

立憲主義に基づく公民教育研究の改善

Improving Methods of Civic Education on the basis of Constitutionalism

桑原敏典
(岡山大学)

I. はじめに一問題の所在一

本研究は、現在、主張されている主な公民教育論を取り上げて、その主張を具体的な授業レベルで検討し、特徴や問題点を明らかにしたうえで、公民教育研究の課題と改善の方向性を示そうとするものである。

「公民の学習は、社会に出て役に立つとは思いますが、けれど難しいし面白くない」、「公民(社会科)は知識を教え込むだけで、社会に参加し行動する市民を育てていない」といった学習者や社会の要求は公民教育(社会科教育)研究に大いに影響を与えている。どうすれば子どもたちに良い市民としてふさわしい資質を身につけさせられるか、彼らを社会と積極的に関わらせ、より良い社会を築くためにはどうすればよいかといった問いは、公民教育研究の重要な課題と捉えられている。しかし、「良い」社会または「良い」市民とは一体何であろうか。「良さ」は定義し得るのであるだろうか。「良さ」を定義し、そこから教育を構想することで、実際、より良い社会を形成することができるのであろうか。

本研究では、以上のような問題に答えたいという、これからの公民教育改善の方向性を立憲主義の思想を手掛かりに明らかにしていきたい。

II. 公民教育研究の動向と課題

1. 現在の公民教育研究の動向

現在の公民教育研究の傾向として次の三点を挙げることはできるのではなかろうか(これらは、社会科教育研究全般にも共通する)。

- ① (民主主義)社会のあり方が、公民教育のあり方を示しているという考え方に基づく。
- ② 社会の構成員として最も望ましい姿を想定し、それにふさわしい資質の育成を目指している。

③ 社会を形成しているのは市民自身であるので、市民の考え方や行動を通して社会を捉えさせようとする。

①は公民教育の原理、②は教育目標、③は教育内容選択の視点に関するものである。

第一の(民主主義)社会のあり方が公民教育のあり方を示しているという考え方とは、科学主義の社会科が、社会諸科学の成果と方法に基づき、その知識や技能をいかに習得させるかという点から教育の原理を導き出していたのに対して、科学ではなく社会そのものの原理に基づいて教育のあり方、特に授業のあり方を考えていこうとする主張である¹⁾。授業は、知識習得または認識形成を目指して組織されるのではなく、クラスを一つの社会とみなし、様々な社会問題について民主的な決定、または合意がなされる過程として組織される。そこでは、知識や技能の習得よりは、社会的決定や合意形成の過程へ参加すること、または参加する意欲の育成がより重視される²⁾。

第二の社会の構成員として最も望ましい姿を想定し、それにふさわしい資質を育成しようとするとは、認識形成や技能習得という知的側面だけではなく、態度や行動も含め子ども的人格形成全体に広くかかわり、全人的な成長を促すことを授業の目標とするということである。そのため、問題の原因や解決法を知っているだけではなく、それを理解したうえで、より適切な判断や決定、さらには行動が重視される。例えば、地球環境問題に関して言えば、その現状や原因を理解しているだけではなく、その問題に関心をもち、実際に解決のために具体的な行動をすることが目標とされなければならない。その結果、認識形成や意思決定、態度形成など学力をいくつかの種類別に個別に捉えようとするのではなく、それらを一体のものとし

て総合的に捉えようとする³⁾。

第三の、社会を形成しているのは市民自身であるので、市民の考え方や行動を通して社会を捉えさせようとするとは、公民的分野の内容を、我々の態度や行動を規定し束縛している社会の制度や仕組、国家の体制であると考えてるのではなく、それらは全て社会の構成員としての市民が作り出したものであり、そのあり方を見直すことは、自分たちの市民としてのあり方を批判し、再構築していくことであるという考え方である。そのための方法として議論が重視される⁴⁾。

2. 公民教育研究の課題と改善の方向性

前節の三点は、現在主張されている主な公民教育論に共通するものである。ここでは、法教育、市民社会科、参加学習の三者を取り上げ、それらを検討し現在の公民教育論の課題を明らかにしていくことにしよう。

(1) 法教育としての公民教育論

まず、法教育について、橋本康弘氏が開発した単元「プライバシーの問題から見る個人と全体の社会的関係」を取り上げ検討していきたい⁵⁾。橋本氏は、法教育の最終段階として法批判学習が必要であるとし、その具体例として先の単元計画を提案している。法批判学習とは、橋本氏によれば、現代社会を直接的に規定し、現代社会を捉えるために不可欠な規準である社会の中の2つの要素間の社会的関係性を理解し、状況に応じて作り替えていくことができるようになることを目指している⁶⁾。橋本氏が開発した単元では、個人の利益と社会全体の利益を調和(調整)させる規準が問題となっている。単元の概略を示すと以下の通りである。

1. 単元名
「プライバシーの問題から見る個人と全体の社会的関係」
2. 単元目標
プライバシーの問題についての裁判事例を検討し、この問題に関わる個人と全体の社会的関係性を理解し、それに基づいて現行の法制度を批判的に検討するとともに、関係性自体も見直す。
3. 単元の展開
導入：プライバシーの権利についての基本的知識の確認
展開1-1：プライバシーの侵害による小説出版の差し止め訴訟の検討。原告と被告双方の

主張をツールミン図式を用いて分析するとともに、裁判結果を検討する。

展開1-2：政治家のプライバシーの侵害による映画の上映差し止めを巡る訴訟の検討。原告と被告双方の主張をツールミン図式を用いて分析するとともに、裁判結果を検討する。

展開1-3：プライバシーの侵害をめぐる訴訟に見られる個人と全体との関係性の検討

展開2：逮捕時の被疑者の顔写真と氏名の公表についてのルールを検討

先に述べた公民教育研究の傾向は、橋本氏の唱える法教育にもあてはまる。すなわち、法教育の原理は、社会を規定している法・ルールのあり方に基づいて構想されており、目標としていることは、社会を規定している社会的関係性を作り替えることができる市民の育成である。そして、そのような関係性を捉えることが出来る問題が教材として取り上げられている。さらに、橋本氏は、法批判学習の意義を次のように述べている。

法批判学習で市民は法(ルール)をフレキシブルに作ることが可能になる。法(ルール)形成を担う市民を直接的に育成する学習と言えよう。そもそも法(ルール)は市民社会の基盤であり、市民社会を運営するうえでは欠くことができない。市民社会の形成者としての市民は、法(ルール)を形成する市民でないといけないのであり、このような市民を直接的に育成する法関連教育は、社会形成者の育成を目指す社会科にとって「必要条件」なのである⁷⁾。

以上のように、橋本氏は、法(ルール)は、自分たちで社会を運営していくために市民自身が作り上げたものであり、そのための能力は市民に不可欠であると主張されている。しかし、法は、市民にとっては、まずは国家権力との関係でとらえられるものではなかろうか。そして、市民として第一に求められることは、自ら法を作ることではなく、国家が定めた法の妥当性を吟味することではないか。橋本氏は、プライバシーの権利を、権利を侵害されたと訴えている個人と、訴えられた作家や映画会社など私人同士の関係から捉えさせており、その延長上に個人と社会全体の関係があると考えられている。しかし、プライバシーの権利も、まずは個人と国家権力(行政機関)との間で捉えさせ、その延長上に私人同士の権利関係を位置づけるべきではないか。そうしなければ、権利主体である市民と、それを保障する国との関係

が不明確となり、ともすれば市民自身に他者の権利を保障する義務があるかのように捉えられはしないか。以上のような疑問は、法教育が、法を市民同士の関係性と位置づけ、そこから社会全体を捉えさせようとしていることから生じているのではなかろうか。

(2) 市民社会科としての公民教育論

次に、市民社会科について、吉村功太郎氏の開発した単元「社会のルールと公共性：携帯電話の使用制限」を取り上げて検討してみよう⁸⁾。市民社会科は、「従来の『公と私』の二元論的なとらえ方ではなく、公的領域と私的領域との間に対抗的に開かれる公共空間を措定し、その公共空間」である市民社会の原理に基づく教育論である⁹⁾。しかし、市民社会という概念自体は抽象的で、理想としての市民社会または市民は、現実には存在し難いと、吉村氏は述べられている。そこで、「理想型としての『市民社会』『市民』のあり方を根本的に問うような社会的問題を子どもに提示し、その問題に対する様々な考え方を、現実社会における様々な議論の内容をとらえさせ、子ども自らもその問題について考えるような過程」として授業を構成することが求められるのである¹⁰⁾。吉村氏は、市民社会の理想型を、私法が想定している「自己と他者によって自律的に形成されている世界」¹¹⁾とし、そのあり方を問う社会的問題として、携帯電話の使用をめぐる社会の様々なルールやマナーを取り上げた。単元の概略を示すと以下の通りである。

1. 単元名
「社会のルールと公共性：携帯電話の使用制限」
2. 単元目標
携帯電話の使用制限をめぐる多くの状況の分析から、公共空間とは市民同士の合意による自律的な空間であることを認識し、それをふまえて公共空間としての社会のあり方を考える基盤を形成する。
3. 単元の展開
導入：携帯電話の普及に伴う様々な社会問題の認識
展開1：自動車運転中の携帯電話の使用禁止を取り上げて、それが法律によって禁止されている点について検討する。
展開2：電車の中での携帯電話の使用と、航空

機の中での使用に関する状況の違いを確認する。

展開3：道路交通法や航空法の改正過程の検討から、使用禁止をめぐるなされた議論を確認する。

展開4：劇場等における携帯電話の使用禁止が法律によるものではない点を確認し、その理由を考える。

展開5：ニューヨーク市の事例から、劇場での携帯電話使用禁止を法的に強制するか否かについての議論を検討する。

まとめ：これまでの学習を確認し、携帯電話の使用禁止をどのような方法で行えばよいか状況に応じて考える。

市民社会科は、市民社会の原理に基づいて教育論を構築し、市民社会の形成者としての理想的な市民を目標として、その市民のあり方が顕わになる社会問題を教育内容としている。以上のことから、まさに、先に提示した公民教育研究の傾向と合致していると言えよう。開発した単元について、吉村氏は、義務の世界、契約の世界、マナーに基づく世界というように「公共空間としての社会が多重的な構造を持つことを理解する基盤の形成過程」¹²⁾となっていると述べられている。このように、吉村氏自身のこの開発単元に対する評価は、一見、市民社会科の目指す理想的な市民の育成からは、一歩退いた提案であるかのような評価となっている。しかし、「考察過程で、子どもは国による一律的な規制だけが公共空間ではなく、人々の合意のレベルは多様であり、ここのケースにおいて様々な選択を行っていることをとらえる」¹³⁾ことができる述べられているように、吉村氏は、国を中心とする公共空間としての社会よりも、自由な意思による合意に基づいた契約やマナーの世界を強調していると言える。さらに、明確な合意に基づく関係だけが公共空間であるはずはなく、「法や契約といった合意によって公共的空間の全体像をとらえることには限界がある」と述べ、そこには「社会科という教科としての境界線をも含む重要な問題」が含まれているとし、公共的空間として社会に生きる市民の育成は、現行の社会科教育の枠に収まりきるものではないということを示唆されている¹⁴⁾。

提案された携帯電話の使用禁止に関する授業自

体は、使用禁止が求められる様々な状況の分析から、公共空間としての社会のレベルの違いを認識させることに重点がおかれているが、吉村氏が最終的に目指しているのは、それぞれのレベルにおいてなされている議論の分析を通して、自分がおかれている社会のレベルを適切に認識し、その状況にあった判断や態度をとることができる市民の育成であろう。それが、市民社会科が目指す、市民性の育成でということではないか。そのように考えたとき、市民社会科の領域と従来の社会科の領域とのズレが問題になってくる。しかし、ここでまず考えたいことは、社会科は理想としての市民社会の構築や、理想としての市民の育成を目指すべきなのであるかということである。それらを目指して掲げることは、生き方の強制、特定の価値観の注入につながらないか。吉村氏は、確かにこの点を憂慮され、価値理念を無批判に教え込む危険性は回避したいと述べられているが、国家との関係だけではなく個人間の関係性にまで踏み込んで、特定の問題に関して市民としてのあり方を追求させるならば、理想的な態度や行動を押し付けるものにならざるを得ないのではないか（例えば、授業中や電車の中では強制されなくても携帯電話を使用しないと、ゴミを捨てる際には指示どおりにきちんと分別するというように）。あるべき理想的な社会の姿についての議論ができるのは、国家と個人との関係においてではないか。個人的な価値観や利害、感情の入り混じった個人間の関係性にまで、議論を拡大していくことには無理がある。道徳や特別活動であれば考えられなくもないが、少なくとも一教科としての社会科が担うべきものではないのではなからうか。

(3) 参加学習としての公民教育論

最後に、参加学習について検討することにしよう。竹澤伸一氏が提案している単元「ごみの分別」は、授業に生徒が社会と直接かかわる具体的な社会参加活動を含んではいないので厳密には参加学習とは言えないが、最終的には生徒の社会参加を促すことを目指している¹⁹⁾。このように、行動化を到達目標とし、そのための授業構成上の工夫がなされていることからここで取り上げて検討していくことにする。竹澤氏は、他者のことに関心も

持たないという子どもや若者の間に見られる他者化の進行に言及して、それを克服するための単元開発が必要であると述べられている¹⁶⁾。竹澤氏によれば、従来の公民教育研究の成果として報告されている授業は、教材に問題があり他者化に歯止めをかけることができない。竹澤氏は、他者化を克服するためには、教材は、「学習者が共有できる『問題』」であり、「その『問題』は学習者の生活圏にある『問題』」でなければならず、さらに、生活圏の問題であっても、携帯電話のようにスイッチ一つの操作で解決できるものではなく、解決のために「大きなエネルギーが必要」なものでなければならぬと述べられている¹⁷⁾。そこで、竹澤氏が選択した問題が、ごみ問題である。授業の概要は以下の通りである。

1. 単元名
「ごみの分別」
2. 単元目標
社会全体で進められているリサイクルの活動に共感し、自らも社会の一員としてごみの分別を進めることができる。
3. 単元の展開
第一時：ごみ問題についての自らの考えを確認したうえで、家族のごみに対する考え方を聞き取り、その結果について話し合う。
第二時：地元の市のごみ分別の方法やごみ処理の仕方と、その目的について理解したうえで自分たちにできることを考えさせる。
第三時：古紙再生や家電リサイクルの工場の仕組みや、そこで働いている人の仕事を理解したうえで、自分たちにできることを考えさせる。
第四時：環境保護に関わっている地域のNPOの働きや、それに携わっている人々の考えを理解し、自分たちにできることを考えさせる。

このように、竹澤氏の開発された単元は、事実と決断の一元論の立場から、授業で示した祖父母の生き方、市の取り組み、リサイクル工場の従業員の仕事や考え方、NPO法人の構成員の取り組みといった事実によって示唆される方向に生徒に決断を迫っていくものとなっている¹⁸⁾。竹澤氏は、「『ゴミの分別』という行為の強制に結びつけてはいけない」、学習を通して「『ゴミ分別』への意欲が高まってくれば良い」¹⁹⁾と述べる一方で、「『ゴミの分別』意識を内部化し、意欲を持って重い腰を上げる子供」²⁰⁾が増えることを期待されて

おり、授業のねらいが、ゴミを分別するという態度・行動の形成にあることは明らかである。橋本氏の研究では峻別されていた認識形成と態度形成の過程や、吉村氏が意識されていた公と私の世界は竹澤氏の研究では全て一体化しており、単元の学習を通して、日常生活の中で自主的にごみ分別という行動をとる市民の育成が目指されている。そこには、ごみ問題に関する行政の取り組みに対する疑いや批判を差し挟む余地は全くなく、ごみ分別を奨励する事実だけが示され、生徒の考えは方向づけられていっている。参加学習は、参加の形（態度や行動）が固定化され絶対的な目標として掲げられると、授業する教師が強く意識せずとも子どもの判断や意思決定を方向づけ、認識を閉ざしてしまうのではなからうか。竹澤氏の研究は現代の子どもや若者の実態を憂い、それを改善するために提案されたものであるが、社会科の授業は社会改善を目指すべきではなく、どのような社会を形成するかは子ども自身の判断にゆだね、判断のために必要な認識の形成と、意思決定力の育成に目標を限定すべきではなからうか。

(4) 公民教育研究改善の方向性

以上、法教育、市民社会科、参加学習論という現在主張されている主な公民教育論（社会科教育論）を取り上げて検討し、問題点を指摘してきたが、三者に共通しているのは、いずれも公民教育という限定された領域に多くのことを取り込み過ぎているのではないかということである。公民教育だけで理想的な社会、そしてその社会を形成する理想的な市民を育成し得るはずもないが、取り上げた教育論は、いずれもそれを目指そうとしている。そのため、認識と行動、公と私という両面から子どもの人格形成に広くかかわり、彼らの態度や生き方の形成を方向付けることとなっている。

このような問題が生じる背景には、池野範男氏が指摘されたような現代社会の状況がある。少年犯罪の多発やマナーの悪さなど、若者の社会性や道徳性の欠如が問題になっている。また、投票率の低下という現象に顕著に現れている若者の政治離れも問題である。これらの問題の原因の一部は学校教育のあり方であって、社会科または公民教育に携わっているものは、その指摘を謙虚に受け

止めるべきである。しかし、その全てを背負い込む必要はないのではないか。また、教科としての社会科または公民教育にできることは限られており、授業によって社会を変えていくことは不可能である。先のような現象は、必要であればできる限り社会のあらゆる教育活動を総動員して徐々に改善していくべきものである。公民教育は、個人の成長（特に知的成長）に関わっていくべきであり、各自がそれを踏まえてどのような社会を目指し、どのような生き方を選択するかについては強制しないことはもちろんのこと、公民教育の目標とは切り離して考えるべきではなからうか。

以上のような検討をふまえて、本研究においては公民教育研究改善の方向性として、次の三点を挙げたい。

- ① 公民教育のねらいを、理想的な社会、市民の在り方から考えるのではなく、民主主義社会として最低限必要な条件は何か、民主主義社会に生きる市民として、全ての人が最低限身に付けておくべき力（知識、技能等）は何かということから発想していく。
- ② 公民教育は、社会改善を直接的な目標としない。あくまでも子ども一人ひとりが自分なりに望ましい生き方を自由に選択することができるための基礎的な力の育成を目指すに留まる。
- ③ 公民教育の原理は、対抗社会化であり、日常生活・学校生活を通して強力になされている社会化に抵抗し、自主的自立的に意思決定できる個人の形成を目指す。個人の最終的な意思決定が、社会の多数派の意思または個人を取り巻く周辺の人々の意思に沿ったものであろうとなからうと、一度は、自分を取り巻く社会を対象化し、それを客観的に捉えたうえで判断・決定ができるようになることが求められる。それを、できるようにするのが公民教育であり、社会的決定と同様の決断を個人に求めることではないという立場をとる。

本研究では、以上のような立場の思想的な基盤として立憲主義に注目していきたい。立憲主義を基盤とする公民教育を構想することで、以上の三点の方向性にそった研究を進めることができるのではなからうか。

Ⅲ. 立憲主義に基づく公民教育改革

1. 立憲主義の歴史的転回

本研究は、立憲主義の立場から公民教育のあり方を問い直そうとするものであるが、その際に、立憲主義における公と私の領域の区別という視点に着目していきたい。

立憲主義について、阪本昌成氏は、「立憲主義とは、誰が主権者であっても、また、統治権がいかにかに民主的に発動されている場合であっても、主権者の意思または民主的意思を法のもとにおこうとする思想」と定義されている²¹⁾。憲法は、人びとの間で生じた利害や意見の対立を調整し、限られた資源の配分の仕方を権力的に決定する統治という行為を、流動的で恣意的な政治にゆだねることなく、それを規律し安定化させるためのものである。そのために基本的な権利の保障と権力の分立とを法の形式で確認する考え方が立憲主義なのである。阪本氏が、「統治権がいかにかに民主的に発動されている場合であっても」と述べられているのは、立憲主義とは法の支配と同義であって、民主主義が行過ぎた場合に歯止めをかける思想であり、基本的には民主主義を万能としない前提をもつ考え方であるということの意味している²²⁾。自由を保障することの結果が必ずしも民主を貫くことにならず、自由と民主という二つの概念はそれぞれ独立して捉えねばならないと言える。立憲主義から憲法を考えるということは、民主主義とのジレンマの中で憲法のあり方を検討することになるのである。

近代において立憲主義をとる国家は、基本的人権を最大限尊重することを目的とするものであった。自由意志の主体となった人は市民と呼ばれ、その自由意志に基づいて法的な関係を形成する。その領域が市民社会である。国家は、当事者に故意や過失があったり、当事者の一方が約束を履行しないときを除いては、その領域には介入しない。また、公共的な事業を行なう場合を除いては市民の財産権を侵害することもない。つまり、立憲主義国家の役割とは、公共財を提供し、市民社会が自立的に円滑に動くようにする基盤を作ることと考えられるのである²³⁾。したがって、近代の立憲主義のもとでは、世の中が、公的な領域である国

家と、私的な領域の市民社会という二つに分けられ、国家は市民社会にできる限り介入すべきではないということになった。

しかし、このような近代立憲主義のもとで成立した市民社会は、私利私欲だけが追求される欲望に基づく社会になるのではないかという警戒の目で見られることとなった。そして、市民社会に国家が積極的に介入し、貧富の格差を是正し正義を実現すべきであるという考え方が出てくる。こうして、国家は正義を実現するための強制力を持った機構となった。このような、自由に加えて正義の原理も組み入れたのが現代立憲主義の考え方である²⁴⁾。近代立憲主義は、合理的で自由な意思に基づく個人を前提として市民社会を想定していたが、現代立憲主義は、そのような理性的な存在としての人間を前提とせず、国家は、人間の私利私欲から発生する弊害を予防または除去し、各人の生存に配慮するために公共政策を行なうものとして考えられる。そのために、現代立憲主義は、近代立憲主義のもとでは介入することのなかった市民社会の領域にも進出をしていき、各人が幸福となるための条件を、各人に対して約束し始めたのである。

このように、立憲主義は、そもそも公的領域と私的領域を区別して、私的領域の自由を保障する代わりに公的領域において国家が権力を用いて規律と安定を保っていかうという考え方であったが、徐々に私的領域である市民社会の正義を実現するために国家の介入を大幅に認めていく方向へ変化してきたのである。そして、現在、この現代立憲主義国家については成果よりもそのマイナス面が指摘されている。それは、例えば、正義を実現するために必要な膨大なコストと国民の負担増である。しかし、それ以上に問題なのは、社会的な正義を実現するためになされている政策が、かえって正義を破壊している現実であろう。現代の立憲主義は、国家の個人の私的領域への介入を許してまで正義の実現を目指したが、成果を挙げられないばかりでなく国家や憲法に対する信頼を損ないかけているとも言えよう²⁵⁾。

立憲主義に関して、このような公私の区別を強調されるのは長谷部恭男氏である。長谷部氏は次

のように述べられている²⁶⁾。

立憲主義は、根底的に異なる価値観を抱く人々が、それでもなお平和に共存し、公平に社会生活のコストと便益を分かち合う枠組みを築き上げていくための考え方である。そのための基本的な手立ては、人の生活領域を公と私の場に人為的に区分することである。私の場では、人は自らの信ずる価値観にしたがって、その生を生きる。これに対して、公の場では、人は自らの信ずる根底的な価値観を脇において、異なる価値観を抱く人々を含めた、社会全体の利益に貢献する政策や制度は何かに関する、理性的な討議と決定に参与する。

立憲主義の基本的な考え方は、人々が同意できる枠組みを築き上げるために必要な枠組みを議論する公の領域と、人々が自ら信じる価値観に基づいて個性的に生きる私の領域に生活を区分し、私の領域には立ち入らない代わりに、合意できる部分については枠組みをつくってそれを憲法として共通に従っていくということである。この立憲主義の立場では、国家権力の役割は限定される。すなわち、「国家は人としての善い生き方がいかにあるべきかを教えない。それは各人が自分で考え、自分で決断し、改訂し、自ら生きるべきである」ということになるのである²⁷⁾。

以上のような立憲主義の立場から公民教育を見直す時、そもそも我々の社会は公と私の区別をすることによって理性的な議論が可能となり枠組みがつけられていったという点は示唆に富んでいるのではなからうか。このことは、公民教育の原理と範囲を示唆しているように思われる。次節において、この点を検討していくことにしよう。

2. 立憲主義の立場からの公民教育の改革

立憲主義の立場から公民教育を見直す視点を二つ掲げたい。それは、前提として、1) 公の領域と私の領域の区別し、目標を、2) 公の領域において求められる資質の育成とすることである。

第一の視点である、公と私の領域の区別について。これは、現在の社会を多様な価値の並立する価値多様化社会であるということを前提として、異なる価値観を持っているもの同士にも共通し得る公益について考える部分と、各自が、「自分はこれが正しい」と思う各々の信念に従って生きる部分に分けるということである。このことを、公民教育で育成すべき学力に置き換えて考えるなら

ば、科学的認識や社会的価値に対する認識は、公の領域の問題について考える際に不可欠なものであり、個人の価値観や感情は私の領域の問題に関わるものである²⁸⁾。公民教育においては、この二つの資質の育成を明確に区別し、前者の資質の育成を中核として教育内容や子どもの実態に応じて徐々に後者の育成に関わっていくべきであろう。

第二の視点は、公民教育の射程を公の領域に限定するということである。学校教育は、どのように生きるかという各自の生き方の部分については立ち入らず、各自が自分で意味や価値を見出すものとする。すなわち、いかなる人の、いかなる生き方も同等に扱い否定しない代わりに、その部分については自分に責任を持たせる。公民教育で育成するのは、そこに到るまでの部分だけということになる。一方、公の部分については、何が共通のものとして最低限同意できるかを追究し、それを社会の枠組みとしなければならない。この公の部分が政治であり、この政治に参加できる能力を身に付けさせる必要があるのである。この区分は非常に難しい。どこまでが公で、どこからが私なのか、その境界はあいまいで、問題によって個別に検討する必要があるだろう。例えば、先に吉村氏が教材として取り上げた携帯電話の問題であれば、自動車運転時の携帯電話の使用禁止や航空機の中での使用の制限は公的な問題であるが、公共の交通機関内での携帯電話の使用は、私的な領域の事柄であり公民教育で議論すべきものではない（ただし、吉村氏が取り上げたニューヨーク市議会による劇場での携帯電話使用禁止の条例制定などは、公と私の領域の区別を考えさせるうえでは、興味深い教材である）。また、竹澤氏が取り上げたごみ問題に関して言えば、日常生活の中でリサイクルを実際に行うか、あるいは環境に関する市民運動団体の活動に参加するかどうかは個々人の生き方の問題であり、私的領域の事柄である。社会科の授業がそこまで射程に入れることは、社会科または公民教育の目標を曖昧にするばかりか、子どもの態度や行動を方向づけ、認識を閉ざしてしまうであろう。

公民教育は、公の領域で市民として活動するための資質の育成に限定すべきではないか。その

場合、科学的社會認識形成と合理的な思想形成が中核となるのではなからうか。

IV. 個の自由に根ざした憲法学習の開発

1. 授業構成の方針

立憲主義に基づく公民教育は、個の自由を尊重し、生き方や個人的な価値観には介入せず公の領域のみを対象とする。その授業の対象となる領域を具体的に示すと、次の三領域が考えられる²⁹⁾。

- ① 経済的な次元における公的問題：市場経済によって供給されない公共財の提供に関する問題
- ② 政治的な次元における公的問題：国民主権・民主政治という統治の仕組や構造に関する問題
- ③ 法的な次元における公的問題：国民を規制する権力（国家）の行為に関する問題

本研究では、③の法的次元の問題を取り上げることにはしたい。

授業は、取り上げた問題がなぜ公の問題となるのかを解明していく過程となる。そのために、たとえ法的な問題であっても、どのように判断するかを問うのではなく、なぜ、訴えが起こされたのか、問題は何か、なぜ、そのような判断がなされたのかを追究させることになる。

授業構成は、次の四段階から構成される。

第一段階：問題状況の理解（HOW）

第二段階：問題に対する判断の根拠の追究（WHY）

第三段階：問題成立の根拠の追究（WHY）

第四段階：新たな問題の結果の予測（THEN）

第一段階において、まず、問題となっている事柄についての事実を把握する。そして、第二段階では、その問題に対してなされた判断の根拠を探っていく。この段階において、その問題を社会がどのように解決しようとしているかを明らかにする。そして、第三段階において、そもそも、なぜその事柄が問題となるかを追究させる。すなわち、その社会において、公私の境界がどのように設定されているか、私の領域にいかにか国家がいかにか介入しているかを明らかにするのがこの段階である。最後に、第四段階において、その境界設定の変更によってもたらされる事態を予測する。

以上のような学習を通して、立憲主義に基づく社会の構造を把握し、それがはらんでいるジレン

マに気づかせることができるのである。

2. 単元設定の理由

テーマには、「経済活動の自由」を取り上げた。経済活動の自由の保障のあり方は、先に説明した立憲主義の転回を明確に反映していると考えられるからである。

経済活動の自由は、封建社会が解体され自由な市場経済が確立するために不可欠の権利として要求された³⁰⁾。この権利に基づいて「私的自治の原則」と呼ばれる経済秩序が確立された。この状態の国家が消極国家（夜警国家）と言われる。しかし、この状態は、やがて富裕層には有利であるが、経済的弱者の生活を破壊し生存の自由さえ脅かすものであることが明らかとなっていった。そこで、国家は市民社会に介入し、弱者保護のためにして私的自治を制限し、最低限の生活を保障する一方で、経済の安定を確保するために経済活動の自由を制限するようになった。これが積極国家（福祉国家）の姿である。そして、今日では、このような国家の介入がかえって問題視されるようになってきている。国家の過剰な介入は、弱者の生活を保護しえず生きる基盤を破壊しているという事態も見られるようになってきているのである。

消極国家と積極国家の両者の間でバランスを取っていくことが現実には必要なのであるが、その調和点を見出すことが求められているのである。経済活動の自由の制限の問題を追究させることで、立憲主義が抱えるこのような困難について考えさせることをねらいとした。

3. 単元の構成

経済活動の自由の制限に関して、具体的には「薬局開設の距離制限に関する訴訟」と、「公衆浴場の適正配置規制に関する訴訟」を取り上げる。この二つの訴訟は、同じ経済活動の自由（職業選択の自由）について争われながら、裁判所の判断が異なったものである。なぜ、異なる判決が導き出されたのかを考えさせることで、憲法が保障する経済活動の自由がもたらす、矛盾に気づかせることができる。単元の概要は以下に示すとおりである。

1. 単元名 「経済活動の自由と日本国憲法」
(高等学校公民科「政治・経済」(1)現代の政治
ア 民主政治の基本原則と日本国憲法)

2. 単元のねらい

経済活動の自由に関する裁判事例の検討を通して、経済活動の自由の意味を把握するとともに、経済活動の自由は弱者保護のために国家によって制限されることがあること、制限が行き過ぎないように国民との関係で国家が守るべき事柄が憲法に定められていることを理解する。そのうえで、国家による経済活動の自由の制限が、どのような状況をもたらすかを説明することができる。

3. 単元構成(2時間構成)

導入～展開1：薬局開設の距離制限はなぜ違憲と判断されたのか？

展開2～終結：薬局開設の距離制限と公衆浴場の適正配置規制では、なぜ判断が異なったのか？

4. 到達目標(概念的・説明的知識)

A. 経済活動の自由とは、生活に必要な財やサービスを生産したり、売買したり、消費したりする活動が、社会において自由に行なわれることを保障することである。

B. 経済活動の自由を保障し、国が国民の経済生活を規制することを極力避けた状況においては、社会的に弱い立場にある人は生活基盤を破壊され、生命の自由さえ危うくなることがある。そのため、国が国民の経済生活に介入して弱者保護のために経済活動の自由を制限し、彼らの最低限の生活を保障しようとする。

C. 人々が経済活動の自由を享受しつつ安定した生活をおくるためには、国家が国民の経済生活に介入しルールを制定して秩序を維持する必要がある。その際に国家が国民との関係で守るべき事柄が憲法によって保障されており、それが経済活動の自由である。

5. 単元の展開

導入：かつて薬局を開設することを制限する法律があったことを確認させる。

展開1：「薬局開設の距離制限訴訟」と「公衆浴場の適正配置規制訴訟」についての資料を提示し、この訴訟について検討させる。

- ・訴訟の事実を確認する。
- ・憲法に規定された権利を確認する。
- ・経済活動の自由や職業選択の自由がなぜ保障されているのかを考察する。
- ・判決を確認し、なぜそのような判決が下されたかを考察する。

展開2：二つの訴訟において判決が異なった理由を検討する。

- ・そもそも二つの訴訟で問題となっているような規制が必要とされる理由を考察する。
- ・薬事法と公衆浴場法による規制の目的を考察する。
- ・それぞれの訴訟の最高裁の判決理由から、規制の合理性の規準についての判断がどのように異なっているかを考察する。

- ・職業選択の自由が制限されるのはどのような場合かを考察する。

展開3：職業選択の自由の保障が憲法によって定められている理由をふまえて、それが制限されるのはなぜかを探究させる。

- ・職業選択の自由を制限する規準はどのようにして決定されるかを考察する。
- ・いくつかの職業について、開設や配置が制限されるもの、開設や配置は制限されないが、そもそもその職業に自由に就くことができないものかどうかを検討し、その理由を考える。それら以外に、資格や免許が必要な職業にはどのようなものがあるかを考える。

・それらの規制が全くなければ、どのような事態になるかを考察する。

・あらゆる職業に、資格や免許が必要であったらどうなるかを考察する。

終結：職業選択の自由の制限のあり方について考察する。

・規制がより広い職業についてなされるようになったら、逆に、規制の範囲が狭められたらどのような事態になるかを考察する。

・職業選択の自由の制限のあり方とその方法についてどうすべきかを考える。

小単元の構成は、大きくは二つのパートに分かれ、導入部から展開1にかけては、「薬局開設の距離制限はなぜ違憲と判断されたのか」という問いを中心に追究させる。そして、展開2から終結部にかけての中心的な問いは、「薬局開設の距離制限と公衆浴場の適正配置規制では、なぜ判断が異なったのか」となる。1で示した四段階に合わせて詳しく説明すると、まず、第一段階は、導入部から展開1の半ばまでにあたる。ここでは、薬局開設の距離制限訴訟の事実を確認させている。次に、第二段階は、展開1の途中から展開2までがそれに相当する。薬局開設の距離制限に加えて公衆浴場の適正配置規制を取り上げ、両者の判断が異なった根拠を追究させる。第三段階に相当するのは展開3である。ここでは、様々な職業について制限の有無や、制限された場合にもたらされる事態を考えさせることで、憲法に経済活動の自由(職業選択の自由)が規定されている理由を明らかにする。最後に、終結部では、職業選択の自由の制限と、それによってもたらされる事態を説明させ、単元は終結する。

V. おわりに

本研究においては、立憲主義の立場から公民教育の検討を行なった。憲法は、決して理想的な国の姿や国民の生き方を示しはしない。思想や価値観が異なる人々がともに生活し、互いに自分の幸福を追求するために最低限何が必要かを示すだけである。国家はそれを守り、国民に基本的人権を保障しなければならず、我々は、憲法を武器として権力（国家）を監視し、その力に対抗しなくてはならない。しかし、国家がなければ我々の生活も成り立たない。憲法にしても、国家にしても、当たり前のように存在するものとして生徒に捉えさせるのではなく、そこに書かれている理念を実現するためには、対立やジレンマが不可避であること、それらの問題の解決は我々自身に委ねられていることを認識させる必要がある。立憲主義の立場から構想された公民授業は、それを可能にするものではなからうか。

[注]

- 1) 池野範男氏の市民社会科の主張に代表される。池野範男「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・パースペクティブー変革と提案一』明治図書、2003年、pp.44-53.
- 2) 合意形成過程を重視した吉村功太郎氏や、法的決定過程を重視した橋本康弘氏の主張が代表的である。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」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号、2003年、pp.41-50、橋本康弘「市民的資質を育成するための法カリキュラムー『自由社会における法』プロジェクトの場合一』全国社会科教育学会『社会科研究』第48号、1998年、pp.81-90.
- 3) 池野範男氏は、目標を観点に操作する要素主義を批判している。池野範男「リレー連載 社会科で求める学力とは何か一私の現状批判と課題 社会形成とその成長評価一社会科の哲学一」明治図書『社会科教育』No.554、2005年8月、pp.132-133.
- 4) 佐長健司「社会形成科としての社会科授業」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革ーニュー・パースペクティブーにもとづく授業開発一』明治図書、2006年、pp.39-49.
- 5) 橋本康弘「法関連教育の授業構成一法批判学習の意義一」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第17号、2005年、pp.13-22.
- 6) 同上、p.13.
- 7) 同上、p.22.
- 8) 吉村功太郎「市民性の育成をめざす社会科授業の開発ー公共性を視点にして一」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第17号、2005年、pp.61-69.
- 9) 同上、p.61.
- 10) 同上、p.61.
- 11) 同上、p.63.
- 12) 同上、p.68.
- 13) 同上、p.64.
- 14) 同上、p.68.
- 15) 竹澤伸一「『他者化』の克服をめざす中学校社会科公民単元の開発ー公共性の議論を整理して一」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第18号、2006年、pp.75-82.
- 16) 同上、p.75。「他者化」については、そもそもは、池野範男氏が、「公共性問題の射程ー社会科教育の批判理論一」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第92号、2004年、pp.9-20、の中で言及されている。
- 17) 竹澤伸一、前掲書、pp.76-77.
- 18) 事実と決断の一元論については、次の文献を参照。森分孝治「社会科における社会認識の論理ー現行学習指導要領の分析から一」『広島大学教育学部紀要』第一部、第23号、1974年、pp.257-267.
- 19) 竹澤伸一、前掲書、p.82.
- 20) 同上、p.79.
- 21) 阪本昌成『憲法1 国制クラシック』有信堂、2004年、p.28.
- 22) 同様の指摘は、長谷部恭男氏によってもなされている。長谷部恭男・杉田敦『これが憲法だ！』朝日新書、2006年、p.56.
- 23) 阪本、前掲書、p.30.
- 24) 阪本、前掲書、p.31.
- 25) 阪本、前掲書、p.32.
- 26) 長谷部恭男『憲法の理性』東京大学出版会、2006年、p.12.
- 27) 長谷部恭男『憲法学のフロンティア』岩波書店、1999年、p.7.
- 28) このように市民的資質を要素に還元して捉える考え方は、森分孝治「市民的資質育成における社会科教育ー合理的意思決定一」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp.43-50、に基づいている。拙著『中等公民的教科目内容編成の研究ー社会科公民の理念と方法一』風間書房、2004年では、森分氏の市民的資質の捉え方に基づいて社会科教育原理を類型化した。
- 29) 法哲学における公共性をめぐる議論を参考に整理した。森分孝治「統一テーマ『〈公私〉の再構成』について」日本法哲学学会『法哲学年報 〈公私〉の再構成』(2000)、2001年、pp.1-22.
- 30) 単元開発にあたっては、高橋和之『立憲主義と日本国憲法』有斐閣、2005年、を参照した。