

社会科授業と公民的態度の理論的關係

川野 哲也

The Theoretical Relation between the Social Studies Lesson and Civic Virtues

Tetsuya KAWANO

社会科の目標には、伝統と文化を尊重する態度や国土と郷土を愛する態度など、公民的態度を形成することが含まれている。本稿はそれら公民的態度と授業構成との対応関係を理論的に吟味したものである。これまでの社会科教育の議論を整理し、「価値教育としての授業」と「社会形成としての授業」という形で二つのタイプに分けてとらえた。どちらの授業を多く受けるかによって形成される公民的態度の質が変わってくると考えられる。

Keywords : 社会科、態度目標、価値教育、社会形成、愛国心

1. はじめに

2006年12月に教育基本法は改正され、その第二条に「伝統と文化を尊重」する態度、「我が国と郷土を愛する」態度、「国際社会の平和と発展に寄与する態度」、「環境の保全に寄与する態度」、等、多くの態度目標が含められた。それは市民・公民としての態度（公民的態度）のうちでも重要な位置を占めている。この改正に際しては特に愛国心をめぐって様々な議論が行われた。⁽¹⁾ 学校教育の現場で愛国心を教えることについては多くの論者が反対してきたが、その反対論の一つに、愛することという個人的な問題に国家が介入するべきではないという議論がある。自然に形成される郷土愛はよいが、強制的に教えてしまえば思想・良心の自由を侵害することになるという議論である。⁽²⁾

勿論、国旗と国歌だけをぼんと渡して「これを愛せよ」というやり方は全く教育的ではない。あるいは様々な事情により国旗・国歌を愛せないという人をすぐさま公的な権力によって排斥するというやり方は問題があるように思われる。やり方については大いに工夫や検討の余地がある。しかし自然に形成されてこない感情を学問や活動によって意図的計画的に奮い立たせるのが学校教育である。佐伯啓思氏が指摘するように、⁽³⁾ 愛国心教育は近代国家構成のロジックなのである。強制という箇所を批判することは学校教育そのものを批判することになりかねない。平和を大切に作る心も自然環境を大切に作る心も、その他あらゆる態度目標は既に学校教育に浸透しており、態度目標を掲げることそのものは広くコンセンサスがあるように思われる。

その一方で、本稿が問題としたいのは授業構成との関係である。政治家が目標を掲げればそのまま子どもたちが態度を習得するほど学校教育は単純なものではない。授業の中で可能なことと可能でないことがある。反対論者は、愛国心教育が強制だからという理由だけで否定するのではなく、授業の中で行われていることに即して批判するべきであろう。以上の問題意識から本稿は、

公民的態度の性質と授業構成のあり方との関係を、理論的に吟味するものである。ここでは個々の子どもの実態ではなく授業を構成する理論的観点について議論したい。愛国心を始めとして平和や自然を大切にすることを態度等様々な公民的態度が、どのような社会科授業構成の中で培われるかという点に目を向け、これまでの議論を整理する。公民的態度といえば義務や権利など広く扱われるが、ここでは上記の問題意識とかがかわって地球環境を大切にすることを、平和を大切にすることを、愛国心に限定して考察したい。まずは態度目標そのものを批判する立場、ついで態度目標を正面から取り入れた授業構成、そして最後に態度目標を間接的に取り扱った授業構成を取り上げて吟味する。またそれらの議論を踏まえた上で再度、愛国心について触れたい。

社会科における態度目標あるいは価値的なものについては、様々な立場から実践され議論されてきた。様々な立場が存在するという事は、社会科の本質に曖昧な部分が存在したということである。⁽⁴⁾ これまでの実践や議論を分析すると同時に、社会科の根本的本質についても明らかにしてみたい。

2. 態度目標を立てることへの批判

上田薫氏の教育哲学、あるいは社会科初志の会の授業実践において、態度目標はどのように考えられているであろうか。上田薫氏は評価について次のように述べる。

「教育評価とは、まずなによりも人間に対する把握である。それは態度を測定することでもなく、知識の量をはかることでもない。客観的な学力を明らかにすることでさえない。ひとりの人間の現在と、未来における可能性を、ある立場からめぐりとられようとする努力である。この平凡な事実を、今日の教育の世界は、あまりにも忘却すぎているのではないか。計測可能なもののみを学力とみなそうとする主張などは、まさにその弊の極端なものというべきである。」⁽⁵⁾

「その人間において、したがってまたその子において、指導が具体的にどう成立しているかを徹底的に究明することによってはじめて教育の成否は明らかにされる。社会科においても同断である。いや社会科においては、狭い教科領域のみではなく、人間存在の全面が究明の対策となるという意味で、とくにこのことが重要である。問題は、どの子がどうなったかということなのである。そしてどの子という以上は、その子の個的全体性が対象となっていなければならないのは当然である。」⁽⁶⁾

上田薫氏の授業論さらには初志の会の授業実践においては、子ども一人ひとりの内面的世界そのものが論点となる。子どもにとって切実な問題が成立してから授業が進められ、授業の到達点は一人ひとりの内面の変化である。評価というのはその変化の過程を知ることである。態度評価そのものを批判するのではなく、子どもの外側に共通の態度目標なるものを用意し、そこから子どもの態度を評価することを批判するのである。まさしく一人ひとりの態度の変化形成を取り上げ、一人ひとりの視野で評価をするべきだとしているのである。このことは上田薫氏に限らず、

初志の会のメンバーである谷川彰英氏の「実現目標」、⁽⁷⁾ 藤井千春氏の「自分なりの考え方」⁽⁸⁾にも言えることである。

別の観点から態度目標の設定に懐疑的なのが森分孝治氏である。森分氏の提示する「探求としての社会科授業構成」は、子どもに社会事象を説明できるような理論を作り上げさせるものである。⁽⁹⁾ 知識や概念を正しく習得し、科学的な分析の仕方を学ばせる。授業において最終的に到達するのは、当初より課している「社会を説明する理論（見方）」である。その「社会を説明する理論（見方）」を妥当性の低いものから、妥当性の高いものへと修正・発展していくことが、この授業の到達点である。ここでは子どもの知識や概念を客観的に評価することが可能である。このような授業を掲げている森分氏にとって、社会科授業で態度目標を掲げることは危険なことである。森分氏は次のように指摘する。

「しかし、『国土に対する愛情をもっている』、『歴史や伝統を大切にしようとする』という社会科でねらいとされている態度について、具体的にどのような評価・価値判断、感情、意欲が『正しい』といえるのか。これらの場合、『標準・原則』は、個々人によって異なってくるのではなからうか。また、民主主義社会においては異なっていることこそ望ましいのではなからうか。」⁽¹⁰⁾

森分氏は、様々な価値や意欲、態度が公民的資質の重要な位置を占めることは認めつつも、それを直接的に授業や指導の中にも含めることを批判する。

3. 価値教育としての授業

社会科初志の会は、子ども一人ひとりの内面的世界における疑問や不思議を、調査や吟味によって解決していくという過程を問題解決学習と呼んでいた。ここで言う問題とは、子どもの視点から発見される疑問であった。それに対して、多くの論者は、公的な論争問題、政治的社会的な問題を取り上げ、それを政治的社会的に解決するという意味での新しい問題解決学習を提唱している。⁽¹¹⁾ 森分氏が退けていた価値的なものを大きく取り上げる。例えば今谷順重氏は、新しい学習方法原理への模索としていくつかの論点を挙げている。社会問題やグローバルな問題にじっくり腰を据えて取り組み、問題を追究すること、そのための原因や法則性を探ること、他者への共感や人間的感性を育成することが重要だとしている。今谷氏は「これらの質の高い社会認識と豊かな人間的感性という二つの側面を絶えず研ぎすまし、両者を関連的、統一的に活用しながら、自分の行動原理の基礎を確立し、自分なりのしっかりとした考え方を持って社会生活に積極的に参加していくことのできる、一人の人間として、一人の市民としての自立性、独立性」を重視している。⁽¹²⁾ 今谷氏が提示している授業案は、「飢えるアフリカ」や「日米貿易摩擦」など、現代的で深刻な社会問題を取り上げることが多い。以下こうした社会的問題の解決を目指す授業から取り上げてみたい。

最初に挙げるものは山田浩三氏による小学5年生「地球と国土の環境を守る」の実践である。⁽¹³⁾ この実践は、環境問題を扱った実践であり、基本的には今谷氏の提唱する「新しい問題解決学習」に沿って構成されている。

この実践は学習指導要領（当時）の5学年の内容「国土の保全や水資源の涵養などのために森林資源が大切であることに気づくようにする」をねらいとして位置づけている。A次「地球のなげき」においては、子どもたちが自分たちの住む飾磨の生活環境を見直す。ここでは「飾磨ウォッチング」と題して、「空気」「水」「ゴミ」を、グループごとに調べている。「空気」グループは交差点の乗用車を調べ、大気汚染の進み具合を把握する。「水」グループは川の水質汚染を把握し、「ゴミ」グループは校区のゴミの多さや悪臭を把握する。さらに「飾磨ウォッチング」の報告から環境破壊が進む未来を予想し、「もし自分が地球だったら、どんなことをつぶやくでしょう」と問いかね、「もうわたしは死んでしまう」「人間はこれでも平気なのか」「自然を破壊するな」という子どもの答えを引き出す。「この気持ちを大切にしながら勉強を進めていこうね」と締めくくって授業を終える。

B次「私たちの生活から出るゴミ」においては、家や学校から出るゴミ、紙くずなどがどのようにして処理されているかを明らかにする。子どもたちは集めたゴミを分類する中で、その多さや、まだ使えるゴミに気づいていく。用務員のおじさんにメッセージを書いて、「ゴミを出さないようにします」という子どもの意見を発表させている。その一方で、依然として紙がなくては困るということを確認して終わる。

C次「紙の一生」においては、紙がどのようにしてつくられ処理されるのかを紙の視点に立って明らかにして行く。最初、子どもたちは必要以上に木を伐らないでおくことが、森林破壊をくいとめる最大の方法であると結論づけているが、紙についてはうまくいかない。一人の子が「リサイクル」について発言したことをきっかけとして、授業実践者が再生紙について解説する。再生紙に費用がかかるということを示したところで、「ねだんが安いのなら、手間をかけずにいまのままの使い方でもいい」という案と「たとえねだんが高くなっても森林を守り、人間の命を守るなら紙を再生紙にしていくべきだ」という案とに分けて意見対立をさせる。（前者は7名、後者は63名）ここで実践者は「いずれにしても、森林資源を守るためには、いまのままではいけないことは、十分理解でき、なるべく古紙を再利用していくことが認識できたと思う。」と述べている。

D次「私たちの手で森林を守ろう」では「私たちが森林を守るとすれば、どんなことができるだろう」という問いを発する。子どもたちは「先生、牛乳パックのポリエチレンのビニールを分解して酸素を作ることはできませんか。」「牛乳パックでポスターを作って、みんなに呼びかけてはどうですか。」などと提案し、教師はそれを「すばらしいアイデアですね」といって褒めていく。またリサイクルで集めた金で何をするかと問いかねると子どもたちは「木の苗を買って、植えたらいいと思います。」と答える。そこに拍手が起こる。かくして子どもたちは手作りの紙をつくってポスターを書き、古紙を集め、それを回収業者へ引き渡している。

この実践のCの箇所では、費用がかかっても再生紙を使うという生き方と、安い通常の紙を使用するという生き方を対比させている。様々な選択肢を扱っているように見えるが、授業の流れ

は環境保全のためのあらゆる方途を尽くすという価値に基づいて進行しており、それゆえ通常の紙を使用するという主張が圧倒的に少なかったと思われる。

次に挙げるのは、有田和正氏の小学6年生の実践「戦争の授業」である。⁽¹⁴⁾ 湾岸戦争が始まったのが、1991年1月17日である。ここで取り上げる実践は、そのすぐ後1月30日から3月1日まで数回にわたって継続的に行われたものである。

この単元全体は、「駅弁の包装紙」を通して世界大戦の全体像を把握する授業、天気予報が出されなかったという事実から太平洋戦争に迫る授業、「憲法第9条」の授業と続き、「戦後46年間平和であった理由」の授業、さらに「国際連合は必要か」の授業へと流れる。以下取り上げるのはその一部、公開された2月14日及び15日両日の授業（「戦後46年と湾岸戦争」と「戦後46年、平和であったわけ」）である。

まず授業実践者（有田氏）が「戦後46年」とはどういう意味か、と問うところから授業は始まっている。「世界大戦というのは？」「その時、日本とアメリカは？」「同盟国というのは？」「中立国の五カ国はどこですか」「どうしてそのへんが中立国になったんでしょうか」という形で質問を展開し、子どもが辞書を調べながら、または自分の推測を提示しながら、それに答えて行く。湾岸戦争中だったため、イラクとアメリカは戦後0年であるということを確認し、日本はどうかと問い、46年間戦争をしていないという子どもの答えを導き出した後で、実践者は次のように述べる。

「戦争をしていないんだ。そうですね。46年間。そうなんですよ『46年間、戦争をしていないんですよ』という意味ですね。それぐらいしていません。今、『はてな？』帳を聞いていたら、日本も戦後がなくなりそうな感じだね。自衛隊が行って湾岸戦争に参加したらどうなるか。この『戦後』はなくなりますよね。ところが、この第二次世界大戦で、どれだけの人間が死んだか、兵隊さんだけで2100万人ですよ。ところが、一般国民は、これ以上に死んでいるわけですよ。だから、一つの国が全滅というような感じですね。これだけの人間が死んでいるんですよ。そして、もう戦争にこりたはずなのに、また『戦争をやるかな』というのです。」

さらにこの46年間の世界の地域紛争や冷戦に目を向けて授業は進行する。二人の子どもが「日本は戦争に負けた方が良かった」と言う。実践者は「どうしてですか？」と問っている。多くの子どもは次のような見方をとっている。戦争に負けたからこそ、現在の平和で豊かな日本がある、日本の性格が、戦争に負けることでまともになった、という見方である。授業の流れは「戦争に負けてよかった」という方向へ進む。ここで実践者はゆさぶりをかける。「今、きみたちは戦争の苦しみを知らないわけでしょう。」「戦争の苦しみを知らないから、きみたちは戦争をする可能性がある？」「300回以上、戦争があったというんでしょう。この300回以上の中に、日本は巻き込まれてないわけでしょう。でもこれから巻き込まれる可能性もあるというわけだね。」等と問いかけていく。

この実践者のゆさぶりに、子どもたちは「あるかもしれない」「戦争で勝つと、お金が集まる

と思ってやると思う」「戦争が起きちゃうんじゃないかな」「勉強したからといって、やらないとはいえない」「やっぱり、それは絶対に戦争しないとは言い切れないし。政府も今戦争に参加しようとしているんだから、だからそれが絶対にやめるとか、しないとはいいきれない」といった困惑した反応を示す。そこで実践者は「そうしたら、戦後46年の『戦後』というのとはなくなるわけね。」と重ねていく。有田氏は、「その46年間の300回以上の戦いの中で、一回も戦争をしていない国があるでしょうか?」と問い、「日本だよな」と答えを導いていく。わたしたちがすべきことについて、子どもたちの発言を取り上げた後、実践者は次のように述べる。

「とにかく、この戦後46年間、1945年よりも前は、日本は戦争に継ぐ戦争でしょう。そうだったね。ものすごい数の戦争をしてきたのに、46年間、どうにか戦争をしないですんでいるのは、日本国憲法のためでしょう。それはすごいことだって。しかし、忘れそうだと言っている。自分から言ってるからね。(中略) そうですね。一番先生が恐ろしいのは、この憲法第9条を変えたらどうなるかということです。変えたら明日から戦争をやるって、そういう可能性もあるんです。今、わたしたちは第9条に守られて、46年間、平和を味わってきたんです。この46年というのは、短いじゃないかと。」

この実践例には子どもたちの感想文も添えられている。その中には「戦後46年300回以上の戦争や内乱が行われました。なぜ同じ悲劇をくりかえすのでしょうか。」「こんなおそろしい戦争なんかやんなければいいのと思う。」など戦争に対する強い批判がある一方、「理くつでは、戦争は怖いものだという事はわかっています。しかし、どんなふうにかわいか、私たち未経験者にとってわかるものではありません。戦後という文字がいつ消えるかもわかりません。」「戦争のおそろしさを知らないために、平和の尊さを感じられなくて、わたしたちが戦争をしてしまうおそれがあるのだ。」など、実体験のない人間が安易に戦争への道を進んでしまうのではないかという不安を持っている。

次に取り上げる実践例は、歴史を扱いつつ愛国心に焦点を当てる授業実践、吉田高志氏の小学6年生の「近代日本の礎を築いた大久保利通」である。⁽¹⁵⁾

この授業は、明治新政府において民衆の期待した世直しが本当に行われたかという問いで授業が始まる。子どもたちは五箇条の御誓文を見ながら江戸時代よりは良くなったであろうと予想する。教科書や資料集を調べながら廃藩置県、四民平等、学制、地租改正、徴兵令などを取り上げて吟味していき、話し合いを重ねるにつれてしだいに評価は下がる。授業実践者は「新しい政府はひどい政府ですか」と問う。討論をするにつれて、ひどい政府だと答える子どもたちが増えていき、「ひどい」の大合唱となったという。授業はそこから大久保利通のエピソードに目を向けさせる。大久保利通が日本は欧米列強に比べると弱い国だということに気付いたということ、日本が欧米の植民地になることを恐れたということ、欧米に負けないような強い国家、産業の豊かな国家にしようとしたこと、等を明らかにしていく。そのうえで実践者は、「大久保は国民がまんをさせてでも、強い国をつくるという方法を選びました。みなさんはこの選択に賛成ですか」

と問うている。賛成と反対で様々な意見が出てくる。「最初我慢すれば、最後にはよくなる。したがって力のない明治政府が、初めに国民に我慢させたのは当然のことだ」「国民が大切だから、初めにいやな思いをさせるとやる気をなくしてしまう。初めから、国民をもっと豊かにさせておけば、もっといい国になった」というところで平行線になったという。再び実践者は「明治政府はひどい政府ですか」と問うている。「ひどい政府ではない」という答えが22名、「ひどい政府だ」という答えが10名だった。

明治政府の建設に携わった人々が外国からの脅威を意識し、愛国心を持ち始めていたのは確かであろう。しかし彼らは様々な選択肢の中で試行錯誤していたのであり、西洋の文化や近代科学を積極的に取り入れる際には日本の文化伝統を軽視することもあった。彼らの行為を“愛国心に基づく行為”とまとめて論じるのは無理がある。明治維新の出来事を愛国心という言葉でとらえることについては藤田昌士氏も懐疑的である。⁽¹⁶⁾

歴史の学習では、歴史上の人物の立場に立ち、どのような選択肢があって、どのように決定することが当時の状況として適当かを議論することもある。しかしここでの授業はそのような政策論争を主眼としているわけではない。現時点（平成の時代）という視点から明治政府の取り組みをとらえ、それが良いものであるかどうかを評価するのである。「明治政府はひどい政府か」という問いは、ここでは授業を方向づける問いであり、その問いは、ひどい部分を挙げさせると同時に、良き成果を挙げさせることをも含んでいる。この授業は、明治政府の良き成果がわたしたちには見えにくいということを問題視しているのである。授業は「良い成果をもっと探してみよう」あるいは「その良い成果を踏まえてもなおひどい政府と言えるか」という問いかけを行っている。この結果、良き成果を探した子どもたちは肯定的な評価を得るのである。

以上の授業の特徴を整理してみよう。これらは一見すると異なる内容であるかのように見えるが共通したものを含んでいる。授業において子どもは教師が用意した問題をとらえる。地球環境の危機、戦争に突入する危機、日本の歴史に悪しき成果や汚点があるという危機、等、いずれも大切なものを失っていくであろうという点で問題なのである。授業実践者は“どうすればこのような問題状況を克服できるだろうか”と問うのである。授業はその材料を与えるかたちで進行するのである。大切なものを取り戻すための材料や証拠を収集し、大切なものを取り戻すための意思決定を行う。子どもたちは「価値を失いつつある状態」から「価値を回復している状態」へ向けて努力することになる。

ここで見落とししてしまいがちなのは、社会的問題を解決するという事それ自体に一つの価値や理念が含まれているという点である。例えば、環境問題は深刻であるという地点からスタートするならば、環境を大切にするという態度に進む。意思決定は、様々な価値や選択肢を認めているように見える一方、授業は冒頭の問題把握を否定できないような構成をしている。こうした授業構成を展開するならば、例えば、リサイクルや節水節電を心がける態度、折鶴と平和への祈り、日本の伝統や文化を誇りに思う態度、等、その価値を大切に生きていくという態度へと向かうであろう。本稿ではこうした授業を「価値教育としての授業」と呼ぶ。

4. 社会形成としての授業

もうひとつの授業のあり方を取り上げよう。現在の社会科教育学においては、以下に取り上げる授業は新しい問題解決学習（意思決定）に含まれて議論される。しかし1990年代から教育実践者の間で急速な広がりを見せた授業、ディベート学習や「提案する社会科」⁽¹⁷⁾のように複数の立場や価値判断を交差させ、議論させるという授業は、先の価値教育としての授業とは大きく異なっているように思われる。

最初にあげるのは伊藤英樹氏の実践小学5年生の「目指せ！ 仮想の村『A』の活性化」の実践である。⁽¹⁸⁾この授業実践は、子どもたちが設定した「A」村の村おこし計画を立てるというものである。A村は、面積1600平方キロ、平均年齢54歳、主な産業は農業と林業、といった形で子どもたちが設定した架空の村である。教師は過疎地であることだけを条件として提示している。子どもたちは、全国各地のまちおこし村おこしの事例を調べながら、このA村の村おこし計画を立てている。以下のように7つに整理されている。

- 自力型産業振興 農業を基盤に（新しい農産物の開発など）（Ⅰ型）
- 自力型産業振興 林業を基盤に（すぐれた木材製品の生産）（Ⅱ型）
- 自力型産業振興 新しい産業導入（工場・教育施設誘致など）（Ⅲ型）
- 自力型観光産業 池を観光資源に（カヌーなどのレジャー）（Ⅳ型）
- 自力型観光産業 山林を観光資源に（キャンプ施設）（Ⅴ型）
- 依存型振興 D市のベッドタウン（宅地開発）（Ⅵ型）
- 依存型振興 C町とタイ・アップ（特産品開発など）（Ⅶ型）

提案のみがきあい段階で子どもたちが意見をぶつけあう。自分の提案を主張するとともに、他の提案の難しさや問題点を指摘しあうのである。ある子は「一つの作物が商品化されるのに何年もかかるのでは？」と問うと、子どもは「たとえ時間がかかっても名物をつくり、みんなに知ってもらおうことこそ村おこしだよ」という。ある子は「工場や住宅地という方法は環境破壊、少なくとも森林を減らすことになるんじゃないの。だから賛成できない。」と言うと、ある子は「Aは人口2650人。それだけの人が80平方キロに住んでいるのだから、まだまだ土地にゆとりはあるじゃないか。」と答える。また別の子が「A村には1600人に必要な施設しかないんだから、ごみの処理や上下水道なんかの問題続出じゃない。」と指摘すると、ある子は「それに人口が増えれば、村に入る税金も増える。そして大きな店なども進出するんだから、活性化や若返りには最適だと思うよ。」などと指摘する。

授業実践者が「いろいろ話し合ってきたけれど、どの考えが可能性が高いかな。」と問いかけると、子どもたちは「どれともいえない。だって全部問題点があるもん。」「お金と時間と環境問題、近くの市町村とのつきあい…必ずどれかにひっかかるよ。」などと答える。

自然環境保護はコストがかかるため、経済発展やそこの生活との折り合いをつけることが必要である。たんに森林を保護したり、使い捨ての食器や箸、ナプキンをやめるような活動は、必

ずしも経済的な面から言って現実的ではない。そうした関係を全体的に見つめるような授業だといえよう。

次に提示するのは、小学6年生の「戦争と新しい日本の出発」の小宮宏氏のディベート学習である。⁽¹⁹⁾日本は1992年から国際連合の平和維持活動に参加してきている。この実践が行われた当時はその活動が憲法違反であるか否かが盛んに議論された頃である。

この実践は、大きく六つの過程で構成されている。①日中戦争、第二次世界大戦へと戦争が拡大していく経過を資料や写真などを活用しながら、理解する。②アジアの人々に与えた苦しみや国民生活の貧しさなどを理解し、敗戦後の新しい改革について考える。③日本国憲法をの精神を理解し、戦後急速に発展し、豊かな国となった日本のこれからの歩み方を考える。④前時の学習を想起して、「自衛隊は軍事貢献するべきである」を設定し、自分の考えを発表する。⑤ブレンストーミングを行い、調べたことをエビデンスカードにまとめ、立論や尋問の用意をする。⑥ディベートをする。自分の考えを発表する。以上のように、ディベートを一つのクライマックスと想定している。ディベートの展開は立論、尋問、立論、尋問という流れをとる。「自衛隊は軍事貢献するべきである」という論題で行われた。

肯定側の立論として子どもたちは次のように意見をまとめる。

「第一にわが国はアジアの国々だけでなく国連からも国際貢献を求められている。第二にせっかく自衛隊がPKO活動を現地でも展開する場合でもPKF活動を禁止されているために民間人やボランティアを救助することができない。第三にわが国で国際貢献のために最大限に活躍できることが期待できるのは、自衛隊しかないと考えます。だから、自衛隊は国連のもとでPKF活動を含むPKO活動に参加して、もっと積極的に国際貢献すべきであると思います。したがって、我々は『自衛隊は軍事貢献するべきである』という意見に賛成です。」

こうした肯定側の立論を前に、否定側は「肯定側は自衛隊のPKF活動は憲法違反ではないと主張するわけですね。」「ボランティアや民間人の多くが戦争にまきこまれるとは思いませんか。」などと質問していく。肯定側は「中に入って戦争や紛争をおさえることは、私たちはこれを戦争とは考えてはいません。」などと答えていく。

一方、否定側の子どもたちは次のように意見をまとめた。

「第一に自衛隊のPKF活動は明らかに憲法違反だと思います。憲法9条では、外国との争いを武力で解決しないことやあらゆる戦力を持たないことを定めています。第二に日本や日本人が戦争にまきこまれるおそれのある自衛隊の軍事活動、例えばPKF活動などには参加しない方がよいと思います。第三に現在でもアジアの国の中には日本に対して過去への反省が足りないという声があります。相手の立場に立って考えることが大切であると思う。このような理由から、私たちは『自衛隊は軍事貢献するべきである』という意見には反対です。」

否定側の立論を前にして肯定側は「自衛隊のPKF参加は憲法違反と主張するわけですね。」「ボランティアや民間人の救助や警護は国連から頼まれてもしいないわけですね。」などと質問していき、否定側は「カンボジアでは、日本はPKO活動だけをしました。今、カンボジアも平和になっています。だから日本もPKF活動はしないでよいと思います。」などと答えていく。

殆どの人々は、できることならば戦争はしたくない、平和が一番だと思う。しかし平和を目指す中でどのような国際関係を築けば良いかという点では意見が分かれる。自衛隊の軍事貢献、海外派遣の問題は、各国の紛争や対立から距離を置いて自国（や世界）の平和を目指すか、紛争（あるいは時には戦争にも）にかかわり世界平和を積極的に構築するかという大きな葛藤である。

最後に、峰明秀氏の「外国人労働者問題を考える」授業計画（中学生）に着目したい。⁽²⁰⁾ この授業では外国人労働者が日本へ来ていることを取り上げるところから始まる。外国人労働者が来ていることそのものが「問題」なのではなく、受入れをするかしないかという政策論争があるという現状、悪い条件で働かざるを得ないという中途半端な現状を「問題」としている。授業では、貧困状態の発展途上国から労働者が来ていること、彼らが日本の労働力不足を補っているということ、日本での生活の中では人権侵害も少なくないということなどに気づかせる。さらに子どもたちに賛成か反対かを決定させ、両者の間で議論させている。賛成派は労働力不足や国際貢献をあげ、反対派は住民とのトラブル、社会的コストの負担、人権侵害などの受け入れ不十分などをあげる。その後、授業は、政府の受入れ政策と受入れ現状を明らかにする。外国人の人権、労働者の権利、賃金や待遇の格差の問題に触れ、受け入れた場合にはどのような問題が生じ、それをどのようにして解決することができるかを議論していく。

国家としての政策を議論する場合には、途上国の人々に対するかわいそうという人間的感情だけでなく、日本国内の労働者の利益を守るということを考えなければならない。子どもたちは、ジレンマ状態についての意思決定を迫られるのである。

特徴をまとめてみよう。こうした授業においては、一つの価値が他の価値と衝突するさまを実演する。例えば環境と経済、平和と国際貢献、国際貢献と自国の安定、などである。子どもたちは、社会を作り上げることの難しさを理解する。ここではよくトゥールミン図式が用いられるが、それはあくまで自己の立案や主張を明確にするために用いられる。討論場面で意見をぶつけあっている時にはもはやこの図式は役にたっていない。ディベートに参加する子どもは自己の立場だけに固執するのではなく、相手の立場を予想したり、相手の主張をじっくり聞かなければゲームに勝てない。それゆえ「複数の立場を超越する」という新しい視野を得ると考えられる。

ここでの「価値」とは、取捨選択するものであり、心の中に蓄積するものではない。絶対的で権威あるものとして扱われていない。すなわち授業で扱った「価値」は、子どもの「態度」に直結しないのである。子どもの態度は、あらゆる価値を尊重したり、それを整理統合したりするような方向へと進む。ここで子どもが形成する態度とは、一つの価値に基づく態度ではなく、対話に参加し他者と議論するという民主的態度なのである。複数の立場や政策を議論し、新しい社会づくりのためのプランを思い描く。⁽²¹⁾ こうした授業のことを「社会形成としての授業」と呼ぼう。

5. 愛国心の二つの側面

日本国内における愛国心やナショナリズムの議論を簡単に整理しつつ、これまでの議論と重ね合わせてみよう。

日本には権威の中心として天皇が存在する。長い歴史の中で次々と幕府が変わり、実質的な統治を行っていないにもかかわらず、天皇は千年以上も権威の中心でありつづけた。明治に入り、天皇を中心とする中央集権的な国民国家を築き上げ、大きな戦争を経て、その戦争への反省を背負いつつ、現在の平和国家に至る。日本には少数民族や在日外国人が存在するが、諸外国の場合のように顕在的分断的なものではなく、全体的に見れば同質的な文化を形成しているととらえられる。

こうした日本の状況により、二つの立場が生じてきている。一つは、篠沢秀夫氏や安倍晋三氏の所論に代表されるような愛国心を持つべきだとする立場である。篠沢氏は、沖縄やアイヌもどちらかといえば原日本人の一要素であること、文化的同一性の中心には天皇が存在したということ、明治政府は世界的にも早い段階で国民国家を作り上げたこと、明治における国家と戦後の国家は連続しているということ、等を指摘しつつ、過去から続く歴史を自分のこととして引き受けることが大切だとしている。⁽²²⁾ ここで愛国心とは、自己愛や郷土愛（パトリ）とも連続するものである。良きことを誇りに思うのみならず悪しきことを憎むことも含めて、歴史や文化を自分の感情（誇り）と関係付けるということである。首相として教育基本改正に関与した安倍晋三氏もまた、若者たちには郷土愛が必要で、国に対する帰属意識はその延長線上で醸成されるとしている。⁽²³⁾

いま一つは高橋哲哉氏や姜尚中氏の所論に代表されるような立場である。彼らは、明治から昭和にかけて戦争を繰り返してきた国家と、戦後における民主的で平和的な国家とは別のものであるととらえ、戦前の愛国心教育には懐疑的である。高橋氏は、愛国心は戦前における幾多の悲惨な戦争の記憶と切り離して議論することができないと主張し、愛国心とは他者への排除や暴力性を伴い、思想や良心の自由を否定するものだととらえる。⁽²⁴⁾ 郷土愛であればそのようなことはなく、自然に形成されるため暴力性や危険性は低い。姜尚中氏もまた、愛国心教育とは外国に対する排他性と自国に対するナルシズムを伴い、感情や情緒で国民を統合しようとする試みだとする。また空気のように自然に醸し出される郷土愛（さらには自己愛）は、愛国心へとつながらない（あるいはつなげるべきではない）と考える。⁽²⁵⁾ 愛国心の内実を排他的で感情的なものだとするならば、彼らは反対する。しかし愛国心の内実を別の形にとらえればそれは必要なことだと彼らはとらえているようである。もう一つの愛国心（愛国心と呼べるかどうかは別として）とは、そこに国家が存在するというを客観的に把握し、愛国的行為に反対する行為をも認めるような政治的空間を理性的に信じることである。

本稿は上記の対立のさらに本質へと目を向けたい。松本健一氏や佐伯啓思氏の所論に基づいて愛国心を二つの側面で整理することができよう。⁽²⁶⁾ 一つは郷土愛や自然な感情（わたしたちの生活を心地よくするものであり、外からは見えにくいもの）に裏づけられた愛国心である。一つは国に対する人々の自由な思いを認める法治国家（それは国境や国籍、法律、国内の政治など目

に見えやすいもの)に対する愛国心である。である。ネーションあるいはナショナリズムそのものにこうした二つの側面が含まれる。対立や議論は、この不可分な二重性に由来するのである。前者を、共同の感覚によって作り出される民族的ナショナリズム、後者を、公共の利益によって作り出される市民的ナショナリズムと呼ぶことが多い。二つの側面を切り離すことはできないが、どちらを重視するかによって学校教育のあり方が大きく異なるであろう。前者は、いわゆる日本の文化(あるいは連続して継承されてきた正統な文化)を取り上げ、それが私たちの生活に深くしみこんでいることを強調する。後者は、現在の国家の条件を前提とし、国内の多様な意見、多様な立場を認めつつ意思決定を行うという現在の民主的公共的な政治空間を強調する。

本稿が提示する二つの授業論は、この二つの愛国心に重ねることができそうである。第一の「価値教育としての授業」は、日本の文化や伝統という価値が忘れられている状態に目を向け、良き伝統とは何かと問う。こうした授業は伝統の良さや過去の成功を抽出し、それを継承したり尊敬したりしようとする心性を喚起する。まさしくそれは民族的ネーションにつながる。一方、第二の「社会形成としての授業」は、伝統文化を掲げる魅力的な国をつくるか、便利さや新鮮さを掲げる魅力的な国をつくるか、等で意見が分かれているような場面で様々な意見を扱う。重要なことは、日本国という制度的条件の内側で、同じ利害関係にある者同士で議論するという点である。問いの主語は「日本は…」である。こうした授業は同じ制度内であって同じ運命を共にするという意識、多様な文化や意見がありつつもそこから一つの結論を導き出すというプロセスに対する信頼を喚起する。それは市民的ネーションにつながる。

6. 結 論

整理してみよう。公民的態度を育成する授業として、二つの授業モデルを定式化できる。価値教育としての授業は、一つの価値がおとしまられているという現状を問題視し、現状を嘆き、新しい解決を求めるような声を上げる。授業で扱う問題とは、自然環境、平和、良き歴史伝統等、大切な価値が失われているという問題なのである。子どもたちは、価値に基づいて発言することを授業で求められ、それらの価値を習得し、価値に基づいた行動をしようとする。実際にこの授業で価値が形成されたかどうかは実証的な研究が必要であるが、少なくともここには教える価値と習得する態度を直結させるという仮定が存在する。ここでの価値教育とは、教化や説得によって価値を習得させる価値教育ではない。問いの中に価値が潜在的に存在する。問題を扱う時点で価値へ到達することが予期されているのである。

社会形成としての授業は、複数の政策や価値が対立している現状を子どもたちに見せていく。それは対立しているから問題なのである。この授業で子どもたちは、自分の主張や立場を明確に主張するだけでは不十分である。相手の立場を聞き、両者の立場を調停しようとする心理を働かせながら、その彼方により良い社会とは何かを描いていくのである。重要なことは複数の価値が対立したり乱立したりしているという状況を踏まえつつなんとかして一つの新しい社会を作っていくという精神である。自然環境、平和、伝統などの諸価値は、重要な価値の一つではあるが、

それが上位にくるわけではない。ここでは法や民主主義といったメタ的な価値が上位にくるのである。

それを整理したのが図表1である。授業の構成の仕方によって、形成される態度の質が変わってくると考えられる。二つの授業を自覚的に使い分けたり、補完的に用いたりすることが可能であろう。愛国心については、社会科授業において実践可能なことがらと対応させて議論すべきであり、たんに愛国心教育賛成か反対かという観点で議論するべきではない。

本稿は、態度目標を立てるか否かといったこれまでの一元的な議論ではなく、授業構成と態度目標との関係を構築できた。このように二つの授業モデルが想定できるというのは、いったい何を意味しているのであろうか。おそらくこれは社会科という教科の置かれた根本的本質から来ると思われる。次のように考えてみよう。

社会科というのは未来の公民・市民を育てる教科である。市民・公民とは過去の歴史や文化を継承したり、修正したりする存在である。それゆえ学校や教師はこうした文化は継承して欲しいとか、こうした文化は批判して欲しいといった一定の願いをそこに含める。あるいは意図的にそうした願いを退けようとする。これは洗脳とか教え込みといったレベルの話ではない。学校や教師とは、その背後に広がる社会の一部であり、学校や教師は、社会が自己修正し発展する動きそのものを反映する存在なのである。社会科教師は、過去の歴史や文化を基底として新しい社会を作り上げる動きと、あらゆる選択肢を含めて民主的な議論に基づいて社会を作り上げる動きの両方に突き動かされる。学校教育における社会科とは、大人たちが目指そうとしている『社会』像の衝突の場なのである。

	問題の成立	追求過程	公民的態度
価値教育としての授業	大切な価値が忘れられている	事実の分析、価値回復の方法を議論	価値に基づいて行為する市民を育成。
社会形成としての授業	複数の立場が議論している	あらゆる選択肢を吟味 公共的政治空間を追求	共通の社会を構築する市民を育成。

【図表1】

【注および参考文献】

- (1) 全体像については広田照幸著『<愛国心>のゆくえ』世織書房、2005年、を参照。
- (2) 高橋哲哉著『教育と国家』講談社、2004年。西原博史著『学校が愛国心を教えるとき』日本評論社、2003年。
- (3) 佐伯啓思著『日本の愛国心』NTT出版、2008年、p.123。
- (4) 既に社会科のいくつかの論点については明らかにしてきた。拙稿「社会科授業における学習者の視点」『東筑紫短期大学研究紀要』第37号、2006年、pp.125-142。「社会科授業における事実と価値の関係」『東筑紫短期大学研究紀要』第38号、2007年、pp.89-104。
- (5) 上田薫著『上田薫著作集2 人間形成の論理』黎明書房、1992年、pp.232。

- (6) 上田薫「矮小なる社会科」『社会科教育』1981年6月臨時増刊号、明治図書、p.8。
- (7) 谷川彰英「目標の具体性につながる重層構造」『社会科教育』1985年1月号、明治図書、pp.11-12。
- (8) 藤井千春著『問題解決学習のストラテジー』明治図書、1996年、p.25。
- (9) 森分孝治著『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年。
- (10) 森分孝治「本音を見抜く力をこそ」『社会科教育』1981年1月号、明治図書、p.16。
- (11) 例えば、加藤幸次著『価値観形成をめざす社会科学習』黎明書房、1982年。今谷順重著『新しい問題解決学習の提唱』ぎょうせい、1988年。小原友行「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年。
- (12) 今谷順重著『新しい問題解決学習の提唱』ぎょうせい、1988年、pp.62-63。
- (13) 山田浩三「地球と国土の環境を守る」今谷順重編著『小学校社会科 新しい問題解決学習の授業展開』ミネルヴァ書房、1991年、pp.167-222。
- (14) 『社会科教育』1991年8月臨時増刊号、明治図書。漢数字は算用数字に改めた。
- (15) 吉田高志著『近未来社会科』明治図書、2001年、pp.25-41。この実践は石井研也氏によって追試が行われており、そこでも同じような結果となっている。石井研也「五つの原理に基づいて『国家意識を教える授業』を創る」『現代教育科学』2005年8月号、明治図書、pp.57-60。
- (16) 藤田昌士著『学校教育と愛国心』学習の友社、2008年、pp.179-182。
- (17) その概要や特徴は既に拙稿において議論している。前掲論文。
- (18) 伊藤英樹「目指せ！仮想の村『A』の活性化」小西正雄編著『「提案する社会科」の授業3』明治図書、1995年、pp.88-97。
- (19) 小宮宏「戦争と新しい日本の出発」松尾正幸佐長健司編著『ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書、1995年、pp.137-152。
- (20) 峰明秀「価値認識形成をめざす中学校社会科授業」『社会科研究』第42号、全国社会科教育学会、1994年、pp.81-90。
- (21) こうした授業論については拙稿「理想的社会像を探求する公民科教育の授業単元計画」『公民教育研究』15号、日本公民教育学会、2007年、pp.1-16参照。
- (22) 篠沢秀夫著『愛国心の探求』文藝春秋、1999年。
- (23) 安倍晋三著『美しい国へ』文藝春秋、2006年。
- (24) 高橋哲哉著、前掲書。
- (25) 姜尚中著『愛国の作法』朝日新聞社、2006年。
- (26) 佐伯啓思、前掲書、第二章。松本健一著『民族と国家』PHP新書、2002年、序章。