

**2019年 春学期**

# **社会科・公民科教育法 1 第6回**

**社会科主題史(2)：「楽しい授業」  
をめぐる論争について——安井俊  
夫の「スパルタクスの反乱」を事  
例として——**

# 皆さんが、今の趣味・特技にハマるようになったキッカケは何ですか？



**「楽しい」から「わかる」「できる」  
ようになるのか？**

**「わかる」「できる」から「楽しい」  
ようになるのか？**

# 第5回～8回の流れ

## 第5回

社会科主題史(1): 社会科はなぜ生まれたのか? (初期社会科の理念と「山びこ学校」)

## 第6回

社会科主題史(2): 「楽しい授業」をめぐる論争について (安井俊夫の「スパルタクスの反乱」を事例として)

## 第7回

社会科主題史(3): 「学問の教育」か「社会の教育」か? (高校社会科解体から新学習指導要領まで)

## 第8回

社会科主題史(4): 当事者としての「社会科主題史からの学び」を振り返る

# 今日の授業の目的共有

1. 1970年代に系統学習に対する反発が出てきた背景・経緯について把握する。
2. 安井俊夫の「スパルタクスの反乱」をめぐる、大まかな論争点を把握し、自分なりの考えをまとめる。
3. 「楽しい授業」と「わかる授業」のせめぎ合いについて、授業・学校以外の経験を踏まえて語れるようになること

# 今日の授業の目次

## 導入

フックトークの時間(15分)

## 【授業】

1. 【講義】系統学習の進展とそれへの反発
2. 検討「スパルタクスの反乱」について
3. 【講義】楽しいと分かるのはさまで
4. 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)

海老原治善著(1968)「民主教育実践史—国民教育創造のために」

他の人のオススメ本や紹介からぜひ刺激を受けてください。



授業やいます

# 前回の復習(1)

1947年

「学習指導要領社会科編(Ⅰ)(試案)」発行

「学習指導要領社会科編(Ⅱ)(試案)」発行

1951年

「学習指導要領一般編(試案)」

「中学校・高等学校学習指導要領 社会科編Ⅰ」

【社会科の主な特徴】

- ・**総合社会科**としての性格
- ・**生活経験を重視**した学習
- ・「**試案**」としての**教師の自主裁量**を重視
- ・子供に**身近な問題**と向き合う。
- ・社会的な問題と向き合う。

本の表紙  
(授業時のみ)

無着成恭編  
「山びこ学校」

# 前回の復習(2)

## 【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。**

「**総合社会科**」  
の崩壊へ

- ・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。

# 系統学習の台頭(1950～60年代)

1960年代前後

高度経済成長、学歴社会の到来、米ソの対立激化

キーワードは**現代化**

- 飛躍的に進展する科学技術に対して、学校で教えられている教育内容が時代遅れという認識が生まれる。
- 現代科学の内容と方法をもって、教育内容・教科内容を再編成すべき。それらの科学的な内容は子どもにも教授可能である。  
→教科書が分厚くなる。最新科学や学問重視になる。  
→経験主義的な学習への批判となって現れる。

## 【学習指導要領】

1958年版

- ザブトン方式
- 系統学習へ

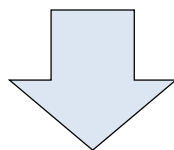
1968年版

- 「現代化」

# 系統学習への反発

1960年代～1970年代

- 受験体制・競争の矛盾が生まれる。
- 落ちこぼれ問題等が出てくる。  
(現代化のひずみ)



「**たのしい授業**」という言葉・理念が  
各教科で提案され始める。  
板倉聖宣(理科)、遠山啓(数学)、  
安井俊夫(社会科)

本の表紙  
(授業時のみ)

板倉聖宣「楽しい  
授業の思想」

「分かる授業」への批判としての「たのしい授業」

# 系統学習への反発

## 板倉聖宣

(「授業は楽しいだけでいいのか？」に対して)

- 「もちろん楽しいだけでいいのだ」
- 「たのしくなくとも分からせてしまう授業」は **人権侵害**
- 「わからせるためにたのしくする」のではなく、「**たのしさそのものが目的**」

## 安井俊夫

- 「わからなければたのしくない」のではなく、「**たのしくなければわからない。**」

※資料1を参照

# 「わかる授業」への批判としての 「たのしい授業」

1. 「わかる授業」という主張には、まず子供たちを知識の受け手として受動的に捉える傾向がある。

→ 「たのしい授業」は、学習者の能動性を重視する。

2. 「わかる授業」は、知的操作にばかり注目し、多様な学習形態を通じて学習を深める努力を軽視する。

→ 「たのしい授業」は、多様な学習形態をとるように努める。

3. 「わかる授業」は、学習を個別的に捉え、集団の役割を見逃している。

→ 「たのしい授業」は学び手の集団の役割に注目する。

# 検討「スパルタクスの反乱」

## 事前課題より

### 問2(選択式)

#### 意見1

安井氏の「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

安井氏の「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。



# 検討「スパルタクスの反乱」

## 【この後の流れ】

個人作業(個人の考えをまとめる)



グループでの検討①(グループで討論する)



参考情報の提供(追加情報を共有する)



グループでの検討②(改めて検討して、発表資料の準備)



グループの意見発表

# 個人作業

- **5分間の時間をとります。**
- **レポートの内容などを参考にしつつ、自分の考えを整理して、ワークシートに記入してください。**

# グループでの検討 (Part 1)

- **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)**

**※まだ発表用紙に記入をしなくてOKです。**

# 参考情報の提供

## 安井氏自身の見解

- ・資料2
- ・資料3

## 安井氏の実践に対して批判的な見解

- ・資料4
- ・資料5
- ・資料6

# グループでの検討(Part2)

- 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「スパルタクスの反乱」：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。)

# グループでの検討(Part2)

**【少しでも念頭に置いてほしい問い】**

- **実践者がこだわっていたことは何なのか？**
- **何のための学びなのか？**
- **安易な折衷案は誰も幸せにしないのではないか？**

# 時代背景の中で

## 1970年代～80年代

- 校内暴力、いじめ、不登校、学級崩壊

## 1970年代後半

- 「人間性」や「生きる力」を強調し、後に「ゆとり教育」改革と称される教育課程改革が文部省によって進められた。（教育の人間化）

## 1977年

- 「ゆとりの時間」の設定を求めた学習指導要領改訂

# 時代の振り子

## 【ステージ1】

学問別の教授、トップダウンの価値注入的な学習への批判としての、初期社会科、経験主義的な学習

## 【ステージ2】

経験主義的な学習への批判としての、「教育の現代化」と科学的・系統的な学習、そして「分かる授業」

## 【ステージ3】

「分かる授業」への批判としての「たのしい授業」、生徒の主体性を重視した授業

**現代はどう位置づくのか？**



**「楽しい」と「わかる」は  
どちらが先なのか？**

**皆さんの今までの経験・実感を授業に**

**置き換えるとどうなりますか？**

## **4. 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4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

**テーマを自分で設定すること**

**※自分自身で問いを立ててみてください。**

## 第6回 社会科・公民科教育法 1 社会科主題史(2)：「楽しい授業」をめぐる論争についてー安井俊夫の「スパルタクスの反乱」を事例としてー

氏名 ( ) 所属学部・学科 ( )

### 1. 「スパルタクスの反乱」について

あなたの意見	
メンバーの意見	

### 2. 「楽しい」と「わかる」はどちらが先なのか？皆さんのこれまでの経験・実感を授業に置き換えるとどうなりますか？

--

「第6回 社会科・公民科教育法1 社会科主題史(2):「楽しい授業」をめぐる論争について——安井俊夫の「スパルタクスの反乱」を事例として——」の配布資料

資料1

「楽しくわかる社会科」について、これまで「楽しく」だけではだめだ、科学の体系に学び、子どもがわかるように教材を準備し、授業の構成を考えて初めて、「わかる」喜びを子どものものとするところができる、と主張されてきた。1979年の東京大会全体討議の記録を見ても、「“わかる”ことによって、“楽しさ”をつかんでいかななくてはいけないのです。(拍手)・・・」とある。これは奈良の奥西一夫さんの発言だが、簡略化していえば、「わからなければ楽しくない」ということだと思う。

しかし、これでは、「わかる」ことがまず求められて、「楽しく」というのはそれに従属するものと考えられている。それでは、子どもが自分の力でわかっていくスジ道が軽視されているのではないか、「わかる」ということを子どもの側から追求することが欠けているのではないか、と私は思う。

というのは、子どもの側から考えると、「楽しく」ということこそ、第一義的なものであり、それを抜きにしてまず「わかる」ことを求められるのでは、子どもは授業にのりこんでいけない。まず「楽しい」授業にのりこんでいく。そしてその授業の中で活動していること自身が、しだいに「わかる」ことにつながっていく・・・これが子どもの求めている授業だ。子どもの側から考えた「楽しくわかる授業」とはそういうものだと思う。

この場合、「楽しい」とは自分が授業の中で活動ができること、活動することによって自分の力で何かをつかめることである。これは「子どもが動く社会科」の実践の中で明らかになってきたことである。

教室の中だけでなく外へ出るのだから確かに楽しい。しかしそれだけではない。先生に教えてもらうのではなく、自分の力でやっていける楽しさがそこにある。最初ははずかしかったけど、答えてもらうのがうれしくて、ノートにメモがふえていくのが楽しくてどんどん調査活動をするうちに、この町の人たちはこんなにたくさん東京の方に働きに行くんだなあ、ということ子どもがつかむ。世の中の動きを自分の目で、自分自身のつかみかたでわかっていく。これが「子どもがわかる」スジ道であり「わかる」ということを子どもの主体的な活動にしていけるスジ道である。

ここでは、「楽しい」ことが「わかる」ことにそのままつながっていく。楽しい活動の中でこそ、初めてわかっていくのである。つまり、「楽しくなければわからない」と言える。これこそ「子どもが動く社会科」を明らかにした子どもの認識のスジ道であり、「楽しく」と「わかる」を統一するための手がかりを私たちが示すものと言える。

(安井俊夫(1982)『子どもが動く社会科：歴史の授業記録』地歴社, pp.9-11.)

「第6回 社会科・公民科教育法1 社会科主題史(2):「楽しい授業」をめぐる論争について――安井俊夫の「スパルタクスの反乱」を事例として――」の配布資料の続き

資料2

土井氏は歴史学の立場からのみ発言されているのではない。歴史学の立場に立ちながらも、歴史教育をくみだてる視点をきちんと出されている。それが、

なぜ、奴隷軍はローマ進軍を目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。この発問を通して、子どもたちは、当時の奴隷がおかれたきびしい状況をより深く認識することができるであろう。

という提案である。

その場合、当然土井氏の言われるように、「ローマ権力と奴隷大衆の力関係」、ローマ打倒による解放など実現不可能だと考えられるような社会構造に子どもの目を向けさせていくことになるだろう。そうやって子どもの共感を科学的な社会認識まで高めていかなければならない……土井氏はその点を強調される。

……(中略:齊藤)……

だが問題は、教材化する場合、子どもが自分なりのみ方でそこから何を学びとれるような形になっているかどうかである。「ローマの支配のしくみはこうなっていたのだ」と子どもに分らせようとするだけでは、子どもの中に残り得ない。

したがって、私は「奴隷が置かれたきびしい状況」を主として、第2時「農場の奴隷たち」で次のように教材化している。

1. ローマ権力の強大さについては「ローマの征服戦争の後」(領土拡大図)と「捕りよ(奴隷)獲得数」さらに「ローマの戦い方(その強さ)」を提示した
2. 奴隷支配の厳しさについては、それが一人一人の奴隷にどう表れてくるかという形で、資料「ローマの奴隷」と「農場で働かされる奴隷たち」を提示した。

支配のしくみ、権力の強大さ、社会構造は奴隷たちのおかれた状況を知るためには不可欠の知識である。が、それをそのまま子どもに与えても、子どもにとっては「ひとごと」にすぎないものとなる。従って、それを「捕りよ(奴隷)獲得数」とか、領土拡大図のように具体化して、子どもに何かを考えさせるものにしないでならない。また、支配のしくみが人間の姿の中に具合的にあらわれたものとして、「農場で働かされる奴隷たち」のようなものを提示しなくてはならない。

つまり、歴史学が明らかにしている事実やしくみ、構造などを歴史教育の立場から組み換えしていく必要があるし、子どもの立場に立って、取捨選択しなくてはならない。その「くみかえ」や「取捨選択」こそ、歴史教育独自の論理であり、子どもと歴史学の研究成果とつなごうとするものである。

(※下線は齊藤によるもの)

(安井俊夫(1987)『スパルタクスの反乱』をめぐる歴史教育と歴史学(上)『歴史学研究』No.563,p.48より)

資料3

土井氏は「子どもはその共感に基づく主観的願望を歴史の中に投射することで終わってしまう」としてこのような(「反乱はムダじゃなかった」の議論の:齊藤)子どもの意見を評価するわけにはいかないと言われる。歴史学の立場から見たこの指摘を歴史教育がそのまま受け入れてしまっているのだろうか。

もちろん、私たちは子どもが科学的社会認識に到達することを願う。例えば、土井氏は、最大の蜂起と言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できなかったことを「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、科学的社会認識を高めていくために必要なことだと言われる。

しかし、科学的社会認識というのは何よりも子ども自身が追究し、自ら思考判断の中で獲得すべきものであって、教師が用意したコースに従って「古代ローマ帝国の権力・社会構造や時代の枠組み」の中では奴隷制度廃棄は不可能だったということを理解させることではない。

そこで何よりも問題なのは、そのことを追求しようとする子どもの目が育っているかどうかである。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」を介在させて生きた形で子どもの中に残らなければ「認識」とは言えない。が、時代の構造や枠組みの中で考えると奴隷制廃棄は非常に困難であり、不可能なことだったということは、研究者や教師だからこそ問題意識として成り立つることだ。というのは、解放を勝ちとった中国革命、キューバ革命、さらにはベトナム戦争など現代史の豊富な材料を基に、そこから古代の奴隷蜂起を問題にできるからである。つまり、古代史だけでなく、現代史までを学び、且つ民衆の「解放」または民主主義や民族の独立の実現に現代的な関心と知識を持っているからこそ立てられる視点なのである。

・・・(中略：齊藤)・・・

だが、中学生の場合、そういう現代史からの視点を持つには至っていない。とすると、古代史の授業の中でできること、やっておくべきことは何なのか。それは、奴隷たちが自由解放を求めて戦ったという事実を子どもの中に生きた形で残すことだと思う。

「生きた形」というのは「自分の目」でとらえ、自分の追求のしかたでとらえたもの、つまり自分で描いたスパルタクス反乱像である。

・・・(中略：齊藤)・・・

このような形で子どもの中に反乱の事実が残っていくなら、歴史の授業の中で他の歴史事実、例えば、ドイツ農民戦争、太平天国の乱、セポイの乱、さらには日本の土一揆や百姓一揆を学んだ時、それらの事実を考える有力な足掛かりとしてスパルタクスの反乱の事実が駆使されるだろう。歴史の発展のしかた、歴史の見方はそうやって、さらにその子自身のものとして確かなものになるだろう。

(※下線は齊藤によるもの)

(安井俊夫(1987)『スパルタクスの反乱』をめぐる歴史教育と歴史学(下)『歴史学研究』No.543,pp.43-44.)

#### 資料 4

安井教育は、前述の如く「共感」を重視しており、またその点で大きな影響力をもった。歴教協（歴史教育者協議会という団体の略称：齊藤）を中心に「共感をよぶ授業」が論議されるほどである。

その「共感」とは何か。スパルタクスの例にみると、「ひどい！ゆるせない！と自らがかわってゆく・・・奴隷たちと共に感じ考えていくという視点」であり、「どうすれば自由になれるだろう

か、どうやったら奴隷制をなくせるか、自分自身が自由を求めていこうとする質の高い共感」ということになる。

・・・(中略：斉藤)・・・

生徒が歴史的現象を身をのり出して受け止めている姿は感動的だが、それは「共感」という側面だけなのだろうか。

“ひどい!” “ゆるせない!” という子どもの反応を軽視することを言うのではない。子どもの受け取り方は十分に尊重するとして、でも、彼らが“歴史”に身をのり出すきっかけは、子どもが多様であるように、より多様なのではないか、と私は考えているのだ。感性もあるだろうし、ふとしたはずみで抱いた知識欲もあるだろう。ときには受験のための勉強からも何かをつかむ例もある。その多様な契機を「共感」という一つにくくることは、入り口を限定・強制するおそれはないだろうか。

・・・(中略：斉藤)・・・

「共感」を重視するよりも、様々な契機を生徒に見出させつつ、知的好奇心をこそ育てるべきだと私は考える。

(※下線は斉藤によるもの)

(二村美朝子(1987)「研究と教育のより深いかかわりのために：安井歴史教育批判」『歴史学研究』No.563, pp.45-46.)

## 資料5

共感の方法は、認識論的にみてもきわめて有効な方法であることは既に明らかであるが、同時に、この方法には固有の限界があることも事実である。

第一に、他者の立場に身を置いて考えてみることは、外側からながめていただけではわからない、色々な事実を発見させてくれるものにもなるが、同時に、他者の立場からする「見え」の世界に視野を限定されるという側面もある。歴史教育においても、教師が選択した人物からしかものごとがみえなくなるという制約が生まれるのである。

歴史を人民大衆の立場から見ることは重要である。しかし、これは、歴史をもっぱら奴隷、農奴、労働者、被抑圧民族、等々の側から描き出すことを正当化するものではない。歴史を支配者や抑圧者の目から見ることもひつようなのである。支配者と被抑圧者の両方の立場から見ることによって、そして、どちらも「もし自分がその立場におかれたら同じようにふるまったであろう」という十分理解できるからこそ、個々の人間の善意や願望をこえて人間と人間とを結びつけている場の構造としての機構、制度が見えてくるのである。

(※下線は斉藤によるもの)

(藤岡信勝(1991)『社会認識教育論』日本書籍, p.102.)



## 資料 6

土井が指摘する「奴隷がおかれたきびしい状態」とは、残りの奴隷、闘わない奴隷の奴隷根性の問題である。主人のために一生忠実に働いて、蓄えたお金で自由を買う奴隷、奴隷解放による準市民権の獲得などをめざしている家内奴隷たちの問題である。安井は、「奴隷のおかれたきびしい状態」を農場で働く労働奴隷の問題だと理解し、教材化していると反論したのである。安井には誤解があった。

このため、ローマ攻撃の論拠は、①闘う奴隷、②故郷の人々、③残された奴隷のうち、①②に限定されている。提示の認識を高次の認識に高める材料、質の高い共感を生み出す教材が不足しているから、分析・推理・判断が偏るのである。この点では、安井は土井の批判にこたえきれていない。

歴史研究と歴史学習は、基本的には同じ構造である。相違は、研究が大人の知的生産労働であるのに対し、学習は子どもの知的体験学習である。意欲的に歴史認識に立ち向かうこと、歴史像を描くことは、研究にも学習にも共に不可欠の条件で、歴史研究と歴史教育を区別する条件にはならない。安井は、歴史の授業のねらいを、低次の共感を高次の共感に高めることだと主張しているが、共感の材料に偏りがあれば、その共感は一面的にならざるを得ない。

(※下線は斉藤によるもの)

(宮原武夫(1998)『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店, pp.154-155.)

# 検討「スパルタクスの反乱」: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)

(司会者 ) (作成者 )

(発表者 ) (その他 )

※ 字は大きめに、わかりやすく！

## 【課題の説明】 第6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、「社会科は「学問の教育」か？「社会の教育」か？」をテーマに議論をして行きたいと思います。そもそも、中学社会科も「地理的分野」「歴史的分野」「公民的分野」に分かれていますし、高校に至っては、「地理歴史科」と「公民科」に分裂しています。こういった状況の中で、「社会科」という言葉を使う意味がそもそもあるのかについて、皆さんと考えていきたいと思います。具体的には、高校で地理歴史科と公民科へと別れていく(高校社会科の解体がなされていく)場面の議論と、新学習指導要領をめぐる「見方・考え方」の議論について注目していく予定です。

そこで皆さんには、あらかじめ、この問題の難しさについて、じっくり考えてきてほしいなと思います。具体的には、次に示す「社会科教育廃止論者の主張」と「遠くから聞こえる(ような気がする)社会科教育擁護論者の想い」を読んだ上で、社会科教育廃止論者の意見に賛成か、反対かを表明してください。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。「社会科教育廃止論者の主張」に関しては、ややふざけ気味ですが、お気になさらず。

### 【社会科教育廃止論者の主張】

みなさん、こんにちは。私は社会科教育廃止論者です。私は、社会科という教科名をこの世から消し去り、代わりに「地理科」「歴史科」「公民科」という教科を新しく作れば良いと考えています。なぜなら、「社会科」という曖昧な教科名があるせいで、地歴公の各分野の学習の本当の良さがうまく発揮できていないと思うのです。

さて、皆さんは、私がいつの時代の人物か興味がありますか？ 実のところ、私は、アメリカで社会科が生まれる今から100年以上前にも生きていましたし、戦後直後の日本の教育改革でも活躍しましたし、つい最近発表された新学習指導要領の作成にも一役を担っています。さらに言えば、皆さんの心の中にも、実は棲みついています。おそらく、今後数百年にわたって、私は生き続けると思います。いわば、私は、教育にまつわる生き証人でもあり亡霊でもあるような存在です。

さて、知っている人もいるかもしれませんが、社会科という教科は、およそ100年前のアメリカで生まれ、戦後の初期社会科として日本に登場し、今に至っています。また、高校では今は社会科という教科はなく、「地理歴史科」「公民科」というに教科に分かれています。1989年に高校社会科が解体されたときは、実に晴々とした想いでした。

さて、私が「社会科」を廃止したい最大の理由は、社会科という教科があるせいで、学問を学ぶ面白さ、科学を学ぶ意味をうまく教えられなくなる点にあります。今回の新学習指導要領の作成に関わった奈須正裕先生は、著書『「資質・能力」と学びのメカニズム』の中で以下のように述べています。

「物理学の熟達者がそうであったように、教科の系統を感得することにより、日常生活で会う事物・現象に対して、これまでとはすっかり異なる見方や取り扱い方ができるようになります。このことが、より洗練された、本質的な問題解決を可能とするのです。その意味で教科の系統とは、日常経験だけでは到達しがたい科学的認識の深まりであり、系統学習とは、そのような認識の深まりを提供する場として学校の役割を重視する立場であるということもできます。」

「教科は、学問・科学・芸術などの文化遺産を足場に構成されます。したがって、そこで教える知識や価値の多くは現在は常識であっても、生み出された当時はおよそ非常識な代物でした。そして、日常の生活経験だけでは到達するのが困難な非常識なものであるがゆえに、人々をして自分たちがあまりこんでいる生活世界の相対化を促し、それを根こそぎ改革する力を秘めているのです。」

実に素晴らしい指摘だと思います。1950年代に数学者の遠山啓先生が「加減乗除という計算法の順序は、数百億の人間の頭脳をくぐり抜けてきた強じん無比の体系であり、文化遺産である。それにもかかわらず生活単元学習論者は、生活経験を至上の価値としているため、数学の文化遺産としての体系を無視している。」と論じていたことを思い出します。

さて、なぜ、社会科という教科があると困るのか。その理由の第一に、学校教育というのは、普通に子供達が生活したり、遊ぶだけでは経験できないような、非日常の知識や出来事を教えるべき場所だという点が挙げられます。なぜなら、日常的な問題は、学校以外の地域社会や家庭生活などによっても学んでいくことができるからです。生徒たちは、今やテレビやインターネットによっても学んでいます。日常的な問題は、そのような場面や機会を通じて、いくらでも学ぶことができます。学校教育では、むしろ、科学や学問の知識を用いて、「なぜだろう？」と疑問に思わせ、それを幾つかの理論や解釈によって説明できた時にこそ、子どもたちは強烈な知的興味と達成感を感じるのではないのでしょうか？

例えば、なぜ公害問題が起こるのか？これを企業の不正体質や不道德の問題として片づけることは簡単にできますし、それを批判することも簡単です。ですが、経済学の理論を用いて、なぜ公害が起きてしまうのかを科学的に説明することは、普通の子どもたちがいくら話し合ってもたどり着くことができないことです。でも、そこで、経済「学」の理論を使えば、子どもたちも公害が起こる原因を説明することが可能になる。学問というのは、そういった子どもたちの知らない新しい世界を子どもたちに見せる可能性を持っています。もちろん、生徒が経済学を研究するような感覚に浸って学べるようにするためには、教師の授業力が求められますが。このようなことは、歴史の授業において、歴史の学説を生徒に解釈させたり、吟味させる授業でも同じく言えます。子どもたちは、歴史学者が行う行為を非常にシンプルにしたプロセスを追体験することで、歴史を学ぶ醍醐味を体感するのです。

しかし、「社会科」と言ったとたん、学問は目の前の問題を解釈するための都合の良い手段や道具とされてしまうのです。「山びこ学校」の実践もそうですし、「西陣織」や「水害と市政」のような授業もそのよい例です。地理や歴史などのアプローチをごちゃまぜに使う。あれでは、学問の醍醐味や良さは学べません。学問は学問の順序で学ぶ必要があるのです。

このような混乱が生じた元々の理由は、「社会科」という何とも言えない曖昧な教科名を付けてしまったことにあります。今後は、社会科という言葉は無くして、歴史学を学ぶ「歴史科」、地理学を学ぶ「地理科」、政治学や経済学を学ぶ「公民科」と分けてしまうのが良いと思います。お互いが別々の学問の面白さを学ぶためだけに授業をすれば、もっともっと面白い授業ができます。

皆さんの中には、「いやいや、地歴公を合わせた総合的なアプローチが必要なのだ。むしろ、戦後の初期社会科のような授業が今こそ必要なのだ」という指摘をしようとする方もいるかもしれませんが。仰ることはよく分かります。でもよく考えてください。あなたが仰ることを実現するためにこそ、「総合的な学習の時間」ができたのですよ。戦後初期の社会科教育は、すくなくとも成功例に限れば、心惹かれるものもあります。ですが、そもそもあのような授業を英数国社理の5教科の中の1教科で

ある社会科だけが担う必要があるのでしょうか？あのような実践は、他領域の教員が協働したり、理科や国語、場合によっては数学や英語とも協力しながら、実践していくべきです。その方が、多様な学びの可能性が広がると思いませんか？確かに、今の「総合的な学習の時間」はうまく機能していない学校も少なくないと思います。ですが、一部の人が理想として語る初期社会科のような実践は、少なくとも、地理、歴史、公民などで行うのではなく「総合的な学習の時間」でやる方が、可能性もあるし夢も広がると思います。それに「山びこ学校」のような初期社会科の授業は、まだ戦後間もない70年前だからできたのであって、高度に発達した現代社会では、そんなに簡単に解決できる問題などありはしません。社会問題を丸ごと背負って考えるよりも、特定の学問の作法や強みを生かした学び方をした方が効率も良いし、学ぶ意味が明確になります。

以上の理由に基づき、私は、社会科教育を廃止し、地理・歴史・公民の各分野の教育をもっと徹底的に行う方が、今後の日本の子どもたちのために、ひいては日本の未来のためになると考えます。なお、仮に今の中学校社会の授業時間数以上の時間を物理的に割けないとすれば、今と同じ時間数の中で、別の教科(「地理科」「歴史科」「公民科」として完全に別物として教えれば良いと考えます。

### 【遠くから聞こえる(ような気がする)社会科教育擁護論者の想い】

社会科の枠を取り除いたら、本当に各学問でバラバラになって、何の統一感もなくなってしまうのでは？

社会科が「総合的な学習の時間」と違うのは、問題解決のために、社会科学・人文科学の理論や知識をフル活用できることなのでは？

むしろ今より学ぶ内容を減らして、社会問題を地歴公のアプローチを併用して掘り下げる授業スタイルに舵を切るべきではないか？

「普通の一般市民」になる多くの子どもにとって、「学問を詳しく学ぶべき」という切実感が湧かないのではないか？

科学絶対主義の神話が崩壊した現代だからこそ、様々な学問を同時に活用するような学び方が必要なのでは？

## 【重要】レポートの詳細について

「社会科教育廃止論者の主張」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

「社会科教育廃止論者の主張」の趣旨を300字程度で簡単にまとめてください。

### 2 点目

「社会科教育廃止論者の主張」に対して、あなたが賛成か反対か、立場を明確に表明してください。その上で、なぜそのように思ったのかについて、あなたなりの意見を述べて下さい。

その際には、いずれの意見を選んだ場合にも、自分と反対の意見の立場の人が考えそうな理由を2個以上は想定し、それを論破するような論理を考えてください。仮に「社会科教育廃止論者」の意見に賛成する場合も、単に「社会科教育廃止論者」の意見に同調するだけでは不十分で、あなた独自の意見を作るようにしてください。

また、単純に意見と根拠だけを述べるのではなく、「たしかに～～だけれども」といったように、ある程度相手の主張に共感的な態度をとる場面があっても構いません。実際、レポートを書く皆さんの気持ちの中に、色々な迷いや葛藤もあるかもしれません。それはそれで良いので書いてもらってOKです。ただ、最終的にはどちらかの立場であることをハッキリと主張してください。

なお、この授業が「社会科・公民科教育法」と題する授業だからと言って、「社会科教育廃止論者」に反対しなければならない、という暗黙の了解のようなものは存在しないので、ご安心ください。今回取り上げる問題は、誰もが悩む論争的なテーマなので、正解など存在しません。(身も蓋もないことを言ってしまうと、「社会科教育法」ではなく「社会科・公民科教育法」と言っている時点で、この授業は、ある意味の矛盾を抱えているとも言えるのです。)

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。