



社会科教育 I

成立期社会科から社会参画学習まで

ここでは、昭和 20 年代の問題解決学習まで含めて、「社会問題科」としての社会参画学習について、次の 3 点を主に論じている。

- 1) 他の様々な社会科論と比べたときに、「社会問題科」はどのような特性を持つものなのか
- 2) 「社会問題科」の中において、本論でいう「社会参画学習」論はどのような特性を持つものなのか
- 3) その授業モデルはどのようなものか

こうした論述によって、社会科改善の新しい方向を具体的に示そうとしているのである。

社会科改善方策としての「社会参画学習」について

吉田正生

はじめに

「社会科とはどのような教科であるべきか。すなわち、どのような力を子どもたちにつけるべき教科なのか。」—こうした問いを自らに投げかけることもなく、日々、教室で社会科や社会系教科目の実践を行っている教師たちがいる。また、そうした教師たちを再生産し続けている教員養成系大学・学部での教科教育法講義がある。

そうした教育実践は、これまでに生み出されてきた様々な社会科論を知らずに行われている。あるいはそれについての知識はあっても、教員養成に必要なものは「学習指導要領にあることを上手に教える授業技術と教材を開発できる技能」あるいは「学としての地理学や歴史学などについての知識である」という考え方から、社会科論を踏まえた授業あるいは社会科論を基軸にした講義にしていけないのである¹。

しかし、こうした教育実践に勤しむ人々が見落としていることがある。ないしは少なくとも蔑ろにしていることがある。それは社会科論が異なると、教材研究の対象・中身、ひいてはバックグラウンドとすべき親学問が異なってくる、ということである。

小学校5年生の「日本の工業」を例にとり、具体的に述べよう。

「工業地帯」の成立条件を教えることがこの単元の主目的なら、教師は原料立地・消費地立地などといった地理学の見方を児童に伝達ないしは探求させるような単元構成にしなければならない。しかし、現在の小学校学習指導要領が求めているのは、こうした地理学の成果を習得させることではない。工業に従事している人々の職業役割遂行上の、すなわち仕事を行うときの工夫であり努力ないしは苦勞である。更にはその土台にある（とされた）利他的ないしは社会貢献的な心情や願いである。児童が使う教科書にもそうした記述が満ち溢れている。小学校5年生の社会科では、地理学の成果は片隅に追いやられ、学問の成果とは言い難い「工夫・努力」、「思い・願い」が教材の中心を占めている。したがって、教科書にある内容を「上手に」「楽しく」授業化するためになら、地理学の知識は特に必要とされないのである。

また、思考力・判断力を育成するといっても、後述する「社会諸科学科」論の成果を知らないまま、思考力を育てる授業を構成できるはずもないし、「意思決定力育成科」論について知らないまま判断力について云々できないはずなのである。

社会科論について教えられないまま大学を卒業した場合、教師になって行う教材開発ないし授業開発は、それと自覚のないまま拠って立っている社会科論・観による地域素材の教材づくりであったり、子どもたちの調べる意欲を喚起することに力点を置いた授業づ

¹ もちろん、これ以外のことを教育内容にしている社会科教育法の講義もあろう。だが、教科教育法を、「〇〇科教育法Ⅰ」、「〇〇科教育法Ⅱ」の2部構成にするなら、少なくともⅠは、「概論」と位置づけ、これまでの社会科教育論（その論を無意識的にでも踏まえた授業実践）を広くとりあげるべきである。

くりになる。その授業の究極ゴールは、無意識のうちに拠って立っている何らかの社会科学論のものであることは言うまでもない。たとえば、現在オーソドックスとされている小学校社会科学授業なら、輪中地帯（「低い土地」）に暮らす人々が自分たちのくらしと財産、命を守るために行っている「工夫と努力」などを捉えさせることが授業の究極目標となるのである。

他方、アメリカの社会科学教育関係の学会誌には、たとえば **Empathy** とか **History Literacy** を育成するために、実際に教師が行っている教授行為・内容などを研究対象とし、その観察結果を分析するような研究がみられる²。こうした研究動向は、いずれわが国の社会科学教育研究にも影響を及ぼすであろう³。教育社会学など隣接の学問分野における実証的研究の進展に魅せられれば、こうした傾向が一段と強くなることが予想されるのである。

こうした傾向について、社会科学教育研究に携わる者は次の二つを念頭に置くべきである。

一つは、これを単なる実証的研究にしてしまわないようにすることである。

筆者は教科教育研究者が実証的研究を行うことを否定しない。しかし、実証的研究のための実証的研究は、授業改善・教科カリキュラム改善といった教育実践に資することを究極目的としている社会科学教育研究、もっと広げて言えば教科教育学研究には不適切である。教科教育を専門とする者も、実証的な研究を進めていく場合には、その手法・作法に従うのは当然である。しかし、“なぜその研究をするのか”という点においては“社会科学授業実践をあるいは社会科学カリキュラムを改善する”というところをスタート地点・そして到達地点にすべきである。自らの実証的研究を教育社会学者などのそれと差異化できる目的・地平を確保しない限り、社会科学教育研究と言いながら、社会科学（授業やカリキュラム）を研究対象とした「教育学」、「教育史」、「教育社会学」、「教育心理学」になってしまうのである⁴。

二つ目の留意点は、教師の社会科学授業実践を研究対象とした場合でも、教室における実践の観察・聞き取りだけで十分としまわないことである。それは、子どもを惹きつける教師の教育技術研究には十分であっても、体系的なカリキュラム研究には結び付きにくいからである。社会科学授業及び社会科学カリキュラムを改善するためには、教育内容と教育方法、そしてその方法を駆使できるだけの授業技術も含め、多面的に考察する必要がある。

教師が、この両者を統合的に体得している存在であることは確かである。したがって「優れた授業実践者」を実証的に研究することにより、優れた授業実践者に必要な「教科内容についての専門的知識」・教育方法や授業技術・教科観・教育観・人間観を明らかにすることができ、さらにそれによって授業改善やカリキュラム改善を行うことが可能になると思われ

² たとえば、手元にある *Theory & Research in Social Education* のバックナンバーを見ると、次のようなものがある。

・ Jeffrey D. Nokes 2010 Observing Literacy Practices in History Classrooms, *Theory & Research in Social Education*, vol.38 #.4, pp.515-544.

・ Sarah Brooks 2011 Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, *Theory & Research in Social Education*, vol.39 #.2, pp.166-202.

³ 註2にあげた文献の直接の影響かどうかは別にして、わが国においても次のような研究報告書がある。
・ 二井正浩編 2015 『米英独における評価の高い歴史授業の収集・分析とそのデータベース化』、2012～2014年度 科学研究費補助金 基盤研究B海外学術調査（課題番号 24402049；研究成果報告書）。これは実際にそれぞれの国で、高い評価を受けている教師の授業を観察・記録し、それに何らかの観点から考察を加えた論文から構成されている。

⁴ 教科教育学が独自の研究領域を持つものかどうかについては、次の文献が参考になるであろう。

吉田正生 2004 「教科カリキュラム学の提唱～社会科学教育学の発展方向について～」、北海道教育大学教科教育学研究会（編）『教科教育学の今日的視座』北海道教育大学、pp.79-120。

るかもしれない。しかし、個々の教師が体得している「教科内容についての専門的知識」、教科観、教育観、人間観といったものは、教師という具体的存在を別にして、それ自体を対象化し研究することが可能であり、また必要である。

たとえば、久津見宣子という優れた教師（授業者）がいた。その授業実践は白井春夫の『人間の歴史』やマルクスの唯物史観を土台に据えていた。したがって、久津見の授業実践をトータルに理解するためには、その授業を観察したり彼女にインタビューしたりするだけでは不十分であり、白井やマルクスの著書を読む必要がある⁵。教育実践が文化財を伝達するための意図的・目的的行為である以上、教え手がどのような文化財をどのように理解し継承しようとしているのかをきちんと理解するためには、教え手に影響を与えていると思われる文献についての研究が不可欠である。われわれが久津見の「人間の歴史」の授業や「手の授業」を社会科カリキュラム研究に役立てようとするなら、久津見の授業そのものよりも白井の著書を読んだ方が早道である。また体系的に「人間の歴史」のカリキュラム構成について考察できるのである。

管見の範囲では、アメリカの教室内実践観察は、Empathy あるいは History Literacy といった、ある限られた資質・能力がどのような教師の・どのような教授行為・教材によって育成されやすいのかという具合に、研究対象を限定している。したがって、筆者が上に述べたことはそうした研究の弱点を突いたことにはならないと思われるかもしれない。しかし、ひとたび、なぜその教師たちが Empathy あるいは History Literacy というものの育成を重要だと考えたのか、そしてその考え方は歴史教育として妥当なのかといった範囲にまで研究を広げるなら、研究対象を教室実践にとどめるわけにはいかななくなるはずである⁶。

さて上述したように、授業実践に必要となる「教科内容についての専門的知識」は、教科論により左右される。したがって、授業改善のための最優先事項にすることはできない。また、「教育観」や「人間観」も一教科を超えたものである。それ故、これも各教科教育学固有の研究対象とすることはできない。このような消去法によって、教科教育研究の固有事項、最優先事項を絞り込んでいくと、最後に残るのは、「教科観」ないしはそれを理論的に整備した「教科論」ということになる⁷。

本論のねらいは、広くは社会科授業改善に資することである。また、狭くは「社会参画学習⁸」論に基づく授業モデルを提示することである。その前提には、「社会参画学習」論によ

⁵ 久津見信子の授業記録は「社会科の授業を創る会」の機関誌『授業を創るシリーズ第七集』（太郎次郎社、1975年）、同（第十集；1977年）、その後の機関誌『授業を創る 第一号』（太郎次郎社、1980年）などにある。また、単刊本としては『人間ってすごいね 先生』（授業を創る社、1988年）がある。

白井春夫の場合には、『人間の歴史シリーズ I』（太郎次郎社、1977年）、『人間の歴史 7』（授業を創る社、1984年）、『人間とはなにか ものをつくる授業』（太郎次郎社、1975年）などがある。

⁶ Empathy を育成する実践に取り組んでいる教師は、歴史教育において不可欠なことは Empathy の育成である、という歴史教育観に（無自覚かもしれないが）基づいている。ウェーバー、M. のいう「神々の闘争」になってしまうが、歴史教育は Empathy を育成することで十分なのかを問わない限り、歴史教育のパラダイム転換は行われない。

⁷ 白井春夫の「人間の歴史」も、社会科は唯物論的なものの見方ができる子どもを育成する教科であるという教科論或いは教科観に基づいて構想されている。したがって、白井の「人間の歴史」という社会科カリキュラムを「内在的に」研究する場合、次の二つの視点が考えられる——唯物論的な見方を育成するという目的に整合しているか；個々の単元の教材は学習者の発達段階に即したものになっているか。「外在的に」研究する場合には、他の歴史教育論との比較が不可欠である。

⁸ 本論において提案する社会参画学習を、他の社会参画学習や社会参加学習と区別する必要がある。そこで、本論で提案しようとしている社会参画学習を指しているときには「社会参画学習」と表記し、それ以

る社会科授業プランは社会認識力を育成するとともに公民的資質をも醸成することができるという作業仮説がある。

以下、本論を次のように展開する。まず、今日の教室で広くみられる社会科観・論及び学会誌論文に見られる社会科論を整理して示す。そのなかで、それぞれの社会科論の長所と短所が析出されてくるはずである（Ⅰ）。次に「社会参画学習」論について論述し、授業モデルと授業プランを示す（Ⅱ）。最後に、「社会参画学習」に残された今後の課題について論述する（おわりに）。

外の時には“社会参画学習”ないしは“社会参加学習”と表記する。

I さまざまな社会科論について

本章では、無意識のうちに採られている社会科観も含めて、次の四つの社会科観・論について論述する。

①「プリミティブ人文・社会諸科学科」、②「社会諸科学科」、③「共感的理解科」、④「社会問題科」（「初期社会科問題解決学習」、「意思決定力育成科」、「合意形成科」、「社会形成科」、「社会参加学習」）

これらについて、以下、学習指導要領の変遷と絡めて論述する。

（1）「初期社会科問題解決学習」の誕生

① 社会科と「問題解決学習」

昭和 20（1945）年、アメリカをはじめとする連合国との戦争に負けた日本は、GHQ の「指導」という名の「強制」によりこれまでの教育内容を根本的に改めさせられた。忠良なる臣民の育成ないしは皇国民の錬成から自主・自律の精神に貫かれた民主的市民の育成へと教育の目的と内容が大きく変えられたのである。根底に据えられたのは日本国憲法であった。

新憲法および新たに作成された「教育基本法」の下、戦後最初に編まれた学習指導要領は、昭和 22 年に発表されたために『22 年版（試案）』と一般に言われる。単に『22 年版』でなく（試案）がつけられているのは、実際に文部省（当時）がそのように表記したからである。“（試案）”というタームには、“教育内容の中央統制を廃す。したがって、それぞれの学校や地域が学区や地域、そしてそこに生きる子どもたちの実態に即してカリキュラムを編成し、教育実践を行うべきである。そうした力をつけてほしい”という文部省の意思と願いが込められていた⁹。

この時、教育実践（カリキュラム作成と授業実践・生活指導）の中核に据えられたのが、社会科であった。この科目の目標は、子どもたちの社会化（ソーシャリゼーション）を図ることであった。だが、単に従来から踏襲されて来た考え方や行動様式を内面化ないしは習得

⁹ こうした文部省の姿勢を受け、川口プラン（昭和 22 年 12 月；埼玉県川口市）、明石プラン（昭和 24 年 3 月；兵庫師範女子部附属小学校）、奈良プラン（昭和 24 年 5 月；奈良女子大学附属小学校）、新潟プラン（昭和 24 年 5 月；新潟第一師範学校男子部附属小学校）、北条プラン（昭和 24 年 7 月；千葉県館山市立北条小学校）、本郷プラン（昭和 24 年 7 月；広島県本郷町）、桜田プラン（昭和 24 年 10 月；東京都港区立桜田小学校）、福沢プラン（昭和 24 年 10 月；神奈川県足柄上郡福沢小学校）、豊島プラン（昭和 24 年 10 月；東京学芸大学豊島附属小学校）など、地域や学校独自のカリキュラムが開発・実践された。

以上は、全国的に有名なものである。今日、忘れられていても、全国各地でカリキュラム作りが行われた。筆者の手元には『新しい小学 1 年の学習計画——生活中心の教育計画試案——』という冊子がある。著者は北海道第三師範学校附属小学校の訓導・谷幸雄と塩野谷敏夫である。奥付を見ても発行年月日が記されていない。したがって、いつ発刊されたのかについては確言できない。だが、次のような事実をもとに昭和 23 年度の発刊であると推測はできる。すなわち、北海道第三師範学校附属小学校は、後述するように昭和 24 年 5 月 21～23 日に公開研究会を行った。その時、塩野谷は 2 年生を担当しており授業公開者になっている。したがって、公開研究会の前年である昭和 23 年、塩野谷が 1 年生を担当しているときに同じ学年を担当していた谷と作成したものである可能性が高い。筆者はこれを塩野谷敏夫氏から頂いたのだが、今は故人となられてしまったので氏に確かめることはできない。

すればよしとする社会化ではなかった。他者と協働し民主社会にふさわしい新しい行動様式や考え方を切り拓いていく力の育成がめざされていたのである。そのための学習方法が「問題解決学習」であった。すなわち、“子ども自身の、また子どもたちが属す集団や社会が抱える問題を、学習者である子どもたちが自分自身の問題としてその解決に取り組む。その過程で実践的な知識や技能（以後、「実用・実践知」）、そして協働性を習得する”という学習が文部省によって『22年版（試案）』や『23年版（補説）¹⁰』のなかに示されたのである。こうした教育実践は、経験主義・児童中心主義という教育理念に基づくものであった。

この理念の下に行われた教育実践から、戦後教育史に残る珠玉のような実践がいくつか生まれた。たとえば、無着成恭の「やまびこ学校」（昭和26年）、吉田定俊の「水害と政治」（昭和28年）、谷川瑞子の『福岡駅』の実践（昭和29年）、同じく「ざいごのこぐま」（昭和30年）などである¹¹。

これらは、単に地理学や歴史学などのアカデミックな知識や技能（以後、「学知」とする）を習得させるための学習ではなく、子どもたちが自らのくらしと社会をより良いものにするために知識を学び、活用するという社会科授業であった。それ故に、あるいは人間観の形成¹²が行われたものであったが故に、上田薫などによって高く評価されたのである。

② 「問題解決学習」に対する批判

だが、“昭和20年代の初期社会科実践は、本当に「問題解決」をめざしたものだっただのか”、“子どもたちは自分や社会が直面する「問題」を本当に「解決」することができたのか”——このような問いかけが、1990年代、伊東亮三によってなされた。伊東は、世に「問題解決学習」と言われているものも、その実践記録を読み直すと「問題解決学習」というよりも「児童・生徒の自発活動を基盤とした調べ学習としての性格の方が強かった¹³」と主張し、これを論証するためにいくつかの「初期社会科問題解決学習」の実践記録を取り上げた。たとえば、『山びこ学校』に載っている江口江一の作文、「母の死とその後」については、次のように述べている¹⁴。

江口君の（自分の家の所有する農地面積では家族全員が力を合わせて一生懸命働いても貧乏から抜け出すことは不可能だという）このような作文を読みながら、私は、『山びこ学校』の実践を問題解決学習という枠組みに入れて評価するのは間違っているのではないかと考える。この生徒たちが見だし、調べ、作文に綴ったような切実な現実の問題は、中学生などに容易に解決の方向が見出せるものではな

¹⁰ 『昭和22年版（試案）』は、社会科の部で、各学年の問題を例示したほかに、「作業単元」の例を実際に示し、教師の参考に供した。しかし、それは全学年ではなく、1年生（「まゝごと遊び」）、3年生（「船と港の生活」）、5年生（「ラジオの放送」）であった。これを補い、2年生（「近所の生活」）、4年生（「郷土の輸送」）、6年生（「新聞」）の作業単元例を示したのが『23年版（補説）』であった。このようなかたちをとったのは、社会科という教科が新教科であったために、『22年版（試案）』でさえ社会科の部分については他教科より半年遅れの9月によく出来上がったという事情があったためであろう。

¹¹ 無着成恭の『やまびこ学校』は岩波文庫の1冊に、その他の実践記録は上田薫（編）『社会科教育史資料4』（東京法令、1977年）に掲載されている。

¹² 具体的には、「地下タビはいとるもん おぞいもんや」（上田、同上書 p.434）といった見かけだけで人間の価値を見ようとした自分たちの人間観を、小3の子どもたちが社会科授業を通して浅薄であったと反省するようになった谷川の『福岡駅』の実践を指している。

¹³ 伊東亮三「戦後社会科再考—調べる社会科の復権—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第6号、1994年 p.3。

¹⁴ 伊東、同上論文、p.2；但し、括弧内は引用者による。

い。中学生でできる問題解決はせいぜい同級生が江口君の家の仕事を手伝うことくらいであろう。

伊東の言う通りである。したがって、伊東の判断基準に従えば、初期社会科を「問題解決学習」とすることはできないのである。

「問題解決学習」と言いながら、実際には問題を解決できていない—こうした弱さは、当時の社会科教育関係者にも感じられていた。したがって、それを克服するために、昭和20年代後半には社会改造に力点を置いた「問題解決学習」が生まれた。その代表として、日本生活教育連盟（以下、日生連）の「問題解決学習」を挙げることができる。新潟県中頸城郡で行われた江口武正の「村の五年生」は、その典型である¹⁵。「村の五年生」では家父長制的な家庭内秩序や村に残る伝統的慣習などの「封建的不合理性」を、子どもたちに「古い考え」という言葉で捉えさせ、それを子どもたちの働きかけによって実際に変革しようとする教育実践が展開された。家庭内秩序の変革、社会の仕組みと秩序の変革がめざされたのである¹⁶。

「問題解決学習」を真に社会問題を解決することのできるものとするために日生連や江口がとった道は政治的観点からしても、また当時の社会常識からしても過激なものであり、文部省や保守政党からは好ましからざる教育実践であり教師であり教育者集団と見做された。

他方、そうした道を探らなかった「問題解決学習」は、「活動あって学びなし」という見方をされるようになった。学校で学ぶことは「学知（の初歩）」という世間的常識からすれば、問題を解決することもできず、また「学知（の初歩）」の習得という観点からしても心もとない社会科を中心とした「戦後教育」実践は子どもたちに学力をつけられない、しかも親に口答えをするような好ましくない人間を生み出すだけの教育実践という見方をされるようになったのである。「六・三制 野球ばかりがうまくなり」という川柳まで現れた。

すなわち、「戦後教育」またその中核教科であった社会科は、政府や保守政党からは「行き過ぎた民主主義」の元凶、世間からは「学力低下」の元凶とみられるようになったのである。

さらに、こうした見方に左翼的な勢力からの「戦後教育＝植民地教育」とする批判的見方が加わった。文部省が進めた「戦後教育」はGHQの指導によるものであり、6-3制に見られるように、理想的で先進的なアメリカ教育を摂取・具現化しようとするものであった。花形教科である社会科は社会機能主義的なアメリカ社会学を教育内容編成原理とし、子どもたちの社会化を図ろうとしたものであった。したがって、歴史・地理の学習内容に乏しく、小学校高学年になっても日本の地誌や歴史を体系的に学ぶようになっていなかった。左翼勢力はこれを「植民地主義」教育と呼び、文部省が進める社会科では、日本の子どもなのに自

¹⁵ 江口武正 1956 『村の五年生—農村社会科の実践』新評論社。江口の「村の五年生」と題された実践は昭和29年9月から始められ12月1日に終わった。

「村の五年生」の初出は、日生連の機関誌『カリキュラム』である。日生連は、昭和23（1948）年に発足した「コアカリキュラム連盟」を母体として生まれた。昭和30年代以降、系統主義教育が主流となり、「コアカリキュラム連盟」などが活動の核としていたカリキュラム開発が下火となった。「コアカリキュラム連盟」は、そうした教育界の動向を踏まえて、1958年に団体名を「日本生活教育連盟」に変更した。またそれに合わせて、機関誌『カリキュラム』（1949年1月に創刊）を1960年1月号から『生活教育』と改めた。

¹⁶ 具体的に言えば、「家長から風呂に入る；家長がまずご飯のお代わりをもらう」という家庭内秩序の変革、そして「地主支配」からの脱却という社会秩序変革が「古い考え」をなくそうということで、子どもたちによって行われようとしたのである。

国の歴史も地誌も知らないような人間を育成することになると批判したのである。

こうした考え方に共鳴し行われた教育実践に金沢嘉市のものがある。金沢は「戦後教育」の精神を具体化したといわれる「桜田プラン」とその実践を批判的な目で見ている。長くなるが、金沢の著書から桜田小学校及びそこで行われた「桜田プラン」に対する金沢の姿勢がよくわかる箇所を引用しよう¹⁷。

私の隣の学校の桜田小学校は社会科のモデルスクールであった。熱心な教師が校長を中心に研究しているということはきいていた。そして学校の門前には占領軍の教育関係担当官が乗ってきたと思われる自動車がときどき横づけになっているのを見た。私はデューイの教育学説を否定するわけではないが、あんなにアメリカに抵抗してきた日本が、敗戦—占領となると何もかもアメリカでなければ夜も日もあけぬというもおかしいと思ったのである。…（中略）…

とりわけ社会科優秀校とされた桜田小学校に対して批判的になったのは、浮浪児の入学問題からである。…（ある浮浪児が、桜田小学校の校区にある果物店にやとわれて働くようになった。その子が学校に行きたいと言い、果物店の主人もそれはよいことだと桜田小学校に転入させようとした。ところが、桜田小の校長は「社会科の研究校に浮浪児等を入れるわけにいかない」と言って断った。仕方なく、果物店の主人はこの子を隣接校の桜川小に入れたのである。そうして、その浮浪児が金沢のクラスに入ってきた。）

…（略）…。社会科がその地域の上に立ち、そこにある問題と取り組んでいく教科であるとしたら、新橋という地域、しかもそこにいる浮浪児との問題は当時としてはまさに生々しい現実の問題である。そして同じ子どもたちの問題である。社会科の研究校であるなら、なおさら入学させてやらなければならないのに……と思った。

…（中略）…。

社会科とは単に社会に順応する人間を育てるのではなく、社会をよりよく進歩向上させるための基礎学習をする教科でなければならない。…（中略）…。特に占領下という特異な現状の中で、それをいつまでも肯定するような植民地教育、従属教育にしたがうことはできないと思った。当時の社会科は占領下にある日本がいかんして独立するか、どのような日本を考えるかということが重要な要素にならなければならないのに、日本不在のアメリカ的社会科に私の体質がなじまなかった。

その後、金沢は担任していた子どもたちに、昭和 25 年の 1 月から卒業までの「三ヶ月を夢中になって日本の歴史を教えていった¹⁸」のである。日本の歴史を教えてほしいという子どもたちの切なる要望に応えての教育実践であった¹⁹。

¹⁷ 金沢嘉市 1967 『ある小学校長の回想』岩波書店（新書）、pp.59-60；但し、括弧内は引用者による。

¹⁸ 同上書、p.61。

¹⁹ 北海道第三師範学校附属旭川小学校は、教頭だった三浦規を中心にして昭和 20 年代半ばには奈良女子大学附属小学校のカリキュラムを参考に、自校カリキュラムを作成した。さらにコアカリキュラム連盟の海後勝男を招き、昭和 24 年 5 月 21～23 日、公開研究会を開いた（吉田正生『社会科教授用図書におけるアイヌ民族関係記述の生成と展開』風間書房、2012 年 p.354）。この時に、授業者だった塩野谷敏夫は、北海道社会科教育連盟の結成に加わり、副委員長となった。連盟のなかで教科書を自主製作しようという機運が高まり、副委員長だった塩野谷は、教員を辞め北海評論社に入社した。そしてその東京支社長として上京し、教育出版社と協力して北海道の子どもたちのための教科書作りに取り組んだ。やがて教育出版社に転じ、そこで後世、「宗像社会科」「人権社会科」と評される社会科教科書を作り上げた。宗像誠也（東京大学；教育学）、川崎庸之（東大史料編纂所；歴史学）、渡部操（明治大学；地理学）、金沢嘉市（港区立桜川小学校）等が執筆し、山下大五郎が挿絵を担当した。それは塩野谷によれば「戦後初めて、日本の歴史を取り上げた小学校社会科教科書」であった（以上の記述は、塩野谷敏夫氏から筆者に送られてきた手

③ まとめ

ここまでをまとめておこう。

「問題解決学習」は、目的と内容においては、整合性の取れたものであった。目的は、民主社会の担い手の育成である。そしてそのために採られた教育内容は、次の二つであった。一つは、子どもたちに自分たちはどのような社会機能を持った社会に生きているのか・その機能はどのような人々のどのような働きによって遂行されているのかといったことへの理解であった。すなわち、社会機能についての学びであり、社会学的な「学知」の習得が教育内容であったとすることができよう。今一つは、その社会機能の円滑な作動（民主的・自治・自律的）を妨げているものは何かを明らかにし（「社会問題」の明確化）、暮らしを豊かで民主的なものにするために、われわれはどのように問題を解決すべきかについて調べ・考え・実践する「問題解決力」の育成である。

「問題解決学習」は、社会認識教育という観点からすると、「地理」や「歴史」などの「学知」を蔑ろにしているという欠点があった。それが、「学力低下」の元凶という批判を招いたのである。また、社会学の「学知」である「社会機能」論の影響を受けてカリキュラムが構成されているにもかかわらず、「社会機能」が社会を見るときの一つの視点としてきちんと教えられることなく、その機能を上手く作動させるために、その阻害要因を問題として捉えそれを解決するためにどうしたらよいかという、「問題解決力」育成の大切さのみが強調されていた。つまり、子どもたちには『22年版（試案）』社会科の骨格を作っている社会学の「学知」さえも教えられなかったのである。「学知」を、単に知識として教えることを否定する経験主義教育観の故であろう。

「学知」をも「実用・実践知」として使うべきであるという主張とそれによる教育実践が、まだ「学知」を系統的に学ぶべき段階にある子どもたちの学力を低下させたのである。しかも「問題解決学習」と言いながら、子どもたちは結局は「問題」を解決するところまで至らないというのが、学年段階が上がれば上がるほど、また「問題」が社会構造と関わりどころが大きければ大きいほど、一般的であった。社会の民主化を阻んでいる経済的な問題や政治的な問題を生んでいる社会構造が、子どもたちの働きかけや心がけを善くするぐらいで解決できるようなものでないことは自明のことである。伊東亮三の指摘は、ロマンチックな教育幻想から抜け出して、当たり前のことを明快に指摘したものと言えよう。

「問題解決」のための「実用・実践知」の習得を優先して「学知」をおろそかにし、しかも「問題」を解決できなかった「問題解決学習」とその拠り所となっていた経験主義教育観は、遂に教育界に広く根を張ることができなかった。そして昭和30年代には再び系統主義教育にとってかわられたのである。社会科や戦後教育に対する批判、またいよいよ発展する産業とそれを支えるのに必要な科学的知識を持った人材を育成する必要。これらが、学習指導要領の編成方針を大きく変えた。これに伴い、「プリミティブ人文・社会諸科学科」という社会科観が生まれたのである。

(2)「プリミティブ人文・社会諸科学科」観と「社会諸科学科」論

書きの資料等に拠るものである)。塩野谷が附属小学校の教員から教育出版社に転じたのは、同社の重役に師範学校の先輩である小坂佐久馬がいたからである。

「プリミティブ人文・社会諸科学科」観とは、筆者の造語である。昭和 40 年代以降に、大学の社会科教育研究者たちの間に見られるようになった「社会諸科学科」論と区別するために使用した。

① 経験主義教育との訣別

“社会科とは、地理学や歴史学あるいは政治学、経済学などの人文諸学・社会諸科学の成果を初歩から系統的に、わかりやすく教える教科である”という「プリミティブ人文・社会諸科学科」観は、昭和 33 年の学習指導要領改訂以降、教師にも世間一般にも広く・深く浸透した。この「社会科観」の下、生み出された教育実践は、社会科のイメージを「暗記教科」とするものであった。すなわち、“社会科とは歴史の年号や出来事、日本で一番長い川の名前を覚え、米や果樹の生産高の多い県を 1 位から 3 位ぐらいまで試験のために暗記する教科”というイメージが広く行き渡ったのである。社会科教科書にある知識はどれも「学知」であるから等価であるということになり、入学試験などのために児童・生徒が覚えなければならぬ知識は膨大な量に及んだ²⁰。また教師は「学知」を丁寧に解説したり、覚えたりするコツを教えることを授業者としての自己の主任務としたのである。

こうした社会科教育実践の状態が 10 年以上も続き、社会 - 人間改造科としての社会科の実体は急速に薄れていった。小学校社会科ではわずかに「社会科の初志をつらぬく会²¹」の実践が子どもの「人格形成科」としての可能性を指し示し、「プリミティブ人文・社会諸科学科」観に基づく実践とは異なる社会科実践が存在し得ることを示しているだけであった²²。

② 「教育の現代化」運動のインパクト

社会科をめぐるこうした状況に大きな一撃を与えたのが、1960 年代にアメリカに広まった「教育の現代化運動」、そしてそのもとで生まれた「新社会科」であった。

「教育の現代化運動」は、数学、物理、化学、生物学といった自然科学系の教科目のカリキュラム改造運動を惹起したばかりではなく²³、社会系教科目のカリキュラム改造運動まで

²⁰ 昭和 30 年の『経済白書』で「もはや戦後は終わった」と政府に言わしめた経済復興に伴い、日本には中間階級層が大量に生まれていた。しかも彼らは、戦前の階級社会の終焉・民主主義社会の到来を一家の社会的地位上昇の好機と捉え、その子弟に高い学歴取得をめざさせた。その結果、中学受験、高校受験に押し寄せる子どもの数が格段に増え、「受験戦争」と言われる現象がみられるようになった。この「受験戦争」は、膨大な知識量の習得へと子どもたちを追い込んだのである。

²¹ 昭和 33 年に上田薫、重松鷹泰らによって結成された。現在、そのホームページには会の「主張」として次のようなことが書かれている——「日本の教育政策が系統主義の知識教育、徳目主義の道徳教育に大きく転換したことを批判し、1958 年（昭和 33 年）に発足しました。それは、そのような教育では、その子にふさわしく個を確立していくことが阻害されると考えたからです。1947 年（昭和 22 年）に新設された社会科の初志は、新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つという考えにもとづいています。…（後略）…。」（2018 年 8 月 20 日、参照）。

²² より正確に言うなら、歴教協など左翼的志向を持った民間教育団体の下に結集した教師たちの社会科実践は、「問題解決学習」に拠らない、「支配階級＝悪・加害者 vs. 被支配階級＝善・被害者」という単純明快な図式をもとにした「社会改造科」であり、学習指導要領社会科とは別の授業実践可能性を示していた。

²³ 米国の「教育の現代化運動」については、次の文献が要領よくまとめている。

○ 柴田義松『教育課程 カリキュラム入門』有斐閣、2000 年 pp.33-43。

惹起した²⁴。

大学の社会科学教育研究者たちは、科学哲学による知識論によって「プリミティブ人文・社会諸科学科」観と訣別することができた。すなわち、“知識には応用の利く知識とそうでない知識とがある”という考え方が科学哲学によって示され、それによってこれまで等価とされてきた「学知」に軽重をつけたカリキュラム作成・授業プラン開発が可能だということを知ったのである。

例えば経済学の「需要 - 供給」の法則やそれを構成する「需要」、「供給」、「価格」といった概念は“応用の利く知識”であるから、教授価値の高いものあるいは必須教授事項であるが、「日本一高い山は富士である」といった知識は応用が利かないものであるから教授価値の低いものという区分けができるようになったのである。

応用の利く知識は、「概念」concept とそれを組み合わせてつくられる「一般化」generalization からなるとされた。すなわち、「自由主義経済の下では、供給が一定の時、需要が増せば、価格は上昇する」という命題が「一般化」であり、「需要」、「供給」、「価格」といったタームが「概念」である。

こうした“「学知」である「一般化」を子どもたちに習得させ、社会の仕組みや社会事象を科学的に説明できる力を育成することを社会科学カリキュラムの究極目標とし、子どもたちの発達段階に考慮して教材を系統的に編成すべきだ”という主張がアメリカの「新社会科」と呼ばれたいくつかのカリキュラムのなかにはあり、日本の大学の研究者たちはそれを一括りにして「社会諸科学科」論と呼んだ。

「社会諸科学科」論においては、「一般化」を習得させるためのカリキュラムには次のことが必要だとされた——知識の構造化；「なぜ」(why) 発問；授業過程を「探求過程」にすること——。たとえば、上掲の「自由主義経済の下では、供給が一定の時、需要が増せば、価格は上昇する」という「一般化」は、バナナなどの果物、大根などの野菜、サンマなどの魚、TVなどの工業製品といった個々の「モノ」の値の動きを観察・思量した結果、導き出された命題である。したがって、この「一般化」を習得させる学年を小学校5年生に置いたとすると、例えば、次のようにカリキュラムを構成することになる——1学期で農産物の値の動きから「農作物（←トマト、リンゴ、キャベツ）は、供給が一定の時、需要が増せば、価格は上昇する」という「説明的知識」を習得させる。2学期に水産物（サンマ、マグロなど）の価格に関する「説明的知識」を、3学期に工業製品（自動車、TVなど）に関する「説明的知識」を学習させる。このようにカリキュラムを構成し、三つの「説明的知識」を土台にして「一般化」にたどり着かせるカリキュラムを構成するのである（下掲、図1、参照）。

今、何の説明もなしに「説明的知識」という言葉を使用した。簡単にこれについて述べておこう。

（一般化）

（自由主義経済において）物の価格は、供給量が一定なら、需要が増すと上がる
※ 下線部は「概念」

²⁴ 米国の「新社会科」運動については、次の訳書がある。

○ B.G.マシアラス（他）著『アメリカ新社会科の挑戦』（大森照夫訳）明治図書、1969年。

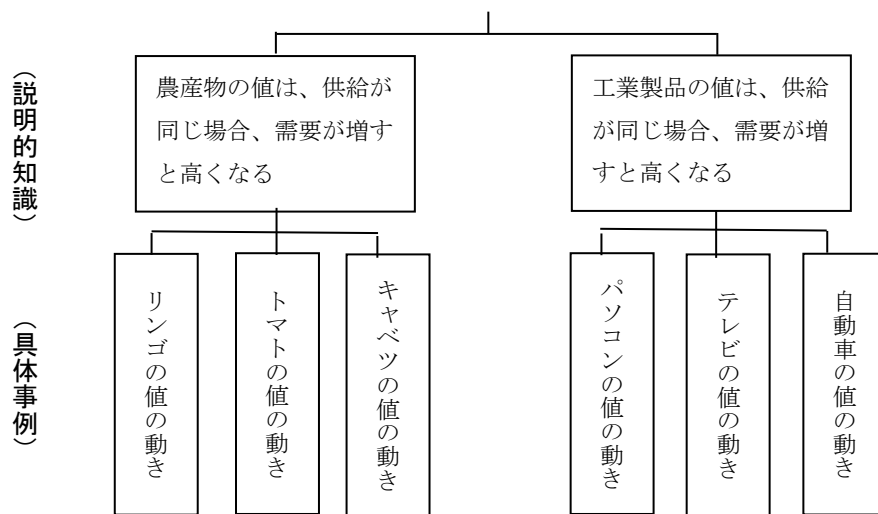


図 I 知識の構造図

「一般化」の下位にあり、「なぜ、リンゴの値が上がったのか」などの問いから導き出された農産物という限定された範囲の価格上昇の理由を説明することになった知識を「説明的知識」と呼んだのである。これに対して「一般化」は、農産物、水産物、工業製品を包摂し、商品一般に適用できる説明原理である。「説明的知識」はその下位にある限られた範囲の商品の価格の動きに関する説明原理である。

「プリミティブ人文・社会諸科学科」観には、こうした知識の区別；その区別を土台とした知識の構造化；授業過程を探求過程にし、科学的発見力を育成するという考え方；そのために主発問を「なぜ発問」にするという考え方、などが全く見られない。それゆえに、「学知」の間に等差をつけられなかったし、講義式の授業を脱却できなかったのである。「知識論」を知ることによって、社会科カリキュラム・授業研究者は、強力な武器を手にしたのである。

だが、日本では、「社会諸科学科」論に基づく社会科カリキュラムは作られなかった。他方、アメリカでは文化人類学を中核にした社会科カリキュラム、経済学を核にした社会科カリキュラムなど、新しいカリキュラム作りが盛んに行われた。

こうした差が生じたのはなぜか。当時、アメリカには、わが国の学習指導要領のように全国レベルで、教育内容を規定するきまりがなく、開発したカリキュラムが実際に行われる可能性があったからである。広範囲に大量に採用されれば、商業的にも採算が取れたから、出版社なども積極的に動いたのである。

そうした新しい社会科カリキュラムのうち、わが国においても有名なものとして、ブルーナー、J.の *Man: A Course of Study* (以下、MACOS) をあげることができる。

MACOS は、まず、“カモメ、ヒヒといった動物と人間を比べ、人間の特性（道具を作成し使用する；言語を使用する；社会組織をつくる；世界について説明しようとする衝動を持つなど）を掴ませ、次に学習者とは異なる文化・生活様式を持つエスキモーと自分たちとを比較させる。そしてエスキモーと自分たちとは同じ人間として共通点があること、しかしずいぶん異なる文化や生活様式を持っており、それからわかるように人類は多様な文化様式を持っている”ことを理解させようとしたのである。

わが国の場合には、学習指導要領があるために、MACOSのようなカリキュラム開発は大学の社会科教育研究者の間でも行われなかった。彼らが行ったのは、米・英・独などの「教育の現代化運動」で生み出された歴史カリキュラム、地理カリキュラム、社会科カリキュラムなどの研究・紹介であり、また「社会諸科学科」論に立つ個々の授業プランの開発であった。たとえば、次のような成果がある。

- ・岩田一彦「社会認識教育の現代化 サンプル・スタディ——イギリス」、内海巖（編著）『社会認識教育の理論と実践』葵書房、1971 pp.308-317。⇒英国においてサンプル・スタディと呼ばれた「社会諸科学科」としての地理学習の分析と紹介。
- ・西谷稔、岩田一彦、溝上泰「社会認識教育の現代化 概念的探求法——アメリカ」、内海、同上書、pp.318-332。⇒米国における「社会諸科学科」としての社会科の分析と紹介。
- ・森分孝治「現代アメリカ社会科カリキュラムの示唆するもの」、『社会科教育学研究：2』明治図書、1976年 pp.5-43。⇒同上。
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年。⇒「社会諸科学科論」とその土台をなす知識論についての論述；「社会諸科学科論」に立つ授業プランの開発。
- ・西谷稔『歴史教授学研究』ミネルヴァ書房、1982年。⇒ドイツの範例学習（「社会諸科学科」的な歴史学習）の紹介とその考え方に立った中学校社会科歴史授業プランの開発。
- ・岩田一彦（編著）『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年。⇒岩田による知識論の論述と兵庫教育大学の大学院で岩田の指導を受けた中学校教員たちが作成した「社会諸科学科論」に拠る学習プランの提示。

以上を見て、改めて思うことがある。森分、岩田、西谷といった広島大学の若手の研究者（まだ助手や院生であった）たちが、「教育の現代化運動」のなかで生み出された米・英・独の社会科カリキュラム、地理カリキュラム、歴史カリキュラムなどの研究を昭和40年代に始めた。そして彼らの大学・学会における地位の上昇とともにその研究成果が、大手の出版社から単刊本として出されるというかたちで世間に向けて発表されるようになったという図式である。つまり、わが国においては、象牙の塔の中で育まれた「社会諸科学科」論が昭和50年代になって一般社会へと羽ばたいていったのである。

ところが、その羽ばたきは必ずしも順調ではなかった。「社会諸科学科」論が、その実践も含めて、小学校・中学校の現場に正確に理解された上で入っていかなかったからである。それは、森分や西谷、岩田の論文や著書が、小・中学校の教師たちに注目され丁寧に読まれる対象となっていなかったことを意味する。

③ 「発見学習」、「探求学習」、「社会科検証学習」の浸透

では、昭和40年代、「教育の現代化」を掲げた『昭和43年版』学習指導要領の下、小・中学校の社会科授業に取り組む教師たちに大きな影響を与えたものは何だったのだろうか。教科調査官として学習指導要領の解説を行う一方「指導内容の構造化²⁵」を唱えた山口康助

²⁵ 山口の「教材の構造化」論は、言葉は似ているが「社会諸科学科」論者が言う「知識の構造化」とは異なる。説明力の大きい知識、応用の利く知識といった考え方は、山口にはなく、或る単元のなかで一番核にすべきモノ・コト・ヒトを学問の成果をよく教材研究して、自分で判断せよ、というものだからである。山口の言葉を示す：「すでにおわかりのように、構造図それ自体はきわめて弾力性に富んだものですが、なにを核にするかという核の選択の問題は、学問の成果、いな学問研究に深く密着した、きびしい教

などの著書を別にすれば、それは水越敏行の『社会科 発見学習の展開²⁶』（明治図書、1972年）や大野連太郎が代表を務めた「社会科教育研究センター」の『社会科探求学習の指導計画と展開²⁷』（明治図書）などであった。また、「社会科検証学習²⁸」も、千葉県東葛地域という限定された範囲であったが、大学の研究者たちの「社会諸科学科論」よりも知られていた。また影響力もあった。

「発見学習」や「探求学習」も、学習過程を科学者の発見過程にすることの大切さ、知識が等価でないことを押さえた上で単元目標を作成することの重要性を説いていたが、知識論や知識の構造化についての理解が不十分であった。探求学習の場合でいえば、単元の中心となる知識（「中心概念」と呼ばれた）を明確にし、これを目標に授業を構成することが言われたが、中心概念を経済学や地理学などの親学問にまでさかのぼって構成するのではなく（この点が「社会諸科学科論」との差である）、子どもたちが使用する教科書の記述と後述する判断基準としにくいことをもとに作成することとしたため単に教科書記述の一部を短く言い換えただけのもの、あるいは学問に由来しない「常識」が「中心概念」として示されたのである。一例を示す（下掲、図Ⅱ）。

図Ⅱから明らかなように、ここには価格、需要、消費といった経済学に由来する概念も、土地利用、地形などといった地理学に由来する概念も見られない。「消防署の働き」という単元であるから、地理学や経済学に由来する概念が登場しないのは当然であろう。しかし、社会機能主義に拠る社会学を参照して、「安全を守る働き」、「財産を守る働き」、「機関相互の連携」といった概念らしきものを創り出し、それらを組み合わせて「命題」を作り上げることはできたはずである。だが、中心概念と言いながら、「概念」ではなく「命題」を示しているのは、「社会諸科学科論」が作り出した「概念」、「命題」、「一般化＝（概念的知

材研究だといってよいでしょう。歴史の場合などは、選び出された核が、その時代のもち味を象徴しうるもの——投網にたとえればその手綱のつけ根、つまり網の頂点——、しかも重要な歴史的意義を背負ったものでなければならぬわけですからね。」（山口康助『社会科授業の分析と改善』新光閣書店、1969年 pp.210-1）。山口が具体事例として示した「網の頂点」は、幕末においては「黒船来る」であった。こうした発言や具体事例からは、ある歴史事象から引き出した知識によって、他の歴史事象の発生原因を説明することができるから、それを応用の利く知識として子どもたちに教えようという発想は見られない。

²⁶ 「発見学習」は社会科に限ったものではなく、水越と金沢大学附属小学校が共著で出したものには、国語、算数、理科、音楽・図工・体育があった。

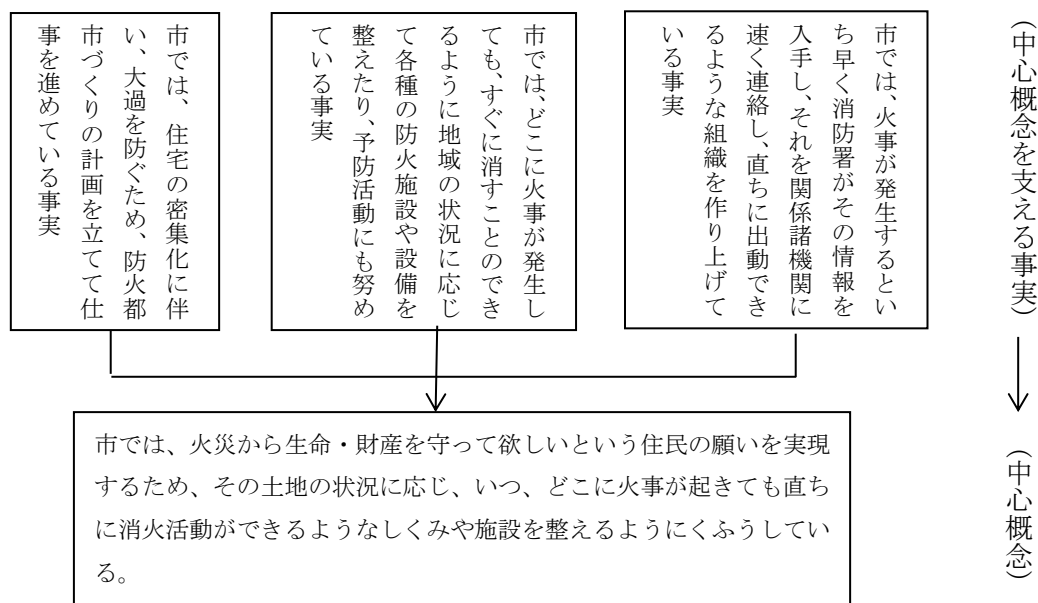
²⁷ このシリーズは『1 基礎編』（1972年）、『2 実践編Ⅰ』、『3 実践編Ⅱ』（1973年）と3冊出された。

²⁸ 「社会科検証学習」には、発見学習や探求学習に対する批判が含まれていた。

批判の一つは、発見学習や探求学習は子どもたちに「なぜ発問」を投げかけても、「予想」を出させる段階で、そのための資料を用意していないというものである。たとえば「なぜ、聖武天皇は大仏を作ったか」と訊かれても、知識がなく、また資料もなければ、あてずっぽうの答になってしまう、という批判である（鈴木喜代春『社会科検証学習入門』明治図書、1971年、pp.145-153）。今一つの批判は、発見学習などでは「一般化」を安易に行い過ぎているというものである。「社会科において、結論を一般化することは、安易におこなったら、とんでもない誤りを押しつけることになる。自然科学のように、純粋な科学のばあいはともかく、そこに人間の心がまじりこみ、なま身の人間関係がからまりあっている社会科学のばあいは、すべて一事が万事とはなりがたい。」（鈴木、同上書 p.178）。こうした言明は、「一般化」→「例外」事項の発見→新たな研究パラダイムの登場、といった科学研究の発展図式を踏まえたうえで、「一般化」を学ばせようとしている「社会諸科学科論」を理解できていないことを示している。

「社会科検証学習」が千葉県の東葛地方で影響力を持ったのは、提唱者である鈴木喜代春が松戸市の教育研究所長、小・中学校長を歴任し、相模台小学校校長時代には「社会科検証学習」の公開研究会を行うなどしていたからである。鈴木は大正14年生まれ。青森師範を出てから地元で綴方教師として実践を積み重ねてきたが、戦後、上京し千葉県の小学校教員となった。退職後は、千葉大学の非常勤講師などとして活躍した。

識)、「説明的知識」、「記述的知識」(具体事例)の意味とその構造が理解されていないからだとしか解釈



図Ⅱ 探求学習における中心概念の例²⁹

のしようがないのである。

『43年版学習指導要領』が「教育の現代化」を掲げ、アメリカの教育運動の成果を取り込む姿勢を見せたにも拘らず、社会科教育に携わる多くの教師たちは、「発見学習」、「探求学習」あるいは「社会科検証学習」などに拠ったため、「社会諸科学科論」を真に理解することなく、社会科の「現代化」に取り組んだのである。

すなわち、検証学習では、「社会科検証学習は、社会科の学習過程である³⁰」とし、社会科の「現代化」を単なる学習過程の改善(講義式授業から資料を基に考え・教師の指導によって答えを創り上げていく授業への脱皮)に矮小化してしまったのである。そこには、知識の吟味をしたりその構造化を図ったりして、(最新の社会諸科学の成果につながるような)単元目標を設定することこそ、「現代化」の重要な契機であるという考え方は見られないのである。

他方、探求学習の方は、知識の構造化を図るために、具体事例を基にして「一般化」を図るといふ地点にまで到達していながら、その先で判断基準を曖昧にしまうようなことを言っているのである。「社会科探求学習」を提唱した「社会科教育研究センター」のリーダーの一人、里野清一が説くところを見てみよう³¹。

探求学習の特色は、一つは「中心概念の形成」、一つは「情報処理能力の育成」という二大目標の達成をめざす学習であるといえよう。... (中略) ...

²⁹ 社会科教育研究センター(編)『社会科探求学習の指導と展開 1 基礎編』明治図書、1972年 p.54。

³⁰ 鈴木喜代春『社会科検証学習入門』明治図書、1971年 p.189。

³¹ 里野清一「Ⅲ 探求学習における単元構成」、社会科教育研究センター『社会科探求学習の指導計画と展開』明治図書、1972年 pp.32-4; 但し、括弧内は引用者。

そこで、探求学習の単元構成では、まず、その単元で形成させたい「中心概念」は何かということを明らかにすることが先決であろう。そのためここでは、この「中心概念」というのは、従来の「単元の目標」とどう違うのか、また、子どもたちに形成させたい中心概念を、どのような原則で抽出してきたらよいかを、はっきりさせてみたいと思う。…（こう述べた後、「一般化」が中心概念を学ばせる上で不可欠なものだという具合に論が展開され、小4の「特色ある日本各地の暮らし³²⁾」の場合、学習事項を「一般化」させるとどのような「中心概念」ができるのかと問いかける）…。もう一度目標を見直して考えてみると、「どの土地も、地形・気候などの条件を利用したり克服したりして、いろいろ工夫している。」という共通性を発見させることも解させる。…（中略）…。「中心概念の形成」とは、この社会事象を意味づける力を養うことと言ってもよい。

「社会諸科学科」論に立つ者ならば、この「一般化」が地理学の「学知」としてどれだけ重要なものか・子どもたちにいろいろな土地の暮らしの在り様を説明できる力を持っているかという方向に進むはずである。ところが、里野の場合にはそうではない。上掲の文章に続けて、里野は次のように言う³³⁾。

しかし、中心概念の形成という場合は、単に社会的な意味を考える能力を育てるだけでは、まだ不十分なのである。

では、「一般化」が中心概念となるためには、さらに何が必要なのか。里野は次の二つを挙げている。一つは「人間の活動の社会的意味をとらえたものであること³⁴⁾」、今一つは「社会の本質に迫る基本的内容であること³⁵⁾」である。

前者について、里野は具体的に次のような「中心概念」を示している——「人間の生活や生産活動は、自然条件に大きな影響を受けているものだ」、あるいは「しかし、人々は、新しい技術の導入や、社会条件の改善によって、その自然条件を克服する努力をしている」。

前者の場合には、子ども向けの易しい言い回しで示された上記の「一般化」(=「どの土地も、地形・気候などの条件を利用したり克服したりして、いろいろ工夫している。」)を大人向けの難しい表現(=「人間の生活や生産活動は、自然条件に大きな影響を受けている」)に変えただけに過ぎない。したがって、「一般化」を「中心概念」にするための指針にはならないのである。

では、後者(=「社会の本質に迫る基本的内容」)はどうか。里野は、社会の本質に迫るために必要なことを三つ挙げている。一つは「社会の基本的な傾向を示す内容である。社会がどのような理念の実現を目指して動いているか、その方向を示す内容である³⁶⁾」。二つ目は、「それが社会の中で、どんな役割を果たしているか、つまり社会的な機能を説明したものである³⁷⁾」。三つ目には「そのものが、ほかのものと本質的に類別される社会的な性格を説明したものの³⁸⁾」が挙げられている。

³²⁾ 『平成10年版学習指導要領』から、小学校5年生に回された。

³³⁾ 里野、同上書 p.34。

³⁴⁾ 里野、同上。

³⁵⁾ 里野、同上。

³⁶⁾ 里野、同上書 p.35。

³⁷⁾ 里野、同上書 p.36。

³⁸⁾ 里野、同上。

里野が挙げた「中心概念」にするための基準は、「一般化」のうち、何が教育内容として価値あるものか、それを見分けるための判断基準とみることができる。社会諸科学が成果として生み出した「一般化」のうち、何を教授的な価値があるものとみて「中心概念」として取り上げ「教育内容」とするかを判断するためのものである。すべての「一般化」を教育内容として取り上げることは不可能であるから、選択のための指針ないしは判断基準が必要なことは言うまでもない。だが、里野が挙げたものは、果たして適切な判断基準なのだろうか。

一つ目にあげられた「理念の実現」は、どうだろう。里野は、「現代の政治が民主主義の実現に向かって行われていること³⁹」と「日本の農業生産は米作（保護作物）から商品化作物への生産へと変化しつつある⁴⁰」ことを挙げている。「理念」の具体化を目指して政治が行われているということを実実認識として教えようとするなら、それは政治を科学的・実証的に見る目を奪うことになる。つまり、この時点で里野は科学研究の成果としての「一般化」から離れたものを「中心概念」としたのである。また、農業の動向についての里野の言明は、日本の農業生産の「理念」ではない。観察や観測から引き出した「一般化」でしかないのである。つまり、里野の言う「理念の実現」は「一般化」を「中心概念」に格上げするための判断基準になっていないのである。

二つ目にあげられた「社会的な機能」はどうだろう。里野は、これについて具体的に次のような説明を加えている——「お店やさんは、ものをつくる人（生産者）と、ものをつかう人（消費者）との仲つぎの仕事をしている」ということを発見させたとする、これは、小売店の機能についての中心概念を形成させたことになる。だが、これが、「一般化」とどこが異なるのだろうか。何も異ならないはずである。「靴を売っているお店も、服を売っているお店も、自動車売っているお店も、どれもものをつくる人とつかう人との仲つぎの仕事をしている」というのは単なる「一般化」でしかないのである。「一般化」の教授価値を決定するのは、「社会諸科学科論」の場合には、「説明力が大きいかどうか」ということである。里野の場合には「社会機能」に関連する「一般化」がなぜ「中心概念」とされるだけの教授的意義があるものなのか、それについては何も説明していないのである。

里野が挙げた三つ目の基準、「そのものが、ほかのものと本質的に類別される社会的な性格」はどうだろう。これについて、里野は次のような具体例を挙げている——一年の「みんなのもの」という学習で、私物と公共物の区別をさせているが、そこで形成される「公共物」についての概念は、ほかのものと本質的に類別される社会的な性格を説明したものであり、これは中心概念に値する内容と言えよう——。だが、「公共物」は「一般化」ではない。命題になっていないからである。「概念」である。つまり、里野においては「一般化」と「概念」が区別されていないのである。

以上、見てきたように里野が挙げた「社会がめざしている理念（の方向）」、「社会的な機能」、「ほかのものと本質的に類別される社会的な性格」、これら三つは、少なくとも里野の挙げた具体事例によってみる限り、「一般概念」を「中心概念」という教授的価値あるものにするための判断基準にはなり得ないのである。

「社会諸科学科論」の場合には、ある「一般化」の教授価値を判定する基準は、その「一

³⁹ 里野、同上。

⁴⁰ 里野、同上。

般化」の「正確性」、「最新性」、「説明力の大きさ（適用範囲の広さ）」であり、親学問の最新の成果と照らし合わせれば、誰でも（ほぼ同じ）判断に達することができるのである⁴¹。しかし、里野の場合には、親学問という判断基準から離れ、また説明力の大きさという「一般化」そのものが有する性格からも離れてしまっているのである。

④ まとめ

小・中学校の教師が、知識論などに拠る「社会諸科学科」論をとらずに、教育内容選択基準ないしは「中心概念」判定基準が曖昧な「探求学習」や「発見学習」、あるいは「社会科検証学習」に拠ったことは、社会科の教授内容である知識の社会諸科学的な傾向を弱めてしまう結果をもたらした。「探求学習」や「発見学習」は、このような欠点を持つものの、社会科の授業改善に貢献したことは否めない。それは、講義式の世界科授業を少なくとも小学校教師たちが、正統なものともみなさなくなったことなどである。

「社会諸科学科」論も、「発見学習」、「探求学習」も、子どもたちが獲得する知識の質、その獲得方法に対する教師たちの考え方を深めた。

しかし、『43年版』学習指導要領社会科の今一つの側面、公民的資質の基礎の育成については、「社会諸科学科」論、「発見学習」、「探求学習」のいずれも貢献するところはなかったのである。

（3）共感的理解科の誕生

昭和43年版の学習指導要領については、アメリカ等西側先進諸国における「教育の現代化運動」と結びつけて語られることが多い。したがって、各教科が「現代化」という方針にしたがって、親学問の最新の成果のうち、何をどのように取り入れようとしたか、教育現場はそれにうまく応えられたか、子どもたちに何が起きたか、という文脈で語られるのが一般的である。本稿も、前節においてそうした語り方をした。

だが、社会科の場合、それだけでは不十分である。『昭和43年版学習指導要領』において「公民的資質の基礎の育成」が、社会科の究極目標とされるという大変革がなされたからである⁴²。しかし、なぜか、これについては取り上げられることが少ない。

『43年版学習指導要領』（社会科）の解説書には、「公民的資質の（基礎の）育成」は社会科発足時からの目標であったかのように書かれている。だが、それは『23年版（補説）』の中で使われて以降、20年間、眠ったままのタムだったのである。

本節では、少し遠回りになるがそもそも教科とは何かについての論述から始めよう。教科とは知育を担うもの、道徳が徳育を担うものといった常識を壊さないと、“「公民的資質」あるいは「市民的資質」を習得させるべし」という主張の意味するところが明らかにならな

⁴¹ 子どもたちに理解させられるかどうか重要な判断基準であるが、ブルーナーは「学習のためのレディネス」について、次のように述べた：「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができるという仮説からはじめることにしよう。これは、教育課程というものを考えるうえで、大胆で、しかも本質的な仮説である。それと矛盾する証拠はなにもないどころか、それを支持するかなりの証拠が集まっている。」（J.S.ブルーナー『教育の過程』岩波書店、1963年 p.42）。

⁴² その顕著な表れとして、中学校3年生の分野がそれまでの「政治・経済・社会」から「公民」に改められたことを挙げることができる。

いからである。次に「市民的資質⁴³」と「公民的資質」の違いについて論述する。本来、両者に違いはないのかもしれない。しかし、『昭和 43 年版学習指導要領』において「公民的資質の基礎の育成」が社会科の究極目標とされたときに、「市民」と「公民」が異なるものとして提示されたのである。最後に、「公民的資質の基礎」を育成するために「共感的理解科」と呼ばれる社会科授業実践がどのように誕生し、今も如何に大きく教室における社会科授業実践に影響を与えているかについて記述する。

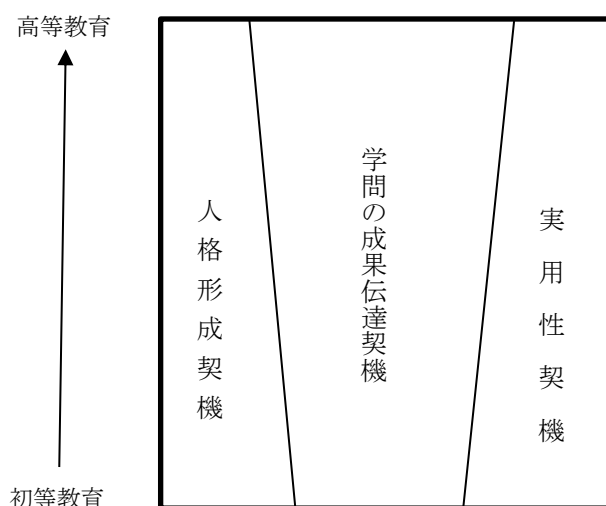
① 教科の 3 契機について

そもそも教科とはどのような契機からなっているものなのか。これについて次頁の図Ⅲによって述べていこう。

ほとんどの教科は、「学問の成果伝達契機」、「実用性契機」、「人格形成契機」の三つから構成されている⁴⁴。社会科の場合には、「学問の成果伝達契機」とは地理学や歴史学などの内容から採られ、教育内容とされている知識や技能である。

他方、「学問の成果」を伝えるというよりは、日常生活を円滑に進める、あるいは充実させるために教える知識や技能がある。たとえば「ハイキングや山登りの時、道に迷わないように地図の読み方を教える」といったものである。これが「実用性契機」である。英国が大英帝

国であった 19 世紀、地理が小学校のカリキュラムに入れられた。地理学者を育てるためにはではない。世界の何処に行けば石油が手に入るか・ダイヤモンドが手に入るかなど、地理的知識の実用性が、大英帝国の国民に必要なものと認められたからである。算数ならば、買い物に行きおつりが計算できるといった実用性を、国語ならば、手紙が書けるといった実用性を養い、社会生活を円滑に営むことができるようにしているのである。これが、教科の「実用性契機」である。



図Ⅲ 教科の構成契機

では、「人格形成契機」とは何か。ごく簡単に言ってしまえば、価値や価値観を育てることである。“独裁政治の国でなく民主政治の国に生まれて良かった”などの政治的な価値や価値

⁴³ 文部省の視学官－広島大学教授という経歴を持つ内海巖が、昭和 50 年に行った社会科の定義の中で使用されたタームであり、その後、多くの社会科研究者によって用いられている（内海巖「社会認識と市民的資質の形成」、『社会科教育学研究：1』明治図書 昭和 50 年、p.16。

⁴⁴ 「ほとんどの教科」としたのは、平成元年度版から小学校に教科として設けられた生活科には、「学問の成果伝達契機」はないからである。生活科はそれまで低学年にあった「理科」や「社会科」とは異なり、親学問を持たない教科である。低学年理科にあった「水の中の生き物」は「生物学者」に必要な「学知」の基礎を教える単元とみることができるが、生活科に設けられた「近くの小川に行こう」といった単元は「釣り名人」に必要な「実用・実践知」を活動を通して習得させようとしているのである。そのようなになったのは生活科をつくる過程で、「社会認識の芽」や「自然認識の芽」を育てるといった契機を除いたからである。

観もあるし、“自由経済の方が計画経済より良い”といった経済的な価値や価値観もある。また、“遠近法で描かれた絵は奥行き感があって素晴らしい。それに比べて……”といった美的な価値や価値観もある。規範や評価基準を育成するための教育内容が人格形成契機である⁴⁵。

上述したように、ほとんどの教科がこの三つの契機から構成されている。しかし、小学校、中学校、高等学校、大学と校種が上がるにつれて「学問の成果(すなわち「学知」) 伝達契機」が増加し、「実用性契機」や「人格形成契機」は小さくなっていくのである。

② 「公民的資質」の登場

①で述べた3契機を念頭に置いて、小学校社会科の推移を整理し直してみよう。

昭和20年代の小学校社会科は、戦前の国や社会の在り方、政治を全面的に否定して、民主社会とその担い手を育成すべき教科として創出された。すなわち、戦前の価値体系を“国家(天皇)>地域共同体>家>個人(の幸福追求)”という優先順位からなるものとみるなら、戦後はこれがひっくり返され、個人(の幸福追求)が価値体系の最上位に置かれたのである。

この転倒された価値の優先順位を内面化し、自他の権利を尊重し、身分・地位に関係なく正義や真理を貫くために堂々と意見を開陳できる者こそが民主社会の担い手たり得るとされ、そうした人格を育成するために戦後教育が行われた。この中核に置かれたのが社会科である。

社会科は戦前の「臣民」の育成を否定して「市民」的な志向を持った人格の育成をめざす教科、すなわち日本に「市民」とその「市民」から構成される「市民社会」を現出させるための教科として創出されたのである。したがって、“民主社会＝市民社会”という捉え方をすれば、社会科を「公民的資質を育成する教科」とするより「市民的資質を育成する教科」とした方が民主社会の担い手育成のための教科という性格をよりの確に言い表したことになる。先に引いた内海の定義は、これを意識したものであつたらう。

社会科において、「市民」の育成そして「市民社会」創出のために必要だとされた社会認識は、社会にみられる封建的残滓であり、それが生み出している個人的・社会的な問題、そしてそれを解決するための実践的知識であつた。江口武正のような尖鋭的な教師は学習を知識の習得にとどめることなく、子どもたちを社会改革の先兵として実際に行動させるところまで教育実践を進めたのである。

こうした教育実践を生み出した社会科は、右からは行き過ぎた民主主義、左からは植民地教育、世論一般からは学力低下の元凶と批判された。これについては既に述べた。

昭和30年代の学習指導要領改訂は、こうした批判にこたえようとするものであつた。高学年社会科には地理、歴史が復活した⁴⁶。これは教科における「学問の成果伝達」という契機を強化し、「学力低下の元凶」という批判にこたえようとしたものであつた。しかし、それだけではなく、植民地教育という批判にこたえて人格形成契機のなかに「日本人」になるための知識を復活させたものだったのである⁴⁷。したがって、子どもたちを単なるコスモポリタンに育成せず、国民国家の「国民」として育成する方向を明確にしたとみることができよう。

⁴⁵ 国語科では、どういう話し方がよいか・どういう文章構成がよいか、という価値観が養われているし、算数科でも論理的に考えようとする態度が育成されているということができよう。

⁴⁶ 『昭和30年度改訂版』(以下、昭和30年版)には、次のように書かれている——「4 このような改訂を通して、第6学年の終了までには、中学校における地誌的学習の基礎やわが国の各時代の様子の理解が従来以上に児童の身につくように配慮したこと」。

⁴⁷ 昭和30年版の「第1章 小学校社会科の意義」には、「国際協調の精神」を養うことと並べて「郷土及び国家の現状と伝統」について理解させることと書かれている。植民地教育批判にこたえるものであろう。

33年版になると、30年版に比して伝統・文化に関する学習内容も含め、歴史的学習に関する記述が増加する。だが、それだけでなく、地域社会の発展に資する「気持」を育成しようとする記述もみられるようになる。4年生の「郷土の生活を現在の状態にまで発展させてきた先人の苦心や、他地域の人々のくらし方に学びながら、郷土の発展に尽くそうとする気持を養う」（下線は引用者による；以下、同様）がそれである。『22年版（試案）』にも6年生の学習として「郷土の発展に尽くした先覚者や指導者の業績について話を聞く」という学習活動が例示されているが、それと絡めて“地域社会の発展に資する「気持」を育成せよ”という指示は見られない。つまり、33年版には「公共のために尽くす」人格の形成をめざすという傾向が明確にみられるようになってきたのである。これを裏書きするのが「目標」の5番目に示された「先人の業績やすぐれた文化遺産を尊重する態度、正しい国民的自覚を持って国家や社会の発展に尽くそうとする態度などを養う」である。

つまり、「国民」になるためには、地域や国に対する愛情、先人の業績を尊重する態度、そして地域や国の発展に尽くそうとする公共的な態度が必要だとされたのである。

しかし、まだ「公民的資質の（基礎の）育成」というタームは目標のなかに登場して来ない。それがみられるようになるのが、昭和43年版の学習指導要領である。小学校社会科の目標のなかに「公民的資質の基礎の育成」というタームが登場し、中学校の社会科においては3年生の「政治・経済・社会」分野が「公民的分野」に改められた。『補説』以来、20年ぶりに「公民」というタームが文部省の著作の中に登場したのである。

以上述べたことで明らかなように、43年版学習指導要領は「教育の現代化」と結びつけて語られることが多いが、社会科では「公民的資質の（基礎の）育成」という側面の充実・強化という観点からも語る必要がある。たとえば、“小学校4年生の地理に「結節地域」的な見方⁴⁸を教える内容が配され、地理学の「学知」を教える側面が強化された”という語り方だけでは不十分であり、歴史学習や「伝統・文化」学習の充実がこの学習指導要領で打ち出されたのは、社会科が「公民的資質の（基礎の）育成」を明確に打ち出したゆえであるという語りも、『学習指導要領』社会科のカリキュラム改変の意義と方向をトータルに捉えるためには必要なのである。

③「公民」と「市民」

そもそも「公民」とは何か。それは「市民」とどう違うのか。

『43年版学習指導要領』作成者たちは、社会科が担うべき人間形成・人格形成として、「公民」というタームに「市民」というタームより広い意味を持たせた、と言える。昭和44年に出された『指導書』において、“「公民」とは「市民」＋「国民」である”と説明されているからである。

当時の社会科や戦後教育に対する大方の批判から判断すると、「公民」を登場させた理由は次のように考えることができる——“「市民」性育成教育としての社会科は「権利の主体」教

⁴⁸ 33年版学習指導要領では、県や市といった行政区分による「形式地域」の見方だけが教育内容とされていた。だが、『43年版』には「結節地域」という概念が導入された。これにより、次のような見方を育成する必要が出てきた。すなわち、“柏市や松戸市は、千葉県という行政単位では千葉県と同じ地域に属していることになるが、実際のヒト・モノの動きという観点から見ると千葉県との結びつきは弱く、むしろ東京との結びつきの方が強い。つまり、柏市や松戸市は「結節地域」という観点からすると、千葉県とは同じ地域にあるとは言えない”という見方を育成することが求められたのである。

育に重点をおいてきた。だがそれだけでは、“自己の権利を声高に言い立てるだけの「市民」を育成してしまう。そのような社会科教育は偏っている。公共のために貢献しようとする態度も育成する必要がある”。そこで、公共のために貢献しようとする側面を表現するために「国民」というタームが持ち出され、「市民」と「国民」を融合させたものが「公民」というタームで表現されたのである。つまり、先に述べた“地域や国に対する愛情、先人の業績を尊重する態度、そして地域や国の発展に尽くそうとする公共的な態度”、これらを含ませるためには「市民」では不十分と考えられ、「公民」というタームが復活させられたのである。

勿論、『指導書』にはこのようなあからさまなことは書かれていない。「公民」とは「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだ言葉として理解されるべきもの⁴⁹⁾」としか書かれていないのである。しかし、「公民的資質の基礎」であるとして具体的に挙げられた次の五つを見ると、上記の推論はうがち過ぎたものとは言えないのである——A「自他の人格の尊重」、B「郷土や国に対する愛情」、C「国際理解」、D「正しい国民的自覚を持って国家や社会の発展に尽くそうとする態度」、E「正しい社会的判断力」。

A, C, Eは「市民」の有すべき資質としてもおかしくないが、下線を施したBとDは、「権利の主体」教育としての「市民」性育成教育からは、はみ出るものである。

『43年版学習指導要領』は「公共のために貢献する態度の育成」も社会科のねらいとし、それを「公民的資質の（基礎の）育成」と表現したのである。

もっとも、こうした傾向が既に『33年版学習指導要領』に現れていたのは、先に指摘したとおりである。いわゆる「特設道徳」の創設も、社会科による「市民性」教育の不十分さを補おうとしたものという面から理解することができる⁵⁰⁾。したがって、『33年版学習指導要領』で打ち出された路線が『43年版学習指導要領』においていよいよ強まり、その究極のねらいを端的に表現したタームとして「公民的資質(の基礎)」が登場したと考えることができるのである。すなわち、『43年版学習指導要領』においては社会科が形成すべき「人格」を「市民」とするのは不十分で、「公民的資質(の基礎)」としなくてはならないと考えられたのである。

これを受けて、中学年の社会科では地域共同体の一員という意識を醸成することがねらい

⁴⁹⁾ 『小学校指導書 社会編』大阪書籍、1969 p.2。

⁵⁰⁾ ここでは、「特設道徳」のねらいについて、当時の文部省の世間向けの発表によってではなく、その創設意図を教育界がどう受け止めたか、という観点から紹介しておこう。「日本教育学会教育政策特別委員会」は、昭和32年11月4日、「道徳教育に関する問題点（草案）」なるものを発表した。その中から、2か所ピックアップして示す（上田薫〈編〉『社会科教育史資料 2』東京法令、1975年）：「こんにち道徳教育の振興をとなえる為政者のうちには、民主主義の行きすぎは是正や日本的なよさの復活を力説する人びとがある。これらの人びとには、恣意的な方法で、新憲法や教育基本法を曲げて解釈し、それによって自己の意図を合理化しようとする傾向がうかがわれる。」（p.627 右段）；「（「道徳」の時間を特設することで、考慮しなければならないことがいくつか出るが、第一には「特設道徳」を組み込んだ教育課程の原理を明確にすること）、第二に、道徳教育のための授業時間の特設は、他の教科の内容と方法に影響を及ぼしはしまいか、ということである。つまり、『従来の社会科については、その内容の改訂をはかる。歴史、地理を強化する。』という教育課程審議会の今回の方針が、先の道徳教育のための時間特設という方針と無関係ではないのではないか、ということである。というのは、遠からず打ち出されてくるだろう国定道徳の線で、社会科の改訂ないし解体が意図されているのではないか、と疑うこともできる。道徳教育の質と最も深い関連を持った地理、歴史が、『強化』というかたちで質的な改訂が行われるのではないか、と予想することもできる。更に、『全教科を通じて』という名目のもとに、国定道徳の教科徹底を期して、今後社会科以外の他教科の内容の再編成にまで及ぶということが十分予想される」（pp.630-1）。

ここに示した箇所からは、道徳の特設は、“行きすぎた民主主義を是正したい・そしてその元凶である社会科を廃止したい。”という政府の意思の表れではないかという教育界の危惧が見えてくる。

とされ、高学年の歴史学習では国に対する愛着と誇りを醸成することがねらいとされた。そのために、大仏や浮世絵などといった世界に誇り得る文化財が教材として新たに示されたのである。『43年版学習指導要領』では、国の一員、地域共同体の一員として地域・国の伝統や文化財を知りそれに誇りや愛着を持たせるための学習内容が配され、『44年版指導書』では高学年のために、文化財を取り上げた授業プランまで示された⁵¹。

④ 「共感的理解科」の誕生

前項で見たように、社会科を「市民」育成の教育から「公民」育成の教育に変えるため、文部省は着実に手を打ってきた。だが『昭和43年版学習指導要領』下の小・中学校における社会科教育実践では、社会諸科学の成果や良質の知識を習得させるための授業開発ばかりが目立ち、「公民的資質の基礎」を土台に据えた「人格形成」のための授業開発はさほど見られなかった⁵²。つまり、この時期の社会科教育実践・研究で力点が置かれたのは、「公民的資質」をどう育成するかといった「人格形成」に関わるものではなく、「学知」や地域素材の教材化であった。すなわち、学習指導要領においてなされた「人格形成」位相における大転換に目を向け、授業開発に取り組もうとする社会科研究者・実践家は少なかったのである⁵³。

こうした状況を乗り越えようとして打ち出されたものが、『昭和52年版学習指導要領』における社会的態度の育成であったと言えよう。すなわち、「社会的態度の育成」を授業プランのねらいとすることによって「公民的資質の（基礎の）育成」が確実に行われるようにしようとしたのである。

これは、アメリカ教育界における「教育の人間化運動」に影響されたものでもあった。アメリカでは、「教育の現代化運動」による教育改善によっては社会を改良したり安寧をもたらしたりすることはできないという認識が広がっていたのである。「教育の現代化運動」が盛んだった1960年代に、アメリカ社会は荒廃の道を進んでいたからである。荒廃した社会を建て直すために、「教育の人間化運動」は価値教育の重要性を唱えた。そうした動きの中で、コールバーグのモラルエデュケーションなども社会の再建を意識したものになっていった⁵⁴。

社会科においてもこうした動きを反映したカリキュラムや授業モデルが作成された。フレ

⁵¹ 筆者は、平成26年11月、『昭和44年版指導書』の作成に協力した高橋貞夫氏から、新しく入れられた文化財（浮世絵など）のための学習指導事例を作成したのは、古川清行氏だという証言を得た。作成協力者たちが、どのような思いで『指導書』を作成したかがわかる貴重なものなので、巻末に資料として、高橋貞夫氏のインタビュー記録を付けておく。

⁵² 地域にある文化財や伝統行事・年中行事を取り上げた場合でも、「公民的資質の基礎」を如何にして伸ばすかという点よりも、「誰が・いつ・何のために・どのような苦心や努力によって」作り上げたか・保存したかという教材開発の方に目が行きがちであった。

⁵³ 但し、溝上泰（長崎大学；文部省教科調査官；鳴門教育大学学長）、片上宗二（茨城大学；広島大学；安田女子大学）、中野重人（宮崎大学；溝上の後任として文部省教科調査官；日本体育大学）などは、人格形成に力点を置いた社会科研究を行っていた。

⁵⁴ コールバーグ（Kohlberg,L）は、1958年に道徳性発達理論に関する博士論文を完成し、その後、道徳教育の実践を研究対象とした。この研究は大きく2期に分けられるという。第1期が1960年代後半から始まるもので、ピアジェの道徳性発達段階とソクラテス的討議方式による道徳教育である。これは、生徒に1段階高い発達段階からする道徳的理由づけを示すことによって、全生徒の道徳的発達を促すという教授方略を取るもので「+1方略」と呼ばれ大きな影響力を持った。だが、この道徳教育は生徒のなかに教師が目標として設定した発達段階に達した者がいない場合には有効性を持たないことが明らかとなった。そこで、次にロールズの正義的共同社会による道徳教育を考え実践した。これは「アメリカ社会の荒廃に対する危機感」に基づきその打開を図ろうとするものであった（以上の記述は次の文献による：荒木紀幸〔編著〕『道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房、1988年 pp.2-11）。

ンケルの「思考と価値の教授方略による社会科⁵⁵⁾」、ジェームス A. バンクスの「行為選択の社会科⁵⁶⁾」などである。当時、アメリカの社会科カリキュラムの研究に取り組んでいた大阪大学の元木健は次のように書いている⁵⁷⁾。

さて、七〇年代のアメリカの社会科は、人間中心、「人間化」のカリキュラムであると言われる。それは一九六五年頃を転機として、社会情勢が大きく変わってきたことにかかわっている。ベトナム反戦運動、ブラックパワー、公害、フリーセックス、犯罪の激増、反体制運動など、社会問題の続出、そしてそれまでの楽天主義にかわる悲観思想の抬頭などである。人間が相互に理解し協力するよう、人間の情感を育てるという「人間化」の教育が強調されるようになってきた。

では、アメリカの社会科における「人間化」とはどのようなものだったのか。これもいろいろあるが、元木は端的に「意思決定力の育成」とした⁵⁸⁾。

だが、わが国の場合、意思決定力の育成ではなく社会的態度の育成という方向が示された。そして、東京都千代田区立佐久間小学校、長野県上田市立上田東小学校など、国や都道府県あるいは区や市の研究指定を受けた学校が「態度形成」を研究テーマとし、授業開発に取り組んだのである⁵⁹⁾。

そうした取り組みのなかから生まれてきたのが「共感的理解の社会科」あるいは「理解の社会科」（以下、「共感的理解科」）と呼ばれるものであった。これは、それまでの「社会諸科学の概念や一般化」を学習内容の核にするという授業構成を排し、「働く人や先人の工夫・努力」そしてその底にある（とされた）「利他的・社会貢献的心情」を授業構成の主内容としたのである。さらに言うなら、単にそれらを認識ないしは理解させるだけでは不十分なのである。共感的に理解させなくてはならないのである。そして、その共感的理解を梃子にして、

⁵⁵⁾ Fraenkel J. R. *Helping Students Think and Value Strategies for Teaching the Social Studies* (2nd ed.), Prentice-Hall, INC. 1973.

⁵⁶⁾ Banks J. A. *Teaching Strategies for the Social Studies : Inquiry, Valuing, and Decision-Making* (2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Company, 1973. この本のなかで、バンクスは自身の社会科を decision-making の力を育成するものであるとしている。そこで、この decision-making を「意思決定」と訳しバンクスの社会科を意思決定力の育成をめざしたものとすると、誤解を招くことになる。後述するが、わが国の「意思決定力の育成をねらいとする社会科」（以降は、「意思決定力育成科」とする）は、どの立場がよいか・どの考え方がよいかを意思決定させようとする。しかし、バンクスのものは、実際の行為を選択する力を育成しようとしているのである。なお、バンクスのこれと同タイトルの第1版は、「社会諸科学科」論による社会科の理論と実践について論述したものであり、2版とは全く異なるものである。

⁵⁷⁾ 元木健『人間の学習としての社会科』明治図書、1976年 p.55。

⁵⁸⁾ 元木は次のように書いている：「…（略）…、社会科においても、社会はその魂を希求しているということ、そして人間の尊厳と価値を尊重する有為にして責任ある市民の育成という視点をはかるべきだとする立場が再び出てくる。そして社会科学は知識に同等の価値を認めるが、社会科は価値ある知識のなかから選択をしていくことであり、意志決定の行為が市民性の育成の中心であるという主張がなされるようになる。」（元木、同上書 p.56；但し、括弧内は引用者）。

わかりにくい日本語であるが、要するにこういうことである——「社会諸科学科」論では、「一般化」は総て応用の利く知識として等価とされる。しかし、それではだめだ。社会科は学者を育てることをねらいとしているわけではなく、「市民」の人格を育成することを目的にしているからだ。したがって人格を形成するにはどの「一般化」を採り、どれを落とすかという選択基準を持っていなくてはいけない。その選択基準となるには、その「一般化」が市民としての意思決定力を育成することに貢献するかどうかだ——と言っているのである。この時、社会科カリキュラムの構成原理は、市民を取り巻く社会問題となるはずである。

⁵⁹⁾ 昭和55年に大学院大学として開校した兵庫教育大学の第1期生の中にも研究テーマを社会科における「態度形成」としている者がいた。

子どもたちのなかに「自分も社会の為に何かしよう」という態度を醸成することをねらいとする社会科授業であった。

こうした「共感的理解科」が、いつ・いかにして生まれたのか。小学校現場への浸透の仕方についてはあまりに広範にわたるため明確にできないが、誕生の経緯については明確に述べることができる—昭和 50 年代半ば、東京都大田区の研究指定を受けた大森第六小学校の社会科部会が生み出し、昭和 58 年、当時、教科調査官だった中野重人⁶⁰がこれを正統な文部省社会科として認知したのである、と—。

これについて、今少し詳述しよう。

「共感的理解科」は社会科誕生時から存在したものではない⁶¹。また、学習指導要領や教科書（副読本）、そしてさまざまな教育実践の場に浸透していくのには時間がかかった。上述したように、昭和 58 年に誕生し、次第にいろいろな方面に浸透し、しかも進化していったのである。

中野は、昭和 52 年に溝上泰の後を襲い、文部省の初等中等教育局教科調査官（社会科）となった⁶²。溝上たちが作成していった『52 年版』社会科は、「関心・態度」の育成を重視することは示しているが、そのために実際の授業をどう構成するか、何を・どう認識させることによって態度を育成するかまでは示していなかった。したがって、中野も高野も具体的な授業像を明確に示す必要があったのである。そのために幾つかの学校を研究指定校とし、『52 年版』社会科にふさわしい授業モデル・プランを開発してくれるよう依頼した。さらにそうした研究指定校の授業を実際に見て歩いたのである。

こうしたなか、中野は明治図書から「社会科における関心・態度の評価と指導」という連載を依頼されるとそれを受け⁶³、雑誌を通して全国に向けこれが「態度形成の社会科」授業だというものを発信しようとした。そして、その資料とするために指導案や実践記録を送ってくれるよう、『教育科学 社会科教育』誌を通して全国に呼びかけたのである。

この呼びかけに応じて送られて来たものの中に、東京都大田区立大森第六小学校の社会科部会が作成した「ごみの学習」（小 4）があった。かねて中野を知っていた白石裕一（当時、大田区教育委員会指導主事）が送ったものであった⁶⁴。中野は「関心・態度の評価と指導をどうするか（9）⁶⁵」において、この「ごみの学習」（以下、“大六プラン”）を福井市立足羽小学校の「ごみの学習」（以下、“足羽プラン”）と比較するかたちでとりあげた。そして“大六プラン”こそが、“社会科誕生以来、理解・態度・能力”の 3 契機を統一的に育成しようとして来

⁶⁰ 中野は、文部省入りするまで、宮崎大学教育学部において助教授として勤務していた。それ以前は、鹿児島県の中学の教師として社会科を教えていたが、社会科についてさらに知見を深めようと、広島大学の院に入り、内海巖の許で研究を進めた。研究テーマは、当時のアメリカ社会科研究の動向を反映して「社会科の人間化」であり、ヒルダ・タバの「タバ社会科」を研究対象としていた。なお、中野は文部省を退職した後、日本体育大学に奉職した。

⁶¹ わざわざこのようなことを書くのは、小学校で指導的な地位にある校長や教頭、社会科主任なども、教員になってから、「共感的理解科」のパターンの授業や教科書しか見ていないという者が多くなったからである。そのため、多くの教員が（「初期社会科問題解決学習」の後の）社会科授業はずっとこのパターンで行われて来たと思ってしまうのではないかと感じさせられることがある。「教員免許更新講習」の受講生の感想などからもそのように感じさせられることがある。

⁶² 同僚に高野尚好がいた。

⁶³ 連載は昭和 57 年の 4 月号から始まった。2 年に亘るといふ異例の長さの連載であった。

⁶⁴ 詳しくは、次の論文を参照してほしい：吉田正生「共感的理解科の誕生」、『北海道教育大学教育紀要（教育科学編）』（第 52 巻第 2 号）、2002、pp.67-83。

⁶⁵ 『教育科学 社会科教育』（8 月号）明治図書、1983、pp.123-131。

た文部省社会科の理念を具現化したものだと宣言したのである。

このとき、“大六プラン”と“足羽プラン”の最も大きな違いを、中野は次のように述べた⁶⁶。

事例 A (“足羽プラン”)には、事例 B (“大六プラン”)の掲げる次の(四角内の)視点がない…(略)
…。ないといえはいすぎであろうか。少なくとも、その視点に乏しいという事である。

- ・ ゴミ収集の様子を進んで調べ、ゴミの収集に携わる人々の苦労や工夫に気づく。
- ・ 自分から進んでゴミ処理に協力しようとする。

これに続けて中野はさらに次のように述べている。長くなるが「共感的理解科」が文部省の正統的社会科であると宣言された重要な文章なのでそのまま引用しよう⁶⁷。

「ゴミ収集の様子を進んで調べ」ることについては、事例 A (“足羽プラン”)は事例 B (“大六プラン”)に勝るとも劣らない配慮をしている。たとえば、「新聞づくり」という学習活動を設定していることの中に、それを伺い知ることができるのである。それ故に、厳密に言えば、「ごみの収集に携わる人々の苦労や工夫」に思いを致すこと、ごみ処理を日常生活における自らの問題として捉えるという視点が、事例 A (“足羽プラン”)には希薄であるということである。

人々の苦労や工夫に思いを致すということは、換言すれば、相手の立場に立ってものが考えられ、感情移入ができるようになることである。たいへん難しいことであるが、相手を認め、その主張を心情的に理解しようとすることは、社会認識の育成において不可欠の重要事であろう。このことを、われわれは、「共感的理解」*sympathy*と呼ぶ。

要するに、人々の「苦労や工夫⁶⁸」を共感的に捉えさせようとしていない“足羽プラン”は、文部省社会科としては異端であり、人々の「苦労や工夫」に思いを致し、その底にある心情を共感的に理解させようとしている”大六プラン”こそが、正統的な文部省社会科であると、教科調査官が宣言したのである。したがって、この大森第六小学校の「ゴミの学習」が「共感的理解科」のプロトタイプとなるのである。

「異端」とされた”足羽プラン”は、兵庫教育大学の助教授(当時)だった岩田一彦の影響の下、作成されたものだった。岩田は、“社会科という教科のなかで態度形成や価値教育を行うことには反対”という立場を採っていた。“週に3時間(当時)しかない社会科が態度形成とか価値教育といった人格形成まで行うことができるのか。価値教育のためなら特設の「道徳」があるではないか”というのが、その理由であった。岩田は、“社会科という教科は社会諸科学の基本的知識を系統的に習得させる教科だ。そしてそれに限定すべきだ”という「社会諸科学科」論の立場をとっていたのである⁶⁹。したがって、中野による”足羽プラン”の異端化

⁶⁶ 中野重人「関心・態度の評価と指導をどうするか(9)」、『教育科学 社会科教育』(8月号) 明治図書、1983、p.126；但し、括弧内は引用者による。

⁶⁷ 中野、同上。

⁶⁸ 後に「苦労」という語が、「努力」という語に置き換えられる。前者の持つマイナスイメージが敬遠されたのであろう。

⁶⁹ 「社会科＝社会諸科学科」論に立っていたのは、広島大学系統の社会科教育研究者では岩田だけではなく、森分孝治もこの立場に立ち盛んに研究を進めていたから、その指導下にある院生の多くも、森分や岩田と同じ立場に立っていた。たとえば、広島大学の院を修了したのち、秋田大学の教官になり、その後兵庫教育大学に移った中村哲(第3代社会系教科教育学会会長)なども「社会諸科学科」の立場に立って研究を進めていた。

は「社会諸科学科」論の異端化でもあった。

「共感的理解科」の発想による授業づくりは昭和 60 年前後から現場に浸透し、現在に至るも小学校の「正統的な社会科授業」になっている⁷⁰。

⑤ まとめ

「共感的理解科」について簡単に振り返っておこう。

「社会諸科学科」や「探求学習」などが教育における「学知」の改善を図り、「学問の成果伝達」という位相において社会科の改善を図ろうとしたのに対し、「公民的資質の基礎の育成」を意識して「人格形成」という位相において社会科の改善を図ろうとして生み出されたものが「共感的理解科」であった。中野は、その正統化に際して「社会諸科学科」論や「発見学習」、「探求学習」などに基づく、態度形成をめざさない社会科授業を異端としたのである。

「共感的理解科」が習得させようとする知識は、公民的資質として或る価値や価値観を育成するのに都合の良い知識であり、「社会諸科学科」がめざしたような「学知」ではない。たとえば、それは工場で働く人々の工夫・努力であり、工場や工業地帯の立地条件といった地理学の「学知」ではないのである。つまり、「共感的理解科」論においては「学知」が否定されているとまでは言わないが、「学知」より「態度形成」を重視して習得させるべき知識が設定されたのである。「態度形成」を意識し過ぎた場合、「共感的理解科」は価値注入の授業になりがちである——「みんなもきちんと仕分けてごみを捨てましょうね」といった類いの言葉で授業が締めくくられることがあるが、これが「価値注入」である。よいことは何か・やるべきことは何かを子どもたちに考えさせることなく、ある評価や規範、それに拠る行為を見做すべきもの・為すべきこととして示すことをここでは「価値注入」と呼んでいる。

この「共感的理解科」の授業パターンは、現在も小学校の教室で最も多くみられるものである。教科書にも副読本にも働く人々の「工夫・努力」、そしてその底にある（と教科書執筆者などによって設定された）「利他的・貢献的心情」の記述があふれかえっている。そのため、『学習指導要領』や教科書・副読本にある内容を重視すればするほど、授業は「共感的理解科」のパターンになっていくのである。

平成 20 年版の学習指導要領では、新教育基本法に「社会参画」というタームが登場したことを受けて、社会や国家のために積極的に動こうとする人格形成がめざされるようになった。「公民的資質」の新たな方向が示されたといえることができるだろう。これについては、後述しよう。

（４）「社会問題科」の一つとしての「意思決定力育成科」

社会科において、価値注入を行わず、しかも人格形成に資することを意識してつくられたものが、子どもたちの意思決定力を育成するための社会科授業モデル（以下、「意思決定力育成科」授業モデル）である。

その淵源は、いくつか挙げることができるが、ここでは主に小・中学校の教師が関わったものをとりあげる。

⁷⁰ 「共感的理解科」の授業実践や教科書への浸透については、次の論文を参照して欲しい。

・吉田正生「小学校社会科における価値教育ストラテジーについて」、『文教大学教育研究所紀要』第 24 号、pp.17-28。

先ず、授業構成のなかに価値教育のステップを組み込んだものと組みこんでいないものと分けて記述を進めていこう。次に、「意思決定力育成科」が個人の意思決定力を伸ばすことに専心していることに疑問を呈し、「社会的な意思決定力」を高めようとして生み出された授業モデルについて論述する。最後に、「意思決定力育成科」の行き詰まりを乗り越えるものとして生まれた「合意形成科」について論述する。

① 価値教育を欠落させた「意思決定力育成科」——「合理的意思決定力」の育成をめざした授業モデルとそのプラン

中学校の教師としていち早く「意思決定力育成科」に拠る授業プランを作り上げ実践したのは、香川県の村上み子であった。村上は、1981（昭和 56）年、香川県から兵庫教育大学大学院に研修生として派遣され、地理学研究室（白井善彦教授）に所属した。村上が研究対象として取り上げたのは、兵庫県三木市三津田にある呑吐ダム⁷¹であった。

呑吐ダムは、農業用水・水道用水を下流域に提供することを目的として加古川水系志染川に作られたものである。1968（昭和 43）年に着手され、1987（昭和 62）年に竣工した。その結果、32 戸の農家と 25ha の農地が水没したが、つくはら湖という行楽地が生まれた⁷²。

呑吐ダムの建設計画が持ち上がった時、水没予定地域にある「箱木千年家」とよばれる箱木家の古民家をどうするかという問題が持ち上がった。これは 14 世紀頃の建築物であり、わが国に現存する古民家のうち最古のものと言われ、1967（昭和 42）年 6 月 15 日、国によって重要文化財に指定されていたからである。したがって、これについてはダム建設に際して移築することになった⁷³。だが、この他にも立ち退きを渋る住民をどうするかなどの問題もあった。

村上はこの地域のフィールドワークを重ねる一方、修士論文の執筆を進め、昭和 58 年 1 月に完成稿を提出した。「呑吐ダムを造るべきか否か」を主たる学習課題にした「意思決定力育成科」に拠る授業プランとその実践記録が、その中に収められていた。指導教授の白井が、村上の修士論文を地理学の論文とするだけでなく、地理教育の論文にもなるように配慮したからである。白井に協力して授業プランの作成指導に当たったのは、地理教育研究室の岩田一彦（当時、助教授）であった。

前述したように、当時の岩田の社会科論は次のようなものであった——社会科は社会認識教科であり、社会事象や社会構造を科学的に説明できる力を子どもたちに育成すべきものである。週に 3 時間しかない社会科のなかで子どもたちの人格形成にまで関わろうとして、価

⁷¹ ダムの建設前には志染川、山田川の上流に大小の滝があり、それらが川の水を呑んで吐くように見えることから「呑吐の滝」と呼ばれていた。呑吐ダムの名はその滝に由来する。ダム建設の結果、三木市志染町三津田と神戸市北区山田町衝原^{つくはら}にかかる「つくはら湖」ができた。

⁷² 呑吐ダムについての記述は、次の URL によった：<http://damnet.or.jp/cgi-bin/binranA/All.cgi?db4=1514>（2018 年 9 月 3 日、アクセス）。

⁷³ 現在は、兵庫県神戸市北区山田町衝原字道南 1-4 にある。もともと建っていた場所から南東に 60 メートル離れたところである。1977（昭和 52）年までは実際に住居として使用されていたが、呑吐ダムの建設により旧所在地が水没するため、1977 年から 1979 年（昭和 54 年）にかけて現在地に移築された（以上の記述は、次の二つの URL に拠る）：

<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%A1%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%9A%E3%83%BC%E3%82%B8>

<http://www.city.kobe.lg.jp/culture/culture/folk/estate/bunkazai/syokai/hakogi.html>
（アクセスは、いずれも 2018 年 9 月 3 日）。

価値教育を行おうとするなら、結局は社会科の知識教育の側面を蔑ろにすることになる。価値教育は、学習指導要領の構造からするなら『33年版』以降特設されている「道徳」の時間に行うべきである⁷⁴。村上の指導に当たっても、岩田はこの社会科論に拠っていた。だが、授業構成はこれまでの「社会諸科学科」のものではなく、「意思決定力」をめざすものに変わっていた。すなわち、「吞吐ダムを建設すべきか否か」という意思決定課題を単元の核にするよう村上を指導したのである。おそらく、価値教育に拠らない「人格形成」を意識してのことであろう。岩田は、完成した村上の学習指導案を“合理的意志決定力の育成”をねらいとした社会科授業モデルとして『社会科教育』（明治図書、昭和57年7月号）誌上で紹介した⁷⁵。「合理的」という言葉には、岩田の「社会科において、価値教育は行うべきではない」という主張が込められているのである。

要するに、小・中学校の教師が関わった最も早い「意思決定力育成⁷⁶」のための社会科授業プランは、岩田の指導の下、価値教育を意図的に欠落させたものとして、村上によって生み出されたのである。

したがって、「合理的意志決定力」育成のための授業モデル（以下、「合理的意志決定能力育成科」）の特徴は、「意思決定力育成科論」であるにもかかわらず、「価値の探究」ステップがないことである。その主張は「社会科は子どもたちの意思決定力を育成する教科である」ということになるが、「価値探求ステップ」がないことに配慮して言い直すなら、「社会科は子どもたちが、自分の感情や先入観、既存の価値観にとらわれず、科学的な予測に基づいて最も良いと思われる選択肢を選び取ることのできる（=意思決定する）力を育成する教科である」となる。下線を引いた部分が岩田の言う「合理的」に当たる。

したがって、「合理的意志決定能力育成科」で育てるべき力は次の二つになる。

○自分の価値や価値観、感情を抑え込む力

○ある選択肢を選びとると、どのような結果が生じるかを科学的に予測できる力

後者については、それぞれの選択肢をとった結果をどう予測すべきか、授業のなかで学ぶようになっている。したがって、授業過程そのものがこの力を育成するものになっているのである。だが、前者（自分の価値や価値観、そして感情を抑え込む力）については、どのステップでどのように育成するのかが明示されていない。この不明確さが「合理的意志決定能力育成科」授業モデルの弱点である。

さて、「合理的意志決定能力育成科」と「社会諸科学科」では何が異なるのだろうか。「合理的意志決定能力育成科」のねらいとして上にあげた二つのことのうち、後者、すなわち、「ある選択肢を選びとると、どのような結果が生じるかを科学的に予測できる力」は、「社会諸科学科」がねらいとするところと同じなのである。

しかし根本的な点において、「合理的意志決定能力育成科」は「社会諸科学科」とは異なる。一つはそのねらいにおいて、今一つはそのねらいを達成するための教科カリキュラム内容選

⁷⁴ 岩田が兵庫教育大学における講義や演習において何度か繰り返した主張である。

⁷⁵ 岩田の『教育科学 社会科教育』の連載も、昭和57年4月号から始まっていた。つまり、中野の連載と岩田の連載が同時に掲載されていたのである。但し、岩田の連載は58年3月号で終わっている。

⁷⁶ 岩田は、カント哲学を意識して、意図的に「意志決定」を使用している。他方、筆者は、経営学において、decision making に「意思決定」という訳語が充てられていることを尊重して「意思決定」を使った。

択原理においてである。

まず、前者について説明しよう。「社会諸科学科」の場合には「社会の仕組みや社会事象の因果関係を科学的に分析できる力を育成する」というのが究極のねらいである。これに対して「合理的意志決定能力育成科」の場合には「子どもたちが現在直面している、また将来ぶつかるかもしれない『社会的論争問題』に対して、合理的な意思決定ができるようにする」ことが究極のねらいになる。つまり、「社会諸科学科」の場合には、社会諸科学の成果を教科の目的そのものとして学ぶのに対し、「合理的意志決定能力育成科」では、教科の目標は社会諸科学の成果を学ぶことではない。社会的論争問題に対応できる力を育成することが目標なのであり、社会諸科学の成果はいわば手段として学ばれるのである。

この究極のねらいの違いが、教科カリキュラムの内容選択原理の違いを生み出す。すなわち、「社会諸科学科」では社会諸科学の「一般化」を基本に据えて教材が選ばれる。地理学や経済学、政治学などの「概念」や「一般化」の中から、最新性・説明力の大きさ・学習者の発達段階に考慮して学習材が選択され配列されるのである。それは、経済学や地理学など個別ディシプリンに強くなることがめざされているからである。

これに対して、「合理的意志決定能力育成科」の場合には教科カリキュラム構成のための選択原理は最終的には社会的論争問題になる。おそらく、環境問題、経済問題、国内的政治問題、国際的政治問題など現代に生きる我々が直面せざるを得ない問題が、カリキュラムの構成枠になるはずである。

話を分かりやすくするために、表で示そう。次頁の表 I を見て欲しい。これは、「社会諸科学科」の場合のスコープがどのようになるかを示したものである。社会諸科学科では経済学、政治学などの個別ディシプリンが、スコープに位置づけられ、その下にそれぞれの個別ディシプリンから選ばれた「概念・一般化」が示される。さらにその下に、該当単元の目標が示され、その目標を達成するための学習材が示される。これが「社会諸科学科」カリキュラムの基本構造である。

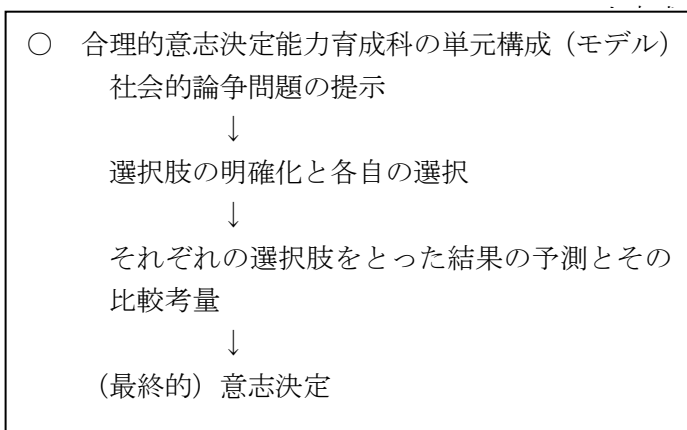
これに対して意思決定力育成科では、環境問題、経済問題などの社会的論争問題がスコー

表 I 社会諸科学の場合のカリキュラム構成法

【目標＝科学的知識の育成】
 <小学校5年生用>

スコープ	社会諸科学 (ディシプリン)			
	(経済学)	(政治学)	(地理学)	
概念・一般化	供給が一定ならば、需要が増すと価格は上昇する。	…	…	
単元目標	価格の上がり下がりについて、需要と供給の関係を用いて説明できる。	…	…	
学習材	バナナの値段 エンジンの値段 魚の値段 車の値段	…	…	

(筆者作成)



プを構成する。例えば、表 I の (経済学) のところには (環境問題) が、(政治学) のところには (国内的政治問題) が入るということになる。また学習材のところには「ごみ問題」や「琵琶湖汚染」(環境問題)、「市町村合併問題」や「1票の格差問題」(国内的政治問題) といった具体事例が入ることになる。

合理的意志決定能力育成科の場合には、選出された社会諸科学の内容は、地理学の基礎だから、経済学の基礎だから……という理由で学習内容とされたのではない。社会的論争問題に対して、合理的な意思決定をするために必要なものとして選出されたのである。つまり、合理的意志決定能力育成科の場合、教科内容選択の最終基準は社会的論争問題への対応力に必要な力なのであって、社会諸科学の力を育成することではないのである。これは、「学知」であるがゆえにその教材としての価値を認める」という「社会諸科学」のカリキュラム内容選択原理とは異なるものであり、「実用・実践知」に重なる「学知」であるからこれを学習内容とする」という点において、「初期社会科問題解決学習」と軌を一にするものである。これは、後述する他の「意思決定力育成」をねらいとした授業モデルについても言えることである。したがって、本稿冒頭で「意思決定力育成科」と「初期社会科問題解決学習」とを「社会問題科」として一括りにしたのである。

さて、本項の終わりに、「合理的意志決定能

先にも述べたが、この単元モデルには、「価値の探求」ステップが設けられていない。のみならず、どのようにして自己の感情や価値(観)を押さえて、子どもたちに最も「合理的な意志決定」を担保させるのか、ということが見て取れないのである。「価値の探究ステップ」があれば、そこに

において「最も合理的であるはずの選択肢」を自分にとらせないものは何かを析出させることができる。そうしたステップを不要としているということは「話し合いの結果、最も合理的と思われた選択肢を必ずとる」人間像が、無意識のうちにでも授業の前提として想定されているのである。だが、現実には村上の授業を受けた生徒はそうした人間像に沿った動きはしなかった。村上は、その点について次のような反省を書いている⁷⁷。

事実の選択により自分の立場、すなわち合理的意志決定能力の育成を図ることをねらいとしたが、両面があり、意志決定をする場面にまで至らなかった。また、論理的に思考する場面においても感情面が出てくるが多々あった。

こうした反省を村上が書かざるを得なかったのは、話し合いの過程において教師が想定していた「共通の最優先価値」（どの生徒も共通に最優先させるべきこととしている価値）以外のものが「最優先価値」として出て来た、しかも両者を調停するステップが組み込まれていなかったためと思われる。それは B 子と D 子が授業終了後に書いたという意見文に如実に表れている⁷⁸。

■ B 子の場合

水資源の確保という事実があるから、私はダム建設についてよいと思う。みんなが豊かになるのならダム建設してもよい。補償金は必ず豊かな生活ができる額を出してほしい。

■ D 子の場合

ダム建設はあまり望ましいことではない。建設するとなると自然を破壊しなければならない。この頃、何もかも発展して自然がだんだん減ってきている。ダムなんてつくってほしくないと思う。水がなくては住みにくいし困るけど、自然を破壊すればもっと住みにくい。

D 子は、「自然保護・保全」を最優先価値とし、他方 B 子は「住民の経済的豊かさ」を最優先価値としている。両者には「共通の最優先価値」はない。これを調停するステップ——すなわち「価値教育」を行うステップ——を入れなければ、村上の授業の改善はできないはずなのである⁷⁹。

村上の授業の改善を図るものとして構想されたのが、筆者の「論理整合的・価値整合的意志決定力育成」の授業モデルであった。稿を改めて、これについて詳述しよう。

② 価値教育を組み込んだ「意思決定力育成科」——「論理整合的・価値整合的意志決定力育成」の授業モデルと「提案する社会科」について——

筆者は、村上の授業記録を『社会科教育』誌上で読んだ時も、また後に岩田の編著書『地理教科書を活用したわかる授業の創造』で読んだ時も違和感を覚えた。しかし、それが何に

⁷⁷ 村上み子「国土の保全」、岩田一彦（編著）『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年 p.170。

⁷⁸ 村上、同上論文 pp.168-9。

⁷⁹ 村上のこの授業に対する丁寧な分析については次の文献を参照のこと。

○ 吉田正生『Let's Do 社会科！』文教大学出版部、2014年 pp.102-7。

由来するのか明確に言葉にできなかった。だが、バンクスの社会科授業ストラテジーなどを研究するうちに、次第に違和感の元が明らかになってきた。それは、端的に言えば「岩田モデル」に価値や価値観を扱うステップが見られないことであった。筆者の“意思決定には個々人の価値や価値観が重要な役割を果たしているはずだ”という思いは、やがて確信に変わった——「ある行為を選択した結果、どうなるかについて同じ予測を持ったとしても、その行為を採るか採らないかは、その人間の価値観に左右されることがあるはずだ」と具体事例に拠って考えられるようになったからである。そこでバンクスの授業モデルを参考にして意思決定の過程に価値を取り扱うステップを入れた社会科授業モデルを作り、実践したのである。筆者はそれを「論理整合的・価値整合的意思決定力育成」の授業モデルとした。この授業プランとそれによる実践を論文にまとめたものが学会誌に掲載された。昭和 61 (1986) 年の『社会科研究』(第 34 号、pp.49-59) である。

筆者がこの論文を書いた時点では、大六小の「ゴミの学習」をプロトタイプとする「共感的理解科」は、まだ小学校の社会科授業にさほど浸透していなかった。したがって、筆者は「共感」によって形成される人間類型が D. リースマンの言う「他人志向型」になりやすいという批判はしていても、「共感的理解科」の価値注的な態度形成は問題にしていなかった。だが、この論文の「序論」に次のように書き、そもそも社会科の授業において価値注入をすること自体を排している⁸⁰。

(社会科研究においては知識育成に関する研究がいよいよ精緻化していくのに対し、価値教育研究は立ち遅れている。しかし、子どもたちがよりよく生きることを願うならこのままにしておいてはいけない。)

そこで、次のような研究課題を設定した。

(研究課題)

「社会科における価値教育として最適なものを作り出すこと。」

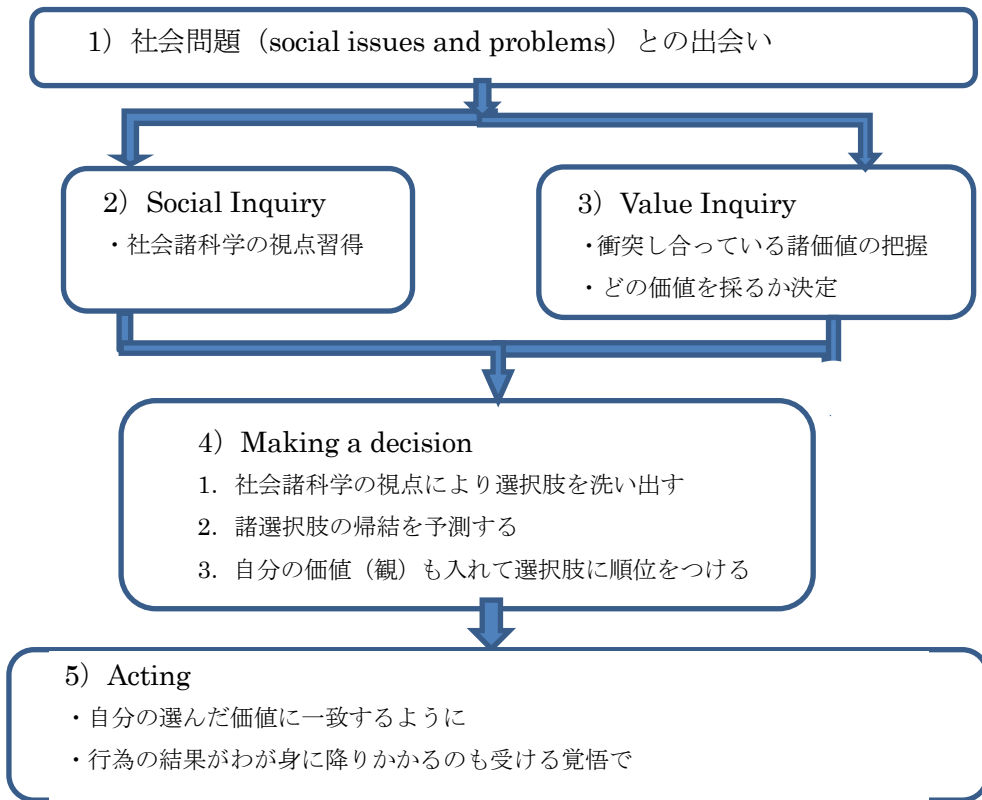
ここで「最適」とは、次の四つの条件に適合していることを意味する。

1. 社会科を生んだ教育理念に適合していること (イデオロギー教育あるいは価値注的教育でないこと) ... (中略) ...
4. 子供たちの生きる力を増すものであること

この引用から明らかなように、筆者が社会科における価値教育を構想するときに相容れざるものと見たのが、価値注型社会科授業であり、それに対立するものとして構想したのが「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデル」であった。価値教育を排するのではなく、価値注教育を排し価値を選択する力を育成することをねらいとしたのである。

このモデルの前提には、次のような考え方がある。すなわち、“「生きる力を増す」とは、いくつかの選択肢の中からより良いものを選ぶ力を育成することであり、そこには二つの契機が必要である。一つはある選択肢を採ったならどうなるのかを見通す認識力であり、今一つは特定の選択肢をよしとするとき、そこにどのような自分の価値(観)が作用しているのかに気づき、その価値(観)の妥当性を省察する力である”というものである。村上の授業の

⁸⁰ 吉田正生 1986 「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、日本社会科教育研究会『社会科研究』第 34 号 p.49; 但し、括弧内は引用者による。



図IV バンクスの「行為選択学習」モデル (463 頁の一部を省略して)

隘路を脱け出すためには価値や価値観を省察させる必要があると考えるようになり、これに具体的な単元構成を示してくれたのがバンクスの著書⁸¹だった (上掲、図IV参照)。

岩田一村上の授業プランのように価値教育のステップを排除するのではなく、そのステップを価値や価値観を見つめ直させるステップにする。すなわち、子どもたちの前に複数の価値 (観) があるとき、そのうちのどれが良いかを教えるのではなく、子ども自身がよいものかを判断できる力を育成するステップにするなら、価値注入を行うべきでないという社会科の教科理念に矛盾しない価値教育が行えるという考えにバンクスの授業モデルに触れたことによって辿り着いたのである⁸²。この論文において、筆者はバンクスの「行為選択学習」モ

⁸¹ Banks, J. A. *TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES (2nd ed.)*, Addison-Wesley Publishing Comp. 1977.

⁸² 吉田より早く decision-making の社会科授業ストラテジーを研究していた者に、小原友行がいた。しかし、吉田は昭和 60 年当時には小原の研究を知らなかった。吉田が decision-making の社会科授業ストラテジー知ったのは、バンクスの *TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES(2nd ed.)*を通じてであった。吉田がバンクスのこの本に出会ったのは昭和 56 (1981) 年の秋である。兵庫教育大学の岩田一彦の許で学んでいた吉田は、岩田からバンクスの *TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES(1st ed.)* を借りて読んでいた。「社会諸科学科論」の立場に立つ優れた本だと紹介されたからである。読み始めてから、線を引いたり書き込みをしたりするには自分の本を持つ必要があると思い、生協に注文したところ届いたのが第 1 版でなく第 2 版であった。これは第 1 版とは全く異なり、社会諸科学の成果を教える教授方略ではなく、意思決定力を育成するための教授方略について論述したものであった。バンクスのこの転身は、アメリカ教育界の潮流が「教育の現代化」から「教育の人間化」に変わったことによるものであろう。

デル（以下、「バンクモデル」）の他に、中野重人の研究⁸³、岩田一彦の研究⁸⁴、加藤幸次の研究⁸⁵を社会科価値教育の先行研究としてとりあげ、それぞれについて次のような批判を加えた⁸⁶。

中野モデルでは、自己の価値について検討させることができない。岩田モデルは、事実を追求する力を養うが、（子どもたちの発言の中から）析出した価値を扱う手だてを備えていない。加藤モデルは、自己の価値を析出させることはできるが、析出した価値を事実と対話させる方法が弱い。したがって、これら三つに共通するのは、生きる力を養うに十分でない（ということである）。他方、バンクスのモデルは、事実の因果関連を追求させる力も養い「社会諸科学の学習」、価値を析出させその妥当性についても科学的に事実と対話させるというかたちで検討させている「価値探求の学習」。しかし、社会諸科学の成果学習と価値探求学習のつなぎ目が弱い。また、選択肢を行為のみに限定している。この二つは、小学生の学習として成立させるには、大きな欠点である。

では、吉田はこれら先行研究の良い点をどのように取り入れ、且つ弱い部分をどう補強して授業モデルを創り上げたのか。それを示したのが、次頁の表Ⅱである。この授業モデルについて吉田は次のように述べている⁸⁷。

論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための授業モデルは、これら諸モデルのよい所を発展させたものである。すなわち社会諸科学の成果学習と価値探究とを含みこみ（生きる力を養い）、しかも両者のつなぎ目をスムーズにしたものである。

では、どのようにしてそれをなしたか。途中まで岩田モデルで行い、岩田モデルの最終的意思決定の段階を最終とせず、そこを価値探究のスタートにした。この場合、価値探究は、価値析出と「価値と事実との対話」の二つからなる。

吉田は、この授業モデルに拠って実際に昭和 60 年度に週に 3 回、社会科授業を担当していた千葉県流山市立東深井小学校の 4 年 2 組児童（30 数名）に授業を行った。単元は「ゴミの学習」であり、意思決定問題は「次も東深井に清掃工場を建てる方がよいのだろうか」であった⁸⁸。

⁸³ 中野重人・中山芳教「社会科教育の人間化——実践的研究（その 2）——」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 38 号、1976 年、pp.15-34。

⁸⁴ 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984 年。

⁸⁵ 加藤幸次『価値観形成をめざす社会科学習』黎明書房、1982 年。

⁸⁶ 吉田正生「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、日本社会科教育研究会『社会科研究』（第 34 号）、1986 p.55；但し、括弧内語句は引用者による。

⁸⁷ 吉田、同上論文 p.55。

⁸⁸ この年度から、吉田は東深井小学校の教務主任となり、学級担任を外れていた。

さて、昭和 60 年当時、流山市東深井には清掃工場、下水処理場といった市のいわゆる下流施設が集中していた。同地区は、もともと野田市、柏市との境に位置する流山市の縁辺部だったからである。

しかし、昭和 30 年代半ば以降、地域の開発が進み、人口が増加し昭和 49 年に市で 7 番目の小学校として東深井小学校が開校した。住民は、清掃工場があるため洗濯物が煤煙で汚れる、窓に蠅がびっしりとまわっている、ごみ収集車が頻繁に往来するために児童たちの歩行が危険になっているなどの問題を感じていた。児童も同様の認識を持っていた。

そこで、意思決定問題の選択肢として「次も東深井に建てる」という選択肢と「次は、流山市を大きく四つに分けて、それぞれの地域に清掃工場を建てる」という選択肢を提示したのである。因みに、現在、

この論文の結論部に吉田は次のように書いている⁸⁹。

表Ⅱ 論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための授業モデル

意思決定過程	授業過程		主発問等（一般的なかたち）
意思決定問題との 出会い	・問題を孕んだ事実の提示 ・意思決定問題の提示	説 明 的 知 識 の 習 得	地域の～問題について、どんな立場をとったら よいのだろうか
諸選択肢の因果連 関的（＝論理的）検 討	・起り得る諸結果を、予想し 得る資料の提示とそれに 基づく話し合い		それぞれの選択肢について、どんなことが起る と予想されるだろうか
仮の意思決定	話し合いと資料とに基づい て、ノートに自分の選択と その理由を書く	意 思 決 定	自分はどれを選ぶのか、なぜそれを選ぶのか、ノ ートにまとめなさい
既存の価値の析出	上記の文章から、自分たち が既に有している価値に気 づかせる	価 値 の 探 求	・A君の文章を読んで、A君が“ア案”を選ぶと きに、大切にしたいなと思っていたものは何 か、みんなで考えてみよう ・Bさん、Cさん、…のものについても。
価値及びその選択 の結果の検討	どの価値をこの場合は大切 にすべきかについて、選択 の結果どうなるのかという 視点から話し合う		・～を大切にしたいっていう人たちに訊きたい ことや言いたいことはないかな ・…を大切にしたいっていう人たちには？
最終的意思決定	一人ひとりがノートにいま までの学習をふりかえる文章 を書き、それに基づいて意 思決定をする	意 思 決 定	はじめ私は～の理由で…と考えた。でも／それ に、大事にしたいものについて、考えたら／考え ても、～の理由で…… はだめだ／がいい と思った。だから、今は、私は〇〇がいいと考え ている。

（吉田論文、56頁から）

（抽出見とした）A 女児に対しては、価値の揺さぶり・視点の獲得が一応できた。しかし、学級の三分の一の者に対しては、揺さぶり・価値の相対化ができなかった。

要するに、“この授業モデルで実際に授業をしてみたが、学級の三分の一の児童は自分の既存の価値に拘ったままだったということである。すなわち、「価値及びその選択の結果の検討」を行わせてみたが、岩田のいう合理的意志決定、吉田の「論理整合的・価値整合的」な意思決定のレベルに持って行けなかった“のである。つまり、村上が陥った隘路を吉田も脱けることができなかつたのである。

吉田自身が、この授業モデルを改善する方向に進むことはなかつた。吉田は学級担任に復帰することを希望していたがその願いは叶わず、昭和 62 年度からは野田市内の新設校の教務主任に、そして平成 3 年度からは野田市教育委員会指導主事になったからである。

流山市は江戸川べりの違う場所に大きな清掃工場を建て、そこでごみを焼却している。

⁸⁹ 吉田、同上論文 p.59；但し、括弧内は引用者。

吉田がこの授業モデルやそれによる授業実践を商業雑誌等に発表する機会を得ないまま時間が流れた。その間に、小西正雄（当時、高知大学）の「提案する社会科」が小・中学校の教師たちから注目されるようになった。これは、次頁の図Vのような授業モデルによるものであり、要するに意思決定力育成の授業であった。例えば「提案場面の把握」を「意思決定問題との出会い」と言い換え、「自己の提案の決定・発表」を「仮の意思決定」ないしは「最終的意思決定」と言い換えれば、それは一層明瞭になる。

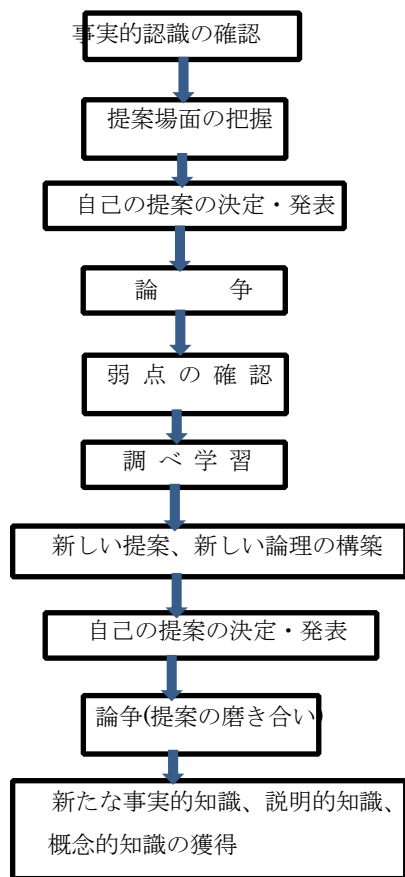
しかし、小西の授業モデルと吉田の授業モデルの間には直接の関連はなさそうである。小西自身が書いたものによると、「提案する社会科」のアイデアは高知大学附属小学校の茂松清志と一緒に教材研究をするなかで生まれたものだからである⁹⁰。小西たちは、小学校4年生の「消防署で働く人々」の授業を練る過程で「校舎4階にあと1カ所だけ消火器を置くとしたらどこがよいか」、「高知市にあと1カ所消防署を設けるとしたらどこがよいか」といった主発問を生み出したのである。

下の図Vでは、価値や価値観の検討が行われるのかどうかは定かではない。しかし、小西の著書の随所からそれを組み込むことを小西が意識していたことが読みとれる⁹¹。

⁹⁰ 小西正雄『提案する社会科』明治図書、1992年 pp.137-156。

⁹¹ たとえば「“提案のみがきあい”すなわち論争によって、価値判断・意思決定の訓練ができる」（小西、同上書 p.132）などと書かれている。

それにもかかわらず、図Vだけでは価値教育を行うべきか否かが明瞭でないため、また「提案」ということが授業を面白くしたり子どもたちの「調べたい」という気持ちを喚起したりすることを主目的とされるようになったため、価値教育を行わない「提案する社会科」の授業も数多く生み出された。それらは、意思決定させることを価値教育—人格形成のための教育と意識せず、ゲーム的に授業に取り入れたのである。



図V 「提案する社会科」の授業モデル (小西、(註90) 書 p.131 より)

った者は自己の価値や価値観を省察するのではなく、ただ相手の論の弱点を突こうとする、いわば揚げ足取りの議論を延々と続けたのである。

三つ目の問題点は、社会に働きかける力の育成が行われていないということである。昭和20年代の社会科実践で優れているとされたものには、子どもたちがまわりの人々に働きかけて家族や村などの在り方を変えようとする契機を含むものがあつた。たとえば、江口武正の『村の五年生』(国土社、1992年)である。江口実践は、家族のなかに残る古い慣行(お風呂には家長から入るなど)や村の人々の迷信にとらわれた言動を取り上げ、子どもたちにその不合理性に気づかせたうえで、まわりの人々に働きかけさせ改めようとするものであつた。社会科がこうした実践性・変革性を喪失したままでよいのだろうか、という疑問は当然何らかのかたちでどこかから出されるべきものであつた。

次項以下で取り上げるのは、吉田の授業モデルなど、早い時期の「意思決定力育成科」授業モデルが持つこうした問題点を乗り越えようとしたものである。但し、そのなかには小・中学校の教師の実践や研究でないものが含まれている。それにもかかわらず、ここで取り上げるのは、これらが「意思決定力育成科」に質的転換をもたらしたものだからである。

ここまで述べて来た価値教育を組み込んだ「意思決定力育成科」についてまとめてみよう。

今日のパースペクティブからすると、吉田の授業モデルには三つの問題がある。

一つは、個人の価値の省察や練磨に重点が置かれ過ぎてきていることである。社会科である以上、社会に通有している価値、或いは通有させるべき価値を取り上げることに重点をおくべきであろう。個人の価値を育成することに力点を置くなら、社会科教育と道徳教育との違いが見えなくなってしまうのである。

二つ目の問題点は、価値葛藤を止揚するステップをモデルの中に組み込んでいないことである。そのために、村上と同じ隘路に入ってしまった抜けきれなかったのである。吉田自身、このモデルにしたがって授業を進めたとき、次のような事態が生じたことに困惑していた。すなわち、子どもたちの既存の価値(観)を析出させると、なかにはそれに固執し、論理整合的に考えようとしないう子どもたちが出たのである。それも先に述べたように決して少なくない人数であつた。子どもたちの言葉で書くなら「お金より自然の方が大切だ」(自然重視派)という意見に対して「自然がどんなに豊かでも、お金がなければ物が買えないから良い暮らしができないじゃないか」(経済発展派・開発重視派)という意見の対立である。それぞれの立場をと

③ 「社会的意思決定力」の育成をめざす「意思決定力育成科」

前項において、「論理整合的・価値整合的的意思決定力育成の社会科」など、従来からある「意思決定力育成科」論に基づいた社会科授業の弱点を三つ挙げた。

本項ではそのうちの一つ、個人の意思決定力を伸ばすことは、道徳科が行うことであって社会科は社会の意思決定を対象とすべきではないという観点から生まれた、新しい「意思決定力育成科」論を取りあげる。それは、土肥大次郎の「社会的意思決定の批判的研究」と命名された公民科の授業である⁹²（以下、「社会的意思決定」授業モデル）。

「社会的意思決定」授業モデルは、“ある社会問題に対して公的機関や市民（民衆）が、なぜ・そうした意思決定を行ったのか、そこにはどのような社会事象や社会構造についての認識があり、また価値観や価値判断があったのか——この二つ（当事者たちの社会認識と価値）を認識させようとして、さらにそれについて合理性と正当性という観点から省察させ、子ども自身の社会問題を判断する際の価値（観）を育成しようとするもの”である⁹³。したがって、バンクスマデルに近い構造を持っている。合理性の認識の部分が、バンクスマデルの **Social Inquiry** に、正当性の認識の部分が **Value Inquiry** に当たるのである。

市町村合併問題を取り上げた土肥の授業プランにおいて、合理性を検討させるのは、この問題について考えるときの足場とすべき次の二つの視点を子どもたちに獲得させるためである。一つは、変動する社会状況の中で、市町村合併について地方自治体が下した決断は、住民など成員の福利厚生を高めるために選びとられたものであったということ、今一つは地方自治体の財政難を乗り越えるという経済合理的な視点から選びとられたものであったということである。そのための発問は「なぜ、住民は～を選んだか」という「なぜ発問」であり、これは「経済合理性にしたがって人々や機関は選択する」という他事例に適用できる「一般化」を導き出すためのものである。

このようにある事例から「一般化」を導き出し、それを子どもたちに同様の問題が生じたときにその成り行きがどうなるかについて予測させる「足場」として習得させようとしており、「社会諸科学科」と同じく「一般化」の習得をねらいとしているのである。これが土肥の授業モデルの特徴の一つである。

同様のことが価値認識についてもいえる。すなわち、“当該地方自治体が下した決断は、政治理念・法理念（要するに日本国憲法の理念）に照らして妥当性があり、且つ問題状況を改善してより適正な状態を生み出すためになされたものであること”をつかませ、これを「規範」として子どもたちの判断基準に据えさせようとしているのである。

つまり、子どもたちが社会的意思決定場面に置かれた時、いずれの選択肢がよいかを決定するための判断基準を認識・価値（規範）の両面において育成することが土肥モデルのねらいなのである——“経済的に合理的な選択肢は何か。その選択肢は憲法の理念に反していないか。住民の福祉を向上させるものか”といった判断基準の育成である。したがって、「社会的意思決定」授業モデルにおける価値教育は「価値注入」ではないが「価値選択」でもなく、

⁹² 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的探求としての社会科授業—公民科現代社会小単元『市町村合併と地方自治』の場合—」、全国社会科教育学会『社会科研究』第71号、2009年 pp.41-50。

⁹³ 小学生のための「社会的意思決定」授業モデルは、2013年の学会誌に掲載された次の論文に示されている：菊池八穂子「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号、2013 pp.31-40。この菊池論文を取り上げ意義づけしたものに次の論文がある：吉田正生「小学校社会科における価値教育ストラテジー」、『文教大学教育研究所紀要』第26号。

いわば「価値形成」をねらいとしたものである。ある事例から、“地方自治体がどういう基準に基づいて行動すべきか”を判断する基準を具体事例に基づいて形成しようとしているのである。実際に土肥の授業プランを示そう⁹⁴。

1) 社会的意思決定問題との出会い

(これまで福山市は周辺の市町村との合併を行ってきた。さらに平成の大合併が進められようとしている。) ⇒ 「なぜ、合併を推進すべきだとしたのか」

2) 社会的探求 (1) : 社会変動が大きかった地域の社会的意思決定を事例として

A ねらい

- a. 住民のニーズへの対応＝福利厚生という説明視点の習得
- b. 主体的な自治の困難＝地方財政という説明視点の習得
- c. 団体自治の理念という説明視点の習得

B 過程

- ① 記述的知識の習得 (1) = 「福山市の周辺で合併推進派になった市町村はどのような社会変動が見られた所か」: 高齢化などが進行し、地域社会が大きく変化した所である。
- ② 説明的知識の習得 (1) = 「なぜ、内海町や沼隈町は、合併を推進すべきであったのか」: 市町村当局が、地域社会の変動により多様化・高度化した地域社会の問題に対応できなくなったためである ⇒ 主体的な自治が困難になると、合併を推進すべしとなる。(住民のニーズへの対応＝福利厚生という説明視点の習得)
- ③ 記述的知識の習得 (2) = 「合併を推進すべきであった内海町や沼隈町の地方財政状況はどうだったのか」: 自主財源の割合が低く、国や地方債への依存度が高かった。しかも国からの補助が削減されることになった。
- ④ 説明的知識の習得 (2) = 「なぜ、内海町や沼隈町は、合併を推進すべきであったのか」: 市町村当局が、財政難に対応できなくなったためである ⇒ 財政難を克服することが困難になると、合併を推進すべしとなる。(主体的な自治の困難＝地方財政という説明視点の獲得)
- ⑤ 説明的知識の高次化 = 「市町村当局が地域社会の変動と共に多様化・高度化した地域社会の問題に対応できなくなり、また財政難になると、なぜ合併を推進すべしということになるのか」: 地方自治の理念(団体自治の理念＝地方自治体は国などから独立して、自身の地域の問題を解決していくべきである)を具現化できなくなるからである。(団体自治の理念という説明視点の習得)

3) 価値探求 (1)

A ねらい

団体自治の理念が当事者たちの価値判断の基準にあることの認識 (団体自治理念の具現化という評価視点の習得)

B 過程

- ① 社会的価値の認識 = 「合併を推進した地域の人々は、何がよいとして合併を推進したのか」: 地方自治体が国などに依存せず自律的に地域の問題を解決できることがよいと考えてである。

4) 社会的探求 (2) : 社会変動が大きくなかった地域の社会的意思決定を事例として

A ねらい

⁹⁴ 土肥、同上論文 (pp.45-46) をもとに、筆者の言葉で指導過程を表現し直した。バンクモデルとの対比を行いやすくするためである。

- a. 生活圏の広域化という説明視点の習得
- b. 住民自治の理念という説明視点の習得

B 過程

- ① 記述的知識の習得（１）＝「福山市と合併した神辺町は、内海町や沼隈町と異なり、地域の社会変動は大きくないし、また財政難でもなかった。」
- ② 説明的知識の習得（１）＝「なぜ、神辺町の住民は福山市との合併を選択したのか」：神辺町住民の生活圏は広く福山市との結びつきが緊密なものであった。」⇒人々が生活圏を広域化させ、他市町村と生活圏が一体化してくると、その市町村と合併すべしとなる。（生活圏の広域化という説明視点の習得）
- ③ 説明的知識の習得（２）＝「なぜ、生活圏が広域化した地域の人々は合併を選択するのか」：「密接な関係を持っている福山市の地方自治に神辺町の住民は自分たちの意思を反映したいと考えたからである」（地方自治という説明視点の習得）

5) 価値探求（２）

A ねらい

住民自治の理念が当事者たちの価値判断の基準にあることの認識（住民自治の具現化という評価視点の習得）

B 過程

- ① 社会的価値の認識＝「合併を推進した地域の人々は、何がよいとして合併を推進したのか」：地域住民が参加して地域の問題を自らの意思に基づき解決できるようになることはよいことであり、それにつながる合併はよいという考えによってである。

6) 価値の序列づけ

A ねらい

市町村合併にあたって、住民たちがよりどころにした団体自治・住民自治という理念は、日本国憲法 92 条等によって保障されたものであり、価値として最高位にあることを理解する。

B 過程

- ① 「内海町、沼隈町、神辺町の決断は日本国憲法にある地方自治の本旨に合うものだろうか」：団体自治・住民自治が大事だという考え方に合うものである。

7) 最高位価値（住民自治・団体自治という理念）の適用

A ねらい

住民自治という理念あるいは団体自治という理念からみたときに、合併を進めるべきところはどこか、進めるべきでないところはどこか、各市町村の実態を踏まえた上で判断できる。

B 過程

- ① 平成の大合併が進んで、広島県の市町村の数はどう変わったか、実態をつかむ：県内には、合併を推進しなかった所として、竹原市、大竹市、府中町、海田町など 6 市町がある。
- ②（他府県にも合併を進めなかった市町村があることをつかんだうえで）⇒「合併を進めなかった市町村は、何を問題としたのか」：合併を進めない理由を理解する＝
 - ・ 合併による規模拡大は行政効率を鈍らせたり、財政を悪化させたりするという懸念がある
 - ・ 合併によってこれまでの市町村の中心部が周辺部となり、寂れてしまうことが懸念される
 - ・ 自分の地域の個性や文化が薄れたりすることも懸念される
 - ・ 自分の地域の意思が反映されず、地域の実情に合わない政治が行われることも懸念される
 - ・ 財政が悪化することも懸念される。
- ③ 「竹原市・大竹市・府中町・海田町、いずれが今後最も、合併を進めるべきところか。進めるべきで

ないところはどこか。」：住民自治の保持・回復、あるいは団体自治の保持・回復という評価視点とそれらの地域の現状認識に基づいて意思決定する。

ここまでで明らかなように、土肥は、溝口和宏⁹⁵が社会科価値教育に必要だとした価値葛藤を調停するための原理を憲法に求め、それを市町村合併という社会問題を判断するときの至高判断基準として生徒に習得させようとしているのである。これを先に「価値形成」と述べたのである。

上述したことを振り返ってみよう。

市町村合併という社会的意思決定問題のための選択肢は、“合併は是か非か”でありその究極の価値判断基準として土肥が設定したのは二つの理念、すなわち団体自治と住民自治という日本国憲法に組み込まれている理念であった。

まず、団体自治という理念を説明視点そして判断基準として習得させるための授業が組まれていた。すなわち、「福山市との市町村合併を選択（社会的意思決定）した」二つの自治体（内海町と沼隈町）がとりあげられ、そこにおける地域社会の変化とその変化に伴って生まれた住民ニーズに、自治体が財政面でも住民の福利厚生を図るという面でも対応が難しくなっていたこと、そしてそれがその2町が福山市との合併を選んだ理由であったことをつかませていた（事実認識）。その上で、これは市町村合併がなぜ起こるのかを説明できる「法則」であることを理解させていた（説明的知識の習得）。

さらに、“財政面でも、また住民の福利厚生を図るという面でも、住民ニーズに対応が困難になっている”ということは、団体自治を行うことが難しくなっていることなのだとして理解させ、地方自治の契機の一つである団体自治という説明視点（後には、最高位価値として評価視点ともなる）を習得させていた。ここまでが、「団体自治」という視点に関する社会的探求である。この後、「団体自治」に関する価値探求のステップに入っている。

市町村が上部行政機関に頼らずに、自身で地域住民のニーズに応えることを良しとして福山市との合併が選ばれたことを生徒に理解させ、さらにそれは「団体自治」の理念が良しとされたのだということを理解させていた。

「住民自治」という理念の場合も同様のプロセスをたどっている。事例としては神辺町がとりあげられ、生活圏の拡大によって神辺町と福山市は一体化していたことが合併の理由であったことを先ず押さえさせた（事実認識）。次に、神辺町のような事例は他にもあるだろうことが示唆され、「なぜ合併という選択肢が選ばれるのか」の説明視点になることを理解させていた（説明的知識の習得）。さらに、生活圏の拡大は、神辺町の住民にとっては福山市の地方自治に参加する必要が生まれていたのだという見方ができることを学ばせ、福山市との合併は神辺町の住民にとって「住民自治」が実現されることになるという説明視点にまで高めた。ここまでが、社会的探求である。

この後、価値探求に入っている。そして神辺町住民のうち、合併に賛成した人たちは「住民自治」という理念を良しとしたのだということを生徒に理解させたのである。

ここまでで、団体自治と住民自治という理念を学ばせていた。次に、これが日本国憲法において「地方自治の本旨」とされていることを理解させ〔6) 価値の序列づけ〕、最後に、

⁹⁵ 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育－『意思決定』主義社会科の継承と革新－」、全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002年 pp.31-40。

この団体自治と住民自治という理念が、生徒の判断視点に取り入れられているかどうかをみるステップ〔最高位価値（住民自治・団体自治という理念）の適用〕が設けられている。

このように土肥の授業モデルには価値探求ステップ及びその習得をみるための「最高位価値の適用」というステップが設けられており、論争問題を解決するために必要な最高位価値を習得させるための学習が確実に行われるようになっているのである。

しかし、土肥の授業モデルには、価値葛藤について生徒に考えさせるステップが見られない。たとえば、神辺町の住民のなかから「福山市との合併を選んだ時に、合併によってこれまでの市町村の中心部は周辺部となり、寂れてしまうかもしれない」、あるいは「神辺町の個性や文化が薄れるかもしれない」といった声があがっていた可能性もある。この場合には、生徒の間に価値葛藤が存在しているはずである。すなわち、「伝統文化の保持」あるいは「小区分地域における中心的繁華地の保持」といった価値と最高位価値である(べき)「住民自治」とがぶつかり合っているのである。土肥モデルでは、こうした価値葛藤をどのように取り扱うのかが示されていない。「住民自治の理念」とか「団体自治の理念」といったものを最高位価値にすることによって、他の価値は低次の斥けられるべきものとされているのである。果たしてそれでよいのであろうか⁹⁶。

土肥の授業モデルの良い点と問題点を最後に確認しておこう。良い点は、最高位価値（憲法に盛り込まれている理念）の形成過程が明確に示されている点である。それは「価値探求ステップ」→「価値の序列づけ」→「最高位価値の適用」という過程である。問題点は、価値葛藤を解決するためのステップが組み込まれていないことである。それは「価値形成」が単元の目的になっているために、“憲法では「住民自治」や「団体自治」の原則が最重要とされているのだから、それに従うべきである”と授業が展開されることになる。しかし、そう言われても、納得しない生徒をどうするのか。そうした問題は、土井の意識のなかにはないように思われる。そもそも、土肥が開発した授業プラン「地方自治」では二つの最高位価値はぶつかり合っていなかった。しかし、同じく憲法に盛り込まれた理念でありながら、「言論の自由」という理念と「公序良俗」、あるいは「プライバシーの尊重」という理念は、時にぶつかり合い、司法によっていずれを優先させるべきかが裁定されて来たのである。前者の事例が「チャタレー事件」であり、後者が「宴のあと事件」である。つまり、最高位価値を憲法理念に求めれば、価値葛藤が解消できるというものではないのである。

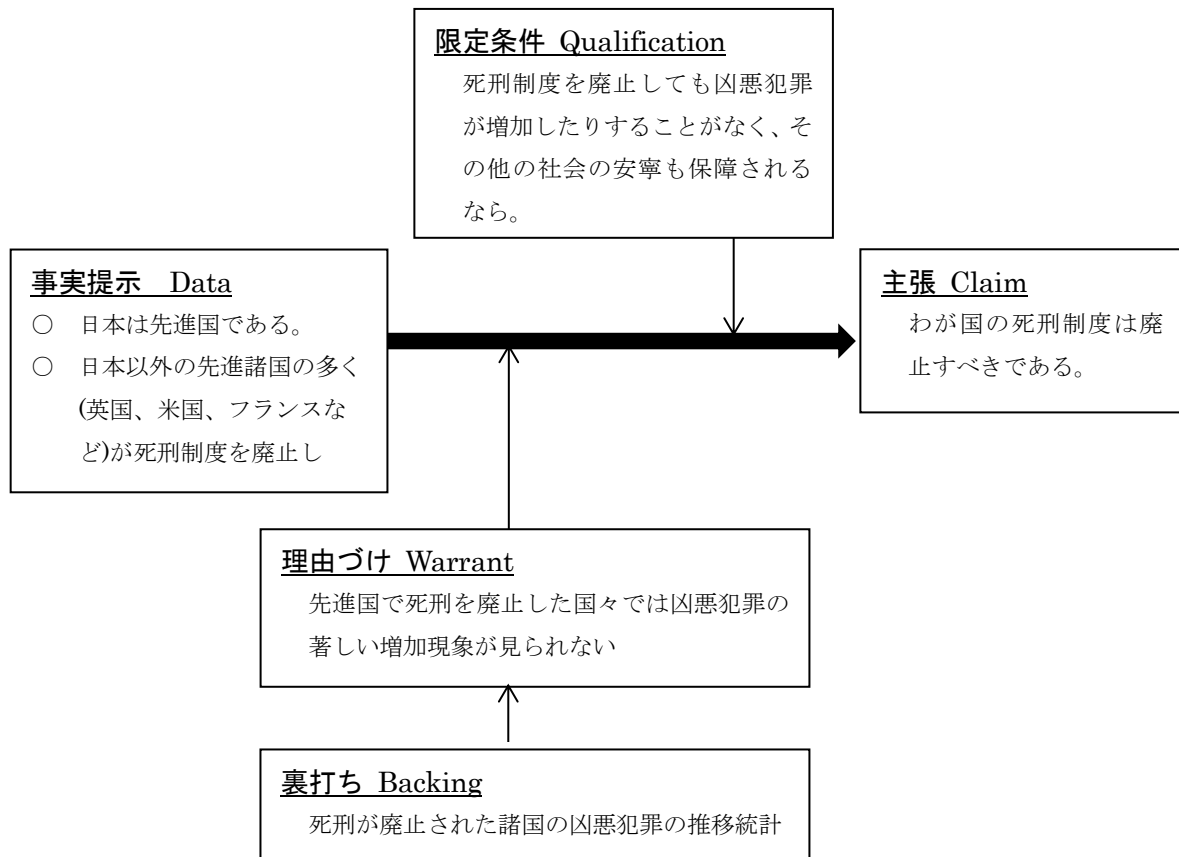
したがって、対立し合う価値同士のぶつかり合い、すなわち価値葛藤を止揚する手立てが授業モデルのなかに組み込まれていないという点では、土井の授業モデルは「意思決定力育成科」論に立つ他の授業モデルを乗り越えてはいない。そこで、次にこれを乗り越えた水山光春の「合意形成科」授業モデルを見ることにしよう。

④ 価値葛藤を解消するプロセスを組み込んだ「合意形成科」

価値葛藤をどうするか。この問題を解決したのが、水山光春の「合意形成のための社会科授業モデル」であった。水山の授業モデルは比較的容易に実践することができるものである。しかも、それは、吉田等の「意思決定力育成科」の授業モデルが解決できなかった学習者間の価値葛藤をトゥールミン図式の限定条件を活用して克服しているのである。

⁹⁶ 法治国家の国民を育成するという社会科の目的からすれば、憲法にある理念を最高位価値として考えるように教育することは当然であろう。しかし、それと、価値葛藤を解く力をつけるということは別のことである。

トゥールミン図式（下掲、図VI）は、英国の分析哲学者トゥールミンが 1958 年に著した『議論の技法』において示されたもので、法廷で行われる議論をモデルとして作られたものである。水山が活用したのは、図中の「限定条件」 Qualification であった。



図VI トールミン図式（足立幸男『議論の論理』木鐸社、1984年）

これを活用して、水山はどのような授業を行ったのか。水山は、当時勤めていた京都教育大学附属桃山中学校の生徒に自然保護か開発かという選択肢を示し、「自然保護派」と「開発派」の間に価値葛藤を生じさせ、それを解決させるべくトゥールミン図式の限定条件を活用し、生徒たちに歩み寄り条件をつくらせたのである。

まず、生徒たちに次のような事実を示す—インドネシアでは、人々が自国の熱帯雨林をどんどん伐って経済発展をめざしているが、そのため地球温暖化を進めてしまったり、生態系を破壊してしまったり、あるいはオランウータンのすみかを壊してしまったりと、いろいろな問題が生じている—。こうした事実を示されると、地球環境を守るために熱帯雨林を伐採せずその保全を図るべきであるという主張が生徒たちのなかに生まれる。しかし他方、当時のインドネシアの経済発展の遅れによる国民の生活水準の低さを示し、インドネシア政府がこうした貧しさを打開しようとして経済政策を推進していること、熱帯雨林の伐採もその一環として行われていることを示すと、「熱帯雨林の保護といっても、インドネシアの人々は先進国の人々と比較すると遥かに貧しい暮らしをしている。したがって、地域住民の厚生を図るためには、熱帯雨林を伐採して活用することも止むを得ない」という主張を持つ生徒が出て来る。この二つの主張は衝突し合い、話し合いをさせても平行線をたどるだけだと水山は

考えた。そこでこれを解消する手だてとして水山が着目したのがトゥールミン図式にある限定条件であった。これを討議活動の中で活用し、対立し合う二つの主張を止揚して合意を生み出そうとしたのである。すなわち、話し合いが膠着状態に陥った時に、生徒たちに「～のことが行われるなら熱帯雨林を伐採してもよい」という歩み寄り条件を考えさせたのである⁹⁷。論文で見る限り、この試みは成功している。

水山の「合意形成科」は個人の意思決定を集団のそれへと変換するために生まれたものである。また、解消不可能と思われる価値葛藤を乗り越えて合意に至ろうとする社会的態度と交渉力(negotiation の力)を育成することをめざしている。

水山の「合意形成科」は、様々な「意思決定力育成科」が無意識のうちにデカルト的な合理主義に陥っているのとは異なり、「対話」は必ずしもステークホルダーすべてが満足する一つの結論に到達させ得るものではないという立場に立っている。

本稿では取り上げなかったが、ハーバーマスの言う「理性」を基にした吉村功太郎⁹⁸の「合意形成科」授業モデルにそれは露わなのである。吉村は、ハーバーマス流の理性にしたがって理想的な対話が行われれば、当該社会にとって最も合理的な結論に行きつくはずだという前提に立って授業モデルを構築している。吉田や岩田の授業モデルの前提にもそれがある。

ハーバーマスの言う「理性」は西欧合理主義思想の系譜上にある。それはデカルトの言う「理性」であり、われわれ日本人が考えている「理性」とは根本的に異なる。デカルトの言う「理性」とは、神によって人間に与えられたものである。人間が神によって神に最も近い存在として創造され、神の属性としての「理性」を与えられた——これがキリスト教を根底に置いた思考によって生み出されたデカルトの「理性」である。したがって、木田元のタームでいえば、デカルトにおいては人間「理性」は「神の出張所」のようなものであり、根本的には誰もが(神と)同一の、それ故に共通の「理性」を有するのである。木田は次のように述べる⁹⁹。

要するにデカルトの言う「理性」は、神によってわれわれに分かち与えられたものであり、われわれ人間のうちにありながらもわれわれのもつ自然的な能力ではなく、神の理性の派出所とか出張所のようなものなのです。

したがって、西欧固有の文化に根ざした「理性」、日本固有の文化に根差した「理性」、イスラミ的な色彩を帯びた「理性」といったローカルな「理性」は、デカルトにとってはあり得ないのである。ハーバーマスの「理性」がこうしたデカルト的合理主義の系譜上にある以上、それは「普遍主義的なもの」であり、異なった価値序列が衝突し合う価値葛藤や文化葛藤は想定されていない。普遍的な、そして共通の「理性」に基づいて「対話」を重ねるから、“最も「理性」的な価値序列が発見され、価値葛藤が解消される”と、デカルト的合理主義

⁹⁷ 但し、水山の論文では「伐採した後に植林をするならば」という限定条件は、生徒たちのなかから生まれてきた、と書かれている。

⁹⁸ そもそも、「合意形成」というタームを社会科教育論の中に持ち込んだのは、吉村である。吉村の「合意形成科」については、次の論文を参照してほしい：吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」、『社会科研究』№45、1996年、pp.41-50。これは高校生を相手にした授業の中から生み出されたものである。なお、吉村の合意形成科を批判的に取り上げた筆者の次の論文も参照してほしい：「小学校社会科における価値教育ストラテジーについて(その2)」、『文教大学教育研究所紀要』第27号。

⁹⁹ 木田元『反哲学入門』新潮社(文庫)、2010 p.134。

を容れている者は考えるのである。すなわち、デカルト的合理主義に立つハーバーマスは、何物にもとらわれず耳を澄ませば、胸の深奥にある共通の普遍的な「理性」の声が聞こえ、どの価値を優先すべきかといった価値の序列化が可能となるはずだという前提に立っているのである¹⁰⁰。吉村や吉田、岩田などもこの考えに無意識にせよ従っているのである¹⁰¹。

しかし、個々人の価値が育まれる場はローカルであり、その時代と場所の刻印を帯びている——そのように考えている現在の筆者には、そうしたデカルト的な普遍主義は受け容れがたい。筆者はこの点でも、相手の価値や価値序列はそのままにして、妥協点を見出そうとする水山モデルが現実的だと考えるのである。

水山の「合意形成科」論によって、「意思決定力育成科」論の弱点の一つは乗り越えられた。また、土肥などの指摘により、社会科である以上、道徳との差異化を図る必要性も明らかとなり、そのための授業モデルも開発された。だが、「初期社会科問題解決学習」が持っていた「社会に働きかける力」、その育成が行われていないという弱点は解決されていない。これを解決する社会科論として着目されたのが“社会参加学習”あるいは“社会参画学習”と呼ばれるものである。特に、平成17年の改訂教育基本法にこの語が登場し、それを受けて『平成20年版学習指導要領』にもこの語が入れられて以降、“社会参加”乃至は“社会参画”を社会科に盛り込もうとして様々な論が現れるようになった。

これについて、章を改めて論述する。

II 「社会参画学習」について

社会科における“社会参画学習”については、さまざまに論じられているが、それらは大きく二つに分けることができる。一つは、アメリカのサービス・ラーニングや英国のシチズンシップ教育の影響を受け、実際の社会貢献的活動まで単元のなかに組み込もうとするものである。今一つは、意図的にそれを排除し、実際の行為・活動まで行う必要はないとしているものである。

本稿では後者の立場を採り、「社会参画学習」論の単元モデルを具体的に提案する。

以下、本章を次のように展開する。まず「社会参画学習」と「意思決定力育成科」論など従来からの「社会問題科」との異同について振り返る。このとき論展開を恣意的にしないために、バンクスの「**decision-making**の社会科」の授業構成モデルをもとにする(1)。次に他の“社会参画学習”や“社会参加学習”には見られない、本論の「社会参画学習」論の独自性——目的を社会的役割遂行力の育成に設定していること；社会を「公-共-商-私」の四圏域に分類していることなど——について論述する(2)。その後、日本社会の高齢化を取り

¹⁰⁰ 上述したように、筆者自身の授業モデルも理性的に対話すれば共通の判断に達するというを前提にしたものであった。筆者の授業モデルにある「価値探究」のなかの「価値及びその選択の結果の検討」は、子ども同士の理性的な話し合いの中から、共通の価値の序列づけが行われると信じてのものだったのである。

¹⁰¹ 土肥の場合には、日本国憲法の諸理念を至高価値としているから学校教育の場では、価値葛藤は起きない。だが、生徒には建前を教えることになるから、現実社会において行われている「政治」とらえる目を育成することは出来ない。また、そもそも憲法に盛り込まれた「理念」同士が衝突し合うこともある。わかりやすい事例が「公共の福祉」と「言論の自由」という理念同士の衝突である。この理念同士の衝突を裁定するために、司法権力が存在している。

扱った小学校6年生の授業プラン「高齢地域 ウソアニアを救え！」(政治学習)を授業モデルと共に示す(3)。その上で、「社会参画学習」のカリキュラム構成枠を示す(4)。

(1) 様々な「社会問題科」

社会科教育研究に「社会問題科」というタームを導入したのは梅津正美である¹⁰²。梅津は、まず「社会科の本質の2区分¹⁰³」として、「実用主義社会科」と「本質主義社会科」というカテゴリーを示した。

「本質主義社会科」は子どもたちに社会科学の知識や研究手法を習得させようとするものであり、これに該当するのは社会主義諸国の社会系教科目やアメリカの「新社会科」であるとした¹⁰⁴。要するに、「社会諸科学科」である。

これに対し、「実用主義社会科」は社会改良に資する力を育成することをめざすなどプラグマチックなものであり、それには「社会問題科」などが含まれるとした。梅津は「社会問題科」をおよそ次のように定義した——それは社会に関する知識を「問題解決や社会改良」のために学ばせる「実用主義社会科」である。そのために社会問題を取りあげ、その分析の枠組に社会諸科学の概念・一般化・モデルを援用し、社会問題に対する子どもの認識の科学化を図ると共に問題解決過程を合理化することを重視する社会科である——。したがって、「学知」も「実用・実践知」として学ぶことになるのが、「実用主義社会科」の共通点になる。

さて、「社会問題科」は実用主義社会科の下位概念とされたが、さらに下位の社会科論を含んでいるとされた。たとえば、峰明秀は小原友行の「意思決定力育成科」、池野範男の「社会形成科」、そして唐木清志の「社会参加科」を「社会問題科」の下位類型として示し、さらにその異同について論じた¹⁰⁵。しかし、先の定義に拠るなら「社会問題科」には、この他に、水山光春や吉村功太郎の「合意形成科」、もろもろの「意思決定力育成科」などを含まなくてはならない。また、本論が提唱する「社会参画学習」もここに含めることができる。

前章において、「社会問題科」のうち、「意思決定力育成科」、「合意形成科」がどのようなものかを論述してきた。本章においては、バンクスの授業構成モデルをものさしにして、「社会参画学習」は、従来からの「社会問題科」とどのように異なるのか、またそれらから何を・なぜ取り入れようとしているのかについて論述する。

① バンクスの「decision-making の社会科」授業構成モデル

わが国においてバンクスは多文化教育研究者として夙に名高い¹⁰⁶。だがそれ以前、すなわち1960年代のバンクスは社会諸科学の成果を教えるための社会科授業モデルを提唱し、70年代には decision-making 力を育成するための授業モデル(下掲の図を参照)を提唱してい

¹⁰² 梅津正美 2001 「外国の社会科の本質・原理研究」、全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、pp.48-55。

¹⁰³ 梅津、同上、p.48。

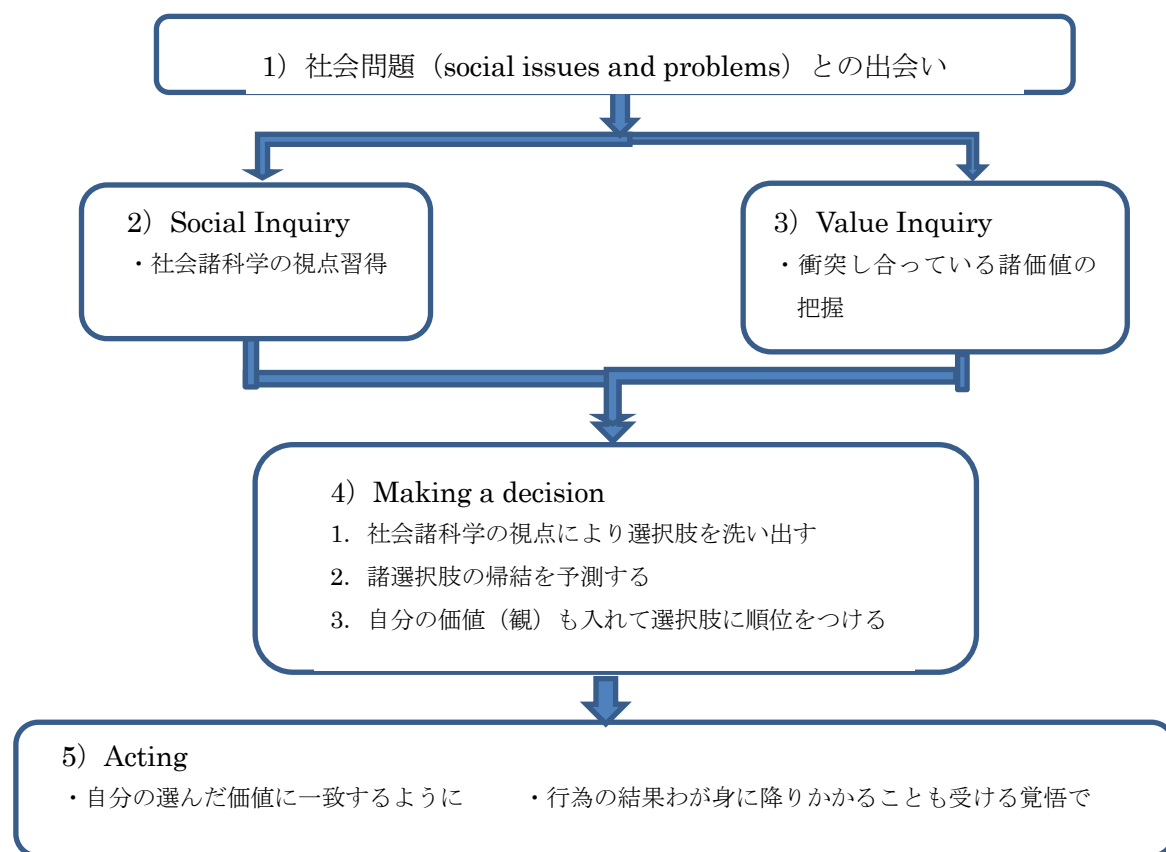
¹⁰⁴ 梅津、同上、pp.48-49。

¹⁰⁵ 峰明秀 2002 「社会科教育における『社会参加』の意義と位置」、『社会科教育研究』別冊、pp.37-49。

¹⁰⁶ たとえば、川崎誠司が次のような論文を書いている：「アメリカ社会科における異文化理解教育の展開—多民族教育に関する J. A. Banks の理論展開の分析—」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.72、1995年 pp.39-49。

たことは、前章で述べたとおりである。

前にも書いたように、バンクスの場合、decision-making を意思決定と訳すと誤解を生む。行為選択とすべきである。バンクスの授業モデルでは、意思決定のための選択肢が個人や



図Ⅳ バンクスの「行為選択学習」モデル（再掲）

グループの社会的行為 social action になっているからである¹⁰⁷。それゆえに、バンクスモデルをものさしとして、実際の活動まで単元構成のなかに組み込もうとする“社会参加学習”も含めて、それぞれの異同を示すのに使うことができるのである。

詳述しよう。前頁に再掲したバンクスの授業モデルは、社会問題を取り上げその問題がどのような経緯・理由で発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的視点から探究 (Social Inquiry) させ、社会問題を分析するための社会諸科学的視点を習得させようとするものである。さらにその社会問題における価値 (観) 対立を把握 (Value Inquiry) させ、その上でその問題解決のために自分 (たち) は何をなすべきか・できるか、行為の選択肢を明確化し、それぞれの選択肢の帰結を予測させ選択肢の順序づけを行わせる。そして採るべき行為を生徒に決定させ (Making a decision)、実際に行わせる (Social Action) ものである。これがバンクスの decision-making である¹⁰⁸。具体的に言うなら、この地域に

¹⁰⁷ 吉田正生 1986 「論理整合的・価値整合的意思決定力育成のための社会科授業モデルとその実践」、『社会科研究』№34、p.54。

¹⁰⁸ Banks, J. A. *ibid.* pp. 454-65.

ダムを造るべきか否かを意思決定させるのではなく、造るべしという選択肢をとったなら、それを具現化するために自分たちはどのような行為をとり得るか（その結果、どのようなことが自分たちの身に降りかかってくるか）、いくつかの行為選択肢を考えさせ、選ばせ、さらに実践（活動）させるのである。

以下、様々な「社会問題科」をバンクモデルによって比較してみよう。

②「意思決定力育成科」と「合意形成科」について

ここでは、前章で取り上げなかった小原の「意思決定学習¹⁰⁹」をとりあげ、バンクモデルによってみよう。

小原の「意思決定学習」は、バンクモデルとほぼ同じである。小原モデルの最終ゴールは行為のための選択肢を決定させるというものであり、バンクモデルの4)と一致する。

しかし異なる点が二つある。

一つは5)の段階が強調されていないことである。つまり、4)において行為を選択させているところはバンクと同じであるが、その行為について「自分の価値と本当に一致しているのか」・「行為の結果、生じる事態を引き受ける覚悟はあるのか」という観点から見直させるということまでは行われるようになっていない、若しくは行うかどうかが不明確なのである。

今一つは、2) Social Inquiry ステップの総合性に関することである。バンクモデルでは、社会問題がどのようなわけで発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的視点から探究させ、それを通して社会問題を科学的に見るための視点を獲得させ、科学的・総合的な社会認識力の育成をめざしていた。しかし、小原モデルでは説明的知識ないしは概念的知識の習得をめざしていることは明示されているが、バンクモデルのように総合性のある科学認識をめざしているのかどうかについては明らかにされていない。

さて、わが国において1980年代後半以降、徐々にみられるようになった「意思決定力育成科」論やその実践は、バンクモデルや小原モデルとは異なったものである。前章において明らかにしたように、わが国においてこれまで意思決定力育成ということを掲げて発表された実践も研究論文も、その多くはバンクモデルとは異なり選択肢を行為に限定していなかった。

先に見たように、岩田・村上の「呑吐ダム」の授業¹¹⁰も意思決定の選択肢は「呑吐ダムを建設すべきか否か」であり、“ダムを建設させないために私たちは何ができるか”といった行為選択ではなかった。

「意思決定力育成科」に「提案する社会科」という卓抜なネーミングを行い多くの教師を惹きつけた小西正雄のそれも、その発端となった茂松清志実践によってみれば「あと1か所だけ消防署を作って市民が安心して暮らせるようにしたいけど、みんなならどこに作りますか¹¹¹」という意思決定問題であり、子どもたち自身が（市に）あと一つ消防署を作らせるために自分たちは何をなすべきか・できるかといったものではなかった。

¹⁰⁹ 小原友行 1985 「公民的資質の育成をどう変えていくか」、社会認識教育学会『社会科教育の21世紀』明治図書、pp.124-134。

¹¹⁰ 村上み子「実地調査を生かした授業と教科書の活用」、岩田一彦（編著）『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年 pp.159-170。

¹¹¹ 小西正雄 1992 『提案する社会科』明治図書。

バンクモデルを批判したところに誕生した吉田正生の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデル」は、バンクモデルの 5) を排除している。その理由を吉田は、社会行動を要求しすぎると学校外から偏向教育などの批判を受けかねないからだとしている¹¹²。したがって、吉田の選択肢も行為ではなかった。

土肥大次郎が提唱した「社会的意思決定力育成科」授業モデル¹¹³は、バンクモデルの 2) 及び 3) の部分に工夫を加えたものとみることができる。すなわち他国がとった政策など、公的決定の背後にどのような事実認識や価値葛藤・価値観があったかを学ばせ（ここがバンクモデルの 2) と 3) に当たる）、その後、子どもたちにいずれかの選択肢をとらせるといったものである。このときの選択肢も「原発推進政策に賛成か反対か」といったものであり、例えば原発廃止のために何ができるかを考えさせたり実際にそれを行わせたりするというものではなかった。

要するに、バンクモデルとわが国の意思決定力育成科との違いは、一言で言ってしまうと、選択肢を行為にしているか否かである¹¹⁴。だが、両者には共通の弱点がある。それは、価値葛藤を乗り越えるステップが組み込まれていないことである。

それを解決したのが、先に見たように、水山の「合意形成科」であった。これは、バンクモデルの 4) ステップを修正したものとみることができる。すなわち、バンクモデルが「1. 社会諸科学の視点により選択肢を洗い出す； 2. 諸選択肢の帰結を予測する； 3. 自分の価値（観）も入れて選択肢に順位をつける」で完結しているところに、合意形成のため“4. 異なった立場を持つ他者との価値葛藤を解決できるように妥協プランを創出し、これを集団全体の意思決定とする”を付加したものとすることができよう。

③ 「社会形成科」などについて

池野範男の「社会形成科¹¹⁵」に移ろう。池野モデルの特色は、バンクモデル 4) における選択肢とは全く異質のそれが選択肢とされていることである。

バンクにせよ小原にせよ「社会問題」をどのような行為で解決すべきか・できるかという問いで授業が展開される。これに対し、池野の場合にはどのような制度に替えれば「社会問題」が解消されるのかという問いで授業が展開されるのである。たとえば、バンクないし小原モデルによれば家族という制度が崩壊の危機に瀕しているという問題をとりあげた場合、どのような行為（ないしは政策）によってその危機を乗り越えることができるかという授業を展開することになる。これに対して池野モデルの場合には、“家族という制度が問題を

¹¹² 吉田、前掲論文、p.54。

¹¹³ 土肥大次郎 2011 「社会的意思決定の批判的研究としての授業」、『社会系教科教育学研究』No23、pp.61-70。これは、先に紹介した授業プランとは異なるものを「社会的意思決定授業モデル」によって開発したものである。すなわち、各国の原子力発電プランを検討させ、わが国は原発政策を推進すべきか否かを生徒に決定させようとしているのである。したがって、ここでは、前章で紹介した「地方自治体の合併」の是非を判断するときの基準となった「日本国憲法に盛り込まれた理念」という至高価値はない。土肥は、「原発政策」推進の是非を判断するための至高価値として、合理性と正当性を設定しているが、これは抽象理念であり——それこそローカルな合理性や正当性があることを意識しない「デカルト的」理性が生み出したものであり——、「憲法理念」のような判断基準にはならない。つまり、ここでも土肥は、価値葛藤を乗り越えるための方策を示せていない。自分とは異なる選択肢をとった者の決定について考察させるという工夫が加えられているが、それによって、他者との価値葛藤が乗り越えられるという保証はない。

¹¹⁴ もちろん、小原のものは例外とする。

¹¹⁵ 池野範男 1999 「批判主義の社会科」、『社会科研究』50号、pp.61-70。

発生させているのだから、他のどのような制度をとればよいか・形成すべきか”という問いにより学習が展開されることになる。つまり池野の選択肢は社会制度の代替案ということなのである。

④ “社会参加科”と「社会的行動力啓培学習」について

唐木清志の“社会参加科”の単元構成は、①問題把握、②問題分析、③意思決定、④提案・参加となっている。唐木モデルの①はバンクスマデルの 1) と対応する。しかし、バンクスマデルの 2) が社会諸科学の総合的な学習になるように構成されているのに対して、唐木モデルには社会諸科学の概念の習得に関しては強い志向は見られない。たとえば、唐木自身が筑波大学で行っている「社会認識教育論」（平成 20 年度実施；筑波大学周辺の交通事故を減らすためのプロジェクト）のシラバスをもとに作成された表には、「②問題分析」について次のように書かれている¹¹⁶。

グループに分かれ、詳細な現地調査を行うことにより、交通事故危険個所に共通に潜む問題性を認識するとともに、自分と自分以外のグループの発表（調査方法・結果）を比較・検討しながら、効果的な調査方法に対する理解を深めることができる。

学生が習得すべき知識は社会諸科学の概念ではなく、危険個所に潜む「共通の」問題であり「効果的な調査法」についての知見である。つまり「学知」ではなく「実用・実践知」である。しかし、唐木モデル全体をバンクスマデルに対応させるために唐木モデル②をバンクスマデルの 2) としておこう。

唐木自身のいうところによれば、唐木の意味決定は、本論がここまで述べてきたものとは異なり、個人の意思決定に合意形成的要素を加えたものとされている¹¹⁷。したがって、唐木モデルを無理にバンクスマデルに比定すると、バンクスマデル 4) が、「1. 社会諸科学の視点により選択肢を洗い出す； 2. 諸選択肢の帰結を予測する； 3. 自分の価値（観）も入れて選択肢に順位をつける」で完結しているところに、合意形成のため“様々な考え・立場を持つ他者に配慮して選択肢を選び直す”を付加したのものとして区別しなくてはならない。要するにバンクスマデルのステップ 4) **Making a decision** が「1. 社会諸科学の視点により選択肢を洗い出す→2. 諸選択肢の帰結を予測する→3. 自分の価値（観）も入れて選択肢に順位をつける」となっているのを修正し、「3」の部分で「他者の考えと自分の価値観とに配慮して選択肢に順位をつける」としたのである。

しかし、これは、唐木の思いにもかかわらず、価値葛藤を解決して「合意形成」をもたらすものではない。「他者」の意見に配慮して「選択肢」を再考させても、自己の価値や価値観と他者のそれとに折り合いをつけることができるという保証など、どこにもないからである。また、たとえある個人がそれにうまく折り合いをつけられたとしても、それが学級全体の妥結点になるとは限らないのである。

唐木モデルがバンクスマデルと異なる点が今一つある。それはバンクスマデルの 5) の箇所である。バンクスはここを **Acting** と命名し、子どもたちが実際に行うことを強調して

¹¹⁶ 唐木清志 2008 『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社、p.80。

¹¹⁷ 唐木、同上。

いる。しかし唐木の場合には、「提案・参加」とし、実際の行為のみならず、地方自治体など公的機関に“ある問題を解決するために～することができるのではないか”といった提案をすることも社会参加であるとしている¹¹⁸。

したがってバンクスの **decision-making** の社会科を「ハードな社会参加科」とするならば、唐木の社会参加科はハードなものを理想とするが、そうでないものも許容する「ソフトな社会参加科」とすることができよう。

埼玉ローカルマニフェスト・シチズンシップ教育研究会の社会的課題解決の教育モデル(以下、「社会的課題解決学習」)も提案と参加の二つを最終目標として並列している故に「ソフトな社会参加科」に位置づけることができよう¹¹⁹。

唐木や華井たちの社会参加科に先んじて、しかも単元の中に子どもたちの社会的行為を組み込むという点ではバンクスマodelの 5) を入れた社会科授業モデル、そしてそれに基づく実践が、1995年という早い時期に生まれていた。堤豊の「社会的行動力を培う社会科学習」である(以下、「社会的行動力啓培学習」;命名は筆者による)。堤はこのモデルに拠り、「星野にダムは必要か」(小3)という授業プランを開発し実践した¹²⁰。

当時、福岡県八女郡星野村立星野小学校に勤務していた堤は、岩田の「合理的意志決定能力」育成の社会科、今谷順重の「新しい問題解決学習」を参照したうえで、ほぼバンクスマodelに沿った授業モデルを作成し実践した。バンクスマodelとの違いは、2)と5)の部分である。バンクスに従えば2)では社会諸科学の諸概念を幅広く学ばせる学習が展開されるはずである。しかし、堤実践の場合には地理学、経済学、文化人類学といった **discipline** の幅広さは見られない。だが、ダム建設に関連して「災害の誘発」、「生活環境の悪化」、「産業基盤の崩壊」、「保障問題」といった、個別ディシプリンを超えた生活密着的な探究・選択肢評価視点を設定している¹²¹。

5)の部分の相違は次のようなものである。堤実践の場合は、どのような行為が可能かを子どもたちに考究させず、“要望書を書く・星野村役場企画財政課企画係の職員と意見交換をする”という行為を教師が一律に設定している点である¹²²。但し、要望書は賛成・反対それぞれの立場に立って書かせている¹²³。初期社会科の伝統を汲み、「意思決定科」を“社会参加科”の方向に発展させようとした堤実践の意義を、筆者は当時把握できなかった。また、他の論者が堤実践を取り上げ、分析したり評価していることもない。社会科に”社会参加”や”社会参画”といった実践活動契機をどう復活させるかを考きゆる場合には

⑤まとめ

¹¹⁸ 唐木、同上。

¹¹⁹ 華井裕隆、大久保正弘 2012 「高等学校公民科におけるシチズンシップ教育実践」、『社会科教育研究』№115、pp.39-52。なお宮崎猛の場合には、サービス・ラーニング論に拠り、生徒を福祉施設にボランティアに行かせているが、それでも”本実践は「提案」にとどまり「社会参加」までには至らなかった”と述べている(宮崎「福祉体験型『社会参加』学習の視点とその実践」、早稲田大学公民教育研究会(編著)『共生と社会参加の教育』清水書院、2001年 p.237)。したがって、宮崎は本論が言う「ハードな社会参加科」が真の“社会参加科”だと考えているのかもしれない。

¹²⁰ 堤豊 1995 「社会的行動力を培う社会科学習」、全国社会科教育学会『社会科教育論叢』(全国社会科教育学会年報第42集、pp.2-15)。

¹²¹ 堤、同上、p.5。震災復興をどう図るかの学習にも参考になる視点である。

¹²² 堤、同上、pp.13-14。但し、要望書は賛成・反対それぞれの立場に立って書かせている。

¹²³ 堤、同上、pp.13-14。

ここまで、価値注入を行うことなく価値教育を行い得る社会科学学習として次のようなものを検討してきた。

まず、個人的な「意思決定力育成科」、次に社会的な「意思決定力育成科」、そしてさらに前記二つの「意思決定力育成科」の弱点——価値葛藤を解決するステップを持たない——を克服したものとしての「合意形成科」について論述した。また社会形成科については、「意思決定力育成科」の選択肢が行為あるいは政策に留まっているのに対し、それを「制度」とし、意思決定のための「選択肢」の幅をいわば広げたのだという意義づけをした。

次章では、こうした様々な社会科学論の知見を踏まえた上で、新たな「社会参画学習」を提案したい。それは、価値選択と価値葛藤対応のステップを組み込み、さらに行為や制度の案出力を伸ばそうとするものである。したがって、バンクモデルの全ステップを取り入れた授業モデルを構成する必要がある。

また、「社会参画学習」は“ハードな社会参加科”でなく“ソフトな社会参加科”としたい。子どもたちに実際の行為を（社会科の時間内において）要求する“ハードな社会参加科”は、次の二つのことが懸念されるゆえに本論では採らない。実際に行為させることは場合によると子どもたちを大人同士の政争の渦に巻き込む可能性がある——これが一つ目の懸念である。今一つは、教師に過大な負担を課す、あるいは負担感を増す恐れがあり、教師をいよいよ社会科から遠ざける可能性が大きい、という懸念である。

次に節を改め、本論における「社会参画学習」の基本的性格を述べていこう。

バンクモデルを基本骨格に据える、また“ソフトな社会参加科”にするという以外にも、まだ基本性格として挙げておかねばならないものが四つほどある。

（２）本論における「社会参画学習」の基本的性格

本論において提案する「社会参画学習」の基本的性格は、バンクモデルを基本骨格に据え、“ソフトな社会参加科”の立場に立つというものである。だが、これ以外にも基本的性格とすべきものが四つある。。

一つは社会参画力を社会的役割遂行力と捉えていることである。したがって、本論における「社会参画学習」がねらうのは学習者の社会的役割遂行力を育成することである。社会的役割遂行力を本論ではⅠ章（１）①で定義した「実用・実践知」——ある社会的役割を担う者が自己の役割を遂行するのに必要な知識・技能であり、その中には「学知」も含まれる——としている。

特徴の二つ目は、社会を「公－共－商－私」の４圏域に分けて捉えていることである。「公－共－商－私」の４圏域については後で詳しく述べる。

三つ目の特徴は、一番目と二番目の特徴を合わせたものであり、「公－共－商－私」４圏域それぞれにアクターを設定し、そのアクターの社会的役割遂行の行為を教材とすることである。

最後は、この三つ目につながるもので、学習者の社会的役割を「今・ここ」のものに限定せず、学習者が近い将来、すなわち、大人になった時に担うかもしれない社会的役割にまで広げていることである。

以下、これらについて、詳述しよう。

① 「社会参画学習」のねらいとしての「社会的役割遂行知」について

社会的役割については、これまでに社会学者や社会心理学者が、個人や集団の果たす社会機能を基に次のように説いてきた——たとえば全体社会の下に教育という下位体系があり、その下に学校という制度がある。さらにその下に、校長や教師などという社会的役割があり、その担い手たる現実の個人がいる¹²⁴。これは“社会を政治や教育、生産といった社会機能から捉えることができる。さらに精細にみれば社会機能を果たすための社会的役割とそれを遂行するための行為という観点から社会を把握することができる”とする考え方である。

個人が自分の社会的役割にふさわしいものの考え方・感じ方を身につけてそれを適切に果たせるようになることが、その個人の社会化が行われたということである。伝統的社会では先人の行為やものの考え方をほぼそのまま踏襲し、それに倣い役割を遂行できるようになればそれで十分だと所属集団から評価されたであろう。しかし、変化の激しい近現代社会ではそうはいかない。役割遂行に当たって、個々人の創意工夫が強く要求される。したがって社会科という教科で社会的役割を主軸にカリキュラムを構成するねらいは、子どもたちが現在、また成人したときに、創意を發揮しつつその社会的役割行為を遂行できるようにすることである。つまり、本論における「社会参画学習」がねらいとするのは、創造的に社会的役割を遂行できるようになるための「実用・実践知」の醸成である。

このねらいは、「初期社会科問題解決学習」と同じである。「初期社会科問題解決学習」は、「封建的残滓」、「貧困」、「自然災害」など、子どもたち及び当時の日本が直面していた「問題」を解決し、豊かで安全な民主社会・国家を具現化するために、それに必要な「実用・実践知」を子どもたちに追求させていた。その追求過程で、子どもたちは、たとえば「水害が一番ひどかったのはどの地域だったのか。なぜその場所の被害が大きかったのか」など地理学や歴史学に通じる知識を学んだ。また政治学、経済学につながる知識を学ぶこともあったろう。その場合、「実用・実践知」は「学知」に重なる。しかし、周知のように「問題解決学習」における学習活動は、「学知」の習得を重視したものではなかった。だが、「社会参画学習」においては、「学知」の学びも重視する。そのために「～～の問題を解決するために〇〇学の成果から役立つようなものを取り出した」ということを意識させるように学習過程を組むことにする。繰り返すが、「問題解決学習」においては、「学知」に属している知識・技能も「実用・実践知」として学ぶことになる。すなわち、社会的役割を遂行するのに必要な「実用・実践知」には、狭い意味での「実用・実践知」ばかりでなく「学知」も含まれるということである。

それでは、「実用・実践知」には他にどのようなものが含まれるだろうか。まず「世間知」に由来する知識や技能が考えられる。たとえば、他人に頼み事をするときには“～～の頼み方をしないとなかなか首を縦に振ってもらえない”といった知識とそれに基づいた説得・依頼の技法などである。それは、何らかの社会的地位にある者がその社会的役割を果たすために必要なものである。また「実務知」も「実用・実践知」に含まれる。かつて、中学校の公民的分野の教科書にクーリングオフをどのように行えばよいのかについての記載がみられた¹²⁵。これが「実務知」である。

つまり、社会的役割を遂行するために必要な知識や技能である「実用・実践知」は、「学知

¹²⁴ 我妻洋 1978 『社会心理学入門（上・下）』講談社（学術文庫）。

¹²⁵ 現在はネットで検索すれば、どのようなことをはがきを書いて相手方に通知すればよいか分かる。

(及びその胚芽)」、「世間知」、そして「実務知」からなる。

②「公 - 共 - 商 - 私」の四圏域について

では、子ども達は将来どのような社会的役割を担うことになるのか。教師、裁判官、医師など職業的な分類は社会科カリキュラム編成の手法としては適切ではない。子ども達が担うことになる個々の職業を網羅することなどできないからである。本論では近年の公共哲学や「現代市民社会論」を参照し、全体社会の下位体系を大きく「公 - 共 - 商 - 私」という四つの圏域に分類した。アリストテレスやヘーゲルのように市場を公共と対比するかたちで「私」としてしまうのは、市場が生活世界にも政治世界にも大きな影響を及ぼしている現代社会においては適切ではない。また NGO など公共性を持った集団の活動が盛んに行われていることに思いを致すとき、行為主体を個としての「市民・国民」、それに対する「公的機関」という二つに限定してよいはずがない¹²⁶。これが、「公 - 共 - 商 - 私」の四圏域に分けた理由である。

子どもたちは将来この四つの圏域のいずれかに属す社会的役割を担うことになる。そのようにすると個人や集団という行為主体は次のように分類することができる。

- 「公」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：国連など国際的な政治機関や一国の政府また地方自治体、それらに属しその組織・機関の任務を遂行する個人などがこれに該当する。佐藤慶幸¹²⁷の言葉を借りれば「政府やその関連機関」などが法権力と「租税資源」とによって行う公共的な役割遂行のための行為が行われる圏域である¹²⁸。
- 「共」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：参加・不参加の自由が認められる町内会、あるいはボランティア団体や学会などがこれに該当する。それらは国家など政治権力との関わりもなく、また市場に属す企業とも異なり利潤追求を最優先課題とせず、社会のためといった利他的ないしは公共的な役割を遂行している。こうした集団や個人の活動やそれが行われる圏域をここでは「共」と表現する。
- 「商」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：利潤追求のための経済活動を主たる目的とする企業やその他の社会集団また個人が役割遂行のために行う活動やそれによって生み出される圏域をここでは「商」と表現する。経済学概念で言えば「市場」である。
- 「私」的圏域に位置づけられる行為主体：趣味活動など、利他を目的としない自己のための活動や家族のための活動を「私」的活動と呼ぶことにする。たとえば、家族と一緒にハイキングに行く、子どもを躓ける、友人と会食するなどあげることができる。「私」的活動やそれが行われる圏域、そしてそれを行う個人や集団を「私」と表現している。

現実の人間は「公 - 共 - 商 - 私」の複数の圏域に属す。それにもかかわらず「公 - 共 - 商 - 私」と分けた。これは、あくまで理念的なものであり、また社会的役割を主軸にしたカリキュラムや授業を構想するための操作的カテゴリーである。

授業モデルにおいては、これをバンクモデルの「第5ステップ Acting」において活用する。もちろん、「ソフトな社会参加科」という枠内においてである。

具体的に述べよう。

「意思決定力育成科」において、たとえば「消防署を〇〇市にもう一か所増やすとしたらどこがいいか」などの学習課題で学んでも、ゲーム的な感覚で終わる、あるいは市のようす

¹²⁶ 先にあげた華井実践などは、共の圏域に属す行為主体にも着目している。

¹²⁷ 佐藤 2002 『NPOと市民社会』有斐閣、p.51。

¹²⁸ 厳密には、国連を国家と同様に法権力と租税資源によって動くものとするとはできない。

についての知識を習得するだけで終わる可能性が高い。

「社会的意思決定力育成科」の場合には、「公 - 共 - 商 - 私」全領域のアクターが憲法理念を至高の価値として受け入れるという態度を育成されることになるだろう。だが、全ての問題が憲法理念の観点から見れば解決できるというものでもない。先に述べたように憲法理念とされたもの同士をぶつけ合わせて訴訟が行われることもある。こうした至高理念同士の価値葛藤は、憲法によっては解決できず、政治状況・社会状況が参照されることになる。しかも、司法権力が「政治状況」について判断すべきではないと考えたときには、自衛隊の違憲性が争われたときに最高裁が考え出したような「統治行為論」が持ち出され、現状維持のまま時が過ぎ去り既成事実が既成事実であるということにより重みを増していくのである。

憲法を学んだ者なら誰でも、国内における紛争の最終審理基準は憲法であることを知っている。それ故に他者の主張を退けようとするとき、あるいは他者の行為を咎めようとするときには、最終的には「憲法違反」であることが持ち出される。誰もが自己の主張こそ合憲だというとき、憲法の理念は調停者となりえない。「社会的意思決定力育成科」は、このことを考慮の外に置いている。

「社会形成科」の場合には、既存の制度を批判的に見つめ直し問題がある場合にはそれに替わり得る新しい制度を構想する力を育成しようとしていた。しかし、どの立場のだれが、いかなる権限により、その変革の主体として、どのような活動をなすべきなのか、といったことが学習内容とされていない。「批判」を批判に終わらせず、社会形成にまでつなげていくにはそうした考究は不可欠のはずである。「公 - 共 - 商 - 私」のアクターのうち、どのアクターが新しい「制度」を考えだし、且つだれがその「制度」の担い手となるのか、という具体的なところまで考究させる授業にしなければ、新「制度」を考えさせてもその実現性や有効性は検討されないままに終わるであろう。

「合意形成科」の場合には、対立し合う諸集団の意見を調整して、対話の継続と社会としての合意を生み出す学習の必要性が強調されていた。この点は高く評価できる。しかし、では合意の結果生み出された政策なりプランなりにしたがって、どの行為主体がどのような活動を行い、プラン実現のためにどのように・どこまで貢献できるかを考究することはやはり等閑に付されているのである。

本論における「社会参画学習」はこうした点を反省し、行為主体を「公 - 共 - 商 - 私」の各領域に求め、その行為主体が社会問題解決のために（代替制度や新しい運動団体等の形成をも視野に入れて）何ができるか・すべきかを、そしてすべきでないかを学習者に、バンクモデルの第5ステップにおいて、考究させようとするものである。また、「私」という圏域の中には自己自身（学習者自身）を含める故に、自分は何をなすべきか・できるか・なすべきでないかについても考究させることになる。

ここまでで、「社会参画学習」が有する四つの基本的性格のうち、三つまでを論述した。四つ目に挙げた「今・ここで」の社会化だけをねらうのではなく、子どもたちが大人になった時に担うかもしれない社会的役割についての学びにする、というのは「公 - 共 - 商 - 私」の各領域にアクターを設定することによって可能となる。次に授業モデルを提示し、それを具体的に示そう。

Ⅲ「社会参画学習」の授業モデルと指導略案

(1) 授業モデル

「社会参画学習」の授業モデルは、理想的にはバンクスマデルの 1) から 5) により構成される¹²⁹。ただし、本モデルの 4) において「何ができるか」を考究するとき、行為主体をバンクスマデルとは大きく変える必要がある。バンクスマデルの場合には、行為主体として想定されているのは「私」のみであるが、「社会参画学習」においては「私」以外に「公 - 共 - 商」からのアクターも設定する。子どもたちの現在の社会化を図るだけでなく、将来の社会的役割を想定し、それに向けての社会化をも意図しているからである。

¹²⁹ 「理想的には」とは、教材の性質上、また時数や子どもの発達段階の関係上、現実に授業を構想する場合には、「公 - 共 - 商 - 私」すべてのアクターを取り上げられないということである。

また、下に示したステップの順序も、バンクモデルとは一致していない。すなわち、

1. 教師が「社会問題」を提示する。〈バンクモデル 1) に該当〉
2. 問題が生じた理由などを探求させる。〈バンクモデル 2) に該当〉
3. 教師の指導の下、話し合いによって「公 - 共 - 商 - 私」の各領域から問題解決にふさわしい行為主体を選び出し、「各行為主体は何をすべきか・できるか」を話し合う。〈バンクモデル 4) に部分的に該当〉
4. 教師の指導の下、話し合いによって各行為主体がなすべきこと・できることとしたものを検討し、人権や国家・民族等の文化的価値に配慮するという観点から「なすべきでないこと」を選び出させる。〈バンクモデル 3) に部分的に該当〉
5. 「なすべきでないこと」とされたもののうち一つを教師が取り上げ、「～のような施策を講じるならやってもよい」という「合意形成」を子どもたちのなかに生み出すことをめざし、話し合いを組織する。
〈バンクモデルに水山の「合意形成科」モデルを付加〉
6. 各人が「公 - 共 - 商 - 私」のアクターのなかからいずれか一つを選び、自分ならどのような行為をするかあるいは制度をつくるかをノートにまとめる。この時には当然「自分の価値に一致しているのか；何故、一致していると思うのか；そのアクターにはどんなことが降りかかってくると思うか；どうやってそれを乗り越えるつもりか」について書くことを指示する。〈バンクモデルの 5) に該当、但し「社会形成科」に拠る選択肢＝「制度」を付加〉

※ 可能な場合には、子どもたちの書いたものを現実のアクターに見てもらい、批評してもらおう。ゲストティーチャーとして学校に来てもらうというかたちも、また手紙に対する返事ってもらうというかたち、いずれも可とする。

以上、抽象的なかたちで授業モデルを示した。そこで、次に指導略案というかたちで、今少し具体的に授業モデルを示そう。

(2) 指導略案 (小6)

〔Ⅰ〕 単元名「高齢地域 『^{あらま}荒間町』を救え！」

〔Ⅱ〕 単元について

日本は、1970年に65歳以上の人口比率が7%を超え「高齢化社会」となった。さらに、1994年(平成6年)には、「高齢社会」に突入した。65歳以上の人口比率が14%を超えたのである。わずか25年の間に比率が倍増したのである。世界に類をみない速さで高齢社会が到来したと言われている¹³⁰。

また高齢単身世帯も、1975年(昭和50年)から1998年(平成10年)の間に大きく増加した。すなわち、高齢単身世帯は1975年には高齢者親族がいる全世帯数のうちの8.6%に過ぎなかったが、1998年には18.4%を占めるまでに至った。これも四半世紀の間に2倍以上の増加となったのである。さらに2005(平成17)年には22.5%にまで増加し、30年の間にほぼ3倍となったのである。実数で示すと、2005(平成17)年、高齢者親族がいる全世帯数はおよそ1720万世

¹³⁰ 安達正嗣「家族変動のなかの高齢者」、金子勇<編著>『高齢化と少子社会』ミネルヴァ書房、2002年p.166。

帯¹³¹、そのなかで高齢単身世帯は 3,864,778 世帯となっている¹³²。

本単元では、子どもたちにこうした実態を把握させた上で、「公 - 共 - 商 - 私」各圏域のアクターが高齢単身世帯に対して、何をなすべきか・できるか、なすべきでないかを考究させたい。地域社会をどうするかという問題については、中学校（公民的分野）における学習とする。

〔Ⅲ〕 単元の目標

- 興味・関心＝日本社会の高齢化の実態について関心を持ち、調べる。また自分の家族の現在・将来のあり方について関心を示す。
- 知識・理解＝高齢社会日本の実態を知ると共に、一人暮らしのお年寄りが抱える問題、地域社会が抱える問題（例えば、空き家の増加→ゴーストタウン化）について知る。
……（学知）
- 思考・判断・表現＝仮想地域「荒間町」の高齢化に伴う問題を、「公 - 共 - 商 - 私」各圏域のアクターのどのような働きや方策で解決することができるか、資料を基に考え、わかりやすくまとめることができる。また、その解決策の有効性や倫理性について判断することができる。
……（実用・実践知）
- 社会的態度＝高齢社会に対する政府の政策や自分が住む自治体、町内会の取り組みと自分たちが「荒間町」のために考えた方策の優れた点や不十分な点に気づき、よりよい方策についてさらに深く追求しようとする。

〔Ⅳ〕 単元の指導計画

< 1次 「荒間町」を救え > …… 3時間（授業モデルのステップ1～3）

■学習課題

「日本全体の傾向を先取りするかたちで、荒間町では独り暮らしのお年寄りがどんどん増えている。その人たちの暮らしを安心して安全なもの、そして充実したものにするために政府や市、そして町内会やお店、会社などは何ができるだろうか。提案しよう。」

■学習内容と学習活動

- 荒間町で独り暮らしのお年寄りが増えている理由を日本全体の高齢化の進行と関連するものと理解させた後、荒間町独自の理由（首都圏や県庁所在地から遠く、若者の働く場が少ない；公共交通機関の利便性が悪い；冬の除雪作業が大変）を掴ませる。
- 一人暮らしのお年寄りが感じる生活上の不便さや心配なこと・寂しさとしてどのようなものがあるかを列挙させる。
 - ・ 買い物が不便 ・ 食事の支度が億劫 ・ 庭木の手入れが大変 ・ 雪下ろしが大変
 - ・ 急病の時の対応 ・ 話し相手がいないかもしれない（近隣社会からの孤立） ・ 町役場に行くのに自分の車でいけないかもしれない ・ 目や耳が悪くなっていて新聞や町内会だよりが読めない、テレビのニュースが伝わりにくいかもしれない ・ 災害時の避難がうまくできないかもしれない など
- その不便さを解消するために、「公 - 共 - 商」のアクターができることは何かをグループで

¹³¹ 高齢者親族がいる世帯は、平成 10 年には約 1482 万世帯であったから、7 年の間に 1.16 倍になっている。

¹³² 平成 17 年の国勢調査を基に作成されたもの；統計局ホームページ＝<http://www.e-stat.go>。

考えさせ、クラス全体で出されたアイデアを共有する。

- 生徒が考え付きそうにない対応策として、北海道下川町など地方自治体の具体的な取り組みを紹介する→（下川町〈公〉では、高齢者世帯に対して、各家庭につないだテレビ電話を通して、保健師が毎日、健康状態を訊くなどのことをしている；除雪作業をする若者を呼び寄せている自治体〈公〉がある；お年寄りに伝承遊びの講師として来てもらっている学校がある；移動スーパーを立ち上げた店〈商〉があるなど）
- 北海道下川町など他市町村の取り組みを参考に、自分たちの考えたプランに新たにやった方がいいなと思ったことを付加する。

< 2次 都会に住む孫は、荒町に住む祖父母のために何ができる？ > …… 1時間（ステップ4）

■学習課題

「都会に住む孫は、荒間町に一人で暮らしているおじいちゃん/おばあちゃんに何ができる？」

■学習内容と学習活動

- 次の視点から、まず各人で、都会に住む孫やその家族ができることを考える。
 - ・共に暮らす（父母や自分の働き先はどうする；田舎暮らしが可能か）
 - ・コミュニケーション頻度や密度を濃くするための方法（インターネットが使えるならスカイプなどで話す時間をきちんと決めてやり取りする、ライン電話を使うなど）
 - ・生活上の不便の取り除き（炊事・洗濯などを便利なものにするためには；雪下ろしの手伝いは）
- グループとしてのプランを考える：個々人が考えたものを
 - ・実現可能性（突拍子のないものを排除するため）
 - ・高齢者自身の考え（都会に住む息子などが高齢者に自分の所で一緒に住もうと言っても住み慣れた土地を離れるのは嫌だと言って断ることもある）
 - ・各家庭の事情（収入、持ち家かどうかなど）などの視点で検討（⇒ 家に持ち帰り、家族と対話）

< 3次 議会で反対！どう乗り越える？ > …… 1時間（ステップ5＝合意形成力の育成）

■学習課題

「荒間町役場が、北海道下川町に倣って、3年計画で高齢者世帯にテレビ電話を無料で配付しようというプランを立て、それを議案として町議会に出しました。ところが半数近くの議員がこれに反対しました。反対理由は次のようなものでした——お年寄りのためにたくさんのお金を使うより、小さい子どもがいる家庭にお金を使うべきだ。たとえば、保育所。今は一つしかないがもう一つ増やして、長時間保育もするようにする。そのためにお金を使った方がよい；小学校まで2キロも離れた子どもたちが大変な思いをして通学している。こういう家庭にタクシー券をあげて、楽に通学できるようにした方がよい；中学生のいる家庭に学費援助をして、どの子どもも塾に通えるようにすべきだ——。およそこんな意見が出されました。町議会は今まで町のために尽くしてくれたお年寄りを大切にしようという「敬老派」と子育てしやすい町をアピールしてよその地域から引っ越してくる人を増やそうという「子育ての町アピール派」に大きく割れてしまいました。」

「まず、6人グループを作りましょう。グループの中で“敬老派”と“子育ての町アピール派”に分かれて、お年寄り住宅にテレビ電話を引こう—引くなんてとんでもないということで、話し合しましょう。お互い、簡単に妥協しないように。相手の意見を変えさせるように頑張る

みましょう。」

■学習内容と学習活動

- ロールプレィをするために、グループ内で「敬老派」と「子育ての町アピール派」に分かれ、相手を説得するための話し合いを行う（15分）。
- なぜ、お互いに相手を説得できなかったか班内で話し合い、それぞれの派が何を重視しているかを明らかにする。→教師がそれぞれの派が大事にしている価値が異なることを確認する（「敬老派“は「お年寄りが一番大切」、”子育ての町派“は「町の未来と若者が大切」）。
- 衝突する二つの価値のうちどちらが大切かは決定できないことを確認した後、では両派が納得できるような妥結案がないかグループで話し合い、グループ案を作る。それをもとに学級全体で、どのグループ案が最も荒間町の現在と将来にとって良いか話し合う（合意形成）。

< 4次 自分たちのプランと政府や自治体、町内会の取り組みを比べよう > …… 2時間

- 教師が用意した資料（「敬老派」的施策が書かれたものと「子育ての町アピール派」的施策が書かれたもの）をもとに、自分たちの案の実現可能性や改善点について考究し、学習作文としてまとめる。
- ペア・グループに読んでもらい、そのグループで一番良いプランを選んでもらう。それを全体の前で読み上げる。

以上、授業モデルに拠る指導略案を示した。次に、「社会参画学習」論に基づく、カリキュラムについて論述しよう。

IV 「社会参画学習」論に拠る社会科カリキュラムの構成

社会参画学習論に拠る社会科カリキュラムは、二つの原理によって構成する。一つが「社会的地位・役割」であり、いま一つが社会問題である。前者を行に、後者を列にする。

行となる「社会的地位・役割」は、子どもたちのソーシャリゼーション（社会化）及びカウンターソーシャリゼーション（対抗社会化）を図るためのものであり、「実用・実践知」の習得を図り、さらに態度を醸成するためのものである。しかし、子どもたちの教育のために社会的地位・役割をカリキュラムに設定するのであるから、「今・ここで」、子どもたちが「何かする・できる」ようになることだけを目的とせず、子どもたちの未来をも見据えたいうえで、社会的地位・役割を選び出す必要がある。つまりカリキュラムに取り入れる社会的地

位・役割は、子どもたちの「現在のソーシャライゼーション（社会化）及びカウンターソーシャライゼーション（対抗社会化）」、そして「未来のソーシャライゼーション及びカウンターソーシャライゼーション」、この二つを意識して選び出す。

「社会化」と並べて「対抗社会化」を挙げたのには訳がある。「社会化」は、どの社会にもみられる。単に先人や前任者の考え・行為を踏襲すれば済むことだからである。これは社会を停滞させ保守化させるベクトルを持つ。だが、民主社会には革新性も必要である。「理性とエビデンス¹³³」によって新しい考え・行為を生み出そうとする態度を育成しようとするのが「対抗社会化」である。民主社会の担い手の育成を重視する本論において対抗社会化は不可欠である。

さて、この社会的地位・役割をどのように選ぶか。教師、政治家、母親といった具体的な社会的地位・役割をカリキュラム上にあらかじめ設定してしまうと、時代の進展に合わせて教科内容を見直すとき大きく変更せざるを得なくなる。つまり、柔軟性を欠くことになる。また学級にいる子どもたちが将来就くであろう職業、その他の社会的地位を網羅できるはずがない。したがってそうしたやり方を採らず、様々な社会的地位・役割がどのような圏域にあるのかを考え、その圏域を設定しそれを大枠とする。そして下位に小さな枠——そこには教師とか母親といった具体的な社会的地位・役割が登場することになる——を置き、もう一つの構成原理である社会問題に合わせ、さらには教師が教材と授業を受ける子どもたちの必要性に鑑みて自分で設定できるようにする。

では、行の大枠として何が適切であろうか。「公」－「共」－「商」－「私」という四つの圏域である。子どもたちはいずれこれらのどこかに属し、その働き手・担い手となっていくからである。

では今一つのカリキュラム構成原理である社会問題は、どのように設定するのか。「近未来社会構成トピック」とし、子どもたちが今生きている社会で問題になっていること、また彼らが成人する頃にも依然として喫緊の課題であろうものを学習内容として設定する。

社会参画力とは、こうした問題をそれぞれの社会的役割において解決するための「実用・実践知¹³⁴」、態度からなるものである。

列は、次の八つの近未来社会構成トピックで編成する。

- 1) メディア・情報化
- 2) 環境・防災
- 3) グローバリゼーション（伝統・文化）
- 4) マイノリティ（次の3観点：エスニシティ；ジェンダー；障害）
- 5) 食糧・資源・エネルギー
- 6) 人口問題（少子高齢化；過疎と過密）
- 7) 紛争・平和
- 8) 雇用・教育

これらは、この10年ほどの学会誌論文、小・中学校の社会科教科書などで取り上げられたテーマの中から、ピックアップしたものであり、あくまで社会科教育界で教育内容として取り上げる必要があるとされたものである。

メディアをなぜトップに持ってきたか。それが現代社会に生きる者の——個人のみならず、政府やNGOあるいは企業などの——言動に大きな影響を与えるからである¹³⁵。

¹³³ Ochoa-Becker, A. S. 2007 *Democratic Education for Social Studies*, Information Pub. P.67.

¹³⁴ I章において述べたように、「学知」を含めた上での「実用・実践知」である。

¹³⁵ 高山正之はその著書『歪曲報道—巨大メディアの「騙しの手口」—』（新潮社〈文庫〉、2015年

以上、「社会参画学習」カリキュラムを、社会的役割という不変枠（その下位枠として「公」－「共」－「商」－「私」という不変枠）と、社会問題（以下、「近未来社会構成トピック」とする）という可変枠によって編成するということを述べた。それを表にしたものが、下掲の表Ⅲである。

表Ⅲ 「社会参画学習」カリキュラム構成表

社会的役割 近未来社会 構成トピック	公	共	商	私
メディア・情報化				
環境・防災				
グローバリゼーション (伝統・文化)				
マイノリティ (エスニシティ；ジェンダー；障 害)				
食糧・資源・エネルギー				
人口問題 (少子高齢化；過疎と過密)				
紛争・平和				
雇用・教育				

(筆者作成)

おわりに

本稿では、これまでに提唱されてきた「意思決定力育成科」、「社会的意思決定力育成科」、「合意形成力育成科」、「社会形成科」などの成果を取り入れた「社会参画学習」論の授業モデル及びカリキュラムを具体的に提示した。

授業モデルの骨格は、適切な行為の選択をめざして社会探求と価値探求を組み込んだバンクスの「行為選択学習」モデル（バンクスモデル）であった。ただ、合意形成のステップを設けたり、アクターを「私」だけに絞ったバンクスモデルとは異なり「公－共－商－私」に広げたりしたために、ステップはバンクスモデルの通りではなく、次のようなものとした。

pp.245-77)において、政界・財界などに権威を認められているあるマスコミが「南京虐殺」問題や「従軍慰安婦」問題を如何にして「捏造」したか、そしてそれによって政治家や世間の一般の人々の日本人観や日本観が歪められ、遂には外交交渉に重大な影響を与えたかを、辛辣な筆致で書いている。

1. 教師が「社会問題」を提示する。〈バンクスマデル 1) に該当〉
2. 問題が生じた理由などを探求させる。〈バンクスマデル 2) に該当〉
3. 教師の指導の下、話し合いによって「公・共・商・私」の各領域から問題解決にふさわしい行為主体を選び出し、「各行為主体は何をすべきか・できるか」を話し合う。〈バンクスマデル 4) に部分的に該当〉
4. 教師の指導の下、話し合いによって各行為主体がなすべきこと・できることとしたものを検討し、人権や国家・民族等の文化的価値に配慮するという観点から「なすべきでないこと」を選び出させる。〈バンクスマデル 3) に部分的に該当〉
5. 「なすべきでないこと」とされたもののうち一つを教師が取り上げ、「～のような施策を講じるならやってもよい」という「合意形成」を子どもたちのなかに生み出すことをめざし、話し合いを組織する。〈バンクスマデルに水山の「合意形成科」モデルを付加〉
6. 各人が「公・共・商・私」のアクターのなかからいずれか一つを選び、自分ならどのような行為をするかあるいは制度をつくるかをノートにまとめる。この時には当然「自分の価値に一致しているのか；何故、一致していると思うのか；そのアクターにはどんなことが降りかかってくると思うか；どうやってそれを乗り越えるつもりか」について書くことを指示する。〈バンクスマデルの 5) に該当、但し「社会形成科」に拠る選択肢＝「制度」を付加〉

また、授業モデルの中に示したように、「社会形成科」が提案した「制度」を学習者に提案させるという考えも容れ、「何ができるか」・「何をなすべきか」という行為だけを選択肢とせずに「どのような制度を創れるか」も選択肢とできるようにした。

したがって、「社会参画学習」は「意思決定力育成科」や「社会的意思決定力育成科」あるいは「社会形成科」を排することなく、それらを導入部分の「社会問題との出会い」に組み込むことを可能とした。例えば「北方領土は日本にとって必要か否か」という学習課題を導入にし、必要という結論を出したなら、「では誰が何ができるか・すべきか」などを考究させるという授業展開が考えられる。また、日本とロシアの「合意形成」を生み出すためにどうしたらよいかという学習を展開することも可能となるように、「合意形成科」のステップも組み込んだ。合意形成のために新しい「制度」を考えさせるなら、それは「合意形成科」と「社会形成科」のを統合して授業を展開したことになる。

このように、「社会参画学習」は、これまでに生み出された「社会問題科」から多くを学びその優れた点をできる限り取り込もうとしたものである。

カリキュラム構成についても、簡単ではあるが示した。それは「社会的地位・役割」と社会問題の二つをカリキュラムの構成枠とするものであった。

さて、授業略案およびその根底にある授業プランを示しただけの本論は、いわば規範的研究である。本論の授業モデルがどれだけ有効なものであるか、それを検証することは実証研究であり、今後に残された課題である。

では、その課題はどのようにして達成することができるだろうか。それは次の①、②によってなされるべきものである。

- ① 授業モデル及び授業プランを参考にして、具体的な学級に合わせて授業細案を作成し実践する。
- ② 少なくとも①の授業を受けた子どもたちも含めたコーホート調査を数百人単位で4年ごと、12年は行い、教育効果を測定する。

①については、協力者を得て、詳細な授業プランを作成してもらったり、実際に授業を行ったりしてもらうことで解決を図った。この『報告書』にそれを収録してある。だが、まだ筆者の授業モデルが熟さないうちに立てられたプランであったり、それによって行われた授業実践であったりするために、Ⅲ章で示した授業モデルの通りのものにはなっていない。

この点については、さらに協力者にお願いし、機会を見て再度、実験授業を行ってもらえない。

さて、②については成果を云々できるだけのデータをそろえ統計処理をするまで少なくとも10年はかかる。簡単に実証研究としての成果を示せるものではない。これは、「社会参画学習」が、広く現場に受け入れられて初めて行えるものである。

巻末資料1

『44年版指導書』にみられる社会科伝統・文化学習について ～高橋貞夫先生からの聞き取り～

はじめに

2014年11月13日（木）、小田急線千歳船橋駅で高橋貞夫先生と待ち合わせた。初対面であったが、3時50分ころ、駅の改札を出ると「吉田先生ですか。高橋です。」と声をかけられた。

高橋先生は、昭和 44 年 5 月に出された文部省の『小学校指導書 社会編』（以下、『44 年版指導書』）の作成協力者の一人である。43 年版の社会科学学習指導要領は小学校 6 年生の歴史学習は中学校のような通史ではなく、人物と文化遺産を教材として行うものでなくてはならないという方針を明確に打ち出した。逆に言えば、これまでの小学校 6 年生の歴史的学习は、中学校の通史学習を薄めたようなものであったということである。したがって、「通史ではなく、人物と文化遺産を教材にして授業やカリキュラムを作れ」と言われても、どうすればいいのか、多くの教師には見当がつけにくいだろうことが予想された。『44 年版指導書』は、そうした実践課題に回答を示そうとするものであった。

もちろん、これ以外にも授業実践の方向性を示さなくてはならない課題がいくつもあった。たとえば、地理的な学習では物産・地名暗記の地誌的授業をどう克服するか、地域学習をどのように展開すればよいかなどである。

だが、高橋先生には「人物と文化遺産の学習」だけに絞ってお話を伺った。筆者が今「社会科伝統・文化学習」の先行研究や先行実践を調べた上で、その授業開発をしようとしているからである。

駅に近いカフェで、4 時から 5 時 20 分くらいまでお話を伺った後、やはり駅に近い居酒屋に行き、さらに四方山の話をした。まず、その中でお聞きした高橋先生の略歴から書いていこう。

したがって、以下の記述はメモや記憶に基づいて再構成したもので、この通りに話が進んだわけではない。だが、高橋先生に目を通していただき、事実の誤りなどについては正していただいている。

1 教員になるまで

（筆者が東京都大田区の森ヶ崎の生まれだということ驚いたような顔をされて）そうですか。私も、森ヶ崎なんですよ。大森第四小学校に小学校 5 年生までいました。あの辺は海苔屋さんが多くてね。そう、浅草海苔の養殖業者です。友だちはほとんど海苔屋さんの子どもでした。だから僕はヒビ舟の櫓を漕げるんですよ。

昭和 13 年、僕は昭和 7 年生まれだから、まだ小学校にあがる前ですね、父親が死んだんです。赤とんぼって言われていた複葉機、知っていますか。パイロットになるための練習機です。それが近所の知り合いの家に落ちて、父は駆けつけたんです。僕も一緒でした。その時に赤とんぼが燃え上がって、父はやけどを負ったんです。蒲田と大森の間くらいにある女子医専の附属病院に入院したんだけど、翌日なくなりました。

父は、町工場を経営していてね。父が亡くなった後、母が代わって工場を経営するようになったんです。人を 100 人くらい使っていたのかなあ。戦争景気で工場の経営がよくなって、小学校 5 年生のときに久が原に越しました。だから僕は、久が原小学校の卒業生なんですよ。

戦争が激しくなって、昭和 19 年に子どもたちの疎開が始まりました。僕はその疎開第 1 号です。新潟県の能生に行きました。母親の故郷です。でも、昭和 20 年の 2 月に中学受験のために、家に戻ってきました。5 月に蒲田が空襲でやられましたね。その時に久が原のわが家も空襲でやられちゃいました。B29 が飛んできて、うちの近くに高射砲が据えられていて、それが撃つんです、B29 を。すごい地響きがするんですよ、高射砲が撃たれると。でも、1 万メートル上空を飛んでいる B29 には弾は届かないんです。B29 はばらばらと焼夷弾を落としていく。消せやしませんよ。確かに消火訓練やっていましたよ。でもその訓練というの

は、100人がかりで1発の焼夷弾の火を消すというものでしたからね。B29がやってきて実際に落としていった時とは比べ物になりません。逃げなければ、死んでしまいますよ。

戦争が終わって、平和な時代がやって来て、僕は新制の高校を出て、学芸大学に入りました。

わが家も、もう戦争景気なんていうのでやってられませんでしたから、大学生の時には家庭教師のアルバイトをしました。成績のいい子の受験勉強の面倒を見たんじゃないで、勉強についていけない子どもたちの面倒を見たんです。成績をアップさせましたからね、家庭教師としての僕の評判は良かったですよ。すごい時は8軒くらい持っていたかな。収入は新入社員と同じくらいでした。

社会科に出会ったのは、この学生時代でした。魅力を感じましたね、自由に発想できるから。いろんな考え方ができるでしょう。卒業してからも社会科をずっと続けたのは成り行きとしか言いようがないけど、社会科はおもしろいと思えましたね。それに、社会科の授業がよくできると、国語も算数もうまくなるって感じました。社会科の授業が上手い人で国語や算数の授業が下手だっという人は見たことがありません。

僕が学芸大学に入ったのは、昭和27年の4月、卒業が31年の3月でした。

【筆者註】

戦後の学制改革により、1949年（昭和24年）5月31日、東京学芸大学が発足した。東京第一師範学校（旧青山師範学校）、東京第二師範学校（旧豊島師範学校）、東京第三師範学校（旧大泉師範学校）、東京青年師範学校（調布市にあった）の四師範学校を母体としたもので、学芸学部が設置された。師範学校の生徒募集は停止され、東京学芸大学学芸学部としての学生募集が開始された。但し、1948年（昭和23年）に師範学校へ最後に入学した生徒が卒業するまで、師範学校の名称は存続された。学芸大学は発足当初は、戦前の師範学校の施設がそのまま使われた関係で、キャンパスが青山（後、世田谷）、豊島などに分散していた。学芸大学が今の小金井にキャンパスを移したのは1964年4月1日であった。東横線には、今も「学芸大学」という駅名が残っているが、キャンパス統合・移転以前の名残である。

当時、学芸大学で社会科を担当していたのは、尾崎帛四郎さんと藤本光さんです。社会科でこの二人にどんな影響を受けたかですか。僕は、まあ、このお二人からはあまり影響を受けませんでした。藤本さんは、東洋史なんですよ。だから、なんていうか、硬い。社会科の自由な柔らかな発想とは違うんです。人柄はすごく良い方で、尊敬できる方でしたけどね、社会科に対する影響を受けたかっていわれると、何も受けていないというのが正直なところです。尾崎さんは、確かに文部省で社会科を作ってきた人です。でも、なんでかなあ、僕は影響受けませんでした。尾崎さんはペスタロッチなんです。だから理念は子ども中心なんだけど、なんか社会科の中身っていうとピンと来ませんでした。目賀田さんはずいぶん尾崎さんの影響を受けたっていうんですか。素直なんだなあ。

2 教師になって

僕の初任校は、南多摩郡の町田第三小学校でした。学年一クラスっていう小さな学校でした。村に電話が1本しかない。子どもたちの家のなかにはまだ電気も来ていないところもあって、本当に農村でした。僕がいる間に一戸建ての都営住宅が建てられたりして、都会から僕のクラスに入って来た子どももいましたけど。

初任なのに、いきなり6年生をもちました。これが、今でいう学級崩壊状態だね。授業始まりの合図があっても席に着かない子どもが何人もいた。こんな子どもたちを相手に教員人生を始めたんです。でも、この間、この学級の同窓会をやりました。まだ地元に残っている子たちがけっこういるんですよ。68歳になる彼らをつかまえて「子たち」っていうのも変ですけどね。そう、農業を続けている家はもうほとんどないですね。私が赴任したころは、町田はまだ農村でしたが、今は都市化しています。だから、地元に残っている子たちは不動産業なんかをやっています。

この子たちとは死にもの狂いでとりくみました。おかげで、「集団指導について」とかまとめて、教育心理学会なんかで発表したりしました。

初任でしたけど、まわりの学校の若い先生たちに呼びかけて自主的な教育研究会を作ったりもしました。まだ独身でしたから、宿直を代わったりして半年ぐらいは学校で寝泊まりしていました。自転車で町に出かけて帰って来ると、宿直室で子どもたちが待っていたりしました。

その後、目黒や世田谷など23区で勤めるようになって、でも国立市の教育委員会にいたこともあります。それから本庁の指導主事をやって、東京都教育研究所の指導主事もやりました。ここは先生たちの研修を企画・運営するところなんで、僕の性に合っていました。

最後は世田谷区の小学校の校長で退職しました。平成4年のことです。でもこういう経歴のおかげでしょうね、今は頼まれて経堂小学校の学校評議員をやっています。それから社会科教育連盟に頼まれて、この間も先生方に話をしてきました。

今の先生たちは本当に可哀想なくらい忙しい。自分の授業づくりで忙しいっていうなら仕方ないと思うけど、何か子どもと触れ合うことができないほど書類作成なんか追われて忙しくなっている。いいのかなあなんて思ってしまいますね。子どもと向き合う時間が少ないからでしょうね、授業をみても子どもが見えていないなあと思わせられることが多いですよ。僕の判定基準が厳しすぎるんじゃないかっておっしゃるけど、そうじゃないと思いますね。

3 社会科について

さっきも言いましたけど、社会科をずっと続けたのは成り行きとしか言いようがないんです。社会科はおもしろいし、自由だったし……。それに、社会科の授業がよくできると、国語も算数もうまくなるって感じました。それは単なる指導技術の問題じゃないんです。子どもが見えているかどうかということなんです。

だから、指導案にある指導計画のとおりに進んで終わる授業なんて社会科じゃないっていうか、子どもが見えてないと思うんです。この子たちはこう考えているのか、こういうことを追究したいと思っているんじゃないかっていうことで、指導計画が変わっていくのが当たり前なんです。今は本当にそういう授業に出会わなくなりましたね。子ども中心じゃなくて、教師中心というか教師主体というか、そんな授業ばかりですね。

僕のこういう社会科授業の考え方は、経験主義教育ですよ。尾崎さんに影響を受けたっていうんじゃなくて、理念的なレベルでは上田薫さんや重松鷹泰さんの影響ですかね。だけど上田さんは哲学者でね、『知られざる教育』（黎明書房、1958年）を一生けんめい読みましたけど、抽象的なんです。具体的な授業づくりの指針にはならない。そういう意味では僕は強く影響を受けたっていう人はいない。だから上田さんたちの「社会科の初志をつらぬく会」

にも入りませんでした。

昭和 40 年代になって大野連太郎さんや里野清一さんたちの「社会科探究学習研究会」が出した本に実践記録を書いたけれど、あれは研究会に入っていたからっていうんじゃないで、教科書編集でかかわりができて、声をかけていただいたので執筆したというものです。

探究学習は系統主義教育の立場に立つもので、僕の経験主義教育的な社会科授業観とは合わないんじゃないかということですけど、経験主義、プラグマティズムも立派な科学ですよ。問題を解決する知識として、事実と合わない・事実を説明できない知識では役に立たないじゃないですか。探究学習だって、子どもの追究を大切にするものなら、実践レベルでは、経験主義教育と矛盾するものではないと考えています。

教育って、子どもたちと心のつながりをつけることだと思うけれど、それは子どもたちに「先生は、ここまで僕たちが考えていることがわかるんだ」って思わせられることが、初めの一步だと思うんです。子どもたちが見えていて授業ができる、それは経験主義とか系統主義とかいう以前の話ではないでしょうか。「授業を通して子どもが変わる」、これが僕の追い求めてきた授業でした。

4 『44年版 小学校指導書（社会編）』について

この作成協力者にならないかって声をかけて下さったのは、当時、教科調査官だった小林信郎さんです。小林さんは官僚らしくないっていうか、とても柔軟な思考ができる方で、僕らが「そういうことではないんじゃないですか」なんていろんなことを言っても聞いてくれる。まあ、うまく受け容れてくれているけど結局は小林さんの基本的な考えの所に落ち着くんですね。優秀な官僚でした。

僕が山梨大学の日本社会科教育学会で発表したんですが、その発表を聞いていて、あとで協力してくれないかと声をかけていただいたんです。

この指導書がつくられた当時、社会科の教科調査官は二人いました。小林さんと山口康助さんです。小林さんは教育学、山口さんは東洋史でした。小林さんの方が先任者で私たちとの会議の時には、山口さんはほとんど発言されませんでした。山口さんが私たちの前でとうとうとお話をされたという記憶はありませんね。この指導書もプロットは小林さんがお立てになったものです。

（『指導書』の作成協力者一覧をみながら）ここに、朝倉隆太郎さんなどの名前が出ていますが、「第4節 文化遺産を教材として生かした指導例」を書いたのは、古川清行（1925年生まれ）さんです。実際に授業をやったわけじゃないと思います。その肩書にある通り、古川さんは当時、東京都教育委員会の指導主事をやっていたから。それ以前には学芸大学の竹早附属小学校で実際に子どもたちを教えていましたから、「指導例」をかけたんだと思います。子どもとのやりとりが浮かんでくるような書きぶりですよ。こういうシミュレーション的なことはお手の物でしたよ。

なんで古川さんが頼まれたのか、詳しいことはわかりませんが歴史教育に詳しいですし、みんな古川さんには一目置いていました。朝倉さんは地理だし次山さんも地理。やっぱり歴史に精通しているということで筆頭にあがるのは古川さんだったからでしょう。

当時、小学校の歴史教育で問題になっていたのは、中学校の薄墨みたいな通史学習です。小学校の歴史学習をそういうものにしてしまっているのかということが、この会議でも取り上げられました。変化を具体的に捉えさせるにはどうしたらいいかっていうことで人物や文

化遺産があがってきました。

文化遺産ということ言えば、たとえば、弥生時代に金属の斧が登場してきますよね。そうすると何が変わります？ 柱なんかを削ってしっかりした組み合わせというか、組み立てができるようになりますよね。縄文時代の竪穴住居と弥生時代の竪穴住居を比べると、弥生の時のものの方がずっと広い。時代ごとの違いをもたらしたものを具体的に捉えさせることができる。これが文化財というものを使った歴史授業のよさです。時代の変化を具体的に、目の前にあるものを使ってとらえさせることができるということです。

小学校の歴史は隙間があってもいいんだ、もっとトピック史にならなくちゃいけないんだってという点で、会議では一致しました。

僕らのなかでは愛国心を強調するためとか社会公共に尽くす心を涵養するためっていう意識はありませんでした。もちろん、そういうことは大事じゃないとは言わないけど、そして公共のために義務を果たすってことは当たり前のことだと思っていましたけど、何もそれを強調するために人物や文化遺産を教材化するとは思っていませんでした。

僕は経験主義教育的な社会科に一番なじみにくいのは歴史だと思っています。でも人物をとりあげると問題解決的な学習ができるんです。つまり、当時の人々がどんな問題を抱えていたか、それをどうやって解決したかということを学ばせることができる。これは広い意味で問題解決学習になりますよね。だから僕は、問題解決学習的な歴史学習として「人物・文化遺産による歴史学習」をとらえていました。

おわりに

この聞き取りからよくわかるように、高橋先生も含め作成者協力会議では、「人物・文化遺産を教材とした歴史学習」は、国民形成を強く意図したものというよりは、子どもの学習をより具体的なものにするために生み出されたものであった。また高橋先生個人に限定していえば、それは系統主義教育的歴史学習を経験主義教育的な問題解決学習に転換するものであった。

『44年版指導書』の作成協力者の多くの方がすでに鬼籍に入られている。筆者としては可能な限り、御存命な方々への聞き取りを実施したいと思っている。

巻末資料Ⅱ 小学校社会科の推移（表）

		社会認識	市（公）民的資質
昭和 二〇	二 二 年 版	○「学問の成果伝達」の傾向が弱く、系統的な地理学習・歴史学習は高学年にも見られない。 ○自分たちのくらしや社会をよくするための実践的知	○戦前の規範は、前近代的ないしは封建的として排され、民主制の担い手としての規範や評価規準の内面化が図られた（ <u>人格形成契機</u> ）。

	二六年版	識・技能（ <u>実用性契機</u> ）が社会認識の主たる内容であった。	○価値体系が、戦前の“国家＞地域共同体＞家＞個人”から、個人（の幸福追求）を最上位に置くものになった。
昭和三〇年代以降現在まで	三〇年版	○30年版（社会科のみの改定）では、わが国の歴史の学習が復活した。ただし、通史ではなく人物中心の学習が示唆された。	○20年代の社会科は「個人の権利や幸福の追求だけを大切なものとして教えている。したがって、社会科だけでは十分な人格形成が行えない」ということで、昭和33年版学習指導要領から「道徳」という領域が設けられた。 ○43年版学習指導要領において、社会科の目標として「公民的資質の基礎の育成」が明確に打ち出された。他方、中3の「政治・経済・社会」が「公民的分野」とされた。 ○52年版は「落ちこぼれ」問題を受けて作成された。授業をわかりやすく楽しいものにするのが大事だとされ、どの教科も「興味・関心」（＝学習態度）の評価項目がクローズアップされた。社会科では学習態度の他に社会的態度を育成し評価するようになった。態度形成というかたちで価値教育が行われるようになったのである。 ○平成20年版では、平成18年の改訂教育基本法が「社会参画」を掲げたことを受け、「社会参画」の力を育成するようにとされた。
	三三年版	○33年版では、「昭和20年代の経験主義教育は学力低下を招いた」などの主張の下、系統学習（「学問の成果伝達」契機）が復活した。社会科では、5年生に地理、6年生に歴史というかたちで系統的な地理・歴史の学習が復活した。	
	四三年版	○43年版は、系統学習の傾向が一層強くなり、社会科では地理学など社会諸科学の「概念」や「一般化」が社会認識を育成するための学習内容とされた。アメリカの「教育の現代化運動」の影響である。	
	五三年版	他方、伝統（文化）の学習の充実が図られ、『指導書』において6年生の「浮世絵」を教材とした授業の展開例が示された。	
	平成元年版	また、公害学習が登場した。	
	十年版	○52年版は、社会諸科学の知識ではなく、人間の働き（工夫・努力）が社会認識の対象とされるようになった（「共感的理解科」の誕生）。低学年では、教授内容・方法の観点から合科的指導の有益性が言われるようになった（この動きが、平成元年版における生活科の誕生につながる）。	
	二十年版	公害学習が環境学習と変えられた。	
	二十九年版	○平成元年版以降も、社会認識の主たる対象は、“人間の働き（工夫・努力）”、そうした工夫・努力の底にある（とされた）願いや思いとされている。 ○平成20年版で、領土、地図・地球儀の学習ということが言われるようになった。 ○平成29年版ではアクティブ・ラーニングや対話的な学びなどが言われるようになった。	