

研究ノート

# 日本の民主市民教育に関する一考察

—— 韓国の民主市民教育を念頭に置きながら ——

裴 光 雄

サマリー

本稿では、なぜ日本では民主市民教育が国家次元で推進されないのか、次に研究次元ではどのような研究が行われているのか、特に社会科教育について考察し、最後に地方自治体ないし学校次元で実施されている授業実践について紹介する。社会科の公民領域において、政治・経済・社会の機能・制度、働く人々の工夫と努力を学ぶ中で、(シティズンシップ教育が求める) 児童がもっと自己との関わりと社会参画への重要性に気付き、深められるように、社会科・公民の学習指導要領・解説・教科書を再検討し、社会科授業カリキュラムの中でシティズンシップ教育を組み入れ、授業単元化し、実践研究を積み上げていくことが求められる。品川区のような一地方自治体たちが「市民科」という市民という普遍的な用語・概念に基づく教科を設置して行うだけでなく、日本の社会科・公民がその名前を社会科・市民に改められる時、その必要性に日本の国民が気付いた時に、日本のシティズンシップ教育・市民性教育と民主主義の教育は画期的な一歩高い段階に上ることができるであろう。

キー・ワーズ：民主市民教育，教育基本法，シティズンシップ教育，市民科

## 1. はじめに

日本も韓国と同様に、学校教育においては、国語科教育，算数（数学）科教育，理科（自然）教育，社会科教育，英語科教育，音楽科教育，体育，図画工作（美術）などのいわゆる正規の教科や科目以外に，〇〇教育と呼ばれる様々な内容の教育が求められている。例えば，環境教育，人権教育，消費者教育，金融教育，多文化共生教育，国際教育，キャリア教育などがそうである。さらに最近ではプログラミング教育が該当する。

これらの諸教育のうち，実は文部科学省が推進を提唱しているのは，国際教育，キャリア教育，プログラミング教育の3つである。他の教育は，環境教育は環境省，人権教育は法務省，消費者教育は消費者庁，金融教育は金融庁，多文化共生教育は総務省と地方自治体の教育委員会（教育庁）や学校現場で提唱され<sup>1)</sup>，取り組まれている。

1) 地域社会住民の多文化共生に関する行政施策に関しては，総務省が担っているが（2006年3月に「地域における多文化共生推進プラン」を作成，今年9月に改訂 [https://www.soumu.go.jp/main\\_](https://www.soumu.go.jp/main_)

STEAM 教育においては、長らく関心を持っている研究者が個人レベルで研究を行っているにとどまっており、国家レベル、すなわち文部科学省によって、学校教育への導入を推進されている状況にはなかった<sup>2)</sup>。

民主市民教育においても同様である。そもそも日本の場合、民主という言葉は付けず、英国のシティズンシップ教育を訳して、日本語としては市民性教育とするのが通例である。したがって、韓国において、とりわけ進歩政党の前政権が模索し、強調していた民主市民教育は、日本では基本的に英国で実施されたシティズンシップ教育に刺激を受け、教育学と社会科教育の研究者たちの研究を通じて、シティズンシップ教育ないし市民性教育としてその必要性が論じられてはいるが、日本の学校教育現場が文部科学省によって推進される国全体として取り組む指針、目標、課題とはなっていない<sup>3)</sup>。

本稿では、ではなぜ日本では民主市民教育が国家次元で推進されないのか、次に研究次元ではどのような研究が行われているのか、特に社会科教育について考察し、最後に地方自治体ないし学校次元で実施されている授業実践について紹介する。

## 2. 日本において民主市民教育が国家次元で推進されない理由

一国の教育内容はその国が辿って来た歴史に大きな影響を受ける。日本において民主市民教育が国家次元で推進されない理由は、第1に、日本では韓国のように4.19革命、光州民主化闘争、1987年6月抗争、キャンドル示威などによって、国民が民主主義をいわゆる下から獲得してきた現代史を持っておらず、基本的に戦後アメリカの占領軍によって上から与えられてきた「幸運で脆弱な」形式的民主主義しか有していないからである。

第2に、韓国の教育基本法では、民主市民の育成を唱っているが、日本の教育基本法では、

---

content/000706218.pdf), 多文化共生教育に関して、文部科学省が管轄の中央官庁として指針の文書を未だに出したことは無い。日本学術会議が「教育における多文化共生」という文書を提言として纏めて文部科学省に提出しようと試みたが、最終的に記録として取り扱われた。詳しくは、拙稿「日本の『多文化共生教育』と在日同胞学生のアイデンティティ」『アジアの社会変動とディアスポラ文学』(2019 国際共同学会大会 全南大学)を参照。日本の多文化共生教育について、日本学術会議の議論、地方自治体や学校現場レベルでの取り組みを紹介、整理し、在日同胞学生のアイデンティティの形成の問題及び影響と関連させ、考察している。

2) 教育再生実行会議第11次提言(2019年5月17日)および中央教育審議会答申(2021年1月26日)を受け、文部科学省初等中等教育局教育課程課『STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について』が出され、近年漸く、推進されつつある。

3) 後に見るように、文科省からいくつかの学校が研究開発学校として指定されたに過ぎない。研究開発制度とは、教育実践の中から提起される諸課題や、学校教育に対する多様な要請に対応した新しい教育課程(カリキュラム)や指導方法を開発するため、学習指導要領等の国の基準によらない教育課程の編成・実施を認める制度である。[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenkyu/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/)

健康な国民の育成を唱っている。

韓国の教育基本法では、第1章 総則、第2条（教育理念）において、次のように記している。

教育は弘益人間の理念のもと、すべての国民をして、人格を陶冶し、自主的な生活能力と民主市民として必要な資質を備えるようにし、人間らしい生活を営むべく、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに寄与することを目的とする。

一方、日本の教育基本法では、第一章 教育の目的及び理念（教育の目的）、第一条において、次のように記している。

教育は、人格の完成を目指し、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を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない<sup>4)</sup>。

第3に、民主市民教育を最も全面的に担う社会科が市民ではなく、公民の育成を目標としているからである。韓国の2015改訂教育課程は、小・中学校社会科 1. 性格において、次のように記している。

社会科は、生徒が社会生活に必要な知識と技能を身に付け、これを土台に社会現象を正確に認識し、民主主義社会のメンバーに要求される価値と態度を身に付けることによって、民主市民としての資質を備えるようにする教科である。

一方、日本の小・中学校社会科の2017年改訂学習指導要領では、第2章 社会科の目標及び内容 第1節 社会科の目標 1 教科の目標において、次のように記している。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

以上に掲げた3つの理由から、日本では民主市民教育は教育の中核ではなく、周辺に位置付けられて来たのである。

### 3. 日本のシティズンシップ教育研究動向の特徴

日本の学界においてシティズンシップ教育が取り上げられるようになったのは、英国におい

---

4) 結局、法的には日本において教育を受ける権利は日本人に対して与えられているのであり、在日外国人には与えられていない。日本政府の教育を受けさせる義務は日本人に対してであり、在日外国人に対してではない。在日外国人には義務ではなく、恩恵として与えているのである。日本は1994年に「子どもの権利条約」を批准しているが、「子どもの権利条約」の理念である権利の主体として、外国人の子どもたちに教育を保障しているのではない。権利の主体は「国民」に限定され、外国人の子どもは恩恵や配慮にすぎない（李月順「韓国の学校における『多文化家庭』の子ども教育と課題」『京都精華大学紀要』第36号、2010年、66頁 [https://www.kyoto-seika.ac.jp/researchlab/wp/wp-content/uploads/kiyo/pdf-data/no36/lee\\_wolsoo.pdf](https://www.kyoto-seika.ac.jp/researchlab/wp/wp-content/uploads/kiyo/pdf-data/no36/lee_wolsoo.pdf)）。

てそれが始まり、教育学者が研究対象としてからである。時期的には2000年代に入ってからである<sup>5)</sup>。したがって、日本におけるシティズンシップ教育の研究は自国で生み出されたものではなく、他の多くの場合と同様に輸入学問である。英国でシティズンシップ教育が実施されるに至った背景、目的、内容を紹介する研究論文が次々と発表された。これが特徴の第1である。

第2に、日本におけるシティズンシップ教育の研究は自国で生み出されたものではなく、英国からの輸入学問であったが、その学問の導入の必要性和背景は英国と同様に日本にも存在したことである。文部科学省の教育課程部会教育課程企画特別部会は、「高等学校における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について（検討素案）」（2014年6月6日）のなかで、高等学校の公民教育に関する現状について論じているが、高校生・若者の意識や実態として「積極的に社会参加する意欲が国際的にみて低い」「自分の力で世の中を変えられると考えている若者が、諸外国に比べて少ない」「衆議院選挙の投票率では、20代の投票率は60代の半分以下」と指摘している<sup>6)</sup>。

第3に、社会科教育の研究者たちも英国のシティズンシップ教育を紹介する研究と日本の教育現場で実践する研究を行い、発表するが、その際、自国がこれまで、そして今日においても取り組んでいる正規の教科である公民科の公民教育との関係性や意義をそれなりに整理しているものの、一種の流行学問に飛びつくという体を成していたことである。韓国と同様、日本の社会科も小学校は統合社会科であるがそのなかに公民的内容があり、中学校社会科では明確に地理的分野、歴史的分野と並んで韓国の一般社会に該当する公民的分野がある。高校の社会科は教科として、地理歴史科と公民科に分かれて、現代社会、政治・経済、倫理等の科目から構成される独立した教科となっている。このように日本では学校教育における社会科で一貫して公民教育を行っている。ならば、公民教育ではなく、なぜシティズンシップ教育なのかを明確にした上で、社会科教育学者はその研究を行うべきであるが、管見の限り十分には論じられていない。

第4に、文部科学省はシティズンシップ教育を主権者教育という名で推進しようとしている

---

5) シティズンシップ教育研究の先駆者である小玉重夫（教育学者）と水山光春（社会科教育学者）のそれぞれ最初の書籍及び論文が記されたのは、共に2000年代前半である。小玉重夫『シティズンシップ教育の思想』白澤社・現代書館、2003年。水山光春「英国の新教科『Citizenship』における主題としての『環境』」『京都教育大学環境教育研究年報』第13号、2005年3月。また全国社会科教育学会は2005年10月、第54回研究大会において「シティズンシップ・エデュケーションは新しい社会科の核となりうるか」というテーマでシンポジウムを実施しており、翌年2006年には学会誌『社会科研究』第64号で「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」という特集を組んでいる。経済産業省は2006年、シティズンシップ教育宣言を行っている。

6) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076\\_2\\_2\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360076_2_2_01.pdf)

ことである<sup>7)</sup>。同省は「主権者教育の推進に関する検討チーム中間まとめ（平成28年3月31日）」のなかで、主催者教育の目的を次のように論じている<sup>8)</sup>。

単に政治の仕組みについて必要な知識を取得させるのみならず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせる。

検討チームは、これまでの社会科・公民科は引用文の「単に政治の仕組みについて必要な知識を取得させるのみ」に止まっていたと認識し、今後は社会参画への態度を育むことが重要であると捉えている。高校の公民科の新科目、「公共」はこのような文脈・背景から設定され、新設されたのである。

#### 4. 日本のシティズンシップ教育の研究内容

##### (1) 藤原孝章教授の見解

最初に取り上げるのは、同志社女子大学の藤原孝章教授の論文である<sup>9)</sup>。藤原(2008)は、経済産業省のシティズンシップ教育宣言(2006)、東京都品川区の小中一貫教育のなかでの「市民科」設置(2005)、お茶の水女子大学附属小学校における「市民科」の授業(研究開発課題2007-08)、そして大阪教育大学附属池田中学校の「市民科」の授業(研究開発課題2004-06)を取り上げ、これらの試行的な提言や実践を教科教育的研究の観点から検証している。

これら各授業での取り組みおよび英国のシティズンシップ教育、そして今後の課題について、次のようにまとめている。

品川区の小中一貫「市民科」は、学校において、道徳と「総合」と特別活動(学校行事やホームルーム)を統合した小中一貫の(小3から中3までの)新教科として、社会科とは別に、導入された。それゆえ、そこで獲得されるべき市民的資質は、自己管理や生活適応、集団適応、文化意識、社会規範意識、職業・キャリア形成意識の向上など規範的な(あるいは共同体的)色彩の濃いものであった。大阪教育大学附属池田中学校の「市民科」は、品川区とほぼ同じ、道徳と「総合」を統合した新教科であるが、道徳と「総合」のねらいと担当者を明確にし、4つの内容系統の分野(自己形成系、社会共生系、公民性系、環境共生系)での学習では、フィー

---

7) 文部科学省は主権者教育とし、シティズンシップ教育という言葉を使わないのは、やはりシティズンの日本語が市民であるからであろう。

8) [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/04/13/1369159\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/04/13/1369159_01.pdf)

9) 藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性－試行的実践の検証を通して－」『同志社女子大学学術研究年報』第59巻、2008年。

ルドワークやプレゼンテーションをはじめとした多様な活動をとおして、伝える力とスキルの獲得を重視したものであった。

お茶の水女子大学附属小学校の「市民科」は、社会科の構造的な変容をめざしたもので、「価値判断力と意思決定力」こそが「市民的資質」であるとした。そのために価値観や意見が分かれ対立する社会的論争問題の学習と問題解決にいたる提案を意図した「場面設定」型の授業を行なった。道徳や「総合」、特別活動の統合ではなく、既存教科である社会科の内容改革を行おうとするものであった。

最後に、英国のシティズンシップ教育は、シティズン・リテラシー的な知識理解について、探求とコミュニケーションの活動、参加と責任ある行動を通して、政治的素養、社会的・倫理的責任、コミュニティへの参加という3つの柱にかかわる知識やスキル、価値観や態度が、すなわち市民的資質が身に付くものとされた。そしてこれを私は、シティズンシップ教育の「3層構造」とよんだ。そして、この「政治的素養」(知識理解)、「社会的・倫理的責任」(意思決定・価値判断)、「コミュニティへの参加」(社会参加)からなる「3層構造」を、日本のシティズンシップ教育として、すなわち「総合社会科としての市民科」として提案したいのである。(以下、略)

今後は、では具体的に、どの学年で、どう実践していくのか、研究開発校ではなく普通の学校で実践するならどうなのか、といった単元開発や授業開発の課題が残っている。根本的には、学習指導要領(ナショナル・カリキュラム)の「社会科」の公民的内容(小学校第5学年の経済内容、第6学年の政治・国際内容、中学校社会の公民的分野、高校公民科の現代社会など)を、「市民科」としての「総合社会科」に改造すべきである。だが、現状では困難であるから、現行の社会科をベースに、できれば「総合」の時間を統合して、10~15時間、あるいは30時間程度のまとまった「市民科学習単元」を構成し、社会的論争問題を主題とした「市民科」の授業を行なっていくことが現実的である。その際、問題解決型、提案型、プロジェクト型、参加型といった「総合」でも有効である学習方法を採用する。担当は、小学校においても専任として、研修を積んだ社会科の教員がなうべきである。

藤原が最後に言うように、「市民科学習単元」を構成し、開発して充実化させることが現実的である。また、かなり専門的で高度な授業内容・方法が求められるので、教科担任制で社会科専攻の力量のある教員が担うべきであるという藤原の主張にも同意するものである。

## (2) 水山光春教授の見解

次に取り上げるのは、京都教育大学の水山光春教授の論文である<sup>10)</sup>。水山(2010)は、典型

10) 水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号、2010年3月。

的なシティズンシップ教育実践をいくつかのタイプに分けて分析・整理する。学習の形態に関しては、フォーマル（定型的）な教育としての既存教科においてシティズンシップ育成の中核を担っている社会科（「社会科的アプローチ」と呼ぶ）と、社会科以外の領域や活動をも含む「学校全体的アプローチ」の大きく二つに分けて考察している。結論としては、次のようにまとめている。

我が国（日本）における代表的な六つのシティズンシップ実践事例を、それらの「ねらい」「背景」「成果と課題」というインプットとアウトプット、及びカリキュラムの構成要素と構造から比較検討することによって明らかになったことは、おおよそ次の通りである。

・これらの実践が共通に目ざすものは、その到達点を個人のレベルに置くか、それとも個人と社会の関わりのレベルに置くかで違いはあるものの、単に国政や地方政治を支える投票者（有権者）個人としての市民性の育成のために、国政や地方政治に関する政治的教養、政治に関する知識理解や日本国憲法の本質、議会制民主主義のしくみに関する知識を教養として獲得するといった、狭くて静的なシティズンシップではなく、コミュニティにおける問題解決や参加を通して、コミュニティに変化をもたらすことに能動的に関わろうとする公共人としての市民性を、為すことを通して経験的に学び取らせようとするものであることでは、概ね共通したシティズンシップ教育観を持っている。

・シティズンシップ教育のねらいはいずれの実践においても概して抽象的に書き込まれる傾向にあり、各々がどのようなシティズンシップ教育を目ざしているかは、「ねらい」だけではわからない。むしろ「背景」や「成果」に、より具体的に現れる。また、それらは、「個人的・社会的」「道徳的・批判的」の二つの軸で概ね分類することができる。

・教育内容の構成要素としては、日本のシティズンシップ教育は比較的スキル中心であり、シミュレーション型教育に近い。このことは、現在の日本の子どもたちに、実体的な教養として知識よりも機能的なスキルを育てたいとする教育界全体の動きを反映しているといえる。一方、どのような知識を確実に身につけさせるかについては明確には定まっていない。また、価値的な部分はさらに不明確である。

・カリキュラム構造としては、単独教科による独立型と複数教科による総合・統合型に大きく分かれるが、社b（桶川市立加納中学校）や社c（琉球大学附属中学校）の実践は「選択社会」という、いわば学校カリキュラムの隙間を利用した実践であって、カリキュラム上の明確な保障がない。

水山のシティズンシップ実践事例の比較検討のうち、成果部分に関しては、実践校及び授業者の主観的な評価であろう。

典型的なシティズンシップ教育の実践を「社会科的アプローチ」と「学校全体的アプローチ」

に、またシティズンシップの「範囲」(狭いシティズンシップと広いシティズンシップ)と「活動」(静的シティズンシップと動的シティズンシップ)をそれぞれ横軸、縦軸とするマトリックスで分類、整理して考察するという研究方法は興味深い。

### (3) 板井清隆教授の見解

最後に取り上げるのは、福岡教育大学の板井清隆教授の論文である<sup>11)</sup>。板井(2019)は戦後に創設された直後の新しい教科、社会科(初期社会科と呼ばれる<sup>12)</sup>)を高く評価し、シティズンシップ教育と関連させて、次のように述べている。

これからのシティズンシップ教育は、社会科教育がこれまで目標としてきた「国家・社会の成員としての知識・理解、認識能力、関心や態度の統一的育成」いわゆる、公民的資質の育成の問い直しを行うとともに、「問題解決学習」を再評価し、シティズンシップ教育の中核的な教育方法論として再構築していくことが求められていると言えよう。つまり、本研究が目指すシティズンシップ教育は、初期社会科における経験主義的教育論に理論的基盤を置きつつ、これから求められる市民の育成を対象とした新しい問題解決学習として位置づけられるのである。

坂井(2019)は、藤原(2008)、水山(2010)の論文から10年後に著わされた論文である。「シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示」という論文の副題で示されているので、同論文の趣旨と文脈にそぐわない評価となるが、小玉重夫のシティズンシップ論の評価・解釈には一定の読ませる内容を含み、精緻な理論的サーベイを行っているものの、日本でシティズンシップ教育が紹介され、研究が行われて20年ほど経った現在に提起する内容の結論としては、斬新さが物足りない感が歪めない。

---

11) 坂井清隆「シティズンシップ教育実践の研究 ―シティズンシップ教育実践のための理論的基盤の明示―」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第9号、2019年3月。

12) 当時の文部省で初期社会科の学習指導要領作成(1951年)に深く関わった上田薫は、新教科「社会科」は、戦前の人間性をゆがめていた教育とは違って、真の人間性を確立するとともに、子どもの関心を尊重することや、子どもの生活に直接触れることをその指導方法の基盤としなければならないとしている。(略)当時の文部省の上田薫らが中心となって担当した「社会科」(初期社会科)は、民主的な社会の建設に寄与する人間を育成するために、子どもが日常生活で出会う具体的な問題を取り上げ、その解決に向けて自発的な活動に取り組ませることを通して社会的経験を拡大・発展させる教科であり、そのことを踏まえると、知識・理解や、態度、能力の同時的統一的形成をめざした教科として、民主主義社会の危機といわれる現在においても大きな意義をもつ、と坂井は論じている。坂井清隆、前掲論文、58頁。

## 5. 地方自治体が推進するシティズンシップ教育の授業実践－東京都品川区の場合－

品川区は道徳、特別活動、総合的な学習の時間を統合・再構築した区独自の新教科として市民科を設け、2005年度より実施している。オリジナルの教科書を用い、義務教育9年間を通じた系統的な指導で、市民（社会の形成者）としての資質と能力を育てているという<sup>13)</sup>。

品川区のHPによれば、新しい学習「市民科」について次のように記している<sup>14)</sup>。

### (1) ねらい

教養豊かで品格のある人間を育てることを目指し、児童・生徒一人一人が自らの在り方や生き方を自覚し、生きる筋道を見付けながら自らの人生観を構築するための基礎となる資質や能力を育む。

そのため、市民科の学習では、教師が指導性を発揮し、「我的世界」を生きる力（自分の人生を自分の責任でしっかりと生きていく力）と「我々の世界」を生きる力（世間、世の中でしっかりと生きていく力）の両方をバランスよく身に付けさせる必要がある。

実施に当たっては、人格形成上、内容や方法面で関連がありながらも別々に行われていた道徳の時間、特別活動（学級活動）、総合的な学習の時間を統合し、その理念は大切にしつつも、より実学的な内容を盛り込んだ単元で構成する学習となる。

### (2) 構成と内容

市民科で育てる7つの資質と関連させて、日常・社会生活の様々な場面・状況・条件に関わる5つの領域と、実践的に活用できる態度や行動様式、対処方法として15の能力を設定している。大切なことは、児童・生徒にこれからの社会を主体的に生きていくために必要な資質と、直面する課題に適切に対応できる能力の育成を促すことである。

### 7つの資質

- ・ 個と内面：主体性、積極性
- ・ 個と集団：適応性、公德性、論理性
- ・ 個と社会：実行性、創造性

13) 「品川区の実践 市民科」[https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/ct/pdf/hpg000032657\\_4.pdf](https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/ct/pdf/hpg000032657_4.pdf)

14) 新しい学習「市民科」<https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/PC/kukyoi/kukyoi-sesaku/kukyoi-sesaku-plan21/kukyoi-sesaku-plan21-zissai/kukyoi-sesaku-plan21-zissai-kyoiku/hpg000032855.html> 更新日：2017年12月27日

## 5つの領域・15の能力

対象	領域	能力		
個にかかわること	自己管理	自己管理	生活適応	責任遂行
個と集団・社会をつなぐこと	人間関係形成	集団適応	自他理解	コミュニケーション
	自治的活動	自治活動	道徳実践	社会的判断・行動
社会にかかわること	文化創造	文化活動	企画・表現	自己修養
	将来設計	社会的役割遂行	社会認識	将来志向

## 指導の重点

1～4学年（特に主体性・積極性・適応性を育て、自己管理・人間関係形成領域に重点を置く）

5～7学年（特に適応性・公德性・論理性を育て、自治的活動・文化創造領域に重点を置く）

8・9学年（特に実行性・創造性を育て、将来設計領域に重点を置く）

## (3) 市民科学習の授業構成

市民科は、指導する内容がきちんと身に付くように数時間のまとまりのある単元構成で行えるようにしている。1年生から9年生までの全ての単元は、ステップ1から5の段階で構成されている。

## 市民科学習の授業展開

段階	役割	主な学習活動
ステップ1	課題発見・把握	自己を振り返らせる。 気付く、考える、調べる、話し合う。
ステップ2	正しい知識・認識／価値／ 道徳的心情	事実を認識し、その背景や要因を探究する。 正しい判断基準・価値観を認識する。
ステップ3	スキルトレーニング／体 験活動	行為・行動、態度を育成する。 体験的活動を行う。 対処の方法で手立てを習得する。
ステップ4	日常実践／活用	学校や家庭、地域で実践・活用する。 正しい知識と習得した技能を試す。
ステップ5	まとめ／評価	自分の考え方、行為・行動を改善する。 学習・生活場面で知識・技能を生かす。

## 成果と課題

### 成果

小・中学校の教員が連携し、児童・生徒の人格形成に、正面から向き合うことで、生活指導上の様々な課題が改善された。基本的な生活習慣検査（3・4・5年生対象、平成24年度実施）の結果、返事、挨拶などの礼儀作法、身体の不自由な方やお年寄りに優しく接する公德心、学校や社会のルールを守って生活しようとする規範意識などが身に付いてきていることが明らかになった。

また、毎年、実施している市民科授業地区公開講座では、教員と地域・保護者が意見交換をして児童・生徒に身に付けさせたい市民性について共通理解を図るなど、学校、家庭・地域の教育力が高まってきている。

### 課題

市民科の推進に当たっては、学校と家庭・地域が一体となった教育をより確かなものにしていくことが一層重要である。

また、今後は、市民科実践モデル校の成果を踏まえ、いじめ等の喫緊の課題にも柔軟に対応できるようカリキュラムを改善していくことも必要である。

品川区が2005年から実施している市民科の特徴は、①道徳の時間、特別活動（学級活動）、総合的な学習の時間を統合して作られたこと、②小・中9年間の一貫したカリキュラムで構成されていること、③7つの資質、5つの領域・15の能力を設定し、育成を図っていること、④1年生から9年生までの全ての単元は、ステップ1から5の段階で構成されている、などが挙げられる。成果としては、公德心や規範意識が高まったとされるが、詳しい記述がないので詳細は分からない。

品川区の教育委員会委員長（当時）である若月秀夫が2009年2月1日に経済産業研究会で講演した際に使用されたパワーポイントのスライドは、「市民科」の具体的な授業の取り組みの詳細が分かり、参考になる。ねらい及び成果と課題を取り上げて記せば、以下の通りである。

### 単元例に示される「市民科」のねらい

【3・4年生】『どうしてルールをまもらなくてはいけないの？』『みんないっしょに生きている～地いきの中で生きる～』『自分たちでできること』『かんきょうを守る～わたしたちにできること、しなければならないこと～』『くらしとお金』『見つけてみよう、わたしの仕事』

【5・6・7年生】『社会・生活環境への関心』『人権問題について 考えよう』『市民としての自覚』『市民としての義務と責任』『社会の中での規範意識』『実社会での法やきまり』『現代社会の問題』『スチューデント・シティ プログラム』

【8・9年生】『社会への参加意欲の喚起』『社会マナーとルール』『リーダーシップ』『地方自治への施策提案』『社会における正義』『日本社会の動向への関心』『積極的なボランティア・地域活動』『ファイナンス・パーク プログラム』

#### 学習の成果（『スチューデント・シティ プログラム』5学年の授業）

児童の感想より＜働くことについて＞

- ・雑に字を書いたりいいかげんな対応をしたりすることで周りに迷惑をかけた。そこから一つ一つの事柄に対し丁寧に対応することの大切さを学んだ。
- ・人とかかわりで大切なことは、言葉遣いや人に接するときの態度であるということ学んだ。
- ・一人一人が自分の仕事に責任をもって行動することで、会社や世の中が機能するのだということ学んだ。
- ・それぞれの仕事は、互いにかかわり合い、関連しあっていることを学び、仲間の協力が必要だと理解した。

＜社会の仕組みについて＞

- ・仕事の大変さや意義を理解し、仕事を終えて帰宅する家族へ感謝の言葉をかけるようになった。

＜自分の将来について＞

- ・自分が将来やりたい仕事について、親に相談するようになった。

#### 教員アンケートより

- ・自分の責任を果たすことに大切さを理解し、日常生活において実践しようとする姿が見られるようになった。
- ・売り上げを上げるためのアイディアを出し合うなど、目的をもって話し合うことを経験し、話し合いの大切さに気付いた。
- ・仕事とは周りの人とかかわり支えあって成り立っているということを理解させることができる実践的学習である。

#### 保護者の感想より

- ・責任を果たすということについて、小学生であってもこれほど真剣に実践することができるということを認識した。
- ・家庭での自分の役割について「仕事」としてとらえ、主体的に行えるようになった。

「市民科」の具体的な単元例からその内容には道徳、規範意識、社会・政治参画に加えて、キャ

リア教育が見られる。日本におけるシティズンシップ教育（市民性教育）は道徳心、規範意識を育む「社会的シティズンシップ」と社会・政治参画に関わる「政治的シティズンシップ（主権者教育）」に大きく整理される場合があるが<sup>15)</sup>、民主的市民であるためには、自立的市民になってこそ可能になると考えれば、勤労観・職業観を育むキャリア教育的内容は必須であろう。その意味で品川区の「市民科」のカリキュラムは、経済教育に関わる筆者には特に注目に値すると評価している。

成果に関しては、感想を書かせて推し量る式であるが、児童、教師だけでなく、保護者の声も聞いていることは、第3者の立場、客観的立場からの評価として見るならば、重要な参加であろう。また、シティズンシップ教育は学校（児童、教師）、家族、地域社会が一体となって協力し、実践していくものであるならば、なおさらであろう。

## 6. おわりに

今回、筆者が取り上げた日本のシティズンシップ教育に関する研究や授業実践は、全体のごく一部であり、多くの蓄積がある。日本では社会科の中に公民（韓国でいう一般社会）領域がある。英国のシティズンシップ教育が求める内容を社会科とは切り離し、あるいはこれまでの社会科が担ってきたいわゆる公民的資質の育成を等閑視し、外国の新しい輸入学問だから飛びつくように導入を図るという姿勢は違うのではないか。社会科の公民領域において、政治・経済・社会の機能・制度、働く人々の工夫と努力を学ぶ中で、（シティズンシップ教育が求める）児童がもっと自己との関わりと社会参画への重要性に気付き、深められるように、社会科・公民の学習指導要領・解説・教科書を再検討し、社会科授業カリキュラムの中でシティズンシップ教育を組み入れ、授業単元化し、実践研究を積み上げていくことが求められるであろう。

品川区の「市民科」の意義を否定するわけではない。ただ、この「市民科」と社会科・公民は学ぶものはかなり重なるように思われる。今日、学校教育現場に求められている冒頭で指摘した〇〇教育は数多くあり、しかし、言うまでもなく授業時間数は限られている。「総合的な学習の時間」をシティズンシップ教育（市民性教育）に全て割り当てることも、その意義も理解はできるが、一方で学校が、学年が、学級が独自にカリキュラム・マネジメントを行い、それぞれが実情に合わせた課題（シティズンシップだけでなく、音楽・芸術・文化、科学、文学などあらゆる学問分野）に取り組んでいくことの自由な学びの重要性も尊重されるべきである。

---

15) 佐藤岬平、大日方真史「シティズンシップ教育の再検討 - 『社会的なもの』の概念を手がかりに -」『三重大学教育学部研究紀要』第70巻（教育科学）、2019年1月。また、最近の政治的シティズンシップ教育に関する興味深い研究としては、小林健二「政治的シティズンシップ教育における民主主義と『市民的不服従』の学習の意義 - 『市民的不服従』の学習実践と『正義感覚』の能力形成の教育学 -」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第21号、2020年3月を参照。

最後に指摘しておきたい点は、詳しくは拙稿（2011）で論じているが、品川区のような一地方自治体たちが「市民科」という市民という普遍的な用語・概念に基づく教科を設置して行くだけでなく、日本の社会科・公民がその名前を社会科・市民に改められる時、その必要性に日本の国民が気付いた時に、日本のシティズンシップ教育・市民性教育と民主主義の教育は画期的な一歩高い段階に上ることができるのである。

#### 引用文献以外の参考文献

裴光雄「日本の小学校社会科教育の特徴と課題（大阪教育大学・全州教育大学 日韓国際学術セミナー：教科教育の現況と課題）」『実践学校教育研究』第14号，2011年12月。

#### 謝辞

朴一名誉教授には、筆者が大学院生の時から、30年以上にわたって、公私共にお世話になりました。朴一先生は在日コリアン研究者の韓国経済論・NIES論研究の草分け的存在であり、その後在日コリアン研究においてもユニークで数々の輝かしい業績を残されています。長年にわたる本務校での研究・教育活動をご苦労様でした。カムサハムニダ。