

主体性の育成と社会科教育

笹 尾 省 二

(受付 1998 年 10 月 15 日)

は じ め に

昨今、不登校やいじめに始まり、すぐに「キレる」子どもたち、授業の成り立たない状況の広範化といった、学校教育の制度疲労がさまざまな場所で指摘されている。そこで、価値観の多様化など流動化の進む時代状況とも関わって、新しい教育の枠組みが求められ、文部省においても「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成へと学校教育の重点をシフトさせようという、いわゆる「新しい学力観」が提唱されている¹⁾。

ところで、小中学校に置かれている社会科（高等学校の地歴・公民科を含めてもいいだろうが）は、さまざまな社会事象を学習することにより、社会の中で主体的に生きていく力を育てることをめざすものであるはずだ。ちなみに、現行の中学校学習指導要領によれば、教科としての社会科の目標は次のように述べられている。「広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」。地理、歴史、公民のそれぞれの分野の理解を通じて、「国家・社会の形成者として必要な」資質を養うというのである。前段部分の「理解」それ自体が目的なのではなく、あくまでそれは、後段の国家・社会に主体的に関与し、担っていける資質を育てるということの手段と考えられているのである。そうするなら、社会科こそ、現在求められている学校教育の転換に中

1) 文部省『中学校指導書社会編』, 1989年, p. 1

心的な役割を果たすべき教科といえるだろう。

そこで、本稿では、その「社会の中で主体的に生きていく力」を育てるということをポイントにして、現在の社会科のあり方でそれが可能なのか、もしそれができないとすれば、どこに問題があるのかを検討してみたい。なお、本稿では、中学校の社会科に焦点を絞ることにする。マスコミなどでもとりあげられる、最近の学校教育の制度疲労が最も集中的に現れているのが中学校教育であり、また、「社会の中で主体的に生きていく力」を育てることは、主に青年期の教育にこそ求められるものであるからだ。

1. 中学校社会科の現状

まず、社会科の現状はどうなっているのだろうか。すでに前回の学習指導要領の改定に向けて議論がわきおこっていた1986年に、ある中学校の社会科教員は、次のように問題点を指摘していた。

彼はまず、中学生の一般的な現状を「とにかく『自分』というものをなかなか出せない、『自分』をうち出せない状況にある」ととらえ、例えば遠足にいくのにナップザックでいくかスポーツバッグでいくかが大問題になるが、それは「どっちが遠足にとって適切かという自分の判断でなくてみんなはどっちを持っていくのか、どっちを持っていったらみんなとはずれない行動になるかと、そのところに子どもたちの関心が一番集中してくる」からと説明する²⁾。そして、これは勉強についても同様であり、「この子たちの勉強のしかたの基本は自ら学ぶというのではないんです。自ら学びとるという勉強の姿勢があまり表面に出てこないで、勉強というのはこの子たちにとって、教えてもらうもの、つまり他にたよって教えてもらうものである、こういう形になってしまう。私たち教師は中学生の勉強というのは自ら学ぶ、自ら学びとるということを中心にして授業をやっている

2) 安井俊夫「歴史『独立論』を排す」(緊急シンポジウム世話人会編『社会科<解体論>批判』, 明治図書, 1986年), p. 55

つもりなのですが、この子たちの姿勢はそうではない」³⁾ という。

さらに続けて、このような一般的な主体性の未熟さの上に、次のような社会科の授業の状況があるという。「私は子どもたちが社会科の授業の中で発言するとか発表するというのは二つの種類があると思います。その一つは知識とか事実を知っていたら発表するとか、調べて発表するとかいうたぐいの発表です。もう一つは事実に対して自分の判断とか意見をのべるという発表・発言です。最近、この二、三年特に顕著になってきているのは、事実や知識については子どもはよく発表する。だいたいクラスの半数くらいの子が手を挙げて発表する。ところが、それがいったん意見とか判断を求める段階になるとほとんど下を向いてしまう。金輪際意見など言うものかというような雰囲気教室のなかに流れるわけです」⁴⁾。

このように中学生たちが授業の中で意見を言わない理由について、この教員は次のように説明する。「子どもたちにとっては、事実や知識を発表するのは安心してできるのです。相手がどう出るかなんてことはいっさい考えなくて発表できる」が、意見を求められると、「他の子の出方が気になってなかなか自分のことは言えないということです」⁵⁾。

そして、この教員は次のようにまとめている。「持ち物とか着る物とか授業の中の様子だけであればこのことは大きな問題にはならないのですが、これが社会の根本的な問題にまでそうであったら、いったいどうなるのか。例えば戦争か平和か、ファシズムか民主主義か、こういった岐路に立たされた時に自分の判断がうち出せなくてとにかくみんなはどうであるか、それが子どもたちの判断の中心になってしまったらどうなるのか。つまり今の子どもたちの現状というのは、うっかりするとファシズムや全体主義の基盤になっていく可能性もあるんじゃないかと私は思っています。したがってこういう中で中学生にどんな力をつけたらいいのか、これが今の中学校

3) 同上, p. 56

4) 同上, p. 57

5) 同上, p. 58

社会科の大きな問題です。私はこういう状況だからこそ子どもたちが世の中のことについて自分も一言言える、自分の判断が出せる、日本や世界の現実について自分の主張が言えるということはすごく大事なことなんじゃないか。そのことこそ『主権者としての基礎的な力』ではないかと思います」⁶⁾。

まったくそのとおりだろう。ここで述べられていることは今から約10年前の状況であるが、教室の様相は変化していないか、あるいはよりその傾向が深まっているのではないだろうか。では、何ごとにつけ、子どもたちがそのように判断の基準を自分のうちに持つのではなく、他人がどうするかにゆだねようとするのはなぜなのだろうか。

まず考えられることは、何よりも現在の学校が子どもたちにとって「評価される場所」となっていることだろう。それは、大部分の教員たちの思いとはかかわりなく、子どもたちにそう意識されているという意味でそうなのである。

現在の学校が子どもたちを社会的に選別する役割を果たしているのは、まぎれもない事実である。中学校にかぎれば、数年先の高校進学に向けて、彼らはいやおうなく自分の現在の位置を意識させられることになる。そこでの「評価」とは、当然子どもにとって他の子どもたちとくらべられる形のものである。親、教員、おとなたちの目が常に級友たちと比較する視線をあびせてくる。だからこそ、彼らは自分の主体的な判断をけっして示そうとはせずに、他人にまぎれこむことで自分を守ろうとするのではないだろうか。

そうしたところで「評価」の目から最終的に逃げることができないことはわかっていながらも、可能なかぎり自分を隠そうとする。正解が明確な客観知識を問われる場合ならしかたがないとしても、さまざまな回答の方向があるときには、自分が突出するのを絶対に避けて、まわりの判断に

6) 同上, p. 58~59

あわせようとする。なぜなら、めだつてしまえば、肯定的に評価される可能性と同時に、マイナスの評価の危険性もせおいこまなければならないからである。さらに、自分と同様に、他人がどう判断しているかに敏感な級友たちの存在もあり、その視線の圧力も自らの判断を示すことを躊躇させるのだろう。

ところで、はじめにも述べたように、社会科とは、社会的存在として生きていくうえで、自ら考え、判断し、決定する力の基礎を、学校教育の中でもっとも直接的に育てるべき教科として期待されているはずのものである。本来なら、先の教員も述べていたように、以上のような状況をまず第一に解決すべき課題とし、子どもたちに「世の中のことについて自分も一言言える、自分の判断が出せる、日本や世界の現実について自分の主張が言える」力、すなわち「主権者としての基礎的な力」を育てていこうとしないといけない教科である。

そのように主体性を育てることを重視するはずの社会科は、はたして現状ではそのようなものとして機能しているだろうか。現在の状況をみるならば、否定的な見方をせざるをえないだろう。

筆者は、大学の教職課程で、「社会科教育法」の授業を担当しているが、その授業の最初の時間に、学生たちがこれまで受けてきた社会科についてのイメージを聞くことにしている。その回答の代表的なものをあげれば、次のようなものである⁷⁾。

「今まで受けてきた社会科は、分野に関らず暗記科目というイメージが強い。極端に言えば、授業に出なくても教科書と試験範囲さえあれば8割はとれるといったものだった」。

「ただ覚えるだけというイメージの教科。例えば、『日米安全保障条約』という言葉は知っているけれど、どういう内容の条約であるかということとはわかっていなかった。何年に何が起こったかということばかりたくさん

7) 1990～1996年度の「社会科教育法」受講生の感想文を題材とする。

覚えなければいけなかった」。

社会科といえば、教科書に書かれているさまざまな事項をとにかく頭に詰め込んでいく、授業では、先生が黒板に要領よく整理してくれたものをノートにひたすら書き写していくといった、無味乾燥な暗記一辺倒のイメージが、一般的には強いようである。また、次のような感想を述べた学生もいた。

「中学以降は、受験のための授業がほとんどだった。受験のための知識をうまく教えてくれた印象深い先生はいるが、社会科として現実的な、自分とも結びつく部分があることを認識させる授業と先生は、皆無である」。

「今まで自分が受けてきた社会科は、あまりおもしろいとは思いません。というのは、興味が持てないからです。政治などは、自分たちに大に関係があることだけど、授業を受けると、何だか雲の上のこのように現実性がなく、また、倫理の授業中は、『このことが私たちにどのように関係してくるのだろう、人の思想を学ぶことで何があるのだろう』といつも思っていました」。

社会科の学習が「自分とも結びつく」はずであることはわかっているのだが、「授業を受けると、何だか雲の上のこのように現実性がなく」になってしまうというのである。

宮原武夫は、若者に対する歴史教育において重要なのは、「①授業は生徒と教師が共有できる常識の世界から出発させること、②常識の世界に疑問や矛盾を発見させること、③疑問や矛盾を自分の力で解決できるように援助すること、④常識をひっくり返して新しい認識を獲得したことを確認させること」であるとする⁸⁾。これは、歴史教育だけではなく、地理や公民分野も含めて社会科教育一般にあてはまることであろう。学習しようとするのが、まず自分が暮らしているこの日常の世界と結びあっているという、実感から出発しなければならないということである。

8) 宮原武夫「若者の歴史意識をどう育てるか」(北島万次、峰岸純夫編「歴史を学ぶこと教えること」, 東京大学出版会, 1986年), p. 160

「社会」について学ぶということが、地理や歴史や政治についての単なる物知りを育てるためのものでないというのは当然のことだろう。もちろん知識は必要であろうが、自分がその社会の一員として生きているということに関わって身につけられてこそ、学習する意味があるはずである。社会科は、自分が生きているという現実、最も直接に関わる教科なのである。そうすると、社会科の学習の前提として、自分が今生きているということとの関わりの実感が、学習の成立のためには必要となる。

ところが、現在の学校の社会科教育では、そのような実感が得られていないというのが現実である。自分が今生きている世界との関わり感覚など全然なしに、とにかく切り身になった知識を頭に詰めこもうとする。考え、判断するための材料としてではなく、知識自体が目的化されるとき、「社会の中で主体的に生きていく力」をめざすものとはまったく逆の、受け身の学習にしかなりえず、そこで得られる世界観も、自分が主体的に関わっていくことなど思いもよらないといった類のものにしかなりえない。

社会科の印象についての学生からの回答に次のようなものもあった。

「自分は社会科がいやだった。『暗記』というイメージが強すぎて、『自分らしさ』というものが表現できないという一面を持っているように感じられたからだ。他の教科は、自ら考え、自らの表現で答えを導く。社会科にはない。やっぱり好きになれない」。

「自分らしさを表現」し、「自ら考え、自らの表現で答えを導く」ことが、社会科では許されていないと感じてしまっているのである。これは、社会科が「ただ事実を覚えるだけ」の教科だととらえられ、学校での授業も、完成されて動かしようのない事実についての知識を教師から伝えられる場と感じられていることによると思える。

くりかえしになるが、社会科を学ぶ意味は、自分が今生きているということと関わらせての実感をもって、さまざまな社会的事象をとらえ、社会の中で主体的に生きていく力を育てることである。自分自身と関わらせて主体的にとらえるということは、当然その対象とする社会的事象について

「考える」という作業を通してこそ成立する。ところが、多くの学生たちが自らの経験をふりかえって抱えている社会科のイメージは、それとはかけ離れたものとなっているのである。

地理や歴史や政治、経済などについての動かしようのない事実についての知識を、ただ単純に頭の中に順序よく詰めこんでいくというのが、彼らにとっての社会科の学習なのである。いや、動かしようのないというより、「動かしてはならない」ととらえられているような気がしてならない。事実自分から離れたところに厳然としてあり、その事実についての知識を「正確に」身につけようとするのだから、「考える」などという作業は必要とされず、むしろじゃまと感じられているようにさえ思える。

かくして、自分に関わらせて、自分の身に引きつけて「考える」ことは、事実を「正確に」身につけるという社会科の学習にとっては、むしろその「正確さ」をそこなってしまうと感じてしまう構えを、現在の多くの生徒たちはとってしまっているのである。

このようになってしまう原因は何なのだろうか。それは、まず第一に、上に述べてきたような学校を支配する「評価」の圧力のあまりの大きさによる。現場で働く多くの教員たちは、先の教員と同じように感じ、生徒たちに「考える力」、「判断する力」を育てようとさまざまな工夫をしているはずである。ところが、そういった努力は少数の例外を除いて、生徒たちの記憶には残らず、社会科の勉強とは、教科書に列記されている重要事項をとにかく覚えていくだけとの意識を生みだしてしまっている。

そのような意識は、やはり入試に向けた受験勉強、さらには学校での定期試験への準備のための勉強の経験によるのだろう。入学試験ということになると、社会科の場合、大部分の設問はどうしても客観知識を問う形式に頼らざるをえない。それに引きずられて、学校での定期試験でも、個々の事項を覚えているかどうかを試す形での出題が大部分ということになっているのが現状だろう。そうすると、生徒たちの勉強のしかたは、試験に出題されそうな事項をとにかく頭に詰めこんでいくということになる。ま

た、そのような試験形式が日常の授業のあり方を拘束し、結局は教科書に書かれている重要事項を要領よく身につけることが、社会科の勉強だと生徒たちに意識させてしまっているのではないだろうか。

しかし、これだけが、社会科から主体性を育てる機能を奪っている原因だろうか。つまり、受験競争とそれにもとづく「評価」の圧力があることにより、本来なら果たされるはずの現行の社会科の目的が阻害されていると考えてよいのだろうか。というのは、むしろ現行の社会科の教科としてのあり方自体にも、そもそも主体性を奪っていくような要素が含まれているように思えるからだ。もともと現在の社会科が、考え判断する力を育てるところか、逆にそれをじゃまするような要因を含んだ形で組み立てられているからこそ、教員がどんな工夫をしようとも、少数の例外を除いてその努力が徒労におわってしまうのではないだろうか。すなわち、現行の社会科を一つの教科として成り立たせている、その発想のあり方自体の中にまず問題があり、それが暗記中心の受験教科としての社会科イメージへと連続しているように思えるのである。

そこで、次に、現在の教科としての社会科のあり方に含まれる問題点を、現行の中学校学習指導要領ならびに文部省がその解説として出版している『中学校指導書社会科編』を手がかりに、若干の観点にしばって提示してみたいと考える。

2. 中学校社会科の教科構造

以上に述べてきたように、自分との関わりの実感などとは切り離された地点で、「動かしてはならない」事実を「正確に」身につけることこそ、社会科の学習だとの意識を、生徒たちはいだいてしまっている。その一因は、現在の教科としての社会科のあり方に求められるのではないだろうか。そこで、まず、歴史分野について考えてみたい。

最近はやりのテレビゲームの影響で、日本の戦国時代や中国の三国志の時代に興味を持つ青少年が多数いる。同様に、歴史小説を好んで読む者た

ちもいる。それだけをみれば、歴史への興味は、現代の若者たちの多くに見いだせないわけではない。ところがその一方で、学校での歴史の勉強が嫌いだという青少年も少なくない。彼らにとって、ゲームや小説の舞台として歴史をみることと、学校での歴史の勉強とは別物だということなのだろう。前節で使用した学生たちからの回答の中にも、歴史は好きなのだが、学校の教科書は読んでも頭に入ってこず、その前に無味乾燥でまず読もうという気がしないし、授業を受けると雲の上の話のように感じてしまう、といったものがあつた。

もちろん、興味本位につくられた物語の世界と、実際の歴史の学習をそのままでくらべるわけにはいかないだろうが、勉強とはつらくおもしろくないのが当然で、それを我慢してこそ意味があるなどとすましておくわけにはいかないだろう。それほどまでに、彼らが示す興味の違いは大きく、それがいったいどこから来ているのかを考えておく必要があるように思える。

それは、自分の感覚を歴史の場面に投入することができるかどうかではないだろうか。いいかえれば、歴史上に生きた人間たちへの共感的な理解ができるかどうかだろう。これができなければ、そもそも義務教育の段階で歴史を学ぶ意味の大部分が失われてしまうはずなのだが、どうも学校での歴史の授業では、成功しているとはいいがたいように思える。そして、それは、現場の教員たちの努力のいかに関わらず、まず学習指導要領の規定、そしてそれにもとづいて作成されている教科書によっている面が大きいのではないだろうか。

試しに現行の中学校学習指導要領の歴史分野の内容を規定した部分を見てみよう。

「(1)文明の起こりと日本、(2)古代国家の歩みと東アジアの動き、(3)武家政治の展開と東アジアの情勢、(4)世界の動きと天下統一、(5)幕藩体制と鎖国、(6)世界情勢の変化と幕府政治の行き詰まり、(7)近代日本の歩みと国際関係、(8)二つの世界大戦と日本、(9)現代の世界と日本」と、9こ

の大項目が示されている⁹⁾。そして、「内容の取扱い」で、「生徒の発達段階を考慮し、抽象的で高度な内容や複雑な社会構造などに深入りすることは避け、各時代の特色を表す歴史的事象を重点的に選んで指導内容を構成すること。なお、年代の表し方や時代区分についても基本的な理解を得させるようにすること」とされている¹⁰⁾。

このように「深入りすることは避け」、「重点的に選んで」といった指示がなされているのは、この学習指導要領への改定方針を示した1987年の教育課程審議会答申が、教育課程全般について、「基礎的・基本的内容の重視」と「内容の精選」を強く打ち出していたことによる¹¹⁾。この方針は、上の各大項目それぞれについても貫かれており、例えば、「(3)武家政治の展開と東アジアの情勢」では、「武家政治の展開や土地制度の変化などに関する細かい史実には深入りせずに、武士による支配の拡大や生活、文化の特色のあらましを理解させるよう留意する」、「(9)現代の世界と日本」では、「第二次世界大戦後の世界の歴史の大きな流れと我が国が再出発して今日に至った経過について大観させるよう留意する」と、「内容の取扱い」で示されている¹²⁾。

この「精選」、「重点化」といった方向は、従来から社会科教育についてあった、「駆け足」、「詰め込み」、「羅列的」といった批判を意識したものであろう。それと同時に、同じく教育課程審議会答申で示されていた、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」¹³⁾という、いわゆる「自己教育力の育成」の方針を意識したもののでもあった。そのため、学習指導要領社会科編の「指導計画の作成と内容の取扱い」の欄で、「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高める

9) 文部省『中学校指導書社会編』、1989年、付録 p. 147

10) 同上、p. 153

11) 同上、p. 2

12) 同上、p. 154

13) 同上、p. 1

ため、各分野において第 2 (「各分野の目標及び内容」の欄——筆者注) の内容や範囲に十分配慮しつつ事項を再構成するなどの工夫をして、適切な課題を設けて行う学習の充実を図るようにすること¹⁴⁾ が提示され、また、指導書でも、「生徒が歴史を主体的に受けとめるとともに、それを自らの生き方とかかわらせることができるよう、国家や社会、文化の発展、人々の日常生活の向上のために尽力した歴史上に登場する人物への興味や関心を育成する指導を重視する」と、歴史的分野について述べられている¹⁵⁾。

つまり、「精選」、「重点化」で従来の詰め込み教育を是正して余裕をつくりだし、その余裕を「主体的な学習」へとあてようということであろう。しかし、このような方向で「主体的な学習」は可能なのだろうか。

「適切な課題を設けて行う学習」の新設は、確かに画期的なものかもしれないが、それにしても「各分野の内容や範囲に十分配慮しつつ」という限定つきである。これをみても、あくまで全体の網羅的な知識理解がまず前提とされていて、「課題を設けて行う学習」はそれへのつけたし的な位置に置かれていることがわかる。「精選」して余裕をつくりだせば、「主体的な学習」が可能になるというのは、あまりにも楽観的すぎるのではないだろうか。そもそも、まず最初に「重点化」されたものであっても、網羅的な知識理解を前提とするような思考様式自体が、問われなければならないように思える。もちろん、全体を見渡した知識理解は必要であろうが、それも自分が生きている世界との関わりの実感があってこそ成立するものであろう。このような思考様式から抜け出せないかぎり、「雲の上のような話」という生徒たちの感想はなくなるだろうし、「動かしてはならない」事実を「正確に」身につけることこそ学習で、「考える」ことなど思いも及ばないという構えをくずすことはできないだろう。

次に、公民分野の教科課程を、そのような生徒たちの構えとの関連で検討してみたい。

14) 同上, p. 161

15) 同上, p. 87

大学での授業への学生たちからの反応の典型として、「先生の言うことは、よくわかった。けれども、今度は、違う立場からの意見を聞いてみたい」といったものがある。一見、さなざまな方向からの議論を求め、問題意識を深めようとしているようにもみえるが、会話をかわしていくとそうではないことがわかる。「君はどう考えるのか？」という問いかけに対して、常に「別の意見を聞きたい」と答える。つまり、問題と直面する（そうすれば当然、自分なりの意見を持たざるをえなくなる）ことを避けようとするために、無意識にかどうかはわからないが、「中立」の立場に自らを置こうとするのである。問題の中に自らを置こうとしないのだから、本当の意味では中立ではないはずだが、なぜかそのように価値判断を避けて、「中立」を守ることがいいとの姿勢を多くの学生たちは身につけているように思える。

同様な傾向を示す例として、前節で使用した学生たちからの回答の中に、次のようなものがあった。

「社会科の授業という点に関しては、中学、高校ともに疑問を感じたことがあります。それは、地理、歴史、公民のどの分野にも必ず、日本の戦争のことについてふれられます。すると先生は必ず、国歌、国旗、自衛隊、在日米軍の批判をします。私は先生自身の思想は自由であると思うけれども、まだ中学、高校の段階で、その批判だけをするのはとても危ないことだと思うのです。その批判すべき点も述べるなら、それらを肯定する考え方もあるのだから、両方の考えを生徒に述べ、そして最終的な判断は生徒が成人になってからするという方法が、教師として思想的に中立な授業であると思います。自分の思想は表に出さないことが大切だと思います」。

この学生が述べている授業が、特定の政治思想を宣伝しようとしたものであるかどうかはこれだけでは判断できず、ここでは立ち入らないが、彼が感じている居心地の悪さは、この文章から感じとれるだろう。身近に論争がある問題が社会科の授業でとりあげられ、自らも何らかの立場に立って考えることを迫られることの居心地の悪さである。彼が「危ない」と批

判しているのは、教師の考え方自体ではなく、その特定の考えを授業の中で示されることなのである。彼にとって、「考え」とは、外からやってくるものであり、自らはそこから離れた地点で「中立」でいたいのである。だから、「両方の考えを生徒に述べ、そして最終的な判断は生徒が成人になってから」ということになる。

このように、価値判断を迫られる社会的事象について考え、自らの意見をもつことを避けようとする傾向が、現代の若者たちに広まっているとすれば問題である。そして、本来ならそういった力を育てるためにあるはずの社会科が、逆にそれを避けさせる心性を育てているとしたら、皮肉としか言いようがない。ところが、公民分野の課程がそのような働きをしている面があるように思えるのである。

現行の学習指導要領の公民的分野の「目標」には、「民主政治の意義、国民の生活の向上と経済活動とのかかわり及び現代の社会生活における個人の役割などについての理解を深めるとともに、社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる」との項目があげられている¹⁶⁾。ところがその一方で、「内容の取扱い」の欄では、「内容の指導に当たっては、教育基本法第 8 条の規定に基づき、適切に行うよう特に慎重に配慮して、生徒の公正な判断力の育成を目指すものとする」と述べられている¹⁷⁾。

そして、指導書では、この部分は次のように解説されている。「社会的事象を公正に判断するためには、広い視野に立って、多角的に考察しなければならない。多角的に考察するということは、様々な立場から社会的事象を見るということである。このためには、自分と同様に、相手の立場についても理解できることが大切である。これによって、客観性のある批判力が育つとともに公正な判断を下し得る能力が育つことになろう」¹⁸⁾。

字面だけを見れば、妥当な指摘のようにも思えるが、「社会の中で主体的

16) 同上, p. 155

17) 同上, p. 160

18) 同上, p. 121

に生きていく力」を育てるのに最も直結する内容をもつ公民分野について、「慎重に配慮」、「公正な判断」、「多角的に考察」などを強調することがどういう意味をもつかを考えておく必要があるだろう。もちろん、結果的には「客観性のある批判力」、「公正な判断力」をめざすべきなのは当然なのだが、そういったものは、予定調和的に存在して求められるべきものではなく、対立や葛藤の中で迷い悩む経験を経てこそ獲得されるものではないだろうか。

そうではなく、最初から「慎重」、「公正」などを強調することは、高校受験をひかえた中学3年生に配当されているという時期的な問題もあって、現場の教員たちにそもそも矛盾や対立、葛藤を含む現実の社会的な諸問題について、表面的な扱いだけで終わらせてしまうという結果をまねいているように思える。そして、それが、判断を回避することが「中立」で、その「中立」を守ることが「公正」でよいとの姿勢を生徒たちに育ててしまっているのではないだろうか。

「社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる」という目標をかかげるのなら、最初から「公正」などとの枠をはめるのではなく、もっと主体的なアプローチのあり方をさまざまに追求していく方向で考えるべきではないだろうか。

お わ り に

以上、現在の社会科教育のあり方を規定している、学習指導要領や指導書の発想を若干の観点から批判的にながめてきたが、学習指導要領や指導書といったものは、授業のあり方の大枠を示したものにすぎず、授業の中で問題が起こってくるとすれば、その責任は具体的な学校の現場に求めるべきだとの考え方もあるだろう。しかし、それについては、長尾彰夫の次の指摘が参考になる。

「学習指導要領は個々の学習者の教育的経験を規定し拘束していけるほど完備されたものでもなく整合的な内実を有したものでもないのだが、まったく皮肉なことには学習指導要領の拘束性はこの不備と不完全性のゆえに

現実的には一定のその効力を発揮することになっている。というのは、学習指導要領に基づいてカリキュラムを編成しようとするれば、その不備と不完全性のゆえに学習指導要領をさらに解説したとされる指導書や、それに準拠したとされる教科書を大きなよりどころとしていく以外にはないといった状況が生まれてくる。つまり学習指導要領のカリキュラム編成に対する不備と不完全性が、指導書と教科書への全面的な依存を必然化するのであり、そのことの中で学習指導要領は、実態的、結果的に現実のカリキュラムを規定し拘束しうることになっていくのである。このことは、現実の学校現場においては直接学習指導要領を読むことがまったくないにも関わらず、結果的には学習指導要領に準拠し拘束されたカリキュラムが編成されていくといったことによってよく証明されうるところでもあろう¹⁹⁾。

つまり、確かに学習指導要領や指導書などは大枠を規定したものにはすぎないが、近代学校制度が日本に定着して以来、そもそも教育内容を先導するそういったものを必要とし、それに拘束されていなければ安心できないといった、学校関係者に広まっている思考様式が問題なのだろう。一定の基準は必要なのだろうが、上は文部省から下は個々の学校の教員たち、一人ひとりの生徒たちまで、「動かしてはならない」できあがった基準、学ぶべき内容を受け入れていくことこそが教育、学習だとの感覚を持つまでにそれに拘束されてしまっているとすれば、恐ろしいことである。

社会の変化に主体的に対応し行動できる力を育てられるように、日本の学校教育を変革していかなければならないとは、誰もが認めるところである。はじめにでも述べたように、文部省も「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成へと、学校教育の重点をシフトさせることを表明している。そうであるなら、従来からの教育内容への統制的な発想からは、それは可能とならないし、そもそもが「主体性」を上からの指導で生みだそうとするのは、それ自体矛盾している。発想の根本的な転換

19) 長尾彰夫「カリキュラム編成と学校文化」(長尾彰夫, 池田寛編『学校文化』, 東信堂, 1990年), p. 97

が求められているのである。

特に社会科教育においては、自ら考え、判断し、社会の中で主体的に生きていける力を育てることを念頭においた、教科のあり方の組みなおしを考えるべき時期にきているということだろう。いつまでも「雲の上の話」では困るのである。

Summary

Establishment of Subjecthood and Social Studies

Shoji Sasao

In this paper I took a look at an aspect of social studies being taught at junior high schools in Japan and investigated how much social studies function in order to establish teenagers' subjecthood.

It has been said that the subject matter of social studies at junior high schools in Japan is to have students attain an ability to set up for themselves as members of society. The thing which is emphasized now in the course, however, is only to learn historical or social events.

In the first half of this essay, the present and real conditions of social studies education at junior high schools in Japan are described in detail and in the second half I discuss how much the government guidelines for teaching for social studies affect course contents.

I can not avoid the conclusion that importance of social studies as a part of compulsory education should be reminded by those who are involved in social studies and reproduction of a new and really beneficial curriculum should be started quickly.