

公民科と社会科学

— 社会学的知識の教育内容化 —

児 玉 康 弘

I はじめに

本稿の目的は、近年の社会諸科学の研究成果を生かした高等学校公民科の新しい授業計画案を開発することである。本稿では第一に、この目的の根拠と意義を、社会科における子どもと科学の結合という古くて新しい観点より論ずる¹。第二に公民的資質育成に対する社会諸科学の研究成果の意義や役割について考察する。その上で第三に、開発した小単元の計画案を再現と批判が可能な教授計画書の形式で提示する²。

II 社会科における子どもと科学の結合

(1) 子どもと社会諸科学の結合

公民科は法制上は高校社会科を解体してつくられた教科であるけれども、社会認識形成に基づいて公民的資質を育成することを目標とする社会系教科目である。そこで、公民科と社会諸科学の関係を考察するために、まず子どもの社会認識形成と科学的研究活動の関係を教科教育学的観点より再考しよう。

社会科における子どもと科学の関係のとらえ方は、子ども中心の考え方と、科学中心の考え方の間で揺れてきた。例えば、いわゆる「問題解決学習論」や、新学力観に見られる「ゆとり・生きる力」に基づく社会科論は前者に近く、1960年代の現代化運動や、学力低下批判論と照応する社会科論は後者に近いと言えよう³。

本稿の立場は、子どもの認識活動と科学的認識活動の本質的類似性を前提として、両者を連続的・発展的・修正的な関係でとらえようとする考え方である。なぜ、この立場をとるのかを、マシャラス／ゼビンの探究授業と鈴木正気実践を再評価することにより、すなわち両者を子どもと科学の関係の視点より分析することによって論拠を導出してゆこう。こ

こで両者の実践を取り上げるのは次の理由からである。まず、前者はいわゆるアメリカ新社会科を代表する事例であり、それは科学重視派の典型とされる⁴。次に後者は、我が国の現代化運動の反省の中から現れた子どものリアルな問題意識を重視した実践事例として評価されてきた⁵。しかし、本稿では前者は科学重視だけではなく子どもの問題意識も、後者は子どもの問題意識だけではなく科学的知見も取り入れた授業づくりとなっていること、すなわち両実践は子どもと科学を連続的に結合させてゆこうとしているところに共通の特質と意義があるという観点で論じてゆく。そのような再評価のために両事例は選択されている。

(2) マシャラス／ゼビンの探究授業

B.G.マシャラスの社会科教育論、歴史教育論については先行研究があるけれども、具体的な授業記録を子どもと科学の結合の観点より分析した研究は管見のかぎりでは存在しない。そこで彼がミシガン大学教授在任期間に同大学附属ハイスクール教諭J.ゼビンと共同で行った授業実践記録に基づいて両氏の社会科探究論における子どもと科学の結合のあり方を考察しよう⁶。

授業記録は大きく「分析的学習」「発見的学習」「価値の検討」「自律的研究学習」の4つで構成され、それぞれ数種類の実験授業の記録が報告されている。前二者が科学的な探究学習部分に相当し、それらをふまえて主体的な価値判断や、自発的自立的な個人研究学習へと展開することが企図されていると言えよう。ここでは子どもと科学の関係を分析するために「分析的学習」の中から「非西歐的世界の本質」と題された授業の記録を取り上げよう。この授業は次のように構成されている⁷。

表1 「非西欧的世界の本質」の授業構成

過程	生徒の学習活動
導入	論説の記事を読む。その内容は「イスラエルのアジア系住民の人口は周辺諸国からの流入で約40%に達した。今後10年間にそれは60%に達すると予想される。ヨーロッパ系イスラエル人はアジアに同化してゆくだろう。われわれ（ヨーロッパ系イスラエル人）はアジアの中で生きなければならない。」というものである。
展開1	記事の内容の読み取りと確認。
展開2	記事の論理の検討ーイスラエルはアジア化するかー以下の観点で生徒は意見交換を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・アジア化するだろうと予測しているのか、すべきだと主張しているのか ・アラブ人がそれを望むか、中東戦争の問題はどうなるのか ・アジア、アラブ世界にも多様性があるのではないか ・イスラエルの文化・伝統はどうなるのか
展開3	一般原則の批判的検討ー少数民族（国民）は周辺の多数民族（国民）に同化してゆくか否かー以下の観点で生徒は意見交換を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・主体性や意思による選択の作用が大きいのでそれは言えないのではないか。たとえば、日本はアジア化ではなく西欧化した。 ・もしこの一般原則が正しいなら、オーストリア、トルコなどは非西欧化するはずである。 ・もしこの一般原則が正しいならプエルトリコはアメリカよりもラテン・アメリカに似るべきである。 ・アメリカでは、植民者の子孫は母国の伝統・文化を守ってきたし、新しい移民の伝統や文化を尊重してきた。 ・もしある少数民族（国民）がある位置に存在するとしても、その周辺の多数民族（国民）に同化するとは限らない。それは選択や伝統など別の人為的要因によって変化してゆく。
終結	記事の内容と、自分たちの考察結果の比較とまとめ

この授業は「非西欧的世界の本質」という専門的な論説文の記事を授業の題材に、「少数民族（国民）の同化」という高度な問題を教育内容としているため、アメリカ新社会科の典型的な科学主義的授業事例とみることでもできる。しかし、この授業を子ども

の認識の構造と科学的認識の構造の類似性・連続性に配慮した授業としても読み取ることができる。

子どもと科学の認識構造は、両者が生産している知識構造と知識獲得方法において類似している。知識構造の類似性とは、両者が相対的な二層から成る知識を保有している点である。二層とは個別的・事実的な知識と、一般的・理論的な知識の層のことである。子どもで言えば、たとえば「私のクラス担任A先生は話し出すといつも止まらない」とする知識が前者であり、「学校の先生というのは長く話すのが好きだ」とする考えが後者である。両知識の関係は実際には抽象度において相対的なものであるが、前者の方が事実や現象に近く、後者の方が普遍性が高い。子どもは前者のような知識を後者の考えで説明し、後者のような考えを前者の知識で正当化する認識活動を一般的に行っていると想定される。社会諸科学もまた、同様の二層の知識体系を保有している。すなわち、主として個別的・事実的な知識体系を保有しているのが地理学や歴史学などであり、一般的・理論的な知識体系を保有しているのが政治学・経済学・社会学などであろう。各学問分野においても二層の知識を保有しているけれども、学際化に伴い、前者は後者の理論的成果を意識した事実的知識収集を行い、後者は前者の新しい成果を駆使した理論生産を行うようになっていく。

知識獲得方法の類似性とは、両者が「問題ー仮説形成ー仮説検証ー新たな問題」という思考方法で認識活動を行っている点である。たとえば「学校の先生というのは長く話すのが好きだ」という認識を有する生徒にとって、「話の短いB先生と出会う」という体験は一つの問題状況である。認識と体験の矛盾を解決するには「長く話すのが嫌いな先生もいる」、あるいは「話すのは好きだが、生徒に与える効果や影響を考えて短く要点だけ語る先生もいる」というように新たな考え＝仮説を形成し、それをC先生やD先生に当てはめて検証してゆくという認識活動を日常的に反復していると想定されよう。社会諸科学が研究者の問題意識より出発し、問題解決に役立つ新しい理論や知見を仮説として提出し、幅広くデータを収集して仮説検証を行っていることは論を待たないであろう。

子どもと科学の認識活動の本質的類似性は以上の点であるが、もとよりそこには保有する知識の質と量の違い、すなわち常識的・断片的であるか、本質的・体系的であるかという違いがある。また科学がメタ認識を利用して、すなわち二層の知識を意図的

に分離して操作することによって知識を成長拡大させているのに対して子どもの活動は場当たりの多い。知識獲得過程においても、科学は子どもよりも厳しい批判に仮説を晒し、新しい本質的な問題に迫ろうとしている。そのような違いはあるけれども、両者の類似性を前提とした場合、そこに「子ども中心か科学中心か」ではなく、「子どもなりの科学的研究活動」を視点とした授業構成・分析の観点が導出される。子どもと科学の活動の連続性を観点として、上記マジャラス／ゼビンの授業における子どもと科学の結合の論理を考察しよう。

第一にこの授業の中には子どもが認識に近い常識的知識と、準科学的知識が、それぞれ二層に構造化されて組み込まれている。両者を比較・単純化して示すと次表のようになる。

表2 授業「非西欧化の本質」の知識構造

	子どもの知識構造	準科学的知識構造
一般的理論的知識	○少数の人々が圧倒的多数の人々に囲まれると、多数派の考え方に影響されるものである。	○ある民族の他民族への同化は、その数の大小や地政学的関係ではなく、選択や文化的伝統への固執の程度などの人為的要因で決定する。
個別的事実的知識	<ul style="list-style-type: none"> イスラエルのヨーロッパ系住民は、中東地域では少数派である。 イスラエルには周辺からアジア系住民が流入している イスラエルのヨーロッパ系住民はアジア化するという予想や主張がある、など 	<ul style="list-style-type: none"> 日本人は遠く離れた西欧文化を受容しようとした。 アメリカでは、移民者の多様な文化と生活を尊重している フェルト・リコはラテン・アメリカの国だからアメリカの影響の方が大きい 自分の両親は、自分たちの意思で「アメリカ化」を選択した、など。

表2で示された二種二層の知識は、授業の中で明示されてはいないが、教材や討論の過程に組み込まれているものであり、授業の結果、生徒の認識は左列の常識的知識から右列の準科学的知識へと成長している。両氏は子どもの既存の認識を、科学的認識へと修正的・連続的に高めてゆくことが社会科授業の役割だと考えられているのである。それを可能に

しているのが、知識構造に基づく子どもと科学の思考方法の類似性である。次にこの点を考察しよう。

前述のように、子どもと科学の思考方法は「問題－仮説形成－仮説検証－新たな問題」という共通の探究過程をたどる。授業において子どもなりの探究が、どのように科学のそれへと近づいているのかを示すと次表のようになる。

表3 授業「非西欧化の本質」の探究過程

	思考過程	思考内容と知識成長
常識的探究	①問題発見	○イスラエルに周辺のアジア人が大量に流入するとどうなるだろうか。
	②仮説形成	○イスラエルのヨーロッパ系住民はアジア化する。
	③仮説検証	(例) ユダヤ人が憎み合っているアラブ人の文化を受け入れるだろうか。
準科学的探究	④問題の確認	○イスラエルは早晩アジア化するので、それに対応しなければならぬ、という記事があるが、この意見はどのような論拠に支えられているのか。
	⑤仮説形成	○少数民族が多数民族に囲まれると、否応なくその影響を受ける、という考え方を前提としている。
	⑥仮説検証	(例) アジアの日本、中・東欧のオーストリア、ラテン・アメリカのフェルト・リコは非ヨーロッパ化したのか、なぜしなかったのかなど。
	⑦仮説の修正	○民族の同化は、数の大小や位置関係ではなく、選択や文化的伝統への固執の程度など人為的要因で決まる。

表3で示されるように、⑦段階の修正された仮説である準科学的知識は、常識的探究過程と準科学的探究過程における問いと思考を踏まえて連続的に成長させられていることがわかる。常識的探究ではイスラエルの状況に限定された個別的な判断が行われている。個別の判断の背後には、「少数民族は多数民族に同化するものだ」という子どもなりの一般的理論的知識が存在する。それは不完全で誤りの多い見方・考え方であるが、他の地域・民族の事例で批判・修正することができる。そこで子どもたちは教師の配慮によって日本やオーストリア、ラテン・アメリカ、合衆国内の少数民族などの様々な事例で最初の一般的理論的知識を批判・修正する準科学的探

究に移行することができているのである。修正された仮説を、選択に与える要因は何か、文化的伝統の強弱や変容の原因は何かなどの新しい問題群によって探究させることができれば、学習はより科学的なものへと変革されよう。以上のように両氏の授業は、科学の成果だけではなく、子どもの認識活動と科学の接点を求めて構成されている。

(3) 鈴木正気実践における子どもと科学の結合

茨城の小学校教師・鈴木正気の社会科実践記録『川口港から外港へ』は、教育科学研究会社会科部会の科学主義的な現代化運動の失敗を踏まえた実践として、すなわち地域に根ざした子ども中心の調べ学習として高く評価されてきた⁹⁾。二杉孝司によればこの実践を説明する教育理論は「問題解決学習論の再評価論」であり、「子どもがわかるということ」を軸とした既存の科学の問い直し¹⁰⁾であるという¹⁰⁾。しかし、鈴木自身の説明によれば「授業の質は教師自身の科学的認識の質に規定される。その質は、教師自身が科学的な方法を駆使して自ら自己の中に蓄積する以外に道はない。子どもは、教師のそうした科学的認識の深化の過程を追いながら、自己の認識を自ら育てていくと考えられる」と述べている¹¹⁾。鈴木の問題意識が「子ども中心か、科学中心か」という二項選択ではなく、「子どもと科学の結合」であることは明らかである。ここでの問題は、鈴木実践における「子どもと科学の結合」の論理を、「系統学習と問題解決学習の統合」というような理念的説明でも、「教師の科学的認識を子どもに追いかせさせる」というような経験的な説明でもなく、事実に基づいて実証的に説明することである。そのような説明を、マシャラス／ゼビン実践の分析方法と同様に、子どもの認識の構造と科学の認識構造の同質的・連続的把握という視点より導出してゆこう。

鈴木実践は、小学校2年生「うおをとる」、3年生「いさばや」、4年生「川口港から外港へ」、5年生「久慈の漁業」の四つから構成されている。「うおをとる」では「サケの切り身やゆでだこが海の中を泳いでいる」という子どもの認識を、「生きて泳いでいる様々な海の生き物が、それぞれに対応した漁師の捕まえ方(労働)によってわれわれの目の前に提供されている」という認識に変革している。「いさばや」でも同様に人間の生産労働によって、セグロイワシやしらうおなどを原料として水産加工品が作られていることを認識させている。「川口港から外港へ」では、自然条件(不便さや危険性)

と社会条件(漁船の大型化、沿岸漁業から遠洋漁業への転換)によって外港が作られていったことを認識させている。それぞれの実践においても、子どもの見学や調査体験に任せるのではなく、見えないもの(=科学的な見方・考え方)を見せようとする鈴木の指導性が発揮されている。ここでは授業に組み込まれた子どもと科学の認識構造が明確に抽出できる5年生「久慈の漁業」を取り上げて分析しよう。

まず、この授業で形成される子どもの知識構造と、鈴木の準科学的知識構造を示すと次表のようなものとなる。

表4 「久慈の漁業」の知識構造

	子どもの知識構造	準科学的知識構造
一般的・理論的知識	<ul style="list-style-type: none"> ○発展する産業もあれば、衰退する産業もある。 ○ある産業の労働人口は、他産業とは関係なく、その産業が必要とする数で決まる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○産業構造の転換にともない、ある産業が発展すると、その犠牲となって他産業が衰退・荒廃する。 ○産業構造の転換によってある産業が成長すると、他産業からその産業への労働力の移転がおきる。
個別的・事実的知識	<ul style="list-style-type: none"> ・久慈の漁業は、漁港の整備・移転・拡張や、漁船の機械化・大型化などによって発展している。 ・日立港はふとうの数が増えて発展している。 ・久慈の漁業人口が減少したのは、機械化によって人手が必要なくなったからである。 ・漁業に人手が要らなくなったので、余った人たちは日立製作所に勤めるようになった。 ・定年のある産業や定年のない産業など、各産業で就業年齢が異なっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日立製作所と久慈漁業の賃金格差によって、後者から前者へと労働力の転換がおこった。 ・工業用原材料輸入と製品輸出のために日立商港が建設された。 ・日立商港の開港により、久慈の沿岸漁業は打撃を受けた。 ・沿岸漁業と遠洋漁業の収益性等の格差により、前者が衰退して後者がさかんになった。 (・重化学工業が石炭から石油へのエネルギー転換によって発展すると、九州の筑豊炭田はつぶれていった。)

子どもたちの知識は目に見える現象をなぞり、概括したものである。大正時代や昭和初期の久慈港の

写真に比べれば、今の港は整備され、発展しているように見える。漁船は機械化されているので人手はいらぬように感じられる。漁業人口が減っているとしてもそれは機械化にともなう漁業自体のなせる結果として受け止められる。日立港のふ頭の数が増えているという現象は、久慈港と漁業とは無関係のこととしてバラバラにとらえられている。要するに久慈の漁業と日立の工業のそれぞれの様子を知り、表面上の特色を概括する常識的知識は保有しているが、両者を関係づける科学的な知識に成長していないわけである。

これに対して、鈴木が子どもに発見させようとしている準科学的知識は、現象の背後にある日本の産業構造の転換についての理論的な見方である。漁港や漁船が整備されているように見えても、実際には沿岸漁業は衰退し、遠洋漁業に向かわざるをえなくなっている。漁業人口が減少しているのは、漁業それ自体の必然性からではなく、第一次産業から第二次産業へと労働力の転換が推進されているからであり、第一次産業の基盤である自然が改造されたり破壊されたりしているからである。久慈の沿岸漁業の衰退と日立の電気機械工業の発展は、こうした日本社会全体の動向を典型的に示したものであり、前者の犠牲の上にたって後者は隆盛しているのである。

鈴木はこうした理論的な見方を、子どもたちに既存の常識的な知識を疑い、批判することによって発見させようとしており、子どもと別個な科学的知識を教え込もうとしているわけではないのである。批判的思考によって形成された見方は、他の現象、たとえば筑豊炭田の衰退と石油産業の発展の説明に対しても有益であり、生徒が社会を深く分析する力となる。事実、この授業を受けた子どもたちは、その翌年進学したときに、他の中学校の先輩子どもたちよりも、自分たちの方が社会科で深く考える力があると感じたと話している。そこで、次に子どもに準科学的知識を発見させる批判的思考の過程を分析しよう。

「久慈の漁業」における生徒たちの討論から推定される思考過程は、表5によって示される。

授業では一貫して「久慈の漁業は進歩しているように見えるのに、なぜ漁業人口が減ったのか」という問題が探究されている。漁業人口の減少という子どもにとって具体的でわかりやすい社会現象が取り上げられ、その原因の探究を常識的なものから準科学的なものへと変革・成長させようとしているのである。常識的探究から準科学的探究への子どものわ

表5 「久慈の漁業」の思考過程

	思考過程	思考内容と知識成長
常識的探究	①問題発見	○久慈の漁業は進歩しているように見えるのに、なぜ漁業人口が減ったのか。
	②仮説形成	○漁船の機械化によって人手が要らなくなったから、工業へ移った。
	③仮説検証	・漁船の見学や資料・写真で漁業の進歩の様子を調べる。
	④仮説の批判的検討	○機械化されても、人手は多い方がいいのではないか。機械に詳しい若い人は残るのではないか。年寄りも、今さら他の仕事はしないのではないか。漁業と違って定年があるから工業には行けないのではないか。むしろ、漁業の人が減ったから機械化したのではないか。
準科学的探究	⑤新しい問題	○人手が要らなくなったから漁業人口が減ったのか、それとも工業の方がもうかるから漁業をやめて工業に行く人が増えたのか。
	⑥仮説再形成	○工業の生産をあげるために人手が必要で、漁業人口が吸い取られた。
	⑦仮説再検証	・日立の工業が発展しているのは、工業用商港としての日立港が大きくなっていることからわかる。 ・久慈の漁業が進歩しているように見えるのは、久慈の沿岸漁業ではなく遠洋漁業の生産高が上がっているから。 ・日立港が大きくなって、出入りする船が多くなると、沿岸の環境が壊されて久慈の沿岸漁業がおちぶれる。 ・次の時間は各グループで仮説を確かめよう。

たりで重要な段階が表中④の仮説の批判的検討である。ここでは、漁業の機械化による労働力不要説が徹底的に吟味されている。「機械を扱うのが得意な若い人は漁業に残るはずだ」という意見や、「年寄りは定年があるから工業には行けない」などの批判的意見は、それ自体、常識的な子どもたちの推測にすぎない。しかし、その中から「もしかしたら最初の仮説は誤りで、むしろ工業に人が吸い取られているのではないか」という新しい仮説が発見されている。鈴木自身も子どもの討論に介入し、漁業人口の減少が機械化の結果なのか、それとも原因なのか、

子どもから出された意見の微妙ではあるが重要な違いを子どもたちにおかのように指導している。そして、もし減少したから人手不足を補うために機械化が進んだとするならば、機械化に先立ってすでに漁業人口は減少していることになるから、その減少の原因を他に求めなければならないことを子どもに気づかせているのである。そこから日立商港に着目させることで、事実と密着したより科学的な探究が導かれている。このように「久慈の漁業」では、教師によって指導された討論を通じて、子どもたちは常識的探究の段階から準科学的探究の段階へとわたっている。

マッシュラス／ゼビンと鈴木正気の実践が示していることは、子どもの能動的な「問題発見—推論による仮説形成—検証」という活動を、教師の指導によって、より科学的なそれへと高めることができること、それを通じて子どもの常識的な二層の知識は、より科学的な二層の知識に成長をとげることができるということである。

III 公民的資質育成論と社会諸科学

(1) 主意主義的育成論と主知主義的育成論

社会科における公民的資質育成論には、主意主義的な育成論と、主知主義的な育成論がある。前者は、子どもの政治的社会化を第一義的な目標とし、社会参加によって集団の構成員としての意識形成を行おうとする論である。例えば、選挙の模擬投票をさせることにより主権者意識の育成をめざす授業などがこれに該当しよう。公民的資質を市民としての行動力に求める社会科論となる。後者は、政治的個性化・対抗社会化を目標とし、子どもの知識成長によって個としての社会的判断力を育成しようとする論である。例えば、イラク戦争はなぜ起きたのかといったような社会的問題の原因を知的に探求させ、獲得した知識に基づいて自分の意見をつくらせる授業などが該当しよう。公民的資質の基盤を科学的社会認識形成に求めようとする社会科論である。ここでの問題は、高等学校公民科の授業は、どちらに基づくべきか、あるいは両方を兼ねたものとするべきかという点にある。

両方を兼ねたプランとしては昭和21年から22年にかけて文部省が作成した『中等学校・青年学校公民教師用書』がある¹²⁾。同書第三章の「生徒の活動」には、自治活動や課外の公民的活動といった「公民的実習」が主意主義的な学習活動として、政治・経済・社会問題に対する生徒の研究が主知主義的な

「公民科学習」として組み込まれている。「公民的実習」はクラス作り、役員選挙、遠足、行事、学校農園づくり、地域の厚生施設づくり、公衆衛生についての調査・提言など多岐にわたっている。「公民科学習」がそれらと関係づけられて示されている箇所、たとえば公衆衛生について公衆使所、ゴミ、下水道等の調査・研究に基づいて問題の解決案をつくらせるなどの学習も見られるが、「公民的実習」と「公民科学習」の構造的関連性は明確ではなく、片上宗二によればそれは「二元論的発想」に基づく構成であった¹³⁾。同書で示された公民的実習の内容例は、現実には今日の高等学校では「公民科」ではなく、生徒会活動やクラブ活動などの特別教育活動で実施されるべきものが多い。年間で70時間を基準とする公民系教科目で、同書のような「公民的実習」と「公民科学習」の両方を実施するのは困難であると言わざるをえない。

次に主意主義的教育論として注目されるのが米国のサービスラーニング論である。例えば、倉本哲治はワシントン州シアトル近郊のラインウッド中等学校における「イスラム教徒救済」のサービスラーニングを市民的道德性を高める実践として紹介し高く評価している¹⁴⁾。この実践は、同時多発テロ以降、差別と迫害を受けている地域のイスラム教徒をコミュニティの成員として救うために、生徒を人権擁護運動に参加させるというものである。倉本によれば、このような運動への生徒の直接的参加が、道德意識・政治意識・知的問題意識を統合的に高め、市民的資質育成に有効であるという。なお、この実践においては学校の社会科でのイスラム社会の歴史と時事問題の学習も実施されたとしているが、その内容と運動との関連は報告されていない。

倉本ら近年の主意主義的教育論の背景には、教える側の危機意識、特に公共性の喪失や社会的モラルの低下、家庭や地域の教育力の低下といった問題意識がある。そこには暗黙の内に自らが理想とする社会や集団のあり方が前提とされて、その崩壊を恐れるがゆえに、それを阻止してくれる成員を育成しようとする考え方がある。要するに今の社会では墮落した「私」が、「公」を侵食しているので、健全な「公」的活動に生徒を参加させて、「公」の一員を再生産しようという論理である。

こうした論理に基づく主意主義的授業構成論の最大の問題点は、活動そのものを対象化する力の育成を保証しないことにある。活動や実践には、それがボランティアのような自他肯定的なものであれ、反

原発運動のような権力批判的なものであれ、それ自体に内在する論理や正当化の作用がある。それらは参加する者に連帯感や自己充足感をもたらすことが多い。それゆえ政治的・社会的な手段としては最も有効なものとなる。

しかし、青年期の高校生たちにとってもう一つ必要不可欠なことは「自らがなぜどのように社会化されているのか」を自覚することではないか。政治的・社会的な教育を受けるといえることは、政治的・社会的な行動を行うようになるということである。言うまでもなく民主主義社会においては、絶対善・絶対正義を前提とした行動は想定され難い。したがって、政治的・社会的な行動とは立場より為される自己主張の延長である。自己主張の対立を緩和し、共生してゆくには自他の立場と行動を反省的に吟味してゆくことが必要である。そのためには、自他の立場と行動を客観的に対象化し、そもそも何が問題なのかを冷静に分析する力を育成しなければならない¹⁵⁾。

主意主義的教育論は、そうした力の育成を等閑視し、逆に立場意識を無自覚的に生徒の心に刷り込んでゆくことになりはしないか。例えば、人権擁護運動に生徒を参加させることはよいとしても、よく言われることは「かわいそう」だからとする同情論では差別の再生産に終わるといえる主張がある。要するに差別とは差別する側の意識が構成した根拠のないものであり、根拠がないが故にいつでも自分にも襲いかかってくるという認識を持たないかぎり、本当の撤廃運動にはならないという主張である。そのような認識は、活動や特定の立場からは距離を置き（あるいは置こうとし）、差別という現象を醒めた目で深く考えるところから発見されやすいのではないか。

そうではなく、活動や実践の中で磨きられてこそ主体的認識は形成されるという反論もあろう。しかし、教育論としてはそれは無責任である。なぜならば、そうした履歴カリキュラム論は意図的な営みとはならず、認識が形成されるか否かは偶然性・恣意性に委ねられることになるからである。意図的な差別体験型授業としてはエリオットの「青い目・茶色い目」の実践がある¹⁶⁾。しかし、これは主意主義的教育論に基づく授業ではない。授業に先立って、差別の本質が知的に整理・究明され、それを体験レベルで認識できるように授業が構成されているからである。

教科としての高校公民科が生徒の市民的資質育成に固有の関わり方ができるとすれば、それは社会

における自他の立場、社会的問題や社会諸事象を対象化し、より客観的に認識できる力を育成することではないか。公共性は本当に喪失しているのか、そこで言われている公共性とは何なのか、自分とはどのような関係があるのか、そのような根本的な問題を生徒に批判的に考察させ、それによって成長した知識によって彼ら自身に判断や意思決定を行わせ、それに基づいて市民としての将来の自分の行動を考察させてゆく教育論、すなわち主知主義的教育論を採ることが、市民性資質教育の一翼を担う高校公民科固有の役割であろう。サービスマニエール論などの活動主義的教育は、公民科とは別に選択的課外実習や総合学習として学校教育に位置づけてゆくべきである。

(2) 社会的問題に対する基盤的判断力育成

主知主義的教育論を採る場合、生徒の知識成長を保障するためには、社会諸科学の成果の中から、教育的に有益な知識・方法を教育内容化しなければならない。生徒たちの社会認識を高める教育内容としては「自分たちが生きている社会とはどのようなものか」という客観的問題に関連した知識と、「人々は自分たちの社会をどのようにとらえ、なぜ、どのような意思決定・判断・行動をしてきたのか」という主観的問題に関連した知識があろう。富永健一によれば、主として前者を生産してきたのが「実証主義的社会諸科学」であり、後者を生産してきたのが「理念主義的社会諸科学」であるという¹⁷⁾。ここでの問題は、高校公民科で、どちらのタイプの社会諸科学を教育内容化することに現代的意義があるだろうか、という点にある。結論から言えば、両者を統合的に含み持つ、たとえば「相関社会学」といった分野の成果を生かした教育内容を開発することに意義があるのではないかと考えるが、その根拠を社会諸科学の動向と社会科教育学研究の関係の視点より述べよう。

まず、社会諸科学の動向として、富永は「実証主義的社会諸科学」が優勢であった時代から「理念主義的社会諸科学」の潮流が台頭する時代へ移行しているという。その例として西ドイツの社会学者マルティン・コーリの研究をあげている¹⁸⁾。すなわち「社会階層」の研究といえば従来は統計学的・計量的な分析を駆使する実証主義的社会科学の牙城であったけれども、コーリは職歴を「生活世界」についての「主観的構成」という観点から現象学的に解釈する、という理念主義的社会科学の方法論を持ち

込んで成果をあげている、というのである。そうした潮流を、富永はヨーロッパの理念主義者のアメリカ移住、たとえばシュッツとその後継者の人脈、とりわけバーガーとロックマンの『現実の社会的構成』の与えた影響などから分析している。いわゆる「言語論的転回」の影響を受けた構築主義者たちの諸研究がその系譜に属していることは論を待たないであろう。

このような社会諸科学の研究動向と社会科教育学の内容開発研究は無縁ではない。すなわち実証主義社会諸科学が隆盛であった時代には、森分孝治らによりホバーの批判的合理主義を理論的基盤として、社会構造やシステムの分析を生徒に行わせる教授計画書が数多く開発された。「幕藩体制」、「公害」、「世界システム論」の教授計画書などがその代表事例であった¹⁹。ところが、理念主義社会諸科学の台頭とともに、池野範男らによってハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を援用した「社会形成科」が説かれるようになっていく²⁰。池野は社会とは観念の産物であるから、既存の社会を構成する観念に潜む権力・秩序を生徒に批判させることによって、教室内に生徒自身の観念による新しい社会形成の訓練を行わせることを「社会形成科（市民社会科）」とすべきであると主張している²¹。

森分らの開発した教授計画書は、「社会それ自体の構造やシステムがどのようになっているか」をわかりやすく教えようとしたものであり、今日なおその有効性は維持されている。また、ホバーの3つの世界論に立脚した認識論を基盤としているため、素朴实在論ではなく、近年の構築主義的視点からの批判はまとはずれな面がある。しかし、棚橋健治によれば「なぜ構造やシステムを研究しなければならないのか」という問題のこたえが生徒や教師に十分に説明されてこなかったのが公民的資質との関連性が明確でないと批判されてきたという²²。

逆に池野の「社会形成科」は、「生徒に新しい社会を形成させる」という目的は明確であるけれども筆者の考えでは二つの難点をもっている。第一に「社会が観念によって形成されている」というりくつを生徒にわからせた上で、「既存の社会・観念を批判させ新しい社会構想へ向かわせる」という二重構造を包含する理論であるため難解で、具体的な指導案をつくりにくいという点である。第二は「社会は観念の産物である」とする構築主義に立ちきっているために、社会の批判もまた観念によらざるを得ないという相対主義に陥るといえる点である。

こうした状況を踏まえて、あらためて、社会諸科学の研究成果をどのように公民科の教育内容とすべきかについて論じよう。第一にそれは棚橋が指摘するように、生徒自身が自らとの関わりにおいて社会や社会の問題を分析できる研究成果でなければならないということである。社会を事実と捉えさせるか構成されたものとして捉えさせるかは生徒自身の判断にまかせて、その中における自他の位置づけが考察できるような研究成果が望ましいと言えよう。第二に、池野の言うような批判原理に基づく社会形成というレベルに到達できるか否かは別として、少なくとも生徒が社会の問題に対して判断や意思決定を行うことに役立つ研究成果でなければならないということである。現実の切実な諸問題の考察に役立つものが望ましいと言えよう。第三は、その研究成果が社会的事実によって検証できるものであること、換言すれば具体的な資料によって具体的に生徒自身に発見・確認できるものでなければならないという点である。以上の三つの社会科教育学的要請に応える社会諸科学の研究成果の一つとして、筆者は小熊英二の相関社会学に注目している。小熊の3つの研究成果のうち『日本人の境界』と『民主と愛国』の教育内容化については別のところで論じているので²³、ここでは『単一民族神話の起源』について教育内容化の意義と成果を論じてゆこう²⁴。

Ⅳ 相関社会学に依拠した公民科授業－小単元「日本人は単一民族か複合民族か」の場合

(1) 小熊社会学による公民的資質育成

小熊の『単一民族神話の起源』を教育内容化する意義は次の3点にある。

第一にそれによって生徒たちが自分自身の所属する集団の一つである「日本人」とは何かという問題を科学的に探求できるという意義がある。今日、生徒たちにとって、学校内外で「日本人」になるための教育、あるいは「日本人」であることの意識付けは過剰なほど為されているし、ますます強化される方向にある。しかし、「日本人」そのものを対象化してそれが何であるかを深く考えさせる教育が行われているとは言い難い。自分が帰属する集団の本質が何であるかを理解することなくして、集団への義務と責任を引き受けることのできる、すなわち公民的資質を有する成員になることはできない。したがって、「日本人とは何か」あるいは「日本人とは何であると考えられてきたのか」という問いに対する傑出した有力な答えを提供している小熊の研究成果を

教育内容化してゆくことが必要となっている。なお、『日本人の境界』も同じ問いをモチーフとしており、答えに対する迫り方はより深くスケールも大きなものとなっている。これに対して『単一民族神話の起源』は限定された問い、すなわち日本人は「単一民族」か「複合民族」かという問いを探求しているけれども、選択肢が明確なために生徒にとって考えやすいという利点がある。

第二にそれは、小熊の言葉を借りれば「神話を形成する知」ではなく「神話を解体する知」を教えるものなので、生徒たちに共生社会への視座を与える教育内容となるという点である。学校内外で教えられている「日本人」論は、「日本人」の個性と特殊性を語る論であり、いわば自他を区別するものである。自分たちだけの神話を形成することにより集団的アイデンティティを保持しようとするものと言えよう。これに対して小熊が説いている論は、ネーション概念の道具主義的性質を分析するものであり、普遍性のある民族論である。お互いの民族論の神話性を相対化し、そこから自由になって異なる者との対話を可能にする論であるため、共生をめざす国際社会に生きる生徒たちに必要な知的資質となる²⁶。

第三の意義は、社会学的なものの見方・考え方を学ぶことができるという点である。従来、高校公民科では政治学、経済学、哲学などの学問的成果は教育内容として位置づけられてきた。しかし、19世紀末に成立した比較的新しい学問である社会学の研究成果は、十分に取り扱われてこなかった。例えば、リースマンに『孤独な群集』という著書があり、それが行動原理を自己から他者へ求めるような大衆心理のあり様を研究したものである、といったような知識の提示は行われてきたけれども、生徒に社会や社会問題を社会学的な見方や方法論で見させることは為されてこなかった。その原因は理念主義的な研究は難解で抽象的であり、実証主義的研究は大規模な調査や統計資料を駆使する専門的なものであるという学問的特色に起因するものでもあった。これに対して小熊の研究は、代表的事例をとりだして素人にもわかる平易な述語で分析するものとなっている（彼は原稿を留学生に読ませて修正を繰り返しているという）。また多くは言説分析ではあるけれども、社会の状況や現実との関連性でどのように言説が生み出されたのか、あるいは言説がどのように社会を動かすのかといった現実的観点で問題が論じられているため、生徒にとって言説分析の抽象性に陥ることなく、「日本人」論と社会との具体的関係がよくわ

かるものとなっている。その意味では、小熊の認識論は構築主義ではなく、実在、主観、言説／言語の3つの世界の動的連関で認識論を説明するポパーの批判的実在論に立つものと解釈できる²⁶。『単一民族神話の起源』を教育内容とすることには以上のような意義があると考えられる。そこで次に実際にどのように研究成果を利用して授業を構成するのかという点について考察しよう。

(2) 『単一民族神話の起源』に基づく授業構成

この授業の目標は、日本人とは何かといったようなネーション概念は、社会的状況に応じて他の何らかの目的のために道具的に作りかえられるものであることを、日本人を「単一民族」と考えたり「複合民族」と考えたりしてきた言説の揺れという歴史的事実を事例として生徒に発見させることである。このような発見は、日本人を自明で固定したものとして考えている生徒の常識的認識を覆すものとなるので、新鮮で驚きに満ちたものである。一方、誰を自分たちの仲間とするかという問題は、自分たちの主体的な意思と決断に委ねられているという認識をもたらす。開かれた公民的資質を間接的に育成することに資すると言えよう。

次に授業の内容は、戦前の「混合民族論」に関する具体的な言説の事例とその背景、例えば国定地理教科書と台湾・朝鮮の植民地化など、戦後の「単一民族論」に関する言説の事例と転換の理由、例えば柳田国男の研究や敗戦の影響など、さらに最近の民族論と転換の理由、たとえば混合民族論に転換した石原慎太郎の発言とアジア経済圏の重要性の高まりなどより構成される。いずれも異なるネーション概念の存在と、その転換理由を生徒が発見することに適したものを選択したものであるが、事例でありより適したものがあれば置き換えることができる。

授業の方法は「指導された討論」の形態をとる教師の発問である。「なぜ戦前は日本人は混合民族であると考えられていたのか」、「なぜ戦後は単一民族として考えられたのか」、「なぜ最近では混合民族であると考え人が登場してきたのか」という問いに基づき、生徒たちは資料を吟味しながら意見交換を交えて小熊の考えを発見してゆくことになる。

(3) 小単元「日本人は単一民族か、複合民族か」の教授計画書試案

①小単元名 「日本人は単一民族か、複合民族か」

②小単元の目的 われわれは自分たちの置かれた状況によって、自分たちを複合民族であると考えたり、単一民族であると考えたり、仲間に対する考えを変える傾向がある、ということを理解させる

③小単元の構成(配当予定時間数)

1. 大日本帝国と混合民族論(2時間)

・なぜ、「大日本帝国」の時代、日本人の指導者層は、日本人を「混合民族」であり、天皇を「朝鮮系」もしくは「渡来系」と考えたのか?

2. 戦後日本と単一民族論(1時間)

・なぜ、戦後の日本では、「単一民族論」が国民の一般的観念となったのか?

3. 現代日本と混合民族論、および世界の他地域の例(1時間)

・なぜ、最近の日本の指導者は日本人の「複合民族論」に転換しているのか?

・旧ユーゴスラヴィアではなぜ建国時に混合民族論が存在していたのか?

・なぜ、スコットランドではバグパイプやタータンチェックのキュロットスカートがつくられたのか?

④小単元の位置づけ 高等学校「現代社会」の「国際化と共生社会」、あるいは「政治・経済」の「国際社会・民族問題」において実施

⑤小単元の到達目標

1. 概念的・説明的知識

(※ある人々が仲間である構成員をどう考えるかは、状況によって変化する)

◎日本人の日本民族論は、政治的・国際的対外関係の変化に応じて変容してきた。

A. 戦前の日本民族論は、「大日本帝国」が植民地諸民族を「国体論」の立場で支配するために、日本民族をアジア諸民族の混合としてとらえる「混合民族論」が主流であった。その主張は、

A-1 帝国は台湾(1895)、朝鮮(1910)を獲得し、帝国臣民の約3割がそれらの地の原住民となった。「日本人」を純血の「日本民族」のみに限定するという考えは、領土を拡張し、その地の人間を帝国に編入する際に支障となるので、「単一民族論」は捨てるべきである。

A-2 日本人は、古来より、多くのアジア系諸民族を平和的かつ平等に混合・同化してきた実績を有している。ゆえに、日本人は人種差別には無縁であり、欧米の植民地支配からアジア諸民族を守るために、再度、それらと混合・同化すべきである。

A-3 天皇統治は平和的混合による君臣の自然の情に基づくものであり、人為的な権力関係ではない(国体論)。天皇家も朝鮮から渡来したか、もしくは天皇家にも渡来人の血統が流入しており、異民族を同化し統治する能力には長じている。この経験を生かして、異民族を「養子」として位置づけ、領土拡張と同化政策を遂行すべきである。

B. 戦後は、敗戦後の平和国家再建と冷戦構造下の国民統合のために、象徴天皇制・国民主権のもとで「単一民族論」が主流となった。その主張は、

B-1 日本には太古から単一の民族が住み、異民族抗争などのない農業民(稲作民族)の平和的な国家であった。それゆえ、他国に比べておおむね歴史的に現在でも平和である。

B-2 日本人は、太古から辺境の島国に住んでいたため、異民族との接触が少なく、外交能力や戦闘能力には乏しく、時折、対外進出をすると大きな失敗をしてきた。

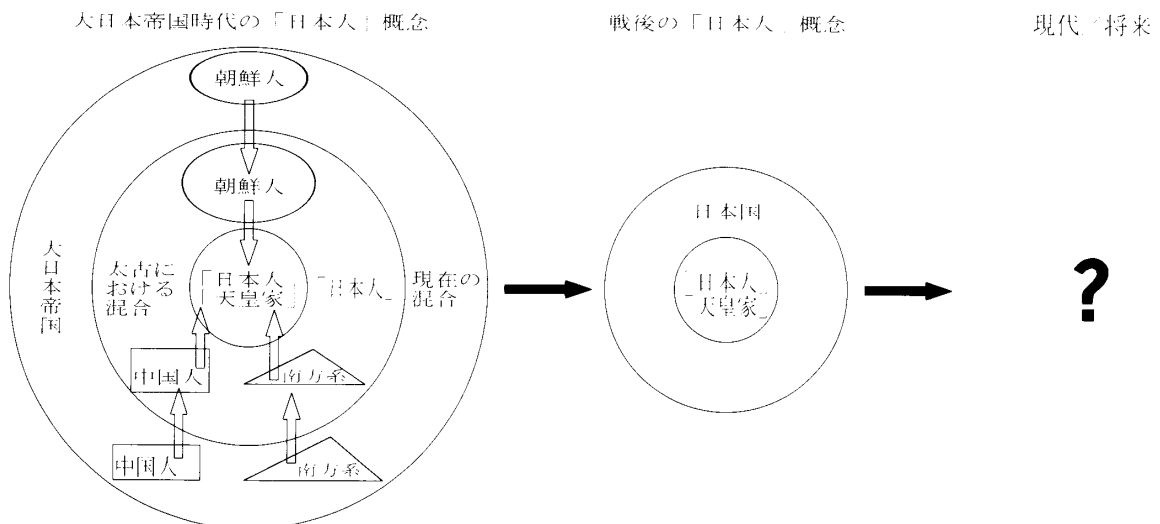
B-3 天皇家は、外来者やその血統をひくものではなく、平和的農耕民族の文化共同体の統合の象徴である。

C. 近年、アジア太平洋経済協力会議(APEC)に属する国々との交流の重要性が高まる国際情勢の中で、混合民族論を唱える政治指導者が現れている。

D. 旧ユーゴスラヴィアでは、20世紀初頭の建国時に、自分たちは古来、南スラヴ人であったという一種の混合民族論が展開された。

E. スコットランドでは、18世紀から19世紀にかけて連合王国へ統合される過程で、自分たちのアイデンティティを保つために、バグパイプやタータンチェックのキュロットスカートなどの民族的表象が創作された。

2. 概念的知識に基づく日本民族論の変容モデル



⑥小単元の展開

	発問	教授・学習活動	資料	生徒に確認させたい知識
導	◎次の各問いに答えなさい 問1 あなたは「天皇家」を民族的にどのように考えていますか？ A. おおむね純粋の日本人である。 B. 朝鮮・大陸より渡来したか、その血統をひく子孫である。	T：発問する P：選択する		(生徒の既存の天皇観を確認する) ◎現在、一般的にはAだと考えている人が多い。
	問2 あなたは「日本人」を民族的にどのように考えていますか？ A. 縄文時代以来、わずかな変化や渡来人との混血はあるものの、基本的に単一民族である。 B. 日本人は種々の南北アジア人が渡来し、混血して形成された民族である。	T：発問する P：選択する		(生徒の既存の日本人観を確認する) ◎現在、一般的にはAだと考えている人が多い。
	問3 戦前の「大日本帝国」の時代の指導者たちは「天皇家」をどのように考えていたと思いますか？問1のABより選びなさい。	T：発問する P：予想する	1	◎戦前はBであると考えられていた。すなわち、朝鮮・大陸より渡来したか、その血統を有していると考えられていた。
	問4 戦前の「大日本帝国」の時代の指導者たちは「日本人」をどのように考えていたと思いますか？問2のABより選びなさい。	T：発問する P：予想する	2	◎戦前はBであると考えられていた。すなわち、「日本人」は種々の南北アジア人が渡来し、混血して形成された民族であると考えられていた。 ◎単元全体の学習課題であることを確認する。
展	◎なぜ、戦前には「天皇家」も「日本人」も混血であると考えられていたのに、戦後になると純血・単一民族だと考えられるようになったのだろうか？	T：投げかける		
	◎なぜ、戦前には「天皇家」も「日本人」も混血であると考えられていたのだろうか？ ◎「大日本帝国」では、どのように異民族が支配されていたのだろうか？ ・1910年代以降の「大日本帝国」には国民としてどのような人々がいたのか？	T：発問する P：予想する T：投げかける T：発問する P：調べる	3	◎植民地支配と関係があるのではないかと ・1895年に台湾を、1910年に朝鮮を領土とした結果、1935年頃には、中国系台湾人約430万人、台湾の原住民系住民約10数万人、朝鮮系住民約2000万人が「大日本帝国」の国民として存在し、これは帝国民全体の約3割に相当した。
	・「大日本帝国」は、最初、彼らをどのように統治したのか？	T：発問する P：調べる	4	・力による「武断政治」で統治した。例えば反日義兵闘争や三一独立運動を武力弾圧した。
	・そもそも「大日本帝国」における天皇統治の根拠(国体論)とは何であったのか？	T：説明する	5	・「天下無双の国体」の基盤は、「君臣の特殊なる関係」すなわち「親子のような自然の情」による結合にある、と考えることを特色としている
	・そのような考え方(国体論)と、上記のような朝鮮に対する武断政治は矛盾するのではないかと？	T：発問する P：考える	6	・矛盾する。国体論は日本人を一つの大家族とする「単一民族論」には適合するが、1910年代以降の大日本帝国のような多民族国家には適合しないのではないかと
	◎「天皇家」の「国体論」は朝鮮支配に矛盾するのではないかと、戦前の指導者たちは考えたのだろうか？ ・朝鮮支配をやめたのだろうか？ ・「国体論」を捨てたのだろうか？ ・ではどうしたのだろうか？	T：発問する P：推測する P：推測する P：資料を見て考える	7	・やめなかった ・やめなかった ・日本語教育、創氏改名、皇民化教育などにより、朝鮮の人々を日本人に同化して「国体論」に適合させようとした
	・朝鮮の人々は受け入れたのか？	T：発問する P：考える	8	・けっして、望んでは受け入れない。
	・そうすると、やはり強制的支配となるので「国体論」と矛盾するのではないかと？	T：投げかける P：考える		・日本人に同化する根拠を正当化すれば、つまりそれが本当によいことだと自分勝手に思いこめば、国体論との矛盾を感じなくなるのではないかと
	朝鮮の人々を日本人に同化することは、本当によいことだと思いきもにはどのように考えればいいのか？	T：投げかける		
	・一般に、あることがよいことだと相手に言うのはどういう時か？	P：考える		・自分がやってみてよかったと思った時

展 開	<p>①この場合、何をしたことがよかったと言うことになるのか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>	9	<p>①自分たちも、かつては「日本人」ではなかったが、あるいは「日本人」そのものがなかったが、みんなで混合して「日本人」になった、その経験がよかった、と主張することになるのではないか</p>
	<p>・昔、混合してよかったという経験を、なぜ、今もう一度必要だと言うのか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>	10	<p>・西欧列強のアジア侵略に対して、混合して自分たちを守る必要があると主張した</p>
	<p>・実際に混合するには何百年もかかるので、すぐには無理ではないのか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>	11	<p>・教育によって、日本語をしゃべり、改姓し、大和魂を持てば、日本人にはなれるものだと考えられた。この考え方で、自分は日本人になったと考えた朝鮮出身の衆議院議員に朴春琴という人物がいる</p>
1	<p>○天皇家はなぜ混血であると考えられたのか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>	12	<p>○天皇家を朝鮮・大陸より渡来したか、もしくは渡来人の血をひくもの、あるいはその可能性のあるものとして、敬慕の情をわかせるため</p>
	<p>◎なぜ「大日本帝国」の時代、日本人は「混合民族」であり、天皇家は「朝鮮系」・「渡来系」であると考えられていたのか？</p> <p>T：まとめるよう指示する P：まとめる</p>		<p>◎帝国内異民族を、「国体論」による天皇統治の中に位置づけるため、かつてそれによってうまくいったとする「混合民族論」を利用して天皇を父とする疑似家族関係を構築し、天皇家渡来説（外来血統説）によって支配を根拠づけようとした。</p>
	<p>・「混合民族論」は、戦前の人々に広く受け入れられていた考え方だったのだろうか？</p> <p>T：発問する P：予想する</p>	13	<p>・戦前の指導者層・文化人・学者の影響や、教育などにより「混合民族論」は広く信じられていた</p>
展	<p>・戦後も、「混合民族論」は引き続き、広く受け入れられていたのだろうか？</p> <p>T：発問する P：予想する</p>	14	<p>・戦後は「単一民族論」に転換している</p>
	<p>◎戦前は「混合民族論」が当たり前と思われていたのに、なぜ戦後は「単一民族論」を多くの人々が信じるようになったのだろうか？</p> <p>T：投げかける</p>		<p>・必要がなくなったからではないか</p>
	<p>○なぜ、「混合民族論」は放棄されたのだろうか？</p> <p>T：発問する P：推測する</p>	15	<p>・「大日本帝国」の領土拡大により異民族を帝国民に編入するための道具（利己的正当化の根拠）として必要であった。</p>
開	<p>・戦前における「混合民族論」は、なぜ必要であったのか？</p> <p>T：発問する P：復習する</p>		<p>・ホツダム宣言により、日本の領土は限定され、多くの異民族を同化する必要性がなくなったので、戦後の日本のあり方に関係するのではないか</p>
	<p>・ではなぜ、戦後は必要ではなくなったのか？</p> <p>T：発問する</p>	16	<p>・太古より日本列島に住み着いていた平和的な農耕民で、稲作のために集団主義的で和を尊ぶ性質を有しており、内向的で外へ向けて積極的に進出・侵略することは少ない民族であると考えられた。</p>
	<p>○なぜ、戦後は「単一民族論」を多くの人が信じるようになったのだろうか？</p> <p>T：発問する P：推測する</p>	17	<p>・敗戦後に、植民地支配や侵略戦争を反省し、自分たちで責任をとり平和国家を建設しようとする心情に適していたのではないか。</p>
2	<p>・日本人はどのような「単一民族」であると考えられるようになったのか？</p> <p>T：発問する P：調べる</p>	18	<p>・戦前の日本の「対外進出」の失敗を、日本人の内向性・外交能力の欠如、経験の浅さなどに転嫁するのに都合がよいので。また、「単一民族論」は、日本人の均質性を強調するがゆえに国民の統合性を暗黙裏に高めるが、それは冷戦構造の中でアメリカの傘の下で日本国民の維持統合を行おうとする保守政治家の政策にも適合した</p>
	<p>・敗戦後の日本は、なぜそのような考え方を必要としたのだろうか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>	19	<p>・「混合民族論」が必要でなくなったのと同じく、そう考える必要がなくなったから</p>
	<p>・日本の侵略を認めない人々もいるが、なぜ彼らも「単一民族論」を信じるようになったのか？</p> <p>T：発問する P：資料を読んで考える</p>		<p>・異民族を一つの家族として統治することに長けている天皇家というイメージをつくるため。また、日本人も外来系の支配者を受け入れてきたという支配の正当化のため</p>
	<p>○なぜ、「天皇家渡来系説」は一般的ではなくなったのだろうか？</p> <p>T：発問する P：考える</p>		<p>・多くの異民族の支配が必要なくなったため（できなくなったため）</p>
	<p>・戦前の渡来系説の必要は何だったのか？</p> <p>T：発問する P：復習する</p>		<p>・憲法上は国民統合の象徴だが、即位の儀式をみると、稲作農耕を行ってきた単一民族としての日本人の長として、神道の神に仕えるものとしての性格が濃い</p>
	<p>・なぜ、戦後になるとそのように考える必要性がなくなったのか？</p> <p>T：発問する P：答える</p>		<p>◎戦前の「大日本帝国」の時代には、異民族統治のために「混合民族論」・「天皇家渡来系説」が利用されていたが、戦後になると平和国家建設や戦争責任の回避、冷戦構造の影響などのために「単一民族論」が利用されるようになった</p>
	<p>・天皇家と日本人の関係はどのように考えられるようになったのか？</p> <p>T：発問する P：調べる</p>		
	<p>◎戦前は「混合民族論」・「天皇家渡来系説」が信じられていたのに、なぜ戦後は「単一民族論」・「天皇家純血説」が信じられるようになっていったのだろうか？</p> <p>T：まとめるよう指示する P：まとめる</p>		

展 開	①「日本人」に対する考え方の変化は、社会にどのような影響をもたらしたのだろうか？	T：投げかける P：資料を読んで考える	20	①戦前に（不完全ではあるが）日本国籍を有していた朝鮮系日本人が、戦後に一方的に国籍を剝奪されることになるなどの影響があった。この結果、日本の責任でいわゆる在日朝鮮人問題をつくることになった。
	②「日本人」に対する考え方は、今後は変化することはないだろうか？	T：発問する P：推測する	21	②石原慎太郎氏は1968年には「単一民族論」の立場で祖国について発言していたが、1994年になると「混合民族論」の立場でマレーシアのマハティール首相と会談している。
	・なぜ、石原氏は「単一民族論」から「複合民族論」に転換したのだろうか？	T：発問する P：考える		・マレーシアなどアジア諸国と積極的に外交・貿易を行っていくために、アジア諸民族との親近性を打ち出すためではないか。
	・なぜ、アジア諸国と積極的に外交・貿易を行おうとしているのか？	T：発問する P：考える		・アジアは新興工業地域や中国など、世界経済の中心の一つとして成長しつつあるので平成不況に苦しむ日本にとって、対アジア貿易や生産拠点の確保は欠かせぬものとなったので。
3	③世界の中で他にこのように「民族」に対する考え方が変化した例はないだろうか？	T：発問する P：調べる	22	③旧ユーゴスラビアは20世紀初頭の建国時には「混合民族論」に近い「南スラヴ統一主義」の考え方で統一されたが、分裂・内戦後はセルビア主義やクロアチア主義などそれぞれの国のナショナリズムに分化した。また、スコットランドでは18世紀に大ブリテン王国に併合されると、自分たちのアイデンティティを残すためにバグパイプやタータンチェックのキュロットスカートなどをあたかも太古の昔から有していたかのように新規に創造して民族のシンボルとした。
終	④「民族」に対する考え方は、なぜ変化するのだろうか？	T：発問する P：考える		④ある集団（民族）をめぐる社会情勢に応じてその集団の目標のために集団に対する考え方が形成される。したがって社会情勢と目標が変化すると集団・構成員についての考え方も変化する。このような考え方を社会学では「道具主義的民族論」という。
結	⑤「道具主義的民族論」から私たちは何を学ばなければならないのだろうか？	T：発問する P：考える		（自由に意見を言う） ・変化によって排除・包摂をされる人々の立場や思いの理解 ・自分たちの集団のエゴイズムの自覚と認識 ・開かれた集団づくりと他者との共生のあり方など

⑦学習資料（出典）

- 1 「皇室は渡来系である」とする文部省の1928年の全国教育関係者への指導（小熊英二『単一民族神話の起源』p.150）
- 2 「混合民族論」を説く1942年の『日本評論』（同上書、p.3より）
- 3 朝鮮人、台湾人などを日本人として教える国定地理教科書（同上書、p.163より）
- 4 朝鮮義兵運動・三一・独立運動と日本の弾圧（『詳説世界史』山川出版社、p.275および297より）
- 5 高山樗牛の説く「天下無双の国体論」（小熊、前掲書p.59より）
- 6 国体論と武断政治の矛盾（同上書、p.49より）
- 7 雑誌『日本及日本人』の1924年の日本人への同化政策論（同上書、p.170より）
- 8 写真「消された日の丸」（ワッソ・ボッシュと1936年のベロリン・オリンピック）（『世界史写真集』飛鳥幸画）
- 9 民族を文化に論ずる（『民族論』小島三郎編『民族論』岩波書店、p.105以下）
- 10 白色人種に対抗するアジア人種（同上書、p.169より）
- 11 朝鮮教育令の同化政策（駒込武『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店、p.89より）
- 12 半島の支配者としての天皇家の資格（小熊、前掲書、p.90より）
- 13 戦前は誰でも日本人を混合民族と評していた（神島二郎『戦場の政治学』岩波書店、p.17より）
- 14 世界でも稀な単一民族の国日本（三島由紀夫「文化防衛論」などより、小熊、前掲書p.358）
- 15 ホツタム宣言第8条（『日本史資料集』山川出版社より）
- 16 柳田國男や津田左右吉の島国「日本人」論（小熊、前掲書、p.230などより）
- 17 「東洋のスイス」をめざす日本（小熊、同上書、p.357より）
- 18 戦争責任論（小熊、同上書、p.341より）
- 19 平和な島国の統合の象徴（小熊、同上書、p.340より）
- 20 「日本人」からの一方的排除（田中宏『在日外国人』岩波新書、p.60などより）
- 21 保守政治家石原慎太郎の「混合民族論」への転向（小熊、前掲書、p.399より）
- 22 コーゴスラビアの「単一民族論」とその崩壊（P. F. シェガール他編『東欧のナショナリズム』刀水書房、p.370以下より）
スコットランドにおける伝統の提唱（エリック・ホフスボウム他編『創られた伝統』紀伊國屋書店、p.30以下より）

V. おわりに

一科目年間70時間程度の高等学校公民科は、広い意味での公民教育や市民性教育の一部を担うことしかできない。公民科固有の役割とは、生徒が社会的問題に対する狭く常識的な判断基準を批判し、より開かれた科学的なものへと変革できるようにすることではない。集団（社会）の担い手づくりや集団づくりを急ぐのではなく、集団（社会）と自らのあり方を反省できる資質を育成することこそが公民科に求められているのではなかろうか。

〔註〕

- 1) 拙稿「教授法論研究」森分孝治編著『社会科教育学研究』明治図書、1999年、pp.139-144
- 2) 教授計画書については森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年参照
- 3) 例えば、社会科における現代化運動をめぐる論争については、朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫編『社会科教育学研究2』明治図書、1976年などを参照されたい。
- 4) 小原友行「社会科学習原理としての探求－B. G. マンチャラスの場合－」日本社会科教育研究会『社会科研究』pp.73-82
- 5) 二杉孝司「問題解決学習と系統学習」東京大学教育学部教育内容研究室『教科理論の探求』1980年pp.3-17
- 6) バイロンG. マンチャラス／ジャック・ゼビン『教室における創造的出会い』黎明書房、1973年
- 7) 同上書pp.42-52より筆者が再構成した。
- 8) 拙稿「探求の論理に基づく社会科教授方略」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第28巻、1983年、pp.300-302
- 9) 鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年
- 10) 二杉孝司、前掲論文
- 11) 鈴木正気、前掲書、p.43
- 12) 片上宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』教育史料出版会、1984年
- 13) 片上宗二『日本社会科成立史研究』風間書房、1995年、p.414
- 14) 倉本哲男「米国のサービスマンニングにおける市民教育論に関する研究」日本公民教育学会『公民教育研究』11巻、2003年、pp.1-16
- 15) 政治的社会化への批判としては歴史教育を対象としているが以下が重要である。森分孝治「歴史教育と政治的社会化」尾鍋輝彦他編『歴史教育学事典』ぎょうせい、1980年、pp.85-89
- 16) ウィリアム・ピーターズ『青い日・茶色い日－人種差別と闘った教育の記録－』日本放送出版会、1988年
- 17) 富永健一『現代の社会科学者－現代社会科学における実証主義と理念主義』講談社学術文庫、1993年
- 18) 同上書、pp.391-394
- 19) 森分孝治、前掲書参照。
- 20) 池野範男「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニューパースペクティブ』明治図書、2003年、pp.44-53
- 21) 池野は社会構築主義の議論を受け入れることを以下の文献などで表明している。池野範男『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』平成10～12年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 22) 棚橋健治「新しい社会科の構想」社会認識教育学会、前掲書、pp.86-94
- 23) 小熊英二『日本人の境界』（新曜社、1998年）の教育内容化については、拙稿「社会認識教育における科学的ネーション概念の育成方法」、日本教育方法学会『教育方法学研究』第25巻、1999年、pp.47-58を参照されたい。また、小熊英二『民主と愛国』（新曜社、2002年）の教育内容化については全国社会科教育学会第52回全国研究大会（鳴門教育大学）2003年10月において報告した。
- 24) 小熊英二『単一民族神話の起源－＜日本人＞の自画像の系譜－』新曜社、1995年、なお同研究成果の教育内容化については、すでに第44回全国社会科教育学会（佐賀大学、1995年）の課題研究「日本社会の今日的課題をふまえた高校地理歴史科・公民科の授業づくり」で報告した。
- 25) 小熊英二「神話をこわす知」小林康夫他編『知のモラル』東京大学出版会、1996年、pp.71-86
- 26) カール・R. ポパー『客観的知識』木鐸社、1974年