

シティズンシップ教育実践を考える5つの論点

—— ケヴィン・I・マシューズ氏との対話 ——

蓮見 二郎

(九州大学)

本稿は、ケヴィン・I・マシューズ氏のペーパー「シティズンシップ教育の枠組みと実践」及びそれを基にした講演を受け、政治学・教育哲学の立場からシティズンシップ教育実践を考える際の論点を5つに分けて提示するものである。

1. シティズンシップ教育の目的

第一の論点は、シティズンシップ教育は何を目的とすべきかである。

1998年の『クリック・レポート』¹において、イングランドのシティズンシップ教育の究極の目的は、「能動的市民性 active citizenship」の涵養であるとされていた。『クリック・レポート』は、この能動的市民性概念をさらに、①道徳的・社会的責任、②共同体参加、③政治(的)リテラシーの3つの撚り糸 (strands) に分節化していた。この『クリック・レポート』に基礎付けられたイングランドのシティズンシップ教育は、2000年代以降、日本においても紹介され、一部の自治体や学校でも受容されてきた。社会科教育学の水山光春(京都教育大)が、能動的市民性の概念を「つくる民主主義、つくる公共性」²と表現するように、日本においてはシティズンシップ教育の目標が社会の形成者を育てる主権者教育として主に理解されてきた³。

しかし、もともとの能動的市民性という目標には、様々な政治的意図が混入しており、少なくとも次の3つの政治哲学的前提が存在している。

- (1) 権利・自由を重視する自由主義
- (2) 公共の責任・義務を重視する市民的共和主義
- (3) 公共性の担い手を政府から個人・ボランティアに移行させる新自由主義

さらに、これらに加え、多文化主義やフェミニズムなどの「アイデンティティの政治」の立場からは、性別・文化・宗教・言語などに関わるアイデンティティの重要性が指摘されている。例えば性別について言えば、女子は男子に比べ社会での活動よりも家庭内での家事や兄弟姉妹の世話などをすることが多く、よい市民の概念を公的領域のみならず私的領域にまで拡張しないと、女子が男子よりも市民性に劣るという評価を受けかねないとの指摘がある⁴。

マシューズ氏のシティズンシップ教育は、これらの中にどのように位置付けることができるのであろうか。ペーパーでは、自由な思考とグローバル・ナショナルの双方に開かれた公開性とを

主張する (p.6)⁵点で、リベラルの能動的市民性概念に近接しているように見受けられる。また、過去の理解と将来への備え、他者と共に成長するという視点を持つ (p.15) 点で、市民的共和主義あるいは共同体主義の色彩も包含しているように見受けられる。実際、講演においては、イギリス政府の自由主義的功利主義に批判的であることを匂わせており、また、質疑においてもシティズンシップ教育の目標が社会への能動的参加者の形成にあると述べている。

2. シティズンシップ教育の方法

第二の論点は、シティズンシップ教育に相応しい教育方法とはどのようなものである。

マシューズ氏が提案するシティズンシップ教育の方法は、一教科としてのシティズンシップ教育を遙かに超えたものである。というのも、マシューズ氏は、シティズンシップ教育について学校全体や社会全体で支えていくアプローチを提唱している (p.14, 15) からである。マシューズ氏は、その具体例として虐殺後のルワンダの事例を紹介する。ルワンダ政府は、4つのルワンダの伝統的概念 (コミュニティーサービス *Umuganda*, 公民教育 *Agachiro*, 尊厳 *Itoreo*, 追悼 *Kwibuka*) を採用することで、虐殺後の社会における和解と社会的治癒を行ったのであった。これは、国家・社会レベルで展開するシティズンシップ教育の事例にあたる。

確かにシティズンシップ教育を考える際、このような社会全体によるアプローチの視点は不可欠である。日本においても、例えば、社会教育学者である佐藤一子の「生涯学習と社会参加」「生涯学習と市民的公共性」の議論⁶、同じく社会教育学者である鈴木敏正の「地域をつくる学び」⁷、社会科教育学者である棚橋健治の「生涯学習としての社会認識教育」⁸などは、社会教育・生涯学習を通じたシティズンシップ教育を提唱しているものと見なすことができる。

そうした枠組みを念頭に置きつつも、学校教育としてのシティズンシップ教育は、どのような方法を取るべきなのだろうか。これを考えるには、近年の民主主義論の変化が参考になる。民主主義社会における市民社会形成の論理は、1970年代の参加民主主義論における「参加」から、近年では、熟議民主主義論における「議論」(熟議・対話)へと移行してきた。そのため、市民社会形成の論理を参照しながら論じられる市民形成の論理においても、「議論」が重要な概念になっている⁹。ここでは、クリックが、政治的活動を「自由な市民どうしの公開の議論という政治的方法で、紛争を解決し政策を決定する活動」¹⁰と定義していたことが想起されよう。こうした議論中心のシティズンシップ教育は、知識中心で「暗記科目」と見なされてきた社会科系教科の教育実践を大きく変革する潜在力を持っているため、日本でも注目されている¹¹。

マシューズ氏も、ペーパーにおいては、広義でのシティズンシップ発達にとって学校は小さな役割しかないと述べる (p.14) が、討論においては、小さくとも決定的に重要な部分であると補足している。実際、マシューズ氏も、授業に議論を積極的に取り入れており、イギリスとは何かについて考えた後、生徒達にそれをグローバルな視点から振り返らせる実践を行っているという。さらに、マシューズ氏は教師の役割についても言及しており、専門家としての教師が児童・生徒のロールモデルとなるべきと唱えている (pp.21-22)。

3. 外国人・移民排斥に対するシティズンシップ教育の役割

第三の論点は、シティズンシップ教育が外国人・移民の排斥運動に対してどのような役割を果たすことができるかである。ここ数年、日本でも外国人排斥が見られ、ヘイトスピーチが犯罪化されたことなどから考えると、この問題は我々にとっても切実な社会的課題である。

イングランドでは、ロンドンでのテロを受け、2007年の『アジェグボ・レポート』において、シティズンシップ教育の第4の撻り糸に、「イギリスで共に生きる——多様性とアイデンティティ」が付加された。このレポートに理論的基盤を提供した教育学者のデナ・キワンは、周縁化された人々に社会参加を促すための動機づけが必要であると主張する¹²。マシューズ氏もブリストルでの事例で、低い教育程度、高い失業率、経済的困窮などが問題の要因となることを示唆する(p.6)。このように、社会的結束を損なうのは、人種的多様性よりも、むしろ所得の格差などの社会経済的要因であるとの考えが強まっている。実際、イングランドにおける調査でも、多様な民族の住む地域の方が、白人主体の低所得者の多い地域よりも社会的結束が強いことも判明している¹³。

排斥問題を念頭に置いて政治学者の細井優子は、『アジェグボ・レポート』以降のイギリスのシティズンシップ教育が、急進的ポピュリズムへの対応を内包していると分析する¹⁴。細井は、ポピュリズムの言説が「真正な」ものとして受け入れられる条件として、第一に既成の政党政治が人々の期待を裏切っている、第二にどのような政治が本当に必要かを人々が判断するのが難しい、の二点を挙げる。イングランドのシティズンシップ教育は、この後者の条件に関わって理性的な政治リテラシーの育成を行うものであると細井は位置付ける。

類似の問題関心を持ちながらも、清田夏代はイングランドのシティズンシップ教育に対してこれとは若干異なる解釈を提示している¹⁵。清田によれば、移民に対する憎悪感情が広がる原因として、第一に国籍・人種上の優越感ではなく、「自分たちの権利や安全が脅かされている」(12頁)という被害感情・剥奪感があり、第二に自分たちの声が左右どちらの政党からも政治的に無視されているという政治的疎外感がある。クリックは、シティズンシップ教育によって国家に望むこととその限界との双方を教えることで政治的疎外感から子どもたちを守ることにすると述べていた。この議論を参照して清田は、政治や共同体への主体的参加として能動的市民性概念を捉えるクリックのシティズンシップ教育観を理性に加えて感情的側面からも擁護するのである。

この議論に説得力があるとすると、外国人排斥を行う急進派は非理性的であり、教育により理性的政治主体を形成する必要があるという前提が、排斥問題の解決にあたり本当に有効なのかとの疑問が生じる。近年の政治学においても、理性のみならず人々の感情を汲み取らなければ、民主主義が成り立たないことが論じられている¹⁶ことを踏まえると、排外主義に対して理性的政治主体の形成で対処を目指すシティズンシップ教育は、どこまで有効なのかが問われてよい。

こうした点に関して、マシューズ氏は、イギリスが様々な民族の集合であることを再認識させる(p.8)という形で、自己相対化、批判的思考、正しい認識の形成を求める。これもまた、理性的な政治主体を形成する教育の一種と考えられる。我々はシティズンシップ教育によって、むしろ

る排斥感情を高める市民の剥奪感や疎外感に寄り添うべきなのではないだろうかとの疑問に対して、マシューズ氏は、そうした人々に注目を払い、彼らを我々の社会の中に、そして、対話の中に、包摂していくことが重要であると回答している。

4. シティズンシップ教育と人格教育との関係

第四の論点は、シティズンシップ教育と人格教育 (Character Education) とはどのような関係にあるのかである。

イギリスの政治学者のベン・キズビー (リンカーン大) は、シティズンシップ教育と人格教育との関係について、次の四点の指摘を行っている¹⁷。

- ①シティズンシップ教育も人格教育も、どちらも良い実践も、悪い実践もありうる。
- ②シティズンシップ教育も人格教育も、どちらも政策形成者が危機であると認識した事態に取り組むための手段として提案された。
- ③政治制度の知識や政治リテラシーの技能は極めて重要であるが、これらは人格教育ではなく、シティズンシップ教育によって提供される。
- ④人格教育では、良い人間と良い市民との区別ができない。

キズビーは特にこのうちの③を重視し、個人ではあまりに力不足な場合がありうることを指摘する。例えば、2008年の世界金融危機が我々に突き付けた課題は、銀行員個人個人の人格に問題があったということではなく、市場、銀行、中央銀行、政府の抱える社会的・制度的な問題であった。すなわち、キズビーによると、人格教育の持つ主たる危険性は、問題をすべて個人倫理に還元してしまうことにある。人格教育はシティズンシップ教育を補足するものにはなるが、最も洗練された形態であったとしてもそれだけでは十分ではない可能性があることをキズビーは結論する。

キズビーのこの指摘を踏まえると、シティズンシップ教育をすべて人格教育に置き換えてしまうならば、社会的問題をすべて個人の人格の問題に還元してしまい、集団や制度の問題、公的問題として捉え解決する視点を弱めてしまう可能性がある。例えば、マシューズ氏の取り上げるコルチャック先生の行動 (pp.5-7) は、確かに誰にでも真似できるものではない点で高く評価されるべき個人的善行ではあるが、そのような善行を必要とした社会や政治体制というより根本的な問題を残念ながら変革するには至らなかったという限界もまた、直視すべきということになる¹⁸。

さらに、教育学者のリン・デービス (バーミンガム大) は、勇気・決断力・感謝・自己規律・チームワークなどすべて、一般市民のみならず過激派のメンバーであっても尊重する徳目であるとの厳しい指摘を行っている¹⁹。確かに、人格教育研究の拠点であるバーミンガム大学ジュビリーセンターの例示する徳目は、これらの他にも正義、他者への思いやり、謙遜なども含むものではある²⁰とは言え、過激派のメンバーにとっても、一般市民とは異なる意味での正義、思いやり、謙遜を持っているという反論が想定されよう。

また、個人の資質能力という点から見ても、シティズンシップを様々な徳目の1つに過ぎない「シティズンシップとしての徳 (citizenship virtue)」と捉える一方、シティズンシップ教育が正規の必修科目から外され、そこに代わりとして人格教育が入り込むことになれば、シティズンシ

ップが目指したような政治や社会に関わる知識・スキル・価値観の教育は、学校教育に占める割合が縮小する。特に、日本のように社会科と道徳科とがもともと別教科として存在している国においては、道徳の中に社会科を埋没させるカリキュラム政策の変更となり、社会全体においても、学校においても、受け入れられる余地は小さいかもしれない。

そもそも徳目主義の教育自体にも批判がある。ジュビリーセンターの考える人格教育が徳目注入主義を巧妙に回避しているとしても、政治家を含む世間一般に支持される人格教育や、人格教育が学校で実施された際の現場の教員の実践は、正しい徳目を生徒に押し付ける徳目主義にどうしてもなりがちだと危惧は、必ずしも大袈裟なものではなからう。ジュビリーセンターはこうした批判に応じて、批判的思考が重要だとするが、この時にはこの徳目、あの時にはあの徳目といったような場当たりの徳目の利用が本当に好ましい人間や市民を育成することに繋がるのかどうかは、依然疑問の余地がある。マシューズ氏は討論で、個人の選択がその結果に責任を取らなければならないことを生徒に伝えたと述べるが、先のデービスの指摘を踏まえると、そうした指導の有効性をさらに検証する必要がある。

5. シティズンシップ教育と宗教との関係

最後の論点は、シティズンシップ教育が宗教とどのように関係しているのかという点に関わる。社会科教育学・教育課程論の谷口和也（東北大）は、イングランドのシティズンシップ教育がキリスト教を基盤にしていると主張する²¹。クリックを含めリベラル派は、シティズンシップ概念の基盤、「寛容」に代表されるような手続的価値を置く。その一方で、ジェイムズ・アーサー（バーミンガム大）に代表される保守派は、信仰の有無にかかわらず参加的シティズンシップを確立するためには宗教が重要な役割を果たすことを主張する点で、宗教が市民性の形成に寄与することを正面から主張する。したがって、谷口によれば、イングランドではリベラル派も保守派も、「シティズンシップ教育における民主的対話を担保しているものは、『開かれた態度』『寛容さ』『他人への尊重』『偏見からの自由』などの『政治的行動原理』であり、これはキリスト教的基盤に基づいている」（5頁）。自身もキリスト者である谷口は、ここからイングランド型のシティズンシップ教育では「異なった宗教的基盤、異なった政治思想を持つ人々との対話が成り立つという保証はなくなってしまう」（*ibid.*）うばかりでなく、多文化化したイングランド内部においても有効性を失いつつあると指摘する。そこで谷口は、多文化間における対話や合意形成を可能にする新たなシティズンシップ教育の基盤の必要性を唱える。

日本は神道に見られるように多神教の傾向が強い社会であることから、イングランド流のシティズンシップ教育がどこまで適用可能なのか、その射程範囲を慎重に吟味する必要がある。例えば、聖典宗教からすれば、人権や徳目のような絶対の決まったルールに従うことは、日常の宗教的慣行に適っているのかもしれない。その場合には、人権の概念（concept）は受容しつつも、人権の構想（conception）について論争になりうる。しかし、絶対の決まったルールを拒否しがちな社会においては、人権の構想のみならず、そもそもの人権の概念自体も日常的慣行からは大きく乖離し、人々の日常の道徳観に馴染まない可能性がある。多神教社会では、人権のようなル

ール規定的な道徳観（正義の倫理）ではなく、むしろ別の道徳観（例えば、ケアの倫理やロールモデルによる倫理）が日常生活では支配的になっている可能性がある。

こうした疑問に対するマシューズ氏の回答は、イギリス社会が現在多元主義化している点の指摘や、キリスト教の無償の愛を意味する「アガペー」について触れるのみであったが、多数派の宗教が日常の道徳観や慣行といった無意識のレベルにおいて大きな影響力を与えている事実を無視することはできないように思われる²²。

-
- 1 Qualification and Curriculum Authority (UK), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, 22 September 1998 (長沼豊・大久保正弘編著、B・クリックほか著、鈴木崇弘・由井一成訳『社会を変える教育 Citizenship Education』キーステージ 21、2012年)。
 - 2 水山光春「シティズンシップ教育——『公共性』と『民主主義』を育てる」杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3C時代——イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』世界思想社、2008年、155-227頁。
 - 3 例えば、佐長健司「社会形成教育としての社会科」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』5巻2号、2001年、53-65頁。池野範男・渡部竜也・竹中伸夫「『国家・社会の形成者』を育成する中学校社会科授業の開発——公民単元『選挙制度から民主主義社会のあり方を考える』」『社会科教育研究』91号、2005年、1-11頁。小林隆「『社会形成力』の育成を意図した小学校社会科授業」『佛教大学総合研究所紀要』16号、2009年、87-101頁。蓮見二郎「社会形成としてのシティズンシップ教育」『法政研究』79巻3号、2012年、892-914頁。西村公孝『社会形成力育成カリキュラムの研究——社会科・公民科における小中高一貫の政治学習』東信堂、2014年。
 - 4 Cremin, H., 'Citizenship, inclusion, gender and young people,' J. Arthur and H. Cremin (eds.), *Debates in Citizenship Education*, London: Routledge, pp.92-99
 - 5 本稿におけるマシューズ氏のペーパーの引用は、すべて次による。「資料1 シンポジウム ケヴィン・I・マシューズ氏」『日英教育学会第25回大会プログラム』（2016年8月27日、京都教育大学）、5-22頁。
 - 6 佐藤一子『生涯学習と社会参加——おとなが学ぶことの意味』東京大学出版会、1998年、佐藤一子編『NPOの教育力——生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会、2004年。
 - 7 鈴木敏正『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー』北樹出版、2000年。
 - 8 棚橋健治「生涯学習としての新しい社会認識教育の基礎基本」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革——ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発』明治図書、2006年、302-307頁。
 - 9 日本の道徳教育においても、新たな学習指導要領において「考え、議論する道徳」へと転換することとなっている。
 - 10 Bernard Crick, *Essays on Citizenship*, London: Continuum, 2000, p.194 (B・クリック、関口正司監訳『シティズンシップ教育論——政治哲学と市民』法政大学出版局、2011年、275頁)。傍点部分の原文はイタリック。訳文は替えている。
 - 11 日本の社会科教育では、「議論」といってもトゥールミン図式を典型とする論証図による議論構造の明示化に重点が置かれる。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

- ー・パースペクティブ——変革と提案』明治図書、2003年、46頁。社会科教育にトゥールミン図式を導入したのは、尾原康光「社会科授業における価値判断の指導について」『社会科研究』39号、1991年、70-83頁。
- 12 Dina Kiwan, *Education for Inclusive Citizenship: Issues of Theory and Practice*, Aldershot: Ashgate, 2003.
- 13 J. Laurence and A. Heath, *Predictors of Community Cohesion: Multi-level Modelling of the 2005 Citizenship Survey*, London: Department for Communities and Local Government, 2008, pp.39-40.
- 14 細井優子「EUと加盟諸国のシティズンシップ教育にみる『市民』像——民主主義理論におけるシティズンシップ教育の意義」第75回慶應EU研究会、2014年9月27日、6頁。
- 15 清田夏代「共生のための教育——民主主義の再建を課題とするシティズンシップ教育」『人間関係研究』第12号、2013年、12頁。
- 16 例えば、吉田徹『感情の政治学』講談社、2014年。
- 17 Ben Kisby, “Politics is ethics done in public”: Exploring linkages and disjunctions between citizenship education and character education,’ Keynote Speech, The 12th Citzed Conference, 29 July 2016 (University of Birmingham, UK).
- 18 もっとも、コルチャック先生が活躍したのがナチス・ドイツ支配下のポーランドであり、その後の子どもの権利確立につながる功績を残したという歴史的文脈は考慮に入れるべきことを付記しておきたい。
- 19 Lynn Davies, ‘When character and virtue are not enough: Or even perilous,’ Keynote Speech, The 12th Citzed Conference, 30 July 2016 (University of Birmingham, UK).
- 20 The Jubilee Centre, University of Birmingham, ‘A Framework for Character Education in Schools,’ undated brochure, p.3.
- 21 谷口和也「政治的リテラシーと道徳性（1）——英国シティズンシップ教育の抱える問題」第27回日本公民教育学会全国大会、自由研究発表、2016年6月19日（鳴門教育大）。
- 22 本研究にあたっては、科学研究費補助金（25245080、26285028、26282054、16K04652、15K04239）、並びに、九州大学QRプログラム（つばさ）による支援を受けた。記して感謝したい。