琉球大学学術リポジトリ

「個人と社会とのかかわり」を切り口とした社会科の教育過程の構想に向けて：中学校社会科公民的分野の教科書を検討する

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-04-09
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 長谷川, 裕, Hasegawa, Yutaka
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/330

「個人と社会とのかかわり」を切り口とした社会科の教育過程の構想に向けて

——中学校社会科公民的分野の教科書を検討する——

長谷川　裕

Ⅰ　今日の日本の子ども・若者にとっての社会と自己

教育一般もそうだが、特に社会科教育など社会認識に関わる教育を構想し実践していく上では、対象とする子ども・若者が、自分たちが今生きている社会をどのように思い描きそれとどのような向き合い方をしているかを、大まかにではあっても掴んでおく必要がある。社会認識に関わる教育は、彼・彼女らのそうした社会イメージや社会に対するスタンスを前提にしつつ、それらと何らかの形で対峙していく試みがその中軸に据えられるべきものだからだ。そこでまずⅠで、子ども・若者の社会に関わる意識状況を、彼・彼女らについて社会学的な研究を行っている中西及び宮台の議論に依拠しながら概観しておきたい。

中西は、今日の日本の子ども・若者を掴む上で、彼・彼女らにとっての「消費文化世界」のもつ意味を重要視している。「消費文化」は、各人の「行動・生活スタイル」を「個別」に「チェック」し「評価」し合うような視線を彼・彼女らのあいだに行き渡らせることによって、また「生活行動の非常に広い部分が個別化できる」ように多種多様な商品を広範に流通させ「各人が互いに直接接触することなく別々に生きられる機会の拡大」を促すことによって、彼・彼女らを「個体化」する。つまり、「一緒にいること」、「集まりをつくること」は「必要」ないと感じてしまうような、そうした関係のあり方を彼・彼女らにもたらすことになる。そのような中彼・彼女らは、自分は「だれからも注目されず、配慮も払われていない」のではないかという危険を感じさせられることになる、と（中西 2001：149-157、162-163頁）。

中西が「消費文化世界」と捉える事象とほぼ同じことを、宮台は「コンビニ化・情報化」という言葉で言い表している。それは、「他者との社会的な交流をせずとも基礎的な社会生活を送れるような環境」をもたらす。そのことによって、「脱社会的存在」が、つまり「他者との社会的な交流の中で尊厳を維持獲得する、あるいは他者とのコミュニケーションを通じて自己形成を遂げる」といったことから逸れた生き方をする者たちが生み出されることになるという（宮台 2001：25-26頁）。

宮台はまた、今日の社会を、「社会的流動性」がいっそう加速化し、安定した社会組織や人間関係、その中での安定した社会的地位へのポジショニングがむずかしくなっていく社会と捉え、そうした中子ども・若者は（だけでなく今日の社会を生きる人々全般は）、自分の「入れ替え可能性」を、つまり自分は「自分がそこにいなくても、誰かが自分の穴を埋めることができる」ような存在にすぎないことを、したがって自分は「かけがえのない存在」ではないことを感じざるをえなくなっているという（宮台他 2003：251頁）。

さらに中西は、労働・雇用をめぐる社会組織・関係の変動——宮台のいう「社会的流動性」の昂進の重要な一部をなすと思われる——がもたらす、若者たちが就業を通じて社会の中に自らの安定したポジションを確保しようとしてもそれが

できず、いつまでも社会の周縁部のポジションに留まらざるをえない「縁辺化」の問題を、殊に重要視している。中西は「縁辺化」は、先述の「消費文化世界」の下での「個体化」と相まって、若者たちの「社会剥奪」状況を生み出しているという（中西 2000：17頁、2003：113-114頁）。

以上、中西及び宮台の描く、子ども・若者の生きる環境の今日的変容の中での彼・彼女らの意識状況は、「個体化」された彼・彼女らにとっての「社会」のもつ意味の希薄化、そのことと密接に関連した、自分自身の現在及び将来に対する不確かな感覚、とまとめることができるだろう。

Ⅱ　中学校社会科公民的分野の学習指導要領及び教科書の検討のための視点の設定

（1）「自分一身上」という認識視角の意義

Ⅰでは、今日の日本の子ども・若者の社会と自己とに関わる意識状況を概観してきた。むろん、そこで概観した意識状況は、すべての子ども・若者がそのままに体現しているというものではない。ただ、それは、今日の日本の子ども・若者の多くを貫く共通傾向の重要な部分であるとはいえる。したがって、彼・彼女らを対象に、社会科教育など社会認識に関わる教育を構想・実践していくためには、Ⅰで概観した彼・彼女らの意識状況とどう対応していくかを、取り立てた課題として考えていくことが不可欠であると考える。

本稿では以下、現在日本の学校で使用されている文部科学省検定済教科書、その中でも中学校社会科公民的分野の教科書に対象を絞って、その記述を検討する作業を行おうと思う。その際の課題意識は、前段落で述べた考えに照らして次のようなことになる。すなわち、各教科書の執筆者なり編集者は、今日の日本の子ども・若者の意識状況、特に「脱社会的」あるいは「社会剥奪」と言い表せるような社会との向き合い方にどのように対応しつつ、彼・彼女らの社会認識に関わる教育をどう進めていこうとしているのか、そのスタンスを教科書の記述の中から読みとっていくこと、である。ただし本稿で行う実際の検討作業は、Ⅱの以下の部分で示す、ある限定されたことがらのみに焦点化される。

浅野は、社会学のある入門書の中で次のように述べている。

> ……自分というものの不確かさを切実な問題として感じながら生きている人々……にとっては、それら大文字の「問題」〔＝社会のあり方全体に関わる問題：引用者〕はどこか遠く感じられるものになるだろう……。第三世界の飢餓にせよ性差別にせよ、あるいは生命倫理にせよ各地の民族紛争にせよ、いずれも重要な問題にはちがいない、それは理屈のうえではわかる、しかしそれらをまさに自分の――ほかならぬこの私の――問題として考えることがむずかしい。それらは微妙な、しかし越えがたい距離を隔てた向こう側にあるように感じられる。この隔たりの感じをあえて言葉に直すとすればこうなるだろう。「そういう大きな問題に向かう前に、この自分のことを何とかしなければならない、そうでなければ先に進めないのだ」と（浅野 1997：41-42頁）

浅野は具体的にどのような人たちを念頭においてこのように書いたのか、それはわからない。しかし私は、これはⅠで見てきたような今日の子ども・若者にもかなり広く当てはまることだといっていいと考える。そこで示したように、彼・彼女らはしばしば、「脱社会」、「社会剥奪」状態に陥っているのであるから、何か特別な媒介が施されないかぎり、彼・彼女らが社会の認識に本気でコミットすることは期待できないと見ておくべきだろう。

認識の営みやその結果が、その認識を行う当人にとって、いかに疎遠な他人事としてではなく感得されうるかは、古くから繰り返し論じられてきた問題である。例えば戦前日本の唯物論哲学者戸坂は、科学的認識、特に社会科学的認識が、「社会の問題が身についた形で提出され、自分一身上の独特な形態として」捉えられるような状態にま

で「飛躍」すべきであることを説いていた（戸坂 1936=1974：260-261 頁）。研究者等専門家養成を目的としているわけではない「普通教育」においてはとりわけ、子ども・若者に科学的認識を身につけさせることはそれ自体が自己目的となるものではない。それを彼・彼女らの「人格」の成長へといかにつなげていくかが顧慮されなければならない。実際、その有効で望ましい方法はどのようなものであるかが、これまで繰り返し問われてきた。例えば安井は、知ったことを「ひとごと」として受けとめるのではなく、「どうしたらいいかを自分も考え、判断する力」（安井 1983：41 頁）へとつながる形で知識獲得がなされるような社会科教育の授業の構想・実践を一貫して追究してきた。安井のこうした試みは、上述の戸坂的に「自分一身上」のものとして知識を獲得させることを介して、教育を受ける者の「人格」の成長（安井の場合、「主権者」に成りゆくこととしてこのことに言及している。同：41-42 頁）を実現しようとする試みだと捉えることができるだろう。

こうした認識論上の、また教育論上の普遍的といってもいい問題が、前述のような子ども・若者の今日的状況を前にして、いっそうクリティカルな形で問われるようになってきている。ある「教育過程」（中内 1998：28、33 頁）において取り扱われることがらが、子ども・若者にとって、「自分一身上」はどういう意味をもったことがらなのかを明瞭に感じとれるように、教える側がその過程の中にそのための回路を意識的に組み込んでいかないかぎり、彼・彼女らはその過程で何をも身につけることはない。やや強い言い方をすれば、今日事態はそのようになっていると弁えておくべきであると、私は考える。

（2）学習指導要領における「個人と社会とのかかわり」への着目

そう考えていいとすれば、現行の中学校学習指導要領の社会科・公民的分野の箇所（以下、「学習指導要領」とある場合この箇所を指す）に見られる「個人と社会とのかかわり」という言葉は、注目しておくべき言葉であるように思われる。

この言葉は、公民的分野の４つの「目標」のうち２番目を論じる箇所に登場している。すなわち、「民主政治の意義、国民の生活の向上と経済活動とかかわり及び現代の社会生活などについて、個人と社会とのかかわりを中心に理解を深めるとともに、社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる」（下線、引用者）、と。「民主政治の意義」、「国民の生活の向上と経済活動とかかわり」、「現代の社会生活」は、公民的分野の「内容」として挙げられている３つの事項にほぼ対応すると考えられる。そうだとすると先の引用文は、「個人と社会とのかかわり」という視点を、公民的分野の教育過程を構想・実践していく際にその全体を貫くべき基本的視点として押し出していると解釈していいだろう。実際、文部省はこの引用文に関して、「個人と社会とのかかわり」は「内容全体にかかわる学習の基本的な観点」であると解説している（文部省 1999：121 頁）。

私が「個人と社会とのかかわり」という言葉に注目すべきであると考えるのは、この視点は、Ⅱ（1）で述べたような、教育過程の中で取り扱われることがらが「自分一身上」にはどういう意味をもったことがらであるのかを生徒がはっきりと感じ取れるような回路づくりを促すことになると期待できるからである。ただし、精確にいえば、また不可欠の条件だと思うのだが、そのことが期待できるのは、「個人と社会とのかかわり」の「個人」を「自分」と読み替えた場合である。

先に少し引いた戸坂も述べているように、「個人」と「自分」とは、原理的には決定的に位相の異なる概念である。戸坂によれば、「個人」と「自分」とは、相互に異なる「秩序界」に属する概念であるという。戸坂の述べているところを彼の言葉を引きつつパラフレーズしてみると、おおよそ次のようになる。「個人」とは、人間が、「社会」から様々な影響を受けつつ、その「社会」の諸関係をある「特殊」な形で取り結びつつ生きている、その在り様を指示する概念である。それは「存在」の次元に属する概念であり、したがって「科学」的認識の対象にもなりうるものである。「自分」

とは、そうした「個人」に「随伴」して顕れてくることである。したがって、「個人」の「存在」なしに「自分」はありえない。だが、「自分」は「個人」そのものではない。よって「自分」は、「存在」の次元に属するものではない。「個人」は、その「個人」自身をも含む諸々の「存在」を「反映・模写」し、それらの「存在」を様々に「意味」づけながら生きている。そのように、「個人」が「存在」を「反映・模写」し「意味」づけることによって開かれる、その「個人」の「一身上」の「秩序界」、これが「自分」ということの次元なのである（戸坂 1936=1974：253-258頁）。

学習指導要領のいう「個人と社会とのかかわり」の「個人」をこうした意味の「自分」に置き換えたとしたら、それを基本的な視点として構想・実践される教育過程は、次のようなものになるだろう。その中で扱われる「社会」という「存在」について、その「科学」的認識が追求されることはもとより、各々の生徒にとってその「存在」がどのような「意味」をもったことなのかが重要なこととして顧慮され、生徒自身がその「意味」を意識化できるような工夫が施されることになる。もちろん、こうした認識と「意味」づけとが相互に促進し合うような形で関連し合うことが目指される。要するに、その教育過程では、扱われることがらが、それについての「科学」的認識の獲得というねらいを伴いながらも、生徒各人にとっての「自分一身上」の問題として位置づけられつつ取り扱われるのである。

さて、2003年度、中学校で使用されている「公民」の検定済教科書は次の8種類である。――『中学 社会 新しい公民教科書』扶桑社（以下、【扶桑社】と表記）、『社会科 中学生の公民 地球市民をめざして』帝国書院（以下、【帝国書院】）、『中学社会 公民 ともに生きる』教育出版（以下、【教育出版】）、『わたしたちの中学社会 公民的分野』日本書籍（以下、【日本書籍】）、『新しい社会 公民』東京書籍（以下、【東京書籍】）、『中学社会＜公民的分野＞』大阪書籍（以下、【大阪書籍】）、『新中学校 公民 日本の社会と世界』清水書院（以下、【清水書院】）、『中学生の社会科・公民 現代の社会』日本文教出版（以下、【日本文教出版】）。

本稿では以下、これらの教科書の各々が、「個人と社会とのかかわり」をどのように記述しているかを検討していく。

Ⅲ　中学校社会科公民的分野の学習指導要領及び教科書の検討――「個人と社会とのかかわり」がどのように叙述されているか

先に、学習指導要領では、「個人と社会とのかかわり」は公民的分野全体を貫く基本的視点として押し出されている、と述べた。しかし実際には、私の読みとった限りでは、この視点を基本的視点に据えて構成されていると判断できる公民の教科書は、【扶桑社】と【帝国書院】のみである。以下、これら2社の教科書を中心に、各社の教科書において「個人と社会とのかかわり」がどのような形で叙述されているかを見ていきたい。なお、【扶桑社】の「個人と社会とのかかわり」の叙述において孕まれているのと類似の問題点を、学習指導要領の「個人と社会とのかかわり」の叙述も孕んでいると考えられる。それは、Ⅱ（2）ではまだ言及していなかった点なのであるが、【扶桑社】について見ていく際に、学習指導要領のこの点についての叙述も併せて言及し検討することにする。

（1）【扶桑社】及び学習指導要領における「個人と社会とのかかわり」

【扶桑社】は、「序章 なぜ『公民』を学ぶのか」の冒頭で、学習指導要領における「個人と社会とのかかわり」を、次のように独特な形で読み替えている。すなわち、人間には、1つには「もっぱら自分の利益を追い求めたり、自分の欲望を中心に考えたり、自分の権利を追求したりする面」があり、もう1つには「国家や社会全体の利益や関心という観点から行動しようとする面」があると論じられる。【扶桑社】は、前者を人間の「私」の側面、後者を「公」の側面と名づけている（た

だし、【扶桑社】の他の箇所の論述も併せて考えれば、この教科書における「公」という言葉は、個々の人間の外にあり、内なる「公」が基準とすべき「社会」をも意味していると見ていいだろう)。その上で、「人は、他人とともに共同社会をつくっている限り、『私』の利益を追求する場合でも、その前提として、社会のルールを守り、社会生活を改善し、社会を外敵から守るという課題を引き受けなければならない」とする(6-7頁)。すなわち、抜きがたく「私」の側面を抱えた人間が、それとともに兼ね備えている内なる「公」の側面によってその「私」を抑制し、外なる「公」としての社会のルールを守りつつ社会によって課せられた義務を遂行していくことを、「個人と社会とのかかわり」の望ましいあり方として打ち出しているのである。このように【扶桑社】では「個人と社会とのかかわり」は、「公」と「私」との関わりの問題として、人間が後者を前者によって制御しつつ前者へとコミットすべきであるという規範の問題として捉えられている。

【扶桑社】では、こうした「公」/「私」論が、様々な箇所で、その箇所の行論に合わせながら繰り返し論じられており、全編を貫く基調になっている。例えば、「民主主義」を論じる箇所で「民主主義は、法を守り、社会を守り、他人の権利も自分の権利と同じように守り抜くという強い義務感をもった人々がいて初めて実現される。つまり、『私』の事がらよりも『公』の事がらを優先させる公民がいて初めて実現されるのである」(36頁)と述べられたりしているのである。

【扶桑社】のいう「公」の内容にも注意を払っておく必要がある。【扶桑社】は「公」を、ごく抽象的にそのまま「公」やあるいは「社会」としている箇所もあるが、「コミュニティ」としている箇所、さらには「国家」や「国」や「国柄」としている箇所もある。【扶桑社】が「公」を強調する際、こうしたナショナルな性格を帯びたそれを重要視していることは、容易に見て取ることができる点であるし、また注意しておくべき点である。

【扶桑社】の「公」/「私」論は、「公」の中身がそのようにナショナリズムの色彩を色濃く帯びている点が特徴であり、【扶桑社】に対する多くの批判の矛先がその点に向けられている。が、そうした「公」の中身という点はともかく、学習指導要領の「個人と社会とのかかわり」論も、実は【扶桑社】の「公」/「私」論と類似した論理をとっているところがある。先に【扶桑社】は、学習指導要領における「個人と社会とのかかわり」の叙述を「読み替えている」と述べたが、実際には「読み替えている」だけでなく、学習指導要領のこの点についての含意を(より先鋭化して)引き継いでいる面もある。以下、その点を見てみる。

学習指導要領において「個人と社会とのかかわり」について論じられているのは、先に触れた箇所に加えてもう1カ所ある。それは、公民的分野の3つの「内容」のうちの1つ目の大項目「現代社会と私たちの生活」に含まれる2つの中項目の2つ目「個人と社会生活」の箇所である。そこでは、「家族や地域社会などの機能を扱い、人間は本来社会的存在であることに着目させ、個人と社会とのかかわりについて考えさせる。その際、現在の家族制度における個人の尊厳と両性の本質的平等、社会生活における取決めの重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気付かせる」(下線、引用者)とされている。またこの箇所に関する「内容の取り扱い」においては、「個人が結び付いて社会が生まれ、社会生活が営まれていることを理解させ、社会生活を円滑にするために互いの合意に基づいてルールがつくられていることなど、日常の具体的な事例を取り上げて考えさせること」(下線、引用者)とされている。これらの引用文から読みとれるのは、学習指導要領において「個人と社会とのかかわり」とは、「社会」は「個人」の結びつきによって構成されているが、諸「個人」は、その結びつきに当たって「取決め」「ルール」を設定し、設定された「取決め」「ルール」を遵守する、そうすることで「社会」は円滑に運営されていく、何よりもそのようなことがらとして論じられているのである。文部省(1999)は、中項目「個人と社会生活」は、「個

人と社会とのかかわりについての見方や考え方の基礎を養うことを主なねらいとしている」(130頁）と、またその点についての「学習の成果は、以後の学習の基礎となるもの」（132 頁）であるという。そこでいう「個人と社会とのかかわりについての見方や考え方の基礎」とは要するに、“「個人」は、「社会」において設定されている規範に合わせて自らの行為を制御すべきであり、そのことによって適切な形で「社会」に関わることができる”ということになるだろう。こうした、「社会」を基準にした「個人」の自己制御の強調という点では、学習指導要領の「個人と社会とのかかわり」論は、【扶桑社】の「公」／「私」論と同一の論理になっているといっていいだろう。

先にも述べたが、学習指導要領は、「個人と社会とのかかわり」を公民的分野の「内容全体にかかわる学習の基本的な観点」として位置づけようとしている。だがこの観点の内実が、見てきたような“「個人」は「社会」において設定されている規範に合わせて自らの行為を制御すべきである”といったものであるとしたら、Ⅰで描いたような今日の日本の子ども・若者にとってどれほどのインパクトがあるものになるか、私は非常に疑問である。私も、規範に合わせて自身の行為を制御することは必要だと思う。ただ、そのことをストレートに表明すればただのお説教に聞こえるだろうし、ストレートな形でなくそう考えるように誘導しようとしたとしても、それだけでは子ども・若者がこの社会を生きていく上であまり力になるようなことではない。つまり、今日の子ども・若者は、時折誇張して言われているほどには規範意識が低いわけでも、社会生活上のルールを守っていないわけでもない（cf.木村 2003：28-29頁)。彼・彼女らの「脱社会」、「社会剥奪」状況の問題の中心は、ルール・規範を遵守したりしなかったりすること自体ではなく、その基盤にある彼・彼女らの「社会」感覚の在り様にこそある。教育過程は、自らの「社会」感覚を彼・彼女らが意識化し問い直すことができるようなものとして組まれてはじめて、彼・彼女らにとって意義があるものになりうると考える。そのことは、ただルール・規範を遵守させようとするのとは、全く異なることである。なお、以上の問題点はもちろん、【扶桑社】にも当てはまるものである。

（2）【帝国書院】における「個人と社会とのかかわり」

【帝国書院】には、何人かのキャラクターが随所に登場する。そして、あることがらについて論じられるその冒頭部分で、それについて考える上でのきっかけとなるような、キャラクターたちの会話が描かれる。この点が【帝国書院】の叙述のスタイルの特徴の１つである。例えば、

父：今年は不景気で、ボーナスもよくなかったよ。

母：あら、夏休みの家族旅行の計画を、考え直さなくてはならないかしら。

父：家のローンのことを考えると、ゆとりがないかもしれないなあ。

かずや：残念だな。北海道旅行を楽しみにしていたのに。

父：よいときもあったのだからしかたがない。またよくなるときもあるだろう。

という会話がイラスト入りで描かれたあとに、「景気変動」とそれによる企業への影響が論じられている。上の会話もそうだが、多くの生徒にとって身近にありそうなものであり、自分自身をそこに重ね合わせやすいような内容の会話が多く選ばれている。また、会話という形ではなく、例えば「自分の企業をつくってみましょう」という問いかけがなされ、生徒にそのための簡単な計画立案のシミュレーションをさせた上で、企業についての学習に入っていくという叙述がされている部分もある。

このように【帝国書院】では、そこで取り扱われることがらを生徒が自分自身に関わりあることがらとして捉え考えていくことができるようにとの工夫が、全編を貫いてなされている。私はそのことを、【帝国書院】が「個人と社会とのかかわり」という視点を、公民的分野全体を貫く基

本的視点として位置づけようとしていることの表れとして読みとった。しかもその視点は、私がⅡ（2）で述べたような、「個人」を「自分」として読み替えた場合のそれと基本的に同じである。すなわち【帝国書院】は、少なくともその意図としては、生徒各人が扱われていることがらを「自分一身上」にはどのような「意味」をもったことがらなのかを考えていくことができるようにもくろみ編集されていると解釈できる。

しかしその意図は、この教科書を通じてどの程度実現可能だろうか。もちろん、その意図がどの程度実現するかは、教科書のみで決まってくるものではなく、それを用いつつも、教材、指導過程等々の点で、教師が他にもどのような工夫をするかによって大きく左右されることはいうまでもない。ただ、その正否の可能性を教科書が左右する面もあることもまた事実である。では教科書のどの要素が左右するのか。これもまた、様々な要素が関わってくるだろう。しかしここでは、上で着目した点、つまり生徒がことがらを「自分」にとって「意味」あるものとして考え始める契機となるべき問いかけの質の問題に限って、少し考えてみたい。

この点に関して、私には、【帝国書院】中の問いかけは、概してあまりいい問いかけにはなっていないように思われる。先に例としてあげた会話についていうと、確かにこのような会話は身近にもありそうなことであり、「そういえば自分の家族の場合もそういうことがあったな・あるかもしれないな」とそこに自分自身を重ね合わせやすい。しかし、「親のボーナスが増減することで、家族旅行に行けたり行けなかったりすることがある。それはなぜか」という問いは、その後の景気変動についての学習のプロセスを持続的に動機づけることができるような問いなのだろうか。私にはどうも、この問いはそのような求心力を十分に備えているようには思えない。インパクトが弱いのである。

私がこの問いかけはインパクトが弱いと推測するのは、家族旅行に行けるか行けないかは、日常生活のルーティンの一要素に組み込まれてしまっていて、それそのままでは問題を考え始めるきっかけにはなりづらいと判断するからである。では、どういう問いかけであれば、インパクトをもつのか。それは様々ありうるだろうが、その１つとして、日々の生活の延長上でもしかするとありうるかもしれないと想像することが可能であり、かつ日々の生活の連続が断ち切られたり転換したりするようなできごと、そうしたものに生徒を想像の上で直面させることができる問いかけであると、彼・彼女らに対してもっと強いインパクトをもちうるのではないだろうか。

なお、先に言及したもう１つの問いかけの例である「自分の企業をつくってみましょう」のほうは、親が企業を経営していたり、偶々そういうことに特に関心が強かったりといった特別な事情がないかぎり、多くの生徒にとって、日常のルーティンから今度は逆にかけ離れすぎていて、ピンとこない問いかけになってしまっているのではないだろうか。

スペースの都合もあり２例についてだけしか検討できないが、【帝国書院】に記載されている問いかけは、総じてインパクトが不十分であるように思う。既述のように、扱われている問題を何とか生徒に「自分」の問題として捉えさせようとする意図はうかがわれる。その意図については、私はもちろん支持する。しかし、その意図に見合うだけの問いかけが盛り込まれているかどうかについては疑問があるというのが、この教科書に対する私の受けとめである。【帝国書院】中の例示したような会話などによる問いかけの多くは、このままでは、ちょっとした話のとっかかりとして用いられたりするかもしれないが、そこで扱われている問題について考えていくプロセスを導いていく問いとしては、あまり活用できないのではないだろうか。

（3）【扶桑社】・【帝国書院】以外の教科書における「個人と社会とのかかわり」

先に見たように、学習指導要領は、「個人と社会とのかかわり」を、公民的分野の「内容全体にかかわる学習の基本的な観点」として位置づけて

いると同時に、中項目「個人と社会生活」の箇所で、「以後の学習の基礎」を培うべく取り立てて取り扱う事項としても位置づけている。しかし教科書の実際の叙述の中では、学習指導要領が後者のような書き方をしたためだろうと思うのだが、「個人と社会とのかかわり」は、指導要領上の中項目「個人と社会生活」に相当する箇所でしか触れられていない場合がほとんどである。その例外が（1）で見た【扶桑社】と（2）で見た【帝国書院】ということになる。

以下、この2社以外の教科書がそれぞれ、「個人と社会とのかかわり」についてどのような記載をしているかを簡単に記しておきたい。

【教育出版】

学習指導要領の「個人と社会生活」に相当する箇所でのみ、基本的に学習指導要領に沿いつつ、もっぱら「ルール」に関することを中心に、「個人と社会とのかかわり」に関する記述がなされている（32-33頁）。

【日本書籍】

「個人と社会とのかかわり」についての言及は、学習指導要領の「個人と社会生活」に相当する箇所でのみなされている(26-27頁)。その内容も、ほぼ学習指導要領に沿ったものだが、ただし、学習指導要領の中で「個人」と「社会」との媒介の要に位置づけられている「ルール」について、「ときには、個人の利益に反したり、個人の人権を侵害したりすることがある。そのような場合には、ルールを改廃することも必要になってくる」（21頁）と、学習指導要領にはない重要な記載が加えられている。学習指導要領では、あたかも社会に存在するルールは一般に、すべての人々の利益・権利等が対等に考慮されて設定されているかのような書き方になっているが、もちろん現実にはそうはなっていない。特定の人々の利益・権利を相対的に強く反映し、別の特定の人々の利益・権利を軽視しているルールが少なからず存在しているのが現実である。だから、ルールは絶えざる検討と必要に応じた「改廃」とがなされなければならない。【日本書籍】のルールに関する上の記述は、そのような現実のルールのあり方を正確におさえようしているものだと推測される。

なお【日本書籍】は、冒頭部分で「自分の生き方を見つめ直してみよう」という項目を設け（8-9頁）、また本文の最後を「自分さがしの旅」という項目で締めくくっている（156頁）。「自分」、「自分の生き方」を大切にし、その視点から公民の学習もしてほしいし、その成果を活かしていてほしいという意図が、全編に込められているのだろう。しかし、そのことがこの教科書の中でどのように具体的な記述や構成となって表れているのかは、読みとることができなかった。

【東京書籍】

学習指導要領の「個人と社会生活」に相当する箇所でのみ、「個人と社会とのかかわり」に関する記述がなされている（28-29頁）。その記述は、基本的に学習指導要領に沿ったものである。なお、「ときには、状況に応じてルールを変えていくことも必要です」（29頁）という記述もあるが、しかし【日本書籍】のように、ルールをめぐる人々の対立という視点は見られない（ルールを守る人／守らない人という対立以外は）。

【大阪書籍】

学習指導要領の「個人と社会生活」に相当する箇所でのみ、「個人と社会とのかかわり」に関する記述がなされている（24-29頁）。その記述は、基本的に学習指導要領に沿ったものだが、ただ【大阪書籍】の場合、この箇所の冒頭を「個人の尊重」で書き起こしており（24頁）、「ルール」についても、“複数の個人によって構成されている社会において各人が個人として尊重されるためにルールが必要なのである”という視点を強調しているように読める（25頁）。なお、本文の最後も「個人の尊重」という趣旨の文章で締めくくっている（178頁）。

【清水書院】

「個人と社会とのかかわり」について言及していない。その代わり、冒頭に「人間の尊厳」という節を設けている（8-9頁）。学習指導要領の「目標」の箇所の1つ目に（前述のように「個人と社会とのかかわり」は2つ目の目標）「個人の尊厳と人権の尊重の意義」に関わる記載があるので、【清水書院】はこちらの方をこの教科書の全編を貫く基調にしたいと考えたのかもしれない。ただ、そうだとしても、そのことがどのように具体的な記述や構成となって活かされているのかは、読みとれなかった。

【日本文教出版】

「個人と社会とのかかわり」についての言及は、特に見られない。ただ、学習指導要領の「個人と社会生活」に当たる箇所に“ルールを守ろう”という趣旨の記述がある(42頁)。

Ⅲ　「人生のデザイン」を軸とした教科書の可能性

今日の日本の子ども・若者には、「脱社会的」あるいは「社会剥奪」と言い表せるような社会との向き合い方が見られる。とりわけそうした子ども・若者を対象に社会認識に関わる教育を進めていく場合には、そこで取り扱われることがらが、彼・彼女らにとって「自分一身上」はどういう意味をもったことがらなのかを明瞭に感じとることができるような回路を仕組む必要がある。学習指導要領の公民的分野の「個人と社会とのかかわり」という視点は、そこでの「個人」が一般的な人間個体というような意味合いではなく、生徒各人にとっての「自分」という意味合いのものであるならば、その視点に基づいて構成された教科書を用いてなされる教育過程において、上のような回路づくりを促す潜在可能性をもっていると考えられる。そこで、この視点が、8社の公民的分野の教科書それぞれにどのような形で盛り込まれているかを、また学習指導要領におけるこの視点の内実はどのようなものであるかを検討する。

――本稿がここまでで行ってきた議論はこのようなものであった。検討の結果は結局のところ、8社どの教科書についても、私が期待するような形では「個人と社会とのかかわり」の視点は十分に活かされていないということだった。

では、私が期待するような形で「個人と社会とのかかわり」の視点が活かされた教科書とは、いったいどのようなものなのか。その明確な構想を、今現在私はもっているわけではない。ただ、検定済教科書ではないのだが、“私はだいたいこんなイメージで考えている”というものを具体的に体現した本がある。そこでⅢでは、この本の構成の仕方・内容などを紹介した上で、それらについて若干の検討を行い、本稿の締めくくりとしたい。

その本は、上野が編集した『女の子に贈る なりたい自分になれる本』(上野 2003) というものだ。この本は、まえがきに当たる部分に書かれていることによれば、「10代から20代にかけて人生の選択の入口に立つあなた〔女性：引用者〕の、これからの人生のデザイン（設計）を手助けする」ことをねらいとしてつくられたものである。「あとがき」によれば、この本は元々アメリカでつくられた同様のねらいの本『選択――10代の女の子のための記録帳』をモデル・ヒントにしながら上野が1988年に編集した本をさらにリニューアルしたものである。下記は、この本の目次の一部である（Part 1の1・2・3節を省略してある）。この本は、この目次に記載されているような様々な問いに答えながら、自分の「人生のデザイン」を行っていくという叙述のスタイルがとられている。

この本を手にしたあなたへ

Part 1　まず自分を知ることからはじめよう！

Part 2　私は何がしたいかな？　どうしたらできるだろう？

4　あなたはどんな働き方がしたい？

・独立した生活費はどのぐらい必要？

・あなたは仕事についてどう考えている？

・あなたはどんな仕事がしたい？

・あなたはどんな働き方を選ぶ？
・あなたはどんな働き方を続ける？
5　やりたいことの実現のために何が必要？
6　では、どんな準備が必要なのだろう
・あなたは何をどうやって調べたい？
Part 3　どんな人間関係をつくりたい？
7　私はこんな人間関係がほしい！
・自分にとっていい人間関係って？
・自分自身と仲良くなる
・自分のからだと仲良くなる
・親密な関係をつくりたい！
・他人のからだとどうかかわるか
8　シングルで生きる？　誰かと暮らす？
・シングルで生きる？　パートナーと生きる？
・子どもは産む？　産まない？
・親の老後
明日からこうする！
あとがき

このもくじのPart 2の4の「あなたはどんな働き方を続ける？」の箇所では、そのことを考えるための情報として、戦後日本における女性の就業形態の変化、主婦の実態などに関するデータが掲載されている。また、「あなたは仕事についてどう考えている？」の箇所では、「身近な女性に仕事について聞いてみよう！」とインタビュー実施が呼びかけられ、その結果を記載する欄が設けられている。そのように、自分の「人生のデザイン」に関わる様々な問いについて考え回答していくということと結びつけて、社会の諸事象についての説明や資料を提示したり、インタビューなどの実習の提起を盛り込んだりした教科書というのもありうるだろう。そのような教科書であれば、「人生のデザイン」という文字通り「自分一身上」の問題と関わらせながら社会についての認識を深めていく、そのような生徒の学習を促しサポートする教育過程の構想・実践にとって、有用な教材となるだろう。

私が期待するような形で「個人と社会とのかかわり」の視点が活かされた教科書のイメージとして、今のところ私は、このように自分の「人生のデザイン」を軸に構成されたスタイルの教科書を思い描いている。もちろん検討すべき課題は多々あるはずであり、私自身既にいくつか思い浮かんでいる。

1つに、教科書検定に通る教科書をつくることを想定した場合、学習指導要領に記載されている広範な事項を、「人生のデザイン」という観点とすべて関連づけることができるかという問題がある。

また、Ⅰで見たように今日の日本の子ども・若者の「脱社会的」、「社会剥奪」的な「社会」との向き合い方は、自己の将来の思い描きがたさと結びついていた。そのような傾向が特に顕著である子ども・若者にとっては、「人生のデザイン」を行うことには抵抗が大きく、それを軸にした授業を受けることはフラストレーションの種になることなのかもしれない。もちろん、そういう子ども・若者だからこそ、そのような「人生のデザイン」の機会が必要なのだともいえるが、いずれにせよこの点は検討を要する課題となるだろう。

さらに、「人生のデザイン」を軸にした教科書を使った授業を受けたとしたら、もしかすると生徒は、自分の人生を主体的に自己選択・自己決定し、選択・決定の結果についても自己責任を負うという、今日世を席巻しようとしている新自由主義流の「強い個人」がその教科書や授業では推奨されているかのように受けとめることになるかもしれない。私としては、そうなることは避けたいところだ。もちろん「人生のデザイン」という発想と「強い個人」の肯定とが必然的に結びつくとは思わないが、しかし種々の事情から両者が接合してしまう危険は少なくないとも思う。ただこの点については、上野（2003）の先の目次でいえば「Part 3　どんな人間関係をつくりたい？」に相当する箇所で、圧倒的に多くの人間にとって「強い個人」であることは不可能であること、人と人とがサポートしケアし合うことの必然性・必

要性といったことを、今の子ども・若者にしっくりいく形で描くという方向でクリアする道を探れるだろうと考えている。

参考文献

浅野智彦（1997）「自我論に何ができるか——関係・パラドクス・再帰性」奥村隆編『社会学になにができるか』八千代出版

木村好美（2003）「高校生と高校教師の規範意識——教師・生徒の意識のずれ——」友枝敏雄他編著『現代高校生の規範意識——規範の崩壊か、それとも変容か——』九州大学出版会

宮台真司（2001）「『脱社会的存在』とは何か」同他『「脱社会化」と少年犯罪』創出版

宮台真司他（2003）『この世からきれいに消えたい 美しい少年の理由なき自殺』朝日文庫

文部省（1999）『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）解説—社会編—』

中西新太郎（2000）「青少年暴力と現代日本社会」教育科学研究会『教育』2000 年 7 月号

中西新太郎（2001）『思春期の危機を生きる子どもたち』はるか書房

中西新太郎（2003）「社会を剥奪された若者のパーチャル・ナショナリズム」唯物論研究協会『唯物論研究年誌』第 8 号

中内敏夫（1998）『中内敏夫著作集Ⅰ「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店

戸坂潤（1936=1974）『認識論』青木文庫

上野千鶴子編（2003）『女の子に贈る なりたい自分になれる本』学陽書房

安井俊夫（1983）「『自分の目』で歴史をとらえる——『スパルタクスの反乱』の授業——」大槻健他編『中学校社会科の新展開 生徒の自立と豊かな社会認識の形成』あゆみ出版