

戦後日本の社会科における政治教育の諸相 (その1)

大友 秀明*

キーワード：社会科、政治教育、公民、公民教育、政治的中立

I 教育討議・議論の時代

今日、世界の各国で「シティズンシップ」教育 (Citizenship Education) への関心が高まっている¹⁾。ところで、「シティズン」や「シティズンシップ」とは何であろうか。元来、「シティズン」とは、都市生活を中心に発達した近代市民社会の成員としての「市民」を意味していた。また同時に、その近代市民社会を基盤に成立した近代国家の一員としての「国民」も意味している。我が国で使われている「公民」という概念は、英語の「シティズン」(Citizen)の訳語である。また、「シティズンシップ」とは、「シティズン」が備えるべき資質のことである。

このように、近年の新しい言葉かのように見える「シティズンシップ」教育は、「市民」と「国民」の双方の資質を備えた個人、つまり権利と義務を有する個人の育成を図る教育のことである。この教育の学校における中心教科が社会科の公民教育であり、それが目指すものは社会科の究極的な目標の「公民的資質」といえる。

そもそも「シティズンシップ」教育は、「市民社会」の形成と「国民国家」の成立という2つの歴史的契機によって、国民教育の課題になってきたものである。ただし、現在、その「市

民社会」および「国民国家」そのものが問い直されているために、「シティズンシップ教育」がクローズアップされているといえる²⁾。

現在、どのような「市民社会」や「国民国家」を形成するのか、そのために教育がどうあるべきなのかが議論されようとしている³⁾。まず、その議論が必要になってきた背景を探ってみよう。広田照幸氏は、社会変動の中の教育を論じつつ、教育についての議論が必要になってきた理由を次のように述べている⁴⁾。

第一に、冷戦終焉以降、わかりやすい東西の対立軸から先行き不透明になったこと。先行き不透明だからこそ、適切な政治判断を社会がやっていくためには、民主主義を再活性化させなければならない。

第二に、民主主義の基盤が動揺したこと。さまざまな中間集団 (帰属集団) の破壊、地域のつながりの分断など、市民レベルの民主主義の基盤が崩れてきている。また、討議や熟議の場としての公共空間が衰退し、市民による民主主義がやせ細ってきている。

第三に、日本社会の地方分権化が進みつつあること。分権化したシステムを機能させるためには、適切に判断する市民が必要であり、市民によるコミットメント、熟議が不可欠になってきている。

第四に、日常生活を越えて考えなければならない深刻な問題が待ち受けていること。グロー

* 埼玉大学教育学部社会科教育講座

バル化の進展によって現代の人類が地球環境問題、平和問題、エネルギー問題などの深刻な課題を共有することになる。それらの課題に教育は無関心であってはならないという。

このような必要性を指摘したうえで、次のように示唆している⁵⁾。

あるべき社会像の優勢なものなくなり、政治的な対立軸が複雑になった時代だからこそ、また、地方分権化とグローバル化の進展の中で、われわれの生活が世界中のさまざまなレベルとの関わりを必然的にもつにいたっているからこそ、熟議を通して社会のあり方を討議し決めていく、賢明な市民が必要とされている。

ここで言う「賢明な市民」を育てる教育を、「シティズンシップ教育」「政治教育」「政治的教養の教育」「政治的リテラシー教育」などと呼ぶことができよう。呼称により多少の立場の違いや対立はあるだろうが、適切に政治的判断・行為ができる市民を育成することの必要性については、合意が得られると考える。

本研究は、戦後の社会科において公民教育、とりわけ「政治教育」がどのように論じられてきたのか、政治教育の諸相を素描しながら、そこから、今、求められる政治教育のあり方を探ってみようとする試みである。ただし、本稿では、戦後から1960年代までの一端を限定的な側面から論及したに過ぎない。今、求められる政治教育構想については、更なる論及が不可欠であろう。

II 戦後新教育の「単元学習」

賢明な市民の育成を議論するためには、政治的教養を尊重する教育基本法第8条第1項（改正後は第14条第1項）を取り上げることが必要である。

以前から我が国における政治教育の不振、不

毛については、再三、指摘されてきた⁶⁾。教育基本法第8条第1項では、「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」と政治的教養を尊重すべきことが謳われている。我が国の政治教育の内容にあたる「良識ある公民たるに必要な政治的教養」とは何であろうか。

教育基本法の制定にかかわった当時の文部省関係者による『教育基本法の解説』（1947年）には、次のようにある⁷⁾。

良識ある公民たるに必要な政治的教養にはいかなるものがあるであろうか。第一に、民主政治、政党、憲法、地方自治等、現代民主政治上の各種の制度についての知識、第二に、現実の政治の理解力、及びこれに対する公正な批判力、第三に、民主国家の公民として必要な政治道徳及び政治的信念などがあるだろう

元来の教育基本法における政治教育は、十分な知識と健全な批判力を備えた主権者としての自覚を高める教育をめざしていた。

また、戦後に誕生した社会科は社会改造を志向していた側面がある。ただし、社会科教育と社会改造との関係については留意が必要である⁸⁾。直接的な社会改造は政治そのものである。社会改造と社会科を直接に結び付けると、社会科は現実の政治権力の僕になるか、反政府的イデオロギーの手先になるかの何れかであろう。政治の教育への介入、教育の主体性の喪失、教育の混乱を招くような「政治教育」は論外である。社会改造をめぐる政治的活動やその主張を主体的に受け止め、批判的に検討し、自らの意思で決定・選択する「市民」を育成するための教育が本来の意味での「政治教育」である。

ここでは、昭和22・26年のいわゆる初期社会科の理論と実践を取り上げてみよう。まず、学習方法の「単元学習」の骨子を紹介しつつ、身近な地域の時事的な課題をどのように学習した

のかを垣間見たい⁹⁾。

1. 学習指導要領にみる「単元学習」

戦後、アメリカの経験的な単元学習の思想と実践の影響を受けて、社会科のなかで「単元学習」が盛んに行われた。昭和22年版の学習指導要領は、社会科の学習指導法の特質について、次のように述べている。

社会科は、青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、そ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、その解決に向かったの諸種の自発的活動を通じて行われなければならない。

つまり、社会科の学習指導法の特質は、次の2点にある。

- ①青少年の生活における問題を取り上げること—生活主義
- ②青少年の自発的活動によって学習が行われること—活動主義

実際、学習指導要領には、各学年に問題・単元と活動が例示されている。また、昭和26年版では、「単元学習」の特質を列挙しているが、それを整理すると、次のようになる。

第一に、児童は問題をみずからのものとして納得し、はっきりした目的をもって、自主的に活動するのでなくてはならない。

第二に、したがって、その学習は児童にとって計画的に進められなくてはならない。そのためには、学習計画は常に教師と児童との協力によってたてられる必要がある。

第三に、そこでは、生き生きとした多種多様な学習活動が行われなくてはならない。つまり、みずから種々様々な方法を用いて、資料を集めたり、これをまとめたり、表現したりするような、あらゆる学習活動が営まれなくてはならない。

最後に、このような学習活動の結果として、社会生活をするうえに価値のある知識・理解・態度・能力が、真に児童のものとなって、身についていくのではなくてはならない。

さらに、「望ましい単元の備えるべき条件」が挙げられている。

- ①単元の目標が明確であり、その目標があらゆる学習活動のなかに浸透していること。
- ②単元のなかに、児童が強い関心をもって、その解決のための活動を営むような問題をいくつか含むこと。
- ③問題解決にあたって多様な学習活動が行われ、豊かな経験を身に付くこと。
- ④単元は間口が狭く、深く入るにつれて学習が広がるようにすること。
- ⑤学習内容は目標に照らし厳選し、それらが関連するように組織すること。
- ⑥単元の計画は弾力的であること。

以上のような社会科における「単元学習」の意義及び「単元」の条件は、昭和30年版にも記載されている。しかし、昭和33年版では「指導計画作成および学習指導の方針」の項に「単元学習」という用語が使われているだけで、その意味内容は大きく変わることになる。

2. 社会科単元の展開

ここに藤森七郎編『社会科デモンストレーション』（山海堂、昭和23年）という本がある。これは、当時全国各地で開催された社会科授業をめぐる協議討論会の記録である。その「序」によれば、「この研究会では実地の学習指導に当ることになった人達に一度東京に集ってもらい、専門家から直接に指導計画についての示唆をうけ、それぞれ各地にかえって、地方独特な具体的な計画をたててもらった」とある。

ここから、当時の「単元学習」の考え方と実践の特徴を垣間見ることができる。社会科単元の展開について、文部事務官である石川二郎氏は、次の8段階を提起している。

- ①教師の前もっての計画—学習指導要領を検

討し、単元の目標と内容の範囲・順序を決めること。

- ②単元の導入—単元としての問題を生徒自身のものにさせること。
- ③生徒と教師と共に単元の目標を立てる—何一のためにこの単元を学習するかを考えさせ、その単元学習の目標を定めさせること。
- ④学習活動の計画—目標を達成するための学習活動の内容・範囲・順序を考えること。
- ⑤学習活動の実施—学習活動の類型を考え、学習活動を発展させ、個性を十分に伸ばさせること。
- ⑥しめくりの活動—いままで獲得した理解や知識や技能などを用いて、全体としての理解を深め、総合的にするような全体的な印象的な学習を展開すること。
- ⑦生徒と教師とともに行う効果判定—単元の展開において、次の点を反省する。
 - ・それは時間をかけただけの価値があったろうか。もしなかったとすればそれはなぜだろうか。
 - ・それから得た一番よいことは何だろうか。
 - ・もっとよくやれたと思うことはどんなことだろうか。
 - ・それはどのような新しいことがらを与えてくれたらうか。
- ⑧教師の効果判定—教師だけによる効果の判定は、教師の自己反省を意味する。

このように、「単元学習」では、教師と生徒とによって目標が立てられ、学習活動が計画され、実施された単元の展開が教師と生徒とによって反省され、再構成されることになる。この単元指導の型は、画一化されたものではないが、一つの指導方法として、今日においても意義があるろう。

3. 実践『松江の工業』

この実践は、昭和23年に松江第三中学校2年生を対象として行われたものであり、さきの『社会科デモンストレーション』に掲載されて

いる。授業者は高橋活博教諭である。

①授業展開

授業は教師の次の発問から展開された。「教師 大急ぎで「松江の衛生」について学習を大体終えたが、さて、この次はどんな題目を研究しようか？誰か考えている者はいないか？」

生徒からは、「電力の問題」「松江の造船業」「石炭問題」「学校生活」「水産業」「製糸業」「交通問題」「世界状況」等の問題が出る。教師はそれぞれの問題を検討しながら、共通問題として「松江の工業」に絞ろうとする。

ところが、内容が「松江の工業」に決まりそうになったとき、ある生徒から「松江は古くから観光都市として発展して来た町であり、工業には今後も発展性がないと思うので、僕はむしろ“観光都市としての松江”をしらべた方がよいと思う」という意見がでる。しばらく、松江を工業都市とするか観光都市とするかで意見が対立し、それぞれの論が展開される。教師は工業都市論と観光都市論の対立を調整し、最終的に「家内工業」を含めた「松江の工業」について調べることになる。その後は、工業発展の条件を松江にあてはめ、その是非を検討して授業は終わっている。

②授業の特色

本授業は中学二年の第三単元「近代工業は、どのように発展し、社会の状態や活動に、どんな影響を与えて来たか」に対応した「松江の工業」の導入部である。

本授業は、子どもたち自身が問題を出しあい、それを教師の指導・助言をうけながら、その後の研究問題としてまとめあげていくという「単元学習」の導入のあり方を示すものである。

この授業を参観された朝倉隆太郎氏は「生徒達は非常に愛郷心が豊かであり、郷土のことがらをよく知っている」「郷土松江市の将来について真剣に議論を進めている」としている。また、生徒の調べてみたい問題が提起されると教師がその理由を確かめている点を取上げ、生徒の発言を吟味することは「生徒の発言を上滑り

にすることを防ぎ、生徒に自らの確実な意見をもたせる」とその指導性を評価している。

さらにいえば、一時間の授業中、工業都市論と観光都市論とが鋭く対立し、それぞれの立場から工業発展の可能性を追究している。この対立こそが授業を生き生きとしたものになっている。

4. 「単元学習」の意義

昭和20年代の「単元学習」は、社会科においては「問題解決学習」として、その後、展開されることになる。しかし、「単元学習」という主張は、依然として重要である。今日の社会科実践に「単元学習」の精神をどのように生かすべきか。

まず、教師の役割についてである。「単元学習」では、学習計画を教師と子どもとが協力して立てることになる。学習過程において、教師は助言者である。しかし、「望ましい単元の備えるべき条件」及び「社会科単元の展開」でみたように、教師は子どもの実態に即して事前に学習計画を詳細に検討しておかなければならない。それがなければ子どもの問題に対応できなくなろう。教師は自らが語るのではなく、自由に発言できる雰囲気を作ることが大切になる。

つぎに、単元内容についてである。単元内容は、生活と知識が結合することによって成立する。従来、社会科の内容は、小学校の場合、「生活・くらし」が、中学校の場合、「知識・しくみ」がそれぞれ主軸となっていた。今後は、生活と知識の適切な組み合わせることが必要であろう。また、この適切な組み合わせにしたがって、子どもの認識に即した授業展開を工夫することも必要になろう。

最後に、評価の問題である。「社会科単元の展開」にある⑦生徒と教師とともに行う効果判定、⑧教師の効果判定は、社会科実践における評価を考える上で参考になろう。

ここでは、評価は学習活動の一部として学習過程において行われる。生徒と教師とともに行う評価は、学習を興味づけ、活発にするための

ものであり、教師は自己の指導法を改善するために評価を行う。また、この教育は何のために行われるのか、その社会的意味を問うことも評価の役割であろう。生徒にとって、また、教師にとって、さらに、社会にとって、評価はどのような意味をもつのか改めて考えることも重要であろう。

Ⅲ 初期社会科と政治教育

戦後日本の教育の再建は、平和と民主主義の憲法、教育基本法の理念にもとづいて推進された。民主主義の定着や人権意識の向上を目指す政治教育を重視してきたのは当然のことである。この政治教育の中核として、その教育的役割を担ったのが新教科としての社会科であった。

先に見たように、昭和22年の社会科学学習指導要領には、社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を育成することであるとした上で、その社会生活を理解するには、人間性の理解がともなわなければならないとした。さらに、人間性の理解について、次のように記述されている。

社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいることを忘れて、ただ社会に現われているさまざまなことばかり理解しても、それは真に社会生活を理解しているとはいえない

青少年の人間らしい生活を営もうという気持ちを育ててやることは、基本的人権の主張にめざめざすことであると同時に、社会生活の基礎をなしている他人への理解や他人への愛情を育てることでもある。事実、みずから自分の生活の独立を維持し、人間らしい生活を楽しむことを知っているものであるならば、そこにはじめて、他人の生活を尊重し、自他の生活の相互依存の関係を理解することができ、自分たちの社会生活を、よりよいものに

しようとする熱意を持つことができるのである。

このように、初期社会科の究極のねらいは、人間性の理解にある。それには、人権意識の育成と同時に、人間への愛情が必要であり、また、他人の権利を尊重し、その立場を理解し、誰とでも付き合える子どもを育成しなければならないという。初期社会科の特質は、「人間らしい生活」を築き上げていく方途を学ぶ教科であり、そのために、社会生活や相互依存関係を探究し、社会のなかで生きるための知識や態度を育成する教科であった。

「人間らしい生活」を実現させるために必要な諸条件として、一方には政治、経済、社会制度、法などの社会的な事実、外面的な側面と、他方ではわれわれの心の持ち方・価値観、内面的側面があるのではないか。

しかし、この二つの側面を切り離すことはできない。もしも、単に外面的な諸事実・事象を学習者と「かかわり」のないものとして学ぶならば、それは内面の深化には役立たないからである。

社会科が取り扱う政治、経済、社会の制度や慣習などの社会事象は人間がつくったものであり、人間の意志によってつくり変えることができるものである。「人間らしい生活」の実現につなげるためには、社会に存在する諸事実の関連を探り、悪しき諸条件を改善・改革する必要がある。社会に現われている諸事実を単に理解しても、真の社会生活の理解にはならない。

昭和22年版の小学校の学習指導要領では、次の問題が設定されている。

- 第1学年：私たちはどうすればみなといっしょに楽しい時間が持てるか。
第2学年：私たちはどうしたら楽しい時間が過ぎせるか。
第3学年：ほかのなかまと仲よくするには、私たちはどうすればよいか。
第4学年：ほかの土地の人と仲よくするには、私たちはどうすればよいか。

- 第5学年：外国人との交際はどのようにして行われるか。
私たちの生活を楽しくするためには私たちはどうすればよいか。
第6学年：世界じゅうの人々が仲よくするには私たちはどうすればよいか。

この問題による学習のねらいは、他人との関係や集団のなかで生活する意味、また、他人も同じ人間であることなどに気付かせることにある。その基礎には、個人の尊重や自由・権利といった基本的人権が存在していることが当然である。小学校段階では、社会集団において他者・他人と上手に「かかわり」生活する術を習得することが図られていた。

直接に「政治」を扱った単元が、第9学年(中学3年)の「われわれの政治はどのように行われているであろうか」である。この単元の「趣旨」は、次のとおりである。

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。この憲法の条項は、非常に重大であり、これが明示されていることは、わが国の政治的発展にとって、欠くことのできない第一歩である。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たいせつである。

そこで、国民は、主権の意味を理解し、主権が国民にあるあり方について、理解を深めなくてはならない。

また、教材の配列は次のようになっている。

- (一) なぜ政府は存在するのか。(1) なぜ人々は、集団や社会の中に生活しなくてはならないのであろうか。(2) 個人は、集団の一員として、どういう生活を営んだらよいか。
(二) わが国の政治活動は、どのように行われているか。(1) 地方では、どのように政治が行われているか。(2) 政府は、どんな機構と形式と機能を持っているか。
(三) 国民の政治生活は、どんな歴史的背景を持つ

ているか。(1) 明治維新に、政治の形式はどんなに変わったか。(2) なぜわれわれは、新憲法を制定したか。

- (四) われわれは、どうして民主的な目的を、日常生活に具現したらよいか。(1) 新憲法の原則を、どう理解したらよいか。(2) われわれは、どうしたらならば、民主的生活を実現できるか。

この単元の「趣旨」及び「教材の配列」から見た初期社会科の政治教育の特徴は、憲法を日常生活の中に生かすことを目指していたという点にある。つまり、憲法の条文の解説を主眼とするのではなく、子どもの学習や経験の上に立って憲法についての理解を深めさせ、それを日常生活のなかに生かせることを目的としていたものであった。憲法の原則である「主権在民」「基本的人権」をどのように日常生活に具現化したらよいかを考えられている¹⁰⁾。

続く、昭和26年版の学習指導要領は中学校第3学年の主題として「民主的生活の発展」をおき、そのもとに5つの単元を設定した。その第1単元が「われわれは民主主義をどのように発展させてきたか」であり、それを受けて、第2単元が「われわれの政治は、どのように行われているか」になっている。第2単元の要旨は次のとおりである。

この単元では、民主主義の理想が社会の政治の上にどのように行われているか。また民主的政治の実現に特にわが国としていかに努めなければならないかについて学ばせようとするものである。

憲法で個人の尊重が特に強調されているように、社会生活においては、自分の権利が尊重されると同時に、他人の権利も同様に尊重しなければならない。そしてこのような社会生活を発展させて行くについても、政治のあり方が重大な関係をもつ。政治はわれわれの日常生活の中にもあり、地方の政治、国の政治もまた、われわれの生活と直接連なってい

る。新しい憲法によっても主権の在民が明らかにされているように、国の政治であっても、国民のものであり、国民のために国民みずから行わなければならないものである。わが国の政治が民主的に行われるかどうかは、国民全体の民主政治に関する理解と熱意によって決められるものである。したがって、この単元の学習は、独立したわが国の政治の発展に重大な意味をもつものであることは改めて述べるまでもないであろう。

また、その内容は以下のとおりである。

- ①政治とはどんなことか、また政治はわれわれの生活になぜ必要か。
- ②政治はわれわれの社会生活に対して、どんな働きをしているか。
- ③われわれの憲法は現在の政治のやり方の原則について、どのように定めているか。
- ④現在のわれわれの政治はどのような組織によって行われているか。
- ⑤政治の費用はどのようにしてまかなわれているか。
- ⑥民主的政治の原則をわれわれの身近な日常生活の上にどのように実現していったらよいか。

このように、民主政治の本質、必要性、役割、諸原則、組織、費用などを取り上げ、最後に、民主的政治の実現可能性を探るものになっている。

初期社会科の政治教育は、憲法や民主主義の精神を学校教育の中で実践的に体得させようとする意欲に満ちていた。

Ⅳ 政治教育と公民的資質

初期社会科の政治教育は、発足間もなく逆流に直面することになる。その要因の一つが、1950年代前半のアメリカによる対日政策の転換である。1950年の第二次アメリカ教育使節団報告書は、「極東において共産主義に対抗する最

大の武器の一つは日本の啓発された選挙民である」として反共政治教育の必要性を述べた。

また、1950年代後半以降の保守政権による教育政策の展開は、学習指導要領の「国家基準」化、教科書検定の強化などによる教育内容の国家統制、教育の中立性維持のための「教育二法」の制定など、「政治的教養」を軽視ないしは無視する方向に進められた。

さらに、政府は、安保運動や学生運動を契機に、文部省の通達などにより、学生・生徒などの政治的教養や政治的活動を制限ないし抑制しようとした。

このような時代背景の中で展開された、政治教育をめぐる議論を若干取り上げてみたい。その一つが、1960年代後半の学生運動と政治教育の問題である。もう一つが、社会科の目標の「公民的資質」や中学校の公民的分野の成立にかかわる「公民」をめぐる議論である。

1. 政治的教養の教育

大学紛争やその影響とも考えられる高等学校における紛争などを契機として、あらためて教育基本法第8条の規定が議論の対象になった。

相良惟一氏は、教育基本法第8条第1項と第2項をカバーした規定全体の標題が「政治教育」になっていることから、第2項で禁止されている「政治教育」とは別個のものとしている¹¹⁾。教育基本法第8条規定は、教育と政治に関する一つのあり方を示したものであり、具体的には「教育の政治的中立主義」というひとつの基本原則を規定したものとしている。

また、第1項にいう「政治的教養」と第2項の「政治教育」は異質なものであり、前者は、学校教育及び社会教育を通して、与えられ、かつ学習されるべきものであり、単に教育に限るものではない。後者は、「特定の政治的イデオロギーにもとづき、それを教え込むところの教育」「特定の政治的イデオロギーを押しつける、教条主義的教育」としている。

当時、文部省の中学校・高等学校の学習指導

要領の改訂を担当していた梶哲夫氏は、相良の論文を援用し、教育基本法第8条の第1項の「政治的教養の教育」と第2項の「政治教育」とを明確に区別することが、社会科における政治学習のあり方を検討する根本としている¹²⁾。つまり、「政治教育」である政治的イデオロギーの教化を図る教育を主体的に受け止め、批判的に吟味し、意思決定することが必要になってくる。そこでは、豊かな政治的教養を身につける教育が期待されることになる。

現実に、昭和44（1969）年の中学校社会科の学習指導要領の改訂に際して、公民的分野の「内容の取り扱い」の箇所、教育基本法第8条について、次の文言がはじめて記されるようになる。

時事的なできごとを取り入れることは、内容の理解をいっそう具体的なものにするとともに、現実の社会に関心をもたせ、特に公民として必要な政治的教養の基礎をつちかううえで効果があるが、その際には、教育基本法第8条の規定に基づき、適切に行うように特に慎重に配慮して、生徒に公正な判断力の育成を目ざした指導を考慮することが必要である

この「教育基本法第8条の規定に基づき、適切に行うように特に慎重に配慮」という趣旨の文言はその後の改訂でも踏襲されて、記載されている。

また、蠟山政道氏は、大学紛争の時期に、当時の文部省のいう「公民教育」（公民的資質）の必要性を理論的に裏づけている¹³⁾。

まず、蠟山氏は、「良識ある公民」について、「最近の造反紛争における大学生や青年労働者の間に流行している『論理』とか『心情』とかいう言葉の含蓄しているものは、およそこの良識とかけ離れたものである」と述べたうえで、公民のための政治的教養の内容として、以下の3点を挙げている。

- ①権利の主張から責任の自覚：権利と責任並びに自由と公共との調和と統合
- ②内面的制御と自律の人間の形成：政治及び行政による公共政策の決定に直接・間接に参加する努力
- ③自由意思に基づく集団組織の行動

また、蠟山氏は、若い世代の間に「議会制民主主義の形骸化」また「空洞化」などという批判や蔑視の声、多数決原理についても賛成し難いという見解などの状況において「とくに緊要と思われるのは、議会制民主主義の意義を理解し、これを尊重する公民を育成することである」と指摘している。

さらに、「若い世代の議会政治の現実の在り方に対する不信が直ちに議会制民主主義そのものの否定」となるが、そうではなく、「日本で議会制民主主義がうまく行かず、国民とくに若い世代の不信を買っているとすれば、何処にその欠陥があるのか、その原因は何か、どうすれば改革されるのか、という建設的な問題に頭を費すべきであって、これに代るべきものがないのに、直ちにこれを否定したり、造反運動に貴いエネルギーを無駄に費すべきではないと考える」と述べている。

最後に、「この制度に代わるべき政治体制がないとしたならば……国民としては、議会制民主主義の原理を理解し、それを実現しうる条件を具えてゆく努力をするほかに生きる方途はない。ここに良識ある公民に必要な政治的教養のための教育として、議会制民主主義の危機を克服してゆく政治的教養を高めてゆくことが緊要な教育的課題といえよう」と結んでいる。

学生運動が盛んだったところの政治的教養の内容として、議会制民主主義を否定し、新たな政治体制に変革するよりも、まずは、議会制民主主義の本質を把握させる教育の必要性を強調している。

2. 教育の政治的中立

先に引用した相良氏の論文は、望ましい政治

学習のあり方として、次の2点を指摘している。

第一に、当面している諸問題、とくに安保問題、さては大学の問題、自衛隊の問題など、いずれも好個の問題であり、オミットすべきではないこと。

第二に、不偏不党、客観的立場に立ってそれを行うこと。

ここで問題になるのは、不偏不党、客観的立場と何か、可能なのか、可能ならばどのように実践するのかなどである。言い換えれば、教育の政治的中立の問題である。

政治学習における中立性はいかに確保されるべきであろうか。政治学習では、現実の政治上の諸問題を子どもの学習の正面にすえ、追究させることを重視する。その際に、学習問題やその追究プロセスで中立性を確保するための基準が必要になろう。その方策を市川博氏は次の4つに区分している¹⁴⁾。

- ①法秩序を遵守する立場
- ②学問的成果に準拠する立場
- ③自己の信念に徹する立場
- ④動的相対主義の立場

①は法治主義の立場から、民意が最も反映していると考えられる国会・政府に判断を委ねるものである。しかし、政治問題化（たとえば安保問題、自衛隊問題など）し、社会的に評価の分かれる問題について、その判断の基準を政府に求めることができるのかどうか、疑問である。

②は客観的基準として共有財産の学問的成果に判断を委ねるものである。しかし、ある事実（安保条約、戦争放棄）の存在を認めるにしても、それを教材として取り上げるべきか、また、どのように提示するかについては、学問的成果として確定することができない。また、学界の共有財産も不安定なものでしかないのではないか。

③は絶対中立がないとすれば、教師の自己の立場を明確に押し出すものである。教師がそれぞれの立場で、多様な考え方を子どもに提示し、子ども自身の思考を働かせるものである。ただ

し、判断力が未熟な小学生に適用することは適切ではないし、教師の個人的見解で評価が下される可能性もある。

④は上田薫氏の主要な教育理論である¹⁵⁾。子どもがそれぞれ個性的に創造的に自らの信念を築けるように教師が支援するという教育論である。その特色は、教師は子どもの中にある絶対化・固定化したものを定着させようとしないうこと、教師は子どもの主体的追究の援助者であること、子どもの問題解決の力の育成を重視することである。

④の立場からの実践や主張がある。山田勉氏は「問題は、法制下における公教育が即政治的に中立であるという迷妄が、教育にたずさわるすべての人の政治的感覚を麻痺させ、政治には触れないようにし、触れる場合には、ごく一般的な体系的知識を与えていけばよいと考えるようになってしまうことである」として、公民としての資質を育成するためには、「現実的な政治過程にかかわるもの、政治的な課題に立ち向かう教育活動」が不可欠としている。

つまり、教育の政治的中立を確保することは、政治的現象を具体的に取り扱い避けることによってできると考えるのは虚妄としている。それでは、どのように政治的教養を身につかせようとしたのか。以下の指摘は傾聴に値する¹⁶⁾。

政治的現象を具体的に取り上げ、その取り上げた事実に対するその時点での子どもの立場を明確に形成させていく以外には方法がなさそうである。すでに子どもが無意識に形成してきた立場と、政治現象とのかかわりで顕在化し、不十分な立場をより整合的に再構成していく。それは、教師の立場と他の子どもたちの立場との葛藤を含んだところの政治現象をより深く、より本質的にとらえていく過程のなかで次第に成就されていくものである。

政治現象を追究させ、個々の子どもの自身の

認識を深めさせるように教師は支援に徹することである。

3. 社会科教育と公民

1968・69（昭和43・44）年に小・中学校社会科の学習指導要領が改訂される。そこでは、社会科の総括的な目標が「公民的資質の基礎」の育成とされ、中学校の政治・経済・社会的分野が「公民的分野」に改称された。

当時、文部省教科調査官として「公民的分野」への改訂を担当した梶哲夫氏は「公民」を使用した事情について次のように語っている¹⁷⁾。

名称については僕は個人的には市民的分野。僕の感覚の中にはやっぱり日本の市民社会があって、社会科の学習を通して日本の市民社会の形成に貢献したいと。ところが、教育課程審議会にその案を出したら委員の方が皆首をかしげた。無理はないですよ。市民って概念が今みたいに、使われるようになったのが公害問題からなんです。…首をかしげる方が多くてね、それで困りました。その時に、教育基本法第8条の「良識ある公民たるに必要な政治的教養は…」ということで、稲田先生から「梶さん、公民にしたらどうですか」という意見をいただいた。

この「公民」という概念をめぐって大きな議論を呼んだ。公民への批判の核心は、公民＝オオミタカラというように解し、したがって、戦前の公民教育の復活であり、国家、国益に奉仕する押し付けの公民教育であるという点にあった。

梶は「公民」への誤解を払拭するために、「公民」の概念の明確化を図ってきた。どのようなアプローチによって、概念を定着させたのか¹⁸⁾。

第一に、諸法からのアプローチである。これは日本の法律のなかで「公民」がすでに使用されていることの指摘である。

教育基本法第8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」の「良識ある公民」である。また、労働基準法第7条（公民権行使の保障）「使用者は、労働者が労働時間中に、選挙権その他公民としての権利を行使し、又は公の職務を遂行するために必要な時間を請求した場合においては、拒んではならない」の「公民としての権利」である。

第二が初期社会科との関連である。これは昭和20年代の社会科のなかで「公民」が何の支障もなく使用されていた事実である。

社会科が成立する直前には『公民教育刷新委員会』による公民教育の構想が提起されていた。また、昭和22年版学習指導要領の社会科の内容に「よい公民としての特質」「自治的生活と公民としての責任」「公民としての権利と責任」が挙げられている。さらには、昭和23年の『小学校社会科学習指導要領補説編』には次のように記載されている。

社会科の主要目標を一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を發展させることであります。これをもう少し具体的にいうと、児童たちが、(一)自分たちの住んでいる世界に正しく適応できるように、(二)その世界の中で望ましい人間関係を實現していけるように、(三)自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の發展に寄与することができるように、児童たちにその住んでいる世界を理解させることであります。そして、そのような理解に達することは、結局社会的に目が開かれるということであるともいえますよう。

しかし、りっぱな公民的資質ということは、その目が社会的に開かれているということ以上のものを含んでいます。すなわちそのほかに、人々の幸福に対して積極的な熱意をもち、本質的な関心をもっていることが肝要です。

それは政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつする心です。人間性及び民主主義を信頼する心です。人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確信する心です。このような信念のみが公民的資質に推進力を与えるものです。

やや長い引用になったが、ここには「公民的資質」という概念がすでに使用され、その意味についても言及されている点が注目される。また、「不正に対して積極的に反ばつする心」「人間性及び民主主義を信頼する心」「人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確信する心」などの心・信念の重要性を指摘している。

このような基本姿勢と根本的な見方・考え方が社会科公民教育の根源ともいえる。

V 小括

以上、戦後から1960年代までの政治教育ないし公民教育の諸相を一瞥してきたが、そこから今後の教育構想に活かせる考え方を抽出してみたい。

第一に、自分たちの身近な地域のあり方について真剣に考えさせるようにすることである。Ⅱの実践「松江の工業」では、子どもたちが市長になったかのように「まちの未来」を考えている。そのためには、単元学習の考え方を活かし、単元の設定を工夫し、教師の役割を再考する必要があろう。

第二に、初期社会科の基本理念を把握することである。社会科は民主主義の定着や人権意識の向上を目指したが、その根底には「人間らしい生活」の實現があった。また、不正に対する反発の心、人間性や民主主義を信頼する心、協力して問題を解決できるという確信の心などの信念を大切にしていた。「人間らしい生活」の實現のためには、現実の社会的な諸問題を学習

の正面に据え、問題の背後にある諸事実を関連づけながら、悪しき諸条件の改善・改革の方途を探ることである。

第三に、教育基本法第8条の規定を再解釈することである。第8条の1項の政治的教養の教育と2項の政治教育を峻別したことが政治教育の不振を招いたのではない。一方では、政治的教養の教育の必要性から、政治制度や機構の解説に終始する授業が展開されてきた。他方では、教育の政治的中立性の確保の課題から、学校から政治的な匂いのするもの・現実の政治問題が排除されてきた。政治教育のねらいは政治的な問題について考え、民主政治の実現に寄与できる人間を育てることである。

要するに、まずは身近な地域の諸問題を取り上げ、子どもの既存の考え・認識を露呈させ、子ども同士に拮抗・葛藤を起こさせながら、諸問題に対する子ども自身の考え・認識を深めさせることが大切である。そこから、子どもがそれぞれ个性的に創造的に自らの信念を構築できるようにすることが政治教育の本義であろう。

註

- 1) 嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂、2007年。
- 2) 鈴木崇弘他編著『シチズン・リテラシー』教育出版、2005年。シティズンシップ研究会編『シティズンシップの教育学』見洋書房、2006年。二宮皓編著『市民性形成論』放送大学教育振興会、2007年。杉本厚夫・高乗秀明・水山光春『教育の3C時代』世界思想社、2008年。
- 3) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年。
- 4) 広田照幸『格差・秩序不安と教育』世織書房、2009年、25-27頁。
- 5) 同上、28頁。
- 6) 阪上順夫編著『社会科における政治教育』明治図書、1973年。
- 7) 永井憲一編『教育基本法文献選集7 政治教育・宗教教育』学陽書房、1978年、10頁。
- 8) 梶哲夫「よりよい社会の形成と公民的資質」(梶哲夫編著『教育学研究全集第11巻 現代社会によりよく生きる教育』第一法規、1976年)、8-9頁。
- 9) 以下は拙稿「『単元学習』の主張と実践の骨子」『社会科教育』378号、明治図書、1993年による。なお、学習指導要領の引用は上田薫編集代表『社会科教育史資料1・2巻』東京法令、1974・75年による。また、過去の学習指導要領は、<http://www.nicer.go.jp/guidelin/old/> から入手できる。
- 10) 阪上順夫「『人権指導』の精選と系統化」(朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫編著『小・中・高校社会科の教材の精選と系統化』明治図書、1975年)、梶哲夫「社会科教育と憲法」『季刊教育法』第11号、1974年を参照。
- 11) 相良惟一「政治学習はどうあるべきか」『現代教育科学』142号、明治図書、1969年。引用は永井憲一編、前掲書による。
- 12) 梶哲夫「政治学習の主要概念を真に把握させよ」『現代教育科学』181号、明治図書、1972年、13-14頁。
- 13) 蠟山政道「政治的教養とは何か」『文部時報』1970年。引用は永井憲一編、前掲書による。
- 14) 市川博「政治学習の争点はどこにあるか」『現代教育科学』181号、明治図書、1972年、34-38頁。
- 15) 上田薫の教育論については、上田薫著作集全15巻(黎明書房、1992~94年)を参照
- 16) 山田勉・峰勉『小学校社会科の授業⑦ 政治の学習』国土社、1974年、16頁。また、山田勉「政治的認識」(『教育学全集8 社会の認識』小学館、1976年)を参照。
- 17) 澁澤文隆・朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫「座談会 社会科50年を語る」(澁澤文隆編『証言・社会科50年の軌跡』日本文教出版、1998年)、53-54頁。
- 18) 「公民」の概念や「公民的分野」の基本的考え方については、梶哲夫の以下の論考を参考にした。梶哲夫『中等社会科教育の研究〔Ⅳ〕公民教育・現代社会』「倫理」「政治・経済」の教育』高陵社、1980年。梶哲夫「社会科公民教育の発展」(梶哲夫先生・横山十四男先生退官記念出版会編『社会科教育40年』明治図書、

1989年)。

(2009年9月30日提出)

(2009年10月16日受理)