The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	スウェーデンの義務教育課程におけるシティズンシップ教育 : 2011年版ラーロプランの分析
Author(s)	松本, 大輝
Citation	大阪大学教育学年報. 2023, 28, p. 23-35
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90192
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

スウェーデンの義務教育課程におけるシティズンシップ教育
—2011 年版ラーロプランの分析—

松　本　大　輝

要旨

本論文では，スウェーデンのナショナルカリキュラムであるラーロプラン (Läroplan) を分析することにより，「意図したカリキュラム」におけるシティズンシップ教育像を捉えようと試みた．Osler & Starkey が作成したシティズンシップ教育の構成要素を枠組みとして分析を行い，スウェーデンのシティズンシップ教育はどのように構成され，どの要素が強いのかを明らかにした．義務教育課程のラーロプランを分析対象とし，基本的価値や学校の使命，教育の目標やガイドラインなどが記述されている前半部分と，社会科系科目のシラバスを分析した．分析の結果，全体的に最小限のシティズンシップ教育に関する記述が比較的多く見られたが，民主主義が学校生活や教育方法のプロセスとして組み込まれているなど，最大限のシティズンシップ教育を行うための枠組みも提供されている．そのため，スウェーデンにおけるシティズンシップ教育は，学校全体の取り組みとして位置付けられていると主張することが可能である．特に社会科系科目では，人権や民主主義などのより具体的な内容を学ぶことが目指されている．しかしその一方で，ナショナルな側面を重視するような記述もしばしばみられた．そこで，ラーロプランで提示されている内容を教師がどのように解釈し，現場で実践しているのかについての検討が今後の課題として浮かび上がった．

1. はじめに

これまでシティズンシップに関する議論は，政治学，社会学，教育学などの幅広い分野や文脈で行われてきた．ヒーター (訳書，2002) は，1980 年代～ 1990 年代に起きた数々の出来事，例えば，グローバル化による移住の加速，ソ連と旧共産主義諸国の崩壊，従来の政治体制の動揺，EU や国を超える共同体の出現による国民国家の正当性への疑いなどによって，シティズンシップへの関心が高まったと分析している．また，そのようなシティズンシップを育むための教育に関する議論も盛んに行われている．これまでに合意されてきた教育に関する国際的な宣言・条約・目標を概観すると，シティズンシップ教育の重要性が国際的に認識されてきたことがわかる (北村，2015). 本稿ではそれらの議論を整理した上で，スウェーデンのナショナル・カリキュラムである「ラーロプラン (Läroplan)」を分析する．

国際教育到達度評議会 (IEA) はカリキュラムを「意図したカリキュラム」「実施したカリキュラム」「達成したカリキュラム」の三つの次元で整理している (田中ほか，2018). スウェーデンのラーロプランは国の政策に基づいた教育の方針や目的，ガイドラインが示されている「意図したカリキュラム」にあたる．

スウェーデンの義務教育は 6 歳のフォーシュクーレクラス förskoleklass (就学前クラス) から始まり，ローグスタディエット lågstadiet (1 ～ 3 年), メーランスタディエット mellanstadiet (4 ～ 6 年), ヘーグスタディエット högstadiet (7 ～ 9 年) までの 10 年間である (Swedish Institute, 2021). 日本の教育と照らし合わせると，1 ～ 3 年までが小学校低学年，4 ～ 6 年までが小学校高学年，7 ～ 9 年

までが中学校にあたる．また義務教育には，先住民であるサーミの人々のためのサーミ学校も含まれる．

スウェーデンは，2016 年に IEA によって実施された「国際市民・シティズンシップ教育調査（International Civic and Citizenship Education Study）」において，高い達成度を示している (Schulz, et al, 2018). 総選挙の投票率は 1950 年以降，常に 8 割を超えており，若者含め全体として政治意識が高く，地方議会の選挙権は条件を満たした外国人にも与えられている (Swedish Institute, 2021). 議会は有権者のジェンダーバランスを反映した構成となっており，年齢や社会的背景が多様な議員で構成されている．また，スウェーデンは 1990 年に国連子どもの権利条約に批准し，2020 年から子どもの権利条約が法律の一部になっている (Skoverket, 2020). スウェーデンに限らず北欧諸国では，人権や民主主義が国家的な価値として掲げられているという特徴がある．しかし，多文化社会での統合や人権の促進に関して，今日のシティズンシップ教育には課題もある．例えば，Osler (2016) が批判しているように，北欧諸国においても，人権や民主主義のような「私たち」の価値は，移民や難民など「他者」が学ぶものであるという認識につながる恐れがある．これらの価値と密接に関わるシティズンシップ教育には留意する必要がある．スウェーデンは北欧の中でも早期に移民受け入れを開始しているが，近年は移民の増加に伴い，反移民政策を掲げる右派のスウェーデン民主党が議席数を伸ばしている．またスウェーデンでは，移民と非移民生徒間の学力格差が問題となっており，移民生徒の迅速な統合を課題としている (OECD, 2017). 本研究では，国の教育指針や教育理念が反映された「意図したカリキュラム」であるラーロプランの分析を通して，多文化社会における社会統合や国民形成などを課題とするスウェーデンにおいて，シティズンシップ教育が今日担っている役割や，育成しようとしているスウェーデン市民像を明らかにする．

2. 先行研究

2-1. シティズンシップ概念と教育

亀山 (2011) によると，シティズンシップは多面性を持つ概念であり，その定義や強調点は，論者や時々の政策的傾向によって違いをみせる．近代のシティズンシップのコミュニティは国民国家を前提としていたが，グローバル化やポスト近代における社会変容により，その枠組みは動揺している．Marshall & Bottomore (1992) はシティズンシップを「ある共同体の成員に与えられる地位」(18 頁) であるとし，権利の側面に注目して，「市民的」「政治的」「社会的」権利の三つに分類している．Delanty (2000) は，シティズンシップを，「権利」や「義務」などの形式的な側面に限らず，「参加」や「アイデンティティ」としての実質的な側面を含意する概念として捉えている．Osler & Starkey (2005) は，シティズンシップを「地位」「感覚」「実践」の三つの構成要素として捉えた．これらの要素は，コミュニティの成員が持つ特徴であるため，国民国家を前提とするシティズンシップ観が問い直されたとしても，特定の時代や背景にとらわれない一般的な概念である．シティズンシップに関する議論として，政治共同体の境界における排除と包摂やその境界線，シティズンシップの権利や義務は誰に付与されるのかが争点となっているが，シティズンシップ教育においても排除と包摂が問題となっている．Osler (2016) は，歴史教育や公民科のカリキュラムでは少数派の視点が排除され，主流派の視点が前提とされることで，ナショナルな側面が強調される傾向があるとして批判し，人権や人権教育を共通の普遍的な人間性を育むコスモポリタンなプロジェクトとして捉えている．国家枠組みを超えたシティズンシップ，すなわちコスモポリタン・シティズ

ンシップについて，Osler & Starkey はそれを多重的なシティズンシップとして捉えている．コスモポリタンな市民は，所属するコミュニティ (communities) を省察し，他者との連帯感を育み，国家に対する忠誠義務ではなくより普遍的な人間性の認識に基づいたシティズンシップの感覚にたどりつく (Osler & Starkey, 2005). シティズンシップの政治的なコミュニティをナショナルなものに限定し，その中での多様性を主張したキムリッカなどの議論もあるが (寺田，2011), 本稿は，シティズンシップに関して，ナショナルな次元にとどまるものではなく，様々なコミュニティを包摂し，より普遍的な人間性の認識に基づいた感覚として捉えるコスモポリタンな視点にたって議論する．

ビースタ（訳書，2014）は「政策立案者や政治家は，教育をしばしばよき市民の『生産』の主要な手段として考えている」(1 頁) と述べている．その上で，シティズンシップ教育はただ権利や市民としての義務などの内容を教えれば良いものではなく，日常生活や社会を構成するプロセスや実践を通して学ばなければならないと主張する．ビースタの述べるシティズンシップ教育は，教える内容というよりも，そのプロセスとして民主主義を経験し，市民学習や民主的な主体形成を促進するものである．Osler & Starkey (2005) は，シティズンシップのための教育を，政治的主張が討論され，論争が検証されるような場であると考え，民主的シティズンシップ教育の重要性を主張している．また，国家という枠組みにとどまるシティズンシップ観による排除を避けるために，より普遍的な人権という価値を基盤に置くことによって，包摂的なコスモポリタン・シティズンシップのための人権教育の重要性も主張している．

2-2. スウェーデンのシティズンシップ教育に関する研究

スウェーデンでは 1960 年代から社会科系科目のひとつである「社会に関する知識（Samhällskunskap）」がシティズンシップ教育を担う中核的な科目として位置付けられてきた (Sandahl et al, 2022). 現在スウェーデンでは，移民と非移民との間や，都市と農村の間で見られるような分断が問題になっていることからも，シティズンシップ教育の重要性が謳われている．澤野（2013）は，スウェーデンのノンフォーマルな民衆教育（Folkbildning）における，アクティブ・シティズンシップ育成のための教育について検討している．多文化・多民族の統合と民主化に応用され発展してきた民衆教育と社会における差別や偏見の克服とのつながりや，「民主主義のロールモデル」としてのスウェーデンのシティズンシップ教育の行方を注視することの必要性を示唆している．

スウェーデンのラーロプランにおけるシティズンシップ教育の研究については，武寛子（2012）と Lindström (2013) の研究が挙げられる．武 (2012) はスウェーデンと日本における中学校教師のグローバル・シティズンシップ教育観に関する比較研究を行い，スウェーデンのラーロプランにおけるシティズンシップ教育の展開をまとめている．1962 年版ラーロプランでは，他者との連帯と協働，社会に積極的に参加する市民が求められた．69 年版では，責任感を有し，規則に従順で，協調性や連帯感を育むことが求められ，社会への適応が強調された．80 年版では，自ら社会に関与し，改善しようとする自律的な市民が求められた．94 年版では，価値の多様性や文化的差異を認めつつも，民主主義を基本理念としたスウェーデンの政治的・社会的システムに関する知識を持った責任ある市民の育成が求められている．武 (2012) によると，日本におけるグローバル・シティズンシップ教育はナショナル・アイデンティティを基礎とした国際的視野の育成を目指しているのに対して，スウェーデンでは，普遍的価値として民主主義，人権，ジェンダー平等を目指している．Lindström (2013) は，若者のシティズンシップという観点から，2011 年版ラーロプランを分析した．国際的な

シティズンシップ教育に関する理論を基にラーロプランの分析を行い，スウェーデンの若者は民主主義について学び，アクティブ・シティズンシップを実践する機会を持っていると主張している．

これらの研究から，スウェーデンでは，「国家に対する忠誠義務ではなく，より普遍的な人間性の認識に基づいたシティズンシップの感覚」(Osler & Starkey, 2005, 23 頁) を育成するような教育を掲げているのではないかと考える．しかし，武は 2011 年の教育改革に伴うラーロプラン改訂後の研究は行なっていないため，近年の動向は把握できていない．Lindström は 2011 年版ラーロプランを分析しているが，分析した教科は「社会に関する知識 (Civics)」のみであり，他の社会科科目「地理」「歴史」「宗教に関する知識」の分析は行っていない．Lindström の研究では，若者の社会参加や民主主義の経験的な学びという観点からの分析であるため，具体的なシティズンシップ教育の構成要素までは明らかになっていない．本研究では，「シティズンシップ教育の構成要素」(Osler & Starkey, 2005, 86 頁) を用いることによって，スウェーデンにおける具体的なシティズンシップ教育像を描き出すことを試みる．

3. 分析の枠組みと対象

3-1．分析枠組み

分析の枠組みとしては，Osler & Starkey (2005, 86 頁) に示されている「シティズンシップ教育の構成要素」(表 1) を用いる．

表 1 シティズンシップ教育の構成要素（清田・関，2009 を参考に筆者訳）

	構造的/政治的	文化的/個人的
最小限	**権利** 以下のようなものの理解・経験 ・人権 ・民主主義 ・多様性 ・包摂 ・市民社会（NGOなど） 含意：人権教育	**アイデンティティ** 帰属感情 feeling of belonging ・いずれか either/or（緊張 tention） ・両方 both/and（雑種性 hybridity） 含意：感情と選択 feeling and choices
最大限	**包摂** ・安全性 （肉体的・社会的・心理的・経済的 financial） ・積極的な参加 active participation ・民主的シティズンシップへのコミットメント 含意：より包摂的な民主主義を確立する	**コンピテンス** ・政治的リテラシー ・コスモポリタンの世界観 cosmopolitan world view ・変革をもたらすスキル skills to effect change （例：言語・アドボカシー・動員 mobilizaiton） 含意：民主的参加のためのスキル

表 1 の構造的 / 政治的な側面 (権利・包摂) は，「地位」としてのシティズンシップに対応しており，制度的な要素，社会や政治の構造に関する知識を獲得するような認知スキルや理解を強調する．文化的 / 個人的側面は，「感覚」としてのシティズンシップに焦点を当てており，文化的な選択に結びついた個人的発達に関するものである．この二つの側面は相互補完的なものであり，行動や実践としてのシティズンシップを伴うものである．水平的な軸である，最小限のシティズンシップ教育

は，学習者が自分自身を市民と見なすことができるための十分な知識，省察や経験を提供するのみであり，最大限のシティズンシップ教育はより実践的な内容を含む (Osler & Starkey, 2005).

すなわち，構造的 / 政治的な最小限のシティズンシップ教育はシティズンシップ教育の基盤を形成する役割を果たす．実践や行動をともなうシティズンシップを達成するためにも，そこにアクセスするための権利や包摂が保証され，民主的な基盤が確立されている必要がある．また，多様性を包摂する基盤の上で，多様な価値観や民族的背景をもつ他者に出会うことにより，民主的な話し合いや，他者への思いやりなどの最大限のシティズンシップ教育にもつながり，それによって，自らのアイデンティティを形成していくことも可能だと考える．これらのシティズンシップ教育の構成要素は連続的で相互補完的なものではあるが，四つの側面ごとに分析していくことにより，多義的で曖昧なシティズンシップ教育の特徴や，重きが置かれている部分を捉えることが可能である．これらを踏まえて，本研究におけるリサーチクエスチョンを以下のように設定した．
(1) スウェーデンのラーロプラン上ではどのようなシティズンシップ教育の枠組みが形成されているのか．(2) スウェーデンのシティズンシップ教育はどの構成要素を多く含んでいるのか．

3-2．分析対象と方法

本研究では，2011 年ラーロプランの 2018 年改訂版（英語版）「Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011」(Skolverket, 2018) を用いる．義務教育課程のラーロプランは，1) 基本的価値と学校の使命，2) 全体的な目標とガイドライン，3) 就学前クラス，4) 学齢期の教育，5) シラバス，の 5 つの章で構成されている．前半部分の 1 章から 4 章まで (5 頁～26 頁) には，教育指針や目標，教育方法などが示されている．後半部分のシラバス (27 頁～296 頁) には，教科ごとの教育枠組みや目標などが示されている．本研究では，ラーロプランの 1 章から 4 章までの前半部分と，後半部分の教科のシラバスからは，社会科系の「地理」「歴史」「宗教に関する知識」「社会に関する知識」の 4 科目を分析対象とする．

分析方法としては，ラーロプランの分析対象に当たる部分について，シティズンシップ教育の構成要素ごとに色分けを行った．それらと照らし合わせながら，それぞれの要素と関連する文章や単語を要素ごとに分類した．後半の社会科系科目に関しては，シティズンシップに関わる内容を抜き出し，それらをシティズンシップ教育の構成要素に当てはめることによって，教科毎にどの要素が多く含まれているのかを分析した．以下に具体的な方法を示す．次の文章は，ラーロプランの「基本的価値」にあたる一部の文を抜粋したものである．

> *学校制度は，民主的な基盤の上に成り立っている．教育は，人権の尊重およびスウェーデン社会の基礎である基本的な民主主義の価値を確立し，伝えていくものでなければならない．（中略）*
> *人間の生命の不可侵性，個人の自由と尊厳，すべての人が同価値であること，女性と男性間の平等，人々の連帯は，学校が体現し，伝えなければならない価値である．*
> *学校の使命は，生徒一人ひとりが自分自身の個性を見出し，それによって責任ある自由の中で最善を尽くし，社会生活に参画できるようにすることである．*
>
> (Skolverket, 2018, 基本的価値，筆者訳)

実線は，「シティズンシップ教育の構成要素」(表 1) の「*権利*」にあたるものである．波線は，「*包摂*」

にあたり，二重線は「*アイデンティティ*」，点線は「*コンピテンス*」にあたる．太線は，複数の要素に関連すると考えられるものである．このように，文章や単語を要素ごとに分類し，各観点から議論を進める．

4. 分析の結果

4-1．基本的価値・学校の使命・ガイドライン（ラーロプラン前半）

3-2 で引用した「基本的価値」では，学校教育は民主的な基盤 (democratic foundation) の上に成り立つものであることが示されている．2 段落目の記述は人権の概念に合致するもので，これらを学校が体現していくことが明記されている．これらは，シティズンシップ教育の構成要素「*権利*」に当てはまるものである．シティズンシップ教育において，人権や民主主義の価値は，あらゆる権利，または他のシティズンシップの要素にアクセスするための前提条件となるものである．学校の使命に関しては，シティズンシップ教育の構成要素「*コンピテンス*」と「*包摂*」にあたる部分である．上述の人権や民主主義的価値を基盤に，民主的なシティズンシップに参加するための責任感を育み，社会生活に参加するという最大限のシティズンシップを目標としている．戸野塚 (2014) によると，これらの記述は，94 年版ラーロプランの「基礎となる価値（基本的価値）」と同様であり，スウェーデンが大切にしている教育の基礎となる価値観や理念は変化することなく継承されていることを意味している．

ラーロプラン前半部分では，人権や民主主義の価値に関する記述がほとんどの章において見られた．人権に関する記述としては，子どもの権利，学ぶ権利，自由，機会の確保，アクセスの権利，差別・抑圧の対象とされない，包摂，母語の発達，言語能力の保障などが挙げられる．これらは，シティズンシップ教育を行う上で，最低限保障される必要があり，基盤となるものである．また，多様性に関する記述が多く，ジェンダーや宗教，エスニシティ，文化，言語，歴史などの異なる背景における多様性は認識され，尊重されることが書かれている．「多様な文化に内在する価値を理解し，共に生きていく能力が強く求められている．自らの文化的起源を認識し，共通の文化遺産を共有することは，発達に重要なアイデンティティの確保と他者の価値観や状況を理解し共感することを可能にする」(Skolverket, 2018, 他者への理解と思いやり：5 頁)．移民を多く受け入れているスウェーデン社会において，多様性は重要な概念とされており，学校教育は，児童・生徒たちがますます多様化する社会で生きていくための基盤を形成する役割を果たしている．多様性を踏まえた上で，様々な観点 (ジェンダー，エスニシティ，権利と機会など) からの平等も強調されており (ibid, 5-7 頁)，特に権利や機会の平等は，多様な背景をもつ児童･生徒たちを包摂するための基礎となる．「同等な教育」(ibid, 6 頁) という節において，学校教育の平等に関する記述があるが，そこでの平等とは，単に画一的な教育機会と内容を意味するのではなく，子どもたちの異なる背景や多様なニーズを踏まえた目標を個別に設定し，それらに応じた教育方法を用いて，平等な権利と機会を提供するものである．これは，「*権利*」として包摂が保障されているということである．また，ラーロプラン全体を通して，性別役割分業 (gender role) やトランスジェンダーに対する理解を促すというような，ジェンダーに関する多くの記述があった (ibid, 他者への理解と思いやり :5 頁，同等な教育：6 頁，学校の使命：7 頁)．男女について記述する際は，女性を先に表記するなど (Women and men, girls and boys)，ジェンダーに敏感な視点がラーロプランにも見られる．また，民主主義に関しても，多くの記述が見られた．民主主義は基盤，過程，価値，方法，原理としてラーロプランに組み込まれている (ibid, 5 頁，

7 頁 , 10 頁 , 12-13 頁). これは , ビースタ (2014) のいう , 民主主義を知識として学ぶだけでなく , 学校生活や教育方法を通したプロセスとして学ぶことにあたる .

シティズンシップ教育の構成要素「*包摂*」は最大限のシティズンシップ教育にあたり , 包摂的な民主主義を確立するための基盤となる要素である . スウェーデンの学校教育は「家庭との協力のもと , 児童・生徒が積極的 , 創造的 , 有能で責任感のある個人および市民として , 総合的な人格形成を促進する」 (Skolverket, 2018, 7 頁) ことを目的としている . ラーロプランでは , しばしば「責任（responsibility)」や「影響力（influence）」が強調されているが , これは民主的なシティズンシップを達成する上で重要な要素である . 例えば ,「自身の学習と学校生活に関する責任」(ibid, 13 頁) として , 児童・生徒は , 自らの行動に対して責任感を持ち , 影響力を行使することが奨励されている . ラーロプランの「権利と義務」(ibid, 6 頁 ,7 頁) の節では , 民主主義に関する知識だけでなく , 実際に民主的な活動形態が学校に適用され , 児童・生徒が社会生活に積極的に参加するために準備するものでなければならないと記述されている . 児童・生徒は , 自身の学習方法や目標 , 生活に関しての議論に積極的に参加し , 教師や学校だけでなく , 家庭や地元コミュニティと協働して , 民主的に影響力を行使していくことが勧められている .

> *学校は , 安全性を提供し , 学ぶ意志と意欲を生み出すような生きた社会共同体であるよう努力しなければならない . 安心感や自尊心の基盤は家庭で築かれるが , 学校もまた重要な役割を担っている . すべての児童・生徒には , 発達する権利があり , 成長する喜びを感じ , 進歩を遂げたり , 困難を克服したりすることによって得られる満足感を味わう権利がある .*
>
> (Skolverket, 2018, 7 節：発達と成長のための良好な環境)

学校教育では , 児童・生徒の身体的 , 精神的な安全性やウェルビーングが保障されており , その上で , 他者との連帯感を育むよう推進されている . また児童・生徒たちは「良好な人間関係を築き , 維持し , 民主的で共感的なアプローチで協力すること」(ibid, 20 頁 , 24 頁) が求められており , 他者理解や共感能力が推進されている . これらは , Delanty (2000) のいう「参加」や「責任」, Osler & Starkey (2005) のいう「感覚」や「実践」としてのシティズンシップにも含まれるような過程であり ,「*包摂*」の要素にあたる最大限のシティズンシップ教育が目指されていると言える .

学校生活において , 児童・生徒は自身のアイデンティティについて考え , 発展させる十分な機会と権利が保障されている . その際 , 様々な背景 (ジェンダー , エスニシティ , 宗教 , 文化 , 身体的イメージなど) が考慮され , アイデンティティは , 学校教育だけでなく地元 , クラブ , 組織 , 社会などの様々なコミュニティを通して形成される . それらの過程で , 児童・生徒は帰属感や安心感を抱き ,「*包摂*」の要素である責任感や ,「*コンピテンス*」の要素である「民主的な参加のためのスキル」を育むよう求められる . シティズンシップ教育の「*アイデンティティ*」の要素は , 他の要素と密接に関連しており , それらが保障されることによって , 最大限のシティズンシップ教育を行う上での基盤となりうる . また , 学校教育は特定の宗教と無関係でなければならないと留意した上で ,「キリスト教の伝統と西欧のヒューマニズムが担う倫理に基づき , 正義感 , 寛大さ , 寛容さ , 責任感を個人の中に育む」(ibid, 5 頁) という記述も見られる . さらに ,「スウェーデン社会」(5 頁)「スウェーデンや北欧 , 西欧の文化」(12 頁) に関する記述など , ナショナルな側面も重視されている .

実社会と密接に関わるような具体的な内容や特定のスキル , 能力に関する記述をシティズンシップ教育の「*コンピテンス*」の要素として分類した . ラーロプランの「他者理解と思いやり」には ,

「スウェーデン社会の国際化と国境を越えた移動の増加により，多様な文化に内在する価値を理解し，共に生きていく能力が強く求められている」(ibid, 5 頁) とある．そのために，児童・生徒は多様な思考と表現方法を身につけることが求められている．ラーロプランでは，問題を解決するために，知識や考えを行動に移し，実践的に活用することが強調されていた．例えば，ジェンダーパターンや性別役割分業意識に関して，「学校は，児童・生徒がジェンダーパターンを批判的に検討し，それがいかに人々の人生の選択と生活環境を制限するかを理解する能力の育成に貢献する必要がある」(ibid, 7 頁) という記述や，持続可能な発展のための意識や行動を促すような記述もある (ibid, 8 頁 ,12 頁 ,20 頁 ,22 頁).

ラーロプラン前半部分を分析した結果，「*権利*」「*包摂*」「*アイデンティティ*」「*コンピテンス*」の四つの構成要素からなるシティズンシップ教育を行う上での枠組みは形成されていると主張できる．シティズンシップ教育の要素は，基本的価値として教育の基盤に組み込まれていたり，学校の使命として教育方法やプロセスに組み込まれていたりと，様々な記述に散見された (ibid, 5-29 頁). 一般的により「普遍的」とされる人権や民主主義の価値が多く主張されている一方で，「*アイデンティティ*」の要素に関する記述としては，スウェーデン社会や文化，キリスト教など，西欧やナショナルな側面が強調されている．これに関して，ノルウェーの教育政策文書やカリキュラムにしばしば言及される「キリスト教とヒューマニズム」という文言について批判的に論じている Osler & Lybeak (2014) は「知らないうちに他の宗教的伝統のある生徒を排除し，キリスト教だけがヒューマニズムの原則や人権に適合する伝統であると解釈される危険性がある」(553 頁，筆者訳) と論じている．

4-2．社会科系科目におけるシティズンシップ教育

ラーロプランのシラバス(27-303 頁)には，科目の概要，目的，学年ごとのコアコンテンツ (1～3年，4～6年，7～9年)，各評定 (A～E) における評価基準 (求められる知識) が示されている．それらを項目ごとに分け，シティズンシップに関する内容を抜き出し表 2 にまとめた．1～3年生のコアコンテンツと求められる知識に関しては，社会科系科目共通となっている．コアコンテンツは，「共に生きる」「地域で生きる」「世界で生きる」「現実世界の探索」という四つのパートに分かれており，学校生活を通して学ぶルールや規範，人生において重要な課題 (倫理観と道徳観，友情，ジェンダー平等，リレーションシップ)，人権や子どもの権利 (国連子どもの権利条約に基づく)，基本的な民主主義の原則などを含んでいる (表 2). 3 年次に求められる知識としては，人権と子どもの権利に関する知識，日常生活における規範やルールの必要性，地元の自然，環境，歴史，宗教に関する知識などが挙げられる．4～9年生のコアコンテンツと求められる知識は，教科ごとに設定されている．これらをシティズンシップ教育の構成要素ごとにみていく．ラーロプランの前半部分 4-1.「基本的価値・学校の使命・ガイドライン」の節にて前述した要素に関しては割愛し，社会科特有の内容や要素を取り上げ説明していく．

地理・歴史科目においては，シティズンシップ教育構成要素の「*権利*」と「*アイデンティティ*」に関する内容が多く記述されていた．地理科目では，スウェーデンを中心とした地理的情報を学びつつ，自然環境と人間社会との関係性や，資源の分配，各国の状況などを学んでいく．4～6年生では，主にスウェーデン，北欧，ヨーロッパ地域に関する知識が中心であるが，7～9年生になると，脆弱地域や分配の不平等生，貧困と紛争などを通して，各国に関する知識を深めていくような構成になっている．脆弱地域に関する知識やあらゆる資源 (生活環境，教育，健康，自然) へのアクセス

と不平等性 (Skolverket, 198, 201-205 頁), 市民活動 (個人 , 組織 , 社会) などはシティズンシップ教育の「*権利*」の構成要素に当てはまる . 歴史科目では , 年代ごとの主な出来事を学んでいくが , 4 ～ 6 年生では , スウェーデンや北欧 , ヨーロッパ地域を中心として , 7 ～ 9 年生で , アフリカ , アジア , アメリカなどの世界史を学んでいく内容になっている . 異なる時代と地域における , 異なる人々の生活を様々な観点 (子ども , ジェンダー , 移民など) から捉えることで , 多様な背景をもつ他者の権利や生活状況を理解することが奨励されている (ibid, 208-211 頁 , 213 頁). また , 「*アイデンティティ*」の要素に関しては , 地元コミュニティから世界の国々へと段階的に輪を広げていく形になっており , 様々なコミュニティにおける帰属感や連帯感を養うことが意図されていると考えられる . 特に , 地理科目の自然資源の利用に対する責任感や , 持続可能な社会のために , 日々の選択や影響力を意識し , 全人的な視点で世界を捉えることは (ibid, 198 頁), 地球市民の意識を育む上で重要である . これらは ,「*包摂*」や「*コンピテンス*」の要素にも繋がってくる .

宗教に関する知識では , 様々な宗教を学ぶことで , 多様性やその背後にある概念を理解し , 倫理的な問い (人権 , 自由と責任 , 宗教的表現の自由 , ジェンダー , セクシュアリティ) について考える機会が与えられている (ibid, 218 頁 , 221 頁 , 222 頁). 宗教科目では , 異なる宗教や人々 , 表現の仕方などに対して敏感になることや , 責任を持って行動することが求められる (ibid, 218 頁). これはシティズンシップ教育の「*権利*」や「*包摂*」の要素に当てはまる . 4 ～ 6 年生では , キリスト教やスウェーデンと関わりが深い宗教を中心に , 7 ～ 9 年生では , 世界の宗教を学ぶという構成になっている .

社会に関する知識においては , これまで挙がったシティズンシップ教育の「*権利*」に当てはまる内容に関してより具体的に学ぶ構成になっている . 例えば , サーミや少数民族の権利と特別な地位 , 移民の統合とセグリゲーション , 人権・民主主義の意味と重要性 , スウェーデンの選挙と政党 , 政府と法律と使命 , 人権を促進する様々な組織 , 民主的自由と法的権利 , 市民としての義務などである . また , 若者のアイデンティティと生活様式や , ウェルビーングとそれに与える影響 (社会経済的背景 , ジェンダー , 性的指向など) などが記述されており (ibid, 231 頁), それらは児童・生徒のアイデンティティを形成することに寄与すると考えられる . 社会に関する知識の科目を通して , 生徒会や組織における意思決定や影響力を行使する際の制限など , 身近な例を学ぶ機会があり , それらの知識は実際に行動する上での基盤となる . 児童・生徒に求められる知識としては , 倫理と民主的ジレンマ , 政治的イデオロギー , 意思決定と社会への影響 , 共同的な意思決定の利点と欠点などが挙げられ , 異なる観点から社会の課題を学習することが求められている .

社会科系科目全体を通して , 児童・生徒たちは , より具体的な権利や義務 , 政治的な内容に関して深く学び , 政治意識を高めることが目標とされている . それにより , 児童・生徒たちは , 自分と他者 , 権利と義務 , 排除と包摂に関する知識を学び , 多様性を理解することが目指されている . それらは , 民主的な参加や , 市民として積極的に社会に参画していく上で重要な基盤となることが考えられる . しかし , 地理・歴史・宗教に関する知識の科目では , スウェーデンを中心に据え , 学年が上がるのと共に段階的にその輪を広げていく構成になっている . スウェーデン社会で生きていくための知識 , 人権や民主主義をスウェーデンの価値として挙げ , 身につけることが奨励されている .

表 2 社会科系科目のシティズンシップに関する内容

	概要と目標	コアコンテンツと求められる知識		
	共通	1～3 年	4～6 年	7～9 年
地理	すべての人は持続可能な発展のために地球の資源を使うことに責任を持たなければならない。地理では、様々な地域の比較を通して、社会と自然との関係性、人々の生活環境を理解し、全人的な視点で世界を捉えることを促す。より良い生活環境と未来への影響に関する知識を深めることができる。	**共に生きる** ・倫理観 ・友情 ・ジェンダー役割・平等 ・規範とルール **地域で生きる** ・地元の歴史（様々な時代での子ども・女性・男性の生活環境） ・学校におけるキリスト教の役割 ・地元における宗教と信仰の場 **世界で生きる** ・それぞれの児童にとって重要な地理的情報 ・北欧神話 ・宗教（キリスト教、イスラム教、ユダヤ教） ・基本的人権（すべての人の平等と子どもの権利） ・会議や議会の在り方 **現実世界の探索** ・情報収集の方法 **求められる知識（3 年次）** ・人権と子どもの権利 ・規範とルール（生活・学校） ・地元の自然と環境 ・地元の歴史と宗教	・自然と文化的景観（スウェーデン、北欧、その他のヨーロッパ地域） ・地球資源 ・人口構成（上記地域） ・地理的情報（上記地域） ・持続可能性に関する知識 ・アクセス（不平等な生活環境、教育、健康、自然資源） ・それらを向上させる個人や組織	・地球の気候と植生帯 ・生活環境への影響 ・気候変動と人間や社会が及ぼす影響（異なる地域） ・人口構成（世界） ・分配の不平等性（世界） ・移住と都市化とその影響（スウェーデン） ・脆弱地域に関する知識（世界） ・個人・集団・社会としての対応 ・あらゆる地域の紛争や貧困とその原因
歴史	過去は私たちの現在の生活と未来への選択の両方に影響を与える。歴史的な視点は、わたしたちが生きる現在を理解し、形作るためのツールを与えてくれる。歴史を学ぶことにより、様々な文化的背景や生活の仕方、さまざまな生活環境と価値観の類似性と相違性を理解することができる。それにより、児童・生徒は異なった視点から自身のアイデンティティや価値観、信念などを捉えることができる。		・歴史（古代～1850 年代）スウェーデン、北欧、ヨーロッパ、バルト海地域が中心 ・スウェーデンにおける議会主義、政党制度、新しい法律の出現 ・子ども、女性、男性の生活環境における類似点と相違点 ・どのように歴史と歴史的概念が用いられるか ・文化交流、移民と移住、政治、生活環境の傾向、異なる時代との関係性	・歴史（1700 年代～現代）アフリカ、アメリカ、アジア、ヨーロッパ ナショナリズムと様々な民主主義の形態、独裁 ・抑圧、植民地主義、人種主義、全体主義、独裁とそれらに対する抵抗の歴史 ・スウェーデンの民主化と政党の確立・新しい社会運動（女性運動、女男普通選挙権） ・ジェンダー・セクシュアリティの連続性と変化 ・歴史との関係性：コミュニティ意識（家族、社会、組織、企業）、生活環境や価値観、アイデンティティ ・社会変化と人間の生活環境、行動との因果関係 ・人間の価値や状況への時代的な影響
宗教に関する知識	宗教とその他の信仰は人間の文化の重要な要素である。多様性を特徴とする現代の社会において、宗教とその他の信仰を理解することは、人々の相互理解を生み出す上で重要である。宗教を学ぶことで、異なる宗教や、それに伴う異なった表現、人々に対して敏感にならなければならない。また、児童・生徒は価値観と宗教との関係性を理解し、責任を持って行動できるようになる。		・宗教的儀式、教訓、聖地、地域（キリスト教、イスラム教、ユダヤ教、仏教） ・その背後にある重要な概念 ・古代スカンディナビアとサーミの宗教 ・スウェーデン社会のキリスト教的価値と文化 ・宗教とアイデンティティ、背活様式、所属 ・倫理的概念（善悪、平等性、連帯感） ・アイデンティティに関する日常的問い（女の子と男の子、ジェンダー平等性、セクシュアリティ、性的指向、排除と権利の侵害） ・良い生活とは、良いとは何か ・様々な宗教の類似点と相違点	・キリスト教における重要な概念と文書（プロテスタント、カトリック、正教会） ・イスラム教、ユダヤ教、ヒンドゥー教、仏教 ・現代社会における宗教の多様な解釈と実践 ・ヒューマニズム ・宗教の役割と政治的行事の批判的検討 ・宗教的表現の自由、セクシュアリティ、ジェンダー平等に関する課題 ・宗教とアイデンティティ形成、生活様式との関係性 ・倫理的問い ・倫理的概念（持続可能な発展、人権、民主主義的価値、自由と責任）
社会に関する知識	社会は人々の協働により作られ、発展してきた。社会に関する知識は、複雑な世界に対して、自身を向かわせ、責任を持って行動するためのツールをもたらす。社会に関する知識は、個人と社会がどのように影響し合っているかの知識を発展させ、自身と他者の生活環境、ジェンダー平等の重要性、人権や民主主義に関する理解を深める。民主社会を形成する価値や原理を熟考し、急速に変化する社会において、積極的で、責任のある市民とは何かについての理解を深める。		・家族と様々な同居の形 ・セクシュアリティ、ジェンダー役割、ジェンダー平等 ・子どものための社会的安全性のネットワーク（学校と社会） ・先住民族サーミ、その他の国内少数民族とその権利 ・デジタル社会での責任 ・法律、制裁、犯罪の個人、家族、社会への影響 ・人権の意味と重要性 ・子どもの権利（UN） ・社会、経済に関する知識（スウェーデンと世界） ・民主主義の意味とその過程 ・生徒会や組織における意思決定 ・個人や集団が意思決定に与える影響 ・スウェーデンの選挙と政党 ・政府と法律、使命 ・様々な社会の仕組みに関する知識 ・影響力を行使する際の制限	・若者のアイデンティティ、生活様式、ウェルビーングとそれらに与える要因（社会経済的背景、ジェンダーと性的指向） ・移民の統合とセグリゲーション ・デジタルシティズンシップ ・人権と子どもの権利（意味と重要性） ・国内少数民族と先住民としてのサーミの地位、特別な立場、権利 ・スウェーデン法における差別の定義 ・世界各地での人権侵害 ・人権を促進する様々な組織 ・スウェーデンの法制度と原理・民主的自由と法的権利 ・民主主義の価値と知識 ・民主主義社会での市民としての義務 ・倫理と民主的ジレンマ（権利と義務） ・政治的イデオロギー ・ヨーロッパと北欧の協力体制 ・意思決定と社会への影響（個人、集団） ・社会、メディア、経済、法、政治的構造と機能 ・異なる観点から社会の課題を勉強する ・共同意思決定の利点と欠点

5. 考察とまとめ

分析の結果，ラーロプラン前半部分と社会科系科目に共通して，シティズンシップ教育の構成要素である「*権利*」「*包摂*」「*アイデンティティ*」「*コンピテンス*」のどの観点においても記述がみられた．それらは基本的価値として，教育の基盤に組み込まれていたり，学校の使命として教育方法やプロセスに組み込まれていたりする．特に前半部分では，人権や子どもの権利に依拠した一般的により「普遍的」とされるような価値が強調されていた．1994 年までのラーロプランについて武 (2012) が論じたように，本ラーロプランにおいても普遍的価値としての民主主義やジェンダー観，人間性の育成が目指されている．社会科系科目においては，シティズンシップ教育の要素がより具体的な内容となって記述されている．排除と包摂，平等と不平等，多様性，ジェンダー，異なる価値観を学ぶという「*権利*」の要素が含まれ，様々な地域，コミュニティ，宗教，ジェンダーを学ぶことを通して児童・生徒の「*アイデンティティ*」を形成するという最小限のシティズンシップ教育が構想されている．それらを土台として，それぞれの責任感が養われ，社会への積極的な参加や行動を促す，「*包摂*」や「*コンピテンス*」としての最大限のシティズンシップ教育も目指されている．しかしその一方で，キリスト教と西欧ヒューマニズムやスウェーデン社会を中心とした価値観が強調されていたり，地理・歴史・宗教科目においては，スウェーデンを中心に段階的に他の地域を学んでいくようになっていたりと西欧の価値やナショナルな側面を優先する構成にもなっている．さらに，スウェーデン社会を基礎とした民主主義の価値を強調したり，人権という普遍的な価値を国家的な価値として掲げたりすることにより，暗黙にナショナルな価値を推進しているという見方もできる．

本研究では，ラーロプランを分析することによって，スウェーデンの義務教育におけるシティズンシップ教育の枠組みを捉えようと試みた．全体的に最低限のシティズンシップ教育に関する記述が比較的多く見られたが，民主主義が学校生活や教育方法のプロセスとして組み込まれているなど，より実践的な最大限のシティズンシップ教育を行うための枠組みは提供されている．そのため，スウェーデンにおけるシティズンシップ教育は，学校全体の取り組みとして位置付けられていると捉えることができる．特に社会科系科目では，人権や民主主義などのより具体的な内容を学ぶことが目指されている．本研究は，意図したカリキュラム（ラーロプラン）の分析のみであるが，今後「実施した」「達成した」カリキュラムの分析を行い，スウェーデンにおけるシティズンシップ教育の実態を明らかにしていくための土台となり得る研究である．なお，今回の分析対象は 2011 年ラーロプランの 2018 年改訂版であるが，2022 年に，義務教育課程のラーロプランは改訂ではなく刷新され，秋学期から導入されている．新ラーロプランを教師がどのように解釈し，実践しているのかの検討については今後の課題とする．

6. 参考文献

ビースタ，G. 2014 上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二訳『民主主義を学習する』勁草書房．
Delanty, G. 2000 Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics. Open University Press.
Heater, D. 1999, 田中俊郎・関根政美訳『市民権とは何か』岩波書店 2002.
亀山俊朗 2011 「シティズンシップとそのコミュニティ」木前利秋・亀山俊朗・時安邦治編『変容

するシティズンシップ』白澤社 .
北村友人 2015『国際教育開発の研究射程 :「持続可能な社会」のための比較教育学最前線』東信堂 .
Lindström, L. 2013 “Citizenship Education from a Swedish Perspective”, Journal of Studies in Education, Macrothink Institute, Vol. 3, No.2, pp20-39.
Marshall, T. H. and Bottomore, T. B. 1992 Citizenship and Social Class. Pluto Press.
OECD 2017 Education Policy Outlook: Sweden. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/
Osler, A. 2016 Human Rights and Schooling: An Ethical Framework for Teaching for Social Justice, Teachers College Press.
Osler, A. and Lybaek, L. 2014 “Educating ‘the new Norwegian we’: an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia”, Oxford Review of Education, Vol.40, No.5, pp543-566.
Osler, A. and Starkey, H. 2005 Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education. Open University Press. (= 清田夏代・関芽訳『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)
Sandahl, J., Tvåråna, M., Jakobsson, M. 2022 “Samhällskunskap (social science education) in Sweden: A country report”, Journal of Social Science Education, Vol.21, No.3, pp85-106.
澤野由紀子 2013 「スウェーデン民衆教育における市民性教育」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 .
Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T 2018 Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, Springer International Publishing.
Skolverket 2018 Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011
Skolverket 2020 Convention on the Rights of the Child. https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen (2022 年 10 月 22 日閲覧)
Swedish Institute 2021 The Swedish School System. https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system （2023 年 2 月 9 日閲覧）
武寛子 2012 『中学教師のグローバル・シティズンシップ教育観に関する研究―日本とスウェーデンの比較分析―』学文社 .
田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 2018 『新しい時代の教育課程 第 4 版』有斐閣 .
寺田晋 2011 「＜市民＞と＜外国人＞―コミュニティの境界とシティズンシップ」木前利秋・亀山俊朗・時安邦治編『変容するシティズンシップ』白澤社 .
戸野塚厚子 2014 『スウェーデンの義務教育における「共生」のカリキュラム― “Samlevnad” の理念と展開』株式会社明石書店 .

Citizenship Education in Swedish Compulsory School Curriculum
-Analysis of the 2011 Läroplan-

MATSUMOTO Taiki

Based on the framework of the components of citizenship education developed by Osler and Starkey (2005), this study captures that of Swedish citizenship education in the "intended curriculum" via an analysis of the national steering document, Läroplan. A total of two parts of the compulsory education program were analyzed: the first half, in which the basic values, school mission, educational goals, and guidelines are described, and the syllabus for the social studies subjects. The analysis revealed the structure and elements that are strong in the aforementioned framework. Overall, there was a relatively high number of statements about minimum citizenship education, but a framework for maximum citizenship education is provided, for instance, where democracy is integrated as a process in school life and teaching methods. Therefore, it can be argued that such education is positioned as a whole-school approach. In social studies subjects, the aim is to learn more concrete content of citizenship, such as human rights and democracy. On the other hand, some statements emphasized the national dimension. An examination of how teachers interpret the content presented in the Läroplan and implement it in the field emerged as a future research topic.