

教育／人権教育と市民力

市民性教育をめぐる研究の成果と課題

平沢安政

要約

日本の人権教育について、本稿では五つのタイプに分類し、市民力を育てる人権教育をその一つとして位置づけたうえで、OECDのキー・コンピテンシー概念や中央教育審議会が提起した「学士力」概念、ならびに国際バカロレア（IB）等とも関連づけた議論を行っている。とくに、これまで初等・中等教育の枠内でとらえられる傾向が強かった人権教育のあり方について、高等教育における教育改革の動向や21世紀を生きる市民に求められる資質・技能の観点も踏まえながら考察している点に特徴がある。

はじめに

部落解放・人権研究所の教育部門では、同和教育や人権教育に関わる各種研究活動に取り組んできたが、本稿では人権教育の到達点と今後の課題を整理するために、「市民力」に焦点をあてて考えることにする。なお、部落解放・人権研究所の研究プロジェクトのなかでは、「人権教育と道德教育研究会」（2010年度～2012年度）や「人権と市民性教育研究会」（2011年度）などが、本稿に直接関わるプロジェクトである。

1 人権教育のタイプ分け

「人権とは何か?」「人権教育とは何か?」といった問いについて、どこかに「決まった正解」があるわけではなく、さまざまな解釈や考え方が国内外に存在してきた。以下、日本の人権教育に見られる諸特徴を大きく五つにタイプ分けし、それぞれについて考えてみたい。

- ①個人人権課題について教える
- ②思いやり・やさしさについて教える
- ③人権感覚を育てる

④権利について教える

⑤市民力を育てる

①の「個人人権課題について教える」取り組みとしては、「差別をしない、させない、許さない」ことに力点をおいた同和教育の実践が長年にわたって蓄積されてきた。1965年の内閣同和对策審議会答申以降、部落問題に関わる「心理的差別」の解消に向けた教育・啓発を中心に日本の人権教育が発展してきた経緯があるため、部落問題以外の個人人権課題に関わっても、「差別の醜さに気づかせ、偏見や固定観念を取り除き、人権を大切にするように意識づける」取り組みが大切にされてきた。しかし、そのようなやり方が、他方では「建て前と本音の乖離」や「人権問題を他人事としてとらえさせる風潮」等の問題を生じさせたこともあり、反差別のベクトルと人権尊重のベクトルをどのように統合するのが重要な課題となってきた。

2002年に策定された「人権教育・啓発に関する基本計画」（以下、「基本計画」）において、『法の下での平等』、『個人の尊重』といった人権一般の普遍的な視点からのアプローチと、具体的な人権課題に即した個別的な視点からのアプロー

チとがあり、この両者があいまって人権尊重についての理解が深まっていくものと考えられる。すなわち、法の下での平等、個人の尊重といった普遍的な視点から人権尊重の理念を国民に訴えかけることも重要であるが、真に国民の理解や共感を得るためには、これと併せて、具体的な人権課題に即し、国民に親しみやすく分かりやすいテーマや表現を用いるなど、様々な創意工夫が求められる。他方、個別的な視点からのアプローチに当たっては、地域の実情等を踏まえるとともに、人権課題に関して正しく理解し、物事を合理的に判断する精神を身に付けるよう働きかける必要がある。その際、様々な人権課題に関してこれまで取り組まれてきた活動の成果と手法への評価を踏まえる必要がある」と説明されているが、個別人権課題について教える（「個別的視点から」の）アプローチに偏るのではなく、「普遍的な視点から」のアプローチと統合する必要があることが繰り返し指摘されてきた。

個別人権課題については、「基本計画」（2011年一部改訂）において、「女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害、北朝鮮当局による拉致問題等、その他（同性愛者への差別といった性的指向に係る問題や新たに生起する人権問題など）」という形で人権課題が列挙され、いずれも等しく重要な課題として位置づけられている一方、普遍的な視点からのアプローチに関しては、「法の下での平等」や「個人の尊重」が例示されている。

「普遍的視点」にあたるものとして、例えば大阪府が発行している人権啓発冊子『ゆまにてなにわ』シリーズにおいては、「生命の尊さを知る」「人は違うからこそ尊い」「自尊感情を育てる」「固定観念・ステレオタイプに気づく」「気

持ちを伝える言い方」の5項目があげられており、人権に関わるスキル（技能）や態度も含めて考えることが可能と思われる。また、②に該当する「思いやりの花を咲かそう」「やさしい気持ちをありがとう」など、人権標語を用いた人権啓発の取り組みが、これまで学校教育・社会教育において幅広く展開されてきたが、「思いやり／やさしさ」を強調するこのような教育・啓発も、一種の「普遍的な視点からのアプローチ」としてとらえることが可能ではないかと思われる⁽¹⁾。

ただ、被差別者をはじめ、社会的に弱い立場に置かれた人々に対して「思いやりをもつこと」「やさしく接すること」を強調し、また一般的に「対立」より「調和」を、「社会構造の変革」より「心のもちよう」に力点を置いてきたために、このようなやり方は否定的な評価を与えられることもあった。「いたわり」や「思いやり」が、しばしば「上から目線」の「偽善」を伴うためである。また、1922年に出された全国水平社宣言が「人間はいたわるべき存在ではなく、尊敬すべき存在である」とうたったことから、水平社宣言を一つの根拠として、「思いやり／やさしさ」を批判的にとらえる議論も行われてきた。ただ、きっかけが「思いやり」の気持ちからであったとしても、それが人権意識の形成や人権擁護の取り組みにつながったりすることもあり、「思いやり」や「やさしさ」一般を否定する必要はないと思われる。困難な状況に置かれた他者に共感的に寄り添い、関わろうとする（ケアしようとする）気持ちや態度は、正義（ジャスティス：justice）を実現するためにも不可欠であり、道徳教育を大切にする教育者が、すぐれた同和教育実践をリードしてきた実例も多く存在しているからである。

次に、③の「人権感覚を育てる」取り組みについては、従来の人権教育・啓発が反差別や人

権尊重のメッセージを直接教え込んだり、伝えたりすることによって展開されてきたのに対して、「人権尊重の関係性や雰囲気を通じた」人権教育（education through human rights）の推進という文脈で追求されてきた。ここには、いわゆる「隠れたカリキュラム」⁽²⁾の視点が反映されている。21世紀に入り、国際的な人権教育推進の流れにも後押しされる形で、文部科学省から「人権教育の指導方法等の在り方について【第三次とりまとめ】」（以下、「第三次とりまとめ」）と題された文書が2008年3月に出されたが、学校人権教育のガイドラインとでもいえるこの文書は「人権感覚」ということばをキーワードとして用い、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めることができるための人権感覚」を育み、自他の尊厳を守るために必要な知識・技能・態度を育てるための教育の枠組みを体系的に示している。また、「第三次とりまとめ」においては、「人権教育が効果を上げうるためには、まず、その教育・学習の場自体において、人権尊重が徹底し、人権尊重の精神がみなぎっている環境であることが求められる」と述べられ、「協力的、参加的、体験的な学習」を大切にすることが、人権感覚の育成につながると強調されている。

④の「権利について教える」人権教育については、人権を権利としてとらえ、権利について学習したり、考えたりする取り組みが、日本においてはこれまで全般的に弱かったこともあり、権利教育や法教育の強化を求める声が近年高まっている。国際社会における人権教育は、何よりも権利についての学びを広げ、権利の行使を促す働きかけとしてとらえられているため、これこそが本来の人権教育であるとする考え方もある。国際社会が確立してきた人権基準（世界人権宣言、国際人権規約、各種人権条約等）や憲法等の国内法における人権規定に焦点を当

てながら、学習者を「人権行使の主体者」として育てようとする取り組みが、近年、日本においても広がりつつあり、法教育や消費者教育はその一例である。「臣民」としてではなく、主体性をもった「市民」として自らの権利を認識し、適切に行使できる力を育てることは、民主主義と平和を推進するうえできわめて重要な課題である。

以上のような経緯を踏まえ、これらのさまざまな流れを次のステージに進化させるために、⑤の「市民力」や「市民性」を育てる人権教育のあり方について十分検討する必要があると思われる。市民性教育については、すでに日本においてもさまざまな模索が始まっているが、本稿のテーマを「人権教育と市民力」とし、以下「市民力」や「市民性教育」の視点で人権教育を再構築する可能性について考えることにする。

2 市民力

「市民力」とは、簡単に言うと「市民に求められる力量や資質」のことである。例えば、大阪府が2006年1月に出した「生涯学習大阪計画」において、「自分たちでものごとを決め、社会的な課題に対してはともに解決に当たるという市民一人ひとりの、自律し連帯する力」として「市民力」が提起されている。⁽³⁾1995年に起こった阪神・淡路大震災の後、各種のNPOが設立され、多くの人々が多様なボランティア活動を行ったが、これらは災害からの復興に大きな力になった。「市民力」ということばには、社会的な課題解決に向けて積極的に取り組もうとする「能動的主体としての市民の力」を育むことにより、よりよい社会を築くことができるのではないか、という期待が込められている。行政をチェックし、行政と協働し、公共性のすさま

を補完する市民や市民組織の役割が強く求められているのである。

学校教育に関しては、佐賀市教育委員会が「よりよい社会の実現のために、まわりの人と積極的に関わろうとする意欲や行動力のこと」として「市民性」を定義し⁽⁴⁾、また和歌山県教育委員会も2009年4月から「基本的人権を有する主体としての自覚と行動の仕方」として「市民性」を定義し、市民性を育む教育を推進している⁽⁵⁾。

「市民力」と「市民性」の二つの用語については、一般的に必ずしも厳密に区分されているわけではないが、例えば、教育社会学者の門脇厚司は「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力」として「社会力」を定義し、「社会性」については「社会に適応する力」として定義している⁽⁶⁾。本稿においては、この定義を参照しながら、「市民力」ということばを使っている。

グローバル化の急速な進展とともに、「市民力」を育てる取り組みが「市民性教育」として広がりつつある。その嚆矢となったのがイギリスであり、イギリスの中等教育においては、2002年9月から「市民科」(Citizenship)が必修化され、その後、市民性教育の取り組みは世界各地で広がっている。

イギリスの市民性教育においては、(1) social and moral responsibility (社会的、道徳的責任感)、(2) community involvement (コミュニティへの関与・参加)、(3) political literacy (政治的教養) という三つの柱が設定されているが、その経緯を以下簡単に整理しておきたい。

イギリスで伝統的に取り組まれてきた人格教育(もともとはキリスト教に基づく宗教教育として)が、「PSHE (Personal, Social and Health Education)」(人格的社会的健康教育)という

授業として1980年代に学校カリキュラムに導入され、子どもの人格(自尊心を含む)や社会性、および健康を育む教育が取り組まれていた。さらに多文化化・グローバル化の進展に対応するために公共性や政治的リテラシーを育てる必要があるという認識が1990年代以降高まり、学校教育において市民性を育成することが重要課題として位置づけられるようになり、この二つの流れが合流することによって、「市民科(citizenship)」が必修科目として登場したのである。ここで注目したいのは、「政治的教養」に加えて、「社会的・道徳的責任感」や「コミュニティへの関与・参加」が重要な柱として位置づけられていることである。世界の現状や仕組みを批判的に読み解く力は、パウロ・フレイレなどが「批判的リテラシー」と名付け、世界の人権教育において重要な概念とされてきた。「差別や抑圧の現実」を見すえ、その現実がどのような政治的・社会的構造の中で生じているのかを分析し、社会変革のために取り組む力が市民力として求められていることは言うまでもない。そこに「社会的・道徳的責任感」や「コミュニティへの関与・参加」が加えられていることから、公共的な責任を自覚することや道徳的な価値観を備えることも同じように重要であることが、明確に示されたのである。こうして、例えば、道徳教育と人権教育の二項対立的な関係性を乗り越え、これらを市民性教育の枠組みの中で位置づけ直す道筋も明らかになったと思われる⁽⁷⁾。また、ただ批判したり、分析したりするだけでなく、必要な行動を自ら提案・実践し、多様な他者と協働することによって、コミュニティや社会の変革に取り組むことが、市民に求められているのである。「市民性教育」の理論と実践は、そのような展望を切り拓いたと言える。

ユネスコは「21世紀に向けた市民性教育」を

2005年に出しているが、その中で「教育を管轄する国連機関としてのユネスコは、人権教育と価値教育の推進ならびに実施にあたって中心的な役割を担い、市民性教育と人権教育の相互補完性を検討する立場にある」とし、グローバル化する社会において市民性教育を再定義する必要があると強調している。また、「市民性教育とは、論理的に思考し、開かれた教養をもって社会に関わる重要な意思決定に参加する市民を育てる営みである」とし、平和教育、人権教育、民主主義教育を統合するものが市民性教育であると説明している。このように、人権教育は市民性教育の土台として不可分のものであり、21世紀の教育において中心的な役割を果たすことが示されている。⁽⁸⁾

市民性教育に関する研究や出版は近年増加しており、例えば、2007年1月には、ジェームズ・バンクス編著のDiversity and Citizenship Education: Global Perspectives（全524頁）がJossey-Bass社から刊行され、多文化教育を市民性教育の視点で発展させる方向性が、世界の多くの国々における具体的な取り組みとともに示されている。また、同じ年に嶺井明子著『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、2007年）も出版され、アジア（中国、インド、日本、マレーシア、シンガポール、タイ）、北米・オセアニア（オーストラリア、カナダ、アメリカ合衆国）、旧ソ連諸国（カザフスタン、ロシア）、ヨーロッパ（フランス、ドイツ、イギリス）の各地域、およびユネスコ、欧州評議会などの国際機関によるトランス・ナショナルな動向が紹介されている。

これら以外にも、小玉重夫著『シティズンシップの教育思想』（白澤社、2003年）、鈴木崇弘他著『シチズン・リテラシー—社会をよりよくするために私たちにできること』（教育出版、2005年）、杉本厚夫他著『教育の3C時代—イ

ギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育』（世界思想社、2008年）、オードリー・オスラー他著『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』（勁草書房、2009年）、中山あおい他著『シティズンシップへの教育』（新曜社、2010年）、バーナード・クリック他著『シティズンシップ教育論：政治哲学と市民』（法政大学出版局、2011年）、長沼豊他著『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』（キーステージ21、2012年）など、市民性や市民性教育に関する文献が近年、数多く出版されている。

3 キー・コンピテンシー

市民性教育によって育まれる市民力について考えるためには、21世紀の社会を主体的な市民として生き抜くためにどのような資質や力量が必要なのかについて、具体的に検討する必要がある。

その意味で、OECDが2003年に提起した「キー・コンピテンシー」（key competencies：時代の鍵を握る能力）という考え方に注目しておきたい。これは、OECDから出された概念だが、その後、国内外の教育や人材育成の領域で幅広く参照されているものである。

「キー・コンピテンシー」を定義づけるOECDのプロジェクトが、1999年から2002年にかけて取り組まれ、最終報告が2003年に出された。各国の研究者が「21世紀を生き抜くためにどのような力が必要なのか」に関する調査や概念整理の作業を行い、国際シンポジウムでの議論を経てこの報告がまとめられた。日本語訳は立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』という書名で、明石書店から2006年に出版された。かなり専門的な内容

であるにもかかわらず、その後も版を重ねており、関心の高さがうかがえる。

キー・コンピテンシーは、大きく三つの力から構成されている。

一つ目が「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」⁹⁾ (using tools interactively) で、各種のツール（道具）をコミュニケーション場面で活用する力をさしている。「ツール」には、ことば、概念、テキストなど言語的なものだけでなく、イメージやコンピューターなども含まれており、日常生活、学校、職場、社会生活等において、さまざまな情報や考え・気持ち等をやりとりし正しく相互理解するうえで、この力は不可欠である。PISA型学力¹⁰⁾にならって、学力を「日常生活や社会生活で出会う（教科書に載っておらず、正解が必ずしもないような）諸問題について、考察するために必要な事実・情報・データを自ら収集し、それらを多面的・批判的に分析し、その結果を論理的に整理したうえで、わかりやすく効果的に他者に伝え、対話できる力」としてとらえるならば、「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」は、まさに学力そのものである。

二つ目は「自律的に行動する能力」(acting autonomously) である。このコンピテンシーは「大きな展望や見通しをもって活動する」「人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する」「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する」などの要素から成り立っている。21世紀を生きる市民にとって、自分が何をめざしてどのように歩みつつあるのかを全体的に把握し、目標達成に向けた筋道を順序立てて整理し、自分の権利やニーズを把握したうえで、課題遂行に必要な行動をとるために、「自律的に活動する力」が重要な意味をもつことは明らかだろう。同調傾向を色濃くもってきた日本的世間の枠組

みに縛られるのではなく、市民として自律的・主体的に生き抜くうえで、このキー・コンピテンシーはとりわけ重要な意味をもっている。

三つ目は「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」(functioning in heterogeneous groups) である。グローバル化と多文化化が進展する今日、「日本人と外国人」という国籍・文化の違いだけでなく、健常者と障害者、異性愛者と同性愛者など、世の中の多様性を構成する多様な集団や個人との良好な関係をつくり出すことが求められている。「他者とよい関係を作ることができる」「協力し、チームで働くことができる」「争いを処理し、解決することができる」などの力は、このような時代を生きるために不可欠な力である。

以上の三つの力で示されるキー・コンピテンシーは、21世紀に求められる市民力と大きく重なり合うものであるといえるだろう。

これらを人権教育との関わりで考えてみると、どうなるだろうか。

まず、自分の考えや気持ちを論理的に分析し、相手にわかるように伝えられるかどうか、が重要である。「被差別者への特別施策は是か非か」「同じでなければ不平等か」「公正とはどういうことか」など、人権・差別に関わることは、必ずしも正解が一つではない」ため、多面的に考える必要がある。何かについて「おかしい」と感じたとしても、それをどのように言語化するのかによって、うまく伝わる場合とそうではない場合がある。人権文化を育むために、政策、ビジネス、慣習等、私たちが批判的に検証すべきことがたくさんあるはずだ。

また、自律的に考え、行動できる主体になっているかどうかとも重要である。伝統や慣習に依存するのではなく、人権と民主主義の観点から「自分の頭で」考えることができる、あるいは、もてる資源（リソース）を有効活用しながら、

目標達成に向けてうまく自己管理できることは、社会を生き抜くうえで必須の力だといえる。

さらに、世の中を構成する多様な集団や個人との出会いを楽しみ、相互作用的な関係を通じて自他ともに成長し、社会にシナジー（相乗効果）を生み出せるような生き方も21世紀に求められている。必要な社会変革を実現するためには、異質な集団や個人と協働（コラボレーション）することが欠かせないからだ。

これらの力は、生活のあらゆる場面において必要であり、すべてが人権と深く関わりあっている。市民力を育むうえで、三つのキー・コンピテンシーを基軸にすえながら、「反差別の価値観」「社会的・道徳的責任観」「法的リテラシー」「人権文化を築く行動力」を育てることが重要であり、それらが「21世紀に求められる市民力」にふさわしいものとして身についているかどうかを検証することを通じて、人権教育の新たな課題を考える必要がある。

4 評価の視点

市民力を育む人権教育について考えるうえで、評価の視点をどのようにもっておくのか、も重要である。「女子力」「教師力」「言語力」「演説力」など、「〇〇力」という表現に出会う機会が最近増えている。大学においても、「〇〇を教えた」だけでは学生が何を学んだのかよくわからないため、受講した結果「〇〇できるようになる」という言い方でシラバスをつくり、成績を評価することが一般的になりつつある。学習や活動等の結果として何ができるようになったのがポイントである。このように「〇〇力」に焦点を当てる近年の傾向はパフォーマンス評価とも呼ばれている。

これまでの人権教育においては、差別について教えた場合でも、思いやりについて教えた場

合でも、あるいは権利について教えた場合であっても、「〇〇を教えた」ことだけに焦点があてられ、学習者が「何を」「どのような意味あい」「どの程度深く学んだのか」、また「学習する前に比べていかなる変化が生じたのか」を問うことがあまりなかった。つまり、「教え手」の論理が先行し、「学び手」の視点があまり考慮されてこなかった。

例えば、「ビデオを見せる」「被差別者の体験を聞かせる」「差別の具体的事例について書いたものを読ませる」など、教える側／啓発する立場からの説明は数多くあったが、その学びを体験した結果、学習者にどのような変化や成長が生じるのかは必ずしも明らかにされてこなかった。

しかし、市民力の視点で考えるということは、学習者が身につけた知識・技能・態度・行動力等に焦点を当てるということであり、人権教育の目標を明確にしたり、どの程度成果が得られているのかを評価したりすることにもつながってくる。

人権教育についても、「〇〇できるようになった」かどうか、学習の成果を具体的に確認する工夫が今後求められると思われる。学校、地域、職場など、さまざまな場所で取り組まれている人権教育・啓発について、アンケートや自己評価等を行い、「学習前と比べてどのような変化が知識、技能、態度等に生じたのか」を今後さらに明らかにしていく必要がある。

学習成果の評価について、SMARTという考え方がある。Sは「具体的」(specific)、Mは「測定可能」(measurable)、Aは「達成可能」(achievable)、Rは「有意味」(relevant)、Tは「一定の時間内」(time-scaled)を指している。①学習が何を目的にしているかが具体的であり、②学習成果を測ることが可能であり、③適切な学習によって達成が可能であり、④学習内

容が学習者にとって意味のあることであり、⑤一定の時間内で行えるようになっているかどうか。そのような観点で、学習目標の達成度を評価するということである。

高等教育において、この課題は「学士力」をめぐる議論として立ち現われている。近年、高等教育に関わって文科省等から提起された幾つかの重要な概念のなかで、「学士力」は「21世紀型市民」の力として定義されており、①学習成果の評価を知識・技能・態度等の明確な枠組みで行おうとしている、②人権や民主主義が大切にされる社会を築くための資質や力量と大きく重なり合う、③小学校・中学校・高校における人権教育のあり方を「出口」からとらえ直すうえで有用な視点が得られる、などの理由から、本稿に直接関わるものである。

5 学士力と「21世紀型市民」

2008年12月24日の中央教育審議会（中教審）第67回総会において、「学士課程教育の構築に向けて」と題した答申（いわゆる学士力答申）が出され、高等教育を通じて「21世紀型市民」を育成するとの考え方が示された。同答申は、「学士課程教育の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題であるという認識」に基づき、「グローバルな知識基盤社会、学習社会において、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、より良いものとする『21世紀型市民』を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要がある」とし、「学士力」の概念を提示した。「学士力」は「課題探求や問題解決等の諸能力を中核」とするものであり、「学生にそれを達成させるようにするには、既存の知識の一方的な伝達だけでなく、討論を含む双方向型の授業を行うことや、学生が自ら研究に準ずる能動的な活動に参加する機

会を設けることが不可欠である」として、主体的な課題探求力や問題解決力の育成が強調されている。また、「学士力」は4分野（①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力）で構成されており、その四つの分野と具体的な項目は以下の通りである。

〈知識・理解〉

- ・多文化・異文化に関する知識の理解
- ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

〈汎用的技能〉

- ・コミュニケーション・スキル
- ・数量的スキル
- ・情報リテラシー
- ・論理的思考力
- ・問題解決力

〈態度・志向性〉

- ・自己管理能力
- ・チームワーク、リーダーシップ
- ・倫理観
- ・市民としての社会的責任
- ・生涯学習力

〈統合的な学習経験と創造的思考力〉

- ・獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

このように、「学士力」は教育学において一般的な「知識・技能・態度」の三本柱で概念化されており、それらを統合して課題解決能力を育むという構造になっている。

知識・理解に関しては、「多文化・異文化に

関する知識」「人類の文化」「社会と自然に関する知識」など、国（ナショナル）の枠組みを越えて、グローバルな、また文化横断的（cross-cultural）な知識・文化に焦点をあてている点に大きな特徴があり、グローバル化や多文化化に対応する力を育てることが含意されている。

汎用的技能として「数量的なことがらや情報等を巧みに分析・活用し、論理的・批判的に分析しながら、他者と効果的なコミュニケーションをとり、問題解決にあたる力」が示されているが、これらは人権教育に関する国際社会の各種提言で強調されている力やOECDのリテラシー概念ならびにキー・コンピテンシー概念等で強調されているものと大きく重なり合っている。

態度・志向性についても、「自己管理力」「チームワーク（協働）」「リーダーシップ」「生涯学習力」などは、OECDがキー・コンピテンシーとしてあげているものと重なり合っており、また「社会的責任」「倫理観」は、イギリスなどの市民性教育において主要な柱の一つとして位置づけられているものである。

このように、21世紀を生きる市民として「未来の社会を支え、よりよいものとする」ために身につけるべき資質や力量が、国際社会におけるさまざまな議論や動向をふまえながら、「学士力」として体系化されている。このような「学士力」は、人権教育が育てようとしてきたものと共通する力や資質としてとらえることができる。

これまでの人権教育をめぐる議論は、「差別を許さず、差別とたたかう力」や「18歳時点で将来を自覚的に選択できる力」についてはずいぶん語ってきたものの、主に小学校・中学校での人権教育のあり方やそれらと連動する地域での取り組みに限定されることが多く、18歳以降のライフ・ステージとつなぎ合わせて論じられ

ることがあまりなかった。どのような人間を育てようとしているのか、そのためには発達段階に応じたどのような戦略が必要なのかを「出口」からさかのぼって考えるうえで、学士力に関する議論はきわめて重要な意味をもつと思われる。

6 国際バカロレア (IB) の学習者像

高等教育について言及したついでに、もう一つ触れておきたいことがある。それは、「国際バカロレア (IB)」(以下、IB) に示されている学力像、学習者像である。

高等教育の「出口」として学士力に焦点が当てられているとするならば、「入口」に関して、最近、IBへの注目度が高まっている。今年7月31日には、「第一回国際バカロレア・日本アドバイザー委員会」が開催され、同日、下村文部科学大臣は「グローバル人材育成の観点から、国際バカロレアは、大変優れたプログラムだと思います。今後の活用に向け、議論を重ね推進に取り組んでいきたいと思っています」と述べている。¹¹⁾

IBは、スイスのジュネーブに本部を置く「国際バカロレア機構」が定めた教育課程であり、同機構が認定した学校を修了して統一試験に合格すれば、国際的に認められる大学入学資格を取得することができ、海外の大学へ直接入学したり、入試を受けたりすることができるようになる、というものである。

本稿でIBに注目する理由は、「グローバル人材育成」のためではない。むしろ、IBを通じて育てようとしている力が市民力と重なっているのではないかと考えるからである。IBが重視しているのは、探究型の学習スタイルや思考力や表現力、創造力などであり、上記の「学士力」とも重なり合う。

文科省は昨年、5年間で国際バカロレア修了資格を取得できる認定校を、200校程度まで増やす目標を掲げ（現在は24校。そのうち18校はインターナショナルスクール）、京都の堀川高校など、五つのモデル校を指定した。現在、IBの教育課程導入を検討する学校が増えており、大学においても、入試に取り入れようとする動きが活発化している。文科省では、カリキュラムの一部を日本語でも受けられるよう同機構と調整し、認定校の増加を図ろうとしており、「エリート教育の世界の話」から「中等教育の基本的なあり方を問い直す」方向へと、大きなインパクトを与える可能性がある。人権教育の立場からも、「IBはエリート教育の世界の話だ」として対岸に追いやる発想ではなく、「21世紀を生き抜くための市民力に不可欠」ととらえ、その中身を検討する必要があるだろう。

IBプログラムは、学習者像を10のキーワードで描き出しているが、その全人的な教育理念と具体的な学習者像は、私たちに重要な示唆を与えてくれるものである。10のキーワードはそれぞれ、①探求する人 (inquirers)、②知識のある人 (knowledgeable)、③考える人 (thinkers) ④communicators (コミュニケーションができる人)、⑤principled (信念のある人)、⑥open-minded (開かれた心をもつ人)、⑦caring (思いやりのある人)、⑧risk-takers (リスクを恐れず、挑戦する人)、⑨balanced (バランスのとれた人)、⑩reflective (振り返りができる人)、である。これらの資質や力量を育むことにより、IBは異文化に対する理解力と寛容性、社会的責任感、高度な思考力・表現力を備えた人材を育てようとしており、市民性教育の考え方を高等教育に浸透させていくうえで、重要な示唆を与えてくれる。

7 将来を見据えて

以上述べてきたような理由から、筆者は最近、各種の人権教育研修に招かれたときなど、「今大学ではどのような教育改革を行おうとしているのか」「21世紀を生き抜く力として何が求められているのか」等について、意識的に触れるようにしている。

その理由は、すでに少し述べたように、これまでの同和教育・人権教育をめぐる議論が、高校までの段階に限定されることが多く、また大学における人権教育の議論も、高等教育全体のあり方というよりも、むしろ部落問題論や人権問題論等の授業のあり方に焦点をあてることが多かったと思われるためである。

もちろん、教育改革は基本的に国力や生産性の向上をめざして行われるものであり、その過程でマイノリティや差別の問題が軽視されたり、社会的排除の構造が強化されたりすることは大いにありうる。しかし、「21世紀は人権と環境の世紀」とされ、人権擁護、地球環境の保護、多様性の尊重等の価値観が幅広く台頭しつつあり、またこれまでの反差別・人権運動にとっても役立つと思われる法律、制度、意識変革等が広がっていることを踏まえながら、普遍的に価値あるものを効果的に活用し、マイノリティ当事者も含めて、現代社会が必要としている「市民力」を育んでいくことが強く求められる。それが、人権文化豊かな社会の実現にもつながると思われる。

例えば、文科省の「第三次とりまとめ」は、文科省の文書としての制約をもちつつも、これまでの同和教育・人権教育運動の成果物として、また国際的な人権教育の広がりを背景にして誕生したものであり、その制約を補完しながら、全国的な人権教育の発展に資する活用を工夫する必要がある。

道徳教育についても、すでに部落解放・人権研究所報告書No.17『人権教育と道徳教育を考える』(2010年)や、『部落解放研究』第198号(2013年7月)に示されているように、今後、国際的な市民性教育の枠組みで人権教育と道徳教育の関係性をとらえ直し、人権教育の土台となる価値観を育むような道徳教育のあり方を明らかにすることにより、相互の意味ある協働を実現する展望とイニシアティブのあり方をさらに明確にすることが求められている。

ただ、人権教育の現状を見ると、2013年10月にまとめた「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果」(第2回)においても、「小・中に比べて、高校での人権教育が広がっていない」ことや、「全般的に、自尊感情への注目が増えているものの、人権法、合理的思考、正義・自由・社会関与などに係る実践はきわめて限定されている」ことなどが明らかになっており、高校での人権教育のあり方について多くの課題が指摘されている¹²⁾。本来、高校教育でこそ、人権に関わる法律や制度について学び、思考法を磨き、正義・自由などの概念について考え、社会参加の体験や取り組みを充実させ、「21世紀型市民」としての資質や力量の土台となるものを整えることによって、高等教育段階における「学士力」の育成にもつないでいく重要な橋渡しの機能を果たす必要がある。

また、調査結果では、「人権教育における協力的・体験的・参加的学習は、ある程度定着しているが、中・高では減少している」ことが明らかになっている。設問に「人権教育における」がついているために、このような結果になったのかどうかはわからないが、近年の教育改革(とくに高等教育における教育改革)が、「From Teaching to Learning」(教えることから、学ぶことへ)を強調し、フィールドワーク、インターンシップ、問題解決学習、プロジェクト学

習等の推進に力を入れることによって、「学士力」を育てようとしていることを考えると、高校においてそこにつながるような取り組みが進展していないことは、「架橋」の役割を十分に果たし得ていないということになる。

もちろん、「大学での教育改革がしだいに進みつつあるとしても、大学入試そのものが変わらなければ意味がない」という考え方も成り立つが、先にIB入試に関わって述べたことや、中教審から「センター試験を廃止し、分析的思考力を測るような入試に移行する必要がある」との提言が出されていること等を踏まえるならば、PISA型学力をも含む「市民力」を総合的に育むような人権教育(人権の視点に立った教育)を小・中から高校へとつなぎ、さらに大学や社会につないでいく発想が強く求められるのではないだろうか。さらに、「市民力」を知識・技能・態度・行動力の枠組みで具体的に整理し、それらを発達段階に応じて組織的・系統的に育てていくような教育プログラムやカリキュラムのあり方を検討することは急務である¹³⁾。

その意味では、IEA(国際教育到達度評価学会)が2009年に実施した「国際市民性教育調査」(ICCS)結果などの分析をさらに深め、人権教育の視点で活用していくことが求められる。ICCSの調査対象は、38ヵ国(アジア5ヵ国、オーストラレーシア1ヵ国、ヨーロッパ26ヵ国、ラテンアメリカ6ヵ国)の5,300校以上の学校の第8学年(おおよそ14歳)に相当する生徒(14,000人以上)と、教師・学校長(62,000人以上)であり、生徒の市民的知識、態度、行為と、家族、教室、教師、学校、より広いコミュニティといった背景との関連を探り、あわせて国際間の比較も行われている。またこの調査は、1971年(9ヵ国)、1999年(28ヵ国)と実施されており、今回の2009年調査の結果は、それらとの比較も踏まえて行われている。

この調査では、市民性を測定するための各種質問項目が用意され、公正さや自由についての考え方、意思決定やコミュニティ参加のしかた、市民としての自己イメージ、市民的連帯のあり方等を探ることを通じて、市民として社会に参加していくために必要な知識、技能、態度、行動力を測ろうとしている。この結果から、どのような市民性教育のプログラムやカリキュラム

が求められているのかについて、多くの示唆を得ることができるだろう⁽¹⁴⁾。

市民性教育に関するこのような国際的な調査研究や日本の道德教育・人権教育の到達点と課題をふまえながら、日本における今後の市民性教育のあり方を具体的にデザインしていくことはきわめて重要な意味をもっている。

注

- (1)平沢安政「『普遍的な視点』と『個別的な視点』の統合—効果的な人権教育・啓発の推進に向けて」『部落解放研究』第193号（2011年11月、9～18頁）、において、二つの視点の関係について論じているので、参考にいただきたい。（http://blhrii.org/info/book_guide/kiyou/ronbun/kiyou_0193-02_hirasawa.pdf）
- (2)文科省の「人権教育の指導方法等のあり方【第三次とりまとめ】」は、隠れたカリキュラムを「『隠れたカリキュラム』とは、教育する側が意図する・しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒自らが学び取っていく全ての事柄を指すものであり、学校・学級の『隠れたカリキュラム』を構成するのは、それらの場の在り方や雰囲気であると言えます」と説明している。
- (3)<http://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000008553.html>
- (4)<http://www.city.saga.lg.jp/contents.jsp?id=8409>
- (5)<http://www.wakayama-edc.big-u.jp/etc/shiminsei.html>
- (6)門脇厚司『子どもの社会力』（岩波新書、1999年12月）、門脇厚司『社会力を育てる——新しい「学び」の構想』（岩波新書、2010年5月）。
- (7)http://blhrii.org/topics/topics_0292.html
- (8)http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42111&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- (9)三つの力の日本語訳について、本稿では文科省の訳語を使用している（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/004/siryo/05111603/004.htm）

htm)

- (10)http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm
- (11)<http://hakubun.jp/tag/国際バカロレア・日本アドバイザリー委員会/>
- (12)文部科学省『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について』2013年10月
- (13)「将来を担う子どもたちが、これからの時代に求められる力を確実に身に付け、それぞれの持つ可能性を最大限に伸ばすためには、初等中等教育において、育成すべき資質・能力を明確にするとともに、そのための手立てである教育目標・内容と評価の在り方をより明確にすることが求められる」として、文科省のもとに「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が設置され（2012年12月4日）、2013年10月1日までに9回の会合が開かれている。2013年7月31日の第7回検討会では、「真の＜自立＞と＜共生＞を目指す教育課程の創造（新潟県上越市立大手町小学校）、「国際バカロレアMYPにおける教育目標・内容と評価」（東京学芸大学附属国際中等教育学校「課題探究型学習でつきたい力とついた力」（京都市立堀川高校）などの事例が紹介され、議論されている。
- (14)この調査に関しては、野崎志帆「IEAの『市民性教育国際調査（ICCS2009）』の概要と結果について」『部落解放研究』第195号（2012年7月、43～58頁）、若槻健「IEA『市民性教育国際調査（ICCS2009）』生徒意識調査と認知テスト解説」『部落解放研究』第198号（2013年7月、105～107頁）を参照のこと。