

[原著論文]

生涯の生活設計の観点に基づく教育課程編成に関する一考察 ——「18歳成年」に求められる資質・能力の明確化を通して——

樋口雅夫

要 約

2022年度より成年年齢が満18歳以上に引き下げられたことに伴い、高校3年時に成年に達することとなった。それに伴い、初等中等教育段階において、生涯の生活設計を構想するために必要な資質・能力を学校全体で育成することが求められている。とりわけ、公民科の必修修科目「公共」はその中核を担うことが期待されている。本稿では以下の3点について明らかにされた。第一に、「公共」は、基本的には社会レベルのウェルビーイングを高めることのできる公民を育成する科目であるが、同時に個人レベルのウェルビーイングをも高めることに向けて自らをエンゲージメントできる生徒を育成できる科目であることである。第二に、社会レベルのウェルビーイングと個人レベルのウェルビーイングを一体のものとして捉えることで、カリキュラム・オーバーロードという状況にあっても、社会的要請に応えるべく教科等横断的な教育課程編成及び学習指導を円滑に進めることが可能になることである。第三に、児童生徒の側からの要請、即ち「何ができるようになりたいか」、「何を学びたいか」という視点を併せ持つておくことが必要であることである。

キーワード：カリキュラム・オーバーロード、エージェンシー、「公共」、ウェルビーイング、生涯の生活設計

I 問題の所在

2016年12月に中央教育審議会より文部科学大臣に手交された「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訂及び必要な方策等について（答申）」を踏まえて改訂された幼稚園教育要領並びに小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領（以後、現行学習指導要領と示す。）では、学校教育法第30条2項に規定された学力の3要素と各教科等の目標を整合させることに重きが置かれている¹⁾。そのため、現行学習指導要領は、各教科等の学習を通して「何ができるようになるか」を単に方向目標として示すだけでなく、その目標を達成するために「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」を明確にするとともに、「何が身に付いたか」を総括的に評価するところまでを見通した構造に改訂されたと考え

られる。その後、2018年度より幼稚園、2020年度より小学校、2021年度より中学校において全面実施され、2022年度より年次進行で実施されている高等学校を加え、2024年度にほぼ完成年度を迎える。

一方で、従前より科学・学問の成果を系統的に習得させることを目指す、即ち「何を学ばせるか」に重きを置いたコンテンツ・ベースの教科学習から、「何ができるようになるか、そのために何を学ばせるか」に重きを置いたコンピテンシー・ベースの教科学習に180度転換された訳ではないことから²⁾、教育基本法改正に伴う伝統文化教育充実への要請³⁾、東日本大震災後の防災教育充実への要請⁴⁾、選挙権年齢の満18歳への引下げに伴う主権者教育充実への要請⁵⁾、成年年齢の満18歳への引下げに伴う消費者教育、金融経済教育及び法教育充実への要請⁶⁾など、学習内容過多に陥るカリキュラム・オーバーロードへの懸念が生じている⁷⁾。

この懸念の解消に資するべく、文部科学省は小・中学校の「学習指導要領解説 総則編」において「現代的な諸課題に対する教科等横断的な教育内容」として、伝統や文化に関する教育、主権者に関する教育、消費者に関する教育、法に関する教育、知的財産に関する教育、郷土や地域に関する教育、海洋に関する教育、環境に関する教育、放射線に関する教育、生命の尊重に関する教育、心身の健康の保持促進に関する教育、食に関する教育、防災を含む安全に関する教育という13種の現代的な諸課題に関する教育（以後、〇〇教育と示す。）を挙げ、それぞれについて現行学習指導要領に示す各教科等の内容のうち関連が深いものを一覧表にまとめることで、「カリキュラム・マネジメントの参考として」各学校での活用を促している⁸⁾。これは、教科教育の専門家以外の様々な関係者、関係諸機関から、学校教育において取り扱うことが要請されている〇〇教育のコンテンツが、どの教科等に、またどの学校種・学年に位置付くのかということについて総覧することを通して、各学校において〇〇教育の全体計画を個々に作成することなく教科等横断的な取扱いが可能となるように示されたものと捉えられよう。とはいえ、科学・学問の成果を系統的に習得させることを目指す教科学習に軸足を置く多くの教師にとって、自身が担当する教科の内容から縁遠い〇〇教育を実施するためにカリキュラム・マネジメントに取り組むことは、過重負担以外の何物でもない。

本稿では、数多ある〇〇教育のうちから成年年齢の満18歳への引下げに関する教育に焦点化し、教科等横断的な教育課程編成及び学習指導に関する言説を整理するとともに、コンテンツ・ベースの教科学習とコンピテンシー・ベースの教科学習の併存に向け、高等学校公民科の必修教科目「公共」を事例に、生涯の生活設計の観点を教科等の目標、内容、方法に取り入れることの効果と課題を明らかにする。

Ⅱ 教科等横断的な教育課程編成及び学習指導を巡る先行研究

1. カリキュラム・オーバーロードに着目した言説

カリキュラム・オーバーロードとは、合田(2023)によると、教育活動において教育内容が多すぎ、授業においてこなさきれない(オーバーロード〔過積載〕)と認識されている状態を指し、その背景として次の4点が挙げられるとする⁹⁾。

- 1 学術研究の進展や社会の複雑化に伴う教育内容の必然的な増加
- 2 学習指導要領改訂において教育内容を増やすことは比較的容易であるものの、重点化することは難しく、何をどのように重点化するかの考え方が必要であること
- 3 我が国の教科書は学習指導要領に定める内容事項について極めて精緻かつ網羅的に編集されており、入試の在り方と相俟って教育界においても社会においても教科書の内容を授業において全て扱うことが前提とされているため、学習指導要領総則に明記されている単元のまとまりを見通して特定の内容に思い切って重点を置いて指導したり、指導の順序を組み替えたりするといった創意工夫が行い難い状況にあること
- 4 生成AIなどのテクノロジーの飛躍的進化のなかで、情報を検証し、問いを立てる力、身体性に基づく思考や対話のなかから知性を見出す力がますます重要になっており、子どもたち自らが問題意識をもって知識を理解したり思考したりするための個別性の高い教育が不可欠になっているにもかかわらず、そのような学びは現在の教育内容を授業で全て指導することとは両立しないとの指摘があること

カリキュラム・オーバーロードについては、学校や教師が教科等横断的な教育課程編成を行ったり、児童生徒が各教科等で学習したことを関連させて理解、考察したりすることによって一定程度の改善は見込まれるであろう。しかしながら、この問題を抜本的に解消するには、成年年齢に達する18歳までに身に付けることが求められる資質・能力を再構造化し、現存する教科を廃止するとともに、加藤(2019)が言うところの「超教科(トランスサブジェクト)」を複数新設するという方策に頼るしかないのではないだろうか¹⁰⁾。

また、2021年1月の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』(以後、2021年答申と示す。)によると、総合的な探究の時間や理数探究などが実施される高等学校教育のみならず、小学校教育の段階からSTEAM教育を充実させることで、現行学習指導要領の趣旨を踏まえつつ、学習の基盤となる資質・能力や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成することが可能になる旨が、下記の通り述べられている¹¹⁾。

STEAM教育は、「社会に開かれた教育課程」の理念の下、産業界等と連携し、各教科

等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていく高度な内容となるものであることから、高等学校における教科等横断的な学習の中で重点的に取り組むべきものであるが、その土台として、幼児期からのものづくり体験や科学的な体験の充実、小学校、中学校での各教科等や総合的な学習の時間における教科等横断的な学習や探究的な学習、プログラミング教育などの充実に努めることも重要である。さらに、小学校、中学校においても、児童生徒の学習の状況によっては教科等横断的な学習の中でSTEAM教育に取り組むことも考えられる。その際、発達の段階に応じて、児童生徒の興味・関心等を生かし、教師が一人一人に応じた学習活動を課すことで、児童生徒自身が主体的に学習テーマや探究方法等を設定することが重要である。

上記引用した2021年答申は、学習指導要領の改訂に直接的に繋がる答申ではない。首相官邸に設置（2013年1月閣議決定）された教育再生実行会議の第11次提言（2019）で「少子高齢化、就業構造の変化、グローバル化、AIやIoTなどの技術革新の急速な進展によるSociety5.0の到来など、高等学校を取り巻く状況は激変」する中で、「これからの高等学校においては、生徒一人一人が能動的に学ぶ姿勢を身につけさせるとともに、文理両方をバランスよく学ぶこと等を通じ、Society5.0をたくましく生きる力を育成」するために「新時代に対応した高等学校改革」が必要である、と示されたことを受け、中央教育審議会において審議、取りまとめられたものである。そのため、2021年答申で充実が求められたSTEAM教育は、新たに公文書に登場した〇〇教育の一つであり、現状では、カリキュラム・オーバーロード加速の一端を担っていると捉えざるを得ない。

2. エージェンシーに着目した言説

エージェンシーは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力 (the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」(OECD, 2019)として定義されている¹²⁾。白井(2020)は、ここで言うエージェンシーは、必ずしも社会学や心理学などの特定の学問分野に依拠するのではなく、より広い意味の概念として位置付けられていると述べた上で、下記の通りエージェンシーに内包される能力を挙げている¹³⁾。

エージェンシーは多様な能力の集合であり、例えば、「結果を予測すること（目標を設定すること）」、「自らの目標達成に向けて計画すること」、「自分が使える能力や機会を評価・振り返ること、自分をモニタリングすること」、「逆境を克服すること」などが含まれる。(中略) また、エージェンシーの概念においては「責任 (responsibility)」の意識が重視されている。すなわち、生徒が、自ら目標を設定して、それを実現することは大切であるが、そのことは、単に自分たちの欲求を実現することではない。生徒が、その属する社会に対

して責任を負うこと、また、そのことを自覚していることが、エージェンシー概念の基盤にある。そのためには、自らの目的や行動が、社会に対してどのように受け止められるのかを考えたり、振り返ったりすることが必要になる。すなわち、「目的意識をもち、自らを振り返ることができる責任あるエージェントにならなければならない」(OECD, 2017)のである。

エージェンシーは、OECDによるEducation2030プロジェクトの枠組みの中で概念規定がなされていったものであり、経験主義の立場から系統主義の立場を批判するといった単純なものではない。その意味で、エージェンシーの育成を総括的な目標に掲げることで、科学・学問の成果を系統的に習得させることを目指す教育と、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を目指す教育を併存させられる可能性が見えてくると考えられる。

また、エージェンシーという概念は日本の教育に本来含まれていたものであり、新奇なものではないと考えられる¹⁴⁾。例えば、教育基本法には、教育の目標を規定した以下の条文がある。

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。(中略)

三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。(後略)

白井(2020)は、エージェンシーと教育基本法第2条3項後段の親和性に着目し、以下のように述べている。

ここで注目したいのが、特に後段の表現である。「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し」と書かれているが、これはエージェンシーの理念に重なるものである。すなわち、エージェンシーは、主体的に社会の形成に参画していくことを意味するが、それは単に自分が希望するからということだけでなく、それぞれが属する社会における自らの役割や責任を認識したうえで、一人一人が主体的に行動していくことが含意されているからである。

日本においては、「公共の精神」という概念が何を意味するのかということについては、教育基本法改正時の国会での論戦が典型であるが、政治性・党派性を帯びた議論に終始し、法令上の解釈はともかくとして、学校教育の目標に明文として掲げるほどには人口に膾炙していない。しかし、持続可能な社会を形成するために、これからの時代を生きる児童生徒に対して主体的に社会に参画していく態度を育成することの重要性については、教育界のみならず学界、政界、社会一般において一定程度の共通認識はなされていると考えられることから、エージェ

ンシーという概念を表看板に掲げて各学校における教科等横断的な教育課程編成に取り組むことで、科学・学問の成果を系統的に習得させることを目指す教育と、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を目指す教育を併存させられる可能性が見えてくると考えられる。

近年の教科教育学の授業開発・実践研究の領域では、エージェンシーの育成を目指す先行研究に井上(2022)の論考がある¹⁵⁾。井上は、小学校第4学年社会科の単元「防災の備えは、これで大丈夫!？」を開発し、外部連携を通して教室内で閉じることのない授業実践と、事後のアンケート調査により児童へのエージェンシー育成が実現しているかどうかを見取る研究を行った。その成果として、外部人材と児童の「社会を創造するための議論」を促す指導が有効であることを明らかにしている。ただし、学習指導要領に規定された小学校社会科第4学年の目標とエージェンシー育成という目標がどのように関わっているのか、或いは関わっていないのかといった点には触れられておらず、カリキュラム・オーバーロードの解消や教科等横断的な教育課程編成及び学習指導の在り方への示唆が得られるまでには至っていない。

また、エージェンシーではないものの、「人間性の育成」を目標に掲げた学校主体のカリキュラム開発の可能性に論究した先行研究に、西野(2021)の論考がある¹⁶⁾。西野は、「認知と情意の関係が分断から相補的なものへと変化するなか、学校カリキュラムには、これらの資質・能力をいかに関連づけて育成するかが問われるようになってきている」と述べた上で、「人間性の育成という課題が教育課程全体で共有された今、その枠組みを整理し、新たな教育課程編成の可能性も視野に人間性育成の在り方を検討することが要請されている」と論究している。そして、現行学習指導要領に拠らない教育課程の編成実施が認められている研究開発学校制度を活用して2008年度以降に行われた学校主体の教育課程編成の33事例を分析し、「国が枠組みや内容を定めるのではなく、多様な選択肢に開かれたカリキュラム編成を一般の学校で可能にする制度の充実が求められているといえよう」と総括している。西野の論考と軌を一にして、合田(2023)も「2027年目処の次期学習指導要領改訂においては教科の本質等を踏まえた教育内容の重点化、教育課程編成の弾力化が必要」と述べており、文部科学省及び国立教育政策研究所の行政官、研究官レベルでは、エージェンシーなのか、人間性育成なのかはともかく、より一層のコンピテンシー・ベースの教育課程編成への志向性を窺うことができる¹⁷⁾。ただし、西野の論考においては、生き方や人間性の育成に関するカリキュラム開発の原理を構築することを目指していた関係上、児童生徒の側からの要請には触れられていない。そこで、次節では本稿の主題である成年年齢の満18歳への引下げに関する教育に焦点化し、論を進めたい。

3. 児童生徒の側からの要請に着目した言説

民法の改正により、2022年4月より、成年年齢が満20歳以上から満18歳以上に引き下げられた。それに伴い、高校3年生の学級では「18歳の成年」と「17歳以下の未成年」が混在する

こととなった。高校3年生を含む、新たに成年となる18歳及び19歳の若年者は、従前は行使可能であった未成年者取消権を喪失し、社会生活上の経験が不足している20歳代初めで多く見られていた消費者被害が、今後、18歳及び19歳の年齢層にも拡大することが強く懸念されている¹⁸⁾。

この懸念に対応し、消費者庁、文部科学省、法務省、金融庁が連携し、2018年に「若年者への消費者教育の推進に関する4省庁関係局長連絡会議」を開催し、2018年度から2020年度の3年間を集中強化期間とする「若年者への消費者教育の推進に関するアクションプログラム」を作成すると共に取組を推進してきた。例えば、全国の高等学校に対して消費者庁が作成した副教材「社会への扉」を活用した授業を実施するよう要請し、その実施率を都道府県、学科等別に調査・公表するなどの取組であった。また、国会での民法改正の審議時期と高等学校学習指導要領の改訂時期とが重なっていたことから、消費者教育の中核を担う教科・科目として、家庭科の選択必修科目である「家庭基礎」及び「家庭総合」、公民科の必修科目である「公共」については生徒が満18歳になる前の高校1年生・2年生のうちに学習を終えるように学習指導要領本文で規定されている。他の〇〇教育と同様に、ここまでの取組は閣議決定をはじめとする多様な社会的要請に基づくものであり、生徒の側の学習動機が考慮されたものとは言えない。

そこで、庄司ら(2023)は、2021年度に「高校生の消費生活と生活設計に関する調査」を実施し、成年年齢引下げに対する意識や考え方を基にして高校生を4つのタイプ(「A ポジティブ群」, 「B ネガティブ群」, 「C 混合群」, 「D 無関心群」)に分け、そのタイプごとに消費生活と生活設計に関する調査結果の差異を分析することで、これからの消費者教育の内容及び手法(指導方法)の在り方を考察することを旨とした¹⁹⁾。

本調査においては、思い描くことのできる将来について一元配置分散分析を行った結果、「A ポジティブ群」, 「C 混合群」がより先の将来について思い描くことができる割合が高く、「B ネガティブ群」, 「D 無関心群」は、全く想像できないとする割合が他と比べて有意に高い傾向にあることが明らかになった。また、契約の基礎知識、消費の基礎知識、成年年齢引下げ、悪質商法の被害と対処法の4項目から成る消費生活や生活設計(ライフプラン)に関する学習経験があるとの回答が最も多かったのは「C 混合群」であり、次点が「B ネガティブ群」であった。この結果について、庄司らは「『B ネガティブ群』については、プレッシャーや面倒に加えて、騙されてしまう不安をもつ高校生である。特に『悪質商法の被害と対処法』については、学校や家庭で『未成年者取消権』が使えないことや騙されることによる大変さが強調されがちな指導も影響していると推察する」と述べ、J.リーブ(2022)の論考²⁰⁾を引用しつつ、以下の通り考察している²¹⁾。

J.リーブは、(中略)課題に没頭して取り組む心理状態を「エンゲージメント(engagement)」と言い、具体的には、①行動的エンゲージメント(どの程度、課題に注意を向け

努力し粘り強く取り組んでいるか) ②感情的エンゲージメント (どの程度, 興味や楽しさといったポジティブな感情を伴って取り組んでいるか) ③認知的エンゲージメント (ものごとを深く理解しようとする, ハイレベルな技能を身につけようという意図を持ち, 自分の活動を計画し, モニターし, 自己評価する問題解決プロセスに取り組んでいるか) の三側面からエンゲージメント (意欲的な姿) と非エンゲージメント (意欲的でない姿) に整理している。(中略) つまり, ネガティブな情報のみで消費者被害や対策を学ぶのではなくポジティブな感情や行動を持たせる視点から消費生活や生活設計を考える消費者教育を再考する必要がある。

以上の論考から, 成年年齢の満18歳への引下げへの対応という社会的要請に応えつつ, 同時に高校生のエンゲージメントを高めることができるような教育内容, 教育方法の工夫改善が不断に行われる必要があることに気付かされる。しかしながら, ここにおいてもなお, 教科等横断的な教育課程編成を阻害する要因として, 学習指導要領で規定されており学校や地域, 生徒の実態等に応じて変更することが叶わない教科目標と, ○○教育において育成を目指す資質・能力との齟齬に言及せざるを得ない。この隘路から抜け出すために, 次章では, 科学・学問の成果が教科名及び科目名となっていない, 高等学校公民科の必修修科目「公共」における○○教育の取扱いを取り上げ, さらに論を進めたい。

Ⅲ 高等学校公民科の必修修科目「公共」

1. 「公共」が公民科に新設された経緯

2014年11月, 文部科学大臣より中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」(以後, 2014年諮問と示す。)がなされた。この諮問を受けて, 中央教育審議会では新しい時代にふさわしい学習指導要領の在り方について初等中等教育分科会教育課程部会に設置された教育課程企画特別部会において審議が開始されたのであるが, その審議事項の一つが高等学校における「今後, 国民投票の投票権年齢が満18歳以上となることや, 選挙権年齢についても同様の引下げが検討されるなど, 満18歳をもって『大人』として扱おうとする議論がなされていることも踏まえ, 国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や, 主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を, 実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」(2014年諮問より)についてであった²²⁾。

ここで言う「新たな科目等」とは, 後に公民科の必修修科目として新設されることになる「公共」のことであるが, 2015年1月に教育課程企画特別部会の第1回会議が開催された際には, 教科として, または科目として, 或いは総合的な学習の時間, 特別活動などと同様の, いわゆる領域として新設されるのかどうかも定まっていなかった。その後会議を重ねる中で, 「①国

家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、②主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」(2014年諮問より。丸数字は筆者付記)のうち、①は「国家及び社会の責任ある形成者となるため」とあることから家庭科よりは公民科の教科目標に近く公民科に科目として新設することが妥当ではないか、との見通しが得られていった。しかし一方で、②は「実践的に身に付ける」とあることから公民科よりは家庭科や特別活動における学習活動の在り方に近く、これらの論点が整理された上で公民科に科目「公共」として位置付けられる方向で議論が取りまとめられるには、1年以上の時間を要したのである。

2016年5月の第16回会議において、文部科学省初等中等教育局教育課程課の大杉住子教育課程企画室長は、科目「公共(仮称)」を公民科に新設するとの検討素案を提示し、以下のように説明した²³⁾。

公民科目の今後の在り方について、検討素案ということでまとめさせていただいておりますが14ページになります。一番左側にございますように、課題と致しましては、やはり積極的に社会参画する意欲が国際的に見て低いということとか、現代社会の諸課題等について概念の理解、それから、情報活用能力、自己の生き方に結び付けて考える力に課題があるということとか、授業が課題解決的に行われていないということとか、それから、キャリア教育につきましては、高校において中核となる時間の設置が必要ではないかというような中教審の答申も頂いているところでございます。

これらを踏まえまして、今後、資質・能力と致しまして、立場によって意見の異なる様々な課題につきまして、その背景にある考え方を踏まえてより良い課題解決の在り方を協働的に考察し、公正に判断、合意形成する力とか、様々な課題を捉え、考察するための基準となる概念や理論を習得する力とか、公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度とか、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とか、こういった資質・能力を培っている公民科目が必要ではないかということでございます。(中略)

下の緑色は、新科目をイメージしたときに、大まかこういったような柱立てと内容が考えられるのではないかとということでございます。

また、こういった授業を展開していくに当たりましては、15ページにございますような、学校外部の専門性を有する人材の活用とか、授業で活用可能な教材等の充実ということをしつかりと図っていくということが重要でございます。16ページ以降にありますような様々な、例えば研究開発学校における新教科「公共」の取組、それから、17ページにありますような、シティズンシップ教育に関する取組、それから、19ページには、東京都の高校で実施されております「人間と社会」でございますけれども、こういった取組も参考にしながら組み立てていくことが必要ではないかと考えておる次第でございます。

現行（2009年版）高等学校学習指導要領公民科の目標は、「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。」というものであった。特に後段の「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」ことについては、1989年に公民科が新設されて以来不易の目標であり、資質・能力育成を表看板に掲げる「公共」との親和性が、他の教科・科目及び領域の比ではなかったことが、公民科に「公共」を新設する決め手となったのではないかと考えられる。

そもそも公民科は、教科名からして地理歴史科、数学科などのように学問領域が基盤になる教科ではなく、よき公民²⁴⁾を育成することを目指す教科であり、公民科の教育内容として内包されている倫理学、政治学、法学、経済学、社会学、心理学等の科学・学問の成果を系統的に習得させ、継承させること自体には重きを置いていない教科である²⁵⁾。「公共」も同様に、公共政策学という学問領域²⁶⁾を基盤とするものではなく、公共的な空間においてより善く生きるとともによりよい社会を形成していく存在へと自らを成長させていくことが目指されている。その意味で、科目「公共」が公民科に新設されたことは、コンピテンシー・ベースの教育課程編成を進める上で、必然であったと言える。

2. 「公共」の目標と内容・方法

1) 「公共」の目標

「公共」の目標は、次に示す通りであり、柱書部分と、資質・能力の「三つの柱」に即した規定となっている。

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。

- (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。
- (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。
- (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、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。

「公共」は、(1)～(3)の目標の実現を通して、「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」の育成を究極のねらいとしている。

なお、目標の柱書部分に示された「公民としての資質・能力」とは、小・中学校社会科の目標に一貫した表現である「公民としての資質・能力の基礎」の上に乗って育成されるもの、とされている。また、これまで累次の「高等学校学習指導要領解説 公民編」で「公民としての資質」として説明してきた、「現代の社会について探究しようとする意欲や態度、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として、社会についての広く深い理解力と健全な批判力とによって政治的教養を高めるとともに物心両面にわたる豊かな社会生活を築こうとする自主的な精神、真理と平和を希求する人間としての在り方生き方についての自覚、個人の尊厳を重んじ各人の個性を尊重しつつ自己の人格の完成に向かおうとする実践的意欲」や、「これらの上に乗って、広く、自らの個性を伸長、発揮しつつ文化と福祉の向上、発展に貢献する能力と、平和で民主的な社会の実現、推進に向けて主体的に参加、協力する態度」などは、「平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な資質・能力」であると考えられることから、「公民としての資質・能力」に引き継がれている、と説明されている²⁷⁾。とりわけ、「物心両面にわたる豊かな社会生活を築こうとする自主的な精神」との資質・能力は、前掲のエージェンシーの理念を個人の社会生活の側から具現化するものと捉えられよう。そのため、「公共」の目標を改訂することなく、例えば「生涯の生活設計」といった、これまで公民科では縁遠いとされてきた観点に着目した単元指導計画を作成・実施していくことも、実は可能であったということに気付かされる。

2) 「公共」の内容・方法

「公共」は、小・中学校社会科などで育んだ資質・能力を用いるとともに、現実社会の諸課題の解決に向け、自己と社会との関わりを踏まえ、社会に参画する主体として自立することや、他者と協働してよりよい社会を形成することなどについて考察する必修科目として設定されている²⁸⁾。こうした科目固有の性格を明確にするために、3つの大項目「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」及び「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」で内容が構成されている。

(1) 「A 公共の扉」

「A 公共の扉」は、「社会に参画する自立した主体とは、孤立して生きるのではなく、地域社会などの様々な集団の一員として生き、他者との協働により当事者として国家・社会などの

公共的な空間を作る存在であることを学ぶとともに、古今東西の先人の取組、知恵などを踏まえ、社会に参画する際の選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論などや、公共的な空間における基本的原理を理解し、大項目B及びCの学習につなげることを主なねらいとしている²⁹⁾。

具体的内容として、人間は個人として相互に尊重されるべき存在、対話を通して互いの様々な立場を理解し高め合うことのできる社会的な存在であり、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」や、「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」を用いて、行為者自身の人間としての在り方生き方を探求するとともに、「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、公共的な空間における基本的原理について理解させることとされている。その際、思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を取り入れることが求められていることも、「公共」の特徴である³⁰⁾。

(2) 「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」

「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」は、次に示す、現実社会の諸課題に関わる13の事柄や課題（以後、主題と示す。）を設定し、「A 公共の扉」で身に付けた選択・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などを活用して、他者と協働しながら主題を追究したり解決したりする学習活動を行うことが求められている³¹⁾。「公共」に限ったことではないが、現行学習指導要領では、従前は学習指導要領本文に示すことに抑制的であった学習活動の在り方についても総論的に規定されていることに留意が

表1 「公共」で取り扱うことが求められる13の主題

<主として法に関わる事項>

- 主題① 法や規範の意義及び役割
- 主題② 多様な契約及び消費者の権利と責任
- 主題③ 司法参加の意義

<主として政治に関わる事項>

- 主題④ 政治参加と公正な世論の形成、地方自治
- 主題⑤ 国家主権、領土（領海、領空を含む。）
- 主題⑥ 我が国の安全保障と防衛
- 主題⑦ 国際貢献を含む国際社会における我が国の役割

<主として経済に関わる事項>

- 主題⑧ 職業選択
- 主題⑨ 雇用と労働問題
- 主題⑩ 財政及び租税の役割、少子高齢社会における社会保障の充実・安定化
- 主題⑪ 市場経済の機能と限界
- 主題⑫ 金融の働き
- 主題⑬ 経済のグローバル化と相互依存関係の深まり（国際社会における貧困や格差の問題を含む。）

(出典) 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編」pp.50-73.から筆者作成)

必要である。

表1に示した13の主題については、2単位（70時間）の「公共」の中で全て取り扱うこととされている。現実社会の諸課題に関わる13の主題それぞれに学習課題を設定し、これを基に「生徒の学習意欲を高める具体的な問いを立て、協働して主題を追究したり解決したりすることを通して、自立した主体としてよりよい社会の形成に参画するために必要な知識及び技能を習得できるようにするという観点から、生徒の日常の社会生活と関連付けながら具体的な事柄を取り上げること」が求められているのである³²⁾。

公民としての資質・能力育成を総括的な目標とするのであれば、掲げた13の主題を全て取り扱う必要はないのではないかと、とも考えられるのだが³³⁾、個々の主題を見ていくと、確かにこれからの社会を生き抜いていく生徒たちに考察、構想させたい現実社会の諸課題ばかりである。そのため、学習指導要領では「設定する主題については、生徒の理解のしやすさに応じ、学習意欲を喚起することができるよう創意工夫した適切な順序で指導すること」³⁴⁾と示して生徒のエンゲージメントを高めるよう教師に促している。また、国立教育政策研究所は、複数の主題を同時に取り扱うことのできる小単元の指導計画を例示し、指導に要する授業時数を縮減して効率的に授業を実施する、即ち個々の教師による科目内容の再構成が禁じられている訳ではないことを示す参考資料を公表している³⁵⁾。これらのことから、現場の一人一人の教師にはカリキュラム・ユーザーのみならずカリキュラム・メーカーとしての役割が期待されていることが分かる。

（3）「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」

「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」は、「公共」のまとめとして、「持続可能な地域、国家・社会、及び国際社会づくりに向けた役割を担う、公共の精神をもった自立した主体となることに向けて、共に生きる社会を築くという観点から課題を見いだし、社会的な見方・考え方を総合的に働かせ、現代の諸課題を探究する活動を通して、その課題の解決に向けて事実を基に協働して考察、構想し、妥当性や効果、実現可能性などを指標にして、論拠を基に自分の考えを説明、論述できるようにすること」を主なねらいとしている³⁶⁾。

そして、このような探究学習を通して現代の諸課題について多面的・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、社会的事実等を判断する力などを身に付けることが目指されているのである。その際、「公共」の全ての学習に通底することではあるが、主体的に社会に関わろうとする態度がどの程度まで育成されたのか、目標に準拠した評価規準を設定しておき、総括的、かつ形式的に評価することも求められている³⁷⁾。

IV 教育課程編成の基盤に位置付く個人レベルのウェルビーイング

1. 科目「公共」の目標実現の鍵となる個人レベルのウェルビーイング

ウェルビーイング (Well-being) とは、内田 (2023) によると、身体的・精神的・社会的により状態にあることを言い、短期的な快樂・幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含むものであるとする³⁸⁾。また、白井 (2020) は、現在の OECD のミッションは、単に経済的成長を目指して GDP などの経済指標を高めることだけではなく、究極的に人々が心身共に幸せな状態(ウェルビーイング)を作り出すことに移行しているのである、と述べている。これは、社会レベルのウェルビーイングと個人レベルのウェルビーイングは截然と分かれたるものではなく、以下の通りの往還関係にあることを述べたものと言えよう³⁹⁾。

OECD が開発した「より良い生活のための指標 (Your Better Life Index)」で (中略)、OECD 事務総長のアンヘル・グリアは、「以前から、世界中の人が GDP を超えた (指標) を求めている。この指標は、そのために作られたものであり、『より良い暮らしのための、より良い政策』を進めていくうえで、大きなポテンシャルをもっている」と語っている。

そこでは、個人レベルの 11 の指標として、「健康状態、ワークライフバランス、教育とスキル、社会とのつながり、市民参加とガバナンス、環境の質、個人の安全、主観的幸福、所得と財産、仕事と報酬、住居」が示されている。これらの個人レベルでのウェルビーイングが、経済資本、人的資本、社会資本、自然資本として、社会レベルのウェルビーイングに貢献するとともに、そのことがまた個人々に還元されるという循環関係にあるとしている。

前章で述べたことであるが、高等学校公民科の必修科目「公共」では、「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」の育成に向け、現実社会の諸課題に関わる 13 の主題を追究したり解決したりする活動に取り組むことが目指されている。ここにウェルビーイングの考え方を同期させてみると、「公共」は、基本的には社会レベルのウェルビーイングを高めることのできる公民 (国民・市民) を育成する科目であることは論を俟たないが、社会レベルのウェルビーイングを高めることに向けて社会参画することが、同時に個人レベルのウェルビーイングをも高めることに向けて自らをエンゲージメントできる生徒を育成することと地続きの科目である、とも言えるのではないだろうか。ここにおいて、コンテンツ・ベースの教科学習とコンピテンシー・ベースの教科学習を併存させることが妥当であるとの小括が見えてくるのである。

2. 教科等横断的な教育課程編成及び学習指導を進める際に鍵となる、社会レベル及び個人レベルのウェルビーイングの一体的取扱い

公民科「公共」や家庭科をはじめとする各教科・科目等で教科等横断的に成年年齢の満18歳への引下げに関する教育を実施する際、ともすれば騙されない消費者になるための心構えや、騙されないために必要な契約に関する知識理解を主とするパターンリスティックな学習指導に向かいがちであるが、このような教育を多く受けた児童生徒は、成年年齢の満18歳への引下げにネガティブな意識や考え方を持つようになる傾向にあることが、前掲の通り庄司ら(2023)によって明らかにされている。これは、個人レベルのウェルビーイングを高めるという目標に基づいて学習指導を行う際に取り上げた学習内容・教材が、目標と齟齬を来しているために生じた状態であると考えられる。

しかし、成年年齢の満18歳への引下げに関する教育と関係の深い消費者教育の領域では、学習指導の工夫改善が相当程度進んでいる。エシカル消費、フェアトレードの実践、食品ロスやプラスチックごみ削減に向けた取組などが典型的な事例である⁴⁰⁾。これは、消費者教育推進法の成立・施行(2012)によって目指される消費者の姿として「消費者市民」との概念が新設されたことに伴い、騙されない消費者、自立した消費者となることが、ひいては消費者市民社会の形成者となることと繋がっていることが、法令によって示されたことに拠る。以下が消費者教育推進法の根拠条文である。

第二条 この法律において「消費者教育」とは、消費者の自立を支援するために行われる消費生活に関する教育（消費者が主体的に消費者市民社会の形成に参画することの重要性について理解及び関心を深めるための教育を含む。）及びこれに準ずる啓発活動をいう。

二 この法律において「消費者市民社会」とは、消費者が、個々の消費者の特性及び消費生活の多様性を相互に尊重しつつ、自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得るものであることを自覚して、公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画する社会をいう。

前節と同様に、ここにウェルビーイングの考え方を同期させてみると、消費者は、基本的には個人レベルのウェルビーイングを高めることを志向する存在である。しかし、自らの消費行動が社会レベルのウェルビーイングを高めることにも繋がっているかどうか、という観点をも踏まえて行動することで、消費者は、個人レベルのウェルビーイングを高めつつ、同時に社会レベルのウェルビーイングをも高めることができる個人、即ち消費者市民社会の形成者へと自らを高めていくことのできる存在になる、とも言えるのではないだろうか⁴¹⁾。このことを自覚して行動できる力が、「18歳成年」に求められる資質・能力である、と小括される。

教科等横断的に成年年齢の満18歳への引下げに関する教育を実施する際、育成が求められる資質・能力は明確である。しかし、公教育においては、ともすれば学習指導要領に示された各教科等の目標に基づき、無自覚的に、社会的なウェルビーイングを高める方向での教育内容・方法の選択に傾斜しがちである。また、カリキュラム・オーバーロードが加速化している現状において、教科等横断的な教育課程編成を進める際に必要となる、各教科等の目標、内容を摺り合わせたり棲み分けを図ったりする手続きに時間を取れないのも実情であろう。しかし、各教科等で使用する教材や教育方法の検討は、学習内容の重複という課題は残るにせよ、現行学習指導要領の下で無理なく工夫・改善できる方策である。本稿で提示している生涯の生活設計の観点などは、その好例と言えよう。

社会レベル及び個人レベルのウェルビーイングを一体的に取り扱い、育成を目指す資質・能力に掲げることで、成年年齢の満18歳への引下げについて、「騙されない／騙さない」といったネガティブな側面からの教育だけではなく、生徒自身の生涯の生活設計を考察、構想させるための教材や教育方法の選択肢が広がった先の教育へと昇華されることに繋がると考えられる。

V 小括と今後の課題

本稿では、数多ある〇〇教育のうちから成年年齢の満18歳への引下げに関する教育に焦点化し、コンテンツ・ベースの教科学習とコンピテンシー・ベースの教科学習の併存に向け、OECDにおける議論及び提示された概念等を援用しつつ、高等学校公民科の必修修科目「公共」を事例に考察を進めた。この結果、次の3点について明らかにすることができた。

第一に、「公共」は、基本的には社会レベルのウェルビーイングを高めることのできる公民を育成する科目であるが、同時に個人レベルのウェルビーイングをも高めることに向けて自らをエンゲージメントできる生徒を育成することのできる科目であることが明らかになった点である。

第二に、社会レベルのウェルビーイングと個人レベルのウェルビーイングを一体のものとして捉えることで、カリキュラム・オーバーロードという状況にあっても、成年年齢の満18歳への引下げへの対応という社会的要請に応えるべく教科等横断的な教育課程編成及び学習指導を円滑に進めることが可能になることが明らかになった点である。

第三に、教科等横断的な教育課程編成及び学習指導を進める際、学習指導要領及び社会的要請のみに目を向けるのではなく、児童生徒の側からの要請、即ち「何ができるようになりたいか」、「何を学びたいか」という視点を併せ持つておくことが必要であることが改めて確認できた点である。

一方で、本研究には課題も残っている。本稿で取り上げた公民科の必修修科目「公共」では、13の主題それぞれに学習課題を設定し、全ての主題を取り扱うことが規定されているのだが、「生徒の理解のしやすさに応じ、学習意欲を喚起することができるよう創意工夫した適切な順

序で指導すること」が十分には行われていないのではないか、と懸念される点である⁴²⁾。

「公共」では、複数の主題を同時に取り扱うことのできる小単元を設定し、指導に要する授業時数を縮減して効率的に授業を実施する、即ち個々の教師による科目内容の再構成が禁じられている訳ではないのだが、未だコンピテンシー・ベースの学習指導に不慣れな多くの教師はコンテンツ・ベースの学習指導に拘泥してしまい、仮に西野（2021）が論じた「国が枠組みや内容を定めるのではなく、多様な選択肢に開かれたカリキュラム編成を一般の学校で可能にする制度の充実」がなされたとしても、教師自身の教育課程再構成への動機付けにならないのではないかと、この懸念である。この点に関しては、国立教育政策研究所が2024年度に実施する予定の「高等学校学習指導要領実施状況調査」の分析結果報告書が2025年度以降に公表されるのを注視しておきたい。学習指導要領実施状況調査とは、現行学習指導要領の次期改訂に必要なデータ等を得るために、各教科の目標や内容に照らした生徒の学習の実現状況について、ペーパーテスト調査及び質問紙調査を実施するものである。統計学上有意な分析結果が得られるように、調査対象校及び対象生徒の校種、国公私立の別、地域、標本数が設定されている⁴³⁾。

また、中央教育審議会の委員を含む教育政策決定担当者の意図とは異なり、カリキュラム・マネジメント、エージェンシー、日本社会に根差したウェルビーイング⁴⁴⁾などの概念が誤解されて現場教師に理解されたり、現行教育課程に純増される教育課題であるかのように捉えられたりすることが懸念される点について、いかに解消に向かわせるかということについても検討課題である。今後は、「公共」以外の教科等においてもコンテンツ・ベースの教科学習とコンピテンシー・ベースの教科学習の併存への道筋を示唆できるのかどうか、検討を続けていきたい。

注

- 1) 学校教育法第30条2項「前項の場合においては、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。」との規定は、学力の3要素と称されるが、現行学習指導要領において育成が目指されている「資質・能力の3つの柱」とも整合している。
- 2) 中央教育審議会「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訂及び必要な方策等について（答申）」2016年、pp.3-71。
- 3) 教育基本法第2条「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。（中略）⑤伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」との規定は、2006年の改正時に加えられたものである。
- 4) 「災害被害を軽減する国民運動の推進に関する基本方針」（2006年4月21日中央防災会議決定）を根拠に、東日本大震災以降、学校における防災教育の充実が図られている。
- 5) 総務省 常時啓発事業のあり方等研究会「常時啓発事業のあり方等研究会最終報告書：社会に参

加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して～新たなステージ『主権者教育』へ～』2011年において「主権者教育」との表記が用いられて以降、主権者教育で獲得が目指される力について、総務省のみならず文部科学省においても議論され、投票に行くことを主目的とする選挙教育に止まらない主権者教育の充実が図られている。

- 6) 消費者庁、文部科学省、法務省、金融庁「若年者への消費者教育の推進に関する4省庁関係局長連絡会議」2018年以降、関係諸機関において当該教育の充実が図られている。
- 7) 合田哲雄「カリキュラム・オーバーロードと求められる重点化」『最新教育動向2024』明治図書、2023年、pp.106-109.
- 8) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」及び「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」付録、2017年.
- 9) 前掲7) p.106.
- 10) 加藤幸次『教科等横断的な教育課程編成の考え方・進め方』明治図書、2019年、pp.27-33.
- 11) 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021年、pp.56-57.
- 12) 白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房、2020年、p.79.
- 13) 前掲12) pp.79-80.
- 14) 前掲12) p.85.
- 15) 井上昌善「エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業構成—外部連携を通じた単元開発を事例として—」『社会系教科教育学研究』第34号、社会系教科教育学会、2022年、pp.31-40.
- 16) 西野真由美「人間性の育成に向けた学校主体のカリキュラム開発の可能性—研究開発学校における実践研究からの示唆—」『カリキュラム研究』第30号、日本カリキュラム学会、2021年、pp.29-42.
- 17) 前掲7) p.108.
- 18) 内閣府消費者委員会「成年年齢引下げに伴う若年者の消費者被害防止に向けた対応策に関する意見」2021.12.17、内閣府HP、https://www.cao.go.jp/consumer/iinkaikouhyou/2021/1217_iken1.html（参照2024.1.5）
- 19) 庄司佳子・小林知子・奥西麻衣子・河原佑香・柿野成美「18歳成人に求められる消費者教育の在り方について—2021年度『高校生の消費生活と生活設計に関する調査』結果から—」『消費者教育』第43冊、日本消費者教育学会、2023年、pp.65-76.

公益財団法人消費者教育支援センター・公益財団法人生命保険文化センター共同実施「第3回高校生消費生活と生活設計に関する調査」2021年の調査方法、実施期間等は次の通りである。

- ・郵送で二段階無作為抽出した651の高等学校に調査依頼し、うち86校から承諾を得た。
- ・2021年6～7月に高校1年生と2年生（3,125人）によるアンケート調査を実施した。
- ・調査内容は、(1) 高校生自身のこと、(2) お金や買い物に関すること、(3) 消費・契約に関すること、(4) 携帯電話・スマートフォン・パソコンの利用、(5) 生活設計（将来）について、(6) 消費生活や生活設計（ライフプラン）に関する学習状況 についてであり、分析には統計ソフト（SPSS Statistics）を使用し統計的有意水準は5%以下とした。
- ・成年年齢引下げに対する意識を問う質問（複数回答可）に対して、「大人の仲間入りができるうれしい」、「社会の一員としての期待を感じる」、「法律や制度を詳しく知ろうと思う」との回答を「①ポジティブに考える回答」と分類、「プレッシャーを感じる」、「消費者被害にあうかもしれないと不安を感じる」、「なんとなく面倒を感じる」との回答を「②ネガティブに考える回答」と分類、「特に何も思わない」との回答を「③無関心な回答」と分類した上で、①のみを選択した者を「A ポジティブ群」（421人（13.5%））、②のみを選択した者を「B ネガティブ群」（1,084人（34.7%））、①・②どちらも選択した者を「C 混合群」（561人（13.5%））、③のみを選択した者を「D 無関心群」（1,054人（33.7%））とタイプ分けした。

- 20) 前掲19) p.72.
- 21) 前掲19) pp.72-73.
- 22) 文部科学大臣下村博文「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014年、中央教育審議会に諮問。
- 23) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（第16回）「議事録」2016.5.10、文部科学省HP、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1381901.htm（参照2024.1.5）
- 24) 中学校社会科においては、1969年の学習指導要領改訂時に従前の政治・経済・社会的分野を公民的分野と改称しており、科学・学問に拠らず公民的資質育成を目標とした教育がすでに実施されていた。当時すでに、公民概念についての整理もなされている。
- 25) 1989年に新設された高等学校公民科の目標は「広い視野に立って、現代の社会につい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自覚を育て、民主的、平和的な国家・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。」と規定されており、すでに資質・能力育成が主目標であることが理解されよう。
- 26) 公共政策学よりも幅広い教育・研究を遂行すべく、大阪商科大学は公共学部公共学科を設置し、独自の「公共学」概念を提示している。
- 27) 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編」2018年、p.23.
- 28) 前掲2) pp.132-139.
- 29) 前掲27) p.35.
- 30) 前掲27) pp.41-45.
- 31) 前掲27) pp.50-73.
- 32) 前掲27) pp.50-52.
- 33) 学習指導要領の本文に内容として規定されている事項は、例示であるとの特段の注記がない限り全て取り扱わなければならない。
- 34) 前掲27) p.51.
- 35) 国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 公民】』東洋館出版社、2021年、pp.66-73.
- 36) 前掲27) pp.74-79.
- 37) 前掲35) pp.1-26.
- 38) 内田由紀子「児童・生徒のウェルビーイングと学校教育」『最新教育動向2024』明治図書、2023年、pp.26-29.
- 39) 前掲12) pp.61-62.
- 40) 消費者教育の教材、取組事例、外部講師との連携・協働の在り方等については、「消費者教育ポータルサイト」消費者庁HP、<https://www.kportal.caa.go.jp/>が詳しい。（参照2024.1.5）
- 41) 消費者市民社会の説明については、前掲27) pp.58-59.に再掲されている。
- 42) 拙稿「これからの『公共』」『公共の授業と評価のデザイン』藤井剛編、清水書院、2023年、pp.339-348.
- 43) 国立教育政策研究所「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査の結果を見るに当たって」国立教育政策研究所HP、https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/h27csr_miruniatatte.pdf（参照2024.1.5）
- 44) 中央教育審議会「次期教育振興基本計画について（答申）」2023年において、「持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」という2つのコンセプトの下、5つの基本的な方針、16の目標、それに関連する基本施策と指標が示された。

参考文献

- 稲葉振一郎『「公共性」論』NTT出版, 2008年.
- 井上昌善「エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業構成—外部連携を通じた単元開発を事例として—」『社会系教科教育学研究』第34号, 社会系教科教育学会, 2022年, pp.31-40.
- 内田由紀子「児童・生徒のウェルビーイングと学校教育」『最新教育動向2024』明治図書, 2023年.
- 加藤幸次『教科等横断的な教育課程編成の考え方・進め方』明治図書, 2019年.
- 合田哲雄「カリキュラム・オーバーロードと求められる重点化」『最新教育動向2024』明治図書, 2023年, pp.106-109.
- 国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 公民】』東洋館出版社, 2021年.
- 庄司佳子・小林知子・奥西麻衣子・河原佑香・柿野成美「18歳成人に求められる消費者教育の在り方について—2021年度『高校生の消費生活と生活設計に関する調査』結果から—」『消費者教育』第43冊, 日本消費者教育学会, 2023年, pp.65-76.
- 白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房, 2020年.
- 田中成明・足立幸男編『政治における法と政策:公共政策学と法哲学の対話に向けて』勁草書房, 2023年.
- 西野真由美「人間性の育成に向けた学校主体のカリキュラム開発の可能性—研究開発学校における実践研究からの示唆—」『カリキュラム研究』第30号, 日本カリキュラム学会, 2021年, pp.29-42.
- 西村公孝『社会形成力育成カリキュラムの研究』東信堂, 2014年.
- 西村隆男編『消費者教育学の地平』慶應義塾大学出版会, 2017年.
- 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」2017年.
- 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」2017年.
- 文部科学省「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編」2018年.

A Study on Curriculum Development based on the Perspective of Lifelong Life Planning: Through Clarification of the Qualities and Abilities Required of “18-year-old adults”

Masao HIGUCHI

Abstract

With the age of majority being lowered to 18 years or older in 2022, children will reach the age of majority in their last year of high school. Accordingly, at the elementary and secondary education stages, there is a need for schools as a whole to develop the qualities and abilities necessary to envision a lifelong life plan. In particular, the required civics subject “Public” is expected to play a central role. This paper clarified the following three points. First, “Public” is basically a subject that develops citizens who can improve their well-being on a social level, but at the same time students who can engage themselves to improve their well-being on an individual level. It is a subject that can develop students’ abilities. Second, by viewing social-level well-being and individual-level well-being as one, even in a situation of curriculum overload, we can organize and organize cross-curricular curriculum to meet social demands. This makes it possible to proceed with learning guidance smoothly. Thirdly, it is necessary to keep in mind the demands of students, namely, “What do they want to be able to do?” and “What do they want to learn?”

Keywords: Curriculum overload, Agency, “Public”, Well-being, Lifelong life planning