

社会科教育による子どもの発達

——低学年社会科の問題をめぐって——

谷 口 雅 子

(昭和62年9月7日 受理)

はじめに

低学年の子どもの指導する事には特別の困難が伴う。それは、ピアジェの用語で言えば、おとなの思考は形式的操作によるが、子どもは具体物の〈みえ〉にひきずられているので、おとなにとっては子どもの思考のすじ道がとらえがたいからである。サン・テグジュペリが、おとなはみな子ども時代をもっていたのに、たいていのおとなは自分が子どもだった事を忘れてしまっている、と言っている⁽¹⁾が、これは単に文明批評として聴くにとどめておくといった意味あいのものではない。おとなが幼少時を思いだせない事については、ブルーナーやナイサーが次のように述べている。「概念はいったんそれが成立してしまえば、その概念の成立する以前の状態に立ちもどことはとても困難である。……いったん偶数と奇数の区別をマスターしたならば、そのような区別をいまだ持たなかったときの心理的世界ではどうであったかを思い出すことは、離れ業にも等しいことである。」「ある意味では成長し続ける人間は彼の古い、より無邪気な概念やスキルを失なっていく」⁽²⁾「幼少時代の事象や活動や情緒は、もはや明らかにしえないような方法で同化されているのである。……調節が達者な年代に入ると、他人の幼少時代をよく理解することができないばかりか、自分の幼少時代を思い出すことができなくなる。」これをナイサーは「幼少時健忘症」と呼んでいる。「幼少時健忘症は、成人の成長における認知的機能の非連続性の結果として、必然的にあらわれてくるのである。前言語的なものから言語的なものへ、純朴なものから人づれのしたものへ、気軽なものから責任あるものへ、弱いものから強いものへ——これらの移行をもたらした認知的調節が、過去をいっそう接近しがたいものに行っているように思われる。」⁽³⁾ こうした点から考えるなら、自己の幼少時をふりかえる形で子どもを理解しようとする試みは、結果的には、おとな

の考える〈子ども像〉を現実の子どもの姿であると錯覚しているに過ぎないという事もできる。

以上述べた事は、時代や社会のいかんを問わずおとなが子どもを理解する事のむずかしさを示しているのであるが、またさらにこんにちの高度に発達した工業化社会においては、親や教師が自分の子ども時代をふりかえり、それを手がかりに目の前の子どもと関わろうとしても、実りない試みに終る状況になってきているといえる。急速に進歩する工業技術は家庭生活にも浸透してきて、子ども達は以前よりもいっそう多くの種々の機械器具類にとりまかれて生活している。現在の親の世代が子どもだった頃は、男女ともに家事や家業にある程度参加していた。むしろ『山びこ学校』(無着成恭編, 1951年刊)にみられるように、学校を休んでも家の仕事をしろと要求する親から子どもを守り、その勉学を保障する事が重要な課題となっていた。しかしこんにちでは、主婦に対して〈三食昼寝つき〉という冷笑の言葉があげられる如くに、家庭電化のすすんだ日常生活においてはたいていの子どもは家庭でいわばお客様的位置にある。親の世代が、いやおうなしに家庭の成員たる責任ある仕事を分担させられていた一種のスパルタ教育をなつかしんでも、現実にはなすすべはない。そしてまた豊かな生活を享受しているはずの子ども達が、少しも幸せそうでなく、非行や暴力に身をまかせているのは、飢餓を経験した世代の親にとっていっそう理解しがたい事である。だが、子どもが自由自在にあやつれるものは、意志をもたない機械器具類だけであって、制度的枠組みが強固なものとなってしまっている状況を背景にして、親や教師が子ども達をシステム内の優位な位置を獲得させるべく(子どものためを思って)、管理・支配・統制を強めているのが現代である。冷暖房設備のスイッチ一つで快適な生活空間が得られ、機械器具類は、その構造を知らなくても簡単な操作の手順さえ知っていれば人間に利便や娯楽を提供してくれる、こうして自分の意の

ままに〈モノ〉を操作する事になれ親しんでいる子どもが、学校生活において、特に進路を考えざるを得ない学年になると、意の如くならない学業成績（5段階相対評価のもとではこの事は意の如くならない友人といった観念へと容易に変ずる）と、支配し管理しようとする親や教師に立ち向かわねばならなくなる。欲望の実現が、〈モノ〉にむかってはあまりにもたやすく、人間にむかっては鉄壁にはねかえされるが如き経験の間でひきまかれているのが現代の子どもの姿であるといったら言いすぎになるだろう。

小論では、子どもが主体性を回復するすじ道を、特に低学年社会科のあり方へのしぼって、心理学的研究の成果と、低学年社会科をめぐる論争および実践をふまえて、明らかにしようとするものである。

I 現行低学年社会科の問題点

学習指導要領および教科書における社会科の内容に関しては、その改訂のたびに種々の批判がなされてきた。

内容の系統性という点では、低学年で、学校・家庭・近隣の社会的諸事象を、中学年で市町村・県のレベルの社会的事象を、高学年で日本という国家のレベルでの社会的事象をとり上げるという同心円の拡大主義が批判されている。これについては、子どもに、その属している社会的事象の意味をとらえさせるという点で、社会集団拡大法として純化する事ができる、という主張がなされている⁽⁴⁾。だが同心円の拡大主義をそのように修正しても一体どのように社会をとらえさせる事ができるのかと思う。こんにちの社会において家族集団をとり上げるにしても、拡大家族から核家族への家族形態の変化にしろ、男女の役割分担をめぐる観念と現実にしる、国内外の政治・経済の状況の変化との関わりで理解（説明）されうるものである。低学年においては、こうした変化の原因をとり上げる事はできないから、子どもが知る事になるのは種々な家族があるという事だけである。こうした知識は学校で教えられなくても遅かれ早かれ子どもが自力で得ていく類のものであるという批判はすでに述べられている。

社会的事象のとり上げ方についても批判は多い。教科書では、社会的事象についての記述に続いて、それを〈くふう〉という形でまとめるものとなっている。こうした説明は社会を平板に、また時にはあやまって理解させるものである。〈お店やさん〉をとり上げ、よく売れるようにいろい

ろ〈くふう〉しているとまとめる時、〈くふう〉すれば売り上げが伸びるという単純な因果関係のない現実社会をあやまってとらえさせる事になる。ピアジェは子どもの思考の特性として「実は、思考、言葉、注視などで変更されることができると考えている」⁽⁵⁾と述べているが、こうした発達段階の子どもに向かって、〈くふう〉を言う事は、〈観念〉による〈現実の変更〉を強化するものとなろう。また〈くふうしている〉というとり上げ方の問題性は、それが行為の意味づけを一定の方向に水路づける傾向のものである。〈くふう〉は、他者の行動の動機についての推測だが、それはたやすく〈苦勞〉という、行動への意味づけにまで結びつけられてくる。意味づけは極端に言えば各人によって異なるものである。従ってそれは子どもによって独力でなされるべきもので、教師が知識として与えていくものであってはならない。こうした点からは、低学年社会科を生活科に衣がえさせようとする政策的動向は論外である。

戦後初期に流行したごっこ学習も、低学年では現在に至るまで行なわれたりしているが、その当時の「子どもを遊ばせているに過ぎない」という批判がそのまま当てはまるような展開となっている場合がある。私が参観した2年生のある授業では、クラスの半数の子どもがグループに分かれて何軒かの魚屋の店を開き、他の半数の子は客となって売り買いをするというものだった。この〈お店やさんごっこ〉のあとの授業で、教師は、魚が売りきれた店と売れ残った店とが出たのはどうしてかという事を子ども達の追及問題としていったが、それに対する子ども達の解答は、〈イキがいいから〉とか〈安いから〉と言ったものだった。この学習課題も、またそれへの子どもの答も〈ごっこ〉の経験を生かして考え、答をみいだしていく事ができるものではない。子どもは過去の自分の経験を思い出して適当な考えを述べたにすぎないのだから、〈お店やさんごっこ〉は全く無意味で、まさに子どもを遊ばせたにすぎない。

社会科学用語と日常用語との〈ズレ〉による困難点もみうけられる。たとえば、ノートを80円で仕入れて100円で売る、20円はもうけというように教えると、子ども達は店の人はずるい、ととらえる。ただで何かを手にいれて〈もうかった〉という日常語の世界に生きている子どもに、〈利潤〉を〈もうけ〉と言いかえるだけで正確な意味をもちこむ事を怠るなら、子どもを迷わせるだけに終る。

II 子どもの思考の特性

(1) ピアジェ (1896—1980) の考え

生物学者として出発したピアジェの基本的関心事は、生体が環境にどのように適応するかという事だった。子どもにおける認知発達の研究も、人間が外界の無数の刺激に対してどのように安定した対応の体制をつくりあげていくのか、といった関心に根ざしている。人間が諸刺激に圧倒されないで生活しているのは、概念・カテゴリー、推論の形式を、現実をとらえるための道具としているからである。そしてピアジェはこれら高次の思考の形式が構成されてくる事になる出発点を乳児期の活動にもとめている。思考は、活動が内面化され、構造化されたものなのである。たとえば、乳児が、ある対象物(A)をゆり動かす事を学習し、ついで別の対象物(B)をゆり動かしてみる時、A——ゆり動かせる、B——ゆり動かせない、という一般化されたシマ (くり返し可能な行為の図式) ができあがるが、これは概念の機能的な等価物といえる⁽⁶⁾。

生活体は、外界の物質をとりいれ、自分の性質に適したように変化させる (同化)。多方、環境も生活体に働きかけ、生活体はその環境の働きかけに応じて自己を変化させる (調節)。同化と調節の均衡化された状態が生活体の環境への適応であるが、ピアジェは、こうしたとらえ方で心理的世界をも説明する。精神的同化とは、外的事物を行為のシマの中にとりこむ事であり、調節は事物に対して行なう活動を変化させる事である。精度のよくないロボットの指は、やわらかい物をも固い物をも同じ強さでつかむので、生卵をつぶしてしまう事になるが、人間は、生卵をつかむ時と牛乳 1 ℓ パックをもつ時とでは指先にこめる力を明らかにちがえている。こうした同化と調節による外界への適応的行動はすでに乳児のうちにみられる。乳児にとって、世界はまずは単なる現象の世界でしかない (乳児の目の前でオモチャをシートの下にかくしても、それを探そうとはしない) のだが、ある時期 (8 カ月頃) になると、シートの下にぼうしをかくし、子どもの目の前で、シートの下にオモチャをかくすふりをして、実はシートの下にぼうしをかくすと、子どもはシートを持ち上げてぼうしを見だし、ぼうしも持ち上げて欲しいものを手にいれる事ができる⁽⁷⁾。ピアジェによると人間は「対象にはたらきかけ、かつ対象に若干の変化をつくりだすことによってのみ対象を認識する」⁽⁸⁾ のだが、このように行動の次

元で課題を解決できる段階を感覚運動的知能の段階としている。1 歳半～2 歳頃になると、経験を通してなんらかのイメージを事物や事象に関して作りあげているが、それは逆に、事物や事象をそのものとして見る事を妨げるように作用する。

「子どもは対象をあるがままに見るのではなく、見る前に心にえがいているようなものとして、それらを見る」⁽⁹⁾ のである。7 歳～8 歳頃になると、取り扱いかえる対象物に基づいて推理や演えきが可能となる。同形の二つのコップに入っている同量のジュースを、形のちがうコップにそれぞれ注ぐ。それを直接観察しなかった場合には、外観にまどわされて、たとえば、直径が小さく、従って液面が高くなっているコップの方にジュースがたくさん入っている、などと答えるが、移しかえるのを観察した子どもは、同じ量のジュースを別々のコップに注いだのだから量は同じ、と答える事ができる。言語的・命題的陳述のレベル、すなわち活動を心的に行なうという操作が可能となるのは、12 歳～15 歳以後である。これら思考のそれぞれの段階は構造をなしており、より安定した状態を示す方向へと移行するが、こうした移行 (発達) の基本的要因は、「均衡化」のはたらきによる。すなわち「発見や、新しい概念や断定などが互いに均衡化しなければならない」「均衡化とは、外部からのかく乱に対する主体の反応による補償のこと」⁽¹⁰⁾ である。各段階の認知構造は、「その構造が完成したとき、……………その完成そのもの、つまりその構造の閉合による以外には説明が困難なある変化がみられる。この変化は、被験者の意識の中では義務あるいは『規範的必然性』の感情として、そしてその行動の上では、『規則への服従』として表わされる」⁽¹¹⁾。おとなにとっての子ども理解の困難さをここにもとめる事ができる。

成人の思考の構造とは違った思考の構造のもとにある子どもによって、世界がどのようにとらえられているかを、ピアジェはその臨床的研究方法を通して明らかにしていった。

たとえばアニミズムである。子どもは、まずは「すべての物は活動とか機能とかあるいは何らかの用途をもっている生きもの」⁽¹²⁾ (傍点谷口) であると考えられている。ついで生命は運動するものに与えられ (太陽は生きている)、さらに自発的運動と、外部の何かにによって強いられる運動とを区別するにいたり、自発的運動と生命とを同一視する。この事と関わって、意識は、はじめは活動的なものすべてにあると考えられているが、つい

で動く事ができるものに、さらに自発的運動をなすものに意識を付与するようになる。同様に、子どもにとって思考の手段である知覚・表象・言語等と、〈モノ〉とは、はじめは区別されていない。名前は〈モノ〉そのものから出てくると考えられている。記号と記号のさし示す〈モノ〉自体、思考と思考の対象物とが混同されているのである。思考は子どもにとっては声である。考えが物化されているので、身ぶりや行為、あるいは思考・言葉・注視などにより〈モノ〉を変化させる事ができると子どもは考えている。また逆に形のない心理的特質（たとえば怠惰）も物化されている⁽¹³⁾。こうした思考の特質を示す子どもにとって、現実から離れて純粋な可能性一仮説一を想定する事はまだできない。子どもが〈もし〉という言葉を用いる事ができてもそれは、ある程度は自分が信じている世界を想像するにとどまる⁽¹⁴⁾。もっとも7歳〜8歳頃になると、客観的現実と物語や想像の世界とを分離し、従って現実の実証的観察が可能となる⁽¹⁵⁾。この段階の子どもにあっては、概念は、諸要因がなんらの系列関係もなく、なんらかの構成を示す事もなく含まれているようなものとしてある。子どもは〈きょうだい〉や〈部分〉〈全体〉といった関係性を示す概念をそれ自体で存在するようなものとして考えているのである⁽¹⁶⁾。

ピアジェは「混同性」と「並置」という言葉で、こうした子どもの考え方を説明している。「並置と混同性は………対照をなしており、混同性は細部に対する全体の優位、並置は全体に対する細部の優位である。」この特性は相補的で、すなわち一方では、「知覚は、細部を十分に識別できないので、あいまいで不明な全体図式をつくりだす。」「他方、知識は識別しえなかったまさにそのゆえに、もろもろの挿入関係やつながりを明らかにすることができない。」そしてそれらは「ともに総合の欠如という同じものに起因する」「並置は、あいづ諸判断のあいだの相互の正当化や合意の欠如へと導き、混同性は、きわめて功妙な、あるいは、きわめて突飛な根拠によって、何でもかんでも正当化し、何でもかんでも結びつける傾向へと導く」⁽¹⁷⁾。こうしたところに子ども特有の推理の形式である転導が姿を表わす事になる。転導は「一般化も論理的厳密さもなく特別なものから特別なものへと進む推理である」。⁽¹⁸⁾

ピアジェは、1940年頃までは、こうした子どもの思考の特性を「自分の見地を唯一可能なものと見な」しているものとして「自己中心性」と形容

した⁽¹⁹⁾。そして脱中心化にいたるのは、社会的交渉の中で「全体としての自我を意識し、………主体と客体とを区別」し、自分の見地を「他の見地の全体と調整」し、しかも「主体が彼の初めの見地を捨てることなく、他の多くの可能な見地の全体の中にそれを据えてみるような見地」⁽²⁰⁾を獲得する事によってであるとしている。若くして死んだソ連の心理学者ヴィゴツキーは前期ピアジェの「自己中心性言語」について批判した（後述）。後期ピアジェは既述したように、数学や論理学に基づいて可逆的な内面化された行動である「操作」という概念により、子どもの認知発達を「操作的構造」という形で描きだしている。

対象にはたらきかけ、対象を変化させる事によってのみ対象を認識するというピアジェの考えは、マルクス主義の認識論と同様のものにみえる。たとえばルビンシュテインは「事物を変化させることによって、実践はそれを分析し、こうしてその本質的性質への選別へと導く」⁽²¹⁾と説明している。またそれぞれの発達段階を構造としてとらえ、初期の構造の中に次のより複雑高次の構造が予示されているという発生的認識論（構造が構成されていくという意味では構成主義）は、歴史を社会構成体の変化発展の歴史としてとらえるマルクスの歴史観と同様に弁証法的である⁽²²⁾。しかし、ピアジェは、経験を、物理的経験と論理—数学的経験とに分ち、後者の場合には、「知識は活動（順序づけたり合成したり）から抽象されるのであって、諸対象から抽象されるのではな」いと考えている点でマルクス主義の認識論とは異なる。物理的経験は「諸対象に働きかけて諸特性を抽象する（たとえば容積とは独立に重量を比較する）ことからなる」のだが、それは「つねに論理—数学的なもろもろの枠への同化」であって「論理—数学的構造（中略）の形成が物理的知識に先行する」⁽²³⁾という。しかしマルクス主義の認識論においては、論理も客観的現実の反映であるといなされている。「論理学の諸カテゴリーは、………人間の経験の要約である。それだから、それらカテゴリーは思考の法則であるばかりでなく、自然の法則である」⁽²⁴⁾。つまり人間は、長い実践の過程で、限りなく多くの判断を対象の事実にそくして行なってきて、そうした実践を一般化し抽象して矛盾律や同一律という論理を定式化してきたものである⁽²⁵⁾という。

ピアジェは感覚運動的知能の段階から、形式的操作の段階への認知構造の変換を追求したが、同様に、行動から思考へのプロセスを追うワロンは

活動を、客体との間にとり結ばれるものとして考えているピアジェを批判して、外界は単なる物理的環境ではなく、人間的环境であり、行動も他者との関わりでその動因を得るのだ、と主張する。

(2) ワロン (1879—1962) の考え

ワロンは、「子どもがさいしょに利用する関係は、物理的世界との関係ではなく、人間関係であり、相互理解の関係なのだ」⁽²⁶⁾と言う。子どもは、どのような基本的欲求もひとりで弁じる事はできず、全面的に人間的环境に依存している。ピアジェも「外からみると、赤ん坊は、多様な人間関係の中心にいる」事を認めるが、「子ども自身の見地からみると、社会生活は、物理的環境からまだ完全に分化しているわけではない」とする。社会関係はピアジェにあっては「言語を習得すると共に」あらわれる⁽²⁷⁾ものなのである。

子どもにとって、人間と物理的環境とがそれぞれどのような意味をもつかを考えると、物理的環境は、子どものはたらきかけに応じて必ず一定の反応をかえすという点での確実性があるといえる。たとえば赤ん坊がガラガラを振ればガラガラは必ず音をたてる。しかし人間は、赤ん坊のはたらきかけに常にこたえるとは限らず、また同様の反応をかえしているように見えても物理的環境の場合のような正確さはない。さらに赤ん坊のはたらきかけを待つだけの存在ではなく、赤ん坊にははたらきかける存在でもある。この点では、サルの子母関係の観察の結果などからも、常に交互作用であって、各個体の相手へのはたらきかけは、相手からの反応を得たという経験を土台に、一定の反応を期待してなされている事が明らかにされている⁽²⁸⁾。また物理的環境自体は、子どもには殆んど変化せず、一定の姿勢を保っているが、人間は、表情、衣服などの点で常に変化した姿で子どもの前に現われており、子どもは、たとえば以前とは異なる髪型と服装で現われた母親を同一の母親であると認識する事を要請されている。こうした点からは、子どもにとって物理的環境と人間的环境(社会関係)とが、発達の初期にあって同様の意味をもつと考えるのは単純化したとらえ方ではないかと思われる。

ワロンによれば、生理的成熟として生後1カ月頃から快不快の情動があらわれるが、それは子どもの世話をする人との関係で意味をもって来る。不快の表現としての<泣くこと>は、<乳をもらおう>、<おむつをかえてもらおう>、<母親にあやされる>などの事象と結びつけられて、逆に<泣くこと>が欲求を表出する手段となる。この段階

の子どもは情動を媒介として全面的に周囲の人たちに依存し、溶けこんでおり、自分と他人とを区別できない状況にある。子どもの外受容的感覚系統(視・聴覚等)と運動機能系統とが成熟するにつれて、子どもの行動は<もの>や<できごと>にむかい、探索活動が旺盛となる。生後1年をすぎると感覚運動的活動が内面化され、表象があらたに出現してくる。もっとも表象を表現しようとする時には身ぶりや補なおうとし、言葉には動作が加わるなど、実際の活動と表象とをまだうまく分離させる事ができない(2歳半頃まで。投影的段階)⁽²⁹⁾。人間生存の基本的条件に由来する社会性は、たとえばチンパンジーの知恵実験と同様の問題状況における子どもの行動の中にも観察できる。チンパンジーも子どもも、欲しいものを手にいれるために手近かにある棒を道具として使用する事ができるが、棒が少し離れて置かれていたりすると、欲しいものと棒との間に関係をつける事がむずかしくなる。チンパンジーはそれでも誘因が強ければ、熱心な努力の後に偶然に棒を使用して、欲しいものを手にいれる事に成功するが、子どもは、欲しいものを手にいれる手段を発見する事に努力するかわりに、おとなを手段として利用しようとしたりする、つまりおとなにそのものを取ってくれるように要求するのである⁽³⁰⁾。

チンパンジーなどにもみられる問題解決能力をワロンは「場面の知能」と呼んでいる。この知能は「空間内に存在する(存在しうる)関係の直観に帰着させることができる」⁽³¹⁾。すなわち、解決の手だてが、場面の中に、空間的要素として与えられていて、問題解決はその関係を直観的に把握するところに成立する。

表象および言語の平面でなされる可逆的な知的行為が推論的思考である。「場面の知能」は、非可逆的な・なまの現実の中に含まれている関係を直観する事であるが、推論的思考は、表象とそれに結びつけられた言語とによって、表象間の関係を発展させたり、時間の中へもどしたりするという形で、対象を再生し、実現し、創造する行為である。推論的思考を支えるものは象徴的機能、すれわち「対象にたいしてその表象をみだし、その表象にたいして、記号をみいだす能力」⁽³²⁾である。子どもは「同じ現実のさまざまなイメージどうしのあいだに一種の非連続性を存続させて」いて、「対象のとり姿の可変性に、表象を調節させることができない」⁽³³⁾でいる段階から、表象と事物との矛盾の中で、しだいに「ある程度バラバラな印象を、唯一のいわば時間をこえた一種の定式

に還元した表象」⁽³⁴⁾をつくりあげていく段階へと発達する。この段階において、他人と同化したいという欲求にもとづく模倣は、手本と行為の分裂という点で、周囲との混同状態からぬけだして、自我意識の発達をもたらす。分析・総合ではなく、混同を手段としている子どもの思考の様相を、ワロンは混同心性と呼ぶ。混同心性はしかし、初歩的ではあっても一定の構造を有している。それは、運動行為にその原型をもつ「対」⁽³⁵⁾である。二つの項の間に対立（黒—白、など）、対比（火—煙、など）、同一視（太陽—日、など）などの関係をみいだす「対」は、思考を二つの項の中にいつも閉じこめるものであり、子どもが会話のすじ道をたどったり、事物の輪郭をより正確にたどる事を妨げている。棒を大きさの順に並べる課題においても、「対」が優位に立っていて、棒を、あたかも二つの絶対的な大きさがあるかのように、一方の側に小さいのを、他方の側に大きいのを置くだけにとどまる。こうした「対」をのりこえるものは、感覚運動的実現の次元では「布置」であり、知的実現の次元においては「系列」である。子どもにとって事物の存在は、自分の目の前を通りすぎて行くその外観・状態・状況の循環に限定される事がある（知覚的実在論）。こうした素朴な実在論にとらわれているため、人物とその肖像、事物とその諸側面、モデルとイメージ、感覚運動的空間と、さまざまな水準の想像された空間あるいは心的空間を、それらがあたかも同じ種類の存在様式をもっているかの如く、単に並置する以外の事はできない。かくて子どもは、さまざまな性質があれば、それと同じ数だけさまざまな対象があると考え、知覚上の相違を物質の相違によって根拠づけようとする。具体的・直接的な単なるイメージを系列に置きかえようと努力する子どもにあって、関係の定式としてあらわれるのが目的論である。このようにワロンは、子どもの思考の特性についてはピアジェと異なりながらも、目的論や擬人論を子どもの努力としてとらえる点では一致している。

(3) ヴィゴツキー（1896—1934）の考え

ヴィゴツキーは特に前期ピアジェにおける自己中心性概念を批判し、子どもの思考の発達が社会的な言語を習得する事と結びついている事を明らかにしていった。

ピアジェによると、言語と思考の発達段階は、外言の自閉的思考から自己中心的言語と自己中心的思考へ、そこから社会化された言語と論理的思考へという三段階であるが、ヴィゴツキーは、子

どもの言語を、まず社会的言語としてとらえ、そこから自己中心的言語へ、ついで内言へという三つの発達段階を考えている⁽³⁶⁾。ピアジェは、ある年齢の子どもの言葉が、「話すことの楽しみのために言葉を繰返す」ようなものであったり、誰かが居あわせても「注意をひくこともまた理解することも予期されていない」⁽³⁷⁾ようなものである事実を観察して、そうしたものを自己中心的言語と名づけた。しかしヴィゴツキーは、遊びや作業の場面でわざと妨害的要因をいれた場合には、ピアジェのいうところの自己中心的言語が増大するという実験結果を得て、自己中心的言語は「現実から、子供の実活動から、かれの現実的適応から遊離したものではない」⁽³⁸⁾く、「言語が子供の知性的活動の構成要素としてふくまれ、その最初の合目的行動において知性を活動させつつ、自分自身が知性化していき、子供のより複雑な活動における企画や計画の形成の手段となりはじめる」⁽³⁸⁾段階のものであるとみなした。本来社会的なものである言語を子どもは習得していくのだが、それが思考の手段としての内言とコミュニケーションの言語に分化していく過程で、思考を支えるものではあっても完全に心内化されていないものとして発せられたものが自己中心的言語なのである。

ヴィゴツキーは、子どもの精神発達を「機能間の結合や関係の変化よりなるもの」⁽³⁹⁾とみている。幼児（1歳～3歳）においては、「知覚が支配的機能となっており、それ以外のすべての機能が知覚の結果として、あるいは知覚を介してのみ作用している………。子どもはいま知覚しているものとの関連においてのみ想起する………。思考はまさに知覚の活動の中で行なわれる。それは現に知覚領域の中にあるものに対してのみ向けられる」⁽⁴⁰⁾。就学児童においては記憶が支配的機能となる。そして記憶は、言語との結合がすすむにつれて、自覚的・随意的な注意と記憶へと変わっていく。こうして、個別的表象に対する一般的表象、再生的想像に対する創造的想像、無意的行為に対する意志的行為、情動的過程の単純な形式に対する複雑な形式等の高次精神機能が構成されていく。

ヴィゴツキーは、言語が人間の意識を大きく変化させるものである事を重視する。たとえば、いくつかに並んだ箱のうちの一つにおかしをいれさせるが、そのつどこっそりおかしを隣の箱に移してしまい、ついでおかしを取ってもよいと許す、その場合、動物は常に以前の箱の所に走りよるが、3歳半～4歳半位の幼児は、何回かの試行の

後に「隣の」>という原理を把握し、失敗せずにおかしの入っている箱（自分がおかしをいれた箱の隣の箱）に手を伸ばすようになる⁽⁴¹⁾。子どもは具体的な過去の経験に応じて失敗した後に、抽象的な原理に応じて反応する事を学習したのである。人間はこのように直接的印象の世界だけでなく、抽象的な概念の世界でも生きている。すなわち「高次精神機能の構成において中心的役割を演じているものは、……コトバおよび言語的思考である。」「どのような言語の意味にしても単独の対象をあらわしているのではなく、事物のグループを意味している」のであり、このような言葉の意味としての「一般化」は、「ある一定のしかたで構成されるとある種の操作は不可能となり、他の種の操作だけが可能となる」ような「一定のタイプの構造に属する」⁽⁴²⁾。つまり言語を習得しての知覚は、いわば言語的知覚ともいべきもので、ある対象を知覚する事はその対象の言語的名辞の想起と結びついて、対象をそのものとして認知する事なのである。このようにとらえているヴィゴツキーは、「子どものことばの意味は発達段階によって、さまざまなタイプ、さまざまな様式の一般化」があらわれる、と考えている。

「言語と活動の発達の初期においては子どもは事物をおとなとはちがったかたちでことばに一般化する」⁽⁴³⁾。ヴィゴツキーは、子どもにおける「一般化」—概念形成について、三つの段階を区別している。第一段階は混同で、これは「非組織的な未整理な集合の形成」である。この段階における言葉の意味は「いくつかの事物の非組織的・混同心的連結」⁽⁴⁴⁾である。ここで混同心性とは、子どもにおける客観的結合の不足を主観的結合の過剰でおぎない、印象や思想の結合を事物の結合ととる傾向である。第二段階は複合である。言葉の意味は「個々の具体的事物の間に実際に存在する客観的結合にもとづいて結びつけられた具体的事物の複合」⁽⁴⁵⁾である。複合の形式としてヴィゴツキーは五つをあげている。1. 連合的複合、これは「任意の特徴と任意の連合」による、2. コントラストによる連合、これは「なんらかの一つの特徴にしたがって相互に補充しあうことを基礎に結びつけられ、相互に補充しあう多様な部分からなる一つの全体を形成する」ようなものである。3. 連鎖的複合、これは「個々の環が一つの連鎖に動的に一時的に結合し、この連鎖の個々の環を通じて意味が移動する」ようなものである⁽⁴⁶⁾。

4. 拡散的複合、「拡散的無限定的結合により直観的具体的形象や事物のグループを結びつけ

る」⁽⁴⁷⁾のものである。5. 擬概念的複合、「何かの抽象的概念にもとづいて選ばれ、相互に結びつけられ」⁽⁴⁸⁾ているものである。第三の段階が概念であるが、それはまず潜勢的概念として形成される。これは直観的行動的な形式で述べられているものである。「子供にとっては、対象あるいは概念を定義するという事は、その対象が何をするかという事、さらにもっと多くはその対象によって何をすることができるかという事を言うにひとしい」⁽⁴⁹⁾のである。複合と概念とのちがいにについて、ヴィゴツキーは「概念の基礎には、たがいに論理的に一致する統一したタイプの結合が存在するのに対して、複合の基礎にはしばしばたがいになんらの共通性も持たないような多種多様な事実的結合がよこたわる」⁽⁵⁰⁾と述べている。概念は、他の概念との関連をもち、一定の体系のもとにある。ヴィゴツキーは、概念の形成過程を生活的概念と科学的概念を区別しながら説明している。

「子どもは自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんより高次なタイプの一般化へと移行する」、これが生活的概念である。これに対して科学的概念は「まず言語的定義があたえられ、それが組織的条件のもとで具体的なもの、現象にまで下りて行く」⁽⁵¹⁾すなわち生活的概念との結びつきを得る。「科学的概念の発達そのものは、子どもが生活的概念において一定の水準に達しているときのみ可能となる」⁽⁵²⁾。生活的概念と科学的概念とは、真の意味の概念形成における統一的な過程である。同一年齢段階における子どもの生活的概念と科学的概念とを比較する事により⁽⁵³⁾、概念形成の二つの路線の発達を関連づけるものは、「発達の最近接領域と発達の現下の水準との関連でもある」⁽⁵⁴⁾とヴィゴツキーはとらえている。発達の最近接領域とは、「共同のなかで知的能力の高度の水準に高まる可能性、子どもができる事からできない事へ模倣を通じて移行する可能性」⁽⁵⁵⁾をさし示す。従って「教育の可能性は、子どもの発達の最近接領域によって決定される」⁽⁵⁶⁾。「教育はそれが発達の前を進む時にのみよい教育である。その時教育は、成熟の段階にあったり発達の最近接領域によこたわる一連の機能をよび起こし、活動させる」⁽⁵⁷⁾のである。ヴィゴツキーによれば教育は「発達の源泉」である。

科学的概念の形成という視点から、教育を発達を導くものとして位置づけたヴィゴツキーは、そこで点でブルーナーと一致する。ブルーナーはピアジェに傾倒しつつも、教育作用を発達を促進するものとは認めない点で彼に批判的である。そし

て、ヴィゴツキーとブルーナーの一致は、言語を通しての思考形成という点である事も興味深い。

(4) ブルーナー (1915—) の考え

ピアジェから大きな影響を受けたアメリカの心理学者ブルーナーは、子どもの思考の特性を実験的研究により明らかにしながら、おとなのはたらしめかけ (教育的作用) により子どもの思考を発達させようと主張している。

おとなの援助を得て子どもは世界について知っていくのだが、ブルーナーは、知り方に三つの様式がある、と言う。まず、する事を通して知っている、という知り方がある。スキーができるといったたぐいである。イメージを通して知っている、という知り方もある。スキーを一度もした事がなくても、絵・写真・動く画像などでスキーをしているのを見た事がある、という知り方である。言語のような象徴的手段を通して知っている、という知り方が、またある。スキーのすべり方を言葉で説明してある教本を読むといった知り方である。これらの三つの知り方は、子どもにおいては段階的にあらわれるが、以後は相互に作用しながら存続している。

ブルーナーは、子どもの概念定義 (等価性の認知) や、クイズを説くしかた (認知的方略)、保存などに関して実験的研究を進める中で、保存を認識する上で「手操作とラベリング」が有効であり、しかも「両者の各々は、他方が同時に存在するときだけに有効にはたらいだ」⁽⁵⁸⁾ という事実を見いだしている。そしてこの点からピアジェを批判するにいたる。子どもが知覚にたよって判断する様相はピアジェによって明らかにされたのであるが、ブルーナーは「知覚的表象と葛藤しあうような別の強力な方法を与え、それによって知覚的方法を子どもが拒否するようにしむける」⁽⁵⁹⁾ 事が重要だと主張する。つまり子どもは「三つの認知様式—動作、イメージ、シンボル—間に存在する一致不一致の源を探索する」⁽⁶⁰⁾ ように刺激される事によって発達を遂げていく⁽⁶¹⁾、と考えられているのである。この点でブルーナーはヴィゴツキー同様、教育は発達を先導すべきであるという考えのもとにある。ブルーナーはこうした教育のあり方を「発達の教授」として定式化している。それは、「最初は、諸原理を行動の形に具体化することによって、つぎに、イメージを補給することによって、そして最後に記号的形式によって」⁽⁶²⁾ 学習する、という段階をふむものである。ピアジェにあっては、思考そのものが内化された行為ととらえられている如くに、対事物活動が重

要視されている。ワロンの場合にも、子どもが「対」の思考構造から脱出するのは「布置」と「系列化」による、とされている。ヴィゴツキーの場合には、子どもにおける経験による一般化が生活的概念としてとらえられていた。そして言語は、子どもに自己の経験の意識化をせまるものである。

Ⅲ カテゴリーの形成—空間・時間・因果性

四人の心理学者による子どもの認識能力の発達段階や、発達を促す要因についての知見に基づいて、社会認識の基盤をなす時間・空間・因果性といったカテゴリーの形成について考えてみたい。

(1) 空間・時間認識

人間は空間と時間の中に存在している。子どもの空間認識の様相をふまえて、その発達のための手だてを考える事は重要である。

カントは、空間・時間を直観の形式である、とみなした。すなわち、空間・時間は、外的経験から抽象されて形成された経験的概念ではなく、外的現象の把握そのものが空間表象によってのみ初めて可能となるようなたぐいのものだ、というのである。空間は、外的直観を可能とする「感性の主観的条件」⁽⁶³⁾ であり、時間は「内観の形式」「我々自身と我々の内的状態における様々な表象の関係を規定する」⁽⁶⁴⁾ ものである。ともにア・プリオリな直観の形式であっても、空間は外的直観の形式であり、時間は内観の形式である、ととらえられている。子どもが時間や空間を表象する場合に、時間表象の方がいっそう困難である事がこの説明にあらわされている。

しかしピアジェは、空間・時間をア・プリオリな直観の形式であるとして問題をすませしてしまうのではなく、実験研究により、それらがしだいに構成されてくるものである事を明らかにした。

彼によると、子どもの空間認識のはじめは、位相幾何学的空間直観の段階である (1歳半～2歳以降)。正方形・円などはみな同じような閉曲線として描かれ、十字形・円弧などは開図形として描かれる。おとなには向きや方向の枠組みがあるので、bとdを同じだが向きが違うというように認識するが、子どもは同じものととらえる。ひらがなを習いはじめた子どもにみられる鏡文字も、方向性が把握されていない事によるといえる。この段階における子どもは、行動の次元では移動群の構造に達している (A地点からB地点に移動すると、それを逆にしてBからAにもどる事ができる) が、表象の次元ではまだ可逆性を達成してい

ない。つまり、子どもに学校から家までの道順を絵や図で表現させようとすると正確にはできない、といった事になる。空間認識は運動的なものであって、全体を同時に表象するという事はまだできないのである。また絵をみせると、ここに学校、むこうに公園といった個別的のとらえ方にとどまっていて、公園のそばに学校がある、といった関係のとらえ方がみられない。7歳～8歳以後になると、射影空間的直観の段階といわれる空間認識の段階にいたる。身体を軸とする事により垂直・水平を学習し、直角を学習し、その事によって方向や向きといった事がつかめるようになるのである。こうして、対象物がある基準点から見た場合どのように見えるか、別の基準点からはどのように見えるかを理解しようようになる。たとえばある風景を模型に表わし、それに人物を配して、その人物の視点からは風景がどのように見えるか、別の場所に居る人物の視点からはどのように見えるか、といった問題について、その風景を描いた何枚かの絵の中から適当なものを選ぶといった形で答える事ができるようになるのである。これとともに、ユークリッド的距離空間的直観も発達する。測定単位が完成されて、現実を一定のスペースに縮めて表現できるようになる（それ以前は、たとえば学校から家までを絵図に表わすのに、全体を一枚の紙におさめて表現できるかどうかにはとん着せずに、適当に書き始め、おさめきれずに紙をつぎ足していくというやり方をとる）。射影空間的直観とユークリッド的距離空間的直観の段階において、子どもは三次元を一次元に表現した地図を理解しえる⁽⁶⁵⁾。

子どもの空間認識をていねいに指導し、地図を理解させる事につなげていった実践に教育科学研究会（略称教科研）社会科部会に所属する教師の実践がある⁽⁶⁶⁾。この実践では、前後・左右・上下・東西南北などの位置関係を示す言葉を、自分を基準にした場合、自分以外のある点を基準とした場合にどうなるか、を子ども達にわからせる事からはじめて、教室の座席表や校区の図と現実との対応関係をわからせる事（地図の初歩的理解）までを順序立てて指導している。ピアジェの研究成果にもとづき、座標軸あるいは基準系、一次元と三次元との対応関係などを指導内容としているといえる。ドイツ民主共和国（東ドイツ）のHeimatkunde（郷土科）の四年生の教科書でも、地図入門として、事物とその平面図・立面図、校地の平面図、学校を含む地域の絵と平面図（狭い区域から、それを含むより広い区域へと範囲を拡

大した三種の絵と図）を示して、道路はどのように走っているか、などの質問により図を読む力を育てようとしている。等高線については、山の模型を三つに切った絵を示し、その最下層の絵とその平面図、第二層までの絵と平面図、山全体とその平面図を順次示して、山の姿とその図化されたものとの対応関係をわからせるといったていねいな説明がなされている。フランスの地理の教科書も、Heimatkunde ほどのていねいさはないが、やはり事物とその平面図、教室の絵とその平面図を示し、ついで航空写真とその図化されたものを示すという段階をふんで地図へと導いている。これらはいずれも三次元の空間を一次元に表現する事に関わる指導である。日本の教科書では低学年で絵図がとりあげられているが、絵図は視点が一定していないものであるから地図への導入として扱おうには極めて不適当なものである。つまり絵図では、道路は、地面と垂直な関係にある上空に視点を置いて表現されており、建物は側面が描かれているから視点は地面と平行となっている⁽⁶⁷⁾。

時間認識も子どもにあっては主観的である。時間の意識は、成人にあっては、楽しい時間はいつのまにか過ぎ去り、忍耐してなにかにとりくんでいる時間はむやみに長く思われる。経験的時間意識がこのようなものであるのだから、想像せざるを得ない時間（自己の存在に先立つ時間）と個人的時間とを調和させる事が子どもにとって困難であるのは当然ともいえる。子どもは、自分の存在をあらゆるものに先立つものと考えているが、自分の存在以前に家が必要である事をおとなとの問答の中で認めさせられ、家を建てた人の存在を認めざるを得なくなって矛盾におちいる事になる⁽⁶⁸⁾。

日本の教師が子どもの歴史意識の発達について調べた結果も興味深い。低学年の子どもでは桃太郎の話を実在の話と考えている。こうした傾向はテレビ時代の子どもにあってはなお残っている。事物の前後関係もあやふやで、馬に乗った武士が工場に出動（？）する絵を見せられても、小学一年生位では変だとは思わず、二年生頃になるとようやくどこかおかしいと漠然とした異和感をもつ位である。子どもが時間を一つの流れとして意識してくるのは四年生位からで、それ以前は、昔はいつも………だった、というように個別事象をとりあげる、現在とのつながりのない、いわば点的時間の意識である⁽⁶⁹⁾。

現象はある空間において観察される。すなわち空間は外的対象の知覚と結びついているのだが、

時間はむしろ空間的表象の助けをかりて、つまり一本の直線(道)のようなものとして意識され⁽⁷⁰⁾、現象がその空間上に位置づけられる事で、時間的距離や変遷の認識が可能となるようなものである。教科研社会科部会の「人間の歴史」の実践においては、人間が地球上に出現してから現代に至るまでの歴史的时间をテープで表わして、「狩りと採集の時代」が歴史的时间の大部分を占め、文字に書かれた歴史をもつようになる時代がごくわずかであるのを知って子ども達は驚きの声を発しているが、低学年の段階では、自分の個人的時間を距離にあらわして明確に意識化させる事が重要と思われる。誕生から現在に至るまでのできごとを書いた年表を、時間を正確に距離として表わして作成させ、さらに家族についてもさかのぼって年表をつくらせれば、父母と自分との絶対的年齢の差はありながらも、父母にも子どもだった時があったのだという時間的变化の認識が可能となろう。

(2) 因果関連の認識

対象が一定の状態から別の状態に移行した状況に直面した時、この変化がなぜ生じたのかという問いが論理的にあらわれる。これに対する解答を因果性という事ができる。これは変化の説明であり、心理学的な面では理解するという事である。因果性の認識の基底には、ある対象が種々の時間・空間において、その対象のとりうる姿の変異にもかかわらず、同一の対象であると認める事がある。差異の知覚と共に同一視も要請されるのであり、こうした点から変化の認識は子どもにはむずかしい。子どもに人工の藻を観察させ、その発達の一連の段階のすべてを描かせ、生長の順序にしたがって並ばせる、そしてそれらが全部同一の藻であるかどうかを質問する、5歳～6歳では、すぐ隣りあっている二つのイメージについては、同一である事を認めるが、最も小さいものと最も大きいものは同じ藻ではない、と考えているという。8歳～9歳では、最初の段階から最後の段階まで次第に移行したと考え、その場合、藻が「成長する」という言葉を使用する⁽⁷¹⁾。

アリストテレスは事物を形相と質量においてとらえ、事物がなんらかのはたらきをなすのは、事物にそういう力があるからだという形相因の考えを説いている。実験と帰納法とが科学の手法であると自覚されてくる17世紀中葉までは、この形相因という考えが支配的だった。デカルトにあっては目的因が述べられている。たとえば、生物が環境に適応して生きているのは、そのように定めら

れて存在しているのだという考え方である。神によってこの世は調和的に創られている、という考えが目的因の基礎をなしている。形相因も目的因も、そのもの自体にか、あるいはその外部の超越的存在によりそのように定められていると考えているもので、変化をもたらす要因をそのものの内部にもとめるか外部にもとめるかの違いはあっても、共にア・プリオリなものとしてとらえているものである。形相因・目的因は子どもの因果関連の説明に一般的にみられるものである。

ピアジェによると、子どもはまず原因―結果の関係を自分の活動においてとらえる、と言う。たとえば、ヒモを引っばるとガラガラが鳴る時、乳児は、ガラガラが鳴る原因を、さらには音がする事全体の原因を「ヒモを引く」という自分の活動に置く。ガラガラの音以外の、一度消えてしまった音をもう一度聴くためにヒモを引っばったりするのである。「因果性は主体の活動に中心化している」⁽⁷²⁾とピアジェは述べている。感覚運動的知能と、事物の永続性の認知とに基づいて世界が構造化されてとらえられるようになると、「因果性は客観化され空間化されてくる。言いかえれば主体は、もろもろの因果的原因をもはや自分の活動にのみ置かず、なにかの客観的事物のなかにも置かれると認めるようになり、また、……………原因と結果の諸関係は物理的および空間的接触を前提とするようになってくる」⁽⁷³⁾。

ピアジェは、子どもの因果関連の説明を17の型に分類し、それらを大きく三つの発達段階に属するものとして区分している。第1期は、心理的、現象論的目的論的または魔術的因果性の段階である。心理的、というのは動機による説明、目的因果は、アヒルの足の水かきはよく泳げるためにあるといった説明、現象論的因果性は空間的時間的隣接関係にあるものに因果関係を付与するものである。(たとえば、おもちゃの電車と自動車を用意し、電車が動いて自動車の横を通り抜ける時に自動車が動きだすようにセットすると、自動車が動いたのは電車による、という説明である)。魔術的というのは、子どもの命令に応じて運動する(月が子どもの後をついてくるのは、子どもがそのように命じたから)といった説明のしかたである。この段階では生命と運動とが同一視され、目的なくして運動は起こり得ず、義務を負っていない力は存在しない。自然は目的の世界であり、法則の必然性は精神的であり、偶然性は存在しない。第Ⅱ期には、人工論的アニミズムのおよび力動論的説明がつけ加えられ、現象論的・魔術的説

明は後退してくる。物質と意識が分化すると、説明すべきできごとや対象は人間の製造活動の産物とみなされるようになるのが人工論の説明である。意識であると同時に生命である内的な生物学的傾向によって説明するものがアニミズムの説明である。またあらゆる外的運動因は事物が外部から受けとった命令ないしは指導を実現できる内的運動因をもっているかぎりにおいて事物に対して作用する、このように、あらゆる事物のなかにその事物の能動性または運動を説明できる力が残存している、ととらえるような傾向は力動論的因果性といわれる。第Ⅲ期には合理的な説明の型があらわれはじめる。周囲の反作用によって説明する（雲は自分が動いた事によってできた風にあとおしされて進む、など）。機械論的因果性は7歳～8歳頃にあらわれるが、これは、それまで内的と外的の二つの運動因によって説明していた（力動論的）のに対して、内的運動因を不必要と考えるようになった事によるものである。運動は接触と伝達によって説明される。たとえば、自動車がどのように動くかについて知らない子どもでも、エンジン部分と車とをベルトでつないだ絵を描く。その他発生による説明（雨は雲からできる、など）や、二つの対象の同一視（太陽はボール型の雲、など）もみられる。同一視は、起源を同じくする物体の質的相違について説明するようになると、圧縮や稀薄化によって、ついで原子論的に説明される。論理的演えきによる説明は10歳～11歳以降にあらわれる⁽⁷⁴⁾。

因果性の発達をもたらすものとしてピアジェは三つの要因をあげている。第一に、自我と世界との混同からの脱却、第二に時間的系列の構成（子どもははじめのうち、原因と結果との間に時間的空間的接触を必要としない）、第三に可逆的系列の確立である。ピアジェは子どもの論理を「転導」という言葉で説明する。おとなの用いる推理の形式は帰納と演えきである。帰納は特殊なものから一般的なものを、演えきは一般的なものから特殊なものを導き出す事であるが、「転導」は、特殊から特殊へと進む推理の形式である。すなわち、ある対象の特性が類似の他の対象に移されて説明される（たとえば、ボートが浮くのは船が浮くから）。

因果関連をようやくつかみかけている発達段階にある低学年の子どもにとって、＜説明する＞とはどういう事なのかはまだつかめない。事象について知っている事をただあれもこれもと話すだけである。中学年頃からある程度因果性を含んだ説

明のしかたができるようになる。しかし、いくつかの現象にとって共通の一般的な因果関係を発見する事（帰納）や、ある事象の説明を一般的な形で述べる事はできても、その一般的説明を同種の個別的事例に適用して説明する事（演えき）はむずかしい。原因——結果の関係について予見する事がむずかしいという事を、ピアジェもシャルダコフも指摘している。「これらの事を理由に何が起こるか？」という問いよりも、「どうしてこの現象は起こったのか？」という問題をより早くより正しく解答できるようになるという⁽⁷⁵⁾。因果関連の把握は、現実社会の事象においては、主要な、また副次的な要因を指摘すべきであるのだが、因果関連を指摘できるようになる最初の段階においては、子どもは、ある事象の一つの原因を指摘したり、一つの結果を指摘したりするにとどまり、また指摘されるものもしばしば外面的副次的なものであったりする。小学校高学年から中学生にかけて、一連の原因を指摘できるようになるが、それらはまとめて言えば一つの事がらに帰着するようなもので、従って、事象を一面的に性格づけたにとどまる（たとえば、戦争敗北の原因を、軍備の古さ、要塞の不十分さ、など戦闘場面にかかわる一連の原因を並べて説明する⁽⁷⁶⁾）。

ガロディは、「人間が因果的な連関を発見したことは、かれの生活に必要な要求を満足させることである」⁽⁷⁷⁾と述べている。因果関連という把握により「あれこれの現象の出現にたいして人間が支配する」⁽⁷⁸⁾事が可能になったのである。因果関連の把握を促したものは、人間の活動である。活動する事のなかで「ある一つの運動が他のものの原因であるという観念が、確定される」⁽⁷⁹⁾。子どもに因果性の認識を形成するには、従って、子どもの活動を組織し、その活動に向けて教師が常に「どうして……なのですか？」「その結果どうなりますか」という問いを発し、子どもが自己の活動にもとづいて具体的に原因——結果の関連を指摘できるようにしていく事が必要だろう。

IV 低学年社会科をめぐる論争と実践

(1) 第1期（社会科発足時から'50年代にかけて）

アメリカ進歩主義教育の影響下に誕生した新教科社会科は、一方では「民主主義の中核教科」として歓迎され、他方では、アメリカ占領政策のもとで愚民化路線として非難されたり⁽⁸⁰⁾、アメリカ進歩主義教育の思想的基盤をなすプラグマティズムの経験一元論的認識論が批判されたり⁽⁸¹⁾す

るなど、当初から種々の論議の渦の中にあった。しかし、戦後日ならずしてあらわれた民主化政策修正の動きが'51年の単独講和前後から本格化するに及んで、社会科の性格も変えられてくる。低学年社会科について最初に論議されたのがこの時期である。戦前とは異なる子どもの知力の様相に素朴な形で不安を感じて学力低下を心配する世論を背景に、やはり学力低下を問題にしながらもそこに対米従属の反国民的政策のあらわれをみる勢力に対しては挑戦的に、むしろ国家主義的政策展開を容易にするための、反共と愛国とを一体にしての知識注入の教科へと社会科の性格を変えていくとする動きに対して、社会科の民主主義の性格をどう守るかが課題であった。争点は、社会科誕生時の基本的性格である経験主義を守り育ていくべきなのか、人類の経験の組織化・体系化である科学・学問の成果に基づいて教科内容を組織していく方向へと根本的に変えていくべきなのか、という事であった。

この頃の低学年社会科についての教師の悩みは、今に至るまで続いているものがすでに出されている。たとえば、都市に住む二年生の子どもの、農家のくらしをわからせるために、農家の子どもの手伝いをとりあげると、農家の子でなくてよかったとか、農家の仕事は大切だと思うが、自分は農業をしようとは思わないという感想がでくる⁽⁸²⁾。こうしたぐいゝの感想は、歴史学習においても⁽⁸³⁾、また公害や戦争をとりあげた場合にもたいてい出てくるもので、低学年社会科に特有の問題ではないが、農家はなぜ貧しいのかを自分達の生活の事実をふまえて追求していった中学生の作文・詩をまとめた『山びこ学校』が出版されて反響をよんでいた当時、こうした子どもの感想に教師はがっかりさせられたのである。低学年の子どもの社会的事象をどの程度追究させる事ができるかといった問題も出されている。たとえば、農家の仕事のたいへんさについて気づいた事を言わせる、すると米を殿様に取りられる、という子どもがいる、そこで今は殿様はいなくて、農家の人は米を売って他のものをかうのだという事を教師が説明する。その子は翌日、農家の人は米が高く売ればよいと思っているがお母さん達は安い方がいいと思っている、という事を作文に書いてもってくる、この問題の扱いかい困った教師はもっといろいろ日本の事や世界の事を学んでいくとわかるようになる、と子どもの疑問に正面から答える事を避けてしまったという⁽⁸⁴⁾。

さて教科研は機関誌『教育』'57年2月号で「社

会科は低学年で必要か」を特にとりあげている。意見を述べているのは金沢嘉市、桑原正雄、矢川徳光である。

金沢は、学習指導要領の社会科が経験主義の性格を保っていた時期に、日本の歴史を知りたいという6年生の願いにこたえて日本史通史を教えた⁽⁸⁵⁾事があった。問題解決学習を基軸とする経験主義社会科にあっては、問題追究の過程で、解決の方向性をもとめて昔はどうだったろうかと歴史的にさかのぼって調べるわけであるから、交通の歴史といった形で、社会機能の一つをとりあげる事になるが、歴史教育者協議会（略称歴教協）は、そうした歴史の取り扱いについては批判的で、社会構成体の発展という形で、一定の歴史的時代の構造の把握と、その構造のうちに生成する次の時代への展開の契機の把握とを、歴史学習の成果とするべきであると主張していた。金沢の通史教育の実践はそうした歴教協の論を支持するものとして注目されたものであった。

金沢は生活綴方も重視している。日本に独自の教育方法といわれる生活綴方は、戦前に、子どもに克明に生活を綴らせる事を通して、事実こそくして考える態度を育てようとした試みだった。教育勅語に示されている如く臣民形成が教育の目的だった戦前において、社会の事実を正確に把握し、その事実について、〈なぜ?〉と問う事は、国家を組織する主体ではない臣民の立場からすれば国家の体制への一つの抵抗であった。戦後、国民主権が憲法に明記され、各人の主体的行動による社会の変(改)革がいわば公認されて⁽⁸⁶⁾、その意味で子どもが自己をとりまく問題ととりくみ解決していくとする問題解決学習の意義が強調されていた時に、歴教協は、人類の問題解決の成果を体系化したものである科学・学問を学習する事によってこそ問題解決能力が育てられると主張していた。戦後生活綴方復興の機運をつくったといわれる『山びこ学校』は、指導者無着によって「ほんものの社会科」学習をめざすなかで生みだされた中学生の作文・詩を編集したものである。文部大臣賞を受賞した江口江一の作文「母の死とその後」には、自分の家の貧しさを客観的に把握し、その貧しさを克服するためにはより多くの田畑が必要だが、熱心に働らいて田畑を手に入れたとしても今度はそれを売った人間が貧しさに苦しむのではないか、という思考の過程が綴られている。家の貧しさを、目さきの方策によって打開しようとするのではなく、社会的状況との関連で考えようとする姿勢がうかがえる。『山びこ学校』

の出版を機に、正確に事実をとらえ、その事実に基づいて考えるような子どもを育てる事の重要性が指摘され、子どもが事実をどのようにとらえ、その事実についてどのように考えているかを生活綴方により把握し、そうしたとらえ方を教科教育（特に社会科教育）において目ざされている世界についての科学的認識の指導とどのように関係づけるかが問われていた。

金沢は、社会科で目ざす人間像を、身のまわりの現実生活にしっかりと目をとめ、事実の中から真実をみだし、みんなが喜びあえる生活を創りだそうとする人間であるとする。事実の中から真実をみだす、という点で生活綴方に手がかりをもとめ、人間の尊厳や共同的行動の意義については、民話・創作話による人間性の形成を考えている。こうして、彼は、教科を区分するのではなく、国語科と社会科を総合したいわば民族科といったような教科において、読み書きという基礎学力を育てるとともに、人間尊重や民族愛といった、社会事象を判断する枠組みとなる価値にふれるような学習素材を選び、そうした価値を子ども達に獲得させる事が社会科学的認識の基礎をつちかう事になるのだ、としている。

桑原正雄（郷土教育全国連絡協議会——略称全協——議長）は、指導要領にもとづく経験主義社会科の問題解決学習を、精神主義的解決に導くものとして否定する。そして全協の基本的立場である郷土教育的教育方法にもとづく生活指導としての社会科を主張する。郷土教育的教育方法とは、「子どもの身近な生活環境としての郷土を目で見、耳で聞き、手でふれることによって、科学的な社会認識を育てる教育方法」⁽⁶⁷⁾である。当時、生活綴方的教育方法といういい方もされていたが、それにならっての語法である。「郷土教育的」と称されるゆえんは、学習の拠点を常に郷土にすえる事が主張されているからである。すなわち、他地域をまなぶにあたって、「じぶん自身の郷土を理解し、認識を深めるために、他地域を学ぶ」のであって、「郷土」は学習の対象にとどまてはいない。桑原は渋谷忠男のヒマラヤの山の実践を、こうしたものとして推賞している。子ども達はヒマラヤ地方を学習するのに、世界の各地域を学習する一環としてのヒマラヤ地方としてではなく、自分たちが生活している山村における重要問題（木材を切りだしても道が整備されていない、なければじゅうぶんなもうけは得られない、など）をふまえて、ヒマラヤの方ではどうなっているかを知りたい、と学習の目的を自ら設定しているの

である⁽⁶⁸⁾。こうした実践の成果をもとにして、彼は、低学年社会科は、リアリズムにもとづく生活指導的なものであるべきだとしている。現象を現象として正確にとらえ（この事が低学年の子どもにとって困難である事はⅢにおいて述べた）、事態の中から本質的な部分を見出していく事が指導されねばならない。対象の法則性の認識を科学的認識というなら（法則性の認識は、予見、従って計画を可能にする）、その前段階に位置する、事象の正確な把握（いつ、どこで、誰が、なにを、という事実の確定）と、その事実の意味をどのようにとらえているかを意識化させる事である。たとえば、農家の子は収穫の秋に忙しい母が自分を少しもかまってくれないと不満をいだいたりする、しかし母の一日の生活、他の家族員の生活、自分の生活などを正確にとらえる時、家庭における母子関係がきずかれていくだろう、そうした意味では生活指導的な機能をもつものである。

矢川徳光は、戦前戦後にわたってソビエト教育学の研究・翻訳紹介に従事していた。彼は、経験主義社会科における、社会総体の認識をめざす学習を批判して、社会総体の認識は学校教育の成果として目ざされるべきもので、教育過程における方法とするべきではないと批判する。低学年において重視すべきは基礎学力の充実であり、国語科の時間を増して、言葉をイメージ豊かな形象のもとに獲得させる事をもって、のちの社会科学学習の基礎とするべきだとしている。

金沢と矢川はともに言葉を通して事物を知る人間の特性にもとづいて低学年の教育の課題を考えているといえる。一方、桑原と後述する日本生活教育連盟（略称日生連）とは、生活綴方におけると同様にものの見方・考え方の指導を考えている。そしてこの二つの立場は、こんにちにいたるまでの低学年社会科論の二つの基調をなしている。

コア・カリキュラム連盟（略称コア連。のちに改称して日生連）は、'47年指導要領における社会科の性格は、一教科としての枠におさまるものではなく、教科を前提としないコア・カリキュラムによってこそ社会科の精神を生かした人間形成が可能となると主張していた。しかし、コア・カリキュラムにおいて、何がコアとなるべきかについての論議の中から、経験を通じて学ぶという事よりも批判的思考力を育てる事を重視するようになっていった。コアを日常生活実践であるとしてとらえる時、それは活動の中で子どもを問題事態に直面させ、そこからの脱出をもとめての子どもの活動

がそれ自体意味あるものであった。一方、問題解決課程をコアと考える時、問題解決そのものよりも問題解決過程ではたらく思考の洗練（反省的思考の育成）が目ざされる事になる。こうした意味での問題解決において、＜問題＞とは何か、どのような問題を追究してゆく事でどのように思考力が育てられるのかといった点を明らかにしていく中でまとめられたのが「日本社会の基本問題」である。それは問題解決学習における＜問題＞を日本社会に存在する客観的矛盾としてとらえたものであった。そして「日本社会の基本問題」にもとづく問題解決学習は、客観的矛盾の主体への反映としての子どもの生活上の問題を入口に、客観的矛盾の解明を課題とするものであった。子どもはいわば社会学者の如き探究活動に従事するのである。

日生連の福田章太郎は低学年社会科を基本的に生活指導的な機能をはたすものとしてとらえているが、それは高学年における「日本社会の基本問題」の学習へ発展するべきものとして、子どもの日常生活上の問題行動の背後にある社会的条件（家庭や地域の状況）を明らかにしていく事を目ざしている。低学年社会科において、子ども同志の対立、子どもと教師の対立、子どもと他の家族員との対立といった人間関係の問題をとりあげ、生活指導を支えようとしているが、高学年にいたるとそれらの対立の社会的背景を分析し、地域社会における対立、日本社会の歴史的発展過程に根ざす差別の問題、など、矛盾の所在が明らかにされてくる事になるのである⁽⁸⁹⁾。

問題解決学習における歴史的知識の位置づけについて批判し、系統的歴史教育を主張していた歴教協にあっては、北海道の奈井江小学校の教師達（山下国幸ら）が低学年社会科についての研究と実践をつみげていた⁽⁹⁰⁾。歴教協は、社会の諸事象は一定の社会における諸関連の中でそのあり方を規定されているものであるから、歴史は、社会の全体的構造的な変化・発展の姿としてとらえられねばならず、問題解決の過程で、なんらかの社会的事象を時代をさかのぼる形でとらえても、現在・過去におけるその社会的事象のあり方を規定するものはとらえられない、むしろ現在を最良の段階とする非歴史的意識を育てるものとなると批判していた。奈井江小では、低学年では歴史的なものの見方・考え方を育てるためにお話教材（神話・おとぎ話・民話）を重視し、社会科を置かず国語科の中でそれらを取り扱っている。そして生活綴方を教科教育に生かす一つの方法として、

お話教材を子ども達がどのようにうけとめたかを知るために絵や文章で表現させ、書かれたものについて話しあう事がなされてる。⁵⁵年の歴教協第5回大会低学年部会では、お話教材の意義を、人権尊重・労働尊重・民族性といった精神的価値の形象化である側面に求めている⁽⁹¹⁾が、奈井江小では、高学年の歴史学習の基礎となる歴史的知識をお話教材を通して習得させようとしている。歴史的知識として考えられているのは、イ、新しいものと古いもの、今と昔に関するもの、ロ、自己を中心とした社会的物事の名称と社会関係、ハ、常識的な生産用具・生産物・生産者の名称とそれらの関連の知識、ニ、単純な地理的名称および自然と人間とのかかわりあいについての知識、である。

各民間教育研究団体や各個人が低学年社会科について研究・実践してきているが、それらは大きく二つに分けられる。既述したように、生活指導的な機能を重視する立場と高学年における学習の基礎となるべき知識を形象豊かに獲得させていこうとする立場である。この二つの立場は、当時からこんにちにいたる教授－学習過程の人間形成に果たす役割についてのとらえ方のちがいと同質のものである⁽⁹²⁾。教科指導・生活指導に関して小川太郎・宮坂哲文の間で領域概念ととらえるか、機能概念ととらえるかの論争があった。宮坂哲文は教科指導・生活指導を機能概念とする。この立場では、教科の教育においても子どもの生活上の問題（行動・考え方）にそくしての教師の指導がなされる事は当然である。日生連・桑原正雄などがこうした立場にあるといえる。他方、教科指導と生活指導をそれぞれ教科教育・教科外の学校生活の場での指導に対応させて領域概念としてとらえる（小川太郎の立場）ならば、低学年社会科は中・高学年での学習の基礎となるような内容がとりあげられねばならない。金沢・矢川・歴教協などがこうした立場にある。

(2) 第2期（'60年代）

'58年の学習指導要領改訂において社会科は基本的にその性格を変えた。しかし、低中学年の社会科の内容構成と学習方法にはなお経験主義社会科の性格を残していた。このため低学年社会科をめぐる論議は、経験主義教育を否定して低学年社会科の廃止を主張する立場と、経験主義社会科を、従ってまた低学年社会科を守ろうとする立場の間で展開される事になる。

'58年学習指導要領において、中学校では、一年で地理的分野、二年で歴史的分野、三年で政治経

済社会的分野を学習するものとされ、社会科の名称は残しながらも「学問の分野によらない」とされた。'22年学習指導要領における総合性は失なわれた。こうした変更に対抗して、あくまで経験主義社会科を守る立場で研究と実践をすすめるべく創立されたのが社会科の初志をつらぬく会（略称初志の会）である。初志の会の創立メンバーは、日生連に所属していた人々であり、「日本社会の基本問題」による問題解決学習に批判的であった事も創立の契機の一つであったろう。初志の会においては、日生連とは異なって、問題解決学習における〈問題〉をひとりひとりの子どもにとっての切実な問題（その子どものそれまでの生活体験にもとづいて構成されてきている認識の枠組みからすると、とらえがたい、納得できない、といった状態）としている。初志の会の中心的メンバーである上田 薫は、'47年・'51年の社会科の学習指導要領（小学校）を作成していた。彼は社会科の本質を、知識と道徳とを切断しないところにある、とする。儒教を学問的伝統としてきたわが国において、その影響を受けた学問観は教学主義という性格づけがなされている。すなわち、学問の目的は客観的世界の認識・認識による再構成ではなく、人間形成にあり、学問を学ぶ事、つまりは知の世界への参入は、個人の人間の成長のためである。従って知る事（知識）が行なう事（道徳）を規定する、知る事と行なう事とが同時に実現される事（知行合一）が理想である。上田における社会科観はそうした伝統的学問観につながる。

'60年代において主要な潮流は、経験主義社会科を守る事ではなく、社会科の内容の系統化にあった。系統化の方法論は、数学教育協議会（略称数教協）が、計算指導の体系をうみだすために用いた分析・総合である。数教協は、算数・数学教育における生活単元学習が、数学の系統を無視し、子ども達に数学をわかりにくくさせているとして強く批判していた。たとえば単元「住宅」では屋根の形として円すいや球や平行四辺形が出てくるが、円すいと球は円をもとにして関係づけられねばならないし、平行四辺形はまた全く別のものと関連において学習されるべきものである⁽⁹³⁾。数学はある定義から命題が導出されてくるように明確な体系を有しているが、生活単元学習はそうした体系を無視しているのである。数教協による内容体系化の努力によりうみだされた計算指導の体系が水道方式と名づけられたので、社会科における内容系統化をめぐる論議は、水道方式は是非か、という形で展開された。

日生連の梅根悟は、水道方式を教科内容系統化のための研究方法論としてではなく、学習指導の方式として理解している。すなわち、子どもが現実社会を、分析・総合という科学的認識方法に基づいて追究する事を社会科における学習であると⁽⁹⁴⁾。素過程・複合過程は、数教協にあっては、一定の学習領域（四則算など）における最も単純で基礎的な学習内容、およびそれに順次要素がつけ加えられていったもの、を意味しているが、梅根は、素過程（基礎的要素）を種々多く含む複合過程としての典型教材（社会における基本的事象）を示して、子どもに素過程を発見させ、自覚的に素過程学習をやらせてから、複合過程の再構成をさせよう、と主張している⁽⁹⁵⁾。

数教協は、数学と他の自然科学との関連に基づいて、数学教育のみならず、自然科学教育についても発言をしていて、低学年の理科廃止をうちだしている。理科（物理や化学）は定量化という点で数学に依存しているものであるから、低学年では具体物から量を抽象する指導（たとえば重さや長さの加法）をていねいにする必要がある、というものである⁽⁹⁶⁾。さらに低学年社会科についても廃止を主張している（長妻克巨）⁽⁹⁷⁾。

数教協の影響を最も強く受けた社会科関係の民間教育研究団体が教科研である。教科研は、歴史の内容に関しては歴史書の分析・総合により、また地理の内容に関しては主としてソ連の地理教育の体系（カルガロフ『地理教授法』）に依拠して、小学校から高校にいたる社会科の内容体系をプランとしてまとめあげた⁽⁹⁸⁾。そのプランでは、小学校1年～3年においては「読み方と綴り方」を置いて、「地理・歴史・社会分野の読み方教材、綴り方、見学、観察などの指導をととして、社会認識の基礎をやしなう」事をめざしている。3年対象の実践「遠い所、近い所」では、自作の読み方教材（第一章が問題提起、第二、三章がその問題をとくかぎになる具体的事例、第四章が解答）を用い、各章を学習の際に子ども達に渡して、読んで内容（対象のみえと距離との関係）を理解する事、および内容を観察・模型を用いての説明などにより具体的にわからせる事、とがなされている。

教科研の内容体系に批判的である日生連において、しかし、新潟、香川、東京などの教師らが、内容の系統化という点では教科研の主張をうけとめて研究と実践を進めていた。香川県社会科研究会（以下香社研と略記）につどう青年教師のグループ（コア連・日生連にも参加している）は、'58年

の学習指導要領改訂を機に社会科の内容系統化の研究をはじめている⁽⁹⁹⁾。そのプランは、「社会を分析し、社会を構造的・発展的に認識するに必要な概念・法則」⁽¹⁰⁰⁾を子どもが順次学習していく、という立場で構想されたものである。日生連は、社会科を「問題解決的な総合学習」⁽¹⁰¹⁾としてとらえていたのだが、香社研は、「日本社会の基本問題」を基軸とする問題解決学習において、一つの問題解決から次の問題解決へとといった何がどのように高まったのか、学習の中で以前に培われた力がどのように役立っているのか、が明確でないと批判する。そして現代日本の資本主義社会を構造的にとらえさせるために、「生産労働の認識系列」により、内容の系統化を試みている。それは、1年で労働と生活について、2年で労働の質について、3年で職業が計画的な企業というしくみの中にある事について認識させる、4年以降は、企業について、商品について、資本について認識させる事と、企業とは異なるものである公共機関について認識させ、そこから政治について認識させる事が平行してなされる。これらはそれぞれ歴史をもったものとして把握させるのであるが、6年と中学校段階において特に歴史的発展段階について理解させる、というものである⁽¹⁰²⁾。認識の発展という形で内容系統化を試みた香社研プランにおいては、一単元の展開も、認識の発展・深化をめざすように構想されている。たとえば一年で家族について、家族の仕事の中に質的な違い（家事労働と職業労働）をみいださせ、しかしそれらはともに家族の生活を支えているものである事を理解させようとするが、それを、事実認識の層（家の人はどんな仕事をしているか）から、関係把握の層（人の違いと仕事の内容の違いについての関係の把握）へ、ついで本質把握の層（お金もうけの仕事——職業労働、と、人のための仕事——家事労働、との区別および、ともに家族の生活を支えている事についての理解）というように学習過程を認識の発展段階としているのである⁽¹⁰³⁾。

香社研プランについては種々の異論が出されている⁽¹⁰⁴⁾如く、その系列の論理性に疑問が残る（実証性に欠ける）にしても、教科研の低学年教育の内容プランが、日本であろうとソ連であろうと、社会体制の違いに関わりなく実践しようとするものであるのに対して、資本主義社会日本における社会についての科学的認識の形成のために、低学年において何をどのようにとりあげるか、という視点で教科内容の研究をすすめたという点で

評価しうるものである⁽¹⁰⁵⁾。上越教師の会による内容系統化の試みは、デューイの反省的思考にも似た問題解決のプロセスに基づいてなされている。

上越教師の会は、「日本社会の基本問題」による問題解決学習において認識の発展段階が考慮されずに、問題が羅列されていると批判する。社会科においては生産労働に関する認識の発展をめざさなければならない、「生産労働こそ、人間をして他の動物と区別するばかりでなく、人間生活、社会生活の成立と発展の基調であり、原動力である」⁽¹⁰⁶⁾からである。認識の発展段階は、事実認識、問題認識、条件認識、主体的認識、科学的認識である。かくして「生産労働の科学的認識」は次のような認識の各段階を経て形成される、と考えられている。「生活は労働によって支えられている」という事実の確認、ついで、「労働の実実はきびしい」という問題が意識される、この問題認識は、学年に応じて、自然的・社会的・経済的諸条件を分析的にとらえる事により、「問題」が永遠不変のものではなく、変えうるものであり、それをかえる条件はみんなの努力により作りだされねばならない、という条件的認識、主体的認識へと高める事ができる、そして、労働の条件を変えていこうとする見通しをもった共同的労働がねうちのある労働であり、そうした労働によって生産の向上と生活の豊かさが達成される、という科学的認識へと到達しうるのである。どのようなテーマをとりあげるかという点については、低・中・高学年・中学校の四段階において主題が決定され、また経済的・政治的・歴史的・地理的分野毎に主題にせまるための具体的視点がまとめられている⁽¹⁰⁷⁾。上越教師の会のプランについては、「この仮説の特徴は、現実変革への主体的意欲を重視するあまり、かえって科学的認識のすじみちに実践的契機を大きく介入させているのではなかろうか」⁽¹⁰⁸⁾という批判が出されているが、たしかに「科学的認識の発展段階」と称するには、先に述べた香社研プラン同様に実証性に乏しい。むしろ日生連の伝統である問題解決学習を展開する際の見通しとして教師が予想しておくべき方向を示したものの、として受けとめられるものである。

日生連は、生活教育の立場から、低学年段階においても生活事象についての分析と、事象に主体的に関わっていこうとする態度の育成、とを課題とするが、当初日生連に属しながら後に社会科の初志をつらぬく会を創立するにいたる人々にとっては、こうした考え方は社会についての見方の教

えこみとみなされている。

初志の会（機関誌『考える子ども』¹⁾ '58年10月創刊、隔月刊）は、当初日生連に属していた重松鷹泰・長坂端午らによって創立された。綱領では「子どもたちの切実な問題解決を核心とする学習指導によってこそ、新しい社会を創造する力をもつ人間が育つのだ、という確信」を表明している。日生連も初志の会も、子どもを生活主体としてとらえるのであるが、初志の会からすると、日生連における主体的認識の尊重は、なんらかの科学的成果を子どもに習得させるための手段に位置づけられているにすぎないものとみえるのである。こうした初志の会の日生連批判は、その知識観に由来している。初志の会の創立メンバーの一人である上田薫は、文部省の学習指導要領担当官として著した『社会科の理論と方法』（'52年）において知識を「ある種の多くの経験が集まって形成されるまとまりを代表する名称」（p.37）ととらえている。このように客観性を付与されない知識観について、彼は初志の会の創立以後势力的に説き続けている。「認識の対象となるのは……関係自体であり、なにがあるかではなく、いかなる関係があるかである」（p.58）また「いかなる関係があるか」という認識も、認識する主体と客体との関係の中でとらえられる。「判断は個人的主体的なものであるが、知識はもう少し普遍性をもったものである。それが概念となると、貧乏ということについてのさまざまな経験や知識を概括統一したもの、特殊性をとり除いて正確に表現さるべきものとされ、意志や知識の交換の手段となる。……貧乏な家の子どもと、富裕な家の子どもとが、『貧乏』という概念を共通にしようとしても、それを完全に一致させることはできない。……概念と知識や判断あるいは経験は相互に切りはなすことができないものである。……概念というとき、それは知識や判断や経験を含むもの、客観的であることを志向しはするが具体的には依然主観的なものから脱却できぬものをさすことにしたい。……経験がより豊富になり、判断も多様になり、知識も拡大していくという形で、貧乏という概念は変化し発展していく」¹⁰⁹⁾そして「考えると、思考するということは、人間が主体的に事柄と事柄を関係づけていくこと、すなわち、判断と判断とをつないでいくことである」¹¹⁰⁾。子どもは自分の経験に基づいてある関係づけを試みる、それが壁にぶつかって（その関係づけの下に位置づかない事実を知ったり、他の関係づけを知ったりして）新しい関係づけを試みる、そうした

関係づけの拡大、深化をめざすのである。そのために問題解決学習により、あくまで自分なりの関係づけを追究していく力を育てようとする。「子どもが自分の問題をもち、予見をたて、検討吟味の方法を工夫し、具体的に綿密にしらべ、友人とも多面的に検討しあい、たしかな自己の考えをつくりながら、さらに新しい矛盾を発見して次の追究にはいっていくように支援」¹¹¹⁾するのが教師の役目である。追究の動力は矛盾の認識である。現実と自己との矛盾に直面して子どもがそれのりこえようとする、逆に言えば、教師は、子どものあるとらえ方に対して、それと矛盾する考えを他の子どもの中から引きだしたり、子どもの考えを支えている事実とは矛盾する事実を提示したりして、子どもに矛盾を意識させねばならない。

子どもが自らの関心に従い、自らの経験に基づいて事象を意味づけていく事をめざす初志の会にあっては、低学年の教育こそ重要である。幼ない段階に、親や教師や友人の言に左右される事なく事実に基づいて思考する習慣を育てねばならないのである。子どもが関心の対象とする事実は、子どもの生活圏に应じるので、低学年にあっては、文部省の学習指導要領におけると同じく、学校・家庭・近隣におけるものである。それらを「人と物の役割」とくに「人のはたらきの厳粛さにふれさせる」事に焦点づけてとりあげる¹¹²⁾。初志の会では、どのような事象をとりあげるかをそれ自体として明らかにする必要を認めない。子どもが追究を持続させ、さまざまな関連をみだしていけるようなものを教師が選択していくのである。その子に合った教材でなければならない。もっとも、よりよい教材となりうるものはたとえば次のような性格のものだとされている。1. 長いもの、旅をするもの。2. 構造（しくみ・工夫）をもち、変化していくもの。3. 対立的・比較的視点を含みこんでいるもの。4. 作る過程を含みこんだもの。5. 季節的な変化のあるもの¹¹³⁾、である。変化（1, 2, 5）・対立（3）・多様性（4）をもったものが教材として適当だという事になる。いずれも子どもが興味・関心をもって事実と事実のつながり、事実と自己との関わりを発展的にとらえていく事ができるようなものである。

初志の会における主体と客体との関係という相対主義の知識観は、当然会外部の人の批判する所となっている¹¹⁴⁾が、会内部においても批判する人はいる。知識を関係づけととらえるのであるが、それに対して「結びつけては絶対に誤りという

ことはある、その正否の基準はやはり知識自体のもつ内的必然性ではないか」⁽¹¹⁵⁾ というものである。また初志の会における教育観、すなわち「思考体制の発展の系統」をめざすという形で、教育活動の結果として子どもの内に実現されるものを「系統」とする考え方に対して、批判が出されている。考えるという事は「人間が主体的に事柄と事柄を関係づけていくこと、すなわち判断と判断とをつないでいくこと」⁽¹¹⁶⁾ であって、「多様な判断の諸関係」の背後にある、それを生み出している子どもの心のありようを「思考体制」である、ととらえるにしても、「どのような質の系統を子どもの中につくっていくのか」を考えた時、学問や科学を媒介にせずにはありえない⁽¹¹⁷⁾、というものである。いずれも、会外部からの批判と同様に、子どもの判断を恣意的なものにとどめず、拡大・深化させる事をめざすなら、考える手がかりとして科学・学問を位置づけねばならない、とする。しかし上田は、科学・学問を相対的なものととらえている⁽¹¹⁸⁾ ので、科学・学問を前提する事は、権威に依存して自主的思考を放棄した人間をつくる事になると考えている。教材は子どもとの関わりで教材となるのであって、教材であるようなものはそもそもありえないのである。その点で、文部省も、他の民間教育研究団体も同様に注入主義の立場であり、人間を一定の型に枠づけしていく事をもって教育とみなしている、と上田は批判する。

戦前には木下竹次の「学習法」にもとづく実践の展開された奈良女子大学附属小学校に長く在職し、初志の会の実践家として知られた長岡文雄の実践をみてみよう。『考える子ども』75年5月号に夏季研究集会の検討資料として掲載された「ゆうびんのしごと——二年」である。'60年代の実践ではないが、初志の会においては、研究の重点の移動による実践の変化は、歴教協や日生連の場合のように顕著ではないので、ここで取りあげてもさしつかえないと思われる。三学期に、教師が年賀状の誤配を話題にし、子どもたちに郵便局の作文を書かせる。その数日後、「ほんもののようなポストづくり」を教師が提案し、10班に分かれて製作、発表がなされる。「ポストの発表」においては「自分たちの製作のし方と、製作したポストそのものについての話が中心」で「ほんとうのポストの話へかわりにくい」ので「ポストのくふう」について書かせている。しかし子どもにとらえた「ポストのくふう」は教師には不十分とされたので、子どもの作ったポスト二つに「いたづ

ら書きの紙」(「ポストをどうぞ使ってください」と「町に立てよう」)をつける。これは、紙で作ったポストを使おうとすればいろいろ困る事がある、それを子どもに気づかせ、そこからほんものの「ポストのくふう」を引きだそうとしたものであるが、必ずしも成功せず、教師は先に書かせた「ポストのくふう」にもどって「もっと考え合ってみましょう」とよびかけている。そこで子どもたちはポストの色を問題にし、目立つか否かという点で考えるのだが、教師は最初の作文の一例を出して、「あったかい心があるので、ポストの色は赤にしたんじゃないか」と言っている友だちがいる事を紹介する。色を機能の面でとらえて「ポストのくふう」と考える子どもに、教師が強引に、別のとらえ方もありうる事を投げかけたという形である。次の時間には「ポストを置く位置」について追究させるためにやはり教師が「ポストの形のことで聞いていると『場所場所』と言っていた人がいたが、『場所』というのは一体何だろう」と子どもの発言を引いて問いかけている。ついで郵便ごっこがなされ、その「途中で『郵便を出す人の心と郵便やさんの心』を書いて発表」させている。郵便ごっこの中でポストを開けるカギの保管場所などが問題となり、郵便局の見学がなされる。帰ってから見学記を書き、それをもとに話さう。この学習は、郵便ごっこの際に「火事だ」という条件をいれて、消防の学習へとつなげられていく。

教師は、ほんものに似せたポストづくり、郵便ごっこ、郵便局の見学など「子どもがする」事をうまくおりこみながら、子どもが調べ、考え、子ども同志の考えの対立を通して、自分の考えを根拠づけて主張する、事を子どもにさせている。しかし記録にあらわれている限りでは(全授業の記録ではない)、教師は事実と子どもを「正対」させる事に意を用いてはいない。導入での誤配の話題はその後取り上げられておらず、郵便局の学習に子どもを引きこむ単なるきっかけとなっている。また最初の作文には、知らない事、どうしてという疑問、予想、想像などが書かれているが、事実と異なる予想や事実とかけはなれた勝手な想像について、その後の学習の展開の中でなんの手だてもなされていない。子どもが事実をその子どもなりにとらえていく事を重視する初志の会らしさがあらわれているのは、ポストの位置をめぐる話しあいと見学後の、スタンプに関する論争である。位置についての話しあいでは、人間が多い所にポストを多く配置する、人間が多ければ手紙も

多いから、と考える子どもや人間の多さと手紙の多さは無関係（幼児が多ければ手紙は少ない）、うちは先生だから多いと自分の生活と関係づけて考える子どもなど、それぞれのとらえ方をする子どもの姿がみられる。スタンプに関する論争では、手でやるのはつかれる、神経をつかう、機械でやれば早いという機械化派と、機械を買うお金や電気代がいるから手でやるという子どもが論争している。初志の会の批判する注入主義の立場での授業であるなら、スタンプを手で押す場合と機械でする場合とではどのように違うかを子どもに気づかせるための手だてをつくす。しかしここでは教師は子どもが自らそうした事がらに気づいていくべきものと考えていて、積極的な介入はしていない。子どもが気づきうるような条件（場）を設定する事（ポストづくり、郵便ごっこ、郵便局見学など）に努力するのみである。この授業については、「子どもがしているようで教師がさせている授業」⁽¹¹⁹⁾との評価がなされているが、子どもが気づく事がらを子どもにまかせているという点では「子どもがする授業」である⁽¹²⁰⁾。

(3) 第3期（'70年代以降）

'60年代後半から進行しつつあった地域破壊の状況は、学校教育の前提ないし基盤である家庭・地域における豊かな人間関係を喪失させた。「はじめに」で述べた子どもの問題状況に対して、民間教育研究団体は、「地域に根ざす」あるいは「深く生活現実根ざす」というスローガンにより、子どもの生活・地域の生活そのものを建て直す事と教育実践とをともに視野におさめた研究・実践を進めようとしている。そうして'60年代にみられたような活発な相互批判よりも、むしろ共同研究の体制づくり（たとえば教科研の全国大会が各県の民間教育研究団体連絡会との共催の形をとるなど）や、共通の場での意見交換（'77年「社会科30年を考える会」による研究会など⁽¹²¹⁾）の方に関心を移行させてきている。また体験的学習活動が多くとりいれられ、各民間教育研究団体が似たような実践を展開してきているという状況もある⁽¹²²⁾。

おわりに

Ⅲ節でカテゴリーの形成について述べ、ある程度低学年社会科のあり方についてふれた。ここでは、心理学者の知見と、低学年社会科に関する論争・実践史とをふまえて、まとめを述べたい。

社会科40年の歴史は、戦後日本の急激な社会構造の変化を反映して、さまざまな論や実践を送り

迎えた歴史である。そうしたなかで、時代や国をこえておとなの世代が次の世代に伝えてゆかねばならない基本的な事がらと、高度産業社会である現代日本に育つ子ども達に特に伝えねばならない事がらとを明確にして、低学年社会科の課題を考えたい。前者に関しては、低学年社会科論争・実践史の第1期において強調されていた人間尊重の精神などを考える事ができる。第1期においては、敗戦・占領という日本社会の状況の中で、日本の民主化・完全独立という社会的課題を反映した論であり、実践であったが、そうした社会的状況の変化によって意味を失うものではない。もっとも人間尊重にとどまらず、生あるものすべてに対する関心と愛情を育てる事が、こんにちの段階ではさらに要請されているといえよう。それは特に公害という現代社会の矛盾にせまる際の視点を提供するものであるが、また、こんにちの子どもが、テレビを通しての擬似的現実しか触れていない場合が多いという現代的状況のもとで必要とされている事である。いわば生活的概念形成の経験の乏しい現代の子どもにとって、五感を使って事物を知り、その知ったところを表現するという学習活動が重要であるという事である。日生連・上越教師の会の「生産労働の科学的認識の発達段階」における「事実認識」もこうしたものとして位置づける事ができる。自然的事象を含めての事実認識の形成が、現在特に必要となっているといえる。自然的事象の正確な把握は、高学年における産業学習の基礎としてもとらえる事ができる。稲の生育条件がどのようなものであるかを、実際に稲を育てる事を通して把握した子どもは、高学年で、日本の米作地帯が寒冷地である事に疑問をもち、生産が自然的条件にのみ規定されるものではない事に気づいていくだろう。低学年の段階では高学年段階での学習への見通しをもった、カテゴリーや概念の形成に向けて、体験的活動などにより子どもが事実を豊かに蓄積していくべきである。

註

- (1) 内藤濯訳『星の王子さま』
- (2) ブルーナー・岡本夏木他訳『認識能力の成長』上巻 p.108
- (3) 同上書 p.109
- (4) 山根栄次「社会集団拡大法の論理」『社会科教育研究』No. 48所収。
- (5) 大伴茂訳『児童の世界観』p. 246

- (6) 同上訳『遊びの心理学』p. 154
- (7) 波多野完治訳『思考の心理学』p. 163
- (8) 芳賀純訳『発生の心理学』p. 11
- (9) 滝沢武久・岸田秀訳『判断と推理の発達心理学』p. 265。有田和正は低学年の子どもが「濃い色めがねをかけているので、本物の姿が見えない」と述べている。「一年生の子どもに、まず教室で『チューリップの絵』をかかせ、その後、絵をもって花壇へ行き、本物のチューリップを観察しながらかかせる。」ところができあがった二つの絵は全く同じものだった、という。アリの絵についても同様、まずアリの絵をかかせ、ついでなるべく大きなアリをつかまえさせ、ビンの中に入れてさせて、それを見ながら絵をかかせる、やはり二つの絵は同じだった(「鋭い観察力を育てる」『社会科教育』'87年8月号)。
- (10) 註(7)の書 p. 28
- (11) 波多野完治訳『現代科学論』pp. 44-45
- (12) 註(5)の書 p. 333
- (13) 註(5)に同じ。
- (14) 註(9)の滝沢・岸田訳書 p. 87
- (15) 同上書 p. 267
- (16) 同上書 pp. 140-147
- (17) 同上書 p. 74
- (18) 同上書 p. 206
- (19) 波多野完治他訳『新しい児童心理学』訳者解説 p. 4
- (20) 大伴茂訳『児童の自己中心性』pp. 109-109
- (21) 寺沢恒信訳『存在と意識』p. 158
- (22) リュシアン・ゴールドマン(川俣晃自訳『人間の科学とマルクス主義』)は、マルクスもピアジェも発生論的構造主義者だとしている(p. 27)。
- (23) 註(19)の書 p. 156
- (24) ガロディ・森宏一訳『認識論』下巻 p. 356
- (25) 宮原将平・岩崎允胤『科学的認識の理論』p. 148。もっとも見田石介は、論理は「現実そのものの法則ではなく、それをとらえるわれわれの思考の法則をいう」(著作集第2巻 p. 229)ととらえている。
- (26) 滝沢武久訳『科学としての心理学』p. 71
- (27) 波多野完治・滝沢武久訳『知能の心理学』p. 297
- (28) ハインド「社会性の発達に関する生物学的接近」ブルーナー他編著・寺田晃監訳『子どもの成長と発達』所収
- (29) 浜田寿美男訳『身体・自我・社会』pp. 25

- (30) 滝沢武久訳『認識過程の心理学』p. 91。レオンチェフもまた行為の動機という点でコミュニケーションの重要性を指摘している。子どもたちは、おもちゃをもらうためにモザイクを並べる(おとなが作り出した条件)場合と、標的を打ち落とすというおもしろい遊びをするために長い時間かかって標的を作る場合とでは、モザイクを並べる方を先にするという(松野豊他訳『子どもの精神発達』p. 92)。
- (31) 註(30)の書 p. 56
- (32) 同上書 p. 220
- (33) 同上書 p. 229
- (34) 同上書 p. 192
- (35) 滝沢武久・岸田秀訳『子どもの思考の起源』上巻 p. 193
- (36) 柴田義松訳『言語と思考』上巻 p. 77
- (37) 註(20)の書 p. 11
- (38) 註(36)の書 p. 84
- (39) 註(36)の書下巻 p. 45
- (40) 柴田義松他訳『子どもの知的発達と教授』p. 191
- (41) ルリヤ・松野豊訳『言語と意識』p. 6
- (42) 註(40)の書 p. 193
- (43) 同上
- (44) 註(36)の書 p. 188
- (45) 同上書 p. 192
- (46) 同上書 p. 194
- (47) 同上書 p. 202
- (48) 同上書 p. 204
- (49) 同上書 p. 240
- (50) 註(46)に同じ。
- (51) 註(36)の書下巻 p. 10
- (52) 註(40)の書 p. 116
- (53) たとえば因果性をあらわす「……ので」という言葉を日常的に使用している子どもでも、二つの文章をつなぐ問題の形式で出題された時には解決は失敗したりする。
- (54) 註(36)の書下巻 p. 111
- (55) 同上書 p. 92
- (56) 同上書 p. 93
- (57) 同上書 p. 95
- (58) 註(2)の書下巻 p. 79
- (59) 同上書 p. 81。ピアジェの高弟インヘルダーは、「たとえば保存の概念の習得は、たんに成熟に基づくのではなく、主体のもつ同化のシェマと環境から与えられる特定の経験と

- の相互作用による」(「発生的認識論と発達心理学の新しい動向」註(28)の書所収)と述べている。すなわち、同化によって処理しえない事態に対して調整が行なわれ、同化と調整の均衡化により新しい構造を達成していく、という考えである。
- (60) 同上書 p. 222
- (61) 子どもが自ら具体物を取りあつかったり、おとなに言葉で刺激されたりしながら保存を学習していく、というブルーナの実験結果についてピアジェは、思考の構造として形式的操作の段階に達していない子どもにあっては、数カ月後に同じ実験をくりかえされると、保存を認知しえないという逆もどりがみられる事を指摘し、ブルーナの実験結果は、おとなの考えを子どもに押しつけたもので子どもの思考の構造の発達を導いているものではないとしている(註(8)の書 pp. 143-144)。
- (62) 平光昭久訳『教育の適切性』p. 216
- (63) 藤田秀雄訳『純粋理性批判』上巻 p. 94
- (64) 同上書 p. 100
- (65) 以上はイネルデとの共著『新しい児童心理学』より。
- (66) 佐久間可次「地図学習入門」教科研社会科部会『小学校社会科の授業』所収
- (67) 三年生の子どもに、校区の白地図をもたせて歩かせ、歩いた道路を白地図上に線をひかせ、四つ角では目印となる建物を記入させてみるとまちがいが多い、また斜め交差の道路を直角交差としてしまう、などが報告されている(大阪歴教協『小学校の社会科の授業』pp. 45-47)。
- (68) 註(35)の書下巻 p. 32。自己を中心とした時間知覚は、自己意識の面では肯定的なものとなって現われている。6歳位の子どもは、自分の年齢は、ほとんど前の年齢との関係だけで価値づけており、身体的成長や、学校で達成した成功が自己肯定の価値に等しい(ザゾ・久保田正人・塚野州一訳『学童の成長と発達』p. 227)。
- (69) 大林栄『新しい歴史教室』より。
- (70) もっともブルーナは「均等に流れる時間」という意識は、ニュートンの思想が支配的である文化に育った人間のものである、という。ニュートンの自然観が人間に時間をそのようなものとして意識させるのである(橋爪貞雄訳『直観・創造・学習』p. 189)。
- (71) ピアジェ他・宇彼彰訳『科学論とマルクス主義』pp. 54-55
- (72) 註(19)の書 p. 23
- (73) 同上書 p. 24
- (74) 岸田秀訳『子どもの因果関係の認識』pp. 274-294
- (75) シャルダコフ・柴田義松訳『学童心理学』p. 150
- (76) 同上書 pp. 154-155
- (77) 註(24)の書 p. 286
- (78) 同上書 p. 344
- (79) 同上書 p. 404
- (80) 矢川徳光『新教育への道』('50年)(著作集第3巻)p. 165
- (81) 柳久雄「学習論としての実験的認識論」『教育学研究』20巻3号('53年)所収
- (82) 西村幸人「二年生社会『いねかり』の学習より」『教育』'55年12月号所収。
- (83) 敗北史観克服にかかわっては拙稿「国民的歴史学運動と歴史教育実践」(『歴史評論』'80年8月号所収)参照。
- (84) 註(82)に同じ。
- (85) 金沢「祖国の未来に心をよせる子どもたち」『六三教室』'51年10月号所収。
- (86) 篠原一『日本の政治風土』によると、昭和22年、昭和27年、昭和37年の『朝日新聞』一月の紙上にあらわれた「民主」シンボルの変遷について、昭和27年には「民主的」、「民主化」のように、民主主義化の過程をあらわすシンボルが減少して、「民主主義」という抽象的な言葉、さらに「民主憲法」「民主政治」というような装飾的用法が急にふえてきた、という(p. 75)。戦後の一定の時期、個々人の主体的な活動がもてめられていたといえる。
- (87) 桑原『郷土教育的教育方法』p. 1
- (88) 渋谷『郷土にまなぶ社会科』p. 272
- (89) 福田「低学年の社会科」『カリキュラム』'57年5月号所収。
- (90) 奈井江支部「小学校低学年の社会科をどうするか」『歴史地理教育』'56年10月号所収。
- (91) 吉沢和夫『民話と歴史教育』同上誌同年1月号所収。
- (92) この点については拙稿「人間の能力について」本紀要第34号第4分冊所収。
- (93) 数教協「算数・数学の学習指導の方法」『教育』'53年8月号所収。
- (94) 梅根「水道方式は一般化できるか」『生活教育』'62年3月号所収および「再び水道方式

- について」同年9月号所収。
- (95) 日生連においては、科学を、対象の認識としてとらえるが、認識の再構成(概念や法則性)としてとらえる側面は希薄である。川合章は「科学的」を「科学の成立としての法則定立、法則認識」にのみ限定するのではなく、科学的な社会認識への道を問題にすべきである、と述べている。そうした意味から「資本主義的な生活感情が子どもの中に定着することに対して抵抗になるような学習」「科学的な社会認識の成立にとって決定的に妨げとなるような人間差別観、労働蔑視感などが子どもたちの中に育つことをふせぐこと」を重視している(「低学年児に科学的な社会認識は可能か」『現代教育科学』'61年9月号所収 pp.4-5)。彼は教科の根拠として三点を述べている。第一に、教科は他の教科ないし教育活動との関わりで教科である、第二に、教科は、社会の歴史過程、現実の社会過程との関わりで教科である、第三に、教科は子どもとの関わりで教科である(「低学年社会科存廃論をめぐって」『教育評論』'63年1月号所収)。教科が社会科教育の内容体系(試案)をまとめるにあたってソ連の地理教育を参考しているのを批判する気持ちがこめられているといえよう。
- (96) 認識と教育部会「低学年の理科・社会科を廃止しよう」『教育』'61年8月号所収。
- (97) 彼は日生連などにみられる生活指導的社会科を「事件屋的傾向」と非難している。たとえば、「アメリカから麦がどんどんくるので来年は麦はとても安いだろう」という子どもの作文をとらえて、独占資本の矛盾をとりあげるという事は魅力ある事に思われるが、しかしそうした事からは、社会科学の成果の系統的な学習の上に理解しえるものであり、あえて低学年の段階でとりあげれば、現象を単純化し、一面化して、子どもに誤った理解を与えるおそれがある、という(「低学年社会科問題再論」『現代教育科学』'61年12月号と'62年6月号所収)。
- (98) 教科研については、谷口・森谷・藤田「教育科学研究会社会科教育研究における<科学>の問題」(本紀要第25号第2分冊所収)参照。
- (99) 香社研『社会科の基本学力』pp.184-190
- (100) 大久保春秀「社会科の目標と認識の系列」『生活教育』'62年5月号 p.13
- (101) 『社会科指導計画——総説篇』p.18
- (102) 石井雁大「社会認識の系列その後」『生活教育』'62年3月号所収。
- (103) 渡辺洋一「労働に対する正しい認識を育てるために」同上誌'65年3月号 pp.25-27
- (104) 「特集 香社研構想をどう生かすか」および「特集 社会科構想三プランの検討」同上誌'61年11月号・'62年5月号所収。
- (105) たとえば香社研に所属する一人の教師は、学習指導要領の一年の学習内容(9)「人々は、いろいろくふうして、土地を田や畑にしたり、道路にしたりなどして、暮らしに役立っているが、その様子は場所によって違っている」に対して、「土地」についての概念を形成する次のような授業を展開している。学校のまわりのいろいろな風景を写真にとり、土地の使い方・使われ方の違いによって分類させ、ついで「田や畑や工場や道路を、全部もちあげてみて、その下に何があるか」(傍点原文)を考えさせる(絵地図に写真をはり、写真をひきはがしてその下にあるものについて考えさせる)、子どもは「つち」「土」などと答えるが、その違いについて考えさせ、「土地というのは広がっていて、誰かが必ずそこを持っている」「みんな土地を何かに使ってお金をもうけようとしている」(岡野啓「香社研プランの具体像」同上誌'64年6月号所収)とまとめている。学習指導要領の内容は、現象の確認にすぎず、子どもがそのうちに知っていくような社会常識であるが、上述のようなとりあげ方は、現代日本が資本主義社会である事に子どもが眼を開いていくきっかけとなりうるものである。香社研プランは、日教組第10次・日高教第7次合同教研全国集会で報告され、「『そのような系列を考えて、低学年では、社会そのものの事実に・現象的認識をたしかにすることが、これまで以上にたいせつだと思われる』として好意的にうけとめられた」という(川合章「現代の社会と日生連の社会科(その二)」同上誌'66年9月号 p.67)。
- (106) 上越教師の会・江口武正「上越プランの具体像」同上誌'64年7月号 p.67
- (107) 同上および川合章・上越教師の会『生産労働を軸にした社会科の授業過程』'65年
- (108) 柳久雄による註(107)の書への書評(『教育科学 社会科教育』'65年6月号 p.102)。彼は「認識のすじみちとしては、あくまでも

事実をリアルに把握し、事実相互の関係や法則をつきとめ、全体の本質や構造を明確にすることであって、それは分析——総合の反復であり、感性的直視より抽象的思考にいたる過程である」という立場である。

- (109) 上田・重松鷹泰編著『R・R方式』p. 213
- (110) 同上書 p. 11
- (111) 初志の会『講座 日本の社会科をどうするか』第2巻 p. 23
- (112) 同上書 pp. 11-26
- (113) 日比裕「問題解決学習における子どもの論理と教材」『考える子ども』'78年7月号 pp. 67-68
- (114) いわゆる大槻・上田論争。この論争については、註(98)の論文でとりあげている。
- (115) 大森正「教育系統の実体はなにか」『考える子ども』'72年11月号 p. 20
- (116) 註(110)に同じ。
- (117) 影山清四郎「系統を支える条件」『考える子ども』'73年1月号 p. 26
- (118) 註(117)の影山の意見について「初志の会では対象に対する個別的・主体的対決追求のみが重んじられ、対象と対象相互間の論理性が軽視されているという反省(87号影山清四郎氏)もあるが、わたくしの考えでは個の主体的な働きかけはむしろ結果であって、科学の体系系統そのものがゆれ動き変化して、相対的性格を脱却できないということの方が先

なのである」と述べている。「科学がどうしようもなく動的であり、相対的であり、齊合どころかどろどろしている」という事は上田にとって「容赦なき真実」である(上田「本会の課題(中)」同上誌'73年3月号 p. 5)。

- (119) 大森正「よい授業とはなにか」同上誌'75年11月号 p. 7
- (120) 森分孝治は、初志の会の実践家による授業が「問題解決が基本的に個々の子どもの個性的な追究の過程として組織され、授業は創造的な予想や意見の活発な出し合いとなるが、それらが事実と照らして吟味されていくのではなく、解決があいまいなままに問題点がずれてゆき、客観的な解決ではなく子どもの主観的な満足・納得で終わるものになっていく」のを、初志の会の科学・学問観に由来するものとして批判している(「開かれた科学的認識形成の授業構成(4)」『教育科学社会科教育』'83年3月号)。
- (121) 日本民間教育研究団体連絡会編『日本の社会科30年』として刊行されている。
- (122) 歴教協の安井俊夫実践を初志の会の谷川彰英が高く評価する(「学習における地域・教材・契機」同上誌'78年7月号)などがある。体験的学習活動については拙稿「社会科と体験学習」(本紀要第32号第2分冊)参照。
(文中敬称略)