フランス公教育論の精神から見る日本の政治教育

西脇　智也
（堤林研究会３年）

はじめに
Ⅰ　日本の政治教育
　1　教育基本法の歴史
　2　昭和22年教育基本法第８条の内容の検討
　3　高等学校における公民科の教育指導の理念
Ⅱ　日本の政治教育の問題点
　1　生徒の政治的活動
　2　学習指導上の問題
Ⅲ　ニコラ・ド・コンドルセの教育思想
　1　ニコラ・ド・コンドルセについて
　2　コンドルセの公教育論
　3　コンドルセの思想を踏まえたうえでの提言
結　語

はじめに

2016年夏の参議院選挙は、2015年６月に改正公職選挙法が成立して、選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられてから初めての国政選挙となった。18、19歳の約240万人の新たな有権者を取り込むために与野党問わず様々な宣伝活動が行われたが、７月11日に総務省が公表した投票率調査の結果によれば、実際に投票に行ったのは18歳では有権者全体の51％、19歳では有権者全体の39％に留まった[1)]。また OECD 加盟諸国の若年層の平均投票率は67％で日本は52％と平均

を下回っており[2]、そういった指標からも日本の若年層の政治への意識は低いと思われがちである。しかし同じ調査では、日本は低投票率にもかかわらず、若年・全人口共に政治に対して無関心な者の割合は低く、OECD 加盟諸国平均では若年層の 4 人に 1 人が政治に関心がないのに対して、日本では10人に 1 人が政治に関心がないという結果が出ている[3]。

本論文では、政治への高い関心を持ちつつも具体的な政治参加を行っていない日本の若年層について研究する。そこで、日本の歴史教育が、時間的制約や政治的中立性の問題から、政治制度や選挙の仕組みといった政治の知識に関する部分を教えることに留まっており、実際の政治に関する多様な考え方に触れる中で自分自身の考えを持つように促す教育がなされてこなかったことを、18世紀末のフランスの思想家ニコラ・ド・コンドルセの公教育論を援用しながら論ずる。

まず第Ⅰ章では、日本の政治教育の基本方針を定める教育基本法の今日までの歴史を概観する。さらに1947年（昭和22年）に制定され、現在まで効力を有している、教育基本法の政治教育に関する条文の内容を検討する。そのうえで、条文の規定に従う形でどんな学習指導要領が作られているかを確認する。

第Ⅱ章では、日本の政治教育の問題点を、法律上の観点と、学習指導上の観点から考察する。

第Ⅲ章では、18世紀末のフランスで、全市民を対象とした無償教育の実現を提唱し、その後の公教育論の先駆けとされているニコラ・ド・コンドルセの公教育思想を紹介する。さらに、彼の公教育論と前章までの内容を踏まえた提言もしていきたい。

Ⅰ　日本の政治教育

1　教育基本法の歴史

（1）　敗戦に伴う教育制度の基本方針の転換

戦後の日本の教育制度は、1945年（昭和20年）9 月15日に当時の文部省が「新日本建設ノ教育方針」を発表したことから始まった。以下にその序文を引用する。

> 文部省デハ戦争終結ニ関スル大詔ノ御趣旨ヲ奉体シテ世界平和ト人類ノ福祉ニ貢献スベキ新日本ノ建設ニ資スルガ為メ従来ノ戦争遂行ノ要請ニ基ク教育政策ヲ一掃シテ文化国家、道義国家建設ノ根基ニ培フ文教諸政策ノ実行ニ

努メテヰル[4)]

この序文が述べるように、戦後の日本の教育制度の基本的な方針は、軍国主義体制のもと戦争準備を目的として行われた戦前の教育制度を反省し、世界平和に貢献しうるような文化的な人民の創出を目的としたものへと転換することと定められた。そして連合軍最高司令官総司令部（GHQ）は「日本教育制度ニ対スル管理政策」を指令し、教育内容や教育関係者、科目、教材等の在り方について指示した。またGHQは日本に民主的な教育制度が根付いていくために米本国から教育使節団を招聘し、総司令部の求めにより設置された日本側教育家委員会と協力させて、「日本の教育の目的や内容をはじめ、実施すべき多くの事項を提案しており、教育組織の根本的変更を必要とする内容」[5)]の提案書を作成させた。しかしこの提案書が作成された時点では、教育の基本方針を規定する法律の制定は意図されていなかったようである[6)]。

（2） 1947年（昭和22年）教育基本法の制定

教育基本法制定の本格的な議論は、1946年（昭和21年）6月27日および7月3日の第90回帝国議会で、当時の田中耕太郎文部大臣が「教育根本法ともいうべきものを早急に立案して議会の協賛を得たい旨」[7)]を答弁したことから始まり、8月にはGHQと協働した日本側教育家委員会を母体とする教育刷新委員会が内閣総理大臣の直轄下に設置された。11月29日には、「教育基本法制定の必要性と、その内容となるべき基本的な教育理念等について」[8)]、第13回総会において決議され、12月27日に内閣総理大臣あてに建議がなされた。この建議の中にはすでに教育基本法の各条項に取り入れるべき9つの条項があげられており、その中にはすでに政治教育に関する条項も含まれていた。そして1947年（昭和22年）3月4日に教育基本法案が閣議決定され、12日には法案が第92回帝国議会へ提出されたのち、原案通りに可決・成立し、3月31日に公布・施行された。

（3） 2006年（平成18年）の教育基本法改正

2006年（平成18年）には従来の教育基本法が掲げていた「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献」するという理想と、その理想の実現のために「個人の尊厳」を重んじていくという宣言に加えて、新たに「公共の精神」の尊重、「豊かな人間性と創造性」や「伝統の継承」についての規定を

盛り込んだ改正教育基本法が制定された[9)]。この改正では技術発展や社会構造の変化を考慮して、生涯学習の理念や大学の基本的な役割についての条文が追加されたが、政治教育については、1947年（昭和22年）教育基本法（以下、昭和22年教育基本法）における政治教育に関する条文が、一切変更が加えられずに今日まで効力を持っている。

ここまで今日に至るまでの教育基本法の歴史について概観してきたが、社会教育や宗教教育など教育基本法が規定する様々な教育については時代に合わせた変化がなされているのに対し、政治教育に関する条文は1947年から一切変化していないということがわかる。以下では、政治教育に関する昭和22年教育基本法第８条の条文の内容を検討し、それに基づいてどのような指導計画が組まれているのかを現行の現代社会の学習指導要領を参照しつつ考察する。

2　昭和22年教育基本法第８条の内容の検討

以下に挙げるのが、政治教育について規定する1947年（昭和22年）の教育基本法第８条の条文である。

> 第８条（政治教育）
> 良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。
> ②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない[10)]。

文部科学省はこの条文の各条項の趣旨について、「第１項は、民主主義を実現するためには、国民の政治的教養と政治道徳の向上が必要であることを踏まえ、政治教育において最も尊重されるべき事項を規定」[11)]しており、「第２項は、学校教育における政治教育の限界を示し、特定の党派的政治教育を禁止することにより、教育の政治的中立を確保しようとするもの」[12)]であるとしている。さらに公民とは、「国民が公の立場から社会形成に参加していく関係（広義の公民）に、政治的、経済的、社会的生活の３つがあるとして、積極的に政治的な関係に入る場合の国民という意味であり、政治的観点から見た国民」[13)]を意味する。また政治的教養とは、①「民主政治、政党、憲法、地方自治等、民主政治上の各種制度についての知識」、②「現実の政治の理解力及びこれに対する公正な批判力」、③「民

主国家の公民として必要な政治道徳、政治的信念」[14]の３つと規定されている。

では良識ある公民であるために必要とされるこれら３つの能力を高めていくために、どのような学習指導計画が作成されているのだろうか。特に政治教育に密接に関連すると考えられる、高等学校の「公民」の学習指導要領を参照し、同時に現場での教育の実践の問題点を考察する。

３　高等学校における公民科の教育指導の理念

高等学校の公民科の学習指導要領の第２節「公民科の目標」によれば、公民科の指導目標は「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」[15]ことにあり、その目標の達成のため公民科には「現代社会」、「倫理」、「政治・経済」の３つの科目が設置されていて、各科目の標準単位数はいずれも２単位とされている[16]。一般的な学年制の高等学校を考える場合、１科目で35時間の授業（週に１時間を１年間）の３分の２または４分の３以上を受けて定期考査で一定以上の点数を獲得した場合に１単位が与えられるので、公民科の各科目については、週２回の授業を１年間、または週１回の授業を２年間実施すればよい計算になる。参考として、地理歴史科の世界史Ｂ、日本史Ｂ、地理Ｂの標準単位数は４単位であり[17]、こういった科目と比較した場合には公民科の各科目の学習上の取り扱いは小さいといえる。

Ⅱ　日本の政治教育の問題点

１　生徒の政治的活動

第Ⅰ章で述べたように、2006年度（平成18年度）の教育基本法改正では社会教育や教育の機会均等と水準向上に関する新たな条文、条項が規定されたが、政治教育に関する条文は変更されていない。そしてこの条文の２つの条項からは、学校内では特定の党派的政治教育を禁止することは読み取れるが、これは教育を施す側である学校および教員の行動に関する規定であり、例えば高校生がデモや政治的な集会に参加するといった行為をどう取り扱うべきかはっきりしない。これについて興味深いのは、学生運動が活発化していた1969年（昭和44年）に、旧文部省が全国の都道府県教育委員会に学校内外を問わず高校生の政治活動や選挙運

動を禁止する通知を出したことだ。さらに2015年（平成27年）に、文部科学省は選挙権年齢の引き下げを受けて、18歳以上の学生について政治的活動を限定的に認める「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」を、各都道府県教育委員会および各都道府県知事宛に発出した[18)]。すなわち、従来全面的に禁止されていた高校生の政治的活動を限定的に認め、具体的には放課後や休日の学校外での政治的活動については、「個人的な政治的信条の是非を問うようなものではないなど、必要的かつ合理的な範囲内での制約であれば」届出制にして許可するといったものである[19)]。

この内容に対し、憲法上の観点から批判がなされている。東京弁護士会[20)]や特定非営利活動法人ヒューマンライツ・ナウなどの団体は、憲法21条１項は国民の表現の自由としての政治活動の自由を保障しており、憲法が政治活動の自由を認めている以上、有権者であるか否かは関係なく、政治的活動の自由はすべての国民に認められるべきである、と主張している[21)]。

2　学習指導上の問題

学習指導を行ううえでの問題点としては、以下の３点を指摘できる。すなわち、公民科の授業の時間的な制約、授業展開の方法の問題点、地歴科目との横のつながりの希薄さの３点である。

まず第１の問題点である公民科の授業の時間的な制約についてであるが、すでに第Ⅰ章で触れた通り、公民科の各科目の標準単位数は２単位であり、週２回の授業を通年で実施するカリキュラムが組まれていることが多い。週２回の授業を２年間で実施すればよい一部の地歴科目と比較したとき、その扱いは小さく、教員としては限られた時間内で授業を効率的に進めなければならない。そうした状況の中で、授業展開の方法が問題となる。

第２の問題点として、授業時間が足りなければ必然的に、実際の政治についての複雑で入り組んだ話に授業内で触れることは難しくなるだろう。そうなれば、一般的な高等学校における公民科の授業としては、その時々で注目を集めている政治的題材には軽く触れて、選挙や国会の仕組みといった、政治制度に関する知識を教えるだけにとどまってしまう。逆に、関心を集めている政治的問題について、特定の立場によった説明をした場合、生徒が自主的に考える機会を奪うことにもつながるだろう。こうした教育は、実際の政治に対して自分の意見を持ち、その意見を表明することで実際の政治に何らかの影響を及ぼそうとする主体性を、

生徒に持たせることができるだろうか。

第3の問題点である地歴科目とのつながりの希薄さについては、現代の政治問題は、なにかしらの歴史的背景や地理的要因が関係していることが多いにもかかわらず、公民科と地理歴史科とが別々の教科として切り離されているため、現実の政治問題に対する知識は散漫で体系化されないという弊害をもたらす。

そしてこうした問題点、特に第2と第3の問題点については、教育の政治的中立性という問題が背景にあるだろう。昭和22年教育基本法第8条の第2項が規定するとおり、教員および学校は特定の党派的政治教育を生徒に施すことを禁止されている。この禁止によって教育の政治的中立性を保とうとしているのだが、政治的中立性の確保のために党派的政治教育を避けようとするあまり、外交や歴史、エネルギーを巡る国家間の摩擦など、メディアや政治家の間で意見の対立している問題について授業内で一切取り扱わなかった場合、それは政治教育といえるだろうか。この問題に関して、ヴェーバーは『職業としての学問』の中で、生徒に対して自身の立場を押し付けることなく政治的事象や民主主義についての多様な見解を示すことこそ、教師に求められる誠実さであるとしている[22)]。ヴェーバーのこの見解は、学校空間での政治的中立性の侵害を防ぐという消極的理由からではなく、政治に対する多様な見解を、学校教育を通じて前もって知っておくことで、より多くの他者と出会うことになる公共空間での共存を可能にするという積極的理由から支持されるべきであろう。この点について、ヴァイマール共和国期から戦後の東西分断期にかけて活躍したドイツの哲学者・教育学者のテオドール・リット（Theodor Litt, 1880–1962）は、民主主義は差異性と自由のうえに成り立っており、同一でない他者との秩序を巡る論争こそ、政治と政治教育の本質であるとしている[23)]。自分と異なる意見を持つ他者の存在を認めることから政治教育が始まるといえよう。

ここまでの議論をまとめておくと、政治的中立性を保ちつつ生徒が主体的に政治に参加するように促す教育とは、教師から生徒に対して、政治の枠組みや制度についての知識が与えられるだけではなく、教師、生徒が委縮することなく多様な政治的見解を発信し、それらが健全な形で対抗しあうような授業を実施するということになるだろう。またそうした多様な見解がひとつの合意にまでたどり着かずとも、自分と異なる見解を持つ他者が存在することを自覚して生活することは、グローバル化が進展していく中で積極的な社会参加、政治参加が求められる若年層にとって重要であると考えられる。

Ⅲ　ニコラ・ド・コンドルセの教育思想

1　ニコラ・ド・コンドルセについて

ニコラ・ド・コンドルセ（Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet, 1743–1794）は18世紀フランスの数学者、哲学者、政治家であり、投票の逆理などの近代民主主義の原理を、数学を用いて考察したことで知られている。また彼はフランス革命が激しさを増していく中で「立法議会」にパリ代表として参加し、その中で設けられた公教育のための特別委員会の委員に就任し、『公教育に関する５つの覚え書』を始めとする意見書や法案を提出した、公教育論者の先駆けでもある。彼を中心に作成された『公教育の一般組織に関する法案』と題された報告書は1792年４月20日の立法議会で検討される予定であったが、ちょうどその日に対プロイセン・オーストリア戦争が勃発したため法案の説明は先送りにされた。そして革命がさらに激化し、立法議会が解散されて国民公会が召集された。コンドルセ自身は憲法委員会に所属していたため、この議会の公教育委員会には所属しなかったが、彼の弟子と位置付けられるルイ・フランソワ・Ａ・アルボガスト（Louis François Antoine Arbogast, 1759–1803）などの人々が様々な法案報告を行った。またコンドルセ自身も月刊誌に『公教育の必要性について』という短い論文を発表した。

コンドルセは革命の急激な展開をよしとせず、急進派の代表たるロベスピエール（Maximilien de Robespierre, 1758–1794）と議会において対立した。コンドルセが作成した憲法草案は採択の先送りや一時可決が繰り返され、そうしている間に急進派の論者による草案が作成され、結局コンドルセの草案は大した審議もされずに棄却された。これを知ったコンドルセは『新憲法に関してフランス国民へ（忠告す）』と題されたパンフレットを匿名出版し、採択された草案が含む多くの欠点を指摘したが、これが大逆罪と断定され、欠席裁判により彼の死刑が確定した。コンドルセは逃亡生活の中にあって『人類精神進歩の歴史的素描』を書きあげたのち、とらわれた先の牢獄で服毒自殺したとされている。

2　コンドルセの公教育論

（1）　個人の精神的な独立を目指す公教育

コンドルセの公教育に関する論考は『公教育に関する５つの覚え書』に始まる。

その第１覚え書である『公教育の本質と目的』は、コンドルセの公教育思想を考えるうえで最も重要なものと考えられている。彼はこの第一覚え書の中で、「公教育は人民に対する社会の義務である」、「各種の職業に対する公教育もまた社会の義務である」、「社会はまた人類完成の手段として公教育を行わねばならない」[24]としている。これら３つの主張からわかるように、コンドルセは国家という社会に対して、その人民に公教育を施す義務を課している。こうした国家による公教育の義務については、絶対王政期には、人民の啓蒙が国王の王国統治のために有用であるという観点から、革命勃発後の立憲体制下にあっては、国家が市民に対して与える恩恵という観点から説かれていた[25]。それに対してコンドルセは、社会による人民に対する公教育は「権利の平等を実際的なものとするための手段として」必要であると考えた。

> …自分の利益を自分で護ることのできない人間が、自分でその人のよしあしを判断することも、その人を選ぶこともできない指導者たちに、やむをえず盲目的に身を委ねているといった程度の無知や、その結果としての隷属の状態は、ほとんどすべての国で、大多数のものの間に存在している。こんな状態では、かれらにとっては、自由や平等は法典の中で読んで理解する言葉に過ぎず、かれらがその使い方を知っている権利ではあり得ない[26]。

この言葉から示唆されるコンドルセの考えた公教育の目的は、先に挙げた絶対王政や革命後の立憲体制下の、公教育を実施する側の利益や無知なる人民に対しての施しといった考えとは大きく異なっているといえよう。コンドルセは、個人が自身の状況と相照らして、自由や平等の権利として行使することができるような社会を願っていたのであり、彼にとってそうした社会は、すべての国民に対しての公教育の実施によってのみ実現可能だったのである。

（２） 公教育と公権力の関係

コンドルセは第１覚え書の中で、「国家権力によって設けられる公教育は、知育のみをその対象とすべきであるかどうか」、「公権力はどの程度まで、この知育への影響力をもつべきであるか」[27]という、今日でも深刻な２つの問題を取り上げている。このうち前者については、コンドルセは公教育の知育限定論、後者については教育における公権力の制限を提唱しており、いずれの場合でも、公権力

に対して消極的な役割しか認めていない。

まず知育限定論についてであるが、知育に対して訓育があり、コンドルセは公教育で訓育は教えられるべきではないと主張する。彼はその理由として、財産の差異が訓育の効果に差異をもたらすこと、訓育は家庭で教えられるべきであること、訓育は思想の独立性に抵触すること、の３つを挙げている。第１の理由について、コンドルセは古代ギリシャ社会を例に、過酷な労働が奴隷により行われていた古代ギリシャ社会では共通の訓育が全市民に施されるが、権利の平等がうたわれ、あらゆる労働が自由人の手で行われる近代ヨーロッパ社会では、財産の多寡を無視して徹底して同じ訓育を全市民に施すことは不可能であり、不完全な訓育はむしろ害悪をもたらすとしている[28)]。またコンドルセは、自然権のうちには「自分の子供たちの幼児期を監督し、かれらの知識を補充し、その脆弱さを擁護し、生得的な理性を指導し、幸福になるようかれらを準備する」[29)]という権利が含まれているとし、国家による訓育への過剰干渉は、「自然の紐帯を破壊することにより、家庭的な幸福を破壊」[30)]すると主張する。

コンドルセが訓育を公教育から排除する第３の理由である思想の独立性の尊重について、彼は以下の様に述べる。

> さらにまた、教育は（中略）いっさいの政治的、道徳的ないしは宗教的な思想をも包含するものである。ところで、もしも社会が、後につづく世代に対してかれらが考えねばならないことがらを、かれらに強制しようと心を奪われている場合には、これらの思想についての自由はもはや幻想にすぎないであろう。一人前の社会人となっても、まだ自分が受けた教育によって授けられた思想を、そのままそこで持ちつづけているような人は、もはや自由人ではない。そのような人は、その主人の奴隷である[31)]。

ここでもやはりコンドルセは、既存の思想を盲目的に受け入れる姿勢を批判し、この後には続けて、教育の究極的な目標は既存の思想を神聖化するのではなく、むしろ反対に、「それは既存の思想を、絶えず啓蒙の度を進めていく相次ぐ世代の自由な検証に委ねる」[32)]ことであるとしている。

そしてここで、教育における公権力の制限が重要となる。すなわち、公権力は「それぞれの教育の目標と範囲とを確定した後は、教師の選択と、教科書若しくは方法の選択とが、それぞれの時期の、知識を有する人々の理性と一致するよう

に保証し、そのほかのものは、これをこれらの人々の影響下にゆだねなければならない」[33]のであり、また順守すべき法律や憲法についてさえも、それは事実として正しいにすぎず、教育によって人々がそれらを自由に評価し、訂正することが正しいと、コンドルセは主張する。憲法を普遍的に正しいものとして教授しようとすることは彼に言わせれば「政治的宗教」[34]であり、教わる側の生徒の精神的自由への侵害でもある。

ここまでコンドルセの公教育に対する考え方を概観してきたが、そこからわかることは、コンドルセがいかに個人の精神の自由を重要視していたかという点である。フランス革命という歴史的転換点で従来の封建的諸制度や身分制度が瓦解する様を目の当たりにしていた彼は、革命が掲げた自由や平等の理念を、公教育を通じてあらゆる人々の精神に根付かせ、他者の思想や権力が押しつける誤謬に惑わされない、精神的に独立した個人を生み出そうとしていたのである。

3　コンドルセの思想を踏まえたうえでの提言

コンドルセはカリキュラム編成も行っており、『公教育に関する５つの覚え書』の第２の覚え書では子供たちの一般教育に関するカリキュラムを詳述している[35]。また教育はすべての年齢にわたって行われるべきだと考え、成人教育のカリキュラムも編成しており、その中には政治教育に関する記述が含まれる。曰く「政治教育は実定法の知識に束縛されてはならない。それは既成の法の原理や動機の考察まで拡大されねばならない」[36]。この記述からも、公権力の決定を鵜呑みにすることを戒め、個人の精神的独立を重視したコンドルセの思想をうかがい知ることができるだろう。

では、コンドルセの思想は日本の政治教育や若年層の政治参加にどのような示唆を示しうるか。

第Ⅱ章「日本の政治教育の問題点」において、政治的中立性という問題から教員や学校は見解の分かれる政治問題について触れることをためらうと述べた。ところで、この問題は、教員は「教え、導く立場」、生徒は「教わり、導かれる立場」という一方通行的な図式から生まれる問題なのではないか。この図式では教員は「教える人間」であり、生徒に対して可能な限り正確な知識を伝えるよう期待されているだろう。しかし現実の政治を考えてみる場合、万人にとって共通の正解がある問題の方が少ない。そうした現実を考慮したうえで若年層の主体的な政治参加を促したいならば、生徒全員にとって正確な知識を与えることよりもむしろ、

教員が与える情報をもとに、時間をかけて生徒たちが多様な意見を出し合い、それぞれの生徒が自身、そして他者の立場を確かめていく過程こそ重要視されるべきだ。また共通の見解が定まらない多くの問題には歴史や地政学的な背景が存在しているものだから、公民科と地理歴史科は連携して、問題に対する体系的な知識が、議論を行う前提として生徒に根付くようにしていく必要がある。そして体系づけられた知識に基づいて自身の政治的見解をしっかりと持ち、公権力の言説を批判的に検討できるようになったとき、コンドルセが理想とした、精神的に独立した個人が出来上がっているのではないだろうか。

革命の時代を生きたコンドルセの公教育論を単純に現代の日本の教育と比較することはできないし、政治が教育に対して一切関与しない国など、今日では存在しないだろう。しかし、彼が唱えた個人の精神的独立の重視は、ともすれば国家共同体のためのものとされる教育を、個人の権力に対する批判能力を磨くためのものと位置付けるもので、熟慮すべき価値がある。現在の政治の問題点を発見するには既存の政治機構への批判的な態度が必要であり、参加により政治を変えようとする動きもそういった態度から生まれるものだろう。

結　語

ここまで18歳選挙権を端緒として政治と教育の関係について考察してきたが、そもそもこうしたテーマで論文を執筆しようと考えた背景には、仮にも政治学科に所属しているにもかかわらず高校在学中に政治とは何かについて、自分で考える機会を持たなかったという反省と、高校以前の政治教育は投票や議会の仕組みこそ教えても、現実の政治に対しての自身の考えを深め、他者の意見を知る機会を提供してはいないという認識があった。

もちろん、選挙権が引き下げられたことで、学校で政治について教える機会は以前より増えるだろうが、仕組みを理解しても政治に参加する意義が見出せなければ意味がない。そのため、市民の政治参加への意識が高い海外の事例などを通じて、そうした政治への高い意識が教育やその他の要素によってどのように実現されているのかを、今後の研究課題としたい。

1）「18歳は51％・19歳は39％…低かった投票率」読売オンライン、2016年７月11日、http://www.yomiuri.co.jp/election/sangiin/2016/news/20160711-OYT1T50218.

html、2016年10月25日閲覧。
2）「図表で見る社会2016　国際比較を通じてみた日本の姿」2016年10月５日、https://www.oecd.org/japan/sag2016-japan.pdf、2016年10月25日閲覧。
3）　同上。
4）「新日本建設ノ教育方針（昭和二十九年九月十五日）」文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317991.htm、2016年10月25日閲覧。
5）「教育基本法制定の経緯」、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/003/a003_01.htm、2016年11月２日閲覧。
6）　同上。
7）　同上。
8）　同上。
9）「新しい教育基本法について」、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/022.pdf、2016年10月26日閲覧。
10）「昭和22年教育基本法制定時の規定の概要　第８条（政治教育）」、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_08.htm、2016年11月２日閲覧。
11）　同上。
12）　同上。
13）　同上。
14）　同上。
15）「高等学校学習指導要領解説　公民編　第１章総説　第２節公民科の目標」2009年12月、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_4.pdf、2016年10月26日閲覧。
16）　同上。
17）「高等学校学習指導要領解説　地理歴史編　第１章総説　第３節地理歴史科の科目編成」2009年12月、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_3.pdf、2016年11月２日閲覧。
18）「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」2015年10月29日、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1363082.htm、2016年10月28日閲覧。
19）「『高等学校等における政治的教養の養育と高等学校等の生徒による政治的活動について（通知）』に関するQ&A（生徒指導関係）」、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1366767.htm、2016年10月28日閲覧。
20）　東京弁護士会会長伊藤茂昭「高校生の政治的活動の自由を保障するため、文部科学省の10月29日付け通知とその運用についてのQ&Aの撤回を求める会長声

明」、2016年３月28日、http://www.toben.or.jp/message/testpdf/20160328seimei.pdf、2016年10月28日閲覧。

21）特定非営利活動法人ヒューマンライツ・ナウ「高校生の政治活動の自由への制約に懸念を表明する」2016年６月28日、http://hrn.or.jp/wpHN/wp-content/uploads/2016/06/Political-Activities_HRN_20160628.pdf、2016年10月28日閲覧。

22）マックス・ヴェーバー『職業としての学問』、尾高邦雄訳、岩波書店、1980年、51頁。

23）宮野安治『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、145頁。

24）コンドルセ『公教育の原理』、松島鈞訳、明治図書出版、1962年、９、13、16頁。

25）石堂常世『フランス公教育論と市民育成の原理――コンドルセ公教育論を起点として――』、風間書房、2013年、130-132頁。

26）コンドルセ、前掲書、松島訳、11頁。

27）同上、30頁。

28）石堂、前掲書、142頁。

29）コンドルセ、前掲書、松島訳、33頁。

30）同上、34頁。

31）同上。

32）同上、36頁。

33）同上、42頁。

34）同上。

35）同上、56頁。

36）石堂、前掲書、176頁。