

・80年代の社会科実践の動向と論点

藤井千春^{*}

1. はじめに

昭和53年10月に出された『小学校指導書教育課程一般編』は、昭和52年の小学校学習指導要領の改訂が、「学校教育の現状が知識の伝達に偏っている傾向を改め、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童の育成を重視」したものであると述べている。『小学校指導書社会編』においても、「自ら考え正しく判断できる力」の育成は「社会科がまさしく目指してきたねらい」であると述べられている。

本稿では、80年代の前半になされた社会科の実践から、有田和正氏、安井俊夫氏、鈴木正気氏の実践を紹介し、①それぞれの実践は社会科教育の問題点をどのようにとらえているのか、②どのような方法で克服しようとしているのか、③それによって、子どもにどのような力を育成しようとしているのかを明らかにし、それぞれの論点を検討することにより、「自ら考え正しく判断できる力」を育成するための社会科実践の課題について考察したい。

2. 実践のねらいと概要

(1) 有田和正氏「一寸法師」

有田氏は現在までの社会科の授業では、「『教える』ことに終始し、子どもの生きる授業にしようとする姿勢が弱かった」ことを指摘している。そして、「覚えさせ、記憶させることが中心になってきている社会科指導」を改善し、「これからの社会や自分の生活を切り開いていく人間を育てる」ことをめざして、「子どもがいかに主体的に学ぶように指導すべきか」が研究されなければならないと述べている。

子どもが主体的に学習に取り組むために、有田氏は子どもの常識をくつがえしたり、固定観念をうち破り、子どもの目を開かせるような教材の開発が必要であるとしている。そのような教材によって提起された問題の解決に、授業で子どもが全力をあげて取り組むことによって、子どもたちは生活の中で「切実な問題」を発見してゆく能力を育成されるとともに、みずからの思考と生き方を深めてゆくことになるのである。

有田氏はこのような社会科の授業を、教材開発に重点を置くことによって創造しようとしてい

* 筑波大学大学院博士課程教育学研究科

る。有田氏は「子どもの思考をゆさぶるタネやしかけのはいつている教材が『よい教材』」であるとしたうえで、その要件として次の3点をあげている。

①子どもの追究意欲を誘うもの ・体当たりできる教材 — 子どもが切実な問題をもてる教材
(個性的な思考と衝突する事実) ・子どもが自分なりにめあて、見通しがたち、追究計画
がたてられ取り組めるもの

②子どもの追究が、多面的な関連・発展をする教材

③子どもの生き方にかかわり、その子なりの考えが作り出せ、人間形成に役立つもの

「一寸法師」の授業は、①一寸法師の物語のあらすじを話し合う ②一寸法師は、どんな願いをもって都へ行ったか ③一寸法師の願いは、どんな人たちの願いか ④一寸法師のモデルとしてどんな人が考えられるか ⑤一寸法師のいた時代は、どんな時代だろうかという流れで展開する。子どもはじめは、信長、秀吉、光秀、家康の性格や生涯を分析して、モデルを特定しようとするが、やがてモデルは庶民の願いが投影されたものであることに気付いてゆく。授業のまとめの段階で、教師が体格が小さく、貧しい「勢力の小さい」ものでも、それをひっくり返すことのできた「下剋上の世の中」だったので、そのような物語が生まれたと、やや時代背景から強引に解決しているが、モデルをめぐっての子どもの追究は活発であるとともに、史実を自分たちなりに位置付けてゆこうとする姿勢がみられる。

(2) 安井俊夫氏 「スパルタクスの反乱」

「スパルタクスの反乱」の授業(1981年の実践)の後、子どもたちは「ハラハラして他人事とは思えないくらいドキドキしました」とか、「次はどうなるのかと積極的に発表したり、話を聞いていました」という感想を述べている。安井氏は子どもがこのような感想を述べたことについて、「子ども自身のなかに、自由への強いねがいが生まれていたからだと思う」と分析している。

安井氏は社会科の目標を、「主権者としての基礎的な力をつけること」としたうえで、「知識をひとごととせず、どうしたらいいか自分も考え、判断する力」を育成することを重視している。そのためには授業において、子どもにたんに知識を「わからせる」ことではなく、子どもが自分の感じたことを出し、自分なりの考えを述べ、自分の目で教材をとらえようとしてゆくことが不可欠なのである。安井氏はこのような過程を通じて知識を得てゆくことを、子どもが「わかる」ことであるとしている。

このようにして子どもが「わかる」ようになるためには、子どもが教材に「かかわっていく」ことがポイントとなる。安井氏は子どもは「その社会に生きていた人たち、そのくらし、そのね

がいという人間の具体的な姿に対しては、必ず強い関心を示す」ということから、教材に子どもが切実にかかわっていくために、その社会の人々に対して子どもたちが「共感」することを授業の根底に置いている。

授業では「ひどいじゃないか、同じ人間なのにこんな扱いをするなんて!」という子どもの気持ちを土台に、「ひどい!」「ゆるせない」と他人事としてではなくかかわらせてゆき、自由解放・祖国帰還という奴隷たちの「ねがい」をつかませてゆく。そして反乱をおこすことの困難さに気付かせることによって、授業の中で子どもの「だいじょうぶかなあ」、「どうやるのか」、「勝たせたい」などの、「不安」、「期待」、「追求心」を生み出し、子どもの「自分なりの追求」を可能にしてゆくのである。

このような子どもの「共感」をもとにした授業によって、安井氏は子どもの目が奴隷制のしくみそのものではなくて、「しくみが奴隷たちの身の上はどうふりかかってくるか、その具体的な姿」に向けられたと述べている。「共感」をもとにすることによって、安井氏は「自分の目でしくみを見てゆこう」とする力を育成しようとしているのである。

(3) 鈴木正気氏 「生きている久慈町」

鈴木氏の社会科実践では、子どもの認識を日常の世界での認識から、生産労働を中心とした科学の世界での認識に「わたらせる」ことがめざされている。鈴木氏は「ものとの」、「もの与人」、「人與人」の関係に着目し、それらの関係をそれまで子どもがとらえていた日常の世界から科学の世界で、それまでとは異なった脈絡でとらえさせてゆこうとする。そしてこの「わたり」を子どもが自らなしとげてゆくために、子どもたち自身による「ものとの対面」、「ものをつくる」、「調査」などの、鈴木氏のいう「疑似的生産労働」を中心として授業は進められていく。

このような「疑似的生産労働」と述べられている授業における子どもたちの活動は、地域を舞台として展開されてゆく。鈴木氏は地域を舞台とする理由として、まず第一に地域が生産労働を中心とした科学の世界をとらえるさいに、子どもにとって「比較的見えやすいもの、言いかえれば社会のとらえやすい部分」であり、「ぎりぎりのところまで子どもたちに追究させる」ことを可能にすること、第二に「地域(親・住民)が意識しようがしまいが、地域が実質的に教える側に立つ」ことにより、子どもたちの「夢中になった」活動を引き出すことができることをあげている。

「生きている久慈町」は、「もの与人」の関係に着目しての3年生での実践である。この授業は、班ごとの久慈町の漁・工・商の調査、調査結果の絵地図、かべ新聞でのまとめ、そして商店、工場、いさばやのそれぞれの「もの」が、みな「働く人」によって動かされていることの確認の

あと、単元のまとめとして位置づけられている。この授業で子どもは自分たちの親が、一方で地域のそれぞれの職場で自分たちが調べてきたような「働くおじさん、おばさん」であることに、「へんしん」という言葉をもちいて気づいてゆく。

鈴木氏はこの実践によって、子どもたちが「へんしん」という言葉で、「同一の対象である親を、社会的脈絡に応じて認識しえたことを意味し、家族とは異なった地域（社会）というカテゴリーをとらえたことになる」と述べている。そしてこの実践の終了段階で鈴木氏は、「そのうちに、ぼくたちが、久慈町をうごかすことになります」とか、「私は、久慈町をうごかせるかどうか分からないけど、そのためには、学校でいっしょうけんめいべん強したいと思います」という子どもの作文から、親を社会的脈絡で認識できたことが、子ども自身の社会的脈絡での「主体意識」へと高めたと述べている。

3. 各実践が提起するものと問題点

(1) 子どもの「切実性」をめぐる

有田氏の授業は子どもの常識をくつがえすような「意外な」事実や問題を「窓口」として、そこから授業における子どもの切実な追究のエネルギーを引き出そうとするものである。そのような子どもの追究のエネルギーを引き出すような問題をどのように設定したらよいかについては、社会科の初志をつらぬく会に限らず、現代の社会科教育の実践がかかえる重要な課題のひとつである。山根栄次氏が、「現代の子どもは昭和20～30年代の子どもと比較して、物質的生活は極めて恵まれている。それゆえ、少なくとも日常の衣食住については、それ程生活の切実性というものを感じられなくなっている。……その時の子どもの生活にとって切実な問題を解決する方向で行っていくといういわば古典的な形は、次第に取りにくくなってきているのではないか¹⁾」と指摘するように、まずは子どもに問題が存在すること自体を教え、問題を発見する力をつけさせなくてはならない。

この点では確かに有田氏の提示する教材によって子どもたちは、日常生活のちょっとしたことにも「はてな?」「どうしてだろう」と、理由や意味を見付けだしてゆこうとする姿勢を育成されるだろう。しかし、「東京の水」の実践に見られたように、「学校には便器がいくつあるか」「東京駅と新宿駅とではどちらが便器の数が多いか」という意外な問題を「窓口」にして、子どもの追究のエネルギーを引き出して、自分たちの生活にとって水がいかに大切な位置を占めているかを考えさせていくような実践に比べて、「寝殿造にはトイレはあったか?」などの実践は、長岡文雄氏が『墓地』の指導に対して「教師が『墓地』の情報に酔って、ひとりよがりになったところがあったのではないか。……『子どもの本然の問いこそいのち』とし、それをさがし出

し、それを太らせずにはおかないという執念は見当たらなかった²⁾と批判したように、子どもがみずからの生き方を反省せざるをえないという状況に追い込まれるという意味での切実さは感じられない。たんなる「面白教材」にとどまってしまうのではないか、という疑問を感じざるをえない。意外性は「子どもの本然の問い」に、子どもが気づき、かかわってゆくための「窓口」として位置付けられるべきであろう。

(2) 子どもの共感と論理の追究をめぐる

安井氏の子どもの共感を出発点とした授業は、「歴史教育はげんみつに歴史学に立脚し」という主張にもとづいて活動を展開してきた歴史教育者協議会の社会科授業としては、一見、異質な印象を与えるものである。これについて本多公栄氏は、1969年の歴史教育者協議会第21回山形大会以来、歴史学の体系という「教える側の論理」だけでなく、「学ぶ側の論理」の重要性が提起されてきた中で、位置付けられるべきであると述べている。³⁾

1980年の歴史教育者協議会第32回大会で、安井氏の「三・一独立運動の授業」の実践が報告されたが、これに対して岩田建氏から「教える側が考えるにふさわしい十分な材料も与えず、時には"もし何々だったら"などと非歴史的な発問などをおこなって、一問一答=悪くいえば誘導尋問的に子どもたちを引っぱっていく……」、あるいは「たしかによく子どもは発言するが、その内容はその場の思い付きや知識の断片といったものが多い、……じっくり考え合った上での発言といったものからは程遠いのではなからうか⁴⁾」という批判が、また南部吉嗣氏から「勝手に朝鮮人はどう考えただろうなどという当てもののような自由な想像は、歴史の主体であってはならないと考えます⁵⁾」という批判が提出された。これらの批判に対して、安井氏は子どもが教材を他人事としてではなく切実に自分の問題として考え始めるためには、「いま子どものいるところ」から自分の感性をぶつけることから始めなければならないとしている。これによって子どもは自分なりの教材への追究の目をもてるようになるというのである。

たしかに子どもが自由に、正解と間違いとに割り切られることなく自分の感じたことを授業で発言できることは、授業における子どもの主体性を確保するものであり、知識詰め込みの、子どもにとっては受け身一方の授業を改革するためには、きわめて重要な方策のひとつである。しかし「スパルタクスの反乱」(1981年)の実践の計画において、安井氏が3年前の実践では「子どもが一気に『反乱だ』という気になって、慎重論が薄く、それだけ奴隷のねがいのとらえ方が表面的になってしまった」という反省をふまえているように、1970年代の安井氏の実践は子どもが自由に、主体的に授業に参加できるということは保障したものの、子どもが自分の生き方にかかわらせて切実に問題を追究したかという点については十分に深めきれないまま終了してい

る。1980年の大会で報告された「三・一独立運動」の実践も、やはり朝鮮民衆への子どもたちの「共感」に終始し、自分自身の生き方にかかわらせての切実な、その子自身の論理の追究にまで深められてはいない。そのため子どもたちの「三・一独立運動」に対する見方も、「共感」というよりはむしろ「同情」にとどまり、教師が同じような教材を別の観点から提示すれば、子どもたちは今度は反対の感情をぶつけるのではないかという疑問を感じる。1982年の実践では、この授業は「日清・日露戦争から三・一独立運動へ」「十五年戦争」という、一連の近現代史の学習のなかに位置付けられている。したがって子どもたちの発言も、日本が強国にならなければ植民地にされてしまうという国際情勢、日清・日露戦争での多大な犠牲をはらって得た日本の権益、日本の国民の感情などの論理がぶつかりあい、「弾圧やむなし」の意見が優勢を占めている。

しかしこの授業では、戦争に徴兵されるのはいつも農民だから、本当に戦死者のことを考えるならもう戦争はやめるべきだという、国家の権益を乗り越えようとする意見も出されている。朝鮮民衆への「共感」という点では、前回の実践に比べてクールな印象を受けるが、ここでの子どもたちの国家の権益へのこだわりが、次の「十五年戦争」の学習を通じて、前述のような観点から国家の権益を乗り越えて、「軍が考えていたのは国のことだけ」とか、「国民一人一人を物としてしか見ていない」という発言を、その子自身の論理として引き出すための抵抗となっている。

このことから子どもの「共感」を学習の根底にしながらも、歴史事象に内在する論理どうしのぶつかりあい、それらの論理と自分の論理とのぶつかりあい、他の子どもの論理とのぶつかりあいのなかで、自分自身の論理をぎりぎり追究してゆこうとすることがなされないかぎり、「共感」はその場限りのたんなる「同情」にとどまってしまうといえるだろう。1982年の安井氏の実践では、子どもたちは戦争の悲惨さを『『恐ろしさ一般』ではない、自分の恐ろしさ』として受けとめ、なぜ国民はだまされたのかを考え、二度と繰り返さないために「ウズが見えてきたら国民全員で日本という船を全力でウズから遠ざけなければならない」という、みずからの生き方の決意にまでたかめている。教材を子どもが自分のこととして受入れ、それを乗り越えてゆくためには、論理のぶつかりあいのなかから、自分自身の論理をぎりぎり追究していくことが大切である。このようにして子どもの生き方にかかわるとき、安井氏のめざす主権者として自分で考えて、判断してゆく力が育成される。

(3) 「わたり」の位置付をめぐって

鈴木氏は社会科の授業によって、子どもたちが事象を日常的世界での脈絡から、生産労働による科学的世界での脈絡で認識できるようになることをめざしている。このことは「特殊から一般へ」と評価されてきた「久慈の漁業」などの、1970年代の鈴木氏の実践とどのような連関をも

つのだろうか。「久慈の漁業」の授業については、まず宮原健夫氏が、鈴木氏の「工業を発展させている商港が、実は、漁業をつぶしているのではないか」という結論を「単なる理論・理屈」であり、「教師の教え込み」であるとして、「子どもはたしかに、久慈の漁業は深くとらえている。しかし、子ども自身の自主的思考は、それをこえて日本産業の一般性をとらえるところまで進んでいない」と批判している。⁶⁾ この実践で鈴木氏は、「現代日本の産業構造の特質」をとらえさせることをねらいとしているものの、授業は現時点での子どもの社会認識の力量と、授業を通じて深化可能な社会認識の質とに依存せざるをえないこと、そして「一般性自体は地域の特殊性によってしか成立しない」ため、「問題を最も顕著に経験せざるをえない」、「地域社会とそこにすむ住民」とに固執せざるをえないことを柱としている。この点について斎藤利彦氏はこの実践の特色として、「確かに一般化は志向してはいるが、むしろ、子どもの発達段階への考慮の上になつてそれを性急に行うことにきわめて禁欲的であった」⁷⁾と述べている。

鈴木氏の1970年代の実践をこのようにまとめるならば、1980年代の実践は、さらに子どもの現時点での社会認識の力量にもとづいて、子どもにとって具体的な地域を教材として、子どもの社会認識の質をいま一步高いものにしてゆくことを、「わたり」という概念によって理論的に深めたものである。「生きている久慈町」では、久慈町を動かしている「働くおじさん・おばさん」が、自分達の父母であると気付くことを、「へんしん」と表現し、「そのうちに、ぼくたちが久慈町をうごかすことになります」という決意をひきだした。このことは子どもがたんに抽象的に理論・理屈としてではなく、社会を見るための自分自身の新しい目を、学習を通じて獲得したことを示すものである。また「自動車工業」では、工場内での分業から社会全体の労働による結び付きに気が付かせ、それによって人々が互いに生活を支えあっているという認識を、子どもに形成させている。いずれも子どもにいま一步有意味に、関連性をもって社会事象を見てゆくためのわくぐみを与えるものである。

鈴木氏は「わたり」という概念で、日常的世界と科学的世界とを二元論的にとらえているが、鈴木氏の実践の意義をこのように評価するならば、二元論的な認識のとらえかたは、子どもの発達段階と地域の具体性ともとづく鈴木氏の実践の柔軟性を、かえって妨げるものとなるのではないだろうか。日常的世界と科学的世界とは絶対的に異質なものではなく、発達段階に応じて子どもの社会を見る目のレベルにすぎない。たとえば5年で「自動車工業」を学習する子どもにとっては、「働くおじさん・おばさん」が自分達の父母であることは、すでに日常的な見方になっているはずであり、労働による社会全体の結び付きと生活の支え合いに気付くことが、さらに科学的な見方となるのである。

「わたり」はこのように子どもの認識の連続的な成長のなかでとらえられるべきである。現時

点での子どもの社会に対する見方をいま一步有意味で、関連性をもったものに高めることが、さらに科学的な世界への「わたり」と考えるべきであろう。また生産労働という観点は、子どもに社会を有意味性と関連性をもって見させるには、きわめて重要な観点である。しかし生産労働だけを科学的な唯一の観点としてしまうことは、子どもの認識の連続的な発展を閉ざすことになる。日常的世界と科学的世界とを、また科学的ということの観点も、もし鈴木氏がこのように固定的にとらえてしまうならば、「わたり」は子どもがいま一步有意味で、関連性のある社会事象に対する見方へと「わたってゆく」ことはなく、教師が科学的と判断した見方へと「わたらせる」ことになるだろう。「久慈の漁業」で子どもがみせた追究のエネルギーは、子ども自身が地域の生活を新しく見るための見方を切実に求めたからである。子どもたちが自分自身の力で「わたった」ことで、子ども自身の社会事象を見る目となるのである。この点で鈴木氏の実践は、「教え込み」へのきわどい危険性をはらんだ「禁欲」のうえに成立しているといえよう。

4. まとめ

いずれの実践にも共通することは、「意外性」、「共感」、「疑似的生产労働」によって、子どもが主体的に学習に取組み、みずから考えてゆこうとしていることである。知識偏重の受動的な理解や記憶中心の社会科の授業を改善するためには、子どもが主体的に学習に参加するための「窓口」となるものの設定の必要性を、これらの実践は示しているといえよう。しかしそれぞれの「窓口」は、各氏の所属してきた研究団体のそれまでの方向からすると、かなり異質なものである印象を与えている。それだけに各研究団体がふりかざしてきた理論だけでは、今後の社会科教育を活性化していくことが困難な状況にあるといえるだろう。

各氏の実践が示唆することは、子どもが社会科を学習するという子ども自身の内的必然性を、教師がなんらかの「窓口」を設定することにより引き出さなければならないということである。学習への子どもの内的必然性は、子どもが自分の生き方や、自分が生きていることをつつみこんでいる生活に対する問い直しと、それらに対する新しい見方の必要性とをつきつけられた時に引き出される。

このような観点からすれば、有田氏の場合には、「意外性」を子どもの追究のエネルギーをひきだすための「窓口」としながら、いかにそのエネルギーを子どもの「本然の問い」へと、すなわち上述の意味での内的必然性へと高めてゆくかが、安井氏の場合には、「共感」を教材と子どもが学ぶこととの接点としながらも、そこで子どもがどのように論理と論理とをぶつけあい、自分自身の論理をつくりあげてゆくようにするかが、鈴木氏の場合は、「わたり」を子どもが社会に対する新しい見方を粘り強く追究してゆくための、目的そのものとして位置付けてゆくことが、各氏

の実践を今後の社会科教育の授業づくりに導入してゆくうえでの課題となる。

参考文献

- 有田和正 『子どもの生きる社会科授業の創造』 明治図書 1982年
安井俊夫 『子どもが動く社会科』 地歴社 1982年
『学びあう歴史の授業』 青木書店 1985年
鈴木正気 『川口港から外港へ』 草土文化社 1978年
『学校探検から自動車工業まで』 あゆみ出版 1983年

注

- 1) 山根 栄次 「問題解決学習における『問題』の性質」『青年と社会科教育研究 '84』
社会科の初志をつらぬく会 関東研究部青年研究サークル
- 2) 長岡 文雄 「有田和正氏の論文を読んで考える」『授業研究』 1985年1月号
- 3) 本多 公栄 『教えるこへへ育てること』 地歴社 P.308
- 4) 岩田 健 「"動く社会科"への疑問と私の授業」『歴史地理教育』 1980年12月
臨時増刊号
- 5) 南部 吉嗣 『歴史地理教育』 1980年10月臨時増刊号 「全体討議」より
- 6) 宮原 武夫 「小学校社会科の授業論」 松本金寿・柴田義松編『社会科教育の理論と実
際』 国土社 P.160
- 7) 斎藤 利彦 「地域に根ざす教育と科学的社会認識の育成」 民教連社会科研究委員会編
『社会科教育実践の歴史 記録と分析 小学校編』 あゆみ出版 P.288