

SURE: Shizuoka University REpository

<http://ir.lib.shizuoka.ac.jp/>

Title	日本における公民教育の成立と展開：日韓社会科教育比較考(その2)
Author(s)	馬居, 政幸; 夫, 伯
Citation	静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇. 27, p. 11-32
Issue Date	1996-03-25
URL	http://doi.org/10.14945/00002893
Version	publisher
Rights	

This document is downloaded at: 2015-07-11T12:54:41Z

日本における公民教育の成立と展開

—日韓社会科教育比較考(その2)—

The Development of citizenship Education in Japan

—A Comparative Thought of Social Studies in Japan and Korea (2)—

馬居政幸・夫 伯

Masayuki UMAI and Baek POE

(平成7年10月2日受理)

本稿の著者の馬居(静岡大学)と夫伯(韓国慶熙HOTEL 経営専門大学校)は、ソウル大学校師範大学の曹永達教授の協力を得て、これまで、日本と韓国の青少年の意識特性とそれを創出する多様な文化の深層における同質性と異質性の構造を明らかにするための比較研究を進めてきた。そしてその中間報告として次の三つの論考を発表した。

(1) 「日本と韓国における青少年文化の意識構造の比較研究(その1)—新たな両国の相互理解教育の基礎的作業として—」(静岡学園短期学校研究報告 第5号)

(2) 「日本と韓国における学校と教室文化の比較研究(その1)」(静岡大学教育学部研究報告・人文社会科学篇 第44号 曹永達との共著)

(3) 「日韓社会科教育比較考(その1)」(静岡大学教育学部研究報告・教科教育学篇 第26号)

このような研究成果を前提に、我々は、本年(1995年)8月8日、ソウル大学校において、韓国社会科教育学会の主催で開催されたシンポジウム「東アジアの市民(公民)教育の成立と展開(The Development of citizenship Education in East Asia)」にパネリストとして招待され、「日本における公民教育の成立と展開」をテーマに発表した。⁽¹⁾

本稿は、このシンポジウムに先立って提出した同テーマの小論に加筆したものである。そのため、本稿の内容には、表題が示すように、日本の公民教育の成立と展開に関する既存の研究成果を、日本の教育を専門的に研究している研究者ではない韓国の社会科教育研究者に紹介するという形式によりまとめたものである。そのため、研究論文としては概括的に過ぎる部分があることを否定できない。しかし、次のような点で、韓国の社会科教育との比較の観点を考慮しつつ論述したことを強調しておきたい。

まず、第一に、何よりも過去の韓国に対する日本の侵略という事実について、日本の公民教育がどのように位置づけているかという視点である。

しかし、残念ながら、教科書問題に代表されるように、歴史教育においては一定の教育実践と研究成果があるものの、公民教育という視点による実践研究は、現時点では見いだすことはできなかった。そのため、本稿では、この問題に対する若干の私見を提起するに止め、本格的な研究は今後の課題として残さざるをえなかった。⁽²⁾

第二に、現代の韓国の社会科教育との比較の視点である。

韓国の社会科教育は、日本と同様に、第二次大戦後、米国のSocial Studiesをモデルに制度化され、その後の変遷過程においても米国の影響を強く受けて今日に至っている。加えて、潜在的には日本の社会科教育の影響も否定できない。そのため、韓国での発表原稿では、韓国社会科教育研究者が自国の社会科教育の構造の変化と比較できることを念頭に構成した。本稿では、主として注記により、韓国社会科教育との比較の視点を補うように構成した。

第三に、第2次世界大戦後の両国の歴史を踏まえた視点である。

韓国の戦後史は日本から独立後に勃発した内戦により焼土と化した国土の復興から始めざるをえなかった。加えて、それは首都のソウルの数十キロ先に38度線を控えた戦時体制下における分断国家としての苦難の歴史であった。

他方、日本は、いわゆる朝鮮特需を契機に敗戦後の混乱を克服し、高度経済成長への足掛かりをえ、経済大国日本への歩みを始めた。その意味で、日本の豊かさは自国の犠牲の上に成立したもの、と捉える韓国の人々の思いを我々は可能な限り共有することから、戦後日本の公民教育の展開過程を辿ることに努めた。⁽³⁾

第四は、現代の韓国社会における社会科（市民）教育の課題を念頭においた視点である。

現代韓国が、漢江の奇跡と呼ばれる1970年代から80年代にかけての高度成長を経て、急激な経済成長にともなう社会構造の変動により生じた問題の解決に苦慮していることを否定できない。この問題に対して、韓国に先んじて経済成長に伴う問題の解決に対処してきた日本の経験をいかに生かすかが、我々の日韓青少年比較研究の目的の一つでもある。加えて、冷戦後の東アジアの状況をふまえる時、日本と韓国がイコールパートナーとして問題解決への道を歩まなければならないことも選択の余地のない方向と考える。⁽⁴⁾

その意味で現代日本の社会科を中心とする公民教育の課題を韓国の社会科教育の課題を意識しつつ論述することに努めた。特に、学習指導要領の改定による社会科教育の構造の変遷と戦後日本における政治的、経済的、社会的変化とを関連させつつ、高度産業社会における公民教育の課題を提起することを試みた。

以上の四つの視点に基づき、日本の公民教育の成立と展開について論述することを本稿は目的とするものである。そしてこれが副題を「日韓社会科教育比較考（その2）」とした理由である。

なお、シンポジウムでは、本稿の基になった小論を要約し、馬居が日本語で、夫伯がハンゲルで発表した。そのハンゲル版の草稿は、1995年度静岡大学教育学部研究生であり、96年度に静岡大学大学院修士課程教育学研究科日本語教育専攻に入学される金敬善さんに翻訳していただいた。本稿の末尾に収録し感謝の意としたい。



1. はじめに

日本における“citizenship Education”すなわち「公民教育」（公的資質の教育）の成立・発展過程は次の5期に分けられる。

第1期 第2次世界大戦以前

「実業補習学校」ならびに「中等学校」における「公民科」の設置

第2期 第2次世界大戦直後～1950年代前半

敗戦後の教育改革における公民科構想と社会科の新設

- ・「公民教育刷新委員会答申」（1945年）における「公民科」の提唱
- ・「学習指導要領（試案）」（1947年）による広域総合教科「社会科」の新設

第3期 1950年代後半～60年代

1955、1958年版（高校は1960年版）「学習指導要領」における社会科の系統化

- ・中学校社会科の分野別化（「政治・経済・社会的分野」）
- ・高等学校社会科の「時事問題」の廃止と「倫理・社会」「政治・経済」の設置

第4期 1970年代～80年代

1968、1977年版「学習指導要領」における「公民」概念の復活

- ・1968年版から中学校社会科の「政治・経済・社会分野」が「公民的分野」に改編
- ・1977年版から小中高の社会科の目標を「公民的資質」に統一し、高等学校社会科に「現代社会」を設置

第5期 1990年代

1989年版「学習指導要領」における社会科の再構成

- ・小学校低学年の社会科と理科を廃止し、新教科「生活科」を設置
- ・中学校における選択履修幅の拡大
- ・高等学校社会科を地理歴史科と公民科に再編成

2. 第2次世界大戦以前における公民教育の成立と展開（第1期）

日本の近代公教育は、明治維新（1868年）より5年後の1872年に出された「学制」より始まる。その後、教育制度は幾度かの法改正をへて整備されていくが、公民教育との関連では、初等・中等教育における徳育教科としての「修身」、あるいは中等教育における政治経済教育を目的とする学科目「法制及経済」が設置された。だが、「公民科」という名称の学科目が設置されるのは、1920年の実業補修学校規定の改正からである。

実業補修学校は、1883年、初等教育終了後も村に残り農業を続けていく若者に対して、小学校教育の不足を補うとともに職業に必要な知識と技能を授けることを目的に設置された。その意味で、都市での立身出世を目的とする中等学校と異なり、中央集権的な教育行政の枠外にある地域社会学校としての性格をもって生まれた。（高山次嘉「日本の公民教育の歴史 戦前の公民教育」参照 文献②所収）

他方、日露戦争後の明治末期（1900年代初頭）において、地方の農村では、農村振興と地方自治確立を目的とする地方改良運動が生じ、実業補修学校がその運動の拠点になった。その結果、実業補修学校は、職業教育を主眼としながら地方自治を担う「町村公民」を育成する「自治団体教育」あるいは「自治民育」という名の公民教育の場となる。

このような状況をふまえて、政府は1920年に実業補修学校規定を改正することにより、「適当ナル学科目ニオイテ法制上ノ知識ソノ他国民公民トシテ心得ルベキ事項ヲ授ケマタ経済観念ノ養成ニカム」として、実業補修学校における公民教育を公的に認知した。さらに、1922年に公民教育調査委員会を設置し、1924年に実業補修学校公民科教授要項（農村用、都市用）を編纂した。（坂上順夫「『公民』の概念と目標としての『公民的資質（公民としての資質）』」文献④所収 参照）

「教授要項」の内容をみると、身近な生活から次第に広がり世界に及ぶという、同心円的拡大の方法原理により配列している。また、「わが家」「親子」「農村と青年」など学習者の身近な生活の問題が取り上げられ、「農村の開発」「社会改善」「世界と日本」など農村の現実の問題が学習対象になっている。この内容と配列の特性は、第2次大戦の敗戦直後に指示される公民教育刷新委員会による公民科の内容、あるいはその後の新学制のもとでの社会科としての公民教育に引き継がれていく。(大森照夫・森秀夫「わが国における公民科成立の過程と成立後の展開」『東京学芸大学紀要・社会科学』第20集、高山次嘉 前掲論文 参照)

このように、日本の公民教育は、中央の文部省主導ではなく、地方の農村振興と地方自治の担い手として、「国民」と区別した市町村の有権者としての「公民」を育成するために、地域的実際の知識を教育することを目的に成立したといえる。

その後、1925年に普通選挙法(男子25歳以上)が成立し、有権者教育としての公民教育の必要性が高まり、1931年に中学校の選択科目「法制及び経済」に代えて「公民科」が必修科目として課せられることになる。同様に、翌年の1932年には、高等女学校でも「公民科」が実施されるようになる。先の実業補習学校公民科教授要項も含めて、その内容編成には、ドイツのStaatsbürgerliche ErziehungやアメリカのCommunity civicsの影響が指摘されている。その意味で、この時期に成立した「公民科」は欧米の市民社会における市民の育成を指向する側面があった。

しかし、1931年は満州事変が勃発した年であることが象徴するように、徐々に国家主義と軍国主義による国粹主義的傾向が強まり、「公民」は天皇の臣民を意味する「皇民」へと変化する。その結果、国民とは異なる市民社会における市民の育成の萌芽を内包した公民科教育は終焉し、戦時体制下における皇国民練成を目的とする国民科修身となり1945年の敗戦を迎えることになる。⁽⁵⁾

3. 第2次世界大戦後における公民教育の成立と展開(第2期～5期)

第2次世界大戦後、日本の教育制度は戦争への反省と社会の民主化を目的に大きく改編される。その結果、公民教育は1947年に発行された学習指導要項に基づく新設教科「社会科」を中心に展開されることになる。しかし、東西冷戦とその日本的政治システムである55年体制下において、社会科は保守(資本主義)と革新(社会主義)のイデオロギー対立の場になる。

他方、1950年代後半から1970年代前半にかけての高度経済成長時代を代表に、戦後の日本社会は経済の拡大に伴い構造変動を余儀なくされる。それは社会の学習対象が変化することでもあった。

その結果、社会科は学習指導要領の改定の度に教科構造と内容ともに改編され続けることになる。

(1) 敗戦後の公民科構想と方法的広域総合教科としての社会科による公民教育(第3期)

まず、戦後の公民教育再構築の方向を示すものとして、敗戦直後の1945年12月に提出された「公民教育刷新委員会答申」による「公民科」構想があげられる。そこでは、戦前、とりわけ戦時体制下において、国民科修身となった公民教育を否定し、戦後民主社会を担う人間を育成するにふさわしい「近代的で合理的な」教科として「公民科」を設置することが提唱され、その教育内容として、次の10項目が提示された。

- ①人と社会 ②家庭生活 ③学校生活 ④社会生活 ⑤国家生活
⑥近代政治 ⑦近代経済 ⑧社会問題 ⑨国際社会 ⑩社会理想

この「公民科」構想に対して、日本の社会科成立史研究の第一人者である片上宗二は、「古い修身教育を批判し否定したけれども、修身が担った道德教育の領域を斥けたのではない」として、次のように位置づける。(片上宗二「日本の公民教育の歴史 戦後の公民教育」文献②参照)

「戦争末期に国民科修身という形で修身に包摂されてしまっていた公民科を解放し、その公民科の中に逆に道德教育をも包摂し直す(古い修身教育をも改造する)という考え方であった。いわば、社会についての知識・理解(公民的知的)と社会の中でとるべき態度や行動(公民的態度)とを統一的に育成する教科として、新しい公民科を打ち出したのである。」

しかし、このように評価される公民科構想ではあったが、正式に制度化されることなく終わり、第2次大戦後の日本の公民教育は、敗戦二年後の1947年に発行された「学習指導要領」に基づく新設教科「社会科」が担うことになる。片上は、この変化過程に注目することから、公民教育刷新委員会による公民科構想との比較により、新たに成立した社会科による公民教育の特性として次の三点を指摘する。

第一は教科領域の違いである。公民科が指向する公民教育は、地理教育や歴史教育とは異なった、狭義の政治経済社会的な内容を中心とするが、社会科は地理や歴史を含む広い領域にわたる総合的な内容により構成される公民教育である。

第二は学習方法の違いである。社会科は、子どもが現実社会の問題をさまざまな学習活動を通して解決する過程において、社会に対する理解(認識)と社会的な態度や能力を培う(公民的資質の深化)こと、すなわち問題解決学習を方法原理として生まれた教科である。だが、公民科には、このような学習方法の原理が明確ではなかった。

第三は教師の指導のあり方の違いである。公民科では、目指すべき公民的資質の質が前もって規定されているため、教師の役割はそれを確実に教えることが中心にならざるをえない。それに対して、社会科の場合は、学習指導要領に示された内容は参考例にすぎず、実際に子どもが学習する問題を具体的に提示するのは教師の役割であった。さらに、その問題解決過程で子どもが公民的資質を深化させることができるかどうかは、教師の指導にまかされる構造になっていた。

以上のように、戦争への反省のもとに再出発した戦後日本の公民教育は、問題解決学習という方法原理に基づく広域総合教科としての社会科を中核とする教育として成立した。しかし、次にあげる理由により、当時の日本の教育界は、このような社会を中核とする公民教育の理想を根づかせることができなかった。

第一に、敗戦後の日本社会の現実の中にある問題は、子どもが問題解決学習の対象にできるほど単純ではなかった。

第二に、教師の側においても、これまで国家が定める知識を教授することに慣れていたために、問題解決学習という新たな方法原理に基づく教育を行うことは困難であった。

第三に、歴史教育や地理教育の側から、社会科という公民教育に包摂されたことに対する反論が相次いだ。

さらに、次に述べるように、1950年の韓国戦争を境にして、このような教育界内部の問題を越える世界史的な変化の影響が日本社会を覆うことになる。その結果、1955年版の学習指導要

領から、社会科は系統的な知識の教授を重視する分化型の教科に移行し、公民教育は再びその構造と内容を変えることになる。⁽⁶⁾

(2) 系統的な知識教授を重視する分化型社会科に（第3期）

1950年6月25日に勃発した韓国戦争により、日本の世論は左右のイデオロギーに分裂するものの、日本政府はアメリカの核の傘に入ることを選択した。その結果、1956年に日米安保条約締結とセットになったサンフランシスコ講和条約に調印することにより、日本は独立国となった。さらに、占領下にあった日本にとって、他に選択の余地がなかったものの、結果として、韓半島で生活する人々を犠牲にして、日本は敗戦による貧困を脱して経済復興をとげることになる。そして、1955年に成立した保守合同により政権の基盤を得た日本の保守政党（自由民主党）は、1960年代から70年代にかけて、高度経済成長政策を進行させていく。他方、それに対応して、野党となった革新政党（社会党、共産党）は、政権交代を前提としない批判政党としての役割のみを担うことになる。

その結果、社会科は、政治的には、左右のイデオロギーの対立の場となり、保守（資本主義）と革新（社会主義・共産主義）のいずれの立場からも、自己の信ずる社会体制を肯定し、敵対する体制を否定する知識を一元的に教授することを要請される。また、経済的には、欧米先進諸国にキャッチアップするための高度経済成長を担うマンパワー育成に必要な知識と技能を、やはり一元的に教授する教科であることを期待される。⁽⁷⁾

このような社会情勢の変化と教育に対する社会的要請の変化を背景に、1955年（社会科のみの改定）と1958年（高校は1960年版）に「学習指導要領」が改定され、社会科は系統的に前もって定められた知識を教授する分化型の教科に再編成される。

まず、小学校社会科において、低・中学年は総合教科としての特性を残すものの、高学年では地理教育（5年）と歴史教育（6年）の観点からの内容構成が強化される。また、中学校社会科では、総合的な学習を重視する「一般社会科」が廃止され、「歴史的分野」、「地理的分野」、「政治・経済・社会的分野」の三分野に再構成される。さらに、各分野の学習学年が明記されなかったことから、中学校社会科は、歴史と地理と政治経済社会の知識を相互に関連づけることなく個別に教授する三種のミニ教科が集合した構造に変化する。そして、道徳重視の観点から「道徳」の時間が社会科から分離して特設される。

他方、高校社会科では、まず1955年版において、小・中学校での問題解決学習を総合する科目として位置づけられていた「時事問題」が、「一般社会」との内容が重複するという理由で廃止される。また、その「一般社会」も、歴史や地理とは異なる独自の領域であることを明確にするために、新科目「社会」に転換する。さらに1960年版では、道徳教育重視の流れを受けて、倫理的内容の重視を理由に、「社会」が「倫理・社会」と「政治・経済」の二科目に分化する。この結果、小学校→中学校→高等学校と学習方法の次元で一貫した総合社会科を中核とする公民教育の枠組みは消えることになった。

ところが、これから10年後の1968年に改定される「学習指導要領」において、再び社会科の構造と内容は変化することになる。

(3) 「公民的資質」による社会科の再構成（第4期）

まず、1968年版「学習指導要領」の小学校社会科の目標に、「公民的資質」という概念が明

記される。その意味について、学習指導要領の解説書である「指導書」には次のように述べられている。

「公民的資質というのは、社会生活のうえで個人に認められた権利は、これをたいせつに行使い、互いに尊重しあわなければならないこと。また、具体的な地域社会や国家の一員としてみずからに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知り、これらの理解に基づいて正しい判断や行動ができる能力や意義などをさすものといえよう。したがって、市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだ言葉として理解されるべきものである。」

この解説から次の二つの特色が指摘できる。すなわち、戦後日本における「公民」とその「資質」の概念が、第一に「市民社会の一員としての市民」と「国家の成員としての国民」という二つの立場を包含する概念であること、また第二に「義務や責任」を強調する概念として提示されたことである。（梶哲夫「よりよい社会の形成と公民的資質」参照 文献①所収）

他方、中学校社会科では、「公民的資質」という言葉は使用されていないが、「政治・経済・社会的分野」が「公民的分野」という名称に変更される。さらに、歴史、地理、公民の三分野の履修学年が明記され、相互の関連を重視する履修方法が明記される。すなわち、次の図のように、第一学年と第二学年において地理的分野と歴史的分野を並行して学習し、その上立って第三学年の「公民的分野」を学習するという構造である。（片上 前傾書 参照）

↑ 	第三学年	公民的分野	
	第二学年	地理的	歴史的
	第一学年	分野	分野

さらに、これに伴って内容構成も次のように変化する。

「政経社会的分野の内容（58年版）」

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①近代社会と民主主義 ②民主政治の組織と運営 ③産業・経済の構造と機能 ④現代の社会生活と文化 ⑤世界と日本 ⑥現代の諸問題 |
|---|

「公民的分野の内容（68年版）」

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①家庭生活 ②社会生活 ③経済生活 ④国民生活と政治 |
|---|

⇒

58年版が政治、経済、社会それぞれの学問的な知識の系統に従って配列されているのに対し、68年版が「家庭生活→社会生活→経済生活→国民生活と政治」と、私生活からはじまる同心円的拡大方式により再構成されていることが理解できる。ただし、それぞれの内容を構成するのが系統的な知識であるという点では、大きな変化はないともいえる。また、歴史、地理、公民の三分野の関係も、あくまで相互に独立した内容であることを前提としての関連性であることも指摘しておかなければならない。

他方、高校社会科でも、小学校の「公民的資質」、中学校の「公民的分野」との一貫性の観

点から、科目「政治・経済」の総括目標として、「良識ある公民として必要な教養の基礎を高める」ことが明記された。

このように、1955・58（高校は60）年に分化型に転換した社会科が、1968（高校は70）年の改定では、再び相互の関連性を重視する教科構造に変化する。そのためのキーワードとして提示されたのが、小学校での「公民的資質」、中学校での「公民的分野」、高等学校での「良識ある公民」という表現に代表されるように、「公民」という概念である。ただし、それはあくまで分化を前提としたうえでの統一性と一貫性の重視という観点からの再構築であった。その意味で、総合社会科に戻るのではなく、むしろ、第2次世界大戦以前の「公民科」との連続性の側面が強いといえる。

そして、この傾向は1977・78年に改定された学習指導要領でより明確になる。それを象徴するのが、小・中・高等学校社会科の目標が「公民的資質」を育成することで統一されたことである。さらに、単に抽象的な目標の統一のみでなく、具体的な学習内容においても、小・中学校社会科に総合的な地域学習が導入され、高等学校社会科においては小・中学校社会科を総合する観点から「現代社会」が一年時の必修科目として設置された。

しかし、なぜ総合から分化へと変化したはずなのに、再び統一する必要が生じたのか。それも、現代日本の日常生活ではほとんど使用されることのない「公民」という概念を復活させたのはなぜなのか。その理由と社会的背景を、1968年版と1977年版という二つの学習指導要領の改定が準備される約20年間（1960年代～70年代）の過程に生じた日本社会の構造変動と関連させることから指摘しておきたい。

まず、前半の10年（1960年代）は、日本が高度経済成長を成功させ経済大国への基盤を築く過程であった。それは敗戦で失った国家の威信が回復され、新たな「日本人＝国民」像が要請される過程でもあった。他方、日本の高度経済成長の原動力は、伝統的な村の秩序の中に閉じ込められていた人々に対して社会移動を促すことから得たエネルギーであった。しかし、それは経済的繁栄の代償として社会秩序の流動化をもたらし、工業化と都市化が急速に進行する社会に相応しい「市民」像が要請される過程でもあった。すなわち、このような日本の高度経済成長による経済的繁栄と社会の再秩序化に伴って要請される新たな「国民」像と「市民」像を統一する概念として用いられたのが「公民」という言葉である。加えて、伝統的な「公民科」と連続する概念を用いた背景には、戦時体制下において崩壊した戦前の「公民科」を再構築する意図とともに、戦後の東西冷戦下における政治的なイデオロギー上の対立を反映した保守政権の意図があることも指摘しておきたい。

しかし、後半の10年（1970年代）の日本社会の現実には、このような1968年版の学習指導要領が意図する「公民」概念が機能する方向には向かわなかった。それを象徴するのが学習指導要領が出された1968年が、日本全国の大学で学生による学園闘争（全共闘運動）が最も激しく行われた年であったことである。さらに、1960年代末から70年代にかけては、公害を代表に高度経済成長のマイナス要因が噴出し、全国各地で行政施策や企業経営の有り方に修正を迫る住民運動が活発化した。それは、従来の労働運動を指導したイデオロギーでは解消できない生活上の利害が対立する多様な「地域住民＝市民」の登場によって、日本社会を構成する人々の意識と行動が多様化する過程を意味した。加えて、1973年のオイルショックは日本の繁栄の基盤であった高度経済成長自体を終焉させた。それは、人間を経済的繁栄やイデオロギーの手段（マンパワー）とみなしてきた国家や企業に、「日本人＝国民」像の転換を迫るものであった。

すなわち、1968年版学習指導要領が前提とする「公民」概念は、経済的繁栄に基づく理想としての国民像と市民像を統合するものとして提示された。しかし、その後の10年間に生じた社会変動を踏まえることにより、新たな学習指導要領に基づく社会科を中核とする公民教育においては、一方で現実に利害が対立する多様な地域社会の住民としての市民を広く包含し、他方で高度経済成長に代わる新たな国家の目標を具体化する総合的な人間像を定位する必要性が生じた。その意味で、1977年版学習指導要領が提示する公民像が、国民と市民の総合という枠組みでは、1968年版学習指導要領の延長線上にあるが、その背景と目指す方向においては大きく異なるといえる。これが、1977年版学習指導要領において、日本では日常的に使用されなくなっている「公民」という概念を1968年版に引き続き用いるとともに、より積極的に、実質的に異なる構造に改編されていた小学校社会科と中学校社会科と高等学校社会科の目標を統一する概念として、「公民的資質」を提示した背景と考える。さらにまた、目標という抽象的な次元に止まらずに、現実的に小・中の公民教育の内容を総合する新科目として、高校社会科に「現代社会」を設置した理由と考える。

そしてこのことは、総合社会科の新設により再出発した戦後日本における公民教育が、次の二つの点で1977年版学習指導要領において完成したことを意味する。

その一つは、総合型から分化型へと変化した社会科が、分化型を前提としつつも、改めて公民教育の中核としての「公民的資質の育成」という総合目標の観点から再構築されたことである。ただし、完成というのは次に新たな変化が生じれば、修正ではなく解体につながらざるをえない。これが完成とするもう一つの理由である。

そして、1977年版に代わる新たな学習指導要領は1989年に改定される。この1989年はベルリンの壁が崩壊し、第2次世界大戦後の世界秩序を構成した東西冷戦構造の終焉が宣告された年である。このことを先取りするかのように、日本において冷戦を反映するイデオロギーの対立の場となった社会科という名称をもつ教科は、1989版学習指導要領により、小学校第三学年から中学校第三学年までの7年間に縮小され、社会科を中心とする日本の公民教育の構造は大きく変化することになる。

(4) 生活科の誕生と高校社会科の再編成（第5期）

オイルショック後の日本経済は、省エネルギー政策と技術革新を基盤に、重化学工業中心から電子産業中心に産業構造を転換することにより再び活況を取戻し、1980年代に経済大国への道を歩み始める。それは日本社会が運輸・通信・サービスに代表される第三次産業中心の社会になるとともに、高度情報化と国際化に対応するために、堅実で勤勉だが画一的な人間像に代わって、柔軟な個性や創造性がキーワードになる新たな人間像が要請される過程でもあった。そしてこのような社会が要請する今後の新たな教育課題を、「生涯学習体系への移行」という結論により具体的に提示したのが、1984年に設置され1987年に最終答申を出した臨時教育審議会での論議であった。

他方、それに対して学校教育の現場では、1970年代の半ばから受験競争が激化し、不本意就学者が増加した。さらに、80年代初頭から半ばにかけて、全国の中学校で生徒が校舎を破壊し教師に暴力をふるう事件（校内暴力）が多発した。このような変化に対して、学校教育は画一的な教育と管理を強化することによって対処せざるをえなかった。しかしその結果、80年代半ばに、学校は秩序を回復したものの、画一的な学校的世界に閉ざされた子どもたちの間に、さ

さまざまな人間関係の軋轢（いじめ）に起因する問題が頻発するようになった。そして、80年代末に至って、学校に通うこと自体に精神的に耐えられない子ども（不登校児）の増加が明白になった。このことを契機に、文部省は、問題は子どもではなく学校教育にあることを認め、従来の画一的な学校教育の有り方を根本的に改める施策を提示することになる。その第一歩が1989年に改定された学習指導要領であった。

ところで、このような子どもの社会的成熟を阻害（暴力・いじめ・不登校）する問題、あるいは先に示した情報化や国際化への対応と創造性や個性豊かな人間の育成は、全て広義の公民教育の課題といえる。他方、これまで指摘したように、社会科は1977年版学習指導要領において、公民教育の中核として一定の完成した構造になった。しかし、残念ながら、社会科は、このような子どもたちを取り巻く現実の問題の解決に対してほとんど機能することはできなかった。少なくとも、学習者である子どもたちが、そして教師の多くもまた、社会科という教科を学習することに対して、地理や歴史あるいは公民という名の政治・経済・社会に関する知識を学ぶ（記憶？）過程と考えることはあっても、「国家・社会の形成者」として成長するために必要な「公民的資質」を深化させる過程としてとらえていないことを、社会科教育の研究者として認めざるをえない。

勿論、上述した問題の解決は、いずれも社会科という教科のみで担えるものではなく、受験体制の問題も含めて、教育システム全体の改革により対処しなければならないことは言うまでもないことである。だが、少なくとも公民教育としての総合性の性格を保持した小学校低学年社会科は、子どもたちの社会性の育成に対して最も大きな役割を担いうる教科であったはず。地理と歴史を総合する位置にある中学校の公民的分野、あるいは小・中学校での学習を総合する高等学校の「現代社会」は、中・高校生が自分たちを取り巻く問題に対処するための学習を取り入れることは可能な構造になっていたはずである。

しかし、1989年に提示された学習指導要領により、小学校低学年の社会科は、理科とともに廃止され、低学年児童の発達特性や社会の変化に主体的に対応できる個性豊かな能力を育成することを目的に、生活科が新設された。また、高校社会科は、国際化への対応を目的に地理歴史科と公民科の二教科に再編成された。具体的には、地理歴史科では「世界史A」と「世界史B」のいずれか1科目が必修となり、それに加えて「日本史A」「日本史B」「地理A」「地理B」の中からいずれか1科目を履修することになった。なお、標準単位数はA科目が2、B科目が4単位である。公民科では、「現代社会」（4単位）のみの履修か、「倫理」と「政治・経済」双方（合計4単位）の履修かを選択することになった。そして、中学校では社会科の教科構造としての変更はなかったものの、第三学年において、中学生一人ひとりの学習ニーズに対応した多様な学習を保障するために、全教科にわたって選択履修幅が拡大した。

社会科は入口（小学校低学年社会科）と出口（高等学校社会科）を失い、真ん中（中学校社会科）では、本来担うべき学習課題を他に譲る構造になったわけである。

もっとも、このような社会科の構造の変化は、社会科を中核とする公民教育が本来担うべき課題自体が、小学校第三学年から中学校第三学年までの7年間に縮小したことを意味するのではない。むしろ逆に、量的・質的に拡大・深化したことを強調しておきたい。

たとえば、生活科の場合、その目標に、「自分と社会や自然とのかかわりに関心をもち」とあり、子ども一人ひとりが自分の生活する場に即して社会を捉える方向が提起されている。また、生活科の最終目標は「自立への基礎を養う」である。他方、社会科の場合は、「国際社会

に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という目標が、小学校と中学校に共通するものとして提起されている。この「公民的資質の基礎」は「自立への基礎」をもとに育成されるはずである。また一人の人間として「自立」するための必須条件が「公民的資質の基礎」であるはず。その意味で、生活科は、本来、社会科が担うべき公民教育の課題を拡大・深化させるために新設されたと考える。

逆に、高校社会科の場合は、第3期で指摘したように、事実上1960年に専門分化は終わっており、今回の地理歴史科と公民科への再編成は、そのことを教科名の変更により正式に認めたにすぎないといえる。少なくとも、今回の再編成は授業構成に対して大きな変更を要請していない以上、今後問うべき課題は教科の名称ではなく、実際の授業のあり方である。

加えて、現在、日本の学校教育においては、学習指導要領と学習指導要録が提起した「新しい学力観」に基づき、「自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」、あるいは「子ども一人一人が豊かなよさや可能性をもち、それを発揮しつつ、主体的、創造的に生きることができる資質や能力の育成」という観点から、新たな授業実践への取り組みを始めている。

さらに、学校教育のみでなく、教育行政全体の課題として、学校を取り巻く地域社会や家庭教育のあり方、あるいは親の労働の仕方をも含む教育システム全体の改編を視野において、学校週五日制の実施を進行させている。

また入試に関しても、偏差値を廃止し、新たな評価規準に基づく選抜方法を徐々に試みつつある。これらはいずれも、敗戦を契機に再編成された教育制度が50年の年月をへて、再び新たな教育制度に改編すべき段階にあることを示す改革である。

その意味で、戦争への反省のもとに生まれた社会科という新教科を中核に再編成された日本の公民教育もまた、戦後50年の節目を境に、新たな構造に転換するための模索期にあるといえる。その中で、社会科が改めて公民教育の中核として展開できるかどうかは、今後の社会科の授業実践や研究の拡大・深化によるといえよう。

4. “citizenship Education” の新たな課題

ここでは、The Development of citizenship Education in Japan というテーマのもとに、“citizenship Education” を日本語の「公民教育」と捉えて論じてきた。しかし、これまで指摘してきたように、「公民」は「国民」と「市民」を統合する概念である。また、戦前の「公民科」の伝統を受け継ぐとともに、戦後の東西冷戦に基づくイデオロギー対立の影響を受けた概念であることを否定できない。

他方、日本語の「公」とは、本来、「私」に対応する概念である。さらに、日本は伝統的に「公」を「私」より優先させる文化であるとともに、そのような「公」と「私」の関係を無限に拡大させる傾向が強い。そしてこのことが、戦前は国家に、戦後は経済に人間を従属させる文化的背景になったことも否定できない。

加えて、いうまでもなく、citizenship Education は欧米の個人主義的な社会と文化を背景に生まれた概念である。また、それを日本語に翻訳する場合は、通常、市民性教育という言葉当てて。その意味で、厳密には、日本語の公民教育と citizenship Education という二つの概念は、必ずしも重なるものではない。

これらのことを考慮するとき、今後の日本における citizenship Education は、その名称も

含めて、新たな観点から再編成する必要があると考える。そのために検討すべき課題として次の4点を提示しておきたい。

- (1) 冷戦崩壊後のアジアの中の日本として
 - ・アジア各国とりわけ韓国と中国に対する侵略責任の明確化
 - ・アジアにおける工業化・情報化に伴い生じる問題解決に対する共同研究の推進
- (2) 社会の高度情報化と国際化に積極的に対応するために
 - ・メディア（コンピューター）リテラシーの育成
 - ・国内外における多文化共生のための教育と地球的視野における環境問題への対処
- (3) 少子・高齢社会を豊かに生きるために
 - ・男女共同参画社会を前提とする男女平等教育
 - ・ボランティアマインドと技能の育成
- (4) 生涯学習社会における新たな“citizenship Education”の提示
 - ・自己学習力の育成と多様な学習機会・機関とのネットワーク化
 - ・「公民（的資質）」に代わる新たな「市民（的資質）」の提示

すなわち、何よりも重要なのは、「(1)冷戦崩壊後のアジアの中の日本」という立場からの再構築である。そのための第一の課題は、東西冷戦体制の中で未処理のままにしてきた「アジア各国とりわけ韓国と中国に対する侵略責任の明確化」である。さらに、それは単に過去を詫びることに止まるのではなく、現に進行している「アジアにおける工業化・情報化に伴い生じる問題解決に対する共同研究の推進」によってこそ、日本の責任は果たされると考える。そのためのテーマが(2)(3)(4)である。これらは日本の公民教育の課題であるとともに、日本と類似した工業化の過程が進行中のアジア諸国共通の課題であるはず。いずれも、アジア的世界に欧米社会を基盤に誕生した産業化の波が襲ったときに生じる問題と考えるからである。⁽⁸⁾

具体的には、まず「(2)社会の高度情報化と国際化に対する積極的な対応」があげられる。そのための課題の一つが「メディア、あるいはコンピューターリテラシーの育成」である。

現代は、1989年のベルリンの壁崩壊を契機に生じた東欧のドミノ現象をあげるまでもなく、多様な情報が世界同時的に国境を越えて人々の意思決定に関与する時代である。このボーダーレスな状況の中で、一人一人がいかに情報を操作・制御できるかがこれからの citizenship Education の最も大きな課題と考える。⁽⁹⁾

加えて、国境を越えるのは情報のみではない。いま、日本には多くの外国籍の方が生活している。その代表が在日韓国・朝鮮の方達である。だが残念ながら、単一民族、単一文化の神話に基づく閉ざされた制度と文化によって、これまで多くの苦難を強いてきたことは否定できない。それを世界に開かれた文化と制度に改編するための citizenship Education は、単に日本国内の問題のみでなく、国の外で生きる多くの日本人と企業に対する教育としても、極めて重要な課題である。その意味で、「国内外における多文化共生のための教育と地球的視野における環境問題への対処」が、情報化と国際化に係わってのもう一つの課題と考える。⁽¹⁰⁾

他方、日本は20年後に四人に一人、30年後に三人に一人が高齢者になる超高齢社会になる。その高齢化率上昇の速さと高さは、世界中どの国も経験したことのないものである。

この超高齢化は、長寿化のみなく、子どもの数の減少が大きく影響している。その原因は産

業の高度化と女性の高学歴化に伴い、男女が共に働く社会に転換しつつあるにもかかわらず、子育ては女性の責任という意識と仕組みが改編されないままになっていることである。これが第3番目の課題にあげた「(3)少子・高齢社会を豊かに生きるために」という項目の課題に「男女共同参画社会を前提とする男女平等教育」を提示した理由である。

あわせて、超高齢社会とは、誰もがハンディキャップをもつ社会である。それは、現代の3RSである国語や算数の学習と同様に、一人の人間として成長・発達するための課題（基礎・基本）の中に、「ボランティアマインドと技能の育成」が加えられなければならないことを意味すると考える。

最後に、このような新たな課題は、人生の一時期の学校教育のみで担えるものではない。生涯にわたる学習課題でなければならない。これが第4番目に「(4)生涯学習社会における新たな“citizenship Education”の提示」を掲げた理由である。

それは、学校教育の役割の縮小ではなく、質的転換の要請と考える。それが「自己学習能力の育成と多様な学習機会・機関とのネットワーク化」である。学校は、多様な学習機関のネットワークの核として自己の役割を再構成し、子どものみでなく、あらゆる年齢の人々の学びの場として、保育や福祉機能をも含めた地域生涯学習センターとして再生する必要がある。その時に、citizenship Education は『「公民（的資質）」に代わる新たな「市民（的資質）」』全体の教育の課題にならなければならないことを最後に指摘しておきたい。⁽¹⁾

注 記

- (1)シンポジウムは「東アジア市民教育の成立と展開」（동아시아 시민교육의 성립과 전개）というテーマのもとに、戦後50年間における韓国、中国、日本の市民教育の成立と発展について論じるものであった。韓国と中国の発表者とテーマは次のとおりである。
ソウル大学校 曹永達 「韓国市民教育の成立と展開」（한국시민교육의 성립과 전개）
延边大学 金強一 「中国中等学校政治品德教育的設立和展開」
その内容については、馬居が提出した論考も含めて、韓国社会科教育學會の編集による「社会科教育」第21輯に掲載されている。
なお、「市民教育」を「公民教育」として論じた理由については、本文の「3.むすびにかえて」を参照いただきたい。
- (2)我々の公民教育と韓国との関係についての観点については、「日本と韓国における青少年文化の意識構造の比較研究（その1）」を参照いただきたい。
- (3)この問題にかんする我々の観点については、「日韓社会科教育比較考（その1）」を参照いただきたい。
- (4)このことについては、我々の三種の共著に加えて次の馬居の論考を参照いただきたい。
「“共感”と“交感”の“帯”の創造を求めて」『青少年問題』第42巻10号 1995年10月号
青少年問題研究会
- (5)日本における公民教育の成立は、ここに概略したように、第2次世界大戦以前に遡って論じることが可能である。しかし、韓国にとっては、あくまで1945年の日本の敗戦による独立後の歴史としてのみ展開されることを、日本の研究者として反省を込めて記しておかなければならない。同時に、日本の公民教育成立史の研究において、半島のみでなくアジア諸国を侵略したことにかかわっての公民教育の内在的要因についての研究が、積極的になされてこな

かったことについても、自戒を込めて記しておく。さらに、現在の韓国では、日本に支配されたいわゆる日帝時代の教育に先んじて、儒教の伝統に基づき民衆教育が実施され、さらには、近代教育への転換の試みもなされていた事実のほりおこしが進められつつあり、その成果の一端が、韓国大田市にある「ハンバツ教育博物館」に展示されていることを紹介しておく。

- (6)我々は本稿が、韓国社会科教育学会主催のシンポジウムでの発表をもとにまとめられたことを重視し、朝鮮戦争ではなく韓国で通常使用される韓国戦争を用いる。また、大韓民国成立後の市民教育は、日本と同様にアメリカの総合社会科の影響のもとに、social studiesの韓国語訳である「社会生活科」として出発するが、韓国戦争により中断される。その後、「社会生活科」を「社会科」と改め、現在にいたっている。その間の韓国社会（生活）科教育の変化と背景について、徐在千（韓国公州教育大学）は博士学位論文「韓国国民学校における社会科教育展開過程の研究」の末尾において、次のように五期に区分しつつ、その特性をまとめている。

「第一期（1945年～46年）は社会生活科模索期、第二期（1947年～54年）は社会生活科形成期、第三期（1955年～62年）は子どもの生活を重視する社会生活科の具体的な定着期、第四期（1963年～72年）は社会改革のための社会科の時期、第五期（1973年～80年）は社会科学中心社会科の時期である。

この間、社会（生活）科は、民主市民的資質の強調から国民としての資質強調へ、進歩的な価値観重視から保守的な価値観重視へ、子どもの生活中心から社会科学の知識中心へ、子どもの実践的な活動重視から思考力の重視へと変わってきたのである。そして、このような韓国社会（生活）科の展開は、本論文でみてきたように、韓国社会の伝統に根ざし、現実に即応しながら発展してきたというより、また、この教科の本質の研究や授業実践の反省に基づいた改革というよりも、どちらかと言えば、政治的要求や外来の教育思潮に強く影響を受けた変容であると言える。特に、韓国の文化を抑圧した日本の植民地統治からの解放、アメリカの軍政、悲惨な朝鮮戦争、東西冷戦下の韓国と北朝鮮の対立のなかでの民主化と軍事革命、十月維新と続く政治的激変は、この教科の特性からして、社会（生活）科に強い影響を及ぼした。

しかし、そうした激しい変動の中でも、解放後から今日までの社会（生活）科実践を通して、自己の権利に目覚めた多くの近代的市民の育成が行われてきたことも認めなければならない。われわれは韓国社会（生活）科の展開過程をふりかえることによって、その問題点を反省するとともに、韓国民族や社会の優れた文化や伝統を受け継ぎ発展させながらも、21世紀に生きる次世代の若者を育成する新しい社会科を作り上げていく課題を背負っている。」

- (7)この点については次の馬居の抽稿を参照いただきたい。

「社会科教育変遷課程の研究（2）－社会科論の構造」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇） 第18号 1986

- (8)このような問題意識に基づき、我々は現在、科学研究費国際学術調査「韓国における日本の大衆文化についての調査研究」を、外山知徳（静岡大学）、曹永達（ソウル大学校）、李元馥（韓国徳成女子大学校）、関根英行（韓国聖心外国語専門大学校）との共同研究により、1995年度から四年間の継続調査として実施中である。
- (9)この点については、現在の韓国の社会科教育の課題への我々の観点も含めて、次の馬居の抽

論を参照いただきたい。

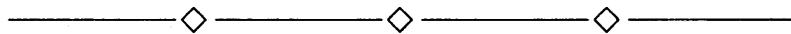
「『太平洋戦争』の記述対比」－書き手によってここまで違う?」『教育科学 社会科教育』No.403 1995年3月 明治図書

(10)この点については、次の馬居の拙論を参照いただきたい。

「国際化社会と公民教育」『公民教育の理論と実践』日本公民教育学会編 1992 第一学習社

(11)この点については、次の馬居の拙論を参照いただきたい。

「社会の少子化と学校再編成の課題」『学校運営研究』No.425 1994年9月 明治図書
「生涯学習社会における社会科教育」『現代社会科教育論』篠原昭雄先生退官記念会編 帝国書院 1994年



シンポジウムの資料として、韓国社会科教育学会に提出した拙論には、本稿をまとめるにあたり参考にした文献を、韓国研究者への紹介もかねて、次のように提示した。それぞれ本文中に明記した文献だが、本稿を韓国研究者が読んでいただけることを願って、改めてここに再記しておきたい。

「参考文献」

本稿を作成するにあたって、以下の文献を参考にした。いずれも日本の公民教育の成立と発展過程を知る上で重要な文献と考える。日本の社会科教育の研究者の一人として、韓国の研究者の方々が直接参照いただけることを願うものである。

①梶哲夫編著『現代社会をよりよく生きる教育』 第一法規 1976年

②日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成－公民教育の理論と実践』 東洋館出版社 1984年

上記二冊は、中・高等学校社会科の文部省教科調査官として、68年版学習指導要領における「公民」概念の復活と77年版学習指導要領における「現代社会」設置に関係した梶哲夫氏が、東京教育大学教授（後に筑波大学教授）に転任した後に、編集の中心者として表した本である。1980年代までの日本の公民教育の発展過程を知ることができる。

③日本公民教育学会編『公民教育の理論と実践』 第一学習社 1992年

本書は、89年版学習指導要領において高等学校社会科が公民科と地理歴史科に再編成されたことを受けて発足した日本公民教育学会により編集されたものである。現在の日本公民教育の特性を知る上での基本文献である。

④篠原昭雄著『新旧学習指導要領比較 中学校社会科』明治図書 1990年

本書は、中・高等学校社会科の教科調査官として、77年版、89年版学習指導要領に関係した篠原昭雄氏が筑波大学教授転任後に戦後日本の社会科教育の歴史を学習指導要領の変遷を主体に論じた書である。日本の中学校社会科の歴史を知る上での必読文献である。

④篠原昭雄先生退官記念会編『現代社会科教育論－21世紀を展望して－』帝国書院 1994年

本書は、篠原昭雄氏が、筑波大学教授転任後に育成した研究者により、篠原教授の退官を記念して、21世紀にむけての日本社会科教育のあるべき方向を提起したものである。今後の日本の社会科教育全体の方向を知るための基本文献である。

일본에 있어서의 공민교육의 성립과 전개
The Development of Citizenship Education in Japan

1. 첫머리

처음 뵙겠습니다. 저는 일본의 시즈오카대학 교육학부에서 온 우마이 마사유키 (馬居政幸) 입니다.

먼저, 50년전의 8월15일을 맞이하기까지의 36년간, 한국의 여러분들께 필설로 다하기 어려운 고난을 강요한 일본에서 태어나 자라온 한 사람의 일본인으로써, 저희들의 부모, 조부모가 저지른 죄를 마음으로부터 사죄드림과 동시에, 일본의 사회와 교육의 연구자로서 50년째의 절목(節目) 이되는 8월에 이러한 자리에서 발표할 수 있는 기회를 주신 한국사회교육학회의 여러분들께 진심으로 감사드립니다. 아울러, 저를 추천해 주신 서울대학교 사범대학의 조 영달교수님의 우정에 마음으로부터 감사드립니다.

그러면, 오늘 발표에 대해, 저는 다음과 같은 관점에서 진행하고자 합니다.

먼저, The Development of Citizenship Education in Japan이라고 하는 테마에 대해, Citizenship Education을 일본어의 「공민교육」 혹은 「공민적 자질의 교육」으로써 파악하며, Development를 다음과 같이 제2차 세계대전이전도 포함하여 5기로 나누어 정리하였습니다.

제1기 : 제2차 세계대전이전

「실업보수학교」 및 「중등학교」에 있어서의 「공민과」의 설치

제2기 : 제2차 세계대전직후~1950년대전반

패전후 교육개혁에 있어서의 공민과구상과 사회과의 신설

- 「공민교육쇄신위원회답신」 (1945년) 에서의 「공민과」 제창
- 「학습지도요령 (시안)」 (1974년) 에 의한 광역종합교과 「사회과」 신설

제3기 : 1950년대후반~60년대

1955년, 1958년판 (고등학교는 1960년판) 「학습지도요령」에서의 사회과의 계통화

- 중학교사회과의 분야별화 (「정치·경제·사회적분야」)
- 고등학교사회과의 「시사문제」 폐지와 「윤리·사회」「정치·경제」의 설치

제4기 : 1970년대~80년대

1968, 1977년판 「학습지도요령」에서의 「공민」 개념의 부활

- 1968년판부터 중학교사회과의 「정치·경제·사회분야」가 「공민적 분야」로 개편
- 1977년판 부터 초중고의 사회과 목표를 「공민적 자질」로 통일하고 고등학교사회과에 「현대사회」를 설치

제5기 : 1990년대

1989년판 「학습지도요령」에서의 사회과 재구성

- 국민학교 저학년의 사회과와 이과를 폐지하고, 신교과 「생활과」를 설치
- 중학교에서의 선택이수족의 확대
- 고등학교사회과를 지리역사과와 공민과로 재편성

그러나, 오늘은 현대일본의 공민교육에 초점을 맞추어, 한국과 마찬가지로 제2차 세계대전후에 신설된 사회과를 중심으로한 공민교육의 Development 즉, 성립과 전개에 대해서 발표하겠습니다. 덧붙여서, 발표시간이 제한되어 있으므로, 손에 들고 계신 발표요항에 있는 일본어의 분장의 요약이 되어 버리는 점을 양해해 주십시오. 의

문점이나 설명부족의 점이 있으면, 나중에 질문해 주실 것을 바라며 진행하고자 합니다.

2. 제2차 세계대전후에 있어서의 공민교육의 성립과 전개 (제2기~5기)

(1) 패전후의 공민교육

제2차 세계대전후, 일본의 교육제도는 전쟁에 대한 반성과 사회의 민주화를 목적으로 크게 개편됩니다. 특히, 일본의 아시아 침략을 유인했던 국사, 지리, 수신(修身)이라고 하는 교과와 책임이 문제시되어 전부 폐지됩니다. 그 결과, 공민교육은 패전 직후의 공민과구상을 거쳐 1974년에 발행된 학습지도요령에 의거한 신설교과「사회과」를 중심으로 재건되게 됩니다.

그 특색은 다음의 3가지로 요약할수 있습니다.

첫째는, 지리나 역사를 포함한 넓은 영역에 걸친 종합적인 내용. 둘째는, 문제해결 학습, 즉 현실사회의 문제를 다양한 학습활동을 통해 해결하는 과정으로, 사회에 대한 이해(인식)와 사회적인 태도와 능력의 육성을 셋트로 키우는 학습방법. 셋째는, 교사의 역할은 지식을 교수하는 것이 아니고, 문제제시와 해결과정의 지도. 이 세 가지입니다.

그러나, 당시 일본의 교육계에 이러한 사회과는 뿌리를 내리지 못했습니다. 이유를 역시 3가지 들면, 첫째는, 패전후 일본사회의 현실속에 있는 문제는 아동의 문제 해결학습의 대상이 될 수 있을 정도로 단순하지 않았다는 것. 둘째는, 지금까지 국가가 정해놓은 지식을 가르치는 것에 익숙해진 교사들은 문제해결학습에 의거한 교육을 행하는 것이 곤란했다는 점. 셋째는, 역사교육이나 지리교육의 측면에서, 사회과라는 공민교육에 포섭당한 것에 대한 반론이 이어졌다는 점. 이 세 가지입니다.

더우기, 1950년의 한국전쟁을 기로하여 이와같은 교육계 내부의 문제를 초월한 세계사적인 변화의 영향이 일본사회를 덮치게 됩니다. 그 결과, 자료2에 나타난 것처럼 1955년판의 학습지도요령에서부터 사회과는 계통적인 지식의 교수를 중시하는 분화(分化)형의 교과로 이행하게되며, 공민교육은 구조와 내용을 바꾸게 됩니다.

(2) 계통적인 지식교수를 중시하는 분화형사회과에 (제3기)

즉, 1950년6월25일에 발발한 한국전쟁에 의해, 일본의 여론은 좌우의 이데올로기로 분열합니다만, 일본정부는 미국의 핵우산에 들어갈 것을 선택하여 연합군에 의한 점령기를 종료시킵니다. 더우기, 심히 드릴 말씀이 없습니다만 한반도에서 생활하는 사람들을 희생시켜 일본은 패전에의한 빈곤에서 벗어나 경제부흥을 이룩합니다. 그리고, 1955년에 성립된 보수합동에 의해 정권의 기반을 얻은 일본의 보수정당(자유민주당)은 고도경제성장정책을 진행시킵니다. 그것에 대응하여 야당이 된 혁신정당(사회당, 공산당)은 정권교체를 전제로 하지 않는 비판정당으로써의 역할만을 담당하게 됩니다.

그 결과, 사회과는, 정치적으로는 이데올로기 대립의 장이 되어, 보수(자본주의·자유주의)와 혁신(사회주의·공산주의)의 어느 쪽 입장에서부터도, 자신이 믿는 사회체제를 긍정하고 적대하는 체제를 부정하는 지식의 일원적교수를 요청받습니다. 또한, 경제적으로는 구미선진국을 따라잡기 위한 고도경제성장을 짊어 질 맨파워 육성에 필요한 지식과 기능을 역시 일원적으로 가르치는 교과일 것을 기대받습니다.

이러한 사회정세의 변화와 교육에 대한 사회적 요청의 변화를 배경으로, 1955년(사회과판의 개정)과 1958년(교과는 1960년판)에 「학습지도요령」이 개정되어, 사회과는 계통적으로 미리 정해진 지식을 교수하는 분화형교과로 재

편성됩니다.

자료2를 봐 주십시오. 국민학교 사회과는 종합교과 그대로입니다만, 중학교 사회과에서는 종합적인 학습을 중시하는 「일반사회과」가 폐지되고 「역사적」, 「지리적」, 「정치·경제·사회적」의 3분야로 재구성되어 각 분야의 지식을 개별로 가르치는 3종의 미니교과의 집합체로 변화합니다. 그리고, 국민학교와 중학교에 있어서 도덕중시의 관점에서부터 「도덕」 시간이 사회과에서 분리되어 특설됩니다. 고교 사회과에서도 「시사문제」가 사라지고 「일반사회」가 역사나 지리와는 다른 독자 영역에 있을 것을 명확히 하기 위해, 과목 「사회」를 거쳐 「윤리·사회」와 「정치·경제」의 2과목으로 나뉩니다. 그 결과, 초·중·고와 학습방법의 차원에서 일관되어 있던 종합사회과를 중핵으로 하는 공민교육의 틀은 사라지게 됩니다.

그러나, 이때부터 10년후의 1968년에 개정되는 「학습지도요령」에 있어서 재차 사회과의 구조와 내용은 변화합니다.

(3) 「공민적 자질」에 의한 사회과의 재구성 (제4기)

먼저, 1968년판 「학습지도요령」의 국민학교 사회과의 목표에, 「공민적 자질」이라는 개념이 「시민사회의 일원으로써의 시민」과 「국가성원으로써의 국민」이라는 2가지의 입장을 포함하고, 「의무와 책임」을 강조하는 관점에서 제시됩니다. 중학교 사회과에서는 「정치·경제·사회적 분야」가 「공민적 분야」라는 명칭으로 변경되고, 1학년과 2학년에서 지리적 분야와 역사적 분야를 병행해서 학습하고 그 위에 3학년의 「공민적 분야」를 학습한다고 하는 구조로 됩니다. 고등학교 사회과에서도, 국민학교의 「공민적 자질」, 중학교의 「공민적 분야」와의 일관성의 관점에서, 과목 「정치·경제」의 총괄목표로써 「양식있는 공민으로써 필요한 교양의 기초를 높인다」는 것이 명기됩니다.

이처럼 1955·58(고교는 60)년에 분화형으로 전환한 사회과가 1968(고교는 70)년의 개정에서는, 「공민」이라는 개념의 부활에 의해 재차 상호관련성을 중시하는 교과구조로 변화하였습니다. 단, 그것은 어디까지나 분화를 전제로한 통일성과 일관성의 중시라고하는 관점에서의 재구축이었습니다. 그러한 의미에서 종합사회과로 되돌아 가는 것이 아니고, 분화형의 교과이었던 제2차 세계대전이전의 「공민과」와의 연속성의 측면이 강하다고 말할 수 있습니다. 또한 현대 일본에서는 일상적으로 사용되지 않는 「공민」이라고 하는 용어를 사용한 배경에는 이데올로기 대립을 배경으로 하는 보수정권의 영향이 있었다는 것도 지적해 두겠습니다.

이 경향은 1977·78년에 개정된 학습지도요령으로 더욱 명확해져 초·중·고등학교 사회과의 목표가 「공민적 자질」의 육성으로써 통일됩니다. 학습내용도 초·중학교 사회과에 종합적인 지역학습이 도입되어 고등학교 사회과에 초·중학교 사회과를 종합하는 것을 목적으로 1학년의 필수과목으로써 「현대사회」가 설치되었습니다.

이와같이 종합형으로부터 분화형으로 변화한 사회과가 재차 통일되는 방향으로 향한 배경에는 1960년대부터 70년대 사이에 일어난 일본사회의 구조변동이 있었습니다.

먼저 1960년대에 일본은 고도경제성장에 의해 경제대국에로의 기반을 쌓았습니다. 그것은 패전으로 잃어버린 국가의 위신을 회복시키고 새로운 「일본인」상(像) 즉, 「국민」상(像)이 요청되는 과정이기도 했습니다. 다른 한편, 고도경제성장은 경제적 번영의 댓가로써 사회질서의 유동화를 가져와 급격히 공업화와 도시화가 진행되는 사회에 적합한 새로운 「시민」상이 필요하게 되는 과정이기도 했습니다. 이것이 1968년판 지도요령에 「국민」과 「시민」을 통일하는 개념으로써 「공민」

이 등장한 사회적 배경입니다. 그러나, 1970년대의 일본사회는 이러한 「공민」 개념이 기능하는 방향으로서는 향하지 않았습니다. 공해를 비롯한 고도성장의 마이너스 요인이 분출하여 전국 각지에서 주민운동이 다발했기 때문입니다. 그것은 종래의 노동운동을 지도했던 이데올로기로는 해소될 수 없는 대립되는 이해를 가진 「지역주민으로써의 시민」에 의해 일본사회가 다양화되어 가는 과정이기도 했습니다. 덧붙여, 1973년의 오일쇼크는 고도경제성장 자체를 종언시키고 인간을 경제적 번영이나 이데올로기의 수단으로써 보아왔던 국가나 기업이나 노동조합의 「국민」 상으로 전환을 강요하였습니다.

즉, 68년판 지도요령의 「공민」은, 1960년대의 경제적 번영에 기초한 이상으로써의 국민상과 시민상을 종합하는 개념이었습니다. 그러나, 1970년대에 일어난 사회변동에 의해 한편으로는 현실적으로 이해가 되립하는 다양한 지역사회의 주민으로써의 「시민」을 포함하고 다른 한편으로는 고도성장을 대신하는 새로운 국가목표를 구체화하는 종합적인 인간상을 정립할 필요가 생겼습니다. 이 변화를 반영한 77년판 지도요령의 공민상은 국민과 시민의 종합이라고 하는 틀에서는 68년판의 연장선상에 있습니다만, 그 배경과 지향하는 방향은 크게 다릅니다. 그 결과가 형식적으로는 초·중·고 사회과의 목표를 「공민적 자질」의 개념으로 통일하고, 실질적으로는 지역학습이나 교교사회과 「현대사회」 설치에 있다고 생각할 수 있습니다.

그리고 이것은 종합사회과의 신설에 의해 재출발한 전후 일본에 있어서의 공민교육이, 1977년판 지도요령에 있어서 완성되었다는 것을 시사하고 있습니다. 이유는 종합형에서 분화형으로 변화한 사회과가, 분화형을 전제로하면서도 새롭게 공민교육의 중핵으로써 「공민적 자질의 육성」이라는 종합목표의 관점에서부터 재구축되었기 때문입니다. 단, 완성이라는 것은 다음에 새로운 변화가 생긴다면 수정이 아닌 해체에 연결된다고 하는 점입니다. 1989년판에 개정된 학습지도요령에 의해, 사회과는 국민학교 3학년부터 중학교 3학년까지의 7년간으로 축소되어 사회과를 중심으로 하는 일본의 공민교육의 구조는 크게 변화하게 됩니다. 이 배경을 지적하는 것으로부터 현대 일본의 공민교육의 과제를 논하고자 합니다.

(4) 생활과의 탄생과 교교 사회과의 재편성 (제5기)

오일쇼크 후의 일본경제는 에너지절약 정책과 기술혁신을 기반으로, 중화학공업중심에서 전자산업중심으로 산업구조를 전환하여, 1980년대에 들어 경제대국에로의 길을 걷기 시작합니다. 그것은 일본사회가 고도정보화와 국제화에 대응하기 위해 견실하고 근면하지만 확실적인 인간상에 대신하여, 유연한 개성이나 창조성이 키워드가 되는 새로운 인간상이 요청되는 과정이기도 했습니다. 그리하여, 이 새로운 교육과제를 「생애학습체계와의 이행」이라는 결론에 의해 제기한 것이, 84년에 설치되어 87년에 최종 답신을 낸 임시교육심의회입니다.

다른한편 학교교육의 현장에서는, 1970년대 중반부터 수험경쟁이 격화되고, 본의아닌 취학자가 증가하였으며, 더욱이 80년대초 부터 중반에 걸쳐 전국의 중학교에서 학생이 학교건물을 파괴하고 교사에게 폭력을 휘두르는 사건(교내폭력)이 다발하였습니다. 이러한 변화에 대하여 학교교육은 확실적인 교육과 관리를 강화하는 것으로 대처할 수 밖에 없게 되었습니다. 그러나, 그 결과 80년대 중반에 학교는 질서를 회복하였으나 확실적인 학교적 세계에 갇혀진 아동들 사이에 가지각색의 인간관계의 알력에서 기인하는 문제(=이지메; 한 학생을 집단적으로 괴롭히는 것)가 빈발하게 되어, 80년대 말에 이르러서는 학교에 다니는 것 자체에 정신적으로 견디내지 못 하는 아동(등교거부아동)의 증가가 명백해 졌습니다. 이것을 계기로, 문부성은, 임시교육심의회 지적을 받아들여, 문제는 아동이 아닌 학교교육에 있다

는 것을 인정하고 종래의 획일적인 학교교육 본연의 자세를 근본적으로 고치는 시책을 제시하게 됩니다. 그 제일보가 1989년에 개정된 학습지도요령입니다.

그런데, 교내폭력, 이지메, 등교거부라고 하는 아동의 사회적 성숙저해의 문제, 혹은 정보화나 국제화에 대한 대응, 창조성과 개성이 풍부한 인간의 육성은 전부가 광의의 공민교육의 과제라고 생각합니다. 한편, 사회과는 1977년판 지도요령에 의해 공민교육의 중핵으로써 완성되어 있었습니다. 그러나, 안타깝게도 사회과는 이러한 아동을 둘러싼 현실 문제의 해결에 대해서 기능할 수 없었습니다. 적어도, 학습자인 아동들이 그리고 대부분의 교사들도 사회과를, 지리나 역사 혹은 공민이라는 명칭의 정치·경제·사회에 관한 지식을 배우고 입학시험을 위해서 기억하는 교육이라고 생각하는 일은 있어도, 현실적으로 「국가·사회의 형성자」로써 성장하기 위해 필요한 「공민적 자질」을 심화시키는 교육으로써 위치를 부여하지 않고 있다는 것을 연구자로서 지적하지 않을 수 없습니다.

물론, 상술한 문제의 해결에는 교육시스템 전체의 개혁이 필요합니다. 그러나, 적어도 공민교육으로써의 종합학습이 가능한 국민학교 저학년 사회과는 아동의 사회성 육성에 책임을 져야만 하는 교과였습니다. 지리와 역사를 총합하는 위치에 있는 중학교의 공민적 분야, 혹은 초·중학교에서의 학습을 총합하는 고교의 「현대사회」는, 중·고교생이 자신들을 둘러싼 문제에 대처하기 위한 학습을 행하는 것이 가능한 구조였습니다. 그러나, 1989년에 제시된 학습지도요령에 의해 국민학교 저학년의 사회과는 이과와 함께 폐지되고, 사회의 변화에 주체적으로 대응할 수 있는 개성이 풍부한 능력육성을 목적으로, 생활과가 신설되었습니다. 고교 사회과는 국제화에의 대응을 목적으로 지리역사과와 공민과의 두 가지 교과에 재편성되었습니다. 그리고, 중학교에서는 사회과 교과구조의 변경은 없었지만, 3학년에서 중학생 한사람 한사람의 학습니드에 대응한 다양한 학습을 보장하기 위해 전 교과에 걸쳐 선택이수 폭이 확대되었습니다. 사회과는 입구(국민학교저학년 사회과)와 출구(고교사회과)를 잃고, 한가운데(중학교사회과)에서는 본래 떠맡아야만 하는 학습과제를 다른 곳에 내어주는 구조가 되어버린 셈입니다.

다만, 이 변화는 사회과가 떠맡을 공민교육의 축소가 아닌 확대·심화를 의미한다고 생각합니다. 예를들어, 생활과의 목표에 「자신과 사회나 자연과의 관계에 관심을 갖자」라는 것이 있어, 아동 한사람 한사람이 자신의 생활하는 장에 입각하여 사회를 받아들이는 것이 강조되어 있습니다. 또한, 생활과의 최종목표는 「자립에의 기초를 키운다」입니다. 다른한편, 사회과의 경우 「국제사회를 살아가는 민주적, 평화적인 국가·사회의 형성자로서 필요한 공민적 자질의 기초를 키운다」라는 것이 초·중 공통의 목표입니다. 이 「공민적 자질의 기초」는 「자립에의 기초」를 기반으로 육성되어, 한 사람의 인간으로써 「자립」하기위한 필수조건이 「공민적 자질의 기초」일 것입니다. 그 의미에서 생활과는 본래 사회과가 떠 맡아야만 할 공민교육의 과제를 확대·심화시키기 위해 신설되었다고 생각합니다. 거꾸로, 고교 사회과의 경우는 자료2의 사회과의 구조변화가 나타내는 것처럼, 사실상 1960년판 학습지도요령에 있어서 전문분화는 끝났고 금번의 지리역사과와 공민과의 재편성은 이것을 정식으로 인정했다는 것에 지나지 않는다고 말할 수 있습니다. 적어도, 금번의 재편성은 수업구성에 대해서 크게 변경을 요청하지 않는 이상, 금후 문제삼아야 할 과제는 교과의 명칭이 아닌 실제 수업의 자세입니다.

덧붙여, 현재 일본의 학교교육에 있어서는 학습지도요령이 제기한 「새로운 학력관」에 의거하여 「스스로 과제를 찾아내어, 스스로 생각하고, 주체적으로 판단하거나 하여 보다 잘 해결할 수 있는 자질이나 능력의 육성」 혹은 「아동 한사람 한사람이 풍부한 장점이나 가능성을 갖고 그것을 계속 발휘해 나가 주체적 창조적으로 살아갈

수 있는 자질이나 능력의 육성」이라는 관점에서, 새로운 수업실천에 몰두하고 있습니다. 더우기, 교육행정 전체의 과제로써 학교를 둘러싼 지역사회나 가정교육의 자세 혹은 부모들의 노동방법등을 포함한 교육시스템 전체의 개편을 시야에 두고 학교 주5일제에의 전환이 진행되고 있습니다. 또한 입시에 관해서도 편차치를 폐지하고 새로운 평가기준에 의거한 선발방법이 서서히 시도되고 있습니다. 이것들은 모두 폐전을 계기로 재편성된 교육제도가 50년의 세월을 거쳐, 재차 새로운 교육제도로 개편되어야만 할 단계에 있는 것을 나타내는 개혁입니다. 그러한 의미에서, 전쟁에 대한 반성과 함께 생겨난 사회과라고 하는 신교과를 중핵으로 재편성된 일본의 공민교육도 또한 전후 50년의 절목(節目)을 경계로 새로운 구조로 전환하기 위한 탐색기에 있다고 말할 수 있습니다. 그 중에서 사회과가 새롭게 공민교육의 중핵으로써 전개될 수 있을지 어떨지는 앞으로의 사회과의 수업실천이나 연구의 확대·심화에 의한다고 말할 수 있습니다. 그를 위한 과제를 마지막으로 말씀드리고자 합니다.

3. 끝맺음에 대신하여

여기서는 The Development of Citizenship Education in Japan이라고 하는 테마를 토대로 “Citizenship Education”을 「공민교육」으로써 논하였습니다. 그러나 「공민」은 「국민」과 「시민」을 통합하는 개념임과 동시에 이차대전 전의 「공민과」의 전통을 이어 받아나가는 한편 전후의 동서냉전에 의거한 이데올로기 대립의 영향을 받은 개념이라는 것을 부정할 수 없습니다. 다른 한편으로 일본어의 「공(公)」이라고 하는 것은 본래 「사(私)」에 대응하는 개념입니다. 게다가, 일본은 전통적으로 「공」을 「사」보다 우선하는 문화로, 이 관계를 무한대로 확대시키는 경향이 강해 그것이 이차대전 전에는 국가를, 전후에는 경제를 인간보다 우선시키는 문화적 배경이 되어진 것도 부정할 수 없습니다. 덧붙여서, Citizenship Education은 구미의 개인주의적 사회와 문화를 배경으로 생겨난 개념으로 그것을 그대로 일본어로 번역한다면 「시민성 교육」이 됩니다. 그런 의미에서 엄밀하게는 일본어의 공민교육과 Citizenship Education은 반드시 일치되는 것은 아닙니다. 이런 점들을 고려할 때 금후 일본에서의 Citizenship Education은 그 명칭도 포함해서 새로운 관점에서부터 재편성할 필요가 있다고 생각합니다. 그것을 위해 검토해야만 될 과제항목을 레지메에 4가지 제시하였습니다. 그 개략을 설명하는 것으로 본 발표의 끝맺음을 대신하고자 합니다.

먼저 무엇보다 중요한 것은 「(1) 냉전붕괴후의 아시아속의 일본」이라고 하는 입장에서 재구축하는 것입니다. 그것을 위한 제1의 과제는 말할 것도 없이 냉전하에 방치했던 「아시아각국 특히 한국과 중국에 대한 침략책임의 명확화」입니다. 더우기 그것은 단순히 과거를 사과하는 것으로 그치는 것이 아니고 현재 진행되고 있는 「아시아에 있어서의 공업화·정보화와 함께 생겨나는 문제해결에 대한 공동연구의 추진」에 의해서야말로 일본의 책임이 다해지는 것이라고 생각할 수 있습니다. 그것을 위한 테마가 (1) (2) (3)입니다. 이것들은 일본의 공민교육의 과제임과 동시에 일본과 마찬가지로 공업화가 진행중인 아시아각국 공통의 과제이기도 할 것입니다. 어느 것이든 아시아적인 세계에 구미사회를 기반으로 탄생한 산업화의 물결이 덮였을 때 생기는 문제라고 생각하기 때문입니다.

구체적으로는 먼저, 「(2) 사회의 고도정보화와 국제화에 대한 적극적인 대응」입니다. 그것을 위한 과제의 하나가 「미디어, 혹은 컴퓨터리테러의 육성」입니다. 현대는, 1989년 이후에 생겨난 동구의 도미노현상을 들 것도 없이 다양한 정보가 세계동시적으로 국경을 초월해 사람들의 의사결정에 관여하는 시대입니다. 이 국

경이 없는 상황속에서 한사람 한사람이 어떻게 정보를 조작·제어할 수 있느냐가 앞으로의 Citizenship Education의 가장 중요한 과제라고 생각합니다. 덧붙여서, 국경을 초월하는 것은 정보뿐만이 아닙니다. 지금, 일본에는 많은 외국국적의 분들이 생활하고 있습니다. 그 대표적인 것이 여러분의 동포입니다만 안타깝게도 단일민족, 단일문화의 신화에 근거한 폐쇄된 제도와 문화에 의해 많은 고난을 강요당해 왔습니다. 그것을 세계로 열려진 문화와 제도로 개편하기 위한 Citizenship Education은 나라 밖에서 살고 있는 많은 일본인과 기업에 대한 교육으로써도 극히 중요한 과제입니다. 그러한 의미에서 「국내외에 있어서의 다문화공생을 위한 교육과 지구적 시야로서의 환경문제에의 대처」가 정보화와 국제화에 관련된 또 하나의 과제라고 생각합니다. 다른 한편으로, 일본은 20년후에 4명에 1명, 30년후에 3명에 1명이 고령자가 되는 초고령사회가 됩니다. 이 초고령화에는 장수화뿐만이 아니고 아동수의 감소가 크게 영향을 미치고 있습니다. 그 원인은 산업의 고도화와 여성의 고학력화에 따라 남녀가 함께 일하는 사회가 되었음에도 불구하고 육아는 여성의 책임이라는 의식과 구조가 개편되지않은 채 그대로 남아있다는 사실입니다. 이것이 3번째 과제로 제시한 「(3) 소자녀·고령사회를 풍요롭게 살아가기 위하여」라고하는 항목의 과제에 「남녀공동참획사회를 전제로 하는 남녀평등교육」을 제시한 이유입니다. 아울러 초고령사회라고 하는 것은 누구든지 핸디캡을 갖는 사회입니다. 그것은 현대의 3RS와 마찬가지로 한 사람의 인간으로써 성장·발달하기위한 과제 속에 「자원봉사정신과 기능의 육성」이 덧붙여지지 않으면 안된다는 것을 의미한다고 생각합니다.

마지막으로, 이와같은 새로운 과제는 단순히 인생의 한 시기의 학교교육 뿐만이 아닌 생애에 걸친 학습과제입니다. 이것이 4번째에 「(4) 생애학습사회 (lifelong-learning society) 에 있어서의 새로운 "Citizenship Education" 의 제시」를 든 이유입니다. 그것은 학교교육의 역할의 축소가 아닌, 질적 전환의 요청이라고 생각합니다. 그것이 「자기학습능력의 육성과 다양한 학습기회·기관과의 네트워크화」입니다. 학교는 다양한 학습기관의 네트워크의 핵으로써 그 역할을 재구성하고 아동뿐만이 아닌 모든 연령의 사람들을 위한 배움의 장으로써 보육이나 복지기능도 포함한 지역생애학습센터로써 재생할 필요가 있습니다. 그 때에 Citizenship Education은 『「공민 (적자질)」에 대신하는 새로운 「시민 (적자질)」』 전체의 교육과제가 되지 않으면 안된다는 것을 지적하고 저의 발표를 끝마치려 합니다.

긴 시간 들어 주셔서 대단히 감사합니다.

번역은 시즈오카대학의 유학생 김 경선이 담당하였습니다.