

欧州評議会のEDCプロジェクトにおける民主主義的 シティズンシップのコア・コンピテンシー

石 井 健 司

はじめに

- 一 コンピテンシーとは何か
- 二 EDCプロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー
おわりに

はじめに

一九九〇年代以降、グローバル化の進展とそれにともなう国民国家の相対化という状況の中で、世界各国において「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」への関心が高まっている。

欧州評議会のEDCプロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー (石井)

三 (八五)

例えば、アメリカでは、一九九四年に「二〇〇〇年の目標——アメリカ教育法 (Goal 2000: Educate America Act)」が制定され、同法が掲げる八項目の目標のうち二項目において「責任ある市民」の育成が唱えられている。同法の制定を受けて「市民教育センター (Center for Civic Education)」が一九九四年に作成した「市民と政府のための全米教育スタンダード (National Standard for Civics and Government)」においても、シティズンシップ教育の重要性が明記されている (奥村 2009: 25-6; 山田 2007: 124-6; cf. 寺倉 1994)。フランスでは、一九九六年の国民教育省の通達において、「シティズンシップ教育 (éducation à la citoyenneté)」という新たな概念が打ち出された。通達では、シティズンシップ教育が教職員を含むすべての学校関係者のかかわる活動として位置づけられ、「人権と市民性の教育」、「責任感や市民的義務を身につける教育」、「判断力を養う教育」という三つの目標が掲げられている (鈴木 2013: 110-1)。そして、周知のようにイギリスでは、一九九八年にバーナード・クリック (Bernard R. Crick) を座長とする諮問委員会によって、『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の指導 (Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, 1998)』と題する報告書、通称『クリック・レポート』が発表された。^① この報告を受けてイングランドでは、二〇〇二年九月から「シティズンシップ (Citizenship)」という科目が中等教育段階 (一一〜一六歳) で必修化されている。^② また、欧米諸国だけでなく、タイ、マレーシア、シンガポールなどの東アジア諸国においても、各国の個別的事情に応じたシティズンシップ教育が展開されている。^③

こうした世界的なシティズンシップ教育への関心の高まりの中で、日本においてもシティズンシップ教育への取り組みが少しずつはじまっている。お茶の水女子大学付属小学校では、二〇〇二年に「市民」という科目が新設され、

市民的資質の育成を目標とした教育がはじまった。東京都品川区でも、二〇〇六年からスタートした小中一貫教育のカリキュラムの中に、「市民科」という科目が設けられた。ほかに、埼玉県桶川市立加納中学校、東村山市立秋津東小学校、立教池袋中学校・高等学校などにおいて、シティズンシップ教育への取り組みがはじまっている（水山 2008: 202-5, 208-10; cf. 経済産業省 2006a: 42-62; 二宮編 2007: 75）。こうした事例に加えて、二〇〇六年には経済産業省から委託を受けた「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」が、シティズンシップ教育についての詳細な報告書と、そのダイジェストである「シティズンシップ教育宣言」を発表している。同宣言は、シティズンシップ教育をつうじて「自立・自律した市民」を育成することによって、「成熟した市民社会」を形成することの重要性を強調している（経済産業省 2006b: 1）。

このように、近年、世界各国においてシティズンシップ教育への関心が高まっている。こうした文脈において「シティズンシップ」という語は、「市民権」という意味ではなく、「市民性」、すなわち「市民として必要な資質・能力」という意味で用いられることがほとんどである。したがって、シティズンシップ教育とは、「市民として必要な資質・能力を育成するための教育」であると、暫定的に定義することができるであろう。⁽⁴⁾

しかし、ここで問題となるのは、「市民として必要な資質・能力」とは、具体的にどのような資質・能力なのか、という点である。いったいどのような資質・能力をそなえていけば、その人は「市民」と見なされることになるのだろうか。この点についてコンセンサスがなま「シティズンシップ教育」について論じても、シティズンシップ教育の真の意義は明らかにならないであろう。唐木（2007）や水山（2008）が指摘するように、シティズンシップ教育をめぐる議論には相反する二つの方向性、すなわち「国民国家が揺らぐことを憂慮してナショナルアイデンティティ

を強化する」という方向性と、「国民国家に代わる新しい社会（グローバル社会や市民社会）に貢献できるポストナショナルアイデンティティを育成する」という方向性がある（唐木 2007: 4）。前者の方向性が過度に強調されれば、「市民として必要な資質・能力」を（国家への忠誠心や愛国心）あるいは（国民としての義務や責任を果たす能力）と解⁵⁾釈し、それらを強化する教育の推進につながる恐れもある。

このように、「市民として必要な資質・能力」を具体的にどのような資質・能力と理解するかによつて、シティズンシップ教育のあり方は大きく変わる。それでは、シティズンシップ教育において育成されるべき「市民として必要な資質・能力」とは、具体的にどのような資質・能力なのだろうか。本稿では、この問いに対する答えを導き出すための一つの手がかりとして、「欧州評議会（Council of Europe）」が一九九七年から二〇〇〇年にかけて実施した「民主主義的シティズンシップ教育プロジェクト（Project on Education for Democratic Citizenship）」、通称「EDCプロジェクト」に着目してみたい。

欧州評議会は、一九九七年一〇月に開催した第二回加盟国首脳会議において、民主主義的シティズンシップ教育に取り組むことを公式に宣言した。この会議で採択された「最終宣言（Final Declaration）」は、「市民の権利と責任、および市民社会への若者の参加に基づく民主主義的シティズンシップ教育を発展させるという願望」を表明している（Council of Europe 1997）。また、「最終宣言」とともに採択された「行動計画（Action Plan）」も、「加盟国首脳は、民主主義社会における自らの権利と責任に対する市民の意識を高めることを目的として、民主主義的シティズンシップ教育のための構想を立ち上げることを決定した」と述べている（Council of Europe 1997）。

欧州評議会は、こうした最終宣言および行動計画を受けて、民主主義的シティズンシップ教育のためプロジェクト

を発足させた。その具体的な活動を担ったのは、次の三つのグループである。第一のグループ（グループA）は、「概念／定義」グループである。このグループは、民主主義的シティズンシップ教育のための概念枠組みを考案するとともに、ヨーロッパ社会の民主化を推進するために必要な基礎的スキルについて検討した。第二のグループ（グループB）は、「試験的プロジェクト／シティズンシップ・サイト」グループである。このグループは、「シティズンシップ・サイト（citizenship sites）」と名づけられた試験的プロジェクト（＝地方レベルにおいて市民が積極的に社会に参加するという構想）の運営にたずさわった。第三のグループ（グループC）は、「訓練および支援システム」グループである。このグループは、学習・教授・訓練方法の明確化、教育関係者のネットワークの構築、情報と経験の交換、フォーラムの設立などを行なった。こうした活動の成果は、二〇〇〇年九月に開催されたプロジェクトの最終会議において、プロジェクトの「統合報告書（synthesis report）」と、二つの「補足的研究（complementary studies）」という形で発表された（Birzėa 2000: 3）。

こうして発表された各報告書の中で、EDCプロジェクトは、「コンピテンシー（competency）」という概念に基づいて、市民として必要な資質・能力を規定している。例えば、プロジェクトの統合報告書は、民主主義的シティズンシップ教育とコンピテンシーの関係について次のように述べている。

欧州評議会のEDCプロジェクトは、民主主義的シティズンシップを公式的な地位（a formal status）と見なすだけでなく、市民として活動するための効果的な能力（the effective ability to act as citizens）と見なしている。この目的を達成するためには、教育や職業や年齢のタイプやレベルに関係なく、各人が民主主義的シティズンシッ

プのためのコア・コンピテンシー (core competencies) を習得する必要がある。(Birzea 2000: 33)

この引用文において、統合報告書は、民主主義的シティズンシップには、「[市民としての] 公式的な地位」という側面と、「市民として活動するための効果的な能力」という二つの側面があると指摘している。EDCプロジェクトが議論の対象としているのは、もちろん後者の側面である。統合報告書は、人々が市民として効果的に活動するためには、学歴・職業・年齢に関係なく、「民主主義的シティズンシップのためのコア・コンピテンシー」を習得する必要があると述べている。グループCの報告書も、民主主義的シティズンシップ教育の目標の一つとして、「民主的市民社会への能動的な参加 (active participation) のために必要な知識とスキルとコンピテンシーを市民に対して提供すること」を挙げている (Duerr et al. 2000: 13)。

こうした各報告書の記述から分かるように、欧州評議会のEDCプロジェクトは、コンピテンシーの習得/提供という形で民主主義的シティズンシップ教育の具体的な目標を示している。こうした欧州評議会の試みを検討することは、「市民として必要な資質・能力」とは具体的にどのような資質・能力なのかという問いをめぐる議論に対して、一定の示唆を与えるものと思われる。

本稿の目的は、欧州評議会がEDCプロジェクトの中で提案している「民主主義的シティズンシップのためのコア・コンピテンシー」の具体的な内容を明らかにすることである。本稿は、二つの章から構成される。第一章では、コンピテンシーという概念がどのような過程を経て形成され普及したのかを概観しながら、この概念の意味を確認する。第二章では、EDCプロジェクトの過程で提出された二つの報告書を検討することによって、EDCプロジェクト

トが「民主主義的シティズンシップのためのコア・コンピテンシー」の内容を具体的にどのようなように規定したのかを明らかにする。

一 コンピテンシーとは何か

(1) コンピテンシー概念の形成

前述したように、欧州評議会のEDCプロジェクトは、「コンピテンシー」という概念に基づいて、市民として必要な資質・能力を規定している。それでは、そもそも「コンピテンシー」とはどのような意味の概念であり、どのような過程を経て形成され普及していったのだろうか。

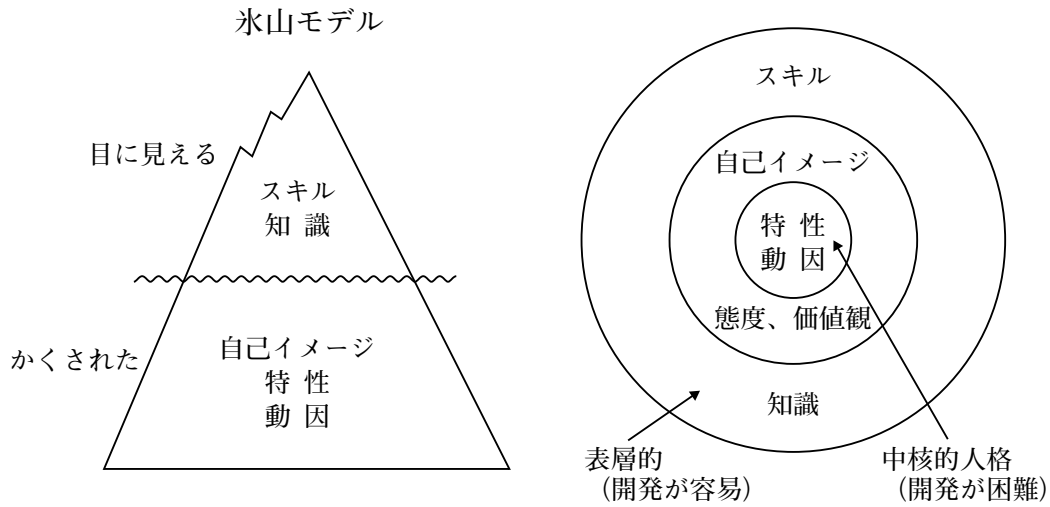
コンピテンシーという概念は、一九五〇年代のアメリカにおいて、当初は心理学の分野で考案されたものである(加藤 2011: 1-2)。コンピテンシーに関する最も初期の定義は、ハーバード大学の心理学者ホワイト(Robert W. White)が一九五九年に発表した論文にまでさかのぼることができる。この論文の中でホワイトは、「コンピテンシ(competence)」という概念を「環境と効果的に相互作用する有機体の能力」と定義している。ホワイトの目的は、動物心理学と精神分析という二つの分野での諸研究を参考にしながら、動因でも本能でもないモチベーションの新たな概念を抽出することであった(金井・高橋 2004: 36-7)。

このように当初は心理学の分野で考案されたコンピテンシーの概念が、その後、企業の人材マネジメント(Human Resource Management)の分野、すなわち企業における人材の採用・育成・評価などの分野で用いられるようになる。そのきっかけとなったのは、ハーバード大学の心理学者マクレランド(David C. McClelland)が一九七三年に発表した

論文であった。マクレランドは、動機づけ研究、特に達成動機の研究で知られる心理学者であると同時に、人材マネジメントを業務とするマクバー(McBer)社の創設者の一人でもある。彼は、この論文の中で、旧来の学問的適性テストや知識内容テスト、あるいは学校の成績や資格証明書では、①職務上の業績や人生における成功を予測できないこと、②マイノリティ・女性・低い社会経済的階層出身者に不利をもたらす場合が多いことを指摘した。マクレランドは、心理学上の概念であったコンピテンシーを人材マネジメントの分野に応用することによって、職務上の業績を予測でき、かつ人種・性別・社会経済的階層の差によって不利をもたらすことの少ない人材評価の手法を開発しようと試みた。その結果生まれたのが、「職務コンピテンシー評価法 (Job Competency Assessment: JCA)」と呼ばれるテスト手法である。マクレランドが開発したこの評価法は、その後、企業の人材マネジメントの分野で広く用いられることになった(加藤 2011: 2-3; 松下 2010: 11-2; Spencer & Spencer 1993: 3 = 2001: 3)。

こうしたマクレランドの研究成果を引き継いで、JCAについて体系的かつ具体的に論じたのが、彼の後継者であり共同研究者でもあったスペンサー夫妻(Lyle M. Spencer & Signe M. Spencer)である(加藤 2011: 4; 松下 2010: 13)。スペンサー夫妻は、主著『コンピテンシー・マネジメントの展開 (Competence at Work: Models for Superior Performance, 1993)』の中で、コンピテンシーの概念を「ある職務や状況において、基準に照らして有効かつ卓越した業績、またはそのどちらかの業績と因果関係がある個人の基底的な特性」と定義している(Spencer & Spencer 1993: 9 = 2011: 11)。この定義には、コンピテンシーにとって重要な三つの要素が含まれている。第一の要素は、「基底的な特性 (underlying characteristics)」である。これは、「コンピテンシーが人間の人格のかなり深く永続的な部分であり、多種多様な状況や職務タスクにおける行動を予測できる」ことを意味する。第二の要素は、「因果関係がある (causally

図1 スペンサー夫妻が提案したコンピテンシー・モデル——「冰山モデル」と「同心円モデル」



(出典) Spencer&Spencer (1993: 11=2011: 14)。

related)」という点である。これは、「コンピテンシーが行動や業績の原
 因となり、それらを予測する」ことを意味する。第三の要素は、「基準
 に照らして (criterion-referenced)」という点である。これは、「コンピテ
 ンシーが成績の良い者とそうでない者を実際に予測する」ことを意味す
 る (Spencer & Spencer 1993: 9=2011: 11)。

こうした意味でのコンピテンシーは、スペンサー夫妻によれば、「動
 機 (Motives)」(＝人間が常に考えあるいは欲する、活動を引き起こす物事)、
 「特性 (Trait)」(＝身体的特徴、および状況や情報に対する一貫した反応)、
 「自己概念 (Self-Concept)」(＝人間の態度、価値、自己像)、「知識
 (Knowledge)」(＝特定の内容の分野において人間がもつ情報)、「スキル
 (Skill)」(＝一定の身体的・知的タスクを遂行する能力) という五つの要素か
 ら構成されている。こうした五つの要素の構造を、スペンサー夫妻は、
 図1のような「冰山モデル」と「同心円モデル」によって説明している。
 図1から分かるように、スキルや知識といったコンピテンシーは、目
 に見えやすく、比較的表層に位置しているので、評価や開発が容易であ
 る。これに対して、特性や動機といったコンピテンシーは、目に見えに
 くく、人格の中核に位置しているので、評価や開発が困難である。こう

した分析に基づいてスペンサー夫妻は、多くの企業はスキルや知識のような表層的なコンピテンシーへの評価に基づいて人材の選考を行なっているが、コスト効果性の高い選考の順序はその逆であると指摘する。つまり、特性や動機のような中核的なコンピテンシーへの評価に基づいて選考を行ない、選考後にスキルや知識を開発するほうが費用効果は高いと、スペンサー夫妻は主張したのである (Spencer & Spencer 1993: 11-2 = 2011: 14-5)。

こうしてマクレランドやスペンサー夫妻によって開発されたコンピテンシーの概念やJCAの方法論は、その後、企業の人材マネジメントの分野に広く普及していった (松下 2010: 16)。

(2) コンピテンシー概念の展開——OECDの「デセコプロジェクト」

以上のような人材マネジメントの分野におけるコンピテンシー概念の普及は、高等教育や職業教育の分野にも大きな影響を与えることになった (松下 2010: 16)。例えば、アメリカでは、一九六七年に連邦教育局がコンピテンシーに基づく教師教育プログラムモデルの開発を提言したことを契機に、「コンピテンシーを基盤とする教育 (Competency-Based Education)」が普及・拡大し、一時は四〇〇以上の機関で取り入れられ、一九七〇年代以降、実践面で浸透していった。こうしたコンピテンシーを基盤とする教育アプローチは、一九八〇年代には行動主義への批判から一時衰退したが、一九九〇年代に入ると再び脚光を浴び、各国の学校教育のカリキュラムに大きな影響を与えることになった。二宮ほか (2004) によれば、こうした「コンピテンシーを基盤とするカリキュラム (Competency-Based Curriculum)」は、現在、アメリカ、オーストラリア、インドネシアなどにおいて採用されている。また、南アフリカ、ニュージーランド、スウェーデンなどにおいても、直接的にコンピテンシーという語は使用されていないものの、コンピテンシーの

概念が学校教育に適用され、教育の共通目標として志向されているという（二宮ほか 2004: 45-50）。

しかし、こうした教育分野への浸透にともなって、「コンピテンシー」という概念は、きわめて多様な形で定義されるようになっていった。コンピテンシーの概念は、厳密さと一貫性を欠いた状態で、「スキル (Skill)」、「クオリフィケーション (qualification)」、「リテラシー (literacy)」といった概念との違いがはっきりしないまま、さまざまな分野で使用されるようになっていく。こうした状況について、ライチエン (Dominique S. Rychen) とサルガニク (Laura H. Salganik) は、「コンピテンシー概念への理論的アプローチを再検討すると、コンピテンシー概念には単一の使用方法などなく、また広く公認されている定義も画一化された理論も存在していないことが明らかである。社会科学の文献には、コンピテンシーの複合的で多様な定義が存在している」と述べている (Rychen & Salganik 2003: 41-2 ≡ 2006: 64-5)。

こうしたコンピテンシー概念をめぐる混乱状況を前にして、経済協力開発機構 (OECD) は、一九九七年、「現在および未来の世界にとって最も重要なコンピテンシーは何か、そうしたコンピテンシーを開発し育成するためにはどうしたらよいか」という課題に応え、コンピテンシーの評価と指標のための参照枠組みを開発するために、「コンピテンシーの定義と選択——その理論的・概念的基礎 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)」と題するプロジェクト、いわゆる「デセコ (DeSeCo)」プロジェクトを発足させた (Rychen & Salganik 2003: vii-viii ≡ 2006: 17-8)。

このプロジェクトは、一九九七年一月に始まり、一九九九年一月と二〇〇二年二月に二度の国際シンポジウムを開催して、二〇〇三年に最終報告書『人生の成功と正常に機能する社会のためのキー・コンピテンシー』(Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society) を刊行して、その活動を終了した。プロジェクトの作業計画は、①先行研究の批判的分析、②コンピテンシー概念の解明、③理論に基づく一連のキー・

コンピテンシーの確定、④OECD内での各国協議の組織化、という四つの主要な活動から構成されていた (Rychen & Salganik 2003: 1-12=2006: 24-31)。

デセコプロジェクトの『概要 (Executive Summary)』によれば、現代社会は人々に困難な要求を突きつけており、人々はその生活の多くの場面で複雑な状況に直面している。そうした状況の中で「人生の成功 (a Successful Life)」と「正常に機能する社会 (a Well-Functioning Society)」を実現するためには、「コンピテンシー」と呼ばれる能力が必要である。デセコプロジェクトは、コンピテンシーを単なる知識やスキルではなく、「特定の文脈の中で (スキルや態度を含む) 心理社会的なリソースを引き出し動員することによって、複雑な要求に対応する能力」と定義している。そして、そうしたコンピテンシーのうち、①「社会と個人にとって価値ある結果をもたらす」、②「さまざまな状況における重要な課題への適応を助ける」、③「特定の専門家だけでなくすべての個人にとって重要である」という三つの条件を満たしたコンピテンシーのことを「キー・コンピテンシー (Key competency)」と規定した (OECD 2005: 4=2006: 201)。

デセコプロジェクトは、コンピテンシーを二つの広域カテゴリーに分類し、その中であわせて九つのキー・コンピテンシーを挙げている。その内容を整理したのが表1である。第一の広域カテゴリーは、「言語や知識や技術などの」ツールを相互作用的に用いる能力」である。このカテゴリーは、①「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、②「知識と情報を相互作用的に用いる能力」、③「技術を相互作用的に用いる能力」という三つの能力から構成される。第二の広域カテゴリーは、「異質な人々からなる集団の中で交流する能力」である。このカテゴリーは、④「他人とうまく付き合う能力」、⑤「協力し、チームで働く能力」、⑥「紛争に対処し、解決する能力」と

表1 デセコプロジェクトにおけるキー・コンピテンシーのリスト

	内 容
〔言語や知識や技術などの〕 ツールを相互作用的に用いる 能力	① 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 ② 知識と情報を相互作用的に用いる能力 ③ 技術を相互作用的に用いる能力
異質な人々からなる集団 の中で交流する能力	④ 他人とうまく付き合う能力 ⑤ 協力し、チームで働く能力 ⑥ 紛争に対処し、解決する能力
自律的に活動する能力	⑦ 大局的に活動する能力 ⑧ 人生設計や個人的計画を立案し、実行する能力 ⑨ 権利、利害、限界、要求を守り、主張する能力

(出典) OECD (2005: 5-6, 10-15=2006: 202-3, 210-18) をもとに筆者が作成。
各内容に付されている数字は筆者がつけたもの。

いう三つの能力から構成される。第三の広域カテゴリーは、「自律的に活動する能力」である。このカテゴリーは、⑦「大局的に活動する能力」、⑧「人生設計や個人的計画を立案し、実行する能力」、⑨「権利、利害、限界、要求を守り、主張する能力」という三つの能力から構成される。これらの広域カテゴリーは相互に関係しており、全体としてキー・コンピテンシーを特定しそれを位置づけるための基礎を形成していると、デセコプロジェクトは結論づけている (OECD 2005: 5-6, 10-15 = 2006: 202-3, 210-18)。

以上、本章では、コンピテンシーの概念がどのような歴史的過程を経て形成され、普及していったのかを概観した。コンピテンシーの概念は、一九七〇～一九九〇年代のアメリカにおいて、当初は心理学上の概念として考案され、その後、企業の人材マネジメントの分野に応用され理論的な発展をとげた。こうしたコンピテンシー概念の普及は、教育の分野にも大きな影響を与えることに

なった。本章では、代表的なコンピテンシーの定義として、人材マネジメントの分野におけるスペンサー夫妻の定義と、教育の分野におけるOECDのデセコプロジェクトの定義を取り上げた。松下(2010)の指摘によれば、両者の定義に共通しているのは、①「能力の中に、可視化しやすい認知的要素(知識やスキル)だけでなく、より人格の深部にあると考えられる非認知的要素(動機、特性、自己概念、態度、価値観など)をも含む」、②「きわめて広い一般性をもつと想定されている」という二つの点である(松下 2010: 28-30)。こうした指摘を踏まえたくらいで整理すれば、コンピテンシーとは、すべての個人がさまざまな状況において複雑な要求に対応するための基底的な能力であり、知識やスキルのような認知的・表層的要素だけでなく、動機、特性、態度、価値のような非認知的・深層的要素も含んだ概念であると理解することができるだろう。⁽⁸⁾

二 EDCプロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー

本章では、欧州評議会のEDCプロジェクトが民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの内容を具体的にどのように規定しているのかを検討する。

EDCプロジェクトの統合報告書の中で、ルーマニア教育科学研究所のビルゼア(César Brizéa)は、「コンピテンシーとは、知識と異なり、さまざまな文脈における予見できない問題を解決する方法(method)、すなわち潜在能力(potential)を意味する」と述べている(Brizéa 2000: 33)。知識が固定的な性質をもつものに対して、コンピテンシーは開放的かつ包括的な性質をもち、それゆえさまざまな問題に対処することができる。こうした意味において人間の潜在能力は、「さまざまな状況において実践(practices)や活動(actions)を生み出す一連のコンピテンシー」であると

いうことができる。ビルゼアは、こうした概念規定に基づいて、教育の目的とは「可視的な行動 (behaviours) や活動 (actions) や態度 (attitudes) を生み出す基盤となるコンピテンシーを形成すること」であると主張している (Birzėa 2000: 33)。

こうした統合報告書の記述から分かるように、EDCプロジェクトは、コンピテンシーの概念を行動や活動や態度そのものではなく、それらを生み出す基底的な能力ととらえている。こうした概念規定にしたがえば、民主主義的シテイズンシップのコア・コンピテンシーとは、民主的な行動や活動や態度を生み出す基底的な能力であるということができる。実際に、ビルゼアは、統合報告書の中で、「民主主義的シテイズンシップの最小限の潜在能力、すなわちコア・コンピテンシーがなければ、いかなる民主的行動も起こりえないであろう」と述べている (Birzėa 2000: 33)。

それでは、こうした民主主義的シテイズンシップのコア・コンピテンシーとは、具体的にどのような能力なのだろうか。ビルゼアによれば、民主主義的シテイズンシップ教育におけるコア・コンピテンシーのリストは、非常に多様である。そうしたリストの目的は、カリキュラムとトレーニング・プログラムに全体的な視点を提供することである。したがって、それは、方向づけとしての価値はもつものの、規範的な価値はもたない (Birzėa 2000: 34)。こう指摘したうえでビルゼアは、統合報告書の付録の表5 (Table 5 in the Annex) において、EDCプロジェクトの過程で提案された三つのリストを取り上げ、その内容を整理している。第一のリストは、ビルゼア自身が一九九六年の報告書で提案したものである (Birzėa 1996)⁽⁹⁾。第二のリストは、オランダ政治参加研究所のフェルドハウス (Ruud Velthuis) が一九九七年の報告書で提案したものである (Velthuis 1997: 12-5)。第三のリストは、ジュネーブ大学のオディジェ (Francois Audigier) が一九九八年の報告書で提案したものである (Audigier 1998)⁽¹⁰⁾。以下では、この三つのリストの具

体的な内容を分析する。

(1) ビルゼアの報告書における民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー

まずは、ビルゼアが一九九六年の報告書で提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストの内容を分析してみたい。EDCプロジェクトが発足する直前の一九九六年六月、フランスのストラスブルにおいて民主主義的シティズンシップ教育に関する会議が開催された。ビルゼアは、この会議にEDCプロジェクトのその後の作業の基礎となった「一般報告書 (General Report)」を提出している。この報告書の中でビルゼアは、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストを提示している。その具体的な内容が表2である。

このリストを見て分かるように、ビルゼアは、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを「知識 (Knowledge)」「価値 (Values)」「スキル (Skills)」とこう二つのカテゴリーに分類している。「知識」というカテゴリーにおいては、①「民主主義および民主主義的諸制度が機能する方法」、②「政治・法・金融のプロセス」、③「市民の権利・自由・責任」などが、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて学ぶべき知識として挙げられている。「価値」というカテゴリーにおいては、①「あらゆる人間の等しい価値」、②「自己と他者の尊重」、③「自由」、④「連帯」、⑤「寛容」などが、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて学ぶべき価値として挙げられている。「スキル」というカテゴリーにおいては、①「非暴力的な手段によって紛争を解決する」、②「自分自身の見解を主張し、かつ擁護する方法を知る」、③「他者の主張を解釈することができる」などが、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて学ぶべきスキルとして挙げられている。前述したように、ビルゼアは、二〇〇〇年の統合報告書においては、

表2 ビルゼアが提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリスト

	内 容
知識	① 民主主義および民主的諸制度が機能する方法 ② 政治・法・金融のプロセス ③ 市民の権利・自由・責任 ④ 民主主義的シティズンシップの文脈 ⑤ ヨーロッパ的文脈と国際的文脈
価値	① あらゆる人間の等しい価値 ② 自己と他者の尊重 ③ 自由 ④ 連帯 ⑤ 寛容 ⑥ 理解 ⑦ 市民的勇気
スキル	① 非暴力的な手段によって紛争を解決する ② 自分自身の見解を主張し、かつ擁護する方法を知る ③ 他者の主張を解釈することができる ④ 差異を認めてそれを受容する方法を知る ⑤ 選択する方法、選択肢を分類する方法、それらを倫理的に分析する方法を知る ⑥ 共同責任を引き受ける方法 ⑦ 他者と建設的かつ非抑圧的な関係を築く方法 ⑧ 批判的精神を発展させる方法、モデルと真実を比較する方法

（出典） Bîrzéa（2000: 83-5）をもとに筆者が作成。各項目に付されている数字は筆者がつけたもの。

民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを民主的な行動や活動や態度を生み出す基底的な能力ととらえていた。この概念規定にしたがえば、ビルゼアは、民主的な行動・活動・態度を生み出すためには、表2で挙げたような知識・価値・スキルが必要だと考えていたことになる。

このようにしてビルゼアは、一九九六年の報告書の中で、「知識」「価値」「スキル」という三つのカテゴリーから構成される民主主義的シティズンシップのコ

ア・コンピテンシーのリストを提案した。彼が提案したこのリストは、EDCプロジェクトのその後の進展過程において、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの基本的な分類枠組みを提供することになった。言い方を変えれば、ビルゼアのリストは、その後提案されるさまざまなリストの「ひながた」としての役割を果たすことになった。

(2) フェルドハウスの報告書における民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー

次に、フェルドハウスが一九九七年の報告書で提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストを検討してみたい。フェルドハウスは、この報告書の中で、「シティズンシップ教育のコア・コンピテンシー (Core competences of citizenship education)」のリストとして、「最大限のパッケージ (maximum package)」と「最小限のパッケージ (minimum package)」という二つのリストを挙げている。

① 「最大限のパッケージ」

まずは、「最大限のパッケージ」の内容を分析してみたい。フェルドハウスは、このリストの中で、民主主義的シティズンシップ教育のカリキュラムで取り上げるべき内容を「政治的／法的次元 (political / legal dimension)」「文化的次元 (cultural dimension)」「社会的次元 (social dimension)」「経済的次元 (economic dimension)」という四つのカテゴリーに分類している。その具体的な内容を示したのが表3である。

このリストを見て分かるように、第一の「政治的／法的次元」というカテゴリーにおいては、①「民主主義の概

表3 フェルドハウスが提案した「最大限のパッケージ」

	内 容
政治的／法的次元	<ul style="list-style-type: none"> ① 民主主義の概念 ② 民主主義的シティズンシップの概念 ③ ナショナル・レベル、インターナショナル・レベル、ヨーロッパ・レベルにおける政治構造と意思決定過程、選挙制度、政党、圧力団体 ④ 政治参加と参加形態（デモに参加する、報道機関に手紙を送るなど） ⑤ ヨーロッパにおける市民社会、民主主義の価値、人権などの歴史と基礎 ⑥ ヨーロッパ統合と国際政治を含む、現在の政治問題についての意識 ⑦ 国際関係、国際組織、および国際立法 ⑧ メディアの役割 ⑨ 裁判制度 ⑩ 国家予算
文化的次元	<ul style="list-style-type: none"> ① 情報技術とマスメディアの役割 ② 異文化間の経験／異文化の経験 ③ 各国およびヨーロッパ共通の文化遺産 ④ 特定の規範や価値の優位 ⑤ 国家の歴史 ⑥ 人種差別主義および差別との闘争 ⑦ 環境の保護
社会的次元	<ul style="list-style-type: none"> ① 社会的孤立および社会的排除との戦い ② (一般的な) 人権の擁護 ③ 社会内の多様な集団（国内の少数民族やエスニック・グループ）の結束 ④ 社会問題、すなわち社会的・民族的集団の状況に対する感受性 ⑤ 未来志向の社会モデルへの取り組み ⑥ 男女平等のための取り組み ⑦ 情報社会の社会的重大性 ⑧ 社会保障・福祉・読み書き能力・健康のグローバルなレベルでの相違 ⑨ 国家のおよび国際的安全保障
経済的次元	<ul style="list-style-type: none"> ① 市場経済の諸側面 ② ヨーロッパおよびグローバルな経済協力の挑戦 ③ 職業資格の向上 ④ マイノリティ集団の経済プロセスへの統合（積極的差別） ⑤ 革新的な方法と戦略によるグローバル化の挑戦との戦い ⑥ ヨーロッパのさまざまな労働状況 ⑦ 雇用と失業の諸側面 ⑧ 労働法の原理 ⑨ ヨーロッパ単一市場のメカニズム ⑩ グローバル経済の生態学側面 ⑪ 世界経済の変化の社会的重大性 ⑫ 消費者の権利

(出典) Veldhuis (1997: 12-4) をもとに筆者が作成。各項目に付されている数字は筆者がつけたもの。

念」、②「民主主義的シティズンシップの概念」、③「ナショナル・レベル、インターナショナル・レベル、ヨーロッパにおける政治構造と意思決定過程、選挙制度、政党、圧力団体」、④「政治参加と参加形態（デモに参加する、報道機関に手紙を送るなど）」、⑤「ヨーロッパにおける市民社会、民主主義の価値、人権などの歴史と基礎」などの内容が挙げられている。第二の「文化的次元」というカテゴリーでは、①「情報技術とマスメディアの役割」、②「異文化間の経験／異文化の経験」、③「各国およびヨーロッパ共通の文化遺産」などの内容が挙げられている。第三の「社会的次元」というカテゴリーでは、①「社会的孤立および社会的排除との戦い」、②「（一般的な）人権の擁護」、③「社会内の多様な集団（国内の少数民族やエスニック・グループ）の結束」などの内容が挙げられている。第四の「経済的次元」というカテゴリーでは、①「市場経済の諸側面」、②「ヨーロッパおよびグローバルな経済協力の挑戦」、③「職業資格の向上」、④「マイノリティ集団の経済プロセスへの統合（積極的差別）」などの内容が挙げられている（Veldhuis 1997: 12-4）。

フェルドハウスは、こうした四つのカテゴリーは「大きく相互依存している」としつつも、「私は、……政治的シティズンシップに重点を置いている。政治的次元は、シティズンシップの支配的な次元である。「なぜなら」政治的決定は、他のすべての次元に影響を及ぼす「からである」と述べて、政治的次元の学習内容を他の次元よりも重視している（Veldhuis 1997: 12）。

また、フェルドハウスは、このリストは「シティズンシップ教育の基準の公式化に貢献することになる理想のモデルのための第一稿（first draft）」であるとしている（Veldhuis 1997: 12）。そして、このリストが適切に作成されたなら、「教科書などの著者にとってカリキュラム開発のための基準として機能するだろう」と述べている（Veldhuis 1997: 14）。

こうした記述は、「はじめに」でも言及したアメリカの教育制度における「教育スタンダード」の存在を念頭に置いたものであるといえよう。フェルドハウスは、ヨーロッパのシテイズンシップ教育においてもアメリカのような「スタンダード」が必要であると考え、その「第一稿」を示そうとしたのである。

ただし、同時にフェルドハウスは、このリストは「カリキュラムの一部となるべき認知的側面 (cognitive aspects) を定式化したものであり、態度 (attitudes) やスキル (skills) を詳細に説明したものではない」とも述べている (Veldhuis 1997: 12)。つまり、フェルドハウスが提案した「最大限のパッケージ」は、民主主義的シテイズンシップ教育のカリキュラムにおいて取り上げるべき知識のみを整理した限定的なリストであり、市民に必要な態度やスキルまでを網羅した包括的なリストではない。フェルドハウスは、それらを網羅した包括的なリストを「最小限のパッケージ」と名づけ、同じ報告書の中で提示している。次項でこのリストの内容を分析してみたい。

② 「最小限のパッケージ」

フェルドハウスは、一九九七年の報告書の中で、「議・会・制・デ・モ・ク・ラ・シ・ー・の・中・で・市・民・が・市・民・と・し・て・お・お・む・ね・適・切・に・機・能・す・る・た・め・に・は、ど・の・よ・う・な・知・識・ (Knowledge)、態・度・ (attitudes)、知・的・ス・キ・ル・と・参・加・の・ス・キ・ル・ (intellectual and participatory skills) が・必・要・だ・ら・う・か」という問いを提起している (Veldhuis 1997: 14)。そして、この問いに答える形で民主主義的シテイズンシップのコア・コンピテンシーを整理したリストを、「最小限のパッケージ」として提示している。その具体的な内容を整理したのが表4である。

このリストにおいてフェルドハウスは、民主主義的シテイズンシップのコア・コンピテンシーを「知識・洞察

表4 フェルドハウスが提案した「最小限のパッケージ」

	内 容
知識・洞察	<ul style="list-style-type: none"> ① 民主主義の概念 ② 民主主義的シティズンシップの概念 ③ (市民社会を含む) 民主主義社会の機能 ④ 個人に対する社会の影響 ⑤ 政治的意思決定と立法 ⑥ 市民の権利と義務 ⑦ 政党と利益団体の役割 ⑧ 意思決定に参加するための選択肢 ⑨ 政策形成に影響を与える方法 ⑩ 現在の政治的諸問題
態度／意見	<ul style="list-style-type: none"> ① 社会的・政治的事柄への関心 ② 国民としてのアイデンティティ ③ 民主主義について ④ 民主主義的シティズンシップについて ⑤ 政治的信条 ⑥ 政治的有效性 ⑦ 自制 ⑧ 忠誠 ⑨ 寛容、自分自身がもつ偏見の認識 ⑩ 他者の尊重 ⑪ ヨーロッパ文明の価値 ⑫ ヨーロッパがその根拠としている価値 (民主主義／社会正義／人権)
知的スキル	<ul style="list-style-type: none"> ① さまざまなメディアを通して政治的な情報を集め、取り入れる ② 情報・政策・意見に対する批判的アプローチ ③ コミュニケーションスキル (自分の意見を論証し、主張し、表現することができる) ④ 過程・制度・機能・目標を記述する ⑤ 非暴力的な紛争解決を求める ⑥ 責任を取る ⑦ 判断する能力 ⑧ 選択し、立場をはっきりさせる
参加のスキル	<ul style="list-style-type: none"> ① 政策や決定に影響を与える (陳情やロビイング) ② パートナー組織との連携を確立し、協力する ③ 政治的な討議に参加する ④ 社会的・政治的過程に参加する (政党や利益団体のメンバーになる、投票する、手紙を送る、デモに参加する、その他)

(出典) Veldhuis (1997: 15) をもとに筆者が作成。各項目に付されている数字は筆者がつけたもの。

(knowledge of, insight in)」「態度／意見 (attitudes / opinions)」「知的スキル (intellectual skills)」「参加のスキル (participatory skills)」という四つのカテゴリーに分類している。第一の「知識・洞察」というカテゴリーにおいては、①「民主主義の概念」、②「民主主義的シティズンシップの概念」、⑤「政治的意思決定と立法」、⑥「市民の権利と義務」、⑦「政党と利益団体の役割」、⑧「意思決定に参加するための選択肢」、⑨「政策形成に影響を与える方法」などについての知識が挙げられている。第二の「態度／意見」というカテゴリーにおいては、①「社会的・政治的事柄への関心」、②「国民としてのアイデンティティ」、⑨「寛容、自分自身をもつ偏見の認識」、⑩「他者の尊重」などの態度や意見が挙げられている。第三の「知的スキル」というカテゴリーにおいては、①「さまざまなメディアを通して政治的な情報を集め、取り入れる」、②「情報・政策・意見に対する批判的アプローチ」、③「コミュニケーションスキル (自分の意見を論証し、主張し、表現することができる)」、⑤「非暴力的な紛争解決を求め」などの知的スキルが挙げられている。第四の「参加のスキル」というカテゴリーにおいては、①「政策や決定に影響を与える (陳情やロビイング)」、②「パートナー組織との連携を確立し、協力する」、③「政治的な討議に参加する」、④「社会的・政治的過程に参加する (政党や利益団体のメンバーになる、投票する、手紙を送る、デモに参加する、その他)」などの参加のスキルが挙げられている (Veldhuis 1997: 15)。

こうした分析の結果から分かるように、「最小限のパッケージ」とは、民主主義社会の中で市民が市民として機能するために必要な知識、態度、知的スキル、参加のスキルを整理した、包括的なリストであるということが出来る。

③ 「最小限のパッケージ」と「最大限のパッケージ」の比較

以上のような「最小限のパッケージ」の内容を、前項で検討した「最大限のパッケージ」の内容と比較してみたい。二つのリストの内容を比較してみると、両者に多くの共通点があることが分かる。例えば、「最大限のパッケージ」の「政治的／法的次元」における①「民主主義の概念」と②「民主主義的シティズンシップの概念」は、「最小限のパッケージ」の「知識・洞察」カテゴリーにおける①②とまったく同じである。「最大限のパッケージ」の「政治的／法的次元」における③「ナショナル・レベル、インターナショナル・レベル、ヨーロッパ・レベルにおける政治構造と意思決定過程、選挙制度、政党、圧力団体」は、「最小限のパッケージ」の「知識・洞察」カテゴリーにおける⑤「政治的意思決定と立法」や⑦「政党と利益団体の役割」と重なる部分が多い。「最大限のパッケージ」の「政治的／法的次元」における④「政治参加と参加形態（デモに参加する、報道機関に手紙を送るなど）」は、「最小限のパッケージ」の「参加のスキル」カテゴリーにおける④「社会的・政治的過程に参加する（政党や利益団体のメンバーになる、投票する、手紙を送る、デモに参加する、その他）」に相当する。「最大限のパッケージ」の「政治的／法的次元」における⑤「ヨーロッパにおける市民社会、民主主義の価値、人権などの歴史と基礎」と、「社会的次元」における②「（一般的な）人権の擁護」は、「最小限のパッケージ」の「知識・洞察」カテゴリーにおいて⑥「市民の権利と義務」に集約されている。

前述したように、フェルドハウスが提案した「最小限のパッケージ」は、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを「知識・洞察」「態度／意見」「知的スキル」「参加のスキル」という四つのカテゴリーに分類して整理したリストであった。これに対して、「最大限のパッケージ」は、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテ

ンシーの認知的側面のみ、すなわち知識という要素のみに着目し、それをさらに「政治的／法的次元」「文化的次元」「社会的次元」「経済的次元」という四つの下位カテゴリーに分類して整理したリストであった。それゆえ、「最小限のパッケージ」の「知識・洞察」カテゴリーで取り上げられた内容の多くが、「最大限のパッケージ」では四つのカテゴリーに細分化され、より詳細に記述されている。二つのリストの内容に多くの共通点が見られるのはこのためである。

④ フェルドハウスの「最小限のパッケージ」とビルゼアのリストの比較

次に、フェルドハウスの「最小限のパッケージ」を、ビルゼアが一九九六年の報告書で提案したリストと比較してみたい。

フェルドハウスは、「最小限のパッケージ」において、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを「知識・洞察」「態度／意見」「知的スキル」「参加のスキル」という四つのカテゴリーに分類した。一方、前述したようにビルゼアは、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを「知識」「価値」「スキル」という三つのカテゴリーに分類した。二つのリストの分類枠組みは、表現は多少異なるものの、おおむね共通したものだといえる。例えば、フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「知識・洞察」カテゴリーは、ビルゼアのリストにおける「知識」カテゴリーに相当する。フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「態度／意見」カテゴリーは、ビルゼアのリストにおける「価値」カテゴリーと対応している。そして、フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「知的スキル」と「参加のスキル」という二つのカテゴリーは、ビルゼアのリストにおける「スキル」カテ

ゴリーを細分化したものである。このように、ビルゼアとフェルドハウスのリストを比較してみると、ビルゼアが考案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの分類枠組みを、フェルドハウスが基本的に継承していることが分かる。

また、各カテゴリーの中身についても共通点が多い。例えば、フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「知識・洞察」カテゴリーの⑥「市民の権利と義務」は、ビルゼアのリストにおける「知識」カテゴリーの③「市民の権利・自由・責任」に相当する。フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「態度／意見」カテゴリーの⑨「寛容、自分自身がもつ偏見の認識」は、ビルゼアのリストにおける「価値」カテゴリーの⑤「寛容」とほぼ一致する。フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「態度／意見」カテゴリーの⑩「他者の尊重」も、ビルゼアのリストにおける「価値」カテゴリーの②「自己および他者の尊重」とほぼ一致する。フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「知的スキル」カテゴリーの③「コミュニケーションスキル（自分の意見を論証し、主張し、表現することができる）」は、ビルゼアのリストにおける「スキル」カテゴリーの②「自分自身の見解を主張し、かつ擁護する方法を知る」、③「他者の主張を解釈することができる」、⑦「他者と建設的かつ非抑圧的な関係を築く方法」などを集約したものと考えることができる。フェルドハウスの「最小限のパッケージ」における「知的スキル」カテゴリーの⑤「非暴力的な紛争解決を求める」も、ビルゼアのリストにおける「スキル」カテゴリーの①「非暴力的な手段によって紛争を解決する」とほぼ一致する。

以上のような比較検討から、フェルドハウスが提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの「最小限のパッケージ」は、ビルゼアが一九九六年の報告書で考案したリストを原型にして、さらにそれを発展させ

たものであると考えることができるだろう。

以上のようにして、本節では、フェルドハウスが一九九七年の報告書で提案した「最小限のパッケージ」と「最大限のパッケージ」という二つの民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストの内容を分析した。「最小限のパッケージ」は、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを「知識・洞察」「態度／意見」「知的スキル」「参加のスキル」という四つのカテゴリーに分類したうえで、各カテゴリーにおいて習得すべき最小限の内容を示したリストであった。一方、「最大限のパッケージ」は、〈知識〉という要素に限定したうえで、それをさらに「政治的／法的次元」「文化的次元」「社会的次元」「経済的次元」という四つの下位カテゴリーに分類し、各カテゴリーにおいて習得すべき最大限の内容を示したリストであった。

(3) オディジェの報告書における民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー

最後に、オディジェが一九九八年の報告書で提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストの内容を分析してみたい。オディジェは、二〇〇〇年に発表されたEDCプロジェクトのグループAの報告書の中で、「市民(citizen)とは、民主的な社会において権利と義務をもつ者のことである。……民主主義的シティズンシップは、基本的な価値として個人の自律を含んでいる」としたうえで、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーについて次のように述べている。

民主主義的シティズンシップと関連するコア・コンピテンシーは、自由かつ自律的で社会における自らの権利と義務に自覚的な人間をつくりあげるために必要とされる。この社会では、各人の自由が行使される枠組みを定める共同生活のルール、すなわち法を制定する権力と、この権力を行使する人々の任命と統制が、すべての市民の監督下にある。(Audigier 2000: 17)

引用文中の「自由かつ自律的で社会における自らの権利と義務に自覚的な人間」というのは、オディジェが育成することをめざした理想の市民像のことだと考えることができる。こうした市民にとって必要な資質や能力のことを、オディジェは、「民主主義的シティズンシップと関連するコア・コンピテンシー」と呼んでいる。オディジェが民主主義的シティズンシップ教育に関する議論の中でコンピテンシーの概念をきわめて重視していることは、彼の報告書のタイトルが『民主主義的シティズンシップ教育の基礎概念とコア・コンピテンシー (Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship)』と題されていることから明らかである。

それでは、オディジェが提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストの内容を分析してみよう。オディジェは、この報告書の中で、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを、①「認知的コンピテンシー (cognitive competences)」、②「情動的コンピテンシー、および価値選択と関連するコンピテンシー (affective competences and those connected with the choice of values)」、③「活動と関連するコンピテンシー (those connected with action)」という三つのカテゴリーに分類している。その内容を整理したのが表5である。以下では、右の三つのカテゴリーごとに、オディジェが提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの内容を分析していく。

表5 オディジェが提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリスト

	内 容	付随する能力
認知的 コンピテンシー	① 法と政治の性質についてのコンピテンシー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団生活のルールについての知識 ・ ルールを確立するための民主的条件についての知識 ・ 民主的社会における権力についての知識 ・ 自由と活動を管理している民主的公共機関とルールについての知識
	② 現在の世界についての知識	<ul style="list-style-type: none"> ・ 議論されている問題についての多少の知識 ・ 社会を批判的に分析する能力 ・ 予測の能力（＝問題と解決策を長期的な視点でとらえ、浅薄な短期的分析を避ける能力）
	③ 手続き的性質についてのコンピテンシー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主張する能力 ・ 反省する能力（＝人権の原理と価値に照らして活動と論争を再検討し、価値や利害などが対立する場において可能な活動の方向性と限界について反省する能力）
	④ 人権と民主主義的シティズンシップの原理および価値についての知識	
情動的 コンピテンシー	<ul style="list-style-type: none"> ① 自由 ② 平等 ③ 連帯 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己と他者の承認、および尊重 ・ 傾聴する能力 ・ 社会における暴力の位置づけへの反省 ・ 暴力を抑制した紛争の解決 ・ 差異と多様性の肯定的な受容 ・ 他者への信頼 ・ 寛容
社会的 コンピテンシー	<ul style="list-style-type: none"> ① 他者と共生し、協力し、共同のプロジェクトを計画・実行し、責任を引き受ける能力 ② 民主的な法の原理にのっとって紛争を解決する能力 ③ 公的な討論に参加し、実際の生活場面で論争し選択する能力 	

(出典) Audigier (2000: 21-3) をもとに筆者が作成。各項目に付されている数字は筆者がつけたもの。

① 認知的コンピテンシー

まずは、オディジェのリストの第一のカテゴリーである「認知的コンピテンシー」の内容を分析してみたい。オディジェは、このコンピテンシーをさらに、①「法と政治の性質についてのコンピテンシー (competences of a legal and political nature)」、②「現在の世界についての知識 (knowledge of the present world)」、③「手続き的性質についてのコンピテンシー (competences of a procedural nature)」、④「人権と民主主義的シティズンシップの原理および価値についての知識 (knowledge of the principles and values of human rights and democratic citizenship)」という四つの下位カテゴリーに分類している。

認知的コンピテンシーの第一の下位カテゴリーは、「法と政治の性質についてのコンピテンシー」である。オディジェによれば、このカテゴリーにおいて必要なのは、「集団生活のルールについての知識」、「ルールを確立するための民主的条件についての知識」、「民主的社会における権力についての知識」、「自由と活動を管理している民主的公共機関とルールについての知識」である。こうした知識が活用されるためには、〈公共機関を監視し自由を守ることは自分たちの責任である〉という意識をすべての市民がもつ必要がある。こうした意味において法的コンピテンシーは、「市民が自分たちの自由を守り、個人を保護し、権力者による権力の濫用に異議を申し立てるための武器 (weapons) である」と、オディジェは主張している (Audigier 2000: 21)。

認知的コンピテンシーの第二の下位カテゴリーは、「現在の世界についての知識」である。オディジェは、公的な討論 (public debate) に参加し、そこで示されるいくつかの選択肢について有効な決定をすることを可能にするためには、何について論じられているのかを知ること、すなわち「議論されている問題についての多少の知識」をもつこと

が必要であると主張する。しかし、現代社会においては必要な知識の量が増加しており、しかもそうした大量の知識は暫定的・流動的な性質をもつため、いかなる個人も完全な知識をもつことは難しい。そこで重要になるのは、「社会を批判的に分析する能力 (capacity for critical analysis of the society)」である。さらに、それに加えて、「予測の能力 (anticipatory capacities)」、「すなわち「問題と解決策を長期的な視点でとらえ、浅薄な短期的分析を避ける能力」も重要である。なぜなら、現代におけるエネルギー・食料資源・原子力・遺伝子操作などの問題についての決定の多くは、われわれの将来に大きな影響を及ぼすことになるからである (Audigier 2000: 21-2)。

認知的コンピテンシーの第三の下位カテゴリーは、「手続き的性質についてのコンピテンシー」である。オディジェによれば、このコンピテンシーは、「分析と総合」の能力に代表されるような「さまざまな全般的知的能力」を指すものである。オディジェは、そうした知的能力の中でも特に民主主義的シティズンシップと関連する能力として、「主張する能力 (the ability to argue)」と「反省する能力 (the ability to reflect)」の重要性を強調している。前者は、「議論すること (to debate)」と関係する。後者は、言い方を変えれば、「人権の原理と価値に照らして活動と論争を再検討し、価値や利害などが対立する場において可能な活動の方向性と限界について反省する能力」である (Audigier 2000: 22)。

認知的コンピテンシーの第四の下位カテゴリーは、「人権と民主主義的シティズンシップの原理および価値についての知識」である。こうした原理と価値は、各人の自由と平等な尊厳に基づく人間観を要求とすると、オディジェは述べている (Audigier 2000: 22)。

オディジェは、「認知的コンピテンシー」は以上のような四つの下位カテゴリーから構成されると主張した。それ

ぞれの下位カテゴリーの中でオディジェが挙げている諸要素は、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて習得されるべき知識と、その知識を活用するための能力を整理したものだと考えられることができるだろう。

② 情動的コンピテンシー（倫理的コンピテンシー）

次に、オディジェのリストの第二のカテゴリーである「情動的コンピテンシー、および価値選択と関連するコンピテンシー」の内容を分析してみたい。オディジェは、報告書の別の箇所では、このコンピテンシーを「倫理的コンピテンシー (ethical competences)」と表現している (Audigier 2000: 22)。

オディジェによれば、われわれ人間は特定の価値にしたがって自分自身をつくりあげるとともに、他者との関係を築いている。しかし、そうした価値の受容は、必ずしも合理的に行なわれているわけではなく、常に「情動的・感情的側面 (affective and emotional aspects)」を含んでいる。このことは、人権や民主主義的シティズンシップの原理の受容についても当てはまる。それゆえ、民主主義的シティズンシップ教育においては、こうした情動的・感情的側面からのアプローチが必要不可欠である。こうした意味においてシティズンシップは、単なる「権利と義務のカタログ」に還元できるものではなく、個人と集団の感情的次元における価値の転換を必然的にとまなう (Audigier 2000: 22)。

それでは、民主的な市民をつくりあげるために必要な価値とはいったい何なのか。オディジェによれば、そうした価値の中心にあるのは、①「自由」、②「平等」、③「連帯」の三つである。こうした二つの価値は、「自己と他者の承認、および尊重」、「傾聴する能力」、「社会における暴力の位置づけへの反省」、「暴力を抑制した紛争の解決」といった態度や能力を必然的にとまなう。さらに、こうした価値や態度は、「差異と多様性の肯定的な受容」、「他者へ

の信頼」、そして、より広い「寛容」の概念を要求する。価値へのこうした言及は、法律を手段として利用することを防ぐためにきわめて重要であると、オディジェは指摘している (Audigier 2000: 22-3)。

オディジェは、「情動的コンピテンシー (倫理的コンピテンシー)」は以上のような価値と態度から構成されると主張した。こうした倫理的コンピテンシーを構成する諸要素は、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて習得されるべき価値と、そうした価値に基づく態度を整理したものだと考えることができるだろう。

③ 活動と関連するコンピテンシー (社会的コンピテンシー)

最後に、オディジェのリストの第三のカテゴリーである「活動と関連するコンピテンシー」の内容を分析してみたい。オディジェは、報告書の別の箇所では、このコンピテンシーを「活動の能力 (capacities for action)」、あるいは「社会的コンピテンシー (social competences)」と表現している (Audigier 2000: 23)。

オディジェによれば、日常生活において意味をもつ知識や態度や価値は、社会的コンピテンシーをつうじて具体化される。社会的コンピテンシーは、社会においてイニシアティブを取る能力や、責任を負う能力を向上させる。こうした社会的コンピテンシーは、次の三つの能力から構成されている。第一の能力は、①「他者と共生し協力する能力、共同のプロジェクトを計画・実行する能力、責任を引き受ける能力」である。これらの能力は、異文化間の交流に貢献する。第二の能力は、②「民主的な法の原理にのっとり紛争を解決する能力」である。この能力の基本原理は、「紛争に関与していない第三者への依頼」と、「論争の当事者から意見を聞いて真実に到達しようとする開かれた議論」の二つである。第三の能力は、③「公的な議論に参加する能力、実際の生活場面で主張し選択する能力」である

(Audigier 2000: 23)。

オディジェは、「活動と関連するコンピテンシー(社会的コンピテンシー)」は以上のような能力から構成されると主張した。こうした社会的コンピテンシーを構成する諸要素は、民主主義的シティズンシップ教育をつうじて習得した知識や価値や態度を活かすための実践的な活動の能力を整理したものだと考えられることができるだろう。

以上のようにしてオディジェは、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーを、①「認知的コンピテンシー(知識)」、②「倫理的コンピテンシー(価値と態度)」、③「社会的コンピテンシー(活動)」という三つのカテゴリーに分類した。オディジェは、こうした三つのコンピテンシーの関係について次のように述べている。

われわれは、「認知」「情動と価値」「社会」という三つの角からなる三角形によって、これらのコンピテンシーの関係を視覚的にあらわすことができる。どのカテゴリーも、他を排除することはない。これらの三つのカテゴリーは、それぞれの状況において相互に依存している。(Audigier 2000: 23)

引用文中にあるように、これら三つのカテゴリーのコンピテンシーは、相互に排他的な関係にあるのではなく、むしろ相互補完的な関係にある。例えば、紛争を平和的に解決するためには、平和的な解決を準備する民主主義の原理についての〈知識〉が必要であるし、暴力の抑制や私刑の否認という価値に基づく〈個人の態度〉が必要であるし、討論と関連する〈活動の能力〉も必要である。こうした三つのカテゴリーのコンピテンシーを相互補完的に用いるこ

とによって、市民は市民として効果的に活動することができる。それゆえ、民主主義的シティズンシップ教育においては、こうした三つのカテゴリーのコンピテンシーの習得を目標とすべきであり、習得の遅れたカテゴリーのコンピテンシーについては取り組みを強化する必要がある。こうした三つのカテゴリーのコンピテンシーを習得することによって、「自由かつ自律的で社会における自らの権利と義務に自覚的な人間」、すなわち理想の市民が育成されると、オディジェは主張したのである (Audigier 2000: 23)。

おわりに

本稿では、欧州評議会がEDCプロジェクトにおいて提案した民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーの具体的な内容を明らかにするために、同プロジェクトの過程で提出された三つの報告書の内容を分析した。三つの報告書の中では、それぞれ異なる民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーのリストが示されていた。それらのリストは、非常に多様な内容をもっていたが、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーをおおむね三つのカテゴリーに分類する点では共通していた。第一のカテゴリーは、民主主義についての〈知識〉である。第二のカテゴリーは、民主主義を構成する〈価値〉、およびそうした価値に基づく〈態度〉である。第三のカテゴリーは、民主主義を支える実践的な〈活動〉、およびそうした活動のための〈スキル〉である。欧州評議会のEDCプロジェクトは、民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシーをこうした三つの要素から構成されるものと規定した。このことは、「市民として必要な資質・能力」とはいったい何かという問いをめぐる議論に対して、一定の示唆を与えるものと思われる。

こうしたEDCプロジェクトの議論の第一の特徴は、〈知識〉の教育を重視していることである。中山(2007)は、欧州評議会の民主主義的シティズンシップ教育の特徴について、「知識だけではなく、議論したり協力したり意思決定に参加する能力に重点をおき、インプットよりもアウトプットを重視した新しいアプローチを模索している」と指摘している(中山2007: 2145)。この指摘は確かに正しいが、各報告書の内容を分析してみると、中山がいうところの「議論したり協力したり意思決定に参加する能力」と同等に、「知識」の教育にも重点を置いていることが分かる。統合報告書の執筆者であるビルゼアも、二つのリストの共通点として、「スキルや価値や態度だけでなく、知識を考慮に入れている」点を挙げている(Birzea 2000: 34)。

EDCプロジェクトの議論の第二の特徴は、繰り返しになるが、市民として必要な資質・能力を「コンピテンシー」という概念に基づいて規定していることである。このことは、EDCプロジェクトのきわめて大きな特徴である。日本におけるシティズンシップ教育をめぐる議論では、多くの場合、『クリック・レポート』が参照枠組みとされる。しかし、『クリック・レポート』の中では、「コンピテンシー」という語は一度も使用されていない。このことから分かるように、「シティズンシップ教育」と一言でいっても、その理論枠組みや内容は、国(地域)によって大きく異なる。ただし、本稿では、欧州評議会のシティズンシップ教育と各国(各地域)のシティズンシップ教育との比較検討という作業にまで踏み込むことはできなかった。この点については、今後の課題とさせていただきます。

注

(1) クリック・レポートについては、Crick (1998=2012)、Crick (2000=2011) を参照されたい。

- (2) 科目としてのシティズンシップの具体的な内容や実践例については、水山 (2008: 169-92) を参照されたい。
- (3) 以上のような世界各国におけるシティズンシップ教育への取り組みについては、二宮編 (2007)、嶺井編 (2007)、日本社会科教育学会国際交流委員会編 (2008)、武藤・新井 (2008) などを参照されたい。
- (4) 『学校教育辞典』は、「シティズンシップ教育」を、「社会の構成員としての「市民」(citizen) が備えるべき「市民性」(citizenship) を育成するために行われる教育であり、集団への所属意識、権利の享受や責任・義務の履行、公的な事柄への関心や関与などを開発し、社会参画に必要な知識、技能、価値観や傾向を習得させる教育」と定義している (今野・新井・児島編 2003: 367-8)。
- (5) 水山 (2008) も、「シティズンシップ教育をめぐる議論には、地球市民性を育成しようとするグローバルなシティズンシップ教育というアプローチと、「国民としての自覚や国を愛する心の教育を重視すべき」とするナショナルなシティズンシップ教育というアプローチがあると指摘し、「両者のアプローチの間にはなかなか接点が見られない」と述べている (水山 2008: 218-9)。
- (6) 欧州評議会は、人権、民主主義、法の支配などの分野における国際的な基準策定を主導することを目的として、一九四九年に設立された汎欧州の国際機関である。加盟国は、EU全加盟国に、旧ユーゴ諸国、ロシア、ウクライナ、トルコを加えた四七か国である。冷戦終了後は旧東側諸国の民主化および市場経済への移行を積極的に支援しており、近年は薬物乱用・サイバー犯罪・人身取引・テロ・偽造医薬品対策・女性に対する暴力などの問題にも取り組んでいる。外務省「欧州評議会 (Council of Europe) の概要」〈<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/gaiyo.html>〉
- (7) 「コンピテンシー (competency)」と「コンピテンス (competence)」という概念の違いについては、加藤 (2011: 2) や松下 (2010: 36) などを参照されたい。本稿では、この二つの概念は基本的に同義であると考え、訳語を可能な限り「コンピテンシー」に統一した。
- (8) ただし、人材マネジメントと教育の両分野において共通して使用されるようなコンピテンシーの定義は、コンピテンシーの本来といわれるアメリカにおいても、いまだに得られていない状況である。日本においても、概念が輸入されてから一〇年

以上が経つものの、共通の定義は見られない。加藤 (2011) は、その原因として、①「コンピテンシーという概念がビジネスの領域だけでなく教育・司法・臨床心理学などの広い領域で使用され、その中で異なった定義がされている点」、②「実務が先行してしまい、研究が後追いになっている点」を挙げている (加藤 2011: 1, cf. 岩脇 2007: 1-9)。

(9) ただし、この報告書の現物を入手することはできなかった。以降の分析は、ビルゼアが執筆した統合報告書の付録の表5の記述に基づくものである (Birzėa 2000: 83-5)。

(10) ただし、この報告書の現物を入手することはできなかった。以降の分析は、オディジェが執筆したEDCプロジェクトのグループAの報告書の記述に基づくものである (Audigier 2000: 21-3)。

(11) アメリカでは、一九九四年に制定された「二〇〇〇年の目標——アメリカ教育法」によって、主要教科の教育内容や学力に関する基準となる「教育スタンダード」の策定が各州に求められることになった。この要請は、各州を法的に拘束するものではなかったが、現実には多くの州が教育スタンダードを策定し、これに基づいた教員の養成・研修、教科書の採択、学力評価などを行なっている。また、連邦政府も、各州による教育スタンダードの策定を支援するために、各教科の全国的な専門団体に補助金を交付するなどして、モデルとなる教育スタンダードの開発をうながしている (本間・高橋編 2000: 36-41, 50-3)。

文献リスト

- 岩脇千裕 (2007) 「日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈——自己理解支援ツール開発に向けての探索的アプローチ」独立行政法人労働政策研究・研修機構『ディスカッションペーパー』〇七・〇四 <<http://www.jil.go.jp/institute/discussion/2007/07-04.html>>
- 奥村牧人 (2009) 「英米のシティズンシップ教育とその課題——政治教育の取り組みを中心に」国立国会図書館調査及び立法考査局『青少年をめぐる諸問題 (総合調査報告書)』 <<http://www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/document/2009/200884/11.pdf>>
- 加藤恭子 (2011) 「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」『産業経営プロジェクト報告書』第二四巻第二号。

- 金井寿宏・高橋潔 (2004) 『組織行動の考え方——ひとを活かし組織力を高める9つのキーコンセプト』東洋経済新報社。
- 唐木清志 (2007) 「日本——実践・参加型の授業づくりを目指して」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。
- 経済産業省 (2006a) 「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」〈http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1368617/www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-houkokusho_honpen-set.pdf〉
- 経済産業省 (2006b) 「シティズンシップ教育宣言」〈<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1368617/www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-sengen-set.pdf>〉
- 今野喜清・新井郁男・児島邦宏編 (2003) 『学校教育辞典 (新版)』教育出版。
- 鈴木規子 (2013) 「フランス共和制と市民の教育」近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会。
- 棚橋健治 (2007) 「アメリカの市民性形成論 (2) ——初等・中等教育における市民性形成」二宮皓編『市民性形成論』放送大
学教育振興会。
- 寺倉憲一 (1994) 「2000年の目標：アメリカ教育法の成立——アメリカにおける近年の教育改革の動向とクリントン政権の教育政策」国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』第四四巻第九号。
- 中山あおい (2007) 「欧州評議会のシティズンシップ教育」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。
- 二宮皓ほか (2004) 「Competency-Based Curriculum に関する比較研究」『カリキュラム研究』第一二号。
- 二宮皓編 (2007) 『市民性形成論』放送大
学教育振興会。
- 日本社会科教育学会国際交流委員会編 (2008) 『東アジアにおけるシティズンシップ教育——新しい社会科像を求めて』明治図書出版。
- 本間政雄・高橋誠編 (2000) 『諸外国の教育改革——世界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向』ぎょうせい。
- 松下佳代 (2010) 「〈新しい能力〉概念と教育——その背景と系譜」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リ

テラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。

水山光春 (2008) 「シティズンシップ教育——「公共性」と「民主主義」を育てる」杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3 C 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。

嶺井明子編 (2007) 『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。

武藤孝典・新井浅浩 (2008) 『ヨーロッパの学校における市民的社会性教育の発展——フランス・ドイツ・イギリス』東信堂。

山田千明 (2007) 「アメリカ合衆国——「民主主義尊重」による「統一」と人格教育」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。

Audigier, F. (1998). *Basic Concepts and Core Competencies of Education for Democratic Citizenship: an Initial Consolidated Report*, DECS/CIT (98). Strasbourg: Council of Europe.

Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Council of Europe.

Bîrzéa, C. (1996). *Education for Democratic Citizenship - Consultation Meeting: General Report*, DECS/CIT (96) 1. Strasbourg: Council of Europe.

Bîrzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, DGIV/EDU/CIT (2000) 21. Strasbourg: Council of Europe.

Carey, L., & Forrester, K. (2000). *Sites of Citizenship: Empowerment, Participation and Partnerships*, DECS/EDU/CIT (99) 62 def.2. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (1997). *Second Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe: Final Declaration and Action Plan*. Strasbourg: Council of Europe. <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=593437&Site=CM>>

Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA. 長沼豊・大久保正弘編著 鈴木崇弘・由井一成訳『社会を変える教育——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ブックス、二〇一二年。

Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum. 関口正司編訳『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、二〇一一年。

Duerr, K., Spajic-Vrkaš, V., & Martins, I. F. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DES/ED/CIT (2000) 16, Strasbourg: Council of Europe.

OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: OECD. <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>> 立田慶裕訳「キー・コンピテンシーの定義と選択 (概要)」立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめぐって』明石書店、二〇〇六年。

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Pub. 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめぐって』明石書店、二〇〇六年。

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley. 梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開 (完訳版)』生産性出版、二〇一一年。

Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, DECS/CIT (97) 23. Strasbourg: Council of Europe.

- * 外国語文献で邦訳のあるものについては引用の際に邦訳の頁数を併記しているが、訳文は筆者の責任において適宜変更してある。
- * 原文において太字で強調されている部分には、訳文に傍点を付した。

