

# 福沢小学校・松田小学校の社会科（Ⅰ）

## —教科としての社会科の確立—

影山 清四郎\*

A Study on the Social Studies Education of the Fukuzawa  
and Matsuda Primary Schools

Seishiro KAGEYAMA

### はじめに

戦後社会科の発足前後から25年もわたって社会科を中心にして実践研究を展開してきた学校がある。1947年に社会科が誕生すると同時に、文部省の農村型社会科の実験校として全国に知られた神奈川県足柄上郡（現在、南足柄市）福沢小学校(1)である。福沢小のリーダーの一人であった井上喜一郎(2)は、1963年に同郡松田小学校へ転出した後も、福沢小の研究を引き継ぎ1971年の退職まで毎年社会科と理科の研究発表を行ってきた。

たしかに、学校の研究はリーダーの果たす役割が大きい。しかし、リーダー一人で行えないことも事実である。また、福沢小で井上と共に実践をした教師も松田小学校に移り研究に参加していることを考えると、福沢・松田小の社会科を連続的にとらえることは許容されるであろう。

社会科が発足して25年の間に、社会科は大きく揺れ動いた。学習指導要領も4回も改訂された。指導要領の改訂のたびにごとに社会科という教科の性格が根本的に論議され続けられてきた。教科の根本的性格が国会でも取り上げられた教科は外に例がないだろう。社会科が大きく性格を変えていったとき、その変化を学校はどのように受け止め、今までの理論的・実践的な「遺産」をどのように展開していったのであろうか。毎年、研究発表をしてきた学校であるだけに、その後をたどることができるのではないかと考える。

両校では、その実践研究の成果を5冊にまとめている。

石山修平指導・福沢小学校編 「農村地域社会学校」(1951年2月、金子書房)(3)

福沢小学校編 「『わかる』ことの追求—社会科15年のあゆみ—」(1960年10月、東洋館出版)(4)

井上喜一郎・松田小学校 「子どもに生きる授業—理科・社会科の実践的比較研究—」  
(1968年2月、東洋館出版)

蝦谷米司指導・井上喜一郎・松田小学校 「理科・単元構成の改善と指導」(1969年11月、明治図書)

---

\* 社会科教育教室

井上喜一郎・松田小学校 「社会科の本質にせまる単元構成と指導」(1970年11月, 東洋館出版)

本稿では、「農村地域社会学校」の出版以降の福沢小学校の研究—1951年～1960年—をまず対象として考察することにする。

#### 先行研究と本稿の課題

福沢小学校の研究については、金子邦秀の論にみるように「農村地域社会学校」(福沢小, 1951年刊)を主要な研究対象として、初期社会科が取り上げられてきた。(5)発足間もない社会科が、学校でどのように展開されたのかはたしかに興味深い課題であるが、社会科の性格の変化と共に、社会科研究校が実践の背景となる理論をどのように再構築していったかも解明されてしかるべきであろう。もっといえば、そうした時間の経過の中でこそ、初期社会科実践は評価されなければならないと考える。ある時代の中で、線香花火のように燃え・燃えつきた実践を評価するには、営々と築いていく教育実践とその理論の研究としては弱さをもっているときえいえよう。

本稿では、その後の福沢小学校の社会科を追いかけることを第一の課題とする。第二に、そこにおいて、教育の「原理としての」社会科から「教科としての」社会科(5)への転換が図られたことを後づけてみたい。第三に、原理から教科への転換を図る際に転換点となったのが、子どもの生活(経験)の位置づけであったことを明らかにしたい。

この課題の背景を述べておくことにする。

周知のとおり、社会科は1955年の指導要領を契機にしてそれまでの経験主義社会科から系統主義社会科への転換が図られた。それに先立って、1954年に岡野清豪文部大臣は教育課程審議会に「社会科の改善、特に道德教育、地理・歴史教育について」を諮問している。田中初等中等局長は、その説明を以下のように行っている。

「社会科については現在種々の批判があります。たとえば現在社会科で行われている道德教育ではふじゅうぶんであから、道德教育をさらに強化する方策を考えるべきであるとか、地理や歴史に関する児童・生徒の知識や理解の低下をきたさないようにするために、その指導計画の大改定が必要であるとか、なかには地理や歴史を社会科からはずして、独立した教科にした方がよいとの主張すらも聞いております。このような議論が出るところから見ますと、現在の社会科は、そのねらいはよいとしても、その指導計画や指導面において、うまく行っておらない点があるのではないかと想像されます。」

(7)

それに対して、教育課程審議会は、翌年、社会科のねらいはよいとしながら、その問題点を以下のように指摘している。

「しかしながら一方、社会科の指導は、学校によっては必ずしもうまくいっていない点のあることを率直に認めなければならない。たとえば児童・生徒が、地理や歴史につ

いて、きわめて当たり前の事実を知らなかったり、教師はその指導において、児童・生徒の自主的活動を重んずべき意味をとり違えて形式に流れ、むずかしい宿題を課していったらに父兄に過重な負担をかける場合もあり」と、地理・歴史に関する基本的知識の教育の必要性と指導法の誤りの是正を答申している。(8)

この答申を受けて文部省は同年に「社会科の改善についての方策」を発表し、「学習指導要領を改定してわかりやすく、取り扱いやすいものにすること」と「小・中学校の地理や歴史の教育、ならびに政治・経済・社会の教育については、小・中学校の指導計画に一貫性を与えかつ教師に取り扱いやすいものに改めたい」(8)として学習指導要領の改定に入っていくのである。1955年の指導要領以降、教科の目的の後に各学年の内容を記すという現行のそれとほぼ同一の指導要領の記述スタイルとなっていくのである。学習指導要領を「わかりやすく、取り扱いやすく」ということは、どこの学校でも、どんな教師でも同じ社会科を展開するという平等化に路を開くものであった。この指導要領から、従来あった「試案」という言葉が消されたのもその象徴である。それは、「教育の原理」としてすべての教育課程に深く関連をもっていた社会科が、他の教科と並ぶ一つの「教科としての社会科」へと制度化されていったことを物語っている。

このように社会科が大きく揺れていったとき、初期社会科の実験校として出発した福沢小はどのように社会科を発展させていったのであろうか。とくに、同校の社会科研究の指導に初期社会科の理論家ともいべき重松鷹泰・長坂端午・上田薫があたっただけに、初期社会科の理念がどのように受け継がれていったかは興味深いものである。

結論的にいえば、同校の研究は、子どもの主体的な問題解決学習を核にし、社会科の目的・内容・方法の統一を図ることによって、文教政策とは異なる意味での「教科としての」社会科を確立していったと考える。それは、子どもの生活（経験）を教科に吸収していくことを意味していた。

#### 福沢小学校の研究のあゆみ

同校では、早くから初期社会科批判を意識し研究の転換を図ってきた。すでに、「農村地域社会学校」の巻末で、①一体私達は地域社会の実態把握の甘さはなかったろうか、②子供達は果たして実力を身につけたのか、③子供達の生活の楽しさはやはり、教師にとっても楽しい生活でなければならない。果たして私達は生活に喜びをもっているだろうかと反省を加えている(10)。①と②は当時社会科批判として展開された新教育の牧歌性と学力低下を意識したものであろう。③は研究をすすめる自らにむけられたものであろう。

そうした批判をふまえ福沢小が独自に研究を展開するのは1952年以降、とりわけ53年以降である。53年から、同校の研究物が「実力の検討」とされていくのである。53年の第一輯は「実力の検討—実践指導をとおして」と題され、翌年は「学習の主体的必然性—問題・知識・実践・評価—」とされ、第三輯は「個人差を重んずる指導—ちえのおくれた子どもの指導を中心として—」となっていくのである。

その過程を同校では以下のように整理している。

## (1)社会科研究の前期—生活カリキュラムの研究

- ①社会科研究第一期（問題単元学習期 21）
- ②学習単元の設定(22)
- ③教科課程表による学習指導計画（22）
- ④社会調査，児童調査，学校調査による教科課程表および学習指導計画の再構成—生活カリキュラムの構成（23）
- ⑤生活カリキュラムの実践的研究（24）
- ⑥学級経営の充実—生活カリキュラムの実践的研究（25・26）

## (2)社会科研究の後期（実力の検討時期，27～35）

- ①社会科における知識と実践再究明期（文部省教育課程実験学校研究期，27～29）
- ②子どもに「わかる」社会科指導の究明期（30～35）（数字は年号）(11)

この整理をみても，1951年までの研究とそれ以降は大きく異なっていることがわかる。前期は社会科そのものの研究というよりも，生活と教育（学校）の関係の研究である。後期は社会科指導に内在する問題を実践に即して研究している姿を読み取ることができる。前期と後期の変化を同校はどのようにとらえていたのか次にみてみよう。

「生活カリキュラム研究期は，ややもするとカリキュラムという形式にとらわれている感があった。それは私たちの理論の研究が，ほんとうに消化されず，身につかず，また指導技術の未熟さゆえもあった。ゆえに指導計画を再構成するにあたって，その視点を『子どもの実力』におろし，あくまで子どもの具体的な姿を高めようという立場にたった。」(12)

「カリキュラムという形式にとらわれて」といって反省しなければならないのは，福沢小学校のみではない。当時，千葉の北条小や神戸大附属明石小等々の社会科カリキュラム研究校として全国に知られた学校も同じであった。そうした学校の多くが，社会科が変質していく50年代後半以降，研究が衰退していくのに対して，福沢小は社会科に内在する問題をより深めていったことは特筆すべきことである。

1951（昭和26）年以降の研究発表会の研究テーマで上記のことを追ってみよう。カッコ内は研究発表題目である

## '51 新教育研究実施5ヶ年研究発表会

（・農村児童の性格形成，・もりあがらせる子どもの指導，・社会科のあゆみについて，・基礎指導について，・福沢村実態調査報告）

## '52 個人差教育研究会—個人差を重んずる指導

## '53 教育研究協議会—実力の問題—

単元学習と生活律動課程と基礎学習の関係を子どもの力ののばし方よりみる—子どもをのばす方法

（・よい子と実力，・生活律動課程のねらい—指導活動をとおして，・単元学

習と子ども，・子どもたちをみつめて)

- '54 教育研究協議会  
 学習における主体的必然性—問題・知識・実践・評価  
 （・社会科における評価の実際，・生活律動課程の指導よりみたる知識と実践の関連，・社会科指導上よりみたる問題と知識のあり方）
- '55 社会科研究協議会  
 社会科の実践的あり方  
 （・社会科の指導からみた地域社会の実態，・低学年における社会科の指導，・社会科を通じてどのような子どもを育成しようとしているか）
- '56 社会科研究協議会  
 子どもにわかる社会科指導—子どもの考え方ののびし方・考え方の発展に即する資料・教科書の扱い，家・町・国をどうとらえさせ愛情を培うか—  
 （・研究経過，研究協議会構想について，・本校の社会科経営について，・子どもの考えの高め方をさぐる—自然を克服した人間の力をわからせる，・社会科学習において日本をどうとらえさせるか）
- '57 教育研究会  
 ものわがりのわるい子どもの指導—生きがいのある生活をさせるには—
- '58 社会科研究協議会  
 「子どもにわかる」社会科指導—国に対する意識をどう育てるか，社会科の問題  
 （・本校の子どもの姿，・国を愛する子どもをどうそだてるか—国のとらえかたをとおして—，・単元学習を通して子どものわかり方を探る，・生産活動をとおして働くことをどうとらえさせるか）
- '59 社会科研究協議会  
 子どもに「わかる」社会科指導—み方・考え方を中心として学習の具体化，・道徳指導—  
 （・わかる道徳指導，・本校社会科単元構成上の問題点，・政治に対する目をどうひらくか，・国に対する意識をどうたかめるのか，・学習の発展にともなう子どもの考え）
- '60 社会科研究協議会  
 「わかる」社会科指導—「知識における方向性」「はたらき」「まとまり」，方向としての知識・主体性・地域性・普遍性基礎的理解  
 （・社会認識による行動の指導，・歴史学習の具体化—歴史的事実を追求しようとする考えを育てる，・子どもの思考のたかまりの分析，・現場学習の効果的取り扱い，・子どもの思考とバイタリティー，・時代の特色をどう把握させたか）
- '60 社会科研究協議会  
 子どもにわかる学習指導の検討—子どもの思考を中心として—

(・経験よりみた社会科指導の核心, ・社会科と生活指導, ・わかった状態とわからない状態, ・社会科学習における具体化の検討, ・国に対する意識をどう育てるか, ・思考と資料, ・思考のゆれ)

'61 社会科研究協議会

わかることの追求—学習指導における「思考のすじ」と「考えのまとまり」の検討

(・社会科の性格と授業と子ども, ・わかることの質的なたかまり, ・思考の関数性, 個性的理解の追求, 問いと発言からみた思考のすじみち)

'63 わかることの追求

学習指導における思考体制—授業における学習計画と指導の接点を中心として  
(・学習指導計画と学習指導の接点, ・社会科学習における問題性について, ・思考とその非連続, ・わからない状態の多様性, ・個性的理解の追求—歴史学習における思考の構造とその発展) (13)

この研究発表会のテーマ一覧をみてもわかるように、ほぼ毎年研究発表会を開催している(13)。ない年は'62年だけである。しかもここでは紹介しなかったが、「ちえおくれの子どもの指導」の研究発表を同じ時期に行ったり、'60年度にみるように11月16・17日に発表会を行い、翌年2月28・29日にも行っているのである。中心的研究発表は2日間にわたって、授業発表と提案・講演が行われている。まさに、「天下の聴衆を集めながら毎年のように研究発表をすることのむずかしさは、やってみた者でないとわからない」し、井上喜一郎の「福沢を去るまさにそのときまで、息もつかず探求し実践し、かつ研究発表をやり続けたその強靱さは、まことに驚くというべきである。」(14)

'52~'54年の3年間は文部省の教育課程の実験学校の委嘱を受け、「単元学習と教科外の活動の連関より学習の全体計画を見る」('52・'53年)と「学習の全体計画をどのようにたてるのが子どもの全体的発達にたいして有効か」('54年)を研究している。したがって、'53年度の発表は教科指導と教科外活動に関係を問題にしたテーマになっている。その後テーマを「実力の検討」から「わかる」社会科指導に変え、発表会の名称も社会科研究協議会に統一されていくのである。そこに、生活教育の研究から社会科の研究に移行していった一端をうかがい知ることができる。

### 生活教育から社会科へ

上に、生活教育の研究から社会科研究へと福沢小の研究は移行していったと述べたが、その到達点がなんであったか考察してみよう。

福沢小学校が、1948年から、教育課程を大きく3つにくくり、社会問題を中心とする学習とそれに入らない教科外活動(生活律動)及び各教科の系統的学び(基礎学習)にわけてきたことはよく知られている。だから、'52年以来3年間文部省の委嘱を受けたのであろう。その研究成果は以下のように報告されている。

「(イ)単元学習と教科以外の活動は同一平面的延長にあり、基礎学習はその基礎的な層をなしている。(中略)学習の場から見れば、単元学習の終わりから教科外活動へ、単元学習の途中から教科外へ、教科より単元学習へ、いろいろ連関する。

(ロ)基礎学習は単元学習、教科以外の活動に比して一見分離しているかに見えるが、主体的必然性に即して知識の働き面でおさえれば共通している。しかし、基礎学習では主として普遍的知識が教科外活動（生活律動）では主として具体的知識が、単元学習では主として個性的知識が獲得される。」(15)

きわめて的をえた説明であるが、あたりまえのことでもあるといえよう。むしろ、それをいかに具体化するかに問題の所在がある。したがって、「全体計画は能率を考えて立てなければならない。時間はほぼ一定している。その中で最大能力を上げるべくたてられなければならない。内容的には重複がなく、むだを除き、方法的は子どもが追求していく筋がすっきりと通り、最短コースであること、等考えなければならない。」(16)という指摘の方が、より具体的であり、切実な問題であったと考えられる。

「生活することによって生活を学ぶ」といわれる生活教育の思想は魅力にとんでいる。日常生活における経験（生活）を基に、そこから生まれた問題を解決し、その解決過程を知識として深めることは誰も求めることである。そうしたカリキュラムを作りたいと考える。しかし、経験も問題も一人ひとりの子どもによって異なる個別性をまぬがれない。しかも、一定の時間の中でそれを行うという制約もある。生活カリキュラム作りは、今日の目からみればあまりにも楽天的であったといわざるをえない。生活教育の思想を現実化するためには、そうした思想を具体的に展開しうる単元構成か、その単元の中で生活上の問題解決を図り、知識を主体的に統一できる子どもの学習論研究に向かわざるをえない。上記の引用で、基礎学習は、単元学習・教科以外の活動に比して分離しているようにみえるが、主体的必然性に即してみれば共通しているといっていることは、そのことを語っているといえよう。

#### 学習の主体的必然性への着目

1953年から新しく出発した福沢小の研究は、文部省の委嘱を受けて、単元学習と教科外活動の関係の研究に入ったのであるが、それを単にカリキュラム構成の問題にしないで、「実力の検討」と置いたところに注目すべきである。そこには、あくまで子どもに即してという同校の姿勢を読み取ることができる。「実力の検討、第一輯」では、その経緯を次のようにまとめている。

「福沢プランと言い、また生活カリキュラムという一応の構想ができたからといって、とたんに子どもがその方向に即してよくなったのではない。そこには多分に新しい方向に於いて、仮説的なものが含まれ、前進の意欲はみなぎっても、実践的なこまかい方法の問題には、すきまの多いことも止むを得なかった。…(中略)…問題はその実践のすきまが、真に価値ある方向にむいて、うづめられつつあるかと言うことである。これを

子どもについて言えば、果たしてその子どもの実力が新しい方向にむいてつけられているかと言うことである。」(17)

きわめてリアルな認識であったと思う。民主主義という言葉や新教育という言葉に酔うことなく、子どもに教育実践の立脚点をおこうとしている姿勢を読み取ることができる。

したがって、「実力」というものを、「学ばせた力よりも、子ども自身<sup>(マ)</sup>学ぶ力、を意味している」、「現実生活に即して、概念的知識でなく、実践知として子どもに体得され」なければならないし、「知識と言ひ又特定の技術も、その子どもの性格の中に位置づけ、統一づけられ、構造的に把握されなければ真の力にはならない。」(18)ということになる。

そのとおりであると思う。そこに、初期の子ども中心主義からの脱却を見いだすことができる。しかし、同時に生硬さを感じざるを得ない。その硬さが後に単元構成と単元指導として一松田方式といわれるものに一定式化されていくのであるが、この時期に「実力」という言葉をもちこんだ・持ちこまざるを得なかったところに、福沢小の研究の発展をみてとることができよう。

上述の引用で「実践的なこまかい方法の問題には、すきまの多いことも止むを得なかった」と表現されている。「すきま」は、さまざまに考えられる。生活カリキュラムにより、子どもの生活に即して生活を発展させようとしてきたことと子どもの「実力」との「すきま」を意識したのではないだろうか。子どもの「実力」を念頭に置くと、福沢小は学問の客観的系統や知識体系といった子どもの外に存在するものを無視しえなかった。この時期の同校の研究に「生硬さ」があり、それが松田方式へと発展したと先にのべたが、その原因は子どもの外に存在する体系をいかに子どもの経験と結びつけるか格闘したからであった。それが、この時期に次のように表現されている。

「新しい教育観によって、教育課程全体がつかぬかれ、現実的に指導されているが、そのすきまが、子どもの実力をつけることを妨げていないか。これは理論的に言えば、文化体系の客観的系統の経験と主体的組織のバランスの実践的なとり方であり、…(中略)…単元学習と所謂教科学習の実践的統一の問題である」(19)

「教育が社会の機能である以上、社会的な立場はわすれることはできない。といて余りにそれを重視するということは、又もや子どもの個性の尊重を忘れられた旧教育の復活を招く事になる。これは不当である。又それと逆に児童尊重を重視することは、かの児童中心主義時代の批判をまぬがれることは出来ない。両者をいかに統一し、統合するかが教育における根本的な問題である。話はそれるが、学力の問題にしても、社会的な背景を考えない学力というものはありません。軍国主義時代の学力観と、民主主義時代の学力観とは大きな相違がある筈である。然し、終戦後の日本の社会は民主主義になったとは言え、余りにも混沌とした余りにも出駄羅目な社会である。この社会で子どもの力を考えるためには、日本の社会をどのように把握するのか、教育の目標をどのように打ち立てるのか問題である。」(20)



この統一の道を子どもの学習の主体的必然性に求めたものである。その理由は、上記の引用にあるように、日本社会のあるべき姿、教育の目標が確固としてあるわけではない中で、教師ができることは、学力をつけるプロセスを解明することであるととらえたのである。学力の社会的側面と個性的側面の統一がプロセスにあると考えたのである。それが、主体的必然性と表現されたのであるといえよう。

翌年（'54年）には「主体的必然性」を以下のように説明している。

「私たちが、指導の根幹に『主体的必然』においたのも、実際指導にたづさわる者としての子どもそれ自体の獲得のし方を重視しているからである。いかなる地理的、歴史的知識も、いかなるカリキュラムも、子どもそれ自身をより伸ばすことを考え、それにそって、社会的あり方のすじを考えようとした。…（中略）…『主体的必然性』として昨年度、①子どもそれ自身の立場から出発し、主体的に子どもの力が伸ばされること、②子ども自体の学習の中にも、学習の対象となる事象にも必然性をもたせること、③いかなる知識も平均値指導という一斉指導にも、それが子ども自体に統一性をもち構造づけられなければならない。」<sup>(1)</sup>

①と②は一応理解しようと思う。③は一人の教師が多数の子どもを指導する際、一斉指導が平均値的指導になるが、そのときでも子どもの主体的な必然性に即した指導を考慮すべきであるということである。「為すことによって学ぶ」といわれる経験主義に、「為す」と「学ぶ」ことの「すま」を意識し、またその「学び」と「実力」の間に「すま」を意識したとき、「学び」そのものの必然性がいかに成立するのかを考えねばならなかったことはよく理解できることである。したがって、後に主体的必然性という考えは「以後一貫して本校の『わかる』ことの追求の底流をなしている」<sup>(2)</sup>と位置づけていることもうなづけることである。

#### 社会科における知識

主体的必然性を中心におくことによって、生活教育から社会科を中心とする教科の研究に脱却することができた。子どもの学び必然性という視点から社会科をみたとき、そこに新たな問題が登場してくる。学ぶ対象は何か、それはどのように決定できるかという単元構成の問題であり、そうした学びによっていかなる知識や態度が形成されるかという知識とその評価に関する問題である。根本においては両者切り離せない問題であるが、前者は、単元構成と単元指導の問題としてその後も引き継がれていくのである。それに対して、後者については、この時期においても基本的な解明が進められていったことに注目したい。前者は、実践に裏づけられねば解明できないが、後者の評価を除外した知識については、実践を欠いても比較的解明しやすかったからではないかと思う。

「知識が人間の経験に即し、根源的有機的統一をもつ時に、真の知識であるならば、かかる主体と客体との有機的統一の姿に於いて、生活を切り開く力としての実力、えい

知が児童の力として獲得されて行くのである。…(中略)…私は学習の真意義を、学習者と学習対象としての文化財との有機的連関の中に見出そうとするのであるが、両者の統一は、もう少し<sup>(マ)</sup>附近するならば、学習は

①素材自身の統一、②学習者としての統一→追求的態度、③教師自身としての統一→教師としての人格的統一、その三者の相互連関的統一構造体として学習を把握しなければならぬのであろう。」<sup>(23)</sup>

この表現は実践に裏づけられたものであるとは思えない。しかし、知識というものを、あれこれの知識をもっているという知識の量的側面を切っている。また逆に、知識を外的世界と切り離された主観的世界のそれともとらえていないことは理解できる。外的世界の知識を主体的に組織する問題としてとらえようとしていることがわかる。ここにも、「学力の低下」という新教育(初期社会科)批判に答えながら、新たな社会科論を創っていきうとしている実践者の姿をみることができよう。翌年には、知識を「結果としての知識」(のちには「まとまりとしての知識」とよぶようになった)と「働きとしての知識」に区分し、前者は知識自体が有機的関連をもっている位置づけられ、後者はそれが主体的に組織されたものととらえられていた。その両者を結合するのが問題解決であると理論化を図るのである。そこには、ただ「為すことによって学ぶ」という単純な学習論はない。知識の獲得の仕方、その知識の子どもの内面における位置づけとその発展への見通し、それを促す子どもに提示する事実を一体化して把握しようとしているのである。後に、それを次のように定式化している。

「①子どもの『はたらき』としての知識は、個性的位置をもつ。したがって、素材と子どもの緊張関係、その追求のし方が学習指導の鍵となる。②子どもの経験のつまかさねによる普遍としての『まとまり』としての知識は子どものそれ自身の思考のしかたに即して形成される。③知識が子ども自身の用具となって『方向』をもって発展していく過程をとおして、不確定から確定へ、小より大へ、確立の高さを求めていく。④こうして子どもの思考のし方に即して形成された知識は、子どもの一個体としてののはたらき、『考える』『感ずる』『する』という有機的なはたらきをとおして、生活力、行動力になっていく。」<sup>(24)</sup>

経験のつまかさねや子どもの思考のし方に即するということと、普遍としての「まとまり」としての知識とは矛盾する概念の組み合わせであるが、知識がどのように獲得され、それがいかに子どもに位置づき、生きて働くのかを執拗に問題にしている様子を知ることができよう。

この点が理論的にも実践的にも深められて提案されたのが、'60年の「実力の検討第12集」である。そこには、「子どもに『わかる』には一子どもには子どもの『わかる』『方向』がある」という興味深い報告が載せられている。教師が「わからせたい」とことと子どもが「わかっていく」プロセスを緻密に考察されている。

報告の目次だけを紹介してみよう。

- (1) 子どもの考えのまとまりをとらえること—まとまりとしての知識，①大きな思考のまとまりをとらえよう。②大きな考えのまとまりと小さな考えのまとまり—その関係をとらえること。
- (2) 子どもの考えをどう発展させていくか—はたらき=関係としての知識，①考えを発展させるもとは，②子どもの考えをどうのばすか—はたらきとして，③考えのまとまりからまとまりへ。
- (3) 子どもの考えの方向をたしかにすること—社会認識をたしかにする道—方向としての知識，①子どもの思考の訓練—方向としての知識，②生活処理としての考えの方向—自己のうちなる歴史感情，③社会認識としての考えの方向—自己の外なる歴史意識。(25)

教師が「わからせたい」と思うなら，子どもの考えのまとまりに（子どもの考え方といってもよい）目をつける必要がある。しかも，子どもの考えのまとまりには，大きなまとまりと小さなまとまりがあり，それは本時目標と単元の目標の関係でもあり，一時間のなかにもみられる子どもの思考の姿でもある。子どもの思考の「まとまり」としてとらえたとき，一時間の授業と単元がつながり，また子どもの考えのまとまりの背景にある生活や経験が教科指導の中に位置づけられるようになったといえよう。

学習活動に対応した子どもの考えを「動いている考え」と「まとまった考え」とわけるようになったのも，この時からである。例えば，「10月のPTAの時，家から誰が来られたのであろうか」という問題について話し合いをしたとき，「うちではおかあさんがきた」「あかしんちでは来てくれなかった」「来たけど途中で帰ってしまった」は「動いている考え」であり，「来られなかったり，途中で帰ってしまった家もあるんだな」が「まとまった考え」(26)とされている。前者が現象的把握であり，後者は構造的・関連性把握である。現象→構造・関連→現象→関連・構造→という一時間ないしは単元全体の計画に道を開いたのである。換言すれば，教師の指導と子どもの学びの統一への道が開かれたということができよう。その結果，かつての初期福沢の単元指導に厳しい批判の目がむけられてくることになる。

### 社会科の単元構成

同校は1956年に社会科の「各学年の単元主題及び資料一覧」を発表している。この単元を後に，以下のように評価している。

「社会的な問題を児童の問題にまでおろし，子どもの主体的な必然性に即して，展開を示し，一つの方向をもち，私たちの学校の単元としても一時期を画するものと考えられ，現在の単元の源流をなしている。世間では社会科の改訂を称して，社会科が曲がり角にきたと言われているときに，ようやく私たちの学校では，熟した単元ができはじめたと言うことは，現場に指導要領そのものが，ほんとうに浸透し，実践されるのは短日間ではできないことを意味しているのではないだろうか。」(27)

5年生の単元名と中心目標（要約）だけを紹介してみよう。

学期	単元名	中心目標
一	米	主食としての米はどんな状態になっているかを考えながら、日本農業の特徴を知り、その悩みを自分達の悩みとして、広い視野から現状の打破を考え、併せて、自分達の食生活に対して反省してみると共に、食料自給への希望を育てたい。
一・二	富士フィルム	工場とのそ周辺の地域とのつながりを考察しながら、我が国は工業の発展なくしては自立出来ないことに着目させ、そのためには数多くの問題が横たわっていることに気づかせていく。
二	農業の機械化	農業生産が社会の中で、どのような重要な役割を果たしているかを考え、その生産活動が重労働と貧困からいかに開放されるか、労働の機械化とその実現を妨げている問題に着目させて、農民と共に考え、悩んでいく態度を養いたい。
三	商業	商業の役割としくみを学習し、商業が独立した企業として存在するようになって、利益を求めようになり、そこに新しい問題が発生してきたこと、及び、私たちはそれをどう考え、どう実践していったらよいかを考えていく。

これは、社会問題を中心にした単元構成である。この時期の指導要領（'55年版）では、5年生は「農家や漁村の人々の働きとわたくしたちの生活」「工業の発達とわたくしたちの生活」「商業の発達と消費生活のくふう」「交通機関の利用と人々の生活」の四単元であった。指導要領の内容は社会機能としての産業の理解を中心にして、地理的・歴史的認識を育てようとしていた。福沢小の場合は地域社会の問題解決に焦点があてられたといえよう。

「『わかる』ことの追求」には、この単元構成に部分的修正を加えたものであるが、「農業の機械化」の単元展開が載せられている。そこには、子どもの意識に即して展開しようとしている様子を見てとることができる。「農業はいそがしくていやだ」という子どもの日常的経験から始まって、それが「どのくらいいそがしいのか」仕事調べを行い、「よその土地はどうか」と他地域と比較し、「機械化の進んだ農村のくらしはどうか」と機械化を視点にして「わたくしたちの村」と比べ、「機械化のできないわけ」を考えあっている(8)。したがって、社会問題を中心にといったが、それを「児童の問題にまでおろし」「子ども主体的必然に即して」という展開であったといえよう。それ以上に興味深いのは、かつての生活教育時代（1949年）の単元構成と比較していることである。'59年にできた単元名は「衣食住とその資源」である。かつての問題点を以下のように批判している。

- a 一つの単元の中に、農・工・林・漁全部を入れて、ねらいがしぼられていない、
- b 現在は生産・労働・経済を軸に展開しているが、以前は発明・発見が人々の生活を進歩させたととらえられている、
- c そのため、覚える社会科になってしまっている、
- d 農業を自分たちの外の世界にあるものとして、自分の問題としてとらえさせていない、
- e なぜそうなったのかと産業の社会的条件に視野がひろがっていない(9)。

5年生だけではなく、すべての学年についてかつての単元構成を批判しているのである。

現在の単元構成が最善のものとして実践を展開しているのであるから、以前のものを批判するのは当然であるが、福沢小のようになっての各学年の単元についてこのように批判的に見つめ直し、その結果を公表しているのも他に例をみない。そこに、'50年代後半から社会科という教科のとらえ直しと再構築をみることができよう。

#### 中間的まとめと今後の課題

1951年から'60年までの福沢小学校の社会科研究の跡を追いかけてきたが、そこには以下のような特色を見ることができる。第一は、初期の社会科研究の生活教育の考え方とカリキュラムを批判し、教科と教科外活動をそれぞれ独自の機能を担うものと明確にしてきていることである。第二にその結果、社会科の固有な目的・内容・方法が明確になり、「教育の原理」としての社会科から「教科としての」社会科へと脱却を図ることができたことである。第三に、しかも、「教科としての」社会科が当時の系統主義社会科に組することなく、子どもの主体的な問題解決学習を軸に再構築されていっていることである。換言すれば、子どもの生活や経験が教科の中に位置づけられたことを物語っている。その結果、子どもの発達課題が明確になり、当時の「学力低下」「はいまわる経験主義」等々の社会科批判に一線を画することができたことである。第四に、そうした転換の可能性を切り開き、社会科の研究としても学校の研究としても定着させたのが子どもの「学習の主体的必然性」という考えであった。それが、単元構成・その展開・毎時間の授業展開を一体のものとして考察させていったのであるし、また研究を継続させたのであると思う。逆にいえば、このキー・コンセプトが同校の教師に到達点のない重い課題—しかし、避けられない課題—を負わせることにもなったといえよう。

福沢小の'50年代後半から'60年にかけての研究は我が国の社会科を定着させる上で極めて貴重な成果をあげたと考えられる。それなくしては、初期社会科は'50年代前半で終焉してしまっただけとさえいえよう。その意味で、同校のこの時期の研究は、初期社会科の考え方をしたたかに生き残らせたといえよう。この研究がその後どのように実を結んでいくのかは次の課題としたい。とりわけ、授業構成の問題として深められていくその後の福沢・松田小学校をおってみたい。

#### 註

- (1) 昭和30年代に講師として同校の研究に参加したこともある社会科教育の故山田勉氏は、筆者に「福沢小の職員用男子トイレにいくと、便器の目の高さの部分が黒く汚れていたのが印象的でした。きっと、夜遅くまで研究し疲れて手や頭をついたために汚れたのではないのでしょうか」と同校の研究のすざまじさを語ってくれたことがある。提灯学校と同校も呼ばれていた様子を象徴していると思う。
- (2) 井上喜一郎氏の略歴を紹介しておこう。

大正14年開成尋常小学校卒業、昭和5年神奈川師範卒業後、足柄下郡湯河原尋常小学校訓導を振り出しに、昭和13年に福沢尋常小の訓導、21年に福沢国民学校教頭、昭和22年に福沢小校長、38年に松田小校長、46年に退職。16年間も福沢小の校長を勤めていたことになる。退職後、本学の

非常勤の講師として5年間学生の指導にあたっていただいたこともある。昭和26年・30・33年の指導要領の改定に際しては、文部省教材等調査委員を勤め、25年の「小学校社会科学習指導法」の編纂委員として参加されている。まさに戦後社会科の曲がり角の一時期を担った方である。(福沢小学校「道ひとすじに一井上喜一郎先生を送る記念誌」参照)

- (3) 以下、同書は『農村』と略
- (4) 以下、同書は『わかる』と略
- (5) 「福沢小学校(神奈川県南足柄市)の実践—社会基盤・社会構造・社会機能を軸とするコア・カリキュラム—」(平田嘉三・初期社会科実践研究会編『初期社会科実践史研究』1986年、教育出版センター)
- (6) 拙稿「社会科カリキュラムの理論と実践—歴史的視点より—」(教員養成大学・学部教官集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』1988年、東洋館)
- (7) 文部省編「小・中学校社会科の解説」(昭和30年)
- (8)・(9) 同上書
- (10) 『農村』, 438-442頁
- (11) 『わかる』16頁
- (12) 同上書 18頁
- (13) 井上校長をかこむ会編「わが師・わが友—教育における主体性必然性と科学の追求—」(昭和47年)
- (14) 昭和26年に福沢小に赴任した大鐘和子元教諭は、筆者の聞き取りに対して初任以来、松田小へ移動しても28年間公開授業をやってきた、それがあたりまえと思っていた語ってくれている。新卒の教師も研究をになっていった様子がわかる。昭和34年に赴任した松本健嗣教諭はその年の発表会で、全体発表をしている。
- (15) 上田薫「粘り強く新しく」(前掲書『わが師・わが友』)
- (16) 文部省初等中等教育局初等教育課「昭和30年度文部実験校 研究発表要領」
- (17) 「実力の検討Ⅰ」 1頁
- (18) 同上書 2頁
- (19) 同上書 2頁
- (20) 同上書 6頁
- (21) 「実力の検討Ⅱ」 1頁
- (22) 『わかる』 67頁
- (23) 「実力の検討Ⅰ」 63頁
- (24) 『わかる』 66頁
- (25) 「実力の検討Ⅱ」 1～4頁
- (26) 同上書 5頁
- (27) 『わかる』 21～22頁
- (28) 同上書 247～249頁
- (29) 同上書 252～253頁