

人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラム

－欧州評議会の小・中・高段階の教師用指導書の連続性に着目して－

橋崎頼子

(奈良教育大学 学校教育講座(教育課程・教育方法))

A Study of Citizenship Education Curriculum grounded in Human Rights Principles Analysis of Teacher's Manuals for Primary and Secondary Level developed by Council of Europe

Yoriko HASHIZAKI

(Department of Education, Nara University of Education)

要旨:本研究の目的は、欧州評議会で開発された小・中・高段階の教師用指導書の連続性の分析を通して、人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの内実を明らかにすることである。分析の結果、人権条約から導かれた同一概念を繰り返し学ばせる構成であることが分かった。また、小・中・高段階の特徴として次のことが明らかになった。小学校段階では共同体において自己を肯定的に位置づけ、成員としての自覚を高める学習が、中学校段階では主張の対立を人権の観点から分析し、合意形成のための手続きを探究させる学習が、高等学校段階では自己の意思決定と他者との交渉を通じた社会参加の学習が重視されていた。以上の順序での学習は、自己と他者を人間性という共通基盤の上に位置付け、対等な関係に立ったうえで社会参加を可能にしていた。また、そこで繰り返し学ばれる概念は、必要に応じて修正可能な柔軟な思考の道具としてとして学習されていた。

キーワード: 人権 Human Rights、シティズンシップ教育 Citizenship Education
カリキュラム Curriculum

1. はじめに

本研究の目的は、欧州評議会(Council of Europe、以下CoE¹)で開発された小・中・高段階の教師用指導書の連続性の分析を通して、人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの内実を明らかにすることである。

国民・市民の育成は、従来から学校教育の基本的な役割として行われてきたが、社会のグローバル化、多文化化に伴い、それらの教育を「シティズンシップ教育」として再編・再構造化する動きが起こっている。この再編・再構造化の軸として、本研究が目指すのが、シティズンシップ概念の多元性と、その基礎としての人権である。

オードリー・オスラー(Osler, A.)とヒュー・スターキー(Starkey, H.)は、シティズンシップの3つの構成要素として、共同体において権利が付与されていることからもたらされる「地位(status)」、それらの共同体への所属あるいは承認という「感覚(feeling)」、共同体内部および共同体間の自由・正義・平和に向けて他者と共に取り組む「実践(practice)」をあげる²。そして、シティズンシップを国家が市民に付与する地位として、国籍との関係で

狭く定義するのは適当ではないとする。近年のグローバル化に伴う人々の移動によって、多重の地位をもち、複数の共同体への所属の感覚を持つ市民が増えているからである³。つまり、シティズンシップは、地域、国家、リージョン、グローバルという複数の共同体に多元化されているのである。

オスラーらは、このような多元的なシティズンシップの基礎に人権をおくことを主張し、その意義として次の二点を挙げている。第一に、人権は、多様な世界において、自他の文化、価値、信条、行動を批判的に省察するための一連の原則を提供するという点である。すべての文化には限界があり、過ちを犯すことがあるため、自分自身の伝統を含むすべての伝統を対象として、普遍的な原則という観点から批判的評価を行うことが必要であり、人権はそのような原則を提供するものとされる⁴。第二に、人権は人々が共有可能なシティズンシップの感覚の土台となりうるという点である。同じ都市や国家出身ということではなく、同等の権利をあたえられている者同士であるということ認識することから「人間性の認識に基づいたシティズンシップの感覚」が学ばれうる⁵。それは、多様性の中での共通の基礎を提供するものであると主張している。本研究では、以上のような主張に基づき、

人権を基礎においたシティズンシップ教育を行うための具体的なカリキュラムについて考察を行う。

人権を基礎においたシティズンシップ教育カリキュラムを構想する際には、小学校段階から児童を市民としてとらえ、シティズンシップを連続的に育成することが重要である。管見の限り、日本においては、小・中一貫のシティズンシップカリキュラム開発の事例はみられるが⁶、小学校から高等学校段階までのシティズンシップ教育カリキュラムの研究は多くはない。

限られた事例の中でも注目されるのは、英国のシティズンシップ教育の批判的検討から、小中高一貫シティズンシップ教育カリキュラムの開発を行った研究である。吉村功太郎は、「公共性」に関する課題を領域としたユニットモデルの開発を行い、その中の1つとして「市民としての権利・義務・責任」をテーマにしたモデルを提案している⁷。具体的には、内容の連続性を「基礎的導入」、「基礎的展開」、「発展的展開」、「探究的論争問題」の4段階に設定し、各々の学習の文脈と学習内容を次のように提案している。第一段階は、児童・生徒にとって最も身近な家庭・学校の文脈における、基礎的な内容の学習の段階であり、主要発問は「身近な役割にはどんなものがあるか。失敗したらどうなるか」である。第二段階は、児童・生徒の経験世界から相対的に遠い「国家」の文脈において、社会的現象に関する理解を深め概念を活用して分析を行う段階であり、主要発問は「憲法で保障が規定されている権利はどの程度守られているのだろうか」である。第三段階は、児童・生徒の経験世界から相対的に遠い「世界」の文脈において、物事を多面的・多角的にとらえたり、自分の見方・考え方とは違ったとらえ方に接し、多様な思考・判断を行う段階である。中心発問は「他の国の人権状況を考えよう」である。この段階ではじめて難民や子どもの権利条約が事例として学ばれる。第四段階は、児童・生徒の最も身近な一般社会である「地域」の文脈において、社会的論争問題の分析・考察・判断、意見表明や行動、他者との対立・調整・合意形成が目指される段階である。中心発問は「自分たちの街は全ての人にとって優しい街だろうか」である。

以上の提案は、学習の文脈を国家に限定せず、地域や世界にまで広げている点や、社会的論争問題の解決へ至るまでの、知識理解・知識活用、多面的・多角的な分析、といった段階が提示されている点で示唆的である。しかし、人権を基礎におくシティズンシップ教育の視点からは二つの課題が指摘できる。まず、法的な人権の学習が第三段階の「世界」の文脈に限定されていることから、国内と国外の事例が切り離されて認識される点である。第一、第二段階では法的権利としての人権という視点から自らの権利をとらえさせていないため、第三段階の難民などの外国の人権状況の学習は、自分たちと同じ権利を持つ人々に関する問題としてはとらえられない。次に、第二段階の発問が、「他の国の人権状況を

考えよう」というあいまいなものであるため、人権の観点から問題状況を多面的・多角的に分析するための道筋が明確ではない点である。

以上のことより、人権を基礎においたシティズンシップ教育を考える際、人権を地域から世界の複数の共同体を形成する基礎として位置付けること、および、人権の考え方をを用いて問題状況を批判的に分析する具体的道筋を示す視点が必要であるといえる。

これらの課題に応えうる視点を持つ、連続的なシティズンシップ教育カリキュラムの具体例として、本研究はCoEのシティズンシップ教育プロジェクト (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education、以下EDC/HRE) で開発された初等・中等教育段階の3冊の教師用指導書を取り上げる。それらは、『民主主義の中で育つ (Growing up in Democracy) ⁸』(小学校高学年段階、10・11歳対象)、『民主主義の中に生きる (Living in Democracy) ⁹』(前期中等教育段階、第8・9学年対象)、『民主主義に参加する (Taking Part in Democracy) ¹⁰』(後期中等教育段階、第10・12学年対象) である(後期中等教育段階は日本での高等学校段階に相当すると判断したため、以下、本論文では便宜的にこの3冊を小・中・高段階の教師用指導書と呼ぶ)。これら3冊の教師用指導書は、シティズンシップと人権教育を教える教師の教材探しを支援するため、適当な教材を例示するものとして開発されたものである¹¹。既に中学校段階の教師用指導書を分析した研究はあるが¹²、本研究では、小・中・高段階を通じた学習内容の連続性を明らかにすることを目的とする。

2. 人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの目標構造と全体計画

2.1. 人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの目標構造

EDC/HREの目標は、学習者の「活動的な市民性(active citizenship)」の獲得を支援することを通して、民主主義を維持・促進することである。活動的な市民性を育成するため、EDC/HREが教育目標として挙げているのが、知識・理解と四つのコンピテンシー (competencies) である¹³。

知識・理解としては、現代の複雑な社会問題を理解するために最低限必要な知識や世界人権宣言など法的権利としての人権に関する知識の習得が目指される。習得した知識や技能を現実の文脈において活用する力が相互に関連する四つのコンピテンシーである。第一の「政治的分析と判断」能力は、市民として直面する問題や対立する議論の構造を分析し、批判的に思考することや、必要と要求を区別した上で自分たちの利益・必要を明確にし、他者の利益・必要とのバランスを取ることが含まれる。第二の「政治的意思決定と行動」能力は、公共

の政治的な場で、自信を持って、相手と交渉できる力である。自己利益を促進する、選挙に参加する、交渉を行う、ロビー活動を行う、などを通して意思決定過程に影響を与えることが含まれる。第三の「方法とスキル」は、情報を収集・分析したり、自らの主張を形成・発信したり、学習を振り返るための狭義の技能をさす。具体的には、図書館やインターネットでの調査方法、インタビューの仕方、ポスターの作成方法、プレゼンテーションの仕方、到達度の振り返りの方法などが含まれる。第四の「人権に基づく態度や価値」は、第一から第三の能力を人権の価値・理念に沿って行使するための軸を提供するものである。活用する力は、民主主義や人権とはそぐわない行動（人種差別など）をも生み出すため、知識やスキルを民主主義や人権を支える態度や価値を踏まえて活用する力の育成がもたらされている。これには、自己認識、自尊心、共感、相互尊重、妥協、責任および社会統合を促す価値やルールとしての人権への支持が含まれる。

以上のことから、EDC/HREでは、法的権利としての人権に関する知識を活用し、態度や価値としての人権を基礎において、政治的な問題に関する分析・判断や政治的参加・行動を行う中で解決を試みる実践的かつ総合的な資質・能力（すなわち活動的な市民性）の育成が目指されているといえる。小・中・高段階で、目標のどこに重点がおかれているのかについては、後の単元分析の中で詳しく述べる。

2. 2. 人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの全体計画

2. 2. 1. スコープの原理

以上の目標を達成するために、本指導書では、どのような全体計画がつけられているのであろうか。スコープ（scope）とシークエンス（sequence）の特徴を順にみていく¹⁴。

まず、スコープは、児童・生徒にとって便利な道具となりうる9つの概念を中心に構成されている。表1には、小・中・高段階の全体計画として単元名と副題を示した。各単元では、「アイデンティティ」「平等」といった概念が1つとりあげられ、それが単元名になっている。表1に示すように、小・中・高段階の3冊の教師用指導書は、同一の9つの概念を繰り返して学ぶ構造になっている。

中心になる概念は、法的権利のとしての人権から導き出されている。つまり、欧州人権条約で定められる「自由」「責任」「平等」とそれらの緊張関係から論理的に導きだされる「アイデンティティ」「多様性と多元主義」「対立」「ルールと法」「権力と権威」「メディア」が選択されている。概念間の緊張関係とは例えば次のように説明できる。個人の「自由」権は、各々の「アイデンティティ」の表現を保障するが、同様の権利を有する他者を「平等」に扱ふ「責任」も要請する。また、「多様性」を尊重すれば「対立」も生じるが、社会を維持するためには一定の「ルールや法」

が必要であり、それに実効性を持たせるには「統治システム」とそれを監視する「メディア」が必要になるというものである。このように、各単元を構成する中心概念は、人権条約で定められる「自由」「責任」「平等」とそれらの緊張関係から導き出されていた。

概念の学習方法にも人権の特徴がみられる。本指導書では、教師が概念の意味を説明するのではなく、学習者自身が概念の意味を構成するのを支援する。例えば、中学校段階の「アイデンティティ」に関する単元では、クラスメートのA君の特徴に関する自分の説明と、他の人の説明を比較し、それらが大きく異なることに気付かせる活動を行う。また、教師は生徒たちに、「A君は一体だれか、何が本当か」と問いかけ、個人のアイデンティティに関する説明について振り返らせている。この活動を通して生徒たちは、他者に対する自分の見方を反省し、他者に対する見方の多様性に気付くと考えられる。また生徒は、アイデンティティが固定的なものではなく、可変的であることを認識するといえる。このように、本指導書では、学習者が自他の意見を交わすことで、概念の意味を批判的に検討し、共同で再構成するという構成主義的学習観がとられていた。この従来の概念の定義を問い直し、その意味を再構成するような概念学習の方法は、文化的実践を批判的に評価する基準としての人権の特徴と関連している。

本指導書で提示される事例は、概念に関連した社会的事象や、対立関係を含む社会的論争問題が選択されている。例えば、単元「責任」（中学校段階）では、法で定められる義務を守るのか、人権が要請する道徳的責任を果たそうとするのかといった事例が用意されている。小・中・高段階のカリキュラムで、事例選択にどのような違いがあるのかについては、後の単元分析の中で詳しく述べる。

以上のことより、全体計画の特徴として、人権条約から導き出された9つの概念を中心に構成されており、中心概念の意味は学習者によって批判的に検討され再構成されるものとされている点が指摘できる。

2. 2. 2. シークエンスの原理

次に、シークエンスの原理についてである。全体計画における各単元は、表1の学習領域の欄に示すように、大きく3つに分けることができる。

まず、①多様なアイデンティティの認識と尊重について扱う領域である。ここには、「アイデンティティ」の概念に関わる単元が含まれる。次に、②多様なアイデンティティの尊重と社会維持のジレンマに関する領域である。「多様性と多元主義」、多様な立場の「平等」を促進する一方で、社会を維持するためには一定の合意が必要であるというジレンマを扱う領域である。3つ目は、③民主的共同体の形成への参加の領域である。ここには、「対立」の解決、そのための「ルールや法」の形成、それ

表1 小・中・高段階の全体計画の比較

	小学校段階	中学校段階	高等学校段階	学習領域
	単元名	単元名	単元名	
1	アイデンティティ コミュニティの中の私	ステレオタイプと偏見 アイデンティティとは何か、私は他者をまた 他者は私をどうみているか	アイデンティティ 選択を行う	①多様なアイデ ンティティの認 識と尊重
2	多様性と多元主義 ヨーロッパに詳しくなる	平等 あなたは私よりも平等か	責任 役割と責任を負う	②多様なアイデ ンティティの尊 重と社会維持の ジレンマ
3	平等 多数派と少数派	多様性と多元主義 どうすれば人は平和に共存できるのか	多様性と多元主義 不一致の中の合意?	
4	対立 対立解決を促すルール	対立 対立した場合どうするのか	対立 漁業における対立	③ 民主的共同体 の形成への参加
5	ルールと法 共存のための基礎	権利、自由、責任 我々の権利は何でどのように保護されるのか	ルールと法 最善のルールはどれか	
6	権力と権威 私がボスだ！本当？	責任 人々はどのような責任を負っているのか	政府と政治 政策のサイクルモデル	
7	責任 環境を守る...私の学校が参加する	クラスの新聞 メディアの制作を通してメディアを理解する	平等 多数派の支配は公平なルールか	
8	権利、自由 私の権利、あなたの権利	ルールと法 社会にはどんなルールが必要か	自由 公共の場での討論	
9	メディア 今使っているメディア	政府と政治 社会はどのように統治されるべきか	メディア メディアを通した民主主義への参加	

表は、『民主主義の中で育つ』『民主主義の中に生きる』『民主主義に参加する』を参照に筆者作成。

表2 小・中・高段階の単元「多様性と多元主義」の比較

	小学校段階	中学校段階	高等学校段階
小単元 名	1.「ヨーロッパとは何か」ヨーロッ パについて何を知っているか 2.「私はヨーロッパの中の家にいる」 ヨーロッパについて何を知って いるか 3.「ヨーロッパの中の家にいる」 ヨーロッパの川、山、地形は何 か 4.「ヨーロッパ人は違うけど平等」 私たちの共通点と相違点は何か	1.「どうすれば人々は共存できるのか」 教育は寛容と相互理解をどのよう に作り出すことができるのか 2.「なぜ人々は合意しないのか」 違いは何に基づいているのか 3.「どういう意味で人々は異なっている のか」人々のニーズはどのように異 なっているのか 4.「なぜ人権が重要なのか」 なぜ脆弱な立場の人を守るために 人権法が必要なのか	1.「もし私が大統領だったら...」 自分の政治的な優先順位は何か 2.「どんな目標を推し進めたいか」 自分たちはどのような政党を設 立するのか 3.「何が公共の利益なのか」 意見の相違の中で合意を形成す るにはどうすればよいか 4.「多元主義的な民主主義に参加す る」 授業の経験はどうだったか
事例	学校の校庭で、ヨーロッパ全体の地図 を再現させる。生徒にヨーロッパの各 国を担当させ、相互の空間的関連性 や、類似点、相違点などを考察させる。	異なる民族の子どもが通う学校で、学校 が燃やされてしまった物語を読み、問題 について議論をする	自分が大統領だったらという仮定で政 策を作成させる。多様な政策が出て きた時点で、1つの政策を作り上げる上 で何らかの合意が必要であることを確 認する。生徒が政党を結成し、相互交 渉する。
共同体	ヨーロッパ(校庭で再現する)	クラス、家庭、地域、学校、グローバル	国家
目標	〔政治的分析と判断〕 ヨーロッパに関する既存の知識を意 識し、自分の大陸への見方を発見す る。距離が遠い、近いという感覚を養 う。大陸としてのヨーロッパの異なる 性格を意識する。ヨーロッパの多様性 を理解する。共通点と相違点を認識す る。 〔人権に基づく態度と価値〕 自分の見方を発見する	〔政治的分析と判断〕 多元主義とその限界、権利の平等と教育、 脆弱な人々や集団の人権条約による保護 〔政治的意思決定と行動〕 民主的議論、探究的討論、交渉 〔人権に基づく態度と価値〕 寛容、人ではなく問題に目を向ける	〔政治的分析と判断〕 公共の利益として合意できる部分と、 主張が対立する部分を特定する。政治 の二つのジレンマ；問題解決と権力を めぐる闘争 〔政治的意思決定と行動〕 政治的優先順位と目標を特定する、交 渉と意思決定を行う 〔人権に基づく態度と価値〕 自信、自己肯定感、意欲と能力

表は、『民主主義の中で育つ』『民主主義の中に生きる』『民主主義に参加する』を参照に筆者作成。

らを監視する「メディア」といった概念関する単元が含まれる。そして表1に示すように、小・中・高段階の全体計画に共通して、3つの学習領域が①→②→③の順に配列されている。つまり、全体計画のシーケンスは、多様性の尊重、対立の分析・判断から、民主的共同体の形成への参加へと至るものとなっているといえる。

ただし、小・中・高段階で概念の配列が完全に一致しているわけではない。例えば、「平等」の概念は、小・中学校段階では2つ目の領域で、高等学校段階では3つ目の領域で学ばれている。つまり、この概念は、小・中学校段階では、多様な人々のアイデンティティの尊重という文脈の中で、高等学校段階ではルール作りにおける異なる人々への配慮というより実践的な文脈の中で学ばれている。同様に「責任」の概念の位置づけも、小・中・高段階で少し異なる。小学校段階では、権利や自由の学習より前に、ルールの形成について身近な共同体の成員として責任を持って考えさせる活動をしている。中学校段階では、対立解決に関する学習のすぐあとで、個々の権利や自由と責任を取り上げることで、対立を分析し、その解決へ取り組む意識を高める活動をしている。高等学校段階では、アイデンティティを形成する個人の選択とそれに伴う責任という文脈で2つ目の領域の中で学ばれている。このように本指導書は、第3章で述べるように小・中・高段階の学習の強調点の違いに応じて、同じ概念を異なる文脈で取り上げたり、配列を変えたりしている。しかし、概念の配列の大きな傾向としては、上に示した原理がみられる。

3. 人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの単元レベルの連続性

ここまで全体計画を分析してきたが、つぎに、小・中・高段階の代表的な単元を比較することによって、学習内容にどのような連続性がみられるのかを明らかにしていく。ここでは、紙面が限られていることから、シティズンシップの多元性を前提とするEDC/HREに特徴的な単元「多様性と多元主義」を取り上げ、その構造を説明する。表2には単元「多様性と多元主義」の小・中・高段階の小単元名と中心発問および学習の文脈と学習目標を示した。これらをもとに、表には、小・中・高の各段階の単元の内容を縦に示し、左から小・中・高段階の内容を並べて示している。

3. 1. 小学校段階の特徴

小学校段階の学習内容と事例の特徴について結論を先取りして述べる。まず、学習内容の重点は、自分自身の判断や行動が共同体の中で持つ意味を確認することで、共同体の構成員としての自己肯定感を高めることにおかれている。そして、事例については、体験的・感覚的な学習と抽象概念を結び付けるものが中心となってい

る。またその文脈は、児童の日常的な経験に近い身近な範囲(クラスや学校)が中心であるが、児童に十分な経験があると判断した場合は、国家やヨーロッパの事例もとりあげられている。

以下、単元「多様性と多元主義」の内容を例に具体的にみていく。本単元は、3つの展開から構成されている。

【展開1】では、ヨーロッパという共同体に対して自分が抱いている見方・考え方を表出させている。小単元1「ヨーロッパとは何か」では、教室でヨーロッパの白地図に、すでに知っていることを書き込ませ、それらを表現させる。これを通して、ヨーロッパの各国に対するステレオタイプ的な見方も含め、児童自身が抱いているヨーロッパに対する見方や考え方を自覚できるようになっている。

【展開2】では、ヨーロッパ各国の類似点や相違点を意識させるとともに、距離的な親近感を持たせようとしている。小単元2、3「私はヨーロッパの中の家にいる」では、学校の校庭に描いた大きなヨーロッパ地図の上に、児童が各自担当する国について調べてきたこと(国境、首都、国旗、山、川、地形など)を紙や段ボールで表現させたり、各国の地図の上に立って隣国の児童と話をさせる活動を行う。これによって、児童は、国境を越えた地理的連続性を意識したり、物理的に近い国との距離感を実感し、親近感を抱くと考えられる。

【展開3】では、共同体の成員としての自らの肯定的なアイデンティティの形成を促している。小単元4「ヨーロッパ人は違うけれども平等」では、校庭に作った地図の写真をみながら、ヨーロッパ各国の地理的側面や社会的側面の類似点や相違点を話し合わせる。社会的側面については、経済的格差や生活の違いが話されるとともに、それでも人々がその国に住んでいる理由が話し合われる。その後、自国を否定しないで、社会的側面の違いを理解していく対話の方法について考えさせている。この学習を行う児童の中には、特に経済的な要因から、ヨーロッパの中での自国の位置づけを肯定的あるいは否定的にとらえている児童もいると考えられる。本単元では、自らの考えを表出させ、振り返る機会を設けることで、自分のヨーロッパに対する見方に修正を迫るものとなっている。それによって、最終的には、ヨーロッパという共同体の中の構成員としての自らのアイデンティティを肯定的に受け止められるように促しているといえる。

本単元の学習の文脈は、ヨーロッパという広い範囲であるが、これは児童がすでにヨーロッパに関して旅行やメディアなどから多くの経験や情報を持っていることから、ヨーロッパは児童にとって身近な地域であるとの判断に基づいている¹⁵。また、実際の活動は、まず、校庭にヨーロッパ各国の地図を作成して児童同士を交流させるといった直接的・感覚的なものからはじまり、振り返りに移っているため、ヨーロッパの特徴を具体的につかんだのちに、抽象的な概念を用いて考察をするという活動になっている。

以上のことより、小学校段階では、ヨーロッパに対する自らの見方を振り返ることによって、各国の多様なあり方を肯定的に受け止めると同時に、共通性を意識させることで、共同体の成員としての肯定的なアイデンティティを形成していると説明できる。

3. 2. 中学校段階の特徴

中学校段階の学習内容と事例の特徴について結論を先取りして述べる。まず、学習内容の重点は、異なる主張を同等に考慮しつつ、法的権利および理念としての人権の側面から、主張の対立を批判的に分析・考察することにおかれている。その際、対立を調整して社会を維持するために共有可能な手続きとしての人権についても考察させている。次に、具体的な事例は、抽象的な概念を用いて分析可能であり、意見の対立を含む社会的論争問題が中心となる。またその文脈は、生徒の生活経験からは遠い文脈や、仮想空間における事例など、複数の文脈の事例が取り上げられる。

以下、単元「多様性と多元主義」の内容を例に具体的にみていく。本単元は、3つの展開から成っている。

【展開1】では、多様な人々の主張の対立構造と対立要因を分析させている。小単元1「どうすれば人々は共存できるか」では、異なる価値や信条をもつ民族同士が、学校の方針をめぐって対立する物語を読み、対立の原因、結果、解決に教師が果たしうる役割を分析させる。小単元2「なぜ人々は同意しないのか」では、人が異なる意見を持つに至った背景にある多様な価値観（親の教え、宗教的価値など）を分析させている。ここで特徴的なのは、各々が意見やニーズを主張することは尊重されるべき人権であるという視点から、主張の対立はなくすべき問題ではなく、当然起こりうることだとされている点である。一方で、単なる相対主義に陥ることも回避する学習を展開2以降でおこなっている。

【展開2】では、社会を維持するために必要な、共有された一定の価値やルールの内容について考察させている。小単元2の後半では、「相手の立場に立つ」「相手の意見に応答する」など人権にかかわるルール・価値について話し合うことが期待されている。

【展開3】では、法的権利および理念としての人権の観点から異なる主張を分析させている。小単元3「どういう意味で人々は異なっているのか」では、難民の生徒とそうでない生徒をめぐる物語を読み、人々の多様なニーズと、それらが平等に対応されないことから生じる不平等問題を考察させている。小単元4「なぜ人権が必要なのか」では、ある島の住人と新しく移住してきた者の間に生じる対立についての物語を読む。島の住人には、国の法で定められていなくとも、一方的な占領の不当性を主張する道徳的権利があること、その権利はヨーロッパ人権条約で定められていることを確認させる。

このように本単元では、異なる主張は個人の権利の表

現であり尊重すべきものとみなすとしても、単に相対的にとらえさせてはいない。対立を、人権の観点から批判的に考察させることで、ニーズに応じた平等な対応や、脆弱な立場の人々を保護する道徳的権利について学習させている。言いかえると、対立関係の中に、不平等や不当な抑圧が存在していれば、是正すべきものとして認識することが目指されるのである。

本単元の学習の文脈は、生徒たちが読む教材が想定する共同体である学校、家庭、地域、グローバルであるが、いずれも仮想空間であると共に、必ずしも生徒にとって身近な地域とは言えない、様々な共同体の文脈のなかで学ばれている。

3. 3. 高等学校段階の特徴

高等学校段階の学習内容と事例の特徴について結論を先取りして述べる。まず、学習内容の重点は、自らの優先する価値の選択に基づく意思決定と他者との意見の相違の分析・考察、および人権の価値や手続きにのっとった意見調整と合意形成におかれている。学習事例は、抽象的な概念を用いて分析可能であり、自分の問題としてとらえうる意見の対立を含む社会制度に関する論争問題が中心となる。またその文脈は、生徒が日常的にあるいは近い将来に参加すると考えられる文脈が中心である。

以下、単元「多様性と多元主義」の内容を例に具体的にみていく。本単元は、3つの展開から成っている。

【展開1】では、社会的な論争問題に関して、個人が優先する価値の選択に基づいて意思決定をさせている。小単元1「もし私が大統領だったら」では、生徒に、自分が国の大統領だとして取り組みたい優先課題を発表させ、それが教師の説明する4つの政治的立場（自由主義、社会民主主義、保守主義、環境保護主義）の中でどこに位置づくのかを確認させる。

【展開2】では、類似の選択を行った個人が集まり、集団としての意思決定を行わせている。小単元2「どんな目標を推し進めたいか」では、同じ立場に立つ者同士で政党を結成させ、プロフィールの作成、広報、交渉戦略の策定を行わせる。教師は、多様性と多元主義と公共の利益という概念を関連付けて説明する中で、公共の利益の内容に関する合意を形成することの重要性を強調している。

【展開3】では、他者との意見対立を分析し、意見調整を行う中で、合意の形成を試みさせている。小単元3「何が公平なのか」では、公共の利益に関する共通の見解を形成できるかどうかをめぐり、政党同士で交渉を行い、合意形成を試みる。具体的には、生徒は、各政党の提案を発表したのち、最終目標を分析して妥協点を探り、交渉を行う。決まらない場合は投票を行う。小単元4「多元主義的な民主主義に参加する」では、交渉から学んだことを、「多元主義」「対立の中の合意」「多

様な権力の分布」「人権」という抽象的な概念と関連させてまとめさせている。この活動の中学校段階との違いは、異なる見解の対立を分析する際、平等などの判断基準をあえて出さず、既習事項をふまえて自分たちなりの判断で交渉を行わせたのち、そのプロセスを振り返らせようとしている点である。教師は、交渉の最中に、公共の利益に関する共通見解を形成するための支援を行うものの、最終的に共通見解に合意するかどうかは生徒に委ねられている。従って交渉が決裂することも学習であるとされる。重視されるのは、人権などの概念から、交渉の過程を振り返ることである。

本単元の学習事例は、生徒自らが政策を作成し、互いに交渉するという、生徒の意思決定にもとづく内容となっている。学習の文脈については、本単元では特に、環境保全を重視する政党を、基本的な政治的立場の中に組み込んでいることから、生徒が将来的に参加する可能性の高いヨーロッパの議会を想定したもとなっているといえる。このように、現実的な制度設計の文脈が中心に選択されている。

4. 人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの連続性とその意義

ここでは、これまでの考察で明らかにしてきた、本指導書の目標構造、全体計画、単元の特徴について整理し、それらの総合的な特徴と意義について考察を行う。

まず、目標構造の分析をとおして、EDC/HREの目標には、法的権利としての人権の知識を含む「知識・理解」、情報を収集・分析能力などの「方法とスキル」、知識と技能を活用して議論の構造を分析し批判的に思考する「政治的分析と判断」能力、公共の政治的な場で交渉する力などの「政治的意思決定と行動」能力、それらの能力を人権の価値・理念に沿って行使する軸である「人権に基づく態度や価値」が含まれており、最終的にはそれらを総合した「活動的な市民性」の育成が目指されていることが明らかになった。

次に、全体計画の分析からは、次のようなスコープとシークエンスの特徴を明らかにした。スコープは、ヨーロッパ人権条約の「自由」「責任」「平等」から派生する9つの中心概念からなっており、それらは、小・中・高段階において繰り返し学ばれる構造となっていた。また、中心概念の意味は、教師が説明するのではなく、学習者自らが構成するものとされていた。

シークエンスは、として、小・中・高段階の学習の強調点に応じた概念の順序の入れ替えはあるものの、各段階に全体に共通して、①多様なアイデンティティの認識と尊重について扱う領域、②多様なアイデンティティの尊重と社会維持のジレンマに関する領域、③民主的共同体の形成への参加の領域がみられ、これら3つの学習領域が①→②→③の順に配列されていた。つまり、全体

計画のシークエンスは、多様性の尊重、対立の分析・判断から、民主的共同体の形成への参加へと至るものとなっていた。

単元については、EDC/HREに特徴的な単元「多様性と多元主義」の分析を通して、小・中・高段階の学習の特徴を明らかにした。小学校段階では、自分自身の判断や行動が共同体の中で持つ意味を確認することで、共同体の構成員としての自覚を高めることが目指されていた。中学校段階では、異なる主張を同等に考慮しつつ、法的権利および理念としての人権の側面から、主張の対立を批判的に分析・考察することに重点がおかれていた。その際、対立を調整して社会を維持するために共有可能な手続きとしての人権についても考察させている。高等学校段階では、自らの優先する価値の選択に基づいて意思決定を行うとともに、他者との意見の相違を分析・考察し、人権の価値や手続きにのっとった意見調整を行う中で、合意形成を目指すことに重点がおかれていた。

さらに、各段階で学習対象となる事例についてであるが、まず小学校段階では、児童の日常的な経験に近い身近な範囲を中心に、体験的・感覚的な学習と抽象概念を結び付ける事例がとりあげられていた。中学校段階では、生徒の生活経験からは遠い文脈を含む複数の文脈における、意見の対立を含む社会的論争問題が取り上げられていた。高等学校段階では、現在あるいは近い将来に、生徒が自己の選択を行うにあたって現実的な文脈において、意見の対立を含む社会の制度面に関する論争問題が中心に取り上げられていた。

以上が目標構造、全体計画、単元の分析結果であるが、そこからは、全体計画のシークエンス（縦のシークエンス）と、単元計画の連続性（横のシークエンス）の重なりが、カリキュラム全体の特徴を示していることがみえてくる。縦と横のシークエンスの重なりと、カリキュラム全体の学習の重点の移り変わりについて表3に矢印で示した。

表3 縦と横のシークエンスの関係

	小学校	中学校	高等学校	← 横のシークエンス 縦のシークエンス ↓
	共同体の成員の自覚	対立する主張の分析	対立解決社会参加	
9つの中心概念				多様なアイデンティティの認識と尊重
				多様なアイデンティティと社会維持のジレンマ
				民主的共同体の形成への参加

(表は、筆者作成)

表3が示すように、小学校段階において、縦のシークエンスが示す3つの領域を一通り学ぶ中で、最も重視されているのは、多様な人々からなる共同体において、自分の存在を肯定的に位置づけ、その成員としての自覚を高める学習であるといえる。中学校段階においても、縦

のシークエンスの3つの領域を一通り学ぶが、その中で最も重視されるのは、対立する多様な主張を人権の観点から分析し、合意を形成するための手続きを探究することである。この段階では、小学校段階で学んだ共同体における多様性の尊重と自己認識の形成から一歩進んで、他者との関係をより強く意識し、差別や不平等を含む対立関係についても人権の視点から分析的に考察し、社会参加につなげていくことが目指される。高等学校段階においては、縦のシークエンスの3つの領域を一通り学ばなから、共同体における自己の位置づけや主張の対立の分析の学習をふまえて、自己の価値観に基づいた選択を行い、他者との交渉を行うことで、最終的には社会制度の設計に参加することが重視されている。

以上のように、縦と横のシークエンスの重なるの考察からは、小学校段階では自己の位置づけの発見、中学校段階では自己と他者の関係の分析、高等学校段階では社会参加に重点をおいてカリキュラム全体が構成されていることが分かった。

ここまでの総合的な考察で明らかにしたことは、人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの観点からみると、次の二つの意義をもつといえる。

まず、上述の小・中・高段階の学習内容の連続性の意義である。小学校段階で自己のアイデンティティについて考え、共同体における自己を肯定的にとらえることを目指すことは、その後の学習で他者を自己と同等に尊重することや、自己が所属する共同体への参加の意欲を促すうえで重要となる。共同体において自己を肯定的にとらえる根拠に人権をおくことで、他者も同じ根拠にもとづいて尊重するという態度が獲得されうるからである。また、そのように他者を認識することで、他者と共に社会をつくりあげる過程に積極的に参加する準備となるといえる。一方、中学校段階における学習の重点である人権に基づいた異なる主張の対立関係の批判的考察は、民主的な共同体形成への参加にとって、欠かせない視点である。というのも、自己と他者を同等に尊重するといっても、特定の立場の人が差別されたり、脆弱な立場におかれたりするのは、対等な交渉を行うための基盤がないことになる。したがって、人権の立場から批判的に対立構造を分析できる力が、その後の社会参加の学習にとっても不可欠であるといえる。このように、学習の重点が上述のような形で小・中・高段階で移行していることには意義があるといえる。

次に、小・中・高段階において同じ概念を、異なる観点から繰り返し学習することの意義である。本指導書の学習において概念の意味内容は、常に修正・再定義を伴って学ばれていると考えられる。というのも、小・中・高段階における学習の重点が異なっており、児童・生徒は、その度にあたらしい観点から概念の意味内容を考えていくことになるからである。概念の意味内容の修正・再定義を可能にするのは、既存のシティズンシップの在

り方を問い直す人権の特徴から導かれるものでもある。オスラーとスターキーは、人権を基礎に置く場合、シティズンシップ教育に関連した用語は、異議を申し立てられ、常に再定義されたり意味が変わったりすると述べる¹⁶。このよう人権やシティズンシップに関連する概念を、意味を修正・再定義しながら学ぶことは、それらを、必要に応じて修正可能な柔軟な思考の道具として獲得することだといえる。

本指導書が示すカリキュラムは、人権がシティズンシップ教育において果たす批判と共通基盤の提供という役割を具体的に学習内容や学習過程に反映した例であるといえる。

5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、欧州評議会で開発された小・中・高段階の教師用指導書の連続性の分析を通して、人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムの内実を明らかにすることであった。各章の分析の結果はすでにまとめたので、繰り返すことはしないが、カリキュラム全体の特徴について以下にまとめておく。

小学校段階では、多様な人々からなる共同体において、自分の存在を肯定的に位置づけ、その成員としての自覚を高める学習が、中学校段階では、対立する多様な主張を人権の観点から分析し、合意を形成するための手続きを探究する学習が、最後の高等学校段階では、自己の価値観に基づいた選択を行い、他者との交渉を行うことで、社会制度の設計に参加する学習が重視されていた。

以上の自己の位置づけの発見、自己と他者の関係の分析、社会参加という順序での学習は、自己と他者を人間性という共通基盤の上に位置付け、対等な関係に立ったうえで社会参加を可能にするという点において意義があるといえる。また、同一概念を繰り返し学ぶカリキュラム構成は、既存のシティズンシップの在り方を常に問い直すという人権の特徴をふまえ、必要に応じて修正可能な柔軟な思考の道具として、人権やシティズンシップに関連する概念を学ぶことを可能にしている点に意義があることを示した。

本研究では、全体計画および単元の分析より、人権を基礎においたシティズンシップ教育の学習内容の連続性についての考察を行った。しかし、本研究では、人権に基づく態度や価値の形成に重要な役割を果たす教育方法や潜在的カリキュラムについては取り上げられなかった。今後、現地調査を通して明らかにしていきたい。

引用・参考文献

- 1 欧州評議会 (Council of Europe, CoE) の加盟国は EU 全加盟国、中・東欧諸国を含む47か国。1949年に、人権、民主主義、法の支配という共通価値の実現に

- に向けた加盟国間の協調拡大を目指してフランスストラ
スブルに設立された(外務省HPより)。
- 2 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press, pp.9-16. (清田夏代、関芽訳『シティズンシップと教育: 変容する世界と市民性』 勁草書房、2009年)
 - 3 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *ibid.*, pp.21-22.
 - 4 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *ibid.*, pp.78-79.
 - 5 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *ibid.*, p.24.
 - 6 日本における小・中一貫のシティズンシップ教育の事例として、品川区の「市民科」、お茶の水女子大学附属小学校の事例を分析したものとして、次の論文を参照のこと。藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」『同志社女子大学学術研究年報』第59号、2008年、pp.89-106.
 - 7 吉村功太郎「公共性を領域としたユニットモデル開発」水山光春研究代表『英国市民教育の批判的摂取に基づく小中高一貫シティズンシップ教育カリキュラム開発』2007年度～2011年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、2011年、pp.109-118.
 - 8 Gollob, R., Krapf, P., and Weidinger, W. (eds.) (2010a) *Growing up in democracy: lesson plan for primary level on democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
 - 9 Gollob, R. and Krapf, P. (eds.) (2008) *Living in democracy: EDC/HRE lesson plan for lower secondary level*. Strasbourg: Council of Europe.
 - 10 Gollob, R., Krapf, P., and Weidinger, W. (eds.) (2010b) *Taking part in democracy: lesson plan for upper secondary level on democratic citizenship and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
 - 11 分析対象の指導書は、ボスニア・ヘルツェゴヴィナで、紛争後、民主主義と人権に関する新教科が導入された際、欧州評議会と現地の教師が協同で開発した教材がもとになっている。各国で柔軟に使用できることを確認した上で欧州評議会から出版された。加盟国にはこれらの教師用指導書を使用する義務はなく、必要に応じて使用することが推奨されている。教師用指導書の使用状況について、指導書の執筆者の一人のGollob氏に電子メールで尋ねたところ、指導書は、欧州評議会のHPから教員個人や出版社が自由にダウンロードして使用したり、翻訳することが可能であるため、どこで、どの程度使用されているのかを特定することは困難であるとの回答であった(2012年7月)。ただし、ボスニア・ヘルツェゴヴィナのように、民主主義と人権に関する教科担当の教員養成段階でこれらの指導書を使用する場合もあるとのことであった。その場合は養成段階の学生すべてが指導書の
内容について学んでいると考えられる。
 - 12 拙稿「多元的シティズンシップ育成のための内容と方法-ヨーロッパ評議会の『民主主義の中に生きる』を手がかりに-」『国際理解教育』第16号、2010年、pp.23-32.
 - 13 Gollob, R., Krapf, P., and Weidinger, W. (eds.) (2010b) *et.al.*, pp.9-10.
 - 14 ここでは、スコープを教育内容の領域または範囲、シーケンスを教育内容の連続的な系列または配列という意味で使用する。木村博一「スコープ(領域)とシーケンス(系列)」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年、pp.21-22.
 - 15 Gollob, R., Krapf, P., and Weidinger, W. (eds.) (2010b) *et.al.*, p.24.
 - 16 Osler, A. and Starkey, H. (2005) *et.al.*, p.79.