

## 公民的分野

日本文教出版株式会社

# 新学習指導要領に基づく公民的分野の指導上の課題

弘前大学 猪瀬武則

本稿は、2008 年 3 月に公表された新学習指導要領社会科・公民的分野の指導上の課題を論じるものである。

9 年前の 1999 年 4 月、柿沼利昭氏は、本稿と同タイトルの論考を執筆され、いくつかの懸念をされた<sup>1)</sup>。特に、3 学年への歴史的分野の持ち込みによる公民的分野の圧縮化への懸念を想起したい。このたびの改訂で、その懸念が益々助長される可能性があることを筆者も加えたいところである。現行学習指導要領より時間数は 15 時間増えたものの、その割り振りから歴史的分野が 3 年 1 学期になだれ込み、公民的分野を圧迫しそうだからだ。公民的分野の教育の真価と必要性が問われている。

そもそも公民的分野の重要性を教育課題として論じるならどのようなものになるだろうか。

第一に、教育課程全般にわたる「習得・活用・探究」、「解釈・説明・論述」の育成などの課題がある。これらは近年の学力低下論、PISA の読解力調査での懸念、日本語力低下への対応であろう。しかし、本来、社会科成立以来の本分として、特に公民的分野でこそ担われなくてはならない課題である。この課題に、公民的分野の教育ではどのように答えることができるのか。特に見方や考え方の内実が提示されたことが重要な点である。

第二に、現代的な課題としての法教育、経済教育、財政や社会保障（年金）をいかに教育するかという課題である。これらは、裁判員制度のように明確に書き込まれた部分もある一方で、騒がれた「金融教育」の文言など一切盛り込まれなかったものもある。しかしそれについては消費者自立、税や貨幣などの文言の追加で一定の意味も付与されている。

第三に、文化の扱いが復活・拡充したことである。「科学、芸術、宗教」との関連、「伝統・文化」の歴史的分野との関連など、単なる復活ではなく、新たな意味が付与された課題として論じなくてはならない。

そこで、本稿では、はじめに目標・内容・方法にわたる、現行版との異同を確認し、その内容と関連させて、伝統文化、法教育、消費者教育などのトピックに関連させつつ、先に示した「習得・活用・探究」、「解釈・説明・論述」などの学習方法の課題を論じることとしよう。

## 1 目標の異同一見方や考え方の明示

目標については、現行版と同様 4 つの目標からなる。それは、政治的、経済的、国際的な内容を理解・思考・態度の側面から育成しようとする 3 つの目標と、技能と関連させて能力と態度を育成する 1 つの目標である。教えるべき理解目標と能力・態度目標は、基本的にはほぼ同じである。

唯一の異同であり、際だった特徴は、「現代社会についての見方や考え方の基礎を養う」という文言の付加である。次章の内容で詳説するが、目標レベルに「見方や考え方」が明示されたのは初めてではないだろうか。

今次学習指導要領改訂で焦点となっている「習得・活用・探究」、「解釈・説明・論述」と深く関連する「思考判断」の育成、演繹的な思考力育成を強調したものであるといえよう。

思考判断に関しては、これまでも目標の(4)で「多面的・多角的に考察し」、「公正に判断する」能力と態度の育成が、資料収集の「技能」などとともに、明示されていた。しかし、このたびの学習指導要領で付加されたのは、「現代社会について」と限定しており、逆にいえば、「現代社会」を分析する視点、見方や考え方があるということである。この内実に関しては、次章以降の内容で吟味することとしよう。

## 2 内容項目の中心点—見方や考え方と文化・法・経済

大項目が 4 つとなったのは 1969 年版（昭和 44 年）以来である。もちろん、内容構成は、その時代とはまったく異なり、むしろ現行学習指導要領と同等のものである。すなわち、(1) 私たちと現代社会、(2) 私たちと経済、(3) 私たちと政治、(4) 私たちと国際社会の諸課題であり、従来中項目であった「国際社会」が大項目へ格上げになり 4 項目となった。

いずれも「私たち」と「学習対象」が並列となり、生徒の主体を強調しているといえる。また、次章でも述べるが、これら 4 つの項目には一定の順序性が想定される。すなわち、「習得(1)」→「活用(2)(3)(4)ア」→「探究(4)イ」の構造であり、硬直的・固定的に扱うべきではないものの、年間計画を立てる上で一定の指標になってよいはずである。

### (ア) 私たちと現代社会

#### ① 見方や考え方の実質化

現行の「現代社会と私たちの生活」の部分が、全面的に改訂された項目である。

目標でも触れたが、「見方や考え方」が強調されるだけでなく、「対立と合意」と「効率と公正」という「概念」が提示された。

見方や考え方は、それを分けて説明する主張もあるが、一般的には「概念的枠組み」として説明される。これは、事象を見るための「理論」であり、それによって事象を切り取り、説明することが可能になる。

従来は、見方や考え方が強調されることはあっても、その内実としての概念が提起され

ておらず、その育成の方向性は多種多様であるともいえたが、今次改訂では、明確に概念が提示され、指導の指針が明らかとなった。

しかしながら、問題もある。「対立と合意」が対概念であり二項対立での操作が可能だが、「効率と公正」は対概念ではないというものである。一般に、前者が法律的、政治的な場面で使われる概念である一方で、後者は、経済的な場面で使われる。

例えば、「対立と合意」では、国際政治での「紛争」などでの概念であるといえる。一方、後者は、市場の効率を確保しつつ、その歪みを匡すという意味がある。しかし、その場合であるなら公正ではなく、Equity の訳語としての「衡平」が望ましい<sup>2)</sup>。この項については、いわゆる公平、正義の問題とも絡み、「科学的概念」を越えた「価値」の論議に発展せざるを得ない。アリストテレスの定義した「配分的正義」「調整的正義」などの概念による倫理的分析的見方<sup>3)</sup>、「ロールズの原理」に見られるような格差を調整する「正義」と一体化した見方や考え方<sup>4)</sup> など、方法は多様であろう。

いずれにせよ、『学習指導要領解説』で、さらに概念の内実が記述される可能性もあるが、「個人の尊厳と両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任」の部分でセットとなって記述がある点が気になるところである。

## ②文化の扱い

伝統と文化については、1989（平成元）年版学習指導要領までは盛り込まれていた文化の復活とも考えられる。となれば、生活文化、年中行事、通過儀礼などの扱いとなる。しかし、ここでは、内容の取扱いに「科学、芸術、宗教」を扱うとあるように、きわめて限定された扱いが望まれており、単に日本文化ということに終始するものはないことが了解されよう。

また、宗教の指す意味が、「世界宗教」としてのキリスト教、仏教、イスラム教などとの関連としてあるのであれば、これまでも文化との関連で扱われてきた地理的分野などの扱いとどのように異なるのか吟味されなくてはならない。

当然のことながら、高校「現代社会」での 1978 年発足以来の文化の扱いは、文化相対主義などによる異文化理解の論理であったが、どのような概念と共に実質化されるのか、『解説』が待たれるところである。

## (イ) 私たちと経済—さらなる市場と財政の強調

### ①市場と貨幣の強調

「市場の働き」が中項目のタイトルとなり、「市場の働きにゆだねることが難しい」部分に、政府が関与するという図式の強調がなされた。この部分は、現行学習指導要領『解説』の記述を、学習指導要領に「格上げ」したともいえる部分である。

この項目に関しては、内容の取扱いの「加筆部分」に検討の余地がある。

前半の「市場の働き」に関しては、内容の取扱いには「市場における価格の決まり方や資源の配分について理解させること。その際、市場における取引が貨幣を通して行われて

いることに気付かせること。」となっている。従来も「価格の働き」は強調されていたが、ここにある文言は、現行版『解説』の「人的物質的資源を効率よく配分」などが、引き出されてきたともいえる。いわゆる経済的な見方や考え方の根幹をなすものといえよう。

また、「市場における取引が貨幣を通して行われている」という部分については、面妖だと思われる方もおられよう。なぜなら、「貨幣」を通さないなら、物々交換か？略奪か？というレトリックも成り立つからだ。生徒たちが生きる社会では、貨幣は前提であり、所与である。この文言によって、「お金の種類」としてさらに細分化された学習が促されるのだろうか。

現在でもプリペイド、電子マネー、デビットなどの決済手段は教科書に盛り込まれている。紙幣（銀行券）、硬貨、預金通貨などの種類や機能（交換、貯蔵、価値）などの「体系」が学習対象となるのであれば、それは「金融教育」や「経済教育」ではなく煩瑣な「知識暗記」学習になりかねないため、注意が必要である。経済の仕組みや働きを学ぶ上で銀行券の意味（これも従来から行われてきた）、現象面としての「多様な決済手段」としての事実の確認となるのか、いわゆる「仕組み」理解に迫る配慮が必要である。

貨幣論は、従来マルクス経済学と近代経済学で対立した見解<sup>5)</sup>があり、よもや、そうした議論を想定したものでないはずであり、あるいは岩井克人氏の提起した貨幣論<sup>6)</sup>なども射程に入れるのであれば、無用の学習の肥大化を恐れるものである。

## ②財政の強調と少子高齢社会

平成元年版や現行版では、財政に関して、「財政収支」「財源の配分」という記述がなされてきたが、ここでは、「財源の確保」という積極的な記述がなされた。

確保とはすなわち「徴税」ということになるだろう。また、『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』<sup>7)</sup>（以下、まとめ）でも強調された「納税者としての自覚を養う」ことについては、従来通りの租税の意義が記述されている、というわけにもいかないだろう。「収支や配分」から「確保」への転換拡充として、公債や財政規律から、増税も含めた議論を教育する意義を求めているともいえる。

なお、財政と少子高齢社会が関連させて記述されている。年金問題も含めて、社会保障の在り方をどのように設計すべきかを財政の視点からも考えうる留意ともいえよう。

## ③消費者保護から自立へ

「消費者の保護」については、平成元年版以来、消費者教育の必要性が強調されてきた。現行版では「消費者行政」に限定し、その中心部分は家庭科で行うように厳選がなされた。しかし、このたびの改訂では、消費者の自立の支援なども含めた消費者行政を取り扱うことが内容の取扱いで明示された。

このことについては、昨今の「偽装」問題を踏まえた構成は予想されるものの、何より、「消費者基本法」に基づいた構成を注視すべきだろう。消費者の自立のための教育に関しては、その内容項目が「安全」「契約・取引」「環境」「情報」<sup>8)</sup>と設定されている。その趣旨は、ただひたすら受け身で保護を受けるだけの主体から、積極的に望ましい消費社会の

形成，社会参加が企図されており，従来の「詐欺的商法」の学習に加えて，経済的な見方や考え方を活用した合理的意思決定などの学習が必要になってくるであろう。

#### (ウ) 私たちと政治—法教育

この大項目では、「法に基づく公正な裁判の保障」に関連させて，裁判員制度について触れるように，内容の取扱いで強調されている。平成 21 年度から導入される国民的課題であるから当然のこととはいえ，同時に，「法に基づく公正な裁判の保障」が「国民の権利を守り，社会の秩序を維持するために」あると加えられた点の内容的な意味を『解説』で確認したいところである。

裁判員制度の意味合いについて，筆者は次のようにとらえている。すなわち，国民による「妥当な判断」ということであり，国民主権や民主主義に繋がる考え方が，今回の裁判員制度の本質であるというものだ。ところが，新たな制度が取り入れられると，その制度「のみ」を学習内容としがちで，その仕組みがどのようなもので，どのように行われるのかが焦点となってしまう。確かにそれは必要なことではあるが，この裁判員制度では，むしろ先に示した国民主権や民主主義理念の体现の側面があることに留意すべきであろう。

なぜなら，国民が裁判官と同格となって，裁判に参画（参審）することになるからだ。なぜ，それが民主主義や国民主権の理念の体现なのか。それは，国民にとっては「厄介」な裁判員となることによって，法の支配の意義を実感し，「法の消費者」となることができるからである。三権に対する委託民主主義から，参加民主主義への転換。それが最終目的であるからだ。

制度のみの学習から，市民が私的利益，特殊利益を超えて，「公共精神」を発揮する場になるような設計が必要だろう。

#### (エ) 私たちと国際社会の諸課題

この大項目は従来から，国際平和や国家主権，国際協調，及び地球規模の問題群としての環境エネルギー問題であった。

肥大化していた昭和 44 年の学習指導要領以来，昭和 52 年の学習指導要領で劇的な精選がなされた際に，「国際協調」や「国際連合」の文言は，内容ではなく「内容の取扱い」で指定されていたものが，このたびは，内容そのものに記述されたのである。

そして，中項目の「よりよい社会をめざして」の新設によって，「持続可能な社会」の形成のために，「探究」させ「まとめ」させることによって，あたかも卒業論文を完成させるような終結となっている。従来の，「地球規模の問題群を考える」とは大きな隔りがある。

それでは，これら探究を保障する学習とはどのようなものだろうか。

### 3 習得・活用・探究による学習活動—ゆるやかな回路と相補性

基本的基礎的な知識を習得し、それらを活用して思考・判断・表現をし、さらに探究へ発展させるという「回路」は、ある意味で「分かりやすい」学習過程である。

用語も含めて、基礎基本的な知識があり、それらを反復・暗記して、そこから「問題」を考える（探究する、問題解決・課題解決する）というパターンは、その通り行われるかどうかは別として、教師のなじみやすい指導過程だからだ。

しかしながら、本来、探究の過程はそのようなものではないはずである。日文では、社研センターの活動と共に、探究学習を推奨し、その学習過程を重視してきた。したがって、これらの学習は一連の過程であり、習得のみがあったり、活用のみがあったり、いわんや、それらの後に、探究が始まるとはとらえないだろう。

この点で、今回の改訂に当たって『まとめ』では、習得・活用・探究を、基礎基本から発展へという方向性と、その相互作用としての相補的方向性を兼ね備えているとあってよいだろう。

前者の方向性は、教科での「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「レポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動」によって、「総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動」を可能にする一連のプロセスとして、学校教育全体の中で果たされるものとして説明されている。

一方、これらを「役割分業化」「固定化」するのではなく、「教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は、決して一つの方向で進むだけではなく、例えば、知識・技能の活用や探究がその習得を促進するなど、相互に関連し合って力を伸ばしていく」とするように相補的なものとしてもとらえている。

公民的分野においては、大項目レベルで習得・活用・探究の回路があるように推測できることを先に述べた。すなわち、大項目(1)で、見方や考え方を習得させ、(2)(3)(4)のAで活用を図り、(4)のイで、卒論をまとめる到達点のようなものである。

しかし、冒頭にも申し述べたとおり、習得・活用・探究を、そうした固定的で直線的な回路としてみることは妥当とはいえないだろう。それらは、一連の回路でもあり、相互作用でもあり、個別的に取り組むことも可能な、多様で豊饒な学習過程なのだ。柔軟な対応を望みたいところである。

#### 4 思考力・判断力・表現力を育成するための解釈・説明・論述

そもそも、習得・活用・探究の学習過程を組織する根本は、思考力・判断力・表現力の育成であり、そのためには読解力に限らず、言語力が必要である。それは、解釈・説明・論述という形式で具体化される。

社会科教育の世界では、従来、説明理論（ヘンペル）、理解理論（ディルタイ）など、それぞれ、科学理論教授と主体的認識形成などの認識論や目標論の論争がなされてきたが、ここでは、そうした根底的な議論に深入りするのではなく、思考力・判断力・表現力を行

動レベルで確認するための指標として、解釈・説明・論述という形式をとらえた方がよいだろう。

解釈は、その意義などを理解するものであり、説明は因果関係などを推測することであり、論述は記述にとどまらず論理的に筋道を立てて表現することである。

これらを知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等をはぐくむための具体的な学習活動として、『まとめ』では、次のように具体化する。

- ①体験から感じ取ったことを表現する
- ②事実を正確に理解し伝達する
- ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④情報を分析・評価し、論述する
- ⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

いずれの技能も、社会科に必須の技能である。裁判の傍聴にせよ記述・分析の前に、その場に臨んだことで得られる何かがあるはずである（①）。シミュレーションやロールプレイなどのワークショップ型の授業では、必ずディブリーフィング（ふり返り）が必要になる（⑥）。そもそも、「見方や考え方」を習得して、事象を説明・推論することが③であり、これが公民的分野での中心的な学習活動である。例としては、「需要、供給などの概念で価格の変動をとらえて生産活動や消費活動に生かす」とされているのである。

## 5 おわりに

以上、新学習指導要領・公民的分野の指導上の課題を、目標・内容のトピックから論じ、その方法としての習得・活用・探究の学習過程、それらを支える解釈・説明・論述の具体を検討した。

『解説』が出ていない時期に懸念やら推測やらをすることは、いささか、先走りのそしりを受けかねない危惧もある。しかしながら、既に、改訂に向けての様々な教育活動は始まっているし、当然のごとく、こうした懸念が現実にならないための工夫は図られねばならない。なにより、学習内容や方法に関する議論が、的外れでないことを祈るばかりである。

ともかく船出の方向は見えている。ようは船に帆を張り、その帆が 撓んでも、風をはらんでも、前を見据えて進むことだ。次の港までか、あるいは、大陸発見までか……

註

- 1 柿沼利昭「新学習指導要領に基づく公民的分野の指導上の課題」『新学習指導要領を読

む』日本文教出版，1999

2 アラン・S. ブラインダー（佐和隆光訳）『ハードヘッド ソフトハート』TBS ブリタニカ，1988

3 猪瀬武則「公平か不公平かのモノサシから考える習慣」『教育科学社会科教育』4月号，2008

4 ジョン・ロールズ（田中成明・深田三徳・岩倉正博・守屋明・平野仁彦訳）『公正としての正義』，木鐸社，1979

5 貨幣論は，マルクスの貨幣自体の商品性から一般的価値尺度として説明する金属主義と，近代経済学からの一般的交換，流通価値にもとめる名目主義の二つがある。しかし，こうした議論は，教育課程構成上意義があるとは思えない。たしかに，次に示す岩井の貨幣論からは，マルクスを批判的に辿りながら「経済の本源的考察」ができる論考として評価できるだろう。しかし，これには構成上多くの注意が必要であり，インフレやデフレ，景気変動などの国民経済の学習，為替などの国際経済学習などすら十分で無い状態でどのような扱いを可能とするのだろうか。

6 岩井克人『貨幣論』筑摩書房，1993

7 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』文部科学省，2007

8 平成 16 年に消費者基本法が，従来の消費者保護基本法を改題して，施行。従来に比較して，消費者の「自立」という点をより明確化した。さらに平成 17 年「消費者基本計画」が閣議決定され，消費者教育の体系化について，「消費者教育を幅広く，かつ，効率的・効果的に実施していくために，広く関係機関の協力を得て，消費者教育の体系化を図り，これに基づく消費者教育の推進方策について検討する」こととして，本文で示した 4 領域を確定し，それぞれの目標と内容を策定している。財団法人 消費者教育支援センター編『消費者教育体系化のための調査研究報告書』を参照されたい。次の URL からダウンロード可能である。

<http://www.consumer.go.jp/seisaku/shingikai/20bukai3/file/shiryo5.pdf>