

『社会科の構成と学習』一九四七年十二月

(中央教育研究所・川口市社会科委員会／金子書房)

社会科に於ける 学習活動の構成

中央教育研究所

矢口

新

一、社会科学学習の性格

地理や歴史や公民等いわゆる暗記物と言われる教科を教科書によって教える場合、教師はいわば教師用書の拡声器の様な役割を果して居ればよかつたのである。こういう学習では生徒が自発的な学習をすることはもちろんむずかしいけれども、そもそも教師が自律性をもつてはいないのであって、その意味では教師も生徒も受動的な人形的存在であつた。そこでは教科書が魔物の如く、独裁者の如く絶対の權威をもつていて、教師も生徒も自己の意志を喪失して教科書にこれ従つたのである。

従来の教育に於ては教科書学習が万能であつて、如何なる教科の教育もそこに本筋が置かれていた。教科書は使われるものでなく、教育を支配するものであつた。社会科があらわれて、教科書にたよらない学習が行われようとしているが、従来の教科書学習になれて来た教師は甚だしい当惑を感じている現状の様である。文部省からは学習指導要領が出たけれども、それとて、学習の現場に於て用いられた教科書の役割を果すものではない。一般的に学習のプログラムのたて方を指示したに止つている。教科書は従来単に教材であつたにとどまらず、教授と学習の筋書を提供していたのであつて、教師も生徒も歩く道が指示されていたのである。教科書の筋に従つてだまつて歩いて行けば何所へ行くのかわからないけれども、兎もかくどこかへ連れて行つてくれたのである。そういうものがなくなつたから教師は今後は生徒の先達として自分で歩く道を捜さねばならず、その道を歩いてどこへ行くかも明らかにして置かなくてはならない。どういふ教材を使つてどういふ学習をするかのプログラムを自分で立てなくてはならない、これは今迄の安易な教育に比して教師にとっては大きな革命的な出来

事と言わなくてはならないのである。

従来の教科書の内容に盛り込まれていたものは出来上った知識が主なものであって、それも極く骨組だけが順序よく知識それ自身のもつ体系に従って、分類記述されていたのである。学習に於て教師の仕事はその骨組に肉をつけることである。骨組につけるべき肉となるべきものは教師用書にあげられている。生徒はそれを覚えこむことが学習の中心となっていた。出来上った知識を覚えこむことであるならば、それも大しておかしくないことかも知れない。誰にも認められている出来上った知識を与えるということであるならば、自らそういう形となるかも知れない。併しかかる教科書にかかれた知識を覚えこむ事が学習活動として教育的にどれだけ意義があるかということになると問題は別である。

社会科を従来の地理、歴史、公民の総合であると単にそう考えるならば、従来の教科書を組みかえた総合教科書が出て来てもよいと考えられるであろう。そういう教科書は依然として出来上った知識が従来とは別個な体系で叙述されたものとなるであろう。そういう教科書と教師用書が出来れば教師と生徒の学習の形は、今迄と大してかわらないものとなるであろう。現在は種々な理由でそういう教科書が出来ないから、臨時の措置として教科書なしでやって行くのだと考えられない事もないのである。この様な考えが教師の間にあるとしたら我々の社会科を健全なものに発展させる上に非常な障碍となるのである。社会科はそういう出来上った知識を与える教科書学習の形は本質的にとり得ない教科書である。

社会科は出来上った知識を与える教科として考えるべきでない。一体知識は出来上ったものを意味する以外に働くものとしての意味がある。文化にはつくる働きとその働きによってつくられたものと二

つの意味がある様に、知識にもつくられたものとしての知識と、つくる働きとしての知識と二つの意味がある。従来の教科書ではつくられたものだけを問題として、作る働きとしての知識についてこれを如何に教育するかが考えられていない。本来人を育てる所の教育は作る働きとしての知識を問題とすべきものであって、特に現在我々が育てようとする人間像はこの働く知恵をもった人間である。社会科が目標とする所は実にここにあるのであって、作る働きとしての知識を通じて、その結果としての知識も身につけさせ、それによって働く知恵をもった人間を育てようというのである。ここに社会科が地理、歴史、公民にかわつて出現して来る理由があつたのである。このように社会科の教科としての性格は、従来の教科とは根本的に異っている。

働きとしての知識を教育する学習は、唯出来上った知識にふれることのみでは成り立たないのである。自ら現実の場面に飛びこんでその具体的な、複合した姿をもつ生の材料にふれ、そこからこれを整理し秩序づけ以て自ら知識を構成しなくてはならないのである。かくの如き知識であつて、いわゆる実践的な知恵として真に我々の生活の内にあつて働き得るのである。社会科がねらう社会の理解とはかくの如き実践的理解である。社会科の学習活動の基本的特色はここにあるのである。かくの如き実践的理解を問題とするが故に、技術とか態度とかも自ら伴つて養われ得るのである。従来の地歴公民等の知識教科に於てはかくの如きことは不可能であつた。

社会科学学習がかくの如き特色をもつことからそれが課題学習の形をとつて来るのである。知識を自ら構成する学習であるためには、先づ自らの問が發せられなくてはならない。自らの問を發する所に自ら知識活動を構成しそこに知識が成立する。自らの問が發せられるのは自らの生活が打開を要する局面に衝突するからである。生活の課題が

問を発せしめるのである。働く知識は生活の課題にその成立の根柢をもっている。

社会科の学習は根源に於てこの生活の課題に地盤を置いていのである。社会科の学習活動の性格をかくの如き意味に於て把えることが、社会科学学習活動の構成を有意義ならしむる第一の要件であろう。

二、学習活動のねらい

社会科の学習活動は生活の課題にその根源をもつ課題学習の性格をもっている。生活の課題解決のために社会認識が要請せられるのである。従つて社会科の学習は常にこの究極の生活課題へつながっているものでなくてはならぬ。しかし学習の課題は即生活の課題であることを要しない。また事実それは不可能であろうが、しかし学習の課題は生活課題の系列にあるものでなくてはならない。この社会科の基本的性格は徹底的に認識されていなくてはならない。

同時に学習課題は生徒の課題である。生徒の学習活動は遊びという活動もあろうし、また明確な目的意識をもつた認識活動である場合もあるが、これら各種の段階の活動形態に於てもその底にあって生徒の活動を導くものとして課題がなくてはならない。如何なる形態の活動にもせよ、その活動によつて結局生徒はその課題を解決していなくてはならない。

従つて課題は様々な状態の学習活動をまとめる所の中心的な支柱となるものである。教師の指導は常にこの課題へ向つてねらいを定めてなされなくてはならぬ。課題は学習活動によつて構成されるべき知識の目標であり、種々な学習活動をそれぞれの意義に於て成立せしめる基盤であり、種々な学習活動に方向を与える羅針盤の如きものである。課題によつてのみ学習活動が真に多彩になり得るし、豊かになり

得るのである。様々な活動が要求されるのはこの課題が解決されねばならぬからである。単に教科書の学習であり得ないのはこの具体的な課題があるからである。そこに生徒は興味をもって澁刺と学習することが出来るのである。

従つて如何なる場合もこの課題へのねらいを教師は見失つてはならぬ。例をとつていうならば、芸術の創作における作者の態度の如きである。憤怒の形相物凄仁王の像のねらいは言うまでもなく憤怒である。このねらいは顔のしわ一本にも、口のまげ方にも、手足の構え方にも生きて働いていなくては、完成された憤怒の仁王が我々の前に出現しないのである。作者は仁王の各部分を彫刻していくのであるが彼の刻々の創作活動がすべてこのねらいにむけられていく。やがて全体としてこの像が出来上るのである。その間彼を導き、彼の活動を導いたのはこの憤怒へのねらいであったのである。

学習活動が、全体としてすぐれたものとなる為にはもちろんであるが、その分割された一部分例えば一時間の単元、更に小さく十分間の活動部分をすぐれたものとするのは実にこの課題へのねらいなのである。かかるねらいは仁王の顔のしわに相当する十分間の学習活動にも十分あらわれていなくてはならないのである。この意味で課題へのねらいは学習活動構成の原理ということが出来よう。学習活動の指導者である教師は作家と同じ様に常にこのねらいによつて学習活動を指導していかなくてはならない。そこにすぐれた学習が創造される。社会科の学習活動は知識構成の活動であつて、それは生徒の自発的な学習によつて行われなくてはならない。複雑な現実や、或は人為的に展開された場面、例えば遊戯等から知識を構成することは、単に受動的な態度では不可能であつて、その時には最も澁刺と生徒の知識探求の精神が働かなくてはならぬ。それは興味とも言えよう。探求的意

欲とも言えよう。ともかく生徒が自ら課題を発見し解答を出すことである。この意味で生徒もまた、自己の学習を意義あらしむるためには自身の課題において活動するのである。その課題が明らかであればある程、生徒の知識活動は活発となるであろう。この点から課題は学習のすべてを成立せしめる基盤となるべきものである。

前にも述べた如く生活から、即ちその全面から課題は出て来るのである。社会は常に生きた課題に於いて動いている。人を育てることもまた、この課題に於て成り立つのである。従つて学習もまたその課題に於て成り立つ。社会科学学習のねらいはこの課題解決への社会理解ということではなくてはならない。そこに社会理解が真に生きて働く知恵となるのである。実践者育成のための社会科学学習の本来の意義は実にかかる社会的課題へのねらいによつて成り立つといふべきである。

課題が教師の指導のねらいであり生徒の学習の根柢であるとすれば、それは具体的には或る地域の学校の或る学級に於て具体化されるものである。故にそれぞれの生徒にとつて課題は何れも異らねばならぬものである。

この事は、課題は様々な形をとつて或は様々な表現に於て、段階的に系列づけられる形に於て成立し得るといふことである。従つて具体的にはそれぞれの生徒の生活を地盤とし、その興味の方向に於て課題が成立するのである。而もそれはより大きい、或はより高いものからより小さい、或はより低いものに至る系列をもっている。教師はこの課題の系列を十分に自己のものとしていなくては、すべての学習活動をそれへのねらいに於て指導することが出来ないであろう。

かく考えるとき、普通よく行われている所の最初に教師と生徒が話し合つて問題構成をするという形が社会科学学習の唯一つの指導の形式ではないことが明らかであろう。社会科の課題学習という意味は何

も形としての課題解決的学習活動を意味しない。学習活動の根柢に課題解決へのねらいが常に動いて居ればよいのであつて、それは様々な形式をとり得る。遊戯的な学習の根柢にも課題は生きていなくてはならず、要するに生徒の実態に応じて様々なあり方をすべきものなのである。教師は様々な学習形態に於て常にこのねらいを把握して、適宜これを自覚せしめて、生徒が澁刺と解決し得る如く指導して行くべきものである。課題へのねらいが明確であり、学習活動のすべてに浸透していることが、学習を構造ある全体として成立せしめる原動力であることを教師ははっきり認識しなくてはならない。

三、学習活動の形態

学習活動が課題解決へのねらいに於て指導されるならば、それは如何なる形態をとろうとよいわけである。学習活動の方式に別に規格があるわけではないのであつて、方式はそれぞれの課題によつて最も適切なものが行われてよいわけである。

複雑な現実へ飛びこむことと、これを整理し秩序づけることに学習活動が成り立つのである。もちろんこの現実には様々なものがある。必ずしも生のものでなく教師によつて作られたものである場合もある。ともかく生徒が入り込む現実の世界はあらゆるものがあつてよい。現に生活が行われている社会のあらゆる生活場面もあれば、書物の中に表現された現実もあれば、映画や絵や写真によつて表現されたものもある。遊びとして作られた子供だけの生活場面もある。その中で生徒は自ら活動して知識の材料をとつて来るであろう。そこから自己の力によつて知識を構成するのである。見学とか会見とか、実習とか、これらは主に知識の材料となるものをとつて来る活動として考えられるのである。

知識を構成する活動もまた様々であろう。統計表を作ること、絵画表現、劇構成への過程等を通じて整理秩序づけることもある。ノートによってまとめること、ディスカッション、教師との問答、演説等によってまとめることもある。共同的研究もあれば個人研究もある。かくて様々な方法が考えられるのである。

これらはそれぞれ単一でも知識構成の役割を果すと共に、組合わされて全般として学習活動を構成しつつ生徒の社会認識を深めて行くのである。

かくの如き学習活動が行われるためには、在来の学習観念を根本的に改めねばならぬ。学習は教室で行われるものと言う如き観念であったのはかくの如き多彩な学習活動は到底展開し得ないのである。更に教室の中で行われる学習の形態を従来の如き教科書学習の形に於て考えようとしたら、同様に行きづまるであろう。

生徒の学習の場所は学校の教室のみならず、社会の生活現実のあらゆる所へ拡大されなくてはならぬ。社会の一切の生活場面が教育する場所として指導者たる教師の手に握られていなくてはならない。教師はあらゆる場所を学習場所として使う如き教室観をもたなくてはならぬ。そこにまず生徒の多彩にして豊かな学習活動を展開し得る地盤が出来るのである。

教室は教師と生徒の問答や教師の講読の場所ではない。教室は生徒が様々な材料を取り扱いつつそれを整理することの出来る参考室、作業室の役割を果すものでなくてはならない。教室には出来るだけ豊かに各種の参考品が置かれてあることが必要である。その為には教室は社会の各生活場所と直結して、そこから多種多様な材料を常に持ちこみ得る如く体制がととのえられていなくてはならぬ。社会と教室の教材ルートが出来ることにより、学習の地盤が豊かになるのである。

更にまた教室は作業室でなくてはならぬ。即ち実験室でもあり、場合によっては劇場ともなり、演説会場ともなり、絵画作製の場所でもあり、ディスカッションの場でもあり、統計計算の場でもあり、読書室でもあり、その他様々な学習活動が自由に行われている場所ではなくてはならぬ。

かくの如き場面に於て展開される学習活動に於ては、もはや教壇の上に立って黒板を背負って講演するのみの教師観念は消え去るであろう。教師は講演者でなく指導者であり、共同研究者である。更に多彩な学習活動の全体を構想し監督する演出家としての役割をもったものでなくてはならぬ。教師は生徒と共に様々な生活の場所へ出入し、それを材料として生徒に見せたり聞かせたりすることも出来るし、生徒の作業、研究の一つ一つを指導観察して注意を与え、また共同作業によって結果を出してやることも出来る。分らぬことがあれば共に研究する必要があらうし、ディスカッションをする必要もあらう。

その他一切の生徒の学習活動を見守る注意深き指導者であり、観察者である。かくして多様な学習を通して常に学習のねらいを表現してゆることが出来る偉大な劇演出家となるわけである。

学習活動の形態をかくの如きものと考えることによって、教科書の性格が著しく異なったものとなって来ることをここで一言注意して置かなくてはならぬ。はじめにのべた如き学習を支配するものとしての致科書は、ここに於ては姿を消し、使用される教科書としてその性格を著しく変化する。生徒は様々な致科書を自ら読みつつその中から己れの知識を構成してゆくことになる。従って教科書は出来るだけ豊かに、且つ種類が多いことが望ましい。それは出来るだけ生徒に面白くかかれたものであることが必要である。骨組だけがあって教師が肉付けする如きものでなく最初から肉がついてなくてはならない。

併し教科書のみが教材ではない。前述の如く教材はあらゆる所に展開している。生活の全面に亘って教材はさぐられねばならない。その集中的な表現として教科書が置かれてあることが社会科学学習に於ける教材と教科書のあり方である。

四、教師の準備

多彩な学習活動を生徒が展開するとすると、教師にはそれに応ずる様々な準備が必要である。従来の如き教材研究即ち教科書の研究のみでは教育の研究は成り立ち得ないのである。

生徒の学習題材について教師は予め調査を行って、これに関する己れの知識を構成して置かなくてはならない。先ず教師自らが新たな学習活動の世界に入り込まなくてはならぬのである。自ら働き自ら課題を解決して、そこに生徒に学習せしむべき課題と材料とを明らかにして置かなくてはならぬ。

往々行われている所の準備のない散漫な学習が行われるとしたらそれは教師の居ない学習と大してかわりはない。或は教師はせいぜい助言者の役割をしか果さない結果になる。準備のない教師にはそれ以上の事が出来ないのである。それは生徒に構成せしむべき知識を徒らに散漫なものたらしむるか、生活に意義のないことを追求せしめるかである。学習の浪費以上の何物でもない。

学習の題材はそれぞれの生徒によつて様々な形態をとつて追求されるであろう。その追求の仕方は決して一定の方式があるわけではない。生徒の生活の中に置かれて様々なニュアンスをもつて来るであろう。教師はその地盤となる所の生徒の環境、興味の方向、発達段階、理解力の程度、性格等をその題材に関して充分つかんでいなくてはな

らない。ここに最も具体的な児童研究があり得る。その題材の学習が如何なる展開の仕方をするかは一にこの生徒のもつ所のものによつてきまるのである。

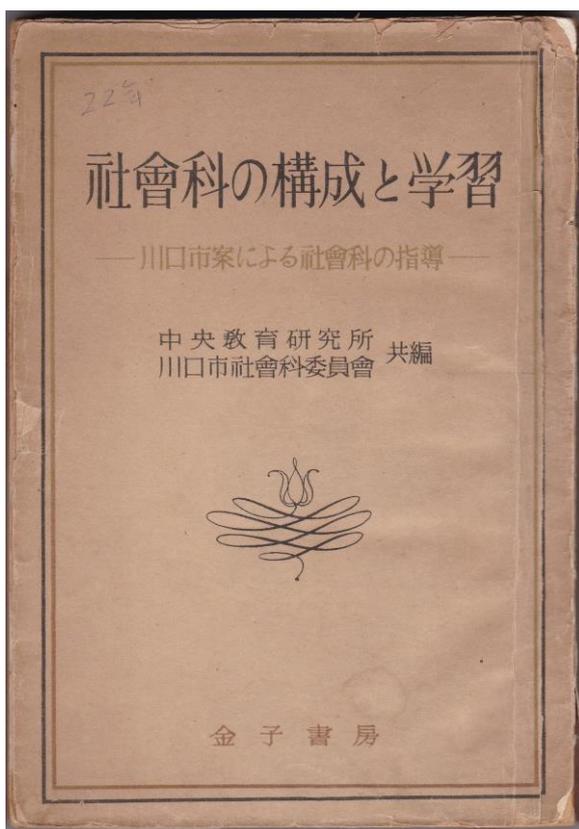
そこに題材のねらいと生徒の興味とを一致せしめ、社会の課題が生徒の課題として生きて来る地盤がある。社会の課題を生徒の課題として定立せしめるのは実に教師の仕事であつて、教師はこの意味で社会と生徒の媒介者なのである。この使命は両方面への深き理解、即ち社会と生徒の理解の上に立つて可能なのである、

学習活動のプログラムはかくの如き準備の上につくられなくてはならぬ。かかる地盤の上に教師は自らのプログラムを持ちつつ、その中に生徒各自のプログラムを生かして行く如き包容性のあるプログラムを計画すべきものである。教師か生徒か何れか一方のプログラムしかない学習は真の学習活動としての意義をもち得ないであろう。学習活動の構成と展開はかくして教師の十分なる用意を必要とするのである。

社会科の教師は併しそこに十分な意味で自主性を獲得する。生徒もまた自発的な学習に入り得る。かくて社会科学学習の独自の意義は実に教師の自主性の自覚の上に、即ち教師本来の使命の自覚と遂行によつて発揮されるであろう。

*ライブラリー編集部注

本論文「社会科の構成と学習」が収録された『社会科の構成と学習―川口市案による社会科の指導』（左写真）は、戦後の社会科カリキュラム運動に大きな影響を与えた一書である。矢口の所属する中央教育研究所と川口市社会科委員会による共同研究の結果をまとめたもので、いわゆる川口プランと称されたものである。



矢口は、この研究を主導した中央教育研究所の中核メンバーで、この書では第四章「社会科に於ける学習活動の構成」（目次では「学習活動の構成」となっている）の執筆と、第七章の三つの座談会のうちの一つの司会を担当している。

下に、この書のはしがき（矢口が書いたものと推定）、次ページに目次を掲載した。

はしがき

中央教育研究所と川口市社会科委員会とが協力して社会学習に関する研究を開始してから既に一年が経過した。今ここにその第一報告を世に送るに当ってわれわれは多少の感慨なきを得ない。それがわが国で試みられたこの種の共同研究の最初のものであった為に、われわれはいろいろな困難に遭遇しなければならなかった。文字通り未知の世界に入り込んで手さぐりをしなければならなかった。更に研究の進むと共にわれわれ自身の頭を切り替えていかなければならなかった。また全市の学校が一つの同志的結合を保って仕事を進めて行くことと自体が一つの民主的な研究の貴い体験であった。しかし全般的にはわれわれの研究をはばむ根本的な困難はなかった。

われわれは今前途に光明を覚えつつある。今後この方面にひたむきに進むことによって新生日本の教育を根柢から築き上げることが出来るという確信をもつに至った。この境地に到達し得たことを我々は今心から喜んでゐる。

このような気持ちでここにささやかなわれわれの研究報告を提出する。この記録は今われわれにとつて楽しい思出となりつつある。とくに共同研究の形で研究所と委員会との間に万全の協力が行われたことを何よりも嬉しく思う。今後この態勢を深めながら前進を続けたいと念じてゐる。ここに最初の一里塚を提出するにあたって、この協同成果が新しい教育の建設に心を寄せられる教職者の方々に多少の参考となればこれに越した喜びはない。

終わりにのぞんでこの研究を直接間接に援助していただいた川口市当局その他各方面の方々に深い感謝をささげる

昭和二十二年十一月

中央教育研究所
川口市社会科委員会

目次

| | | | |
|---------------------|--|-------------------|-------------|
| はしがき | | | |
| 川口市の概観 | | | |
| 第一章 川口市の社会科 | | 中央教育研究所理事・東京大学教授 | 海後 宗臣 |
| 第二章 内容構成の基礎としての社会調査 | | 川口市西中学校校長 | 村本 精一 |
| 第三章 学習課題表の構成 | | 川口中学校教官 | 高橋 政芳 |
| 第四章 学習活動の構成 | | 中央教育研究所員 | 矢口 新 |
| 第五章 学習指導の計画 | | 川口市西中学校教官 | 前原 忠吉 |
| 第六章 学習指導の実際 | | | |
| 第一学年 おまわりさん | | 本町小学校 | 村田紀久代 |
| 第二学年 たんぼとはたけでつくるもの | | 新郷小学校 | 手塚 梅子 |
| 第三学年 町の清潔 | | 本町小学校 | 重山 花子 |
| 第四学年 お祭 | | 新郷小学校 | 飯田 文子 |
| 第五学年 川口駅 | | 幸町小学校 | 内田 正男 |
| 第五学年 長徳寺 | | 芝 小学校 | 竹内 三重 |
| 第六学年 塵焼場 | | 青木小学校 | 松下角太郎 |
| 第七学年 学校 | | 西 中学校 | 前原 忠吉 |
| 第七章 社会科をめぐる諸問題（座談会） | | | |
| 一 教育に於ける社会科の地位 | | 中央教育研究所 司会 | 矢口 新 |
| 二 社会科と生活指導 | | 中央教育研究所 司会 | 磯野 昌蔵 |
| 三 社会科学学習指導の方法 | | 中央教育研究所 司会 | 飯島 篤信 |

*ライブラリ編集部注

第七章一の矢口が司会する座談会「教育に於ける社会科の地位」は、同名タイトルで別途収録している。