

〔研究論文〕

小学校社会科におけるシティズンシップ教育実践の検討

Study of Citizenship Education Practice in Elementary School Social
Studies in School Education

坂井 清隆
Kiyotaka SAKAI

福岡教育大学教職実践ユニット

(2021 年 1 月 31 日受理)

本研究では、小学校社会科で先駆的または試行的に実践されたシティズンシップ教育の実践について、〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行うことを目的とした。検討の結果、本稿で取り上げたシティズンシップ教育実践の特徴は、いずれも社会的事象の因果に関する知識を習得するよりも、子どもがもっている知識を活用したり個性を発揮したりしながら社会形成に参加・参画する能力の育成に重点を置いたものであった。また、単元の学習内容に関しては、時事的・社会的な問題など、人々の価値観が対立する問題が、単元構想の要諦であることがわかった。これらのことは、シティズンシップ教育の単元構想を行っていく上で重要な点であることが示された。

さらに、本稿で取り上げた実践中で、神奈川教育センターでの取り組みでは、本格的な研究でこそなかったものの、実際の単元展開を可視化して子どもの学びの内実を明らかにしようとしており、このことはシティズンシップ教育の方法論として貴重な示唆を得ることができた。

キーワード： シティズンシップ教育実践 社会科教育

1. はじめに

「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」¹⁾ は、近年、国民国家の維持・発展に寄与する「市民」、もしくは民主主義社会を担う「市民」に求められる資質や能力を育成する教育として、イギリスやアメリカなどの欧米諸国だけでなくアジア諸国においても幅広く取り組まれている。特に、EU やヨーロッパ評議会 (Council of Europe) などの国際レベルの組織においては、シティズンシップ教育に関する様々な調査が行われており、国境を越えた「Citizenship (市民性)」の育成の在り方を模索している。最近では、UNESCO が、2014 年 ESD 世界大会で提唱した「グローバル・シティズンシップ教育」を通して、持続可能な開発促進に必要な知識やスキルの習得をターゲットとした「ポスト 2015 教育目標」

を提言している。さらに、OECD は、PISA2018 の「世界で生きるためのグローバル・コンピテンス」の一つとして「シティズンシップ」を挙げている²⁾。

一方、日本におけるシティズンシップに関しては、これまで「市民権」や「公民権」などと訳され、国籍や参政権のように「所与のもの」に近い概念であった。つまり、国家が、市民（ここでは国民の意味）に様々な権利を与える代わりに、市民は納税を代表とした義務を果たすというものである。しかしながら、近年のポスト福祉国家として新自由主義にもとづく地方分権化や、若者の投票率の低下をはじめとした政治参加意識の希薄化、また、地域・社会において新しい公共性を創り出す必要性が急速に増す中で、日本のシティズンシップは、「市民社会をどう形成していくか」「市民社会でいかに振る舞うか」などといった資

質形成や態度形成の概念として問い直されるようになってきた³⁾。

このようなシティズンシップの資質育成は、日本の学校教育ではどのような位置づけになっているのだろうか。2008年版学習指導要領においては、市民的資質の育成を直接的な目標とする概念・内容としての「法やルール」(小学校)、「対立と合意、効率と公正」(中学校: 公民的分野)、「幸福・正義・公正」(高等学校: 公民科)が示されている⁴⁾。また、近年では、松下(2010)の「新しい能力」⁵⁾、Griffinら(2014)の「21世紀型スキル」⁶⁾、国立教育政策研究所の「21世紀型能力」⁷⁾、PISA2015の新分野「協調問題解決(CPS)」⁸⁾等では、他者との相互作用を前提とする関係構築的な思考が目指され、資質・能力(コンピテンス)を育成する教育の在り方を模索するものとして位置づけられようとしている。さらに、2017年版学習指導要領では、各教科等すべてにおいて育成すべき資質・能力が明示され、「何を学ぶか」という指導内容の見直しに留まらず、「どのように学ぶか」「どのような力がついたか」を見据えた指導方法の改善にまで踏み込んだ改訂が行われており、コンテンツ・ベイスからコンピテンシー・ベイスへの質的な転換を図っている⁹⁾。

このような動向の中で、とりわけ社会科は、日本の戦後教育において70年もの間、民主社会を支える人間を育てる上で重要な役割をもちつつ、教科の重要な目標として市民的資質の育成を継続して行ってきた。

ゆえに、これからの社会科教育は、市民的資質育成との関連性においてシティズンシップ教育を中心的に担うべき教科であると考えられ、その上で、シティズンシップの育成をいかに図っていくかが重要な課題であると言えよう¹⁰⁾。

2. 研究の目的

これまで、日本のシティズンシップ教育は、海外、特にイギリス、アメリカなどにおけるシティズンシップ教育の比較研究や理論研究をもとにしながら、変遷及び社会的思想的背景、シティズンシップの概念の検討、カリキュラム開発など様々な先行研究が行われてきている¹¹⁾。とりわけ中学校や高等学校では、シティズンシップ教育の単元開発の事例が多くあり、社会科教育との融合領域において実践可能性を探る研究も多い¹²⁾。一方、小学校では、実践事例が紹介されている程度であり、シティズンシップ教育に関わる単元構成

や授業方法について詳細に検討され、実践のもつ意味や価値が十分に明らかにされているとはいえない。このような研究動向を踏まえると、小学校において先行するシティズンシップ教育実践に関して詳細に検討していくことが求められていると言える。

そこで、本研究では、〈単元研究〉〈授業研究〉の点から、先行する実践を分析し、小学校におけるシティズンシップ教育の単元内容や授業構成・授業方法を明らかにすることを目的とする。

なお、日本においては、シティズンシップ教育が、イギリスなどのように国家的な教育政策として全国の学校教育に導入されているわけではないため、先駆的試行的に研究・実践されたシティズンシップ教育を研究の対象とする。

3. 検討対象と検討方法

本研究では、初等教育段階で実践されたシティズンシップ教育について検討していく。日本における先駆的試行的シティズンシップ教育研究として位置づけられるのは、お茶の水女子大学附属小学校の学習分野「市民」と、東京都品川区の「市民科」である¹³⁾。本稿では、それぞれの実践の特徴について詳細に検討していく。また、一般の小学校で実践されたシティズンシップ教育の事例として、③神奈川県立総合教育センターでの取り組みについても検討を行う。

検討方法に関しては、まず、取り組みの概要を示し、その後、〈単元研究〉〈授業研究〉の点から検討を行う。

〈単元研究〉では、シティズンシップ教育の単元がどのように構成され、どのように展開されているかを検討する。

〈授業研究〉は、単元の中核と位置づけられている1単位時間の授業(いわゆる「本時」)が、どのように展開されているかについて検討を行うようにする。

なお、〈単元研究〉〈授業研究〉は、教育実践を行う上で、いずれも欠かせないものであり、それぞれ「教育内容」「教育方法」に対応するものである。

4. 検討

(1) お茶の水女子大学附属小学校 学習分野「市民」について

① 学習分野「市民」の概要

お茶の水女子大学附属小学校は、2002年に英国で教科「Citizenship」が必修化されたことに合わせて、これからの民主主義の担い手、いわゆる能動的な市民の育成を強調する意味において学習分野「市民」（以下「市民」と表記）を立ち上げている。これは、日本におけるシティズンシップ教育の最も早い取り組みである。したがって、同小の「市民」は、東京都品川区「市民科」と並んで、日本の「シティズンシップ教育実践」の代表例として取り上げられることが多い。

同小の「市民」は、小西正雄が提唱する「社会を見る3つの目」¹⁴⁾を踏まえ、三段階の判断を含む学習過程を設定した単元を開発している。NPOお茶の水児童教育研究会著「社会的価値判断力や意思決定力を育む『市民』の学習」（2010）では、17の実践が紹介されている。

例えば、6年生「本当に必要な援助とは…日本のODA」（岡田泰孝教諭）では、日本のODAが抱えている問題を検討した後に、「日本政府が重点的に行う援助としては何がよいか」をクラスで話し合い、それによって、子どもたちは緊急性を要する援助や長期的視野の必要な援助を比較しつつ、可能な限り最善の策を提案しようとする。4年生「これからの東京」（遠藤教諭）では、身近な都市再開発による道路拡張にとまって顕わになる人々の利害をシミュレーションすることを通して、「公」とは何かを考えようとする。これらの学習はいずれも活動的で、子どもたちによる提案の「みがきあい」が活発に展開されている¹⁵⁾。他にも、中学年「昔の道具で何を残して、何を新しい道具にかえるか」「みんながよろこぶ公園をつくろう」「山形県の小学校に東京らしいところを3か所紹介しよう」、高学年「和食料理店が米の直営農場つくるなら新潟か山形か」「日本の食糧自給率を高める工夫を考えよう」「沖縄に会社をつくろう」「携帯電話の優先席付近での使用問題を考えよう」「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」「縄文時代と弥生時代、どちらに住みたい」「聖武天皇、鑑真、行基、農民が日本の様子を語り合ったら」「大久保利通と西郷隆盛どちらを支持するか」「伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎、大韓帝国の人々が語り合ったら」「モンゴル人がホームステイするとしたら」など、同小が独自に開発した単元は数多くある。

これら「市民」で開発された単元の特徴は、小玉重夫の指導によって「政治的リテラシー」の涵養を目指していること、従来の社会科の教育内容を踏まえつつ時事的な問題を取り上げているこ

と、また、仮想場面（もし〜だったら）の設定を中核とした単元開発が行われていることが指摘できる。

当時、研究の推進役であった岡田泰孝（2004）は、「市民」の設立の背景として、青少年、大人が自分の考えを発表・提案して行動することを避ける現状、人との係わり合い不足の克服（友だちとの関わり方が分からない子どもの増加）、「共に学ぶ喜び」の追究意欲を高める必要性、得た知識を生かした価値判断力や意思決定力育成の不十分さ、を挙げている¹⁶⁾。岡田はこれらを提示した上で、「市民」を「公民的資質の涵養」を重要視した「提案や意思決定の学びを通して市民的資質を育む学習分野」として発足させたと述べている。つまり、「市民」の母体は社会科であり、上記のような問題意識を踏まえつつ、目標・内容を追加しているところが特徴的であるといえる。

特に「市民」の目標は、「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というものである。さらに、2010年には、市民的資質を新たに「公共性リテラシー」として定義し、「自分の属する社会を理解し、その社会への問題関心をもつだけでなく自分の役割を理解して社会を育てていく」資質とした¹⁷⁾。

これらのことから、「市民」は、これまで社会科が究極のねらいとしていた「公民的資質」の重要な内実の一つである政治的側面にかなり焦点化した目標を設定していることがわかる。

② 検討

〈単元研究〉

17実践中、抽出児に関する記述が比較的に多い、5年生単元「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」（岡田泰孝教諭）の実践について市民性育成の面から詳細に検討する。

この実践は、学ぶ目的を「日本の国土にはどのような自然があるか」という「知る」活動から「未来に残したい日本の国土の素晴らしいものは何か」を「考える」ことに転換することを意図している。そこで、「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」という意思決定場面を設定し、学級で合意形成する過程を通して、友だちの主張の共通点や相違点に目を向けて我が国の国土について考えることにつなげていくというものである。岡田は、この単元における「公共性リテラシー」を、「他者が提案した自然遺産にふさわしい場所について、様々な情報収集に基づいて自分が登録し

たいと思う場所と比べながら共感的・批判的に聞き合う」こととしている。

実際の単元展開では、A 児の学びの軌跡として、2007 年 1 月 16 日～2 月 23 日までの計 15 回分の記録がある。2 月 23 日の記録には、授業記録の一部が掲載されており、A 児の発言（4 回）の様子がわかる。また、他の実践記録に比べるとその分量も多く、A 児の簡単なエピソード（2 月 6 日：ノートを家に持ち帰る。家庭にある日光の本で調べ学習をしてきた。2 月 8 日：ノートを家に持ち帰る。2 月 15 日：ノートを家に持ち帰る）も記載されている。さらに岡田教諭が、「A 児は、最終的に奥日光に決めるまでには、西表島、天神崎など様々な候補地を検討している。その際に、世界自然遺産に指定された知床半島や屋久島、白神山地などとの共通点を探し出す工夫をしている。このように、既習内容と比べながら検討していく姿勢が身につけていることは、価値判断力や意思決定力が向上していると評価できよう。」と記述しているように、A 児の学びを具体的な活動に基づきながら考察している。岡田教諭のこのような考察は、授業のみならず家庭学習においても A 児の学習活動をたどりつつ、A 児の思考の変容を丁寧に捉えようとしていることがわかる。

シティズンシップ教育の重要なポイントとしては、世界自然遺産の意味理解をもとに、既習内容と結びつけて世界遺産に選ばれる条件を自分なりに見出していくこと、意思決定した場所に世界自然遺産としての評価を与える学習活動を設定したこと、が挙げられよう。ただ、この授業実践が、実際にどの程度シティズンシップ（同小が定義する公共性リテラシー）の育成に結びついているのかという点に関しては、詳細かつ質的な検討が必要であると考え。

〈授業研究〉

単元の中の 1 単位時間の授業については、その概要や子どもの学習の様子などに関して、岡田実践に限らず他の授業実践についても詳細には検討されていない。

（2）東京都品川区「市民科」について

① 「市民科」の概要

東京都品川区は、構造改革特別区域法（平成 14 年 12 月施行）による特別区認定を受け、それに伴って国とは異なる独自の教育要領（平成 17 年 12 月）を定め、平成 18 年から全ての小・中学校（小 40 校、中 18 校）で、9 年間を 4・3・2（「小 1－小 4」「小 5－中 1」「中 2－中 3」）の三つの段階に

区分した小中一貫教育をスタートさせた。その中核となる「市民科」は、旧来の道徳・特別活動・総合的な学習の時間等を統合させて創設された新設教科の一つである。「市民科」には、教科書と「指導の手引き」があり、1・2 年生版、3・4 年生版、5・6・7 年生版、8・9 年生版の 4 冊から構成されている¹⁸⁾。「市民科」は、小中一貫したカリキュラムとして、第 1・2 学年用「あいさつの励行」「部屋の整理・整頓」「通学路の安全」、「感謝の気持ち」「将来の自分」、第 3・4 学年用は、「正しい行動」「思いやりの心」「心を伝えるマナー」「食事の作法」「お金はどこからくるの」、第 5・6・7 学年用「人権問題」「きまりの意味」「相手をもとめることの大切さ」「あなたが暮らす日本」、「ボランティア体験」など 56 項目、第 8・9 学年用「社会マナーとルール」「福祉への取り組み」「社会における正義」「地域社会への貢献」「進路選択」が設定されている。これらのカリキュラムの特徴としては、道徳を「市民科」の中核と位置づけ、社会科の内容及び総合的な学習の時間の内容を融合したものであることが挙げられる。

「市民科」設立の背景は、将来についての夢や理想をもてない青少年の増加、規範意識や道徳性、社会的マナー、「公」への関心やモラルなどの欠如、特別活動における「討論するための技能」の必要性、道徳で求められる「良いことと悪いことの区別」を徹底的に教え、社会のルールを身に付けることこと、総合的な学習の時間の内容を有機的に結びつけることの必要性などが述べられている¹⁹⁾。このことから、主に道徳的態度の形成に対する必要性を背景として、「市民科」の設立が構想されていると言えよう。品川区のこのような問題意識は、主にシティズンシップ教育で設定されているグローバル化への対応や社会への主体的参加などのテーマとかなり異なっている。

「市民科」では、育てる七つの資質（主体性、積極性、適応性、公德性、論理性、実行性、創造性）及びこれらの資質と関連させて、日常・社会生活の様々な場面・状況・条件に関わる五つの領域及び、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。また、授業は、「課題発見・把握→正しい知識・認識／価値／道徳的心情→スキルトレーニング／体験活動→日常実践／活用→まとめ／評価」の 5 段階からなる実践的な問題解決過程を組織している。これらのことから、品川区の「市民科」は、従来の道徳の徳目を教育内容の中心とし、問題解決的な学習を基本的な教育方法とした構成としてい

ることが特徴的である。

若月秀夫編「品川発『市民科』で変わる道德教育—なぜ、あたり前のことができなくなったのか?—」には、「市民科」の実践としていくつかの事例が紹介されている²⁰⁾。どの事例においても学習指導計画案が掲載されており、ねらいや学習活動の全般、また子どもの活動エピソードなどが紹介されている。さらに資料編「データ・資料から見る『市民科』」では、本格実施した平成18年度の翌年に「基本的生活習慣検査」を実施しており、この中で特に「公共・公德」の項目で全国平均との有意差が表れているとしている。

② 検討

〈単元研究〉

「キャリア教育につながる社会認識能力・将来志向能力」の育成をめざした「スチューデント・シティー社会の仕組みを知る—経済体験学習(5年生)」(pp. 155-166)の事例を検討する。

5年生「スチューデント・シティー」(全15時間)は、「実際に近い街と店舗を空き教室に再現し、経済活動を体験する学習」を中核として展開されている。この単元の目標は「リアルな経済社会を体験することを通して、子どもたちに社会の一員として自覚と責任(後略)」を育てることである。この単元では、子どもたちは、モノとサービスの関係や、様々な仕事の役割と意味、価格とコスト、利益との関係などについて学び、経営的な観点からビジネスプランを考えることを学習活動の最終地点として設定されている。また、この単元は、第5学年で留まらず、第7学年「キャップス 会社の経営活動を理解する」で、模擬店舗における経営体験(仕入れ—販売—決算)を行う学習活動に継続されている。

この実践では、単なる知識の獲得のみならず、「働くこと」(ここでは自分のチームの利益を上げる)を中心に、チーム内でのディスカッションを行い、意思決定していくプロセスを重視している。このように実社会の文脈を教室に取り入れて、体験的に社会経済の仕組みや経営の難しさなど実感させる模擬的な店舗経営は、他者との協働的な学びにならざるを得ない。ゆえに、他者と関係を構築しつつ、店舗をマネジメントしていく経験は、社会的責任の醸成や社会参画という観点から貴重な学びとなるであろう。

このような学習プログラム後の「学習効果」として11名の児童の声が掲載されている(p. 163)。これら11名の感想には、実際の社会と触れ合った子どもならではの心情が綴られている。ただ、

内容に関しては、直接的な社会参加で得た見方・考え方の広がりや深まりについて記述されているものは皆無であり、ほとんどが徳目的な内容(感謝や挨拶、礼儀、協力、苦労など)に関する内容である。つまり、模擬的な店舗経営で学び得た社会的責任や社会参画については考察がなされていない。他にも、子どもの意識の変容に関する感想も若干はあるが、どのようなきっかけで、どのような変容が起こったのかについては、検討されていない。また、子ども自身が模擬経営を行う上での悩みや戸惑い、失敗などに関して、それらをどのように乗り越えたのかについての記述はない。さらには、本学習プログラムにおいて、単元展開に生かした子どもなりの視点やマネジメントした教師の意識の変容などについての記述は見られない。

品川区「市民科」での実践は、道德教育における徳目主義的教育内容を含む傾向が強く、この点について、その子にふさわしい個の確立をめざすという点を踏まえると、批判的に捉えていく必要があることが明らかになった。

〈授業研究〉

品川区「市民科」の実践についても、授業実践に関しては、子どもの姿を中心にした詳細な検討はなされていない。

(3) 神奈川県総合教育センターでの取り組みについて

① シティズンシップ教育の取り組みの概要

神奈川県教育委員会は、シティズンシップ教育を「よりよい社会の実現に向けて規範意識をもち、社会や経済の仕組みを理解するために必要な知識や技能を身に付け、社会人として望ましい社会を維持・運営していく力を養うため、積極的に社会参加するための能力と態度を育成する」としている²¹⁾。

そこで、神奈川県立総合教育センター(以下、「神奈川教育センター」と表記)では、シティズンシップを発揮するための能力や態度として、「意識」「知識」「スキル」の三つのカテゴリーに分類し、内容項目を詳細に設定している。平成19年から、シティズンシップ教育を「特別な教育課程や組織の中で行うのではなく、通常の教科等の中で実践できる」教育として位置づけて、小学校、中学校、特別支援学校、高等学校で実践し、調査研究を行っている。

シティズンシップ教育のカリキュラムの構成要素としては、「目的」「内容」「方法」「評価」を

明確に示している。目的は「意識」「知識」「スキル」を獲得すること、内容は三つの活動分野（公共・共同的な分野での活動、政治分野での活動、経済分野での活動）として設定している。方法は「どのように学ぶか」に焦点を当て、切実感や自発性、責任感をもって学習活動が展開できるように留意している。評価は、子どもの学びの評価とともに学習活動そのものの評価がある。この四つの構成要素をサイクルとして展開しながら、各教科及び教科等において実践を行っている。

② 検討

〈単元研究〉

まず、第5学年社会科単元「わたしたちの生活と工業生産 自動車を作る工業」（pp. 17-21）を検討する。

単元展開は、始めに、自動車産業を取り巻く様々な現状、例えば、二酸化炭素排出、安全性の向上、エネルギーの供給、消費者のニーズや用途の多様性などを理解させ、次に現在の自動車産業の現状について調べさせている。その後、実際の自動車工場の見学を経て、これから必要される自動車のデザインを考えさせ、さらにそれを自動車会社に提案する活動になっている。この実践については、シティズンシップ教育の視点として「スキル」を重視しており、〈問題の認識・状況の理解〉→〈情報の収集・分析〉→〈意思決定〉→〈実行〉によって、シティズンシップ育成の道筋をつけている。

〔学習の実際〕を見ると、学級の子どもたちの総花的な反応の記述に留まっており、単元展開に位置づけた子ども（抽出児）の記述は見当たらない。子どものアイディアや実際に自動車会社に送った手紙などの資料は掲載されているが、これらの資料に基づいて子どものシティズンシップがどのように形成されたのかについての考察はなされていない。ただ、p. 20 14行目には「アイディアを考える際、自動車だけでなく交通システムや福祉などにも目を向けて考える児童もいた」という記述、p. 22 の〔考察〕には「児童は（中略）自発的に取り組んだ」や「自分の視点を持ちながら見学する児童もいた」という記述がある。例えば、前者の子どもが、他者との関わりの中でどのように思考を変容させて「交通システムや福祉」に目を向けるようになったかについては、シティズンシップの育成の実態を捉える上で詳細に検証する必要がある。また、後者についても、その子が自発的に学習に取り組んだ理由やその子なりの視点とはどのようなものか、についても言及

する必要がある。

子どもが学んだ成果を外部に「提案」し、その反応を得ることによって社会参画への意欲を高めたり、提案する経験を積んだりした学習の機会には、シティズンシップを獲得する上で重要な学びであったと考えられる。しかし、子どもの発言や活動の様子、他者との関わりから見出される葛藤やゆらぎ、こだわりこそが、シティズンシップ教育の「スキル」や「意識」「知識」の内実となることを踏まえると、実際の子どもの言動のさらなる分析や解釈が必要となる。

また、教師の単元展開の際のマネジメントについても、ほとんど触れられていない。〔考察〕p. 22 22行目では、ある子どもの実現不可能な提案に関して、「より具体的な提案につなげる」ための手立てとして「時間確保」が挙げられているが、実際には、具体的な手立てが何であったか明らかにすべきであろう。また、実践における教師の具体的な指導についても明示されるべきである。

次に、特別活動での実践例、第5学年「児童会選挙をしよう」（p. 23-27）を検討する。題材の目標は「児童会活動を中心となって行うことの自覚を持ち、児童会のリーダーを選ぶ方法としての『選挙』について関心を持ち、選挙の仕方や意義について理解し、自分で考え、正しく判断する力を高めることができるようにする。（原文ママ）」とある。本単元でも、先の社会科での実践例と同じく「スキル」に重点が置かれている。単元の流れとして〈問題の認識・状況の理解〉→〈情報の収集・分析〉→〈意思決定〉→〈実行〉によって、シティズンシップ育成の道筋をつけている。

本単元の教師の問題意識としては「児童会活動のマンネリ化」（p. 23）と「児童会リーダーの人気投票になりがち」（p. 24）が挙げられている。このような教師の問題意識のもとに「児童会活動を自発的・自主的な活動にする第一歩」「児童に市民性を養う第一歩」として実践されている。〔学習の実際〕では、全3時間の授業内容が、概要として示されている。

1 時目は、児童会役員としてリーダーを決める「選挙」があることを提示している。選挙については、ゲストティーチャー（選挙管理委員会の方）を招いて、選挙の方法や意味と重要性についての講話がなされている。授業後の子どもの感想は、「選挙は国になくてはならないものだ分かった。」「投票した人にそんなに責任があるなんて初めて知って、びっくりした。」「選ばれる人が、ふつうの市民だとは思わなかった。」「なぜ自分をア

ピールするかは、『自分はこんなことをしてみんなの役に立ちたいんだよ』と知ってもらって、投票してもらったためだと分かった。」などが掲載されている。

2 時目は、児童会リーダーとして選ばれる人の「ふさわしさ」を出し合っている。その後、実際の選挙の手続きに則って、立候補者、推薦人、立会人などの人的条件、たすき、投票用紙、投票所の設置、演説会のプログラムなど物的条件を揃えるに至っている。このような現実的な手続きは、「投票」という行為を、教室内シミュレーションに留めず、現実とダイレクトにつながった真正の学習として成立させている要素であると考えられる。

3 時目は、立会演説会を開催し、投票・開票を行っている。児童会代表決定後に、以下の設問「①立候補者の演説をよく聞いて、自分で考え判断して投票ができたか ②立候補者が演説したことを、学校全体のみんなのことを考えて正しいかどうか判断して、投票することができたか ③学校全体のみんなのことを考えて、自分の意見をまとめ、演説することができたか（立候補した人だけ） ④自分たちは、よいリーダーを選ぶ、よい選挙ができたか」に対して、四件法でふり返り（自己評価）が行われている。このふり返りの結果については、量的に集計されており、中でも「あまりできなかった」「できなかった」を選択した子どもは、その理由を記述している。これらの記述に関しては若干の考察がなされている。

ただ、特筆すべきは、この時間（3 時目）のふり返りが不十分であったことを教師が反省的に捉え、プラスの時間（予定外の 4 時目）を設けて、自分たちが行った選挙に関する捉え直しを行っていることである。教師は、学習活動の中心に、児童会のリーダーを選ぶ選挙を位置付け、学習のねらいとして公正な判断や根拠をもつことを設定していた。しかしながら、子どものふり返りの結果や記述に基づき、選挙での判断や決定が表面上のものでしかなかったということを内省したのである。この内省をもとに 4 時目では、別のテーマで子どもの本音を出させつつ、「選ぶという行為の責任」や「選ばれるという行為の重さ」について考えさせている。

この実践から、子どもの実態に沿いながら計画を柔軟に変更することによって、より実効性のある単元展開になり得るとともに、子どもに芽生えつつあるシティズンシップの内実がより明示化される可能性があるという重要な示唆を得るこ

とができた。

〈授業研究〉

まず、社会科第 5 学年単元「わたしたちの生活と工業生産 自動車を作る工業」では、1 単位時間の授業実践として、単元計画 10 時間の 8 時目を検討する。本時のねらいである「安全面や環境面から考えたこれからの自動車について、自分なりのアイデアをいかして提案する」(p. 19) ことが、本時の中核的な学習活動であると予想される。「これからの自動車」を考えることは、つまり、これから必要とされる自動車の在り方について考えさせることにつながる。この意味において、現在の自動車を巡る問題の解決を踏まえつつ「よりよい社会」「望ましい社会」に向かって自分なりの考えを構築していくことは、意義あることであろう。次に、「自分がまとめた具体的な改善案」を自動車メーカーに提案する活動が「実行」として位置づけられており、この活動そのものが、教室内で自己完結させるのではなく、社会に向けた「発信」によって、社会参加の経験を積むことになると考えられる。

〔学習の実際〕(p. 20) では、子どもが授業中に実際に記述したアイデアが掲載されている。近年の交通事情を巡る問題意識（高齢者事故の増加や排出ガスの問題など）を踏まえ、子どものアイデアは、環境と安全に配慮した自動車に関するアイデアが多かった。もちろん、子どもたちの個性的なアイデアは非常に貴重であるし、大切にすべきものであろう。ただ、自由な発想を重視するあまり、それらのアイデアに関して実現可能性や実行性の観点からグループで話し合う必要性や必然性が子どもたちに感じられていたかどうかは疑問が残る。また、展開案のスキルの項目には「同じ意見のグループで話し合い、まとめること」〔意思決定〕とあるが、何がグループで話し合われ、どのようにまとまったのか、逆にまとまらなかったのか、については記述が見当たらない。つまり、シティズンシップの内容として示されている社会への関わりや責任感の醸成については詳細な考察がなされていない。例えば、環境保全ではなく安全を優先したその子なりの理由や根拠が示され、考えを異にする友達との主張がぶつかり合ってさらに磨かれていくことにこそ、シティズンシップ教育で重視される社会に主体的に関わっていく「スキル」が身についていくのではなかろうか。

次に、特別活動「児童会選挙をしよう」の全 3 時間計画の 3 時目の授業〔展開例〕を検討する。

この3時目は、実際に立候補者が、推薦人を立てて立会演説会を行い、選挙公約などを表明するという本格的なものである。つまり、この実践においても、リアルな現実を意識させつつ、その実現の難しさや悩ましさ、戸惑いなどを、子どもたちに経験させていこうとする意図が読み取れる。教師は、学級というある意味閉ざされた空間においても様々な配慮を行っている。例えば、指導上の配慮事項には「演説の巧拙だけにとらわれず、責任感や実行力などに裏付けされたものかどうかを考えながら」や「落選してもみんなのために役立つとした気持ちがあったことを強調する」ことが明記され、子どもの心情面にも配慮がなされている。ただ、投票に関する子どもの感想に関しては、〈単元研究〉でも触れているが、投票した側、投票される側双方ともに、そのような記載はない。よって、上記のような演説や投票などの諸活動が、どのようにシティズンシップの育成とつながりをもつのかについては検討がなされていない。

5. まとめ

本研究では、小学校で先駆的試行的に実践された事例について、〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行った。

検討の結果、本稿で取り上げたシティズンシップ教育実践の特徴は、いずれも社会的事象の因果に関する知識を習得するよりも、子どもがもっている知識を活用したり個性を発揮したりしながら社会形成に参加・参画する能力の育成に重点を置いたものであった。また、単元の学習内容に関しては、時事的・社会的な問題など、人々の価値観が対立する問題が、単元構想の要諦であることがわかった。これらのことは、シティズンシップ教育の単元構想を行っていく上で重要な点であることが示された。

さらに、上記のような実践の他に、神奈川教育センターでの取り組みでは、本格的な研究でこそなかったものの、実際の単元展開を可視化して子どもの学びの内実を明らかにしようとしており、このことはシティズンシップ教育実践の方法論として貴重な示唆を得ることができた。

【註】

- 1) シティズンシップ教育の表記については、英国では、教育内容そのものとして「Citizenship Education」としており、教科名は

「Citizenship」である。本研究においては、英国の「Citizenship Education」を指す以外には、すべてカタカナ表記として「シティズンシップ」を用いる。

- 2) UNESCO は、ESD（持続可能な開発のための教育）を通して、「すべての学習者が2030年までに、特に持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダーの平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化の多様性と持続可能な開発への文化の貢献の理解のための教育を通じて、持続可能な開発促進に必要な知識とスキルを身につけるようにする」としている。
<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>

(2018年1月21日閲覧可能)

OECD は、PISA2018において「世界で生きるためのグローバル・コンピテンス」として、グローバルコミュニケーション力・文化横断的・相互的なものの考え方・グローバルな思考・多様性の尊重・シティズンシップ・地域的課題とグローバルな課題との相関と位置づけている。

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

(2018年1月21日閲覧可能)

- 3) Bernard,R.C 長沼豊 小久保正弘編 (2012)『社会を変える教育—英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』キーステージ21 ソーシャルブックス p.11
- 4) 文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領社会編』『中学校学習指導要領社会編』(2009)『高等学校学習指導要領公民編』
- 5) 松下佳代編 (2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房。
- 6) Griffin,P /McGaw,B/Esther,C 編 三宅なほみ監訳 益川弘如 望月俊男編訳 (2014)『21世紀型スキル 学びと評価の新たな私たち』北大路書房

21世紀型スキルにおけるシティズンシップ教育については、「基本的に、人々は、自分たちの町や国だけではなく、世界のどこにいても生きていけるように、学ばないといけません。21世紀では、より多くの人々が仕事をするにあたって、競争し、つながり、協調していくようになり、そうした人々がシティズンシップのあらゆる側面を理解することがより重要になってきます。自分の国で起きてい

- ることが世界中でどのように起きるのか、また、どのようになっていくべきか考えるだけでは不十分なのです。それゆえに、21世紀スキルとして、よい市民であること（シチズンシップ）、人生とキャリア発達、個人の責任と社会的責任を同定して、分類しています。（原文ママ）」と述べられている。（p.67）
- 7) 国立教育政策研究所（2013）『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』平成24年度 研究調査研究報告書 初等中等教育
 - 8) Wiggins,G.& McTighe,J. 西岡加名恵監訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準社
 - 9) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領総則』
 - 10) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 社会編』
 - 11) 嶺井明子編（2008）「世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民／市民形成」東信堂
小玉重夫（2004）「シティズンシップの教育思想」白澤社
 - 12) 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」京都教育大学教育実践研究紀要第10号 藤原孝章（2008）「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『学術研究紀要』第59巻 水山光春（2006）「批判的シティズンシップ育成をめざす社会科授業・シティズンシップ地理を通して」社会科研究 64号 pp.11-20等
 - 13) 例えば、嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民／市民形成』（2007）東信堂「第2部 各国のシティズンシップ教育アジア編日本」において、品川区「市民科」及びお茶の水女子大学附属小「市民」が、日本のシティズンシップ教育の実践事例として取り上げられている。（pp.47—49）小玉重夫『シティズンシップの教育思想』（2003）白澤社では、「新しい学校づくり、学校改革の過程で、市民を育てる公教育づくりの実験が始まっている」（p.174）として、お茶の水女子大学附属小の「市民」について触れられている。長沼豊／大久保正弘編『社会を変える教育 Citizenship Education～英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから～』（2012）キーステージ21でも、品川区「市民科」及びお茶の水女子大学附属小「市民」が取り上げられている。（pp.41—48）
 - 14) 「社会を見る3つの目」とは、元鳴門教育大学小西正雄氏が提唱した「社会には一個人の工夫や努力ではできず、できないことがある」「自分の利益と他者の利益は必ずしも一致しない」「だから、世の中には、広い視野から社会を調整するしくみが必要であるとともに、それらの仕組みに対して関心をもち、自ら働きかけようとする意識をもつことが必要である」を指す。
 - 15) お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会著（2010）「社会的判断力や意思決定力を育む『市民』の学習」
 - 16) お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会著（2004）「提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる」
 - 17) お茶の水女子大学附属小学校（2010）研究紀要「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育（3年次）～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～」同小では「市民」以外にもシティズンシップ教育に関する取り組みが行われており、2008年度からは「公共性」を育むことを目的とした、教科横断的なシティズンシップ教育を研究・実践している。
 - 18) 東京都品川区教育委員会（2008）「市民科」教育出版株式会社
 - 19) 若月秀夫（2005）「品川区の小中一貫教育における『市民科』の構想」『社会科教育 No547』明治図書
 - 20) 若月秀夫編（2009）「品川発『市民科』で変わる道徳教育—なぜ、あたり前のことができなくなったのか」教育開発研究所
 - 21) 神奈川県立総合教育センター（2009）「シチズンシップ教育-推進のためのガイドブック」
<http://www.education.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h20/pdf/citizen.pdf>（2017年11月23日閲覧可能）
神奈川県立総合教育センターでは「シチズンシップ教育」と表記しているの、原文のまま使用している。なお、本研究においては「シティズンシップ教育」で統一表記をしている。

