

<研究会報告>

社会科教育と社会科学の関連について

谷田部 玲 生^{*}

谷 川 彰 英^{**}

A 比例代表と政党学習

我が国の参議院議員選挙に比例代表制が導入され、昨年（1986年）、2回目の選挙が実施され、すでに「全国区」選出議員は姿を消し、比例代表区選出議員が参議院において100名となった。我が国の選挙制度史上初めての比例代表制採用は、国民にとって、改めて政党とは何かを問い直すものとなった。

我が国の有権者は、自らが一票を投ずる候補者を選択する場合、候補者がどの政党に属しており、その政党がどのような政党かより、候補者「個人」という要素で決定する場合が多い。これは、我が国において、各政党が党組織の強化や党員の拡大を恒常的に課題としている一方で、政治家「個人」の後援会がそれぞれの組織力や集票力を競いあっている状況を見てもあきらかであろう。

また、最近では、さまざまな世論調査等によってもあきらかなように、「支持政党なし」層は増加傾向にある。特に、若い世代においては、政党ばなれが深刻であり、これが政治的無関心の増加に拍車をかけている。

このような状況の中で参議院に導入された比例代表制は、有権者に政党への投票を強制するものであり、有権者は、実際の選挙において、いずれかの政党への投票か棄権かを迫られているのである。

これらの点を考えると、比例代表制の導入による政党本位の選挙は、学校教育における政党学習のあり方の見直しをも緊急の課題とした。と言えよう。政党については、小学校6年の政治学習、中学校3年の公民的分野、そして高等学校の「現代社会」、「政治・経済」においてそれぞれ扱われている。しかしながら、それぞれにおいて使用されている教科書では、「政党とは何か」「政党の役割」などについての一般論は述べられているものの、具体的な政党については、戦前

* お茶の水女子大学附属高等学校

** 筑波大学教育学系

・戦後の政党の変遷が図示されている程度にしか扱われていない。具体的な政党の綱領や政策などは、高等学校の「現代社会」や「政治・経済」のいわゆる資料集に、程度の差はあるものの割合に詳しく取り扱われているのみである。

さまざまな政治的社会化(Political Socialization)研究によると、我が国において、子どもたちが政治に対して興味や関心を持つようになるのは、高等学校段階が最も多く、高校3年次がそのピークであるとされている。これは、現実の政治社会において、まだ役割分担を獲得していない児童・生徒たちにとっては、小学校6年の政治学習や中学校3年の公民的分野は、単に知識を与えられるにすぎず、何の実感も伴わないものなのである(もちろん、この時期の政治教育が不必要であるというわけではない)。それに対して、高等学校3年という時期は、卒業後就職して社会に出る生徒はもちろんのこと、大学等に進学する生徒たちにとっても、何らかの社会的なインパクトを受けながら自分の将来の方向を決定しなければならない時期である。すなわち、社会や政治といったものが自分の前にさし迫ってきており、まさに政治学習に最適な時期なのである。

はたしてこの時期における政党学習は、小学校6年や中学校3年の学習と同じような一般論のみに終始してよいのであろうか。かなりの政治的判断力が形成されていくと考えられる高等学校段階においては、実際の政党についての歴史、綱領、政策などの重要な争点については、各党の考え方の相違などを研究し、生徒どおし討論することなどが授業の中で行われるべきではないだろうか。

西欧諸国においては、子どもたちが支持政党を決定するのに大きな影響を与えるのは、両親の支持政党(両親と同じ政党を支持する場合はもちろんのこと、両親とは異った政党を支持する場合も両親の影響は大きい)および地域社会における政党の活動であることが報告されている。しかし、我が国においては、教育は学校教育とほぼイコールで語られ、家庭教育や社会教育についての関心はいまだに低調であると断言せざるを得ない。政党学習においては、本来、家庭教育や社会教育こそ重視されなければならないが、我が国における学校教育の偏重は、現在のところそれを阻んでいる。

このような我が国独特の状況においては、やはり、学校教育、特に社会科教育においては、政党に関する具体的な学習が必要となる。20歳になり選挙権を得ても、政党に関する一般論しか学習したことがなく、各々の具体的な政党について十分に判断する情報や方法を持たずに、単なる政党に対するイメージ(そのイメージもけて正しいとはかぎらない)のみで投票を行っているのが現実ではないだろうか。

民主政治が確立され維持されていく条件の一つは、自律的な市民を育成することである。それ

は、自律的な人間の集団であって初めて、民主政治の大前提である自治が成り立つからである。自律的に判断し行動する能力は、人間に生まれつきそなわっているものではなく、訓練によって後から獲得されるものである。このような能力を高めることこそが、まさに政治教育の目的なのである。この点からも、学校教育における政治教育、特に政党教育の必要性は認められる。各政党の具体的な綱領や政策などを比較、研究し、討論を繰り返すことによって、自律的に判断し行動する能力も獲得されるのである。

参議院議員選挙に比例代表制が導入され、政党本位の選挙になったことは、これ以外にも多くの重要な問題点を含んでいる。第二院としての参議院の存在そのものについてさえ、最近ではさまざまな議論が行われている。このような問題点については別の機会に譲りたい。

(谷田部 玲生)

B 社会科学と教育

1. 私が大学に入学したのは1964年のことである。わが国の教育界でちょうど系統主義・科学主義の考えがピークになろうとする時期である。

私自身は、高校時代の単なるつめこみ式の受験勉強に疑問を抱いて教育学を志した人間であるから、当然のこととしてJ.デューイの経験主義的な教育思想や問題解決学習の理論に共鳴していた。学部二年の時、長坂端午先生のゼミでデューイの *The School and Society* を読んでいたが、その時長坂先生が問題解決学習について語られた。私は自分が求めようとしてきたものはこれだったのだと痛く共鳴した。学習者を主体にして教育を考えるという発想そのものが、少なくとも私の中・高の学校教育には見かけられなかったからである。

同じく、学部二年の時、梅根悟先生の原典教育学というゼミで、ヘルバルトの「一般教育」(Allgemeine Pädagogik)を初めて翻訳してその思想に触れた時の感銘も忘れられない。彼の四段階の教授過程の理論を読んだ時は、本当に目からうろこが落ちる思いであった。

当時は、まだ梅根先生を中心とする日生連(日本生活教育連盟)と、勝田守一氏を中心とする教科研(教育科学研究会)が理論的に競い合っている時代だったが、趨勢としては教科研の科学主義的な考え方が支配的になろうとしていた。

2. 当時学生であった私には、「科学と教育の結合」をスローガンにしていた科学主義の考えはどうしても納得がいかなかった。教科研社会科部会に代表されるこの考え方の基本は、科学の成果をわかりやすく系統的に教えていくことが必要だというものであった。

しかし、これだけは、少なくとも私が数年来考え続けてきた学習における主体の問題は、何ら解決することはできない。むしろ、教育学者として最も力を傾注すべき教育独自の問題（例えば、子どもの思考の問題、成長・発達の問題、評価の問題等）が欠落してしまっていたのである。

私は1973年に「科学批判の立場——教育における系統の問題——」という論文を書いた。（『教育学研究集録』第12集）。これは私の最も早い時期の著作に入るが、基本的な問題意識はそう変わっていない。

社会科という教科は、単に科学の成果を教えていけばいいと考えるほど安易なものではなかった。重松鷹寿氏は勝田守一氏とともに、日本の社会科としてどうしてもCIEに譲歩できない点を3点あげているが、その最も重要なものは、「子どもたちの考え方を発展させていくところに重点をおくが、これは、わが国の学問の将来の方向を変えることになる」ということだったと言う。つまり、教育が動くことによって、学問・科学もまた動かざるを得なくなるという、一つの表明なのである。

上田薫氏は、この社会科の思想を「学問観の変革」と呼んだが、少なくとも初期の社会科には、このように社会科という教育の立場から学問・科学のあり方を問いなおそうとする志向性が存在したのである。

私はこの立場を、「科学批判の立場」と呼んだのだが、それを次の3つにまとめたのである。

- (1) ともすれば、分化されたままで独走しがちな個別科学に歯止めをかけ、その発達のプロセスにおける原点を示す。
- (2) 分化に分化を重ねる科学に統合の示唆を与える。
- (3) 教育の必要性から科学の体系の整理と空白を埋める努力を促す。

言うまでもなく、この論文の内容は未熟であり、今ならこう書いたであろうなどという思いも若干はある。しかし、若い時期に懸命に考え抜いた内容というものは、研究者の中核的な部分を形成するものであることを、今さらのように痛感する。

教科研社会科部会は1966年に『社会科教育の理論』（麦書房）と『小学校社会科の授業』（国土社）を出して一応の問題提起をするのだが、私が驚いたのはその後の展開である。

私は当然のこととして、彼らが科学と教育とのかかわりをつきあっていくことを期待していた。ところが、70年代に入って科学主義への反省がされ始めると、自らへの厳しい反省もないうままに、別な潮流に合わせていく人が多かった。

どんな主張を展開してもいいから、研究者として責任ある態度を取れ、と私は心から思った。こういうことを繰り返しているから、教育の理論というものが発展しないのである。当時学力

論として、計測可能なもののみを学力とするという論が展開されていたが、そんなものは十年も経たぬ間に、吹き飛んでしまった。五年や十年で変わってしまうようなものは、およそ理論とは呼べないのだと私は思う。

3. 1979年に『社会科理論の批判と創造』（明治図書）を出す前後から、私の問題意識は本格的に柳田国男研究に注がれるようになった。柳田国男研究に入るきっかけとなったのは、1977年に『文明と伝統の授業』（明治図書）を編集したことだが、その背景にはやはり科学と教育の問題があった。柳田は民俗学という個別科学を代表する立場にあったが、一方で教育の立場から民俗学という学問のあり方を問いつめようとしたことでも知られる。その思想の成果が「柳田社会科」なのである。

「地名教育」という言葉は、この柳田研究の過程から生まれた。千葉大時代、7年間地名を教材化する試みを続けてきた。ここにも、私なりの科学と教育のかかわりを探る意図が含まれていた。科学と教育がどうかかわるかを抽象的にいくら論じても始まらない。具体的な教材作りと実験授業を通じてのみ、それは確かなものとして見えてくるのではないかと考えたのである。

私は学生たちとともに、一つの授業を創るために、さまざまな学問、科学から学んだ。内容が地域の歴史にかかわるものであっただけに、歴史学、地理学、民俗学は言うに及ばず、地域（郷土）史にかかわるさまざまな文献から多く学んだ。さらにフィールドワークも何度も実施してきた。

それは一見、科学と教育の対話のように見えるかもしれない。が、私の意識の中にあったのは、明確に教育の論理からした科学への対決であった。それは、授業という教育の営みの相対的自立を図る試みであると言ってもよい。教育は科学の下僕ではない。教育が動くことによって、学問・科学も動かなくてはならない。それが社会科が目指した理念だったのである。

私の研究歴からすると、筑波大に移ったこれから、さらに私の意識は発展するだろう。どのように結実させるかは、これからの数年間にかかっている。 （谷川 彰英）