

社会系教科目（公民）からの教員養成 —ケイパビリティ・アプローチを参考に—

中 平 一 義*

（令和4年9月2日受付；令和4年11月9日受理）

要 旨

本稿は、社会系教科目の中でも特に公民教育の教員養成について、ケイパビリティ・アプローチを足場に論じたものである。教員に求められる「力強い学問的知識論（powerful disciplinary knowledge, 以下ではPDKとする。）」の内実について、公民教育の視点から特に経済単元の契約を例にして考察した。公民教育のPDKについて、経済単元の契約を例にすると、契約そのものや契約自由の原則などの本分野における原理原則がそれにあたるとした。そしてそれに付随する法令や制度を扱うことも考えられた。なお筆者は公民教育の目的を、「誰もがよりよく生きることができる社会のシステム」を形成・構想することができる諸能力の育成とした。これらの原理原則や法令や制度を教育したり、公民教育の目的を達成したりするためにはどのようなPDKが考えられるのか。そのひとつの事例として、ケイパビリティ・アプローチに基づいて教員研修用の教材であるヴィネットを作成した。一方で、子どもがどのようにヴィネットを捉えるのかについて考察することができなかった。今後の課題は子どもの視点からの考察である。

KEY WORDS

社会科の教員養成 社会科教育学 ケイパビリティ・アプローチ 公民教育 経済教育

1 はじめに

社会科（本稿では小中学校の社会科、および、高等学校の社会系教科目を含むものとする。）の教員養成の現場では、社会科教員を目指す学生（本稿では学部生、および、院生を含むものとする。）に対して、どのようにして力量形成を行えばよいのだろうか。

ここで社会科ではなく理科ではあるが、ある教員たちの議論を一部であるが引用したい（重松ら, 1977, p.43)¹⁾。なお、教員たちによる議論の場面は「でんぷん通りの切りこみ方」についてである。

- 「だめだ。包丁についた白い粉を、でんぷんと断定してはいけない。性質が掴めていないのだから」
「でも子どもの知識や経験からすれば『でんぷん』の正体について発言があると思う」
「子どもの経験を整理する必要がありますね。実初小のように学習経験をおさえるか生活経験の場もとり上げるかですね」
「先に、でんぷんはこれですと教えることは主体性を追究する育ちにはならない」
「でも沃素反応は未知のものだから、これは教える筋合いのもので、発見されるものではないでしょう」
「そうだ、どの過程で、沃素を出せばよいか問題になるね」
（中略）
「じゃあ、一体どうすればいいの、でんぷんとりからはいるのもいけない。でんぷんはこれだと教えてもいけないのでは、切りこむ余地がないじゃない」
「だからさ、これがでんぷんだと発見される過程を子どもの側に立って組み立ててみよう」

重松ら（1977）によれば、この会話の中には困っている授業者と、その授業者とともに教材研究をする同僚教員が存在する。どのように授業展開していけばよいのかを迷い悩む授業者の発言（「じゃあ、いったいどうすればいいの…（略）」）がみられる。自分が思いや願いを積み重ね考えていた授業構想に対して、何人もの教員から多様な視点を与えられる中で迷ってしまった様子が見られる。しかし、この議論の最後にある「子どもの側に立って組み立ててみよう」という発言にたしなめられた授業者は、自らの固定化した教材観を反省的に自覚しながら、主体的に教材を

*人文・社会教育学系

追究することになる。このような同僚性が過去にはどこの学校にも存在していたという。

現在でも多くの学校で研究授業が展開されている。時間がある限り、上記のように教材について教員が協働で議論する同僚性が発揮される場面があるだろう。一方で多忙化による近年の教員の働き方を見直す動きを鑑みると、時間をとって議論するよりも、研究授業をする教員個人の力量に多くが委ねられていることも予見される。経験年数が多い教員にとっては、いわゆるOJT (On the Job Training) がなされない可能性もある²⁾。

では、教員として授業を展開する上でどのように力量を形成することが考えられるのだろうか。これは教員を目指す学生に対して、大学でどのように教員としての力量を育成するのと同じ問いである。本稿では社会科、特に公民教育の分野を例にして考察したい。本稿は次のように論を進める。まず、教員養成について明示的に論じてきたケイパビリティ・アプローチを本稿の土台とするために整理する。次に、社会科の教育内容と教員養成についてケイパビリティ・アプローチを参考にヴィネットについて論じる。その際、学習指導要領で示された見方・考え方や、社会科教科教育学の成果を参考にする。なお、ヴィネットについては後述する。最後にヴィネット例を示し、社会系教科目特に公民教育³⁾の教員養成の場における力量形成のひとつのあり方について考察する。

2 ケイパビリティ・アプローチと社会科教育

2. 1 ケイパビリティ・アプローチとは

志村 (2018, 2021) によれば、教育にかかわるケイパビリティ・アプローチとは、①「教育目的としての「ケイパビリティ」論」があり、その目的達成のために②「教育内容としての「力強い知識」論」を教科教育の面から示した「力強い学問的知識論 (powerful disciplinary knowledge, 以下ではPDKとする。)」がある。なお、PDKとは「若者が家庭で、あるいは日常的な事物や人とのかかわりでは身につける可能性が低い知識を指す。」とされ、その内実等は次のように説明される。すなわち、「抽象的・理論的で体系的な諸概念」、「知の生成・検証を経ているために確実ではあるものの絶対的ではない」、「常に再構築の契機をもつもので」、「反直感的であるため、子ども学校教育体験以外の日常生活では獲得できにくい」、「子どもに、PDKを獲得させることを目指す授業実践のためには、教員自身がPDKの根拠になる教科専門知識を授業方法論とともに修得しておくべき」である。なお、①の「ケイパビリティ」論の内実として近年の社会科教育学などでは社会正義に着目した論考が多くみられる⁴⁾。

このPDKは、先述の教員の同僚性の中である対象 (でんぷんの例) について何を教えるのか、何を教えないのかなどの議論にかかわる。PDKは単に、対象の名称を伝えることにはとどまらない。PDKは体系的な諸概念であり、知の検証を受けていることから常に追究できる内容を含むものである。だからこそ、先の教員の議論にある「教えることは主体性を追究する育ちにはならない」や、「教える筋合いのもので、発見されるものではない」に応答することができる。PDKを獲得することができれば、何を教えるのか、発見させるのかという知の筋道を把握することにつながるからである。それは、授業方法を練ることにより、子どもに何をどのように追究させるのかを考えることにも転移される。

なお、2018年に示された学習指導要領の中には、「課題把握、課題追究、課題解決」といった学習展開の一例が示された (文部科学省, 2018a, 2018b)。この例に沿って学習を展開するのであれば、まさにPDKは、「何を課題にするのか、何を追究させるのか、どのような解決策が想定されるのか」を教員が予め構想することにつながる。以上のようにPDKは、教科教育の面から有用性をもつことが考えられる。

2. 2 ケイパビリティ・アプローチにおけるヴィネット—歴史教育と地理教育から

このPDKを身につけるための教員養成の研修材としてヴィネットがある。ヴィネットは、いくつかの問いをもつ1枚ものの図表である。ケイパビリティ・アプローチを推進する地理教育のジオ・ケイパビリティの観点からたくさん形成されているが (志村ら, 2017, 秋元, 2021), 近年は歴史教育の分野でも作成されている (茨木, 2021)。そこで、歴史教育と地理教育の視点から、どのようなヴィネットが考えられるのかを見ていきたい。

2. 2. 1 ケイパビリティ・アプローチにおけるヴィネット—歴史教育を事例に

まず、歴史教育について参照したい。

茨木 (2021) は、学生 (学部生・院生を含む。以下同様。) の教員養成において歴史教育の立場からヴィネットを作成するために日露戦争を教材とした。茨木によれば日露戦争には次のような点で教材として深まる可能性が高いという。すなわち、対象国が日本、ロシア帝国だけでなく、中国 (清国)、朝鮮 (大韓帝国) を含むため空間的な広がりがあること、それらをめぐる欧米諸国などの自国史と世界史の問題が対象となること、主戦論・非戦論、防衛戦争

論・侵略戦争論などの議論が対象となること、新聞や雑誌などメディアと戦争の問題、日本全体に影響を与える戦争であったため地域に残る素材が多いことである。以上の特徴を持つ日露戦争を教材にするとともに、歴史教育を学ぶ学生に「歴史を教わる立場」から「歴史を教える立場」にすることを目的としてヴィネットの作成をさせた。学生たちに提示したヴィネット作成のための考える視点は日露戦争の教材化を前提に、①何を題材にするのか、②その題材の出典、③生徒に理解させたい点である。なお、ヴィネットの例として、「新潟県の旧松代町（現、十日町市松代地区）は日清・日露戦争にどのようにかかわったのか」という問いを示し、①地域社会における日露戦争の意味を題材として、②松代町史編纂委員会編『松代町史』から戦争に動員された人や戦死した人の出身等がわかる図表を作成、③戦死の理由や場所などに着目させた。

示された例を参考に、ある学生は「日露戦争の国民への負担」という問いを示し、①日露戦争時の新設税制度を題材として、②過去の税制がわかる書籍を引用して図表を作成し、③戦争時の軍事費に着目させた。他にもある学生は「風刺画から読み取る日露戦争の講和会議の展開と結末」という問いを示し、①風刺画に描かれたポーツマス条約の過程を題材として、②新聞等に示された風刺画を引用して図表を作成し、③関係各国の思惑に着目させた。

2. 2. 2 ケイパビリティ・アプローチにおけるヴィネット—地理教育を事例に

次に、地理教育について参照したい。

秋元（2021）は、地理教育で「地理的な見方・考え方」に基づいた学習について、グローバル化を例に次のように示した。例えば小中学校では、「天ぷらそば」を例に日本の食が世界各地から食材を輸入することによって成り立つことを追究する。例えば高等学校では、モノの国際的な動きの背後にある様々な社会的課題に気がつき、それを生み出している経済・社会構造を追究していくことが重要であるとする。

一例として秋元（2021）は、Tシャツを教材にした。学生自身が所有するTシャツの生産国を調べさせた。その結果を足場に、日本のTシャツ輸入先や世界全体のTシャツ輸出国を財務省などの明確なデータで把握させた。さらに日本のTシャツ輸入先の変化を10年ごとに示すグラフや、Tシャツの原料である綿花の生産国と生産量のグラフ、綿花の輸出量や輸出量全体に占める割合を示した貿易国グラフ、綿花の主要輸出国における輸出量と生産量の関係を示すグラフからグローバルな関係性を追究できるようにした。それらのグラフを参考にすると、例えばアメリカ合衆国では、原材料を輸出し工業製品を輸入するというかつての植民地と本国の関係と類似した構造があることが浮かび上がる。さらに、その構造を世界的なアパレル企業が推進するビジネスモデル（安い人件費で生産し、先進国で販売する）と、他の多国籍企業にも取り入れられていることへと追究が深まることを示した。

以上を踏まえて秋元（2021）は、Tシャツの写真、Tシャツの輸入グラフ、綿花の輸出グラフ、綿花の写真を使ったヴィネットを作成した。先の歴史教育の分類を例にすれば、「グローバル化の課題」という問いを示し、①Tシャツの輸入と綿花の輸出を題材として、②Tシャツの輸入や綿花の輸出を示す根拠に基づいたグラフを作成し、③グローバルなつながりに基づく課題に着目させた。

歴史教育も地理教育もヴィネット作成の前提に、問いたい内容があり、その内容にかかわり出典が明確な資料やデータがある。さらに、一段階の問いではなく、重層性をもつ問いがある。一段階の問いとは、日露戦争やグローバル化の基本的な知識を問うものである。それに対して重層性をもつ問いとは、日露戦争が地域に与えた影響、日露戦争の税負担、日露戦争の関係各国の思惑、Tシャツの原料生産、製品の製造の関係など、単に一段階の問いを覚えるレベルではなく、一段階の問いを様々な角度から追究できる問いである。そしてそれは、着目する視点により異なる「日露戦争」像や「グローバル化」像が各個人に構築されるという特徴を持つ。では、公民教育ではどのように考えればよいのだろうか。

3 社会系教科目（公民）のヴィネット

3. 1 公民教育でヴィネットを作成する際の視点

ここでは、中学校社会科公民的分野の経済単元を対象にして考えていきたい。そこで次のように考察する。まず、学習指導要領上の記述を整理することにより、何をどのように学習させることが想定されているのかを考察する。次に、教科書記述からいわゆる重要語句とされているものを抽出する。その上で、公民教育でヴィネットを作成する視点を社会科教育学の成果を参考にして考察する。最後に、ヴィネットを作成する。

3. 1. 1 学習指導要領上の記述から

中学校社会科公民的分野の内容B「私たちと経済」には二つの単元がある。（1）市場の働きと経済と（2）国民生活と政府の役割である。前者は、経済の基本的な考え方を理解するなど、経済活動について主に消費生活や市場経

済を学習する。一方で後者は主に国民の生活と福祉の向上のためには市場の働きだけに経済を任せきりにはできないことを示す中で国や地方公共団体の役割を学習するものである。端的に言えば前者は契約を、後者は財政や租税を学習する。本稿では前者の単元を対象として考察する。

文部科学省（2018b, pp.142-143）の当該箇所を参照すると、次のように記載されている。

（1）市場の働きと経済 対立と合意，効率と公正，分業と交換，希少性などに着目して，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。

ア 次のような知識を身に付けること。

（ア）身近な消費生活を中心に経済活動の意義について理解すること。

（イ）市場経済の基本的な考え方について理解すること。その際，市場における価格の決め方や資源の配分について理解すること。

（ウ）現代の生産や金融などの仕組みや働きを理解すること。

（エ）勤労の権利と義務，労働組合の意義及び労働基準法の内容について理解すること。

イ 次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。

（ア）個人や企業の経済活動における役割と責任について多面的・多角的に考察し，表現すること。

（イ）社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善について多面的・多角的に考察し，表現すること。

ここで公民的な見方・考え方として子どもに働かせるものは、「対立と合意」、「効率と公正」、「分業と交換」、「希少性」などである。前半の二つは中学校社会科公民的分野のすべての単元に貫かれているものであり、後半の二つは経済単元固有のものである。経済単元に特にかかわる後半の二つについて、学習指導要領上には次のように記されている。「分業と交換」については、「各企業は企業間で「分業」を行い、中間財を含めた財やサービスを「交換」することを通して人々が求める財やサービスを作り出すことによって、私たちの生活が成り立っていることを理解できるようにする必要がある。」である（文部科学省，2018b, p.144）。「希少性」については、「一般に、人間の欲求は多様で無限に近いものであるのに対し、財やサービスを生み出すための資源は有限であり、生み出される財やサービスもまた有限である。つまり、地球上に存在するほぼ全てのものは「希少性」があるといえるのである。」である（文部科学省，2018b, p.144）。以上のような見方・考え方を働かせて、経済を読み解く授業が求められるのである。さらに、上記の内容を実施するために次のような説明がある。すなわち、「この中項目は、経済活動の意義について消費生活を中心に学びながら、なぜ市場経済という仕組みがあるのか、どのような機能があるのか、なぜ金融は必要なのか、どうしてそのような仕組みがあるのか、個人や企業には経済活動においてどのような役割と責任があるのか、といった市場経済の基本となる考え方などに関する理解を基に考察し、表現することができる適切な問いを設け、それらの課題を追究したり解決したりする活動を通して、市場の働きと経済について関心を高め、課題を意欲的に追究する態度を育成することを主なねらいとしている。」（文部科学省，2018b, p.143）である。以上から、公民的な見方・考え方を働かせて、経済の諸機能を追究できるような問いが必要になる。

ところで「希少性」は、有限な財は価格が上昇し、そうではない財は下落するというようにとらえられる。つまり、需要と供給の視点である。一方で、需要と供給だけではない視点も考えられる。特に供給に限りがあり「希少性」がある財で需要が多くあっても、単純に価格を吊り上げることになじまないものがある。例えば、水道、電気やガスなどの公共料金、バスや鉄道などの公共交通機関の料金などがそれにあたる。さらに言えば、災害などで一時的に供給が滞ったために「希少性」が高くなった商品があった場合に、その価格を吊り上げることはフェアなのかという問題も生じる。加えて、需要と供給と価格の関係性から言えば、価格の高いものは「希少性」が特に高い財、つまり、質の良い財であるという理解を消費者が持つことが一般的である。例えば、魚屋に同じ魚が二匹ほど販売されており、一方が1000円、もう一方が500円であった場合には1000円の方が脂がのっていたり大きかったりするなど質が良いことが一般的である。お寿司でも、主に機械が握る寿司屋と、鍛錬を積んだ職人が握る寿司屋では後者の方が価格は高く、質が良いという理解は一般的である（なお、味や好みは個人により異なることから、お金があっても安い方を選ぶことも大いに考えられる）。価格の差異は脂がのっている魚や、鍛錬を積んだ寿司職人には「希少性」があるからだ。このような需要と供給と価格の関係は、市場経済に委ねられて決まる。市場での競争などにもみられる。しかしながら、ある企業などが市場を独占・寡占するような状況が生じると、価格が高いからとはいえ必ずしも良いものとは言えない実情もある（中平，2022）。このように、「希少性」には多面的な見方や考え方のできるものである。

3. 1. 2 教科書の記述から

では、当該単元の教科書記述はどのようになっているのだろうか。ここでは東京書籍の中学校社会科公民的分野の

教科書である『新しい社会 公民』（矢ヶ崎ら，2021）を参考にする⁵⁾。

教科書の経済単元は、第4章「私たちの暮らしと経済」となっている。ここには第1節から第5節まで分かれている。第1節は「消費生活と市場経済」、第2節は「生産と労働」、第3節は「市場経済の仕組みと金融」、第4節は「財政と国民の福祉」、第5節は「これからの経済と社会」である。先述の通り学習指導要領上の記述では経済単元は二つに分かれている。それぞれの対応関係は、(1) 市場の働きと経済には、第1節、第2節が、(2) 国民生活と政府の役割には第3節、第4節、第5節がそれぞれあたる。本稿では前者の(1)を対象とするが、その中でも第1節に焦点を絞ることとする。

第1節（矢ヶ崎ら，2021，pp.130-139）は、さらに4つに分かれる。まず、「1 私たちの消費生活」として、消費生活と経済の関係を学習する。次に、「2 契約と消費生活」として、消費者にとって契約にはどのような意味があるのかを学習する。さらに、「3 消費者の権利を守るために」として、消費者の権利を守るための法制度について学習する。最後に、「4 消費生活を支える流通」として、商品が生産され消費者の手に届くまでの流れを学習する。なお、3と4の間には契約に特化して学習できるページがある。18歳成人に対する消費者トラブルへの対応などが記されている。ここでは、消費者としての立場から経済との関係性について、契約概念を中心に扱うことがわかる。

この第1節の中でいわゆる重要語句（太字や、書体が本文と異なる語句）は次の通りである。すなわち、「財、サービス、経済、家計、消費支出、貯蓄、希少性、選択、消費者、消費者主権、契約、契約自由の原則、消費者問題、消費者の権利、クーリング・オフ、製造物責任法（PL法）、消費者契約法、消費者基本法、自立した消費者、流通、商業、流通の合理化」である。このすべてをヴィネットで行うことは困難である。ただし、これらの語句の意味や概念を教え込むことだけに終始することは、学習指導要領上でも求められてはいない。学習指導要領上では、少なくとも学びの一例として「課題把握、課題追究、課題解決」がある。ケイパビリティ・アプローチも同様に語句の意味や概念を教え込むだけに終始していないことはこれまでに歴史教育や地理教育のヴィネット作成の側面から述べた通りである。では、公民教育の経済の単元で教員にはどのようなPDKが求められるのだろうか。

3. 2 公民教育でヴィネットを作成する際の視点

3. 2. 1 契約を学習する場面の原理原則

公民教育でヴィネットを作成する際に困難なことがある。地理教育や歴史教育が依拠するそれぞれの地理学、歴史学に対して、公民教育には対応関係にある学問が複数ある。もちろん例えば地理学も、人文地理学や自然地理学、さらなるカテゴリーなど細分化されるが、公民教育が依拠する、法律学、政治学、経済学などをはじめとした学問よりは共通性はあるだろう。なぜなら地理学における人文地理学や自然地理学は、法律学で言えば憲法学や民法学にあたるものであり、その上のレベルのカテゴリー（法律学や経済学など）の差異が公民教育には存在するからである。

筆者はそのような特徴を持つ公民教育において、すべての学問に通じることは困難であることを認めつつも、授業を実施する上で少なくとも原理原則を把握する必要性について指摘した（中平，2021）。例えば、税制度に関しては、租税法の体系を通じて実現される租税法律主義や、「公平・中立・簡素」といった租税三原則がそれにあたる。

では、消費者としての立場から経済との関係性について、契約概念を中心に扱う際に原理原則にあたるものは何か。やはりここでは契約と、その根幹にある契約自由の原則がそれにあたる。契約とは個人間の約束などを法的に保護するものである。法的に保護することにより、約束の確実な履行をする。法的拘束力を持った契約により、経済活動を成り立たせるものである。なお、経済にかかわらず様々な場面で契約は使われる。契約は個人が他の個人などと自由に結ぶことができる。それを契約自由の原則という。しかしこの自由は、何でもありの自由ではない。契約は国家が形成する法により守られることから社会的なものであり、公共性をもつものである。自由と言っても私事性が強調されるものではない。一定の制約を受ける自由なのである。そのような意味で村上（2020）は、契約を学習する内に、「あなたは自由に他者とどんな契約も結ぶことができますよ」というメッセージを強調することは、この社会が極めて私的な社会であるという誤解を生じさせることがあるとする。

もちろん原則として、国家の制約などなく契約を結ぶことは個人の自由である（契約自由の原則）。しかし、現代社会では契約自体が法により守られていることから公共性をもつのである。さらに言えば、社会の変化により個人が対等平等な関係で契約を結ぶことができない実態がある（個人の企業との関係など）。その場合は、国家が法令や制度を形成することにより、個人間などの契約が対等になるように調整をする。これを契約自由の現代的修正とする。先述の教科書の太字にある、消費者問題は対等平等と擬制する個人間などの契約自由の原則により生じるものであり、クーリング・オフ、製造物責任法（PL法）、消費者契約法、消費者基本法は、その現代的修正により成立したものである。

以上から、この分野における原理原則は、契約、契約自由の原則であり、それに付随する諸法令や制度を学習する

といった関係にある。この原理原則が、少なくとも本単元を教育するために必要な教員のPDKとなる。

3. 2. 2 公民教育の考え方

歴史教育や地理教育との関係で、公民教育の特徴を学習指導要領上の見方・考え方を参考にして整理しておく。

まず、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たりすること」（文部科学省、2018a, p.6）とされている。「位置や空間的な広がり」は主に地理的な見方・考え方であり、「時期や時間の経過」は主に歴史的な見方・考え方であり、「事象や人々の相互関係」などは主に公民的な見方として社会を成り立たせる法や政治、経済などのシステムについての見方・考え方と整理することができる。そして小学校段階では、それらを特に総合的に働かせることになる。

次に、中学校社会科における「社会的な見方・考え方」は、各分野の特質は次の通りである。すなわち、地理的分野では「社会的事象の地理的な見方・考え方」として、「社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けて」働かせることになる。さらに、歴史的分野では「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたりして」働かせることになる。最後に、公民的分野では「現代社会の見方・考え方」として、「社会的事象を政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて」働かせることになる（文部科学省、2018b, pp.7-8）。地理的な見方・考え方は主に共時的に、歴史的な見方・考え方は主に通時的に考えることになる。

では、公民的な見方・考え方はどのように理解すればよいのだろうか。地理的・歴史的な見方・考え方を土台とし、あるいはそれらを再構成する公民的な見方・考え方は、社会のシステムを構想するものになる。より詳しく言えば「誰もがよりよく生きることができる社会のシステム」とは何かを構想することが公民教育の特質であり、それらを目指すために公民的な見方・考え方があると筆者は考える。

その「誰もがよりよく生きることができる社会のシステム」をどのように考えればよいのだろうか。それは、まず「誰」の名宛人を考えることである。例えば選挙権をもつ者について、戦前は財産制限や性別の制限があり、戦後は20歳以上の男女に広げられた。しかし近年は18歳以上にその年齢制限が変更された。ここまでが現代までの流れである。公民教育は社会システムを構想することから、これまでを学びこれからを考えることになる。よってこれから選挙権は「誰」が保持すべきか（例えば年齢をより引き下げる、一方で一定の年齢以上は制限するや、日本国籍がなくても税負担をしている外国人には選挙権を付与するなど）を議論する。あるいは、選挙権ではなく被選挙権の付与について考察することなどが考えられる。では「よりよく生きる」とは何か。これは「よりよく」の中身を考えることである。例えば、「身分制社会のなかでのよい生き方」、「天皇制国家のなかでのよい生き方」、「民主制国家のなかでのよい生き方」ではその意味内容が異なる。さらに言えば「生きる」の意味を考えることもある。「生まれることを選択の権利は人間にあるのか（人工妊娠中絶、出生前診断の是非）」や、「死ぬことを選択の権利は人間にあるのか（尊厳死や安楽死の是非）」が考えられる。これらを踏まえた上で「システム」を考えるのである。その際には、「政治、法、経済、国際関係などの学問の体系」を足場に、子どもがよりよく生きることを深く考え、その時なりに選択できるように教育するのが公民教育である。歴史教育や地理教育との関係で言えば、過去から現在、未来への時間軸（歴史的な見方・考え方）で、国内外でどのような思想が存在し対応してきたのか（地理的な見方・考え方）を参考にこれから考えられるようにするのが公民教育なのである。そのような意味では、これまでの人類の成果のバトンを受け継ぎ次の世代に渡す役割をもつのである。ただし、「政治、法、経済、国際関係などの学問の体系」をひたすら並べることが直ちに公民教育になるわけではない。その学問の体系（成果）は、「誰もがよりよく生きることができる社会のシステム」を考える上で働かせる見方・考え方に使用されなければならないのである。つまり、公民教育を教える教員のPDKの前提には、地理教育や歴史教育と関連性をもちつつも異なる視点を持つ公民教育の特質がある。これもまた、教員が踏まえなければならないものである。

さらに言えば、公民教育においてケイパビリティ・アプローチの根幹におかれる社会正義を考える上で、この契約や契約自由の原理原則は参考になる。つまり、個人の欲望のままの自由ではなく、社会を成り立たせるために公共性をもった自由、一定の制約（法などによる国家からの制約）を持った自由となるからだ。そこでは、社会を成り立たせるために行う個人への制約はどこまで許されるのかを常に議論する必要が生じる。そしてこの議論は、個人の権利、他者の個人の権利、国家による制約などが公共性の名の下に行われることになる。その時点での最適解（誰もがよりよく生きることができる社会のシステム）が、その時点での契約や契約自由の原則について学ぶ側が把握する現時点での社会正義となるだろう。以上を踏まえて、公民教育のヴィネットを作成する。

資料＜公民教育ヴィネット例＞

3年 組 番 氏名

◎表1, 2を参考に下記の【1】～【3】の問いについて考えてください。

表1 消費生活相談の販売購入形態別割合の変化（%）

| 区分 | 年 | 店頭購入 | 訪問販売 | 電話勧誘販売 | インターネット通販 | インターネット通販以外の通信販売 | マルチ取引 | ネガティブ・オプション | 訪問購入 | その他無店舗 | 不明・無関係 |
|--------------|-------|------|------|--------|-----------|------------------|-------|-------------|------|--------|--------|
| 全体 | 2019年 | 22.5 | 8.4 | 6.4 | 23.0 | 8.8 | 1.3 | 0.3 | 0.6 | 0.7 | 28.2 |
| | 2020年 | 21.4 | 7.9 | 5.3 | 29.4 | 9.7 | 1.1 | 0.7 | 0.6 | 0.6 | 23.2 |
| | 2021年 | 21.4 | 9.3 | 5.3 | 27.4 | 10.4 | 1.1 | 0.4 | 0.8 | 0.6 | 23.2 |
| 以上 65歳 | 2019年 | 17.8 | 12.3 | 9.4 | 11.1 | 9.8 | 0.6 | 0.3 | 1.1 | 0.6 | 36.9 |
| | 2020年 | 18.8 | 13.0 | 8.9 | 15.8 | 12.3 | 0.6 | 0.7 | 1.3 | 0.6 | 27.9 |
| | 2021年 | 19.1 | 14.4 | 8.1 | 16.2 | 12.7 | 0.6 | 0.4 | 1.7 | 0.6 | 26.3 |
| 等高齢者 認知症者 | 2021年 | 12.0 | 33.6 | 15.0 | 3.1 | 14.2 | 0.6 | 0.2 | 3.0 | 0.7 | 17.7 |

数値は各年の%を示す。
消費者庁（2022, p.23）より筆者作成⁶⁾

表2 消費生活相談の販売購入形態別割合

| 区分 | 年代 | 店頭購入 | 訪問販売 | 電話勧誘販売 | インターネット通販 | インターネット通販以外の通信販売 | マルチ取引 | ネガティブ・オプション | 訪問購入 | その他無店舗 | 不明・無関係 |
|---------------|-------|------|------|--------|-----------|------------------|-------|-------------|------|--------|--------|
| 2021年 年齢層別 | 20歳未満 | 9.7 | 4.2 | 0.8 | 66.8 | 9.6 | 0.5 | 0.3 | 0.0 | 0.3 | 7.7 |
| | 20歳代 | 26.2 | 10.5 | 3.8 | 30.2 | 8.7 | 5.1 | 0.3 | 0.1 | 0.8 | 14.3 |
| | 30歳代 | 27.7 | 6.4 | 2.8 | 33.7 | 9.4 | 1.0 | 0.4 | 0.2 | 0.6 | 17.9 |
| | 40歳代 | 23.3 | 6.0 | 3.3 | 37.0 | 9.7 | 0.8 | 0.4 | 0.3 | 0.6 | 17.9 |
| | 50歳代 | 21.5 | 6.2 | 4.4 | 36.1 | 10.0 | 0.7 | 0.3 | 0.5 | 0.6 | 19.7 |
| | 60歳代 | 19.5 | 8.3 | 6.5 | 29.0 | 10.7 | 0.6 | 0.4 | 0.8 | 0.6 | 23.6 |
| | 70歳代 | 20.4 | 12.7 | 7.6 | 17.1 | 12.8 | 0.6 | 0.4 | 1.5 | 0.6 | 26.4 |
| | 80歳以上 | 16.7 | 21.4 | 9.8 | 6.7 | 13.9 | 0.5 | 0.5 | 2.8 | 0.7 | 27.0 |

数値は各年齢層別の%を示す。
消費者庁（2022, p.24）より筆者作成⁷⁾

【1】消費相談件数が多いのは、どのような販売購入形態ですか。どのような特徴がありますか。

【2】契約が成立するのは販売購入形態ごとにどのような違いがありますか。

【3】契約に関わるトラブルを解消する法制度どのようなものがありますか。

3. 3 具体的事例によるヴィネット作成—経済単元を例に

ここでは、経済単元のヴィネットを作成するために契約や契約自由の原則をここで学ぶ原理原則とすることを基にして資料〈公民教育ヴィネット例〉を作成した。消費者庁（2022）にある消費者トラブルにかかわる消費生活相談を例に二つの表を参考にした。一方は、全体と65歳以上、そして認知症等高齢者を比較できる消費生活相談の販売購入形態別割合である（表1）。もう一方は、年齢層別に比較できる2021年消費生活相談の販売購入形態別割合である（表2）。まず【1】では、次のような点に気づかせたい。表1を見ると、2019年から2021年にかけてインターネット通販の相談件数は上昇している。一方で、表2から50歳代では36.1%と相談件数が高いように見えるが、年齢層が高くなるほどにその割合が減少している。表1の認知症等高齢者を見ると、訪問販売の割合が突出して高い。表2の80歳以上と比較しても特に高くなっている。さらに【2】では契約概念や契約自由の原則に気づかせたい。ここでは、「分業と交換」、「希少性」などの見方・考え方を働かせることも考えられる。そして【3】では契約自由の原則を確かなものにするために、どのような法令や制度が存在するのかを考えさせたい。ここでは、契約自由の原則の現代的修正を学習する（中平，2011）。つまり、「希少性」の多面的な見方を学習する。この【3】を学習する中で、【1】で特徴的であった認知症等高齢者に対する法令や制度はどのようなものがあるのかという課題、インターネット通販には個人間の売買なども簡単にできるようになっている中で何をどこまで売っていいのかの課題、いわゆる一部の人々による買占めにより「希少性」を不当に吊り上げることで高い価格で商品を売るという方法の課題など、社会の変化によりこれまでの法令や制度では対応できない新たな課題について考え追究する契機が生じる。もちろん、どのような法令や制度が必要になるのかについては「誰もがよりよく生きることができるとする社会のシステム」を踏まえることになる。なお、【1】～【3】の問いすら出さず、表1，2だけを提示して【1】～【3】などを追究させることもできるだろう。

いずれにしても、契約や契約自由の原則などの本分野における原理原則、学習指導要領上で求められるような見方・考え方を働かせて追究することができるような教材をつくる力量、最終的にどのような社会を目指すのかを考えられる力量といったPDKが公民教育の教員（教員養成）の力量形成には求められるだろう。

4 成果と課題

本稿は、社会系教科目の特に公民教育の教員の力量形成（教員の養成）をどのように行えばよいのかについて、ケイパビリティ・アプローチを基にして考察をした。公民教育としては、原理原則を理解することや、学習指導要領上で求められる見方・考え方を働かせることができるような追究できる教材を用意すること、そしてどのような社会を目指すのかといった目的が必要であることを述べた。

一方で、これまでに考察を重ねたのは教員側の視点である。つまり、子どもがどのように考えるのかについては考察することができていない。はじめに引用した教員間の議論の中に「子どもの側に立って組み立ててみよう」とある。教員の力量形成には、作成するヴィネットに対して子どもがどのように考察するのかをいくつも予見することが、子どもの問いを導くためには必要なのではないか。子どもの問いについて谷川（1979）は、「問い」とは、ある問題に対して、それぞれの立場から「問い」が行われるものであるとする。それは単に主体内部（子ども）の問題ではなく、「問い」の内容や「問い」の相手との緊張関係のもとでのみ成立するとする。つまり、ある一定の輪郭を持った問題に対する「問い」という関係があるという。このような子ども側の視点を想定し反映できるヴィネットを構想することも教員の力量には必要であり、PDKに加える視点として考えられる。

付記

本稿は、JSPS科研費（基盤B）21H00861「力強いベダゴギーを組み込んだケイパビリティ論の拡張による教科教員養成国際共同研究」（研究代表者，志村喬）の成果の一部である。

注

- 1) なお、引用個所の原著は、重松鷹泰指導・千葉県立館山小学校著（1968）『授業の急所—力動的な指導過程の追究』、明治図書「女教師の研究体制づくり」（pp.20-36）の箇所である。同原著の中で重松は、ズレについて言及している（pp.39-43）。すなわち、（1）教師の発問によるズレ、（2）教師の意図した資料に対する子どもの解釈のズレ、（3）問題事象に対する子どもどうしのズレ、（4）子どもの曖昧な発言（断定の多い、または聞きとる側の子どもによって生まれるズレ、

- (5) 教師と子どもの学習意欲のズレ、(6) 施設・教具の不備や欠陥から生じる結果的ズレである。これらは本稿の成果と課題で述べる子ども側の視点を踏まえたヴィネット作成に示唆を与えてくれるものである。
- 2) もちろん、学校によってオフィシャルな場面だけではなく何気ない職員室内の会話などからもOJTは存在するだろうし、Off-JT (Off the Job Training) といった職場を離れた研修も展開されているだろう。Off-JTについては、各教科等の学会や民間の教育研究団体に参加することや、公的な教職員の研修（例えば、東京都教職員研修センター主催の研修や、教員を目指す学生などに向けた東京教師養成塾がある。詳しくは、https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/11center_info/kyoshokuin/index.htmlを参照。）などもある。
- 3) 本稿における公民教育は、小学校社会科の公民的内容、中学校社会科公民的分野、高等学校公民科を示す。
- 4) 社会正義については別に分析することにするが、さしあたり、長田（2017）、佐藤（2020）、伊藤（2021）を参照。
- 5) 東京書籍の教科書を参考にする理由は、令和3年度の教科書占有率において全国トップ（63.2%）だからである。詳しくは、教育新聞HP（<https://www.kyoiku-press.com/post-223707>、最終閲覧日2022年8月25日）を参照。
- 6) 本表の数値はPIO-NETに登録された消費生活情報（2022年3月31日までの登録分）である。また、「インターネット通販」の相談については、インターネットサイト利用料、インターネットゲーム等も含む。詳しくは消費者庁（2022）を参照。
- 7) 同上、注5。

引用文献等

- 秋元弘章（2021）：「地理的な見方・考え方にもとづく教材開発—グローバル化をとらえるヴィネット」、志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識、カリキュラム、教員養成—』、風間書房、pp.81-96.
- 伊藤直之（2021）：「社会正義に向けたジオ・ケイパビリティズ・プロジェクト第3段階」、志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識、カリキュラム、教員養成—』、風間書房、pp.23-40.
- 茨木智志（2021）：「歴史を教わる立場から歴史を教える立場への転換—教職科目における学生作成の歴史教材ヴィネットを通して—」、志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識、カリキュラム、教員養成—』、風間書房、pp.97-119.
- 佐藤仁（2020）：「アメリカにおける「社会正義を志向する教師教育」に関する一考察」、名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』、20、pp.195-212.
- 重松鷹泰・太田正彦著（1977）：『講座・授業研究の発展1 授業研究の焦点の展開』第4版、明治図書.
- 志村喬（2018）：「学校教育で「持続可能な社会づくり」を実現する教員養成のあり方—地理教員養成・研修をめぐる国際動向」、『科学』88（2）、岩波書店、pp.166-170.
- 志村喬（2021）：「国際共同研究プロジェクト「ジオ・ケイパビリティズ」の展開と日本」、志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識、カリキュラム、教員養成—』、風間書房、pp.1-20.
- 志村喬、山本隆太、広瀬悠三、金辰（2017）：「イギリス発「地理の見方・考え方」に気づく1枚の図」、『地理』、62（6）、pp.96-101.
- 消費者庁（2022）：『令和4年度版 消費者白書』（https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_research/white_paper/assets/2022_whitepaper_all.pdf、最終閲覧日2022年8月27日）.
- 谷川彰英（1979）：『社会科理論の批判と創造』、明治図書.
- 中平一義（2011）：「法とルールの基本的価値を扱う法教育授業研究—私的自治の原則の現代的修正を題材にして—」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』、114、pp.41-52.
- 中平一義（2021）：「子どもにPDKを獲得させるために必要な専門的力量—公民教育を例に—」、志村喬編著『社会科教育へのケイパビリティ・アプローチ—知識、カリキュラム、教員養成—』、風間書房、pp.41-58.
- 中平一義（2022）：「熟議民主主義を活用した主権者教育開発研究2—流通の合理化と食の安全性を熟議する」、上越教育大学研究紀要、41、pp.407-421.
- 長田健一（2017）：「社会正義志向の社会科教育に関する研究の展開と方法」、全国社会科教育学会『社会科教育論叢』、50、pp.101-110.
- 村上揚（2020）：「個人と個人の間を法的にとらえるために」、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.90-101.
- 文部科学省（2018a）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』、日本文教出版.
- 文部科学省（2018b）：『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.
- 矢ヶ崎典隆、坂上康俊、谷口将紀、他107名（2021）：『新しい社会 公民』、東京書籍、2020年3月24日検定済、2021年2月10日発行.

Teacher Training from Social Studies (Civics) : Referring to the Capability Approach

Kazuyoshi NAKADAIRA*

ABSTRACT

This paper discusses teacher training in civics education, particularly in social studies subjects, in the context of the Capability Approach. This paper discusses the inner workings of the “powerful disciplinary knowledge” required of teachers, especially from the perspective of civics education, using the example of contracts of economic units. The “powerful disciplinary knowledge” in civics education, using the example of contracts in the economic unit, is defined as the principles in this field, such as the contract itself and the principle of freedom of contract. It also highlighted the necessity of learning about the laws and regulations and systems associated with contracts. Furthermore, as the purpose of these studies, it is necessary to form “a system of society in which everyone can live better.” As an example of how these principles, laws, regulations, and systems can be learned, we created Vignette, teaching material for teacher training. However, we could not examine how children perceive the Vignette. Our future task is to consider this from the children’s perspective.

* Humanities and Social Studies Education