

# 「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

吉 田 正 生

北海道教育大学旭川校社会科教育研究室

北海道教育大学紀要 (教育科学編)

第 52 卷 第 2 号 別 刷

平成 14 年 2 月

## 「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

吉田正生

北海道教育大学旭川校社会科教育研究室

### はじめに

昭和58年8月、教育雑誌『教育科学 社会科教育』に、その主張を露わにした論文が登場した。中野重人の「関心・態度の評価と指導をどうするか—共感的理解を図る（その2）—」である。そこでは、昭和52年版学習指導要領における正統的な社会科授業とはどのようなものかが、具体的な授業のかたちで、しかも「異端」と対比されるかたちで示されていた。昭和54年、宮崎大学の助教授から文部省教科調査官に転じた中野は、昭和55年から全面実施となった「昭和52年版学習指導要領社会科」の具現化と普及の任を負っていた。したがって、何が「正統」であり何が「異端」かを明確に示すことによって、中野は教科調査官としての職責を果たしたと言えるのである。

一般には、昭和52年版学習指導要領の根本的なねらいを各教科において具現化することとは、「詰め込み教育」を廃し、「落ちこぼれ」を出さない授業をすることだと理解されていた<sup>①</sup>。また、そうした授業づくりのためには、従来の評価観を二つの位相で改めることが必要であるとも考えられていた<sup>②</sup>。

一つは、評価とは子どもたちのランク付けのために行うものではなく、子どもたちが何がわかり、何がまだわかっていないのかを把握するためのものであるという転換である。そのために二つのことが考え出された。一つは観点別評価であり、今一つが形成的評価の考え方である<sup>③</sup>。観点別評価は、児童生徒が学習している諸事項のうち、何がわかって何がまだ十分にわかっていないのかを教師に把握させるために必要なものであった。今一つの形成的評価は、授業の中で「落ちこぼれ」を出さないようにするために不可欠のものであった。この二つが重なると、評価は実は教師自身の授業を自己評価していることになるのだという考え方に繋がっていく。そして教師は評価の際に、授業者としての自己の在り方を振り返るべきであるということが言われるようになって来る<sup>④</sup>。

評価観の今一つの改めは、認知的なレベルの評価ばかりでなく、「関心・態度」といった情意レベルの評価も必要だというものである。これは、単に知識を詰め込むだけの授業でなく子どもたちが意欲を感じるような授業を教師自身に実践させること、また教科においても子どもの知育の育成だけに目を注ぐのではなく、人間形成全体をはかるべきであるというねらいとから生まれたものと言えよう。

こうした評価観に基づいて、昭和55年、文部省はこれまでの「学習指導要録」の様式を変え、すべての教科において「評定」欄の他に「観点別学習状況」の欄を設け、「関心・態度」を評価項目として付け加えた。小・中学校では、これを受け、形成的評価をどのように行うか、あるいは「関心・態度」の評価をどのように行うかが大きな問題となった。各地で、評価を校内研修のテーマとして取り上げる学校が生まれた<sup>⑤</sup>。

この新「学習指導要録」改訂において、初めから問題になったのは「関心・態度」をどのように評価したらよいのかということであった。文部省に協力して改訂版を作った担当者たち自身さえ、これが難問であることを認めていた。例えば、「指導要録の改訂と評価の改善」という座談会で、梶田毅一は次のように発言

している⑥。

ただ注意していただきたいのは、(どのように観点別評価を行っていけばよいかという評価基準や評価のための作業要領などが) 1年目でパーフェクトなものができるわけではないということなんです。関心・態度について言うと、10年かかってもパーフェクトにならないかもしれない。…(中略)…

どうしてこういうことを言うかという、今回の改訂でなぜ全教科に関心・態度という観点がおかれたかということを考えれば分かると思います。以前も教科によっては関心・態度の項目はあったんです。けれども今回は全教科におかれた。指導の目標として大事だからなんです。

ただ誤解のないようにしていただきたいんですが、これは客観的に関心・態度がきちっと把握できるということを意味しているわけではないんです。

上の引用で分かるように、「関心・態度」は「客観的に」把握できるものではないかもしれないし、また「10年かかってもパーフェクト」にできるようなものでもないかもしれないことを担当者自らが認識していたのである。それにもかかわらず、「関心・態度」という評価項目を設けたのは、「評価の観点としておいておかなければ、指導の観点にもなっていない」「評価の観点として抜けているものは、指導でも抜けてしまう場合が多い」⑦と考えられたからである。

さらに梶田の発言は続き、とにかく学校は「客観性に問題があっても、評価しなければならないことはやっつけていかなければならない」⑧という姿勢で、まず始め、「1年目にはそういう意味で、「関心・態度」に関する何段階かの子どもたちの)暫定的な姿(について)とか(評価)基準、力とかいうことを設定してみる。そして実施してみて、その経験に照らして、2年目に改善する。そして3年目にいく」⑨という具合に、学校が主体的に且つ評価委員会を設けるなどの工夫をして継続的に取り組むべきであるということがいわれる。しかし、梶田は学校だけに任せておいていいとは言わない⑩。

しかし、それを学校だけに任せておくのは無責任なことだと思うんです。それが学校できちっとやれるためには、まず市町村教育委員会が、そのための研修の場とか、具体的な資料集だとか評価基準の案のようなものを準備しないとイケないと思います。

それがまたきちっとできるためには、都道府県の教育委員会がどうやって市町村教育委員会を指導するか、あるいは各学校に対して、もっと広い目で見えた資料集なり手引きなりを、都道府県教育委員会で準備することができるかということになってくると思います。

梶田は、文部省の教科調査官の役割については言及していない。しかし、梶田の論理を突き詰めていけば、また現実の場で教科調査官が各教科の「関心・態度」について指導を求められたとき、お茶を濁すというわけにはいかない。したがって、この時期に教科調査官であるということは、自分の担当した教科における評価の在り方について具体的な指針を示す任を負っているということも意味していた。特に、新たに設けられた「関心・態度」の評価をどう行うのか、それと連動した社会科授業をどう構成したらよいかは、現場においてわからないという声が多く上がっているだけに喫緊の課題であった。

したがって、中野は『教育科学 社会科教育』の編集部から「関心・態度の評価と育成というテーマで、連載を引き受けてくれないか」と依頼されたとき、「たいへんなこと」「浅学非才の私にとって、余りにも手に余るテーマ」だと感じ、「何回もお断りしようと考え」ながら、結局は「緊要な課題」だと引き受けざるを得なかったのである⑪。

このテーマで中野が連載した論文が、「関心・態度の評価と指導をどうするか」であり、冒頭の「主張を露わにした」論文とは、その第17回目のものであった。中野が連載を開始したのは、昭和57年4月号からであった。『教育科学 社会科教育』の連載は、4月に始まり翌年の3月に終わるとというのが、従来の一般的な型であった。したがって、昭和57年4月から59年3月にまで及んだ中野の連載は、異例の長期にわたるものであった。

冒頭の論文以前においても、連載のなかで中野は優れた授業としていくつかの実践を紹介している。しかし、二つの授業を比較して、一方を「社会認識教育の重要な課題」を達成しているものとし、他方をそれができていないものとするようなあからさまな論の展開は、それまでは見られないものであった。ましてや、そのようになった原因を両者の社会科論の相違という根源的なレベルにまで降りて求め、前者の社会科論こそが学習指導要領のねらいにかなうものであるという論じ方は、これまではなされていなかった。連載17回目にしてはじめて、「社会科論」という根本的なレベルにおいて、社会科授業構成の優劣が論じられたのである。

中野がとりあげたのは、東京都大田区立大森第六小学校（以下、大六小）の「ゴミの学習」指導案と福井県福井市立足羽小学校（以下、足羽小）の指導案であった。中野は、大六小のものを「『ゴミの収集に携わる人々の苦労や工夫』に思いを致すこと」及び「ゴミ処理を日常生活における自らの問題としてとらえ」させることを核として授業構成が行われているがゆえに、「社会事象を常に自らの問題として、自分なりの考えや生き方と切り離さずにとらえる」という「社会認識教育の重要な課題」を達成しているとし、他方、足羽小のものはそういった視点が「希薄である」とした。暗に足羽小のものは「社会認識教育の重要な課題」を達成していないとしたのである。さらに「文部省社会科」は、「理解・態度・能力の統一的育成」を社会科発足以来一貫してねらいとしてきたものであるから、「『ゴミの収集に携わる人々の苦労や工夫』に思いを致」させ、ゴミ問題を自分の問題としてどうしようかと考えさせている大六小の授業こそが、昭和52年版学習指導要領社会科の授業構成としてふさわしいものであるとした<sup>⑩</sup>。いわば、中野のこの論文において「52年版学習指導要領社会科」における正統と異端が明示されたのである。知育のみに「偏っている」授業を認めるべきでないという当時の教育思潮が、そうした中野の強い姿勢の背景にあると思われる。

ちなみに足羽小学校の社会科学習指導案を作成した高橋道雄は、兵庫教育大学の岩田一彦がまだ福井大学にいたころの研究会グループの一人であった。すなわち、社会科はその学習内容から態度形成を外すべきであるという岩田の主張に賛同してつくられた指導案が、高橋のものだったということができる。

中野は、平成13年3月27日、筆者のインタビューに答えて、「人が一生懸命つくった授業をダメだなんて、簡単に決めつけられるものではない。必ずいいところを指摘するようにして、ずいぶん気をつかって書かなくちゃいけないもんだ」と語った。その言葉どおり、異端とされた足羽小の学習指導案についても「探求的な学習展開の中で、多様な学習活動を取り入れ、子供たちの主体的な追究を目指した意欲的な実践である。その限りにおいて、（真の「文部省社会科」実践たり得ている今一つの実践と同じく）高く評価されよう<sup>⑪</sup>。」と優れた点を指摘している。しかし、次のように書き、「文部省社会科」の具現化という視点からは、何が欠けているかを明確に指摘しているのである<sup>⑫</sup>。

事例A（＝足羽小）と事例B（＝大六小）の相違は、この三つのポイントのうち、共感的理解（＝「『ゴミの収集に携わる人々の苦労や工夫』に思いを致」すこと）と主体的な社会認識（＝ゴミ問題を自分の問題としてどうしようかと考えること）の育成ということが、前者に乏しいということである。すなわち、前者にあっては、社会科における「関心・態度」のある側面が欠落している。少なくとも、共感とか態度化ということに冷淡であるということである。

本論では、中野によって正統的な「文部省社会科」とされたもの、すなわち「事象の中にひそむ人間の努力や工夫」、「よくありたいと願う人間の営み」を共感的に理解し、その共感的理解をてこにして、可能な場合には自己の生き方や行為の方向までも考えさせようとする社会科授業を「共感的理解志向の社会科」授業と呼ぶことにする。それは中野の言葉を借りて言えば、「理解・態度・能力」の統一的育成をめざした社会科ということになる<sup>④</sup>。

冒頭にあげた中野の論文は、この「共感的理解志向の社会科」授業を「文部省社会科」授業の正統とする宣言である。しかし、この正統宣言以前にすでに「共感的理解志向の社会科」授業は、存在した。だからこそ、中野がその論文中に引用することができたのである。

しかし、中野の正統宣言、そして後述する教科書構成が「共感的理解志向の社会科」授業を深く、静かに小学校現場に浸透させていったのである。つまり、中野と社会科教科書は、その生成／発展に大きく寄与したといえることができる。

本論は、まず中野が引用した個々の授業の誕生の経緯や背景を明らかにし、正統的「文部省社会科」が授業レベルにおいてどのように誕生したかを、個別事例ごとに明らかにしようとするものである（目的①）。

次いで、この社会科パラダイムに適合的な教科書記述や教科書構成の生成／発展を明らかにする（目的②）。このパラダイムに適合的な社会科教科書は、昭和50年代に誕生した。そして、それ以前のものとは異なった、独特のものとして進化を遂げたのである。すなわち、教科書に、具体的な人間がとりあげられ、その人間の工夫や努力について記述されるようになったのである。日本の農業に関する記述を例にとると言えば、本文において越後平野における米作りの現状やそこで米作が盛んな理由が一般的なレベルで語られる一方で、囲み記事に越後平野で米作りをしている〇〇さん（＝具体的な人間）が登場し、米作りの工夫や努力、喜びや悩みを語るという構成がとられるようになった。昭和43年版の学習指導要領下で作られた社会科教科書には、このような構成はまったく見られない。したがって、教科書のこの進化あるいは変化の経緯・背景を明らかにすることもねらいとする。

基本的な授業パターンの成立と教科書記述構成の基本的パターンの成立、この二つが相俟って「共感的理解志向の社会科」授業は、正統性と再生産性をいよいよ確固たるものにしたのである。したがって、「共感的理解志向の社会科」は、基本的授業パターンが成立しただけでは誕生したとはいえない。それはあくまで「共感的理解志向の社会科」授業が誕生しただけなのであって、「共感的理解志向の社会科」の誕生ではないのである。個々の授業づくりを規定する授業パラダイムのみならず、それを支えるもの（＝教科書）が成立したときをもって、真に「共感的理解志向の社会科」が誕生したとみることができる。

したがって、目的①及び②の二つを解く必要がある。

さらに目的③として、この社会科授業の浸透の度合いをみていくことにする。これによって、再生産状況あるいは成長ぶりをみるのである。

目的①のための方法として、次のようなことを行う。すなわち、

- (1) 中野の連載論文において、「共感的理解志向の社会科」授業の事例として示された三つの学習指導案（大六小のもの、長野県上田市立東小学校のもの<以下、上田東小>、岐阜県岐阜市立長良東小学校のもの<以下、長良東小>）の作成に携わった人々に聞き取り調査を行い、その指導案の作成の経緯を明らかにするとともに、指導案の発想のもとになったと思われる実践例や教育論・教科論を研究紀要等を検討することによって特定する。

中野以外の当時の社会科教科調査官、すなわち中野の前任者である溝上泰、同時期の高野尚好の編著書を検討し、そこに見られる社会科授業が「共感的理解志向の社会科」授業の要素をもっているかどうかを明らかにし、そのような授業がある場合には、上記と同じく授業作成者等に聞き取り調査を行う。

特に、溝上の場合、「社会的連帯感を育てる」社会科授業を昭和50年に二つ、『初等教育資料』No. 323 (1975年6月号)で紹介しているが、そのうちの古屋雅光の実践記録には実践の核になる言葉である社会的連帯感の契機として「共感」が挙げられている。したがって、この「社会的連帯感を育てる」社会科授業と「共感的理解志向の社会科」の関係は、追究されなくてはならないことなのである。

- (2) 上記三人の教科調査官たちに聞き取り調査を行い、個々の「共感的理解志向の社会科」授業にどのような関わり方をしたのか（あるいは全く関わりがないのか）、明らかにする。

目的②については、次のようなことを行う。

- (1) 昭和52年版学習指導要領のもとでつくられたすべての小学校社会科教科書を点検し、先述のような記述構成が最も早く現れたものを特定する。
- (2) その教科書の編集／執筆にあたった人々に聞き取り調査を行い、どのような経緯でそうした記述構成が生まれたのかを明らかにする。

目的③については、浸透度を見るために次の二つを行う。

- (1) 北海道教育大学教育学部附属旭川小学校の公開授業における社会科授業の指導案の授業構成の推移を検討する
- (2) 北海道上川教育研修センターにおける「小学校社会科講座」において授業担当者が作成した指導案の授業構成の推移を検討する

このとき、全国レベルでの浸透度の推移を見ることを行わないのは、資料が余りに膨大になり、個人研究では資料を収集・分析できないからである。『教育科学 社会科教育』によって全国レベルの推移を見るという方法を便宜的に採ることも考えられるが、それは妥当でないと判断した。なぜなら、『教育科学 社会科教育』が商業雑誌であるために、取り上げられる実践あるいは依頼される執筆者や執筆テーマは、「文部省社会科」のねらいを反映させることよりも何らかの商業戦略を反映させることが優先されていると考えたからである。たとえば、昭和60年頃から平成4～5年頃まで、『教育科学 社会科教育』の執筆者の多くは「教育技術の法則化運動」の積極的活動家あるいはそれに一定程度の理解を示したり共鳴したりした人々であった。そこでは、「共感的理解」は論じられず況してや根源的論議となる「社会科論」などは取り上げられていない。それにもかかわらず、「教育技術の法則化運動」の活動家たちがそこに執筆できたのは、「スターをつくる」という商業戦略故であった<sup>⑩</sup>。当時は、「教育技術の法則化運動」の上げ潮期だったのである。

これに対して、附属小学校及び教育研修センターなどでは、その性質上、学習指導要領の精神を具現化しようとして授業が構成される場合が多い。したがって、そこにおける指導案の内容構成の推移はかなりの程度、その地域における「共感的理解志向の社会科」授業の浸透を示すものであろう。

一体、なぜこの「共感的理解志向の社会科」を問題にするのか。

この社会科パラダイムが今も続いており、したがって日本の社会科実践史上、無視できないものになっているということが一つの大きな理由である。しかし、それ以上に大きい理由が二つある。一つは、この社会科パラダイムを絶対のものとして信奉し、別のパラダイムで社会科授業を構想しようとするを正統からの逸脱とみなす傾向の存在することである。また逆にこのパラダイムの社会科授業にどのような思いが込められ、したがってその意義はどのようなものかを深く考えもせず、子どもにとって魅力のない授業しか生み出さないものであると決めつけ、あまりにも無造作にこのパラダイムから離れたところで授業を創ろうとする傾向が存在することである。

今一つの問題は、このパラダイムにおける価値教育がそのまま、(無意識のうちにか)その問題点を深く検討されることのないままモデルとして取り入れられ、「総合的な学習の時間」(以下、「総合」)における価値教育においてほぼ同じものと見られる価値教育が展開されていることである。

本論は、そうした傾向にたとえ小さくとも一石を投じたい、そしてよりよい社会科実践や「総合」が構想される一つのきっかけになればという願いを根底に秘めたものである。

そこで、本論を次のように構成する。

#### 問題の所在

論文の目的と方法、研究の意義など

#### 第1部 誕生編

##### I章 東京都大田区立大森第六小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- ・ 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- ・ 大田区立大森第六小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして
- ・ 小括

##### II章 長野県上田市立東小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 上田市立東小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

##### III章 岐阜県岐阜市立長良東小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 岐阜市立長良東小学校の元研究同人からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

##### IV章 小学校社会科教科書における「共感的理解志向の社会科」記述の誕生

- (1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして
- (2) 教科書編集者からの聞き取りを軸にして
- (3) 小括

#### 第2部 浸透編

##### V章 北海道旭川市及びその周辺地域における浸透について

- (1) 北海道教育大学教育学部附属旭川小学校の場合
- (2) 旭川市教育研究会社会科部会の場合
- (3) 上川教育研修センター研修講座(小学校社会科)の場合
- (4) 小括

#### 成果と課題

文部省社会科とは別の所で生まれた、しかも「共感的理解」を強調する社会科論/実践として安井俊夫のものがある。本研究では、これについて全く触れていない。こうした課題等について述べる。

#### 第1部誕生編

##### I章 東京都大田区立大森第六小学校における「共感的理解志向の社会科」授業の誕生

昭和54年から文部省に小学校の社会科教科調査官として入った中野重人の著作に『社会科評価の理論と方

法』(明治図書)がある。ここに登場する大森第六小学校の社会科授業は、学習指導案で見ると、典型的な「共感的理解志向の社会科」授業である。中野は「はじめに」で述べたように、この学習指導案を用いて「52年版学習指導要領社会科」授業構成における正統と異端を明示したのである(巻末資料参照)。

このような指導案がどのような経緯で作られたのか、まず、中野重人への聞き取りによって明らかになったことから示す。

(1) 中野重人からの聞き取り調査を軸にして

① 中野と52年版学習指導要領における社会科

わたしが文部省に教科調査官として入ったのは、昭和54年4月だった。だから、もう52年版の社会科はできていてね。あれをつくったのは、私の前任者の溝上さん、それに高野さんだね。

52年版の社会科は、骨皮筋衛門だった。当時の初等中等教育局長が諸澤さんで、彼はやはり前の学習指導要領にはない色を出そうとしていたから、余計なものは削れという方針を出したんだね。それで、社会科の学習指導要領も三分の一ぐらい削ったんだ。でも、それは詳しく書いてあった部分を削っただけで、43年版で扱っていた社会科の内容というのは全部残っていた。要するに内容は落とさずに表現だけを簡潔なものにしたのが、52年版の学習指導要領社会科なんだ。それで、骨皮筋衛門ということになったんだね。

【インタビューー註】

昭和52年「教育課程の改善をめざして」という座談会<sup>⑧</sup>において、当時文部省初等中等教育局審議官だった奥田真丈は過去の教育課程改訂を次のように総括し<sup>⑨</sup>、52年版学習指導要領のもととなる教育課程審議会答申の基本的考え方を「教育の原点に立っての見直し」と表現した。

過去の三度を振り返ってみると、二十六年版は指導要領の全体のかたちを整えるという意味と、占領下ということで翻訳臭が強かったという批評があります。まあ三十三年版で本当の日本的なものになったということです。／三十三年版から十年たった四十三年版は、日本の国情も変わり、社会の発展、科学技術の進歩等で、いふなれば科学化され、現代化された指導要領になった。それから五十二年の今日ですね。今日のもはそういうプロセスを経て、一べん見直しの時期に戻っており、むしろ教育の原点に立って見直そうという時期になっているのが今回の改正ではないかと思えます。

「見直し」は、「ゆとりと充実」「基礎基本の充実」という二つのスローガンで表現され、学習指導要領改訂に際しては教育内容の「精選」というかけ声のもと、大幅な教育内容削減が行われ、また各学校の教育計画の中には「ゆとりの時間」が設けられた。中野が骨皮筋衛門といったのは、この教育内容の精選という側面を指す。

この学習指導要領のための社会科カリキュラム改訂に携わっていた西村文男(当時、東京都教育委員会主任指導主事)は、「改善の趣旨をどう生かすか」という座談会<sup>⑩</sup>の中で、社会科の教育内容がどのように精選されようとしているかを次のように語った<sup>⑪</sup>。

社会科のほうは、「審議のまとめ」に述べられている線で相当量の内容の精選を図っています。特に四年、五年、六年は一時間ずつ減らされたわけですから、思い切って単元を一つずつぐらゐ減らさなければならぬわけですね。現在進行中ですから、具体的なことは申し上げられませんが、社会科については精選が十分図られると思えます。

西村のこうした発言等を受けて熱海則夫(当時、文部省小学校教育課課長補佐)は、今回の教育内容の精選は、学年間での教育内容の重複の見直し、小中高という学校段階間の内容の重複の見直し、そして分化しすぎた領域の見直しという三つ



の視点によって行ったと述べた後、社会科については次のように語った②。

あと、各学校段階にまたがっているような内容という社会科のたとえば歴史の分野などがありますが、その取り扱いなども再検討しました。また学年間にまたがっている内容の多い理科だとか、社会科では三、四年の郷土学習の取り扱いあたりも、ずいぶん整理しました。

西村や熱海の言うようなことを例示するなら、小学校4年生にあった政治学習（県庁など地方自治体の機構の学習）を挙げることができる。この単元は昭和52年版では削除された。しかし、「ゴミ学習」の中に上手に残されていた。すなわち、「なぜ、ゴミが集められるようになったか」あるいは「どのような過程を経て、〇〇地区に新しい清掃工場が建てられたのか」などを学習する際に、詳しく機構を学習できないまでも、地域住民の願いをうけて政治や行政が行われている／地域の問題は県庁や市役所が処理をしているということを学ぶ程度は残されたのである。中野の「43年版で扱っていた社会科の内容というのは全部残っていた」という言い方は正確ではないが、今述べたような見方をすれば不正確ではあっても、間違いではない。

私は宮崎大学には31歳から41歳までいたんだけど、まあ何かの縁で文部省に入ることになった。その前？その前は鹿児島で中学の教師を7年やっていた。自分で何か行き詰まりを感じてね、それで広島大学の教科教育の大学院を受けたんだけど、私のうちは、母親が戦争未亡人でね、お金がないから、無理をして行かせてもらったようなもんだね。

でも、受けたら、受かってしまってね。内海巖先生に拾ってもらったようなもんだ。内海先生が指導教官で、私は教科教育の2期生だった。私の1期上に岩田先生がいた。3期が片上君だった。森分先生？彼は、教科教育ができる前に、広大を卒業して高校の教師をやっていた。私が大学院に入ったときは広大に呼び戻されて助手をやっていたね。

だから岩田先生とは社会科に対する考え方なんかが違うけど、いろいろ頼んだり頼まれたりっていう中で、この前の夏も生活科の集中講義を頼まれて、兵庫教育大学まで行ったよ。しばらく続けているね、兵教での集中講義は。

僕が入った当時の文部省は、昭和52年の学習指導要領を軌道に乗せようとしているところだったから、つまり、その前の43年版の学習指導要領が1960年代のアメリカの「教育の現代化運動」の影響を強く受けていたのに対して、人間尊重の路線を強く打ち出そうとしていた。学習指導要領全体で言うと「ゆとりと充実」という言葉でそれが言い表されていた。社会科では、「人間化」という言葉だったね。ぼく自身、科学主義社会科である新社会科の後のタバ社会科の研究をやって、附属の先生や研究会に集まってくれる先生たちと「社会科の人間化」ということをやっていたからね、こういう文部省の方向に対しては何の違和感もなかったな、自分の考えてきたものをさらに深めていけばいいという感じだったからね。

ぼくは、社会科っていうのは「教育そのもの」だと思っている。だから、説明的知識とか概念的知識とかを習得させればそれで十分だという社会科論にはどうしても承服できなかったな。社会科っていう授業だって、今・ここに子どもたちをどうするかっていうことを基本において授業を創らなくちゃいけないと思っていたよ。もちろん、今・ここで生きている子どもたちをどうするかっていうのは社会科だけがやることじゃない、教育課程全体で引き受けなくちゃいけないことだ。

#### 【インタビューー註】

このような中野の教科観は、その学校観に由来する。中野は、学校とは「知識や技術を教授するところ」ではあるが、それだけを任務とするところではない、という。学校は「人間形成の場」であり、したがって「健康でたくましい身体の鍛練」

を担う場であり、「意志や感情、関心・態度等の情意的側面」の育成も担うところであるとする<sup>④</sup>。そして教科もそうした「人間形成を事とする学校教育のねらいを達成するために設定された教育的な手段としての枠組」なのであって、「ねらいに従属するもの」だということである<sup>⑤</sup>。このような中野の見方からすると、社会科でしかできないことは何か、社会科が他教科と異なる点は何かということから「社会科とは社会諸科学の成果を教えることを主任務とする教科である」といって、教科内容を導出しようとする発想は、リジッドで排されるべきものとなる。次の文章は、上記のような論構成をする森分孝治や岩田一彦に対する中野の批判と読むことができる<sup>⑥</sup>。

学校の任務は何かを近代学校の本質から考えるとき、学校で教科の教育が重視されることは当然であろう。教科を重視することに異論はないが、問題は、教科とは何か、何のための教科かの視点が、不明確になりがちであるということである。各教科の実践や研究が、教科を固定的にとらえ、その枠内だけに閉じこもりがち傾向を否定できない。教科の独自性、教科の特性だけが強調され、あたかも各教科がそれぞれ独立して存在しているかのように考えられ、何のための教科教育かが、見失われがちになることである。このことは、学級担任制の小学校でも指摘できることであるが、中学校や高校、また大学レベルでの実践者や教科教育研究者に共通していることである。

これに続けて中野は、さらに「学校教育目標の達成」を教科教育も担うべきなのであるから、それをめざすことのできる「教科教育の在り方が問われ」なくてはならないとする。それは「意欲や関心・態度の情意的側面」を重視したものになるということである<sup>⑦</sup>。

そうすると、そういう社会科の授業をどう創ればいいのかということが問題になる。上田さんは、26年版の社会科がいいんだという。確かにそうかもしれないけど、それをそのまま昭和40年代あるいは昭和50年代に持ってこられますか？上田さんはそういう具体的なものになると何も示していない。

そもそも上田さんの社会科論というのは、敵がないと成り立たないものなんだ。つまり、右の系統主義はだめ、これがまあ文部省の社会科だね、そして左の系統主義はだめという具合に二つを切り捨てて、私は問題解決学習だとおっしゃるけど、じゃあ、今ここにいる子どもたちのためにどんなものを何時間教えますかということ、そういう具体的なことについては何も語っていない。それでいいんですか？

わたしが教育を考えるとときに思い浮かべるのは、集団就職の列車なんだ。中学を出て行くだけで就職していく、そういう子どもたちにも何かしてやる、それが教育なんじゃないですかという思いが私にはある。そういう子どもたちより、大学を出た人の方がえらいんですか、人間として立派なんですか。そうじゃないでしょうか？そうしたら、そういう子どもたちにも何かを与えられるような授業を創る、それが教育っていうものでしょう？社会科なんていう狭い枠だけでものを考えていちゃいけない。

#### 【インタビューー註】

このような子どもへの熱い思いが、中野が取り組んだ「関心・態度」の評価をどうするかという研究の背後にある。中野は昭和58年に行われた、有田和正（当時、筑波大学附属小学校教諭）、次山信男（当時、東京学芸大学助教授）との座談会の中で、次のように発言している<sup>⑧</sup>。

ただ、私は関心・態度を考える時に、どのように関心・態度を燃やすかという視点と同時に、もう一方考えなければならぬのは、どうしても燃えない子ども、社会科にどうしても燃えない、国語も燃えない、算数にも燃えない、こういう子どもというのはいったいどうするのかということだと思ふのです。

…（中略）… みんなダメな子どもというか、意欲のわからない子どもをいったいどこにそのよさを見取ってやるのか。こ

私は私に関心・態度のものすごく重要な課題だと思うんです。そういう意味では関心・態度というのは、教科の枠の中だけでものを見てはならない、一人一人の子どものよさを、どのように見取ってそれをどのように伸ばしてやるかという、そういう非常に深い次元でとらえないといけないんじゃないかという気がするんです。

それでも、宮崎大学にいるときにヒルダ・タバの影響を受けて人間の価値を扱う社会科の授業モデルを創った。これがそれだね（宮崎大学教育学部紀要に掲載された論文「社会科教育の人間化——実践的研究（その2）——」を示しながら）。

ぼくの意識の中では社会科っていうのは生き方を学ぶ教科なんだ。生き方を学ぶっていうのを社会科のなかでどうするかっていうと、世の中にはこんな風に考える人もいる、だからこんな風に行動する人もいるのかっていうことを子どもたちにつかませることなんだと考えたんだね。そういう考え方が、この指導案の根底にはある。都市近郊では農業をやめていく人たちがたくさんいる。たくさんの人たちがやめていくけれど、その一方で、それでもその土地を離れないで農業を続けていく人たちがいる。そういう人間の思いとか生き方とか、世の中にはいろんな考え方をしている人たちがいるもんだということを子どもたちに教えること、これが社会科という教科がやることなんじゃないかっていう思いを込めて、この論文を書いたんだ。

この指導案を宮崎の公立小学校に勤めている中山先生と学会で発表するために、夜行寝台に乗ってね、広島へ行ったんだ。二人して寝ないで社会科の話なんかをしていてね、話しているうちに二人とも思いがどんどんこもってくるから、自然と声が大きくなるよね、近所の寝台にいる人から「うるさい」って文句言われたことなんかを思い出すなあ。

（平成元年版の学習指導要領では、昭和52年版に比べると、社会科における態度形成が「学習態度」だけに限定されていて、後退しているように思われるが、それは「社会科＝社会諸科学科」という立場に立つ人やその他の研究者からの批判を受けてそうなったのかというインタビューの質問に答えて）いや、そんなことはないよ。平成元年版の社会科でも「生き方を学ぶ」という線は崩していない。平成元年版はむしろ昭和52年版の社会科の趣旨をさらに徹底させるというかな、発展させるという方向で作っている。だから、「～を調べる」とか「～を観察して」という文をあちこちに入れてある。

確かに生活科は創った。それはぼくの仕事だ。ただどね、あの当時の低学年社会科の状況を考えたら、そうせざるを得なかったね。研究会をやっても低学年社会科の分科会には人が集まらない。みんな高学年の社会科のほうに行っちゃうんだ。しかも、社会科の分科会には女の先生方が集まらない。女の先生が集まらないというのは、その教科はもう将来がないということだよ。何しろ小学校教員の7割が女性でしょう。7割の人たちに見放されているというんじゃない、将来はないでしょう。

なぜ、女の先生が社会科の分科会には集まらないか。社会科の分科会では何か七面倒くさいことをやっているんだ。社会科って大体そういうところがあるよね。そんな七面倒くさいことをやっているよりは、物語文の指導なんかでね、「太郎君はこのときどんな風感じていたでしょうか」なんていうことをやっている方がずうっと楽しくていいよね。

生活科はそういう社会科の行き詰まり状況を打破して1年生から6年生までの「生き方を学ぶ」という教育の本来の目的を果たす教科の一環として生み出したものなんだ。大事なのは教育なんであって教科じゃない。社会科っていう狭い枠でものを考えてちゃいけないっていうのはそういうことで、今・ここに生きている子どもたちをどうしますか…、子どもたちが困っている、学校に行かなくなっている、そういう子どもたちにどういう手当てをしていきますか。こういう発想で教科ばかりじゃなくて、教育課程を、カリキュラムを考えていかなきゃいけない。