

特集：道徳・価値教育に関する論考
小学校社会科における価値教育ストラテジーについて

吉田正生
(文教大学教育学部)

Strategy on Value Education in Social Studies Classes
for Elementary School Students

YOSHIDA MASAO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

本論が明らかにしようとしているのは次の三つである。

- 1) 小学校社会科において、どのような価値教育が行われているのか。それらのストラテジーはどのようなもので、それぞれどのような問題点を抱えているのか。
- 2) それぞれの社会科価値教育はどのような社会的背景、あるいはもっと狭く教育実践的背景の中から生まれて来たのか。
- 3) そもそも社会科という教科の教育の中で、なぜ価値教育が可能となるのか。あるいは行われているのか。

本稿においては、目的1)と目的2)を絡めて論述したが、紙幅の関係上、「共感的理解科」の価値教育ストラテジーについて論述できただけであった。論述できなかった分については、他日を期したい。

はじめに

本論が明らかにしようとしているのは、次の三つである。

- 1) 小学校社会科において、どのような価値教育が行われているのか。それらのストラテジーはどのようなもので、それぞれどのような問題点を抱えているのか。
- 2) それぞれの社会科価値教育はどのような社会的背景、あるいはもっと狭く教育実践的背景の中から生まれて来たのか。
- 3) そもそも社会科という教科の教育の中で、なぜ価値教育が可能となるのか。あるいは行われているのか。

目的1)については、まず小学校社会科において、現在最も広く行われている価値教育を取り上げ、そのストラテジーが如何なるも

のか、そのストラテジーの何が問題かを論述する。次いで、その問題点を克服しようとして、どのようなストラテジーが生まれたのか。その限界や問題点は何かを明らかにする。更に、それを乗り越えるためにどのようなものが生まれたのかについても論述し、社会科教育における価値教育研究の最新動向まで明らかにする。

目的2)については、小学校社会科において、現在最も広く行われている価値教育がどのような社会的背景及び教育実践的背景の中から生まれて来たのかを論述することによって明らかにする。

目的1)と目的2)は絡めて論述する。その方がわかりやすいからである。

目的3)については、教科というものの性

格そのものが、価値教育を必然的に生み出すものであるということ、社会科以外の他教科の例などを示すことによって明らかにする。

そこで以下、本論を次のように構成する。

まず、今日、わが国においてもっとも一般的に見られる社会科授業における価値教育ストラテジーを、教科書・指導案などを検討することによって明らかにする（Ⅰ-1）。次にそのプロトタイプを指導略案レベルでとりあげ、それがどのような意図でだれによって、どのような状況下で広く社会科教育界に示されたのかを論述する（Ⅰ-2）。そして、その価値教育に問題を感じた者がどのように社会科価値教育のストラテジーを変えようとしたのかについて論じ、さらにその問題点とそれを乗り越えるために生み出された授業ストラテジーについて論述する（Ⅱ）。ここまでで目的1）と目的2）が達成されるはずである。続いて目的3）のために、そもそも教科がどのような要素からなるものか、なぜそうした要素が教科に付与されるのかについて論述する（Ⅲ）。最後に、今後の課題について論述しよう（おわりに）。

Ⅰ 「共感的理解科」について

（1）「共感的理解科」のひろがりとその価値教育ストラテジー

現在、小学校で最も広く見られる社会科授業の理念型は、社会科教育研究者の間では「理解の社会科」あるいは「共感的理解科」と呼ばれるものである（本論は、後者の呼び方を取る）。その価値教育ストラテジーは、工場で働く人（あるいは稲作に従事する人）など可能な限り実在の人物を取り上げ、その生産上の工夫や努力を捉えさせ、更にその根底にある（と授業者や教科書作成者が設定した）利他的な心情・マインド（以下、利他的な心情）や仕事に対する公的な責任感（以下、貢献的心情）といったものを、共感的に子どもたちに捉えさせようとするものである。何

のために捉えさせるのか。子どもたちの社会貢献的な態度、愛郷心・愛国心といったものを生み出すためである。これが、現在最も広く見られる社会科授業（「共感的理解科」）の価値教育ストラテジーの骨格であり、その目的である。

いくつか実例を挙げよう。

まず、手元にある最近の「実践事例」を見てみよう。ここでは、2008年に出された『社会科で育てる新しい学力② 伝統文化の継承と発展』（明治図書、pp.72-80）所収の「ジャガイモ作りを通して農家の仕事にせまる」（中学年）を取りあげる。

この単元の目標は次の三つである（下線は、引用に当って筆者が施した）。

- 理解目標：農業生産にかかわるYさんは、地域の自然条件や、お客さんのニーズに合った作物をつくるために、工夫や努力を続けていることを理解できるようにする。
- 能力目標：見学やインタビューなどの体験活動を通して、Yさん¹の仕事を具体的に観察し、実際に自分たちもジャガイモづくり、朝市に出荷して、わかったことをYさんに伝えるようにする。
- 態度目標：Yさんの農業に対する思いや願いを知ったり、ジャガイモ作りの体験活動を行なったりすることを通して、食料生産に対する大切さがわかるようにする。

これは、山口県の授業実践である。次は、北海道の授業実践を取り上げよう。日本全国にこのパターンの実践が広がっていることを示したいからである。

筆者の手元にあるのは『平成26年度研究集録 上川の社会科』（上川地区社会科教育連盟、2015年3月）である。これに下川小学校の高橋剛教諭の「健康なくらしとまちづくり」（小4；20時間）が収録されている。高橋教諭が設定した単元の目標は次のようなものである（p.84）。

調査活動や自分たちの生活と関連付けて考えることを通して、廃棄物の処理や飲料水の確保についての対策や取り組みが健康な生活や良好な生活環境の維持向上に役立っていることを理解することができる。

ここにはごみ処理等で働く人々もその工夫や努力も登場しない。「共感的理解科」が広く浸透しているという筆者の主張は誤りではないかと言われそうである。しかし、この指導案の他の箇所を読むと「共感的理解科」に影響されていることがわかるのである。たとえば、「指導観」には次のように書かれている——「本単元では、身近な社会的事象の持つ意味や役割について考え（させ）ることを大切にしている。日頃、何も思っていなかったゴミ袋や水道管には多くの人々の工夫や努力がつまっていることを理解させたい。そのために単元を貫く課題の対象を『人』とし、資料を通して社会的事象を調べるだけでなく、施設の見学やゲストティーチャーなど、本物と出会う機会を単元構成のなかに設定した」（p.83；但し、下線と括弧内語句は引用者）。さらに「単元の指導計画と評価の計画」を見ると、次のように働く人々の「工夫・努力を調べる」という学習活動が設定されていることが、したがってその人々の工夫・努力が学習内容とされていることが明らかとなる。

- ・「下川町の廃棄物処理場を見学し、廃棄物の処理方法やそこで働く人たちの努力や工夫について調べる」（p.85；但し、下線は引用者）。
- ・「これまでの学習を振り返り、廃棄物処理に携わる人たちの仕事や努力についてノートにまとめる」（同上）
- ・「浄水場の見学をし、浄水の方法やそこで働く人たちの努力や工夫について調べる」（同上）。
- ・「これまでの学習を振り返り、飲料水の確保のために努力されている人たちの仕事や

水を無駄にしない工夫について考える」（p.86；但し、下線は引用者）。

この単元のまとめはどのようなものか。次のとおりである——「多くの人たちが、計画的、協力的に様々な対策や事業を進めてくれているおかげで私たちは、健康な生活を送ることができている」（p.86）。

確かに、この実践では働く人たちの工夫・努力、そしてその根底にある（と設定された）利他的心情等を共感的にとらえさせることは、目標とはされていない。つまり働く人たちの工夫・努力、そしてその思いや願いに共感して「自分たちも何か公共のためにしよう」という態度を生み出すところまではめざされていない。したがって「共感的理解科」の実践になっているとは言えないであろう。だが、その人々の働き（工夫・努力）の「おかげをこうむって生きている」という感謝の思い、態度を持たせることはめざされているのである。したがって、「工夫・努力」を理解させることを梃子にして感謝という気持ち（態度）を生み出そうという点では、「共感的理解科」の亜種と考えることができるのである。

なぜ、こういう「共感的理解科」やその亜種が広く行き渡っているのだろうか。それは、小学校の教科書がそうになっているからであり、教科書の執筆者や編集者の内容選択を大きく規定する学習指導要領が、工夫・努力、思いや願いを前面に出しているからである。

まず、教科書を見てみよう。市場占有率が最も高い東京書籍の平成23年7月発行の『新しい社会（5下）』（以下、「23年教科書」とする）のなかにある「1 自動車をつくる工業」（6頁～19頁）を取り上げる。

この小単元における学習課題は「生活に欠かすことのできない自動車は、どのようなくふうをしてつくれ、どのようにしてわたしたちのもとへとどけられるのでしょうか」（7頁；下線は、引用者による）である。この学習課題のもと、調べ活動が行われたとい

う設定になっており、そこに「シートの取り付けをしている酒井さん」、「シート工場（で縫製担当）の菊池さん」（13頁；括弧内は、引用者による）、「（海外に車を販売している）自動車会社の川崎さん」（15頁；括弧内は、引用者による）、「（所属不明であるが、設計担当か重役の）児玉さん」（19頁；括弧内は、引用者による）といった実在の人々が、写真入りで登場し、どのような思いや願いを持って、どんな工夫を凝らして仕事をしているかを語っているのである。

酒井さんは「自分がてがけたシートにお客さんがすわるので、いつもよい仕事ができるように心がけています」（10頁）と利他的心情を語り、菊池さんは「ミシンで布をぬうときには、正確だけでなく、ぬい目がきれいに仕上がるように心がけています」（13頁）と努力を語る。また、川崎さんは「より良い品質の自動車を生産し、その国の産業が発てんできるようにしています」と自動車生産に当たる者として社会貢献的乃至は利他的な心がけ（思い）を語っている。児玉さんは「乗っている人が安全に乗ることのできる車」（19頁）の開発や「一人でも多くの人が自動車を利用できるように、足の不自由な人が運転できる自動車」（19頁）の開発に取り組んでいると語り、やはり社会貢献的な思いを感じさせることを語っているのである。

こうした働く人々の利他的・社会貢献的な思いやそこから湧出しているとされている工夫・努力を理解することによって、子どもたちは「これからの自動車作りをはじめとする工業生産では、社会や消費者のニーズを考えた開発が大切」（19頁）という利他的な価値観を持つように期待されているのである。

教科書のこうした「共感的理解科」の構成を生み出させるものは、言うまでもなく学習指導要領である。平成20年版の学習指導要領が掲げる社会科の目標のなかに「社会生活の理解」というものがあり、そこには次のよ

うなことが書かれている²。

社会生活の理解を図るということは、社会科の発足以来、教科の目標として位置づけられてきた。社会生活についての理解とは、人々が相互に様々なかかわりをもちながら生活を営んでいることを理解するとともに、自らが社会生活に適応し、地域社会や国家の発展に貢献しようとする態度を育てることを目指すものである。

つまり、社会科における対象理解は、態度形成——それも利他的・社会貢献的な態度形成につながるようなものでなくてはならないということなのである。自動車をつくっている人たちの工夫や努力が、利他的な動機に由来するとされるのはこうした学習指導要領の要求を満たすためである。すなわち、学習指導要領の求めるところに、各社の教科書は、工夫・努力の理解、その根底にある利他的・社会貢献的心情の理解というかたちで応えているのである。

しかし、昔からそうだったわけではない。試みに東京書籍の平成元年7月発行の『新訂新しい社会（5下）』（以下、「元年教科書」とする）の「(二) 自動車工業の盛んな地域³」と同社の平成23年発行の『新しい社会（5下）』（以下、「23年教科書」）にある「1 自動車をつくる工業」とを比べてみる。すると、次のような違いに気づく。

○「元年教科書」（pp.10-11）は、豊田市という地域の特色（近くを東名高速道路が通っている；広い敷地の自動車工場がいくつもある；住宅団地もたくさんあるなど）についての記述が「23年教科書」（p.8）より遥かに丁寧である。写真にも「元年教科書」の方には「豊田市街」、「東名高速道路」、「上郷工場」といった標示が入れられている。

○「元年教科書」には、豊田市という地域の変化についての記述があるが、「23年教科

書」には全く見られない。すなわち、「元年教科書」には（自動車工場がたくさんできる前は、豊田市は生糸の町だった。それが1930年代から変わってきた。1965年ころから、国内の産業が盛んになり人々の生活が豊かになって自動車需要が増えたため、自動車が大量に作られるようになり、トヨタは自動車の町へと変貌を遂げた）といった、いわば地理学的な記述がみられるのであるが、「23年教科書」にはそうした地理学的記述は全く見られない。

さらに今一つ、如何に現在の社会科教育実践と異なるものがかつて行われていたかを或る指導案を取り上げて示そう。『新編 新しい社会（指導事例集）⁴』（東京書籍、岩田一彦編）にある「自動車工業のさかんな町」である。これは昭和58年頃の東京都の小学校の実践事例と思われる⁵。

この実践事例には、東京書籍という教科書会社が出した本に収録されているにもかかわらず、自動車工場で働いている人たちの工夫・努力ではなく、自動車工場の工夫や努力がとりあげられているのである。すなわち、「自動車工場では、多種類の車を大量に作るため流れ作業や分業などの工夫をしていることを理解させる」（p.104）、「自動車工場では、多種類の車を大量に作るためにロボットやコンピューターなど新しい技術の開発に努めていることを理解させる」（同上）という具合である。

また、こうした学習の最後におかれているまとめも「自らが社会生活に適応し、地域社会や国家の発展に貢献しようとする態度を育てることを目指すもの」にはなっていない。

そうであっても、これは当時の学習指導要領からは外れていない。なぜなら昭和53年5月に出された『小学校指導書 社会編』（大阪書籍株式会社）に、「日本の工業」の学習において学ぶべきこととして挙げられているのは次のようなことだからである。

A「工場は自然条件から見てどのような土地に集まっているか」（原料や製品の運搬；通勤の便；燃料の確保などの視点から）（p.46）。

B「工場における生産活動の近代化と生産活動を発展させるために必要な資源の確保と利用のための努力」

Aは、いわゆる地理学的な観点からの工業学習を求めるものであり、Bは工場で働く個人の努力・工夫・利他的な心情を学習対象とする必要はなく、工場そのもの・工場全体で行っている工夫・努力を扱えば学習指導要領の求めるところを満たしたことになる。

これは、平成20年版の『小学校学習指導要領解説 社会編』が「工業生産」の「内容の取扱い」において、次のように述べているのとは大きく異なる⁶。

「工業生産に従事している人々の工夫や努力」を調べるとは、工業の盛んな地域の事例を取り上げ、我が国の工業生産に従事している人々が、消費者の多様な需要にこたえ、環境に配慮しながら、優れた製品を生産するために様々な工夫や努力をしていることを具体的に調べることである。

すなわち、『平成20年版学習指導要領』では、学習内容から工業地帯の立地条件といった地理的契機がなくなり、また「工場」の努力・工夫だったものが「工場で働く人々の工夫・努力」に置き換えられているのである。

学習指導要領をさらに遡り、『昭和43年版学習指導要領』を解説した『小学校指導書 社会編』（大阪書籍株式会社、昭和44年5月）を見ると、『平成20年版学習指導要領』との差異が一層はっきりする。『昭和43年版学習指導要領』の「日本の工業」では、工場等で働く人々の工夫や努力、ましてやその底にある社会貢献的な心情について理解することは、学習内容とされていないのである。すなわち、

「内容」(p.139)にも「内容の取扱い」(p.141)にも書かれていないのである⁷。さらにまた、工場の工夫について理解させるといことも書かれていない。『昭和43年版学習指導要領』が要求している理解目標は、次の四つである⁸。

- 現在の工場生産は大部分が機械生産を中心としていることへの理解
- 近代工業の大切な条件（交通や通信の条件、原料や動力資源の確保、進んだ技術の導入による生産の近代化）についての理解
- 日本の工業の特色の理解
- 明治以降の日本の工業の歴史、そして四大工業地帯以外に新しい工業地域が出来上がりつつあることへの理解

これらは、ほぼ地理学の成果の学習ということになるのである。すなわち、『学習指導要領』における「日本の工業」の学習は、地理学的な学習から工場という組織の工夫の学習を混入したものへと変化し、さらに組織のなかの個人々の工夫・努力・心情を共感的に理解することに重点を置く学習へと変容してきたのである。

（2）「共感的理解科」の誕生

前節で明らかになったように、「共感的理解科」は、社会科誕生時から存在したものではなかった。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には時間がかかった。ある時点で誕生し、次第にいろいろな方面に浸透し、しかも進化したものだったのである。

このように、「共感的理解科」は捉えどころのないもののように思われるが、実はいつ・どこで、正統的な文部省社会科だとオーソライズされたのか、ということになると特定可能なのである。その記念碑的論文は、中野重人の「関心・態度の評価と指導をどうするか（9）」⁹である。

当時、中野は溝上泰の後を襲い、高野尚好

とともに文部省の初等中等教育局教科調査官（社会科）の職にあった¹⁰。したがって、「関心・態度」の育成を重視した『昭和52年版学習指導要領』に適合的な社会科授業の範例を全国に示す必要があったのである。中野は全国の社会科研究指定校の授業を実際に見て歩く一方、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¹¹、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』誌を通じて全国に呼びかけた。

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）が送ったものだった¹²。中野は「関心・態度の評価と指導をどうするか（9）」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、「大六プラン」こそが「理解・態度・能力」の3契機を統一的に育成しようとして来た文部省社会科の理念を具現化したものだとしたのである。

「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¹³。

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言っている。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貴重な文章なのでそのまま引用しよう¹⁴。

「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（ママ）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¹⁵」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、「苦労や工夫」に思いを致し、その底にある心情まで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、文部省教科調査官が宣言したのである。

実は"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下で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であった。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担い切れるのか、また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反対理由であった。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「社会科＝社会諸科学」論の立

場をとっていたのである¹⁶。したがって、中野による"足羽プラン"の異端化は「社会科＝社会諸科学」論の異端化でもあった。「社会科＝社会諸科学」論は、『昭和43年版学習指導要領』に大きな影響を与えたアメリカの「教育の現代化運動」の産物の一つであった。したがって、中野が行ったことは『昭和43年版学習指導要領』下において優勢であった一つの社会科授業パターンとの訣別宣言と見ることもできる。これについてももう少し詳しく述べよう。

『昭和43年版学習指導要領』における社会科では、知識の精選と公民的資質育成の二つが強調されていた。

前者はアメリカにおける「教育の現代化運動」の流れを受けたものである。最新の科学の成果をカリキュラムのなかに組み込み、子どもたちを「科学的知の主體的探究者」に育成しようとするものであった。それは、大学の社会科教育研究者たちの間では「社会科＝社会諸科学」論となり、その授業開発や授業原理確定の為にアメリカの「新社会科」や西ドイツの「範例学習」などが研究対象とされた¹⁷。

小中学校の現場では、精選された知識を「科学者の探求」の方法によって子どもたちに「(再)発見」させるという「発見学習」や「探求学習」が盛んに行われた¹⁸。

中野は、宮崎大学の助教授時代から「社会科＝社会諸科学」論に対し、知育ばかりに重点を置き価値教育を行わないで済ませられるのかと異を唱え、これを乗り越えるような社会科カリキュラム¹⁹の研究を行っていたのである。中野の「社会科＝社会諸科学」論の異端化は、社会諸科学の成果を探求的に学習させ、探求力を育成し科学的な知を習得させれば十分であるという社会科論を否定し、価値教育を意識した授業構成にすべきだとしたものなのである。

価値教育を重視すべきだという中野の主張

は、『昭和43年版学習指導要領』における社会科において、知識の精選と並んで強調されていた公民的資質の育成をめざした授業の具現化という意味合いを持つ。

『43年版学習指導要領』は、戦後の社会科学学習指導要領として初めて「公民」というタームを使い、社会科は「公民」的資質を育成する教科だという定義づけをしたのである。その点では画期的なものであった。

このとき、「公民」とは「市民」と「国民」の双方を意味するものだと説明された²⁰。「市民」という語には、たとえば「市民運動」という語が持つような反権力の響きがある。あるいは「王政を倒したのは力をつけてきた市民である」という言葉が想起させるような変革志向の権利主体というイメージがある。『43年版学習指導要領』において「社会科は公民的資質を育成する教科だ」という考え方が打ち出される以前は、文部省視学官として社会科を担当していた内海巖（後に広島大学教授；中野重人の指導教官でもあった）でさえ、「社会科とは社会認識を通して市民的資質を育成する教科である」と定義していたのである。

「公民的資質の育成」が社会科の中核目標・最終目標として位置づけられ、中学校3年生の「政治・経済・社会」分野も「公民的分野」と変更されたにもかかわらず、現場でも大学の研究者の間でも「知識の精選」の原理は何か、どのように探求力をつけながら（注入にならないように）精選された知識を習得させればよいかという研究が主流となり、「公民的資質」を育成するための授業開発は主流になっていなかったのである。わずかに、溝上泰が教科調査官として関わった小学校の実践研究の成果が『小学校教育研究講座〈5〉社会科における社会的連帯感の育成』（明治図書、1976年）として出された程度だった。「社会的連帯」というタームによって、自己の権利を主張するばかりの市民を育てるので

なく、公的なもののために義務を果たそうとする態度も持つ公民を育成するのだという基本姿勢が表現されているのである。

繰り返しになるが、昭和50年代後半になっても、社会科学教育（研究）の世界においては、すでに10年以上も前に学習指導要領で「公民的資質」の育成が強調されながら、依然として習得させる知識の質やその習得過程が問題とされていたのである。そのような中、共感的理解というストラテジーによって価値教育（態度形成）を行うべきことを強調した中野論文の社会科学論史上の意義は、いくら強調してもし過ぎることはない。また、それ以降、たとえ徐々にはあっても、地理学等の知識習得に重点を置いた教科書記述や授業が次第に変わっていく契機となったという点からも、中野の「共感的理解科」こそが文部省のめざして来た社会科である」という正統化宣言の社会科学実践史上の意義は大きい。

（3）「共感的理解科」の価値教育ストラテジーとその問題点

では、「共感的理解科」の価値教育ストラテジーの何が問題なのだろうか。端的に言うなら、価値注入になる点が問題なのである。

社会科学教育は、戦後の発足以来、授業において価値注入を行うことを避けてきた。それは、戦前の国史・地理・修身といった当時の社会認識教科目が、愛国心と皇民化を価値注入によって行って来たことを深く反省したためであった。「民主主義の担い手を育成するために、価値注入は行わない」、これが社会科の教科理念であった²¹。

共感的理解科はその教科理念に反する価値教育ストラテジーを採っている——こう判断した理由を以下に述べていこう。

話を分かりやすくするために、「町をきれいにするために自分たちにできること」を考えるという現代の授業ではなく、「お国のために怪しからん匪賊と戦っている兵隊さんた

ちのために自分たちができること」を考えさせる授業が戦前にあったと仮定しよう。

共感的理解科に立つなら、この授業は下掲の表1のように構成されるであろう。ではこの授業で戦士として敵を殲滅しようとしてがんばっている兵隊さんの苦労や努力（忍耐強さや勇ましさを「(b)共感的に理解させる」ことに重点を置いて、(a) や (c) の具体的な学習内容を考えると、どういうことになるだろうか。

子どもたちに、一生懸命戦っている兵隊さんたちは「道徳的に間違ったことをやっている」とか「歴史的に見ると、匪賊とレッテルを貼られている敵国のゲリラこそが民衆のために戦っている進歩勢力で、わたしたちの国の兵隊さんは結局は資本家のために戦っている反動勢力の走狗である」などという認識を持たせることはできないはずである。したがって、「(a) 事実を見つめる段階」の「(a)-2 戦争の原因と戦況について知る」において子どもたちに提示することは、日本が正義の戦いをしているとか歴史的に見て意義のある戦いをしているというものになるだろう。

表1 仮想授業「匪賊と戦う兵隊さん」

<p>(a) 事実を見つめる段階</p> <p>(a)-1 日本が今、○○国と戦争していることを知る。</p> <p>(a)-2 戦争の原因と戦況について知る。</p> <p>(b) 共感的理解を図る段階</p> <p>(b)-1 匪賊と勇敢に戦っている兵隊さんたちの苦労や努力を理解する。(勇敢な戦いぶりや忍耐強い戦いぶりの共感的理解)</p> <p>(b)-2 兵隊さんたちが苦労をしながらも、匪賊を懲らしめようと頑張っているのはどんな願いからか理解する。(その忠君愛国の心情を共感的に理</p>
--

解する)

- (c) 社会的態度の育成を図る段階
- (c)-1 自分たち銃後にいる者が、お国の為に・天皇陛下の為に・家族の為に、どんなことができるか考える。

これは、社会認識教育でありながら、“子どもたちの認識を閉じたものにし、一つの視点・立場からの「事実」だけを提示する”ことになるのである。「(b)共感的理解を図る段階」を抜きにして、「(a)-2 戦争の原因と戦況について知る」ための教材研究を社会科学に行くと、日本の戦争は「正義の戦争」とは言えないという認識を子どもたちに持たせる可能性もある。しかし、ステップ(b)があるとそれはできないのである。

また、「(c)-1 自分たち銃後にいる者が、日本のためにできることを考える」、この点だけから子どもたちに考えさせるべき方向を引き出すなら、それは大きく次の二つであろう。

一つは、戦争続行・勝利のために自分たちは何ができるか考える方向、今一つは戦争を早く終結させて兵隊さんたちを平和な家庭に戻すために自分たちは何ができるかを考える方向である。

しかし、「(b)共感を図る段階」において、兵隊さんたちの戦士としての勇ましさを忍耐強さに共感させてしまった後に、「戦争を早く終結させる、そして兵隊さんたちを平和な家庭に帰すために自分たちは何ができるか」という方向に思考が流れるということはまず考えられない。「勇敢で忍耐強い戦士」としての兵隊さんにどうやってお手伝いするのかを考えるのが自然な思考の流れであろう。

これとは逆に (b)の段階において、戦場の大変さ・悲惨さ、兵隊さんたちの疲れた顔、映画『二〇三高地』のように戦場で恐怖のあまり発狂してしまう兵士の思いを共感的に理

解させたなら、子どもたちの思考は、戦争を早く終結させ兵隊さんたちを平和な家庭に戻してやるにはどうしたらよいだろうという方向に流れていくであろう。

つまり、共感的理解科は、マインドコントロール的な要素、価値注入的な要素を持っているのである。

「ゴミ収集のようすを進んで調べ、ゴミ収集に携わる人々の苦労や工夫に気づく」、そしてさらに「住みよい町にするために、私たちにできることはないか話し合う」という大森第六小学校の「ゴミの学習」の単元構成も基本的には「匪賊と戦う兵隊さん」と同じものなのである。下掲の表2を前頁の表1と比べてみてほしい。両者の単元構成の同質性は歴然たるものである。

表2 仮想授業「ゴミの学習」

(a) 事実を見つめる段階

- (a)-1 △△市が今、ごみの問題で困っていることを知る。
- (a)-2 ごみ問題の原因と見通しを知る。
- (a)-3 ごみ処理の過程を正しく理解する。

(b) 共感を図る段階

- (b)-1 ごみを収集・処理している人たちの工夫や苦労を理解する（一生けんめいな仕事ぶりや仕事の大変さ、それを乗り越えようとしてなされている工夫などの共感的理解）；ごみ出しのルールを守らない人がいるためにごみを収集している人たちが被る被害や苦労を共感的に理解する（ルール違反に対する怒り）
- (b)-2 ごみを収集・処理している人たちが苦労をしながらも、ごみ処理の為に頑張っているのはどんな願いからか理解する。（その利他的・社会貢献的な心情を共感的に理解する）

(c) 社会的態度の育成を図る段階

- (c)-1 自分たちがごみ処理のためにできることを考える。

「両者の構成は似ているかもしれない。だがそれは表面的なもので問題ない」という人がいるかもしれない。おそらく育成されようとしている価値や価値観が、「ゴミの学習」の方は民主主義社会のそれに違背していないが、「匪賊と戦う兵隊さん」の方は平和とか生命の尊重といった日本国憲法の基本的価値と合わないからだといった答えが返ってくるであろう。

しかし、それで良しとすることが出来るのであろうか。価値を受容させるための方略に問題があると言っているのに、価値そのものに違いがあるのだから、それでよいというのは、別の話なのである。

しかもその授業方略たるや、子どもの社会認識を一面的なものにし、思考・判断の流れを一つの方向だけに向けるようなものである。社会科は"社会を認識させ、かつそのための力を育成する"という教科として重要な目標を持っている。「共感的理解科」は、多面的・多角的な視点から社会認識をさせにくいという、社会認識教育としては致命的な欠陥を持つのである。

社会認識力の育成をおろそかにしない、社会科独自の価値教育は出来ないものなだろうか。換言すれば、共感的理解科の価値教育を乗り越えることはできないのであろうか。

こうした問題意識から生まれてきたのが「社会科＝意思決定力育成科」論（以下、「意思決定力育成科」）である。

仮のおわりとして

ここまで明らかにしたことをまとめておこう。

本稿では、次のことを明らかにした。すな

わち、

・今日の小学校社会科授業として最も広くみられる「共感的理解科」がどのような価値教育ストラテジーを採っているのか。

— 働く人や先人の工夫・努力、そしてその底にあると（授業者などによって設定）された利他的・社会貢献的心情を共感的に理解させ、それを梃子にして、子どもたちの社会貢献的態度を育成するというストラテジーをとっている。

・そのストラテジーは社会科という教科の理念に反した価値注入である。

・そもそも「共感的理解科」がいつ・どのような経緯で生まれたのか

— 昭和58年に、それ以前に優勢であった「社会諸科学科論」や「発見学習」ないしは「探求学習」の影響下にある社会科授業を異端とする中野重人の論文が、「共感的理解科」誕生の直接的な契機である。「発見学習」等が1970年代に盛んに行われたが、それは「科学的知の探究者」の育成を強調した『昭和43年版学習指導要領』の一つの側面ではなかった。『43年版学習指導要領』では「科学的知の探究者の育成」のみならず「公民的資質の育成」も強調されていたが、後者については研究も実践も目立つものがなかった。中野による「共感的理解科」の正統化宣言は、この立ち遅れていた「公民的資質育成」の授業を小学校に浸透させることになった。

本論では、冒頭に書いたようにこの後さらに「意思決定力育成科」について、誰がどのような授業モデルや授業プランを生み出したのか、それはどんな問題点を持っているのか、その問題点を乗り越えるためにどのような授業モデルがさらに生み出されたのかについて論じる予定であった。またさらに、教科教育において、なぜ価値教育が行われることになるのかについても論じるはずであった。

しかし、与えられた紙幅が尽きた。論じ残したことは別稿において行いたい。

《註及び引用文献》

- ¹ もちろん実在の人物であり、子どもたちはYさんから、直にお話を聞いたりいろいろ教えてもらったりする。
- ² 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、2012、p.11。
- ³ まだ、縦書きであるため、漢数字が使われている。
- ⁴ この本の奥付には出版年がないため、いつ発行されたものか正確に特定できない。しかし、平成8年度発刊の書籍などの広告が掲載されていることから、ほぼ平成8年から9年の早い時期に発刊されたと考えられる。
- ⁵ 引用元が次のようになっているからである：東京教育研究所編「東教研研究報告 子どもが意欲的に取り組む社会科指導」（東京書籍、No.65、1984.3 pp.40-47）。
- ⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、2012、p.64；但し、下線は引用者による。
- ⁷ 但し、農業については書かれている。紙幅の関係上、丁寧を示すことはできないが、人々の工夫・努力及びその底に在る（とされた）利他的・社会貢献的心情を学習内容とすることは、5年生の農業学習、中学年の社会科諸単元では、『昭和43年版学習指導要領』においても見られた。5年生の工業学習への現れが最も遅かったといえよう。
- ⁸ 文部省『小学校指導書 社会編』大阪書籍株式会社、1969、pp.139-140。
- ⁹ 『教育科学 社会科教育』（8月号）明治図書、1983、pp.123-131。
- ¹⁰ 前任は、宮崎大学教育学部の助教授であった。それ以前は鹿児島県の中学校の教師として社会科を教え、その後、広島大学の院に入り、内海巖の許で社会科教育の研究を行った。研究テーマは、当時のアメリカ社会科学研究の動向を反映して「社会科の人間化」であった。

- ¹¹ 連載は昭和57年の4月号から始まった。したがって、出版社からの依頼は前年度中にあったろう。
- ¹² 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。
- ¹³ 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。
- ¹⁴ 中野、同上。
- ¹⁵ 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。
- ¹⁶ 「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かった。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。
- ¹⁷ 当時の成果として、たとえば次のようなものを挙げることができる。範例学習としては、西谷稔『歴史教授学研究』ミネルヴァ書房、1982。
アメリカ新社会科の紹介としては、次のようなものがある。
- ・大森照夫（当時、東京学芸大学）の翻訳による、『アメリカ新社会科の挑戦』（明治図書、1969）の出版。原著はB.G.マシアラスたちの *New Challenges in The Social Studies* である。
 - ・森分孝治（当時、広島大学）の「アメリカにおける社会科教育改革の動向」（日本社会科教育研究会『社会科研究』第16号、1968 pp.55-67）
 - ・伊東亮三（当時、神戸大学）の「アメリカ新社会科の性格」（『神戸大学教育学部研

究集録』、1973 pp.51-62）

- 他にもあるが、紙幅の関係で割愛する。ただ、大学の社会科教育研究者が「新社会科」を消化した上で「社会科＝社会諸科学科」論の立場に立って出した次の2冊は、落とすことができない。
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978。
 - ・岩田一彦『小学校社会科の授業構成』東京書籍、1991。
- ¹⁸ たとえば、次のような成果がある。
- ・水越敏行／金沢大学附属小学校『社会科発見学習の展開』明治図書 1972
 - ・鈴木喜代春『社会科検証学習入門』明治図書、1971；これは千葉県松戸市立相模台小学校の校長であった鈴木を中心に開発されたものであり、発見学習を改良したものである。
 - ・社会科教育研究センター〈編〉『社会科探求学習の指導計画と展開』全3冊、1972～1973。
- ¹⁹ たとえば、ヒルダ・タバ Tabá, Hilda の開発したカリキュラムなどを研究していた。
- ²⁰ 文部省『昭和43年版学習指導要領』大阪書籍、p.2。高橋貞夫（昭和29年に町田市の小学校に奉職後、東京都教育研究所の所長などを経て、平成4年度に世田谷区の小学校長で退職）の証言によれば、「公民」という語を指導要領に持ち込んだのは、当時教科調査官の任にあった小林信郎である（平成26年11月13日の聞き取りによる）。
- ²¹ こうした教科理念が非常によく表れている授業実践が、富山県の教師、谷川瑞子の「福岡駅」や「ざいごのこぐま」である。いずれも『社会科教育資料 4』（東京法令出版社、1977年 pp.434-438）に収録されている。