

# 新科目「公共」とどう向き合うか

中 平 一 義\*

(令和元年8月20日受付；令和元年12月6日受理)

## 要 旨

本稿は、高等学校公民科の新科目である「公共」の設置の背景や目的、そして、その課題を整理し、それを乗り越える方策を教育内容と方法の両面から考察したものである。18歳選挙権社会が到来し、さらに18歳成人の社会が迫っている現在、加えて、Society5.0による社会の大幅な変化などにより予測困難な社会が到来することを見越して、既存の課題に対して新たな価値を創造することができる子どもの育成が目指されている。そのような子どもの育成のために学習指導要領が改訂された。改訂の理由のひとつには、子どもが知識を組み合わせる新たな価値を創造したり、それを他者との間で議論したり、伝えたりすることが苦手であるということがある。そこで、新たに資質・能力の育成が目指された。さらに、そのような資質・能力を育成するために、いくつかの見方・考え方が明記された。新たな価値を創造したり、他者と議論したりすることを「公共」で行う場合には、社会的な課題を扱うことになる。その際、価値に関する教育との関わりが課題となる。そこで本稿では、価値に関する教育について、その教育内容と方法を、法的な価値を基に動的な関係性を理解できる内容と、個人の意思決定を広げ深くする熟議民主主義を方法として考察した。本稿では「公共」には、予測困難な社会の課題を解決する策を構想するような授業を展開することにより、子どもの資質・能力を育むために多くの可能性があることを示した。「公共」では、子どもを目の前にした教師が想像力を発揮し、子どもが抱える課題と教育内容として教えなければならない内容の結節点を見つけ出すような授業が展開できる可能性がある。

## KEY WORDS

高等学校公民科 公共 価値教育 法教育 熟議

## 1 はじめに

本稿では、高等学校公民科の新科目である「公共」について、どのように授業を構成し実施するのかという課題に対して、ひとつの視点を示すものである。まず「公共」の目的について、学習指導要領を中心に整理する。さらに、学校現場で実際にどのように教育内容を選択することが考えられるのか、どのような教育方法で実施することが考えられるのか論じていく。特に、諸個人の価値対立に対していかなる視点を持つ必要があるのかを論じることにより、現場教師が直面することが考えられる課題とその対応策を考察する。

## 2 学習指導要領の改訂の背景とその目的

### 2.1 学習指導要領改訂の背景とその目的

2016年12月に中央教育審議会から示された、「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及び必要な方策等について（答申）」（以下では、中教審答申とする。）を受けて、2018年3月に高等学校学習指導要領が公に示された。この学習指導要領は、2022年4月1日以降に高等学校の第一学年に入学した生徒から、年次進行により段階的に適用される。よって、本稿を記している2019年現在は、その移行措置の期間にある。

そこで、学習指導要領改訂の背景とその目的はいかなるものなのか、中教審答申及び文部科学省の高等学校学習指導要領解説公民編（文部科学省、2019、以下では、解説とする。）を基にして述べていく。

まず、解説では、改訂の経緯の前提として、これから到来する未来を予測が困難な時代としている。その要因は、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境が急速に変化することが考えられるからである。その中でも特に技術革新による社会の変化が大きいとしている。それは、進化した人工知能（AI）などによる社会の大きな変化、すなわち、Society5.0とも呼ばれる時代の到来である。内閣府によればSociety5.0とは、サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経

済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会（Society）のことである<sup>1)</sup>。それは、これまでの狩猟社会（Society 1.0）、農耕社会（Society 2.0）、工業社会（Society 3.0）、情報社会（Society 4.0）に続く、新たな社会を指すものである。このような情報化、さらにはグローバル化が進展し、さまざまな課題、当事者が複雑に絡み合う社会では、未来を見通すことが困難になる。

さらに、公職選挙法の改正に伴う選挙権年齢の引き下げ、民法の改正に伴う2022年度からの成人年齢の18歳への引き下げという国家や社会に大きな影響を与える変化もある。

このような大きな社会の変化が見込まれる社会を背景として、中教審答申が示され学習指導要領改訂が行われることになった。そこで、解説では、子どもたちがさまざまな変化に積極的に向き合うこと、他者と協働で課題を解決すること、情報の見極めや知識の概念的理解を基にして情報を再構成し新たな価値を創出することといった、これまでに学校教育が行ってきた内容をさらに充実させることになったのである。

## 2.2 「学びの地図」の構築とその内容

さらに、中教審答申ではこれからの教育課程や学習指導要領などを、子どもたちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せる「学びの地図」の役割を持たせるとした。これは、学習指導要領を、教科等や学校段階を越えて教育関係者間が共有したり、子ども自身、家庭や地域、社会の関係者が幅広く活用したりできるものとなることを目指しているものである。つまり、教育課程を、学校と社会や世界、子どもの現在と未来の紐帯としての役割を果たしていくことが期待されている。

そのために、学習指導要領の枠組みを次のように改善するとした。すなわち、①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）、②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）、③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）、④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）、⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）、⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）である。特に①について、改訂の前提を具体的に言えば、解説では次のように示されている。まず、改訂の基本的な考え方として、これまでの学校教育の実践や蓄積を生かすこと、そのために、資質・能力の明確化と共有を図ること。次に、知識や技能、思考力や判断力、表現力等のバランスを重視した上で、知識の理解の質を高め確かな学力を育成すること、さらに、道徳教育や体験活動の充実を図ることである。そして、資質・能力の内実を従前の学習指導要領で規定されていた「生きる力」の具現化として、次の資質・能力の三つの柱として規定した。すなわち、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」である。これらは、学校教育法30条2項における学力の規定に沿ったものである<sup>2)</sup>。さらに、資質・能力を育成するために「主体的・対話的で深い学び」が示されたのである。

その「主体的・対話的で深い学び」について、中教審答申では次のように整理している。

まず、「主体的な学び」とは、学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学びであるとしている。これは、学習者が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要であるとされている。なお、一般的に主体的とは、自らの判断で、既存の課題に対して取り組みを改善したり、新たな課題を創出したりして取り組む姿勢であるのに対して、自主的とは、既存の課題について、他者から言われる前に自ら判断して取り組む姿勢である。よって、主体的な学びは、学校の学習にとどまらず、子どもの思考が発展する契機を持っていることを示している。同様に「対話的な学び」について中教審答申では、子ども間の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学びであるとしている。これは、身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るために、多様な表現を通じて対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められるとしている。なお、対話について佐藤（2006）は、次の三つに分類している。すなわち、「対象との対話（社会的事象との対話）」、「自己との対話（自分の経験を再構成する対話）」、「他者との対話（他者や集団同士との対話、実践的関係性の創出のための対話）」である。佐藤が分類した対話が、相互補完的に授業の中で展開されるようなものが「深い学び」につながる対話であり、一方的に自分の意見を主張する演説や唱道、互いに学びが深まらない雑談とは区別されるものである。後述するが、本稿ではこの対話のために熟議をひとつの足場にする。

最後の、「深い学び」について中教審答申では、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応

じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びであるとしている。これは、子どもたちが各教科等の学びのなかで身につけた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。学びを導く教員は、知識や技能に関わり、教える場面と思考・判断・表現させる場面を効果的に「学びの地図」を設計し関連させながら指導していくことが求められるのである。

### 2.3 高等学校公民科の学習指導要領改訂の趣旨

これまでに述べた内容は、全教科に関わるものである。次に、高等学校公民科の学習指導要領改訂の趣旨について述べていきたい。

中教審答申によれば、これまでの学習指導要領において小学校・中学校の社会科や高等学校の地理歴史科、公民科では、社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等に重点を置いた教育が展開されてきたとしつつも、しかしながら、以下のような課題も存在すると述べた。それは、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」、「資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成」などが不十分であることである。その理由のひとつに、これまでの学習指導要領で重点を置いてきた社会的な見方や考え方の全体像が不明確であること、それを養うための具体策が定着していないことがあるとした。さらに、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないことを指摘した。

そこで、これらの課題を踏まえるとともに、先述したようなこれからの時代に求められる資質・能力の育成を視野に入れ、社会科、地理歴史科、公民科では、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育ていくことが求められる。」と述べたのである。このような課題を乗り越え、社会科などにおいて資質・能力を育むために、「社会的な見方・考え方」を次のように整理した。すなわち、「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法であると考えられる。」である。なお、小学校社会科においては、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付ける」ことを「社会的事象の見方・考え方」として整理した。すなわち、社会的事象を、地理的、歴史的、公民的な視点で見たり考えたりする授業展開が求められるのである。その小学校の学習の成果を受けて、中学校社会科公民的分野では、「現代社会を捉える概念的枠組みに着目して課題を見出し、それらの課題の解決に向けて多様な概念を関連付ける」こと、高等学校公民科では、「人間と社会の在り方を捉える概念的枠組みに着目して課題を見出し、それら課題の解決に向けて選択・判断の基準となる考え方などを関連付ける」ことなどが示された。

中教審答申では、このように整理された見方・考え方は、新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結び付けながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた見方・考え方が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって見方・考え方が更に豊かなものになるという相互の関係にあるように、特に意を用いなければならないとしたのである。なお、特に「公共」については後述するが、見方・考え方を働かせる際に着目する視点としての概念や理論などが解説の中で例示されることになったのである。

## 3 「公共」の目標とその構造、そして課題

### 3.1 高等学校公民科の目標と資質・能力の関係性

高等学校公民科の目標は、「社会的な見方・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。」である。先述の通り、「社会的な見方・考え方」を働かせることや、そのための教育方法として「現代社会の諸課題を追究したり解決したりする活動」が用いら

れること、そして目指す人物像などが示されている。

さらに、資質・能力の三つの柱に関連した内容も示されている。

まず、知識や技能に関連する目標は、「(1) 選択・判断の手掛かりとなる概念や理論及び倫理、政治、経済などに関わる現代の諸課題について理解するとともに、諸資料から様々な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。」である。ここでは、単に知識を身に付けさせるのではなく、知識の関連付けなどにより学習内容に対する深い理解が求められている。そのための視点として概念や理論などの獲得があるとともに、適切な情報の収集や効果的な情報の活用の技能などの育成も目指されている。なお、これらは小学校や中学校の学習成果の発展であったり、繰り返し同じような内容を活用したりすることにより深い学びにつなげていることが目指されるものである。もちろん、小学校、中学校、そして高等学校ではその内容の難易度は異なるが、活用する概念や理論などに関連性があることは想定されるのである。このことから、社会科を教える際には、自分の担当する学校種だけでなく、小学校、中学校、そして高等学校それぞれの学習内容の関連性に気を配る必要がある。

次の、思考力・判断力・表現力等に関連する目標は、「(2) 現代の諸課題について、事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、解決に向けて公正に判断したりする力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う。」である。ここでは、学習内容である社会的事象について、それ自体がさまざまな側面を持つこと（多面性）と、様々な角度から捉える（多角性）を踏まえた考察をしたり、さまざまな視点から公正に判断したりすることや、合意形成や社会参画を視野に入れた議論を行ったりすることなどが示されている。まさに、個人内でアクティブに思考や判断をして導き出した考えを、他者とアクティブに議論することにより、再び内省し深い学びを目指しているのである。

最後の、学びに向かう力・人間性等に関連する目標は、「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、人間としての在り方生き方についての自覚や、国民主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。」である。これらは、公民科で育成することが目指される内容ではあるが、実際に評価をする際には人間性等はなく、学びに向かう力としての態度的側面を扱うことになる。

なお、高等学校公民科の科目構成は、「公共」、「倫理」、「政治・経済」の三科目である。それぞれ二単位ずつの標準単位数を持つが、「公共」のみ入学年次及びその次の年次のうちに全ての生徒が履修する科目であり、その後、選択科目として他の二つの科目を履修できるようになっているのである。本稿では、この三科目の中でも、特に新設された「公共」に着目して考察する。「公共」に着目する理由は、今回の学習指導要領の作成に伴って新設されたものであることから、中教審答申の意図や、学習指導要領改訂の背景や趣旨を強く反映していることが考えられるためである。

### 3.2 「公共」の目標

解説によれば、「公共」は、既に実施されている選挙権年齢の引き下げ、これから始まる成人年齢の引き下げにともない、高校生に政治や社会への関心を高めること、さらにその社会は複雑さが増す中で、生徒が自らの人生を切り開いていけるような資質・能力の効果的な育成を目指す中核を担う科目として新設されたものである。

公共の科目としての目標は次の通りである。まず柱書として、「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。」が示された。さらに、知識及び技能(1)、思考力、判断力、表現力等(2)、学びに向かう力、人間性等(3)の資質・能力の三つの柱に関連して、次のようにそれぞれに示された。すなわち、「(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主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。」である。これら目標の考え方は、先述の高等学校公民科の目標で述べたものを「公共」の側面から述べたものである。そこで、具体的にはどのような

教育内容が考えられるのかについて、「公共」の構造から考えていきたい。

### 3.3 「公共」の構造

「公共」は、「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と主体となる私たち」という三つの大項目により構成されている。

Aは、B及びCにつながるものであり、選択や判断の基準となる概念や理論、公共空間における基本原理を学習する。Aは、三つの内容から構成されている。すなわち、自らの体験などを振り返りながら、個人の尊重や他者との協働、伝統や文化、宗教などにより社会が構成されていることを理解し、よりよい国家や社会などの公共的な空間を作り出す自立した主体であることを学習する「公共的な空間を作る私たち」、思考実験などにより判断のもとになる考え方を学習する「公共的な空間における人間としての在り方生き方」、そして、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・義務などを学習する「公共空間における基本原理」に分類される。ここでは、選択や判断の基準としての概念や理論、つまり、見方・考え方について、個人の尊厳・尊重や自主・自律、人間と社会の多様性と共通性、幸福、正義、公正、行為の結果としての幸福か動機としての公正の比較、民主主義や法の支配などを、意思決定や合意形成などの授業を展開することにより、資質・能力を育成することを目指しているのである。

Bは、Aで身に着けた選択・判断の手がかりをいくつかの公共的な空間における課題を基にして、意思決定したり、それを他者と共有しながら合意形成したりするなどの共同で解決する学習を通して自立した主体となるように資質・能力を育成することを目指しているものである。いくつかの公共空間により育成を目指す自立的な主体とは、法的主体、政治的主体、経済的主体、そして様々な情報の発信・受信主体である。法的主体では、法や規範の意義及び役割、多様な契約及び消費者の権利と責任、司法参加の意義などを具体的な社会的課題を基に学習を展開することが想定される。つまり、例えば法の学習に際して、法の条文を暗記するような学習ではなく、具体的な社会的課題を事例にして先概念や理論を活用して解決していく学習により、法やルール意義や役割などを把握させる学習である。そしてその学習を展開するうえで、知識や技能などの資質・能力の育成が図れるようにする必要がある。なお、政治的主体では、政治参加や公正な世論の形成、地方自治、国家主権、領土・領空・領海、安全保障、国際貢献などを扱い、経済的主体では、職業選択、雇用と労働問題、財政や租税の役割、少子高齢社会における社会保障、市場経済、金融、経済のグローバル化などを扱う。なお、情報の発信・受信主体については、他のすべての主体の学習の際に、適切に必要な情報を的確に収集し、読み取り、まとめる技能を身に着けることが目指されている。

最後のCは、A及びBの学習を踏まえて、持続可能な地域、国家・社会、国際社会づくりについて課題を見出し、それを探究するものである。なお、Cの学習の流れの例は、課題を見出し設定し、その課題を解決するために必要な情報の収集と読み取り、分析を行い、探究し、自分なりの考えを構想するとともに、他者に伝えるという活動を行うものである。課題の例としては、少子高齢化に伴う人口減少社会問題や、生命倫理、地球環境問題、情報、資源・エネルギー問題などが考えられる。また、他者に伝える方法としては、レポートにまとめたり、プレゼンテーションをしたりすることなどが考えられるのである。

### 3.4 「公共」の授業に関わる課題

これまで、高等学校公民科及び新科目「公共」について、その目的や科目設置の背景などについて述べてきた。ここでは、予測困難な社会の到来に対して、自ら将来を切り開いていくために、社会に存在する課題を自らの経験や様々な概念や理論を用いて、選択・判断する学習が考えられている。

しかし、このような学習には必ず課題が存在する。それは、価値に関する教育を取り巻く課題である。いくら概念や理論に基づいて選択や判断をしても、そこには個人的な価値観が介在する。教師は子どもの価値観に対して、どこまで教育で入り込むことができるのだろうか。その教育内容と方法には何が必要なのかといった価値に関する教育の課題が生じるのである。もし、授業で扱う社会的課題に政治性があれば、政治的中立性などの問題も排除できない。さらに言えば、解説において「公共」は、高等学校における道徳教育としての役割があることが述べられている。つまり、「公共」と道徳教育との異同をいかに考えればいいのかという課題も、価値に関する教育について何を、どのように行うのかという課題に収斂されるだろう。

そこで以下では、「公共」を実施するうえで生じる価値に関する教育について論じていく。

## 4 「公共」の授業に関わる課題解決のための教育内容と方法の論理構成

### 4.1 子どもへの価値観注入可能性の主体

中嶋（2017, 2019）によれば、子どもへの価値の注入可能性は国家や地方公共団体にも教師にもあることが考えられる。中嶋は、政治的中立性の問題に関して、教育基本法第14条の解釈を次のように示した。まず、教育基本法第14条は次のような規定である。

#### 教育基本法第14条（2006年改正）

- 1 良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。
- 2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

中嶋は、教育基本法第14条の第1項は、政治的教養の教育を国民に不可欠なものとしている規定であるとした。つまり、政治的な教育は（学校の内外を問わずに）行われる必要があるとしているのである。それに対して第2項は、公教育を管理する目的で公権力を行使する立場にある国家や地方公共団体の行為を規制しているのである。これは、公権力による子どもの良心の自由、信教の自由、学問の自由への統制を禁止するものである。むしろ公権力は、良心の自由などの様々な権利獲得のために影響を及ぼす様々な圧力から公教育を守らなければならないのである。しかしながら中嶋は、特に第2項に際して、公権力と教育の関係性について実態は異なる面があることによる課題の発生している現状があるとしている。つまり、公権力により子どもへの価値観注入の可能性が否めないのである。

一方で教師には、教育の自由がある。だからといって、教師の個人の思想信条の自由、政治的自由に基づく「自らの政治的主義・主張を子どもに伝えること」は、教師の教育の専門性に基づく一定の裁量権をめぐる課題が生じることがある。つまり、教師が自らを公権力のひとつであることを意識するかしないのかに関わらず、さらに、善意なのか明確な意図を持っているのかにも関わらず、教師が自ら信じて行う授業により子どもへの価値注入可能性が否めないのである。

さらに言えば、保護者や地域などをはじめとする学校が成立するためのファクターにより、学校への要望や、地域でのボランティアを体験する際などに、子どもに対して価値が注入される可能性もあるのである。

中嶋によれば、子どもに対して価値の注入をし、一定の価値のみを志向させる可能性を持つ三つの形態は、次の通りである。すなわち、「外形上は正当な法令に基づく正式な公権力行使としての国家による不当な支配」、「政治的中立性原理に違反する学校・教師の教育及び国家による放任」、「政治的中立性を侵害する第三者による教育への介入及び国家のほう助と放置」、である。つまり、公権力にも、教師にもそして学校外からも、子どもに対して価値注入の可能性はある。公権力の子どもに対する価値の一元化、注入がやり玉に挙げられることが多いが、子どもから見れば教師も価値観注入の主体となりえることをまずは自覚しておきたい。

### 4.2 価値に関する教育の必要性

だからと言って、筆者は価値に関する教育を学校でしてはいけないと主張したいわけではない。筆者は価値に関する教育は必要であり、学校の場合などの公教育で行う必要があると考えているからである<sup>3)</sup>。

その理由を明らかにするために、中西（2008）の論考を参考にする。中西は、「価値観形成の自由が子どもたちに保障されなければならない。」ことを指摘した。しかし、「子どもたちの価値観形成の自由の行使は、社会的、歴史的、発達論的に制約されている。」ことから、「価値形成・選択の主体としての大人とは同じ」ように扱ってはならないとしている。そこで、子どもの価値観形成の自由を確かなものにするために、次のように述べた。それは、「価値をつたえるといういとなみの成果としてのみ、子どもたちに価値形成の自由な主体であるべしという価値はつたえられる。」である。つまり、価値に関する教育を行うことにより、子どもに価値観形成の自由な主体であることを自覚させるのである。中西は、そもそも「教育は意識的・無計画、無自覚、自然発生的に子どもたちに何らかの価値をつたえる（あるいはつたえない）ことによって、価値観形成過程に不可避に関与する」ものであるとともに、「価値形成過程への教育の関与は、統制不能な次元が存在する。つまり、つたえたくてもつたわらないことや、つたえるつもりも努力もしなくてもつたわるものがある。」としている。これは、何らかの価値を意図的に子どもに対して教育することにより価値観形成に関与しようとしても、それほど簡単にできるわけではないことを示している。さらに言えば、価値に中立的な態度をとったとしても、教える側の意図と離れて伝わることを示しているのである。例えば、政治的中立性を理由に社会的課題を授業で扱うことを教師が避けた際には、子どもに対して「政治に関わる内容は人前で触れることを避けなければならない」という価値観を形成してしまうことにつながる可能性もあるということが考

えられる。最後に、子どもの価値観形成の自由の育成とその保障する担い手について、中西は「子どもたちの価値観形成の自由を保障すべき責任を担っているのは多岐にわたる。親（家庭）、学校教育、教員、国家、市場組織、メディア、ピア・グループ等の相互介入的関与の総体から成り立っている。」と述べた。つまり、学校だけでなく、さまざまなファクターから子どもは自らの価値観形成に影響を受けるのである。もし、何らかの中立性の問題に配慮し、教師が子どもに価値を教えなくても、実際に価値は伝わるのである。さらに言えば、子どもあるいは、その子どもの価値観形成に影響を与えるさまざまなファクターがインターネット上から情報を手に入れるに際して、フィルターバブルの問題がある（イーライ、2016）。フィルターバブルとは、インターネット上の検索エンジンにアルゴリズムが仕掛けられ、情報が個人化のフィルターにかけ続けられる状態である。それにより、三つの課題が考えられる。まず、情報の個人化である。これは、フィルターバブルにより、その個人に興味関心があると考えられる情報のみが提示されることになる。一方で、その個人に関係ないと判断される情報は遮断されることになる。次に、情報の検証不可能性である。フィルターバブルにより同じ情報ソースが集まる。それでは、他の情報が手に入りにくくなる。その結果、自分の見方や考え方が、世界の見方や考え方と同じであると過大に確信してしまうことになる。最後に、実社会での分断の発生である。フィルターバブルにより、自分の見ている情報以外の人との間に、情報の分断が進む。なぜなら、偏った情報しか手に入らないので、自分だけが正しいと考えてしまうからである。その結果、人や社会の分断が進むことになる。すでに子どもは、フィルターバブルの中で生活しており、インターネットなどの発達により一見すると情報に開かれているようで、実際には閉じられた情報しか手に入らない状態に追い込まれている。このような状態では、子どもの個別具体的な経験は狭いものになり、価値観の形成も場合によっては偏りが生じる可能性が否定できない。

以上の中嶋や中西の論考を参考にすると、教師の役割は、子どもが自らの価値観を相対化させ、子ども自身が価値選択の自由を行使できることを自覚的に、且つ現実的にできるような学びを保障することにある。つまり、積極的に価値に関する教育を展開する必要がある。何らかの中立性に配慮するということは、価値に関する教育を行わないというのではなく、さまざまなファクターから影響を受けた子どもの価値観を、子ども自身が相対化できるように授業を展開するということである。よって、「公共」の授業においては、さまざまな価値観が表出されたり、すでに対立したりする社会的課題などを教育内容として選択することが想定されるのである。そこで次に、「公共」の教育内容について考えていきたい。

#### 4.3 価値に関する教育内容とその考え方—法的な価値を基準として

価値に関する教育を学校で行う必要があるにしても、どのような内容が考えられるのか。そこで、本稿では、法的な価値に関する教育を基にして考察したい。ここで法的な価値を考察する理由は、三つある。

まず、現代社会が法化社会だからである。私たちの生活する多くの場に法がある。現代社会において、法と無関係に生活することは、社会的存在としての私たちにとって不可能だからである。

次に、「公共」の学習内容に法が多くの場面で存在しているからである。Aでは、「公共空間における基本原理」として、Bでは法的主体は当然ながら、それ以外のすべての主体には何らかの形で法が存在している。最後に、Cに関して言えば持続可能な社会を構想する際には、感覚的感情的な判断に陥らず、いかなるシステムを構築する必要があるのかを考えなければならない。そうであるならば、だれしにも共通する法は、当然のことながらシステムに関係してくる。もちろん、A、B、Cに関係する法は、実定法が教育内容の対象としての範疇となるが、その実定法の根底にある根源的な法にこめられた価値こそが、価値に関する教育を展開する上では常に再確認できるようにしなければならない内容である。それは、実定法により形成されている社会システムを枠づけているものを学習する必要性を示している。

最後に、法的な価値を扱うことは、道徳教育との関係性を整理することに活用できるからである。前川（2018）は、道徳教育にこめられたいわゆる道徳的価値の教育について次のように述べた。道徳的価値は「よりよく生きるために必要とされるもの」である。ただし、その内容は政党政治の下で多数決原理によってされる国政上の意思決定に委ねることは許されない。その理由は、道徳的価値を教育で行う場合の範囲は、憲法の基本原理に基づく価値（個人の尊厳や立憲主義、基本的人権の尊重など）を逸脱することはできないからである。つまり、道徳的な価値の名のもとに、理念的な教育内容が正しい価値として子どもに注入されることに対して、法的な価値を扱うことにより価値の相対化が可能になることが考えられるのである。では、前川が述べているように憲法の基本原則に基づく価値とは何であり、どのように教えることが考えられるのだろうか。そこで、成嶋（2017）の論考を参考にすると。成嶋は憲法に内在する、あるいは、その根底とする価値としての憲法的価値（本稿では成嶋が使用する憲法価値と同義で使用）と公教育における価値教育について、次のように述べた。憲法価値は公教育が扱うべき教育価値のうちでも枢要なもの

であり積極的にされるべきである。この場合の憲法価値は所与の実定憲法が内包する諸価値ではなく、いわゆる「立憲的意味の憲法」に内在する諸価値であると解される。例えば、家庭などの私的な教育と学校などで行われる公教育を分離して考えると、前者が家庭内の躾や慣習を伝えるものであるとすれば、後者は社会において誰しもが共に生きていくために必要であるとされる内容を公共の空間である学校において誰しもに共通して伝達するものである。つまり、成嶋は、公教育だからこそ教育しなければならない内容があるとしたのである。そして、その内容は、現代の国家が近代立憲主義の系譜にもとづくのであるならば、憲法教育の教育内容は「立憲的意味の憲法」に内在する、あるいは根底とする諸価値ということになる。ここでいう、近代立憲主義の系譜にある価値とは、個人の尊重であり、それを具体化した人権である。さらにいえば、それらを実質化するために国民主権の原理により形成される諸制度である立法、行政、司法という三権とその分立、さらに三権の均衡と抑制である。もちろん、近代立憲主義に内在する、あるいは根底とする価値の具体化と実質化は、さまざまな歴史的事象（ファシズムによる近代立憲主義の否定）を乗り越えて、よりよいものへと変容している。それは例えば現在の日本国憲法における違憲審査制の制度化などにみられるのである。

しかし、そのような近代立憲主義の系譜にある価値を教育内容として選択したとしても、その教育方法が例えば暗記を中心とするものであった場合には、「公共」で目指す資質・能力の育成には程遠いものになってしまう。さらに言えば、憲法的価値は抽象的なものである。では、どのように教育方法を構築していけばよいのだろうか。

#### 4.4 価値に関する教育内容の構築方法

そこで本稿では、法的な価値を教えるために必要な「法を取り巻く動的な構造」を捉えさせることにより、価値に関する教育内容と方法を示したい。まず、以下の図1のように法的な価値とそれを取り巻く関係性を動的に捉えることにより教育内容の作成について考察していく（中平2020）。

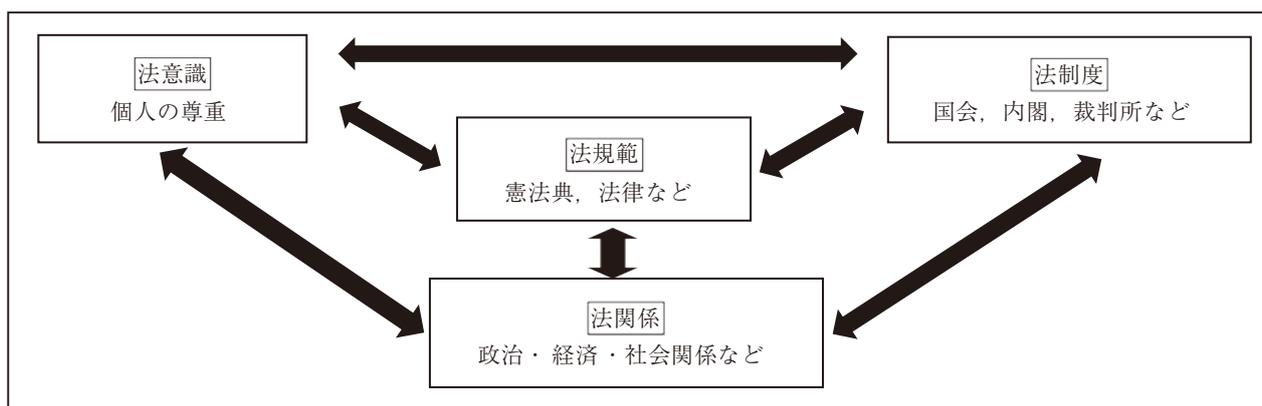


図1 法の各要素の動的な関係性

北川（2012）、中平（2018b）を参考に筆者作成

まず、図1の法意識は、人々の意識の総体として、法意識が形成されたことを示している。近代立憲主義の基本理念などが継受された我が国の憲法には、個人を尊重して人権を守ることが意識の総体に内包されていることを示している。次に、法意識を根拠として形成される法は、憲法典そのものや、その憲法典の範囲内で形成される法律として具体化される。これを法規範とする。さらに、法規範を根拠とし、さらに、具現化することを目的として国会や内閣、裁判所などの統治機構などがある。これを法制度とする。そして、法関係というカテゴリーがある。これは、三つの要素によって規定される社会関係である。今回は法的な価値を基にしているので、特に法関係と記載した。法関係は他の法の要素と並んだ法現象の構成要素のひとつであり、法の三要素により形成される社会を示している。

この法の各要素は相互に影響を与えあう。例えば、現在の法意識の総体としてできた法規範としての憲法典の内容や運用によりもたらされる効果をめぐり、新たな法意識が形成される。それは、法規範に内包される法規範の下に形成され運用される法制度が、現在の法意識の総体としての個人の尊重を具現化することに寄与しなければ、法意識を確実にするために新たな法意識、法規範、そして法制度を変革する、あるいは新たに形成することが考えられる。このように、各要素は相互関係を持つのである。また、法規範や法制度そのものや、それらがもたらす実際の効果が、現在の法意識を達成するものであるのかについて常に再確認する必要がある。法による現象の構造を示す法の三つの要素は動的なダイナミズムをもつ構造をもつのである。この図1を基にして、具体的な教材について構想する。具

体的な内容として、男女雇用機会均等法を例にする。「公共」のBの法的主体を育成することを目指し、働き方について子どもの価値観を揺さぶることができる授業を構想する。

表1 男女雇用機会均等法の変遷と課題

出来事	女性の働き方について	課題
1985年以前	<ul style="list-style-type: none"> <li>・女性は労働基準法で、時間外労働が1日2時間、1週6時間、1年150時間と制限されていた。</li> <li>・深夜業（夜10時から朝5時まで）が原則禁止されていたなど男性と異なる法規制があった。</li> <li>・社会に残る「男は仕事、女は家庭」という伝統的な男女の役割分担意識等があったことが影響している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1975年の国際婦人年、1980年に女子差別撤廃条約の批准したことによる、伝統的な男女の役割分担意識の変革。</li> </ul>
1985年 男女雇用機会均等法の成立	<ul style="list-style-type: none"> <li>・募集・採用、配置・昇進についての男女の均等な取扱いについては、事業主の努力義務とされた。</li> <li>・女性労働者の結婚・妊娠・出産退職制や、女性の結婚、妊娠、出産及び産前産後休業の取得を理由とする解雇が禁止された。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・努力義務とされた内容が徹底されない場面の存在。</li> </ul>
1997年 男女雇用機会均等法の改正	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それまでの努力義務規定が改められ、募集・採用、配置・昇進について、女性であることを理由とする差別的取扱いが禁止された。</li> <li>・セクシュアルハラスメント防止に向けた事業主の雇用管理上の配慮義務や、ポジティブ・アクション（積極的改善措置）も記載。あわせて、労働基準法の一部が改正され、女性の残業・深夜労働・休日労働を制限した女子保護規定が撤廃された。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポジティブ・アクションの是非の存在。</li> <li>・男性を理由とする昇進等の差別的扱いがなされる可能性の存在。</li> </ul>
2006年 男女雇用機会均等法の改正	<ul style="list-style-type: none"> <li>・募集・採用、配置・昇進等について、男女双方に対する性別を理由とする差別的取扱いが禁止された。</li> <li>・差別的取扱いの禁止の対象に、降格、職種の変更、雇用形態の変更、退職勧奨、労働契約の更新が追加された。</li> <li>・セクシャルハラスメントも男女双方への防止規定へ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポジティブ・アクションに対する是非の存在。</li> </ul>
2016年 男女雇用機会均等法の改正	<ul style="list-style-type: none"> <li>・妊娠・出産等に関する上司・同僚による就業環境を害する行為に対する防止措置を義務付ける規定が設けられた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・男女ともに、育児休業取得に対する一部企業の対応に問題が存在。</li> <li>・ポジティブ・アクションに対する是非の存在。</li> </ul>

厚生労働省HP<sup>4)</sup>を参考に一部抜粋して筆者作成（中平2020より転載）

表1は、男女雇用機会均等法の成立とその改正過程を一部抜粋し整理したものである。様々な課題を解決する中で成立し、そして改正されてきた。しかしながら、現在でも課題は残されていたり、新たに生じたりしている。そこで本稿では、ポジティブ・アクションを例にとり、教育内容の構築について考えていく。なお、ポジティブ・アクションについて厚生労働省<sup>5)</sup>によれば、次のように説明されている。すなわち、個々の企業において、固定的な男女の役割分担意識や過去の経緯から「営業職に女性はほとんど配置されていない」、「課長以上の管理職は男性が大半を占めている」等の差が男女労働者の間に生じていることが多く、このような差は、男女雇用機会均等法上の性差別を禁止した規定を遵守するだけでは解消できません。ポジティブ・アクションとは、このような男女労働者間に事実上生じている差を解消するために、個々の企業が進める自主的かつ積極的な取組のことである。

ポジティブ・アクションには、これまでの取扱い等により男女間に事実上の格差がある場合にその是正を目指して暫定的に行うことを目的とした「女性のみを対象とする又は女性を有利に取り扱う取組」と、個人の能力に着目した公正で透明な人事制度の確立や仕事と家庭の両立支援のための制度の実施等など継続して行われることを目的とした「男女両方を対象とする取組」がある。ここでは、前者を対象とする。前者は、一定の従業員がいる企業に対して、女性の採用、職域の拡大、女性管理職の増加、職場環境や風土の改善などを行うものである。年々、女性従業員や女性管理職の比率が増加しつつも、男女比で見れば、未だ男性が圧倒的に多い。ポジティブ・アクションは国際的な潮流でもあり、国会議員や閣僚の男女比を近づけるクォータ制などを法制化している国家もある。しかしながら、一方で、ポジティブ・アクションは、男性に対する逆差別につながるのではないかという議論がある。さらに言えば、男女という枠組みさえ問い直す必要があるのではないかという議論が生じる可能性がある社会状況でもある。そこで、ポジティブ・アクションの是非を、授業構想の大きな視点とする。

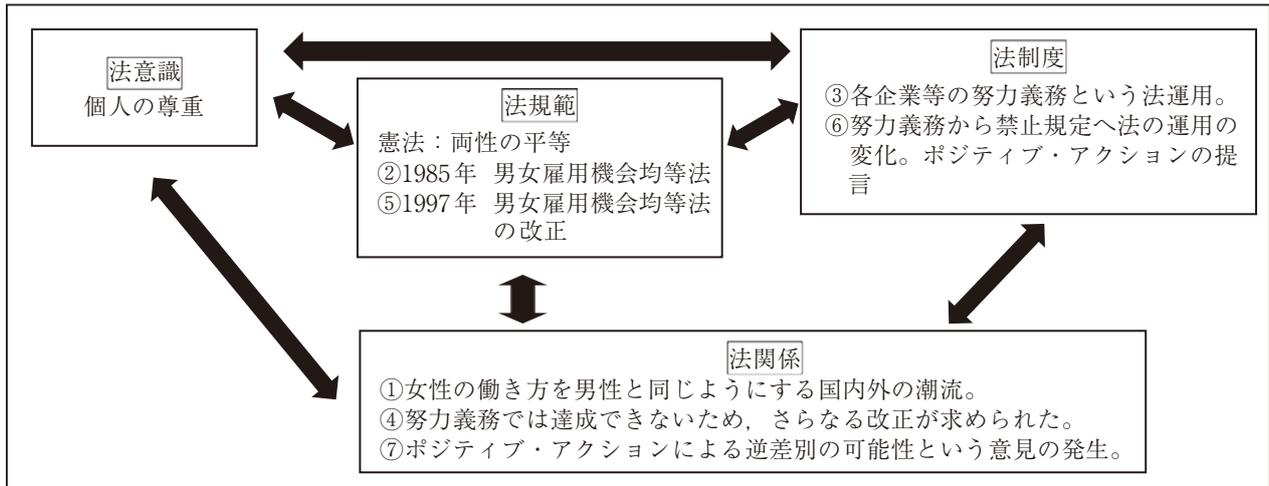


図2 男女雇用機会均等法をめぐる動的な関係性

北川 (2012), 中平 (2018b) を参考に筆者作成 (中平2020より転載)

男女雇用機会均等法の成立と改正、ポジティブ・アクションの成立とその課題の一連の流れは図2の通りである。まず、法意識の個人の尊重を具体化する法規範の憲法典には、人権としての平等規定がある。これらを基に社会が形成されてきた。しかし、国際婦人年や女子差別撤廃条約の批准、さらには女性の社会進出が拡大していくにあたり、それまでの女性の労働規定では不具合が生じるようになった (図2①)。そこで、憲法の範囲内において、男女雇用機会均等法が成立した (図2②)。この運用にあたっては、各企業の努力義務とされることが多かった (図2③)。そのため、努力義務では法律の目的を達成することが困難であり、さらなる改正が求められた (図2④)。その結果、男女雇用機会均等法が改正された (図2⑤)。改正された法の運用により、募集や昇進等の男女による差別的取扱いが禁止された。さらに、ポジティブ・アクションが示された (図2⑥)。ところが、そのポジティブ・アクションに対して逆差別ではないかという意見が発生している (図2⑦) という流れである。

このような法の動的な関係性を基に授業を構成せず、現状のある現象面だけを抜き出して学習をすると、現状の理解はできても、これからを考えることが困難になる。なぜなら、これまでにどのような課題があり、それをいかに乗り越えてきたのかという学習がなければ、現在の現状を深く理解することが困難だからである。また、近代立憲主義の系譜の名のもとに、人権規定を学習し、両性の平等を学習しても、具体的な事例がなければ抽象的内容になってしまう可能性がある。抽象から具体へ、具体から抽象へという思考を常に繰り返すことができる教育内容と、それを活用した授業展開であれば、そのような課題を乗り越えることが可能になる。「公共」が求めているように、これから構想するためのひとつの考え方として、本稿の動的な関係性を基にした授業内容の構築が活用できるのではないかと。

また、子どもの価値観形成に関して言えば、これまでの価値である憲法的価値と、その具現化である権利 (人類のこれまでの英知の結晶) を、枠組みとして (入れ物として) 学習させることにより、一元化を避けることが可能になる。枠組みとして教えるとは、価値の中身は、つねに入れ替え自由であるということである。これは、価値の一元化を避けつつも、これまでの価値を教えるとともに、その価値さえも再構成可能なものとして学習するものである。

そこで次に、このような動的な関係性を基にした教育内容を、どのように教えるのかについて教育方法を考察していきたい。

#### 4.5 価値に関する教育方法

本稿では、教育方法として熟議民主主義を採用する。ここで言う、熟議民主主義とは以下の通りである。近接するが明確に区分されるものとして集計型民主主義と討議 (闘技) 民主主義とは異なるものである<sup>9)</sup>。前者は、いわゆる多数決により意思決定の可視化を目指すものである。后者は、違いを鋭く明確化し、論拠のあるものを選ぶものであり、これまでもディベートとして多くの実践が行われてきた。しかしながら、ディベートは、対立を先鋭化するため討論により勝敗が決まった後に、お互いに歩み寄るよりも敵対心を生じさせることが考えられる。そこで、熟議民主主義を活用する。本稿で参考にする熟議民主主義は、アメリカ合衆国で熟議民主主義の研究実践及び、国外への普及

活動を行っているNIFI (National Issues Forums Institute) の研究成果を参考にする。NIFI (2018) によれば、熟議民主主義の違いを認識することを目的とする。それは、個人の意思決定をより深めるためである。そのために、合意できることは何か、合意できないことは何かを明確にすることを目指し議論するが、合意形成を志向することはない。あくまで、自分の認識を変容させるために省察を大切にしているものである。

具体的な熟議民主主義を活用した教育方法は、NIFIによれば次の通りである。まず、社会的な論争問題を理解する。ここでは、統計グラフなど根拠のある資料を活用して理解を促す。次に、社会的な論争問題に対するいくつかの解決方法を提示する。その際、解決方法のメリットとデメリット (トレードオフの関係) も示す。さらに、選択肢の中から、自分の考えに近いものを選択する。そして、選択した理由を他者に向けて話す。その際、経験談などを加味していい。なお、自分の考えを伝えるだけでなく、相手の考えにも耳を傾ける。特に後者を大切にしている。ここが、熟議民主主義が展開される場面である。そして最後に、他者の考えを踏まえて自分の考えをまとめるのである。これらを、男女雇用機会均等法をめぐる教育内容を活用し、授業の構造として整理すると図3のようになる。

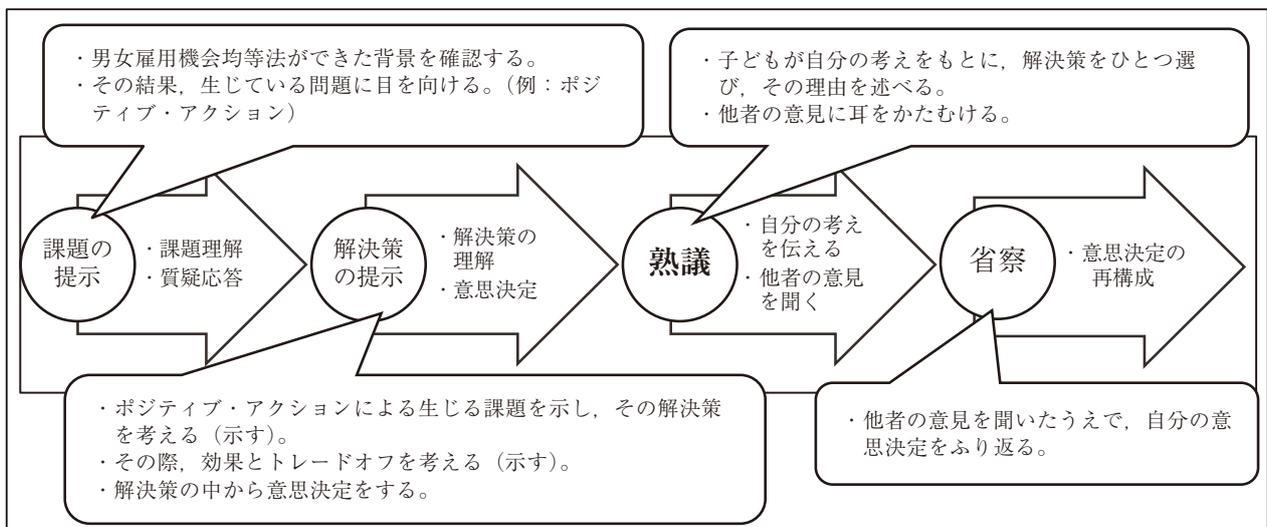


図3 熟議民主主義の授業構造  
筆者作成

まず、「課題の提示」では、現在の課題を把握するために、「過去に何があり、それをいかに乗り越えてきたのか」、「その際に大切にされた価値は何か」を踏まえて、「現在は、いかなる課題が生じているのか」を把握する。具体的に言えば、「雇用や昇進などに関する男女の性差による格差を是正する」ために、男女雇用機会均等法が成立した。その後、努力義務だったものを禁止規定にするなど数度の改正により、改善を目指している。「ある改正の際に、ポジティブ・アクションに言及された。これは、ひとつの職種での女性社員の割合が4割以下の場合に、女性の限定募集や積極採用ができるようになった。その結果、少しずつ効果が見えるという評価と、まだまだ効果が出ていないという評価がある。さらに、ポジティブ・アクション自体が男女平等に反しているのではないかという意見もある。このポジティブ・アクションの運用を今回の課題とする。」である。ここは、統計資料などの様々なエビデンスに基づいて、正確な情報から課題を理解するようにしたい。よって、質疑を十分に受ける時間を設けたい。

次に、現在、生じている課題に対して「解決策の提示」をする。その際、その効果と、トレードオフの関係にあるものを理解させる (表2)。その解決策の中から自らの考えに近いものを選択させ、はじめの意思決定をする。もちろん、授業時間に余裕があれば、ここで個人による調べ学習を展開し、自らの意思決定に対して強い理由付けをしたり、新たな解決策を考えたり、効果やトレードオフを考えることも想定される<sup>7)</sup>。

表2 ポジティブ・アクションの運用に関する解決策とその効果、トレードオフ

解決策	実行する際に考えられる効果	失われるもの（トレードオフ）
①ポジティブ・アクションを厳格化し、男女比5：5にする。	・職場内での女性の比率が増加し、職場における数の上での男女の平等が図られる。	・多くの女性が家事や育児を担っている現状があり、さらなる少子化の恐れがある。
②男女ではなく、能力による雇用を図る。	・そもそも、ポジティブ・アクションは差別を助長するので廃止することにより、雇用に対する個人間の平等を実現する。	・これまでと同じ状況になり、男女の比率は改善されないことが考えられる。
③現状では、女性比率が少ないので、男女比が同じになるまで、女性のみ積極的に雇用をする。	・女性の雇用などが大幅に増加し、職場における数の上での男女の平等が図られる。	・世代間格差が生まれる。そのため、そのうち男性にポジティブ・アクションを適用しなければならなくなる。 ・男性というだけで就職状況が悪くなる。
④第4案	・生徒の独自案	・生徒の独自案

筆者作成

その意思決定に基づいて、「熟議」を行う。そこでは、自らに意見をその理由とともに語るだけでなく、他者の意見に耳を傾ける場面を大切にしたい。ここに多くの時間を割きたい。

そして最後に、「省察」を行う。他者の意見などを聞いたうえで、もう一度、意思決定を行う。ここでの意思決定は、はじめの意思決定と変化しないかもしれないし、変わるかもしれない。もし、変化しなかったとしても、はじめの意思決定と比較すると、その理由付けが深く広くなっていることが考えられるのである。

本稿では、課題及びその解決策の提示を教師側から示すことを想定した。しかし、これらを子ども自身が調べ、考えることも、予測困難な社会において課題解決を構想することを目指す「公共」においては実施が考えられる。

ここで、価値に関する教育方法として有効な側面を整理したい。

まず、男女雇用機会均等法をめぐる議論を整理した本稿では、個人の尊重に基づく平等などの人権をこれまでの人々の英知として成嶋の言う憲法的価値として、まずは教えることになる。それを前提として形成されている社会で生じている課題の解決を、男女雇用機会均等法により行ってきた。これは、平等を具現化するためのものである。しかし社会の変化の中で、ポジティブ・アクションという考え方が生じるとともに、その是非を問うことになった。そこで、個人の尊重に基づく平等を、どのように守るのか、何を守るのか、何は違っていいのかなどを考える必要が生じたのである。いくつかの解決案には、価値観の相違が現れるようにしていた。それにより、価値の一元化は避けている。ただし、判断の足場としての憲法的価値は教える。

もちろん、その憲法的価値である、平等、そして個人の尊重も、ポジティブ・アクションを考える際に、本当に必要な価値であるのかを再確認することになり、そのような意味でも価値を教育内容として扱いつつもその一元化を避けることになるのである。

## 5 成果と課題

本稿では、はじめに高等学校公民科の新科目である「公共」の目的やその設置の背景を整理した。その際に生じるであろう価値に関する教育について、その教育内容と方法を、法的な価値を基に動的な関係性を理解できる内容として、個人の意思決定を広げ深くなる熟議民主主義を採用した。本稿で示した通り「公共」には、予測困難な社会の課題を解決する策を構想するような授業を展開することにより、子どもの資質・能力を育むために多くの可能性がある。子どもを目の前にした教師が、子どもが抱える課題と教育内容として教えないといけない内容の結節点を見つけ出すような、創造力を踏まえた授業が展開できる可能性がある。ただし、そのような授業の作成は、かなりの教材研究を要する。そこで、過去に「現代社会」が導入された際と同様に、教師の実践の積み上げとその共有を図る必要があるだろう（例えば、全国民主主義教育研究会、1982の活動など）。

なお、さらなる課題として評価について示したい。このような意思決定やその表出を行い、それを評価するような、いわゆるパフォーマンス評価がある。しかし、そもそも意思決定の表出などのパフォーマンスが苦手な子どもが存在する。さまざまなパフォーマンスは、子どもに大きなプレッシャーがかかることが想定される。パフォーマンスが苦手な子どもをいかに教育していくのか、どのように評価するのかは「公共」を熟議で行う上での大きな課題である。

## 付記

本稿は、本稿及び授業実践は、JSPS科研費（JP17K04755）「法的推論に基づく子どもの深い思考体制を育成する主権者教育の学習理論・実践開発」（研究代表者 上越教育大学 中平一義）の助成を受けて実施された成果の一部である。また、富山県高等学校教育研究会（高教研）公民部会の学習会（2019年6月26日、於：富山県総合教育センター）の筆者発表資料に加筆したものである。

## 注

- 1) 詳しくは、内閣府HP([https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/index.html](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html))を参照。（最終閲覧日2019年8月12日）。
- 2) 学校教育法第30条2項（平成19年改正）では、次のように学力を規定している。すなわち、「前項の場合において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」である。これは小学校のみならず、中学校及び高等学校でも準用されるものである。
- 3) 詳しくは中平（2018a）を参照。本稿では、中平（2018a）の成果の加筆と、新科目「公共」に合わせた論点から特に考察をしている。なお、4.4の内容は中平（2020）の成果を公共と熟議から特に考察したものである。
- 4) 詳しくは厚生労働省HP「雇用における男女の均等な機会と待遇の確保のために」（[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/koyoukintou/danjokintou/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyoukintou/danjokintou/index.html)）を参照。（最終閲覧日2019年8月12日）。
- 5) 詳しくは厚生労働省HP「ポジティブ・アクションの促進について～男女均等な職場を目指して～」(<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2009/11/03.html>)を参照。（最終閲覧日2019年8月12日）。
- 6) 本稿では、討議民主主義と闘技民主主義を同義として使用している。なお、熟議民主主義との違いは、合意形成を目指すのではなく、健全な対立・競争関係の表出・確立にある。詳しくは、田村ら（2017）を参照。
- 7) なお、この課題の解決策の形式については、NIFIの研究成果参考にした。

## 引用文献等

- イーライ・パリサー（Eli Pariser）、井口耕二訳（2016）：『フィルターバブル インターネットが隠していること』、早川書房。
- 北川善英（2012）：「長谷川憲法学における基本的人権と「社会」」、杉原泰雄、樋口陽一、森英樹編『長谷川正安先生追悼論文集 戦後法学と憲法－歴史・現状・展望』日本評論社、pp.877-893。
- 佐藤学（2006）：『学校の挑戦 学びの共同体を創る』、小学館。
- 全国民主主義教育研究会（1982）：『高校「現代社会」をどう教えるか』、地歴社。
- 田村哲樹、松元雅和、乙部延剛、山崎望（2017）：『ここから始める政治理論』、有斐閣。
- 中央教育審議会答申（2016）：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及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)、（最終閲覧日2108年7月17日）。
- 中嶋哲彦（2017）：「何が教育の自由と中立性を担保するか：政治的教養教育と被教育者の政治的活動に関するテーゼ」、『世界』892号、岩波書店、pp.82-89。
- 中嶋哲彦（2019）：「公権力の規制原理としての政治的中立性」、教育科学研究会編『教育』No.880、かもがわ出版、pp.59-65。
- 中平一義（2018a）：「社会科教育における価値教育の規範的研究－公民教育研究から」、松田愼也監修『社会科教科内容構成学の探求－教科専門からの発信』、風間書房、pp.263-282。
- 中平一義（2018b）：「法教育における法的判断原理－法の四要素説をもとにした動態的構造の研究」上越教育大学研究紀要37(2)、pp.491-504。
- 中平一義（2020）：「法教育の学習理論－中学校社会科公民的分野を例にして」、中平一義編著、村松謙法律監修『法教育の理論と実践－自由で公正な社会の担い手のために』、現代人文社、pp.36-56。
- 中西新太郎（2008）：「価値形成の自由と公教育の役割－価値の教育をめぐるの一試論」全国民主主義教育研究会『民主主義教育21 Vol.2 立憲主義と法教育』、pp.144-148。
- 成嶋隆（2017）：「教育を受ける権利」、『戦後日本憲法学70年の軌跡（法律時報増刊）』日本評論社、pp.141-149。
- 前川喜平（2018）：「道徳教育－「道徳の教科化」がはらむ問題と可能性」、木村草太編『子どもの人権を守るために』晶文社、pp.181-208。
- 文部科学省（2018）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』、東洋館出版。
- 文部科学省（2019）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』、東京書籍。
- NIFI（National Issues Forums Institute）（2018）：Coming to America: Who Should We Welcome, *What Should We Do?*.

# How to Create Content and Method for New Subject in High School Civics

Kazuyoshi NAKADAIRA\*

## ABSTRACT

In this paper, we have organized the background and purpose of the establishment of a new subject of high school Civics. As a result of analyzing a new subject created by revising the course of study, the issue became clear. In new subjects, the relationship with value education becomes the issue. In this paper, we adopted content that can understand dynamic relationships based on legal values. We examined the contents and methods of education related to value. As shown in this paper, there are many possibilities for new subjects to nurture children's qualities and abilities by developing classes that envision ways to solve difficult social issues. Teachers in front of children may be able to develop lessons based on creativity if they can find out what needs to be taught as children's needs and educational content.