

公民科の位置づけと指導の課題

—「現代社会」への処方箋から—

松 森 武 嗣

【要 旨】

中等社会科が良識ある公民的資質を培う実践的課題に立ち向かう任務に相応しく、とりわけ高等学校公民科が最も期待されているとすれば、民主的で文化的な国家を発展させる重責を担っている。本稿は、高等学校における科目「現代社会」の教育実践の実際的な指導の見取り図を例示している。これにより、指導教員自らが高等学校の実態、生徒の特性などを考慮して、新しい教育実践を創造する目的意識的な行為へと繋がることを期待している。

【キーワード】

科目「現代社会」、高等学校公民科、中等社会科、公民科教育法

はじめに

高等学校公民科を含めた中等社会科は、いつも現実の社会を見つめ、どう生きるかを突きつめる教科である。この独自性は他の教科とは比較にならない。社会科とは Social Studies で、社会研究を意味している。つまり、自らの経験で社会を研究し、科学的認識力と社会的実践力を培う教科なのである。かつて、歴史学者上原専祿の、社会科は子どもに自己を社会の能動的担い手の一員であるとの観念と意識を植えつける成果を幾分なりとも果たしてきた、との認識は今日でも継承されているし、現に中等社会科教育は、良識ある公民である日本国民を育成することを最も基本的な任務とするもの、と期待されてもいる。特に、高等学校公民科は社会認識の形成とともに公民的資質を培う教科の中心的役割を担っている。

市民社会形成のためのアメリカの社会科教育に影響を受けた、日本における社会科教育実践は3つの社会科観によって支えられている。1つめは市民性を伝達するための社会科観、2つめは社会科学としての社会科観、3つめは反省的探究としての社会科観である（二谷、2010：11-12）。これら3つの社会科観がめざすものは、市民性を学習者がいかに獲得するかという点において、中等社会科の目標である公民的資質を培う目標と繋がるものである。

授業を創造するには教材、子ども、教授法（教育方法）の3要素への研究が不可欠であるが、特に3要素の交差する部分で、授業をデザインすることが必要となる。学問研究の到達をベースに、時代や子どもの変容に合わせて教育内容や教育方法をデザインし、試行錯誤していくなか

で、個性的で創造的な授業のスタイルの探究が常に求められるのである。その意味で、教育実践とは新しい教育的現実を創造する目的意識的な行為をさすのであるが、中等社会科こそが良識ある公民的資質を培う実践的課題に立ち向かう任務に最も相応しい。

このような認識にしたがい、本稿は、高等学校公民科の中でも科目「現代社会」に焦点をあて、教科書『現代社会』（株式会社第一学習社）を事例として、その実際的な授業の見取り図を描き出すことを目指している。

1 2009年版の高等学校公民科

現行2009年版の高等学校学習指導要領（2009年3月告示、2013年4月施行）は、中央教育審議会が2008年1月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を答申したことに基づく。そもそも2005年2月、文部科学大臣が教育課程の基準の見直しを要請した背景には、21世紀が「知識基盤社会」の時代と言われ、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」がますます重要になっているとの認識と、OECDのPISA（Programme for International Student Assessment）調査（学習到達度調査）などの各種調査による課題が発見されたことによる。これにより、同年4月からの審議が開始されて3年後の答申であった。

答申の内容では、①改正教育基本法（2006年12月公布・施行）等を踏まえた学習指導要領改訂、②「生きる力」という理念の共有、③基礎的・基本的な知識・技能の習得、④思考力・判断力・表現力等の育成、⑤確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保、⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立、⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実、を基本的な考え方として改善の方向性が示された。特に、高等学校の教育課程の枠組みについては、必要最低限の知識・技能と教養を確保するという「共通性」と、学校の裁量や生徒の選択の幅の拡大という「多様性」のバランスに配慮して改善を図ることが要請された。

改善の基本方針としてのキーワードには、多面的・多角的な考察、公正に判断する能力と態度、社会的な見方や考え方、コンピューターなどの活用、意味・意義の解釈、説明、論述、国土や歴史への愛情、公共的な事柄への参画などがある。特に、高等学校公民科については、「よりよい社会の形成に自ら参画していく資質や能力を育成するため、……各科目の特質に応じて……諸課題を考察させ、社会的事象に対する客観的で公正な見方や考え方と人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めることを重視して改善を図る」（文部科学省、2010：3）としている。

その上で、高等学校公民科の目標を、「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」（文部科学省、2010：5）と規定しているが、これは従前のそれとほぼ同じである。それは、現行2009年版が従前1999年版と同様に、必修科目の最低単位数は2単位であり、「現代社会」または「倫理」・「政治・経済」をすべての生徒に履修させるという規定において、高等学校公民科の組織に変更がないことと関連しているからである。

したがって、現行2009年版は従前1999年版の継続を意味しているため、高等学校公民科に関しては、理数系の科目とは異なり、内容構成における質と量において、さほど大きな変化は見られないのであるが、「一層深める」という表現で深化・発展性を企図している。

2 「現代社会」の内容構成

現行2009年版「現代社会」の内容構成を従前1999年版と比較する（表1）と、大項目の数が2→3に増えているが、それは1999年版大項目「1 現代に生きる私たちの課題」が、2009年版において大項目「1 私たちの生きる社会」と大項目「3 共に生きる社会を目指して」の2つに分離したことによる。ここに今回の改善の意図が示されている。すなわち、「現代社会の諸課題を取り上げて、……議論などを通して自分の考えをまとめたり、説明したり、論述したりするなど課題追究的な学習を一層重視する」（文部科学省、2010：3）ためである。

表1 内容構成の比較（1999年版と2009年版）

旧	新
1 現代に生きる私たちの課題	1 私たちの生きる社会
2 現代の社会と人間としての在り方生き方	2 現代社会と人間としての在り方生き方
ア 現代の社会生活と青年	ア 青年期と自己の形成
イ 現代の経済生活と経済構造の在り方	イ 現代の民主政治と政治参加の意義
ウ 現代の民主政治と民主社会の倫理	ウ 個人の尊重と法の支配
エ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割	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

「現代社会」は高等学校公民科の内容領域のすべてを含み、基礎的、基本的事項を中心として、社会的事象を総合的に把握させるとともに、生徒が主体的に自己の生き方とのかかわりを考えるようにさせ、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる科目である。これに基づき、改訂の要点としての「現代社会」では、大項目「1 私たちの生きる社会」をこの科目の導入（動機づけ）として、社会を考察する基盤としての幸福、正義、公正などを理解させることにより、大項目「3 共に生きる社会を目指して」をまとめとして位置づけている。より具体的には、現代社会の諸課題を議論などを通してまとめたり、説明したり、論述したりするなどの探究学習を行って、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての学習の充実を図るように構成されている。それに併せて、大項目「2 現代社会と人間としての在り方生き方」においても、伝統や文化、法や規範の意義や役割、司法制度、金融、消費者、私法などの内容の充実も図っている。これらのことから、今回改訂の2009年版「現代社会」の基本的性格は明らかとなっている。

因みに、科目「倫理」の大項目「1 現代に生きる自己の課題」はこの科目の導入（動機づけ）として位置づけられ、大項目「3 現代と倫理」の中項目「イ 現代の諸課題と倫理」において、課題探究型の学習が求められている。また科目「政治・経済」においても、大項目「3 現代社会の諸課題」はこの科目のまとめとして位置づけられ、中項目の「ア 現代日本の政治や経済の諸課題」と「イ 国際社会の政治や経済の諸課題」の中から、それぞれ幾つかを選択し、現実を実証的かつ合理的に分析・総合する科学的な探究活動が要請されている。

2. 1 大項目（1）私たちの生きる社会

従前1999年版の大項目「1 現代に生きる私たちの課題」では、生徒の主体的な課題追究を中

心とした学習が行われた。現代社会の課題設定として、地球環境問題、資源・エネルギー問題、科学技術の発達と生命の問題、日常生活と宗教や芸術とのかかわり、豊かな生活と福祉社会などが例示されて、2つ程度を選択させていた。現行2009年版の大項目「1 私たちの生きる社会」では、課題の探究は大項目「3 共に生きる社会を目指して」に移行されたため、私たちの生きる「現代社会における諸課題」としては、生命、情報、環境などを扱うこととされた。従前1999年版の宗教や芸術、福祉社会に代わって情報が新たな課題として提示され、選択の自由はなくなった。むしろ、指定されたことで大項目「1 私たちの生きる社会」に配当される授業時数が増加するようになった。そのみならず、今回の改訂で最も重要な点は、「見方や考え方」の概念的な枠組みの育成を目指した従前1999年版を推し進め、枠組みを理解させる（課題解決を求めている訳ではない）こととなっている。つまり、「何が課題となっているのか、どのような主張の対立があり、それぞれの主張はどのような関係になっているのかを整理した上で考察を進めることが大切」（文部科学省，2010：8）だとして、「幸福、正義、公正」を諸課題をとらえる枠組みとして相互に関連させて扱うことが示されている。

個々人の自己の「幸福」の追求は、他者や公共の福祉と対立や衝突を引き起こすことがあるため、すべての人にとって望ましい解決策としての「正義」を考えることが要請され、その際に必要となってくるのが「公正」である。「公正」とは、社会の制度や規範、あるいはそれらの成立の過程や結果において、個々人が対等な社会の構成員として適切な配慮を受けており、また正しいものとして人々が受容する条件が成立していることと捉えることができる。つまり、成立の手続きや結果についての妥当性が確保されているかどうか「公正」の指標となっている。

したがって、指導にあたっては、生命、情報、環境などの「現代社会における諸課題」をとらえ考察するための基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」を理解させ、社会の在り方を考察する基盤を身につけさせることが目指されている。

2. 2 大項目（2）現代社会と人間としての在り方生き方

現行2009年版の大項目「2 現代社会と人間としての在り方生き方」は、従前1999年版の大項目「2 現代の社会と人間としての在り方生き方」とほぼ同じである。強いて挙げれば、中項目数が4→5に増えて、中項目「ウ 個人の尊重と法の支配」が新たに追加されているように見えるが、従前1999年版の中項目「ウ 現代の民主政治と民主社会の倫理」を再構成し、基本的人権の保障と法の支配に関する内容を中心に新たに設けたものにすぎない。ただ、第一学習社の教科書においては、新たな節として「世界のおもな政治体制」が追加されている。

いずれにしても、指導にあたっては、大項目（1）で取り上げた基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」を用いて、中項目のそれぞれにおいて事例的に考察させて、理解を深めさせるような配慮を要求している。

2. 3 大項目（3）共に生きる社会を目指して

現行2009年版の大項目「3 共に生きる社会を目指して」は、この科目のまとめとして位置づけられており、また大項目（1）、（2）で学習した成果を活用させることが求められている。

特に、持続可能な社会の形成に参画するという観点から、現代社会における課題について探究することを主なねらいとしている。大項目（1）が生命、情報、環境などの課題を「幸福、正義、公正」の基本的な概念的枠組みから考察させるのに対し、大項目（3）では、「共に生きる」ことの価値を目指すことが社会の持続性を可能にするということから、個人と社会の関係、社会と社会の関係、現役世代と将来世代の関係のいずれかに着目させて、より具体的、実際的な課題を

探究させることが特徴となっている。その際の課題を探究する学習については、①課題の設定、②資料の収集と活用、③課題の探究、④まとめといった手順を踏むことが想定されている。学習指導要領の「指導計画の作成と指導上の配慮事項」において、学び方の習得及び表現力の育成が求められていることから、図書館や官庁などに、統計、年鑑、白書、その他の歴史的文書などの資料が収蔵されていることに気づかせるとともに、コンピューターや情報通信ネットワークが活用できるように指導することも大切なことで、また調査や発表などの機会を設けることも期待されている。

3 教科書の目次と概念的枠組みの課題

教科書が学習指導要領に準拠して作成され、文部科学省よる検定を通して文部科学大臣により認可されたものであることから、学習指導要領と教科書『現代社会』（株式会社第一学習社）を比較する（表2）と、教科書が学習指導要領に実に忠実に準拠したものであるかを、改めて再認識できる。

教科書第2編第7章「現代に生きる倫理」は、中項目「イ 現代の民主政治と政治参加の意義」における、民主社会において自ら生きる倫理と、中項目「ウ 個人の尊重と法の支配」における、他者と共に生きる倫理について、自覚を深めさせることが求められていることに対応して、新たに章として独立させたことが分かる。

表2 学習指導要領と教科書の目次との比較

学習指導要領	第一学習社の目次
1 私たちの生きる社会	巻頭特集「幸福、正義、公正」から考える
2 現代社会と人間としての在り方生き方	第1編 私たちの生きる社会
ア 青年期と自己の形成	地球環境問題
イ 現代の民主政治と政治参加の意義	資源・エネルギー問題
ウ 個人の尊重と法の支配	科学技術の発達と生命倫理
エ 現代の経済社会と経済活動の在り方	高度情報社会と私たちの生活
オ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割	第2編 現代社会と人間としてのあり方生き方
3 共に生きる社会を目指して	第1章 現代に生きる青年
	第2章 個人の尊重と法の支配
	第3章 現代の民主政治と政治参加の意義
	第4章 国際政治の動向と日本の役割
	第5章 現代の経済社会と私たちの生活
	第6章 国際経済の動向と日本の役割
	第7章 現代に生きる倫理
	第3編 ともに生きる社会をめざして
	ケーススタディ1 個人と社会の関係
	ケーススタディ2 社会と社会の関係
	ケーススタディ3 将来世代と現役世代の関係

大項目「1 私たちの生きる社会」では、現代社会における諸課題をとらえる基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」を理解させることをねらいとしているのに対し、大項目「2 現代

社会と人間としての在り方生き方」においては、中項目ごとにより具体的な課題を設定し、概念的枠組み「幸福、正義、公正」などを用いて考察させることを要請している(文部科学省, 2010: 8-11)が、この教科書はその課題設定を単元や章ごとに提示してくれている(表3)。

大項目「3 共に生きる社会を目指して」は課題探究型として位置づけられ、個人と社会の関係、社会と社会の関係、現役世代と将来世代の関係のいずれかに着目させつつ、考察を深めさせることになっているが、教科書第3編「ともに生きる社会をめざして」は、ここでも具体的な事例をそれぞれ提示している。そのみならず、スキルアップと題して、課題追究のさまざまな学び方や表現の方法を掲載しているため、ケーススタディごとの課題を追究するのに際して、どのスキルアップを参考にして授業を組み立てるか、とても参考になる親切的教科書の体裁を保持している。

さらに、この教科書には、学習指導要領から求められる水準を補完する形で、本文とは別に、ファイルという項目(1頁分)が26の異なったタイトルで、執筆者のメッセージ的色彩を帯びた、喫緊的な、あるいは最先端的な内容が、単元ないし節ごとに挿入されていることも、この教科書の特徴となっている。

表3 教科書の目次と「幸福、正義、公正」の課題

第一学習社の目次	「幸福、正義、公正」の課題
<p>第1編 私たちの生きる社会【考えよう】</p> <p>地球環境問題</p> <p>資源・エネルギー問題</p> <p>科学技術の発達と生命倫理</p> <p>高度情報社会と私たちの生活</p> <p>第2編 現代社会と人間としてのあり方生き方【考察しよう】</p> <p>第1章 現代に生きる青年</p> <p>第2章 個人の尊重と法の支配</p> <p>第3章 現代の民主政治と政治参加の意義</p> <p>第4章 国際政治の動向と日本の役割</p> <p>第5章 現代の経済社会と私たちの生活</p> <p>第6章 国際経済の動向と日本の役割</p> <p>第7章 現代に生きる倫理</p> <p>第3編 とともに生きる社会をめざして【課題を探究しよう】</p> <p>ケーススタディ1 個人と社会の関係</p> <p>ケーススタディ2 社会と社会の関係</p> <p>ケーススタディ3 将来世代と現役世代の関係</p> <p>スキルアップ1 テーマを決めよう</p> <p>スキルアップ2 調査をしよう</p> <p>スキルアップ3 まとめよう</p> <p>スキルアップ4 小論文を書こう</p> <p>スキルアップ5 ディベートをしよう</p>	<p>熱帯林の伐採</p> <p>新エネルギー</p> <p>クローン技術の応用</p> <p>新しい感染症の情報</p> <p>携帯電話の利用</p> <p>多数決による意思決定</p> <p>基本的人権をめぐる問題(増築)</p> <p>核軍縮の方策</p> <p>経済格差解消の方策</p> <p>保護貿易推進国への対応策</p> <p>理想社会のまとめ</p> <p>税と社会</p> <p>途上国の貧困問題の解決をめざして</p> <p>人口問題と私たちの未来</p>

4 年間指導計画

実際に4月からの授業を進めるにあたり、年間の指導計画を作成しておくことは必須である。各種行事や緊急事態の発生など、さまざまな事情が介在して授業時数の確保が難しくなることを考慮すれば、なるほど70単位時間数（標準単位数2単位）より数単位時間少なく設定した方が現実的かもしれないが、ここは形式的に教科書の内容を見通しながら計画を立ててみる（表4）。

表4 年間の指導計画

第一学習社の目次	配当時数
巻頭特集「幸福、正義、公正」から考える	1
第1編 私たちの生きる社会	8
地球環境問題	2
資源・エネルギー問題	2
科学技術の発達と生命倫理	2
高度情報社会と私たちの生活第	2
第2編 現代社会と人間としてのあり方生き方	51
第1章 現代に生きる青年	4
第2章 個人の尊重と法の支配	4
第3章 現代の民主政治と政治参加の意義	12
第4章 国際政治の動向と日本の役割	7
第5章 現代の経済社会と私たちの生活	12
第6章 国際経済の動向と日本の役割	5
第7章 現代に生きる倫理	7
第3編 とともに生きる社会をめざして	9
ケーススタディ1 個人と社会の関係	3
ケーススタディ2 社会と社会の関係	3
ケーススタディ3 将来世代と現役世代の関係	3
スキルアップ1～5	1

教科書第2編の課題では、「幸福、正義、公正」から考えよう、○△がもとにすべき正義はどのようなものか、解決策を導き出すことができるか、▽□ためにはどうすれば良いか、◇☆についてまとめようといった内容の課題であるため、スキルアップ2の調査、スキルアップ3のまとめやスキルアップ4の小論文作成に相応しい。生徒に授業以外での学習を通してレポート提出させることで、授業の進捗への悪影響は及ばないため、授業時数の削減には繋がらない。

教科書第3編「とともに生きる社会をめざして」では、諸課題を基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」から考察してきたことを踏まえて、それまでの大項目（1）、（2）で学習した成果を活用しつつ、この科目のまとめとして位置づけられているために、より発展的な課題追究型の学習をする手段や方法であることを示す。その上で、ケーススタディを始めるにあたっての、3回分の授業の進め方を説明する。3つのケーススタディそれぞれにおいても、さらに細分化された探究課題が提示されており、グループ単位で割り当てて、それらの課題を探究させ、発表までの一連の作業（スキルアップ1～3）を行わせることが考えられる。授業以外での学習も含めた

基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」を理解させる巻頭特集の2頁分（1単位時間分）は、教科書第1編「私たちの生きる社会」の「地球環境問題」の単元において、巻頭特集で例示されている監視カメラの事例を通してはじめて説明した上で、この単元での「熱帯林の伐採」についての課題に取り組みさせる。その際には、今後の課題に取り組む際の基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」が、見方や考え方の前提であることも理解させる。また、教科書第1編の諸課題（「熱帯林の伐採」、「新エネルギー」、「クローン技術の応用」、「新しい感染症の情報」）は、その議題をめぐるAとBの立場（肯定派と反対派）に分かれて討論し、最後に審判の判定が下されるゲームであるため、スキルアップ5のディベートに相応しい。

小集団活動による教育効果(協調性や責任感など)が期待できる。

このような年間指導計画において、スキルアップ1~5の、いわゆるアクティブ・ラーニングが「現代社会」の授業全体のなかで実施されることになろう。ただし、以上の年間指導計画は、学習指導要領に準拠して作成された教科書の内容を最大限活用する場合のものであり、実際の授業の進捗状況、地域や学校の実態、生徒の心身の発達及び特性などを考慮する際には、ファイルという項目(1頁分)26タイトルの内容、教科書の第1編や第2編の取り組み課題を、幾分なりとも削減ないし省略しても許されよう。

5 学習指導の形態と評価

本稿の1で見てきたように、高等学校公民科の3科目のすべてにおいて、科目それぞれの特質に応じ諸課題を追究させる学習が取り入れられ、生徒の主体的な学習が重視されている。それにより、社会的事象に対する客観的で公正な見方や考え方を深めることができるようにするとともに、現代社会の諸課題と人間としての在り方生き方について考える力を一層養うことが期待されている。

そこで、教科書『現代社会』(株式会社第一学習社)における課題への取り組み方としては、第1編ではグループ学習に基づくスキルアップ5のディベートを、第2編では個別学習としてのスキルアップ2の調査、スキルアップ3のまとめやスキルアップ4の小論文作成を、第3編ではグループ学習としてのスキルアップ1のテーマの決定(実質的には、細分化された各課題)、スキルアップ2の調査、スキルアップ3のまとめを実践させる学習指導が相応しい、と指摘しておいた。

ところが、問題はこのような学習指導における評価である。第2編では個別学習によるレポートとして提出させることで評価できるが、第1編のグループ学習に基づく班対抗ディベートと、第3編のグループ学習による発表を、いかに生徒個人の評価に結びつけるかである。

例えば、第1編のグループ学習に基づく班対抗ディベートでは、1つの課題に2単位時間を配当しているので、授業の1回目は班別学習、2回目にディベートをすることになる。1回目の班別では、肯定(賛成)側か否定(反対)側としての主張の論点、立論、反対尋問、反論(反駁)、最終弁論(要約)の役割担当者を決めておき、各人がそれぞれ準備しておくことになる。

主張の論点では、基本的な概念的枠組み「幸福、正義、公正」の観点をもとにして、核心に迫るものである。その核心に基づいて、立論では、論理的に明文化して相手側に訴えかける。反対尋問では、相手の立場や立論への疑問点や矛盾点を追究することが主眼となる。反論(反駁)では、反対尋問への応答を踏まえつつ、自分たちの立論をより抽象化あるいは弁証法化した形で、主張がなされるのである。その後の自由討論を経て、最終的な弁論としての自分たちの立場の正当性を簡潔に主張するのである。

ところで、教員は立場、3つの観点、論点などの内容を記入する「討論プリント」(表5)を8つの班(例えば1班につき5名)から提出させて、次回の授業で対立する2つの班を選んでディベートさせることになる。その際には進行係の班も指定して、残り5つの班の生徒たちは審判員(例えば25名)とする。「討論プリント」の反論(反駁)や最終弁論(要約)の欄は相手の主張を踏まえなければならないため、ディベートの進行状況の中で練られるべきものであるが、相手の主張を予期して事前書き留めておくことも可能であろう。授業2回目のディベートでは、立論→反対尋問→反論(反駁)→自由討論→最終弁論(要約)のような流れを、進行係の班に制限時間を計らせながら進行させ、最後に審判生徒による挙手数で勝敗を決めさせる。

表5 討論プリント (例)

地球環境問題		熱帯林の伐採について		論 点	1 伐採と植生の無計画性 2 アンフェアなトレード(売買取引) 3 生態系の破壊(砂漠化)
立 場	肯定(賛成) 否定(反対)	○	経済活動を優先する立場から 環境保全を期待する立場から		
幸福の観点	1 すべての人々に豊かな生活をもたらすか 2 伐採による享受は先進国のみ 3			立 論	1 2 (略) 3
正義の観点	1 先進国には豊かさをもたらす 2 生物種の絶滅、住民生活の破壊、地球環境の破壊 3 生態系は経済活動より優る			反 論	1 植生⇔伐採のアンバランス 2 対等でない国家関係 3 受益者は先進国のみ 4
公正(解決策、合意形成)の観点	1 国際会議の必要性 2 公平に分配するしくみの必要性 3 森林再生への努力の継続性			要 約	1 2 (略) 3

このようなディベートの授業における評価の観点としては、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「資料活用の技能・表現」、「知識・理解」、「協調性」などが考えられるが、余り細かなチェックを生徒個人に対して行うより、授業全体の中で観察される限りでの、教員の特徴ある生徒に対する直観的な絶対評価を記録する程度で差し支えないであろう。なぜなら、生徒の評価が目的ではなく、あくまでもディベートそのものに意義があるからである。実際、40人程の生徒を一人の教員で、例えばパフォーマンス課題における学習到達度の評価法であるルーブリック評価表をつけることは至難の業といわねばならない。

第3編のグループ学習による発表までの一連の作業には、ケーススタディごとに3単位時間を配当している。スキルアップ1のテーマの決定に関しては、ケーススタディごとに例示されており、さらに細分化された探究課題が提示されているため、授業の1回目ではそれを担当する班を決めることになる。授業の2回目にはスキルアップ2の調査とスキルアップ3のまとめの準備に配当し、最後の3回目の授業で各班による発表を実施させることになろう。まとめとしての発表の授業における評価にしても、同じグループ学習であることから、ディベート授業と同様の取り扱いをして差し支えないであろう。

6 公民科教育法Ⅰ・Ⅱとの関連

これまで高等学校公民科のうち「現代社会」に焦点をあてて、高校現場での授業の進め方の一端を示してきたが、「倫理」や「政治・経済」においても、課題探究型の授業が要請されている以上、スキルアップ1～5で示された実践的授業は必ずどこかで取り扱わなければならないことになっている。

さて、高等学校公民科教員免許取得に必須の、大学における講義である公民科教育法Ⅰ・Ⅱ(併せて講義数30)で、果たして将来の高等学校公民科教員の授業に有益な講義を提供できるか、甚だ心許ない。

公民科教育法Ⅰ・Ⅱでは、高等学校学習指導要領(公民編)の内容を理解させることを前提に、

望ましい教育法を探究することが望まれているのだが、特に広義のアクティブ・ラーニングを生徒に実践させるような、種々の実際的な教育法ないしは指導法を、それらに準じた評価法も含めて、公民科教育法Ⅰ・Ⅱの中でどの程度教授できるかということである。結論的にいえば、公民科教育法Ⅰ・Ⅱ（併せて講義数30）では少ないということになろう。これまでも、高等学校学習指導要領（公民編）の内容を理解させること、学習指導案の作成や模擬授業を行わせてきたが、要請されているレベルには到底及ばないことは明らかであったからである。畢竟、公民科教員が自らの創意と工夫で、地域や生徒の実態に相応しい指導法を努める以外に、有効な手立ては見つからないため、公民科教員の教育への使命感に基づく情熱に依存することになる。

そうとはいうものの、公民科教育法Ⅰ・Ⅱの講義の在り方も、講義という名称に関わらず、要請されているレベルに少しでも近づけるように、スキルアップ1～5の内容を取り入れつつ、シラバスの改善を図り続ける必要がある。かつて存在した「総合演習」は、アクティブ・ラーニングの特質を備えた唯一の演習であったため、1単位分だけでも復活することが望まれる。

おわりに

2006年12月公布の改正教育基本法前文で、日本国民が「民主的で文化的な国家を更に発展させる」ことを願い、そのために第14条で「良識ある公民」を育成することをうたっている。その意味において、公民とは国家・社会の形成者を指し、主権者としての国民ないし政治的主体としての国民のことである。

高等学校公民科を含めた中等社会科が、良識ある公民的資質を培う実践的課題に立ち向かう任務に最も相応しいとすれば、たとえ目的機能を持ち得ない可能性が高く、実効性に疑念がある「生きる力」の理念や「総合的な学習の時間」の成果に期待を抱けないにしても、教科教育の立場からは可能な限りにおいて、教員にはその努力や工夫が要請されている。

高等学校公民科の対象は社会と人間であり、その指導にあたっては、その教員の生活態度や社会観、人生観が生徒に与える影響は少なくなく、教員自らの在り方が問われている。このことから、生徒に接する場合の心掛けとしては、生徒が自主的に判断するための材料を提供し、多様な見方や考え方を示すような指導が望ましい。つまり、問題はそのまま問題として投げかける方が、教員の恣意的な水路づけを行うよりも、はるかに教育的効果が大きいことに留意すべきである。

それゆえ、実物(モノ)教材の活用に加えて、形式にのっとった討論であり、勝負をつけるゲームであるディベートや、課題探究型の学習およびその延長線上としての発表などの機会を設定することは有意義な指導法といえよう。

参考文献

- 文部科学省, 2010,『高等学校学習指導要領解説 公民編』教育出版.
森秀夫・山口幸男, 2004,『中等社会諸教科教育法 改訂版』学芸図書.
森秀夫, 2005,『公民科教育法 改訂版』学芸図書.
日本教科教育学会編, 2001,『新しい教育課程の創造』教育出版.
二谷貞夫・和井田清司編, 2010,『中等社会科の理論と実践』学文社.
上原専祿, 1958,『歴史意識に立つ教育』国土社.
白井嘉一・柴田義松編, 2012,『新版 社会・地歴・公民科教育法』学文社.
谷田部玲生ほか11名, 2013,『高等学校 現代社会』第一学習社.