

問題解決学習「西陣織」・「水害と市政」の再評価
ーコア・カリキュラムおよび全面主義道徳との関連から

金馬 国晴

Revaluation about the Problem Solving Learnings of “NISHIJIN-ORI”
and “The Flood Damage and the Municipal Government”

Kuniharu KIMMA

はじめにー戦後初期の問題解決学習（対象と問題）

新しい学習指導要領の改訂ポイントはいくつもあるが、文科省が最も強調してきたものは、道徳の「特別の教科」化、およびアクティブ・ラーニングといえる。

アクティブ・ラーニングとは、座学ではない各種の活動（討論、調査、発表など）を小中高校にも導入していくものである。本稿では、この活動と道徳との関係を考えていく手がかりとして、1950年代前半に、（学習指導要領でのものとは異なる）新しい問題解決学習として知られ、その後も参照され続けた二つの単元を、今日的に再検討してみたい。（単元とは、一時間ごとの授業ではなく、数時間分の連なりで、数週間～数ヶ月分をまとめて捉えた単位である。授業を教材ではなく活動のまとまりとして捉え直す点が、本稿の課題からして重要である。）

採り上げるのは、小学5年の「西陣織」（京都市立日彰小学校）と中学校の「水害と市政」（熊本大学教育学部附属中学校。以下、熊本大附属中）である。

これらはしばしば、戦後教育史などで言及がされ、枚挙にいとまがないのだが、社会科としてのみ扱われてきた¹⁾。『社会科教育史資料』第4巻（1977年、上田薫編、東京法令出版）に採録されるなど、とくに、戦後初期の戦後新教育、コア連（コア・カリキュラム連盟、1948-53）の時代を乗り越えた日生連（日本生活教育連盟、1953-）の問題解決学習、その典型的な二つの単元として知られてきた。²⁾

本稿においては、これら二つの単元を（a）その戦後新教育の一つ、コア・カリキュラムとして捉え直す。コアとされた社会科にとどまらない、カリキュラム全体にわたる点からだが、インタビューにて新たに聞かれた実践家自身の語りからも裏付けられる。さらに、（b）全面主義道徳、すなわち「学校の教育活動全体を通じた道徳教育」の一例として読み直す。活動をベースとし、かつ道徳というものの特徴からも、当初の意図通り・計画通りに進まずに、想定外に展開していくことになる。そうして、（c）活動をコアと捉えつつ、コア・カリキュラムと全面主義道徳とが関連付くことで、授業や学習の方法という範囲を超えて、内容、目標をも再構成せざるをえなくなる必然性を明らかにしたい。

以下の各節を通じて、以上の（a）（b）（c）の作業を同時並行で進めていく。

1. 両単元の共通した形式 —活動と道德の関係をめぐる仮説

まずは二つの単元を、導入、展開、まとめという一連の授業「形式」に注目しながら整理してみる。

	「水害と市政」	「西陣織」	共通する要素
実践者	吉田定俊(1925-)(熊本大学教育学部附属中学校教官)	永田時雄(1924-2015)(京都市立日彰小学校教諭)	
掲載	1953年12月号、60号所収、「単元「水害と市政」の検討」	1954年2月号、62号所収、「単元『西陣織』〈中小工業〉(五年)の研究」	
導入	(1) 水害の体験を話合う	一、西陣織について話し合う	話し合い
展開		二、西陣織を眺めて	見る—実物
展開	(2) 水害について、もっと深く調べる	三、作り方をしらべる	調べる—対象
展開	(3) 昔の水防計画についてしらべよう	四、昔の西陣織のようすをしらべる	調べる—昔の歴史
展開	(4) 外国の河川(治山治水)改修はどうかしらべる	五、桐生、福井の生産のようすを調べる	調べる—地理的な比較
まとめ	(5) “此後の水防計画”という題でレポートを書く	六、西陣織がこれから発展するためにはどうすればよいかを中心に作文をつくりこの単元の学習のまとめをする	まとめとして。これからへの提言書

出典：金馬による整理。

両単元は、内容・テーマも、学校種も違う。にもかかわらず、その「形式」を表にしてみると、実は展開が似通っていたことが発見できる。具体的には、以下の共通点が見て取れて、仮説としての問いが立つ。はじめに、の(a)~(c)に対応させて挙げていく。

(a) 社会科としては(中学・高校の社会科のイメージとは異なって)、各種の活動から成り立っており、それらに順次性のようなものがある。話し合い活動から始まって、実物や対象をじっくりと見る感覚的活動と、その歴史面、地理面に順に向き合う調査という知的活動、そして全てをまとめて各自の価値観を示し合う提言活動で終わる。

表1には表れないにせよ、他の教科を含んでいたり、または他の教科と関連付いたりしてはいないか。そうなれば、社会科を中心として周辺に他教科を関連づけたコア・カリキュラムとなっている、ともいえるがどうか。

(b) 将来への提言を書く点が共通するが、道徳的な価値観に何らかの関連性をもってくる。い

や、そこまでに至る一つ一つの過程においても、様々な価値が絡む。この活動自体は、小・中学校に特設道徳（週1コマ）がまだない時代であることもあり、文字通りカリキュラム全体を通じた全面主義道徳といえる形になっていたと思われる。

そもそも、一連の道徳や価値・価値観と呼べるものは、いかに養われるものなのだろうか。活動が、学校や教室のカリキュラム計画（学習指導案、年間指導計画など）のうちに導入された際の教え方・学ばれ方は、二つの場合に峻別されると仮定できる。

A) 教える側が意図した計画通りの活動をさせ、子どもたちに画一的な価値観を注入する、手段としての活動。（個人ごと異なる価値観を、認めることにはなりにくい。）

B) 活動を自己目的なものとして捉えて導入した場合であり、教える側の意図を超えた（想定外の）出来事が起こり、計画を再構成せざるを得なくなり、子ども一人一人に異なる価値観が形成されていく場合。

「西陣織」と「水害と市政」は活動単位と言えるもので、B) の場合にあたるのだが、活動に基づくだけに、教師の意図通りに進まないときがある。教師が教えようと意図した価値観が、子ども各人が養う価値観とズレていくことで、教え—学ばされるとの一方方向ではなく、多彩な価値観が、結果として養われていく。そもそも、調べられる知識・技能が何かをも、子ども個人によりバラバラになるが、特に道徳的な価値観の教育となると、さらに当初の教師や学校、行政の意図からズレることもあると思われるのだが、どうか。

(c) この二つの単元は、問題解決学習と呼ばれてきたが、それは主に授業や学習の、とくに社会科における方法としての捉えであった。だが、社会科にとどまらず、カリキュラムの全体構成を問題にする限り、かつ価値観が形成され、計画したのと異なる展開をする限り、当初の内容、目標が再構成される例があるだろう。この場合、カリキュラムを「つくる」権限が子どもに認められることになり、子どもも主体と呼べることになるだろう。

以上はこれら二単元に関する先行研究での評価には、無かった論点ばかりである。

ではこれ以降、これらの問いを、素材としては、当時の実践記録に、インタビュー記録も使用して考察していきたい。いわゆるオーラルヒストリーも試みる。これは文字資料のみでなく、当事者の語りを通じて歴史を記述する方法論であり、新しい事実を明らかにし、実感、情感も描くことができる。そのため特に本稿では、長めに引用をしていきたい。

私が進めたインタビューの方法については、ここでは割愛せざるをえないが、以下を参照されたい。「カリキュラムを連続した一過程として描く」（『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ（教育科学）』No.12）の31-32頁である（「横浜国立大学学術情報リポジトリ」で入手可）。（※以下、インタビューからの引用のうち、・・・は中略、/ /はインタビューイによる後日の書き換え、（）は挿入。下線と□は金馬による。）

2. 永田時雄「西陣織」—インタビューとその記録から

(1) 「西陣織」の目標とコア・カリキュラム—伝統工芸でなく中小工業として

西陣織は、シリーズ『日本の染織 11 西陣織』（泰流社、1976年）の副題にもあるように、「世界に誇る美術織物」といえる伝統工芸である。今日の小学校では、その点を強調して学ばせるだろう。だが、本単元ではここが異なり、実践記録に付された題は〈中小工業〉となっている。この位置づけ方には、1950年代の日生連が出した「日本社会の基本問題」という提案文書の影響もあり、先行研究も注目してきた。その文書は「現実の生活がおかれている日本の歴史的段階に発

生ずる社会的矛盾や問題」が含まれるテーマを列挙したものである。単元「西陣織」は、その実践化の一典型として注目されたものであった。

続いて、カリキュラム全体の構成をみる前に、全体を貫く永田学級の当時の級訓（学級目標）に注目したい。それは「なぜか」、「どうすればよいか」というものであった。少なくとも当時、年度末にも数人は強く意識していたもので、卒業式の答辞として40人全員にハガキに一行ずつで書かせた中で、ある子が書くに、「僕は先生から毎日のように、『なぜか、どうすればよいか、考える人間になれ』と言われましたが、中学生になっても、ごまかされないような人間になろうと決心しています」とあったという。

永田なり子ども像をまとめていけば、「欲求や不満をこの段階で終らせないでこの阻止されている欲求、平素はみだされぬ不満を分析して原因を追究して行く子ども」（永田『社会科の新しい授業 高学年』1957年、明治図書、42頁）、また「みんなの団結の力によって共通の願いを達するために立ちむかう実行力をもった子ども」（同上239頁）というものだ。一言でいえば、「人間としてたくましく生きる力」を求めていたという。

その表れの一つが、永田がインタビューでも強調していた「知識の主体的組織」であった。森昭（大阪大）、ジョン・デューイ（アメリカ）らからも学びつつ、「知識・経験を自分の身体の中かに、自分の生活体験を通して集積していく。・・そうして学び取った知識が、問題に突き当たったときに生きて働く」と考えていたという。

以上の学級像、知識観などが、単元「西陣織」に色濃く反映し、実現されていったといえる。私がインタビューをした2006年の時点で66歳になっていた教え子たちから、永田がクラス会できいた限りでは、「西陣織」を「みんな覚えてますよ。よく覚えていますよ。僕より鮮明に覚えている。」と実感したという。クラス会に出て、問題解決学習の時間とは、「自由に勉強できる。好きなことがやれる。自分なりの問題意識をもっていることに取り組めるというのはやはり喜びですね。子どもだって変わらないと思いました」という。

当時の子どもたちの様子を振り返っては、永田はこう表現した。「子どもの方が僕より一歩前へ行くような感じがしましたね。欲しいものをもぎとるような形でしたね。図書館へ行ったり、本屋へ行ったり。欲しいものがここにあるから取っていくというような、宝探しみたいな感じ。」「西陣織」の時間になると、普段は「勉強ができない」と言われた子が、目を輝かせてぐんぐんくいさがつてきた、とも回想する。

では、こうした子たちが活動してきた単元「西陣織」のカリキュラム計画を、具体的に見ていこう。まず、実践記録に書かれていた目標を分析してみる。

- 1、西陣織の工業は、そのほとんどが、家内工業、手工業、家族労働によっておこなわれていること。
- 2、全国の絹織物産地の機械による廉価な大量生産に圧迫されて、次第に販路が縮小（マ）していること。
- 3、非科学的生活法（生産法を誤記したか一引用者）、封建的な生産組織を改革しなければならないこと。
- 4、高次の芸術的高級織物の生産だけによらず、大衆向の実用衣料生産をして、市場を獲得しなければならないこと。
- 5、問題解決の結論を、歴史的地理的に深く研究して広い視野から多角的に出す学習能力を養うこと。

以上5つの目標を、半世紀以上経ったインタビューでの語りから、補足してみる。

1～4からは、中小工業の封建性・非科学性による停滞の自覚とそれへの批判意識といった社会中心主義が見え、先行研究では、子ども中心主義といわれた戦後新教育の乗り越えを意図したものとされてきた。

とはいえ、永田はインタビューでは、この5にあるような、方法面を重視した、と明言したのである。これは、日本の戦後新教育が、デューイから学びとった経験主義、子ども中心主義の体現といえる。(なおここに、「多角的」という今日の「特別の教科」道徳の目標にもあるキーワード(「物事を多面的・多角的に考え」)が発見できる(後述)。)

かつ、インタビューから初めて判明したことだが、子どもが学ぶに任せておらず、他の教科を次第にであれ、関連付けて意図的に教えたという。永田発言を2つ引用する。

「西陣織の封建制、それから貧困性、それから零細企業というようなものを調べてくるとともに、パーセント、地理、歴史というのを、切り離してではないけれども、違う時間に教えたことがたくさんあります。

切り離して教えても、『西陣織』で問題意識を持っていますから、その問題意識を解決するために、パーセントが分からなければいけない、歴史が分からなければいけない、地理が分からなければいけない。つまりいつ頃その問題の原因が起こったかという歴史的探究能力と、解決している他地域ではどうしているかという解決方法、というものは地理で教えました。」

授業中、子どもから「%って、こういうことだったのか！」と声が挙がったこともあったという。教科の要素が関連づけられている点では、コア・カリキュラムと呼べる。

「コア・カリキュラムの(中心にあたる)社会科単元だけでは抜け落ちる、とぼくは思っていました。問題解決学習をやりながら、そのときに出てきた数学的要素のところを算数の時間に充当したり、それから作文の時間に感想を書かせたり、見学のルポをやらせたりしたときの書き方というのは国語の時間に。それから図表やらそういうものを作るときは図工の時間のところに当てました。

そうすると、問題解決学習/によって出てきた/子どもたちの問題意識があるから、基礎課程に対するインセンティブがありました。だから積極的に取り組む、というふうな結果があったと思います。」

永田がコア・カリキュラムと呼ぶことを避けていないことからしても、「西陣織」をコア・カリキュラムと捉え直せる。少なくとも、戦後新教育を越えたとされる問題解決学習と、戦後新教育そのものであるコア・カリキュラムとが、永田の中では両立していたのだ。

まとめて表現するならば、いわば〈目標・内容や方法を教師が設定した活動を、子どもたちが内容や目標を教科の要素も絡めて再構成もしながら、具体化していくという意味で、活動中心のコア・カリキュラム〉になっていた、と言えるだろう。

(2) 西陣織をめぐる「プライド」と批判し尽くさなかった揺れ

このようにコア・カリキュラムとして見ることにより、知識、技能、そして態度・価値観などあらゆる要素が絡むこととなり、全面主義道徳のようにもなってくる。そこに教科の科学性を絡めれば、科学(社会科学を含む)を通じた価値観の形成さえできよう。

つまり永田は、中小工業としての封建性を批判的に捉えさせ、改善の方向を、他の地域と比較させつつ捉えさせようとした。だが実際、インタビューによると、永田は子どもとともに当事者

の職人たちに会い、その仕事や生活を見るに応じて、上記の目標 3、4 がたやすくないと思ってきたようだ。当事者の職人自身の価値観に立ち入ってくると、西陣織の生産組織や市場の変革といった提案は、言葉で言っても実際は難しいということが、見えてきたようなのだ。後で見るが、これは実践記録にも先行研究にもない新証言である。

とはいえ、今も永田の目標は変わらず、想いは同じとも聞こえた。困難さを話した直後に、しばしば当初の目標にあたる想いが語られたのだ。つまり当時も今も揺れていたのだ。

以下、インタビュー記録からの引用を、ポイントに下線を引きながら、あえて両面を切り離さず示していく。各引用の前半が、当初の目標がうまく通じないと思った現実面、後半が当初の目標に再び言及している意図の面、という両面である（区切りに▼を付ける）。

(A) つづれ織の人なんていうのは、いまの若い女の人より爪をバーッとこの倍ぐらい伸ばしている。3 倍ぐらい伸ばしてね、ここへ鋸状に爪にギザギザを入れてやすりをかけて、これでググググッと織っていくんですよ。つづれ織というの。

写真があったんだけど、「写真を撮られるのは嫌だ、恥だ」なんて言っていましたけれどね。「あんな指して、お風呂入ってどうするんですか」、「お食事のときにお箸がうまく持てますか」なんて質問している子どももいましたけれどね。その人は「嫌だ、嫌だ」言いながら、「これができるのはこの工場でおれだけだ」と、プライドがそこにあり、と申しました。各地の伝統産業には皆そんな人がいるんですね。

▼そういうところは必ず封建制が残っていますよ。徒弟制度というものが。特に労働組合の闘士のように開き直って待遇改善を要求するということをしていませんよ。あれは何ですか。飼い馴らされているんだと思ったけれど。しかしそういうものだと思っているんだな。そうしなければ一人前になれないのだということですね。

重要なのは、子どもたちが、単元の最後に「西陣織はどうしたらいいか」と考える中で、各自が養った価値観を確かめ、吟味することができたかどうかであった。具体的には、教師の永田が目標として挙げ、子どもらに気づいてほしいと意図していたことは、▼の後の後半にある、伝統工芸ではなく他の中小工業と並べて捉え直した際の、封建制を批判して待遇改善を要求できるという、いわば近代的で社会科学的な価値観といえる。

だが現実には、当事者である職人が実際に抱いていた価値観は、伝統工芸の担い手としての「プライド」（誇り、自負ともいっている）なのだった。これは、西陣織やその労働環境を変えなくてもいいと子どもにも思わせ、批判的な視点を鈍らせるものだろう。

本研究のインタビューを通じて初めて、先行研究とは異なって、単元「西陣織」には、伝統工芸特有の「プライド」という壁が見えてきた。永田は実は、それへの批判は、他人が外から簡単に向けられないものと考えてもおり、揺さぶられていたと思われる。

永田は、保護者に関しても、同様の揺れを語っていた。

(B) (封建的で前近代的な要素が残っていていいんだというようなプライドは) 親に強いんです、年配者に強いんですね。こういう苦勞をしなければいけないんだ、こういう下積みがあってこそ成り立つんだ、という/伝統的な考え方です/。

やはり発生から現在まで 1000 年以上/うけつがれている/技術(にまつわる意識)というものは完全に解消するまでにもう 1000 年ぐらいかかるのではないのでしょうか。それは、名人芸と言われるようなものは、徒弟労働式の口から口へ、技から技へ、仕事は学ぶものでなくて盗むものだ、先輩の後ろ姿を見て学べ、ということとはよく言われますよね。今でもそうい

う養成過程を通して成立する職人芸というのは残っていて、それは日本の文化として高く評価されているんじゃないでしょうかね。

▼だからといって、人権、平等、特に人権思想が高まっているわりには、労働組合もない、徒弟を徒弟のままで温存している。(それは問題だと思う。)

しかし、徒弟側があまり文句を言わないのは、おれでないとできないという「プライド」を持っているからなんですね。

この学区には職人自体は少ない(この点を中西 2013=注 1) 参照、は問題視した)ものの、問屋などはあったという。保護者に関しては、別の箇所でも述べていた。

(C) 父兄も保護者も、「西陣織を勉強するのか」というので、西陣織は「プライド」になったんですね、京都市民の。▼零細制やら封建制がもう、徒弟制度でやっている仕事ですからね、中身を詳しく調べれば、それはもう搾取というか、徒弟関係というか、人間差別というか、本当に低賃金労働というか、それから長時間労働というか、すべて労働条件が悪いことのデパートみたいなもので、・・・それを全部押し隠して、結果だけ見て。▼つまり西陣織の出来上がりだけを見てこれは世界一というもので、どこにもできないということで「プライド」を持っていました。

現実として、職人だけでなく、市民としての保護者や地域の人からしても、日本代表、世界一の「プライド」が強い。伝統的な(永田のいう封建的な、前近代的な)考えによるにせよ、完成品の西陣織自体に日本文化としての価値があることは、事実ではある。

だが、だからといって、制作過程で、労働組合も無くて徒弟制のままでいいのか、という点こそ、永田が当初立てた目標の、中小工業として見た場合の批判的な視点であったと、遡ることで見えてくる。それには地域を敵にまわすおそれも伴ったのではないか。

他の職人についての発言もある。プライドに類似する言葉に□を付して引用してみる。

(D) 西陣織の下絵描きをしている人を知っていましたが、もう手は絵の具でいっぱい/染まっていました。/洗っても落ちないです。・・・これが「自慢」だと言っていたほどです。社長になりたいとか、上の係になりたい/とは考えない。/「おれはこれだ」という「自負」です。・・・今でも言うでしょうね。

それは近代化が遅れている、前近代性だという言葉でかたづけられないファクターを底の方に宿していますね。・・・(とはいえ)非人間的に人間を弾圧し、困らせ、いじめるというような意図は全然労資ともないしね。「あんたいい仕事をしているな。『誇り』持たなきゃいかん」と言っています。今まで身を削ってと言うたら、「何を言うか。おれはこれだ」という「自負」があって、一色に非人間的だとか、それは封建制だとか、それは搾取されているんだとか、よくマルクス主義の人たちが言うような言葉では拭えきれないものがあるとぼくは今でも思っています。▼マルクスなんかには言わせると、そんなもんダメだということになります。

「前近代性」と批判しても済まないファクター。これに取り組む学習には、対立的な価値観のセットが絡むことになる。子どもたちに、西陣織の生産と流通を問い直させることが当初の目標であり、実践記録を読む限りでは、この意図は伝わっている。だが、インタビューから見えてきたのは、当事者や関係者たちの「プライド」を知った場面で、批判意識が鈍った子もいたかもしれない可能性である。だが、にもかかわらず、この「プライド」高い西陣織とその労働条件、という対立点に直面してもなお、探究を続けた点にこそ、単元「西陣織」の、今も学びとるべき価値がある、と捉え直せるのではないか

(3) 内容、目標を再構成し続ける問題解決

永田が求めた学び方とは、一つは地理的な相対化であった。大衆向けに脱皮し成功した(かに見える)桐生と福井の織物産業との比較へと展開している。これは教師としての永田の意図であるが、インタビューによるならば、それらのように安い製品を作るという展望は、確かに実践記録にあるような、以下の数人の子の意見のうちには実現している。

「化学せんの安い原料を買ってそれに西陣織のよい柄をおるような工夫はできないだろうか。そうすれば安くできてよく売れると思う。」「天皇や幕府や金持等の着る物ばかり作って、自分たちは貧しい生活をしている。不公平だ。もっと誰でも買えるようなものを作った方がよいと思う。」(『カリキュラム』1954年2月号、53頁)。

とはいえ、インタビューアーの一同が気になったのは、その後、西陣織はどう発展していったかの現実であった。永田が語る限りでは、

(E) ネクタイなんかは1本2000~3000円のがありますよ。(西陣織では普通には)1本10万円というものもありますけれどね。だから、商品の大衆化というか、マスマーケットを考えて、そこへも出なければ西陣の将来はないという考えも、青年部あたりからは挙がっていましたけれども。

しかしそれは古い、優秀な、値の高い、きれいな伝統のものを、それを除いてこれ(安いもの)をメインにしようという発想にまではいかなかったですね。これは大事に大事に置いておきながら、大衆化というか、マスプロ、マスセルの時代に対応する製品も作らなければだめだという傾向はありましたね。

・・ネクタイや羽織の紐とか、下駄の鼻緒とか、歌舞伎屋の緞帳とか、役者の衣装とか、それから僧侶や寺社の神官の着物ですね。・・・

1000年の根を持っているものは悪いからといって取り除いて、こちらは新しいからいいというわけにはいかない。そう言うといかにも保守的みたいだけれど、ぼくは革新のほうが好きですけれど。そうはいかないものがよくありますね。

だが、必ずしも全ての子どもが同じ展望を持たなかったようなのだ。インタビュー当時の永田が語った限りでは、別の目標や内容をも生むだけの「間」が空いていた。実践記録に書かれていないそうした別の発想とは、1、時間をかけて作ってもよい製品もある、2、労働条件を改革するにはかなり時間がかかる、といった、いわば時間問題といえるものだ。

(F) 急いでスピードを上げて大衆化したものは近代的で(というやり方と)、時間をゆっくりにかけて価値を生んで、それを徐々に浸透させていくというやり方と、どちらが早い近代化かと言ったら、あの方が早いような気がすると思いますね。そういうことはありませんか。

・・・(永田自身が30年後に書いた)『会社で学ぶ』(1983、筑摩書房)という本の中で、「時間との競争によって効率化する仕事もあるが、じっくりと時間をかけなければ成果の出ない仕事もある。それを見分ける能力が必要である。この能力が本当の効率化を達成する原点だと考える。」(11頁)ってことを、これに書いています。・・それを有岡正和さんが取り上げて書いているんですけれどね。「西陣織」の追体験。(『教育科学 社会科教育』1987年9月号)・・・

改革とか改造とかいうのは、やはりかなり時間がかかるんじゃないですかね。変えなくても誇れるんだから。誇れるのに非人間的な労働があるんです。非人間的な労働をしている人

が非人間的な労働だと思っていなくて、誇りだと思っ**て**いるんだから、ね。自覚が足りないなんていう言葉では通じないですよ。そういう人々の技術、技能というのは、そういうことを分かってほしい。

だがやはり永田は、目標3に関わる労働条件の改善と、身分格差の縮小は必要という。

(G)ただ、あそこに潜む封建制ですね。低賃金、家内労働、長時間労働、それから身分差、主人の命令は絶対やというような強圧的な態度、それは人権蹂躪にもかかわるかもしれないような働かせ方、働き方というものは改善されなければいけないと思いますし、(昭和)28年から現在までずいぶん改善したと思います。

もう若手があとを継がないんですから、逃げられたら困るという表現もありましてね、経営者側に。だから前近代性は払拭する。低賃金は改良する。長時間労働はやめる。そういうふうなことで、経営者も労働者も、さっきの話で校長と平教員ではないけれども、マンツーマンというか、同じ平面で対応ができて仲良くできると、仲良くしているけれども、その間には絶対の差がありますよ、身分差が。そういうものは払拭していかなければならないし、これから継ぐ人はそんなものでは就かないでしょう。人権意識が高まっているもの。・・・西陣工場を見て、職人と織り主との関係なんかを、卸問屋との関係なんかで、生産現場の先端、現場の現場へ行くほど、身分も低くて賃金も安い。古い構造、中間搾取やら織り主の利益というようなことになって、本当に資本主義社会の勝ち組と負け組みみたいなやつですね。そこで永田は彼なりに、身分差を超えうる総合的な展望も語っていた。

(H)しかし、そこでちょっと違うのが、負け組が負けていないですね。負け組が技能を持っているんですよ。そのプライドたるやね、存在感があるんですわ。あれだけ技術をマスターした人というのはプライドが高い。ドイツのマイスターもそうだそうですね。社長や重役たちが工場長なんかと大差なしに、経営者が素直に意見を聞きに行くという。国家資格ですからね。大量生産では考えられない人間関係がありましたね。負けたからといって負けたと思っていないでしょう。これはおれだけしかできないんだと思っ**て**いるんだから強いものですよ。

これはドイツのみならぬ労働運動の歴史に現われた現代的発想でもあろう。労働者はプライドを高めようとし、かつそれゆえに経営者にも影響を与えようとする、そうして経営側から意見を労働者に求めてきもする、といういわゆる労働組合の経営参加論である。³⁾

以上、地域や実社会に潜む複雑な問題（当時日生連が言っていた「日本社会の基本問題」！）の解決をめざし、永田は目標5にあげた「方法としての問題解決」にとどまらず、目標1～4を揺さぶられ、かつ内容も当初の計画から再構成せざるをえなくなっていた、とまとめられる。学習のそうした深まりを支えた者が、後藤靖（京都大学講師）であり、専門家の重要さもまた永田自身がインタビューで、また先行研究も強調したことだった。

後日談もみておきたい。永田は上京をして、日生連の実験学校といわれた和光小学校に勤めたが、1970年代に中途退職後、たまたま職を得た荏原製作所にて、社内教育に携わることになっていく。こうして実は、社会人の生涯を通じた問題解決学習について探究し、本稿で挙げた以外にも、『生涯教育を求めて－企業内教育の現実と期待』（1974年）、『生涯教育と自己実現』（1975年）（ともにダイヤモンド社）といった著書も出版していった。

永田の生き方は、場は学校から学校外に移ったものの、問題解決学習の探究に、一本貫かれていた、とインタビューでも確認できた。問題解決学習を、学校から出て地域どころか、企業、実

社会へと「拡張」(Y・エンゲストローム)していったのである。こうして彼自身、工業や労働の問題を、同じ問題解決の方法で、目標、内容を再構成しながら、解決しようとし続けたわけだ。いわば現職研修、「市民的学習」、「シティズンシップ学習」などと言い換えてもいい人生であるが、稿を改めざるをえない。

3. 熊本大附属中「水害と市政」(丸木政臣、吉田定俊)―手紙とインタビューから

中学校の「水害と市政」の方については、吉田定俊の私信とインタビューを活かして検討していく。とくに強調された点は、これが吉田個人ではなく、附属中が学校を挙げて共同でつくった単元であり、後に教育評論家として知られる丸木政臣(1924-2013、上京して和光中学校教諭・和光学園園長・顧問)がリードした事実である。この実践記録は丸木の著作集のうちに一部再録されており(『丸木政臣教育著作選集[第2巻]歴史教育論』2007年、澤田出版、140-162頁)、丸木にも共同研究のような自覚があったと見える。

(1) 『附中プラン』の全体構成と共同性―コア・カリキュラムらしさ

まずは、「水害と市政」自体より前に、熊本大学附属中学校が当時作成していたカリキュラム計画の冊子類の全体像を見ておく必要がある。

第一次計画として、『統合教育計画』(1949年)というものがつくられた。次いで、コア・カリキュラムと教科別カリキュラムの比較実験学級の反省をもって、第二次計画として作られたのが、『附中プラン』(1950年)の2冊であった。

『附中プラン』の構成は、まさに内容的かつ人的な、二面での共同を表現していた。

第一に、内容的には『附中プラン』は、単元課程、日常課程、系統課程の3層からなっていた。教科という枠組みから出発してから教科の統合を図るのでなく、教科以前の教育内容の検討からあえて始めることにより、機械的な統合や無謀な統合に陥ることなく学習内容の有機的な関連、統合を図り、課程を単位としたのである。そのことで教育目標の達成という目的を一貫させられ、いわゆるコア・カリキュラムと呼べるものになっていった。

第二に、人的な組織としては、研究委員会、目標設定委員会、調査記録委員会がつくられた。学校全体での運営を前提とし、学級担任をはじめ、各教科の教師たちが互いに協力することにより、教科ごとバラバラのカリキュラムにならないよう意図されたのである。吉田も手紙で、『附中プラン』をめぐる「全員が一丸となって研究に走った」、また若い先生に対して「育てようという意識が先輩のみなさんにはあったのですね。そのため、『教科担任制である中学校特有の難しさ』は全くありませんでした。」と評する。

第三に、『基底カリキュラム』と呼ばれる1冊目を静的・基準的なものとして、他に動的・具体的なものが『展開カリキュラム』と呼ばれて2冊目として別に編まれた。(カリキュラムの内容に関する解説はここでは割愛せざるをえない。)

すなわち、教科的な内容の系統課程を組み合わせ構成し、生徒に身につけさせたい能力の基準を示したものが『基底カリキュラム』であり、対する『展開カリキュラム』は、それが生徒の実態に応じて展開されるもので、「ときと、ところと子供によって、相当の弾力性をもたなければならない」(同63頁)とされたものだった。

すでに教師と子どもにより、動的な形へと組まれる(再構成される)余地が空けられていたとい

える。実際の子どもの生活を見究めながら学習活動を構想することが、すなわち、構想・計画をそのまま子どもの活動に乗せるのではなく、子どもの興味や欲求によって改変・再構成されることが、明確に想定されていたのである。

以上のように、『附中プラン』は、教科担任制の中学校では実現しづらい統合という課題にチャレンジしたカリキュラムなのだった。かといってコア・カリキュラムの方向に無理やり押し切ろうとするのでは決してなく、各課程を有機的に関連させることで、生徒の経験・態度と知識の統一的発展を目指していた。そうした柔軟な形式と共同性こそ、この附中プランが同僚間でコア・カリキュラムと呼ばれかえられていたゆえんである。

(2) 実は災害に直面して急遽加えられた単元 — その価値性

「水害と市政」という単元は、実はこの『附中プラン』には掲載されていなかった。手紙で初めて明らかになったことだが、六・二六水害と呼ばれる天災（1953年6月26日）を受けて、当初プランに無かったところに、急遽差し込んだ単元なのであった。手紙によれば、学年団で、「展開カリキュラムの9～10月の取り扱いの『文化生活』に対する導入を兼ねた投げ込み単元」とすることに決め、「災害が起こらない」ことも文化生活の一翼だ、と捉え直したという。始めてみると、「時間を取り過ぎて、本来行わなければならない『文化生活の建設』の学習内容の大部分を割愛しなければならなくなった」。吉田は手紙でいうに、「今でも反省しております。しかし、結果的にはよかったです」と評している。（なお、この単元の前に「民主主義社会の政治」の学習を終えており、子どもたちの中に公民的な学習のベースはできていたと思われる。）

このように、一度作ったプランを変更し、一部の単元を実施しなかった、という事実があったわけだが、これこそ本稿が目指したい計画の再構成という事態である。

○大きな目標—天災からの出発と人災としての見方

以上を踏まえて、実践記録そのものの記述を見ていこう。天災という問題を学校の授業で扱ったことには異論はなかろう。（半世紀以上が経った今でも、2011年の3・11、東日本大震災の後になっても、洪水、土砂崩れ、地震・津波などが頻発している。最近では常総市での鬼怒川の決壊が記憶に新しい。）

他方で、この単元は、熊本の水害を「全くの天災ではなく、人間の力で防げば防ぐことができたのではなかろうか。」と問うものであった。いわゆる「人災」という認識にしっかり立っていたわけで、矛盾を伴う価値観を明確に対置するような、政治問題に至り着く。

とはいえ、出発点に据えられたのは、子どもたち自身の「当事者」的な問題意識だった。それはどういうことなのか。実践記録にあるに、「いま市域の約八〇パーセントが罹災した熊本市は戦災をうけた当時よりも、さらに深刻な復興と水害対策の課題に直面している。生徒達も約半数が罹災者であり、さらに夏休みを返上して、家や学校や近隣の復旧作業に熱汗を流し、熊本市の急迫した問題を身をもって体験しているわけである。したがって彼等は、そのような体験を通じて、多くの生の問題を持っていた。」（下線は金馬）

第二次大戦中の空襲被害と比較もされて、それ以上に熊本市内は破壊された、という。1日で1ヵ月分の雨が降り、熊本市の大部分が泥土に埋まり、死者291人、行方不明者272人、負傷者557人など、罹災者は391,680人にのぼった。

当校については、吉田の手紙によるならば、在籍数495名のうち罹災生徒数は321名を占め、65%の生徒が被害を受けた。附属中の校舎の被害は床下浸水程度であったが、積み残された「よ

な」(火山灰)は膨大なもので、2週間をその排土作業に当て、毎日短縮授業にしたという。家と共に流されて亡くなった同校の3年生もいたのも深刻であった。

子どもたち自身が経験したこの災害を、学校で採り上げずに無視することは、戦争という最大の人災を乗り越えつつあった子たちに、諦めという価値観を植えつけることになっただろう。戦後初期は、他の地域でも自然災害が多発し、戦争で生き残った人々を苦しめ、多くて千人超の生命を次々奪った時代であった(枕崎台風(1945)、福井地震(1948)など)。

現代的には、諦めないこと、「レジリエンス」(回復力、しなやかな強さ、折れないところ)が、価値観として養われていった単元、と再評価できよう。私なりに言うならば、竹や柳のように、逆境に直面しても何とか立ち直る、蘇っていける心の強さだ。

○「水害と市政」の目標の明確さと活動設定の余地

こうした想定外の事故というか事件を受けて、教師、学校の側から立てた目標は明確なものであり、以下のものであった。(下線は、価値観が伴い道徳にも関わるといえる部分で、金馬による。)

「・日本各地の水害が、政治的、経済的困窮による治山治水の欠如を主因とした人災である事を、はっきり意識させる。

・いわゆる水害ブームに躍りあがった階級があり、いっぽう水害によって頻死の大打撃を受けた階級があり、その懸隔はあまりに大きい。そう云った社会的不合理を追求しよりよき社会体制の実現への道を考えさせる。

・社会の諸事情を、科学的な調査や考察の裏づけによって客観的に把握し、正しく批判する態度を育てる。

・我々は何をまずなすべきか、政治の上からも、経済の上からも、あるいは自分達の身ぢかなところにも考えて見れば実に多いものである。

先決問題を重点的に処理していくような、態度と意欲は、生活をより豊かにするためぜひ必要である。」

要するに、不合理(非条理や不正義ともいえる)を批判するとの価値意識とともに、前向きな、我々がすべき行動と自分なりの価値観の提案を、子どもらに求めたのである。これらの目標を達成すべく、生徒に配った文書が、「白川・坪井川・増水氾濫にともなう熊本市洪水の研究手引」(以下、「研究手引」。表2)というものだった。

この「研究手引」は、吉田がいうに丸木の作で、「お宅も大きな被害を受けて大変だったのに、家の復旧の仕事の他にこれだけの仕事をなさる手腕は私ども若造には将に神業と見えました」と回想される。子どもたちが活動を始め、続け、まとまりあるものにするための道具といえる。この「研究手引」を示しつつ、いかなる活動を展開し内容を成していったかは、実はほぼ、子どもが調べてきた事柄に依存していた。とはいえ逆に、何も示さなければ、価値観までには高まらず、雑多に知識を得るにとどまったともいえそうである。

表2：「研究手引」（コア連『カリキュラム』1953年12月号より）

白川・坪井川・増水氾濫にともなう熊本市洪水の研究手引

▲前略▼

◆研究問題の参考

- 被差別被害程度
- 洪水による伝染病の発生
- 洪水までの地域別雨量の変化
- 泥土の成分利用法
- 地域による浸水度のちがい
- 地域による浸水度のちがい
- 氾濫した水の方向
- 場所による流速の相違
- 被害度と浸水流速の関係
- 白川、坪井川の増水氾濫の時間
- 土地の高低と被害度
- 場所による被害の種類
- 堤防決壊と川の蛇行
- 橋の流失とその対策
- 白川の氾濫と橋梁の関係

◆研究実施の手引

(1) 研究問題を決定する
 「研究問題の参考」を例として、一つあるいは幾つか自分の好きなそして資料の集めやすい問題をえらんだがよい。そして大まかにでなくできるだけこまかくわけておくがよい。
 ねらいをはっきりさせる
 その研究によつて何をとりえるのかをはじめにはっきりさせておく。ねらいがあいまいだと研究の途中で本流よりも支流に置きがかりつてしまつてしまうおそれがある。
 調査計画をつくる

(2) 調査する地域
 ○資料あつめの仕方 ○記録用紙、地図の用意 ○実地踏査の方法 ○調査の期日、日程
 などくわしく考へて順序よくねらいを果すようにする。 ▲例▼

(3) 調査、資料あつめ、研究を実施する。
 ○地区をきいて白地図や調査表に記入する
 ○現地をきいて白地図や調査表に記入する
 ○写真や絵、図にあらわす
 ○泥土の採集やその分析をする
 ○調査内容、資料の整理、分析をする
 ○あつめた資料、調査した事実を統計したり、表やグラフ化したり、地図や絵図化したりして、いろいろな角度から分析してみる。
 ○資料や事実をもとにして、最初のねらいにもとづいて、自分の考えをまとめる。

(4) 資料として新聞、災害特報、市地図、教育資料集、熊本史談、熊本市誌、災害写真、年鑑などが考えられる。
 ○この種の研究や仕事をしているところとして、市土木課、市調査課、災害対策本部、市教育研究所（元借行社）、町内嘱托、被区出張所などがある。

(5) とにかく、百の論より一つの実行だ。おりあたかも炎暑の夏、体に充分きをつけて研究をすゝめていたとき、復興のシヨベルをにぎる現地の人々に迷惑をかけぬように――

◆最後に、復興のシヨベルをにぎる現地の人々に迷惑をかけぬように――

(3) 地域を良くすべく子ども達が持ち込んだ活動・資料・内容

その具体的な内容、展開は、実践記録によると、以下のものであった。

(1) 水害の体験を話し合う。夏休みの研究や日記を中心に。「水害の復旧が遅々として進まないのには、その裏に大きな要因がかくされていることに気づかせる」。ここでいう要因への気づきとは、批判的な価値観をもってこそ、できたことだろう。

次いで、熊本市民や罹災農民の要望がなぜ生じたかを考えさせる中で、「その根底に沈んでいる問題を掘りだすよう指導する」ことが目指された。矛盾への注目である。

(2) 他県と比較する。思い付きのような「観念によって話し合うことをせず、具体的な資料を中心に話し合うようにする」。道徳的・観念論的にさせ過ぎない客観性への導きといえる。

(3) 昔の水防計画について調べる。封建時代に注目させる。「それによって当時の民衆はどんな恩

恵をうけたか考えさせる」。「現代とどうつながっているかについて推論させる」。歴史の学習へとつなげ、かつ現代の政治もつなげさせている。重要なのは、支配層に関するだけではない歴史、いわゆる社会史、民衆史を含んでいた点といえる。その視点から、封建時代の水防計画というものを批判的に検討しており、以下に気づいていっている。

- ・民衆の下からもり上がる力でなされたものではなかった。
- ・旧熊本城下町に流れ込む白川の上流を低地として放置し、城下町に入り込む前に氾濫させるということは、民衆を無視したやり方である。(この地形に即した問題を近代の市政も放置してきたことが、当時や先行研究で評価されてきた、子どもたちの発見であった。)
- ・領主は、常に農民の上に坐っていて、これを土台にして武家社会を作り、搾取していた。水防計画も、そういった階級制度の上にデッチあげられたものである。

(4) 外国の河川改修、治山治水はどうか。TVA (テネシー川開発計画)、黄河の改修について。世界地理とつなげての比較である。ここには公民(政治・経済)的な内容も絡んできている。吉田がいうに、これらは子どもたちが自ら見つけてきた資料により、それがなければ世界につなげることはなかったのだという。

(5) “此後の水防計画”という題でレポートを書く。これらにおける記述というのは、後に自治体史が記した治水政策の問題点とも一致していた。この点で、単なる教育方法の工夫にとどまらない単元へと展開していったのだ、といえる。

以上の展開は当時、また先行研究でも、問題追求の方向づけが教師によってなされ、生徒の問題意識に忠実でない、との問題点も指摘されてきた。だが、時代の背景としては、インタビューによれば、「これからの世の中を良くしていくために、社会科を行うんだ」という雰囲気が一貫してあったという。「全てのものを批判的に見ていくという時代でしたから、今のように現状を認めるのじゃなくて、『こうしなきゃいかん』という方向に学習を進めていくんです」という時流であったのだという。

また、実践記録の最後の方には、「展開の全体を通じて、私は生徒の熱心さ、真剣さに、水先案内をするどころか、逆にひきずられて行くという調子であった。」と記されている。実際、「予定の時間をはるかに超過する」、「はじめの計画を変更しなければならない羽目に陥」る、といった事態があったという。

インタビューでも次のように言われた。「指導案を作って、やっていくうちに、途中で変えていけないといけないんですよ。子どもの動きとかがわかっていくから、これではいかなー、これをぶつけないといかんと。最初のプランではできませんでした。」また、「教師の側で考えた展開の方法ではもう間に合わんようになるんですよ。生徒がとにかく一生懸命やりますでしょ。新しい内容のを見つけてきて、それを検討しなければいけないですから、はじめの指導案では追いつかない。だから書き足して行って、あの展開は大変でした。」また、「途中で最初に計画した何時間目の展開はやり直さなきゃいかんということで、部分的に書き直して行くんです。」と進めていったという。

以上のように、「西陣織」と同じく「計画の再構成」が起こったし、そもそも急ごしらえであったため、当初から、計画自体が未確定で柔軟であった、ともいえよう。こうして、単元案としては、はじめの案に、それを部分修正したプリントが何枚も付加される、という形態になっていたという事実もまた興味深い。

展開においても、その後の社会科が陥ったように教師の側から知識を系統的に教えるのではな

く、子どもがもってきた資料やインタビューにもとづき、活動というか内容がいわば「構成」されたのであり、具体的な問題は子ども自身が立てたという。だが、実践記録の最後の結びは、「私としては、あくまで水害を中心にして、政治の欠陥を掘り、さげるといふ主流だけは一貫して通すように努力したつもりである。」となっている。政治の欠陥を指摘するとの一貫した目標は、偏向しているだろうか。

この単元は常に、科学、知識、それを書いた資料と関連づけられており(まさにコア・カリキュラム的である)、そうして観念論に陥らせないという点で、教師の価値観が作用していたと言える。だが内容自体は、子どもたちによって編まれていったのである。

その上、吉田ら教師が、「お前たちは県知事とか、県会議員とかになったつもりで勉強しようじゃないか」と子どもたちに言っていた点が興味深い。子どもらは、自分たちが地域・社会を担う「責任感」という価値を自覚させられたといえるのだ。生活問題から出発し、歴史の事実の発見や世界地理の比較という科学を通じて(歴史と地理と公民の区別無く連続的に学び)、政治的な判断へと、自らをまた仲間たち同士を導いていったのである。

おわりに ーコア・カリキュラムにおける全面主義道徳ー

以上の二つの問題解決学習のうちで、道徳的な価値観はどこにいかに関わるか。「西陣織」でも「水害と市政」でも、道徳教育で育つ力やその指導計画を、正面からは設定せずに、広義に道徳を捉えた価値観の自然な醸成の機会や、現実の価値観との対峙として、カリキュラム全体にわたって溶かし込んでいた。西陣織の職人や住民の「プライド」に直面しても提案を試みる批判的な価値観、水害の過去と他国の事実を比較するなどした科学的・レジリエンス的な価値観(上記、目標の引用に付した下線部)が溶け込んでいた。

二つの単元ともに、コア・カリキュラムという形式を採りつつ所々で、道徳教育の機会が、中心にも周辺にも散在しており、価値観がときに点として現われたり、子どもによっては線として貫かれていたりしている。こうしたことが全面主義のデザインとなる。

戦後を通じて全国的にみても、教師たちは、全面主義も含めれば、道徳を重視してきた。学級活動や学校行事などの特別活動は少なくともやってきた。いじめをめぐってもそうである。計画としても実践としても、授業以外も含めた実践の様々な場面を通じて、いわゆる特設道徳以外で、道徳教育を日々行なってきたはずなのだ。道徳を教えていなかったという誤解のもと、全面主義がいかなることであったかが、十分に解明されていなかった点にないか。本稿で見たように、価値観は、必ずしも計画通りに教えずとも、いや活動に即して必要なときに、という臨機応変な方が養っていきける可能性がないか。

※※※※※

以上を活かして、現在の道徳教育への示唆についても考えてみる。政治の意図も含みつつ「特別の教科」化された道徳では、検定教科書が使われ、年間指導計画や学習指導案(カリキュラム計画)が詳しく作成せられることになりそうだ。この政策には、道徳を計画的に教えれば、子どもは「良い」認識をもつという単線的なカリキュラム観が見える。子どもは教えた通りに道徳を身につける、といった憶測は、いかにもナイーブに思う。

とはいえ、教科化された道徳の学習指導要領の目標に入れられた「物事を多面的・多角的に考え」る、との文言は注目できる。「西陣織」と「水害と市政」を参考にするならば、あまりに有名だったこの二つの単元にさえ、目標、内容に揺れが生じ、多面的・多角的な感想が、子ども個々

人に生じ得て、教師もそれに揺さぶられていた。教師や学校、行政がいったん計画を立てたところでも、複雑な現実と直面すると、当初の目標を変更し、内容を再構成しなければならなくなる。こうした方が、教育実践の常道ではないか。

揺れは、当初の目標を超え、社会問題に次第に深くつながった・つなげたからこそ生じたとも見える。「現実と直面しての再構成」とでもいえよう。そもそも、「水害と市政」は当初の計画になくて、急遽新設した単元であったのだ。

二つの単元は、教師の意図が強いといった批判も共通して受けてきた。だが、明確に立てられたのは、目標や研究手引のようなものにとどまり、活動自身やその目標は、子どもたち自身が現実と直面しながら構成し、少なくとも再構成する余地を残していた。子ども同士の関係を通じて動機付けがされることもあったろう。

だが、永田が『生活教育』誌上(1961年8月号)でふりかえって引用をした批判に、「大人ですら解決に悩んでいるなまの生活現実と子どもを直接取り組ませようとするのは酷であって、まず系統的な知識を与えて、大人になって十分とりくめるようにすべきだ」(矢川徳光『国民教育学』1957年、明治図書)というものがあつた(「歩んできた道・これから進む道—郷土教育全協とのちがいにふれながら—」)。

果たして半世紀がとうに過ぎ、21世紀を迎えた今から見ても「酷」といえるのか⁴⁾。確かに問題解決をする場面には、系統的な知識は必要だろうが、18歳選挙権が始まる今後においては、大人や学生になって初めて問題解決を経験するのは、遅過ぎはしないか。政権を担う政治家らは、18歳選挙権を自ら決議した矢先に、政治的中立性を求め始めた。小中高校生のうちに社会的な活動や判断をする機会や練習を抑え込むようでは、彼らの支持母体である経済界が望む問題解決ができる創造的な社会人すら育ちはしない。若者論が警告しているとおり、すでに「自分」や半径数kmや1mに閉じこもる青年(岸本裕紀子『なぜ若者は「半径1m以内」で生活したがるのか?』2007年、講談社+α新書など)が現われている。対して、安保関連法案に反対する行動を展開したSEALDs(自由と民主主義のための学生緊急行動)ほかの若者・学生は、将来の日本にとって貴重なリーダーに育つ可能性が期待できる。もしかしたら、教える側(教師や学校、政策側)の計画が明確で、かつそれが裏切られるほど、子どもが逆に自立していき、主体性・自主性をもって、目標、内容をも自ら再構成していけるし、そうする力が養えるのではないか。こうした目標、内容の再構成を意図する教育方法こそ、新しい時代の問題解決学習と呼びたい。その条件とは、子どもの問題から出発するにしても、社会問題へと至るようにし、それらの問題にしっかり直面させることではないか。

私は、永田にインタビューとその後の手紙において、「21世紀の問題解決学習」をどう考えますか、と問いかけられていた。その宿題に本稿が答えられたのであれば、2015年に他界された先生に報いることができる。

本稿を要約する形で答えれば、それは〈子ども達が現実社会の諸問題と直面することにより、その解決に葛藤する方法と解決の過程を通じて、教師が立てた目標、内容をも再構成し、結果として全面主義的に道徳を養えているような問題解決学習〉といえるだろう。

注

1) 例えば、当時のものはその掲載号とともに、桑原正雄「問題解決学習と系統学習」(『教育』1954年7月号)ほか、先行研究は、民教連社会科教育研究委員会編『社会科教育実践の歴史 記録と分析 小学校編』(1986年、あゆみ出版)などにある。日比裕「反封建を軸として地域に迫る問題解決学習の骨組み」という先行研究のタイトルは、当実践の読みを端的に示している(その1は『教育科学 社会科教育』151号、1976年8月号、その2は同152号、同年9月号)。

近年では、中西仁「永田時雄・「西陣織」再考」(『立命館産業社会論集』第49巻第3号、2013年)、高山芳治「小学校社会科における問題解決学習—永田時雄の「西陣織」(小5)の分析と考察」(『大谷学報』第93巻第2号、2014年)が現われた。これらは教育方法学の先行研究を整理して踏まえ、「西陣織」が社会問題に注目し対決した点を改めて評価する。だが、インタビューももとにした本稿に比べると、新視点からの読み直しには至っていない。とはいえ、中西によるズレへの注目(「地域や子どもの生活現実に根ざした切実な問題」よりも社会問題の構造的把握へ大きく傾斜した実践)は、本稿の関心に重なる部分があり、本稿は社会問題をさらに、永田の視点から詳述するものとなっている。

2) 問題解決学習は、日生連だけが主張したものではない。まず学習指導要領における生活単元学習といわれるものがある。日生連から分岐していった社会科の初志をつらぬく会(1958年-)はまた、その学習論を継承し、一貫して探究し続けてきた。日生連と初志の会に違いがあるとするれば、社会的な課題(「日本社会の基本問題」と子どもの問題と言われてきた。ただ、それほど峻別はできず、会員は当初、実践家では一部分は重なっていた事実は重要である。本稿では、この問題解決学習そのものの捉え直しをも試みたい。

3) 大企業における労働組合の経営参加のケースにふれておきたい。ニチモウキグナス労働組合は、「仕事はまじめに、要求は貪欲に、闘争は活発に」というスローガンを、1980年10月の定期大会で採択した。とくに「仕事はまじめに」という部分に、山本は、イデオロギー尺度、組織尺度と統一的に把握すべきにせよ、生活(改善)尺度というものを含意するとみて、ここには当労組の次のような動機と意図が流し込まれているという。すなわち、組合側からも、経営側に関する「企業分析・産業分析を深めて、仕事内容・会社機構等経営政策全般にわたり、積極的な提言を果たそうとする“民主的規制路線”への執着が秘められているといえよう。」(山本興治『転換期の労資関係—70年代におけるニチモウキグナス労資紛争史—』1985年、千倉書房、186頁)ニチモウ株式会社(旧社名、日本漁網船具株式会社)は、こうした労組の経営参加において検討に値する。2014年に他界した父へのインタビューからも見えてきたことである。

4) 被災地・雄勝小学校(当時)の徳水博志による復興教育をめぐる、同様の論争が起こっている。その総括を、金馬国晴「子どもの社会参加を考える—雄勝・徳水実践から」(『民主教育研究所年報』2013(第14号)ほか)で若干示した。生と性・死の授業で著名となった金森俊朗が、日生連『生活教育』で、先の矢川に似た疑問を表明した「子どもに重荷を背負わせすぎていないか?—地域づくりの当事者を育む学力とは」(2012年8月号)をきっかけに、徳水も『生活教育』誌上の連載「雄勝だより」で応答を試みてきていた。

主な史資料(本文中に示した以外)

金馬国晴[作成]2006 永田時雄インタビュー記録 2006年2月4日午後、先生宅(学生院生4名と)。(今回は見なかったが同年12月8日午後、先生宅、学生1名と、も行った。)

金馬[作成]2008 丸木政臣ほか3名座談会記録 2008年7月23日午前～午後、和光小学校会議

室（小松福三、斎藤孝、日台利夫、および院生 7 名、研究生 1 名、学生 2 名）

金馬[作成]2015 吉田定俊電話インタビュー記録 2015 年 9 月夜

永田時雄 1957 『社会科の新しい授業 高学年』明治図書（「西陣織」のリライトが掲載）

吉田定俊 2007 私信(ワープロ打ち)、B5 判全 18 枚（平成 19 年 9 月 26 日付け、金馬宛）

※本研究は、以下の 3 度の科研費若手研究(B)による。17730450「戦後初期のコア・カリキュラム問題-全体構造論としての可能性と問題点を中心に」（2005～2007 年度）、21730616「習得,活用,探究の連続関係の考察-コア・カリキュラムと三層四領域論を手がかりに」（2009～2011 年度）、25870241「カリキュラム(単元)構成ワークショップの理論構築と企画実践」（2013 年度～2016 年度）。

※インタビューや手紙での質問にご協力くださった永田先生、吉田先生、丸木先生に、および研究に参加・協力してくれた院生・学生たちに感謝したい。とくに上田梨愛の 2009 年修士論文、木下知加子の 2007 年卒業論文とその際の指導観点も一部活かした。