

問題は再び残された

小学校社会科学習指導要領補説を読んで

矢口 新

われわれが頭の中に新しい理念を浮かべて、これを実行に移そうとすると、従来からの習性があったり自分自身が思うように動かないのを感じる。学習指導要領の試案に賛意を表して、自分も一つとやってみるのだが、さてなかなか体が言うことを聞かない。何となく実感が伴わない。実感が出るまでには様々な問題が解決されなくてはならぬが、ここに実践的な理論がなくてはかなうまい。試案程度では何か空々しいような気がするのには現実には根ざしたものが無いからであろう。さて学習指導要領に試案がないかと思えば大抵はあるのだが、にもかかわらずなっとくの行かないという気持である。

この点に補説が何らかの役割を果せばこれは文部省が責を果したわけである。従来の文部省がどこからか天来の妙音を持って来て託宣する習慣であったのが、こんどはわれ

われの現実の悩みの相談相手になってくれたのだから考えれば文部省も民主化されたものである。すべてこういう態度であつて、われわれの現実から問題をさぐりそれに對して適切な手を考えることが出来る、そこに現実の進歩がある。何処かよその国にあつた理論が押しつけられるということでは何時までも納得がゆかないということになる。

さて現在あるいくつかの問題のうち結局は作業単元に作り方や展開の仕方が中心問題であるというのも補説の言う通りで、この点文部省の認識に全面的に同感である。全国各地でさまざまな調査や単元の構成が相当に行われて、教師はいろいろな悩みをもっている。ここに補説が参考資料を出そうというのだから皆利用しようとして待つている筈である。この悩みをどれだけ解決してくれたであろうか。

作業単元を教師自らつくれといわれても事実教師は困った。経験の少ない教師が多い現在、特に困難であるが、そうでなくても簡単にいかない。試案で、問題単元と理解の目標と学習活動の例とで作業単元という芸術品をつくり出すのには大した構想力があるのである。教科書も順序正しく教えていたのでは異なつて、内容は知識の羅列ではなく、人間の活動の構成なのである。いわば人生劇をつくるようなものである。而も役者はその場でどういうセリフを言うかわからないという芝居なのである。こういう芝居に観客の要求も盛りこむし、役者の能力を考えると今のだからこれは大した仕事である。社会の要求の調査とか、児童の理解とかも決して抽象論でなく、その自分の取扱うこどもについて自分で見分ける必要がある。これをただ教師にやれといつても、前の試案のような言い方では不親切であつた。

一人一人の教師がそれぞれ個性を發揮して作業単元をつくると、相当色彩の異なつたものが出来る筈である。これがまた画一教育になれた我々には不安である。人のまねをしてお茶をにごす、最初の誰か一人のいいかげんなものが出るとそれが忽ち流行してしまふ等という妙な現象が起る。

もう一つは作業単元の展開の仕方がやはり大きな問題である。例えばディスカッションを入れて来るといっても、そういう複雑な活動で児童のどういう発言が学習にどういう意味を持つかということは聞き分けるのに難しい。何しろ相手が昔のように聞いているだけでなく、自ら活動するのであるから思いがけない事が次から次へと起って来る。これを指導するのは大変である。大変より何より、教科書学習のようにはつきりしたものを

つかまえる事が出来ないのが不安である。こういうものが地について行くには具体的な理論によって導かれなくてはならぬ。これも試案のような通りいっぺんの説明、うまく話が行きすぎている例ではこまるのである。話のうまく行かない例などがあれば皆の役に立つのである。こういう現実根ざして補説が資料を提供してくれば機宜に適したものである。

補説第一章は序説であって、これは前の試案をまとめた程度のもので僅か一五頁、細かい所に異論もあろうがこれは無難。第二章が作業単元の基底という章で、これは全然あたらしい概念の説明、第三章は作業単元の構成という前章に劣らぬ大切な問題である。この

辺が今度の補説の中心部分で二二頁をついやしている。第四章は作業単元の展開で頁数の上ではここに力が入っている。八〇頁。附録は既定の内容の重点の例というものになっているが、これは何故附録としたのか一寸分らない。もう少し力を入れて第二章のあたりへ入れればよかった。尤もこのままでは試案のくみ直しみたいなもので章とするのは面はゆいというのは了解できる。

作業単元の基底というのは全く新しい概念で一寸いかめしいが、文部省の意図する所はそうむずかしいものではないらしい。作業単元そのものは本来は教師以外に作れないが、全然それぞれの教師にまかせられては、今の教師の段階では教師自身の方に不安がある。それではいきなり闇の中に放り出されたみたいでこまるからここで一計を案じたのである。それは共同して作つたらどうかという提案である。共同してつくつたものにもう少し個性をいれて考えれば学級の作業単元になる、共同で作る場合は県郡市などがよかるう、これを基底というのである、とこういう説明である。

これはなかなか大切な点で、大体従来の教師の態度はいわば手工業者のようであった。一人一人が学級王国を作つて、自分一個の掌

の中に一切をまとめこんでひねくり廻すというやり方である。社会調査とか教材の構成とかいう仕事はそれでは成り立たないことは恰も近代産業組織に分業が行われるようなものである。この点の頭の切りかえが出来ていない所に教師の途惑いの原因がある。ここを共同作業による教材構成を提案したのは立派な見識であるといわなくてはならぬ。こんな簡単なことでも習性は恐ろしいものでなかなか気がつかない。

こういう風にはつきりした態度で補説がものを言っていると、今迄文部省に対して抱いていた観念もすっかり払拭して教師は活発に自信をもって教材構成にのり出すであろう。本当に私達がやっていたいいのですか等と言う教師はいなくなるであろう。基底という概念は結局この雰囲気をまきおこすためにつくられたものであろう。これは文部省の大きな進歩である。新しい一歩である。

さて第三章は作業単元の構成として、手がかりと基準が述べられているが、これも基底といふ作業単元といつても大してちがいはないのだから、基底の構成についても当はまる。それは何等具体的なものではなくこの手がかりと基準を手がかりにして基底を作り

上げる雰囲気は教師の間に起つて来れば有りがたいといったものである。まず補説の意味はこれで十分に果せるわけである。文部省の意図も恐らくそうであったのである。というのとは第四章の作業単元の展開はまず実例が大部分で、これは試案の時と大して変わっていない。試案のこれこそ補説の意味しかない。文部省は結局補説の第二章第三章の二十頁を中心と考えたことは明らかである。その意図は十分よくわかるのである。

さてそこで次の注文を出しておきたいのは私ばかりではあるまい。教師が実際に共同して教材構成をやつて行くことになると、今度は具体的な社会調査や児童の研究の方法が問題である。すなわち作業単元の構成方法である。その材料をどう処理するか、その材料から作業単元はどうして導かれて来るか、これらの技術の基礎になる理論である。実は現在もうあちらこちらでそういう問題が起つているのである。進歩的な場所では、いずれも共同して言葉でこそ基底といわないが、実質に於ては基底に当たるものをつくつているのである。そうしてそこで今言ったような極めて具体的な且つ真剣な悩みが表明されているのであつて、それらはどこにも共通な問題であつて、この際これらの人々が相互

に理解し合い研究を交流し得ることになれば、これは次の一步をふみだすために大きな貢献となる。

もう現在各地のプランも発表されてその手続きも明らかになっているものがある。これらの問題をもし文部省がとりあげて研究の対象とし、情報を提供するということであればはじめて公僕としての役目も果たせるのではないか。実をいうと補説がこの辺の問題を取り扱うかと期待していたのだが、まだそこまで文部省も心がきまっていなかったのである。今回はこの点に関して見送つたわけであつた。

しかしこの問題は実は既に試案が出た時に残された問題であつて、今の教師は何よりもこれを具体的に欲している。共同構成などということは言われなくても真剣なものとはつくに感づいている。だから文部省が今一步この日本の現実の教師の欲求を聞く態度があれば、今回の補説でもそれに応える何ものかが出た筈とも思う。そうでなくて基底などという概念で逃げた観があるのはいささかさびしい。これで補説の補説が必要となつてしまつた。

最後にこの補説の中心概念について今度は講習会が行われることにならうが、基底と

いう概念の説明に終わるような講習会ではなく、ましてそれがアメリカの何州のプランによればこう考えられるべきだなどという説明にならないで、どこまでも実質的な構成方法の研究会となることを望んでおく。それは文部省がもう一步進んでこの国の現実を問題にするということによって可能であろう、補説をそういう踏み台にしたいものである。