

# 高等学校公民科における公民教育と民主主義

## Civic Education and Democracy in High School Civics

水田 聖一\*

Seiichi Mizuta

本研究では、ドイツにおける公民教育の歴史を概観し、日本における高等学校公民科における公民教育・政治教育と民主主義の位置づけを「高等学校学習指導要領」に基づいて整理し、世界の政治事情の動きや現代の状況との関連において、その特性を明らかにすることを目的とした。現在、日本やドイツで学習者の主体性を重視した授業が工夫されており、今後ますます主体性を重視した討議や議論による自由なコミュニケーションを通じた学びが重要になると思われる。

キーワード：公民科、公民教育、政治教育、民主主義

### 1. 緒言

ユニバーサル・サフリッジ (universal suffrage: 普通選挙権) とユニバーサル・スクーリング (universal schooling: 学校教育をすべての人に恢宏すること) という二つのことは、不可分の関係にある。その二つのうちどちらかを欠いてもよいと考えるのは、危険で誤った思い込みだ。学校教育を欠いた選挙権は暴民政治を生み出し、民主主義でも、法の支配でも、人民による人民のための政治でもない<sup>1)</sup>。

アメリカの偉大な哲学者であり、教育学者でもあるジョン・デューイは、100 年前にこのことを指摘した。1916 年に出した著作『民主主義と教育』<sup>2)</sup> は、民主主義と教育とを結びつけた曠古の業績であり、その二つの単語を肝胆相照らすような関係にした。

彼は言う。「民主主義社会は、他の社会よりも、慎重に計画された、体系的な教育」に一層注意を向けるべきである。それは「自らの統治者を選挙し、それに従う国民が教育されていなければ成功しない」からだけではない。「民主主義は単なる統治形態ではなく、それ以上のものである。それは一義的には、共同生活 (associated living) の一形態であり、連帯的な共同経験 (conjoint communicated experience) の一形態である」<sup>3)</sup>。

デモクラシー (democracy) はイズム (ism) ではないのだからと言って、「民主主義」ではなく、「民主政治」と訳す人もいる。しかしデューイは逆に、デモクラシーは民主政治のような単なる政治形態ではないと強調する。それは学校の中で、自由な交わりと自由なコミュニケーションと

---

\*流通科学大学商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

いう方法によって社会的統合を推進する「連帯的な共同経験」を通して獲得すべき「共同生活」の一形態である。

1942年にもデューイは、ヒトラーの『わが闘争』を俎上に載せ、次のように書いた。

「全体主義的権力との闘争は、換言すれば、絶えず侵略領域を拡大することによってのみ生存しうる侵略的な生活様式に対する闘争に他ならない。それは、生活の隅々への組織された暴力の侵入ードイツ国内での成功を、全世界的規模における大きな成功の確たる保証と考えるような侵入ーに対する闘争である。そして、こうした侵入を企てる勢力は、ドイツ国内で実験済みの、あらゆる分野の科学とあらゆる形の技術の組織化という方法によって、われわれに全員一致という囚人服ーこれに社会的統合という崇高な称号が与えられるーを、押しつけようとしている。われわれは今や、民主主義的生活様式のすべての構成要素に対して企てられた挑戦をはねのけるため、われわれの持ちあわせる限りの知識や技術を駆使し、ありとあらゆる人間関係を動員して、自由な交わりと自由なコミュニケーションという方法によって社会的統合を推進するという実績を示さなければならないのだ。今日では、かつてのどの時代よりも、ずっとはっきりしてきたのだが、民主的生活様式は、人類を相互に分裂させるさまざまな障壁ー階級、不平等な機会、肌の色、人種、派閥、国民性、当の障壁ーを取り払うための普段の努力をわれわれに課するのである」<sup>4)</sup>。

ここでもデューイは民主主義と生活様式を結びつけ、かつ「お仕着せの社会統合」と「自由なコミュニケーションによる社会統合」とを対比させながら、全体主義や暴民政治と異なる民主主義のあり方を論じている。

一方、ナチス政権以前に『公民教育の概念』(Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, 1910)を書いたケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner, 1854-1932)も、「国家が万人の為の可能な限り細心な教育を通じて、選挙権を理性的に行使する可能性が愈々確実なものにされるように配慮すること」<sup>5)</sup>が必要であるとし、その方法として、「自由意志による生徒集団の討論」が必要とした。なぜなら、「もしも、成長しつつある少年少女たちが、両親の家で毎日次のような政治的な主義主張を見聞していたならば、即ち、他国民の道義的自由やその国民の見解については何も知らないで、ただカストや階級の支配についてのみ知っていたり、高学年の生徒の自主的な各自の意見を、相反する意見との討論によって練磨していくことはしないで潰してしまったり、ただ、階級的憎悪や階級闘争のみを唱えたり、そのようなことのみを見聞していたならば、要するに、両親の家において公民的・同胞的信念や他国民の立派な信念に対する尊敬を欠いているような場合」<sup>5)</sup>もあるゆえ、学校の中で自主的な論議を重ね、それに習熟させる必要があるからとしている。

生徒たちが自らの自由と民主主義を求めるならば、他の人びとの痛みをも分かち合うものでなければならないことを、「討論」や「議論」を通して学ぶ必要があることを指摘している点は重要だ。

戦後の西ドイツでは、公民教育に関する論争が再燃した。そのきっかけとなったのは、フリー

ドリヒ・エティンガー（Friedrich Oetinger）のペンネームで書かれた『パートナーシップ』（Partnerschaft, 1951）である<sup>6)</sup>。

エティンガーは、戦後ドイツの教育的課題を正しく認識するためには、これまでのドイツの公民教育、政治教育を妨げてきたのは何だったのかを分析することが不可欠と考える。そして彼は、第三帝国の教育が例外なのではなく、ワイマール期以前の公民教育を含めて、常に国家間のための教育が推進されてきたことが問題であったとする<sup>7)</sup>。

確かにケルシェンシュタイナーの公民教育論は、デューイの民主主義教育思想に影響を受けているとはいえ、背後にあるのは理想的で調和的な国家であり、そこから導き出される公民教育の目的は、国家への従順ということになる。ケルシェンシュタイナー自身次のように書いている。

「単に道徳的に精神的に卓越した資質を持つ人びとが、共同体のために立ち上がるだけではなく、道徳的にも精神的にも凡庸な資質しかもち合わせていない人びとが、政治に対して同じような関与を要求しないということ、彼らが高い価値の担い手たちを是認して、自由意志で彼らに随順すること、公民的教育をこのように構造化すること、このことが、公民的教育の最も難しい課題なのである」<sup>8)</sup>。

この「価値の高い担い手」は、もちろん社会民主党指導者ではないが、ケルシェンシュタイナーは、理想的な文化国家を想定し、それに向けた教育を行うことが個人の自由や良心の開花を齎すという、国家と個人の関係についての予定調和的な理解が根底にあったことは間違いない<sup>9)</sup>。

ただこの観点は、オルテガ・イ・ガセット（José Ortega y Gasset, 1883-1955）が『大衆の反逆』（*La rebelión de las masas*, 1930）で言い表した考え方と共通するところがあり、一つの貴重な観点とも言える<sup>10)</sup>。

ケルシェンシュタイナーらの公民教育論に対してエティンガーは、プラグマティズムの影響を多大に受けながら、逸脱したドイツを西欧民主主義へと導く処方箋としてパートナーシップ教育論を唱え、多くの賛同者を得た。その教育の特徴は以下のとおりである<sup>11)</sup>。

1. パートナー教育（Partnererziehung）は、民主主義を国家形式としてではなく、生活形式として教える。
2. パートナー教育は、したがって、国家モデルではなく、国家において一つになっている人間の生活連関に重きを置かれているような政治的なものの概念から出発する。
3. パートナー教育は政治陶冶に、ある信仰教義の規範的作用を期待することよりも、経験が増す能力をわれわれが獲得し、保持することを期待する。
4. 政治陶冶の国民国家的図式が戦争と崩壊によって深刻に揺さぶられたことについては、われわれは、積極的な意味において、政治を新しい実体で満たすというわれわれの世代の特別なチャンスとしてこれを解釈してよい。
5. この新しい実体は人間の社会的な規定にその本質がある。われわれが、政治を単に国家的な

ものの理念による包囲から、人間の道徳を法則性による包囲から解放することによって、政治的なものと人間的なものが出会い、相互に浸透し合うという道が開ける。

6. 公民教育学の伝統は、実践的な細部では、われわれが感謝して受け入れる援助を提供している。しかし全体的には、こうした伝統は、単に国家的なものの文化哲学的なシステムやイデオロギーへの接近によって、現代の復古的な勢力に、1933年以降の国民政治的訓練同様に、危険な支えを与えるものである。
7. 民主主義的な生活形式へのわれらの民族の教育の偉大な活動の成功は、個人の道徳の育成よりも、むしろ、われわれが好意（Wohllwollen）に活動の機会を与えることにかかっている。
8. 宗教的な力は、教育課題の解決を個々の場合にかなり容易にすることができる。けれども、宗教的な教育課題は、その本質に従えば、政治的—教育的な課題とは相違する。

以上のように、民主主義を生活様式としてみる考え方は、嚮に引用したデューイの考え方の影響を受けたものであり、戦後の時期の「民主主義への再教育」という政治的教育的課題にうまく応じた試みとして多くの賛同者も得たが、同時に批判もあった。デューイは「民主主義は単なる政治形態ではなく」と書いたが、政治形態であることは認めていた。故に「国家」や「権力」、「歴史」、「理性」などを教えなかったり、生活様式と同等に扱ったりするのはおかしいという反論である。中でもテオドル・リット（Theodor Litt, 1880-1962）は、「国家」、「権力」、「闘争」という視点から反論を呈した<sup>12)</sup>。

リットによれば、「国家」の根本機能は秩序を打ち立てることであり、この秩序に基づいてのみ一切の社会生活の形式も可能になる。さらに国家の根本機能が秩序の樹立にあるとすれば、いかなる秩序を打ち立てるか、いかなる国家を形成するか、ということが当然問題となる。対立する秩序像や対立する国家像がありうるため、「闘争」は不可避となり、現実には秩序を樹立し、それを維持するためには「権力」が必要となる。

エティンガーの「協同」を原理とするパートナーシップ教育においては、闘争は緩和するべきものと位置づけられ、対立よりも統一、闘争よりも平和と、一見もっともらしく主張されていたが、リットは「闘争」こそが民主主義の生命原理であり、民主主義はこれを排除すべきではないとする。但しリットの言う闘争は、暴力による闘争ではなく、その目指すべきものは「平和秩序」であり、あくまでも理想的、精神的な闘争である。闘争相手を「敵」としてではなく、ある意味で「パートナー」として、しかし「同一的なパートナーとしてではなく、差異的なパートナーとして見なすもので、・・・ヤスパース（Karl Jaspers）の表現を用いるなら、『愛しながらの闘争』（der liebende Kampf）である」<sup>13)</sup>。

民主主義は、「自由」と「平等」を根本原理とされると言われるが、「自由」を重視すれば「差異性」が強調され、「平等」を重視すれば「同一性」が強調される。エティンガーのパートナーシップ教育論は、「同一性」の原理に重きを置いたものであり、リットの立場は「自由」の原理に重き

が置かれている。ワイマール政権、ナチス政権、東ドイツ政権、西ドイツ政権を経験したリットの目には、「自由（差異性）」を強調するのが「民主主義」、自由を抑圧し「平等（同一性）」を強調するのが「全体主義」と映ったのだろう。エティンガーは元ナチス党员であったのに対して、リットは終始反ナチズムを貫き通した人物であったからかもしれない。

では次に、現代の日本において民主主義を達成するために必要な教育は如何にあるべきかを、現行学習指導要領との対比を通して考察していく。

## 2. 公民科の目標

2006年、教育基本法が改正された。その第2条に「教育の目標」が規定され、「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」（第三項）ことや、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」（第五項）ことが目標に含められた。これらは公民科の目標・学習内容と関わりが深い。また第14条には「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」とある。政治的教養は、良識ある公民として必要だという認識である。

『高等学校学習指導要領』は、2009年3月に公示され、2013年4月の入学生から年次進行で実施されている。その第2章第3節第1款に公民科の目標が記されている。

「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」<sup>14)</sup>。

扱って、この「平和で民主的な国家・社会の形成者」という文言は、小学校社会科、中学校社会科の目標の中にも共通して含まれている。これは教育基本法第1条「教育の目的」の中の、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」という規定に呼応したものである。

日本国憲法の前文においても、平和と民主主義が重視されていることは、人口に膾炙している。しかし小学校、中学校、高等学校のすべての教科の中で、平和と民主主義が目標に含められているのは、社会科と地歴・公民科だけである。茲に、社会科並びに地歴・公民科の特色がある。

次に「公民としての資質を養う」が、教科の最終的な目標として掲げられている点に注目したい。『高等学校学習指導要領解説 公民編』では、以下のように説明されている。

「公民」とは、政治的な観点からとらえる場合の公民を指す。また「公民としての資質」とは、現代の社会について探求しようとする意欲や態度、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として、社会についての広く深い理解力と健全な判断力とによって政治的教養を高めるとともに物心両面にわたる豊かな社会生活を築こうとする自主的な精神、真理と平和を希求する人間として

の在り方生き方についての自覚、個人の尊厳を重んじ各人の個性を尊重しつつ自己の人格の完成に向かおうとする実践的意欲を、基盤としたものである。また、これらの上に立って、広く、自らの個性を伸張、発揮しつつ文化と福祉の向上、発展に貢献する能力と、平和で民主的な社会生活の実現、推進に向けて主体的に参加、協力する態度とを含むものである<sup>15)</sup>。

一般的な意味で公民という場合、社会的・政治的側面や経済的側面、文化的側面が考えられるが、ここでは政治的側面に限定されている。民主主義発祥の地、古代ギリシャに於いても、公的領域は政治的観点から見られていた。アリストテレスが人間の条件の一つとした「政治的（ポリス的・社会的）動物」（ζῷον πολιτικόν）について考察したハンナ・アレントはこの言葉について次のように説明している。

「政治的であるということは、ポリスで生活するということであり、ポリスで生活することとは、すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定されるという意味であった。ギリシャ人の自己理解では、暴力によって人を強制すること、つまり説得するのではなくて命令することは、人を扱う前政治的方法であり、ポリスの外部の生活に固有のものであった」<sup>16)</sup>。

茲でいう、「すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定される」という言説は、リットの平和秩序を目指す、精神的闘争を連想させる。また討論や議論を重視する考え方は、ケルシェンシュタイナーとも共通する。

実際にこの点が、現代でも共通することを教科「現代社会」を例にとって考察する。『高等学校学習指導要領』第2章「各学科に共通する各教科」、第3節「公民」、第2款「各科目」第1の1には、「現代社会」の目標が記されている。「現代社会」2単位を履修すれば、公民科を履修したものと見做されるので、公民科の目標と見做しても強ち間違いではない。以下がその目標である。

「人間の尊重と科学的な探求の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考察する力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」<sup>17)</sup>。

茲に掲げられている目標のうち「広い視野に立って」と「主体的に考察」、「人間としての在り方生き方について」などは、公民科の目標と一致する。

教育内容については、(1) 私たちの生きる社会、(2) 現代社会と人間としての在り方生き方、(3) 共に生きる社会を目指して、の三点が挙げられている。平成22年の改定から大きく変わった点として、「社会のあり方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させる」<sup>18)</sup>という文言がある。

この扱い方について『解説』では次のように説明されている。やや長くなるが引用する。

「一人一人の間は、それぞれ自分らしく生き、自己の目的が実現できることを求めている。個々人は、自らの『幸福』を願い、充実した人生を求めているのであって、こうした願いができ

る限り実現できるよう配慮されていることが、現代社会の諸課題を考察する上で大切なことであると言えよう。しかし、自己の幸福の追求は、時として他者や他の集団、あるいは社会全体の幸福と対立や衝突することがある。

そこで、このような対立や衝突を調整し、いかによりよい社会を形成すべきか考察することが必要である。そのとき、すべての人にとって望ましい解決策を考えることを、ここでは『正義』について考えることであるとしている。つまり、ここでいう『正義』とは、何か特定の内容があると考えのではなく、何が社会にとって正しいのかということについて考えることが『正義』について考えることであるととらえているのである。

『正義』について考える際に、必要となってくるのが『公正』である。すなわち『公正』とは、対立や衝突を調整したり解決策を考察したりする過程において、また、その結果の内容において、個人が対等な社会の構成員として適切な配慮を受けていることである。また、『公正』であるとは、社会の制度や規範、あるいは行為の結果を正しいものとして人々が受容する条件が成り立っていることということもできる。例えば、対立や衝突の調整を図る場合、当事者のうち片方の主張だけを取り上げていないか、少数者にも配慮しながら社会の多数の幸福を図るようにしているかなど、手続きや結果についての『公正』が確保されているかどうかなどを一つの目安として考えることができる<sup>19)</sup>。

茲で想定されているのは、「同一性」よりも「差異性」である。しかし対立や衝突の相手を「敵」と考えるのではなく、「すべての人にとって望ましい解決策」、つまり Win-Win を「考え」、制度や規範、行為の結果を「受容する」状況が必要であるとしている。これは、ヤスパースの言う「愛しながらの闘争」と共通するし、嚮に引用した『ドイツ哲学と政治：ナチズムの思想的淵源』の中でデューイが述べた、お仕着せの社会統合ではなく「自由なコミュニケーションによる社会統合」を、討論や議論を通して達成しようとしていることが分かる。

### 3. 結語

青年期は、価値観・世界観が形成される重要な時期である。自分はどんな生活をするのか、どんな職業に就くのか、自分の生活を社会的に意義あるものにするために何ができるか、ということにも考えをめぐらすようになる。また青年期には、自由や自律に対する強い要求があり、自主的に、自分の力で、自分をより良い、より強い人間にして行こうという意識も高まる<sup>20)</sup>。

一方で、少子高齢化や高度情報化、政治・経済等の分野におけるグローバル化、ボーダレス化が急速に進む現代にあって、地域社会の良識ある市民として、平和的民主国家の主権者として、また環境や平和、人権、経済等の問題に関わって「地球市民」や人類の一員として、現代社会の抱える問題点を発見し、課題を積極的に担い、解決策を自覚的に追求する「公民」となることがかつてないほど強く要請されている<sup>21)</sup>。

このような状況の中で、公民教育、公民科教育は非常に重要な位置を占めているといわなければならない。しかし、高校生はどう思っているのだろうか。国立教育政策研究所が平成17年度に実施した「高等学校教育課程実施状況調査」によれば、「政治・経済の勉強は大切だ」という設問に対して、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせれば、82.7%にもなる。また、「政治・経済の勉強は入学試験や就職試験に関係なくても大切だ」という質問に対しても、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせれば、77.1%になっている。ところが「政治・経済の勉強は好きだ」という設問に対しては、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせても、39.9%にしかならない<sup>22)</sup>。

社会（地歴・公民）科は、内容教科であるとこれまで言われてきた。知識内容の修得を主とする教科という意味である。故に教科に係わる知識内容を、大量に、素早く伝達するために一斉授業が用いられてきた。しかし、一斉授業では主体的な学習にならない、という批判が繰り返し語られてきた<sup>23)</sup>。

今後は、主体的な学びを目指した授業が求められている。一例として、元都立高校教諭の小原孝久氏が掲げる四つの視点を取り上げる<sup>24)</sup>。

① 生徒が生き生きとする

スピーチ、討論、ディベート、グループワークなど生徒自身の活動が求められる授業

② 生徒の目が社会へ向く

社会のことを主体的に考えるきっかけとなる授業

③ 「多面的な見方」「客観的な見方」が身に付く、考えることの大切さに気づく

仲間と一緒に話し合い、自分で考える授業

④ 教師の活性化

教師側にもさまざまな工夫や努力が求められる授業

人間を「公民」になるように強制することはできない。だからこそ、公民科教育にはとりわけその工夫が求められる。「善き公民を育成するという人類的課題を背負っている教科」<sup>25)</sup>としてのその地位と役割を十分に認識し、公民科教育に携わる教師の責任は重大である。

#### 引用、参考文献、注

- 1) Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational manifesto*, 1982, Macmillan Pub. Co.Inc., p.3.
- 2) John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan Company, 1966[1916]
- 3) *ibid*, p.87. 邦訳、松野安雄訳『民主主義と教育』（上）、岩波文庫、1975年、142ページ。河村望訳『デューイ=ミード著作集9 民主主義と教育』人間の科学社、2000年、120ページ。
- 4) デューイ著、足立幸男訳『ドイツ哲学と政治：ナチズムの思想的淵源』木鐸社、1977年、47-48ページ。
- 5) ケルシェンシュタイナー著、玉井成光訳『公民教育の概念』早稲田大学出版会、1981年、160ページ。
- 5) 同上書、99ページ。



- 6) 近藤孝弘『ドイツの政治教育－成熟した民主社会への課題』岩波書店、2005年、23ページ。同書によると、エティンガーのペンネームを用いたのは、ドイツの教育学者であったテオドル・ヴィルヘルム（Theodor Wilhelm, 1906-2005）であり、彼はナチス黨員としてオルデンブルグ教育大学に勤め、ナチズムを讃える文章を数多く書いていたためだったという。また『パートナーシップ』という著書は、1951年に初版が刊行されたときには、『政治教育の転換点－教育の課題としてのパートナーシップ（Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe）』というタイトルだったが、1953年の第2版で、『パートナーシップ－政治教育の課題』（Partnerschaft: Die Aufgabe der politischen Erziehung）と変更されたという。ある意味で、戦後西ドイツの民主主義的な公民教育の指標となった書物である。ドイツ語では「パートナーシャフト」であるが、近藤に倣い一般的な英語読みの「パートナーシップ」と表記した。
- 7) 同上。
- 8) ケルシェンシュタイナー、前掲書、150ページ。
- 9) 近藤孝弘、前掲書、8ページ。同時代人のシュブランガー（Eduard Spranger, 1882-1963）は、国家の捉え方においてケルシェンシュタイナーと全く同じではないが、民族は国家において統一体となると考えていた点で、同様の主張をしていた。エドワルド・シュブランガー著、大日方勝・喰代驥共訳『民族性格學』刀江書院、1940年、126ページ。田代尚弘『シュブランガー教育思想の研究』風間書房、1995年、136ページ参照。
- 10) José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, 1930. ホセ・オルテガ・イ・ガセツトは『大衆の反逆』（桑名一博訳、白水社、1975年）の中で、現代における大衆の登場現象を大衆の反逆と捉え、帝政ローマ期末の大衆の出現と比較しながら、ヨーロッパの衰退を指摘した。その危機を救済するためには、大衆が優れた少数者である選ばれた者（エリート）に従うべきと唱えた。オルテガが茲で言う「大衆」とは、「善い意味でも悪い意味でも、自分自身に特殊な価値を認めようとはせず、自分はすべての人と同じであると感じ、そのことに苦痛を覚えるどころか、他の人々と同一であると感じることに喜びを見出しているすべての人のこと」であり、「選ばれた者」とは、「われこそは他に勝る者なりと信じ込んでいる僭越な人間ではなく、たとえ自力で達成しえなくても、他の人々以上に自分自身に対して、多くしかも高度な要求を課す人のことである」（神吉敬三訳、ちくま学芸文庫、1995年、17ページ）としている。大衆が「同じである」や「同一である」と感じている点に注目していることに注意。
- 11) 宮野安治著『政治教育と民主主義－リット政治教育思想の研究』知泉書館、2014年、131ページから引用。下線は引用者による。一部文言を修正した。
- 12) 同上書、137-140ページ。Theodor Litt, *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, in: Pädagogisch Schriften. Eine Auswahl ab 1927, hrsg. von Albelto Reble, S.160-170.
- 13) 同上書、145ページ。
- 14) 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房、2009年、47ページ。
- 15) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 公民編』教育出版株式会社、2009年、5ページ。
- 16) ハンナ・アレント著、志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994年、47ページ。
- 17) 『高等学校学習指導要領』前掲書、47ページ。
- 18) 同上。
- 19) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』前掲書、9ページ。下線は引用者による。
- 20) 白井嘉一、柴田義松編著『新版社会・地歴・公民科教育法』学文社、2013年、193ページ。
- 21) 加藤西郷・吉岡真佐樹編著『社会・地歴・公民科教育論』高学出版、2002年、101ページ。

- <sup>22)</sup> 国立教育政策研究所ホームページ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/result\\_q251.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/result_q251.pdf)) 387 ページ。
- <sup>23)</sup> 栗原久編著『入門社会・地歴・公民科教育』梓出版社、2014年、9ページ。
- <sup>24)</sup> 矢吹芳洋編著『公民科・地歴科・社会科の実践研究』六花出版、2014年192ページから内容を要約して引用。
- <sup>25)</sup> 熊谷一乗著『公民科教育』学文社、1992年、199ページ。