

## 公民科教育法に関する研究

藤 勝 宣

### はじめに

周知のように、公民科教育法のような教科教育法は、教育原理その他の教職科目に比べて、非常に実践性が強いという特色を持っている。教科教育法は、学校での授業に代表される教育実践と密接に関連づけられており、現実の教育実践に役立つ実学として運命づけられているのである。この点については既に別稿でも触れたところであり、そこで筆者は次のように主張した。

「大学の教職課程における教科教育法の在り方を考察する際に、どうしても避けては通れない問題とはいったい何であろうか。思うに、それは教科教育法が教育実習と切り離しては構想できないということであろう。より正確に言うならば、教科教育法は、その科目の特性上、学校での授業に代表される教育実践と密接に関連づけられているのであり、現実の教育実践に役立つ実学として運命づけられている。さらに大胆に言えば、教育実践に直接的に役立たない教科教育法は無価値であり、その存在理由を失うといっても過言ではないであろう。そして、現実的には、教職課程を履修している大学生にとって、この教育実践とは教育実習のことに他ならない。もちろん、教育実践とは本来ならば大学卒業後の将来をも含むべきものなのだが、実際には、彼らにとっての教育実践とは、免許取得のために不可避で、しかも目前に迫った教育実習を示していることは言うまでもないのであるから、教科教育法の担当者は、どうしても教育実習との関連で教科教育法の在り方を考えざるをえないのである。

では、このような視点から教科教育法を考えた場合、教科教育法の目的はどのように考えられるべきであろうか。ここで教職課程における他の科目、とりわけ教科教育法と対照的な性格を持つと考えられる科目と比較してみよう。たとえば、『教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想』に対応するような原理系の科目は、教科教育法とは異なり、虚学でありうるし、ある意味、虚学であることが求められていると言ってよい。なぜならば、それは、目先の切迫した困難な状況をいかに切り抜けるかといったようなノウ・ハウを教えるわけではなく、反対に、大所高所から現在の教育の在り方を冷静に反省する思索力の養成を目的としているからである。現在の教育を常に原点に立ち戻って反省し、『教育とは何か』『自分の教育はこれでよいのか』などといった観点から根本的・批判的に粘り強く吟味・検討する力が、そこでは求められている。そして、こうした原理系の科目は、まさに虚学であることによって自己の存在理由を獲得するのである。たとえば、英語が好きだからという理由で英語の教員免許を取得しようとする学生の場合、英語力の向上のみに熱中し、生徒の人格的発達や学校教育そのものの使命などを顧みないという傾向がしばしば見受けられる。将来、一種のティーチング・マシンに墮する危険性を有するこうした学生に、学校教育における教授活動の教育的意味を反省させ、子どもに教えるということの心理的または社会的意味を熟考させることが原理系科目の課題であり、さらに言えば、将来に渡って、あらゆる機会に、そうした反省や熟考を絶えず保持し続ける持続力を養成することこそがその最も重要な目的であろう。しかしながら、教科教育法の場合、最優先に養成されるべきものはこうした思索力および思索の持続力というより、一種の実践力である。もちろん、こうした思索力と実践力とは本来、循環するものであり、お互いにフィードバックすることで向上していくものである。しかし、両者が有機的に関連するのは、かなり高いレベルでの話であり、教育実習生レベルでは、それらは区別して扱う必要がある。教育実習で要求されるのは、哲学的考察力ではなくて実践力・実行力であり、何をすべきか謙虚に迷い続ける実習生ではなくて、与えられた時間内で教材研究をし、手許の限られた資料で授業のストーリーを組み立て、生徒にポイントを

明示しつつ論理的な説明をしようとする実習生である。従って、教科教育法の目的は、まずもってこうした実践力を身につけた学生を育成することであると、ひとまず言うことができよう。

次に、この実践力の本質を浮き彫りにするために、その理念型を構成することを試みてみたい。なお、理念型である以上、その純粋型は現実には存在せず、特徴を極端に打ち出すという手法をとっていることをあらかじめお断りしておく。

まず第一に、この実践力は、各教科の授業遂行能力を意味している。従って、ホームルームや部活動の指導といったような教科外の指導能力は、考慮の外に置かれる。一般によく言われるように、生徒と教師という2つの要素から成立する生徒指導とは異なり、学習指導としての教科指導は生徒と教師と教材という3つの要素から構成されている。従って、教科指導は教材研究能力を抜きにしては語れないのであり、授業遂行能力の中核を形成しているのは他ならぬ教材研究能力である。この教材研究能力に比べれば、学習指導案の『生徒観』に盛り込まれるような生徒の実態を把握する能力などは重要性において劣ると言わざるをえない。もちろん、生徒の状況を的確に把握することが適切な授業遂行に大いに貢献することは間違いないが、教科教育法という限られた時間の枠内で有効な授業遂行能力を育成するためには、生徒把握能力の重要性は二の次であり、生徒が問題となるのは、教材研究を基礎とした授業を遂行する過程のコミュニケーションにおいてである。換言すれば、授業を構想する段階では、生徒の興味関心の重要性は捨象しうるのであり、これは系統学習を本道とする各教科の指導の本質的特徴であると言わねばならない。

第二に、この授業遂行能力とは、まさに授業時間一杯、生徒に対して有効な働きかけをなし得る力のことであり、具体的に言えば、たとえば高等学校公民科の現代社会の授業の場合ならば、50分間、指定された教科書を使用しながら生徒に対して話をするのできる力のことであり、従って、教師である実習生は50分間一方的に話をすれば最低限の役目は果たすことができるのであり、生徒に対して発問する必要などないのであり、また、生徒の質問を受け付ける必要もないのである。そして、たとえ生徒に発問する場合でも、それは

生徒の主体的な思考を誘発するような生徒主導の授業へ導くためではなくて、教師の説明の意図や意味を明確に生徒へ伝えるための補助手段に他ならない。よって、工夫を凝らそうとするあまり、授業の冒頭から、生徒に発問を連発したりする実習生がしばしば見られるが、これなどは愚の骨頂であり、さらに、生徒からの突発的質問を促すことなどは、教師の説明の筋を混乱させる危険性を自ら招くだけのことであり、実習生としては厳に慎まねばならない。ともかく、実習生にとって最も重要な力は、教材研究に基づく明快な説明能力なのであり、説明が不正確や不明瞭であったり、授業の途中で話す内容がなくなって立ち往生するのが一番避けねばならないことなのである。

第三に、授業遂行能力の本質が教材研究に基づく明快な説明能力であるという点から分かるように、この授業遂行能力は学習指導案作成能力とは直接的関係を持たない。もちろん両者に間接的な関係はあるが、直接的な関係はない。現実的に見て、優れた学習指導案を書けることは、授業において教材を明快に説明できることを必ずしも保証しない。なぜなら、両者にはズレがあるからである。そもそも、授業遂行のために学習指導案が必要不可欠であるならば、学校の教師は各授業時間毎に指導案を作成しているはずであるが、実際には、そのようなことはおこなわれていない。そして、中学校の社会科や高等学校の公民科においては、指導案の代わりに各教師が持っているのは授業のための自分流のメモやノートであり、これこそが授業に不可欠なアイテムに他ならない。つまり、端的に言えば、学習指導案がなくても授業はできるが、メモやノートがなければ授業ができないのである。ここからも分かるように、一般に、教育実習において学習指導案作成の占める比重は極めて大きく評価されているにもかかわらず、学習指導案作成は授業遂行のための絶対的必要条件ではないと言えるであろう。』<sup>(1)</sup>

さて、このように書いてから時は流れたが、筆者は、現在でも、この内容は基本的に正しいと考えており、大幅な修正が必要であるとは思わない。本稿は、以上の考え方を延長して、授業遂行能力の中心を構成する教材研究力と説明力をさらに探究する試みである。

## 1. 教材研究力と説明力

すでに述べたように、教科教育法において学生に身につけさせるべき最も重要なものは実践力であり、その実践力とは授業遂行能力に他ならない。そして、授業遂行能力の中核を形成しているのは教材研究力と説明力である。換言すれば、授業遂行能力の本質とは、教材研究に基づく明快な説明力なのである。その具体的な意味は、上記引用で明瞭だと思うので、ここでは話を先に進めたい。

教科教育法の最大の課題が教材研究力と説明力の育成であるという仮説からすると、当然のことながら、「教材研究力とは何か？」また「説明力とは何か？」という問題がすぐに浮上することになる。そこで、ここではこの2つの問題を順次考察してみたい。

まず、教材研究力である。教材研究とは、読んで字の如く教材を研究する力であるが、この場合の教材の中核は教科書である。では、教科書をどのようにして研究すればいいのであろうか。

ここで、教科書の研究である高校までの教材研究と大学での研究を比較してみよう。大学等での一般的な研究の場合、学術論文の形式を見ればすぐ分かることだが、研究の出発点は問題提起である。つまり、論文や研究においては、まず問題提起からすべてが始まる。問題提起が曖昧な論文や、極端な話、問題提起がない論文は、ダメな論文である。反対に、よい論文は問題提起が非常に明確である。学術論文は問題提起から始まるという事実は、人間の思考がどのようにして始まるのかを示している。つまり、人間の思考は、問題にぶつかってはじめて動き始めるのである。そして、研究とは、自分が立てた問題を探究し、それに対して自分なりの解答を出すことに他ならない。この意味で、研究とは問題解決の道程である。「問題提起 → 探究 → 解答の提示」という道程は、解決すべき問題の内容がいかにも多様でも、形式としては、すべての研究で同一であり普遍的である。また、この形式に関する限り、高度な研究も日常生活での問題解決も、基本的には同じで、差はない<sup>(2)</sup>。

ただ、この問題提起は、現実的には、いきなり出現するものではない。まったく何も無いところに天から問題が降ってくるわけではない。実際のところ、普段

の自分の中に、なんだかはっきりとは自覚できないモヤモヤしたものがあり、自分の外の情報と触れることで、ある時、それが結晶化する。自分の内なる問題意識が、外の情報（論文・本・インターネットなどに展開されている他人の意見や様々な事実）に触れることによって、明確な形をとる。これが問題提起となるのである。だから、論文では最初が問題提起となっても、実際は、それに先行する過程がある。これを図式化すると、「自分の内なる問題意識→情報収集→情報分析→問題発見」という図式になるだろう。そして、その発見した問題を解決するための探究が、これに続くことになる。こうした視点からするなら、教材研究とは、一般の研究の「自分の内なる問題意識→情報収集→情報分析→問題発見→探究」という部分に相当するものであると見なすことができるだろう。

しかし、一方で、一般の研究と教材研究とは決定的に異なる点がある。ここで教材研究の場合を考えてみると、授業とは教科書の説明であり、教科書という不動の出発点がはっきりしている。従って、ある意味、モヤモヤや迷いが少なくてすむ。というのも、教材研究は、授業をするよう定められた教科書の該当部分から出発するしかないからである。従って、一般の研究のように、ほとんど無の状態から何かをひねり出す必要はない。それに一般の研究では他者とは異なるオリジナリティを求められるが、教材研究の場合は、教師個人の価値判断の直接的表明は禁欲しなければならない。もちろん、何を取り上げ、何を捨てるのかという点で、教師の価値観が反映することになるのだが、授業の場合は、客観的に、あくまで事実に基づく因果関係や論理的連関の提示という形での説明でなければならない。だから、同一テーマの場合、教師によって授業展開がある程度異なることはあっても、問題提起と結論はほぼ同じになる。登山に例えるなら、ある山の山頂へ向かう順路には違いがあっても、登山口と山頂は同じなのである。この点に関して、筆者は、大学の授業と教科教育法の模擬授業との本質的な違いを、かつて次のように述べた。

「周知のように、大学のゼミにおいては、教師の役割は後景に退き、学生の討論が前面に出てきて、授業の中心となる。もちろん、現実の授業の形態は様々であり、実際には、授業時間のほとんどを教師の話が占めたり、教師

が司会役をして、実質的には教師のお説拝聴という場合が見受けられる。しかし、少なくとも、現在の日本の大学においては、原理的・理論的に、ゼミの中心が学生相互の討論であるということを否定することはできないだろう。ところで、こうしたゼミのあり方が有する暗黙の前提は、何であろうか。思うに、それは、真理とは未知であり、探求されねばならないものだ、ということである。つまり、各時間の個々のテーマに関して、客観的な真理は未だ明らかではなく、学生相互の討論によって、真理を発見し、到達できないまでも、それに迫らねばならない、ということなのである。たとえば、『原子力発電所をA町に建設すべきか』という問題に関しては、『原子力発電所とは何か』『A町とはどのような町か』などに関する資料・情報収集から始まり、予算・候補地・安全性など様々な観点から考察を加え、結論を出さねばならない。これは一例に過ぎないが、ここからも分かるように、ゼミは、①単なる事実判断だけではなくて、価値判断を要求し、②“問題設定→探求→結論”という研究論文のパターンを授業で再現する形式をとり、③その過程で学生の思考力を磨くことを基本的課題とし、④いわゆる問題解決学習との親和性が高い。さらに、どのような結論になるのかは、教師ですら予測不能であり、しかも、問題（探求）は無限に続く。

これに対して、教科教育法における学生の模擬授業の場合、真理の探求は最優先すべき課題ではない。真理は、探求し発見するべきものではなくて、既知のものであり、すでに存在するものである。教科教育法で、小学校から高等学校までの授業を念頭に置いて、教育実習のために、授業の練習をする場合、端的に言って、授業で語られる真理は各学校で使われる教科書の中に刻み込まれている。通常、教材研究といわれるのは、こうした教科書の中に埋め込まれた真理の発掘作業である。教師の力量とは、その作業を精力的に遂行し、掘り出された様々な真理にまわりついた泥を落として、その輝きを再現することに他ならない。逆から言えば、教師の責務は、そうした作業にのみ限定されているのであって、真理を創造したり、変更する権限を教師は有しない。従って、教壇から語る教師は、客観的に証明・確立された真理のみを語るべきであり、教師の主観を語ることは許されない。大学で模擬授業をさせると、最

初の頃は、必ず数名の学生が、ゼミでの発表の形式と混同して、『このテーマに関して、自分は××だと思います』と発言して叱責されることになる。繰り返しになるが、小学校から高等学校にかけては、10人の教師がいても、ひとつのテーマに関して10の真理があるわけではない。教材研究の仕方の相違などにより、語り方が10通りあるだけに過ぎない。たとえば、小・中・高校での授業では、登るべき山の頂上は決まっており、その登り方が異なるに過ぎない。教師による登山コースの選択や、道々での説明の上手下手によって、生徒の理解度や楽しさが変わるのであり、しかし、だからといって、山頂の場所が変化するわけではないのである。すでにふれた大学でのゼミと比較すれば、①授業で価値判断は要求されないし、教師は価値判断をしてはいけない。また、②教科書に記述された真理を体系的に教授する系統学習が本道であり、③最終的には記憶力・暗記力に収束するような特定の思考力を磨くことがめざされている、ということがいえるであろう。」<sup>(3)</sup>

ここからも分かるように、教材研究とは、まず聖典である教科書の読解から始まる。たしかに、授業をおこなうためには、授業における「山頂」、言い換えれば、授業の到達目標を明らかにし、そこへの「登山コース」を策定しなければならない。しかし、授業という実践を目指す教材研究では抽象性より具体性がまずもって重要であるから、抽象的な到達目標にはあまり執着せず、到達目標は作業仮説だと割り切って、具体的な情報収集と情報分析に力を注がねばならない。さらに言えば、教材研究の最初の段階で授業の初心者にも必要なことは、「山頂」を見定めることでも、「登山コース」を策定することでもなく、「登山コース」の策定に必要な情報収集と情報分析である。頭の中が空っぽでは、「登山コース」の策定どころの話ではない。計画立案の前には、当然、十分な情報が必要なのである。なお、情報収集・分析の出発点は、のちに見るように、教科書の中のキーワードである。この意味で、教材研究とは、教科書のキーワードに関する情報を収集し分析することに他ならない。

さて、このような性質を持つ教材研究の特徴は、いくらやってもキリがな

いこと、つまり無限に続く拡散化の過程だということである。あるキーワードについて調べれば調べるほど、さらなるキーワードが湧き出し、様々なキーワードに関する情報が山積みになっていく。だから、教材研究とは絶えざるインプットの過程であり、知識や見方がどんどん拡大していく。これにより、教師は博識になるが、同時に、それらの情報や知識を整理していかない限り、頭の中の情報は無秩序に膨れ上がってしまう。

授業とは、教師の知識・思考枠組み・思考手順のアウトプットであり、アウトプットのためには明瞭な一つのストーリーが不可欠であるから、情報収集・分析にどこかで区切りをつけて、ある定められた時間的制約の中で、収集した手元の情報を整理して、一つのストーリーを構成しなければならない。一般の研究では、自分が立てた基本問題を念頭に置きながら、情報の取捨選択をおこない、自分なりの結論へ向けての筋道を作る。こうして、問題提起から論理的考察を経て結論へ至る一つのストーリーが形成される。そして、研究の後半である、インプットからアウトプットへの切り替え以降が説明力に係わっている。説明とは、全体の構造を意識しながら、問題提起から論理的探究を経て結論へ至る筋道を明確に示すことである。大学の講義を例にするなら、講義の中心である説明とは、教師が自己の思考過程を学生へ明示することであり、学生は、その手順を知ることにより、論理的に物を考えるとはどういうことかを体験するわけである。その場合、インプットの段階で収集した多くの情報を、アウトプットへ向かう過程で捨て去り、自分の結論に関連する精選された情報のみを選び取り、それを論理的に配置することがポイントになる。高校までの授業においても、これは同様であろう。但し、説明に必要なストーリーの手がかりもまた教科書の中に埋め込まれているから、まずは、教科書の論理構造を読み取ることが重要になる。

ここで説明力についてのポイントを述べておくと、①生徒にとって難しい言葉を分かりやすい言葉に置き換えることが説明であり、②生徒が読み取れない教科書の論理を目に見える形で示すのが説明である<sup>(4)</sup>。この2つの役割を果たせば授業は成功するし、どちらかでもうまくいかなければ授業は失敗する。生徒にとって耐えがたい授業とは、面白くない授業ではなく、理解

できない授業であるから、説明のこの2つの機能は極めて重要である。

以上のことをふまえて、次に、教材研究と説明の具体例を見てみよう。

## 2. 教材研究と説明の具体例

ここで、教材研究と説明をどのように具体的に進めるかを考えてみたい。状況としては、現代社会を担当している教育実習生が「戦後復興と高度経済成長」というテーマで50分授業をしなければならなくなったと仮定しよう。

### (1) 教科書におけるキーワードのチェックと探究

授業の中核が教科書の説明である以上、出発点は教科書である。よく「教科書を」教えるのではなく、「教科書で」教えなければならないと言われるが、それは上級者にあてはまる話であって、教育実習生レベルでは「教科書を」教える技術を磨くことに徹した方がよい。それに、「教科書を」きちんと教えることができない人が「教科書で」教えることができるはずがない。授業のポイントを合わせ、筋を通すためには、教科書は不動の出発点である。ここでは筆者が授業で指定している東京書籍の教科書を例として使わせてもらう。その該当箇所の本文(120-121頁)の叙述は次のようになっている。なお、あらかじめ述べておくと、「戦後復興と高度経済成長」は、「変化する日本経済」という(大)単元を構成する5つの内容(①戦後復興と高度経済成長、②産業構造の転換と国際経済環境の変化、③経済のバブル化とその後、④日本経済の現在、⑤中小企業と農業)の最初の箇所である<sup>(5)</sup>。

#### ① 戦後復興と高度経済成長

##### 経済の自立化

日本は戦争によって多くの生産資源を失い、終戦翌年の鉱工業生産は戦前の3割程度までに落ちこんだ。生産基盤を立て直すために、政府は限られた資金と資源を鉄鋼や石炭などの基幹産業に重点的にそそぎこむ、いわゆる傾斜生産方式を採用し、重点産業に資金を供給するために、復興金融金庫が設

立された。経済の復興をはかるとともに経済の民主化が進められ、連合国軍総司令部（GHQ）のもとで、**財閥解体**、**農地改革**、**労働組合の育成**などの諸改革が断行された。しかし物不足は解消されず、しかも通貨量が増大したことから、激しいインフレーションが進行した。

インフレーションをおさえ財政を均衡させるために、GHQは**経済安定9原則**を指令し、この原則を具体化するために、いわゆる**ドッジ・ライン**を策定させた。また9原則を財政面から支えるために税制改革が行われ、**シャウブ勧告**にもとづいて、直接税を中心とする税制がとられることになった。しかしこれら一連の安定化政策は緊縮財政を基調としたために、デフレーションが起り、日本経済は深刻な不況におちいった。

一進一退をくり返していた日本経済は**朝鮮戦争**を機に一変した。戦争が始まるとアメリカ軍による多額の**特需**が起り、日本経済はにわかに活気づいた（特需ブーム）。そして戦後しばらくすると、日本経済は鉱工業生産、農林水産業生産、国民総生産（GNP）などさまざまな指標で、戦前の水準を回復することになった。

## 高度経済成長

1955年ごろから第一次**石油危機**が起こる1973年までの20年近くの間、日本経済は平均して年率10%をこえる経済成長を続け、いわゆる**高度経済成長**を実現させた。この間、1968年には、日本のGNPは資本主義諸国のなかでアメリカにつぐ大ききになり、「**経済大国**」とよばれるまでになった。

経済の持続的拡大が可能になるためには、生産設備の拡大とともに、消費需要の拡大が必要となる。生産設備についてみると、この時期、日本の企業は鉄鋼、石油化学、機械、自動車、家庭電機などの産業分野で海外から先端技術を積極的に取り入れ、技術革新のための設備投資をさかに行った。また**所得倍増計画**をおし進める政府は金融面で企業の生産・投資活動を支援し、日本開発銀行や日本輸出入銀行をとおして、低利の資金を企業に供給した。一方、消費需要も供給能力の拡大に歩調を合わせて拡大し、**消費革命**という現象が生みだされた。テレビ、冷蔵庫、洗濯機などの新しい電気製品がまたたくまに家庭に

普及し、自家用車を保有することも夢ではなくなった。このようにして、消費需要と投資需要が、一方が他方を誘発する形で増大し、GNPは急速に伸びていった。安くて質の高い労働力が豊富に存在したこと、日本国民の貯蓄意欲が旺盛であったことに加え、IMF-GATT体制下で自由貿易が推進され、原油価格が安定していたことなどの国際的要因も経済成長に有利に働いた。

日本は、IMFとGATTへの加盟を認められ、国際化への一歩をふみだした。当初は為替と貿易の制限が認められていたが、海外からの自由化の要求が強まり、1960年代前半には為替・貿易の自由化にふみきり、一方、60年代半ばから資本自由化が段階的に実施されることになった。』<sup>(6)</sup>

さて、最初にすべきはキーワードのチェックである。そのキーワードであるが、太文字ゴシック体のキーワードは「経済の自立化」に9つ、「高度経済成長」に4つの合計13個ある。その内、「農地改革」、「労働組合の育成」、「経済安定9原則」、「ドッジ・ライン」、「シャープ勧告」、「特需」、「消費革命」の7つには注がついており、本文の欄外にそれについての説明がある。なお、注は、この7つだけではなく、「高度経済成長期の技術革新のための設備投資」と「日本開発銀行や日本輸出入銀行」の2つについても付されている。つまり、注は合計9つである。なお、本文の欄外には、①「日本経済の歩み」と題された年表形式の表、②「高度経済成長期の企業成長の要因」と題された図、③「耐久消費財の普及率」と題されたグラフ、④1953年の「テレビ放送の開始」と題された写真、⑤1964年の「東海道新幹線の開通」と題された写真が載せられている。以上が、該当箇所2頁のおおよその作りである。なお、以下、ポイントを明確化するために、論点を前半の「経済の自立化」に絞ることにする。

ともかくキーワードを理解しなくては話にならないので、キーワードを調べる。このような場合、学生は、いきなりインターネットでキーワード検索をかけ、その結果を自分のノートにコピー&ペーストするが、これは危ない。というのも、インターネットで得られるものは、①情報の信頼性、②情報の質と量、③情報の偏りにおいて問題がある場合があり、情報リテラシーやネチケットを十分身につけていない授業の初心者が使いこなすのは難しいからである。従っ

て、まず活用すべきは市販の用語集であろう。もちろんインターネットで調べても構わないが、必ず用語集で内容のチェックをおこなう必要がある。

ちなみに、市販の用語集でも説明が一致しているとは限らない。たとえば、教科書の最初に出てくるキーワードである「傾斜生産方式」であるが、手元の用語集では次のように説明されている。

「第二次世界大戦後の1947～50（昭和22～25）年まで実施された、生産復興のための政策。限られた資金・資材・労働力を、基幹産業である石炭・鉄鋼・肥料などに集中的に投入し、迂回生産によって国内経済の復興をはかろうとした。」<sup>(7)</sup>

「1946（昭和21）年に決定され、1947～48（昭和22～23）年に実施された生産復興のための政策。限られた資金、資材、労働力を、石炭、鉄鋼などの基幹産業に重点的に投入して産業の土台を固め、その効果を次第に肥料、電力など他産業へ波及させていくことで、生産増加をはかろうとした。石炭の増産と鉱工業生産は、ほぼ目的を達成した。」<sup>(8)</sup>

「戦後の経済再建のための重点産業復興政策。政府は1946年に『石炭・鉄鋼の超重点的増産計画』を決定し、輸入重油と石炭を重点的に鉄鋼部門に配分し、増産された鉄鋼をさらに石炭生産部門へと配して、循環的に増産をはかろうとした。また、復興金融金庫から設備・運転資金が重点的に融資された。1949年のドッジラインの採用によって停止された。」<sup>(9)</sup>

ここから、「傾斜生産方式」がおこなわれた時期、目的、内容、結末がおおよそ分かる。但し、時期に関しては、同一出版社の用語集でも異なっており、やはり複数の用語集（というより情報）を突き合せなければならない。ともかく、このようにして、たとえば「経済の自立化」に関しては、9つのキーワードを正確に説明する土台がある程度整うことになる。

しかし、これはあくまで出発点であり、分かりやすい授業のためには、曖昧

な言葉をさらに調べなければならない。教科書の本文には、教育実習生にはよく分からない語句（生徒に分かりやすい平易な言葉で説明できない語句）が沢山あるはずである。たとえば、「経済の自立化」の個所では、「生産資源」「生産基盤」「基幹産業」「復興金融金庫」「連合国軍総司令部（GHQ）」「インフレーション」「デフレーション」「直接税」「緊縮財政」「特需ブーム」「国民総生産（GNP）」などである。分かりにくい授業の原因は、難しい語句を適切に説明できないことである場合が多いのだから、授業で実際に説明するか否かを別にしても、これらの語句についてはきちんと調べて、ノートにその意味を記入しておくことが肝要である。一般に、「一つのことを教えるには十倍の知識が必要である」と、よく言われるが、最初の情報収集の段階では、キーワードや難しい語句に注目しながら、ひたすら知識を広げていくべきである。その際、それらの語句相互の関連性や繋がり（そして授業のストーリー）は気にしないで構わない。とにかく、教科書のあらゆる語句を生徒に対して明快に説明できるという視点から情報収集に徹するべきである。

## （2）資料集の活用

さて、教科書の重要語句や難解語句を言葉で説明できる目処がついたら、次は言葉として表現されている情報以外の情報を集めなければならない。ある語句を平易な言葉で説明できることは授業の出発点だが、教科書に出てくる語句や事柄を説明するためには、グラフ、表、写真、動画といった資料を活用する方法が有効である。そこで、次には、教科書の叙述に係る、そのような資料の収集をおこなわなければならない。

その場合、参考になるのが、教科書を念頭に置いた市販の資料集である。先ほどの「経済の自立化」について言えば、筆者が教科教育法の授業で必ず購入すべきものの一つとして指定しているビジュアルな資料集では、戦後日本の経済の歩みが写真やイラストとともに分かりやすく掲載してある<sup>(10)</sup>。平均月収、ノートの値段、チョコレート（100g）の値段、といったものの変遷も記載してある。また、「経済の民主化（財閥解体・農地改革・労働民主化という3大改革）」については図式化しており、「戦後のインフレーション」については小売物価指数を

含めたグラフが出ている。さらに、「朝鮮特需を軸とした製造工業生産指数の推移」のグラフなども示してある。これに加えて、別の資料集では、財閥解体に関する図、農地改革に関するグラフ、経済安定9原則の内容の表、ドッジ-ラインに係る写真などが掲載されている<sup>(11)</sup>。これらを使えば、教科書の内容をかなり視覚的に理解させることが可能となるだろう。さらに、生徒にグラフ、表、図などを読み取らせることでアクティブ・ラーニング的な授業展開も期待できる。

### (3) インプットからアウトプットへ

ここまでできれば、英文読解に譬えるなら、すべての英単語を辞書で調べたことになる。50分授業を遂行するのに必要最小限の情報は手元にあるから、これ以後はストーリー作成に向けての作業になる。もちろん、その途中で追加資料が必要になる場合もあるが、情報収集は無限の拡散過程なのだから、これに入れ込んでいたら、いくら時間があっても足りない。そこで、現実的には、どこかで踏みとどまらなければならないので、ここでは情報収集のエリアを用語集と資料集に限定することにした。この2種類だけではレベルの高い上質な授業は望めないだろうが、授業準備時間も能力も限られている教育実習生には十分である。むしろ、情報の洪水の中で溺死するリスクの方を避けるべきである。ともかく、用語集に資料集の2つが基本であり、必要ならば市販の参考書やインターネットでの検索で情報を補充すれば事足りる。

さて、授業は基本的には教師による50分間の話なのであるから、そこにはストーリーがなくてはならない。その中身が知識の切り売りで、断片的知識の羅列なら、授業の意味がない。なぜなら、授業を通して生徒は教師のストーリーに耳を傾け、教師の思考過程を追体験し、ものの考え方を学ぶからである。従って、授業の内容も重要であるが、授業の形式も重要である<sup>(12)</sup>。

そこで、ストーリーを作るためには何が必要かということが問題となる。すでに述べたように、その出発点は問題提起である。論文でも、問題提起が一番難しいのだが、ここに過度な時間をかけていても仕方がない。それに、問題提起は、その後のストーリー作成との反復作業になるので、いったん提起した問題も変更されることは大いにある。だから、まず、ざっくりとした形での問題

提起で構わないので、何か問題を立ててみることである。その場合、ポイントは、問題なのだから、きちんと疑問文で提起することである。次に、「何」を問うより、「なぜ」と問うた方がよい。単なる知識の羅列と暗記に陥りがちな What Question より、Why Questionの方が思考は深まるからである。

このような視点で、「経済の自立化」に関する箇所を考えてみた場合、「日本の戦後経済の自立化は、なぜ達成できたのか？」とか、「日本の戦後経済の自立化は、どのような経緯を経て達成できたのか？」という問いになるであろう。この箇所のストーリーは、こうした問いを念頭に置きながら組み立てることになる。なお、この問いの作成には、当然、学習指導要領や学習指導要領解説が係わってくる。学習指導要領に該当箇所の指導の仕方について指示があれば、それに従い、その箇所の表現を学習指導案等へ活用するとよい。

#### (4) ストーリー構築の実例

ここで実際に、先ほどの教科書を前提として、「経済の自立化」の箇所のストーリーを作成してみよう。

##### 1. 1945年～1948年

###### (1) 戦後直後の状況

- ① 多くの生産資源の消失
- ② 終戦翌年の鉱工業生産は戦前の3割程度

###### (2) 政府の対策

- ① 傾斜生産方式の採用
- ② 復興金融金庫の設立

###### (3) 経済の民主化

- ① 財閥解体
- ② 農地改革
- ③ 労働組合の育成

###### (4) その結果

物不足の持続、通貨量の増大 → 激しいインフレーション

## 2. 1948年～1949年

- (1) 経済安定 9 原則
- (2) ドッジ-ライン
- (3) シャウブ勸告
- (4) その結果

デフレーションと深刻な不況

## 3. 1950年～1953年

- (1) 朝鮮戦争勃発
- (2) 特需（特需ブーム）

教科書を素直に読めば、以上のようなストーリーになるであろう。教科書が三段落構成になっているので、内容も3つに分かれる。また、それぞれの箇所  
のキーワードを盛り込むと必然的に上記のようになる。

### (5) 板書

ここで板書について考えてみよう。板書計画は極めて重要であり、教師のノートやメモと授業の両輪をなす。学習指導案はなくても授業ができるが、板書計画がないと授業はできない。

板書については、書く内容よりも、まず知っておかねばならないルールがある。

- ①読みやすい字で書けるように練習すること。
- ②黒板には線があることを知り、字が曲がらないように書くこと。
- ③重要語句は色チョークを使うこと。但し、何色にもしないこと。
- ④生徒の見えないところには書かないこと。
- ⑤生徒が板書を書き写す時間を十分にとること。
- ⑥板書は話の流れを再現できるように書くこと。
- ⑦学習目的（授業のねらい）を最初に書くこと。

以上のルールを守ることを前提として、書く内容は、先ほどのストーリーに

従えば、たとえば次のようになるだろう。

ねらい：戦後経済の自立化の経緯と条件を知る。

### 1. 経済復興政策

戦争による生産資源の消失



傾斜生産方式の採用

鉄鋼・石炭等の基幹産業へ資金や資源を集中  
復興金融金庫の設立



激しいインフレの進行

### 2. 経済の民主化

①財閥解体

②農地改革：自作農の創設

③労働組合の育成：労働三法の制定

### 3. インフレ対策

①経済安定9原則

具体化→ドッジライン

超均衡財政と単一為替レート（1ドル=360円）の設定

②シャープ勧告

直接税中心主義による税制改革



デフレーションと深刻な不況

### 4. 朝鮮特需

1950年 朝鮮戦争 → 特需景気 鉱工業生産が戦前の水準を回復

前述のストーリーでは、3部構成だったが、内容的に「経済の民主化」を独立させた方が説明しやすいと考え、4つの内容に分けた。話の流れとしては、①戦後の経済復興政策がインフレを引き起こし、②その対応策（経済安定9原則など）がデフレを引き起こして、③朝鮮特需によって日本経済は復活したという流れ（因果関係）が明瞭になればよいと考える。この流れの中に、①と同時期の話として、「経済の民主化」の3大改革の話が乗ってくることになる。

以上は一例であるが、板書の初心者として心がけておくべきは、板書を用語集のミニチュア版にしないことである。筆者の経験によると、初心者は用語集を圧縮したような板書をする事が多く、黒板にはキーワードとその説明が羅列されていて、話の流れが全く分からない場合がよくある。これは、授業のストーリーが頭の中で組み立てられていないからである。板書は、授業者の頭の中をそのまま映し出したようなものであり、その内容がバラバラならば、頭の中もバラバラなのである。

板書は、①事柄や概念の分類、②論理的連鎖、③因果関係が明確になるように心がけなければならない。また、そのためには、事柄や概念の分類に伴うナンバリングや、論理的連鎖や因果関係に伴う矢印を活用した図式化などを積極的にこなさうべきであろう。

以上のところまで進めば、授業は実施可能である。ここでは、便宜上、(1)から(2)までを「教材研究」(インプット過程)、(3)から(5)までを「説明」(アウトプット過程)と区分した。実際問題としては、この授業内容を学習指導案へ落とし込む作業がこれに続くことになるが、それはまた改めて検討したい。

## 注

- (1) 拙稿「社会科・公民科教育法に関する実践的研究」、九州国際大学教養研究、第13巻第2号、2006年、195-198頁（一部改変）
- (2) 問題解決のサイクルについては、学校法人河合塾PROG開発プロジェクト編『問題解決新書』、河合塾、2012年が示唆に富む。
- (3) 拙稿「教育方法論の基本問題」、九州国際大学教養研究、第13巻第1号、2006年、21-23頁
- (4) 小暮太一『学校で教えてくれない「分かりやすい説明」のルール』、光文社新書、

2011年、31-38頁。なお、「説明」のルールについては、学校での授業であれ、日常的な場面であれ、同じ原則が成立する。

- (5) 間宮陽介ほか『現代社会（高等学校公民科用 文部科学省検定済教科書）』、東京書籍、平成25年、120-129頁
- (6) 同上書、120-121頁
- (7) 現代社会教科書研究会編『現代社会用語集』、山川出版社、2014年、184頁
- (8) 政治・経済教育研究会編『政治・経済用語集』、山川出版社、2014年、166頁
- (9) 用語集「現代社会」編集委員会編『用語集 現代社会+政治・経済 '16-'17年版』、清水書院、2015年、388頁
- (10) 浜島書房編集部編『ニュービジョン現社』、浜島書房、2015年、140-141頁
- (11) 現代社会ライブラリーへようこそ！編集委員会編『現代社会ライブラリーへようこそ！ 2016年版』、清水書院、2015年、186-187頁など。
- (12) 最近、アクティブ・ラーニングが流行しており、今後は一層盛んになると予想されるが、きちんとした知識のインプットがないアクティブ・ラーニングは単なるお遊びに墮する。これは戦後の問題解決学習が「はいまわる経験主義」と批判されたことから分かるが、アクティブ・ラーニングをまともにおこなった者ならば誰でもが実感することであろう。ここでアクティブ・ラーニング論に深入りするつもりはないが、ともかく、アクティブ・ラーニングは相当に高度な授業の形式であることは間違いない。それは、授業の流れを事前に、しかもほぼ完全に予想しうだけの力量を持つ教師にのみ許される授業形式である。そのような教師にかかると、教師が細かい指示を出さないのに、生徒は、教師の意図通りに自ら動く。従って、アクティブ・ラーニングとは、教師による生徒の究極のマニピュレート様式なのである。このようなことを教育実習生ができるはずもないから、授業にアクティブ・ラーニングを取り入れるなど（レクリエーションとしてなら話は別だが）論外である。