

【書評】現代中国の社会変容と「社会科」構築の模索：郭雯霞著

『中日両国小学社会課的比較研究 — 一個社会認識教育論的視角』を読む

前村佳幸*

この20年来、日本の社会科はその創始以来最大の見直しがなされ、高校では地理歴史と公民に分離されるとともに、小学校低学年の社会科が新設の生活科に代替されるといった措置がとられ、他方において教科書検定をめぐる「歴史認識」争論が平行線をたどるなど、国家は社会科教育に対して強い影響力を有してきた。ここで海外の「社会科」の動向に目を向けてみると、中華人民共和国においては、改革開放政策とグローバリズムのもとでの市場経済の進展により急激な社会変容を迎えており、教育の分野においても注目すべき変化が生じている。つまり、党＝国家による教育領域への強力な統制がなお絶対的であるなかで¹⁾、学校教育の専門家達に新たな人間・社会観に基づく教育システムの確立をめざしていることが看取されるのである。特定のイデオロギーによる大衆動員や国家本位の人材育成では、多様化する社会の要請に応えきれなくなっているという状況認識のもと、新たな教育体系とカリキュラム、教材・授業の構築が急務となっている。

こうして新世紀に入り、中国では義務教育の9学年を対象とする〈品德と社会〉などの新教科が制定され²⁾、これに準拠した教科書も作成されているという。日本の社会科に相当するものであるが、試行段階から完全に脱却しておらず、改良と見直しが前提とされている。本書は、郭雯霞氏が北京師範大学に提出した学位論文を基にしたものである。その研究の過程において神戸大学教育学部の今谷順重教授の指導を受けており、浩瀚な日本側資料・研究文献の検討による正確な社会科理解は、本書の優れた特徴である。目下、北京にある人民教育出版社の課程教材研究所・総合文科室（文系分野）にて、〈品德と社会〉のカリキュラム・教科書・教材の策定・開発に携わっておられるといい、本教科の具体化や普及推進にあたる実務家でもある。

現代中国の義務教育をめぐる問題点は多岐にわたるが³⁾、その背景の一つとして教育界の自律性の欠如が指摘されよう。これは、建国以来、宗教から芸術学問に至るまで、あらゆる領域

* 琉球大学 教育学部 社会科教育講座

が中国共産党の統制下におかれてきたことと無縁ではないが、近年では1980年代の社会学の復活をはじめ、社会主義思想に直接立脚しない人文・社会科学が興隆している。中国の教育学もこの思潮のもとで活性化し、その空白を急速に埋めつつあるように見える。そして、社会科こそが現実の社会と国家そして児童・生徒とを結ぶなかで最も本質的な対応を迫られ、かつその国特有の政治社会状況に合致することが不可欠な教科であるとみなされていることはいうまでもない。本書は、そうした中国の新しい知性による取り組みの成果として詳しく紹介されるべき意義をもつと考えられる。著者の郭雯霞氏は、戦後の日本において構築され実践されてきた小学校の社会科を分析し、自国の新課程との比較を通じて、その問題点を検証し改良の途を探っている。その成果をまとめた本書は中国における社会科構築の過程や方向性を知る上で最適であるし、さらにはわが国とは異なる伝統と現状の国における「社会科」のあり方を窺うことで、日本における社会科の本質を回顧し今後の展望をさぐる上で示唆を与えてくれるように思われる。

以下、本書の構成を示す。

要旨（中文・英文）

引言

第1章 社会課范式（1）生成

第1節 社会課的生成条件 — 以国家和社会的相互關係為視角

第2節 中国社会課生成的社会歴史条件：国民社会＋公民社会

第3節 日本社会課生成的社会歴史条件：国民社会＋市民社会

小結

第2章 社会課范式（2）社会科教育内核

第1節 社会認識論—社会課教育的理論基礎

第2節 中国社会課的社会認識教育分析

第3節 日本社会課的社会認識教育分析

小結

第3章 社会課范式（3）知識基礎和結構

第1節 社会課与人文社会科学学科

第2節 中日両国小学社会課的結構分析

小結

第4章 中日小学社会課課程目標的比較与分析

第1節 課程目標研究的啓示与思考

第2節 中国小学社会課課程標準文本分析

第3節 日本小学社会課課程標準文本分析

第4節 有關社会課課程目標的若干探討

- 第 5 章 中日小学社会課教科書的比較与分析
 - 第 1 節 中日两国小学社会教科書的基本框架
 - 第 2 節 中日两国社会歴史文本分析—以“抗日戦争”為例
 - 第 3 節 社会課教科書の建構—以教学為視角
- 第 6 章 中日小学社会課教学的若干基本思考
 - 第 1 節 社会課教学的前提条件
 - 第 2 節 社会課的教学与探索
- 小結
- 結語
- 主要参考文献，附録
- 後記

* * *

第 1 章は「社会科のモデル（その一）生成」である。第 1 節「社会科の生成条件 — 国家と社会の相互関係の視角から」では、日中両国の社会科における根本的な論点である、国家と社会および個人の関係を検討している。社会科が、国家と社会間のマクロな枠組みのなかで、知識と権力の相互作用によって形成されるとの基本姿勢のもと、具体的な社会科の形成過程とその背景が示される。

戦後日本においては、自由主義的な民主主義国家（55 年体制）の一員である「国民」としての観点から教育政策を施行してきた行政側（官）、個人の尊厳を本質とする「市民」としての観点から実際の社会科教育に従事してきた教育界（民）の二つの立場が併存してきた。他方、復活した現代中国の社会科では、社会の自主性、多元性の拡大に応じた社会主義国の民主的成員としての「公民」の育成がねらいとなっている。政策の確定に先だって、政府と社会各領域の折衝による合意が形成される「開放型」と上意下達による「密閉型」の権力構造上の違いは、教育政策の確定にも影響を及ぼす。日本は「団体モデル」「法制度モデル」、中国は「エリートモデル」「システムモデル」が基調とされる。日本では社会科を民主主義教育の中核に位置づけ、そのねらいや主眼点は政府によって制令化され、教育者団体の示す社会的変化を反映して改訂されてきた。現行の「小学校社会科学習指導要領」（1998 年）では「文化立国」が打ち出され「地球市民」の育成をうたい、「徳をもって国を統治」し「法律に基づき国を成立」させようとする中国と対照的であり、そうした差異をもたらした知識と権力の関係を検討する必要性が示される。

第 2 節「中国における社会科生成の社会的歴史的條件」は、中華民国期の社会科創始と近年における再建を論じたものである。儒学思想に支えられた宗族主義と帝政によって、社会と国家の間に明瞭な区別意識がなく、対等な個人主義に基づく権利意識が形成されることのなかった中国でも、「公民」はすでに「本土化」し国家・個人の関係のなかで後者の権利と義務を尊

重した語感がある。これに対し、「市民」は固有西欧的な象徴性をもつという。しかし、国家の統治に把握されない「民間社会」では政治や社会参与への主体意識が欠如し、現代社会において不可欠な資質である遵法意識や契約観念は成熟しなかった。そこで、中国において転換されるべき社会は「公民社会」と観念されるのである。

第一次世界大戦後の中国では、新文化運動のもと「平民」ということばは自立した主体性と資質をもった社会成員と意味づけられ、民主主義的教育論（平民教育）が勃興した。こうして、1924年に「新学制小学課程綱要草案」が策定され、個人の生活をめぐる社会的環境を起点とする社会科が成立した。しかしながら、伝統的な障害と民族・国家存亡の危機を背景に、国家主義的な教育論が優勢を占めるようになり、奉仕対象を国家ではなく社会とする教育者の「公共領域」から、積極的に国家に寄与する「国民」を求める政府＝中国国民党へと主導権が移り、十分な実績を残せぬまま長い空白期間を迎える。

1988年、改革開放が大きく進展するなかで「全日制小学社会教学大綱」、ついで「全日制義務教育〈品德と社会〉課程標準（試行）」が策定された（2002年）。これを受けて成立した〈品德と社会〉では、「歴史」「地理」を統合し学習負担を軽減するとともに、児童の生活領域の拡張に応じて社会性を高めていくことが明示されている。伝統的な規範意識が変容しつつあるなかで、道德教育が組み込まれていることも大きな特徴である。これに対して、筆者は、社会科と道德を融合する理念があまり明確でなく、社会的行動を内発的に向上させていく基盤となる、児童の社会認識をめぐる理論的研究が遅れていること、教科として学校現場・家庭そして社会で十分認知されておらず、有効な教材や教育手法が整備されていないといった課題を指摘する。こうした問題の背景として、個人を起点とする民国期の社会科教育との断絶が挙げられ、いまなお「公民」観念や意識が薄弱であること、国家による国民の資質向上の観点から「道德」が優先されがちな傾向をみる。

第3節「日本における社会科生成の社会的歴史的條件」においては、軍国主義と極端な国家主義の否定、そして教師本位の伝授型教育の見直しを基調とする、戦後教育改革の一貫としての社会科の成立を検討する。丸山真男ら、天皇制・国家と市民・社会の対立軸を打ち立てた日本の市民社会論を紹介しつつ、市民と諸団体そして福祉国家による「公共領域」が教育界においても成立していることを示す。その上で、政府と民間の記号解釈論的差異を指摘する。つまり、国家と社会双方からの視座に基づく資質を合意する「公民」は、日本では政府の側からのアプローチにおいて多用される。これに対して、民間の教育者には戦前の国家本位の教育を拒絶して「市民」育成を目指す傾向が強い。どちらも民主主義社会の形成を教育の主眼としているものの、国民意識に収斂する道德主義か個人主義的な人権思想を重視するかで分岐するのである。なお、日本の教育界には戦前から「北方性教育」など地域に密着した教育実践の伝統があり、1950年代には教師と研究者そして地域とが連携して社会科教育の実践が進められ、「問題解決型」教育の定着など大きな成果を上げた。こうして戦後日本の教育界は「価値」「知識」のうちどちらを重視するか論争があるように、各団体が独自の教育観と概念をもって競合しつ

つ、行政側と合意を形成していく「団体モデル」によって社会科の浸透に大きく寄与してきたという。

このような日本との比較によって、中国の社会科には社会の展開と連動して構築されてきた伝統がなく、さらに教育分野にハーバーマスのいう「公共領域」が成立しておらず⁴⁾、社会科のモデル確立に際し、なお社会そのものに対する意識が薄弱で、児童を起点とする社会認識論を看過してきたことが大きな問題点であること、その超克の担い手となるのは「政府機構」ではなく「公共領域」であることが確認される。

* * *

第2章「社会科のモデル（その二）社会科教育の内包」は、本書の骨子である社会科教育における社会認識の概念を論じる。第1節では「社会認識論—社会科教育の理論的基盤」として社会科教育＝社会認識教育であると位置づける。その上で、マルクス主義、現象学と解釈学、そしてハーバーマスから哲学的認識論（epistemology）上の根拠が探求される。さらに児童心理学的観点から、児童の心身の発展と社会諸概念の認識能力との対応を把握しつつ、とくに児童の実際の生活経験と自我意識に結びつけることがその社会性の成長にとって重要であると確認する。児童の心身の成長にともない他の人間や抽象的概念など自我以外の観点をとることが可能となるが、この「観点採択」は、中国では10歳前後で大きく成長し、過去の事例を通じて他人の視点で考察・判断ができるようになるという。また「社会規則の認知」は、児童が様々な社会のルールと規範的行動をわきまえることが社会の成員として必須であることを知ることである。そこで、社会的技能と社会的道徳を習慣化し、社会に参与する能力と責任感を育むことが、児童の社会性を発展させ公民としての素質を確立する鍵とされ、寺本峰雄氏の実証研究を参考に児童の社会認識の形成過程と構造が図示される。

第2節「中国の社会科における社会認識教育の分析」では、「小学社会教学大綱」（1992年）の特徴を、社会適応のための知識教育を主眼としているとみなす。マルクス主義的教育観では、実践⇄知識のフィードバックによる「基礎的な知識と基本的な能力」が重視されてきたが、その問題点として、教師・教室・教科書による間接的な知識と経験の授与に偏り、児童それぞれの体験や経験に根ざさず、内在的な動機や達成感を欠いていた点が問題視される。ついで「全日制義務教育〈品德と社会〉課程標準（試行）」（2002年）の特徴として、生活経験から社会に向かう認識論に立脚し、体験と探求そして問題の解決への視角、批判・実践・相互理解を踏まえ策定されていることを指摘する。このように知識本位主義から児童の認識を主体とする経験主義への転換が確認できるが、理念と方法論の提起にとどまり、教育理論の構築と実践による検証を要するという。

それでは、日本はどうか。第3節「日本の社会科における社会認識教育の分析」が詳細になされる。当初より「社会生活を理解する」という教育目的が掲げられ「理解すること」と「認識すること」とが連動して社会認識を育む手法が探求されてきた。そして、社会認識の育成こ

そが市民としての資質を形成する基礎であるとの観点から、児童の主體的な意志決定能力の核心として価値判断が重視される。さらに新動向として、今谷順重氏の「問題解決学習」が紹介され、教師による社会的問題の提起を受けて、児童自身による、それぞれのものの探求とそれをめぐる価値の探求とが並行して進められることで、児童が知性的な思考様式を身につけ行動に移すことができるような学習スタイルが提起されている。

いずれも社会科は、児童の社会認識へのはたらきかけを通じて「公民」「市民」として必要な資質を育てていくことをめざすものである。児童の視点と意思が強調され、官民双方がそれぞれの合意を有しながら相互に制約しあつ連動することで、社会認識を軸とする社会科の存在意義と基盤を確立してきた日本に対し、中国では個人の批判力や判断力が重視されてきた。また、倫理的価値観の影響が強く、道徳教育が盛り込まれているため、その独特の基盤・価値を明確にしていくことが求められる。そしてその際には、今谷氏が指摘するような、日常的な個人生活と社会的な知識の探求の区分、事実知識と概念知識の間の一般的法則、価値の分析と判断の間の区分、価値の判断と社会的行為との関係などを整理区分していくことが重要であるという。

* * *

第3章「社会科のモデル（その三）知識の基盤と構造」。第1節「社会科と人文・社会科学の学科」では、社会科の教科内容の学術的根源について検討される。社会科は「教科」の一つであつて「学科」ではないので、教育学のもとに各学科から得られる知識内容が明確化され運用されなければならない。社会科学の専門的素養がなければ教育計画を実施していくことができないが、同時に従事しているのが教育分野の教科であつて純粋な学問分野の追究でないことを自覚する必要もある。この連続性と差異性が日本の学習指導要領から読み取れるが、民間においては、社会科学の成果と方法の習得を社会科の教育目標とする観点、そして児童自身に社会を科学させることが真の学習であり、社会科学の成果と方法はその補助手段であるという観点とがあり、後者はまさに中国のように社会の統合を優先する国においては軽視されがちであつたと指摘する。複雑さを増す現代の知識は、実際の人間の生活や体験から乖離した側面をもつ。それをただ注入しても、児童が自分で知識を構築し、自身の力量を成長させることにはつながりにくい。どうすべきか。知識とは、学習者が一定の文化的相互作用のなかから得るべきであり、既存の知識体系をそのまま受容するような姿勢から脱却すべきとされる。

第2節「中日両国の小学校社会科の構成分析」においては、統合的カリキュラムとその整合性の重要性および論点が検討される。いくつかの学科からの内容を統合することにより問題が生じる。上海地区の研究が示した、政経の比重が低いなど内容分野に偏りがあり、「なんなのか」という事実説明が中心で「なぜなのか」「どうしてそうなのか」という問題提起が少なく、授業が知識伝授に終始しがちな状況に対して、具体的に改善していくためのモデル不在が指摘される。〈品德と社会〉における統合性の骨子は、「品德と行動の規範および法制教育、愛国主

義、集団主義そして社会主義教育、国情、歴史と文化教育が有機的に融合」するものであり、中国の政治的な記号体系に即している。他方、その教材構成においては、児童起点の同心円的な拡張にとどまらない、弾力的な融合性もたされている。こうして、3・4年生は家庭・地域、5・6年生では祖国と世界に重点をおく、文系統合的なカリキュラムが設定されたという。

日本の社会科は戦前の「修身」「公民」「地理歴史」を統合するものではなく、社会生活に求められる良識を得るために融合一括して学習するものと位置づけられたが、「統合社会科」としての性格を確立し、より横断的で地域密着型の課題学習へと発展している。その教材構成においては、「社会機能法」を軸として関係諸学の体系が組み合わされることでなされることが特徴的である。社会の相互関係を機能面から理解することで、社会の一員としての協調的な意識が身につく。そして、専門分野が明らかにしている問題に発展的系統的に取り組むことで、総合的に認識を高めていくことができるのである。また、国際化の観点からの批判を受けて加えられた、3・4年生での「外国との関係」をめぐる議論が生じたものの、各学年で序列化された同心円的な認識拡張が基本的な枠組みとなっていることが紹介される。日本の統合的な社会科においては、教師による成績評価や教材研究など実践面においても有効な指針が示されており、ある程度安定的なモデルとして認められる。

これらの検討の上で、統合的領域横断的な社会科のありかたが、科学技術が発達し一体化が進む世界と自己の生活世界との懸隔感が高まるなか、有効かつ積極的な意義をもつものと評価する。なお筆者は平成10年導入の「総合的な学習の時間」と統合的な社会科の共通性についても注目する。最後に道徳教育をめぐる両国の相違として、日本では、社会科で社会認識を深めることが他者への共感や自己反省などの態度を育み、道徳意識の向上に好影響を及ぼすという相互作用的位置づけなのに対し、中国では道徳教育を社会科に内在化するものとされている点が指摘される。

* * *

第4章「中国と日本の小学校社会科課程の目標についての比較と分析」第1節「課程目標研究の啓示と考察」。教育目的の基本理念、カリキュラムの具体的な目標設定、その実現のための内容指針、という三層から中国の社会科のあるべき姿を考察する。ポストモダニズム的思潮の示すところによれば、テキストとは、読み手はその所与の内容を外在的に受け取るものではなく、それに接することで、その内容を読み手の内面に生成させるものである。これにより、公に成文化されたカリキュラムもまた唯一の意味を固定化したものとして捉えられるべきではなく、教育の実践者が主体性を発揮し創造的に活用する余地がある、とみなされる。カリキュラムやシラバスは社会が学校に求める内容を体現したものであるから、逸脱してはならないが、それはまた教育に対する国家の価値判断と無縁ではない。以下、その方向性や特徴が読み解かれる。

第2節「中国の小学校社会科課程基準の本文分析」。日本の「学習指導要領」に相当する

2001年と02年の二種類の「〈品德と社会〉課程標準」について原文の比較分析を行う。高峽ら民間の研究者による前者では、七つのテーマに沿った「態度」「能力」「知識」の三大目標が掲げられ、学年ごとの重点配分がなされている。課題としては、各学年の具体的な目標が設定されておらず、内容と目標とが漠然としており、教師のための実践的な標準を示しきれていない点が挙げられる。政府告示の後者（試案）は、「情感・態度・価値観」「能力」「知識」別の目標をより簡明化しているが、なお三大目標間の直接的な連携関係が不明瞭である。この標準では、「児童の良好な品德と社会性の発達を促し、児童が社会を認識して参与・適応し、愛する心情と責任感、良好な行動習慣と個性的な資質を身につけ、社会主義に合格する公民となるための確立基盤」と規定されているように、ひとりの公民として児童に必要な認識や意識とりわけ批判的な思考力の育成を重視する姿勢よりも、公共心を中心とする道徳的資質を重視する国家の立場と意識とが濃厚に反映されている。社会に対する鋭敏な意識と強い責任感、そして社会的問題の解決能力は、複雑さを増す現代ではより一層求められている資質である。02年版では児童の生活領域の現実的拡張に応じて育成していく方針がとられており、郷土から国へと内発的な帰属意識と心情を育む配慮とあいまって、中国の国情に合わせる「本土化」が意識されているという。

第3節「日本の小学校社会科課程基準の本文分析」。平成10年改訂版「学習指導要領」における3・4年生、5年生、6年生別の原文から、知識（知識—理解）、態度（感情—興味—態度）、能力（思考—判断）（技能—表現）の達成目標を抽出整理している。これにより、学年ごとに異なる目標が明確化され、具体的な重点内容も組み込まれており、知識の授与より体験を基調としていることが明らかにされる。そして、最近の日本の教育をめぐる状況として、自国の歴史と文化伝統の尊重など旧来型の国家的意向が強調される反面、市場の自律性を重んじ規制緩和を掲げる新保守主義・新自由主義的風潮のもと、学校教育に対しても自己選択＝自己責任をうながしていることが、教師と生徒の自主性に委ねる「総合的な学習の時間」導入の背景とみなす。こうした「ゆとり教育」の問題点として、生活科から社会科の移行における整合性、精選主義の「内容の取扱い」による教師の選択の幅制約、児童の知識基盤の形成に及ぼす影響などが挙げられる。

第4節「社会科課程の目標に関する若干の検討」では、カリキュラムの目標を市民社会論、文化史そして教育学の観点から位置づける。両国のカリキュラムには「人と自然」「人と社会」「人と他者」という共通のテーマがあった。「社会主義民主」建設のため「社区（コミュニティ）」の形成に活路を見出し、「小さな政府と大きな社会」を掲げる中国では、単位（職場）帰属意識からコミュニティ参与意識への移行が急務であり、「公民」として、自由と権利は他者を尊重することなしに存立しないという自覚を浸透させることが教育の大きな責務となっている。しかしながら、コミュニティに関する概念はなお不明瞭であり、民と官とで異なる意味づけが生じており、ことに02年の「標準」では、「国家の政府機構とそのはたらきを理解し、政府機構の成り立ちとしごとの仕方を知る。人々が民主政治に参加する生活とはどのようなものか調

べて理解する」「国の憲法意識をもち、公民の基本的な権利と義務を理解する」といった部分が削除されている。一方、日本では国家的イデオロギーの浸透と地域社会を基盤とした学校教育の公共性指向とがせめぎあうなかで、いかに児童の社会参与の意識と態度を育む内容を確立していくのか新たな課題が生じていると指摘する。いずれにせよ、両国のカリキュラムには児童の主体性に立脚するという方針が見出されるのである。

「人と他者」については、協力心や同情心、責任感と誇りと自信が「公民」の人格的基礎であり、それを児童の体験を通じて形成することが目標とされる。都市化や核家族化など社会変化により児童の生活環境が大きく激変するなかで、学校教育の責務は重くなる一方であるが、「品德と社会」では、3年生から6年生の間に様々な角度から「人と他者」をめぐる教育内容を盛り込んでいる。市場原理が前面に出るにつれ、日本では、消費の社会化・学校の社会化のなかで児童と他者とのつながりはより希薄になり、健全な判断力を欠き自分の殻に閉じこもるような問題も顕著となっている。そこで、個性を重視し興味・意思・態度の面から評価する方針とともに、グループ学習の強化によってコミュニケーション力や共同性を形成する対策が打ち出された。内容面でも先人と各種の仕事に従事する人々のもつ叡智と協力関係に対する敬意と理解を促し、他者との関係性を育む配慮がなされている。このように、両国とも社会の変動に対応しつつ社会科と道徳とを結びつけ、真正な人格を陶冶しようとする志向が確認できる。

さらに筆者は、共有観念としての文化の視点からカリキュラムを検討する。高学年から歴史学習に入るが、ここでは事件と人物を中心とする大きなテーマの記述により、民族性国民性の集団精神を形成する。また、生活文化の観点から歴史の世界に親しませ、いにしえの人々の生活と労働の叡智を感じ取らせる。これらにより、自民族の伝統に根ざした文化を尊重・共有する、現代の「対話共同体」を形成していくことができる。日本の社会科では、民俗学や考古学の成果と視点が取り込まれ、有形無形の文化遺産に接して学ぶことが明確化され、学年に応じた調査型問題解決型の学習内容をもつ。歴史学習では、テーマごとに実際の生活経験に即して過去を遡る。郷土の先人達の献身や業績を知ることで、地域社会の一員としての自覚や誇りを体得するのである。こうして歴史的人物の行動と代表的な文化遺産を軸として各時代を学び、それを団子のように通していくことで、通史的な理解を獲得するようになっている。歴史における共産党や古代文明の偉大さが一元的に強調される中国でも、抽象性を避け多彩な文化遺産の内実によって興味と理解を促すことが望まれる。なお高学年では、全人類的な視野をもつ異文化理解への取り組みも必要になってくるが、世界のなかの日本人として国際社会における共存と責務が明確に掲げられている日本に対して、中国ではなお理解の重要性を示すことから踏み込んでいないという。

以上のような「公民」のための教育目標は、ハーバーマスの言うように国家や行政による上からの押しつけで実現するものではない。教育活動が教師間そして児童との間で展開するものである以上、市民による討論と合意形成こそが新たな正統性の源泉となるのである。カリキュラムの策定と実施においても対話と試行の積み重ねが条件となる。こうして鐘啓泉氏の主張を

敷衍しつつ、学術的な討論を通じて教科編制と教材策定との落差、それらと学校での指導との落差を克服すること、学校の指導と教室での指導の間の落差を埋めていくこと、これらの活動によって共有認識を高めてはじめて〈品德と社会〉は理念の域を脱するとの展望が示される。

* * *

第5章「中国と日本の小学校社会科教科書の比較と分析」。当該文化・社会により規定された「法定の知識」を伝達する文化資本として教科書を位置づけ、さらにこれをテキストとして分析する。また、中国において授業でいかに教科書が用いられるべきか教学的観点からの研究が乏しいとの認識の上、その改善の道筋を考究している。第1節「中日両国の小学校社会科教科書の基本的枠組み」。本の中の知識に偏重してきた中国では、「社会を理解し社会の探究に向かう」ための教材改革が進められている。従来の教科書（人民教育出版社『社会』）を①「事項羅列型」②「事例研究型」③「原因解釈型」の3類型（藤岡信勝氏による）から分析すると、①が大部分で③はほとんどないという。そして、本文の文学的読解に傾くような、個々の児童の社会認識形成に適さない事例を検討している。他方、2002年の「標準」を受けて作成・許可された〈品德と社会〉教科書は、どれも統合的で生活感と現実性に富み発展性が高く、開放的で斬新な学習内容が盛り込まれ、児童を意識した鮮やかなレイアウトなどによりビジュアル度が増している。4社の3年生用教科書を單元ごとに対照した結果指摘される問題とは、教師の力量により理解度が左右されること、活動・方法が優先され学習内容がおろそかになり、知識体系の習得を妨げるといった点である。このため断片化を避け持続性と実効性を保つよう、また適切な例を盛り込むよう配慮すべきである。

日本の場合、児童が独立して思考し行動する「生きる力」を養う「ゆとり教育」の方針のもと改訂された学習指導要領準拠の教科書では、児童が社会を形成するという視点に立脚した考え方とその素材となる問題が盛り込まれ、かつ具体的な問題の捉え方や調べ方を示す手引きの役割を担っており、体験型問題解決型の学習において有効なものとなっているという。大阪書籍版（2001年）に即して、その構成のあり方についてその大枠を図示しつつ説明を加えている。ここでは、教科書内の登場人物が児童の観点からの問題提起を行い、これを受けて視覚的情報が児童の興味をかき立て、簡潔に記された調査・学習法を実行することで、自分で問題を解くたのしさを実感させる展開がみられる。また具体例として、6年生の学習内容「大仏造営の様子」を取り上げ、「奈良の大仏の秘密」から「天皇の権力拡大」へと進み、さらに共同で絵を完成するアウトラインを図示解説している。指導法としては、児童のなかに興味と答えを出すむつかしさを感じさせ調査へと導き、そこで意外性や多様性に気づかせて表現させる、教科書は手引きないし便覧として活用させる、児童と他人そして事物との双方向性をもたせることが重視されているという。そこで、東京書籍『新社会』（2001年）における全学年の学習の進め方を表にまとめ参考に供しているが、その際注視すべき点として、日本における実証的研究の示す、大量の教科書外の情報により、教科書内容がなおざりにされる問題に触れる。

第2節「中日両国の社会的歴史的テキストの分析―「抗日戦争」を例として」では、「抗日戦争」（学習指導要領では「日華事変」）をめぐる両国の記述を叙事学（ナラトロジー）の観点から検討する。ここで筆者は、日本人が歴史を正視していないと断ずる。人は叙述を介してしか歴史を捉えられないが、叙述のあり方とは関係なく真実の歴史があるはずである。歴史の真実こそが叙述するテキストに先行するのである。それでは、双方の記述にはどのような特性と差異があるのか。5年生を対象とする人民教育出版社『社会』（2001年）では、中共軍を中心とする日本の華北侵略軍との戦闘が俯瞰的かつ整然と述べられており、中国の正義・日本の非道の図式を明示している。他方において、戦争中の人々の暮らしについては触れられておらず、戦争の背景や民間の状況に詳しくないという側面があり、それは地方で編纂された上海教育出版社『社会』（1993年）にも共通するという。東京書籍『新社会』（6年生を対象）は、経験者への聞き取りという形態をとるが、曖昧で価値判断が示されておらず、説明文形式の大阪書籍『小学社会』（同）には、ある程度構造性と時系列性がみられると評する。その上で、日中4種の当該箇所を対照し、事件の月日まで記し多くの人名・地名・事件名そして写真類を盛り込み歴史の真相に迫る中国側に対して、個々の事件の具体性や時間的推移の明晰性を欠く構成面での不完全さ、「盧溝橋事件」ではなく「満州事変」を起点とする因果説明での違い、態度や用語の不鮮明さなどを挙げて日本側を批判する。また、侵略の背景として「不況」など国内外の経済状態を示す日本側に対して、授業において「日本はなぜ中国を滅ぼさなければならなかったのか」という問いに発展する中国の教科書の方が「科学性」のあるテキストだという。

第3節「社会科教科書の構築―授業の視角から」では、授業の場における教科書の一般的なあり方が述べられる。社会をめぐる概念については、用語を知るのではなく問題に取り組むことで内的に形成されるのであり、またそこには構造化した層位があり、歴史学習においてはとくに意識されるべきだという。その上で教科書不要論、活用論など日本の論争を紹介しながら、児童が考えるちからを身につけ創造性と発展性を学びとらせることが教科書づくりで最も重要な点であることを明らかにしている。そして、生涯学習と関連して教科書の求心力が低下する自国の傾向を踏まえ、本文内容の連動性や展開についてより工夫が必要だと指摘する。教科書はもはや経典ではなく、教師と児童にとって多様な価値を内在し、学習のたのしさを感じさせてくれるものでなければならないからである。

* * *

第6章では「中国と日本の小学校社会科授業についての若干の基本的考察」として、児童主体の授業実践をめぐる課題を検討し提言を行っている。第1節「社会科授業の前提条件」では、各学年特有の社会認識の発展プロセスを教師がよく理解した上で授業を展開することの意義が論じられる。佐々木昭氏による各学年の身体・情感・社会認識と認識力・観察力の段階と特徴を表示しつつ、社会科の知識構造を階層化した森分孝治氏の研究に依拠して児童の認識発展の過程を七つに類型化する。その上で中国先進地区の授業実践においても「概念注入型」に

止まっており、次の「概念探求型」から「概念・価値追究型」に至る発展性を欠いているとの認識から、新たな授業のあり方について考察している。中国政府の定めた指導要領において児童の主体性が授業の核心と位置づけられながら、最も初歩的な「知識詰め込み型」授業から脱却できていないが、そのギャップは社会科教育そのものの理念が深化していない点と社会科に対する共通認識が教師間に十分形成されておらず、理論と実践に支えられた有効なモデルが存在しないことに起因するという。そこで児童の生活経験と周囲の社会環境を起点とし、主体的に認識を構築していく双方向の「開放型授業」が本格的に推進されるべきであるとの観点より、知識の獲得から認識・態度・行動の内発的变化へと発展させていく授業形態として「体験学習」「探求学習」「問題解決学習」「討論型学習」の必要性と方向性が整理される。

第2節「社会科の授業と探求」では、山住勝広氏の概念を中心に日本の「問題解決学習」を紹介し、教師・児童間、児童同士の対話型授業の実例を示している。従来の教師と児童間の対話というものは、発問する教師の側に望ましい答えが用意されており、児童からの質問もまたその範囲において成立するものであった。しかし、筆者が重視しているのは、山住氏らの構想と同じく、児童各自の社会認識を教師と児童による相互作用によって深化させることであり、教師の役割とは適切な教材を選択して内容を掌握した上で、クラス内の討論を通じて児童が既に獲得している知識や概念、そして経験思考を活かせるよう入念に調整・進行することである。そして、その実践のためには、身近な社会的事象を教材化してきた豊富な事例の共有と検証が欠かせない。この点について、筆者は中国ではなお不十分未成熟であることを認めている。日本においては大学が教育の内容や方法の研究および教員養成を一括して行っており、学会と小中高の学校との連携によって理論と現場の両面から社会科教育を支えてきた。中国ではかかるシステムが成立していなかったのである。

次の課題として筆者は、教師の資質向上を挙げる。多くが求められる小学校の教員に対してさらに社会科の総合的な実践力が要求されるのだが、その養成について十分配慮されていないのが実情だという。しかも、〈品德と社会〉が道徳倫理教育を盛り込んでいる以上、社会科学を専攻することがそのまま教科に精通することにはならず、その育成には混乱を招き厳密さを欠きかねない。いずれにせよ、社会科教育の原動力となるのは、児童達に主体的積極的に授業に参加するようはたらきかけ、自ら興味関心をもって教材をつくり児童と共に楽しく学ぼうとする教師の意志なのである。そのような教師が習得すべき資質はなにか。それは、総合的な人文・社会科学の知識体系である。そして、人類全体の社会生活や現実の社会問題に対する関心は、教師の科学的な教材研究と教育水準を左右する一大要素となる。近年、日本の教育学部では政府の方針により教科専門の教員が削減の傾向にあり、小学校の社会科に絞り込まれようとしている。これに対して、社会科に関わる領域の広汎さ多様性により、日本の教員養成において問題が生じる可能性が指摘される。今後、中国に求められるのは、実際の資質に応じた社会科教師養成モデルの構築であり、そのためには社会科の独立した地位と関連する学問分野との学科共同体関係を確立することが不可欠となる。なお高学年では、〈品德と社会〉に加えて

〈品德思想〉が導入されるため、教員養成はより複雑化し総合的なものになるとの見通しを述べる。

以上を受けて結語では、〈品德と社会〉の使命について、ひとり一人が社会参与の主体的意識をもって法律や道徳を尊重する資質を養うことで、複雑化し多面的な価値観のあふれる現代中国の要請に応えることだと定義する。

* * *

多くの紙幅を費やしてきたが、評者の能力によりいまだに本書の趣旨と特色をつたえきれていない観がある。この点、筆者ならびに読者のご海容を乞う次第である。本書は、中国独自の社会科の理念と方向性とを広い視角と深い思索のもと明確に導くものである。本書により評者は、中国だけでなく日本の社会科について、そして小学校教育のあり方についても多くを学んだ。最後に評者の卑見を若干述べてみたい。

本書で重視されているのは、政府から自立しかつ対話・均衡関係を保つ教育界の果たす役割であり、その先行形態として戦後日本が検討対象となり、中華民国期の示した可能性が評価されるのである。ただし、師範学校や大学で行われる教師の研修に関して、「思想政治」教育が盛り込まれ、行政の指導のもと実施（1999年、教育部告示の「中小学教師継続教育規定」）とされている点などをみると、市民的中間団体を介した社会科教育の確立には、かなりの曲折が予想される。

社会認識論を主軸にすることで、筆者は学習者主体のカリキュラム・教科書・授業の一連の理論化に成功している。少し気になったのは、セルマン（Selman.R）による役割取得の発達段階などを扱うものの（69頁）、児童の対人関係（特に親族・仲間関係）とそれを起点とする中国特有の向社会的行動について掘り下げられていない点である。また、ドイツ的観念論に依拠しつつ、プラグマティズム的教育観に淵源する問題解決学習を重視しているが、これにより系統学習の意義と再生についての論点が捨象されたように思われた。いずれにせよ今後、生活と学習の両面から、中国児童の社会的発達に関する研究を進め、相互に連係させることは、社会認識と道徳性の形成をめぐる重要な論点となってくるのではないだろうか。

実践的な面では、社会主義革命と中華文明の権威性を強調する“大きな物語”に包摂されない歴史教材と授業の構築が志向されていることに感銘を受けた。児童本位の社会認識形成において、スローガンの項目の羅列と硬直化した知識が実際に浸透しにくいことの反省であるが、これと軌を一にして、社会科の「本土化」は単に中国という国のレベルだけでなく、発展地区と非発展地区の差異、都市民と農民の格差も押さえ多様な地域的性格を意識した、いわば地域版的な教科書づくりに向かう可能性もありうる（106頁）。

筆者が、国家＝党が強く推進する道徳倫理教育と社会認識教育の融合を大きなアポリアとみなしていることは随所にみられる。ただし、本書でも「抗日戦争」は国家的意向（愛国主義教育）と合致するトピックである⁵⁾。そこには、個人と民族・国家をつなぐパトスがみられるけ

れども、教育によって吹き込まれる“記憶”や“情念”が一つの国として統合される上でゆらぎない価値をもつことが認められる。本書では「疑う余地のない真正な事実」(194頁)に基づき、ナラトロジー的論点から自国の教科書テキストの科学性やリアリティを主張するが、むしろ歴史相対主義とされるヘイドン・ホワイトの所論から浮き彫りにされるのは、「テキストの形態とは、それがイデオロギー的に有意義な作用をなす場である」⁶⁾。すなわち、“真理”のことばや“科学的”テキストを掲げて他者に受容を要求する側もイデオロギー的含意と無縁でないことを意味する。筆者とは別に、歴史における厳密な実証の限界性と政治的言説性とを認識した上でその道義性を問う論点もあり示唆に富む⁷⁾。しかし、これもまた歴史をめぐる主題と道義判断が任意性や相対性を免れないことを示すように思われる。歴史教科書が経典ではなく、しかし確かな参照元であるべきならば、その当否の基準はテキストの形態ではなく、事実の探究を大事にしつつ、それが自己の認識や他者との関係性によって左右されることが多いことを十分自覚し、歴史の解釈の枠組みに対する省察へと発展させられるかにあるのだろう。

それでは、日本の小学校教科書における「あいまいな」記述は、歴史の真相をまげるために生じ、その認識をまげているのだろうか。本書では十分に示されていない。たしかに情報量は少ないが、意図的な事実誤認や混乱を誘導しているとは認められないのである。この点については、児童の認識段階とその着実な形成を考慮しているものとして理解されよう。自国の戦争体験を起点としなければ確かな平和意識は芽生えないし、その価値観は複雑な問題を多面的に理解していくことによって初めて個々の内面に確立するからである。評者としては、本書で検討されていない〈品德と社会〉の教科書において、児童本位の社会認識育成の点からどのような学習上の工夫(例えば5年生に「侵略」「帝国主義」などの概念をいかに分らせるのか)がなされているのか注視していきたい。

なお、本書で90年代以降の自由競争の進展した日本で顕著になったとする問題行動は(159頁)、その前から管理教育と受験競争激化を背景に顕在しているものであり、分けて論じられるべきではないだろうか。また見直してもらいたい語句として、アイヌの漢字表記が挙げられる(184頁)。

以上、教育学や社会科教育法を専門としない評者による至らない紹介であったが、本書により、〈品德と社会〉とその教科書が、わが国においても本格的に研究され、その社会科教育に反映させていく問題関心の高まることが期待される。

(民族出版社、北京、2005年7月刊、283頁、38元)

注

- 1) 中華人民共和国憲法前文（1999年3月改訂）には「中国の各民族人民はひきつづき中国共産党の指導のもと、・・・我が国を富強、民主、文明の社会主義国に造り上げる」とある。
- 2) 詳細は、国立教育政策研究所「社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向（2）—」（2004年2月）、<http://www.nier.go.jp/kiso/seika2/syakai.pdf>を参照。
- 3) 教育関連支出について国内総生産比4%を目標としている現状であり、初等教育の比率も低く、低所得諸国の平均をわずかに上下する水準である。国家教育発展研究中心編『中国教育緑皮書 2007 —中国教育政策年度分析報告』（教育科学出版社、2007年）を参照。
- 4) 英語圏では「public sphere」、日本では「公共圏」と訳出されている。
- 5) 「中華人民共和国教師法」（1993年公布）第8条では教師の履行義務として「国家の教育方針を貫徹し、規則制度を遵守」（第2項）、「学生に対して、憲法が明確にしている基本原則の教育と愛国主義・民族団結の教育、法制教育および思想品德・文化・科学技術教育を推進し、学生を組織・指導して有益な社会活動を展開する」（第3項）とある。
- 6) Hayden White, “Method and Ideology in Intellectual History :The Case of Henry Adams ,” *Modern European Intellectual History: Reappraisals and New Perspectives*, edited by LaCapra, D and Kaplan, S., (Ithaca: Cornell University Press, 1982), pp. 280-310.
- 7) 楊大慶（小沢弘明訳）「歴史家への挑戦—『南京アトロンティ』研究をめぐって」（『思想』890、1998年）。