

中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その3）

—日本とオランダの市民性教育からの考察—

石川 誠・池田 恭浩

Measure toward Making Teaching Materials about Concepts “Efficiency and Fairness” in Civics on
Middle School-level Social Studies (Vol.3)
— Consideration from the Citizenship education in Japan and Netherlands —

Makoto ISHIKAWA, Yasuhiro IKEDA

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第2号（2020年3月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.2 (March 2020)

中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その3）

—日本とオランダの市民性教育からの考察—

石川 誠*・池田 恭浩**

(*：京都教育大学・**：京都先端科学大学)

Measure toward Making Teaching Materials about Concepts “Efficiency and Fairness” in Civics on Middle School-level Social Studies (Vol.3)

—Consideration from the Citizenship education in Japan and Netherlands—

Makoto ISHIKAWA, Yasuhiro IKEDA

2019年11月29日受理

抄録：本稿は、平成20年度版学習指導要領中学校社会公民的分野において示された「効率」と「公正」概念について、これまで行ってきた理論的分析に日本及びオランダの市民性教育の視点から考察を加え、中学校社会科公民的分野における授業案構築の基盤となす考え方を提示するものである。「効率」については、最終的に達成することが求められる目的を見失わないことと、合意形成の過程で生じた「無駄」とは何かということ問い直すことが重要である。また、「公正」については、合意形成の過程で、当事者を取り巻く歴史や文化、慣習や習慣を考慮に入れた上で、当事者が「納得する」ことを重視すべきであるという結論を得た。

キーワード：中学校社会科、公民的分野、「効率」と「公正」、市民性教育、

I. はじめに

本研究は、平成20年度版学習指導要領中学校社会公民的分野において示された「効率」と「公正」について、両概念の関係性を中心に分析を加え、授業モデルを構築することを目的とする。

本論文では、「効率」と「公正」概念の関係性については、石川・小仲・野間(2017)¹及び石川・池田(2018)²(2019)³で指摘した両概念の理論的考察をベースとして、それに日本とオランダの市民性教育からの考察を加える。石川・小仲・野間(2017)では、フェアトレードを題材として取り上げ、「効率」と「公正」概念を対立するものではなく相互に補完するものとして捉えることが必要であると指摘した。また、石川・池田(2018)では、社会資本整備の問題を題材として取り上げ、「効率」と「公正」の関係性として、「効率」は意思決定の結果が「公正」であるための重要な条件の一つであると指摘した。さらに、石川・池田(2019)では、中学校社会科で扱うのが現実の社会である以上、その前提となるのは主流派経済学でいうところの合理的経済人(完全合理性)ではなく限定合理性であり、限定合理性のもとで「効率」と「公正」概念を状況に応じてバランスをとって行動する人間と考えるのが適切であると指摘した。

これまでの議論では、新古典派経済学や行動経済学といった経済学を前提に両概念の関係性について考察してきたが、本論文では現実の社会を対象にした市民性教育からの考察を加える。そして、市民性教育については、日本だけではなく現地視察をしたオランダの状況⁴も含めた考察を行った。

II. 日本とオランダの市民性教育

1. 日本の市民性教育

(1) 日本における市民性教育とは

まず、日本における市民性教育について見ていく。日本における市民性教育の中で、近年注目されていたのがシティズンシップ教育である。シティズンシップ教育には様々な定義やねらいがあるが、池野（2014）は、「シティズンシップ教育は教育概念として、学校やコミュニティにおいて民主主義社会の構成員に一人ひとりの子どもたち（や成人たち）を置き、自らの経験において構成員として必要な資質を自ら形成させる教育であり、批判的な視野を持って市民社会とその発展への寄与・貢献を積極的に進め、自らのアイデンティティを複合化するものである。」⁵としている。そして水山（2010）は、文部科学省の研究開発学校としてシティズンシップ教育に携わった学校それぞれのシティズンシップ教育のねらい⁶を提示している。それらを俯瞰すると、シティズンシップ教育は、「社会の構成員としての市民に必要な資質・能力を育成する教育」と言うことができる。また坂井（2019）⁷は、初期社会科とシティズンシップ教育には連続性があると主張している。さらに、平成29年度版中学校学習指導要領解説社会編の目標には、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追及したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、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。」⁸と記されていることから、社会科教育も市民性教育を担うものであると考えられる。その他にも、主権者教育⁹や高校公民科の新科目である公共¹⁰も、日本において市民性教育を担うものであると考えられる。

(2) 日本における市民性教育導入の背景

次に、日本における市民性教育の導入の背景を見ていく。まず、シティズンシップ教育導入の背景について、小玉（2015）¹¹は次の三つを挙げている。一つ目は、学校教育が知識を効率よく身に着ける力の育成よりも、現実社会の複雑な課題を考えたり判断したりする力の育成を目指すようになったことである。二つ目が、日本でも国を越えた人の移動が以前よりも多くなり、多様な価値観を持つ人々と共に行動をしたり、利害の調整をしたりする機会が増えてきていることである。三つ目が、これまでの学校を卒業してから社会で必要とされる力を身につければいいという考え方から、社会で必要とする力はある程度学校で身につけて、社会に出たらすぐに活躍してほしいという考え方に変わってきていることである。次に、社会科教育導入の背景としては、戦後の復興の一環として、戦前とは違う民主的な社会を築こうとしている時代であったことが挙げられ、社会科では民主的な社会の建設に寄与し、その進展に役立つ人の育成が目指された。また、主権者教育導入の背景としては、平成27年の公職選挙法等の一部改正に伴う、選挙権を有するものの年齢が満18歳に引き下げられたことが挙げられる。さらに、高校公民科の新科目である公共導入の背景としては、2022年度から成人年齢が18歳に引き下げられることが挙げられる。

(3) 日本における市民性教育の課題

ここでは、日本における市民性教育の課題を見ていく。シティズンシップ教育に関しては、実施自体が一部の研究指定校にとどまっている。そして、実施した研究校でも、「市民科という新教科を立ち上げる」、「選択社会として取り上げる」、「学校全体で取り組む」など、実施の形態が異なっている。さらに前述の通り、それぞれの学校でのねらいについても共通点はあるものの、その内容は異なっている。その要因について水山（2010）は、「シティズンシップそのものに多様な意味や解釈があるように、シティズンシップ教育においても、何をどのように教えるかについての共通理解や、全体的な見取り図がはっきりしているわけではないので、（中略）実践が目ざすものはますます多様になり、そのことがシティズンシップ教育をさらに捉えにくくさせている。」¹²と述べている。

社会科に関しては、導入当時の形式を辛うじて残しているのは、小学校だけである。中学校においては、その内容が昭和30年に地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野（その後は、公民的分野）に分けられ、現在に至っている。高校においては、昭和31年に社会科社会、社会科日本史、社会科世界史、社会科人文地理に分かれたのちに紆余曲折を経て、平成元年には地理歴史科と公民科に分かれた。そして、中学校・高校の社会科は、生徒に「暗記科目」と認識されている場合が多い。また導入当時の社会科（初期社会科）は、「はいまわる経験主義」と揶揄された通り、活動ありきで、「何を学ぶのか」を明確にできなかった、あるいは活動（経験）か

ら学ばせることの難しさがあつたために定着しなかったとされている。さらに阿部（2012）は、日本においては明治になってから入ってきた「社会（Society）」という概念よりも、「世間」という概念の方が現実的であるとしている。そして、「たとえばゴミ処理の問題が地理の教科書で扱われたとする。一つの地域としてゴミ処理場が必要であることは述べられても、それに反対する地域の人々をどのように説得してゆくのかといった具体的問題はほとんど取り上げられないのである。取り上げられるとしてもそれは一般的、抽象的な立場からであり、ゴミ処理場がいかに必要かといった観点からであつて、近隣にゴミ処理場ができた時の人々の反応についてはほとんど考察されていないのである。」¹³と述べている。つまり、社会科の中では本心が語ることができず、学んだことが形骸化してしまっている側面があることを指摘している。

主権者教育は、まだ導入されたばかりであり、公共はこれから導入されるが、「何をどのように学ぶのか。」ということが明確にならなければ、シティズンシップ教育や初期社会科によってになってしまう恐れもあると考えられる。しかしその一方で、市民性教育において、「何をどのように学ぶのか。」を確立できるのか、あるいは確立することで市民性教育の目標が達成できるのかどうかということについては、今後検討をする余地が残されていると考えられる。

2. オランダの市民性教育

(1) オランダの教育の特徴

オランダの義務教育は初等学校で5歳から始まるが、多くの児童は4歳から初等学校に入学する。初等学校卒業後は中等教育を受けることになり、基本的には中等教育の修了までが義務教育とされている。そして、中等教育からは進路別に分かれる。進路には、大学準備教育コース（VWO：6年間）、上級中等普通教育コース（HAVO：4年間）、中等職業準備コース（VMBO：4年間）の3つがあり、半数以上が中等職業準備コースに進むといわれている。大学準備教育コース修了者には総合大学への進学要件となる修了資格が、上級中等普通教育コース修了者には専門大学への進学要件となる修了資格が、中等職業準備コース修了者には中等職業教育コースへの進学要件となる修了資格が与えられる。そして、中等教育修了後は高等教育へ進む。下図のオランダの学校系統図と日本の学校系統図を比較すると、日本よりオランダの方が将来の進路を早く決めなくてはならないことがわかる。ただし、オランダの中等学校は2種類以上の教育を提供しており、コースの移動も可能であるため、実質的には2～3年かけて進路を選択することになる。

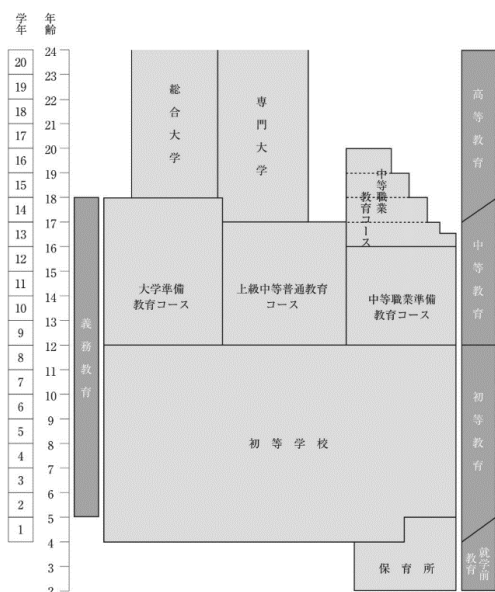


図1 オランダの学校系統図

(出典) 文部科学省「世界の学校体系」

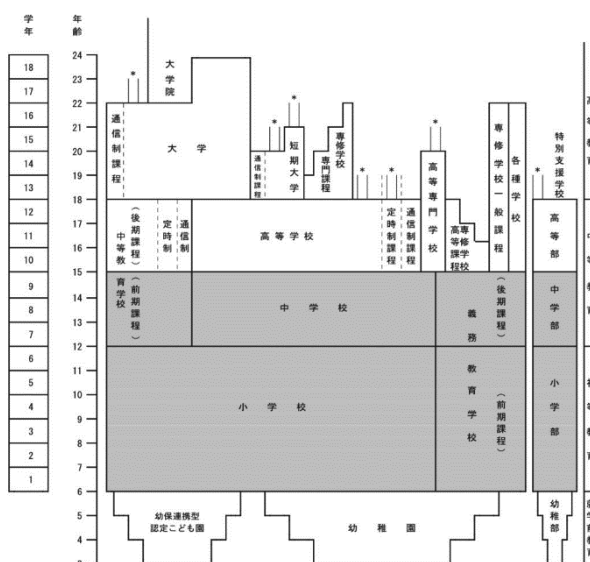


図2 日本の学校系統図

(出典) 文部科学省「諸外国の教育統計」

さらにオランダでは、初等中等教育段階の学校の設置、教材の選択、各教科の授業時間の設定、校長・教職員の配置などの学校の管理・運営は、学校設置者である各学校の管理団体に任されている。日本のように、教育基本法や学校教育法、さらに学習指導要領などに基づいて、国における教育の一定水準が定められている国と比較すれば、教育における自由度は高いといえる。これは、1917年の憲法改正で確立した「教育の自由」によるものである。そのため、オランダにはオルタナティブ教育が公教育にも根付いている。「オルタナティブ」とは、「何かに代替する」という意味で、オルタナティブ教育はこれまでの画一斉授業中心の学校教育に代わる「自立」や「社会参画」などの概念を重視する教育である。代表的なものとしては、モンテッソーリ、ダルトンプラン、フレネ、シュタイナー、イエナプランなどがある。

筆者らが視察をしたユトレヒトにある SLO (オランダ・カリキュラム開発研究所) は、義務教育におけるカリキュラムの作成などを行っている機関である。この研究所の運営資金は国から交付されているが、国の方針からは独立をして活動を行っている。主任の Jeroen Born によると、オランダの教育は自由であるがゆえに、学校を選択する立場にある保護者をはじめ、学校に関する利害関係者が多く存在している。そのため、自由であるはずの学校が保護者をはじめとした利害関係者の要請のために、本来目指したいと考えている教育が十分には実施できていないという現実もあるとのことだった。さらに、Amsterdam MAVO (中等教育) の校長は、オランダの教育は自由すぎると述べていた。つまり、「教育の自由」がすべての子にとって適切な制度というわけではなく、ある一定の枠組みがあった方がうまくいく子、あるいはある一定の枠組みがないとやってはいけない子もいるとのことであった。視察をした Amsterdam MAVO の授業は、日本の一般的な学校の授業と同じように、教師主導の授業であった。さらに、授業態度や宿題の提出についても厳しく指導をしていた。

(2) オランダにおける市民性教育導入の背景

オランダでは、2006年に初等・中等教育を通じてシティズンシップ教育を推進することが法律で定められた。さらに新しい法律案では、シティズンシップ教育の義務化も謳われている。リヒテルズ直子 (2013) はその背景について、「先進産業社会に広範に見られる<エゴイズムや無関心の蔓延>と、特に外国人の流入による異文化共存社会での<倫理観・価値観の多様化>」¹⁴があったと指摘している。今回の視察で話を聞いた、シティズンシップ教育のアドバイザーである Brom Eidhof も、導入の背景について以下のように述べていた。これまでのオランダでは、宗教ごとにコミュニティを形成しており、コミュニティ同士の付き合いはうまくいっていた。しかし近年、宗教への関心が薄れることでコミュニティの結束力が弱くなり、個人主義が促進され、様々な衝突が起こるようになった。さらに、移民の増加によって全く違う価値観との共存が求められるようになったが、うまく適応することができなかった。その結果、右派の政治家の暗殺まで起こってしまった。そして、高学歴者は選挙に行くが、それ以外の人が選挙に行かないという傾向が強まり、民主主義が成り立たなくなってきている。

このような背景があって、オランダではシティズンシップ教育が推進されたが、実際にシティズンシップ教育を行っている学校は少ない。その背景について Brom Eidhof は、シティズンシップ教育は教科ではないため、教員養成課程でもシティズンシップ教育の教員養成が行われていないことを挙げていた。そのような状況の中で、シティズンシップ教育を行おうとしている学校ですら、どのようにして取り入れるのかを模索しているようである。そんな中、今回視察をした Amsterdam MAVO はシティズンシップ教育を取り入れている数少ない学校の一つである。Amsterdam MAVO は、いわゆる学力などの成績だけではなく、シティズンシップ教育を通して人として生徒を育てるという人道主義を掲げている学校である。カリキュラムとしては、多くの中等学校は社会科を3年生から学習しているが、この学校では1年生から学習をしている。そして、3、4年生になると選択科目として、社会学 (社会倫理学を含む) を学ぶこともできる。さらに、中東問題やホモセクシャルの問題、難民の問題などについて、PBL (Project Based Learning) などの実践的な手法を用いて、その問題の根深さを理解したり解決方法を考えたりしている。まだ学校が設立されてから3年目ということで、今後の飛躍が期待されている。

Ⅲ. 市民性教育からの「効率」と「公正」概念の考察

1. これまでの「効率」と「公正」概念の捉え方

(1) 中学校学習指導要領解説の捉え方

平成29年度版中学校学習指導要領解説社会編（以下、解説）において「効率」と「公正」概念は、公民的分野における「社会的な見方・考え方」の具体例として挙げられている。そして、公民的分野の内容A 私たちと現代社会（2）現代社会を捉える枠組みの中で、「対立と合意、効率と公正などに着目して、課題を追及したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるように指導する。ア次のような知識を身に付けること。（1）現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとして、対立と合意、効率と公正などについて理解すること。」¹⁵とされている。さらに、「このような「合意」がなされるためには、決定の内容や手続きの妥当性について判断を行う必要があるが、その際、「効率」や「公正」などの考え方が代表的な判断の基準となる。」¹⁶とされている。つまり、合意に至る過程において必要な判断基準としての「効率」と「公正」概念を身に付けることが求められているのである。そして、ここで身に付けた判断基準としての「効率」と「公正」概念を、その後の学習で生徒が活用できるようにすることが求められているのである。

さらに解説の中で「効率」は、「社会全体で「無駄を省く」という考え方である。これを別の表現で説明すると「より少ない資源を使って社会全体でより大きな成果を得る」という考え方であるといえる。すなわち、「合意」された内容は社会全体でより大きな成果を得るものになっているかを検討することを意味しているのである。」¹⁷と記されている。「公正」は、「「みんなが参加して決めているか、だれか参加できていない人はいないか」というような手続きの公正さや「不当に不利益を被っている人をなくす」、「みんなが同じになるようにする」といった機会の公正さや結果の公正さなど、「公正」には様々な意味合いがあることを理解した上で、「合意」の手続きについての公正さや「合意」の内容の公正さについて検討することを意味している。」¹⁸と記されている。

(2) 本研究における捉え方

解説にある「効率」と「公正」のそれぞれの概念の定義を素直に読めば、「無駄を省くこと」と「合意の内容や手続きの公正さを検討すること」は、対立するものであると捉えることができる。しかし、フェアトレードのような取引を考えると、市場での効率性が損なわれてしまうような力が対等ではない二者の取引においても、法的枠組みなどによって公正さを担保することによって、市場取引における効率性を高められると捉えることができる。このように考えると、「効率」と「公正」の概念は、相互補完的であると言える。しかし、「効率」の概念について経済学的に考察（パレート効率的な配分）をすると、「効率」の概念には公正についての評価が入っていないことがわかる。そう考えると、やはり「効率」と「公正」の概念は、トレードオフの関係にあると言える。それでも、この場合の「公正」は「平等な配分」であることが前提とされており、現実の世界で考えれば、「平等な配分」であることによって、常に当事者が公正さを感じるのかといえ、そうではない場合もある。そこで、行動経済学における限定合理性（非経済的行動）を取り入れて「効率」と「公正」概念を考察することにした。先のパレート効率的な配分を取り入れた考察は完全合理性のもとでの考察であり、二者で財を分け合うと考えた場合に、その財が第三者の手に渡ることは想定されていない。しかし、現実の世界では寄付をするなどの限定合理性のもとでの行動が行われている。つまり、常に1人の人間の中で限定合理性の下で「効率」と「公正」のバランスを考慮して、その時々意思決定を行っていると考えられるのである。

2. 市民性教育からの考察

(1) 日本の市民性教育からの考察

先述の通り、日本では市民性教育が根付いているとは言い難い状況である。その要因として考えられるのが、阿部の指摘している通り、「社会」という概念が日本に根付いていないことが挙げられる。「社会」という概念が根付いていないということは、「個人」という概念も根付いていないと言える。つまり、日本では「社会」よりも「世間」という概念、「集団の中の個人」という概念が根強いと考えられる。だからこそ、「効率」と「公正」概

念についても、1人の人間だけではなく、合意を目指している「集団」を対象にする必要があると考えられる。つまり、対象となる「集団」にとっての「効率」と「公正」のバランスも考慮しなければならないということである。そして、「集団」の認識に関して気を付けなければならないのは、ここでの「集団」は「社会」という一般化されたものではないということである。あくまで、その問題に直面している特定の「集団」を意味しているということである。

(2) オランダの市民性教育からの考察

オランダではシティズンシップ教育が2006年に導入されているが、導入された背景は日本とは違っていた。日本では導入による「個人」の確立が目指されていたが、オランダでは「個人」間の対立を緩和することが目指されていた。一般的には、オランダは日本に比べると個人の意見を強く主張する傾向にあると言われる。例えば、アムステルダム国立美術館の改修には当初の予定の2倍である10年もの歳月が費やされた。その大きな要因の一つが、市民による議論であったと言われている。議論の始まりは、美術館を貫く公道と美術館のエントランスをどうするのかという問題であった。自転車を主な移動手段としているアムステルダム市民にとって、美術館を貫く公道はとても重要なものである。その一方で、ヨーロッパを代表する美術館のエントランスのデザインも重要なものである。議論は何度も繰り返されたが、誰もが納得する結果はなかなか導き出せず、ついには館長の辞任にまで至った。そのような紆余曲折がありながらも改修は終わり、アムステルダム国立美術館は再びオープンの日を迎えたのである。この出来事を、「効率」と「公正」概念から捉えるとどうなるであろうか。おそらく、「公正」に関しては、手続き・機会・結果に関しては十分に時間をかけてある程度は達成できたと考えられる。しかし、「効率」についてはどうであろうか。結果的には当初の予定の2倍である10年もの歳月を費やすことになったが、この間の手続き・機会、そして結果に「無駄」はなかったのであろうか。「効率」を解説の記述通り、「社会全体で無駄を省く」と素直に解釈するなら、「効率」という面では疑問が残るとも言える。ただし、ここで考えなければいけないのが「無駄を省く」とは何を指すのかである。解説の別の表現では「より少ない資源」ということになるが、時間を資源だと考えた場合、改修にかかった10年という歳月は、「より少ない資源」だったのであるか。それでも、当初の予定の2倍である10年という資源を費やして「公正」が達成されたのであれば、10年という資源は無駄ではなかったと評価することもできる。しかし、その評価の基準は何なのであるか。おそらく、問題の当事者まつわる歴史や文化、慣習や習慣なのではないだろうか。このように考えれば、「効率」と「公正」概念を用いる時にも、問題の当事者まつわる歴史や文化、慣習や習慣を考慮しなければならないと言えるだろう。

3. 新たな「効率」と「公正」概念の捉え方

これまでの研究及び日本とオランダの市民性教育の考察から、「効率」と「公正」概念の新たな捉え方を提示する。

「効率」に関しては、「合意」された内容は社会全体でより大きな成果を得るものになっているかを検討することを重視するべきであると考えられる。しかし、「効率」と言われると「無駄を省く」、つまり時間や費用をできるだけ少なくすることに主眼が置かれてしまう。そうなってしまうと、時間や費用をできるだけ少なくすることが目的となってしまう、本来の目的が見失われてしまう。だからといって、本来の目的を達成するために時間や費用を無尽蔵に使うことが最良の選択であるとも言えない。それでも、目的を達成すること、つまり「社会でより大きな成果を得る」ことがないがしろにされては意味がない。だからこそ、これから「効率」を考える時には、目的を見失わないことと「無駄」とは何なのかを問い直す必要がある。

「公正」に関しては、「納得する」ことを重視するべきである。納得するためには、これまでの研究でも明らかにしたように、心や感情が重要な要素となる。そして、心や感情を考える時に、問題の当事者まつわる歴史や文化、慣習や習慣は欠かすことができないものとなる。例えば、日本で「社会」よりも「世間」が根強い現状においては、やはり個人や一般化された集団だけではなく、特定の「集団」を意識する必要がある。そして、特定の「集団」の中の「個人」に焦点を当てる必要があると言える。そうすることで、少しでも本音に近いものを出し合って話し合い、それをやがて議論に近づけ、できるだけ「納得する」形での問題解決に至ることができる

ようになるのではないだろうか。

「効率」と「公正」概念をこのように捉え、社会科の授業で活用することができれば、より深い学びを実現させることができると考えられる。

IV. おわりに

本論文では、平成20年度版学習指導要領中学校社会公民的分野において示された「効率」と「公正」について、これまで行ってきた経済学の視点からの理論的考察に加えて、現実の社会に対応した市民性教育、特に日本とオランダの市民性教育の視点からの考察を試みた。その中で明らかになったのは、「効率」と「公正」概念を用いる場合には、当事者を取り巻く歴史や文化、慣習や習慣を考慮に入れなければならないということである。すなわち、当事者についてその個人だけではなくそれが属している集団についても分析の対象に加え、その個人や集団を取り巻く歴史や文化、慣習や習慣の中でどのような意思決定がなされたのか、それが「効率」と「公正」というフィルタを通して見たときにどのように評価されるのかということが重要となる。その際に、「効率」と「公正」概念は次のように捉えることができよう。

「効率」に関しては、「合意」された内容は社会全体でより大きな成果を得るものになっているかを検討すること、すなわち、「合意」の本来の目的が達成されているかどうかを見失わないようにした上で、「合意」の過程における「効率」を追求できたかを考える必要がある。そして、仮にその過程で「無駄」があったとしたら、それを単に「無駄」として「効率」が満たされていないと判断するのではなく、当事者を取り巻く文化、慣習や習慣の中で評価をすることが重要となる。

「公正」に関しては、単純に平等などの概念で捉えるのではなく当事者が「納得する」こと、すなわち当事者の心や感情をはじめとする個別性を重視すべきである。当事者の心や感情を考える場合には、当事者を取り巻く歴史や文化、慣習や習慣を考慮することは欠かすことはできないので、それらを考慮に入れた上で、当事者ができるだけ「納得する」形で「合意」に達したかという視点で「公正」を捉えることが重要となる。

今後は、上述の「効率」と「公正」概念の捉え方をベースにして、「効率」と「公正」概念をめぐる授業実践に資するような中学校社会科公民的分野における授業モデルを構築していきたいと考えている。

引用・註

- 1 石川誠・小仲一輝・野間勇輝（2017）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の理論的分析」『京都教育大学実践研究紀要』第17号 pp.157-168
- 2 石川誠・池田恭浩（2018）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その1）」『京都教育大学実践研究紀要』第18号 pp.143-152
- 3 石川誠・池田恭浩（2019）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その2）」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第1号 pp.129-138
- 4 科学研究費助成事業・基盤研究(C)「社会資本の整備を題材とした「効率」と「公正」概念の学習モデル開発」（課題番号18K02572）における研究の一環として、2019年3月4日～10日の日程でオランダのシチズンシップ教育についての視察を行った。現地においては、本文中で言及したSLO（オランダ・カリキュラム研究所）、Amsterdam MAVO（アムステルダムにある中高一貫校）での視察、シチズンシップ教育アドバイザーBrom Eindhovenからの聞き取り調査等を行った。
- 5 池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育一問題点と可能性：民主主義と公共の論理一」『教育学研究』第81巻 第2号 p.138

- 6 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学実践研究紀要』第10号 p.27

表 1 シティズンシップ教育のねらい

社 a	社 b	社 c	学 A	学 B	学 C
「提案や意思決定の学びを通して」「益々加速する社会や環境の変化に対して、積極的に、適切な社会的価値判断や意思決定をしていく力」としての市民的資質を育む。	今、どのような行動を取ることが正しいのかを判断させながら、社会の一員としての適応を考えさせるとともに、よりよい社会づくりに向けた中学生にもできる社会参加や社会貢献のあり方を模索する。	公共的な問題を解決していく判断力と行動力としての市民性を育てるために、「共同作業のための『議論を促し合意形成を図れる力』 ¹⁸ としてのファシリテーション能力の育成。	「市民」を広く社会の形成者という意味でとらえ、社会の構成員としての役割を遂行できる資質・能力とともに、確固たる自分を持ち、自らを社会的に有為な存在として意識しながら生きていける「市民性」を育てる。	同校で定義する「公共性」を育むことである。「公共性」とは、教師が民主主義に基づく社会生活を創る資質・能力を育てる視点を持ち、友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する子どもを育てることである。	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関わろうとする資質の育成。

- 7 坂井清隆 (2019) 「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 pp.53-61
- 8 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説社会編』p23, 日本文教出版株式会社
- 9 文部科学省では、平成 27 年 11 月に義家弘介文部科学副大臣の下に「主権者教育の推進に関する検討チーム」を設置し、主権者に求められる力の養成に係る方策について検討を進め、平成 28 年 3 月 31 日に中間まとめを公表した。その中で主権者教育の目的を、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるにとどまらず、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人として主体的に担うことができる力を身に付けさせること。」としている。
- 10 平成 30 年度版高等学校学習指導要領解説公民編では、公共の目標を「現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解するとともに、諸資料から、倫理的主体などとして活動するために必要となる情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」「現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う。」「よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。」としている。
- 11 小玉重夫 (2015) 「政治的リテラシーを身につけることで能動的に政治に関わる市民を育成」『Kawaijuku Guideline』11月号 pp.35-37, 河合塾
- 12 水山, 前掲書 5, p.23
- 13 阿部謹也 (2012) 『「教養」とは何か』p126, 講談社
- 14 リヒテルズ直子 (2013) 「オランダの「民主的」シティズンシップ教育 その理念と背景」『Voters』14号 p.20 公益財団法人 明るい選挙推進委員会
- 15 文部科学省, 前掲書 7, p138, 日本文教出版株式会社

- 16 文部科学省, 前掲書 7, p139, 日本文教出版株式会社
- 17 文部科学省, 前掲書 7, p139, 日本文教出版株式会社
- 18 文部科学省, 前掲書 7, pp.139-140, 日本文教出版株式会社

参考文献・論文

- ・ 石川誠・小仲一輝・野間勇輝（2017）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の理論的分析」『京都教育大学実践研究紀要』第17号 pp.157-168
- ・ 石川誠・池田恭浩（2018）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その1）」『京都教育大学実践研究紀要』第18号 pp.143-152
- ・ 石川誠・池田恭浩（2019）「中学校社会科公民的分野における「効率」と「公正」概念の教材化に向けた展開（その2）」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第1号 pp.129-138
- ・ 池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性：民主主義と公共の論理—」『教育学研究』第81巻 第2号 pp.138-148
- ・ 水山光春（2010）「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学実践研究紀要』第10号 pp.23-33
- ・ 坂井清隆（2019）「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 pp.53-61
- ・ 阿部謹也（2012）『「教養」とは何か』p126, 講談社
- ・ 文部科学省「世界の学校体系（欧州）オランダ王国」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396864.htm