

《論文》

主権者教育と政治的シティズンシップ

—ハリー・ポイトの理論と大学生の主体的政治参加をめぐる—

藤枝 聡

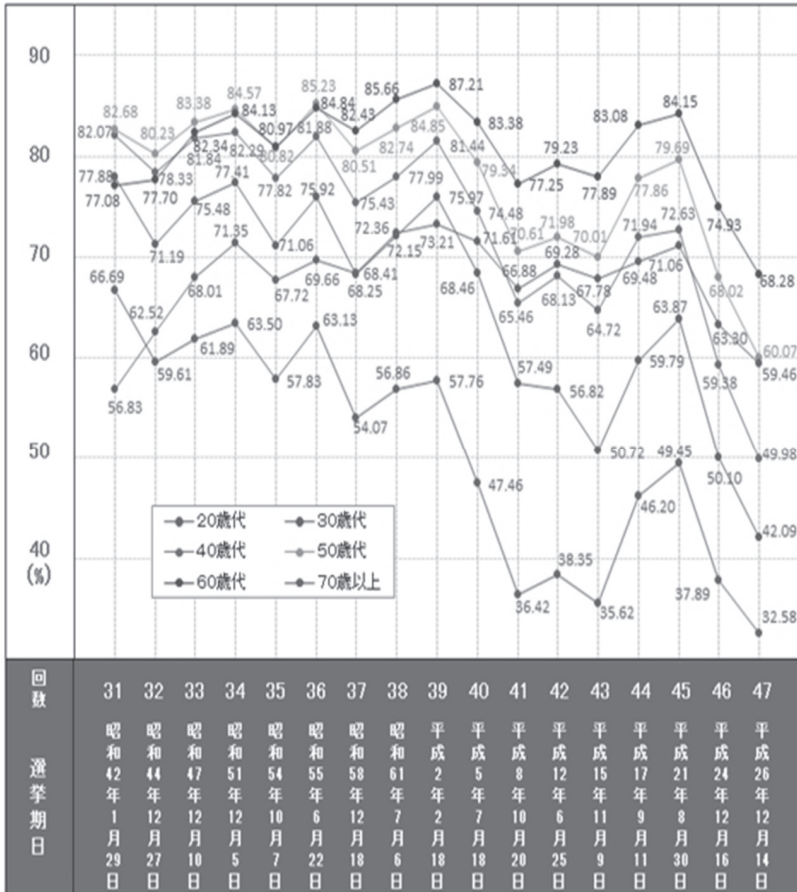
I. 本稿の背景と目的

1. 背景～浮上する若者世代の「政治参加」議論

いわゆる「55年体制」とよばれるわが国の政党政治の系譜を前提とした政治システムの機能不全が1990年代から指摘されはじめて久しい。自由民主党・橋本政権による選挙制度改革では、アメリカやイギリスを範とする二大政党制への移行を標榜して小選挙区制が導入された。

これにより、その後の数次にわたる国政選挙を経て2009年の第45回衆議院総選挙において政権交代が現実のものとなり、民主党政権が誕生した。しかし、民主党政権は3年という短期間で幕を閉じ、政権交代がかえって国民の政治不信を増幅する結果となった。

ここにいう政治不信とは、わが国の政党政治あるいは代議制政治システムそのものへの不信として理解できる。例えば、公職選挙の投票率推移(図1)をみると、1990年にかけて増加基調にあった公職選挙の投票率は、それ以降は総じて低下基調を辿っている。そして、その傾向は若年層世代であるほど顕著にみられる。2014年においては、70歳代の投票率が68.28%であるのに対して、20歳代では32.58%と大きく乖離している¹。



(出所) 公益財団法人明るい選挙推進協会ウェブサイト
<http://www.akaruisenkyo.or.jp/070various/071syugi/693/>

図1 衆議院議員総選挙年代別投票率の推移

しかし、こうした政治システム不信が高まる傍らで、国民の「政治参加」の意味を巡る議論はむしろ勢いを増している。とりわけ、上にみた10代～20代のいわゆる「若者世代」における政治参加のあり方が大きな論点として注目されている。

その端緒的な契機の一つが、公職選挙の有権者の拡大である。2015年10月に公職選挙法の改正法案が国会で議決承認され、投票権を有する年齢が20歳から18歳に引き下げられることになった²。もう一つの動きは、2015年のいわゆる安全保障関連法案の国会審議をめぐり、政府提出法案に反対する一般市民が展開した大規模な社会行動である。国会議事堂周辺で開始されたデモンストレーションが、ネットワークとして連鎖的な広がりを見せ、全国各地で同様の反対運動が同時多発的に展開されるにあたり、ある種の社会現象として国内外に認知されるに至った。特に社会的にクローズアップされることとなったのは、一連の動きについて求心的役割を果たしたのが大学生を中心とする若者世代であったことにある³。

このように、若者の政治参加のあり方が社会的な関心として注目される中で、これに関する最適解をどう導出するのかは、民主主義国家としてのわが国の今後を考える上で主要な論点の一つと言ってよい。この論点を考える際に重要となるのは、政治参加の問題を公職選挙の投票率の問題として捉えるだけでなく、そこから透けて見える個人と政治の関わり方について構造的かつ理論的に分析考察し、現代社会のあるべき主権者像を大胆に可視化することにある。特に、これに係る教育のあり方を問うことは、その中心的な分析視点の一つといえる。

2. 本稿の目的～「政治参加」を異なる位相から捉え、そのための教育手法を明らかにする

こうした背景を踏まえ、本稿では、政治参加そのものを理論的に捉え直すという政治学のアプローチと、政治教育やシティズンシップ教育の今日的意義を探るという教育学のアプローチの双方を架橋させ、若者世代の政治参加という視点からわが国の主権者教育のあり方について考究したい。具体的には、以下の3点が本稿の目的である。

まず、政治参加をめぐる教育すなわち政治教育が辿ってきた歴史的経緯を整理する【Ⅱ.】。わが国では、政治教育という呼称自体が敬遠され、そ

の意味理解についても諸説が錯綜するなど、政治と教育は歴史的にデリケートな関係性を紡いできた。近年に至っても、公共的課題を扱う諸処の教育が実践されているが、それらと政治教育との関係性については検証されていない。そこで本稿では、日米の現代政治理論に依拠しつつ、政治参加という概念それ自体を「自治」の観点から捉え直すことの今日的な意味を明らかにした上で、わが国における主権者教育の実態に関する新たな考察の整理を試みる。さらに、「政治＝自治」の視点に立つ主権者教育のあり方として、小玉（2003）において概念考察された「政治的シティズンシップ」による教育があることを論じる【Ⅲ.】。

次に、「政治的シティズンシップ」教育の基本的なモデルについて分析する。ここでは、市民的公共性の「創造」という視点から、公共的な課題の発見及び解決行動の設計と実践を教育目標とする、政治学者のハリー・ボイト（Harry C. Boyte）によるシティズンシップ教育プログラム「パブリック・アチーブメント（Public Achievement）」を基礎事例として取り上げる⁴。この事例の分析を通して、これからの主権者教育においては学習者自身が身近な公共的課題との遭遇を起点に政治参加への関心や主体性、さらにはそれらに関する能力を育てるための教育実践群が不可欠となることを論じる【Ⅳ.】。

最後に、これらの考察結果にもとづいて、学士課程教育を対象とした「政治的シティズンシップ」の教育プログラム「シビック・リーダーシップ養成プログラム（Civic Leadership Development Program）」を提案する。ここでは、わが国の学士課程における初年次教育、教養教育改革の議論を引き合いにしながら、公共的課題に対して自分にどのような働きかけが可能かについて自己理解を形成することの教育的意義を確認した上で、筆者の実践経験にも依りつつ、ボイトの「パブリック・アチーブメント」をモチーフとしたプログラム案を提示する【Ⅴ.】。

Ⅱ. 政治教育が辿ってきた経緯と状況変化の整理

1. 歴史的経緯～わが国固有の政治と教育を巡る状況

わが国の教育基本法は、その第 14 条第 1 項において「良識ある公民たるに必要な政治的教養」を養う教育として、政治と教育の関係を規定する⁵。ここにいう「政治的教養」については、第一に現代民主政治上の各種の制度についての知識、第二に現実の政治の理解力と公正な批判力、第三に民主国家の公民として必要な政治道徳、政治信念等がその内容として挙げられている⁶。

しかし、実際の学校教育及び高等教育においては、この条文通りに「必要な政治的教養」のための教育が体系的に行われてきたとはいえ、むしろ教育現場においては総じて敬遠されてきたとさえいえるだろう。その要因として、ここでは次の二点を挙げたい。一つは、戦前期からの「公民」の意味を巡る歴史的経緯の影響である。わが国では 1931 年の中等学校における公民科の設置を契機として「公民教育」という用語が用いられるようになったが、ここにいう「公民」は、当時の立憲制のもと「忠君愛国」を基本とする「臣民」の教育を補完する概念を意味していたとされる⁷（藤田 2002, p.195）。戦後の日本国憲法では、「公民」は、国民及び地方公共団体の構成員すなわち主権者を意味すると一般的に解されるが、戦前と戦後で同じ「公民」という用語を用いることで、両者間で意味的な断絶が果たされたのかが曖昧になっているとの指摘も多い（藤田 2002, p.121）。

要因のもう一つは、1969 年（昭和 44 年）に当時の文部省初等中等教育局長が発出した「高等学校における政治的教養と政治的活動について」と題する通達⁸の影響である。この通達では、「政治的教養」の教育が日本国憲法における議会制民主主義を尊重、推進するために不可欠なものであるとした上で、その推進において教育基本法旧第 8 条第 2 項の遵守を促している。本条項は、小・中・高等学校、大学など私立学校を含む「法律で定める学校」に対して、「特定の政党を支持し、又はこれに反するための政治教育」を禁止する旨を定めている。同通達は、「政治的教養」と党派

教育やその他の政治的活動とを峻別する必要性について言及した上で、全人格的な教養の涵養を目的とする学校教育では、政治的教養の教育に偏りすぎず、他の教育活動と調和を図るよう配慮を求めている。そもそも本条項の趣旨は、小玉重夫がいうように、児童・生徒・学生がみずからの政治的見解を形成する自由を保障し、また学校が政治闘争の場となることを防ぐための条項として理解すべきである⁹。しかし、「政治教育」の意味合い自体がそもそも曖昧であったことや、政府・政治と教育現場の間に緊張関係が存在していた当時の時代背景も影響したことにより、「政治教育」への「配慮」が、結果的に「政治教育」の「敬遠」として実態化し、現在の学校教育における位置付けに至ったと理解することができる。

2. 政治教育を巡る政策転換と、これを契機としたグランドデザイン構築の必要性

このように、わが国では政治と教育の間に、法理念と法運用を巡って緊張関係が存在してきたことにより、「政治教育」という教育領域に期待される役割や手法はいまだ明確にされていないといえる¹⁰。しかし、2015年の公職選挙法の改正に伴う選挙権年齢の引き下げにより、この流れは俄に変わりつつある。

まず、政府・文部科学省は教育基本法の改正を受け、2015年10月29日に、さきの昭和44年通達を見直し、高校生の政治活動について学校外での活動（「選挙運動」「政治活動」）を原則として容認する通知「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」を発出した¹¹。この中では、「政治的教養」の教育のあり方について一定のガイドラインに相当する事項を列挙しているが、通知では「政治的中立性を確保」しつつ、「主権者教育は現実の政治を扱う」として学校教育における実践的な教育内容を求めている¹²。

また、同じく2015年には、総務省及び文部科学省が、『私たちが拓く日本の未来～有権者として求められる力を身に付けるために』¹³を共同制作、

刊行している。この中で文部科学省初等中等教育局は、「教育基本法第 14 条第 2 項にもとづき、学校の政治的中立を確保しつつ、現実の具体的な政治的事象も取り扱い、生徒が有権者として自らの判断で権利を行使できるよう、具体的かつ実践的な指導を行う」ために、「高等学校教育の副教材として作成、国公立全ての高等学校等の生徒に配布することとした」としている¹⁴。

このように、2015 年は「政治教育」を巡る政策上の転換点として理解できる。しかしながら、この機会は同時に、公共政策としての「教育」という枠を超え、そもそも現代社会における人間形成という価値創造のあり方として、政治と教育の関係、さらには主権者教育の体系をどう組み立てるべきかを問い直す契機としても捉えるべきである。より具体的にいえば、「政治」あるいは「政治参加」そのものを現代の時代的状况から捉え直し、その中で教育による働きかけがどのような機能を果たすべきかという視点に立って、ペダゴギーとしての主権者教育のカリキュラムや方法論を構想することが要請されるのである。

Ⅲ. 現代の「主権者教育」と政治的シティズンシップ教育

1. 政治参加の捉え直しにみる「主権者教育」への要請

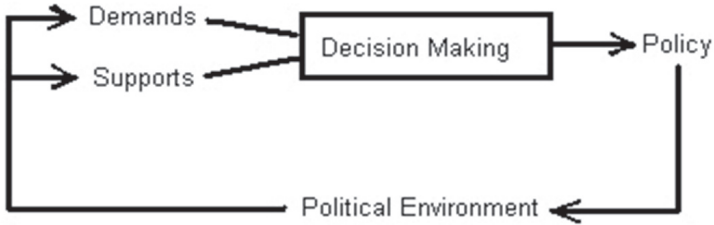
前章でみたように、これからの主権者教育は現実政治を扱うという方向性についてある種のコンセンサスが形成されつつある。一方で、そうであるならば、そもそも現代における政治とは何かを明らかにする必要がある。「政治とは何か」に関する筆者の考えを端的に示すなら、それは「市民を中心とした自治の創造」である。この根拠について、以下では、政治学者の高島通敏とデイヴィッド・イーストン (David Easton) による理論的展開にもとづいて、現代社会の政治を考える上での視点を論じてみたい。

まず、高島通敏は、政治を「有用性ということを媒介として成り立つ人間集団内の統一的秩序形成作用」と定義する (高島 1984, p.16)。その上で、伝統的な政治観として語られてきた「政策」「統治」「闘争」という方法に

加え、この「人間集団内の統一的秩序」を形成する方法として「自治」を挙げる。高島は、この「自治」が統一的秩序形成の原型すなわち政治の基点であるべきとする。換言すれば、闘争、統治、政策のいずれもが存在せずとも、自治という形態で政治は存立し得るということになる。一つの政治形態として自治が実現している状態下では、社会的諸価値の分配が平等に行われているのみならず、大衆のあいだの日常化した政治技能によって生産、創出される「何か」によって社会が支えられると高島はいう（高島 1984, p.24-p.25）。ここに「政治＝自治」という理解が成立するが、高島はこの「自治」を日本における政治的思考の中心に据えるべきであるとする（高島 1984, p.18-p.21）。その理由として、近代国家以降の政治が被治者＝治者という論理を増幅させながら「自治」が矮小化されている上に、現代日本は農村共同体の解体と「大都会というムラ」に集住するという点で、ヨーロッパ中世都市やアメリカのタウン（town）のような自治的社会のイメージと技能がそもそも欠落している点を挙げる（高島 1984, p.23）。

ここから読み取れるのは、配分的正義の追求という近代国家以来の政治の前提が、かえって人間による自発的な秩序形成としての「自治」を矮小化、無形化しているという高島の強い問題意識である。この点を掘り下げるために、続いてデイヴィッド・イーストンの政治システム論にもとづいて考察する。イーストンは、政治システムの基本的なモデルとして図2のように説明する。

これによると、政治とは、政府を変換ボックスとして見立てて、「要求（Demands）」や「支持（Supports）」という入力から、「政策（Policy）」という出力を導く一連の過程であり、この体系を「政治システム」として捉えるものである。この政治システムにおいては、例えば、出力としての政策に効果があれば、国民や国際関係から「支持」を獲得でき、そうでなければ「要求」が突きつけられ政策が制御されることになる。こうした政治的環境（Political Environment）をめぐるフィードバック・ループによって政治システムが機能するというのがイーストンの政治論の要点である。



(出所) ハワイ大学 (University of Hawaii)

資料 <http://www.hawaii.edu/intlrel/pols320/Text/Theory/easton.htm>

図2 イーストンによる政治システムの基本モデル

しかし、現代政治においては、このモデルが機能することは難しい。問題となるのは、「要求」や「支持」の捉え方である。ここで想定される「要求」や「支持」の方法は、参加の自由の制度的保障によって成立する、選挙、請願、政党活動への参加等である。しかし、先述の通り公職選挙の投票率の長期的低下傾向、いわゆる無党派層の拡大、さらにいえば、急速な少子高齢化に伴う地域社会の疲弊が進む中で、国民が「支持」や「要求」を的確に入力できるのか、政党が最適な「政策」を出力できるのかについて、批判的な検証が必要との見方が大勢といえる。こうした状況においては、「入力」と「出力」の関係性を見直すこと、すなわち政治に関するチャネルを多元化することで「政治的環境」に変更を加えていくことが重要となる。

高島らが提起する「政治=自治」のイメージはその見直しの視点の一つである。すなわち、従来型参加（投票等）を通じた「入力」への関わりに加えて、個人の主体性にもとづく（生産（創造））という側面からの関与をいかに実現するかということを経典政治の論点として捉える視点である。現代国家における自治体制にもとづく政治秩序のモデルの一つに、政治的自由権および政治参加（この場合は選挙権の有無を指す）が保障されている政治体制を指すロバート・ダール（Robert A. Dahl）の「ポリアー

キー」があるが、高島はさらに「ポリアーキー」が予定する参加と自由の制度的保障をこえて、選挙以外の形態における政治への日常的参加へのレベルに政治参加の範囲を発展・拡げて考える視点をも提示している¹⁵（高島 1984, p.26）。

では、自治や多元的参加という政治のイメージを前提に、どのような「政治参加」の姿を描くことができるか。図3のように、Verba and Nie（1972）によると、政治参加には12の基本形態があるという。

- 国政選挙にいつも投票する。
- 地方選挙にいつも投票する。
- 自治体の問題に関する団体に1つ以上加入し活動している。
- 自治体での問題について他者と共同して活動したことがある。
- 選挙で他者を説得しようとはたらきかけたことがある。
- 選挙で政党や候補者のために活動したことがある。
- 自治体での問題で直接自治体公務員にはたらきかけたことがある。
- この3年間、政党の集会や政治的会合に出席したことがある。
- なんらかの問題で州や国の公務員と交渉したことがある。
- 自治体での問題についてグループや集団を組織したことがある。
- 選挙運動の機関、政党や候補者に政治献金をしたことがある。
- 現在、政治クラブや政治組織のメンバーである。

注）下線は筆者による。

（出所）Sidney Verba and Norman H. Nie. (1972). *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, p.31.（引用元：ダール 1999, p.139）

図3 政治参加の基本形態

ここでは、図中で下線を付した項目のように、選挙における投票や政党活動への関与に加えて、個人が公共的主体に対して働きかける別の形態が存在していることが分かる。このように考えるなら、政治参加には、従来型参加（投票）に加えて、個人の主体性にもとづく「自治」（生産、創造）への関与という側面があるといえる。

この視点から教育基本法第14条の要請を改めて解釈するなら、それは基本的人権の尊重、平和主義、民主主義の理念と原則を行動として実践する主権者の育成であり、ここにいう「主権者」とは自治的秩序形成の主

体、すなわち国家のための公民あるいは臣民と明らかに異なる「市民（シティズン）」として了解されるのである。このように考えると、現代の主権者教育に期待されることの一つは、「市民を中心とした自治の創造」としての政治を体現する人間の体系的教育といえよう。政治教育やシティズンシップ教育は、そのためのペダゴジーとして、必要な知識、技法、態度、さらには自らの行動を喚起する能力といった「政治技能」の育成が求められると理解できるのである。

2. 主権者教育の「第Ⅳ象限」としての「政治的シティズンシップ」教育

これまでみたように、本稿の問題提起は、政治＝自治という視点から「政治参加」を捉え、その意識や行動を喚起する能力を涵養する教育を主権者教育の中に位置付けることにある。本項では、こうした認識に立ち、まず、現在わが国で展開されていると考えられる主権者教育の実践を網羅的に整理してみたい。

図4は、「主権者教育体系」を、教育目標と学習テーマの指向性をそれぞれ縦軸と横軸に置いた4つの象限（Ⅰ～Ⅳ）から構成される実践群として捉え、マッピングしたものである。教育目標については「技法・知識指向—エンパワメント指向」の軸を、学習テーマについては「政治性」の強弱に関する軸を設定した。以下では第Ⅰ象限から順に、「有権者教育」「公民系教科教育」「協同学習」「政治的シティズンシップ教育」をそれぞれ置いている。

まず、第Ⅰ象限の「有権者教育」は、主に模擬投票や模擬国会等、いわゆる従来型政治システム上のロール・プレイングによる教育である。さきにみたように、2015年の公職選挙法改正による選挙権年齢の引き下げに伴う一連の教育実践はここに位置付けられる。

次に、第Ⅱ象限の「公民系教科教育」は、学校教育に位置付けられてきた教科教育としての「公民」、あるいは大学教育における知識系科目が位置付けられよう¹⁶。

そして第Ⅲ象限の「協同学習」は、「課題解決型学習」やこれに関連づけた人間関係トレーニング等を包含する体験型学習である。この領域では主に学習者の主体性、社会性を広く育成することを目的とされ、わが国では第Ⅰ象限の「有権者教育」に先んじて、戦後期から多くの実践及び研究が蓄積されている¹⁷。学校教育における「総合学習」や、大学教育まで含む課外活動としてのボランティア学習などがここに位置付けられよう。

最後に、第Ⅳ象限に置いたのが「政治的シティズンシップ教育」である。「政治的シティズンシップ」とは、シティズンシップに対する自由権的あるいは社会権的理解との比較の中で、1990年代に入りアメリカで台頭した市民的公共性を拓くというモチベーション、効力感、責任感といった、能動的市民としての資質・態度を指すシティズンシップ概念として教育学者の小玉重夫が呼称したものである（小玉2003, 小玉2005）。これは、本稿が整理した政治＝自治という政治学的理解にもとづく「政治参加」に対する主体性を構成するモチベーションや責任感覚ひいては人間性と同様であり、こうした人間教育が、第Ⅳ象限の「政治的シティズンシップ教育」に位置付けられる。前節で指摘したとおり、現代の主権者教育に期待されるのは、こうした政治参加への主体性に関する教育であるが、わが国において取り組まれている実践は存在していないのではないだろうか。

「政治的シティズンシップ」の特性を理解するために、シティズンシップ観及び市民的公共性の捉え方の点からこれを他の象限と比較してみたい。まず、シティズンシップ観についてみると、第Ⅰ象限、第Ⅱ象限は「自分たちには現代の政治社会においてどのような行使可能な制度的権利があるのか」を知ること、いわば伝統型シティズンシップ観を主眼とする。これに対して、第Ⅳ象限は「自分たちには政治社会の発展／創造のためにどのようなパワーを持っているのか」を知ること、すなわち私利私欲を超えて公共的な課題に関与することで何らかの社会変革をもたらす能力（以下ではこれを、「公共的課題に対して自ら働きかけるための能力」とする）

を自覚させることに主眼がある¹⁸。伝統型シティズンシップ観との対比でいえば、これはいわば創造型シティズンシップ観といえるものである。

また、市民的公共性についてみると、第Ⅰ、第Ⅱ、第Ⅲ象限が、現存する公共性を所与のものとして、この充実や発展を意図して政治に関与、参加することが期待とされる。一方、第Ⅳ象限では、個人が新たに公共性を創り出す「生産・創造」を意図して政治参加することが期待される。すなわち第Ⅳ象限が目指すのは、広義の政治に対する主体性感覚にもとづいて、公共圏の自治及びそこへの「参加」を主体的に実践する人間の育成ということになる。

近年、「ボランティアの参加は増えているが、それが投票率に反映されない」という言説がある¹⁹。これを図4に当てはめるなら、それは第Ⅲ象限におけるモチベーションと、第Ⅰ象限におけるモチベーションの接

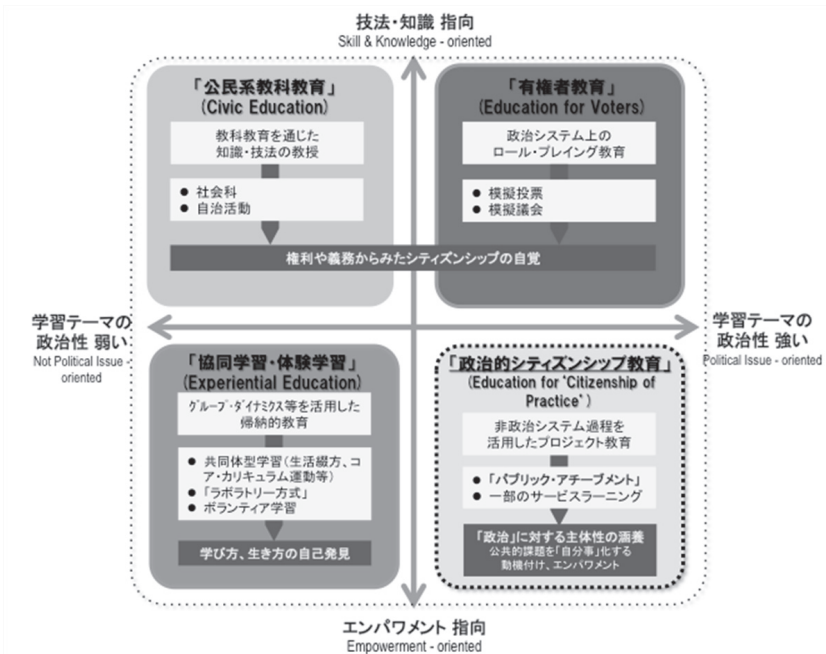


図4 わが国における主権者教育の実践体系

点が見出しにくいということがいえる。むしろ、第Ⅳ象限の政治的シティズンシップにおける公共的課題に対して自ら働きかけるための能力を第Ⅰ象限の動機付け要因と捉える視点が有効ではないか。また、政治的シティズンシップが重視する課題発見型学習のアプローチは、第Ⅱ象限や第Ⅲ象限の深化に効果が期待できる。第Ⅳ象限の「政治的シティズンシップ」を軸として象限間の連携を高めることで、主権者教育全体が体系的に機能すると考えられるのではないか。

Ⅳ. 政治的シティズンシップ教育のモデル分析

1. 基礎事例としての「パブリック・アチーブメント」

「政治的シティズンシップ」の理論と実践をアメリカにおいて一貫して展開してきたのが、政治学者のハリー・ボイトである。ボイトはミネソタ大学で長年教鞭を執りながら、停滞する民主主義の再生に向けて1980年代以降のアメリカ大学教育界において広く模索された「市民的関与（Civic Engagement）」の議論を先導した中心人物の一人であり、自ら同大学に設置した Center for Democracy and Citizenship において市民的公共性、政治とシティズンシップ教育の関係やそのあり方を研究・実践してきた。ボイトは、新自由主義的な思想がデモクラシーの退廃を進行せしめているとして、職業政治家と並んで、「普通の市民」すなわちアマチュアたる市民を広義の政治過程の当事者と位置付け、地域社会の身近な問題に公共性を付与する営為の組織化を通じた「市民中心の政治」の実現を提唱する。

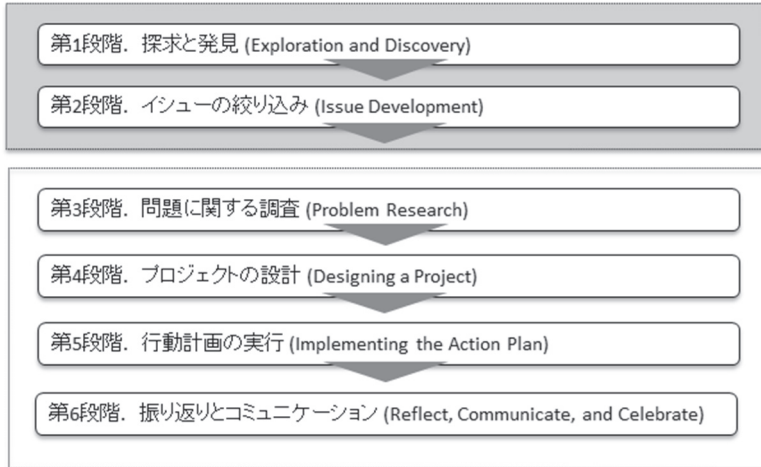
地域社会の身近な問題に公共性を付与する点に政治の原型を見出そうとする視点は、本稿が提起する政治＝自治のイメージと一致している。そして、政治的シティズンシップに必要な実践的能力の育成を教育目標として、ボイト自身が開発し1990年に初めて実践したシティズンシップ教育プログラムが「パブリック・アチーブメント（Public Achievement; PA）」である²⁰。

PAは、地域社会と連携しながら、公共的な課題の発見、行動を立ち上

げるための能力を育成する営みであり、川上（2003）が整理するとおり、人間的発達に重きを置く市民教育プログラムである。「普通の市民」すなわちアマチュアたる市民が職業政治家に並ぶ政治過程の当事者と捉え、児童・生徒・学生の内面に眠れる「隠れた政治的関心」（Boyte 2004, p.92）を掘り起こし、私的行為の中から地域社会の身近な問題に公共性を付与する経験を通じて、市民的公共性を創造する実践的能力の育成を目的とする点に特性があり、PAが「政治的シティズンシップ」のための教育とされる所以がここにある。

PAの学習プロセスは、図5のとおり、6段階により構成される²¹。全体として、非制度的な政治過程に参加し、日常生活の連続線上あるいは延長線上における公共的課題の発見、周囲を巻き込んで解決に至る経験へと導く学習過程として設計されている。

これはいわゆる課題解決型学習といわれる学習プロセスと一見すると類似しているが、人間的発達を促すプログラムとしてPAをみるとき、特に全体の6段階のうちの第1段階、第2段階に二つの独自の特徴をみることができる。一つは、公共的な事象や問題に対する自己の存在や関心（いわゆる「自己関心（Self-Interest）」）を可視化することを重視し、これを学習者に自覚させる点にある（藤枝 2014, p.35-p.36）。第1段階「探求と発見」では、自分自身と公的権威との関係を知る中で、民主主義の諸原理に照らして政治社会において自分が最も守りたい価値を知ること、そのために自分がどのような影響力を行使しうるのかを知ることを具体的なアクティビティの中で明らかにした上で、自己関心を可視化する。



(資料) Public Achievement ウェブサイト
(<http://inside.augsburg.edu/publicachievement>) を筆者が一部加工。

図5 パブリック・アチーブメントの学習プロセス

もう一つは、第2段階「イシューの絞り込み」において、明らかにした自己関心を公共的イシューに結びつけるための方法論を学習させることにある。その方法論とは、例えば同様のテーマに対する関心を持つ者どうしの合意形成方法、友人や家族など親密圏に対する関心喚起の方法、問題にアプローチするための資源の組織化、政治システム（政党政治、選挙制度）との接点の発見及び働きかけの具体的方法などである。

学習者が具体的課題の現場に入る前に、自分の社会的関心や価値観について十分に理解を深め、自分に取り組むべきイシュー（何を身近な社会的・政治的問題と認識するか、自分たち自身で何ができるか、誰の力を借りるのか、誰と協同するのか）を明らかにした上で、課題解決に取り組む。これらの特徴は、Ⅲ象限の「協同学習」との差異を比較するとより明確になる。PAと「協同学習」はともに体験学習に位置付けられるが、両者の最大の差異は、学習者自身が自分の意志で公共性を拓いていくための過程

の有無にある。「協同学習」の多くがいわゆる課題提示型である中、PAでは、ボイトの創造型シティズンシップ観にもとづいて、学習者自身が公共的課題に対して自ら働きかけるための能力の自覚を形成する点に最大の特徴がある。こうした自己認識に支えられた人間が、市民として行う集団内の秩序形成がいわば本稿が考える「自治」であり、「政治」そのものなのである²²。

以上、PAの特徴を概観したが、公共的課題に対して自ら働きかけるための自分自身の能力を理解する方法論とは一体どのようなものか。ボイトは、Boyte (2004)をはじめ多くの論文においてPAの思想的背景及び基本的な方法論を示してきたが、学習過程の具体的な実施手法について詳述したものはない。そこで次節では、藤枝(2014)が考察したデンバー大学の事例を取り上げ、第1段階及び第2段階を中心に具体的なPAの方法論について明らかにしたい。

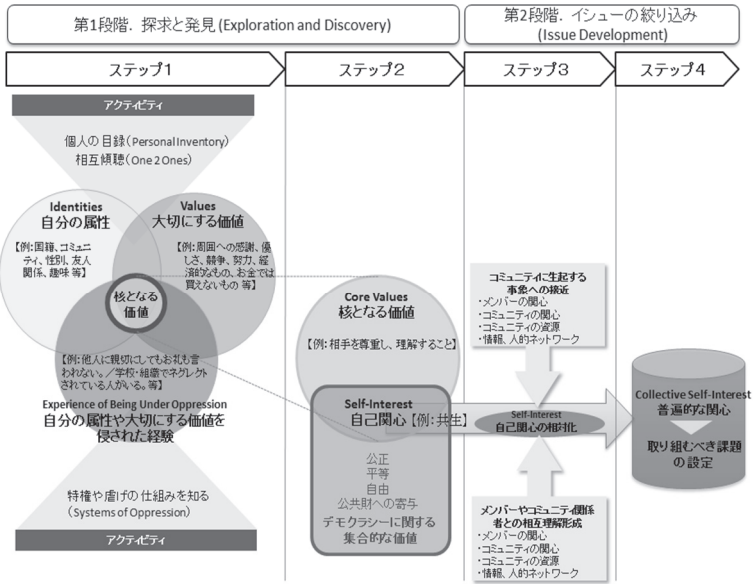
2. 「自己関心」から、公共空間における自己の存在を発見する方法～デンバー大学の場合

デンバー大学では学生が「コーチ」という役割を負いながら、地域の高校生を対象にPAを展開している²³。デンバー大学では、第1段階（「探求と発見」）においてまず、学習者に「自己関心」を認識させる（University of Denver 2012, p.24-p.27）【ステップ1～2】。そして、第2段階「イシューの絞り込み（Issue Development）」において、学習者の「自己関心」を公共のイシューに結び付けさせる（University of Denver 2012, p.73-p.77）【ステップ3～4】。以下、各ステップについて概観する。

■ステップ1：「核となる価値」を理解する

このステップではまず、自分自身の属性や自分が日常生活において大切にする価値など、私的生活世界における価値観について明らかにする。

次に、これらの私的生活や価値観が過去に侵害された経験や自分自身の



(資料) University of Denver (2012, p.49-p.50) にもとづいて筆者作成。

図6 デンバー大学における自己関心アセスメント

存在が周縁化された経験、あるいはそれを見聞した経験の有無を振り返ることで、私的領域を超えた公生活世界の中で自分自身の生的利害が影響を受けた経験や原因の可視化に繋げる。

こうした [アイデンティティ、大切にしている価値、アイデンティティや価値が侵害される状況] の共集合として、自分自身の「核となる価値」を導き出す。「核となる価値」は、これまで必ずしも学習者自身が自覚することがなかった公生活における基本テーマ、行為規範として言い換えられる。図6では、「核となる価値」の例として「相手を尊重し、理解すること」が導出される過程を示している。なお、PAでは「核となる価値」を明らかにするために、「個人の目録」「相互傾聴」「虐げの仕組みを知る」等のアクティビティが用意されている。

■ステップ2：自己関心を明らかにする

「核となる価値」を可視化した次のステップとして、デモクラシーをめぐる諸価値と「核となる価値」がどのように重なり合うのかを突き止める。すなわち、両者の共集合部分を言語化したものが「自己関心」ということになる。

デモクラシーをめぐる諸価値には「公正」「平等」「自由」などがあるが、これらは学習者が可視化した「核となる価値」との間に様々な接点を持つことになる。それは、いわば「私」と「公」の接点であり、この接点について学習者自身が言語化していく過程自体に学習意義がある。そして、この過程を経て言語化されたものが、学習者の「自己関心」となる。図6では、例として自己関心を「共生」という表現で表している。

■ステップ3：コミュニティに起きている問題を理解する

ここでは、実際に地域の身近な施設（病院、公園、高齢者施設等）を訪問し、身近なコミュニティの中に、学習者がこれまで認識していたものとは異なる特徴や傾向があることを気づかせた上で、コミュニティに潜在する問題を理解させる。学習者がともすると「自己関心」の外側にあると考えてきた事象について、自ら掘り下げて認識することで、「自己関心」とコミュニティの接点を発見することがここでの目標となる。

ここでは、学習者の認識や発想そのものの自発的転換を促すために、コミュニティ訪問計画はあらかじめ教員側が用意する。また、コミュニティを理解するための諸方法については、コミュニティ・オーガナイジングの手法を用いて理解させる。

■ステップ4：「自己関心」を、課題解決のための具体的取り組みテーマに仕立てる

このステップでは、これから自分自身が取り組む公共的課題を決定する。PAでは、その決定については個人単位ではなく、チーム・グループ・組

織という単位の「普遍的な関心 (Collective Self-Interest)」をまとめ上げる方法を採用する。デンバー大学では、組織的な問題解決を図るために「普遍的な関心」を明らかにすることの有用性を重視しており、学習者に対しては「現実社会において何かの問題に取り組もうとするときには、折衝や妥協を織り交ぜながら、最適解を探すことが不可欠となる。その際、自分自身のやり方に過度に依存することなく、集団・組織として取り組むことが効果的である」ことが明示される (University of Denver 2012, p.75)。

デンバー大学では、学習者が「コーカス」という通年の合議体を組織して、それぞれの「自己関心」の相互理解を前提に、「関係者への聞き取り」「地域資源のマッピング」「権力分布のマッピング」「未解決課題を詰める」「情報源・キーパーソンのリスト化」などの手法を用いてチームとして取り組む問題を絞り込んでいく仕組みが採られている。

以上、PA の第 1 段階および第 2 段階における計 4 つのステップについて概観した。その要諦は、純粋な私的領域における価値観を起点に、自己と公生活との接点、公生活に潜む問題への気づき、さらには自分が公共圏の中の存在としてそこにどう関与するかの指針としての「自己関心」を明らかにすることで、公共的課題の発見と解決に向けた行動を決定していく過程にあるといえる²⁴。次章では、こうした PA の一連の学習過程の思想及び方法論を活用して、わが国における政治意識や政治文化、あるいは公共的な関心の特徴に応じたプログラムを提案する。

V. 学士課程を対象とした政治的シティズンシップ教育プログラムの提案

1. 自治的秩序を形成する能力の自覚を促すエンパワメントからのアプローチ

前章では、PA が、学習者の「自己関心」を手がかりに、取り組むべき公共的課題を発見し、その解決のために公共圏に対して働きかける実践的な能力を育成するモデルであることを論じた。特に、前章で考察した PA の学習過程における最初の 2 段階における方法論は、「政治 = 自治」のイメー

ジにもとづいて第Ⅳ象限の教育目標に挙げた「政治的シティズンシップ」の伸張につながる教育をわが国で実践する際に参考にできる。

さきにみたように、ボイトのモデルでは「自己関心」はあくまでPA全体の一部を構成するフェーズであるというのが一般的理解であるが、政治参加に対するモチベーションが相対的に低いとされるわが国に特有の政治文化や政治意識に鑑みると、自己関心を起点に公共空間における自治的秩序形成に関する能力を自覚させる、いわばエンパワメントの過程そのものを一つの教育目標とする意義は大きいと考える²⁵。そもそも、青年期までの心理的発達状況から考えても、自己関心は線形の生成過程を辿るというよりは、PA学習過程全体を通じてはじめて一人ひとりに内面化されていくものとする²⁶（藤枝 2015a, p.6-p.11）。

そこで以下では、PA学習過程の第2段階までの方法論を活用し、わが国で実践可能かつ有用な政治的シティズンシップ教育プログラムを提案する。

2. 教育プログラムの基本枠組み

政治的シティズンシップ教育の具体的なプログラムとして、ここでは学士課程教育を対象とする「シビック・リーダーシップ養成プログラム」を提案する。このプログラムの目的は、地域社会等において自治的秩序を形成する能力を学習者が自覚することで、「私」から「公」へのトランジションを操作的に行い、学習者の視点で「公」の課題発見および解決のための実践的能力すなわち「市民的公共性を拓く力」を育成することにある。

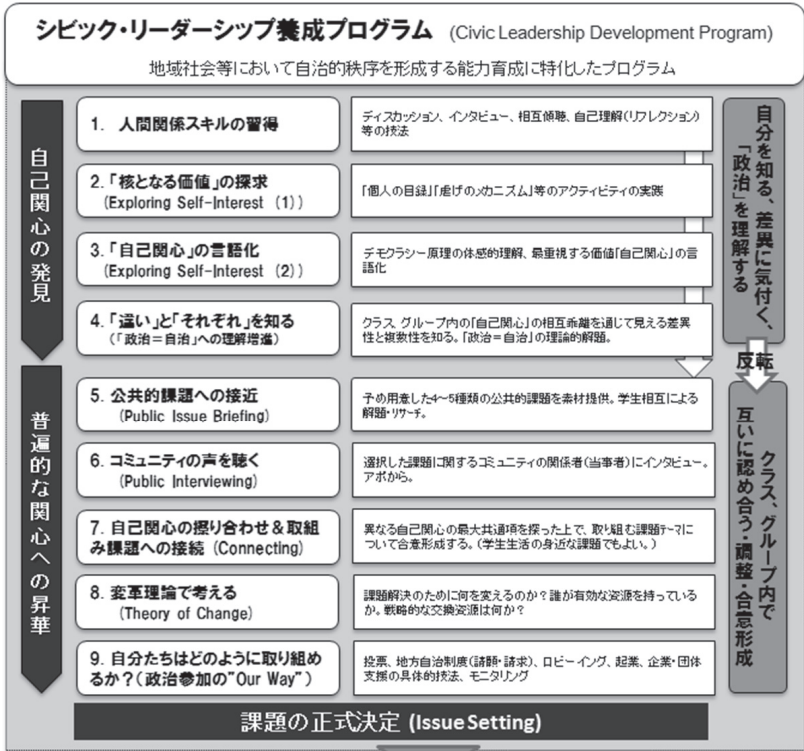
このプログラムの対象として大学生を想定する理由は、これまで筆者が大学教育におけるサービスマーケティング、ボランティア学習、プロジェクト学習等の領域からシティズンシップ教育の今日的意義を論考してきたというのが最大の理由である。大学生をはじめとする若年層において、公共的な事象に対する当事者感覚を持ちづらくなっているという社会経済上の構造的背景の中で、学生が自らの関心にもとづいて公共的な事象あるいは公

共的な課題との関係を取り結ぶ教育実践は喫緊の課題といえる²⁷。実際に、すでに多くの大学がシティズンシップ教育あるいは社会と連携した実践的教育を展開しているが、その大半は課題解決型学習やボランティア活動を中心に、実践的・実用的観点を重視するものである（藤枝 2015a, p.23～p.25）。つまり、課題と教育実践の間にある種 mismatches が発生しているというのが筆者の問題意識である。むしろ、有効なアプローチは、社会において自治的な秩序形成に一定の影響力を行使しうる能力が自身の中にあることを学生に自覚させるという文脈から大学教育とりわけ教養教育のあり方を検討することにある。

プログラムの全体像は図7に示すとおりである。「自己関心の形成」及び「普遍的な関心の形成」の二つのモジュールにより構成する。「自己関心の形成」モジュールは、自分自身を知るとともに、他者との差異性や複数性に対する認識を十分に深めることで、「政治＝自治」に対する理解を形成することを目的とする。

まず、「自己関心の形成」モジュールにおいては、PAの第1段階の内容に沿って、学習者が自分自身を知ることからはじめ、公共圏に対する自己関心を言語化する。その上で、クラスあるいはグループ内で「自己関心」の共有を図る。ここで重要となるのは、「自己関心」は個人によってむしろ異なるということを理解し、その先には差異性や複数性を所与とした公的生活（public life）があることを実感することにある²⁸。

続く「普遍的な関心の形成」モジュールでは、グループ・チーム単位で自分たちが取り組むべき公共的課題の探索という作業を通じて、集団としての関心を形成した上で、その実践に向けた具体的技法を学ぶ。ここではPAの第2段階に沿いながら、教員が提示する公共的課題の候補について、調査・議論・相互傾聴・コミュニティにおけるインタビューを通じてメンバー間の自己関心の共通項を明らかにした上で、自分たちがグループ・チームとして取り組む課題を合意形成により決定させる。その上で、具体的な改善と解決のために必要となる技法（制度的知識を含む）を学ぶ。



PBL、サービスラーニング、社会での実践

図7 政治的シティズンシップ教育の具体プログラム案

「普遍的な関心の形成」モジュールの本質は、前半の「自己関心の形成」モジュールにおいて学習者の中に生じた差異性・複数性に対する認識を操作的に反転させ、差異性・複数性を前提とした相互承認や合意形成を通じてこそ、課題の共通化や組織的解決を実現できることを学習者に実感として理解させるところにある。いわば、差異性・複数性の「承認」を超えた、「止揚」の視点である。このように、「政治＝自治」という考え方にもとづいて、学習者が公共的課題に対して自ら働きかけるための能力を認識

することでこのプログラムは完結する。

最後に、本プログラムが学士教育課程体系においてどのように位置付けることができるかについて論じたい。デンバー大学の事例をはじめ、PAは一年程度の期間で6つの学習過程全体を実施することが多い。これに対して、本プログラムはこの2つのモジュールを半年～1年程度のスパンで一巡させることを想定する。つまり、学習者が本プログラムの中で実際に課題解決に取り組むことはない。筆者は、このプログラムをいわば主権者教育体系における汎用性のある「アタッチメント」として位置付け、主権者教育体系における様々な教育実践と連携する中で取り組んでいくことが有効と考えている。すなわち、前章でみたように、第Ⅳ象限を媒介、各象限を連結して主権者教育全体を深化させていくというアプローチである。例えば、第Ⅰ象限の「有権者教育」との連携という点では、本プログラムを学習することで政治を主体的に捉え、関与しようとする態度や認識が形成されている状態があれば、いわゆる国政や地方政治における論点や争点を「自分事」として捉える視座を構えることができる。この視点は、模擬投票や模擬議会に取り組む上で効果的であろう。また、本プログラムを通じて設定した公共的課題について、第Ⅲ象限におけるボランティア学習や、第Ⅲ象限と第Ⅳ象限を跨ぐ性格を持つサービラーニング等の体験学習の中で引き続き取り組むことも有効である。

本章の小括として、本プログラムがもつ教育学的含意について言及したい。それは、このプログラムが、「学習者が自己の存在意味を探り、世界への参与の見通しをたてる」という、「学び」が本来的にもつ実存的論理に立ちながらも、学習者を現代社会の担い手として育てるという「教育」本来の社会的論理に込めようとする点にある²⁹。すなわち、学習者が「政治＝自治」の視座にもとづいて、市民的公共性の創造を通じて社会参加する政治的人間としての自己の存在を自覚することを基点に据え、デューイ以来の普遍的教育価値の一つとされる、地域社会との関わりの中で現代デ

モクラシーを支える人間を育成することが本プログラムの本質である³⁰。

3. 実践上の課題

本プログラムを今後実践していく際の課題について次の3点を挙げる。まず最大の課題として、学士課程教育における活用を想定する本プログラムの教育効果の測定・評価について、学習者の意識変容、態度変容をはじめ、認知構造の変化をいかに捉えるか、青年期の発達状況や学問的関心の喚起等を促すことも踏まえて細部を設計し、その方法論を確立することが求められる³¹。

また、プログラムを担当する教員や学生コーチに必要な技法の開発と、実際の育成法の確立も課題である。当然の前提として、本プログラムにおいて教員や学生コーチに求められるスキルは、演繹的教育モデルにもとづく「教授法」ではなく、帰納的教育モデルにもとづく「教育法」といえる。具体的には、ワークショップの運営に用いるファシリテーション技術や、地域社会のステークホルダーとの連携（依頼交渉、協議、合意形成）に必要な実践的技法等がここに含まれる³²。

さらに、第1の課題に関連する課題として、発達段階、教育段階に応じて政治的シティズンシップを育成できるよう、初等・中等教育において必要な教育上のアウトカムを設定して実践する必要がある。こうした階層性を確保する上で重要となるのは、第3章で考察した主権者教育の体系（図4）を踏まえて既存の教育実践を活用することである。例えば、学校教育で行われる公民系教科教育（第Ⅱ象限）において、第Ⅳ象限にて自己関心の明確化に用いる人間関係スキルのトレーニング要素を取り入れる等により、政治的シティズンシップの育成を学校教育段階から行う実効性を期待できる。

おわりに

本稿では、若者の政治参加のあり方が社会的な関心を集める中で、政治と教育の関係からあるべき主権者教育の姿を展望した。「政治＝自治」という、これまでとは異なる政治の見方を提示した上で、政治教育や主権者教育の中に新たに「政治的シティズンシップ」を育成することの意義と必要性を論じた。

人間が公共的な次元にどういう意味をもって立ち現れるのか。その「現れ」の質を問うことは教育学がもつ現代的性格の一つである（木村・小玉・船橋、2009）。ごく身近な生活の中に公共空間との接点があることや、そこに新たな公共性を創造する力が自分の中に潜在することに対する気づきは、教育基本法 14 条にいう「政治的教養」の一側面であるとともに、教育による働きかけが希求される現代的役割ではないだろうか。

今後の研究では、本稿で提案した「シビック・リーダーシップ養成プログラム」について、教育思想やカリキュラム開発論からみた教育手法としての可能性を考究することはもとより、本プログラムにおける学習者間のダイナミクスやコミュニティへの接近といった社会的・文化的環境との相互作用が大学生年代の政治的シティズンシップの育成に及ぼすインパクトについて発達理論にもとづいて実証的に考究したい。

注

- 1 公職選挙の投票率を分析対象とした研究は多くある。特に若年層の政治不信について投票率動向から実証的に論考したものとして、例えば市村（2012）がある。
- 2 「公職選挙法等の一部を改正する法律」が 2015 年 6 月の第 189 国会に成立、平成 27 年法律第 43 号により 6 月 19 日に公布された。平成 28 年 6 月 19 日に施行される（総務大臣通知（総行選第 42 号）「公職選挙法等の一部を改正する法律の施行について（通知）」）。日本経済新聞（2015 年 6 月 17 日付）によると、これにより新たに選挙権を得る 18～19 歳は約 240 万人で、有権者

の約 2%に相当するとされる。

- 3 例えば、代表的な学生団体として、「自由と民主主義のための学生緊急行動 (Students Emergency Action for Liberal Democracy - s : SEALDs)」がある。
- 4 これに関する先行研究として、藤枝 (2014) および藤枝 (2015a) がある。
- 5 教育基本法第 14 条 1 項は、「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」と定める。
- 6 教育法令研究会『教育基本法の解説』(1947 年、国立書院)を参照した。
- 7 もちろん、蠟山政道に代表されるように、大正デモクラシー下において展開された公民教育論について、政治社会の担い手として「公民」という用語を用いる考え方もある。その語法については多義的かつ論争的であり、確定をみていない。
- 8 昭和 44 年 10 月 31 日文部省初等中等教育局長通知 (文初高第四八三号)。
- 9 小玉重夫は、例えば、毎日新聞 (2015 年 7 月 31 日付 夕刊)において以下のとおりコメントしている。「これまでの学校現場では、例えば安全保障関連法案や環太平洋パートナーシップ協定 (TPP)、原発など論争のある時事問題に触れないことが『中立』だという風潮があった。しかし、それではかえって中立性が損なわれ、政治的リテラシーは育ちません。これからは授業で積極的に時事問題を取り上げる教師や学校を後押しし、守るべきなのです。処罰というのはイデオロギー対立の激しかった 55 年体制時代の旧態依然とした考え方です」。
- 10 政治教育が定着していない要因分析については、例えば上原 (2004) を参照されたい。
- 11 平成 27 年 10 月 29 日文部科学省初等中等教育局長通知 (27 文科初第 933 号)。
- 12 「第 2 政治的教養の教育に関する指導上の留意事項」において 5 項目が挙げられている。
- 13 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shukensha/1362349.htm
- 14 総務省・文部科学省 (2015), p.3。
- 15 ポリアーキーの概念にもとづいて近年のわが国における代議制民主主義の再

生のあり方を論じたものとして、例えば三浦まり (2015) がある。

- 16 ここでは、日本国憲法のもとで、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法旧 8 条) の一つとして 1969 年の中学校学習指導要領が社会科の一領域とした「公民的分野」、さらには 1989 年の高等学校学習指導要領改訂により社会科の中に設置された公民科(現代社会、倫理、政治・経済)の 3 科目を主に想定している。
- 17 わが国における代表的な体験学習の一つに、人間関係論からアプローチした「ラボラトリー方式」がある。その歴史、概念的背景、実践方法等については、津村 (2009) が詳しい。
- 18 これに類似する重要な概念として、「政治的自己効力感 (Sense of Political Self-Efficacy)」がある。原田唯司は、政治的自己効力感とは政治という領域に関して個人が持っている効力感を表し、政治への関心を持ち、社会との関わりを保ち続けるといった行動を遂行できる個人の信念や感情のことを指すとする (原田 2006, p.204)。これは、「政治」をめぐる個人の認知的要素という点で本稿の問題意識と共通するが、「政治=自治」という前提は想定されていないことから、本稿では「公共的課題に対して自ら働きかけるための能力」とした。
- 19 例えば、スウェーデンの若年世代の投票率の高さとボランティア活動の参加経験にはむしろ相関がないことを主張した両角達平の主張などがある。
http://www.huffingtonpost.jp/tatsuhei-morozumi/sweden_b_5885854.html
- 20 藤枝 (2014) では、ポイトのシティズンシップ教育思想を紹介し、氏の教育実践プログラムである「パブリック・アチーブメント (Public Achievement)」について考察している。
- 21 "The Six Stages of Public Achievement," retrieved from <http://inside.augsburg.edu/publicachievement/teachers/six-stages-intro>.
- 22 社会に対する自己関心 (Self-Interest) を自覚させること、身近な公共空間の中で周囲を巻き込んでいく「組織化の営み」に必要な資質を育む公共リーダーシップとしての性格を有している点に PA の特性がある。その点で、これはリーダーシップ教育としての側面がある。リーダーシップ教育については、リー

- ダーシップ教育は対象普遍的な教育テーマかという論点と、聡である場合どう普遍的に展開するかという問題がある。前者については逸見を、後者については日向野を参照されたい。
- 23 直接的な教育対象は地域の高校生であるが、学士課程教育カリキュラムの一環として位置付けられており、有効に機能している。
- 24 ボイトは、ハーバーマスのコミュニケーション的理性にもとづく討議型民主主義を批判的に捉えた上で、市民が公共圏を創造していく建設型政治 (constructive politics) を提唱する。Boyte(2013) を参照されたい。
- 25 公共的な課題解決を実践する能力を最終的に育成する点は PA と同様である。
- 26 藤枝 (2015a) では、この点から PA 学習過程に一部変更を加えた岩手県陸前高田市における立教大学の体験学習プログラムでの応用事例 (内省の活用) を考察することを通じてこれについて明らかにした。
- 27 この点について日本学術会議は、多様化・複雑化・流動化する社会において、公共性の多層的活性化することで市民社会を豊かにすることを時代の要請とした上で、その担い手となり得る市民としての知性・知恵・実践的能力を「市民的教養」とした上で、これを大学教養教育課程の核として組み込むことを提言する (日本学術会議 2010, p. 4-p.5)。
- 28 例えば、ガート・ピースタは、シティズンシップを政治的に理解するということは複数性と差異が民主的プロセスと実践の存在理由と見なすことであるとして、シティズンシップの社会的理解との違いを指摘する (ピースタ, p.218-p.219)。
- 29 「学び」と「教育」の関係性については、例えば木村・小玉・船橋 (2009, p.93-p.100) を参照されたい。
- 30 デューイは「子ども中心主義」「道具主義」の提唱者としての評価が通説であるが、筆者はデューイの教育的眼目が学習者の社会性を伸長することに置かれていたという田中 (2009) と基本同じ立場をとる。
- 31 例えば、アメリカの大学で導入が進む学習成果標準として、AAC&U (Association of American Colleges & Universities: 全米カレッジ・大学協会) 加盟の大

学間共同開発による「VALUE ルーブリック」がある。VALUE は、'Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education' の略で、「学士課程教育における妥当な学習評価」と訳される。詳細は松下 (2012) を参照されたい。

32 藤枝 (2015b) では、こうした方法論について立教大学の事例を考察している。

引用・参考文献

- ビースタ, ガート (上野正道・藤井佳代・中村 (新井) 清二 訳) (2014). 『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。
- Boyte, Harry C. (2011). “Constructive Politics as Public Work: Organizing the Literature,” *Political Theory*, 39(5) 630-660.
- Boyte, Harry C. (2004). *Everyday Politics: Reconnecting Citizens and Public Life*, University of Pennsylvania Press.
- ダール, ロバート A. (高島通敏 訳) (1999). 『現代政治分析』岩波書店。
- Easton, David (1965). *A Systems Analysis of Political Life*, New York: John Wiley.
- 藤田昌士 (2002a). 「公民教育」『新版 教育小事典 (第 2 版)』学陽書房、121 頁。
- 藤田昌士 (2002b). 「政治教育」『新版 教育小事典 (第 2 版)』学陽書房、195 頁。
- 藤枝聡 (2015a). 「大学における市民教育と実践的シティズンシップ：ハリー・ボイトの「自己関心」概念と立教大学プログラムの事例考察を通じて」『キリスト教教育研究』第 32 号、1-32 頁。
- 藤枝聡 (2015b). 「立教大学経済学部廣江ゼミナールにみるシティズンシップの育成－学習成果としての「社会と向き合う力」の考察を中心に－」『立教経済学研究』第 68 卷 3 号、25-57 頁。
- 藤枝聡 (2014). 「現代の市民的関与と大学教育：新たな政治参加への主体性を育む『パブリック・アチーブメント』の考察を中心に」『キリスト教教育研究』第 31 号、17-46 頁。
- 原田唯司 (2006). 「大学生の政治不信に及ぼす政治的自己効力感の影響」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇)』56 号、203-214 頁。
- 市村充章 (2012). 「若者の政治参加と投票行動：なぜ若者は投票に行かないのか」『白

- 鷗大学法政策研究所年報』第5号（2012年3月）、59-102頁。
- 磯崎育男（2007）. 「民主社会と政治教育」『千葉大学教育学部研究紀要』第59巻、259-265頁。
- 川上文雄（2003）. 「参加民主主義論者のサービス・ラーニング論－ボランティア学習の政治思想的基礎」『政治思想研究』第3号、168-188頁。
- 木村元、小玉重夫、船橋一男（2009）. 『教育学をつかむ』有斐閣。
- 小玉重夫（2005）. 「政治的シチズンシップを育てる教育：パブリックアチーブメント」『ボランティア白書2005』社団法人日本青年奉仕協会。
- 小玉重夫（2003）. 『シチズンシップの教育思想』白澤社。
- 教育法令研究会（1947）. 『教育基本法の解説』国立書院。
- 松下佳代（2012）. 「パフォーマンス評価による学習の質の評価」『京都大学高等教育研究』第18号、75-114頁。
- 三浦まり（2015）. 『私たちの声を議会へ——代表制民主主義の再生（岩波現代全書）』岩波書店。
- 日本学術会議（2010）. 「提言 21世紀の教養と教養教育」、日本の展望委員会知の創造分科会、2010年4月5日。
- 吉川成司（2000）. 「青年期の教育心理」西平直喜・吉川成司編著『自分さがしの青年心理学』、北大路書房、165-193頁。
- 総務省、文部科学省（2015）. 『私たちが拓く日本の未来～有権者として求められる力を身に付けるために』（補助教材）。
- 高島通敏（1984）. 『改訂増補 政治学への道案内』三一書房。
- 田中智志（2009）. 『社会性概念の構築－アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂。
- 津村俊充（2009）. 「プロセスからの学びを支援するファシリテーション－ラボラトリー方式の体験学習を原点として－」『人間関係研究』第8号、30-68頁。
- 上原直人（2004）. 「政治教育言説をめぐる一考察－形成過程を中心に－」『生涯学習・社会教育学研究』29号、15-24頁。
- University of Denver (2012). "Public Achievement Curriculum: A Resource for Lesson Planning and Project Development," Center for Community Engagement and

Service Learning, http://www.du.edu/ccesl/development/public_achievement.html.

Verba, Sidney and Nie, Norman H. (1972). *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, Harper and Row Inc..

(本稿の URL 最終確認日 : 2016 年 1 月 8 日)

(立教大学総長室)