

「公民的資質」の試論的再定義

— その構造の描出を手がかりに —

関西福祉科学大学 小西正雄

1 はじめに

社会科の教科目標は「公民的資質の育成」であるとされている。「平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質」の含意するところは、少なくともそのイメージに関するかぎり大方のコンセンサスは得られていよう。ただ研究の世界にあっては、それと、いわゆる社会認識との関係をめぐってはまだ多様な見解が残っている。宮本の表現を借りれば、その多様な見解は以下の4つに集約される¹⁾。

- 社会科は社会認識を育成する教科である
- 社会科は社会認識の育成を通して公民的資質を育成する教科である
- 社会科は社会認識と公民的資質を同時ないし統一的に育成する教科である
- 社会科は公民的資質を育成する教科である

本稿は、これらの議論を一応ふまえたうえで、社会科教育研究の世界で語られた種々の構造論のその「構造」への一瞥を契機として、社会認識と公民的資質の対置的言説に第3の要素を加えることで議論の新たな地平を開こうとするものである。

*

なお、本年4月に告示された次期学習指導要領では「公民的資質」が「公民としての資質・能力」と改められるなど、表現にかなりの修正がなされているが、社会科教育の本質に関するかぎり大きな異同はないものと思われるので、以下の本文では現行学習指導要領ならびにその解説に拠りながら記述、論考を進める。

2 構造論の「構造」

1970年代、我が国の教育界を席卷したのは、その現代化、科学化を志向する大きな流れであった。放送教育、視聴覚教育に始まるそれは、レスポンスアナライザやOHP、OHCなどの教具の開発、普及にとどまらず、マスターリーラーニング（完全習得学習）、CAIやCMIなどにみられるように、これまでにない学習スタイルを生み出し、コンピュータ技術の進捗、普及とあいまって授業づくり（研究）に新たな可能性を広げていった。

たとえば、「ISM教材構造化法」は、「目標行動を多数の要素行動（下位目標）に細分化して要素間の関連づけを行ったのち、すべての要素行動を構造的・系統的に配列すること、すなわち要素行動の関連構造を決定」し、授業で習得すべき知識群の階層構造図を描くものである²⁾。コンピュータで最適化処理をほどこすことによって、少なくとも「論理的には完全な」指導計画すら導き出すことが可能となったのである。

教授内容を細分化し、各内容項目の関連（論理構造ないし指導順序）を可視化し意識化することでより合理的な授業設計を実現させようとしたこれら試みの底流に、西欧近代合理主義特有の要素還元主義が潜在していたことはあきらかである。

*

社会科教育研究の分野においてもそれは同様であった。「指導内容の構造化論」（山口康助）や「教材構造化論」（西村文男）を批判的に継承して、教授内容の論理構造分析研究を精密に理論化したのが、森分孝治による「知識の構造化論」である³⁾。

客観的知識を「記述的知識」「一般的説明的知識」「一般的評価的・価値的知識」の三層に、さらに主観的知識を「『事実』的知識」「概念的知識」「価値的知識」の三層に構造化した三角形のモデルが、研究、とくに社会認識形成の科学化をめざすその後の多くの理論研究にとって貴重な道標となったことはあらためて指摘するまでもあるまい。

その延長線上に位置づけられるのが岩田一彦の提案である。岩田は基本的には森分の三層構造を踏襲しながらも、より授業実践に近いモデルとして「問いの構造」論を提起した⁹⁾。記述的知識を「いつ、どこで、なにが、だれが」という問いに置き換え、分析的知識を「どのように」、説明的知識を「なぜ」、規範的知識を「どちらか」という問いに対照させることで、その単元ないし授業で学習者に認識させたい知識の構造をわかりやすく示して実践研究に大きな示唆を与えた。

最近の試みとしては北が提唱する「知識の構造図」が知られている⁹⁾。北は、「用語・語句」「具体的知識」「中心概念」の三層からなるモデルを単元レベルの指導計画と関連させて提示し、この考え方をもとに編集された教科書の発行ともあいまって、学校現場の授業づくりに大きな影響を与えている。

*

森分以下のこれらの構造論に共通する「構造」を抽出するならば、三者ともに、社会認識過程を知識の一般化、概念化ないし科学化のプロセスとしてとらえていることである。しかしこの「一般化、概念化ないし科学化」への試みは、当然のことながら、それを純化させればさせるほど知識論一般へと回収されて行き、研究は教科論としての説明力を著しく減衰させていくことになる。北のそれも、授業研究への貢献は論を待たないにしても、それは題材が地理や歴史であるというだけのことで、社会科固有の構造を示したということにはならない⁹⁾。

注2で示唆したように、そもそも要素還元的手

法は要素間関連構造をあきらかにしようとする純粹に方法的な手続きであり、知識ないし問いの構造をどのように精緻化したところで、特定の教科の本質を語る上では何ら有効性はもたない。換言するならば、従前の構造化の試みは、社会科教育研究にとって、必要条件ではあっても十分条件たりえないということになる。では社会科教育研究にとって「必要な十分条件」とは何か。またその十分条件と森分以下の構造論とはどのような関係におかれるべきなのか。次節では、社会科の目標である公民的資質についてあらためて検討しておこう。

3 教科目標の「構造」

教科教育研究にとって、学習指導要領は絶対的な前提ではない。それを超えた研究、ないしはそれを否定するそれも当然ながら研究としてはありうるし、むしろそのようなスタンスは奨励もされよう。しかしながら一方で、とくに実践を視野に入れた研究の場合、学習指導要領を一応の前提とすることが不可避であることも事実である。「知識の構造論」にせよ、「教材構造化論」にせよ、それらはよりよい教科教育実践、平たくいえば授業づくりに資することをめざしていたはずであり、ならばそれは教科教育実践の一応の基準たる学習指導要領の考え方と本来整合的でなければ有効性をもたないはずである。

以下、学習指導要領自体の研究的観点からの評価はひとまず措いて、現行のそれに示された教科目標についてあらためてその「構造」を確認しておきたい。

*

現行学習指導要領解説の「公民的資質の基礎」の説明には「自覚、尊重、判断、態度、能力」というキーワードが並ぶ。「知識」や「社会認識」という語はそこには登場しない。上位法である教育基本法に、「(教育は…引用者補足) 国家・社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養う

ことを目的」として行われると明記されていることから類推はできようが、「知識」や「社会認識」は最終目標に至るための必須のツールではあるもののそれ自体が最終目標ではないという位置づけになっていることは故なきことではない。

このような位置づけは社会科発足時から一貫しており、『学習指導要領補説』（1948年）には「公民的資質ということは、その目が社会的に開かれているということ以上のものを含んで」いるとして、「政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反発する心」「人間性及び民主主義を信頼する心」「人間にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確信する心」の3つの「心」を挙げ、「このような信念のみが公民的資質に推進力を与える」としている。

以上のようないわば二階建て構造は、現行指導要領にも理解目標と態度目標の併置というかたちで受け継がれている。たとえば小学校第3学年及び第4学年においては、「解説」でそれぞれ次のように示されている。

<理解目標>

- 地域の産業や消費生活の様子、人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動について理解できるようにする。
- 地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにする。

<態度目標>

- 地域社会の一員としての自覚をもつようにする。
- 地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。

前項でとりあげた構造論に共通する発想は、上記の「解説」に拠るならば、態度目標を捨象することによって、公民的資質の形成から社会認識の形成の部分のみを切り出して論じようとしたものであり、「補説」の表現を借りるならば、「社会的に目を開く」ことに注力しつつも、後段にある「心」

の領域にはあえて踏みこむことを厳格に、あるいは消極的に避けていることになる。

したがって、公民的資質の全体を論ずるには、従前の構造論が言及してきた「目を開く」ことあるいは「理解目標」に加えて、「心」ないし「態度目標」に比定しうる「もう一つの構造」が必要となってくることはあきらかであろう⁷⁾。

4 議論の「構造」

教科目標が態度的側面を包含しているにもかかわらず、それが意識的あるいは無意識的に黙殺されている背景について、いままじの言及を試みておこう。結論を先取りするならば、そこには近代教育がもつある種の宿命と指導要領の存在との不可避的な齟齬があるように思われるのである。

森分は、初志の会などの民間教育団体の社会科論・授業論を批判するなかで、それらは「『思考体制の変容』『市民的資質の形成』『科学的認識の形成』という子どもの内面における望ましき変化・発展が事実ひき起こされるという主張を行なっている」が、「子どもの内面的体制や頭のなかの変化・発展は、今日の教育学、心理学等の発達段階では客観的に把握することはできない。〈中略〉（したがって…引用者注）論は『形成されるはずだ』というものになっていかざるをえない。事実、形成されるかということになれば、信ずる外ないということになる」と批判する⁸⁾。

しかし、教育関係が人間相互のそれである以上、そもそも教育といういとなみには「信ずる外ない」側面があることは否めない。極端にいえば、「知識の構造」を極めたところで、それが社会認識形成に有効かどうかというのはせいぜい蓋然性のレベルでしか語りえない。つまり「信ずる外ない」のである。

佐藤の以下の指摘も興味深い⁹⁾。

学校の制度化された学びは、具体的対象の操作と構成の活動を捨象されているために、対象

の世界の意味を構成する活動としての学びではなく、所定の知識の習得と定着を基本とする学びへとおとしめられている。具体的な対象と意味を喪失した学びは、教育内容としての知識が、脱文脈化され脱人称化されていることによって助長されている。〈中略〉

文脈を切断し意味を中立化し非人称化した知識は、教科書の知識の特徴的性格であるが、その知識は、もはや「知識」と呼ぶよりも「情報」と呼ぶ方が妥当だろう。制度化された学校では、知識を脱文脈化し中立化し非人称化して情報へと変容することによって、その効率的な伝達と一元的な評価を可能にしているのであり、さらには、教育市場における知識の商品化、すなわち、受験競争の市場における教育知識の商品化を実現している。

佐藤のいう「情報」と「知識」の峻別論に従えば、外部にある情報が構造化（一般にはこれを「知識の構造化」と呼んでいる）されていたとしても、それが内面化されて（佐藤の言うところの）知識に転化したとき、外部の情報同様にそれが論理的に構造化されるという保証などここにもないということになる。正統的周辺参加論に倣って言えば、知識の獲得も知識の活用もすべては「状況に埋め込まれて」いるのである¹⁰⁾。

このような問題意識は、個別の教科教育論あるいは授業論を超えて、いわゆる近代教育批判の文脈に通底していく。高橋はいう¹¹⁾。

コメニウス以来の近代教授学では、カラの容器であれば、簡単に注ぎ込める知識群を、遊び盛りの子どもに対して、いかに楽しく、速やかに、しかも確実に注ぎ込めるかを工夫する必要があった。〈中略〉ヘルバルトがそうであったように、主な関心事は、教育対象としての子どもの思考圏と、子どもに知を配分する教授方法の研究であった。〈中略〉しかしながら、子ど

もが生きる世界をどう認知していくのかという肝心要の問題は、心理学の問題として遠ざけられ、近代教育学の中心テーマにはならなかった。

つまり近代教育にあっては、原も指摘するように「教育学は教育方法学に制覇されたようにも思われる。教育は何のために必要か、何を教育すべきか、という議論よりも、如何に教育するかということが教育学の中心的な課題¹²⁾となったのである。

*

これらをふまえて「知識の構造論」を検証しなおすならば、それは偶然性どころか蓋然性をも極力排除することで成立する近代教育学の呪縛のもとにあることがわかる。一方、学習指導要領は、その枠組みないし存在そのものは紛れもなく近代教育の所産にはちがいないが、態度目標を明確に掲げるなど、そのめざすところの多くは、「信ずる外ない」という要素還元主義の射程を完全に超えた前提を排除していない。したがって、両者が齟齬をきたすのはある意味当然の帰結にほかならない。換言するならば、議論を近代教育学の範疇に閉じ込めようとする限り、「知識の構造」を語ることはできても「公民的資質の構造」を語ることは不可能だったのである。

以下では近代教育という前提をひとまず相対化したうえで、公民的資質それ自体の「構造」の描出へと論を進めたい。

5 意識の「構造」

公民的資質とは、「解説」の表現を借りるならば、「平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活のさまざまな場面で多面的に考えたり、公正に判断することなどの態度や能力…」とされる。しかし、仮に万民が「自他の人格を互いに尊重し合い」「社会的義務や責任を果たそう」としたとこ

ろで、それで平和で民主的な国家・社会が実現するわけではない。なぜなら、社会の動向は個人の願いの単純な総和ではないからである。

われわれが住む社会にはさまざまな不都合が存在する。近隣におけるごみ問題から地球規模の環境汚染問題まで、内容もレベルもさまざまであるが、それらは、個人の努力や心がけで解決できるものではない。それが不要というわけではないが、そのみでは解決できないことの方がはるかに多い。そこでわれわれは、そういう個人の努力の限界を超えた部分について、政治というしくみを通して解決への道を探ろうとしてきた。そのしくみの組織的な表れが市町村であり国家であり、制度的な表れが法律であり選挙である。われわれは、そのようなしくみがより多くの人々の納得を得られるようなかたちで運営されるよう見守り、機会を得てそれに参画することでよりよい社会の実現を期待するしかない。つまり「わたしたちにできること」（個人の心がけによる解決）から「わたしたちだけではできないこと」（社会のしくみによる解決）へと視野を転換させる必要がある。だからこそ、そのための教育課程は「社会」科と名付けられているのである¹³⁾。

*

社会の「形成者」とは、社会へのたんなる順応者ではなく、たとえ社会参画という場面であってもそれはたんなる協力者の位置にとどまるものでもない。そこで求められる有能感、責任感とは、順応者、協力者としてのそれではなく、「形成者」としての有能感すなわち「わたしにも何か役割がありそうだ」という意識、あるいは責任感すなわち「わたしも社会のしくみを支える側、見守る側にならなければ」という意識である。

このような自己投入の意識は、社会認識の深まりの帰結として自然に表出するというわけではなく、表面的な帰属感の延長で醸成されてくるものでもない。「わたしも社会のしくみを支える側、見守る側にならなければ」という自己投入を生起

させるには、まずもってその「裏返し」、すなわち「わたしは社会のしくみに支えられている、見守られている、それゆえに生きられている」という被包感が必要になるのである。

人間学的な視点から教育を論じたボルノウは、場所のもつ被包機能 Geborgenheit＝庇護性（以下では被包感）について、人間の存在確認というレベルにまで遡って以下のように述べる¹⁴⁾。

自分の空間を創造し、形態づけることによつてのみ、また、人間がこの根源的な意味で、ただ空間のなかに存在するだけでなく、空間、すなわち自分の運動の活動の余地、もっとも広い意味での生活空間をもつことによつてのみ、人間は自分の存在を獲得する。

さらにボルノウは、「共同して住むというより大きな全体」を「故郷」という概念で示しその機能について次のように述べる¹⁵⁾。

人間は、住みながら故郷のなかで自己を築くことによつてのみ、人間であることができるのである。

この場合、故郷とは、すでに空間的秩序について強調された場合とまったく同様に、人間が生育した一定の地域的環境という空間的概念であるだけでなく、人間がその中で「故郷にいるように」感じる生の秩序全体を、また、人間がなじんでいる生の連関によつて包囲されている全体の領域を、包括しているのである。一定の職業上の仕事になじんでいること、一定の社会的・法的秩序のなかに生きていること、一定の道徳的観念に根をおろしていることなど、これらのすべては、ともに、故郷の観念によつて包括されているのである。

そしてボルノウは、さまざまな考察を総括して、存在信頼、感謝、体験された空間、所有、故郷の

概念などの「支持的な実在」が人間の生に意味と内容を与えることができるとする。逆にいえば、被包感の気づきなしには帰属感もそののちの有能感も責任感も十全のものとはならないであろうということである。

ただし、被包感をその場所ないし社会への自己投入の要件とするにあたって、3つの注釈をつけ加えておかねばなるまい。

1点目。ボルノウ自身も故郷の概念の部分で言及しているが、被包感を感得する空間的範囲は経験の再構成によって変容する。必ずしも地域社会にとどまることはなく、たとえば国家がその対象となる場合もある。

2点目。その社会の現状の受容ないし現状への肯定的な評価は、その後の自己投入のいわば触媒であって、恒久的、固定的なものではない。やがてそれは、有能感、責任感、さらにはその場所への再帰的な気づきなおしを経て、より多様な視点からつねに更新され続けていくはずである。したがって、被包感に関する以上の議論は批判的思考を排除するものではない。必要なのは、被包感抜き攻撃的批判ではなく被包感に裏打ちされた共感的批判である。

3点目。被包感については、現行社会科教科書においてはほとんど顧みられていない。なかば当然のことではある。ただし本稿は、このような要素を教科書に含むべきという立場はとらない。公民的資質は、森分が指摘しているように、社会科の目標ではあってもそれは現行の社会科教科課程だけでは充足できない要素をはらんでいる。したがって展望的議論は「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」など他の教育領域をも視野に入れたものとならざるをえないであろう¹⁰⁾。

6 おわりに

「教科論としての（他に転用不可能な）構造」を語るには、（指導要領に沿ってというならば）理解目標に加えて態度目標を視野に入れて「構造」

を構想するという手続きが必要になる。本稿では、「知識の構造」と併置すべき「もう一つの構造」として「意識の構造」を想定した¹⁷⁾。

○被包感・わたしは社会のしくみによって支えられている、見守られている

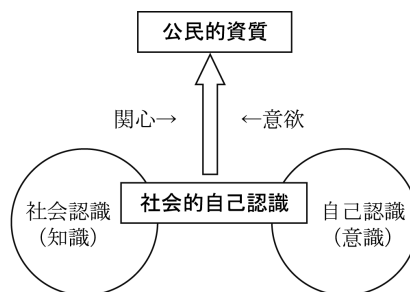
○帰属感・わたしの居場所がここにある

○有能感・わたしにも何か役割がありそうだ

○責任感・わたしも社会のしくみを支える側、見守る側にならなければ

*

上記からもあきらかなように、「意識の構造」とは、「わたし」と「社会」との関係の「裏返し化」のプロセス、すなわち受動態で語られる被包感が能動態で語られる責任感に転化していく自己認識の変容プロセスということができる。ここで、「意識の構造」を「自己認識の構造」と読み替え、従前の「知識の構造」を「社会認識の構造」と読み替えると、意識と知識の両者があいまった状態、すなわち公民的資質を規定するための「必要な十分条件」としての認識を「社会的自己認識¹⁸⁾と呼ぶことができる（下図）。



この提示をもって、「1 はじめに」で指摘した対置的言説に終止符を打てるとするのは即断にすぎよう。上図を許容するには、「4 議論の構造」で指摘したように、教科教育学を近代教育の枠からはみ出させるというパラダイム転換が必要になるからである。それが困難きわる作業となるであろうことは想像に難くない。本稿のタイトルに「試論的」の三文字を付したのは、筆者自身その道のりの迂遠を自覚しているからにはほかならない。

本稿は日本社会科教育学会第66回研究大会（平成28年11月／弘前大学）における自由研究発表の内容をもとに再構成したものである。

注ならびに文献

- 1) 宮本光雄『社会科教育の本質に関する研究－社会認識と公民的資質の関係を中心に』風間書房, 2011, p. 1
- 2) 佐藤隆博『授業設計と評価のデータ処理技法－ISM教材構造化法とS-P表の活用法』明治図書, 1980, p. 22
同書には、筆者による「社会科（地理A）」の実践例のほか、この手法を用いた「古典I乙」「物理I」「数学I」などの実践例が収録されている。
- 3) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984
- 4) 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書, 1994
- 5) 北俊夫『社会科学力をつくる“知識の構造図”』明治図書, 2011
- 6) 事実や概念の探求に加えて多様な価値判断が交錯するところに社会科の独自性を見ることができるという反駁も想定されようが、しかし、2003年に高等学校学習指導要領で登場した必修科目「理科総合」のもとになったといわれているSTSは原発や遺伝子操作の是非や環境問題などを主たる題材として扱っており、事実に知識から価値的知識にいたる構造図はこちらでも十分に適用可能である。
- 7) 占領期に出された公民教育構想における「公民的認識」では、当然のことながら道徳や生活指導も含んでいた。前掲1)の第2章参照。
- 8) 前掲3, pp. 25～26
- 9) 佐藤学『学びの快楽』世識書房, 1999, p. 64
- 10) 筆者は下記で、情報が知識として獲得され、それが問題解決に活用される過程を図式化している。
拙著『君は自分と通話できるケータイを持っているか－「現代の諸課題と学校教育」講義－』東信堂, 2012, p. 168
- 11) 高橋勝『流動する生の自己生成 教育人間学の視界』東信堂, 2014, p. 29（引用文中のドイツ語表記は省略した）
- 12) 原聰介「近代教育学再考－その出口を求めて」『教育学研究』第63巻第3号, 1996, pp. 10～17
- 13) にもかかわらず現行小学校社会科教科書では「わたしたちにできることは何か」という個人の努力に帰着させる問い、すなわち「心がけ論」が、とくに単元の終末部

で異常なまでに頻出する。この背景には、子供に何らかの達成感を味わわせたい、指導の効果を可視化したいとの教授者側の意図があろう。しかしそれは授業方略としては許容しうるとしても社会科教育論としては疑義を挟まざるをえない。

- 14) O. F. ボルノウ(須田秀幸訳)『実存主義克服の問題』未来社, 1969, pp. 202～203
- 15) 前掲14) pp. 227～228
- 16) まさにこの点において、森分は、議論を「社会認識形成」に限定すべきと主張したのである。具体的には、「地域社会の発展を願う態度や、我が国の歴史と伝統を大切にしようとする態度は、学校の一教科としての社会科ではとうてい育成できるものではない」という（『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978, pp. 80～81）。それは、研究の科学化をめざさざりまったく理にかなった戦略であった。しかし、このような「英断」は、きびく言えば「プロクルステスの寝台」の故事を連想させるふるまいにほかならない。
- 17) 「意識の構造」は「知識の構造」ほど厳格な階層性をもつものではなく、またその順序性が必ずしも固定されたものでもない。有能感があらたな帰属感を惹起させるというような逆のベクトルも存在しよう。したがって、たとえば三角形のようなモデル図化することは控えている。
- 18) 社会的自己認識の概念については、筆者はすでに十分ながら提起している。
拙著『提案する社会科－未来志向の教材開発』明治図書, 1992, p. 14

(平成29年3月)

