



# 多角的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理 –イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに–

橋崎, 頼子

---

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2010-03-25

(Date of Publication)

2011-12-19

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲4855

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1004855>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

多元的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理  
—イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに—

平成 21 年 12 月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

橋崎 頼子

多元的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理  
—イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに—

目 次

序 章	1
1 問題意識と研究課題	1
2 先行研究の検討	3
3 研究の対象と方法	6
4 本論文の構成と概要	8
<b>第1章 多元的シティズンシップ教育の必要性和類型</b>	<b>13</b>
第1節 シティズンシップとナショナリティの融合	14
1 市民共和主義的シティズンシップとナショナリティの融合	14
2 自由主義的シティズンシップとナショナリティの融合	15
3 国民育成と教育	16
第2節 国際理解教育・グローバル教育の特徴と課題	18
1 「世界の中の日本人」育成のための国際理解教育	18
2 多文化共生のための国際理解教育	20
3 地球市民育成のためのグローバル教育	21
4 国際理解教育・グローバル教育の課題	23
第3節 多元的シティズンシップとその類型	27
1 多元的シティズンシップの概要	27
2 多元的シティズンシップの類型化	28
(1) 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ	28
(2) 法を統合原理とする多元的シティズンシップ	29
<b>第2章 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育—イギリスのシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—</b>	<b>34</b>
第1節 イギリスのシティズンシップ教育の導入背景	35
1 憲法学習としての政治教育	35
2 政治的リテラシーのための教育	35
3 グローバル市民育成のための教育	37
4 新教科としてのシティズンシップ教育	38
第2節 イギリスのシティズンシップ教育の目的と目標	42

1	教育目的としての「活動的シティズンシップ」	42
2	複数の地理的レベルへの参加	43
3	多様性の尊重と国民的アイデンティティの形成	47
	(1) 『クリック・レポート』における多様性と国民的アイデンティティ	47
	(2) 『アジェクボ・レポート』における多様性と国民的アイデンティティ	49
	(3) 「人権」による社会統合の議論	53
4	まとめ	54
<b>第3章</b>	<b>国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラム</b>	<b>59</b>
第1節	教科書『Activate!』にみられる多元的シティズンシップの学習	60
1	『Activate!』の位置づけ	60
2	『Activate!』の全体計画	61
	(1) 各レベルの社会問題からなる内容編成	61
	(2) スキルの発達と地理的範囲の拡大	63
3	『Activate!』の単元構成	64
	(1) 異なる地理的レベルの権利と責任の相互補完関係	64
	(2) 多様性と国民的アイデンティティの形成	66
	(3) 学習方法：批判的討論と社会参加	72
4	まとめ	73
第2節	中等学校の教育計画にみられる多元的シティズンシップの学習	75
1	中等学校 A の位置づけ	75
2	中等学校 A のシティズンシップ教育の計画	76
	(1) 国内法と人権の相互補完関係	76
	(2) 多様性と複数の地理的レベルへの参加の学習	79
3	中等学校 A のシティズンシップ教育の単元構成	80
	(1) イギリス国内の多様性の認識	82
	(2) 普遍的価値に近い政治的価値に基づく国民的アイデンティティ形成	83
	(3) 複数の地理的次元への参加の促進	84
	(4) 学習方法：批判的討議と社会参加	85
4	まとめ	86
第3節	国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育の特徴	88
<b>第4章</b>	<b>法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育—ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—</b>	<b>92</b>
第1節	EDC/HRE の導入背景	93

1	文化と伝統に基づくヨーロッパ人のための教育	94
2	ヨーロッパアイデンティティのための教育	94
3	民主的シティズンシップのための教育	97
第2節	EDC/HREの目的と目標	102
1	民主主義と人権の文化の促進	102
2	教育目標としての多角的シティズンシップ	102
(1)	複数の地理的レベルにおけるシティズンシップ	103
(2)	多様性の尊重と法による社会統合	104
3	教育目標としてのコア・コンピテンシー	106
(1)	民主的生活の4つの次元に関するコンピテンシー	107
(2)	法に基づく社会統合に関するコンピテンシー	108
4	まとめ	110
第5章	法を統合原理とする多角的シティズンシップ教育カリキュラム	114
第1節	教授用マニュアル『コンパス』にみられる多角的シティズンシップの学習	115
1	『コンパス』の位置づけ	115
2	『コンパス』の内容編成	117
(1)	3つの世代の人権を主題とした学習	117
(2)	仮想空間における学習	120
(3)	多様な集団的アイデンティティを取り上げる学習	121
3	『コンパス』の学習過程	122
(1)	文化的権利に関連する活動：多角的アイデンティティの尊重	122
(2)	市民的・政治的権利に関連する活動：非暴力的対立解決	124
(3)	学習方法：反省と社会参加	127
4	まとめ	129
第2節	教師用指導書『民主主義の中に生きる』にみられる多角的シティズンシップの学習	130
1	『民主主義の中に生きる』の位置づけ	130
2	『民主主義の中に生きる』の全体計画	139
(1)	中心概念の学習を促す内容編成	130
(2)	複数の地理的レベルの民主的共同体における学習	132
(3)	民主的共同体の構築過程をたどる単元配列	132
3	『民主主義の中に生きる』の単元構成	135
(1)	「多角的アイデンティティの尊重」の単元構成	135
(2)	「多角的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」の学習過程	139
(3)	「民主的共同体の再構築」の単元構成	140

(4) 学習方法：反省と社会参加 .....	145
4 まとめ .....	146
第3節 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の特徴 .....	147
<b>第6章 多元的シティズンシップ育成の原理と方法 .....</b>	<b>151</b>
第1節 2つの多元的シティズンシップ教育の比較：類似点と相違点 .....	152
1 多元的シティズンシップを育成する教育が備えるべき原理 .....	152
2 2つの多元的シティズンシップ教育の相違点 .....	154
第2節 多様性と複数の地理的レベルに開かれた多元的シティズンシップ教育 .....	158
1 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の有効性 .....	158
2 多元的シティズンシップ教育の留意点 .....	160
<b>終章 本論文のまとめと今後の課題 .....</b>	<b>163</b>
1 本論文のまとめ .....	163
2 今後の課題 .....	166
資料および参考文献 .....	169

## 凡 例

本文中において使用する略称と原語、日本語訳は下記の通りである。

CoE (Council of Europe)	ヨーロッパ評議会
CoM (Committee of Ministers)	(CoE の) 閣僚委員会
DfES (Department for Education and Skills)	教育技能省
DHRM (Democracy, Human Rights, Minorities: Educational and Cultural Aspects)	民主主義、人権、マイノリティ：教育及び文化的観点からの取り組み
EC (European Community)	ヨーロッパ共同体
ECRI (European Commission against Racism and Intolerance)	人種主義と不寛容と戦うヨーロッパ委員会
EDC/HRE (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education)	民主的シティズンシップのための教育と人権教育
EU (European Union)	ヨーロッパ連合
EYCE (European Year of Citizenship through Education)	教育を通じたシティズンシップのためのヨーロッパ年
NCC (National Curriculum Council)	ナショナル・カリキュラム協議会
PPE (Programme for Political Education)	政治教育のためのプログラム
PSHE(Personal, Social and Health Education)	人格・社会性・健康教育
QCA (Qualification and Curriculum Authority)	資格とカリキュラムに関する当局

## 図表一覧

図 3-1	単元「奴隷制」の学習構造	85
図 5-1	『コンパス』における経験と振り返りのサイクル	128
図 5-2	『民主主義の中に生きる』の中心概念の配置図	131
図 5-3	単元1「ステレオタイプと偏見」小単元1「他人はある人をどのように見ているか?」、 小単元2「一人ひとりの違い」の学習過程	137
図 5-4	単元1「ステレオタイプと偏見」小単元3「ステレオタイプと偏見」の学習過程	137
図 5-5	単元1「ステレオタイプと偏見」小単元4「わたしについてのステレオタイプ」 学習過程	137
図 5-6	単元2「平等」小単元3「男性と女性の平等」の学習過程	138
図 5-7	単元6「責任」小単元1「家における責任」の責任の対立構造	143
表 1-1	中心的な問いと国際理解教育・グローバル教育の対応表	24
表 2-1	『クリック・レポート』の「義務教育終了時まで達成すべき重要な要素」	44
表 2-2	『ナショナル・カリキュラム(1999)』の教育目標	45
表 2-3	第4の柱「アイデンティティと多様性：イギリスに共に暮らす」の概念と領域	50
表 3-1	『Activate!』3巻の全体計画	62
表 3-2	単元2「権利と責任」の学習過程	65
表 3-3	単元3「多様性」の学習過程	67
表 3-4	中学校 A のシティズンシップ教育の年間計画	77
表 3-5	8年生のシティズンシップ教育計画	78
表 3-6	9年生のシティズンシップ教育計画	78
表 3-7	単元「奴隷制」の単元構成	81
表 3-8	奴隷制廃止キャンペーンに関わったグループの概要	82
表 4-1	フェルドハウスのコア・コンピテンシーモデル	107
表 4-2	オーディジェーのコア・コンピテンシーモデル	108
表 5-1	EDC/HRE コア・コンピテンシーと『コンパス』の目標の対応表	116
表 5-2	『コンパス』の全体計画 (1)	117
表 5-2	『コンパス』の全体計画 (2)	118-119
表 5-4	「私はだれとだれでしょう？」の学習過程	123
表 5-5	「マカ族の捕鯨」の学習過程	125
表 5-6	『民主主義の中に生きる』の全体計画	131
表 5-7	『民主主義の中に生きる』の学習領域とその配列	133
表 5-8	「多元的アイデンティティの尊重」に関する単元の学習過程	135
表 5-9	「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」に関する単元の学習過程	139
表 5-10	「民主的共同体の再構築」の学習過程	141

表 5-11 『民主主義の中に生きる』の学習過程.....	145
表 6-1 2つの多元的シティズンシップ教育の比較.....	153

## 序章

### 1. 問題意識と研究課題

本研究の目的は、イギリスおよびヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の分析を通して、多元的シティズンシップを育成する教育のカリキュラム構成原理について明らかにすることである。

シティズンシップ教育とは、国民・市民の育成に関わる教育であり、従来から、どの国においても学校教育の基本的な役割として位置づけられ、様々な教科・領域を通して行われてきた。しかし 1990 年頃より、これらの教育を「シティズンシップ教育(citizenship education)」として再編、再構造化していこうとする動きが起こってきている<sup>1</sup>。シティズンシップ教育への関心は、西欧諸国だけではなく、アジア太平洋地域、旧ソ連諸国、超国家機関も含めた、世界的な流れになっている<sup>2</sup>。

この背景には、グローバル化と国内の多文化化、福祉国家の衰退と新自由主義の台頭による人々の関係性の変化などによって、これまで国民・市民の教育が前提としてきたシティズンシップ概念を再定義することが必要となっていることがある。具体的には、シティズンシップの構成要素を、政治的共同体の成員としての国民・市民が平等に享受すべき諸権利（市民権）、権利主体である国民・市民に対して求められる一定の義務の履行や市民社会への参加（市民的資質）、および共同体への所属感覚（アイデンティティ）とすると<sup>3</sup>、現在、「市民権」、「市民的資質」、「アイデンティティ」の再定義とそれに伴う教育の見直しが求められているということである。

まず「市民権」に関して、国籍に基づく権利付与モデルの根本的な見直しが求められている。これまで主流であったシティズンシップ理論では、市民権とは、国籍保持者に対して国家が保障する権利を意味していた<sup>4</sup>。しかし、近年の EU 市民権の創設、グローバル化による居住地の国籍を持たない移民労働者の増加などによって、国籍と市民権を分離して考える必要性が指摘されている<sup>5</sup>。これに加えて、従来の市民権は、「人種<sup>6</sup>」やジェンダーなどの集団間の差異に関わらず、個人に対して平等に付与されるものと考えられてきた。しかし、この市民権概念は、主流派の利益にかなった社会構造を前提にしており、社会的少数派に属する人々を不平等にしか扱わない。そのため、構造的差別や権力の不均衡を是正し、実質的平等を確立していく必要性が主張されている<sup>7</sup>。このように従来の「市

民権」については、国籍と市民権の分離、市民権の差異化という二つの立場から、概念とその育成方法の再考が求められている。

次に「市民的資質」に関しては、受動的な市民的資質から、より能動的な市民的資質への転換が求められている。これまで主流のシティズンシップ理論では、市民的資質は、国家から付与される権利への見返りとして求められる投票や納税など、限定的な義務として捉えられていた<sup>8</sup>。しかし、近年、若者の政治離れへの危惧、社会の共同体意識や規範意識の低下への懸念、グローバルな問題への意識の高まり、国内外での市民のボランティア活動の広がりを受けて、限定的な義務にとどまらず、政治的共同体の意思決定への参加など、より能動的な役割を担う資質を育成すべきだとの議論が出てきた<sup>9</sup>。その結果、政治制度に関する知識の伝達を超えて、行動的・能動的なシティズンシップを形成する手段としてのシティズンシップ教育への期待が高まっている<sup>10</sup>。

3つ目の「アイデンティティ」に関しては、国民的アイデンティティに代表される固定的なアイデンティティの育成が問題となっている。これまでアイデンティティ概念は、「ある人の一貫性が時間的・空間的に成り立ち、それが他者や共同体からも認められていること」と定義されるように<sup>11</sup>、環境の変化に依存しない固定的なものとして捉えられてきた。そして、特に学校教育の中で重視されてきたのは、確固とした国民としてのアイデンティティの形成であった。しかし、EU 統合やグローバル化による国境を越えた人の移動、地域やグローバルな問題解決への社会参加の増加などに伴い、人々のアイデンティティは、現実には国家の上位・下位レベル、複数の国家への帰属へと拡大するようになっている<sup>12</sup>。また、前述のように、コミュニティへの所属感覚を形成するためには、文化を考慮しない権利付与だけでは不十分であり、「人種」やジェンダーなどの文化的アイデンティティが社会的に承認される必要があることが認識されるようになっている<sup>13</sup>。その結果、固定的で、国民に限定された、文化中立的なアイデンティティ概念の再考が求められているのである。

このように、これまで教育で前提とされてきたシティズンシップ像の大きな転換が求められているなかで、シティズンシップ教育の再編、再構造化が議論されているのである。

シティズンシップ概念の問い直しは、日本において 90 年代以降、グローバル化や国内の多文化化に対応したシティズンシップ教育の研究・実践を中心的に行ってきた、国際理解教育やグローバル教育にも共通する課題である。第 1 章で述べるように、これらの教育の問題点として、「国民育成」か「地球市民育成」かの二者択一に陥っているという点が指摘されている<sup>14</sup>。またそれに伴い、多文化共生の学習が、「日本人 (マジョリティ)」と「外

国人（マイノリティ）」といったアイデンティティの枠組みを固定化して捉え、そこにある権力関係に対して無批判に行われてきたという問題点も抱えている<sup>15</sup>。これらの問題点を踏まえると、国家か地球かの二者択一に陥らない複数の地理的レベルを基盤としつつ、「国民」のアイデンティティを見直した上で、共生を模索するシティズンシップ概念とその育成方法の解明が求められているといえる。

このような問題点に取り組む上で示唆に富むものとして本研究では、「多元的シティズンシップ(multiple citizenship)」という概念に注目する。本研究では、多元的シティズンシップの概念を、イギリスの政治学者であるヒーター（Heater, D.）にならい、国家に限定されていた政治的意思決定の場を、地域、国家、リージョン、グローバルという複数の地理的レベルに多元化・重層化していくシティズンシップ構想という意味で使用する<sup>16</sup>。また、その概念には、教育を通して獲得される、権利・義務についての知識、権利行使や責任遂行のためのスキル、自己の偏見を知り他者を尊重する態度といった市民的資質も含まれる<sup>17</sup>。

このような多元的シティズンシップの構想を示したヒーターであるが、ヒーターの目的は、異なるシティズンシップ構想の評価軸になりうるような、抽象的で包括的なシティズンシップモデルを提案することであった<sup>18</sup>。そのため、多元的シティズンシップが実際の文脈の中でどのように具体化できるのか、またそのための教育はどのようなものであるのかについては詳細に述べていない。

以上のことより本研究は、シティズンシップ概念の再考が必要とされる現代において、従来の国際理解教育・グローバル教育の問題点に示唆を与えるシティズンシップモデルとして多元的シティズンシップ概念に注目する。そして、多元的シティズンシップ概念を具体的な文脈の中で明確にし、それを育成する内容と方法について明らかにすることを課題とする。

## 2. 先行研究の検討

シティズンシップ教育の具体的な内容や方法にまで言及している研究の中で、本研究の問題関心である、多元的シティズンシップ育成に関連した研究であると解釈できるものを、ここでは、大きく2つに分けて整理を試みる。1つは、既存のカリキュラムの分析を通して多元的シティズンシップの育成方法を明らかにしようとした研究であり、もう1つは、

独自の多元的シティズンシップ理論に基づきカリキュラムの提案を行った研究である。

第一の研究に、川口広美、久野弘幸の研究がある。川口は、イギリスのシティズンシップ教育の教科書『Activate!』を分析した。これは、3冊からなっており、各々「ローカル」「ナショナル」「グローバル」レベルのシティズンシップ育成を目標としたものである。その結果、川口は、教科書3冊の内容は、共通する中心概念をローカル、ナショナル、グローバルの異なる地理的レベルの社会問題に具体化したものから編成されていること、それらが「ローカル」「ナショナル」「グローバル」という地理的に拡大される中で学ばれることを明らかにした<sup>19</sup>。しかし川口は、本教科書に含まれる文化的アイデンティティを取り上げた単元についての詳しい分析は行っていないため、多様なアイデンティティの学習と、複数の地理的レベルへの参加の関連が明らかとなっていない。従って、本研究ではこの点についてさらに分析を行う必要があると考えた。

久野は、ヨーロッパ共同体/ヨーロッパ連合（EC/EU）やヨーロッパ評議会の教育政策と、それを具体化したドイツの学校教育の計画、授業実践の分析を通して、ヨーロッパ統合の中での国家ならびにヨーロッパ機関が教育に占める位置づけについて明らかにしようとした。その結果、久野は、国家とヨーロッパレベルの教育は、「補完性原理」に基づき、住み分けともいえる形で並存していることを明らかにした<sup>20</sup>。また、「ヨーロッパ人」像が多様性を含みこんだものとして想定されていたと指摘する<sup>21</sup>。これらの指摘は、本研究にとって、大変示唆的である。しかし、久野の研究は、国家とヨーロッパの次元に関する教育の係にその焦点が当てられており、ヨーロッパを越えるグローバルな次元についての教育については対象としていなかった。また久野は、本研究が対象とするヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育は、EUのシティズンシップ教育のあり方を踏襲したものすぎないとし、2000年前後の初期の取り組みを取り上げるにとどまっている。そのため、ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育について、2000年以降の動向をふまえつつ、更なる検討を行って行く必要があるといえる。

第二に、独自の多元的シティズンシップ像に基づくカリキュラム開発の研究として位置づけられるのが、吉村功太郎と藤原孝章の研究である。吉村は、国家を「公」とし、他の領域を「私」とする「公私二元論」を批判し、国家法である「公法」と、対等な自己と他者が自発的に形成するルールである「私法」の両者に基づく公共空間の構成に参加させることをシティズンシップ教育の目標に据える<sup>22</sup>。そして吉村は、この目標を具体化した授業として、携帯電話の使用に関する「公法」（法律）と「私法」（当事者同士の合意や社会的

マナー) を学び、これらを用いた問題解決や合意形成の過程をたどらせる実践を開発している。以上のような、「公」と「私」を分離しない公共空間の担い手育成を教育目標とし、議論による合意形成の過程をたどらせるという教育方法に基づく授業開発の試みは示唆に富む。しかし、吉村は、「公私二元論」を、公法と私法の区別としてのみとらえており、同じく「私的領域」に入るとされているジェンダーや「人種」などの文化的アイデンティティを議論に盛り込むことについては考慮していなかった。この理由として、吉村が、文化的集団は内部の同質性を求めるため、公共空間の基盤にはなり得ないと考えていたことが挙げられる<sup>23</sup>。この批判は重要ではあるものの、筆者は、文化的集団内部の多様性を教授することは可能であると考え。また吉村は、公共空間の議論をグローバルレベルにも適用する授業として、「グローバル社会の諸問題を認識させ、議論によって合意を形成する過程をたどらせる」という構想を示しているものの、具体的な授業開発には至っていない<sup>24</sup>。このため、国家レベルを超え、多様な文化的集団の存在を含めた公共空間の形成を行うための具体的な内容と方法を明らかにする必要があるといえる。

一方、藤原は、「国民」と「地球市民」を二項対立として語ることの問題点を指摘し、「地球市民」概念を以下のように定義する。つまり、「地球市民」とは、過渡期には、地域・国家・地球という3空間に並列的に存在するアイデンティティの1つであり、最終的には、国家レベルのアイデンティティが国家の下位レベルと上位レベルに吸収された後に残る地域と地球レベルのアイデンティティの1つであるとする<sup>25</sup>。藤原の「地球市民」概念の特徴は、それが時間の経過の中で変化するものとしていること、法規定の無い権利ではなく、アイデンティティに注目していることである。この「地球市民」概念に基づき藤原はカリキュラムを開発している。代表的な事例である『外国人労働者問題をどう教えるか<sup>26</sup>』は、グローバル化による日本の外国人労働者の増加という主題について、移民を生み出す国家の相互依存関係や、国の移民政策の理解と、移民労働者への共感をふまえて、多様な立場から地域での移民労働者受け入れについて討議させるというものである。本カリキュラムは、グローバルな問題と国家や地域レベルへの社会参加を結びつけて学ばせているという点で、複数の地理的レベルにおけるシティズンシップを育成しようとする優れたカリキュラムであるといえる。しかし、本カリキュラムには、移民労働者との共生を考えさせる場面で、移民労働者を、「外国人」あるいは「弱者」という固定的なアイデンティティ枠組みを通して認識させているという問題がある。実践記録の中にも、「日本人」と「外国人」を二項対立としてとらえる発言や、「外国人」を「思いやり」の対象として言及する発言がみ

られる。このことから、アイデンティティを固定的にではなく、可塑性や流動性を持つものとして認識させることや、それらの関係を構築する原理を、「思いやり」という感情面にのみ求めない教育内容や方法の解明が必要であるといえる。

以上の先行研究から、地域、国家、グローバルという複数の地理的レベルへの参加と、多様なアイデンティティを持つ人々の尊重という視点を含み、それらの統合原理に注目した研究が不十分であることが明らかとなった。そこで本研究では、これらの点に注目し、シティズンシップ教育のカリキュラム分析を行っていく。

### 3. 研究の対象と方法

以上のような研究課題をふまえ、本研究が注目するのが、1990年代以降、グローバル化や多文化化に対応したシティズンシップ教育の改革が大規模に行われているヨーロッパにおけるシティズンシップ教育の動向である。その中でも本研究が対象とするのは、イギリス（特にイングランド）とヨーロッパ評議会（Council of Europe, 以下 CoE）<sup>27</sup>のシティズンシップ教育である。その理由は、両者とも多元的シティズンシップの視点を内包した教育プログラムであることに加え、1990年代後半から取組みが開始されており、分析可能なカリキュラムが入手できたことである。なおカリキュラムは、公的枠組みや教育計画、あるいは子どもの教育経験の総体を含む多義的な言葉であるが<sup>28</sup>、本研究では前者の意味に限定して使用する。

イギリスでは、1998年に出された報告書に基づき、2002年よりシティズンシップ教育が中等教育段階の必須教科として導入されている。イギリスのシティズンシップ教育が対象とする地理的範囲は、地域、国家、EU、国連、イギリス連邦、グローバル社会であり、現実社会の多層構造を反映させたものとなっている<sup>29</sup>。また2007年からは、シティズンシップ教育の内容に、多様性とアイデンティティを含めることが明示されている<sup>30</sup>。CoEでは、1997年より「民主的シティズンシップのための教育と人権教育(Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 以下 EDC/HRE)」というプロジェクトを開始している。このプロジェクトではシティズンシップは、国民国家を超えて、地域、国家、リージョナル、グローバルな共同体において想定されている<sup>31</sup>。またこのプロジェクトでは、異なる人権である「市民的・政治的権利」「経済的・社会的権利」「文化的権利」を等しく重視し、多様性やアイデンティティに関わる文化的権利の学習を明確

に位置づけている<sup>32</sup>。このように、イギリスおよび CoE におけるシティズンシップ教育は、多元的シティズンシップの考え方を内包し、分析可能なカリキュラムが存在していることより、本研究の分析対象とする。

研究方法としては、まず、シティズンシップ教育の骨子となった政策文書と関連文献を中心に、その導入背景、目的、目標について考察を行う。その際、特に、多元的シティズンシップの考え方の特徴である、複数の地理的次元への参加、社会の多様性の尊重、多様性の統合をどのように捉えているのかに注目して分析を行っていく。次に、シティズンシップ教育の教科書、教授用指導書、学校の教育計画を分析対象とし、その構成原理、つまり内容編成、単元構成、学習方法の原理・原則に注目して分析を行う。

本研究の意義と独創性として、次の3点を挙げるができる。

第1点は、アイデンティティの多元性に注目し、多元的シティズンシップを育成する教育を、カリキュラムレベルで明らかにしたことである。前述のように、国際理解教育・グローバル教育の先行研究で開発されたカリキュラムは、複数の地理的レベルには注目しているものの、アイデンティティを固定的なものとして理解させようとしている点に限界があった。しかし本研究は、従来の固定的なアイデンティティ概念を、「個人のおかれた様々な文脈に応じて、その都度自らが選び取る」という流動的で多層的なアイデンティティ概念(多元的アイデンティティ(**multiple identity**))へと転換する必要があると考えている<sup>33</sup>。そこで本論文では、複数の地理的レベルだけでなく、アイデンティティの多元性にも注目し、多元的シティズンシップを育成する教育の内容と方法について明らかにした。これは、日本の国際理解教育・グローバル教育が抱えてきた、固定的なアイデンティティ理解という課題を克服する視点を示すことにつながると考える。

第2点は、多様な個人を、どのような原理によって社会に統合するのかという点から、多元的シティズンシップを2つに類型化し、それぞれを育成する教育の具体例を示したことである。2つの類型化とは以下である。一つは、国家を超えるレベルに政治の場が拡大することを否定しないが、国家レベルの民主主義を効果的に機能させるため、国民的アイデンティティ(**national identity**)によって同国人の強い結びつきを形成する必要があるとする立場である。本論文では、これを「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」とし、これを育成する教育の具体例として、イギリスのシティズンシップ教育を分析した。もう一つは、国民的アイデンティティではなく、国境を越えて共有される法およびその形成過程への参加を通じた人々の結びつきを重視する立場である。

本論文では、これを「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」とし、これを育成する教育の具体例として CoE のシティズンシップ教育を取り上げた。本論文は、多元的シティズンシップを類型化し、それらを育成する教育を具体的に解明しようとした点において独創性があると考えられる。

第 3 点は、EU と CoE の違いを明確にした上で、CoE のシティズンシップ教育を分析対象としたことである。これまで、ヨーロッパにおける超国家レベルのシティズンシップ教育としては、EU 主導のシティズンシップ教育の事例が取り上げられることが多かった。前述の久野弘幸の研究では、CoE のシティズンシップ教育は、EU のシティズンシップ教育のあり方を踏襲したものにはすぎないとされ、詳しくは分析されていなかった。しかし、EU のシティズンシップ教育は、CoE のシティズンシップ教育から影響を受けているとも考えられる。EU と CoE の関係は、1980 年代後半以降、緊密度を増しているといわれるが、その理由の 1 つとして、EU が中・東欧諸国を加盟国に迎えるにあたり、早くから中・東欧諸国の民主化に取り組んできた CoE の専門知識とメカニズムを活用することを望んだことがある<sup>34</sup>。このことより本論文は、多元的シティズンシップ教育の具体例として CoE のシティズンシップ教育に注目して分析を行った点に独創性を有すると考えられる。

#### 4. 本論文の構成と概要

以上のことより、本研究は、イギリスおよびヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の分析を通して、多元的シティズンシップ教育のカリキュラム構成原理について明らかにすることを目的とする。この目的を達成するため本研究では、以下のような構成をとる。

第 1 章は、多元的シティズンシップを育成する教育の必要性を明らかにし、第 2 章以降のカリキュラム分析の枠組みとなる類型を示す。第 1 節では、シティズンシップとナショナリティ概念の融合について述べる。これに基づき第 2 節では、日本の国際理解教育・グローバル教育の特徴と問題点について明らかにする。第 3 節では、日本の国際理解教育・グローバル教育の問題点を克服するシティズンシップモデルとして、多元的シティズンシップに注目し、それを、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」と、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」の 2 つに類型化する。

第 2 章では、第一の類型である、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育として、イギリスのシティズンシップ教育を取り上げ、

その導入背景をふまえて目的、目標について分析を行う。第1節では、イギリスのシティズンシップ教育の導入背景についての整理を行い、第2節では、政策文書の分析を通して、教育目的と目標についての分析を行う。そこでは特に、多様な地理的レベルにおけるシティズンシップ、および社会の多様性とその統合原理をどのように学習することが求められているのかという点に注目して分析をおこなう。

第3章では、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育である、イギリスのシティズンシップ教育のカリキュラム分析を通して、その具体的な内容や方法の特徴を明らかにする。第1節では、代表的な教科書である『Activate!』の分析を通して、第2節では、シティズンシップ教育に特化した教育実践を行う学校の教育計画を対象として分析を行っていく。第3節では、第1節と第2節の分析結果より、両者に共通する特徴についてまとめ、イギリスのシティズンシップ教育が、様々な解釈に開かれた国民的アイデンティティの形成を重視していることを明らかにする。

第4章では、第二の類型である「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育として、CoEのシティズンシップ教育をとりあげ、その導入背景をふまえて、目的、目標について分析を行う。第1節では、EDC/HREの導入背景について整理を行う。第2節では、EDC/HREに関する政策文書の分析を通して、EDC/HREの教育目的と目標について、特に多様な地理的レベルにおけるシティズンシップ、社会の多様性と法による統合をどのように捉えているのかという点に注目して分析をおこなう。

第5章では、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育である、CoEのシティズンシップ教育のカリキュラム分析を通して、それを育成するための内容や方法について明らかにしていく。第1節では、人権教育マニュアルである『コンパス』、第2節では、教師用指導書である『民主主義の中に生きる』を対象として分析を行う。第3節では、第1節と第2節の分析結果より、両者に共通する特徴についてまとめ、CoEのシティズンシップ教育は、国民的アイデンティティの形成ではなく、多様な人々の討議を通じた法の形成と、それに基づく社会構築による統合を学習させるものとなっていることを明らかにする。

第6章では、第2章から第5章の分析結果を踏まえて、両者の共通点と相違点を明らかにし、そこから得られる示唆についての考察を行う。

終章では、研究のまとめを行い、今後の課題を示す。

- 1 藤田英典、佐久間亜紀(2004)「教育グループ報告書『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』について」『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』NIRA セミナー報告書, no.2003-02, pp.105-106.
- 2 主に南北アメリカ、ヨーロッパ諸国における公民教育(civic education)の学校での実践や生徒の実態に関する大規模な国際比較調査では、国際到達度評価学会 (IEA) のものがある。Torney-Purta, J., and et.al. (2001) *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Educational Achievement (IEA).世界各国の専門家による、シティズンシップ教育の目標・理念の概念研究については、コーガン (Cogan, J.) らの研究がある。Cogan, J. and Derricott, R. (2000) *Citizenship for the 21st century: an International perspective on education*, 2nd edn. London: Kogan Page.アジア太平洋地域におけるシティズンシップ教育の概念と課題に関する研究として、Lee, W.O. and et.al. (eds.) (2004) *Citizenship education in Asia and Pacific: concept and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers がある。アジア太平洋地域における公民教育/シティズンシップ教育カリキュラムに焦点をあてた研究として、Cogan, J., Morris, P. and Print, M. (eds.)(2002) *Civic education in the Asia-Pacific region: case studies across six countries*. New York: Routledge Falmer. および、Lee, W.O. and et.al. (2008) *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer がある。旧ソ連諸国におけるシティズンシップ教育や超国家機関の動きを含めた研究として、嶺井明子編(2007)『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』東信堂がある。
- 3 シティズンシップ研究会編(2006)『シティズンシップの教育学』晃洋書房,p.i.;アイデンティティに関しては、Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press. (清田夏代、関芽訳(2009)『シティズンシップと教育：変容する世界と市民的資質』勁草書房.)
- 4 例えば、マーシャル(Marshall,T.H.)は、「シティズンシップとは、ある共同社会の完全な成員である人々に与えられた地位身分である。この地位身分を持っている全ての人のびとは、その地位身分に付与された権利と義務において平等である」と述べている。マーシャルは、社会的権利を保障する福祉国家を重要視していたため、ここでの共同社会とは国民国家を指す。マーシャル,T・H/ボットモア・トム著(岩崎信彦、中村健吾訳)(1993)『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト—』法律文化社,p.37.
- 5 岸田由美、渋谷恵(2007)「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—グローバル時代の国民/市民形成—』東信堂,pp.6-7.
- 6 本研究では、「人種」を、カッコつきで使用していく。その理由は、「人種」という概念が、本質的な区分を示すものではなく、個人のアイデンティティによって規定される流動的な概念として認識されるようになってきているためである。辞書によれば、ヨーロッパ (白色)、アジア (黄色)、アフリカ (黒色)、オーストラリアという 4 種類に区分されるとされてきたが、現在は、混血が進み明確な区分は出来ない。そのため、歴史的・環境的・社会的な条件によって規定されるアイデンティティに基づき規定されるものであると考えられている。中山秀夫 (1988)「人種」見田宗介、栗原彬、田中義久編『社会学辞典』弘文堂,pp.487-488.
- 7 例えば、ヤング,I. (施光恒訳)「政治体と集団の差異—普遍的シティズンシップの理念に対する批判—」『思想』vol.867,pp.97-128.
- 8 キムリッカは、マーシャルのシティズンシップの理論は、国家から付与される受動的な権原を強調し、公的生活に参与する義務を欠いているため、「受動的」ないし「私的」シティズンシップと呼ばれると述べている。W.キムリッカ (千葉眞・岡崎晴輝他訳) (2005)

- 
- 『新版 現代政治理論』日本経済評論社,p.419.
- 9 岸田由美、渋谷恵(2007)前掲書,pp.7-8.
- 10 例えば、The Qualifications and Curriculum Authority(hereafter QCA) (1998)*Education for citizenship and teaching of democracy in schools*. London: QCA, p.10.など
- 11 新村出編(1998)『広辞苑 第五版』岩波書店,p.8.
- 12 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *op.cit.*, pp.114-115.(清田夏代、関芽訳(2009)前掲書,pp.153-155.)
- 13 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *ibid.*, pp.12-14. (清田夏代、関芽訳(2009)同書,pp.14-17.)
- 14 佐藤郡衛(2001a)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—』明石書店, p.26.
- 15 佐藤郡衛(2007)「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』 vol. 74, no.2,pp.80-81.
- 16 Heater, D. (2004a) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*, 3rd. Oxford: Manchester University Press,pp.325-343.
- 17 Heater, D. (2004a) *ibid.*, pp.343-345.
- 18 Heater, D. (2004a) *ibid.*, p.324.
- 19 川口広美(2006)「多元的市民的資質を育成する教育内容編成原理—イギリス citizenship 教科書”Activate!”を手がかりとして」全国社会科教育学会第 55 回全国研究大会、自由発表資料.
- 20 久野弘幸(1997)『ヨーロッパ教育—歴史と展望—』玉川大学出版会. なお、本書によると補完性原理とはマーストリヒト条約第 3 条 b 項に、「共同体はその排他的権能に属さない分野においては、補完性の原理にしたがい、提案されている行動の目的が加盟国によっては十分達成されず、それ故、当該行動の規模もしくはその効果の点から考えて、共同体によるほうがよりよく実現されうる場合にのみ、またその限りで活動を行う」と説明されている。(p.302.)
- 21 久野弘幸(1997)同書,pp.279-280.
- 22 吉村功太郎(2005a)「市民的資質の育成をめざす社会科授業の開発—公共性を視点にして—」『社会系教科教育学研究』 vo.17,pp.61-69.
- 23 吉村功太郎(2005b)「公共性を視点としたグローバル教育」『グローバル教育』 vol.7,pp.37-38.
- 24 吉村功太郎(2005b) 前掲論文,pp.30-44.
- 25 藤原孝章(1995)「地球市民概念へのアプローチ—グローバル時代の市民像をめぐって—」『教育文化』 vol.5,pp.1-20.
- 26 藤原孝章(1994)『外国人労働者問題をどう教えるか—グローバル時代の国際理解教育—』明石書店.
- 27 ヨーロッパ評議会は、1949 年、人権、民主主義、法の支配という共通の価値の実現に向けた加盟国間の協調の拡大を目的としてフランスのストラスブールに設立された。加盟国は 47 か国 (EU 全加盟国、南・東欧諸国、ロシア、トルコ、NIS 諸国の一部など) である。1953 年には基本的な行動指針として「ヨーロッパ人権条約」を定めている。(外務省 HP <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/index.html> 2009 年 11 月 20 日アクセス)
- 28 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房,pp.3-6.
- 29 QCA (1998)*op.cit.*, p.44.
- 30 QCA (2007) *National curriculum: Citizenship programme of study for key stage 3 and attainment target*. QCA.
- 31 O'Shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT(2003)29). Strasburg: CoE, p.7.
- 32 O'Shea, K. (2003) *ibid.*, p.11.

---

<sup>33</sup> この考え方は以下の文献を参照した。佐藤郡衛(2001a)前掲書,pp.30-31.

<sup>34</sup> 山本直「欧州審議会と EU」『ワールド・ワイド・ビジネス・レビュー』 vol.2, no.2, pp.112-113.

## 第1章 多元的シティズンシップ教育の必要性と類型

本章の目的は、多元的シティズンシップ教育の必要性を確認し、2章以降の分析に必要となる多元的シティズンシップの類型化の枠組みを設定することである。

第1節では、シティズンシップとナショナリティ（国籍・国民性）の概念の融合過程と、国民教育としての学校教育の特徴について述べた。

第2節では、日本の国際理解教育・グローバル教育の考察を行い、それらの問題点として、①「国民育成」か「地球市民育成」かの二者択一に陥っていること、②「一国家＝一族＝一文化」という等式が強固に保持されており、「日本人（マジョリティ）」、「外国人（マイノリティ）」という構図を作り出していること、③社会の統合原理とされる普遍的価値が曖昧であることや、それが「思いやり」などの心情的理解に矮小化されているという点を明らかにした。ここから、国際理解教育・グローバル教育の問題点を克服するための課題として、①国家か地球かの二者択一に陥らない複数の地理的レベルの政治共同体における成員育成のあり方の構想、②文化的同質性に基づく「国民」の枠組みを見直し、社会の多様性の認識を促すための方策、③多様化した社会の統合原理の明確化、の3つを明らかにした。

第3節では、これらの課題に応えるものとして、国家と個人が対一の対応関係にある「一元的シティズンシップ」ではなく、政治的意思決定の場を、国家の上位・下位レベルに多元化・重層化するシティズンシップ構想である「多元的シティズンシップ」を位置づけた。また、多元的シティズンシップを、統合原理の違いによって、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育」と「法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育」の2つに類型化した。

## 第1章 多元的シティズンシップ教育の必要性和類型

本章では、次章以降で、シティズンシップ教育を題材に分析を進めていくに先立って、多元的シティズンシップ教育の必要性を確認した上で、多元的シティズンシップを類型化するための枠組みを設定することを目的とする。

多元的シティズンシップという概念は、従来のシティズンシップ教育のどのような課題に応えようとするものであろうか。また、それをより細かく整理するとどのように類型化できるのであろうか。第1節では、シティズンシップとナショナリティの融合についてまとめ、第2節では、グローバル化や多文化化に対応した教育を模索してきた国際理解教育・グローバル教育の特徴と課題を明らかにする。第3節では、多元的シティズンシップについて議論を整理し、それが、従来のシティズンシップ教育の問題点を克服する枠組みであることを示す。また、多元的シティズンシップの2つの理論的枠組みを示す。

### 第1節 シティズンシップとナショナリティの融合

シティズンシップと、国籍・国民性を示すナショナリティ (nationality) は、現在ではほぼ同義のものとして理解されているが、もともとは起源が異なるものであった。そこで本節では、シティズンシップが、ナショナリティと融合するようになった過程について整理し、それによって、シティズンシップとナショナリティを分離して考えていくための視点をえたい。

ヒーターによると、シティズンシップには、古代ギリシア・ローマに起源を持ち義務を中心とする市民共和主義的伝統と、市民革命以降今日まで優勢である権利を重視する自由主義的伝統という2つの伝統がある<sup>1</sup>。これらの伝統はそれぞれが、国民国家との関わりを形成してきた。

#### 1. 市民共和主義的シティズンシップとナショナリティの融合

まず、市民共和主義的シティズンシップとナショナリティの融合過程をみてく。市民共和主義的伝統は、アリストテレスの理想的な市民像に基づくものである。理想的な市民とは、公共福祉に基づいた考えと行動（市民の徳）によってポリスの支配と被支配の役割を交替で担う活動的な市民である<sup>2</sup>。個人は、国家を維持する共同生活の中に入り、安定し

た国家を維持することで自由を享受することができるため、政治への参加自体が充足した人間として生きる方法であるとされた。

一方、ネイション(nation)は、18世紀半ば以前、村落や近隣という単位の出自を同じくし、言語、習慣、伝統という共通の文化を持っていたが、政治的には国家組織を持たない人々の共同体を意味していた<sup>3</sup>。しかし、18世紀半ば以降、「政治的な単位と民族的な単位とは一致しなければならないと主張する一つの政治的原理<sup>4</sup>」としてのナショナリズムが主流となり、市民共和主義的シティズンシップとネイションが融合していく。

市民共和主義的シティズンシップとネイションの融合過程で、強化された概念として、ヒーターは、自由、団結、忠誠を挙げている<sup>5</sup>。これらの概念を中心に、両者の融合する過程についてみていく。まず、自由について、市民共和主義的シティズンシップは、個々の市民たちが一国内で享受する政治的自由を重視し、ナショナリズムは、国家の独立、すなわち諸外国に対して集団的に自己主張をする自由重視していた。これらの自由の概念は、民族自決の理念の元に結びつき強化された<sup>6</sup>。次に、団結については、ナショナリズムと結びついた市民共和主義的シティズンシップは、自由を擁護する国民国家の維持・強化のために、文化的同質性に基づく効率的な団結を求めた。また、団結の基盤である国民国家を守る兵士として市民を育成することが重視された。さらに、忠誠については、よき市民とは、個人的な利益に優先して国家という大きな関心に影響され行動する人々、つまり、戦時は兵力として、平時にも戦時に備えて市民としての忠誠を尽くす人々であるとされた。

このように、市民共和主義的シティズンシップは、ナショナリズムと結びつくことで、国民国家の維持・強化のための文化的同質性を受け入れ、兵士としての義務を積極的に負うことなど、国民としての自覚と義務に強く結び付けられるようになったといえる<sup>7</sup>。

## 2. 自由主義的シティズンシップとナショナリティの融合

一方の自由主義的シティズンシップは、共和主義的シティズンシップが市民に参加を要請するのとは対照的に、市民に対して最低限の義務を要求する以外は、国家は個人の生活に出来る限り介入しないという、国家からの自由が重視される立場である<sup>8</sup>。個人は、市民になるために個人の自己利益追求を捨てる必要はなく、公的領域と私的領域が分離されている。公的領域では納税などの義務が課されるものの限定的であり、そこからの離脱も自由であると考えられた。

自由主義的シティズンシップの代表的枠組みとして参照されるのは、イギリスの政治学

者のマーシャル (Marshall, T.H.) のシティズンシップ理論である。マーシャルによると、シティズンシップの諸権利は、18 世紀に確立された自由権を中心とする「市民的権利」、19 世紀に確立する選挙権、被選挙権にかかわる「政治的権利」、20 世紀の福祉国家成立により確立した福祉や教育に関する「社会的権利」を順に獲得するように発展してきた<sup>9</sup>。

このような自由主義的シティズンシップとナショナリティの融合を、マーシャルが特に重視した「社会的権利」の拡大に注目して説明する。自由主義的シティズンシップとナショナリティが融合した理由を3つにまとめることができる。まず、市民の権利を国籍に基づき国家から付与される権利であるとしたため、権利の保障者としての国家との結びつきが密接となったことである。マーシャルは、社会的権利を福祉国家が保障する権利であると見なしており、そこでは、国家に抵抗する権利としての公民的権利との緊張関係は考慮されていなかった<sup>10</sup>。次に、権利の拡大が国民統合の手段として見なされていたということである。特に、福祉国家を通じた社会的権利の拡大は、教育が受けられなかったために国民文化から排除されてきた労働者階級を国家に統合し、国家への忠誠心や国民としてのアイデンティティを高めることが意図されていた。教育や医療の拡大によって達成されたとされる社会的権利の保障は、その権利の保障のされ方に国民統合としての性格があらわれている。つまり、社会的権利とは、「共通の言語で共通の公共機関を通じ共通の利益を得る権利」のことを意味していた<sup>11</sup>。3つ目は、自由主義的シティズンシップが、公的領域と私的領域を明確に区別し、公的領域における特定の市民のモデルと結びついたことである。白人、男性、異性愛者の健常者という市民のモデルは、公的領域において、そのモデルから逸脱している、女性、民族的・宗教的少数派、ゲイやレズビアンなどに対して同化を求めた<sup>12</sup>。その結果、特定の市民モデルである国民との結びつきが強まった。

このように、自由主義的シティズンシップは、国家を権利の保障者とし、権利の拡大を国民統合と結びつけ、特定の市民モデルに基づく国民と結びついたといえる。

### 3. 国民育成と教育

以上みてきたように、市民共和主義的シティズンシップは、文化的同質性に基づく国民概念と結びつき、自由主義的シティズンシップは、権利の保障主体である国家と結びついてきた。これらのシティズンシップの伝統は、いずれも国民国家と強く結びついてきたという点では共通点を持っていた<sup>13</sup>。

以上のような、シティズンシップと国民国家の結びつきを補完し、国民国家としての統

一に大きな役割を果たしたのが、教育、その中でも特に学校教育であった。スミス (Smith,A.) は、国民的アイデンティティの基本的な特徴として、「歴史上の領域、もしくは故国」「共通の神話と歴史的記憶」「共通の大衆的・公的な文化」「全構成員にとっての共通の法的権利と義務」「構成員にとっての領域的な移動可能性のある共通の経済」の 5 つを挙げている<sup>14</sup>。これまで述べてきた、シティズンシップと国民国家との結びつきは、主に、共通の領域、法的権利と義務、共通の文化を形成するための政治的アプローチの結果であった。しかし、領域や共通の法的権利・義務が制度上共有されるだけでは、国民的アイデンティティを形成するには十分ではない。そこで、人々の間に文化や歴史的記憶が共有されることを促すことで、制度を補い、国民国家統合に大きな役割を果たしたのが学校教育であった。国家が運営する学校教育では、支配的な文化、言語、イデオロギーの習得や、共通の高度な読み書き能力の学習のための機会が提供された<sup>15</sup>。具体的には、共通の歴史や言語の教授、国民的英雄、偉業、文化や伝統の創出、自民族中心主義的なアプローチ、「我々」と「他者」の違いの強調、国旗、国歌、国家行事といった国家の象徴の使用という手法が用いられた<sup>16</sup>。

本節では、シティズンシップ概念とナショナリティの融合過程と、そこで大きな役割を果たした学校教育の位置づけとその特徴について述べてきた。次節では、ナショナリティと融合したシティズンシップの育成という学校教育の特徴について、日本の文脈の中で取り上げて論じていく。

## 第2節 国際理解教育・グローバル教育の特徴と課題

前節では、ナショナリティと融合したシティズンシップの育成という学校教育の特徴について述べてきた。それでは、日本の学校教育の中にもそのような特徴がみられるのであろうか。日本の学校教育制度は、1872年の学制発布をきっかけに本格的に整備され始め、国民育成としての教育は、1900年の第3次小学校令発布以後、標準的な国語を教授する「国語科」新設、体操の必須化などの「均質な場所で、均質な内容を、均質な時間において、均質に経験させる」教育の形成過程で成立したとされている<sup>17</sup>。以降、日本の学校教育は、国民育成としての性格を保持している。国民育成としての教育が、特に社会系の教科や領域を通して行われてきたことについては既にいくつかの研究の中で論じられているため<sup>18</sup>、ここでは取り上げない。本論文は、国際化・グローバル化の中で変容を求められているシティズンシップ概念に焦点を当てているため、本節では、日本において国際化・グローバル化に対応したシティズンシップ育成のあり方を模索してきたと思われる国際理解教育やグローバル教育の流れに注目していく。特に、国際理解教育が持っている国民教育としての性質や、それへの批判として提唱された多文化共生のための国際理解教育・グローバル教育に焦点を当てて論じていく。

### 1. 「世界の中の日本人」育成のための国際理解教育

日本の学校教育における国際理解教育の取り組みは、1950年代のユネスコ共同学校事業への参加をきっかけに始まる。しかし後に述べるように、この取り組みは、一部の学校での実践に留まり、大きな広がりを持たないまま1960年代末には衰退する。国際理解教育が、学校教育に実質的な影響を与えるようになったのは、1970年代以降である。ここではまず、1970年代から1980年代の政府主導の国際理解教育を取り上げ、それが、同質の文化・伝統を基盤とした国民育成として特徴づけることができることを明らかにしていく。

1970年代は、高度経済成長に伴う企業の海外進出による、現地での摩擦や海外・帰国子女への教育保障といった国際化への対応が政府レベルで初めて取り上げられるようになった時期である。1974年の中央教育審議会答申『教育・学術・文化における国際交流について』では、戦後、日本は、欧米諸国の知識・技術を吸収することを重視してきたが、諸外国と相互理解を構築する努力が十分でなかったという反省を行っている。そして、「日本および諸外国の文化・伝統について深い理解をもち、国際社会において信頼と尊敬を受ける

能力と態度を身につけた日本人」の育成が国際理解教育の基本的な課題とされた<sup>19</sup>。この課題を実現するために国際舞台で活躍する日本人のモデルとしての海外・帰国子女の教育が重視された<sup>20</sup>。ここで特徴的であるのは、国際社会で信頼と尊敬を受けるための前提として、自国および諸外国の文化・伝統への理解が位置づけられていることである。また、この答申では文化について「民族固有の文化」「異質の文化」という言葉で言及している。つまり、ここでは、一国の文化を民族固有の同質的文化として、また他国の文化を「異質」なものとして位置づけた上で、それらを理解することが国際社会に生きる国民としての資質だとされている。ここには、前述の同質的な文化や伝統の創造、「我々」と「他者」の区別といった、国民教育の特徴がみられる。

国民教育としての特徴は、その後も受継がれている。1989年の『臨時教育審議会最終答申』では、国際社会において真に信頼される日本人、すなわち、「世界の中の日本人」の育成が重要であるとして、以下の3項目が強調されている<sup>21</sup>。

- ① 広い国際的視野の中で日本文化の個性を主張でき、かつ多様な異なる文化の優れた個性をも深く理解することのできる能力が不可欠である。
- ② 日本人として、国を愛する心を持つとともに、狭い自国の利益のみで物事を判断するのではなく、広い国際的、人類的視野の中で人格形成を目指すという基本に立つ必要がある。なお、これに関連して、国旗・国歌のもつ意味を理解し尊重する心情と態度を養うことが重要であり、学校教育上適正な取扱いがなされるべきである。
- ③ 多様な異文化を深く理解し、十分に意思の疎通ができる国際的コミュニケーション能力の育成が不可欠である。

この答申では、国際社会に対応するための資質に関して、広い視野を持つこと、異文化の理解、コミュニケーション能力など、より具体的な記述がなされている。しかし、その一方で、日本文化の固有性の認識や愛国心が、「世界の中の日本人」育成の基盤として位置づけられているという構造は、1974年の中央教育審議会答申と同じである。ここでは、文化の固有性の主張に加えて、国旗・国歌という国家のシンボルを重視しているという点で、国民教育としての特徴を持っているといえる。

以上、1970年代から1980年代までの国際理解教育とその特徴についてみてきた。これらの取り組みは、すでに指摘したように、国家固有の文化や伝統の創出、「我々」と「他者」の区別、国旗・国歌の使用など、国民教育としての特徴がみられる。つまり、この時期の国際理解教育は、国際化時代の国民育成の教育として位置づけることができる。

## 2. 多文化共生のための国際理解教育

以上のような、国民育成としての国際理解教育では、国家固有の文化を深く理解することが、国際化社会に生きる国民としての資質であるとされていた。このような国民教育としての国際理解教育が現実に合わないということで批判が出され始めるのが 1990 年代半ば以降である。この背景として、日本の小中学校や海外の日本人学校や補習学校に在籍する、異なる文化的背景をもつ子どもや外国籍の子どもの数が急増したことが挙げられる。例えば、1989 年の「出入国管理及び難民認定法」の改正によって、南米日系人やその家族に「定住者」としての在留資格が付与されるようになり、ブラジルやペルーからの日系移民の「出稼ぎ」者が増えた。そして、同伴してきた子どもが小中学校に在籍するケースが急増した<sup>22</sup>。また、海外の日本人学校や補習授業校でも、1990 年以降、国際結婚の子どもや、外国籍の子ども、長期滞在・永住者の子どもが通うようになり、日本人の育成を前提に構成されてきた教育の見直しが求められるようになってきている<sup>23</sup>。

このような状況を反映し、国際理解教育に言及した政府文書の内容にも変化が見られた。1996 年の中央教育審議会答申『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について<sup>24</sup>』の第三部では、「国際化と教育」について以下の 3 点が強調されている。

- ① 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化をもった人々と共に生きていく資質や能力の育成をはかること。
- ② 国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること。
- ③ 国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成を図ること。

この答申の特徴的な変化として、異文化を理解・尊重し、異なる文化を持つ人々と共生するための資質や能力の育成が目指されるようになったことである。これは、学校に在籍する子どもの背景の多様化を反映し、文化的同質性を教育の基盤とすることの限界の認識から付け加えられた項目であると考えられる。しかしながら、その一方で、依然として国家の歴史や伝統文化の学習を通じた日本人としての自覚の確立も重視されている。②に関する説明を詳しくみると、国際理解のためには、国の歴史や伝統文化の理解に基づく日本人としての自己確立が必要であり、そのためには個の確立が必要であると述べられている。また、個の確立、国民としての自己の確立、国際理解教育は「同心円をなすもの」とされている。ここで注目したいのは、国民としての自己の確立の基盤が国の歴史や伝

統文化におかれていることに加えて、自己の拡大が国家レベルで留まっていることである。一見すると、異なる文化の尊重は、このような自己確立の方針と矛盾する提案であるように思われる。しかし、答申では、日本人としての文化を維持しつつ他の文化を理解することが、矛盾しないものとして学ぶことができるとされているのである。このことより、1990年代後半以降の国際理解教育は、現実の変化に合わせて国民育成と矛盾しない形で、多文化共生を目指していることが特徴として指摘できる。

### 3. 地球市民育成のためのグローバル教育

以上の多文化共生のための国際理解教育とは異なる流れから出てきているのが、ユネスコ国際理解教育の流れを受継ぐ、国際理解教育・グローバル教育である。近年では、国際理解教育とグローバル教育という用語は、ほぼ同義のものとして使用されているが<sup>25</sup>、ここでは、他の流れとの区別するため、あえてグローバル教育として説明を行う。まず、日本のグローバル教育の起源として参照されるユネスコの国際理解教育と日本への受容について述べ、それを受継いで提唱されてきたグローバル教育の地球市民育成という目標について明らかにする。

日本の学校教育における国際理解教育の取り組みは、1951年にユネスコ加盟後、日本ユネスコ国内委員会および文部省が窓口となって、ユネスコ共同学校事業へ参加を行ったことから始まる。ユネスコ共同学校事業とは、ユネスコが国際理解教育推進・研究のために行った実験校設置のプロジェクトであり、ユネスコ共同学校とは、ユネスコが、国際理解教育の実験的な実施に参加できる学校として加盟各国に募ったものである。日本からも、最大規模であった1968年には小・中・高校合わせて約30校が参加した<sup>26</sup>。文部省が、ユネスコ共同学校事業を意欲的に推進した背景には、ユネスコを、戦後の国際社会復帰のルートとみなしていたことがある<sup>27</sup>。

ユネスコの国際理解教育は、世界を人類の普遍性に基づく一つの共同体として認識し、人類の一員としての地球市民を育成しようとするものであった。この構想は、冷戦下で、国民国家の存在を否定しているかのように聞こえるという批判を受けたが<sup>28</sup>、1960年代のアフリカ諸国のユネスコの加盟による開発問題への取り組みや、1970年代のローマクラブの報告書『成長の限界<sup>29</sup>』をきっかけとしたグローバル・イシューへの関心の高まりによって、超国家的な視点に立った教育の必要性が確認されてきた。1974年にまとめられた「国際理解、国際協力および国際平和のための教育、ならびに人権および基本的自由につ

いての教育に関する勧告」は、現在でもユネスコ国際理解教育の骨子を示す文書として参照される<sup>30</sup>。

以上の理念のもと行われてきたユネスコ国際理解教育への取り組みも、1960年代後半には衰退し70年代には停滞する。その理由として、ユネスコ共同学校事業が、限定された学校のみ留まったこと、それが各国の実践の比較・研究のために「人権の研究」「他国の研究」「国際連合と専門機関の研究」という限定された研究主題が課されたこと、理念の崇高さから各学校の現実や児童・生徒の興味に即したものとはならなかったことが挙げられる<sup>31</sup>。このようにユネスコの国際理解教育は、1970年代には一度停滞している。しかし、1980年代以降、その理念は、グローバル教育というかたちで受継がれることになる。

1980年代以降、日本の一部の研究者や現場の教師によって、アメリカ合衆国のグローバル教育やイギリスのワールド・スタディーズ（後のグローバル教育）が紹介されるようになる。アメリカとイギリスのグローバル教育が盛んに紹介された背景として、ユネスコの理念を十分に受継がず、国民教育として行われてきた日本の国際理解教育への批判と、それに代わる教育の提案の必要性の自覚があった。それらを紹介した論者の論考には、ユネスコの1974年の教育勧告と、グローバル教育との関連を指摘するものが多くみられる<sup>32</sup>。ここから、日本においてグローバル教育は、ユネスコが目指した世界共同体、地球市民育成の構想を受継ぐ教育として導入されてきたことがわかる。

グローバル教育の世界観は、国家に限定されない超国家的なものである。その特徴は、次の3つにまとめることができる<sup>33</sup>。第一に、世界を、国家の集合体ではなく、相互依存関係にある一つのシステムとして捉えることである。このような世界観を象徴的に示す言葉として、「宇宙船地球号」「地球村（グローバルビレッジ）」などが使われた。第二に、現在の世界は、民族・地域紛争、環境、貧困、移民、核拡散・軍縮など、一国では解決できないグローバルな問題を抱えており、国家を超えた協力関係によって問題解決に取り組まなければいけない状態にあるものとして認識することである。この世界観に基づき、国家が自国の利益の増大のみを追求する「国益主義」が批判され、「人類益」「地球益」の追及を優先すべきであるという価値も重視された。第三に、国境を越えた人の移動が増加し、国内や地域内に異なる文化を持つ人々が暮らすようになったという認識である。

以上のような世界観に基づくグローバル教育について大津和子は、「地球社会を一つのシステムとみなし、地球社会の責任ある市民として生活していくために必要な資質を育成しようとする教育である」とし、多文化理解教育・開発教育・平和教育・人権教育・環境教

育などグローバルな視野をもつ諸教育を包摂するものとして定義した<sup>34</sup>。また魚住忠久も、以上の世界観に基づく教育を、「個人として、人間として、地球人として、グローバル社会のメンバーとして、知性的に責任をもって生活するのに必要な諸能力を子どもの中に育成するような教育」と定義している<sup>35</sup>。

これらに加えて日本のグローバル教育に特徴的なのは、ユネスコ国際理解教育にならって、人権という普遍的価値を教育の基礎においていることである<sup>36</sup>。米田伸次は、国際的には国連の動きからみて「人権を人類共通の普遍的価値として捉えるということは、もはや歴史の方向である」と述べる。そして国内では、「他者の人間としての尊厳と人権への認識が欠落している」ために、いじめ、在日朝鮮・韓国人、被差別部落出身者などに対する差別事件が起こっており、日本は「人権途上国」という海外からの批判を受けているとして、人権をグローバル教育の基礎とすることを主張している<sup>37</sup>。

このようにグローバル教育は、社会認識の基盤を国家ではなく国家を超えた地球社会におき、教育目標を国民育成ではなく地球市民の育成とし、中心的価値を国民の共通文化・伝統ではなく普遍的価値におくことで、国民教育を外から相対化しようとした試みであったと言える。

#### 4. 国際理解教育・グローバル教育の課題

以上の考察をまとめると以下ようになる。まず、高度経済成長期に国際化への対応として導入された日本の伝統・文化理解に基づく国民育成としての国際理解教育の流れがあった。そして、教育現場での外国籍の児童生徒の急増という変化に伴い、国民育成としての国際理解教育が批判され、多文化共生のための国際理解教育が提案された。また、それとは異なる方向からの批判として、ユネスコ国際理解教育に起源を持つ地球市民育成のためのグローバル教育が提案された。

国民育成としての国際理解教育、その後に出された多文化共生としての国際理解教育、地球市民育成のためのグローバル教育の対応関係を、下の表 1-1 に示した。多文化共生のための国際理解教育と地球市民育成を目指すグローバル教育が、国民育成としての国際理解教育を批判する中で問題にした点は、「中心的な問い」に示すように 2 つに整理できる。まず、どの地理的レベルの成員を育成するのかということである。国民育成としての国際理解教育が、国家を主軸においていたのに対し、グローバル教育の支持者は、地球の成員育成を行うべきだと主張した。もう 1 つは、社会の統合原理を何にするのかということ

ある。国民育成としての国際理解教育は、社会の統合原理を、国家の同質的な文化・伝統におくため、日本の文化や伝統の理解に重点がおかれた。これに対し、多文化共生のための国際理解教育では、異なる文化を尊重し、共生していくための資質能力の育成が主張されている。一方、グローバル教育の論者は、同質的な文化・伝統に代わる、普遍的価値の尊重の重要性を主張している。

表 1-1 中心的な問いと国際理解教育・グローバル教育の対応表

中心的な問い	国民育成としての国際理解教育	多文化共生のための国際理解教育・グローバル教育の提案
どの地理的レベルの成員を育成するのか	国家（国民育成）	地球（地球市民育成）
社会の統合原理は何か	国家の同質的な文化・伝統	異なる文化の尊重と共生
		普遍的価値の尊重

（表は、筆者作成）

それでは、多文化共生のための国際理解教育とグローバル教育は、国民教育としての国際理解教育の課題に十分に答えることが出来ているのであろうか。結論から述べると、それらの国際理解教育およびグローバル教育の提案は、いずれも、国民教育としての国際理解教育の問題点を十分に克服するものではないと考える。

第一の、国民育成ではなく、地球市民育成を、教育目標にすえるべきであるという提案は、「国民育成」と「地球市民育成」の二者択一的な捉え方に問題があると言える<sup>38</sup>。国際理解教育・グローバル教育は、国民教育としての国際理解教育への批判という文脈の中で導入されてきたため、それを普遍的価値の立場にたって外部から批判するという形をとった。そのため、「国民育成」と「地球市民育成」は相互排他的なものとなされ、二者択一的に語られたのであった。このような捉え方の最大の問題点は、どのような内容であれ国家レベルの教育の否定につながりかねないことである。このような点を懸念する論者からは、グローバル教育は、国家が公教育制度を保持しているという現状や、全ての成員に平等な教育を保障するために国家が果たしてきた役割を楽観視しすぎているという批判がだされている<sup>39</sup>。グローバル化の進展をふまえつつも、国家レベルの教育をすべて否定するのではなく、その役割を位置づけ直すことで、国家および国家の下位レベル上位レベルを含めた、複数の地理的レベルにおける成員育成のあり方を構想する必要があるといえる。

第二の、社会の統合原理を、同質の文化・伝統ではなく、多様な文化の尊重と共生におくべき、あるいは、普遍的価値にすべきであるという提案については、それぞれの問題点が指摘できる。まず、多様な文化の尊重と共生を主張する国際理解教育の問題点として、それが、一国家＝一民族＝一文化という等式を強固に保持しており、「日本人」と「外国人」という構図を作りだすことになっていることが指摘できる。馬淵仁は、海外・帰国子女教育の担い手である海外駐在員、海外日本人学校教師、海外子女の保護者を対象に、国際理解に関する見解についての調査を行った結果、それらのグループの人々の言説の中に「文化本質主義的」見解が見出されることを明らかにした<sup>40</sup>。「文化本質主義的」見解とは、日本人、日本文化、日本社会がユニークで特殊な存在であると捉えると同時に、日本人以外は日本人とは異なる文化・社会に属するものとして一括するという傾向を持つ見解である。この立場に立つ場合、「日本人」と「外国人」の境界は明確で、固定的で、変化しにくいものとなる。また、自文化内部や異文化内部での差異には無関心あるいは無視する傾向を持つ。このような文化本質主義的な立場からの多文化理解は、自らの文化が変容することを考慮せず相互理解が可能であると考える点で、「ナイーブ」かつ、対立の想定されない「コンフリクトフリー」なものとなる傾向がある<sup>41</sup>。このように「日本人」と「外国人」のアイデンティティの境界を強固なものとして捉えることの問題点は、外国人児童生徒を受け入れる学校現場でも、常に「日本人」は支援する側、「外国人」は支援される側という関係性を作りだしてしまうとして指摘されている<sup>42</sup>。以上のように、多文化共生を目指す国際理解教育は、文化的同質性を要求しないという点で国民教育の課題に一定の解決策を提示している。しかし、それが、自らのアイデンティティのゆらぎを想定しない多文化共生を意図しており、既存の関係性の編みなおしに繋がらないという限界があった。従って、「日本人」など国民としてのアイデンティティ枠組み自体を問い直した上で、共生を模索していくことが求められているといえる<sup>43</sup>。

次に、普遍的価値の尊重を主張するグローバル教育の問題点として、普遍的価値の抽象性や心情的理解への矮小化という問題がある。まず、普遍的価値が明確に定義されていないため、暗黙のうちにグローバル教育の提唱者の言う普遍的価値を前提とする可能性があるということである。実際、アメリカやイギリスのグローバル教育に関する研究では、自国の価値観を絶対化し、それを世界大に拡大していくという思想があったことが指摘されている<sup>44</sup>。アメリカのグローバル教育を研究した魚住は、「日本の特殊性」と「地球的普遍性」の統合を目指す必要があるとして、「地球的普遍性」の観点から吟味した「日本の特

殊性」をグローバル教育の基盤とすることが提案する<sup>45</sup>。しかし、ここでは普遍的価値が具体的に何を意味するのかについては明確にされていないため、結局は、提唱者の論にその内実を求めざるを得ないという問題がある。

一方、普遍的価値を人権であると定義する場合でも、それを道徳的・心情的な側面からのみ理解される傾向があるという問題がある。阿久澤麻里子は、人権教育の従事者への調査より、人権が「思いやり」といった心情的価値として理解されることが多く、実定法に具体化された一つひとつの人間の権利であるとの理解は十分ではないと述べている<sup>46</sup>。人権を、道徳的・心情的な側面から取り上げるという点については、グローバル教育の代表的な教材である、『外国人労働者問題をどう教えるか』にも見ることができる。教材は、日本に来る外国人労働者を主題とし、「①問題の発見」「②原因の探求」「③心情への共感」「④価値の究明」「⑤態度の育成、社会的参加」「まとめ」という場面からなる学習として計画されている。この教材は、確かに「①問題の発見」の場面では、外国人の不法就労問題と国際人権規約を関連付けて学ばせようとするなど、人権を法的な側面から理解させようとする計画となっている。しかし、「③心情への共感」の場面では、「マイノリティや異文化を持つ人」の労苦を理解し、その人たちの立場に立つことが目指される<sup>47</sup>。また、「⑤態度の育成、社会的参加」の場面では、「共に生きる」ための態度として、相手の立場を理解するスキルと「思いやる心」の育成が目指されている<sup>48</sup>。このことより、少なくとも本教材の中で、知識だけでなく態度や社会参加のスキルを育成する場面では、道徳的・心情的な人権理解が強調されているといえる。

人権が、道徳的・心情的な理解に留まる場合、個人間の関係性のみが問題とされ、人権は、国家や超国家レベルの政治参加につながるような権利や政治的価値としては理解されない。そのため、国家の価値観を相対化する概念にはならないといえる。以上のように、グローバル教育が主張する普遍的価値は、それが抽象的な定義や道徳的・心情的な理解にとどまっているため、文化的同質性に代わる社会統合の原理とはなりえていないといえる。

これまでの議論をふまえて国際理解教育・グローバル教育への批判を踏まえた課題をまとめると、①複数の地理的レベルにおける成員育成のあり方の構想、②文化的同質性や固定的・本質的な「国民」を前提にしない社会の多様性の認識、③そこにおける具体的な統合原理の解明、という課題が指摘できる。次節では、これらの課題に示唆を与えるものとして、多元的シティズンシップという概念を提案し、その類型についても述べていく。

### 第3節 多元的シティズンシップとその類型

前節では、国際理解教育・グローバル教育の課題として、①複数の地理的レベルにおける成員育成のあり方の構想、②文化的同質性や固定的・本質的な「国民」を前提にしない社会の多様性の認識、③そこにおける具体的な統合原理の解明、の3つを示した。本節では、これらの課題に応えるものとして、「多元的シティズンシップ(multiple citizenship)」という概念に注目して論じていく。また、多元的シティズンシップの2つの類型枠組みを提示する。

#### 1. 多元的シティズンシップの概要

本研究では、多元的シティズンシップを、国家と個人が一对一の対応関係にある「一元的シティズンシップ」ではなく、政治的意思決定の場を、国家の上位・下位レベルに多元化・重層化するシティズンシップ構想という意味で使用する。このような構想を持つ論者の1人がヒーター (Heater, D.) である。ヒーターは、多元的シティズンシップとは、国家と個人が一对一对応にある「一元的シティズンシップ」とは異なり、複雑なシティズンシップの現実を反映する概念であるとする。そのため、「多元的」とは、正確に定義されるものではなく、「幅広い種類のシティズンシップのスタイルを説明するために使用」されるものであるとしている<sup>49</sup>。ヒーターが、多元的シティズンシップを主張する根拠は、シティズンシップとは、歴史の中で多様かつ複雑なものとして存在してきており、その現実を反映すべきだと考えているからである。例えば、ヒーターは、ローマ帝国・ルネッサンス時代から、現代までの歴史をたどる中で、二重国籍、市民社会、EU 市民権、連邦制、世界市民権などが存在してきたと主張する<sup>50</sup>。従って、多元的シティズンシップとは、「一元的シティズンシップ」では説明できない、これら全てのシティズンシップを説明するための概念であると言える。

しかし、その一方でヒーターは、多元的シティズンシップを、異なるシティズンシップ構想の評価軸になりうるような、抽象的で包括的なシティズンシップモデルとして、より積極的に定義するという提案も行っている。その理由として、国連が人権の領域で行ったように、普遍的なシティズンシップの基準を設けることによって、各国家は、自国のシティズンシップの実践の質を評価することが可能となることや、教師自身が、包括的、普遍的、バランスのとれたシティズンシップ概念を知ることで、教師の専門性を保護すること

ができることを挙げている<sup>51</sup>。包括的なシティズンシップモデルとしての多元的シティズンシップには、地理的次元、シティズンシップの要素の次元、教育の次元が含まれる。そして、それらが重なり合うところにシティズンシップが存在すると考えられる。つまり、多元的シティズンシップは、権利、徳、アイデンティティというシティズンシップの要素が、地域、国家、大陸、世界という地理的レベルにおいて経験され、それを支える知識、スキル、態度が教育を通して学ばれること、と定義されている<sup>52</sup>。この教育を通じた資質育成の中でも特に重視されているのが、アイデンティティを単一的、固定的にとらえないで、個人の多元的なアイデンティティを尊重するということである。つまり、自己と他者との関係性を「我々対他者」、「国民対外国人」という二項対立で捉える思想枠組みの変革を迫るということである<sup>53</sup>。

それでは、以上のような構想を持つ多元的シティズンシップは、国際理解教育・グローバル教育の課題に対して、どのように応えるものとなっているのであろうか。まず、多元的シティズンシップは、地域、国家、リージョナル、グローバルレベルの成員育成を視野に入れているという点で、国民育成かグローバル市民育成かという二者択一には陥っていないといえる。次に、多元的シティズンシップは、「我々対他者」、「国民対外国人」という二項対立の思想枠組みの変革を求めていることから、「国民」という枠組みの捉えなおしという課題にも応えるものとなっている。ただし、3つ目の社会の多様性の統合原理については、具体的な文脈によって異なってくる可能性があると思われるため、更なる考察が必要である。次にこの点を中心に述べていく。

## 2. 多元的シティズンシップの類型化

多元的シティズンシップは、政治的意思決定の場を、地域、国家、リージョン、グローバルという複数の地理的レベルに多元化・重層化していくシティズンシップ構想である。本研究は、多元的シティズンシップに関する議論を、社会統合原理を何に置くのかという点から、国民的アイデンティティを統合原理とする立場と、法原理そのものの中に統合原理を見出そうとする立場の2つに類型化する<sup>54</sup>。

### (1) 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ

第一は、超国家レベルに政治の場が拡大することを否定しないが、現在の世界において民主主義の理想を実現するのに最も有効な選択肢が民主主義国家であり、これをより良く

機能させていくための前提として、国民的アイデンティティ (national identity) の形成が必要だとする立場である。テイラー(Taylor, C.)は、民主主義国家とは、国民一人ひとりに、国家の問題関心を共有し、政治に参加するなど、多くの積極的関与を求める政治体制であり、人々の国家に対する積極的関与を引き出すには、人類に対するよりも、同国人との強い結びつきを醸成することが必要であると述べる<sup>55</sup>。そして、同国人同士の強固な結びつきを作り出すのが、国民的アイデンティティであるとされる。ミラー (Miller, D.) も、民主主義国家を支えるには、法原理の共有のみの結びつきでは十分ではなく、国民的アイデンティティのような、より濃密な連帯が必要であるとしている<sup>56</sup>。つまりこの立場の論者は、法に基づく社会統合を支持しつつも、それを可能とする動機付け・条件としての国民的アイデンティティ形成の必要性を主張しているのである<sup>57</sup>。ただし、ここで想定されている国民的アイデンティティは、閉鎖的な種類のものではない<sup>58</sup>。国民的アイデンティティは、特殊な共同体のメンバーであることと対立しない。つまり、ケベック人でありながらカナダ人であるという例にみられるように、国家への多元的な帰属の仕方が認められる状態を指すのである<sup>59</sup>。

以上のように第一の立場では、民主主義国家を維持するために必要である、同国人を統合する国民的アイデンティティの形成が目指されていた。しかし、それは、文化的共同体など国家の下位レベルの共同体への所属を否定するものではないという点で、閉鎖的なものとしては構想されていなかった。本研究では、以上のような多元的シティズンシップを、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」と呼ぶこととする。

## (2) 法を統合原理とする多元的シティズンシップ

第二は、国民的アイデンティティを必要とせず、国境を越えて共有される法を社会の統合原理とするという立場である。ハーバーマスは、「複合社会で市民全体がまとまりうるのは、もはや実質的な価値観の一致によってではなく、ただ正当な立法および権力行使の手続きに関する合意によってである」と述べる<sup>60</sup>。ここでは、民主主義国家の実践への積極的関与を引き出すために、国民的アイデンティティを設ける必要はなく、法そのものの中に市民同士を結びつける契機を見出すことが提案されている。また齊藤純一は、法原理に基づく社会統合を志向する場合に、人々の間に政治的連帯や相互の信頼を作り出していくのは、「互いの主張に対する応答の反復」であるとする<sup>61</sup>。つまり自分の主張が、無視されるのではなく正当なものとして扱われ、応答が返されるという経験の積み重ねが、人々

の間の信頼を醸成するというのである。またこの経験は、法秩序の維持と更新に対する市民の積極的な関心や関与を促すとされている<sup>62</sup>。このような法による統合は、国家の具体的な文脈に位置づくものであるが、固有の集団的アイデンティティを持った諸集団における「倫理的統合」とは厳密に区別される。これによって、移民に対して国内の主流文化への同化を求めることとは区別される<sup>63</sup>。

以上のことより、第二の立場では、民主主義国家を維持するために、国民的アイデンティティを形成する必要はなく、互いの主張に対する応答の反復によって連帯を形成し、自らが公正に扱われる経験を重ねることによって、法秩序の維持と更新に対する積極的な関与が見出されると考えられていた。さらに、法に基づく政治的統合と、集団的アイデンティティを持った諸集団の倫理的統合が厳密に区別されることで、新たに社会に参入した人への同化の強要や、所属するアイデンティティ集団を選択したり、そこへの所属を拒否する自由の侵害を避けることを意図していた。本研究では、以上のような多元的シティズンシップを、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」と呼ぶこととする。

以上のように、本研究では、多元的シティズンシップを、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」と「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」の2つに分ける。そして、次章以降、各々のシティズンシップを育成する教育の具体的事例であると思われるシティズンシップ教育に着目し、その特質を明らかにする。具体的には、第2章、第3章では、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育を、第4章、第5章では、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育を取り上げる。

- 1 Heater,D. (1999) *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press,pp.95-105.田中俊郎、関根政美訳(2002)『市民権とは何か』岩波書店, pp.164-186.
- 2 Heater,D. (1999) *ibid.*,pp.44-69.田中俊郎、関根政美訳(2002)同書, pp.78-120.
- 3 ユルゲン・ハーバーマス(住野由紀子訳)(1996)「シティズンシップと国民的アイデンティティーヨーロッパの将来について考える」『思想』No.867.p.186.
- 4 アーネスト・ゲルナー(加藤節訳)(2000)『民族とナショナリズム』岩波書店, p.1.
- 5 Heater,D. (1999) *op.cit.*,p.100. 田中俊郎、関根政美訳(2002)前掲書, p.171.
- 6 ユルゲン・ハーバーマス(住野由紀子訳)(1996)前掲論,pp. 186-187.
- 7 ジェラート・ディランティ著(佐藤康行訳)(2004)『グローバル時代のシティズンシップー新しい社会理論の地平ー』日本経済評論社,p.97.
- 8 Heater,D. (1999) *ibid.*,pp.4-24.田中俊郎、関根政美訳(2002)同書, pp.6-44.
- 9 マーシャル,T/H.(1993)「19世紀終りまでのシティズンシップの発達」マーシャル,T・H/ボットモア・トム著(岩崎信彦、中村健吾訳)(1993)『シティズンシップと社会的階級』法律文化社, pp.15-35.
- 10 Heater,D. (1999) *op.cit.*,p.21.田中俊郎、関根政美訳(2002)前掲書, p.38.
- 11 キムリック,W. (千葉眞、岡崎晴輝訳者代表)(2005)『新版 現代政治理論』日本経済評論社,p.478.
- 12 キムリック,W. (千葉眞、岡崎晴輝訳者代表)(2005)同書,p.476.
- 13 ジェラート・ディランティ著(佐藤康行訳)(2004)前掲書,p.97.
- 14 スミス,A.(1998)『ナショナリズムの生命力』晶文社,p.39.
- 15 Green, A. (1997) *Education, globalization and the nation states*. London: Macmillan press, pp.33-35. アーネスト・ゲルナー(加藤節訳)(2000)前掲書,pp.59-65.
- 16 Heater, D. (2004a) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*,3rd. Oxford: Manchester University Press, pp.78-79.
- 17 佐藤学(1995)「「個性化」幻想の成立：国民国家の教育言説」森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学編『教育学年報4 個性という幻想』世織書房,pp.25-32.
- 18 戦前の公民教育については、例えば、松野修(1997)『近代日本の公民教育：教科書の中の自由・法・競争』名古屋大学出版会.松野は主に、戦前のリベラルな公民教育の流れに焦点を当てながら、それが、歴史的文脈の中で変容することで、最終的には天皇制のイデオロギーを補完する性質を持っていたことについて論じている。戦後の社会科学教育、歴史教育の国民育成としての性質については、例えば、小熊英二(2002)『<民主>と<愛国>：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社,pp.354-393.;小国喜弘(2007)『戦後教育の中の<国民>：乱反射するナショナリズム』吉川弘文館.
- 19 中央教育審議会(1974)『教育・学術・文化における国際交流について』.
- 20 佐藤郡衛(2001b)「海外・帰国子女教育ー新しい理念の構築に向けて」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部,p.108.
- 21 臨時教育審議会(1989)『臨時教育審議会最終答申』大蔵省出版局,p.277.
- 22 村田翼夫(2001)「外国人子女教育ー帰国後の再適応問題を考慮して」野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部,p.145.
- 23 佐藤郡衛(2005)「海外子女教育にみる「日本人性」の問題とその再考ートランスナショナルな海外子女教育の可能性ー」佐藤郡衛、吉谷武志編『ひとを分けるものつなぐものー異文化間教育からの挑戦ー』ナカニシヤ出版,pp.19-20.
- 24 中央教育審議会(1996)『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』.
- 25 米田伸次(2007)「これからの国際理解教育とグローバル教育」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所,p.213.
- 26 嶺井明子(2001)「国際理解教育ー戦後の展開と今日的課題」天野正治、村田翼夫編著

- 
- 『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部,pp.91-92.
- 27 上別府隆男(2006)「文部科学省の国際理解教育戦略変遷の中における国際理解教育」国際理解教育学会編『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』p.52.
- 28 永井次郎(1985)『国際理解教育に関する研究』第一学習社,p.45.
- 29 Meadows,D.H., and et.al. (1972)*The limits to growth: a report to The Club of Rome.* New York: New American Library.
- 30 河内徳子(1995)同論文, pp.66-67.
- 31 佐藤郡衛(2007)「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』vol.74, no.2, pp.78-79.
- 32 例えば、大野連太郎(1988)「アメリカの学校における国際化の実践—グローバル・エデュケーションの研究と実践を中心として—」『社会科教育』no.310,pp.31., 大津和子(1992)『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想—』国土社,pp.197-198.、安藤輝次(1981)「グローバル教育の理論と背景」『教育学論集』vol.7,pp.9-10.
- 33 魚住忠久(1995)『グローバル教育—地球人・地球市民を育てる—』黎明書房.米田伸次、大津和子、田淵五十生、藤原孝章、田中義信著(1997)『テキスト国際理解』国土社.
- 34 大津和子(1992)前掲書,pp.197-198. 大津和子(1994) グローバル教育カリキュラムの構想—中心概念・技能・態度・単元—『北海道教育大学紀要』第一部 C,vol.45,no.1,p.193.
- 35 魚住忠久(1995)前掲書,pp.23,49.
- 36 Hashizaki,Y.,Yamaguchi,M. and Ogawa,M.(2009) A comparison of global education in the United States and Japan: is global education universal? *Global Education*, vol.11,p.20.
- 37 米田伸次(1997)「人権からの出発」米田伸次、大津和子、田淵五十生、藤原孝章、田中義信著、前掲書,pp.36-58.
- 38 佐藤郡衛(2001a)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—』明石書店,pp.23-30.
- 39 児玉奈々(2003)『多文化社会における公教育の比較教育学的研究。—日加「国民国家」公教育体制と多文化問題—』早稲田大学教育学研究科博士論文, pp.15-16.
- 40 馬淵仁(2002)『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴—』京都大学学術出版会.
- 41 馬淵仁(2002)同書,pp.292-295.
- 42 宇土泰寛(1995)「教室の国際化を進める国際理解教育」小林哲也、米田伸次監修『国際理解教育論選集・学校教育篇』創友社,pp.126-132.
- 43 佐藤郡衛(2007)前掲論文,pp.222-223.
- 44 ジョンソン,D.(魚住忠久訳)(1986)「グローバル教育とその世界観」『社会科学論集』vo.26,pp.201-218. 岡崎裕(1995)「英国における国際教育の理論—World Studiesの目標・内容・方法」『国際理解』vol.26,p.10.
- 45 魚住忠久(1994)「グローバル・エデュケーション—基線と現実—」『教育学研究』vol.61, no.3,pp.7-8.
- 46 阿久澤麻里子(2001)『人はなぜ「権利」を学ぶのか—人権教育の目的・内容・方法をめぐる議論とその実際』(1999-2000年度科学研究費補助金(奨励研究A)調査研究報告書) pp.1-19.
- 47 藤原孝章(1994)『外国人労働者問題をどう教えるか—グローバル時代の国際理解教育—』明石書店,pp.97-98.
- 48 藤原孝章(1994)同書,p.144.
- 49 Heater,D. (1997)The reality of multiple citizenship. In Davies,I and Sobisch,A. (eds.) *Developing European citizens.* Sheffield: Sheffield Hallam University, p.42.
- 50 Heater,D. (1997) *ibid.*, pp.21-48.
- 51 Heater, D. (2004a) *op.cit.*, pp.321-324.
- 52 Heater, D. (2004a) *ibid.*, pp.325-343.

- 
- 53 稲田恭明(2007)「コスモポリタン・シティズンシップの射程と限界」『法哲学年報』有斐閣,p.206.
- 54 この二つの立場については、斉藤純一(2008)『政治と複数性—民主的な公共性にむけて—』岩波書店,pp.37-63.を参照した。
- 55 チャールズ・テイラー(2000)「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするのか」マーサ・C・ヌスバウム著(辰巳伸知、能川元一訳)『国を愛するということ—愛国主義の限界をめぐる論争—』人文書院,p.202.
- 56 デイヴィッド・ミラー(2007)『ナショナリティについて』風行社,pp.334-335.
- 57 斉藤純一(2008)前掲書,p.46.
- 58 チャールズ・テイラー(2000)同書, p.203.
- 59 中野剛充(2007)『テイラーのコミュニタリアニズム—自己・共同体・近代』勁草書房, pp.104-106.
- 60 ユルゲン・ハーバーマス著(高野昌行訳)(2004)『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究—』法政大学出版局,p.257.
- 61 斉藤純一(2008)前掲書,pp.59-61.
- 62 斉藤純一(2008)同書,pp.51-52.
- 63 ユルゲン・ハーバーマス著(高野昌行訳)(2004)前掲書,pp.252-253, 256-257.

## 第2章 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育 —イギリスのシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—

本章では、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育の典型例としてイギリスのシティズンシップ教育をとりあげ、その導入背景、目的、目標についての分析を行った。

第1節では、イギリスのシティズンシップ教育は、主に民間レベルで研究・実践されてきたが、1980年代後半以降、政府文書の中で正式に位置づけられるようになったこと、その導入に際して、グローバル化に対応するための経済政策、治安維持、移民対策という背景があったことを明らかにした。

第2節では、イギリスのシティズンシップ教育の政策文書の分析を通して、目的と目標について考察を行った。その結果、まず、重視される地理的レベルについては、地域・国家を重視する立場と、超国家レベルを含めるべきだとする立場の両者の主張が盛り込まれたことで、結果的に、多元的シティズンシップの育成が目標とされていることを明らかにした。また、多様性とその統合原理の学習については、『クリック・レポート』では、国民的アイデンティティについて明示されておらず、その解釈は現場に委ねられていた。これに対し、『アジェクボ・レポート』では、多様な人々の解釈に開かれたイギリス社会の政治的価値（共有価値）と、それに基づく国民的アイデンティティの形成が目指されていたことを明らかにした。さらに、この提案に批判的な、普遍的人権に基づく社会統合の提案も、一定程度『ナショナル・カリキュラム』に盛り込まれたことを述べた。

## 第2章 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育 —イギリスのシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—

### 第1節 イギリスのシティズンシップ教育の導入背景

イギリスでは、2002年より中等教育段階（11～16歳）の必修教科としてシティズンシップ教育が導入されたが、この導入に至るまで学校教育の中で、シティズンシップ教育がはっきりとした形で取り上げられることはほとんど無かった。本節では、イギリスにおいてシティズンシップ教育が教科として導入されるに至った経緯を、4つの画期に分けて整理する<sup>1</sup>。第一期は、憲法学習としての政治教育（1818年～1969年）、第二期は、政治的リテラシーのための教育（1970年～1970年代後半）、第三期は、グローバル市民育成のための教育（1970年代後半～1988年）、第四期は、新教科としてのシティズンシップ教育（1988年～現在）である。

#### 1. 憲法学習としての政治教育

第一期（1818年～1969年）では、1818年に男子普通選挙、女子制限選挙が実施されるようになったことを受けて、政治教育の議論が始まった<sup>2</sup>。エリート向けの学校では、政府や軍隊の指導者養成としての政治教育が行われたが<sup>3</sup>、一般市民向けの学校では、大英帝国の地図や記念日を通じた帝国の理想の精神を形成する教育が中心であり、そこで目指されたのは従順で受動的な市民であった<sup>4</sup>。第二次世界大戦後も、一般の学校で市民教育が行われることはほとんどなかった。政府は、法や規則に従順に従う「良い市民」の育成のみを認めるという態度であったため、学校では、「イギリスの憲法」の知識を教える教育が行われる程度であった<sup>5</sup>。

#### 2. 政治的リテラシーのための教育

第二期（1970年～1970年代後半）では、1970年に成人の年齢が18歳に引き下げられ、学生が投票できるようになったことで、義務教育段階における政治教育に関する議論が高まっている<sup>6</sup>。政治教育の義務教育への導入に積極的な論者は、若者の政治的無知は、子どもたちを政治の周辺へと追いやって来た結果であると主張し導入を推進しようとしたのに対し、導入に消極的な論者は、学校での政治教育を通じた左派による政治的教化を懸念

した<sup>7</sup>。このように、政治教育の必要性は認識されるものの、学校教育への導入に対しては、賛否両論が存在していた。

このような状況の中で、議会制民主主義と政治参加の促進を目指す、独立した慈善団体であるハンサード・ソサイエティ (Hansard Society) は、党派的でない政治教育の推進を目指し、1974年に、政治教育の研究・カリキュラム開発プログラムである「政治教育のためのプログラム(Programme for Political Education, PPE)」を立ち上げた。作業部会の議長に、当時ロンドン大学の政治学教授であったクリック(Crick, B.)を迎え、中等学校の政治・経済教育の教師であったポーター (Porter, A.) らが協力している。また、作業部会とは別にヨーク大学に政治教育研究部局が設けられ、教育学者のリスター (Lister, I.) が中心的に関わった<sup>8</sup>。

プログラムの目的は、中等教育段階の全ての生徒の「政治的リテラシー(political literacy)」を促進することであった<sup>9</sup>。政治的リテラシーとは、政治理論の分析を行うための能力ではなく、知識やスキルを活用し、社会に影響を及ぼし変化を与えるために行動するのに必要な能力であると定義される<sup>10</sup>。そのため、政治的リテラシーは、知識だけではなく、スキルと態度も含むものとされた。

プログラムの特徴として、「政治」を、以下の2点において広く定義したことが挙げられる<sup>11</sup>。第一に、政治とは、人々の間の異なる利害や理想の対立であると捉える点である。対立関係としての政治は、立憲秩序や既存の合意によって予測できないものである。従って、政治の理解とは、対立関係と対立の理由を認識し理解することであるとされる。第二に、政治とは、不平等に分配された権力や資源へのアクセスであると捉える点である。このように捉えることで、政治は、中央・地方政府の活動の中だけでなく、家族、地域、学校、クラブ、インフォーマルグループなど、日常生活の場にも存在するものとされた。このような政治観に基づき、政治的リテラシー教育では、権力、法、正義、圧力などの概念的知識と、人々の関係性を規定する自由、寛容、公平などの手続き的価値(procedural values)を学ぶことが提案された。

このような概要を持つ政治的リテラシー育成のプロジェクトは、批判を受けつつも、政府関係者、地方教育当局、大学などに受け入れられ、党派的でない政治教育カリキュラム作成という点においては一定の成功を収めた。しかし、教師にとっては、異なる見解が存在する中で政治教育に取り組むことはリスクが高かったことに加え、具体的なカリキュラムが多くは開発されなかったため、教育現場での大きな広がりを持たなかった<sup>12</sup>。

以上のように、政治的リテラシーのための教育は、1970年代に学校教育の中で政治教育に取り組むことの妥当性を示し、政治という概念を、国家レベルから、地域や日常生活レベルを含むものへと拡大したという意義を持っていたが、その成果は実践に十分に反映されなかった。

### 3. グローバル市民育成のための教育

第三期（1970年代後半～1988年）では、ワールドスタディーズ、後のグローバル教育と呼ばれる流れが主流となる。ワールドスタディーズは、政治的リテラシーのプロジェクトとほぼ同時期の1973年に、議員団体から構成されるワンワールド財団(One World Trust)の支援により開始されている。ワンワールド財団が、ワールドスタディーズのプロジェクトを開始した背景には、自国の政治的理念を対外的に拡張することで国際化に対応していこうとする思想があったとされる<sup>13</sup>。このような政治レベルの意図の一方で、慈善団体や非政府組織といった民間レベルにおいて、平和教育、開発教育、多文化教育などの蓄積があったことも、ワールドスタディーズの取り組みを活性化させた背景として挙げられる<sup>14</sup>。ワールドスタディーズのプロジェクトは、これまでの取り組みに加えて環境やジェンダーなどの視点も取り入れ、社会運動と連動する形で、社会問題の解決を軸とした教育改革運動に発展していく。1970年代後半から80年代には、研究者や教師が加わることでカリキュラム開発と実践が盛んに行われ、その成果が、教師用指導書として相次いで公開された<sup>15</sup>。また、ワールドスタディーズプロジェクトの一つの拠点となったヨーク大学の「グローバル教育センター(centre for global education)」では、カリキュラム開発、教員養成、機関紙の発行が行われた<sup>16</sup>。

ワールドスタディーズは、諸々の社会問題に関する教育実践を包括する傘概念として用いられたため、それが目指す市民像は多岐にわたっていた<sup>17</sup>。またその内容として、平和、環境、貧困、人権などの社会問題が取り上げられ、方法として、実際の社会変化に結びつく、生徒中心、活動中心の教授法が用いられた<sup>18</sup>。ワールドスタディーズの取り組みの特徴として指摘できるのは、平和、環境、貧困、人権といった社会運動と連動した社会問題を取り上げていることと、一国で解決できない問題の性格ゆえに、国家レベルに限定されない、国家間やグローバルレベルの社会への参加を促していたことが挙げられる。

以上のような特徴を持ったワールドスタディーズのプロジェクトは、学校の教師との協同研究の成果が教師用指導書として出版されたことに加え、教師教育を通じた実践の支援

が行われたため、現場の教師から大きな支持を得た。しかし、80年代後半には、保守派論者からの批判が出されるようになり<sup>19</sup>、保守的な思想を共有するサッチャー政権もその批判に耳を傾けるようになったため、ワールドスタディーズは1988年の『ナショナル・カリキュラム』が導入されると共に衰退した。また、このような保守派からの批判とは別に、ワールドスタディーズの推進者自身からもプロジェクトの問題点が指摘されている。例えば、ヨーク大学でワールドスタディーズの取り組みに関わったリスターは、以下のような問題を指摘する。参加型学習などの新しい教育手法に注目するあまり内容が貧弱なものとなり、生徒の政治や経済に対する理解にほとんど変化をもたらさなかったこと、様々な社会問題を一つの教育論として取り上げたため、全体としての理論的一貫性に欠けていたこと、妥協の無い社会変革を求めたためにバランスの取れた見解を獲得させることにはいたらなかったこと、などである<sup>20</sup>。

以上のように、ワールドスタディーズは、シティズンシップ教育を、実際の社会変革と結び付け能動的な市民育成を目指したことや、国内では解決できない問題を取り上げることで対象となる地理的レベルを拡大したことなど、先駆的な取り組みを行い学校現場での大きな支持を得た。しかし、ワールドスタディーズは、保守派の論者からの批判を受け衰退をたどる一方、その推進者からもバランスの取れた認識形成などの点で教育論としての弱さを抱えていたとの反省がなされた。

#### 4. 新教科としてのシティズンシップ教育

第四期は、シティズンシップ教育が政府の教育政策の中に明確に位置づけられた1988年以降である。サッチャー保守党政権において、1988年に教育改革法が出され、イングランドとウェールズの学校に対して法的拘束力を持つ『ナショナル・カリキュラム』が作成された。また、それに対する諮問を行う、ナショナル・カリキュラム協議会(National Curriculum Council, NCC)が設置された。NCCは、『ナショナル・カリキュラム』の目標を達成するためにはより包括的な取り組みが必要であるとし、『ナショナル・カリキュラム』に含まれていない、「健康教育」「環境教育」「シティズンシップ教育」「経済理解教育」「キャリア教育とガイダンス」などの領域を、いくつかの教科間をこえてカリキュラム全体で取組むクロスカリキュラム(cross-curricular)のテーマとして導入することを提案した<sup>21</sup>。これによって、シティズンシップ教育は、クロスカリキュラムのテーマの1つとして位置づけられた。NCCが学校向けに配布した指導書は、それまで各学校の取り組みに委

ねられていたシティズンシップ教育の定義と具体的な内容を明示しているという点で画期的であった<sup>22</sup>。

保守党政権のシティズンシップ教育の目標は、個々人が、政府を頼らず積極的に市民としての責任を負い、行動するという「活動的シティズンシップ(active citizenship)」の育成であった<sup>23</sup>。このようなシティズンシップ像の背景には、以下のような保守党政権の思想が見られる。つまり、福祉国家の「硬直し官僚化した公共サービスのあり方を見直し、国家（あるいは地方公共団体などの公的機関）が自ら直接公務員を雇って公共サービスを供給することを辞め、民間、非営利団体など供給主体を契約によって市場で調達し、サービスを供給させることによって、公務員と公共支出を削減し、かつ多様化した顧客のニーズに速やかに対応する<sup>24</sup>」という考え方である。このような個人主義・市場主義の政治思想に基づき、保守党政権下では、自助努力のできる市民としての「活動的シティズンシップ」の育成が目指された。

以上のシティズンシップ教育への取り組みは、現在では失敗であったと評価されている。その理由としてケアー (Kerr,D.) は、以下の4点を挙げる<sup>25</sup>。「活動的シティズンシップ」育成という目標、アプローチ、結果についての共通の合意が無かったこと、シティズンシップ教育が、必須科目ではなくクロスカリキュラム方式で導入されたため効果的でなかったこと、NCCによる公的なアドバイスの性質、政治教育を学校に導入することについて学校現場から不信感があったこと、という理由である。

このような市場至上主義に立つ保守党を批判する形で政権を取ったのがブレア労働党政権であった。労働党政権も、シティズンシップ教育を国家政策の重点課題として位置づけたが、保守党政権とは異なる方向性を持つものであった。導入背景として以下の3つを指摘できる。第一に、シティズンシップ教育が、国家が全く介入しない自由主義でもなく、国家による手当てを支給する福祉国家でもなく、教育などの「働くための福祉」を整えることで社会的統合を促そうとする労働党の経済政策<sup>26</sup>と親和的であったことである。今後、知識を絶えず更新し続けていくことが重要な鍵となる新しい労働市場の国際競争にさらされるとの認識から、人々が多様な技能と柔軟性のあるスキルを身につけ、それを時代に合わせて常に更新し続けていく意欲とスキルの育成が必要であるとされた。また、一部のエリートに依存するのではなく、国民全般の教育水準を向上させる必要があるとの認識から、公立学校におけるシティズンシップ教育の導入が図られた<sup>27</sup>。

第二の背景は、犯罪や麻薬の使用など、若者の社会規範の低下への懸念である。保守党

政権の市場主義に基づく政策は、急激な経済的・社会的変化を引き起こし、その結果、結婚、家族、法の遵守などの制度や価値の変化、人々の公的生活への無関心など、公的生活を支える基盤の崩壊を招いた。このような傾向は子どもたちにも影響を与えている。例えば、『ナショナル・カリキュラム』導入によって、教師の関心が成績向上に向かい、道徳教育が切り捨てられる傾向にあったため、生徒の反社会的行動や退学が増加したとされている<sup>28</sup>。このような状況に対し、労働党政権は、「コミュニティ」をキーワードとし、そこにおいて人々が持つべき協調、連帯、協同関係を実現することを目指した。社会への参加と責任の自覚を促すシティズンシップ教育は、生き方や意味を探究する「宗教教育」や、健康教育・環境教育・キャリア教育など現代的な課題に取り組む「PSHE」と一体的に推進されることで、総合的に子どもの心理的・道徳的発達を促す取組みの一部とされた<sup>29</sup>。

第三に、ヨーロッパ統合やグローバル化による社会の多文化化・多民族化への対応である。清田夏代は、保守党政権下の『ナショナル・カリキュラム』は、英語、イギリス史、キリスト教といった、イギリスの中産階級の文化の学習を強調していた点で、異なる文化やアイデンティティを持つ人々にとって同化を迫る内容となっていたが、労働党政権のシティズンシップ教育では、そのような価値的統合からは解放され、民主主義的な体制に対する理解と貢献を行うという市民的資質の育成が目指されていると述べる<sup>30</sup>。つまり、移民の増加などによって多様化した社会の統合原理を、既存のイギリス文化ではなく市民的資質におくことが提案され、それを育成するシティズンシップ教育が導入されたといえる。

以上のような背景の中で労働党政権は、1997年に『学校に卓越さを(Excellence in schools)』という政策白書を出し、その中で、「学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義のための教授を強化する」ことを主張した。そして同年、シティズンシップ教育の諮問団(The Advisory Group on Citizenship)を設置した。当時、教育相であったブランケット(Blanket, D.)は、自らの大学時代の恩師であり、1970年代の政治的リテラシー教育の代表的な推進者の一人であるクリックを委員長に迎えた。諮問団に課された課題は、学校におけるシティズンシップ教育の定義と、導入の論理的根拠を確定することと、実際の内容に関する広いフレームワークを提示することであった<sup>31</sup>。諮問団は、これらに関する提言をまとめ、1998年に『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教育<sup>32</sup>』(通称『クリック・レポート』)として出版した。これに基づき1999年には、シティズンシップ教育の『ナショナル・カリキュラム』が制定され、キーステージ3、4(12歳から16歳)までの生徒には、2002年より必須科目として履修を義務化し、キース

テージ 1、2 (5 歳から 11 歳まで) の児童に対しては 2000 年から人格教育 (Personal Social and Health Education: PSHE) と合同で、必須科目ではない教科として導入されることが提案された。

諮問団の報告書作成過程で注目に値するのは、前述の、政治的リテラシー教育やグローバル教育の取り組みを含む、独自の取り組みを行ってきた大学・学校・NPO といった民間団体が協力・参加したことである。この官民協力の実現は、イギリスの市民育成のための教育において初めてあり、評価に値するといえるが、シティズンシップ教育の導入に際して異なる見解を持つ両者が協議を行ったことで、シティズンシップ教育の内容には、「官民両者妥協の産物としての性格」が見られる<sup>33</sup>。この点については、次節以降で、『クリック・レポート』や、『ナショナル・カリキュラム』の内容に言及する中でふれていく。

以上のように、イギリスのシティズンシップ教育は、主にエリート層を対象とした憲法教育から、政治的リテラシー教育、グローバル教育という変遷を経て、2000 年以降新教科として学校教育の中に導入された。

## 第2節 イギリスのシティズンシップ教育の目的と目標

本節では、1998年以降に導入されたシティズンシップ教育の骨子を示す報告書と、それに対応して作成された『ナショナル・カリキュラム』の分析を通して、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップの目的と目標について明らかにしていく。

### 1. 教育目的としての「活動的シティズンシップ」

イギリスのシティズンシップ教育の骨子を示す政策文書は、前述のシティズンシップ教育の諮問団の報告書である『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教育』（通称『クリック・レポート』）である。『クリック・レポート』は、「われわれの目的は徹頭徹尾「活動的シティズンシップ」である」と述べ、シティズンシップ教育の目的は、「活動的シティズンシップ」の育成であることを宣言している<sup>34</sup>。そして、この目的を、カリキュラムの中で具体化するための学習領域として、「社会的・道徳的責任」「コミュニティへの参画」「政治的リテラシー」の3つが設定されている<sup>35</sup>。以下では、それぞれの学習領域についてみていく。

まず、「社会的・道徳的責任」について、『クリック・レポート』では、「子どもは早い段階から、教室の内外において、あるいは、権威とお互いに対して、自信と社会的・道徳的に責任ある行動を学ぶ」とされている<sup>36</sup>。特に初等教育段階は、シティズンシップ教育や政治は関係ないと考えられがちであるが、子どもたちは、早いうちから政治的概念、法、ルール、意思決定、権威、地域環境、社会的責任への態度や、民主主義、社会問題への関心を形成し始めるため、このような傾向を支援する必要があると主張される<sup>37</sup>。

次に、「コミュニティへの参画」について、『クリック・レポート』では、「コミュニティへの参画や奉仕を通して、コミュニティでの生活や問題について学び、関わるようになること」と説明される<sup>38</sup>。つまり、コミュニティへの参加や奉仕とは、地域や国家レベルのボランティア活動に積極的に参加するという意味である。ボランティア活動は、説得、公共機関との関わり、出版、募金、メンバーの勧誘や活動の促進などの政治的スキルを必要とするため、シティズンシップ教育の一環であるとされる。これに加えて、レポートでは、政府の福祉政策が、国家が担うものから、個人やコミュニティの責任へとシフトしていることに触れ、ボランティアやコミュニティへの参画の重要性を確認している<sup>39</sup>。

三つ目の「政治的リテラシー」について『クリック・レポート』は、「生徒は、知識、ス

キル、価値を通して、公的生活そのものについて、また、その中で効果的にふるまう方法を学ぶ」と述べる<sup>40</sup>。ここで、公的生活とは、雇用、公共資源の分配、税の合理性といった日常の経済的・社会的問題に関連する対立解決や意思決定を行うことを含む広い意味で使用されている。そして、問題に関する対立解決や意思決定に必要な知識、スキル、価値が政治的リテラシーであるとされる。この政治的リテラシーの定義は、1970年代の政治的リテラシー教育で提唱されたものとほぼ対応しており、共通して、クリックの政治思想の影響がみられる<sup>41</sup>。

## 2. 複数の地理的レベルへの参加

以上、「活動的シティズンシップ」を具体化した3つの学習領域は、さらに表2-1の「義務教育終了時までには達成すべき重要な要素」に示すような目標に具体化されている。その項目は、「中心概念」「知識と理解」「スキルと態度」「価値と傾向」から成る。『クリック・レポート』で示されたこれらの目標は、法的拘束力を持つ『ナショナル・カリキュラム(1999年)<sup>42</sup>』の中で整理されている。表2-2では、キーステージ3(7,8,9年生)とキーステージ4(10,11年生)の教育目標を示した。『クリック・レポート』の中では4項目で示された目標が、『ナショナル・カリキュラム』では、「知識と理解」「スキル」の2項目に割り振られる形で整理されている。また、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のスキル」に分けられている。

それでは、以上のような教育目的と目標には、多元的シティズンシップの考え方は、どのように示されているのであろうか。ここでは、まず参加が期待される地理的レベルに注目して考察を行う。まず、『クリック・レポート』の主な焦点は、地域・国家レベルのシティズンシップ育成である。冒頭には、次のような文が見られる。

我々の目的は、国(nationally)と地方の双方で、この国(country)の政治文化までもを変えることである。…イギリスの(British)民主主義の健全さと将来に満足してはいけない、すべきではない、あえてしない。積極的に関与する市民の国(country)にならない限りは、われわれの民主主義は安泰ではない<sup>43</sup>。(傍線筆者)

この引用文は、地方と国レベルのシティズンシップ育成に重点がおかれた説明となっている。これは、表2-1に示した『クリック・レポート』の教育目標の「知識・理解」の項

表 2-1 『クリック・レポート』の「義務教育終了時までには達成すべき重要な要素」

項目	内容
中心概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>・民主主義と独裁政治</li> <li>・協力と対立</li> <li>・平等と多様性</li> <li>・公正、正義、法律、規則、法と人権</li> <li>・自由と秩序</li> <li>・個人とコミュニティ</li> <li>・権力と権威</li> <li>・権利と義務</li> </ul>
知識と理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域、国家、EU、イギリス連邦、国際的なレベルにおける、時事的、今日的な問題や出来事</li> <li>・民主的なコミュニティがどのように機能し変化するのかなどを含む、それらの性質</li> <li>・個人、地域、ボランティアなコミュニティの相互依存関係</li> <li>・多様性、意見の相違、社会的対立の性質</li> <li>・法的、道徳的権利、個人やコミュニティの責任</li> <li>・個人やコミュニティが直面している社会的、道徳的、政治的变化の性質</li> <li>・地域、国家、EU、イギリス連邦、国際的なレベルにおけるイギリスの議会政治と法体系がどのように機能し変化するのかなどを含む、それらの性質</li> <li>・コミュニティにおける政治的そしてボランティアな行動の性質</li> <li>・消費者、被雇用者、雇用者、家族、コミュニティの一員としての市民の権利と責任</li> <li>・個人やコミュニティに関連する経済的なシステム</li> <li>・人権憲章と論点</li> <li>・持続的開発と環境問題</li> </ul>
スキルと態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口頭及び筆記によって詳細な理由に基づいた議論を行う能力</li> <li>・他人と協力しながら仕事を効率的に行う能力</li> <li>・他人の経験や物の見方を考慮し、認める能力</li> <li>・他の見方に対して寛容に接する能力</li> <li>・問題解決的なアプローチを展開する能力</li> <li>・現代メディアや科学技術を批判的に用いて情報収集を行う能力</li> <li>・操作と誘導の形態を認識する能力</li> <li>・目的の証拠に対して批判的にアプローチし、新たな証拠を探すことの出来る能力</li> <li>・社会的、道徳的、政治的な挑戦と状況を認識し、応答し、影響を与えることの出来る能力</li> </ul>
価値と傾向 (disposition)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公益への配慮</li> <li>・人間の尊厳と平等への信念</li> <li>・対立を解決する事への関心</li> <li>・共感的理解を持って、他人と共に、そして他人のために働く傾向性</li> <li>・責任感を持って行動する傾向（他人と自分自身をいたわる、自分の行動が他人に与える影響を予測し、計算する、予測しない、望まない結果に対して責任を受け入れる）</li> <li>・寛容さを実践する</li> <li>・道徳的規律に従って判断し行動する</li> <li>・自分の考え方を弁護する勇気を持つ</li> <li>・議論や証拠によって自分の意見や態度を変えることに開かれた態度をとる</li> <li>・個人が率先して取り組むことや努力</li> <li>・礼儀と法の支配の尊重</li> <li>・公正に行動することを決心する</li> <li>・平等な機会とジェンダーの平等へ責任を負う</li> <li>・活動的シティズンシップに責任を負う</li> <li>・ボランティアサービスへの参加</li> <li>・人権への配慮</li> <li>・環境への配慮</li> </ul>

(表は、The Qualification and Curriculum Authority (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, final report of the advisory group on citizenship. London: QCA, p.44.を参照に筆者作成)

表 2-2 『ナショナル・カリキュラム(1999)』の教育目標

キーステージ 3 (7,8,9 年生)	
知識と理解	<p>【見識ある市民となるための知識と理解】</p> <p>a. 社会を支える法的権利、人権と責任、刑事司法制度の基本的側面、若者とどう関連するのかについて</p> <p>b. イギリス国内のナショナル、リージョナル、宗教的、民族的アイデンティティの多様性と、相互尊重と理解の必要性</p> <p>c. 中央と地方政府、それらが提供する公的サービス、どのように資金を得るのか、貢献するための機会</p> <p>d. 議会と他の政府形態の特徴</p> <p>e. 選挙システムと投票の重要性</p> <p>f. コミュニティに根ざした活動、ナショナル、インターナショナルなボランティアなグループ</p> <p>g. 公正に対立を解決することの重要性</p> <p>h. 社会におけるメディアの重要性</p> <p>i. グローバルコミュニティとしての世界、政治的、経済的、環境的、社会的にそれが意味すること、EU、イギリス連邦、国連の役割</p>
スキル	<p>【探究とコミュニケーションのスキル】</p> <p>a. 政治的、精神的、道徳的、社会的、文化的課題や問題、出来事について、情報や情報源（ICT に基づいた情報源含む）を分析することで考える</p> <p>b. 口頭や記述によって課題、問題、出来事についての個人的な意見を正当化する</p> <p>c. グループやクラスの議論に貢献し、論争に参加する</p> <p>【参加と責任ある行動のスキル】</p> <p>a. 人の経験を考慮する想像力を使う、自分のものではない考え方について考え、表現し、説明する</p> <p>b. 学校やコミュニティに根ざした活動において、交渉し、決定し、責任を持って参加する</p> <p>c. 参加のプロセスについて振り返る</p>
キーステージ 4 (10、11 年生)	
知識と理解	<p>【見識ある市民となるための知識と理解】</p> <p>a. 社会を支える法的権利、人権と責任と市民の関係。刑事司法制度、民事司法制度の役割と機能を含む。</p> <p>b. イギリス国内のナショナル、リージョナル、宗教的、民族的アイデンティティの多様性の起源と意味するもの、相互尊重と理解の必要性</p> <p>c. 議会、政府、裁判所の立法機能</p> <p>d. 民主的及び選挙プロセスで積極的な役割を果たすことの重要性</p> <p>e. 企業や金融サービスを含め、経済がどのように機能するのか</p> <p>f. 個人やボランティア団体が、地域、国家、ヨーロッパ、国際的な変化を起こす機会</p> <p>g. 出版の自由、インターネットを含むメディアの社会における役割、情報提供や意見に及ぼす影響など。</p> <p>h. 消費者、雇用主、被雇用者の権利と責任</p> <p>i. EU、イギリス連邦、国連を含む、イギリスのヨーロッパにおける関係</p> <p>j. 持続可能な開発や Local Agenda21 を含む、グローバルな相互依存のより広範な問題や挑戦および責任</p>
スキル	<p>【探究とコミュニケーションのスキル】</p> <p>a. 時事的、政治的、精神的、道徳的、社会的、文化的課題や問題、出来事について、情報や情報源（ICT に基づいた情報源含む）を分析することで分析する。それによって統計の使用やその乱用を意識する。</p> <p>b. 課題、問題、出来事に関して、口頭や個人的意見の記述によって、表現、正当化、弁護する</p> <p>c. グループや探求的なクラスの議論に貢献し、公式な討論に参加する</p> <p>【参加と責任ある行動のスキル】</p> <p>a. 人の経験を考慮する想像力を使う、自分のものではない考え方について考え、表現し、説明し、批判的に評価する</p> <p>b. 学校やコミュニティに根ざした活動において、交渉し、決定し、責任を持って参加する</p> <p>c. 参加のプロセスについて振り返る</p>

(表は、Department for Education and Employment/ The Qualification and Curriculum Authority (DfES/QCA) (1999) *Citizenship, the national curriculum for England*. London: DfES/QCA. を参照に筆者作成)

目において、個人、地域、国家、ボランティアなコミュニティといった、地域や国家レベルが中心的に言及されていることと一致する。また、表 2-2 に示した『ナショナル・カリキュラム(1999)』の「知識と理解」の項目でも、刑事・民事司法制度、イギリス国内の多様性、中央・地方政府、議会、裁判所、選挙システムなど、地域・国家レベルの制度についての学習が期待されている。以上のことより、イギリスのシティズンシップ教育では、地域・国家レベルのシティズンシップ育成が重視されていた。

地域や国家レベルのシティズンシップ育成が重視された背景には、シティズンシップ教育に、経済政策の一環、若者の規範意識の低下、多文化社会といった、国内的課題への対応が期待されていたことが挙げられる。これに加え、クリック自身も、シティズンシップ教育の対象範囲は、地域と国家レベルを重視すべきだと考えていたようである。クリックは、グローバルな問題を取り上げることによって、地域の複雑な問題を回避したり、生徒にとって現実味を欠いた学習となることへの懸念を表明している<sup>44</sup>。以上のように、『クリック・レポート』や『ナショナル・カリキュラム(1999)』の重点は、地域・国家レベルのシティズンシップ育成に置かれていた。

しかし、『クリック・レポート』の作成過程では、超国家レベルのシティズンシップ教育の要素も含むべきだとの意見もだされている。シティズンシップ教育の教材開発などを行う団体の連合である **Citizenship2000** は、「急速に変化する個人と政府の関係の変化、伝統的な形態の市民的結合の衰退、ヨーロッパにおけるイギリスの新しい政治的文脈、グローバルな文脈における急速な社会的、経済的、技術的変化」という現状認識に基づき、「すべての若者が、より開かれたイギリスだけではなく、ヨーロッパやより広い世界に、情報に基づく参加を行うための準備をさせる」必要があるという提言を行った<sup>45</sup>。また、100 以上の青少年団体を代表する **The British Youth Council** は、カリキュラムは、「一般の人が、地域、国家、国家間レベルにおける変化と改善の媒介者となってきたということを示すべきである」と述べていた<sup>46</sup>。

以上のような見解に対し、クリックは、知識として国家間の相互依存関係を理解させることには肯定的であった<sup>47</sup>。これを反映する形で『クリック・レポート』では、超国家レベルの政治制度や問題に関する知識や理解の必要性が盛り込まれている。例えば、表 2-1 に示すように『クリック・レポート』の「知識と理解」の項目では、「地域、国家、EU、イギリス連邦、国際的なレベルにおける、時事的、今日的な問題や出来事」「地域、国家、EU、イギリス連邦、国際的なレベルにおけるイギリスの議会政治と法体系がどのように

機能するのかなどを含むその性質」の学習が提案されている。また、表 2-2 に示すように『ナショナル・カリキュラム(1999)』の中にも、「知識・理解」として、キーステージ 3 (7~9 年生) では、「(a)人権と責任」「(f) 地域、国家、国際のボランティアグループの活動」「(i)グローバルコミュニティとしての世界、それが政治的、経済的、環境的、社会的に意味するもの、EU、イギリス連邦、国連の役割」の学習が、キーステージ 4 (10,11 年生) では「(j)持続可能な開発や Local Agenda21 を含む、グローバルな相互依存のより広範な問題や挑戦および責任」の学習が目標として掲げられた。

以上のことより、『クリック・レポート』では、社会的要請や、クリックら中心的な執筆者の意向を反映して、地域・国家レベルのシティズンシップ育成が重視される一方で、超国家レベルのシティズンシップ育成を求める主張も、知識・理解の項目に、一定程度盛り込まれていることが分かった。このように、異なる見解からの立場が盛り込まれることで、最終的には、多元的なレベルへの参加を促進するという意味での多元的シティズンシップの考え方が見られるといえる。ただし、このような背景から盛り込まれた複数の地理的レベルのシティズンシップ育成について、それらの間の一貫性は、必ずしも保たれているとはいえない。この点については、具体的なカリキュラムの分析を通して明らかにしていく。

### 3. 多様性の尊重と国民的アイデンティティの形成

次に、アイデンティティの側面をどのように学習することが提言されているのかについて考察を行う。ここでは、シティズンシップ教育において、アイデンティティの多様性と、国民的アイデンティティの育成が重視されてきたこと、および、『クリック・レポート』の出版時と、その後に出された『アジェクボ・レポート』では、その位置づけが変化していることを明らかにしていく。

#### (1) 『クリック・レポート』における多様性と国民的アイデンティティ

シティズンシップ教育の導入背景のひとつは、国内の多文化化への対応であった。『クリック・レポート』は、多文化社会における共通の国民的アイデンティティの形成に、シティズンシップ教育が果たす役割について、以下のように述べている。

【文化的多様性という】問題への応答として、コミュニティ全体にとっての主要な目的は、国民的アイデンティティなどの共通のシティズンシップの感覚を発見あるいは

は復活させることに置かれるべきである。それは必ず、イギリス国内に長く存在するネーション、文化、民族的、宗教的多元性に対する場所を用意する。シティズンシップ教育は、異なる民族や宗教的アイデンティティの間に、共通の土台を作り出すのである<sup>48</sup>。（筆者傍線）

また、他の箇所では、次のように述べられている。

マジョリティは、マイノリティに対し尊重・理解・寛容を示さなければいけない。そしてマイノリティは、マジョリティと同じように、法、慣例、慣習を学び、尊重しなければならない。これは、そうすることが便利だからのみではなく、このプロセスが共通のシティズンシップの強化を促すからである。このことは、シティズンシップ教育の重要性を強調する。というのも、多元社会における国民的アイデンティティの問題は、複雑で、あたりまえのものだと考えられるべきではないからである<sup>49</sup>。（傍線筆者）

以上の引用文からは、イギリス国内の、多様なネーション、文化的、民族的、宗教的アイデンティティを持つ人々によって、共通して持たれるようなシティズンシップ感覚、つまり国民的アイデンティティを作り出すのが、シティズンシップ教育の目的であることが述べられている。

ここで、多様性を統合する国民的アイデンティティとは、どのようなものであるのかということが疑問として出てくる。しかし、『クリック・レポート』では、多様性の学習に重点が置かれていないことに加え、国民的アイデンティティの内実については、明示されていない。多様性については、『ナショナル・カリキュラム(1999)』で、「イギリス国内のナショナル、リージョナル、宗教的、民族的アイデンティティの多様性の理解と相互尊重」の必要性が示されるのみである。また、国民的アイデンティティについては、コミュニティへの参画や市民としての責任などが、共通のシティズンシップを提供するとも考えられるが、明示されておらず、シティズンシップ教育の構想全体の中に暗に埋め込まれているように思われる<sup>50</sup>。

多様性を統合する国民的アイデンティティという観点から注目されるのは、国民的アイデンティティの構想が、公的領域と私的領域を厳密に区別する性格を持っており、実際に

は、主流文化を色濃く反映したものとなっているという指摘である。シティズンシップ教育で目指される市民としてのアイデンティティは、公的領域における政治的なアイデンティティとして構想されており、私的領域に属する民族や文化の多様性からは独立した中立的なものと考えられていた<sup>51</sup>。しかし、シティズンシップの中立的に対しては、社会に構造的不平等が存在する場合、法、政策、規則の決定において、特権的集団に都合のよいものとなりがちであるという点から批判が出されている<sup>52</sup>。『クリック・レポート』の場合ではどうであろうか。前述の引用文では、「マジョリティはマイノリティへの寛容が必要であり、マイノリティは法、慣例、慣習を学び、尊重すること」の必要性が述べられていた。これは、マジョリティはマイノリティに対して寛容を示すのみで自らの変化は求められていないが、他方マイノリティは、マジョリティの掲げる規範に対して自らを変化させることが求められているということである<sup>53</sup>。つまり、『クリック・レポート』が言う共通のシティズンシップとは、マイノリティに同等の権利を付与し、社会参加を促すものではなかったと言える。このように、『クリック・レポート』における多様性や国民的アイデンティティの構想は、中立的であることが前提とされたために明確ではなく、実際は、実践レベルでの解釈に委ねられていた。

## (2) 『アジェクボ・レポート』における多様性と国民的アイデンティティ

明示的でない形で国民的アイデンティティの形成を行うことを意図したシティズンシップ教育の構想に対して疑問を提示したのが、「9・11 事件」につづく 2005 年のロンドン地下鉄爆破事件であった。この事件によって、国内に多くの隔離されたマイノリティ地域が存在することを明らかとなり、マイノリティ集団の社会統合が教育を含めた政治的課題となった<sup>54</sup>。

そこで政府は、一般的な移民への政策的対応として「国籍・移民・亡命に関する 2002 年法(Nationality, Immigration and Asylum Act 2002)」を制定し、全ての市民権申請者に、「シティズンシップテスト」を受けることを義務付けた。テストでは、英語、ウェールズ語、あるいはスコットランド系ゲール語のいずれかについての語学力と、イギリスの生活についての基本的な知識が問われる。この「シティズンシップテスト」の義務化は、国内の公教育のシティズンシップ教育改訂と連続しているとみることができる<sup>55</sup>。作成時の内務相は、シティズンシップ教育導入時と同じブランケット (Blunkett, D.) であり、テストに関する諮問団の委員長がシティズンシップ教育の諮問団の委員長をつとめたクリック

であるからである。

移民対策の政策と連動する形で、教育技能省 (DfES) は、諮問団「多様性とシティズンシップカリキュラムレビュー」を設置し、多様性に関するシティズンシップ教育の実施状況の調査を行った。諮問団は、シティズンシップ教育において、多くの場合、アイデンティティと多様性の問題は無視されており、取り上げられた場合でもその範囲は不十分で文脈の深さにも欠けているという結果を得た。これを受けて諮問団は、アイデンティティと多様性および統合の問題に関する学習を、シティズンシップ教育の中で、明確に位置づけることを提言した報告書『カリキュラム・レビュー：多様性とシティズンシップ<sup>56</sup>』（通称『アジェクボ・レポート』）を出版している。

#### ① アイデンティティと多様性への注目

それでは、多様性と統合の問題は、具体的にはどのように取り上げることが提言されたのであろうか。『アジェクボ・レポート』は、既に『クリック・レポート』で示された3つの柱<sup>57</sup>に、第4の柱として「アイデンティティと多様性：イギリスに共に暮らす」を付け加えることを提案した。第4の柱には、以下のような概念と領域が含まれている（表2-3）<sup>58</sup>。

表2-3 第4の柱「アイデンティティと多様性：イギリスに共に暮らす」の概念と領域

##### 【概念構成要素】

- ① 民族、宗教、「人種」に対する批判的思考
- ② 政治問題や政治的価値との明示的なつながり
- ③ シティズンシップに関する現代の問題の考察を支援する教授法として近代史を用いる

##### 【含まれる領域】

- ① 地方分権の問題：イギリスは、イングランド、北アイルランド、ウェールズ、スコットランドから成る多数のネイションから成る社会であることへの理解
- ② 移民問題：イギリス連邦、大英帝国の遺産、ヨーロッパ連合
- ③ 市民権の拡大：例えば、奴隷制度の遺産、普通選挙、機会均等法など

(Department for Education and Skills (DfES)(2007) *Curriculum review: diversity and citizenship*, Nottingham: DfES.を参考に筆者作成)

表2-3に見られる多様性の取り上げ方の特徴として以下の2点が指摘できる。まず、アイデンティティの枠組みを柔軟に理解することが期待されていることである。『アジェクボ・レポート』において「アイデンティティ」は、「自分の周りの世界や世界の中での位置

について自らの解釈を構築するためのもの」と定義されている。そして、個人は、民族、宗教、「人種」、ジェンダー、社会階級などの多元的なアイデンティティを持っており、一部のみを一般化するステレオタイプや偏見は、人々が所属感覚を持つことを阻害するとされる<sup>59</sup>。このような多元的なアイデンティティの理解を端的に示すのが、『アジェクボ・レポート』の中で引用されている多文化主義の政治哲学者であるパレク卿 (Lord Parekh, B.) の言葉である<sup>60</sup>。

より多くの人々が、ウェールズのヨーロッパ人、パキスタン系ヨークシャー住人、グラスゴーのイスラム教徒、イングランドのユダヤ教徒、黒人系イギリス人という多元的なアイデンティティを持つようになっている。

以上のことより、アイデンティティ枠組みは、多元的なものとして捉えられており、一つのアイデンティティを自明のものとはせず、枠組み自体を吟味する批判的思考が促されている。

次に、多様性の学習と、政治問題や政治的価値を明確に関連付けることが提案されていることである。ここでいう政治問題とは、表 2-3 の「含まれる領域」にも示されるように、国内の多様性に関連する地方分権、移民、市民権拡大といった問題である。また政治的価値とは、後に述べる「共有価値(shared values)」を指している。多様性の学習と政治参加を関連付けるという提案は、『アジェクボ・レポート』の執筆者の一人であるキワン(Kiwan, D.)の、「水平的」関係と「垂直的」関係の区別を反映したものである。すなわち、異なる文化集団に属する個人間の良好な関係を築く「水平的」関係構築だけでは、異なる文化集団間の対立を生んでいる制度への不信感を払拭するには不十分であり、個人が政治制度や意思決定プロセスに対する信頼を抱くことを可能にする「垂直的」関係構築が必要であるとするものである<sup>61</sup>。このように、多様性の学習は、文化集団間の関係構築に留まらず、文化集団間の国家への統合という社会的要請に応えることがめざされていた。

以上のことより『アジェクボ・レポート』では、多様なアイデンティティの枠組みを批判的に認識すると共に、それらを政治参加と関連付けて学習することが期待されていた。

## ② 「イギリス人らしさ」と「共有価値」による社会統合

次に、多様性の統合原理についてみていく。『アジェクボ・レポート』が多様性の統合原

理として示すのは、国民的アイデンティティとしての「イギリス人らしさ(Britishness)」と、それを支える「共有価値」である。『アジェクボ・レポート』はまず、「イギリス人らしさ」について、前述のシティズンシップテストの諮問団の報告書『新参と古参(The New and Old)(2003)』の以下の部分の引用によって説明している。

イギリス人であるとは、法、選挙で選ばれた議会や民主的な政治制度、および、寛容、尊重、権利の平等、相互配慮といった伝統的価値を尊重すること、そして、国家からの保護への見返りとして、女王に象徴されるそれに対して忠誠を示すことであるように思われる。…それらは、異なるネイションや文化からなる我々を、平和と法の秩序の内に結び付ける<sup>62</sup>。

つまり、「イギリス人らしさ」とは、「法、選挙による議会や民主的な政治制度の尊重」、「寛容、権利の平等の尊重、相互配慮といった伝統的価値の尊重」「国家に対する忠誠を示すこと」であると説明される。この中で、『アジェクボ・レポート』が重視するのが、イギリス社会の伝統的価値の尊重である。当時大蔵相であったブラウン(Brown, G.)は、「イギリス人らしさ」について演説を行い、奴隷解放やファシズムへの抵抗の中でイギリスが世界に示した自由にみられるように、普遍的価値をイギリスの文脈の中で解釈した価値に基づく国民的アイデンティティ形成を主張した<sup>63</sup>。これらをふまえて『アジェクボ・レポート』は、「イギリス人らしさ」を支える伝統的価値を「共有価値」と言い換え、国家の統合原理の中核に位置づけている。

「共有価値」の具体的な内容は、『ナショナル・カリキュラム(2007)』には、「1.1.(c)変わり行く民主的社會において、民主主義、正義、多様性、寛容、尊重、自由が、どのように、異なる信念、背景、伝統を持つ人から支持されているのかについて考慮する」として示されている<sup>64</sup>。このように、「共有価値」とは、イギリス社会の伝統的価値であるとされている。

しかしここで注目すべきは、「共有価値」が、外から与えられ受容すべき価値として構想されているのではなく、その形成プロセスを含めた価値として定義されていることである。「共有価値」について『アジェクボ・レポート』は、パレク卿の見解に拠りつつ、「イギリスの「共有価値」に関する言及が可能となるには、イギリスがそれらの価値に対してコミットするという決断をこれまで行ってきており、その意味においてそれらの価値を所有し

ているのだということが説明できなければならない」と述べている<sup>65</sup>。パレク卿が、個人のアイデンティティの多元性を主張する論者であることを踏まえると、「共有価値」とは、多様なイギリス社会の成員の決断の積み重ねの中で形成され、現在の社会でも共有される価値であると言える。

このように、『アジェクボ・レポート』の提案は、国民的アイデンティティの中核となる「共有価値」を、多様な文化的背景を持つ人々の議論によって形成されるというプロセスを含んだ概念として捉えていることが特徴的である。つまり「共有価値」とは、イギリス社会を構成する多様な人々の議論と意思決定による再解釈に開かれたものとして構想されていた。また、これに基づく国民的アイデンティティも、柔軟性と可塑性を持つものとされていた。

### (3) 「人権」による社会統合の議論

以上のような「共有価値」と国民的アイデンティティによる国家統合の提案は、同質的な文化や民族を統合原理としない点で、多様な背景を持つ人々を包摂しうる可能性を持つものである。しかし、次のような問題も抱えている。まず、「共有価値」が、イギリス社会で共有される価値であることを強調するため、実際にはマイノリティ集団に属する人々に一定の同化を求める点である。実際『アジェクボ・レポート』では、「共有価値」は、イギリス社会の特殊な価値であることが強調され、国外でも共有される「人権」とは明確に区別していく必要性が主張されている<sup>66</sup>。また「共有価値」は、イギリス社会の歴史的文脈の中で形成された価値であることが強調されるため、学習方法にも歴史的アプローチを採用することが奨励されている<sup>67</sup>。この点について蓮見は、「共有価値」が、現に社会で共有される既存の価値として想定されている点で、「新たに社会に加入した者にとっては、既存の価値を強要されるという不自由が生じる」可能性を指摘する<sup>68</sup>。この点に加えて、「共有価値」はイギリス独自の価値であるため、それを基盤としたアイデンティティは、国家レベルのものに留まるという問題点も指摘できる。

これらの問題点を克服し、国内の多様性を抑圧することなく、国家レベルに留まらないシティズンシップ育成を可能とするものとして、「共有価値」を、人権のような普遍的価値として学習させるという方向性がある<sup>69</sup>。この点について示唆的であるのが、人権をシティズンシップ教育の核に据えることを主張するオスラー(Osler,A.)とスターキー(Starkey,H.)の議論である。両者によると、人権は、異なる文化間の対話によって形成さ

れてきたため、異なる文化的背景を持つ人々の間でも共有されうる価値である。また人権は、国際人権宣言、ヨーロッパ人権条約、国内の「人権法 (the Human Rights Act)」など、一連の人権法の批准が示すように、国家と超国家レベルに共通する価値でもある<sup>70</sup>。なお、ここでの人権とは、なぜそれを支持するのかに関する合意の有無に関わらず、最低限の合意によって成立し、対話のフレームワークとして機能する行為規範である<sup>71</sup>。

このような主張は、『ナショナル・カリキュラム (2007年)』の中に、シティズンシップ教育の学習内容として人権が位置づけられるという形で反映されている<sup>72</sup>。また、この主張は、シティズンシップ教育の実践に関わる人々の間では一定の支持を得ているようである。シティズンシップ教育の教員養成に関わるブレット (Brett,P.) は、シティズンシップ教育に関わる多くの人は、「イギリス人らしさ」を狭く捉えることに懸念を示していると述べ、狭い視野を越えた人権の立場から、アイデンティティや多様性を考えるべきであると述べている<sup>73</sup>。

以上のことから、『アジェクボ・レポート』では、国内の多様性の理解に加え、それを統合する「共有価値」と、それに基づく国民的アイデンティティの形成を、シティズンシップの要素とすることが提言されていた。しかし「共有価値」による統合が、国家レベルに留まることや、実際には一定程度の価値への同化を求めるという点を批判する立場からは、人権を統合原理とすべきであるという主張がなされていた。これは、一部ではあるが『ナショナル・カリキュラム』の中に反映され、現場からの支持も一定程度受けていることが分かった。イギリスのシティズンシップ教育において、多様性と社会統合をどのように教えるのかについては議論は始まったばかりであり、異なる立場からの主張が混在しながら、議論が進んでいるというのが現状であると考えられる。

#### 4. まとめ

これまで見てきたように、イギリスのシティズンシップ教育では、それが対象とすべき地理的レベルに関して、地域・国家を重視すべきだと考える立場と、グローバルなレベルまで含めるべきであるとする立場があり、両者の見解が盛りこまれていた。また、多様性とその統合原理としての国民的アイデンティティをどのように教えるのかについては、『クリック・レポート』ではほとんど明確にされていなかったが、『アジェクボ・レポート』の出版によって、それが明確にされるようになったといえる。『アジェクボ・レポート』で、多様性の統合原理として示された「共有価値」は、「異なる解釈に開かれた政治的価値」で

あると言えるが、一方イギリス社会に固有の政治的価値であることが強調されるため、排他的である可能性を残していた。このような提言に対して、異なる文化間および、超国家レベルにおいても共有されうる対話枠組みとしての人権を統合原理に据えるべきであるという主張がなされており、両者の見解が混在する形で盛り込まれていた。

次章では、代表的な教科書、および、学校での教育計画の分析を通して、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップの学習が、どのように行われているのかについて明らかにしていく。

- 
- 1 Davies,I. (1999) What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why? *Oxford Review of Education*, vol.25, no.1&2, pp.125-140.
  - 2 Heater,D. (2004b) *A history of education for citizenship*. London and New York: Routledge, p.94.
  - 3 Lister,I. (1998) Citizenship and citizenship education in Britain. In O. Ichilov(ed.). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: The Woburn Press., p.257.
  - 4 Lister,I. (1998) *ibid.*, pp.256-257.
  - 5 Lister,I. (1998) *ibid.*, p.257.
  - 6 Heater,D. (2004b) *op.cit.*, p.97.
  - 7 Davies,I. (1999) *op.cit.*, p.127.
  - 8 クリックは、2002年のシティズンシップ教育必修化に中心的な役割を果たした人物であり、リスターは、グローバル教育やヨーロッパ評議会 (CoE) における人権教育の推進に主要な役割を果たした人物である。この意味で、このプログラムは、その後のイギリスおよびヨーロッパにおける政治教育を支える人たちが主導されたものであったといえる。
  - 9 Crick, B. and Porter,A. (eds.) (1978) *Political education and political literacy*. London: Longman,pp.1-2.
  - 10 Crick, B. and Lister, I. (1978) Political literacy. In Crick, B. and Porter,A. (eds.) (1978) *Political education and political literacy*. London: Longman, p.37.
  - 11 Crick, B. and Lister, I. (1978) *ibid.*, p.38.
  - 12 Lister,I. (1998) *op.cit.*, pp.259-260.
  - 13 岡崎裕(1995)「英国における国際教育の理論—World Studies の目標・内容・方法」『国際理解』 vol.26,pp.10-11.
  - 14 木村一子(2000)『イギリスのグローバル教育』勁草書房,pp.292-2.
  - 15 例えば、Hicks, D. and Steiner, M. (1989) *Making global connections: a world studies handbook*. London: Longman. (岩崎裕保監訳(1997)『地球市民教育のすすめかた—ワールド・スタディーズ・ワークブッカー』明石書店.), Pike,G. and Selby,D. (1988) *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton. (中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳(1997)『地球市民を育む学習』明石書店.)
  - 16 岡崎裕、中川喜代子(1994)前掲論文, p.138.
  - 17 Lister,I. (1998) *op.cit.*, pp.259-260.
  - 18 Lister,I. (1998) *ibid.*, p.261.
  - 19 例えば、Scruton, R.(1985) *World studies: education or indoctrination?*London: Institute for European Defense and Strategies Studies.
  - 20 Lister,I. (1995) Educating beyond the nation, *International Review of Education*, vol.41, no.1-2, pp. 114-115., Davies,I. (1999) *op.cit.*, pp.129-130.
  - 21 新井浅浩(2000)「イギリスにおけるナショナル・カリキュラムと子どもの精神的・道徳的発達」『比較教育学研究』 vol.26,p.31.
  - 22 木原直美(2001)「ブレア政権下におけるイギリス市民性教育の展開」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』 vol.1,p.105.
  - 23 Kerr,D.(2001) Citizenship education and educational policy making. In Arthur,J. and et.al.(eds.) *Citizenship through secondary history*. London and New York: Routledge Falmer,p.6.
  - 24 大田直子(2002)「イギリス新労働党の教育政策：装置としての「品質保証国家」」『教育学年報』 vol.9, 世織書房,p.406.

- 
- 25 Kerr,D.(2001)op.cit.,P.7.
- 26 佐久間孝正(2007)『移民大国イギリスの実験—学校と地域にみる多文化の現実—』勁草書房,p.275.
- 27 大田直子(2002)前掲論文, pp.419-920
- 28 新井浅浩(2000)前掲論文,p.29. 大田直子(2002) 同論文, pp.411-412.
- 29 新井浅浩(2000)同論文,p.37.
- 30 清田夏代(2005)『 イギリスの教育行政改革』勁草書房,p.260.
- 31 Kerr,D.(2001) op.cit., p.10.
- 32 The Qualification and Curriculum Authority (hereafter QCA) (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: QCA.
- 33 蓮見二郎(2004)「英国公民教育の市民像としての活動的公民格—教育目標としての「アクティブ・シティズンシップ」の政治哲学的分析—」『公民教育研究』vol.12, p.45.
- 34 QCA (1998) op.cit., p.25, par 5.3.1. 以下では、該当するパラグラフのみを示す。
- 35 QCA (1998) ibid., par 2.11.
- 36 QCA (1998) ibid., par 2.11.
- 37 QCA (1998) ibid., par 2.11.
- 38 QCA (1998) ibid., par 2.11.
- 39 QCA (1998) ibid., par 2.5.
- 40 QCA (1998) ibid.,par 2.11.
- 41 イアン・デイヴィス、トニー・ソープ(2006)「市民としての思考と行動」クリスティーヌ・ロラン—レヴィ、アリスティア・ロス編著(中里亜夫、竹島博之監訳)『欧州統合とシティズンシップ教育』明石書店,p.64.
- 42 Department for Education and Employment / The Qualification and Curriculum Authority (hereafter DfEE/QCA)(1999) *Citizenship, the national curriculum for England*. London:DfES/QCA.
- 43 QCA (1998) ibid., par 1.5.
- 44 Crick, B.(2000)op.cit., pp.136-138.
- 45 QCA (1998) op.cit., par 3.3.
- 46 QCA (1998) ibid., par 3.19.
- 47 Crick, B.(2000) ibid.,p.138.
- 48 QCA (1998) op.cit., par 3.14.
- 49 QCA (1998) ibid, par 3.16.
- 50 Osler, A. and Starkey, H. (2001) Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, vol.27,no.2, pp.292-295.
- 51 Kiwan, D. (2008) *Education for inclusive citizenship*. Abingdon :Routledge, pp.88-89.
- 52 ヤング,I.(施光恒訳)(1996)「政治体と集団の差異—普遍的シティズンシップの理念に対する批判—」『思想』vol.867,pp.105-106.
- 53 Osler, A. and Starkey, H. (2001) op.cit., p.293.
- 54 佐久間孝正(2007)前掲書,pp.311-313.
- 55 清田夏代(2005)前掲書,pp.249-250.
- 56 Department for Education and Skills (hereafter DfES) (2007) *Curriculum review: diversity and citizenship*. Nottingham: DfES.
- 57 『クリック・レポート』では、「社会的、道徳的責任」「コミュニティへの参加」「政治的リテラシー」がシティズンシップ教育の中心的な柱として提示された。QCA (1998) op.cit.,p.11.
- 58 DfES (2007) op.cit, pp.96-97.
- 59 DfES (2007) ibid.,p.29.

- 
- 60 DfES (2007) *ibid.*, p.29.
- 61 Kiwan,D. (2008) *op.cit.*, pp.111-113.
- 62 Home Office (2003) *The new and the old: the report of the "life in the United Kingdom" advisory group*. Croydon: Home Office, p.11.
- 63 Brown,G. (2006) *Who do we want to be? The future of Britishness*, a speech at the Fabian new year conference held at imperial college, London.  
<http://www.fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness> (2009年8月20日アクセス)
- 64 QCA(2007) *The National Curriculum: Citizenship programme study for key stage 3 and attainment target*. London: QCA.
- 65 DfES (2007) *op.cit.*, p.93.
- 66 DfES (2007) *ibid.*, p.94.
- 67 DfES (2007)*ibid.*, pp.94-95.
- 68 蓮見二郎(2007)「公共的価値の教育としての愛国心教育—英国のシティズンシップ教育における Britishness 概念を手がかりに—」『公民教育研究』vol.15, p.55.
- 69 この点については、『アジェクボ・レポート』の授業案を分析し、「共有価値」が抽象的な理念として教えられていることを明らかにした蓮見の論考を参照した。蓮見二郎(2007)前掲論文。
- 70 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press, pp.23-25. (清田夏代、関芽訳(2009)『シティズンシップと教育：変容する世界と市民的資質』勁草書房,pp.28-31.); Osler, A. (2008) Citizenship education and the Ajebo report: re-imagining cosmopolitan nation, *London Review of Education*, vol.6, no.1, pp.20-21.
- 71 Osler,A. (2008) *ibid.*, p.21. この人権の立場について以下も参照した。施光恒(2004)「人権—グローバル化の進展のなかで—」『現代規範理論入門—ポスト・リベラリズムの新展開—』ナカニシヤ出版,pp.72-73.
- 72 QCA(2007)*op.cit.*
- 73 Brett,P.(2007) *Identity and Diversity: Citizenship Education and looking forwards from the Ajebo Report*. <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter Brett - Identity and Diversity.doc>. (2009年11月11日アクセス)

### 第3章 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラム

本章では、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラムの典型例として、イギリスのシティズンシップ教育における、代表的な教科書と、実践校における教育計画の分析を行った。

第1節では、異なる解釈に開かれた文化および政治的価値に基づく国民的アイデンティティを育成するカリキュラムとして、教科書『Activate!』の分析を行った。内容編成は、『ナショナル・カリキュラム』で定められた中心概念を、地域、国家、グローバルレベル問題に具体化したものとなっていた。また授業は、問題を、異なるスキルを活用して解決させるものとなっていた。単元構成では、地域、国家、グローバルレベルの権利と責任が相互補完関係にあるものとして学習されており、複数の地理的レベルへの参加を促すシティズンシップ教育の一つの形態を示すものとなっていた。アイデンティティに関しては、異なる解釈に開かれたイギリス文化および、イギリス社会の政治的価値に基づく国民的アイデンティティの育成が行われていた。教育方法としては、批判的討論と社会参加が用いられていた。

第2節では、異なる解釈に開かれた政治的価値に基づく多元的シティズンシップ教育の事例として、シティズンシップ教育に積極的に取り組む学校の教育計画の分析を行った。ここでは、歴史的アプローチを用いた政治的価値（共有価値）に基づく国民的アイデンティティの育成が重視されていた。ただし、ここでは、共有価値が人権と連続性のあるものとして学ばれていること、文化的な要素を国民的アイデンティティの基盤としていないことから、そこで形成される国民的アイデンティティは、グローバルレベルのアイデンティティと調和的なものとして構想されていた。教育方法は、批判的討論、社会参加、歴史的アプローチが用いられていた。

第3節では、第1節、第2節の分析結果から両者に共通する特徴をまとめた。

### 第3章 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラム

#### 第1節 教科書『Activate!』にみられる多元的シティズンシップの学習

前章では、イギリスのシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標の分析を通して、国民的アイデンティティに基づき、地域・国家レベルのシティズンシップ育成に重点を多く方向性と、超国家レベルへのシティズンシップ育成も含めるべきだとする方向性が、政府文書には混在する形で存在していることを明らかにした。本章では、実際のカリキュラム分析を通して、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップを育成する教育の内容と方法について明らかにする。

特に本節では、『Activate! 1』を取り上げ、その具体的な内容と方法について分析を行う。それを通して、地域、国家、グローバルレベルの権利と責任が相互補完関係にあること、アイデンティティ形成に関しては、異なる解釈に開かれた文化や、政治的価値（共有価値）に基づく国民的アイデンティティの形成に重点が置かれていたことを明らかにする。

##### 1. 『Activate!』の位置づけ

本節で取り上げる『Activate!』は、イギリスの Institute for Citizenship で開発されたものである。Institute for Citizenship は、1992 年に設立された、独立した慈善団体 (independent charity) であり、人々の政治への無関心という問題意識のもと、「コミュニティプロジェクト、研究、教育、議論や討論を通して、見識ある(informed)、活動的シティズンシップと、民主主義と社会へより積極的に参加することを促進すること」を目的として活動している<sup>2</sup>。また本団体は、イギリスのシティズンシップの骨子を定めた『クリック・レポート』の作成時には、協力団体として参加している<sup>3</sup>。

『Activate!』は、キーステージ3を対象とした3巻組みであり、それぞれ副題として「ローカルシティズンシップの探究(7年生)」「ナショナルシティズンシップの探究(8年生)」「グローバルシティズンシップの探究(9年生)」とされていることから、複数の地理的レベルにおける参加を前提としたものである。また本教科書は、2002年に出版されたものであるが、3巻とも全てに「多様性」の単元を含んでおり、民族、「人種」、ジェンダー、「イギリス人らしさ」などのアイデンティティについての学習が取り上げられている。さらに、

本教科書は、『ナショナル・カリキュラム』に沿って作成された代表的な教科書として他の論文でも取り上げられている<sup>4</sup>。以上のことより、本論文では、『Activate!』を、イギリスにおける多元的シティズンシップを育成するカリキュラムの代表的な事例の1つとして取り上げた。

## 2. 『Activate!』の全体計画

『Activate!』の3巻の全体計画について、本教科書の記述をもとに一覧表にしたものを表3-1に示した。表3-1には、「ローカルシティズンシップ(ローカル巻)」「ナショナルシティズンシップ(ナショナル巻)」「グローバルシティズンシップ(グローバル巻)」の3巻に共通する「単元名」、それぞれの「小単元名」、および各単元で学ばれる「中心的なスキル」(例としてグローバル巻に示されたもの)を示した。

### (1) 各レベルの社会問題からなる内容編成

表3-1の「単元名」の項目に示したように、『Activate!』は、10単元から構成されている。単元1「スキルの発達」と単元10「プロジェクト案とウェブリンク」は、主にスキルの発達を促す内容となっている。具体的には、単元1「スキルの発達」では、情報収集、意見の正当化、討論、行動の計画・実施・振り返りに関するスキルが取り上げられ、単元10「プロジェクト案とウェブリンク」では、実際の行動を計画するスキルが学ばれる。

一方、単元2から単元9は、『ナショナル・カリキュラム(1999)』で提示された、シティズンシップ教育の「知識と理解」の中心概念に沿って、それをローカル、ナショナル、グローバルレベルの社会問題に具体化したものを内容として構成している(第2章の表2-2参照)。具体化の例として単元4「政府サービス」では、「政府サービス」という中心概念を具体化する形で、「ローカル巻」では、学校予算の問題を、「ナショナル巻」では、中央政府の税収入や予算管理の問題を、「グローバル」巻では、安全保障に取り組む国家間の武器貿易の問題を取り上げている。また、単元2～単元9の配列も、『ナショナル・カリキュラム(1999)』で「知識と理解」の内容が示された順に沿ったものとなっている。しかし、『ナショナル・カリキュラム(1999)』の内容記述は、特別な原理を持って配列されていない<sup>5</sup>。そのため本教科書は、どの単元からでも学習を始めることができるトピック学習に対応する教科書となっている。ただし、本教科書には、単元1でスキルを学び、単元2から単元

表 3-1 『Activate!』 3 巻の全体計画

単元名	小単元名			中心的なスキル (例：グローバル)
	ローカル シティズンシップ	ナショナル シティズンシップ	グローバル シティズンシップ	
1. スキルの 発達	1. 見つける：どこで情報 を見つけたか 2. 意見を発展させる 3. 討論と議論 4. 参画：学校での役割	1. 見つける：全ての情報 2. 意見を正当化する 3. 討論のスキル 4. 活動的シティズンシップ	1. 見つける：情報源 2. 意見を正当化する 3. 討論と討論すること 4. 変化をもたらす	・ 情報源の特定 ・ 意見の正当化 ・ 討論 ・ 行動の計画
2. 権利と 責任	1. 欲求と必要 2. 誰の権利、誰の責任 3. 地域での権利と義務	1. 権利と法 2. 法とあなた 3. 犯罪の原因 4. 犯罪：年齢と性別 5. 犯罪：原因と結果	1. 我々の世界、権利？ 2. 人権 3. 我々全て平等に扱われて いるか？ 4. イラク：人権か人間の誤り か？	・ 他者の視点から 状況を見ることが できる ・ 問題と対立を解 決する
3. 多様性	1. 多様性とは何か 2. ジェンダーに注目 3. 障がい	1. イギリス：4 つのネイシ ョンがひとつに 2. 多くのネーションがひと つに 3. エスニシティ：誰がイギリ ス人か 4. イギリス：ひとつの国？	1. 玄関にある世界 2. 多様性の尊重 3. 共に暮らす 4. 全ての人に一つの制度？	・ 機会の平等を促 進するための行動 について考える ・ あなたの学校で の機会の平等につ いて調べる
4. 政府 サービス	1. 教育費 2. 予算の管理 3. 支出の計画	1. 税と消費 2. 政府の消費 3. 消費税 4. 税とクジ 5. 予算管理	1. 武器貿易 2. 武器貿易に関する意見 3. イギリスはどこで武器貿 易すべきか？	・ 判断を行うため に情報を活用する ・ 判断を正当化す る ・ 判断の影響を考 える
5. 民主主義	1. だれがイギリスを統治 するのか 2. 議会 3. 民主主義と議会 4. 選挙	1. 日常の民主的意思決定 2. 歴史上の民主主義 3. 議会の働き 4. 難しい決断	1. だれが世界を運営してい るのか 2. 国連 3. 世界銀行 4. IMF 5. 多国籍企業 6. WTO 7. 非政府組織	・ 国を運営するた めの個人と組織の 役割を考える
6. コミュニ ティ団体	1. 慈善団体の活動 2. 地域通貨 3. スカウト	1. コミュニティ団体とクラブ 2. 近年の慈善団体 3. 他人を助ける 4. 提供される助けを借りる 5. 思いやり疲れ？ 6. 募金活動とボランティア	1. 国境のない行動 2. 国際赤十字と赤新月社の 活動 3. エンブレムは重要か？	・ 人々の動機や 様々な視点を考え る
7. 対立解決	1. 学校でのいじめ 2. 調査と統計 3. 加害者 4. 被害者 5. カメラはうそをつかない	1. 対立と仕事 2. 仕事での問題 3. 貿易団体 4. 貿易団体の活動 5. 消費者の権利 6. 少額裁判	1. 対立は平和に解決できる のか 2. 平和と和解	・ 情報を選択して 意見を補強する ・ 問題に対する解 決策をみつける
8. メディア	1. メディアを使う 2. 新聞を見る 3. 全国と地方新聞の比較 4. メディアを使う	1. メディアの力？ 2. 行間を読む 3. 広告の力 4. メロドラマ	1. 言葉と写真の力 2. メディア分析 3. 写真を批判的に見る	・ キャンペーンを 企画する ・ 異なる文章スタ イルを理解する
9. グローバ ルコミュニ ティ	1. 玄関にある世界 2. グローバルな買い物 3. 持続可能なリンクか	1. イギリスとより広い世界 2. イギリスとイギリス連邦 3. イギリスと国連	1. 負債に変化をおこす 2. 事例研究：ジュビリー 2000 キャンペーン	・ あなたの行動に ついて考える ・ 意見を発展させ る
10. プロジェ クト案と ウェブリ ンク	1. プロジェクトの計画 2. プロジェクトへの提案	1. プロジェクトの計画	1. プロジェクトの計画	・ 行動の計画

(表は、Activate! 1, 2, 3 Cheltenham: Institute for citizenship, 2002. を参照に筆者作成。)

9では、学んだスキルを生かして問題解決を行い、単元10では、それまでの学習を生かして行動につなげるという、別の配列の原理がみられる<sup>6</sup>。

## (2) スキルの発達と地理的範囲の拡大

それでは、これらの単元は、学年が進むにつれてどのような順番で学ばれるのか。

まず、スキルを学ぶ単元1と単元10では、「ローカル巻」「ナショナル巻」「グローバル巻」と進むに従って、習得が期待されるスキルが高度化するという原則が見出せる<sup>7</sup>。例えば、単元1で習得することが期待されているスキルについて、「ローカル巻」では、必要な情報が手に入る場所の特定と評価、「ナショナル巻」では、バランスの良い情報収集の方法、「グローバル巻」では、情報の偏りの評価というように、高度化していることがわかる。また単元10でも、「ローカル巻」では、プロジェクトを計画するのに必要な手順の学習、「ナショナル巻」では、関心のあるテーマに関するキャンペーンの企画、「グローバル巻」では、グローバルな問題に関する情報収集とキャンペーンの企画が求められる。このように、単元1と単元10では、学年が進むにつれて、習得が期待されるスキル内容が高度化するということがいえる。

次に、単元2から単元8では、「ローカル巻」「ナショナル巻」「グローバル巻」と進むに従って、取り上げる問題の地理的範囲が拡大していることが分かる。例えば、単元4「対立解決」では、「ローカル巻」では学校でのいじめ、「ナショナル巻」では労働組合と企業との対立、「グローバル」巻ではシエラレオネの政府と反政府軍の対立が取り上げられている。このように、単元2から単元8は、基本的に中心概念を具体化する文脈が、徐々に拡大するという原則に基づく構成となっている。

しかし、すでにグローバルレベルのコミュニティというレベルが設定されている、単元9の「グローバルコミュニティ」の単元は例外である。「ローカル巻」では、個人の消費を通じたグローバルコミュニティとの直接的なつながりが、「ナショナル巻」では、国家を通してEUや国連などの国際機関への参加が、「グローバル巻」では、国、貿易団体、NGO、異なる宗教団体、社会団体など多様なアクターが共同でグローバルな問題解決に取り組むことが学習されている。つまり、ここでは、「ローカル巻」「ナショナル巻」でも、グローバルレベルへの参加の学習が設定されており、単純な、ローカル、ナショナル、グローバルという環境拡大という原理には基づかない構成になっている。

### 3. 『Activate!』の単元構成

次に、本教科書における、多面的シティズンシップの学習を詳しく見ていくために、単元構成に注目していく。ここではまず、権利や責任についての学習を取り上げ、その後、国民的アイデンティティの育成について述べていく。

#### (1) 異なる地理的レベルの権利と責任の相互補完関係

本教科書では、複数の地理的レベルの共同体における権利と責任は、相互補完関係にあるものとして学習されている。これが具体的にみられるのが、単元2「権利と責任」である。本単元の3巻の内容を比較してまとめたものを表3-2に示した。

「ローカル巻」では、人権と責任、地域住民の権利と責任が学ばれる。小単元1では、生活に関わるいくつかの項目から必要なものを選択してリストを作成し、それを「子どもの権利条約」と比較し、リストと「子どもの権利条約」の類似点と相違点を認識させている。小単元2では、「子どもの権利条約」を実際の問題に適用し、侵害されている権利を特定し、問題解決に向けて負うべき責任について話し合わせている。一方小単元3では、地域で人々が持つ権利と、ゴミや騒音など地域の問題解決に対して人々が負う責任について話し合わせることで、地域における権利と責任について学ばせている。以上のことより、「ローカル巻」では、国際人権条約で定められる権利と責任、および、地域住民の権利と責任の両者が学ばれていることがわかる。

続く「ナショナル巻」では、国家レベルの権利と責任が中心に学ばれる。小単元1では、警察官と若者の会話の場面のシナリオ作成を通して、法に関する事項についての導入を行う。小単元2では、タバコやアルコールなどに関する若者同士の会話を分析させることで、健康を害する行為や違法な行為についての認識を促している。小単元3では、窃盗を行った少年の事例を取り上げ、弁護士と検事の両者の立場に立って議論を行わせることで、少年犯罪の原因についての探究を促している。小単元4では、年齢や性別と犯罪率の関係についての統計の分析を通して、両者の関係について考えさせている。小単元5では、人々が反社会的な行動を取る原因とその結果を話し合い、それを無くすための行動について話し合わせている。以上のことから、「ナショナル巻」では、特に若者に適用される国の法律上の権利と責任を中心に学習させているといえる。

表 3-2 単元 2 「権利と責任」の学習過程

	小単元	学習過程	分析
ローカル	1. 欲求と必要 (wants and needs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 18 のアイテム (栄養のある食事、必要な時の医療、清潔な水、教育など) の中から 6 つ選択する。リストの中で欲求(wants)と必要(needs)はどれか、人によって異なるか、8 年生にとって基本的な権利はどれか話し合う。</li> <li>・ 自分のリストと子どもの権利条約を比較し、類似点と相違点を話し合う。</li> </ul>	人権と責任
	2. 誰の権利、誰の責任?	<ul style="list-style-type: none"> <li>①子どもの権利条約を読む。一番重要だと思う条項、初めて知った条項を挙げる。日常生活の事例と結びつける。一つの条項を選び、自分にとっての意味、他者との関係でこの条項が自分にもたらす責任について発表する。</li> <li>②ある事例を読み、問題を特定し、誰が問題解決に責任を負っているか、権利なのか、欲求なのかを判断する。問題解決のシナリオをロールプレーする。関係する人の権利と義務について触れる。権利と義務について学んだことを振り返り、スピーチを書く。</li> </ul>	
	3. ローカルコミュニティでの権利と義務	<ul style="list-style-type: none"> <li>①同じコミュニティに住む人が共有しているもの、持つべき権利を書く。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 写真 (粗大ゴミが捨てられている) を見て、写真を説明し、自分の地域に起こったらどう思うかを書く。ローカルコミュニティに責任を持つ人と持たない人を特定する。自分の地域も同じ問題があるか? それを解決できたか書く。</li> </ul> </li> <li>②最悪の隣人を持ったとして、その隣人とその人の家の図を描く。なぜ最悪な隣人なのか、彼らによってどのような権利が侵害されているか話し合う。(例: 嫌がらせ、騒音、破壊行為など)</li> <li>・ 隣人が大音量で音楽をかけていたことについて、市役所に話をしに行く場合、何を話すのかの計画を立てる。隣人との対話をシミュレーションする。隣人が要求に応じない場合、他の住人と問題を解決する方法を話し合う。</li> </ul>	地域住民の権利と責任
ナショナル	1. 権利と法	警察官と若者が話している場面のシナリオを作成し話し合う。	国民の権利と責任
	2. 法とあなた	若者 (サイモンとアニタ) の会話を読み、サイモンが健康を害すること、法を犯すことを何度言ったか分析し、サイモンへのアドバイスを書く。	
	3. 犯罪の原因	学校に行かずに窃盗を犯した容疑で裁判所に連れてこられた少年の家庭状況について文章を読む。弁護士あるいは警察官の立場で、少年を弁護する、あるいは批判するスピーチを考え、多様な視点から意見を出す。	
	4. 年齢と性別	グラフ、統計資料を見て年齢や性別と犯罪率との関係を分析する。	
	5. 原因と結果	人々が反社会的な行動を取る原因と結果を考え、それを無くすための行動を考える。	
グローバル	1. 我々の世界、権利?	人権の歴史、世界人権宣言を読む。	人権と責任
	2. 人権	世界各国の人権侵害の例を読み、どこで、いつ、誰によって、どのように、何のために行われたのかを分析する。他の人権侵害の例を探す。	
	3. 平等に扱われている?	人権侵害を示す漫画をみてタイトルをつける、誰によって人権が侵害されており、どれほどのインパクトがあるか考える。人権に焦点をあてた漫画を書く。	
	4. イラク: 人権か人間の誤りか?	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ イラク情勢の背景、湾岸戦争年表、国連の決定、アメリカ合衆国、イギリスのイラクへの制裁、イラクの人々の生活、人権保護、制裁への反対運動の資料を読む。</li> <li>・ イラクの人々の問題、イギリス、アメリカ合衆国政府、国連、サダムフセインの介入によって起こった問題や改善を説明する。イラクの状況の改善策をイギリス政府への提案をする。</li> </ul>	

(表は、Activate! 1,2,3 Cheltenham: Institute for citizenship, 2002.を参照に筆者作成。)

「グローバル巻」では、人権とそれに伴う責任が学ばれる。小単元1では、人権の歴史や「世界人権宣言」の内容について学習する。小単元2では、世界各国の人権侵害の事実についての分析、小単元3では、人権侵害についての漫画の内容について話し合う活動が行われる。続く小単元4では、イラク問題の背景、各国政府の制裁の内容、イラクの人々の生活の悪化や人権侵害について学ばせると共に、制裁反対の声明を読み、自国政府の政策を評価し、状況を改善するための提案を行わせている。このように、「グローバル巻」では、人権とそれに伴う責任についての知識、スキル、態度の学習が行われている。

以上のように『Activate!』の3巻における、単元2「権利と責任」の学習では、「ローカル巻」では、人権と地域住民の権利と責任、「ナショナル巻」では、特に若者に適用される国の法律上の権利と責任、「グローバル巻」では、人権とそれに対して負う責任について学ばれていた。これら、「ローカル巻」「ナショナル巻」「グローバル巻」における権利と責任の学習は、基本的には、各レベルにおける権利と責任が区別され、それが相互補完関係にあるものとして学ばれていると言える。つまりローカルレベルでは地域住民の権利と責任において問題が解決され、ナショナルレベルでは国家の法に沿った権利と責任が重視され、グローバルレベルは国際人権条約に規定される権利と責任に基づく問題解決がなされるというものである。

しかし、ここでの例外は、地域レベルで「子どもの権利条約」に基づく権利とそれに伴う責任が学ばれていることである。地域レベルで人権が学ばれるのは、第2章で述べたように、人権についての学習を全てのレベルで行うべきだとする論者の主張が採用され、『ナショナル・カリキュラム(1999)』にもそれが明示されているからであるという。このように、一部、人権を取り入れることを主張する論者の主張を反映した単元構成となっている。しかしカリキュラム全体では、人権はグローバルレベルにおける権利として、学習されており、例外として位置づけることが出来る。

## (2) 多様性と国民的アイデンティティの形成

以上述べてきたように、本教科書では、権利と責任については、地域、国家、グローバルレベルが相互補完関係にあるものとして学ばれていた。一方、本教科書において、多様性に関する学習は、主にイギリス国内の多様性に注目しているという点で特徴的である。イギリス国内の多様性に関連する単元3「多様性」の学習内容を比較してまとめたものを表3-3に示した。単元3「多様性」の学習過程は、『ナショナル・カリキュラム』の、「イ

表 3-3 単元 3 「多様性」の学習過程

	小単元	学習過程	分析
ローカル	1. 多様性とは何か	①「友達や家族で2ヶ国語話す人がいるか」「イギリス外で生まれた人はいるか」などの質問を行い、クラスメートの類似点と相違点を見つける。類似点と相違点はどのくらい大事か話し合う。 ②アジア系マイノリティの生徒が大半を占める女子校の機会の平等政策を読む。(例：多文化、多言語の利点を推進する、平等を推進する、特定の個人やグループに対するあらゆる形態の差別に反対する、女性、特別な支援が必要な生徒に対する支援を行っている。) 平等政策に賛成か、どの箇所が一番重要か、この政策は誰が知るべきか、どのようにすればよいか、教師、生徒、管理職、事務員、知事、親は何ができるか。自分の学校の平等政策について事例研究をする。	国内法に基づく差別への取り組み
	2. ジェンダーに注目	①女性の周りに仕事(ペットの世話、掃除、育児、買い物、料理など)が書かれた絵を見る。女性の周りの仕事は何か、どれがお金もらえる仕事か、誰かに頼むとすればどれくらいか、あなたの家庭ではいくつの仕事を分担しているかについて話し合う。 ②女性の賃金が男性よりも20%少ないというポスターと統計を見て、なぜこのような事態が生じており、平等を推し進めるために何ができるか話し合う。	
	3. 障がい	①糖尿病を持ったトムが修学旅行への参加を禁止されたという事例を読む。 ・あなたがトムならどう感じるか。トムは修学旅行に参加できるべきだと思うか、トムが差別されないためにできる予防措置はなにかについて話し合う。 ②障害者差別禁止法(学校や大学は障がいを持つ人のための施設を整備すべき)を読む。 ・現在の教室を特に車椅子の生徒が使いやすいようにデザインしなおす活動を行う。絵の中の教室、自分の教室の問題点を指摘する、新しい教室のデザインをする。相互に発表する。	
ナショナル	1. イギリス: 4つのネーションがひとつに	・イギリスをなす4つのネーションの地図に、名前と旗を書き込み、人口、首都、国会とEU議会の代議員の数、祝日などのデータを書き込む。イギリス全体に名前を付ける。 ・人々の意識調査を行う。イギリスはいくつの国から成るか、イギリスとネーションのどちらが重要か、イギリスは今の状態を維持すべきか4つに分かれるべきか。	開かれた文化の理解
	2. 多くのネーションがひとつに?	・英語はイギリスで多くの人に話され、歴史的背景、アメリカ合衆国の影響などから世界言語になっている。英語は多くの影響を受けて形成された。地図上で、ゲルマン語、アラビア語、ラテン・ギリシア語、ヒンドゥー語の語彙を確かめる。	
	3. エスニシティ: 誰がイギリス人か?	・紀元前100年から現在まで、イギリスへ移住してきた人々のイラストとコメントを読む(例: ケルト人、ローマ軍、バイキング、ノルマンディ、ユダヤ人、香港からの移民、元植民地のインド、パキスタン、バングラディッシュや西アフリカ、バルカン半島からの移民) ・近代のイギリスの形成に大きなインパクトを与えた国を挙げる。食事、飲み物、音楽、映画など、現代のイギリスの形成に影響を与えた国を挙げる。近代のイギリスの形成に影響を与えた出来事の年表を作成する。	
	4. イギリス: ひとつの国?	・パズル型に並べられたイギリスに関する写真(サリーの女性、ターバンを巻いた警察官、モスクで祈る人、サッカーチーム、黒人のイギリス代表選手、クリケット、古い教会、イギリスの旗をまとった白人女性など)を見る。 ・これらの写真はどんなイギリス人アイデンティティを示しているか、クラスメートと話し合い、合意するか、しないか。あなた自身のイギリス人らしさ(Britishness)を表すパズルを作りなさい。これまでの学習をふまえて、イギリスはどれくらい統一されているかについて話し合う。	
グローバル	1. 玄関にある世界	・イギリス国内の人種(例: 白人93%、マイノリティ7%)、宗教の内訳に関する統計、外国人生まれのイギリス人の職業、ロンドンの外国生まれの人や人種構成、多言語のグローバル市場における魅力に関する新聞記事を読む。 ・近年の調査は、マイノリティは全体の26%であるとしたが正しいか。移民はどのような意味でイギリス経済を支えているのか、イギリスに住む外国生まれの人のうち白人は何人か、これは人々の予想に一致するか。エスニックグループの出身者の数以外に、イギリスが多文化社会であることを示す指標はあるか。	人権に基づく多様性尊重
	2. 多様性の尊重	・世界人権宣言の平等に関連する部分の条約を読む。4つのシナリオを読む(イスラム教の少女がスカーフをかぶって登校したところ、制服ではないという理由から学校に禁止された)。 ・適用できる人権宣言の条項、人権宣言が尊重されているか、可能な解決策を話し合う。	
	3. 共に暮らす	・善い生活について異なる考え方があって、権利が尊重され、望むように生きるためには、公平なルールと法に基づいて生活する必要がある、その議論の1つとして、J.S.ミルのものがある。『自由論』からの引用を読む。 ・上の4つのシナリオのうち1つを選び、自分の意見を示しそれに賛成しない人の意見を聞く。人々が異なる意見を持つことは重要か、ミルの考えに従えば解決できるか、解決しそうで無い例はあるか。学校、コミュニティ、国家で異なる意見が尊重されなかったらどうなるか。ミルの意見に賛成か。	
	4. 全ての人に一つの制度?	・論争的であるいくつかの事例を読む(例: 移民政策に反対するイギリス国民党のデモ行進を、反人種差別主義者はやめさせるべきだと抗議をした)。 ・誰が正しく誰が間違っていると思うか、賛成と反対の文章を、根拠を示して書きなさい。寛容な社会を促進するためにどんな行動を推奨するか。ミルの見解は問題解決に役立ったか。	

国民的アイデンティティの形成

(表は、Activate! 1, 2, 3 Cheltenham: Institute for citizenship, 2002. を参照に筆者作成。)

ギリス国内のナショナル、リージョナル、宗教的、民族的アイデンティティの多様性と、相互尊重と理解の必要性」を学習させるという規定にそって、「ローカル巻」「ナショナル巻」「グローバル巻」すべて、イギリス国内の多様性についての学習となっている。ここではまず、異なる解釈に開かれた文化に基づく国民的アイデンティティの形成を行う「ローカル巻」と「ナショナル巻」の学習を取り上げる。次に、異なる解釈に開かれた政治的価値に基づく国民的アイデンティティの形成を行う「グローバル巻」を取り上げる。

#### ① 異なる解釈に開かれた文化に基づく国民的アイデンティティの形成

ここでは、異なる解釈に開かれた文化に基づく国民的アイデンティティの形成を行う、「ローカル巻」と「ナショナル巻」の単元を取り上げる。

「ローカル巻」は、「人種」、ジェンダー、障がいに対する差別に対して、地域レベルの取り組みを行わせることで、多様性の尊重についての学習を支援する構成となっている。典型事例である小単元1ではまず、アジア出身の生徒が大半を占める女子中等学校において、民族的マイノリティ、女性、障がいなど特別な支援が必要な生徒すべてが尊重されるべきだとして、学校全体で行われている機会均等への取り組みが学習される。生徒は、この取り組みを評価し、自分の学校に生かすための現状調査を行っている。小単元2と小単元3では、ジェンダーや障がいに対する差別を禁じる国内法に基づき、差別に対する取り組みについて考えさせている。ここで特徴的なのは、地域レベルで見られる多様性が取り上げられていること、および一人のアイデンティティの複雑さが取り上げられていることである。つまり、アジア出身のマイノリティであり、女性であり、特別支援が必要であるという属性は、しばしば移民もしくはその子弟が同時に持ちうるものである。本単元では、地域レベルの多様性を取り上げつつ、個人が持ちうる複数のアイデンティティ枠組みに注目することで、アイデンティティの複雑さ・重層性をふまえた、地域レベルの多様性尊重と平等への取り組みへの理解を促していると解釈できる。

続く「ナショナル巻」は、国民的アイデンティティについて議論させるものとなっている。小単元1は、イギリス国内の複数のネーションやアイデンティティについての学習となっている。まずイギリスの地図の上に、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドの旗、祝日、首都、議員数を書きこみ、4つのネーションから成るイギリスの地図に名前を付けさせる。次に、本小単元では、「イギリスはいくつのネーションから成るのか」「イギリスとネーションのどちらが重要か」「イギリスは今の状態を維持すべき

か、4 つに分かれるべきか」などの質問による意識調査を行わせる。ここでは、国家もしくはネイションの一方を選択する人もいる一方で、イギリスとネイションの両者を重要だと考える人も一定程度いることが学ばれると予想される。これらの活動を通して生徒は、イギリスを4つのネイションから成るものであると認識すると共に、国家とネイションのアイデンティティの重層性について学ぶと考えられる。

小単元2は、英語の多様な起源の認識を促す活動である。イギリスの植民地支配の歴史、アメリカ合衆国の影響力のために英語が国際語となっていることが説明された上で、歴史的に英語に対して影響を与えた様々な言語の語彙を地図上で確かめる活動を行っている。この活動を通して、英語を本質的な価値を持つ言語としてではなく、様々な言語の影響を受けながら歴史的に形成されてきたものとして認識することを促しているといえる。

小単元3は、紀元前100年から現在までイギリスに移住してきた人々の出身地とその理由について学び、それらがイギリスの形成過程に与えた影響について考えさせることで、イギリスの民族構成の多様性の理解を促す活動である。具体的には、ケルト人、ローマ軍、バイキング、ノルマンディ、ユダヤ人、パキスタン、西アフリカなどからの移民が、いつどのような理由で移住してきたのかという文章を読み、イギリスに影響を与えた国や出来事、移民によってもたらされた文化について考える活動を行う。この活動は、イギリスの民族性を、固有のものとしてではなく、様々な民族の影響を受けて形成されてきたものとして認識することを促している。

小単元4は、イギリスに関連するイメージ写真のパズルをとおして、イギリスの多様性を踏まえた、国民的アイデンティティについての話し合いを促す活動である。パズルの各ピースは、イスラム教のモスク、ターバンをまく男性、キリスト教会、カレー、フィッシュアンドチップス、クリケット、サリーを着た女性、ユニオンジャックを身にまとった白人女性、黒人のイギリス代表のアスリートなど、宗教、「人種」、民族、スポーツや食事に関わる写真から成っている。生徒たちは、それらの写真がどんなイギリス人アイデンティティを表しているのかについて話し合った後、自分なりの「イギリス人らしさ(Britishness)」について考える。またイギリスがどのくらい統一されているのかについても話し合う。ここでは、イギリスの文化、民族、宗教などの多様性を踏まえた上で、イギリス人としての国民的アイデンティティを自分なりに構成することが期待されている。つまりここでは、イギリスの文化を同質的なものとしてではなく、異なる解釈に開かれたものとして認識し、それに基づく国民的アイデンティティの構築に参加することが促されて

いるといえる。

以上のように、「ローカル巻」では、多元的なアイデンティティを持つ人々を尊重することが学ばれている。続く「ナショナル巻」は、イギリスが、複数の政治体制および、多様な言語、民族、宗教などを持つ人々によって構成されていることへの理解に基づく国民的アイデンティティ構築への参加を促す学習となっている。言い換えると、ここでは、異なる解釈に開かれた文化に基づく国民的アイデンティティの構築に参加させることが目指されているといえる。

## ② 異なる解釈に開かれた政治的価値に基づく国民的アイデンティティの形成

次に「グローバル巻」を取り上げ、異なる解釈に開かれた政治的価値に基づく国民的アイデンティティの形成過程について明らかにする。小单元 1 は、「ナショナル巻」で学んだ多様な民族性から成るイギリス理解の復習となっている。具体的には、イギリス国内の人種や宗教の分布に関する統計資料などを分析し、実際の客観的データに基づいて国内の多様性を認識することが期待されている。

小单元 2 は、「寛容」という政治的価値を人権に基づいて学ばせている。まず生徒は、「世界人権宣言」の中で、すべての人は、違いに関わらず平等であると定められている条項を学習する。次に生徒は、宗教やジェンダーに基づく差別事例を読み、事例に適用できる国際人権条約の条項を特定し、条項と照らし合わせた事例の評価、差別撤廃のために取りうる解決策について議論を行う。ここでは、意見が異なる場合に必要となる寛容やそれを可能とする人権価値に基づいて学ばせようとしており、国家を超えたアイデンティティ形成の可能性を提示している。しかし、続く小单元 3 と 4 では、国民的アイデンティティの基盤となる、イギリス社会における共生のための政治的価値の学習となっている。

小单元 3 では、イギリスで採用されてきた共生のためのルールを批判的に検討させている。まず導入で、多文化社会では、人々は異なる善い生き方の考えを持っており、全ての人が望むような生活を送る権利が認められるためには、公平な一連のルールや法が必要であることが確認される。続いて、100 年前のイギリスの国会議員としてジョン・スチュアート・ミル (Mill, J.S.) が紹介され、次のような『自由論』の一節が提示される。それらは、「唯一 1 人が人類と異なる意見を持っていたとしても沈黙させることは不当である」「個人の自由は、その人が他者の生活に危害を与えない限りは制限されるべきではない」「人々が自らの方法で生活することが出来るのであればより幸福である」「もし人々が自らの自由

を用いて他者の利益に危害を加える場合にのみ、社会は個人の自由に介入することが許されるべきである」というものである。これらのルールを確認した後、生徒たちは、論争的な問題における異なる立場の対立解決に、ミルのルールが応用可能であるかを話し合う。例えば、イスラム教徒の女子生徒がスカーフを被って登校したいと申し入れたが、学校はそれが制服ではないという理由で拒否したという事例を取り上げ、両者の対立関係を確認した後、ミルのルールの有効性が話し合われる。ここでは、女子生徒の「信教の自由」と、学校の世俗主義の対立が話し合われることが予想される。このような学習を通して、本小単元では、実際の問題に見られる自由の対立と、ミルのルールが擁護しようとする自由という政治的価値の検討がなされているといえる。

小単元4では、自由をめぐる対立がより深刻な事例の分析を通して、ミルのルールを批判的に検討させると共に、寛容な社会を構築するための提案を行わせている。まず自由をめぐる対立関係を含む5つの事例が紹介され、各々の事例に関する話し合いを行う。例えば事例5は以下の内容である。「亡命者の多く住むイギリスのケントで、政府の移民政策に反対するイギリス国民党支持者がデモ行進を行った。地元の反対論者からは、だれも人種差別主義者になる自由はないとして批判がだされているが、イギリス国民党支持者は、法の範囲内であれば集会やキャンペーンを行う自由はあると主張する。警察は法の範囲内にある限り集会を禁止することは出来ない」という事例である。この事例に対して生徒たちは、誰が正しく、誰が間違っているのかを話し合い、極右の立場に立つ人々の行進を禁止すべきかどうかに関する賛否両論を、根拠に基づいて書くという課題に取り組む。また寛容な社会のためにすべき行動、対立解決におけるミルのルールの有効性について話し合う。この事例で問題となるのは「集会の自由」と「差別からの自由」の対立であるが、ミルの共生のルールでは、差別によるアイデンティティの承認の阻害といったことが想定されておらず、対立解決に十分寄与しないことが認識されると予想される。これをふまえて生徒には、より寛容な社会を構築するための新たなルールの提案を行うことが求められている。

以上のことより、3つの巻における単元3「多様性」では、以下のように整理できる。「ローカル巻」で地域レベルでの多様性の尊重への取り組みの重要性が確認され、「ナショナル巻」では、異なる解釈に開かれた文化の理解に基づいた国民的アイデンティティの形成が目指されていた。一方、「グローバル巻」では、小単元2で人権に基づく多様性の尊重が学ばれていたが、多様性の統合原理についての学習である小単元3、4では、イギリスの文脈の中で実体化された自由や寛容という政治的価値の学習が中心であった。このように、

政治的価値は、批判的に検討され、より良いものへと解釈が積み重ねられるものとして学ばれていた。この異なる解釈に開かれた政治的価値とは、前節で述べた「共有価値」をさすと考えられる。

### (3) 学習方法：批判的討論と社会参加

『Activate!』は、その学習方法として、批判的討論と社会参加を採用していた。例えば、「ナショナル巻」の第3単元「多様性」では、イギリス社会を構成する、多様な政治制度、言語、民族、宗教の認識を促すと同時に、それらを踏まえた統一的なアイデンティティを構想させていた。例えば、小単元1「イギリス：4つのネーションがひとつに」では、「イギリスはいくつのネーションから成るのか」と尋ねて、同質的な国民的アイデンティティの想定について批判的に吟味させていた。また、「イギリスとネーションのどちらが重要か」「イギリスは今の状態を維持すべきか、4つに分かれるべきか」という質問に関する意識調査を行わせることで、国家とネーションを二者択一として捉えるという見方についても、批判的に議論をさせていた。つまりここでは、同質的な国民的アイデンティティを教え込んだり、国家統一か多様性の尊重かという単純な二者択一を受け入れるのではなく、それらを批判的に分析し討論へ参加することによって、解釈に開かれた文化や政治的価値を構築することが目指されていた。このように、『Activate!』では、批判的討論と社会参加が学習方法として採用されていた。

#### 4. まとめ

本節では、イギリスにおける多元的シティズンシップを育成する教科書の代表的な事例のひとつとして、Institute for Citizenship で開発された『Activate!』の分析を行った。その結果、以下の3点が明らかとなった。

第一に、『Activate!』3巻の全体計画は、シティズンシップ教育に関連する中心概念を、ローカル、ナショナル、グローバルレベルの社会問題に具体化した内容から成り、学年段階が進むにつれて高度なスキルの学習が獲得されるように配列されていた。また、例外もあるが、基本的には、ローカル、ナショナル、グローバルという順で地理的レベルが拡大されるという原理に基づき内容が編成されていた。

第二に、『Activate!』の3巻に共通する単元2「人権と責任」の分析を行ったところ、ローカルレベルでは地域の住人としての権利と責任が、ナショナルレベルでは、国家の法に基づく権利と責任が、グローバルレベルでは、国際人権条約に基づく権利と責任が学ばれており、それらは、相互補完関係にあった。ただし、一部例外として、ローカルレベルでも「子どもの権利条約」に基づく権利の学習がなされていた。

第三に、『Activate!』の3巻に共通する単元3「多様性」の分析では、イギリス社会の多様な要素の認識が促されると同時に、その統合原理は、異なる解釈に開かれた文化や、政治的価値であることが分かった。具体的には、「ローカル巻」では、国内法に基づき、イギリス国内の異なるアイデンティティを持つ人々を尊重することの重要性が学ばれていた。「ナショナル巻」では、イギリス国内の多様な文化や民族性を踏まえた国民的アイデンティティに関する議論への参加を促していた。「グローバル巻」では、人々の共生を可能にする政治的価値に関して、既存のルールを批判的に検討させるとともに、新しい価値やルールを提案させることで、開かれたものとして学習させていた。

第四に、『Activate!』では、既存の文化や価値を問い直し、新しいものを構築するために、批判的な討議と社会参加が学習方法として用いられていた。

このような特徴を持つ『Activate!』であるが、以下のような課題も指摘できる。まず、国民の権利と人権の関係についてである。この教科書の分析より、例外はあるものの、基本的には「ローカル巻」では、地域住民としての権利と責任が、「ナショナル巻」では、国家法に基づく権利と責任が、「グローバル巻」では、人権と責任が学習されており、それらは相互補完関係にあった。ここでは、異なる地理的レベルのシティズンシップの要請が、相互補完関係にあるものとされ、相互に対立することは想定されていない。しかしながら、

実際の生活では、移民問題や環境問題のように、異なるレベルで付与される権利や責任が、互いに対立する場合がある。従って、それぞれのレベルのシティズンシップの育成を住み分けのような形で行うだけでは十分ではなく、両者の接続をどのようにして図るかが課題とされる必要がある。

次に、文化を国民的アイデンティティの基礎としていることである。『Activate!』では、異なるアイデンティティを持つ人々を尊重し、多様な解釈に開かれた文化に基づく国民的アイデンティティを統合原理としている。ここでは、確かに国内の異文化について学習させることで、既存の主流文化をある程度相対化し再解釈する可能性が提供されている。しかしこのことは、主流文化自体の枠組みを批判的に見直すことを期待するものではないと考えられる。例えば、『Activate!』の単元3「多様性」では、英語の起源の多様性を学習はするが、英語そのものを公用語としないという解釈には開かれていない。このことより、国民的アイデンティティの基礎として文化をおくことは、国民的アイデンティティが、主流文化からの影響によって形成される面を否定できないため、社会の少数派の文化的背景を持つ人々に対して一定程度の同化を強いるものとなることになると考えられる。

第三に、政治的価値（共有価値）の再解釈の限界である。『Activate!』では、異なる解釈に開かれた政治的価値が学ばれていた。しかし、これらの価値が異なる解釈に開かれているといっても、その再解釈は、それまでの世代の人たちが行ってきた解釈の積み重ねの範疇に留まることが予想される。そのため、やはり新しく社会に参入した者に対しては一定程度の同化を求めると考えられる。例えば、『Activate!』の単元3「多様性」でも、JS.ミルの「自由」の考え方が示され、それを批判的に再解釈するという範囲での解釈の自由が与えられていた。

ただし政治的価値は、人権といった国家を超えて共有され得る価値と近いものとして学習させ、価値の再解釈に参加しうる人々の範疇を広げることで、排他的でないような形へと近づけることのできる可能性を残すものである。そこで次節では、国家レベルで共有される価値と人権価値との連続性を意識させることで、より普遍的価値を重視するという方向性を打ち出している、カリキュラムについて取り上げる。

## 第2節 中等学校の教育計画にみられる多元的シティズンシップの学習

前節では、教科書『Activate!』の分析を通して、地域、国家、グローバルレベルでの人権と責任が相互補完関係にあるものとして学習されていたこと、そして、異なる解釈に開かれた文化と政治的価値（共有価値）に基づく国民的アイデンティティの形成が目指されていたことを明らかにした。また、本教科書では、批判的討論と社会参加という方法が採用されていたことを述べた。

本節では、シティズンシップ教育に積極的に取り組む中等学校における教育計画の分析を行う。本節が、教科書ではなく実際の学校の教育計画に注目するのは、以下の理由からである。まず、イギリスの学校では教科書の使用は全体の約6割にとどまると共に、使用する学校は減少傾向にあるという調査からも<sup>8</sup>、実際のシティズンシップ教育の計画を分析する必要があると考えたことである。次に、より重要な理由としては、第2章で論じたように、『アジェク・レポート』が提言した国民的アイデンティティの育成に対して、教育現場では批判的な意見があったということである<sup>9</sup>。この点については、イギリスのシティズンシップ教育に関わる教師は、「イギリス人らしさ」をシティズンシップの中核に据えることに批判的であるという調査結果もある<sup>10</sup>。本節で取り上げる中等学校の教育計画の特徴を先取りして述べると、それはシティズンシップ教育の中で人権を重視することで、排他的でない国民的アイデンティティの形成を目指そうとするものであると言える。以下では、具体的な事例に基づき詳しくみていく。

### 1. 中等学校Aの位置づけ

本節で取り上げる中等学校A（以下、A校）は、シティズンシップ教育と企業家精神の発達（enterprise）<sup>11</sup>を学校全体の教育活動の中心に据えている学校である。A校は、特定の教科に力を入れて取り組むことが期待されるアカデミー<sup>12</sup>と呼ばれる学校であり、A校の重点教科はシティズンシップ教育である。A校は、シティズンシップ教育の専門教師を置き、週2時間をシティズンシップ教育に充てるという形で力を入れて取り組んでいる<sup>13</sup>。さらに、在籍生徒の構成が非常に多様であることもA校の特徴である。A校の在籍生徒は、経済的に貧しい家庭の生徒が多く、パキスタン系をはじめとするエスニックマイノリティ出身の生徒の割合が3分の1と非常に高い<sup>14</sup>。

このような特徴を持つA校では、学校全体として以下のような目標を掲げている。

我々のグローバルな世界が達成すべき最も重要なことの1つは、コミュニティ相互の理解を促進することである。若者間の討論や議論は、彼らがシティズンシップや企業家教育を学ぶ過程、そして、より良い世界への道を支援する<sup>15</sup>。

ここでは、コミュニティ同士の理解を促進するという課題が意識されている。具体的な学習内容の分析の中で触れるが、ここで言うコミュニティとは、A校の生徒の背景との関連する、文化や価値を共有する集団のことを指す。そして、それらの集団間の理解を深めるのが、討論や議論であり、その機会をシティズンシップ教育や企業家教育が提供するということが示されている。そして、コミュニティ同士の理解の促進が、最終的にはより良い世界を作っていくことを目指すということが述べられている。

このようにA校は、コミュニティの相互理解を促進しつつ、シティズンシップ教育が取り上げる地理的範囲を、地域や国家レベルに限定せず、世界にまで拡大している。筆者がシティズンシップ教育の担当教師に行ったインタビューの中でも、担当教師は、多様性の理解と社会的結合(social cohesion)、地域、国家、グローバルレベルのシティズンシップの育成が重要であるとの見解を述べていた<sup>16</sup>。それではA校では、どのような内容と方法によって、多元的シティズンシップを育成しようとしているのであろうか。

## 2. 中等学校Aのシティズンシップ教育の計画

A校のシティズンシップ教育の年間計画を表3-4に示した。また、その中から、キーステージ3(8年生、9年生)のシティズンシップ教育に直接関わる部分を抜き出して、表3-5、表3-6に示した<sup>17</sup>。表3-5、表3-6からは、教育計画の特徴として、国内法と人権とが相互補完関係にあるものとして学習されているが、特に人権が重視されていることや、多様なアイデンティティの категорияが取り上げられると同時に、複数の地理的レベルにおける学習となっていることが指摘できる。

### (1) 国内法と人権の相互補完関係

A校のキーステージ3の教育計画は、全体としては政府作成の『教授計画(Schemes of work)<sup>18</sup>』に沿ってその内容が選択されている。まず特徴として指摘できるのは、国内法と人権とが補完関係にあるものとして学習されていることである。例えば、キーステージ

表 3-4 中等学校 A のシティズンシップ教育の年間計画

学期	月	週	8 年生	9 年生	10 年生	11 年生
一学期	9	1	導入とルール作り	導入とルール作り	導入とルール作り	導入とルール作り
		2	部族	奴隷制	死刑	国会、政府、法の働き
		3				
	10	4	PSHE：アイデンティティとコミュニティ	PSHE：アイデンティティとコミュニティ	PSHE：アイデンティティとコミュニティ	PSHE：アイデンティティとコミュニティ
		5	部族	奴隷制：未完のビジネス	GCSE コースワーク： 死刑	投票と若者
		6				
		7	PSHE：安全	PSHE：安全		
	8	PSHE：個人の安全—インターネットと携帯	PSHE：避妊			
	9					
	11	10	人権 国際人権デー記念行事の準備と開催	人権 国際人権デー記念行事の準備と開催	PSHE：麻薬、法的義務、選択	権利と責任：雇用者、被雇用者、顧客
		11				
		12			国際人権デー記念行事	
		13				
	12	14				PSHE：職業体験の準備
					PSHE：職業体験	
二学期	1	1	犯罪	ホロコーストと大虐殺	法律のメカニズム	PSHE：職業体験
		2				GCSE コースワーク： 社会変化と個人参加の機会
		3				
	2	4	PSHE：健康なライフスタイル	政府、選挙、投票	権利と責任：雇用者、被雇用者、顧客	コースワーク A
		5				
		6				
	3	7	PSHE：安全	PSHE：職業体験の準備	PSHE：職業体験の準備	法システムの権利と責任
		8				
		9				
		10				
三学期	4	1	チャリティ	PSHE：健康なライフスタイル	PSHE：性教育	PSHE：健康なライフスタイル、個人の安全
		2				
		3				
	5	4	PSHE：職業体験の準備	PSHE：職業体験	グローバルシティズンシップ	復習
		5				
		6				
		7				
	6	8	動物の権利	財政能力	UK における多様なアイデンティティ	GCSE テスト
		9				
		10				
	7	11	PSHE：避妊	社会におけるメディアの重要性		
		12				
		13				
		14				

(注) シティズンシップの授業は、PSHE(Personal, Social and Health Education, 人格・社会性・健康教育)と合同で年間教育計画が作成されている。シティズンシップ教育の授業については、ゴシックで示した。(中等学校 A の年間教育計画を参照に筆者作成)

表 3-5 8年生のシティズンシップ教育計画

テーマ	概要	対応する教授計画	その他	アイデンティティ 地理的レベル
1 導入	・導入とルール作り	1 シティズンシップ		
2 部族	・文化的コミュニティの概念を分析し、異なるコミュニティ同士の話し合いの場を設ける。 ・平和にコミュニティ同士が共存するためのガイドラインを作る。	4 イギリス：多様な社会？ 14 民主的参加スキルを発達させる		文化的アイデンティティ
3 人権	・表現の自由、拷問、ストリートの子ども、難民、死刑の是非を両者の立場に立って議論する。 ・ビルマの地理、歴史、ビルマで起こったデモについて知り、人権活動家解放のキャンペーンに参加する。	3 人権 16 人権デーを祝う 10 グローバルな問題を議論する 14 民主的参加スキルを発達させる	世界人権デー(12/10) 地理、歴史、宗教、とのクロスカリキュラム	グローバル 国家 地域(学校) 言語、宗教
4 犯罪	・犯罪と若者の関係を探究する。自分が犯罪の被害者、目撃者になる、あるいは逮捕された時の権利を知る。 ・刑法、民法の違いを知る。 ・警察署と裁判所への訪問を行う。	2 犯罪		国家
5 チャリティ	・フェアトレードの意味を理解する。バナナ供給のロールプレーを通して不平等を知る ・学校でフェアトレードに取り組むアクティブシティズンの例をドラマから学ぶ ・フェアトレード認定学校にするためのチャレンジに取り組む。プレゼン、評価、振り返りをする。	3 人権 10 グローバルな問題を議論する 14 民主的参加スキルを発達させる		グローバル 地域(学校)
6 動物の権利	・人権と関連付けて動物の権利について学ぶ ・動物福祉法の内容を理解する。動物が持っている権利、持つべき権利、動物の権利に関する情報源、取り扱いの領域を考える。 ・情報を伝えるためのパンフレットの作成。	5 どのように法律は動物を保護するのか 14 民主的参加スキルを発達させる		国家

表 3-6 9年生のシティズンシップ教育計画

テーマ	概要	対応する教授計画	その他	アイデンティティ 地理的次元
1 導入	・導入とルール作り	1 シティズンシップ		
2 奴隷制	・奴隷制の歴史、現在の奴隷制を学ぶ。 ・奴隷制廃止に使われたキャンペーン手法を学ぶ。キャンペーンを企画する。	3 人権 14 民主的参加スキルを発達させる	奴隷貿易廃止法成立200周年	グローバル、 国家、地域 ジェンダー、 宗教、社会階級、「人種」
3 人権	・奴隷制と関連付けて人権デーを企画する。 ・ビルマの地理、歴史、ビルマで起こったデモについて知り、人権活動家解放のキャンペーンに参加する。	3 人権 16 人権デーを祝う 10 グローバルな問題を議論する 14 民主的参加スキルを発達させる	世界人権デー(12/10) 地理、歴史、宗教とのクロスカリキュラム	グローバル 国家、地域 宗教
4 ホロコーストと大虐殺	・REと歴史とのクロスカリキュラム。 ・「人種」に注目して虐殺の概念を知る。 ・20世紀に起こった虐殺を調べて発表するという課題に取り組む。 ・相互評価と自己評価をする。 ・ホロコーストメモリアルデーの企画。	3 人権 11 世界で平和を保つのはなぜ難しいのか 13 どのように対立に対処するのか 10 グローバルな問題を議論する	ホロコーストメモリアルデー(1/27) 歴史、国語、メディア、宗教とのクロスカリキュラム	グローバル 国家 「人種」、 宗教、民族
5 政府、選挙、投票	・イギリスで民主主義がどのように機能しているか探究する。 ・独自で政党を作り模擬選挙を行う。	6 政府、選挙、投票		国家
6 財政能力	・税金と国の財源を理解する ・予算編成のロールプレーを行う ・課題に取り組み自己評価・相互評価を行う			国家
7 社会のメディアの大切さ	・地域、国家、国際レベルのメディアの重要性を探究する	9 社会のメディアの大切さ		国際的、 国家、 地域

(表 3-5, 表 3-6 は、学校 A 作成の年間教育計画、単元指導計画、および政府作成の教授計画を参照に筆者作成)

3の教授計画では、単元4「犯罪」は、若者に適用される国内の刑法や民法についての学習となっており、単元6「動物の権利」も、動物福祉法(Animal Welfare Act)に基づく動物の権利に関する学習となっている。一方、単元3「人権」と単元5「チャリティ」では、国家法が対象としない人々の権利にまで言及し、その人々の権利を保障するための活動を行わせている。例外は、単元2「部族」であり、これは自分たちで共生のためのルールを作成する活動となっている。

次に、特徴として指摘できるのが、全体で見ると人権が重視されていることである。政府のキーステージ3の教授計画では、人権が取り上げられているのは2単元に過ぎないのに対し、A校では5単元が人権に関わるものである。さらに、それらの単元が、国内外の人権に関連するイベントと関連づけられ学校行事として行われていることや、クロスカリキュラムとして複数の教科と合同の取り組みとして行われていることから、人権に関連する単元が重視されているのがわかる。例えば、単元「人権」では、ビルマの抗議行動と関連させて、地理、歴史、宗教の時間でもビルマについて学習したり、8・9年生合同で「国際人権デー」の行事を行っている。

このことより、A校における教育計画では、国内法と人権が補完関係にあるものとして学習されるが、全体としては、人権がシティズンシップ教育の中心的な権利として位置づけられているといえる。

## (2) 多様性と複数の地理的レベルへの参加の学習

A校の全体計画は、表3-5、表3-6の「アイデンティティ、地理的レベル」の項目に示すように、多様な集団的アイデンティティを取り上げると共に、複数の地理的レベルへの参加の学習から成っている。

全体計画の中で取り上げられるアイデンティティ枠組みは、「人種」、宗教、民族、ジェンダー、言語、社会階級など多様である<sup>19</sup>。またその取り上げ方は、文化的集団間の良好な関係構築を目指す「水平的」関係に関する単元と、文化的集団の政治参加を促す「垂直的」関係に関する単元がある。前者に関連する単元2「部族」(8年生)は、2つのグループに分かれて、自分たちのグループの名前、旗、法律などを選択することで文化的コミュニティを形成し、他のコミュニティと共生するためのガイドラインを作成する活動である。他方、後者に関係するのが、単元「人権」(8、9年生)、単元2「奴隷制」(9年生)、単元3「ホロコーストと大虐殺」(9年生)である。例えば単元3は、「人種」、宗教、民族集団の

絶滅を図るという大虐殺の定義を学習した後、国家などによる大虐殺の事例を調べて発表する活動である。

一方、全体計画の中で取り上げられる地理的レベルについては、地域、国家、グローバルレベルの全体のバランスをとりつつ、一つの単元の中でも複数の地理的レベルへの参加の学習が意識されている。例えば、単元2「奴隷制」では、一つの単元の中に複数の地理的レベルへの参加の学習が盛り込まれている。これについては後ほど詳しく取り上げる。

以上のことより、A校のシティズンシップ教育の全体計画の特徴として、人権に関わる単元が多く取り上げられていること、多様な集団的アイデンティティと複数の地理的レベルにおけるシティズンシップの学習が盛り込まれていることが指摘できる。

### 3. 中等学校Aのシティズンシップ教育の単元構成

ここまで、A校におけるシティズンシップ教育の年間計画を分析し、その特徴として、国内法と人権が補完し合うものとして学習されると同時に、人権が中心的な価値として重視されていること、多様なアイデンティティのカテゴリーが取り上げられていること、複数の地理的次元における学習として計画されていることを指摘した。

以下では、教育計画の中でも特に典型的な単元であると考えられる、「奴隷制」(9年生)を取り上げ、多元的シティズンシップが、具体的にどのような内容と方法によって学ばれているのかについて明らかにしていく。A校の単元指導計画の記述を中心に、単元2「奴隷制」の構成をまとめたものを表3-7に示した<sup>20</sup>。

本単元の学習過程は、近代史における問題解決過程の理解を促す【展開1】から【展開3】と、現代の問題解決への参加に関わる【展開4・5】の2つに分けられる。まず、近代史の問題解決過程の理解に関わる学習過程のうち、【展開1】では、大西洋奴隷貿易に関する基本的な事実認識を促している。【展開2】では主に、奴隷制廃止法の制定に関わったキャンペーングループを取り上げ、生徒に、グループの概要、キャンペーン全体の中で担った役割や用いた戦略について調べて発表させている。【展開3】では、それまでの学習のまとめと振り返りを行う。次に、現代の問題解決への参加に関わる学習過程のうち【展開4】では、強制労働や少年兵など、現代の奴隷制の問題についての分析を促している。【展開5】では、現代の奴隷制反対のキャンペーン計画を立案させている。以上の学習過程の特徴として、以下の4点にわけて説明を行う。

表 3-7 単元「奴隷制」の単元構成

展開・小単元	教師の指示と生徒の活動	知識	スキル	価値	
近代史上の問題解決過程の理解	展開1 歴史上の問題理解	1. 生徒を4つのグループにわけ、大西洋三角貿易に関連するカードと貿易ルートを示す地図を対照させる。 2. カードを地図上に貼り付けるように言う。 3. この活動から学んだことを話し合わせる。	大西洋三角貿易に関する事実	・情報と情報源を分析し、幅広い問題・出来事について考える	寛容 自由 正義 権利 政治的権利
	展開2 歴史上の問題解決過程の理解	1. 奴隷制が支持された理由として、大変儲かるために廃止するのが難しかったことを説明する。 2. 4種のグループ(各2グループ)にわけ、それぞれに異なるキャンペーングループを代表させる。 3. キャンペーングループについての情報シートを各グループに渡し、実際にそのグループが使った戦略を知り、自分たちの選択と比較させる。 4. John Newtonの「アメーzing・グレース」のビデオを見て、使用された戦略の理解を深める。  担当するキャンペーングループの紹介、担った役割、用いた戦略について説明し、質問に答えられるようにする。プレゼンの準備をおこなう。	奴隷制廃止への多様なグループの関わり  イギリス最初の市民のキャンペーンで使われた方法と戦略  「圧力団体」の概念と政府に対する圧力の用い方	・問題を調査し合理的に議論する ・情報と情報源を分析し、幅広い問題・出来事について考える ・個人の強みを生かす ・グループの意思決定に貢献する ・他者の意見を聞き・尊重し妥協を行う ・友人や大人と話し、聞く ・消極的なピア・プレッシャーを拒否する ・建設的なフィードバックを与え、受ける ・経験から学んだことの反省 ・学習課題の評価を行う	
	展開3 学習のまとめ振り返り	1. 各グループ、プレゼンを行い学んだことを共有する。 2. プレゼンについて相互評価、自己評価を行う。	奴隷制度への賛否		
現代の問題解決への参加	展開4 現代の問題分析	1. 現代の奴隷制が存在するかを尋ね、それに関わる重要な事実(奴隷の数、奴隷の形態、奴隷制が生まれる理由など)を提示する。 2. 4人1組のグループに分ける。世界人権宣言のシートを各グループに渡す。グループごとに異なる事例(強制労働、家事労働、少年兵、性貿易)を担当して資料を読む。以下の質問をする。 どの人権が侵害されているのか、奴隷となることは、その人の健康、教育、人生の機会にどれほど影響するのか、事例の中で説明されている行為によって影響を受けている人々はだれか。 3. 生徒にグループで、事例の中では奴隷状態から逃げたら本当に自由なのかを考えさせる。自由とは何を意味するかについて書くことを宿題にする。 1. 宿題を振り返り、自由とは何かについて生徒に聞く。人が自由になるために重要な項目を話し合う。 2. 少年兵の物語を再度取り上げ、この子どもがコミュニティに戻るために必要としている援助を話し合う。 3. ゲストスピーカーにシエラレオネでの体験を話してもらおう。 4. 現代の奴隷制に注目して少年兵のブックレットを作る課題を与える。	現代の奴隷制の事例  奴隷制で侵害される権利  奴隷制の影響  自由の概念  元奴隷が再度コミュニティに統合されるために必要な支援	・問題を調査して合理的に議論する ・情報と情報源を分析し、幅広い問題・出来事について考える ・個人の強みを生かす ・グループの意思決定に貢献する ・他者の意見を聞き尊重して妥協を行う	人権 自由 平等 寛容
	展開5 現代の問題解決への参加	9年生全体あるいはクラスごとに以下の課題に取り組む。クラス全体で、学校で取組める奴隷制反対のキャンペーンのアクションプランを作成する。  例) 活動グループの人を呼ぶ、学年集会に講演者を呼ぶ、リーフレットやポスターを作る、学校新聞の記事を書く、地元新聞からの取材を受ける、国会議員に手紙を書く、反奴隷制の宣言に署名をする、学校全体で署名を勧める、Eカードを送る、反奴隷団体に募金をする	200年前と今の奴隷制廃止キャンペーンの関連  キャンペーンで使われた手法の確認  NGOの働き	同上 ・課題を最後までやり遂げる時間と学習を効果的に管理する ・他者が助けを必要としている時に支援する ・地域の環境やコミュニティのために参加する ・学校内外にアクセスを得る ・偏見と差別に挑戦することで他者への配慮を示し擁護する ・対立の解決に成功する ・訪問者を含めた、友人や大人と話し、聞く	

(学校Aの単元指導計画を参照に筆者作成)

## (1) イギリス国内の多様性の認識

本単元の第一の特徴は、多様なアイデンティティの枠組みを柔軟に認識させると同時に、それが政治参加と関連付けて学習されていることである。これは、歴史上で奴隷制反対キャンペーンを行ったグループについての学習を通してなされている。

まず、国内の多様性の理解と政治参加との関連については、本単元が、多様なアイデンティティを持つ人々が、奴隷制廃止法の制定という政治問題に取り組んだ歴史についての学習となっていることから明らかである。

次に、イギリスの国内の多様なアイデンティティの枠組みを柔軟に認識することについては、イギリス近代史上の重要な出来事に、「人種」、ジェンダー、社会階級など多様なアイデンティティを持つ人々が関わっていたことの認識を通して行われている。また、ここでは、アイデンティティのカテゴリー内部を同質と捉えるのではなく、その内部の多様性も同時に認識させている。【展開2】では、奴隷制反対キャンペーンに参加したイギリスの歴史上に実在した人物を、果たした役割、「人種」、ジェンダー、社会階級の観点から、「キャンペーンの指導者」「黒人活動家」「女性」「大衆」の4つのグループに分けて紹介している。各グループとそこに参加した人々について表3-8にまとめた。

表3-8 奴隷制廃止キャンペーンに関わったグループの概要

グループ	グループ内の多様性	活動の内容
キャンペーン指導者	<b>Thomas Clarkson</b> 学生活動家	論文発表、講演会の開催、アフリカ文化の紹介、ポスター作成
	<b>William Wilberforce</b> 国会議員、英国国教会教徒	クエーカー教徒は異端視されていた中、奴隷貿易廃止法案の成立に貢献
黒人活動家	<b>Olaudah Equiano</b> 西アフリカ出身の元奴隷で後に数学者・作家	勇敢で、教養があり、キリスト教徒であるアフリカ人を自伝の中で描き、偏見に挑戦する。奴隷の恐ろしさを書く。国会議員へのロビー活動。
	カリビヤ諸島の奴隷たち	奴隷の指導者(キリスト教徒)のもとでの反乱により、奴隷維持のリスクを政府に自覚させた。
女性	<b>Elizabeth Heyrick</b> 女性団体を設立 国会議員に圧力をかける	男性の主張するゆるやかな解放ではなく、完全な奴隷解放を求める。砂糖ボイコットの主導者、国会議員へ圧力をかける。
	<b>Hannah More</b> 詩人、劇作家 国会議員に近い友人を持つ	チラシ作成、講演会開催、署名集め、砂糖ボイコット、奴隷貿易の綿の服を拒否
一般大衆		奴隷廃止委員会の設立、署名集め、砂糖ボイコット

(表は、筆者作成)

本単元が、グループ内の個人を取り上げるのは、グループの内部が同質ではないことの理解を促そうとしているからである。例えば、「キャンペーン指導者」のグループの中には、

「クエーカー教徒」と「英国国教会の教徒」がおり、後者が優遇されたこと、また「黒人」グループの中には「奴隷出身で後に学者と作家となった黒人活動家」と「カリビア諸島で反乱を起こした黒人奴隷」がいたことが学ばれる。このようなグループの紹介を通して本単元は、イギリス社会を構成してきた「人種」、ジェンダー、社会階級を異にするグループについての理解を促す一方で、グループ内部についても、同質ではなく宗教や社会階級などの多様性を含むものとして理解することを促していると言える。

## (2) 普遍的価値に近い政治的価値に基づく国民的アイデンティティ形成

本単元の第二の特徴は、普遍的価値に調和的な政治的価値に基づく、国民的アイデンティティの形成を促していることである。本単元の【展開 2・3】では、イギリスの歴史上、多様な人々の参加によって、イギリス社会で実現した価値についての認識を促している。具体的には、奴隷制廃止キャンペーンにおいて、参政権を持たない女性や一般大衆が、署名運動や砂糖の購買ボイコットを通して行使しようとした「政治的権利」や、国際人権法が存在しない時代に、黒人奴隷が反乱を通して表現しようとした「権利」や「自由」という価値が学ばれる。ただし、これらの政治的価値は、イギリス人もしくはイギリスと関わり深い活動家によって実現されたものであるという理解が促されている。実際、表 3-8 に示すように、各グループの主要な活動家は、基本的にイギリス人もしくはイギリスに拠点を置く者、教養や宗教の面でイギリス国内の人々の理解を得る要素を持っている人物として描かれていた。つまり、歴史上の政治的価値は、イギリス社会を構成する様々なアイデンティティを持つ人々の政治参加・議論によって形成され、イギリス社会で共有されるようになった価値として学習されることが期待されていたといえる。

本単元では、このような政治的価値の学習に重要なものとして、歴史的アプローチを用いている。キムリッカは、歴史的な偉業の学習は、その価値への愛着やコミットメントを促すと述べている<sup>21</sup>。本単元でも、歴史を通して政治的価値を認識させることで、奴隷制を廃止に導いた歴史的偉業への誇りと、それを成し遂げる際に参照された政治的価値に対する愛着を抱くように促されているといえる。つまり、この中で、イギリス社会の伝統的な政治的価値（共有価値）の認識と、それに基づく国民的アイデンティティが形成されているといえる。

しかし興味深いことに、歴史的事例の学習を受け継ぐ形で行われる現代の奴隷制の学習の部分では、人々の参照する価値として「人権」が位置づけられている。まず【展開 4】

では、現代の奴隷制の問題を把握した後、「国際人権法」の観点から奴隷状態にある人々の「権利」「自由」「教育・健康への機会」について話し合わせている。具体的には、【展開4】では、イギリス以外の国（シエラレオネなど）において、奴隷状態に置かれている子どもの権利、自由、教育、健康、人生の機会について、「国際人権法」の観点から話し合わせている。より詳しく言えばこの学習は、少年兵として働くことを余儀なくされている子どもにとって奴隷状態から抜け出すことは「自由」の確保を意味するのか、コミュニティに戻るために必要な支援は何かなど、「自由」の概念について深く考えさせる構成となっている。

以上のように、生徒たちは、近代史と現代史を連続して学んでおり、そこでは、歴史的に継承されてきた価値と現代の人権価値が連続するものとして学ばれている。つまり、ここでは、イギリス社会で歴史的に人々が共有してきた政治的価値（共有価値）が、国家を超えても共有されうる普遍的価値と親和性の高いものとして認識されているということである。また、価値を実現する方策についても、歴史事例を通して学んだキャンペーン戦略を用いて、現代の奴隷制廃止キャンペーンに取り組むことが期待されている。【展開5】のキャンペーン計画立案の活動では、生徒が価値実現のために積極的に参加することが促されている。つまり、人権をイギリス社会で歴史的に受継がれてきた価値と連続する価値とすることで、それへの愛着とコミットメントが期待されているのである。以上のことより、本単元では、イギリス史上で形成されてきた「共有価値」が、現代における「人権」に近い価値として認識することが促されており、これに基づく国民的アイデンティティも、国家のみでなく、国家を超えた次元におけるアイデンティティとも親和性の高いものとなっているといえる。

### (3) 複数の地理的次元への参加の促進

本単元の第三の特徴は、以上のような多様性と国民的アイデンティティに基づき、本単元は、複数の地理的レベルへの参加を促しているということである。具体的には、【展開5】の奴隷制反対キャンペーンの計画立案活動において、学校での講演会の開催、国会議員への圧力行使、NGO への募金活動など、地域、国家、グローバルという地理的レベルへの参加を想定した計画が提案されると予想される。前述のように、本単元では、国民的アイデンティティを、国家を超えた次元に対するアイデンティティとも親和性の高いものとして構想しており、そのことによって、社会参加を、国家レベルに限定せずにグローバルなレベルにまで拡大して行うことを促しているといえる。

#### (4) 学習方法：批判的議論と社会参加

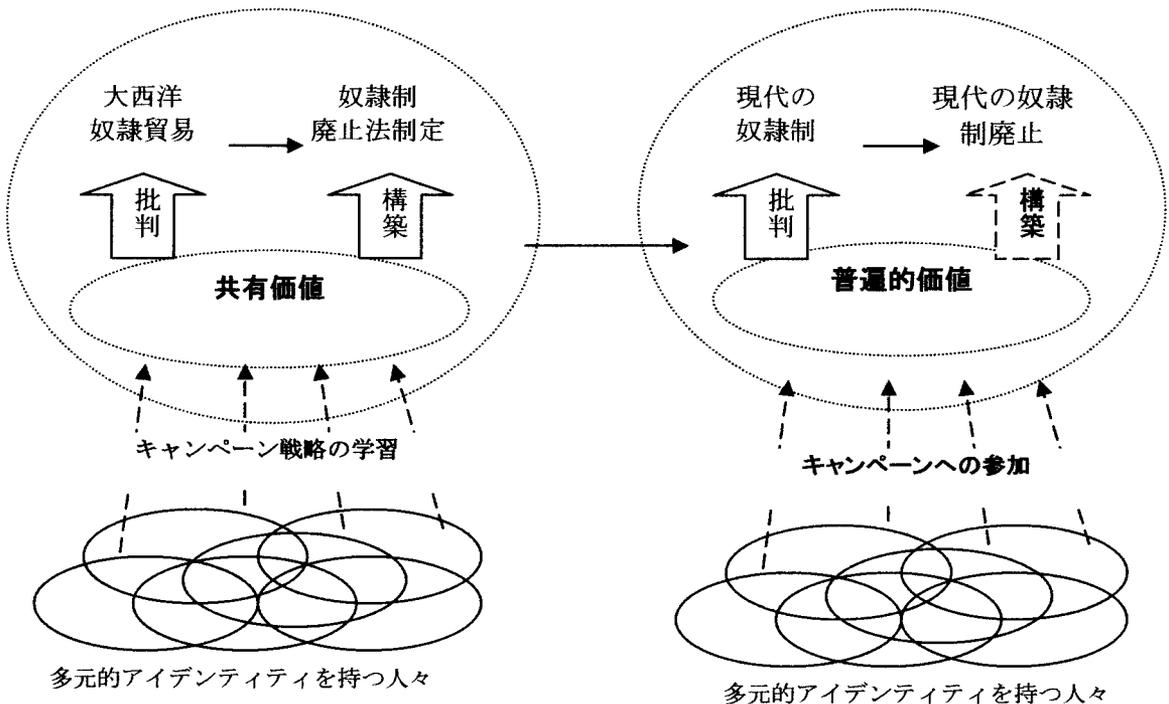
本単元の最後の特徴として、批判的討論、社会参加、歴史的アプローチが、主な学習方法として用いられていることが指摘できる。近代史における問題解決過程の理解の中では、批判的討論と社会参加というスキルの理解が目指されており、現代の問題に取り組む過程では、それらのスキルを活用することが期待されている。具体的には、【展開 2】では、人々が奴隷制を批判し、望ましい価値を構築するための行動（キャンペーンやアドボカシー）戦略が学ばれる。【展開 4、展開 5】では、それらのスキルを現代の問題解決過程で活用することが求められている。つまり、現代の奴隷制で侵害されている権利を分析し、権利を保障するために必要なものについて話し合いを行うことが求められる。加えて、ここでは、望ましい価値の実現のために、社会参加（アドボカシー活動）を行うことが促されている。

歴史的アプローチについては、【展開 2】において、近代史の中で奴隷制廃止を通して人々が達成しようとした価値について学ばれる。これによって、歴史的に受継がれてきた価値に積極的にコミットし、それに基づく社会構築のための参加の意欲を促すものとなっている。以上の特徴をふまえて、本単元の学習構造を図示すると図 3-1 のようになる。

図 3-1 単元「奴隷制」の学習構造

<近代史における問題解決過程の理解>

<現代の問題解決過程への参加>



(図は、筆者作成)

#### 4. まとめ

これまで中等学校 A の教育計画の分析を通して、多元的シティズンシップを育成する教育の特徴について、以下の 5 点を明らかにした。

第一点は、A 校の教育計画を分析した結果、国内法と人権が補完関係にあるものとして学ばれると同時に、教育計画全体の中で人権が重視されていること、多様なアイデンティティの категория が取り上げられていたこと、複数の地理的レベルにおける社会参加の学習が計画されていたことを明らかにした。

第二点は、A 校の典型的な単元「奴隷制」の指導計画の分析を通して、具体的な単元構成について明らかにした。まず、内容について本単元では、奴隷制廃止法の制定に関わったグループとグループ内部の多様性を紹介することで、多元的なアイデンティティを持つ人々がイギリスの重要な歴史的事例に関わっていたことの認識を促していた。また、単元「奴隷制」では、多様なアイデンティティを持つ人々が、奴隷制廃止による権利拡大という政治課題に取り組んだことの学習を通して、多様性と政治的課題や政治的価値を結び付けて学習させていた。

第三に、単元「奴隷制」では、普遍的価値に近い政治的価値に基づく、国民的アイデンティティの形成が行われていた。具体的には、イギリス社会で共有されている価値が、多様なアイデンティティを持つ人々の議論により歴史的に形成されたことの認識を促すことで、それらの価値の達成を成し遂げたことへの誇りや、価値へのコミットメントが促されていた。しかし、続く現代の問題の学習では、政治的価値を人権と連続性のあるものとして学ばれており、そこで形成されるアイデンティティは、国家を超えたレベルにまで広がる性質を持つものであった。このことから本単元全体では、超国家レベルのアイデンティティと調和的な国民的アイデンティティの育成が目指されていたといえる。

第四に、本単元では、学習方法として、現状の批判的分析に基づく議論、現状を改善するための行動・アドボカシー、歴史的な価値認識という方法が採用されていた。

以上のような特徴を持つ、A 校の教育計画の意義は、以下の 2 点にまとめることができる。まず、前節では、分析対象とした『Activate!』の文化に基づく国民的アイデンティティ育成の限界を克服していることである。文化に基づく国民的アイデンティティは、それが異なる解釈に開かれた文化であっても、主流文化の影響が強いという状況にあって、マイノリティには一定程度の同化を求めざるをえないという限界があった。しかし、A 校の教育計画において、国民的アイデンティティの基盤はあくまでも政治的価値であり、文化

を社会統合の基盤として想定していなかった。

次に、前節の『Activate!』に比べて、よりグローバルレベルに開かれた国民的アイデンティティの育成が意図されていることである。A校の教育計画で参照される価値は、人権が中心となっていることに加え、実際の単元構成をみると、アイデンティティの基盤となる価値が人権と連続性のあるものとして学習されていた。

このような特徴を持つA校の教育計画は、次章以下で分析する法を統合原理とする多元的シティズンシップと、非常に近い構造を持っているといえる。

### 第3節 国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育の特徴

本章では、イギリスにおけるシティズンシップ教育の教科書である『Activate!』と、シティズンシップ教育に積極的に取り組む中等学校の教育計画を、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の典型事例として取り上げ、分析を行ってきた。これらは、国民的アイデンティティが何に基づくのかという点から、それぞれ、解釈に開かれた文化や政治的価値に基づく国民的アイデンティティの形成を促すカリキュラムと、普遍的価値に近い政治的価値に基づく国民的アイデンティティの形成を促すカリキュラムとに区別できるものであった。これらには4点の共通する特質がみられる。

第一の特質は、多元的シティズンシップの特徴である、地域、国家、グローバルといった複数の地理的レベルにおける権利と参加の責任が学ばれていたことである。ただし、それら異なる地理的レベルの権利と責任は、いわば住み分けとも言える、相互補完関係にあるものとして学ばれていた。この理由として、地域、国家、グローバルレベルのシティズンシップは、異なる原理・原則に基づいて定義されていることがある。つまり、地域・国家レベルのシティズンシップが、地域・国家の法によって保障される権利と、地域・国家への義務によって定義されているのに対し、グローバルレベルのシティズンシップは、国際人権条約によって規定される個人の権利と、それに対して個人や国家が負う義務によって定義されていた。

第二の特質は、イギリスのシティズンシップ教育では、国内における、ジェンダー、「人種」、社会階級、障がいなど、多様な集団を明示的に取り上げるとともに、その集団的アイデンティティ内部の多様性についても学習させていたことである。これは、多様性を考慮せずに、抽象的な法や経済の学習としてのみなされるシティズンシップ教育とは、対照的である。ただし、ここでは、あくまでも国内の多様性に焦点を当てて学習させている点が特徴である。また、集団間の差異、集団内部の差異にまで言及しているというものの、次章以降で取り上げるヨーロッパ評議会のカリキュラムに特徴的に見られる、集団的アイデンティティの選択や、そこからの離脱の権利については言及していない。

これは、第三の特質である、国民的アイデンティティの学習と関係している。つまり、イギリスのシティズンシップ教育では、国家レベルでの共通したアイデンティティの獲得が目指されており、国家を超えるレベルの多様性や、アイデンティティを離脱する自由の

学習は想定されていなかった。ただし、国民的アイデンティティの内実は、全く同質で共通の文化や価値に基づくものではなく、人々によって様々に解釈されることを許すものとなっている。それによって、国民的アイデンティティと、国家の下位レベルの人々の多様なアイデンティティが、並列に保持されることが期待されていた。

第四の特質は、学習方法として、批判的討議、社会参加、歴史的アプローチが採用されていたことである。イギリスのシティズンシップ教育が形成しようとする国民的アイデンティティは、既存の文化や政治的価値に基づき受動的に形成されるものではなく、多様な視点から既存の文化や価値を批判的に吟味し、能動的に再構成されるものであると考えられていた。そのため、批判的討議や社会参加が学習方法として採用されていた。また、歴史的アプローチについては、社会の中で歴史的に積み重ねられてきた文化や価値の解釈を学ぶことで、それらに誇りと愛着を抱くことが期待され、採用されていた。

このように、地域、国家、グローバルレベルの権利と義務の相互補完関係として捉え、多様な解釈に開かれた文化や政治的価値に基づく国民的アイデンティティを獲得することを、批判的討議、社会参加、および歴史的アプローチを通して行わせようとするのが、国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップの特徴である。

しかし、この多元的シティズンシップモデルには次のような課題が残る。それは、学習者のアイデンティティの焦点が、国家の枠組みに規定されてしまうということである。確かに、イギリスのシティズンシップ教育は、多様性に開かれた政治的価値である、共有価値に基づく国民的アイデンティティの形成を意図していることから、同質的な文化や伝統を基盤とした国民教育とは一線を画している。また、A校の実践のように、普遍的価値に近いものとして、共有価値を学習させる活動もみられることから、共有価値の抽象度をどの程度に設定するのかには幅があると言える。しかし、共有価値が、国民的アイデンティティの基盤となるためには、それは、普遍的価値と同義とはなりえない。共有価値と普遍的価値の違いは、前者には、国家の歴史の中で積み重ねられてきた独自の価値解釈が適用される点である。このような共有価値は、多数派の文化や価値を反映せざるを得ず、やはり多数派集団に属する人々には一定の同化を強いることになる。そして、共有価値に基づいて形成されたアイデンティティは国家レベルに留まってしまふといえる。この課題に応えるものとして、次章では、法原理に基づく多元的シティズンシップについてみていく。

- <sup>1</sup> Erlewyn-Lajeunesse, S. and Hudson, J. (2002) *Activate! 1 Enquiries local citizenship*. ; Cheltenham: Institute for citizenship.; Radley, P., Knapp, A. (2002) *Activate! 2 Enquiries into national citizenship*. Cheltenham: Institute for citizenship.; Algarra, B. (2002) *Activate! 3 Enquiries into global citizenship*. Cheltenham: Institute for citizenship.
- <sup>2</sup> Institute for Citizenship の HP より <http://www.citizen.org.uk/about.html> (2009年11月25日アクセス)
- <sup>3</sup> The Qualifications and Curriculum Authority (hereafter QCA) (1998) *Education for citizenship and teaching of democracy in schools*. London: QCA, p.84.
- <sup>4</sup> Ibrahim, T. (2005) Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, vol.35, no.2, pp.177-194.
- <sup>5</sup> 戸田善治(2004)「社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向(2)—(イギリス)」『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書』国立政策研究所, P.35.
- <sup>6</sup> この分析は、川口の分析結果を参照した。川口広美(2006)「多元的市民性を育成する教育内容編成原理-イギリス citizenship 教科書"Activate!"を手がかりとして」全国社会科教育学会第55回全国研究大会、自由発表資料。
- <sup>7</sup> この分析は、川口の分析結果を参照した。川口広美(2006)前掲論文。
- <sup>8</sup> Kerr, D. and et al. (2007) *Vision versus pragmatism: citizenship in the secondary school curriculum in England, citizenship education longitudinal study: fifth annual report*. Berkshire :National Foundation for Educational Research, P.76.
- <sup>9</sup> Brett, P. (2007) *Identity and diversity: citizenship education and looking forwards from the Ajebo report*. [http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter Brett - Identity and Diversity.doc](http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20Identity%20and%20Diversity.doc). (2009年11月11日アクセス)。
- <sup>10</sup> 北山夕華(2008)「イングランドの市民性教育における「シティズンシップ」の概念—フレキシブルなシティズンシップと英国人性—」第67回日本教育学会研究大会発表資料。
- <sup>11</sup> 企業家精神とは、学んだことを社会の中で活用するより高いレベルのスキルといった意味合いで使われている。A校HPより。
- <sup>12</sup> アカデミーは、地方教育当局 (LEA) には所属せず、直接政府に所属し、企業・宗教団体・ボランティア団体などのスポンサーから資金援助を得て設立、運営されている公立学校 (state-funded school) である。2000年にブレア首相のもとで、スタンダードの向上を目的として導入された。アカデミーは、ナショナル・カリキュラムの必須科目の履修に加え、特定の教科に特化した取り組みを行うことが期待されている。  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/what are academies/?version=1](http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/what%20are%20academies/?version=1)  
(2009年8月20日アクセス)
- <sup>13</sup> 2006年の調査では、シティズンシップ教育の専門教師を置く学校はほとんどなく、シティズンシップを単独教科として教えている学校は、キーステージ3 (7、8、9年生) で29%、キーステージ4 (10、11年生) では33%にしか満たない。このことからA校がシティズンシップ教育に力を入れていることが分かる。Kerr, D. and et al. (2007) *Op.cit.*, pp.20,45.
- <sup>14</sup> A校は経済的に不利な地域に位置しており、在籍生徒の3分の2は白人イギリス人、3分の1はエスニックマイノリティ出身の生徒である。パキスタン系が最も多く、最近では東ヨーロッパからの移民の子どもも受けいれている。そのため、英語などの補助を必要とする生徒が平均の二倍となっている。<http://www.ofsted.gov.uk/> (2009年8月20日アクセス)
- <sup>15</sup> A校HPより。

- 
- 16 インタビューは、2008年7月に中等学校Aのシティズンシップ教育担当教師に対して行った。
- 17 中等学校Aは、2007年に開校した新しい学校であり、本研究の資料は、2007-2008年の年間計画である。一年目ということもあり、7年生のシティズンシップ教育の計画は手に入らなかった。10年生と11年生は、GCSEのテストの準備を中心にシティズンシップ教育の計画が立てられているため、本研究では、特に中等学校Aの独自色が表れていると思われる、8年生、9年生の計画を参照した。
- 18 DfES(2001) *Citizenship: a schemes of work for key stage 3*. London: DfES.  
<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/?view=get> (2009年8月20日アクセス)
- 19 これは『アジェクボ・レポート』が、民族、宗教、「人種」のみを文化的アイデンティティとして取り上げることが提案していたのと比べて幅広い。
- 20 A校で、単元「奴隷制」を構成する際のベースの教材であると思われる、以下のCitizenship FoundationとCMSの教材も参照した。ただし、強調点の置き方やスキルとの関連性の明示などは、A校のオリジナルとなっている。Fiehn,T. (2006) *Ending Slavery: an unfinished business*. London: Citizenship Foundation and Church Mission Society.
- 21 キムリッカ,W.著(角田猛之、石山文彦、山崎康仕訳)(1998)『多文化時代の市民権』晃洋書房, pp.284-285.

## 第4章 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育 —ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—

本章では、法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育として、ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を取り上げ、その導入背景、目的、目標について分析を行った。

第1節では、ヨーロッパ評議会は、冷戦終結による中・東欧諸国の加盟を機に、「民主的安全保障地域」としてのヨーロッパ建設という使命を掲げ、その達成のために中・東欧諸国の実質的な民主化と西欧諸国市民の政治的無関心への対応に取組み、シティズンシップ教育プロジェクト（EDC/HRE）を導入したことを明らかにした。

第2節では、EDC/HREの目的が、ヨーロッパ評議会の根本的価値である「民主主義と人権の文化の促進」とされたこと、そして、それを具体化する目標として2つの「コア・コンピテンシー」が提案されたことを明らかにした。2つの「コア・コンピテンシー」とは、具体的には、地域、国家、ヨーロッパ、グローバルレベルの政治的、経済的、社会的、文化的権利に関する知識・理解目標と、法形成過程への参加に必要な認知的、倫理的、行為的能力の目標を示したものであった。

## 第4章 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育

### —ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の導入背景、目的、目標—

#### 第1節 EDC/HRE の導入背景

第二次世界大戦後、当時イギリスの首相であったチャーチル (Churchill, W.S.L.) は、平和で安定した社会を実現するために「ヨーロッパ合衆国」構想を打ち出した<sup>1</sup>。そして、その構想を進める第一歩として、1949年、ヨーロッパ評議会 (Council of Europe, 以下 CoE) が設立された。CoE は、「加盟国間の共同の遺産と、経済的、社会的進歩を促す思想や原則を守り、実現することを目的に、加盟国間のより大きな一体化を図ること」を使命とし<sup>2</sup>、人権、民主主義、法の支配という基本理念のもと、文化、社会、政治に関わる分野に中心的に取り組んできた。また基本的な行動の指針として、1953年には「ヨーロッパ人権条約 (European Convention on Human Rights)」が定められた<sup>3</sup>。

一方 CoE と並んで、ヨーロッパにおいて教育分野の国際協力を行ってきた地域機関にヨーロッパ連合 (European Union, 以下 EU) がある。EU は、1950年代に設立されたヨーロッパ石炭鉄鋼共同体、ヨーロッパ経済共同体、ヨーロッパ原子力共同体の三つの共同体の総称として設立されたヨーロッパ共同体 (European Community, 以下 EC) を基礎とし、1992年のヨーロッパ連合条約 (マーストリヒト条約) により、EC に安全保障と司法協力の機関を加えることで成立した機関である。EU は、政治、経済、外交・安全保障、警察・刑事司法協力の分野における取り組みを行っている。

本節では、EU (EC) と CoE の取り組みの両方に言及しつつも、特に CoE の「民主的シティズンシップのための教育と人権教育 (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 以下 EDC/HRE)」に注目し、それが導入されるに至った背景について述べていく。その理由として、1990年代以降、CoE は、冷戦終結後のヨーロッパにおけるシティズンシップ教育の模索の中で、人権を理念的基盤とし、東側諸国からの加盟国を早くから受け入れてきたことから、大きな役割を果たしてきたと考えるからである。

以下では、CoE と EU の教育政策で目指された市民像に注目し、3つの画期に分けて論じていく<sup>4</sup>。具体的には、第一期は、文化と伝統に基づくヨーロッパ人のための教育 (1950-1970年代初め)、第二期は、ヨーロッパアイデンティティのための教育 (1970-1990年)、第三期は、民主的シティズンシップのための教育 (1990年から現在) に区分できる<sup>5</sup>。

## 1. 文化と伝統に基づくヨーロッパ人のための教育

第一期（1950-1970年代初め）は、CoEを中心とした共通の文化と伝統に基づくヨーロッパ人のための教育を模索した時期である。ECで教育に関連する会議が開催されるのが1970年に入ってからであるため、CoEがこの時期に果たした役割は大きい<sup>6</sup>。この時期、CoEが重視した課題は、高等教育を通じたヨーロッパ諸国の関係強化、地理・歴史教育の改善、ヨーロッパに共通する文化の意識向上などである。高等教育に関しては、1950年代に大学入学資格、大学在学期間、学位の相互承認に関する協定が締結されている<sup>7</sup>。また、地理・歴史教育の中のステレオタイプや偏見を取り除くために教科書改善の取り組みが行われた。さらに、ヨーロッパ芸術展なども開催された<sup>8</sup>。この時期に目指されたのは、戦争の反省に基づき、西側諸国間の和解と相互理解の促進であった。

この時期のCoEに見られる市民像は、一貫したものではなく、矛盾が見られるものであった<sup>9</sup>。一方では、CoEの人権理念に沿った和解や相互理解を通して、国民国家を反省的に捉えなおそうとする方向性が見られたが、他方では、冷戦下において、西側諸国に共通する文化や伝統を再認識させることで結束を高め、東側諸国に対抗することが目指された。西側諸国に共通する文化として掲げられたのは、ギリシア・ローマ思想、キリスト教、人権に基づくヒューマニズムであり、これらを共有しない東側諸国は「他者」として認識されたのであった<sup>10</sup>。また、西欧諸国には、南欧からの移民に加えて、1960年代にはかつての植民地であった国々からの移民が増加したが、これらの移民に対してなされた対策はほとんどなく、一時的な滞在者として扱うか、さもなければ同化を求めるものであった<sup>11</sup>。キーティング(Keating,A.)は、この時期のCoEでは、国民教育で用いられた、「共通の遺産、歴史、文化という神話を作り出す」「自民族中心主義的な観点を持つ教材を使用する」「他者」の神話を作り出す」といった手法が、西側諸国を結びつけるために使用されたと述べている<sup>12</sup>。

以上のように、1950-1970年代のCoE中心の教育への取り組みは、普遍的な価値に基づく教育を模索する可能性をもっていたものの、実際は、同質的な文化や伝統と「他者」の創出、それによって統合を図るという国家統合の手法を、ヨーロッパ統合に応用したものであったと言える。

## 2. ヨーロッパアイデンティティのための教育

第二期（1970-1990年）は、ヨーロッパアイデンティティの育成が目指された時期であ

る。1970年から1990年までのCoEの教育への取り組みとしては、移民労働者の子弟への教育、現代語教育、人権教育、大学間の交流の促進などが行われている<sup>13</sup>。例えば、人権教育については、1978年の閣僚委員会（Committee of Ministers, CoM）の宣言が出され、現場の教師、人権の専門家、非政府組織(NGO)の協力のもと、教員対象のセミナーや、専門家委員会がおこなわれてきた<sup>14</sup>。しかし、それは限定的なものに留まり、学校教育のカリキュラムに影響を与えるまでには至らなかった<sup>15</sup>。このように、この時期のCoEの教育への取り組みは限定的なものであったため、ここではECの取り組みを中心にみていくこととする。

1970年代のECの教育協力は、経済政策に直接結びつく職業教育や高等教育に関する政策から議論が開始されている。ECの教育閣僚の会合の中で、職業教育を補完する教育を促進することが話し合われ、1973年にはその議論をまとめた報告書『教育に関する共同体政策のために（通称、『ジャンヌ報告』）<sup>16</sup>』が出されている。『ジャンヌ報告』は、産業構造の変化と教育の大衆化という社会変化に加え、社会運動の高まりによる若者の価値観、ひいては西ヨーロッパ全体の価値観の揺らぎを背景として挙げ、ヨーロッパの次元(European dimension)の教育の必要性を主張している。具体的には、教育方法の改革、歴史や地理教育の改善、言語構造の共通性の認識、ECの活動や制度に関するヨーロッパ「公民教育」などが提案された。また、西ヨーロッパ共通の価値は、環境保護と、東欧や第三世界に対して開かれていることに置くべきだとされた。以上のような提案にも関わらず、1970年代初頭においては、ECの影響力が強まることへの懸念から各国の教育閣僚の反発が相次ぎ、ヨーロッパの次元の教育への取り組みは十分な進展をみることはなかった<sup>17</sup>。

1980年代に入り、EUへの移行の準備過程で、ヨーロッパの教育協力の必要性が再び主張されるようになる。1983年のECサミットで採択された『ヨーロッパ連合に関する厳粛なる宣言<sup>18</sup>』では、ECの取り組みの1つとして、「文化に関するより親密な協力により、ヨーロッパアイデンティティの要素である共通の文化遺産の意識を強化する」ことが宣言された。具体的には、宣言の中の「文化協力」の項目において、高等教育機関の教師や学生の交流、若者同士の交流、EC加盟国相互の言語の学習、ヨーロッパの歴史と文化遺産に関する学習、芸術家同士の交流の促進などが提案されている。特に、加盟各国の相互理解とヨーロッパの歴史と文化に関する知識の水準を向上させることでヨーロッパ意識(European Awareness)を高めるという提案が注目される。これを受けて、1988年には、『教育におけるヨーロッパの次元決議<sup>19</sup>』が出され、教育におけるヨーロッパの次元を強

化するための施策を講じることが明記された。そして、施策が支援すべき項目として、以下の4項目が示された。

- (1) 若者の、ヨーロッパアイデンティティを強化し、ヨーロッパ文明の価値と、今日のヨーロッパ発展を支えた基盤（特に、民主主義、社会正義、人権の尊重の原則の保持）の価値を明確に意識させる。
- (2) 若者を、ヨーロッパ共同体の経済的・社会的発展や、ヨーロッパ連合実現に向けた具体的な進展に参加させる。
- (3) 若者に、ヨーロッパ共同体の利点を意識させると同時に、経済的・社会的領域の拡大に伴う挑戦も意識させる。
- (4) 若者の、ヨーロッパ共同体とその加盟国の、歴史的、文化的、経済的、社会的側面に関する知識を促し、共同体の加盟国と他のヨーロッパや世界の国々が協力することの重要性を認識させる。

ここでも、ヨーロッパアイデンティティの強化は、第一目標とされている。

以上のように、1970年代、80年代のECの教育政策では、ヨーロッパの次元の教育を行うことが提案され、特にヨーロッパ人としての意識やアイデンティティの育成が重視された。ここで注目されるのは、共同体の加盟国の成員でない者に対しては、ヨーロッパのアイデンティティを持つことが求められていないということである。また、ヨーロッパアイデンティティの基盤として、民主主義、社会正義、人権の尊重といった普遍的な政治的価値に言及されるものの、「ヨーロッパ文明」や「ヨーロッパの歴史と文化遺産」といった西側諸国で共有される価値が主要なものとして位置づけられていることが注目される。キーンティンクは、ヨーロッパのアイデンティティ形成を重視した、この時期のシティズンシップ教育は、市民をヨーロッパ組織に効果的に結びつけることを目指したものであり、国家統合の手法をヨーロッパレベルに応用した1960年代までの教育と基本的には変わらないと評価している<sup>20</sup>。また、1998年に出されたヨーロッパ委員会(European commission)の報告書でも、この時期のシティズンシップは、本質的には同質の民族や文化を前提としたものであったという批判がなされている<sup>21</sup>。以上のように、ヨーロッパアイデンティティのための教育は、ヨーロッパ=西側諸国という構図を前提としていることで、西側諸国で共有されていると考えられてきた同質的な文化や価値による統合という側面を含んでいた。このような傾向に大きな変化がみられるようになるのは、冷戦終結を迎えた1990年以降である。

### 3. 民主的シティズンシップのための教育

第三期（1990年以降）は、中・東欧諸国を加盟国として迎えることで、EUおよびCoEの教育への取り組みが大きく変化した時期である。ここでは、EUのシティズンシップ教育の導入を概観した後、人権教育や中・東欧諸国の民主化のための教育に積極的に取り組んできたCoEのシティズンシップ教育に特に注目して論じていく。

EUのシティズンシップ教育への取り組みのきっかけは、1992年に締結されたマーストリヒト条約である。同条約では、EU加盟国の国籍を持つ全ての個人持つことのできるEU市民権が定められた<sup>22</sup>。これを受けて、ヨーロッパ委員会の政策ガイドラインである『知のヨーロッパに向けて（1997）<sup>23</sup>』では、知識の生産と普及による革新(innovation)が富を生み出すという「知識社会(knowledge society)」において、知識とスキルを更新し続けるための生涯教育プログラムを整備することで、市民の雇用可能性の向上と社会参加を促すことが示された。また、同委員会の報告書である『活動的シティズンシップのための教育（1998）<sup>24</sup>』では、シティズンシップの定義に言及し、知識社会において全ての市民が、文化的、経済的、政治的、社会的な生活へ十全に参加するために必要なシティズンシップとして、活動的シティズンシップを育成する必要性が述べられている。このように、1990年代以降、シティズンシップ教育は、EUの教育政策における重要な柱となっている。

CoEでも、1997年に「民主的シティズンシップのための教育と人権教育(EDC/HRE)」というプログラムが導入されている。ただし、CoEは、EUに先駆けて人権教育や中・東欧諸国の民主化のための教育を開始している。たとえばCoEは、東側諸国の民主化の動きが出てきた1980年代後半より人権教育に活発に取り組んできた。1985年の閣僚委員会では、人権教育の目標、内容、方法について明確に定めた『学校における人権についての教授と学習に関する勧告<sup>25</sup>』が採択され、その後も、勧告を加盟国の主要言語に翻訳する、教員セミナーを開催するなど、勧告の内容を実施するための具体的な支援が行われている<sup>26</sup>。またCoEは、1990年より中・東欧諸国を加盟国として受け入れるようになっている。EUが中・東欧諸国を加盟国として受け入れ始めたのが2004年であるのとは対照的である。2009年の時点で、EUに加盟する中・東欧諸国が12ヶ国であるのに対し、CoEに加盟する中・東欧諸国は、ロシアを含む24カ国である。人権教育や中・東欧諸国の民主化を支援する教育は、EUにとっても大きな関心領域であり、EUとCoEは協力関係を結んでいるが、実際にそれらの領域のプログラムを主導しているのはCoEであると考えられる。

以下でみていくように、中・東欧諸国の加盟は、従来の同質的文化や価値に基づくシティズ

ンシップ教育を転換させることに大きな役割を果たしており、人権は、1990年代以降のシティズンシップ教育において中心的価値として位置づけられている。従って、本研究は以下では、人権教育や中・東欧諸国の民主化を支援する教育にいち早く取り組んできた CoE のシティズンシップ教育に注目し、その取り組みについてみていく。

CoE において、冷戦終結による中・東欧諸国の加盟後の新しいヨーロッパ像を打ち出したのが、1993年の第一回加盟国首脳会議であった。ここで採択された『ウィーン宣言(The Vienna Declaration)』では、以下のように述べられている。

ヨーロッパの分断の終結は、大陸を平和と安定に基づいて連帯させる歴史的な機会をもたらした。ヨーロッパの全ての国々は、多元主義と議会制民主主義、人権の個人主義と普遍主義、法の支配、多様性によって豊かにされる共通の文化遺産にコミットしている。従って、ヨーロッパは、広大な民主的安全保障地域(a vast area of democratic security)となることが可能なのである<sup>27</sup>。(傍線筆者)

ここでは、冷戦後、潜在的なヨーロッパの領域が拡大したことを受けて、その地域を「民主的安全保障地域」として再構築していこうとする意気込みが述べられている。また、その地域内で共有されるべき価値として、CoE が従来から根本にすえてきた、「多元主義、民主主義、人権の尊重、法の支配、多様性の尊重」が示されている。

ここでいう「民主的安全保障」とは、軍事行動ではなく、民主的価値と結合した民主主義制度の確立によって、平和と安定を確保するという「民主的平和論」に基づく考え方である<sup>28</sup>。この考え方自体は、CoE の設立当初に提唱されたものであるが、冷戦後、新しい文脈の中で使用されるようになっていく。ローレンスは、CoE 設立当初、民主的安全保障という考え方は、全体主義への対抗手段として提唱されたが、冷戦終結後は、中・東欧諸国も含めたヨーロッパ全体を統一する理念として位置づけなおされたと述べている<sup>29</sup>。このように 1990年代以降、CoE では、民主主義制度とそれを支える価値を基盤とした新しいヨーロッパ地域の建設が目指された。

それでは、なぜこのような新しいヨーロッパ構想が加盟国から支持されたのであろうか。その理由は 3 つにまとめることができる。まず大きな社会背景として、ヨーロッパアイデンティティの基盤に、西欧諸国の文化や伝統、経済的繁栄を位置づけることの限界が認識され、それに変わる統合原理が必要となったことである。中・東欧諸国の人々との接触の中で明らかと

なったのは、それらの人々は、民族や宗教を同じくするにも関わらず、移民出身者と比べると文化的には大きく異なるということであった<sup>30</sup>。これにより、ヨーロッパ人としてのアイデンティティの核をなすものとして、民族、宗教、文化を据えることは不可能であることが認識され、それに代わって人権や民主主義といった政治的価値を、そこに位置づけることが支持されるようになった。

第二に、西欧諸国が支持した理由として、中・東欧諸国への政治的・経済的影響力の拡大という意図があげられる。中・東欧諸国の加盟は、西欧諸国にとって安価な労働力の確保やそこでのビジネス拡大のチャンスと捉えられたが、その一方で、中・東欧諸国からの急激な移民の増加は懸念された<sup>31</sup>。このため、中・東欧諸国の政治的安定を支援することが望まれたといえる。加えて、西欧諸国には、新しいヨーロッパ建設の基盤となる人権や民主主義という価値に対し、積極的に関わることで、価値形成過程への影響力を強化したいという考えがあったようである<sup>32</sup>。これらの理由により、西欧諸国は、CoE の新しいヨーロッパ構想を支持したといえる。

第三に、中・東欧諸国が積極的に支持した理由として、自らの政治的正当性の主張が挙げられる。旧体制を否定して誕生した中・東欧の独立国は、自らの正当性を主張するため、人権を保障する体制作りを行う必要があったが、経済的周辺化の恐れと、政治的混乱を回避するため、独自の人権保障体制をつくらず、西側のそれに参加することを選択した<sup>33</sup>。そのため、中・東欧諸国も自らの民主化を支援する CoE の構想を支持したといえる。

以上のような社会変化、西欧諸国、中・東欧諸国の支持を背景に、「民主的安全保障地域」建設は、1990年代以降の CoE の使命として位置づけられるようになった。

この使命を達成する上で、CoE が取り組むべき課題としてあげたのは、中・東欧諸国の実質的な民主化と、西欧諸国の市民の政治的無関心への対処であった。中・東欧諸国の多くは、制度的民主化を達成していたにも関わらず、国内のマイノリティの権利侵害、反ユダヤ主義の根強さ、極端な右翼傾向など実質的な民主化という課題を抱えていた<sup>34</sup>。この問題に対し、『ウィーン宣言』では、「すべての形態の人種差別、ゼノフォビア、反ユダヤ人主義、非寛容、暴力的行為の増加、特に移民や移民出身者に対する見下した待遇や差別、過度のナショナリズムや自民族中心主義に対する強い懸念」が表明された<sup>35</sup>。つまり、CoE は、中・東欧諸国の加盟国に対して、民主的制度と価値を実質的に受け入れることを要求したのである。政治的無関心の問題については、特に西欧諸国において、民主主義に対する脅威として認識されていた。CoE の専門家は、西欧諸国の市民の社会制度に対する信頼がきわめて低いという調査結果を

引用し、それに対する懸念を表明している<sup>36</sup>。

以上のような課題への取り組みによる民主主義の強化の手段として重視されたのが教育であった。1994年にマドリッドで開催された教育相の会議では、「民主主義は、市民の見識があり(informed)、活動的で、責任ある参加によってのみ機能する」のであり、そのための能力を若者や成人が身につけることを支援するために教育が果たす役割を重視することが確認された<sup>37</sup>。続く1996年には、民主的シティズンシップ教育に関する専門家会議が開催されている<sup>38</sup>。これを受けて、人権や文化的多様性への尊重を促進する「人種主義と不寛容と戦うヨーロッパ委員会(European Commission against Racism and Intolerance, ECRI)」が設置された。また、人種差別や不寛容の問題に中心に取り組むヨーロッパ青年キャンペーン「みんな違ってみんな平等(All Different – All Equal)」や、「民主主義、人権、マイノリティ：教育及び文化的観点からの取り組み(Democracy, Human Rights, Minorities: Educational and Cultural Aspects, DHRM)」というプログラムが実施され、これらの活動を通して、「アイデンティティ」や「シティズンシップ」という中心概念に関する理論研究も進められた<sup>39</sup>。

以上の研究やプロジェクトの成果を踏まえて、1997年には、CoEのEDC/HREへの取り組みが表明される。ストラスブールで開かれた第2回サミットの「最終宣言(Final Declaration)」では、「市民の権利と義務、若者の市民社会への参加に基づいた民主的シティズンシップのための教育を発展させるという我々の強い希望を表明する」と宣言された<sup>40</sup>。続く1999年の閣僚委員会では、サミットの提案を正式に承認し、次の3年間、CoEが、EDC/HREに高い優先順位を与えることを決議し、加盟各国にも政策の中に取り入れることを要求した<sup>41</sup>。これを受けてEDC/HREでは、政策立案者、専門家、国際機関の関係者、NGOのメンバーから成る以下の3つのサブ・グループが編成された<sup>42</sup>。

サブ・グループA：EDC/HREの基本概念と中心的資質の探究（理論的研究）

サブ・グループB：パイロットプロジェクト「シティズンシップ教育都市」（実践的研究）

サブ・グループC：研修および支援システム（理論の実践への適用）

サブ・グループAでは、基本概念や関連語彙、および学ばれるべきコンピテンシーなどの教育目標についての理論的研究が行われた。サブ・グループBでは、「シティズンシップ教育都市(sites of citizenship)」と呼ばれるパイロットプロジェクトに取り組み、プロジ

エクトの参加地域や団体への支援を行った。サブ・グループ C では、EDC/HRE の教授学習・トレーニングの方法の明確化や、教師、教員養成担当者などのネットワーク作りが行われた。以上のサブ・グループの活動成果として、シティズンシップ概念の理解の拡大や EDC/HRE の効果、教育方法、実践用の資料やガイドラインの開発が行われている。次節では、主にサブ・グループ A の概念的枠組みに関する研究成果に基づき、EDC/HRE の中心概念と学習目標についての分析を行う。

サブ・グループを中心とした取り組みを終えた 2000 年以降も、EDC/HRE では、3 年ごとに重点目標を少しずつ移しながら、現在まで継続的な活動が行われている。

2001-2004 年は、サブ・グループの研究成果を各国政府の教育政策や実践に反映することに力点が置かれた<sup>43</sup>。2002 年の閣僚委員会の勧告では、EDC/HRE は、加盟国の教育政策と教育改革の中心に据えられるべきであるとされ、EDC/HRE の重要性が再確認されている。この時期、CoE の各加盟国のコーディネーターをおき、EDC/HRE の実施状況の調査を行っている。その結果、多くの国で不十分な形でしか実施されていないことが明らかとなり、CoE は、政策決定、学校の民主的運営、学校における EDC/HRE の取り組みの評価ツールなどを開発し、それをひとつにまとめたもの (EDC/HRE Pack) を配布あるいはダウンロードできるようにしている。さらに、新規に加盟した中・東欧諸国であるロシア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、ウクライナでの教師教育にも取り組んでいる。

2005 年は、「教育を通じたシティズンシップのためのヨーロッパ年 (European Year of Citizenship through Education, EYCE)」とされ、それまでの総括と今後の方向性が話し合われた。また、2005 年、ワルシャワでの第 3 回加盟国首脳会議では、EDC/HRE の継続が確認された<sup>44</sup>。

これを受けて 2006-2009 年では、「全ての人の民主主義の学習と生活 (Learning and living democracy for all)」というテーマの下、シティズンシップ教育と人権教育の更なる連携強化、教育機関の民主的運営の支援、教師のトレーニングと交流の促進などが中心課題とされている<sup>45</sup>。また、ノルウェーに異文化間教育、人権教育、民主主義教育リソースセンターが設立されたほか、教師向けのワークショップやトレーニングを行う「ペスタロッチ」プログラムの設置と運営、EDC/HRE の教師に必要なコンピテンシーの研究と出版が行われている<sup>46</sup>。

## 第2節 EDC/HRE の目的と目標

前節では、EDC/HRE の導入背景についてまとめてきた。そこでは、1990年代以降、「民主的安全保障地域」としてのヨーロッパ建設という構想が出され、その一貫として、EDC/HRE が導入されたことを述べた。本節では、EDC/HRE の目的と目標に注目し、特に複数の地理的次元への参加、多様性の理解と法による社会統合が目指されていることを明らかにしていく。

### 1. 民主主義と人権の文化の促進

EDC/HRE の用語集では、EDC/HRE の目的は、以下のように定義されている。

EDC/HRE の根本的な目的は、民主主義と人権の文化を促進することである。その文化とは、個々人が、共同体を構成する共同プロジェクトを発展させることを可能にするものである。…EDC/HRE は、ボトムアップアプローチで開発された一連の多面的な実践と活動である。それは、若者と成人が、共同体の意思決定プロセスに積極的かつ責任を持って参加することを支援する。参加は、人権、自由、差異の平等、法の支配という根本的な共有理念についての意識と関与に基づく、民主主義文化を進展させ、強化する上で重要なものである<sup>47</sup>。

以上の定義から分かるように、EDC/HRE の目的は、「民主主義と人権の文化の促進」である。民主主義と人権の文化とは、CoE の共有理念である「人権、自由、差異の平等、法の支配」に基づき、共同体の意思決定プロセスに積極的かつ責任を持って参加することを可能にする文化である。つまり、EDC/HRE の目的は、CoE の根本価値をふまえた民主主義への参加を支援することであると言える。

### 2. 教育目標としての多元的シティズンシップ

EDC/HRE は、民主主義への参加の支援という目的を、どのような教育目標として具体化しているのだろうか。ここでは、教育目標を、多元的シティズンシップの特徴である、複数の地理的レベルへの参加、多様性の認識と社会統合という観点から明らかにしていく。

## (1) 複数の地理的レベルにおけるシティズンシップ

ここでは、EDC/HRE が対象とする地理的レベルを明確にするにあたって、シティズンシップを、権利、責任、アイデンティティの3つの要素に分けて論じていく。

EDC/HRE が育成する市民の権利に関してまず確認すべきは、CoE の加盟国には、ヨーロッパ人権条約の批准が求められており、加盟国は、国家レベルであっても民主主義の根本に人権価値を位置づけることが期待されているということである<sup>48</sup>。そして、ヨーロッパ人権条約が締約国に要求するのは、自国の国民の権利保障だけではなく、国の管轄内にある全ての個人の権利を、国籍の有無に関わらず保証することである<sup>49</sup>。従って、ヨーロッパ人権条約が対象とするのは、CoE 加盟国に居住するすべての人々である。

しかし、人権条約が求める権利や自由の保障は、第一義的には、締約国の判断に委ねられるため、人権条約は、国内法に取って代わるものではなく、必要であればそれを補完できるものという位置づけにある<sup>50</sup>。この補完関係は特に「政治的権利」に顕著である。外国人に地方選挙への投票権を付与する自治体もあるが、基本的に国レベルの選挙の場合は、国籍を持つ者のみが参政権を付与されている<sup>51</sup>。ただし、EDC/HRE では、政治的権利の中に、学校の生徒会選挙や地域の団体役員の選挙など地域レベルで行使される政治的権利も含む<sup>52</sup>。このことから、「政治的権利」は、地域および国家レベルで構想されているといえる。

一方、「市民的、社会的、経済的権利」の場合は、一定程度の条件を満たせば、国籍に関わらず外国人にも付与されることが主流である<sup>53</sup>。ヨーロッパ人権条約は、締約国内に居住する全ての個人に対して、市民的・社会的・経済的権利を保障しており、それを制度的に保障するため、国家の権利侵害を個人や個人の集団が直接人権委員会に訴える権利を保障している<sup>54</sup>。このように、市民的・社会的・経済的権利は、ヨーロッパレベルでの権利が明確に保障されている。また、ヨーロッパ人権条約の根本価値である人権は、世界人権宣言など、国を超えて共有されるものであるという点で、グローバルレベルで保障される権利でもあると言える。

これに対して、シティズンシップの責任の側面はどのように考えられているのであろうか。シティズンシップ概念の研究グループの報告書を執筆したオーディジェーは、責任を2つの側面から定義する。1つは、法を遵守する責任であり、もう1つは、権利を持つ他者の自由に対する応答としての責任である<sup>55</sup>。後者の意味での責任は、法的義務・責任が課されているか否かに関わらず、権利主体である個人に対して負うものである。用語集に

よると、「民主的実践としての責任(responsibility)とは、他者を認識する能力、権利の主体者としての他者に対して応答(response)するための意欲とスキルである」とされている<sup>56</sup>。人々は、ヨーロッパ人権条約が権利を保障する、加盟国内に居住するすべての人に対する責任を負う。また、人権はヨーロッパを越えたレベルの人にも保障される権利である。そのため、責任の対象となる地理的レベルは、国家に限定されることはなく、地域からグローバルレベルを含んでいる<sup>57</sup>。

アイデンティティは、EDC/HRE では、1つの地理的レベルに対してだけではなく、地域、国家、リージョン、グローバルレベルなど、複数の地理的レベルに対して持つことが可能なものとして捉えられている。特に、グローバル化によって、ヨーロッパやグローバルレベルに対するアイデンティティも、1つのアイデンティティとして保持されると考えられている<sup>58</sup>。権利とアイデンティティは、別々のシティズンシップの要素であるため、法で規定されていない場合でも、シティズンシップが対象とする地理的レベルは、グローバルレベルを含むことが可能となる。

以上のことより、政治的権利については、国政の政治参加に関する制限はあるが、市民的・社会的・経済的権利については国籍に関わらず、加盟国地域内のすべての個人に保障されるものである。また、責任には、法的責任と、権利主体への応答としての責任が含まれ、前者は法に規定されるが、後者は地域からグローバルレベルに至るすべての個人に対する応答であった。アイデンティティには、グローバルレベルを含めた多元的なアイデンティティが含まれるとされる。つまり、EDC/HRE におけるシティズンシップは、構成要素によって異なるが、地域、国家、リージョン、グローバルという複数の地理的レベルにおいて存在するものとして定義されている<sup>59</sup>。ディランティは、このような、シティズンシップの構成要素の1つひとつが分離し、それぞれ異なるレベルに存在するというのは、グローバル時代のシティズンシップ概念の特徴であると述べている<sup>60</sup>。

## (2) 多様性の尊重と法による社会統合

次に、EDC/HRE における多様性の尊重と、その統合原理に関する議論について検討を行う。文化的権利は、新しい人権として議論されるようになったもので、未だ正式には法制化されていないが、アイデンティティと関わる重要な要素として位置づけられている<sup>61</sup>。

アイデンティティに関する議論で注目されるのは以下の3点である。

まず、アイデンティティの流動性と多元性について言及していることである。これ

までアイデンティティは、一つの集団への帰属と結びつき、その形態も固定的で安定的なものが望ましいとされてきた。しかしオーディジェーは、アイデンティティは、属する集団を選択する自由、複数の集団に所属する自由、所属しない自由、所属を変更する自由と結び付く必要があると主張する<sup>62</sup>。個人がアイデンティティ集団との関係を自由に選択できるという考え方は、アイデンティティの尊重とは、アイデンティティ集団の尊重であるとする考えに批判的な視点を向ける。これは2つ目の特徴につながる。

第二の特徴は、アイデンティティの尊重を、集団全体の権利保障ではなく、あくまでも個人に対する権利保障として捉えていることである。オーディジェーは、実際には人々は集団を構成するが、民主的な政治契約としては、集団ではなく平等な個人を対象とすべきであると述べる<sup>63</sup>。つまり、人々のアイデンティティを尊重することは、個人の集団への所属が変容・多元化することを踏まえて、アイデンティティ集団の維持や擁護ではなく、あくまでも個人の保護を徹底すべきであるという見解である。ただし、オーディジェーは、人権の観点から、特定の集団への積極的差別が必要であれば、目標達成のため、一時的にそのような措置が取られることはあるとしている<sup>64</sup>。以上のように、アイデンティティの尊重とは、集団全体の優遇という形でなされる場合もあるが、基本的には個人の権利の尊重として行われるものであるとされていた。

第三の特徴は、多様なアイデンティティを持つ人々が存在する社会の統合原理として、法が位置づけられていることである。オーディジェーは、多様性を結びつける所属の感覚は、共通の歴史、アイデンティティ、歴史的遺産、記憶、文化によって、形成されるのではないとする<sup>65</sup>。これに代わって社会の統合原理とされるのが人々の討議の中で形成される法やルールである。オーディジェーは、市民の第一の権利は法を作る権利であり、第一の義務は法を尊重することであると述べる<sup>66</sup>。法は、異なる見解を持つ者同士が、一定のルールに基づいて意見を交換し議論をすることを可能にするため、人々が社会の中で共に生きる(living together)ことを可能にするものである<sup>67</sup>。そのため、社会の統合原理として法を据えることは、法の根本価値である人権を認識し、法形成の手続きに沿って他者との関係を構築し、形成した法を尊重し、それに基づく社会の構築・維持に参加することも含むのである。これについては、後にコア・コンピテンシーの説明の中で取り上げる。

以上のように、EDC/HREにおいてアイデンティティとは、流動的、多元的なものとして捉えられており、集団よりも個人が重視されていた。また、社会の中の多様性は、民主的討議を通して形成される法によって統合されると考えられていた。

### 3. 教育目標としてのコア・コンピテンシー

以上のような、法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の目標は、「コア・コンピテンシー」という形で、具体的な項目として示されている。ここではまず、「コンピテンシー」が、従来の知識、スキル、態度といった教育目標とどのように異なるのかについてまとめる<sup>68</sup>。

まず、知識は固定的で、時代ごとに変化する新たな要請に対応できないのに対し、コンピテンシーは、時代の変化に柔軟であり、包括的で多様な文脈に適応できる能力として想定されている<sup>69</sup>。次に、スキルや態度は実践や行動そのものを指すが、コンピテンシーは、それらを生み出す能力として想定されている。EDC/HRE では、言語学者のチョムスキー (Chomsky, N.) の論を参照している。つまり、母語を習得するための普遍的、生得的、抽象的なルールである「言語コンピテンス(言語能力)」と、特定の学習プロセスと合わさることによって習得される母語や、新しく生み出された文法的に正しい文章としての「言語パフォーマンス(言語運用)」の区分に基づき、コンピテンシーとは前者に近い、様々な文脈において実践や行動を生み出す「人間の潜在能力」であるとしている<sup>70</sup>。ただし、チョムスキーは、「コンピテンス」という不加算名詞を用いて、それを人間が生得的に保持しているものと考えていたのに対し、EDC/HRE では、「コンピテンシー」は複数形・可算名詞として用いられ、教育を通して獲得される複数の能力としてとらえられている点で違いが認められる。

以上のことより、EDC/HRE におけるコンピテンシーは、知識よりも時代の変化に柔軟であり、包括的で多様な文脈に適応できる能力であり、実践や行動そのものではなくそれらを生み出す能力として考えられている。つまり、コンピテンシーは、従来の目標項目よりも、柔軟性や実際の文脈への汎用性に焦点が置かれた能力観であると言える。

EDC/HRE は、このようなコンピテンシーについて 2 つのモデルを提示している。1 つは、異なる権利に対応する民主的生活に必要な認知的側面に注目したもの、もう 1 つは、法形成のプロセスへの参加に必要な、認知的、倫理的および行為に関する側面に関するものである。

## (1) 民主的生活の4つの次元に関するコンピテンシー

1つ目のコンピテンシーモデルは、EDC/HREの開始当初に、オランダの政治参加研究所 (Institute for Political Participation) から、EDC/HREに専門家として参加したフェルドハウス(Veldhuis, R.)によって提案されたモデルである<sup>71</sup>。表4-1には具体的な内容を示した。

表4-1 フェルドハウスのコア・コンピテンシーモデル

次元	具体的な認知的内容
政治的・法的次元	<ul style="list-style-type: none"> <li>・民主主義、民主的シティズンシップの概念</li> <li>・ナショナル、ヨーロッパ、インターナショナルレベルにおける政治的構造と意思決定過程、選挙制度、政党、圧力団体</li> <li>・ヨーロッパにおける市民社会の歴史と基礎、民主的価値、人権</li> <li>・国際関係、国際組織と立法</li> <li>・メディアの役割</li> <li>・裁判制度</li> <li>・国家予算</li> <li>・ヨーロッパ統合と国際政治などの現在の政治問題</li> <li>・政治参加と参加の形態 (例: デモ、報道機関に手紙を書く)</li> </ul>
社会的次元	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国家や国際安全保障</li> <li>・安全保障、福祉、識字率、健康のグローバルレベルでの差異</li> <li>・情報社会の社会への影響</li> <li>・社会的孤立と社会的排除の根絶</li> <li>・人権の擁護</li> <li>・社会の多様なグループ (民族的マイノリティなど) を結束させる</li> <li>・社会問題 (社会集団や民族グループの状況について) への感受性</li> <li>・性の平等のために行動する</li> <li>・未来志向の社会モデルに基づいて行動する</li> </ul>
経済的次元	<ul style="list-style-type: none"> <li>・労働法の原則</li> <li>・消費者の権利</li> <li>・市場経済の側面</li> <li>・一つのヨーロッパ市場というメカニズム</li> <li>・ヨーロッパ内での異なる職場状況</li> <li>・雇用と非雇用の側面</li> <li>・ヨーロッパやグローバル経済における協力関係の課題</li> <li>・世界経済の変化がもたらした社会的影響</li> <li>・マイノリティグループの経済プロセスへの統合 (積極的差別)</li> <li>・職業資格の付与</li> <li>・革新的方法と戦略でグローバル化の問題を取り除く</li> </ul>
文化的次元	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国やヨーロッパ共通の文化遺産</li> <li>・国の歴史</li> <li>・特定の規範や価値の支配</li> <li>・環境の保護</li> <li>・情報技術とマスメディアの役割</li> <li>・人種差別と偏見の根絶</li> <li>・異文化間の経験、異なる文化の中における経験</li> </ul>

(表は、Veldhuis, R. (1997) *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*, paper presented at seminar on basic concepts and core competences on 25<sup>th</sup> November, EDCS/CIT(97)23, p.12.を参照に、筆者作成。)

このモデルは、異なる人権に対応した「政治的・法的次元」「社会的次元」「経済的次元」「文化的次元」という4つの次元における民主的生活で、最低限必要な能力について、特に認知的側面に絞って提示したものである。政治的・法的次元には、法・政治制度と、そこにおける権利と責任についての知識が、社会的次元には、社会生活で生じる格差やそこにおける権利と責任の知識が、経済的次元には、雇用や消費に関わる制度とそこにおける権利と義務についての知識が、文化的次元には、文化、歴史、環境などに関わる知識が含まれる。

加えてこのモデルは、4つの民主的生活の次元を、国家、ヨーロッパ、グローバルレベルに広がるものとして提示している。政治的・法的次元には、ナショナル、ヨーロッパレベル、インターナショナルレベルの政治制度、意思決定過程、市民社会に関する知識が含まれている。社会的次元には、国家の安全保障や社会福祉に加えて、識字率などのグローバルレベルでの差異や情報化社会に関する知識が含まれている。経済的次元には、ヨーロッパ市場のメカニズム、ヨーロッパやグローバル経済における協力関係、グローバル化による問題を解決するための知識などが含まれる。文化的次元には、国やヨーロッパの文化遺産・歴史、環境の保護、人種差別や偏見の根絶、異文化間の経験など国を超えた次元の問題に関する知識が含まれる。

以上のように、第一のコンピテンシーモデルでは、4つの民主的生活の領域や複数の地理的次元に関する認知的側面の目標が示されている。

## (2) 法に基づく社会統合に関するコンピテンシー

第二のコンピテンシーモデルは、EDC/HREの開始時に設置されたサブ・グループAの理論研究をとりまとめた、スイスジュネーブ大学教授のオーディジエ(Audigier,F.)が提案するモデルである<sup>72</sup>。具体的な内容を表4-2に示した。前述のようにこれは、法形成とそれに基づく民主的生活に参加する市民に求められる能力を、「認知的コンピテンシー」「倫理的コンピテンシー」「行為に関するコンピテンシー」の3つの側面から示したものである。

具体的な内容を見てみると、まず「認知的コンピテンシー」は、民主的な法・政治制度やその性質に関する知識、現在論点となっている問題に関する知識、民主主義や人権の価値と原則に関する知識、議論や反省など民主的議論の手続きに関する知識を含む。次に、「倫理的コンピテンシー」は、民主主義と人権を支持する自由、平等、連帯などの価値を尊重することから引き出されるものであり、他者との関係を築き、決断を下す際に必要な

能力である。具体的には、自己と他者の尊重、人の話を聞く、平和的対立解決を行う、多様性を肯定的に受け止める、寛容を超えた関係性を作るなどが含まれる。最後に、「行為に関するコンピテンシー」は、法によって統治される社会を構築するという、共同プロジェクトを進める上で必要な能力で、広い意味では異文化間理解の能力、民主的な法にのっとして平和的な対立解決を行う能力、実生活の中での公的議論に参加する能力が含まれる。このように、第二のコンピテンシーモデルは、法によって統治される民主的社会に参加する市民に必要な能力を、認知面、倫理面、行為面から定義するものであった。

表 4-2 オーディジェーのコア・コンピテンシーモデル

コンピテンシーの分類		具体的内容
認知的 コンピテンシー	法と政治の性質についてのコンピテンス	自由を擁護し、個人を守り、権威による権力乱用に挑戦するために必要なもの。 例) 共同生活のルール、民主的社会を作るための条件、民主的社会の権力、自由と行動を統治している民主的な公的制度とルールの知識など。
	現在の世界についての知識	公的議論に参加したり、意思決定を行う際に必要となる知識。 例) 過去および現在において議論の焦点となっている問題についての知識など。
	人権や民主的シティズンシップを支える価値と原則	合理的な社会契約としての人権、自由と尊厳の平等に基づいた人間存在に関する知識。
	手続きの知識	議論と反省のための能力 例) 人権の価値に照らして議論を再検討する、可能な行動の方向性と限界を反省する、対立する価値や利益について反省する能力など
倫理的 コンピテンシー	民主主義と人権を支持する価値（自由、平等、連帯）の尊重	他者との関係性を築く、決断を下す際に必要な能力 例) 自己と他者の尊重、人の話を聞く、平和的紛争解決を行う、多様性と違いを肯定的に受け入れる、人間としての自己形成に必要な相手として他者を認識すること、など。
行為に 関する コンピテンシー	他者と共存し協力する能力	共同のプロジェクトを構築し進めていく、責任を引き受ける能力。より広くは、異文化間理解の能力を含む。 例) 複数の言語を学ぶことで異なる思考方法や歴史を学ぶ
	民主的法にのっとして対立解決する能力	仲介者を通して、対立する者同士が互いの意見に耳を傾け、合意を作り出す能力
	公的議論に参加する能力	実生活の中で議論し選択ができる能力

(表は、Audigier, F.(2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*.と、O'Shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship*,pp.19-20.を参照に筆者作成。)

以上のように、コンピテンシーの第一のモデルは、異なる民主的生活の次元や地理的レベルに関する認知的側面に焦点を当てたものであり、第二のモデルは、認知的側面に加えて、倫理的、行為に関する目標を包括的に含んだものであった。これら2つのコンピテンシーのモデルは相互補完関係にある。実際、各モデルの開発者は、両者が必要なことを認識していた。フェルドハウスは、認知的側面に加えて、倫理的、行為的コンピテンシーもカリキュラムに含まれるべきであると述べており<sup>73</sup>、オーディジェーも、政治的権利が、必要最低限の物資へのアクセスを保証しない限り、実質的なものとならないということから政治的次元は、他の次元（経済的、社会的、文化的次元）のシティズンシップと補完関係にあると述べていた<sup>74</sup>。このように、2つのコンピテンシーモデルは排他的関係ではなく、相互補完関係にあるものと言える。

#### 4. まとめ

これまで見てきたように、CoEのシティズンシップ教育の目的は、ヨーロッパ評議会の基本的な共有理念である、人権、自由、差異の平等、法の支配に基づき、社会を構築するという共同プロジェクトへの参加を支援する「民主主義と人権の文化」の促進であった。この目的は、以下のような教育目標に具体化されている。つまり、権利、責任、アイデンティティの分離を前提にした地域からグローバルレベルの複数の地理的レベルのシティズンシップの育成、個人の多元的アイデンティティの尊重、多様なアイデンティティを持つ人々を統合する法と法形成過程への参加、である。この教育目標は、2つのコア・コンピテンシーモデルという形で提示されている。それらは、政治・経済・社会・文化の次元と、ローカルからグローバルレベルの地理的次元を含む、民主的共同体に関する知識・理解に関するコンピテンシーモデルと、法・ルール形成のプロセスに参加するための認知的、倫理的、行為的側面の能力に関するコンピテンシーモデルであった。

以上の目的と目標の分析に基づき、次章では、法を統合原理とする多元的シティズンシップの学習が、どのような内容と方法を通して学ばれているのかについてみていく。

- 
- 1 川崎晴朗 (2004) 『『チューリッヒ演説』の一解釈—チャーチルと戦後の欧州統合運動—』『外務省調査月報』 no.1, pp.66-68.
  - 2 Council of Europe (hereafter CoE)(1949) *Statute of the Council of Europe*, 5.V., Strasbourg: CoE.
  - 3 CoE (1950) *European convention on human rights and fundamental freedom*,4.XI. Strasbourg: CoE.
  - 4 Keating,A.(2009) Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of education for European citizenship, *Citizenship Studies*, vol.13, no.2.
  - 5 Keating,A.(2009) *ibid.*, pp.135-151.
  - 6 久野弘幸(2004) 『ヨーロッパ教育—歴史と展望—』玉川大学出版会,p.30.
  - 7 Grosjean,E.(1999) Forty years of cultural cooperation at the Council of Europe 1954-94, *European Education*, vol31, no1., pp.15-16.
  - 8 羽田行男(1996) 「欧州評議会における教育協調の試み—文化協力審議会の動向を中心に」『海外子女教育センター研究紀要』第8集,p.58.
  - 9 Keating,A.(2009)op.cit.,p.139.
  - 10 吉谷武志(2005) 「ヨーロッパにおける新しい市民教育—文化的多様性への対応—」佐藤郡衛、吉谷武志編『ひとを分けるものつなぐもの：異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版, pp.94-97.
  - 11 吉谷武志(2005)同書,p.97.
  - 12 Keating,A.(2009)op.cit., p.141.
  - 13 Grosjean,E.(1999)op.cit.
  - 14 福田弘 (1992) 「西欧諸国における人権教育の動向—欧州協議会文化協力協議会の活動を中心に—」『教育学系論集』 vol.16,no.2, pp.19-26.
  - 15 Starkey,H.(ed.)(1991) *The challenge of human rights education*. London: Cassell, p.20.
  - 16 Janne,H. (1973) *For a community policy on education* (Janne Report). European Communities commission.
  - 17 久野弘幸(2004) 前掲書,p.41.
  - 18 European Communities (1983)Solemn declaration on European Union. In *Bulletin of the European Communities*, No 6, pp. 24-29.
  - 19 The Council and the ministers of education meeting (1988) *The European dimension on education*. Adopted on 24 May 1988(88/C177/02).
  - 20 Keating,A.(2009)op.cit.,p.143.
  - 21 European Commission(1998) *Learning for active citizenship: a significant challenge in building a Europe of knowledge*.  
[http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html) (2009年10月1日アクセス)
  - 22 European Union (1992) *Treaty of European Union(The Maastricht Treaty)*. [online]  
<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>(アクセス 2009年10月1日)
  - 23 Communication of the Commission (1997) *Toward a Europe of knowledge*. Com(97)563 final, 12, 11. [http://aei.pitt.edu/5546/01/002071\\_1.pdf](http://aei.pitt.edu/5546/01/002071_1.pdf) (2009年10月1日アクセス)
  - 24 European Commission(1998) op.cit.
  - 25 CoE Committee of Ministers (1985) Recommendation No.R (85)7: *teaching and learning about human rights in schools*. Adopted by the Committee of Ministers, 385th meeting of the Ministers' Deputies, Strasbourg, 14 May 1991.
  - 26 85年に出された人権教育に関する勧告の内容について、詳しい解説を行っているものとして以下参照。Starkey,H.(ed.)(1991)op.cit, pp.20-38.;また、その後の取り組みに

- 
- ついては、Osler, A. and Starkey, H. (1996) *Teacher education and human rights*. London: David Fulton Publishers, P.47.
- <sup>27</sup> CoE (1993) *Final declaration of Vienna summit*. Adopted at first summit of heads of state and government, Vienna Summit, Vienna, 9 October 1993.
- <sup>28</sup> 山内麻貴子 (2002) 「欧州審議会の民主的安全保障を背景とした新しい政治的役割 : 冷戦終結後の政策形成とモニタリング活動を中心に」『同志社法學 53(6)』vol.53,no.6, p.661-662.ただし、山内は、「民主的平和論」が、二国間関係のみを分析の対象としていること、平和な状況が制度の存在に先行していることについては、「民主的安全保障」の考え方との違いがあるという。
- <sup>29</sup> Laurens,J.(1999)Democratic security for Europe, *Ritsumeikan Law Review*, no.15., pp.73-75.
- <sup>30</sup> 吉谷武志(2005)前掲書,pp.96-97.
- <sup>31</sup> 小畑郁(1995)「欧州審議会の人権保障活動と中・東欧」『外国学研究』vol.32,pp.119-120.
- <sup>32</sup> 小畑郁(2008)「ヨーロッパ人権条約における国内的実施の進展と補完性原理—知のヘゲモニーと埋め込まれた不平等—」『法律時報』 vol.80,no.5,pp.49-50.
- <sup>33</sup> 小畑郁(1995)前掲論文,p. 108.
- <sup>34</sup> 羽場久混子 (2004)『拡大ヨーロッパの挑戦』中公新書,pp.91-93. 調査対象は、エストニア、ラトヴィア、リトアニア、チェコ、ハンガリー、ポーランド、スロヴァキア、スロヴェニア、ルーマニア、ブルガリアであった。
- <sup>35</sup> CoE (1993) op.cit.
- <sup>36</sup> Veldhuis, R. (1997) *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities* (EDCS/CIT(97)23). paper presented at seminar on basic concepts and core competences on 25<sup>th</sup> November. Strasbourg: CoE, p.7.
- <sup>37</sup> CoE (1994) *Resolution on education and training for young people aged 16 to 19: problems and prospects*. Adopted at the Standing Conference of European Ministers of Education, 18<sup>th</sup> session, Belgium, 7-9May 1985.
- <sup>38</sup> Birzea,C. (1996) *Education for democratic citizenship, consultation meeting general report*. Council for Cultural Co-operation (CDCC),pp.10-11.
- <sup>39</sup> 吉谷武志(2005)前掲書,pp.102-103.
- <sup>40</sup> CoE (1997) *Final declaration and action plan of second summit of heads of state and government* (CM (97)169). Strasbourg: CoE.
- <sup>41</sup> CoE Committee of Ministers (1999) *Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizens*. Adopted by the Committee of Ministers, at 104<sup>th</sup> Session, 7 May1999.
- <sup>42</sup> Forrester, K. (2000) *Project on "education for democratic citizenship" final conference* (DGIV/EDU/CIT (2000)41). Strasbourg: CoE.
- <sup>43</sup> Birzea,C.(2000) *Education for democratic citizenship: a life long learning perspective*. Strasbourg: CoE, p.15.
- <sup>44</sup> CoE (2005). *Action plan* (CM (2005)80). Strasbourg: CoE.
- <sup>45</sup> CoE (2006) *Education for democratic citizenship and human rights, programme of activities (2006-2009)"learning and living democracy for all"*(DGIV/EDU/CAHCIT(2006)5).Strasbourg: CoE.
- <sup>46</sup> CoE Parliamentary Assembly (2008) *Recommendation No. R 1849: for the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education*. Adopted by Parliamentary Assembly, 36<sup>th</sup> Sitting, 3 October.
- <sup>47</sup> O'Shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT(2003)29). Strasbourg: CoE, pp.9-10.
- <sup>48</sup> Audigier, F. (1997) *Practicing cultural diversity in education*. Adopted at final conference, Strasbourg, 21-23 May 1997, Council for Cultural Co-operation (CDCC), pp.7-8.

- 
- 49 スュードル,F.(健石真公子訳)(1997)『ヨーロッパ人権条約』有信堂,pp.17-18.
- 50 スュードル,F.(健石真公子訳)(1997) 同書,p.51.
- 51 宮島喬(2004)『ヨーロッパ市民の誕生』岩波書店,pp.86-96.
- 52 Audigier, F. (1997) op.cit, pp.11, 33.
- 53 宮島喬(2004)同書,p.73.
- 54 Audigier, F. (2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, (DGIV/EDU/CIT (23)). Strasburg: CoE, p.33.
- 55 Audigier, F. (2000) *ibid.*,p.20.
- 56 O'Shea, K. (2003) op.cit.,p.21.
- 57 O'Shea, K. (2003) *ibid.*,p.21.
- 58 Bîrzéa,C.(2000) op.cit.,p.10.
- 59 O'Shea, K. (2003) op.cit., p.7. グローバルシティズンシップについては、Bîrzéa,C. (2000) *ibid.*,p.10 参照。
- 60 ディランティ,G.著 (佐藤康行訳)『グローバル時代のシティズンシップ：新しい社会理論の地平』日本経済評論社,pp.244-245.
- 61 Audigier, F. (2000) op.cit.,pp.19-20.
- 62 Audigier, F. (2000) *ibid.*, p.19.
- 63 Audigier, F. (1997) op.cit., p.32.
- 64 Audigier, F. (1997) *ibid.*,p.32.
- 65 Audigier, F. (2000) op.cit.,p.20.
- 66 Audigier, F. (2000) *ibid.*,p.17.
- 67 Audigier, F. (1997) op.cit., pp.17,20.
- 68 コンピテンシー概念について OECD の研究者は、複合的で多様な定義が存在しており、単一の使用法などはなく、また広く公認されている定義も画一化された理論も存在していないと述べている。ドミニク・ライチェン、ローラ・サルガニク(2006)「コンピテンスのホリスティックモデル」ドミニク・ライチェン、ローラ・サルガニク編著 (立田慶裕 監訳)『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店, p.65. 参照。従ってここで取り上げるのも、CoE の研究者による説明であり、普遍的なコア・コンピテンシーの説明ではない。
- 69 Bîrzéa,C. (2000) op.cit., p.33.
- 70 Bîrzéa,C. (2000) *ibid.*,p.33.
- 71 Veldhuis, R. (1997) op.cit., pp.11-12.
- 72 Audigier, F. (2000) op.cit., pp.19-20.
- 73 Veldhuis, R. (1997) op.cit., p.11.
- 74 Audigier, F. (2000) op.cit.,p.18.

## 第5章 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラム

本章では、法を統合原理とする多元的シティズンシップを、どのような内容と方法に基づいて育成しているのかを解明するため、その具体例である、ヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育のマニュアル、教師用指導書の分析を行った。

第1節では、代表的な人権教育マニュアルである『コンパス』の分析を行った。内容は、「市民的・政治的権利」「社会的・経済的権利」「文化的権利」という人権に関連する社会問題から構成されており、学習過程は、人権をフレームワークとする問題解決過程となっていた。「文化的権利」の項目では、アイデンティティの多元性が重視されていた。学習過程は、経験と振り返り（報告・反省・一般化・適用）という学習サイクルから構成されており、特に反省と社会参加が重視されていることを明らかにした。

第2節では、教師用指導書である『民主主義の中に生きる』の分析を行った。各単元の内容は、民主主義理論に基づく概念を具体化する社会問題から構成されていた。また、単元の配列は、多元的アイデンティティを基盤として、社会を構築するプロセスをたどらせるものとなっていた。学習過程は、経験を通じたスキル習得、振り返りの中での認知的学習、学習の一般的文脈への適用という段階から成っていること示した。

第3節では、第1節と第2節を比較し、共通の特徴についてまとめた。

## 第5章 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育カリキュラム

### 第1節 教授用マニュアル『コンパス』にみられる多元的シティズンシップの学習

第4章では、CoEにはヨーロッパ全体を「民主的安全保障地域」として再構築するという構想があり、それを実現するための手段としてEDC/HREが導入されたことを述べた。またEDC/HREは、地域からグローバルレベルに至る複数の地理的レベルの政治共同体の成員育成を目標としていることや、多様性を尊重する一方で、法による統合が目指されていたことを明らかにした。

以下では、このような理念に基づく多元的シティズンシップ教育の構想が、どのような内容と方法に具体化されているのかについて明らかにしていく。まず本節では、「コンパス：若者の人権教育についてのマニュアル（COMPASS:A manual on human rights education with young people）、以下『コンパス』<sup>1)</sup>」を取り上げ、具体的な内容と方法に関する分析を行う。

#### 1. 『コンパス』の位置づけ

『コンパス』は、CoEの青少年・スポーツ理事会によって、ヨーロッパ人権条約50周年にあたる2000年に、「人権教育青少年プログラム」の一貫として作成された人権教育マニュアルである。作成はCoEの公募によって集められた加盟国の政府、NGO、大学関係者の17人専門家グループによって行われた<sup>2)</sup>。『コンパス』は当初、ノンフォーマル教育の場で人権教育に取り組む実践者を対象に作られたマニュアルであったが、ノンフォーマル教育とフォーマル教育の連携や、人権教育と民主主義教育の連携が模索され、現在ではEDC/HREの公式マニュアルの1つとして推奨されている。『コンパス』は現在、22カ国の言語に翻訳されており<sup>3)</sup>、EDC/HREの教材の中でも広く普及しているものの1つである。また、『コンパス』の内容を、子ども向けに改良したものとして、『コンパシト：子どもための人権教育マニュアル<sup>4)</sup>』が2007年に出版されている。従って本研究では、『コンパス』をEDC/HREの代表的なマニュアルの1つとして取り上げる。

『コンパス』の目的は、人権の文化、つまり「人権が理解され、擁護され、尊重される文化」の促進であり、目標は、「人権侵害を認識できるよう人権問題についての意識や理解を促進すること」「人権を擁護するために必要なスキルを発展させること」「他人の人権を

意図的に侵害することが無いよう人権を尊重する態度を発達させること」である<sup>5</sup>。ここで目指されているのは、現在の人権問題を認識して解決することと同時に、意図的に人権を侵害しないために必要な、知識・理解、スキル、態度の形成である。前章で述べたように、EDC/HREにおいて人権は、民主主義の根本価値として位置づけられている。つまり、人々の共同プロジェクトである民主主義が機能するためには、その参加者である一人ひとりの権利が尊重されることが前提とされているのである。

以上のような目的が具体化された『コンパス』の目標は、以下の表 5-1 に示すように、EDC/HRE のコア・コンピテンシーと対応している。例えばコア・コンピテンシーの手続き的価値は、『コンパス』では、家族、学校、共同社会、より広い社会における行動の中での交渉や合意形成の枠組みとして目標の中に掲げられている。また、公的議論に参加する能力についても、『コンパス』では、批判的思考、能動的な傾聴とコミュニケーションという形で目標に盛り込まれている。

表 5-1 EDC/HRE コア・コンピテンシーと『コンパス』の目標の対応表

コア・コンピテンシー		『コンパス』の目標	
認知的 コンピテンシー	民主的共同体についての知識	意識や理解 人権問題についての	<ul style="list-style-type: none"> <li>重要な概念：自由、正義、平等、人間の尊厳、非差別、民主主義、普遍性、権利、責任、相互依存性と連帯性</li> <li>「世界人権宣言」「子どもの権利条約」「ヨーロッパ人権条約」など、人権擁護の手段として存在するもの</li> <li>人権擁護の活動をしている地域、国家、国際組織、非政府組織（NGO）、個人の活動</li> <li>市民的・政治的権利と社会的・経済的権利の区別</li> </ul>
	世界の性質に関する知識		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分自身、共同社会、グローバルな社会での生活において、人権が果たす役割と過去・未来における人権</li> <li>人権の承認へと導く主要な社会的変化、歴史的出来事、諸原因</li> </ul>
	手続き的知識		<ul style="list-style-type: none"> <li>人権が、家族、学校、共同社会、より広い世界における交渉や合意形成のための枠組みを提供するとの考え方</li> </ul>
感情的 コンピテンシー	人権と民主主義の文化を支持する価値（自由、平等、連帯）の尊重	人権を尊重する価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>好奇心、開かれた心、多様性への肯定的評価</li> <li>社会的、文化的、言語的、宗教的違いに関わらない、人間の尊厳および、自己や他人の価値を感じる感覚</li> </ul>
行為的 コンピテンシー	他者と共存し、協力し、共同プロジェクトを実行し、責任を負う能力	人権擁護のためのスキル・態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会グループに参加したり、組織するための能力</li> <li>自己自身の行為に対する責任感、個人的、社会的な変化に関与する責務</li> <li>協力的に活動したり、対立に対して建設的に取り組める能力</li> </ul>
	民主的ルールにのっとって対立解消する能力		<ul style="list-style-type: none"> <li>地域・グローバルレベルでも、人権の促進と保護のために活動できるスキル</li> <li>正義感と、自由、平等および多様性の尊重という理想に向けて活動する意欲</li> </ul>
	公的議論に参加する能力		<ul style="list-style-type: none"> <li>批判的思考：関連する情報を発見し、証拠を批判的に査定し、先入観や偏見を自覚し、様々な形態のごまかしを認識し、合理的な判断を基礎として決断できるスキル</li> <li>能動的な傾聴とコミュニケーションスキル：自分や他人の人権を擁護するため、自分とは違う意見をも傾聴できるスキル</li> </ul>

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe. を参照に筆者作成)

## 2. 『コンパス』の内容編成

『コンパス』は、5章と付録から構成されている（表5-2参照）。1章の人権教育の説明と『コンパス』の使用方法についての解説に続いて、2章は、グローバルなテーマに関連する49種類の実践的活動の紹介となっている。3章以降は2章の学習を支援するためのガイドや資料集となっている。具体的には、3章は、活動後に社会参加活動を計画する場合のアドバイス、4章は、人権概念や人権に関する国際条約、NGOの役割などの解説、5章は、2章の活動の内容であるグローバルな社会問題に関する資料、付録は、国際人権文章となっている。4章、5章、付録からは、『コンパス』が、人権を抽象的な理念としてだけでなく、国際人権条約に定められた実体的な権利として理解させようとしていることが分かる。また3章にみられるように、『コンパス』では、学習したことを社会参加につなげていくことが奨励されており、民主的シティズンシップとの関連が伺える。本節では、2章の実践的活動の内容と方法についての分析を中心的に行う。

表5-2 『コンパス』の全体計画(1)

1章	人権教育とコンパス：実践のための簡約ガイド
2章	人権教育のための49の実践的活動と方法
3章	行動を起こすこと
4章	人権にする参考情報
5章	グローバルなテーマに関する基礎情報 (テーマ：環境、教育、グローバル化、健康、子ども、差別と外国人に対する偏見、市民権、社会権、スポーツ、男女平等、人間の安全保障、貧困、平和と暴力、民主主義、メディア)
付録	国際人権文書

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe. を参照に筆者作成)

### (1) 3つの世代の人権を主題とした学習

本マニュアルに含まれる全ての活動を、重視される人権に沿って分類すると、「市民的・政治的権利に関する活動」「社会的・経済的権利に関する活動」「文化的権利に関する活動」「人権全般に関する活動」の4つに整理することができる。表5-3には、重視される権利にそって活動を分類し並び替えたものを示した。表の項目として、左から「活動名」、「グローバルな社会問題」、「重視される人権」「アイデンティティ」「地理的次元」を設けた。以下、各権利に関連する活動の内容をみていく。

表 5-3 『コンパス』の全体計画 (2)

活動名	グローバルな社会問題	重視される人権	アイデンティティ	地理的次元
1. 発電所	社会における暴力の現れ方とその原因	①市民的・政治的権利 非暴力的対立解決 政治参加		仮想空間→学校
2. 私が経験した暴力	暴力の被害者と加害者としての自己			仮想空間→地域
3. 全ての人のためのスポーツ	全ての人が参加できるスポーツのルール作り			仮想空間→地域
4. フェアプレーでいこう	ゲームの中での対立解決			仮想空間→家庭
5. 治療薬を手に入れる権利	生命への権利と財産権の対立			グローバル→地域
6. マカ族の捕鯨	文化的生活への権利と環境保護の対立			グローバル→地域
7. 使えるお金	個人的、家庭的な必要物と優先順位			家庭、国家→国家
8. どの意見も聞かれるように	望ましい教育を作るための意思決定機関のあり方			学校→地域
9. 一晩で庭園を	地域開発に駆り立てる諸力と結果			地域→地域
10. 労働組合会議	労働組合の役割			地域→地域
11. 私たちの様々な未来	社会生活、未来の世代への権利と責任			仮想空間→地域
12. 関連付ける	市民、政府、NGO、メディアの権利と責任			仮想空間
13. 選挙運動	権利と責任、表現の自由			国家
14. 第一面	メディアにおける偏向、人権問題に取り組むメディアの役割			地域→地域
15. 投票すべきか棄権すべきか	投票権を行使する自由			国家
16. アシケ君の話	児童労働の実態	③社会的・経済的権利 格差の是正		グローバル
17. あなたの立場は	市民的・政治的権利と社会的・経済的権利			仮想空間→地域
18. 一歩前へ進め	社会における機会の不平等			仮想空間→地域・国家・グローバル
19. インターネットの影響	インターネットおよび情報技術格差			仮想空間→地域・国家・グローバル
20. グローバル化の用語辞典	グローバル化の利点と欠点、人権に与える影響			仮想空間→地域
21. ご用心！ちゃんとみえますよ！	多国籍企業の工場移転がもたらす結果			グローバル→地域
22. すべての人のための教育？	世界の教育の機会の格差、人権問題としての教育			仮想空間→国家
23. 富と権力をめぐる闘争	富の奪い合いによって生じる所得の格差			仮想空間→地域
24. 貧困の星占い	貧富の差による人生の機会の格差			仮想空間→地域・国家・グローバル
25. 二つの都市の物語	社会福祉の重要性、地域的連帯			地域
26. 明日がきても	犯罪者に対する偏見、死刑制度がもたらす結果	④文化的権利 多元的アイデンティティの尊重	犯罪者	
27. 家庭内の問題	家庭内暴力および女性の人権		ジェンダー	
28. 言葉の壁	庇護申請者に対する移民当局の差別		庇護申請者	
29. 仕事と赤ちゃん	職場における女性差別、女性と性に関する権利		ジェンダー	
30. 人種差別への対応	人種差別、ステレオタイプ、文化の違い		人種	
31. 性について話し合おう	ホモセクシュアル的指向を含めた性的指向に関する問題と権利		性的マイノリティ	
32. 生命の網の目	生物と無生物の相互依存性		無生物	
33. 入国してもいいですか	難民の権利、受け入れに関する議論		難民	
34. 能力をみとめて	障害者が直面する日常的な問題		障がい者	
35. 平等の国への道	男女平等、女性差別の問題		ジェンダー	
36. ヒロインとヒーロー	ジェンダーのステレオタイプ		ジェンダー	
37. 不平等な賃金	年齢と性別による給料の格差		ジェンダー	
38. 別な手段がありますか	いじめの原因と結果		いじめ被害者	
39. みんな平等でもみんな違う	自民族中心主義、偏見		民族	
40. わたしはだれとだれでしょう？	自分自身と他人の個性、他の人との共通点		ジェンダー	

41. 演じてみよう	人権の一般的な概念	④人権全般		
42. 完全な世界における生活	平和への権利			
43. 権利のための闘士	20世紀の人権活動家			
44. 権利ビンゴ	人権について			
45. 「言葉を絵に描く」ゲーム	「世界人権宣言」			
46. 子どもの権利	「子どもの権利条約」			
47. ピクチャーゲーム	人権と日常生活の関係			

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe. を参照に筆者作成)

第一の「市民的・政治的権利に関する活動」は、活動 1 から活動 15 に対応しており、表そこでは主に、非暴力的対立解決や政治参加が学ばれる。例えば、活動 4「フェアプレーでいこう」では、ボードゲームの最中に、ルールを守らない人たちが出てきて、互いに納得できる新しいルールを作り出すというシミュレーションである。ここでは、非暴力的な対立解決のプロセスについて学んでいるといえる。一方、活動 15「投票すべきか棄権すべきか」は、地域の人々に対して、次の選挙で投票するか否かとその理由についてアンケート調査を行い、結果を分析・考察する活動である。これによって、投票の意義や役割についての理解を促し、政治参加への動機付けを行っているといえる。

第二の「社会的・経済的権利に関する活動」は、活動 16 から活動 25 にあたり、そこでは、格差の是正について学ばれる。例えば、活動 21「アシケ君の話」では、パキスタンの瓦工場で働く 11 歳のアシケ君の生活実態を学んだ後、児童労働撤廃のために出来ることを計画したり、児童労働に反対する青少年キャンペーンへ参加することを促している。

第三の「文化的権利に関する活動」は、活動 26 から活動 40 にあたり、そこでは主に多元的アイデンティティの尊重に関する学習が行われる。例えば、活動 36「ヒロインとヒーロー」は、ヒロインとヒーローに関する見方を分析し、ジェンダー的なステレオタイプがあるかについて話し合う活動である。これを通して、ステレオタイプ的な見方に批判的になり、個人が同時に持つ異なるアイデンティティを尊重するための視点を育成しているといえる。

第四の「人権全般に関わる活動」は、活動 41 から活動 48 に相当し、主に、人権の中心概念や人権条約など、人権に関する基本的な知識・スキル・態度の習得が目指される。例えば活動 46「子どもの権利条約」では、子どもの権利が書かれたカードを重要だと思ふものから順に並び替えた後、権利の優先順位、付け足すべき権利、子どもの権利を現実的にするための行動の提案などを行わせるものである。

以上のように、本マニュアルの活動は、大きく分けて、非暴力的対立解決や政治参加に

ついて学ばせる「市民的・政治的権利に関する活動」、格差の是正への取り組みを促す「社会的・経済的権利に関する活動」、多元的アイデンティティの尊重を促す「文化的権利に関する活動」、人権に関する基本的な知識の習得が目指される「人権全般に関する活動」の4つに整理することができる。そして、これらの内容に密接に関わるグローバルな社会問題が内容として選択されている。

本マニュアルは、重視されている権利に沿って活動を分類することは可能であるが、これらの権利が学ばれる順番や、その中での活動の順序に関しては、アルファベット順であるということ以外に規則性はみられない。そのため、このマニュアルは、全ての活動を、段階を追って行うというよりも、実践者が必要に応じた単独の活動を選択し、使用することが想定されて作成されたものであるといえる<sup>6</sup>。

## (2) 仮想空間における学習

本マニュアルでは、表5-3の「地理的次元」の項目に示されるように、地理的レベルが特定されている活動では、家庭、学校、地域、国家、グローバルという様々な地理的空間を意識できるような場面設定を行い、そこにおける人権の学習が想定されていた。しかし、本マニュアルでは、特定の地理的空間ではなく、仮想空間における学習を行い、そこで学んだことを実際の文脈に応用するという構成になっている活動も多くある。例えば、活動18「一歩前へすすめ」は、人々の背景によって生じる、機会や富の格差についてのシミュレーションである。この活動では地理的レベルは特定されず、シミュレーションを通じた仮想空間の中での個々人の差異について体験する活動である。そして活動の終わりには、実際の地域・国家・グローバルレベルいずれかで文化的あるいは社会的マイノリティの人々を支援するグループや組織を、自分たちがどのように支援できるかを話し合わせている。

本マニュアルの活動の多くが、仮想空間での活動となっている理由については、仮想空間学習は、グローバルな社会問題の複雑な構造を理解しやすくすることができることや、既存の社会の慣習や社会的構造を前提にせず、状況を批判的に分析してより良い社会へと改善する前提を用意するという点が挙げられる<sup>7</sup>。しかし、本マニュアルが、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育」の具体例であるという視点からは、次の理由が重要である。つまり、人権は地理的レベルに関わらず全ての人々に対して擁護されるべきものであるため、学習は特定の地理的レベルを設定せず、すべての地理的レベルに共通する価値や原理を教えた上で、それを様々な地理的レベルで応用することを支援しているとい

うものである。以上のことより『コンパス』は、普遍的価値である人権を基盤とするため、仮想空間における活動と、そこで学んだことを実際の社会に応用するという構成となっていた。

### (3) 多様な集団的アイデンティティを取り上げる学習

本マニュアルでは、表 5-3 の「アイデンティティ」の項目に示されるように、多様な集団的アイデンティティが取り上げられていた。例えば、活動 26～活動 40 の「文化的権利」に関連する活動では、ジェンダー、難民、障がい者、犯罪者、性的マイノリティ、人種的マイノリティなど、様々な集団的アイデンティティ枠組みが取り上げられている。

以上の分析より、『コンパス』の活動は、「市民的・政治的権利」「社会的・経済的権利」「文化的権利」に関連する社会問題と、人権に関連する知識・理解を促す内容から構成されていた。また活動は、仮想空間での学習として設定されており、学習結果を異なる地理的レベルにおいて応用することが目指されていた。また、多様な集団の持つ文化的権利についても取り上げていた。

### 3. 『コンパス』の学習過程

それでは、『コンパス』の活動はどのような学習過程からなっているのだろうか。ここでは特に、内容と方法が典型的であると思われる、「文化的権利」と「市民的・政治的権利」に関する活動の学習過程の分析を行う。

#### (1) 文化的権利に関連する活動：多元的アイデンティティの尊重

文化的権利に関連する活動は14ある。ここで取り上げる活動40「私はだれとだれでしょう？」は、アイデンティティ概念の認識から始まり、アイデンティティに基づく差別についても触れているという意味で、基本的な考えが示されている活動である。本活動の学習過程をまとめたものを表5-4に示した。

本活動は大きく5つの展開からなる。まず【導入】では、初対面の相手のことを知るために必要である項目を列挙させ、それらがアイデンティティであるという理解を促す。

【展開1】は、自他のアイデンティティを比較させる活動である。まず、自分のアイデンティティをリストアップしたのち、自己と他者のアイデンティティのリストを比較し、両者の共通点と相違点について認識させている。

【展開2】では、アイデンティティの種類が学ばれている。まず教師は、アイデンティティには、「生まれ持ったアイデンティティ」と「選び取ることのできるアイデンティティ」があることを説明し、それぞれ具体例を挙げさせる。生まれ持ったアイデンティティの例として年齢や肌の色、選びとるアイデンティティの例として名前、友達、職業などが挙げられるといえる。さらに、どちらであるのか論争的であるようなアイデンティティとして、国籍、ジェンダー、セクシュアリティなどが挙げられると予想される<sup>8</sup>。ここでは、アイデンティティは、生得的なものばかりではなく、自らが選択したものも含まれるということの認識を通して、異なるアイデンティティの種類が学ばれているといえる。

【展開3】では、これまでの学習の中で感じたことや学んだことの報告や反省が行われる。この過程で特に注目できるのは、アイデンティティの可塑性や流動性の理解を促していることである。ここでは、生得的なアイデンティティと、社会的に構築されたアイデンティティの区別を確認した後、自分のアイデンティティの形成過程やその変化を振りかえらせている。これによって、生得的なアイデンティティであれ、社会的に構築されたアイデンティティであれ、変化をしているということから、アイデンティティの可塑性や流動性を認識させているのである。

表 5-4 「私はだれとだれでしょう？」の学習過程

	活動の概要	学習していると予想される内容	
<b>【導入】</b> アイデンティティ 概念の理解	・グループを作り、知らない者同士が相手について知ることが重要だと思ふものを挙げる	例：名前、年齢、性別、国籍、宗教、民族、職業、音楽の好み、趣味、スポーツ、など	経験
<b>【展開1】</b> 自他アイデンティティの比較	・自分のアイデンティティの中で最も重要なものを挙げる。 ・自他のリストを比較し、同じ・他のグループの人と共通点を探す。 ・全員で各自がどれほど個性的であったかを話し合う。	例：女性、ドイツ人、イスラム教、料理人など 例) 自分と他者は、共通点を持ちながらも、一人ひとりが個性的な存在であることを知る	
<b>【展開2】</b> アイデンティティの種類の理解	・グループで「生まれ持ったアイデンティティ」と「選び取るアイデンティティ」の内容についてブレインストーミングを行う。	例：生まれ持った：年齢、肌の色 選びとる：名前、友達、職業、服 論争的：国籍、ジェンダー、セクシュアリティ、宗教、民族集団	
<b>【展開3】</b> 報告・反省	・自分のアイデンティティについて学んだことは何か。最も重要なアイデンティティを決めるのは難しかったか。	例) 自分のアイデンティティの多様さに気づいた。大事なアイデンティティを決めるのは困難だった。	振り返り（報告・反省・一般化・適用）
	・他者と自分のアイデンティティを比較した結果に驚いたか。期待より共通点があったか。	例) 他者のアイデンティティの多様さに気づいた。期待よりも自分と他者との共通点は多かった。	
	・グループ内の多様性についてどう思うか？	例) 多様性はグループを面白くする 多様性は共同作業を難しくする	
	・生まれ持ったアイデンティティ、社会的に形成されたものはどれか？アイデンティティはどのようにつくられるか？	例) 生まれ持ったアイデンティティ：肌の色、年齢。アイデンティティは家庭で作られた	
<b>【展開4】</b> 一般化・適用	・ジェンダーに関して、どの側面が社会的に作られ、どの側面が生まれつきなのか	例) 生まれつき：生物学的な男女の違い 社会的に作られた：生物学的な違いに付与される社会的役割	
	・「女」「男」という言葉から何を連想するか。連想は「女」「男」で一緒か。	例) 女は優しい、男は強いなど、男女で連想するイメージは違う。	
	・全ての「女」「男」は一緒か。	例) 男女でも、地域、人種、年齢によって異なる	
	・人々は、どれくらい個人的特性あるいは属する集団で判断されるか。	例) ・個人はしばしば属するグループで判断される	
	・アイデンティティの選択の自由を持つことをどう思うか？平等や尊敬される権利に対してどんな意味があるか？	・アイデンティティは自ら選択できるべきである。 ・個人は属するグループに関わらず自由かつ平等である	

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe.を参照に筆者作成)

【展開4】では、学習内容の一般化・適用が行われる。ここでは、注目されるのは、アイデンティティの可塑性や流動性と、人間の尊厳とのつながりを認識させていることである。まず、ジェンダー概念に注目し、生まれ持ったアイデンティティと、社会的なアイデンティティを考えさせている。次に、「男」「女」という言葉から連想されるものと、そ

の違いを尋ねると共に、「男」「女」というアイデンティティカテゴリーの内部は同一であるのかと問い、カテゴリーを同質的に捉えることを批判的に考察させている。これをふまえて、アイデンティティの選択の自由と、人々の平等や尊厳との関係についての見解を尋ねる。ここでは、アイデンティティに基づく差別を受けないことに加えて、望まないアイデンティティのカテゴリーを拒否することを含んだアイデンティティの選択の自由が、人々の平等や尊厳にとって重要であることが学ばれている。

以上のように、「私はだれとだれでしょう」に代表される、「文化的権利」に関する活動は、アイデンティティ概念理解、自己と他者のアイデンティティの比較、アイデンティティの種類理解、振り返り（報告・反省・一般化・適用）から成っていた。

この活動の特徴として、まず、アイデンティティの可塑性や流動性を学習させようとしていることが挙げられる。また、アイデンティティ集団の内部の多様性や、そこに所属するかどうかを選択する自由についても言及していたことも特徴として挙げられる。なお、次にみていくように、アイデンティティに関連した、偏見や差別意識は、民主主義の根本的な活動を困難にするものである。そのため、文化的権利に関する活動は、シティズンシップ教育には不可欠な要素として取り入れられているといえる。

## (2) 市民的・政治的権利に関連する活動：非暴力的対立解決

次に、市民的・政治的権利に関する活動の典型例として、活動6「マカ族の捕鯨」を取り上げる。この活動は、アメリカの特別保留地に住む先住民族であるマカ族が「国際捕鯨委員会」に提出しようとしている捕鯨再開を求める申請書について話し合う会議のシミュレーションである。この活動は、非暴力的対立解決を学んでいく活動であるが、文化に対する偏見や差別感情にも触れている。本活動の学習過程を表5-5に示した。本活動は5つの展開からなっている。

まず導入では、論争的な問題について自分なりの考えを表明させる。【展開1】は、対立関係の認識を促す過程である。ここでは、グローバルな問題である少数民族の捕鯨問題に注目し、立場の異なる、世界中にネットワークを持つ非政府組織（NGO）同士の意見対立が取り上げられる。まず学習者はグループにわかれ、少数民族の捕鯨再開に関して異なる意見について書かれたカードを読んで自分たちの立場を決める。ただし注目すべきは、捕鯨をめぐる対立関係を、賛成・反対の二項対立として理解させるのではなく、各立場にも複数の見解が含まれていることの理解が促されていることである。各団体が取りうる立場

表 5-5 「マカ族の捕鯨」の学習過程

	活動の概要	学習していると予想される内容	学習過程
【導入】	<ul style="list-style-type: none"> <li>マカ族の背景を知る。</li> <li>以下にどの程度賛成するか体の伸び縮みで表現する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>人権を侵害しない限り、民族の習慣は尊重されるべき</li> <li>文化的伝統は民族にとって重要なので維持されるべき</li> <li>食べ物を自由に選択する権利は尊重すべき</li> <li>残酷な飼育方法で家畜を飼育すべきでない</li> <li>食べ物は環境に優しい方法で生産されるべき</li> <li>鯨は文化的目的であっても捕獲されてはならない</li> </ul> </li> </ul>		経験
【展開1】 対立関係の認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>これは、「クレスト」という架空の組織が主催する会議のシミュレーションである。</li> <li>クレストの代表2人を除いて残りを4つのグループに分ける。各グループに役割カード(資料1)を配布。</li> <li>グループ内でディスカッションし、マカ族の人々の申請に対する立場を決める。</li> <li>全体会を開く。模擬会議に60分費やす。会議の目的は、情報共有、問題についてのディスカッションである。</li> <li>クレストは、人権および環境の面からの討議の枠組みについて短く発言する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>捕鯨に対して、異なるレベルの団体が、様々な根拠に基づいて賛成、反対を表明していることを認識する。</li> <li>国際法においていくつかの合意がすでになされている</li> </ul>	
【展開2】 対立解決のルール形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>以下の4つの問いに対する合意を図りなさい。 <ol style="list-style-type: none"> <li>①捕鯨は許可されるべきか</li> <li>②捕鯨が文化的伝統の一部であるような特別な事例があるか、</li> <li>③捕鯨が行われる場合どんなレベルで行われるべきか</li> <li>④どのような管理体制が必要か</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>捕鯨についての合意形成をはかる 例) 捕鯨が文化的伝統の一部である場合は、特別な対応をすべきである。</li> <li>持続可能な資源の使用を行えば、捕鯨と環境保護は両立可能である。</li> <li>条件を守っているかを管理する体制をつくる</li> </ul>	
【展開3】 報告・反省	<ul style="list-style-type: none"> <li>どんな論じ方が一番有効だったか?感情に訴えることか、合理的理論的な議論か?</li> <li>自分と反対の立場の議論を理解するのは難しかったか?対立する側の意見を受け入れるのは難しかったか?</li> <li>現実の生活で、野蛮である、理解できない、倫理に反すると思われる人々の文化的習慣を受け入れるのはどのくらい難しいか?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>討論のプロセスを振り返り、どのような議論の仕方が望ましいかを学ぶ。</li> <li>対立する意見を理解する・受け入れることの難しさを意識する。</li> <li>現実の世界でも、野蛮、理解できない、倫理に反するという偏見が相手の意見を受け入れることを難しくしている。</li> </ul>	
【展開4】 一般化・適用	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化の衝突はどんな時に差別になるのか?文化の違いについて寛容な心を持つのはどれくらい難しいか?</li> <li>グローバル化は、必然的に文化の喪失に通ずるか?</li> <li>文化の変容は、変容しつつある世界にある積極的なプロセスであると見るべきか?</li> <li>この議論を通して意見が変化したか?確かめるために、どの程度賛成するか、体の伸び縮みで表現する活動をもう一度する。</li> <li>先住民族の手芸品を売っている店でものを買うという行動の方法があることを知らせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化の変容、喪失については自己決定の権利を尊重すべきである。</li> <li>自分の意見は、話し合いを通じて変化した。</li> </ul>	振り返り(報告・反省・一般化・適用)

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe.を参照に筆者作成)

資料 5-1 役割カード

参加団体	会議参加者の団体名と活動内容	立場	主張の例
少数民族	マカ族は、捕鯨を伝統的に行うアメリカの先住民族。捕鯨再開の申請を「国際捕鯨委員会」に申請している。	賛成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・商業目的で捕鯨を行っていない。儀式の存続のためであり、存続を脅かすようなことはない。</li> <li>・捕獲量制限は、私たちの文化に既に組み込まれている。</li> </ul>
個人業者	北部地域同盟は、捕鯨者とアザラシ業者の統括組織。 湾岸文化と海産獣類資源の持続可能な使用のための活動に取り組む		<ul style="list-style-type: none"> <li>・マカ族は、伝統的に捕鯨を行ってきたし、鯨資源が白人によって奪われた時には回復するまで待っていた。捕鯨再開を認めるべき。</li> <li>・捕鯨は、生態系からみて問題なければ認められても良い。乱開発ではなく、国際協力を通じて、持続可能な使用の状態での捕鯨を行うことは可能。</li> </ul>
NGO	シーシェパードは、海洋野生種を保護するための視察および国際法、条約等への違反を立証するグループ。	反対	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マカ族に捕鯨を許可することは、他国へ捕鯨の根拠を与えることになる。</li> <li>・先住民族は捕鯨が文化だというのが、本当に食べているのか。鯨の肉を売って金儲けをするつもりではないのか。</li> <li>・現在の先住民は、100年前とは異なる生活をしている。マカ族も変わるべき。</li> <li>・マカ族の漁が、種の保存にどんな影響を与えるのか不明確であるからと何もしないのではなく、絶滅の危機に瀕する前に予防的に行動すべき。</li> </ul>
NGO	鯨・イルカ保護協会は、あらゆる種類の鯨およびイルカ類の保護と福祉に専念している慈善団体		<ul style="list-style-type: none"> <li>・鯨などの知覚力のある哺乳動物には人道主義的な権利が与えられるべきであり捕鯨は殺人である。</li> <li>・マカ族に捕鯨を許可することは、他国へ捕鯨の根拠を与えることになる。</li> <li>・鯨は未だに絶滅の危機にある。</li> </ul>
NGO	グリーンピースは、捕鯨に反対している環境保護団体。持続可能な世界の実現を目指す。		

(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe. を参照に筆者作成)

についてまとめたものを資料 5-1 に示した。例えばマカ族は自文化保護のため捕鯨再開を主張し、北部地域同盟は、湾岸文化と海産獣類資源の保護の一貫としてマカ族の主張を支持している。それに対し、捕鯨に反対のシーシェパードと鯨・イルカ保護協会は、マカ族の捕鯨文化の維持よりも鯨の保護を優先させるべきだという立場から、グリーンピースは、人道的立場から反対を表明している。つまりここでは、複数の見解を大きく賛成・反対に分けて、それらの意見の対立関係の理解を促している。

次の【展開 3】では、対立関係を解決するためのルール形成が行われる。まず、会議の主催者が、「先住民の生存のための捕鯨を認める」「再生可能な海洋資源の最適で持続可能な利用であれば認める」といった、人権および環境保護に関する国際法や国際的に合意された文章の内容の説明を行う。国際法や国際的な合意文章は、いかなる理由であっても捕鯨を行うべきではないといった極端な主張を排除し、合意形成を行うことを助ける議論の枠組みとして提示されている。これに基づいて、捕鯨が許可されるべきか、例外を認めるか、許可する場合の条件、必要な管理体制などの新たなルール、といった点に関する合意形成を行うことが期待される。つまりここでは、議論の枠組みとしての国際法に基づき、その枠内での討論を通して新たなルール形成を行うことが目指されているといえる。

【展開 4】では、討議のプロセスで感じたことの報告や反省が行われる。ここでは、自らとは異なる文化に対する偏見や蔑視が、合意形成を難しくしたかどうかについて話し合いを行っている。具体的には、「文化の衝突はどんな時に差別になるのか」「文化の違いについて寛容な心を持つのはどれくらい難しいか」といった質問を考えさせる。このことによって、対立関係が、必ずしも合理的な意見の食い違いではなく、文化に対する偏見や差別意識といった感情的な側面にも大きく依存していることの認識を促しているといえる。

最後の【展開 5】では、それまで学んだことをより抽象的に一般化して考え、他の事例に適用させている。具体的には、文化への差別・寛容の問題、グローバル化の中における文化変容について考えさせた後、導入で行った質問をもう一度行うことで、学習の成果を一般的な問題に適用させている。また、行動のためのアイデアとして、少数民族の手芸品の購入を通じた少数民族の支援という方法が紹介される。

以上の学習過程から分かるように、「マカ族の捕鯨」に代表される、「市民的・政治的権利」に関連する学習は、対立関係の認識、対立解決のためのルール形成、討論の反省、一般化・適用という学習過程から成っていた。この学習過程の特徴として以下の2つを指摘することができる。まず、グローバルな問題に関する意見の対立状況において、国際法を議論の枠組みとして用い、その範囲内の討議を通して対立関係を解決する新たなルール形成を行うための能力形成が目指されていたことである。これは、法に基づく社会統合という本マニュアル全体の特徴と一致する。次に、市民的・政治的権利を行使し、政治参加を行う際に、特定の文化に対する偏見や差別意識などが、互いの意見を聞き、対等に議論することを難しくすることを理解させようとしていることである。このような学習は、文化的権利の学習で取り上げられている、集団的アイデンティティへの差別、アイデンティティの選択の学習によって補完されるものであると言える。

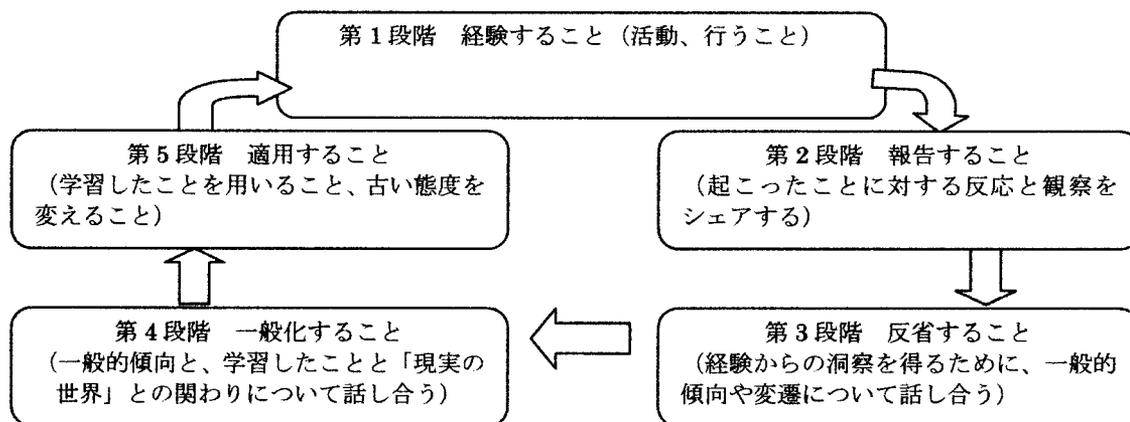
### (3) 学習方法：反省と社会参加

ここまで、「文化的権利」および、「市民的・政治的権利」に関する活動の学習過程についてみてきた。これらの活動では共通した学習方法が採用されていた。それは「経験」をして、その後に「振り返り」を行うことである。振り返りの過程はさらに細かく4つに分けられる。そこには、経験の中で起こったことに対する反応と観察をシェアする「報告」、経験からの洞察を得るために、一般的傾向や変遷について話し合う「反省」、一般的傾向や学習したことと現実の世界との関わりについて話し合う「一般化」、学習した内容を用いた

社会参加や態度変容を期待する「適用」という段階が含まれる。

例えば、「市民的・政治的権利」に関する活動「マカ族の捕鯨」では、「経験」として、少数民族、環境保護団体が参加する、捕鯨再開に関する会議のシミュレーションを行う。次に、どんな論じ方が一番効果的であったかなど感じたことを「報告」し、より深い洞察を行うために野蛮である、理解できないと思われる人々の文化的習慣を受け入れるのはどのくらい難しいかなどの「反省」を行っている。最後に、文化の衝突はどんな時に差別になるのかといった「一般化」を行った上で、少数民族が作った手芸品を買うなどの参加のアイデアが「適用」の段階で紹介される。このような経験と振り返りのサイクルは、『コンパス』では、図 5-1 のような形で図示されている<sup>9</sup>。

図 5-1 『コンパス』における経験と振り返りのサイクル



(表は、Council of Europe (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Council of Europe.を参照に筆者作成)

この5つの段階で、特に重要視されているのが、「反省」と「適用」の段階である。「反省」の段階では、経験を超越してそれが意味する一般的な傾向をつかむことに焦点が置かれる。活動「マカ族の捕鯨」では、捕鯨をめぐる議論の中で学習者が感じる異なる見解を受け入れることの困難さなどについて考察を深め、それには、合理的な意見の食い違いと異なる文化への嫌悪という感情的な側面があることを探究している。一方「適用」の段階では、学習によって個人が変容するだけでなく、学習の成果を実際の社会に適用するという社会参加が奨励されている。ここには、権利の学習に留まらないEDC/HREの特色がみられる。

以上のように、『コンパス』の学習過程は、経験と振り返りのサイクルから成っており、その中でも特に、経験の反省と、学習成果の適用による社会参加が重視されていた。

#### 4. まとめ

『コンパス』では、人権の文化の促進という目的のもと、「人権侵害を認識できるよう人権問題についての意識や理解を促進すること」「人権を擁護するために必要なスキルを発展させること」「他人の人権を意図的に侵害することが無いよう人権を尊重する態度を発達させること」という3つの目標が示されていた。この目的・目標に基づき『コンパス』では、次のような内容編成・学習過程を採用している。

まず『コンパス』の内容は、「市民的・政治的権利」「文化的権利」「社会的・経済的権利」「人権一般」という人権に関わるグローバルな問題からなっていた。またそれらの学習は、仮想空間における学習として設定されており、そこで学んだ内容を、地域、国家、グローバルなど複数の地理的レベルに応用するという過程になっていた。さらに、「文化的権利」に関連する活動では、様々なアイデンティティに関する活動が取り上げられていた。学習過程から見ると、学習の中で討議の枠組みとして人権が位置づけられており、人権が定める一定の合意や手続きを踏まえた上で、新たな合意を形成していくことが期待されていた。また、学習過程は、経験と振り返りとしての報告、反省、一般化、適用という学習のサイクルに沿ったものであり、特に、経験を一般化する「反省」と、学習内容を現実社会に適用する「適用」が重視されていた。

以上のことより『コンパス』は、様々な人権に関連するグローバルな社会問題を内容とし、人権を枠組みに基づき、経験と振り返りのサイクルの中で問題解決に取り組ませるという構成になっていた。また学習成果を、地域、国家、グローバルという複数の地理的次元において活用されることが期待されていた。

なお『コンパス』の課題として、以下の二点が指摘できる。第一に、より明示的に民主主義概念を取り上げる必要があるという点である。『コンパス』は、個人の権利に焦点が当てられており、人権に関わる問題や人権関連文書についての知識・理解は十分に獲得されると予測される。しかし、人々の相互関係に関わる正義、平等、自由、法、政治など民主主義の中心概念については、十分な学習の機会が設けられていないといえる。『コンパス』でも、学習の中に埋め込まれる形で学習されていると思われるが、より明示的に取り上げる必要がある。第二に、『コンパス』は、トピック学習のような構成となっているため、一時間の授業の構成については明らかになっても、全体としてどのようにカリキュラムを構成すべきかについては明らかには出来ないということである。以上の課題を踏まえて、第2節では、民主主義原理に基づくカリキュラムを取り上げて分析を行っていく。

## 第2節 教師用指導書『民主主義の中に生きる』にみられる多元的シティズンシップの学習

本節では、民主主義概念を幅広く取り上げ、トピック学習ではない、カリキュラム原理を持つ、多元的シティズンシップ教育の事例として、『民主主義の中に生きる (Living in Democracy) <sup>10</sup>』の分析を行っていく。

### 1. 『民主主義の中に生きる』の位置づけ

本節で取り上げる『民主主義の中に生きる』は、EDC/HREの一環として開発された教師用指導書である。CoEは、1996年よりボスニア・ヘルツェゴヴィナで、紛争後の平和構築活動に取り組んでいる。学校教育に関しては、「市民防衛 (Civil defense)」に代わって導入された教科「民主主義と人権」のための教材や指導書の開発を、現地の教師と協力して行ってきた<sup>11</sup>。これらの教材や指導書は、現地の学校で積極的に受け入れられたため<sup>12</sup>、他国でも参照可能なものとして改訂され、その1つとして『民主主義の中に生きる』が出版された<sup>13</sup>。本節ではこの指導書を、EDC/HREの代表的な事例として分析を行う。

### 2. 『民主主義の中に生きる』の全体計画

表5-6では、本指導書の記述に基づき、『民主主義の中に生きる』の全体計画を示した。左より「単元名」「中心概念」「ねらい」「民主的共同体」「学習領域」についてまとめた。

#### (1) 中心概念の学習を促す内容編成

『民主主義の中に生きる』の各単元は、表5-6の「中心概念」と「ねらい」の項目に示すように、概念を中心として、その学習を促す内容から編成されている。

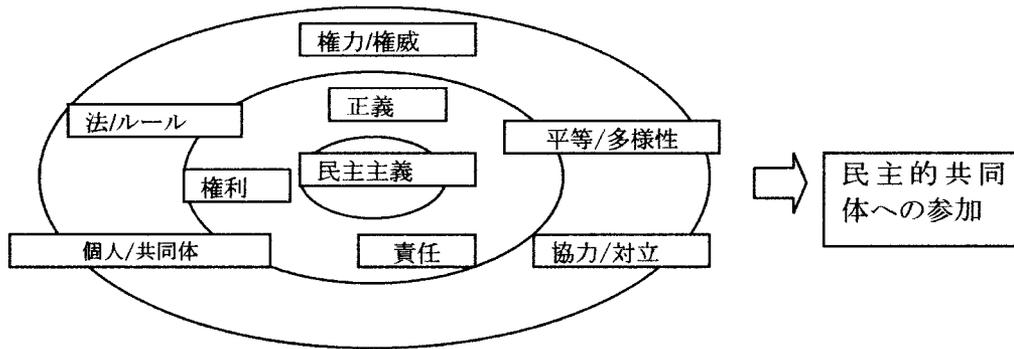
これらの概念は、図5-2に示すように、民主主義を中心として、そこから派生した概念である<sup>14</sup>。本指導書が中心概念を取り上げるのは、民主主義理論を体系的に理解するためではなく、中心概念が、民主主義に関する情報の整理、スキルや価値の学習を促す道具として重要であるからである<sup>15</sup>。実際、「ルールと法」を中心概念とする単元8では、様々な種類の法に関する知識だけでなく、良い法に関する知識や公平な法を特定するスキルの習得が目指されている。このことから本指導書の各単元は、民主的な共同体への参加を目指す民主主義理論から暫定的に導き出された概念を中心に、それに関連する知識、スキル、価値の習得を促す内容によって編成されているといえる。

表 5-6 『民主主義の中に生きる』の全体計画

単元名	中心概念	ねらい	民主的共同体	学習領域	
1 ステレオタイプと偏見 アイデンティティは何か、私は他者を他者は私をどうみているか	<b>アイデンティティ</b> 個人と共同体	・知識：お互いに対する認識、ステレオタイプや偏見、個人的、集団的アイデンティティ ・スキル：視点を転換する	クラス	①多元的アイデンティティの尊重	
2 平等 あなたは私よりも平等か	<b>平等差別</b> 社会正義	・知識：社会の偏見、基本的人権としての平等 ・スキル・価値：被差別者の視点に立つ	クラス、仮想空間(家庭、地域) ↓ 家族、地域、学校、国家、グローバル		
3 多様性と多元主義 どうすれば人は平和に共存できるのか	<b>多様性</b> 多元主義 民主主義	・知識：多元主義とその限界、権利の平等と教育の役割、人権条約による脆弱な人々や集団の保護 ・スキル：人ではなく問題へ焦点化する ・価値：寛容	仮想空間(地域、学校)		②多元的アイデンティティを尊重する社会のシレンマ
4 対立 対立した場合どうするのか	<b>対立</b> 平和	・知識：Win-winの状況、「要求」「ニーズ」「妥協」 ・スキル：非暴力的な対立解決	仮想空間(地域、国家) ↓ クラス、学校、国家、国家間	A 非暴力的対立解決	③民主的共同体の再構築
5 権利、自由、責任 権利は何か、どうやって守られるのか	<b>権利</b> 自由 責任	・知識：基本的ニーズや願い、人間の尊厳、責任、人権擁護 ・価値：個人的な責任の認識	家庭、学校、国際社会	B 民主的共同体における権利と責任	
6 責任 どんな責任を人々は負っているのか	<b>責任</b>	・知識：法的・社会的・道徳的責任、市民社会のNGOの役割 ・スキル：道徳的推論、対立する責任の対立解決	仮想空間(家庭、学校、地域、国家、世界) ↓ 家庭、学校、地域、国家、世界		
7 クラスの新聞 メディアを作って理解する	<b>世論</b> 民主主義	・知識：印刷メディアの種類、ニュース欄の目的 ・スキル：情報と表現の自由、計画作成、合同の意思決定を行う	学校	C 民主主義制度設計への参加	
8 ルールと法 社会にはどんなルールが必要か	<b>ルールと法</b> 法の支配	・知識：法の目的、民法、刑法、青少年に適用される法、良い法の基準 ・スキル：公平な法を特定する	仮想空間(学校、国家) ↓ 学校、国家		
9 政府と政治 社会どのようには統治されるべきか	<b>政治</b> 権力と権威 民主主義	・知識：様々な政府の形態と政府の責任 ・スキル：思想・表現の自由、批判的思考			

(表は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE.を参照に筆者作成)

図 5-2 『民主主義の中に生きる』の中心概念の配置図



(図は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE.を参照に筆者作成)

### (2) 複数の地理的レベルの民主的共同体における学習

表 5-6 の「民主的共同体」の項目に示したように、本指導書は、複数の地理的レベルの民主的共同体における学習を想定している。ただし、多くの単元で、クラスや学校もしくは仮想空間の中での学習を行った後、学んだことを実際の共同体に応用するという構成になっている。例えば単元4「対立」は、仮想空間の地域、国家における対立解決のスキルを学んだ後、実際のクラス、学校、国家、国家間における問題に対してそれを応用するという学習となっている。本指導書においてクラスや学校は、民主的原理によって統制された、より良い現実社会のモデルとなる空間とされている<sup>16</sup>。仮想空間も同様に、現実を相対化して批判的検証を行うことを可能にする空間であると言える。このように本指導書では、民主主義の学習に望ましい空間から現実社会への移行を含んだ、複数の地理的レベルの民主的共同体における学習が計画されている。

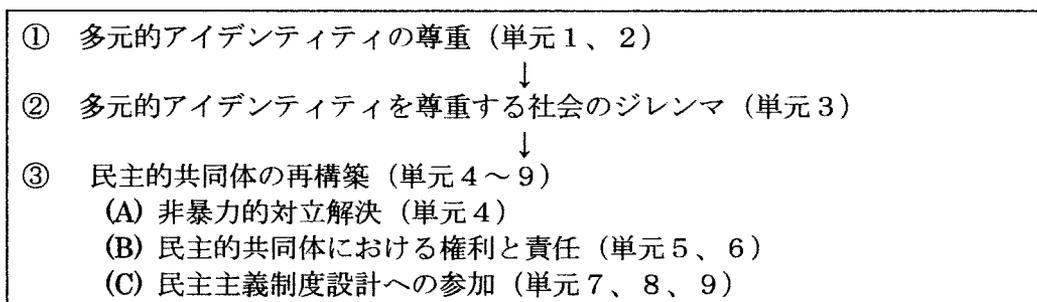
### (3) 民主的共同体の構築過程をたどる単元配列

では各単元は、どのような配列となっているのであろうか。表 5-6 の「学習領域」の項目に示すように、本指導書の内容は、①多元的アイデンティティの尊重、②多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ、③民主的共同体の再構築、という3つの学習領域からなり、それらは、①→②→③の順番に学習されるものとなっている(表 5-7 参照)。

第一の学習領域である「多元的アイデンティティの尊重」に関連するのは、単元1「ステレオタイプと偏見」と単元2「平等」である。単元1では、個人や集団のアイデンティティに対する見方を、視点を変えることで批判的に認識させている。単元2では、少数民

族や女性という集団的アイデンティティを持つ人に対する社会的差別の事例を、被差別者の立場に立って分析することで、アイデンティティの平等について考えさせている。

表 5-7『民主主義の中に生きる』の学習領域とその配列



(表は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE.を参照に筆者作成)

第二の学習領域である「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」に関するのは、単元 3「多様性と多元主義」である。単元 3では、社会における多様な価値や信念を認める「多元主義」について学ぶ一方、社会を維持するためには、意見の不一致や対立をコントロールするための最低限のルールや価値が必要であることを学ばせている。

第三の学習領域である「民主的共同体の再構築」に関連するのは、単元 4から単元 9であり、それらは民主的共同体の再構築の方策に基づき、さらに 3つに分類できる。1つ目の(A)「非暴力的対立解決」に関連するのは単元 4「対立」であり、そこでは、対立する両者にメリットをもたらす win-win の状況を知り、それを作り出す非暴力的対立解決のスキルが学習される。2つ目の(B)「民主的共同体における権利と責任」に関連するのは、単元 5「権利、自由、責任」と単元 6「責任」である。単元 5では、基本的ニーズとしての人権と、自他のニーズに対して応える (response) という責任 (responsibility) 概念が学ばれ<sup>17</sup>、単元 6では、複数の地理的レベルに対する責任とそれらの対立を解決するスキルが学ばれる。3つ目の(C)「民主主義制度設計への参加」に関わるのは、単元 7「クラスの新聞」、単元 8「ルールと法」、単元 9「政府と政治」である。各単元では、メディア、法、政府という民主主義制度の現状を批判的に分析し、改善、あるいは新たに創り出すという活動がおこなわれる。

これら 3つの学習領域は、表 5-7 に示すように、①→②→③の順に並べられている。本指導書はまず、生徒たちに人々が多元的アイデンティティを持っているという現状を認識させ、次に、そのような社会のジレンマを経験させることで、社会を維持するためのルー

ルに基づく民主的共同体の構築過程に参加させることを促している。言い換えると、本指導書の単元は、多元的アイデンティティを持つ個人を基盤とした共同体の構築過程を生徒にたどらせるという順番になっているといえる。

以上の分析より各単元は、複数の地理的レベルの民主的共同体における学習として設定され、そこへの参加を目指す民主主義理論から暫定的に導きだされた中心概念の学習を促す内容から編成され、多元的アイデンティティを持つ個人を基盤とした共同体の構築過程を生徒にたどらせるように配列されていた。

### 3. 『民主主義の中に生きる』の単元構成

多元的シティズンシップを育成する方法を詳しく分析するため、以下では、①多元的アイデンティティの尊重、②多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ、③民主的共同体の再構築の各領域の学習過程について分析を行っていく。

#### (1) 「多元的アイデンティティの尊重」の単元構成

学習領域「多元的アイデンティティの尊重」は、単元 1「ステレオタイプと偏見」と単元 2「平等」から成る。指導書の記述をもとに単元構成をまとめたものを表 5-8 に示した。単元 1 では、個人と集団の多元的アイデンティティの認識を促すこと、単元 2 では、アイデンティティの平等への取り組みを行わせることが目指されている。ここでは、単元 1 全体と、単元 2 の典型的な小単元 3「男性と女性の平等」を取り上げて分析を行う。

表 5-8 「多元的アイデンティティの尊重」に関する単元の学習過程

単元名	小単元名	学習目標	単元構成の分析	
1. ステレオタイプと偏見	1. 他人はある人をどのように見ているか?	○見方の複雑性を知り、自分の選択をする	個人の多元的アイデンティティの認識	個人の多元的アイデンティティの認識
	2. 一人ひとりの違い	○同じ人、同じアイデンティティに対して異なる説明の仕方があることに気づく		
	3. ステレオタイプと偏見	○ステレオタイプと偏見のつながり ○国、人々、グループ、個人を、単純化し、不公平な見方で見ていないかを理解する	ステレオタイプや偏見の自覚と反省	
	4. 私についての偏見	○自分が他者からどう見られているかを知り、それに対応する	自己の多元的アイデンティティの認識	
2. 平等	1. 相違点と類似点	○平等と人々の中の相違点について説明する。 ○「平等」と「違い」の両者を評価することができる	相違点と類似点の双方の評価	アイデンティティの平等への取り組み
	2. ベスナの物語	○社会の偏見や差別に自覚的になる ○差別された人の視点を理解する	差別の理解とそれへの取り組み	
	3. 男女の平等	○差別の状況に対して対処できる		
	4. 社会的正義	○社会のジェンダーに関する差別に対して意識を持つ		

(表は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE. を参照に筆者作成)

### ① 個人のアイデンティティの多元性の認識を促す小単元

単元1の小単元1「他人はある人をどのようにみているのか」と小単元2「ある人はいかに異なる方法で説明されうるか」は、個人のアイデンティティの多元性の認識を促す小単元である。本小単元ではまず、マックスという名の新しいクラスメートが書いた日記から3箇所を抜粋し、3つのグループに各々1箇所を読ませ、彼の特徴を説明させる。ここでは、各グループの生徒は、自分たちの説明がマックスのアイデンティティの唯一の説明であると理解していると予想される。次に、本小単元では、アイデンティティに対する言説を批判的に分析する活動が行われる。具体的には、各グループの説明が比較され、担当した日記の箇所によって、マックスについての説明が大きく異なることが確認される。これを受けて教師は、「マックスは一体誰なのでしょう」「何が本当なのでしょう」という批判的思考を促す質問を生徒に対して行っている。最後に、授業を振り返り、マックスという個人のアイデンティティは、確からしい1つの説明によって理解されるものではなく、多様な側面があり、状況によって変化するものとして説明する方がよりよく理解できるという考えが促されている。つまり、ここでは個人のアイデンティティを可変的、流動的なものとして構築しなおすことが期待されている。この学習過程を図5-3に示した。

### ② ステレオタイプと偏見の自覚と反省を促す小単元

小単元3「ステレオタイプと偏見」では、諸集団についての言説の分析を通して、ステレオタイプや偏見の概念を理解し、個人や集団のアイデンティティを一面的に認識しようとする見方に対して反省を迫るものである。まず本小単元では、「男性/女性」「専門家」「民族」「国家」「大陸」の諸集団について、社会（メディアや近所の人々）はどのように語っているのかについてのアイデアを挙げさせる。次に、それらの中でステレオタイプや偏見を含んでいるものを区別させ、それらが何によって形成されているのかについて話し合わせる。ステレオタイプと偏見についてはあらかじめ説明がなされている<sup>18</sup>。そこでは、ステレオタイプや偏見の効果である、複雑で多様な側面を持つ個人や集団を単純化して理解させることが強調されていると予想される。最後に、生徒たちに諸集団のアイデンティティを説明するように求める。以上のことから本小単元は、社会の諸集団についての言説の分析を通してステレオタイプや偏見を自覚し、それによる個人や集団のアイデンティティの単純な理解を批判的に見ることを促しているといえる。この学習過程を図5-4に示した。

### ③ 自分のアイデンティティの多元性の認識を促す小単元

小単元4「わたしについてのステレオタイプ」は、自らのアイデンティティに対する他者の多様な反応を認識することを通して、自分のアイデンティティに対する認識の捉えなおしを促す活動である。本小単元では、ペアになり、自己認識(self-perception)と、他者の私に対する認識(perception by others)を比較させ、両者の類似点・相違点を確認させた後、驚いたこと、嬉しかったこと、傷ついたこと、ステレオタイプだと思ったことを考えさせる。ここでは、自らの自分についての言説と、他者による自分についての言説を比較させることで、一面的な自己理解を見直し、自分のアイデンティティの多元性を認識することを促しているといえる。この学習過程を図5-5に示した。

以上のように、単元1は、アイデンティティについての言説を批判的に分析することを通して、自分を含めた個人と集団のアイデンティティを、より多元的なものとして再構築することを支援する活動からなっている。

図5-3 単元1「ステレオタイプと偏見」小単元1「他人はある人をどのように見ているか?」、小単元2「一人ひとりの違い」の学習過程

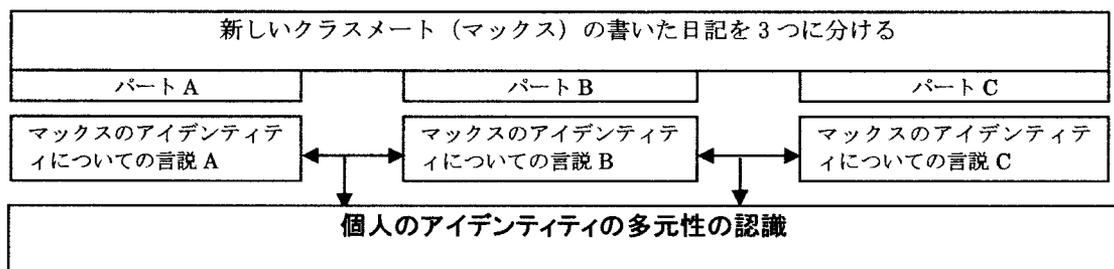


図5-4 単元1「ステレオタイプと偏見」小単元3「ステレオタイプと偏見」の学習過程

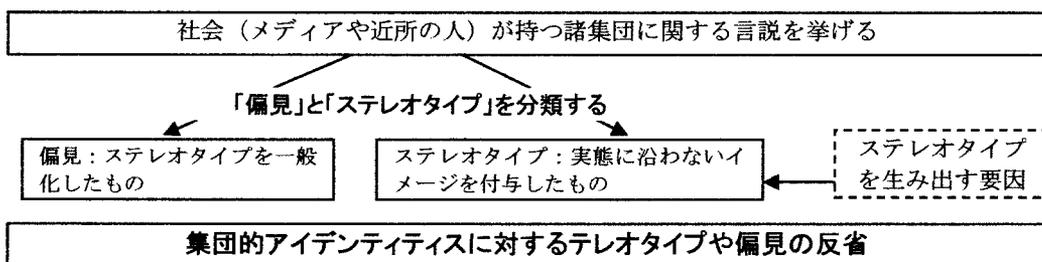
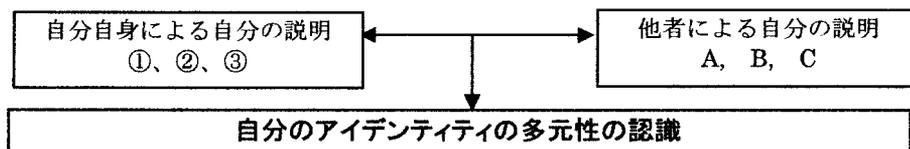


図5-5 単元1「ステレオタイプと偏見」小単元4「わたしについてのステレオタイプ」の学習過程

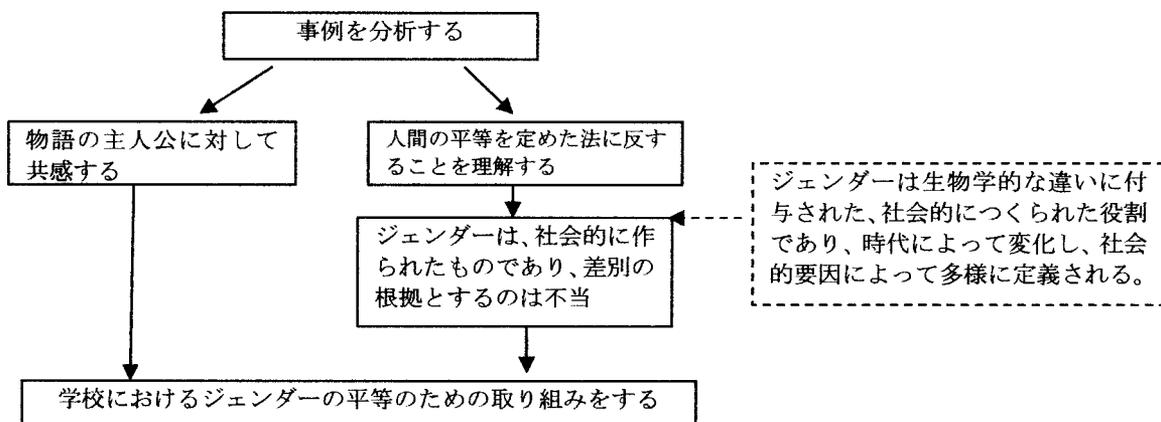


(以上の図は、筆者作成)

#### ④ アイデンティティの平等への取り組みに関する小単元

ここでは、単元2の典型的な事例である小単元3「男性と女性の平等」を取り上げる。本小単元は、集団的アイデンティティ間の平等に対しての取り組みを促す学習である。本小単元ではまず、家庭、学校、職場における女性差別に関する物語を読ませる。例えば、あるグループは、「女性であるという理由から家庭での皿洗いを父や兄から押し付けられた」という物語を読み、女性は家事をすべきだという見解があることを理解しているといえる。次に、本小単元では、「主人公の立場であれば兄や父に何と言うか」、「世界人権宣言はこの事例に応用できるか」を話し合い、物語の主人公に対する共感的理解や、差別を禁じる法の存在の認識を行わせる。その後、教師から「ジェンダー」と「性別」の違いが説明される<sup>19)</sup>。ここでは「ジェンダー」が、社会的に作られたものであるため変更可能であることや、それを根拠に差別することへの批判的思考を促していると考えられる。これらを踏まえて本小単元では、ジェンダーの平等のために学校でできることを提案・計画させている。これを通して、生徒たちが学校生活の中のジェンダー観を批判的に分析し、差別の是正に取り組むことを支援している。以上の活動を通して本小単元では、社会的差別について、集団的アイデンティティの可変性・流動性を認識させることで差別の根拠を批判的に検討し、アイデンティティ間の平等に積極的に取り組むことを促しているといえる。これを図示したものを図5-6に示した。

図5-6 単元2小単元3の学習過程



(図は、筆者作成)

このように学習領域「多元的アイデンティティの尊重」は、個人や集団のアイデンティティに対する言説を批判的に分析することで、多元的・流動的なアイデンティティ観を構築するという学習過程からなっていた。そして、この過程を通して、多元的アイデンティティの尊重を促す構成となっていた。

(2) 「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」の学習過程

学習領域「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」に対応するのは、単元3「多様性と多元主義」である。指導書の記述をもとに単元構成をまとめたものを表5-9に示した。

表5-9「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」に関する単元の学習過程

単元名	小単元名	学習目標	単元構成の分析	
3 多 様 性 と 多 元 性	1.人はどうすれば共存可能か	○異なる価値観や信念を持つ人が平和に共生しようとする際に問題になることを挙げる。 ○異なる価値を持つ人々間の理解を促進するための教育の役割を考える。 ○個人だけで社会に影響を与えられるか考える	異なる集団間の対立	多元的アイデンティティの尊重のジレンマ
	2.なぜ人は合意しないのか	○大事な問題に人々が異なる意見を持つ理由を考える ○論争問題を話し合うための能力を発達させる ○民主主義社会を支えるために必要な価値を考える	多元性が存在する理由 社会のルールの必要性	
	3.どういう意味で人は異なっているか	○より広い共同体において平等への障害となっているものは何か ○ある人には、教育へのアクセスが不平等な形でしか与えられてない原因を明確にする ○誰が、平等への障害を取り除く責任を負うのか考える	平等を確保した妥協の必要性	
	4.なぜ人権が重要なのか	○異なる価値観や信念を持つ人が平和に共生しようとする際に問題になることを挙げる。 ○特に、個々人と共同体が傷つきやすいところにおいて、なぜ国際人権条約が規定されたのか考える。	公平な妥協の必要性	

(表は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE.を参照に筆者作成)

単元3は4つの小単元から成るが、ここでは単元3の典型事例である小単元2「なぜ人々は合意しないのか」を取り上げて分析する。小単元2は、多元的アイデンティティを尊重する多元主義社会の限界と、それを克服する方策について学ばせる活動である。

まず本小単元では、多元主義の概念の理解を促す活動から始めている。具体的には、論争的な問題である「動物を食べることに反対」「死刑制度は禁止されるべき」「自由な発言は良くない」などを提示し、生徒に賛成・反対を表明させることで、クラスに多様な意見が存在することが確認させる。その後、教師は、「社会の中で、複数の利益、価値、信念が存在することが認められ、抑圧されることがない状態」として「多元主義」の概念を紹介する<sup>20</sup>。続いて本小単元では、人々が論争的な問題に対して持っている様々な意見や、それを支える価値や信念が、宗教や文化など個人のアイデンティティに関わる複数の要因によって形成されていることが学習される<sup>21</sup>。具体的には、生徒は、「両親の考え」「友人の意

見」「宗教や文化」「メディア」「教師の考え」「個人の性格」などのリストの中から、個人の意見形成に影響を与える要因を複数選択し、それらを優先順位に応じてピラミッド型に並び替えるという活動を行う。これによって自分の意見とアイデンティティの関係の自覚を促している。ところで生徒は、小単元1「人はどうすれば共存可能か」においてすでに、宗教や生活習慣の異なる民族が、自らのアイデンティティの擁護のみを主張した結果、共通の財産まで失ってしまったという物語について学んでいる<sup>22</sup>。これをふまえて生徒たちは、本小単元の学習において、自らの信念や主張が尊重されることの要求と、それだけでは共存が不可能であることの認識の間でジレンマを感じると考えられる。

続いて本小単元では、教師が、多元主義は自由と開かれた社会に必要な要素であるが、社会維持のためには、社会の構成員の間に最低限の合意が必要であることを説明する。教師の提案は、多元主義に基づく社会を否定するのではなく、その限界を補うための最低限の価値やルールの必要性の理解を促すものである。この理解をふまえて生徒たちは、「他者の意見を尊重する」「他者に意見を言う機会を提供する」など手続きに関する合意の必要性を提案すると予想される<sup>23</sup>。

以上のように、学習領域「多元的アイデンティティを尊重する社会のジレンマ」は、多元的アイデンティティの尊重に起因する多元主義について理解させる一方で、多元主義の限界とのジレンマを経験させ、最終的には、その限界を補うルールや価値の必要性の認識を促すという学習過程からなっていた。またこの過程を通して、多元主義を基盤とした社会を維持するために必要な価値やスキルの習得が期待されていた。

### (3) 「民主的共同体の再構築」の単元構成

学習領域「民主的共同体の再構築」に関するのは、単元4から単元9である。また、この学習領域はさらに、(A) 非暴力的対立解決（単元4）(B) 民主的共同体における権利と責任（単元5,6）(C) 民主主義制度設計への参加（単元7,8,9）の3つに分けることができる。ここでは特に、(B) 民主的共同体における権利と責任と、(C) 民主主義制度設計への参加を取り上げる。指導書の記述をもとに、学習領域「民主的共同体の再構築」の単元構成をまとめたものを表5-10に示した。

#### ① 「民主的共同体における権利と責任」における学習過程

まず、「民主的共同体における権利と責任」の学習過程を見ていく。ここでは、やや不規

表 5-10 「民主的共同体の再構築」の学習過程

単元名	小単元名	学習目標	単元構成の分析	
4. 対立	1. 対立解決	○対立のための6つのアプローチを紹介する	対立解決のための6つのアプローチの理解	
	2. 6つのアプローチの応用	○6つのアプローチの応用方法を学ぶ	6つのアプローチの応用	
	3. 対立する人権	○人権同士が対立している状況を認識し、分析することを学ぶ		
	4. 暴力を用いる	○個人的な態度や、暴力が受け入れられるかどうかについて、批判的に考える思考を発達させる。	限定的な暴力の使用の検討	
5. 権利、自由、責任	1. 基本的ニーズ、願い、人間の尊厳、人権	○人権は全ての人間にとって尊厳を持って生きるための前提であることを示すことができる	基本的ニーズとしての人権理解と応用	
	2. 人権侵害を特定する	○人権侵害を特定することができる	人権との関係の理解	
	3. 人権と責任	○人権と責任の関係を理解する。 ○人権擁護のために個人と、または公共機関が担う責任について理解する		
	4. 人権クイズ	○国際的に認められている人権について知る	国際人権法の認識	
6. 責任	1. 家における責任	○人々の持つ様々な責任を考える ○責任同士が対立することもあることを理解する	異なる地理的レベルで対立する責任のジレンマ	
	2. なぜ法律に従うのか	○責任同士の対立の下での決定に横たわる道徳的推論について探究する	道徳的責任と法的責任の対立のジレンマ	
	3. それは誰の問題か	○人々の法的責任の性質について探求する 道徳的と法的な義務の違いを探求する	責任の具体的な場面での応用	
	4. なぜ人はアクティブシチズンになるのか	○社会問題に対する責任が持つ、「共有されている」という性質について探究する ○なぜ人々は他者の苦しみに対して責任を負うのかを考える ○市民社会の非政府組織の役割について探求する		
7. クラスの新聞	1. わたしたちの周りの新聞	○様々な印刷メディアの内容編成の違いを理解する	印刷メディアの評価基準の明確化	
	2. 私たちの新聞が最高だと思わない?	○良い新聞や雑誌の基準を明確にする。 ○自分の興味や価値を自覚する	新聞の作成	
	3. 自分たちの壁新聞を作ろう	○グループで、アイデアや能力を出し合って、トピック、題目に合意し、協力しながら新聞を作る		
	4. 第一号!	○壁新聞プロジェクトをこれから継続するか、継続するためには何が必要かを話し合う。 ○決定を行いそれに責任を負う	作成した新聞の評価と改善	
8. 法と法律	1. 良い法律、悪い法律	○良い法律を決める要因を自覚し理解する	法律の評価基準の明確化	
	2. どの年齢で?	○法律が若者にどう適用されるか検討する	法の評価と作成	
	3. あなたが法律を作る	○法律を破った若者が罰せられるべきかどうか、もし罰するのであれば、どのような方法で行うべきかを話し合う。		
	4. 証拠法則	○法廷における証拠法則を理解する	法廷のルールの理解	
9. 政府と政治	1. 誰の責任か?	○異なる政府形態について知る	政府形態・機能・責任の理解と評価基準の明確化	
	2. もしあなたが大統領なら	○政府の機能と責任を説明できる	政府が保障すべき権利と市民の責任	
	3. 私と私の役割	○民主的共同体における市民の義務について学ぶ		
	4. 生徒会	○学校の運営方法と生徒会がそこで果たす役割についての基準を決める	生徒会の運営基準の作成	

非暴力的対立解決

民主的共同体における権利と責任

民主主義制度設計への参加

(表は、Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasburg: CoE.を参照に筆者作成)

則であるが、多元的シティズンシップにおける権利と責任の考え方を最も良く説明するために、単元 5「権利、自由、責任」と単元 6「責任」の大きな流れを説明した後に、単元 6「責任」の小単元 1「家における責任」の学習過程を説明する。

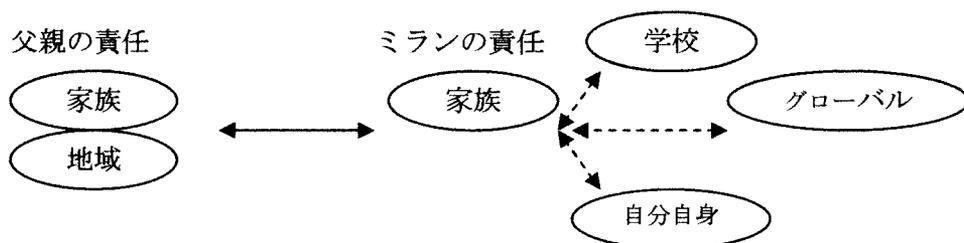
単元 5 と単元 6 の大きな流れで特徴的な点を 2 点にまとめて説明する。

第一に、シティズンシップの権利を人権として、責任を権利への応答として理解させようとしていることである。単元 5 の小単元 1「基本的ニーズ、願い、人間の尊厳、人権」では、まず、生徒たち自身に基本的ニーズや願いを提示させる。そして、それらと人権条項を対比させ、その類似点を認識させることで、基本的ニーズや願いを具体化したものが人権であり、それは全ての人間にとって尊厳を持って生きるための前提であることの理解を促している。また、小単元 3「人権と責任」では、人権とはその保持者が主張する(claim)ことができるもので、個人や公共機関は、その主張に対して応答する(response)という責任(responsibility)を負っていると説明される<sup>24</sup>。このような基本的ニーズや願いとしての権利とそれへの応答としての責任の考え方は、国家が国籍に基づき成員に付与する権利とそれに伴う義務の考え方とは大きく異なっている。つまり国籍に関わらず、全ての人に尊厳を持って生きる権利を認め、意思決定の過程と結果に関わる全ての人々の主張に対して応答していくことを責任とする考え方である<sup>25</sup>。

第二に、複数の地理的次元の責任、法的責任、道徳的責任など、複数の市民の責任を取り上げ、それらの対立または共有関係を理解させようとしていることである。これは、国家に限定されない、複数の地理的レベルに市民の参加を拡大したことに基づき、これまでとは異なる性質を持つ責任概念の理解を促すものである。例えば、単元 6 の小単元 1「家における責任」では、家族、地域、国家、グローバルレベルという複数レベルにおいて個人が負う責任の対立関係を取り上げ、小単元 2「なぜ法律に従うのか」では、法に従う法的責任と法を犯してでも自らの良心に従う道徳的責任の対立関係を取り上げている。また、小単元 3「それは誰の問題か」と小単元 4「なぜ人はアクティブシティズンになるのか」では、政府や公共機関と、個人や非政府組織の成員として人々が担う責任の共有と分担について取り上げている。以上のような責任の対立や共有といった問題は、アイデンティティや市民参加が、国家レベルに限定されていた時には、比較的顕在化しなかったと言える。しかし、国家以外の政治的共同体への参加も視野に入れる場合、個人はどのレベルに対して、どれだけの責任を負うのかという問題は、シティズンシップ教育の中で取り上げるべき重要な学習要素となってくるといえる。

以下では、単元 6「責任」の小単元 1「家における責任」を取り上げ、本指導書において、対立する責任がどのように学ばれているのかについて明らかにする。小単元 1「家における責任」ではまず、ミランという主人公と父親のやり取りに関する物語を通して、責任の対立関係の認識が促される。物語の場面は、ミランの父親は学校を休んで農作業を手伝うように言い、ミランは学校に行きたいと主張することで両者は言い合いになるという場面である。物語を読んだ後、本小単元では、ミランが負っている異なる責任と、父親が負っている責任について話し合うことを通して、責任の対立関係の認識が促される。具体的には、ミランは、勉強する（自分自身）、農作業を手伝う（家族）、地域の収穫に貢献する（地域）、生徒会の会議に出る（学校）、科学の世界的発見をする（グローバル社会）という異なる対象に対する責任を持っていることが話し合われる。一方父親は、地域への責任と、家族を養うという責任を負っていることが話しあわれる。これを踏まえて、本小単元では、責任の対立状況における解決方法の探究が行われる。父親の要求の妥当性、ミランが父親に背くことの困難さを話し合い、最終的にミランが下した決断について予測し、それをクラスで比較させている。最後に本小単元では、道徳的推論の一般化を行う。つまり、人々が一般に、自分自身、家族、地域、国家、より広い世界に対して負っている責任を挙げ、それらの責任が対立する理由や、対立した場合の解決方法を話し合わせる。図 5-7 には本小単元の責任の対立構造を示した。

図 5-7 単元 6「責任」小単元 1「家における責任」の責任の対立構造



(図は、筆者作成)

以上のように、「民主的共同体における権利と責任」の学習過程では、異なる地理的レベルにおける権利とそれへの応答として、シティズンシップの権利と責任を定義した上で、その場合に避けて通れない責任の対立という問題を取りあげ、対立解決の探究を試みているといえる。

## ②「民主主義制度設計への参加」の単元構成

次に、「C：民主主義制度設計への参加」の中でも法の制定に関連する、単元8「ルールと法」小単元1「良い法、悪い法」を取り上げて分析を行う。

本小単元は、民主的共同体を支えるルールと法を評価する際に参照すべき価値や手続きの習得の理解を促す単元である。まず、教師は、想像上の校則を読み、生徒たちに校則の各項目について、それが良いルールであるのか、悪いルールであるのかを判断させる。その後、生徒たちに、良い校則の要素について話し合わせて発表させる。続いて、想像上の法についても同じ手順で話し合いが行われる。ただし、ここでは、良い法の基準（例えば、公平性、便利性、簡潔さ、共通の利益、実現可能性など）について、より具体的に考えられるよう、教師が積極的な支援を行うことである。これらの活動を通して、クラス全体で、良い法の基準に関する合意形成を行うことが期待されている。次に本小単元では、良い法の基準を用いて、実際の法律を批判的に分析・評価させている。具体的には、自分の国の法律の条文の一部を分析し、それが、良い法であるのか悪い法であるのかを判断させ、発表させている。最後に本小単元では、環境などの特定のテーマに関する新しい法もしくは校則を提案させ、それがなぜ導入される必要があるのかについて良い法の基準を用いながら議論するという活動を行わせている。以上のように、本小単元では、ルール・法を評価し、新たに作り出す際に参照すべき価値や手続きの習得が支援されていた。

以上のように、学習領域「民主的共同体の再構築」は、民主主義制度を評価する視点を構築させ、それに基づいて現状を批判的に分析・評価させ、改善あるいは新規に作成させるという学習過程からなっていた。また、このような学習過程を通して民主的共同体は、人々が合意した基準に沿って評価され、常に改善・更新されていくものとして理解されていた。この学習過程では、地域（学校）や国家の文脈における、ルール・法の評価、そのための価値や手続が中心に学ばれていたが、これは、地域や国家に限定されず、他の地理的レベルにおけるルール・法の評価や作成においても応用可能なものである。つまりこの学習過程は、異なる地理的レベルにおけるルール・法の評価や作成への参加を促すものであり、その意味において多元的シティズンシップの育成を行うものであると言える。

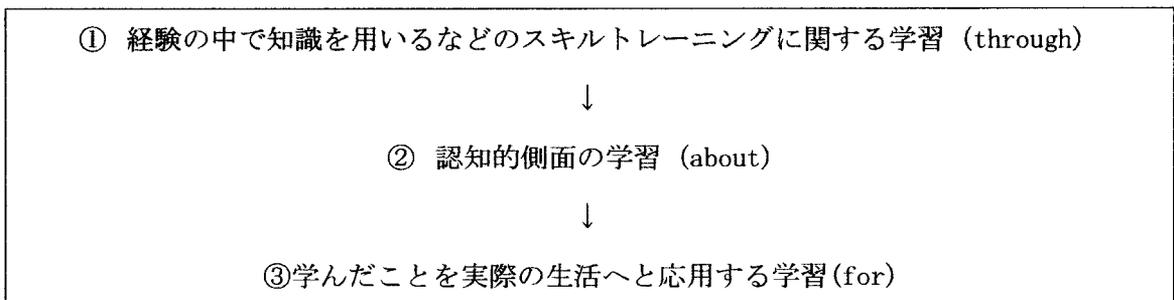
#### (4) 学習方法：反省と社会参加

これまで分析してきた3つの学習領域の学習過程の共通点を指摘するならば、現状を対象化し、批判的に分析させ、望ましい社会の構築への参加を促していること、また、これらの活動を通して中心概念の意味を構築し、習得することが期待されていることが挙げられる。また、授業の中では直接扱わないが、学んだことを実際に用いて行動を起こすことについては、授業の最後に紹介する、宿題として出す、もしくは今後の生活の中での取組みに期待するという形で取り上げられている。

以上のような学習過程の特徴について本指導書では、表5-11に示すように、①経験の中で知識を用いるなどのスキルトレーニングに関する学習(through)→②認知的側面の学習(about)→③学んだことを実際の生活へと応用する学習(for)という順番に進む学習として説明されている<sup>26</sup>。この中でも特に、経験の中で学んだことを一般化する反省の過程と、学んだことを実生活に応用するという社会参加の過程が重視されていた。

実際、「アイデンティティの尊重」に関する単元では、アイデンティティの言説を批判的に振り返り、個人や集団のアイデンティティの多元性を認識させる学習となっていた。また、「民主的共同体の再構築」に関する単元においても、責任の対立関係を認識しその解決法を話し合った後に一般化を行うといった学習過程や、民主主義制度の評価基準を作成し、それに基づいて現在の社会を批判的に分析し、より良い制度設計への参加を促すという学習過程がみられた。

表5-11 『民主主義の中に生きる』の学習過程



(表は、筆者作成)

#### 4. まとめ

以上の議論を踏まえると、本章で分析対象とした『民主主義の中に生きる』多元的アイデンティティを育成する教育の内容と方法の特徴を以下3点に整理することができる。

第一に、全体計画の特徴として、以下の3つがある。まず、各単元の内容が、民主的な共同体への参加を目指す民主主義理論から暫定的に導き出された概念を中心に、それに関連する知識、スキル、価値の習得を促す内容によって編成されていることである。次に、各単元の学習が、民主主義原理に統制された空間での学習から始まりそれを現実社会へ応用する過程を含んで、地域、国家、グローバル社会など複数の地理的レベルにおいて設定されていることである。最後に、各単元の配列が、多元的アイデンティティを持つ個人・集団を基盤とした社会の構築過程を生徒にたどらせるものとなっていることである。

第二に、単元構成の特徴として、以下の3点がある。まず、アイデンティティの言説を批判的に分析させることで、個人や集団のアイデンティティの多元性の認識を促し、どんなアイデンティティを持つ人でも平等に処遇されることへの取り組みを支援していたことである。次に、アイデンティティの尊重と社会の維持の間のジレンマを体験させ、ルールを形成することの必要性の理解を促していたことである。最後に、応答としての責任の考え方に基づく複数の地理的レベルに対する責任の対立や解決、ルール・法の根底にある価値を認識し、評価したり作成したりする際の手続きの習得が期待されていたことである。

第三に、学習方法としては、現在の社会の状況を対象化して批判的に分析させると共に、それらを通して中心概念を習得させ、望ましい社会構築への参加を促すための、反省と社会参加が重視されていた。

以上のことより、『民主主義の中に生きる』は、アイデンティティの多元性をふまえた社会構築のために必要な概念理解、スキル、態度の獲得を促すものとなっていた。

### 第3節 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の特徴

本章では、ヨーロッパ評議会におけるシティズンシップ教育の、教師用マニュアルである『コンパス』と、指導書である『民主主義の中に生きる』を、法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の典型事例として取り上げ、分析を行ってきた。これらは、国際人権法を基盤としたトピック学習および、より体系的に民主主義の原理を取り上げるカリキュラムという点で特徴づけられるものであった。これらには4点の共通する特質がみられる。

第一の特質は、地域、国家、グローバルといった複数の地理的レベルにおける権利と参加の責任が学ばれていたことである。ただし、それら異なる地理的レベルの権利と責任は、相互に明確に区別された領域であるというよりも、国際人権法に代表される一つの法・ルールが適用される複数の文脈として提示されている。ここでは、国家が特に強調されることはなく、あくまでも一つの文脈として取り上げられていた。

第二の特質は、イギリスのシティズンシップ教育と同様、ジェンダー、民族、「人種」、国家、社会階級、障がいなど、多様な集団を明示的に取り上げるとともに、その集団的アイデンティティ内部の多様性についても学習させていたことである。しかし、ここでは、アイデンティティは、可変的で流動的なものとして捉えられていることが特徴である。つまり、自らが、どの、あるいはいくつの集団的アイデンティティに所属するのかを選択する自由や、そこから離脱する自由についても認めているということである。これは、少数者集団そのものではなく、集団内部の個人に対する権利保障を求めるものであり、集団に対する権利保障の方向とは基本的には折り合わない。しかし、EDC/HREでは、個人の権利保障のための一時的な措置としてなされる積極的差別についても、少数者集団の権利とその保障の為に何が出来るかを考えさせることで取り上げていた。

第三の特質は、法による社会統合が重視されているということである。つまり、国際人権法や、集団の討議の中で形成されたルール・法によって、多様な見解を持つ人々が、特に多数派が少数派に同化を迫ることなしに、共に生きる(living together)ことができると考えられていた。学習過程の中では、法の根本原理として、国際人権宣言やヨーロッパ人権条約で保障される人権規定が参照されるが、その価値形成に関わった人々に対する共感を伴う価値あるいは、特定の国家や社会の文脈における価値としては教授されていない。従って人々に要求されているのは、法形成への参加と法の尊重であり、特定の文化や特定の

国家に具体化される価値への同化ではないといえる。

第四の特質は、学習方法として、経験、反省、適用といった学習サイクルが採用されており、その中でも特に経験から一般化を引き出す反省と、学んだことを社会に応用する適用が採用されていたことである。これは、例えば、アイデンティティをより流動的で多元的なものとして捉えていることで、既存のアイデンティティのカテゴリーを批判的に分析し、アイデンティティ概念を再構築させるという活動に見られる。また、そのような多元的なアイデンティティを持つことで、差別や社会的に不利益を受けないために、ステレオタイプや偏見の認識や、それを踏まえた社会の再構築に参加することが期待されていた。つまり、討議の中で構築された知識の一般化と社会参加が、学習方法として重視されていた。

このように、共通する法原理が適用される文脈として地域、国家、グローバルレベルの共同体を位置づけ、可塑性、流動性を持つものとしてアイデンティティを理解し、それに基づく社会構築を批判的討議と社会参加によって、法による社会統合を実現しようとするのが、法を統合原理とする多元的シティズンシップの特徴である。

この多元的シティズンシップは、学習者のアイデンティティの焦点が、国家の枠組みに規定されてしまうという、イギリスのシティズンシップ教育の課題を克服しているといえる。つまり、国民的アイデンティティの形成ではなく、どの地理的レベルにも共通して適用可能な法原理とそれを支える人権価値に対するコミットメントを促すことで、シティズンシップが国家レベルに規定されることを回避しているといえる。

- 1 Council of Europe (hereafter CoE) (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Strasbourg: CoE. ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)前掲書,『人権教育のためのコンパス[羅針盤]—学校教育・生涯教育で使える総合マニュアル』明石書店.
- 2 Council of Europe (2001) *ibid.*, pp.11-12. ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)同書, p.11.
- 3 現在、アラビア語、アルメニア語、アゼルバイジャン語、ボスニア語、クロアチア語、チェコ語、オランダ語、フランス語、グルジア語、ドイツ語、ハンガリー語、イタリア語、日本語、マケドニア語、ポーランド語、ルーマニア語、ロシア語、セルビア語、スロベキア語、スロベニア語、スペイン語、トルコ語、の 22 カ国語に翻訳されており、2009 年中には、アルバニア語、バスク語、ベラルーシ語、ギリシア語、ラトビア語、リヒテンシュタイン語、モンテネグロ語、ウクライナ語が出版される予定である。  
<http://eycb.coe.int/compass/other.html>
- 4 CoE (2007) *COMPASITO: Manual on human rights education for children*. Strasbourg: CoE.
- 5 CoE (2001) *op.cit.*, pp.18-19. ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)前掲書, pp.17-18.
- 6 ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)同書, p.12.
- 7 後者の点、シティズンシップ教育において仮想空間を設定する意義については、吉村功太郎(2007)「公共性の教育とシティズンシップ」研究代表者 水山光春『社会科公民教育における英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究』平成 16~18 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (1) 研究成果報告書, p.119. を参考にした。
- 8 CoE (2001) *op.cit.*, p.258. ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)前掲書, p.271.
- 9 CoE (2001) *ibid.*, p.42. ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)同書, p.42.
- 10 Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. And Taelman, W. (2008) *Living in Democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasbourg: CoE.
- 11 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.5.
- 12 Weidinger, W. (2007) *Portfolio certification of the secondary school teachers of Democracy and Human Rights in Bosnia and Herzegovina*. Zurich :Transfer Centre of the Zurich University in Education, pp.11-12. ただし、課題として同時期に活動したアメリカ合衆国の非営利組織である Center for Civic Education が開発した教材や指導書との一貫性の問題が指摘されていたが、本研究では取り上げない。
- 13 Gollob, R. and et al. (2008) *op.cit.*, p.5.
- 14 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, pp.11,14.
- 15 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.10.
- 16 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.7.
- 17 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.112.
- 18 例えば、「個人を実態と合わないイメージを付与した集団のメンバーとして認識すること (ステレオタイプ)」、「それがどの個人にもあてはまると一般化すること (偏見)」、「両者の効果は複雑で多様な側面を持つ個人や集団を単純化して理解させること」などが強調されると思われる。Gollob, R. and et al. (2008) *Ibid.*, pp.27, 37.
- 19 本指導書の記述から、ジェンダーが男女の生物学的な違いに対して付与された社会的な役割であり、時代や社会的要因によって多様に定義され、変化することが強調されるといえる。Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.51.
- 20 Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.69.
- 21 ここでのアイデンティティは、キムリッカが主張する「社会構成的文化」として学ばれていると解釈できる。キムリッカは、「社会構成的文化」を「公的領域と私的領域の双方を包含する人間の活動のすべての範囲…にわたって、諸々の有意義な生き方をその成員に提供する文化である」と述べ、個人の有意義な選択肢を提供するものである

---

とする。キムリック,W.(角田猛之,石山文彦,山崎康仕監訳)(1998)『多文化時代の市民権—マイノリティの権利と自由主義—』晃洋書房,p.113.

<sup>22</sup> Gollob, R. and et al.(2008) op.cit.,pp.66-68.

<sup>23</sup> 本指導書の記述からここで提案されるのは、「他者の意見を尊重する」「他者の立場に立って考える」「人々に自分の意見を言う機会を与える」などの「手続き」に関するものであると予想される。Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.71.

<sup>24</sup> Gollob, R. and et al. (2008) *ibid.*, p.112. EDC/HRE の用語集によると、責任 (responsibility)とは、他者と自分自身に対して、応答する能力(ability to respond)であるという。O'Shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT(2003)29). Strasburg: CoE, p.21. また、この応答としての責任の概念については以下も参照した。大庭健(2005)『「責任」ってなに?』講談社現代新書.

<sup>25</sup> O'Shea, K. (2003) *ibid.*, p.21.

<sup>26</sup> Gollob, R. and et al. (2008) op.cit., pp.6-7.また以下の文献も参照した。竹島博之(2006)「政治教育—グローバル化時代におけるシティズンシップの育成—」シティズンシップ研究会編『シティズンシップの教育学』晃洋書房, pp.10-11.

## 第6章 多元的シティズンシップ育成の原理と方法

本章では、第2章から第5章で検討した2つの多元的シティズンシップ教育の類似点と相違点の考察を行い、留意点や今後の課題についても述べた。

第1節では、2つの多元的シティズンシップ教育の目的、目標、内容、方法の分析結果を比較し、その類似点と相違点をまとめた。両者の類似点は、複数の地理的レベルの権利・義務の理解、多元的アイデンティティの尊重、社会統合原理の構築過程への参加の促進を、批判的・反省的討論と社会参加という方法を通して行おうとしている点であった。一方、両者の相違点は、統合原理の違いから導かれる、複数の地理的レベルにおける権利・義務が相互補完関係にあるのか連続性をもつのか、アイデンティティの多様性が国内に限定されるのか限定されず既存のアイデンティティ枠組みからの自由も含むのかという点であった。

第2節では、両者の違いをふまえた筆者の見解を示すとともに、多元的シティズンシップ教育の留意点や今後の課題についても述べた。筆者は、国家の枠組みでアイデンティティが規定される多元的シティズンシップ教育は、それが異なる解釈に開かれていても一定の同化を求める点および、国家への帰属の是非を選択する自由が想定されていないため限界があると述べた。また留意点として、討議に用いられる言語への習熟、柔軟な対応、最低限の人権尊重の要求に応えられない集団や個人を排除する可能性があることを指摘した。最後に、今後の課題として、実践の研究、カリキュラム全体の中でのシティズンシップ教育の位置づけの解明、研究成果の日本の文脈への応用可能性の探究を挙げた。

## 第6章 多元的シティズンシップ育成の原理と方法

本研究では、第2章から第4章にかけて、多元的シティズンシップを育成する教育について、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育と、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の2つの枠組みに基づき分析を行ってきた。本章では、両者の比較と分析に基づき、多元的シティズンシップ育成の原理と方法について述べていく。

### 第1節 2つの多元的シティズンシップ教育の比較:類似点と相違点

本節ではまず、2つの類型に共通する、多元的シティズンシップを育成する教育が備えておくべき原理とその育成方法についてまとめ、次に、両者の相違点について述べる。以下の表6-1では、「多元的シティズンシップの内実」「求められる資質」「カリキュラム原理」「排除される人」という観点から、両者を比較したものを示した。

#### 1. 多元的シティズンシップを育成する教育が備えるべき原理

2つの多元的シティズンシップ教育に共通する点を、ここでは、多元的シティズンシップを育成する教育が備えるべき原理として4点にまとめる。

第一に、国家レベルのシティズンシップの育成、あるいは、グローバルレベルのシティズンシップの育成に限定されることなく、地域、国家、グローバルレベルのシティズンシップの育成を行うことを目指していることである。本研究で取り上げた教科書、マニュアル、実践計画は、いずれも、地域、国家、グローバルレベルの政治、社会、経済的領域に関連する社会問題から成っていた。それらの社会問題の学習を通して、複数の地理的レベルにおける制度やそこにおける市民の権利、責任について学習させていた。

第二に、一国であれ超国家レベルであれ、社会の統合原理は構築されたものであることを認識させていることである。本研究が分析した教科書、マニュアル、教育計画では、社会の多様性の統合原理を、受動的に理解される既存のものではなく、社会の成員の討議による再解釈に開かれたものとして学習させていた。このような理解を促すために、既存の価値やルールを批判的に検討し、新たに構築、共有していくプロセスをたどらせていた。

表 6-1 2つの多元的シティズンシップ教育の比較

		国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ	法を統合原理とする多元的シティズンシップ
分析対象		イギリスのシティズンシップ教育	CoEのシティズンシップ教育
多元的シティズンシップの内実	権利・責任	相互補完関係にある地域、国家、グローバルレベルの権利・責任	地域・国家・超国家レベルの各文脈で適用される人権と、応答としての責任
	アイデンティティ	個人や集団の多元的アイデンティティそれを統合するものとしての国民的アイデンティティ	個人の多元的アイデンティティ国民的アイデンティティを特別に強調しない。アイデンティティを離脱する自由。
	統合原理	国民的アイデンティティ	法・ルール
多元的シティズンシップで求められる資質	知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域、国家、グローバルレベルの政治、社会、経済制度</li> <li>・国内の権利と責任、人権と責任</li> <li>・時事問題</li> <li>・国内の個人や集団の集団的アイデンティティの多様性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域、国家、グローバルレベルの政治、社会、経済、文化制度</li> <li>・人権と責任</li> <li>・時事問題</li> <li>・個人のアイデンティティの多様性</li> </ul>
	価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国内で人々に共有される価値</li> <li>・人権、民主主義を支える価値</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人権、民主主義を支える価値</li> </ul>
	スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・批判的思考、議論、社会参加のスキル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・批判的思考、議論、社会参加のスキル</li> </ul>
カリキュラム原理	内容編成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・民主主義の概念を具体化する、地域、国家、グローバルレベルの社会問題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・民主主義概念を具体化する、仮想空間における社会問題</li> </ul>
	内容配列	<ul style="list-style-type: none"> <li>・習得するスキルの高度化</li> <li>・地域、国家、グローバルレベルへと地理的範囲の拡大による内容配列（ただし、地域とグローバルレベルのつながりも教える）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人々のアイデンティティの多元性をふまえた討議によるルール・法形成によって、民主的共同体を再構築する構築過程をたどらせる配列</li> </ul>
	トピック学習の場合	内容が別々の活動として組織される配列の原理を持たない	内容が別々の活動として組織される配列の原理を持たない
	学習方法	<p style="text-align: center;">批判的討議、反省、社会参加 例）シミュレーション、ロールプレー、調査・分析・考察・発表、 討論・議論、共同プロジェクトの企画、実行など</p>	
排除される人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・討議に参加できない人</li> <li>・国民的アイデンティティを受け入れない人</li> <li>・社会的少数者のカテゴリーに入らない人</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・討議に参加できない人</li> <li>・人権価値を形式的にも受け入れない人</li> </ul>	

(表は、筆者作成)

第三に、社会の中の多様性と政治参加を結び付けて学習させていることである。本研究で取り上げた多様性について学ぶ単元や活動では、異なるアイデンティティをもつ個人や集団同士が良好な関係を築くという水平的関係構築に関するものと、異なるアイデンティティをもつ個人や集団が、政治的問題の解決や政治的価値の形成に関わっていくという垂直的关系構築に関するものがあった。多元的シティズンシップの学習では、後者の垂直的关系構築、つまり、特に多様なアイデンティティを持つ人々が、社会全体の価値やルールの形成に参加することが重視されていた。

第四に、教育方法として、批判的討議、反省、社会参加が採用されていたことである。本研究が分析した教科書、マニュアル、教育計画では、社会の統合原理の学習は、既存の文化や価値を受動的に学ぶのではなく、むしろ、討議を通して能動的に形成されるものであるとされていた。このため、既存の社会を吟味し、改良、再構築していくことが期待されており、批判的討議、経験の反省、社会参加が教育方法として採用されていた。

以上、多元的シティズンシップ教育が備えておくべき4つの原理とその育成方法について述べてきた。このような共通点を持つ多元的シティズンシップ教育であるが、より細かい点に目を向けると、2つの類型化された多元的シティズンシップには相違点も見られる。以下では、2つのタイプの相違点について取り上げることで、より詳しい検討を行っていく。

## 2. 2つの多元的シティズンシップ教育の相違点

以上の類似点がある一方で、両者には、社会の統合原理と、それに関連した相違点が見られた。まず、2つに類型化した多元的シティズンシップの資質と学習方法の概要をまとめると以下ようになる。

「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育は、地域、国家、グローバルという複数の地理的レベルの市民の権利や責任を認めつつも、現代の社会において民主主義が最も良く機能する場である民主的国家を維持・強化するために、成員の団結を強める国民的アイデンティティの形成を重視する立場であった。このため、まず求められる知識として、地域、国家、グローバルレベルの政治、社会、経済的領域の制度、各領域での市民の権利や責任、関連する時事問題、国内の多様性に関する知識がある。次に価値として、人権や民主主義を支える価値に加えて、それを国家の文脈で解釈した「共有価値」の習得が求められる。ただし、ここで目指される「共有価値」は、固定的なものではなく、社会の成員の異なる解釈に開かれたものである。また、「共有価値」に基づいて

形成される国民的アイデンティティも、柔軟性と可塑性を持つものであった。ここで求められるスキルは、文化や政治的価値を自分たちの立場から解釈し再構成していくための、批判的思考や社会参加のスキルであった。以上の資質を育成するための学習内容は、民主主義に関連する基本概念を、地域、国家、グローバルレベルで具体化した社会問題から成り、異なるレベルの権利や責任は相互補完関係にあった。学習内容の学年ごとの配列の原理は、問題解決の過程で使用するスキルの高度化と、地域、国家、グローバルという地理的レベルの拡大であった。また学習方法は、スキルを育成する批判的討議や社会参加が採用されていた。

一方、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育は、地域、国家、グローバルレベルという複数の地理的レベルにおいて、共通の法と法形成の手続きに社会統合の原理を求める立場である。この立場で求められる知識として、地域、国家、グローバルレベルの政治、社会、経済的、文化的領域の制度、各領域での市民の権利や責任、関連する時事問題、人々のアイデンティティの多様性がある。また、求められる価値は、人権や民主主義を支える価値である。そして、既存の法を評価して改善していくことや新たに法を作成し、法を遵守するための、批判的思考、議論、社会参加のスキルが求められる。以上の資質を育成するための学習内容は、仮想空間における民主主義原理を具体化する社会問題から構成されており、人々のアイデンティティの多元性を理解させ、それに基づき社会の再構築を促す配列となっていた。学習方法としては、批判的討議や問題解決などの社会参加を採用していた。

以上の2つのシティズンシップの資質とその育成方法を、その相違点に注目して3つにまとめなおすと以下ようになる。

第一の相違点は、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育」では多様性を統合するものとして開かれた国民的アイデンティティの育成が必要とされていたのに対し、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育」では、多様なアイデンティティを持つ人々の統合原理を、討議の中で形成されるルール・法においていたことである。前者の事例であるイギリスのシティズンシップ教育の教科書『Activate!』の単元「多様性」の「ナショナル巻」では、イギリスを構成する4つのネイション、英語の語源の多様性、移民の歴史、文化、「人種」、宗教の多様性について学ばせた上で、自分自身の考える国民的アイデンティティを定義させる活動を行っている。このように、国民的アイデンティティの基盤となるイギリス社会の文化や価値を、その多様性をふまえて、批判

的に解釈することが期待されていた。一方、後者の事例である CoE のシティズンシップ教育では、社会統合の原理を、共通のエスニシティ、歴史、文化に基づくアイデンティティの共有ではなく、人々の討議の中で形成されるルール・法においていた。そして、互いの主張への応答関係が、人々の中の連帯感や相互の信頼を涵養すると考えられていた。例えば、CoE 開発の『コンパス』では、異なる背景を持つ人々に対する差別や偏見を自覚させつつ、議論の枠組みとしての国際法に則った話し合いを通して、問題解決のための法・ルール形成に取り組ませていた。ここで重視されているのは、異なる人々の主張を対等に承認する一方で、国際法の枠組みをもとに、対立関係を解決するための新たな法・ルールについて合意を重ねていくことであった。

第二の相違点は、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では国家とその他の地理的レベルのシティズンシップを相互補完的に捉えられていたのに対し、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、複数の地理的レベルは、共通する法・ルールが適用される文脈であると捉えられていたことである。前者の事例である、イギリスのシティズンシップ教育では、地域・国家レベルのシティズンシップ育成を主張する立場と、よりグローバルなレベルのシティズンシップ育成を主張する立場が混在して盛り込まれていた。そのため、地域・国家・グローバルレベルのシティズンシップは一貫性を持つものというよりも、相互補完関係にあるものとして構想されていた。例えばイギリスのシティズンシップ教育の典型的な教科書である『Activate!』は、「ローカルシティズンシップ」「ナショナルシティズンシップ」「グローバルシティズンシップ」の3巻から成っており、ローカルとグローバルレベルのシティズンシップは、人権に基づく地域やグローバルコミュニティへの参加が期待されていたが、ナショナルレベルのシティズンシップは、国家の権利に基づく国家レベルへの参加が期待されていた。一方、後者の事例である CoE のシティズンシップ教育では、文脈に関わらず適用可能な法・ルールの学習が重視されていた。例えば CoE 開発の『民主主義に生きる』カリキュラムでは、仮想空間における学習が重視され、そこで学んだことを、地域、国家、グローバルという具体的な文脈に適用することが期待されていた。

第三の相違点は、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、国内における集団の多様性が焦点化され国民的アイデンティティが重視されていたのに対し、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、国民的アイデンティティは特別視されず、個人のアイデンティティの多元性の学習が重視されていたこと

である。前者の事例であるイギリスのシティズンシップ教育では、『ナショナル・カリキュラム』の規定に従い、国内の多様なアイデンティティを持つ集団の存在、集団に属することで差別されないこと、その集団内部の多様性について学ばれていた。例えば、シティズンシップ教育に積極的に取りくむ中等学校 A の教育計画の中の 1 つの単元「奴隷制」では、奴隷制廃止キャンペーンに参加したグループの中には、指導者、女性、黒人、一般大衆、といった、ジェンダー、「人種」、社会階級の多様性があったことを学ばせると同時に、各グループで、実際に活躍した複数の人々が紹介されているため、グループ内の多様性についても学習させようとしていると考えられる。一方、後者の事例である CoE のシティズンシップ教育では、国民的アイデンティティを特別視せず、個人や集団のアイデンティティの多元性に焦点を当てている。これは、集団に所属することで差別されないことに加えて、集団に所属しない権利、集団への所属を変更する権利にも関連する。具体的には、CoE 開発の『コンパス』の「私はだれとだれでしょう？」では、「ジェンダー」というアイデンティティの生得的な側面と、社会的に作られた側面をとりあげた後、「すべての男女は一緒か」「アイデンティティの選択の自由を持つことをどう思うか」と問うことで、アイデンティティの流動性や可塑性、集団内部の多様性、集団への所属を選択する自由についても考えさせる活動となっていた。

## 第2節 多様性と複数の地理的レベルに開かれた多元的シティズンシップ教育

### 1. 法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育の有効性

ここまで、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育と「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の類似点と相違点を明らかにした。では、これらの多元的シティズンシップ教育をどのように評価することが可能であろうか。基本的に、2つの多元的シティズンシップ教育のうち、どちらのモデルに基づいて実践を行うのかについての判断は、実践者自身の信念や価値に沿って判断されるものであるだろう。しかしながら、筆者は、後者の「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育の方が、より多文化化した社会において望ましいモデルであると考える。その理由として、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育が、2つの潜在的な課題を持っていることを指摘する。

まず、第一の課題として、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育は、主流文化への一定程度の同化を求める可能性があるということである。この多元的シティズンシップ教育は、確かに、異なる解釈に開かれた文化や政治的価値（共有価値）を基盤とした国民的アイデンティティ形成を模索しており、従来の同質的文化や価値に基づく国民教育とは一線を画している。しかし、ここでいう文化や政治的価値は、あくまでも、これまで国内の主流派が構築してきた文化や、国家の歴史的な文脈の中で具体化された価値を基盤としているということである。つまり、異なる解釈に開かれているとしても、完全に自由な解釈が可能なのではなく、既に主流派の影響が色濃く反映された、歴史的な積み重ねの枠内においてのみ解釈が可能であるに過ぎないということである<sup>1</sup>。そのため、実際には、国家の主流派の文化や価値を相対化し、再構成することにはつながらず、新しく社会に参入した人々や社会的少数者に対して一定の同化を迫る可能性があると言える。これに対して、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、国家の文化や価値とは区別された政治的価値や法形成の手続きへの同意のみを求めており、多様性に対してより寛容であると考えられる。

第二の課題として、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育において、国民的アイデンティティからの離脱の自由が想定されていないことである。「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、個人が集団的アイデンティティをもち、それによって差別されないことについては学習させ

ているものの、国民的アイデンティティや、民族的、宗教的、「人種的」アイデンティティといった国家の下位レベルのアイデンティティについても、それらのアイデンティティへの所属を選択する自由は明示されていない。この見解の背景には、人々は、自らの出自や居住地の文化、民族、宗教などにアイデンティティのよりどころを求め、それを承認されることを求めているという前提がある<sup>2</sup>。また、これらのアイデンティティのどちらも抑圧することなく同時に承認することがその解決策を提示すると考えられている。しかし現在、国家を超えて移動する人々が増加し、出身地や居住地のどちらにも強い所属感覚を持たない、あるいは、既存の民族的枠組みで自己のアイデンティティを規定しない、「ハイブリッドなアイデンティティ」「ディアスポラアイデンティティ」という考え方が出てきている<sup>3</sup>。このようなアイデンティティをもつ人々は、アイデンティティ枠組みを与えられないうまま、排除される傾向がある。このような場合を考慮すると、既存の「国家」や「エスニシティ」の枠組み自体を問題化し、それに所属しない自由を持つことは、所属する自由を持つことと同等に重要であると言える。従って、アイデンティティへの所属に関する自由を明確にしていない多元的シティズンシップの学習には限界があると言える。これに対して、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育では、個人と集団的アイデンティティの関係において常に選択の自由を認めた上で、個々人を結び付ける最低限の原理として法が想定されており、異なるアイデンティティに対してより寛容であると言える。

以上のことより、筆者は、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育と比較して、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育の方が、よりグローバル時代に相応しいシティズンシップモデルであると考ええる。

以上のように、異なる統合原理とそれに関連する相違点を持つ、2つの多元的シティズンシップモデルであるが、両者の統合原理を近いものとして設定する可能性も見出すことができる。具体的には、共有価値を、民主主義に関する政治的価値に限定し、抽象性の高い価値として設定することである。イギリスでシティズンシップ教育に取り組むA校の教育計画の単元「奴隷制」では、奴隷制撤廃のキャンペーンに関わった人々が参照した価値を、人権価値と連続性のあるものとして学習させていた。つまり、イギリス社会独自の共有価値を、政治的価値に限定し、国外でも共有される普遍的価値に近い価値として理解させることで、国家レベルと超国家レベルの価値を調和的なものとして学習させようとしていた。このように価値を定義する場合は、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」教育と「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育は近い

原理を持つ学習となっていた。

## 2. 多元的シティズンシップ教育の留意点

最後に、多元的シティズンシップ教育に関する留意点として 2 点をまとめておきたい。まず、討議に参加できない人々を排除する可能性があるということである。多元的シティズンシップ教育では、既存の価値や制度を批判的に吟味し、討議し、新たに再構築することや、アイデンティティのカテゴリーを柔軟にとらえ、他者との関係性の中で変化させていくことが期待されていた。このような多元的シティズンシップが要請する資質は、その基礎として、使用言語に熟達していることや、自らの状態に固執せず、柔軟に対応していくという態度を必要とする。しかし、シティズンシップ教育を受ける全ての人々が、このような資質を既に備えていることは想定されにくい。実際、イギリスでは、義務教育段階の停学・退学がマイノリティの生徒に多いという問題が指摘されている<sup>4</sup>。このため、多元的シティズンシップとは、討論を行い、自己を変容させていく資質を身に付けることができた、一部の人々のみが学習可能なものとなる可能性がある。この点について山崎望は、従来の国民国家と結びついたシティズンシップの境界を乗り越える新しいシティズンシップが、「変容し続けること」といった新たなシティズンシップの論理によって包摂/排除の境界線を引いていると指摘する<sup>5</sup>。この点が、実際の教育実践の場でどの程度問題となっているのかについては、本研究では明らかではない。そのため、シティズンシップ教育が、その前提となる資質を身につけるための教育と、どの程度補完関係を持ちながら行われているのかについて検討を加える必要がある。

次の点は、より包摂的なシティズンシップモデルとして位置づけた「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育も、人権に賛同しない人々を排除する可能性があるということである。CoE の多元的シティズンシップ教育では、ヨーロッパ人権条約に具体化される人権価値や人権法をフレームワークとし、それに基づいた討論とルール形成を行うことが期待されていた。このことより、学習者は、いかなる理由からであっても、話し合いのフレームワークとしての国際人権法に賛同することが求められていた。しかし、人権概念は、例えば個人の自律を重視するなど、欧米の文化的前提の影響を強く受けて形成されてきたことが指摘されている<sup>6</sup>。人権の持つこの傾向は、例えば、個人よりも親族・同族的な結びつきを重視する一部のムスリムなど、非欧米圏の文化的背景を持つ新たに社会に参入した人々にとって受け入れにくいものとされる可能性もある。そのような場合、CoE

が目指す多元的シティズンシップの構想は、CoE の掲げる人権の文脈に賛同しない人々を排除することにつながる。この点については、人権や民主主義を、より開かれた概念としていくための取り組み<sup>7</sup>に注目しつつ、批判的に見ていく必要がある。

- 
- 1 黒宮一太(2009)「シビック/エスニック・ナショナリズム」大澤真幸、姜尚中『ナショナリズム論・入門』有斐閣アルマ,p.333.
  - 2 チャールズ・テイラー(1996)「承認をめぐる政治」チャールズ・テイラー、ユルゲン・ハーバーマス著(佐々木毅、辻康夫、向山恭一訳)『マルチカルチュラリズム』岩波書店,pp.37-38.
  - 3 戴エイカ(2005)『多文化主義とディアスポラ—Voices from San Francisco—』明石書店,pp.101-138.
  - 4 佐久間孝正(2007)『移民大国イギリスの実験—学校と地域にみる多文化の現実—』勁草書房,pp.275-280.
  - 5 山崎望(2005)「再配置されるシティズンシップ—政治共同体の変容—」『思想』no.974, p.90.
  - 6 ダニエル・A・ベル著(施光恒、蓮見二郎訳)(2006)『「アジア的価値」とリベラル・デモクラシー—東洋と西洋の対話—』風行社,pp.2-4.
  - 7 施光恒(2004)「人権：グローバル化の進展のなかで」『現代規範理論入門—ポスト・リベラリズムの新展開—』ナカニシヤ出版,pp.73-76.

## 終章 本論文のまとめと今後の課題

### 1. 本論文のまとめ

本研究の目的は、イギリスおよびヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育の分析を通して、多元的シティズンシップを育成する教育の目的、目標、内容、方法について明らかにすることであった。

第1章では、まず、シティズンシップの市民共和主義と自由主義という2つの伝統が、国民国家と強く結びついてきた過程と、その成員育成において学校教育が重要な役割を果たしてきたことを明らかにした。これをふまえて次に、日本におけるシティズンシップ教育の中でも、特に国際化やグローバル化に対応した教育の模索を行ってきた、国際理解教育・グローバル教育についての考察をおこなった。その結果、国民育成に留まる国際理解教育に対する批判として、多文化共生のための国際理解教育と、地球市民育成を目指すグローバル教育が提案されてきたことを明らかにした。しかし、新たに提案された国際理解教育・グローバル教育も、以下のような課題を持っていた。それらは、①グローバル教育の目標が「国民育成」か「地球市民育成」かの二者択一に陥っていること、②多文化共生を目指す国際理解教育において一国＝一民族＝一文化という等式が保持されており、「日本人」と「外国人」という構図を作り出していること、③グローバル教育が基づく普遍的価値の定義が曖昧であること、である。以上の国際理解教育・グローバル教育の課題を克服するシティズンシップ概念として、本研究では、多元的シティズンシップに注目した。その上で、多元的シティズンシップを民主主義国家の成員同士を強く結び付けるための国民的アイデンティティの育成を重視する「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」と、国境を越えて共有される法に人々を結び付ける契機を見出そうとする「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」の2つに類型化し、第2章以降で用いる分析枠組みとした。

続く第2章と第3章では、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の具体的事例として、イギリスのシティズンシップ教育を取り上げ、分析を行った。第2章では、イギリスのシティズンシップ教育の導入背景をふまえ、その目的、目標についての考察を行った。イギリスのシティズンシップ教育は、主に民間レベルで研究・実践されてきたが、1980年代後半以降、初めて正式にカリキュラムの中に

位置づけられたものであり、その導入背景には、グローバル化に対応するための経済政策、治安維持、移民対策があったことを明らかにした。次に、イギリスのシティズンシップ教育の骨子を示す政策文書を、多元的シティズンシップの視点から分析した結果、その目的が、「社会的・道徳的責任」「コミュニティへの参画」「政治的リテラシー」を含む「活動的シティズンシップ」の育成であることが分かった。また目標としては、異なる立場の主張が混在する形で、地域、国家、グローバルレベルのシティズンシップ育成が目指されていたこと、国内の多様性の学習と、その統合原理としての異なる解釈に開かれた政治的価値に基づく国民的アイデンティティが提案されていたことを明らかにした。さらに、人権を統合原理とすべきだとする論者の主張にも触れた。

第3章では、イギリスのシティズンシップ教育の代表的な教科書である『Activate!』と、シティズンシップ教育に積極的に取り組む中等学校の教育計画の分析を通して、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の内容と方法の考察を行った。その結果、両者に共通の特質として以下の4点を明らかにした。第一に、内容として、地域、国家、グローバルといった複数の地理的レベルにおける権利と責任が、地域・国家レベルは国家法、グローバルレベルは国際人権法という異なる原理に基づき、相互補完関係にあるものとして学ばれていたことである。第二に、内容として、民族、「人種」、ジェンダー、社会階級などの国内の多様なアイデンティティ集団と、集団内部の多様性について取り上げていることである。第三に、内容として、異なる解釈に開かれた文化や政治的価値に基づく、国民的アイデンティティの形成が目指されていたことである。ただし中等学校でのカリキュラムでは、学ばれる政治的価値が普遍的価値に近いものとなっていた。第四に、学習方法として、既存の制度や価値を再吟味するという批判的討議と、それらを再構築する過程への社会参加が用いられていたことである。

以上の特質を持つ、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成するカリキュラムは、同質的な文化や価値に基づく国民教育の排他性という限界を克服するものである。またこれは、第1章で触れた、国際理解教育・グローバル教育の問題点である、国民育成と地球市民育成の二者択一的な理解やアイデンティティ枠組みの固定的な理解を乗り越えている。しかし、この多元的シティズンシップ教育は、社会の統合原理を、異なる解釈に開かれた文化や価値に置くものの、実際には過去の解釈を一定程度踏襲した価値形成が求める点、アイデンティティ集団に所属しない自由に触れていないという点で限界を抱えていた。

第4章、第5章では、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育」の具体的事例として、CoEのシティズンシップ教育を取り上げて分析を行った。第4章では、CoEのシティズンシップ教育の導入背景をふまえて、その目的、目標について考察を行った。CoEでは、西側諸国の相互理解と団結強化のための教育協力が主流であったが、冷戦が終結した1990年代に、中・東欧諸国を加えた「民主的安全保障地域」としてのヨーロッパ建設という使命のもと、シティズンシップ教育が導入されたことを明らかにした。シティズンシップ教育の目的は、社会構築の共同プロジェクトへの参加のための「民主主義と人権の文化」の促進であった。また、それを具体化した教育目標は、2つの「コア・コンピテンシー」モデルという形で提示されており、それらは、政治・経済・社会・文化の次元と、ローカルからグローバルレベルの地理的次元を含む、民主的共同体に関する知識・理解に関するコンピテンシーと、法・ルール形成のプロセスに参加するための認知的、倫理的、行為的側面の能力に関するコンピテンシーから成っていた。

第5章では、CoEのシティズンシップ教育の代表的なマニュアルである『コンパス』と、教師用指導書である『民主主義の中に生きる』の分析を通して、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の内容と方法の考察を行った。その結果、両者に共通の特質として以下の4点を明らかにした。第一に、内容として、仮想空間における国際人権法などの法・ルールの学習を、異なる文脈に適用することで、地域、国家、グローバルといった複数の地理的レベルにおける権利と責任が学ばれていたことである。第二に、内容として、ジェンダー、民族、「人種」など、多様な集団的アイデンティティを柔軟に認識させると共に、アイデンティティ集団への所属もしくは離脱を選択する自由についても学習させていたことである。第三に、内容として、多様性を統合する原理としての法・ルールと、その形成過程へ参加するためのスキルや態度を学習させていたことである。具体的には、国際人権法を議論のフレームワークとして用い、既存の法・ルールを批判的に吟味し、その上で新たな法・ルールの作成過程へ参加させるというプロセスをたどらせていた。第四に、学習方法として、経験したことを吟味し一般化を引き出す反省と、学習したことを現実の文脈に適用する社会参加が重視されていたことである。

以上の特質を持つ、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育は、国家独自の文化や価値ではなく、抽象度の高い政治的価値と法形成手続きへの参加を求めるといった点や、アイデンティティ集団に所属しない自由を認めるという点で、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ」を育成する教育の限界を克服す

るものであると言える。

以上の分析をふまえて、第 6 章では、「国民的アイデンティティを統合原理とする多元的シティズンシップ教育」と「法を統合原理とする多元的シティズンシップ教育」のカリキュラム原理をまとめた上で、両者の比較から得られる示唆について述べた。まず、多元的シティズンシップ教育の共通要素として、複数の地理的レベルにおけるシティズンシップを想定していること、社会の中の多様性とシティズンシップ教育を結び付けていること、社会の統合原理を成員の再解釈に開かれたものとして設定していること、学習方法として批判的討論と社会参加が想定されていることを指摘した。また両者は、社会の統合原理の違いから、国家と超国家レベルのシティズンシップが相互補完関係にあるのかあるいは連続したものなのか、国民的アイデンティティを重視するのかあるいは国民的アイデンティティは多くのアイデンティティの 1 つとして理解させるのか、という相違点を持っていることを指摘した。

この上で、「国民的アイデンティティを統合原理とするシティズンシップ」教育は、一定の同化を求める可能性があること、および、帰属を選択する自由が限定されている点で限界があり、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育の方が、多文化化した社会においてより望ましいシティズンシップ教育のモデルであることを論じた。しかしながら、「法を統合原理とする多元的シティズンシップ」教育も、討議で使用される言語の熟達、討議の中での柔軟な意見の変容、形式的であれ一定の人権価値の承認などの条件を満たすことを求めており、それができない者は排除される可能性があることも指摘した。

## 2. 今後の課題

以上の本論文のまとめをふまえ、今後、取り組むべき課題として次の 3 点を示したい。第一に、学校全体の教育計画における多元的シティズンシップ学習の位置づけを明らかにすることである。本論文で分析したカリキュラムは、基本的には単独で行うシティズンシップの授業を想定したものであった。しかし、多元的シティズンシップの育成は、学校教育に限定した場合でも、他の教科との関連、学校全体の活動を通して行うことが可能である。実際、イギリスでは他教科とのクロスカリキュラム方式が採用されており、CoE でも、歴史・地理教育、言語教育がシティズンシップ教育と平行して行われている<sup>1</sup>。このなかでも特に注目されるのが、前述のように、学習の前提となるスキルを育成する語学学習と

シティズンシップ教育の関連についてである。CoE は、異文化間交流を主な目的として、コミュニケーションが可能な程度に複数の言語が使える能力を身につけさせるという「複数言語主義」を採用し、それを民主主義の実践に不可欠なものとして支援している<sup>2</sup>。これらをふまえ、今後は、多元的シティズンシップの学習を、他の教科や学校教育計画全体の中に位置づけて理解していくことが必要であると考ええる。

第二に、多元的シティズンシップ教育の実践と効果について明らかにすることである。本論文では、政策文書とシティズンシップ教育の計画段階のものを分析対象とし、多元的シティズンシップを育成するカリキュラムの枠組みと特徴について明らかにした。しかし、本論文では、それらがどのように実践され、どのような効果をもたらすと考えられているのかについては明らかではない。多元的シティズンシップ教育の中でも、アイデンティティに関する学習は、教師と生徒、生徒同士の関係性が重要である。異なるアイデンティティを持つ人々の関係性を対等なものとするためには、アイデンティティの枠組みを批判的に分析し、その枠組み自体を再構築することに加え、新しいアイデンティティの枠組みに基づいた関係作りが支援される必要があるといえる。従って今後、参与観察などを通して、多元的シティズンシップの形成を可能とする実践とその効果について解明していくことが必要である。この課題に取り組むための具体的な研究の対象と方法として、本論文で教育計画を分析したイギリスの中等学校 A および、CoE が支援するボスニア・ヘルツェゴヴィナの学校における授業を対象とし、参与観察を通して考察を行うことを計画している。

第三に、本論文で明らかにした多元的シティズンシップ教育の視点を、日本の学校教育のカリキュラムおよび実践に応用可能であるかについての検討を行うことである。本研究から得られた日本の国際理解教育・グローバル教育に対する示唆は以下の 3 点である。まず、文化的アイデンティティの枠組みとその内部の多様性について批判的に考察させることで、一国＝一民族＝一文化という視点を問い直すことができるという点。次に、共通のアイデンティティの源泉を、社会の構成員の討議によって形成される政治的価値におくことで、同質的な文化・伝統におくよりも、多様性に開かれたものとなるという点。最後に、人権という政治的価値に基づく法形成過程への参加を促すことで、異なる地理的レベルに共通する討議空間への参加という具体的なシティズンシップ像を示すことにつながるという点である。今後は、これらの観点を、日本の国際理解教育・グローバル教育のカリキュラムおよび実践に、応用可能であるのかについて検討を行っていく必要があると考ええる。

- 
- <sup>1</sup> Grosjean,E.(1999) Forty years of cultural cooperation at the Council of Europe 1954-94, *European Education*, vol.31, no.1.
- <sup>2</sup> Council of Europe (CoE) (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe, executive version*. Strasburg: CoE, p.9.

## 資料および参考文献

### [日本語文献]

- 阿久澤麻里子(2001)『人はなぜ「権利」を学ぶのか—人権教育の目的・内容・方法をめぐる議論とその実際』(1999・2000年度科学研究費補助金(奨励研究A)調査研究報告書).
- アンソニー・ギデンズ(佐和隆光訳)(1999)『第三の道—効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社.
- 安藤輝次(1981)「グローバル教育の理論と背景」『教育学論集』vol.7.
- 新井浅浩(2000)「イギリスにおけるナショナル・カリキュラムと子どもの精神的・道徳的発達」『比較教育学研究』vol.26
- アーネスト・ゲルナー(加藤節訳)(2000)『民族とナショナリズム』岩波書店.
- 稲田恭明(2007)「コスモポリタン・シティズンシップの射程と限界」『法哲学年報』有斐閣.
- 魚住忠久(1994)「グローバル・エデュケーション—基線と現実—」『教育学研究』vol.61, no.3.
- 魚住忠久(1995)『グローバル教育—地球人・地球市民を育てる—』黎明書房.
- 宇土泰寛(1995)「教室の国際化を進める国際理解教育」小林哲也、米田伸次監修『国際理解教育論選集・学校教育篇』創友社.
- 大津和子(1992)『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想—』国土社.
- 大津和子(1994)「グローバル教育カリキュラムの構想—中心概念・技能・態度・単元—」『北海道教育大学紀要』第一部C, vol.45, no.1.
- 大野連太郎(1988)「アメリカの学校における国際化の実践—グローバル・エデュケーションの研究と実践を中心として—」『社会科教育』no.310.
- 大田直子(2002)「イギリス新労働党の教育政策：装置としての「品質保証国家」」『教育学年報』vol.9, 世織書房.
- 岡崎裕(1995)「英国における国際教育の理論—World Studiesの目標・内容・方法」『国際理解』vol.26
- 小国喜弘(2007)『戦後教育の中の<国民>：乱反射するナショナリズム』吉川弘文館.
- 小熊英二(2002)『<民主>と<愛国>：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社.
- 小畑郁(1995)「欧州審議会の人権保障活動と中・東欧」『外国学研究』vol.32.
- 小畑郁(2008)「ヨーロッパ人権条約における国内的実施の進展と補完性原理—知のヘゲモ

ニーと埋め込まれた不平等—』『法律時報』 vol.80,no.5.

上別府隆男(2006)「文部科学省の国際理解教育戦略変遷の中における国際理解教育」国際理解教育学会編『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』.

川口広美(2006)「多元的市民的資質を育成する教育内容編成原理-イギリス citizenship 教科書"Activate!"を手がかりとして」全国社会科教育学会第 55 回全国研究大会、自由発表資料.

川崎晴朗 (2004)「『チューリッヒ演説』の一解釈—チャーチルと戦後の欧州統合運動—」『外務省調査月報』 no.1.

北山夕華(2008)「イングランドの市民性教育における「シティズンシップ」の概念—フレキシブルなシティズンシップと英国人性—」第 67 回日本教育学会研究大会発表資料.

木村一子(2000)『イギリスのグローバル教育』勁草書房.

木原直美(2001)「ブレア政権下におけるイギリス市民性教育の展開」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』 vol.1.

キムリッカ, W. (千葉眞・岡崎晴輝他訳) (2005)『新版 現代政治理論』日本経済評論社.

久野弘幸(1997)『ヨーロッパ教育—歴史と展望—』玉川大学出版会.

クリスティーヌ・ロラン—レヴィ、アリスティア・ロス編著 (中里亜夫、竹島博之監訳)『欧州統合とシティズンシップ教育』明石書店.

児玉奈々(2003)『多文化社会における公教育の比較教育学的研究. —日加「国民国家」公教育体制と多文化問題—』早稲田大学教育学研究科博士論文.

斉藤純一(2008)『政治と複数性—民主的な公共性にむけて—』岩波書店.

佐久間孝正(2007)『移民大国イギリスの実験—学校と地域にみる多文化の現実—』勁草書房.

佐藤郡衛(2001a)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—』明石書店.

佐藤郡衛(2001b)「海外・帰国子女教育—新しい理念の構築に向けて」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部.

佐藤郡衛(2005)「海外子女教育にみる「日本人性」の問題とその再考—トランスナショナルな海外子女教育の可能性—」佐藤郡衛、吉谷武志編『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦—』ナカニシヤ出版.

佐藤郡衛(2007)「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』 vol. 74, no.2.

佐藤学(1995)「「個性化」幻想の成立: 国民国家の教育言説」森田尚人、藤田英典、黒埼勲、片桐芳雄、佐藤学編『教育学年報 4 個性という幻想』世織書房.

- 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房.
- ジェラート・ディランティ著(佐藤康行訳)(2004)『グローバル時代のシティズンシップ—新しい社会理論の地平—』日本経済評論社.
- シティズンシップ研究会編(2006)『シティズンシップの教育学』晃洋書房.
- 新村出編(1998)『広辞苑 第五版』岩波書店.
- スミス,A.(1998)『ナショナリズムの生命力』晶文社.
- ジョンソン,D.(魚住忠久訳)(1986)「グローバル教育とその世界観」『社会科学論集』vo.26.
- スュードル,F.(健石真公子訳)(1997)『ヨーロッパ人権条約』有信堂.
- 施光恒(2004)「人権—グローバル化の進展のなかで—」『現代規範理論入門—ポスト・リベラリズムの新展開—』ナカニシヤ出版.
- 清田夏代(2005)『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房.
- 戴エイカ(2005)『多文化主義とディアスポラ—Voices from San Francisco—』明石書店.
- 竹島博之(2006)「政治教育—グローバル化時代におけるシティズンシップの育成—」シティズンシップ研究会編『シティズンシップの教育学』晃洋書房.
- ダニエル・A・ベル著(施光恒、蓮見二郎訳)(2006)『「アジア的価値」とリベラル・デモクラシー—東洋と西洋の対話—』風行社.
- チャールズ・テイラー(2000)「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするのか」マーサ・C・ヌスパウム著(辰巳伸知、能川元一訳)『国を愛するということ—愛国主義の限界をめぐる論争—』人文書院.
- 中央教育審議会(1974)『教育・学術・文化における国際交流について』.
- 中央教育審議会(1996)『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』.
- デイヴィッド・ミラー(2007)『ナショナリティについて』風行社.
- 戸田善治(2004)「社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向(2)—(イギリス)」『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書』国立政策研究所.
- ドミニク・ライチェン、ローラ・サルガニク(2006)「コンピテンスのホリスティックモデル」ドミニク・ライチェン、ローラ・サルガニク編著(立田慶裕 監訳)『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店.
- 中野剛充(2007)『テイラーのコミュニタリアニズム—自己・共同体・近代』勁草書房.
- 永井次郎(1985)『国際理解教育に関する研究』第一学習社.
- 蓮見二郎(2004)「英国公民教育の市民像としての活動的公民格—教育目標としての「アク

- ティフ・シティズンシップ」の政治哲学的分析—』『公民教育研究』 vol.12.
- 蓮見二郎(2007)「公共的価値の教育としての愛国心教育—英国のシティズンシップ教育における Britishness 概念を手がかりに—』『公民教育研究』 vol.15.
- 羽田行男(1996)「欧州評議会における教育協調の試み—文化協力審議会の動向を中心に—』『海外子女教育センター研究紀要』第8集.
- 羽場久滯子(2004)『拡大ヨーロッパの挑戦』中公新書.
- 福田弘(1992)「西欧諸国における人権教育の動向—欧州協議会文化協力協議会の活動を中心に—』『教育学系論集』 vol.16,no.2.
- 藤田英典、佐久間亜紀(2004)「教育グループ報告書『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』について』『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』NIRA セミナー報告書, no.2003-02.
- 藤原孝章(1994)『外国人労働者問題をどう教えるか—グローバル時代の国際理解教育—』明石書店.
- 藤原孝章(1995)「地球市民概念へのアプローチ—グローバル時代の市民像をめぐって—』『教育文化』 vol.5.
- ベネディク・アンダーソン著(白石さや・白石隆訳)『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行—』NTT出版.
- 馬淵仁(2002)『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴—』京都大学学術出版会.
- 松野修(1997)『近代日本の公民教育：教科書の中の自由・法・競争』名古屋大学出版会.
- マーシャル,T・H./ボットモア・トム著(岩崎信彦、中村健吾訳)(1993)『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト—』法律文化社.
- 見田宗介、栗原彬、田中義久編(1988)『社会学辞典』弘文堂.
- 嶺井明子(2001)「国際理解教育—戦後の展開と今日的課題」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部.
- 嶺井明子編(2007)『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』東信堂.
- 宮島喬(2004)『ヨーロッパ市民の誕生』岩波書店.
- 村田翼夫(2001)「外国人子女教育—帰国後の再適応問題を考慮して」野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部.
- 吉村功太郎(2005a)「市民的資質の育成をめざす社会科授業の開発—公共性を視点にして—』『社会系教科教育学研究』 vo.17.

- 吉村功太郎(2005b)「公共性を視点としたグローバル教育」『グローバル教育』vol.7.
- 吉村功太郎(2007)「公共性の教育とシティズンシップ」研究代表者 水山光春『社会科公民教育における英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究』平成16～18年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書.
- 山内麻貴子(2002)「欧州審議会の民主的安全保障を背景とした新しい政治的役割：冷戦終結後の政策形成とモニタリング活動を中心に」『同志社法學 53(6)』vol.53,no.6.
- 山崎望(2005)「再配置されるシティズンシップ—政治共同体の変容—」『思想』no.974.
- 山本直「欧州審議会とEU」『ワールド・ワイド・ビジネス・レビュー』vol.2, no.2.
- ヤング,I.(施光恒訳)「政治体と集団の差異—普遍的シティズンシップの理念に対する批判—」『思想』vol.867.
- 吉谷武志(2005)「ヨーロッパにおける新しい市民教育—文化的多様性への対応—」佐藤郡衛、吉谷武志編『ひとを分けるものつなぐもの：異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版.
- 米田伸次(1997)「人権からの出発」米田伸次、大津和子、田淵五十生、藤原孝章、田中義信著『テキスト国際理解』国土社.
- 米田伸次(2007)「これからの国際理解教育とグローバル教育」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所.
- 米田伸次、大津和子、田淵五十生、藤原孝章、田中義信著(1997)『テキスト国際理解』国土社.
- ユルゲン・ハーバーマス(住野由紀子訳)(1996)「シティズンシップと国民的アイデンティティー—ヨーロッパの将来について考える—」『思想』No.867.
- ユルゲン・ハーバーマス著(高野昌行訳)(2004)『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究—』法政大学出版局.
- 臨時教育審議会(1989)『臨時教育審議会最終答申』大蔵省印刷局.

[英語文献]

- Audigier, F. (1997) *Practicing cultural diversity in education*. Adopted at final conference, Strusburg, 21-23 May 1997, Council for Cultural Co-operation (CDCC).
- Audigier, F. (2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, DGIV/EDU/CIT (23). Strasbourg: COE.
- Birz ea, C. (1996) *Education for democratic citizenship, consultation meeting general report*. Council for Cultural Co-operation (CDCC).
- Birz ea, C. (2000) *Education for democratic citizenship: a life long learning perspective*.

- Strasbourg: COE.
- Brett, P. (2007) *Identity and diversity: citizenship education and looking forwards from the Ajebo report*. [http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter Brett · Identity and Diversity.doc](http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20Identity%20and%20Diversity.doc). (2009年11月11日アクセス)
- Brown, G. (2006) *Who do we want to be? The future of Britishness*, a speech at the Fabian new year conference held at imperial college, London. <http://www.fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness> (2009年8月20日アクセス)
- Cogan, J. and Derricott, R. (2000) *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century: an International perspective on education*, 2<sup>nd</sup> edn. London: Kogan Page.
- Cogan, J., Morris, P. and Print, M. (eds.) (2002) *Civic education in the Asia-Pacific region: case studies across six countries*. New York: Routledge Falmer.
- Communication of the Commission (1997) *Toward a Europe of knowledge*. Com(97)563 final, 12, 11. [http://aei.pitt.edu/5546/01/002071\\_1.pdf](http://aei.pitt.edu/5546/01/002071_1.pdf) (2009年10月1日アクセス)
- Council of Europe (CoE) (1949) *Statute of the Council of Europe*, 5.V., Strasbourg: CoE.
- Council of Europe (CoE) (1950) *European convention on human rights and fundamental freedom*, 4.XI. Strasbourg: CoE.
- Council of Europe (CoE) (1993) *Final declaration of Vienna summit*. Adopted at first summit of heads of state and government, Vienna Summit, Vienna, 9 October 1993.
- Council of Europe (CoE) (1994) *Resolution on education and training for young people aged 16 to 19: problems and prospects*. Adopted at the Standing Conference of European Ministers of Education, 18<sup>th</sup> session, Belgium, 7-9 May 1985.
- Council of Europe (CoE) (1997) *Final declaration and action plan of second summit of heads of state and government* (CM (97)169). Strasbourg: CoE.
- Council of Europe (CoE) (2005) *Action plan* (CM (2005)80). Strasbourg: CoE.
- Council of Europe (CoE) (2006) *Education for democratic citizenship and human rights, programme of activities (2006-2009) "learning and living democracy for all"* (DGIV/EDU/CAHCIT(2006)5). Strasbourg: CoE.
- Council of Europe (CoE) (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe, executive version*. Strasbourg: CoE.
- Council of Europe Committee of Ministers (1985) *Recommendation No.R (85)7: teaching and learning about human rights in schools*. Adopted by the Committee of Ministers, 385<sup>th</sup> meeting of the Ministers' Deputies, Strasbourg, 14 May 1985.
- Council of Europe Committee of Ministers (1999) *Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizens*. Adopted by the Committee of Ministers, at 104<sup>th</sup> Session, 7 May 1999.

- Council of Europe Parliamentary Assembly (2008) *Recommendation No. R 1849: for the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education*. Adopted by Parliamentary Assembly, 36th Sitting, 3 October.
- Crick, B. and Porter, A. (eds.) (1978) *Political education and political literacy*. London: Longman.
- Davies, I. (1999) What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why? *Oxford Review of Education*, vol.25, no.1&2.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001) *Citizenship: a schemes of work for key stage 3*. London: DfES.  
(<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/?view=get> 2009年8月20日アクセス)
- Department for Education and Skills (DfES) (2007) *Curriculum review: diversity and citizenship*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Employment / The Qualification and Curriculum Authority (DfES/QCA) (1999) *Citizenship, the national curriculum for England*. London: DfES/QCA.
- European Commission (1998) *Learning for active citizenship: a significant challenge in building a Europe of knowledge*.  
[http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html) (アクセス2009年10月1日)
- European Communities (1983) Solemn declaration on European Union. In *Bulletin of the European Communities*, no 6.
- European Union (1992) *Treaty of European Union (The Maastricht Treaty)*. [online]  
<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (2009年10月1日アクセス)
- Forrester, K. (2000) *Project on "education for democratic citizenship" final conference* (DGIV/EDU/CIT (2000)41). Strasburg: CoE.
- Green, A. (1997) *Education, globalization and the nation states*. London: Macmillan press.
- Grosjean, E. (1999) Forty years of cultural cooperation at the Council of Europe 1954-94, *European Education*, vol31, no1.
- Hashizaki, Y., Yamaguchi, M. and Ogawa, M. (2009) A comparison of global education in the United States and Japan: is global education universal? *Global Education*, vol.11.
- Heater, D. (1997) The reality of multiple citizenship. In Davies, I and Sobisch, A. (eds.) *Developing European citizens* (pp.21-48). Sheffield: Sheffield Hallam University.

- Heater, D. (1999) *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press. (田中俊郎、関根政美訳 (2002) 『市民権とは何か』 岩波書店.)
- Heater, D. (2004a) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*, 3rd. Oxford: Manchester University Press.
- Heater, D. (2004b) *A history of education for citizenship*. London and New York: Routledge.
- Hicks, D. and Steiner, M. (1989) *Making global connections: a world studies handbook*. London: Longman. (岩崎裕保監訳(1997) 『地球市民教育のすすめかたーワールド・スタディーズ・ワークブッカー』 明石書店.)
- Home Office (2003) *The new and the old: the report of the "life in the United Kingdom" advisory group*. Croydon: Home Office.
- Ibrahim, T. (2005) Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, vol.35, no.2.
- Janne, H. (1973) *For a community policy on education* (Janne Report). European Communities commission.
- Keating, A. (2009) Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of education for European citizenship, *Citizenship Studies*, vol.13, no.2.
- Kerr, D. (2001) Citizenship education and educational policy making. In Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A. Haydn, T. and Kerr, D. (eds.) *Citizenship through secondary history*. London and New York: Routledge Falmer.
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. and Benton, T. (2007) *Vision versus pragmatism: citizenship in the secondary school curriculum in England, citizenship education longitudinal study: fifth annual report*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Kiwan, D. (2008) *Education for inclusive citizenship*. Abingdon :Routledge.
- Laurens, J. (1999) Democratic security for Europe, *Ritsumeikan Law Review*, no.15.
- Lee, W.O., Grossman, D.L., Kennedy, K.J. and Fairbrother, G.P. (eds.) (2004) *Citizenship education in Asia and Pacific: concept and issues*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Lee, W.O., Grossman, D.L. and Kennedy, K.J. (eds.) (2008) *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer.
- Lister, I. (1995) Educating beyond the nation, *International Review of Education*, vol.41, no.1-2.
- Lister, I. (1998) Citizenship and citizenship education in Britain. In O. Ichilov (ed.).

- Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: The Woburn Pres.
- Meadows, D.H., Meadows, D.I., Randers, J. and William, W. (1972) *The limits to growth: a report to The Club of Rome*. New York: New American Library.
- O'Shea, K. (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT(2003)29). Strasburg: CoE.
- Osler, A. (2008) Citizenship education and the Ajegebo report: re-imagining cosmopolitan nation, *London Review of Education*, vol.6, no.1.
- Osler, A. and Starkey, H. (1996) *Teacher education and Human Rights*. London: David Fulton Publishers.
- Osler, A. and Starkey, H. (2001) Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, vol.27, no.2.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Berkshire: Open University Press. (清田夏代、関芽訳(2009)『シティズンシップと教育：変容する世界と市民的資質』勁草書房.)
- Pike, G. and Selby, D. (1988) *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton. (中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳(1997)『地球市民を育む学習』明石書店.)
- Scruton, R. (1985) *World studies: education or indoctrination?* London: Institute for European Defense and Strategies Studies.
- Starkey, H. (ed.) (1991) *The challenge of human rights education*. London: Cassell.
- The Council and the ministers of education meeting (1988) *The European dimension on education*. Adopted on 24 May 1988(88/C177/02).
- The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998) *Education for citizenship and teaching of democracy in schools*. London: QCA.
- The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2007) *National curriculum: Citizenship programme of study for key stage 3 and attainment target*. London: QCA.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001) *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Educational Achievement (IEA).
- Veldhuis, R. (1997) *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities (EDCS/CIT(97)23)*. paper presented at seminar on basic concepts and core competences on 25<sup>th</sup> November. Strasburg: CoE.
- Weidinger, W. (2007) *Portfolio certification of the secondary school teachers of Democracy and Human Rights in Bosnia and Herzegovina*. Zurich: Transfer

Centre of the Zurich University in Education.

[教科書、教師用指導書]

Algarra, B. (2002) *Activate! 3 Enquiries into global citizenship*. Cheltenham: Institute for citizenship.

Council of Europe (CoE) (2001) *COMPASS: A manual on human rights education with young people*. Strasbourg: CoE. (ヨーロッパ評議会(福田弘訳)(2005)前掲書, 『人権教育のためのコンパス[羅針盤]—学校教育・生涯教育で使える総合マニュアル』明石書店.)

Council of Europe (CoE) (2007) *COMPASITO: Manual on human rights education for children*. Strasbourg: CoE.

Erlewyn-Lajeunesse, S. and Hudson, J. (2002) *Activate! 1 Enquiries local citizenship*. ; Cheltenham: Institute for citizenship.

Fiehn, T. (2006) *Ending Slavery: an unfinished business*. London: Citizenship Foundation and Church Mission Society.

Gollob, R., Huddleston, T. Krapf, P. Rowe, D. and Taelman, W. (2008) *Living in Democracy: EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*. Strasbourg: CoE.

Radley, P., Knapp, A. (2002) *Activate! 2 Enquiries into national citizenship*. Cheltenham: Institute for citizenship.