

高等学校公民科「公共」新設の意義と実践上の課題

— 主権者育成の視点から —

岡山大学 桑原 敏典

I はじめに：問題の所在

本研究は、平成30年告示の高等学校学習指導要領によって高等学校公民科に新科目「公共」が設置されたことの意義と課題を、高等学校社会系教科目における公民系科目の歴史の変遷をふまえたうえで、主権者育成という視点から明らかにしようとするものである。「公共」は、公民科の必修科目として新設された、一方、それと同時に「現代社会」は設置されないことになった。今回の学習指導要領改訂では、公民科だけではなく地理歴史科においても科目が大胆に再編され、「総合」科目と「探究」科目が登場した。このような変化は、1978年の「現代社会」の新設や、1989年の高等学校社会科の廃止、地理歴史科及び公民科の新設に並ぶ教育課程編成上の大きな出来事である。さらに、平成29年の小中学校に始まる今回の学習指導要領改訂が、「育成を目指す資質・能力の明確化」など、学校の教育課程に対する考え方を大きく転換したものであることをふまえると、1978年、1989年以上の大転換であるとも言えよう。このような歴史的背景をふまえ、今、なぜ、「公共」の新設が求められたのかを、「公共」の目標や内容編成から明らかにしていくことも、本研究の目的である。

「公共」は、2022年4月から実施されている。そのため、教科書や授業についての分析がなされ、その特質が明らかにされるのはこれからとなるだろう。現時点では、「公共」に関しては、学習指導要領をふまえ、その科目の性格や、期待される授業実践等を紹介した書籍が多数出版されている¹⁾。それらの書籍の指摘をふまえると、「公共」は、近年の学校教育改革が目指した様々な方針を全て反映させた、その象徴のような科目であると言える。その方針とは、道德教育の教科化、アクティブ・ラーニング（「主体的・対話的で深い学び」）

の導入、そして、主権者教育の推進等である。道德の教科化に関連していえば、「公共」を、「社会科における道德教育」の要と位置付ける考え方も示されている²⁾。また、「公共」の授業は、従来、高等学校では一般的であった講義形式の授業から脱却し、討議や発表の機会を多く取り入れたものになっていくという考えは、どの書籍にも共通している。2016年の選挙権年齢の18歳への引き下げ、さらには2022年の「公共」の実施と時を同じくして、成人年齢が18歳へ引き下げられるということもあって、「公共」の役割として主権者教育を重視する考え方も示されている。この点について、橋本康弘は、「18歳選挙権年齢の実現を踏まえ、「主権者教育」の「一丁目一番地」といっても良い科目が「公共」だからである」と述べている³⁾。これらの指摘は、いずれも間違いないものであろう。これらの書籍において紹介されているような授業が、「公共」に求められるのは確かである。しかし、そのような授業は、何をもたらすのであろうか。この問いに答えるためには、学習指導要領に示された科目としての目標や内容を分析し、その内在的な論理を示したうえで、その本質を解明することが必要ではないか。

II 「公共」分析の視点としての主権者育成

本研究では、「公共」分析の視点として、主権者育成に注目する。この主権者育成とは、たんに選挙の重要性を自覚し投票に向かう有権者を育てるということではない。社会や政治に関心を持ち、それらに積極的に関わり、主権者としての権利を行使し義務を果たそうとする市民を育成するということである。この点について、桑原は、主権者として育成すべき資質は、認識形成だけにとどまらず、感情や意志、さらには行動までを含む幅広いものであると述べている⁴⁾。そこで、主権者育成から分析する際の視点としては、次の二点

を指摘できる。第一は、主権者として求められる資質のどの範囲までを目標の射程に入れているか、そして、それらをどの程度直接的に育成しようとしているかという点である。このように育成すべき資質の範囲が広がれば広がるほど、教育は人格形成に直接的に関わるようになり、判断や態度、さらには行動を方向付けるものになりがちである。そのため、学習者の自主的自立的な思想形成をどの程度まで保障し得るかということが、第二の視点となる。

後述するが、「公共」は、「何を教えるか」ではなく、「どのような市民を育てるか」という理念を基盤として誕生した科目である。そのため、「どのような市民を育てるか」という目標の捉え方によって、何を、どのように教えるかということが決まってくる。それだけに、授業で何を、どのように教えるかという教師の裁量を、より限定し、制約するものになっている。すなわち、ゲートキーパーとしての教師の役割をより狭める可能性があるとも言える⁵⁾。このことを踏まえるならば、「公共」のもたらす学校現場への影響は、予想していたもの以上に大きくなると考えられる。

結論を先取りすれば、「公共」は高等学校の授業を変える大きな力を持っている一方で、我が国の社会系教科が持っていた性格を大きく転換する可能性を持つ科目である。どのように転換するかを見極めることが、高等学校社会系教科の授業のあり方を、主権者育成の視点から考え直すために必要である。

Ⅲ 「現代社会」廃止の高等学校公民系教科目の変遷上の意味

1 「社会科らしさ」の確立と継承：社会科教育史の分析を通して

「公共」の新設は、「現代社会」の廃止を伴うものであった。もともとは高等学校社会科の一科目であった「現代社会」に対して、「公共」は、公民科の科目である。「現代社会」のもつ「社会科らしさ」は、公民科の「公共」には継承されているのか、されているとしたら、それはどのように継承されているのだろうか。高等学校の社会科と公民科の関係については、研究の目的によって両

者の連続性に注目する場合と、公民科の社会科に対する違い注目する場合がある。例えば、社会形成力育成を主張した西村（2009）では、小学校から高等学校までの社会系科目を一貫する学力に注目しカリキュラムや教師の実践力を分析しており、社会科と公民科の一貫性・連続性を踏まえた研究を行っている⁶⁾。一方、谷田（2011）では、「在り方生き方教育」に注目して、社会科に対する公民科の特徴を明らかにしている⁷⁾。

一方で、冒頭の問いに答えるためには、まず、「社会科らしさ」とは何かを明らかにすることが必要である。社会科が、Social Studies（社会研究科）であったことを踏まえると、それは、社会研究ということになる。本章では、この点を、日本の社会科教育史をたどりながら確認する。

第二次世界大戦後の社会科誕生以降の高等学校公民的教科目の変遷を大まかにたどると、それは分化の歴史であったと言える。1947年に社会科が誕生した際、高等学校の公民系科目としては、「一般社会」と「時事問題」があった。中でも、一般社会は、小学校から高等学校一年生までを対象とするもので、学問の体系によるのではなく、生徒の経験を中心に設定された問題によって内容が構成されていた。例えば、高等学校第一学年の「一般社会」では、単元一から四が経済、単元五と六が政治の内容となっており、経済と政治を含む総合的な内容構成になっている。単元の内容が問いの形で示されており、このことは、問題解決学習を原理とする初期社会科の性格をよく表している。

また、「時事問題」については、学習指導要領は示されなかった。森分孝治は、「時事問題」について示された単元の要綱を手掛かりに、その内容構成の特質について以下のように述べている。

「時事問題」の内容は社会の現実であり、それをより良くしていくという実践的課題にもとづく問題であった。問題解決の過程で社会の制度や機能も学ぶが、たとえば、単元一で「制度や組織の点で改善すべき点は何か」とあるように、制度や機能の実体を扱い、それらがもたらす結果や他国の優れたそれらとの比較を基に、批判的に検討することになっていた。生徒自身

が、問題にかかわる諸事実の歴史・批判・調査等による科学的研究を行ない、結論を出すことをねらいとしていたのである⁸⁾。

学習の方法についても、森分は、「時事問題」は、内容・方法を教師の指導のもとで生徒が主体的に決定し、問題を協同して解決していく学習となっていた⁹⁾と述べている。「一般社会」にしても「時事問題」にしても、それらが取り扱う内容は社会の現実であり、現実の問題を取り上げ、それらを生徒自身が主体的に研究する科目であった。

しかしながら、この初期社会科は、学力低下と道徳性・国民性の低下という二点から批判され、1956年の学習指導要領改訂により、経験主義に基づく問題解決学習を柱とする社会科は、学問体系を重視した系統主義に基づく社会科へと転換していく¹⁰⁾。1956年の学習指導要領改訂において、高等学校の公民教育を担うことになったのは社会科「社会」であった。社会科「社会」は、学習指導要領によると、次のような性格の科目であった。

主として政治的、経済的、社会的および倫理的な観点から、現実社会の諸問題について、それを、それぞれの分野における諸科学の成果に基き、さらに世界的視野に立って、明らかにすることによって、当面する課題を科学的、合理的に批判し解決していくことのできるような能力や態度を身につけ、有能な社会人としての資質を育成しようとするものである。

現実の社会の問題を科学的に研究するという性格は、「一般社会」や「時事問題」から引き継がれたものの、政治、経済、社会、倫理という領域の独立性が高まり、総合的・統合的な社会科の性格は薄れていった。その後、「社会」が、「倫理・社会」と「政治・経済」に分化し現代の科目構成に近づいていく。そして、この系統主義社会科の性格は、基本的に現在の教育課程も引き継いでいる。

このように、戦後の社会科は、経験主義に基づくものから系統主義に基づくものへと変化し、その中で、公民的科目も、生徒の問題関心を重んじる総合的な性格のものから、学問の系統性を重視し領域の独立性が高まったものになった。森分孝治は、1968年改訂の小学校学習指導要領、1969年

改訂の中学校学習指導要領について、それらが、「事実の理解で、どういう事例をとりあげ、その事例について何を理解させるかを規制し、認識を方向づけることによって」態度を育成するものになっていると指摘した¹¹⁾。この指摘を踏まえるならば、初期社会科で示された「社会科らしさ」は、設置からおおよそ20年を経て、既に失われていたとも言えなくはない。森分の指摘は小学校と中学校の学習指導要領の分析によるものであるが、高等学校においてもその指摘が当てはまると考えても不自然とは言えないだろう。しかし、「社会」も、「倫理・社会」、「政治・経済」も、総合的・統合的という性格は弱め、態度育成を目指しながらも、生徒による社会研究という性格はある程度保持していた。そのため、授業のあり方次第では、生徒の主体的な社会研究を促す可能性があり、それが、後の「現代社会」新設の際に展開したいいくつかの優れた実践を生むことにつながったと言える。

2 「現代社会」に受け継がれた「社会科らしさ」

「現代社会」は、1978年の学習指導要領改訂の際に設置された。この時点では、高等学校にはまだ社会科が存在し、「現代社会」は、中学校社会科と、より専門的な選択諸科目をつなぎ、思考力や判断力の育成に力点を置いた総合的な性格を持つ科目として、高等学校第一学年の必修科目として位置付けられた。この時の「現代社会」の目標は、下記の通りである。

人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、社会と人間に関する基本的な問題についての理解を深め、広い視野に立って、現代社会に対する判断力の基礎と人間の生き方について自ら考える力を養うとともに、人間生活の向上を図り、進んで国家・社会の進展に寄与しようとする態度を育てる。

判断力や思考力の育成を重視するようになっていく点は、当時の知識理解中心の学力観からの転換を反映しているが、そのために現実の社会と人間に関する問題を取り上げ、科学的に探究させようとしているところは、初期社会科に通じるものである。また、その内容構成は、以下のようになっている。

- (1) 現代社会の基本的な問題
 - 現代と人間
 - 現代の経済社会と国民福祉
 - 現代の民主政治と国際社会
- (2) 現代社会と人間の生き方
 - 人間生活における文化
 - 青年と自己探究
 - 現代に生きる倫理

大項目(1)は、社会、経済、政治に関わる内容を中心としながらも、学問の系統に沿うというよりは、主題を設定して、それに基づいて現代社会の仕組みや特徴を理解させるようになっていく。大項目(2)は、文化、心理、倫理・哲学に関わる内容を中心に構成され、こちらも大項目(1)同様に、設定された主題に基づいて現代の社会や人間の特質を理解させようとしている。このように「現代社会」は、「一般社会」のように問いによって内容が示されているわけではないが、設定された主題について研究していくことを通して、社会についての理解を深めさせようとする総合的な科目であった。つまり、系統主義社会科の中にありながら、その流れに逆行する、本来の社会科の性格が強く現れた科目であった。そのため、「現代社会」の実践として、広領域で社会の問題を扱う優れた実践が登場したと評価されている¹²⁾。また、齋藤弘も、「現代社会」創設を促した教育課程審議会の答申や、学習指導要領を分析し、創設時に必修であった「現代社会」には、社会科本来の狙いと性格を生かすことが期待できると考えられていたことや、総合的な科目であるが、単なる寄せ集めにならないようにすることが必要であると考えられたと述べている¹³⁾。

その後、高等学校社会科の廃止に伴って、「現代社会」は、高等学校社会科全体の基礎となる科目という位置づけから、公民科の中の選択科目の一つというように役割を変えることになった。そのため、内容構成は新設された当初から大きく変化することになり、2009年の学習指導要領における「現代社会」の内容は、以下のようになっている。

- (1) 私たちの生きる社会
- (2) 現代社会と人間としての在り方生き方
 - ア 青年期と自己の形成
 - イ 現代の民主政治と政治参加の意義
 - ウ 個人の尊重と法の支配
 - エ 現代の経済社会と経済活動の在り方
 - オ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割
- (3) 共に生きる社会を目指して

大項目(2)は、心理、政治、法、経済、国際という領域ごとに現実の社会を捉えさせようとする構成になっているが、大項目(1)と(3)については、具体的な詳しい内容が示されておらず、生徒が主体的に内容を設定し、探究する学習を展開することが期待されている。大項目(1)で課題発見をし、現代社会がどのようなものかを捉えさせ、大項目(3)では、(2)の学習をふまえて課題探究を行うようになっていた。実際の教室においては、大項目(2)の内容を教師が講義形式で説明する授業が多くみられ、大項目(1)や(3)が、そのねらい通りに展開されることは少なかった。それでも、学習指導要領上の理念としては、初期社会科に近い社会の総合的な研究を目指した学習が展開される可能性を持つ科目としての性格は保持されていたと言えるだろう。このように、「現代社会」は、学校現場で行われていた実際の授業がそうになっていたとは言い難いものの、理念的には本来の社会科の性格を受け継いでいたと言えるのである。

以上の高等学校公民的教科目の歴史の変遷の考察を踏まえると、「現代社会」の廃止は、本章の冒頭で述べたように、「公共」が「現代社会」の性格を継承するものでなかったとしたら、高等学校の公民的教科目においてある程度保持されていた「社会科らしさ」が、消失することを意味している。「公共」の詳細な検討は次章で行いたいだが、「現代社会」から「公共」という全く異なる科目名への変更は、この二つの科目が根本的に異なる性格のものであることを意味していると言えるのではないか。「現代社会」の廃止は、高等学校公民系教科目の在り方を考える上では、単に一つの科目が変更されるということ以上の大きな意味を持っており、それは高等学校の社会系教科目に受

け継がれてきた「社会科らしさ」が失われるか、一層後退することであったと言える。

IV 「公共」新設の意義

1 「現代社会」と「公共」の関係

2018年の学習指導要領改訂によって「現代社会」は設置されず、新科目として「公共」が登場することになった。「公共」が、「現代社会」の性格を受け継ぐものであるか、そうでないかは、「公共」新設の意義を探るうえで非常に重要であることは先述の通りである。本章では、学習指導要領に示された「公共」の目標や内容から、その性格を明らかにし「公共」新設の意義を考察する。

「公共」と、「現代社会」の関係については、学習指導要領の解説において、次のように述べられている。

「現代社会」においては、人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深め、現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考察する力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てよう、優れた実践が多く生まれた。新科目「公共」においては、この財産を継承し、更に「社会に開かれた教育課程」の理念の下、学習のねらいを明確にした上で、関係する専門家や関係諸機関などとの連携・協働を積極的に図り、社会との関わりを意識した主題を追究したり解決したりする活動の充実を図りながら、自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成することとなる。

この説明の中の「この財産を継承し」という言葉は、何を意味しているのであろうか。「公共」が「現代社会」が生んだ多くの優れた実践の良さを引き継ごうとしていることは確かである。そして、それらの実践を、学習指導要領改訂の重要な理念である「社会に開かれた教育課程」という考え方をふまえて、学校外の専門家や機関と連携・協働すること、それによって社会参画を視野に入れた資質・能力の育成を目指すことで充実させる点に「公共」の独自性があると述べられている。したがって、解説に示された、「この財産を継承し」

という言葉は、学校現場に蓄積された従来の実践知が引き継がれることを意味していると言えるだろう。しかし、継承される「この財産」が意味するものが、多く生まれた「優れた実践」であるとしたら、この言葉だけで、「現代社会」と「公共」の連続性が保障されたと考えたべきではない。「公共」が「現代社会」の理念、すなわち、前章で述べた「社会科らしさ」を受け継いでいるかどうかは、学習指導要領に示された目標や内容を検討したうえで判断すべきであろう。

2 事実の理解から、社会の形成者のより直接的な形成へ — 「公共」の目標 —

森分孝治は、先に取り上げた1974年の論文において、我が国の社会科における社会認識形成の論理を明らかにした。それは、事実の理解によって子供の認識を方向づける「事実と決断の一元論」に基づくもので、子供たちに直接的に「こうすべきである」として態度や行動を教え込むのではなく、間接的に態度育成を図ろうとするものであった¹⁴⁾。「公共」は、このような社会科の持つ社会認識形成の論理を転換し、より直接的に社会の形成者の育成に関わろうとする科目になっている。

「現代社会」と「公共」を目標レベルで比較すると、両者ともに生徒による主体的な研究や課題追究・解決を重視しているものの、そのプロセスに違いがある。「現代社会」については、先に1978年の新設時の目標を示したが、2009年の目標も、大きくは変わっていない。それは、下記のようになっている。

人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考え公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考える力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる。

このように「現代の社会と人間についての理解」に基づいて、「現代社会の基本的な問題について主体的に考え公正に判断する」となっている。すなわち、事実を理解したうえで、その問題について主体的に思考・判断する学習が期待されている。

一方、「公共」の目標は、次のようになっている。

人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、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・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解するとともに、諸資料から、倫理的主体などとして活動するために必要となる情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2) 現実社会の諸課題の解決に向けて、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や、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を養う。
- (3) よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や、公共的な空間に生き国民権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。

「現代社会」の目標が、一つの文章で構成され非常にシンプルであるのに対して、「公共」の目標は、学習指導要領改訂の全体的な方針に沿って、目標が柱書として示された目標と、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱に沿って示されているため、非常に長く、複雑なものとなっている。そのため、その特質を把握することは、「現代社会」よりも困難ではあるが、(1)の「知識及び技能」と(2)の「思考力、判断力、表現力」に注目すると、「現代社会」との違いを明らかにすることができる。「公共」の目標は、「概念や理論について理解」し、それらを手掛かりとして

「公正に判断」し、「議論」して「現実の諸課題の解決」を目指している。「課題を捉え考察し、選択・判断」したり、「課題の解決」をしたりする際の、「選択・判断」の手掛かりとなるものは、「概念や理論」であったり、「考え方」や「基本的原理」であったりするのだが、生徒には、それらをまず理解し、そのうえで課題の考察や解決に活用することが求められているのである。「現代社会」における問題の思考・判断が、生徒の主体的な活動に委ねられているのに対して、「公共」における課題の考察・解決は、活動における生徒の主体性を尊重しつつも、それらに先んじて理解させた「概念や理論」、「考え方」、「基本的原理」に導かれたものになると考えられる。

このような「公共」の目標原理の背景には、2006年の教育基本法の改正がある。改正前の教育基本法では、第一条の教育の目標のもとで、第二条に教育の方針が大まかに示されていたのに対して、改正後の教育基本法では、第二条が教育の目標となり、詳細に記述されるようになった。特に、三の後半では、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」と明記され、社会の形成に参画する態度の育成と、その基盤となる公共の精神を育むことが明記され、小学校から高等学校までの社会系教科のあり方を大きく規定している。「公共」という科目名も、この教育基本法改正と無縁ではない。新教育基本法は、社会に参画しその発展に寄与する態度をより直接的に育成することや、そのために公共の精神を身に着けさせることを求めており、「公共」は、それを中核的に担う科目として位置付けられているといっても過言ではないだろう。

「公共」も、総合性のある科目であることは確かであるが、「現代社会」との決定的な違いはここにある。「現代社会」が、初期社会科が持っていた生徒による主体的な社会研究を促す総合的・統合的な科目という性格を、少なくとも理念上は受け継いでいたのに対して、「公共」は、内容の総合性・統合性は維持しつつも、社会研究という点では引き下がり、生徒の選択・判断を方向付ける態度形成を重視したものになっているのである。

3 あるべき社会の実現に向けた行動原理の習得・活用—「公共」の内容構成—

「公共」における態度形成は、あるべき社会としての公共的な空間の中に自らが存在することを自覚し、その空間において求められる人間としての在り方生き方を習得し、それをふまえて現代の社会の諸課題を探究することを通してなされていく。これを実現する「公共」の内容は、大きく次の3つの大項目で構成されている。

- A 公共の扉
- B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち
- C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち

この3つの大項目のうち、具体的な教育内容がある程度明確に示されているのは、Bである。各大項目には、資質・能力のうち「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が具体的に示されているが、Bにおいては、特に「知識及び技能」が詳細に記されており、Bのアの(ア)から(ウ)には、法、政治、経済について学ぶべき基本的事項が列挙されている。「現代社会」において取り上げられていた教育内容が、ここにある程度網羅されていると言ってもいいだろう。したがって、「公共」独自の特質を表す項目は、BではなくAとCであると考えられる。中でも、Aは「公共」を捉えるうえで重要な部分であり、そのことは、学習指導要領の「公共」の大項目の説明の記述が、BやCに比べてAは量的が多く、内容も(1)から(3)のパートに分けられ圧倒的に詳細であることや、「内容の取扱い」において、Aは「この科目の導入として位置付け、(1)、(2)、(3)の順で取り扱うものとし、B及びCの学習の基盤を養うよう指導すること」というように、学習の進め方まで明確に指示されていることから明らかである。

「A 公共の扉」を構成する(1)~(3)は、次の通りである。

- (1) 公共的な空間を作る私たち
- (2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方
- (3) 公共的な空間における基本的原理

そして、(1)~(3)の説明は、以下のようになっている。

- (1) 公共的な空間を作る私たち
公共的な空間と人間との関わり、個人の尊厳と自主・自律、人間と社会の多様性と共通性などに着目して、社会に参画する自立した主体とは何かを問い、現代社会に生きる人間としての在り方生き方を探求する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
- (2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方
主体的に社会に参画し、他者と協働することに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
- (3) 公共的な空間における基本的原理
自主的によりよい公共的な空間を作り出していかうとする自立した主体となることに向けて、幸福、正義、公正などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

これらの説明の後に、それぞれで育成すべき資質・能力としての「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が示されている。この「A 公共の扉」の構成は、(3)に示された基本的原理の意義や価値を証明する過程となっている。その証明は、三段論法の応用とでもいうべきもので、(3)で示された基本的原理の正しさを導いている。その構造を、表したものが、下の表である。

表 「A 公共の扉」の内容構成（筆者作成）

項目	推論のプロセスとしての構成	
(1) 公共的な空間を作る私たち	大前提	人間は公共的な空間で生きていること
(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方	小前提	公共的な空間はそこに主体的に参画し、他者と協働する個人によって構成されていること
(3) 公共的な空間における基本的原理	結論	そのため、公共的な空間を作る人間には習得すべき原理があること 例えば、人間の尊厳と平等…等

「(1)公共的な空間を作る私たち」では、人間が公共的な空間に生きる存在であることが示される。アに示されている知識内容としては、「自らを成長させる人間としての在り方生き方」、人間が「社会的な存在である」ことや、「自らの価値観を形成するとともに他者の価値観を尊重することができるようになる存在であること」が挙げられている。このように、人間は一人で生きていくことはできず、他者と関わりながら他者とともに公共的な空間に生きる存在であるという、「公共」が根拠とする社会観、すなわち、公共的な空間と人間の関係が示されている。

「(2)公共的な空間における人間としての在り方生き方」では、公共的な空間がどのようなものであるかということが、論じられている。アの知識内容の説明によると、公共的な空間は、「個人や社会全体の幸福を重視する考え方」や「構成などの義務を重視する考え方」を持ち、「諸課題について自らも他者も共に納得できる解決方法を見いだすこと」ができる個人によって構成されることを理解することが求められている。

「(3)公共的な空間における基本的原理」に示されている原理とは、公共的な空間に生きる人間の在り方生き方を示すものである。アに知識として示された原理には、「人間の尊厳と平等、協働の利益と社会の安定性の確保」や、「人間の尊厳と平等、個人の尊重、民主主義、法の支配、自由・権利と責任・義務など」がある。

「A 公共の扉」の内容構成の特質としては、第一に、全体が演繹的な推論の過程をとるよう構成されていることが挙げられる。そして、第二には、生徒が抽象的で論理的な思考ができるような展開になっていることが挙げられる。第一の演繹的な推論の過程とは、例えば、(1)において、まず、前提として「公共的な空間」と人間の関係が示され、それに基づいて人間としての在り方生き方を探究する構成になっていることを指している。(2)では、「課題を追究したり解決したりする活動」が求められているが、その際も、「幸福、正義、公正などに着目」することが前提になっており、課題追究や解決が目的ではなく、それは「公共的な空間」がどのようなものかを明らかに

する手段であり、その視点は、あらかじめ与えられていて、それに沿って追究していくようになっているのである。第二の抽象的で論理的な思考ができる展開とは、「思考力、判断力、表現力等」に示されている、「思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動」という言葉に象徴されている。この「思考実験」という言葉は、従来の社会系の教科目には見られなかったものであり、新科目「公共」の性格を象徴するキーワードとも言える。従来の社会系教科目が前提としていた、現実の社会の事実から出発することに真っ向から対抗する学習方法であり、複雑な事実を捉えさせるのではなく、単純化された条件に基づいて論理的に考えることが重視されているのである。

この「A 公共の扉」において論じられた「公共的な空間における基本的原理」を用いて、Bでは現実の社会の様々な事実を捉えさせ、Cでは、「持続可能な地域、国家・社会及び国際社会づくりに向けた役割を担う、公共の精神をもった自立した主体」としての在り方生き方を、追究させる。最終的に、Cでは、課題解決に向け、主体的に社会に参画することを視野に入れてはいるが、実際に参画することを求めるのではなく、「自分の考えを説明、論述すること」にとどまっている。

以上のような内容構成の検討を踏まえると、「公共」は、森分孝治が、従来の社会科の認識形成の原理として示していた「事実と決断の一元論」ではなく、「二元論」に基づいていると言えるのではないかと。一元論に基づく社会科では、事実の理解によって認識を方向づけ態度や行動を形成しようとしていた。そこでは、認識を方向づけ態度や行動を形成する価値観は明示されず、子供は事実を理解するだけであったが、その事実が態度や行動を特定の方向に仕向けていた。しかし、「公共」では、事実の認識を方向づける原理は、生徒に明確に示されており、その正しさは事実の追究とは別に独立して論証されている(大項目A)。そのうえで、その原理を適用して事実を捉えさせ(大項目B)、さらに、現代の諸課題の探究に活用させていた(大項目C)。「公共」では、これまでの社会系教科目に見られた「一元論」に基づく間接的な態度形成から、「二元論」によるより直

接的な態度形成に転換することで、社会の形成者の育成に一步踏み込んで、より直接的に関わろうとするようになっていく。このことが、前章で論じた、「現代社会」の廃止と「公共」の新設に伴う「社会科らしさ」の消失につながっていると言えるだろう。

以上のような「公共」の内容構成は、社会系教科目の中でも、きわめて異質である。これまでの社会系教科目の内容構成は、系統主義に基づく教科目はもちろんのこと、たとえ、初期社会科の教科目や「現代社会」であっても、内容構成は、教えるべき知識内容の論理（例えば、系統主義に基づく場合は、諸学問の体系）にある程度基づいていた。しかし、「公共」の内容構成では、知識内容の論理ではなく、教育の論理、すなわち、どのように資質・能力を身に付けさせていくかという論理が優先されているのである。そもそも、科目名それ自体が、「現代社会」や「倫理」、「政治・経済」など教育内容を表す概念ではなく、科目を通して作り出そうとしている空間である「公共」になっていることから、このように内容構成の原理が転換することは自明であったかもしれない。

以上の考察を踏まえるならば、「公共」は、目標においても、内容構成においても、「現代社会」とは異質な、全く新しい科目であると言える。

V 主権者育成の視点からみた新科目「公共」の特質

前章の分析から、「公共」は、社会の形成者の育成により直接的に関わろうとする科目であることが明らかになった。その原理は、社会の形成者として習得すべき考え方や価値観（基本的原理）を、社会と人間の関係から演繹的に論じ、それを用いて事実を探究するものであった。冒頭で取り上げた橋本康弘の言葉の通り、まさに、「公共」は「主権者教育」の「一丁目一番地」であり、その役割を、高等学校教育中で中核的に担うものであると言える。

従来の社会系教科目は、理念的にも実践的にも「社会を分かる」ことに重点がおかれていた。社会の中でどのように判断し、どう行動すべきかを考えることももちろん目指されていたが、それ

は飽くまで「社会が分かった」うえでのこと、あるいは「社会が分かった」ら達成されることであった。それに対して、「公共」では、社会においてどのように決断し、どう行動すべきかを選択・判断するための手掛かりとなる概念・理論や基本的原理を直接的に学び、それらを基盤として社会を捉え、態度や行動を決定していくことになる。「公共」においては、従来の社会系教科目よりも、生徒の認識形成だけではなく人格の形成に幅広くかわり、国や社会が期待する人間像をより直接的に教授しようとしているのである。

このように捉えるならば、「公共」は主権者育成にふさわしい科目と言えるかもしれない。しかし、その一方で重大な危うさも抱えている。それは、示された「公共的な空間」に参画する際の選択・判断の手掛かりとなる概念・理論や基本的原理が唯一絶対のものであるとしたら、それらは、生徒の選択・判断を方向付けるだけではなく、社会の認識をも制限し、それを「閉ざす」ことになるということである。従来は事実の理解を通して間接的になされていた概念・理論や基本的原理の理解が、生徒に対してより直接的になされ、探究的に学ぶ際にも思考実験など抽象的な推論を中心に教授されるだけに、それらは学び手である生徒の精神により深く根付いていくだろう。期待する人材は育成できるかもしれないが、果たしてそれが主権者育成の望ましい形であろうか。確かに、それは国家や社会が期待する主権者を、より強力に確実に育成し得るものであるが、それは、ある意味、従順で大勢順応的な人材を育てることになりはしないだろうか。民主主義社会において、主権者が身に付けるべき資質として最も重要で不可欠である、自主的自立的に判断する力の育成という点では後退するものとなりはしないだろうか。

II章で示した、主権者育成という分析視点を踏まえると、「公共」は、従来の社会系教科目よりも主権者育成により踏み込んだものとなっているのは確かである。しかし、それは、一步踏み間違えると、民主主義に基づく社会の形成という点では、大きく後退するものになりかねない危うさのうえに成り立っていることを、教育する側は自覚すべきではなかろうか。

VI おわりに：「公共」の実践上の課題

多様な価値を保障する民主主義社会における主権者育成は、自主的自立的な思想形成を保障するものでなければならない。「公共」は、主権者育成により直接的に関わろうとする一方で、この点においては、生徒の判断や態度を方向付ける危うさを持っていた。

「公共」の持つこの危うさを回避するうえで鍵となるのは、学習指導要領の「思考力、判断力、表現力等」に示されている「多面的・多角的に考察」という言葉である。この言葉を見る限り、学習指導要領作成の中でも、先に言及した危うさが十分に意識されていたと思われる。つまり、「公共的な空間」で生きるために習得すべき概念・理論や基本的原理は、ただ無条件に受け入れるべきものではなく、視点を変えて捉え直したり、別の側面から見直したりするものであるということが示されているのである。この「多面的・多角的に考察」ということを、指導案や授業でよく使用される「自分の言葉で説明する」という指導によって形式的に保障するだけではなく、対立する概念・理論や基本的原理を示しながら、現実には、人々が反発しあったり、争ったりすることによって公共空間が作られていることを捉えさせるべきであろう。そして、生徒自身がそのような公共的な空間に身を置いて、自分の考えを作り、伝え合うことも必要となろう。

しかし、現状の高等学校における公民科の授業は、教師から生徒へ一方的に知識が伝達される講義形式の授業が一般的であることを考えると、上記のような授業の展開を期待することは難しい。

「公共」の新設の成否は、今後の歴史によって証明されることであるが、現時点においても、少なくとも、先に言及したスティーブ・J・ソートンが述べていたように、組織的なカリキュラム改革に教師による主体的な教育改善の取組が伴わなければ、カリキュラム改革を実質化することはできないと言えるのではなかろうか。

【註】

- 1) 例えば、以下のようなものがある。
 - 橋本康弘『高校社会「公共」の授業を創る』明治図書、2018年。
 - 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』清水書院、2018年。
 - 藤井剛・大畑方人『ライブ！主権者教育から公共へ』山川出版社、2020年。
 - 中谷常二『討議事例から考える「公共」の授業 社会の課題を倫理的な視点で考えてみよう』清水書院、2021年。
- 2) 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著、前掲書。
- 3) 橋本、前掲書、p. 12。
- 4) 桑原敏典編著『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書、2017年、p. 30。
- 5) スティーブ・J・ソートン『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社、2012年、P. 30。
- 6) 西村孝孝「社会形成力を育てる社会科・公民科教師の教育実践力」『公民教育研究』Vol. 16、2009年、pp. 35-49。
- 7) 谷田増幸「高等学校における「在り方生き方教育」の充実に向けた公民科教育の役割—新学習指導要領を踏まえた課題と展望—」『公民教育研究』Vol. 18、2011年、pp. 49-63。
- 8) 森分孝治「社会科公民と公民科とのちがいは何か—「公民科」（昭和六年）と「時事問題」（昭和二六年）の示唆するもの—」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、1994年、p. 304。
- 9) 同上。
- 10) 森分孝治『『今、社会科とは何か』をなぜ問うか』『社会科教育』明治図書、1993年、p. 129。
- 11) 森分孝治「社会科における社会認識の論理—現行学習指導要領の分析から—」『広島大学教育学部紀要第一部』第23号、1974年、p. 285。
- 12) 谷口和也「公民教育論・実践史」社会認識教育学会編『公民科教育』学術図書出版社、2010年、p. 14。
- 13) 斎藤弘『公民科教育への歩みと課題—人間としての在り方生き方—』富士教育出版社、1991年、pp. 231-232。
- 14) 森分、前掲論文、1974年。