

労働と社会保障の学習

静岡大学 馬居 政幸

1. 学習指導要領の中の

労働と社会保障

労働と社会保障に関する学習は、一般に、小学校では第5学年の産業学習において、中学校では公民的分野において行う、とされる。ただし小学校学習指導要領の「第2章 第2節 社会」の部分には、労働という言葉も社会保障という言葉も記載されていない。他方、中学校では、労働と社会保障は公民的分野の「2 内容」の「(2)国民生活の向上と経済」の「ア 生活と経済」と「イ 国民生活と福祉」において、それぞれ明確に次のように記載されている。（下線は筆者）

ア 生活と経済 身近な消費生活を中心に経済活動の意義とあらましを理解させる。その際、価格の動き、貯蓄、保険、租税などを取上げるとともに、現代の生産の仕組みと関連させて社会における企業の役割について理解させる。また、社会生活における職業の意義と役割を考えさせるとともに、勤労の権利と義務、労働組合の意義及び労働基準法の精神について理解させる。

イ 国民生活と福祉 国民生活の向上や福祉の増大を図るためには、雇用と労働条件の改善、消費者の保護、社会保障の充実、社会資本の整備、公害の防止など環境の保全、資源やエネルギーの有効な開発・利用などが必要であることを理解させる。その際、個人や企業の社会的責任について考えさせる。また、これらに関し国や地方公共団体が果たしている役割を取上げ、財政収支が国民生活にとって重要な意味をもっていることを理解させるとともに、租税の意義と役割及び国民の租税の義務についての理解を深める。

さらに、「3 内容の取扱い」ではそれぞれ次のように記載されている。

アについては、網羅的で高度な取扱いにならないように特に配慮し、経済活動の意味と我が国の経済の仕組みや働きについての基礎的な理解を得させるようにすること。その際、身近で具体的な事例を取上げ、経済活動が様々な条件の中での選択を通じて営まれていることに気付かせること。

イについては、我が国における高齢化や都市化、産業構造の変化などの社会の変化と関連させて指導するよう留意すること。「消費者の保護」については、現代社会における取引の多様化や契約の重要性を取上げ、消費者として主体的に判断して行動することが大切であることを考えさせるよう留意すること。

したがって、学習指導要領に記載された文字のみにこだわれば、厳密には、労働と社会保障に関する学習は、中学校社会科の公民的分野における「国民生活の向上と経済」についての学習の一部分として行われることになる。しかし、言葉がないから学習が行われていないという意味ではない。まして行っていないという意味でもないと思う。

2. “はたらくこと”と

“共に生きること”

冒頭に述べたように、小学校の第5学年の産業学習では農林水産業や工業や運輸・通信などの産業に「従事している人々の工夫や努力に気付く」という表現で、実質的に労働についての学習を行うべきことが記載されている。また、労働を日常的な言葉に直せば“は

たらくこと”である。そして、“はたらくこと”や“はたらく人”については、小学校社会科においては、第3学年の「地域の商店や商店街のようす」をはじめとして、全学年で学習の対象になるといっても過言ではない。

さらに社会科のみでなく、第1、2学年の生活科においては、子どもが生活する家庭や地域において“はたらいっている人”と子どもたちとのかかわりが、さまざまな活動の中でとりあげられるはずである。また、単に学習の対象ではなく、農家の人に田植えを教わったり、買物ごっこで八百屋さんになったりと、子ども自身が“はたらくこと”を体験する場面も少なからずある。

社会保障の場合はどうか。たしかに社会保障という社会制度の学習は上記の学習指導要領の記載部分に当たる中学校公民的分野で行われるのみである。だが、社会保障の学習が意図する社会生活にとっての意味と同質の学習は、小学校の場合も、やはり生活科を含めて全学年を通じ学習の対象になると考える。

たとえば、生活科では地域にある社会福祉施設を訪れて施設の人達と共に活動をする場合がないだろうか。様々な活動過程で、成長の早いしっかりした子が、まだ幼さが残る仲間を助けて作業を行う場面がないだろうか。

社会科の場合はより明確である。第3学年の「内容」の(1)には「地域の人々は協力して生活の向上や住みよい環境づくりに努力していることに気付くように」とあり、第4学年では「地域社会における人々の健康や安全を守るための諸活動」が「目標」の(1)にあげられている。第5学年でも、「各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることが大切」が「内容」の(2)のア、としてあげられ、6学年

では、より広く「日常生活における政治の働きと我が国の政治の仕組み」（目標の(2)）の学習内容として「現在の我が国の民主政治が日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを理解」するために「身近な公共施設の建設」をとりあげ「地方公共団体や国の政治の働きが反映していることを理解すること」（内容の(2)のア）とある。

もちろん、いずれも直接的に社会保障やその制度を学習するわけではない。だが、社会保障という制度を必要とする社会問題の背景、あるいは社会保障を実現する社会や政治の仕組み、さらには社会保障を支える人々の生活や生き方の学習にかかわることではないだろうか。社会保障とは、さまざまな人が“人間として”互いのハンディキャップを補い合い支え合って“共に生きる”ための社会の仕組みであるはずである。その意味で、社会保障の学習は、単に制度を学ぶことだけではなく、制度の前提にある“共に生きる”ための人と人の社会的関係を学習者自身が自分の日常の中に見出し行動することにつながるものでなければならないはずである。上記の小学校生活科や社会科の学習内容は、このような社会保障の理念と実践のあり方を、子ども達が自分なりにその成長と日常生活に即して見出し培う過程であると考ええる。

さらにこのような観点にたてば、中学校社会科においては、労働と社会保障の学習の前提となる、より直接的で具体的な内容を随所に見出すことができる。

歴史的分野では時間的に遡った現在とは異なる日本の社会において、あるいは、地理的分野では空間的に移動・拡大した異なる文化のもとで、いずれもさまざまな産業に従事す

る人達の“はたらくこと”についての「工夫や努力」を学ぶはずである。近代法により保障されたものかどうかは別としても、国や民族や時代が異なっても、それぞれ独自の慣習やしきたりなどの文化や社会制度により、“共に生きる”ために「協力」や「努力」をしていることを学ぶはずである。現代の我が国の労働状況や社会保障制度の特性を知るために、またその背景あるいは利点や欠点を理解するためにも、過去や他の国の状況を学ぶことは非常に重要な意味を持つはずである。

すなわち、中学校公民的分野における労働と社会保障の学習は、上述した小学校での学習を基盤に、歴史的分野や地理的分野での学習を“総合”するものとして位置づけられなければならない。理由は、中学校社会科公民的分野の学習とは、歴史教育や地理教育に並ぶ公民教育ではなく、あくまで“社会科教育としての公民的分野”の学習だからである。

3. 社会科であることの意味

平成元年度の学習指導要領の改訂により、社会科は小学校第3学年から始まり中学校第3学年で終了することになった。小学校生活科の誕生あるいは高等学校公民科や地理歴史科の新設に伴う課題については多々論じられている。だが少なくとも小学校第3学年から中学校第3学年までの7年間はあくまで社会科である。

さらに小学校社会科の学習対象が、子どもの成長とともに同心円的に広がる社会的生活から選ばれ、その結果、同一の内容が質的に高まりつつ繰り返し学習されるスパイラル構造であること。中学校社会科が歴史的分野と地理的分野の並行学習の上に公民的分野があ

るπ型構造であること。このようなカリキュラム構成のあり方も変化していない。

それゆえ上述したように、小学校では第5学年の日本全体を単位とする産業学習のみでなく、家庭や地域という日常生活に即した場、市町村や県という行政単位に即した場、それぞれにおいて繰り返し“はたらくこと”や“共に生きること”が学習の質を高めつつ対象となるわけである。さらにそれらの学習を基礎として、時間的（歴史的）、空間的（地理的）な広がりの中において多面的にとらえた社会事象としての“はたらくこと”や“共に生きること”を、「労働」と「社会保障」という概念を用いて、現代日本の社会的現実における社会生活のあり方や制度の仕組み、あるいはその前提にある理念を学習することにより、“総合”するのが社会科公民的分野の役割ということになるわけである。

そしてより重要なことは、社会科の目標とは、学習指導要領に「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」とあるように、あくまで現在と未来の日本と世界を民主的で平和な社会として創造する主体者の育成である。労働や社会保障についての個別的な研究者や専門家の育成ではない。それ故、中学校公民的分野での労働や社会保障の学習は、いかに正確で詳細であろうとも学問上の概念や知識の理解にとどまるものであってはならない。7年間にわたる社会科教育の総仕上げとして、また1人の社会人として自立（自律）するために最も重要である“学習者自身”の“はたらくこと”や“共に生きること”の課題に“統合”されるものでなければならない。義務教育の終了とは、その後社会に出て働くか進学して学業を続けるかどうかにかかわら

ず、学習者が1人の社会人として自立(自律)するために必要な「公民的資質の基礎」を身につけていることが前提であるからである。とりわけ労働と社会保障の学習は、人が人としてあるために最も重要な“はたらくこと”や“共に生きること”にかかわる学習である以上、このような社会科教育の理念を忘れてはならないことを強調しておきたい。

逆に、労働と社会保障の学習を、学習指導要領における中学校公民的分野の「国民生活の向上と経済」の該当部分に限定し、学問的あるいは法律上の知識や概念を教えることとして位置づけるならば、それは高校受験のための合理性のみにとどまるであろう。

ところで、今回の学習指導要領改訂過程において、高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化することに対して、社会科を擁護する立場から多くの研究者や実践家が批判の論陣をはった。だが、実際に社会科であることの必然性を授業実践をもとにどれだけ提起できたであろうか。社会科という1つの教科の立場から相互に関連づけた実践を積み重ねた上での分化に対する反対であったであろうか。むしろ、教科の名称にかかわらず既に高校社会科の実態は、地理科、日本史科、世界史科、政治・経済科、倫理科ではなかったか。社会科としての総合性の理念を内在し、さまざまな日本社会の現代的課題を学習者の日常生活に即して問題視することを目的として設置された現代社会の可能性を積極的に生かす授業を、どれだけ創造できたであろうか。

中学校社会科の場合も同じ課題をもつといえまいか。もし π 型を拒否(変形)し、地理的分野、歴史的分野、公民的分野を相互に関連づけることなく授業実践が行われていると

すれば、また小学校社会科との連続性を考慮せずに、地理や歴史や政治・経済・社会に関する細切れの知識を教授する授業の繰り返しにとどまるとすれば、中学校社会科の未来に危惧を抱かざるをえない。

ただしこのことは、労働や社会保障を中学校公民的分野の学習課題にすること自体を否定するのではない。この言葉の意味や社会的な仕組みを小学校から教えよということでもない。あくまで労働と社会保障という概念と社会制度を、個別的かつ具体的に現在の社会制度とのかかわりにおいて学習するのは「国民生活の向上と経済」の中である。問題はその学習のあり方。7年間にわたる(生活科を含めれば9年間)社会科全体の学習の中に位置づけての学習でなければならないということである。学習課題が学習者の日常に根ざしたものであるとともに、学習結果が学習者の生活の中に統合される学習でなければならないということである。そこで、次にこのような観点から中学校公民的分野の労働と社会保障の学習の課題について提起しておきたい。

4. 中学校公民的分野の学習として

労働と社会保障の学習内容としては、先に提示した学習指導要領では、「生活と経済」の中の「社会生活における職業の意義と役割」、「勤労の権利と義務」、「労働組合の意義及び労働基準法の方法」、あるいは「国民生活と福祉」では、「国民生活の向上や福祉の増大を図る」ための「雇用と労働条件の改善」と「社会保障の充実」が該当するといえよう。また、「個人や企業の社会的責任」、「国や地方公共団体が果たしている役割」、「財政収支が国民生活にとって重要な意味をもっている

こと」なども学習課題となろう。加えて、「内容の取扱い」にあるように、「身近で具体的な事例」あるいは「高齢化や都市化、産業構造の変化などの社会の変化」との関連が指導上の留意点となる。

さらにこれらの「内容」と「内容の取扱い」について、「中学校指導書社会編」では、おおよそ次のように記されている。

「職業の意義と役割」については、「社会的分業の一部を分担」することにより「社会に貢献」することと、1人1人の「個性を生かす」こと、という2つの視点が提示され、その理解を図る上で「身近で具体的な事例」を取り上げることが強調されている。また、「職業選択の自由」や「勤労が国民の権利であり義務であること」などの理解を深めることによって、「正しい職業観の基礎を育てることが大切」と記されている。

「労働組合の意義」では、「労働者が主体となって労働条件の維持改善その他経済的地位の向上を図ることを主たる目的として組織されている意義」を明らかにし、「労働基準法」では、「労働条件について労働者が人たるに値する生活を営むための最低の基準を法的に規定して労働者を保護」するという法の精神について理解させる、とある。

「雇用と労働条件の改善」では、「内容の取扱い」にある「産業構造の変化」を「科学技術の高度な発達に伴う生産の仕組みや方法の変化」ととらえ、それと「関連させた指導を行うよう留意する必要がある」と記されている。また「社会の変化」に伴う問題について「高齢化の進展」と「国際化の進展」への対応などを取り上げ、「国や地方公共団体が労働条件の改善に果たす役割」についても理解

させることが付記されている。

「社会保障の充実」に関しては、「日本国憲法第25条の精神に基づく社会保障制度の基本的な内容」と「その一層の充実を図っていく必要があること」を、それぞれ「理解させる」ことと、「財政収支の学習や高齢化社会の進展に伴う諸問題との関連」に留意しながら、「これからの福祉社会の目指すべき方向」について「考えさせる」とある。

以上、重複をいとわず学習指導要領と指導書に記載された中学校公民的分野の学習としての労働と社会保障に該当する内容を要約してきた。理由は、その学習指導要領や指導書の内容、ならびにそれに基づいて著される教科書と、実際に中学校で行われる授業実践との関係を問うことにより、労働と社会保障の学習の課題を明らかにするためである。

5. 学習指導要領と教科書の意味

まず、上記の要約と初めに引用した学習指導要領の該当部分を比較していただきたい。また、もし手元に指導書があれば同様に比較していただきたい。いずれもほとんど内容的に差がないことが理解されよう。学習指導要領も指導書も、そこで示された内容は、要約することがほとんど意味をなさないほど限定された内容、すなわち原則を明記しているにすぎないと思う。いいかえれば、その「内容」や「内容の取扱い」は、授業実践のレベルで考えれば、学習内容や学習方法というよりも、学習指導案を考案する際に設定する学習目標の基準に相当するといえよう。

限られたスペースと時間配分の中にいかに必要な内容を過不足なく記載するか。あるいは、増加する一方の知識量への対処と内容の

精選という、ある意味で相反する要請に応えるための苦心の作品。これが学習指導要領ではないだろうか。学習指導要領の冒頭に「各学校においては……地域や学校の実態及び生徒（小学校では児童）の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする」（総則 第1 教育課程編成の一般方針）とある意味の重みを確認しておきたい。実際の授業は、理念ではなく事実の問題として、学習者の実態に応じて教師が創意工夫することを前提として提示したのが学習指導要領であり指導書であると考える。

では主たる教材である教科書の場合どうか。当然、いずれの教科書も学習指導要領や指導書よりも内容は豊富である。だが、それだけに問題はより深刻であると考える。

教科書については、「教科書で教える」か「教科書を教える」かで問題となる場合が多い。しかし社会科の場合は、このような教育論上の課題以前の問題がある。社会科教科書は、その内容に対する検定のあり方がマスコミ等により問題にされる場合が多い。だが私は、そのような内容の正しさの論議よりも、教科書に頼る限り学習指導要領が望む教育すら実践できないことを問題視したい。学習指導要領が指摘する「社会の変化」に応じた学習内容や「身近で具体的な事例」を現在の教科書では表現できないからである。

まず教科書作成システムの問題がある。周知のように出版社のもとで複数の著者により編集された教科書は、文部省の検定を経て採択される。その間に要する時間は中学校の場合は4年。平成元年度の学習指導要領に基づく中学校の教科書が学習者の手にわたるのは平成5年度。それから少なくとも3年間は同

じ教科書が使用される。とすれば、教科書執筆者は、少なくとも7年間にわたって教科書の内容を著さなければならない。だが、現代の世界と日本の社会変化の激しさを考える時、それは不可能に近い要求である。その結果、変化を先取りするのではなく、変化しない知識のみを可能な限り選んで記述せざるをえない。教科書もまた「社会の変化」に応じた学習内容の必要性を記載することはできても、その内容自体は教科書を使用する教師の創意工夫に頼るしかないわけである。

さらに学習指導要領に基づく以上、教科書もまた内容の精選を要求される。むしろ学習指導要領よりも教科書の方が、無償配付故のコストで限定された頁数と説明すべき知識の質的量的増加との狭間で、必要不可欠とされる重要単語を文法的に誤りなくつないだ文章の列記のみに終わらざるをえない場合が多い。単語としての知識が現実の社会的文脈の中でどのように機能し、学んだ知識をどのように日常の中で使用するか、ということを書き記す頁の余裕はないといわざるをえない。まして「身近で具体的な事例」を中学生の理解度を想像して書くことは、「社会の変化」と同様にやはり不可能に近い作業である。

日本の教科書、特に中学校の教科書は、前もって定められた一定の知識を効率よく未来の形成者に教えることを目的として編集されたものである。そのため、曖昧な知識、答えが多様な問いは排除され、国民が等しく学ばべき知識をコンパクトに貯蔵したものとなっている。その前提には優れた欧米の知識をできるだけ多量に等しく効率的に教えるという、明治期以来の教科書観があるといえよう。「で」が「を」にかかわらず教科書に記された知

識は、先進国の正しく善なる知識であり、教
え学すべき知識である。だがこのような教科
書観に基づく教育は、少なくとも社会科の場
合は、もはや教育論ではなく社会的事実の問
題として不可能であることを自覚せざるをえ
ない。これが平成元年度の学習指導要領に基
づく中学校公民的分野の教科書を執筆した著
書の1人として、自戒をこめた実感である。

ただし、このことは、日本が欧米に学ぶべ
き知識がなくなったということではない。日
本が当面している課題は、世界の各国がそれ
ぞれ独自に当面する課題であり、どこにも正
解がない課題であるということである。自分
で試行錯誤を重ねつつ答えを創造しなければ
ならない問題であり、全てが応用問題である
ということである。学習指導要領に記された
内容を1字1句違わず教えようとすればする
ほど、教科書をそのまま教えることはできな
いということでもある。労働と社会保障の内
容に即して具体的に問題を提示したい。

6. 「社会の変化」や「身近で具 体的な事例」についての課題は

たとえば「職業の意義と役割」や「勤労の
権利と義務」の前提には、働くこと自体を疑
問視する視点はない。だが、現代の最も重要
な問題は労働時間の短縮である。“働き中毒”
と揶揄される現状に対して、労働の意味が改
めて問われている。「職業」が「社会への貢
献」や「個性を生かす」こととして理解され
ていないからではなく、あえていえば理解さ
れすぎている故に生じた問題ではないか。そ
れも“国際化への対応”において。

また「労働組合の意義及び労働基準法の精
神」においても労働力不足とセットである3

K（きつい、きたない、きけん）を若者が拒
否する問題は射程に入っているだろうか。あ
るいは、外国人労働者の問題は、「社会保障
の充実」の根底をゆるがしているのではない
か。これこそ「身近で具体的な事例」ではな
いだろうか。

すなわち、労働時間の短縮、労働力不足、
3K拒否。これらの問題は、豊かな日本で収
入を得るために来日した多くの外国人労働者
によりなんとか解決されているのが日本の現
実ではないか。だが、外国人労働者には「労
働組合の意義及び労働基準法」は全く
適応されていない。それ以前に、働くこと自
体が違法状態にある場合が多い。

表は、平成3年6月末現在の静岡県におけ
る国籍別外国人登録者数である。「韓国又は朝
鮮」を除き、ここ数年で急増した数値でもあ
る。それも県内75市町村の中で登録者0は1
町1村のみである。これは静岡県のみでなく
工場誘致により活性化を図った全国の市町村
全てにあてはまるのではないか。そして、そ
の人達の子ども達もまた全国各地の小・中学
校に入学しつつあるはずである。

都市と異なり、初めて異文化に育った人達
と生活の場を共有する際に生じる混乱。それ
は、たった1人の言葉や慣習が異なる子ども
が転入したことで生じる日本の学校と授業の
問題と比較すれば容易に想像できよう。そし
てその子ども達が日本の中学生とともに労働
と社会保障の授業を受けるわけである。社会
保障の「一層の充実を図っていく必要がある」
という視点は、日本国籍の者のみに適応すべ
き課題なのか。少なくとも、3Kを日本人が厭
い、しかしその3Kによって日本の社会の豊
かさが支えられているとすれば、当然その労

働を担う人を日本国籍の者であろうとなかろうと保障することが憲法の本質ではないだろうか。「人たるに値する生活を営むための最低の基準を法的に規定する」という視点の根拠は憲法第25条であり、その前提は“人権”の保護である。人が人であるのは国境を越える問題であるはず。現在の日本の法律では対処できないとしても、社会科の目的は「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」に必要な「公民的資質の基礎」の育成であるはず。そのためには現在の法の運用の限界でなく未来の法のあり方、あるべき理想を学習者自身の課題として理解させることが重要ではないか。

このような労働と社会保障をめぐる新たな課題は外国人労働者の問題のみではない。女性労働や高齢化社会に伴う問題とその解決への施策は急激に進行している。男女平等から男女共同参加を掲げての男女雇用均等法の制定後の問題は、“男女共同参画型社会”への施策の課題として新たな段階にある。男性と女性が同じ立場で“はたらくこと”に伴う問題は外国人労働者と“共に生きる”ための課題に劣らず困難な問題であるはず。また、高齢者の労働市場、在宅福祉や地域ケアを可能にするシステムやそれを支えるボランティアなどの“人として”のあり方は、四十数年をかけて得た日本の豊かさ故に生じた問題であり、その豊かさを生んだ従来の日本の法律や慣習に大きな変更を要求する課題でもある。

労働と社会保障の学習が“はたらくこと”と“共に生きること”という、人が人であるための基本にかかわる学習である

ことを繰り返して指摘してきた。上記の新たな課題が示すように「社会の変化」はその条件の再創造を必要としている。他方、社会科は本来的にセルフリフレクティブ(自己省察的)な教育である。学習の対象は教師と学習者が生きる社会自体だからである。中学生にとって中学校自体が最も「身近で具体的」な社会である。家族と教師が“はたらく人”の最も“身近な事例”である。その意味で、教師と学習者と学習者を支える家族や地域で“はたらく人達”が“共に生きる”ための課題を見出す教師自身の“センス”こそ、社会科という教育独自の労働と社会保障の学習を創造する最も重要な鍵であることを記して本稿を終えたい。

国籍別外国人登録者数 静岡県合計 33,073人 平成3年6月末日現在

国 籍	人数	国 籍	人数
アルゼンティン	238	マレーシア	98
オーストラリア	119	メキシコ	15
オーストリア	6	モロッコ	3
バングラデシュ	9	ネパール	1
ベルギー	4	オランダ	9
ボリヴィア	23	ニュー・ジーランド	36
ブラジル	15,236	パキスタン	16
ミャンマー連邦	3	パラグアイ	99
カンボディア	2	ペルー	1,607
カナダ	135	フィリピン	2,785
カーボ・ヴェルデ	1	ポーランド	16
チリ	22	ポルトガル	6
中国	2,024	シンガポール	16
コロンビア	5	南アフリカ	4
コスタリカ	1	ソヴィエト連邦	3
デンマーク	5	スペイン	9
ドミニカ共和国	2	スリ・ランカ	28
エジプト	4	スウェーデン	31
エル・サルヴァドル	2	スイス	12
フィンランド	5	タンザニア	15
フランス	49	タイ	454
ドイツ	25	トンガ	1
ガーナ	1	トリニダード・トバゴ	1
ギリシャ	1	チュニジア	1
グアテマラ	1	トルコ	5
ガイアナ	1	トウバアル	1
ハンガリー	5	英国	103
インド	101	米国	609
インドネシア	190	ウルグアイ	9
イラン	19	ヴェネズエラ	6
アイルランド	26	ヴェトナム	244
イスラエル	1	ザンビア	1
イタリア	11	アフガニスタン	1
象牙海岸	1	エクアドル	1
ジョルダン	7	ニカラグア	1
ケニア	1	バブアニューギニア	1
キリバス	3	ルーマニア	1
韓国又は朝鮮	8,464	ノルウェー	10
ラオス	41	無国籍	19
リヒテンシュタイン	1		
		合 計	33,073