

社会認識の発達と「低学年社会科問題」

教育学研究室 齊 藤 利 彦

The Development of Social Cognition and the Problem of Social Study in the Lower Grade of Elementary School

Toshihiko SAITO

The problem of social study in the lower grade of Elementary school has been a very debatable one in Social Study-instruction.

This paper is an attempt to elucidate how meaningful "The problem" is to "The Study of Development and Instruction".

The contents of this paper are divided into two different objects. One is composed of the theory of Ministry of Education. The other is composed of the theory of the voluntary study-movement of education.

目 次

I 課題と方法

- A. 研究対象
- B. 研究方法
- C. 問題構成

II 学習指導要領の低学年社会科論

- A. 発達論
- B. 内容論

III 学習指導要領低学年社会科論の問題性

- A. 発達論の観点から
- B. 内容の不適合性の観点から
- C. 道徳主義批判の観点から

IV 民間教育研究運動における低学年社会科研究の発展

- A. 生活指導的低学年社会科論とその批判 (1950年代初めから1957年)
- B. 科学的社會認識形成の準備としての「読み方」教育の充実、低学年社会科廃止 (1958年から1966年)
- C. 低学年における社会認識教育の固有性の探究、低学年社会科充実へ (1967年から今日まで)

V おわりに——低学年社会科研究の課題

I 課題と方法

A. 研究対象

今日の教育学研究に課されているいくつかの課題の中でも、子どもの発達研究とそれに基づく教育実践の科学化の研究は、その最も重要なものの一つである¹⁾。

そうした研究を真に実質化していくために、その一つとして、自然認識や社会認識等の個々の認識のジャンルに即して、そこにおける子どもの認識発達のありようと、教育実践との関連を具体的に問うていくことが不可欠であろう。

この研究がとりあげるのは、大枠で言えば社会認識のジャンルに即した、発達と教育に関する事実と理論とである。戦後30年、社会認識に関する教育は、学校教育にあっては主として「社会科教育」によって、その事実と理論とを豊富に蓄積してきた。そこに、今日の時点で発達と教育の視点で総括されるべき豊かな素材があると考えられる。

この研究ではさらに限定を加えて、小学校低学年という段階における社会認識の発達と教育に関する事実と理論とをとりあげる。その際、具体的に対象とするのは、小学校低学年における社会認識の教育のありかたをめぐ

って論議が続けられてきた、いわゆる「低学年社会科論争」である。

それは表面的には、低学年社会科（以上、低社と略）を教科として存続すべきか否かという「低社存廃論争」であったが、その背後には、小学校低学年段階における社会認識の発達をどうとらえ、そしてそれに対する教育実践の課題をどうとらえるのかという、「社会認識の発達と教育」に関する見解の鋭い対立があった。

本研究は、そうした論争およびその論争を止揚する中で蓄積されてきた発達と教育に関する事実と知見とを、今日の時点で分析し理論化しようとするものである。

B. 研究方法

「低社問題」は、戦後における文部省と民間教育研究運動の最も大きな対立点をなすものの一つであった。その対立状況の中で、低学年における社会認識の教育はどうあるべきかという問題を通して、社会認識の発達に対するとらえ方が深まり、そしてそのことによって教育実践の課題もとらえかえされてきたという経緯がある。

本研究のとり方方法としては、第一に、そうした経緯を具体的にたどりながら、そこにおける発達と教育に関する知見の深まりを明らかにしたいと思う。

ところで、本研究の方法をさらに吟味していくためには、先に述べた“文部省対民間の対立”ということの意味を深く考えてみなければならない。

低社問題の起りは、文部省の低社論が現場の教師や民間の研究者を、とうてい納得させることができなかったというところにある²⁾。

もとより、文部省の低社論といえども、それは厳密に言えば、低学年における社会認識の発達と教育に関する一つの仮説にすぎない。低社理論・低社研究の真の前進のためには、科学的基盤に立ったいくつかの仮説が自由に立てられ、それらが実践の場で相互に検証されていく必要があろう。

しかし文部省は、自己の仮説のみを正しいとしているかのようで、それ以外の低社理論・実践は認めないという姿勢をとり続けてきた。学習指導要領の「法的拘束力」なるものがそれである。

そのために低社問題は、現場にいやおうなしに強制された文部省の低社理論に対する、現場や民間からの批判という形で始まり、さらに単なる批判にとどまらない、民間側の独自の低社実践およびその理論化という展開をたどることになった。

したがって本研究のとり方方法の第二としては、低社問題の背景となった文部省の低社論をまず分析し、次に民

間教育研究運動によるそれに対する批判の論点を整理し、そしてさらに、文部省の低社論に対決して現場実践と結びつきながら自主的・自律的な研究を進めてきた民間教育研究運動における、今日にいたるまでの低社研究の発展・深まりを分析・総括するという方法をとりたい。

その際、分析の素材としたものは、文部省の低社論では、学習指導要領および指導書の社会編であり（主に昭和22年度版、43年度版、52年度版）、民間の低社論では、教育科学研究会、歴史教育者協議会、日本生活教育連盟、郷土教育全国協議会（以下、教科研、歴教協、日生連、郷土全協と略）のそれぞれの低社論である。ただし系統的な分析は、前二者に限られる。

第三に、以上述べてきた方法をより具体的なものとする分析的視点について述べよう。

低社問題についてのさまざまな論議をみても、社会認識とは何か、それはどう発達するのか、社会科とは何か、その目的をどうとらえるのか、そもそも教科とは何か、等の本質的問題についての把握のちがいを、その背後にもっていることが分かる。

本研究ではそれらのすべてに詳細に立ち入ることはしない。

「発達と教育の視点」で低社問題を見ようとする時、特にそれぞれの低社論を支える発達論を解明することに焦点をあて、そしてその発達論と低社内容論・方法論との内在的関連を解明していくという方法をとるものとする。

C. 問題構成

今まで述べてきたことから、問題を具体的に構成すれば以下の通りである。

前半（II, III）では、まず文部省学習指導要領の低社論が検討され（II）、次にその問題性が、民間側による批判の論点を整理するとという形で検討される（III）。

後半のIVでは、民間教育研究運動における低社研究の発展・深まりが分析されるが、その際その研究の深まりを反映するものとして、三つの時期に区分して検討が進められる。

II. 文部省学習指導要領における低学年社会科論

A. 発達論

1. 経験領域拡大主義

学習指導要領低社論を支えている発達論を明らかにしていくためには、低学年のみならず小学校社会科の全体

系が、どのような発達論のもとに構成されているのか、をまずおさえてみる必要がある。

なぜなら、指導書も明言しているように³⁾、低学年は低学年として孤立してあるのではなく、次の段階への発展的つながりの中で初めて明確に位置づけられるからである。

そのような観点で指導要領をみたとき、それをつらぬく発達論は、子どもの経験領域の発展を軸として発達段階をおさえ、それとパラレルに社会認識の発達もとらえようとする立場である⁴⁾。

すなわち、子どもの社会生活を、(1) 相互に顔見知りの第一次社会集団としての家族や学校あるいは近隣社会の生活、(2) 地域社会(市や県などの比較的身近な社会集団の生活)、(3) さらに高次で巨大な国家社会の生活、の三つに区分し、子どもは、これらの社会生活の中で、その経験を近いものから遠いものへと、つまり(1)から(3)の順へと発展させていくとするものである。そして社会認識も、このような順序で、その認識対象を拡大させていくものとされる。

この発達段階は、一般に「経験領域拡大主義」と呼ばれ、わが国の社会科は「発足当初から現在に至るまで、基本的にはこの方式に従って構成されている⁵⁾」とされている。

もとより、その発達段階論が単に「児童の経験」だけに着目したものであるとするのは早計であろう。そこには、子どもの精神発達に関するピアジェらの心理学的知見の一定の反映を見ることもできる。

ただ奇妙なことに、「経験領域拡大主義」の発達心理学的根拠について、昭和26年度版以降5回指導要領・指導書が発行されたが、そのいずれの中にも体系的には一切述べられていないのである。

唯一、昭和22年度版においてだけ「学習能力」と「社会性」の発達の二点に関して、発達心理学的見解が提出されている。

指導要領は述べる。「社会科においても、青少年の心意の発達に即して学習を進めなくてはならない。別表に、その学習能力並びに社会性の発達のだいたいを示した。⁶⁾

それは下図のごとくである。〈表1〉参照

これを見るに、「学習能力」の発達に関しては、ピアジェの発達心理学の知見を参考にするなど、科学的な発達観に依拠していると評することができる。

また、「社会性」の発達に関しては、やはり「身のまわりの社会」から始まり、漸次その範囲を拡大していくという方式がとられている。

しかしここで問題なのは、「学習能力」の発達と、この「社会性」の発達がどのような関連のもとにとらえられているのか、いや「学習能力」の発達のどこをどうと根拠にして「社会性」の発達がとらえられているのかが全く述べられていないことである。それはあたかも、「自己中心的」→「身のまわり」、「自己中心的傾向を離れはじめる」→「なかまや地域」としているかのようであり、ここに指導要領の発達論が、「ごく常識的なもの」「認識の発達過程を無視した考え方⁷⁾」と評される理由の

〈表1〉

学 年	学 習 能 力	社 会 性
第一学年 第二学年	(1) 情緒的性質が著しい。 推理反省で学ぶことは困難。 (2) 行動的性質が著しい。 興味によって行動を誘い、行動を指導することによって学ばせる。 (3) 自己中心的傾向が著しい。 自己並びに周辺の具体的事物について学ぶ。	社会生活は著明でない。 入学当初は新しい学校生活に慣れるため、いろいろ問題がある。漸次身のまわりの社会を理解し、これに順応するようになる。
第三学年 第四学年	(1) 情緒的、行動的傾向はなお著しい…… 興味で動き、行動で学ぶ。 興味によって行動を誘い、その行動を指導することによって学ばせる。 (2) 自己中心的傾向を離れはじめる。…… 単純な関係はわかる。 単純な反省理解を求める。	社会生活がやゝ著しくなる。 自己の意識があらわれて来て、家庭や友だちのなかまで一人前として、認められようとする。社会生活の基本的な関係を、全体としてつかみかける。
第五学年 第六学年	(1) 行動により具体的に考える。 出発点を具体的生活に求める。 (2) 自己中心的傾向を脱する。 やゝ進んだ知的指導をはじめる。	社会集団生活が拡大し、社会関係、その義務について理解する。 現実の社会生活、主として、その物質的繁栄の状況を究めようとする。 合理的な生活方法を追求する。

一端があると考えられる。

2. 学習の発展的系列

さて、こうした一応の発達論に基づいて具体的には次のような各学年ごとの、学習の発展的系列が採用されることになる。

地理的分野を例にとれば、

1 年	2 年	3 年
「学校や家庭」 ⁸⁾	「身近な環境」 ⁹⁾ (近所)	「市・町・村程度の範囲」 ¹⁰⁾
4 年	5 年	6 年
「府県程度の範囲」 ¹¹⁾	「国」 ¹²⁾	「世界」 ¹³⁾

この学習の発展的系列は、家庭—地域—国家としたいに拡大されることがしばしば同心円的に図式化されているので「同心円拡大主義」と呼ばれてきたのは周知のとおりである¹⁴⁾。

そしてこの方式は歴史的分野においても次のように忠実に採用されている。

1, 2 年	3 年
「自分の誕生から入学まで」 ¹⁵⁾	「およそ 100 年前まで」 ¹⁶⁾
4 年	6 年
「江戸時代まで」 ¹⁷⁾	「漁猟や農耕が始まったころ」(原始時代まで) ¹⁸⁾

こうして指導要領社会科において、子どもの社会認識は、順次、身のまわりから、より遠い地域あるいは、より遠い過去へと対象を拡大させていくとする発達論が採用されているのである。

B. 内 容 論

1. 低社の位置づけ

以上述べてきた、小学校の全体を通した発達段階論の上に立って、それでは、低社はどのように位置づけられているのだろうか。

その前に、指導要領は「低学年」という発達段階を、小学1・2年にあたるものとしているのだが、何故それは小学2年までなのか明らかにされねばならない。(後述するように60年代以降の民間教育研究運動においては、「低学年」は小3までと考えられている。)

しかしながら、その根拠は、指導要領においてさほど

明確にされているわけではない。

発達論の観念でそれをとらえるとき、例えば、1・2年と3年以降とは次のような発達の質的差異があることが示唆されている。

「元来、低学年の児童(1・2年)には、幼児期からの自己中心性がかなり強く残り論理的な飛躍が多い。また情緒の不安定、おう盛な想像力などの特徴をもっている。いっぽう周囲の事物や人に強い関心をもち特に自己に直接的な利害関係をもつ場合には、その関心が好悪の感情的な評価になることも少なくない。」¹⁹⁾(傍点筆者)

それに対して小3以降の子どもの発達の特質としては、次のように述べられている。「児童の社会事象に対する興味や関心が増大し、歴史的な意識についても顕著な発達が見られるのは中学年(小3・4)ごろからであるといわれている」²⁰⁾(傍点筆者)

これによれば、指導要領は、子どもの自己中心的な心性を基盤とした興味や関心の対象をメルクマールとして、その興味や関心の対象が小学3年を境として急激に質的に変化するとしているもののようである。

さて以上のような根拠の低学年規定に立って、指導要領は次のように低社を位置づける。「第1・2学年では、児童が小学校の生活になじみ、身近な社会的事象に関心をもつようになっているので、こうした児童の社会的経験を有効に生かすため、学校、家庭などの生活やそれらを取りまく身近な社会生活を内容としてとりあげる。」²¹⁾

ここで明らかなことは、低学年では、学校、家庭などの「身近な生活環境」に、子どもの認識対象を限定していることである。

そして、具体的な教育内容も、そうした限定のうえに立って構成されることになる。

2. 学習内容の構成

ここでは、次のような特徴をもつ学習内容(単元)が設定されている。

①社会機能の重視

例えば小2の単元を例にとれば²²⁾、そこには、。田や畑で働く人たち、。山で働く人たち、。海で、。こうばで、。パンをつくる、。かぐをつくる、。みせで、。やおやさんで、。スーパーマーケットで、。バスで、。しんかんせん、。ゆうびん、。しょうぼう、。けいさつ、というように、子どもの身近にある職業が、かなり羅列的にとりあつかわれている。

ここにあるのは、社会がどのような機能(たとえば生産、流通、消費、交通、運輸……等の機能)によって成

り立っているかという観点から、その機能を分類的に学習内容としていくという方法である。

②社会協調・相互依存の重視

例えば先にあげた2年の単元「はたらくひとたち」においても、その仕事の中味そのものを学習の内容とするということよりも、むしろ「人々の仕事が自分たちの生活を支えている」ということに気付かせ²³⁾ることに重点が置かれた内容構成が目ざされている。

これは「いまの世の中が社会的分業という大きなしくみのもとに成り立っていることに気づかせようとする²⁴⁾とあるように、社会が人々の分業＝協力のうえに成り立っているという観点から、その相互依存のありようを学習内容としていくという方法である。

III. 指導要領低学年社会科論の問題性

A. 発達論の観点から

指導要領低学論における、発達論の観点からの問題性を、ここではとりあげてみる。例えば、比較的発達心理学の研究が進んでいる歴史的分野を例にとってみよう。

指導要領において、低学年の歴史意識・認識発達の課題として、次のことが提示されている。

「第1学年に入学した児童たちに、……誕生から現在までの時間の流れのなかで、自分も赤ちゃんのときがあったということ、……入学後の近所の様子の変化等

に目を向けさせて、いま経験している生活と過ぎ去った生活とは異なったものであるが、つながりのあるものであることを気づかせることがたいせつである。」²⁵⁾

ここに示されている発達の観点は、確かに科学的な心理学の知見に沿っているものである。事実、それは心理学者滝沢武久らが唱える次のような知見と軌を一にしている。

「じっさい、『昔』という概念は、とくに小学校低学年では、きわめて近い過去でしかなく、その極限は、祖父母の生まれたころなのだ。」²⁶⁾

また、文部省も1950年代初期の時期には歴史認識の発達に関する実態調査を重視していた²⁷⁾。その結果(表2)から見ても、低学年では「昔」の概念はきわめてあいまいであり、そもそも・父母の生誕よりも昔があるということをほとんど理解していないということがわかるのである。

しかし問題は、こうした発達段階の把握が教育的働きかけとの関連で発達をとらえたものではなく、子どもの現下の水準で、いわば静能的に発達をとらえたにすぎないということである。そこには、教育実践によって、より高い水準に引き上げられるべきものとしての「可能性としての発達」はとらえられていないのである。

このことに関して、先に述べた滝沢が、低学年では「昔」のイメージがあいまいである。だからこそ、歴史的学習の対象を祖父母の時代までに限定してしまわずに

〈表2〉児童の歴史意識の発達

時代的距離(各学年70名) 27.9—10調査(%)

学 年			一	二	三	四	五	六	中学 I-III
類 型									
祖父母の生れた時を昔の極限と考えているもの			80.0	60.0	18.3	5.0	0	0	0
祖 父 母 の 生 誕 よ り 前 の 昔 が 考 え ら れ る も の	計		20.0	40.0	81.7	95.0	100.0	100.0	100.0
	内訳	漠然としている	13.3	15.0	30.0	21.7	1.7	1.7	0
	祖 父 母 に 考 え て 以 前 の 昔 を ど の よ う	祖父の祖父というように遡源的に考えるもの	5.0	9.0	10.0	13.3	3.3	3.3	0
		江戸時代がつづきこれを昔の極限とする	0	10.0	33.7	33.3	3.3	0	0
		祖父母の誕生の前にすぐ原始時代がつづく	1.7	5.0	6.3	5.0	0	0	0
		江戸時代・原始時代とつづく	0	0	0	15.0	1.7	0	0
		原始時代からの連続として考えるもの	0	0	1.7	6.7	91.7	95.0	100.0
祖父母誕生（明治）を境として今日までのほうが長いとする			—	—	80.0	53.0	6.0	6.0	0

原始時代の学習も含めて、大胆に歴史的イメージを子どもたちに与えていくべきであるとしているのが注目される。

その際、発達をより高いレベルに引き上げるための適切な課題として滝沢が例にあげているものは、低学年の子どもたちが昔の人々の衣食住等の日常生活に強い関心を示すことに着目して、そうした日常生活の具体的イメージを豊富に与えることによって、子どもたちの眼を遠く大昔にまで広げてやるということである²⁸⁾。

この滝沢の主張は、そのまま、心理学者の側からする指導要領の固定的・機械的な発達段階論の批判となっている。

さらに柴田義松の次の批判も重要なものである²⁹⁾。

柴田は、指導要領の同心円的発達論を「はなはだ図式的な発達段階論」であると述べ、「日本の社会科教科書ほどに同心円的拡大方式に忠実な教科書は、アメリカにもヨーロッパにもまずない」と指摘したうえで、その発達論そのものの非科学性を次のように述べる。

「子どもの社会認識が同心円的に拡大するというのは幼児から小学校低学年ぐらいまでにあてはまることであって、それは要するに組織的教育を受けないで放任環境下におかれた子どもの自然的な認識発達の姿である。」「この方式の難点は、子どもの知的好奇心がせっかく外部世界に大きく広がろうとしているときに、子どもの視野を身近な地域に狭く限定してしまうことにある。」

以上、滝沢や柴田の指摘の中にあるのは、子どもの現下の発達水準を正しく見きわめることと同時に、発達の最近接領域をつぎつぎと押し広げていくことこそ教育固有の役割があるとする批判であって、それは文部省低社論の重要な欠陥を突くものである。

B. 内容の不適格性の観点から

指導要領における発達論の問題性のみならず、そこで低学年の課題として設定されている個々の学習内容の問題性が指摘されねばならない。それは、低学年という発達段階からして理解不可能なものを学習内容に取り入れていることの問題性である。

例えば、小学校1年の単元「わたしのうち」(昭和33年度版指導要領)を例にとってみよう。そこでの学習内容の一つは「自分の家庭の構成員について話しあう」となっており、教科書の指導書によれば、具体的には次の5つの学習課題が設定されている³⁰⁾。

イ、何人家族か、ロその家族の人たちは自分とどういう関係か(傍点筆者)。…ハ、教科書の絵と比べて、自分

の家にいる人、いない人、また、この絵以外に自分の家にいる人について明らかにする。ニ、自分の家の人たちみんなの顔をえがいてみる。ホ、家族の人数を、友だちの家とくらべてみる。

さて、このうちの「ロ」において「おとうさんのおとうさんが、おじいさん」というふうに概念化することが課題とされている。

確かに、「おじいさん」という概念は、その言葉だけなら子どもの身近な生活範囲の中でも使われており、「おじいさんは年をとって、しらががはえている」「しわだらけで歯がない」という現象記述などは小学1年の子どもにも可能である。

しかしながら、「おじいさんと自分とはどういう関係か」ということになると、この段階の子どもには、かなり概念化が困難であることが報告されている。

例えば、鈴木喜代香は現場の実践に基づいて次のように指摘している³¹⁾。

『『その家族の人たちは、自分とはどういう関係か』ということは、いかにも子どもの生活経験に密着して学習が展開できるように思われる。しかし『おじいさん』『おばあさん』『めい』『おい』などと、その内容にこまかくたちいっていきならば生活経験をいかに発展させたところで、正しく抽象化・概念化はできないのである。』

ここで批判されたような問題性を含む学習内容は、他にもいくつか指摘されている。

例えば、その最たるものとして、しばしば指摘されるのは、小学2年の単元「いろいろなところで、はたらいっている人びと」の中にある「けいさつの人びと」である。

指導書には、「人々の生命財産を守るたいせつな意味をもっている警察官……などの仕事について理解を深め……家庭や近隣などの安全な生活を守るには警察官……などの仕事への協力……がたいせつなことを具体的事例に即して考える」³²⁾とある。

しかし、警察の仕事は一義的に規定されない多様な側面をもっており、そのような高度な内容をその一面だけをとり出して小学2年生に教えるということは、子どもたちに正しい概念形成を行っていくうえでの障害ともなると考えられるのである³³⁾。

C. 道徳主義批判の観点から

社会科全体に対する道徳主義化批判の民間の動向の中で、わけても低社における道徳主義化の問題は、つとに指摘されるところである。確かに、指導要領には次のよ

うな道徳的色彩の濃い表現が多用されている。

「切実な感謝」³⁴⁾「発展を願う心情を正しく育てる」³⁵⁾
「先人に対する敬愛の念」³⁶⁾

一般的に言って、例えば「母親に感謝の念」をいだけせる指導そのものがただちに誤っているとは断言できないであろう。発達論的観点から言って「道徳主義」として批判されねばならないのは、次のような点であると考えられる。

すなわち、社会事象を充分にとらえることのできない低学年の段階において、正しい社会事象の認識に基づかないままに早急に「感謝」や「敬愛の念」を指導していくことは、とりもなおさず「押しつけ」になるのではないか、ということである。そしてそれはまた、子どもたちの社会認識発達の大きなさまたげともなりかねないのである。次の大槻健の指摘は、そのことを示唆している。「人間の労働についてきわめて現象的・感覚的な把握しかできない低学年の子どもに対して、これらの内容を学習対象にとりあげ……もしこれを指導要領の示すように『道徳』と関連づけようものなら、すべての人間の労働は、『感謝』『協力』の心がけに解消されてしまわないともかぎらない。」³⁷⁾

このように、社会認識の発達段階を無視して道徳意識を混入する仕方こそが問題とされねばならないのである。

IV. 民間における低学年社会科研究の発展

民間教育研究運動は、I でも述べたように文部省低社論を単に批判するだけではなく、実践と結びついた自らの自主的・組織的な研究のとりくみのなかで、科学的かつ創造的な低社実践・理論を発展させてきている。この章ではその経緯を、低社論を支える発達論の深まりと、それに基づく教育内容研究の進展という視点から分析しようとするものである。

その際、研究の質的深まりに対応するものとして、次の三つの段階に大きく区別して論じることが可能である。

①1950年代の初頭から、ほぼ57年までの、生活指導的イメージで低社がとらえていた時期。ただし後半(54年以降)になって、低社の独自性・存立意義の問いかけが始まってくる。

②1958年ごろから、ほぼ1966年ごろまでの時期。社会科教育の全体的な水準の深まりの中で、科学的な社会認識への「準備」の時期としての低学年教育の位置づけが明確にされた。そして一定の発達論的考察の中で、社

会認識の教育に対する「読み方」教育の意義が明らかにされ、国語科の改造を前提とした「低社廃止」が主張された時期である。

③1967年から今日に至るまでの時期。低社実践の豊富な蓄積を背景として、低社論の新たなとらえなおしが行われ、低学年における社会認識の教育の個有性・独自性が探究されつつある時期である。「低社充実」の時期と呼ぶことも可能であろう。

A. 生活指導的低学年社会科論とその批判 (1950年代初期～1957年)

1. 54年低学年社会科プラン

低社に限らず、50年代の民間における社会科全体の研究水準を見てみると、それはいまだ社会科と生活指導との関連が不明瞭な時期であったと指摘しうる。この時期の低社論も、まずもってそうした水準に規定されていた。

例えば1954年、周郷博(教科研)、高橋磯一(歴教協)、桑原正雄(郷土全協)らのそれぞれの民間教育研究運動の指導者による共同研究「小学校1年の社会科をどうするか」が発表されている³⁸⁾。(以下「54年プラン」と略)そこには小学1年に限ってだが当時の民間における低社論の到達点が示されている。

まず、低社の学習内容は以下のようなものであった。

1	にゅうがく	5	きゅうしよ	9	まつり	13	ふゆのあそび
2	みんなのきょうしつ	6	えんそく	10	うんどうかい	14	まめまき
3	がっこうへいくみちかえるみち	7	あめふり	11	ふゆのしたく	15	ひなまつり
4	べんきょうとしごと	8	なつやすみ	12	しょうがつ	16	はるがきた

見られるように、ここに示されているのは生活単元的な内容構成であった。と言ってもそれはいわゆる「新教育」的な生活単元学習とは色あいを異にしていたことも指摘されねばならない。

すなわち、その単元のそれぞれについて、地理・歴史・道徳教育上の位置づけが明確にされているのである。そこでは、低社がそれ以降の本格的な地・歴学習の準備としての役割をもつべきことが明確に意識されていた。

例えば単元「にゅうがく」において、歴史認識形成の準備として「いつ何才で入学したかをはっきりさせ入学

前と入学後の変化をはっきりさせる」といった、「昔」という概念の初歩的指導への着眼を見ることができる。

また、地理的認識形成の準備のために、「自分の学校だけでなく日本じゅうの小学校で」「世界のどの国でもたくさんのお友だちが学校で勉強している」ということが学習内容に設定され、その留意点として「家庭のせまい経験領域から視野をひろめていくことがたいせつである」とされている。

ここでは、小学1年段階での子どもの認識対象を、「身近な生活環境」に限定してしまっている文部省の低社論と比して、「世界」までをも一応視野におさめる内容構成が目ざされ、子どもの発達をより高いレベルに引きあげようとする配慮があることも見てとれるのである。

しかしながら、そのような配慮が部分的にはなされているにしても、低社全体のねらいとしては、いわば「生活指導的色彩」に強く色どられていたことが指摘されねばならない。

例えば、先にあげた16の「主題・ねらい」のほとんどが、生活指導的イメージで語られているのである。

それは、下表のように整理される。

1	にゅうがく：「1年生としての自覚と希望をもたせる」	5	きゅうしょく：「食事の作法を教える」
2	みんなのきょうしつ：「集団生活のルールに習熟させ、共通の所有物をたいせつにすることを教える」	6	えんそく：「教師と子どもたち、子どもたちじしんのあいだに、よりふかい理解をつくっていく」
3	がっこうへいくみちかえるみち「安全と秩序のためにも通学の途中は気をつけなければならないことを教える」	7	あめふり：「つゆどきの保健と衛生を中心とした生活の訓練」
		8	なつやすみ「自分で規律をもった生活をするようにみちびく」
4	べんきょうとしごと：「あそびやおてつだいも積極的にする」		以下省略

そこには、生活指導に解消されない、低学年における社会認識教育の独自の役割の追求ということがいまだあいまいにしか考察されていないという理論的弱点が明確に残されていた。そしてこのことが、50年代後半において、民間の中で「低社存続」への強い疑問が表明されていく背景となっていくのである。

2. 「低学年社会科存続」への強い疑問

1957年、雑誌「教育」（教科研究機関誌）は「問題提起、社会科は低学年で必要か」を特集した³⁹⁾。

その中で、矢川徳光は、低学年段階においては、子ど

もたちを集団的な生活に貫れさせる生活指導と、読書算の入門をしっかり学習させる国語と算数の教育に重点が置かれるべきであり「国語教育ではもちろんないし、それかといって生活指導とおなじものといえないような社会科という独立教科は、いらないのである」⁴⁰⁾と主張した。また、先の54年プランの作成者の一人であった桑原正雄も、「もし低学年の社会科が……生活指導的なものであれば、教科として独立していること自体がおかしなことである。それならば、低学年では社会科をやめるなり、時間数を減らすなり、本質的な検討を加える必要がある」⁴¹⁾（傍点桑原）と述べるに至ったのである。

こうした動向は、他の民間団体にも見られ同じく57年、雑誌「歴史地理教育」（歴教協機関誌）において「シンポジウム——小学校低学年の社会科」が行われ、そこでも、低社存続への強い疑問が表明されたのである⁴²⁾。

こうして、この時期、生活指導的低社論への強い疑問は、民間教育研究運動においてほぼ共通のものとなった。

こうした動向を促した背景は何であったろうか。発達論的観点から見て指摘されるのは、社会科に限らない、低学年教育の全体的課題、全体的構造に対する洞察の深まりということである。そこで提起された、低学年ではむしろ、読み、書き、算の基礎学習に力を入れるべきであるとする知見は、これ以降の民間の低社論にも引きつがれていくものとなった。

しかしながら、低学年教育の中心的任務が明らかにされたとしても、それでは、低学年における固有の意味での社会認識の教育はどうあるべきなのか、このことに対する考察はいまだ緒についたばかりであった。それが明らかにされるためには、低学年に限らず、小中高を一貫した社会認識の発達のすじ道が解明され、そうした発達の見える通しの中で低学年固有の課題が設定される必要があった。そのことが次の時期の課題となっていく。

B. 科学的社会認識形成の「準備」としての「読み方」教育の充実、低学年社会科廃止（1957年～1966年）

1. 科学的な低学年社会科研究の進展

57年以降の時期、民間において科学的な基盤に立った低社研究が飛躍的に発展した。ここで言う「科学的基盤」とは次の2点である。

①この時期、社会科教育の全体的目的が、「社会科は、子どもに科学的な社会認識を育てる教科である」として民間の中でほぼ共通に確認された。（ex. 1959年、日教組第八次教研、1960年、民間教育研究団体合同集会）

②この時期、子どもの社会認識の成長を「発達」とい

う視点でとらえる立場が確立した。

例えば、1957年教科研の分科会で次のような提起がなされている。

「小学校1年から中学へと一貫したものの中で、1年としては、2年としては、3年としては、これだけのことを知っておかなければ前に進むことができないという、たとえば竹が成長していくための各段階の節のようなものを見つけ、それを教育科学的に解明してみたらどうだろうか。その仮説くらいはできないものだろうか。」⁴³⁾ (傍点筆者)

このように、明確な教育目的に照らしてそれを実現するための教育内容体系の研究が進められ、しかも「発達のふしぶしに」応じた教育内容が組織され始めたということは、社会科教育の全体的な見通しの中で、低学年では何を教えるべきかの位置づけを明確にしうる基盤ができたことを意味している。

以下、この時期低社研究はどのように進展したのか、ここではその代表的なものとして、教科研社会科部会の低社論を検討してみる。

2. 〈社会科学的概念の系統的教授の始期〉の探究

当時、教科研の社会科部会が研究を進めるうえで立てた基本的命題は、「社会科は科学的な社会認識を育てる教科であるが、そのためには社会科学の系統的学習を組織することが必要である」⁴⁴⁾というものであった。

もとより、社会科学の系統的学習が可能であるためには、社会科学的概念の理解が不可欠であり、そのためには概念的思考・抽象的思考ができなければならない。それではこうした思考は、子どもたちにとって、いったいつごろから可能になるのか。社会科学的概念を系統的に学習させていく教育の始期を、いつにすえるべきなのか。この問いこそ、教科研の低社論の出発点であった。

そして、この問いに対する仮説的結論が、外国の心理学研究の知見の積極的導入とその教育学的吟味、および特にソ連における初等教育改革の新たな動向などの検討をふまえて、徐々に作りあげられていった。

例えばピアジェの、直観的思考(7～8才まで)——具体的操作の時期(11～12才まで)——形式的操作の時期、という発達段階論が、精力的な究明の対象となったが、それは、「思考発達の一般的傾向を知るには役立つ」とされながらも「教育研究と結びつけてなされた研究の結果ではないから、その理論を機械的に教科の体系にあてはめることはできない」という見解として確認されていた⁴⁵⁾。

また、教育研究と結びついた発達研究という点で、ソ連の心理学者アントノフやカバノヴァ・メレルの知見が究

明の対象となった。

そこでは「10～11才ごろに、具体的思考から、抽象的・概念的思考への発達における決定的、徹底的な変革がおこなわれる」ということが提起されており、さらに「この年齢の子どもに与えられる教科書が、事実の描写にとどまって概念の定義を与えないときには、子ども自身が誤った概念を自分自身でつくってしまうことになる」という事実は、科学的概念の教授の始期を正しく設定することの必要性を、いっそう痛感させるものとなった⁴⁶⁾。

さらに、当時のソビエトでの新たな初等教育改革において、「現代の子ども知能の発達や知識学習の能力は、従来考えられていたものよりはるかに高い」と判断され「従来4年間でこなわれてきた初等教育を3年間に短縮し、4年生から諸科学の系統的教授を開始する」という改革案が実行に移されようとしていることなどが、積極的に参考にされていった⁴⁷⁾。

このような究明の経緯を経てつくられた仮説的結論は、小学4年を系統的な社会科学の教授の始期とするというものであり、そこから始められる社会科学の教育の全体系も次のようなプランとして提示されるに至った。

〈表3〉参照

そしてそれ以前の時期は、「社会科学への準備」「科学への入門」⁴⁸⁾として位置づけられることになったのである。

ここに、低学年(小1から小3まで)の社会認識の教育は、それ以降の社会科学の教育の全体系を見通したうえで、発達論的に明確にその位置づけを与えられることになったのであり、それは民間の低社研究のうえで一つのエポックを画すものとなった。

2. 内容・方法原理としての「言葉の教育」と「現実認識の教育」との結合

それでは、そこで位置づけられた「社会科学学習の準備」の時期の具体的な役割はどのようにとらえていたのか。

まず原理的には、それは「のちに形成されるべき科学的概念を前方に見すえながら、特殊的・具体的表象を豊富に提供すべき時期」⁴⁹⁾としてとらえられた。なぜなら、「そうした表象が正確に豊かに用意されているほど、つぎの一般的・抽象的概念から出発する科学教育はより容易」⁵⁰⁾になると考えられたからである。

次に問題となるのは、どのような内容構成の原理をもって、そうした「準備期」としての課題をはたしていくのかということである。

そこで何よりも重視されたことは、低学年段階における、言語の教育と社会認識の教育の不可分な結びつきと

〈表3〉

小学校	1 2 3	読み方と綴り方	{ 地理・歴史・社会分野の読み方教材, 綴り方, 見学, 観察などの指導をとおして, 社会認識の 基礎をやしなう。	
	4	自然地理の基礎	自然史	
	5	自然地理一般概念	(原始・古代) 人間の歴史	
	6年	世界と日本の自然地理	(封建・近代・現代)	
中学校	1 2	世界と日本の経済地理 (部門別地理および地誌)	日本史通史 (古代—現代)	時 事 問 題
	3年	経済・政治学習		
高 校	1	世界史		(文学作品) 古 典 講 読 (社会思想史)
	2	世界地理 (経済政治地理) と日本地理 (問題解決学習)		
	3年	日本史と総合社会 (問題解決学習)		

いうことであった。

それは、人間の社会認識と言語との以下のような本質的な関連把握に基づいていた。すなわち、「人間は、現実の認識において、動物のように直接に現実にはたむかうのではなく、言語を媒介としながら間接的にたむかう。われわれの現実認識はつねに言語を媒介としており、認識が高度になればなるほど複雑な言語体系の習得が必要になる」⁵¹⁾。

ところで、低学年段階の子どもは「文字・書物と読むことによって間接経験 (民族と人類の文化遺産) 獲得のしごとを開始し始めたばかりのところである。」⁵²⁾

このような段階においては、「ことばの教育」が重視されるべきであり、しかもことばをことばとして教えるのではなく、「ことばの学習が、つねにいきいきとした直観的・具体的事象と結びつく」⁵³⁾ が必要になってくる。

かくて、「ことばの学習」と「直観的・具体的事象の認識」=「現実の認識」とを、どのように結びつけていくのかということが、「準備教育」における内容構成の基本原則となっていくのである。

4. 「読み方」を通しての「現実認識」

それでは、以上述べた基本原理をふまえての、「準備教育」の具体的な教育内容・方法はどうか考えられたのか。実は、ここにこそ当時の低社研究の最も特徴的な事実があった。

すなわち、ここで言う「現実の認識」とは、先に述べた「低学年では、特殊的・具体的表象を豊富に提供すべ

きである」ということにあたるが、しかしその際、「なまの現実、そのまま教材とはならない」⁵⁴⁾ ということが特に強調されたのである。

そこにあるものは、「経験主義教育」批判を通して到達した「身近な現実ほど科学的な認識は困難」であり「低学年ではこうした現実深く入っていきこうとすればするほど、かえって有害」⁵⁵⁾ であるとする考え方であった。

そしてこのようなとらえ方から導びかれた結論は、「低学年では、社会的事象にかんする、あるいはその基礎にあり、社会的事象と不可分に結びついた自然的事象にかんする具体的表象を、主として読み方教育をとおして、子どもに豊富に提供することが課題となる。」⁵⁶⁾ (傍点筆者) というものであった。

ここで「読み方教育」とは「事実を具体的に描写した文章をとおして現実を認識する教育の形態」⁵⁷⁾ (傍点筆者) として規定された、特殊な「現実認識」の形態であり、それが「ことばの教育」と「現実の認識」とを結びつけるという低学年教育の課題の、具体的な実践形態と見なされたのであった。

5. 低学年社会科廃止論

さて、「読み方」教育を中心とする社会認識教育の、具体的な教材構成論はどのようなものであったろうか。

それは、「人間の尊厳や社会性、社会認識の基礎をつちかうような内容の物語・民話・説明文」⁵⁸⁾ を豊富に読んでいくことによって、子どもたちの地理的視野を大きく広げたり、また歴史的世界に引き入れたりしようとい

うものであった。

そのために次のような視点での「読み方教材文章」の導入、作成が構想された。

1 年	2 年	3 年
「直観的な事物や身近な人間の生活・性格を描いた文章」 ⁵⁹⁾	「子どもたちの視野を大きくひろげるさまざまな地域見知らぬ遠い国ぐにのようすを描いた文章」 ⁶⁰⁾	「過ぎ去った昔の世界に子どもを引きいれる。主として乗りものとか道具の発達のように、直観的な目にみえる物の歴史を中心として」 ⁶¹⁾

ところで、この「物語・民話・説明文」を教材とした「読み方」教育を通して社会認識を育てていくという学習形態は、必然的に国語教育との関連を強く意識させ、低学年において社会科という教科を独立させておくことの無意味さの重要な根拠となるものであった。ここに、国語科の改造を前提とした明確な低社廃止論が打ち出されるに至ったのである。

「読み方教育によって、従来の低学年社会科がおこなってきたような社会認識の指導は十分におこなえるし、それ以上に、内容の充実した指導が可能になる」⁶²⁾

これはまた、低学年の社会認識の教育は、低学年教育全体で行なわれるものである、すなわち「文学的教材・自然科学教材・社会科的教材」⁶³⁾ など多様なものを通して多様な領域で進められるべきであって、それでこそ科学的な社会認識への豊かな準備となるという主張をも背景にもっていた⁶⁴⁾。

以上述べてきたような教科の低社論の特徴はこの時期他の民間教育研究団体にも共通して見られたものであった。

例えば歴教協においても然りである。

1961年歴教協第13回大会で、久坂三郎は「低社廃止」の提案をするに至った⁶⁵⁾。そしてこの提案と呼応して出された岡崎英尊⁶⁶⁾や富沢和雄⁶⁷⁾らの具体的な教育内容プランは、明確に「お話教材」を中心とするものであった。(例えば富沢案における1・2年の教材は、すべて「お話教材」であった。)

この時期の民間における低社論は、おおむね以上のような特色を有するものであり、それは科学的な低社研究にとって重要な原則を提示するものであった。

しかしながら、そこにはまた、一定の克服されるべき課題があったことも指摘されなければならない。

すなわち、そこでとりわけ「文章をとおして現実を認識する」という「読み方」教育が重視されたが、そのこ

とが逆に、“文章をとおさない、直接経験による現実認識”を過度に軽視することにつながってしまったということである。

それは、次の二つの点に明確にあらわれていた。

①「読み方」や「お話」こそが中心的な学習形態であるとされたために、子どもの社会観察や社会調査等の直接経験を組織する学習形態のもつ意義が、ほとんど深められなかった。

②子どもの日常生活の中で培われた既存の社会認識を、授業の中で、どう発展させていくのか、という視点が深められなかった。

こうしたとらえかたを生み出した理由として、次の二点が考えられる。

第一にあげられるのは、それまでの低社論が社会観察等を実験的に組織したことに対する強い反発である。

「直接経験からの学習に過度の期待をかけた低社は、人類による現実認識の成果を言語をとおして学習する方法を軽んじた」⁶⁸⁾

しかしながらそれでは、低学年における社会認識の教育において、子どもの直接経験からの学習に「過度の期待」をかけない、いわば正当な期待をかける教育とはどのようなものであるのかが明らかにされなければならなかったはずである。しかしながら、この時期そうした研究はほとんど行われなかった。それは次の時期の課題とされねばならなかったのである。

さらに第二の理由としてあげられるのは、科学的な社会認識の発達に対する限定したとらえかたである。すなわち、科学的な社会認識の発達の過程を、社会科学の概念・知識の習得の過程にほぼ一元化してとらえる傾向が強かったということである。それは例えば次のような見解を生んでいた。

「科学の体系を教育の上にとり入れていくのでなければ、確実な認識に子どもたちをして至らしむことはできない。子どもの認識の発達の順序性を無視はできないが、それは案外、科学の体系と無縁であるのではない。このことをもっと緻密にいかえると、われわれは教育の出発点において、子どもを『ゼロ』の状態において促えることが大切だということになる」⁶⁹⁾

ここには、子どもを「ゼロ」=白紙の状態にあるものとしてとらえ、科学的概念・知識を発達段階に応じて順序よく教えていけば、それで科学的な社会認識が形成されるという見方があらわれている。こうした見方に立てば、子どもたちが日常生活のなかで直接経験を通してすでに身につけている社会認識に着目し、その歪みや、その中にある科学的な社会認識への芽をとらえ、そこに実

践の重要な足がかりを求めようとする配慮は弱まるであろう。

以上述べてきた問題点を含みながらも、この時期の低社論は積極的に継承され、次の時期の低社論の発展・深化を促す大きな基盤となっていくのである。

C. 低学年における社会認識の教育の固有性の探究、 低学年社会科充実へ（1967年以降）

1. 低学年社会科実践の進展

これまで述べてきたように、60年代は低社論に関する理論面での提起がさかんに行われ、どちらかと言えば理論化・プラン化が先行した時期であった。

60年代後半に入ってそうした提起がしだいに現場に浸透すると同時に、現場実践の豊富な蓄積がおこなわれていくにしたがって、逆に60年代の理論そのものが問いなおされてきているという事実がある。その背景には、例えば1967年歴教協第19回大会で提示された「年間72時間の社会科そのものをどうするかという立場」⁷⁰⁾からの、いわば「低社充実」を通しての新たな低社理論の模索の動きがあった。

それでは、60年代後半以降今日に至るまでの豊富な低社実践が提起しているものは何か。それは「発達と教育」の問題にどのような新たな知見をつけ加えるものとなっているのか。ここでは、それらの実践を次の4点に特徴づけ以下、順に分析を進めていく。

- ①子どもの直接経験の重視
- ②科学的・社会的認識の発達のとらえ方の深化
- ③低学年の発達段階にふさわしい教育論の充実
- ④低社独自の教育内容系統化の進展

1. 子どもの直接経験の重視

60年代後半以降の低社実践を見てみると、そこで最も特徴的なことは、“子どもの直接的経験を通しての現実認識”を正しく位置づけようとする実践が豊富にあらわれてきていることである。むしろ多くの実践が、観察、調査、見学等を通して子どもの直接経験を組織することを重要な課題としている。

ここでは、歴教協、教科研、日生連の代表的な実践や低社論をとりあげ検討してみる。

石井重雄（歴教協）は次のように述べる。

「低学年の子どもにとっては、何よりも直接経験できる学習がのぞましい……直接経験できるかどうか重要な教材選択の基準になっている。」⁷¹⁾

そしてそこでは、「お話」や「読み方」教育は、むしろ重要な学習形態としては位置づかなくなっているのである。

「子どもの創造力の源泉であるといえる空想力・想像力をゆたかなものにするために、ずっと昔の話や遠い国のようすなどに時に解れることも重要だと思います。ここに読みものによる社会科学習の発想の根拠があると思われます。けれども、子どもの社会認識を育てるための学習は、何よりも事実をリアルにとらえることを出発にしなければいけないと考えます。」⁷²⁾（傍点筆者）

また鈴木正気（教科研）は、小学1年生の空間概念の指導にあたって、子どもたちの「学校探検」という直接経験を組織し、その際、学校の各部署を「名称」「もの」「場所」という三つの視点で概括させることによって、子ども自らに一定の初歩的空間概念を構成させていくという学習を行っている⁷³⁾。

また、若狭蔵之助（日生連）は、次のような低社教育の視点を提起している。

「低学年では、鼻や耳や眼などの感覚器官を動員させ、観察等をさかんに行って、個々の事実を経験資料としてたくわえさせ、それらを総括して一定の『概念』と関係づけ理解させていくことが重要である。」⁷⁴⁾

もとよりこれらは、子どもの直接経験——観察や調査——をただ組織しさえすればよいということを主張しているのではない。そこには、①観察や調査の視点を明示する。②子どもたちが毎日見たり聞いたり経験しながら、しかし気づいていないことに目を向けさせる。③調査等の結果、確認されたことを、必ず「ことば」「概念」と関係づけて理解させておくなどの指導の観点が貫かれていることが見落されてはならない。

それではこうした子どもの直接経験を重視することは、どのような発達論的意味をもつものであるのか、そのことの解明が必要である。

先に述べたように、低学年という発達段階において「ことばの教育」を重視すべきであることは、60年代の民間教育研究運動が明らかにした重要な知見であった。「読み方」教育が重視されたのもそのためである。

しかしながら、この「ことばの教育」を重視することが、またこの発達段階においては逆の意味の問題を生みかねないということが、発達心理学の知見によって明らかにされている。それは、この時期の子どもたちの、いわゆる「実念論的思考様式」ということにかかわる問題である。

すなわち、この時期の子どもたちは言葉に強い関心を示すと同時に、言葉さえ知ってしまえばそれでものごとの本質に達したと考えてしまう傾向があるということの問題性である。例えば、次のような、発達心理学の知見

からの報告がある⁷⁵⁾。

「言葉はものではありません。あくまでも、ものをシンボライズしたものです。それは、ものの一側面をあらわしているにすぎないのであって、言葉だけではものの真実はわかりません。言葉の背後にある現実をみきわめ、その現実の論理をつかもうと努力させることが重要です」(傍点筆者)

「ところが、特に低学年の子どもは、言葉とものとの区別がないので、たとえば、言葉にもものと同様『力』があると信じたり、ものの名まえさえ知ればそれで説明ができたと思こんでしまう。例えば『力の強い言葉を言ってごらん』——『お父さん』、あるいは、『太陽という名まえはどこからきたの』——『山から』という具合に。」(傍点筆者)

「このように子どもにとって、言葉は思考の中にあるのではなく、外部に実在している。ピアジェはこれを実念論的思考様式とよんでいます。」

そして、こうした低学年段階における発達の特性をふまえて、次のような教育の課題が自覚されねばならないとされる。

「こうした思考様式をうちやぶるためには、言葉だけをたよりとしないで、むしろ子どもが現実につかっている、その具体的な経験から論理を再構成することができるよう子どもを指導し学習させることが重要である。」(傍点筆者)

ここには、発達心理学の知見からの、低学年段階における重要な教育課題が提起されている。そして、先にあげたいいくつかの実践をそうした知見と照らしあわせてみると、その発達論の意味を解明するうえで一つの手がかりが与えられるであろう。

すなわちそれらの実践においては、子どもたちに直接経験を通して事実と直面させ、その事実をいくつかの視点を使って分析・再構成させ、一定の「ことば」「概念」と関連づけて理解させていくということを通して、「実念論的思考様式」を打開しつつ、真に「ことばの教育」と「現実認識の教育」を結びつけていく具体的な教育形態の創造がなされていると言いうるのである。

2. 科学的社会認識の発達過程把握の深化

60年代の低社論の発展としてとらえられるものの第二は、先にも述べたように、60年代が科学的社会認識の発達の過程を、社会科学的概念習得の過程としてはば一元化していたのに対する、実践的な批判・克服がなされてきていることである。

もとより、社会科学的認識が何よりも、科学的概念を駆使できる科学的思考力を中核としていることは疑いの

ないところである。

しかしながら、そうした概念的思考力が、それだけで機能し意味をもつことはあり得ない⁷⁶⁾。

例えば、今日の低社実践の中で、特に社会科学的認識の基底として、社会事象を客観的なものとして対象化する力を位置づけ、その指導を重視しているものが見られる。

例えば宮入俊男(教科研)は、子どもが日頃経験している「衣食住」の問題をとりあげ、その中で「米」がどこでどう作られ、どのようにして食卓まで運ばれてくるのかという問題を子どもたちにつきつけ調査させる学習を行っている⁷⁷⁾。

これは、米の生産・流通そのものを認識させることが目ざされているのではなく、普段何気なく見すごしていることが、実は一つの「社会現象」であることに気づかせる＝認識の対象として意識させる、ということが目ざされているのである。

このことは、「教育の観点からは、科学的認識は、まず認識主体が事物を対象化するのはたらしきの中で成立する」ととらえておくことが重要であろう⁷⁸⁾(志摩陽伍)とする、教育学の相からの認識論の今日的知見とも合致するものである。と同時に、この「対象化」を目ざす実践が、自他の意識が未分化で自己中心的な発想をする低学年の子どもたちに、社会は客観的なもの、自分の外にあるものととらえさせていくことを指導している点で、すぐれて低学年教育としての発達論の意味をもっていることが指摘されねばならないのである。

3. 低学年にふさわしい教材構成の充実

例えば前記の鈴木実践(小1)は、社会認識を支えるものとしての空間概念の初歩的形成を目ざしたものであるが、鈴木は、小学1年という発達段階を考慮して、次のような視点で教材構成を行っている⁷⁹⁾。

すなわち、これまで空間概念を教える際(それは従来小2以降の課題とされていた)常に問題となったのは、「距離」「方位」を通して「位置」をつかませるということであった。

しかし鈴木は、「距離」「方位」ではなく「モノ」「名称」「場所」という三者の関係構造として「空間概念」をとらえさせようとするのである。

これは、小1という発達段階として、一定の名称をもった、一定の場所の中にある、一定のモノ(例えば図書室という部屋の中の本)という連鎖で「位置」をつかませることが適当であるという判断によるものであって、実際に子どもたちはそうした具体的で身近な「モノ」や「名称」を手がかりとして、自主的に「学校探検」を行

い、その「場所」の位置関係を全校配置図として作りあげていくのである。

4. 低学年社会科独自の教育内容系統化の進展

60年代の民間プランにおいて、低学年の内容の系統性、そして低学年と中学年のつながりということはあいまいであった。それは、系統的教育は4年以降から始まるのであって、それ以前はあまり系統を意識しなくてもよいとする見方からきたものであった。また、多様な要素(文学的、自然科学的、社会科的)を一つの教材に含みこむ「読み方」教材では、系統を見通すことは困難であった。

しかし「準備期」が真に「準備期」として機能するためには、それがどのような教育内容に関してどのような意味で準備となるのかが明確にされなければならないであろう。

佐々木勝男(歴教協)は、低社固有の役割として「労働認識の下地」「地域認識の下地」「歴史認識の下地」「世界認識の下地」を培うことをあげ、そのそれぞれの指導について、1年から3年までの「系統案」を立てることを提起し、実践を進めている⁸⁰⁾。

以上4つの特徴に留意して、実践を見てきたがその中から言えることは、60年代の「低社廃止」の方向が転換され、「低社充実」を通して、社会認識発達のすじ道をさらに見きわめ、そこから低社の存在意義・発達論の意義を厳密に問おうとする方向が今日において定着しているということである。

おわりに——低学年社会科研究の課題

低社研究の動向を通してこれまでいく度か確認されてはきたが、あらためて今後の課題となっているものを、最後に整理してみる。

第一は、小、中、高校を見通した科学的な社会認識発達のすじ道をさらに具体的に明らかにし、その中での低学年段階における固有の発達の特質、発達課題を解明していくことである。

その点に関して、60年代の低社論が、低学年を社会科学の系統的教授に向けての「準備期」として位置づけたことは、今後も積極的に継承される必要がある。

第二は、小・中・高校を一貫する社会科教育の内容体系を構築していく中で、「準備期」としての低学年教育の内容論・方法論がより豊かにされなければならないということである。その点に関して、60年代に提起され、今日においても継承されている、「ことばの教育」と「現実認識の教育」を結びつけるという、低社教育の内容構成の視点はよりいっそう豊かに具体化される必要がある。

第三は、低学年としての発達段階にふさわしい教材構成の充実である。その点に関して、より多様な教材づくりがとりくまれ、その発達論の意味が明らかにされることが必要である。

(指導教官 堀尾輝久教授)

注

- 1) 堀尾輝久は、「教育実践の解明を重要な任務とする」教育学の具体的課題を、「幼児から青年までの発達の見通しのなかで、……実践の事実と記録を集め、発達にかかわる微細な事実をも見逃すことなく、そこでの教育的働きかけと子どもの変化(発達)の連関を問いつける中から、発達と教育にかかわる法則を発見し、その条件を明らかにする」ことであるとしている。「現代における子どもの発達と教育学の課題」岩波講座『子どもの発達と教育1』1979年、p
- 2) 小学校教師山下国幸は、低学年の教師が一番頭を悩ませるのは低社の扱い方であることを多くの事例で紹介している。『準備期の社会科』鳩の森書房 1971年 p 5~p 9
- 3) 「教科としての社会科の目標、さらには学年目標全体がどのように設定され、その中で個々の学年の目標がどのように位置づけられているかをしっかりとくはくしたうえで、社会科の指導にとりくんでいくことがたいせつである。」文部省『小学校指導書社会編』1969年、p 7
- 4) 大森昭夫『社会科基本用語辞典』明治図書 1973年、p 79
- 5) 同上 大森 p 80
- 6) 文部省『学習指導要領(Ⅰ)社会科編(試案)』昭和22年度版、p 6; 図表も同ページ
- 7) 福沢三郎「不当な支配に服した社会科の性格」『教育』国土社、1968年7月増刊号 p 32
- 8) 同上『指導書』昭和53年 p 8
- 9) 同上『指導書』昭和44年 p 8
- 10) 同上『指導書』昭和53年 p 35
- 11) 同上 p 35
- 12) 同上 p 41
- 13) 同上『指導書』昭和44年 p 144
- 14) 文部省教科調査官 小林信郎氏もこの言葉を認めている。「目標・内容の基盤にあるもの」『教育科学社会教育』明治図書 1968年10月 p 113
- 15) 同上『指導書』昭和44年 p 127
- 16) 同上 p 133
- 17) 同上 p 137
- 18) 同上 p 142
- 19) 同上 p 24
- 20) 同上 p 41
- 21) 同上『指導書』昭和53年 p 8
- 22) 学校図書『小学校社会2年』1977年
- 23) 同上『指導書』昭和53年 p 21
- 24) 同上『指導書』昭和44年 p 8
- 25) 同上 p 41
- 26) 滝沢武久「幼・少年期の社会認識」『岩波講座現代教育学13』1961年 p 18
- 27) 齊藤 博「児童の歴史意識の発達について」『初等教育資料 No. 36』文部省、1953年、p 10, p 11
- 28) 同上 滝沢 p 21, 22
- 29) 柴田義松「社会認識の質を問う必要」前掲『教育科学社会科教育』1979年1月
- 30) 鈴木喜代春「低学年児の特質と指導上の困難点」前掲『教育科学社会教育』1966年7月 p 39 参照
- 31) 同上 鈴木 p 40

- 32) 同上『指導書』昭和44年 p 130, 131
33) 『子どもと教育別冊, 授業の計画と実践1, 2年』あゆみ出版 1976年 p 108
34) 同上『指導書』昭和44年 p 28
35) 同上 p 39
36) 同上『指導書』昭和53年 p 28
37) 大槻 健「低・中学年社会科教育実践の分析」同上『現代教育学13』 p 40
38) 『教育』1954年5月
39) 『教育』1957年2月
40) 同上 p 45
41) 同上 p 44
42) 『歴史地理教育』1957年10月
43) 金沢嘉市「科学的認識と社会科のなかみ」『教育』1957年12月増刊
44) 社会科教育の理論』教科研社会科部会 麦書房 1966年
45) 同上『社会科教育の理論』 p 138
46) 同上 p 138
47) 同上 p 148
48) 同上 p 154
49) 同上 p 139
50) 同上 p 139
51) 同上 p 153
52) 同上 p 153
53) 同上 p 139
54) 同上 p 139
55) 同上 p 149
56) 同上 p 139
57) 同上 p 140
58) 同上 p 152
59) 同上 p 157
60) 同上 p 158
61) 同上 p 159
62) 同上 p 152
63) 同上 p 155
64) このような主張は, IV の A の2で述べた50年代後半の民間の低社論の到達点を引きつぐものであり, また57年の『教育』シンポジウム(前掲)での金沢嘉市の提起——低学年では人間的感情を育てることを基本とする——と同質のものである。
65) 久坂三郎「教科構造論より見た歴史教育」『歴史地理教育』1961年11月 p 7~
66) 岡崎英尊「低学年社会科をどうするか」同上『歴史地理教育』1962年10月 p 3~
67) 同上 p 11~
68) 同上『社会科教育の理論』 p 153
69) 大槻 健「社会科学科の構想」『生活教育』1961年11月 p 21
70) 1967年第19回歴教協大会での山本典人発言。佐々木勝男「低学年社会科 こま できている」同上『歴史地理教育』1978年4月 p 37
71) 同上『子どもと教育別冊』 p 132
72) 同上 p 132~p 133
73) 教科研「社会認識と教育」分科会, 1978年大会報告『教育』1978年11月増刊 p 83~p 84
74) 若狭蔵之助「子どもの社会認識の発達」『生活教育』1977年5月 p 85
75) 滝沢武久「ことばと認識の発達について」『生活教育』1963年1月
76) 滝沢武久「科学教育の視点」『講座日本の学力7』1979年日本標準 p 19
77) 宮入俊男「日常生活の掘り起こしから科学的認識へ」『社会科教育の本質と学力』労働旬報社 1978年 p 131
78) 志摩陽伍「科学教育における自然・人間・社会」『教育』1978年6月 p 73
79) 同上『教育』1978年11月増刊 p 73
80) 『低学年の社会科を考える』佐々木勝男・歴教協第31回東京大会レポート