

社会形成教育としての社会科

佐 長 健 司

Social Studies Education for Developing Civic Competence to Organize Society

Takeshi SANAGA

1 本小論の目的

社会生活をつぶさに見ると、それは望ましいと考えられ、選択、決定された制度や政策によって営まれていることがわかる。たとえば、朝起きて顔を洗うのに必要な水は、水道の制度や政策によって供給される。このようなことを一つひとつ列挙するまでもなく、社会生活のあらゆる側面は制度や政策によって成り立つことは明らかである。

このことを認識し、社会的な問題を明らかにし、その問題を生み出す制度や政策を批判的に検討し、代替案としてのそれらを議論する。このような授業によって、民主主義社会の成員としてより望ましい社会を形成していこうとする資質を育てるようにしたい。

このような社会科を社会形成教育としての社会科と呼ぶ。その具体的な授業像について明らかにすることが本小論の目的である。ただし、先行の示唆的な社会科授業実践を批判的に検討することによって、それを求めるようにする。

批判的検討の対象としては、江口武正による「村の5年生」の実践を取り上げる。1956年に出版された社会科の著名な実践である。当時の農村の小学校におけるすぐれた社会科実践として高く評価されている。

以下のように考察を進める。第1に、「村の5年生」の実践を概観し、それを対象とした先行研究における分析、評価について検討する。ここでは、多くの論者によるそれらにおいて、社会形成教育として論じられてこなかったことを確認する。

第2に、「村の5年生」は社会形成教育を目指したものであることを見ていく。ここでは、H・アレント(H.Arendt)の論じる政治像、市民像に依拠する。そうすることによって、「村の5年生」における学習は、公的問題について議論する社会形成の学習となっていることを明らかにする。

しかし、第3に、「村の5年生」は社会形成教育としては一定の限界を有することを明らかにする。公的問題について議論することにおいて、十分にその目的を達成できなかったことである。それは、議論そのものが重要な要件を欠いていたことによる。

このような考察を通して、社会形成の社会科を求めていく。すなわち、「村の5年生」のような社会科に議論を原理として位置付けたところに、その具体像の一つを結ぶことを示したい。

2 「村の5年生」とその評価

(1) 「村の5年生」の背景と実践の目的

江口武正による『村の5年生』は、1954年9～11月に実践された単元「こうちせいり」の記録をまとめたものである。新潟県中頸城郡津有村(現在上越市)の戸野目小学校5年生を対象とした実践である。

津有村は、「越後の米倉」と称される頸城平野の中心に位置する。中頸城郡においても、「最も大きい平坦地の農村で、米作一本にたよるこの地方の代表的な村だ、といっても良い」(江口、1992、p.5)と言う。

さて、当時は農地改革が行われた直後である。それによって、全農地に占める小作地の割合は17パーセントに減少し、自作農が大幅に増加した。また、その耕地面積も1戸あたり平均「1町3反1畝」となった。それにともなって、農家の生活も向上してきたと言う。

しかし、津有村の委員会は「税の負担」の増加が農業経営の不安定要因とみており、今後問題になることとして、「耕作農民に対する低利資金の融通、税の負担、米の生産費と米価の均衡」を挙げ、改革自作農への援助が必要なことを示している。また、「農地改革でまだ不十分」なこととして、「水利問題である。昔其儘の封建制が強力に残されて居る」と記入しているのである。(西田、1998、p.202)

このような当時の状況をとらえ、すでに江口は第4学年において単元「中江用水」(第4学年)(江口、1959、pp.133-141)等の実践を行っている。そして、上と同様なことを述べている。次のようである。

(ママ)
とはいえ長い間の保坂支配のしみはつよくふかく村全体に、そして村人の心について離れようとしません。またなかなか取り去ることは出来ません。そのしみというのは、保守性であり、封建的な物の考え方です。(江口、1992、p.7)

このことは、子どもたちにも大きく影響しているとみている。「保守性」、「封建的な物の考え方」による、望ましくない姿勢が認められると言う。

それでいて子どもたちは、「どうしてこんな腰がいたくてのばさんないほど働かなければならぬのだろうか」とか、「もっと暮しが楽になり、楽に働く方法がないだろうか」とか「どうすれば仕事の能率をあげることが出来るか」というような疑問をもったり、問題として考えたりすることがないので。(江口、1992、p.11)

そこで、「自分の頭で物を考え、みんなで力を合わせて現実を一步一步改善していこうとする子どもいわゆる実践力のつよい子ども」を育てる社会科実践の開発に取り組んでいく。農業生産をテーマとしたカリキュラムを作成する。

そこに、単元「こうちせいり」は位置付く。そのねらいは、次のように述べられている。

「こうちせいり」という、村の現実を直視させることによって、正しい思考力を身につけさせ、自分の力、みんなの力で、家庭や村の現実をおしあげながら、夢の実現について力強く努力していける子どもを作る。(江口、1992、p.19)

このようなねらいのもと、「こうちせいり」の実践が展開される。結果的には、3ヶ月にわたる大単元の実践となった。

(2) 単元「こうちせいり」の実践の概要

単元「こうちせいり」の実践の概要を図1に示す。『村の5年生』の記述に従って、まとめたものである。ただし、「この学習によせる父母や村人の意見」等を除き、直接的に授業展開について記述している部分に限る。

(3) 「村の5年生」の評価

「村の5年生」の実践の概要は図1の通りであるが、この実践はどのような評価を得ているのであろうか。先行研究にあたって、そのことを明らかにしよう。

たとえば、「村の封建的な生活意識の変革を求める昭和20年代農村社会科の典型」とされる。その意義として、耕地整理に関して表面的に究明するにとどまらず、「子どもと村民の封建的な意識構造にまで関わって深く追究している」(日比、1976a、p.111)と評価している。

	学習の分節	主要な問い	資料	学習内容
1	「田んぼの広がり」	・田は、どのようになっているか。	・調査、図、統計	・耕地が広く分散していて、家から耕地までの距離も遠い。
2	「恵子の家の田」	・田が分散していると困ることは何か。 ・耕耘機と比べて人の仕事の能率はどうか。 ・他国と比較して、日本の生産性はどうか。 ・どうするべきか。	・労働に関する調査データ ・「1日に耕す面積」 ・食糧生産の統計	・仕事の非能率、体力消耗、狭い農道、耕耘機が使用できないことなど。 ・人間の仕事の能率は低い。 ・デンマークやアメリカ等に比べ、日本農業の生産性は低い。 ・田を集中し、機械を導入して生産性の向上を図らなければならない。
3	「村の耕地整理」	・村では、なぜ、耕地整理が進まないのか ・耕地整理に反対する意見は、正しいか。	・家庭で聞き取り	・人手や費用が不足し、反対する人が多く計画がまとまらないから。 ・正しくない。便利になり能率が上がるので将来のことや村全体のことを考えてやるべきである。 ・費用がかかると言うが、組合からの借入れや補助金を利用すればよい。
4	「30年前の耕地整理」	・30年前の耕地整理は、どうだったか。 ・耕地整理を阻んだものは何か。 ・耕地整理は行うべきか。	・村役場の担当者からの聞き取り ・作文 ・保護者からの手紙	・耕地整理を行おうとしたが、用水問題での地域の対立、地主の反対があったのでできなかった。 ・耕地整理の合理性を理解できない「古い考え、おくれた考え」があったことである。 ・耕地整理は行うべきことで、父母に働きかけたい。
5	「古い考え、おくれた考え」	・「古い考え、おくれた考え」は、どのように残っているか。 ・どうしたらよいか。 ・実践してみると、どうであったか。	・作文、詩 ・作文、詩	・衣食住の習慣や迷信、家庭の秩序として、多く残っていて、祖父母や父母は当然のことと思っている。 ・家庭でよく話し合い、協力して少しずつ改善するべきである。 ・迷信に反することを行っても不都合はなかった。
6	「さかいわ村の耕地整理」	・先進的地域では、どのように耕地整理を実現したか。 ・耕地整理の結果は、どのようなものであるか。	・坂井輪村、西多摩郡、興除村の事例に関する資料、文献	・推進者が反対者を説得して、短期間で耕地整理を終えた。 ・機械の利用が進み、農作業が楽になった。
7	「農民のあゆみ」	・歴史的に農民は、どのように歩んできたのか。 ・なぜ、耕地整理は進まないのか。	・スライド及び脚本	・原始時代から今日まで、農民は生産を高めようと努めてきた。 ・武士や地主の支配によって苦しい生活が強いられてきたが、農地解放が行われた。 ・武士や地主の規制によって田が分散していた歴史があるから。
8	「学習のまとめ」	・これまでの学習をまとめよう。		(班毎に分担し、これまでの学習内容を網羅的に文集にまとめる。)

図1 単元「こうちせいり」の概要

ここでの評価のように、子どもたちの追究、そしてその追究による理解が深まったのは、なぜであろうか。第1に、「聞く」ということに着目した解釈がある。「封建制」のような抽象的な概念については理解することが難しいが、家庭での活動はそれを可能にした。「そのような理解の発展を保障したのが家の人に『聞く』という方法であった」(寺尾、pp.188-189)と言う。

あるいは、数量的、統計的なデータが頻繁に用いられていることに着目した解釈もある。「数量に基づいて論理的・科学的に問題解明」させることによって、「問題克服への意欲と自信を増大させ、そのことによって問題克服を妨げている封建制の打破への子どもたちの実践活動を活発にすることが可能になる」(岩永、1992、p.61)と言う。

この実践活動についての評価は、さらに地域の人々に望ましい影響を与えたと評する場合もある。耕地整理についての「子どもたちの勉強と熱意が親たちを動かし、村や家庭の民主化に多少とも役立ち、ひいては交換分合や耕地整理を促進する力になり得たという自負」(佐藤、1979、p.307)さえ得られたのである。

もちろん、このことについての批判的な見解も認められる。なぜなら、進歩的な学校が『「古く遅れた農村」を改造していくという構図が読み取れる」(谷川、1994、p.85)からである。

同様な批判的な見解として、江口の授業構成の姿勢が一方的であるとし、「価値注入」的な側面を指摘する場合もある。耕地整理を推進すべきだと言うことについて、教師である江口が十分に論証せず、「レッテル貼りの水準で終わってしまっている」(吉田、1992、p.59)のである。

これまでみてきた評価は、いずれも部分的なものである。学習活動や教材、教師の授業構成のある側面に限ったものである。豊かな実践であるにもかかわらず、その一部を対象に検討した結果と言わざるを得ない。

そこで、総括的な評価として、次の場合を検討しよう。それは、「こうちせいり」の授業構成の全体をとらえ、一般化し、定式化して、「社会研

究」としての「研究問題解決学習」の一つと評価する場合である。

「研究問題解決学習」とは、「問題解決」を方法原理とする学習の一つであり、子どもが解決する「問題」の中身を「研究問題」とし、「解決」を子どもの思考過程に基づいた「社会研究」とする学習である。(小原、1998、p.460)

このような「研究問題解決学習」の一つとして「村の5年生」をとらえる。「地域の現実に立脚し、児童・生徒の生活のなかの現実的問題の解決を目指した」実践であると言う。すなわち、生活のなかで実感できる、田が分散しているという現実的問題を「研究問題」とする。その上で、その「解決」として農村社会についての「社会研究」を行う学習ということになる。

このような特質をもつ「研究問題解決学習」型授業論は、社会生活についての科学的認識の形成を通して民主的社会の実践者に求められる市民的資質を育成しようとする方向で、初期社会科授業論の歴史的課題を解決しようとした取り組みとして位置づけることができる。(小原、1998、p.572-573)

ここで述べられているように、「研究問題解決学習」は、「科学的認識の形成を通して民主的社会の実践者に求められる市民的資質を育成」するものであるとされる。このような解釈や先の引用での「『社会研究』とする学習」との指摘からすれば、科学的社会認識の枠組みの中でとらえられ、その評価がなされていると言えよう。すなわち、本小論が目的とするような社会形成の社会科としては論じられていないのである。

そこで、「村の5年生」の実践について、社会認識の枠組みではなく、社会形成の枠組みでとらえ直すことにする。社会的な問題とその解決のための制度や政策を議論することによって、より望ましい社会を形成しようとする授業として検討す

ることである。

3 社会形成教育としての「村の5年生」

(1) 公的問題の議論

「村の5年生」について、社会形成の枠組みでとらえるにあたって、その基礎付けを図っておこう。それは、H・アレントの描く人間の条件をみることから始まる。

アレントは、人間の条件を三つ挙げる。人間の生物学的過程(the biological process of the human body)、人間存在の非自然性(the unnaturalness of human existence)、多数性(plurality)の三つである。それぞれの条件に対応して、三つの活動力がある。それは、労働(labor)、仕事(work)、そして活動(action)である。

労働は、生命の維持のために必要な消費財を生み出す行為である。たとえば、農耕や料理等がそうである。仕事は、自然の過程を逸脱した人工的な耐久性のある物を作り出す行為である。今日では、芸術作品の制作が典型となる。一方、活動については次のように言う。

活動とは、物や事の媒介なしに、直接的に人々の間で遂行される唯一の活動力であり、多数性という人間の条件、すなわち地球上に生き世界に住むのが一人の人間ではなく、多数の人間であるという事実に対応している。(Arendt, 1998, p.7)

すなわち活動は、唯一人と人との間でなされる行為である。それは、多数の異質な人々の間に成立する言葉を用いたコミュニケーションにほかならない。このような他者との関係においては、公的な領域(public sphere)が形成される¹⁾。そこでは、人は公的な人間となるのである。

一方、労働と仕事は、人が物に働きかける関係において生まれてくる。また、言語的コミュニケーションを必要とせず、他者を必要としないのである。そのため、それらは私的な行為となり、私的な領域を形成する。したがって、そこでの人間

はあくまで私人にとどまるのである。

アレントは、さらに活動が政治の根源的な姿を体現するものであることを、古典ギリシアのアテナのようなポリスの生活をモデルとして、明らかにする。ポリスをモデルとするのは、「政治(politics)」という言葉が「ポリス(polis)」に由来することを思うならば、納得できよう。アレントは、政治をポリスでの生活と規定する。すなわち、次のように言う。

政治的であるということはポリスで生きるということであり、それは、力と暴力によってではなく、言葉と説得によってすべてが決定されるという意味であった。(Arendt, 1998, p.26)

言葉と説得による決定は、ポリスに生きる誰もががかかわることを対象とする。私的な領域とは区別された公的な領域において認められる問題、すなわち公的問題である。その問題において、言葉と説得によって決定を得ようとするのである。したがって、活動は具体的には公的問題についての議論ということになる。

このような活動の意義は、権利の擁護や私的利益の確保にはない。それは、多数の他者との関係性において自己実現し、生きる意味を得ることにある。

すなわち、公的な問題についての議論は、異質で平等な人間関係の網目の中で、自分を明らかにする。そうすることによって、他者によってその存在が承認される機会となる。そこで、自己の卓越性を示すことができるなら、よりよい承認の物語が作られる。その物語は、本人が死しても、他者の記憶のなかに残る。このため、たとえば肉体の滅びを越えた生を得るといような生きる意味を与えるのである。

ところで、このような活動はポリスに固有のものではない。活動する人々が集まるところ、どこにでも生成されるのである。このことは、次の指摘から明らかであろう。

正確に言えば、ポリスは物理的な空間を占める都市国家ではない。それは、他者と行動し、語り合うことから立ち上がる人々の組織である。したがって、たとどこにしようとも、この目的のために他者と生きようとする人々の間に生まれるのである。(Arendt,1998、p.198)

これまでみてきたような活動を、「村の5年生」における子どもたちにも認めることができよう。学習として、教師の指導のもとにある。それでも、村の公的な問題について、多数の他者との関係を結びながら、さまざまに議論を展開しているのである。このことについて、以下では詳細に検討しよう。

(2) 公的問題を議論する学習

「村の5年生」においては、先にみたように、問題は村の田が分散していることである。田が分散しているため、生産性が低い。この問題について、さらに明らかにする学習が進められる。それは、三つの内容からなる。

第1は、分散の事実について具体的に明らかにする学習である。各自が家の田の分散の状況について調べ、図にまとめる。その上で、学級の子どもたちの家庭の平均として「たんぼのちらばりときより」を明らかにする学習である。

第2は、田の分散を結果としてとらえ、その原因を明らかにする学習である。教師は歴史的な検討を進めようと、「小作制度の話」をする。しかし、「小作制度の話はこれ以上つづけても子どもたちの頭の中ではただ空転するばかりだろう思った」ので中断される。これは、後に「農民のあゆみ」として再度取り組まれる。

原因を明らかにする学習として、さらに「古い考え、おくれた考え」における迷信や慣習についての学習である。これらの内容も、田が分散したままで耕地整理が進まないことの原因を明らかにする学習に相当しよう。

第3は、田の分散の不利益性の学習である。たまたま田が集中している「恵子の家の田」の生産

の状況を取り上げ、機械を導入しやすいことを明らかにする。また、諸外国の場合と比較して、生産性の低いことを調べる。つまり、田が集中していれば得られたであろう利益を、田が分散しているために失っているという不利益性について学習しているのである。

このようにして、田の分散の問題についての学習は行われた。この問題は村全体にかかわるものであり、公的な領域におけるそれである。しかも、子どもたち自身の権利の擁護や私的利益の追求と結びつく問題ではない。そのため、公的問題となり得ている。

次に、その問題の解決についてである。それは、耕地整理である。ただし、それは耕地整理の事実や歴史についての理解にとどまるのではなく、耕地整理を進めることを求めている。

しかし、現実的に子どもたちが耕地整理を行うことはできないので、耕地整理についての議論を展開することにとどまる。すなわち、解決として、耕地整理についての議論を展開するのである。

それは、次の三つの場面で顕著である。第1は、「村の耕地整理」の場面である。ここでは、聞き取ってきた「耕地整理についての村人の考え」における不賛成の意見に対して、反論を試みている。不賛成の意見を整理して、それら一つひとつに反論していくのである。

第2は、家庭における父母との議論である²⁾。「30年前の耕地整理」において行われている。耕地整理を行うべきとし、そのことを父母に働きかける場面にみられる。

第3は、「学習のまとめ」としての文集である。その内容は十分に紹介されていないが、その目次から、学習の全体に対応していることがわかる。すなわち、学習の過程で作成した資料や作文、詩が再構成されて作成されたものであることがわかる。ここにおいても、耕地整理を進めようという主張とその根拠が明らかにされている議論をみることができる。

これまで述べてきたことを図示する。次のようになろう。

問題	田が分散していること
問題の分析	<ul style="list-style-type: none"> ・ 具体的状況の把握 ・ 原因の検討 ・ 問題が生み出す不利益性の検討
解決	耕地整理を進めるべきである
解決のための議論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 反対意見に対する反論 ・ 家庭における父母の説得 ・ 文集における主張

図2 「村の5年生」における問題解決

このようにみえてくると、「村の5年生」は公的な問題を取り上げ、その解決を議論する問題解決の構造になっていることがわかる。それは、社会形成の社会科を具体化するものである。公的な問題としての社会的な問題を明らかにし、代替案としての新たな制度や政策を議論する。このような公的問題を議論する学習になっているのである。

(3) 公的問題を議論する学習の意義

さて、先述のように、アレントによれば政治的存在として、市民をとらえることになる。自分たちの権利擁護や私的な利益の享受を求めてではなく、生きる意味を求めて言論としての活動を行う市民なのである。

その市民像にしたがえば、人々は生来の権利によって自然に市民であるだけでなく、自分たちの政治社会の共通課題に能動的に参与することを通じて、政治社会の真なる市民となり、政治社会は自分たちの共通世界となると理解される。(千葉、1996、p.190)

このような市民観は、今日の根源的デモクラシー、あるいは参加民主主義におけるそれである。政治参加を市民教育の場として重要視する民主主義であり、エリート民主主義や自由主義的な民主主義に対置されるものである。政治参加によって、

市民はよりよい民主的市民に成長することが期待されている。

さらに、市民は政治参加を通して政治システムへの帰属を高め、政治的決定が民主的に行われた場合、たとえそれが自己の選好と異なっても、それを受け入れようとする寛容の精神を身につける。いわば、政治参加の過程で市民は他人の立場に大きな配慮を払う思慮深い市民に育っていくのである。(樺島、1988、p.5)

このような市民の育成は、重要である。なぜなら、近年の民主主義は形骸化等の危機に瀕しているからである。次のような原因によるものである。

この危機は公共心や市民的徳といったコミュニタリアンの愛惜する精神的態度の欠如に由来するものではなく、まさしく人々の公共的領域からの逃避、すなわち「政治からの逃避、論争に対する食傷、主張をめぐる信念のなさ、論争の結果に対する不信、論争に加わる人への蔑視」などによって特徴づけられるものである。(間宮、1999b、p.294)

このような「公共的領域からの逃避」等による危機を前にすれば、アレントの活動から導出された政治像、市民像の意義は大きいことは明らかであろう。それらに基づき、市民教育の重要性を強調することは十分に認められるだろう。

もちろん、それで政治にかかわるすべての問題が解決できるのではない。政治への自由による参加民主主義が、「現代の大規模社会を規定している大衆民主主義状況にあつて自由民主主義の諸制度に全面的に取って替わる選択肢ではありえない」(千葉、1995、p.147) からである。したがって、次のように言えよう。

しかしながら、根源的なデモクラシーは、自由民主主義の種々の制度の欠陥と弱点を補完し、それらを活性化させ、自発的共同社会の自治と

参加の精神を市民社会のなかに受肉化させる課題を遂行していくものといえよう。(千葉、1995、p.147)

このことは、公教育としての社会科教育のあり方を十分に示唆するものと肯ける。社会科は、政治家を育成するのでもなければ、政策立案者を育成するのでもない。近代的な市民社会における健全な市民の育成を目的としているのである。

参加民主主義の考え方からすれば、民主主義という制度自体が市民の政治的な教育を担っているのである。それは、生涯にわたって政治に参加することによって、市民の成熟化を促そうとする。いわば、政治に関する生涯学習ということになる。

一方、社会科教育は学校教育において行われるものである。民主主義社会を形成する市民としての資質の基礎を育成する。したがって、社会科教育は政治に関する生涯学習の一部を学校教育として分担するものである。

このように考えるとき、「村の5年生」において展開された学習の意義が明らかになる。民主主義の制度は教育の観点からみれば、政治についての生涯学習である。そして、「村の5年生」のような学習はその生涯学習の一部として、学校教育の社会科としてなされたものとみることができよう³⁾。

4 「村の5年生」における議論

(1) 活動における議論

先にも述べたように、活動、すなわち公的な問題についての議論は、異質で平等な人間関係の網目の中で、自分を明らかにし、他者によってその存在を承認される機会である。そこでは、生きる意味となる物語を得るため、自己の卓越性を示すことが求められる。

したがって、誰もがそのような意味の獲得を目指して、公的な問題の議論に参加した。そのため、ポリスの状態は、議論の競技場のような状態であったと言う。

しかし、公的領域そのものであるポリスは、猛烈な競技精神で満たされていた。そこでは、誰もがユニークな業績によって自分が人々のなかで優れた者であることを示し、自分を他者と区別しなければならなかった。(Arendt, 1998, p.41)

公的な問題について、議論を行う。そのなかで、自己の卓越性を示す必要があるのである。それには、すぐれた議論を展開することが求められる。

そこで、議論について明らかにする。まず、議論には、二つの意味があることに着目する。

いいかえれば、厳密な意味でのある人の「議論」—すなわち、根拠に基づいて主張を正当化しようとする言論—と、厳密な意味での他の人の「議論」とがぶつかりあい、火花を散らし、相互に交流しあうことによって成立する論争や討論という言論行為（ないし言論状況）を表現するものとしても、「議論」という用語が用いられている。(足立、1984、p.95)

ここで述べられているように議論は、第1に、「根拠に基づいて主張を正当化しようとする言論」である。主張と呼んでおこう。第2の意味は、「論争や討論という言論行為」である。第1の意味である主張を批判的に検討し、その正当性を明らかにすることである。

このような二つの意味で議論という言葉を用いる。その上で、「村の5年生」において、議論がどのように展開されているのか、について検討しよう。自己の卓越性を示すことができるような質の高い議論が展開されているかどうか、についてである。以下では、議論の二つの意味、すなわち主張と討論とに分けて、それぞれ検討する。

(2) 根拠の欠如

まず、主張について検討する。農業生産の改善を図ることや耕地整理を進めることに関する主張が多くなされている。

たとえば、「恵子の家の田」における学習の場合である。ここでは、田が分散している場合と集中している場合とを比較している。そうすることによって、二つのことが明らかになる。

その第1は、集中している場合の方が耕耘機の導入が容易なことである。このことは、田が集中している場合において耕耘機が導入されている事実にもとづいている。

第2は、耕耘機のような機械を導入した方が生産性が高いことである。このことは、デンマーク等の外国の事例をもとに考えられている。その結果、「田んぼをかためなければならない」（江口、1992、p.56）との結論を得ている。

このような学習を議論としてみたとき、次のように図示できる。ただし、書かれた言葉の通りではない。内容的に整理して、まとめたものである。

結論1：田が集中している場合は耕耘機が導入しやすい。
根拠：田が集中している場合において耕耘機が導入されている事実 田が分散している場合において耕耘機が導入されていない事実
結論2：機械を導入した方が生産性が高い。
根拠：機械を導入している諸外国の農業の生産性は高いという事実 機械を導入していない日本の農業の生産性は低いという事実
結論3：生産性を高めるには、田を集中させるべきである。
根拠：結論1及び結論2

図3 「恵子の家の田」における議論

このように図示すれば、明らかであろう。つまり、ここでの学習においては、明確な根拠にもとづいて主張がなされているのである。その内容の是非はともかく、形式的にはその正当化を図ろうとする主張となっている。

ただし、この主張は学級全体での学習の結果としてのものである。したがって、このことをもっ

て、一人一人の子どもたちの主張が十分な根拠にもとづいていたかどうかまでの判断はできない。

そこで、個々の子どもたちの主張の様子をみてみよう。「30年前の耕地整理」における場合はどうであろうか。ここでは、耕地整理は行うべきことだとし、子どもたちが個々に父母に働きかける学習がなされている。その主張の様子は、次のように作文に記されている。

それから兄と父と三人で、耕地整理の話をした。僕は社会科のノートを持ってきて、みんなで話し合ったことをせつめいした。父は「うん、うん」といったり、「だけもなあー」といったりして聞いていた。（江口、1992、p.108）

このような場面では、「社会科のノート」に記された内容を根拠として、耕地整理に賛成すべきだとの結論が主張されたように思える。

しかし、その一方で、次のような場合もある。上の場合と同じようにしてなされた主張である。

母に／「かちゃ、とちゃ耕地整理、さんせいだっけも、おまんどうだね。」／ときいた。「いいや、田んぼへるし反対だわや。」／母はにが顔でいった。田んぼがへるといって賛成しない。／（よい田んぼになるんだがなー）／こう思って、二度も三度もいった。（江口、1992、p.106）

「二度も三度もいった」ことはわかるが、根拠は十分に示されていない。せいぜい、「とちゃ耕地整理、さんせいだっけも」のみである。他にも、このような作文は多い。

このように検討してみると、子ども個々においては、十分な主張がなされているとは言えない。根拠となるような内容として、多くのデータや事実を学習の中で得ている。それにもかかわらず、それらを根拠として示す傾向は弱いのである。

ここに挙げた二つの作文の例のうち、前者においては「社会科のノート」によって根拠が示され

ているだろうと推論した。しかし、それでも明確に書かれていないのである。この点でも、十分に根拠を示し、正当化を図ろうとする主張になり得ていたかどうかは疑わしい。

したがって、根拠の欠如した主張となる傾向が強かったとみるべきであろう。その原因は、作文や詩を書かせたことにあるだろう。作文や詩であれば、子どもたちがその思いを十分に表現できると教師の江口が考えていたからである。

○自分や自分たちの生活をじっくり見つめさせ、とらえさせるには作文や詩がよい。そして一人一人のもつ問題や悩み、考えをみんなのものにしていくには、作文や詩のように具体的にかかれたものについて、みんなで話し合っていくというやり方がよい。(江口、1992、p.19)

しかし、耕地整理を進めるべきだというような主張をする場合は、作文や詩であってはならない。それは、「生活をじっくり見つめ」ることでもなく、「一人一人のもつ問題や悩み、考えをみんなのものにしていく」ことでもないからである。

それは、ある結論を正当として、異質で多様な立場にある他者に認めさせなければならないことである。正当化は、根拠の程度による。したがって、すぐれた根拠を示す主張を論理的に展開する議論の文章を書かせるべきだったのである。

もう1点指摘しておきたい。結論を正当化するための根拠を示すには、そのための学習が必要である。ところが、十分な構想、計画のもとに単元が展開されていないのである。

たとえば、「30年前の耕地整理」においては、先に検討したように、父母に働きかける主張がなされている。しかし、そのための根拠となるような内容は、その後の「さかいわ村の耕地整理」の学習内容においてもみられるのである。つまり、結論を正当化する根拠についての学習が前後してなされている。そのため、根拠が不十分なままに主張させている場合があったと言えよう。

(3) 批判の欠如

主張については前項で検討したが、討論はどうか。討論の様子について検討しよう。

ただし、ここでの討論の意味は広い。異なった主張がなされ、それらが言論によって正当化を争っているという意味である。したがって、必ずしも当事者が顔を突き合わせて、交互に实际的に発言している場合だけではない。発言でなくとも、書かれた場合のそれをも含むものとする。

結論から先に述べると、十分な批判を欠いていると言わざるを得ない。討論を円滑に進め、正当な主張を見極めるためには、十分な批判の上で主張の評価がなされなければならない。そのような批判を欠いているということである。

第1に、「村の耕地整理」において顕著である。ここでは、耕地整理に反対する意見が正当かどうかの学習がなされている。

①「自分の家の田が少なくなる」ということについて

○耕地整理をすとかえって田んぼ全体がひろくなるのではないか。

○この人たちはぶのびや、かくし田のことを心配しているのではないか。

◎この人たちは自分のことばかり考えているようだ。いま少しみんなのことを考えるようにした方がいい。(江口、1992、p.72)

形式的には、耕地整理に反対する主張「自分の家の田が少なくなる」に対して、上のように三つの反論がなされていることがわかる。しかし、問題は、その内容である。

第1のものは、「少なくなる」に対して「ひろくなる」と反論している。このような反論によれば、必ずしも「少なくなる」ことが否定されたことにはならない。あるケースにおいては「少なくなる」こともあれば、別のケースにおいては「ひろくなる」こともあるかもしれないということになる。対立する両者の主張が並び立ち、決着は得

られない。

なぜなら、「少なくなる」という主張の正当性がいささかも失われていないからである。それは、「少なくなる」ということの根拠が正しくないということが論証されていないことによる。

したがって、「少なくなる」という結論は誤っている、という結論を主張しなければならない。その上で、その根拠として「少なくなる」という結論を支える根拠が誤っているという根拠を示さなければならないのである。

このようなことは、他の場合においても同様に指摘できる。したがって、討論においては十分な批判がなされていない、と言わざるを得ないのである。

批判の欠如ということの第2は、十分な批判者を欠いているということである。44人の子どもたちがいる。そのなかには、耕地整理に必ずしも賛成ではない子どももいるのが自然であろう。家庭環境も違えば、考え方も違うからである。

事実、賛成できない子どもはいたのである。次の記述から明らかである。

さて、この詩からわかることは耕地整理について、初めは父母とともに不賛成だったハルエが、その後の学習の深化とともに考えをかえ、父母に働きかけ始めたという変化が一つと、(後略)(江口、1992、p.107)

変化の以前が、問題である。変化以前には、このことについては記述されていない。つまり、耕地整理に賛成できない子どもがいたことは確かだが、その子どもに不賛成の主張をさせていないと考えられるのである。耕地整理を進めるべきだと主張ばかりで学習が展開され、それに対しての疑問や批判は封じられていたのではないかとさえ危惧する。

その傍証は、次のようである。江口は、「まえがきにかえて」において、この学習の意義、構想を述べている。耕地整理の必要性についてはかなりのスペースをとって述べている。

ところで、どんな政策であってもメリットもあればデメリットもあるはずである。この耕地整理の場合であれば、村の伝統や景観等がある程度損なうなどのデメリットが考えられよう。

しかし、江口はそのようなことについては、まったく触れていないのである。この点で、当初より耕地整理を絶対視し、批判的に検討するという姿勢が欠けていたと言えよう。

このことは、先述の批判を欠いた反論のこととも無関係ではない。耕地整理を進めることについて批判的に検討しないがために、不十分な反論であっても反対の主張を正当化されないものとみならずようになったのであろう。

5 結 語

社会形成教育としての社会科について明らかにするため、示唆的な実践である「村の5年生」について考察してきた。「村の5年生」は公的な問題について議論する学習として構成されていることが明らかになった。

そこでは、H・アレントが明らかにしたような活動としての性格を帯びた社会科学学習が展開されている。すなわち、根源的な意味での政治のような学習となっているのである。それは、今日の社会においては参加民主主義に通じるものであり、政治教育として意義のあるものである。すなわち、政治教育についての生涯学習の一部を担う、学校教育としての社会形成の社会科である。

しかし、公的な問題について議論する学習が進められているとは言え、その議論の内実は決して十分とは言えないことが明らかである。根拠の欠如した主張、批判の欠如した討論が少なからず認められるからである。

こうしてみると、「村の5年生」は公的な問題について議論する社会形成の学習を進めている構造においては、十分に示唆を与える実践であると言える。しかし、議論の内実が不十分であった。この点では、その限界を有するものであることは明らかである。それは、個々の議論について十分な検討がなされず、議論を授業の原理に位置

付けなかったことによる。

したがって、社会形成の社会科は、「村の5年生」のような実践に議論を授業の原理として位置付けなければならぬ。そうして、授業構成を固めていく。そのようなところに、社会形成教育としての社会科の実践を期待できよう。

<注>

1) アレントによれば、「社会(society)」とは、国家レベルに拡大された家政を意味する。かつては私的領域にあった経済的な諸問題が公的な領域を侵食するようにして生じてきたものである。本小論では、アレントの言う「社会」とは異なる意味で社会を用いている。それは、異質で対等な人々が結ぶ人間関係を意味し、アレントの言葉で言えば公的領域、公的空間となろう。あるいは、政治空間であろう。

2) 保護者に働きかけるような学習は、教室を開いたものにし、多様な議論に触れるという点では意義がある。しかし、学習の目標、内容によってその是非を判断する必要があるだろう。

3) 民主主義社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を育成することが社会科の教科目標であった。しかし、これまでの社会科教育論においては、どのような民主主義なのかについての議論はあまりなされてこなかった。本小論では参加民主主義、あるいは討議民主主義を妥当なものだと考えている。

<引用及び参考文献>

足立幸男、1984、『議論の論理』、木鐸社。
 Arendt, H., 1990, *On Revolution*, Penguin Books.
 Arendt, H., 1998, *The Human Condition* (second edition), The University of Chicago Press.
 池野範男、1999、「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、pp.61-70。
 岩永健司、1992、「社会認識における数量の機能(II)－『村の5年生の場合』－」、全国社会科教育学会編『社会科研究』第

40号、pp.53-62。

江口武正、1992、『村の5年生－農村社会科の実践－』、国土社(同、1956、新評論)。
 江口武正、1959、『村に生きる学級経営』、明治図書。
 大田秀通、1991、『ポリスの市民生活』、河出書房新社。
 小野紀明、1996、『二十世紀の政治思想』、岩波書店。
 M・カノヴァン、1995、『ハンナ・アレントの政治思想』(寺島俊穂訳)、未来社。
 樺島郁男、1988、『政治参加』、東京大学出版会。
 川崎 修、1997、「アレントを導入する」『現代思想』第25巻第8号、青土社、pp.111-127。
 川崎 修、1998、『アレント』、講談社。
 小原友行、1998、『初期社会科授業論の展開』、風間書房。
 斉藤純一、1997、「表象の政治／現れの政治」『現代思想』前掲、pp.158-177。
 阪本昌成、1998、『リベラリズム／デモクラシー』、有信堂。
 佐藤英一郎、1979、「江口武正『村の5年生』－農村社会科の実践－」、浜田・上田編『社会科教育の理論と構造』、学習研究社、pp.305-307。
 谷川彰英、1994、「江口武正著 村の5年生－農村社会科の実践－」、『社会科教育名著118選でわかる社会科47年史』No.396、明治図書、pp.85-86。
 千葉 眞、1992、『アレントと現代』、岩波書店。
 千葉 眞、1995、『ラディカル・デモクラシーの地平－自由・差異・共通善－』、新評論。
 寺尾健夫、1991、「江口武正『村の5年生』」、朝倉他編『現代社会科教育実践講座 第5巻 社会科の授業理論と実際』、現代社会科教育実践講座刊行会、pp.181-190。
 寺島俊穂、1990、『生と思想の政治学－ハンナ・

アレントの思想形成』、芦書房。

- 寺島俊穂、1998、『政治哲学の復権ーアレントからロールズまでー』、ミネルヴァ書房。
- 西田美昭、1998、「農地改革と農村民主主義」、南他編『デモクラシーの崩壊と再生：学際的接近』、日本経済評論社、pp.181-217。
- 日比 裕、1976a、「村の封建的な生活意識の变革を求める昭和20年代農村社会科の典型1」、『社会科教育』No.153、明治図書、pp.110-116。
- 日比 裕、1976b、「村の封建的な生活意識の变革を求める昭和20年代農村社会科の典型2」、『社会科教育』No.154、明治図書、pp.106-112。
- M・I・フィンレイ、1991、『民主主義ー古代と現代』（柴田平三郎訳）、刀水書房。
- 間宮陽介、1999a、『丸山眞男ー日本近代における公と私ー』、筑摩書房。
- 間宮陽介、1999b、『同時代論ー市場主義とナショナリズムを越えてー』、岩波書店。
- 吉田正生、1992、「初期社会科実践にみられる『説得技法』の研究ー江口武正『村の5年生』を事例としてー」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第4号、pp.55-60。