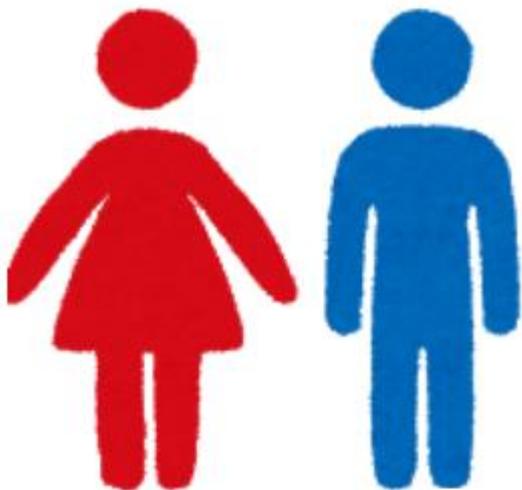


2019年 春学期

# 社会科・公民科教育法 1 第5回

**第5回 社会科主題史(1)：  
社会科はなぜ生まれたのか？「社  
会科らしさ」とは存在しうるの  
か？**

突然ですが、皆さんは、「男らしさ」「女らしさ」と言われて、何を思い浮かべますか？



**突然ですが、皆さんは、「男らしさ」「女らしさ」と言われて、何を思い浮かべますか？**

**古くない？**

**時代を超えて、  
大切にすべき  
見方もある？**

**海外では？**

**偏ってない？**

**個人の自由  
でしょ？**

**社会科「らしさ」はだれが  
決めるのか？**

**そもそも、「らしさ」についての  
議論は必要あるのか？**

# 今日の授業の目的共有

1. 戦後初期に誕生した社会科の大まかな理念を把握すること
2. 「山びこ学校」の実践を通して、その実践に対する自分なりの評価をすること
3. 「社会科らしさ」とは何かを考えること

# 今日の授業の目次

**フックトークの時間(15分)**

## **【授業】**

- 1. 社会科の誕生・過程について**
- 2. 【検討】「山びこ学校」**
- 3. その後の変化:総合社会科の崩壊**
- 4. 社会科「らしさ」とは誰が決めるのか？**
- 5. 次回までの課題についての説明**

**振り返りジャーナルの時間**

# この授業の目指すコンセプト

1. 学びの「遊び感」を大切にする。
2. 学びの目的意識(≒納得感)を共有することを大切にする。
3. まだ知らない自分自身を再発見し続ける。振り返る。
4. 他者から学ぶ(チームを組む)×リットを実感する。

自分でも気を付けます。

# ブックトーク(15分間)

今日の斉藤の一冊

1. 斉藤の本紹介(1分)
2. 期限までに発表者数名の本紹介内容に対して、**2名分を選んで感想レポートを提出してください(200字とオススメ本)**
3. 今週の「ブックトークの情報共有ネットワークの構築プリント」を配ります。

本の表紙  
(授業時のみ)

ガード・ビースタ著(2016)  
『よい教育とはなにか:倫理・政治・民主主義』

「授業作りへの繋がり」「他者への貢献」を意識した本選びを！

**授業やいます**

# 社会科の誕生

**(社会科は)従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえ、いままでの修身・公民・地理・歴史の教授の姿は、もはや社会科の中には見られなくなるのである**

**(1947年 文部省『学習指導要領 社会科編(Ⅰ)(試案) )**

**この社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名前をつけたわけではない。社会科は、今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことは極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。ただ、この目的を達成するためには、**これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばれなくてはならないので、それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。****

**(1947年 文部省『学習指導要領 社会科編(Ⅰ)(試案) )**

# 社会科の誕生

1～12学年の社会科カリキュラムの資料を引用掲載

# 社会科の誕生

(社会科)の学習は、青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。青少年の直面している現実の問題を中心とし、その解決のために自発的活動をなさしめ、そしてそれを通じて指導をしていくという原則はあくまでも守らなければならない。

(1947年 文部省『学習指導要領 社会科編(Ⅰ)(試案) )

# 【参考】社会科の誕生の背景

## 民間情報教育局(CIE)側

作成中の公民教師用書を挙げて、**総合社会科**の導入を示唆。



## 日本側

初等5学年以降は、地理・歴史・公民を分けて配置する**分化型社会科**を提案



## 結論

- 国史は、中学校2・3学年で社会科とは別に配置される。
- 地理と歴史と並行して公民科的教科として社会科を設置するのではなく、公民を中核に歴史や地理を統合する形での**総合社会科**を新設する道を選択した。

# 【参考】社会科の誕生の背景

1946年10月：CIE側

バージニアプランを参考にするよう促す。

1946年11月：CIE側

- プロジェクト的な活動、作業的な単元学習の挿入を求める。

1947年

5月5日「学習指導要領社会科編(Ⅰ)(試案)」発行

⇒社会科の理念や初等社会科のあい方が中心

6月22日「学習指導要領社会科編(Ⅱ)(試案)」発行

⇒中等社会科が中心。問題解決過程における教材

# 【参考】試案とは何か？

この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。

(「文部省(1947)『学習指導要領 一般編(試案)』より)

※詳しくは「資料1」を参照してください

# 【参考】社会科の誕生の背景

**1951年**

**7月『学習指導要領一般編(試案)』**

**12月『中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I**

**<中等社会科とその指導法> (試案)』**

**1947年版と1951年版の大まかな特徴**

- **単元学習、生活経験学習、問題解決学習**
- **「試案」としての教師の自主裁量を重視するスタンス**

**1947年: アメリカ型コア・カリキュラムに傾斜した翻訳的  
性格が強い内容**

**1951年: 日本型問題解決学習の内容と方法が提示する  
側面が強い内容**

# 検討「山びこ学校」

## 事前課題より

### 問2

1947年の学習指導要領における社会科の理念を具体化していると思いますか？もしくは、理念とは、異なるものになっていると思いますか？

### 問3(選択式)

#### 意見1

無着の『山びこ学校』の実践を読んで、学問の系統性(学問的な順序に基づく学び方)をもう少し重視すべきだと思う。

#### 意見2

無着の『山びこ学校』の実践を読んで、仮に学問的な系統性が弱くても、これこそがほんとうの学びだと思う。

# 検討「山びこ学校」

**この後の流れは**

**個人作業**



**グループで検討**



**参考情報の提供**



**再びグループで検討**



**グループの意見発表**

# 検討「山びこ学校」

## 【個人作業】

- **5分間の時間をとります。皆さんの考えを整理して、ワークシートに記入してください。**

## 【グループ作業】

- **グループは4or3人になります。**
- **「司会」「作成者」「発表者」だけ決めて、発表用紙に記入してください。**
- **12～10分程度、お互いの意見を共有し、異なる意見に対して、疑問や意見をぶつけてみましょう。**
- **お互いに攻めの姿勢で討論してください(学びのために)**

# 検討「山びこ学校」

## 【参考情報の提供】

議論の参考にならないような情報をいくつか提供します。

## 【グループでの議論】

残り12分で、各グループはA3版の発表用紙を完成させてください。

## 【発表・共有】

発表者は1分で概要を紹介してください。

# 参考情報の提供

## 参考情報1

当時の山元村の状況(映画『山びこ学校』より)

## 参考情報2

配布資料(資料2～5)

# 検討「山びこ学校」(続)

- 残り10分で、各グループはA3版の発表用紙を完成させてください。
- 発表のテーマは「検討「山びこ学校」:もし当時、あなただったら、どうするか?」です。
- 発表者は1分で概要を紹介してください。

※必ずしも合意せずとも構いません。

(葛藤やモヤモヤも表現してOKです。)

# 検討「山びこ学校」(続)

**【少しでも念頭に置いてほしい問い】**

- **安易な折衷案は、良さを失わせないか？**
- **誰のために、この実践をやっているのか？**
- **何のために、学んでいるのか？**

# 戦後初期社会科の様々な実践

生徒にとっての実生活の身近な問題であったり、社会全体の大きな問題を児童・生徒自身が分析していくような授業が多く見られた。

(代表例)

永田時雄(1952)「西陣織」(小学校)

吉田定俊(1953年)「水害と市政」(中学校)

谷川瑞子(1957年)「福岡駅」(小学校)

などなど

# 戦後初期社会科への批判①

## 1. 教育政策の転換

- **1951年5月 教育制度改革に関する答申**  
生活経験中心のカリキュラムから論理的なカリキュラムへ
- **岡野文部大臣「修身科復活、地理、歴史の独立」言明(1951)**
- **義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法(1954)**
- **「うれうべき教科書問題」(1954)**

• **指導行政から監督行政への転換**

• **教師の自主的・主体的な授業作りが限定されていく。**

# 中学校社会科の系統化への道

## 【1956年版学習指導要領】

① **教科内容の系統性**が重視されるようになる。

② 分野別の構成になる。

「地理的分野」「歴史的分野」「政治・経済・社会的分野」

## 【1958年版学習指導要領】

① 分野別から、**ザブトン型**へ

1学年 地理的分野

2学年 歴史的分野

3学年 政治・経済・社会的分野

**※学習指導要領が法的拘束力を持つようになる。**

【ターニングポイント】  
・ 「総合社会科」論の崩壊

# 社会科「らしさ」とは何か？

**【過去】  
起源  
当初の理念**

産業の変化？

多文化化？

経済成長？

グローバル化？

**【今】  
時代の変化  
による教科  
の変化？**

時間の経過

AI時代の到来？

**現代 = 最新 = 最善？**



# 社会科らしさとは何か？

**文部科学省**(文科省)を重視した場合の「社会科らしさ」

**学校現場**から日々生まれる「社会科らしさ」

特定の**民間団体**を重視した場合の「社会科らしさ」

特定の**研究団体**を重視した場合の「社会科らしさ」

誰から見た「らしさ」なのか？



# 社会科「らしさ」とは何か？

学校現場  
のニーズ

日々変化する  
教育政策

最近の  
トレンド

提案される  
様々な理論

過去の  
優れた  
実践

自分自身  
の実体験

身近な  
人からの  
話



「らしさ」を捉える視点の幅を広げる。  
そして自分の頭で考える。

## **5. 次回までの課題についての説明(重要)**

**次回の授業までに、別添資料を読んだ上で、レポートを完成させてきてください。**

**詳しくは、別添の資料(計11枚)を読んでください。**

**分からない点などがあれば、いつでも質問・連絡してください。**

# 「振り返りジャーナル」の時間

**テーマ無し**

**※自由に書いてもらっても、全く問題ありません。**



# 「第4回 社会科・公民科教育法 1 社会科主題史(1)：社会科はなぜ生まれたのか？「社会科らしさ」とは存在しうるのか？」の配布資料

## 資料 1

学習指導要領（試案）

序論

### 一 なぜこの書はつくられたか

いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということである。

これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。たとえば、四月のはじめには、どこでも桜の花のことをおしえるようにきめられたために、あるところでは花はとっくに散ってしまったのに、それをおしえなくてはならないし、あるところではまだつぼみのかたい桜の木をながめながら花のことをおしえなくてはならない、といったようなことさえあった。また都会の児童も、山の中の児童も、そのまわりの状態のちがいなどにおかまいなく同じことを教えられるといった不合理なこともあった。しかもそのようなやり方は、教育の現場で指導にあたる教師の立場を、機械的なものにしてしまって、自分の創意や工夫の力を失わせ、ために教育に生き生きした動きを少なくするようなことになり、時には教師の考えを、あてがわれたことを型どおりにおしえておけばよい、といった気持ちにおとしられ、ほんとうに生きた指導をしようとする心持を失わせるようなこともあったのである。

もちろん教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にびったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりにはやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。またそういう工夫があってこそ、生きた教師の働きが求められるのであって、型のとおりにはやるのなら教師は機械にすぎない。そのために熱意が失われがちになるのは当然といわなければならない。これからの教育が、ほんとうに民主的な国民を育てあげて行くこととするならば、まずこのような点から改められなくてはなるまい。このために、直接に児童に接してその育成の任に当たる教師は、よくそれぞれの地域の社会の特性を見てとり、児童を知って、たえず教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達するように努めなくてはなるまい。いまこの祖国の新しい出発に際して教育の負っている責任の重大であることは、いやしくも、教育者たるものの、だれもが痛感しているところである。われわれは児童を愛し、社会を愛し、国を愛し、そしてりっぱな国民をそだてあげて、世界の文化の発展につくそうとする望みを胸において、あらんかぎりの努力をささげなくてはならない。そのためにまずわれわれの教壇生活をこのようにして充実し、われわれの力で日本の教育をりっぱなものにして行くことがなによりたいせつなのではないだろうか。

この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。しかし、新しい学年のために短い時間で編集を進めなければならなかったため、すべてについて十分意を尽くすことができなかつたし、教師各位の意見をまとめることもできなかつた。ただこの編集のために作られた委員会の意見と、一部分の実験家の意見によって、とりいそぎまとめたものである。この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである。

### 二 どんな研究の問題があるか

いま述べたように、教育をその現場の地域の社会に即し、児童に即して、適切なものにして行くためには、いったいどんなことを研究して行ったらよいであろうか。

まず第一に考えられることは、教育がその目標に達するように学習の指導をしようとするれば、わが国の一般社会、ならびにその学校のある地域の社会の特性を知り、その要求に耳を傾けなくてはならない。ここに一つの研究問題がある。

次に問題になるのは現実の児童の生活である。このことはだれでもすでに知っているように、児童は身ぢかな見られたことを基にして新しいことを学びとって行くものである。また学習が十分な効果をあげるには、児童が積極的にみずからこれを学ぶのでなければならない。だから児童の生活から離れた指導は、結局成果を得ることはできない。この意味において、教師が児童の指導をするにあたって、その素材を選ぶためには、児童の興味や日常の活動を知ることが欠くことのできないところである。本書ではこの点を考えて、児童の活動や興味についての手がかりを得ることができるよう、後に見るように、児童生活のあらましについてのべることにした。しかし、これはまだ決して完全なものではなく、一つの試みとしてのべたに過ぎないのであるし、そのうえ児童の生活は地域地域によって多かれ少なかれ違ったものを持っている。だから教師各位は、これにとらわれることなく、その地域の児童の生活の実情について、これをつかまえることに努力してもらいたい。そしてその適確なもの—すなわち児童の指導にあたって効果をあげるに役立ったもの—については、これを大小となく報告をされたい。これによってわれわれは近い将来において児童の発達に応じた活動を豊かにこの書におりこむことができるようになると思う。ここにまた一つの研究問題がある。

このようにして、教材についての研究が進められたとしても、学習指導の研究がそこに止まってならないことはいうまでもない。すなわち次にはこれらをどうしたら児童がよく学んで行くことができるかを研究してみなくてはならない。たとえ教材が適切であっても指導の方法がよろしくなければ、とうていその効果をあげることはできない。そこで教師は学校の設備や教具について考え、その地域の児童の生活を知って、それらの上に方法を工夫しなければならない。これまでわが国の学校で行われていた指導法は、ともすると単純できまりきっていて、豊かな児童の生活の動きや、その地域の自然や社会の特性や、学校の設備などが生かされていないうらみがあった。われわれは、もっといきいきした豊かな方法を地域に即し、学校に即し、児童に即して研究しなくてはならない。ここにも研究の問題がある。この書は、このような工夫の参考にとりて指導方法の一般的なものについて述べたが、もとより完全なものではない。教師各位は現場の経験にもとづいていっそう適切な指導法を工夫することがたいせつである。

このようにして、教材の研究も方法の研究もきわめて必要であるが、それが単なる思いつきや主観的なものであってはならないことはもちろんである。その研究がいつも確実な基礎を持った科学的な考え方でなされなくてはならない。それには特に指導の結果を正確にしらべて、そこから教材なり指導法なりを吟味することがたいせつである。つまり正確な指導結果の考査によって教材や指導法の適不適をしらべる材料を得て、これによって進めていくことが必要なのである。しかもこの考査によって、児童もまた、自分が学習の目的にどの程度近づいたかを知って、みずからの学習について反省の資料を得ることができるようである。ここでわれわれはどうしたら学習の結果を正確にしらべるができるかを研究する必要がある。この書はこの点についても一応その方法を述べたのであるが、教師各位はこれを参考にされて、もっと適切な方法を工夫して指導をいっそう効果あるようにする資料とされたい。

### 三 この書の内容

以上のような趣旨でこの書は上に述べたような研究への手びきとなるためにつくられたのである。

そこで次にまずその一般論として、今日のわが国の社会のありさまからみて、どんな教育の目標が考えられるべきかを述べ、新しい教科課程をかかげ、それとともに児童生活の発達と指導方法の一般ならびに指導結果の考査法とを、概説することとした。

各教科の指導要領ではそれぞれの教科の指導目標と、その教科を学習して行くために働く児童の能力の発達を述べ、教材のたての関係を見るための単元の一覧表をかかげ、その教科の指導法と指導結果の考査法とを概説することにした。そして各学年の指導内容については単元を分けて、その目標、指導方法、指導結果の考査法について参考となる事項をあげておいた。

これまでもしばしば述べたように、この書は不完全ではあっても、このようなことについての現場の研究の手びきとなることを志したのであって、その完成は今後全国の教師各位の協力にまたなくてはならない。そのために別に現場の経験や意見を報告していただく報告票を刊行することになっている。各位はこれによって本書の改訂に協力していただきたい。この幼い研究の手引きが、各位の協力によって将来健康に成長することを確信して、この書をお手もとにとどける。切に熱心な研究と協力とを望む次第である。

※下線は齊藤が記入したもの  
(「文部省(1947)『学習指導要領 一般編(試案)』より)

「第4回 社会科・公民科教育法 1 社会科主題史(1)：社会科はなぜ生まれたのか？「社会科らしさ」とは存在しうるのか？」の配布資料の続き

資料2

敗戦後 50 年の今年、まだわたしたちは変わっていないと思われるふしがある。むしろ逆戻りしたり、また新しくさまざまな問題に向きあったりしている。そこで、今、『山びこ学校』が復活する意味はなんだろう。

・・・(中略：斉藤・・・)

第二は、国分さんが論じている生活綴方の効用としての「概念くだき」である。抽象的なことばや通念を、そのことばまたは通念が出てきた日常生活または歴史的体験の場にもどして、具体的に考え直す、ということである。その事例は、『山びこ学校』の中にたくさんある。教科書に書かれていること、教師がこうすべきだ、といっていることと、山元村で子どもたちが実際に体験することとの矛盾として、子どもたち自身のことばでつづられている。たとえば、「父は何を心配して死んで行ったか」の中で、社会科の教科書には、「職業の自由選択の権利」があると書かれている。しかし、農かの 9 人兄弟の末っ子で、まだ中学 3 年の川合末男の父は、末男がどんな職業に就けるかを、一番心配して死んで行った。「若しも社会科の本が正しくて、わたしたちが実際に、安心して職業を選び、職業に就くことができる世の中であれば文句はないのだ。そうすれば、なにも今々死にそうなおやじにまでも心配かける必要はなかったのではないか」とかれは書いている。

また、「くぼ」という短い綴方の中で、川合義憲は、村の「くぼ」という低い土地にある部落ごとに一戸ずつまわって畑の反数を調べた結果、農民は自分の田畑を実際よりもすくなく報告していることがわかった。そこで「先生は、「ぜったいごまかしがあってはならない」というし、おっつあは「ごまかしや、ヤミ(闇市のこと：斉藤)がなければ、今の世の中ではくらしてゆけない。」というし、いったい、何がわるいんだ」とかれはさいごに書いている。「概念くだき」とは、より一般的に言えば、理想型(こうあるべきだということ)と、現実型(実際にこうあること)との間の矛盾に、子どもたち自身が気が付けるようにしてゆく教育方法である。

(※下線は斉藤によるもの)

(鶴見和子(1995)『山びこ学校』は歴史を創る』無着成恭編『山びこ学校』岩波書店, pp.363-364.)

資料3

藤三郎君をはじめとする成績のいい子どもたちは、たしかに現実を深くみつめ、それを文章化することで、自分の生活現実を客体化することができました。その結果、「ぼくたちはなにをしなければならぬか」とか、「どのような社会をつくらなければならないか」というような問題意識をもつことができるようになりました。それはそれで素晴らしいことですが、問題をいざ解決しようとしたとき、なにもできなかったのです。問題を解決するためのもっとも基礎的な、科学的な知識と技術的な技術・方法をおそわっていなかったこの子たちはなにもできなかったのです。それらのことをぼくは深く深くうけとめざるをえないのです。誤解されるところなのですが、ぼくは藤三郎君を非難してい

るではありません。当時、ぼくがよりどころにしていた生活経験主義的な教育の限界をしめそうとしているのです。

こうして、僕の作った『山びこ学校』は生活指導であり、道徳教育の一種ではなかったかという、強い反省があたまをもたげてくるのです。

(無着成恭(1970)『続・山びこ学校』むぎ書房, pp.432-433.)

教材がびしっと体系づけられて、個別的な現象とそれをつらぬく一般的な法則とがひとつになって提出されているならば、教師の指導は生徒の積極的な学習活動を呼び起こしていくという事実をぼくはまなびとったのです。いいかえるならば、『山びこ学校』以来 15 年以上もかかって教授するとはどういうことかということがわかったのです。

(無着成恭(1970)『続・山びこ学校』むぎ書房, p.438.)

#### 資料4

私が、子どもたちの知恵をみがくの学問的真理をテコにしないで、子どもの身の回りに起こった生活現象に目を向けさせ、それを書かせ、それを客体化し、客体化したものを教材にしなければならなかった原因は、日本の教育が伝統的に学問と切り離されてきたという時代の制約を免れることができなかったところにある。もちろん、私自身の学力不足が、教材を学問的真理に求めることをさせず、生活的真実に傾かざるをえなくさせたのだ。そのことの口惜しさが、私を山元中学校から脱出させ、学問をする必要を自分につきつけて、私を駒澤大学に編入学させたのだった。

(無着成恭(1993)『無着成恭の昭和教育論』太郎次郎社, p.98)

#### 資料5

当時の山元村は戦後の農地改革による零細農の増加と農民の旧意識の存在という制度的問題の中で、生徒たちは日々の食事にも事欠く状況であった。その中で生徒たちに作文を書かせ、それを授業で使用するという方法を用いながら、無着は生徒とともに教育し、生活したのである。このことは、彼らの作品の中でも最も著名な江口江一の「母の死とその後」の中からも読み取ることができる。そこでは極貧にあえいでいた江口江一の自宅に暮らすの生徒たちが手伝いに行くという場面があり、まさに学校と地域の関係が直結する中で行われていたことを示している。このように「山びこ学校」の実践は、限界をもっていたとされつつも、一方で、無着は学校と村の垣根を取り払う形で子どもたちの生活と格闘し続けたのである。それは当時の山元村での生徒たちの生活事情を背景に、まさにそれを授業の中に取り入れ、解決を求めようとした実践であった。

(※下線は斉藤によるもの)

(木村勝彦(2011)『「どんな社会をめざすか」燃え上がる実践家の情熱——実験校プランから『山びこ学校』へ』片上宗二他編著『混迷の時代 “社会科” はどこへむかえばよいのか?——激動の歴史から未来を模索する』明治図書, pp.113-114.)

# 検討「山びこ学校」：もし当時、あなただったら、どうするか？

グループメンバーの名前(フルネームで)

(司会 ) (作成者 )

(発表 ) (その他 )

## 【課題の説明】 第5回の社会科・公民科教育法1の課題について

### ○課題の趣旨

第6回目の授業では、1970～80年代に登場した「楽しい」ことを重視した社会科授業の実践について取り扱います。具体的にはその代表例として、安井俊夫の「スパルタクスの反乱」の授業を中心に取り扱います。この安井俊夫の「スパルタクスの反乱」の授業は、社会科教育・歴史教育の歴史においてとても有名な実践です。安井自身、何度もこの授業を実践して修正を加えています。

今回の課題では、このスパルタクスの反乱の授業への批判を踏まえて、皆さんの意見を聞き、議論・討論をしていきたいと思えます。

それに先立って、以下の資料を読んだ上で、あなたの意見をレポートにまとめてきてください。レポートの詳細については、本資料の4ページにある「レポートの詳細について」の記述を参考にしてください。レポートはA4一枚程度で構いません。

――以下が資料です。四角の枠内は引用(一部、省略含む)で、それ以外は斉藤の文章です――

※まず最初に、本資料の5～11ページに記載した、授業記録を読んでください。

安井が「スパルタクスの反乱」の授業を行った背景に、歴史学者である土井正興の『スパルタクスの蜂起』(1973年、青木書店)という本の解釈をある程度参考にすることが挙げられます。ただ、結果的に、この安井の「スパルタクスの反乱」は土井本人によって批判されることになりました。

例えば、土井(1986)は、「子どもの奴隷解放を願う気持ちはわかるが、他方では、それが歴史の現実とは全く離れてしまっている。その矛盾をどうしたらよいか、考え込まざるをえない。」(p.66)や、「たしかに、安井が言うように、子ども自身が『どうやって奴隷制をなくせるか』を真剣に追求しているであろうし、その追求のなかで、ローマ進軍が大きなウエイトをしめているのであるが、その道筋が古代における歴史の現実にあっているかどうかは全く問題が別なのである。」(p.64)などと述べています。

その上で、土井は、安井の授業で、奴隷軍のローマ進軍とアルプス越えの二者択一的な選択を迫る場面について疑問を示し、以下のように述べています。長文ですが、引用します。

『スパルタクスの蜂起』のなかでの私の叙述では、この問題に関する奴隷の間の討論は二度おこなわれたことになっている。1度目は、カンパニアを奴隷軍が制圧した段階で、ここではローマ進軍か、奴隷軍の主体的条件の整備かという事で論争がおこなわれた(81ページ)。スパルタクスは後者を主張し、最初は奴隷軍の中では少数派であったが、大衆を説得して奴隷軍と共にルカニア地方に南下した。2度目は、南下してトゥリイを本拠地として冬営した時点での、どのように自らを解放すべきかという奴隷大衆の討論である。ここで、はじめて、祖国帰還による奴隷の解放という考え方が奴隷の間で公然と登場したと私は推測しているが、しかし、ここでも祖国帰還か、ローマ進軍かという二者択一の形で議論がおこなわれたわけではない(拙著, 99-108ページ)・・・(中略: 斉藤)・・・そして、議論の結果として、奴隷軍は、アルプスを目指して北上を開始するのであり、それはプルタルコスによれば、アルプスを越えて各々の祖国にかえるためであった。もちろん、プルタルコスの叙述が歴史的真相を反映しているかどうかについては、議論があるであろうが、それは歴史的真相を暗影していると考えて、奴隷は祖国帰還の中に開放を求めたと主張しているのである。しかも、スパルタクス蜂起の全過程――トゥリイからのアルプスを目ざしての北上→再南下→シチリア渡航の企

て→ブルッティウム半島からブルンディシウムへの行進——をたどってみても、ローマ進軍を目指す奴隷軍の行動は客観的に全く証明されないのである。

歴史の現実がそうであるとすれば、たとえ、子どもたちがローマ進軍こそが奴隷を解放する道筋だと主張したとしても、それにたいして、なぜ、奴隷軍はローマ進軍をめざさなかったのかという発問が当然なされねばならないのではないだろうか。この発問をとおして、子どもたちは、当時の奴隷がおかれた厳しい状況をより深く追求することができるであろう。つまり、当時のローマ権力と奴隷大衆との力関係からするならば、ローマ権力の打倒による奴隷の解放などということは、実現不可能のことであり、たとえ、蜂起の初期に、ローマ進軍という考え方が奴隷軍の一部にあったとしても、つぎつぎに派遣されるローマ軍との対決のなかで——奴隷軍はたえず防禦的戦闘を強いられゲリラ的戦闘によってローマの舞台を打破するのであるが、——ローマの力を認識すればするほど、そうでない、より実現可能な解放の道求めざるをえなくなるのである。そうした意味では、初期のローマ進軍の発想は奴隷の主観的願望を表現してはいるが、現実の諸問題のなかでしだいに消滅せざるをえなかったのである。・・・(中略：斉藤)・・・子どもの奴隷にたいする共感と連帯感は貴重であり、かつ理解できるようにしても、その「共感」を「科学的社会認識」にまで高めるためには、現実の奴隷制社会の奴隷は——最大の蜂起といわれるスパルタクス蜂起でも——奴隷制廃棄の問題を意識的に提起出来なかったことを、それこそ「時代の構造なり枠組み」のなかで十分に理解させることこそ必要ではないだろうか。そうでなければ、子どもは、その共感にもとづく主観的願望を歴史のなかに投射することで終わってしまうであろう。

(土井正興(1986)『『歴史研究と歴史教育』について』『歴史学研究』第555号, pp.64-65.)

このように、「スパルタクスの反乱」の授業で、生徒が議論し選択した場面自体が歴史的には正確でないという点が、土井氏から指摘されました。さらに土井は、安井の授業の後半部分で、「反乱がむだだったのかどうか」という議論がなされている点について、その議論の意義をやや否定的に捉えています。

例えば、以下のように述べています。

安井は「ところで、スパルタクスたちは倒れたが、このあと奴隷はまだ150万もいる。・・・どうなるだろう？」と子どもにさそいかけ、さらに「そうすると、残った奴隷たちは、この反乱のあとどうだっただろうか？ “もうだめだ” となったの？ “こんどこそ・・・” という感じ？」とたたみかけ、子どもから、「それに、まだ150万人も残っている。そのなかの10万というのはごくわずか。それでも2年間も続けられたんだから、150万人でやればこんどは勝てる」という答えを引き出している。安井は、このような討論の後、「もし、多くの奴隷たちをがっかりさせたとしたら、この反乱はあまり意味がなくなるね。もし奮い立たせたとすれば、スパルタクスたちのやったことはむだではなくなるね。そこが考えの分かれ道だ」と結論的に授業を締めくくっている。そして、安井は「意味があった」とする子どもが、奴隷が再び立ち上がる時を想定し、残された奴隷たちへ目をむけたことを評価している。しかし、問題なのは、安井自身が奴隷たちのがっかりさせたか、ふるいたたせたかで蜂起の意味を評価しようとしていることである。つまり、残った奴隷をがっかりさせたとすれば、蜂起の意味はないとする一面的な短絡的な把握である。

(土井正興(1986)『『歴史研究と歴史教育』について』『歴史学研究』第555号, pp.66-67.)

また、安井俊夫の「スパルタクスの反乱」の授業を含めて、当時は「子どもが動く社会科」という考え方の授業が様々な場所において実践・提案されるようになっていきました。(安井実践を含む)それらの実践に対して、岩田健は、以下のような厳しい指摘をしています。(下の引用では記載していませんが、以下で述べる「もし何々だったら」の授業の代表例として、安井俊夫の授業を岩田は挙げています。)

たしかによく子どもたちは発言するが、その内容はその場の思いつきや知識の断片といったいのものが多く、与えら

れた材料や、これまで習得した知識や体験のありだけを駆使して、じっくり考えあつた上での発言といったものからは程遠いではなからうか。逆にいえば、教える教員が教えるにふさわしい十分な材料も与えもせず、時には“もし何々だったら”などと非歴史的な発問などを行って、一問一答の＝悪く言えば誘導尋問的に子どもたちを引っばっていく結果、なるほど子どもたちはわいわいがやがやしゃべり合い、発言はよくするといった類のもので、それを「子どもが動く」などといっている場合もあるのではないか。これではいくら子どもがよくしゃべり動いても、知識も定着しないし、思考力も深まらない。

(岩田健(1980)『動く社会科』への疑問と私の授業』『地理歴史教育』315号, pp.85-86.)

このような子どもが動く社会科授業は、「たのしくわかる」ということに力点を置いていました。それに対して、歴史学としての見方考え方の高まりから見れば、それだけでは不十分であるという見解も示されています。中村氏は以下のように述べています。

「たのしいなかでわかる」(感性的認識)は歴史への関心を高めていくうえで大切な契機となる。しかし感性的認識にとどまっている限り、歴史に対する科学的認識を鍛えることはできない。その共感・感動をバネにしてその感動性の根拠を問うことである。その根拠を明らかにするためには、その時代の構造なり枠組みを明らかにしなければならない。その時代の枠組みとその中で奮闘する個人の主体的営みとの緊張に満ちた葛藤の関係を感得するであろう。・・・(中略：齊藤)・・・「わかるなかでたのしくなる」驚き、発見につながっていく。

(中村政則(1983)「科学的認識が深まるとは」『歴史地理教育』No.348, pp.15-16.)

当時の出来事を「その時代の構造・枠組み」の中で捉えるべきという中村氏の主張に対して、安井は以下のように応答しています。

スパルタクスの反乱の場合でいえば、「その時代の構造・枠組み」とは、子どもの立場から見れば奴隷制廃棄に至る大きな歴史の流れ、ということになるだろう。

だが、なぜこのような「構造・枠組み」のなかに位置付ける必要があるのか。位置づけることによって、子どもにどんなことができるようになるのだろうか。

子どもは、奴隷たちの戦いに共感する。だからこそこの戦いの意味を考えようとする。つまり、奴隷制廃棄への道すじのなかにこの戦いを位置づけて考えてみる。奴隷たちの戦いが歴史を大きく揺り動かしたことに目を見はる。が、そういう作業の中で、この戦いは子どもにとってますます意味あるものとなる。鮮明に子どもの心の中に残るものとなり、確実に子ども自身のものとなる。

知識が「自分のもの」となるならば、それを歴史や社会の動きに対する自らの判断・主張に駆使できる。そのような力は、「主権者としての基礎的な力」＝「生きる力」と言ってもいいだろう。

だとするならば、それは断じて子どもに与えるものでなく、子どもが自らの追求によって獲得していくべきものだ。・・・(中略：齊藤)・・・いかに科学的社会認識の内実をもつものであっても、それが「自分の目」を介在させて「自分のもの」になっていなければ、生きる力＝主権者としての基礎的な力にはなりえない。

(安井俊夫(1985)「共感と科学的社会認識——ふたたびスパルタクスの反乱をめぐる——」『歴史地理教育』No.380, p.85.)

また、安井は、実践の後半部分における「反乱がむだだったか否か」という議論について、土井から批判を受けていることについて、以下のように述べています。

子どもの感情の中には、やっぱり負けちゃったんだということはあるんですが、それだけではなく、漠然としてはいるんですが、「むだだなんて思いたくない」という感情があるんですね。そこで、ぼくが、「むだだったんじゃないのか」と言った時に、子どもの中で「無駄じゃないよ。だってこういうことがあるから」という自分自身の追求がそこで始まるんじゃないかと思うんです。1985年の11月にまたスパルタクスの授業をやったんですが、そのとき子どもが無駄ではなかった理由として挙げたのが3つあります。ひとつめは、スパルタクスの反乱に勇気づけられて、奴隷たちがまた反乱を起こすんじゃないかということです。客観的には、これは土井さんもはっきり述べておられるように、ありえないことなんですね。土井さんの言葉を借りれば、そのあとの奴隷の戦いは屈折した苦渋に満ちたものだった、と。しかし、奴隷がまた反乱を起こすんじゃないかという子どもの考えは、“歴史を見る眼”としては歓迎していいんじゃないかと思うんです。歴史がどうやって発展していくのかということですね。

(石渡延男・本多公栄・峰岸純夫・安井俊夫(1986)「歴史学と歴史教育のあいだ」『歴史学研究』No.553, p.35.)

大まかな論点としては以上です。

## 【重要】レポートの詳細について

配布した資料を読んだ上で、以下の2点に教えてください。分量としては、A4用紙一枚に収まる程度の量で構いません(Wordの初期設定のレイアウトを想定しています。)

### 1点目

安井俊夫の『スパルタクスの反乱』の授業の概要について、300字程度で簡単にまとめてください。

### 2点目

安井俊夫の「スパルタクスの反乱」の授業は、史実に忠実に沿った歴史の授業を行うのではなく、生徒の主体的な考えや意見を重視し、生徒自身に当時の状況や選択させたり想像させたりするものでした。これらの点に関して、賛否両論が出たわけで、これは今でも論争的な点と言えます。そこで皆さんには以下の「意見1」か「意見2」のいずれかの意見を選択して欲しいと思います。

#### 意見1

安井の「スパルタクスの反乱」の授業は、生徒自身の思考や想像を促すために、歴史的な事実を無視しすぎていると思う。もっと歴史的にみて客観的に言えることに基づいた議論をすべきだと思う。

#### 意見2

安井の「スパルタクスの反乱」の授業は、生徒自身の発想や想像を促すために、時として客観的に言えること以外のことも議論に入れているが、生徒が主体的に考えるための授業という意味ではこれも良いと思う。今のまま、大きく変える必要はないと思う。

「意見1」「意見2」のいずれかの意見を選んだ上で、あなたがその意見を選んだ理由についても述べて下さい。もちろん、この答えに正解はありません。

次回の授業では、レポートの2点目の論点について主に議論したいと思います。(その際は、他の関連資料なども配りながら、掘り下げていきたいと思います。)

※なお、資料の文章の内容が難しいと感じた人や、資料の内容をもっと詳しく知りたいと感じた人は、いつでも斉藤まで連絡もしくは研究室訪問をしてください。

※授業で配布した資料の 5～11 ページには、「スパルタクスの反乱」の授業の記録（安井俊夫(1985)『学び合う歴史の授業』青木書店,pp.34-61.)を圧縮して掲載しました。

## 1. 紹介する本

ガード・ピースタ著：藤井啓之他訳(2016) 『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義——』現代書館。

## 2. 報告者

斉藤仁一郎・課程資格教育センター教職研究室

## 3. 本の要約（300字程度）

本書は、現代の教育論議を考える上で重要な様々な問題提起をしています。

例えば、ピースタには、PISA テストをはじめとして、客観的なエビデンス(証拠)に基づく教育政策が、規範的な議論を避けていることを強烈に批判したいという意図があります。エビデンスに基づく前に、何のための教育なのかを問う必要があると。実際、学校教育を民主主義的教育だと捉えるピースタにとって、何らかの目標を固定化して測定しようとする発想は受け入れがたい。なぜならば、民主的な社会とは、所与の目的がある社会ではなく、絶え間なく議論や熟議をするための問題がある社会だからです。本来は異なる考え方から見れば、同じ現象でも意味が変わってくるにも関わらず、エビデンスの議論はそれを矮小化する。

ピースタは、そのような経緯の中で「中断の教育学」という考え方を提起します。様々な考え方が過去から現在へと提唱される中で、「何が良い教育なのか？」を成果主義から一步離れて、立ち止まって考えること、そういうイメージかなと思います。

## 4. 本の感想（400字程度）

本書の一連の主張をピースタがするのは、民主主義社会における教育とは、単に私的な利害の集合体と言う発想で決めるのではなく、その社会にとって「良い教育とは何か」という共通善の問題を熟議していく必要性を提起する姿勢が一貫しているからだと思います。それがずばり本のタイトルとして掲げられている感じです。

私たちの周りにも、「教育はどうある『べき』か？」という、「べき論」が敬遠されがちな風潮がある気がするのですが、その規範的な「べき論」を問うことこそが、民主主義社会のあり方そのものであり、そのプロセスが生じてこそ民主的と言えるのだというピースタの考え方には、(民主主義と向き合う社会科教育の文脈では特にですが、)色々と考えさせられるものがありました。もしかすると、私たちはべき論を明言するのを避けるがあまり、気づかないうちに、何かしらの「べき論」を実は自分が受け入れていることに気づいていないのではないかなと。

## 5. 本の表紙

本の表紙  
(授業時のみ)