

# 初期社会科における問題解決実践の一典型

—香社研・杉岡茂実践「校門づくり」の分析—

学校教育開発学コース 矢野博之

An Analysis of "Syoki-Syakaika" practice :

The Case "Komon-zukuri" by Shigeru SUGIOKA

Hiroshi YANO

The purpose of this paper is to describe a typical case of Learning Through Problem Solving of "Syoki-Syakaika", early post-war Social Studies in Japan, and to consider it from double historical viewpoints. The case is "Komon-zukuri" by Shigeru SUGIOKA, which was a teaching practice on the Hiroshima Island in the Seto Inland Sea. There was a prospect of forthcoming educational trend. To explain his challenge, a location in two historical perspectives may be helpful. One is the shift of the Course of Study and the other is the change of teachers' conditions in their daily teaching practices.

In this case, the leading role was not played by the teacher, but the pupils. The pupils deliberately built their school gate by their own efforts. What is important is that the pupils led their learning activities of their own accord and could expand their learning as knowing the life into more growing one. To support that, teachers practiced in a body. These characteristics of this case had been embodied the mind of the Course of Study, and SUGIOKA could appreciate the full implication of it and his colleagues could understand with his help. Their adequate and whole appreciation of ideas about Social Studies in the Course of Study could succeed in such a potential practice.

## 目次

はじめに

第1節 問題解決学習実践「校門づくり」

(1) 学校生活の建て直し

(2) 実践「校門づくり」(昭和25年10月から翌26年3月)

第2節 杉岡実践の特質とその意味

(1) 実践の基本要件としての学校生活の建て直し

(2) 杉岡実践にみる学習活動の特質

第3節 杉岡実践の位置づけ

第4節 杉岡にとっての問題解決学習

おわりに

はじめに

本稿は、昭和25(1950)年に小学校教師・杉岡茂(す

ぎおか・しげる、1912~)が広島という瀬戸内海の一小島(現香川県丸亀市広島、周囲19.09km)においてとくんだ初期社会科実践を考察する。杉岡は、戦後新教育の開始に際し結成された教師の研究集団「香川県社会科教育研究会」<sup>9)</sup>(以下「香社研」と略す)の中心メンバーの一人であった。本稿の対象は、杉岡が広島西小学校(当時全校児童187名。1996年3月廃校)に校長として赴任し、社会科を中心におこなった実践である。杉岡は、同校で二年間にわたり教師・子どもが一体となった学校をあげての新教育実践に尽力した。なかでも初期社会科実践として注目し値するのが、子どもたちが自分たちの学校の校門を築いた「校門づくり」<sup>9)</sup>の実践である。

初期社会科実践とは、昭和22(1947)年発行『学習指導要領社会科編I(試案)』ならびに、翌23年発行の『小学校社会科学習指導要領補説』、昭和26(1951)年発行の『小学校学習指導要領社会科編(試案)』に基づいておこなわれた社会科諸実践を指す<sup>9)</sup>。以下これら三つの

指導要領を便宜上それぞれ、「22年版」「補説」「26年版」と略す。これら22年版および補説と26年版とのあいだには、教育論の発展がみられる。22年版および補説では、児童が社会生活を理解するために、身近な生活のなかで直面する問題をとりあげる学習活動（生活単元学習）が推奨された。これに対し、26年版では問題を解決する過程を通して、社会事象への洞察と広がりをもたらす学習活動（問題解決学習）に重点が置かれるようになった<sup>4)</sup>。ゆえに26年版発行を境界として時期を区分し、その前の実践を生活単元学習、その後の実践を問題解決学習と、機械的に割り当ててきらいがある。

しかし、この発展はあくまで指導要領レベルでの論理構造をとらえたものである。指導要領は「初期社会科教育実践に多大な影響を及ぼした<sup>5)</sup>と称されるように、現場に対して理念的に先導した効能が強調される。だが現場の実践は、指導要領に対して単純に追従して展開したわけではない。まず第一に、22年版から26年版までの指導要領は、「試案」と表記されたことに象徴される特性を持っていた。すなわち、それには記述内容の暫定性が記され、後に予定される指導要領の改訂に教師が協力することや、各教師が指導要領を参考にして独自に研究をすすめることが奨められていた。第二に現場では、指導要領の教育論的発展とは異なる文脈（現場の事情）で実践が試行錯誤された。生活単元学習はカリキュラム作成のブームに留まり、次第に新教育熱も沈静化していった。教師の問題意識は、日々の一時間一時間の授業をいかに実施していくのかに目が向けられ、やがて指導方法論へ偏重していった。このように「指導要領からの影響」を受けつつも、現場レベルでの社会科実践はその精神や理念の通りに発展したわけではなかったといえる。

いいかえれば初期社会科実践は、学習指導要領レベルと現場の実践のレベルの双方の展開が認められる。現場の教師が、学習指導要領などの文部省諸文書と向き合いながら実践を創り出した事情は、教師の理解・解釈という問題を考慮する必要性を含んでいる。ゆえにある初期社会科実践の位置づけを試みるには、それら両方の視点を考慮しつつ動的にとらえていかざるをえない。すなわち、学習指導要領の社会科論が展開した文脈と、現場の教師の実態として展開した文脈（現場的事情）である。本稿では杉岡の初期社会科実践をとりあげて上述の視点で位置づけるとともに、教師杉岡の初期社会科理解を考察する。それは「指導要領からの影響関係」を、より厚みを持ってとらえ直す作業である。

以下に示すのは、杉岡の実践「校門づくり」の実践記録である。この実践について、文書に記録された資料は

少ない。「校門をつくったはなし」（雑誌「カリキュラム」第39号、1952.3、掲載）を中心に、杉岡の自伝的著書『ゆずり葉』（1977）に言及されているに留まる。筆者は平成3（1991）年7月より、現在（1996年8月）に至るまで、インタビュー調査を継続しておこなっている<sup>6)</sup>。この「校門づくり」実践に関する情報も、そのなかで収集したものである。そこで、当時の記録と記憶をもとに杉岡が語る「校門づくり」についての実践談を加味しつつ、一連のストーリーとして「校門づくり」実践の再構成を試みた。この点は、従来の実践記録がおもに文書記録を指してきたことからすれば特異である。本稿は、実践者へのインタビューを元に、口述資料をどこまで実践記録の考察に生かすことができるのかという方法論上の試論でもある。もっとも問われるであろう主観性の問題と真摯に対峙しつつ、文書資料と口述資料とを補完的につきあわせた実践記述を試み、実践記録研究の可能性を広げたいことをねらいたい。

## 第1節 問題解決学習実践「校門づくり」

### (1) 学校生活の建て直し

杉岡茂は、終戦前からの教職経験者であり、戦後当初から社会科にたずさわった。杉岡の戦後新教育実践は仲多度郡四箇小学校ではじまり、同僚には朋友・佐柳正（さなぎ・ただし、1918～1989）がいた。昭和23（1948）年、県下でいち早くカリキュラム案「四箇プラン」を試作した両名は、近隣地域の小学校へ招かれ、各校のカリキュラム案試作に携わった。その影響は私的交際や研究会を通じて県下全域へと広がり、その人的交流が「香社研」の母胎となった<sup>7)</sup>。

杉岡が瀬戸内海の広島西小学校に転任したのは、昭和25（1950）年4月のことである。四箇小学校時代の社会科実践で示された力量が認められ、前四箇小学校校長で当時県教育委員会仲多度出張所副所長職にあった氏家数良（うじけ・かずよし、1900～1978）が、島嶼部の広島西小学校へ校長として杉岡を抜擢し、着任させたものである。杉岡は当時37才であり、県下でも異例の若年校長であった。着任当時同校は、正式な教員が2名、臨時教員が5名、児童数187名という構成であった。

杉岡がまず着手したのは、子ども・教師を含めた学校生活の建て直しであった。彼は全校をあげてのとりくみとして、社会科を中心にすえた新教育実践を構想した。それは単独教科の社会科としてではなく、学年・教科枠に縛られず総合的に展開するよう企図された。

杉岡が赴任してまず問題だととらえたのは、子ども・

教師等学校自体の雰囲気であった。杉岡によれば、島の子どもは県内地の子どもよりもはるかに「封建的」で「自主性」のない生活ぶりであった<sup>9)</sup>。すぐにあきらめる態度、自己主張のなさ、始業時間が守れないといった緩慢な学校生活。杉岡はこうした子どもの姿を「荒び」とみてとった。加えて、当時の島嶼部の教師は県内地側と比較されて、「のんきに暮らすことは島の先生の特権」とされ「島ボケ」と揶揄される風潮があった<sup>9)</sup>。当時の島嶼部での生活が困苦・不便を極めたこと、学校の物的設備等の不備、島嶼部にはわずか一・二年しか留まらない任期上の慣例など、教職への専念・尽力を損なう要因がいくつもとりまいていた<sup>10)</sup>。新教育を試みようにも、参考となるような島嶼部（僻地）での実践報告は当時なかった。苦勞の末に手探りで着手しても手応えが得られず、結果的にその努力は継続しなかった。「封建性」の強く残る島の子どもたちの資質や島の学校現場の現状にその原因を帰することで諦めていた教師たちをみて、杉岡は教師たちにこの「島ボケ」状況を実感したという。

杉岡は、「先ず職員に真の研究意欲を起こさせ教育力不足の先生に実力をつけつつ、つき進むこと」が必要だと考え、「教師のメンタリティの改造」を図ることをねらって教師たちとの共同研究体制を整えはじめた。杉岡が実施した研究体制上の改革には、二点の特徴がある。第一に、特定学年の単元作成に全教師が参加する場を設けたこと、第二に、金曜日の午後の授業をあえて全校休みとし、そこで次週分の計画案を協力して練る研究日の体制を整えたことである。このなかで、杉岡が教師たちを指導した手法を列記すると次の四つとなる。①教師全員が携わる単元構想、②授業中の一言一句もろさずに書き記す詳細な実践記録にもとづく授業検討、③杉岡が率先して実演してみせる授業実践、④希少な書物を回し読みし杉岡が解説を加える輪読会形式の研究会。杉岡は、教師からの相談によく対応し、自ら率先して教壇に立ち、新教育実践探求の姿勢を示した。

教師集団の建て直しをもとに杉岡は、「私たちの学校」・「たのしい学校」づくりと称する変革にとりかかった。それは「学校を子どもたちのものにする」ことである。杉岡はまず、従来形だけであった児童会を「仲よし会」と改称し、子どもに運営を任せられた実体のある体制に切り替えた。それにより子どもの意識は改革され、子どもたち自身の働きかけが現実に結果として結びつくことを実感する途が開かれた。また職員室を提供して子ども用の図書館に改造し、図書の購入・企画・運営等すべてを子どもに委ねた。このような子どもの自主性を育てる学校運営はしだいに軌道に乗り、10月には子どもの自主

的な企画・運営で運動会が催された。これは学校行事が、従来の「教師の主導」による運営から「子どもたちの計画」による運営へ転換されたことを最も象徴するできごととなった。杉岡は運動会の成功で、子どもたちが自主性の芽と計画性を身につけつつあると確信した。

このような学校生活の建て直しを足がかりにした新教育実践のなかで、一つの実を結ぶのが「校門づくり」の実践である。その学習活動について二点特筆しておく。一つは、校長である杉岡の実践者としてのスタンスである。もとより人数の少ない教師集団であり、一丸となつての新教育実践であったがゆえに、校長職にある杉岡も自ら進んで他の教師と同様に日々授業を実践していた。これは6年生の実践であるが、担任の教職歴が浅いこともあり、実践構想は杉岡を中心とする教師集団全体によるもので、実際の指導にも杉岡がかなり携わった<sup>11)</sup>。二つめは、この実践の学習活動が正課の授業時間内に行われただけでなく、随時、正課の時間外にも子どもたちの自主的な活動として、教師の見守るなか行われたことである。授業時間内の活動という学校的世界の枠がその意味を失うほど、子どもたちはすすんで学習活動へ没頭したわけである。

## (2) 実践「校門づくり」(昭和25年10月から翌26年3月)

### ① 「村巡り」による課題の発見

「私たちの学校」づくりも軌道にのりかけた10月初旬のある日、杉岡は6年生の子どもたちを校外へ連れ出し、島内を散策する機会を設けた。その意図を杉岡は次のように記している。「とじこめられた狭い地域に目かくしされたような毎日を送っている子どもたちの創造の力を伸ばしてやりたい。(中略) まだほんの、あどけない形式的な生活しか送り得ない子どもたちが、いったい「村巡り」から何をみいだすであろうか」。杉岡はあらかじめ子どもたちに遭遇させたい具体的な対象を想定したわけではなく、子どもがなんらかの問題関心をいだくことこそをねらいとしていた。

村巡りの最中、子どもたちは、同じ島内にあるもう一つの学校(同島内江の浦にある広島小学校)の校門に関心を示し、こだわりをもった。当時広島西小学校には校門がなかったのである。さっそく子どもたちは児童会(「仲よし会」)で議題にとりあげ、コンクリート製の校門を設置する方針を決議した。当時この島では島の周縁部の地盤沈下を防ぐために護岸工事がおこなわれていた。杉岡によれば子どもたちは工事現場を日常の生活風景として目にしており、つねづねコンクリートを用いた作業

に強く関心を寄せていたようである。その素朴な欲求が自校の校門づくりに結びついたのであろうと杉岡は推測する。

「校門づくり」が子どもから提案された時点から、杉岡を中心とする教師集団は、完成までの日程と具体的な作業内容について大人の立場から見当をつけ、子どもたちの手による作成が十分に可能であることを予見していた。杉岡の意図する教師の役目は、子どもたちが次におこなおうとする活動に先見性を持って援助すること、また、子どもたちが逐次直面する素朴な問題を、学習活動としての問題意識に高めるよう方向づけることであった。こうして、学習活動の展開は、子どもたちの自主性に委ねられた。

## ② 学習活動の発展

子どもたちは、校門づくりの計画を立てるためにコンクリートを用いた作業について、護岸工事の現場担当者に直接話を聞きに行くことにした。この聞き取り活動はその作業が子どもたちにとって実行可能か否かを見極める予備調査となった。現場担当者から作業の概要を教わり、励まされて、子どもたちは実現化への確信を得た。

子どもたちはあらためて「校門づくり委員会」を設ける。まずどのような形・大きさで門柱を作るのか、学校の校門にふさわしい形状が討議された。結論として子どもたちは設計図の作成に先立って、門柱の研究にとりくんだ。一般家屋の門柱や学校建築の門柱などにはどのような特質があるのか、子どもたちは資料を集めて作品に仕上げ展示会を開き、この学習の成果をまとめた。この成果をふまえて具体的な門柱の設計図が完成した。

さらに子どもたちは門柱づくりの作業手順を明らかにすべく奔走する。村長がコンクリート工事に詳しいことを聞き知った子どもたちは、設計書を手にして話を聞きにいった。村長は、子どもたちの手で校門づくりが企図されていることに感心し、同時にその計画の着実さを見取って、子どもたちに行政上の賛同と協力を約束した。

子どもたちは、いよいよ材料集めにとりかかった。しかし材料となる礫の収集の段階になり、物資に乏しく狭い島内では入手の当てがなかった。杉岡によれば、唯一このことだけが教師たちの目算にもなかったことであり、校門づくりの断念もやむをえない状況であったという。この最大の危機を乗り切ったのも子どもである。数日後一人の子どもがその所在を見つけだしてきて報告した。島内の一部の浜で、干潮時に限って使えそうな礫を採集できることをつきとめてきた。子どもたちは収集作業の必要から、潮汐についての研究をあわせておこない学習の成果としてまとめる活動もおこなった。こうして教師・

子どもが入り交じって礫収集の作業がおこなわれ、準備が整った。

## ③ 「まく板立て」の作業

広島西小学校は小高い山の上に位置する。門柱が設置される場所は斜面であった。子どもたちは地盤を固める作業を終えて、いよいよ「まく板」(コンクリートを流し込むために組み立てた枠板)を立てる段階にきた。このときに直面したのが、まく板で方形に囲った四角柱を垂直に立てる問題である。設置場所が斜めであるため、まく板は傾いてしまう。斜面で鉛直方向を定めるのは容易ではなく、作業は頓挫してしまった。ここでも一人の子どもの気づきで行き詰まった状況が打開された。彼は坂道に置かれて斜めに傾いた箱を例にとり、まく板の四角柱の側面部に糸をつけた重りを垂らして垂直を測る手続きを提案した。杉岡は、この手法は日常的な場面から援用された知識であろうと推測していた。彼は農家の子どもであることから、農作業や家事を手伝うなかで斜面に箱を置くような日常経験があったのではないかという解釈である。さっそく垂直の同定が試みられた。しかしそれでもなおまく板は直立しなかった。四角柱の垂直方向を定めるためには隣り合う二側面で垂直を測りあわせる必要がある。ところが子どもたちは一面の測定だけで可能だと考えてしまった。杉岡は、その点に気づきながらもあえて黙ってこの成りゆきを見守った。そのうちにまた別の子どもが、四角柱の垂直を同定するために隣り合う二側面について重りを垂らす必要があることに気がついた。杉岡によればその子どもは、算数等の学校教科の成績は芳しくなかった。彼は日頃から護岸工事に強く興味を持っていた子だという。おそらくその手続きを目にしている、問題場面で適切にその知識を援用できたのではないかと杉岡は語った。杉岡は、学校の成績には表れにくくとも、実際に働く思考力の表れであるとしてこのような活動を高く評価した。

子どもを主体とした活動を見守る杉岡の姿勢は、以下に述べる当時の別のエピソードにも表れている。ある日、一人の子どもが、学校を取りまく土手の一部をくり返し掘っては壊してしまうという苦言が用務員から杉岡にもたらされた。たまたま蟻の生態に興味を持ったその子どもが、蟻の巣を観察しようとして地面を掘り調べた結果であった。用務員に対し杉岡はこの事情を説明した。杉岡は、〈安全にさえ配慮すれば学校設備の破損については修理費も学校側の授業料ではないか〉<sup>12)</sup>(インタビューからの抜粋は〈〉で記す)と説得し、子どもの活動を看過するよう用務員に指示した。校長である杉岡は、少なくとも、蟻に目をつけて朝な夕なに校庭の土手にうづくまる

子どもの姿とその事情をすでに知っていたことが推測できる。このエピソードから杉岡の子どものとらえ方が鮮明に浮かび上がる。日常的に各子どもの様子や関心事をつかんでおき、その活動について子どもにとっての意味を大事にすること、すなわち、杉岡にとっての子ども中心主義がうかがえる。

#### ④ 「コンクリートねり」の作業

いよいよ子どもたちはまく板へコンクリートを流し込む最終段階へたどり着いた。コンクリートを練る段階になり、その材料を混合している最中にある問題に直面した。水・セメント・砂・礫を混ぜ合わせるのだが、材料係が計算したそれぞれの分量を混ぜ合わせても計算上必要なコンクリートの総量にはならず、不足してしまうのだった。比率としてセメント1杯、砂3杯、礫6杯、併せて10杯分になるはずが明らかに足りない。子どもたちは作業を中断し、座り込んで考えを出しあい、材料係に説明を求め、幾度となく計算を確認し直したが、作業手順に手落ちはみつからなかった。

ここでも杉岡はいっさい指示せずに黙って待った。日暮れになり、長い話し合いの末に考えも尽き、子どもたちは原因が分かるまでは作りたくないとうとうあきらめはじめた。杉岡は子どもたちに、わずかに余っている材料でもう一度実験してみることを助言した。再度実験するなかで、子どもたちのなかの二人が、材料の粒の大きさの違いから礫の間に砂やセメントが入り込むため、総量が彼らの計算と合致しないことをつきとめた。杉岡は解決に至る方法を教えたわけでもなく、直接解決策を示したわけでもない。杉岡に促されてねばる子どもたちが問題を解いたのである。こうしてコンクリートがまく板に流し込まれ、無事門柱が完成した。翌春子どもたちは、自分たちが作った校門をくぐって卒業していき、これら一連の実践は幕を下ろす。

## 第2節 杉岡実践の特質とその意味

### (1) 実践の基本要件としての学校生活の建て直し

本節では、杉岡の教師・子ども改革にみる新教育実践の特質を考察する。研究体制の改革（「教師のメンタリティの改造」）はどのように島の教師たちに有効であったのか。全教師参加の単元作成の場を設けたことで、単元作成にどの教師も学年の別なくかかわることで、単元構想の力量に厚みが持たせられることと、同時に、実践にも参画していくことで、学校一体のとりくみを可能にする効果があった。さらに、教師は総出で日々の単元の展開に携わっており、同時にそれを反省し話し合う場が

必要であった。毎日とどまることのない教育という営みにおいて、このような時間と空間を特設したことで、教師が実践を省みて次の展望を開く助けとなり、日々の実践が確かなものになったと考えられる。さらに杉岡の教師指導（①全員参加の単元構想、②詳細な実践記録による授業検討、③杉岡実演の授業実践、④輪読会形式の研究會）は、実際の授業場面に即しているという特徴が指摘できる。新教育実践に不慣れで未熟な教師たちにとって、力量のある実践者の「楽屋裏の話」を聞き、自分も「実際にやってみたい」という要望<sup>13)</sup>に応えるもので、杉岡から実際的な手腕や思考を学びとっていくのに効果的な指導体制であったといえる。

杉岡は「門柱づくり」の実践を進めつつ、この広島で「塩飽プラン」(1950.9)、「広西プラン(第1号～第3号)」(1951.1～.9)、「複式プラン」(1951.10)の作成を手がけた。広西小の教師たちにとって初めてのカリキュラム試作となった「塩飽プラン」、広西小での実践の積み重ねをもとに発展させた「広西プラン」、周辺島嶼部の教師たちと協力してさらに発展させた「複式プラン」と、わずか二年で三本ものカリキュラム構想をなしとげている<sup>14)</sup>。杉岡のねらった島の教師のメンタリティ改造の成果であると意味づけられよう。

杉岡の子ども改革については、児童会の役割が注目し値する。議題としてとりあげることで個々の素朴な欲求が共有化される。その決議によって欲求は実現へと転化しはじめていく。所々の討議は、手続きと進行をたしかなものにしており、児童会は、子どもたちの素朴な欲求を計画的に現実化するための手だてとなっている。杉岡の「学校づくり」と称した子どもに対する一連の指導が、有機的に結び付いたシステムとして機能したわけである。これはなにより学校の主体として子どもを復権させた象徴であると意味づけられよう。杉岡がまず新教育実践に先立つ基本要件として、学校生活環境を重視して構想し、臨んでいったことがこの実践の大きな特徴である。

### (2) 杉岡実践にみる学習活動の特質

子どもたちの学習活動について論じよう。第一に、一連の学習活動の展開には、子どもたちの意志に即した有機的な広がり確認できる。最終目標（校門設置）に至るまでの諸活動（聞き取り調査、門柱の研究、潮汐の研究）が多彩に展開されているが、それらは拡散的な学習の寄せ集めではない。それらは学習活動の文脈から必然的に生じたもので、校門設置という目標によって統合されている。第二に、その学習は卑近な生活理解を超えている。門柱や潮汐の研究は、より一般的な知見に開かれ

ており、生活理解をより高度なものにしている。また子どもたちの活動は、学校社会に閉ざされてはいない。聞き取り調査にみられるような周辺社会への接近は、学校という空間を現実社会に開く活動であった。それは単なる調べ活動ではなく、現実の作業工程に結び付く重要な意味を持つ。すなわち問題解決に関する現実社会での手続きを学び知り、実行に移した軌跡として評価できる。生活単元学習では、教室空間内で商売活動や郵便業務などを疑似模倣するごっこ学習が盛んに行われた。これと対置すれば、学校的な模倣の域を越えて広がる学びが杉岡の実践に見てとれよう。

では、カリキュラムという観点からどう論じられるだろうか。杉岡が子どもの学習活動を明示的に方向づけなくとも、子どもは校門設置という目標に向かって自ら着実にその学習活動を展開している。その過程は、まさに子どもの日々の活動のうねりに委ねられていたかのである。そこで杉岡のカリキュラム観を検討しよう。杉岡にとってカリキュラムとは固定的で不可欠な要件が組織立てられた予定表のような観念ではない。杉岡はカリキュラムについて「子どもが五人いたら五人のカリキュラムがなくてはならない」<sup>15)</sup>と語る。教師は日常的に一人ひとりの子どもの「思考のプロセスの癖」を実態として把握しておく。それをモニターしながら、その子にとってのその日の成長の度合いを学級全体の学習活動の過程に編み合わせた軌跡が、杉岡の考えるカリキュラムの意味である。このような杉岡のカリキュラム観の前提には、学習活動の過程には柔軟さと緩やかな枠組みが必要不可欠であるという発想がうかがえる。有機的に広がる学習活動の展開を支えたのは、こうした杉岡のカリキュラム観であるといえよう。

杉岡は当時をふりかえり、この「校門づくり」をカリキュラムの軌跡をとらえても、学習内容としてみても、教科の枠を越えた学習活動として展開した点を強調した。彼の新教育社会科論は、カリキュラムの系統や教えるべき学習内容よりも、問題解決の活動そのものを重視していた。「まく板立て」「コンクリートねり」の場面で、彼が力説したのは、子どもが創意工夫して眼前の問題を解決していく点である。その意味づけには、どの場面でも算数や国語などの学校教科の学業成果との相関関係の薄さが併せて語られている。杉岡の考える新教育の中核には、実際の生活場面で生きて働く力の形成があり、さらにそのように問題に働きかけていく姿勢（態度）の育成が重要な位置を占めていた。〈人間形成〉としての初期社会科のとらえ方を杉岡実践の特質として指摘しておく。

島の子どもを教育の中心に位置づけ直そうとした杉岡

の新教育の構想は、子どもをが中心となって問題を解決する学習活動として見事に体现されたのだと評価できよう。

### 第3節. 杉岡実践の位置づけ

この杉岡実践の特質を初期社会科実践の文脈のなかに位置づけてみよう。杉岡に限らず当時の社会科教師の多くが、主に学習指導要領を熱心に読み解いて実践を試みている<sup>16)</sup>。先述した「指導要領からの多大な影響」のゆえんでもある。そこでまず指導要領から読みとれる社会科像と杉岡実践とを照らし合わせてみよう。

この「校門づくり」は昭和25年度の実践であり、さしあたり22年版および補説との対応関係が問題となる。22年版においては「社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ」ることであり、そのためには「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」<sup>17)</sup>とされる。ゆえに子どもが生活上の問題を主体的に調べて理解する学習（生活学習）が推奨された。のちに26年版では「経験の組織、言い換えれば学習活動が問題解決を中心として次々に発展していった形づくられるまとまりが、社会科の単元である」<sup>18)</sup>として、問題解決学習の強調がみられた。

「校門づくり」は、その発端から徹底的に子どもの興味・関心に則して展開した実践であった。子どもの生活上の問題とは、母校に校門がないことであり、設置の手だてを主体的に調べて、実際に校門をつくるという活動によって学習の課題を解決するに至っている。その意味では22年版・補説に則した生活単元学習の意図を体现している。しかし他方、発展的な学習活動の展開（門柱の研究や潮汐の研究）においては生活事象の卑近な理解を越えて、普遍的な学問的知見に開かれている。そしてそのことが問題への適切な処方と解決の確実性を与えていったことが学習の有機的なつながりとして認められた。このような問題解決が次々と拡大的に発展し、社会事象を主体的に探究するという学習の姿は、問題解決学習が方法論として強調される26年版の主張に重なるもので、杉岡実践の先見性として指摘できる。

また杉岡は、身の回りに直面する問題に臨む子どもに対し、事象を表層的にとらえて終わる理解ではなく、その問題に臨む姿勢までを含めた理解を促そうとした。それは、杉岡が着任当初子どもに感じた「自主性のなさ」の対極ともいえる到達目標である。すなわち自ら進んで問題の解決という実践ができる人間を杉岡は目指そうとした。ここにも26年版で強調された問題解決過程の重視

につながる特性が認められる。このように杉岡の実践は、22年版を基礎にしつつも発展性を持ち、問題解決に重点を置きつつあった26年版の精神を先取りした実践だととらえられる。これらの意味において杉岡の初期社会科実践は、生活単元学習から問題解決学習への移行を先見的に体現した実践であったと位置づけられよう。

一方、現場的な事情のなかで位置づけてみよう。ここでは杉岡をとりまく社会科論の状況から整理しよう。まず、当時文部省とならんで全国の教師たちの注目を集めたコア・カリキュラム連盟（コア連と略す）の存在をあげねばならない。コア連は昭和23（1948）年10月、理論的指導者に石山修平、梅根悟、海後勝雄らを擁して新教育実践を援助すべく発足した当時の一大民間教育研究団体である。この杉岡を含め、「香社研」も当初よりコア連の加盟団体に名を連ねていた。コア連は、基本線として指導要領の総合教科社会科を評価しつつも、より教科色を払拭し、教科の枠を越えたコアを持つ統合的なカリキュラム（コア・カリキュラム）を推奨していた。コア連の大きな理論的節目としては、昭和25（1950）年から翌26（1951）年にかけて連盟内部で検討が重ねられた末に梅根によって提案された「三層四領域論」の確立があげられる。これは、コアに社会科を置くか生活実践を置くか、また基礎的な知識や技能の必要性といった連盟内部で続いてきた理論上の併存に一つの決着をつける作業であった。この杉岡実践がおこなわれた当時、コア連はまだこの整理作業の途中である。この理論の不定状況は、やみくもな現場のコア・カリキュラム理解を收拾できず、現場の実践を総花的なものに拡散させていた。杉岡は、広島西小学校着任直後、同校での実践を「日常生活コース」（生活実践をコアに置く）に重点を置いた構想で臨もうと企図している<sup>19）</sup>。それは彼が島の子どもに感じた「荒び」を克服するための手だてとして選択された教育方針である。杉岡に、場所・目的に応じてコア・カリキュラム論を使い分けられるだけの、従属的ではない理解があったことを物語っている。

次に「香社研」研究実践の文脈のなかに杉岡実践を位置づけてみよう。昭和22年に発足した「香社研」はこの時期組織化の途上にあった。もともと「香社研」は学校枠を超えて近隣地域の教師同士が「必要に迫られたときに集まる」という自発的なもので、紐帯の緩い任意の集団として徐々に参加要員を増やしていた。昭和25年当時、カリキュラム作成も平穩化し、「香社研」の成員も地域ごとに「単元習作」とよばれる共同での単元構想にとりくんでいた。そこでは、子どもと問題（学習課題）を結びつけることが究極の研究課題に位置づけられていた。

たとえば「単元に傾斜をかける」<sup>20）</sup>、「角度づけをした単元」<sup>21）</sup>などの論題がかいまみられる。これらは子どもに意欲的に自ら問題にとりくんでいかにさせるための単元構成上の工夫を論じたものであり、そこには教師の意図が厳然と現れている。問題の解決を学習活動の過程に構成していこうとする点では、杉岡実践は「香社研」が組織として意図するところと一致する。しかし「香社研」の研究課題は、教師が子どもの活動をいかに構成するかという点に矮小化されていく傾向があった。のちに「香社研」は、「基本的用語及び知識とは何か」（昭和27年第1回香社研夏期合宿研究テーマ）「問題解決学習における学習構造」（昭和28年第2回夏期合宿研究テーマ）など、問題解決学習を教室場面で構成する際のさまざまな局面に腑分けして明らかにしようとしていく。学校生活を全一的にとらえて臨んだ杉岡実践との違いがさらに際立っていく。

香川県下のより一般的な状況に目を向ければ、新教育実践が混迷を極めたことが著しい。カリキュラム作成は一過性のブームとして過ぎ去り<sup>22）</sup>、一般の教師には毎時の授業の実践方法が当面の関心となった。たとえば、ごっこ活動をいかに使いこなすのか、教科書はどう使うのか、なにを問題としてとりあげるのか等々、さまざまな悩みがうずまいていた<sup>23）</sup>。戦前からの国定の教授体制に慣れ親しんだ教師には、指導要領を金科玉条と位置づけたものも少なくない。加えて、指導要領そのものの理解の難しさ、理解しても実際化することの難しさは、指導要領の曲解やつまみ食いな浅い理解を蔓延させた。昭和25年4月文部省による「小学校社会科学学習指導法」発行が一つの動きをつくった。「学習指導法」は指導方法を類型化し学習活動を具体的に例示したものである。指導要領補説が経験のまとめ（単元）の重視へと傾斜したことに対し、経験を学習活動に構成していく点に力点を置きなおそうと意図する文部省が26年版にさきがけて、混迷する現場の要求に応えようと発行したものである。だが文部省の意図とは別に「学習指導法」は些末な現場の授業方法論や指導技術の偏重にますます拍車をかけた。

杉岡にとって指導方法論はどのような問題であるのか。第一に、杉岡は学習場面を細分化してとらえるような実践課題の意識の持ち方をしなかった。杉岡は学校生活を全一的にとらえた実践活動に主眼を置いたためである。第二に、杉岡は授業に際し、かなり綿密な計画と準備を要求した。杉岡の指導技術は、より効果的に導く絶対的な最善策として求めるものではなく、教室場面で臨機応変に対応するための選択肢として複数準備された。当時蔓延した指導技術の偏重は、その意味で教師主体の授業

論に導かれる問題意識である。杉岡の新教育構想が子ども中心主義で一貫しているため、指導方法論の問題は広く当時の現場で問われたような問いとして彼には成立しなかった。

#### 第4節 杉岡にとっての問題解決学習

杉岡の「校門づくり」実践を、文部省指導要領の問題解決学習論の先行例と位置づけるならば、彼の実践を可能にした要件としてなにが指摘できるであろうか。「校門づくり」から導き出される杉岡実践の特質は、実践の構想を支えた杉岡の新教育理解に導かれるものである。すなわち子ども理解を中心とした学校の全一的なとりくみを基調とする問題解決学習論として新教育観が成り立っている。

杉岡にみられる子ども中心主義は戦後最初の任地四箇小学校時代に培われたものである。昭和20(1945)年夏に同校に復員した杉岡は、翌年赴任してきた佐柳正とともに氏家数良校長から新教育に関する指南を受けた。氏家は神戸で教師教育を受けて教職に就いた経緯があり、当地で児童中心主義の大正自由主義教育を学んでいた。氏家は文部省文書や通達から新教育についてその理念を大正自由主義教育流に児童中心主義的に咀嚼して解釈した<sup>24)</sup>。杉岡と佐柳は毎日校長室へ足を運び、自ら熱心に読みこんだ指導要領の解釈や毎日の実践と氏家の解説とをつき合わせて、新教育の理解に努めたという。このことによって杉岡は、一貫した子ども中心主義を身につけ、戦後当初多くの教師が困惑のさなかにあるうちからいち早く新教育実践に着手し、県下の社会科を先導しえたのだと理解できる。

杉岡は子どもを中心に据えて、新教育の理念や精神を読みとっていくことができたが、このことがさまざまな局面において戦後大きく転換を迫られた新教育にとりくむために有効に働いた。戦中期までの国定の内容を忠実に教え伝えることを本分としてきた教師の姿をひきずってはいくような実践は不可能である。杉岡の教師としてのあり方は実践において先陣を切って明示的に指導する存在ではなく、子どもの成長を支え見守る存在となっている。そのことで学校の諸活動も教師から子どもへと主体が移る。教師は裏方へまわり、子どもの理解が指導の主眼となる。こうして教師の実践構想が転換されていく。子ども中心と謳われた新教育の特質を、表面的なスローガンではなく、理念のレベルで体得した教師にこそ可能な実践であった。

では杉岡が新教育理解で培った教師としての理想像は

どのようなものだったのか。杉岡は新教育実践へのとりくみが、教師にとっても成長の場となったことを語った。<[カリキュラムが] できあがる過程とその中に意義がある。教育というのはかくあるべきなのだ。教師がこのように挑んでいっている形、教師がこのように、どうしてこうなんだろう、なぜだろう、なんとかならないのか、どうしたらいいんだということ、それをやっているあいだに、とりくんでいるあいだに何かをつかもうと。それは教師としての一つの力、キャリアというか、教師像を体得する一つの手段であると[思う]><sup>25)</sup>。杉岡は成果としてのカリキュラム案よりも、実践を通じて教師自身が体得していった実践の感覚にこそ価値を置いた。彼は試行錯誤のなかから自らの手でつかんでいくことが教師の力量形成につながるととらえている。これこそまさに杉岡が「自主性」のなかった島の子どもたちに育もうとした問題解決的な実践態度と一致する。彼にとって、問題解決学習論はそのまま教師にとっての成長と合致する論であり、それは一種の人間形成論であった。杉岡における問題解決学習論は、人間形成論としてこのような形で新教育の象徴として理解されていたのである。

#### おわりに

杉岡の実践は子どもの興味・関心に徹底して即していたという点で22年版や補説によみとれる社会科をきわめて忠実に追求したものである。生活単元学習としての学習活動はその充実ぶりにおいて全く遜色がない。さらに杉岡実践は、子どもが現実問題に対して主体的に解決へ向けて働きかけることができた点、そのとりくみが現実社会へ必然性をもって開かれていた点において発展性がある。すなわちのちの26年版で強調されるような問題解決活動の重視を先取りした特質をあわせ持っていたのである。その意味において昭和25年の時点で学習指導要領で示されていた社会科像—生活単元学習—を発展的に越えていたと位置づけられた。その意味において、当時の指導要領と現場の教師の関係が、必ずしも従属的に相即した関係ではなかった事例が示された。

この杉岡による可能性豊かな初期社会科の試みを可能にしたものは、実践の諸局面にみられる杉岡の新教育理解の仕方であった。杉岡においてカリキュラム観として教師の頭にあった学習活動の構想は、年間を通じた緻密な計画を遵守していくものではなく、随時子ども理解に即して進められる非固定的で緩やかなものであった。それを支える教師像には子どもの日常的理解を重視し見守る姿勢への転換がみられた。それらによって杉岡は学校・



子ども・教師の全一的なとりくみに成功したのである。大正自由主義教育の流れの一端は氏家を介して杉岡らに伝わり、このような実践の支えとなって結実していた。そして教師は自らも学び続ける「求めてやまない」教師としてその力量を高め、その可能性豊かな実践を示したのである。

(指導教官 藤岡信勝教授)

## 付 記

本稿執筆に際して杉岡茂氏に資料提供、インタビュー調査の承諾と、多大なる協力と示唆を受けました。ここに記して感謝します。

## 註

- 1) 「香川県社会科教育研究会」は、昭和23(1948)年春、戦後新教育が進められたなか、新教科社会科に携わることになった教師十数名ではじめた自主的な研究同人の集まりである。草創期からコア・カリキュラム連盟と密に結びつきをもって多くの単元研究の成果を発表し、後には『社会科の基本学力』(明治図書、1960)の発刊、「社会科学習内容の発展系列」研究案の発表(1961年1月、日教組第10次/日高教第7次教育研究全国集会での報告。『教育評論』第109号、1961.4、所収)など、独自の研究成果を示していった、昭和20~30年代にかけての、全国有数の社会科研究集団であった。
- 2) 杉岡は、この実践を含む広島西小学校での新教育実践が認められ、昭和27年第一回読売教育賞を受賞している。
- 3) 「初期社会科実践」の呼称ならびに総論的位置づけとしては、平田嘉三・初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』教育出版センター、1986、(主に第I部総論)を参照。
- 4) 木村博一「初期社会科教育の展開」(前掲『初期社会科実践史研究』第I部第二章)に詳しい。木村は『学習指導要領』社会科論における教育方法論上の論理的展開として、生活学習・単元学習から問題解決学習への推移を明らかにしている。
- 5) 同上、p.31、p.49などにみられるように、「指導要領が現場に影響を及ぼした」という見解は、社会科教育史研究上の一定した見解である。
- 6) 論者はこれまで、1991.7.18、1991.8.20、1991.8.24、1993.4.2、1994.8.11、1994.8.14、1996.8.12と7日間、総計約30時間にわたって、杉岡氏個人の実践ならびに「香社研」についてのインタビュー調査を継続的におこなっている。
- 7) 拙稿「戦後初期社会科実践における教師集団の成立と問題意識―「香川県社会科教育研究会」を事例にして―」『教育内容研究』(東京大学大学院教育学研究科学校教育開発学コース教材開発研究室)第10集、1996.3、参照
- 8) 「」でくくった表現は杉岡のことばによるものである。出典はすべて註②と同じであり、特筆しない限り紙幅の都合上逐一の出典記載は省略する。
- 9) 杉岡、インタビュー、1991.7.18、より。
- 10) 当時の島嶼部の学校教育をめぐる状況は、社会学的調査に基づいた香川大学・稲井広吉氏の研究に詳しい。稲井広吉『漁村教育社会学』東洋館出版社、1957.1、p.118~123 参照。
- 11) 当時の指導体制については、杉岡氏へのインタビューならびに、当時のクラス担任であった山科タミ子氏へも電話で確認ができた。1996.8.12
- 12) 杉岡、インタビュー、1991.8.20、より
- 13) 杉岡『ゆずり葉』、p.14。着任直後、教師たちから事情や問題点を聞き取るなかで出てきた彼らの率直な要望である。
- 14) 「広西プラン」「塩飽プラン」「複式プラン」ともに現存する資料としては、杉岡が所蔵するものについてのみ確認ができた(1995.8当時)。
- 15) 杉岡、インタビュー、1991.8.20、より
- 16) 当時指導要領作成に携わった重松鷹泰氏によれば、当時の約8割近い教師が熱心に新教科社会科実践のために指導要領を積極的に読み込んでいったのではと当事者の実感として回顧されている。重松鷹泰「戦後社会科の誕生と教師に期待したこと」『日本教師教育学会年報』第3号、1994、参照
- 17) 昭和22年度「学習指導要領社会科編(Ⅰ)」第一章序論より。『社会科教育史資料1』東京法令、1974、p.218、参照
- 18) 昭和26年度「小学校学習指導要領社会科編(試案)」第4章単元のつくりかたより。『社会科教育史資料2』東京法令、1975、p.318、参照
- 19) 杉岡茂『ゆずり葉』(自費出版)、1977、p.14
- 20) 佐柳正「小学五年「郷土の産業」(「単元に傾斜をかける」)」『カリキュラム』第25号、1951.1、p.78-79、参照
- 21) 香川県小学校社会科教育研究会「社会科研究報告」『教育委員会月報』1950.12、p.34-40、参照
- 22) たとえば、佐柳正がペンネームを用いて当時の状況を随想した連載・瀬戸拓人「さぬきカリキュラム街道」『教育委員会月報』香川県教育委員会、1950.9、1950.10、(連載)などに、県下のカリキュラムブームが沈静化したことが記されている。
- 23) 香川県における一般的な教師レベルでの実践の探求の実態については、佐柳正『社会科の授業入門』明治図書、1961、に当時の状況がうかがえる。昭和25年当時、佐柳は、香川大学附属坂出小学校に身を移し、県下の社会科実践の先導的立場にいたこともあり、県内はもとより県周辺の諸地域に足を運び、現場の実状に詳しくあった。
- 24) 氏家は、次のような信念で自身の新教育観を語っている。「大正中期から昭和の初期にかけて盛んに輸入された自由主義的背景を持った児童中心の欧米の教育思想は一時百花繚乱の教育の世紀を現出するかに見えたが軍国主義者の教育支配によって全くふみにじられてしまった。然し欧米に於ては、自由主義社会に立脚して個人の価値を最高のものとする児童本位の教育思想がそのまゝ発展を続けて来た筈である。勿論技術的方法論的には相当の進歩を遂げたであらうけれども大筋として大正中期の教育思想を中心として教育を考えて少しも間違いはない筈だ」氏家数良「社会科への偶感」『香社研』香川県社会科教育研究会、1961、p.3、参照
- 25) 杉岡氏、インタビュー、1991.7.18、より