

小学校社会科における総合学習的取り組みについて

戦後社会科成立期における石橋勝治の実践からの一考察

谷 本 哲 郎

(平成18年12月6日受理 最終原稿平成19年1月9日受理)

石橋勝治(1911 - 1994)の教育実践は、岩手県師範学校専攻科を卒業した20歳から昭和25年2月に教職を追われる38歳までの19年間である。まさに戦前・戦中・戦後の激動期の実践であり、長野県の学童疎開地での教育実践にも特筆すべきものがあるが、ここでは終戦直後新しい教科としての社会科誕生前後の氏の実践内容を考察の対象とする。文部省による社会科の設置は昭和22年(1947)5月の『学習指導要領社会科編』の発行に始まるが、それとは独立した石橋の「社会科」の実践はその前年から行われている。現在の学習指導要領は、当時から約60年の間に7次の改訂を経たものであるが、戦後民主主義への熱い期待のもと模索を繰り返した創設期の社会科への帰帰を思わせる現象として、総合的な学習の時間の設定とか調べ学習の重視とかがうかがえる。石橋勝治の終戦直後4年間の実践内容は、総合的な学習とか調べ学習という表現はしていないが、まさにその先導的な試みであったと考えられる。現学習指導要領における最大の改訂点として新設された「総合的な学習の時間」が揺れ動いている今、本稿では、本当に総合学習らしい「社会科」指導を行った人物としての石橋の実践を、戦後の社会科成立期に焦点を当てながら、考察することによって今後の方向を考える。

キーワード：石橋勝治、社会科、学習指導要領、総合的学習

1. はじめに

「総合的な学習の時間」が設定されたのは、知識偏重・偏差値教育等による児童生徒の閉塞感に起因するいじめ、非行、不登校、学級崩壊などの教育荒廃への反省から、平成8年7月の中央教育審議会の答申を受けて、個性を重視し、ゆとりの中で自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成する教育へとシフトを変えた結果であった。これによって、問題解決能力や創意工夫する力の育成を図ることになった。

ところが2004年末、日本の学力低下を示す国際調査結果が相次いだことを受け、その原因が何か十分に検討されないまま、総合的学習やゆとり教育がやり玉に挙げられ、知識偏重教育の方向へ再び舵を切ろうという動きがでてきている。学力とは知識の量ではなく、自分の頭で考える力であるという反省がなされていたにもかかわらずの動きである。さらにこの同じ時期に、1947年(昭和22年)3月31日に公布され、民主主義を謳い上げた教育基本法が、約60年を経た今改定されようとしている。双方の動きが相俟って、子どもたちに様々な問題を自ら見出し、

谷 本 哲 郎

考え、討議し、よりよい方向へ改善していく力をつけさせるという教育 戦後すぐには民主主義教育として追求され、昨今は問題解決学習・生きる力の教育として再浮上しかけていたが再度否定される恐れなきにしもあらずとも言えよう。

そこで本稿では、教育基本法成立期と軌を一にして成立した社会科の原点に立ち帰って、当時の教師がどのような模索をし、どのような授業を展開していたのかをたずね検証することによって、過去の実践に学びながら総合学習的な立場からの社会科指導をさらに発展させ得る方向について考察する。ただ、この時期の実践記録は非常に少しか残されておらず、今回は短期間の実践ではあるが、石橋勝治の実践に当たることとした。まず、戦後社会科の成立期に試案として出された『学習指導要領社会科編』によってその目指したものを押さえた上で、石橋の「社会科」実践を検討し、その独自性と先見性を明らかにし、そこから現在の『小学校学習指導要領 社会科』へのつながりを見ていくこととする。

2. わが国の「社会科」の成立

わが国における社会科は、戦前の修身・公民・地理・歴史に代わる新しい教科として誕生したが、昭和20年(1945)8月の敗戦後、1947年5月の『学習指導要領社会科編』(試案)が発行されるまでの間にも多くの動きがあった。1945年9月のいわゆる「墨ぬり教科書」、12月の修身、日本歴史および地理の停止、1946年6月の地理の授業再開、10月の新教科書『くにのあゆみ』による国史の授業再開と続く。

1946年3月に来日したアメリカ教育使節団の報告書が4月に提出され、民主的で自由主義的な近代教育の原理に立つ戦後の日本の教育改革へ向けての勧告がなされた。5月には文部省の「新教育指針」が出され、その中の後編第二章「公民教育の振興」が、その後の社会科につながる部分であった。

この年の11月3日に「日本国憲法」が公布され、これを受けて1947年3月31日に教育基本法と学校教育法が公布された。4月には「6・3制」と呼ばれる新学制が発足し、従来の教育課程はもちろん一新され、新教科である社会科も誕生することとなる。

この学校教育法には、教育基本法に示された「教育の目的」および「教育の方針」を受けて、その第17条に「小学校の目的」、18条に「小学校教育の目標」が明示されている。

小学校の目的(第17条)

小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする。

小学校教育の目標(第18条)

小学校における教育については、前条の目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない。

- 1 学校内外の社会生活の経験に基き、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。
- 2 郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと。

小学校社会科における総合学習の取り組みについて

- 3 日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと。
- 4 日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと。
- 5 日常生活に必要な数量的な関係を、正しく理解し、処理する能力を養うこと。
- 6 日常生活における自然現象を科学的に観察し、処理する能力を養うこと。
- 7 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 8 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。

このように、各教科の目標が8項目で示されているなかで、最初の3項目が社会科の目標や内容に密接に関連しているということは、戦後誕生した社会科が、当初全教育活動の中心という重要な位置におかれていたことを示すものである。

しかし文部省は1947年4月22日「社会科の実施について」の通達を出し、社会科の実施を9月まで延期することとした。5月に『学習指導要領社会科編』（試案）が発表され、社会科の目標、内容、方法等が示された。この中で「社会科の意義」については、次のように記されている。「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである。

社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の、相互依存の関係を理解することが、最もたいせつである。そして、この相互依存の関係は、見方によっていろいろに分けられるけれども、こゝでは次の三つに分けることができよう。

- 一、人と他の人との関係
- 二、人間と自然環境との関係
- 三、個人と社会制度や施設との関係¹⁾

このように同書は、60年を経た現在大きな課題となっている人との関わり方や環境問題への対応、地域社会への積極的参加や国際化社会でのあり方等々の相互依存の関係を、既に経験的に学ばせようと努めている。まさに「総合的な学習の時間」に期待されているところそのものである。

そして、9月から全国的に小学校1年生から学ぶ教科として実施されたのである。しかし当初、現場の教師たちには学習指導要領が示されただけで、具体的な展開には戸惑いも多く、手さぐり状態の実践が始められた。この新設の社会科はアメリカの「社会研究」(Social Studies)をモデルとしたもので、戦前・戦中の教育である超国家主義・軍国主義への厳しい反省の上になつて、民主主義社会を支える有能な公民的資質(citizenship)の育成を目指すものであった。従って、だれも経験がないうえに、教科書の発行が遅れたこともあって、現場での戸惑いも致し方ないことであった。8月に「土地と人間」(6年生)が発行され、その後翌年末にかけて順次「村の子ども」(5年生)、「まさおのたび」(2年生)、「都会の人たち」(5年生)、「気候と生活」(6年生)、「たろう」(3年生)、「大むかしの人々」(3年生)、「日本のむかしと今」

谷 本 哲 郎

(4年生)が発行される状況であった。ちなみに筆者が外地から引き揚げ、1年遅れで小学校に入学したのがこの学制改革の1947年であるが、4月の入学時に手にした教科書は「こくご」だけであった。

1948年には『小学校社会科学習指導要領補説』が発行されるが、その中で社会科の目標については「できるだけrippana公民的資質を發展させることであります。これをもう少し具体的にいうと、児童たちが、(一)自分たちの住んでいる世界に正しく適応できるように、(二)その世界の中で望ましい人間関係を実現していけるように、(三)自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の發展に寄与することができるように、児童たちにその住んでいる世界を理解させることであります。そして、そのような理解に達することは、結局社会的に目が開かれるということであるともいえましょう。…」²⁾と記されている。

これは明治以降、ヨーロッパ列強に追いつき追い越すために富国強兵政策をとり、結果的に軍部の独走を招いて敗戦に至った現実に対する、厳しい反省の結果であった。結局国民一人一人が目を開いて、自分の生き方・社会のあり方を考え、行動することこそが今後の日本社会に最も求められることであった。事実敗戦の結果経済的には貧しかったが、未来に対する希望や意欲は国民皆が共有するところであった。当時小学生であった筆者も終戦・引き揚げを経てそう強く実感していた。

3. 戦後初期社会科における社会認識教育

伊東亮三は「わが国における戦後の社会認識教育は、教科としては社会科において実践されてきた。しかし、この社会科にたいしてはその成立の当初からはげしい論争が続けられ、…(中略)…これらの対立や論争の背後には、世界観や知識観、教科論の対立がある。その対立が社会認識教育の目的論、教育課程論の対立を生み、さらには学習方法論の対立をも生みだしている。」³⁾と記しているが、これら社会認識教育の論争はわが国のみならず世界的な傾向でもあった。

昭和22年版『学習指導要領社会科編』の「社会科の意義」については前項でふれたが、ここではその初期社会科の目標について見ると、社会生活を送る態度、生産・消費・交通・運輸、職業、勤労、健康、宗教、娯楽等の社会生活を送るうえでの知識・理解・態度などの目標が15項目にわたって列挙されている。その最初の項目には「生徒が人間としての自覚を深めて人格を發展させるように導き、社会連帯性の意識を強めて、共同生活の進歩に貢献するとともに、礼儀正しい社会人として行動するように導くこと。」⁴⁾と記されており、従来の修身・公民・歴史・地理などの科目による系統的知識注入による「臣民」の形成ではなく、生活体験、社会的経験を通して民主主義社会における共同生活の推進に貢献できるよき社会人の育成を目指していたと考えられる。

さらにこの学習指導要領には「社会においては、青少年の社会的経験を、より豊かな、より有効なものに發展せしめようとする。」「修身・公民・歴史・地理などこれらの科目によって、生徒は社会生活に関する各種の知識を得たけれども、それがひとつに統一されて、實際生活に

小学校社会科における総合学習の取り組みについて

働くことがなかったのである。いいかえれば、青少年の社会的経験の自然な発達を促進することができなかったのである。」⁵⁾とあり、従って、この指導要領は客観的知識を系統的に多く与えておけば、それがいずれ実践に結びついてゆくという、知識から実践へという立場に立つのではなく、知識と実践は並行的に主体の中で絡み合いながら統一されてこそ、実践的知識になりうるという立場に立っている。つまり、社会認識教育の知的側面と実践的側面を二元的にとらえるのではなく、社会的経験を通して両側面が同時的にかつ一体的に形成されるべきとする立場である。児童生徒の活動と経験の重要性について指導要領には次のように記されている。

「学習は単に成人が必要と思うものを生徒に説明し、これをまるおぼえさせることによって成立しないのである。生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の知識となり、能力や態度を形成するものとなるのである。」⁶⁾

「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。」⁷⁾

社会科の存立根拠は、子どもたちの生活、社会的経験に基礎をおいて構成され、その教育課程は、生きた発達段階に応じた現実経験に即応して発展的に構成される。低学年では身近な近隣の生活、中学年では地域社会の生活、高学年ではより広い社会生活の問題へと順次拡大される。22年版の『学習指導要領社会科編』では、客観的知識の注的的形成より、子どもたちの経験に基づいた知識・考え方・態度・能力の統一された人格形成をねらう生活主義的、経験主義的社会認識教育の立場をとっているといえよう。

他方この22年版学習指導要領に代表される初期社会科の社会認識教育に対する批判も早い時期に登場する。その生活主義的教育観あるいは経験主義的知識観に反対する立場は、客観的知識を尊重する立場で、内容論に主眼をおき、主知主義的傾向を帯びてくる。その代表として、教科として独立した歴史教育を重視する教養主義的立場に立つ、津田左右吉に代表される歴史科独立論⁸⁾と、社会科学の基礎的教授を重視する教育科学研究会の社会科学科⁹⁾の二つの流れがあるが、それについては稿を改めて論じることとする。

4. 石橋勝治の実践

上記のようにわが国における社会科の誕生は、昭和22年の5月20日文部省発行の『学習指導要領社会科編』（小・中・高社会科の総論と小学校社会科各論）においてであり、実際の授業は9月から始められた。しかし、それよりも早く独自に「社会科」の必要性に気づき、その実践に先駆的に挑んだ何人かの教育実践家がいた。その代表的な一人が石橋勝治である。

もちろん石橋勝治は新しい社会科教育の開拓者であったが、彼の実践はこの時期に始まったものではない。彼は1931年岩手県師範学校専攻科を卒業と同時に岩手県大船渡尋常高等小学校に勤務し、1950年に東京都新宿区四谷第六小学校を退職するまでの19年間の教員生活を送って

谷 本 哲 郎

いる。戦時中は東京の若杉国民学校の教員として長野県への集団疎開を経験している。従って戦後は東京都四谷第六国民学校に1年、新教育制度になって東京都新宿区四谷第六小学校に3年という短い教育実践ということになる。それは、戦後ひたむきに民主教育の実践を貫き通した多くの進歩的教師たちが、アメリカ軍政部と日本政府によって1950年2月に一斉に学校の職場から追放されたからである。

白井嘉一は『社会科カリキュラム論』の中で次のように述べている。

「石橋勝治氏の実践した社会科（石橋社会科）はこの昭和22年度の第2学期から始められたのではなく、すでに第1学期から東京四谷第六小学校（新制小学校の初年度）において始められ、しかもそれ以前の昭和21年度にも東京四谷第六国民学校において「社会の教育と生活指導」としてその原型にあたるものが始められている。」¹⁰⁾と。

ここで、戦後石橋勝治氏の実践した社会科を『石橋勝治著作集 第六巻 科学的社會認識を育てる社会科教育』（1984 あゆみ出版）より一覧表に整理すると次のようになる。

年 度	担当学年	実 践 内 容
昭和21年度 (1946)	5 年生	・「おかゆ」や「ぞうすい」「買い出し」を題材とした「社会の教育と生活指導」。戦後わが国で初めての社会の授業 ・「信濃町駅」の教材と学習
昭和22年度 (1947)	6 年生	・「スチールボール工場」での学習 ・生産復興のための「東芝工場」の自主学習。これが戦後はじめての正式な社会科学習 ・「炭鉱」の自主学習 ・「カザリン台風による水害」の社会科学習
昭和23年度 (1948)	1 年生	・現実に目を開く「一年生の社会科」指導
昭和24年度 (1949)	2 年生	・平和をまもり戦争とファシズムに抵抗する教育

この中で、まず昭和22年5月20付け発行の『学習指導要領社会科編』以前に実施された「おかゆ」や「ぞうすい」「買い出し」を題材とした、戦後わが国で初めての「社会科」の授業の内容を、石橋の著書より再録してみたい。

私はまず、子どもたちにざら紙や古ノートの余ったもの、印刷された紙の裏を利用して、「おかゆや雑炊の食事、さつまいもや野菜や米の買い出し」等の生活を作文に書かせ、なにぶんにもいまから25年前の授業なので、このときの貴重な作文資料は残念ながらいまは残っていない。これを「教材化」して授業に使ったのである。

このときの授業内容をまとめてみれば、

配給では生活できないので買い出しに行く。東京は食糧難でどこの家でも困っている。

小学校社会科における総合学習的取り組みについて

ヤミの買い出しは生きるためである。

ところが警察につかまると買って来たものを取りあげられてしまう。

取りあげてしまうのなら食べるに足るくらい配給したらよいではないか。

買い出しもお金がないからこのごろでは着物や反物を持って行って買ってくる。

食べ物が足りないのでおにいさんや弟と食べ物のことでけんかが起きる。

おとうさんとおかあさんがけんかするようになる。

買い出しの時の汽車は満員でたいへんである。その混雑の中を買い出しに行く。

汽車の車両をもっと多くし、本数も多くするとよい。国鉄の果たす役割は大きい。

敗戦の結果がこうなったのだ。

戦争をしたから悪い。軍国主義は悪い。戦争をしようという考えをなくすことだ。

これからは絶対戦争をしてはならない。

日本は日清戦争、日露戦争、満州事変から日支事変、太平洋戦争とやってきた。

概略は以上のような内容の学習であった。これが第一回目の社会科指導であり、生活認識の教育であった。社会の発展を社会科学の立場から指導するようにカリキュラムを構成し、体系づけるようになったのはこれから後のことである¹¹⁾。

石橋はこの授業をどのような意図・考え方で実践したのであろうか。

「子どもたちにこの社会の現実生活を直視させ、これを検討して事実に対する正しい認識をもたせ、生き方を教えることこそが教師の役割である。修身や日本歴史の授業は停止された。そのかわりに、この社会の現実を内容とした『社会の学習』こそが必要であると考え、わたしはここに戦後初めての『社会科教育』『民主主義の教育』を開始したのである。」¹²⁾と記している。このように、石橋は自分自身の体験に基づいたものの見方・考え方を通して、民主主義社会の生き方を教えようとしていたのである。これこそが子どもたちが「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断して」いく学習活動である現在の総合的学習であり、一人一人が学習活動の主体者になることによって、はじめて求めている「生きる力」につながるのではあって、その意味で石橋の実践は当然高く評価されてしかるべきである。

石橋はこの後、子どもたちをも苦しめた食糧問題を話し合うため、「新聞の学習」を始める。まさに、現在のNIE教育（Newspaper In Education「教育に新聞を」）である。深刻な社会事象をそのまま観察し、まとめ、これを批判させている。さらにこれを壁新聞作りの学習へと発展させている。石橋は戦前の早い時期からこの壁新聞作りを行っているが、これは昭和20年代小学生であった筆者も数多く体験し、現在も総合的学習や調べ学習の発表の有効手段として実施されている。上の「おかゆや雑炊の授業」に続いて、このころ鉄道運輸の問題が国民生活との関連で、買い出し列車の混雑と困難さに子どもたちの関心が深かったため、「国鉄と信濃町駅」の役割について学習している。内容は省略するが、現地調査、研究、制作、表現、研究発表、討論等、現在の総合的な学習や社会科の調べ学習に通じる学習方法を用いている。

以上の石橋の実践内容を見る時、昭和22年版『学習指導要領社会科編』による社会科発足

谷 本 哲 郎

以前に独自に「社会科」として、まさにその先取りをしていると言えるであろう。事実この学習指導要領の「社会科の教材」の項には、「学習は自分たちの生活の具体的問題の解決を助ける社会の共同経験として、現われて来るべきである。青少年の生活の問題を正当にとらえ、その徹底的な解決を求めて行く時、将来の社会生活に必要な理解・態度・能力は、みな真に青少年の身についたものとして獲得されるのである。」¹³⁾と記されている。

しかし、石橋自身は「わたしの実施した社会科教育は同僚や先輩諸兄に導かれ、この歴史（昭和7年から20年の終戦までの実践）の上に築きあげられたものである。後になってわが国にアメリカから社会科が輸入された。これはわたしの実施した時とは時期的にも異なったもっと後のことであり、内容的にも本質的にも異なるものである。」¹⁴⁾と述懐している。確かに石橋の戦前の実践には、大船渡時代の調査による郷土学習、生産と労働の教育や遠野時代の生活教育等の内容が早い段階から含まれている。しかし、筆者は内容的・本質的に石橋の実践と22年版学習指導要領のねらいに、相通じるものを感じるのである。石橋のこの自己評価は授業実践後25年を経て書かれたものであり、その後の教員組合活動、「民主主義教育研究会」での活動、あるいは学校からの追放という過程を経ての結果であろう。

ここで、昭和22年版『学習指導要領社会科編』の発表以後の石橋の実践も一つ取り上げてみよう。

「生産復興のための「東芝工場」の自主学习

(1) 東芝工場の実地調査見学の学習

ア．実地調査

子どもたちは決められた学習目的に応じて、案内係の部長や課長の説明を聞き、それに対して自由に質問した。電球が作られ、選別されて、送られるまでの工程の規模の大きさにびっくりしていた。

イ．調査資料を教材に

子どもたちは熱心にノートに記録していた。記録した調査資料はグループ集団の調査研究物となってそれぞれ図や絵や説明によって整理される。

ウ．学級の集団討議

大きな紙やボール紙、黒板等にまとめた資料を中心にして、各グループの子どもたちの質問を受けながら、クラス全体のものとして不十分だったらそれを補いながら全体をまとめて進むのである。

つぎに子どもたちの研究した東京芝浦電気工場を学習した実例を提示する。

(2) 東京芝浦電機工場の組織 六年一組 西山 智二

僕は株式会社の組織ということはなんにも知らなかった。このあいだ東芝工場へ行って株式会社というものをおそわって始めてわかった。

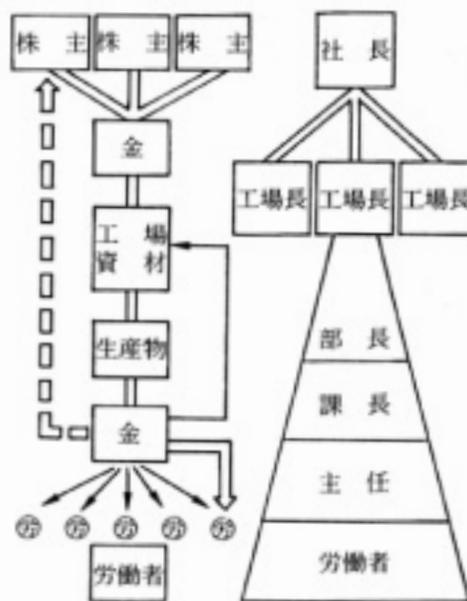
株式会社というものは「株主」というものがあって、その人たちが「お金（資本金）」を

小学校社会科における総合学習的取り組みについて

出し合って、その資本で「工場を建て」たり、「資材や燃料」を買って、「労働者」を働かせて、その電球なら「電球（生産物）」を作ってそれを「売って」また「お金」にして、お金を出した株主の人たちに「配当」する。

残りのお金でまた「資材や燃料を買ったり」、「工場のこわれているところを直し」たり、「労働者へ給料」をやる。

こういうことを調べて来て学級で大きい紙に書いたり、図であらわしたりした。この東芝の工場は43あって、めいめい一つ一つに工場長がいて、その上に社長が一人いて、その一つ一つのこうじょうへいろいろな物を作ることをさしずする。会社では労働者を働かせて物を作る。



(3) 東京芝浦電気堀川工場 - 原料から製品まで - 六年一組 大山 章 (省略)

(4) 東京芝浦電気 - 堀川工場を見学して - 六年一組 橋本 一

僕達六年一組の生徒は、こんど社会科として「生産復興」について研究することになった。そして一月十六日芝浦電気に研究に行った。

まず組合長の方が僕達の研究する「生産」についてお話をして下さいました。今までいろいろな工場で産業をしているが、目的は日本の産業をさかんにさせ、人々が家の生活をしていくためにお金を得るためにこのような産業をやっているのだと思っていた。

せめて社長や重役のような人々は、少しでも日本の産業をさかんにし、今のインフレを安定させるためにやっているのだと思っていた。

谷 本 哲 郎

しかし組合長の話によると、働いている人々は日本の産業をさかんにさせるために働いている。しかし資本家の人々は日本の産業をさかんにするためにするのではなく、ただお金をもうけさえすればよいと思っている。また日本の産業がさかんにならなくても平気であるとのことだ。このような日本なのだ。資本家の人々が今のインフレを安定させようという気があってやってくれれば、今のこの高い物価も安くもなるし、自分たちの生活も楽になるだろう。僕等はこのようなことを資本家の人々に希望する。

また工場における封建的なことをなくして、民主主義的なことを実施してもらえば、もっと生産できるだろう。そして組合長のお話が終ってから工場見学にうつった。はじめに見学したところは電球のガラス調合室であった。ここには調合器やガラスの材料がおいであつた。

数々の工場を見学しているうちに、少年工がいた。少年工に、
「学校に行きたいと思いませんか。」と聞くと、
「工場に青年学校があるが、机や椅子がないのでこまります。」
といていたので、
「では協議会（自治会）を開いて会社に要求したらどうです。」
といたら、
「そうですねえ。」
といていた。

さっき組合長さんが話していたように、みんな工場にはたらいっている人々は、日本の産業をさかんにしようといったようにみな一生けんめいで働いていた。

(5) 東京芝浦電気 - 堀川工場を見学して - 六年一組 矢島 肇 (省略)¹⁵⁾

ここにきて、石橋の授業実践には当時の社会批判の傾向がかなり強まってくる。これはもちろん、氏が昭和21年7月(6月26日 日本教育労働組合結成大会)からの約半年を教員組合専従として活動していたからであろう。この時期、現人神の天皇が象徴とされる新憲法が公布され、戦前のくびきを解かれた反動として各地に数多くの労働組合が結成された。教師も労働者といわれ、同じ流れに乗っていた。そういう中で、石橋の実践である「生産復興のための東芝工場の自主学習」を評価しなければならない。しかし、資本家は悪で労働者は善といったステレオタイプの見方を子どもたちに押し付けるようなことになってはいけない。本来対立すべきものではなく、利益の配分比率において調整する必要があるものであろう。事実、石橋も小学校を追放された後、立場を変えて「日本標準」を創業し、社長・会長を務めている。

この点に関連して昭和22年版『学習指導要領社会科編』の社会科の教材の項においても、次のように記している。

「社会科の教材について特に注意すべきことは、それが青少年の生活における現実的問題とその解決を中心にしているものであるから、いろいろな知識や考え方は、いったいどんな所か

小学校社会科における総合学習的取り組みについて

ら集めて来ることができるか、いろいろな場合にどんな所から集めて来るのがよいか、集めて来たものの中から必要なものを選び出し、これを確かめるにはどうすればよいか、更に、ある知識や考え方に対して、別の知識や考え方にはどんなものがあるか、その対立するものを比較し、より正しい方をきめるにはどうすればよいか、といったこと、即ち資料の検討ということに関係して、獲得されなくてはならない、ということである。」¹⁶⁾

社会認識の過程で大切なのは、いかに多面的にバランスよく検討していくかということである。特に可塑性が強く、水を吸収する砂のような少年期においては、ほんとにそうかなと疑問や批判を重ねるためにも、一方的な情報だけでなく、異なる数多くの情報を提供することが肝要である。

上の学習指導要領は、さらにこう続ける。

「このような考えから選ばれた教材の学習こそ、はじめて青少年に真実な知識を与え、かれらを偏見から解放し、また将来民主主義社会の一員として正しく生きる途を発見させることができるであろう。その意味で、教師は特に社会問題等については、種々の異なる見解を青少年に示すだけの寛大さを持たなくてはならない。この際青少年の発達を考慮の必要のあることはいうまでもない」¹⁷⁾と。

寛大さに期待するようなことではあるまい。社会科は他の教科と違い社会認識の教育に最も有効な教科である。なるがゆえに、少々の困難性であろうとも慎重に取り組む必要がある。

石橋は文部省の示す社会科を社会機能主義的教育内容であると批判し、戦前の総合教育における実践経験から、社会の課題に直面しそれを克服していくことこそが、科学的社会認識を育てる社会科教育であると主張したのであったが、氏の属する「民主主義教育研究会」とコア・カリキュラム運動を進める「コア・カリキュラム連盟」との対立が以後長く続くこととなる。

昭和23年11月に教育委員会法が発足し、東京にも東京都教育委員会が設置され、24年3月には文部省が教員の政治活動禁止令を出すことになる。東京都教育委員会はGHQの軍政部とともに昭和25年1月に人事刷新要項を決定し、石橋は2月に追放通告を受けている。この間、四谷第六小学校の教師および父兄、さらには担任の2年生をも巻き込んだ反対闘争が展開される。

冷戦の激化にともなって、昭和25年6月の朝鮮戦争勃発前後に占領政策も変化し、日本共産党員とその支持者を一方的に解雇するレッドパージが行なわれたが、昭和24年から25年にかけて総司令部民間情報教育局は「赤色教員追放」を実施し、小・中・高校の教職員約2000人が解雇された。残念ながら石橋もその中に含まれ、先駆的な石橋「社会科」の実践は終焉を迎え短期間で終わったのであった。大学では学生を中心とする反対闘争によって、一部を除きレッドパージは阻止された。

5. 平成10年版の現学習指導要領から見て

さて石橋の実践、あるいは昭和22年に最初の『学習指導要領社会科編』が示されて以後、約50年の間に7次にわたる学習指導要領改訂がなされた。現在の平成10年版の学習指導要領で

谷 本 哲 郎

は小学校の社会科について、どのように記されているであろうか。昭和22年版は作成までの検討時間が少なく手探り状態であったため、試案ということもあって20万字を超えて書かれており、社会科の意義・目標についても6000字を超えて詳述している。それに対し現学習指導要領では、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な、国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」と簡潔に示されている。この最後の段落である「国際社会に生きる民主的、平和的な、国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」については、小・中共通の文言となっている。この「公民的資質」という用語についても既に1948年に出された『小学校社会科学習指導要領補説』の社会科の目標の項の最初に次のように出てくる。

「社会科の主要目標を一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を発展させることであります。これをもう少し具体的にいうと、児童たちが、(一)自分たちの住んでいる世界に正しく適応できるように、(二)その世界の中で望ましい人間関係を実現していけるように、(三)自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の発展に寄与することができるように、児童たちにその住んでいる世界を理解させることであります。そして、そのような理解に達することは、結局社会的に目が開かれるということであるともいえましょう。」(以下略)¹⁸⁾

初の官報告示による昭和33年版の学習指導要領以降、最低基準として系統化を強化した学問中心のカリキュラムの性格を強めた時期もあったが、このように50年の年月を経て社会科創設の模索の時期と現在の社会科とを比較しても、その目指す目標には相通じる一貫性があると言えよう。教材内容、その指導方法においては、もちろん時代の変化に応じて変わったり比重の置き場所が移ったりしている。平成10年版の改訂では、「自ら学び、自ら考える力」を育成するため、社会的事象に関心をもち、公正に判断できるように、各学年の発達段階に応じて、観察調査したり、各種の資料を活用したり、調べたことを表現したりすることを重視している。このことはまさに再度原点に、即ち戦後いち早く石橋が実践した「社会科」教育そのものに立ち返るがごとくであるといえよう。調べ学習の教材や視点は、当然その時代時代によって変わるべきものであるが、その学習方法・表現方法としての石橋の大船渡時代に始まり戦後のこの時期に行われた多彩な実践である見学、調査研究、読書、質問、討論、新聞利用、かべ新聞、発表会、展覧会、劇化、父兄との連絡等々は多くの示唆を与えるものである。

上記のごとく現学習指導要領に「調べたことを表現する」ことが強調されたこともあり、「調べ学習」が現在いろいろ工夫され実施されている。しかし、大切なのは何を調べるのか、どう調べるのか、集めた資料をどう整理しどうまとめるのかである。現場を調査して直接体験的に資料を集めるのか、図書館やインターネットで記述的説明的資料に当たるのかによって、社会認識の質と量も応用範囲も変わってくる。バランスの問題ではあるが、直接経験に基づいた認識は共感的理解を生み、長く自分のものとなる。現場あるいは現地に当たる調べ学習は、児童の耳目に入る情報に限界は当然あるが、事象が事実として存在しており、他人の感覚を通して表現されたものと違って、自分の五感をたたらかせて共感的に理解することができる。現地調査や見学は教師にとってその準備と気配りにおいて、多くのエネルギーを要することでは

小学校社会科における総合学習の取り組みについて

あるが、その労を惜しまないで積極的に取り入れていくべきである。

これは、60年を重ねた社会科においてのみならず、現学習指導要領で新設された総合的な学習においても大きく期待される場所である。これは学校週五日制の中で、横断的・総合的な指導を進めるため設定され、「ゆとり」の中で自ら学び考える力などの「生きる力」を育ててきている。

平成10年版の現『小学校学習指導要領』総則で、総合的な学習の時間の取り扱いについて、以下のように記されている。

- 「2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
 - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
- (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
 - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

ここで、社会科と「総合的な学習の時間」の関係について少し考えてみよう。本来社会科に限らず各教科は文化の伝達・伝承ということを目的としているが、それに対して「総合的な学習の時間」のねらいは上記の2に示されているように自ら課題を見つけ、その問題を解決する能力の育成である。社会科でも課題を見つけ、課題を解決する問題解決学習をしてはいるが、課題の意味が違うのである。1教科では解決できない、1教科の枠にはまらない、1人では解決できない、1国では解決できない課題を解決できる力を高めようとするのが「総合的な学習」のねらいなのである。国際理解や情報、環境や福祉、開発や人権、人口・食糧・エネルギー、多文化共生といった問題は時がたてばたつほど深刻化している。これらの問題解決は知識の伝達や技能の伝達ではなく、問題解決能力を高める体験によってのみ期待されるものであろう。学習方法としての調べ学習の重要性は、社会科も総合的な学習の時間においても同様であることは論を待たない。教科書が定められていないのも、先生方が多くの時間をかけていろいろな実践を試みておられるのもそのためである。

谷 本 哲 郎

ところが、このような取り組みをしているところに、2003年実施のOECDの「生徒の学習到達度調査」(PISA)の結果が発表され、日本は全体的に振わなかった。特に「読解力」が14位と低下し、文部科学省のトップまで日本の生徒の学力問題として取り上げるようになった。それを学校週五日制で学習時間が削減された上に、「総合的な学習の時間」でいわゆる学習の時間が少なくなったことに帰する論調が大半である。しかしこの調査に言う「読解力」とは、学力の基礎・基本としての「読・書・算」の学力ではなく、「聞くこと・読むこと・考えること・思うこと・話すこと・書くこと」の総体としての読解力のようなものである。この意味からも「総合的な学習」の意図するところをよく理解し、これを積極的に推進すべきであって、後退させる理由にはならない。これは第1位のフィンランドの実践からも言えることである。

6. おわりに

教育は百年の計といわれる。しかも国を発展させるのも教育に待つところが大きい。教育の怖さも我々は体験的にもよく知っている。にもかかわらず朝令暮改的に改変されようとしている、社会科的教科である「総合的な学習」の今後はどうなるのであろうか。

「生きる力」、ゆとり路線に乗った現学習指導要領の目玉とも言うべき「総合的な学習」が、今大きな危機を迎えている。国際教育到達度評価学会および経済協力開発機構の学力調査の結果が、2004年12月に公表された。そこで日本の学力順位が下がった結果を受けて、ゆとり教育・総合学習が揺らぎ始めたのである。総合的な学習はテストの点数ではなく「生きる力」を目指すもので、臨時教育審議会以来の流れに沿って成立したものである。学力低下問題が起きたらすぐ見直すというのでは、あまりに定見がなさ過ぎる。多くの教師は「総合か基礎基本か」ではなく双方を通して学力を高めようとしている。事実、子どもたちにとって「総合的な学習」は人気のある科目として定着してきている。総合学習は「体験学習ばかりで何が身に付いているか分からない」との批判もあるが、結果・成果の検証もしないうちに、変更しようというのはいかなるものか。そもそも学力とは、知識の記憶量でもテスト技能でもない。学力低下よりも「生きる力」の低下のほうがより深刻である。

今一度、終戦直後のあの混乱の中で、石橋勝治の児童の主体性を重視した素晴らしい教育実践に学ぶとともに、発展的に総合的な学習に生かす必要がある。さらには、当時の社会科成立期の学習指導要領の「生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の知識となり、能力や態度を形成するものとなるのである。」¹⁹⁾という視点を再度確認する必要があるのではあるまいか。

最後に、石橋のケースのように行政と進歩的教員との対立は、文部省と日本教職員組合との長きにわたる頑なな対立へと続き、非生産的な関係であったのは事実であり、残念なことであった。いつの時代でも管理したい側と管理されたくない側の利害対立はあるが、児童生徒を前にした教育の場では極力避けたいものである。

小学校社会科における総合学習の取り組みについて

註

- 1) 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編集『文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』日本図書センター、1980年、1頁
- 2) 同上書四～五頁
- 3) 内海巖編著『社会認識教育の理論と実践 社会科教育学原理』葵書房1971年、80頁
- 4) 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編集『文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』日本図書センター、1980年、5頁
- 5) 同上書3頁
- 6) 同上書10頁
- 7) 同上書3頁
- 8) 津田左右吉著 津田左右吉全集第二十巻『歴史学と歴史教育』1965 P425-476
- 9) 内海巖編著『社会認識教育の理論と実践 - 社会科教育学原理 -』葵書房 1971年、205～219頁
- 10) 臼井嘉一『社会科カリキュラム論研究序説』学文社、1989、74頁
- 11) 石橋勝治『石橋勝治著作集 第六巻 科学的社会認識を育てる社会科教育 - 戦後編 -』あゆみ出版、1984、15～16頁
- 12) 同上書13～14頁
- 13) 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編集『文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』日本図書センター、1980年、10頁
- 14) 石橋勝治『石橋勝治著作集 第六巻 科学的社会認識を育てる社会科教育 - 戦後編 -』あゆみ出版、1984、14頁
- 15) 同上書32～37頁
- 16) 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編集『文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』日本図書センター、1980年、11頁
- 17) 同上書11頁
- 18) 同上書4～5頁
- 19) 同上書10頁

参考文献

- 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育の実践の足跡』日本標準 1972
- 石橋勝治『石橋勝治著作集 第六巻 科学的社会認識を育てる社会科教育 - 戦後編 -』あゆみ出版 1984
- 上田薫『上田薫社会科教育著作集・2巻 人間形成論序説』明治図書 1978
- 臼井嘉一『社会科カリキュラム論研究序説』学文社 1989
- 内海巖『社会認識教育の理論と実践 - 社会科教育学原理 -』葵書房 1971
- 佐々木昭『社会科教育の研究』学文社 1999
- 重見法樹『戦後教育の原点を守れるのは誰か』東京図書出版会 2004
- 津田左右吉『津田左右吉全集 第二十巻 歴史学と歴史教育』岩波書店 1965
- 村井実『アメリカ教育使節団報告書』全訳解説 講談社学術文庫 1979
- 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編集『文部省学習指導要領 1 一般』文部省学習指導要領 4 社会科編(1)』日本図書センター 1980
- 文部省『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版 1999

谷 本 哲 郎

文部省 『中学校学習指導要領解説社会編』大阪書籍 1999

全国社会科教育学会著 『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書 2001