

市民性教育と児童・生徒の社会参画

鈴木 敏正

抄録:本稿では、「市民性教育」推進における「子どもの社会参画」の意義を主張する。まず2で、このテーマの国際的背景と課題について述べる。次に3で、教育計画やカリキュラム・マネジメントにおける市民性教育の基本となる、学習諸領域の展開構造を提示する。4では、市民性教育において求められる学習・教育論として「学習する民主主義」(G.J.J. ビースタ)の批判的拡充をする。最後に5では、「持続可能で包摂的な地域づくり教育」に向けた4つの代表的実践例にもとづいて、参画型市民性教育の発展方向を提起する。

キーワード:市民性教育, 社会参画, 学習する民主主義, 持続可能で包摂的な地域づくり教育, 参画型市民性教育

1. はじめに

2015年6月、投票年齢を18歳以上に引き下げる改正公職選挙法が成立、16年の参議院選挙から実施されている。この前後に主権者教育や市民性教育の必要性についての論議が高まった。17年3月告示の小学校・中学校学習指導要領では、アクティブ・ラーニング(能動的学習)を言い換えた「主体的・対話的で深い学び」が最大のキーワードとなった。それらの前文では「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という理念のもと、「持続可能な社会の創り手」の育成、社会と連携・協働による「社会に開かれた教育課程」の実現がめざされている。道徳教育の教科化とあわせて、18歳選挙権に直接かかわる高等学校では、「公共」が必修科目となった。

2018年6月公示の「第3期教育振興基本計画(2018～2022年度)」では、あらためて「人格の完成」「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」をもった国民の育成という目的が強調されている。と同時に、2030年以降の〈個人と社会の目指すべき姿〉として、個人については「自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する人材の育成」、社会については「一人一人が活躍し、豊かで安心して暮らせる社会の実現、社会(地域・国・世界)の持続的な成長・発展」を掲げている。

以上はすべて「市民性教育 citizenship education」にかかわることである。こうした中で本稿は、学校の「市民性教育」(主権者教育、公民教育を含む)において児童・生徒の「社会参画」を位置付けることの意義について提起することを課題とする。

2. 「市民性教育と社会参画」の国際的背景

まず、国連「子どもの権利条約」(1989年、日本の批准1994年)がある。同条約は、子どもを単に支援を受ける存在、保護される存在だけでなく、主体的な人格として、自分に関わることについては意見表明する権利、表現の自由や集会・結社 association の自由までも認めた。それは、自己決定的参加から社会形成的参画への道を切り開いたと言える。

次いで、1990年代の「人間開発計画」である。それまでの国際的・国内的な開発が反省されて、人間的な開発、内発的な発展、参加型開発が課題とされ、開発教育の領域ではいまや「参加型学習」が一般化している（田中治彦 2008）。とくに「子どもの参画」については R. ハートが、大人が用意した機会に参加する形式的参加から、実質的な参画に至る 8つの段階を整理し、最後の段階に、子どもが主導し、大人と共同決定する社会参画が位置付けられた（Hart1997）。世代間連帯としての社会参画だと言える。

以上と並行して活動してきた国連 21 世紀教育国際委員会（通称ドロール委員会）は、報告書『学習：秘められた宝』（1996 年）を提出した。それは「生活全体を通じた学習 learning throughout life」を基本原則とし、20 世紀までの「知ることを学ぶ」「なすことを学ぶ」に加え、21 世紀には「人間として生きること to be を学ぶ」と「ともに生きること to live together を学ぶ」という学習が中心にならなければならないとしている。

同報告書は、(1)地域社会から国際社会へ、(2)社会的結合から民主的参加へ、(3)経済成長から人間開発へ、という 3つの展望のもと、それぞれに対応する教育の「指針と勧告」を提示しているが、市民性教育はとくに(2)にかかわる。そこでは「教育と排除」は根本的に対立するものであることを確認した上で、「民主的参加」、「公民教育と市民としての実践 civic education and the practice of citizenship」の必要性が強調されている。「指針と勧告」では「民主的参加とはいわばよき市民であることの徳性」とされ、「市民性 citizenship 教育」には「民主的参加」が不可欠とされている。

21 世紀に入っては、開発教育と環境教育を「持続可能な発展のための教育（ESD）」によって実践的に統一することが求められている（鈴木・佐藤・田中 2014）。それは、国連「ESD の 10 年（DESD,2005－2014）」とその後継「ESD に関する Global Action Program（2015－2019）」（通称 GAP）において取り組まれ、新学習指導要領と同じ 2030 年度を目標年度にした国連「持続可能な開発目標（SDGs）」の目標 4.7 に位置づけられている（鈴木敏正 2016）。GAP で ESD は「教育及び学習の中核にある、包括的で全体的で変革的な教育」（原則 b）で、「学習者が持続可能な行動に関われるような革新的な参画型教育」の方法であり、①批判的思考、②複雑なシステムの理解、③未来の状況を想像する力、および④参加協働型の意味決定などの技能を向上するものとされている（原則 d）。「持続可能な社会の創り手」を育成する ESD において、参画型教育とそれに対応した学びと技能形成が提起されていることを確認できよう。

こうした中で「市民的コスモポリタニズム」（Delanty2000）や「グローバル・シティズンシップ教育」（村田 2016）が提起されてきたが、市民性教育あるいは公民教育のあり方は各国によって異なる（嶺井 2007）。21 世紀教育国際委員会のジャック・ドロール委員長（当時）はフランス閣僚出身であり、上記報告書には「ヨーロッパの道」が反映されている。その中でも、後述のイギリスが学校市民性教育の先進例とされているが、ドロールの母国フランスでは「ともに生きること」にかかわる共和主義的な「公民教育 education civique」が市民性教育の伝統であり核である。「国家公民 Stadtbürger」の育成とナチス時代の国家社会主義、戦後の東西分裂を経験したドイツでは「ヨーロッパ市民」を意識した民主的市民教育が追求されている。北欧諸国では「福祉国家から福祉社会へ」という流れの中で、「市民社会民主主義」を担う「能動的市民 active citizenship」の形成が課題となっている（ヨーロッパの動向については、小川 2005、武藤・新井 2007、など）。そして今日、難民やテロの問題、イギリスの EU 離脱などの状況の中で、あらためて、グローバル／リージョナル／ナショナル／ローカル

な市民と個人としてのアイデンティティが並存した状況での教育のあり方が模索されているのである(北村 2016).

近代以降の大きな歴史の流れの中で見るならば、「市民性 citizenship」は、18 世紀の「市民的 civil 権利」から 19 世紀の「政治的 political 権利」、20 世紀のとくに福祉国家による「社会的 social 権利」へ発展してきたという T.H. マーシャルの指摘がよく知られている (Marshall & Bottomore 1992). しかし、冷戦体制崩壊以降、世界を席卷していく新自由主義的政策と経済的グローバリゼーションによって、社会格差・貧困問題からさらに「社会的排除問題」が広がり（「排除型社会」化）、社会的権利が侵食されてきた。新たな諸問題に対応するために、「第 3 世代の人権」（連帯権、環境権、個人的・集団的アイデンティティの権利など）が提起され、それまでの教育制度が問い直されてくる中で（小玉・鈴木・降旗 2018：第 1 章）、あらためて「市民性」の内実が問われてきたのである。教育政策をとおして社会的排除問題に対応した代表例が、1997 年に生まれたイギリスの新労働党政権による「第 3 の道」であった。そこでは「能動的市民性」が強調されたが、現場の実践で求められてきたのは社会的に排除された地域や人々（とくに青年）のエンパワーメントであった。筆者らは、生涯学習の日英韓比較研究の視点から、その動向と問題点、対応する実践のあり方について、別著で検討してきたところである（鈴木敏正 2011）。

市民性教育を重視してきた代表的教育学者・小玉重夫は、アメリカの学校選択制とくにチャータースクール（公設民営学校）に「第 3 の道」以降の「シティズンシップの復権」、「政治の担い手であるシティズンシップの捉え直し」の典型例をみた。小玉はそこに「近代的シティズンシップの概念を批判しつつ、同時にそれを組み替え新しいシティズンシップの可能性を模索していくという、両義的な課題」があることを確認していた（小玉 2003：18-9）。小玉は「新しいシティズンシップ」を推進するために、「組織活動としての教育」（H. ボイト）、「政治的コーディネーターとしての教師」「過去と未来の間につた教師」、そして教師の自治と生徒の自治による「権力性の脱構築」を提起した。日本についてはシティズンシップの政治的側面を評価し直し、あらためて「良識ある公民たるに必要な政治的教養」（1947 年「教育基本法」第 8 条）の重要性を強調した（同上：173-4）。

これらは国際的に要請されている教師の役割とも重ねて理解することもできる。たとえば、ユネスコ・ILO「教師の役割と地位に関する勧告」（1996 年）は、勧告序文で「教師は学習を援助するだけでなく、市民性 citizenship の育成と社会への積極的な統合を促進し、好奇心、批判的思考と創造性、自発性と自己決定能力とを発達させなければならない」ことを強調した。教師は「集団における学習の援助者（ファシリテーター）」だけでなく、「さまざまなパートナーによって供される教育活動のまとめ役」＝コーディネーターとなるべきだとされたのである。それは、民族間の対立や暴力、増大する失業（とりわけ青年の）、道徳的価値観の低下、家族的紐帯・指導力の衰退などによって、社会と教育システムが「深刻な社会統合の問題に直面している」という現状認識から生まれた。そこには、政治的問題に限定されない、より深い社会的問題への理解がある。

チャータースクール（より広くは学校選択制度）は、アメリカの新自由主義的教育政策の一環である。たしかに、とくに 2001 年の NCLB 法以降、チャータースクールが困難を抱えた地域に広がっていき、その中には「新しいシティズンシップ」につながるような動向もあったが、全体としてみれば、教育の市場化・企業化・監視化（その典型例としてのチャータースクール）によって、格差・貧困・社会的排除問題を深刻化させ、「公教育の崩壊」と呼ばれるような動向をもたらした（鈴木大裕 2012）。

批判的教育学で知られ、「教育は政治的行為」だと主張してきた M. アップルは、その著『Educating the "Right" Way』の第 2 版に新たな章を加えて NCLB 法批判を展開した。すなわち、それが「商品化と監査文化の組み合わせ」であり、「教育における新しいミドルクラス（中央集権化を担う専門家・技術者）」と「宗教的右派」（トランプ政権につながるもの）の権力増大をもたらしていることを指摘した。そして、対抗ヘゲモニー実践のモデルとして、ブラジルのポルト・アレグレの「参加型予算編成と市民学校 Citizen School」を挙げた（Apple2008：第 2 版および日本語版への序文参照）。

しかし、市民性教育を「政治教育」の領域だけに押し込めてしまうことはできない。もちろん、政治教育も 18 歳選挙権を契機にひろがった形式的な「政治教育」（政治の仕組みや投票の仕方の教育）ですますわけにはいかない。小玉は最近では、「政治的シティズンシップ」や「政治的リテラシー」の重要性を強調している（小玉 2016）。イギリスの中等教育段階で 2002 年から市民性教育を必修化することに大きな役割を果たした「クリック報告」（1998 年）では、市民性教育の「構成要素」として「社会的道徳的責任」「社会（コミュニティ）への参加」「政治的リテラシー」の 3 つを挙げているが、小玉が重視するのは「政治的リテラシー」である。しかし、日本のアカデミズムと教育運動における主権者教育の歴史と現在（久保田 2017）や、政治の争点となっている経済問題や生活・地域課題を考えるならば、「政治的リテラシー」の学習だけでは市民性教育への今日的要請に対応できないであろう。本稿では、市民性教育の発展という視点からしても、他の 2 つを媒介する位置にある「社会（コミュニティ）への参加」に独自の理論的・実践的発展が必要であることを指摘したい。

3. 「社会に開かれた教育課程」と市民性教育の学習領域

日本の経済産業省までが『シティズンシップ教育宣言』（2006 年）を打ち出す 21 世紀、あらためて「市民性教育」とは何か。英独仏の学校調査をふまえた武藤らは、「市民性の教育」とは「先行き市民社会の成員となることが予定されている現在の児童生徒に対して、市民社会において生きるのに必要となる価値と生活のスキルを学習し体得させることによって、児童生徒それぞれのなかに市民的自発性を育てるための教育」だと定義した（武藤・新井 2007：10）。日本でボランティア活動にかかわる経験をもつ長沼豊は、より積極的に、「公民 civic 教育」と区別される「市民性教育」とは「現代社会にとって市民（シティズン）として必要な学力・素養・態度・知識・技能等を総合的に獲得するような教育」であり、「今までさまざまな領域で行ってきた教育を、社会参加と政治参加の視点で捉え直し、再構成して実践するもの」だとしている（長沼・大久保 2012：11）。

日本の学校における市民性教育は社会科・公民科だけでなく、道徳や総合的な学習、特別活動あるいは課外活動も含めて考えることもできるが、各教科等でばらばらに展開されており、相互の関連付けがきわめて不十分である。それゆえ、市民性教育を必修化したイギリスが注目され比較検討されてきた。イギリスの動向についてくわしくは他に譲るが（同上：第 2 編、鈴木・降旗 2017：第 8 章、水山光春稿）、シティズンシップ教育としてまとめられて必修化されているというだけでなく、政権交代があっても継続性が保たれるように、「ストランド（撚り糸）Strands」が確認されていることが注目される。すなわち、前述のクリック報告がいう 3 つの構成要素と 4 つの本質的要素（主要概念、価値観と性向、技能と適正、知識と理解）の絡み合いである。具体化への課題も指摘されていたが（佐貫 2002：177 - 8）、2007 年版ナショナルカリキュラムからは、第 4 の構成要素というべき「アイデンティティと多様性」が加わる一方で、人権教育を重視するコスモポリタン・シティズンシップの立

場からの批判もなされている (Osler & Starkey 2010=2018 : 166).

以上をふまえて日本での展開を考えるならば、まず市民性教育による学習内容の諸領域、学校教育に即してみれば「教育課程」をどのように編成するかが問われるであろう。新学習指導要領では子どもたちが未来社会を切り拓くための必要な資質・能力の育成、社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」が強調され、各学校での「カリキュラム・マネジメント」が要請されている。それは、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」(教育基本法第13条)による教育計画の課題と言える。こうした状況をふまえて関連学習諸領域を構造化しようとするならば、〈表-1〉のようになるであろう。

〈表-1〉 「市民性教育」への学習諸領域の展開構造

公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
学習領域 (ユネスコ 21 世紀教育原則+α) 〈人格の自由〉	教養・文化 (知ること) 〈選択・拒否〉	生活・環境 (人間として生きること) 〈表現・批判〉	行動・協働 (なすこと) 〈構想・創造〉	分配・連帯 (ともに生きること) 〈参加・協同〉	自治・政治 (ともに世界をつくること) 〈参画・自治〉
市民形成	消費者	生活者	労働者	社会参加者	社会形成者

(注) 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法』学文社, 2017, 表 0.1 に加筆。

ここではまず、教育基本法の教育目的にある「人格の完成」と「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成をふまえ、表頭に「国家の形成者」としての「公民」形成、表底に「社会の形成者」としての「市民」形成を位置付けている。それらを媒介する学習としては、既述の国連 21 世紀教育国際委員会報告が提起した 4 つの学びに加えて、筆者が提案している「ともに世界をつくることを学ぶ」(鈴木敏正 2013) を挙げている。

一般に政治的国家と市民社会が分裂している近現代社会では、公民と市民が分離・対立しがちである。市民は私的個人と社会的個人(社会の一員としての個人)との間に矛盾を抱えている。これらの矛盾が深刻化すると人格の分裂をもたらす。政策的に推進されているコンピテンシー・ベースの教育課程を乗り越えるためにも、教育の基本目標である「人格の完成」=主体形成を位置付けることが求められている(安彦 2014 : 71)。その実践的具體化のためには、表に示したように、主権者としての公民から社会形成者としての市民へ、消費者としての市民から地球市民としての公民へとクロスして展開するような実践諸領域に取り組んでいかなければならない。それらを自由の展開としてみるならば、選択・拒否、表現・批判、構想・創造、参加・協同の自由を経て「参画と自治」(教育に即して言えば教育計画主体=自己教育主体の形成)への展開と言える(鈴木敏正 2009 : 97, 107)。

これまで消費者教育やキャリア教育、あるいは道徳教育や生活指導でも部分的に取り組みられてきたが、「市民性教育」の必要性が高まっている今日では、これらの全体を教育の視点から統一的に展開することが必要になってくる。それは、形式的な「主権者教育」と、消費社会に適応するための「消費者教育」の批判からはじまる。表に示したそれぞれの領域は相互規定=相互豊穡的關係にある。一般的に、私的個人と社会的個人の矛盾を解決するためには「協同性」の形成が、市民と公民の分裂を克服するためには「公共性」の形成が必要である。したがって、「公民教育 civic education」の目的である「公共性」形成は、学習諸領域における「協同性を基盤にした公共性の形成」とおして現実的だということになる。

具体的な教育諸領域としては、公民形成における主権者教育から地球市民教育、市民形成における消費者教育から社会形成者教育までが考えられる。学習諸領域での学びをとおして、分裂しがちな公民教育と市民教育を実践的に統一させていくことが全体的な課題になる。それに応えてはじめて、新学習指導要領の前文にある「持続可能な社会の創り手」の育成、「より良い学校教育を通してより良い社会を創る」ことが現実的なものとなる。従来のように、①「人類の遺産としての教養・文化」を、学校だけで、年齢段階に即して系統的に構成していくという考え方ではもはや狭すぎる。市民性教育に即して考えるならば、「政治的リテラシー」に限定することにとどまっているわけにはいかない。②生活・環境、③行動・協働、④分配・連帯、⑤自治・政治学習にあたる学びが求められている。それらを抜きにした国家公民教育や道徳教育、あるいは地球市民（グローバル・シティズンシップ）教育は、内実のない形式的なものとなるであろう。

学習領域は、上述の「5つの学び」に対応しているが、同時に日本国憲法に規定された基本的人権の発展である。①個人の尊厳にはじまる自由権を基盤にした、社会権としての②生存権、③労働権、④政治的参加権、⑤地方自治権、である。「5つの学び」に即して言えば、「知ることを学ぶ」の展開は「個人の尊厳」にかかわる人格権と学問の自由、表現の自由、集会・結社の自由といった自由権全体に発展していく。「人間として生きることを学ぶ」ことは生存権と環境権、さらに個人的・集団的アイデンティティの権利にかかわるものである。「なすことを学ぶ」は労働権、「ともに生きることを学ぶ」は団結権や国政参加権、「ともに世界を創ることを学ぶ」ことは、とくにグローバルな地方自治権、地域自治権の発展である。これらは全体として「社会参画」につながるものであるが、厳密には「ともに生きること」が参加権、「ともに世界を創ること」が参画権と言えよう。市民形成から言えば、社会参加者と社会形成者の区別と関連である。

これらの領域はまた、戦後の教育課程の理論と実践の蓄積をふまえた、教育計画論への展開を展望したものである。戦後教育課程論＝カリキュラム編成原理は、経験主義と系統主義を二極として時計の振り子のように揺れ動いてきたが、ほんらいそれらは教育実践をとおして統一されるべきものである。①と②の実践的統一の課題でもあり、戦後の学校教育で、とくに民間の教育研究運動や教科書・カリキュラム自主編成をとおして取り組まれてきた。21世紀においては、まさにグローバルにしてローカルなテーマに実践的に取り組むような「有機的・構造的カリキュラム」の編成が求められている。それは実践の中で構造化されていく「過程志向的カリキュラム」である（鈴木・降旗 2017：29）。

教育計画は、学習者と教育者の協働によって教育実践を「未来に向けて総括」する活動であり、具体的に「地域教育公共圏」を創造していく実践にほかならない。それは、地域教育課題討議の「公論の場」を基盤にして、客観性・現実性、主体性・行動性、協同性・自治性、公共性・計画性を形成しながら、教育自治を現実化するものである（鈴木敏正 2009：終章）。学習領域の③、④、とくに⑤はこれらにかかわるものである。

4. 市民性教育の主体化と「学習する民主主義」

J. デューイは民主主義を、政治的民主主義から社会的民主主義を経て「生活方法としての民主主義」へ発展すべきものと考えた。彼が提起した「民主主義の学校」＝「市民を育てる学校」はアメリカ進歩主義教育によって推進され、最近でも、「学ぶ意思」をもった「主体的市民」を育てる教育として再評価されている（佐藤 2018：297）。

デューイ自身はしかし、テクノロジーとデモクラシーが産み出した「公衆」は20世紀に入って、非政治的つながりによる「大社会 great society」をもたらしたと言う。そして、代議制による政治参加は「公衆の沈没」、統治より支配の政党政治、公衆と専門家の分裂、政治的無関心を産み出し、公衆は「無定形で不明確なまま」になってしまったとして、「大社会」を「大共同社会 great community」に転換することによる「民主主義の再生」を提起していた (Dewey1927 = 2014 : 177)。彼は、「論争と討議と説得の方法と条件」を改善し、「探求と公開性」を推進して、個人的なもの和社会的なものを調整するような「地域共同社会生活」=協同生活 associated life の重要性を強調した (同上:259)。その後デューイは「民主的社会主義」を主張するようになるのであるが、彼が問題とした「大社会」=大衆社会を乗り越えることは、今日の「市民性教育」や「主権者教育」の課題でもある。

高度経済成長を経て日本でも同様な課題が生まれてきたと言えるが、それ以上に教育における「政治的中立性」を強調する教育政策のもと、学校では政治的教育そのものを避けるという動向が長く続いた。たしかに、「民主主義の学校」の理解はリベラルな教育論のよりどころとなってきたが、実践的継承がなされてきたのは、教科教育というよりも、「集団づくり」を重視する課外活動、とくに生活指導の領域である。そのリーダーであった竹内常一は、戦後の全国生活指導研究協議会の理論と実践の展開をふりかえって、集団づくりは民主主義を教える活動であるが、それは抽象的概念ではなく「民主主義を『民主化』する」という実践の中で作られ続けていくものだとしている (竹内 2016 : 240)。その際に念頭におかれているのは、G.J.J. ビースタの主張である。

ビースタはひろくヨーロッパでの経験をふまえて、政策立案者や政治家が「市民性 citizenship」にかかわる諸問題 (政治的関心の低下から反社会的行動まで) に対して、学校や教育を非難し、過去数十年「市民性教育」に多大な労力を費やしてきたことを確認している。しかし、「シティズンシップが子ども、若者、大人の日常生活を構成するプロセスと実践をとおして実際に学ばれる方法」についてはほとんど考慮されていないと言う。そこで彼は、市民性教育における「社会化の構想」、すなわち「社会的に適応し統合的に行動することと結びついた『よきシティズンシップ』の観点から捉える考え方」に対して、民主主義と民主政治に重点をおいた、市民としての学習とシティズンシップ教育の「主体化構想」(「学習する民主主義」) を提起している (Biesta2011=2014 : 1,4-5)。そこで求められている学習は「未来のシティズンシップのための学習として理解されるべきではなく、むしろ、つねに開かれておりまた不完全な民主主義の実験への実際の参加から学習すること」であり、主体化とは「民主的な主体性が成立する目下進行中のプロセス」であると言う (同上 : 215-6, 149)。

ビースタが「学習する民主主義」を主張するのは、「エピローグ」でまとめられている次のような論点をふまえるからである。〈表-1〉と重ね合わせて、それらの発展方向を考えてみよう。

第1に、市民性は「社会的なものか政治的なものか」という点である。それらは相互に関連するが、「社会の危機と民主主義における危機の両者への応答」として、区別されなければならない (融合されるべきではない) とされている。〈表-1〉の「市民」と「公民」の区別に対応するものであろう。のちにビースタは、「革新的」学習主義 (子ども中心主義, 21世紀型学習論から批判教育学まで) と「保守的」教育主義を批判して、教育の固有の意義を強調する「第3の道」を提起している。その課題は「他の人間に、世界の中に、世界とともに成長した仕方存在すること、すなわち主体として存在することの欲望を引き起こすこと」であり、「人間の自由の問題と結び直すこと」だと言う (Biesta2017=2018 : 12)。彼は「教育とは常に自由への方向づけを伴うべきである」 (Biesta2010=2016 : 183) と言って

いたが、その展開論理を示していない。〈表－1〉では教育目的＝「人格の完成」＝主体形成とする立場から、「自由」の展開＝主体化の諸領域を示している。

第2に、民主主義は「秩序あるものか、なきものか」という点である。ビースタは、「民主主義は政治的プロジェクトである」という視点から基本的に前者の立場をとる。しかし同時に、後者の立場から、既存秩序とそこに「排除されたものとして、包含されていた」人々との（コンセンサスではなく）「ディセンサス（不一致）」を重視するJ. ランシエールの主張を取り入れ、そこから生まれる「秩序の環境設定をし直すこと」、「脱同一化」＝「民主的な主体になるプロセス」に着目している。社会的排除問題への対応として（包含＝包摂 inclusion ではなく）「主体化」への論理を展開しようとしているのである。そこでは、「主権者」であることの回復と、形式的なそれを乗り越えていくことが考えられており、〈表－1〉の学習領域の展開を不可欠とするであろう。

第3に、「社会化か主体化か」という点である。「社会化の構想」（既存の社会的・政治的な秩序の一部となるために必要な学習）と「主体化の構想」（民主主義の「実験」と呼びうるものへの関与にともなう学習）、「将来のシティズンシップへの学習」と「現在のシティズンシップからの学習」の対置である。日本においても、現政権の教育政策が進める「主権者教育」「市民性教育」に対して、ほんらい「シティズンシップ教育」ではどのような学習が求められるかを考える際に重要な点である。〈表－1〉は、個人の適応に焦点化する「社会化の構想」を実践的に乗り越えていく「主体形成」過程を示している。

第4に、「私的圏域から公共圏への民主主義の実験」が提起されている。既述の公共性の形成にかかわるものと言えるが、「民主主義の実験」は線形的ではなく非線形的・繰り返されるもの・累積的なものであり、「異なる民主主義の可能性」にも注目すべきことが強調されている。「私的圏域」での社会的実践は「私的個人と社会的個人の矛盾」を抱えたものであり、私的→社会的→公共的な方向へ線形的・段階的に進むものではないこと、「協同」実践の「協同」の質には多元性・多様性があること、そこから学習実践の「諸領域 domains」の独自性（「異なる民主主義」）をふまえたネットワーク、それらの相互豊穡な関係を生成する実践的時空間形成の課題などが浮かび上がってくるであろう（上述の地域的教育公共圏の諸領域の関係）。「公共的領域は地理的な場所ではなく、実践として理解されるべきもの」というビースタの主張は、このように理解することができるであろう。そこでは、公共性一般や公開性・公共空間・公共圏といった概念と区別されて、「協同・協働・共同の響同関係」に支えられた、「公共化」という実践概念が重要な意味をもってくることを指摘していると受け止めることができる（鈴木敏正 2006：第三章、鈴木敏正 2016：補論 A など）。

以上のような論点を含んで、ビースタの「主体化の構想」は、「民主主義の実験への関与を通して政治的主体と民主的な主体性が促進され、また支えられるという、より困難で複雑な方法」（同上：237）に焦点を当てる。「子どもの社会参画」による「民主主義の実験」が求められていると言える。1990年代の国連・人間開発計画の理論的リーダーであったA. センの「潜在的能力 capability」論は、人間の能力は選択可能な実現条件があってはじめて現実になるという理解を前提にしている。しかし、民間を含めた学習条件整備をし（機会と条件の平等）、あとは「選択の自由」でというだけでは、新自由主義的な自己責任論に吸収されてしまいかねない（鈴木敏正 2013：第5章）。〈表－1〉で示した実践領域を推進する「参画型市民性教育」が不可欠になる所以である。

5. 持続可能で包摂的な地域づくりと「参画型市民性教育」

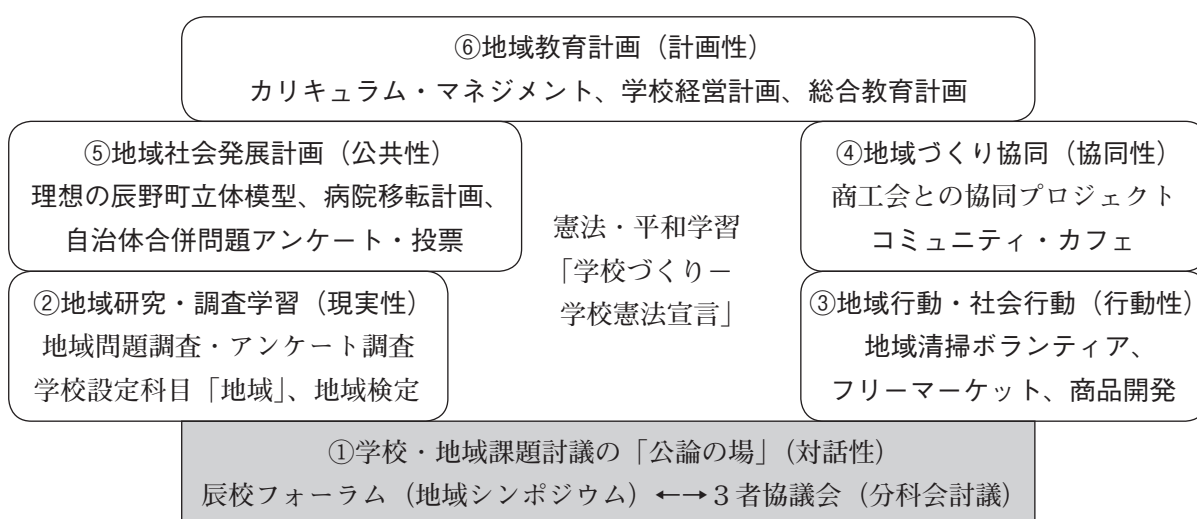
2でふれたESDは、世代間・世代内の公正を実現するための教育である。具体的な地域では、「持続可能で包摂的な地域づくり教育：Education for Sustainable and Inclusive Communities (ESIC)」が求められている。誰でもが安全・安心に生き続けられるような地域・コミュニティづくりのための教育である。「参画型市民性教育」がとくに重要な意味をもつのは、この領域の教育実践を推進しようとする時である。社会教育・生涯学習の視点からのESICの重要性については別に論じている（鈴木敏正 2013, 2016）。これらを念頭に置きながら、「児童・生徒の社会参画」の意義と可能性について、具体的な事例により考えてみよう。

5.1 主権者教育とESIC

宮下与兵衛は、戦後の学校運営（学校づくり）への生徒参加を、1945～50年代の理念導入期、60～70年代前半の模索期、70年代後半～90年代の衰退期、90年代以降の新展開期に区分している（宮下 2016: 第2章）。衰退期は高校生の政治活動を禁止した文部省「69年通達」にはじまるものであるが、新展開期は、前述の「子どもの権利条約」（1989年）などの国際情勢の変化のもと、3者・4者協議会や「開かれた学校づくり」などが展開された時期である。その典型例が、みずからが1996年から12年間勤務し、教師として推進役を果たしてきた長野県辰野高校の「三者協議会」と「辰高フォーラム」である。

宮下はその実践を(1)『学校を変える生徒たち』（宮下 2004）として紹介したのであるが、その後、(2)北海道美瑛高校と茨城県小川高校の実践例を加え、『地域を変える高校生たち』（宮下 2014）、さらに(3)『高校生の参加と協同による主権者教育』（宮下 2016）へと一般化している。本稿にとっては、この展開が重要な意味をもっている。ここで「主権者教育」は直接的には「政治・行政への参加」（実践例では知事や教育長との討論集会）であるが、その基盤には「憲法教育・平和教育」があり、それを主権者教育として内実のあるものとするためには、学校づくりだけでなく地域づくりへの参加の蓄積が重要な意味をもっているということに注目しておきたい。

(1)と(2)で紹介された辰野高校の実践例は、よく知られている。(3)でまとめられた諸実践を、ESICの視点から再整理をしてみれば〈図-1〉のようである。



〈図-1〉辰野高校における主権者（市民性）教育の展開

宮下は、授業改善や服装問題など、生徒会・PTA・職員会の3者で討論しながら解決・改善していく方法を「協議（討議）民主主義」だという（宮下 2016:68）。「コミュニケーション的理性」（J. ハーバマス）の展開だと言えるが、その限界を越えるためには「観察的理性」「行為的理性」「協同的理性」「公共的理性」への展開が求められる（鈴木 1992）。現実性・行動性・協同性・公共性にかかわる②から⑤への実践が、それらに相当するものだと言える。宮下が「学校づくり」を超えて「地域づくりへの生徒参加による主権者教育」として提起している諸実践である。「持続可能な地域をつくっていく担い手、つまり地域を守り、つくっていく主権者を育てる教育」（同上：89）が必要だと考えるからである。ESIC の理解に共通するものと言えよう。

ここで個々の実践にふれる余裕はないが、宮下は、それらの活動が H. ポイトのいう「組織活動としての教育にもとづくシティズンシップ」形成であり、社会的な問題の解決をめざして多様な立場の人々と協働する「パブリック・ワーク」であるとしている（同上：115-119）。図の①から⑤にわたる協同的な学習諸領域は、それぞれが固有の意味をもちながら相互豊穡的に展開する（パブリック＝公共的）実践として理解される必要がある。それらを構造化するものとしてカリキュラム・マネジメントや学校教育計画があり、それらは地域教育計画の重要な一環として位置付けられなければならないであろう。残された実践的課題である。

5.2 環境教育から

市民性教育に求められている教科横断的教育領域として、環境教育がある。国際理解教育（開発教育）などとともに総合的学習の代表例として位置付けられ、1990 年代以降、とくに「地球サミット」（1992 年）以降の地球的環境問題への関心のたかまり、1998 年公示の学習指導要領における「総合的な学習」の時間の設定、さらに最近のアクティブ・ラーニングの推進によって、さまざまな取り組みがなされてきた。

もっとも、学校環境教育は環境問題の重要性の理解からだけで取り組まれるわけではない。最近の例として、ここでは「総合的な学習」を活用した岸本清明実践を取り上げてみよう（岸本 2017）。岸本が小学校高学年での環境教育に取り組んだのは、学級崩壊に直面し、あれこれ対応してみたがうまくいかず、自身がもともと「川がき」だったことを思い出して、学校近くの東条川を教材にすることを思いついてからである。しかし、そこから始まった授業は、まさに環境教育そのものである。ミネラルウォーターと水道水の体験的比較、水道水の源である東条川の調査、その汚染原因の探求、汚さないための生活や行動のあり方の検討、保護者や専門家の協力、学習成果の多様な表現・発表といった流れである。

環境教育では、科学の成果や体験による「自然教育」を通して「知ること」に始まり、みずからの生活や常識を問い直して「人間として生きること」を学ぶような「生活環境教育」が必要である。しかし、学んだだけでは「環境」そのものは変化しない。学んだことを「なすことを学ぶこと」に繋ぎ、「ともに生きること」を学びつつ、「ともに世界を創ること」に参画していくような「環境創造教育」が求められる。そうして学んだことの意味を総括し、その後の学習課題をまとめることも大きな学習的意義をもっている。かくして、〈表-1〉に示した実践諸領域の全体にわたる学習が必要となってくる。

この点、筆者は東京都荒川区ひぐらし小学校「トンボ探検隊」にはじまる大森亨実践と北海道別海町春別小学校「理科社会統合・春別川」の境智洋実践という、岸本と同様に「川」を舞台とした

1990年代の環境教育をとおしてみてきた（鈴木 2009：第V章）。ともに〈図-1〉で示した対話性・現実性・行動性・協同性・公共性・計画性が求められた実践である。今日、これらを構造化していくような「地域環境教育」を市民性教育の一環として位置付けることが必要となっているのである。

環境教育の理論と実践の開拓を一貫して追求してきた大森はその後、(1)『小学校環境教育実践試論』（2004年）で「行動知」「実践知」を重視して「行動主体としての子ども」を、さらに(2)『地域と結ぶ学校環境教育』（2011年）で、新自由主義的行動主義を超えるために「協同的活動主体」の形成を提起している。そして最近では、(3)『地域をつくり子どもの社会参画を育てる教育』の重要性を強調している（2017年度日本環境教育学会特設研究会報告）。これらは、〈表-1〉の行動・協働学習、分配・連帯学習、自治・政治学習の展開方向において位置付けられるであろう。

本稿の視点から求められていることは、これらをふまえて市民性教育の一貫としての環境教育を体系化することである。もちろん、環境教育の広がりや深まりを考えれば、それは一人の教師やひとつの学校を越えた理論と実践も想定しなければならない。この局面では、幼稚園と初等・中等学校の校種を越えた教育実践の構想も必要である。

たとえば「環境モデル都市」や「森林未来都市構想」で知られる北海道下川町（鈴木敏正 2014：第6章第1節）の「15年一貫森林環境教育」である。そこでは、幼稚園から高校まで、①野外で楽しく遊ぶ、から始まって、②季節ごとの自然を体感して気づく、③環境の仕組みや人間と自然の相互作用を理解し、環境問題に対して自分なりの判断を下す、④未来に対して責任を持つ、という段階的発展をふまえながら具体的なプログラムを構成している。このようにして一貫した環境学習の全体を構造化しつつ、各教科と環境教育の関連を深めていくことが、学校環境教育の当面する重要課題となっている（鈴木・降旗 2017）。

5.3 復興教育から

「持続可能で包摂的な地域づくり教育（ESIC）」はESDの中核をなすもので、21世紀にはグローバルな実践として展開されつつある。地域的・階層的・個人的な格差社会化・排除型社会化が進む日本でも同様であるが、ESICがとくに求められてきたのは、大災害の被災地であろう。ここでは、「創造的復興」か「人間的復興」かが問われた東日本大震災の被災地から立ち上がってきた「復興教育」をみてみよう。

被災後教育行政は、すみやかな「学校再開」「教育正常化」に取り組んだ。しかし、旧来の「教育課程」を前提とした教育は、被災地の子どもと保護者の実態と希望からかけ離れたものであった。教師には、消極的であれ積極的であれ、「教育課程の自主編成」が求められた。積極的に立ち向かった代表例が、石巻市雄勝小学校の徳水博志実践である。自らも被災しながら、子ども・保護者・地域の実際にねざした教育課程の編成が必要だと気付いた徳水は、「震災復興教育を中心にした学校運営（経営）の提案」を提起した。その基本的考え方は、①〈子どもは地域の宝〉という子ども観、②〈社会参加の学力〉という学力観、③地域復興と一体化した「学校経営」観、である（徳水 2018:38）。とくに②は、「学校教育から地域を変革する教育論」として注目される。

具体的実践に向けて、まず総合的学習の時間のカリキュラムが編成された。その目標は「雄勝復興の活動に参加しながら、仲間とともによりよい暮らしをつくり出そうとする実践力を育てる」ことである。被災した子どもはできるかぎり被災状況や被災を想起させる場面から引き離すという対応が多

かった時に、この目標はきわめて積極的なものであったと言える。もちろん、PTSDなどに陥った子どもが多く見られた中で、被災児の「心のケア」が大切にされるが、それは被災体験を記録する活動へと展開し、やがて復興に向けた共同制作で、地域の将来をも表現する木版画「希望の船」づくりに発展している。

さらに注目されるのは「雄勝復興の活動に参加」する実践である。それは自主カリキュラム編成にはじまり、復興まちづくり協議会への参加、住民アンケート実施、復興市での南中ソーラン演舞、伝統産業の硯づくりや漁業の再生を含む「復興まちづくりプラン」の製作と発表など、〈図-1〉に示したESICに必要な実践のほとんどが展開されているとあってよい。被災地の、しかも小学校でそれらが取り組まれたことは驚嘆すべきである。

東日本大震災被災地の学校ESDとしては気仙沼市の活動が有名だが、コミュニティセンターとしての前浜マリンセンターを地域住民主体で手作り再建し、前浜の生態系を「椿の森」として再生しつつある前浜地区では、市外の学生・生徒のボランティア的・学習的参画とともに、地元小学校との連携活動による子どもの参画が進みつつある（鈴木・朝岡2018：第8章、奏範子稿）。

以上のような復興教育・復興ESDに、市民性教育展開に不可欠な「子どもの社会参画」を位置付けた学校教育の可能性をみることができよう。

5.4 世代間連帯の「参画型市民性教育」へ

「子どもの権利条約」は「子どもの社会参画」への大きな転機となった。筆者は、子どもの権利については、子どもが発達に必要な諸条件の支援を受ける provision、保護される protection、それから参加・参画する participation を経て、世代間連帯を進める partnership という、4つのPの展開だと考えてきた。R.ハートの「参加のはしご」の最後は「大人との協同」であった。世代間連帯は、「世代間公正」にかかわる「持続可能な発展（SD）」にとっても重要な意味をもっている。

そこで最後に、世代間連帯に向けての実践例として、北海道浦幌町の学校発の地域づくり計画＝「うらほろスタイルふるさとづくり計画」の実践例をみてみよう。そこには、子どもの「地域づくり提言」によって大人が変わり、提言実現のために大人が加わって実際の地域づくりを進めるといった、世代間連帯の実践が含まれている。「子どもが変われば大人が変わる、大人が変われば地域が変わる」をスローガンとして、子どもと大人の学習の螺旋的な発展がみられる実践である。

学校全体で推進するための「うらほろスタイル教育推進協議会」（担当教員、教頭・校長による）がある。小学校では、5年生が町内「民泊体験」などをする「農村つながり体験事業」が展開されている。とくに注目される事業は、中学生の想いを大人が実現しようとする「子どもの想い実現事業」（町民、町出身者有志による）と「若者の仕事創造事業」（町民有志、産業団体職員による）である。これらの活動は、「うらほろスタイルふるさとづくり計画」としてまとめられ、町総合振興計画の中にも「うらほろスタイルを創出する教育・文化の町」として位置付けられ（2011年）、今日に至っている。

同計画づくりにかかわった宮前は、「うらほろスタイル」の特徴を次のようにまとめている（宮前ほか2017：36－7）。すなわち、①「子どもを軸」とした地域人材形成、②「学校を舞台」とした正規の教育課程、③ボトムアップで成り立ち推進される「学校発」の取り組み、である。そして、地域を学校教育の資源とするのではなく、学校を「地域資源」とする活動が、地域に根ざした新しい教師像＝「地域創造型教師」を産み出し、そうした活動は、政策的に進められている「次世代の学校・地

域」創生プラン（馳プラン，2016年）の主旨に添うものだとしている（同上：終章）。

ここでは、ESICの視点から、浦幌中学校3年生の「総合的な学習の時間—町おこし」の「町活性化企画案発表会」に注目しておきたい。それは、〈図-1〉の⑤の実践から始まった実践として特徴付けることができる。しかし、その前提として、2008年度からの浦幌高校募集停止が決まるなど、過疎化の進行の中での地域課題を討議する懇話会、「うらほろフォーラム」の活動があった（①の実践）。それを支える住民からの活動として、町づくりを志向するNPO法人「日本のうらほろ」のコミュニティハウス「北のサザエさん家」を拠点とする活動があった（③の実践）。その取り組みの中心に「子どもたちのための事業」があり、学校と子育てのあり方が問われるようになる。とくに問題とされたのは、教師や子どもたちが地域のことを知らなかったことである。まず教職員と地域住民による「浦幌魅力探検ツアー」「魅力マップづくり」などがはじまり、それらが子どもたちの「民泊体験」事業などにつながっていく（②から③へ）。

「うらほろスタイル教育プロジェクト」（⑥）は、2014年からは小中一貫コミュニティスクールの体制のもと、行政や教育委員会、学校、町内各団体を巻き込んで展開されている。NPO「日本のうらほろ」代表と若い地域づくり協力隊員がコーディネーターとなっていることが、事業の活性化・多様化をもたらしている（北海道社会教育フォーラム2017）。こうした諸実践こそ、世代間連帯によって、持続可能で包摂的な地域づくり（とくに④の実践）を目指す「参画型市民性教育」であると言える。

6. おわりに

5で見た諸事例は、「世代間・世代内の公正」をめざすESDの実践の一環であると言える。ESDの視点に立った教育課程、カリキュラムの構造、具体的にどのようにカリキュラムづくりをし、どのような方法で実践しているについては、別編著（鈴木・降旗2017）で紹介したので参照いただきたい（とくに学校全体で取り組むホールスクール・アプローチについては、永田・曾我2017）。いずれにしても、〈表-1〉と〈図-1〉で示した学習諸領域を視野に入れ、本稿で例示したような「児童・生徒の社会参画」の諸実践が展開可能であるような教育課程編成やカリキュラム・マネジメントがなされなければ、市民性教育は部分的・一面的で形式的なものに終わるであろう。

それぞれの立ち上がった実践分析や国際比較研究をはじめ、「参画型市民性教育」に向けて残された課題は多い。紙幅の都合もあり、環境教育と並ぶESDのもうひとつの重要実践領域である貧困・社会的排除問題に固有にかかわる市民性教育については（復興教育や地域づくり教育に含まれているとはいえ）踏み込んで議論することができなかつた。この点、たとえば望月は、シティズンシップを「ケアが必要な者が放置されない仕組みを探求する新しい社会性」と定義し、家庭科・生活指導実践の事例分析を行い、シティズンシップ教育の「実践構図」とそこにおける教師のポジショナリティを論じている（望月2012：21,245）。しかし、分析結果で示されている実践構図は「生徒の参加を促す教科外活動や授業や学校家庭クラブの活動をクロスさせながら、学校を変えていく実践構図」であり、本稿で例示した実践例に共通し、提示した枠組みの中に位置付けて検討することが可能であるように思える。

文献

- 安彦忠彦 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり——人格形成を見すえた能力育成をめざして——』 図書文化社, 2014
- Apple, M.,2008, “*Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God and Inequality* (= 2008, 大田直子訳 『右派の／正しい教育——市場, 水準, 神, そして不平等——』 世織書房)
- Biesta, G. J.J.,2010, *Good Learning in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy, Paradigm Publishers* (=2016 藤井啓之・玉木博章訳 『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義——』 現代書館)
- Biesta, G. J.J.,2011, *Learning Democracy in School and Society*, Sense Publishers (= 2014, 上野正道ほか訳 『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ—』 勁草書房)
- Biesta, G. J.J.,2017, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge (=2018, 上野正道監訳 『教えることの再発見』 東京大学出版会)
- Delanty,G.,2000,*Citizenship in a Global Age*, Open University Press (= 2004, 佐藤康行訳 『グローバル時代のシティズンシップ——新しい社会理論の地平——』 日本経済評論社)
- Department for Education and Employment/Qualification and Curriculum Authority,1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in the Schools*, DfEE/QCA
- Dewey,J.,1927,*The Public and its Problems*, Henry Holt & Company (= 2014, 阿部齊訳 『公衆とその諸問題』 筑摩書房)
- Hart,A.R.,1997, *Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, UNICEF (=2000, IPA 日本支部訳 『子どもの参画——コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際——』 萌文社)
- 北海道社会教育フォーラム 『北海道社会教育フォーラム 2016 報告書 いっしょにつくろう「地域」のちから』 同フォーラム, 2017
- 岸本清明 『希望の教育実践—子どもが育ち, 地域を変える環境学習—』 同時代社, 2017
- 北村友人編 『グローバル時代の市民形成』 岩波書店, 2016
- 久保田貢 「『主権者教育論』 再考——その歴史と現在——」 『教育学研究』 第 84 巻第 2 号, 2017
- 経済産業省 『シティズンシップ教育宣言』 経済産業省／三菱総合研究所, 2006
- 小玉重夫 『シティズンシップの教育思想』 現代書館, 2003
- 小玉重夫 『教育政治を拓く—18 歳選挙権の時代を見すえて—』 勁草書房, 2016.
- 小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編 『持続可能な未来のための教育制度論』 学文社, 2018
- Marshall, T.H.& Bottomore, T, 1992, *Citizenship and Social Class*, Pluto Press (= 1993, 岩崎信彦・中村健吾訳 『シティズンシップと社会階級』 法律文化社)
- 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——』 東信堂, 2017
- 宮前耕史・平岡俊一・安井智恵・添田祥史編 『持続可能な地域づくりと学校—地域創造型教師のために—』 ぎょうせい, 2017
- 宮下与兵衛編 『地域を変える高校生たち——市民とのフォーラムからボランティア, まちづくりへ——』 かもがわ出版, 2014
- 宮下与兵衛 『高校生の参加と共同による主権者教育——生徒会活動・部活動・地域活動でシティズン

- シップを——』かもがわ出版, 2016
- 武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂, 2007
- 村田翼夫編『多文化社会に応える地球市民教育—日本・北米・ASEAN・EU のケース—』ミネルヴァ書房, 2016
- 望月一枝『シティズンシップ教育と教師のポジショナルリティー—家庭科・生活指導実践に着目して—』勁草書房, 2012
- 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—』キーステージ 21, 2012
- 永田佳之・曾我幸代編『新たな時代のESD サステイナブルな学校を創ろう——世界のホールスクールから学ぶ——』明石書店, 2017
- 大森亨『小学校環境教育実践試論—子どもを行動主体に育てるために—』創風社, 2004
- 大森亨『地域と結ぶ学校環境教育』創風社, 2011
- 小川有美「現代ヨーロッパ民主主義と市民（シティズンシップ）教育」山口二郎・宮本太郎・小川有美編『市民社会民主主義への挑戦—ポスト「第3の道」のヨーロッパ政治—』日本経済評論社, 2005
- Osler, A.& Starkey, H.,2010, *Teachers and Human Rights Education* (=2018 藤原孝章・北山由華訳『教師と人権教育——公正, 多様性, グローバルな連帯のために——』明石書店)
- 佐藤隆之『市民を育てる学校——アメリカ進歩主義教育の実験——』勁草書房, 2018
- 佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研, 2002
- 鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告—』岩波書店, 2012
- 鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房, 1992
- 鈴木敏正『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合いか——』北樹出版, 2006
- 鈴木敏正『新版 教育学をひらく—自己解放から教育自治へ—』青木書店, 2009
- 鈴木敏正編『社会的排除と生涯学習—日英韓の基礎構造分析—』北海道大学出版会, 2011
- 鈴木敏正『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社, 2013
- 鈴木敏正『将来社会への学び—3.11 後社会教育とESDと「実践の学」—』筑波書房, 2016
- 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦編『環境教育と開発教育——実践的統一への展望: ポスト2015のESDへ——』筑波書房, 2014
- 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法—持続可能で包摂的な未来のために—』学文社, 2017
- 鈴木敏正・朝岡幸彦編『社会教育・生涯学習論—すべての人が「学ぶ」ために必要なこと—』学文社, 2018
- 田中治彦『国際協力と開発教育——「援助」の近未来を考える——』明石書店, 2008
- 竹内常一『新・生活指導の理論——ケアと自治/学びと参加——』高文研, 2016
- 徳水博志『震災と向き合う子供たち——心のケアと地域づくりの記録——』新日本出版社, 2018
- UNESCO, 1996, *Learning: Treasure Within*, Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century (= 1997, 天城勲監訳『学習:秘められた宝』ぎょうせい)

Citizenship Education and Social Participation of School Children

SUZUKI Toshimasa

Abstract: The article discusses the significance of social participation of school children in order to promote Citizenship Education. First, it describes the international background of the theme. Second, it proposes the developing structure of learning domains as the base of Citizenship Education in the educational planning and curriculum management. Third, it critically expands the proposal of “Learning Democracy” by Gert.J.J. Biesta as the learning and educational theory of Citizenship Education. Last, it proposes a way to the Participatory Citizenship Education, based on the four typical practices towards “Education for Sustainable and Inclusive Communities”.

Keywords: Citizenship Education, Social Participation, Learning Democracy, Education for Sustainable and Inclusive Communities, Participatory Citizenship Education