

## 地理教育と公民教育の連携によるシティズンシップ育成の可能性

### —公民教育におけるシティズンシップの理論および実践を手がかりとして—

渥 美 利 文\*

#### 1. はじめに—本論文の目的と方法—

近年、日本の社会科教育では「シティズンシップの育成」ということがさかんに主張されるようになった。本論文の目的は、その中でも、近年その必要性が議論されている、地理教育におけるシティズンシップの育成について、公民教育の立場から、両者の連携・協力の可能性を追究することにある。こうした目的を達するため、本論文では以下のような方法を採用する。

第一に、そもそも私たちはどのような「シティズンシップ」を構想すべきかについて、最近のシティズンシップに関する先行研究を手がかりに再検討する。具体的には、経済産業省のシティズンシップ教育に関する研究会の報告書を題材として、シティズンシップが、ある特定の文脈のみで語られるときに現れる「排除」の論理の問題点を指摘する。そのうえで、シティズンシップの育成にあたっては、異質な他者を可能な限り「受け入れる」という視点が重要であることを主張する。

第二に、こうした異質な他者を「受け入れる」という性質をもつシティズンシップの育成は、公民教育と、多文化教育や国際理解教育の実績がある地理教育との連携において、効果的に実現できることを主張する。具体的には、筆者の「国際紛争の平和的解決」に関する公民教育の実践が、地理的視点を欠いたために、シティズンシップの育成にとって不十分な結果に終わったことを手がかりとして、地理的事象の分析を踏まえた「価値判断・意思決定」や、地理的見方・考え方を通じて、他者の考え方や価値観に共感する態度の形成＝「優しい人間の育成」が

重要であることを指摘する。

最終的に、シティズンシップの育成にあたって、地理教育と公民教育の、内容・方法の両面における関連性について検討し、歴史教育も含めた社会科教育全体におけるシティズンシップの育成も視野に入れつつ、地理教育と公民教育の連携・協力の方向性が模索されることとなる。

#### 2. 「シティズンシップ」の再検討—最近のシティズンシップに関する議論を通じて—

##### (1) 「シティズンシップ教育宣言」

シティズンシップが日本でも論じられるようになった直接のきっかけは、2002年からイギリスで始まった新教科「シティズンシップ」である。イギリスのシティズンシップ教育の日本への影響については、すでに多くの先行研究がある。

日本におけるシティズンシップ教育の方向性について、経済産業省は「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」を設置し、2006年に報告書を発表した。この報告書は、社会科教育・公民教育の分野では、あまり注目されていないが、この報告書で取り上げられているシティズンシップ教育の内容や方法の多くは、社会科・地理歴史科・公民科と重なるところが多い。本論文ではまず、この報告書と、その普及版である「シティズンシップ教育宣言」を手がかりに、現在日本において、シティズンシップ教育がさかんに主張される背景を考察する（以下それぞれ「報告書」「宣言」と略記する）<sup>(1)</sup>。

報告書・宣言は、社会のどのような場面でシ

\*東京都立石神井高等学校定時制

ティズンシップが必要とされるかについて、「シティズンシップを内包する社会分野」として、次の3分野に整理している<sup>(2)</sup>。

#### 公的・共同的な活動（社会・文化活動）

地域や学校、仲間などの中で、市民の多様なニーズや社会的な課題に対応するために、政府でもなく企業でもなく、市民一人ひとりが自分たちの意思に基づいて、関係者と協力して取り組むこと

#### 政治活動

民主主義社会での司法・立法過程や政策決定過程等において、積極的に関与・参画し、自分たちの生活を左右したり、社会のしくみに影響を及ぼしたりする政策に、自分たちの意思を反映しようとする活動

#### 経済活動

他者と関わり合いながら、社会が必要とする商品やサービスの生産・提供に参加すること、及び、アクティブな消費者として、自分たちの生命や資産を守りながら、さらにそれに留まらず、社会全体にとってプラスと考えられる消費・生活行動を実現すること

これまで、シティズンシップのあり方をめぐっては、社会科の中でも公民教育の分野を中心に、例えば「政治教育におけるシティズンシップ」「法教育におけるシティズンシップ」など、個別の内容領域でシティズンシップのあり方を提案する研究が多かった<sup>(3)</sup>。このことは、シティズンシップ理論の深まりにとって不可欠であったと考えられる一方、かえってシティズンシップを多義的なものとし、ともすれば概念が分散的・拡散的で、社会科教育のキーコンセプトとしての位置づけを問いなおす見解もあった<sup>(4)</sup>。

しかし、報告書・宣言は、理論・実践双方の研究者が策定にかかわり、シティズンシップ教育の「対象領域」を明らかにした。すでに、報告書・宣言を手がかりとして、「公的・社会的」「政治的」「経済的」それぞれの分野に関するシ

ティズンシップ教育の実践も報告されている<sup>(5)</sup>。報告書・宣言が、日本におけるシティズンシップ研究の理論的枠組みと実践の指針を示した意義は、必ずしも小さくない。

#### (2) 「アクティブ」であることの陥穽

ところで、報告書・宣言は「シティズンシップ」そのものを、次の通り定義している<sup>(6)</sup>。

多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質。

この定義で注目すべきなのは、シティズンシップの重要な要件として、「積極的に（アクティブに）」ということが強調されていることである。報告書・宣言ではこの他にも、直接明示されているかはともかく、「アクティブ」がすべての分野の活動において重視されている。社会科教育の他の研究においても、「アクティブ」がシティズンシップの重要な構成要件であることはしばしば指摘されている<sup>(7)</sup>。

確かに、個人がさまざまな場面で「アクティブ」に活動することは、社会の活性化にとって必要不可欠である。個人が選挙において積極的に自らの意思を示したり、市民運動や文化活動や積極的に参加したりすることは、民主社会の担い手を育てる社会科教育、とりわけ公民教育において、これからも重要な資質として位置づけられることは論を待たない。

しかし一方で、「アクティブ」を強調することが、シティズンシップ教育のあり方を考えるうえで、思わぬ危険を内包していると考えられる。それは「アクティブ」になろうとしない人々や、「アクティブ」になりたくてもなれない人々を、社会から「排除」する空気を生まないか、ということである。

21世紀初頭の日本経済は、グローバル化の流れを受けて、規制緩和や国内市場の開放が進み、多くの企業が外国資本と不断の競争を強いられることとなった。不採算部門の整理と、それに伴う人員削減は、企業の競争力を高めた一方、失業や雇用不安を拡大させた。それに加えて、財政分野でも、財政赤字の原因である公共事業や福祉政策を縮小し、郵政事業など、これまで政府が担ってきた仕事を市場競争に委ねる「構造改革」が進められた。

こうした経済・財政分野における一連の方向性と、教育分野におけるシティズンシップの育成は、無関係のようにも思える。しかし、シティズンシップ教育の「アクティブ」が「構造改革」と呼応することで、「グローバル経済の中で、国際競争にアクティブに勝ち抜こう」というメッセージと読み替えられるおそれがある。それがひいては、例えば、路上生活者など「アクティブ」にならない人々や、心身に不自由があり、健常者と同様の「アクティブ」にはなれない人々が、「シティズンシップを備えない者」として「排除」されないかが懸念されるのである。齋藤純一氏は、こうした「アクティブ」を志向する社会において、例えば生活保護受給者など、「アクティブ」でない人＝「能動性のテストにパスしない人びと」に対して、次のような「処遇の変化」がもたらされることを危惧している<sup>(8)</sup>。

問題は、社会がアクティブなものに変化するならば、彼女たちの社会的位置付け、彼らに対する表象も大きく変化するということである。第一に、そうした人びとは、自己統治の能力を欠いた、あるいはその意欲のない人びととして表象されるだろう。つまり、無能で無用な人びととして。第二に、彼らはたんに「余計者」としてだけでなく、社会の秩序を潜在的に脅かす「リスク」な人びととしても表象されるだろう。

こうした指摘は、例えば、アルバイトや短期派遣の仕事をしてながら、家賃を支払えずネットカフェで暮らす人々や、雇用や将来への不安に耐えられず、「誰でもよかった」と（それ自体は決して許されない）通り魔殺人を犯す若者に対して、私たちが向ける眼差しと似ていないと言えるだろうか。学校現場においても、いわゆる「学力」の低い生徒や、卒業後の進路選択（とりわけ就職活動）に意欲的でない生徒に対する評価は、以前に増して厳しいものとなっている<sup>(9)</sup>。こうした人々が社会の中で居場所を確保するためには、再び「アクティブ」になるために挑戦しつづけるしかない（「再チャレンジ」）。うがった見方かもしれないが、本研究会が「経済産業省」のもとに置かれたのも、シティズンシップ教育を通じて、個人や社会を「アクティブ」なものへと変化させ、そのことを通じて、国際競争に勝ち抜き、さらなる経済成長を達成するため、と考えられなくもない。

### (3) 「受け入れる」視点へ

報告書・宣言自身は、シティズンシップのあり方について「私たち研究会の提言は、市民に奉仕活動を義務づけたり、国家や社会にとって都合のよい市民を育成しようという目的のものではありません」と述べ、この提言が「ナショナリズム」の変奏ではないことを強調している<sup>(10)</sup>。しかし、これまでシティズンシップ教育のほとんどの先行研究では、ナショナル・アイデンティティとシティズンシップとを無自覚に同一視することは、厳に避けられてきた。ここでの問題はむしろ、仮に同じナショナル・アイデンティティを共有していても、国家や社会の発展・成長に「アクティブ」に関わるができない者が、「排除」の対象となる危険があることである。シティズンシップには、意図的であるか否かを問わず、政治的に加えて、経済的な「排除」の力が内在することに注意する必要がある。

こうした点を踏まえて、私たちはどのようなシティズンシップの育成を構想すべきなのか。確

かに、シティズンシップのもつ「アクティブ」さは、そうでない人を「排除」する危険をはらんでいる。しかし、そもそもシティズンシップは、何らかの社会のあるべき姿や、そこでの市民の行動のあり方を示すことを避けられない。また、「アクティブ」が排除の機制をもつからといって、私たちはかつてのような右肩上がりの高度成長に期待したり、「バラマキ」と批判される大きな政府に戻ることは、現時点では難しいと考えられる。その中で、市民社会をある程度「アクティブ」なものへと変化させ、経済的な行き詰まりを打開しようという主張は、一定程度考慮すべき内容を含んでいる。

こうした中で、私たちはシティズンシップ教育のあらゆる場面で、「排除」の空気を生まないために、他者との差異を可能な限り「受け入れる」という視点に立つしかない。シティズンシップ教育のNPOを運営する川中大輔氏は、シティズンシップが、何でもこなせる「パーフェクトな市民」を想定することで、そうでない人々を『『非市民』として指弾する危険性を孕んでいる』との認識を示し、「市民教育の実践者は、その認識に立ち、個々の『弱さ』に注目すべきである。個々が『弱さ』を自覚し、それ故に支え合っていく必要性を認識するところから、市民教育は始まる」と述べている<sup>11)</sup>。前出の齋藤氏もまた、シティズンシップと関係の深い「公共性」について、「公共性を排除のない民主的空間として描きだそうとするのであれば、無用とされる人びと、『用済み』とされる人びとをつくりだすことを自明のこと、当然のこととして考える惰性態としての思考習慣を根底から問いなおす必要がある」と述べ、社会的弱者を「役に立たない」という理由で排除するのではなく、たとえ弱くてもありのままに「受け入れる」公共性の必要を主張している<sup>12)</sup>。

自分で自分の能力を積極的に伸ばす「アクティブ」さは、確かに必要である。しかし一方で、自分とくらべて、「アクティブ」にならない・なれ

ない者に対して、そうした人が「アクティブ」になるのを支援するとともに、仮に「アクティブ」でなくても、そうした人をそのまま「受け入れる」という視点が、どうしても必要である。こうした点については、報告書・宣言でも、シティズンシップを発揮するために必要な能力として「人権・尊厳の尊重、多様性・多文化の尊重、異質な他者に対する敬意と寛容」をあげるなど、一定の配慮が見られる<sup>13)</sup>。そもそも、日本国憲法にもとづく社会では、人間が人間らしく生きる権利を行使するにあたって、「アクティブ」であるかどうかといった、前提条件や留保は必要ないはずである。社会科教育・公民教育も、こうした理念に根ざしており、そこでは、個々の「アクティブ」を志向しつつも、そうでない人を「受け入れる」といった、バランスのとれたシティズンシップが構想される必要がある。

### 3. 地理教育におけるシティズンシップの育成への期待—公民教育との連携の視点から—

前章では、現在多く議論されているシティズンシップ教育で、過度に「アクティブ」が強調されることを危惧し、シティズンシップの育成にあたっては、異質な他者を「受け入れる」という視点が重要であることを指摘した。それを受けて、本章では、こうした視点を備えるために、「地理教育におけるシティズンシップの育成」に期待できることを主張する。もっとも、筆者は地理教育の専門家でないばかりか、地理の授業実践の経験もない。地理教育におけるシティズンシップの育成に関して、示唆的な言及を行うには、はじめから限界がある。そこで本章では、まず、筆者の公民教育の授業実践について、地理教育との連携不足という視点から、課題を検証する。それを踏まえて、井田仁康氏の地理教育論と、唐木清志氏の公民教育・社会参加学習論を手がかりとして、地理教育と公民教育との連携・協力にもとづく、「受け入れる」視点を備えたシティズンシップ育成の可能性に

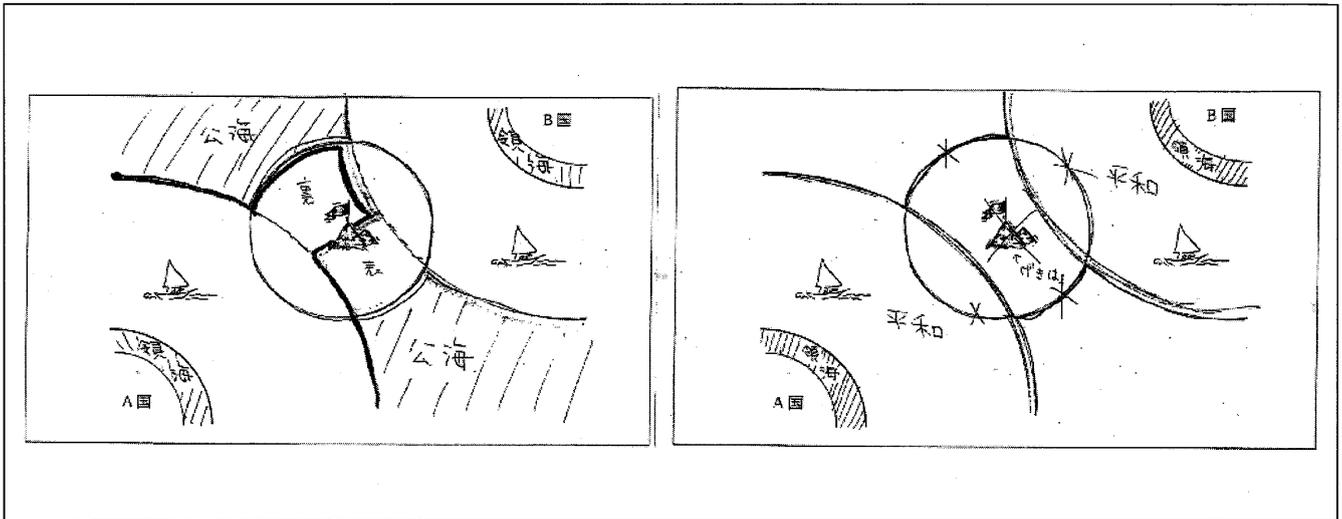


図1 架空の国際紛争の解決策を考える実践で、生徒が提案した解決策の例

ついて考察する。

(1) 「架空の紛争」を題材とした公民の実践の課題  
—地理教育との連携の視点から—

筆者は、公民（現代社会）を担当していた2007年度、国際紛争の平和的解決を考えさせる「法による平和」という実践を行った<sup>44)</sup>。この授業は、架空の国際紛争の解決策を国際法形で提案する試みを通じて、武力によらずに平和を実現しようとする態度を育成することをねらいとしている。異なる考え方や利害をめぐって対立しても、粘り強い議論や交渉によって合意形成をはかることを目指しており、前章の結論である、異質な他者を「受け入れる」というシティズンシップの育成を意識した実践でもある。

授業ではまず、戦争と平和をめぐる考え方には、「戦争がなくなることで平和な世界になる」「平和をまもるためには戦争もやむを得ない」という2つの考え方があることを紹介する。両者の違いには賛否が分かれるものの、少なくとも私たちは、戦争によって平和をもたらそうとするのではなく、可能な限り「戦争のない平和な世界」を目指す必要があることに気づかせる（第1時）。そのためには、実際に国家間におこる紛争を、武力によらずに、ルール（国際法）によって解決することが重要であるとの理解に立ち、架空の国際紛争の平和的解決策を「国際

法」として提案することを目指す（第2時）。架空の紛争は、沿岸の2国A、Bが互いに領有権を主張する無人島周辺で、両国が漁業権をめぐって対立しているという設定で、生徒は両国が合意可能な国際法（境界線に関する漁業協定）を提案し、それらを公平性、実現可能性などの観点から法的に評価する（第3時）。図1は、生徒が実際に提案したもの（一部）である。

本授業は、それまで歴史教育に負うところが多かった平和教育を、平和構築は現代社会の問題でもあり、公民教育も積極的に担うべきであるとの観点から構想したものである。勤務校の実践では生徒の反応もよく「平和について考えさせられた」「人を殺して得られる平和は平和とはいえない」といった感想が寄せられ、授業にも多方面から反響があった<sup>45)</sup>。

一方、実際に研究授業を実施すると、「なぜ『現実の紛争』を取り上げないのか」「架空の紛争ではリアリティがない」という批判が多く寄せられた。また「こうした紛争が実際に発生するわけではない。もし生徒が将来現実の紛争に直面し、目の前に現実の敵が現れた場合、この学習の成果によって『粘り強く議論しよう』となるかどうか疑わしい」という厳しい批判もあった。

こうした指摘は、差異を「受け入れる」ことを

目指したシティズンシップの育成において、少なからず課題があることを示すものにとらえることができる。つまり、扱う題材が架空の紛争であるということは、「受け入れる」用意をすべき実際の他者、紛争相手の顔が見えにくい。自分（自国）とは価値観や考え方が異なる他者を「受け入れる」視点が大切であるというとき、その他者が「架空」であっては、内容に切実性をもたせることができず、紛争の解決策も非現実的なものになりかねないと考えられる。

このことは、実際の授業における生徒の反応によっても示されている。図1左は、無人島周辺の境界線を、両国岸に対して垂直に引く独創的な案だが、別の生徒から「非現実的」「机上の議論」との批判があった。また、図1右のように、無人島を「撃破」することで解決をはかろうするなど、現実の紛争解決に応用するのは難しいと思われる意見を述べた生徒も多かった。

本実践のこうした課題を克服するためには、考え方や価値観の異なる「現実の」他者の存在を意識して、解決策を提案する必要がある。そのためには、こうした実践を公民教育だけで行うのではなく、多文化教育・国際理解教育などの実績のある、地理教育の力を借りる必要があると考えられる。例えば、地理と公民の連携を視野に入れることにより、本実践を以下のように改善することが考えられる。

第1時、第2時の学習を踏まえて、第3時ではグループごとに、現在世界で起こっている紛争からいくつかを選び、自然環境、民族構成、宗教や文化、産業構造などの地理的分析を行い、紛争の原因や背景を探究する。題材には、最近の紛争で、比較的中立な立場から検討可能な紛争を選択する。そのうえで、当事者双方の主張を可能な限り考慮し、平和的解決への道筋を「国際法」の形で提案する。さらに、第4時でグループ発表を行い、グループが提案した国際法の妥当性を全員で評価する。ここでは、法的評価に加えて、「資料の分析・解釈は正確か」

「地域の人々の文化や習慣を尊重しているか」など、地理的視点からの評価を加える。これらを踏まえて、改めてグループで議論し、新たな紛争解決の国際法を提案する。

このように、地理と公民の連携を図った授業を構想できれば、架空ではない、現実の紛争を題材としながら、紛争の背景にある国際関係や、民族問題、資源問題、生活や文化の問題など、地域情勢に対する深い理解を養い、そのうえで、可能な限り当事者の視点に立った、現実的な解決策を提案させることが可能となる。当初の実践が、現実感の乏しい、あじけない実践になってしまったのは、実践者（筆者）が地理教育に疎いこと、実践者の勤務校に地理が設置されていないことを含めて、地理教育と公民教育の連携を十分にはかることができなかったことが、原因の一つと考えられる。

## (2)地理教育の「価値判断・意思決定」と公民教育

異質な他者を「受け入れる」視点を備えるために、現実の問題を題材として、公民教育と地理教育が連携した授業の必要性を考察した。これまで、公民教育と地理教育が連携して授業単元を開発したり、そのことを通じてシティズンシップを育成するということは、ほとんど行われてこなかった。その原因の一つとして考えられるのは、地理の授業のプロセスが、公民とは大きく異なると考えられてきたことがある。公民教育から見れば、地理学の目的は、地域の特徴の地理的分析であり、地理教育において、ある地域の地理的特徴の「人間にとっての功罪」を判断したり、先述の実践が目指すような「地域に向けての提言」をしたりすることは、行われないと考えられているのである。

しかし、井田仁康氏は、地理教育のこうしたあり方に疑問を呈し、社会科・地理歴史科の地理にあっては、『価値判断・意思決定』『参加・行動』までを含めた学習プロセスを展開すべきであると述べている<sup>10)</sup>。つまり、地理学の成果にもとづく地域の地理的分析を行うだけでなく、

それらを踏まえて、地理教育においては「価値判断・意思決定」の学習を目指さなければならない、と主張する。ある地理的事象が「なぜそこにあるのか」に加えて、それが「どうあるべきか」に関する学習も必要である、ということである。

先述した公民の実践では、扱う題材が架空の紛争であるため、架空の「価値判断・意思決定」を迫るにとどまっていた。地理教育のこうした考え方に従えば、架空の紛争を取り扱った授業は、地理との連携によって、より現実の「価値判断・意思決定」に近づけることが可能となる。地理教育における「価値判断・意思決定」の学習は、公民教育の観点からも必要であることが示されている。

### (3)地理教育における「優しい人間の育成」

シティズンシップの育成という観点から、地理教育における価値判断・意思決定を考えた場合、もう一つ考えておかなければならないことがある。それは、判断や決定が行われさえすれば、内容はどうであってもよいか、ということである。例えば、先述した筆者の実践で、ある生徒は国際法を提案する課題をあえて避けて、「人間は欲深い存在なので、ルールを決めてもすぐ破られる。こんな取り組みは意味がない」と判断した。また、「自分は、自分の主張が受け入れられなければ、たたかいます」と述べた生徒もあった。こうした価値判断・意思決定が、「受け入れる」視点を備えたシティズンシップの育成という意味において課題がないかどうか、議論の余地がある。地理教育と公民教育の連携によるシティズンシップ育成の可能性を探るためには、学習方法や学習プロセスはもちろん、学習の理念や目標、目指すシティズンシップのあり方についても、共通理解を模索する必要がある。このことについて、前出の井田氏は、地理教育を通じた人間形成の方向性として「優しい人間の育成」をテーマとすべきであると、以下のように主張している<sup>67)</sup>。

「憂う」というのは人の悲しみで、その悲しみがわかる人を「憂う」に、人、つまりにんべんがついて「優しい」という説明である。(中略)人間形成の社会科および地理では、様々な地域での人の悲しみや喜び、工夫や苦勞を知ることによって、「優しい人間」を育成する。そのためには、日本の外から、つまり他国の人たちの目で、その国の事象や日本をみる必要がある。世界地理の学習において、他国の人たちの目を通した見方・考え方を可能な限り盛りこめれば、社会科の地理的内容、地理的分野および地理において「優しい人間」を育成することに多大なる貢献ができよう。

井田氏の教科観・科目観では、地理教育は、世界の事象を学ぶことを通じて、他者、とりわけ考え方や価値観の異なる世界の人々の「憂い」に共感すること＝「優しさ」の獲得が目的であるとされる。「公民的資質」の育成を目指す社会科教育の一環として、地理教育を積極的に位置づけ、地理を通じた人格形成＝「優しい人間の育成」が目指されている。

地理教育ではこのほか、水山光春氏も、「シティズンシップ地理」の授業の鍵概念を、社会の多様な価値観を受け入れる「市民的多様性」と位置づけて、リージョナルな環境問題（ごみ袋有料化）の解決を目指す単元計画を提案している<sup>68)</sup>。また、泉貴久氏の学習指導計画「貧困の原因をつきとめるーフィリピンを事例にしてー」は、貧困の実情やメカニズムに関するディスカッションや資料分析を通じて、自らの生活の反省を含めて、貧困解消策を考えるとともに、「貧困状態に置かれている人々の立場に共感する」という学習目標が掲げられている<sup>69)</sup>。井田氏もまた、先の戦争で激しい空襲を受けた離島の風景を題材に、価値観や考え方の違いを反映した「景観の主観性」を考える「さとうきび畑」の実践を紹介している<sup>70)</sup>。この実践は、農地や観光地の風景が、地理の学習を通じて、かつて

の戦場という「景観」へと変化することを考えさせており、最終的に、平和の大切さを考える「優しさ」の獲得が目指されている。このような、多様性への配慮や、他者への共感といった「優しさ」の獲得を目指す地理教育は、前章で述べた「受け入れる」視点に立った公民教育、シティズンシップ教育と、ほとんどその方向性を共有しているとみることができよう。このことは、学習プロセスだけでなく、目標や理念の面においても、地理教育と公民教育とが連携したシティズンシップの育成の可能性を示すものととらえられる。

#### (4)シティズンシップ教育の内容・方法における、 地理教育と公民教育の連携の可能性

本章ではここまで、①公民教育の実践の検討から、公民教育にとっても、地理教育における「価値判断・意思決定」という学習プロセスが重要な役割をもつこと、②こうした地理教育の学習プロセスは「優しい人間」の育成を目指して行われるものであり、それは前章で述べた、差異を「受け入れる」シティズンシップ教育と、目標を共通していること、の2点を述べた。これを受けて、さらに深めておかなければならないのは、①にかかわる、地理教育と公民教育の学習「方法」の連携のあり方と、②にかかわる、地理教育と公民教育の学習「内容」の連携のあり方である。本節では、この双方について、これまでの議論を踏まえて、「内容」「方法」の順に整理してみたい。

第一に、地理教育と公民教育の連携によるシティズンシップ教育が、具体的にどのような「内容」を対象とするか検討する。経済産業省の報告書・宣言によれば、シティズンシップ教育の内容は「公的・共同的な活動」「政治活動」「経済活動」の3分野が中心的となることを述べた(第1章(1)参照)。さらに報告書・宣言は、具体的にこれらの領域において、シティズンシップを発揮するためにどのような能力が必要かについて、「意識」「知識」「スキル」に分類して整理し

ている(表1)。これによると、シティズンシップ教育で扱われる「知識」のほとんどが、現行の中学校社会科公民的分野、あるいは高等学校公民科で扱われていることがわかる。

しかし、表1のうち、筆者によって下線を付した項目は、公民教育と地理教育において扱われることが想定される内容である。特に「公的・共同的な活動」に関する知識では、環境問題、南北問題のように、公民教育と地理教育とに共通する内容もあるが、まちづくりなど、公民教育よりは地理教育で扱うのが自然と考えられる項目も盛り込まれている。報告書では、地理教育との連携に関する直接的な言及はないが、これらの内容については、公民教育と地理教育との連携・協力が不可欠と考えられる。

第二に、シティズンシップ教育の「方法」における、地理教育と公民教育の関係について考察する。これについては、地理教育における「価値判断・意思決定」という学習プロセスが、公民教育と連携したシティズンシップの育成にとって重要であることを取り上げた。

図2は、井田氏による「地理教育における学習プロセス」を模式的に整理したものである。従来から地理教育では、①の知識獲得のプロセスが重視されており、とりわけ「分析・解釈」の部分に関心が向けられてきた。井田氏は、地理教育の学習プロセスが②へと広がることにより、①で培われた知識を踏まえて、②でより確かな価値判断・意思決定を行うことができ、最終段階の「参加・行動」につなげることができるとしている。経済産業省の報告書でも、シティズンシップを発揮するためのスキルとして「情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断する」「社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し実行する」ことが必要とされている(表1参照)。このことから、②の態度形成まで含めた学習プロセスを地理教育において展開することは、シティズンシップの育成という観点からみれば、不可欠であると

表1 「シティズンシップを発揮するために必要な能力の全体像」

意識（＝社会の中で、他者と協働し能動的に関わりをもつために必要な意識）	自分自身に関する知識	向上心、探究心、学習意欲、労働意欲
	他者とのかかわりに関する知識	人権・尊厳の尊重、多様性・多文化の尊重、異質な他者に対する敬意と寛容、相互扶助意識、ボランティア精神等
	社会の参画に関する意識	法令・規範の遵守、政治への参画、社会に関与し貢献しようとする意識、環境との共生や持続的な発展を考える意識等
知識	①公的・社会的な分野での活動に必要な知識	教養・文化・歴史、思想・哲学、社会的規範、ユニバーサルデザイン、環境問題、南北問題、まちづくり、NPO・NGO等
	②政治分野での活動に必要な知識	わが国の民主主義のしくみ（国民主権、代議制、三権分立、選挙制度、政党など）、国民の権利・義務、基本的な法制度、政府のしくみ（内閣、府省、財政など）、住民運動、住民参加、情報公開、戦争と平和、国際紛争、海外の政治制度等
	③経済分野での活動に必要な知識	市場原理、景気、資本主義のしくみ、ボーダーレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、社会保障制度（年金、保険等）、金融・投資・財務、家計、医療・健康（薬物や食を含む）、悪徳商法対応、各種ハラスメント、犯罪・違法行為、CSR（企業の社会的責任）等
スキル（＝多様な価値観・属性で構成される社会で、自らを活かし、ともに社会に寄与するために必要なスキル）	自己・他者・社会の状態や関係性を認識・理解するためのスキル	自分のことを客観的に認識する力、他者のことを理解する力、物事を俯瞰的にとらえ全体を把握する力、物事を批判的に見る力等
	情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル	大量の情報の中から必要なものを収集し、効果的な分析を行う力、ICT・メディアリテラシー、価値判断力、論理的思考力、課題を設定する力、計画・構想力等
	他者とともに社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキル	プレゼンテーション力、ヒアリング力、ディベート、リーダーシップ、フォロワーシップ（多様な考えや価値観の中で、批判的な目でチェック機能を果たしたり、リーダーの意を汲んで行動したり、適切な役割を果たす力）、異なる意見を最終的に集約する力、交渉力、マネジメント、紛争を解決する力、リスクマネジメント等

（注1、『報告書』24ページ、『宣言』7ページをもとに作成。下線は筆者）

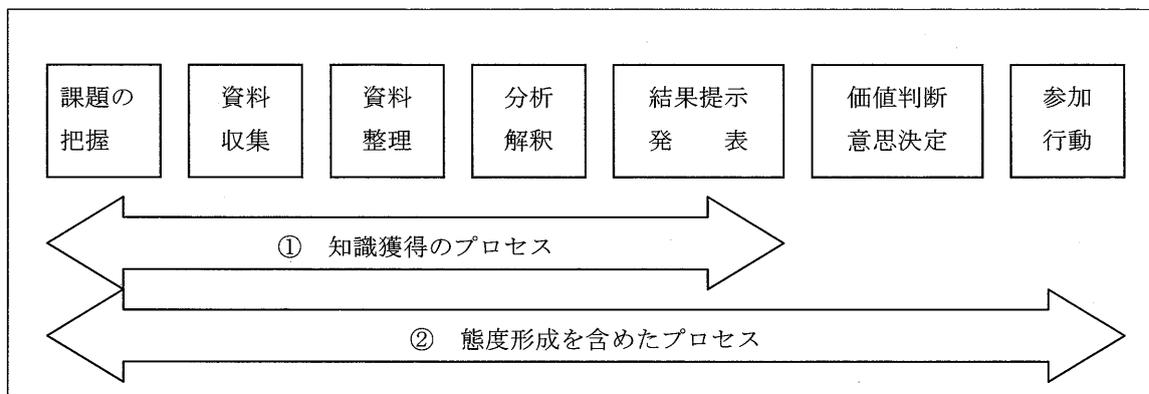


図2 地理教育における学習プロセスの構造と公民教育との関係（注16、18ページより（一部加筆））

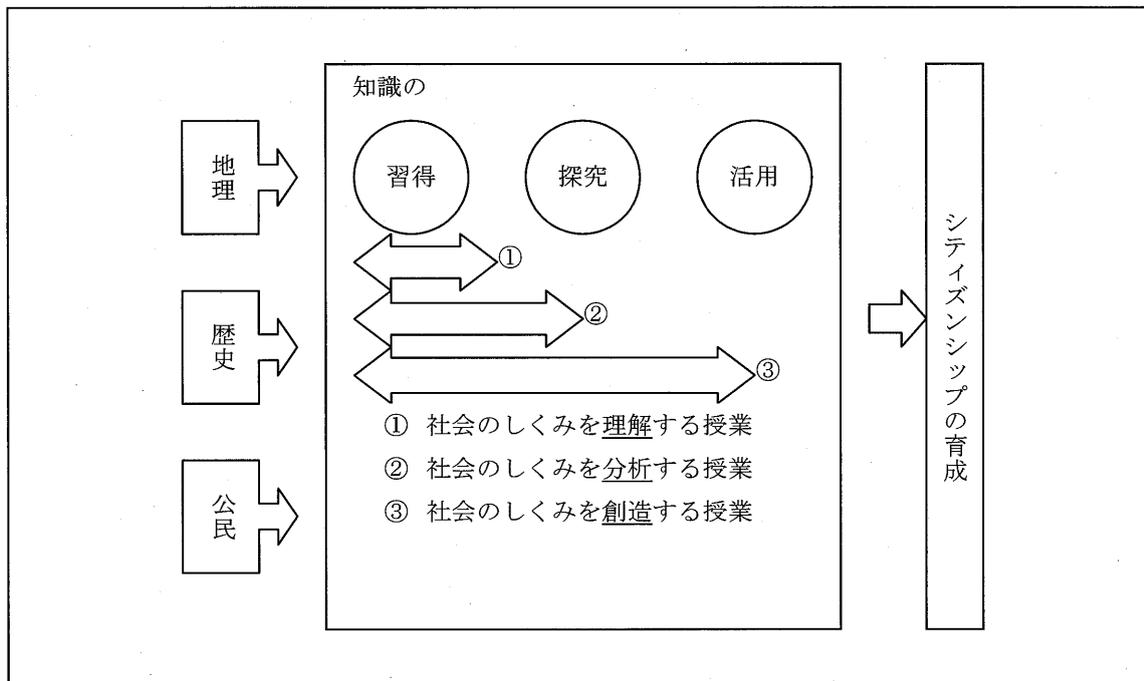


図3 地理・歴史・公民教育を通じたシティズンシップの育成の過程 (注21をもとに作成)

考えられる。

一方、公民教育の立場からは、シティズンシップの育成のために、どのような学習プロセスが想定されているだろうか。これについては、唐木清志氏の分析が参考になる。唐木氏は、公民教育のうち、提案や行動を重視した「社会参加学習」におけるシティズンシップの育成の過程について、図3のように示している<sup>21)</sup>。

新しい学習指導要領では、「生きる力」の育成を目指して、「知識の習得・活用に、探究する過程を取り入れる」という学習プロセスが重視されている<sup>22)</sup>。唐木氏はこうした方向性を、社会科では「知識の①習得・②探究・③活用の3段階」としてとらえることができ、各段階に特化した授業を、①社会のしくみを理解する授業、②社会のしくみを分析する授業、③社会のしくみを創造する授業、と位置づけられるとした。そのうえで、社会参加学習を「③社会のしくみを創造する授業」に位置づけることで、「教室で習得した知識・技能を現場で活かし、現場で見たこと・感じたことを教室で振り返る作業を繰り返す。こうして、生徒は市民的資質 (citizenship)

を身につけ、市民へと成長していくのである」と、シティズンシップの育成における①～③の学習プロセスの意義を強調している<sup>23)</sup>。

図3の「習得・探究・活用」という学習プロセスは、図2の、地理教育における学習プロセスに、そのままあてはめることができる。つまり、図2の「課題の把握」から「価値判断・意思決定」までが、図3の「習得」「探究」にあたり、図2の「参加・行動」は図3の「活用」にあたる。このように、地理教育と公民教育の学習プロセス、学習の方法論を、シティズンシップの育成という観点からとらえなおした場合、両者はおおむね共通していると見ることができる。

もっとも、図3の「習得・探究・活用」のプロセスは、新しい学習指導要領においても、特定の教科・科目に限られた方法論とされているわけではない。こうしたプロセスを視野に入れたシティズンシップ育成の試みは、歴史教育の分野でも先行研究がある<sup>24)</sup>。こうした観点に立てば、シティズンシップの育成は、公民教育のみならず、地理教育・歴史教育においても中心的

な役割を果たすことができ、社会科教育全体として総合的に展開される可能性をもつものであるとすることができる。

#### 4. おわりに—本論文の成果と課題—

本論文では、社会科教育で重要とされる「シティズンシップの育成」について、シティズンシップに関する最近の議論を踏まえ、「アクティブ」でない他者も「受け入れる」視点に立つことが必要であることを主張した。さらに、そうした視点を備えるために、公民教育と、地理教育との連携におけるシティズンシップの育成が有効であることを、筆者の授業実践と、地理教育・公民教育の内容・方法論を手がかりに主張した。

以上の主張を踏まえて、本論文の成果と課題は以下の2点に整理される。

第一に、社会科教育の分野において、これまであまり批判的に論じられることの少なかった「シティズンシップ」について、その「アクティブ」さが過度に強調されると、社会科教育の理念・目標とはおよそ相容れない「排除」の空気を生みかねないことを明らかにした。社会科教育の分野では、シティズンシップをもっぱら「市民的資質」と訳すことが多いが、政治学や社会学などの領域では、これを主に「市民権」と訳し、参政権を中心に、市民が政治や社会のあらゆる問題に影響力を行使する「権利」ととらえている。そこでは、例えば、少数民族や、生活に特別な支援を必要とする人など、「権利」が最初から与えられなかったり、与えられていてもその行使がままならなかったりと、シティズン

シップからの「排除」の危険にさらされる人々がいることに、常に注意が向けられている。こうした人々が、社会の中で「弱者」と感じるようであれば、本来のシティズンシップ教育が達成されたとは言い難い。シティズンシップ（市民権）を可能な限り広くとらえる＝「受け入れる」視点に立つという、シティズンシップ（市民的資質）のあり方を模索する必要がある。

第二に、こうした「受け入れる」視点を前提としたシティズンシップの育成に、地理教育と公民教育の連携によるシティズンシップの育成が有効であることを示した。もっとも、筆者は高校公民の教員であり、分析した実践も公民教育のものである。地理教育におけるシティズンシップの育成の意義を、直接地理の実践を題材として論証したわけではないため、この点については課題が残る。とはいえ、地理教育と公民教育については、シティズンシップの育成という観点でとらえれば、内容・方法とも共通する部分が多いことを明らかにできた。アメリカでは、地理教育の内容として「合衆国の経済」や「立憲民主主義」までもが取り上げられ、これを「地理教育の公民教育化」ととらえる先行研究もある<sup>29)</sup>。日本においても、小中学校において新しく「環境科」の設置が構想されるなど、地理教育と公民教育の垣根はますます低くなることが予想される<sup>30)</sup>。こうした中で、地理・公民の教育に携わる私たちは、歴史も含めてお互いの専門分野に学ぶことで、「社会科教育としての」シティズンシップの育成の可能性を幅広く模索できるものと考えられる。

#### 註

- (1) 経済産業省（委託先：株式会社三菱総合研究所）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての報告書』2006年。および同『シティズンシップ教育宣言』。
- (2) 注1に同じ、『報告書』20～22ページ、『宣

言』4～5ページ。

- (3) シティズンシップ研究会編『シティズンシップの教育学』晃洋書房、2006年など。なお、拙稿「平和教育—シティズンシップの育成を目指した『法による平和教育』の可能性」同書、26ページ以下も参照。

- (4) 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—『シティズンシップ』概念の分析を中心に—」全国社会科教育学会『社会科研究』64号, 2006年, 21ページ以下など。
- (5) 宮澤好春・大友秀明・桐谷正信「『社会参加力』を育成する中学校シティズンシップ教育の実践—『協働』によるマニフェスト型まちづくり提案を通じて—」日本社会科教育学会第57回全国研究大会自由研究発表資料, 2007年など。
- (6) 注1に同じ, 『報告書』20ページ, 『宣言』2ページ。
- (7) 蓮見二郎「英国公民教育の市民像としての『活動的公民格』—教育目標としての『アクティブ・シティズンシップ』の政治哲学的分析—」日本公民教育学会『公民教育研究』12号, 2004年, 43ページ以下など。
- (8) 齋藤純一『公共性』岩波書店, 2000年, 80ページ。
- (9) 中嶋哲彦「『学力向上』と『競争する権利』の陥穽」『現代思想』2008年4月号, 青土社, 164ページ以下, 田中祐児「『がんばらないとフリーターになっちゃうよ』からの脱却」『教育』2006年3月号, 国土社, 20ページ以下など参照。
- (10) 注1に同じ, 『報告書』9ページ, 『宣言』3ページ。
- (11) 川中大輔「地域課題の解決に参画する体験から学ぶ」『社会科教育』2005年1月号, 明治図書, 15ページ。
- (12) 齋藤純一, 注8に同じ, 18～19ページ。
- (13) 注1に同じ, 『報告書』24ページ, 『宣言』7ページ。
- (14) 実践の詳細は, 拙稿「高校公民科における『国際紛争の平和的解決』を考えさせる平和教育—『法による平和』論を手がかりとした授業実践—」日本公民教育学会編『公民教育研究』14号, 2006年, 2ページ以下参照。
- (15) 「公民科2国間の漁業紛争を想定 平和的解決へ法の重要性学ぶ」『日本教育新聞』2007年11月12日付, 拙稿「『国際紛争の平和的解決』を考える公民・現代社会の授業実践—架空の紛争を想定し, 国際法の意義を考える—」『第44回東京都定通教育指導体験発表会発表要旨』2008年, 1ページ以下など。
- (16) 井田仁康『社会科教育と地域—基礎・基本の理論と実践』, NSK出版, 2005年, 19ページ。
- (17) 井田仁康『世界を巡って地理教育—国際社会への扉を開く—』二宮書店, 2000年, 18ページ。
- (18) 水山光春「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理をとおして—」全国社会科教育学会『社会科研究』64号, 2006年, 11ページ以下。
- (19) 泉貴久「社会科・地理教育における市民的資質(シティズンシップ)の育成—地理教育と地球市民育成—」中等社会科教育学会第26回全国研究大会シンポジウム資料, 2006年。
- (20) 井田仁康, 注17に同じ, 9～14ページ。
- (21) 唐木清志「中学校社会科における社会参加学習の可能性—地方自治の単元開発を事例として—」中等社会科教育学会第25回研究大会自由研究発表資料, 2006年。
- (22) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」, 2007年, 23～26ページ。
- (23) 唐木清志・寺本誠「中学社会・公民的分野におけるサービス・ラーニング実践—単元『地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例』を事例として—」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』26号, 2007年, 59ページ(唐木氏執筆部分)。
- (24) 加藤公明「民主社会の担い手を育てる歴史教育—『考える日本史授業』の実践を通じ

て一」全国社会科教育学会『社会科研究』  
64号, 2006年, 31ページなど。

- (25) 草原和博「地理教育の公民教育化—地域を  
単位にした総合的な社会研究—」全国社会  
科教育学会『社会科研究』66号, 2007年,  
11ページ以下。
- (26) 福田改造内閣の鈴木恒夫文科相は「小中学校  
で環境という教科を作れないかと思っている  
。地球環境が危機的になっているなか,  
子どもの人間性を確保し, 環境問題に主導  
権を発揮できる日本人を育てるためにも必  
要だ」と述べた。『朝日新聞』2008年8月  
10日付。