『社会科教育』一九四九年二月号（社会科教育研究会）

生活する社会学習

中央教育研究所員　矢口　新

われわれは学習ということを余りに持殊な環境に於ける特殊な活動と考え過ぎている。学習とは例えば教室のような特に作られた場面に於てだけ成り立つのでなく、生活の行われている随所に於て行われているのである。子供の学習を考えてやるという時も、この事実の上に立って考えなくてはならない。特殊な場面をつくり特殊な活動とさせなければ学習が成り立たないのではない。常に成り立っているのである。併しそういう学習には好ましいものもあろうが、また好ましくないものもあろう。それらの学習をすべて好ましいものだけにしてやりたいというのはわれわれの理想である。それは到底達せられない理想であるかも知れない。けれども一歩でもその実現につとめようとする所に教育が成り立つといわなくてはならぬ。

学習を知識学習の枠から外して真の意義に於て考えるならば、教育計画とかカリキュラムを構成するなどということは生活の場面で現に行われているすべての学習を如何にして好ましいものにするかと考えてやることとなるのである。生活を通じて学習させる、生活によって学ばせるということの本当の意義はこういうことでなくてはならぬ。生活を通じて学ばせるといいながら依然として、教室の中で或る限られた時間割の中で或る作られた問題を解かせよう等と考えていることは奇妙なことである。そんなことでなくむしろ子供の生活の場面がどこであるか、子供の社会生活がどういう時間的な系列に於て行われるかということを考えてやる。そこに生活によって学習させるということの根本問題がなくてはならぬ。

教室へ入って、第一時間目の挨拶がすんで、さて社会科のこの時間にはどういう生活をさせるのか、どういう問題を解こうか等と考えるのは、それがコア・カリキュラムと言われようと何と言われようと、真の生活学習以前の姿である。こういう態度で生活を通ずる学習ということを考えるのは依然として生活ということの意義を見失っているのである。この時子供はやはり社会生活とはなれて、先生の頭の中でつくり出された生活という概念の中で動いているにすぎない。そこにあるものはやはり、学校というのは子供を集めて来て先生が頭の中に考えた事を与えるのだという根本概念である。成程その与え方は子供の生活にかなったようになって来たかも知れない。けれどもそれは究極に於て生活のために生活を通じてする学習ではない。せいぜい生活らしいだけである。そして何時かは生活のためになるかも知れない学習である。

併しそれかといって何も教室の中で子供が本を読んだり、人の話を聞いたりすることは生活を通ずる学習でないと言うのではない。本を読むとか、人の話を聞くとかが生活の一つのあり方であることは大人の生活を考えればよく分ることである。子供にだってそういう生活があって悪い筈はない。否、なくてはいけないのである。だとすれば教室の中で先生の話をきいたり、教科書を読んだりすることという外形は同じであっても、一つは子供が生活として行っているという場合があり、そうでなくていわゆる勉強させられている時があるということ

にある。それはどこに差異があるのであろうか。

更にもう一歩進んで考えれば、教室の中で本を読んだり先生の話を聞いたりしていて学習の形は昔のままの教科書学習の外形を呈しているけれども立派に生活している時もある。反対にそうでなく如何にも外見は生活している如く教室の外に出て見学したり、実習したり動いているけれども依然として生活している事になって居らないという場合もまたあるのである。現在行われている社会科の学習や、コアの学習と称せられるものはこうした見学や実習の形が非常に多いにもかかわらず、決して必ずしも生活する社会学習にはなっていないものが多い。

こういうおかしい現象が行われているのは結局、形ばかりにとらわれて真に生活することによって学ぶということの意義が明らかになっていないからではないだろうか。特に生活するという事がどういう事かという事をわれわれはすなおに見直さなくてはなるまい。子供を生活させるといえば、簡単に子供に自発活動をさせることだとだけ概念的に考え、それだけでその外の事を考えない場合が多い。そのあげく子供にしたい放題のことをさせて遊ばせておくということになってしまう。これは曾つての強制的な学習法を打ち破るには一つの意義があるけれども、併しそれを一歩も出なければ、現在われわれの問題である真の生活学習を成り立たせる事は出来ないのである

子供の生活とはどういうものであるかを考えてみよう。生活ということはいろいろに考えられるけれども、まず或る環境の中で或る主体が行動している一つながりのものを言うと考えてよいであろう。この場合に主体は環境によって動機づけられている。環境がなければ主体の行動はそもそもはじまらない。環境が主体を動かす大きな力となっているのである。こういう面からみれば環境が主体を動かしている、主体は環境に動かされているといわなくてはならぬ。極端に言えば主体は環境から強制されてしぶしぶ自己の行動をつづけるということもあるのである。だからといってやはり主体の生活としてその一連の行動と見ないわけには行かない。けれどもそれは同時に他の一面からみると、主体が自らの意志を以て自己の前に起った問題を解こうとして行動する生活である。凡そ自らの意志をもたない行動というものは行動の名に値しないであろう。それがあるとすれば動物的反射運動としか言えない。そういうものをわれわれは生活とは言わない。この面から生活ということを考えるならば、生活とは主体が環境の中にある問題を発見してこれを解いてゆく過程と考えられなくてはならぬ。如何に環境から強制されていても、これを積極的に解く意志がなければ主体の行動は起って来ない。と同時にいかにむつかしい仕事であろうとこれを解こうという意志があればそこに生活は営まれるのである。

生活は生活するものの主体的な意欲によって営まれて行くのであるけれども、その意欲は主体が環境に於て意欲したものである。ただむやみに意欲したのでない。主体の意欲には環境が大いに参与しているのである。もし異った環境に置かれるならば主体はその様な意欲を生じなかったであろう。かくの如く環境の持つ力は大きいのであって、主体が行動して生活をつづけて行くために欠くべからざるものである。環境がその主体の生活を成り立たせていると言うべきであろう。われわれが全く自己自身の問題をもちい自分の意欲で行動している時でも、その問題は環境の問題であり。環境に於て生じた意欲である。これを解こうとして行動する場合もただ環境から抽象された自分が行動しているのでなく、環境との関係に於て行動の仕方がきめられるのである。自己の自由な行動ということはあり得ないのである。即ち生活は自己の生活であるけれども、同時に社会に於て成り立つのであって、社会との様々な関係を総合する中心に自己があるとでも言うべきであろう。

これは子供の生活でも大人の生活でも同様である。

それぞれの人間はそれぞれの問題をもって生活している。併しそれらの問題は何れもそれぞれの人間のつくっている社会生活という環境から生み出されたものである。而もその問題は決して万人に同じでない。否、万人万様である。それが生活の生活たる所以である。主体のみがその問題を問題としてとらえている。同じ生活がないということは同じ問題がない、同じ意欲がないということである。生活は一回性のものである。

同時にその問題は何れも社会の問題でないものはない。或る主体だけのその人のみによって解決することの出来る問題などというものは実は問題ではない。こう考えてみると結局生活とは社会と個人との力動的な関係に於て営まれて行くものと言わざるを得ない。

社会生活を学習するというのは、自己の生活を社会の中で営みながら、自己を深め社会を深く理解していくことであり、社会と自己との関連をより深め、自己をも広げて社会的活動力を身につけていくことである。

社会学習をこう考えるならば、それは社会生活を通じて社会生活を学習する以外にはないわけである。単に社会生活に関する知識を学習するということでは社会学習とはいえないのである。子供に社会学習をさせようとする場合もこの根本的な考え方は同じである。だから生活を通ずる学習が特に社会科に於て主張される所以でもある。

社会学習とは社会生活を営みつつ、それに於て己れの行動を自覚していくことにあるといえよう。そこで子供に社会学習を意図的に行わせようとすれば、子供の入っている社会生活を最も深く自覚する道を考えてやるということでなくてはならぬ。ただそれに対する自覚の結果を与えるという知識学習であってはならない。

子供は如何なる問題と意欲をもって社会生活を営んでいるかをさぐり、その生活が社会生活として自覚的に営まれるように指導してやることが教師の任務でなくてはならぬ。社会生活自体の中でそのことに対して自覚的な生活が営まれる時、それが即ち最も意義ある学習なのである。生活と学習との関係はこうして最も密接となる。子供の学習を指導してやることは子供の生活を合理的に整備してやること、自発的に営ませるようにととのえてやる事である。

子供は或は問題を発見し、或は疑問をもちこれを自ら解決しようとして、或は経験にたより、或は教師に聞き、或は大人に聞き、或は仲間で相談して生活を営んでいく。それが即ち学習なのである。

かく考えて来ると、社会学習に於て子供に如何なる問題を解かせるかということを、教師が机の上で盛にプランする前にもっとなすべき事がありそうである。現在社会科のプランとか、コア・カリキュラムのプランとか盛に机上プランが、チャートの形につくられて発表されているけれども、それは大てい教師の頭の中にある知識を生活らしくまとめたものにすぎない。

現在の教師は、過去の知識教育の洗礼をうけたものばかりであって教育を与える場合にまず知識が頭に最初にのぼるのは当然である。それを如何に子供の問題らしくよそおうかという事に浮身をやつしたものが、現在のカリキュラムのチャートである。こういうとお叱りをうけるかも知れないが、それは私といえども同様であって、そういう反省が我々には大切だということを言っているのである。

われわれはそんな所から出発するのでなく、もっと根柢の所へ目を向けるべきではないだろうか。それは子供は、学校という生活環境の中で或る一つの共同的な社会生活をしていくことが出来るということである。更に家庭へかえって、隣り近所、部落の生活でも具体的な生活を営んで行っているし、それをより社会化することが出来るということである。

子供は学校生活を共同生活として、その中で、生産をすることが可能である。学校農園をつくって、子供は共同して生産するのである。子供は学校の購買部をつくって消費生活をしているのである。子供は学校全体や学級の委員会をつくって、政治的な行動をして行くことがなければ学校生活をよりよくしていくことは出来ないのである。子供は共同生活の為にその学校や学級の中の健康条件、衛生を考えその改善を実行しなければ、より健康な生活を建設することは出来ないのである。子供は学校の共同生活を営むために、新聞を発行し，学校内の放送を行って村や学校のニュースを報道しお互に娯楽を提供し合う。子供は教養を得るために図書室も自ら営むのである。

その他さまざまな社会生活が学校という共同生活を地盤にして展開して行くのである。ここで子供は社会を学習するのである。こういう社会生活の中に於てそれぞれの子供が自己の責任ある生活を営みつつ社会生活を学習していくのである。子供の社会学習の地盤は決して教師の考えた問題にあるのではない。子供が、学校の生活を高度な社会生活とするように自らの手で如何にしてつくりあげるかというその点に社会学習の地盤があるといわなくてはならない。

かくの如き生活が成り立ったとき、それはもはや単なる遊びの生活ではない。子供の遊戯ではない。もちろん教師の遊びでもない。子供が学校をよりよい社会とするためには、現在の社会から全く離れた学校という立場では不可能である。それは現代資本主義社会の中の学校であり、現代文化社会の中の学校なのである。その立場で、学校という共同生活をつくりあげていくのである。それは大人が或る特定の会社なり工場に属して、その職場生活を通じて広く現代社会の構造の中に入りこんでいると同様である。子供の学校共同社会を建設することに於て広く地域社会や更に広く現代社会の全面にふれていくのである。そこに真の社会生活が営まれ、真の社会学習があるのである。この形式も大人、子供に於て何等かわりはないというべきである。

まずかくの如き，生活体制がたてられた上に、学級に於ける学習も成り立つであろう。学級に於ける学習の問題はこの学校社会生活の中から出て来た問題でなくてはならないのである。そういう問題をとくための一つの学習の仕事として、学級という形もあるということである。これは学級の位置に対する在来の考え方とは極めて異っていて、受けとりにくい事であるかも知れない。併し私は学級という形で生徒が学習するのは知識学習の本質的な形であって、生活を学習するという今後の打ち立てらるべき学習に於て如何なる場合もこれが守られなければならぬとは考えていない。そういう形もあってよいけれども、その意義を発揮するときは学級という形も使われてよいであろう。ただ一つの手段としての形であるにすぎない。

従来課外活動といわれた所の様々な活動が、学校共同社会の一つの機能を果すものとして正しく位置づけられ、それらの活動にすべての子供が参与していく所に新しい社会学習がある。或る一群の子供は学校新聞を発行しつつ学校社会に奉仕するであろう。或る一群は学校農園に参加して、それを経営しつつ学校共同生活に奉仕するであろう。このようなものの諸々の社会生活の総合が学校である。子供は順次交代でこれらの学校活動に参加していく。そうして、社会を学習していく。これが社会学習の中心的地盤である。

こういう生活で問題が生じてこれをとくために子供は学級にもどって学習する場合もあろう。クラブをつくって問題をとくこともあろう。そこに真に子供の問題が解かれるのであって．そこに子供は社会人として成長するのである。

生活学習を成立させるためには観念的なチヤートづくりから一刻も早く脱却しなければなるまい。