

## 第2章 社会科・公民科における従来およびこれからの授業

現在の社会的閉塞状況は、若年層にとって深刻な問題であり、政治的関心の低下を招いて久しい。では、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。これまで社会科・公民科教育においては市民的資質の育成をはかるために認識論に依拠した講義形式や、社会的論争問題（多くは二項対立によるもの）に関する討論をふまえて、合理的意思決定を行なう授業論や実践が数多く見られた。しかし今後の社会科・公民科教育には、将来世代の中心となる若年層に、既存の文化や伝統の理解を深めさせつつ、批判的思考から未来社会のグランドデザインを描くための能力（構想力<sup>1)</sup>）を育成することが求められている。

そこで、戦後の社会科・公民科授業論（説明型・理解型・問題解決型・意思決定型・参画型）について、それぞれの特色を明らかにする。（第1節）。

中でも現在の社会科教育の主流である意思決定型学習に対する評価と課題を、代表的論者（水山光春・吉村功太郎・溝口和宏）を対象に明らかにする（第2節）。

そして、新学習指導要領で新たに導入される「公共」において求められている社会的能力を読み解き、今後、意思決定力とともに求められる社会的能力として、代案提示力の育成という新しい授業論を展開していく（第3節）

### 第1節 社会科・公民科授業理論の特色

#### 1. 説明型

説明型の特徴は、「なぜ」という問いによる追究、社会事象を社会諸科学の成果で説明することによって事実に見方や考え方を認識させることである。

森分孝治（1978）によれば、社会科における説明型授業とは「社会的事象・出来事について説明することであり、（中略；品川）知識を提示すること」<sup>(2)</sup>である。その認識は「空間的、時間的、（中略；品川）、現象論的に限定」されているため、『「科学的説明」という方法原理を用いることによって、「自分が生活する社会を対象化し、その本質や構造メカニズムを知れば、社会観、価値観は根底的に揺すぶられ、社会認識体制は飛躍的に成長」する』というものである<sup>(3)</sup>。それは、生徒に対して「社会認識体制のなかの事実認識の指導のみに関わり、それも日常生活においては形成できない科学的認識の形成」<sup>(4)</sup>をさせることである。ただし説明型の課題については森分が指摘しているように、「市民的資質育成への関わりを最も狭く限定する」ものでもある<sup>(5)</sup>。

豊嶋啓司（2001）は説明型には次のような課題があると指摘している<sup>(6)</sup>。

- ・ 依拠する社会科学の認識内容や認識方法の目的化・固定化に陥る可能性がある。
- ・ 社会諸科学の成果としての手続きや内容（中略；品川）、授業の「論理」と子どもの社会認識の「心理」に隔たりができてしまう可能性がある。

・公民的資質としての価値関係的な態度形成を極端に軽視、もしくは無視する傾向に陥る。

・「説明」型と冠されるほど対話的活動が重視されてこなかった。

つまり、説明型の課題は個人もしくは集団内での価値および認識を共有することにつながるものの、いわゆる「閉ざされた」形での社会認識になりやすい。また、教師が伝えたいと思う内容や授業進度および授業展開と、生徒が理解できる内容や進度などとの間に乖離が生じやすい。さらに、「説明型」が教師による講義形式中心の授業となった場合、議論が行われる機会が少なくなる傾向が生じやすく、生徒の学習に対する意欲は受身となり減退するおそれがある。その意味においては、社会科・公民科授業の目標である市民的資質の育成を図ることが難しくなるということが課題として挙げられる。

これらは、「説明型」授業が持つ課題の一つであり、その課題の解決は難しい。また「説明型」では教えるべき内容の質・量が増えるほど教師・生徒双方にとって負担となり、限られた時間の中での学習が、事象や制度などの無機質な暗記につながり、いわゆる「社会科嫌い」という傾向につながっている。反面、その課題を解消するために、内容の精選を行なえば行うことほど、かえって生徒の学力の低下を招くのではないかというジレンマが生じる。

その克服には、少なくとも従来の社会科・公民科授業にみられた生徒・教師双方の、授業における負担を軽減することが求められる。つまり社会認識学習と小中高一貫での参加型学習の積み重ねとそのバランスを保った社会科・公民科の授業が必要である。

## 2. 理解型

理解型の目標は、人間の行為の事実、目的と方法・手段、結果としての仕組みや事象を捉えさせ、社会的なものの見方・考え方を育成することである。

藤瀬泰司（2012）は、「理解型」は「社会や文化の成り立ちをよりよく解明しようとするれば、人々の行為の動機や目的を迫体験し、その行為の意味連関を辿る解釈学的理解の方法論が必要不可欠」であり、「解釈学的理解を基盤にして社会科の内容を構想したり授業を作ったりすること」が重要である主張し、その特質を2点あげている<sup>(7)</sup>。

1点目は児童・生徒の「主体的な学習活動を保障できる」ことであり、2点目として「主権者教育に適した方法原理」である<sup>(8)</sup>。

しかし、藤瀬自身も指摘するように、依然として多くの社会科・公民科授業では、「開かれた理解主義社会科の論理」による授業づくりが広くなされているとは言い難い<sup>(9)</sup>。

「理解型」は、生徒の社会的資質育成の基盤となる社会認識の形成には有効なものではあるが、藤瀬の主張する解釈学的方法論は、教師による価値注入につながるおそれがあり、ここに理解型がもつ課題がある。そのため今後の社会科・公民科授業にはこうした課題を克服するための授業開発が求められる。そこでは個々の生徒がもつ価値観を重視できる授業環境が求められ、社会形成論の内容を組み込むことがその解決法の一つで

ある。

### 3. 問題解決型

問題解決型は、終戦直後の学習指導要領にみられる J. デューイのプラグマティズム（経験主義）に基づく価値的な見方・考え方を育成することを目標とした学習論である。その中心的な提唱者および実践者は社会科の初志をつらぬく会の諸氏であり、近年では藤井千春、市川博、谷川彰英、波巖らがその代表的な論者である。

藤井（1987, 1998）は問題解決学習を「子どもに社会性の「発達課題」をとげさせる（中略；品川）ように構成された授業実践」<sup>(10)</sup>であり、「自分の『願い』とすることの実現のために、子どもたちが自主的に（中略；品川）取り組む活動」と位置づけた<sup>(11)</sup>。

また市川博は、「知識・体験が関心・疑問を引き出し、（中略；品川）種々の気づき、関心・知識・体験・行為（中略；品川）がつながり合って、認識も深まり、技能も習得され、人間としてトータルに発展させる」<sup>(12)</sup>とした。

谷川彰英は「子どもが直面している問題を解決することを通じて、子どもたち自身が自らの経験や知識を再構成して発展させようとする学習」であり、「従来の問題解決学習に欠けていたものは（中略；品川）問題を解決することではなく、いかに問題を創るか」ということであると主張している<sup>(13)</sup>。

波巖（2000）は、従来の問題解決型について、「問題の発見・把握→仮説・予想の設定→仮説・予想の検証→問題に対する答え（主に知識、技能）の確定」<sup>(14)</sup>であり、「ある決まった答えが、教師によってあらかじめ想定されている。（中略；品川）その答えにたどり着くためには、個々の子どもの複数の個性的な追究が許されている。しかし、方法において幅はあっても、結論にはそれほど幅はない」と指摘している<sup>(15)</sup>。

そこで波は、問題に対して「『では、自分たちはどうするか』という意思決定を行ない、合意を形成する」ことを重視し、そのことによって「生徒は社会的事象や抽象的概念を単に暗記するのではなく、自らの問題として捉えやすくなる」とした<sup>(16)</sup>。

しかしその一方でつぎの3つを問題点として指摘している<sup>(17)</sup>。

- ・社会科の授業の中で社会問題の解決自体そのものは不可能に近く、「意思決定」や「合意」はあくまで生徒個人の主観的なものになりがちであり、他の社会的事象への応用や系統的理解は難しい。

- ・生徒の追究活動の結果、合意形成が得られなかった場合、それはいわゆる「はいまわる学習」となる危険性を孕んでいる。

- ・その活動や結論・合意に対する評価規準の設定が困難になるという短所も併せ持つ。

確かに、波が言うように「限られた正答だけを求める従来のような問題解決活動では、決して問題の解決に至らない」のは事実であろう。足立敏雄（2014）も、「問題解決に際して絶対的な対処の方法や正解などどこにもない」という厳しい指摘をしている<sup>(18)</sup>。

しかし『では、自分たちはどうするか』という意思決定を行ない、合意を形成することを重視する点については首肯できる。

大切にすべきなのは、波が指摘するように問題に対して「では、”自分は” どうするか」について思考・判断し自らの考えを表現できる人物の育成である。

藤井も指摘するように「問題解決学習を指導する目的の一つは、協同的な活動への参加的能力の育成」<sup>(19)</sup>であり、これからの社会ではこうした能力の有無がますます問われていくであろう。それゆえ今後の社会科・公民科授業においては、市民的資質としてこうした能力を育成するための社会形成論に基づく授業開発が重視されるべきである。

ここまで見てきたように、たとえ生徒が多く知識を体系的に習得し、意思決定力の育成によって社会科的学力を向上させたとしても、従来から指摘されている若年層の「政治的無関心」が解消されていないことが社会科・公民科教育の大きな課題の一つである<sup>(20)</sup>。

社会科・公民科は、18歳選挙権が導入される以前、社会科・公民科教育においては、現在期待されているものとは異なる意味合いの、つまり社会システムの理解に軸足を置いた、また戦後のイデオロギー的な色彩を帯びた「政治教育」が行われてきた。

しかしその政治的関心の目安の一つとなる国政選挙(衆議院選挙)における若年層(20代)の投票率は、1967年以降減少を続けておりピーク時(66.69%)の半分以下(32.58%)にまで落ち込んでいる<sup>(21)</sup>。

これらのことを考えたとき、従来の受身的な知識理解や、閉ざされた(クローズドエンド)型の意思決定型の社会科・公民科授業だけでは市民的資質の育成をする上で課題が残るため、新たな社会科・公民科教育のあり方を求めることは当然の成り行きである。

これまでの社会科・公民科教育には、現行の社会制度・社会通念など自明の(当然のものとして受け取られている常識的な)内容を対象とし、それらを疑うこと(クリティカルシンキング)によって代案を示す実践例は少ない<sup>(22)</sup>。それゆえ、今後もこうした実践を増やしていく必要がある。

ところで、政治や経済などの社会制度あるいは社会規範・社会的価値・倫理・学説などは時代や環境などによって絶えず変質してゆくものである。

つまりこれらを理想的な普遍的真理として追求する科学的な捉え方をさせるだけではなく、むしろ価値判断の多様性、生徒のものの見方や考え方を最大限尊重することによって、社会形成的な資質を身につけさせることが重要である。それによって、生徒の創造的思考力(クリエイティブシンキング)の育成につなげることが期待できる。

生徒の批判的思考力(クリティカルシンキング)と創造的思考力(クリエイティブシンキング)の両方の能力を育成する授業開発を行うことによって、生徒に新しい社会を築いていこうとする、進歩的かつ建設的な思考力を身につけさせることができる。

それらのことを踏まえて、本研究がめざす代案提示力の育成のための授業開発を行う。

#### 4. 意思決定型

社会科・公民科は、社会的資質としての意思決定能力と合意形成能力の育成を目標としている。

小原友行（1994）は、意思決定力とは「問題場面での、自己の行為を科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいて選択・決定するために必要な能力であり、目的・目標を達成するために考えられる実行可能なすべての行動案（手段・方法）、あるいは問題を解決するために考えられるすべての解決策の中から、より望ましいと判断できるものを選択・決定することのできる能力」<sup>(23)</sup>である。

また、『意思決定』の活動を行うためには、児童・生徒に『意思決定』を迫るような問題場面に直面させることが必要である。そのような問題場面を用意するものが、社会的論争問題である」と指摘している。

意思決定学習はその多くが二者択一形式の社会的論争問題について考察するものであり、その手立てとしてディベートなどの討論形式が用いられることが多い。この点について、杉田直樹・桑原敏典（2012）は意思決定型学習の特徴を分析する際の視点として以下の3点をあげている<sup>(24)</sup>。

##### （1）事実認識重視か？価値認識重視か？

社会的論争問題は、授業で提示された問題の質によって学習者が認識する結果が異なる。

- ① 既成の事実：政治・経済・社会体制・学説など
- ② 社会規範・社会通念・倫理など

##### （2）目的か？手段か？

##### （3）オープンエンドか？クローズドエンドか？

以上、3つの視点に加えて、意思決定を行う主体をあげておきたい。

##### （4）意思決定の主体：個人か？集団か？

これらをまとめたものが表 2-1 である。

表 2-1 「意思決定型学習の特徴」

意思決定主体	意思決定の捉え方 主な論者	意思決定＝目的 豊嶋啓司・吉村功太郎 小原友行ら	意思決定＝手段 森分孝治・溝口和宏 桑原敏典ら
	認識の対象		
個人 or 集団	既成の事実 政治・経済・社会体制・学説等	①クローズドエンド型学習	③クローズドエンド型学習
		②オープンエンド型学習	<b>④オープンエンド型学習</b>
	固有の価値 社会規範・社会通念・倫理等	⑤クローズドエンド型学習	⑦クローズドエンド型学習
		⑥オープンエンド型学習	<b>⑧オープンエンド型学習</b>

杉田直樹・桑原敏典（2012）「意思決定を促す小学校社会科授業方略ーロールプレイングによる価値の共感的理解と吟味を手がかりにー」を参考に品川作成

意思決定型学習の大きな特徴は、教師の提示する社会的論争問題などに対して、学習者（生徒個人もしくは集団）による最終的な意思決定が保障されていることである。そのことによって、生徒は社会的な論争問題を、身近なものとして具体的かつ主体的に捉えやすくなり、社会的認識と市民的資質の育成が統一的にはかりやすくなる長所がある。

一方、意思決定型は最終的な結論が集団内（グループもしくはクラス単位）に集約（クローズドエンド）された場合、教師が想定する予定調和的（恣意的）なものとなりやすく、閉ざされた価値観形成に陥りやすい。

つまり、たとえ生徒が多くの知識を体系的に習得し、意思決定力の育成によって社会科的学力を向上させたとしても、従来から指摘されている若年層の「政治的無関心」の解消が保障されていないことは社会科・公民科教育の大きな課題である。

ここまで見てきた社会科・公民科の授業の4類型をまとめたものが表2-2である。

1. 理解型・・・人間の行為の事実、目的と方法・手段、結果としての仕組み、事象
2. 説明型・・・「なぜ」という問いによる追究、社会事象を社会諸科学の成果で説明
3. 問題解決型・・・デューイの反省的思考法を参考とした問題解決過程による理解
4. 意思決定型・・・資質としての合理的意思決定能力と合意形成能力育成の方法

表 2-2 「社会科の4つの授業理論の分析」

論・代表者	論の特徴（見方・考え方）	授業論の長所	学習過程
1.理解型授業論 ・学習指導要領，安井俊夫ら	人間（個人・集団・組織体）の問題解決的行為とその結果の事実を体験・追体験・理解させることを通して育成される社会生活に関する見方・考え方を育成する。	「理解」の過程・方法が日常生活で係わっている過程と似ているので，子どもが主体的に学習でき，理解と態度の同時形成が目指されている。	①学習課題の把握，②人々の努力や工夫の理解，③人々の努力や工夫の追体験，④共感的理解，⑤価値付け
2.説明型授業論 ・社会認識学会，森分孝治ら	社会的事象を科学的に説明させることによって，事象を説明し解釈する理論である「社会認識体制」としての見方・考え方を育成する。	学習者が科学の研究成果を生み出した過程に主体的に参加することを通して，科学の基本的な概念，探究の方法を獲得するとともに科学的な態度を形成する。	①理論の直観的学習，②理論の探求活動の仮説・検証，理論の創造・明示，検証（分析的学習）③理論の事例分析としての総合的学習（習得した理論の有効性と限界）
3.問題解決型授業論 ・社会科初志をつらぬく会，日本生活教育連盟	子どもや社会の問題を取り上げ，それを知的・実践的に解決させることを通して，知識・理解，能力，態度が結び付いた見方・考え方を育成する。	見学・調査という学習方法により，子どもの常識的観念では実態を説明できないことを目の前の事実で示し，素朴な疑問を生じやすくさせ自ら疑問を解決しようとする意欲をもたせる。	①問題に直面，②問題の明確化，③解決の手順，④解決に必要な資料・情報の収集，⑤知識の交換，⑥解決の見通し，仮説，⑦仮説の検討
4.意思決定型授業論 ・エンゲル，メトカーフ，シェイバーら，小原友行，吉村功太郎，水山光春ら	社会的な論争問題を取り上げ，目的・目標を達成するための最も合理的手段・方法を判断させるための見方・考え方を育成する。	科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいての学習は，社会認識の形成と公民的資質の統一的育成が可能となる。	①問題把握，②問題分析，③目的・目標の明確化，④実行可能な解決案の提出，⑤解決案の論理的結果の予測と評価，⑥解決案の選択と根拠付け，⑦決定に基づく行動

（参考 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『社会系教科教育学研究』社会系教科教育学会，第13号，2001年）

## 5. 社会参画型

参加型授業は、議論を重視することによって生徒の社会形成力の育成をはかることを目的にしており、「ソトの授業」と「ウチの授業」に大別することができる。

### (1) ソト（教室外）の授業

ソトの授業とは、教室外における参加を通じて社会形成力の育成を目指すものであり、この授業論を提唱する代表的な論者として、唐木清志・藤原孝章・西村公孝を挙げることができる。

#### ① 社会参画型

アクティブ・ラーニングを提唱する代表的な論者である唐木（2010）は、実践を重視した社会形成力育成のために「参画」を重視している。

唐木は「参画」とは「参加」とは区別され、活動の計画段階より加わることを意味する。つまり、「活動や行事・会合をいつ・どこで・どのように実施するのかを計画し、実際に運営するまでのすべてを担うこと」が「参画」であると指摘している<sup>(25)</sup>。

唐木は「「参画」という言葉のさきがけは、（中略；筆者）「男女共同参画社会基本法」（平成11年6月23日制定）」にある<sup>(26)</sup>とし、同法の定義の参考にして、「社会参画」の特質を4つにまとめている<sup>(27)</sup>。それは、以下の通りである

第1に、「社会に参画する主体は「対等な構成員」であることが保障されていなければならないこと。

第2に、「社会に参画する主体は「自らの意思」に基づいて行動を取らなければならない」こと。

第3に、「人が社会に参画する機会は「社会のあらゆる分野」で保障されることが理想である」こと。

第4に、「社会に参画する主体は「利益を享受する」一方で、「共に責任を担うべき」という責任感を有さなければならない」という以上の4つである。

さらに唐木は、社会参画を志向する社会科授業を3つの類型に分類し、位置づけることを提案している<sup>(28)</sup>。それは以下の通りである

第1類型 「科学的社会認識の育成を目指す社会科授業」

第2類型 「意思決定力の育成を目指す授業」

第3類型 「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」

そして、「この各類型の社会科授業は個別にも成立し得る」としながらも、「第2類型が成立するためには第1類型が、そして、第3類型が成立するためには第1・第2類型が、それぞれ前提とならなければ成立しえないという関係になっている」と主張し、社会参画型学習には、知識理解を基礎にした順序性があると指摘した<sup>(29)</sup>。



## ② シティズンシップ教育

藤原（2010）は、市民社会形成教科としての社会科のあり方として、シティズンシップ教育提案し、その前提としてシティズンシップの概念を2つの側面から捉えた<sup>(30)</sup>。

1つ目は、「市民の権利」としてである。その中には18世紀における個人の自由権的な市民的権利（civil rights）、19世紀の参政権、選挙権を獲得しようとする政治的権利（political rights）、20世紀の社会福祉的な社会的権利（social rights）の3つが含まれる。

2つ目は、「市民の帰属性」や「市民的価値」から捉える側面である。つまり、18・19世紀の個人重視の自由主義（liberalism）と20世紀の国家・共同体重視（ケインズ主義・社会主義・共産主義）の共和主義（communitarianism）としてである。

しかし21世紀のシティズンシップとは、「自由主義でも共和主義でもない「第3の方法」としての「新たな公共性」の構築に関わるものであり（中略；品川）、シティズンシップをアイデンティティや活動性（形成力や参画力）からとらえたものである」と指摘している<sup>(31)</sup>。

藤原は、21世紀のシティズンシップについて、「グローバリゼーションの浸透によって超国家的な共同体が形成され、地域（ローカル）、国家（ナショナル）、圏域（リージョナル）、地球社会（グローバル）といった多元的・重層的な「新たな公共空間」において、（中略；品川）問題解決に積極的に参加・参画する社会形成力としてのシティズンシップ」の育成を主張している。

一方で、日本の市民性教育は、現実社会の問題や課題についての知識・技能の習得はよくできているが、その活用・運用、参加に課題があるとし、「内容知」から「方法知」へ、あるいは「自分知」へとつながる学習が課題」であると指摘している<sup>(32)</sup>。

そこで藤原は、これらを克服する方法として「参加型学習」を提案し、そのポイントとして、「(ア) 活動的な学習（active learning）であり、(イ) 学び合う学習（interactive learning）であり、(ウ) 社会に参加するための学習（participatory learning）という三つ」を満たしていることを挙げている<sup>(33)</sup>。

## ③ 発信型

西村（2010）は、主権者育成のための社会形成力としての議論と参加を重視した「発信」を重視している。つまり、21世紀に生きる公民像として生徒が、「(ア) 自律的特性を持った個人」であり、「(イ) 公論の担い手」となり、「(ウ) グローバルな見方・考え方」を身につけ、「(エ) 人類共通の利益、国益、地方益、個人益のバランス感覚」を持ち、「(オ) 自文化を持った発信者」となることを目標に、（中略；品川）、民主主義社会の形成者を育成するために地球社会の一員としての自覚と責任、市民と国民の両面から公論の担い手を育成することを目指している。

特に、従来の日本型民主主義では、個人の討論能力育成を軽視しがちな傾向があり、

今後の社会科・公民科教育においては、「討論技能を身に付けさせ、その討論で自分の考えを持ち、考えを実践する社会参画能力を育てるために、授業を受信型から発信型へ転換すること」を提案している<sup>(34)</sup>。

本研究においては、唐木の「社会参画」の4つの特質と3つの授業類型、藤原の「社会形成力としてのシティズンシップ」の育成、西村の社会形成力としての議論と参加を重視した「発信」、中でも「グローバルな見方・考え方、人類共通の利益・国益・地方益・個人益のバランス感覚」を重視する。

なぜなら、そのことによって、生徒が今後必要とされる社会的能力を身につけることが期待できるからである。

## (2) ウチ（教室内）の授業

従来の社会科・公民科授業は主に、ウチ（教室内）における参加を通じて意思決定力もしくは社会形成力の育成を図ることによって市民的資質の育成を図ってきた。この授業を主張する代表的論者として、池野範男・佐長健司・吉村功太郎・水山光春を挙げることができる。そこからこれらの論者が能力育成の視点において、どのような点を重視しているかによって類型化しその課題を明らかにする。

### 1. 批判重視型

池野（2003）は、社会認識形成を重視した社会形成力育成のためには「批判」が必要であると指摘している。また、社会形成科論の一つとして構想されている「市民社会科」について、4つの特徴を挙げている<sup>(35)</sup>。

(1) 認識と資質を二項対立と捉えず、資質や能力や倫理的態度ではなく、価値観や認識的態度と限定的に捉え、認識と資質を結びつけ媒介させる考え方（媒介的目標論）を提示していること。

(2) 広義の社会問題を教材とし、学習を組織していること。

(3) 学習構造の基本にトゥールミン図式を利用していること。

(4) 子どもたちが学習することで成長したときの像として、社会をつくる市民を描く。市民になるための基礎的な要素、主として能力を育成すること。

池野は、社会形成力には認識と資質を結びつけ媒介させる役割があり、学習構造に広義の社会問題を教材（内容）として取り上げ、「討論形式（トゥールミン図式）を取り入れることによって、市民になるための基礎的な要素、能力を育成するという目的がある」<sup>(36)</sup>と指摘している。

### 2. 留保条件重視型

水山（1996・1997）は、池野が重視した同じくトゥールミン図式を利用し、「中国の人口問題（一人っ子政策）」や「マレーシアにおける熱帯林の減少」の実践を明らかに

している。その目的は合意形成にあり、特に留保条件を活用させることを重視している。

水山は「中学生にとっての留保条件は、作り方によっては、自らの意見を強化しつつも、相手のあることも明らかに歩み寄りにくい硬直したものになってしまう」と指摘し、実験授業を行うことによって、ツールミンモデルの留保条件の設定のさせ方について検討している。その結果、留保条件を取り入れた意思決定型の学習における留意点を三つ指摘した。

(1) 「留保条件」は、ただ設定するだけでは対立する AB 間の調整や合意の形成はできない。

(2) そのためには、「歩み寄り条件」に作り変えさせたり、自分の条件に対する自己点検、自己評価活動をさせるなどの学習過程を組み込むこと。

(3) 留保条件を活用して合意形成をめざす学習過程を組み込むことが有効である。

ただし、水山の実践では、留保条件に対抗する発言は見られたが、それは発言内容に対する批判であり、代案を示している生徒はいなかった。実践者はその点を指摘し、「まず人口の問題をどうするのか。それを解決する方法を示せ。それが示せないのに文句ばかり言うなってことですよね。まず人口を減る方法を示さないとだめだということです」と、生徒に代案の提示を促している。しかし、そのあとは、実際の代案の提示を行った学習活動は示されないまま終わっている。

このことは水山実践だけでなく、批判の先にある代案の提示という能力を育成することができていなかった従来の社会科・公民科教育においても課題として残っていた。

### 3. 合意形成重視型

吉村（1996）は、市民的資質を育成のために「合意形成」を重視し、人権問題を教材に社会的合意形成を目的とした授業計画を明らかにしている。吉村は社会的合意形成とは、「社会問題の解決策で一致するという実質的合意のみをいうのではない。複雑な社会問題については、（中略；品川）相互批判と相互調整によって解決を目指すという共通する問題意識を継続するという合意を形成する」という形式的合意形成がある<sup>(37)</sup>と主張し、合意形成には実質的なものと形式的なもの二つがあることを明らかにした。さらに吉村は、他者による評価と生徒の価値判断の可視化を重視している。

### 4. 議論重視型

佐長（2001）は、市民的資質を育成するための「議論」を重視している。「社会的な問題（「工業立地と工業地域の形成」（地理分野）<sup>(38)</sup>）を明らかにし、その問題を生み出す制度や政策を批判的に検討し、代替案としてのそれらを討論する。このような授業によって、民主主義社会の成員としてより望ましい社会を形成していこうとする資質を育てる」ための社会形成教育である社会科を提唱している<sup>(39)</sup>。しかし、佐長の授業論に基づいた実践は明らかにされていない。

ここまでの「ウチ（教室内）の授業」における、各論者の主張をまとめたものが、表2-3である。

表 2-3 「ウチ（教室内）の授業」

論者	授業の目的	重視する点	学習内容（領域）
1. 批判重視型 池野範男	市民となるための基礎、 能力の育成	批判的思考	広義の社会問題
2. 留保条件 重視型 水山光春	合理的意思決定	留保条件の活用	「中国の人口問題 ；一人っ子政策」 「マレーシアにおける熱帯林 の減少」 *課題：実践において、生 徒が代案を示す学習活動が見 られない。
3. 合意形成 重視型 吉村功太郎	社会的合意形成	実質的合意形成 形式的合意形成 他者による評価と生徒の 価値判断の可視化	「エイズと人権」 「脳死・臓器移植法と人権」
4. 議論重視型 佐長健司	社会制度の批判的思考と 代替案の提示	普遍的真理（合理主義） に対する懐疑的な見方	「工業立地と工業地域の形 成」（地理分野）

（品川作成）

## 第2節 意思決定学習の評価と課題

池野、水山、吉村、佐長が示した意思決定（もしくは社会的合意形成）学習には、他の意思決定を行なった主体（個人または集団同士）との対立の構図が見られない。

すなわち、これらの授業は「閉じられた」形で終結していると言える。本研究は、このような「閉じられた」学習活動の克服をめざし、二項対立の結果なされた従来の意思決定学習ではなく、社会制度そのものに対する代案提示をする点において従来の社会科・公民科の授業とは異なる特徴がある。

吉村の合意形成を目的とした授業論は、「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」ものである。しかし一方で、吉村は

- ・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

と批判している。

意思決定学習は、議論を通じて留保条件などを用いて、合意点なり結論を求めるための力を育成することにあるが、一方でその多くが「閉ざされた学習」に陥ることが多い

ことも課題である。そこで溝口和弘は「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ものの、その評価が難しいという課題も残った。

これらのことから意思決定学習は、生徒に思考停止・固定観念・思い込みを誘発する可能性があることも課題としてあげられる。すなわち意思決定学習は生徒の創造的思考力をさらに発展させることに関しては課題がある。

生徒の社会認識は、社会的事象等を理解し、問題解決、意思決定学習の結果、形成されると考えられてきた。

また、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ための実践は多く見られるものの、問題自体を発見しその解決のための原案もしくは代案を出すための実践は少ない。また、従来の社会科・公民科授業においては、対立点を生徒自ら見出し、議論の出発点を作るための実践は見られなかった。それゆえ、問題発見から批判的思考、さらに代案の提示という一連の流れで行われる授業開発が、従来の課題を克服するために必要である。

### 第3節 今後求められる社会的資質・能力

#### 1. 社会的資質・能力とは

##### (1) 社会参画

社会参画とは、文字通りの解釈をすれば、「社会の発展のための活動および計画に積極的に参加すること」である。

我が国においては、1960年代に公害問題や環境問題に対する、地域住民からの行政への訴えが市民参加の始まりである。70年代には、情報公開制度や市民オンブズマン制度などの条例の制定に市民が関わるようになり、90年代には、地方分権一括法の成立によって機関委任事務制度が廃止され、財源に余裕がある自治体は、いわば「フリーハンド」で自らのまちづくりを手がけることができるようになった。

一方で、1995年の阪神・淡路大震災や2011年の東日本大震災などには、行政の支援だけでなく、ボランティア活動にみられるような一般市民による社会貢献が自然発生的に行われるようになった。

川野哲也(2010)は、社会参画とボランティア活動や奉仕活動とを区別したうえで、社会参画型の授業では、「子どもたちをまちづくりや社会形成の議論や計画の場面に立たせること」によって、「共通の利益や目標に向けて議論が遂行できる」と主張している。

ただし、議論を遂行する能力は、多くの場合、その評価が難しい。社会参画型の授業の一つである政策提案型の授業についても、実際に行政などへの提言を行った授業実践

もみられるが、そこで生徒がどのような能力を獲得したかを具体的に評価した実践例はない。そこで、本研究では生徒が独自（オリジナル）の代案をより多く提示できる能力を育成し、またそれを具体的に評価できること目的に授業開発案を作成する。

## （2）社会構想力

平成 28 年の中央教育審議会答申を受けて、新学習指導要領では高等学校公民科に新しく「公共」を設置された。この答申では公民科の果たすべき役割として、生徒の「構想したりする力」や「構想したことを（中略；品川）議論する力」を育成することなどを求めている。その手立てとして、「囚人のジレンマ」や「共有地の悲劇」、「最後通牒ゲーム」等を取り入れることを例示し、また、生徒に政治的主体、経済的主体、情報的主体としての資質・能力を、複合的に育成することを求めている。そこで取り扱う題材の例として、政治的主体については政治参加・世論の形成など、経済的主体については職業選択、金融のはたらきなど、法的主体については裁判制度や司法参加など、情報主体については情報モラルなどをあげている。

しかし、これら4つの主体のうち、政治的主体と法的主体については、具体的な題材と手立てが例示されているものの、経済的主体と情報的主体については、その手立てが明確な形では示されていない。

では、ここにあげられている職業選択・金融の動き・経済のグローバル化と相互依存関係の深まりといった題材によって、生徒にどのような力を育成することができるだろうか。また、これらの題材を扱うにあたって、授業の展開（手立て）によっては、従来の「現代社会」の経済分野の授業で見られがちであった、「しくみ」の理解に終わってしまう可能性がある。

経済的主体としての社会的能力とはどのようなものであろうか。家計については、生徒にとってもっとも身近に感じられたためここを出発点とすることも可能である。

ここで問題となるのは日本もしくは国際経済全体について考察し、議論・構想することができる能力である。なぜなら、実際の生活において生徒が身近に感じにくく、「現代社会」においても、教科書の単元としては最後に置かれている。

また政府についてはその財源の使い道などを国会よりも自治体レベルで考える模擬政策提案などが生徒にとってより身近な題材となる。ただこれらは従来の社会科・公民科において多くの優れた実践がなされてきた。そこでこれからは、企業経営からの視点で経済を考える機会を増やすことも必要である。

経済的主体としての資質・能力の育成は、現在、経済社会そのもので生活しており、将来社会人となる生徒について、経済の担い手としての構想力・創造力の育成も見据えたものでなければならない。その中で企業経営の視点は、政治的主体として税のあり方や金融政策の考察につなげることができる。

また、法的主体としては消費者保護に関する考察やコンプライアンス、情報的主体に

については情報公開といった企業の社会的責任や電子商取引などとの関連させることができる。

従来の意思決定学習は、社会的論争問題を二者択一の形式で議論し、社会生活を円滑に営むために意見をまとめていく能力を育成することであった。これは意見を集約させていく学習形態といえる。しかしこれから求められる社会的能力とは社会のあり方を個々に考え提案することができる能力（社会構想力）である。

そのため新たに設置された「公共」の授業においては、従来の社会科・公民科のものとはちがい、異なる分野にまたがる社会的論争問題を題材にし、それをもとに意見を出し合うことによって他者の意見を取り入れ、自らの社会的能力としての「引き出し」を増やすことが必要である。つまり、拡散型の学習が重視される必要である。

## 2. 新しい社会的資質・能力が求められる背景

### (1) 個人主義の浸透

個人主義が広まった背景には、さまざまな要因があげられる。そのうちの代表的なものとして、都市化あるいは過疎化の進行にともない、いわゆる日本の古き良きコミュニティの崩壊があげられる。

核家族化の進行、マンションなど生活などで隣同士が接する機会が減少してきた日常生活はその一例である。また、都市化の発展は、地方からやってきて生活し、都会で働く人たちを増加させた一方で、地方での過疎化を進行させ、大家族の減少や、農業などの協働作業が求められる産業の衰退がコミュニティの崩壊を加速させた。

個人主義は言い換えれば、他者の干渉を避けることでもあり、他者とのつながりによって成り立っていた共同社会を揺るがすことにつながった。また、精神的なつながりの希薄化も個人主義の広がりや要因にあげられる。他者とのつながりが減少した都会において、一人暮らしの高齢者が孤独死することが大きな社会問題となっている。隣人がどのような生活を送っているのか関心を払わない、あるいは関心を持たれたいくない傾向が強まっていることも背景の一つである。

さらに、SNS（ソーシャルネットワークシステム）とその有用性が社会的に認知され、他者とのつながりを求める人たち、特に若い世代を中心に増えている。しかしそれは表面的なものであることも多く、仮想的な世界において精神的なつながりを求めることによって自分の居場所づくりをしていることもある。

3つ目として、戦後の日本を支えてきた労働慣行の激変があげられる。戦後の日本の高度経済成長を支えた、終身雇用制や年功序列型賃金制度に代わって、成果主義や能力主義が取り入れられ、企業の一員として働くという所属意識が薄れてきたことも、個人主義が広まる要因となった。

つまり、都市化と過疎化、精神的なつながりの希薄化、所属意識の変化が、社会に求

められる公共性という概念の共有をできにくくしている。

そこで新学習指導要領によって設置される新科目「公共」の授業において、どのような生徒の社会的能力を育成することが必要であるかを吟味・実践・共有することが大きな課題となってくる。

## (2) 非個人主義の進行

近年、個人主義の風潮が高まる一方で、“非個人主義化”ともいえる動きもみられるようになった。それらは個人および企業によるボランティア活動であったり、奉仕活動である。また、NGO（非政府組織）<sup>40</sup>や NPO（非営利団体）<sup>41</sup>の活動も盛んになっている。

川野（2010）は、現代社会における市民参加を「参画」と「ボランティア活動・奉仕活動」に分けて分析している。川野は「ボランティア活動・奉仕活動」とは、「目の前で起こる事象に、いてもたってもいられずに手を差し伸べるタイプの参加」であるとし、「行政の手の行き届かないところで草の根的に展開される」ものと指摘している。

内閣府のデータによると、ボランティア活動の形態別行動者率（平成 23 年度）は、「地域社会とのつながりの強い町内会などの組織」に参加している人の割合がもっとも高い。また人口 100 万人以上の大都市よりも、町および村における行動者率が高い。そして、平成 18 年度と比較しても、その伸び率は中小都市よりも大きい。これらのことから、過疎化が進行している町や村のほうが人々との結びつきを維持しようとする傾向がみられる。

一方で、ボランティア活動に対する関心の有無については、東日本大震災をきっかけとして、関心を持つようになった人々の割合が、58.3%であるのに対して、ボランティア活動の経験の有無については、65%が「したことがない」と回答している。また、日本と諸外国の若者のボランティア活動に対する関心は、アメリカ・韓国などの調査対象国の中では最も低い（ある 35.1%，ない 41.9%）。

このような中で、高等学校では平成 10 年度から、ボランティア活動等について単位認定が制度化され、実際に単位認定を行っている学校数は激増している。これらのことから、個人でのボランティア活動の傾向として、地方がコミュニティでの結びつきを大切にしようとしている一方で、社会全体での興味・関心はいまだに高いものとはいえない。今後は、学校現場での取り組みが、社会全体におけるボランティア活動そのものに直結させるために、さまざまな課題を克服することが必要であり、特に社会科・公民科はその中心的な役割を果たさなければならない。

平成 27 年度に「ボランティア活動をしたことがある」と回答した人の主な動機は、「社会の役に立ちたい（47.7%）」、「自分や家族が関係している活動への支援（30.4%）」などであった。一方で、参加の妨げになる要因として、「参加する時間がない（53.8%）」、「ボランティア活動に関する十分な情報がない（39.8%）」等であった。



つまり、参加はしたいが時間と情報が足りないという結果となっており、日本社会において、社会参画が容易に進まないことが、数字上で明らかになった。

しかし、「(1~2回) 寄附行為をしたことがある」と回答した人は、53.3%であり、2人に1人以上は何らかの形で寄付活動を行っており、そういう意味においては、なんらかの形で貢献はしたいと考える人が多いとみることもできる。

日本における「公」への参画もしくは社会貢献の課題は、時間と情報の共有であり、寄附行為だけではない根底からの参加意識の向上である。特に社会科・公民科の課題は情報の受信・発信の能力の向上であり、新科目「公共」の果たすべき役割は大きい。

### 3. 公共社会において求められる能力

#### (1) 公共社会とは

山脇直司(2014)は、公共という概念は多義的なものであるとして、次の三つに分類した。1つ目は「一般の人々にかかわる」という意味、2つ目は「公開の」という意味、3つ目は「政府や国」という意味である。「政府や国」の意味で用いられた場合、例えば公共空間や公共事業、公共政策といった意味がある。

これらは個人の視点からは「お上」が与えたものという印象があり、特に日本国憲法第12条に用いられている「公共の福祉」は、国民生活にある一定の制限や留保条件を課しているため、「公共」=お上(政府や国)というとらえ方になる傾向がある。

しかし、山脇は「公共性というコンセプトは私(わたくし)を公(おおやけ)に従属するものとはみなさない」とし、自己-他者-公共世界という関係で形成されるべきであると指摘している。

ところで、21世紀に入った今もなお、新しい社会的能力としてどのようなものが求められているかはさまざまな議論がある。その背景として、先に個人主義の浸透と非個人主義の進行をあげた。

日本社会は、特に戦前から高度経済成長期まで、職場においては「滅私奉公」をよしとする国民的意識があり、それが日本高度経済成長を達成する牽引してきた。

一方で近年、特に21世紀に入ってから個人主義(滅公奉私)の広まりが日本社会に大きな影響を及ぼしている。

これらについて山脇は、「滅私奉公と滅公奉私という考え方やライフスタイルが、対極にあるようにみえながら、どちらも個人の尊厳を切り離せない『公共性』を欠いている点で共通している」と指摘し、滅私奉公を批判するのと同様に滅公奉私にもジコチュウ(原文ママ;自己中心的)、ミーイズム(meism)というという言葉が氾濫していることをあげ批判している。

では、これからの「公共社会」において求められる社会科・公民科の授業にはどのようなものが考えられるだろうか。山脇は公共的コミュニケーションとして、①討議にも

とづく合意形成型コミュニケーション（ハーバーマス）、②共感的コミュニケーションにもとづく合意形成（ヒューム、A. スミス、スコットランド啓蒙主義）、③異質な他者を承認しあう対話型コミュニケーション（テイラー）、④闘技型コミュニケーション（ムフ、コノリー）の4つ類型を示している。

このうち、①は吉村らによって多数の研究報告や実践があり、社会科・公民科教育では広く浸透している。対照的に④について山脇は、ムフとコノリーの闘技における主張のちがいを指摘し、彼らが「自由と民主主義を前提として以上、これらの価値を承認しない他者との闘技をでは、「自由」や「民主主義」がどうやって保障されるのか」と疑義を唱えている。さらに「公共世界は、上から与えられるものではなく、われわれが生成される世界である」という山脇の指摘は示唆に富むものがある。

## （2）日本社会における公共性

黒住真は、公共性とは「『複数性の場』の成立において問われてくる」ものであると主張した。しかし公共性が問題となってくるのは、「家族的関係や個人個人関係よりも『大きい』、『広い』、『外なる』領域」である。（中略；品川）日本における公私の構造は、徳川時代以来の「全体」と「個」と重ねてとらえることが少なくない（p 232）。そのことは、「ヨコ」の輻輳性を欠き、（中略；品川）いわゆる「タテ社会」的な構造化を本質とする。」と指摘した。しかしそれは本当にそうであろうか。

例えば徳川時代の農村社会にも、公共的な「ヨコ」のルールは存在していた。いわゆる「村八分」という言葉がみられたように、共同生活のルールを乱す者にはある種の制裁が加えられた。それは裏を返せば、個々がルールを守ることによって共同体の秩序が保たれ、自発的に公共性が維持されることにもつながっていたと言える。

しかし、近代に入り第二次世界大戦中に、政府は「隣組」という相互監視組織を構築させた。それは、徳川時代とは対照的に、国家による「ヨコの関係」の強要である。歴史上においてこれらのことを経験してきた市民は、戦後において、「ヨコの関係」の構築（それが国家によるものであれ個々の間によるものであれ）に対して、ある種のアレルギー反応を引き起こしたとも考えられる。それが、現代社会において、アメリカ的生活文化のもたらした影響もあって、コミュニティの崩壊や個人主義の浸透をもたらしたとも考えられる。

このような社会的背景がある中、新科目「公共」が導入された中で、高等学校の社会系教員は、生徒に自由な議論をできる力をどのようにして身につけさせ、柔軟な発想で社会構想ができる能力を身につけさせることを考えなければならない。

## （3）欧米諸国と日本における公共性に対するとらえ方のちがい

欧米各国における公共性とはいかなるものであろうか。各国のちがいをまとめたものが表 2-4 である。

## 第2章 社会科・公民科における従来およびこれからの授業

イギリスでは、アダム＝スミス以来の自由主義経済の発祥地であることから、経済活動全般において、個々の労働と社会的利益との関係で公共性が問われてきた。

フランスでは、市民革命によって、国家からの自由や平等への意識が培われ、公共性の基礎が築かれた。

ドイツでは、ヒトラー演説で議論の場における公共性が求められることがあった。ヒトラーは大衆が完全に静まるまで、演説を開始せず、その一挙手一投足を自らに集中させた。そのヒトラーの指導力によってドイツの国力を回復させたが、それは国民のヒトラーに対する絶大な信頼によってなされたものである。結果的に、ヒトラー政権は言論弾圧によって、自由な議論を封殺し、全体主義を生み出した。

皮肉なことに、これらのことから、ドイツでは良くも悪くも、議論の場において国民の公共性が求められた。

アメリカでは、社会的弱者、特に有色人種に対する公民権を求めた政治運動（公民権運動）に見られるように、発言の機会均等を確保するために政治活動において、公共性が重視された。

日本では、伝統的に個人・集団に関わらず、高い規律性が求められてきた。家父長制が崩れた戦後社会では、年功序列による賃金体制や学校における平等性の重視などに象徴されるように、社会全般にヨコのつながりを重視した公共性が見られる。

表 2-4 「欧米諸国と日本における公共性に対するとらえ方のちがいを」

	公共性が求められる対象（場）	公共性が問われる要件	歴史的背景
イギリス	経済活動全般	個々の労働と社会的利益（公益）	A. スミス以来の自由主義
フランス	交易活動全般	平和・文明など	フランス革命
ドイツ	議論の場	言論の自由の有無	全体主義（ファシズム）
アメリカ	政治的活動	社会的弱者への権利保護	公民権運動
日本	学校・職場など社会生活全般	個人的自律性 集団的自律性	上（国家・政府）からの規範と道徳

（佐々木毅，金泰昌（2002）『日本における公と私』を参考に品川作成）

### 4. 意思決定力の次に求められる社会的能力

新学習指導要領の公示によって、高等学校公民科に、「現代社会」かわって新科目「公共」が新設された。そこで「公共」において育む資質・能力として、「現代の社会的事象等や現代社会の諸課題の解決に向けて事実を基に多面的・多角的に考察したり、構想したりする力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら、社会的事象等や課題について構想したりすることを、妥当性や効果、実現可能性などを指標として論拠を基に議論す

る力」をあげている。多面的・多角的、合意形成および社会参画といった用語は従来にもみられたが、ここでは「構想」という用語が新たに用いられていることに注目したい。

「多面的・多角的な考察」とは、ものの見方・考え方に関することであり、合意形成は意思決定に類するものである。また、社会参画は政策提案（政策立案）などによる（疑似的な）社会参加を行うことによって、社会への、興味・関心を深めようとするものである。

しかし、「構想」という用語は、これらのものとは少し意味合いが異なるものである。社会参画は具体的な計画立案に参加することであるものの、一般的にその対象は限定的なものになる（例えば、まちおこし、村おこし、住民による条例の制定など）。

他方、「構想」とは、これからの新しい社会を作り上げるにあたって、内容・規模・実現方法などについて、幅広く検討しデザイン化することである。そこでは、より広い社会に対して具体的・戦略的・戦術性をもったもの、といった要素も求められることになる。

従来の社会科・公民科で多く見られた批判的学習・意思決定型学習は、社会的事象等への批判や意思決定の育成を重視した結果、生徒に同質性を求めることになった。いわば生徒個々に「異質性」を求めることを目的とはしてこなかった。

それゆえ、今後の社会科・公民科は、個人の中での意見の集約を目的とするものばかりでなく、生徒個々に多くの「引き出し」を作ることを求め、固定観念にとらわれない発想力を育む必要がある。

「公（もしくは公共）」という社会集団の中において埋没することなく、「私」の主張をしながら他者の主張も取り入れ、新しい社会を構想できる資質・能力の育成を図ることを目的とした社会科・公民科の授業開発を目指すべきである。

#### 第4節 新しい社会的資質・能力を育成するための授業論

ここまで述べてきたように、従来の社会科・公民科の授業にはさまざまな課題があることが明らかになった。そこで、これらをふまえつつ、今後求められる新しい社会的資質・能力について論じる。

これからの社会科・公民科授業に重要なことは、次の6点である。

1つ目は、従来の社会科・公民科授業にみられた極端な暗記主義、知識注入主義に陥らないことである。例えば、高等学校の歴史学習において、生徒に過度の知識習得を求めることによる負担を減らすため、これまで教科書で取り扱われてきた歴史上の人物の数が減少することになった。こうしたことから今後は、思考力・判断力を重視した授業にシフトしていくことが求められる。

2つ目は、議論およびコミュニケーション能力の育成を重視した授業である。授業において、知識は教師から一方的に与えられるものばかりではなく、生徒同士の学び合い

の中から習得することも可能であり、議論を深めることによって、新たな気づきが生まれることが多いためである。ただし議論を重視した授業の一つに意思決定学習があるが、それは教室内という限られた空間で行われることが多く、いわゆる「閉ざされた」授業になりがちである。これは意思決定学習の特徴としてやむを得ないことでもあるが、それゆえにオープンエンドの授業を志向することも重要である。また、生徒が学校での学びを終えた後も、継続して社会形成や社会参画に役立てることができる、社会的資質・能力の育成を視野に入れたものが必要である。

3つ目は、学習の目的が意思決定や合意形成である場合でも、そこに至るまでに、多種多様でより多くのアイデアや代案を示すことができる授業であることが重要である。それは他者に対して、より説得力のあるものが必要であり、議論をより活性化させるための工夫が必要である。

4つ目として、これからは生徒に同質性を求めるだけでなく、他者の意見を受けてそれに対する代案を提示し合うことができる能力の育成である。

従来の意思決定学習および合意形成を目的とした授業は、生徒の意見のある一定のレベルで調和させるため、結果として個々の生徒に同質性を求めることにもつながった。それは、社会に出たときに重視される「協調性」を育むために有効な手段であった。しかし、それゆえ議論の場において同じような意見しか出てこないという皮肉なことにもつながった。

つまり、生徒に同質性を求めるだけでなく、異質性を求め、それを互いが認め合うことができる授業開発が必要である。

5つめは、当事者意識をともなった代案提示力の育成である。ただ単に代案を出せばよい、というのではなく、他者の問題を自らのこととして考察し、自己・他者の立場から代案を提示することができる能力を育成することが重要である。

最後は、数多くの社会科・公民科授業実践で明らかにされているように、グローバルな視点、ナショナルな視点、ローカルな視点を取り入れた授業開発が必要である。

今後の日本社会は、外国人との共存が求められる時代に突入することが確実であり、国際理解・異文化理解、多文化共生の観点からも授業開発が求められる。

この後、章を改めて本研究における授業実践を明らかにする。

【参考文献】

- (1) 「構想」については、新学習指導要領で新たに導入された公民科の、第1款 目標(2)および、第2款 各科目(2) 第1「公共」の目標に言及されている。
- (2) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』, 明治図書, 1978, p.212
- (3) 同上書, p.48
- (4) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育」, 社会系教科教育学会「社会系教科教育学研究」, 第13号, 2001, pp.48
- (5) 同上書, p.48
- (6) 豊蔭啓司「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」, 社会系教科教育学会「社会系教科教育学研究」, 第13号, 2001, p. 10
- (7) 藤瀬泰司「社会科における理解」, 社会認識教育学会,『新社会科教育学ハンドブック』, 明治図書, 2012, pp.161 - 168
- (8) 同上書, p.164
- (9) 前掲書, p.167
- (10) 藤井千春「「問題解決学習」についての一考察: 社会性の「発達課題」の観点からの『昭和26年版小学校学習指導要領社会科編』の分析を通じて」, 『現代教育科学』, 明治図書出版, 1987, 11号, pp.61-70
- (11) 藤井千春「自分の「願い」の実現にむけての取り組み(課題研究 問題解決学習のすすめ)」, 『日本デューイ学会紀要』, 日本デューイ学会, 1998, 39巻, pp.198-203
- (12) 市川博「社会科の問題解決学習を通して育つもの:iPS細胞としての問題解決学習」, 『考える子ども』, 社会科の初志をつらぬく会, 2013, 348, pp.8-11
- (13) 谷川彰英「長所 問題解決から問題づくりへ(すぐれた「方式」から授業改革を学ぶ<特集>)--(問題解決学習方式から授業改革論を学ぶ)」『現代教育科学』, 1994, 2巻, p21-23
- (14) 波巖「意思決定の力がつく問題解決学習」, 明治図書, 2000, p.26
- (15) 同上書, p.26
- (16) 前掲書8, p.27
- (17) 前掲書8, p.
- (18) 足立敏雄「形としての問題解決学習から真の問題解決学習へ『問題解決学習』への誘い(いざない)―授業と授業を結ぶ『授業』を―」, 『考える子ども』, 明治図書出版, 2014, 357号, pp.26-33
- (19) 藤井千春「提案(特集 追究力UP"問題解決型思考法"のヒミツ)--(シンポジウム問題解決学習における思考のとらえ方と指導)」, 『社会科教育』, 2012, 49号, pp.12-17

## 第2章 社会科・公民科における従来およびこれからの授業

- (20) 総務省「衆議院議員総選挙における年代別投票率の推移」を参照。
- (21) 同上書
- (22) 本研究においては、永田忠道『「創造」主義の社会科』（全国社会科教育学会第59回全国研究大会）から貴重な示唆を得た。
- (23) 小原友之「社会科における意思決定」, 社会認識教育学会, 『社会科教育学ハンドブック』, 明治図書, 1994, p.170
- (24) 杉田直樹・桑原敏典「意思決定を促す小学校社会科授業方略ーロールプレイングによる価値の共感的理解と吟味を手がかりにー」, 岡山大学教師教育センター紀要, 第2号, (2012)
- (25) 唐木清志・西村公孝・藤原孝章共著『社会参画と社会科教育の創造』, 学文社, 2010, p.7
- (26) 同上書, p.7
- (27) 前掲書 22, pp.7~8
- (28) 前掲書 22, p.24
- (29) 前掲書 22, p.24
- (30) 前掲書 22, pp.33~34
- (31) 前掲書 22, p.34
- (32) 前掲書 22, p.34
- (33) 前掲書 22, p.42
- (34) 前掲書 22, p.68
- (35) 池野範男「市民社会科の構想」, 社会認識教育学会, 『社会科のニューパースペクティブ』, 明治図書, 2003, pp.46~47
- (36) 池野範男「社会科教育実践で育成すべき学力としての社会形成」, 溝上泰編『社会科教育実践学構築』, 明治図書, 2004, pp.46~47
- (37) 吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」, 全国社会科教育学会, 『社会科研究』, 第45号, 1996, pp.41-50
- (38) 佐長健司「トゥールミン・モデルの再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」, 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』, 17(2), 2013, pp.1-16
- (39) 佐長健司「社会形成教育としての社会科」, 『佐賀大学研究論文集』, 5(2), 2001, p.53
- (40) NGOとは、もともと「国連の場で、政府以外の関係組織を示すのに使われていた言葉であり（中略；品川）、地球規模の問題に対して自発的に取り組む非政府非営利団体組織」であ

## 第2章 社会科・公民科における従来およびこれからの授業

る。主な活動の対象は、「開発・環境・人権・平和」の4分野であり、特に、「教育・子ども・保健医療・職業訓練・ジェンダー・女性・植林・復興支援」の活動が盛んである。つまり、NGOとはいわば国際社会における「公」の部分での社会貢献を行う組織であり、その今日的存在意義は大きい。

(41) NPO (NON - Profit - (for) -Organizatio) とは、さまざまな社会貢献活動を行っている団体の構成員に対し、収益を分配することを目的にしない団体の総称である。その活動は福祉・教育・文化・まちづくり・環境・国際協力などである。ただし、NPOとNGOの間には明確な区別はなく、あえて言えば国際的な問題に取り組むものがNGOであり、日本国内（日本社会における「公」）の問題に取り組むものがNPOといえる。