

小学校社会科における市民的資質の育成に関する一考察
—日本の社会科とイングランドのシティズンシップを通して—

平成 18 年 度

小 木 曾 淳

小学校社会科における市民的資質の育成に関する一考察
—日本の社会科とイングランドのシティズンシップを通して—

三重大学大学院 教育学研究科 修士課程

教科教育専攻 社会科教育専修

205M015 小木曾 淳

提出：2007年2月13日

目次

はじめに	1
第1章 新しい「市民的資質」概念の提案	3
第1節 「市民」の位置づけ	3
第2節 新しい「市民的資質」概念の提案	5
(1) 従来の「市民的資質」概念	
(2) 社会科教育と公共性	
(3) 新しい「市民的資質」の体現者——社会起業家——	
(4) 新しい「市民的資質」概念の提案	
第2章 日本の小学校社会科における市民的資質育成の方策	16
第1節 社会科政治学習の分析の観点	16
第2節 初期社会科学習指導要領における政治学習の分析	20
第3節 文部省の社会科政治学習の分析	24
(1) 「私たちの生活と政治」(1963)の分析	
(2) 「わたくしたちの生活と政治」(1967)の分析	
(3) 「公共施設のはたらきと政治」(1993)の分析	
第4節 民間教育団体の社会科政治学習の分析	27
(1) 「政治とわたしたちの暮らし」(1965)の分析	
(2) 「暮らしのなかの憲法と政治」(1993)の分析	
(3) 「高齢者福祉にかかわる人たち」(1998)の分析	
第5節 小学校社会科における政治学習の特色	36
第6節 日本の小学校社会科における市民的資質育成の意義と問題点	38
第3章 イングランドのシティズンシップにおける市民的資質育成の方策	41
第1節 シティズンシップのカリキュラムからみる市民的資質育成の特色	42
第2節 シティズンシップの学習展開例	53
第3節 シティズンシップの学習展開例から学ぶこと	62
終章 まとめにかえて	66
おわりに	71
参考文献	72

資料編

はじめに

丸山眞男の著作の中で、よく引用される『「である」ことと「すること」』⁽¹⁾という短い文章がある。その中に次のような文章がある。

民主主義というものは、人民が本来制度の自己目的化——物神化——を不断に警戒し、制度の現実の働き方を絶えず監視し批判する姿勢によって、はじめて生きたものとなり得るのです。それは民主主義という名の制度自体についてなによりあてはまる。つまり自由とおなじように民主主義も、不断の民主化によって辛うじて民主主義でありうるような、そうした性格をもっています。民主主義的思考とは、定義や結論よりもプロセスを重視することだといわれることの、もっとも内奥の意味がそこにあるわけです。このように見えてくると、債権は行使することによって債権でありうるというロジックは、およそ近代社会の制度やモラル、ないしはものごとの判断の仕方を深く規定している「哲学」にまでひろげて考えられるでしょう。

代議制民主主義は、完璧な制度ではない。制度的な欠陥は多分にある。しかしだからといってそれより優れた対案があるわけではない。だとしたら代議制民主主義の欠点を自覚しつつ、少しでもましなものにしていく努力が必要ではないだろうか。

小学校の社会科の目標は学習指導要領によると「社会生活についての理解を図り…公民的資質の基礎を養う」であるが、社会科にとって「である」ことは「社会生活についての理解」、「すること」は「公民的資質」といえるのではないだろうか。しかし、現実には選挙に行くことが政治に参加する第一歩であることを知っていても、選挙権を放棄してしまうという行動をとる場合がある。社会科教育は、このような行動をどう受けとめるべきなのだろうか。そして、筆者は知っていても行動しないのであれば意味がないのではないかと思うようになった。

一方で、これまでの社会科教育においては「社会生活についての理解」が重視されてきた背景があり、「社会生活についての理解」にのみ社会科はかかわるべきであるという考え方もある⁽²⁾。しかし、それでよいのだろうかという疑問もある。公民教育としての性格をもつ社会科は、本来そのような役割にとどまるものではなかったのではないか。勝田守一は、「公民教育は他方では市民としての基本的権利の自覚と自治の原則のうえにたって公共的生活をみずから組織する市民の形成をめざしている。この面が強化されるほど、公民教育はより民主的性格をもつということが出来る」⁽³⁾という。「社会生活についての理解」のみにかかわる社会科が、勝田のいうような市民を育成する民主的性格をもつことが出来るのであろうか。

本論文は、以上のような問題意識のもとで、社会科の目標を市民として行動することまで含めて考えるべきであるとし、目標概念としての市民的資質と、その育成について考察することを目的としている。

本論文の第 1 章は、社会科教育の目標概念として、筆者の考える新しい「市民的資質」を提案する。第 2 章では、日本においてこれまで行われてきた政治学習の学習例や授業記録等を参考にして日本の社会科教育における市民的資質育成の特色を明らかにする。第 3 章では、イングランドで 2002 年から始まった新教科シティズンシップを手がかりに、イングランドの市民的資質育成の特色を明らかにする。そして終章で、日本、イングランド両国の市民的資質育成についてまとめ、これからの市民的資質育成は、どうあるべきなのか論じることにする。

【註】

- (1)丸山眞男『「である」ことと「すること」』、『日本の思想』岩波新書、1961、156-157 頁。
- (2)森分孝治「社会認識」、日本社会科教育学会編『社会科教育事典』、ぎょうせい、2000、65 頁。
- (3)勝田守一「社会科の構想」、『戦後教育と社会科—勝田守一著作集 1』国土者、1972、123 頁。

第1章 新しい「市民的資質」概念の提案

第1節 「市民」の位置づけ

本節では市民的資質の育成で目指す「市民」とはどのような人々のことをさすのかを歴史的に見ていくことで明らかにしたい。

「市民」とは市民社会の一員であるが、歴史的にはイギリスとフランスにおける二つの市民革命により、近代的で平等な権利を持つ市民が誕生したといわれる。そして、そこでは市民によって構成される市民社会が形成されたとされる。しかし町田博によると「市民一般の概念」は古代ギリシア時代にあったとされ、「時代を大つかみに、古代—中世—近代—現代にわけ、それぞれの時代の市民、市民社会、市民政治とは何であったかを考える」⁽¹⁾必要があるという。したがって、まず「市民」概念がどのように発展してきたのかを検討し、それを通して「市民」概念を整理し、次節から市民的資質を考える上での基礎としたい。

はじめに、古代ギリシア時代（紀元前5世紀から紀元前3世紀ごろ）であるが、アテネ、スパルタのような都市国家（ポリス）において「市民」（いわゆるデモスと呼ばれた人々のことである）の概念は誕生したという。この古代ギリシア時代は、政治的には貴族政治から民主政治への移行がなされ、そこでは人類史上初となる直接民主主義という形で民主主義が誕生し、そこでの政治を担ったのが「市民」である。しかし千葉眞によると「アテナイ・ポリスの自由人であった3万人ほどの市民団（18歳以上の成人男子）は、当時のアテナイの総人口の15%から20%を占めるにすぎなかった」⁽²⁾とされ、古代ギリシアの民主制は、実際には少数の特権階級の市民による政治制度であり、女性や子ども、奴隷階級、在留外国人などはこうした民主制からは排除されていたとされる。つまり、ここでの民主制に参加することの認められた市民は、満18歳以上の成人男子に限られていたといえる。そしてアテネの民主制は、周辺諸国との戦い、特に紀元前5世紀初頭に2度にわたるペルシア戦争（前490年マラトンの戦い、前480年のサラミスの海戦）においてペルシアを破り、市民が重装歩兵や艦船のこぎ手として活躍することで、自らの存在価値を向上させ、ポリスにおける対等な市民としての地位を確立していく過程で大きく発展した。つまり、アテネにおける民主制の発展とは、まさに市民としての特権＝市民権の拡大とともにあったと考えられる。古代ギリシアにおける「市民」とは町田によると「市民とはポリスの政治に自由民として参加し、軍役を含む責務を負った」⁽³⁾人間であるとされる。この時代の「市民」とは、「軍役」という責任義務を持った上で、政治に参加することのできる権利を持った成人男子であったのである。

次に中世における「市民」はどのような存在であったのか。中世ヨーロッパは、キリスト教と封建社会の時代であった。しかし12,13世紀になると、封建的な都市領主を排除し、共同体の自治を獲得することを目指す動きが始まり、この動きのもとでヨーロッパにおいて商人ギルドが中心的役割を果たし、中世都市の発展をみることができた。中世都市は、

城壁の存在によりその周辺地域である農村および領主たちから自らを隔離した。そして都市により差はあるものの、自治権を持っていた。また、市民自治が行われた中世都市も存在し、それらは、選挙で選ばれる都市参事会により執行された。しかしこれらの都市における市民自治の実態は上層市民（大商人など）に限定されるもので、民主的とはいえないものであった。この中世における市民とは、町田によれば広義と狭義の意味があるという。つまり広い意味では、中世の「都市に居住する人々」を指し、より厳密な意味として「特別の裁判区である都市裁判を受けることができる人々」のみを指すという⁽⁴⁾。つまり、権利として「裁判」を受ける権利を持つ特権階級を「市民」と呼ぶのである。しかし彼らは、市民としての特権を持つと同時に納税や徴兵などの義務を負うこととなる。この点において、先の古代ギリシア時代と同じく、「市民」は権利と同時に義務を負う特権的階級であり、中世都市に住むごく一部のものに限られていた。

古代ギリシアから中世ヨーロッパにおける「市民」とは、本質的に特権的な立場であったのに対し、少なくとも理論上、世に生きる万人が「市民」とみなされたのは、近代以降であった。町田によれば、特にヨーロッパにおける市民革命を通して次の3つの目標が達成された⁽⁵⁾。

- ①封建的な土地所有関係を一掃すること
- ②国民主権に基づく市民国家の形成
- ③市民的、政治的自由の保障

これらにより、「万人が法の前において平等であるような自由・対等な関係」つまり「基本的人権の保障」が達成されたといえる。そして近代ヨーロッパにおける代議制民主主義があらわれることとなる。しかし、この時代においてもなお「市民」はやはり特権的階級であり、その他大勢の人々は、実際には権利を持つことはできなかつたとされる。つまり近代ヨーロッパにおける市民革命とは、それまでの特権的な「市民」の権利を法の下で概念的に万人に平等なものとしたことである。したがって、実質的にすべての民衆が権利をもつのは、これより後であったといえる。

では最後に、現代における「市民」とは、どのような人間をさすのであろうか。町田氏は「近代」を「教養と財産をもつ人々としてしばしば使用される語、つまり名望家層あるいは公衆が主役の」⁽⁶⁾の時代であり、「市民論の観点からみたと、内容的にも数的にも大変な進展をみた時代であったが、圧倒的多数の庶民は権利を得ることはできなかつた」⁽⁷⁾としている。一方で「現代」とは「一般大衆が主役に躍り出た」⁽⁸⁾時代であるとして、現代は大衆が中心の時代であるという。特に産業革命を通して、労働問題や都市問題が現れてくる中、新しい階層（労働者・無産階級）を無視することはできなくなってきた。近代において形式上平等に付与されていた「市民」としての権利を彼らのような新しい階層まで拡大していく必要性が生まれてきたのである。同様に、2度の世界大戦とそれに伴う人権意識の拡大もあり、現代においてかつて近代に達成された「市民」の権利の実質的な拡大が重要な問題となってきたのである。つまり、現代における「市民」とは、世の中の全ての

人をさすものと考えられる。そして、かつての特権であった「市民」の権利が、現代においては全ての人に与えられていると考えるのが当然であるといえる。しかしながら、「市民」の権利はあくまで形式上に付与されたものであり、これからその権利をどのように実質的なものにしていくのかという問題もある。さらに、町田は、かつて古代ギリシアから中世にかけて「市民」が権利と共に担っていた「責任」にも注目し、「自由・平等という市民権のみならず、市民権概念の他の側面である権利と責務という課題、また将来展望としての人格論にまで関連する課題、さらにこれらの相互の関係をどのように捉えていくかという課題」⁽⁹⁾があると述べている。

以上のように「市民」の概念について整理してきたが、まとめると次のように示すことができる。「市民」とは、古代ギリシア時代に誕生し、中世を経て政治、裁判、人権にかかわる権利を伴う特権的な階級であった。しかし、その特権的階級は、その権利を享受する代わりに兵役や納税という義務責任をおった上であったといえる。そして近代の市民革命、そして産業革命を通して、「市民」の範囲と権利は大きく拡大し、現在においては法の下にすべての人に等しく与えられているといえる。しかし「市民」は一方で義務や責任も負っているということも忘れてはいけないといえる。そして法の下で形式的に「市民」であることにとどまらず、実質的に「市民」となる必要があるといえる。

本論文では、実質的に「市民」となるための資質として、新しい「市民的資質」を提案することを目的とする。そして、現代では実質的に「市民」になるためにどのような知識・理解、技能、能力などを必要としているのかを探る。

第2節 新しい「市民的資質」概念の提案

(1) 従来の「市民的資質」概念

「市民的資質」について言及している雑誌に『社会科教育学研究』(1975)がある。この雑誌は創刊号で「特集＝社会認識と市民的資質の形成」を組んでいる。この中で、内海巖は論文「社会認識と市民的資質育成」において「社会科教育の中心概念」を「社会に関する知識・理解と社会の成員として望まれる実践的な市民的資質育成の二つの概念である」とし、「前者を社会認識の形成」と呼び、「後者を市民的資質の育成」と呼んだ。そして「社会科教育の中心概念は社会認識を通して市民的資質を育成する」と定義した⁽¹⁰⁾。しかし内海は、なぜここで「公的資質」を使わずに「市民的資質」を使ったのかを明らかにしていない。

高山次嘉は、内海の論文を読み、「『社会認識』とか『市民的資質』といった鍵概念が、論者によってかなり異なる」⁽¹¹⁾と述べている。そして内海が「市民的資質」という語句を用いたことに対し、「『公的資質』という概念を社会科の究極目標として追求していくことがもはや、難しくなったと考えられてか」と推測し、「ここでいま一度社会科教育学の中心概念として設定された『社会認識を通して市民的資質を育成する』とこれを構成してい

る主要概念を吟味してみる必要がある」と述べている⁽¹²⁾。そして高山は、特に「市民的資質」と「公民的資質」の関係は「公民的資質の下位概念として市民的資質を考えるのではなく、その内包から、価値的に対立する要素を含むものとして区別して使われるべきだ」⁽¹³⁾と考えている。

高山は、さらに昭和 43 年度版学習指導要領の公民像を「権利要求を戒め義務や責任を強調し、家庭や国家とその歴史への愛情をもち、そのためにつくすことが個人の才能の伸張や個人としての幸福の追求よりも重視」されているものであり、それは、「国家主義的で *Gemeinschaft* を構成」する「公民」であると述べている⁽¹⁴⁾。一方、昭和 23 年版補説の公民像を「『人間らしい生活をいとなみたいという人間の根本的欲求』を大事にし、『人々の幸福に対して積極的な熱意をもち、本質的関心をもつ』『あらゆる不正に対して積極的に反ぱつする心』や『人間性及び民主主義を信頼する心』をもち『事態に応じて適切に処理すること』や『建設的に協力すること』ができ、『他人の権利を尊重し』『疑わしい意見や正しくない意見とたたかうことなど』を民主社会の有為な公民として必要な特性」⁽¹⁵⁾としており、「人間性尊重・個の解放・個の確立が強調され、自主独立の能動的で強靱な主体がその公民像であった」⁽¹⁶⁾と述べている。このことから高山は昭和 43 年版学習指導要領以降の国家主義的な公民と昭和 23 年版補説の「個人主義的自由主義的で近代市民社会を構成する“市民”」を区別し、価値的に対立するものとしている。

そして「現行指導要領（筆者注；43 年版）では、『市民という概念を否定しようとは考えていない』にしても、近代市民的特性がいちじるしく弱められていることは確かである。このような『公民的資質』では近代市民的特性を十分に表現しえないとすれば、そこに力点をおいた「市民的資質」を用いざるを得ないであろう」⁽¹⁷⁾と述べている。

以上のことから、高山を代表とする従来の「市民的資質」論者は、初期社会科の近代市民的特性を重視し、学習指導要領の示す「公民的資質」が国家主義的という理由で使用を避けているといえる。

（2）社会科教育と公共性

近年、人文・社会科学の分野において公共性についての議論が活発である。その発端は、1962 年に出版され、1994 年に第 2 版が出版されたハーバーマスの『公共性の構造転換』であるといえる。第 2 版においてハーバーマスは新たに「序文」を書き、公共性の問題がかつてはペシミスティックに分析していたが、ここにきて再び積極的にとらえようとしているのである。

社会科教育においても、2003 年の日本社会科教育学会（於群馬大）のシンポジウムテーマが「社会科教育と新しい公共性」であり、公共性に関する研究が盛んになってきているのも、こうした人文・社会科学関係の研究の成果に学ぶ点が大きいためであると考えられる。

筆者が本節で、公共性についての議論を取り上げたのは、新しい「市民的資質」概念が、

こうした議論に寄与することができると考えているからである。

公共性とは、公共の持つ性質といえる。公共とは英語の **public** を翻訳したものであり、「私」すなわち **private** とは区別されるものである。そして公共と私は相互補完的な関係にある。例えば、道路の整備や土木工事といった公共事業は、社会全体の利益となり個人の利益ともなる極めて公共性の高い事業といえる。

そして現在、このような公共性が人文・社会科学の分野を中心にあらためて問題となっているのである。

重森暁はハーバーマスの議論を参考にし、公共性が問題となるのは「社会がいったんこのような同質性を失い、価値観と利害関係の異なる人々から構成されるようになると、そこではあらためて公共性が問われることとなる」⁽¹⁸⁾としている。そして公共性は「①形成主体の権利内容、②公的領域、③形成プロセス、④維持装置」⁽¹⁹⁾の要素に規定でき、公共性はこの4つの要素が変化するとともに歴史的に構造転換をとげていく⁽²⁰⁾と述べる。そうすると公共性に関して、現代がいかなる問題を抱えているのかを理解するには歴史的に展望する必要があるだろう。

重森は、公共性の転換の時期を「市民革命後の市民的公共性」、「福祉国家形成期の福祉国家型公共性」、「福祉国家型公共性の危機」と3つの時期に分けて考えているが、注意したいのは、これはヨーロッパを基準にした時期区分だということである。日本における公共性の転換を別に考えていく必要があるだろう。

公共性の現代的な展開は17, 18世紀における市民革命によって現われはじめる。ヨーロッパにおいて市民革命が起こり絶対主義権力が崩壊し、市民がその支配から解放され、そして市民による市民社会が形成されることとなった。こうした市民社会において市民的公共性が形成された。その主体は市民＝ブルジョア＝財産所有者であった。この頃の公共性は先の要素①～④に照らし合わせると、①は「財産権」であり、財産を手段として、取引を行い、社会全体の厚生と文化を向上させた。しかし②の公共性の担う領域は、「国防や治安維持や公共土木事業などの分野に限られた」という。また③の公共性の形成プロセスは、「議会における立法と、発展しつつあった多様なメディアによる世論形成」であり、④の公共性の維持装置は「新たにつくられた市民政府」⁽²¹⁾であったと重森は述べる。しかし、こうして発展した公共性も次第に形骸化することとなる。その理由は、公共性の形成主体を財産所有者＝市民と限定していたこと。つまり、その他の賃金労働者や女性、子どもや高齢者といった人々が排除されていたことによる。また公的領域への「財産所有者の私的利害による介入」である。そして公共性の形成プロセスは、「公共性を形成するために必要な情報や知識は社会のごく限られた人々の手に握られ、国民全体を代表するはずの議会は、実際には、支配階級のうちの誰が権力を握るかを何年かに一回きめるための政治的支配の道具にすぎない」ものになってしまったこと。最後に公共性の維持装置としての市民政府は「近代的官僚制が公共性を担うこと」⁽²²⁾にあったと重森は述べる。このように公共性は構造転換していったのである。

日本においては、明治政府が誕生し、中央集権的な近代国家を建設する段階において国家＝公という図式が成立したといえる。教育勅語においても「一旦緩急アレバ義勇公ニ奉ジ」とされ、ここでの「公」は、結局は天皇や軍を指したことは明らかであろう。つまり日本における国家の公共性の独占は、明治時代に始まったといえる。こうした国家による公共性の独占が長く続いたことが、明治以降の日本の特徴であるといえる。さらに、戦中の国家総動員法による国民一丸となった国家への奉仕、戦後の経済成長を支えた国家先導による様々な政策などによって、国家が公共性の担い手であるという認識が当たり前のようになった。重森の言葉でいうと「福祉国家型公共性」の現われである。しかし、こうした「福祉国家型公共性」は、ヨーロッパにおいては1970年代から80年代、そして日本においては1960年代後半から70年にかけて福祉国家の危機が意識されることとなり、早くも「福祉国家型公共性」は危機を迎えることになる。重森氏「福祉国家型公共性の危機」を次のように述べる(23)。

第一に、国民の大多数が公共性を形成する主体ではなく、公共サービスのたんなる享受者となったこと・・・

第二に、拡大する公的領域を維持するためには財源が必要となるが、その結果、大衆課税が強化され、やがては公債発行と累積債務が増大し、財政危機が進行する。こうして、租税負担感を最も感じる都市中間層の不満と不安が増大し、福祉国家のクライアント（受動的受給者）としての国民とそれを支える税負担者としての国民とのあつれきが拡大することになる。・・・(中略)・・・わが国は1960年代の高度経済成長以来、「大きな投資国家」・「小さな福祉国家」という特徴を持ち、他の先進諸国の2～3倍という公共投資が財政危機の最大の要因となったから・・・

第三に、労働運動や住民運動は、福祉国家型公共性の形成の主体として登場するが、やがて巨大化・官僚化するにしたがって、その一部は既得権益の保護装置に転化する。・・・(中略)・・・市民国家型公共性の場合と同様に、「文化をめぐって議論する公衆から文化を消費する公衆」への変貌が続いた。公共性への信頼は大きく揺らいだ・・・

第四に、こうした公共性への不信を決定づけたのが、福祉国家官僚制の肥大化と非効率、不正と腐敗の蔓延である

現代は、まさに「福祉国家型公共性の危機」をどう克服するかが問題となっている。斎藤純一が『『公共性』という言葉が・・・(中略)・・・肯定的な意味でしかも活発に用いられるようになってきたのは、1990年代を迎える頃からである。この言葉が肯定的な意味合いを獲得するようになったコンテキストの一つは、国家が『公共性』を独占する事態への批判的認識の拡がりである」(24)と述べるのは、「福祉国家型公共性」が構造転換しつつあるこ

とを意味するものであろう。斎藤は、1990年ごろから現われた国家活動によらない住民運動や市民運動、また NGO・NPO 活動による公共性を「福祉国家型公共性」にかわる「市民的公共性」と呼び、これらの新たな「市民的公共性」の登場を歓迎すべき事態であったとしている。しかし斎藤氏は、一方で政府与党の意思が「市民的公共性」による抵抗を受けずに通ってしまう現状をみると、日本において未だ「市民的公共性」は十分に発達していないと述べる。(25)

さらに斎藤は、別種の「公共性」論も登場していると述べる。それは、「公共性」を再びナショナリズムによって再定義しようとする動きである(26)。こうした「公共性」論は、人々の公共性と国家の国益を同一視するところにあり、こうしたナショナリズムによって「公共性」を再定義しようとする動きは、現在の教育基本法改正の問題、「愛国心」といった問題ともつながる非常に重要な問題でもある。

現在「公共性」が取り上げられる理由は、以下の3点である。

第1に、明治以降、「福祉国家型公共性」というように、国家による公共性の独占が続いてきたという歴史的な問題をあげることができる。そして「福祉国家型公共性」のもとで市民は公共サービスの受給者となってしまったことである。

第2に、未だ発達途上である「市民的公共性」をいかにして発達させることができるのかという問題である。言い換えれば、これまで国家が独占してきた公共性を市民が担うことができるのかという問題である。

第3に、「市民的公共性」の発達によらず、一方で公共性の担い手として再び国家を位置付けようとする動きが出てきたことである。

このような背景のもと今、「公共性」が問われているのである。

重森氏は、「福祉国家的公共性の危機」打開に関して1つの方策を提案している。その方策とは、「市民を公共性形成の主体として位置づけ、公共サービスの受動的受給者（クライアント）から自治の主体としての市民への発展をはかろうとする」(27)ものである。しかしこの方策は、簡単には実現できないであろう。それは、戦後日本における政治の問題とも関わってくる。山口二郎は、日本の戦後民主主義において公共性は十分に議論されてこなかったと述べ、その理由を、戦後政治を統治者連合（保守政党プラス官僚側）と市民勢力（戦後民主主義を擁護する側）の対抗の構造でとらえ、統治者連合側は、田中角栄に代表されるような人々の要求に応える利益分配型の政治を続けてきたことに対し、市民勢力は「仮に戦後民主主義を擁護する勢力が社会党という政党に代表されるとするならば、これは改憲阻止という地点で止まってしまっている」(28)とし、「この勢力は国会で三分の一から二分の一に増えていって自分達が望むような法律を作っていくというような発想は、残念ならなかった」(19)と述べる。山口が述べるように戦後のこのような統治者連合と市民勢力の両者の消極的政策によって、市民は一方で福祉国家型公共性の受給者となり、一方で福祉国家型公共性を克服する意欲や能力に欠けることとなった。

しかしながら重森の「市民を公共性形成の主体として位置づけ、公共サービスの受動的

受給者（クライアント）から自治の主体としての市民」を育成することは、これからの重要な課題であるといえよう。

（3）新しい「市民的資質」の体現者——社会起業家——

現在、NPOや市民団体、ボランティアなどが、地域の諸問題を解決したりする様子や地域社会の活性化をめざして協力して活動している様子をテレビ、新聞、インターネットなどでみることができる。また、実際に街で活動している場面に出会うこともある。こうした人々は、自発的に自分たちの行う活動によって社会をよりよくしていこうと行動し、困っている人々を助けようとしている。筆者が本論文で提案しようとする「市民的資質」を最も体現しているのがこのような人々なのである。

前項では「福祉国家型公共性の危機」をどう克服するのかが問題点として残った。この問題の解決に資するのが、新しい「市民的資質」であると考えられる。そして本項では新しい「市民的資質」を体現している典型的な例として、「社会起業家」(Social Entrepreneur)といわれる人々を示したい。

「社会起業家」とは、医療や福祉、教育といった従来までは福祉国家が担っていた公共サービスを事業として提供する人々のことである。こういった「社会起業家」の概念は1990年代後半にイギリスで誕生したとされる。町田洋次によると初めて「社会起業家」という言葉が登場したのは、1997年に「デモス」というイギリスのシンクタンクが発表した報告書であるという⁽²⁹⁾。「デモス」の報告書には5人の社会起業家が紹介されており、これらの社会起業家は、地域の社会問題を広いネットワークを活かし、斬新な方法で解決し、そしてその活動をどんどん広げている。

次に、具体的に「デモス」の報告書に登場する5人の社会起業家のうち1人の活動⁽³⁰⁾を紹介することで新しい「市民的資質」を体現する姿を示したい。

1984年、アンドリュー・モーソン牧師は、ロンドンのイーストエンド、ブルムリー・バイ・ボウ地区の教会に赴任した。ここは公的助成の少ない荒廃した地域で、若者の犯罪率も高かった。モーソン牧師は、地域の諸問題を解決するために、信徒の了解を得て、教会の施設を開放していくことに決めたのである。教会の施設を利用したブルムリー・バイ・ボウ・センターは、牧師の赴任以来十年以上にわたって、発展し続けている。現在では、センターは平日の昼間はもっぱら託児所や保育園として利用され、週末や夜だけ教会として使われている。モーソン牧師のプロジェクトは、ある女性が、川遊びのためのボートをつくるために教会のホールを利用したことから始まった。そのうちに、地元のアーティストたちが教会を仕事場として用いるようになり、やがて地域の人々のための教室が開かれるようになった。こういった動きが口コミで伝わると、人々が次々と集まってきた。そして、ダンススクールやカフェ、保育園までが運営さ

れるようになったのである。さらにここで学んだ障害者グループは、教会の庭の手入れを行う活動を始めた。このことがきっかけとなって、彼らは現在ではその規模を拡大し、当局と契約を結んで、地域のための様々なサービスを行うようになっている。

モーソン牧師の使命は、最初は小さな出来事として始まったが、やがて彼自身の予想も越え、嬉しいことに自己増殖を始めたのである。ダンスホールとカフェは、その後、独立したビジネスとして成り立つようになった。さらに140万ポンド以上もかけた、最高レベルのヘルスセンターも建てられた。ヘルスセンターでは地元の医師たちも場所を借りて診療を行うことができる。この財源は教会にある施設の使用料を積み立てた信託財産から捻出された。この信託財産は、センターの利用者、地域の議員、関連団体の委員会が運営している。この後、このセンターには、「若者の犯罪を減少させるプロジェクト」ができ、ここにロイヤル・サンアライアンス生命保険会社が30万ポンドを出資した。この基金を使って、50人の若者が詩や彫刻のクラスで学んだり、外国を旅行したり、またイギリス国立オペラなどの組織のプログラムに参加することができるようになった。また、このプロジェクトは同地区に住む様々な人種の少年たちの混成による、地区でただ一つのサッカーチームも運営している。また地区の若い起業家を支援するために、ナットウェスト銀行が2万ポンドの助成金を出している。二つのプロジェクトに共通するのは、若者が犯罪やドラッグから遠ざかり、野心と技能を身につけることが目標とされていることである。

センターに隣接する公園は、庭園、子どもの遊び場、彫刻の広場などにつくりかえられた。近くには若いホームレスのための収容施設も建設され、地元の小規模のビジネスを育成するセンターをつくる計画も進んでいる。(下線部；筆者)

モーソン牧師は、荒廃した地域を立て直すだけでなく、経済的にも独立してビジネスとしても成功を収めている。従来のボランティア活動と違うのは、活動の幅をどんどん広げ、地域にビジネスを興すことで経済的な成功も得るというように自立している点が、「社会起業家」の大きな特徴である。

ここでは、イギリスのモーソン牧師を例に市民的資質の体現者として示したが、日本においても「社会起業家」が着実に現れているという⁽³¹⁾。はじめに「社会起業家」とは、福祉国家が担っていた公共サービスを事業として提供する人々であると述べたが、様々な「社会起業家」に共通する特徴は他にもある。町田洋次は次のようにまとめている⁽³²⁾。

彼らは、まだ活用されていない資源——人材、建物、設備など——を見つけ出す。そして、それらを潜在的な社会ニーズを満たすために活用する方法を発見する。彼らの活動の場は、伝統的な公的機関、民間の企業、また革新的なボランティア組織にまたがっている。(中略筆者) また、クライアントに対して特別なサービスを一時的に提

供するのでなく、持続的な関係を築くことを目指す。彼らはクライアントがそれぞれ個別のニーズを持っていることをふまえることで、クライアントの参加意識をつくりだしていく。難しい社会問題に対する新たな解決法を見出していく彼らの役割は、福祉システムにおける R&D（研究部門）のようなものである。彼らは公的機関よりもずっと効率よくサービスを提供する。しかし、何より重要なのは、彼らが、価値観の共有と相互の信頼に支えられた協力のネットワークという、すぐれた社会資本を創造することにあるのである。（下線部；筆者）

「社会起業家」は、これから様々な分野において注目されるであろう。現在の「社会起業家」の主な活躍の場は福祉、教育、環境などの分野である。しかしこのような働き方、生き方はどの分野においても創造力を発揮して活躍することができると考えられる。

そしてもっとも注目すべきは、これまで国家が担ってきた福祉や教育、環境といった分野において、国家よりも効率的に、革新的に優れたサービスを提供することができるということである。

（４）新しい「市民的資質」概念の提案

前項では、新しい「市民的資質」を体現する典型例として「社会起業家」を示した。筆者は「社会起業家」を紹介することで、従来の市民（公民）的資質にははっきりと示されていない要素を３つ示すことができると考える。

第１は、「自主的な社会貢献」である。「社会起業家」は誰かに命令されて仕事をするのではない。常に自分から地域の課題や社会的弱者のニーズに応えるように行動する。しかもその範囲は国内におさまらない。遠く離れた外国の人々にもサービスを提供する。そしてそのサービスは、これまでにない新しい社会の仕組みや価値をつくりだすこともある。また、「自主的な社会貢献」という要素には、必然的に社会参加という観点も含まれてくる。

第２は、「国家から自立している」ことである。町田は成功する「社会起業家」は「イデオロギー的にはカメレオンであり、一つの政治的な立場に束縛されることはない。彼らを、政治的な左派か右派か、市場主義か国家主義かといった伝統的な分け方でとらえることはできない。彼らはイデオロギー的に柔軟で、知的に敏捷であるからこそ、革新的でありつづけることができるのである」⁽³³⁾と述べる。国家なしでは存在していくことができないという考え方が、「社会起業家」にはないのである。そして彼らは、国家にできないことを独自のネットワークで行うこともあれば、国家と協力して行動することもある。日本の社会科学学習指導要領において市民的資質は、「国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質」としているが、ここでの市民、国民は文脈からリージョナル、ナショナルな範囲を想定しており、当然、国民の方が、市民よりもその対象範囲は広いと考えられる。現在の学習指導要領における市民的資質は、このように国家の枠に範

囲が限定されていると考えられるのである。しかし、ここで日本という「国家」に属する「国民」であり、さらに地域社会や地球における「市民」というアイデンティティも持っていることを捉えなおす必要があるのである。

そして第 3 に、「参加民主主義」を志向していることである。「社会起業家」は、国や行政に自分たちのことを任せきりにしない。むしろ国や行政を引っ張るくらい主体的にそのプロセスに参加する。「観客民主主義」や「要求民主主義」といったように、客体としての市民ではない。要するに自分のことは自分でやるという意識がまず先にあるのである。そしてこのような「社会起業家」的な市民こそ「参加民主主義」の重要なメンバーなのである。

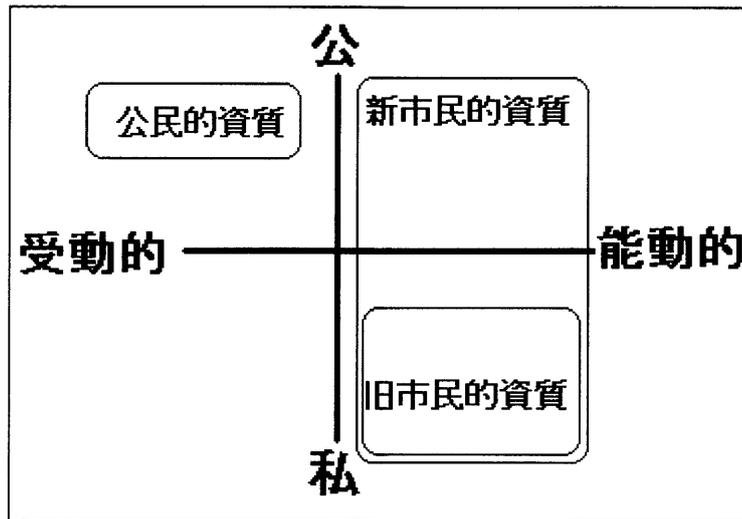
最後に新しい市民的資質を提案していく上で、3つの要素を踏まえ、常に「活私開公」という観点から振り返る必要があると考える。「活私開公」とは金泰昌の造語である。金は次のように述べる⁽³⁴⁾。

「公」が「国家」に収斂して「私」の存在空間が縮小・弱小する場合、「国家」と国民とが国家によって国家の方向に一方的にそして無媒介に統合される。それは、国民の実存的意味・価値・尊厳が独自の認められなくなるか、それとも国家の全否定につながりかねない。いずれ国家が機能疲労を起こしたときに、国家にとっても国民にとっても望ましくない状態が発生する。このことを警戒する必要があります。国家がより充実した国家機能を果たし得るためにも、国家は公共的役割（負担）を国民と分有・共有する必要があります。それを別の角度から申しますと、国民一人一人がより積極的に、多元的・重層的公共空間への主体的参加を引き受け、「公私」の理念形成への機会と通路がより幅広く設けられるような社会風土を建設してゆくことこそが、国家のためにも国民のためにも必要なことではないのかということです。それは結局、従来のように上のほうから命令される『公』ではなく、「私」を活かしながら開いていく「公」（活私開公）であるべきだということなのであります。

社会科では、「滅私奉公」する子どもを育てることにならないよう、常に注意する必要があります。筆者は、新しい市民的資質概念の中核は「活私開公」であると考え、それはつまり自分を活かしながら社会に貢献するという市民を育成することを社会科教育がその一端を担うべきであると考えます。

次に、従来の「市民的資質」、「公民的資質」と「新しい市民的資質」の違いは次の頁の図の通りである。

新しい「市民的資質」の位置づけ



図に示している通り、従来の「市民的資質」は、高山氏がいうように個人主義的自由主義的であった。それは、「市民的資質」が個性や権利よりも義務や責任を強調し、国家や社会への奉仕を重んじていることへの対抗からであった。したがって国家型公共性には否定的であると考えられる。それは自主的な社会への奉仕をも否定しているように感じられる。

しかし、学習指導要領の「市民的資質」よりも「権利を主張し要求し、参加し行動する市民とその運動によって人権と民主主義を蘇生させる必要がある」⁽³⁵⁾と市民の能動性の大切さを主張しているところは、評価できよう。

一方、新しい「市民的資質」は、「私」を活かして「公」を開く「活私開公」が中核となっている。「私」を活かすということは、個性を積極的に活かすという視点がある。「社会起業家」のように、ボランティア的な活動を仕事にしたり、それ自体を生きがいにする。したがってきわめて自主的な公共への貢献という視点も持つ。図のように従来の「市民的資質」を含みこんでいるのはこのためである。

また、学習指導要領の「市民的資質」が、ともすれば国家が前面に出てきてしまい戦前の「臣民」的な公共への奉仕を強制してしまう可能性があることも注意したい。この点は国家からの自立という視点が欠かせないといえる。

【注および参考文献】

- (1) 町田博『市民と政治社会』、創成社 2000、9 頁。
- (2) 千葉真『デモクラシー』、岩波書店 2000、3 頁。
- (3) 町田、前掲書、13 頁。
- (4) 同上、17 頁。
- (5) 同上、22-23 頁。

- (6)・(7)・(8) 同上 26 頁。
- (9) 同上、30 頁。
- (10) 朝倉・平田・梶編『社会科教育学研究』、明治図書、1975、16 頁。
- (11) 同上、69 頁。
- (12) 同上、70 頁。
- (13) 同上、75 頁。
- (14) 同上、76-77 頁。
- (15)・(16) 同上、76 頁。
- (17) 同上、77 頁。
- (18) 重森暁「公共性と公務労働」横倉節夫・自治体問題研究社編『公民の協働とその政策課題』、自治体研究社、2005、107 頁。
- (19)・(20)・(21) 同上、109 頁。
- (22) 重森、前掲書、110 頁。
- (23) 重森、前掲書、113 頁。
- (24) 斎藤純一『公共性』岩波書店 2000 2 頁。
- (25) 斎藤氏は、99 年に周辺事態法、住民基本台帳、通信傍受法、国旗国家法、出入国管理法の改訂、団体規制法といった一連の法制化を例に挙げている。
- (26) 斎藤純一氏は、佐伯啓思『市民とは誰か』、小林よしのり『戦争論』、西尾幹二『国民の歴史』などを挙げ、これらは、ナショナリズムによる「公共性」を再定義しようとする動きの代表であると述べている。
- (27) 重森、前掲書、119 頁。
- (28) 山口二郎「戦後民主主義の政策形成における公共性」、西尾勝、小林正弥、金泰昌編『公共哲学 11 自治から考える公共性』、東京大学出版会、2004、191 頁。
- (29) 町田洋次『社会起業家』、PHP 新書、2000、19 頁。
- (30) 同上、29 頁。
- (31) 町田洋次、『社会起業家』、斎藤慎『社会起業家』、岩波新書、2004、に日本の「社会起業家」が多数紹介されている。
- (32) 町田洋次、前掲書、43-44 頁。
- (33) 町田洋次、前掲書、43-44 頁。
- (34) 佐々木毅、金泰昌編『公共哲学 3 日本における公と私』東京大学出版会、2002、iii 頁。
- (35) 朝倉・平田・梶編『社会科教育学研究』明治図書、1975、77 頁。

第2章 日本の小学校社会科における市民的資質育成の方策

本章では、これまで行われてきた社会科における政治学習を取り上げて分析することで、市民的資質育成の方策を明らかにすることを目的とする。そこで、はじめに民主主義という観点に絞り、政治学習を分析したいと思う。そうすることで政治学習が民主主義を十分に育成することができていたのかをはっきりさせ、そこから日本の小学校社会科における市民的資質育成の具体的な方策について明らかにしたいと思う。

社会科政治学習は、市民的資質育成を直接担うものであると考えられる。それは、歴史的には社会科が戦後民主主義を担う教科として誕生したこと、そして内容的には、政治学習は民主主義についての理解や思考力などを育成するものであるといえるからである。しかし、これまでの多くの政治学習は、政治の仕組みやタテマエの学習にとどまっているとの批判もある⁽¹⁾。仕組みやタテマエの学習にとどまっている政治学習では、子どもに民主主義は十分に育成されないといえるだろう。また、他方で仕組みやタテマエの学習以上の政治学習も行われてきたことも事実である。したがって、これまで行われてきた様々なタイプの政治学習を分析、検討することで、日本の市民的資質育成の具体的な特徴とその問題点を明らかにすることができるだろう。

第1節 社会科政治学習の分析の観点

先に、政治学習を取り上げ、民主主義という観点から分析したいと述べたが、これは簡単なことではない。様々な分析の観点が考えられるだろう。これは、民主主義が現在あまりにも普遍的となり、かつ多様な解釈が存在するからであろう。ここではいちいち取り上げないが、例えば、教科書レベルの本では民主主義とは次のように表現されている。⁽²⁾

民主主義は、個人を尊重し、個人が関わり、広い意味での社会的合意を形成していく政治システムですが、完成され固定した最終形態ではありません。民主主義社会とは、そこでのアクターが絶えずどういふ社会がよいか考え続けていかないとけないシステムなのです。つまり、絶えずその理想形態を希求する未完成の政治システム、追い求められるべき理想であるといえます。

現代は当然、民主主義の時代であるといえるが、民主主義は固定した不変のものではなく常に変化、発展していくものだとしている。したがって、現在、民主主義はまだまだ発展途上であり、これからも、ずっと変化、発展させていかななくてはならないのである。

そうすると民主主義の発展には、アクターである市民の絶えざる努力が必要であり、積

極的に政治に関わっていくことが重要であるといえる。小学校の政治学習では、このような民主主義社会における市民に必要な基礎的な諸能力がおさえられなくてはならない。

本節では、はじめに、このような考え方にもとづいて、小学校の社会科政治学習で育成すべき民主主義社会に必要な観点を示すことにしたい。

まず、政治学習で学習される民主主義の内容を観点別に分けたい。民主主義社会に必要とされる諸能力とは非常に曖昧である。このためには民主主義についてどのような視点からとらえるかということが大切である。そこで政治学習で学習される民主主義を「理念」、「方法」、「活動」という観点に分けることとしたい。

第1の「民主主義の理念」という観点とは「民主主義とはこのような考え方なのだ」と理解する側面であると考えられる。要するに政治学習でどの程度、民主主義についての知識理解の側面について学んだかということである。次に、第2の「民主主義の方法」という観点とは「民主主義とはこのようにして発展していくのだ」という民主主義についての方法的側面である。要するに政治学習でどの程度、民主主義についての市民の参加方法に関することを学んだかということである。そして最後に、第3の「民主主義の活動」という観点とは、実際に政治学習で民主主義に関わる行動をしたかという態度的側面である。

表1：政治学習で学ぶべき民主主義の3観点

理念	どの程度、民主主義の知識について学んだか。
方法	どの程度、民主主義への参加の方法について学んだか。
活動	どの程度、民主主義に関わる行動が出来たか。

政治学習で育成すべき民主主義の3観点は、表1のように分けた。これらは、民主主義を知的、方法的、態度的側面からとらえた観点である。この3観点から、各政治学習を分析することで各々の政治学習の特徴が明らかになると考えられる。

次に、3観点について「どの程度出来たか」という達成度をどのように設定するかという問題である。これは便宜上、3段階ずつに分けることとしたい。

はじめに「理念」についてである。これは、次の表2のように達成度を設定した。

表2：「民主主義の理念」の達成度

理念	△ 民主主義の制度について学んでいる。
	○ 民主主義の思想について学んでいる。
	◎ 民主主義の歴史について学んでいる。

※思想について学んでいるならば制度についても学んでいる。歴史について学んでいるならば思想、制度についても学んでいると考えられる。

「民主主義の理念」の一番達成度が低いものとして、「民主主義の制度について学んでいる」を置く。これは、現在の日本の政治制度は国会を最高機関とする議会制民主主義をとり、国会は、衆議院と参議院に分かれており選挙によって選ばれた人たちから構成されているといった内容を学習しているかどうか、その基準となる。民主主義の制度には様々な種類の形態があり、日本はこのような制度をとっているという理解であるという地点でとどまっているので、これはまだ民主主義の理念の入り口の段階であるといえる。

次に、その上位の達成度として「民主主義の思想について学習したか」を置いた。これは、なぜ民主主義を大切にしているのかということを理解することと言い換えることが出来る。例えば、日本国憲法と大日本帝国憲法の違いについて調べ国民に主権があることを理解すること、他人を尊重することを理解すること、そして民主主義の実現は、政治上の制度が民主化されるだけでは決して完成されず、自由と平等について理解し、その一方で社会の一員として守るべき義務があることなどを理解する学習が考えられるだろう。

「民主主義の理念」の達成度の最上位に置いたのは「民主主義の歴史について学習したか」である。民主主義の制度と思想について理解することを突き詰めると、それは民主主義がいかんして発展してきたかという歴史を学習することとなる。いわば、民主主義の制度と思想についてよりよく理解しようとするならば、歴史の学習が必要なのである。現代は依然として、民主主義の発展途上段階であり、歴史を学習することで民主主義の現代的な課題を認識することができ、それは民主主義の発展ための重要な条件であるといえる。

次に「方法」についてである。これは、次の表3のように達成度を設定した。

表3：「民主主義の方法」の達成度

方法	△ 投票民主主義での市民のあり方を学んでいる。
	○ 要求民主主義での市民のあり方を学んでいる。
	◎ 参加民主主義での市民のあり方を学んでいる。

※要求民主主義での市民のあり方について学んでいるならば、投票民主主義での市民のあり方について学んでいる。参加民主主義での市民のあり方を学んでいるならば、投票、要求民主主義についても学んでいるといえる。

「民主主義の方法」の一番達成度の低いものとして、「投票民主主義での市民のあり方を学習したか」を置いた。投票民主主義とは、その名の通り、投票に行くことが大切であること、そして投票の結果こそが民主主義の成果であるという立場とする。したがって投票民主主義での市民のあり方は、投票に行くことのみである。現実の投票率の低さはもちろん問題であるが、投票率が高ければそれでよいのかという問題もある。しかしこのような

立場は、選挙権を行使することを唯一の、そして最重要の市民の役割だとする。当然ながら学習内容は、主に選挙についてである。選挙で投票に行けば十分に市民の役割を果たしたとするならば、それは市民の役割の内、ほんの一部を果たしたに過ぎない。したがって民主主義の方法について十分に学習したとはいえないのである。

次に、投票民主主義の上位に「要求民主主義での市民のあり方を学んでいる」を置いた。要求民主主義とは、行政に権利を主張したり、行政の働きに反発（行政に～するなという逆の要求）したりする立場である。この立場の政治学習の内容は、権利や義務についての理解、そして主な内容は権利主張をすることや行政批判をすることである。戦後、このような要求民主主義によって様々な権利が認められたり公共施設を要求することで生活が向上したことは事実であり、要求民主主義は民主主義の実現には必要な条件であるといえる。しかしながら、要求民主主義が民主主義の理想的な姿であるかどうかについては疑問が残る。

そして「民主主義の方法」の最上位においたのが「参加民主主義での市民のあり方を学習したか」である。参加民主主義とは、選挙で投票に行ったり、権利を要求したり、行政を批判するだけでなく、積極的な市民の参加により様々な政治的課題を解決しようとする立場である。投票民主主義や要求民主主義では、市民は選挙と選挙の間に生じた政治的課題について解決する方法も意見を表明する方法も持たない。しかし参加民主主義では市民は選挙以外でも様々な方法で、民主主義を実現しようとする。具体的な方法として例えば、ボランティア活動、NPO活動、情報公開請求、住民投票、まちづくりへの市民参加などである。この立場の政治学習の内容は、選挙、権利主張、行政批判にとどまらない様々な政治参加・社会参加の方法によって市民はいかにして考え、行動したらよいかを学習することである。

最後に「活動」についてである。これは、次の表4のように設定した。

表4：「民主主義の活動」の達成度

活動	△ 政治に関わる意欲がわくような学習をしたか。
	○ 政治に関わる行動を含んだ学習をしたか。
	◎ 政治に関わる行動を意欲的に行った学習をしたか。

「民主主義の活動」の一番達成度の低いものとして「政治に関わる意欲がわくような学習をしたか」を置いた。これは、政治学習を行うことで、子どもが、何か政治に関わる活動への参加意欲がわくようになったかどうかである。

次に、その上位として「政治に関わる行動を含んだ学習をしたか」を置いた。これを意

欲がわくような学習の上位においたのは、実際に行動することの教育的効果を重視したからである。つまり「やってみたい」と思うことよりも、とにかく実際にやってみることは、そこから学ぶことが多いと判断したからである。

そして最上位においたのが「政治に関わる行動を意欲的に行った学習をしたか」である。これは、ただ行動するのではなく、その目的や活動の中身などについて考え、思考を伴った行動を意欲的に行うことができたかということである。そして「政治に関わる行動を含んだ学習をしたか」が比較的、教師主導で活動させることが第一の目的である学習なのに対し「政治に関わる行動を意欲的に行った学習をしたか」は、比較的、子どもから率先して思考を伴った活動をするというものである。

第2節 初期社会科学学習指導要領における政治学習の分析

社会科は、敗戦後に定められた日本国憲法の具体的内容である国民主権、基本的人権の尊重、平和主義を実現すること、そして戦争によってぼろぼろになった国内の経済を復興させることなどのために「力を致す態度や能力を養成すること」を目標としてつくられた。それゆえ、社会科の内容には政治にかかわる内容が多くみられた。その中でも、最初の学習指導要領である1947年版には政治学習に関わる内容として次のようなものがみられた⁽³⁾。

第7章 第五学年

問題九 国家の統治にはどんな施設が必要か。

三 学習活動の例

(一) 国家の政治機関に関する知識を獲得する。

1. 議会と憲法の話聞く。
2. 議会政治の歴史を調べる。
3. 国家及び地方の自治体の機構についての大略の図表を作る。
4. 官庁の種類を調べ、その仕事について簡単な説明を聞く。
5. 都道府県議会議員を招き、その仕事について話してもらう。
6. 都道府県議会の議場を見学する。
7. 最寄りの裁判所を見学し、法廷での説明を受ける。
8. 鉄道その他全国の行政区画を調べる（鉄道管轄区、裁判管轄区、営林局管区等）
9. 地図に都道府県庁所在地と主な都市を書きこむこと。

10. 昔の地図をかき、そのころの行政の中心だった都会を書きこむこと。
11. 昔の政治形態を年代に分けて調べ、民の声がどれだけ取り上げられていたかを話し合う。
12. なぜ配給が必要か、どんな配給法があるかを話し合う。
13. 警察官を招き、警察のおもな仕事について聞く。
14. 税の話を読んだり聞いたりする。

(二) もっとよい自治の方法を発見する。

1. 規則の発生とそれを守ることの必然性を話し合う。
2. 団体の人たちにとって、一番よいと考えられること決めるための手続きについて話し合う。
3. よい指導者と指導される者の特性を考え、人々がおのおの指導者になる場合も指導される者になる場合もあることについて話し合う。
4. よい指導者を選定したり、選挙したりするための基準を表にする。
5. 指導者や委員を決定する最良の方法について話し合い、実行する。
6. 指導者や委員の心得なければならぬことを表に作る。
7. よい規則を決定したり、規則の変更をしたりする方法について話し合う。
8. 不満や要求や争いが起こった時の解決方法を話し合う。
9. 全員が責任を持つような活動を工夫する。
10. 学級における自分の責任を報告する。
11. 自分の行為に対して責任を明らかにするために、自分だけの反省録を作る。
12. 「いかにすれば全員が学級の向上に積極的に協力することができるか」という題で、懸賞論文をつくる。
13. 決議の実行を確認する手段について話し合う。

このように、最初の学習指導要領には政治学習の内容が示されていたが、その内容は、単なる政治の仕組みやタテマエの理解にとどまらず、民主主義的な生活態度を子どもに育成しようとするものであった。それは「(二) もっとよい自治の方法を発見する」によくあらわれており、子どもの日常生活で生じる民主主義に関わる諸問題について考えさせたり、話し合わせたりする学習活動であったといえる。これらの学習活動を「(一) 国家の政治機関に関する知識を獲得する」と同様に行うことで、知識理解のみならず、民主主義的な思考や行動にまで高めていこうとしていたことがわかる。

また、それ以外の学習活動として、1948年に文部省が発行した「小学校社会科学学習指導法」には、次のような方法により、民主主義的態度の育成が行われることが推奨されてい

た(4)。

第三章 おもな学習活動とその指導法

七 見学・調査・面接

公民的態度能力

公民として大切な態度や能力を、児童に身に付けさせなければなりません。

奉仕活動

地域社会への奉仕活動としては、地域社会における行事、たとえば交通安全週間・健康週間・防火週間などの行事に参加したり、害虫駆除の手伝いをして、人々の生産活動を助けることなど、時と所によっていろいろな活動が考えられます。

地域社会の一員としての自覚をもつようになります。・・・したがってこの活動は社会科の生きた機会だと言わなくてはなりません。・・・地域社会から強要されたり、利用されたりすることはあくまで避けなければなりません。むしろ社会科の学習によって児童が自発的に、このような活動に参加するようになるのが望ましいのです。

ここでは、社会科で行う学習活動として例えば「見学・調査・面接」といった学習活動が示されており、このような学習活動を行う際には、公民として大切な能力（先方においてそこで働く人の邪魔をしないこと、おとなに接する正しい礼儀、依頼の言葉、謝辞の述べ方等）を身につけることが大切であると述べられている。また、社会科の学習によって自発的に子どもが地域社会での奉仕活動に参加するように指導することが望ましいということが述べられている。

このような、社会科、とくに政治学習の方法が最初の学習指導要領の段階で示されていたことは誇るべきことであり、その後もこのような政治学習が発展しておれば「仕組みやタテマエに傾斜した政治学習」と批判されることもなかったであろう。

ところが、その後の社会科の変容は、このような政治学習を続け、発展させることに大きな支障となった。それは1950年の朝鮮戦争に始まる日本の政治的情勢の大きな変化であるといえる。この年、再軍備やレッドパージなど政治の反動化が始まり、特に1954年には教育二法案といわれる「教育公務員特例法の一部改正」と「義務教育学校における教育の政治的中立の確保に関する法律」が成立した。阪上順夫によると⁽⁵⁾「政治的中立確保法は、教育についての統制であった」とされ、「この規定は、一般の教職員に『偏向教育』への必要以上の恐怖感を与え、具体的な政党についてはもとより、国論を二分する自衛隊問題や、安保問題などへの取り組みを困難視する風潮を醸し出した」という。そして社会科自体に対しては、1958年の学習指導要領改訂を受け、この改訂から文部省の告示となり、法的な拘束力が強まることとなる。この1958年の改訂により社会科は、その基本的性格を転換し、

系統学習という性格を持つ教科となった。

このように初期社会科で示された民主主義的な内容を持つ政治学習は、1958年を境に変容することとなった。

さて、初期社会科の学習指導要領から政治学習と考えられる記述を引用し、その特徴についてみてきたが、これを政治学習で学ぶべき民主主義の3観点から分析してみると次の表5のようになった。

表5：初期社会科政治学習の観点別達成度

	初期社会科政治学習
理念	◎
方法	○
活動	○

「理念」について初期社会科政治学習は、「(一) 国家の政治機関に関する知識を獲得する」を通して民主主義の知識的な側面を学習させようとしている。その中でも「11. 昔の政治形態を年代に分けて調べ、民の声がどれだけ取り上げられていたかを話し合う」と学習指導要領は歴史的に民主主義が、どのように発展してきたかについて各時代で民の声がどれだけ反映されていたかを調べて話し合うという学習活動を設定している。時代によって民衆の意見が、どの程度反映されていたかを調べることは、次のような学習が考えられるだろう。例えば、明治期には欽定憲法であった大日本帝国憲法がつくられた。大日本帝国憲法は不完全ではあったが民主主義的な面があった。初めて日本に議会が設けられたこともその一つである。議会は両院制であり、衆議院は国民の選んだ議員によって成り立っていた。こうした点は、日本の民主主義のはじまりを理解することになるだろう。しかしこのころの選挙権には大きな制限があり、一定の国税を納める者にしか選挙権は与えられていなかった。こうした選挙権は、徐々に改善されて男子だけに普通選挙が認められたことが調べられるだろう。また、貴族院は国民の代表でなかったので必ずしも民衆の意見を反映したものにはなっていなかったことを調べる事が出来るだろう。そして民衆の意見がどれだけ反映されていたのかを他の時代や現在と比べ、話し合うことで「理念」についての学習達成度は満足できるものになると考えられる。

次に「方法」についてである。学習活動の例「(二) もっとよい自治の方法を発見する」では、主に選挙の意味や方法について考えたり話し合うという学習活動が設定されている。私は、「小学校社会科学習指導法」の「見学・調査・面接 奉仕活動」に書かれているような学習活動が適切に行われたとするならば「要求民主主義」から「参加民主主義」に達成

度を上げることができると考えている。しかし、この「社会科学習指導法」は教師の指導のための手がかりとなるもので、これがどこまで活用されていたかはわからない。さらに、学習指導要領の学習活動の内容をみる限り、ここでは奉仕活動に簡単にはつながらないと考えられるので、ここでの達成度は、「要求民主主義での市民のあり方を学習した」ととどめておくことにする。

最後に「活動」についてである。特に学習活動の例「(二) もっとよい自治の方法を発見する」では、国家の政治機構に関する知識を日常生活と結び付けて十分に定着できることや実生活で活用できるようになるといった学習の効果が考えられる。こうした学習は、実用的であるので政治に関わる行動と同様の学習の効果が得られると考えられる。そして、「方法」と同じく、その後、自主的な奉仕活動につながるようになれば最上位の達成度になるだろう。

第3節 文部省の社会科政治学習の分析

本節では、文部省（現文部科学省）の示す学習指導要領に準拠した政治学習を3つ取り上げる。取り上げるのは以下の3つの政治学習である。

- ①「私たちの生活と政治」（1963） 山口康助編『社会科指導内容の構造化』に収録
- ②「わたくしたちの生活と政治」（1967） 小林信郎著『社会科教育の近代化』に収録
- ③「公共施設のはたらきと政治」（1993） 廣嶋憲一郎氏実践 中野重人編『6年「わかりやすい政治学習」のヒント』に収録

これら3つの政治学習についてもそれぞれ政治学習で育成すべき民主主義の3観点から分析することにした。

(1) 「私たちの生活と政治」（1963）の分析

この政治学習は、当時、文部省教科調査官であった山口康助によって編集された、『社会科指導内容の構造化』に収録されている第6学年単元「私たちの生活と政治」（全30時間）である。この単元は、小単元「地方の政治」（全10時間）と小単元「国の政治」（全20時間）の2つの小単元から構成されている。本単元例は、1958年版学習指導要領の目標・内容に準拠しており、文部省の示す学習指導要領の典型的な社会科政治学習であるといえる。

資料1は、単元「私たちの生活と政治」の概要をまとめたものである。本単元は、詳細な授業記録は記載されておらず、単元全体の大まかな流れがわかるだけである。したがって政治学習で育成すべき民主主義の3観点もそこから判断できる範囲で分析していきたい。

はじめに「理念」についてである。本単元は、小単元「地方の政治」から小単元「国の政治」のように、まず身近な地方の政治から国の政治へと学習を進めることが示されている。それぞれの過程は、地域や国が直面する政治問題が行政により解決される仕組みについての学習を通して、「豊かな生活」、「国民の幸福」が実現されることを理解するというものである。ここでは、当然のように、みんなの願いをかなえる仕組みとして都や区の議会、国会について学習する。なぜ議会で話し合うのか、なぜ議会という仕組みがあるのかということについては問題にされていない。このように本単元では、民主主義というものが既成のものとして扱われているのである。このような扱いでは民主主義の理念についての理解は不十分であろう。

次に「方法」についてである。資料1をみると、地方では「みんなの願い」、国では「国民の幸福の実現」をかなえるのが政治の仕組みであることが示されている。しかしこれらの願いをかなえるための市民の働きかけは、議員を選ぶ、知事を選ぶ、代表を選ぶことである。構造図からは、公共事業によって豊かな生活・福祉を実現するのは、役所の仕事であり、そこに具体的な市民の働きかけというものはみられない。このように本単元では、政治というものは、政治家と役所の仕事で市民には選挙以外の具体的な政治へのあり方というものが扱われていない。これでは、行政側からしか政治をみておらず、このような視点のみであることは一面的であるといえる。

最後に「活動」についてである。本単元は、全30時間を通して地方と国の政治の仕組みを学ぶという学習である。現実にある政治の仕組みがわかるだけであり、子どもが政治に参加しようと意欲がわくような学習であるとはいえない。

(2) 「わたくしたちの生活と政治」(1967)の分析

単元「わたくしたちの生活と政治」の授業は、当時、文部省初等教育教科調査官であった小林信郎を研究メンバーの一員として東京都文京区窪町小学校で全60時間にわたって行われた授業である。ただし本単元については、詳細な授業記録の記載はなく、単元の概要を示したものと小林の解説が記されているのみである。資料2は、本単元の学習目標と学習活動の展開を示したものである。

小林の解説と資料2を手がかりに政治学習で育成すべき民主主義の3観点について分析することにしたい。

本単元は、学習活動の展開をみてもわかるとおり、学校や身近な公共施設という具体的なものから入り、地方の政治、選挙、国の政治、昔の政治、現在の憲法を、資料をもとに調べ、政治について空間的、歴史的に幅広く学習する構成になっている。本単元も全体を通して政治の仕組みを学ぶ政治学習であるといえるが、学習活動の展開7「政治のしかたは、今と昔とではどのように違ってきているか」は、歴史的に貴族を中心とする政治から武士を中心とする政治、そして国民が政治の中心となる過程をおさえているという点で、幅広く民主主義の理念を理解させようとしていることがわかる。

次に「方法」についてである。本単元の導入部である「1. 学校その他の公共施設を改善するには、どういう手続きが必要であろうか」という学習活動は、次のような学習展開が示されている。

- (1) 学校生活や校外活動において困っていること、改善したいことをあげ、その解決方法について考え、それが友だち・家族・近隣の人々との協力だけでは困難なものをまとめる。
- (2) 学区内の公共施設は人々によってどのように利用されているか、これらを改善したいときには、だれにどういう方法で伝えたらよいか話し合う。
- (3) 公共施設の設置や管理にあたる区・都・国などでは、どんな苦心をしているのか、必要な費用はどうしているのか話し合う。

困った問題は、たくさんあるが自分達だけでは解決できない問題は、区・都・国の政治に要求するという方法があることをここでは学ぶ。特に要求を出す側と受ける側の両方の思いについて学習していることが、この導入部の特徴であるといえる。しかしその後の学習展開にあまり生かされていないのが残念なところである。その後は、ほとんど行政側からの視点しかみられない。

最後に、「活動」についてである。本単元は前述したとおり、政治の仕組みを学ぶ政治学習である。小林氏の解説でも特に、単元の途中や終わりに具体的な活動をさせたり、政治への参加意欲を高めさせるといった指導の説明はみあたらない。

(3) 「公共施設のはたらきと政治」(1993)の分析

1989年に5回目の学習指導要領改訂が行われ、新しくなった社会科をどうやって行っていくのか、教師のための実践例として中野重人編『6年「わかりやすい政治学習のヒント」』(明治図書)に単元「公共施設と政治のはたらき」は収録されている。そのため本実践例は1989年版の学習指導要領に準拠した政治学習である。

資料3は「公共施設と政治のはたらき」の指導計画の概要である。

はじめに「理念」についてである。本単元は、身近にある公共施設ができる過程を調べることを中心とした学習である。図書館グループ、児童館グループ、公園グループ、自転車置き場グループというように子どもは4つのグループにわかれて、役場の人、施設の職員や利用者にインタビューをすることで、公共施設がなぜつくられたかということを理解している。そして調べた内容を絵や紙芝居、パンフレットにしてお互いに報告しあっている。こういった点で本単元は、活動的であるといえる。しかし各グループが調べたことをただ発表するだけに止まり、子どもは政治が身近であると気づくだけである。「ふだん何気なく使っていたしせつも政治にすごくかかわりがあるということがわかった。政治は、国・都・区などが関連し、住民の要望をかなえているということがわかった」という趣旨の感

想文が多くみられたことから、そのようにいえるだろう。4つの公共施設がなぜつくられたかを調べただけであるので、対象である公共施設について深く切り込んでおらず、政治が住民の要望をかなえる形で公共施設がつけられたという理解となったのであろう。これでは、政治のはたらきを行政の側からしか見ることができておらず、一面的である。

次に「方法」についてである。実践者の廣嶋は授業後の感想で「政治は、住民の要求をすいあげるだけでなく、住民の協力を求め、住みよい社会をつくるためにはたらいっていることを理解できた」と述べている。子どもは、住民の役割を、要求をすることと住みよい町づくりのために協力的でなければならないことを理解したと廣嶋は述べる。しかし、要求をする具体的な方法についての追究は見られない。例えば、子どもが調べてわかったことは「児童館は、地域の人々の願いを実現するため、区が計画して作ったこと」であり、具体的に地域の人々がどのようにして願いを区に届けたのか、区はどのように地域住民の願いを聞いたのかという調べはされていない。きわめて表面的な理解であるといえる。

最後に「活動」についてである。本実践は、全体を通して活動的であり、グループ別に調べ活動を行い、クラスに調べたことを発表している。少なくとも仕組みやタテマエに傾斜した政治学習ではないと考えられる。子どもは、学習後に「公園を大切に使おう」「自転車の乗りすてはやめよう」と意見していることから本単元は政治への参加意欲がわくような学習であったと考えられる。

第4節 民間教育団体側の政治学習の分析

本節では、民間教育団体が示す政治学習や民間教育団体に所属する教師によって行われた政治学習を取り上げる。取り上げるのは、以下の3つの政治学習である。

- ④「政治とわたしたちの暮らし」(1965) 大沢勝茂氏実践、川合章編『憲法と民主政治の学習』に収録
- ⑤「暮らしのなかの憲法と政治」(1993) 歴史教育者協議会、『新たなしくわかる社会科 6年の授業』に収録
- ⑥「高齢者福祉にかかわる人たち」(1998) 成瀬茂雄氏実践、木村博一・岡崎社会科授業研究サークル編『「高齢者福祉」を学ぶ授業の探究』に収録

(1) 「政治とわたしたちの暮らし」(1965)の分析

本実践は、文部省の示す学習指導要領や教科書に批判的な実践者によって行われた政治学習である。実践者である大沢勝茂は次のように言う⁽⁶⁾。

教科書を見ると、「政治とわたしたちの暮らし」の単元は、雑然とした知識の羅列に終わっている。“法律と国民の生活”“国会”“裁判所”“予算”“税金”——“憲法”——。ひとごとのようなこういう知識の羅列を何とか子どもたちの問題意識に結びつけようとして、交通事故や公害の問題をもち出し、そういう問題を解決するのが政治で、困難はあるが国や県の恩恵で、万事はうまくいっているというすじ書きになっている。

しかも文部省の指示にもとづいて、主権は国民にあるのではなく、選挙で選ばれた首長や議員にあるかのような記述さえ出てくる。(中略)これでは主体的・批判的にもごとを考えようとする主権者としての国民は、育ちようがない。

このように、文部省側の政治学習を批判している。では、大沢の言う主体的・批判的にもごとを考えようとする主権者としての国民を育てるにはどうしたらよいか。そのために大沢は、次のように考えている⁽⁷⁾。

1. 具体的な、自分たちの生活感覚の中で、「政治とわたしたちの暮らし」をとらえること。
2. 「郷土の暮らし」「日本の工業」「日本の農業」など、低学年から高学年までのすべての教材は、子どもたちの正しい政治的な感覚、正しい憲法感覚を育てるための基礎として、編成しなおさなければならない。
3. たてまえとしての戦争放棄でなく、子どもたちの生活感覚と現実の戦争への危機をむすびつけて、憲法の平和主義の精神を子どもたちにとらえさせること。主権者意識も人権感覚も、生活の具体的感覚の中でとらえなおす必要がある。民主主義が身に付くということは、単にことばとしてわかることではない。人権感覚を身につけ、主権者意識に目覚め自分たちの要求を政治に反映させるための武器として、生きるための武器として、憲法を使いこなせるような基礎を育てることが大切だろう。

大沢の以上のような考えのもとで、単元「政治とわたしたちの暮らし」は行われた。この実践は、小単元「憲法の平和主義」(全3時間)と小単元「憲法と民主政治」(全3時間)から構成されている。資料4は、小単元「憲法の平和主義」と「憲法と民主政治」の授業記録である。

本単元は、子どもが日米安全保障条約をきっかけに、憲法についての理解を深めること、そして憲法を都合よく解釈して自衛隊を持つにいたった政府について批判的に考えるよう

になるといった点や、話し合いを中心に子どもたちが平和について考えることができたという点が特徴的である。また安保という当時は扱いづらかったと想像できる時事的問題を教材にしている点は、大沢の本単元に対する熱意を感じることが出来る。

はじめに「理念」についてである。小単元「憲法と民主政治」の第2時「くらしと基本的人権」において、その様子が見られる。憲法に書かれていることと実際のくらしがどう食い違っているか、またはくいちがっていないか、それに対して自分はどう考えるのかについてK・Aが「今のままでも私は不服はない、交通だって発達しているし、わたしたちのくらしがその日の食べ物にこまる人は、私のクラスにもないと思う」という意見を述べ、それを受けた他の子どもたちが反論し、K・Aも反論する場面において、子どもたちは、自然と民主主義の理念をおさえていると考えられる。次のような場面である。

t 1 5	K・Aさんは、日本人の生活は昔にくらべてとても良くなった。これからも、もっとよくなっていくだろう。だから今のままでも不服はないって言っているわけだ。・・・“今のままで不服はない”っていうところからはっきりさせていこうかな。それでいいね。
c 1 6	そんなこといっても、身分の差なんかあっちゃあ、いやじゃないんですか。
c 1 7	交通が発達したっていったってよ、お金出さなけりゃ乗れないじゃない、だからびんぼうだったらしょうがないんじゃないですか。
c 1 8	食べ物に困る事だってあるんじゃないですか。たとえばさ、お金持ちならなんでも食べられるでしょ。だけどぼくたちなんか、そんなになんでもたべられないじゃない。だったらやっぱり食べ物にこまることだってあるんじゃないですか。
K・A 1 9	みんなそんなこと言ったってさ、しょうがないんじゃないですか。そりゃあうちだってびんぼうだけどさ、政府に言ったってそうしてくれないし、文句ばかり言ったってしょうがないと思います。
t 2 0	なるほどK・Aさんの言うとおりでなあ。30人や40人でぶつぶつ言ったって、政府はものすごく大きな力を持っているから、なかなかその通りにはならないだろうなあ。それよりおとなしく、おだやかにくらしたほうがいいよなあ。先生もK・Aさんの考えに賛成だな。

政府に対して何か言っても無駄だと考えるK・Aと現状に何かしらの不満を持つ、その他の子どもたちが、お互いに考えを譲らずにこの後も話し合いは以下のように続く。

c 2 1	あきらめちゃうってひきょうじゃないんですか。
-------	------------------------

c 2 2	そうだよ、ひきょうだよ。
c 2 3	先生、ひきょうだよ。
c 2 4	30人や40人でなくてさ、みんながそういうようにもんく言えばいいんじゃないですか。
t 2 5	みんなでもんく言うってさ。そりゃあ君たちはそうするかもしれないよ。けど他の人はどうするんだい。日本には一億人以上も人が住んでるんだぜ。東京だけで千万人以上も人が住んでいるんだ。そういう人たちが知らん顔してたら、しょうがないじゃないか。
c 2 6	みんなで説明すればいいんです。よく話せばわかります。きっと。
c 2 7	多勢だからってあきらめたら、何もできないよ。
c 2 8	テレビや新聞に投書すればいいよ。
c 2 9	しょ名運動だ。そうだしょ名運動だ。駅なんかでさ、みんな手分けしてやればいいよなあ
K・A 3 0	だって変じゃない。そんなことしたらおつとめもできないし、不ふく言ったってしょうがないと思います。
c 3 1	しょうがない、しょうがないって言ってたらさ、いつまでたってもぼくたちのくらしなんか、よくなりません。
c 3 2	つとめたってさ、そんなことができます。
c 3 3	そうだよ、できるよ。
c 3 4	たいへんだけどさ、やればできるんじゃないですか。

K・Aの意見との対立から子どもたちは、自分達で政治を何とかしようとする意志を見せている。その他小单元「憲法の平和主義」において、子どもたちは、「このままでは戦争になるか」という問題意識のもと話し合いを行い、安保条約を調べ、そして憲法を調べ、平和について現実と理想の違いについて考えている。こういったところからも民主主義の思想について学習しているといえるのではないかと考えられる。

次に「方法」についてである。子どもたちは、政府に文句をいうために他の人を説得する、テレビ、新聞に投書する、署名運動をするというように自分達でもできそうな活動を思いつく限り挙げている。単に選挙の仕組みを教えられるよりも積極的に民主主義の実現のための方法はないかと模索している。最後に子どもたちは作文の中で、「本当に今の日本の政治のやり方には不満だ。今の政治では、ぼくたちは安心して暮らしていけない。……いい政治をとるために、いい人が議員になるようにしなければならない。国民の考えが国をうごかし、そして国民のくらしが楽にならなければならない。(中略)今の政治をなおして行くのは、若いぼくたちがやるしごとだと思ふ。だからしっかりと今から勉強していかなければいけないだろう。……」、「……政治の勉強をおわって私は、政治は私たちの手で動かせるのだから、私たちももっとしっかりとしなければならないと思ふ。今の子どもが

しっかり政治のことを勉強し、新しい世の中には今のような悪い政治をなくし、よい政治になおすのは、これから大きくなる私たちの役目なのだ。今のおとなはそれをまっけていると思う。早くおとなになって、よい政治になおしたい」というように今の政治に不満を持ちつつも、今後、政治をよりよくしていくには若い自分達が何とかしなければと意欲的になっている。本単元は、子どもの日々の暮らしの貧しさの原因を政府の政治の悪さと決め付け、経済的に豊かな大工場の社長やその大工場の社長に有利な政治をする政府自身を批判させようとしているようにも感じられる。そして子どもが現状の政府に批判的な立場になるという点や、K・Aのように諦めにも似た、政治に対する無力感を強調してしまうという問題点はあるものの、多くの子どもが、今後自分達で政治をよりよくしていこうと意欲的になっているという点において意義があるといえるのではないかと考えられる。

最後に「活動」についてである。本単元において実際に何かやってみるという学習活動は残念ながら、みられない。しかし、前述したように多くの子どもたちは政治に対して今後、自分たちでよい政治を作っていかななくてはならないと決意している。

(2) 「暮らしのなかの憲法と政治」の分析

歴史教育者協議会（以下歴教協）の『新たなしくわかる社会科6年の授業』に収録されている授業展開例、「暮らしのなかの憲法と政治」をここでは取り上げる。本授業展開例は、冷戦構造の終結期である1990年代前半につくられたものである。歴教協は、1949年に設立され、一貫して「国民の立場に立つ科学的な歴史教育・社会科教育」の実践を数多く行ってきた民間教育団体である。歴教協の基本的なスタンスは、憲法と政治の学習における教材観に次のようにあらわれている⁽⁸⁾。

指導要領は「日本国憲法の定める天皇の国事に関する行為など児童に理解しやすい具体的な事項を取り上げ、歴史に関する学習との関連も図りながら、天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにすること」と天皇についての「理解と敬愛」を協調している。天皇への敬愛を強制することは天皇を国民よりも一段高いところに位置づけることになり、国民主権が骨抜きになりかねない。このような新学習指導要領（筆者注：平成元年度版）の憲法に対する観点では、将来、国の主人公となる子どもたちにふさわしい憲法学習を組み立てることはむずかしい。

このように歴教協は、学習指導要領の示す学習内容に否定的であることがわかる。そして歴教協が大切にしている憲法と政治の学習は、「国民主権」、「基本的人権の尊重」、「平和主義」の三原則を「具体的な出来事を通して学ぶようにする」ことであり、一貫して国民

の立場から理解するというものである。

資料5は、単元「くらしのなかの憲法と政治」の目標と全6時の授業展開例を示したものである。

はじめに「理念」についてである。第1時「国民が国の主人公」で、はじめに、「おじいさんやおばあさん・地域の人から聞いてきた明治憲法の下（戦争前）でのくらしを今と比べながら調べよう」という学習活動がある。ここでは天皇の地位をつかませ、現在の天皇の地位と国民主権と対比することで、主権者としての意義をつかませようとしている。第2時「国会と内閣のはたらきと三権分立」でも戦前の政治は天皇に主権が集中し、三権分立は形だけであり、国民の権利は制限されていたことを理解させようとしている。そのほかにも全単元を通して、資料をもとに民主主義の理念について考えさせたり、理解させたりしようとしている。基本的に歴史的資料をもとに考えさせる学習活動が多く、歴史的に理念をおさえることは出来そうであると考えられる。

次に「方法」についてである。本単元は、大人が選挙、住民運動で政治を動かす場面、近江絹糸の人権ストでは、労働組合を作り、ストライキ、デモ行進、ピラまきなどで基本的人権を得る場面などについて資料をもとに理解させようとしている。しかしながら、それがどこまで理解され、考えさせることができたかどうかは疑問である。なぜなら、様々な政治的場面について資料を示しているが、選挙や住民運動の場面は、学習活動の最後に出させるだけである。また、近江絹糸の人権ストでは、近江絹糸と労働組合との基本的人権をめぐる闘いを教師が示す資料から、「なぜ労働組合を作ろうとしたか」、「ストに対し、会社側はどうしたか」などを考えさせているが、答えは資料に全て書いてあるのである。これでは、考えるまでもなく資料を読み解くだけで答えは出てくるのである。

最後に「活動」についてである。本単元では、様々な政治参加の方法については学習するものの、何か実際にやってみようという提案はされていない。しかし、第3時「市役所調査隊」では、地方の政治について学習し、お父さん、お母さん、地域の人が地域をよくするためにしてきた活動を学ぶ。そして最後に「こんな市にしたい」という自分の願いを持たせようとしている。したがって一人の市民として政治に関わろうとする意欲を育てようとしていると考えられる。

歴教協の提案している単元「くらしのなかの憲法と政治」は、全時間を通して、権利を勝ち取ってきた国民の立場からの学習をめざしている。そのため本単元では、資料を読んで話し合い、考えさせるという学習活動を行わせようとしているが、その資料からは子どもの多様な考えが出て、話し合いが活発になるような資料を用いているとは言えないのではないかと考えられる。なぜなら、第3時「市役所調査隊」では、資料「悩める琵琶湖」を用いて市をよくしようとしてきた人たちの事例を示している。この資料では合成洗剤のメーカーとメーカーを擁護する県知事 VS 滋賀県大津市に住む主婦という構図から考えさせるのであるが、資料の最後は「人口島の造成、沿岸の観光地化により、悪臭は鼻につき、遊覧船に乗る人も、岸辺で釣り糸をたれる人も、顔色はさえない。琵琶湖はこのまま死ん

でしまうのだろうか」⁽⁹⁾と締めくくっている。第4時「近江絹糸の人権スト」では、人権を無視する大会社「近江絹糸」VS 人権を無視されてきた従業員が組織した「労働組合」というように支配者 VS 被支配者という構図で考えさせている。両方とも、こうなってしまうと子どもはよく考えるまでもなく、極端にいうと「世の中は一部の悪い人が多くの人を苦しめている」といった考えになってしまうのではないかと考えられるからである。そうすると当然、話し合いはもちろん、考えさせるという学習活動は、意味がなくなり、単なる知識教授になってしまうのではないかと考えられる。国民の立場から考えさせることは理解できるが、歴教協の用いる資料からは、判断力や思考力を育成できるとはいえないと考えられる。

(3) 「高齢者福祉にかかわる人たち」(1998)の分析

本実践は、岡崎社会科授業研究サークルが一貫して高齢者福祉についての学習を探究してきた成果を示した授業である。従前の高齢者福祉についての学習が、「実際に子どもたちが、高齢者と触れ合う機会が少なかったこと、見学地が多く、各自の聞き取り内容を報告する時間をとりながらも、自分の見学地以外の調査内容を子どもたちがお互いに十分には理解できなかった」⁽¹⁰⁾という問題点を持っていたことに反省し、特別活動の時間を使って定期的に高齢者のための施設を訪ねたり、M老人保健施設での介護体験を通して、介護の必要な高齢者とも触れ合っている。見学地もこの2箇所を絞り、子どもの共通理解を図った。こういった点で、子どもが共通の体験をもとにした息の長い追究ができている実践である。

資料6は、単元「高齢者福祉にかかわる人たち」の学習展開を示した資料である。

はじめに「理念」についてである。単元を通しての学習課題と子どもの意識、考えを以下に示した。

学習課題と子どもの意識、考え

高齢者はどんな生活をしているのか (第1時)

- ・よくわからない、高齢者はどんなことを考えて生活しているか

高齢者はどんなことを考えて生活をしているのか (第2～4時)

- ・高齢者は健康に気をつけているな
- ・病気になったときのことを心配している
- ・病気になった高齢者はどんな生活をしているのか

病気になった高齢者はどんな生活をしているのか (第5～9時)

- ・清楽荘の高齢者と違って生活するのが大変

- ・身体のことや家族のことで悩みを抱えている人が多い
- ・介護する人はどんな気持ちで仕事をしているのか

介護する人はどんな気持ちで仕事しているのか (第10～11時)

- ・いろいろな問題がある
- ・他にどんな介護をする仕事があるのか

他にどんな介護をする仕事があり、問題はあるか (第12～15時)

- ・高齢者福祉には、意識の問題や費用の問題があるな

高齢化社会に必要なものは、お金が一番なのか (第16時～17時)

- ・高齢者に関心をもつことが、福祉に協力しようという第一歩になる
- ・自分たちの意見をまとめ、話してくれた人に評価してもらおう。

高齢者福祉について関心をもってもらおう (第18時)

学習展開からわかる通り、第1時から第15時までは、高齢者および高齢者福祉にかかわる家族や介護の仕事をしている人々についての理解・現状把握が主である。そのため残念ながら、残りの学習に時間があまりとれなかった。つまり高齢者福祉の学習から政治学習への移行が、少し遅かったのではないかと考えられる。

しかし本単元全体を通して、日常的に高齢者とかわることで、子どもたちは自分の問題として、積極的に高齢者福祉について学習できている。第16時は「高齢化社会に必要なものは、お金が一番なのか」という課題である。これまでの聞き取りや日頃からの経験から、高齢者福祉には膨大な費用がかかることを根拠にしてお金が必要だという意見、施設がいくらあっても家族の意識がだめでは高齢者がかわいそうというような意識が大切だという意見がそれぞれ出された。そしてその解決方法として以下のような意見がでた。

- C26 高齢者の気持ちとか施設で働いている人たちの気持ちとか仕事がかれば変わっていくと思います。
- C27 ぼくたちも最初は関心はなかったけど、清楽荘やM老健に行ったり、いろいろな人に話を聞いていくうちに関心を持てたから、まず知ることが大切だと思う。
- C28 教科書にほとんど載っていないから、もっとページを増やしてみんなが勉強するようになればいい。

日頃から高齢者と接することで、高齢者の気持ちに迫った意見が出されている。高齢者福祉についての意識を変えるには、まず「知ること」、「関心」を持つことが大切であるという意見がでた。そしてお金の問題をどうするかについては、個人の貯えを主張する子どもと税金を増やして市のサービスを充実させるという主張とに分かれた。最後に公的介護保険について調べてきたグループが発表し、この制度については第17時にもう一度考え

てくることとなった。第17時は公的介護保険の是非を問うことから始まった。以下に第17時の授業記録を引用する。

C 1	公的介護保険については、うちの親は賛成でした。自分の積み立てたお金が自分のために使われなくても、他の困っている人たちのために使われればいいとっていました。
C 2	うちのお母さんは、やってもいいとっていて、自分が寝たきりになるかわからないけど、なるかもしれないからとっていた。父さんは、月に2600円払うなら今から自分で貯金するとっていた。
C 4	うちの親は、国民に負担がかかるし、自分が介護されないと積立金が無駄になるから嫌だといっていた。でも、高齢者が増えて若い人が減っているからしかたないといっていた。
C 5	ぼくの家でもあまり賛成ではなかった。決まったことだからしょうがないといっていた。でも国民に使い方をしっかりと教えてほしいといっていた。
C 6	うちの父さんは、最初は福祉税という約束だったのに、いつの間にか消費税に変えてしまう政府にはお金を払いたくないと怒っていた。
C 8	制度には賛成だけど、みんな平等になるようにしてほしいといっていた。
C 9	確かに必要な制度だといっていた。できれば国が保障してくれたらいいなともいっていた。
C 1 0	うちは共働きなので少しは貯えがあるから、月々2600円という金額なら大丈夫。この程度の金額ならいいかなと思う。けれど途中で死ぬとそれまでなので、できたら自分で貯金をしたいといっていた。
T 3	ここでも、賛成、反対の人がいるね。どうしたら、みんなが賛成してくれると思いますか。
C 1 1	きのう（第16時）のK・Tさんの発表で、反対の中には絶対反対ではなく、内容をはっきりさせてほしい、平等にしてほしいという人がいたから、市や国がしっかり説明すればいいと思う。

公的介護保険については賛否両論であったが、C 1 1にみられるように「内容をはっきりさせてほしい、平等にしてほしい」という意見は、福祉政策についてよく考えることを表している部分である。第16時、第17時を通して、子どもたちは、高齢者の福祉をどうするかという課題と公的介護保険について考える中で、社会の不平等なところをいかにして解決しようかということを考えている。自分で何とかするという意見や市や国のサービスに期待するという意見、政府にはきちんと説明してもらおうという意見、どの意見も民主主義の実現についてよく考えた結果であるといえる。

次に「方法」についてである。前述したとおり、高齢者福祉にかかるお金をどうするかという問題に対し、子どもたちは行政に税金を増やしてもらい、サービスを充実させると

考えている。その他、第17時では、介護保険について家族の意見を聞いてきて、家族が介護保険に賛成していたり、反対している理由を公表している。その中で、国の福祉政策を批判している親や賛成している親など様々な大人の意見を共有している。そしてC11のように「市や国がしっかり説明すればいいと思う」というように自分の意見を持っている子どももいる。

最後に「活動」についてである。本単元は、日頃から高齢者と接することで子どもたちの学習に対する積極的な面が多く見られた。第17時の話し合いでは、市役所やヘルパーともつながりのある民生委員の方に授業に参加してもらい、意見発表や質疑応答をおこなったり、第18時では高齢者福祉について「子どもにできること」として回覧板をつくり学区の人に高齢者福祉にもっと関心を持ってもらうように伝えるという方法を実行している。間接的にはあるが、高齢者福祉に関心を持ってもらおうと回覧板を作ったことは、地域への啓発という意味で子どもにできる政治参加といえるのではないかと考えられる。

第5節 小学校社会科における政治学習の特色

前節までに、初期社会科学習指導要領、文部省側、民間教育団体側の政治学習をそれぞれ取り上げて、政治学習で育成すべき民主主義の3観点について分析してきた。分析した結果をまとめたのが、以下の表6である。

表6：政治学習を民主主義の3観点で分析した結果

	文部省				民間教育団体		
	(0)	①	②	③	④	⑤	⑥
理念	◎	△	◎		○	◎	○
方法	○	△	○		◎	○	○
活動	○			△	△	△	◎

(0)：1947年版学習指導要領と小学校社会科学習指導法

- ①：「私たちの生活と政治」（1963）
- ②：「わたくしたちの生活と政治」（1967）
- ③：「公共施設のはたらきと政治」（1990）
- ④：「政治とわたしたちの暮らし」（1965）
- ⑤：「くらしのなかの憲法と政治」（1993）
- ⑥：「高齢者福祉にかかわる人たち」（1998）

表6からは、3観点のうち「活動」に関する観点が、他の2つの観点と比べても印が少な

く、達成度も全体的に低いことがわかる。

まず、①、②の政治学習で「活動」に関する観点がみられなかった理由として、そこに共通しているのは「市民とはこうであるべきだ」という教師の考える市民像が授業で前面に出ており、子どもにそのことを考えたり話し合わせたりする機会を持っていないことが挙げられる。①、②の政治学習では、政治における行政の働きを強調し、教師の考える市民像は比較的消極的である。そして学習活動の中で、子どもに市民のあり方について学ばせる機会をあまり設けていない。つまり子どもに自分のこととして政治的問題をとらえさせておらず、さらに子どもに「市民とはこうあるべきだ」ということを考えさせていないことが原因であるといえる。

また、「活動」に関する観点を充実させるには、少なくとも「理念」、「方法」に関する観点を充実させる必要があるのではないかと考えられる。特に「方法」において最低限、要求民主主義での市民のあり方を学習していないと、「活動」の観点が満足した結果にならないのではないかと考えられる。

3つの観点すべてに印がついているのは初期社会科のほかに、民間教育団体側の④、⑤、⑥の政治学習がある。その中でも初期社会科は、「理念」を重視してはいるものの、一方で「活動」も重視しているともとれる特異な内容であった。その理由は、「理念」の学習を重視しつつ、実生活で役に立つような学習活動や、広義の政治教育ともいえるような子どもの自発的な奉仕活動を視野にいたした展開が保障されていたからである。④、⑤、⑥の3つの政治学習に共通するのは、子どもに時間をかけて自分の考えをしっかりと持たせることを保障していることである。④では、行政に対し、批判的にものごとを考えることを通して、民主主義の理念を学び、「自分たちで何とかしなければ」というように意欲的になっている。また⑤では、市役所へ調査に行き、地方自治の基礎を学ぶ。そしてお父さん、お母さん、地域の人達が市をよくするために行った活動について話し合わせている。さらに「自分だったらこんな市にしたい」という願いについて考えさせるという学習活動を設定している。特に地域に教材に適する住民運動などがあれば、時間を増やし2～3時間かけて扱うという留意点が示してある。⑥では、高齢者福祉の問題をよりたくさんの人に知ってもらい、意識を高めてもらおうと回覧板をつくり、配布することで学区の人に高齢者福祉問題を啓発している。これは「子どもにもできること」はないかと考えて行った活動の結果である。これら3つの政治学習に共通するのは、ある政治的問題に対し、子ども一人ひとりが、自分のこととして考えることができたからこそ、結果的に意欲的になったり、実際に活動したりするのである。そうすると、ただ単に活動させることを目的とした政治学習が単純に優れているというわけではないことがわかる。比較的「活動」重視といえる③の政治学習ように学習活動後の子どもの理解が「政治は住民の要望をかなえている」という一面的な見方となり、政治が身近であると気づくにとどまるようでは、政治学習としては不十分であるといえる。つまり子どもに民主主義が身に付いていないといえる。

以上のことからいえることは、子どもが一人の市民として考えることのできる政治学習

を通して、はじめて子どもが主権者としての自覚を持ち、政治的な活動を行うことに対する意味が出てくるということである。そして、③が現在の学習指導要領に準拠した学習とほとんど変わらないことから、このような一人の市民として考えることができるような学習活動を取り入れている小学校の政治学習は、まだまだ少ないと考えられる。民主主義という観点で分析した結果、日本の社会科政治学習は、文部省側は消極的な市民、民間教育団体側は積極的な市民を育成しようとしていることがわかる。

第6節 日本の小学校社会科における市民的資質育成の意義と問題点

日本の小学校社会科の政治学習の特色と課題は、前節のとおりであるが、本節では、これまでの政治学習を通して、具体的にどのような資質を育成しようとしたものであったのかを、前節までの分析も参考にして明らかにしたい。

第1章では、町田博の論考を参考にして、歴史的に市民とはどういった人物なのかを示した。そこからわかったことは、市民とは、自由・平等という原則に立ち、同時に権利の一側面である責任を引き受けることで自発的に、自分たちの社会を自分達自身により治める民主主義が根づいた人物であるということである。そして本章の前節において小学校政治学習が、民主主義を育成する

では、これまでの小学校社会科における市民的資質育成の具体的な特徴と問題点を明らかにするために、市民概念を、権利、責任、参加、自治という側面にわけて、それぞれが認識的側面、能力・態度的側面で育成がめざされていたかについてみていくことにしたい。次の表7は市民的資質育成の観点を説明したものである。

表7：市民的資質育成についての8観点

	権利	責任	参加	自治
認識的側面	自由・平等や人権とは何かを理解する。	自由を行使する際には、行為に応じた責任を負うことを理解する。	市民として、様々な政治参加、社会参加ができることを理解する。	国民主権の意義、制度などを理解する。その他、様々なレベルでの自治が存在することを理解する。
態度・能力的側面	権利を主張したり、行使しようとする。 他人の権利を尊重する。	責任を引き受ける態度。社会的責任を果たそうとする。(他人に迷惑をかけない。社会に貢献する。)	公共の精神を身につける。参加に必要な、議論の能力を身につける。	所属する共同体の一員としての自覚を持ち、他者に支配されないように自立する。他者と共同する。

市民的資質育成について表7のように8観点に分けたとき、前節で分析したこれまでの社会科政治学習では、これら8観点がめざされていたかどうか検討することにしたい。

表8：市民的資質育成の8観点が社会科政治学習でめざされていたか

	権利	責任	参加	自治
認識的側面	(0)、①、②、 ③、④、⑤、⑥	①、②	選挙(①②④⑤) 奉仕活動(0) 署名・デモ行 進・住民運動 (⑤) 自分たちで出来 ること(⑥)	(0)、①、②、 ③、④、⑤
態度・能力的 側面	④⑤⑥	(0)、⑥	⑥	

表8は、市民的資質の8観点が、取り上げた7つの社会科政治学習でめざされていたかをまとめたものである。表8からは、前節の「理念」の結果がほとんどの政治学習でかなり達成されていたことからわかるとおり、認識的側面は、いずれかの政治学習でめざされていることがわかった。「権利」、「自治」に関する認識的側面はほとんどの政治学習でめざされていたし、「参加」に関しても様々な方法についての理解がめざされていた。しかし認識的側面では「責任」に関する観点が①②の政治学習でしか見られなかった。「責任」の認識的側面は、これまでの政治学習では、あまり重視されてこなかった観点であるといえる。

そして態度・能力的側面は、全体的にあまりめざされていなかったということがわかった。特に「責任」、「参加」、「自治」に関する態度・能力的側面は、これまでほとんどめざされてこなかった観点であることがわかる。このような態度・能力的側面は実際に活動してみることで身に付くものであるといえる。したがって前節の分析で、「活動」に関する観点が弱かったが、その結果がこのようにでたのであろう。また「参加」、「自治」に関しては、認識的側面についてはめざされていたが、態度・能力的側面については、ほとんど考慮されていないことがわかる。これは、問題点として指摘することができる。

そして前節の分析と合わせてわかることは「活動」の観点も④、⑤、⑥の政治学習よう

にほとんどが「権利」に関する態度・能力的側面をめざしたものがあつたことがわかる。

以上のように分析してみると、日本の小学校社会科における市民的資質の育成に足りない観点が明らかになった。それらは以下のようにまとめられる。

- ・「責任」に関する認識的側面が十分でない。
- ・「責任」「参加」「自治」に関する態度・能力的側面がほとんどめざされていない。
- ・特に「参加」「自治」に関する認識的側面はめざされているが、反面、態度・能力的側面は必ずしもめざされているとはいえない。

このように日本の小学校社会科における市民的資質育成に関する問題点が明らかになった。日本の小学校社会科は、主に認識的側面に偏るといふ傾向があり、さらに態度・能力的側面も、「権利」に関する側面がほとんどであったといえる。第1章で提案した、新しい市民的資質からみても、ここで足りていない観点が必要なのである。例えば、自主的な社会貢献にしても、責任感や参加に関する態度・能力がなければ社会参加、社会貢献などは出来ないだろう。しかし⑥の実践に関していえば、責任や参加の態度・能力的側面を育成しようとしており、この中では、特に優れた実践であるといえよう。

これらの問題点を解決することができるのか、次章でイングランドのシティズンシップ教育を通して、市民的資質育成への手がかりを得ることにしたい。

【註】

- (1)片上宗二編著『民主政治をめぐる論点・争点と授業作り』明治図書、2005、10頁。
- (2)鈴木崇弘他『シチズン・リテラシー』教育出版、2005、17頁。
- (3)上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令出版、1974、262頁。
- (4)同、536頁。
- (5)阪上順夫『現代における政治教育の研究』第一学習社、2000、5頁。
- (6)川合章編『憲法と民主政治の学習』明治図書、1972、100頁。
- (7)同、100－101頁。
- (8)歴史教育者協議会編『新たなしくわかる社会科6年の授業』あゆみ出版、1993、230頁。
- (9)同、237頁。
- (10)木村博一・岡崎社会科授業研究サークル編著『「高齢者福祉」を学ぶ授業の探究』黎明書房、2002、80頁。

第3章 イングランドのシティズンシップにおける市民的資質育成の方策

本章では、2002年からイングランドで実施されているシティズンシップ⁽¹⁾という、日本でいうと公民教育的な教科について紹介・分析することで、日本のこれからの市民的資質育成についての手がかりを得ることにしたい。

さて、イングランドでシティズンシップという教科が誕生し、日本でも様々な分野から注目を浴びているが、なぜこのように様々な分野から注目されているのだろうか。その理由は次の2点を指摘することができる。

1点目は、これまでイングランドで公民教育は、学校においては歴史科と地理科という伝統ある2つの教科によって行われてきており、さらに学校教育終了後は、生涯教育としてさまざまな場で成人教育が行われてきたという歴史的背景があったにも関わらず、近年、新たに学校教育において市民を育成するシティズンシップという教科を誕生させたことにあるといえる。そして、これまでの伝統的な市民教育が善良な市民を育成していたのに対し、シティズンシップは積極的な市民を育成しようとしているという点が注目されるのである。

2点目は、シティズンシップの教育内容および方法が、日本の公民教育から見ても斬新かつ大胆だといえるからであろう。従来のイングランドの公民教育、特に政治教育に関して言えば、「制度についての知識教授のみで、確かに“安全”ではあるが、生徒の興味や関心を無視した“たいくつな”学習の場になりさがっており、探究的かつアカデミックな学習への奨励・挑戦が欠落している」⁽²⁾との批判があったが、今回新たに誕生したシティズンシップは、こうした点を反省し、教育内容および方法を刷新している。こうした学習面からも注目されているのであろう。

以上のような理由により、市民的資質育成の教育では、日本の方が歴史は長いにも関わらず、イングランドのシティズンシップを注目する研究者が多いのである。

シティズンシップ導入の直接のきっかけは、1997年に労働党が勝利した選挙において、若者の投票率の低さにブレア首相は、危機感を持ち、教育・雇用大臣であったブランケットが恩師であるロンドン大学のバーナード・クリック教授に、シティズンシップ教育について諮問したのが始まりである。

1997年にクリックが議長となって発足した「シティズンシップ教育諮問委員会 (the Advisory Group on Citizenship)」が翌1998年に公表した報告書「Education for citizenship and the teaching of democracy in school」(通称「クリック報告」)の勧告を受け、2000年に日本の学習指導要領にあたるナショナルカリキュラム改訂に伴い、シティズンシップが導入されたのである。

ナショナルカリキュラム改訂によってシティズンシップは、中等学校である Key Stage (以下KS) 3 (第7～9学年) と Key Stage 4 (第10～11学年) において必修化されたのであるが、小学校段階である初等学校の KS1 と KS2 では必修化されず、各学校の判断

によって導入されている状況である。また小学校段階は従来からナショナルカリキュラムで教科横断的な科目として位置づけられていた PSHE(Personal, Social and Health Education) と呼ばれる「人格・社会性の形成及び健康に関する教育」と合科で行っている場合が多いようである。

第1節 シティズンシップのカリキュラムからみる市民的資質育成の特色

「クリック報告」では、シティズンシップを「市民性の教育は市民としてのふるまい、行動ができるようになることをめざす市民性のための教育であることを強調する。それは市民性や市民社会についての知識そのものではなく、価値観、スキル、理解を発達させることを意味する」⁽³⁾ と位置づけている。そしてシティズンシップを「社会的道徳的責任・地域社会への参加・政治的リテラシー」の3つの要素から成ると示している。

「クリック報告」では、具体的に義務教育終了時に到達されるべき主要要素の外観を次の表1のように示している⁽⁴⁾。

表1 「義務教育の終わりまでに到達される主要な要素の概観」

キーとなる概念	価値観と性向	スキルと適性	知識と理解
<ul style="list-style-type: none"> ■民主主義と専制主義 ■協力と紛争 ■平等と多様性 ■公正、正義、法治、ルール、法律、人権 ■自由と規律 ■個人とコミュニティ ■権力と権威 ■権利と義務 	<ul style="list-style-type: none"> ■公益に対する関心 ■人間としての尊厳と平等への信頼 ■紛争解決への関心 ■他の人たちと一緒に、そして共感的な理解のもとに活動する気質 ■責任ある行動力；他人と自分自身に対する配慮；他人に与える可能性が高い影響ある行動についての計画と予測；思いがけない、残念な結果に対する責任の受け入れ ■寛容の実践 ■道徳的な規範による判断と行動 ■主張を擁護する勇氣 	<ul style="list-style-type: none"> ■口頭でも書面でもともに筋の通った議論をすることができる能力 ■効果的に他人と協力して働く能力 ■他人の経験と考え方を考慮して、正當に評価する能力 ■他の視点を許容する能力 ■問題解決の方法を発達させる能力 ■近代的なメディアと技術を使い、批判的に情報を集 	<ul style="list-style-type: none"> ■地域、国家、EU、コモンウェルス、国際レベルにおける、話題の、そして現代的な問題 ■どのように機能して、そして変化するかを含んだ民主的コミュニティの性質 ■個人と地域、そしてボランティアコミュニティの相互依存関係 ■多様性、不同意、社会紛争の特性 ■個人やコミュニティの法的かつ同義的な権利と責任 ■個人やコミュニティ

	<ul style="list-style-type: none"> ■議論や証拠に照らし合わせて、自分の意見や態度を自由に進んで変えること ■個人的なイニシアチブと努力 ■法治に対する丁寧な言動と敬意 ■公正に行動する決意 ■機会均等と性の平等を守る公約すること ■活動的な市民であることの確約 ■ボランティア活動への確約 ■人権への関心 ■環境への関心 	<p>める能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ■自分の前にある証拠を批判的に活かしたり、常に新しい証拠を探す能力 ■操作や説得の形式を認識する能力 ■社会的道德、政治的挑戦と状況についての認識と対応、そして影響を与える能力 	<p>が直面する社会的、道徳的、政治的挑戦</p> <ul style="list-style-type: none"> ■地方の、国家の、EUの、コモンウェルスの、国際レベルにおける英国議会の政治的、法的システムがいかに機能し変化するか ■コミュニティにおける政治的かつボランティア活動 ■消費者、被雇用者、雇用者、家族やコミュニティの一員としての市民の権利と責任 ■個人とコミュニティに関連する経済システム ■人権憲章と課題 ■持続的な発達と環境問題
--	---	--	---

「クリック報告」が示す「価値観」や「スキル」は、いずれも市民として必要だと考えるものなのであろう。そしてシティズンシップを行うことで、これらの「価値観」や「スキル」まで身につけさせようとしているということがわかるのである。この「価値観」、「スキル」により、日本の社会科では明確に位置付けられていなかった参加や責任の態度的側面まで含めて育成しようとしていることがわかる。単に、市民として必要な知識を得るだけでなく、シティズンシップを通して能動的な市民を育成しようとしているのである。

ところで、本章で主にみていくのは、本論文で対象にする小学校段階のシティズンシップである。これは前述したように必修化されていない。したがってNCにはKS1とKS2におけるシティズンシップについては記述されていない。また小学校段階のシティズンシップは必修化シティズンシップの準備段階であるとされるので、目標も少し異なってくると考えられる。

そこで、インターネット・サイトの「ナショナルカリキュラム・オンライン」⁽⁵⁾を活用したい。ここにはシティズンシップを含め、他の基礎教科のカリキュラムがオンラインで示

してある。「ナショナルカリキュラム・オンライン」には小学校段階である **KS1** と **KS2** におけるシティズンシップの「学習プログラム」が示されている。「学習プログラム」とは、各 **KS** で教授されるべき学習内容を示したものである。また必修化シティズンシップには「学習プログラム」と合わせて「達成目標」が示されている。「達成目標」とは各 **KS** 終了段階で児童生徒にいかなる成果が期待されるかを示したものである。「ナショナルカリキュラム・オンライン」の **KS1** と **KS2** には「達成目標」は具体的に示されていないが、「クリック報告」の pp.46-48 「The learning outcomes for Key Stages 1 and 2」に必修化シティズンシップの「達成目標」と同様の内容が示されている。したがってここでは、**KS1** と **KS2** におけるシティズンシップのカリキュラム上の概要については、「学習プログラム」は「ナショナルカリキュラム・オンライン」から、「達成目標」は「クリック報告」からそれぞれ見ていくことで **NC** における必修化シティズンシップと同様に、その概要がわかると考えられる。

「ナショナルカリキュラム・オンライン」と「クリック報告」を参考に、小学校段階のシティズンシップのカリキュラム上の特色を明らかにすることにしたい。

まず、小学校段階の「達成目標」は、次の表2に示した通りである⁽⁶⁾。

表2： **KS1** と **KS2** における「達成目標」

<p>6. 1 1 キーステージ1</p> <p>6. 1 1. 1 技能と素質</p> <p>技能に関する目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題に関する個人的な意見を口頭で表現したり、立場を明らかにすることができる。 ・ ペアやクラスでの個人的、また全体的に重要な問題についての議論に貢献することができる。 ・ 他人と一緒に活動したり、意見を持ち寄ったりして共有する重要な課題を解決しようとすることができる。 ・ 他人の経験について考えるとき想像力を使うことができる。 ・ 社会的、道徳的な問題を良く考え、物語、劇、絵画、“リアルライフ”での出来事といったものを通して違った方策で提案できる。 ・ ある問題点に関する単純な討論や投票に参加できる。 <p>6. 1 1. 2 知識と理解</p> <p>知識・理解に関する目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 公正の概念がどのように論証的な、そして思慮深い方法で、個人的な、そして

社会生活に適用されているか理解する。

- 他人に手を貸すこと、違いを尊重すること、あるいは公共財の管理をすることなどにおいて、子どもたちが引き受ける異なった種類の責任について理解する。
- 教室、学校や家庭においての本質的、基礎的な規則について知り、同じように、できる限り自分自身でどのように規則を作るのかを知る。また異なった規則が異なった状況に当てはめることができ、そして安全性、財産を保護することと受け入れがたい行動の防止を含めて、異なった目的を満たすことを理解する。
- 大人と子どもの間にある異なった種類の関係について知る。同じく、このような人間関係での力が責任を持ち、そして公平に、あるいは無責任に、そして不公平に行使されることができるいずれかの考えを持つ。
- 言語を理解することは、「幸せだ」、「悲しい」、「失望した」、「腹を立てている」、「気が動転している」、「内気な」、「恥ずかしい」、「平和な」、「心配している」、「得意な」、そして「うれしい」といった言葉を含めて、他の人たちとの関係の様子と結び付けられる感情を記述したものであることを理解する。
- 親切であるか、あるいは不親切であるか、良いか、悪いか、正しいか、間違っているかといった道徳的なカテゴリーを使って異なった種類の行動を理解する。そして個人と共同体のために、反社会的であるか、あるいは自己中心的な行動と態度の結果について知る。同じように、多くの問題が共同体として取り組まれることができると理解する。
- 子どもたちが住んでいるところで、その地方および国家のコミュニティに関係のある、異なったタイプ、他の子どもたちのような地域のコミュニティに住んでいる人々、ティーンエイジャー、家族と老人のようなグループがいることを理解する。
- ニーズ、権利、要求、好み、価値、信条に関して人々の中の相違と類似性について知る。そしてこれらの相違が多く、文化的な、宗教的な多様性で結び付けられることを理解する。
- 共有された活動と敬意あるいは失礼、疑問、コメント、議論、賛成あるいは反対、類似あるいは相違、見方、意見、比較と対照のようなキーとなる用語の意味の検証の過程の話を通して理解する。

6. 1 2 キーステージ 2

6. 1 2. 1 技能と素質

技能に関する目標

- ・ 口頭で、あるいは書面で、問題に関係がある個人的な意見を表現して、そして弁明することができる。
- ・ 個人的な、そして一般的に重要である問題についてペアか小人数のグループの議論に貢献し、その結果をクラスに紹介する準備ができる。
- ・ クラスで他の人たちと共に活動して、そして交渉、調停と合意された行動を通して共有された重要である挑戦に立ち向かい、それぞれの意見を集めることができる。
- ・ 他人の経験を考慮するとき、想像力を使って、そして考えて、仮説を立てて「もし〜だったらどうなるか」とシナリオを作って、社会的、道徳的、政治的な関心を物語、劇、「リアルライフ」での出来事によって応えることができる。これらの範囲の広いシティズンシップの問題をカバーして、そして他の場所に住んでいる人たちや違う時代の人たちの異なった価値あるいは習慣を持った生活を考慮すべきである。
- ・ 評価された、選択された、弁明された、適切な言語が使われた選択肢の間の広範囲のモラルジレンマ、あるいは道徳的な問題について論じることができる
- ・ コミュニティのメンバーが専門家として意見を述べて、子どもたちによって前もって準備された質問に答える質疑応答に参加する。
- ・ 広範囲の情報源、テレビ、ラジオ、新聞、ドキュメンタリー映像、そして新しい通信技術を含めて話題の問題か、あるいは現代の問題についての情報を集めて、情報を提供する異なった方法について認識できる。
- ・ 簡単な討論に参加して、そして問題について投票をする機会をもつこと。

6. 1 2. 2 知識と理解

知識・理解に関する目標

- ・ 簡単なレベルの規則と法律が作られる方法と様々な目的において子どもたちが役に立つことを知り、そしてその任務に権威の種々の源があるが、必要とされるとき同じくサポートの源があることを理解して、「権利と責任」、「正しさ」、「誤り」、「公正」、「不公平」、「統治」、「法律」、「寛容」といった用語の意味を理解する。
- ・ ある特定の行動が禁止される理由と犯罪について取り組み、法律とその施行を形作る行動の必要性を理解する。同じく犯罪の防止と人々の財産の保護における警察の役割について知り、個人と共同体に対する反社会的な行動の結果に気付く。同じく「処罰」、「原因」、「結果」、「司法」、「公正」、「証拠」のような用語の意味を理解する。

- 主な宗教と民族的な文化と個人がどのように自分たちと関係を持つかを含めて、地方および国家の共同体の働きについて知る。単純な用語、イギリス、スコットランド、ウェールズと北アイルランドとヨーロッパの間の現代の関係について知る。地方および国家の政府の情報源と参加する機会について知る。同じく「市長」、「評議会」、「議員」、「下院議員」、「選挙」、「投票」、「議会」、「欧州議会議員」、「政党」のような用語の意味を理解する。
- 民主主義国家と独裁国家のような異なったタイプの政府があり得ることを理解する。同じく「言論の自由」、「野党」、「政府」、「王様」、「王妃」、「首相」、「大統領」のような用語の意味を理解する。
- ボランティアと共同体で働く組織について知る。同様に、「無償のサービス」、「ボランティア団体」、「慈善活動」、「抗議」、「請願」のような用語の意味を理解する。
- 異なった経済体制があることを知る。欠乏している資源を割り当てる異なった方法があることを知る。近代社会でされなければならない選択と個人と共同体に対する影響を理解する。同様に「公平」、「公正」、「選択」、「価格」、「サービス」、「富」、「マーケット」、「賃金」のような用語の意味を理解する。
- 我々がそうするように、また、世界中の人々がコミュニティに住んでいるようにグローバルコミュニティとして世界を知る。社会の、経済の、文化的な、政治的な、そして環境の状況に関して共同体の間に類似性と相違があることを理解する。同じく「貧乏」、「飢饉」、「病気」、「慈善」、「支援」、「人権」のような用語の意味を理解する。

このような「達成目標」に到達するために教授されるべき「学習プログラム」⁽⁷⁾は、次の表3の通りである。

表3： KS1 と KS 2における「学習プログラム」

知識、技能と理解

キーステージ1

自信と責任を身につけ、能力を最大限に活用する

- a 好きなものや嫌いなもの、公正や不公平なもの、正しさや間違いについての認識。
- b 重要な意見について立場を説明し、意見を共有すること。
- c 好ましい方法で感情を認識し、示して、対処すること。
- d 自分自身について考え、経験や自分が何が得意であることを認識することから学ぶこと。

e 簡単な目標を設定する方法。

市民としての役割を果たすための準備

a クラス全体や他人との議論に参加すること。

b 話題の問題についての簡単な討論に参加すること。

c することができる選択を理解し、正義と悪の相違を認識すること。

d グループと教室のための規則に同意して従い、そして規則がどのように自分たちを助けるかを理解すること。

e 人間と他の生物がニーズを持っており、そして人間がそれを果たす責任を持っていることを理解すること。

f 家族や学校のような、様々なグループとコミュニティに所属すること。

g 何が自分たちの地域を改善し、または害を与え、自然や環境を築いてきたか、そしていくつかの方法が大体の人々が気を配ることであること。

h クラスと学校生活に貢献すること。

i お金を異なったところから得て、そして異なった目的のために使われることを理解すること。

健康でより安全な生活スタイルを育成する

a 健康を改善する簡単な選択と快適な暮らしをする方法。

b 保健衛生を維持すること。

c いくつかの蔓延した病気をコントロールする方法。

d 若者から年をとり、成長することについての過程と人々がどのように成長するか。

e 身体の主な部分の名前。

f 薬を含めた家庭用品が、適切に使われないと有害であるかもしれないこと。

g 規則と安全を保持する方法が基本的な道路の安全性を含めて人々の安全を維持することによって役に立つこと。

よい関係を身につけ、人々のちがいを尊重する

a 自分たちの行動がどのように他の人々に影響を与えるか。

b 他の人々に耳を傾け、一緒に遊び、協力的に活動すること。

c 人々の間の相違と類似性を見分け、尊重すること。

d 家族と友達はお互いのことに気を配るべきであること。

e からかうことといじめることには違うタイプがあり、いじめは間違っているこ

とであり、そしていじめに対処するために手助けを得る方法。

学習の幅の広さ（次のような学習の機会を通して知識、技能と理解を育成する）

- a 責任を取り、共有する（例えば、自分の行動に対して責任を取り、教室の規則を作ることを手伝い、そして規則に従い、ペットの世話を上手にすることなど）
- b 自分自身について肯定的に感じる（例えば、子どもたちの達成が認知されることによって、また子どもたち自身に肯定的にフィードバックされることなど）
- c 議論に参加する（例えば、学校、地域、国、ヨーロッパ、イギリス連邦、産業の原材料や私たちの食物がどこからくるのかといった世界的関心）
- d 実際に選択をする（例えば、学校の食事における健康的な選択、テレビで何を観るのか、どのようなゲームで遊ぶのか、お金をどのような配慮で使い、節約するか）
- e 人に会い、話す（例えば、宗教のリーダーや警察官、学校看護師のような外部の訪問者など）
- f 活動や遊びを通して関係を良くする（例えば、グループ活動で他の子ども、あるいは友人たちと器具を共有することなど）
- g 日常生活で見つける社会的な、そして道徳的なジレンマについてよく考える（例えば、攻撃的な行動、公正や正しさや悪についての問題、単純な政治的問題、お金の使用、単純な環境問題）
- f 手助けを求める（例えば家族と友人たち、昼の監督者、年上の子ども、警察など）

キーステージ2

知識、技能と理解

自信と責任を身につけ、能力を最大限に活用する

- a 子どもたち自身と社会に影響を与える問題に関して、子どもたちの意見について話をして、そして書いて、意見について説明すること。
- b 子どもたちの達成、失敗を見つめること、償いをする事、個人的な目標を設定することで自身を肯定的に認識することによって個人としての価値を実感すること。
- c 情報を集めて、手助けを探して、責任ある選択をして、そして行動をとること、自信を持って新しい挑戦に向かうこと。
- d 思春期に近づくにつれて、いかにして人々の感情がそのとき変化し、自分の

- 感情に対して家族や他の人たちに好ましい方法で対処することを理解する。
- e 知っている人々によって実行された仕事の範囲について、そして将来、貢献するためにどのように技能を身につけることができるかを理解すること。
 - f お金の管理をして、そして節約することを通じて未来の要求と必要が満たされるかもしれないことを理解する。

市民として積極的な役割を果たすための準備をする

- a 子どもが話題の問題、問題や出来事を研究して論じて、そして討論すること。
- b なぜ、どのように規則と法律が作られ、実施されるか、異なった規則がなぜ異なった状況で必要とされるのか、そして規則を作って、変えていくことにおいてどのように参加するべきか。
- c 個人と共同体に関して、いじめや人種差別のような、反社会的な、そして攻撃的な行動の結果を実感すること。
- d 家で、学校で、そしてコミュニティにおいて異なった種類の責任、権利と義務があり、そしてこれらが時々、お互いに対立することがあること。
- e 想像力を他の人々の経験を理解するために使い、精神的な、道徳的な、社会、文化的な問題を考察すること。
- f 選択肢をみて、決定をして、そして選択を説明することによって相違を解決すること。
- g 民主主義とは何か、また地域において、そして国家においてそれを支える基本的な団体について理解すること。
- h ボランティア、共同体、圧力団体の役割を認識すること。
- i 連合王国において国家、地域、宗教、民族のアイデンティティの範囲を正当に評価すること。
- j 富が異なった方法で割り当てられることができる、そしてこれらの経済の選択が個人、コミュニティと環境の持続可能性に影響を与えること。
- k メディアがどのように情報を提供するかを探究すること。

よい関係を身につけ、人々のちがいを尊重する

- a 子どもたちの行動が自身や他人に影響を及ぼし、他人の感情に配慮し、そして他人の立場からものを見ようとする事。
- b 異なった価値と習慣で他の場所や時間に生きている人々の生活について考えること。
- c 結婚と友人たちと家族の間の人たちを含め、異なったタイプの関係に気づき、そしてその関係が効果的であるための技能を身につけること。

- d 人種差別、からかい、いじめ、攻撃的行動とそれに対処して、そして手助けを求める方法の本質と結果についての理解。
- e ステレオタイプを認識して、そしてそれに異議を唱えること。
- f 人々の間の相違と類似性が文化的な、民族的な、人種的な、そして宗教的な多様性、性と障害を含めて多くの要因から起こっていること。
- g 個人、家族とグループが援助とサポートを受けることができる場所。

学習の幅の広さ（次のような学習の機会を通して知識、技能と理解を育成する）

- a 責任をとること（例えば、計画を立てて、そして学校環境の世話をすること；より小さな子どものために対等な学習支援者として、よき友人として、あるいは運動場のまとめ役として他の子どものニーズのために行動すること；適切に動物の世話をすること；旅行を計画するとき、安全な健全なそして継続できる手段を確認すること）
- b 自分自身について肯定的に感じる（例えば、成果を個人の日記、プロフィールとポートフォリオを作り出すこと；何をすることができるか、そしてどれくらい責任をとることができるかを示す機会をもつこと）
- c 参加すること（例えば、学校の意思決定過程、議会や議員、政府や選挙といった民主的な組織や過程に関連させること）
- d 実際に選択と決定をすること（例えば、喫煙のような健康に影響を与える問題について；不足している資源；ポケットマネーを含めた慈善団体への貢献について）
- e 人に会い、話をする（例えば、環境保護の圧力団体あるいは国際支援組織を通して社会に貢献する人々；宗教の指導者や地域の警察官のような学校や近所で働く人々）
- f 活動や遊びを通して関係を良くする（例えば、特別な支援を必要とする子どもたちや高齢者のような特定のニーズを持っているグループと一緒に活動に参加すること；他国の子どもたちと衛星中継や電子メール、手紙でコミュニケーションをすること）
- g 日常生活で見つける社会的、道徳的なジレンマを考察すること（例えば、励みになる敬意と異なった人種の間とそして嫌がらせに対処する理解）
- h 情報とアドバイスを見出すこと（例えば、電話相談サービスを通して；社会での福祉制度を良く知ろうとすること）
- i 変化のために準備をすること（例えば中等学校に進学すること）

以上の「達成目標」と「学習プログラム」をみることで、KS1とKS2という小学校段階のシティズンシップについてのカリキュラム上の概要はつかむことができる。では、次にカリキュラムからみたシティズンシップの特色を挙げたい。

第1に技能に関する目標で、個人的な技能から他人と共同する技能まで、様々なレベルについて示されていることである。個人的な技能とは、意見を口頭や書面で表明するといった個人として大切な技能であり、他人と共同する技能とは、一緒に活動したり、討論に参加するといった集団の一員として大切な技能である。注目したいところは、こういった能力は必ずしも日本の社会科では、示されていないものである。

第2に知識・理解に関する目標で、明確に何を理解するかが示されているということである。これは、「クリック報告」で義務教育終了段階において理解すべき概念がはっきりと示されているため、それを各KSで段階的に理解させていくことができるのであろう。

第3に、学習の場が教室に限らず、学校全体、コミュニティといったように範囲が広いことである。そしてクラスメイトだけでなく地域の様々な立場の人と関わることが求められている。

第4に、「～する方法」を学ぶことが多い。これは例えば、「人種差別、からかい、いじめ、攻撃的行動に対処して、手助けを求める方法を学ぶ」といったように、様々な場面に応じた行動をするための方法についての学習が設定されている。これは日本の教育ではいじめはいけないこと・非人道的なことであることは教えるが、もし、いじめが起こった場合に、どう対処するかまではほとんど教えられないのとは違うといえる。こうした行動するためには、どうしたらよいかまで教えるのがシティズンシップの1つの特色ともいえる。

第5に、学習の方法が多様であることである。これは例えば、討論・議論・調査・意思決定・劇など、様々なタイプの学習方法が提示されており、特に実際にやってみるという活動が多い。この「学習プログラム」をみる限りでは、非常に活発な学習がなされることが予想できる。

第6に、自分、クラスメイトに対し、表面的な理解にとどまらない、内面的な理解をめざそうとしていることである。これは自分に対しては肯定的に、そして自分は価値ある存在であることを実感させ、友人に対しては、配慮すること、違いを認めることを学び、子どもの内面的な成長もめざしていることがわかる。

第7に、政治、経済、宗教、健康、文化、民族というように学習の対象が多岐にわたっており、様々なテーマでの学習が考えられることである。

第8に、各KSの目標が段階的に設定されており、目標に一貫性があることである。つまり、目標に一貫性があることで、指導に一貫性ができるといえる。

このようにシティズンシップは、カリキュラム上において目標としているものは子どもの知的面の成長から内面的な成長や社会性の発達までを含めており、社会科に比べても幅広いといえる。そういうこともあり、その学習内容の範囲の広さ、学習方法の多様さなどシティズンシップを行う教師にとっては、いかにして授業を行ったらよいかという困難な

課題がみえてくる。次節では、カリキュラム上でみられる様々な目標が、授業レベルで達成し得るかどうか、シティズンシップの具体的な授業展開例をみていくことで考察したい。

第2節 シティズンシップの学習展開例

シティズンシップは、前節でみたように、その学習内容も学習活動も多様である。首尾よくシティズンシップを行うことは教師にとって非常に困難なことであるといえる。そこで政府がシティズンシップ実施を支援するために学習展開例をインターネットで示している。その一例として本節では、公的機関であるQCA（資格カリキュラム開発機構）の運営する“The Standards Site”⁽⁸⁾に示してあるシティズンシップの学習展開例を参考にしてイングランドのシティズンシップの具体的な方法についてみてみることにしたい。

まず、“The Standards Site”には、“Citizenship at key stages 1 and 2”として12の学習単元（Unit）が示されている。その12単元を次の表4に示す。

表4 : Citizenship at key stages 1 and 2 における学習単元

単元 01：参加—コミュニケーションと参加の技能を身につけて—
単元 02：選択
単元 03：動物と私たち
単元 04：私たちが助ける人々—地元の警察—
単元 05：多様な世界に住むこと
単元 06：学校内の開発
単元 07：子どもたちの権利—人権—
単元 08：規則と法律がどのように私たちに影響を与えるか
単元 09：財産の尊重
単元 10：若い市民のための地方民主主義
単元 11：メディア—ニュースとは何か？—
単元 12：前進すること

これら12単元は、それぞれリンクし合っており、さらに他教科ともリンクし合っている。例えば、単元01「参加—コミュニケーションと参加の技能を身につけて—」は単元06「学校の校庭の開発」と単元10「若い市民のための地方民主主義」とリンクしており、英語、歴史、地理、体育などともリンクしている。教師は、この単元例を参考に、シティズンシップを学校や子どもに応じ、改善していくことが求められる。

本節では、この中からいくつかの単元を取り上げることにするが、特に単元同士がリン

クし合い、さらに前章で取り上げた政治学習と比較できるように、次の3単元を具体的に
取り上げてみる。

- (1) 単元06：学校内の開発
- (2) 単元07：子どもたちの権利—人権—
- (3) 単元10：若い市民のための地方民主主義

この3単元では、どのような知識理解や技能、能力をどのように身につけさせようとして
いるのだろうか。各単元の概要を示し、次節で考察を試みることにする。

(1) 単元06：学校内の開発

単元06：学校内の開発		
単元構成	学習内容	目標（子どもたちは以下の ことを学ぶべきである）
第1次	<p>私たちは、どのように校庭の開発に関与できるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ■他校がどのように校庭を開発するプロジェクトに着手したかビデオを見る。 ■校庭を開発する校内委員会を設立し、代表者を選ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ■学校と広いコミュニティのメンバーとしての役割を発達させること。 ■クラスで問題を議論すること。 ■どのように民主的に選出された個人が多くの人々の意見を代弁できるかについて。
第2次	<p>私たちは、校庭についてどう考えるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ■運動場での遊びについて記録する。 ■運動場での遊びについて話し合う。 ■既存の遊びについて児童会やグループで調査をする。 ■これまでの他の調査結果と比較し、公開する。 ■校内委員会に意見を提出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ■子どもたちが好きなことや嫌いなことについて熟考して、それについて話すこと。 ■略地図にキーとなる地理的な特徴を記録すること。 ■グループで活動し、学校コミュニティと協議すること。 ■他の人々の意見を聞き、協議することの重要性について。
第3次	<p>校庭を改善することに 対し、優先事</p> <ul style="list-style-type: none"> ■新しい校庭について考え、プレゼンテーションする。 ■アイデアを精選し、校庭を改善する戦略を練 	<ul style="list-style-type: none"> ■考えを引き出し、探究すること。 ■他の人たちに考えを伝えるこ

	項は何か。	る。 ■組織して費用を集めるために集金活動に参加する。	と。 ■異なった計画の費用と限界について。
第4次	実際に変える。	■校内委員会から決定事項と情報を得て、アイデアを修正する。 ■目標を決め、プロジェクトの予定を立てる。 ■実行する。(例：校庭を掃除する。造園。看板を作る。当番表を作る。) ■どのように関わることができたか、何を学んだかを校長に報告する。	■子どもたちの変化への期待とプロジェクトの複雑さについて ■子どもたちのオリジナルの考えと期待とを最終的な結果と比較、対比すること。 ■広範な目的のグループディスカッションに携わること。 ■プロジェクトにどのように貢献して、参加したかについて熟考すること。

(2) 単元07：子どもたちの権利—人権—

単元07：子どもたちの権利—人権—		
単元構成	学習内容	目標(子どもたちは以下のことを学ぶべきである)
第1次	私たちの権利は何か？ ■子どもに彼らが要求するもの、例えばおもちゃ、服、甘いお菓子、コンピュータ、運動靴など頭を絞って考え出させる。そしてそれらのリストを作らせる。グループで、子どもにこれらの「要求」は「必要」であるかどうかを議論させる。そして、子どもたちが「必要」とするものについて考えさせる。そして「私たちの必要」というクラスリストを作る。これらの必要なものはすべての人のあるべき基本的な権利すなわち人権にとって必要なものかどうか決定させる。子どもたちは、生活のための基礎的なもの、例えば、食べ物、住まいという健康に不可欠なもの、例えば、愛、友情、サークルの時間などは他の活動で補完される議論に適した文脈である。 ■前の活動や他の教室での様々な活動の結果を使い、子どもに子どものための権利の憲章をグループで作らせる。例えば、家、学習、安全、友達	■要求と必要性と権利の違いを理解すること。 ■基本的人権について。 ■権利が責任をもたらすこと。 ■行動が自身と他人に影響を与えること。 ■なぜ、私たちが他人の感情のことを気にかけるべきであり、他人の立場からものを見ようとしなければならないかについて。 ■他の人から意見を聞いた後で、これらの意見を適用するか、あるいは正しいとすること。

	<p>との遊びの選択での権利を作らせる。グループで、口頭で、あるいは大きい紙で、クラス全体に発表する。そして似ているところや違っているところについて議論する。そして最終の憲章にどの権利を含めるべきかについて投票させる。</p> <p>■他人に対する責任について子どもたちの認識を高めるために「Trust」ゲームをさせる。ペアで目隠しを順番でする「盲目の信頼」という遊びをさせる。目が見えるパートナーは目が見えないパートナーを、教室をまわるようにリードする。その後、役割を変更して行う。目隠しされているためにどのように思ったか、それが責任を持っているためにどう思ったかについて議論する。</p> <p>■子どもたちに作成した権利の憲章を見させて、例えば家庭生活の権利を持っている一家庭生活を管理する責任を持っている、私たちは学ぶ権利を持っている一他の人の学ぶのを邪魔しない責任を持っている、安全を感じる権利を持っている一物理的にあるいは心理的に他人を傷つけない義務を持っているというように権利と並んで適切な義務について書かせる。</p> <p>■子どもに国際連合が子どもの権利条約を持っていることを知らせ、コピーを渡す。自分達で作った憲章と国連のバージョンを比較して、最終バージョンを承認する前に変更するかどうかを決めさせる。英国の法律、人権法令が国連会議のものと多くの類似した権利を含んでいることを教える。情報通信技術とデザインテクニックを使い、子どもたちの憲章のポスターを作るようにさせる。</p> <p>■なぜ、子どもが国連子ども権利条約のような特別な憲章を必要としているのかについて議論させる。この条約が、誰であれ、見た目がどのようなであれ、住まいがどこであれ、何を信条としていようと関係なくすべての子どもに適用できるこ</p>	
--	---	--

		<p>とを理解することを保障する。子どもたちは自分たちで考えた憲章が他のグループでも正しいかどうか考え、他の学校ではどうか、英国の他の地域ではどうか、例えば他の EU 国ではどうか、経済的に発展していない国ではどうか考える。子どもたちの憲章は、障害を持っている子ども、対立のあるところに住んでいる子どもの権利を保障することができるか。電子メールで他校の子どもとの考えと比較する機会があるかもしれない。</p>	
<p>第 2 次</p>	<p>それは不公平だ！</p>	<p>■何が公正で、不公平であるかについて議論する。多くの子どもが初めに年齢に公正を関連付けるであろう。子どもたちはある一定の活動がある年齢のグループに限定されているのか理解できるだろうか。議論は子どもが不公平であると思う他の状況についての討論の形態で続くべきである。少年少女は等しく扱われるか。子どもの中にいずれかのタイプの差別があるか。</p> <p>■物語や他の文学作品で不公平な扱いについての例を論じる。権利が侵害される場面と不正について例えば、シンデレラに焦点を絞り議論する。誰がシンデレラの権利が保護されたことを保障する責任を持っていたか。これらのような物語が、どのように裁判で証明するか。物語を使うことで、他の活動、例えば、ロールプレイ、物語の人物へ手紙を書くといった機会を与えることになる。</p> <p>■ものが間違った方向に進む時、その結果はなんであるか。もし子どもたちが、ある一人の子どもが不公平に扱われていたとしたら、子どもたちの責任は何であるか。子どもは様々なタイプの不公平の調査、例えばいじめ、人種差別、差別などに着手する。子どもたちは法律が何を示しているか、そして学校の理念が、このような状況を子どもたちの権利を侵害し、他の人々が彼らをサポー</p>	<p>■公平と不公平、正当と不正の違いを認識すること。</p> <p>■劇の技術を使って登場人物や課題を探究すること。</p> <p>■他の人の感情について気にかけて、そして他の立場からものを見ようとする事。</p> <p>■人種差別、からかい、いじめ、敵対心の本質と結果、そして助けを求める方法を理解すること。</p> <p>■他の場所や歴史上の人権問題についてのニュースについて。</p>

		<p>トする責任を持っていることを明確にするかどうかについて調べる。</p> <p>■子どもは、子どもの権利が我が国で、あるいは海外で否定されてきたという状況についてのケース・スタディを見る。新聞や雑誌は、最近のレポート、例えば、交戦地帯の子ども、難民の子ども、少年労働（保健をかけている労働力）と関連を持つかもしれない。歴史の例、アンネ・フランクの日記が人権についての考えを発展させる機会をもつ。この活動は、アンネ・フランク・デイに焦点をあてることができる。講演者を招き、偏見と不当な扱いの個人的な経験について、例えば、車椅子を使う人、人権問題のため南アフリカを離れた人が、子どもに話をするように求める。代わりにある特定に子どもの経験のケース・スタディあるいはビデオが使われるかもしれない。話、ビデオのあとにクラスで生じた問題について論じ、討論する。</p>	
第3次	責任をとりま す。	<p>■子どもは、子どもたちの、そして人間の権利について知ったことを熟考して、そして他の人の権利を守ることに責任をとる方法について探究する。子どもたちは、どのようにして学校の反いじめの施策がうまくいくことに参加することができるか。子どもたちはどのようにしてすべての子どもの学ぶ権利を守ることができるか。子どもが、クラスあるいは校庭で物理的、感情的に不安を感じるような対立の時があるか。彼らは、こうした状況に対して何が出来るか。不公平な状況が招く結果、例えば、すべての子どもが水を飲む方法を持っているかといった様々な問題や対立があるか。</p> <p>■子どもは、扱われている問題を認識して、計画を発展させるために一緒に働く。例えば、もし水を飲む方法が問題であるならば、それを提供する方法を調査して、状態を良好にするための責任あ</p>	<p>■家庭、学校、そしてコミュニティでの違った種類の責任について、それらがお互いに対立するという事。</p> <p>■対立を解決するために協働すること。</p> <p>■参加と責任ある行動をとる能力を身につけること。</p> <p>■学んだことをよく考え、他の人に何を学んだか伝えること。</p>

	<p>る行動をとる。もし、何人かの子どもが、校庭で不安を感じるならば、どのように校庭の問題を解決する方法を見出すか、あるいは、年上の子どもが、年下の子どもに対し責任を負う「バディシステム」を導入する。</p> <p>子どもたちはクラスとして、自身の憲章を含めた子どもの権利のディスプレイをつくるために一緒に活動する。子どもたちは、学校の他の子どもとの間に自身の権利と責任についての理解を増進するために権利と責任の集会を計画し、導く。</p>	
--	--	--

(3) 単元 10：若い市民のための地方民主主義

単元 10：若い市民のための地方民主主義		
単元構成	学習内容	目標(子どもたちは以下のことを学ぶべきである)
第 1 次 私たちのコミュニティについて何を知っているか。	<ul style="list-style-type: none"> ■古い地図、新しい地図、地域の研究センター、新聞社からの写真や資料、インターネット等を用いて、子どもたちがグループで、地元の地域がどんなものであるか、その特徴は何であるかを調べる。 ■比較的大きな地図から地元の地域がどこにあるか探す。例えば地域、国、ヨーロッパ、世界という大きさの地図からその場所を探す。そして縮尺について学ぶ。 ■基本的な地図に森林、公園、河川、鉄道、主要な道路、郵便局、学校といった要所をマークする。そして地方議会のある場所を探す。 ■古い資料から歴史的に地元の地域がどのような所であったかを知る。 ■地方の議会の紋章の意味を知る。 ■地元のコミュニティが今日のように長い時間どのように変化したか調べる。 ■年長者にインタビューをする。例えば「その地域の学校にいきましたか。」「コミュニティの最も大きな変化は何ですか。」等 	<ul style="list-style-type: none"> ■彼らのコミュニティとそれがどのように長い間に変化したか。 ■コミュニティが位置している理由とその発展に貢献した人々について。 ■ともに努力し、疑問を出し、責任を持って追究すること。 ■明らかになったことを他の人々に伝えること。 ■学校とコミュニティで地域について様々な人々と議論をすること。 ■現在、コミュニティがどうなっているか、そして将来どうなっていくか。

		<p>■インタビュー後、コミュニティについて次のようなことをよく考える。「何が好きで何が嫌い か。」「変化することを好むか。」</p> <p>■コミュニティが5年、10年、25年、50年後の将来どうなっていくのか議論する。コミュニティには何が必要か、積極的な変化に何をすべきか、誰が手助けするのかについて話しあう。</p>	
第2次	あなた、私、私たちの代表をつとめること。	<p>■地方自治体でどのように代表を選出しているのか、「electorate(選挙民)」の意味を辞書で調べてペアでどういった意味なのかを議論する。</p> <p>■地元の議員、地元の国会議員がどのように人々の代表をしているのかを調べる。地域的、国家的に違った役割を持っているのか、誰が代表するにふさわしいか投票することができることを知る。地元の議会が何のサービスを提供するのか、議員が何をするのかというリストを作る。サービスの支払い方法として地方税があり、地方税はどのように地域の利益に使われているのかを調べる。</p> <p>■コミュニティ・ティーチャーとして議員を学校に招き、様々な質問に答えてもらう。</p> <p>■市長の役割について議論する。</p> <p>■地元の新聞やそのほかのメディアを使い、議会の頻度や最近決定されたことを調べる。</p> <p>■地元の議会がどのように問題を議論して、そして決定しているのかについてクラスや学校会など学校でなされていることと比較する。若い人がどのように地元の議会の意思決定に参加しているか知る。</p>	<p>■誰がコミュニティで人々を代表するか、そしてどのように選ばれるか。</p> <p>■教区、町、市、あるいは地方議会の役割と組織について。</p> <p>■議員がどのように決定するかを含んだ、任務と市長の役割について。</p> <p>■国会で地元の人々を代表することにおける国会議員の役割について。</p>
第3次	地方議会への訪問	<p>■議会への訪問の前に話題の地方の問題を認識する。</p> <p>■クラスでその問題を調査する。そして様々な意見を出し、討論のための提案の準備をする。</p> <p>■また、反対の提案のための主張を用意する。議会への訪問のリハーサルとして他のクラスに主張を提案して投票で採決をする。そして結果を明</p>	<p>■話題の問題を調べ、議論し、そして討論すること。</p> <p>■みんなの前で賛成あるいは反対の事例を出して、そしてそれについて採決をすること</p>

		<p>らかにする。</p> <p>■地元の議員か市長に会議室での討論の議長を務めるように求め、公式の演説と電子投票のシステムを利用する。</p>	
第4次	地方民主主義について何を知っているか	<p>■討論の後、議会へ訪問し、市長に質問する。</p> <p>■学校で、活動を振り返る。</p> <p>■他のクラスや学校会で考えを論じる。そしてどのように学校やコミュニティに貢献することができるか考える。例えば、個別に何か書いたり、クラス新聞を作ったり、グループに報告したり、教室や学校か議会にスローガンとキーとなる政策でローカルマニフェストをつくり他の子どもを説得し、それをディスプレイとして表示して模擬選挙で投票してもらうなど</p>	<p>■子どもたちが参加と経験についてよく考えること。</p> <p>■スピーチを評価し、その有効性についてよく考えること。</p> <p>■子どもたちが学校で様々な人たちを学んだことを議論し、共有すること。</p>

第3節 シティズンシップの学習展開例から学ぶこと

第2節では、“The Standard site”が提示するシティズンシップの12の学習單元の中から3單元を取り上げた。これら3單元は、政治学習的なテーマで構成されており、シティズンシップの市民的資質育成の方策の特徴が最もよくあらわれていると考え、例示した。シティズンシップのための効果的な教育は、「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」から成っていると「クリック報告」は述べていることは前述した。ゆえに当然ながら、この3單元も「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」を重視しているといえるだろう。そして、このシティズンシップの3つの要素は、いずれも日本の市民的資質育成で弱かった、もしくは考慮されていなかった点である。これら3つの要素に注目して、先の3單元の市民的資質育成にはいかなる特色があるのかみていくことにしたい。

3單元ともに、学習の場は、教室、学校、コミュニティなど多様である。そして、一人で個人的に調査することも考えられるが、ほとんどの場合、他者と関わり合うことが多い。「クリック報告」では「社会的道徳的責任」について、シティズンシップを行うことにより「子どもが精神的・社会的・道徳的に成長することを促進することでクラスやクラスを越えた範囲で自尊心、責任感のある人間に育成する」⁽⁹⁾と述べている。例えば、單元06では、校内開発のために集金活動を行い、計画した校内開発を実行するために様々な活動をクラスの子どもたちで行う。單元07では、他者への責任に対する認識を高めるためにペアでゲームをして、その後にクラスで議論する。また單元10では、議員を学校に招き、子どもの質問に答えてもらう。特に單元07の学習活動は、直接的に他者への責任感について学ぶ学習單元になっている。その他の活動についても、他者との関わり、共同するなかで達成感や責任感を得ることができると考えられる。責任や義務といったものはともすれば説教のようになってしまうものである。しかし、シティズンシップは、子どもが、様々な立場（大人、クラスメイト、年上、年下の子どもなど）の他者との関わり、共同することで個人的な成長と社会的道徳的な価値を見出すことをめざしているのである。

また、「クリック報告」では、シティズンシップを行うことで「学校や近隣、地域、さらにより広い世界の生活で有益な役割を果たすことを子どもに奨励する」⁽¹⁰⁾と述べる。つまり、様々な範囲のコミュニティで積極的に関与し貢献することを重視しているのである。このような学習活動が單元例で示されているだろうか。單元06では、学校の校庭を改善するという学習を通して学校生活への参加と貢献をめざしている。單元07では、人権を学ぶ過程で、人権を侵害されている人たち（子ども、様々な人種など）について議論し、行動することの大切さを学び、学習の成果を学校の他の子どもたちに啓発している。單元10では、地元のコミュニティや議員の仕事を学び、地方の話題の問題を議論することで、最後に学校やコミュニティに貢献するにはどうしたらよいかを考えている。このような学習活動により、子どもが様々な範囲のコミュニティに関与、貢献できるようになるのであろう。

「クリック報告」では、シティズンシップを行うことで「知識・スキル・価値によって

効果的に“公的生活”をおくることや、さらにそのための方法を学習する」⁽¹¹⁾と述べる。さらに「“公的生活”という用語は、以下のような内容を含む非常に広い意味で用いられている。すなわち公的生活には、現在起きている主要な経済的・社会的論争問題に関わる紛争を解決し、それについて意思決定を行うための現実的な知識や準備が必要とされるのである」⁽¹²⁾としている。つまり、「政治的リテラシー」とはスキルや価値をも含んだ実践的な政治的教養であるということが出来る。「政治的リテラシー」をこのように特徴づけた場合、シティズンシップではどのような学習活動が考えられているか。単元06では、校内開発プロジェクトを計画し、委員会にプレゼンテーションを行うことや、アイデアを精選し、戦略を練るといった学習活動が考えられる。単元07では、人種差別、いじめなどの本質、助けを求めるためにどうすればよいか考えるといった学習活動が考えられている。単元10では、地方議会で最近なされた決定について調べ、議論するという学習活動が考えられている。そして全単元を通してみられる議論・討論・交渉などコミュニケーションを通じて他者との関係性を作っていくことが「政治的リテラシー」を育成する学習活動といえるのではないかと考えられる。

シティズンシップの3つの単元例について「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」というシティズンシップの大きな特徴からみてみたが、これら3つの要素は日本の社会科では、部分的には民間教育団体では意識されてきたが、全体としてこのような要素を意識した授業はほとんどないであろう。これら3つの要素は、それぞれ関連し合っている。例えば、社会的道徳的な責任感がなければ、コミュニティへの自発的な参加や貢献もできないだろう。そして社会的道徳的責任やコミュニティへの参加が強調されすぎると、半強制的な社会貢献やボランティアとなってしまう恐れがある。そうならないためにも政治的リテラシーが重要になってくるのである。あくまで主体は市民であり、市民が自身でよく考え、適切な行動を選び取っていく必要があるのである。

このようなシティズンシップから何を学ぶべきか。様々な点を指摘できると思われるが、ここは政治学習の方法的側面に限って検討してみる。

まず、現実的かつ論争的な社会問題を取り上げる必要があるだろう。しかもそれは単元例が示したように、子どもたちにとって関心のある問題でなければならないことである。そして教師はあらかじめ取り上げる問題について学習することによって、子どもにどのような能力を身につけさせることができるのかを予想しておかなくてはならないのである。これには、1節でも示した「クリック報告」の「義務教育の終わりまでに到達される主要な要素の概観」を参考にすることができるだろう。特に政治学習では、「民主主義と専制主義」や「自由と規律」、「権利と義務」といったキーとなる概念、「公益に対する関心」や「紛争を解決することへの関心」、「議論と証拠を考慮して自分の意思と態度を変えることを許容するという自発的な意思」、「寛容の実践」といった価値観と性向、「口頭でも書面でもともに筋の通った議論をすることができる能力」、「社会的、道徳的、政治的難問と状況についての認識と対応、そして影響を与える能力」、「問題解決の方法を発達させる能力」といった

スキルと適性、「地域、国家、EU、コモンウェルス、国際レベルにおける、話題の、そして現代的な問題」、「消費者、被雇用者、雇用者、家族やコミュニティの一員としての市民の権利と責任」、「個人やコミュニティの法的かつ同義的な権利と責任」といった知識と理解などが考えられるだろう。

次に、子どもの体験を直接的であれ、間接的であれ学習に取り入れることが大切であろう。これは例えば、ロール・プレイ、模擬投票、ゲームなどである。こういった体験を取り入れることで楽しく子ども全員が学習に参加することができるし、体験に基づいたよりよい理解ができる。

そして何より、子どもを参加させてみるということである。学校の内外問わず、子どもの参加が可能な場合はないかを考え、さらに参加することによって何か得られるような活動を考えなければならない。学校の校庭を改善することは、様々な困難な状況があるだろうが、そこから子どもたちが得る達成感は、参加しない場合に比べたら相当な違いがあるだろう。また、議論もそれ自体が目的になる場合もあるだろうが、議論することで注意深い思考を伴い、議論は実りある参加の一つの条件になるであろう。

このようにシティズンシップの政治学習の方法的側面をみてみると、イングランドがきわめて正直で、正当な方法による政治教育を行おうとしていることがわかるのではないだろうか。そして政治学習の方法的な部分からも、もちろん学ぶべきところは多いが、何より学ばなければならないのは、イングランドのシティズンシップが独自の方法を考え、子どもをアクティブな市民に育てることで、国内外を問わず、存在する諸問題を克服しているところではないだろうか。筆者は、このアクティブというシティズンシップの精神を学ぶべきであると考えているのである。ここでのアクティブという意味を、子どもに能力を身につけさせるという意味でとらえると、子どもの能力を開くような市民的資質育成の学習が求められるのである。しかし、ここで注意したいのは、クリックが、シティズンシップのような教育は、ともすれば「ボランティア活動」や「公共奉仕学習」(サービス・ラーニング)に切り詰められる可能性があるとして述べており、そして、シティズンシップが「ボランティア活動一辺倒になってしまう」と市民は「単なる使い捨ての要員にされかねない」と批判していることである⁽¹³⁾。しかしながら、それは従来の知識伝達型の教育方法を取りいれよということでは決してない。従来の教育方法についてクリックは次のように述べる⁽¹⁴⁾。

昔ながらの決まりきった「憲法」教育を議論も問題提起もなく、そのために死ぬほど退屈なやり方で教えること(これがしばしば公民科とよばれるものの中身である)はいずれにしても無益であり、最悪の場合にはデモクラシーの精神の奨励にマイナスの効果しかもたらさないことが今では一般的に認識されている。

こうしてクリックは、子どもの内外に何かしらの成長が起こるような学習機会を多様な方法によって提供していくことを求めており、ボランティア活動一辺倒や従来の「憲法」教育のような知識伝達型の学習になってしまわないためにも、シティズンシップの政治学習的側面が非常に重要になってくるのである。そこで、子どもに政治的リテラシーという明快で実践的な政治的判断力、思考力、行動力を身につけさせようとしているのである。そのために子ども主体の動的な学習を行っているのである。こういった学習は、教師にとっても様々な困難を伴うと考えられるが、このような正当な方法によるに拠らないかぎり、本当に意味のある市民的資質育成教育にはならないだろう。

【註】

- (1)本論文では、教科として表す場合は、シティズンシップと表記し、性質として表す場合は市民性、教育全般として表す場合は、シティズンシップ教育と表記する。
- (2)松尾正幸「外国の公民教育 イギリス」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成』東洋館出版社、昭和59年、73頁
- (3) Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “*Education for citizenship and the teaching of democracy in school*” 1998、13頁
- (4)同、44頁
- (5)National Curriculum online (QCA)
<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6016> 参照
- (6) Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “*Education for citizenship and the teaching of democracy in school*” 1998、46－48頁
- (7) National Curriculum online (QCA) Citizenship at Key Stages 1and 2 参照
- (8)The Standard site (QCA) <http://www.standards.dfes.gov.uk/> 参照
- (9) Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “*Education for citizenship and the teaching of democracy in school*” 1998、11頁
- (10)同、12頁
- (11)同、13頁
- (12)同上
- (13)バーナード・クリック『デモクラシー』岩波書店、2004年、199－200頁
- (14)同、200－201頁

終章 まとめにかえて

本論文は、小学校社会科を通して、市民社会の担い手になるアクティブな市民がいかにしたら育成されるのかという問題意識のもとで、育成していくべき市民的資質概念を提案し、さらに市民的資質育成の方策については、これまでの日本の社会科とイングランドのシティズンシップの市民的資質育成の方策の特色を捉えようと試みた。

第1章では、実質的な市民となるために必要な資質として市民的資質を考え、どのような要素で構成されるのかを検討した。現代の福祉国家型公共性の危機打開へと期待される社会起業家の事例を通して、市民社会を担いうる「新しい市民的資質」概念として「自主的な社会貢献」、「国家からの自立」、「参加民主主義」の3つの要素が大切であると示した。

第2章では、日本の市民的資質育成の方策を捉えるために社会科政治学習に注目し、初期社会科学習指導要領と文部省（現文部科学省）と民間教育団体の政治学習を取り上げて、それぞれの特色と問題点を整理した。

第3章では、イングランドのシティズンシップを取り上げ、日本の市民的資質育成とは違った特色を持つ市民的資質育成の方策の特色を示した。

このように進めてきたのであるが、本章では、まとめにあたり、これからの社会科教育のあり方、市民的資質育成の方向性について述べたい。

1. 戦後社会科教育の総括

第2章を振り返ると、初期社会科を除く文部省側の政治学習は、公共施設を建設するといった行政の役割を学ぶことに傾斜した政治学習であった。このような政治学習は、まさに重森の述べた福祉国家型公共性の中の政治学習、すなわち福祉国家型政治学習といえることができる。福祉国家型政治学習で子どもが学ぶことは、日常生活のあらゆる場面での行政の役割や、福祉国家型公共性での市民のあり方であろう。つまり行政に協力的な態度でいることや選挙で投票することといった消極的な市民のあり方を学ぶものであった。一方、民間教育団体側の政治学習は文部省側の政治学習とは一線を画す特色をもっていた。その大きな違いとは、社会的な問題を教材にして子どもに考えさせるというものであった。その点で、民間教育団体側の政治学習は、子どもの政治に対する興味を喚起させ、批判的に物事を考えるという力を身につけさせたのではないかと考えられる。しかし、一方で、子どもが政府に批判的になったり、学習内容にやや偏りが見られ、子どもに教師の考えを押し付けるような傾向も見られるという問題点を指摘することができた。

森分孝治によると⁽¹⁾歴史教育者協議会・教育科学研究会・日本生活教育連盟等の民間教育団体が主張する社会科の根拠は、「その思想の“科学性”絶対的正しさにあった」と述べ、科学的社会主義という一つのイデオロギー教育であったとしている。一方で、文部省の社会科は、「党派性が際立たず、我が国では、日常的常識的であり、ほとんどの教師はイデオロギーとして意識しないものである。そして、それ故に極めて強力である」と述べ、集団

主義・日本主義的な社会科教育であったとしている。

また、主に教育現場で校長として活躍した斎藤喜博は、戦後民主主義教育に一定の評価を与えながらも、次のように批判している⁽²⁾。

戦後の民主主義教育だといわれるものの中には、なおおかしなものもあった。教師の持っているイデオロギーを、そのまま生の形で子どもに押し付けていったものである。授業とか行事とかによって子どもに質の高いものを与え、それぞれの子どもの持っている可能性を引き出し拡大するのではなく、教師のイデオロギーをそのまま子どもに教え込んでいくものである。だから子どもたちは、力もないのに教師の口まねをしているだけなのだが、そういう教育を進歩的で民主的な教育だなどと思い込んでいく教師もいたのである。

日本の戦後の民主主義教育および社会科教育は、イデオロギー注入的な部分も一部であるが持っていたのである。そして進歩的と言われた一部の民間教育団体や教育者にとって、彼らが信じていたものもソ連や東欧共産主義国の崩壊により崩れ去ったのである。

ここをどうやって克服していくかが問題なのである。この問題点を出発点にして、今後いかにして本当に意味のある社会科教育で市民的資質を育成していったらよいのかを考えなくてはならないのである。

2. 再び公共性、市民社会

1962年に出版されたハーバーマスの『公共性の構造転換』は、それまで17版を重ねてきた同書に「1990年新版への序言」を加え、第2版として再び出版した。そこで彼は、市民社会、市民的公共性へ再び注目することになる。

1990年までに東欧革命が起き、ハーバーマスはかつて自身で下した市民的公共性の没落という時代へのペシミスティックな分析を若干改めることになるのである。

ハーバーマスの考える市民社会とは、政治社会や経済社会とは区別されるものである。そこでは市民社会を「コミュニケーション行為によって作り出される生活世界に現れる社会」⁽³⁾と考えているのである。このようなコミュニケーション行為と対照的なのがシステムとしての行為である。ここでいうシステムとは「人々の相互作用が職務上、組織上、機能的に、戦略的に考えられてつくられている組織にみられる原理」⁽⁴⁾であり、生活世界でみられるコミュニケーション行為と反対の性質をもつものである。ハーバーマスは、社会におけるシステムが支配している領域を政治と経済の領域であると考え、現在では、「ますます巨大化し複雑化していくこれらのシステムが、コミュニケーション的行為と討論からなる生活世界の再生産過程を侵食し、文化的再生産の資源としての意味や、個人の社会化のた

めの資源としての自我の強さなどを収奪してしまうような事態」⁽⁵⁾になっているとハーバーマスは述べている。このように1962年の初版出版当時のハーバーマスは、現代を「生活世界の植民地化」した状態であると分析していた。

しかし、冷戦終結期を迎え、ハーバーマスは東欧諸国において教会、労働組合、人権擁護団体等の自発的結社（アソシエーション）による自立した活動によって、一連の革命が導かれたとみたのである⁽⁶⁾。東欧社会主義国のように生活世界のほとんどない植民地化の極致といえるようなところで、生活世界からの逆襲が行われたとハーバーマスは考えたのである。

冷戦体制が崩壊して、このようにハーバーマスは市民社会、公共性を再び議論することとなるのだが、それには、次のような背景をあげることができる⁽⁷⁾。

コミュニズムないし社会主義は、20世紀に〈近代の超克〉を志向した幾つかの政治思想の最後のものであった。したがってその崩壊は、没落せざる〈近代〉すなわち市場社会と議会制からなる自由民主主義モデルの普遍的な承認を生み出した。しかし社会主義イデオロギーを支えた信念、参加や平等、社会正義の立場から自由民主主義モデルの現実をみると、市場社会は利益追求のエゴイズム社会であり、国家の公共性は利益団体の圧力政治に篡奪されるとともに、国民は福祉国家の受益者としてその自立性を喪失しているかにみえる。そこで、コミュニズムによる外在的批判に代わって、自由民主主義モデルの内部において、市民の主体性と連帯が回復されねばならず、エゴイズムを越えた正義が再建されねばならないことになる。その結果、かつてハーバーマスが論じた「市民的公共性」の課題が一躍脚光を浴びるようになったのである。東欧革命を主導した市民の自立的活動は、先進諸国でも再生されるべきなのである。

ここに冷戦体制を克服していくこれからの視点への手がかりがあるのである。それはすなわち、自由民主主義の内部からの徹底化である。

そうした視点からハーバーマスは、市民社会の中での自立した教会、文化的なサークル、学術団体をはじめとしたスポーツ団体、弁論クラブ、市民運動といったアソシエーションを次のように肯定的に評価している⁽⁸⁾。

そうした結社には、公共的コミュニケーションに直接参加したり、あるいは、たとえば現状に対案を提起するプロジェクトのように、活動を計画し実例を示すことによって暗黙のうちに公共的な討論に寄与するからである。

市民社会の中の例えば、NPOによるアドボカシー機能などは、当然ながら既存の政治システムからみても望ましいものと言える。こうした新しい社会運動によって「民主主義の民主化がすすめられる」⁽⁹⁾のである。例えば、ギデンズによると「今日、自由と民主主義が危機にさらされているとするならば、それは、半世紀前のように、敵対する勢力（ファシズムと社会主義）に脅かされてそうなったわけではない。逆に、敵対する勢力がいなくなったから、そうなったのである」⁽¹⁰⁾とし、現在、そのような民主主義が危機に瀕していると述べ、民主主義の民主化の必要性を述べている。そしてその方法の一つに直接民主制の導入を挙げている。

このように現在の民主主義社会において、まだまだ改善していく必要があり、こうした市民社会におけるアソシエーションを通じた市民の参加は、意義があるものであるといえよう。

3. 自由民主主義の徹底化に向けて

しかしながら、あたらしい社会運動によって「民主主義の民主化」がすすめられ、自由民主主義を徹底化していくとしても、現実に日本でこのような市民社会の基盤が整っているかという点、未だ発展途上といわざるを得ない状況なのである。次のようなデータがある。

平成18年版『国民生活白書』によると「祭り、盆踊り、運動会など自分が住んでいる地域の行事が盛んなこと」や「市民センターや集会所などが自由に使えること」よりも「自分が住んでいる地域・社会をよくする活動ができる時間や機会があること」の充足度が低く、「人々が多面的に地域を活性化させる活動に参加する機会は必ずしも多くないこと」⁽¹²⁾が示唆されている。また平成16年度版『国民生活白書』では、NPOやボランティアなどの地域活動に現在参加している人の割合は約10%であり、特に15歳～19歳は3.7%、20歳～29歳は1.4%というように若者の地域への参加は非常に少ない。しかも「今後も参加したくない」と答えた割合は年齢が若くなるほど多くなっている⁽¹³⁾。

また第7回「世界青年意識調査」によると、「政治に対する関心度」は、関心がある割合は46.7%でアメリカ、韓国に次いで3位（全5カ国）であり、さらに「社会への満足度」では「満足」35.4%、「不満」59.4%となっている⁽¹⁴⁾。

これらの調査結果から予想すると、若者は、政治を含めた社会への関心は高まっており、さらに社会に対する不満も持っているが、実際に社会をよくしようと行動に訴える者は極めて少ないのではないだろうか。しかも、そういった行動をしているNPOの存在は知っているにもかかわらず、中々そのような活動にコミットする機会がないのではないかと考えられるのである。

日本では、たまに選挙に出かける以外に政治に関わる体験が少ないといえるのではないだろうか。もちろん新しい社会運動自体は広まりを見せつつあるが、それが市民一般にまで浸透していないのが現状のようである。

もちろんすべての市民が、社会参加する必要はない。しかし、できるかぎり多くの市民が新しい社会運動に参加することができれば、市民社会の活性化、成熟化につながるだろう。その意味で、第1章にて社会科で育成する市民的資質概念に、「国家からの自立」、「参加民主主義への志向」を位置づけたのである。そして市民的資質を身につけた市民は「自主的な社会貢献」に向かうのではないかと筆者は望んでいるのである。

そうした市民を育成するための市民的資質育成を社会参加、政治参加に向けた方法を教えることや実践的な能力を育成し、市民としてエンパワーし、社会を活性化していく（活私開公）ために社会科でその機会を与えるようにしていくべきではないのかと思うのである。

【註】

- (1)森分孝治「対抗イデオロギー教育」、『教育科学社会科教育No.359』明治図書、1992、
- (2)斎藤喜博「教育学のすすめ」、『斎藤喜博全集6』収録、国土社、1970、489頁
- (3)町田博「市民と政治社会」創成社、2004、97頁
- (4)町田、同、同頁
- (5)小牧治・村上隆夫「ハーバーマス」清水書院、2001、165頁
- (6)J・ハーバーマス著 細谷貞雄・山田正行訳「公共性の構造転換」未来社、1994、第2版、x x x i x
- (7)谷喬夫「公共性」、押村高・添谷育志編『アクセス政治哲学』日本経済評論社、2003、202頁
- (8)J・ハーバーマス 前掲書、x x x viii
- (9)篠原一「市民の政治学」岩波新書、2004、30頁
- (10)アンソニー・ギデنز著、佐和隆光訳「第3の道」日本経済新聞社、1999、124-125頁
- (11)ギデنز、同、132頁
- (12)内閣府「国民生活白書」2006
- (13)内閣府「国民生活白書」2004
- (14)内閣府「世界青年意識調査」2004

おわりに

不十分なところが至るところで目に付き、自分の勉強不足を感じるのだが、ここで一区切りつけておこうと思う。

学部生の頃から公民的資質について関心を持ってきたのであるが、今回、子どもに社会科で育成したい市民的資質を自分なりにではあるが、考えることができたことが何よりの成果であると考えている。しかし、自分なりに考えた市民的資質も現状からすると、理想的過ぎて現実味がないかもしれない。昨年12月には教育基本法が改正されたことを考えるとますますそのように思われる。しかもイングランドの報告書によると、「日本の積極的な市民性の発達は、社会と国の将来に積極的に貢献する道徳的義務と国家への帰属意識を育成する願いに支えられている」⁽¹⁾と報告されている。

戦後の教育方針があっさり否定され、国家への帰属意識や道徳的責任へと市民性を方向付けるといった一連の日本の教育をみていると暗い気持ちになってくる。

しかし、一部ではあるが明るい話題もある。昨年、3月には経済産業省が『シティズンシップ教育宣言』⁽²⁾という報告書を出し、シティズンシップ教育の必要性を訴えた。またNPO法人である「シティズンシップ教育推進ネット」は、埼玉大学教育学部、桶川市立加納中学校、埼玉ローカルマニフェスト推進ネットワークなどと連携し、シティズンシップ教育を実践している⁽³⁾。このような活動が、より活発になり、国、学校、地域、NPOなどを巻き込んで、一体となって、子どもの市民的資質育成を担うことができれば、このようなすばらしいことはないと思う。

最後になりますが、本論文作成にあたって、三重大学教育学部社会科教育学研究室の山根栄次先生、永田成文先生には非常に熱心にご指導して頂きました。大学院生として不出来な私に対して、休日返上で指導していただいたことには本当に心から感謝申し上げたいと思います。本当にありがとうございました。

大学院を共に過ごした友人たちにもお礼を言いたいと思います。きっと一人では、何もできなかったことでしょう。どうもありがとう。

みなさんのお力添えがあったからこそ、大学院の2年間を有意義に過ごすことができました。ありがとうございました。

【註】

(1) Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes” 2006 15頁。

(2) 経済産業省 HP <http://www.meti.go.jp/press/20060330003/20060330003.html>

(3) シティズンシップ教育推進ネット HP <http://www.citizenship.jp/>

参考文献

- ・朝倉・平田・梶編『社会科教育学研究』明治図書、1975。
- ・アンソニー・ギデンズ著、佐和隆光訳『第3の道』日本経済新聞社、1999。
- ・池野範男「市民社会科の構想」、社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』、明治図書、2003。
- ・上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令出版、1974。
- ・大森照夫・佐島群巳・次山信男編『社会科教育指導用語辞典』、教育出版、1986。
- ・片上宗二編著『民主政治をめぐる論点・争点と授業作り』明治図書、2005。
- ・蒲島郁夫『政治参加』東京大学出版、1988。
- ・唐木清志『アメリカ社会科の「参加」学習論における「公 (Public)」概念の意味—「公的市民 (Public citizen)」論の可能性と危険性』、静岡大学教育学部研究報告、第27号、1996。
- ・川合章編『憲法と民主政治の学習』明治図書、1972。
- ・木村博一・岡崎社会科授業研究サークル編著『「高齢者福祉」を学ぶ授業の探究』黎明書房、2002。
- ・『社会科教育 シティズンシップ教育』明治図書、2005。
- ・Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes” 2006。
- ・Qualifications and Curriculum Authority (QCA) “Education for citizenship and the teaching of democracy in school” 1998。
- ・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、2006。
- ・栗原久「英国における市民性教育の新しい展開—ナショナル・カリキュラムにおける必修化をめぐる—」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』、No.86、2001。
- ・小玉重夫『シティズンシップの教育思想』、白澤社、2003。
- ・小林信郎『社会科教育の近代化』明治図書、1967。
- ・小牧治・村上隆夫『ハーバーマス』清水書院、2001。
- ・斎藤喜博「教育学のすすめ」、『斎藤喜博全集6』収録、国土社、1970。
- ・斎藤純一『公共性』、岩波書店、2000。
- ・斎藤慎『社会起業家』、岩波新書、2004。
- ・佐伯啓思『「市民」とは誰か』、PHP新書、1997。
- ・阪上順夫『現代における政治教育の研究』第一学習社、2000。
- ・佐々木毅、金泰昌編『公共哲学3日本における公と私』東京大学出版会 2002。
- ・佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』、高文研、2002。
- ・重森暁「公共性と公務労働」横倉節夫・自治体問題研究社編『公民の協働とその政策課題』自治体研究社、2005。

- ・シティズンシップ研究会『シティズンシップの教育学』、晃洋書房、2006。
- ・篠原一『市民の政治学』岩波新書、2004。
- ・ジョーンズ・ウォーレス著、宮本みち子監訳『若者はなぜ大人になれないのか—家族・国家・シティズンシップ〔第2版〕』新評論、2002。
- ・鈴木崇弘他『シチズン・リテラシー』教育出版、2005。
- ・全国社会科教育学会編『社会科教育研究ハンドブック』、明治図書、2001。
- ・高元厚憲『高校生と政治教育』、同成社、2004。
- ・高山次嘉監修『共生と社会参加の教育』、清水書院、2001。
- ・高山次嘉『社会科教育の回生』、教育出版、1996。
- ・谷喬夫「公共性」、押村高・添谷育志編『アクセス政治哲学』日本経済評論社、2003。
- ・千葉眞『デモクラシー』岩波書店、2000。
- ・デレック・ヒーター著、田中俊郎・関根政美訳『市民権とは何か』、岩波書店、2002。
- ・戸田善治『「シティズンシップ・エデュケーション」論の社会科教育学的検討』、全国社会科教育学会第54回全国研究大会シンポジウム、発表資料、2005。
- ・内閣府『国民生活白書』、2006。
- ・内閣府『国民生活白書』、2004。
- ・内閣府『世界青年意識調査』、2004。
- ・永井憲一編『教育基本法文献選集 政治教育・宗教教育』学陽書房、1978。
- ・中野重人編『6年「わかりやすい政治学習」ヒント』明治図書、1990。
- ・長沼豊『市民教育とは何か』、ひつじ市民新書、2003。
- ・日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000。
- ・バーナード・クリック『デモクラシー』岩波書店、2004。
- ・バーナード・クリック著、添谷育志・金田耕一訳『現代政治学入門』、講談社学術文庫、2003。
- ・町田博『市民と政治社会』創成社、2004。
- ・町田洋次『社会起業家』PHP新書、2000。
- ・松尾正幸「外国の公民教育 イギリス」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成』東洋館出版社、1984。
- ・丸山眞男『日本の思想』、岩波新書、1961。
- ・水山光春『英国の新教科「Citizenship」に学ぶ』、京都教育大学研究紀要、第4号、2004。
- ・宮島喬『ヨーロッパ市民の誕生』岩波新書、2004。
- ・森分孝治「対抗イデオロギー教育」、『教育科学社会科教育No.359』明治図書、1992。
- ・文部省『小学校学習指導要領解説 社会編』、日本文教出版、1999。
- ・山口二郎「戦後民主主義の政策形成における公共性」、西尾勝・小林正弥・金泰昌編『公共哲学 11 自治から考える公共性』東京大学出版会、2004。
- ・山口康助編『社会科指導内容の構造化』、新光閣書店、1963。

- ・山口定編『現代国家と市民社会—21世紀の公共性を求めて—』、ミネルヴァ書房、2005。
- ・山口幸男「社会科教育における公民、市民概念の再検討と「公共民」の提唱」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.92、2004。
- ・山根栄次「英国における「お金と仕事」教育の過去と現在」、魚住忠久編『社会を生き抜く力を育てる“お金と仕事”の学習：健全で合理的な意思決定のできる子どもに』、教育開発研究所、2004。
- ・山根栄次『金融教育のマニフェスト』明治図書、2006。
- ・山根栄次「21世紀市民社会における経済教育のあり方」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.98、2006
- ・山根栄次「「公民としての基礎的教養」の中核としての「公共性」」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.86、1986。
- ・J・ハーバーマス著 細谷貞雄・山田正行訳『公共性の構造転換』未来社、1994。
- ・歴史教育者協議会編『新たなしくわかる社会科6年の授業』あゆみ出版、1993。
- ・蠟山政道『政治と教育』、中央公論社、1962。

資料編

資料1 山口康助編「私たちの生活と政治」(1963)

第6学年 単元「私たちの生活と政治」(30時間)

1. 単元のねらい

国や地方の政治は、身近な私たちの生活と深いつながりをもっていることに気づかせ、それをとおして現代の政治の基本的なしくみや考えかたを理解させ、よりよい政治への意欲と態度を育てる。

今日の民主政治は議会政治であるから、選挙によってわたしたちの政治と結びついていることを知り、国民の自覚と責任ある代表者の働きによって、憲法に定められている国家の思想や国民の幸福が実現されることの理解と関心を深める。

2. 授業の流れ(案)

地方の政治から学習する場合、身近な町の問題として、例えば清掃問題、交通、ばい煙、中小企業対策など、この地域にも解決にせまられている政治問題は山積している、政治学習が単なる機構や機能の理解学習に終わらないような配慮のもとに、区の政治、都の政治、国の政治、そしてそれらの底に流れている憲法の特徴などの順序で学習を進める。学習の全体を通じ、また最後のまとめにおいて、政治は国の理想の実現への努力の姿だという構造図の核に気づかせるような展開が必要であろう。

3. 資料

①とうきょう広報 ②都政の窓(都広報課) ③各区 市広報 他

4. 各小単元の構成

小単元「地方の政治」(10時間)

1. 小単元のねらい

くらしと深いつながりを持つ地方の政治について理解させ、みんなの願いを生かし、人々の幸福を実現するのが政治の働きであることに気づかせる。

2. 授業の流れ(案)

(1) 児童会の例などから政治の概念を把握させた後、区の政治→都の政治と進める方法

(2) 町のゴミ、道路など具体的な問題を取り上げて一つの問題解決の過程で区→都の政治へ進める方法

小単元「国の政治」(20時間)

1. 小単元のねらい

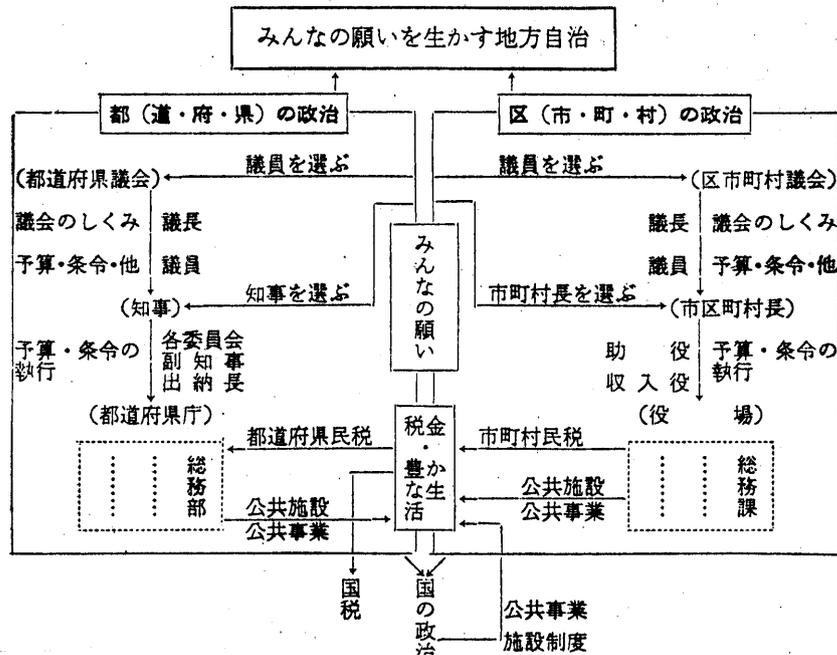
- (1) 国の政治は憲法の定めに従って、国会・内閣・裁判所の三つのしくみにわかれている。それらの働きと相互の関係について理解させ、選挙の重要性を考えさせる。
- (2) 憲法の特徴やその精神を理解し、正しい民主政治をおしすすめる心がまえに気づかせる。

2. 授業の流れ(案)

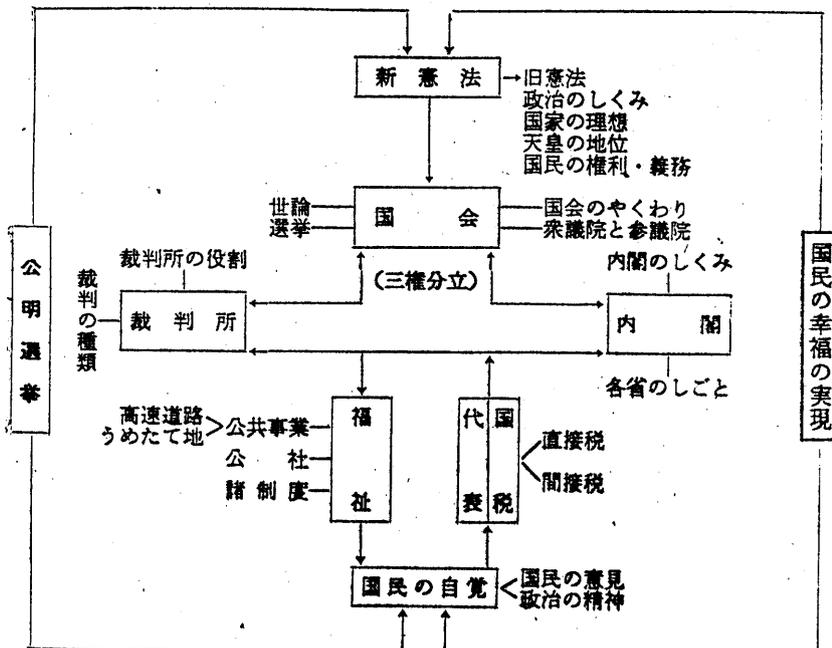
「高速道路」など公共事業の働きから入るのが具体的であり、一般的のように思う。そして、内閣→国会→裁判所→憲法の順に進める。

5 各単元の構造図

第6学年 第1単元 小単元 地方の政治 10時間



第6学年 第1単元 小単元 国の政治 20時間



資料2 「わたくしたちの生活と政治」単元の概要

目標

1. みんなの幸福を実現するために、わたくしたちの毎日の生活の中に、政治の働きがいろいろな形で行われている。
 - (1) 社会のいろいろな施設や、政治のしくみは、みんなの幸福を高めるために作られたものであるが、これを真に役だてるには運営のしかたや利用のしかたが大切である。
 - (2) 政治のしくみはいろいろな形に分かれており、いずれも国民の意見を尊重しておこなうようにくふうされている。
 - (3) 昔の人々のいろいろな努力によって、政治のしかたや国民の生活はしだいに進歩してきたが、現在でもいろいろな問題がなお残されている。
2. 国や地方の政治の重要性を考えて、これに関心をもつとともに、身近な集団生活をみんなの協力で明るく楽しいものにしようと努める。

学習活動の展開

1. 学校その他の公共施設を改善するには、どういう手続きが必要であろうか。
 - (1) 学校生活や校外活動において困っていること、改善したいことをあげ、その解決方法について考え、それが友だち・家族・近隣の人々との協力だけでは困難なものをまとめる。
 - (2) 学区内の公共施設は人々によってどのように利用されているか、これらを改善したいときには、だれにどういう方法で伝えたらよいか話し合う。
 - (3) 公共施設の設置や管理にあたる区・都・国などでは、どんな苦心をしているのか、必要な費用はどうしているのか話し合う。
2. わたくしたちの納めている税金は、どのようなことに使われているか。
 - (1) 区の収入の中で税収入の占める割合とそのおもな用途を調べる。
 - (2) 税金は、だれが、どのようなかたちで、どこへ納めるのか話し合い、税務署のおもな仕事を調べる。
 - (3) 税金の旅の図表を作り、われわれの日常生活との関係について話し合う。
3. 税金の使い道はどのようにして決められているのだろうか。
 - (1) 区議会や都議会のはたらき、予算の作り方などについて調べ、教師の話聞く。
 - (2) その他、議会（地方）の仕事や議員（地方）と住民の関係について話し合う。
4. 役所はわたくしたちのためにどのような仕事をしているか。
 - (1) 東京都庁は、決められた予算でどんな仕事をしているか調べる。
 - ・学校・公園などの設置や管理
 - ・都内の交通事業や道路の建設
 - ・住宅の建設や衛生事業（水道その他）など児童の理解しやすい事項を重点的に扱う。
 - (2) 都庁の最高の責任者である都知事の役割やその選び方について話し合う。
 - ・都知事と同じような人が、各都道府県にいて、それぞれの地域の政治にあたっている。
 - ・県の中には、また市・町・村があって、それぞれ自治のしくみをもっている。
5. 選挙と正しいよい政治はどのような関係があるか。
 - (1) 地方の政治に直接携わる人々を選ぶ場合、なぜ選挙によるのか、選挙をおこ

なうことによってどんな利点があるのかまとめる。

- (2) 選挙のしかたについて、今日どんなことが問題になっているか、新聞の切り抜きなどを利用して調べる。
 - ・公明選挙の意味、なぜそういうことが叫ばれるか。
 - ・選挙で国全体の政治に携わる人も選り出す。
6. 国の政治はどのようなしくみで行われているだろうか。
 - (1) 国会ではどんな仕事が行われているか、その要点を教科書その他の資料を使って調べる。
 - (2) 内閣やいろいろな官庁のおもな仕事、国会との関係、国民生活との関係などを調べる。
 - (3) 国会の見学をして、政治のしくみやはたらきについて学習したことを確かめ、発表しあい、報告書を書く。
7. 政治のしかたは、今と昔とではどのように違ってきているか。
 - (1) 日本が国としての形を整えたころの様子、貴族を中心とする政治と人々の生活、鎌倉幕府ができてからの様子などについて、教科書、年表などを使って調べ、まとめる。
 - (2) 江戸時代の政治と人々の生活について、今日と比較してその特色を調べる。
 - (3) 明治になって憲法や国会ができるまでのいきさつ、先人の努力、新聞の発達、その後の普通選挙運動等について調べ、新しい政治が人々の生活に与えた影響をまとめる。
 - (4) 政治の移り変わりに関するスライドを見て、これまでの学習のまとめとする。
8. 現在の憲法は政治や国の理想について、どのようなことを定めているか。
 - (1) 今と昔の政治のいちばん大きな違いについて話し合う。
 - (2) 日本国憲法の解説書を読み、主権在民その他の趣旨について教師の話聞く。

資料3 「公共施設のはたらきと政治」 単元の概要

(1) 単元のねらい

身近な公共施設ができるまでの経過を調べ、そこには、住民の願いを実現しようとする地方公共団体の政治のはたらきが反映していることを理解させる。

(2) 単元設定の理由

第6学年の政治のはたらきに関する学習は、とかく知識注入型の指導に陥りやすいとの批判がある。確かに、身近な事例と国の政治のはたらきとの関係に気づかせることはできても、政治が国民生活に及ぼす細かな配慮は、具体的な追求なくしては理解しがたいところである。そこで本単元においては、児童が直接に取材したり調査したりすることが可能な身近な公共施設が作られる経過を教材として、地方公共団体の政治のはたらきを手がかりに、政治のはたらきを具体的に探るための単元構想を考えた。

(3) 指導計画 (全7時間)

ねらい (時数)	学習活動・内容
<p>公共施設の役割を知り、つくられた経過を調べる計画を立てる。(2)</p>	<p>○身近にある公共施設を確認しあう。 ・児童館、図書館、公園、自転車置き場 ○公共施設を利用した経験を発表しあう。 ・利用のきっかけ ・利用の内容 ・利用の方法 ○それぞれの公共施設は、どのようにして作られたかを予想する。 ・だれが ・どんな願いをもとにして ○4つのグループに分け、それぞれのグループごとに、公共施設が作られた経過を調べる計画を立てる。 ・取材先 ・取材内容 ・まとめ方</p>
<p>グループ別に課題を追求し、公共施設が作られた経過を明らかにする。(2)</p>	<p>○計画にそって取材先をたずね、公共施設が作られた経過を取材する。 ・図書館グループ (図書館) ・児童館グループ (児童館) ・公園グループ (公園・区役所) ・自転車置き場グループ (区役所・利用者・商店の人)</p>
<p>追求した内容を相互に発表しあい、公共施設と政治のかかわりについて自分なりの考えをもつ。(3)</p>	<p>○取材してわかったことを確認し合い、作品にまとめる。 ・公共施設が作られる前の様子 ・公共施設が作られた経過 ○グループごとに調べたことを発表し、公共施設が作られた経過を話し合う。 ・各グループの発表内容の共通点 ○公共施設と地方公共団体の政治のはたらきの関係について話し合い、ノートにまとめる。 ・住民のねがいをきく政治 ・住みよい町づくりを目指す政治</p>

資料4 「政治とわたしたちの暮らし」授業記録

小文字の t は教師、大文字は子どもを示す。また名前が不明な子どもは小文字の c で示す。

小単元「憲法の平和主義」

第1時	子どもたちのいかり
t 1	君たちが今の世の中をどう思っているか、今の世の中で、どうにもはらがたつてかなわんというような問題を一つだけ書いてくれないかな。
t 2	K君が“また戦争がおこるかもしれない”って言っているね。“かもしれない”っていうのは少しあいまいだけど。K君、どうしてそう思ったのかな。もう少し詳しく説明してくれないかな。
K 3	新聞やテレビでそんなことよく言っているでしょ。だから戦争になるかもしれないと思って。
N 4	ぼくはね、日本が安保条約をむすんだでしょ。それから佐藤さんが日米共同声明をむすんだじゃない。だからそのことを問題にしたけどね。でも戦争なんかしないと思います。
T 5	わたしはアメリカが沖縄をとったり、日本に基地なんかつくらなければね、戦争なんかないと思ったけど、沖縄だつてかえってくるでしょ。だから戦争になるかもしれないなんて思えません。
O 6	でもよう、基地があるんだろ。基地ってのは戦争するためなんだろ。それに自衛隊だつてあるじゃない。それに自衛隊はだんだん大きくなってるんだろ。だからあぶないよ。
K. M 7	ばかだな、おまえ。戦争なんかなるかよ。だつて原爆戦だろ。やっただめだよ。みんな死んじゃうよ。
t 8	さっきN君は日本が安保条約をむすんだ、と言ったね。安保条約っていうのはどんな条約だったかなあ。 子どもたちはいそいで教科書やノートをぱらぱらとめくり始める。
c 9	平和条約のとき、アメリカとむすんだんだ。
c 10	“日本の平和と安全のためにむすんだ”って書いてあるよ、先生。
t 11	教科書にはそう書いてあったね。アメリカって親切な国だな。いままでさんざん戦争をした国を、今度は守ってやろうというわけだもんな。
c 12	ちがうよ、先生。日本を守るっていうけど、ほんとは自分の国を守るためだよ、先生。
c 13	だから日本に基地をおいたんだよ。自分のためなんだよ。
t 14	なあるほど、それで教科書には“日本にひきつづき軍隊がとどまり”って書いてあるわけだな。だけどなあ、“自分の国を守るため”っていうけど、いったいどこの国から守るんだい。
c 15	ソ連だよ、先生。
c 16	中国だつて核実験やったから、中国もだよ。
t 17	どんなときに守ってくれるっていうんだい。
c 18	戦争のときだよ。
t 19	そうか戦争のときか。戦争が起こっちゃったんじゃないかなあ。こまっちゃうよなあ。
N 20	あつ、先生、わかった。安保はね、日本の平和と安全を守るっていうんで

c 2 1	<p>しょ。でも基地があれば、アメリカとソ連や中国はなかが悪いから、戦争がおこるかもしれないでしょ。かえってあぶないじゃない。</p> <p>日本の基地から爆撃機がとんで行けばさ、むこうだっておかえしするでしょ。だからあぶないです。戦争になるかもしれません。</p>
c 2 2	<p>安保があるとかえってあぶないよ。戦争になるよ。</p>
t 2 3	<p>おまえたち、そう言うけどなあ、教科書にだって“日本の平和と安全のため”にあるんだって書いてあるんだぜ、それがあぶないっていうのは、どういうわけなんだい。</p>
c 2 4	<p>だって基地があつてさ、アメリカの軍隊がいるんでしょ。それにアメリカはベトナムで戦争もしているんでしょ。それに日本からB52でばく撃にも行っているし、ソ連や中国はベトナムを助けているんでしょ。もしアメリカがソ連や中国とぶつかっちゃったら、戦争になってたいへんです。</p>
t 2 5	<p>そう言うけどなあ、教科書にはそう書いておるんだよ。だいたいおまえたち、安保のなかみも知らんで、安保は戦争の危険があるなんていえるのかなあ。知りもしないで。</p>
c 2 6	<p>しらべるよ。しらべればいいんだよ。しらべれば。</p>

第2時	<p>安保と日米共同声明</p>
c 2 7	<p>子どもたちはあまり、調べが進まなかったようすである。</p> <p>そこで教師が条約の内容をわかりやすくしたプリントを配る。</p>
c 2 8	<p>平和を守るためっていうんだからいいみたいだなあ。</p>
c 2 9	<p>相手が攻めてきたらやるっていうんだから、いいんじゃないかなあ。</p> <p>戦争しないようにつくったみたいね。</p>
	<p>教師は、さらに次のようなプリントを配り、内容を説明する。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>“憲法9条は一切の軍備と戦争をすることを認めないものである。敵が攻めてきても自分を守るための戦争もやらないということである。今までの侵略戦争はすべて自分を守るという理屈をつけて行われてきた。(吉田首相新憲法制定のときの答弁)</p> <p>“いくさする身は かねてから 死するかくごでいるものを 泣いてくれるな 草の虫 東洋平和のためならば なんていのちがおしかろう”(戦争中の軍歌)</p> <p>新安保締結時の内閣答弁 藤山外相—極東の地域について沿海州や中国沿岸を含むと言明。 岸首相—全千島をふくみ、沿海州や中国沿岸は含まないと答弁 岸首相—さらに訂正して、北千島は含まず、金門島・馬祖島は含むと答弁。</p> <p>第2次世界大戦前、日本が占領していた満州(いまの中国の東北地方)とソ連の国境は日本の生命線と言われていた。</p> <p>四、総理大臣と大統領は、とくに朝鮮半島に相かわらず、いつ戦争がおこるかもわからないような状態があることに注目した。総理大</p> </div>

	<p>臣は……韓国の安全は日本自身の安全にとってたいへん必要であるとのべた。……総理大臣は、台湾地域における平和と安全を守ることも、日本の安全にとってきわめて重要な要素であるとのべた。……</p> <p>(日米共同声明)</p>
c 3 0	なんでもないと思ったけどさ、日本はアメリカと安全保障条約をむすんでるんでしょ。そのアメリカは台湾や韓国を守っているんでしょ。だからもし中国が金門島や馬祖島を攻めれば、アメリカはすぐ台湾につくんじゃないですか。
c 3 1	北朝鮮と韓国がいつもごたごたしてるじゃない。もしまた朝鮮で戦争が始まったらアメリカはすぐ朝鮮で戦争はじめるんでしょ。そしたら日本だってそれに巻きこまれるじゃない。それに北朝鮮の方は中国がつくし、そしたらソ連だってやるから、たいへんなことになります。
c 3 2	安保条約の 3 条にさ。“お互いに協力して武力攻撃にたいこうする”ってあるじゃない。ていこうするっていうのは戦争するってことでしょ。そうすると吉田首相の言っていることとちがうんじゃないですか。
c 3 3	きげんに立ちむかうようなに行動するっていうのも、戦争するっていうことでしょ。
c 3 4	そうだよ。武力をもたないって吉田首相だって言っているのに、ていこうする力を持つなんておかしいと思います。
c 3 5	それに日本はもう戦争しないってちかったんでしょ。
c 3 6	太平洋戦争のとき、満州は日本の生命線だなんていってたのにさ、それがまた朝鮮や台湾は日本の安全に関係があるなんて、おんなじみたいなことっているんでしょ。これじゃまるで、また戦争がおこるみたいですよ。
c 3 7	安保は“憲法のはんい内で”っていっているんだから、いいんじゃないですか。
	憲法を調べなければだめだということになってここは終わる。

第 3 時	安保と憲法
	教師が、憲法制定時の吉田首相の国会答弁にもかかわらず、つぎつぎに解釈が変わり、警察予備隊が保安隊になり、ついに自衛隊にまで脱皮したこと、その後戦力はどんどん大きくなり、戦前の軍隊の数倍にもおよぶ火力をもつようになったこと、それにも関わらずその後の代々の政府は少しも憲法に違反していないと解釈していることなどを話す。
c 3 8	でたらめだなあ。
c 3 9	いいかげんだよ、先生。
c 4 0	いんちきだあ。
c 4 1	憲法でそう決めたのに、安保条約をむすんだり自衛隊をつくったりするのは、おかしいんじゃない。
c 4 2	なんかうそついてるみたいです。
c 4 3	解釈するっていったってね。ずいぶん勝手なんじゃないですか。

c 4 4	憲法で戦争のための武力をもたないってきめたけどさ。でも自分を守るためなら少しぐらいはいいんじゃないかなあ。
c 4 5	ばかだな、おまえ、ない方がいいよ。あるとやっぱり戦争のもとになるよ。
c 4 6	そんなこといったって、敵がせめてきたときだまっているんじゃ、しゃくじゃないですか。だから自衛隊だって、少しはあったっていいんじゃないですか。
c 4 7	でも吉田首相は、はじめ一切の軍備をもたないし、戦争もしないっていつているのにことわりなしにどんどんそんなことするのは、いけないと思います。
c 4 8	だまっpegまんしていれば、何もしいないと思います。
	最後に、“また戦争が起こるかもしれない”という考え方と“戦争が起こるとは思わない”という考え方の対立を考え直す。 子どもたちは安保条約なんかむすべないし、基地もおけないような条項が、当然憲法の中にあってもよいのではないか、というところまで発展した。

小単元「憲法と民主政治」

第1時	子どもたちの生活感覚
K・N1	今は何から何まで値上がりしている。どうしてか。それを知っている佐藤さんは、いろんなものを次から次へ値上げしている。なんか手をうてばいいのに。
K・S2	私の家は工場をやっているから税金が多い。私の隣の家は税金が私の家より多い。私の家は早くきれいな二階屋にしたいと思っているのに、税金ばかり取られたら家も建てられない。なぜ税金をたくさんとって、みんなを困らせるのだろう。
K・T3	おばさんたちが話しているのを聞いたんだけど、組合をつくってデモをした責任者は会社の上役ににらまれるそう。自由にデモをやっているのに、どうしてにらまれるのか。
A4	物価が上がってばかりいるのに、おとうさんやおかあさんの給料は上がらない。政府は苦しいから値上げして儲かるようにして給料は損するから上げないに違いない。
O・M5	おとうさんが言っていたが、社長さんや上のえらい人は月給をたくさん上げるけど、下の人少ししか上げない。どうもおかしいと思う。物価は上がっても、月給の安い人にそれに応じて安くはしてくれない。貧乏な人が大臣になり、貧乏な人たちはその人に選挙をすれば、私たちはらくにくらせるのじゃないか。
K・M6	ぼくの家はどうして貧しいのだろう。全部で八人家族だけど、働いているのは四人、ぼくの家のお二分の一が働いているのに、くらしはあまりよくなるらない。
t7	でもおとうさんのお給料が上がればいいじゃないか、物価が上がったって。

c 8	だめだよ、先生、このプリントの中でもA君やさ、O・Mさんがいっているようにね。月給は上がらないんだよ。
c 9	だってさ。物価は上がるけどさ。お給料はそんなに上がらないでしょ。だからやっていけなくなっちゃうんです。
c 1 0	上がるには上がるけど、少ししか上がらないってっていました。お母さんもね、せっかく月給があがったって、こう物が高くては、かえって前の方がいいってしていました。
t 1 1	A君は“政府がもうかるように値上げして、給料は上げない”って言っているね。値上げしたり、給料を上げないようにしているのは政府なのかな。
c 1 1	政府じゃなしに会社の社長だよ。
c 1 2	そうです。政府じゃないです。
c 1 3	だって物価値上げしたり給料を上げないのは会社の社長さんだけんどよ、政府だってやるんじゃないですか。
c 1 4	政府がいろいろと考えてやるんです。
c 1 5	こないだB君がいったけど、タクシー代なんて政府に頼んで、それで政府が許可するんじゃないですか。
c 1 6	政府が許可しなければいいんだよなあ。
c 1 7	いままでそれでやっていけたんだものなあ。なんで許可すんのかなあ。
c 1 8	ちゃっくいなあ。
c 1 9	先生わかった。あのね、政府とさ、そういう大きな会社の社長なんてさ、仲がいいでしょ。ゴルフなんかやっちゃってさ。だからそういう大きな会社の社長なんかさ、もっともうけようと思って政府にたのめば、すぐゆるしちゃうんじゃないですか。
c 2 0	あ、そうだ。そうだよ、きっと。
t 2 1	まあまあよ。そんなこといったってさ。君達のおとうさんの給料をあげるんだってなあ、中央労働委員会なんていうのがあって、ストの仲裁をしたり、人事委員会なんていうのも政府の下にあって、物価がこれくらい上がったから、給料もこれくらいあげなさいって、政府にいうことになってるんだよ。だからいいじゃないか。
c 2 2	でもね、物価はどんどん上がるのに、お給料のほうはちっとも上げようとしないんです。
c 2 3	だからストやるんだよなあ。
c 2 4	会社の社長なんかは政府と仲がいいでしょ。だからすぐ値上げを許しちゃうけどさ。労働組合なんか政府と仲が悪いから、なかなか上げないんです。

第2時	くらしと基本的人権
t 1	いままでくらしと政治の関係をみんなの問題にしてきたけど、そういう政治は何をもとにして行われているのかな。
c 2	憲法です。
t 3	まずしさとかさ、生活ってことが憲法にどう書かれているか、それを調べてみたらいいんじゃないですか。
c 4	25条は人間らしい生活がおくれるように、政府はほねをおらなきやいけないっていうのに、物が値上げで困っているのに、政府はそれをちっともとめようとしない。

c 5	デモなんかできるっていったって、まえに K・T さんがいったように、上役ににらまれるのはひどいと思う。
c 6	18 条はいやな苦しい労働をさせられることはないって書いてあるが、お金がなければやらないわけにはいかないです。
K・A 7	みんな共産主義がいいというが、私はそうは思わない。いくら共産主義になっても身分の差別はあるのだから、今のままでも私は不服はない。交通だって発達しているし、私たちのくらしがその日の食べ物に困る人は、私たちのクラスにもないと思う。
c 8	子どもをこき使ってはいけないと書いてあるが、貧しい家はくらしが立っていけないから子どもを働かす。だから憲法は変だ。
c 9	26 条にはだれでも力ある限りはいきたい学校に行つて勉強できるって書いてあるが、まずしい人や片親のない人は、いくら頭がよくつても入れない。
c 1 0	憲法には人間らしい生活をする権利を持っていると書いてあるが、実際は、それが丸っきりでもないけれども、反対みたいです。
c 1 1	憲法どおりになつたら、ゆめのように違つてくる。
c 1 2	人間は同じように取り扱われると書いてあつたが、アメリカ人で軍人の人が日本で罪をおかしているが、日本ではそれを非難し、そしてちゃんとした裁判に、まだかけてないではないか。いくらアメリカが日本を守つてくれても、そんなにいいなりになってしまうようではしょうがない。国民はびんぼう、大臣の差があつてはならないと思う。政府なんかだんだん憲法をそちのけで政治をしているように思える。日本はまた悪い国にもどつてしまうのではないかと思うと、内心心配だ。
t 1 3	だいたいみんな同じような考え方しているね、まねしてるみたいだなあ。
c 1 4	先生、K・A さんの少し違います。いまのままでいいっていつてるんです。
t 1 5	K・A さんは、日本人の生活は昔に比べてとても良くなつた。これからもっとよくなっていくだろう。だから今のままでも不服はないって言っているわけだ。共産主義っていうのはどんなものか、そういう世の中になつたほうがいいのかどうかは、君達が大人になるまでに考えることにしてね。 “今のままで不服はない” っていうところからはっきりさせていこうかな。それではいいね。
c 1 6	そんなこといつても、身分の差別なんかがあつちゃあ、いやじゃないんですか。
c 1 7	交通が発達したつていったつてよ、お金出さなきゃ乗れないじゃない。だからびんぼうだつたらしょうがないじゃないですか。
c 1 8	食べ物に困ることだつてあるんじゃないですか。たとえばさ、お金持ちなら何でも食べられるでしょ。だけどぼくたちなんか、そんなになんでもたべられないじゃない。だつたら、やっぱりたべものに困ることだつてあるんじゃないですか。
K・A 1 9	みんなそんなこと言つたつてさ、しょうがないんじゃないですか。そりゃあうちだつてびんぼうだけどさ、政府に言つたつてそうしてくれないし、文句ばかり言つたつてしょうがないと思います。
t 2 0	なるほど K・A さんの言うとおりでなあ。30 人や 40 人でぶつぶつ言つたつて、政府はものすごく大きな力をもっているから、なかなかそのとおり

	にならないだろうなあ。それよりもおとなしく、おだやかにくらしたほうがいいよなあ。先生も K・A さんの考えに賛成だな。
c 2 1	あきらめちゃうって、ひきょうじゃないんですか。
c 2 2	そうだよひきょうだよ。
c 2 3	先生、ひきょうだよ。
c 2 4	30 人や 40 人でなくてさ、みんながそういうように文句言えればいいんじゃないですか。
t 2 5	みんなで文句言うってさ。そりゃあ君たちはそうするかもしれないよ。だけど他の人はどうするんだい。日本には一億人以上も人が住んでいるんだぜ。東京だけだって一千万人以上も人がすんでいるんだ。そういう人たちが知らん顔してたら、しょうがないじゃないか。
c 2 6	みんなで説明すればいいんです。よく話せばわかります、きっと。
c 2 7	多勢だからってあきらめたら、何もできないよ。
c 2 8	テレビや新聞に投書すればいいよ。 署名運動だ。そうだ署名運動だ。駅なんかでさ、みんな手分けしてやれば いいよなあ。
K・A 2 9	だって変じゃない。そんなことしてたらおつとめもできないし、不服言 たってしょうがないと思います。
c 3 0	しょうがない、しょうがないって言ってたらさ、いつまでたっても僕たち のくらしなんかよくなりません。
c 3 1	つとめたってさ、そんなことができます。
c 3 2	そうだよ、できるよ。
c 3 3	たいへんけどさ、やればできるんじゃないですか。

第 3 時	憲法不要論と憲法改正論
c 1	みんな同じでさ、金持ちもびんぼうもなければいいんだ。14 条にだって そう書いてあります。
c 2	そうです。14 条です。月給の多い人も少ない人もいるけど、そんなのは 同じにして、中にはちっとも働かないで、ガッポリ儲けちゃっている人な んかも、なしにしたらいいんです。 僕たちだって学校卒業するでしょ、そしたら大学へ行く人もつとめる人も いるでしょ。そんなのなしにして、みんな同じに学校へ行けるようにした らいいんです。
t 3	みんないろいろ言ったけど、14 条はそう書いてあるのかな。もう一度よ んでごらん。
c 4	なんだかおかしいよ。ぼくたちの言っているのと同じようだし、違ってる みたいだよ。
c 5	ぼくたちの言っているのは、“みんなおんなじようなくらし”って言ってる でしょ。ところが、14 条は“法律の上では同じ”って言うんだから、 やっぱりちがうんじゃないですか。
c 6	13 条はさ、“だれでも一人ひとり大切にされる”って言うんだから、ほん とは金もちやびんぼうがあっちゃいけないんじゃないですか。14 条はな んだかへんです。
c 7	法律の上って、法律の上だろ。なんだかよくわかんねえな。裁判の時かな

	あ。 大切にされるって言ったって“法律の上では”って言うんでしょ。言葉だけ大切にされたって、実際にお金持ちやびんぼうな人がいたら、何にもならないじゃないですか。前にだれかが言ってたでしょ。“だれでも上の学校に行けるっていったって、びんぼうだったら行けない”って。それとおんなじです。
t 8	そうだね、どうもはっきりしないねえ。どういうように書いてあればいいのかなあ。君達考えてみないか。
c 9	国民はだれでも同じように生活が楽でなければならない。
c 10	国民はだれでも、金持ちとびんぼうの差があってはならない。
c 11	国民はだれでも同じような生活をする。
c 12	国民はだれでも幸福でなければならない。
t 13	そういうように憲法をなおすことを・・・
c 14	憲法改正です。
c 15	そういう憲法改正ならいいなあ。みんな賛成しちゃうよなあ。
t 16	じゃあだれがそれをやるんだい。
c 17	みんなだよ。国民だよ。
t 18	国民が憲法改正できるって、だれが決めたんだい。おかしいじゃないかな。天皇陛下か内閣総理大臣がやるんじゃないのかな。
c 19	国民主権だよ、先生。
c 20	主権在民です。
c 21	天皇が国をおさめるひとではなく、この私たちこそみんなで作った日本の国を治めていく力なのだって、第1条にあります。
t 22	そうだね。そういうように国民みんなの考えで政治を進めていく、そういう政治をなんと言うのかな。
c 23	民主政治だよ、先生。
c 24	そうです。民主政治です。

資料5 「くらしのなかの憲法と政治」 単元の概要

○目標

- (1) 身近な出来事から政治くらしについて考え、国民（住民）がどのように政治を動かしてきたかをつかむ。
- (2) 憲法の3原則を大日本帝国憲法との比較によって理解させるとともに、くらしの中に憲法の理念が実現できていないことを具体的な事実をとおしてつかむ。
- (3) これからの政治は、人間の尊さを守り育てなければならないことを具体的な出来事のなかでつかむとともに、憲法の理想を実現するにはどうしたらよいか考える。

○授業展開例

	ねらい	授業の展開
第1時 国民が主人公	国民主権（主権在民）の意義を、大日本帝国憲法との対比の中で理解させる。	<p>(1)おじいさんやおばあさん・地域の人から聞いてきた明治憲法の下（戦争前）でのくらしを今と比べながら調べよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・天皇は神であり陸海軍を率いる唯一絶対の主権者ということは、国民の生活のすみずみに浸透していた。政治も裁判も天皇の名のもとにおこなわれる。反対することはもちろん、批判することも許されない。学校の儀式と教育勅語。各学校にあった奉安殿と天皇の写真、その扱い方。家庭では天皇、皇后の写真を額を高く掲げていたこと。召集令状は、天皇の名のもとに出されたことなど。 <p>(2)戦争中の教科書にかかれている天皇をどう思いましたか。</p> <p>(3)きたがわてつろうさんの歌（『日本国憲法前文』）はどんなことをうたっているのだろう。（前文や国民主権にかかわる条文を調べて日本国憲法では主権はどうなっているか調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国民が選んだ国会が政治の最高機関である。 ・天皇は国政に関する機能を有しない。地位は主権者である国民の総意に基づく。 <p>(4)父母が直接政治に参加し、政治を動かす場面を具体的に出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・選挙（国、地方選挙） ・住民運動
第2時 国会と内閣の	立法、行政、司法のはたらきと国民の権利を守るために権利を分立して権力の専制化をふせぐ三権分立の意義について理解させる。	<p>(1)憲法や資料を見て、国会、内閣、裁判所のはたらきについて調べよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・裁判所のはたらき 法律が憲法にあっているかどうかをきめる。内閣の命令や規則が憲法にあっているかどうかをきめる。 ・国会のはたらき 国の予算、法律をきめる。内閣総理大臣を指名する。内閣の仕事を監督する。裁判官を裁判する。 ・内閣のはたらき 国会がきめた法律や予算にしたがって政治を行う。衆議院を解散させる。長官以外の最高裁判所の裁判官を任命する。長官を指名する。 <p>(2)なぜ、国会、内閣、裁判所がたがいに監視しあうようにな</p>

は た ら き と 三 権 分 立		<p>っているのだろう。大日本帝国憲法や三権分立の図を見て話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦前の日本の政治は、天皇に主権が集中し、三権分立はかたちだけであった。そのため参政権をはじめ国民の権利は著しく制限された。 <p>(3)国民は国の主人公（主権者）として、どんなところで政治に参加しているだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政党の党员や政治家として、直接政治に参加する。 ・国会議員や地方自治体の首長、議員を選挙する。最高裁判事を国民審査する。役所の仕事が正しく行われているか議会傍聴や情報公開などで知る。 ・議員や役所に署名・デモ行進などで解決をはたらきかける住民運動。
第 3 時 市 役 所 調 査 隊	<p>地方自治の意義やしくみについて理解させ、地域の人々の願いや運動に関心をもたせる。</p>	<p>(1)学校や公民館・図書館などを建てたり、世話をしたりする仕事はどこがやっているのだろう。</p> <p>学校や公民館のほかにも消防・道路・橋・下水道の処理など子どもたちのくらしと深く結びついている地方自治体（県や市）の仕事について市の広報などをもとに調べる。</p> <p>(2)学校や公民館の建設費、一日の電気や水の使用量などの維持費は膨大なものである、その費用はどうなっているのだろう。</p> <p>学校の電気や水の使用量を手がかりにして地方公共団体の仕事に使われている費用の大きさと、それをまかなっているのが父母が働いておさめる税金（地方税と国税からの補助金）であること。また補助金の削減によって苦しい自治体の財政について調べる。</p> <p>(3)『あたらしい憲法のはなし』の「地方自治体」を読んで、地方自治の意義としくみについて調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地方の独自性。地方地方の栄えこそが国の栄え。 ・地方自治体の議会、役所、首長、議員選挙。 <p>(4)お父さんやお母さん・地域の人たちは市をよくするためにどんな活動や運動をしてきたのだろう。</p> <p>父母から聞いてきた地域の住民運動を発表する。住民運動については、なぜ起こったのか、どのような人たちが立ち上がったか、運動はどのようにすすめられたか、自治体の政治をどのように動かしたか。</p> <p>(5)こんな市にしたいという自分の願いを発表し、地域の問題に関心をもつ。</p>
第 4 時 近 江	<p>民主主義の基本である基本的人権の尊重について近江人権ストをもとに考える。</p>	<p>(1)渡辺さんたちは、なぜ労働組合をつくろうとしたのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手紙をかってに開いたり学校も自由に選べないなど近江絹糸の人権を無視している行為を具体的に挙げ、「会社の人権無視の行為をやめさせたり、働きやすくしたりするために大勢の人の力をまとめた」など、組合をつくった理由を出

<p>絹糸の人権スト</p>		<p>し合う。</p> <p>(2)組合の要求やストなどの行動にたいして、会社側はどうしたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・要求を認めたくない会社側は、従業員を組合やストからめけさせようとして親に組合のデマを知らせた。従業員の中にはノイローゼになるものや自殺者まで出た。 <p>(3)組合が会社に要求を認めさせることができたのはなぜだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・組合は、デモ行進、ビラまきなどで会社以外の人々にも自分たちの要求の正しさをうったえた。新組合には、他の組合から多くの応援が寄せられ、新聞や世論も支持した。 <p>(4)憲法では基本的人権をどのように定めているか調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・憲法で基本的人権にかかわる条文を調べる。 ・憲法第 97 条や自由民権運動の願いをもとに話し合い、基本的人権の尊重は、人々の「多年にわたる自由獲得の努力の成果である」こと、平和と民主主義の基本であり、永久の権利であること、さらに、渡辺さんたちのように国民が不断の努力をしなければならないことをおさえる。
<p>第 5 時 日本はいっさい戦争しない</p>	<p>憲法は戦争を放棄し、戦力をもたないと定め、平和を守る決意を明らかにしたことを理解させる。</p>	<p>(1)戦争放棄の挿絵（「あたらしい憲法のはなし」）は何を意味しているだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・憲法第 9 条の戦争放棄とは、2 度と戦争をしないということ。戦争をするためのいっさいをもたないということである。それほど平和への決意を強くもったことがわかる。 <p>(2)なぜ、日本は戦争放棄を憲法にはっきりかいたのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「あたらしい憲法のはなし」をもとに話し合う。 ・明治以来 15 年戦争敗戦までの長い戦争を思い出す。天皇中心の政治は、アジア諸国への侵略の歴史であった。そして相手国や自国の民衆の命をうばい、生活や財産、文化を破壊するものだった。 ・2 度と戦争を起こしたくないという国民の気持ちと、戦争への道へ歩んだ法律を思い起こし、平和憲法を望んだ人々の願いを理解する。 <p>(3)憲法の「戦争放棄」は守られているだろうか。予想後、話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・防衛予算の増額や戦力についての首相の答弁のうつりかわりから、日本の戦力が拡張されていることを理解する。 ・自衛隊は合憲か違憲か、長沼裁判の判決を読み、話し合う。
<p>第 6 時 人間の</p>	<p>これからの政治は、人間の尊さを守り育てなければならぬことを、地域の公害、福祉平和などの具体例を通して理解させる。</p>	<p>(1)老人や障害者に対して、市（町）はどのような政治をしているのか出し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療無料、無料バス、スロープのある建物、盲人のための交通信号・障害者のための学校、作業所など。 <p>(2)福祉について聞きとりにいった市役所調査隊の報告について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いくつかのグループが事前に市役所や福祉の施設の聞きと

<p>尊 さ を 守 る 政 治</p>		<p>り調査をしておいて発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・老人や障害者の声やその施設で働いている人の話。 <p>(3)福祉やほかの子どもたちの住んでいる地域ではどのようなことが問題になっているか、地域の人々の父母は、これからの政治に何を望んでいるか話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前に聞き取りをさせたり、学級（学年）通信を出したりして、父母に協力を求め、話し合いの資料を集めておく。 ・自然を守ろう、公害をなくそう、平和を守ろうなど。 <p>(4)これからの日本や憲法や政治について、子どもたちの抱負や夢を作文にまとめる。</p>
--	--	--

資料6 成瀬茂雄「高齢者福祉にかかわる人たち」

学習展開

□学習課題 ・子どもの意識 ◇学習内容

<第1時>

高齢者はどんな生活をしているのか

◇高齢者の定義 (65歳以上) ◇高齢者の増加の現状

・家族といっしょ、近所に住む、1人で住む、年金をもらう、仕事をする
旅行、趣味 (カラオケ、囲碁、将棋など) を楽しむ

よくわからない、高齢者はどんなことを考えて生活しているのか

<第2～3時、随時 (聞き取り)、第4時 (発表)>

高齢者はどんなことを考えて生活しているのか

◇清楽荘での聞き取り

◇独り暮らしの高齢者や寝たきりの高齢者の増加の現状

◇年金生活者の家計

(楽しみ)

(不安)

- ・家族といっしょに生活できる
- ・友達と話をする
- ・痴呆防止のためカラオケをする
- ・遊んでいてもお金がもらえる
- ・寝たきり、痴呆になったら困る
- ・めんどろを見る人がいない
- ・年金がたりるか心配、医療費が上がるのが心配

・高齢者は健康に気をつけているな
・病気になったときのことを心配している
・病気になった高齢者はどんな生活をしているのか

<第5～8時 (見学)、第9時 (発表)>

病気になった高齢者はどんな生活をしているのか

◇車いすを押す体験 ◇入浴の手伝い ◇おむつ交換 ◇食事、おやつ世話
◇リハビリ、レクリエーションの手伝い ◇高齢者との会話

療養者に対する意識

・家の人の悪口をいう人が多い
・体が麻痺していてかわいそう
・車いすを押すのが難しそう

介護士に対する意識

・療養者の世話は大変だ
・療養者一人一人の症状に合わせて世話をしているな

・清楽荘の高齢者と違って生活するのが大変
・身体のことや家族のことで悩みを抱えている人が多い
・介護する人はどんな気持ちで仕事をしているのか

<第10時、随時 (聞き取り)、第11時 (発表)>

介護する人はどんな気持ちで仕事をしているのか

◇高齢者医療の現状、問題点 ◇介護士の仕事の内容、努力や願い
・日常生活ができるように回復してほしい、生きがいをもってほしい
・家族の人が面会に来ず、預けっぱなしになっている
・人手不足、療養者の介護が不十分
・介護士という仕事が理解されていない

・いろいろな問題がある ・他にどんな介護をする仕事があるのか

〈第12時（聞き取りの計画）、随時（個人追究）〉

他にどんな介護する仕事があり、問題があるか

◇聞き取りの計画…訪問看護婦、ヘルパー、清楽荘の職員、民生委員、市役所長寿課

〈第13～15時（発表）〉

どんな介護する仕事があり、問題があるか

◇高齢者福祉の現状と問題点

◇高齢者福祉に携わる人々の仕事内容、努力、願い

(介護士)

・いっしょに住みたくないという家族の意識

・施設が不十分、人数不足

(訪問看護婦)

・世間体を気にして、訪問看護婦が入りすることを嫌がる

・家族の人との信頼関係が大切

・人数不足

(ヘルパー)

・いろいろな症状の人がいて、接し方がわからないときがある、人数不足

(清楽荘職員)

・高齢者が楽しめるようなイベントの計画

・バスによる送迎

(民生委員)

・人の世話になりたくない高齢者もいる

・家族や高齢者との信頼関係

(市役所長寿課)

・高齢者福祉にかかる費用

・高齢者へのサービス

・公的介護保険制度の問題点

高齢者福祉には、意識の問題や費用の問題があるな

〈第16～17時（討論）〉

高齢化社会に必要なものは、お金が一番なのか

◇高齢者福祉の現状や問題点（費用、施設、労働力不足、制度の遅れ、意識のずれ）

(賛成)

・施設、ヘルパーなどには、お金が必要である

・寿バス、敬老会補助など生きがいを支えるのにもお金が必要

・老人保健施設や特別養護老人ホームに入るのにもお金がかかる

・高齢者が増えていくので高齢者自身も費用の負担が必要である

(反対)

・高齢者、家族、私たちの意識を変えることが大切である

・高齢者福祉に関心をもてば、税金を納めようという気持ちにもなる

・「寝たきりをつくらない」という意識をもてば、医療費は減らせる

・高齢者福祉に関心をもつことが、福祉に協力しようという第一歩になる

・自分たちの意見をまとめ、話をしてくれた人に評価してもらおう

〈第18時〉

高齢者福祉について関心をもってもらおう

◇既習知識をもとに新聞の作成 ◇自分の考えに対する評価