



Title	社会科授業論 小学校での「政治の学習」
Author(s)	江口, 勇治
Citation	長崎大学教育学部教科教育学研究報告, 9, pp.1-11; 1986
Issue Date	1986-03-30
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10069/30012">http://hdl.handle.net/10069/30012</a>
Right	

This document is downloaded at: 2019-02-16T23:51:54Z

# 社会科授業論 I

—— 小学校での「政治の学習」 ——

江 口 勇 治\*

(昭和60年10月31日受理)

## A Thought on the Social Studies Instruction I

——「Political Studies」 in the Elementary School——

Yuji EGUCHI

(Received October 31, 1985)

### はじめに

本小論は、小学校社会科による「政治の学習」についての一提言である。テキスト的表現を借りて、私なりの社会科授業観、政治教育観を提示してみる。

子どもは、心理学的に枠づけられた「発達段階」と社会的に強制された「発達課題」との域を越えて、「見えにくい社会」についての豊かなイメージを本来的に持っているのであろう。だからこそ、この現実が小学校での「政治の学習」をささえているのである。子どもは、大人の眼には「非政治的人間」と映るかもしれないが、「豊かな表情をみせる社会」に対しては決して無関心ではない。「政治の学習」では、子どもは一人の個人・一人の市民・一人の国民・一人の世界人として「豊かな表情をもつ人間」なのだという自明の理を最初に確認しておかなければならない。こうした前提に立って、①社会科という教科と「政治の学習」との関係 ②ダイナミックな「政治の学習」の在り方、の二点について考察を進めたい。「政治の学習」への迫り方は、大人にとっても自明のことではない。各人なりの眼で、「政治の世界」と「学習者」(子ども)とに正対することから始めなければならない。

## 1 社会科と政治

### 1.1 「政治の世界」から社会科へ

昭和52年版小学校学習指導要領「社会」の第6学年の目標に、明白な政治単元の記述がみられる。<sup>〔資料1〕</sup> それでは、小学校での「政治の学習」は第6学年のみに限定されているのか。この問いには、否の答えを出さなければならない。小学校での6年間の社会科学学習すべてに、「政治の学習」の視点はつらぬかれている。「社会生活についての基礎的理解を図

---

\*長崎大学教育学部社会科教室

り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、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。」(学習指導要領)という社会科の目標および第1～6学年の内容で、このことは一目瞭然である。(社会科の内容の積み上げについては、朝倉隆太郎編『新社会科指導法事典』 明治図書 1979 PP.143～173参照)

だが、社会科に関する学習指導要領の規定があるから、「社会科学習＝政治の学習」ということでもないだろう。この規定をもたらしした歴史的、社会的文脈があってそのことは理解できるのだ。そして、この文脈とは、社会科という教科のおいたちや性格のことである。そこでまずこの文脈を問題にしていこう。これは、社会科で「政治の学習」を実践して行くための基本的事項だと思われる。

社会科は、第二次世界大戦後の占領統治下で誕生した教科である。日本国憲法発布の後追いをするようにカリキュラム化された。この関係にある政治学者は次のように書き下している。「……日本国憲法に規定された政治制度の説明と「民主主義」実現過程としての歴史の解説とが、初等中等教育における新教科——社会科の主眼となった。」と。(京極純一著『日本の政治』 東大出版会 1983 P.72) この指摘から理解されるように、社会科は戦後政治の所産であり、新しく展開される「日本の民主主義」の「発達課題」を教育の面から補強する役割をもつ教科であった。はじめから、日本(世界のなかの日本)の政治世界と深くかわり、「日本国憲法の諸規定」と「民主主義実現に必要な歴史的知識」とを学習内容の根幹としていた。周知のように、日本国憲法には「国民主権、議院内閣制に基づく政治機構、基本的人権、平和主義」のそれぞれに関連した諸規定がある。これらは、戦前の政治世界の反省から我が国に「表情豊かな社会」「政治的に厚みのある社会」を築こうとする精神で書きとめられた。「民主主義」という言質もしかりである。また、社会科は、戦前の閉じられた社会認識を日本国憲法に基づいてひらいていくことを目的としていた。このように、社会科は本来的に「日本国憲法下の日本」という政治的文脈と軌を一にしていた。

それでは、この文脈に依存した社会科は、どのように政治世界と結びついているのだろうか。法規上、社会科と政治の関連は、教育基本法第1, 8, 10条・学校教育法第18条などでうかがい知ることができ<sup>〔資料2〕</sup>。これらの規定を、学校教育の一教科である社会科から整理すれば、政治的教養の啓発・育成を担うためのものだ<sup>〔資料2〕</sup>と解釈できよう。広義の国家による「政治教育」の枠組みのなかに、社会科は明確な場を占めている。社会科が「学問の世界」や「教育の世界」という文脈に依存していることは確かである。しかし、それにもまして「一教科としての社会科」は、現実には「政治の世界」に深く依存していると言わなければならない。中等社会科の成立に大きく貢献した勝田守一の次の発言が、このことをよく物語っている。「社会科はこうして、新しい使命を以って登場した。それは、「人間と社会」とに関する教科であり、社会の改造という大きな使命を、学校教育という立場で受けもつ教科である。」(勝田守一著『戦後教育と社会科』 国土社 1972 P.131)この発言から、政治的願望のこめられた社会科像がみてとれる。社会改造科としての社会科は、「民主主義」実現のための尖兵であったと言える。そして、すでに40年あまりの歴史をもつ現下の社会科も、やはりこの性格をまぬがれない。より積極的に「社会の改造」を志向するのか、より現実的に「社会の安定・維持」を志向するのかといった問題はありながらも、この教科はきわめて政治的だ。政治世界の文脈からながめれば、この教科の本質がよくわかる。しかし、こうした性質はこの教科にとっての大きな制限でもある。制限は、一方通行的に加

えられることがある。「政治的中立性」「政治的内容の教材化」「教科書検定」「学習指導要領の修辭」「学習指導要領の法的拘束力」等々は、大きなこの教科の問題だ。また「偏向の問題」が、実際的に歴史や公民の学習につきまとう。道徳教育の関わりも、この教科の生命線だ。そして、当然のことながらこれらの問題の解決は難かしい。ある社会科研究者の問うように、「一教科としての社会科の授業において、われわれは何をなすべきであって何をなすべきでないのか。」と自己限定してかかる方が案外この教科を定義できるのかもしれない。(森分孝治著『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書 1978 P.79) けれども、この教科がそのおいたちや性格において政治世界に深く依存しているのは、戦前日本の「厚みのない政治世界」の反省からであり、戦後日本に「厚みのある政治世界」を築こうとする願いからであるということを見れば、どこかに解決の糸口がみつかるはずである。その糸口を次に考えてみよう。

## 1.2 社会科で「政治の世界」へ

昭和22年版小学校学習指導要領社会科編（試案）は、社会科を「いわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするもの」と定義した。<sup>〔資料3〕</sup> また、「政治と教育」の関連を追究して止まなかった偉大な教育者ペスタロッチを表紙画にした昭和26年版小学校学習指導要領社会科編（試案）は、「社会科で養おうとする態度は、いうまでもなく民主的な社会生活における人々の道徳的なありかたにほかならない。」とまで明言している。これらの表現は、何を意味しているのだろうか。私には、この教科で子どもたちが「学問の世界」へ入り込むのが第一義だと言っていないように思われる。「見えにくい社会」を、この教科で触知的に現実化することによって、子どもたちに「民主主義的な社会」を志向させることが第一目標ではないのか。そのように言っているように思える。敗戦後の教育の「隠れたカリキュラム」は、きわめて政治教育的であり、新教科としての社会科はこれと表裏一体の関連をもつ政治教育の「顕在的カリキュラム」であった。そして、このように捉えられたとき一つの糸口がみえてくる。結論を先に言えば、この社会科という教科で「政治の世界」に入り込んでいけばどうかということである。次の諸点で、このことは可能のように思える。

まず、社会科の学習対象は、社会と呼ばれる動的世界である。「表情豊かな世界」「厚みのある世界」とでも言いたい、生々しい多義的世界である。だからこそ、社会科という大仰な名称が付けられたのであろう。対象が「政治学」「経済学」「社会学」「歴史学」「地理学」云々であるならば、それぞれに科をつけるほうがたとえ小学校教科であれ理にかなっている。しかし、社会科という名は「死語」になってはいないし、今後もならないであろう。なぜなら、この教科の成長が日本の政治世界のバロメーターだからだ。「学習対象が、リアリティーとしての社会であること」、この条件はしっかり銘記されなければならない。

次に、社会科学学習では、子どもたちは社会を「認識」する。「学問の世界」の知識体系を「刻印」づけるのではない。子どもが社会を「認識」すればこそ、社会は「ある時は厳格であったり、ある時は柔軟である」リアリティーを表情豊かにあらわすのである。政治意識とか政治的教養というものは、本来能動的なものである。民主政治をささえる「多数決原理」一つをとっても、それは「動態的・弾力的・自己匡生的性格」ゆえに、学習では「認識」されなければならない。そして、まず子どもの「認識」があるからこそ「政治の世界」

へ入り込むことが可能なのである。このことは、私たちが自らの眼で「平和」「正義」「民主主義」といった言葉を問う時のみ、それらが生活のなかで生きていると感得するのと同じ道理である。「見えにくい社会」をみえるようにするのは、教材だけではない。子どもの「認識」が社会を顕在化してくれることを、社会科学習では大切にしなければならない。

このことを前提とすれば、学習の方法も確かに捉えられてくる。すなわち、学習方法においては、絶対に現実への接近を遮断してはならないということになる。子どもの感覚や経験を遮断しないことは、先の発足当時の社会科に明白にあらわれている。これはなぜだろうか。私は、次の二点からではないかと思う。一つは、社会科の知識観からである。この説明に、J. J. ルソーを引用してみたい。「わたしは繰り返して言う。人間の教育は、生まれたときから始まる。口をきく前から、人間はすでに学んでいる。経験は授業よりも先に始まる。……もし人類のもつ全知識を、すべての人に共通な知識と、学者だけの知っている知識との二つの部分に分けてみたとしたら、後者は、前者と比較して、きわめてわずかなものにすぎないことだろう。それなのに、われわれは、すべての人がもっている知識のほうはあまり考えない。それは、知らず知らずのうちに、しかも、理性の年齢に達する前に得られたものだからだ。それに、知識というものは、差異があるときにだけ注目されるものであって、代数の方程式のように、同じ数は相殺するものだからだ。」(J. J. ルソー 平岡昇訳『エミール』「世界の名著」中央公論社 pp.374~375) このルソーの知識観は、私には社会科の知識観と一致するように思われる。「コモン・センス」としての知識(認識)が、社会科の知識であり、子どもの生活経験上において意味をなすのである。社会科学習では、経験に照らした知識の共通項を決して相殺すべきではないのだ。

今一つは、「経験は授業より先に始まる。」ことに関連して問題となる「経験」とはなにかということである。周知のように、J. デューイは「経験」に「試行・Trying」という条件をつけ前望的概念として組み変えた。彼の考え方は、その意味で実験主義的であった。しかし、「経験」にはもう一つ大切なたらしきがある。ただ一つしかない「経験が名辞の定義を構成する。」ということである。(森有正著『思索と経験をめぐって』講談社文庫P.14)「経験の全体が一人の人、その一つの生涯を定義する」ように、学習では子どもの経験の一つ一つが「日本国憲法の諸規定」や「民主主義の歴史と理念」を定義する。「平和」「民主主義」「国民主権」「基本的人権」といったもろもろの政治的名辞は、「人間の類的解放」の限りにおいて定義されるばかりではない。個人の経験の限りにおいても定義されなければならない。「表情豊かな」子どもは、自己の経験において、権威づけられた政治的知識、硬直化した政治的制度、そしてイデオロギー化した政治意識を跳躍し、「政治の世界」の厚みに直面するのだ。

このように学習方法が画されれば、「日本社会は、民主主義国家である」「日本民族は、平和を愛する国民である。」といった「何々である」式の知識伝達の授業はあまり意味をなさない。「為すことによって学ぶ」というテーゼは、そこで「はいまわる経験」がありうるからといって簡単に廃棄されるべきではない。「何々である」ことより、たとえ相殺的とみえる経験によってであれ「何々をする」ことのほうが、子どもの社会に対する「認識」を生かすであろうし、「経験」を深めるであろう。こうした活動は、生きた現実への人間の接近方法に他ならない。社会科で「認識」と「経験」を確かに位置づけることは、「民主主義」の教育的表現形態であったと言えるかもしれない。丸山真男の次の指摘は、社会科による「政治の学習」で戦後最初に保証されたとは過言だろうか。すなわち、「民主主義はやや逆説的な

表現になりますが、非政治的な市民の政治的関心によって、また「政界」以外の領域からの政治的発言と行動によってはじめて支えられるといっても過言ではないのです。」とするなら、非政治的な市民の代表は子どもたちではないのか。(丸山真男著『日本の思想 岩波新書 PP.172~173) 社会科学習で、子どもによって「政治の世界」の諸名辞が定義され、子どもが「経験」によってその名辞の内容を表現することが、「民主主義」の実現ではなかったのだろうか。

## 2 ダイナミックな政治の学習

### 2.1 「地域社会」の学習で「政治の世界」へ

では、社会科の「政治の学習」は、どのように具体化されうのか。これについて、ある授業で説明してみたい。小学校の6年間のどの社会科単元でも、「政治の学習」の視点はつらぬかれていると先述した。日本という国を正しく理解し、日本と世界の間を正しく捉えるために、政治世界はいつも社会科教材のなかに姿をあらわす。公教育制度下の一教科だと考えれば、社会科は子どもの「政治的社会化」を担う主たる教科である。このことから、どの単元でも「政治の世界」へ入り込むことは可能だ。

次の指導案は、私のゼミに所属した学生の教育実習での授業に提出されたものである。

長崎大学附属小学校第3学年A組 社会科指導案	実施日 S.59.6.15(金) 授業者 O.K.(女子学生)
1. 単元 「浦上川下り」	
2. 単元のねらいと追求活動——略——	
3. 指導計画 「浦上川下り」……………13時間	
(1)観察学習の計画をたてる…………… 2時間	
(2)浦上川ぞいに歩いて観察する…………… 5時間	
(3)観察したことを絵地図に表す…………… 4時間	
(4)絵地図をもとにまとめる…………… 2時間 (本時½)	
4. 本時の学習指導	
(ア)ねらい…今まで作った絵地図をもとにして、班ごとの発表を聞くことによって、自分の班と対比させ、また土地利用の変化の様子を知ることができる。	
(イ)指導細案——略——	

「地域社会の成員としての自覚を育てる」ために、第3学年に地域社会の学習単元が設定されている。この単元は、地域社会への帰属意識を高め政治的教養を育成するためのものと考えられる。<sup>[資料4]</sup> 授業は、指導案をみる限りでも、観察を十分にとり入れた意欲的なものであったことがわかる。教室を飛び出での体験学習であり、子どもたちには教室・学校内ばかりでの学習より楽しかったにちがいない。こうした経験は、「地域社会」という身近な世界を政治的に定義する第一歩であろう。地域学習では、子どもの住んでいる市(町・村)を、日本という大きな社会的(政治的)文脈に位置づけられた「形式地域および実質地域」として捉える。子どもは、自分の日常的認識を越えて、社会的文脈のなか

の「周囲の世界」を、一人の市民として正しく理解することを要求される。そして、この学習が、日本の政治の学習の前提となる。やがて、一人の国民として日本という政治世界を正しく理解するよう求められてくる。

この授業では、まず地域がその「地形的特徴、土地利用、集落分布」等の地理的環境に関連して扱われる。これをもとに、地域の社会的特徴が学習される。また、この過程で日常的認識を科学的認識へ引き上げるために、地図（地図づくり）の技術が習得される。すなわち、地域学習とは、はじめに「地理学者的視点」で「地域社会」を分析させ、それを基礎に「政治学者（社会学者）的視点」でその社会の「独自性と関係性」を解釈させ、最終的に「一人の地域住民」としての自覚を育てる学習とでも言えるものだろう。私が参観した授業は、「社会事象の意味についての理解」を図るために、観察をもとに作成された絵地図を利用した「グループ発表」中心の内容であった。観察学習のまとめの時間である。この時、教師は一般に子どもの作成した地図に信頼をよせる。本時もそうであった。というのは、子どもの自主性と科学的技術の成果として絵地図とが現前するからである。子どもが自分の眼で観察して作成したのだから、嘘の事象を書き込むはずがない。「地域社会」を不十分ながらも平面に写しとった学習の成果だとみんなが確信する。教師は絵地図に少し手を入れ、子どもたちの眼前にそれを張り出す。そして、この地図を読図させ、まとめて次のように整理していく。

「A地区は、工場が密集していたね。B町の所は、まだ畑があって野菜をつくっていたね。この川のC地区は、曲りくねっていて水害の時には大変だったんだよ。D地区には、人家が密集しているし、役所もいくつかあったね。……ほかに、気づいたことはなかったかな。」というようにである。子どもの地図化の努力と教師の読図指導による定着化とのために、教師は社会事象の意味理解を「x地区は、何々である。y地区には、何々があつた。」とおさえようとする。だから、この時に子どもが次のように発言しても教師の耳にはほとんど聞こえない。「E地区には、公園がなくてこまるよ。U川は、きれいなじゃなかった。」と。要するに、このような否定を含んだ発言は、努力の結晶としての絵地図の前では肯定的発言や指導に打ち消されたのだ。たとえ、その発言が観察にもとづいていたとしてもである。やはり、観察や経験を生かした授業でも「何々である」式の方法が最後には幅をきかず。しかし、私には「社会事象の正しい理解」のためには、この時教師の耳に残らなかった否定文が大切ではないのかと思われる。この発言は、子どもなりの「地域社会の成員としての自覚」の結果ではなかったか。

否定を含んだ生活実感に基づく子供の発言を聞いていて、思い出した文章があつた。それは、大塚久雄という著名な経済史家のものである。長い引用であるが、社会科学と地図の関係を語っているので次に掲げよう。なお、この文章は『昭和史』（遠山茂樹・今井清一・藤原彰三著 岩波新書 1955）という一冊の本をめぐる論争が下敷にあるため、はじめの部分はわかりづらいかもしれないが、後半部に注目してほしい。「……私の経済史叙述にも人間がないという議論がでてきたわけです。……ところで、私はそうした批判に答えるつもりはなかったのですが、……非常に短い文章を載せたことがあります。……礁水峠からみた浅間山の雄大な姿、そのまわりに群がり連なっている山並み、夕映えにかがやくそうした山々はすばらしい景色です。ところが、……地図の上で見ますと、そこにはあの夕映えの美しさはおろか、浅間山やそれに連なる山並みの雄大さはぜんぜんあらわれておりません。……

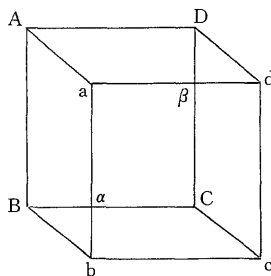
地図を作るには、どうしても現実の浅間山からあの雄大さやあの夕映えの美しさなどを全部捨象して、すべてを単なる平面図に描かれた白と黒の線に還元してしまわなければならないのです。……経済史のばあいも、それと同じことです。少なくともわれわれのやっている経済史という学問は社会科学の一部門であり、人間の営みを対象するといっても、ある特定の観点からの認識にすぎません。』(『社会科学の方法』 岩波新書 PP.5~7) この文章から、一流の学者の学問への情熱と謙虚さを感じる。社会科学者の眼からみれば、学問的成果は自己努力の結晶であると同時に、「表情豊かな」現実を描き出すために必要な、確かな自己制限に他ならない。そして、地図はやはり「ある特定の観点からの認識」のあらわれでしかない。大塚久雄は、リアリティーに接近しているとともに、物理的に不可能な限定を自覚して研究していると思われる。

それでは、地域学習の時間にも、子どもに自己制限をさすべきなのだろうか。地図化されぬ部分は、個人の問題として解消し、描かれた部分だけに焦点をしなければいいのだろうか。せっかくの観察した事象を、平面だけに移し変えていいのだろうか。そんなことはない。子どもは、自らを「ある特定の観点」に制限してまで「地域社会」を理解しようのか。「地域社会」の成員としての自覚をもつには、むしろ地図では描き出されなかった部分、すなわち「厚みのある世界」へ入り込んでいかななければならない。「公園がない。川がよごれている。」という発言は、社会事象の意味を探るメスのようなものだ。この地域に「何々がない」と問うことは、社会を深く知ろうとするバネでもある。否定的実感をともなった発言は、子どもが確実に言える。というのは、授業以前に子どもは「地域社会」で生活していたからである。この発言の背景には、子どもの「認識」と「経験」がすでに存在しているのだ。そして、この発言を教師が聞きとれば、授業はまとめではなく、はじまりの部分となっていく。「公園がない」という「見えない社会事象」を、地理的・歴史的・政治的文脈のなかへ投げ込もうと展開するはずである。そして、この時子どもたちは厳しい現実としての社会に入り込み、「表情豊かな世界」の可能性を問うはずである。

## 2.2 ダイナミックな「政治の学習」のために

### (1) 教材としての「厚みのある政治の世界」

私は、本文で「厚みのある」とか「表情豊かな」という修飾を「政治の世界」を形容するためにたびたび使用した。それは、社会科での「政治の学習」の教材はこうあってほしいという私の願いからである。「政治の学習」の対象は、「知識」で分節化できるほど薄っぺらな世界ではないだろう。分節化できにくいから、学習・研究するのだという思いがある。このことを、私なりにある有名な「多義図形」を使って説明してみたい。これは、あくまでも一つのモデルであり、まだ適切な説明方法があるかもしれないが、私には多義的である(ネッカーの図形) という点で「政治の世界」と一脈を通じているように思えた。



左図は「ネッカーの図形」と呼ばれる多義図形であり、意識的にみない限りは、面A B C Dが前面になったり、面a b c dが前面になったりする。立体図形として左図に厚みを加えれば、その瞬間に「ある視点」に基づかない限り対象は実態を示さない。この作業は、教師による教材化の行為を思いおこさせる。政治世界は、それをながめる人間によって多様に写し出される。面A B C Dを前面にする人は、その面に「国民主権」の理念を位置づけ、国家権力をあえて



後面 a b c d に押しとどめるかもしれない。またその逆もある。そして、側面 A B b a に「精神的自由権」を、側面 C c d D に「経済的自由権」を、上面 A a d D に「文化的自由権」を、下面 B b c C に「労働三権」をそれぞれ位置づけるかもしれない。国家権力が前面にあると考える人は、側面・上下面に国家に対する義務を位置づけ、「国民権」や「基本的人権」を後衛的に位置づけるかもしれない。このような組み合わせは、いまは学習指導要領にある概念を使ったが、「統治」「自治」「政策」「闘争」「価値」「秩序」などの説明概念を使用すれば無数にあると考えられる。<sup>〔資料5〕</sup> さらに、面 A B C D を前面にして、日本という国をそこに配置し、「家庭」「市(町、村)」「県・地方」「アジア」「世界」をそれぞれの面に配置すれば、全く異質の政治世界があらわれてくるだろう。そして、そのいずれもが同じ動的世界をながめた結果なのである。

しかし、どの配置が正しい、あるいは本質だということはない。いずれもが「厚み」をもたすことで自分の問題意識なり政治意識なりを体系化した成果である。この図形でもあきらかなように、対象に「厚みや表情」を加えてやればよい。「政治の学習」の対象、あるいは対象化された政治的教材は、薄っぺらな平面図形や一義的立体図形では描き出せないのだ。ただし、時間(非可逆的流れ)およびその了解としての「歴史意識」を遠近法的に使用すれば、「国民権」「基本的人権」「平和主義」「民主主義」といった理念や現実がそれぞれの面を埋めつくすかもしれない。しかし、それだけでも不十分だ。やはり、学習対象には多義的世界を残しておかなければならない。たとえば、「ネッカーの図形」を借りれば、教師の教材化の努力は次のようなものだろう。すなわち、遠近法を使い、線分 BC ( $\alpha C$ )、Cc、DC ( $\beta C$ ) を消極し、面 A B b a・面 a b c d に陰影を施し、面 a b c d を完全に前面となす作業のようなものだろう。「見えにくい社会」をみえるように、教師は自分の政治意識なりで対象を分節化するだろう。そして、この構成体を教材と呼ぶのであろう。だが、対象を「改作」した事実はまぬがれない。このことをわきまえなければ、「政治の学習」が「偏向の問題」にすりかえられる危険性ははらむ。教材として教師が捉えた世界は、一つのモデルであること、そして子どもにはそれ以外のモデルを構成する「学習権」があること、この二点は銘記されるべきである。あるいは、概念で分節化しない子どもの認識のほうが、ある時点の「政治の世界」を直観的に捉らえてくるかもしれない。このことも、授業では残しておかなければならない。そのためには、教材には「厚みのある世界」「表情豊かな世界」を確保しておきたい。

## (2) 「子どもの世界」と「政治の世界」

概念で対象世界を分節化することに堪能でない子どもは、「個人対社会」という対立軸や「政治的人間と非政治的人間」との対抗意識をはっきり自覚しているとは思われない。その認識構造が「イメージ」の段階にとどまるからばかりではなく、「自然対人間」の関係を「対立」としてではなく「連帯」あるいは「融合」として捉えているからであろう。こうした子どもは、学校という場を通して、社会科という教科を通して、徐々にその関係を理解して行く。そして、やがて政治的・経済的に社会化(socialization)された人間になって行く。日本国憲法の三原則を自覚化し、議会制民主主義の制度を理解して、自分たちの様々な利益を代表してくれる人を選挙の日には選ぶ国民となって行く。この過程が、発足当初の社会科の次のような考え方で一貫していればあるいは素晴らしい社会が実現されたかもしれない。すなわち、「わが国は新憲法を制定した。その中には、主権が国民にあるという

ことがはっきりと明示されている。……しかし、憲法の原則が、単に一片の紙きれに終わらないためには、国民の日常生活の中に、これが生かされることが大切である。……新憲法を制定したわが国民は、はじめて、自分の政治的運命を自分の手に委ねる可能性を得たのである。戦争を放棄し、基本的人権を強調した新憲法は、わが国の現状から見れば、われわれ国民のまじめな目的を表わし、国民の決意を反映している。」と述べられ、政治単元が批判的判断を基調に組まれた事実が継承されればである。(『学習指導要領社会科編(II)』第9学年(中学校第三学年)の単元三「われわれの政治は、どのように行われているであろうか。」より、昭和22年版試案)しかし、「政治の学習」はそのようには進行しなかった。そして、知識中心の社会科学学習が蔓延した。それはなぜだろう。私は次のある科学史家の弁を借りれば、子どもの可能性に信頼をよせなかった側面があるからではなかろうかと思う。「われわれが日常言語によって「世界」を分節化し、意味付けることを学び、かつそのことを通じて「世界」と「われ」とを支配することを学んで行く過程のなかで、「原われわれ」の状態のなかでは可能性として許されていたものに多くを失って行ったかは、思いをとめておく必要がある。」(村上陽一郎著『科学と日常性の文脈』海鳴社 1979 P.143)これは、子どもが日常的世界へ言語によって同化されていく過程での一抹の不安を語ったものである。そして、社会科学学習は「多くのもの」を子どもから奪って行ったのではなかったろうか。

日常的世界や政治世界をうまく概念で支配できぬ子どもは、その経験と感性とにおいて多くの可能性を秘めている。だからこそ、否定文をうまく表現しうるのだ。また、たとえばアフリカの子どもたちが飢餓や病気で死んでいくさまをみて、子どもはその国の政治的政策の失敗をあげつらうことはないだろう。素朴にその矛盾・破綻を嘆き、なんとか解決したいと知恵をしぼるだろう。自分や自国の利益のみを優先することなど毛頭考えない。子どもは、自分の顔で政治世界へ接近するだけだ。比喩的に言えば、子どもは「政治の学習」でも「衣装やかつら」をつけないで「素踊り」しているのだ。そうしなければ、子ども自身「表情豊かな顔」がだんだんなくなって行き、「表情豊かな世界」がますます見えにくくなって行く。教師も同じだ。「政治の学習」で、教師がいつも「衣装やかつら」をつけ、ことさら「理想的状態」を分節化して知識として提示すれば、教師の顔から「表情の豊かさ」が消えて行くだろう。教師も「素踊り」しなければならない。「素踊り」したからといって、学習指導要領違反になるはずがない。むしろ、イデオロギーをまとうことが、問題なのだ。教師自身が多義的で「厚みのある世界」に生きる人間として、子どもに自己を開陳すればどうだろうか。「子どもの世界」も「政治の世界」も、そして「教育の世界」も本質的には多義的・重層的な世界ではなかろうか。

最後に、小学校での「政治学習」のための参考文献をあげておく。

#### <参考文献>

- ① 阪上順夫編著 『社会科における政治教育』 明治図書 1973
- ② 山田勉・峰勉著 『政治の学習』 国土社 1974
- ③ 上田薫他著 『教育学全集 8 社会の認識』 小学館 1976増補版
- ④ 梶哲夫編著 『現代社会によりよく生きる教育』 第一法規 1976
- ⑤ 山田勉著 『歴史・政治教材と教科書検定』 国土社 1980

## 【資料】

## 〔資料1〕

昭和52年小学校学習指導要領・社会の第6学年の「目標(2)」には、次のように書かれている。「現在の国民生活の安定及び向上にとって重要な政治のはたらきを理解させるとともに、我が国が国際社会の中で占めている役割に気付き、世界の中の日本人としての自覚をもうようにさせる。」また「内容(3)」には、「我が国の民主政治が日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを具体的に理解させるとともに、平和を願う日本人として世界の国々と協調していくことが大切であることを自覚させる。」と書かれている。

## 〔資料2〕

教育基本法第一条(教育の目的)「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」同法第八条(政治教育)「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」同法第十条(教育行政)「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対して責任を負って行われるべきものである。」

学校教育法第十八条〔小学校教育の目標〕「1. 学校内外の社会生活の経験に基き、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。2. 郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと。3. 日常生活に必要な衣、食、産業等について、基本的な理解と技能を養うこと。」(4.~8.は略す)

## 〔資料3〕

昭和22年小学校学習指導要領社会科編(I)には、「特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てようとする」教科と書かれている。そして、民主主義社会の基本原則として次の7項目を示している。「① 民主的な政治は、適当な選挙制度及びよく民意を反映する議会を必要とする。② 政治・経済・資源や技術の利用が万人の生活程度を高め、また安寧を維持するように行われる。③ 信教・言論・出版・集会・請願等についての個人の自由が確保される。④ 正当な個人の財産は保護され、公共のためにのみ正当な方法によって取り上げられる。この際負担の公平が期せられる。⑤ 公正な裁判によって、個人の権利侵害が防止される。⑥ 法の執行は、適正に選任された官公吏のみによって行われ、個人や団体が私的に裁判や処分をしようとすることは拒否される。⑦ 各個人は、すべての公吏の義務を果たす責任を持つ。」

## 〔資料4〕

昭和53年小学校指導書・社会編では、第3学年の目標が次のように書かれている。「第1, 2学年においては身近な社会に見られる社会的事象を取り上げ、自分たちの生活との結びつきに気付かせることをねらってきたが、第3学年では、第1, 2学年の学習の基礎の上に、自分たちの市(町, 村)を中心とした地域や地域社会における社会的事象を取り上げ、その事象の意味について考えさせることをねらうものである。そのため、地域に見られる人々の生活と自然環境との結びつき、生産活動や消費生活の特色、及び人々の生活の様子の歴史的变化について理解させ、これらの社会的事象が地域や地域社会の中でもっている意味について考えさせるようにする。」ここでの学習は、「地方自治」を考える上で重要ではなからうか。

## 〔資料5〕

下表Aは、神島二郎著『日常性の政治学』(筑摩書房 1982 P.166)から引用した、6つの政治原理と7つの構成要件である。多義的政治世界の理解の一助となるのではなからうか。下図Bは、同著「社会認識の構造」(参考文献③所収 P.68)で、「政治的なるものの機能」を説明するために使われたものである。ここで、著者は「政治学者の説は、ほぼ価値形成を縦軸とし秩序形成を横軸としたこの

モデルのどこかに位置づけることができる。」と述べ、たとえば「マキャベリはもっぱら統治の面から考え、プラトンは政策の面から考え、デモクラシーのルソーやロックは自治の面から制度をつくることを考え、マルクスは闘争の面から考え、ラスウェルも政治を人の人に対するコントロールとみた。」というように既存の政治理論を整理している。

表 A

原理 構成要件	帰 響	カルマ	同 化	自 治	支 配	闘 争
切 札	人 心	業	文 明	自己決定	暴 力	真 鋭
構 造	まつろう・しらす	縁 起	内外華夷	連合参加	支配服従	敵 味 方
組 織	よさし	理 勢	教 化	説 得	命 令	治 (勝敗の凍結)
運 動	もの の あ わ れ	蟬 脱	造 反	異 議	抵 抗	乱 (凍結の融解)
変 革	な る	輪 廻	文 革	俱分進化	暴力革命	興 亡
価 値	清 明	平 安	豊 饒	自 足	正 義	生 命
基 底	馴化強制	無化強制	無為強制	無政府強制	異化強制	物化強制

図 B

