

若者たちが家族と向き合うために

— 中学校・高等学校の教員にできること —

坪井 龍太

1. はじめに

1.1 大学の教職課程に求められること

東洋英和女学院大学（以下、本学）は、2007年度から中学校・高等学校教諭一種免許状（社会・地歴・公民）を取得できる教職課程を設置した。近年、大学の教職課程では、教員としての「実践力」を高めることが重要視されている。それは、2006年7月11日に中央教育審議会（以下、中教審）から文部科学大臣に答申された「今後の教員養成・免許制度の在り方について¹⁾」で、大学の教職課程においては「教職実践演習²⁾」の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導³⁾」の充実を求めていることから明らかである。

しかし、同時に中教審の答申では、「これまで、課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築という点で、課題が少なくなかった」とし、「（課程認定大学の）すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備すること」を、大学教職課程の質的水準向上の「基本的な考え方」としていることは重要である。

筆者は、2006年4月に本学に赴任したが、それ以前の17年間は高等学校4校で教員を務めた。筆者の経験から言っても、20歳そこそこで身につけた「実践力」が、教員経験10年を経ても有効であるとは思えない。子どものいじめや自殺、学力低下や不登校の増加が報道されるたびに、学校現場の教員に「実践力」が求められることは理解できる。しかし、教員養成の原点は、大学で学び、その学んだ成果から未来の若い世代に「伝えたい」と確信できるものを、学生たち自身が培うことではないだろうか。本学を卒業し、教師になる者に「伝えたいこと」がなければ、どんなに上手に板書ができたり、生徒を引きつける話術を持っていても、内容の薄い教育活動

しか展開できない。学生たちが、若い世代に「伝えたいこと」を見つけ出せるような大学教育が、教員養成の最も大きなポイントであると筆者は考えている。

私たち大学教員は、日頃の授業で取り上げた内容が、教職課程を履修して教員になる学生たちによって、未来の若い世代に伝わっていくことに責任感を持たなくてはならない。中教審の答申「すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、（中略）、大学全体としての組織的な指導体制を整備すること」を、筆者はその意味において共感的に理解している。

1.2 教職課程で現代史研究所の研究成果を活かすこと

以上のように、本学の日頃の教育内容が、質の高い教員養成のポイントになるわけである。そして、戦前のように師範学校だけではなく、さらに言えば行政機関でもなく、開放免許制度と言われるように、広く大学が教員養成を行うことを考えてみれば、大学の研究機能を教員養成に生かすことが期待されていることは容易に想像がつく。本学には、現代史研究所と死生学研究所があるが、これらの研究所の研究成果を、教員養成に活かすことは重要である。例えば、研究所の公開研究会を、将来、教職に就いた本学の卒業生が、授業の教材研究のために活用することができたら、本学は教員の資質向上に、生涯にわたって貢献することになる。

それでは、現代史研究所のこれまでの研究テーマから、本学の教員養成に活用可能なものとして、家族に注目してみたい。2005年度の現代史研究所の研究テーマ『子どもと家族の生活史』の一環として開催されたシンポジウム「昔の子ども、今の子ども—家族のつくりかた、つくられかた—」（2005年11月3日）の抄録が『現代史研究』第2号で報告されている。

「子どもと家族」を考えたとき、筆者の教員経験を振り返っても、進学校・課題集中校を問わず、一人親家庭や生活保護世帯の授業料減免申請の増加な

ど、生徒の家庭環境の変化を感じていた。特にホームルーム担任をしている場合には、「一人親家庭が増えている、問題行動があっても家庭と連絡が取りにくい」、また「家庭の経済的な理由により修学旅行に参加できない生徒がいる」といった生徒指導に関わる事柄で生徒の家庭環境の変化を実感する場合も多い。

その筆者の感覚を裏打ちするデータとなるのが、前述したシンポジウムの抄録である。特にシンポジストの湯沢雍彦（元本学人間科学部教授）が、戦後50年の経済面の変化として示す「結婚・離婚・世帯の実収入・エンゲル係数・生活保護率」のデータは、日本人は豊かになった、そして家族としてともに暮らす大人の生活の変化に巻き込まれて、子どもも変化していることを認識させる（『現代史研究』第2号、pp.81-83）。

湯沢によれば、厚生労働省の統計を基に、現実母子世帯が最近増えていることは間違いなく、その一人親世帯の発生割合は離婚率の高さに相関していること（湯沢、2003年、pp.160-161）、生活保護世帯数は1996年以降上昇していることを明らかにしている（同、pp.230-231）。

戸籍制度が整備され、人口動態が統計的に把握できるようになった明治以降現在までの長いスパンで見れば、家族形態は必ずしも多様化しているわけではない。しかし、ここ10年の間に介護休業法と男女共同参画社会基本法制定（1999年）、民法改正による成年後見制度の始まり（2000年）、配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護に関する法律（いわゆるドメスティックバイオレンス法）の制定（2001年）など、法制度を通じて、短期間に家族は質的に大きな変化を遂げているのである（同、pp.3-4）。

さらに、シンポジウムに続いて、2006年度、本学の生涯学習センターでは「横浜市民大学 at 東洋英和」の一環として、テーマ「世界の家族、日本の家族」が開講され、13回の連続講座を行っている。シンポジストの湯沢が13回のうち3回を担当し、他の10回を本学の教員10人が1回ずつ担当している。そのなかで、統計数理研究所が1958年から2003年にかけて、5年に一度おこなった「日本人の国民性」全国調査が紹介された⁴⁾。それによると、一番大切なものは「家族」と回答する数が一貫して上昇していて、特に1983年の調査以降は、「家族」という回答が、「生命・健康・自分」「愛情・精神」を抑えて一番多くなっている。そして、この傾向は若

年層で強いという⁵⁾。

筆者の教員経験から感じる生徒の家庭環境の変化、統計上も明らかな近年の家族形態の変化、さらに戦後一貫して日本人の家族志向が高まっている現状を考えた時、中等教育段階の子どもたちにとって、家族について学習することは意義のあることと考えられる。本学の教職課程で学び、社会・地理歴史・公民の教員免許を取得した学生たちが、将来、中学校や高等学校の教員になったとき、中学生や高校生の世代の若者が家族と向き合うために、どのように家族について授業で取り上げることができるであろうか。

家族について学校で学習をすることは、子どもたちの家族のプライバシー（個人情報）に踏み込むことにならないか、また家庭環境に課題を抱える子どもたちに心の傷を残してしまうことにならないか、と家族を授業で取り扱うことをタブー視してしまう教員も多い。躊躇せずに家族についての授業を展開するためには、入念な教材研究が必要であろう。

本学は、現代史研究所が「子どもと家族の生活史」を研究テーマにした実績を持つ。また、10人の専任教員が生涯学習センターで、それぞれの専門を活かしながら「世界の家族、日本の家族」を輪講している。本学でしっかりと学んだ学生たちが、家族について適切にカリキュラム・デザインできる教員になる可能性がある。今回は、筆者が高等学校で公民科を中心実践を行ってきたことから、中学校社会科ではなく、高等学校の公民科で家族を教材化する可能性を述べたい。

2. 家族は家庭科で取り上げる

しかし、高等学校公民科の授業で家族を取り上げることあるのか。家族は家庭科で取り上げる授業内容ではないか。そんな疑問もあるであろう。それでは、学習指導要領で家族に関する学習はどのように位置づけられているか見てみる⁶⁾。

2.1 学習指導要領に見る家庭科

中学校や高等学校での教科は、学校教育法により、文部科学大臣が定めることになっている⁷⁾。そして同法施行規則において、中学校の必修教科は「国語」、「社会」、「数学」、「理科」、「音楽」、「美術」、「保健体育」、「技術・家庭」及び「外国語」の9教科と定められ、高等学校の必修教科は、「国語」、「地理歴史」、「公民」、「数学」、「理科」、「保健体育」、「芸

術]、「外国語]、「家庭]及び「情報]の10教科と定められている⁹⁾。これらの教科名を一瞥して、家族について中学生・高校生が学ぶとすれば、どれが適切かと考えると、文字通りとらえれば、中学校では「技術・家庭」、高等学校では家庭科⁹⁾と考えるのが、妥当なところであろう。特に高等学校の家庭科は、最新の学習指導要領(1999年告示、戦後第7次改訂となる高等学校学習指導要領である)で、その目標を次のように規定している。

人間の健全な発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てる。(下線部筆者)〔(旧)文部省、1999年、p.131〕

下線を付したところからも分かるように、家庭科は家族そのものを学ぶ教科とってよい。それでは、家庭科では、具体的に家族の何を学ぶのであろうか。ここでは、家庭科に規定された3科目(「家庭基礎」[2単位]、「家庭総合」[4単位]、「生活技術」[4単位])のうち、最も包括的な科目といえる「家庭総合」についてその内容を見てみる¹⁰⁾。具体的には、「家庭総合」の内容(1)のイに家族に関する学習が規定されている。

2 内容

(1) 人の一生と家族・家庭

人の一生を生涯発達の視点でとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかわりについて理解させ、男女が相互に協力して、家族の一員としての役割を果たし家庭を築くことの重要性について認識させるとともに、各自の生活設計を考えさせる。

イ 家族・家庭と社会

家庭の機能と家族関係、家族・家庭と法律、家庭生活と福祉などについて理解させ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかわり、男女が協力して家庭を築くことの重要性について認識させる。

(下線部筆者)〔(旧)文部省、1999年、pp.133-134〕

家庭科の「目標」ならびに「家庭総合」の「内容」

で規定される「男女が協力して」の部分について言えば、第二次世界大戦後、1947年に創設された高等学校の家庭科と中学校の「技術・家庭¹¹⁾」の男女共修の歴史は意外と浅い。男女共修が定められたのは、1989年の第6次改訂の学習指導要領以降であり、実際に男女共修授業が始まったのは、中学校「技術・家庭」が1993年から、高等学校家庭科が1994年からのことである。2006年度現在で言えば、28歳以上の人は共学の高校出身であっても、家庭科の男女共修の経験はなく、26歳以下の人から、中学校入学以来「技術・家庭」と家庭科で男女共修を経験している¹²⁾。また、この「男女が協力して」の部分の男女とは、夫と妻という意味であり、夫と妻が協力して家庭を築くことを想定した内容を家庭科では取り扱うことが前提となっている¹³⁾。

2.2 家庭科で家族を取り上げることの限界

しかし、奇妙なことに、この「家庭総合」の内容の(1)のイについて、その「内容の取扱い」には次の項目が入っている。

3 内容の取扱い

(2) 内容の範囲や程度については、次の事項に配慮するものとする。

ア 内容の(1)のイについては、関連する法律や制度の詳細に深入りしないこと。

(下線部筆者)〔(旧)文部省、1999年、p.136〕

内容で(下線を付したように)「家族・家庭の法律」とうたいながら、その取扱いは「関連する法律や制度の詳細に深入りしないこと」とある。この取扱いの規定は教科書にどのように反映するか調べてみると、家庭総合の教科書8点を比較検討すると、民法改正の動き(婚姻年齢の男女同一化〔民法731条〕や選択的夫婦別姓制度の導入〔同750条〕、女性の離婚後の再婚禁止期間の見直し〔同772条〕)に触れているのは、3点に過ぎない。

教科書本文で、「3 民法改正への動き」と章立てしているのは、その3点のうちでも1点、実教出版の『家庭総合 自分らしい生き方とパートナーシップ』だけであり、そこでは「3 民法改正への動き」と章立てして、「現在の家族法は、憲法の理念から見ればまだ不十分な部分がのこっている。また、家族のあり方が多様化して、若い人を中心に、結婚観・離婚観がかわってきていることから、民法を改

正しようという動きがあり、国会に改正案が提出された。改正案の主な内容は表2（表2として、夫婦の姓・婚姻年齢・再婚禁止期間・婚内子婚外子の相続分が挙げられている）のとおりである。現在まだ改正は実現していないが、結婚しても旧姓を通称として使い続けたり、結婚届を出さない事実婚という形で、夫婦別姓を実践しているカップルもいる」（実教出版、p.29）と述べているのが、唯一、民法改正の動きについての積極的な記述である。

つまり内容の取扱いの「関連する法律や制度の詳細に深入りしないこと」の規定は、民法改正に関する教科書記述を抑制する働きを持っていることになる。皮肉なことに、そういった内容の取扱い規定のない「家庭基礎」は、2単位の科目で「家庭総合」より内容は精選されるはずであるが、民法改正の動きについての記述は、「家庭総合」よりも若干ではあるが多い結果となっている¹⁴⁾。

つまり家庭科では、夫と妻が協力して家庭を築くことを、現行法の枠内で生徒たちに考えさせることが前提となっている。その前提で「生活を創造する能力と実践的な態度を育てる」ことが目的となっているのである。教科全体にわたる内容の取扱いとして「各科目に関する総授業数のうち、原則として10分の5以上を実験・実習に配当すること」〔(旧)文

部省、1999年、p.140〕からも分かるように、家族とは何かと言った理念を学ぶことよりも、家庭生活に関する実践的（practical）な学習が期待されている教科と言えよう¹⁵⁾。

3. 学習指導要領にみる公民科における家族の取扱い

3.1 社会科・公民科の学習指導要領の変遷

その一方で、高等学校公民科（1989年以前は社会科）でも、家族に関する学習は行われている。

過去の学習指導要領をひもとくと、1947年の戦後最初の学習指導要領社会科編（試案）では、第10学年（現在の高等学校第一学年相当）「一般社会」で、「生徒に民主主義の原則を解釈させ、家庭・学校・社会における他人との日常の共同生活にこの原則を生かして行くようにさせること」が単元に盛り込まれていた。デューイの経験主義教育学に基づき戦後成立した社会科では、初期から家族に関する学習が、民主主義教育の一環として行われていた。

その後、高等学校段階にしぼってみると、社会科もしくは公民科における家族に関する学習内容は、第1次改訂から第7次改訂まで、次の表の通りとなる。（第5次改訂までが社会科、第6次改訂以降が

表-1 高等学校学習指導要領にみる社会科・公民科における家族の学習内容

改訂年	科目名	家族・家庭に関して設定された学習内容
1951年(第1次改訂)	一般社会	社会生活の民主化は法律や制度の上ではどのように現れているか（家族関係の民主化、身分制度の排除など）。
1956年(第2次改訂)	社会	家庭・学校・地域社会・職場など、身近な社会生活について、その制度や意義を中心に、親子・兄弟・夫婦・師弟・友人・同僚間の愛情や、規律と自治などの正しいあり方を考えさせる
1960年(第3次改訂)	倫理・社会	社会集団における人間関係 家族（家族法にもふれ、家族関係のあり方を考えさせる。）
1970年(第4次改訂)	倫理・社会	組織の巨大化、中間層の拡大、マスコミュニケーションなど、大衆社会・情報化社会における諸問題を取り扱い、あわせて家族や職域社会その他の社会集団における人間関係のあり方について考えさせる。
1978年(第5次改訂)	なし	※いわゆる「ゆとりカリキュラム」ともいわれ、学習内容の削減（社会科で唯一の必修科目が現代社会となった）を特徴とするこの改訂では、家族に関する学習は規定されなかった。
1989年(第6次改訂)	倫理	現代の人間像に触れながら、核家族化、高齢化、情報化、国際化などの現代社会の特質への理解を深め、人間と社会のかかわりを考えさせる。
1999年(第7次改訂)	倫理	生命、環境、家族・地域社会、情報社会、世界の様々な文化の理解、人類の福祉のそれぞれにおける倫理的課題を、自己の課題とつなげて追究させ、現代に生きる人間としての在り方生き方について自覚を深めさせる。

（出典 文部科学省『高等学校学習指導要領』より坪井作成）

公民科)

戦後初期の社会科では、民主主義教育の一環として家族が扱われていたが、第3次改訂で、「社会」が「政治・経済」と「倫理・社会」に分割された際に、家族に関する学習事項は「政治・経済」ではなく、「倫理・社会」に引き継がれたことは興味深い。これは、第3次改訂（1960年）が、民主党による『うれうべき教科書問題』の刊行（1957年）、勤務評定の強行実施（1957年）など、教育への国家統制の強化をもくろむ「逆コース」の時代の産物であったことと無関係ではないといわれている。つまり、学校における道徳教育の強化である（森茂他、2000年、p.55）。

3.2 「倫理」での家族の取扱い

「倫理・社会」もしくは「倫理」で家族が取り上げられるようになってから、「社会集団における人間関係」としての「家族」（第3次改訂）、「社会集団における人間関係のあり方」としての「家族」（第4次改訂）、「人間と社会のかかわり」としての「核家族化」（第6次改訂）と言ったように、社会集団を構成する一つの要素として家族を取り上げている。

特に1999年に改訂された戦後第7次改訂の学習指導要領（以下、現行学習指導要領）では、高等学校公民「倫理」において、内容(2)現代と倫理の「ウ 現代の諸課題と倫理」で、「生命、環境、家族・地域社会、情報社会、世界の様々な文化の理解、人類の福祉のそれぞれにおける倫理的課題を、自己の課題とつなげて追究させ、現代に生きる人間としての在り方生き方について自覚を深めさせる」とし、選択課題ではあるものの、「倫理」の学習項目の一つとして「家族・地域社会」を挙げている¹⁶⁾。家族と地域社会を一つの枠組みでとらえているのである。それを反映して、現行学習指導要領の下、編集された教科書（2005年4月発行のものは10点）では、地域社会を構成する単位としての家族、または子どもの養育と高齢者の介護の担い手が家族から地域社会へと移行（いわゆる家族機能の外部化）が進行していることが典型的な記述となっていて、家族と地域社会を一つの枠組みで論じる形になっている。

倫理の教科書10点すべてを検討してみると、さまざまなバリエーションはあるものの、一橋出版の『倫理 現在を未来につなげる』を除き、家族と地

域社会を一つの枠組みで記述することが基本となっている。一橋出版の同書では、「私たちは家族を選んで生まれてくることができない。生まれるにあたってこの生命、このからだ、性別、この名前、この家族一父、母、兄弟、姉妹などなどを強制的に贈与される。」といった家族の非選択性に関する記述など、高校生に訴えかけるナラティブ Narrative な記述が特徴となっているのが目立つ。

このように、家族と地域社会を一つの枠組みで論じるだけでなく、家族とは何か、その本質を考えるような、例えば、家族の（配偶者を除く）非選択性、家族相互における個人の関係性¹⁷⁾、そして家族と規範(法)¹⁸⁾に関する授業は、学習指導要領や教科書記述を見る限り、家庭科ではなく、公民科、特に「倫理」で実現可能性があると言えよう。

4. 公民科「現代社会」にみる家族の授業実践の可能性

4.1 「倫理」は公民科の中で最も教えられない科目

本学を卒業して高等学校公民科の教員となる者は、学校現場で「倫理」を教え、家族の授業実践を行うことになる。本学で教員免許を取得する者は、家族についてしっかりと授業ができるように、私たち教員は、その専門性や現代史研究所の研究成果を活かし、指導することが望まれる。しかし、実際の学校現場では、「倫理」の授業はあまり行われていない。これは、公民科の必修科目が、「現代社会(2単位)」または「倫理(2単位)と政治・経済(2単位)」と定められていることによる。つまり、「現代社会」を履修すれば、公民科の必修条件は満たしたことになり、「倫理」を履修しただけでは、「政治・経済」も履修しないと、“履修漏れ”となるからである。大学受験にはあまり関係のない公民科は、「倫理」と「政治・経済」4単位を必修とするよりも、「現代社会」の2単位を必修としたほうが、カリキュラムの軽量化が図れる。

2006年9月、突然、全国の高等学校における“履修漏れ”が問題となったが、学校現場では、「なぜ、今さら、問題視されるのか」と当惑した学校が多いはずである。これまで、各学校が必修科目を学習指導要領通りに配当されているかを調査することは、少なくとも全国レベルでは一度も行われていない。全国5,385校の高等学校〔2006年学校基本調査確定値〕で、いずれの科目が必修となっている

るか、正確なデータは存在しない。そのために、教科教育学の研究者が、全国の高等学校でどの科目が必修となつているかを調べる手だては、公表されている教科書の需要冊数から推測する以外になかった。高等学校公民科について言えば、文部科学省のホームページによると、2006年度の教科書の需要冊数は、「現代社会」がおよそ110万冊、「政治・経済」が52万冊、「倫理」が29万冊である。全国の高等学校では、「倫理」の授業が最も少なく、「現代社会」の必修修化が進んでいることがうかがえる。必修修化の進む「現代社会」は、これからの高等学校公民科の中心科目となろう。しかし、「現代社会」のこれまでの学習指導要領で、家族に関する学習は規定されていない。「現代社会」では、家族に関する授業実践は行えないのであろうか。「現代社会」を履修すれば、「倫理」「政治・経済」を履修する必要がなくなるので、「現代社会」の授業実践では、「倫理」「政治・経済」の内容（例えば、「倫理」の家族に関する単元）を学校現場の教員は視野に入れていく必要が生じる。

4.2 必修修化の進む「現代社会」での家族の取扱い

現行学習指導要領の高等学校公民「現代社会」では、内容(2)現代の社会と人間としての在り方生き方の「ウ 現代の民主政治と民主社会の倫理」で、「民主社会において自ら生きる倫理について自覚を深めさせる」とし、その内容の取扱いでは、「民主社会において自ら生きる倫理については、個人と個人、個人と社会との関係に着目して考えさせること」とある。ここでいう「個人と個人」に注目したい¹⁹⁾。

公民科では「個人と国家」、「個人と社会」といった社会的存在としての人間を育むために、事実認識と科学認識の基盤とした授業が行われてきたが、まず個人の生き方を問い、各人の希望を見いだしながら、身近にいる他者を他者として尊重し、他者とどう折り合いをつけながら、個体的存在としての自分を見いだすか、という態度形成も重視されてよいはずである。まず態度形成がされてから、認識形成を行えば、いわゆる「暗記型授業」から脱却できる。

認識形成を基盤とするか、態度形成を基盤とするかは、公民科教育のせめぎあうところではあるが、高校生にしてみれば、将来の進路を考えると、進学先選択や職業選択だけでなく、配偶者選択をも視野に入れている²⁰⁾。一般に配偶者の選択は家族のはじまりである。生徒に現在の自分の家族を問うので

はなく、未来の社会における家族像を描かせることを授業の最終目標にするために、「個人と個人」という視点から「他者性の尊重」を導き、新たな家族像を生徒たちに生み出す可能性がある。

また、ここで注目しておきたいのは、学習指導要領の「現代社会」の「内容の取扱い」に関する規定と、特別活動（ホームルーム）の「指導計画の作成と内容の取扱い」に関する規定である。

(現代社会の) 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

ア 中学校社会科及び道徳並びに公民科に属する他の科目、地理歴史科、家庭科及び特別活動などとの関連を図るとともに、項目相互の関連に留意しながら、全体としてのまとまりを工夫し、特定の事項だけに偏らないようにすること。
〔(旧)文部省、1999年、p.49〕

(特別活動の指導計画の作成と内容の取扱い)

(4) 人間としての在り方生き方の指導がホームルーム活動を中心として、特別活動の全体を通じて行われるようにすること。その際、他の教科、特に公民科との関連を図ること。〔同、p.387〕

教科・科目の指導において、学習指導要領で他校種（高等学校からみて中学校）、他教科、他科目との関連を図るよう規定することは、決して公民科「現代社会」だけではないが、この規定は、公民科が、他の教科指導との関連（関連を図るとされた教科・科目数は、他の科目に比べて格段に多い）を指摘するにとどまらず、特別活動（特にホームルーム）との関連を図ることを述べていて、これは、10の普通教科で唯一の規定である。これは公民科「現代社会」に他の教育活動への発展性と学校の教育活動全体における総合性が求められることを物語っていて、「総合的な学習の時間」との連携も視野に入れられる²¹⁾。

また、特別活動、特にホームルーム活動では、公民科との関連を図ることが期待されている。前述のとおり、公民科では「現代社会」の必修修化が進んでいる。するとホームルーム活動との関連が期待される公民科の科目は、必然的に「現代社会」となる。「人間としての在り方生き方」に関するホームルームでの指導について、「現代社会」の担当教員がそ

の内容を積極的に提案していくことも求められよう。

「現代社会」では、「個人と国家」「個人と社会」の視点から、国家・社会の制度として家族制度を考えることも大切だが、親や子、夫と妻といった「個人と個人」の関係としての家族を考える授業づくりを行うことは可能である。それは、本来、自己の在り方や生き方を問う総合的な学習の時間やホームルームでの活動ともつながりうる。

現代の家族をとりまく状況は、男女共同参画社会の到来による育児や介護の社会化といった家族機能の外部化の問題、配偶者間の暴力や児童虐待などの親族間不法行為²²⁾の問題なども挙げられる。しかし、前述した家庭科で取り上げる家族の取扱いの限界「関連する法律や制度の詳細に深入りしないこと」を、公民科で補完することを考えれば、家族制度(家族法)は何を守るためにあるのかを考えさせることは有効ではないか。

学習指導要領第5次改訂で登場した「現代社会」では、家族については、学習指導要領で、学習項目として明示的には規定されていないが、吉田豊の研究で明らかなおと、「日本の生活文化」「人口問題」「基本的人権」「青年期」の4項目で、家族について教科書記述がなされている(吉田、1995年)²³⁾。「現代社会」においても、これまでも家族について学習されてきたことは間違いない。たとえば、学習指導要領で明示的に規定されていなくても、「現代社会」で家族を取り上げることは可能である²⁴⁾。

5. 筆者の「現代社会」授業実践 論争問題学習としての家族

あらためて、「現代社会」の学習指導要領を振り返ると、「個人と個人との関係に着目して考えさせる」とする単元は「現代の民主政治と民主社会の倫理」である。ここでの教科書記述は「民主政治とは」「日本国憲法と基本的人権」「国会・内閣・裁判所」「政治参加と民主政治」といった章立てがなされる²⁵⁾。

この章立てを見て、「個人と個人」の関係に注目し、かつ生徒たちに「家族とは何か」を考えさせる授業で、総合的な学習の時間やホームルームでの自己の在り方生き方につながりうるような「現代社会」の授業づくりを行うとしたら、どのようなものが考えられるだろうか。

筆者は、民法900条4号但書の非嫡出子相続規定

の意味を考える論争問題学習を授業で行った経験がある²⁶⁾。

民法900条4号但書の非嫡出子相続規定は、1993年・94年に東京高等裁判所で違憲判決が出された²⁷⁾。その後、別事案で1995年に最高裁判所大法廷で合憲の決定が10対5で下されたが²⁸⁾、その後も非嫡出子の遺産分割請求における民法900条4号但書の合憲性が問われる裁判は相次いでいる。

違憲立法審査権については、高等学校公民科での多くの実践が紹介されているが、実際に最高裁判所で違憲判断がなされた事例(尊属殺重罰規定など)を用いて、授業が行われていることがほとんどである。しかし、合憲判断と違憲判断がせめぎ合い、ぎりぎりでは違憲判断がなされない事例を素材にすることも有効ではないか。これが論争問題学習である。

すでに最高裁判所で違憲判決が下された事例を学習しても、その事例や違憲とされた法令、根拠となる憲法の規定を暗記するだけの学習になりがちである。ところが、違憲判断がせめぎ合う事例では、多様な司法判断を生徒に提示することにより、ディベートやディスカッションを通じて、生徒同士が学びあう学習機会を作ることができる。また、違憲立法審査権については、公民科で取り上げる場合、少数者の人権保障のために多数決原理による議会制民主主義(立法権)を司法権が補完する機能があることを理解させるためにも²⁹⁾、「知識・理解」よりも「思考・判断」を重視した学習機会を提供するべきである。

本稿は、2007年3月11日に行われた現代史研究所研究会における筆者の研究報告のまとめであるが、その研究会では、筆者が2005年11月、当時勤務する高等学校で選択科目「現代社会」の授業を紹介した。論争問題学習として、民法900条4号但書の非嫡出子相続規定から家族とは何かを考える、ディスカッション形式の授業であった。生徒の考え方がディスカッション授業を通じて、どのように変化をしたか、生徒のノート記述を詳細に報告し、「個人と個人との関係が家族という共同体を成り立たせている」という認識形成が達成できることを明らかにした。

本稿では、次章の「6. まとめ」で、中学校・高等学校の教員が家族をカリキュラム・デザインするときのポイントとすべき点を提案することにかえて、授業の様子を紹介は割愛する。

6. まとめ 若者たちが家族と向き合うために～ 中学校・高等学校の教員にできること～

先の研究会の冒頭でも、本学の学生を見ていて「家族関係が希薄になっている」「子どもの問題は実は親問題ではないか」という意見が出された。今後、学校で家族に関する学習が行われるべきであるし、また本学の学生が教職課程を経て教員となった時、未来の若者たちが家族と向き合うために、よりよい授業実践ができるようになる支援をしていく、ということについて研究会での意見は一致したと思う。

最後に、若者たちが家族と向き合うために、中学校・高等学校の教員にできること、そのために本学の教職課程設置にあたり、私たち大学教員はどのような指導をしていけばよいか、まとめておきたい。

(1) 高等学校「現代社会」で家族を取り上げうることを紹介した。しかし中学校・高等学校の教員は、子どもたちの家族のプライバシー（個人情報）に踏み込むことにならないか、また家庭環境に課題を抱える子どもたちに心の傷を残してしまうことにならないか、と家族を学校で取り扱うことをタブー視してしまう。それを克服するためには、「家族はいいもの、だから大切にきなさい」という態度形成を最終目標とするのではなく、「個人と個人の関係が家族という共同体を成り立たせている」という何らかの認識形成を最終的な目標とすれば、生徒が家族と向き合えるような授業づくりができる。

そのために、家族に関する歴史研究・比較研究が不可欠となるが、本学では、10人の専任教員が生涯学習センターで、それぞれの専門を活かしながら「世界の家族、日本の家族」を輪講した実績は、大いに活用できる。

(2) 教科指導や総合的な学習の時間、ホームルームで家族を取り上げるにしても、家族制度の不条理さに気づき、あきらめを感じさせるだけで終わらせないような工夫をすれば、多様な家族の共生するところから地域社会が形成されることに気づかせることができる。

そういった意味で、2005年の現代史研究所シンポジウム「昔の子ども、今の子ども 一家族のつくりかた、つくりかた」での長谷川助教授による写真資料を用いた報告（『現代史研究』第2号、pp.86-93）は、中学生や高校生への教材へと発展する可能性がある。

(3) 価値判断を伴う学習では、教員がどこまで自分

の価値観を生徒に示すかは課題となるが、教員に何の思想もなく価値判断を生徒に委ねることは無責任になりうる。生徒の思考に一つの鏡を与えてみる意味でも、教員自身が一つの家族観を有し、それを生徒に提示することは、生徒の思考に多様性を導きうる。教員は十分な教材研究をし、自分の見解を持ち、生徒から「先生の考えが聞きたい」と言われるぐらいの授業が実現できる。

「生徒に価値観を押しつけてはいけない」とよく言われる。それは間違いではない。しかし、それは「教師が自分の価値観を持ってはいけない」という意味ではない。本学の教職課程で学ぶ学生たちには、常に「自分はどう思うか、どう考えるか」を、私たち大学教員は問うていくべきだと考えている。

※ 補足

研究会では、筆者のこれまでの経験から、高等学校公民科の事例に絞って報告をした。現代史研究所と関係の深い教育内容は、中学校社会科歴史的分野、高等学校世界史・日本史であろう。参考までに、現行学習指導要領で規定される中学校社会科の歴史的分野の「(5)近現代の世界と日本」の内容（ア～クの9項目）と内容の取扱いの留意事項を表にまとめる。ア～クについて、現代史研究所から授業構想を提案し、本学の所在する横浜市緑区や東京都港区の中学校の社会科の先生方に、公開研究会を通じて還元することができたら、素晴らしいのではないかと。

表-2 中学校社会科歴史的分野における現代史の単元

	学習内容	内容の取扱いの留意事項
ア	市民革命や産業革命を経た欧米諸国のアジアへの進出を背景に、開国とその影響について理解させる。	「市民革命」や「産業革命」については、代表的な一、二の国の例を取り上げて扱うようにすること。「欧米諸国のアジアへの進出」については、近代社会の成立の下、新たな市場や原料、植民地を求めてアジアにも進出したものであることを欧米諸国の事例を選んで取り上げるようにすること。ただし、これらは我が国の歴史を理解するための背景として取り扱うにとどめ、各事象の詳細にわたらないようにすること。
イ	明治維新の経緯のあらましを理解させ、新政府の諸改革により近代国家の基礎が整えられたことに気付かせるとともに、人々の生活の大きな変化について考えさせる。	「明治維新」については、複雑な国際情勢の中で独立を保ち、近代国家を形成していった政府や人々の努力に気付かせないようにすること。「新政府の諸改革」については、廃藩置県、学制・兵制・税制の改革、身分制度の廃止、領土の画定を扱うこと。
ウ	急速に近代化を進めた我が国の国際的地位の向上と大陸との関係のあらましを、自由民権運動と大日本帝国憲法の制定、日清・日露戦争、条約改正を通して理解させる。	「大日本帝国憲法の制定」については、これにより当時アジアで唯一の立憲制の国家が成立し議会政治が始まったことの意義について気付かせないようにすること。また、「条約改正」については、欧米諸国との対等の外交関係を樹立するための人々の努力に気付かせないようにすること。
エ	政府の富国強兵・殖産興業政策の下で進展した我が国の近代産業が産業革命を経て発展したことと、その中で国民生活の変化について理解させる。また、この時期に近代文化が形成され、都市を中心に文化の大衆化が進んだことに気付かせせる。	「産業革命」については、都市や農山漁村の生活に大きな変化が生じたことに気付かせないようにすること。また、「近代文化」については、学問、教育、科学技術、芸術などの発展を扱い、その進歩が著しかったことや伝統的な文化の上に欧米文化を受容して形成されたものであることを、代表的な事例を取り上げて気付かせないようにし、網羅的な取扱いにならないようにすること。
オ	第一次世界大戦前後の国際情勢のあらましを理解させるとともに、民族運動の高まり、国際平和への努力、この時期の我が国の国民の政治的自覚の高まりに気付かせせる。	「第一次世界大戦前後の国際情勢のあらまし」については、大戦の背景、日本の参戦、ロシア革命、戦後の国際協調の動きを通して、世界の動きと我が国との関連を重点的にとらえさせるようにすること。また、「我が国の国民の政治的自覚の高まり」については、大正デモクラシーの時期の政党政治の発達、民主主義思想の普及、社会運動の展開を扱うが、詳細な経緯は取り扱わないこと ³⁰⁾ 。
カ	昭和初期から第二次世界大戦の終結までの我が国の政治・外交の動き、中国などアジア諸国との関係、欧米諸国の動きに着目させて、経済の混乱と社会問題の発生、軍部の台頭から戦争までの経過を理解させるとともに、戦時下の国民の生活に着目させる。また、大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる。	世界の動きと我が国との関連を重点的にとらえさせるとともに、国際協調と国際平和の実現に努めることが大切であることに気付かせないようにすること。
キ	第二次世界大戦後、国際社会に復帰するまでの我が国の民主化と再建の過程や国際社会への参加について、世界の動きと関連させて理解させる。	国民が苦難を乗り越えて新しい日本の建設に努力したことに気付かせないようにすること。
ク	高度経済成長以降の我が国の動きを世界の動きと関連させてとらえさせ、経済や科学技術の急速な発展とそれに伴う国民の生活の向上や国際社会において我が国の役割が大きくなってきたことについて気付かせせる。	節目となる歴史的な事象を取り上げて扱うようにすること。

(出典 文部科学省『中学校学習指導要領』より坪井作成)

注

- 1) 文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm を参照されたい。
- 2) 答申では、「教職実践演習」は「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認する」とし、科目名の文字通り「実践力」が形成されたかを演習形式で問う科目である。中教審は4年次の後期に、教職課程の必修科目に配当するものとしている。
- 3) 答申では、「教職指導」を「学生が教職についての理解を深め、教職への適性について考察するとともに、各科目の履修等を通して、主体的に教員として必要な資質能力を統合・形成していくことができるよう、教職課程の全期間を通じて、課程認定大学が継続的・計画的に行う指導・助言・援助の総体、即ち教科と教職の有機的統合や、理論と実践の融合に向けての組織的な取組」みと位置づけ、具体的には、学校ボランティアや現職教員との意見交換の機会を設けると言った「実践力」の向上が想定されている。
- 4) 13回の講座の初回に、本学人間科学部林文教授が紹介した。
- 5) 統計数理研究所のこのデータは、坂元他編(2004年)で公開されている。
- 6) 学習指導要領(幼稚園は教育要領)は、幼稚園から高等学校までの学校における学習指導内容が告示されたものである。盲・聾・養護学校の学習指導要領も別途定められる。高等学校の場合、学校教育法施行規則で定められた教科について、科目を設定し、その科目それぞれに目標・内容・内容の取扱いを規定している。文部科学省のホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301.htm を参照されたい。
- 7) 中学校については学校教育法第38条、高等学校については同43条で規定される。文部科学大臣が教科を定めると言うことは、日本の教育政策では、学習の内容を政府が選択していることを意味する。
- 8) 中学校については学校教育法施行規則第53条、高等学校については同57条別表第三で規定される。高等学校は、教科だけでなく、科目も規定されるため、別表が立てられる。
- 9) 学校教育法施行規則および高等学校学習指導要領では、教科名は「家庭」となっているが、家庭科という教科名が一般化していると思われるので、本稿では家庭科と記述する。
- 10) 高等学校では、各教科について必修科目が規定されるが、家庭科では「家庭基礎」、「家庭総合」、「生活技術」のうちいずれか1科目が必修となっている。教科書需要冊数から、どの科目が最も必修科目として各学校が選択しているかを調べると、2006年度は、「家庭基礎」の需要冊数がおよそ78万冊、「家庭総合」は53万冊、「生活技術」は3万冊である。すると、家庭基礎の発行数が一番多くの、必修科目として最も多くの学校で指定されていることが推測されるが、単位数が2単位であることから、その内容は精選されたものと言える。今回は単位数4の科目のうち、教科書発行数の多い家庭総合を検討する。
- 11) 戦後直後は「職業」という名称であったが、1958年に「技術・家庭」となった。
- 12) それまでは、中学校の「技術・家庭」は、男女別々の教室で、男子は「技術分野」を中心に、女子は「家庭分野」を中心に学習していたし、高等学校では、女子が家庭科の時間、男子は「体育」の授業を履修していたのが一般的であった。
- 13) これは、夫または妻のいない一人親家庭は、「家庭科」の想定外であることを意味する。さらに「男女が協力して」とあるからには、当然のことながら異性愛の夫婦関係のみを想定していて、同性愛のパートナーシップを家族とは見なさないことを前提としている。
- 14) 筆者の経験から言って、学校現場の教員は授業内容が学習指導要領に“拘束されている”と意識することは少ないと思われる。しかし、現実には、授業で使用する教科書は、文部科学省の検定において、学習指導要領に忠実に編集されることが求められるため、現場の教員が意識するか否かに関わらず、学校での授業内容は学習指導要領によって枠がはめられる。

- 15) これについて鶴田敦子は、「(家庭科では)『家族』『子ども』『高齢者』をとりまく福祉について考えさせるとしていながら、それらのすべてについて、『福祉については理念の理解だけでよく、法律や制度の詳細に深入りしないこと』というようなことをいい、その一方で介助の実習をさせる、この構図に、学習指導要領に表れた家庭科教育観があるように思います。つまり、福祉の充実などにつながる、家庭と社会との関連を認識することをめざす家庭科教育観ではなく、介助などの実践的能力を重視する家庭科教育観です」(鶴田、2004年、p.61)と述べ、学習指導要領に現れた家庭科教育観を批判している。
- 16) 「倫理」の教科書の家族について記述では、マードック(1897～1985)、パーソンズ(1902～79)、フィリップ＝アリエス(1914～84)の3人について、その思想が説明されている。
- 17) 例えば、東京学習出版社『倫理』では、「思想的観点から見ると、伝統社会では社会活動から引退した老人にもそれなりの精神的地位と敬意を払う心理的習慣があった。これによって親子関係を中核にして、祖先から子孫へと受けつがれる精神的なつながりが無意識の中に育てられていたのである。親子はもともと身近な自己関係であるが、子が成長すれば対等な人間関係になる。過保護で育てられた心理的習性が身につくと、社会に出てからも他者との人間関係がうまく結べない。幼少期に家庭でしつけられた心情がやがて社会的連帯をつくる基礎になる」(下線部筆者)と述べ、家族間の人間関係についても他者性の視点を高校生に投げかけている。
- 18) 例えば、東京書籍の『倫理』では、「例えば子を持たない夫婦、結婚しないで子を育てる母親、夫婦の離婚による母子家庭・父子家庭などが、核家族という社会共通の規範からの逸脱としてではなく、いまおこりつつある家族のあり方の根底的な変化を示す動きとして理解され始めている」と述べ、家庭科教育で前提となっている現行法の枠内で夫と妻が協力して家庭を築くことについて、懐疑的な視点を高校生に投げかけている。
- 19) 現行学習指導要領の特徴を語るキーワードは、生徒の「主体的」な学習といわれるが、「他者を鏡にしなければ、自己を最終的に知ることはできない」(仲正、2003年、p.200)のであり、生徒が主体的に学ぶようになるには、主体である自己とは何かを見定めるために、どうしても他者という個人の存在を顕在化させ、個人(自己)と個人(他者)の関係を受容しなければならない。
- 20) このことについては、望月(1999年)に詳しい。
- 21) しばしば大学の教員から「実際の学校現場での総合的な学習の時間はどうなっているのか」という質問を受けるが、大学の教員が想像するような自己の在り方や生き方を問う学習や課題追究学習、もしくはプレゼンテーションの手法を学ぶようなことは、現実にはなかなか行われていない。筆者の知る限りにおいて、①かつての「クラブ」が復活したような、教員の趣味を生徒とのふれあいのきっかけとする「テーマ選択型」(この場合のテーマは、例えばバレエや俳句といった教員の趣味に関する領域が、教員の側から設定される)、②ホームルーム担任が「総合的な学習の時間」の指導をする場合には、週に一時間のホームルームが単純に2倍になる「ホームルームワイド型」、③進学校などでは、進路指導の充実を看板にして、実際には受験指導が行われる「進学対策型」、④国際理解教育を看板にして、実際にはネイティブスピーカーを招いての英会話学習が行われるなどの「教科水増し型」に大別されると思われる。
- 22) アメリカ合衆国各州の家族法の改正作業に影響を与えるドゥルシラ・コーネルは、家族は歴史的に虐待と苦痛の場であったことに留意することが決定的に重要であるとし、異性愛を強要する一夫一婦制に反対し、女性の性に関する道徳的意味の源泉を個人ではなく、国家に求めていることを喝破している。つまり、個人の視点から家族をとらえなおすことは、親族間不法行為と向きあうときにも、ベースとなる視座を与えうる(コーネル、2001年、第4章参照)。
- 23) 高等学校公民における家族の学習については、学習指導要領第6次改訂当時の「現代社会」の教科書での取り上げ方について、すでに吉田豊が明らかにしている。吉田は「この『学習指導要領』にもとづく『現代社会』教科書では共通して、家族の問題を4項目で扱っている。第

1は『日本の生活文化』のなかで、伝統的な生活の場である『イエ』が取り上げられている。さらに、前近代的な家族関係が、『家族主義』として現代の社会諸関係のなかに残っている仕組みが紹介されている。第2には『人口問題』の項目で、家族構成と家族の属性との戦後の変化が取り上げられている。核家族化、家事の社会化、高齢者の介護などの問題の指摘がさまざまいろいろとなされている。第3には『基本的人権』のなかで、平等権の一つとして、家柄・出生や家族における男女平等などが扱われている。第4に『青年期』の項目で、青年の自己形成の場として家族が取り上げられる。家族のなかで育ち、家族を出て自立していく青年の姿を通して、家族が果たす役割と現代における変遷が述べられる」としている。この取り上げ方は、現行学習指導要領の教科書でもほぼ踏襲されている。(吉田、1995年)

- 24) 近年の先行研究として、桑原敏典は、心理学・社会心理学・社会学などに基づく家族に関する単元構想を、児童虐待問題の解決を考えさせることを通じて行っているが(桑原、2006年)、非嫡出子の相続規定(民法第900条第4号但書)を考えさせる単元構想は、すでに溝口和宏が提案している(溝口、2001年)。
- 25) 「現代社会」の教科書で、最もシェアの高い東京書籍『現代社会』を参考にした。
- 26) 社会科教育における論争問題の取り扱いについては、西村(2000年)を参照されたい。
- 27) 1993年6月23日東京高裁決定については判例時報1465号、1994年11月30日東京高裁判決については判例時報1512号を参照されたい。
- 28) 1995年7月5日最高裁判所大法廷決定については、判例時報1540号を参照されたい。石川健治は最高裁のこの決定にに対し、「民法という基本法が、婚外子に非嫡出という烙印を押すことによって、人のアイデンティティを根こそぎにし、その人の生き方から正当性を剥奪するという手酷い手段を用いなければ、立法目的を本当に実現できないものなのか」(石川、1997年、p.1553)と述べ、民法900条第4号但書について伝統的な合理区別論から一般的な違憲審査基準論の適用すべきとする憲法学界の流れを形成した。
- 29) この違憲立法審査権による少数者の人権保障

機能は、レイプハルトが詳しい(Lipjhart, 1984, pp.187-196)。

- 30) 学習指導要領では、しばしばこのように「取り扱わないこと」を求める学習内容が規定される。中学校歴史的分野について言えば、中・近世の一揆や現代の労働運動の展開などである。このことが何を意味するか、現代史研究所の研究者には多言を要さないであろう。

引用・参考文献

- 1) Lipjhart, Arend, *Democracies*, Yale University Press, 1984.
- 2) 石川健治「最高裁判所民事判例研究」『法学協会雑誌』第114号、1997年、pp.1533-1558。
- 3) 桑原敏典「社会科学科社会としての社会科授業」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革』明治図書、2006年、pp.94-104。
- 4) コーネル、仲正昌樹他訳『自由のハートで』情況出版、2001年。
- 5) 佐々木毅他編『現代社会』(文部科学省検定済教科書)東京書籍、2005年。
- 6) 坂元慶行他編「国民性の研究 第11次全国調査—2003年全国調査—」『統計数理研究所研究レポート』No.92、2004年。
- 7) 高橋哲哉他編『倫理 現在を未来につなげる』(文部科学省検定済教科書)一橋出版、2005年。
- 8) 鶴田敦子『家庭科が狙われている』朝日新聞社、2004年。
- 9) 仲正昌樹『不自由論』ちくま新書、2003年。
- 10) 西村孝孝「論争問題」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、pp.198-199。
- 11) 平木幸二郎他編『倫理』(文部科学省検定済教科書)東京書籍、2005年。
- 12) 溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育：社会の自己組織化に向けて」『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp.29-36。
- 13) 望月由孝『女子高生の結婚宣言』エイデル研究所、1999年。
- 14) 森茂岳雄他編『社会科教育の世界』梓出版社、2000年。
- 15) (旧)文部省『高等学校学習指導要領』1999年。
- 16) 山本みち子他編『新家庭総合 自分らしい生き方とパートナーシップ』(文部科学省検定済

教科書) 実教出版、2005年。

- 17] 湯浅泰雄他編『倫理』(文部科学省検定済教科書) 東京学習出版社、2005年。
- 18] 湯沢雍彦『データで読む家族問題』、日本放送協会出版、2003年。
- 19] 吉田豊「公民教育における『家族論』の展開」『公民教育研究』第2号、1995年、pp.41-49。