

「公民科」授業案作成の前提に関する一考察

－「政治・経済」の「・」をどのように解釈するのか－

金子 幹 夫

1. 研究の目的

1-1 問題との出会い

本稿は、高等学校で学習する「政治・経済」という科目名の中にある「・」という記号について考察することを課題として設定している。

なぜ科目名の「・」という記号について考察する必要があるのか。その理由は、教える側にいる教師がもつ「・」という記号の解釈と、学ぶ側にいる生徒がもつ「・」の解釈との間に齟齬^{*1}があると推測したからである。この齟齬に出会うきっかけとなった出来事を次に紹介する。【表1】は、筆者が担当している高等学校「政治・経済」の履修者77人を対象に「『政治・経済』の『・』にはどのような意味があるのか」と質問した結果をまとめたものである。

【表1】「政治・経済」の「・」にはどのような意味があるのか (n=77)

「と」と解釈して「政治と経済」という意味になる	57.1%
「・」は単なる記号であると解釈	13.0%
「を学ばないと」と解釈して「政治を学ばないと経済は」という意味になる	3.9%
「イコール」と解釈して「政治＝経済」という意味になる	2.6%
「は」と解釈して「政治は経済」という意味になる	2.6%
その他	11.7%
未記入	9.1%

【表1】の背景を次に説明する。この生徒たちはA県立B高等学校という二期制の高等学校で学習している。授業者は筆者であり、前期の学習で「政治・経済」の政治的分野を学び終えたところでこの調査を行っている。調査の目的は、後期で学習する経済的分野の学習指導案づくりに向けての資料を得ること、そして授業後の教科教育研究に向けての資料をつくることにある。

それでは、なぜ指導案づくりの資料を得るために「・」の解釈を質問したのか。調査の時点で授業者は、政治的分野と経済的分野の学習をどのようにつなぐことができるのかを考えていた。1つひとつの単元を毎回の授業で順番通りに教えることはできる。ところがそれでは教科書一冊を貫くストーリーを構成することは難しい。特に「政治・経済」は平成21年に告示された学習指導要領における各学科に共通する科目の中で、唯一「・」という記号がある科目である^{*2}。この記号を直接受け止めた生徒は「政治は政治。経済は経済。」というように政治と経済は別のものだと解釈してしまう恐れがある。目の前

の生徒に合わせた経済学習を後期に提供するためには、「・」の解釈に関する調査はどうしても必要だったのである。

そこで得られた結果が【表1】のとおりであった。ここから半数以上の生徒が「・」を「と」と解釈していることが読み取れる。その理由としては「政治と経済は別物だから」というものが最も多く見られた。他にも「セットだから」、「つながりがあるから」という回答も見られた。「政治」と「経済」は、世の中を見るための学習として似ているが、一緒にはできないものを組み合わせた学習である、と受け止めている生徒が多数存在しているようである。

一方で「・」を単なる記号として受け止めているという解釈も見られた。具体的に「点」と読みとる生徒が複数見られた。解釈の理由としては、「分けるための記号」、「小学校で点と習ったから」、「丸くて点みたいだから」というように、ひとつの記号として直接捉えているものがみられた。

「その他」としては、「中の」、「かける」、「影響する」、「による」、「または」、「違う」、「も」といった解釈があげられた。どれも「政治」と「経済」の間に入れて読み直してみると、各解釈の意味を推測できる。【表2】は、【表1】で「その他」に分類された回答とその解釈の理由をまとめたものである。

【表2】「その他」にあげられた「・」の様々な解釈とその理由

「その他の回答」	解釈の理由
「中の」	政治の中に経済があるイメージだから
「かける」	政治と経済は強くつながっておりプラスではなくかけるという、大きくなりやすいものだと思ったから。
「影響する」	国同士の関わり等によって経済に大きな影響がでると感じたから
「による」	政治体制がしっかりしていない国は経済で自立できないから
「または」	この授業では政治と経済をまとめてやるから
「違う」	「・」にすることで考え方が違う別物であることを強調しているように思うから
「も」	政治も経済も両方大事という意味で「も」です

【表1】及び【表2】から、生徒による科目名の解釈が多岐にわたっていることが読み取れる。

1-2 教師が描く「・」の解釈

それでは、この授業を担当する教師は、「・」をどのように解釈していたのか。筆者が春の授業開き以降に描いていた「・」という記号の解釈は「より一層深く理解するための」というものであった。つまり「政治・経済」を「政治をより一層深く理解するための経済」学習と解釈していたのである。この解釈は77人の生徒を対象にした限定的な解釈である。目の前の生徒を見て、この解釈が当時最も適切だと判断したのである。それはなぜか。

理由は、春の授業開きで生徒から寄せられた発言にある。その時の状況を一言で表現すると、生徒は「政治・経済を『文字記号』の学習」と捉えているということになる。フィールド内の生徒は「政治・経済」は暗記科目であり、文字記号を試験の解答用紙に再現することが重要なパフォーマンスだと受け止めているようなのである。最も多い発言は「暗記すればテストでいい点数がとれるのか?」というものであった。「不合格点を付けないでほしい」という切実なうったえもあった。なぜ目の前の生徒たちは「政治・経済」を文字記号の学習だと捉えているのだろうか。

この問いを教室の様子から推測すると、多くの生徒は「政治・経済」の授業というのは制度説明を中

心にすすめられると思っっていることがあげられる。授業が、社会契約、人権、立法、行政、司法といった制度説明中心にすすめられるのならば、定期試験の出題は文字記号の操作（空欄補充や並べかえなど）が多くなる。

一方の教師は、生徒による文字記号の操作能力向上を最終目標とはしていない。社会のしくみを広く深く理解させるために、生きた問いを共に考えなければならない。ところが「政治・経済」の学習内容には困ったところがある。それは登場人物の数である。政治的分野には多くの人間が登場する。主権者教育の学習では生徒本人が主人公にもなる。しかし後半の経済的分野には、人物がほとんど登場しないのである。あらゆる変数を除去して「その他の事情に違いがない」^{*3} ようにした上で、代表的個人が行動した場合の記述が並べられているのである（需要と供給の学習がその代表例）。政治的分野も経済的分野も人間の行動をテーマに学習するのであるから、全くの別物として学ぶわけにはいかない。両分野は、人間の行動をめぐってアプローチの仕方が異なるという点を踏まえて、両者をつなげる授業づくりが必要になる^{*4}。

そこで77名の生徒たちには、後半の経済的分野の学習において、人間の行動をどのように説明することができるのかという学習をしてもらう必要が生じる。経済的分野の学習で得た見方や考え方は、前半に学習した政治的分野の理解をより一層深いものにするはずである。以上のことから授業者は「・」を「より一層深く理解するための」と解釈したのである。

1-3 研究の目的

【表1】、【表2】が示す内容と担当教師の認識との間には、「・」という記号解釈をめぐって齟齬がある。一年間をとおして、教師と生徒の間には、認識の齟齬が連続で発生していく。そこで本稿では、この教師と生徒の齟齬をどのように捉えるのか、その齟齬を埋めるためにはどのような工夫が可能なのかを検討する。その上で、科目「政治・経済」の「・」という記号解釈を可視化することが授業づくりにおいて有効であることを明らかにするところまでを研究の目的として設定する。本稿が授業案作成の前提に関する一考察となることを目指して、以下分析をすすめていく。

2 研究の方法

本研究の方法は次の3点である。

第一は、フィールドを、A県立B高校の「政治・経済」選択者77名が学ぶ教室に限定するというものである。同校は多様な進路希望を持つ生徒が在籍している2学期制の高等学校である^{*5}。

第二は、歴史的分析をすすめるというものである。本稿が検討する「政治・経済」という科目は、どのような歴史的背景をもっているのか。その中で「・」という記号が入った経過を捉える。この科目「政治・経済」の歴史的分析には留意すべき点がある。それは、歴史的分析があまりにも大きな問いであり、明らかに筆者の力量を超えているということである。そこでこの分析方法にも条件を付ける。本稿では、限定したフィールドにおける教材づくりに必要な範囲で歴史的分析を行う。77名の生徒に向けた教材を作成する上で、「政治・経済」のどのような歴史を知っている必要があるのかという視点で検討をすすめることにする。

第三は、教師と生徒の認識に関する研究方法についてである。本稿では研究する側（筆者）が研究フィールドに直接入り込む方法を採用する。言い換えるならば、研究する側が研究フィールドを外から観察し、ある変数が加えられたときにフィールド内でどのような変化が起こるのかという視点で分析を行わないということである。さらに研究する側は、入り込むだけでなく、研究される側（生徒）に直接働きかけ

ることも行うという研究手法を採用する*6。

以上の方法を用いて、限られた条件のもとで「政治・経済」の「・」に関する考察をすすめていく。

3. 研究の経過

3-1 「政治・経済」の「・」がもつ歴史的背景

教師と生徒が持つ「・」という記号の意味に関する追究が始まった。この両者の解釈を分析する前に、そもそも「政治・経済」という科目名の中に「・」という記号が入った歴史的背景をつかみ取る必要がある。なぜ政治的分野と経済的分野の間に「・」という記号を付けたのか。科目の名前に「・」という記号が入ることの背景には何があったのか。77名の生徒に届ける教材をイメージしながら分析を試みることにする。

科目「政治・経済」が設置されたのは1960年に告示された学習指導要領である。次の【表3】は、19世紀半ばから1960年までの科目「政治・経済」に関連する事項をまとめたものである。

【表3】「政治・経済」をめぐる歴史的事項

年代	事 項	出典元
19世紀半ば	欧米で公民教育が成立	松野1997
明治5 (1872)	欧米思想の積極的導入 上級学校に経済学を置く	松野同書
明治22 (1889)	『憲法義解』にオオミタカラとしての公民概念が登場 明治中頃に近代立憲国民としての公民概念も登場	伊藤1940
明治23 (1890)	大隈重信、尾崎行雄、竹越與三郎、浮田和民らは、国民に対する政治教育の必要を説く。	松野同書
明治26 (1893)	実業補習学校が制度化	上原2017
明治30 (1897)	「法制及経済」の構想が東京、愛媛両教育界からの提案からはじまった。内容は「現行法令及経済初歩」の二科を加えてはどうかというものであった。	松野同書
明治34 (1901)	中学校に「法制及経済」設置 全国の小学校に併設 当初は職業教育を主眼としていたが、後に公民教育が実践されるようになる。	大森・森1968 上原同書
明治42 (1909)	地方自治を中心とする政治経済教育から公民教育が発展 「公民」ということばが普及しはじめる	大森・森1968
大正11 (1922)	「法制及経済」は公民科に転換 公民教育調査委員会が設置され、公民科教授要綱の作成が開始された	松野同書 山崎2008
昭和2 (1927)	「西洋の諸国に於ては、人民が国家に対し公権を有する主体たる地位を指す語としては、特にcitizen, citoyen, staatsburegerの用語が用いられて居る。之に反して、わが国法上の用語としては、之に相当すべき『公民』という語は、唯市町村に付てのみ用いられ、国家に付ては国の公民という語は用いられない慣習を為して居る」	美濃部1927
昭和6 (1931)	「法制及経済」廃止 中学校で公民科が必修となる	上原同書 松野同書
昭和18 (1943)	公民科が廃止	松野同書
昭和23 (1948)	小学校社会科学習指導要領補説に「公民的資質」という概念が登場	文部省
昭和29 (1954)	教育二法に関して政治的中立とは何かが問われる 勝田守一が公民はcitoyenと呼称した方がいいと記述	斉藤1985 勝田1954
昭和35 (1960)	学習指導要領に科目「政治・経済」が初めて設置される	

【表3】から、多くの問いが浮かび上がってくる。はじめの問いは、19世紀半ばに「欧米で公民教育が成立」とあるが、その内容はどのようなものであったのかというものである。教育学者松野修は欧米における公民教育では「国民国家への忠誠心を高揚させる儀式」^{*8}が盛んに行われたと表現している。その後、この欧米の公民教育が日本に導入される中で「オオミタカラ」という概念が登場している。この「オオミタカラ」というのはどのようなものなのか。教育史学者斉藤利彦は当時の公民概念を「オオミタカラとしての公民」と「近代立憲国民としての公民」に分類した上で『オオミタカラとしての公民』とは、古代天皇制国家（それは基本的には奴隷制国家であった）における、天皇のみにひたすら隷属する受動的で他律的な民の謂であった^{*9}と説明している。ここまでのところで、公民という用語には複数の解釈が存在していることがわかる。それでは、この複数ある解釈はどのような構造になっているのか。教育学者上原直人は公民概念の解釈を次の3つの枠組みにして整理している。第一はオオミタカラとしての公民概念、第二は近代立憲国民としての公民概念、第三は地域社会の自治振興を支える公民概念である^{*10}。第一のオオミタカラについては前述したとおりである。第二番目の近代立憲国民としての公民概念について上原は、当時の民衆が「民権理論や国家構想を十分に理解していたわけではな」とした上で民権派が政府と国家を分離して民衆に理解させようとしたことを指摘している^{*11}。歴史学者牧原憲夫はこのことを次のように説明している。その説明は、当時の「民権派は、国家と政府を混同してはいけないと力説」し「民衆がこれまで『お上』として一体視していた政府と国家を分離することができれば、政府に反発しながらも『愛国心』をもつことはできる」という考え方を広めることで『愛国心』や『天皇』を民衆に浸透させる回路が開かれた^{*12}というものである。

そして、上原はこの3つの概念が、次のような構造を形成していると説明している。つまり“オオミタカラとしての公民概念”は“地域社会の自治振興を支える公民概念”と結びつき、“近代立憲国民としての公民概念”も同じく“地域社会の自治振興を支える公民概念”と結びついて強化が図られていく^{*13}というのである。それでは実際に子供たちにどのような公民教育が展開されてきたのか。

【表3】では、1890年代からの具体的な公民教育が示されている。松野は「法制及経済の教授は極めて低調であった。法制及経済の新設が決定された直後から、その教授については難解な専門用語の多用や、広汎な内容を短時間に教授し終えることの困難さ、適当な教科書の不足などが指摘され^{*14}ていたと分析している。法制及経済は「暗記を強要する科目」^{*15}として教えられていたようである。【表3】から、1922年に「公民科」が登場していることがわかる。どうして「法制及経済」を「公民科」に転換する必要があったのか。その理由の糸口を、当時文部書記官であった木村正義の記述から見つけた。

文部書記官木村正義は「公民教育とは國民をして社會完成の爲に政治經濟其の他社會生活に関する知識を授け徳操を涵養して実践躬行せしむるを以て目的とす」^{*16}と記述している。ここで注目したいのは「社會生活」という用語である。公民教育は、難解な用語を暗記する科目から、身近な社会生活を題材として学ぶ科目に変容してきているのではないかと推測できる。それでは実際に中学校公民科ではどのような学習が行われていたのか。

公民教育論を研究している山崎裕美は「社会問題、思想問題には、修身の徳目主義だけでも、知識中心の法制及経済だけでも対処できないと考えられ、實際生活に即した政治、経済、社会の知識の付与と、共存共栄、社会連帯、協同といった公德の養成ために、新しい教科が必要となった」^{*17}と指摘している。社会生活に即して政治的分野と経済的分野が学ばれていたのではないかと読みとることができそうだ。

それでは、山崎が指摘した「實際生活に即した政治、経済、社会の知識」はどのようなものなのか。政治的分野では明治末に「納税要件の緩和による選挙権の拡大によって、民衆にとって政治というものが徐々に身近なものになっていくとともに、選挙権を有していなくても、地方改良運動によって、地域

振興を基調とした地方自治がより身近でリアルなものとなっていった」^{*18} 内容が公民教育に組み込まれていったようである。リアルなものという表現が実際生活に即したものであると想像できる。

続いて経済的分野はどのような知識が学ばれていったのかということについて考えてみたい。明治期にどのような経済学習が行われていたのかを示す資料として鳥取県立図書館に現存している『経済要旨』がある。ここでは「刀や鋤（すき）などに最適な材料としてきわめて有用な鉄よりも、そのような実用性があまりない金や銀の方が高価で、貨幣として用いられているのはなぜか？」^{*19} という問いかけが記述されている。これは1882（明治15）年当時の小学校高等科で用いられた教科書である。鳥取県庁にある資料からこの教科書の原典を探っていくと、19世紀にアイルランドで用いられていた小学校の教科書に行き着くという^{*20}。経済学者上野格は「アイルランドで19世紀に出版され使用されていたNational School（小学校）の教科書巻四（中略）にはPolitical Economyという教科があり」^{*21} その内容を紹介している。その主な内容（Easy Lessons）は「I. Money II. Exchange III. Commerce IV. Coin V. Of Value VI. Wages VII. Rich and Poor VIII. Capital IX. Taxes」^{*22} となっている。上野は前出の教科書について「小学校教科書のPolitical EconomyもEasy Lessonsの大部分をリプリントしたものである」^{*23} として紹介している。

地域を限定したものにはなるが、この鳥取県の事例から、明治時代に展開されていた経済的分野の学習がどのようなもので、公民科の学習においてどのような位置を占めていたのかを推測することができる。第一に、原典が“Political Economy”と表現されていることから、社会のしくみを学習するために、政治的分野と経済的分野の学習をしていたことがわかる。第二に、この両分野をわけ「・」という記号が入っていないことから、両分野を異なるものとして扱っていないのではないかと推測できる。第三に“Political Economy”の主な学習内容は経済的分野のものが多いということも推測できる。

以上の三点から、この教科書を用いての学習は、経済的分野の学習を基盤にして世の中の仕組みを理解させようとする構成になっていると解釈してみてもどうか。鉄や金・銀、貨幣といった生活経験に関連する内容も含まれていることから、日常生活のことを扱った具体的な学習が展開されていたのではないかと推測できる。当時の教師及び生徒は、生活経験を含めて学習することで、PoliticalとEconomyとを「・」で分けるほど異なるものと認識していなかったのではない。

それでは、PoliticalとEconomyの間に「・」という記号が付いた「政治・経済」が学習指導要領で初めて設置された昭和35（1960）年当時、政治的分野と経済的分野の学習内容はどのようなになっていたのか。ここでは特に政治的分野に注目する必要がある。教育社会学者広田照幸は、1950～60年代には教育行政が、特定の政党を支持し、又は之に反対する政治教育その他政治的活動をしてはならないという教育基本法第八条第二項を厳しく運用してきたことを理由に「若い世代にきちんとした『政治的教養』を身につけさせる教育機会を奪ってきた」^{*24} と指摘している。

この状況から、学習指導要領（昭和35年版）における「政治・経済」の目標として示されている「日本の政治的、経済的および社会的な生活に対する客観的理解を得させるとともに、民主主義の諸原則を国家や社会の生活の各分野に実現しようとする態度とそれに必要な能力を養う」^{*25} については、前半の客観的理解が後半の態度を養う部分よりも前面に出された形で授業がすすめられたのではないかと推測できる。選挙公報を全生徒に配布し、政策を比較検討し、模擬投票を行うという実践が国内至る所で展開されている2022年の状況とは異なるものであったようである。

本研究が進められている時点（2022年度）における教育界では、2015年の選挙権年齢を18歳以上に引き下げることの内容とする「公職選挙法等の一部を改正する法律」が教室に大きな影響を及ぼしている。同法によって、教室と政治との距離が格段と近いものになった。この時の学習指導要領による「広

い視野に立って、民主主義の本質に関する理解を深めさせ、現代における政治、経済、国際関係などについて客観的に理解させるとともに、それらに関する諸課題について主体的に考察させ、公正な判断力を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる^{*26}とした「政治・経済」の目標では、「態度を育てる」という部分が「客観的に理解させる」という部分と同様に重要な位置を占めるようになってい

いる。
以上のことから、本研究フィールドにおける「政治・経済」の「・」は、1960年当時の「・」と同じ意味で捉えることはできないと判断した。ではどのように解釈すべきか。

本研究フィールドでは「政治・経済」の授業で「いかに在り、いかに生きるべきか」を考える。同時に「どのような政策を選択するのか」をテーマに政策選択する力を身につけていく。そこで前期は政治的分野の学習を行った。一人ひとりの生徒は、政治的分野の学習で得た知識と生活経験の中で得た知識とを再構成しながら新しい知識を身につけていく。そこで、後期は、この再構成された知識に経済的分野の知識を加えて再々構成をめざすのである。その構成過程では、単純な知識の上書きが行われることのないように配慮しなければならない。

つまり、政治的分野で学習してきた人間の行動の背景にはどのようなものがあるのかを、後半の経済的分野の授業で学習したいのである。なぜ過去の人々は歴史的分野で学習してきた政策を選んだのか。どうして現代の人々は今ある政策を選ぶのか。経済的分野の学習では、「どうして」、「なぜ」と問いかけてながら人間の行動について学習するのである。経済的分野の学習をすることで、政治的分野で学習してきた内容をより深く理解することができるような学習指導案を作成するのである。

以上のことから、本研究フィールドにおいては「・」を「(政治を)より一層深く理解するための(経済)学習」とすることが最適な解釈になると判断したのである。この解釈をするという行為があってはじめて、授業案を作成するための前提条件が整うことになる。

それでは、後半の経済的分野ではどのような学習をすることが求められるのか。

3-2 授業デザインの概略

限定されたフィールドにおける「政治・経済」の授業デザインを、紙面の許す範囲内で示すと次のようになる。前半の政治的分野では「契約」という用語を軸に各単元の内容を構成していった。なぜ「契約」を軸に設定したのか。「政治・経済」には様々な「契約」が登場する。前半に登場するのは「社会契約」であり、後半に登場するのは「契約自由の原則」である。生徒からみると同じ「契約」という用語だが、意味する内容は異なる。さらに本研究フィールド内にいる生徒の場合、「契約」という言葉は教科書に出てくる場面以外にも出会うことがあり、「約束すること」という意味で用いる場面が多いということも取材の結果で判明している。生活経験の中に登場する用語と、教科書に複数の意味で登場する用語とを整理しながら授業案を組み立てることで、深い理解につながることを目指した。

政治的分野の授業では、法学者芦部信善による「自然権を確実なものとするために社会契約 (social contract) を結び、政府に権力の行使を委任する」^{*27}という考え方を、生徒の生活経験と結び付けて展開した。憲法を学習する時間が多くなるが、どの授業でも「社会契約説的発想を背景に、(略) 大事な個人の天賦の権利 (自然権=人権) を、国家の根本法として、成文の法典 (憲法典) のかたちで確認するという方式がとられることとなる」^{*28}という法学者佐藤幸治の記述を生徒向けに問いかける授業を試み、実践した。

そこで迎えた経済的分野の授業では、制度説明を可能な限り抑える計画を立てた。時間の許す限り、人間の行動をテーマに授業案を設計した。その中で経済的な見方や考え方を生徒と共に考えるように心

がけたのである。具体的に取り上げた概念は、分業と交換である。社会のなかで分業と交換は上手く機能しているのか、それとも問題があるのかという視点で教科書の内容を学んでいった。授業で取り上げた考え方は、「インセンティブ」、「機会費用」、「サンクコスト」、「需要と供給」、「モラルハザード」、「逆選択」、「裁定」、「共有地の悲劇」、「比較優位」である。

どうしてこの考え方を取り上げようとしたのか。第一の理由は、教科書の抽象的な記述から脱却できるからである。上にあげた考え方は、どれも人間を登場させてストーリー仕立てにすることが可能である。ストーリーの中に出てくる知識を、一人ひとりの生徒は自分の生活経験と結びつけていく。第二の理由は、ここであげた考え方は経済学のテキストで頻繁に取り上げられているものであり、フィールド内にいる高校生に魅力的な題材を提供できると判断したからである。「機会費用」、「サンクコスト」、「需要と供給」、「共有地の悲劇」、「比較優位」は教科書や資料集で見ることのできる概念でもある。

そもそも「政治・経済」の教科書後半には人間がプレーヤーとしてほとんど登場しない。そこに、生徒の生活経験に近い人間を登場させて学び、人間の行動そのものについて学んでいくのである。この学びを前期で学習した政治的分野の知識に結びつけることで、どうして「政治」と「経済」を「・」という記号で結びつけたのかを生徒に感じ取らせることができるはずである。

3-3 生徒による「・」の解釈 ～新たな齟齬の発生～

後期における経済分野の授業が終わろうとしている時期に、あらためて77名の生徒を対象に「・」の意味を問いかけた。その結果、「政治と経済は別物である」と解釈した回答は約17.5%に減少していたことが分かった。生徒の回答は「政治のことを理解するために学ぶ経済(25.1%)」、「政治をよりよいものにするために学ぶ経済(22.9%)」、「政治的権利を守るためのために学ぶ経済(19.0%)」、「その他(15.5%)」の順に多いというおおよその傾向をつかむことができた。

この結果は、【表1】及び【表2】で示したデータと直接比較することはできない。あらゆる変数を一括管理しているのならば、数値の変化を比較することも可能である。しかし、本稿においては、他の条件について一切コントロールしていない。おおよその傾向をつかみ取るという視点で得られたデータとして見るにとどめたい。第二に、本稿では研究する側が研究される側のフィールドに入り、さらに研究される側に直接働きかけるという方法を採用している。よって、調査の過程で示される数値は、研究する側の影響を受けてしまうことが充分考えられる。ここでみたいのは、数値の変容ではなく、教師と生徒との間にみられる認識の齟齬そのものが質的にどのような方向に変容したのかということである。この視点で生徒による認識の傾向を推測すると次のようになる。

第一は、「・」の解釈について、全体の認識構造に動きが見られるということである。授業が認識を動かしているとはいいきれないが、生徒の「・」に関する解釈には動きが見られるようである。第二に「政治と経済」という解釈から「政治と何らかの関係がある経済」という枠組みで「・」を捉えようとしている生徒が増えてきているのではないかと推測できる。第三として、教師と生徒との間に別の齟齬が生まれているのではないかとということである。教師は「政治のことを理解するために学ぶ経済」というメッセージを学習内容に含ませて授業案を提供しているところであるが、この教師のメッセージを正面から受け止めた生徒は約25%であった。政治と経済は別物ではないが、教師の想定にはない両分野の関連性を構成しつつあるようだ。

4. 成果と課題

ここまでの成果をまとめると次の三点を挙げることができる。

第一は、教師と生徒の科目観を可視化できたことである。第二は、生徒の科目観の動きを見ることができたことである。第三は、教師と生徒の科目観構築に必要な枠組みについて、歴史的な分析をとおして考察することができたことである。

第一については、科目名に入っている「・」という記号をめぐって、限定されたフィールドではあるが教師と生徒の間にある認識の違いを可視化することができた。第二については、認識の齟齬を意識して授業デザインの再構築を続けていく中で、認識そのものが動き、新たな認識の齟齬が誕生しているのではないかということ考察することができた。第三については、科目名の認識を追究する中で、その科目名が抱えている歴史的部分を本研究フィールド用に分析することができた。

以上の点から、科目「政治・経済」の「・」という記号解釈を教室で可視化することが授業づくりにおいて有効であると認識した。

一方で、見えてきた課題もある。課題の第一は、「政治・経済」という科目が抱えている歴史を、より一層細分化して分析する必要がある。なぜ政治と経済なのか。どうして政治、経済の順なのか。いろいろな教室での授業構築のために、本研究の枠の中で掘り下げていかなければならない点が見えてきたということである。課題の第二は、フィールドそのものを広げて、教科教育研究として必要なデータに厚みを持たせなければならないということである。本稿が扱ったフィールドは小さなものであった。さらに、授業そのものをどのように展開していくべきかという教師と生徒の状況を優先した実践であり、研究基盤が薄いものになっている。教室から生まれた問いを、今後どのようにして教科教育研究として育てていくべきなのかという課題を背負っているのではないか。本稿が掲げている問いが「政治・経済」の授業案作成に必要な前提条件として貢献することにつながれば幸いである。以上で本稿を閉じる。

注

- *1 教育学者勝田守一は「教師は自分のことばが子どもに理解されたと思って、それを確かめずに先へ進んでいる。しかし、しばしば、教師の意味したことばの内容と子どもの理解の間にはくいちがいが起こっている」として、教師と生徒の授業像が異なることを「くいちがい」と指摘している（初出は勝田守一「認識の質と子どもの生活現実」教育科学研究会『教育 1959 年 12 月号増刊号』国土社 1959 年である。本稿は勝田守一『教育と認識』国土社 1968 年 p. 24 から引用した）。本稿で用いた「齟齬」という言葉はこの「くいちがい」と同じ方向を向いた解釈である。ここで留意したいのは、「齟齬」（くいちがい）は好ましくないものであり、教師と生徒の認識は授業により一致するものになるとは捉えていないことである。教育学者上田薫は（教師と生徒の認識に）「ずれがあるから過程がある」と受け止め「過程のずれによってどこまでも連続しつながっていく」（初出は上田薫「ずれと動的調和」信濃教育会『信濃教育』誌 1967 年である。本稿は上田薫『ずれによる創造』黎明書房 1973 年 p. 351 から引用した）と捉えている。本稿で問題にしたいのは「齟齬」の解消ではなく、新しい「齟齬」を教師と生徒がどのように構成していくのかということである。
- *2 平成 30 年 3 月告示の学習指導要領における各教科に属する科目では「政治・経済」に加えて外国語科の「論理・表現Ⅰ」、「論理・表現Ⅱ」、「論理・表現Ⅲ」が「・」という記号を持つ科目として加わった。
- *3 サムエルソン著 都留重人訳『経済学上 [原書第 11 版]』1981 年岩波書店 p. 10
- *4 経済学者中島隆信は「どんな社会現象も最終的には人間がかかわっている。それならば、背後に人間を突き動かす動機が存在しているはずである。経済学は、その動機の部分を突き詰めることによって、『なぜ?』にたいする真の答えを見出そうとするのである」と指摘している。政治的分野においても「人間を突き動かす動機」について学習している。両分野は前提条件が異なるが、人間の行動を追究する学びなのである。（中島隆信『これも経済学だ!』ちくま新書 2006 年 p. 8）
- *5 2021 年度に卒業した生徒は 179 名であり、進路の内訳は私立大学進学者 26 名、私立短大進学者 8 名、専門学校進学者 68 名、職業能力開発校等進学者 2 名、民間企業就職者 46 名、進学準備 3 名、その他 26 名であった。
- *6 社会心理学者杉万俊夫は、科学を自然科学と人間科学とに分け、次のように説明している。自然科学は「研究対象と研究者を一線で画し、一線の向こうに据えた研究対象のあるがままの姿を、一線のこちら側から観察するという研究スタンス」をとるものであり、人間科学は、研究対象と研究者という「分離することが不可能であることを前提に、両者による協同的实践を展開し、両者が協同でメッセージを発信する研究スタンス」をとる。本稿は教師と生徒の両者で構成する教室を対象に考察をすすめている点から人間科学のアプローチを採用することが許されるのではないかと判断している。杉万俊夫「質的方法の先鋭化とアクション・リサーチ」心理学評論刊行会『心理学評論 49 巻 3 号』2006 年 p. 551

- *7 【表3】は次の文献をもとに作成した。
- ・松野修『近代日本の公民教育』名古屋大学出版会 1997年
 - ・上原直人『近代日本公民教育思想と社会教育』大学教育出版 2017年
 - ・伊藤博文著 宮沢俊義校註『憲法義解』岩波書店 1940年
 - ・大森照夫 森秀夫「わが国における公民科成立の過程と成立後の展開」『東京学芸大学紀要第20集第3部門社会科学』1968年
 - ・山崎裕美「1920年代における文部省の公民教育論」首都大学東京法学会『法学会雑誌第49巻第1号』首都大学東京都市教養学部法学系 2008年
 - ・美濃部達吉著『逐条憲法精義』、有斐閣、昭和2。国立国会図書館デジタルコレクション <https://dl.ndl.go.jp/pid/1280004>(参照 2022-12-28)
 - ・斉藤利彦「日本公民教育の歴史と構造(その一) 一序論・第一章」学習院大学文学部研究年報第32輯 1985年
 - ・勝田守一「公民教育」『教育学事典』1954年平凡社勝田守一『勝田守一著作集第1巻戦後教育と社会科』国土社 1997p. 117
- *8 松野同書 p. 2
- *9 斉藤同書 p. 277 斉藤は同書で「この「おほみたから」には二つの面があると解釈している。それは「第一に、『編子の民』であり、天皇制国家による徴兵、徴税の対象者として『居住地で人身ごとに把握』される直接生産者たる『公戸の百姓』を指すものであった。したがって第二に、それは決定された統一的税を負担する『調庸の民』であり『人夫』であった」と説明している。
- *10 上原同書 pp. 54-55
- *11 上原同書 p. 52
- *12 牧原憲夫『民権と憲法 シリーズ日本近代史』岩波書店 2006年 p. 28
- *13 上原同書 p. 55
- *14 松野同書 p. 187
- *15 松野同書 p. 175
- *16 木村正義著『公民教育』、富山房、大正14. p. 74 国立国会図書館デジタルコレクション <https://dl.ndl.go.jp/pid/939581> 最終閲覧日 2022-12-29
- *17 山崎同書 p. 390
- *18 上原同書 p. 55
- *19 鳥取県庁ホームページ <https://www.pref.tottori.lg.jp/item/655457.htm> 最終閲覧日 2022/12/30
- *20 前掲鳥取県庁ホームページより
- *21 上野 格「明治二年の経済学教科書(英文) 一松川説・堀説への補記」一橋大学社会科学古典資料センター『一橋大学社会科学古典資料センター年報18』1998年 p. 7
- *22 上野同書 pp. 8-9
- *23 上野同書 p. 9
- *24 初出は広田照幸「学校は政治教育をタブー視するな」『週刊エコノミスト』第83巻第64号毎日新聞社 2005年11月22日号である。本稿は広田照幸『格差・秩序不安と教育』世羅書房 2009年 p. 300から引用した。
- *25 高等学校学習指導要領(昭和35年10月施行) 文部省 <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s35h/chap2-2.htm> 最終閲覧日 2022年12月1日
- *26 「高等学校学習指導要領解説公民編平成21年12月(平成26年1月一部改訂)」文部科学省 p. 41
- *27 芦部信善著 高橋和之補訂『憲法第五版』岩波書店 2011年 p. 6
- *28 佐藤幸治『日本国憲法論』成文堂 2011年 p. 6