

主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望

Challenges Facing Civic Education in Secondary Schools and Prospects for curriculum and Instruction Reforms from Perspective of Students' Sovereignty

桑原敏典

(岡山大学)

キーワード：中等公民教育，主権者教育，市民的資質

Key Words：Secondary Civic Education, Citizenship Education, Citizenship

I. はじめに

本研究の目的は、中等公民教育の課題と改革の方向性を、『社会系教科教育学研究』誌上の議論をふまえて明らかにしていくことである。その際、特に主権者育成の視点から中等公民教育の役割を見直し、そのような社会的要請に応えるためには、中等公民教育はどのように変わらなければならないかを論じていくことにする。

『社会系教科教育学研究』は、それを発行している社会系教科教育学会の性格を反映し、執筆者に教育現場で実際に活躍している教員が多く、論文の内容も実践的であることが特徴である。このような性格を明確に示したのが、2001年に発行された第13号のシンポジウム特集号である。そして、この特集号に掲載された論文は、社会系教科の本質に関する議論に転機をもたらすことになった。本稿ではまず、この特集号における議論を振り返り、それが中等公民教育の見直しにどのような示唆を与えるかを論じていく。そのうえで、主権者教育という視点から捉えた中等公民教育の課題を示し、改革の方向性について近年の『社会系教科教育学研究』に掲載された論文を手がかりに考察する。

ここで主権者教育という視点にこだわるのは、18歳選挙権時代を迎えて、公民科を含め社会系教科に期待されるものが変わってきているからである。主権者育成を目指した中等公民教育は、主権者としての資質育成により直接的に関わり、学習者である子どもの期待に応え、子どもを取り巻く状況をふまえたものに変わっていかなければならない。『社会系教科教育学研究』誌上に掲載された論文を手がかりに、この課題を解決していくことが本稿のねらいである。

II. 社会系教科における市民的資質育成論

2001年10月に発行された『社会系教科教育学研究』第13号は、その年の2月に開催された研究発表大会のシンポジウムで特集を組み、シンポジウ

ムに登壇した4名の研究者の論稿と、シンポジウムの指定討論者を含む3名の討論論文を掲載した。このシンポジウムは、従来、抽象的な議論に陥りがちであった学会のシンポジウムの問題点をふまえ、登壇者が自らの授業構成論を論じるだけでなく、それを具体的に示す授業案を同時に提示するというスタイルをとった。今では、多くの社会科学の学会において当然となっているこのスタイルは、確かこの大会で確立したように思う。シンポジウムをコーディネートしたのは、当時兵庫教育大学に務められていた中村哲氏と草原和博氏であるが、両氏の見解の明には感服するばかりである。

ただし、この大会の意義は、新たなシンポジウムのスタイルを確立したということだけではない。社会系教科教育研究のその後の議論の方向性を決定づけるという大きな役割も果たした。シンポジウムのテーマは、「社会科授業論のニューウェーブ—これまでの授業ではどうしていけないのか、これからの授業をどのようにするか—」であった。そして、当時、注目されていた佐長健司、豊嶋啓司、吉村功太郎、溝口和宏の4名の研究者が登壇をした。中村氏、そして草原氏によるこの4名の登壇者の選択があったからこそ、後世に語り継がれるこのシンポジウムの議論が生まれたと言っても過言ではない。佐長は、討論やディベートを用いた社会科授業の提唱者として注目されていた⁽¹⁾。豊嶋は、構成主義的アプローチに基づく意思決定学習論を唱えていた⁽²⁾。吉村は、合意形成能力の育成を社会科授業論としていち早く主張していた⁽³⁾。また、溝口は、開かれた価値観形成論の提唱者として注目されていた⁽⁴⁾。このように、当時、新たな社会科授業論を展開していた新進気鋭の研究者が、まさにニューウェーブとして登壇し、それぞれの論を具体的な授業案を提示しながら展開したのである。シンポジウムの議論は白熱し、その熱気は、シンポジウム終了後も学会の会場のあちこちで繰り広げられた参加者同士の議論に引き継がれていった。

第13号に掲載された、それぞれの登壇者の論稿は下記の通りである。

- ・佐長健司「議論による社会的問題解決の学習」
- ・豊嶋啓司「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」
- ・吉村功太郎「社会的合意形成を目指す授業—小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」
- ・溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育：社会の自己組織化に向けて—単元「私のライフプラン—社会をよりよく生きるために—」の場合—」

佐長は、従来の意思決定など従来の価値認識に関わる授業構成論は、個人に焦点をあてたものであり、公的な社会の形成者の育成にはふさわしくないとし、「学習者に公的な社会形成の資質育成を図る」議論を中心とする社会科論を提唱した⁽⁵⁾。豊嶋は構成主義の立場から、従来の社会科授業論が、学び手が自己と社会を結びつける手立てとしては十分に機能していないとして批判し、社会的文脈に自己を位置付ける授業構成論を唱えた⁽⁶⁾。吉村は、子どもが論争問題の解決策を考えようとして評価していく社会的合意形成を目指す社会科授業が、具体的にどのようなものであるかを論じている⁽⁷⁾。最後に溝口は、社会生活についての自己決定から自己の社会構想へと至る授業構成の方法を、自らのライフプランを構想するという授業開発を通して明らかにした⁽⁸⁾。

以上の4者の論に対して、指定討論者であった池野範男と峯明秀に加えて、森分孝治の3者による次のような討論論文が第13号には掲載されている。

- ・池野範男「真理性か正当性か、市民の基礎形成か市民形成か」
- ・峯明秀「価値観育成授業論の課題」
- ・森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」

佐長、豊嶋、吉村、溝口のパネリスト4者の論は、構成主義を背景とし、市民的資質育成をめざし価値観形成に関わる点で共通しているものの、峯が指摘しているように民主主義社会の形成者育成のために選択した方法や、学習対象と学習者との関係において違いが見られる⁽⁹⁾。従来の社会認識形成を中心とする社会科授業構成論に対して、ニューウェーブとされる4者の論が具体的にどのようなものを明らかにし、授業構成論としてより優れたものはどれかを検討することがシンポジウムの趣旨であった。この議論をきっかけに、それらの論は、社会認識形成を中核とする社会科授業論の対抗軸としての地位を確立しただけでなく、むしろそれを凌駕するものとなっていった。

しかし、ここで問題にしたいのはシンポジウムで議論された個別の授業構成論ではない。このシンポジウムがもたらした影響は、社会科授業構成論を語る基盤を転換したところにもある。この議論の前に、すでに価値観形成論や意思決定論は注目されていた。そして、社会科の役割は、「社会認識形成か、市民的資質育成か」ということが議論されていた。例えば、片上宗二は、両者を切り離すか、関連付けるかによって、それまでの社会科論を類型化している⁽¹⁰⁾。しかし、『社会系教科教育学研究』第13号の議論は、市民的資質育成をめざした教科として社会科を明確に位置付けた。それによって、社会科の目標に関する議論は、「社会認識形成か、市民的資質育成か」という二元論から、市民的資質育成に社会科がどのように関わるかという一元論に基づく議論に転換していった。そして、社会科をめぐる議論は、市民的資質それ自体の中身の議論と、社会科と他の教育活動との関係の議論になっていくのである。このことは、討論論文の森分と池野の論によく表れている。

森分は、パネリスト4者の論の基盤には共通の市民的資質像があるとしたうえで、市民的資質の構造を明らかにしている。森分の示した市民的資質は社会認識体制、感情、意志力の三つの要素で構成され、市民的活動の基盤となる力である⁽¹¹⁾。森分の示したこの市民的資質の構造は、その後、多数の論文で引用されることになる⁽¹²⁾。さらに、森分は、「社会科は社会認識形成中心でいくべきか、市民的資質育成中心かという問いは不適切である。…(中略)…問いは、社会科は市民的資質育成のどこまで関わるのか、に換えられるべきである」と述べている⁽¹³⁾。そのうえで、市民的資質育成は社会科固有のものではなく、学校における他の教育活動は地域でも行われており、社会科での市民的資質育成は、それらと対抗するものでなければならないとし、「社会科教育は、こうした市民的資質教育の大きな構造のなかで、自己のアイデンティティを確立してゆかねばならない」と述べている⁽¹⁴⁾。

池野も同様に、社会科の本質が市民的資質育成にあるとするが、その捉え方は森分とは異なる⁽¹⁵⁾。池野は次のように述べている。

これらの議論において、社会科の本質が市民性 (Citizenship) の育成にあると確認されるだろうが、その育成は市民の基礎形成を行うのか、市民そのものとして行うのか、の対立を生み出し、より深いフォーラムへと進むだろう⁽¹⁶⁾。

このような池野の主張は、森分と似ているようで異なる。池野は、この討論論文の中では自らの学

力論を提示していない。ただ、別の論文で述べている池野の学力論は、森分の市民的資質の構造とは異なり、資質を要素に分けるのではなく一体のものとしている⁽¹⁷⁾。市民的資質を要素に分けて、それにどこまで関わるかを論じ、社会科の独自性にこだわった森分に対して、池野は、それに直接的に関わるかどうかという点から社会科の本質を論じ、独自性にこだわらず「1教科を越えた広領域、あるいは学校のコア領域としてその育成を図る」可能性も示したのである⁽¹⁸⁾。

以上のように、『社会系教科教育学研究』第13号は、社会科の本質論において、それまでの社会認識か、市民的資質育成か、言い換えれば事実か、価値かという二元論に基づく議論に終止符をうつ役割を果たした。そして、社会科を、市民的資質教育を担う教科として明確に位置付けようと、議論を市民的資質の中身や、社会科と市民的資質育成を担う他の教育活動との関係に関するものへと転換していったのである。この議論は、主権者教育が求められ、その役割を学校教育において中心的に担うことが社会系教科に期待されるようになった今、再び注目されている。つまり、主権者として求められる資質は何か、社会系教科はそれにどのように関わるべきなのかということが、今、問われているのである。

2015年に改正公職選挙法が公布され、選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられた。これによって、高等学校3年生も、18歳になれば投票が可能となった。実際に、それが適用されるようになった2016年には、主権者教育への取り組みが全国で注目されることとなり、文部科学省も総務省と協力して、高校生用の副教材『私たちが拓く日本の未来 有権者として求められる力を身に付けるために』を作成し、全国の高校生に配布した。さらに、2018年には高等学校学習指導要領が改訂され、公民科においては「現代社会」に代わり新科目「公共」が設置されることになった。この「公共」には、主権者教育としての役割が強く期待されている⁽¹⁹⁾。このような状況は、先に紹介した池野の論をふまれば、社会科に市民性育成がより直接的に求められ、市民そのものを育てることが期待されるようになったことを意味している。このような社会的要請をふまえて、社会系教科のあり方に関する議論は新しいステージに入ったと言える⁽²⁰⁾。次章以降、主権者育成という視点から捉えた時、今の社会系教科、特に中等公民教育にはどのような課題があり、どのように改善すべきなのかを論じていきたい。

Ⅲ. 中等公民教育の課題

1. 目標論上の課題

主権者育成を目指すことで、従来、市民的資質育成を目指していた社会科が大幅に変わるというわけではない。市民としての資質の中でも、政治への参加意識や参加のために必要な資質の育成がより強調されるようになるということである。したがって、主権者を育成するということはシティズンシップ (citizenship) すなわち、市民的資質 (市民性) を育成するということに含まれる。

問題は、やはり、その中身である。Ⅱ章で検討した森分の論によれば、市民的資質の中でも社会認識の形成が中心となり、社会科は科学的な社会認識の形成を目指す教科として位置付けられる。この点については、例えば、森分は、「民主主義社会における社会科は、市民的資質教育の中で科学的な社会認識形成を通して子どもの精神を現存の社会から解放させる役割を担っている」と述べている⁽²¹⁾。一方、池野は、市民社会科を主張し、その目標については、次のように述べている。

市民社会科の目標原理は、社会秩序の構成、再構築である。市民社会科論はこれまでの社会科論のように、社会認識形成とか、市民的資質育成とかの二分論的目標論に立たない。媒介的目標論に立つ⁽²²⁾。

そのうえで、池野は、「社会の構成も、再構築も社会参加の第一歩だということになる」と述べ、市民社会科が「人と人との関係において学習者が共通で共有できる世界をつくり、社会の一員である市民として関係し、社会を作る第一段階の参加を進めるのである」と主張している⁽²³⁾。その参加のために必要なものが、議論の論理であるとし、池野は、トゥールミン図式に基づく学習原理を提案した。社会を科学的な社会認識に基づいて冷静に捉える社会学者を市民のモデルとしたのが森分であるとしたら、民主的な議論を通して社会のあり方を方向付ける決定を成す、議会で活躍する議員をモデルとしたのが池野であるとも言えよう。社会科教育研究においては、これら二つのモデルが社会科の目標論に関する議論の大きな流れを作ってきたと言ってもよいが、その他にも多数の社会科論があり、それらはいずれも森分や池野同様に、子どもが目指すべき市民像をモデルとして掲げている⁽²⁴⁾。問題は、それらのモデルを子どもがそれを意識し目指すことができるように学習が構成されてはいなかったということと、モデルが唯一それしかないものであるかのようにされていたことである。学習者にどのような市民を目指すべきかということが明示されず、教える側が設定した理想的な市民像が唯一のモデルとされ、他に選択

の余地がないかのように学習が組まれていたことが、目標に関する従来の社会科の課題であると言えるのではないか。主権者として社会や政治に関わる方法は多様である。その方法は、政治に関わって何を実現したいかということによっても異なる。主権者育成を目指した社会科は、学習者のニーズに合った多様な市民像を提示できるものでなければならぬのではないか。

主権者育成という視点からみた社会科、中等公民教育の課題は、目標とすべき主権者としての姿が学習者に明示されていなかったことと、目標となるモデルが、理想とする唯一のものであるかのように位置付けられ、学習者が自らの意思に基づいて選択できるものになっていなかったということである。

2. 内容論上の課題

主権者として社会に関わり、政治に訴えようとする場合には、必ず何か実現したい目的がある。主権者としての行動は、必ずこの目的によって導かれている。したがって、主権者育成という視点から捉えた時の社会科、中等公民教育の内容は、学習者が自らの目的にそって何を学ぶべきかを選び取ることができるものでなければならない。このことは、教える側があらかじめ教育内容を選択し設定するということを全面的に放棄するということでは決してない。もしそうであれば、カリキュラムを設計することすら困難となるであろう。そうではなく、主権者として実現したいと思っている目的にそって、学習者が学ぶべき内容を選択する余地を作るということである。そして、そのために必要なことは、学習者が、常に「何のために学ぶか」という目的を意識して学習に取り組むことができるように教育プログラムを設計することである。

「何のために学ぶか」を学ぶ側に意識させるということは、決して、たんに「授業のめあてをはっきりさせる」ということではない。そのようなことは、授業づくりの第一歩であり、教育実習等においても指導されていることである。主権者育成の立場から考える「何のために学ぶか」とは、今学んでいることが主権者としての活動にどのように関連し、役立つのかを吟味しながら学ぶということである。森分の科学的社会認識形成を目指した社会科論では、社会諸科学の成果としての法則・理論が学ぶべき内容であった⁽²⁵⁾。池野の市民社会科論では、市民社会を作っている社会秩序が内容であり、「私たちがつくり私たちを規定している社会の秩序を社会の要素間の関係や構造として、子どもたちに見えるようにするとともに、つくり得る、変更し得ることを教える」とされてい

た⁽²⁶⁾。いずれも、主権者として学ぶべきものであることは間違いないが、それを学ぶことによって主権者として何を実現していくかという目的を学習者が意識できるという点の配慮は十分ではなかった。学習者が主権者として自分が実現したいこと（目的）に合致した内容を設定できることが、主権者育成という視点からみた中等公民教育の課題なのである。

3. 方法論上の課題

2で述べたように、内容が学習者の目的意識に合致しているのと同様に、方法も合致したものでなければならない。主権者育成としての教科の学習は、主権者として学習者が活躍する生活の場と切り離され、授業のためだけに用意されたものであってはならない。主権者としての生活の延長線上に、主権者育成の学習は位置付けられなければならない。それにもかかわらず、従来の社会科論においては、学習者の生活の場、学習者のおかれている状況への配慮が十分ではなかったのではないか。

学習者のおかれている状況へ配慮するとはどういうことであろうか。それは、下記の二点に要約できる。

- 主権者としての活動への意欲を喚起し、興味や関心を引き出すもの。
- 主権者としての自らの活動の効果を十分に実感できるもの。

前者は、学習者が主権者として何を実現したいかという明確な目的意識を持つことができるように学習を構成するということにつながる。後者は、学習の成果を、個人の内なる成長の実感として捉えさせるだけではなく、外の社会との関係において、何かを達成した、あるいは、何かに貢献したという実感が持てるようにするということである。「分かった」、「納得した」、「できた」ということだけではなく、自分の活動が他者や社会にどのような影響を与えたか、自分の活動によってそれらがどのように変化したかを確認できるような学習を方法的に組み込んでいくことが必要ではなかろうか。

以上のように主権者育成の視点からみると、現在の社会科、中等公民教育には、目標、内容、方法のそれぞれのレベルで課題があることは明らかである。このことは、従来のように市民としての基礎的な知識や技能、主権者として活躍するための基礎的な資質を育成することが社会科に期待されていたのであれば、大きな問題ではなかったかもしれない。しかし、18歳という高校三年生の段階で大人と同様の政治的な判断が期待されるようになった今、社会科、特に中等公民的教育は、よ

り直接的に主権者育成に関わることが求められるようになってきている。そのような社会的要請に応えようとするれば、従来の社会科学論では十分とは言えない⁽²⁷⁾。18歳選挙権時代を迎えた今、社会科学特に中等公民教育には、主権者育成を学校そして社会において中心的に担うことが期待されており、それに応え得る改革が必要なのである。

Ⅲ. 中等公民教育の改革への展望

Ⅱ章で述べた課題に応え、中等公民教育を改革する方向性を示すために、本章では『社会系教科教育学研究』に掲載された以下の論文を参考に考察していく。

- ・柴田康弘（2009）市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証—中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として—
- ・土肥大次郎（2011）社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業「原発政策」の開発—
- ・田中一裕（2012）高等学校公民科における「生徒が自ら構築する合理的意思決定学習の方法論的意義」—日本の TPP 参加問題を事例として—
- ・品川勝俊（2012）生徒の当事者意識向上を意図した高等学校公民科の授業開発とその評価—単元「水資源問題」を事例として—
- ・胤森裕暢（2014）「価値観形成力」を育成する環境倫理授業の改善
- ・斉藤仁一朗・高橋雄・新川壯光（2017）理想の制度を追究する力を育てる高等学校公民科における選挙制度学習—熟議の視点に依拠した単元開発と実践を通して—

1. 学習者の関係づくりに注目した中等公民教育

柴田（2009）は、池野範男の市民社会科論に依拠しながら、社会形成力の育成を目指し、授業における学習者の対話的交渉に注目した論文である⁽²⁸⁾。柴田は、中学校の公民的分野で応用可能な「成人年齢を考える」という単元を開発し、その授業の過程における生徒の対話を分析することで上記の課題に応えようとした。

柴田は社会形成力を、「対話的交渉としての議論の過程において、構成員間における間主観的理解の成否、及びそのための諸技能」と定義した⁽²⁹⁾。そして、W・C・パーカーの論を手がかりに、対話的交渉の分析指標を作成している。開発単元の概要は以下の通りである。

(1) 単元名 「成人年齢を考える」(中学校公民的分野)

(2) 単元の展開

- ・成人は法律や辞書ではどのように定義されているか。

- ・「成人年齢引き下げ」についての議論はどのようなものか。
- ・「成人年齢引き下げ」の主張はどのようなものか。
- ・「成人年齢を引き下げべきでない」の主張はどのようなものか。
- ・「成人年齢」のあり方についてどのように考えたらいいか。議論をとして互いの見解を調整しよう。

授業では、今の社会において成人がどのように捉えられているかを確認したうえで、そのようなルール（社会秩序）がどのように作られているかを追究させている。そのうえで、最後に自分なら「成人年齢」をどのように考えるかという主張を作り、それを正当化することで子どもりの新たな社会秩序の構築を目指した。注目すべきは、柴田が対話の分析を通して、個人としてだけではなく集団として生徒がどのように成長したかを評価しようとしている点である。柴田によれば、充実した議論によって到達目標により近づいたグループにおいては、協調的なコミュニケーションスキルが駆使され、認識の共有化が図られていた⁽³⁰⁾。

主権者としての活動は、一人の個人によってなされるものではない。他者を巻き込み集団を作って活動することで社会は変わっていく。主権者育成を目指した社会科は、知識や技能をそのような他者と関わろうとする力と合わせて成長させていくものでなければならない。柴田の研究は、そのような力を社会形成力として授業の目標の中に位置付け、評価を通してのその成長過程を具体的に示そうとした点が興味深い。

2. 状況をふまえた意思決定に注目した中等公民教育

土肥（2011）は、中学校の地理的分野の授業開発を行ったものであるが、公民的分野の授業としても応用可能なものである。ここで取り上げたい⁽³¹⁾。土肥は、意思決定学習は経験や科学と調和する真理性と、公共空間でより多くの支持が得られる正当性を保障するものでなければならないとする⁽³²⁾。そして、その両者を保障するものとして、社会的意思決定の批判的研究に基づく授業を提唱している。それは、「公共空間で為された複数の社会的意思決定を分析してそれらの構成を明らかにし、自己が市民として合理的意思決定する際に、選択的に活用可能となる知識を習得させる」ものである⁽³³⁾。このようにして開発された原発政策の授業の概要は以下の通りである。

(1) 単元名 「原発政策」(中学校地理的分野)

(2) 単元の展開 (全3時間)

- ・なぜ、各国は異なる原発政策を実施しているのか。

- ・フランスは、1970年代以降に原発推進政策を進めるべきとしてきた。それはなぜか。
- ・イタリアは、1987年に原発推進政策を見直すべきとしたが、それはなぜか。
- ・イタリアやフランスと同様の決定をした国はあるか。
- ・イタリアやフランスが行った政策について、その主張に反対する意見を確認し、それぞれを吟味する。
- ・自分の意思を決定する。
- ・他者の意思決定を吟味する。

土肥の研究で興味深い点は、最終段階の自分の意思の決定や他者の意思の決定において、その決定がどのような関心や価値から導き出されたものかを検討させている点である。土肥はこれを「実践的な合理性」と呼んでいる。授業の中で為される意思決定は、社会とは切り離された学校という空間の中で、生徒の日常生活とはかけ離れた授業という場で行われる。そのことが、学習の成果が生徒の日常につながらないという結果を生んでいる。これを防ぐには、学習の成果を学校外の価値に結び付ける必要がある⁽³⁴⁾。土肥は、最終段階の意思決定において、決定者の関心や重視する価値観と決定の結果を関連付けさせることで、学んだことが社会でも活用されるように保障しようとしているのである。

3. 不確実性を前提とする意思決定による中等公民教育

提案される解決策の評価が定まらず、客観的に判断することが困難な問題は、世の中に多数存在する。そのような問題に対して、確実ではないことが分かっているながらも一応の決定をしなければならないことは決して稀ではない。田中（2012）は、そのような問題に対する意思決定力の育成を目指した授業を提案したものである⁽³⁵⁾。

田中が開発した授業の概要は以下の通りである。

(1) 単元名 「日本の TPP 参加問題」 (公民科「現代社会」)

(2) 単元の展開 (全 3 時間)

- ・ TPP, FTA, EPA の違いについて理解する。
- ・ 内閣府、農林水産省、経済産業省のシミュレーションを行ってみる。
- ・ 自分の意思を決定する。
- ・ 自分の意思決定を支持する資料や理論を探す。
- ・ 再度意思決定を行い、小論文を作成する。

不確実性を伴う意思決定は、意思決定それ自体が最終的なゴールではない。意思決定は見直され、根拠とした資料や、依拠した意思決定モデルは振り返りの中で評価される。生徒は、教師の求めるモデルにそって決定するのではなく、自らの意思決定にあった方法を見出すよう促される。不確実

性を伴う意思決定において重要なことは結果ではなく、その過程で生徒自らがよりよいと考えるものを選択していくことである。田中の提案は、知識と方法を生徒に押し付けることなく一体的に獲得させようとするもので、主権者育成のあり方を考えるうえで示唆を与えてくれる。

4. 当事者性に注目した中等公民教育

品川（2012）は、生徒の政治的無関心の問題を克服し、当事者としての意識の喚起を目指したものである⁽³⁶⁾。品川は、当事者意識の喚起のためには、身近な教材、特に生徒にとって身近な時事問題を取り上げることが必要であると主張する。そのために取り上げた教材が、水資源問題である。生徒にとって身近な経済財としての水は、限りある資源として公共性を考えさせることもできる事象である。また、そこから経済活動の自由と基本的人権の尊重の対立の中でなされなければならない社会的な意思決定について考えさせることもできる。開発単元の概要は以下の通りである。

(1) 単元名 水資源問題 (公民科「現代社会」)

(2) 単元の展開 (全 5 時間)

- ・ 水資源問題の概要についての理解
- ・ 水資源の枯渇の原因や背景、仮想水概念の理解
- ・ 水道事業 (公共財としての水) の現状や背景の理解
- ・ 商品化された水 (経済財としての水) の現状や背景の理解
- ・ 水を提供する責任があるのは企業か国家か、について考え、自らの意見を整理する。

品川は、評価にあたって、問題に対する複数の責任主体を明確にしたうえで、そのような責任が伴う理由について把握しているかどうか分析するツールを提案している。そのうえで、評価の結果の分析から開発単元が一定の成果を挙げていると結論付けている。

当事者としての意識は、数時間の授業によって劇的に高まっていくようなものではないが、品川の実践が一定の効果を示したのは、当事者性を高めるため、問題に関わる複数の主体の責任に注目し、自らの意思決定にも責任が伴うことを認識させたからであろう。当事者としての自覚を育てることは、主権者教育において欠かすことのできない目標であるが、実現は容易ではない。その点に注目し実際に評価まで行った研究として、品川の研究は注目されるのである。

5. 主権者モデルの批判的考察による中等公民教育

胤森（2014）は、「倫理」の単元開発を通して、価値観形成に取り組んだ成果を報告したものである⁽³⁷⁾。胤森の価値観形成は、自己の価値観を倫理的問題への意思決定を通して吟味・修正してい

くことである。胤森は、下記のような単元を開発して、主張を展開している。

(1) 単元名 「なぜわれわれが地球環境を保護しないといけないのか」(公民科「倫理」)

(2) 単元の展開 (全10時間)

- 地球温暖化問題についての各国の主張を理解する。
- 地球環境問題に対して、多様な国家が共有できる考え方の必要性を認識する。
- 地球環境問題に対する自らの考え方を作るときのモデルについて考える。
- ノーベル平和賞受賞マータイの生き方について検討する。
- 自然科学者カーソンの生き方について検討する。
- マータイとカーソンの生き方を比較し、その特徴について考える。
- 二人の生き方を参考にしながら、自分の考え方を修正し、表現する。
- 自分の考え方を評価する。

胤森の開発単元において、生徒は自らの意思決定の参考になるモデルを選択し、その生き方に迫ったうえで彼らの思想を理解し、それを参考にしながら自分の考え方を吟味・修正している。思想の背後にある生き方に迫る過程を取り入れている点は、どのような市民(主権者)を目指すかを生徒に考えさせ、選択させる試みとして注目される。

6. 理想の追求により公共空間を作る中等公民教育

齊藤他(2017)は、熟議の視点を取り入れ、選挙制度のあり方を、社会の状況や自らの考え方をふまえて提案させる学習を提案したものである⁽³⁸⁾。従来の選挙制度学習に対する齊藤らの問題意識は、自分の意思決定を作るだけではなく、異なる考え方に寄り添う視点をいかに取り入れるかという点にあった。そこで、熟議の視点を取り入れて、「自分が良いと思う選挙制度を「選択」しつつ、他の選挙制度の正当性にも配慮した考察を可能」にする授業の原理を解明しようとした⁽³⁹⁾。開発単元の概要は、以下の通りである。

(1) 単元名 「我が国における理想の選挙制度について」(公民科「現代社会」)

(2) 単元の展開 (全5時間)

- 我が国の選挙制度の概要についての理解
- 模擬選挙体験を通じた選挙制度の分析
- 選挙制度を支える様々な思想・価値観の分析(「その制度で得をする人はどんな人か」を問い選挙制度を捉えなおす)
- 選挙制度を支える様々な思想・価値観の分析(理想の選挙のあり方を議論しながら、制度の共通基盤と合意できない部分を比較検討する)
- 我が国における理想の選挙のあり方の提案(生

徒個人の考えた理想の選挙制度を他者に分かり易く伝える)

制度の共通基盤について、自らの理想と照らし合わせながら考える学習は、公共的な議論を促し他者と関わりながら社会を形成するという主権者に不可欠な力の育成につながるであろう。

IV. おわりに

『社会系教科教育学研究』第13号のシンポジウム特集の議論は、社会科の本質に関する議論を、市民的資質の中身、そして、その育成にどのように関わるかという議論へと転換した。そして、今、主権者教育の視点から、社会科は主権者の育成により広く直接的に関わるべきかということが議論されている。Ⅲ章で取り上げた研究において、筆者が主権者教育として評価した部分は、従来論じられてきた社会科の独自性・固有性という観点からみると、それをやや越えたところにある。一方で、それらの研究には、主権者教育としてみると課題もある。しかし、それは、社会科としての独自性・固有性にこだわったためであろう。社会科、特に中等公民教育は、主権者育成という社会的要請にどのように応え、その際、社会科としての独自性・固有性をどこに見い出していくべきか、今後の社会科教育研究に課せられた大きな課題である。

【註】

- (1) 佐長健司(1999)社会科討論授業のための学習指導案の内容と作成方法, 社会系教科教育学研究11, pp.11-18.
- (2) 豊嶋啓司(1999)「構成主義」的アプローチによる社会科「意思決定」型学習指導過程～心理学における「多属性効用理論」及び「自己フォーカス」を援用した中学校公民的分野「家族と社会生活」を事例に一, 社会科研究51, pp.41-50.
- (3) 吉村功太郎(1996)合意形成能力の育成をめざす社会科授業, 社会科研究45, pp.41-50.
- (4) 溝口和宏(1994)歴史教育における開かれた態度形成: D・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合, 社会科研究42, pp.41-50. 溝口和宏(1995)歴史教育における開かれた価値観形成: 政治的教養のための歴史教材例, 教育方法学研究20, pp.127-135.
- (5) 佐長健司(2001)議論による社会的問題解決の学習, 社会系教科教育学研究13, pp.1-8.
- (6) 豊嶋啓司(2001)意思決定の過程を内省し, 認識の社会化をはかる社会科授業, 社会系教科教育学研究13, pp.9-19.

- (7) 吉村功太郎 (2001) 社会的合意形成を目指す授業—小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に一, 社会系教科教育学研究13, pp.21-28.
- (8) 溝口和宏 (2001) 開かれた価値観形成をはかる社会科教育: 社会の自己組織化に向けて—単元「私のライフプラン—社会をよりよく生きるために—」の場合—, 社会系教科教育学研究13, pp.29-36.
- (9) 峯明秀 (2001) 価値観育成授業論の課題, 社会系教科教育学研究13, pp.41-42.
- (10) 片上宗二 (1994) 社会認識と市民的資質, 社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識』明治図書, pp.67-75.
- (11) 森分孝治 (2001) 市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—, 社会系教科教育学研究13, pp.43-50.
- (12) 例えば, 桑原敏典 (2004) 『中等公民的教科目内容編成の研究—社会科公民の理念と方法—』風間書房, では森分の示した市民的資質の構造に基づいて, 社会科公民の授業構成論が類型化されている.
- (13) 同上, p.47.
- (14) 同上, p.48.
- (15) 池野範男 (2001) 真理性か正当性か, 市民の基礎形成か市民形成か, 社会系教科教育学研究13, pp.37-39.
- (16) 同上, p.38.
- (17) 池野範男 (2009) 独立「活用」論の問題性と其の克服—習得主義から向上主義への学力論の転換 (特集「活用」の学力を問う), 教育目標・評価学会紀要19, pp. 8-15.
- (18) 池野範男 (2001), p.38.
- (19) 科目「公共」における主権者育成については, 以下の文献を参照した. 橋本康弘編著 (2018) 『高校社会「公共」の授業を創る』明治図書.
- (20) この状況を先取りする研究としては下記がある.
- ・唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂.
 - ・唐木清志・西村公孝・藤原孝章 (2010) 『社会参画と社会科教育の創造』学文社.
 - ・西村公孝 (2014) 『社会形成力育成カリキュラムの研究—社会科・公民科における小中高一貫の政治学習』東信堂.
- (21) 森分孝治 (1996) 社会科の本質—市民的資質教育における科学性—, 社会科教育研究74, p.70.
- (22) 池野範男 (2003) 市民社会科の構想, 社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案』明治図書, p.50.
- (23) 同上, p.51.
- (24) 例えば, 安井俊夫の場合は, 権力に抵抗し誠実に生きようとする民衆がモデルであったと言える. 安井俊夫 (1986) 安井俊夫『主権者を育てる公民の授業—婚姻届から核戦争まで』あゆみ出版.
- (25) 森分孝治 (1978) 社会科授業構成の理論と方法, 明治図書.
- (26) 池野範男 (2003), p.50.
- (27) 以上の考察については, 次の文献においても論じている. 桑原敏典 (2016) 唐木清志編著『「公民的資質」とは何か—社会科の過去・現在・未来を語る—』東洋館出版社, pp.106-115.
- (28) 柴田康弘 (2009) 市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証—中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として—, 社会系教科教育学研究21, pp.81-90.
- (29) 同上, p.82.
- (30) 同上, p.88.
- (31) 土肥大次郎 (2011) 社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業「原発政策」の開発—, 社会系教科教育学研究23, pp.61-70.
- (32) 同上, pp.61-62.
- (33) 同上, p.65.
- (34) 「学校外の価値」という考え方については, 次の文献を参考にした. フレッド・ニューマン著/渡部竜也他訳 (2017) 『真正の学び/学力質の高い知をめぐる学校再建』春風社.
- (35) 田中一裕 (2012) 高等学校公民科における「生徒が自ら構築する合理的意思決定学習の方法論的意義」—日本の TPP 参加問題を事例として—, 社会系教科教育学研究24, pp.81-90.
- (36) 品川勝俊 (2012) 生徒の当事者意識向上を意図した高等学校公民科の授業開発とその評価—単元「水資源問題」を事例として—, 社会系教科教育学研究24, pp.71-80.
- (37) 胤森裕暢 (2014) 「価値観形成力」を育成する環境倫理授業の改善, 社会系教科教育学研究26, pp.61-70.
- (38) 齊藤仁一朗・高橋雄・新川壯光 (2017) 理想の制度を追求する力を育てる高等学校公民科における選挙制度学習—熟議の視点に依拠した単元開発と実践を通して—, 社会系教科教育学研究29, pp.71-80.
- (39) 同上, p.72.