

日本におけるシティズンシップ教育の可能性 ーイギリスとアメリカを事例としてー

220052 岡嶋 陽香

序章

日本の公教育では、全国どこの学校でも教育の水準が保てるように、文部科学省が学習指導要領を定めている。10年に一度改定され、その内容は法的拘束力を持つ。中学校において、平成29年度に新しく学習指導要領が改定され、目指すべき新たな教育が示された。文部科学省(2017f)によると、学校で学んだことが子供たちの「生きる力」となり、自ら考え行動する力の育成に力が入られている。子供たちに身に付けさせたい資質・能力は3つの柱から成り、それぞれ「学びに向かう力、人間性」「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」である。これらの力をバランスよく育むことで、社会に出てからも学んだことが生かせるようにしている。学び方として主体的・対話的で深い学びが提示され、「どのように学ぶか」も重視されている。また、主権者教育や消費者教育も重視され、これからの社会を能動的に行動するための力が求められていることが分かる。

こうした力が求められる社会的な背景として、以下の2つのことが考えられる。まず1つ目が、日本の若者の投票率の低さである。総務省(2025)の調査によると、令和6年10月に行われた衆議院議員総選挙では、全体の投票率が53.8%であったのに対し、10代が39.4%、20代が34.6%、30代が45.6%となっており、若者の投票率は低いということが分かる。また、全体の投票率の推移を見ても、昭和42年の選挙では77%、平成2年では87%まで増加したものの、近年は減少傾向にあることが分かる。このことから総務省(2025)は、特に若年層への選挙啓発や主権者教育の必要性を感じていると示している。投票率向上のために、シティズンシップ教育を通して選挙の大切さや、自分で社会を変えていくことの必要性を伝えていく必要があると考えられる。

また、2つ目の社会背景として、日本に訪れる外国人の増加、つまり日本社会のグローバル化が挙げられる。企業のグローバル化はもちろんのこと、訪日外国人は増加傾向にある。Japan Tourism Statistics(2025)の調査によると、2024年には約3600万人もの観光客が日本を訪れた。観光客の内訳としては東アジアが72%と最も多く、欧米や中東からの訪日も16%である。また、日本に移住する外国人も増加している。出入国在留管理庁(2024)の調査によると、2024年6月末の在留外国人数は358万人を超えており、過去最高を記録している。在留資格では永住者が最も多く、その他技能実習や留学などが挙げられる。永住者の国籍では中国やベトナム、韓国といったアジア諸国からの訪日が多い。こうしたグローバル化する日本社会を生きるために、学校でも多文化尊重の精神を教え、様々な人と協働できる人材の育成が必要であることが分かる。

こうした課題がある中で、文部科学省が求める生きる力を身に付け、社会で活躍する生徒の育成が学校には求められている。そこで本論では、イギリスで始まったシティズンシップ

教育を主題とし、生徒たちの「生きる力」の育成に貢献できる教育を探求する。また、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育を取り上げ、比較・分析することで、日本の教育が改善されるべき点を明らかにすること、そして著者が将来中学校英語教師となったときに活用できる授業方法を検討することが本論の目的である。研究方法としてはシティズンシップ教育の定義やその歴史について論じた上で、政府の発行するカリキュラムや各団体のホームページを参照しイギリスとアメリカのシティズンシップ教育を分析する。その後、中学校の学習指導要領の分析や各自治体が行っているシティズンシップ教育の検討を通して日本の教育の現状を明らかにし、最終的な改善策を提案する。

第1章では、シティズンシップ教育の定義とその歴史についてまとめる。イギリスでシティズンシップ教育が生まれた背景を調査することで、シティズンシップ教育の意義についても分析する。そしてイギリスとアメリカのシティズンシップ教育の現状について調査することで、それぞれの利点や改善点をまとめる。

第2章では、日本におけるシティズンシップ教育について論じていく。まず、日本の公教育で行われているシティズンシップ教育、特に社会科について取り上げ、その目標や内容をまとめる。そして全国各地で行われているシティズンシップ教育について、それぞれの事例を分析する。最後にこれまで見てきた日本のシティズンシップ教育の問題点を指摘する。

第3章では、シティズンシップ教育との比較から考える改善策について検討する。第1章で論じたイギリス・アメリカにおけるシティズンシップ教育と、第2章における日本のシティズンシップ教育を比較しながら、日本のシティズンシップ教育改善のために必要なことを論じる。ここでは主にカリキュラムの観点、そして英語の授業の観点で考察を行い、それぞれ必要であると考えられることを結論付ける。

第1章 シティズンシップ教育とは

本章では、シティズンシップ教育を扱う上で必要となる前提事項について論じる。まず、シティズンシップ教育とはどのような教育なのかを説明する。次に、この教育が生み出された歴史や目的について触れながら、どのような変遷をたどってきたのかを確認する。そして、イギリスとアメリカで行われているシティズンシップ教育の実践例を詳しくみていく。ここでは、各学校のホームページや政府の発行する資料を参考にし、各国のシティズンシップ教育の将来についても検討する。

第1節 シティズンシップ教育の定義とその歴史

本節では、シティズンシップ教育の定義と目的を明らかにする。シティズンシップ教育がどのように始まったのか、導入された当時の社会背景について調査することで、シティズンシップ教育の役割を明らかにする。そして、導入の際に生じた問題点と、それに対する改善策をまとめる。

日本の教育学者である長沼(2012)は、シティズンシップ教育を「社会をよりよくするために自発的に行動する『積極的・活動的な市民』の育成を目指すもの」(67)であると定義している。そして、日本やアメリカで行われている市民科教育(civic education)との違いを説明している。市民科教育では“good citizen”が目指され、愛国心や忠誠心といったもので国家と関わり、国民国家という社会モデルで行われるものである一方で、シティズンシップ教育では“active citizen”が目指され、社会への参加や自発的な活動が求められる、市民社会の下で行われているものであると論じている(66)。つまり、教科書を用いて座学で学習するような受動的な学習ではなく、自ら考え自ら動くことのできる市民を育成することがシティズンシップ教育の目的であると考えられる。また、イギリスの教育省である Department for Education(2013)は、key stages 3 and 4 (11~16歳、以下KS3、KS4)におけるシティズンシップ教育の目的について、「生徒たちに社会に対して十分に、積極的に関わるための知識、技術、理解を提供することであり、特に民主主義、政府、法律の作られ方に鋭い気付きを養わせること」(1)であると示している。指導することで生徒たちが政治的、社会的問題を批判的に捉え、証拠の重さを知り、議論し、論理的な主張を作ることを求めているのである。

シティズンシップ教育の必修化が始まったのは2002年のイギリスである。教育社会学者の大野(2021)によると、1930年代、ドイツにおけるファシズムに対応するためにシティズンシップという概念の導入が各学校に告知されて以降、政治教育の概念が起こったり、教科カリキュラムへの導入が図られたりするなど、新しい教育として広がりを見せていた。それが教科として正式に必修化が始まったのは、2002年のイギリスである。長沼(2012)によると、サッチャー・メジャー政権下である1988年に教育改革法が成立し、全国の教育水準を統一するためにナショナル・カリキュラムとナショナル・テストが導入された。その後、2002年には、KS3、KS4においてシティズンシップ教育が新教科として必修化された。この導入背景について、大野(2021)は、文化的に多様な社会への変化、公的・私的領域の関係性の変

化、グローバル化の到来、そして国家意識の衰退が挙げられると示している(13)。彼女は中でもグローバル化の到来というところに目を向け、シティズンシップ教育により、地球市民的資質の育成、そして地球市民社会が抱える地球規模的諸課題への能動的な理解・解決が促進されるだろうと指摘する。実際、Department for Education(2019)によると、2019年度のKS2に当たる生徒のうち、白人が74%、アジア系が11%、黒人が6%、そして混血が6%であった(12)。つまり、学校において多様な人種の生徒が共存するイギリスの学校では、今後も多様な背景を持つ人々と協力して地球規模の問題を解決する力をつけることが重要であるといえる。

また、大野は、青少年の政治的無関心という問題に対して学校教育で取り組むことで、その時々に応じた正しい判断ができる青少年育成への貢献を可能にしていると主張している。この結果はイギリス下院総選挙における世代別投票率の推移で確認することができる。文部科学省(2020)によると、イギリスにおいて、2001年に40%であった18~24歳の投票率が、2002年ごろにシティズンシップ教育が始まり、その教育を受けた生徒が投票権を得るようになる2010年には51.8%まで上昇している。その後、2015年には横ばいであったが、2017年には64.7%まで上昇している(2)。このことから、シティズンシップ教育が若者の政治への関心を高めることに役立っていると考えられる。

次に、イギリス国家におけるシティズンシップ教育の導入背景についてまとめていく。教育学者であるKerr(2003)は、イギリスがシティズンシップを教科として導入するにあたって、以下の問題点があったと指摘している。まず、かつてのイギリスにはボランティアや奉仕活動が重要であるという世論があったにもかかわらず、教科としての歴史がないためその効果を図ることができなかった。つまり、シティズンシップには教科としての歴史、伝統が欠如していたという。また、社会の組織や見方は様々であり、その社会における教育の役割を巡る議論は幅広いため、市民権とシティズンシップ教育の関係性は難しかったと指摘する。そして、シティズンシップ教育の継続性や市民によるシティズンシップ教育への新たな関心をどのように受け止めるか、といった問題があったことを論じている。

このような問題に言及し、シティズンシップ教育を教科として導入するために作られたのが、政治学者のクリック・バーナードを委員長とする諮問委員会である。1998年に提出された最終答申が“Education for citizenship and the teaching of democracy in schools”であり、通称Crick Reportと呼ばれている。ここにはKerrが指摘したようなシティズンシップ教育教科化に当たる問題点に対する提案と、指導に当たっての詳細な提言をみることができる。Crick Reportの第1部において、クリックは「効果的な市民権」を以下の3つに定義した。1つ目が、社会的責任と道徳的責任である。2つ目が、地域社会への関与である。そして3つ目が、政治リテラシーである。これらは独自に成り立つのではなく、それぞれが組み合わさってシティズンシップ教育を構成していく。クリックはシティズンシップ教育の実施により、生徒は学校における権利が保障され、社会にはあらゆる政治的・社会的事柄に影響を及ぼされるであろう行動的で政治的教養のある市民が育成されると主張している。また、シテ

イズンシップ教育の必然性について、若者の政治的関心の低下などを例に挙げながら、社会全体が第一の目標として掲げるべきものは一般市民としての感覚を見出す、ないしは回復することであるとも示している(112-141)。

また、第2部においてはシティズンシップ教育に対する提言がなされている。例えば到達目標をカリキュラムの5%の時間内に実施可能なものにすべきということや、各学校がシティズンシップ教育と他教科との相互関連性について考慮すること、到達目標の導入や実現は歳月をかけて段階的に実施すべきというものである。また、現行カリキュラムで行われている評価方法ではなく、明確に示された到達目標を基準として評価を行うことや、教員への研修の拡充についても言及している(142-165)。

そしてCrick Reportの第3部には詳説が載せられており、義務教育終了時までには到達すべき本質的要素の概要や、各キーステージにおける到達目標が細かに説明されている。特に意見の分かれる問題を取り扱う際の注意として、偏見や先入観が伴わないようなチェックリストがまとめられている(166-209)。このレポートから分かるように、シティズンシップ教育の導入に関して多くの人が議論し、教科として正当性を持つための決まりが定められていったのである。

第2節 イギリスにおけるシティズンシップ教育

前節では、シティズンシップ教育の定義とその歴史について論じ、本論におけるシティズンシップ教育の定義の紹介を行った。本節では、このシティズンシップ教育がイギリスにおいてどのように実施されているのかを詳しくみていく。イギリスで教科となっているシティズンシップ教育の目標とその実践について調査したあと、実践の良い点と悪い点について評価を行う。そして最後に、今後のシティズンシップ教育がどのように変化していくのかを検討する。

まず、イギリスの学校制度について言及する。イギリスは各地域によって教育の実践が異なるため、イギリスの中核を担うイングランドの教育について取り扱う。文部科学省(2017b)によると、イングランドでは中央に教育省(Department for Education)が置かれ、初等・中等から高等教育、教員養成に至るまで、国が教育制度全般を統括している。義務教育は5～16歳までの11年間であり、16歳で受験するGCSEや大学入学資格であるGCE・Aレベル資格などの資格取得が重要である。

次に、イギリスにおけるシティズンシップ教育の実践について論じる。イギリスでは2000年から小学校で、2002年から中学校においてシティズンシップ教育が必修化され、試験を実施し、評価が行われている。中等教育卒業試験に当たるGCSE試験では、シティズンシップ教育は選択科目の一部となっている。イギリスの試験運営団体であるAQA(2024)の調査によると、2024年度試験において、全受験者1,497,213人のうち9,924人がシティズンシップ科へのテスト申し込みをしており、全体の6%のみが受験している。大野(2021)はその出題形式について、語句説明や一問一答、正誤問題や論述作文などで実施されるとまとめて

いる。

教科として必修化されているといっても、その指導形態は学校によって様々で、正式に教科として実施しているところもあれば、学校における教育活動全体を通して実施しているところもある。Department for Education(2013)は、シティズンシップ教育の目的を「イギリスの統治方法、政治システム、民主主義的な政治システムに積極的に参加する方法について健全な知識と理解を身に付ける」「社会における法律と司法制度の役割、法律がどのように形成されているかについて理解する」「大人になってからも持ち続けられるようなボランティア活動などへの責任ある参加への熱意を育む」「批判的に考え、政治的な問題について議論し、日常的にお金を管理し、将来の経済的ニーズについて備えるスキルを身に付ける」(1)などであるとまとめている。

同じ資料において、KS3における内容事項としては、民主的な政治や、選挙の仕組み、社会における公的機関の役割やお金の運用方法などが挙げられている(2)。また、KS4における内容事項としては、KS3よりも高度なものを取り扱うとし、国内外の多様な政治形態など社会的なことのほか、人権や多様な民族・国家・宗教、地域社会への貢献方法や保険や年金といった仕組みについて取り扱うこととされている(2-3)。これらの目標・内容事項により、イギリスにおけるシティズンシップ教育が社会で主体的・能動的に活動するための知識、そして自立して生きていくために必須となる知識を教えていることが分かる。

次に、各学校での実践例を取り上げていく。教育学者である新井(2007)によると、ロンドン市内の中学校では、教室の掲示物として、ごみの削減、再利用、リサイクルが標語として掲げられている。また、1906年に開校した、公立の女子中等教育学校である Clapton Girl's Academy では毎週 25 時間のうち、シティズンシップ教育を含む人格的社会的健康教育である PSHE の授業が 0.5 時間確保されている。内容としては、「地域、国家、世界市民としての役割」「自宅、社会、オンラインでの安全の保ち方」「様々な人と健全で幸せな関係を築く方法」「多様性の賞讃、差別の認識」「将来のキャリアについて」などが挙げられる。さらに、学校のホームページでは、学校生活全体を通して、女性リーダー育成のための活動や学生の声を集める Student Voice、生徒会活動や学校のリーダー、副リーダーの活動などが行われているとまとめられている。こうした活動の種類が多さから、Clapton Girl's Academy ではシティズンシップ教育が充実しているといえる。特に、女性が将来リーダーとして活躍できるような能力を育成している点は重要であり、女子校ならではの取り組みであると考えられる。また、将来のキャリアについて考える時間が設定されていることで、学校の外に出た後の自分の生き方を具体的にイメージすることができ、生徒のキャリア発達に役立つと評価できるだろう。

こうしたイギリスのシティズンシップ教育について、良い点は全国で必修化されているため、すべての生徒の学ぶ機会が平等である点だと考えられる。また、教育の目標を見ると、投票の仕方といった政治的なことに加え、社会で生活していくために必要な様々なスキルが学べるという点も評価できる。例えば、多様な宗教や民族のアイデンティティを学ぶこと

は、自分の権利の保護だけでなく、他者の権利の擁護、人権意識の向上に効果的であると考
えられる。その一方で、指導形態が学校によって様々である点は改善が必要であるといえる。
例えば上で取り上げた **Clapton Girls' Academy** では選択科目としてシティズンシップ教育を
履修できるが、学校や保護者の意向によっては学ぶ機会が与えられない場合もあると推測
される。さらに、シティズンシップ教育は社会で生かせるスキルを身に付けるための学問な
のに対し、GCSE でテスト化されているため、暗記化されてしまうという問題点もある。こ
れでは、シティズンシップ教育の目的が「テストで良い点を取ることに」なりかねない。テ
スト受講者の数の少なさを考えると、テスト科目から外すことも考えるべきであるといえ
る。

最後に、今後のイギリスのシティズンシップ教育はどのように変化していくのかを検討
する。文部科学省(2024)によると、イギリスのキーガン教育大臣は2023年末までに、初等・
中等教育において必修化されている“**Relationships, Sex, Health and Education**”の内容に関す
る見直しを実施するとしている。これは、カリキュラムの中で年齢制限が必要とされうるト
ピックの特定や新たなトピックの可能性などを考慮することで、デリケートな話題を学校
で取り扱う際の懸念点を晴らし、地域や保護者の懸念を共有することが目的であるという
(74)。よって、今後のシティズンシップ教育においても、意見の対立を生むような、性の
多様性や宗教観といったセンシティブな話題については、どのトピックを、どの年齢から取
り扱うのかについての見直しや、専門家を交えた話し合いが必要であるだろう。

一方で、2023年12月23日、教育相はGCSEの科目として、新たに手話の導入を計画し
ていると発表した。これによると、GCSEで手話の試験を選択する生徒は、学科で科目とし
て「イギリス手話」を履修し、社会の場でコミュニケーションを取るための使用法を学ぶこ
とになる。手話の導入は、障がいのある人たちとも同じようにコミュニケーションを取り、
インクルーシブな社会で生きていこうというイギリスの今後の社会の目標であると読み取
れる。このような社会の動きは、シティズンシップ教育が対象とする「能動的なシティズン」
が、障害の有無にかかわらず広がっていくと考えられる。これらの新たな動きにより、今後
シティズンシップ教育で取り扱われるトピックは、慎重に議論を重ねながら国内の多様な
人々を公平に扱っていく方向に進んでいくと考えられる。

第3節 アメリカにおけるシティズンシップ教育

前節では、イギリスにおけるシティズンシップ教育の目標や内容事項、その実態について
論じた。本節では、イギリスではじまったシティズンシップ教育が現在アメリカでどのよう
に実施されているか、その事例を確認する。アメリカにおけるシティズンシップ教育では、
公教育によるものとその他様々な機関によるものがあるため、それぞれについて調べたあ
と、評価を行う。最後に、アメリカのシティズンシップ教育がどのように変化していくのか
を検討する。

アメリカのシティズンシップ教育を考えるうえで、まずアメリカの教育制度について言

及する。文部科学省 (2017c) によると、アメリカの連邦には連邦教育省が置かれているが、教育自体は基本的に州が実施している。初等中等教育については州の教育委員会が公立学校に関する教育方針や制度的枠組みを設定している。高等教育については州立大学理事会や州高等教育調整委員会が運営を行う。州の下には学区が置かれており、学区教育委員会が公立学校の設置や維持、管理を行う。義務教育は州によって異なるが 10 年とする州が多く、修学開始年齢は 6 歳とする州が最も多い。これらのことより、全国で統一的な教育が行われているというわけではなく、各州が教育の自治権を持っているという点で日本と異なっている。

アメリカでは主に教科として実施されている *civic education* (公民科教育) と、地方自治体や他の機関などが進めるシティズンシップ教育が実施されている。公民科教育では日本の社会科や公民科と同じように政治的思考に関する知識を教えている。教育社会学者の *Journell* (2010) によると、18 世紀以降は地域の学区ごとに行われていた教育であったが、1983 年以降、州が教育基準に準拠したテストの実施を義務付け、教育の一定化を図っていったという。生徒には民主的統治のプロセス、政治に関する具体的知識、政党に関する知識の 3 つのカテゴリー知識を学ばせる。彼の分析によると、政府のカリキュラム基準には議論を刺激するような設計がないため、教師自身が教室内における理想の討論を企てたり、市民権に関する異なる視点を提示したりする必要があると論じている。つまり、公教育におけるシティズンシップ教育では、教師の裁量が大きく、それぞれの教師が工夫していく必要があると考えられる。

こうしたアメリカの公民科教育の実施について、高校生の子社会科教育の観点から見る問題点として、アメリカの教育学者である *Shapiro & Brown* (2018) は以下の 3 つのことを挙げている。1 つ目が、アメリカ合衆国政府または市民権に関する教育を 1 年間義務付けているのは 9 つの州およびコロンビア特別区のみであり、31 州ではこれらの教育が半年間しか義務付けられておらず、10 の州では教育の要件がないことである。次に、市民権教育のカリキュラムではアメリカの民主主義および他の政府システムとの比較、憲法および権利章典の歴史や公共参加の仕組みの説明といった知識の提供が豊富であるが、体験学習や地域問題解決の要素を含んでいないという点である。そして最後に、学校のシティズンシップ教育の実態という点で見ると、進度や内容が統一されておらず、さらに州によって受けられる教育に差が出てしまう点が挙げられるという。こうした指摘から、日本の教育の方が全国の教育の統一性が図られていると考えられる。また、公民科教育において、体験活動よりも知識詰め込み型であるという状況は、日本と同じであるといえる。こうした日本との比較は、次章でも詳しく論じていく。

次に、州独自の公民科教育についてまとめていく。今回は多くの研究者が分析しているヴァージニア州の公民科教育カリキュラムについて詳しく取り上げる。*Journell* (2010) によると、ヴァージニア州では、市民科教育のうち 60% を市民共和主義とキャラクター教育が占めている。カリキュラムの多くがアメリカ政府の構造とプロセスに焦点を当てている一方で、

政府のカリキュラムでは焦点が当てられている「社会参加への理由やアメリカという国の位置付け、国際的な価値観」といった問題は取り上げられていないようである。内容事項の観点から考えると、ヴァージニア州のカリキュラムでは、人権や世界平和の概念を取り入れていないことが推察される。彼によると、これはカリキュラムが特定のイデオロギーを永続させるために作られているからであり、教育者が市民権と民主主義のバランスの取れた指導を組み立てる必要があることを示しているという。このことから、カリキュラムを考える際には、カリキュラムの決定者が国民教化を目的にしないように、地域の実情に応じて生徒にどのような力を身に付けさせたいのか考える必要があるだろう。この論文より、ヴァージニア州での市民科教育では「世界の中のアメリカ」という概念が扱われておらず、「アメリカの中でどのように生活していくか」という観点が強調されていることが考えられる。また、シティズンシップ教育のカリキュラム作成者が生徒にどのような社会を生きてほしいのかを十分に検討しないと、生徒の学ぶ内容に偏りが生じてしまうという課題があるといえるだろう。

これまで公教育によるシティズンシップ教育について取り上げてきたが、アメリカには公的な教育機関ではない機関の取り組みもある。例えば、シティズンシップ教育を実施している **Center for civic education** という創立 69 周年となる団体がある。彼らの目標は民主主義の原理に沿い、民主主義の実践において行動的に従事する、賢明で責任ある市民性の促進であり、寄付によって運営されている。2023 年度の報告書によると、2023 年度の無料オンラインコース、ポッドキャスト、指導計画や教育戦略などを通して影響を与えた生徒数は 73 万人に上る。その中のプログラムに、“**We the People**” というものがある。これはアメリカの立憲民主主義の歴史と規則を学ぶ小～高校生向けのカリキュラムで、この全国大会では学生が議会のメンバーとして裁判官の前で証言する模擬議会公聴会が開かれる。2023 年度の全国大会においてはアリゾナ、コロラド、カリフォルニアなどを含む 31 州とコロンビア特別区から 40 の高校チームと 14 の中学校が参加した。他にも教員に向けたプロジェクトや、子供から大人を対象にした全年齢のビデオをオンラインで公開するなど、活動を広げている。

Center for civic education の取り組みにより、子供だけでなく、大人も含む多くの学びたい人が平等に学ぶことができる。また、教員養成に力を入れている点も魅力的であり、教師が常に新しい知識を取り入れることで、生徒の学びもより深く効果的になると考えられる。その一方で、政府や州の教育内容との相違が無いように教育内容について考慮していく必要があると指摘できるだろう。各州によって教育の内容が異なることを考えると、**Center for civic education** が取り上げるべき内容は地域や宗教によって偏りがないような、すべてのアメリカ国民が享受すべき内容にするべきだといえる。また、日本での導入を考える際、寄付での運営という点については、寄付文化がない日本でもこうした機関の運営が可能なのかを考える必要があるだろう。

最後に、アメリカのシティズンシップ教育の今後について検討する。文部科学省 (2024)

によると、アメリカでは2023年の1月から9月の間にかけて、いじめに関する法律改正を実施した州が9州にも上ったという。この改正では、保護者に対する情報提供の拡充、いじめの実態に関するデータシステムの構築などが共通して挙げられており、いじめに対する具体的な対応方針が定められている。また、連邦教育法は2023年5月24日、人工知能が教育にもたらす機会とリスクについてまとめた初めての報告書を発表した。これは非営利団体と協力し、教師や校長から得た意見に基づいて作成されたものである。内容は学習や指導、評価の場面で期待されるAIの恩恵や課題を指摘するとともに、AI活動への提言を行っている。これらのことから、いじめを含む、アメリカの学校で発生する問題に対して毅然と対応すること、そしてAIなど新たな技術を活用しながら学校の安全を確保することが目指されていると分かる。科学技術の発展や子供を取り巻く環境の変化などがシティズンシップ教育においても取り入れられていくと考えられる。

本章では、シティズンシップ教育の定義とその歴史について確認し、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育の事例について、その実態と評価を論じた。2000年代初頭のイギリスにおいて、文化の多様性やグローバル化の到来などによって揺らいだ国民意識に多くの国民が危機感を感じたことにより、シティズンシップ教育が公教育として導入されたということが分かった。次に、イギリスにおけるシティズンシップ教育では、学校によって実施形態が異なる点やテスト導入による暗記科目化など、まだ改善すべき点があることが指摘された。最後に、アメリカの公教育によるシティズンシップ教育では、州によって内容が定められており、日本と同じような知識重視のシティズンシップ教育が行われていることが分かった。また、機関によるシティズンシップ教育では、寄付での運営や内容決定の難しさなど、日本での導入の際に考えるべき課題点を指摘した。

第2章 日本のシティズンシップ教育

前章では、シティズンシップ教育の定義とその歴史について確認したうえで、イギリスとアメリカにおける現状とその課題、将来の展望について論じた。シティズンシップ教育が進んでいるこれらの国から日本の教育が取り入れるべき点を考えるため、本章では日本におけるシティズンシップ教育について検討していく。まず、日本の公教育で行われているシティズンシップ教育についてみていく。次に、各地で草の根的に行われているシティズンシップ教育について、品川区とお茶の水女子大学附属小学校の事例を取り上げながら現状を確認する。そして最後に、日本のシティズンシップ教育の問題点について、公教育によるもの、草の根的に行われているもの、そして道徳教育で行われているものの3つの観点から検討する。

第1節 日本の学校におけるシティズンシップ教育

本節では、日本の公教育におけるシティズンシップ教育について論じる。日本の公教育においてシティズンシップ教育の役割を担う科目の中でも、特に主要な役割を占める中学校社会科について、平成29年度に告示された学習指導要領を目標や内容の観点から分析する。その後、実際の教育現場ではどのような授業が行われているかを論じる。

日本の公教育では文部科学省が定めた学習指導要領が法的拘束力を持っており、現在の学校では平成29年度に告示されたものが扱われている。そこで、本論では平成29年版の中学校社会科の学習指導要領を取り上げ、日本の公教育におけるシティズンシップ教育を分析する。日本のシティズンシップ教育の主な部分を支える中学校社会科の目標は、「我が国の国土と歴史（中略）に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり（中略）議論したりする力を養う」「社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに（中略）他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める」（25-28）ことであるとまとめられている。新しい学習指導要領で重要となる3つの柱に沿った目標が定められ、知識や技能を活用することや、多文化尊重の精神などが盛り込まれている。イギリスのシティズンシップ教育の目標と比較すると、シティズンシップ教育では「社会で活躍するための」スキルが求められている。その一方で、日本では3つの柱の1つである知識・技能が「情報をまとめる」ことであると示されており、イギリスの方がより実社会で生かすことができる幅広い知識の育成が可能となっていることが指摘できるだろう。

また、シティズンシップ教育に最も近い公民科の目標は、「個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務との関係を広い視野から正しく認識し（中略）諸資料から現代の社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする」「社会的事象の意味や意義（中略）思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う」「現代の社会的事象について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体

的に社会に関わろうとする態度を養うとともに（中略）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」（128-132）と定められている。

取り扱う内容事項は、小学校や中学校の地理分野、歴史分野で学んだことを繋げながら現代社会へ視点を向けることが重要であるとまとめられている。内容ごとに4つの大項目に分かれており、現代社会とその枠組み、経済、民主主義、そして国際社会について学ぶことになっている（134）。学習指導要領ではそれぞれの項目ごとにさらに中項目が設けられており、学ぶ内容や指導の目標などがまとめられている。例えば項目A「私たちと現代社会」の中項目の1つ目は「現代社会と文化の特色」であり、ここでは日本社会の特徴である少子高齢化や情報化、グローバル化などについて理解することと定められている（135）。これらの内容事項から、生徒は現代社会について、その枠組みや仕組みの面から学ぶことになっていることが理解できる。

学習指導要領の解説部分では、これらの内容事項を踏まえた上で、よりよい社会の形成を視野に、課題を探究し、その解決に向けて、多面的・多角的に考察、構想した自分の考えの過程や結果を説明、論述することが求められており、そうした活動を通して「思考力、判断力、表現力等」の育成が図られている。公民科の目標ではシティズンシップ教育の内容事項と被っている内容が多くあり、例えば社会と個人の関わりや社会問題に対して主体的に関わろうとする態度の育成は、シティズンシップ教育であるといえるだろう。これらのことより、公教育で行われているシティズンシップ教育は主に社会科の中の公民科が重要な役割を担っており、日本の社会に関する内容や経済、政治的な内容について、その知識を学ぶ機会が確保されているといえる。こうした教育の機会均等は、第1章3節で指摘したアメリカの教育制度と比較しても、日本の良い点であると考えられる。その一方で、「社会で実際にどのように行動すればよいのか」といった社会に出た後に役に立つ知識や体験活動の不足は内容事項から見ても明らかであるだろう。また、日本の社会科は高校入試や大学入試でも必ずテストが実施されることから、社会科科目が暗記化し、公民科で目指されている力の育成には結びつかないのではないかという懸念点もある。こうした社会科の問題点については、第2章3節においてより詳細に分析する。

では、このような学習指導要領において、各教員はどのような工夫を行っているのだろうか。例えば群馬県の教員である五十嵐は、パフォーマンス課題を取り入れることで課題解決力の向上を図っている。パフォーマンス課題とはよりリアルな文脈において生徒が様々な知識やスキルを統合して使いこなすことを求める課題である。五十嵐(2021)は、パフォーマンス課題を用いた社会科の授業を行うこと目的として、学習意欲の向上や思考を深めることを挙げている。例えば世界の諸地域・アフリカ州に関する社会科の授業において、貧困問題などの課題やその要因の探求を課題として捉え、これらを追求する活動を通して現状を理解し、課題解決に向け考察したことを提案するという目標を掲げている。指導計画として、1時間目にアフリカ州の特徴について掴み、2～3時間目でアフリカ州の貧困の問題を自然環境や歴史から追求し、4時間目で自分の意見を完成させていた。授業を通した生徒の声

としては、「『なぜだろう』『どこで』『どのような』を意識していきたい」や、「具体的に考えたり、もんだいとむきあったりすることができた」という声が上がったという。また、生徒の意識の変化としては、「毎時間課題に対して自分なりの予想を立てたり、必要な情報は何かを考えたりしながら授業に臨んでいる」という質問に「できる」「ややできる」と答えた生徒が、授業前の60%から90%に増加するなど、良い効果が見られた(10-12)。彼はこの研究におけるまとめとして、地理分野だけでなく歴史的分野や公民的分野についても研究を進めていく必要があることや、学習進度が遅い生徒に対するサポートの検討などを示している(13)。

上記のことより、学習指導要領の改訂を受けて、現場では生徒が主体的・対話的で深い学びを実現するように求められ、活用できる知識実現のためのパフォーマンス課題の導入など、新たな取り組みがなされていることが分かる。生徒が社会を暗記科目と捉えないために、こうした「自分で考え、実践していく社会科」の授業を教師が実践していくことが重要であると考えられる。その一方で、五十嵐のような授業の実施は教員自身が工夫して行っているものですべての教員が実施できるわけではない。そのため、現時点では教員の裁量によって授業の実態が大きく異なる点が課題であるだろう。学習指導要領が改定された背景まで考えて、知識ばかりに偏った教育を実施するのではなく、知識をどのように活用していくかを重視し、実生活に結びついた課題解決力の育成を目指す必要があると考えられる。

第2節 日本におけるシティズンシップ教育実践事例

前節では、日本の公教育におけるシティズンシップ教育に焦点を当てて分析した。本節では、全国で草の根的に行われているシティズンシップ教育の事例について分析する。これは、日本におけるシティズンシップ教育では公教育によって全国で統一されている科目とは別に、各自治体が行っているものも存在するためである。論文で取り上げられることが多く、研究が進んでいる品川区のシティズンシップ教育とお茶の水女子大学附属小学校のシティズンシップ教育の事例について取り上げ、その評価を論じる。

品川区立における小・中学校では、道徳の時間と特別活動、総合的な学習の時間の統合として、2006年度より市民科を導入している。品川区(2019)によると、教養豊かで品格のある人間の育成を目指しており、「自分の人生を自分の責任でしっかりと生きていく力」と「世の中でしっかりと生きていく力」のバランスを重視している。学年段階の狙いでは、小学校低学年では生活習慣や規範意識、態度育成が重視されており、中学校に入ると社会的行動力の基礎や市民意識の醸成や将来についての生き方を学ぶことが定められている。品川区が2019年に発行した学校教育要領では、市民科で育てる7つの資質と関連させた日常での場面に関わる5つの領域、15の能力を設定し、授業展開においても5つのステップで区切るなど指導内容の拡充に努めていることをまとめている。品川区による市民科の学年段階の狙いから、品川区の教育は「市民科」という名前ではあるが、あいさつや礼儀といった生活態度などに焦点が当てられており、イギリスのシティズンシップ教育の内容と重なっ

ているわけではないことが指摘できるだろう。

品川区は学校の中だけでなく、関連団体との取り組みも行っている。例えば義務教育学校（前期課程）に通う5年生の児童を対象に、学校で学んだ知識と自らの生活を関連させる学習体験型実技演習プログラム「スチューデント・シティ」を市民科の授業に取り入れ、実際の町において働く人や消費者の立場に立った経済活動を体験している。品川区(2023)によると、こうした学習の成果として、働く人や消費者の立場に立った経済活動を体験でき、将来設計をするための能力が身に付けられるという。学校の中だけでなく、外部との取り組みにより、学校の中だけでは体験できないことが学べている点は評価できるだろう。

日本の教育学者である藤原(2008)は品川区市民科の取組について、生活適応や集団適応、社会規範や社会構成員意識を重視している点で、共和主義的な市民的資質を強調していると評価している。一方で、それはこの教科が道徳・総合・特別活動の統合科目であるからであり、社会科的なシティズン・リテラシーに支えられた市民的資質の育成とは言えないとまとめている。つまり、市民科によって身に付いた規範意識は現在の道徳・総合・特別活動で教えている内容と等しく、市民科といいながらもシティズンシップ教育で目指すべき資質・能力とは異なっていると指摘している。「教養豊かで品格のある人間の育成」という市民科の目標からも分かるように、この教育が社会における能動的な市民の育成とは異なることが推察される。よって、こうした科目にシティズンシップ教育の視点も取り入れていくことが必要だと考えられる。

次に、お茶の水女子大学附属小学校で行われているシティズンシップ教育について論じる。日本の教育学者である大久保(2012)によると、この小学校では従来の「教科」の枠を崩し「学習分野」と名付け、子供たちの実情に沿った教育を可能にしている。学習分野の例としては「ことば」「からだ」「生活文化」などが挙げられる。お茶の水女子大学附属小学校(2025)によると、この学校では2002年度より社会科の教科を「市民」という別の学習分野に置き換えている。また、2012年度からは「政治的リテラシーの涵養」を目指し、社会問題の対立を表面化し、生徒が議論する論争問題学習を行ってきたという(60)。

お茶の水女子大学附属小学校の教員である岡田(2011)は、この「市民」の特徴をまとめている。彼によると、内容は小学校学習指導要領の内容とほぼ共通であるが、時事問題を取り挙げていることが特徴として挙げられるという。また、学習方法について、一般的な社会科の授業では内容を把握してから考え、判断する学習活動を行うことが多い一方で、市民ではまず子供たちの直観的な予想を大切に、子供相互の価値判断の葛藤を得た後、個人内の葛藤を通して考えるという形態がとられている。

お茶の水女子大学附属小学校が外部に向けて行っている研究発表の要項では、実際に行われている授業を具体的に確認することができる。ここでは、実際に行われた授業として、5年生の生徒を対象に、リニア中央新幹線について考える時間が取り上げられている。リニア新幹線による利点と開通による問題点について詳しく見たあと、生徒の経験や思いからこの問題をどのように捉えるかを話した。その後、他者との話し合いを得た後に自己を問い

直し、問題に対する自己の考えを改めて考えている。このように、「生活社会を問い直す」という社会の研究主題の下、生徒を取り巻く生活と社会のつながりを意識することを重点として授業が行われている。

藤原(2008)は、こうしたお茶の水女子大学付属小学校の取組について、社会科の構造的な変容を目指したものであり、そのために社会的論争問題の学習と問題解決に至る提案を意図した授業を行っている」と指摘している。新たな教科を作るのではなく、今ある内容でどのように指導すれば生徒の学びが実生活に結びつくかを考えることは、実社会で役に立つ力を身に付けさせるためのシティズンシップ教育に効果的であると考えられる。また、他者との議論を通して自己を見つめ直し、考えを整理する経験は、社会における意思決定に役立つと推測できる。

上記のように評価できる点が挙げられるため、こうした取り組みは他の自治体でも積極的に導入していくべきだと考えられる。その一方で、この取り組みがお茶の水女子大学付属小学校という研究開発学校で行われている点については留意すべきであるだろう。教科の枠組みの撤廃や時事問題の取り扱いなどは学習指導要領には定められていない。そのため、この研究の効果が認められ、全国的な実施に進められるよう、引き続き研究を続けていく必要があると考えられる。

第3節 日本のシティズンシップ教育の問題点

前節では、日本各地で草の根的に行われているシティズンシップ教育の実態について論じた。本節では、第1節と第2節で言及した日本におけるシティズンシップ教育について、その問題点を検討する。その際、公教育で行われているシティズンシップ教育と各地で行われているシティズンシップ教育、そして日本独自の教科である道徳教育の3つの観点から考察する。公教育で行われているシティズンシップ教育では、イギリスの教育と比較することで、日本が学ぶべき点を検討することができよう。

まず、日本の学校で行われているシティズンシップ教育、つまり社会科・総合・特別活動・道徳科の問題点について考える。藤原(2008)はイングランドのシティズンシップ教育と日本のシティズンシップ教育について比較し、以下の図1にまとめている。

	イギリス (ナショナルカリキュラム)	日本 (学習指導要領2008年、他)
導入理由	学力の低下、若者の政治的無関心の増加、モラルや社会参加意識の低下、リーダーシップやコミュニケーション能力の低下	階層化社会、若者の規範意識の低下、社会参加意識の低下 (ニートやフリーターの増加)、日本の伝統文化の見直し。NPOなどの市民活動セクターの成長。
社会背景	移民や難民の子孫、外国人労働者の増大による多文化社会、EU 拡大統合などグローバル化による競争社会	グローバル化による競争社会。東アジアの政治的・経済的共同性の形成と新ナショナリズムの台頭。
社会編成原理	個人に対する資格と技能の付与による社会統合としてのシティズンシップ教育、公教育の再構築 (新自由主義)、イギリス人 (Britishness または Englishness) への国民統合 (新保守主義・共和主義)	コミュニケーションや創造性、個人の自己責任と自由の強調 (新自由主義) と伝統的な規範や文化の重要性、家族主義、社会奉仕などの強調 (新保守主義・国家主義) の2つの潮流
教科目標	市民科の3つの柱 (Crick Report) : ① 政治的リテラシー (Political literacy)、② 社会的・倫理的責任 (Social and moral responsibility)、③ コミュニティへの関わり・参加 (Community involvement) 市民科の3つの目標: ① 見識ある (informed) 市民になることについての知識と理解、② 探求 (enquiry) とコミュニケーションのスキルの育成、③ 参加と責任ある行動のスキルの育成	社会科 (小中共通部分) : ① 我が国の国土と歴史に対する理解と愛情、② 国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質 道徳: 道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性 「総合」: 生きる力① 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力、② 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度
方法原理	経験主義と問題解決型学習 GCSE 試験による到達度評価 (活動を記録したコースワークと知識理解)	社会科: 事実的、記述的知識の注入 道徳: 徳目中心 「総合」: 体験・活動中心、問題解決型学習 評価規準と基準による到達度評価
市民意識	コミュニティの多文化的構成 (地域、国家、EU、世界) のなかでの市民性 多文化・多様性の中での市民性	「世界の中の日本人」「国際人」としての市民性 「国民」としての市民性 (国籍条項)
地域	参加型運営組織 (地域と学校、ガバナー制度)、生徒会の活用	開かれた学校 (地域の見直し、情報公開、運営への参加)、停滞している生徒会
実施形態	3つのアプローチ ① 単独教科、② PSHE、地理や歴史、英語などの関連教科 (クロス・カリキュラム)、③ 学校全体 学校の3C (Curriculum, Culture, Community) を通じた学習 (教科単独ではなく学校全体での取り組み重視)。	単独教科: 社会科の改善 (お茶の水女子大附属小、意思決定と価値判断力を育てる提案型学習) 新教科: 市民科 (道徳・特別活動と総合の発展統合)、品川区一貫教育: 生き方や倫理道徳、規範意識、キャリア意識の育成。 「市民科やドラマ科」など新教科、大阪教育大学附属池田: 「他者理解力、自己啓発力、自己変革力、実践的行動力の育成」 学校と社会全般 (シティズン・リテラシー、学習機会の提供、参画の場の確保、教育プログラムの提案、経済産業省)
課題	教員養成 (市民科の担当教員が圧倒的に不足、10年計画で配置)	既存の社会科との関係 (特に「総合」分離、クロス、融合?)、道徳の教科化で代替? 教員の研修。単独教科ではないので教員養成が困難。

図1 日英シティズンシップ教育の比較 (出典: 藤原, 2008, 103)

図1を見ると、シティズンシップ教育の導入理由や社会背景として挙げられる「若者の政治的無関心の増加」や「グローバル化」はイギリスと日本の双方において共通しており、また、新保守主義という社会編成原理は一致していることが分かる。一方で、シティズンシップ教育の教科目標を比較してみると、その違いは明らかである。イングランドが掲げる3つの柱は「政治的リテラシー」「社会的・倫理的責任」「コミュニティへの関わり・参加」であるが、日本のシティズンシップ教育の目標は社会科の公民的資質の獲得、道徳の道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性、総合の主体的に判断し問題を解決する資質など、それぞれが独立した教科として存在していることが分かる。藤原はイギリスのシティズンシップ教育の内容が日本では道徳や総合、特別活動で部分的かつあいまいに取り扱われていると論じている。このことから、日本の学校におけるシティズンシップ教育では、「市民性育成」という課題をどの教科が取り組んで行くのか、明確に定まっていなかったことが示された。

こうした公教育の問題点に対し、藤原(2008)は、新しい科目である「総合社会科」の実施

を提案している。これは学習指導要領の「社会科」の公民的内容を1つにしたものであるという。さらに、より実現可能性の高いものとして、「総合」の時間を統合して、まとまった「市民科学習单元」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を提示している。そして、その担当は小学校であっても専任とし、研修を積んだ社会科の教員が担うべきだとしている(105)。

彼の提案する問題解決型の社会科の導入は評価できる。なぜなら、社会科を暗記科目としてではなく、実社会で実践可能なものとして主体的に学ばせることはシティズンシップ教育の理念にも通じているからである。一方で、新しい教科の創設という点を考えると、その実施には資金や時間がかかることが予想される。また、教員不足が叫ばれる中、専任の教師を増やすことによる現場の負担は計り知れない。新しい形の授業を行うというアイデアの前段階として、現在の授業内容をどのように変化していくべきかを考える必要があると思われる。

次に、草の根的に行われている各自治体によるシティズンシップ教育の課題について考えていく。こうした自治体主導によるシティズンシップ教育に対して、大久保(2012)は自治体の特色作りができ、地域の活性化となりうると評価している。一方で、各自治体の首長などのイデオロギーの影響を受けやすく、カリキュラムを巡る政治闘争の恐れを指摘している。また別の問題点として、自治体によってシティズンシップ教育を受けられるところと受けられないところがあるということは教育格差の存在を意味していると考えられる。お金のある自治体ばかりが新たな教育を推進してしまうと、差別是正の感覚を養うはずのシティズンシップ教育が、逆に教育格差を生み出すということになりかねない。シティズンシップ教育の主体を自治体にするとしても、どの自治体も同じ時間をかけて行うこと、そして指導者の研修を行い、教育の質の均一化を図ることが重要であるだろう。

最後に、道徳で行われている人格教育の問題を考える。これまでイングランドとアメリカの教育について調査してきた中で、道徳でモラルを教育している点は日本独自であると分かった。そこで、最後に道徳教育の問題点を考え、日本の独自の教育をどのように捉えるべきかを検討する。

学校教育によって行われる人格教育について、アメリカの教育学者である Westheimer & Kahne(2004)は以下の3つに分類している。1つ目が **The Personally Responsible Citizen** であり、これはごみ拾いや献血、リサイクルや法律を守ること、ボランティアなど個人的に責任がある市民である。2つ目が **The Participatory Citizen** であり、市民活動やコミュニティの社会活動に積極的に参加する市民のことである。そして3つ目が **The Justice Oriented Citizen** であり、社会問題や不正に批判的に対処することで社会を改善する人のことである。

著者らはこの3つの市民性のうち、1つ目の市民性である **The Personally Responsible Citizen** の限界をまとめている。これによると、薬物を使用しない、仕事に行く、ごみを拾う、高齢者を敬うといったキャラクター特性を持つように指導されることで身に付く協調性が、ほかの重要な民主主義の優先事項を損ない、民主的参加を妨げる可能性があるという。例えば

忠誠心や従順さに重きを置くと、社会への批判や反省が行動として伴わないことがある。また、個々の思いやりや親切の行為に重点を置くことで「みんなの責任」に取り組まない特性を持ってしまうという。

この理論を適用し、日本の道徳教育について検討していく。日本の道徳教育の目標は「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことであり、個人の責任に焦点が当てられている。Westheimer & Kahne(2004)の理論に当てはめて考えてみれば、こうした **The Personally Responsible Citizen** を育成する道徳教育が、生徒が社会を改善しようと主体的に行動することや、社会システムへの批判的な思考をすることを阻害しているといえるだろう。日本人の礼儀正しさは道徳教育の結果とも考えられるが、個人の責任に焦点を当てた結果、社会の中で生きる主体的・能動的個人という視点が欠けていると考えられる。Westheimer らは結論部分において、社会がどのような市民を理想としているかによってカリキュラムを慎重に設計していく必要があり、その結果が、私たちが想像する社会の種類に影響を与えると論じている。これを踏まえると、若者の政治的無関心やグローバル化による問題などを解決するためには、**The Participatory Citizen** や **The Justice Oriented Citizen** の育成が重要であり、そのための道徳教育の在り方を検討していく必要があるといえるだろう。

本章では、まず、社会科の学習指導要領の目標や内容から日本の公教育におけるシティズンシップ教育の現状を分析した。次に、各地で行われているシティズンシップ教育について、実践例を提示し、それぞれの評価を論じた。最後に、こうした教育の持つ問題点について、イギリスとの比較などを通して検討した。公教育ではシティズンシップ教育に求められる目標の不足や教科としてのあいまいさが問題であった。また、各地で行われている教育についても、イデオロギーの影響を受けやすい点や、教育格差につながる恐れがある点が問題であると考えられた。そして、道徳教育では、社会の中で主体的・能動的に行動するという点が不足している問題があると指摘した。これらを踏まえて、日本の学校において、シティズンシップ教育の拡充とともに、全国的にシティズンシップ教育導入の動きが活性化することが求められているといえる。

第3章 日本におけるシティズンシップ教育の可能性

前章では、日本におけるシティズンシップ教育について、現状を明らかにしたうえで、その問題点について検討した。本章では、第1章と第2章を踏まえて、日本がどのようにシティズンシップ教育を改善していくべきかを論じる。まず、カリキュラムの観点から、イギリスとアメリカのカリキュラムとの比較を通して改善策を考察する。そして、英語の授業の観点から、実際の授業においてどのように取り組むことができるかを検討する。このとき、新たな概念である「グローバルシティズンシップ」に触れながら、グローバル化する日本社会で能動的に行動するための資質・能力の育成に貢献できる教育の在り方を模索する。

第1節 カリキュラムの観点から考える改善策

本節では、日本においてシティズンシップ教育を実践していくためにどのようなことが必要なのかをカリキュラムの観点から論じる。カリキュラムの観点から考察する理由として、日本の公教育において、その内容は学習指導要領が決定しているため、学習指導要領の改善が公教育の改善に繋がると考えられるからである。また、第2章3節で述べたように、新教科の創設には時間と資金がかかることが推測される。そのため、現状の授業内容をどのように改善するべきかを考える必要があるだろう。

教育学者である川口(2012)は、イングランドとアメリカのシティズンシップ教育のカリキュラムを比較・考察し、どのようなカリキュラムが望ましいのかを検討している。彼女が論文で取り上げたカリキュラムは、2007年版イングランドのナショナルカリキュラムと2010年版アメリカのナショナルスタンダードである。イングランドのカリキュラムでは、批判的かつ能動的シティズンの育成を図るという目標のもと、「到達目標」が授業を通して獲得させたい知識・スキルを示しており、「キー概念」と「キープロセス」が子供に獲得させたい内容として設定されているという。カリキュラムの後半には教材と学習事例がまとめられている。

こうしたイングランドのカリキュラム構成の特徴について、川口は目標・内容・方法が個別化されて記述されている点を指摘している。教材を示す「幅と内容」と学習内容である「キー概念」や「キープロセス」との関連性が明示されていないため、その教材から何を教えるかは教師が吟味することになっている。また、2つ目の特徴として、解釈の幅を許容する学習内容を挙げている。「キー概念」「キープロセス」が抽象度の高いものとして記述されているため、その概念にある具体的事例の選択を可能にしているという。そして、目標・内容・方法をまとめ、共通目標に向かわせるために、4つのストランドに基づくストランド型カリキュラムとなっている点が特徴であるとまとめている。ここでいう「ストランド型カリキュラム」とは、教師が自ら目標達成のための活動を選択し、文脈に沿った指導を行うために重要なカリキュラム構成であるということができよう。

次に川口は、2010年版アメリカのナショナルスタンダードについて取り上げている。ナショナルカリキュラムとの違いとして、社会科の10のテーマが先に提示されている点を挙

げている。しかし、目標と内容のつながりが見えにくくなっており、教師がテーマに応じた内容を選択する必要がある点はイギリスと類似していると指摘している。また、目標や内容自体の説明も、ナショナルカリキュラムと同様、具体的な事例を導き出さない抽象的レベルに留められており、抽象化・個別化の原理を基に、教師による多様なカリキュラム開発の保障を図ろうとしていると分析している。内容項目選出の視点から見ると、社会諸科学を軸としたストランド型カリキュラム構成を取っているという特徴があるとしている。

川口は、国家シティズンシップ教育カリキュラムの内容構成の原理として、「目標・内容・方法記述の抽象化・個別化をはかること」「学習活動を提示するときは文脈に根ざした記述を行うこと」「ストランド型カリキュラム構成法をとること」（29-30）が重要であるとまとめている。彼女が指摘した目標・内容・方法記述の抽象化・個別化については、現在の学習指導要領においても取り入れられていると考えられる。実際に中学校社会科の学習指導要領を見ると、社会科全体の目標のあと、各教科の目標が詳細に定められていることから、その教科の方向性が示されているといえるだろう。また、文脈に根差した学習活動の提示は、授業方法を定めるためではなく、どのように授業をデザインすればよいのかを考える際の参考になると考えられるため、重要であるだろう。

その一方で、ストランド型カリキュラム構成法をとることについては、すべての教科について導入を考えるのではなく、その構成が適している教科を見極めていくことが重要であると考えられる。ストランド型カリキュラムでは教師の裁量が大きくなると言及したが、教師によって教育の質が低下しないよう、教員の研修や養成に力を入れていくべきであることが推測される。そのため、教員養成の制度を整えるための資金や労力を考えると、すべての教科におけるストランド型カリキュラムの導入は難しいだろう。

上記の分析を踏まえ、日本におけるカリキュラム構成がどのようなになっているのかを確認する。今回は第2章1節でも取り上げた、平成29年度中学校社会科の学習指導要領を参考に分析していく。カリキュラムの構成は以下の図2のようになっている。

1. 総説
2. 社会科の目標及び内容
1. 教科の目標
2. 各分野の目標及び内容
1. 地理的分野の目標、内容及び内容の取扱い
2. 歴史的分野の目標、内容及び内容の取扱い
3. 公民的分野の目標、内容及び内容の取扱い
3. 指導計画の作成と内容の取扱い
1. 指導計画の作成上の配慮事項
2. 内容の取扱いについての配慮事項
3. 教育基本法第 14 条及び第 15 条に関する事項の取扱い
参考資料

図 2 平成 29 年度中学校社会科の学習指導要領目次（文部科学省, 2017d を基に著者作成）

■ 学習プログラム
カリキュラムの目的
シティズンシップの重要性
1. キー概念
1.1. 民主主義と正義
1.2. 権利と責任
1.3. アイデンティティと多様性
2. キープロセス
2.1. 批判的思考と探求
2.2. 主張と表現
2.3. 見識があり責任ある行動をとること
3. 幅と内容
4. カリキュラムの機会
■ 到達目標

図 3 2007 年版ナショナルカリキュラム目次（出典：川口, 2012, 22）

図 2 を見ると、社会科の学習指導要領では各教科に関する目標、内容、その取扱い方が一つの節でそれぞれまとめられていることが分かる。川口が作成した図 3 のイギリス版ナショナルカリキュラムと比較してみると、日本の学習指導要領が各科目の内容をしっかりと定義しているのに対し、イギリスのカリキュラムでは「キー概念」「キープロセス」という項目により、幅広い内容になっている点が違いとして挙げられるだろう。また、学習指導要領には第 3 章に指導計画の手引きの項目が設けられており、その内容を教師が自由に決定することが困難になっていることが推測される。

こうした構成の違いを踏まえ、日本の学習指導要領の在り方について、国語をはじめとする主要 5 科目・実技 4 科目と、総合・特別活動・道徳科とで、学習指導要領の構成を変える

べきであると考えられる。日本の学習指導要領では、目標とそれに対する内容、注意事項などが結びついており、多様な授業の実施を妨げていると指摘できるだろう。その一方で、イングランドやアメリカのようなストランド型カリキュラムを実施する際に問題となるのが教師の裁量の大きさであると推測される。つまり、教師の技量や経験によって生徒の学びの質が保障されないという点が問題であるだろう。よって、日本のシティズンシップ教育を改善するために、大学入試などに直結する教科の学習指導要領は教育の質を均一にするため現在の構成方法を取ったまま、生徒の主体的態度の育成を目的とする総合・特別活動・道徳科の学習指導要領の構成をストランド型カリキュラムにすることで、教師の裁量が大きく、地域や子供たちに沿った効果的な学習を可能にすると考えられる。

ここでは上記の科目のうち、第2章3節で問題点について言及した特別の教科道徳について、その改善を図ることを目的として平成29年度学習指導要領を考察の対象とした。イングランドとアメリカのストランド型カリキュラムを参考に、以下のような構成にすることで、9科目で身に付けた知識を、生徒の実態や地域の実情に応じて実践的に活用していただけるような学びの提供に繋ぐことができると考えられる。

現在の道徳の学習指導要領

- 1章 総説
- 2章 道徳教育の目標
- 3章 道徳科の内容
- 4章 指導計画の作成と内容の取扱い
- 5章 道徳科の評価

図4 平成29年度中学校特別の教科 道徳の学習指導要領目次（文部科学省, 2017e を基に著者作成）

提案するストランド型カリキュラムによる授業

- 1章 総説
- 2章 道徳教育の目標
- 3章 取り扱いたいキー概念
- 4章 キープロセス
- 5章 幅と内容
- 6章 評価方法について
- 7章 他教科との関連

図5 提案するストランド型カリキュラムによる授業（著者作成）

図4は現在の特別の教科道徳の学習指導要領であり、図5は著者が作成した改善版の学習指導要領である。著者による改善の大きなポイントは、内容とその取扱いの章を削除し、キー概念とキープロセス、幅と内容を追加した点である。従来の学習指導要領では道徳科で取り扱う内容が細かに決められていたが、キー概念とキープロセスの導入により、大まかな目標から教師個人が内容を決め、生徒の実情に合った教育が可能になることが想定される。キー概念とキープロセスの内容については、イングランドが掲げる3つの柱である、政治的リテラシー、社会的・倫理的責任、コミュニティへの関わり・参加が組み込まれるよう、道徳的な心情に偏った内容から、市民性育成へ幅を広げていくことが重要であるだろう。

また、評価方法については現在と変わらず、数字による評価は行わないことが望ましいと考えられる。実社会で生かせる知識を増やすため、学んだことをどのように活用できたかに焦点を当てて評価し、暗記科目とならないよう、実践に対する評価を行っていくべきである。そして最後に、他教科との関連という章を取り入れることを提唱したい。これは他教科で身に付けた知識を道徳や特別活動などで活用していくためのヒントとなる章である。例えば外国語科の授業において重要なのは、外国語を学ぶこと、そして異文化理解の考え方を身に付けることである。そこで、外国語科で身に付けた力を用いて、道徳科においては「世界的な問題に対してどのように貢献していけるかを探求する」などといった方向付けが示されることで、教科間の連携が取れ、学校教育全体を通してシティズンシップ教育の実現が期待できる。

第2節 英語の授業から考える改善策—新たな概念 グローバルシティズンシップ—

前節では、日本の学習指導要領の改善について、イギリスとアメリカのカリキュラムとの比較を通して考察した。これは政府主導で行うものであり、改善に時間がかかることが予想されるだろう。そこで本節では、著者が将来英語教師として指導する際に活用できる指導法について検討するため、英語の授業で取り組むべき改善点という観点から、日本のシティズンシップ教育導入の方法を論じる。まず、グローバルシティズンシップという概念の定義について確認し、英語の授業が担う役割を確認する。そして、グローバルシティズンシップの実践を調査することで、グローバルシティズンシップ教育の効果について分析する。

初めに、グローバルシティズンシップ教育という概念の定義を確認する。グローバルシティズンシップとはユネスコの理念であり、文部科学省(2017a)はグローバルシティズンシップ教育(以下GCED)を、「教育がいかんして世界をより平和的、包括的で安全な、持続可能なものにするか、そのために必要な知識、スキル、価値、態度を育成していくかを包含する理論的枠組みである」(第1段落)と定義している。

文部科学省(2017a)はGCEDの目標を、学習者が国際的な諸問題に向き合い、その解決に向けて地域レベル及び国際レベルで積極的な役割を全うすることで、平和的で寛容な、包括的、安全で持続可能な世界の構築に率先して貢献するようになることを目指すとしている。つまり、これまでみてきたシティズンシップ教育よりも、「世界の中の市民」ということを

強く意識し、国際的な課題に積極的に貢献できる生徒の育成を目指すものであると理解できる。グローバル化が進む現在において、GCEDの必要性は増すと考えられる。特に英語の授業において、多文化を理解するきっかけとして、地球規模の課題解決に向けてGCEDを学ぶことは重要であるだろう。

日本の教育においてグローバルシティズンシップの視点がどのように導入されているのかについては、中学校教員の若生(2023)がまとめている。彼女によると、数学以外の科目については、現在の日本の教科書にGCEDの視点が含まれているという。例えば第2章2節で取り上げた社会科については、グローバル化する社会で主体的に行動する市民や、主権者として課題解決に向かう態度の育成といったところがGCEDの視点にあたる。これはシティズンシップ教育の視点とも重なることから、シティズンシップ教育とグローバルシティズンシップ教育は重なり合っていると見えるだろう。また、若生は英語(外国語)について、国際理解を深め、国際社会と向き合うための自覚の向上や国際協調の精神の涵養がGCEDの視点に当たっていると指摘している。よって、GCEDの涵養のためには、英語の授業において、言語の知識だけでなく、多文化理解や異文化コミュニケーションといった視点を取り入れることが重要であると考えられる。

若生(2023)はこの分析の結果から、英語の授業においてGCEDがどの程度実践されているのかを調査している。彼女によると、教科書の内容事項だけを取り上げると、以前は英語の学習が主眼であって文化的背景の学習という意味合いが薄かったが、令和3年度からの新しい検定教科書では、教科書のトピックに対して、自分事として問題意識を持たせ、意見交換させるような内容に改善されているという(131)。その一方で、授業で扱う語彙や文法の増加に伴い、学習者と指導者の負担が増加したことにより、学習指導要領の内容事項として明確化されていないGCEDを指導するかどうかは教員の裁量に任されているという問題点を指摘している。著者が実際に教育実習に行き英語の授業を観察していると、教科書本文の長文化や単語数の増加といった英語教育の高度化による授業の難しさを感じる場面が多々あった。また、限られた授業時間内ですべての単元を取り扱うために、あえて取り上げなかったり、説明を省いたりすることもあった。そのため、若生が指摘するように、教科書項目に含まれるGCEDが実際に指導されているかについては疑問が残るだろう。

次に、GCEDの実践から、生徒がどのような能力を身に付けることができるのかを見ていく。中学校教員の松倉は2015年からの4年間、研究開発学校である埼玉県上尾市立東中学校でGCEDの実践を行っている。松倉(2022)によれば、1年生には年間50時間、2・3年生には年間70時間を当て、専門教科や経験年数に関わらずすべての教師が授業を担当し、目的としては「持続可能な社会の担い手の育成」「社会参画意識の向上」「多様な他者との協働できる力の育成」の3点を掲げている(38-39)。カリキュラムは「グローバル」と「ローカル」の内容を融合しながら、研究機関を通して修正・改善が行われた。

松倉(2022)は、実際に行われた授業を紹介している。例えば3年生の授業では、「まちづくり」を題材にし、「上尾市がもっと〇〇だったらいいな」という内容について、保護者や

地域の人にインタビューすることから授業を始めている。修学旅行先の京都・奈良では京都の町づくり課題について話を聞く機会を設け、SDGs と関連する風景や建物を写真に撮り、フォトレポートを作成したりした。そして、修学旅行後に上尾市が持続可能な街になるための方策を考え、最終的に提案書や企画書の送付、そして関係機関の担当者からのフィードバックという活動につなげている(42)。

松倉(2022)によると、中学校では定期的に質問紙調査が行われ、GCED の効果について分析が行われたという。調査の結果、「自分の参加により社会を少しでも変えることができる」という質問に「とてもそう思う」と答えた生徒は、実施開始の 2015 年には 13.7%であったのに対し、2018 年では 24.5%まで上昇したという(45)。これは日本の平均である 10.2%の 2 倍以上の数値である。また、「現状を変えようとするよりも、そのまま受け入れる方が良いと思う」という質問に対し、「とてもそう思う」「そう思う」と答えた生徒は、2015 年に 45.7%であったのに対し、2018 年には 33.4%まで減少した。日本の平均は 66.9%であり、その半数であることが分かる(45)。

松倉(2022)によるこれらの調査結果より、GCED で参加型学習の実践を重ねてきたことが、自分が行動することで何かを変えられる、現状を変えたいと思う生徒の育成に効果的であるということが出来るだろう。また、2018 年度に卒業した生徒に対する質問紙調査では、GCED の中で身に付いた資質・能力について、協働の能力や課題発見能力、批判的思考力が上がったという(46)。これらの資質・能力は GCED の目標として設定したものと重なっており、生徒が社会の中で協働し課題を発見・解決していけるような力の育成に GCED が効果的であることが考えられる。

第 3 節 グローバルシティズンシップの観点から取り組む英語の授業

前節では、GCED の定義について確認し、英語科が GCED においてどのような役割を担うのかを確認しながら、その効果について明らかにした。本節では、実際に英語の授業を行う上でどのような GCED が実施可能であるか、その具体的方法について論じる。まず、英語の授業で行う GCED の指導法について文献で調査し、実際の授業で生かせる改善策を整理する。その後、2025 年度中学 3 年生の教科書を分析し、その内容が GCED とどのように重なるかを確認する。そして最後に、文献調査で得た結果を実際の英語科の授業でどのように活かしていくかを検討する。

まず、英語の授業において GCED を行う上で効果的な指導法を調査する。教育学者の Austin(2025)は、英語の授業で GCED を行う上で、CLIL が有効であると示している。日本 CLIL 教育学会(n. d.)によると、CLIL とは Content and Language Integrated Learning の略で、教科やテーマの学習と外国語の学習を組み合わせたものである。学習内容の理解に重きを置き、学習者の思考や学習スキルに焦点を当て、学習者のコミュニケーション能力の育成や文化の意識向上を高める点が特徴である(1-4 段落)。Austin(2025)は CLIL を用いて GCED を行う際、教師は国際的な課題の探求と多様な視点、共感や実行可能な洞察などのバランス

を取るべきであると論じている。

さらに、教育学者である工藤(2019)はグローバルシティズンシップの涵養を狙った CLIL 授業実践により、学習者の英語力が上昇志向にあることをまとめている。この理由として、授業で取り扱った内容が生徒の批判的な思考力や課題解決能力といった高次思考を活性化し、英語の学習に良い影響を与えたからであると推測している(266)。また、この研究では、学習者のグローバルシティズンシップ意識が向上することも示している。特に顕著であったのが生徒の知識・理解の数値の伸びであることから、生徒の姿勢・態度・価値観に関する意識の向上のために、生徒の心に響くような題材の選定が必要なのかもしれないとまとめている(267-268)。これら文献の調査より、GCED を身に付けさせる英語の授業として CLIL が有効であるということが提唱されており、教師がコンテンツの選定を丁寧に行うことが学習者の価値観の育成のためには必要であることが理解できる。

次に、実際に中学校で使われている英語の教科書について、その内容を分析し、GCED をどのように行っていけるかを検討する。本論では、三省堂の 2025 年度用検定教科書『New Crown English Series 3』を取り上げその内容を分析し、GCED の視点が入っているものについて調査する。図 6 は、各ユニットの内容について、GCED の内容と重なると考えられる部分を太字で記載したものである。

Unit	文法事項	内容
1	現在完了形	部活動 夢中になっていること
2	現在完了進行形	文化祭 ブルーノ・マーズ(歌手) ビートルズ
3	受け身	原爆(広島) 平和(平和祈念資料館での体験) 貞子さんの話
4	後置修飾	海外での映画(インドの紹介) インドの言語
5	色々な文	文化の翻訳 漫画、アニメ 多文化理解
6	関係代名詞	平等 左利きの人の難しいこと 公平とは 公民権運動(キング牧師の演説)
7	仮定法	変化のためのデザイン ごみ捨て問題 ナッジ理論
8	間接疑問	将来のために 何故外国語を学ぶのか 私たちにとって言語とは何か(他者とのつながりの大切さ)
資料		ハゲタカと少女(貧困) インドの多様性

図 6 New Crown English Series 3 における GCED (著者作成)

特に GCED と深く関係があると考えられたのが、Unit 3「原爆・平和について」と Unit 6「公民権運動」である。これらは社会科の内容と関連のある内容なので、社会科の授業で習った知識を活用した授業を展開することで、より深く考え議論する授業が展開できると考えられる。

ここで、図 6 で分析したものを実際の授業でどのように GCED に生かしていくのかを考える。具体的に授業を考えるうえで、今回は Unit 6 の公民権運動を取り上げる。Unit 6 の単元のまとめリーディング教材として書かれているこの内容では、“I Have a Dream”という題名のもと、黒人差別が行われていたアメリカの状況とそれに抗い人権の保護を唱えた人々が描かれている。具体的な登場人物にはマーティン・ルーサー・キングやローザ・パークスなどが書かれ、不平等な法律や人々の意識の変化などが時代を追って描かれている。この教材を GCED のための英語の授業として扱っていく際には、当時のアメリカで行われていたことや様々な市民の考えを英語で学ぶ状況を作ることが必要であると考えられる。そして、CLIL の授業が実践できるように、生徒が批判的な思考力や課題解決能力を活用する発問づくりに努め、ペアやグループで話し合う活動を取り入れていくべきであろう。例えば、自由民権運動が起こるまでの不平等な社会について、黒人と白人の視点から考えてみたり、実際に自由民権運動が起きたことで生じた社会の変化を調べてみたりといった活動が考えられる。

このように、英語を使って社会的な問題について考え、議論する授業の実践により、英語の授業において GCED が実現できるのではないだろうか。そして授業の最後には、授業で学び考えたことを、これからの生活でどのように活かしていくことができるのかを考えることで、地球規模の課題に自ら積極的に関わっていく姿勢を育成できると考えられる。このような授業を実施することは、言語としての英語ではなく、コンテンツを英語で学ぶという点で英語の授業という本質から遠ざかっていると感じられるかもしれない。しかし、Austin(2025)は、コンテンツと言語のバランスについて、時にはコンテンツが言語よりも重視される場合があることを理解するべきであると示している(182)。英語の授業の目標は言語習得だけでなく異文化理解も含まれていることから、コンテンツベースの授業についても実際に取り組んでいくべきだろう。

本章では、日本におけるシティズンシップ教育について、カリキュラムと英語の授業の観点からその可能性について論じた。学習指導要領の観点では、道徳と特別活動、そして総合のカリキュラムをストランド型にすることで、9教科で学んだシティズンシップの能力が総合的に活かされる指導体制を提案した。また、英語の授業においては CLIL を導入し、グローバルシティズンシップが育まれるような題材選定、発問づくりに取り組むことが大切であると考えられた。授業の題材選びを丁寧に行いながら、批判的な思考力、地球規模の課題に対する知識・理解の向上に貢献できるよう、教師として努めていくことが大切である。

終章

平成 29 年度の中学校学習指導要領においては、子供たちが「生きる力」を身に付け、自ら考え行動する力の育成に力が入れている。また、主権者教育や消費者教育も重視されている。こうした力が求められる背景として、若者の投票率低下や日本社会のグローバル化が挙げられる。こうした課題に対応し、生徒たちに「生きる力」を身に付けさせるためにはどのような教育が必要であるかを検討したい。そこで、本論では日本におけるシティズンシップ教育を主題とし、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育を参照しながら、日本の学校においてどのようにシティズンシップ教育が実施可能であるかを提示することを目的とした。研究方法として、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育実施事例を参照し日本の教育と比較・分析することで、日本の教育が導入すべき点を明らかにした。

第 1 章では、シティズンシップ教育の定義とその歴史をまとめた上で、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育の実態を分析した。シティズンシップ教育とは「社会をよりよくするために自発的に行動する『積極的・活動的な市民』の育成を目指すもの」(67)である。イギリスにおいてシティズンシップ教育が始まった社会背景として、文化的に多様な社会への変化、公的・私的領域の関係性の変化、グローバリゼーションの到来などが挙げられた。そして、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育の実施方法について調査し、それぞれの良い点や悪い点をまとめることで、日本が参考にすべき点を検討した。

第 2 章では、日本のシティズンシップ教育の実態について言及した。公教育で行われているものと草の根的に行われているもの、2つの観点からその実態を明らかにした。公教育では中学校社会科の授業を取り上げ、学習指導要領の分析を行った。その結果、日本の社会に関する内容や経済、政治的な内容について、その知識を学ぶ機会は確保されている一方で、社会で実際にどのように行動すればよいのかといった社会に出た後に役に立つ知識や体験活動の不足が問題であると明らかになった。また、草の根的に行われているシティズンシップ教育では品川区とお茶の水女子大学附属小学校の事例を調査した。そして最後に、第 1 節と第 2 節を踏まえて日本のシティズンシップ教育の問題点を明らかにした。学校で行われているシティズンシップ教育では、どの教科がシティズンシップ教育を担うのかが明らかになっておらず、またシティズンシップ教育としての目標としては不十分である点が問題であった。また、各地で行われている教育について、イデオロギーの影響を受けやすい点や、教育格差につながる可能性がある点が問題であることが考えられた。さらに、道德教育では社会の中で主体的・能動的に行動するという観点が不足している問題があると指摘した。こうした実態に対し、シティズンシップ教育導入に向けた全国的な取り組みの必要性を示した。

第 3 章では、第 2 章で明らかになった日本のシティズンシップ教育の問題点をどのように改善していくべきか、第 1 章でまとめたイギリスとアメリカのシティズンシップ教育事例を参照しながら、日本のシティズンシップ教育の可能性を論じた。ここでは、カリキュラムと英語の授業という 2つの観点から考察を行った。その結果、カリキュラムの観点では、

主要5科目・実技4科目と、総合・特別活動・道徳科とで、学習指導要領の構成を変えるべきであると結論付けた。総合・特別活動・道徳科の科目を、目標とそれに対する内容、注意事項などを結びつけないストランド型カリキュラムにすることで、教師の裁量が大きくなり、生徒や地域の実態に沿った授業が実践できることを指摘した。また、英語の授業の観点では、グローバルシティズンシップの概念について明らかにしたうえで、CLILの導入が重要であるという結論を示した。教科書に既に含まれているGCEDの題材を慎重に選びながら、批判的な思考力、地球規模の課題に対する知識・理解の向上に努めていくための発問づくりが重要であると推測した。

本論文では、日本におけるシティズンシップ教育の必要性を論じ、イギリスとアメリカのシティズンシップ教育の事例を参照しながら、日本においてどのように改善していくべきかを考察した。予測不能な社会を生きる生徒が能動的に行動し、活躍していくための教育を提示した点、そして著者が中学校教師として働くときに活用できる指導法について検討した点に、この論文の意義がある。

参考文献

- Austin,H. (2025). Exploring Global Citizenship in English Language Teaching: Insights from Undergraduate Students in Japan. *Kansai Gaidai University Department Bulletin Paper*, 121, 169-183.
- AQA. (2024). Exam results statistics – June 2024. Retrieved November 11, 2025, from <https://cdn.sanity.io/files/p28bar15/green/b1c7990dc4b06633fe2aa5c3424d17e44d572ea4.pdf>
- Center for civic education. (2023). *2023 annual report*. Retrieved November 11, 2025, From https://civiced.org/pdfs/annualreports/FY23_AnnualReport_CenterForCivicEducation.pdf
- Clapton Girls' Academy. (n.d.). Curriculum Intent. Retrieved November 11, 2025, from <https://www.claptongirlsacademy.com/curriculum-intent>
- Clapton Girls' Academy. (2024). *KEY STAGE 3 CURRICULUM INFORMATION 2023/2024*. Retrieved November 11, 2025, from <https://static1.squarespace.com/static/5a33b791f43b55117307c775/t/65c62719297e142860e4e910/1707484962490/KS3+Curriculum+booklet+2023-2024.pdf>
- Department for Education. (2013). Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4. Retrieved November 11, 2025, from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf
- Department for Education. (2019). National curriculum assessments at key stage 2 in England. Retrieved November 11, 2025, from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d766476ed915d5ef5aed9ca/KS2_Provisional_publication_text_2019.pdf
- Journell,W. (2010). Standardizing Citizenship: The Potential Influence of State Curriculum Standards on the Civic Development of Adolescents. *Political Science & Politics*, 43, 351-358.
- Kerr,D . (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Social Science Education*, 2, 1-10.
- Shapiro,S&Brown,C. (2018). The State of Civics Education. *Center for American Progress*. 1-9.
- Westheimer,J&Kahne,J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal* Summer, 41(2), 237–269.
- 新井浅浩 (2007) 「イギリスのシティズンシップ教育」 『私たちの広場』 294, 明るい選挙推進協会, 16–17.
- 五十嵐千晴 (2021) 「思考を繰り返しながら課題解決力を高める 中学校社会科指導の工夫

- ーパフォーマンス課題を取り入れた単元構想と学びナビの活用を通してー』『群馬県総合教育センター』276, 1-13.
- 大久保正弘 (2012) 「第二編 我が国における Citizenship Education の導入の可能性についてー英国の事例との比較分析から」『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～』大久保正弘・長沼豊編, キーステージ 21. 19-109.
- 大野順子 (2021) 「イギリスにおけるシティズンシップ教育の変遷」『日本学習社会学会報』17, 13-18.
- 岡田泰孝 (2011) 「『市民』研究ノートⅣ 政治的リテラシーの涵養を目指す『市民』の学習」『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』18, 25-34.
- お茶の水女子大学附属小学校 (2025) 「生活社会を問い直す (三年次)」『発表要項 2025』60-63.
- 川口広美 (2012) 「多様な学校カリキュラム開発を前提とした国家シティズンシップ教育カリキュラム内容構成原理: アメリカ・イングランドのカリキュラムの比較を通して」『同志社大学教職課程年報』1, 19-31.
- 工藤泰三 (2019) 「グローバル・シティズンシップの涵養を目指した CLIL 授業実践による学習者の変容についての考察」『中部地区英語教育学会紀要』48, 263-270.
- 工藤洋路ほか (2025) 『New Crown English Series 3』三省堂.
- 品川区 (2019) 「市民科」『品川区立学校教育要領』
https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/ct/pdf/20181023111824_14.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 品川区 (2023) 「スチューデント・シティ」『広報しながわ』2303, 1.
- 出入国在留管理庁 (2024) 「令和6年6月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 総務省 (2025) 「国政選挙の年代別投票率の推移について」https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/ (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 長沼豊 (2012) 「第一編 現下の教育課題とシティズンシップ教育」『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～』大久保正弘・長沼豊編, キーステージ 21. 5-17.
- クリック,B (2012) 「第三編 シティズンシップのための教育と学校で民主主義を学ぶために」『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～』鈴木崇弘・由井一成訳, 大久保正弘・長沼豊編, キーステージ 21. 111-212.
- 日本 CLIL 教育学会 (n. d.) 「CLIL とは」<https://www.j-clil.com/clil> (最終閲覧日:2025年11月11日)

- 藤原考章 (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 学術研究年報』 58, 89-106.
- 松倉紗野香 (2022) 「日本の公立中学校におけるグローバル・シティズンシップの実践—研究開発学校『グローバルシティズンシップ科』を事例に—」 『シティズンシップ教育研究』 2, 日本シティズンシップ教育学会, 37-49.
- 文部科学省 (2017a) 『参考5 GCED: Global Citizenship Education(地球市民教育)について』 <https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/003/shiryo/attach/1356893.htm> (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2017b) 「世界の学校体系 (欧州) 英国<イングランド>」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2017/10/02/1396864_007_1.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2017c) 「世界の学校体系 (北米) アメリカ合衆国」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2017/10/02/1396854_001.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2017d) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説社会編』 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_003.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2017e) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説特別の教科 道徳編』, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2017f) 「平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容を分かりやすく紹介」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2020) 「諸外国における世代別投票」 https://www.mext.go.jp/content/20200828-mxt_kyoiku02-000009659_2.pdf (最終閲覧日:2025年11月11日)
- 文部科学省 (2024) 『諸外国の教育動向 2023』 明石書店.
- 若生深雪 (2023) 「我が国におけるグローバル・シティズンシップ教育—その現状と今後の展望—」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 72(1), 123-144.
- Japan Tourism Statistics (2025) 「訪日外客数」 <https://statistics.jnto.go.jp/> (最終閲覧日:2025年11月11日)