

# あとがき

## — 道徳教育と社会科の関係を考える —

### ●今も生きる社会科創設の精神

「〈 〉」についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て……」

これは、現行の小学校社会科学習指導要領の冒頭にあるフレーズだ。〈 〉に入る語句をあなたは言えるだろうか。

わが琉球大学教育学部（2013年度まで在籍）の学生に聞くと、多くが「社会」と答えた。気持ちは分かる。社会科だから「社会についての理解」と素直に考えたのだ。

だが、正解は「社会」ではない。「社会生活」である。学生たちは、意外だという顔をした。社会科は社会認識を育てる教科のはずである。ならば、なぜ「社会」の理解にとどまらず「社会生活」までをその目標のうちにふくむのかと……

その問いに、あなたであれば何と答えるだろうか。

私はすぐには答えず、さらに質問を重ねた。『実は、このフレーズの中には、戦後 1947 年に発足した社会科指導要領（試案）に使われた語句がたった一つだけ残っている。それは何か』

予想させた後に、私は黙って 1947 年版指導要領の次のフレーズを示した。

今度新しく設けられた社会科の任務とは、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養成することである。

共通しているのは、やはり「社会生活」の「理解」であった。これは正確に言うと、「学習指導要領 社会科編 第一章 序論 第一節 社会科とは」の冒頭の文中にある。もっといえば、この考えを基点にして「今度新しく設けられた社会科」が展開されるのである。

その「任務」とは、日本の未来を担う青少年に社会生活の何たるかを理解させ、さらにはその進展のための能力はもちろん、態度までも育てることにあつた。それが戦後社会科の柱の一つなのだ。指導要領の文言がなぜ「社会の理解」ではなく「社会生活の理解」なのか。その根本の理由はここにあると私はとらえる。

発足から 70 年近くたつが、創設時のその精神は現行の指導要領・社会科学習に変わらぬ文言で引き継がれるべきものと考えたい。

### ●社会科と道徳教育をつなぐ

では、発足当時の社会科では、社会生活に関するどんな「理解」や「態度」の育成が想定されていたか。指導要領「第五節 社会科の教材」の中から、小学 1 年生が学ぶべき「問題」を抜き出して考えてみよう。

第 1 学年 I 家や学校で、よい子と思われるには私たちはどうすればよいか。

Ⅲ 自分のものや人のものを使うにはどうすればよいか。

Ⅳ 私たちは食物や衣服住居をどのようにして手に入れるか。

Ⅵ 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。

I ⅢⅥは、身近な道德教育にも通じている。ここでの「よい子」とは、自立した子であり日常のルールを守れる子でもある。また、みなと協調して楽しく生活できる子である。その具体的なあり方を、上からの注入ではなく問題解決の体験的学習を通して理解し体得していく。そのようにして生活態度を育成することが、発足時の社会科学習の重要な柱なのであった。

つまり、当時の1年生社会科では、「Ⅳ 食物や衣服住居をどのようにして手に入れるか」などの現実社会の初歩的理解・知識を先行させない。彼らにとっての「ミニ社会」である学級・学校生活での望ましい態度の育成も、また同時に学ぶべき「問題」となっていた。

言いかえれば、社会生活を真の意味で「理解」させるには、実際の社会生活のありようについて頭で学ぶだけではいけない、学校という「ミニ社会」での生活体験を通すことが、それと同じように大切だというのである。そうでなくては「理解」が体験に裏打ちされず、「態度」や「能力」につながらない。

社会生活を営む上での望ましい態度や能力をそうした教科学習を通して実践的に体得させるという意味で、当時の社会科は深く道德教育とつながっていた。

現行の小学校道德指導要領も、その冒頭に「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う」と記されているが、当時その中核として大きな役割を担っていたのは社会科であった。

この点に照らして本書の実践をふりかえると、たとえば「家の人から『名人証』の言葉をもらう——家の仕事を調べて、お弟子さんになろう」（増田実践）は、ただむやみにお手伝いを命じる実践ではなかった。

増田さんは、「〈自分にもできた〉という達成感が子どもの自信を生み、自立につながる」と考える。その押さえのもとに、子どもたち自身が仕事に挑戦し、その体験を互いに交流する中で、〈なぜそうするのか〉という仕事の意味を見いだして、それぞれに自律の力を育てていくのである。

言いかえれば、①主体的である、②学びあいと交流がある、③学習に意味を感じる、④探究と発見がある、⑤評価と賞揚がある。そういう5つの特色をもつ学習を通して、「できるようになった自分」への満足感・自己肯定感が育ち、「実践意欲と態度などの道徳性」（小学校道德指導要領）が養われていく。

つまり、まずは家事労働を入り口として家庭生活、ひいては生活文化への目を開く。次に、それら個々の体験を相互に学びあう中で友だちの生活にも目を広げ、共有と共同を培う。そういう「外」＝客観世界に向かう体験の中でこそ、それぞれの子どもの「内」に自立の力が育つのであった。

現行の小学校指導要領解説道德編には「道徳の内容」一覧表があり、低学年の項には「1-(2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う」「4-(2) 働くことのよさを感じて、みんなのために働く」「4-(3) ……進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを感じる」などと多くの関連項目が記されている。だが、増田実践の場合、それらのねらいは1項目—1授業・1項目—全員同時習得という規格化されたかたちで学習されていない。

この実践において「道徳性が育つ」とは、個々の体験とその共有を通してそれぞれの方向に自律性・思いやり・規範意識などが萌芽的ではあれ多面的に養われていくことである。そこで養われた

総合的な道徳性が上からの「たてまえ」を乗り越え、結果として各自いくつかの徳目に照応するのであった。

ならば、高学年においては初期社会科と道徳教育はどう結びつくのか。やはり、1947年版指導要領（試案）から、6年生の「問題」を抜粋して考えよう。

第6学年 I 仕事を通じて、人々はどのように協力するか。

IV 私たちと私たちの子孫のために、天然資源を保存するには私たちはどうすればよいか。

VIII 世界中の人々が仲よくするには私たちはどうすればよいか。

ここでは育成すべき道徳性が、家庭や学校生活の身近な範囲に留まっていない。労働を通しての協力や資源保護、さらには国際理解や世界平和にまで広がっていく。

つまり、1年生社会科では主に生活面に関する道徳性を養うが、6年生社会科では、日本や世界に目を開く学習の中で社会生活の「進展に力を致す態度や能力」（1947年版指導要領）が育成され、地球市民としての道徳性が養われていく。

児童は、日本や世界の現状を学びあう中で未来の自分たちはどう行動すべきかを考え、その内面に社会の進展に資する道徳性を育てていくのである。その意味で、社会科学習と道徳教育は低学年にはない新たな次元でむすばれていた。

本書でいえば、「ゴジラと魚肉ソーセージ」（茶田実践）はその一例である。

ゴジラと魚肉ソーセージの関係からビキニの水爆実験に目を開いた子どもたちは、その被害の規模の大きさに驚き、久保山愛吉さんの死を悲しんで「1945年にいたとしたらどんな行動を起こすか」を真剣に考える。

考えるがゆえに「アメリカにガツンと抗議」などの感情論も生まれるが、続く学びあいの中で、「『仕返しに戦争を』という意見があったけど何も解決にならない。決まりをつくり世界の人にぜったいきがいを加えないようにしたい。きまり1＝核兵器をつくらない・きまり2＝核実験をしない・きまり3＝被害にあった人を差別しない……」などの行動規範を発想する。

また、「世界の偉い人をよんで会議……『日本は核実験をしていない。戦争もしない。みんな同じ人間だから争いはなくそう』とよびかける」など、平和を人権に結びつけた解決法を提示する。ここには、国民的で国際的な原水爆禁止運動との共通性や、「目には目を」という復讐の次元を超えたモラルの形成がうかがえる。

つまり、「国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する」（前出・「道徳の内容」一覧表・中学校 4-(10)）というグローバルな道徳性を、子ども自身の学びあいを通して先行的に育てあっていくのであった。

## ●社会科と道徳教育をどうつなげるか

それに対して戦前の修身では、学習内容をひとつの「徳目」に特化し、そこへの到達をめざす授業を一部の「優秀児」との応答を通じて展開したので、学習はふくらみを欠くことになってしまった。

また、たとえ教師の用意した教材が心を揺さぶり、活発に児童が反応して考えを発展させたとしても、教師の設定した「徳目」からはみだした“思い”は取りあげられなかった。

したがって授業は、児童間の対話・共有の機会を減じ、思考を不活発にさせ、道徳性が内から育つことをかえって妨げてしまった。こうした傾向を、かつて藤田昌士は次のように批判した。

「ある行為から一つの価値だけを切り離し、取り上げて、その行為の世界における諸価値の関連と対立を無視するところに徳目主義の問題点がある。したがって、子どもは、諸価値が相互に関連し、あるいは相対立する現実の世界において価値の自主的な選択へと準備されることがない」（『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所 1985年 P235）

教科の道徳化・道徳の教科化とは本来そういうことではない。

社会科についていうならば、事実そのものを学びあう中で、他者との交流・対話を通して自己の既存の価値感が揺らいだり相互に葛藤が生じたり、共通理解の上に新たな次元の価値観が子どもの内面に芽生えることが望ましい。

先述の茶田実践についていえば、核廃絶の国是をどう達成するかという思いは共通だが、そのさまざまな方法を個性的に考え、みなで吟味しあう。その中で、「世界平和と人類の幸福」に関わる国際人としてのモラル・道徳性がそれぞれに培われていくのであった。

道徳1時間の授業は、それらの社会科授業等を通して到達した個々の思いや本音を交流・深化・統合する役割を担ってはどうか。するとそこでは、特定の価値観の上からの注入（多くの場合、注入しきれない。建前だけ口だけに終わる）や、切ってそろえた規格化など行われるはずはないのである。

では、社会科と道徳教育はどうつながるのか。ここで私が序章で述べた道徳性の三層構造が手がかかりになる。つまり、教育の根本目的である人格の完成をめざし、社会科を貫いて道徳的実践力を育てるためには自己肯定感を育てることが前提になるのである。この真理を本書に収められた諸実践は示している。