

第1章 今後求められる社会的能力としての代案提示力

従来の社会科・公民科学習における知識理解が中心の学習については、ともすれば学習が暗記に偏りがちになるという批判があり、生徒の中にも暗記中心の学習に対する苦手意識があるというのは、これまで経験した学校現場においても、直接的・間接的によく耳にした話である。また、参加を主体とした学習を重視すると次のような点が批判の対象となることが多い。

一つは、知識理解の前提や裏付けがなければ学習効果が損なわれる可能性があり、活動のみが一人歩きするという、いわゆる「這いまわる学習（活動あって学びなし）」に陥ることが懸念される点である。

もう一つは、客観的な評価の難しさである。このことについても、さまざまな場で議論が繰り返されており、誰もが納得する明確な評価方法（評価基準・評価規準）は未だ出ていない。ただし、多くの実践や研究が積み重ねられており、その成果は着実に表れている。この学力評価についての議論は今後も続くものと考えられるが、ここでは、近年提唱されている新しい社会的資質・能力および提案型の社会科授業論について、それらの特徴と課題を明らかにし、本研究の目的である代案提示力の育成の意義について論じる。

第1節 新しい学力と代案提示力

2000年前後から諸外国および日本で、新しい人物像、社会的資質・能力の提唱が次々とされている。その例として以下の4つがある。

1. OECDのキーコンピテンシー
2. アメリカの21世紀型スキル
3. 国立教育政策研究所の21世紀型能力
4. 文部科学省以外の各省が提示した社会的資質・能力

これらが提唱され始めた背景の一つには、ニュー・パブリック・マネジメント(NPM)という教育現場に民間会社の経営理念や手法を、教育現場にも取り入れた動きがあげられる。これは自らの達成目標を設定し、その進捗状況や成果を管理するシステムを取り入れることを特徴としている⁽¹⁾。

例えば、ポートフォリオという新しい学習管理システムの導入が広まっていることがあげられ、この動きは特に高等学校現場において、高大連携システムの一環(おもに大学受験に利用される自己評価システム)として大きく影響を与えることになることが予想される(その例として、「ジャパン・e-ポートフォリオ」がある)。またそれは、

従来の知識理解の学習（インプット型）から、表現力（アウトプット型）を重視する傾向があることから見てとることができる。

ここでは、2000年前後に提唱されはじめた以下の新しい人物像・社会的資質・能力の育成について、諸外国と日本との取り組みの相違を明らかにし、また日本における取り組みが学習指導要領の変遷とともにどのように変化していくのかを明らかにする。

- ・ 21世紀に求められている新しい人物像，社会的資質・能力
- ・ 諸外国における新しい社会的資質・能力の育成のための取り組み
- ・ 従来の学習指導要領が示した学力観と21世紀型の人物像，社会的資質・能力
- ・ 新学習指導要領で社会科・公民科で育成が期待されている社会的資質・能力

また、提案型の社会科授業論との比較を行い、そのことによって、社会的資質・能力としての代案提示力の育成の意義と必要性を明らかにする。

第1項 21世紀に求められている新しい人物像，社会的資質・能力

1. OECDのキーコンピテンシー

OECDが提唱した新しい人物像・社会的資質に関する考え方は、思慮深さ・反省性を中心に、次の3つに大別される。

- (1) 相互作用的に道具を用いる力
- (2) 異質な集団で交渉する力
- (3) 自律的に行動する力

このうち、(1)相互作用的に道具を用いる力の一部として示されたものが「PISA型リテラシー」である(図1-1)。これはさらに、読解リテラシー、数学的リテラシー⁽²⁾、科学的リテラシー⁽³⁾に分けられている。

このうち読解リテラシーとは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用・熟考する能力」であると定義⁽⁴⁾され、これが、社会科・公民科が目標としている人物像や社会的資質・能力の育成に寄与することが期待された。

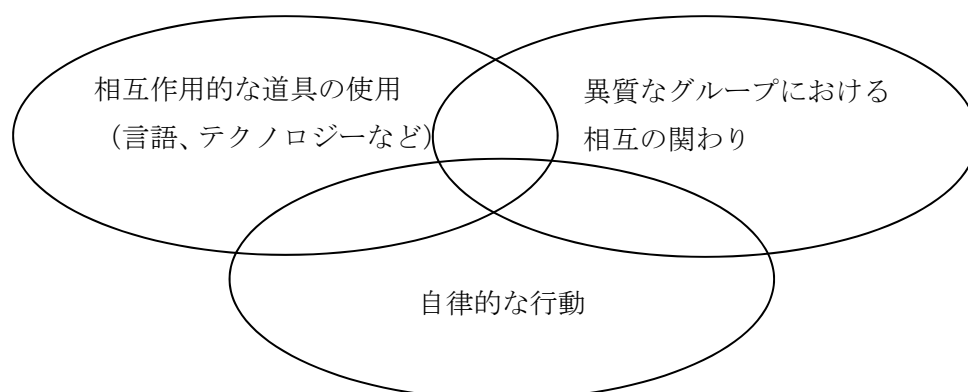


図 1-1 「PISA 型リテラシー」のモデル

出典「THE DEFINITION AND ELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary :

(<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)」

2. アメリカの 21 世紀型スキル

アメリカにおいては、産業界と教育界が共同していくつかの 21 世紀型に求められる人物像・社会的資質の提唱が行われた。その代表的なものとして、21 世紀型スキル共同事業 (Partnership Skills;以下、P21) による「21 世紀型スキル」である⁽⁵⁾。

これは、情報技術系企業と全米教育協会が連携して開発されたものであり、同様なものとして、IT 企業と大学が連携して開発された Assessment and Teaching of 21st Century Skills (以下 ; ACT21) がある。

「ACT21」の 21 世紀型スキルは、思考の方法、仕事の方法、仕事のツール、世界で暮らすための方法の 4 つのカテゴリによって構成されている。このうち、「思考の方法」とは、「創造性・革新性・批判的思考力・問題解決・意思決定・学び方の学習」である。

このうち、批判的思考力・問題解決・意思決定については、従来の社会科・公民科の授業理論にも見られるものである。ただし、創造性・革新性の育成の必要性と方法については、従来の学習指導要領には具体的な記述がない。本研究の目的である代案提示力の育成は、生徒に討論の内容について、客観的に判断 (Judgment) した結果をふまえて、よりよい新たな主張を形成し、表現できる力を身につけさせる、ということを意図しており、創造性・革新性の育成にもつながることが期待できる。

3. 国立教育政策研究所の「21 世紀型能力」

これは、言語スキル・数量スキル・情報スキルを基礎力として位置付け、そこから思考力・実践力を身につけることによって、生きる力へとつながっていくものである (図 1-2)。

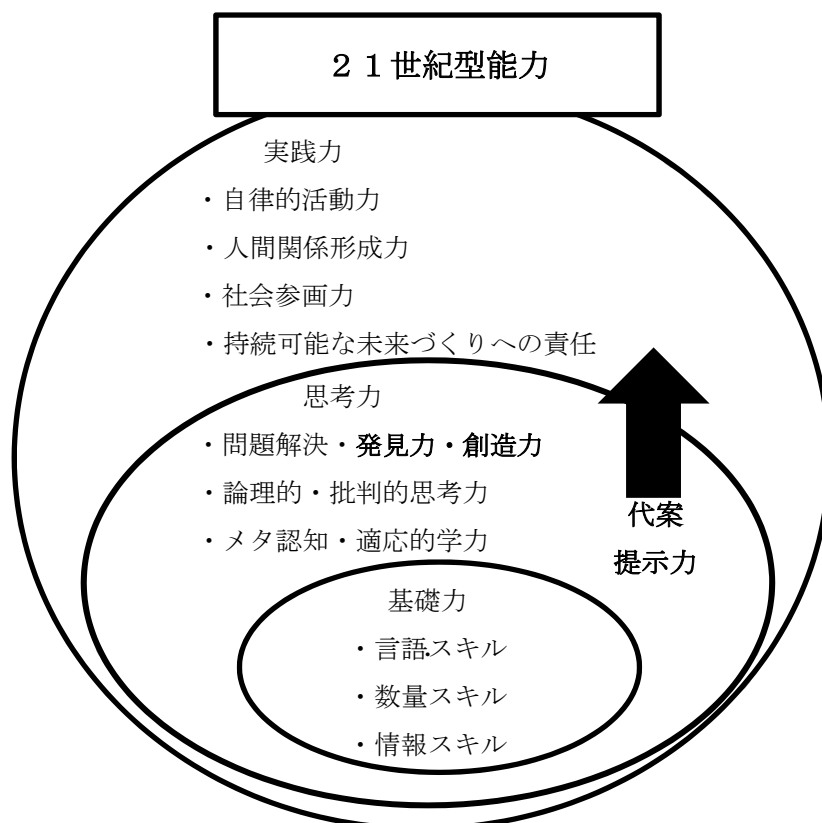


図1-2 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』
(2013年, 国立教育政策研究所) から引用, 品川作成

他者の意見やアイデアに対して代案を提示するというは、その中に含まれる問題点を発見し、解決のための代案やアイデアの提示を行うことであり、それは意思決定を行う過程で行われる。本研究の目的である代案提示力の育成は、「21世紀型能力」における思考力（発見力、創造力など）とともに、生徒に持続可能な未来づくりなどの「構想力」を身につけさせることも視野に入れている。

4. 文部科学省以外の各省が提示した社会的資質・能力

日本でも国立教育政策研究所だけでなく、組織や機関によって名称は異なるものの、同様のものが提唱されている。それらは、「人間力（内閣府・経済財政諮問会議 2003）」、「就職基礎力（厚生労働省 2004）」、「社会人基礎力（経済産業省 2006）」、「学士力（文部科学省 2008）」などである。これらは、従来の学校教育、特に社会科・公民科教育だけでは解決できなかった課題を、それぞれの視点から捉えなおし、経済社会に貢献する人材、それらの社会的資質・能力の育成を目指すものともいえる。

5. 「21世紀型の学力観・社会的資質・能力」の課題

しかし、これらの「21世紀型の学力観・社会的資質・能力」には課題もある。その理由を田中義隆（2017）それは次のように明らかにしている⁽⁶⁾。

(1) 知識理解が不可欠このような資質・能力を育成するためには、生徒の知識理解が不可欠であり、またその知識が正確なものでなければならない。

(2) アメリカの「21世紀型スキル」をはじめ、日本の「人間力」、「就職基礎力」、「社会人基礎力」は、それを提唱した母体となる組織は、いずれも経済社会における労働力の担い手（特にIT・情報技術を身につけた知的労働者）として、生徒の資質・能力の育成を目的としている。そのため、これらすべてが必ずしも学校現場における教育目標に合致するとは限らない。

(3) 「21世紀型」の学力や社会的資質・能力として求められている共通点に、情報（またはIT）リテラシーがある。これは今後、高度情報化社会の進展が見られるなか重要視されると考えられるものの、情報（もしくはIT）リテラシーは生徒が置かれている環境、例えば学校であれば情報機器の設置の有無、台数など、生徒個人においてはPC関連機器の所有の有無によっても影響を受けやすく、情報格差の拡大が懸念される。

これからの社会において、情報関連機器を活用する能力の習得は必須のものになりつつあるものの、こうしたものによってのみ人間関係の構築、生徒の資質・能力が発揮できるわけではない。対面的なコミュニケーション能力や社会全体を見通すことができる思考力の育成こそが重要である。

第2項 諸外国の新しい社会的資質・能力の育成のための取り組み

欧米を中心としたいわゆる教育先進国と呼ばれる国々は、1990年代から、21世紀に向けた新しい人物像を掲げ、社会的資質・能力を引き出すためのカリキュラムの作成を行っている。特に欧米では、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドにおいて、それぞれの国独自のナショナルカリキュラムを開発し、アメリカ、カナダでは各州によって独自性が強いものを、ドイツでは政府が積極的に開発を行っている。また、アジア各国においても、同様の傾向が見られ、その中でも特に新興国では、グローバル社会への対応やICT教育の推進など特色あるカリキュラムの開発がおこなわれている。そこで、欧米諸国（イギリス、ドイツ、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、カナダ）とアジアの新興国であるシンガポールのカリキュラムの内容を比較したものが表1-1である。

第1章 今後求められる社会的能力としての代案提示力

表 1-1 「諸外国の新しい社会的資質・能力の育成のための取り組み」

| 国 | カリキュラム名 | 制定の背景 | 教育目標 | 育成する資質・能力の内容 |
|----------|------------------------------|------------------|---------------------------------|--|
| イギリス | 「ナショナルカリキュラム」 | イギリス病の克服 | シチズンシップの育成、グローバルな人材の育成 | よき市民としてのあり方、グローバル市民、紛争解決、多様性、人権、相互依存、社会的正義、持続可能な開発、価値観及び認識 |
| ドイツ | 「トランスファー 21」 | P I S A ショック | 教育スタンダードの達成、持続可能な開発のための教育 (ESD) | 知識、技能、能力の伝達力、自立した冷静な判断力、独創的な活動、自由と民主主義の精神、寛容と他者の尊重、他者の確信に対する敬意の気持ち、国際的な協調精神に対する融和的な態度、倫理観、文化のおよび社会的価値の理解、社会的行動や政治責任への素地、社会における権利と義務、労働社会の諸条件への着目、創造コンピテンシー、専門的・手法的能力、社会的能力、自己の能力 |
| オーストラリア | 「ナショナルカリキュラム」 | 全国学力調査の推進 | 汎用的能力の育成 | リテラシー、ニューメラシー、ICT 技能、批判的、創造的思考力、倫理的理解、異文化間理解、個人及び社会的能力 |
| ニュージーランド | ニュージールランドカリキュラム | 多文化共生の推進 | ・5つのキーコンピテンシーの育成 | 思考力、言語、シンボル・テキストの活用力、自己管理能力、他者との関係の構築力、参加、貢献 |
| アメリカ | 「21世紀型スキル」、21世紀スキル共同事業 (P21) | グローバル化の進行、競争力の強化 | ・21世紀型スキルの育成 | 協調性、コミュニケーション、ICT (情報) リテラシー、社会スキル、市民性、創造性、批判的思考、問題解決、生産性 |
| カナダ | 各州 (例) オンタリオカリキュラム | 多文化共生の推進 | 学習スキルと労働習慣の育成 | 責任感、自己管理能力、課題解決力、協調性、積極的態度、自律性、知識と理解、思考力、コミュニケーション、応用力による学習到達度の評価 |

| | | | | |
|--------|--------------------------|--------------|-----------------|---|
| シンガポール | 「カリキュラム 2015」 中央政府教育省 | 急速なグローバル化の進行 | 21世紀型コンピテンシーの育成 | 公民リテラシー，グローバル化の認識，異文化理解能力，批判的・創造的思考，コミュニケーション，協働，情報能力 |
|--------|--------------------------|--------------|-----------------|---|

(田中義隆『21世紀型スキルと諸外国の教育実践』(2017)を参考に品川作成)

この表 1-1 を考察する時，まずカリキュラム作成の中心が誰であるのかという観点から分析することができる。

イギリス・オーストラリア・ニュージーランド・シンガポールは政府が中心であること，ドイツは州単位が基本であるものの，各州の文部大臣によって作られたこと，カナダは州独自にカリキュラムが作成していること，アメリカは州単位で作成することが多いが，民間企業が新しい社会的資質・能力を提唱していることである。

また，各国が教育目標で重視している内容で分析した場合，大きく分けて3つの傾向がある(図 1-3)。1つ目はグローバル化への対応であり，アメリカやシンガポールがこれにあてはまる。2つ目は，国内教育(ナショナルカリキュラム)に力点を置いた国として，イギリス，ドイツ，オーストラリアがあげられる。3つ目は，ニュージーランドやカナダの多文化共生である。多文化共生は地域に根ざした教育活動にもつながることから，ローカルな視点であり，日本はアメリカ中心のグローバル化に影響を受けつつ，「道徳」の教科化，新科目「公共」の設置などに見られるように国内教育の重視の傾向がある。

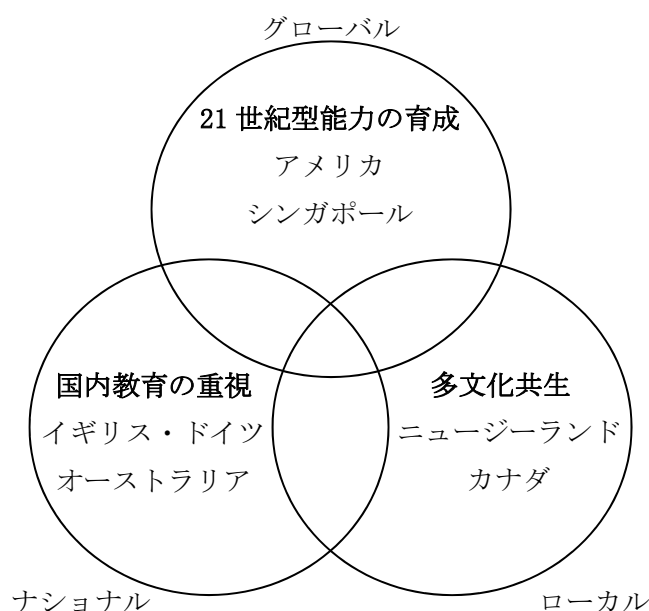


図 1-3 「教育先進国における教育の重点目標」(品川作成)

第3項 従来の学習指導要領が示した学力観と21世紀型の人物像、社会的資質・能力

1996年に、文部科学省が「生きる力」を持った人物像を提唱して以来、「人間力」(内閣府・経済財政諮問会議)、「就職基礎力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「学士力」(文部科学省)といった、新しい学力観、社会的資質・能力が提唱された。

田中義隆(2017)は、これらに共通している人物像、社会的資質・能力には、「思考力」、「問題解決力」、「コミュニケーション力」、「主体性」、「協調性」が含まれていると指摘している⁽⁷⁾。

諸外国においても、OECDの「キーコンピテンシー」や「PISA型リテラシー」、アメリカの「21世紀型スキル」といった新しい人物像、社会的資質・能力が提唱された。

これらについても田中は、共通する能力・スキルには、「協調性(Collaboration)」、「コミュニケーション(Communication)」、「ITCリテラシー(ITC Literacy)」、「社会スキル(Social Skills)」、「市民性(Citizenship)」、「創造性(Creativity)」、「批判的思考力(Critical Thinking)」、「問題解決力(Problem Solving)」、「生産性(Productivity)」の9項目があると指摘した⁽⁸⁾。

そこで、田中の分類を参考にして、日本、OECD、アメリカで提唱された21世紀に求められる人物像、社会的資質・能力を、①知識理解、②主体的思考力(批判的思考力を含む)、③市民性(コミュニケーション力・協調性)、④表現力、⑤問題解決力、⑥情報(アナログを含む)・ICT活用能力、⑦生産性、⑧創造性の7項目に再分類した。

そしてこの7項目と、学習指導要領に掲げられた高等学校社会科の目標と内容、およびその取扱いを比較したものが表1-2である。

表1-2 「学習指導要領における高等学校社会科の目標および内容と21世紀に求められる人物像・社会的資質の比較」(品川作成)

| 発表年度 | 21世紀に求められる人物像・社会的資質・能力 | | | | | | | |
|--------------|------------------------|--------------|-------------------|------------|-------|-----------------|-----|-----|
| | 情意・知識理解 | 主体性・(批判的)思考力 | 国際性 市民性 協調性 | 情報・ICT活用能力 | 問題解決力 | 表現力・コミュニケーション能力 | 生産性 | 創造性 |
| 昭和22 (試案) | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | | | ◎ | |
| 昭和26 (注2) | ◎ | ★ | ◎ | ★ | ★ | ★ | ◎ | |
| 昭和31 | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | | | |
| 昭和35 | ◎ | ◎ | ◎ | | ◎ | | | |
| 昭和45 | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | ◎ | | | |

第1章 今後求められる社会的能力としての代案提示力

| | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|--|---|
| 昭和 53 (注 3) | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | | | | |
| 平成元 | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | ◎ | ◎ | | |
| 平成 11 | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | | | | |
| 平成 19 | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | | | | |
| 平成 21 | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | | | | |
| 平成 30 | ◎ | ◎ | ◎ | ★ | ◎ | ◎ | | ◎ |

注 1: 発表年度は改訂年度・告示年度・改正年度を示す。

注 2: ◎は社会科・公民科の目標に記載があるもの、★は各科目の内容およびその取扱いに記載があるものを示す。

注 3: 昭和 26 年度版は、「時事問題」の「特殊目標」の内容を含む。

注 4 昭和 53 年年度以降は、「現代社会」、「政治・経済」の目標を中心に分析した。

分析を行った結果、以下の内容と傾向が明らかになった。

1. 知識理解ばかりでなく、情意（興味・関心など）についても表現の違いがあったものの、これらは各年度において一貫して重視されてきた。
2. 主体性・(批判的) 思考力、協調性・市民性については、戦前の教育の反省を踏まえて重視されてきたと考えられる。
3. 近年、ICT 活用能力（デジタル）が重視されているが、情報については地図・各種の統計等（アナログ）の資料を用いることが各年度に記されており、情報活用能力の育成は共通している。
4. 昭和 26 年度版は、創造性以外のほとんどの資質・能力の育成に関する記述が見られることは注目すべきことである。
5. 年度を追うごとに、知識理解→情報活用→問題解決→表現力・コミュニケーション力の育成を重視する傾向が見られるが、「生産性」に関しては、26 年度版以降には見られず、「創造性」に関する用語についても、平成 30 年度版に「構想（力）」が公民の目標として見られるのみである。

これらのことから、今後はコミュニケーション能力だけでなく、生産性や創造性といった資質・能力を高めていく必要がある。

しかし創造性は、科学分野がそうであるように、何のない状態から生まれることは稀であり、すでにあるものが確立される過程で見えなかったもの、あるいは無駄であると考えられてきたものに注目して創意工夫を行うことによって生み出されることもある。

新たなものを生み出すためには、今までにないアイデアや代案を出すことができるものの見方・考え方が必要であり、換言すると提案を行うということは既存のものに

対する代案提示である。

第4項 新学習指導要領において社会科・公民科で育成が期待されている資質・能力

平成30年3月に公示された新学習指導要領では、その前文において、「幅広い知識と教養」を身につけ、「真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養う」という、教育基本法の目標を達成することをめざしている。そして、公民科の目標は、「現代の諸課題についての理解」と以下の4つの能力の育成である。

1. 諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能
2. 多面的・多角的な考察力
3. 解決に向けた公正な判断力
4. 合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力

まず、「諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能」については、これは知識理解のための手立てであるが、ここで指摘しておきたいこととして、生徒は単に情報に接することによってのみ、自分の意見や考えをまとめるものではないということである。なぜなら、生徒は情報をまとめる過程において、他者との情報の交換や共有するための相談や話し合いを行うことが多いためである。

つまり、自らの意見や考えをまとめるための小規模な（少人数の）話し合いや議論をすることも必要である。

次に、「多面的・多角的な考察力」および「解決に向けた公正な判断力」は不可分なものである。なぜなら、ある社会的事象等に関する問題の解決について公正な判断に迫られたとき、一方的な、画一的な、偏ったものの見方・考え方を極力排除することが求められるからである。ちなみにこのことは、戦後の社会科教育においてみられた、特定のイデオロギーあるいは政治的性格をおびた授業が行われたことが影響していると考えられる。

また、判断なり意思決定においても一つ留意しなければならないこととして、意見の集約を急ぐあまり、議論を「結論ありき」で進めてはいけないということである。なぜなら、それは、議論が活性化していないことの証明になりうるからである。どのような議論においても、結論が決まっているということは、裏を返せば、一方的な、画一的な、偏ったものの見方・考え方がすでにその場に広がっているとも言える。

ここまで述べた内容をまとめると、以下の三点が新学習指導要領で求められている学力と代案提示との関係としてあげることができる。

- (1) 自らの意見をまとめるための小さな話し合いや相談は、代案提示力を育成するき

っかけになる。

(2) 一方的、画一的、偏ったものの見方・考え方による、代案の提示は公正な判断にマイナスの影響を与える。

(3) 結論ありきの議論は、生徒の代案の提示の機会や意欲を減退させるだけでなく、議論が活発なものになりにくい。

(1) が行われず、(2) や (3) が見られる議論においては、合意形成が行われにくくなり、社会参画を視野に入れた構想力を養うことは難しくなる。

新科目「公共」はその内容において、「現代の諸課題について、自らも他者と共に納得できる解決方法を見いだす」ことを求めている。

ただし、「自らも他者と共に納得できる解決方法」とは、あくまで「方法」の探究であり、問題解決に対する案もしくは最適解を求めることを目的としていない。問題の最適解を追求するという事は、意見を集約して最終的な意思決定を行うことである。

問題解決に向けての案の提示やそれに対する代案の提示は、通常の議論においては必ず見られるものである。ただし、解決方法を見つけるということは、合意形成をおこなうための手立てであり結論ではない。問題はそこから先の結論をいかに生み出すかであり、「自らも他者と共に納得できる解決方法」は、結果がいかなるものであれ、解決案（結論）が出されたことによって、それが有効であったか否かの検証が可能になる。

P. F. ドラッガーは、欧米と日本の意思決定のための議論の違いについて、欧米は「解決案」を話し合うことであり、日本は「解決方法」を話し合うことであると指摘した⁽⁹⁾。

これは従来の社会科・公民科教育が影響していると考えられるが、「意思決定とは知的な遊戯ではない」と指摘したドラッガーの言葉は過激なものではあるものの、これからの社会科教育のあり方にも示唆を与えるものである。

現代の諸課題については、個人や学校単位だけでなく、社会全体、あるいはグローバルなレベルで取り組む必要があることが多い。ただ、個人や少人数において（特に個人において）、一つでも多様なものの見方・考え方をもった解決案を出すことのできる力を育成することは必要であり、そのための公民科・社会科教育の役割は大きい。

高等学校公民科の目標である、現代の諸課題についての理解とは、「社会的な見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追求したり、解決したりする活動を通じて、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる、平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成するための目標であるのと同時に手立てでもある（図1-4）。

また、解決案やアイデアの提案、代案の提示は今後の社会科・公民科の目標の達成のために身につけるべき能力である。

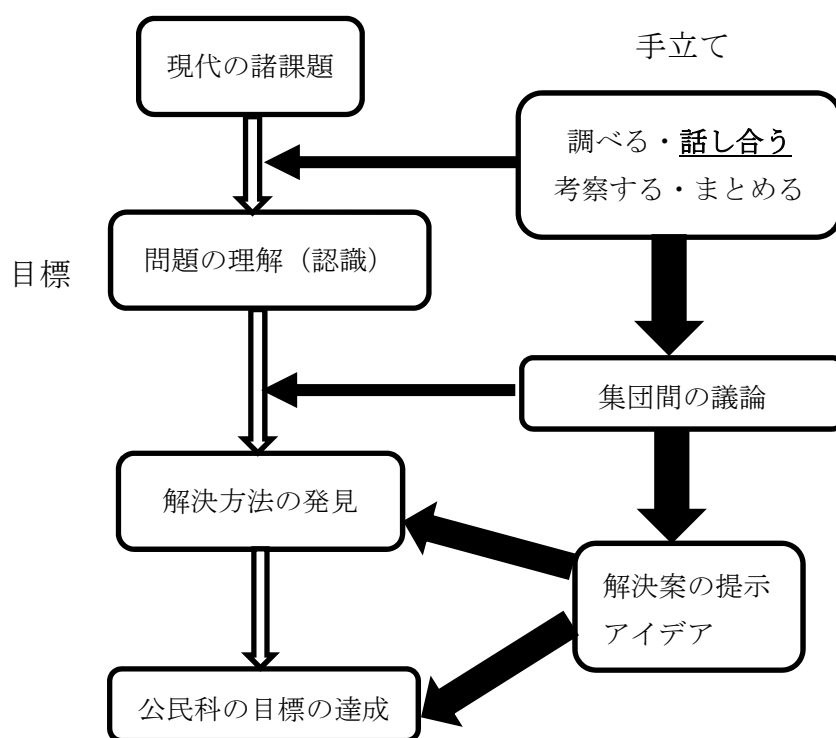


図1-4 「新学習指導要領における目標とその達成のための手立て (品川作成)」

第5項 社会的資質・能力としての代案提示力の育成の必要性

意思決定を行うには活発な議論がなされていることを重視しなければならない。議論がなされていない意思決定は独断であり、限られた少人数によって意思決定された場合も同様である。P. F. ドラッガーは、意思決定を行うにあたっては次の2点を重視しなければならないと指摘した⁽¹⁰⁾。

1. 問題の明確化

ある問題について話し合う時、それぞれが持つ認識、見解（意見）は異なっているため、何が問題となっているのかを明らかにし、それを共有することから話し合いはスタートしなければならない。

2. 意見の対立の促進と相違の重視

話し合いが始まった時、なかなか各自の意見が出ないことがある。意思決定や合意形成を重視する従来の社会科学習では、意見の対立の促進と相違の重視そのものを評価することが少なかった。合意すること、つまり他者の意見を聞いたうえで問題解決に対する着地点を調整することをねらいとする授業が行われてきた。ドラッガーが指摘する「異なる意見」を出すことは、勇気を要するものである。異なる意見を出したために集団に疎外される（いわゆる”浮いた状態”）を好まない日本人社会の特質が影響してい

ると考えられる。もともと、他者に反対するために反対意見を出すことは建設的な議論になりやすく、問題解決のための道筋から遠ざかることになりかねない。生徒一人一人が他者と異なる意見を持ち、提示することは、集団的な意思決定を行うからこそ重視されるべきであり、生徒がこのような能力を持つことができる社会科授業が今後、重要である。

ドラッカーは、効果的な意思決定には、三つの要素が不可欠であると指摘した⁽¹¹⁾。

それは、(i) ビジョン、(ii) エネルギー、(iii) 資源、である。これらを社会科授業に置き換えると、(i) ビジョンとは構想力、(ii) エネルギーとは参画力、(iii) 資源とはこれらの資質を持った人、すなわち生徒であると考えられる。

これまでの社会科授業においては、社会参画型の授業実践が多く見られその成果は大きい。さらに、新学習指導要領においても、「構想する力」という新しいキーワードが見られる。企画とは個々の課題に対する具体的な計画や解決策の提案によって行われる。その意味においては、ミクロ的な視点で行われることが多い。

一方で構想力は、より大きな視野つまり社会全体を見渡すことによって変化を追求する、いわばマクロ的な資質が要求される。ローカルな課題への参画力と、グローバルあるいはナショナルな視点が必要される「構想する力」はその関係性において対照的である。

生徒が実社会に出たとき、学校とは異なる組織の中で生活を送る。日本では、学校生活においては、他者との調和がなにかと重視されることが多い。しかしこれからは、他者との調和だけでなく自分の意見を持ったアイデンティティ（自己）を確立することがより重要になってくる。

コミュニケーションを図る上で、互いの主張をぶつけ合うことによって、問題解決に対する提案とその代案が生まれる。ドラッカーは、その過程で『「不完全なもの」や「間違った意見」にだまされることを防ぐことができ、各々の想像力を引き出す」ことができると指摘した。

コミュニケーション力の向上は、代案提示力という資質・能力・技能を高めることが必要であり、一方で、代案提示力の向上は議論において活発なコミュニケーションを行うにあたって不可欠である。コミュニケーション力と代案提示力は、資質・能力の向上という関係性においても表裏一体のものである。

第2節 代案提示力の定義

従来の社会科・公民科授業は、生徒の学力向上を図るためにどのような方法を用いてきたのだろうか。社会科・公民科教育の目標である市民的資質の育成についての提案はさまざまな形でなされてきており、これらは数多くの実践を通じてその成果が認められている。つまり、過去の社会・事象・政策・社会規範・自明の（当然視されている）こ

と、あるいは学説などへの概念探求を行ない、科学的社會認識を獲得することによって合理的意思決定力を育成するという有力な考え方に基づくものである。

しかしそれらは現在の急激な社会の変容に対応できているであろうか。梅津正美(2012)によれば社会科・公民科の教育学的について2つの類型がある⁽¹²⁾。

1つ目は森分孝治に代表される社会認識形成論に依拠する社会科・公民科であり、2つ目は池野範男に代表される社会形成論に依拠する社会科・公民科である。前者の目標は「開かれた科学的社會認識形成」であり、最終的には合理的意思決定学習までを射程に入れている。

一方、池野に代表される社会形成論に依拠する社会科・公民科の目標は「既存の社会秩序を批判的に考察し、新たな社会秩序をつくり出す力(批判的社会形成力)の育成」である。本稿では生徒が現代の複雑な社会的事象等を考察することによって、未来の社会を形成するための能力を身につけることが重要と考え、池野の社会形成論に参考にしつつ、H・エングル(Shirley H. Engle)が提唱した対抗社会化の考え方にした。

岡明秀忠(1991)は、エングルの対抗社会化の定義を引用し、その特徴を「『思考の独自性』を発展させること、つまり一人ひとりの社会に対する見方・考え方を保障すること」であると分析し、「『対抗社会化をめざす社会科』を保障するためには、既存の価値観にとらわれないで自らが意思決定を行うことが必要」であるとしている⁽¹³⁾。

その一つの方法であるエングルの考えは、「社会的問題の解決の際に、対立する価値観を吟味し、既存の価値観を批判にさらす点に特徴がある」と指摘した⁽¹⁴⁾。

森分・池野・エングルの考えに共通するのは批判的思考であり、科学的社會認識力か社会形成力かのどちらをより重視するか、およびその目的と方向性(合理的意思決定能力の育成か社会形成力の育成か)が異なる(図1-5)。

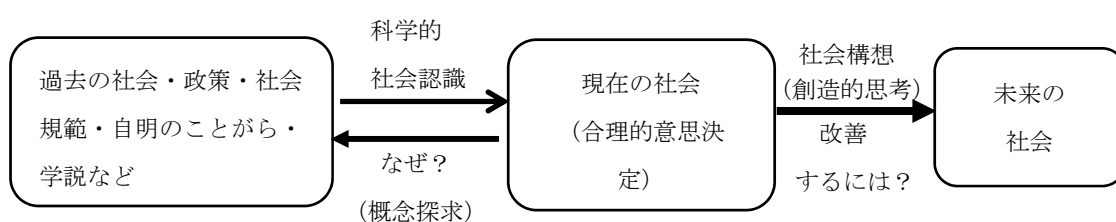


図1-5 「社会認識形成論と社会形成論の中心概念と目標」

梅津正美(2012)「社会科のアイデンティティー-社会科をなぜ社会科と呼ぶのか-」を参考に品川作成

2015年に新しい社会科・公民科のあり方について中央教育審議会(以下;中教審)が開かれ、公民教育に関する生徒の現状として以下の3点が示された⁽¹⁵⁾。

- (1) 積極的に社会参加する意欲が国際的に見て低い⁽¹⁶⁾。
- (2) 理論や概念の理解、情報活用能力が十分身につけていない。
- (3) 政治や経済の仕組み、働く意義等を学ぶことへの関心は高い

また、これらに加えて「『課題解決的な学習を取り入れた授業を行っている』、『調べたことを発表させる活動を取り入れた授業を行っている』」と考えている教員は少ない」という指摘もあった⁽¹⁷⁾。

このような、現状や課題に対して中央教育審議会は、その改善策として

- ①知っていること・できることをどう使うか。
- ②アクティブラーニングの推進
- ③資質・能力の育成を重視した学習（課題発見学習，個人と社会との関係を学び，論理的思考を育む訓練を取り入れた学習）

といったことを掲げた。

加えて学習活動の例として討論，ディベート，模擬選挙，模擬投票，模擬裁判，外部の専門家の講演等を取り入れることによって，様々な情報を受信・発信することができる知的主体となとした。

これら①②③を実現するためには，他教科（例えば英語コミュニケーション・国語表現等）を参考に，社会科特有のコミュニケーション能力の育成を目的とした科目設定や授業法の確立の必要性がある。

新学習指導要領において導入が決まった新科目「公共」には，単元に「様々な主体としての私たちの生き方」が盛り込まれている。しかしその内容は，社会保障（年金，健康保険等），自由・権利 責任・義務等を含むため，従来の「現代社会」と学習内容に大差なく，かつ多岐にわたっていることにより，時間数や進学指導等の現状を考慮すると従来の講義形式に頼らざるを得ないことも考えられる。

だからこそ，新学習指導要領にみられる「構想する力」を育成するために，従来の社会科・公民科の長所（批判的思考力の育成）を取り入れつつ，新しい学力として，「代案提示力」の育成を開発することも必要となってくる。

「代案提示力」の育成には，エンゲルが指摘している「対立する価値観を吟味し，既存の価値観を批判にさらす」ことが重要である。そこで従来の社会科・公民科授業における社会認識学習と今後の社会科・公民科教育において重視したい社会形成型学習の関係を示した（図 1-6）。

代案提示力とは，討論において，新たに，より具体的・建設的で，また他者に対して説得力がある意見を，より多く表現できる力のことである。その意図するところは，従来の社会的枠組みや価値観との比較や建設的な意見のやり取りを経て，生徒の知識や社会的資質・能力の OUTPUT 化を促すことである。

それは，意思決定によって形成された現代社会の社会的事象等もしくは論争問題について，批判的に考察（クリティカルシンキング）することによって，問題に対してよりよい改善案を生み出すことを志向し続けることができる資質・能力を育成することにも通じるものである。

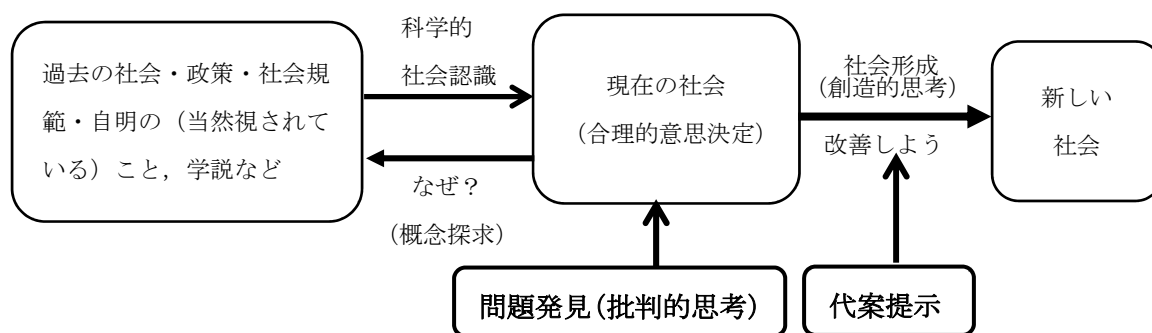


図 1-6 「社会認識型授業と社会形成型授業の関係図」

梅津正美（2012）「社会科のアイデンティティ—社会科をなぜ社会科と呼ぶのか—」を参考に品川作成

第3節 提案型社会科と代案提示力

1. 提案する社会科

小西正雄は、従来の知識理解、探求型の社会科の授業から、生徒が社会的事象等に関心を持ち、近い将来の社会を形作るための資質・能力を育成するために、提案型の授業の開発を行った。また、渡部竜也の「社会問題提起力」および永田忠道の「創造主義の社会科」を援用し、「代案提示力の育成」の意義と必要性を明らかにする。

ところで、本研究の目的である代案提示力の育成は、小西の「提案する社会科」によって大きな示唆を得た。そこでまず、小西の枠組みを参考に、「従来の社会科」と小西の「提案する社会科」の特徴を比較することによって、本研究の目的である「代案提示力の育成」のための授業について違いを明らかにした（表 1-3）。

表 1-3 「従来の社会科学習と提案型の社会科」（品川作成）

| | 従来の社会科 | 提案する社会科 | 代案提示の社会科 |
|-------------|-------------------------|------------------------------|----------------------------|
| ①当面の問題関心の所在 | 過去・現在 | 近未来 | 現在・近い将来・遠い未来 |
| ②ゆさぶりのための材料 | ネタなど | 選択場面・提案場面 | 社会的事象等・論争問題・既存の概念等 |
| ③子どもを動かすもの | （知的）好奇心 探究心 | 自己表現の欲求 創造の欲求 | 新しい社会の実現の欲求 |
| ④一般的な問いのかたち | ～は何か。 ～はどこか ～はなぜか | なにをやるか どこにするか なぜそうするのか | ～はどうか これはどうか あれはどうか |
| ⑤「調べ」の性格 | ナゾの解明 学習活動の目的 | 提案の合理性または 非合理性の検証 | 新しいアイデアを生み出すための情報の獲得、選択、検証 |

| | | | |
|---------------------|-------------------------|-----------------------------|--|
| ⑥「すでにわかっていること」の位置づけ | 追究されるべきもの | 未来を語るための材料となるもの | 新しい社会を構想する議論の出発点 |
| ⑦めざす子ども像 | 社会事象に関心を持ち進んで調べようとする子ども | 社会事象に関心を持ち主権者として発言しようとする子ども | 社会の一員としてアイデアを出し、実現するために、マネジメント(構想・企画・行動)できる子ども |
| ⑧未来への構え | ～してほしい ～だといいな | ～したい ～しなければ | ～よりも〇〇がよいのではないか では、どうすれば〇〇になるか |

小西正雄 (1992)『提案する社会科』を参考に品川作成

①当面の問題関心の所在については、従来の社会科では、対象が現在までにとどまっているのに対し、提案する社会科では、近未来を想定している。このことは、既知の知識を活用することによって、具体的かつ身近な問題意識から短いスパンでの関心事を視野に入れていいると考えられる。

②ゆさぶりのための材料は、従来の社会科では子どもの身近な事象を対象にしていると考えられる。また、提案する社会科では、あれか？これか？を問うことによって、意思決定を迫る場面を想定している。

③子どもを動かすものは、従来の社会科では知的好奇心を喚起することが有効であるとしている。一方、提案する社会科では、自己に関する欲求の充足を重視している。

④一般的な問いのかたちでは、従来の社会科では、「～は何か」、「～はどこか」、「～はなぜか」など知識理解を想定したものであると言える。従来の社会科は、「なにをやるか」、

「どこにするか」、「なぜそうするのか」など、意思決定に関するものである。

⑤「調べ」の性格は、従来の社会科では、学習にあたっての子どもの動機づけに重きを置き、提案する社会科では、「提案の合理性」または「非合理性の検証」という科学的な思考力を求めている。

⑥「すでにわかっていること」は、従来の社会科では「追究されるべきもの」として位置づけられ、概念の探求を視野に入れていいる。提案する社会科では、「未来を語る」ための材料としての位置づけである。

⑦めざす子ども像は、社会事象についての向き合い方に違いが在り、従来の社会科では自分で調べることのできる資質・能力の育成をめざしており、提案する社会科では、主権者として発言できる資質・能力を重視している。

⑧未来への構えについては、「～してほしい」、「～だといいな」という、願望であり他力本願的であり、自己による主体的な行動までは喚起できていなかった。提案する社会科では、「～したい」、「～しなければ」、といった自己欲求の実現やその行動に関する義務的な態度の育成をめざしている。

2. 社会問題提起力

渡部竜也は市民によって社会問題についての異議申し立てを行おうとする際、「国家権力が社会の複雑さに伴い、(中略; 筆者) 市民にある現実を「問題」として捉えさせるのではなく『自明のもの』とか『最良のもの』として捉えさせるように仕向けていく技術を発達させてきている」と指摘した⁽¹⁸⁾。

これからの学校教育には、「人々の異議申し立てによって「問題」化されたその現実を『問題』と見なさなくなるまで、納得するまで対話を行い、合意を図るための知識や資質・技能」と「これまで『問題』とは、認識されてこなかった現実に対して、その自明性を疑い、異議申し立てをするために必要となる知識、資質、技能(社会問題提起力)」を育成することの必要性を主張した。

しかし、「『社会の矛盾に気付く』『自明を疑え』と子どもたちに呼び掛けたところで、(中略; 筆者) 異議申し立てができるというわけではない」とも指摘している。

これらのことから渡部は、「存在の自明性を疑うためには、まずその存在が社会的歴史的構築物であり、変革可能なものであることを認識」させた上で、「社会形成に向けた市民としての資質の育成には、「問題解決力」と「問題提起力」の両方が必要である」と主張した。

つまり渡部によれば、社会形成に向けた市民としての資質は、「社会認識力→社会問題提起力→問題解決力」が必要であり、これら一連の流れによって育成されるのである。

渡部はこの「社会問題提起力」を育成するための授業案を示している。しかしながら、以下の点が課題として残っている。それは

- ① (自明の存在への) 批判的思考力の育成は見られるものの、批判のあとに必要である「代案提示」の育成には触れていない。
- ② 自明の存在(ここでは学級)を疑う授業案は示されているが、他の社会的内容については示唆されていない。

これらの課題について改善することが求められる。

3. 創造主義の社会科

永田忠道は従来の社会科について大きく2つの傾向があると分析している⁽¹⁹⁾。

1つ目は「認識と態度の二元論を唱えて、具体的内容を持つ態度育成を厳しく排除する傾向」をもち、「社会科の目的を科学的説明に限定」する「限定社会科(小さすぎる社会科)」である。

2つ目は、「子どもたちの学びを現実の世界に開き、認識と態度の一元的な成長」を目指し、「学ぶ対象や方法(中略;筆者)、学習成果の限定が解除される傾向」を持つ「限定解除社会科(大きすぎる社会科)」である。

永田は、これらの「中間的かつ現実的主義な位置に立つ」創造主義の社会科を主張しており、その特徴は以下の通りである。

- ① 学習展開の結果として、子どもたちに明確な行動実践を求めない。
- ② 何者かによって導かれる思考や判断に頼りすぎない。
- ③ 学習の始点は、生活経験的な自由の「想像」であり、他者や異なる視点や観点からの「想像」や「解釈」との吟味の中で、「想像」を、より具体的で共有可能な「創造」に転回させる。

ここで永田が主張する①の「明確な行動実践」とは、あくまで教室内の学習活動によって市民的資質の育成をめざすものであり、外部組織などへの提言までを視野に入れたものではないと考えられる。

②の「何者かによって導かれる思考や判断」とは、学習活動において教授される知識や一般的な社会規範などを指すものと考えられ、それらを尊重ししつも生徒の先入観・偏見などに惑わされないことを前提とする意図がみられる。

③は社会問題や事象・事実について思考する際、個々の生徒の自由な「想像」から、討論などを通じて具体的な合理的意思決定へと収斂させることを目的した授業案を開発した。ただ、課題として、

- (ア) 「日本史 B」での実践は行われているものの、「創造主義の社会科」との関係性は明らかではなく、特質及び意義については明らかにされていない。
- (イ) 公民科における実践は見られず、永田が創造主義についての立場であると述べた「中間的かつ現実的主義な位置に立つこと」がなされていない。
- (ウ) 具体的で共有可能な「創造」とは合理的意思決定をめざすものであり、結果的にはクローズドエンドになる、といったことがあげられる。

第4節 代案提示力の育成の意義

従来の社会科・公民科においては、知識理解、説明、問題解決力の習得する段階を経て、意思決定力が身につく社会認識が形成されると考えられてきた。

意思決定学習は、(社会的)論争問題を題材とした二項対立を出発点とし、その多くが教師によって予め用意されたものである。そしてそれをもとに批判的思考力を高める実践が数多く行われ、その結果、大きな成果が積み重ねられてきた。

ただ、議論の題材が教師によって設定されたものではなく、生徒に自ら、身の周りのこと(自明の存在など)を含め、社会的事象等における問題を発見させるから始められた実践および、その解決のためのより多くの代案を出すことを目的とした研究は少ない。

そのことは、これからの社会科・公民科授業における大きな課題であると言える。

また意思決定学習の最大の目的は、議論を通じて留保条件などを用いて、合意点なり結論もしくは調和点（「落としどころ」）を決定するための力を育成することにあるとも言える。一方でその多くが「閉ざされた学習」に陥ることが多いことが大きな課題の一つである。

そこで溝口和宏は「開かれた学習」を提唱し、オープンエンド型の授業の有効性に言及している。しかしながら、その評価が難しいという課題も残った。

さらに意思決定学習の課題は、むしろ意思決定された後にある。すなわち生徒がこれ以上ない結論を導き出したと考えたとき、思考停止・固定観念・思い込みを誘発する可能性があり、この点においては従来の授業論は生徒の創造的思考力につながるものとは言い難かった。

吉村功太郎は、意思決定の授業とは、「社会的論争問題を課題とし、（中略）、意思決定過程を子どもに具体的にたどらせることで、（中略）、合理的判断を可能とする」ものと述べる一方で、以下の指摘し意思決定学習を批判している。

・意思決定の最終判断は各個人に任されており、判断結果は社会的に承認されたものにならない。

・社会的価値を無批判的に取り入れて意思決定を行うとすれば、その判断は個人の価値観に立脚した主体的判断とは言えない。

吉村は意思決定学習について、「個人的判断を社会的判断に「集約」する過程が不明瞭である」ことを指摘している。ただし意思決定学習にせよ、吉村が主張する合意形成にせよ、これらは最終的に多種多様な個々人の意見を「選択」し「集約（まとめる）」することによって「合理的」なものとして成立している。そこでは、意見を「拡散」させるといふ観点は見られない⁽²⁰⁾。

つまり意思決定学習はさまざまな意見を、議論を通して「合理的に」集約させることを目標としている。言い換えればその過程において「非合理的な」意見を排除することによって達成される。

このことから意思決定学習は、個人であるにせよ、集団であるにせよ、価値観・社会観を形成する能力を育成もしくは共有することを最終的な目標としている。

そこでは、結果として集団における同質性が求められ、従来の公民科・社会科教育では同じような意見を持つ生徒が育成されることにもつながっていた。

今後の社会科・公民科は、他者とは異なる意見（異質性もしくはオリジナリティ）を生み出し、表現できる生徒の育成をめざす必要がある。それは、意見を集約させることを目標とする意思決定力の育成と同時に、より多くの議論に深みを持たせるための代案を提示できる能力が必要である。

そのためには一見、非合理的あるいは排除されてきた価値観・方法にも目を向けるこ

とによって意見表明ができる能力が必要である。また、他者の意見やアイデアを受け入れることによって対話ができる能力も必要であり、そのために、代案提示力の意義とその手立てを示し、授業開発を行ってきた。

吉水裕也は「意思決定を行う過程で、他者の意見に代案を提示することは、一方で他者の持っているものの見方・考え方に気づかされることになり、その繰り返しが、自らの見方・考え方を多面的・多角的なものにし、社会認識が深まる」と指摘している⁽²¹⁾。

これらのことから、今後の社会科・公民科は、生徒が社会認識をより深めるためにも、意思決定学習はもちろん、代案提示力を高めることができる授業が必要である。

従来の社会科・公民科教育は知識理解を基盤に、社会認識、意思決定に到達することをめざしたピラミッド型のものであった。

他方、代案提示の育成を目的とした授業は、意思決定されたことについて、批判・問題発見、もしくは、再評価・見直しの余地を残すことが重要であると考えられる。「意思決定学習と代案提示力育成のための授業との関係図」が図1-7である。

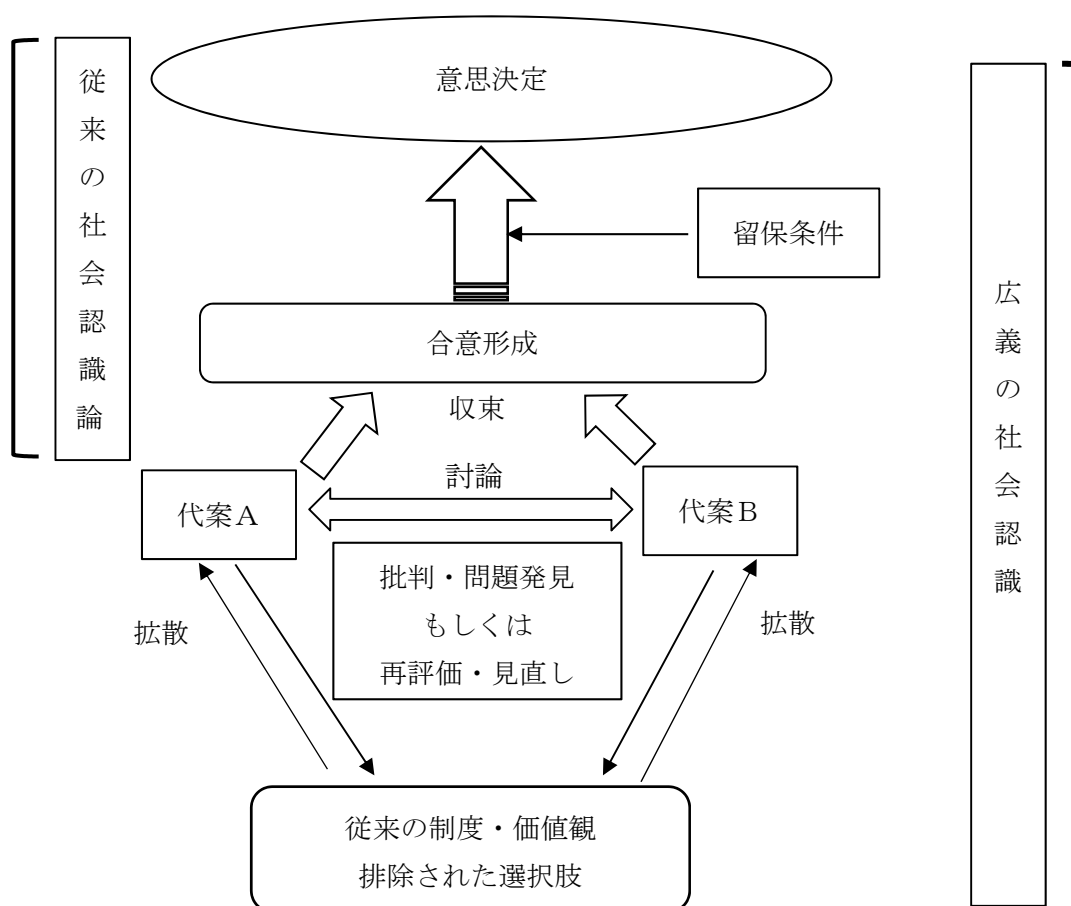


図1-7 「意思決定学習と代案提示力育成のための授業との関係図」(品川作成)

【参考文献】

(1) 田中義隆『21世紀型スキルと諸外国の教育実践ー求められる新しい能力育成ー』, 明治図書, 2017, p.15

(2) 数学的リテラシーとは、「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」と定義されている(文部科学省HP「PISA調査(数学的リテラシー)及びTIMSS調査(算数, 数学)の概要」より引用)。

(3) 科学的リテラシーとは、「自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」と定義されている(文部科学省HP「PISA調査(数学的リテラシー)及びTIMSS調査(算数, 数学)の概要」より引用)。

(4) 文部科学省HP「PISA調査(数学的リテラシー)及びTIMSS調査(算数, 数学)の概要」より引用)

(5) <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> 参照

(6) 前掲書(1)

(7) 前掲書(1)

(8) 前掲書(1)

(9) P.F. ドラッガー 『マネジメント』

(10) 同上書

(11) 前掲書(4)

(12) 梅津正美「社会科のアイデンティティー社会科をなぜ社会科と呼ぶのかー」, 『新社会科教育学ハンドブック』, 社会認識教育学会編(2012), 明治図書

- (13) 岡明秀忠「対抗社会化(Countersocialization)をめざす社会科：S・H・エンゲルの内容構成論を中心に—The Social Studies proceeding to Countersocialization：On the Structure of Content on S.H. Engle—」, 『社会科研究』, 全国社会科教育学会, 1991, p.27
- (14) 同上書(8), p.37
- (15) 「平成27年度文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会における論点整理」を参照
- (16) 内閣府子ども・若者白書（「今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～」(<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html>) から社会形成・社会参加・社会問題への関与や自身の社会参加について、日本の若者の意識は諸外国と比べて、相対的に低いことが明らかにされている。
- (17) 前掲書 (10)
- (18) 渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科の授業：米国急進派教育論の批判的検討を通して」, 全国社会科教育学会, 『社会科研究』第60号, 2008より引用
- (19) 永田忠道『「創造」主義の社会科—歴史研究からの提起—』, 全国社会科教育学会第59回全国研究大会, 2010より引用
- (20) 吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」, 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, 2001, pp. 21-22
- (21) 吉水裕也『ディベートで変わる社会科授業』, 明治図書, 1995, p.49