

# シティズンシップ教育とパブリック・アチーブメント

— その意義と課題を考える —

二ノ宮リム さち\*

## Abstract

This study aims to review the backgrounds and origins of citizenship education and public achievement (PA), which have formed a basis for liberal arts education at Tokai University in Japan since 2018. Based on existing literature, this study identifies concerns and possibilities for future evaluation and development of PA-style citizenship education in Tokai University.

## 1 はじめに

東海大学では、2018年より「パブリック・アチーブメント（Public Achievement、以下PA）型教育」としてのシティズンシップ教育を全学導入し、4単位分の初年次必修科目を中心に、より実践的な選択科目や課外活動としての学生プロジェクト支援なども組み合わせ、教養としてのシティズンシップ育成に取り組んでいる（小玉ほか2019、堀本2020、Horimoto and Ninomiya-Lim 2020、二ノ宮リム・池谷・田島2022）。その実践においては、スチューデントアチーブメントセンター（SAC）教員が全体及び各科目のデザインと教員向けガイドブックの作成、FDの実施等を担い、SAC職員とともに運営、さまざまな学部学科等に所属する年間数十名の教員が授業実施を担当している。こうした取り組みが5年を過ぎたいま、豊富な実践が蓄積されているとともに、今後の発展や再構築に向けた議論、検討の必要性が生じている。

本稿は、こうした状況をふまえ、あらためて、関連する先行研究・既存文献から、シティズンシップ教育とPAの背景やルーツ、意義と課題を整理する。それらを確認することで、今後の実践評価や検討に向けた基礎を共有することを意図する。

以下、まず、概念としてのシティズンシップの発展について確認する。次に、発展・変遷したシティズンシップの概念にもとづき教育を通じて「市民性」を育むことについて、その必要性や意義を、国際的議論をふりかえりながら整理する。その後、そのようなシティズンシップ教育が国内外でどのように発展したか、課題と併せ概観する。最後に、シティズンシップ教育としてのPAについて、そのルーツや理念と実践について、課題と可能性を論じる。

\* 東海大学スチューデントアチーブメントセンター

## 2 シティズンシップの概念

「シティズンシップ」とは、「政治的共同体の構成員としての資格、地位、責任、権利、義務、帰属意識」（市民権）、または「市民であること、市民意識、市民的資質、市民としてのあり方や生き方」（市民性）といった意味を持つ多義的な概念である（寺島2009, 1015-1016）。もともとは、17世紀から18世紀にかけて欧州を中心に発生した市民革命を経て、当初一部の成人男性に限られた国民国家の主権者が段階的に拡大するなかで、そうした国家の構成員の権利と義務を表す概念として発展した（小玉2003）。1980年代に入ると、英国や米国で新自由主義、新保守主義が台頭し、福祉国家的シティズンシップの理念は失墜したが、1990年代、アンソニー・ギデンズのいう「旧式の社会民主主義と新自由主義という二つの道を超克する道、という意味での第三の道（1999）」が出現し、「福祉国家論が追及した諸個人の権利や平等というモチーフと、保守主義における市場や共同体の再評価という視点とを融合していく際の鍵（小玉2003, p.14）」となる「新しい政治的公共性…の担い手を指す概念（同, p.19）」としてのシティズンシップが復権した。この背景には、第二次世界大戦後の社会で、「公共」を軽視する「私的所有者としての市民」がナチズムを成り立たせたことへの反省もあった（寺島2009）。

いっぽう、日本では、天皇制国家に従属する臣民として国民がとらえられた時代を経て、戦後、民主主義への転換と高度経済成長の時代には国家と国民の関係を強調することがタブー視

表1：シティズンシップ（市民性）の資質（出典：寺島（2009）、筆者要約）

- |   |
|---|
| <p>① 他者感覚：他者の立場に立って考えてみる能力。いったん相手の立場に立ち、どうしてそのように考えるのかを理解すると、現実がいままでとは違ったように見えてくるというような経験。自己の見方をつねに相対化し、自分の価値観を他人に押し付けないということ。</p> <p>② 開かれた態度：他者の批判に対して開かれていること。見知らぬ者を受け入れる、分け隔てのなさ。他者、社会、世界に対して開かれているということ。異なった考えや意見に対して寛容で、意見の違いがあってもねばり強い討論と熟慮によって解決していく能力。</p> <p>③ 正義感覚：正しいと思うことをなそうとする意志、信念。自分が正しいと確信したことはたとえ周りの人々が反対でも主張し、間違っていると判断したことはたとえ一人でも「ノー」と言うこと。自己に矛盾せず、一貫した態度をとることで、誠実さを形成する。そのために独立した思考空間をもち、自分の行いや発言を考え直し、意見を変える場合には、大勢に迎合するのではなく自分の不明を啓かれてその自覚の上で行うこと。</p> <p>④ 対等な関係性：人と人との関係が命令-服従の関係ではなく、平等な立場にあること。機会均等、結果の平等だけでなく、関係性としての平等。市民は自由で平等であることを条件としており、市民活動においてはリーダーシップはあってもその関係は固定的でない。アレントが複数性（plurality）と表すような人間の差異と共通性にもとづき、協力や信頼が生まれ、市民として新しいことをなしていくことが可能になる。</p> <p>⑤ 非暴力の態度と規範：身体的にも精神的にも他人を意図的に傷つけないこと。紛争を非暴力的に解決すると同時に、生活様式においても非暴力的に振る舞う。生命の尊重を前提に、他者に対する寛容、集団内での合意、生命に関するポジティブな諸価値、人間の多様性、自然との調査、簡素な生活の追求など、日常的な生き方としても実践可能。</p> |
|---|

され、代わりに企業への就職をもって「社会人」として一人前になるという考え方が広がった（小玉 2003）。小玉（2003）は、日本ではこの結果として政治的担い手としてのシティズンシップの概念が十分に育たなかったと指摘する（p.108）。企業と人々の関係が再び大きく変化した今、日本社会はシティズンシップ概念をいまいちど検討する必要に直面している。

さらに今日、グローバル化の進展にともない多くの人々が国境を越えて移動する時代が到来し、国民国家の構成員としてのシティズンシップという考えかたは世界的に見直しを迫られてきた。国家への帰属・国籍にこだわらない「市民感覚・市民意識・市民精神など、市民としての生き方・あり方」としてシティズンシップをとらえることが自然となり、排他性を内包していたシティズンシップ概念が、より包摂的に市民社会との関連で理解されつつある（小玉 2003）。さらに、国境を越えた市民の連帯がより重視され、世界の一員としての市民性を意味する「グローバル・シティズンシップ」という表現も注目されるようになってきている（同）。

寺島（2009）は、このように発展してきた「市民性」としてのシティズンシップの概念にもとづき、市民として身につけるべき資質を五つの点に整理している（表1、原文を筆者が要約）。

### 3 シティズンシップ教育の今日的意義

このようにシティズンシップの概念が発展、変遷したなか、1990年代以降、市民性としてのシティズンシップを教育・学習することの重要性が、国際的な議論や各国の政策のなかで強調されるようになった。特に、積極的・能動的に政治的公共性を担い社会を創る市民のあり方が「アクティブ・シティズンシップ」と表現され、それを支える教育の役割が注目されている。

成人教育・学習の領域では、1997年の「成人学習に関するハンブルグ宣言（第5回国際成人教育会議）」に、教育は「アクティブ・シティズンシップの帰結であると同時に社会生活への完全な参加の条件（下線は筆者）」だと記され、教育とシティズンシップが相互に不可欠な関係性にあることが示された。また、2015年のUNESCOによる「成人学習及び成人教育に関する勧告（Recommendation on Adult Learning and Education: RALE（2015年勧告）」）では、「成人学習及び成人教育は、地域社会の教育、一般の教育又は自由教育として様々に知られているアクティブ・シティズンシップのための教育及び学習の機会も含む。成人学習及び成人教育は、人々に、社会問題（貧困、性別、世代間の連帯、社会的流動性、正義、公平、排除、暴力、失業、環境保護、気候変動等）に積極的に関与するための力を与える。（下線は筆者）」とされ、社会の問題に関与しよりよい社会づくりに参画するアクティブ・シティズンシップの重要性が示された。さらに2022年の「マラケシュ行動枠組：成人学習・教育の変革力を実装する（第7回国際成人教育会議）」は、成人学習・教育は「社会的結束を固め、社会情動的スキル開発を強化し、平和を確保し、民主主義を強化し、文化理解を深め、あらゆる差別を排除し、平和的共生やアクティブ・シティズンシップ、グローバル・シティズンシップを促進するための強力な政策対応となる（下線は筆者）」と、国境を越えたシティズンシップについても強調している。

また、国連が2015年に採択した『我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ』第7号（2023）

エンダ』に記されている SDGs（持続可能な開発目標）では、目標 4「質の高い教育をみんなに」のターゲット 4.7に「2030 年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。（下線は筆者）」と、やはり世界の一員としての市民性が提起されている。

さらに、2021年、UNESCO が2050年までの教育全体の方向性を示す報告書として発行した『わたしたちの未来をともに再考する—教育のための新しい社会契約（筆者仮訳、原題 *Reimagining Our Futures Together – A new social contract for education*）』は、これからの教育が、学習者が公正さを重視しながらともに知を創り変えていく場となる必要性を強調しつつ、地球環境の持続可能性への着目、知ることと感じることの統合、言語の多様性の重視、数学や歴史、科学へのより広く柔軟なアプローチといった点と並んで、「人権、アクティブ・シティズンシップ、民主的参画（下線は筆者）」を支える視点が重要だと論じている。

元来、国家が主導する公教育には、歴史や国語を共有し戦争や経済成長に貢献できる人材としての国民を育てる役割が期待されてきた。ところが、新自由主義が広がるなか、グローバル化により国境の意味が薄れたと同時に、社会的弱者保護を国家より市民社会が担う状況が進展し、市民社会の形成者としてのシティズンシップを育てる役割が強調されるようになったという事情が、このようにシティズンシップ教育への着目が広がってきた背景にある（寺島 2009）。

また、より前向きな状況として、上述の SDGs や、UNESCO 報告書（2021）が提起するように、人間社会の持続可能な未来のためには、新たな知を創造し、既存の仕組みを変革（transform）する取組を、あらゆる人々の主体的・積極的参画を保障しながら進めねばならないという認識に国際的な議論が到達しているということがある。気候変動、生物多様性損失、感染症拡大、戦争といったグローバルな課題が複雑な要因と結果の網目に囲まれながら推移し、誰にも将来の予測がつかない現代社会において、一部の専門家や政治家の権威による民衆の動員では持続可能な未来を実現することはできない。既存の社会の枠組のなかで、そのシステムに適応し義務を果たし奉仕するというよりも、現行の社会システムそのものを批判的にとらえ、政治的公共性の観点をもって課題を見出し、現状を変革していく取組が必要だ。多様な立場や価値観をもつ主体の参画によって、将来ビジョンを擦り合わせながら、誰も取り残さない持続可能な未来に向けともに変革を実現する過程が不可欠であり、そのためにはそこに参画する政治的主体としてのアクティブ・シティズンシップを支える学習・教育が欠かせない。

社会の変革は、学びを通じた学習者自身の変容と連動する（図 1）。一定の知識を得る認知面の学習のみならず、社会・情緒・行動の側面における非認知面を含む学びを、教育の内容・成果・方法・環境を連動させながら支え、学習者と社会の変容・変革につなげる過程として検討・実践・評価し、学習者のエンパワメントにつなげる視点が必要となる（UNESCO 2020）。平和、人権、民主主義、共生といった普遍的価値を共有し、さまざまな社会的課題に立ち向かいながら、持続可能な社会に向けともに変革を進める、そうした政治的取組を支えるシティズンシップ教育が求められている。

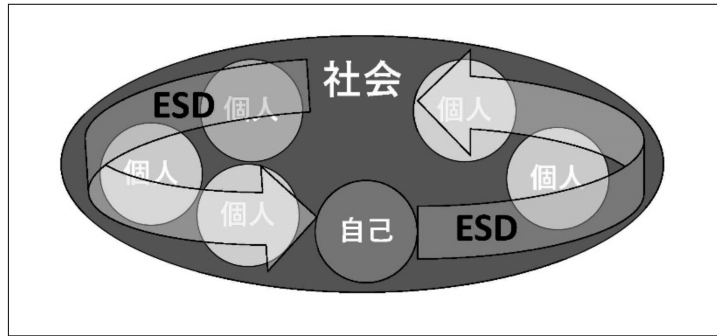


図1：自己と社会の変革・変容につながる学習・教育のサイクル  
(出典：二ノ宮リム2022)

#### 4 国内外におけるシティズンシップ教育の発展・動向

上記のような、シティズンシップ教育が痛切に求められる状況を背景に、イギリスでは1998年、「シティズンシップに関する諮問委員会」による最終報告書『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教育（原題 *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*、通称クリック・レポート）』（QCA 1998）が発表され、2002年に「シティズンシップ」という科目がナショナル・カリキュラムにおける11～16歳対象の必修科目として導入された。このレポートは、シティズンシップ教育を三つの要点に整理している（表2）。ここでは、学校教育、大学、さらに学校外・卒業後の社会生活を通じてこれらの学びを続けていくことの重要性が意図されている。そして、こうした学習においては、国民形成というよりも、むしろ移民などを含む多様な文化的背景を持つ人々の間の相互理解につながることを重要視された（寺島 2009）。

こうしたイギリスの取組は、先進的動向として国際的にも注目されたが、労働党政権から保守党政権への交代に伴いナショナル・カリキュラムが見直された後の2014年以降は状況が変化している。シティズンシップという科目はかろうじて必修として残されたものの、政治的公共を担う市民というよりも、責任ある個を育てるという方向性がとられ、国の歴史や制度等に関する知識やボランティア活動の推進が主眼となっていることが、多くの学者によって批判され

表2：英国ナショナルカリキュラム（～2013年）におけるシティズンシップ教育の3本柱  
(出典：QCA 1998, 寺島 2009（一部筆者改変）)

- 社会的・道義的責任：子どもたちが学校内外で、自信をもち、権威者や互いに対して社会的、道徳的に責任ある行動をとることを学ぶこと
- コミュニティへの参画：地域社会への参画やサービス（奉仕）をとおして共同体の生活や関心を知り、それらに役立つかたちで関わられるようになること
- 政治的リテラシー：政治的知識にとどまらず、公共的生活に効果的に関わるための知識、スキル、価値を学ぶこと

ている（氏井 2022）。

いっぽう、日本では、大正デモクラシー以降の政治学者らによる公民教育論が、戦後も1950年代ごろまで続いたが、1960年代以降は教育が脱政治化されていった（小玉2009）。さらに1990年代以降のナショナリズムと新自由主義の高まりとあいまって、1999年の国旗国歌法制定、2006年の教育基本法の改定といった国家体制を教育が支える関係性を強調する動きが進んだ（寺島 2009）。また、2000年の教育改革国民会議では、「個人と国家との関係を再構築しなければならないという問題意識」から、奉仕活動の義務化が議論された（小玉2003, p.109）。これらの動きのなかでは、個人は国家に対する義務を果たす存在ととらえる視点が強調され、国家の意思決定に参加する政治的主体という意味でのシティズンシップを育む視点は軽視された（同）。

日本の教育基本法は、第14条で「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。」と定めており、これは上述の「政治的担い手」の形成を意図していると読むことができる。しかしいっぽうで、その後に続く「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。（下線は筆者）」という条文が、学校教育のなかで政治的課題が扱われることを阻んできた実態がある。国連子どもの権利委員会は、これまで日本政府に対し「学校の内外で児童により行われる政治活動への制限について懸念する」（2004年）、「自らに影響を与えるあらゆる事柄について意見を十分に表明する権利を促進するための取組を締約国が強化するよう勧告する」（2010年）と勧告している。選挙権、さらに成年年齢の「18歳以上」への引き下げにより、政治的主体を育成する高校教育の役割が注目されるなか、2015年には文部科学省による「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）」が発出された。この通知に対しては、「高校生の政治活動を禁止していたそれまでの立場を転換し、形骸化してきた高校での政治教育を活性化させる可能性を拓くもの（日本学術会議心理学・教育学委員会 2016）」という評価もあった一方で、「教師に対して……『個人的な主義主張を述べることを避け』ることを求める点」「生徒……の政治的活動について、授業その他の学校教育活動の場面では一律に禁止し、放課後や休日の構内及び構外においても必要最小限の制約を超えた制限・禁止を求めている点」などへの批判（日本弁護士連合会 2016）もなされた。

いま、グローバルな市民社会を積極的・主体的に担う政治的主体としてのアクティブ・シティズンシップが世界的に重視される状況下で、日本の教育にも、シティズンシップ育成をどのように位置づけることができるか、再構築・再方向づけが求められる。

2006年、経済産業省が三菱総研とともに「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」を設置し、その報告書として『シティズンシップ教育宣言』が発表された。そこには、「シティズンシップ教育とは、多様な価値観や文化で構成される現代社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に関わろうとする資質を獲得できるようにするための教育とされ、学校教育のみならず、地域社会や家庭における教育も含むとされている。」と記された（p.20）。

また、2022年度より、高校教育に新科目「公共」が導入された。日本学術会議心理学・教育学委員会（2016）は、この科目が「政治的主体の育成をコアとし、多様性へと開かれた関係として公共性をとらえるために、社会を構成する人々の多様性に気づかせようとする視点として①多文化共生、②セクシュアリティの多様性とジェンダー平等を、公共性の空間的範囲が日本社会に閉じられたものではないことに気づかせる視点として③東アジアのなかの日本を、それらを踏まえて政治的主体が決定を行なう際に注意すべき視点として④立憲主義と民主政治を、最後にそのような主体に求められる⑤哲学・倫理的素養を重視すべきである」（p.iii）と提言している。さらにこの科目の設置が、高校教育と大学教育、さらにそれらと現実社会とのつながり、つまり高大社接続の改革に位置づくことと期待されている（小玉ほか 2021）。

## 5 シティズンシップ教育としてのパブリック・アチーブメント

PA とは、アメリカの代表的なシティズンシップ教育研究者・実践者として知られるハリー・ボイト（Harry Boyte）博士が構想、提起し、世界各地で実践されてきた教育理念・実践体系である。

ボイトは、1950-1960年代の公民権運動の時代、マーティン・ルーサー・キングらが各地に設置した「シティズンシップ・スクール」の運動に参加し、そこでの経験を基軸にPAを創造した（ボイト 2020）。シティズンシップ・スクールとは、当時、黒人の投票を妨げていた識字能力要件を満たすために文字の読み書きを学びたいという人々の希望を叶えるために、1957年、サウスカロライナ州のジョーンズ島で始まった学習の場である（同）。そこでは、教師と生徒という関係ではなく、ともに取り組み教え合う関係が重視され、日常的な実践にもとづく学習、すなわち学習者が読みたい・書きたいもの（聖書、子どもからの手紙、カタログ、郵便為替など）、さらにほかに必要とするもの（必要なガソリンや塀をつくる材料の計算など）を題材として学びながら、世界人権宣言のような崇高な理想を共有し、日常と理想をつなぐ学習が意図された（同）。1961年、シティズンシップ・スクールは、南部キリスト教リーダーシップ協議会に引き継がれ、シティズンシップ・エデュケーション・プログラムとして爆発的に発展、1969年までに5000人以上が1週間の研修プログラムを受け、数万人が講座に参加した（同）。ここではさらに、人種隔離の不当性を示す行進やデモといった抗議行動を広げるだけでなく、それぞれの足元で地道な交渉により実体のある変化を実現する、「身に沁みついた服従のパターンを乗り越えて、『パブリックになる』勇気を育てること」、そのための「実用的な能力を与え」ることが重視された（同、p.148）。

PAは、こうしたシティズンシップ・スクール運動と、それがさらに源流とする「ハル・ハウス（1989年、シカゴで貧しい移民と学生がともに暮らしながらシティズンシップを育む場として開設されたセトルメント）」「フォルケホイスコーレ（デンマークの神学者・哲学者グルントヴィの思想に根差す民衆教育の場）」「コミュニティ・オーガナイズング（市民の力を結集、組織化する社会運動の手法）」を起源とする（同）。PAでは、これらに共通する理念に沿って、個々人の経験や関心にもとづきつつ、対等な関係性を通じ、公共の理想を政治的に実現し

ていく力を得る学びが重視される。

ボイトは、1990年、ミネソタ大学ハンフリー公共問題研究所に所属しながら、若者を対象とした教育としてのPAを開始した。またボイトはそのころ、民主党クリントン政権下で「新しいシティズンシップのための白書」を編纂するグループに参画し、所与の社会への動員という意味でのボランティアとしてシティズンシップをとらえる見方を批判、「異質な他者と関わり合う政治的スキル」を育むPAの意義を主張した（同、p.xiv）。教育が共同体への忠誠や貢献の必要性と目先の課題解決のみを強調すれば、それは既存の社会の枠の中で人々が動員されることを促すだけとなる。PAの目的は、「若者が自由な主体、自分たちが暮らす世界の共同創造者として、世の中の発展、いわば『アレント主義』型のもう一つの政治の創造に取り組める機会を提供」し、「市民の体力（civic muscle）」、「市民的エージェンシー（civic agency）」の獲得を支えることにある（同）。

具体的なPAの実践では、主に小学生から高校生、大学生らが、チームで、公共的な課題（地雷問題、児童労働、LGBTの若者の権利、セクシュアル・ハラスメント、人種差別といった社会的公正に関わる課題や、壊れたトイレの仕切り壁の修理といったごく身近な問題など）に年間を通じて取り組む（同）。実際に行動するなかで、会議の進行、インタビュー、パブリック・スピーキング、ライティング、熟議といった政治的スキルや市民としてのアイデンティティを獲得していく（同）。

こうしたPAは、教育学者の小玉重夫が著書（2003）や先述の経産省報告書（2006）で紹介したことを契機に日本でも知られることとなった（小玉2020）。2013年には、当時東海大学に所属していた堀本麻由子が、全学共通教養教育におけるシティズンシップ教育を再構築するうえでPAを参考にしたいと、ボイトやその同僚でPAの実践者であるデニス・ドノヴァン（Dennis Donovan）（いずれも当時の所属はオーグスバーグ大学 / Augsburg College、現 Augsburg University）に相談し、教育・研究交流を開始した（堀本2020）。さらに2018年、PAの理念に根差す、東海大学独自の「PA型教育」と銘打ち、全学必修教育科目「シティズンシップ」「ボランティア」「地域理解」「国際理解」（2022年度のカリキュラム改訂により「シティズンシップ（現代社会と市民）」「シティズンシップ（社会参画の意義）」「地域理解」「国際理解」へ一部変更）を開講している（Horimoto & Ninomiya-Lim 2020、二ノ宮リム・池谷・田島2022）。また、立教大学でも、2016年より「立教サービスマスラーニング」の全学共通科目（選択）としてPAが導入されている（小玉2020）。今後、これら実践の評価、見直しによる、さらなる発展が期待される。

## 6 おわりに

以上、本稿は、PA型教育としてのシティズンシップ教育の意義と課題を確認するため、その背景やルーツ、発展経緯と課題について整理してきた。

持続可能な社会を担う政治的主体としてのアクティブ・シティズンシップを、教育を通じ支え、子どもからおとなを含む人々のエンパワメントにつなげることが、見通しのつかない現代



社会で強く求められている。東海大学で実施してきた PA 型教育としてのシティズンシップ育成についても国内外で注目されるが、今後、積み重ねた実践を注意深く、批判的に検討し、さらなる発展や見直しにつなげる必要がある。本稿が示したその意義と課題をふまえつつ、学内外の人々と議論し、PA 型シティズンシップ教育のあり方を提示していきたい。

## 引用文献

- ボイト、ハリー・C (著)・小玉重夫 (監修)・堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡 (監訳) (2020) 『民主主義を創り出す—パブリック・アチーブメントの教育』、東海大学出版部。
- ギデنز、アンソニー (1999) 『第三の道：効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社。
- 堀本麻由子 (2020) 「訳者あとがき」、ボイト、ハリー・C (著)・小玉重夫 (監修)・堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡 (監訳) 『民主主義を創り出す—パブリック・アチーブメントの教育』、東海大学出版部。
- Horimoto, Mayuko and Sachi Ninomiya-Lim (2020) “Nurturing Citizenship in Higher Education: Public Achievement-style Education at Tokai University,” *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No. 14, pp. 29-38
- 経済産業省 (2006)、『シティズンシップ教育宣言』経済産業省 / 三菱総合研究所。
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 小玉重夫 (2020) 「監修者解説」、ボイト、ハリー・C (著)・小玉重夫 (監修)・堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡 (監訳) (2020) 『民主主義を創り出す—パブリック・アチーブメントの教育』、東海大学出版部。
- 小玉重夫・井柳美紀・谷藤良昭・仁平貴子・田中智輝・村松灯 (2021) 「新科目『公共』は高大社の接続をどう変えるか」、日本教育学会大会研究発表要項。
- 小玉重夫・菊池かおり・ハリー・ボイト・高橋史子・堀本麻由子・二ノ宮リムさち (2019) 「課題研究：グローバル時代の教育と政治 (Education and Politics in a Global Age)」、*教育学研究*, Vol.86, No.1, pp.62-67.
- 日本弁護士連合会 (2016) 『高等学校等における政治的教養の教育等に関する意見書』(6月21日)。
- 日本学術会議心理学・教育学委員会 (2016) 『18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—』市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会。
- 二ノ宮リムさち (2022) 「ポストコロナにおけるアクティブ・シティズンシップと生涯学習・社会教育」鈴木敏正・朝岡幸彦編著『社会教育・生涯学習論 (改訂版)』学文社。
- 二ノ宮リムさち・池谷美衣子・田島祥 (2022) 「全学必修シティズンシップ教育科目の遠隔実施における課題と可能性：教員アンケートをもとに」東海大学スチューデントアチーブメントセンター紀要、2022. Vol.6, pp. 31-52.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) 1998, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship, 22 September 1998*, London.
- 寺島俊穂 (2009) 「市民活動とシティズンシップ」、*関西大学法学論集*, Vol.58, No.6, 1015-1066.

シティズンシップ教育とパブリック・アチーブメント

氏井紅葉 (2022) 「イングランドにおけるシティズンシップ教育の変容: アクティブ・シティズンシップ教育から人格教育へ」, 上智教育学研究, Vol.35, pp.59-72.

UNESCO (2020) *Education for Sustainable Development: A Roadmap*.

UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together – A new social contract for education*.