

高校「現代社会」の課題追究学習・探究学習の対象と問いの形式
学習指導要領と教科書の内容分析

小原明恵（東京大学大学院教育学研究科，筑波大学教学マネジメント室）

Topics and Research Questions for Inquiry-Based Learning in High School Civics
Content Analysis of National Curriculum Guidelines and Textbooks

Akie Kobaru

Author's Note

Akie Kobaru is a PhD student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo,
an assistant professor at Office of Management for Teaching and Learning, University of Tsukuba.

Abstract

This paper examines topics and research questions for inquiry-based learning in “Contemporary Society,” a Japanese high school Civics subject. Inquiry-based learning has been promoted by national curriculum reform since the late 1990s. It was also implemented into high school Civics. This paper takes “Contemporary Society” as a case and addresses the question of what kind of activities are conducted in inquiry-based learning. First, a content analysis of national curriculum guidelines (“Course of Study”) announced in 1999 and 2009 is conducted, and topics and research questions for inquiry-based learning expected by the Japanese Ministry of Education are shown. Second, a content analysis of 20 textbooks is conducted, and whether the topics and the exercises for inquiry-based learning in textbooks reflect the Course of Study or not is examined. The result shows topics of inquiry-based learning in the textbooks expand to include issues related to politics, economics, and international affairs, following the change in the learning order of inquiry-based learning in the Course of Study from the beginning of the subject to the end. The main research questions in the Course of Study change from questions that require fact-based answers to questions that require problem-solving of controversial issues. Most textbooks follow the change of questions in the Course of Study. In contrast, some textbooks published during the 2009 Course of Study period do not include many topics and exercises for inquiry-based learning. It suggests a difference between the aim of curriculum reform and the implementation of reform in textbooks.

Keywords: inquiry-based learning, content analysis, textbook, Civics

キーワード：探究学習，内容分析，教科書，公民科

高校「現代社会」の課題追究学習・探究学習の対象と問いの形式 学習指導要領と教科書の内容分析

1 問題設定

本研究は、高校公民科「現代社会」（以下、現社）の「課題を追究する学習」（以下、課題追究学習）および「課題を探究する活動」（以下、探究学習）で、何を対象に取り上げ、どのような問いに取り組むことが追究・探究とされたのかを、学習指導要領と教科書を通じて明らかにする。

生徒が課題を設定して追究・探究する学習は、「生きる力」を掲げた 1998 年告示学習指導要領で「総合的な学習の時間」が設けられて以降さかんに行われ、このような学習は教科学習にも取り入れられてきた。高校公民科の現社もそうした科目の一つである。1999 年告示学習指導要領では、現代社会の諸問題について課題を設け、主体的に追究する学習（課題追究学習）を行う大項目が新設された。この学習は 2009 年告示学習指導要領においても課題を探究する活動（探究学習）として引き継がれた。

現社は、この科目が新設された 1978 年告示学習指導要領において、それまでの社会科学学習を「知識中心の学習に陥る傾向があった」と反省し、「知識中心の事項の過密かつ高度な学習から思考力重視の学習への方向を目指す」（文部省 1979, p.5）とし、「資料等の活用」と「作業的な学習」を重視していた。「作業的な学習」は「学習への興味や関心を高めさせ、構成力や創造力を育成し、学習を生徒自身のものとする性格をもつで大切な学習方法」（文部省 1979, p.199）とされていた。したがって、課題追究的な学習は 1999 年告示学習指導要領ではじめて重視されたというよりも、この科目の新設時か

ら目指されてきた学習といえる。

ただし、1989 年告示学習指導要領までは、作業的な学習のための項目は設けられていなかった。よって、1999 年告示学習指導要領に課題追究学習のための大項目が新設されたことは、知識中心の学習から思考力重視の学習（1978 年告示学習指導要領）や学び方の習得（1989 年告示学習指導要領）への転換を図るという理念が、学習内容として本格的に実装されたという意味をもつ。

先行研究は、カリキュラム改革は理念通りに進まないことを示してきた。中西（2011）は「自ら学び自ら考える力」を強調する改革が行われた 1990 年代以降、学校ランク上位の高校の教師は、生徒に「自己学習能力」が身につかないことを危惧しつつもきめ細やかな学習指導をしていることを示した。岡本（2014）は、ゆとり教育のもとで「精選」を掲げた 1999 年告示学習指導要領に準拠して作られた高校世界史教科書に新たな記述が追加され、情報の「精緻化」が生じたことを示した。

現社の課題追究学習・探究学習の実践については、社会科学教育学の観点から授業の研究が多数行われてきたが（華井 2018, 齊藤 2019 など）、全国あるいは特定の地域の高校で、どのような教育実践がどの程度行われているかを量的に把握する研究は管見の限り見当たらない。教育実践の量的把握は困難であるが、全国に伝達される標準的な教育内容は教科書を通じて明らかにすることができる。教科書は、使用を義務付けられた「主たる教材」であり（学校教育法第 34 条, 教科書発行法第 2 条）、カリキュラム改革の

実施過程の重要な局面とみなすことができる。しかし、社会科教育学の研究では日本の教科書の分析はあまり行われてこなかったとの指摘があり（大脇 2019）、現社の教科書の課題追究学習・探究学習についても、何が対象として取り上げられ、どのような発問が掲載されているかは解明されていない。

教育社会学においては、教科書は、国、執筆者、教科書会社等の様々な利害関係者が相互作用した結果作られた「妥協した知識」（Apple 2000）であると理解されてきた。検定制度をとる日本では、教科書内容に対する国の影響が極めて強いが（俵 2020）、国の意向が教科書にそのまま反映されないことも示されている（岡本 2014、水野 2018）。

以上の背景をふまえ、本研究は、まず、学習指導要領および解説が、現社の課題追究学習・探究学習とは何の対象を、どのような問いの形式で追究・探究することと規定したのかを明らかにし、国が想定した課題追究学習・探究学習を解明する。次いで、教科書における課題追究学習・探究学習の対象と問いの形式を明らかにし、学習指導要領との一致と乖離を分析することを通じて、改革が理念通りに実施されたかどうかを解明する。

2 分析方法

学習指導要領および解説の分析では、1999 年告示学習指導要領の課題追究学習と 2009 年告示学習指導要領の探究学習に関連する大項目を対象に、現代社会の問題として取り上げられたテーマと、課題追究・探究の例示における問いの形式を明らかにする。

教科書の内容分析では、学習指導要領および解説が想定していたテーマと問いの形式が教科

書に見られるかどうかに着目し、学習指導要領と教科書の一致と乖離を明らかにする。

分析対象とする教科書は、各教科書発行年の採択占有率上位 5 冊の教科書とし、多く使われている教科書の内容を明らかにする。対象は表 1 にまとめた。これ以降、会社名は表 1 の注に示した略称で表記し、東京書籍の B5 判の教科書は「東書 B5」というように、会社略称と判型で表記する。

課題追究学習・探究学習の課題は、教科書においては特設コーナーや、側注などに掲載されており、それらの課題を抽出してデータとした。問いの形式の具体的な分析方法は、4.2.1 で詳述する。

以下、3 節で学習指導要領および解説の内容分析、4 節で教科書の内容分析、5 節で考察を行う。

3 学習指導要領および解説の内容分析

3.1 1999 年告示学習指導要領の大項目 1

現社の導入と位置づけられた大項目 1 は、学習指導要領では、「現代社会の諸問題について自己とのかかわりに着目して課題を設け、倫理、社会、文化、政治、経済など様々な観点から追究する学習を通して、現代社会に対する関心を高め、いかに生きるかを主体的に考えることの大切さを自覚させる」と定められている（文部省 1999, p.14）。

学習指導要領が提示したテーマは「地球環境問題」、「資源・エネルギー問題」、「科学技術の発達と生命の問題」、「日常生活と宗教や芸術とのかかわり」、「豊かな生活と福祉社会」の 5 つであり、これらなどから「地域や学校、生徒の実態に応じて、二つ程度を選択して取り上げ主体的に課題を追究させる」（文部省 1999, p.14）

表 1 分析対象教科書とその採択占有率

学習指導要領	教科書発行年	教科書	占有率
1999 年告示	2003 年版	東書 B5	31.0%
		第一 B5	11.9%
		第一 A5	9.9%
		清水 B5	7.7%
		実教 A5	6.4%
	2007 年版	東書 B5	20.8%
		第一 A5	13.1%
		第一 B5	10.8%
		実教 B5	10.0%
		実教 A5	8.4%
2009 年告示	2013 年版	東書 B5	29.1%
		実教 B5	14.1%
		第一 A5	11.6%
		第一 B5	11.0%
		帝国 B5	10.2%
	2017 年版	東書 B5	25.5%
		実教 B5	17.1%
		第一 B5	13.3%
		第一 A5	13.0%
		実教 A5	9.1%

注) 略称は次の通り。東書：東京書籍，実教：実教出版，清水：清水書院，帝国：帝国書院，第一：第一学習社。会社名略称の後の A5 は A5 判，B5 は B5 判の判型を意味する。2003 年の清水 B5 は『新現代社会』（池田幸也ほか著）。占有率は時事通信社『内外教育』を使用した。

こととされた。5つのテーマは、現社の中でも、政治、経済、国際政治、国際経済といった、科目「政治・経済」と共通する学習で扱われにくい事象である。課題追究学習が導入に配置されているため、導入後に学習する内容をテーマとして取り上げにくい構造を指摘できる。

解説では、地球環境問題をはじめとする5つのテーマについて、具体的な課題追究の例を表2のように示している。表2からは、課題を自らにひきつけて考えること、課題に対して倫理的、社会的、政治的、経済的、文化的といった様々な観点から追究することを求めていること

が読み取れる。取り組む課題の問いの形式としては、現状がどうなっているか、政策の影響はどのようなものか、事象の社会的背景は何かをはじめとして、多様な問いの形式を確認できる。一方、後述する2009年告示学習指導要領に見られたどうすべきかを考える問いの形式は、ここでは見られない。

表 2 1999 年告示学習指導要領解説に提示された課題追究例

地球環境問題
“私たちの生活と地球の温暖化”という課題を設け、身近な暖房や冷房を事例として取り上げながら、どのような資源に依存しているのか、地域や国の生活環境の違いによって暖房や冷房の仕方がどのように違うのか、地球温暖化に関わる国際的な取決めを実行すると日常生活における暖房や冷房はどう変わるのかなど、文化、経済、政治的な観点から追究させる学習
資源・エネルギー問題
“ゴミの減量とリサイクル”という課題を設け、消費生活における廃棄物の問題やリサイクルの必要性などについて、自らの生活とかわらせながら政治、経済、社会、倫理的な観点から追究させる学習
科学技術の発達と生命の問題
“臓器移植について考えよう”という課題を設け、脳死の判定の問題、ドナーやその家族の心情などの倫理的な観点、臓器移植に関する法律や臓器移植を受ける患者を決める制度などの社会的な観点、医療費や医療施設の在り方など政治、経済的な観点から追究させる学習
日常生活と宗教や芸術とのかかわり
● “人は理想や夢をどうしてもつのか”、“正月の松飾りやおせち料理などの慣習の中にある宗教的な意味や社会的背景を考えよう”などの課題を設け、倫理、文化、社会的な観点から追究させる学習
● “なぜ世代の違いで音楽の好みが違うのか”という課題を設け、芸術とそれが生まれた社会背景など倫理、文化、社会的な観点から追究させる学習
豊かな生活と福祉社会
“自分にとって本当に居心地のよい場所はどこか”、“豊かな生活を送るとはどういうことか”などの課題を設け、政治、経済、文化、社会、倫理的な観点から話し合いをしたり、高齢者を訪問したり、ボランティア活動など様々な体験的な活動を通して追究させる学習

(文部省 1999, p.17-19)

3.2 2009 年告示学習指導要領

2009 年告示学習指導要領は、大項目 1 (導入) で現代社会の課題を扱いながら、そうした課題を考察する「幸福、正義、公正」という枠組みを理解させ、大項目 3 (まとめ) で探究活動を行うという構成になっている。

3.2.1 大項目 1 (導入)

大項目 1 は、「現代社会における諸課題を扱う中で、社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させるとともに、現代社会に対する関心を高め、いかに生きるかを主体的に考察することの大切さを自覚させる」(文部科学省 2010, p.8) と規定されている。ここでは課題追究学習を行うのではなく、「現代社会の諸課題をとらえて考察するための基本的な枠組みを構成するものとして『幸福、正義、公正』などがあることを理解させる」(文部科学省 2010, p.9) ことに重点が置かれている。「幸福、正義、公正」は、解説で次のように説明されている。「幸福」は一人ひとりが人生で追求するものであるが、ときに他者や社会全体の幸福と対立することがある。そこで対立を調整する必要が生じるが、そのとき「すべての人にとって望ましい解決策を考えること」(同前) が、「正義」について考えることである。「正義」は特定の内容を持たないが、「何が社会にとって正しいのかということについて考えること」(同前) が「正義」について考えることである。「公正」は対立を調整したり解決策を考察したりする過程や結果の内容において、「個々人が対等な社会の構成員として適切な配慮を受けていること」(同前) である。

現代社会の諸課題としては「生命」、「情報」、「環境」の 3 つのテーマが示され、これらすべて

を扱うこととされている。解説は各内容として取り上げる事例および考察の例を表 3 のように示している。例では、立場が対立している状況が取り上げられ、その状況においてどうすべきか、どのように対立を調整すべきか考察することが示されている。「べき論」を考えることは、旧課程の課題追究学習では示されていない。

表 3 2009 年告示学習指導要領解説に提示された大項目 1 の事例・考察例

生命
例えば、クローン技術の研究に関して、生命の尊厳を保持しようとする立場と食料増産を実現しようとする立場との対立を取り上げ、科学技術の進歩が従来の倫理観にどのような影響を与えているのか、人類の福祉の増進のために科学技術の活用の仕方はどうあるべきなのかについて考察させることが考えられる。
情報
例えば、生活の安全にかかわる情報の流布について、情報を流布することから生じる個人や組織の利益侵害と、情報を公開しないことによって生じる社会の安全に対する不安や危険性との対立を取り上げ、どのような制度や規範でもって調整すべきかについて考えさせるなど、人々の多様な価値観を背景に生じる対立や衝突、社会的な課題を取り上げ、考察させることが考えられる。
環境
例えば、熱帯林伐採に関して、経済活動を優先する立場と環境の保全を期待する立場との対立を取り上げ、なぜ地球規模の課題とされながらも国際的な合意が成立しにくいのか、有限な環境と資源という状況の中で、現在世代の利益と将来世代の利益とをどのようにして調和させるのかについて考察させることが考えられる。

(文部科学省 2010, p.10)

3.2.2 大項目 3 (まとめ・探究学習)

現社のまとめとして位置づけられた大項目 3 「共に生きる社会を目指して」は、「持続可能な社会の形成に参画するという観点から課題を探究する活動を通して、現代社会に対する理解を

深めさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について考察を深めさせる」(文部科学省 2010, p.19) と規定されており、ここで探究学習を行うことが定められた。解説では、課題を探究させるにあたっては、「自己の生き方を他者や社会とのかかわりにおいて考える、つまり『共に生きる』ということや、『幸福、正義、公正』などに基づいて考察させることが大切である。」(文部科学省 2010, p.20) とされている。

内容としては、「個人と社会の関係」「社会と社会の関係」「現役世代と将来世代の関係」のいずれかに着目させることが定められており、各関係に着目させる場合に理解および考察させることは表 4 のように示されている。3つの関係は抽象的に表現されており、テーマとして取り上げるべき具体的事象は示されていない。大項目 1 では立場が対立する状況において、どうすべきか考察させることが例示されていたが、表 4 でも同様に、「個人と社会の関係」以外は立場が対立する状況が設定されており、また 3つの関係すべてで自らがどうするのか、社会としてどうすべきか考えることが求められている。旧課程の課題追究例に存在した「なぜ世代の違いで音楽の好みが違うのか」「自分にとって本当に居心地のよい場所はどんなところか」といった、どうすべきかを問わない課題は消滅している。

ここまで行ってきた学習指導要領の分析を小括しよう。1999 年告示学習指導要領では、課題を自らにひきつけて考え、複数の観点から追究することが求められ、問いの形式としては、現状がどうなっているか、事象の社会的背景は何かといった多様な形式が示されたのに対し、どうすべきか考える問いは示されなかった。2009

年告示学習指導要領では、どうすべきかを問う課題、とりわけ立場が対立する状況において社会としてどうすべきかを問う課題が主流となった。国が想定する課題追究・探究の意味は、自らにかかわらせてどうなっているか、なぜかといった複数の角度から考えることから、社会として対立をどう調整すべきか考えることへと変化したといえよう。

表 4 2009 年告示学習指導要領解説に提示された大項目 3 で理解・考察させること

個人と社会の関係
個人が自己の能力を発揮し、自己の幸福を追求することを通して、社会の構成員として様々な社会的な役割を果たしていくことが社会の維持、発展につながることを理解させるとともに、自らが社会とどのようにかかわるのか、社会の維持、発展のために課題を克服するにはどのような考え方が必要なのかについて考察させる。
社会と社会の関係
社会間（国家間、地域間等）に存在する様々な問題や矛盾を解決することがそれぞれの社会を維持、発展させることになることを理解させるとともに、どのように利害の調整を行えば対立する社会を含むすべての社会にとって望ましい解決になるのか考察させる。
現役世代と将来世代の関係
現役世代が物的な豊かさを求めることが、将来世代に過度な負荷を与えることにつながりかねないことを理解させるとともに、現役世代の幸福と、将来世代の幸福の調和をどのような考え方のもとで、どのように図っていくべきかということ考察させる。

(文部科学省 2010, p.20)

4 教科書の内容分析

4.1 課題追究学習・探究学習の対象

まず、教科書が取り上げている対象を明らかにするために、テーマの水準で、学習指導要領と教科書の一致と乖離を検討する。

1999 年告示学習指導要領で例示されたテーマである「地球環境問題」、「資源・エネルギー問題」、「科学技術の発達と生命の問題」、「日常

生活と宗教や芸術とのかかわり」, 「豊かな生活と福祉社会」は, 2003 年版, 2007 年版とも, 分析対象教科書すべてが扱っている。学習指導要領で例示されていないテーマは, 2003 年版清水 B5 の「差別から共生へ」と, 2003 年版実教 A5 の「分権と市民参加」の 2 つである。これらの教科書により, 課題追究学習の対象は学習指導要領の想定以上に拡大した。しかし, 独自テーマは教科書改訂時に他社の教科書へと普及することはなかった。また, 実教 A5 は 2007 年版教科書では独自テーマを削除した。独自テーマは普及・定着しにくいといえよう。

2009 年告示学習指導要領の大項目 1 で示されたテーマである「生命」, 「情報」, 「環境」も, 2013 年版, 2017 年版とも, 分析対象教科書すべてが扱っている。学習指導要領で示されていない内容では, 「資源・エネルギー問題」が 2013 年版, 2017 年版の分析対象教科書すべてで扱われている。扱われ方としては, 「環境」の中のサブテーマとして位置づける教科書と, 生命, 情報, 環境と同水準の項目として扱う教科書がある。また, 配列は, 分析対象教科書すべてが, 学習指導要領が示した生命, 情報, 環境の順に掲載せず, 環境, 資源・エネルギー問題, 生命, 情報の順に掲載している。これは 1999 年告示学習指導要領の大項目 1 に似た配列であり, 旧課程の経路依存性と解釈できる。

2009 年告示学習指導要領の大項目 3 として教科書が取り上げたテーマは, 表 5 に示した。東書と第一の教科書では, 1999 年告示学習指導要領期と異なり, 政治, 経済, 国際政治, 国際経済と関連する事象も取り上げられている。探究学習が現社学習の最後に配置されたため, 既習事項を発展させたテーマを設けやすくなったと推測される。一方, 実教と帝国の教科書では

「個人と社会の関係」をはじめとする 3 つの関係が明示的に扱われなかった。また, これらの教科書は, 探究学習のテーマの説明に費やすページ数が, 東書・第一と比べて少なかった。

表 5 教科書が提示した探究学習のテーマ

個人と社会の関係
<ul style="list-style-type: none"> ●若者の労働環境をどう改善するか? (2013・2017 東書 B5) ●ゴミの分別・回収の負担の意義とは? (2013 東書 B5) ●混雑や渋滞はどうしたら回避できるか? (2017 東書 B5) ●税と社会 (2013・2017 第一 A5) ●社会保障と消費税 (2013・2017 第一 B5)
社会と社会の関係
<ul style="list-style-type: none"> ●安心して豊かに暮らせる社会にするには? (2013 東書 B5) ●ゴミ処理場をどこに建設するか? (2017 東書 B5) ●発展途上国の開発をうながす貿易のあり方は? (2013・2017 東書 B5) ●発展途上国の貧困問題の解決をめざして (2013 第一 A5) ●東日本大震災後のエネルギー問題をめぐって (2017 第一 A5) ●クジラは野生保護動物か, 水産資源か (2013 第一 B5) ●震災から復興への道のり (2017 第一 B5)
現役世代と将来世代の関係
<ul style="list-style-type: none"> ●エネルギーを持続的に利用可能にするには? (2013 東書 B5) ●原子力発電の今後をどうするか? (2017 東書 B5) ●少子高齢社会における世代間格差をどうするか? (2013 東書 B5) ●世代と世代の支えあいをどうするか? (2017 東書 B5) ●人口問題と私たちの未来 (2013・2017 第一 A5, B5)
3 つの関係を明示的に扱わない教科書が提示したテーマ
2013・2017 実教 B5 <ul style="list-style-type: none"> ●WTO 体制と発展途上国 ●個人の自由と持続可能な社会 2017 実教 A5 <ul style="list-style-type: none"> ●持続可能な社会のために ●排除しない社会へ ●感染症の治療と予防 2013 帝国 B5 (探究学習の進め方の具体例として提示) <ul style="list-style-type: none"> ●日本の外国人労働者の受け入れ

以上より、教科書は学習指導要領が提示したテーマを基本的には網羅していた。一方、乖離も確認された。1999 年告示学習指導要領期には独自テーマを設ける教科書があったが、それらは普及・定着しにくかった。2009 年告示学習指導要領期は、導入については、学習指導要領よりも旧課程の課題追究学習のテーマが引き継がれる傾向があった。探究学習については、政治、経済、国際政治、国際経済と関連の深い事象がテーマとされるようになった一方、探究学習自体を消極的に受容した教科書も見られた。

4.2 個別課題の問いの形式

4.2.1 個別課題の問いの形式のコード

学習指導要領の内容分析においては、どうすべきか考える課題、とりわけ、対立する状況において社会としてどうすべきか考える課題が主流になったことが明らかになった。この結果をふまえ、教科書に掲載された個々の課題の問いの形式をコーディングし、内容分析を行う。コーディングにおいては、「どうすべきか考える」課題を大枠のコードとし、その中に「社会としてどうすべきか考える」課題というサブコードを設けてこれに該当する課題を括り出し、それ以外は個々の課題の問いの形式をたたき上げ式でコーディングした⁽¹⁾。生成されたコードは表 6 に示した。

「どうすべきか考える」は、3 つのサブコードに分かれる。

現社の学習指導要領で主流化した「社会としてどうすべきか考える」は、「企業と労働者の利害対立をどのように調整すればよいか考えてみよう」や、「リサイクルをより進めるには、どうすればよいだろう」など社会的な解決策を問う課題のほか、「日本は今後、原子力発電所を増設

すべきだ」をテーマにしたディベートのような政策についてのディベートも含まれる。

「個人としてどうすべきか考える」は、「二酸化炭素の排出量を少しでも減らすために、私たちは具体的に何ができるだろうか」といった社

表 6 個別課題の問いの形式コード

コード	サブコード	度数
どうすべきか考える	社会としてどうすべきか考える	63
	個人としてどうすべきか考える	30
	生命倫理の問題の是非を考える	15
上記以外の課題	どうなっているか調べる	133
	理由や経緯を調べる・考える	16
	影響を考察する	12
	意味を考える	11
	メリットとデメリットを考える	9
	対立する視点から考える	8
	ヒット曲の考察	6
	他の事例を調べる	6
	比較する	5
	問題点を考える	4
	解決にはどのような課題があるか	4
	複数の立場で考える	3
	歌がいたいことを考える	3
	実地調査をする	2
	ゆたかさとは何か考える	2
	今後どうなるか考える	2
	自分の生活への影響を考察	2
	ごみを分別してみよう	1
	NPO と市民参加のかかわりを考える	1
	多様性のある社会はなぜ豊かな社会か	1
	昔はどうだったか	1
	持続可能な発展/開発とはどのような考え方か	1
	個人にできる取り組みのチェック	1
	どのような代替方法があるか	1
	わたしが「わたし」であるためにとりかえのきかないものは何か	1
	「身体」は「わたし」の「所有物」か	1
	なぜこの作品が好きなのか説明	1
	地方公共団体に改善を働きかける	1
	指標化を考える	1
	結果を持ち寄り話し合う	1
	自分の差別経験を思い出す	1
	拒否の強さを測る	1
	ステレオタイプを自覚させる	1
	マスメディアが発信するステレオタイプを考える	1
	何が課題か考える	1
	人々の生活にふれる	1
	科学技術は人々を幸せにするか	1
	対立する意見について考える	1
	どのくらいの格差ならば社会に認められるか	1
	個人は社会のことを考えるか	1

会的課題の解決のために個人として何ができるかを問う課題のほか、「インターネットを用いて情報発信する場合に注意すべきことは何だろうか」のような状況に個人としてどう対応すべきかを問う課題も含まれる。

「生命倫理の問題の是非を考える」は、脳死と臓器移植、クローン技術、出生前診断、安楽死などの是非について考えたり、自分の意見をまとめたりするものである。政策の是非を問うているのか、個人としての価値判断を問うているのか判別できない課題のため、前の2つのカテゴリとは区別した。

「どうすべきか考える」以外の課題では、「どうなっているか調べる」の数が極めて多い。これは事象の現状や、他国の状況などの調査を求める課題であり、テーマの理解に不可欠なため、個数が多いといえよう。「どうなっているか調べる」以外のサブコードを見ると、度数1という独自性の高い課題も多く、教科書は学習指導要領の例示以上に多様な課題を掲載しているといえる。

また、2009年告示学習指導要領の例示で見られるようになった立場が対立する状況を教科書の課題が組み込んでいるかどうかを明らかにするため、「どうすべきか考える」課題については、立場が対立する状況が設定されているか、いなかについても調査した。対立状況を設定する課題数は58、対立状況を設定しない課題数は50である。

4.2.2 学習指導要領と教科書の一致

図1は、問いの形式別に分析対象教科書の課題数をプロットしたものである。大きなグレーの円はその教科書発行年の分析対象教科書の課題数の平均値を示し、折れ線グラフは平均値の

推移を示している。左のグラフは学習指導要領において主流となった「どうすべきか考える」課題、真ん中のグラフはコードの度数が大きかった「どうなっているか調べる」課題、右のグラフは「どうすべきか考える・どうなっているか調べる以外の課題」である。

2009年告示学習指導要領においては「どうすべきか考える」課題が主流になったが、教科書においても、「どうすべきか考える」課題は2013年、2017年に増加した。この課題数の平均値は、2003年、2007年は「どうなっているか調べる」「1・2以外の課題」の平均値と比べて小さかったが、2013年、2017年には大きくなっている。よって、「どうすべきか考える」課題の増加は、この形式以外の課題の減少を伴っており、問いの形式の多様性が縮減されたといえる。

では、「どうすべきか考える」課題の中では、どのサブコードの課題が増えたのだろうか。図2は、「どうすべきか考える課題」のサブコード別に各教科書の課題数をプロットしたものである。大きなグレーの円はその年の平均値を示している。

「社会としてどうすべきか考える」課題の平均値は、2003年、2007年は「個人としてどうすべきか考える」課題の平均値よりも少ないが、2013年、2017年に大幅に増え、他のサブコードの課題数を引き離している。

図2には示していないが、「社会としてどうすべきか考える」課題のうち立場が対立する状況を設定する課題の平均値は、2003年は0.2個、2007年は1.0個であったが、2013年は3.2個、2017年は4.0個に増えた。

以上より、分析対象教科書の平均値を指標にすると、教科書は学習指導要領における問いの形式の変化を反映しているといえる。ただし、

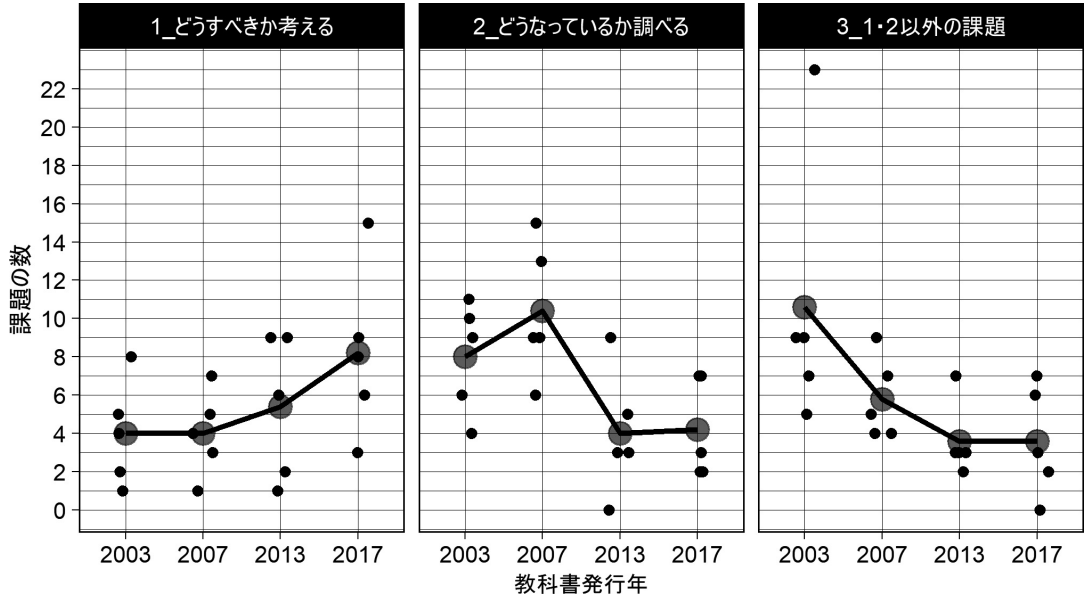


図1 問いの形式別課題数および平均値の推移

教科書単位で見ると課題の数にはばらつきがあり、教科書の学習指導要領の受容は多様であるといえる。

4.2.3 学習指導要領と教科書の乖離

学習指導要領と教科書の問いの形式に乖離は見られるだろうか。

1999年告示学習指導要領解説では、「どうすべきか考える」課題は例示されていなかった。にもかかわらず、図1を見ると教科書では2003年、2007年にも「どうすべきか考える」課題が提示されている。この形式の課題がどのテーマで提示されているのか、2003年版教科書を事例に見てみよう。

「社会としてどうすべきか考える」課題は、「地球環境問題」で1つ、「資源・エネルギー問題」で3つ、「豊かな生活と福祉社会」で3つ掲載されている。7つのうち6つは立場の対立する状況が設定されない課題であり、地球環境問題の解決には何が必要か、目の不自由な人が住みや

すい社会を実現するには何が必要かといった課題である。立場の対立する状況を設定した唯一の課題は、「日本は今後、原子力発電所を増設すべきだ」をテーマにしたディベートである。

「個人としてどうすべきか考える」課題を掲載したテーマも、「社会としてどうすべきか考える」課題と同じく、「地球環境問題」(4つ)、「資源・エネルギー問題」(3つ)、「豊かな生活と福祉社会」(3つ)である。すべて立場の対立する状況が設定されない課題であり、二酸化炭素排出削減や省エネルギー、あるいは福祉社会実現のために私たちには何ができるか、住民参加型福祉と関連させて自分はどのように行動すればよいのかを問う課題である。

「生命倫理の問題の是非を考える」課題は、脳死を扱う課題が2つ、クローン技術の是非を考える課題が1つである。

「どうすべきか考える」課題が1つも見られなかったテーマは「日常生活と宗教や芸術とのかかわり」のみであり、裏を返せば、この問い

の形式はテーマにかかわらず全般的に見られたといえる。

また、2003年版教科書を事例にサブコード別の課題の個数を見ると、「個人としてどうすべきか考える」課題が10個で、「社会としてどうすべきか考える」課題7個よりも多い。1999年告示学習指導要領では、主体的に考えることが強調されたため、自分の問題として考えるために、「個人としてどうすべきか考える」課題が多く見られたと考えられる。2009年告示学習指導要領では、立場が対立する状況において社会としてどうすべきか考えることが強調され、「個人としてどうすべきか考える」形式は学習指導要領からは導出しにくくなったが、図2を見ると2013年、2017年にも、この形式の課題が多い教科書では3~4個掲載されており、減少しつつも残存しているといえよう。

5 考察

ここまで、現社の課題追究学習・探究学習が何を対象にどのような問いに取り組むことを追究・探究としたのかを解明すべく、学習指導要領と教科書の内容分析を行った。

学習指導要領のテーマの分析では、1999年告示学習指導要領で示された5つのテーマは、課題追究学習が導入に配置されたこともあり、政治、経済、国際政治、国際経済の学習と重ならない事象であることが示された。2009年告示学習指導要領では探究学習がまとめて配置され、政治、経済などの事象を扱いやすくなったが、学習指導要領解説は「個人と社会の関係」などの3つの関係を扱うことを述べるにとどまり、具体的なテーマは提示されなかった。

学習指導要領の問いの形式の分析では、1999年告示学習指導要領は、課題を自分にかかわらせて、どうなっているか、なぜかといった複数の角度から考えることを示していたが、2009年

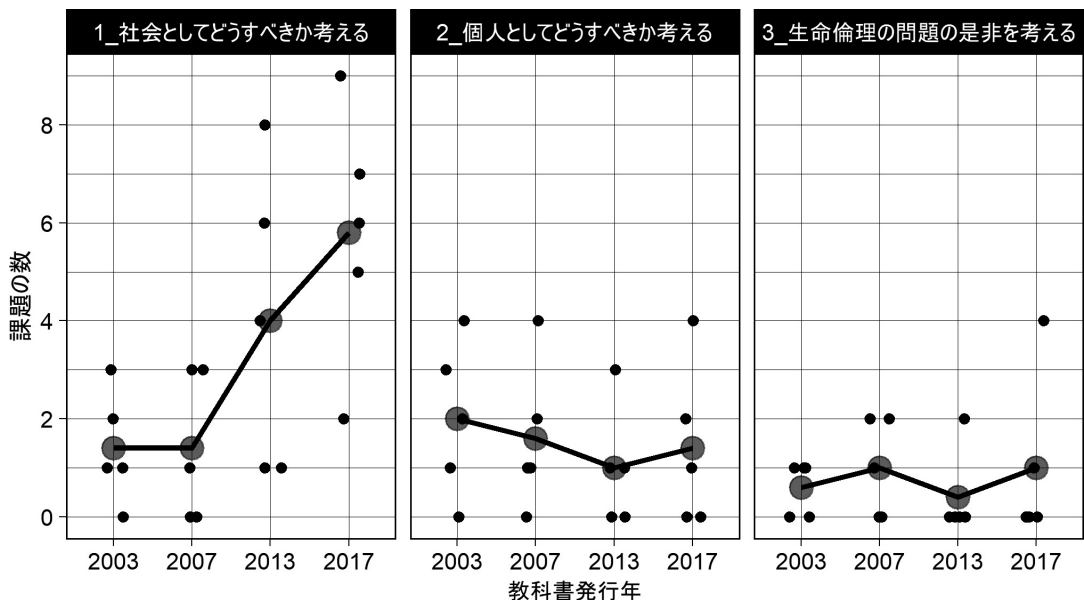


図2 どうすべきか考える課題のサブコード別課題数および平均値の推移

告示学習指導要領では、社会として対立をどう調整すべきかを考えることに、問いの形式を変化させていた。

教科書のテーマの分析では、教科書は学習指導要領が提示したテーマを基本的には網羅していた。一方、乖離も確認された。1999 年告示学習指導要領期には独自テーマを設ける教科書があり、この学習の対象が学習指導要領の想定以上に広がった。しかし、それらの独自テーマは普及・定着しにくかった。2009 年告示学習指導要領期の探究学習については、政治、経済、国際政治、国際経済と関連の深い事象がテーマとされるようになった一方、学習指導要領が示した 3 つの関係を明示的に扱わない教科書もあり、探究学習を積極的に掲載する教科書と消極的に掲載する教科書に分かれた。

教科書の個別課題の問いの形式の分析では、分析対象教科書の平均値を指標にすると、教科書は学習指導要領における問いの形式の変更を反映し、立場が対立する状況を設定し「社会としてどうすべきか考える」課題を増加させていた。ただし、各教科書の課題の数にはばらつきがあった。一方、学習指導要領からの乖離も見られた。1999 年告示学習指導要領解説では「どうすべきか考える」問いは例示されていないにもかかわらず、2003、2007 年版教科書には「どうすべきか考える」課題が提示されており、中でも「個人としてどうすべきか考える」課題が多数提示されていた。「個人としてどうすべきか考える」形式は、2009 年告示学習指導要領期には、減少したものの残存しており、教科書が細々と提示を継続している問いの形式といえる。

総括すると、教科書における現社の課題追究学習・探究学習の対象は、政治、経済、国際政

治、国際経済と関連の深い事象も含むように拡大し、立場が対立する状況において、社会としてどうすべきか考える課題が主流化した。現代社会の様々な問題、論争の問題を扱うようになり、それらの問題についての現状把握を行うことよりも、どうすべきかを規範的に検討することが求められるようになったといえよう。

ただし、2009 年告示学習指導要領期には、一部の教科書が探究学習を消極的に掲載していた。また、学習指導要領が提示した「社会としてどうすべきか考える」課題の数が少ない教科書も見られた。先行研究ではカリキュラム改革が理念通りに行われなかったことが示されてきたが、本研究で明らかになったこれらの一部教科書の動向は、改革の理念と実施の乖離と解釈できる。一部の教科書において学習指導要領との乖離が生じた背景の解明は、今後の課題としたい。

注

- (1) 1 つの課題が複数の問いの形式を含んでいる場合は、含まれる問いの形式コードをすべて付与した。

参考文献

- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York: Routledge (2nd. ed.) (アップル. M. W. 著, 野崎与志子・井口博充・小暮修三・池田寛訳 (2007). 『オフィシャル・ノレッジ批判: 保守復権の時代における民主主義教育』, 東信堂)
- 華井裕隆 (2018). 「主権者として政策決定を実現する見方・考え方の育成: 政策的な見方・考え方とは何か」, 江口勇治監修・編著, 『21

- 世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」, 帝国書院, 204-213 頁.
- 水野進 (2018). 「中学校歴史教科書の検定における正統性確保メカニズムの展開と教科書知識の性格変容」, 『教育社会学研究』, 103, 89-108 頁.
- 文部省 (1979). 『高等学校学習指導要領解説 社会編』, 一橋出版.
- 文部省 (1999). 『高等学校学習指導要領解説 公民編』, 実教出版.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説公民編』, 教育出版.
- 中西啓喜 (2011). 「少子化と 90 年代高校教育改革が高校に与えた影響: 「自ら学び自ら考える力」に着目して」, 『教育社会学研究』, 88, 141-162 頁.
- 岡本智周 (2014). 「「ゆとり」批判の政治性」, 佐藤博志・岡本智周, 『「ゆとり」批判はどうつくられたのか: 世代論を解きほぐす』, 太郎次郎社エディタス, 51-77 頁.
- 大脇和志 (2019). 「社会科教育における選挙: 高等学校教科書にみられる 2 つの「政治」に注目して」, 『平成 29 年度公益財団法人教科書研究センター大学院生の教科書研究論文助成金論文集』, 53-62 頁.
- 斉藤雄次 (2019). 「熟議を通じた輿論の形成を目指す高校公民科授業の開発: 論争的課題としての選択的夫婦別姓の問題に注目して」, 『公民教育研究』, 27, 29-43 頁.
- 俵義文 (2020). 『戦後教科書運動史』, 平凡社.