

「高木提案に対する意見—低学年社会科は独立教科として必要である—」『生活教育』第16巻
第14号 1964年12月 pp. 15-20

特集 社会科教育を実践的に考える

高木提案に対する意見

—低学年社会科は—

独立教科として必要である—

山崎昌甫

高木提案をうけとめる前提の吟味

特集 社会科教育を実践的に考える

子どもの認識をめぐる問題が、民間教育団体の研究の主要な問題として論議されるようになってから相当の期間になる。これは第二次大戦後の体制変革と科学技術革新のドラスタチックな進行の反映とみていいだろう。レディネスという、それ自体教育心理学ないし学習心理学の範疇としては明確であっても、教科の心理、さらに教授学習過程という実践のレベルにおいては、たんなる操作概念にすぎず、なかならず科学技術革新に対処し、これを教育の主體的な実践課題としてうけとめるといふ立場からは、批判の対象たらざるをえ

ないのは、当然だといえよう。ウップ・ホール会議に代表される、アメリカの教育課程の現代化を推進する各種の研究會、委員会の活動はその象徴的なあらわれである。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達などの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」という仮説、「……科学的観念を教えるには、小学校の水準においてさえも、子どもの認知力が発達する自然の経路に盲従する必要はない。科学的観念は教えかたによっては、子どもをさらにさきに向かって発達させるように、彼をばげますものであつて、しかも彼が使いこなせる機会を提供することによって、彼の知的発達をうながすこともできる」というテーゼは、ブルーナーがその著「教育過程」でいっていることである。この発言はアメリカの教育界においては画期的かもしれない。しかし、ソヴェートではすでにヴィゴツキーによって提起された生活的概念と科学的概念の相互関係の究明という課題を通して、この種の問題についての実際

的研究が早くから進められてきているという。すなわち「教育科学アカデミーや教育史・教育理論研究所のエリ・ヴェ・ザンコフによって指導されている、教育と発達の問題に関する実験室では、小学校の教授は、もっと高い水準とずっと早いテンポでおこなうことができる」ということを証明する実験がおこなわれている」というカイロフの言葉はそれである。

日本ではどうだろう。数教協の「水道方式」による算数・数学教育の実績は、日本におけるこの側面での研究が、決して世界の動向に遅れていないことを示している。しかし皮肉にも、数教協のメンバーによって編纂された算数・数学の教科書は、文部省によってその検定から排除されたという。日本においては、この問題についてのアプローチそのものが、すでに政治的対決をぬきにしては考えられないという状況にある。それは冒頭でふれたように、子どもの認識をめぐる問題が、第二次大戦後の政治と科学技術の変革を契機にして、いわばグローバルな範囲でとりあげられてきていることを考えると、むしろ当然といえるかも知れない。道徳時間の特設に集中的にみられるように、初等教育機関の設置・運営は、教育政策の主柱をなすものであることは歴史的社会的事実なのである。なかならず、資本主義体制の矛盾が露呈している今日、そして社会主義体制の飛躍的発展、さらにアジア・アフリカにおける新植民地主義の敗退、つまり、アジア・アフリカ民族の反帝闘争の勝利は、初等教育への課題をいよいよ緊急かつ重大ならしめている。社会や自然についての科学的認識は、資本主義、社会主義両体制の崩壊と発展の構想をいよいよあざやかに描きださずにはおかない。社会主義および新興諸国においては、初等教育から高等教育に至る教育計画の一

る。だが、それができるのは具体的操作の点からだけである。そして「基礎概念を教えるうえでもっとも重要なことは、子どもが具体的思考から始めて徐々に、概念的にみてさらに適切な思考様式を使用できるように進むのを助けてやることである。だが、子どもの思考様式からかけはなれ、子どもにとって意味の乏しい論理にもとづいた形式ばった説明でしようとしても無駄である。」「……どんなものでもたいはい年少の子どもたちが理解できる言葉で与えれば、子どもたちは大人たちより早く学習するものである。教材を子どもたちが理解できる言葉で与えるということは、まったく面白いことに、教えるひと自身が数学(この引用部分は、初等数学に深い経験をもっている教師の発言である——筆者)を知っていることを意味するのであり、よく知れば知るほどよく教えられるものである。ある特定の題材について教えることが絶対に困難だときめてかからないうように注意したほうがよい」。ブルーナーのこれらの一連の発言は、これからの研究活動に大きな示唆を与えてくれるであろう。ただ、われわれはブルーナーの言葉を抽象的に玩んではならない。科学の党派性を無視した科学主義が、民衆の幸福とは無縁であるように、どの教科、どの子どもというのに、「」をつけて、日本の教育をとりまく政治的状況と科学技術の担わされている政治的役割についての厳密な吟味とを常に忘れてはならないであろう。これこそが、われわれのなかに残存している経験主義を克服して、子どもの経験の正しい教育的評価に道をひらき、低学年社会科の構造論と内容論を爽り多いものとしてくれるだろう。

質性と教育機会の拡大が民族と国家の独立と繁栄を約束する教育政策となるであろうが、資本主義社会にあつては、それはあくまでクマエとしてのみ通用することであつて、事実は階級の差別とそれの政治的偽善とはその頂点に達している。「能力による区別は差別ではない」という人的能力部会報告の言葉は、能力の形成と発達、経済的教育的環境によって大きな影響をうけるという既定の事実から故意に目をそむけていることは疑いない。むしろ、日本資本主義の危機と支配階級の焦燥感が、はからずもこのような表現になつたとみてよいであろう。子どもに自然や社会についての科学的な認識能力を与えることは、支配階級にとって、経済政策におけると同様に、政治的決断を要することからなのである。このような観点に立つとき、アメリカにおいて、数学・自然科学あるいは外国語の領域での教育課程の現代化が、人文、社会科学部門より、多額の財政的援助と政治的配慮をえて行なわれている事実は注目し備する。ブルーナーの発言も例外ではない。

社会意識が、自然認識にくらべて、対象の特殊性のゆえに複雑であり、したがって困難であることは間違いない。だが、われわれはブルーナーの「どの教科でも、知的性格をそのままにたもつて、発達との段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」という仮説を、われわれ自身の教育的信条としてすでもってきかたといえる。「幼年教育研究会」がそうであり、香社研の岡野氏らの低学年社会科研究、さらに「技術課題をふまえた低学年理科教育」の研究また然りである。「子どもは、具体的操作の段階に入ると比較的早い時期に、数学、自然科学、人文科学、社会科学のかなり多くの基礎概念を、直観的、また具体的に把握することができるようにな

一

高木提案の検討 I

「一、社会認識をそだてる低学年教育を構想する基盤」についての意見

高木さんが、いちおう「社会科という枠にとらわれなくて」問題を発想された立場については賛成である。しかし、それは低学年社会科の必要性と存在の可能性をもっと明確にしてほしかった。なぜなら、ただ「社会認識をそだてる」というのであれば、ソヴェートや西独のように低学年では国語とか合科教授(Gesamtunterricht)のようなものでもできるからである。教科構造論が、それぞれの教科に独自の内容研究をせずに進められるということがあるだろう。現実にはある。しかしそれは脆弱な理論にすぎないだろう。高木さんの「社会認識」ということは、単に「社会についての認識」というようなものではないだろう。「社会の法則的認識」あるいは「社会の科学的認識」をねらっているに違いない。しかし、それはどんな内容をどのように提起したらよいか、また法則的認識とか科学的認識とか、例えば一年生の子どもに、厳密な意味で可能なのか、という問題は残るだろう。だが、だからといって社会科は不

必要だということにはならない。

そればかりではない。「低学年における社会認識とは何か」という問題をおいづめていくうちに、社会科という教科のために必要な理科教育という発想ではなく、理科教育そのものを本物にしていくために、低学年の段階では、自然と社会の認識を同一の教科でおいづめていくことの必要を痛感してきたのである。」という発言をみると、低学年理科不要論に間違いない。社会認識とは何かという問題をおいづめていくと、結局、社会科も必要なくなるというのである。科学の社会的機能をいかなる立場で強調しても、教科としての理科を社会科の中に解消することはできない。この限りでは、連盟の三層四領域論の問題解決課程における学習の層を示しているに過ぎず、勿論、厳密な意味での教科論とはならない。

幼児の相貌的知覚にみられるように、感覚が、事物や現象を客観的にとらえることができない、主観的で未分化な状態にあるわけでもないし、また哲学における物質の論理的把握という高度の次元でもなく、対象を客観的に正確に把握するということになれば、自然認識と社会認識とは、当然分化して行くはずである。文部省のように、「社会や自然についての問題解決の経験を発展させる教科」として社会科、理科をとらえる立場とどこが違うのであるか。自然や社会の事物、現象を、単純に問題化することでは、科学的な自然観、社会観を身につけさせることはできないだろう。なぜなら、生活のなかの現実的な問題を解決するということになれば、雑然とした教材を数えきれないほど取りあげることになり、現象的なもののなかから本質的なものを理解し、さらにそれを深めていくことはとうていできない。生活と科学の統一ということは、そのように隠

会、学級会奉仕活動等への参入(遊び)

特集 社会科教育を実践的に考える

これらの学習諸対象は、相互に関連をもちながら進められ、低学年では①の社会観察や自然観察に、②の社会・自然諸科学の学習より大きなウエイトがかけられることはもちろんである。社会観察や自然観察は事物・現象を直観的具体的につかまえさせ、基本的な(ある意味では低次の)科学的概念を定着させることがねらいである。ここでは、感覚(直覚)を敏活に働かせ、正確な言葉を使用することが大切である。とくに理科のばあい、飼育、栽培、さらに工作活動を通して、手と頭のはたらきの結合、つまり具体的思考から正しい思考様式を獲得していくことが絶対必要である。これは科学の社会機能の学習におきかえられるものではとうていありえないし、正しい概念と科学的な思考様式を抜きにしたところで科学の社会機能を問題にしてみても、おそらく望ましい社会認識も、ましてや自然認識は生まれるものではないだろう。社会認識、自然認識をそだてるということは、事物や現象を単に知識という形に固めていくことではない。自然や社会についての一つの全体的な体系やそれらに対する一つのまとまった実践的な姿勢(態度)にまでたかめていくことではなくてはならない。正しい社会観、自然観の形成、そして科学的な思想へと子どもたちの意識を改造していくことがねらいなのである。受験体制のなかでは、望ましい科学的認識をそだてる教授学習過程はゆがめられたものになってしまう。そこでは主観的で個々ばらばらな経験からえられた思考方法や参考書などから与えられただけの一方交通の固定観念を、自然観察や社会観察に無批判にあてはめるだけで終わってしまいがちである。社会の発展や科

味なものではないだろう。社会認識にしても、自然認識にしても、

認識の対象を排除して認識一般に解消したのでは、心理学や哲学の認識論の問題にはなっても、教育学が問題にする、教育実践が問うている「科学的認識」という課題の解答にはならない。方法的にあるいは方向づけということで、事物・現象一般にアプローチしていくということなら理解できる。しかし、ひとたび対象に即した観察をおこなうならば、それは質的に異なってくるであろう。

このように見てくると、はじめに問題にした、「社会認識をそだてる」ということと、「社会の法的認識ないしは科学的認識をそだてる」という、この根本的な違いをもう一度検討してみる必要があるように思う。これを「その具体的な構想」を総括的に吟味することなので考えてみることにする。

高木提案の検討2

「その具体的な構想」についての意見

社会科、理科の学習対象の検討からまず始めよう。対比的にみても次のようになる。

社会科

- ①社会観察
- ②調査(見学)
- ③社会諸科学の学習
- ④教科外活動への参加——児童

理科

- ①自然観察
- ②測定・観測
- ③自然諸科学の学習
- ④科学の社会的機能の学習

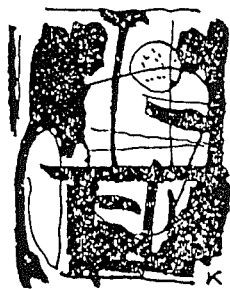
学技術の進歩によって子どもが獲得しなければならない知識の量が歴大になったことは事実だとしても、個々の知識や理論をただ量的に集積しただけでは、いずれにせよ社会の発展や科学技術の進歩に対応できはしない。認識をそだてるということは、自然現象や社会対象のなかに、自ら法則を発見し、自然、社会諸科学の理論の正しさを確かめていくことである。事実の認識は、それがもっている自然科学的および社会科学の性質の違いを明らかにしたうえで、学習対象として位置づけねばならない。国語や合科教授で、自然や社会の問題がとりあげられるばあい、そこでは言葉の操作、思考の陶冶ということが主題になっているだけに、かえって学習対象の位置づけは明確になる。しかし、社会科と理科を融合して一つの教科としたばあい、必ずしもそれはそれぞれの正しい認識をそだてるものとはならないだろう。高木提案のばあいも、けつきよく社会認識をそだてるものと自然認識のそれとは、違った系列をたてざるをえなくなっている。ただそこでは、二つの主題の関連と併行が強調されているだけである。この限りでは「自然と社会の認識を同一の教科でおいづめていくことの必要を痛感してきた」という発言には、直ちに賛同できない。具体的な構想の「1、社会認識について」ところで、この社会科の内容論では、「労働」が低学年の一貫した主題になっている。一年前期——人間尊重の感覚を育てる。後期——労働尊重の感覚を育てる。二年——生産労働の人類史の意味に気づかせる。三年——生産労働——社会的労働の過程。四年前半——わが国の生産力の発展史という具合である。社会認識をそだてるということとは、いいかえればわれわれの社会が一つの社会機構と

して、個々人は法の前には平等であり、自由であるといつても、この巨大な社会機構の一環にすぎないということ、そしてこの社会機構は社会法則によって支配されているということを把握することである。また自由であり平等である人間をのみこんだ社会機構の法的把握の鍵は生産労働である。生産労働の発展史は、自然に対する人間の働きかけを通して、自然と人間の区別を意識させ、さらに生産の集団化、生活の共同化を通して個人と社会の関係を意識すると同時に、社会形態の歴史的对立と生産様式の相違による、生産と分配を支配する階級のさまざまな存在形態を意識する。生きることに、そして人間の尊さの意識は、このように学習の対象を明確にすることで、単なる知識ではなく、組織され、知識の体系としての社会科学の学習を可能にする。さらにまた、現実の生産力の発展は、生産ばかりでなく社会それ自体を分化し再編成していき、分業化された職業が、専門的労働の商品化されたものとして、社会全体の中で疎外された、他人のための労働としてしか位置づけられないこと、その結果人間と社会の疎離、人間自身の自己分裂の強化へと思いを致すのである。つまり、社会科学は、子どもたちに資本主義社会の発展にともなう発展し分化した社会科学の成果を、ゆり動く現代社会との対決を通して、未来社会の理想像を明確に把握させるために、社会諸現象の全体的関連を社会科学に統一して把握させようとするものなのである。それゆえに、社会科学の実践と研究は現代の相互に孤立し分化した社会諸科学に、この危機を克服し、平和と繁栄を求める統一的立場の提起を迫る、積極的な役割を果たすものなのである。

われわれは、低学年社会科学の必要性をここで再び強調し、右にの

べたような観点から、子どもに与えられる学習主題の内容的検討をきびしく進めていかなければならないだろう。

(国立音楽大学)



社会科授業案・50選

——教科書批判に立つ実践像——

A5・二〇八ページ

定価・三八〇円

千代田区神田錦町一ノ五

誠文堂新光社