

[原著論文]

「総合的な学習の時間」における「市民性」教育の可能性
— 〈子ども—大人〉・〈個—公〉の二項対立図式を超えて—

山本 孝司¹⁾、久保田 治助²⁾

【要 旨】「大人になる」というテーマは、今日の日本の若者問題を論じる際のキーワードともなっている感さもある。「大人になる」ということは、他方で「子どもではなくなる」という意味合いを含んでいる。つまり「大人になる」ということ自体が、ある種の子ども性の否定のうちに成り立っている。

近代以前、こうした「大人化」については、制度としてシステム化されていなくとも、子どもたちは共同体の一員として、無意識的に社会教育を受ける機会が多々用意されていたのである。近代以降、「大人化」のプログラムは学校教育が中心の場となり、そうしたコミュニティのなかでの「大人化」の取り組みは姿を消してしまった。それどころか、今ではコミュニティそのものが解体され消滅してしまっている。

このような時代を背に、「大人化」の問題は、社会教育の分野を筆頭に「市民性」(citizenship)の問題として再浮上している。もっとも、言葉として「市民性」は頻繁に耳にするようになったものの、その内実についてはいまひとつ定かになっていない。

そこで本稿の目的とするところは、近代以降「市民性」がどのように論じられてきたかをレビューした上で、あらゆる位相でボーダレス化している今日にあって、「大人化」という視点からあらためて「市民性」を捉え直すことである。

キーワード：市民性 個人の尊厳 公共の精神 私事化 総合的な学習の時間

I. 問題設定

1. 問題の所在

「大人になる」ことをめぐっては、教育のみならず、いろいろな分野において様々な言説が溢れている。「大人になる」というテーマは、今日の日本の若者問題を論じる際のキーワードともなっている感さもある。「大人になる」ということは、他方で「子どもではなくなる」という意味合いを含んでいる。つまり「大人になる」ということ自体が、ある種の子ども性の否定のうちに成り立っている。

「大人になること」という場合の「大人」については、小浜逸郎が次のように分類している¹⁾。すなわち、1. 生理的大人、2. 社会的大人、3. 心理的大人である。1については、身体の大きさ、運動能力や生殖機能という点で、学習的要素よりも成熟的要因によって規定される成長・発達であるのに対し、3については、知識・知恵といった学習的要素によって規定される成長・発達である。このような1、3を含みつつ、

一般に「大人」の要件が語られるときには、2社会的側面の視点からである。たとえば、保護者から経済的に自立しているかどうか、仕事や家庭、社会のなかで責任を果たせるかどうかといった指標で、その人を「大人」と見なすかどうかを決めている。

近代以降、こうした「大人化」のプログラムは学校教育が担っている。学校教育が制度化される以前、コミュニティが「大人化」機能の大部分を担っていた時分には、どの集落にも「若者組」²⁾という組織があり、それらは大人世界に入るイニシエーション的役割を担っていた。今ではこうした若者たちの自治組織である「若者組」が姿を消したところか、その母体であるコミュニティそのものが解体され消滅してしまっている。

それに加えて、今日大人と子どもの境界が曖昧になってきている。先にあげた小浜によってあげられた「大人」の要件のうち、2に関しては、ひきこもりやニートなど、自分の生き方が定まらず「難民」化している若者も、今日では無視できない

¹⁾ 九州看護福祉大学 看護福祉学部 社会福祉学科、²⁾ 鹿児島大学

数いる。他方で、法律の分野では、2000年11月の少年法の改正により、厳罰化され適用年齢の引き下げがなされたり、制度的な範囲では、刑法において大人とは区別されてきた「少年」概念が変わった。前者と後者は動きとしては逆の方向性をもつ。前者は、従来は一人前の大人として扱われてきた年齢層が「一人前」ではない事態、後者は、従来は「子ども（少年）」として保護されてきた14歳~16歳までの年齢層が「大人」と見なされる事態という意味においてである。

このような時代を背に、「大人化」の問題は、社会教育の分野を筆頭に「市民性」(citizenship)の問題として再浮上している³⁾。もっとも、言葉として「市民性」「シティズンシップ」は頻繁に耳にするようになったものの、その内実についてはいまひとつ定かになっていない。その原因としては、やはり先にあげた「大人」と「子ども」概念規定が自明でない、否むしろ曖昧化していることが要因としてあげられよう。その伏線としてグローバリゼーションを通しての国際化による国家的境界の越境可能性、ローカリズムによる地方分権によるコミュニティの建て直しの動きによる対外的にみたときの国家という枠組み、国内でみたときの「権力」の分散化の動きによる「市民性」という概念規定の基盤の揺らぎがある。

そのひとつの表れは、国民=市民という等式の崩壊である。本来は、個人と国家の関係は、個人が政治参加することによって国家を構成し国家の意思決定に関わるという意味合いにおいて二項対立的なものでは必ずしもない。しかしながら、とりわけ我が国においては、戦後日本の固有の問題として、個人と国家の関係が十分には考えてこられなかったことも手伝って、いきおい個人と国家の二項対立的な把握を前提に、国家に対する個人の義務が強調される傾向にある。このような状況下で、個人と国家の関係を再構築するという問題意識が2000年前後に起こってきた。

本稿が「市民性」教育を主題に、〈子ども—大人〉〈個—公〉という二項対立的図式の設定から論考を進めるのも上のような状況認識による。

2. 先行研究および本研究の意義

「市民性」に関する省察は、非常に概括的な述

べ方をするなら次のようなことが言える。すなわち、世界のグローバル化が進んだ近年において、国際理解教育と結びついたカリキュラム研究のなかで、とりわけヨーロッパをはじめとする諸外国との比較検討がなされているということ。あるいは歴史学においては、従前から、絶対王政以後の社会契約の思想と市民革命、産業革命による資本主義の成立を経て、ポスト資本主義社会に至る社会変革のなかで社会を能動的に構成する中心原理として市民性は位置づけられてきたということ。さらに哲学においては近代市民社会を含みこむ形で有史以来の人間の社会構成原理との絡みで、「市民」概念の研究がなされてきたということである。とりわけ今日のわが国において、「市民性教育」と銘打った研究においては、2006(平成18年)年の教育基本法改正を受けて「規範意識」「公共の精神」と結びつけられて論じられることが多い。

本稿は、こうした各分野での先行研究を参照しつつ近代以降「市民性」がどのように論じられてきたかをレビューした上で、あらゆる位相でボウダレス化している今日にあって、「大人化」という視点からあらためて「市民性」を捉え直すことを企図する。その際に、本稿が切口として着目するのが、主題に示されているように「総合的な学習の時間」である。

「総合的な学習の時間」については、「学力低下」をテーマにした学力論をめぐる論議のなかで盲点となっていた、学力のもつ「私事性」と「公共性」が教育基本法改正前後にあらためて焦点化され論じられるようになったことで、再び「総合的な学習の時間」に育まれる学力についての再考の機会も出てきている。学力低下論で言われる「学力」とは私事性が強調され「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」という「公共性」の観点で論じられる傾向にあった。つまり学力のもつ個人の自己実現の道具としての機能にのみ関心が向けられた状態での議論に終始してしまっていた。

「総合的な学習の時間」では、今回の改訂においてもひきつづき、ねらいとして「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決

する資質と能力を育てること」を掲げて、「知識基盤社会」において求められる思考力・判断力・表現力等を育むために、重要な役割を果たす時間として位置づけがなされている。そのなかで、「探求的な学習」を行うこと、「協同的」な態度を育てることが、今回の改訂では、文言として加わった。

とりわけ「協同的」との関連で、具体的レベルでの「自己の生き方について考えることができる」という目標で、「人や社会、自然とのかかわりにおいて、自らの生活や行動について考えていくこと……社会や自然の中に生きる一員として、何をなすべきか、どのようにすべきかを考えること」が強調される。

ここでキータームにあがってくる「協同(協働)」は、かつてデューイが『学校と社会』(*The School and Society*)のなかで学校を小社会に作り替える仕掛けとして持ち出した概念でもあった。デューイが小社会としての学校に期待したのは、子どもの発達における心理的側面と社会的側面の統合であった。この統合は、本稿の主題とする「市民性」教育とも深く関わり、とりわけ筆者たちが市民性教育の要として焦点化する、曖昧化した〈子ども-大人〉の発達概念にあって〈個-公〉という二項対立図式を超克する視点にとって示唆に富む。「総合的な学習の時間」における「市民性」教育を主題とする本稿においてデューイの教育理論に着目する理由は、「総合的な学習の時間」の背景に彼の理論が援用されていることに加えて、このような理由による。

考察の手順としては、IIにおいて、近代国家成立とともにスタートした近代教育のなかで市民性はどのように扱われてきたかについて国内外の史的概観を行い、IIIにおいて、なぜ今市民性教育が必要なのかについて、わが国の現状についての認識を示すことによって明らかにする。そしてIVにおいては、市民性教育の方法論として市民性教育の場としての学校論を、デューイの「コミュニティーセンターとしての学校」論を援用しつつ展開し、学校教育のなかでの具体的実践レベルで「総合的な学習の時間」に焦点化して授業論を示す。

以上のような手続きを通して、本稿では、〈子

ども-大人〉という発達概念に代替する、かつ個人と国家を対峙させる〈私〉と〈公〉の二項対立図式から脱却するための市民性教育に関する実践理論の枠組みを描くことを企図する。

II. 個人と社会はどう語られてきたか

1. 近代公教育におけるシティズンシップ

ところで「市民性(シティズンシップ)」とは、もとを辿れば17世紀以降、とりわけ18世紀の啓蒙主義以降の市民社会の発展とともに登場した概念であった。

小玉の指摘にあるように⁴⁾、「シティズンシップ」は、国民国家形成期に国家への帰属と帰属することによって付与される権利を意味する概念として登場し、拡大、発展した。それは中世的封建社会から近代資本主義社会以降の過渡期に出現し、王権君主なき後、国家の求心力を何に求めるかという議論のなかで形成された概念である。そして国民国家の維持機能としての市民性(シティズンシップ)の概念には同一言語を話す、同一の価値観をもった人間が「国民」の要件とされた。こうした要件を保証するために出現したシステムが19世紀後半以降急ピッチで整備された公教育(Public Education)である。

ヨーロッパを中心に、制度として公教育が確立されたのは19世紀後半であるが、公教育の構想は、その時代から遡ること200年、「近代教育学の父」と称されるコメニウス(Jan Amos Komensky, 1592-1670)が著した『大教授学』(*Didactica Magna*)のなかに見受けられる。コメニウスはこの書の命題として「すべての人にすべてのことを、すべての面にわたって教授する」こととしているが、市民性(シティズンシップ)とのかかわりで、その教育内容の基盤として提示した「汎知(学)」(*pansophia*)に注目してみたい。『大教授学』のなかで「私たちがなにか、あらゆる人にあらゆる知識・技術のとりわけ完全無欠な修得を要求しているとお考えになってはいけません。これは自身有用なことでもないし、それに人生には限りがあるから、可能なことでもないのである。ご承知のとおり、どんな技術にしても一つの技術のひろがり、間口も大変に広ければ、奥行も大変に深いのであります。」⁵⁾とのべ、「すべてのこと」が文字通り理解されるこ

とをコメニウスは拒否している。続く行では「すべての人が、現世と来世とで出会う重要な事柄のすべてについて、その基礎、根拠、目的をはっきりつかむこと」⁶⁾としている。コメニウスの場合、「現世と来世とで出会う重要な事柄」とは、当時の形而上学的に基礎づけられた方法による科学的思惟およびその体系的整序であり、それらはキリスト教的な神を背景に、人間という内的な宇宙に外的世界を有機的・調和的統一体として映し出すことにあった。

コメニウスの抱いた構想の一部は、19世紀後半に世界各国で実現することになる。それは公教育の確立と義務教育制度の整備によってである。この公教育は民主主義を実質的なものとするのに一役買った一方で、近代国民国家のなかにおいては、産業資本に奉仕する一定の知的水準をもった勤勉で従順な労働者と、愛国心をもった兵士を育成するシステムとして機能したこともまた一つの事実である。

明治期から戦時中にかけての日本の公教育もまたこの流れのなかにあった。次に日本に焦点化してみていく。

2. 日本における国民教育政策の変遷

日本においては明治5（1872）年の「学事奨励ニ関スル被仰出書」および「学制」起草・公布に始まる（前者は後者の前文的存在である）。いわゆる日本教育史でいわれるところの、「第1の教育改革」である。「国民皆学」に加え「立身出世」を強調する等、明治の改革の軸は、当初は個人主義的色彩の濃いものであった。

その後、1890（明治23）年の「教育ニ関スル勅語」により日本の教育に天皇を中心とする国体思想が付加されることにより、「国家=天皇」という一元的社会観に基づく教育へと収斂していったことは周知の事実である。そのなかでは人々は臣民としての義務を負い、教育を受けることも、納税、兵役と並ぶ三大義務のうちの一つとされた。

戦後になって、こうした軍国主義とナショナリズムに過度に傾斜した日本の教育は、大日本帝国憲法—教育勅語体制に代わって、新たに制定された「日本国憲法（1946）—教育基本法（1947）体制」のもとで、民主主義改革が進む。戦後の教

育改革が、「個人の尊厳」を基軸として、臣民から「平和で民主的な国家及び社会の形成者」として国民を作り変えていくことに眼目が置かれていたことはあらためて指摘するまでもない⁷⁾。

そして教育基本法の第1条（教育の目的）の冒頭に登場してくる文言が「人格の完成」という事実が物語るように、戦後の教育における個人と国家の関係では、国家よりも（あるいは国家と同じく）個人の尊厳が重視されていたことは明らかである。

終戦直後の教育改革以後、1980年代以降のわが国における教育にかかわる改革動向を指して「第三の教育改革」と呼ぶ。この改革では、「ゆとり」「個性化」といったスローガンのもと、多様な個人、集団による多様なニーズに応えられるシステムづくりに主眼が置かれていた。それと相俟って、とりわけ1990年代以降、わが国で選択された教育改革のイデオログの背景には新自由主義がひかえていた。この新自由主義が基調とする市場原理のなかには、学校を含めた公的なものが置かれることによって、消費者主権の対象として私事的領域で評価が加えられることとなった。これによって本来公共財としての性格をもつものも、消費者としてのニーズが満たされているかどうかという眼差しに晒されることになっている。

ところで、教育に限らず、公的なものを私的領域に引き込む、所謂「私事化」現象は、1970年代にすでにその兆候がみられた。この「私事化」現象は、公共の福祉よりも、日常生活における個人の幸福追求に力点を置くという意味合いで、リベラリズムを体現するものであるが、日本の場合は、戦前までの村落共同体志向に対する対抗概念として定位されてきた。

言うまでもなく、学校教育はすぐれて公的な営みであり、学校は公論の対象として論じられること、あるいは教育実践に直接、間接的にかかわる人々が相互交流する場という意味で、公共の場（public space）である。先の「ゆとり教育」において、「小さな政府」をスローガンとして推進された、公教育の責任の一部「民営化」は、子どもの教育を私的責任主体に移すことによって、教育の私事化を加速させた。それは他方で、公共圏としての学校教育を脆弱化させ、そのなかでの

人々のつながりを解体させて孤立化させていく方向に機能する結果となっている。

日本の戦後においては、個人と国家の関係が正面から論じられてきたとは言い難い。それは戦前、戦中の国家の名のもとに個人が非人称化された経験によって、国を前面に出した教育論をタブー視するある種のアレルギー反応があったからにはかならない。このような土壌で、個の論理として戦後教育が語られることによって、国民レベルにおいては、教育は、公論として語られるよりも、自己実現の道具として、私事領域の問題として語られてきたというのが戦後であろう。

Ⅲ. 現状認識 - 今、なぜ市民性なのか？

1. 子どもと大人の境界のボーダレス化

(1) 近代における「子どもの発見」- 大人と子どもの線引きの起源

アリエス (Philippe Ariès) が『〈子供〉の誕生 - アンシャン・レジームにおける子供と家族生活 -』(L'Enfant et la Vie familiale sous l' Ancien Regime) のなかで明らかにしたように、「子供は近代の産物」⁸⁾ であり、近代以前は子どもという観念は存在しなかった。中世までの時代においては、遊び、労働、そして生活のすべての場面で子どもは共同体の一員であった。どの場面においても、子どもたちは常に大人と同様に共同体とつながりを持ち、人々は強い感情で結ばれていた。つまり当時の人々にとって「子ども」とは共同体から隔離して特別な場所、特別な方法で育てるといった「特別な存在」ではなかった。

教育思想史上、こうした近代の子ども観に対し批判をとこなしたのはルソー (J.-J. Rousseau, 1712-1778) とされる。『エミール』の序文で彼は次のように述べる。「人は子どもというものを知らない。子どもについて間違った観念をもっているので、議論を進めれば進めるほど迷路にはいりこむ。このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならぬことに熱中して、子どもには何が学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどのようなものであるかを考えない」⁹⁾。この一節が、教育史上「子どもの発見」として位置づけられている。ルソーが大人とは質的に異なる「固有の存在」としての

子どもを発見して以来、子どもは特別な感情、特別な意図をもちながら特別な場所、特別な方法で養育される対象になる。

(2) 子ども期の延長と「大人」の不在

子どもを「学校」という特別な空間で教育する近代学校教育制度は、大人社会と子どもとを隔てるよう機能するシステムであったが、子どもが「学校」で過ごす時間については、歴史を経るごとに延長されてきた。わが国の例では、1872(明治5年)に学制が公布されて以来明治が終わる頃には、初等教育においては 100 パーセントに近い子どもたちが学校に収容され、終戦直後の学校教育の単線化への変革を経て、今日までに、高校、大学への進学率も右肩上がりに伸びている。

その過程で、現代若者を形容して「モラトリアム」(moratorium)¹⁰⁾ という言葉が用いられるようになったことは、記憶に新しい。モラトリアムは、職業や将来に明確なヴィジョンを欠くことによって特徴づけられ、求職から降りて進学という選択をする学校期の延長もこのモラトリアムという概念に含まれる。

反面、大人も子どもたちに対して大人として屹立することがなくなっている。そのことを示す象徴的な言葉として「友だち親子」「友だち教師」という表現があげられる。いずれも 1990 年代なかば以降に登場した言葉であるが、特徴としては大人としての権威をもって接するのではなく、子ども、若者との間に対等な関係を築こうとする点で共通している。こうした教育関係における〈大人-子ども〉間の権威を介在させた教育システムの崩壊は、戦後における子ども中心主義¹¹⁾の過度な強調による。

子どもたちとの間の対等な関係の過度な強調は、大人社会の共同的規範性を教える責任の放棄であり、彼らに対し大人として責任を負うことからの逃避でもある。こうした現状を踏まえ、菅野は次のように述べている。「大人が社会的コンセンサスとして、少なくとも先生と生徒、親子と子、大人と子どもといった非対象的な関係においては、上下関係というものは絶対不可避であり必要な関係だということを、最低限の共通了解として社会全体で保っていかないとダメだ」¹²⁾と。

2. 「都市」の外延の消失による「市民性」の曖昧化

(1) 「都市」の外延の消失

マックス・ウェーバー (Max Weber, 1864- 1920) は『都市の類型学』において、「市民」概念を都市の本質の要とし、それを外に対して排他的に働く資格をもったメンバーシップとして規定している¹³⁾。ウェーバーによると「都市」とは「一つのみとまりをもった定住一つの『集落』」であり、そこには「市場の存在」が前提としてあり、「何らかの範囲の自治権をもった団体、特別の政治的・行動的制度を備え」ているという性格をもつ¹⁴⁾。

ウェーバーの都市論にみられるように、都市にせよ市民にせよ外部を前提とし、外部との境界をもつ概念である。つまり内なる市民は、外なる非市民と明確に区別される特権的性格をもち、外部に対しては排他的に働くなにかである。近代国家の場合は、市民は、法的な義務と権利との関係で規定されてきた。それは時として「国籍」と同義に用いられる概念である。たしかに国家という社会は、個人にとって物理的、心理的に身近とは言いきれないにもかかわらず、切り離すことのできない関係にある。

このような近代における「都市」は、グローバル化、情報化された今日にあって、かつてあった外部との仕切りがなくなりつつある。1980年代まで東と西とを隔てる、物理的な「ベルリンの壁」も、メディアを前にしてもろくも崩れ去ったことは記憶に新しい。インターネットが世界中に張り巡らされた今日、情報としては国の壁はまったく存在しないに等しい。こうした世情を受けて、かつて城壁で外部から守られた「都市」という概念と結びついた「市民性」概念も必然的に変化を余儀なくされている。

(2) 国際化と国意識

国際化が叫ばれる中で、今日のわが国に目を移すと、2006 (平成 18) 年に改正された教育基本法では¹⁵⁾、前文において「……個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期する」と述べ、第二条「教育の目標」第五項で「伝

統と文化を尊重し、それらをはぐくんできたわが国と郷土を愛する」という「公共の精神・愛国心」育成に重点を置く。つまり教育における「公共性」の重視である。戦後日本が、国家と正面から向き合うことなく、「愛国心」という言葉自体もその使用においてタブー視されてきたことを考えると、教育基本法に「公共の精神」「わが国と郷土を愛する」という文言が組み入れられたことは注目に値する。そしてこうした目標で掲げられた項目は、第一条の (教育の目的) としてあがっている「国家及び社会の形成者として必要な資質」にかかっていく。

ところで、「公共の精神」を規定する趣旨について、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(平成 15 年 3 月 20 日) では次のように述べられていた¹⁶⁾。すなわち「これまで日本人は、ややもすると国や社会は誰かがつくってくれるものとの意識が強かった。これからは、国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという『公共心』を重視する必要がある」と。そして、このような「公共心」は、中教審によって出された「新しい公共」宣言のなかで示された社会構築の基盤となる。その社会とは、すなわち「人々の支え合いと活気のある社会。それをつくることに向けたさまざまな当事者の自発的な協働の場」¹⁷⁾ である。

2008 年 1 月に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、国際社会で活躍する日本人の育成を図る上で次のような提言がなされている。すなわち「我が国や郷土の伝統や文化を受け止め、そのよさを継承・発展させるための教育を充実することが必要である。世界に貢献するものとして自らの国や郷土の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けてこそ、グローバル化社会の中で、自分とは異なる文化や歴史に敬意を払い、これらに立脚する人々と共存することができる。また、伝統・文化についての深い理解は、他者や社会との関係だけでなく、自己と対話しながら自分を深めていく上でも極めて重要である」¹⁸⁾ と。こうした提言は新学習指導要領のなかにも反映されている。

基本方針として「国際人として生きる日本人としての自覚」という表現が新たに追加されたものこの流れにおいてである。

このようにみえてみると、今日の日本の教育における市民性教育を考える際には、次の課題がある。すなわちグローバルな状況のなかで国民国家が揺らぎ、国民＝市民という等式が成り立たなくなっていること。それとの関連で、特に日本の場合、個人と国家の関係が、必ずしも自明的に語られてきたわけではないことである。

IV. 市民性教育の方法論

1. 「コミュニティセンターとしての学校」論からの示唆

デューイ (John Dewey, 1859-1952) が「コミュニティセンターとしての学校」(The School as Social Centre) を著したのが 1902 年であり、当時移民問題を抱えたアメリカ社会にあって、公立学校が家庭と社会との結合機関となるべきことを提案したものであった。その際に学校-家庭-地域が、「連携」ではなく、「協働」(collaboration) して取り組むことの重要性を説く。

デューイは、1899 年に出版された『学校と社会』(The School and Society) のなかで次のように述べていた。「学校は将来なされるべき何らかの可能とされる生活に対して抽象的なかけ離れた関連をもつ教課を学ぶたんなる場所である代わりに、生活と結びつくしかも導かれた生活を通じて学ぶ子どものすみかとなるような機会を持ち合わせている。そこに学校は小型の社会、胎生的社会となる機会をえてくる。……これをなすことはわれわれの学校の一つひとつを一層大きな社会生活を反映する種々のタイプの仕事を有効に結びつくしかも芸術や歴史、科学の精神で徹底してゆきわたった胎生的社会生活 (an embryonic community life) とすることを意味している。学校が社会の一人ひとりの子どもをそのような小社会 (a little community) の一員であるところまで導き入れ、訓練し、奉仕の精神を深くしみ込ませ、効果的の自己指導の手段を提供する時に、われわれは価値あるうるわしい調和のとれた大社会 (a larger society) の最も高い、最も良い保証をえることになるであろう」¹⁹⁾ と。

そしてデューイは「コミュニティセンターとしての学校」の結論部において次のように述べる。「結論として、われわれは次のように言うことができる。すなわちソーシャルセンターとしての学校という概念はわれわれの民主的な運動全体から生まれたのであり、そのようなコミュニティが成員のそれぞれに負っているという認識の成長の兆候をわれわれがみるところはどこでも、コミュニティが発展にとっての十分な機会をみるし、またコミュニティにおける生活が不完全であるという認識の成長しているところではどこでも、その構成員にたいする注意が払われていても、コミュニティにおける生活は歪められることがわかる。…(中略) …ソーシャルセンターとしての学校は、芸術、科学そして社会的交流の様々な無形な様式でのこうした社会主義を活動的に組織的に促進することを意味している。」²⁰⁾

デューイは学校を社会改造の方途としてコミュニティの中心に位置付けようとしたのであるが、その際の改造は、あくまで個人による社会参加を通しての経験の再構成によった。ただしここに言われる個人は、デューイが『新しい個人主義』(Individualism, Old and New) で述べているように²¹⁾、「旧い個人主義」で言われる自己充足された私的蓄財の主体としての自律的個人ではなく、科学と倫理と教育に基礎づけられた個人である。この個人の経験の再構築とその拠点としての学校教育による市民性教育は、デューイにおいては教育と民主主義の結合という文脈で語られていた。そしてそれは、コミュニティの活動への参加が十分であれば、「自然的発達」、「社会的に有為な能力」、「人格的な豊かさ」といった知・情・意にかかわるすべてが必然的に付随するという楽観性も有していた。いずれにせよ、コミュニティへの参加の外部に教育目的は設定せず、経験の内部へとその市民性教育の起点・終着点を設けた点で非常にユニークであった。

デューイはカリキュラムにおいては次の三点の間の橋渡しを試みた。すなわち「狭く個人的な子どもの世界と一般的であり、時間空間において無限に広がる世界」との間、「統一体として誠心誠意あるまとまりとしての子どもの生活と専門化され生活から分離された教科」との間、「実際の感情的な子どもの生活との結びつきと理論的に分

類整理された抽象的な学問」との間である²²⁾。このような橋渡しのなかで、「参加」することを通して自ら学び、自ら問題解決することによって、新しい個人主義に基づく「公共性」構築を彼は目論んだのであるが、こうした二極間の調停は、1998年に改訂された学習指導要領に登場した「総合的な学習の時間」のカリキュラム間にも伏線として流れていたことはあらためて指摘するまでもなからう。

翻って今日、市民性を語るとき、既に論考したごとく、大人と子どもの境界は曖昧であり、都市の外延の消失によって「市民」像も揺らぎ、コミュニティ参加の外部に、あるイメージ（人間像）をともなった教育目的を設定することが困難になっている。こうしたことを前提にしながら、次に今日わが国で提唱されている「新しい学力」の周縁事情を踏まえながら、デューイの経験主義教育の理論を基調として導入された「総合的な学習の時間」のなかに、市民性教育プログラムの可能性を探りたい。

2. 市民性構築のための体験のプログラム化

近年、OECDによるPISA調査²³⁾の実施に伴い、「新しい学力」の方向性として、「生きるための知識と技能の習得」に対する世界的な注目が集まっており、同じ文脈のもと、日本においては「確かな学力」の推進に注目が集まっている。しかし、その「確かな学力」の推進をめざすことを目的とした「総合的な学習の時間」は、各学校段階によるプログラム内容の重複や教師個人の力量による内実の格差が指摘されており、特に、実社会で生きていくための課題とのズレが問題とされている。

近年、世界的な注目を集めているOECDによるPISA調査の取り組みと並行しながら、日本では「ゆとり」教育への見直しとして「確かな学力」の重要性が指摘され、それに伴い既存の「総合的な学習の時間」に対する改革の必要性が議論されてきた。

その結果、文部科学省は、「確かな学力」を「学ぶ意欲や課題を自ら見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決するための資質や能力」と定義し、「総合的な学習の時間」

を利用しながら「確かな学力」の習得を目指してきた。

しかし、現行の「総合的な学習の時間」においては、各種テーマごとに発達段階に即した道徳教育との連動を重視する考え方と、教科横断的なテーマに対する児童・生徒の能動的且つ主体的な学習基盤形成という2つのロジックが各教師の理解の相違や学校のスタイルにより交錯する場面も見られている。特に、近年においては、教科を横断することが目的化する傾向にあり、「総合的な学習の時間」の本質が不明瞭となっている。

一方、「総合的な学習の時間」による道徳教育の本来的意義は、変化の激しい社会に対応できる有用なる市民形成にあるが、実際の道徳教育は、既存の道徳観をモチーフとしており、実社会との遊離性が指摘されている。これらを踏まえ本研究では、これまで「総合的な学習の時間」において目指されてきた「確かな学力」を現代社会における主体的かつ能動的な市民形成のための基礎的なPISAにおいて提唱されている「キー・コンピテンシー」を用いて再定義しながら、新たに「市民性教育／シティズンシップ教育」の文脈で捉えなおす作業が必要となる²⁴⁾。

「確かな学力」について一定の方向を示したのは、先述の通り、OECDによるPISA調査であり、Desecoプロジェクトである。Dececoプロジェクトは、「確かな学力」として、共に生きるための学力を身につけ、人生の成功と、良好な社会を形成するための鍵となる能力概念として「キー・コンピテンシー」を定義し、主に成熟した民主主義社会の建設のために必要な「民主的市民性(democratic citizenship)」に基づく教育の要求、ポスト工業化社会における経済への対応、テクノロジーの急激な変化への対応、「社会的統合」へのプロセスとしての異文化理解教育等の重要性を示唆した。特に、異文化理解については、国際社会での問題をコントロールする力、シチズン・キャピタルな社会関係を構築する力、多元的な価値観と個人主義的な思考とを結合する力の獲得などについても言及しており、まさに「新しい学力」としての「確かな学力」観について定義しているといえる。

しかし、Dececoプロジェクトが定義した「キー・

コンピテンシー」²⁵⁾は、国際的な市民社会の形成を担う人材育成を主な命題としており、児童・生徒の個々の生活の課題や直面する社会的課題への具体的なアプローチに欠ける点が指摘される。そこで、Dececo が定義する「キー・コンピテンシー」の習得を成長発達に必要なそれぞれの段階において、児童・生徒自身が自覚できるものへと組み換えをしなければならない。特に、市民形成においては、「発達」することから「成熟」することへの捉えなおしと、市民形成に必要な学習テーマと問題解決スキルを獲得する学習プログラムを開発することに留意しなければならない。

そこで、児童・生徒の発達段階に即した、現代社会における主体的かつ能動的な市民形成のための基礎的な「キー・コンピテンシー」を我が国における「確かな学力」として再定義しつつ、これらの定義をもとに新たなカリキュラムとしての「市民性教育」プログラム開発をおこなうという斬新的なアプローチを提起する必要がある。

3. 「総合的な学習の時間」を基軸としたプログラム

既存の「総合的な学習の時間」の実状を踏まえて、曖昧にされてきた「確かな学力」を現代社会における主体的かつ能動的な市民形成のための基礎的なキー・コンピテンシー（主要能力）と再定義し、児童・生徒の発達段階に即したテーマとメソッドの確立を目指す必要がある。その際に重要となるのは、テーマとメソッドは、教育評価と連動して、客観的視覚的である必要がある。

そこで、「市民性教育」の発達段階に即した、各学校種が系統的に連動した学習内容・目標に基づいて、年間の学習指導要領を作る上での達成度評価について、教育者だけではなく、被教育者である児童・生徒や保護者にも理解がしやすいマトリクスを示し、市民性の成熟度が可視化できる評価システムを構築する。この成熟度については、2つの柱に分類し考える。1つは、コミュニケーションスキル・ライティング能力、プレゼンテーション能力等の社会的アプローチについて、もう1つは、男女共同参画・道徳・職業観・生命倫理・国際理解、環境教育等、市民形成に必要な教養を中心とし、そのテーマについて深く理解をし

つつ実際の社会問題を能動的に解決していけるスキルの習得モデルであり、各教科内で必要とされる「確かな学力」を横断的に抽出することで、評価システムを構築する。

特にテーマの選定については、児童・生徒が実際に生活する地域社会をプラットフォームにするため、地域社会の協力と連携が不可欠であるといえる。また、社会問題への能動的なアプローチを可能とするスキルの習得モデルに関しては、主に、生涯学習・社会教育の領域で重視されてきたディスカッション、ディベート、ブレインストーミング、エンパワーメント、KJ法、共同学習等の方法論を発達段階に合わせてわかりやすく習得できるようなモデルの開発を新しいカリキュラムとしての「市民性教育」として位置づける必要がある。

さらに、その過程において「確かな学力」に関するガイドラインを提示するとともに、新たに「市民性教育」の重要性を定義するものである。その結果、これまで曖昧であった「総合的な学習の時間」に対する評価による「確かな学力」の成果を目に見える形で可視化することにより、児童・生徒自身にフィードバックされ、内発的動機に支えられた学びが展開することが十分に予測されることが、卓越した成果と言える。すなわち、児童・生徒が自ら主体的かつ能動的に学ぶまさに「民主的市民性」の習得を可能とする新しいカリキュラムとしての「市民性教育」の可能性が開かれると考えられる。

V. 結語

以上、本稿では今後のわが国における市民性教育のあり方を探るべく、歴史的に市民性が教育のなかでどのような形をとって扱われてきたかを論じ、さらに今日の教育をめぐるわが国の現状を確認したうえで、学校教育を市民性教育の場とする論拠をデューイの「コミュニティーセンターとしての学校」論のなかに探り、デューイの学習理論をその背景にもつ「総合的な学習の時間」のなかでの体験のプログラム化を実践理論レベルで示した。

〈子ども－大人〉というカテゴリーが曖昧化された今日、あるいはボーダレスな社会における「市民」像の解体を前に、市民性概念は、人間をあえ

て発達概念で捉えることをしない、新たな「大人」の創造の契機となる可能性をもっているのではなからうか。

〈個-公〉というカテゴリーに関しては、欧米においては必ずしも対立図式として描かれるわけではないが、戦後日本においては意識的に両者の関係を考究してこなかったこともあり、市民としての個が公的領域としての社会に参加するという側面が軽視されてきた。本稿では、個と社会の統合の論理に関してデューイの学校論から示唆を得た。デューイの時代すでに都市化産業化によって「公衆」は「大衆」として行動し、各々が自己中心的な利益を追求する狭い意味での個人主義が跋扈していた。デューイが示した、個人を起点としながらも、コミュニティ参加を通して獲得される「知」は、「大衆社会」そのものを「共同体」へと創りかえる戦略でもあった。その点、今日のわが国でも選択すべき戦略として、デューイの理論に学ぶことも少なくないのではなからうか。

そして「総合的な学習の時間」は、デューイのいう参加的「知」の獲得にとって、本稿で示したように有意義な時間になる可能性を秘めている。

【註】

- 1) 小浜逸郎『正しい大人化計画-若者が「難民」化する時代に-』ちくま新書、2004年。
- 2) 「村」社会に存在していた若者たちの自治組織で、通常、通過儀礼を済ませた若者が加入し、厳格な年齢階梯のもとで組織が運営されていた。「村」の自衛、祭式等で活躍し、こうした活動が、若者たちにとって自己教育の場となっていた。
- 3) 政策課題として長尾彰夫が「公意識教育」、学校教育の目標レベルで池野範男が「構成員教育」と呼ぶものは「公共性」を立脚点としながら個人の社会との関わり方を模索する点で、本稿と問題意識を同じくするものである。
- 4) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』現代書館、2003年。
- 5) コメニウス（鈴木秀勇）『大教授学 1』第10章、明治図書、1962年。
- 6) 同書。
- 7) 日本国憲法、教育基本法が制定されると同時に具体的な改革としては次の内容が含まれていた。複線型

の教育体系から単線型の教育体系への変更、教科選択制の推進、教育委員会制度の整備等。特にカリキュラムに関しては修身科、国史、地理の廃止と新たに社会科の新設があげられる。市民性教育とのかかわりでは、終戦直後、社会科は「平和で民主的な国家及び社会の形成」者育成のための要となる科目として期待された。

8) フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生-アンシャン・レジームにおける子供と家族生活-』みすず書房、1980年

9) ルソー（今野一雄訳）『エミール 上』、1962年、p.18。

10) 元々は、心理学者エリクソン（Erik Homburger Erikson, 1902 - 1994）によって提唱された概念で、性的、肉体的、知的に一定の成熟を遂げた青年期の個体が社会の中に自己を位置づけるために必要な準備期間を指し、必ずしも今日のように否定的なニュアンスで用いられてはいなかった。

11) 19世紀末以来、子ども中心主義（児童中心主義）そのものは、子どもの主体性を軽視した、従来の注入主義的な教育観を批判的に捉え、教科書中心、教師中心の教育に対するアンチテーゼとして一定の役割を果たしてきた。

12) 菅野仁『教育幻想-クールティーチャー宣言』ちくまプリマー新書、2010年、p.132。

13) マックス・ウェーバー（世良晃志郎訳）『都市の類型学』、創文社、1964年。

14) 同書。

15) 「教育基本法」、文部科学省 HP
(<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>)

16) 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」、文部科学省 HP

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm)

17) 中央教育審議会「新しい公共」宣言（平成22年6月4日）、文部科学省 HP

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf)

18) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」文部科学省 HP

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/toushin/1296876.htm)

19) デューイ（宮原誠一訳）『学校と社会』、岩波書店、

1957年、p.29-40。

20) Dewey,J.,The School as Social Center,The *Middle Works*,vol.2,1899-1924,London & Amsterdam,Feffer & Simons,INC,1976,p.92-93.

21) デューイ「新しい個人主義の創造」、明石紀雄『アメリカ古典文庫 13 ジョン・デューイ』研究社、1975年、第5章参照

22) デューイ『学校と社会／子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年参照。

23) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 4－OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)2009年調査 国際結果報告』明石書房、2010年参照。

24) 汐見稔幸「「生きる力」から「シチズンシップ教育」へ」教育科学研究会編『教育』国土社、2011年5月、pp.11-12。

25) ドミニク・S. ライチェン ローラ・H. サルガニク『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年参照。

[Original Article]

Possibility of citizenship education in the Integrated study; Exceeding the confrontation diagram of 〈Child-Adult〉 ・ 〈Private-Public〉

Takashi Yamamoto¹⁾

Harusuke Kubota²⁾

【Abstract】

There are a variety of remark theories about "Grow up" in not only the field of education but also various fields. The theme "Grow up" becomes a key word when the young person problem of Japan of today is discussed. "Grow up" It is a meaning "It is not child and become it".

The chance to receive Social Education unconsciously had been prepared for children a lot as a member of the community before modern ages. The school training came in a center place as for the program of "Change to the adult" since it was modern. And the approach of "Change to the adult" in the community has disappeared. On the contrary, the community is dismantled now and it disappears..

The problem of "Change to the adult" has surfaced again as a problem of citizenship with the field of Social Education at the top against the backdrop of such an age. It is not clarified though "Citizenship" is frequently heard as a word of the contents.

The purpose of this text is to try to catch "Citizenship" again from the aspect "Change to the adult" in today.

**Key words : citizenship Personal dignity Public spirit Privateization
Integrated study**

¹⁾ Kyushu University of Nursing and Social Welfare, ²⁾ Kagoshima University