

3753
086



* 0045300000 *

0045300-000

375. 3-C66ウ

社会科概論

中央教育研究所・編

金子書房

昭和22

AHF

3753
C66

3753
P15-18
12-24

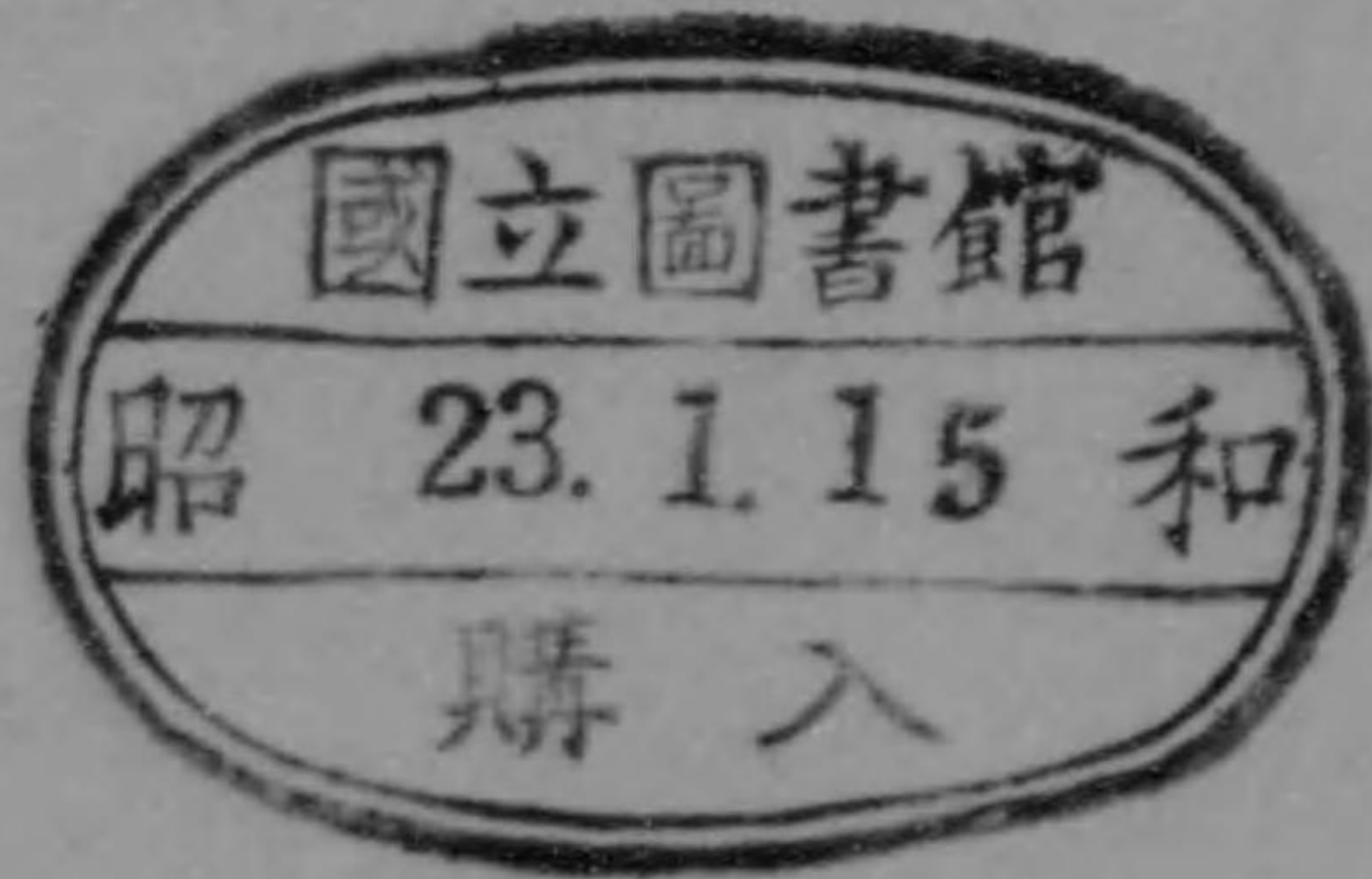
28. 8. 5

2-2351



~~學~~
概論

中央教育研究所



はしがき

社會科の登場を契機として日本の教育は新たな變貌を遂げつゝある。それは所謂新教育を代表する教科として様々な問題を教職者になげかけた。それが教育の内容及び方法觀に與えつゝある影響は日本の近代教育史上に未だ會つて見ることに出來ない程大きいものである。社會科出現の意義は決して簡單に考えらるべきでないであらう。

社會科の建設という我々の課題は日本の當面する國家再建の課題に直結しているといふべきである。敗戦の現實から生じた新たな世界環境に於いて、文化國家の建設に働く國民の育成こそは新しい教育の課題である。新たな人間像を育成する教育が従來と異つた構造をもつべき事は言うを俟たぬ。こゝに教育再建の課題があるのであつて、新たな教育を代表する社會科の意義はまさにそこにこそ發見さるべきである。

社會科がかくの如く新教育への展望を與えるものであるならば、その建設に當るわれわれに要請されるものは徹底的な革新的態度である。それは従來の教科概念を一切白紙に還元してその根柢から新しく築き上げる程のものでなくてはならぬ。

研究所はこの點に鑑み過去一箇年に亘つて根本的な研究を續けて來たのであるが、こゝにそのさゝやかな研究報告を提出して諸子の批判と検討を仰ぎたい。この研究が多少の意義ありとすれば、それはこゝに展開された理論が單に机上のものでなくして、實驗に基いて組み立てられたものであることである。われわれは

過去一箇年間川口市を實驗地域としてこの理論を實證的に積み上げて來た。その實踐記録については別に、『社會科の構成とその學習』として發表したけれども、本著はその現場の實踐の過程に於て追究した理論をまとめたものである。この書が教職者諸子の實踐に役立つ理論として幾分なりとも貢獻する所ありとすればそれはまさにこの點にあると信じている。

この書の執筆に當つては第一章を所員矢口新、第二章を同飯島篤信、第三章を同倉澤剛、同磯野昌藏、第四章を同田中正吾が擔當したが、内容については勿論一貫した考え方に基いている。終りに臨みこの書の編纂に直接間接に援助を賜つた川口市の教員諸氏はじめ各方面の方々御好意に厚く感謝の意を表したい。この書が社會科の建設に幾分なりとも貢獻するとすればそれは偏えにそれらの方々の御援助の賜である。

昭和二十二年十一月

中央教育研究所

目次

第一章	新しい教育と社會科	一
第一節	新しい教育の目標	一
第二節	新しい教育の地盤	六
第三節	新しい教科構造	一〇
第四節	社會科の性格	一五
第二章	社會科の教材構成	一九
第一節	教育内容構成の理論	一九
一	社會科の目標	一九
二	教育内容構成の地盤	二二
三	教育内容構成の原理	二七
第二節	教育内容構成の方法	三三
一	社會の實態調査	三三
二	川口市の實態調査	三四
三	社會の課題の決定	三六
四	學習課題表の作成	三七
第三章	社會科の學習指導	四五

第一節	社會科學習の理論	五
一	社會生活の理解	五
二	現實學習の立場	五
三	課題學習の立場	六
第二節	社會科學習の方法	六
一	社會科の學習形態	六
二	社會科の學習指導計畫	七
第三節	學習構成の實際	七
第四章	社會科の効果評定	七
第一節	教育效果の評定の意義	七
第二節	教育效果の評定方法の發達	一七
第三節	社會科に於て評定すべき面	二二
第四節	學習效果評定の方法	二六
第五節	學習效果評定の過程	二九
一	豫備テスト	二九
二	授業中の觀察	三〇
三	授業後の評定	三四

第一章 新しい教育と社會科

第一節 新しい教育の目標

社會科を如何なる教科として建設するかは現在教職者の眼前に置かれた大きな課題である。この課題を解き得るためには社會科が如何なる意義を擔つて新しく我々の教育の中に登場してきたかを明らかにしておくかなくてはならない。然るに社會科は我々が當面している教育體制革新の課題の一翼として出現した教科であるから、社會科成立の根據を見るためには、まず現在我々の教育が當面している課題を明らかにしておくべきである。

現在我々は教育をその制度、内容、方法の全面に互つて新しく組みかえようとしている。即ち所謂六・三・三制の新しい學校系統が定められ着々その實施準備が進められつつある。更にそれらの學校體系の中にあつてなされるべき教育の内容、方法についても新たな教科課程と指導要領が定められ、教科書も新しく改編されて徐々に教育の變貌が行われつつある。併し教育改造の問題はこれで終つたのではない。否むしろ問題は今後に残されてきているのであつて、特に教育の内容、方法に關しては今後容易ならざる努力を必要とするのである。それは過去の永い傳統を背負つていたのであつて、今一朝にして新たな内容方法に切り替へることは不可能のことに屬するのである。我々は現在實現されている段階が今後の發展の方向に於て如何なる位置にあるかを見極め

て、今から以後に於て解決すべき課題を明らかにしておかなくてはならないのである。然らば我々は現在新な學校體系の中で如何なる教育を行おうとしているのであるか、それは抑々我々の生活の建設において如何なる意義をもっているのであろうか。

所謂教育の民主化も單に學校系統を改めたのみでは何等具體化されないのであつて、要は教育の實體が如何なる形をとるかということにかかつていのである。即ち教育の内容方法の問題である。我々の今後建設すべき教育も單に制度的な框組にとどまらずして、その内容方法に於て優れた姿態をとらしむべく努力されねばならないのである。教育の内容方法を如何なるものとするか、言いかえれば如何なる教科を以て人間を教育すべきか、ということはその育て上げようとする人間が如何なる人間であるべきかということにかかつていである。即ち目標として如何なる人間像が描かれているかということにかかつていのである。社會科が新たな教科として登場し、教育内容方法に於ける新たなあり方を要請しているとすれば、それは根柢には當然新な人間像をもっている筈である。従つて社會科を如何に建設するかを考えるためには、まず現在の教育に於て如何なる人間像を描いているか、言いかえれば新しい教育の目標がどこにあるかを明らかにしておかなくてはならぬのである。

「人間を教育することの意義は我々の生活の現實に於ける生きてきた課題の中に存在しているのである。勿論教育の目的理想として人格の完成とか圓滿な發達とかが考えられるのであるが、これを具體化するにはもつと現實的なものが考えられているのである。即ち現實の歴史的社會の生活者としてその社會の當面している具體的課題を解決し得る如き諸性格が理想的な人間像の中に描かれるのである。社會は課題としてい生活建

設の方向に適つた人間を求めそれが育成されることを要請するのである。教育に於て描かれる人間像はかかる社會の課題を地盤として存在し得るのである。従つて教育が如何なる姿態をとるか結局に於て社會の生活建設の方向とその課題が決定するといひ得るのである。

従つて我々の建設しようとする世界が如何なる世界であるかを明らかにして、そこに働く人間の姿が描かれるならば、その人間教養の具體的な形態も亦明かになし得るであろう。即ち我々が現在當面している現實生活の課題の中に、その課題を解決して行くべき人間の姿を描くのである。現在に於てはその新たな人間像が我が教育の中に目標としておかれてきているが故に教育全體に改造の課題を投げかけているのである。

従來我々がつくりあげて來た教育は知識教育の形態をとつていた。それを我々は教科書教育の形に於て見ることが出来る。教育内容の主なるものはすべて教科書に書かれてある。それは出來上つた知識を集めたものであつて、教育とはこれを生徒に覚えこませることであるかの如く考えられていた。この事から我々は是れまでの教育を知識人を育成する教育と呼ぶことが出來よう。知識人としての人間像を目標に描いた教育は、社會の課題が知識的探求にあつた事と相應するのである。明治以來の我々の建設して來た生活は知識的探求を中心として構造づけられているのであつて、教育も亦その課題に於て成立していたのである。

然るに今や我々は新たな世界を建設すべき時に直面している。その端的な事實を現在の世界の事情に於て捉えることが出来る。現在の世界はあらゆる面で新たな建設を要望されている。世界は今や新たな構造を與えられなくてはならぬ時に立ち至つている。この事は特に我が國の現在の生活の實相を直視するとき明らかである。我々は今過去の成果を傳承追従する如き時代の中にはないのであつて、全然新たな條件の下に新たな生活を

建設しなくてはならぬのである。この新生活建設の課題が新たな人間のあり方を必然的に要請するのである。教育によつて育てらるべき人間もこの新たな人間のあり方に於いて考えられなくてはならぬのである。然らざれば教育は眞の意義を發揮したものはならないであろう。即ち我々の社會の發展へ向つて教育が働くことにならないであろう。

現在の世界の課題は人間を新生活の建設者として規定している。今後の人間は新しい世界の建設者としてのあり方を要請されているのである。建設に於て働く人間は如何なる性格をもつていくべきであらうか。それを建設生活の實相が如何なるものであるかを見極めることによつて明らかにしなくてはならぬ。

建設者の生活活動に於て中心となるべきものは實踐である。建設は何よりもまず實踐的な課題である。建設途上に於ては様々な障碍となるものを破碎し、あらゆる困難を突破し理想を現實化し具體化すること、すべて身を挺した實踐的行動が要請されるのである。新しい世界の建設はかくの如き實踐によつてのみ可能となるのである。建設のために働く人間はかくの如き實踐的性格をもつてはならない。

建設に働く實踐者に必要なものは豊かな知力であり技能である。建設は決して單に働くということのみでは成り立ち得ない。新たな世界構造の建設ということは、決して白紙に地圖を描く如く單純なものではあり得ない。それは我々の歴史的社會が堆積した総合的な文化内容の上に成り立つものである。それらを如何に位置づけ構造づけるかが、建設の課題であり實踐的行動の内容をなすのである。かくの如き實踐は單なる實踐ではなく豊かな知力によつて裏づけられていなくてはならぬ。合理性に導かれない實踐は建設には關りないといふべきである。

實踐に働く知力は單に過去に集積された抽象的知識をそれとして所有することによつて成り立つのではない。實踐の場面に於て働く知識は現場の課題に當面して現場で合理性を働かし複雑な現實を整理秩序づけ、これを處理する方途を發見し得るが如き知力としての知識でなくてはならぬ。それは働く知能でなくてはならぬ。かくの如き生きた實踐的知能としての働く知識を豊かに所有することは建設に働く實踐者にとつては何よりも必要なことである。

實踐者は同時に亦すぐれた技能をもつものでなくてはならぬ。技能とは知識を地盤としてこれを實現にまでもたらすことの出来る世界構成の科學的手段である。かかる現實構成の技能によつて實踐者は課題を解決してこれを現實化し具體化し得るのである。建設とは理想を現實にもたらす歩みであり、現實化するためにはこれを表現する科學的手段を必要とするのである。現實構成の科學的方法が多面的に採用されてはじめて豊かな現實が構成されるのである。技能の貧困なものは建設への實踐者としての資格を缺くといわなくてはならぬ。

かくの如き豊かな知識技能をあらゆる生活の具體の場面に於て常に生き生きと働かし新生活を推進して行くことが出来るのが實踐的性格をもつる人間である。かくの如き性格をもつる人間はその生活態度に於てすぐれて實踐的行動的でなくてはならぬ。如何なる生活者であつてもその生活場面に於てその生活内容を建設の課題に於て捉える如き積極的態度がなくてはならぬ。自己の生活場面にあるものを單に傳承されたままのものとして受容する如き態度ではこれを新に建設し直すことは不可能である。與えられた生活を無條件に肯定する如き態度では生活を發展の契機に於てつかむことは不可能であり、そこに積極的發展的建設はあり

得ないのである。實踐的性格をもてるものは自己の生活場面に於ける様々な問題を常に發展的課題として捉え、かかる態度を根柢としてそこに知力を働かし、技能を駆使して現實を建設するのである。實踐的態度は實踐者としてあり方を根柢から培う所の地盤ともいべきものである。

今後の教育が育成すべき人間を現實の生活課題から我々はかくの如き實踐者として捉えるのである。現在我々がもっている教育の課題はかくの如き實踐者を如何にして育成すべきかということである。教育の内容も方法もすべてこの課題に於いて組み直されようとしているのである。現實に與えられた我々の生活を常に實踐的課題に於てとらえ、その豊かな知性に依つてこれを合理的に考察し、これを發展的に處理し理想を發見し現實化し新たな世界を構成する如き人間が育成されて、新たな民主的日本の建設も可能となるのである。民主的文化國家の建設は單に理論の問題でなくしてあくまで實踐的な課題なのである。かかる我々の生活課題がこの實踐者の性格の人間育成を教育に課しているのである。ここから如何なる教科を以てかかる人間を育成するかが本質的に考えられて來るのである。社會科が成立した根基にはかかる教育の課題があるのであつて、この課題の中に置いてみて社會科の正しいあり方がみえて來るのである。

第二節 新しい教育の地盤

あらゆる生活者にとつて共通の抽象的な知識を與える教育は是迄國定教科書制度によつて推進されて來た。國定教科書は全國一樣に教育すべき内容と方法を規定してしたのであつて、それによつて全國至る所の

土地に於て略同一規格の教育が成立していたのである。勿論夫々の土地に於て夫々の生活者に適するようこれを生活化し郷土化するという試みがなかつたわけではない。否むしろ熱心にそういう努力が行われたといふべきであらう。併し今や國定教科書の生活化という如きことによつてはもはや解決し得ない問題に當面しているのである。即ち實踐者を育成する教育はかくの如きことによつては成り立たないといふべきであらう。

國定教科書によつて推進されて來た教育が畫一的で現實の生活に即し得ないことはかなり早くから反省されていたのである。それは抽象的な知識教育であつて、具體的な生活に適應しない所から教育を實際に役立たせるために教科書の内容を現實の事情に如何にして合わせるかが大きな課題であつたのである。そこに様々な方途が考えられたが、それらの中生活教育の動きは最も著しいものであつたということが出來よう。それも併し、結局に於て國定教科書の框の中で行われたものであつて、児童生徒の生活内容としてあるものを如何に教科書教育に利用するかという方法上の問題として展開されたにとどまるのである。それは教育されるべき事は普遍的な抽象的知識として教科書のなかに盛られているべきであり、その一定量を如何にして生徒に授けるかということが教育の問題であるという傳統的な考え方を一步もぬけなかつたのである。併し實踐者育成のために必要な教育内容はかかる抽象的な一般的知識ではないのである。

從來の教育内容觀の根柢にあつた人間像は知識人としての類型に於て描かれていたのである。知識人と雖も勿論その知識を實際生活に於て働かすのである。従つて知識の應用は最も必要なことである。否現實には應用そのことが生活内容なのである。而もその生活のあり方が應用として捉えられ、教育が與えるものはそ

これらの基本となる所の抽象的一般的な知識でなくてはならぬと考えられたのである。教育に於て與えられるものは實踐から分離してそれ自體の獨自な構造體系をもつ知識でなくてはならぬとされたのである。ここに従來の教育の地盤がかゝる抽象的知識を盛りこんだ教科書にあつた所以があるのであつて、そこから全國一律の教育も成立したのである。

實踐者のもつ所の實踐的知識、技能、態度は實踐から切りはなされて抽象的に出來上つたものとしてあることは出來ないのである。それは實踐的場面に於てみがかれるものである。常に實踐を目ざしてそれへの連關に於てみがかれることによつて身についたものとなるのである。かくの如き實踐的性格を育成する教育内容は従來の如き形で教科書の中に盛りこむことは出來ないのである。現實の生きた場面で生きた課題に向つて集中された所の實踐的教育によつてのみ養われるものなのである。即ち實踐者育成の地盤は現實にあるといわなくてはならぬのである。それは全國一般の教科書教育から脱却した所にあるのである。

實踐者の教育内容も方法も現實の場面から現實の課題に集中してとらるべきものである。教育内容と方法がかくの如く課題を中心として現實の中から構成されて來ることが眞に實踐者育成への教育を構造づけるのである。然らばかくの如き教育の地盤としての生活現實とは一體如何なる構造をもてるものであろうか。

實踐的に課題解決の生活が行われる現實は一定の地域的職能的現實といわなくてはならぬ。人間は一定の地域に住み、一定の職能をもつて社會を構成している。社會のもつ課題はかゝる具體的な現實の中で解決への努力が講ぜられねばならぬ。國家的、世界的な規模に於て成立した課題であつても實踐的具體的にはかゝる地域的職能的現實の中に於て解決への努力が講ぜられているのである。この意味で最も具體的な生活現實

とはかゝる地域的職能的現實といわなくてはならぬのである。

併しかく言えばとて、實踐者の生活が地域的職能的現實に於てのみ成り立つといふのではない。我々の生活のもつ課題は單に地域社會、職能社會に於てのみ成り立つのでなく、むしろ廣く國家的世界的地盤に於て成立して來るのである。その課題を眞に我々の生活課題として把握するためにはその廣い國家的世界的地盤に足場を置かなくてはならぬのである。その課題を眞に成立している根柢から把握するためには、廣い國家的世界的地盤に立たなくてはならぬのである。否國家性世界性を豊かに把握し得てはじめて眞にその課題の解決への正しい方向も發見されて來るのである。而もその具體的實踐に於ては最も現實的な地域的、職能的生活の場面がなくてはならぬのである。そこに於ける實踐的努力のみが眞の建設として課題解決に向つて一歩を進めて行くのである。

新しい教育の地盤はかくの如き意味で地域的職能的現實である。あらゆる實踐者の生活はそこに於て營まれていたのであつて、これを育成する地盤もかゝる現實でなくてはならぬ。實踐者は實踐を通してより高次の實踐へとその力を擴充するのであつて、生活自體が教育するのである。眞に生活力をもつた實踐者は一朝にして育てられるべきものでなく、たゞざる實踐を通してこれに必要な教養と性格を身につけるのである。即ち實踐者の育成は常に現實に入り込み、課題に面してこれを解決する道を通じて次第にその現實に對するすぐれた實踐力を獲得するのである。

教育の内容方法の地盤が、かくして地域的職能的現實にあるとするならば、教育内容方法を現實を地盤として編成する手續は如何なる段階を経なければならぬであらうか。學校の教育は現實をそのまま使用するが

如き教育方式はとり得ないのである。近代的教科構造はその爲に實踐から分離して抽象的知識の世界に於て教科を成立せしめたのである。即ち實踐からはなれて、これと一定の距離をもつて現實を眺めるといふことによつて内容方法を組み立てたのである。新な實踐者の教育方式に於いては内容方法の編成方法を如何なるものとすべきであろうか。實踐者の育成に於ては現實を地盤とし實踐に即して内容方法の編成をするといふけれどもそれは如何にして可能であるか。

第三節 新しい教科構造

従來の教科構造は近代的學校體制の中に於て知識を教授するための方式として成立して來たものである。それは近世以來發達してきた知識の分野に應じた様々な教科を以て構成されている。學校が様々な教科を次第に採用して遂に現在の如き教科構造をもつに至つた事を我々は近代學校の發達史の中にみることが出来る。近世初期の學校は讀書算の學校であつたが、その中から次第に現在の如き教科を分化發展せしめた。それらの教科は夫々独自の知識體系に基いて成立したものであつて、學校に於いて授けられる教育内容はこの知識構造に従つて初歩的段階から漸次高度の段階へ系統的に組織されたのである。學校の教育はそれらの知識の一定量を與えることが任務であると考えられ、ここに多くの教科が夫々の立場から教育内容の體系と分量に就て要求を提起したのである。これら様々の教科の並列的狀態から、ともすれば教育内容の統一が破れて分裂になやまなくてはならなかつたのである。

かくの如き傾向に對しては様々な調整方策が考慮され又實地に試みられて來ている。それを我々は統合教育乃至綜合教育の歴史の中に見ることが出来る。併しながらこの教科統合のあらゆる試みも結局は各教科のもつ知識體系が尊重され、その體系を破ることが拒否される限り、一定の限界に達しなければならなかつたのである。教科統合は結局夫々獨立せる諸教科の相互の連關を如何にして緊密ならしむるかということ以上には出なかつたのである。併しかゝる教科構造を以てしては今や新な教育内容編成の問題を解決し得なくなつて來ていたのである。

實踐的行動は様々な知識を個々ばらばらに所有する如きことでは強力に遂行され得ないのである。實踐者の活動はその知識、技能、態度がすべて具體的な實踐的課題に集中されていることによつて、はじめて強力なものとなるのである。そのためには教育内容はすべて實踐へ向つて統一されていなくてはならないのである。すべての教科が實踐に向つて意義づけられ、實踐的課題を中心として統合される如く構成されて、はじめて實踐者の生活力を教養するにふさわしい教科構造となり得るのである。

實踐者育成のための教科構造を組織しようとするならば、まず教科が知識體系として独自の構造をもつものなりとする考え方から脱却しなくてはならない。實踐者を育成する教育内容となるものは生活の現場に於ける實踐的課題とその課題を生起せしめている生活の現實である。教育内容はまづここにさぐられねばならない。生活現實は如何なる課題をもつているか、さぐられて、それが如何なる實踐行動により解決せしめらるべきであるか、それは如何なる知識、技能、態度を以て解決の方向へ近づき得るかが明かにさるべきである。かくの如き現實の課題とそれを解決するに必要な實踐的内容とがさぐられて、そこに實踐者の教育内容

が成立するのである。教育内容とはかゝる実践的課題を解決するために與えられるべきものであつて、生活の課題解決への要請に於て成立するのが眞の教育内容といふべきである。

然らばかくの如き実践者育成への教育内容は如何なる教科構造をもつべきであらうか、我々はこれを生活、内容、用具の三つの類型的階層に於て考察することが出来るのである。

新しい教科構造観は実践者形成の方式に於て成立するのである。実践的性格は何よりもまず実践的生活そのものに於て形成される。実践的性格は知識も技能も態度も総合された具體の活動に於て形成されるのであつて、かゝる具體の活動は現實の生活自體である。かゝる具體の生活自體の中で知識技能態度を統一的に働かすことによりはじめて実践者としての統一された風格を備えるに至るのである。就中実践的態度は知識技能を働かす地盤として実践的性格の中核をなすものであるが、かゝる態度は習慣化された行動形式に外ならず従つて不斷の生活活動を通じてのみ形成されるといふべきである。かゝる態度を基盤として知識技能も實踐的に具體の場面で働くのである。そこに全體的な性格も養われるのである。かくの如く生活によつて実践者が育成されるとするならば、かゝる生活の層に実践者育成の教科がまず設定されるべきである。併しながら勿論學校は現實自體ではないのであつて、生徒は現實の生活を基盤としつつ、學校という特殊の境涯に於て教育されるのである。それは彼等のおかれてある立場から來るのである。従つて學校に於ける教育内容の中生活の層にあるべきものは現實の生活につながりつゝこの生徒の立場を考慮してその活動内容が定められなければならないのである。あくまで現實につながり且生徒の最も具體的な活動力を磨く如きものである。かくして生活の教科は実践者育成のための中核教科としての意味をもつであらう。生徒はこの中核教科を通し

て單純な生活から漸次複雑多岐な現實の活動へ入り込み生活の現場に於ける実践者としての性格を身につけるのである。

生活に於て行われる學習活動がすぐれたものとなるためにはその要素となつてゐる知識技能の高度なものが身につけていなくてはならぬ。生活に於ける活動はすべてのものが統一されて具體の姿をとつてゐるけれどもそれが成立つためには現實を合理的に解釋し、その意義を分析し、そこから活動の方向を決定するような知識的働きと、理念を適切な形で具體化することの出来る技能をもつていなくてはならぬ。これらの働きがすぐれたものであつてそれだけ實踐の内容が豊かになり得るのである。かくて實踐の内容となつてゐるものは實踐に即しつつも、一應それから分離して特別な形で修練されることにより、それ自らの充實をはかり得るのである。こゝにそれら内容の教科として知識と技能を抽出した教科が成立する所以である。

内容の層に於ける教科で知識的なものは自然と社會とに分けられる。自然と社會は知識的働きのあり方として全然別箇な類型に屬してゐる。それはいわば方向の異つた知識的働きである。この兩者によつて知識的活動は成り立つ。併しこの内容の層に於ける知識は從來の如き出来上つた知識ではない。實踐に結びついたものとして現實の合理的な認識の過程に働くむしろ知力であり實踐的知恵である。従つて從來の如く單なる知識教科ではなく知識活動を中心としてそれに技能的なものも態度もその活動の中に構造的に包含する教科として考えられなければならない。かゝる學習によつて生徒は知識乃至は知的はたらきを高度に身につけて得るのである。生徒が自らの學習によつて學びとるのが實踐的知識獲得の本體であつて、そのためには決して單に知識を授容するといふ從來の如き形の學習ではあり得ない。それは知識を自ら構成する學習である。か

くの如き點から知識というも從來の教科とは構造的に異つた教科である。

技能も知識と共に實踐の内容を形づくる大きな要素である。從來の教科構成に於て技能は極めて不遇な取扱ひを受けていたのであるが、實踐者の活動に於てはその教科の占める地位は極めて大きいのである。それは知識を地盤として、創造的な現實構成をする働きとして實踐者にかくべからざるものである。それは單なる技術でなく、技術を中心として知識を構成要素としてもつ所の統合的な學習内容である。かくの如き内容は知識とは全然異つた生活内容の類型に屬するのであつて、そこに分離されて學習されなければならぬ理由がある。

内容が眞に豊かに身につくようになるためには更にその基礎となるものが増かわれねばならない。内容は様々な要素の統一に於て成立しているのである。これらの要素の夫々が高い程度にあつて内容は更に高い統一を得て來るのである。自然や社會の知識或は技能の基礎に我々はこの内容を成立せしめるものを見ること出来る。即ち數、量、形體觀念、或は言語、文字、更に身體的技巧等をみるのである。これらを高く所有すればする程、内容はそれを使用して更に高度に發展するのである。この意味でこれらを分離せしめて、基礎として訓練する教科が成り立つべきである。これを我々は用具の層に於ける教科とするのである。

從來は一つの教科に於てこの三つの層に於ける役割を悉く果さしめようとしたのである。それはこれらの三層に於て教科を構造的に考えるところ考え方がなかつたからである。この三つの層を相互に連關させながら而も夫々獨自のものとして成立せしめ、そこに夫々の意義を發揮する學習を展開しようとする所に新しい教科構造の特色がある。特に現實の課題に向つて意義づけられている所に構造的な所以があるといえよう。

欠

MISSING

第二章 社會科の教材構成

第一節 教育内容構成の理論

一、社會科の目標

前章に於いてわれわれは新しい教育の目標が實踐者の育成にあることを明かにした。即ち、われわれが生きているこの現實の社會の課題を解決し得るような實踐的能力を與えることが今後の教育の目標であるとされた。然らば、新しい教育の中心的な位置を占める社會科はいかなる目標をもつのであろうか。

一言にしてつくせば、社會科の目標は社會の課題に對する理解を與えることにあるといつてよいであろう。諸々の教科はそれぞれの立場に於いてそれぞれの特色を生かして、實踐者の育成という教育の中心目標につながりをもつている。社會の課題を解決し得るような實踐力としては諸々の知識なり技能なり態度なりが必要であつて、それらはさまざまの角度から教養され訓練されてはじめて各個人のもつ生活能力となる。社會科はそのうち主として社會の課題に對する理解を與えるという面を擔當するのである。前章に明かにしたような内容の教科としての社會科の位置から考えて、社會科の目標をこのような點に置くことは最も妥當であるといえよう。

さてそれでは社會の課題に對する理解はいかにして與えられるのであろうか。社會の課題は結局その社會

をいかにして存続發展させるかにあるといえよう。而して社會の存続發展のためには、社會の機能が圓滑にまた完全に發揮されることが必要である。いかなる社會といえども諸々の生活機能を營んでいたのであつて、それらの綜合によつて人間の社會生活は成り立つてゐるのである。人間の社會が存続發展するといふことは、それらの諸機能が圓滑に營まれ、より高度に發揚されることであつて、それをめぐつてわれわれの社會がもつ諸々の課題が生起して來るのである。そこで社會の課題に對して理解を與えるといふことは、結局それらの社會の機能について完全なる理解を與えることをまずもつて必要とするわけである。この社會の機能に對する理解といふものを少しく分解して見るならば次の如くなるであらう。

1. 社會の機能はいかなる現状にあるか

2. 社會の機能に關していかなる問題があるか

3. その問題を解決するためにはいかなる方策が必要か

このような三つの面がづねに考慮されて、そこにはじめて社會の課題に對する完全なる理解が得られることとなる。而してそれがとりも直さず社會の課題を理解することとなるのである。

次に明かにして置かねばならぬことは、以上のような社會の課題の理解は、單なる知的な理解ではなく、あく迄も實踐的な理解でなければならぬことである。社會の課題といふものを單に對象的に知的に理解するにとどまるのであれば、それは從來の知識教育と何等異なる處はない。それでは實踐的能力の根柢となり得るような眞の理解は到底與えられないのである。あらゆる知識が實踐者としての主體的な立場から求められ把握されることによつてのみ、眞の實踐的知識として身につくことになる。それは結局社會の機能とい

うものをその外側に立つて第三者として眺めるのではなく、あく迄も自らそれらの社會的機能に參與する者として體得してゆこうという立場になるわけである。諸々の社會的機能といふものは、個人を露えた社會集團のもつ機能ではあるが、各個人は何等かの形でそれらの社會的機能に參與してゐる。兒童は將來成人となつた時には勿論それらの社會的機能に全面的に參與することになるが、現在の生活に於いてもすでに兒童としての立場からこれに何等かの形で參與してゐることを見落してはならない。そこで社會の機能に對する理解が眞に實踐的な理解となるためには、それに對する兒童の參與の仕方といふものが當然その中に含まれて來なければならぬ。社會の機能に對する參與の仕方として、われわれはこゝに生活態度と技能とを考へることが出来る。前者は社會の機能に對する兒童の態度のとり方であり、後者は兒童自らがそれらの社會的機能に實踐的に參與する方法である。われわれは前に社會科の目標は社會の課題に對する理解にあると述べたので、このような生活態度とか技能とかはそれに對する附隨的なものであるといふ印象を與えたかも知れない。われわれがこゝにいおうとするのはそういう意味ではなく、眞の實踐的な理解であるためには生活態度や技能は自らその中に包含せられるといふことである。社會的機能の現状なり問題なり對策なりを理解するといふことの中には、自らそれに對する兒童の態度のとり方或はそれに參與する實踐的方法といふものが含まれて來るといふべきである。しかしそのようなことを扱うのはやはり社會の課題の理解を目標としてのことであつて、生活態度や技能を與へること自体が目標なのではない。社會生活上必要な諸々の生活態度を身につけさせ、又それに必要な諸々の技能を訓練することは、教育の全面に於いて考慮されるべきことであり、特に生活の教科が主として擔當すべき部面である。それは單に社會科という一教科のみの問題ではないので

ある。社會生活に對する參與の仕方を理解させるといつても、それは社會の機能の完全なる理解に必要な限りに於いて考えられるのであつて、從來生活指導とか實踐修練という言葉で呼ばれていたようなものをすべて社會科に負わせようとするのではないのである。社會科の目標はあく迄も社會の課題に對する理解を與えることにあるのであつて、生活態度や技能に對する理解もそれに參するものにほかならない。前章に述べたような内容の教科としての社會科の位置から考えてもこのことは極めて當然であるといつてよいであらう。

二、教育内容構成の地盤

前章に明かにしたように、新しい教育にあつては、その内容も方法も生活の現實を地盤とすべきであつて、それは具体的にいえば地域の職能的現實である。人間は誰でも一定の地域に於いて一定の職能をもつて生活しているのであつて、そこにこそ社會生活の現實相が見られるのである。實踐者のもつ課題は、それがいかに世界的な意義のものであらうとも、具体的にはこの地域の職能的現實の地盤の上に於いてのみ解決せられるのである。然らざれば、いかなる課題も實踐的意義を失つて、觀想的立場に於ける思索の對象にすぎなくなつてしまふ。それがつねに實踐的課題として追求せられる限りはあく迄もそこに現實の地盤が必要なのである。

さて社會科の目標が解決さるべき社會の課題に對して實踐的な理解を與えることにあるとすれば、それはつねに生活の現實を地盤として考えられねばならぬことは明白である。社會の課題というも、それは決して一般的な人類社會の課題として考えらるべきでなく、地域の職能的な現實社會のもつ課題として追求せらるべきである。人類社會の課題といえどもそれは現實にはそのような地域の職能的な現實社會に具体化されて

いるのであつて、實踐者は自らの置かれた地盤に於いてそれを解決してゆくことによつて人類の課題を解決するのである。かく考えるならば、社會科の内容構成の基本的態度は前述のような社會科の目標から極めて論理的にみちびき出されて來る。即ち、社會の課題が地域の職能的な現實の上にありとするならば、それに對する理解を與えるような教育内容はそのような地域の職能的な生活現實を地盤として構成されなければならぬ。從來教育の内容は、世界的國家的な一般的な立場からのみ構成され、そこには具体的な地盤というものがない。従つてあらゆる教育内容はつねに現實の生活から遊離した所に於いて組み立てられていた。これでは社會生活の現狀に對する概念的知識は與えられるとしても、社會の課題の解決に必要な實踐的理解は到底與えられないのである。社會とはかくかくのものであるという單なる概念的知識にとどまつていゝる限りは、それは實踐的能力の根柢を培うような深い理解とはなり得ないのである。直接生活の現實の中にとび込みそこから教育内容をさぐり出しこれを課題の形として與えることによつてのみ眞の實踐的理解は養われ得るのである。このような教育内容編成の基本的態度は新しい教育に於いては何も社會科に限つたことではないが、特に社會科に於いてそれが端的にあらわれているといつてよい。それは社會の課題を理解させるという社會科の目標からして當然のことである。

社會科の教育内容が以上のように地域の職能的な生活現實を地盤として構成さるべきであるとするならば、その内容構成に關しては各地域社會が主体性をもたねばならぬことは最早明白であらう。これは從來の學科課程構成に對して實に重大な變革であることは論を俟たない。從來は學科課程の編成、教科書による教材の決定は國家としての立場から中央に於いて劃一的になされていたのであつて、地域社會の側には全く主

体性が存していなかつたのである。従来地域の特殊性というものは、全國劃一的な教材を實際に與える場合にたかだか「地方の實情に即して」という參酌を加えるという程度に於いて考慮されていたにすぎない。今後はそうではなくて、それぞれの地域社會の特殊な生活現實に基いて教育内容の構成がなされるのであつて、國家的或いは世界的なものとはそれらの特殊に通ずる普遍的なものとして自ら出て來ることになるのである。このような地域的社會を地盤として教育内容の構成をすることは國家的な統一をやぶるおそれがある。せぬかというような疑問も起るようであるが、それは全く杞憂であるといつてよい。何となれば、各地域社會はいかに特殊な事情をもつていようと、それが同じく日本の社會である以上はそこにおのずから相通するもののあることは當然だからである。

さて然らば、それぞれの地域社會に於いて教育内容の構成を行う場合、それは一体誰の手によつてなされるのであろうか。それはいうまでもなく各地域社會に於ける教職者その人である。従来教職者はみずから教育内容の構成にたずさわる立場にはなく、中央に於いて作られた教材をそのまま受けとり、これを誤りなく生徒に傳達することを任務とする者と考えられていた。今やこの考えは根本から清算されなければならぬ。教職者は出來上つた教材をただ受けとるといふ立場をすて、みずから教材を編成するという主体性を保持しなければならぬ。勿論教育内容の構成といふことは教職者のみによつて成し遂げられることではない。このためにはその地域社會の一般の人々、特にそれぞれの職域にある専門家、有識者の協力がぜひとも必要となつて來る。しかしその場合にも中心に立つて主導権を握る者はつねに教職者その人であるといつてよい。このことは日本の教職者にとつては眞におどろくべき變革であるにちがいない。従來のように劃一的な

教材が出來上つた教科書の形をとつて與えられることは、たしかに最も安易な途であつたといえる。しかしそれは教職者が眞に教育的な情熱を傾け、みずからの創意と優秀性を發揮する餘地は極めて少ないのである。社會科はこのような意味で教職者のあり方に對しても重大な變革をもたらしたわけである。

以上述べたように社會科の教育内容は、各地域社會に於ける生活の現實を地盤として教職者みずからの手によつて構成さるべきものである。然らば、生活の現實とはいかなるものであろうか、以下少しくその意味について考えて見たい。われわれがいう所の生活の現實とは、前述したように地域的職能的な現實であつて、それは諸々の人間の活動が綜合されたものであるといつてよい。われわれ人間は自然を地盤とし、その上に立つて相互にさまざまの社會的關係を結んで生活を営んでいる。その意味に於いて人間は自然に對して種々の働きかけをなすと共に、他方に於いては對人間的なさまざまの生活活動を行つている。物を生産するという一つの活動を捉えて見ても、その中には對自然及び對人間の種々なる生活活動が織り込まれている。生活の現實とはそれらの種々雜多の生活活動が綜合されたものであつて、それがいかなる地域であるかまたいかなる職能であるかにより複雑な差異を生ずるといつてよい。社會科がその内容構成の地盤とする生活の現實とはまさにかくの如きものである。而してそのような生活の現實といふものが單なる一般的な立場からは捉えられぬものであつて、あくまで具体的に特定の地域をきめてはじめて捉えられるものであることは上述せる點からして最早明白であらう。生活の連帶性をもつた一定範圍の地域を捉えて、そこに於ける生活の現實を問題とするのでなければ、それは單なる觀念上の所産にすぎなくなつてしまふのである。單に一般的な立場から日本に於ける生活の現實は何かといふような問ひ方をしていゝのでは、到底具体的に生活の現實

を捉えることは出来ないものである。あくまで具体化の方向を押し進めて、或地域に於ける更に或學校に於ける現實という所まで迫つてゆかなくてはならないのである。

このようにして生活の現實というものを捉えようとする場合、恐らく問題とされることは、それが大人の社會の現實なのかそれとも子供の社會の現實なのかという點であろう。われわれはこれに對してそのいすれでもないと答えようと思う。生活の現實とは、單に大人のみ生活でもなければ、また單に兒童のみの生活でもない筈である。そのいすれか一方のみと考えるのはすでに抽象であつて、現實を捉えていないのである。大人と兒童とが一緒になつて諸々の生活の營みをなしている所にこそ人間生活の現實の姿があるといわねばならぬ。その意味に於いて、單に大人の生活のみを規準として兒童の生活を律してゆくことが誤りであると共に、兒童の生活を大人のそれから切り離して考えることも一つの觀念的抽象に陥つているといわなくてはならない。それらはいづれもありのまゝの人間生活の現實を見ていないのである。われわれは兒童と大人とが互に交渉し合い協力しつゝ作り上げている社會生活の實態をそのまゝに捉えようとするのである。所謂兒童中心主義の立場から見れば、これは兒童本來の世界を無視して、むしろ最も現實的に兒童の生活の實態を把握することになるのである。却つて兒童中心主義の方が兒童の世界というものを觀念的に抽象化する誤謬を犯しているのである。社會科の教育内容を構成する場合、このように抽象化された兒童の生活というものを地盤としようとするならば、それは古い兒童中心主義の教育に逆戻りすることになつてしまふ。新しい教育はすでにそのような兒童中心の立場を止揚して、社會中心に教育内容を構成する段階に進んで來ているのであつ

て、社會科もまた固よりこの立場に於いて考えられねばならない。そうでなければ、社會に有用な人間は到底育成される筈はないのであつて、このことは教育本來のあり方から考へても當然のことである。

三、教育内容構成の原理

社會科の教育内容は生活の現實の地盤から構成さるべきことが明かにされた。ところで地域的職能的な生活現實の中からとり出されるものは、そのまゝでは未だ生活内容たるにとどまり、それが直ちに教育内容とはなり得ない。これを社會科の教育内容とするためには、社會の課題に對する理解を興えようという見地から再編成を行うことが必要とされる。それには何等かの構成原理に基いて、生活の現實からとり出された素材を編成しなければならぬ。前述せる如く、生活の現實は複雑な人間活動の綜合であるから、これから社會科の目標にかなつた教育内容を構成するためには、この現實を一定の秩序によつて整え直すことが必要となるわけである。

先ず第一に、前章に述べたように、人間の生活活動には自然性と社會性の二方向があるのであつて、社會科ではその社會性の方向に沿つて教育内容を構成するのである。この社會性という見地が社會科の内容構成に於ける一つの大きな原理であることを見逃してはならない。社會科の本質については、これを総合的な教科と見做して、自然認識のようなものもこれに包含する考え方が存在している。併し、われわれは前章に明かにしたように、社會科を内容の教科として考え、而も社會性の理解という明確な一つの目標をこれに與えているのである。従つて社會科の教育内容はあくまでも生活の現實の中から社會性のあるものを取り出すことによつて構成されなければならないと考へるのである。

ところで生活の現實から社會性のあるものを取り出すといつても、それには何等かの規準となすべき原理がなければならぬ。そうでなければ、そもそも生活の現實の中に教育内容を見出すこと自体が不可能となつてしまふ。そこで社會の機能及び課題を原理として教育内容の構成を行うのである。かくかくの社會的機能に關連してわれわれの生活現實の中にいかなる課題ありやと問うてゆくことによつて社會科の教育内容は構成される。つまり理解すべき目標となる所の社會的機能そのものが教育内容の構成に於ける原理となるのである。從來教育内容の構成を行う場合には既製の學問的体系が原理としてとられて來た。若しその立場を清算し切れないならば、社會科は社會生活の問題を取扱う關係から、恐らく社會學、倫理學、宗教學、歴史學、人文地理學等の關係諸科學の体系に依據することになるであらう。併しながら、それでは社會の課題を理解させて實踐的能力の根柢を養ふという社會科の目標は到底達成されないのである。社會の課題に對する實踐的理解というものは、それぞれの實踐の行われる現實の場面に於いてのみ與えられるのであつて、それにはどうしても社會的機能そのものが教育内容構成の原理とならなければならぬ。社會的機能の現状、問題及び方策を中心として教育内容を構成してこそ社會の課題に對する眞に實踐的な理解が與えられるのである。

ところでかゝる社會的機能としては具体的にどんなものがあるであらうか。まず第一にわれわれ人間は物を生産するという活動を行つてゐる。これはいすれの社會に於いても最も重要な機能の一つであらう。他の諸機能はこの中心的な生産の機能の周邊に存在してこの機能を夫々の方向から支えるような關係にあると考へられる。他の諸機能としてどんなものがあるかは研究を要するが、例えば消費、交通、通信、保健、保

全、政治、教養、娯樂というような種々の機能があるといえよう。消費は生活物資を供給して勞働力を再生産し、交通は生産資材や製品を輸送し、保健は生産者の健康を保護してその勞働力を高め教養娯樂は精神的方面より生産者の生活を向上させるといふように夫々の方向から中心機能たる生産に對して独自の結びつきをもつてゐる。またこれに對して一方には、人間の生命財産を保護して社會生活の安寧を保證するような保全とでもいふべき機能や、これらの全体を統制して社會生活の圓滑な運営をはかる政治といふような独自の機能も存在してゐる。これらの諸機能は生産を中心として有機的な構造連關を保ち、そこに現實の社會が成立してゐると見ることが出来る。而も現實に於いてはそれぞれの地域社會の特殊事情に應じてこの構造は独自の様相を示してゐる。従つて各地域社會に於ける教育内容は必然的にそれぞれ独自の構成をとらざるを得ないわけである。

ところでこれらの諸々の機能は自然を地盤とし或は媒介として人間相互の關係によつて成立してゐる。即ち、そこには前述したように自然性と社會性の二つの面が存してゐる。例を生産にとつて見よう。工場の中で鐵を主な材料としてこれに高熱を加えて熔解するという作業は自然に對する人間の働きかけであつて、それは自然の法則に従つて行われる人間の活動である。ところでそれらの材料を入手するためには外部の人の助けを必要とするし、その材料を爐に入れて熔解する作業を行うためには數人の人々の協力が必要となつて來るのであつて、そこにはすでに人間相互の社會關係が入り込んで來てゐる。これはほんの一例にすぎないが、その他の大抵の社會的機能といふものは程度の差こそあれ、かゝる自然性と社會性の兩面を含んでゐるといつてよい。而して社會科はその社會性の面を捉えてそこに独自の教育内容を構成するものであることは

前述した通りである。

諸々の社会的機能を原理とし、その社会性に着目して教育内容を構成する。これが社会科の内容構成の原則であつて、こゝに内容教科としての社会科の独自の教育内容が組み立てられることとなる。かくして諸々の社会的機能に關する現状、問題及び對策というものを中心として教育内容の構成がなされ、それによつて課題解決に必要な實踐的知識が與えられる。それは單なる教養として身につけておくだけの知識ではなくして、生活の實踐のために生きて働く知識としてえられるのである。言いかえれば、それは實踐的な課題を中心として構造づけられた知識である。社会科で學習されたそのような知識は、課題解決のための實踐的能力として直ちに働かされるものでなくてはならない。社会の機能及び構造に關するかゝる知識と共に、これに參與するための生活態度や技能に關しても、それぞれの機能を中心として深い理解が與えられなければならぬことは勿論である。個人としての參與の仕方を知ることによつて、各機能に對する理解はより完全なより深いものとなるわけである。

最後に附言して置かねばならぬことは、社会の現實の完全なる理解のためにはつねにその歴史性と空間性とが考慮されねばならぬことである。社会の機能について知識を與える場合、その歴史的發展を同時に把握させることが現實のより深い理解にみちびくこととなる。歴史は單に過去を回顧するものではなく、現在の正しい理解のために必要なものであつて、社会科に於いてもつねにこの意味において社会の歴史的發展を問題としなければならぬ。これと共に空間性或いは地域的關連性というものが現實理解のためには不可缺の要件である。地域の生活現實は單にその範圍にのみ視野が局限されている場合には到底その眞實をつかむこ

とは出來ぬのである。いかなる地域的職能的現實であつても、それが世界の中に置かれて言い換えれば世界性に於いて眺められるときはじめて眞の理解に到達し得るのである。このような意味に於いて社会科の教育内容の構成に當つては、一方では時間的歴史的關係が、他方では空間的地域的關係がつねに深く考慮されなければならぬ。このような社会科の教育がなされるならば、一つの地域的職能的な現實を眞に理解した者は同時に世界の現實を理解する能力をもち得るわけである。

社会科が單に従來の地理、歴史、公民を綜合したものでないことは固より當然である。しかしそれが結果に於いて従來のそれらの教科の内容を自ら包含するようになるのは、このように教育内容の構成に當つて歴史性と空間性との對する考慮がつよく要求せられるからである。とはいへそれはあくまでも現在の社会の課題をよりよく理解させるためであつて、單に歴史地理の概念的知識に終るものでないことは他言を要せぬことである。

第二節 教育内容構成の方法

一、社会の實態調査

前節に於いてわれわれは社会科の教育内容構成の理論を明かにした。然らば、それはいかなる方法に基いてどのような手續によつてなされるのであろうか。この節では特に内容構成の方法問題をとり上げて見ることにしたい。われわれはすでに埼玉縣川口市に於いて教育内容構成の若干の經驗をもつて來ているので、以

下その實例を参考としながら、教育内容構成の方法について考えて見ることにしよう。

われわれは社會科の教育内容を構成するに當つて、具体的な地域の生活現實を地盤としそこに於ける社會の課題をさぐり出そうとするのである。そこでこのような現實社會の課題というものは到底机上の議論では把捉し得ぬことは勿論であつて、それにはどうしてもそれぞれの地域社會に於いて生活實態の調査を實施しなければならぬ。ひろく社會生活の全面に互つて實態調査を行い、それによつて社會のもつ課題を明かにし、そこから教育内容を構成して行こうとするのである。

社會の實態調査についてまず第一に問題となることは、その地域の範圍をいかに決めるかということである。この點については、特にこれだけの程度の範圍でなければならぬという規準はないといつてよいと思ふ。統一した組織の下に活動し得る一定の地域をとつて考えればよいのであつて、大体現在の市町村というような行政單位が適當であるといつてよい。しかしこの地域は調査の實施上の地盤であつて、あまり窮屈にこれに捉われる必要はない。生活部面の如何によつては、更に廣い生活の連帶性をもつた地域的擴りを考へてよく、また考えねばならぬのである。しかしそういう生活圏のようなものは調査の進行と共に漸次明かになるものであつて、最初からこれをはつきりと限定することは困難である。それで一應行政單位に基いて調査地域を定め、そこから問題の發展に應じて適當なる地域的擴りを考へてゆくのが最も妥當ではないかと思われる。

このように調査地域を定めて置いて、その上で社會の實態調査を行つてゆくのである。ところでこの實態調査を行うについては、はつきりした目標と態度とを以てこれにのぞむことが肝要である。たゞ漠然と目標

のない實態調査を實施して、そこから何かしら社會科の教育内容になるようなものを取り出して來ようなどと考へてもそれは無理である。此處に於いて社會科の中心目標を明確に意識していることが肝要となつて來る。つまり社會科の目標は社會の課題を理解させることにあるのであるから、その教育内容は社會の課題を明かにするようなものでなければならぬことは自明の理である。とすれば、その教育内容構成の基礎となる社會の實態調査は生きた社會の課題を明かにするようなものでなければならぬことは當然である。而してその社會の課題は社會の存續發展を目ざすものであり、それは結局社會的機能の十全なる發揚に俟つべきものである。そうだとすれば、社會の課題はいずれも結局に於いて社會的機能に關連して存在していると考えよう。そこで實態調査の基本的態度としては、豫め社會的機能を立て、置いてそれにかゝる課題があるかを一つ一つ問うてゆくといふことでは、豫め社會的機能を立て、置いてそれにかゝる課題が置けるのは一つの假説として置くのであつて、現實を分析するためにはどうしてもそのような分析のための規準が必要なのである。しかしそれは假説であるから、調査の結果更に訂正されてよいのであり、またそうあることが豫想されていて何等差支えないのである。われわれは今そのような社會的機能として、生産、消費、交通通信、健康、保全、政治、教養娛樂といふようなものを考へているのであるが、その一つ一つに關していかなる課題が存するかを探求してゆくことが實態調査の眼目である。そこで實際の調査の進め方としては、各社會的機能について問題のありそうな部面に見當をつけ、それへ向けて鋭く分析を進めてゆくのである。例えば生産ならば、生産の様式、手段、組織、施設等について具体的な調査項目を設定し、それについて調査を進めてゆくのである。今假に農村の生産の機能について調査を行うとすれば、例えば灌漑、農機

具、肥料、種苗、病蟲害、畜力、動力、收穫物貯蔵、經營、技術指導等についていかなる問題があるかが追求されることとなり、そのそれぞれについて詳細な調査項目が設定されることとなるわけである。同様に消費についても衣食住その他について問題の所在を明かにするようないくつかの調査項目が決められる。このようにして社會の機能のすべてについていかなる問題が存在するかを明かにするような客觀的な調査が行われるわけである。次にかかる調査の方法であるが、それには種々のものがあり得る。例えば、資料調査、調査票に記入する方法、觀察、意見調査等さまざまな方法がとられてよい。資料調査としては、人口統計、産業統計等既存の統計類で利用出来るものも相當にあるであろう。要するに、調査方法としては、これで行なければならぬという特別の方法はないのであつて、調査の目的に応じて種々の方法がとり込まれてよいわけである。

このようにして各機能についてあらゆる角度から實態調査がなされるならば、それによつて社會の課題の所在が漸次明かになつて来るわけである。それと共に社會の課題を決定するために必要な客觀的資料がここに集積されて来るのである。

二、川口市の實態調査

以上述べたように社會の機能に従つてその課題を探求して行くのが、教育内容構成の基礎としての實態調査の行き方である。ところで社會の機能というものは諸々の社會施設によつて擔當されているのであるから、以上のような實態調査に於いて施設の調査というものがかなり重要な部分を占める。埼玉縣川口市に於いて社會科の構成を行つた場合にはそのような施設の調査を中心として實施したのである。この場合には先

ず最初に川口市の社會を構成しているあらゆる施設(生活構成体)を残りなく抽出したのである。然る後、約六千の生活構成体をカードによつて整理しそれが主として果している機能が何であるかを見究めながら前述のような社會的機能に従つてこれを分類した。その一部分を例として示すならば次の如くである。

生 産 鑄物工場、ビール工場、味噌工場、鉛筆工場、指導農場、種苗園
消 費 八百屋、魚屋、青物市場、配給所
交通通信 川口驛、通運會社、郵便局、電話局、放送所
健 康 保健所、病院、塵埃焼却場、下水道、公園
保 全 消防署、警察署、交番、堤防
政 治 市役所、市會
教養娛樂 學校、公民館、映畫館

抽出された多數の施設の一つ一つをこのような方法でいずれかの機能に分類した。然るのちそれらの機能が現在十分に果されているかどうか、またそこに何か問題がないかどうかを検討して行つたのである。いま鑄物工場に例をとつて實際の調査の手續を述べるならば次の通りである。川口市は周知の如く鑄物工業を以て聞えた町であつて、鑄物工場の数は極めて多く、社會の諸施設の中でこれが著しく重要な意味をもつてゐることは明白である。しかしそれがもつと具体的に川口市の産業としてどんな役割を果しているのか、市民の生活にどんな關係をもつているか、またそれが現在どのような課題をもつているかといふことは實態調査を俟つてはじめて明かにされる事柄である。そこでわれわれは鑄物工場についてこれらの點を明かにするた

めの實地調査を行つたのである。その場合鑄物工場がもつ課題を明かにするためには、特定の工場について詳細に分析を行うと共に、一方では全市の工場を全般的に問題とすることが必要なものであつて、調査に當つてはこの両面について十分の考慮を拂つたのである。次にその調査の項目を参考のために掲げてみよう。

まず全市について調査すべき項目としては次のようなものがある。

鑄物工業の

鑄物工業の起源及び立地條件

社會的條件

工場配置の現状

種類別工場數

企業形態別工場數

従業員數別工場數

工場經營の現状（資本、經費、賃金、金融）

加工工場の種別及び數

製品の種類及び生産高

鑄物組合の現状（組合員數、規約、組織、事業等）

労働組合の現状（組合員數、規約、活動狀況等）

労働者の教育程度

労働者の教養娛樂施設とその利用狀況

労働者の罹病傷害の狀況

工場經營、技術材料、販路、保健衛生、教養娛樂についてその現状と問題を實際に調査したのである。これらが全市の工場を對象とする調査項目としてとらえられる。次にそのうち特定の工場をとつて實地に調査する項目を掲げる。

經營 資本金

企業形態

従業員數及び組織

製品の種類及び生産高

設備（機械、道具、動力）

技術材料 材料（種類、生産地、入手方法）

販路 技能（仕事の内容、習得の方法）

保健衛生 製品の販賣（手續、供給地、供給量）

工場環境（敷地、建坪、運動場、綠地）

作業室その他設備（構造、通風、採光等）

保健施設（休養室、醫務室、醫藥品の用意）

作業と休養（作業時間、休憩時間、休日等）

従業員の罹病傷害の狀況

健康保險組合の現状

教養娛樂 教養娛樂施設の種類及び利用狀況

全市にわたる調査に關しては、市役所、鑄物組合、鑄物相談所等に於ける資料の調査及び聴きとりを行い、特定工場については小工場と大工場とについて類型的なものをいくつか選んで實地調査を行つたのである。以上は社會施設に關する調査の一例として鑄物工場に關する調査の方法を述べたのである。鑄物工業は川口市の重要産業として生産の機能を果しているのであるが、それが果していかなる現状にあるか、そこに何等か解決を迫られている問題はないか、中心の生産機能の十全なる發揚のために工場はどのような働きをもたなければならぬか、等の事柄が大体明かになつて來たのであつて、鑄物工業をめぐる社會の課題というものもこれによつて豫想がついて來たわけである。

その他の社會的機能に關しても、それを代表する所の主要な社會施設をいくつかとり上げて、以上と同様な方法によつて實態調査を行つた。尙この場合各種の社會的機能を全面的に問題とするような現状調査を考慮することが必要であつて、それは各施設の調査に並行して或はその中に包含して行えばよいと思われる。例えば、生産について言えば、およそその地域の生産としてどんな種類のものがあり、その内容はどんなものであるか、またいかなる動向を示しつゝあるかというような事柄である。各施設の機能を問題とすると共にこのような廣い見通しを獲得することが一方に於いて必要と考えられる。川口市に於いては大體以上のような方法で、まず社會施設の抽出にはじまり、その主要なるものの實態調査を行い、これによつて社會の課題が那邊に在るかを次第に探つて行つたのである。

三、社會の課題の決定

社會の課題を明かにするためにわれわれは以上のような實態調査を行つた。かゝる調査がすべての社會的

機能について行われたときわれわれははじめて社會の課題を決定する段階に入ることが出来るわけである。實態調査の結果、各機能についてどんな所に問題が存するかが明かにされ、またその問題の性質を明かにする所の客觀的材料が提供される。しかしこれらの問題の中にはさしてとり上げるほどでないものもあり、また極めて重要なものもあるわけである。そこでそのような點を十分明かにした上で、これを社會の課題として明確な形で提出することが重要な仕事となつて來る。それには以上のような實態調査だけでは未だ不十分であつて、更にその上に、それらの問題に對して一般社會がいかなる要望をもつており、指導的地位にある者がどのような考えを抱いているか、將來への動向を決定する政策としてどのようなことが考慮されまた實際にどの程度計畫化されているか等の事柄が明かにされなくてはならないのである。例えば、川口市の現在の鑄物工業では精密鑄物は殆んど成立していないことは實態調査によつて明かにされる。しかしそれではその精密鑄物への發展が課題とされねばならぬといふことは、この現状調査のみでは決らないのであつて、そこに市民特に鑄物業者の要望なり指導者の識見抱負なりが重大な關係をもつて來るわけである。つまりそういう社會的要求というものに基いてはじめて社會のもつ問題が將來の課題として確認されることとなるのである。

さてそれではかゝる社會的要求を明かにして社會の課題を決定するにはどんな方法をとつたならばよいであらうか。川口市の場合にはわれわれはこのために目的設定委員會というものを設けたのであるが、これはたしかに一つの有効な方法であるといつてよい。この委員會はいうまでもなく、教育内容構成の基礎としての社會の課題を決定することを任務とするものである。直接教育の目的を云爲するものではなくて、その根

概となる所の社會自体の發展目標を確認するものである。この委員會は社會の各界の専門家、有識者によつて構成せられるのであつて、市の發展に熱意ある而も時代感覺の鋭い識見抱負を有する中堅的な人々が二十数名選ばれた。中には工場主、商店主、篤農家、労働者、市會議員、醫師、青年團長、市役所の課長等さまざまな顔ぶれが見られた。この委員會は單なる一回的なものではなく、當時市の教育政策の諮問に應ずるものとして考えられているが、まず第一回の會合に先立つて豫め次のような質問事項が提示された。

○目的委員會に於ける質問討議事項

- (一) 川口市の産業の重點を何においたらよいか(鑄物工業か機械工業か)
- (二) それらの産業の企業形態としていかなるものが適當か(工場組織、労働人口の問題等)
- (三) 都市計畫はどんな風に進めたらよいか(工場地帯、農業地域、道路計畫、下水道計畫、住宅地問題等)
- (四) 生産を發展させるために交通通信をどう改善したらよいか
- (五) 住宅問題をいかに解決したらよいか
- (六) 衣料問題はいかに解決したらよいか
- (七) 食糧問題はいかに解決したらよいか
- (八) 工業都市として又農業地帯として衛生問題をどう解決したらよいか
- (九) 教養施設はどう充實して行つたらよいか
- (十) 娯樂施設の問題はいかにすべきか(工業地帯及び農業地帯の娯樂問題)
- (十一) 家庭生活に於いて改善すべき點はどんな所か(工場労働者の家庭、農村の家庭)

(十二) 政治の進め方について改善すべき點はどんな所か

以上十二項目に及ぶ質問事項が豫め提示された。要するに、これは主要な社會的機能についてそれぞれいかなる課題が存するかを問うたものである。さて以上のような問題について各委員はそれぞれ専門の立場から慎重な研究と論議を重ね、遂に次にあげるような極めて有益な結論に到達したのである。そこには川口市の發展方向に對する一般目的をはじめとして、生産、消費以下の各社會的機能について川口市今後の課題が明確に物語られている。なおかゝる委員會の研究討議のために實態調査の結果に基づく客觀的材料が豊富に參考資料として提供せられることは極めて望ましいことである。それによつて各委員は單なる主觀的な私見や机上案に陥ることを避けて、具体的な材料に基いた適切妥當なる意見を用意することが出来るのである。

目的委員會による結論

一 般的目的

川口市を文化的工業都市として建設する。

(生産)

一 鑄物工業は川口市の重要産業である。國家的及び世界的に好立地條件を具えている。

いろ／＼な種類の鑄物工業(日用品等のざつぱく鑄物、機械類の精密鑄物)が必要である。鑄物工業は需要の變化に應じて製品に變化を加える必要がある。

中小企業の形態がとられている。

協同組合的經營が望まれている。

技術の改良が望まれている。

原料獲得の考慮がなされねばならぬ（世界的）

販路について考慮がなされねばならぬ（國家的、世界的）

鑄物の附屬工業として重要な工業がある（木型、パフ等）

二 機械工業は鑄物の關係工業として重要である。輕工業用諸機械の製造が考えられている。

中小企業の形態がとられている。協同組合的經營が望まれている。技術の改良が望まれている。

三 織物工業は北部地帯に於ける重要産業である。輸出品を製造する。中小企業の形態がとられている。協同組合的經營が望まれている。好立地條件（勞働力、食糧自給）を具えている。

四 農業は蔬菜農業を中心とする。農産加工に力を入れる。協同組合經營が必要である。

五 鍛冶屋は農家の副業として重要である。

六 釣竿は輸出産業として存続している。立地條件に恵まれている。

七 食品工業は立地條件（東京の衛星都市、自然的條件）から見て有望である。

八 一般に生産を發展せしめるには都市計畫が完備してはならぬ。（運河の完備、下水等。）重要産業は相互の聯けいを計らねばならぬ。

（消費）

一 衣料、原料は外國に依存せねばならぬ。それらは他の土地で加工され、加工されたものは商業者の手によつて供給されるという方式をとらざるを得ない。

保存修理、廢品利用を大いに考慮せねばならぬ。合理的な衣服（様式、使用法）を考慮せねばならぬ。

二 食料、川口市で主食の自給は困難である。

主食は他の土地から仰がねばならぬ。米以外の主食を考えねばならぬ。副食を主食の補いとして重視せねばならぬ。野菜——自給。魚、肉——移入。主食、副食は商業者の手によつて供給されるべきである。

三 住居、住宅の供給は公營による。集團住宅地區を設ける。住宅は著るしく不足している。住生活の最低限度が確保されねばならぬ。

四 生活の合理化、科學化が考慮されねばならぬ。

（健康）

傳染病豫防のために上、下水道が完備されねばならぬ。

住宅の衛生が考えられねばならぬ。

不良住宅の多いことが問題である。

作業の環境及び條件を快適ならしめるため工場衛生が考えられねばならぬ。

市街の衛生が考慮される必要がある（道路、綠地帯、住宅街と工場街、塵埃焼却場）

豫防のための施設が強化されねばならぬ。

結核、花柳病、傳染病の豫防。

衛生思想の普及がはかられねばならぬ。

生産者のための公營の施設として醫療施設が擴充されねばならぬ。

農村に於ては保健施設が不足である。

生産者のための手輕な体育施設が必要である。

(娛樂)

生産者自らの娛樂活動を指導しなければならぬ。

企業体の中には生産者のための娛樂施設が設けられねばならぬ。

娛樂は生産への糧となるものでなくてはならぬ。

農村に於ては年中行事の健全娛樂の意味が重視されねばならぬ。

(教養)

生産者のための教養施設が必要である。企業体の中に教養施設が設けられねばならぬ。

教養施設は手輕な形のものでなくてはならぬ。

青年運動的な組織を通じて教養が獲得されねばならぬ。

(政治)

市の行政部面について必要な知識をもたねばならぬ。

會議制による政治の運営について洗練されねばならぬ。

選舉の意義についての意識を高めねばならぬ。

各政黨は夫々独自の意義で市の政治に貢献せねばならぬ。

(家庭)

冠婚葬祭の合理化を共同の力によつて計らねばならぬ。

家庭は社會の生活單位として基礎的なものである。

家庭は家庭内のすべての人にとつて團らんの場合でなければならぬ。

主婦の負擔は輕減されなくてはならない。

(交通)

生産の發展という見地から交通の改善が計られねばならぬ。

重量物の運搬のため道路は強靱でなければならぬ。

生産の發展のため河川の利用が考えられねばならぬ。

市街地と農村地帯とをつなぐ交通路が完備されねばならぬ。

(通信)

生産の發展のため通信網が完備されねばならぬ。

(保全)

社會保全のため諸施設について市民の關心が高められねばならぬ。

保育所等を設けて幼児児童の保護が計られねばならぬ（道路の危険防止）

以上が目的委員会による結論であつて、此處に川口市のもつ課題は明白な形で示されたのである。川口市の發展の究極目的は文化的工業都市ということであつて、幾多の課題はいずれもこの目的から出ていゝといえる。ところで此處に注意すべきことは、これらの課題が決して個々ばらばらのものでなく、相互に緊密な連關を保つてゐることである。まず生産に關しては、鑄物工業とそれに關係ある機械工業とが市の重要産業とされてゐるが、このような工業都市としての發展に關連せしめてその他の諸々の課題が提出せられてゐる。例へば、健康に關しては、とかく不健康になり易い工場地帯の衛生問題がとり上げられ、生産者の健康をまもるための作業環境の整備、結核性病の豫防、醫療施設及び体育施設の完備が解決せらるべき課題とされてゐる。教養娛樂の面については、生産力を内面的に充實するものとしてその意義が考えられ、生産者の生活の中にとけ込んだ形で教養娛樂の充實をはかるべきことが要請されてゐる。消費や家庭もこれと同様生産者の生活力の根柢を養うものとして、その機能の一層十分な發揚が求められてゐる。交通通信の機能に關しても、鑄物工業發展の方向からいくつかの課題が提出されてゐる。即ち、鑄物のような重量物の運搬のために道路の強靱であることが必要とされ、材料製品の輸送の見地から交通路の改善が問題とされてゐる。また保全の機能に關しては、鑄物の町として特に注意を要する火災の防止や道路の危険防止が問題として指摘されてゐる。このように中心機能たる生産の發展に關連して、その他の諸々の課題が提起されてゐるのである。要するに社會の課題は單獨に他と切り離されて成立するものではなく、相互に緊密な連關をもつたものであることが、明かである、これは社會的機能というものが本來有機的な構造連關を以て成立してゐるものである以上當然のことであるといえよう。

尙、以上によつても明かなように、社會の課題としてわれわれが捉えることは、必ずしも現状を變革する事柄ばかりではないのである。或場合には現状を根本的に改革することが必要とされるが、また或る場合にはわれわれが過去の努力によつて到達し得た現状を更にいかにして存続し維持するかが社會の課題となることもあるのである。要するに、社會の課題とは、社會の機能全般を十二分に發揚して、その社會のよりよき存続と發展とをはかることにあるのである。而して社會科の學習課題はこのような社會の課題からみちびかれるものに他ならない。

四、學習課題表の作成

われわれは以上のような方法によつて社會の課題を決定した。次に第三段階の仕事は、このようにして決定された社會の課題に基いて學習課題を設定することである。學習課題とは教育内容を生徒が自ら學習すべき課題の形で構成したものにほかならない。即ち、新しい社會科に於いては、既製の知識を單に生徒が受容するものとして豫定するのではなくて、生徒が自ら探求し實踐的に研究する課題としてあらゆる教育内容が構成せられるのである。ところでこの學習課題なるものは社會のもつ課題そのものではないのである。前述せる如く、社會科の目標は社會の課題に對する實踐的理解を與へることにある。而してそのためには社會の課題に對する理解の前提として當然或程度の基礎的な知識とか基礎的な理解というものが必要となつて來る。社會科の學習課題とは單に社會の課題のみでなくそのような基礎的理解をも同時に包含したものと考へられる。つまり學習課題は社會がもつ課題への系列に於いて構造づけられたものである。社會科の教育

内容はつねにそのような学習課題の形によつて構成されるのである。

そこでわれわれは第三段階の仕事としてかゝる学習課題の設定及びその學年別の配當に着手しなければならぬ。まず第一はいうまでもなく学習課題の設定である。即ち、社會的要求が心理的要求に優先するのであつて、それは教育の本來のあり方からいつて當然である。それにはまず決定された社會の課題を基準とし、これに對する基礎的理解を考慮に入れつゝ学習課題を順次設定してゆくのである。例えば、その地域社會の課題として或種の工業生産を中心として社會を發展させねばならぬことが明かとなつたとする。そこでその課題に基いて、およそ社會生活の存続發展のために生産という働きの必要であること、生産に種々の類別があつて工業はその一つであることというような基礎的な理解から始つて郷土社會の産業政策の研究に至るまでの一系列の学習課題が設定されるわけである。個々の学習課題は相互に論理的な連關を保ちつゝ窮極の社會の課題に向つて一つの系列を形作ることとなる。

第二にはかくして設定された学習課題を兒童の心理的發達を考慮しつゝ學年に排列することを行わねばならぬ。兒童の心理性の考慮はこのように学習課題の排列という段階に至つて十分重視されなければならぬ。しかしこの場合にも兒童心理の發達に關する單なる一般的原则のみでは不十分であることはいうまでもない。勿論從來の兒童心理學によつて明かにされたような一般的な發達法則は学習課題の排列に當つての根本方針に役立つことはある。併しながら、個々の学習課題の具体的な排列の方法に對しては極めて無力である。それには兒童の社會生活の發達や社會意識の發展に關する實際的な調査を基礎としなければならぬ。特に實際の学習課題に結びついた最も具体的な兒童調査が必要であつて、これによつてわれわれは教育内容

の排列を極めて適切に行い得るのである。

學習課題の排列の一般的な原則としては、次の二つをあげることが出来る。

(一)學習題材は低學年では出来るだけ具体的なものとし、抽象的なものはなるべく高學年に配當すること、
(二)學習題材は各學年に於いて全体の社會的機能に互るべきこと、

第一の點は、年少の兒童にあつては物事の理解の仕方が具体的直覺的であつて、抽象的思考は相當年長になつて可能となるという事實より考へて當然のことといえよう。第二の點に關しては、社會はつねに各機能の綜合の上に成る全一體であつて、兒童のいかなる發達段階にあつても、これを全體として取扱ふことがより完全なる理解を得させる所以であると考へられるのである。つまりわれわれはどの段階に於いても學習課題というものは本來社會の全體の機能を原理として構成されるべきものと考へるのである。社會の機能よりもむしろ兒童の興味の方に重點を置いて學習課題の選擇排列をする考へ方もあるが、われわれはそれはとらなぬ。例えば、兒童の興味の中心が學年の進むにつれて家庭、學校、社會というように發展するとしてこれによつて學習領域を決める考へ方があるが、これには無條件に賛成することは出来ない。むしろ兒童はそれぞれの段階に於いて程度こそ異れ同じように家庭のこと、學校のこと、社會のことに關心をもち得るのであり、またもたせねばならぬと考へるのである。勿論その理解の深さや構造は自ら異つてゐるであらう。しかし低學年は低學年なりに世界のことに對して理解し得ないことはない。その内容さえ具体的に兒童の生活に結びついておれば、夫々の程度に於いて理解は可能であると考へる。歴史的な取扱や地理的な取扱も同様な意味で決して低學年兒童に無理であると一概には決められない。結局は高い事柄でもいかにして兒童の生

活の中にとり込んで現實的な面に於いて取扱い得るかということに歸着するのである。要するに、このように考へて來ると、問題は社會性か心理性に在るのではなく、社會の現實をいかに兒童の生活面に生かし得るかという所に在るのである。兒童の心理、兒童の興味は社會的現實の基礎の上でいくらでも生かし得るのである。

以上われわれは學習課題の設定及びその排列の方法について一般的なことを述べた。次に川口市の實例をとつてその方法を少しく具體的に説明することにする。われわれは先に課題の決定に關して、目的設定委員會の結論を示したのであるが、次に行つた仕事はこの結論を基礎として學習課題表を作成することであつた。このため川口市では特別の任務をもつた教材構成委員會というものを設けたのである。この委員會は川口市の教職者を主体として構成されたものである。この委員會はそれまでの實態調査の資料、目的委員會の意見及び從來の兒童に關する研究や實際的の經驗を基礎として銳意學習課題表の作成にとりかゝつた。

まず學習課題表作成の基本方針としては、南部の工業地帯と北部の農業地帯とでは學習課題を一應別個に構成することとした。これは實態調査の結果、川口市は二つの地帯に分けられ、それらは相互に密接に連絡を保ちつゝもそれぞれ異つた課題をもつてゐることが明かにせられたからである。第二には、各種の機能のうち生産を中心として學習課題を構成するという方針をとつた。それは前に述べたように川口の社會が文化的工業都市として發展するということを究極目的としてゐることが明かとなつたからである。各學年に於ける種々な領域の課題はそれぞれ独自の意義をもちつゝも、この生産の機能にづねに關連づけて設定され排列されたのであつて、この點に生産的な社會の現實がよく反映してゐるといつてよいのである。

このような考え方によつて學習課題の設定を行つたのであるが、次にその具体的な方法について少しく述べよう。此處では生産に關する部分を例にとつて、學習課題設定の具体的方法を述べることにした。

川口の社會の生産に關する課題としては目的委員會の結論からおよそ次のような諸點がまとめられる。

- (一) 鑄物工業を川口の中心産業として建設すること
- (二) 各種の鑄物工業を將來發展させるべきこと
- (三) 今後の企業形態は中小企業として考へらるべきこと
- (四) 協同組合經營が要請されてゐること
- (五) 技術の改良特に機械化鑄物への轉換をはかるべきこと
- (六) 原料獲得に考慮が必要であること
- (七) 販路の開拓に課題をもつこと
- (八) 關係工業の發達をはかるべきこと

工業地帯に於ける生産の課題としては大体このような事柄があげられた。社會科の學習課題はこれらの社會的課題へのつながりに於いて設定されなければならない。

まず(一)及び(二)の社會的課題に即して、學習内容としては、川口の産業政策についての理解、鑄物工業の發展方策の考察、各種産業中に於ける鑄物工業の位置の理解があげられる。(三)及び(四)の社會的課題からは、鑄物工場の經營に關する理解及び一般に企業形態に關する理解が學習内容として要求される。また(五)の社會的課題から技術の發達に關する學習が、(六)からは鑄物の材料獲得の方法についての學習

が、(七)からは製品の販路についての學習が、(八)からは關係工業特に鐵工業についての學習が内容としてあげられる。

生産の機能に關してこのような學習内容が設けられたが、他の社會的機能についてもこれと同様な方法によつてそれぞれ學習内容が設定せられたのである。

構成委員會の第二の仕事は、このようにして設定された學習内容をそれぞれ適切な學習の課題としてまとめ、これを學年の發展に應じて排列することである。そのためには教材相互の論理的發展を考慮に入れることは勿論、更にその一つ一つを兒童の心理的發展段階から考察したのである。これには單なる一般的な考察ではなくして、川口の兒童についての而も具体的な學習課題を豫想しての出来るだけ實際的な調査が必要であることは前述した通りである。次にそのようにして學習課題が各學年にどのように排列されたかを工業地帯の生産の例をとつて明かにしてみよう。

まず第一の産業政策及び鑄物工業の發展方策についての學習は最も総合的なものであるから最後の學年に配當した。次に各種産業に於ける鑄物工業の位置は川口の産業全般の理解と、鐵工業に於ける鑄物工業の位置と二つに分けて學習することとし、いずれも総合的な理解を必要とする點で七學年以上に配當することに決定した。次に鑄物工業の經營の問題は經濟現象に對する理解を必要とする點から八學年に配當した。尙以上の學習の基礎として鑄物工業の自然的、社會的條件を學習する必要があると考え、かゝる立地條件の問題を七學年に置くこととした。

次に技術、材料の問題、製品の販路、關係工業の問題、鐵工業一般に關する問題については次のように配

當の方針が立てられた。即ち鐵工業一般の問題は高學年にゆずること、關係工業に關しては、鑄物工業に最も關係あるものについてのみ製品の出來上るまでの所に入れて學習させ、その他については鐵工業全般を學習する場合に含ませることとした。次に技術、材料、販路の問題は、比較的具體的なものから稍々高い程度 of 理解力を要する問題へと發展させることとし、四年材料に關する學習、五年技術の發達に關する學習、六年販路の學習という順序に配當した。

低學年に於いても生産のかかる課題に對する基礎的な學習が必要であると考え、一年には川口が工場の町であるということの理解を、二年には工場でいろいろの品物が生産されていること of 理解を、三年には鑄物製品の製造過程の理解を學習課題として配當した。

以上のようにして生産に關する學習課題が決定されたのである。消費、交通通信以下の諸機能についても同様にしてその學習課題の決定と排列とを行つたのである。

以上は川口市に於ける學習課題表の作成の概要である。然らば、このようにして作成せられた學習課題表は各學校に於ける社會科學習の實際に對してどんな意味をもつものであるか。最後に學習課題の意義について一言述べて置こう。全市の學習課題表というものは未だ一般的抽象的なものであつて、これをそのまま各學校に於ける學習指導の實際にあてはめることは適切でないのである。各學校に於いては各地區の特殊事情、學校の特殊環境、兒童の生活事情を考慮して最も自校に適した課題表を作成すべきである。全市の學習課題表はそのための一つの標準を示すものと考えてよいのである。社會科の學習は生活の現實に立脚すべきであり、生活の現實は最も具體的には各地區に於ける各學校の兒童の生活現實として捉えられねばならぬ。

とすれば、學習指導に直接結びつく課題表は當然學校毎に獨自のものが作られてよい筈である。このような生活の現實に最もよく適合した學習課題表であつてこそ學習指導の實際の基本計畫として有效なものとなり得るのである。かゝる課題表に基いていかに學習指導計畫を立案し實施するかは次章に論ずる所である。尙、學習課題表というものは決して最初から完全なものとはなり得ないのであつて、それは學習指導の結果によつて更に改訂されることを必要とするのである。

第三章 社會科の學習指導

第一節 社會科學習の理論

一 社會生活の理解

それでは社會科の學習はどのように指導すべきであらうか。こゝでもわれわれはまず基本的な考え方を明らかにし、これにもとづいて學習形態の問題や學習活動の構成を考え、ついで具体的な學習指導案を示し、社會科の實際指導法に及びたいと思う。

すべて方法は目標を達成するための方法である。社會科の學習指導は社會科の目標を達成するための方法である。それでは社會科の目標はどのように規定せられるか。われわれは第一章において社會科の目標を論じ、社會科は社會關係を理解させ、よく社會生活に適應するとともに、社會生活の進展に力をつくす實踐者の育成をめざすべきことを明らかにした。このような實踐者の育成こそ社會科の目標である。そこで社會科の學習指導は、いつでも實踐者の育成という見地に立ち、そのために最も適切な題材を選び、そのために最もふさわしい方法を工夫すべきである。

ところで實踐者の育成をめざす社會科は、その内容をどこから採りあげ、これをどのように組立てるべきであらうか。われわれは第二章において社會科の内容構成を論じ、社會科はその内容を郷土社會の生活現實

から採り、これを主要なる社會機能によつて組立てるべきことを明らかにした。青少年の依つて立つ郷土社會から生活の課題を採りあげ、これを解決する過程を通じて主要なる社會機能を把握させ、深く廣く相互依存の關係を見透させることによつて、眞に社會生活を理解させようとしたのである。有爲な實踐者を育成するためには、どうしてもこのような學習内容の構成が必要であることを認めなければならぬ。そこで實踐者の育成という社會科の教育目標、郷土社會の生活現實から採りあげた社會科の學習内容、そこから、これに應ずる社會科の學習指導が必然的に導かれることとなる。あくまで實踐者の育成という目標を堅持しつゝ、郷土社會の生きた課題として選ばれた學習課題において、どのような學習活動をとりあげ、どのような學習經驗を得させて、眞に社會生活を理解させるか、ここに社會科學習指導の中心問題が存するといえよう。そもそも社會生活を最もよく理解させるにはどうしたらよいか。これを根本的に解明するには、一方において社會生活の構造を機能的に分析する社會調査が必要であり、他方において青少年の社會認識（廣義）を發達的に分析する兒童調査が必要であらう。然しこの種の基本的調査は、アメリカにおいても、日本においても、未だ成果の見るべきものが乏しいのは遺憾である。ところで、眞に社會關係を理解するとは、どういふことであらうか。

それはまず第一に、社會生活について、抽象的な知識や断片的な技能を寄せ集めることではなくして、生活について生きた具体知をもち、全体としての社會生活を総合的に把握することであらう。われわれは社會生活に關する知識や技能を興えて、社會生活を理解させたという錯覺に陥ることが少くない。然し抽象的な知識や断片的な技能をどんなにたくさん寄せ集めても、それで生きた社會の理解が得られたとはいえないで

あらう。社會は一つの構造をもつた生活構成体であるから、これを理解するには社會の構造に迫つてゆかなければならぬ。ところが社會生活の構造は、生産・消費・交通通信・保健・保全・教養娛樂・政治などの社會機能と、その交互結合の關係に見出される。これらの主要なる社會機能が、生産を中心として廣く深く結合し、自然的及び社會的な諸條件に制約されて、それぞれ独自の社會構造を形成しているのである。このような社會機能を中心として、その社會的な意味と役割とを把握し、相互に結合して生活の現實を成立させている事態を総合的に見通すことによつて、はじめに現實社會の理解が得られる。社會生活を理解するというのは、たゞ漫然と社會の事象を調べることではない。社會を構造づけている主なる社會機能をとらえ、これを範疇として総合的に考え、社會生活を支配している相互依存の關係を具体的に把握することであらう。

第二に、社會生活を眞に理解するとは、社會生活の問題を他人事と考え、これを傍觀的に論議するといふ如きことではなく、これを切實な自己の課題と考え、全責任をもつてこれを解決しようと努力することであらう。いわゆる觀想的な觀察や調査ではなく、實踐的な課題解決の努力によつて、はじめに社會生活は理解せられる。單に客觀的に眺めることではなく、むしろ實踐的に參すること、ここに眞の社會認識（廣義）への道がある。まず社會の一員としての自己にめざめ、社會の課題を自己の課題としてとりあげ、その解決をひたすらに念ずるところに、社會を理解する基礎があらう。課題の解決をひたすらに念ずるところから、これに必要なあらゆる知識を進んで集め、これに對して自己の解釋をもつに至るであらう。そして社會的な課題に對して、自己の解釋をもつということが、社會を眞に理解する所以であらう。身を以て社會を把握するといふのも、この意味に解して含蓄が深い。たゞ漫然と社會を學習するのではなく、切實な課題をもつて、社

會を學習するのである。これが眞に社會生活を理解する所以である。

第三に、社會生活をほんとうに理解するというのは、歴史や地理や公民のように、出来上つた知識をまるおぼえにすることではなく、現實の課題と取組み、これが解決に努力する過程において、自ら知識を構成してゆくことである。課題の解決にせまられて、自らあらゆる情報を集め、これにもとづいて自ら判断をくだし、よし貧しくとも自己の解釋をもち、そして果して正しいかどうかを自ら檢證する。このようにして社會的な知識を自ら構成するところに、始めて身についた社會の理解が得られる。われわれはすでに出来上つた知識と、これから構成する知識とはつきり區別せねばならぬ。古い教育は前者を重んじ、既成の知識の注入に努めたが、新しい教育は後者を重んじ、自己活動による知識の構成に努める。知識は現實の外に浮上つていゝのではなく、却つて現實の眞只中に生きていゝのである。そこで生活現實とじかに取組み、もろもろの事實や姿態をとりあげ、これに意味を附し秩序を與えることによつて、次第に社會生活がとらえられる。このような知識構成の學習活動が次々に實踐されて、始めて生きた社會認識が得られる。それは追求の實踐の所産であり、同時に社會的實踐力と深く結んでいゝから、とくにこれを實踐知と呼ぶことができよう。

二 現實學習の立場

社會生活を理解するといふことが、このような事態であるとすれば、社會科の學習指導法は、ここから必然的に導き出されることとなる。即ち、社會科の學習指導は、まず第一に、郷土社會の生活現實と取組み、生きた現實の社會を直接に學ばせ、あくまで現實學習に徹することが大切であり、第二に、郷土社會の現實から生活の課題をとりあげ、これを青少年自らの切實な課題と感じ、これを解決するためにあらゆる知識

識を自發的に集め、青少年自ら考えて自己の解釋をもち、身をもつて課題の解決にあたり、課題解決の過程を通じて相互依存の關係と自己の社會的責任を會得せしめ、あくまで課題學習に徹することが大切である。この二つは社會科學習の基本的な立場として最も大切であるから、われわれは更に立入つて考えて見よう。

第一は現實學習の立場である。實踐者の育成をめざすわれわれの社會科は、あくまでその地盤を郷土社會の生活現實に求める。われわれはさきにこの立場に立つて社會科の内容構成を論じた。いまはまたこの立場に立つて社會科の指導方法を考える。目標と内容と方法と、この三者を一貫して現實主義の教育哲學が貫いていゝ。そして現實主義の教育哲學こそ、人間教育本來の在り方を最も正しく規律していゝと信ずるものである。

われわれはまず何よりも現實の青少年を見つめる。とくに青少年が社會的に成長する過程を具體的に見つめる。彼等の眼はその環境に起伏する生活の現實に注がれている。郷土社會の生活現實、そこに見られるもろもろの事物や現象や場面、ここに青少年の關心は集中している。彼等は見たり聴いたり、觸れたり握つたり、描いたり作つたり、あらゆる感覺に訴えて、それが何であるか、何のためにあるか、そして何故であるかと考える。社會に行われていゝ言語や風習や作法や生活様式は、すべてこのような感覺にもとづく社會的經驗によつて獲得される。青少年の社會的成長は、たえず生活の現實と取組む社會的經驗から生まれるのである。だから眞に青少年を社會的に成長させようとするならば、じかに生活の現實と取組ませ、あらゆる感覺に訴えて、青少年が自ら社會の眞實を發見するように導くことが大切である。抽象的な知識を外から押つけ、これを無批判的に記憶させるような手法は、決して青少年の社會的成長を促す道ではないであらう。わ

れわれはあくまで具体的な理解、具体的な体験、具体的な成長を望むが故に、じかに生活の現実と取組み、直接に社会事象と切りあう現実学習を求めざるを得ないのである。

具体の社会は本来多くの社会機能がからみあつた複雑な綜合生活体である。人はその中においてそれぞれの立場をもち、これに應じてそれぞれの課題をになつてゐる。そこで各人の課題をりつばに解決するために、あらゆる自然的及び社会的な条件を考えあわせ、もろもろの關係を綜合して、最も意義ある判断を下させねばならぬ。実践者の育成をめざす社会科は、このような総合的な判断力を得させることが大切である。そして総合的な判断力を養うためには、本来が総合的な生活の現実と切り組ませ、現実の場において相互依存の關係と人間の社会的責任を發見させる必要がある。生活の現実からことさらに知識を抽象し、断片的な知識をバラバラに與えるというような方法は、到底総合的な判断力や企畫的能力を伸ばすことはできないであろう。われわれはあくまで総合的な判断力、社会的人格の統合を重んずるが故に、教育の現實遊離を戒め、學校と社会の直結、現實学習の徹底を希うのである。これまでの學校はあまりに社会からかけ離れてゐた。それはあまりに生活らしくないものであつた。それで實踐的な生活力を養おうとしても無理であろう。いやしくも實踐的な生活力を養おうとするならば、學校はじかに生活の現實と取組み、社会を通して社会を、生活を通して生活を會得させるのでなければならぬ。現實の生活の場に投じて、はじめて現實の生活力は練られ、複雑な社会に處する態度を養うことができるであろう。現實学習の根據の一つはここにあるのである。

さらに社会生活を眞に理解するには、これを他人事として觀想的に調査したり討議したりするのではな

く、これを自己の課題として實踐的に學習すべきことは既に述べた通りである。切實な自己の課題と觀じ、その解決のためにあらゆる努力と苦心を重ね、ともかくも一つの方策を具体的に立て、要すれば青少年が自ら社会活動に参加し奉仕するところに、はじめて社会生活の生きた理解が得られるのである。ところがこのような實踐的な體驗的な學習は、これまでのような教科書中心の立前では不可能であつて、どうしても生活の現實と切り結ぶ現實學習に依らざるを得ないのである。單に面白そうだから調査して見ようとか、教科書にあるから研究せねばならぬというような態度の學習から、はたして實踐者の育成が期待されるであろうか。實踐者の育成をめざす社会科はどうしても郷土社会の現實と取組ませ、生きた生活の課題に直面させ、これを解決する過程を通じて、廣大な相互依存の關係と、これに對する自己の責務を身にしみて体得させる他はないのである。そのためには、社会科の學習はあくまで郷土社会を地盤とし、郷土社会の課題を中心として進めなければならぬ。すでに青少年は郷土社会の一員として生存している。そのかぎりにおいて社会の課題は青少年の課題である。これを發見し、これを解決するために、眞剣に調査し討議し研究し體驗し、よし貧しくとも自己の解釋と對策をもつというように導いてゆくのである。現實學習が求められる大きな根據はまたここにあるのである。

現實學習の立場から、特に重んじられるのは現場學習である。工場見學とか農場調査とか、郷土社会で利用しうる施設はことごとく實地に調査し、遠足や旅行によつて實地學習を進めるなど、直接に經驗しうるかぎり現場について學習するを立前とする。これは學校から社会へ出向く方式であるが、同時に社会から學校へ取入れる方式もある。學校が農家の如く農場を經營し、養蠶を行い、山羊や羊や豚や兔を飼育し、小鳥

を飼ひ、鯉を飼ひ、藁工品の工場を經營し、學用品の消費組合をもち、學校新聞を發行し、自治委員會を運営するなど、郷土社會の現實活動を學校へもちこみ、主体的に、實踐的に、たえず現實に觸れてゆくのである。いわゆる「學校の社會化」であつて、學校を「社會らしく」、「生活らしく」することによつて、たえず現場學習の效を收めようとするのである。

現實學習の立場から考えて、現場學習は極めて大切であるから、事情の許すかぎり現場について生きた社會を學ばせるがよい。しかし教師は何でも現場學習を行わせさえすれば社會科の學習になるというように拘泥してはならない。現場學習は現實學習の一つの形式であつて、この他にも現實學習の方式はいくらもある。郷土史その他の書物を読み、郷土の産物を描き、識者を招いて意見を聴き、皆してよく話し合ひ、年表を作り、グラフを示し、音樂を楽しみ、劇を演出する、これらの學習活動が郷土社會を地盤とし、その課題を中心として進められるかぎり、すべてこれ現實學習でないものはないのである。現場學習はこれらの學習方式とならぶ一つの方式に他ならないのであつて、それが現實學習のすべてであるかのように考えるのは誤であらう。適切と思われるかぎりなるべく多く現場學習によるべきであるが、同時にこれにこだわらず、現場學習以外にも有力な現實學習の方式が少くないのであるから、事柄により最も適切な學習方式を自由に多彩に選ぶがよい。

三 課題學習の立場

第二は課題學習の立場である。實踐者の育成をめざすわれわれの社會科が、その地盤を郷土社會の生活現實に求め、生活の現實と切り結ぶ現實學習に徹すべきことは、以上によつてほとん明らかであらう。ところで

同じく郷土社會の現實と切り結ぶといつても、たゞ漫然と郷土社會の現實を學習するということと、自己の課題としてこれを學習するということとは、大きな違いであらう。なにらのねらいもなく、たゞ漫然と社會の現實を學ぶことによつて、どのような成果が得られるであらうか、それはせいぜい郷土についての物識りを作るにとゞまり、有爲な實踐者の育成は到底望まべくもないであらう。これに對し、自己を郷土社會の一員として強く自覺し、郷土を健康にして文化的な社會にもりあげようという熱意にもえ、郷土の課題、從つて青少年の課題を自己の課題と觀じ、これは何とかならないものか、どうしたら幾分でも郷土は住みよくなるか、かく考えて自發的に調査し、熱心に討議し、事情が許せば自ら町の清掃とか消毒とか交通整理とか保護事業とか社會調査とかに奉仕的に參加して、つぶさに郷土における相互依存の諸關係や自己の責任を得ることによつて、どんなに意義ある成果が得られることであらう。第一に學習の態度が消極的な、受身の態度から、積極的な自發的な態度となる。第二に興味本位又は強制された學習から自由な自己活動の學習となり、第三に必要な最少限度の學習に止めようとする態度から、進んであらゆる角度からあらゆる資料を集め、最大の効果を收めようという態度となり、第四に課題もなくねらいもないところから、觀察や調査が粗漏になり散漫になるのに對して、課題をもち、ねらいがはつきりしているところから、觀察や調査がになり集中的になり、第五に、一定の授業時間の他はすっかり問題を忘れ去るのに對して、生徒は四六時中「問題をもつて」生活し、その眼で社會を觀察し、その眼で生活を反省し、第六に、學習の成果が單なる知解に止まつて實踐的な生活力が養われなかつたのに對して、學習が一つ一つ身に沁みて實踐的な生活力の企畫の能力が身につつき、第七に、斷片的な知識や技能の寄せ集めに止まらないで、総合的な解釋や識見や企畫

力が養われることなど、課題学習の効果は著しいものがある。

われわれの社会科はあくまで実践者の育成をめざしている。ところが実践者は一定の地域社会郷土社会に生活の地盤をもち、その社会の課題になつて生活している。しかも社会は日に月に變化し、環境は刻々に轉移する。実践者はこの間にあつて時々刻々新なる課題に直面し、次々にこれを解決しては更に次の課題に立ち向う。だから実践者の生活は課題の連続であり、人間の一生は課題解決の一生である。そして、このような課題と切り結ぶ生活こそ、眞に意義ある生活である。なごらの欲求も野心もない生活はたゞ半分の生活にすぎない。そこで実践者の育成をめざす社会科は、課題をもつて学習する態度を養つて、意義ある生活の態度に培うと共に、課題解決の方法を身につけさせ、あわせて課題解決の過程そのものに喜びと満足を見出すように導くべきである。このような課題学習にはじめて社会生活の眞の理解に導き、やがて実践者の育成に道を開くであろう。そして課題解決の過程が、やがて次節以下で取扱う学習指導過程の骨組をなすのである。

ところで課題は社会の課題であるか、それとも青少年の課題であるか。いつたい人はそれぞれの立場において、それぞれの課題をもつている。子供は家族の一員として家のためにお手傳をするという任務をもつている。小学校低学年の子供と中学校高学年の少年とでは、同じお手傳にしても程度の差があるのはいうまでもないが、いずれにせよ、お手傳は家族の一員としての子供の課題であろう。子供はまた学校の一員として、学校の名譽をあげる、よく学習する、仲よく遊ぶ、学校のことを大切にしようとするというような課題をもつている。子供はさらに郷土社会の一員として、村や町を住みよくするために、子供にふさわしい奉仕の道があ

るはずであつて、これが郷土の一員としての子供の課題であろう。同様に國家の一員としての子供の課題、世界人類の一員としての子供の課題も考えられるであろう。一方社会はそれぞれの立場において、それぞれの課題をもつている。郷土社会には郷土社会の課題があり、青年団体には青年団体の課題があり、労働組合には労働組合の課題があり、さらに國家の課題、世界人類の課題というものがある。われわれの社会科においては、このうちとくに郷土社会の課題を中心とし、それ以外の社会の課題は、おおむね郷土社会の課題に象徴されていると考える。そこでいわゆる「社会の要求」はいちおお郷土社会の課題と見立てられる。われわれの社会科は郷土社会を学習の地盤とするから、當然にまた郷土社会の課題を地盤として社会の課題を考へるわけである。

さて実践者の育成をめざすわれわれの社会科は、郷土社会を地盤とし、まず郷土社会の理解をめざし、やがてこれを通じて日本の社会、世界の動きを理解させようとする。ところが郷土社会を眞に理解させるには、郷土社会の課題をとらえ、これを学習のねらいとせねばならぬ。郷土社会の課題を他にしては、社会科の内容構成もできないし、学習指導のねらいもぼけてしまうであろう。課題学習にいわゆる課題とは、あくまで社会の課題、郷土社会の課題でなければならぬ。

ところで郷土社会の課題はこゝに生活の地盤をもつ生徒の課題でもある。子供といえども郷土をになう郷土の一員である。子供は子供なりに郷土の社会を美しく住みよくするために力をつくすべきである。小学校の子供は小学校の子供として、中学校の生徒は中学校の生徒として、村や町のためにつくすつとめはあるべき筈でそれが青少年になう郷土社会の課題である。子供の成長とともに、課題の内容は廣まりもするし、

深まりもするであろう。それはともかく、子供は子供なりに社會の課題をになつていたのであつて、これが社會科學習のねらいとなる課題なのである。さきに子供は家庭の一員としての課題や學校の一員としての課題をもつてゐることを考えたが、これらの課題もまた郷土社會の課題とならんで社會科學習のねらいとなるが、つきつめて考えれば、それらも郷土社會の課題に含まれて少しも差支がないであろう。なぜなら家庭も學校も郷土社會の内なるものであり、その課題は當然に郷土社會の課題と考えることができるからである。

課題は本來郷土社會の課題でなければならぬが、學習の主体はあくまで青少年であるから、意義ある學習指導をもたらすためには、その課題が青少年自らの課題となつて學習者の心に生きてこなくてはならぬ。これが課題學習を成功に導く最も大切な要件である。ところが多くの場合、郷土の課題はまだ青少年のうち自覺されてゐないであろう。よし多少の自覺があつても、それはまだ頗る漠然たるものである。これを切實な自己の課題として、はつきり自覺してゐるという場合は稀であろう。そこで郷土の課題を發見させ、これを青少年自身の課題と觀じさせること、そしてその解決への意欲を刺戟すること、が何よりも大切であつて、こゝに課題學習の急所がある。

そこで問題は青少年の興味ないし關心であるが、これを自然の發露にまかせていたら、郷土の課題とは凡そかけ離れて、あらぬかたへ向うであろう。だから、われわれは彼等の關心の方向を見つめつつ、水の低きに流れるように、なるべく自然に郷土の課題に導く必要がある。この際、少しでも押付けられるという感を抱かせないように、自ら發見し自ら探究したものというように感じさせることが大切である。同じく郷土の課題に取り組むといつても、その動機が大きな問題であつて、教師から押付けられて、いやいやながらついで

てゆくといふのと、自ら發見した自己の課題と考え、進んで力いつぱい學習するといふのと、千里の差がある。そこで新しい教育では「動機づけ」の仕事は何よりも重んずるのであつて、とくに「導入」というような名において、特別の工夫をするのである。

極端な児童中心の立場からすれば、児童の興味や關心をことさらに社會の課題と結びつけるというようなことは不自然であり、さらに児童の冒瀆であり、子供をませた子供にするものであるというような非難があるかも知れぬ。然し児童の興味や關心といふものは、決して一義的に固定してゐるものではない。導き方によつては、ごく自然に、或る程度まで社會の課題に引入れることが決して不可能ではない。しかも導入を工夫すれば、教師から押付けられるという感じがなく、自ら見出した課題と觀じて、進んで喜んで學習するものである。そして學習はあくまで子供の發達に應じて行われるのであるから、課題學習が大人びた子供を作るといふような虞は少しもない。いわんや課題學習が児童を冒瀆するといふような非難は全く的はずれてゐる。

さはいえ子供は子供であつて大人ではない。大人の課題がそのままに子供の課題として生きるわけはない。同じく郷土社會の課題と取組むのではあるが、子供は子供らしく、子供の課題として考えるべきである。課題の本質は郷土社會の課題であるが、それは子供の立場にふさわしい子供の課題として探究され實踐されるべきであらう。これによつて子供は現在の生活を充實しつつ、同時に將來の實踐者に培うことができるのである。

第二節 社會科學習の方法

一 社會科の學習形態

社會科の學習が現實の課題と取組み、これを解決するための諸活動を通じて社會生活の理解に導くべきことは以上の論述によつて明瞭であろう。社會科の學習形態はこゝから必然的に導かれるのであつて、それは在來の教科の學習形態とは著しく趣を異にすることとなる。こゝでは社會科の學習形態がおよそどのような在來の教科の學習形態と異なるかを考えよう。

まず第一に、これまでの教科書を中心とする學習形態に代つて、教師と兒童の自己計畫を中心とする學習形態が採られる。これまではすべての教科について、學習の内容は教授要目で定められ、それが國定教科書にもりこまれた。教師はたゞ教科書を待つて、これを最もよく生徒におぼえさせさえすればよかつた。學習の内容は中央で決め、これを地方に押しつけ、教師に押しつけ生徒に押しつけて、少しも怪しまなかつた。學習がいえば、教師は文部省から押しつけられ、生徒は教師から押しつけられ、教師も生徒もなから自己計畫をもつことができなかった。それでは教師に自主的な活動をうながすこともできないし、生徒に自發的な學習をうながすこともできないであらう。また全國劃一の教育内容を地方に押しつけるといふようなことでは、地域社會の要求と兒童の實態に應ずる教育をもちあげることはできないであらう。教師の態度が卑屈になり、生徒の態度が受身になり、學習の内容が宙に浮いたのはもとより當然であつた。そこで社會科の内容は全國劃一にきめることをやめ、地方がそれぞれの地域に適切な内容計畫をたて、従つてその學習指導計畫を自主的に

立案する自由が與えられたのである。このようなことは日本の近代教育史にかつてなかつた事柄であつて、われわれはこゝで教科書の解説者たる教科書教師から、教育内容の構成者、學習活動の立案者へ、質的に大きな飛躍をしたのである。これによつて、われわれは始めて自己の識見と創意によつて青少年を教育することができることとなり、まさに「教育者」としての權利と自由を與えられ、同時に社會の要求と兒童の實態に應じ、子供たちに眞の社會的成長をうながす義務と責任になつたのである。これは教育本來の正しいあり方であり、教師と兒童とが、ともに人間らしく生き生ようとする願が實現したものといふべきであらう。教師と兒童は協力して自分で自分の學習計畫をもち、これを中心として自主的に學習を進めるべきである。

この間にあつて教科書の意義と役割が著しい變化をうけるのは當然であらう。教科書はもはやこれまでのような學習の中心者でもなければ支配者でもない。學習の中心となるものは教師と兒童の協力から成る學習計畫であつて、教科書は學習のための一種の參考書に止まるものとなる。教師はもはや教科書に使われるものではなく、却つて教科書を使うものとなる。これまでの教科書は教育上のバイブルであつて、はじからまゝおぼえさせる立前のものであつた。だからそこには出來上つた知識の荒筋が記述され、子供の感興をよびおこす肉づけに缺けていた。これに肉づけして、子供の感興をよびおこすのが主として教師の仕事であつた。これからの教科書は一種の學習參考書であり、子供の研究資料であるから、始めから肉づけがあつて、子供たちに愛されるものであることがよく、そのためにはこれまでのような貧弱な小冊子ではなく、堂々數百頁に上るものになつてよい。また何も一種にかぎることではなく、數種、十數種の教科書をとりそろえ、豊かな讀書をうながすがい。

こうして教科書が學習の中心としての地位を失うと、これに代つて學習の本據となるのは教師と兒童の自己計畫に成る學習計畫である。社會科の學習指導計畫をどのように立てるか、項を改めて詳しく説くであろう。このような學習計畫は、學習を一つの目的追求的な仕事と見立てる考え方を地盤としている。しかもこれを學校という特殊な環境における特殊な仕事と考えるのではなく、廣く現實の社會における一般の仕事と同様のものと考ええる。あたかも實踐者の日々の仕事、一定の目的をめざし、一定の計畫にもとづいて、統一的に行われるように、學習者の日々の仕事も一定の目的をめざし、一定の計畫にもとづいて、統一められるべきである。學習は、社會の如く、生活の如く、一つの計畫的な仕事として進められなければならない。例えば鶏の飼育とかトマトの栽培とかいうような、はつきりした目的をもち、計畫的に進められるいろいろな仕事、これを普通に「構案」といつているが、實踐者の日々の仕事はおおむねこのようなプロジェクトから成つてゐる。だからいわゆる實踐的陶冶というのは、こういう具体的なプロジェクトを周到に計畫し、有力に實行する實踐力をめざしてゐるのである。學校もまたこのように、次々に學習プロジェクトを立案させ實行させ、生きた實踐知と實踐力を身につけさせるべきである。かくて社會科の學習形態は、郷土の社會から現實の課題をとらえ、その解決を目的として、これに必要なもろもろの學習活動を計畫し、これを最も効果的に實行するという、いわゆる「學習プロジェクト」として展開されることとなる。

學習プロジェクトを成功させる第一は周到な立案である。まず題材が社會にとつても兒童にとつても意義あるものでなければならぬ。次に學習のねらいがはつきり把握されていなければならぬ。更にこのねらいを實現するのに最も意義ある學習内容と學習活動とを選ばなければならぬ。進んではそのための材料や方法

や時間配當や效果判定を具体的に工夫せねばならぬ。特に學習の内容は生活の現實から組立て、來ることとなるから、われわれは工場に向き、市場にゆき、農家を訪ね、農業會について、生きた資料を自ら蒐集しなければ、指導を始めることができない。一方また題材について兒童の社會認識がどれだけ進んでいるかも調査せねばならぬ。このような基本的な調査によつて、社會と子供の實態が把握され、題材の内容分析が行われて、始めて立案の地盤が與えられる。さらに學習活動の立案にあつては、演出家のような構想力を働かさなければならぬ。従つて教師の準備はまことに重大を加える。もはや教科書に肉づけするための教材研究というようなものとは、比較にならない重大なものとなつた。これまでの學習はもっぱら教科書を中心としていたから、甚だしくねらいを誤らないかぎりは、大切な最低限の成果を収めることができた。ところが教科書中心の立前をすて、學習指導計畫を本據とすることとなつたから、萬一ねらいを誤つたら、必要な最低限の成果をも収め得ないだけでなく、全く收拾のつかない混亂と無駄と低調におちいることとなる。郷土社會を地盤とする學習プロジェクトという學習形態は、たしかに進歩的な教育のあり方である。然しまた一步誤れば重大な過誤におちいる危険がある。教科書法はあまり甚だしい誤りにおちいらせないかわりに、飛びぬけてよい成果も挙げさせないものであつた。學習プロジェクトは飛びぬけてよい成果を収めさせるかわりに、甚だしい誤りにおちいらせる危険を藏している。この危険を防いで意義ある社會科をもちあげるには、内容構成と指導方法を周密に計畫化する他はない。

學習プロジェクトを成功させるためには、第二に學習者たる青少年が自ら切實な課題をもち、學習の目標をはつきり把え、自覺的にこれを追求するようにすることである。これまでの教科書法のもとでは、生徒は

學習の目標をもたず、いわんやなから課題をもたず、命ぜられるまゝにたゞ學習するだけであつた。この學習は何をめざしているのであるか、どこから初まつてどこで終るのであるか、子供は少しも知らされない。すなおによく學んでいたら、やがてはどこかへつれていつてくれるであろうというのが兒童の氣持であつた。學習が他人事と感ぜられ、態度が消極的になるのは當然の歸結であつた。そこで新しい社會科の學習では、子供の社會的な關心と能力をよく考へるだけでなく、學習計畫の立案にも或る程度まで子供にも參加させ、この學習が何をめざしているか、どこから初まつてどこで終るのであるか、その間にどんな活動がどんな順序で行われるのであるか、自分たちのグループはそのうちどれとどれを受持つのであるか、それは他のグループの調査事項とどんな關係をもつているか、全体の學習の中でどんな地位と役割をもつていられるかといふようなことを、はつきり知らせるがよい。題材の選擇と立案について、教師の側で自主的に用意すべきは當然であるが、それが生徒の側に自己の課題として喜んで受入れられるように配慮するだけでなく、めざす目的を達成するためには、どういふ内容をおさえることが必要かつ適切であるか、果してこれで十分であるかを、子供たちにも考えさせる。こういう立案への参加によつて學習計畫をよくのみこませると共に、およそ仕事はかく計畫し、かく推進するものだということをのみこませることができよう。かくして始めて兒童の自發的な學習態度がうながされ、子供は仕事の意義と順序のみこんで、あらゆる創意を働かし、力いっばい努力するであろう。だから確定した學習計畫は、クラスの學習設計として、生徒にも洩れなく持たせるがよいであろう。

第二に、これまでの言語中心の學習形態に代つて、活動本位の學習形態が採られる。従來は出來上つた知識

が現實の生活の外にあり、これを青少年に移し植へることによつて、現實の社會を理解させようという立場が採られた。そこで出來上つた知識を教科書にもりこみ、教科書の文章を生徒によませ、これを教師が言葉で肉づけし、書かれた文章と語られる言語とによつて、出來上つた知識を身につけさせることにきゆうきゆうとしていた。然し出來上つた知識はどんなにたくさん寄せ集めても、それはせいぜい物識りを作るに止まり、眞の實踐者に培う實踐知は得られない。實踐者に培う實踐知は、すでに出來上つた、出來合ひの知識ではなく、却つて實踐的活動を通じて作りだす知識である。そこで社會科ではいわゆる歴史、地理、公民など、出來上つた知識を押しつけることをやめ、むしろ子供たちが自ら心身を働かし、知識を作りだすよう、それに必要な學習活動をととのえてやるのである。もはや學習の中心者としての教科書はない。これに代つて學習の中心となるものは學習計畫であるが、それは要するに意義ある學習活動を整備する計畫に他ならない。新しい學習形態は、まず學習計畫を立案し、これにもとづいて、意義ある學習活動を多彩に展開し、その自然の歸結として、身についた實踐知を得させるものとなるのである。

このような活動本位の學習形態は、在來の教室の組織や運営や雰囲気や根底からくつがえすものである。これまでのような、教科書の文章を中心とする言語主義の教育では、生徒は「坐つて聽いている」だけで十分だから、教室は机と腰掛がひな壇のように固定して、固苦しい講堂のように整えられ、その空氣は靜かなること林の如くあることを理想としたのである。ところが活動本位の教育では、生徒はすべて「爲すことによつて學ぶ」こととなり、教室はあらゆる活動形式に應ずるよう動的にしつらえられ、最も能率的な作業場として整えられ、その空氣は何よりも活氣と創意にみちたものとなることが望まれる。もはや子供は教科書

を机上におき、手をこまねいて聴いているというようなことは稀で、多くはせつせと手足を働かして何かしら作業に従っているのである。いわゆる出来る子も出来ない子も、それぞれ仕事を分擔し、それぞれ目標をもつて、熱心にならかの活動をしている。氣分のわるい子供は別として、どの子もどの子も楽しく力いっぱい活動している。これまでの学習活動は、言語活動を中心として極めて單調であつた。これからの学習活動は、眼に訴えるもの、耳に訴えるもの、手足を働かすもの、思考に訴えるもの、情操に訴えるものなど、あらゆる感覚や思考や情操を働かし、あらゆる表現の技術を用い、極めて多彩なものとなる。われわれは出來上つた知識を手取早く子供に押付けることをやめ、また急いで概括や結論を導くことを焦らず、眞の實踐と秩序を與え、自ら知識を作り出してくるのを助けてやるべきである。子供は次々に現實の課題と取組み、これを解決するために、自らあらゆる情報を蒐集し、これを整理して判断し檢證し吟味するため、見學、調査、話し合い、意見聴取、統計調査、發表、讀圖、讀書、描畫、作文、集會など、多彩な学習活動をする。これらの学習活動がさきに述べた学習計畫において周到に計畫され、多彩な学習活動が相俟つて、それぞれの課題を解決するように整えられる。

第三に、これまでの個人學習の立前に代つて、協同學習の立前が前面に押だされ、學習は著しく社會化される。これまではもっぱら教科書を中心としていたから、教える教師と教えられる生徒とが對立し、兩者が同じ基盤に立つて協同的に作業するということができなかった。教師と生徒の對立はむしろ當然のこと、うけとられるのが常であつた。また教師と児童との間に問答形式の學習が行われていたが、それは教科書にあ

ることを児童がどれだけおぼえているかを試みるものであつて、児童は教科書の文章をおおむのようにならしたものである。いわゆる優秀児というのは、教科書に書いてある事實や材料や日附などを最も多く記憶し、これをそのまま吐出すことのできる児童である。こういう教科書中心、記憶本位の學習では、よし四十人なり五十人なりの級友が同じ學級でいつしよに學んでいても、児童は相互に全く孤立している。そこには共同生活に訓練すべき共同の環境が作られない。學級學習ではあるが、どうしても個人學習の性格を拭い去ることができない。そこでは責任の觀念を子供にはぐくみ得ないだけでなく、却つて學校の仕事、學級の仕事への無關心がきざしがちであつた。さらに教科書第一の學習では、個人差や個性の要求に注意を拂わず、劃一的な十把一からげの大量授業が行われた。教師はすべての生徒に一樣な課業を課し、そして一樣な解答を求めた。かゝるところでは子供の自發的追求めや創造的表現を期待することはできなかった。學習が機械的になり形式的になり、劃一と低調におちいるのは當然の歸結であつた。

そこで社會科では學習單元を學級の共同課題と考へ、これを學級全体の仕事として計畫する。そのためにこそ學習計畫の立案に學級の全員を參加させ、そこに學級共通の目的をはつきりもたせ、そしてなるべく分團に分つてそれぞれの分擔をもたせる。かくして學級の全員が喜んで學級の課題にとりつき、クラスの共通目的のために熱心に何ものかを寄與しようとする雰囲気をもりあげる。生徒の注意をなるべく教師から遠ざけ、學級の仕事の成敗をきめるものとして、むしろ自分自身の責任を思うようにする。そしてクラスの學習課題に對し、また各時間の學習に對して、ほんとうの責任を感じるようにする。三四の優秀児が學習時間を獨占することを戒め、また教師がものをいゝすぎることを警戒する。また子供の個人差に注意を拂い、その

自發活動と創造的表現を重んずる。このようにして、個性を尊重しつつ、しかも全員が協力して共同の仕事をもりあげるのであつて、そこに貴い社會的態度が養われる。民主的な學習を通じて、子供を民主主義に陶冶するというのが、共同學習のねらいである。

このような共同學習をもりあげるには、學級の子供同志、および教師と子供の間に「われわれ」の感情がともされていなければならぬ。あらゆる協力の努力こそこの方法のかきであつて、學級の仕事に全員が一体となつていふという感情こそ成功の地盤である。こういう空氣が學級を支配していると、親切と好意がおのずから湧きいで、クラスの青少年は一つ心に熱心に學習する。こうなつてくると、グループの課題に對する責任感と、相互に助けあふ相互依存の感情をもりあげることが容易であらう。そして古い教育の最も忌むべき特色とされ、心ある人々からきびしく非難されていた教師と兒童の敵對關係の如きものは姿を没することゝなる。

共同學習は學友相互の切磋によつて、ともに伸びる喜びを分つと同時に、個性を異にする多數學友の討論によつて、相互に反省的思考をうながし、活潑な自發學習と創造的表現を尊び、民主的な學習經驗を通じて深く人間關係を究めさせようとしているのである。ところがこのような相互扶助と自由討議による社會學習こそ、他ならぬ現實社會における人間進歩のあり方である。してみると、こゝでもまた學校は社會の如く、生活の如く學習を進めこれによつて身についた實踐知を得させようとする近代教育の基本的な要請がうかがわれるのであつて、「人間の進歩は社會的である」とか、「人は不斷の社會的交渉によつて發達する」とかいう近代教育の標語がよくうなずかれる。

社會科の學習形態は第一に計畫學習、第二に活動學習、そして第三に共同學習、この三つの綜合されたものであつて、その最も基本的な特色は、久しく傳統されて來た教科書法の立前を乗り越え、教師と生徒が郷土社會を地盤として自主的に立案する學習計畫にもとづいて、多彩な學習活動を展開し、しかもこれを高度に社會化された共同學習として推進するところにあるといえよう。

二 社會科の學習指導計畫

そこで社會科の學習指導の中心をなすものは學習指導計畫であつて、その周到にして組織的な立案こそ何よりも大切であらう。社會科の學習指導計畫とは廣義には、社會科ではどんな學習の内容を選び、これをどんな方法で指導するか、の計畫をいい、狹義には各々の學習課題において、どんな内容をどんな方法で學習させるかの計畫をいう。いつたい教育において内容と方法とを截然と區分することは困難である。特に社會科においてその感を深くする。そこでこゝでは學習指導計畫を廣義に解し、ひろく社會科の内容及び方法にわたる計畫化の問題を考へることとする。

社會科の學習指導計畫はおよそ次のように分ち考へることが出来るであらう。

- 一 地域社會科計畫
- 二 學校社會科計畫
- 三 學年社會科計畫
- 四 學習課題指導計畫

まず第一は地域社會科計畫であるが、これは第二章において内容構成の手順として述べたところである。

地域の社会科計画として、郷土社会の生活現実から題材をとり、これを生産、消費、交通通信、保健、保全、教養娯楽、政治など、主要なる社会機能によつて組立てる。この場合、郷土社会の課題——そしてそれは郷土に生活する子供の課題でもある——が中心題材としてとりあげられ、これを学習課題という。世に作業單元といつてゐるものがこれである。これを縦に「範囲」すなわち主要なる社会機能又は主要なる生活領域を考え、横に「排列」すなわち学年をとり、この縦横の軸線を組合わせて骨組を作り、これに對して一方には社会の課題、他方には子供の發達と關心、この二つを考え合わせて、各学年それぞれ十箇内外の適切な課題を配すれば、こゝに「社会科学習課題表」ができてゐる。これは現實學習、課題學習の立場に立つ社会科の地方計画ともいふべきものであつて、郡なり市なり町村なりが自ら立案すべき社会科の基本的な設計である。この計畫の基礎となるべき社会調査や兒童調査や委員會組織や立案の手續などについては、すでに前章で詳しく語つてある。ともかくも實踐者の育成をめざす社会科は、かくの如き郷土社会を地盤とする社会科學習課題表をもつことが必要であつて、アメリカの社会科も州の社会科計畫、例えばバージニア案、カリフォルニア案、ミシシッピ案、郡の社会科計畫、例えばサンタバーバラ案、ブレットヒット案、カーン案、そして市の社会科計畫、例えばフォートワース案、ミネアポリス案、ウイルミントン案など、それぞれ郷土社会を地盤とする地方社会科計畫をもち、それぞれ地域社会に即した社会科學習課題表をもつてゐるのである。われわれの中央教育研究所が川口市社会科委員會の人々と携えて、川口市社会科學習課題表（工業地帯及び農業地帯）を立案し、引つづき各学習課題の学習指導計畫の立案に苦心努力してゐるのは、われわれの希求する實踐者の育成をめざす社会科をもりたてるためには、郷土社会の現實の課題を中心として内容

及び方法を進めることが絶対に必要であり、そのため郷土の社会及び兒童の實態調査にもとづく学習課題表の立案が何よりも大切と考ふるからである。

第二は学校社会科計畫である。地域の社会科學習指導計畫としての社会科學習課題表ができあがると、これにもとづいて地域の各学校はそれぞれの学区の實態に即して、学校社会科計畫としての社会科學習課題表を作製する。これが各学校の社会科の基本計畫であつて、具体的には各学年に八つとか十二とかの学習課題（作業單元）が配分され、それが範囲と排列の關係によつて体系づけられるのである。

第三は学年社会科計畫である。こうして学校社会科計畫としての学校社会科學習課題表ができあがると、こんどはこれにもとづいて学年社会科計畫としての学年社会科學習課題表を作製する。これは各学年毎に立案され、配分された学習課題はこゝではじめて学習順序に（月別に）配當されると共に、各々の学習課題でどんな内容が學ばれるか、学習内容の要項が摘記される。こゝで教師は学校全体の社会科學習課題表を展望しつつ、各学年に配當された学習課題において、それぞれどのような内容を學ばせるかを計畫し、どこまで、そしてどの深さに學ばせるかを試案的に計畫するわけである。これが学年社会科計畫であつて、同じ学年の各学級擔任の教師が協力して立案するがよい。在來の教科本位の學習では、教授要目と教科書とが學習指導計畫の本據をなした。これに對して新しい現實學習では、教師が郷土社会を地盤として自主的に立案した学校及び學年の社会科計畫が、學習指導計畫の本據をなすのである。とくに学年社会科計畫は年間を通ずる社会科の授業計畫であつて、毎日これを本據として學級の社会科を經營するのであつて、その立案には郷土社会の實態と動向、郷土の兒童の動向と關心、参考書その他学校の設備などを考えあわせて、周到に立案

すべきである。

第四は学習課題指導計画である。このようにして学年社会科計画ができあがると、こんどはそこに配當された各々の学習課題について、その学習指導計画を立案する順序となる。これを假に学習課題指導計画と呼ぶこととする。各学習課題について、どんな社会的成長を子供たちにもたらすか、そこではどんな学習活動を企てるか、それにはどんな材料を使い、どんな方法で学ばせるか、そして学習効果はどんな点をどのよう

に判定するか、各この内容について大体どのくらいの時間を配當するかなどを計畫するのである。

さてそれでは学習課題指導計画はどのように立案すべきか、すでにして学年社会科計画において、各課題で学ばせる主なる学習内容が計畫されているが、それは一應の試案にすぎない。学級擔任の教師としては、これを参考しつつも、いよいよ自己の實施案を自ら詳しく立案せねばならないわけである。そこで各課題の實施案としては、まず第一に、郷土社会の實態と動向、その各方面の課題、郷土の社会はいまどんな實態にあるか、産業はどうか生活はどうか交通通信はどうか保健状況はどうか保全についてはどうか、教養娯樂の方面はどうか政治の方面は如何というように、郷土社会の實態を見つめる。同時にそれらの各方面には現在どんな動きが強く、將來どんな傾向に向うであろうか、さらに産業にも消費生活にも交通通信にも保健にも保全にも、それぞれ切實な課題がある。例えば道路や橋がひどく荒れている、交通の安全のためにも、町民の能率増進のためにも、速かに道路や橋の修理をしなければならぬ、しかるに町の財政は窮迫して土木費の支出にたえない状況である。しかし、何としても道路橋梁の修理は斷行しなければ、第一町民や近隣の人々が安心して橋を渡ることができない。このような場合、それは郷土社会のもつ一つの課題であり、交通輸

送の方面における切實な課題である。このような課題はすべての方面にある。そしてそれは直接間接子供たちと関連をもっている。そういう各方面の切實な課題をとらえるのである。第二に、そういう郷土社会に住んでいるわれわれの子供たちはいまどんなことを考えているか、彼等の主たる關心はどのような事柄であろうか、子供たちは郷土社会の動きをどのように理解しているか、彼等の社会認識(廣義)はどの範囲にわたり、どのくらいの深さに及んでいるか、われわれの子供の語彙はどこまで進んでいるであろうか、彼等の生活経験はどれだけの幅と深さをもっているか、このような郷土の兒童の實態を考えるのである。第三に、学校には社会科の学習に役立つ参考書物がどれだけあるか、地圖はどうか標本はどうか寫眞はどうか模型はどうか年表はどうか統計類はどうか、市町の圖書館は實際上どれだけ利用できるか、父兄の書齋を動員したらどの程度利用できるか、現場学習の資料としてどんな施設があるか、意見を聴取するとしてどんな人が得られるか、感想集を作るとして紙はどうするか、劇化するとして材料は何とかなるかというように、学習の材料や設備や施設を具体的におさえることが大切である。

これらの事柄を考えあわせつつ、まず第一に学習課題の「主眼」を一應簡明に記述する。考えているだけでは不十分であつて、簡明でよいから必ず記述すべきである。主眼だけでは抽象的であつて、具体的な目標が把握にいくと考えるならば、「目標」を具体的に列挙するがよい。われわれの川口市社会科学習課題には、各課題の主眼をそこに簡明に記述しておいたから、指導計畫においてはこれを採つて主眼とし、別に目標を記さない。川口案では目標は次の「内容」に包攝されている。

第二は「学習内容」であつて、各課題で学ばせる学習内容の要項を三つとか五つとか列挙する。この場合

に、内容を分析するのにどんな考え方をもちてするか、必ずしも一定のわくや基準があるわけではない。要はそれぞれの課題の性格により、課題の性質によつて、最も大切な急所をおさえ、生徒にとつて意義ある内容をとりあげる他はないであろう。しかし多くの場合、種類とか材料とか現状とか、發達とか、課題とか對策とか、關係とか影響とか、他の時代ではどうであつたか、他の地域ではどうであろうとかいうように考え、それらの内容が相俟つて、意義ある生活領域におけるいろいろな課題を發見し、これを解決する方向へ、一つの構造をもつてまとまるように計畫するのである。学習内容の選擇と排列はすこぶる重要であつて、これによつて学習活動や学習方法がすべて規定されるだけでなく、指導計畫が意義あるものになるかどうか、これによつて大体がきまつてしまふのである。よく「主眼」と照合し、主眼で計畫した学習効果を最もよくあげようような内容をとりあげるべきである。

第三は「学習活動」であつて、こうしてとりあげた学習内容に對應して、それぞれの学習活動を計畫するのである。各々の学習内容——それは生徒に得させようとする理解や態度や情操や技能であるから、また目的といふ目標と考へてもよい——を身につけさせるのに、最も有効と思はれる学習活動を工夫するわけである。實際教室で展開される学習はこれできまるのであるから、学習活動の選擇と排列はまたすこぶる重要である。こゝでも社會、子供、設備、材料、方法などを考えあわせつつ、大膽に自由にあらゆる活動方式や表現活動をとりいれ、多彩な学習活動を展開するがよい。まず實地調査、現場見学、遠足や旅行、識者に面接して現況や意見を聴く、分團で調査する、發表する、話しあふ(討議)、感想文を書く、作文集を作る、繪を描く、畫集を作る、統計を調べる、グラフに示す、年表を作る、地圖を作る、模型を作る、圖書館にこ

もる、物語を聴く、詩を朗讀する、唱歌をする、レコードを聴く、ラジオを聴く、劇をする、集會をする、父兄を招待するというように、思い切つて多彩な学習活動を取りいれるがよい。討議とか現地調査とか、一つの形式にこだわるのはよくないのであつて、眼も耳も手も足も存分に働かして、あらゆる学習活動、あらゆる表現活動を行い、そのおのすからなる歸結として社會生活の理解に導くのである。

そうはいつても学習活動はめざす学習内容を理解するにふさわしく、民主社會のためにも望ましく、兒童の關心や能力にもふさわしいものであると共に、それらの活動が相俟つて課題解決の過程をなし、目的追求的な一つの統一と構造をもつように計畫しなければならぬ。一方参考讀物や地圖や統計やレコードや、學級學校の設備、郷土社會の利用しうる施設や人や物、グラフや地圖や劇のための紙その他の材料、これらの学習材料について具体的に考えなければならぬ。廣くこれらの要件を考えあわせ、多彩な、しかも統一のある学習活動を構成し、これを一つの学習プロジェクトに構造づけることが大切である。

第四は時間配當であつて、課題はいくつかの学習内容に分たれているから、この内容毎に五時間とか二週間とか大体の時間を配當する。これについては特別の基準があるわけではない。大きな内容をとればそれだけ多くの時間を要するというわけである。要は實質のある学習活動で、子供が倦怠をおぼえずに楽しく学べる範圍で計畫すればよい。

第五は学習効果の評定計畫である。効果の評定はおよそ三段に計畫するがよいと思う。第一は学習を始める前に、学習計畫の中でとりあげた内容の各々について、子供たちがすでにどれだけの社會認識をもつているかを、質問法その他によつて判定するものであつて、これを「事前検査」といつておく。事前検査は

後に述べる豫備調査の一翼をなし、課題学習を進めるのにどうしてもなさねばならぬ大切な仕事の一つである。その結果は整理して保存する。第二は課題学習を終つた後に、また内容の各々について、子供たちがどこまでその社会認識を高めたか、どんな理解、態度、情操、技能を身につけたかを評定するものであつて、これを假に「事後検査」という。この事後検査と事前検査とを比較することによつて、この単元学習を通じて子供がどれだけ進歩し、どこまで發展したかを判定することができる。第三はこの二つの中間において、多くは各内容の終りに試みるものであつて、これを「中間検査」ということができよう。このような事前検査・中間検査及び事後検査によつて、効果評定の計畫はおおむね十分であろう。

こうして学習計畫が作られると、いよいよ学習のための豫備調査が行われる。豫備調査は二つに分れる。一つは題材についての社会調査であり、他は題材に関連する児童調査である。いずれも学習計畫で立案した各内容毎に調査され、一方ではその題材の内容について社会の現實と動向を調査し、他方ではそれについての子供の社会認識を調査するのである。このような調査を「内容分析」といい、これが組織的に進められると、前者は題材指導のための「資料書」となり、後者は効果評定の一翼としての事前調査となる。教師はあらかじめ題材の内容を分析して、具体的な調査項目を立案し、工場なり市場なり驛なり郵便局なり農業なりに行つて實地に調査し、その結果を整理して学習指導上の資料を蒐集するのである。一方、児童調査についても学習計畫で立案した内容毎に調査項目を計畫し、その結果を学習の有力な手懸りとするとき、これを各課題毎に整理して、児童の社会認識を研究する貴重な資料とする。このようなねらいのはつきりした調査によつて、児童の社会認識は始めて有効に研究せられる。

こういう社会調査と児童調査から成る豫備調査によつて、さきに試案として立案した学習指導案が検討され、それぞれ学習内容や学習活動や時間配當に修正が施され、こゝに単元学習指導案が確定し、これにもどづいて實際の授業を始めることとなるのである。

第三節 学習構成の實際

社会科において我々が育てようとする人間像は、つくる、働き、としての、知識を持つた人間である。かかる働きとしての知識を持つた人間を育てあげる学習は、唯出来上つた知識にふれることのみでは成り立たない。自ら現實の場面に飛び込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ることによつて自らの知識を構成する形をとらなくてはならない。かような知識を自ら構成する学習であるためには先ず自からの問が發せられなくてはならない。自からの問が發せられるのは自からの生活が打開を要する局面に衝突するからである。働く知識は生活の課題にその成立の根據をもつてゐる。實踐者育成に一役を受持つ社会科の学習は生活の課題にその根源をもつ課題学習の性格を持つのである。

従つて社会科のある学習課題において行われる様々な学習活動はその地域社会の生活課題へのねらいによつて構造づけられ、又その様々な学習活動のどの部分を取つてみてもこのねらいが充分にあらわれていないてはならない。

又一方これからの学習課題について学習しようとしている児童は環境、その学習課題についての社会認

識の度合態度、この学習課題を解決するに必要な技術の程度等においてその地域社会獨特な構造を持つてい
る。そこで安易に文部省で編集した学習指導要領から「教材の排列」の幾つかを取り、学習活動の例の中から適
當と思われるものを幾つか取り上げ、それ等の間に何等の構造もつけずに所謂「作業單元」なるものをつ
つて社会科の学習をなすことは無意味な力の弱い教育を行うこととなるのである。働きとしての知識を持
た人間を育てるための眞に意味のある力強い学習が行われるためには、その地域社会の課題によつて構造づ
けられこれから学習をなさんとするそれぞれの児童に適應した学習を現場にある教師が自ら組立てなければ
ならない。

それでは社会科の学習を組立てるといふことは具体的にはどのようなようにすることだろうか。
この節では具体的な例を挙げながらどんな點に注意し、どんな手順で学習を組立て行くかについて述べて
みよう。

今ここではすでに前章に述べられてある理論に基いて、ある地域社会における社会科の内容が組立てられ
ており、その学習課題表に基いて学習を組立てることとして話を進めることとする。

先ず第一にこれから学習する学習課題によつて児童に何をつかまつかはつきりときめなければならぬ
学習のねらいをしっかりとつけることは、このねらいによつてこの学習課題で学習すべき内容や、その内
容を理解するためになされる種々の学習活動が決定され構造づけられるのであるから社会科学習の土臺を築
くことといつてよい。この学習のねらいはその地域の学習課題表にある各々の学習課題を解決することであ
り、更にこの学習課題の根源である地域社会の生活の課題に迄つながるものである。このことは前章の社会

科の内容構成の理論に基いてその地域社会の内容を組立てた教師は十分に理解しているわけである
が、しかし全ての教師が学習課題表の作製に直接關係するわけではないから、ある学習課題の学習を組立て
る前にあらためてこの地域社会の社会科の内容構成の経過をたどり、学習課題表の全体の構造を明らかにし
た上でその学習課題をつかまえるのがよいであろう。

生活の課題を解決する過程を細く見るならば、一きよに結論迄行くことは出来ないものであつて、先ずその生
活現實がこの地域社会でどの様な役割を持ち、どの様な變遷をなして來て、現在はその様な状態にあるかを詳
しく調べることによつて、その持つ課題と、その解決策とが明らかになつてくるのである。今学習しようと
する題材はこの地域社会ではどのような役割を果しているのだろうか。学習課題表にある各学習課題は何れ
も社会における働きによつて別けられた幾つかの生活領域に屬して、その生活領域独自の働きと課題と
を持つてゐる。この幾つかの生活領域は学習課題表の上では並列的に並べられてゐるが、現實の社会生活に
おいてはこれらの生活領域全体が立体的に構造づけられて活動してゐるのである。例えば埼玉縣川口市にお
ける社会科学習課題表を見ると、生産、消費、交通通信、健康、保全、政治、教養娛樂、家庭の八項目が生
活領域としてあげられてゐる。川口市における社会生活は「生産」活動が中心をなしてゐる。生産に従事す
る人は技術と原料とを用いて物を生産し、出來上つた生産品は分配される。生産に従事する人間のために衣
食住を中心とした「消費」生活がなされ「教養娛樂」の活動がなされる。「交通通信」は生産の原料を運び込
み、生産品を分配する過程において働き、この生産活動を中心とした社会生活の健康と安全とが保たれるた
めに「健康」と「保全」との働きがあり、「政治」はこれらもろもろの生活活動が円滑に行われるように調節

を行う働きをなしているのである。今川口市社会科学習課題表第二（農業地帯）の第一学年「たんぼ（はたけ）」同第二（工業地帯）の第四学年「道と橋」、第六学年「鑄物工業」を例に上げて見ると、「たんぼ（はたけ）」と「鑄物工業」とは「生産」に属し川口市の農業地帯と工業地帯とのそれぞれの生活の中心をなすものであり、その生活の全領域の性格をきめていものである。「道と橋」は「交通」に属し、川口市においては鑄物工業の原料と生産品との運搬と、鑄物工業に關係する人々の消費物資の運搬を萬能ならしめる役割を果している。

一つの項目において同じ題材が繰り返し学習される場合はその題材のもつ内容が児童の心理にかなうが如く分割されそれぞれのねらいも分れてくる場合がある。農業地帯では農業生産が最も重要であるから第一学年より第九学年まで毎学年で川口市の農業生産の各方面の問題が取り上げられているが、その一番最初の一年「たんぼ（はたけ）」においては自分達の周圍に田や畑が非常に多く、大部分の家の人達が毎日働いているのは周圍にある田や畑であつて、工場の多い工業地帯の生活構造とはまったく異つていという特色を大づかみにつかませることをねらつていのである。工業地帯でも同じように鑄物工業について各学年の發達に應じて、或いは製品の種類、製造工程、材料とその入手經驗、生産従事者と技術というように内容が分割されており、この六学年の「鑄物工業」では川口市の鑄物工業を組立てている色々の要素の中、製品の種類とその加工及販賣経路について児童に理解させることをねらつていのである。「道と橋」は同じ「交通」の項目に屬する一年の「のりもの」、三年の「トラック」などの交通機關を扱うものに對してそれらの交通機關の交通を可能ならしめてい施設の方面から「交通」の意味をつかませようとするものである。

次にこれから学習しようとする学習課題が地域社會のどのような生活の課題にその根據を持つているかを見て見よう。今学習課題表をながめると、ある生活領域における生活課題を解決するために必要な社會認識の一系列が第一学年から第九学年まで並べられているのであるから、ある項目において第一学年の学習課題から順次に第九学年まで各学習課題の持つねらいを見て行くなれば、最後にはその生活領域における生活の課題の全貌が明らかになるわけである。而してこの生活の課題は外ならぬこれらの学習課題の系列を構造づけた目的委員會の結論に簡單明瞭に示されているものである。この生活の課題が直ちに学習の課題となるのではなく、又、そうすることが不可能である場合もあるが、しかもどの学習課題もその背後にはこの生活の課題の裏付がなければならぬ。例えば先に挙げた第一学年の「たんぼ（はたけ）」については、農業は川口市の生産活動においても重要な部分を占めており、目的委員會による結論には「農業は蔬菜農業を中心とする。農産加工に力を入れる。協同組合經營が必要である。」といつていいる。教師は低学年においてもその学習を組立てる際に常にこの生活の課題を心に留めておかななくてはならない。例えば田畑を見て廻つたり、農産物の種類を挙げたりする学習活動が行われるならば、特に野菜に注意をひかせたり、農耕者の一年中の仕事を繪巻物に描く学習活動が行われる場合には、農産物を加工している場面を入れたり、或は又農耕者の毎日の仕事について話し合つたり、繪に描いたりする学習活動が行われるときには、共同作業をしてい様子を見わすような配慮がなされれば生活の課題と結び付いた学習を構成することが出来るのである。第四学年の「道と橋」についていえば、「生産の發展という見地から交通の改善が計られねばならぬ。重量物の運搬のため道路は強靱でなければならぬ。市街地と農村地帯をつなぐ交通路が完備されねばならぬ。」

ということが、又第六学年の「鑄物工業」についていえば、「鑄物工業は川口市の重要産業である。國家的及び世界的に好立地条件を具えている。いろ／＼な種類の鑄物工業（日用品等のさつぱく鑄物、機械類の精密鑄物）が必要である。鑄物工業は需要の變化に應じて製品に變化を加える必要がある。販路について考慮がなされねばならぬ（國家的、世界的）。鑄物の附屬工業として重要な工業がある（木型、パフ等）、ということがそれぞれの学習課題のねらいをつける上で考慮せられねばならぬことである。尙目的委員会による結論はきわめて簡單なものであるから更に補つて考える必要がある場合もある。例えば「道と橋」において、生産のために交通の改善を計るということをも具体的にいえば、より大量のものをより速かに運搬するために交通機關の進歩發達をはからなければならぬと同時に、かような交通機關の交通を可能ならしめるために道路や橋が改善されねばならぬということなのである。更に重量物の運搬のため道路に強靱さが求められるために道由には、川口市の主要産業である鑄物工業ということと、昔は荒川の水に洗われていた低濕地帯で土質も粘層土であるという川口市の自然条件も考えられなければならない。市街地と農村地帯をつなぐ交通路の完備については、川口市の都市計畫がどのようになされているかを知つてはつきりその意味がわかつてくるのである。こうすることによつてより具体的に、はつきりとねらいをつけることが出来るのである。

以上のようにして社會機能の現状とこの社會機能のもつ課題とをつかむことによつて兒童の学習を方向づけるところのねらいの基盤を置くことが出来るのである。勿論この社會のもつ課題がそのまま学習のねらいではない。社會のもつ課題に對する理解の前提として基礎的な知識や基礎的な理解の系列が必要であるし、又兒童の精神發達を考慮しても低学年から直ちに社會のもつ課題に對決することは不可能であるから、低学

年の学習においては社會機能の現状、及その基礎的知識と理解がその主要な部分を占め、社會機能の課題は高学年になるに従い多く取扱われるであろう。しかし教師は学習計畫をなす際にも、学習指導中においても常に社會のもつ課題をしつかりつかまえ、低学年の学習においてもそれが生活課題への系列の中のどこに位置しているのかということを見つめて生きて学習とならないのである。

こうして学習のねらいがしつかりついたならば第二に、この学習のねらいを兒童がはつきりつかむために具体的にはどんなことを学習すべきかということ、即ちねらいに基いて学習の内容を決めることが必要であろう。或る題材について社會科の学習をするのに、その題材に關係のあることはどんな事柄でも取上げてつめこむという形は百科全集式の知識の集積を目的とするものであつて、現實の生活に働き得る知識を身につけるという社會科の目的には合わない学習の形式である。つくる働きとしての知識は課題学習によつて教育されるのであるから、社會科の学習内容は全てねらいから出てくるものであり、又ねらいから外れてはならないものである。

舊來の学習においては出來上つた知識体系が一部分ずつ教師から兒童に與えられ、これを兒童が暗記するという形がとられていた。ここでは出來上る迄の過程に對する疑問や理解は無視せられて、出來上つた内容が絶對の權威を持つていた。働きとしての知識を身につけ得る学習は現實に飛込んでその課題を解決するために自から知識を構成する形をとらなくてはならない。そこで社會科の学習内容とは学習課題を解決するために兒童が構成して行く知識という建物の骨組のようなものであり、それが組立てられて行く順序に並べられているものなのである。

「たんぼ（はたけ）」のねらいは「田畑にかまれていること」と「そこで毎日うちの人が働いていること」の二つに大きく分つことが出来る。ところで「田畑にかまれている」といつても一年の児童にとつては田と畑との區別も又畑という一般的な言葉の意味もはつきりと認識していないから、田と畑との區別、畑とは薯や大根や豆というようにいろいろのものがつくられているところだということを先ず理解せしめねばならない。そこで学習内容として

一、わたくし達のすんでいるところはたんぼやはたけにかまれている。

(イ) いろいろな田や畑がある。

(ロ) うちのまわりには田畑が多い。

二、うちの人達はいつも田畑で働いている。
という項目が考えられるのである。

われわれが生活している社会はどここの地域においても、それがこれまでにたどつてきた歴史を背負いそれによつて現状及び将来の方向にある制約を受けている。又同時に或る地域社会は他の地域社会と、或は又より大きな社会と絶えず関連しているのであるから、今社会生活における一つの課題を取上げる時にその歴史性と地域性への考慮がなされることによつてその課題が一層明らかになるし、又その課題の解決策の発見もより容易になるのである。例えば「道と橋」において、川口驛前の本通の道路工事を取上げることによつて品物を運搬する交通路としての道のもつ意味を理解せしめようとするのならば、道路工事前における交通状況と工事後のそれとを比較することによつて如何に道がわれわれの生活に重要な役割を果しているかという

ことがよくわかるし、日光裏街道と呼ばれ將軍の行列もしばしば通つた頃の鳩谷街道の様子と、凸凹道を東京への通勤者を一杯乗せたバスが砂塵を巻き上げながら走っている様子と比較することにより道路の果す役目の變遷と、それによる道路改良の必要をはつきりとつかますことが出来る。又この鳩谷街道をどこからどこを通つてどこ迄通じているかを知らすことによりこの道が果している役割がよりはつきりするし、川口市側の凸凹道と新荒川大橋を渡つた東京都側のたんぼたるアスファルト道とを、更に他の地方のもつと進歩した道路とを比べることによつて今の川口市の道路に對する課題をはつきりとつかませることが出来るのである。しかし歴史性と地域性とを考慮しなければならぬといつて、ある課題を学習する際にその題材の昔における姿を知るとか、それに關した他の土地にあることを知るとかいうように、唯公民的なもの、歴史的なもの、地理的なものを、物識をつくるように百貨店式に並べられたものは意味のない学習である。どこまでもその学習課題をより明瞭につかみ、よりよい解決策の発見を容易にするために地域性と歴史性を問題にするのである。だから或る学習課題では地域性の廣がりが大きく取扱われて、歴史性については殆ど觸れなくともよい場合もあるし、又ある学習課題ではこの歴史性も地域性も殆ど觸れなくともよい場合もある。一般に小学校一、二学年においてはその精神發達の上からまだ過去を振返つたり、より廣い世界へ連關をつけたりすることは高学年の児童よりも困難である。しかしそうはいつても一、二学年では全然歴史性や地域的な廣がりをもたすことが出来ないのではない。児童の身近かな生活の中にも世界性や歴史性を明らかに現わしているものがあるからかような最も具体的なものによれば低学年の学習にも歴史性と地域性との廣がりをもたすことが出来るのである。尚又或る学習課題について歴史性や地域性を考慮せねばならないと

いうと、その材料を歴史や地理の教科書又は参考書にのみ求めようとするが、しかし必ずしもさうしなくともよいのであつて、むしろその地域社會に即したものをその現地において集めた方がより具体的で、その地域社會の課題に適うのである。例えば川口市で「橋の發達」について学習する場合、百科辭典や橋梁工学についての書籍を参考にすることもよいが、むしろ川口市の交通に重要な役割を果している荒川新大橋について、現在のような立派な鐵橋がかかる以前にかかつていた橋の模様、更に全然橋がかかつていないで渡舟で河を渡つた頃の様子を調べ、現在と比較するならば兒童は歴史性というものを具体的に生き生きととらえることが出来るのである。尙又川口市に現在にかかつている木橋、石橋、鐵橋、コンクリート橋等大小様々な橋を實際に調べて比較するならば橋の構造の發達を最も具体的に理解することが出来るのである。又地域性についても、例えば「鑄物の材料」において銑鐵は何處で製鐵されるかということと地理の本で調べるよりも、先ずこの川口市にある鑄物工場を訪ね、そこで用いている銑鐵は何處から、どの位、どんな経路で、どんなものによつて運ばれているか、又それは戦前から戦後にかけてどのように變つてきたかということ調べた方がより具体的であり、川口市の課題を明確にするのである。

かようにして学習課題のねらいに基いた学習内容について見當がついたならば、第三にこの学習課題のねらいを各内容を通して最も具体的に生き生きと兒童につかませるためにはどのような学習活動をさせたらよいかということを考えなければならぬ。

社會科の学習は、働きとしての知識を教育するというその性格から、複雑な現實に飛び込んで生の材料にふれこれを整理し秩序づけて自からの知識を構成するという形をとる。教室の中で碁盤の目のようにきちん

と並べられた机といすに教壇の方を向いて行儀よく座つた兒童にむかつて教師が教科書を読んだり、説明したりして、その内容を覚え込ませようと骨を折つていっているというこれ迄の学習の形では働きとしての知識を教育することは出来ない。

働く智慧を持つた人間となるためには兒童は現實に飛びこみ、そこで課題をもつて自分で活動して自らの知識を構成しなければならぬ。兒童は最早出来上つた知識をつめこまれる器ではなくて、課題解決を目指して自分で生き生きと活動しながら自からの知識を構成して行く實踐者なのであつて、主役は教師から兒童に移つたのである。教師は先ず兒童を活潑に活動させることを心掛けねばならない。それならばこの兒童が自から活動する学習とはどんな形のものであろうか。社會科の学習には何も一定の型というものがあるわけではない。学習が行われる地域社會、学校、取り上げられた学習課題、学習する兒童及びそれを指導する教師の状況等により種々様々の学習の形態がとられてよい。しかし何れの学習においても、兒童が課題をもつて自からの知識を構成して行く活動過程を、現實の世界に入つて知識を組立てるべき材料をとつて來る活動と、その材料を自からの知識に構成する活動との二つに大きく分けることが出来ると思う。たとえば一学年の「たんぼ（はたけ）」において、兒童が「田畑にはいろいろあつて、それらの田畑がうちのまわりをとりかこんでいる。」という知識を構成するために、校外に出掛け田畑の間を歩きながら田畑の違いや種々の作物を見又眺望のきく處から田や畑が一面に擴がっている様子を見て來てから、教室で学校、道、森、家等が描かれてある鳥かん圖の上に共同して田畠の區別や種々の作物を記號か色或は貼紙によつて描き分ける作業をするとしたら、前半の田畑の見學は材料を集める活動が主であり、後半の鳥かん圖作製は材料を整理し秩

序づけて知識を構成する活動である。ところで児童が入りこむ現実の世界とは何も形式ばつて見學に行かなければ入りこめないものとは限らないのであつて、いろいろのものがあつてよいのである。「うちの人は毎日田畑で働いている。」ことを理解するためには、幾つかの農耕作業の繪を中心にした教師の話、或は教師と児童との話し合いから田植や水汲みに参加したり、見たりしたときの児童の經驗を記憶に呼び起すことにより現實の世界に入ることもあるし、或は丁度稲刈の時期であつたら見學するばかりでなく、家の人の稲刈の仕事に實際に参加して、刈られた稲を運んだり、家の人の辨當を田に運んだりすることもあつてよい。或は「本通の道路工事はなぜなされるのか」という問題を解くために市役所の土木課を訪ね道路工事の計畫についての説明を聞くこともあるし、「昔の街道と今の道路」とを比較するために、鳩谷街道を日光參詣のために往復する將軍達がしばしば宿泊した錫杖寺に當時の様子を物語るような資料を探したり、鳩ヶ谷變電所附近に僅かに残っている松並木のある街道の様子を見に行くこともある。「川口市鑄物組合史」の中の叙述や統計表、或は鑄物工業に長年従事している人の話の中には川口市の鑄物工業發達の生々しい現實があり、こちらからの依頼により送りとどけられたアメリカの一鑄物工業都市にある或る學校の児童からの手紙にはアメリカの鑄物工業都市の現實が書かれてある。かように児童が現實の世界に入り込む學習活動には、見學、訪問、實習、讀書讀圖、教師や社會人の話を聞く、話し合う、手紙の交換、繪を見る、劇や映畫を見る、音樂を聞く等々多種多様のものである。要はその地域社會のある學校において擧げられ得る種々の現實場面の中から、學習する児童がその中で學習のねらいにもつともかなつた活動が出來、働くものとしての知識を構成し得られるのにもつとも好都合なものを選び出すことである。

ところで唯見學しばなしとか、話を聞きばなしというのではいけないのであつて、必ずこの見たり、聞いたりした材料を児童自らの知識にまでまとめられなければ意味がないのである。知識を構成する活動にも亦様なものがある。家の人達の稲刈の様子を實際に見て來たならばそれを教室で児童が同様な動作をしたり、共同して大きな繪に表現するというように、唯見て記憶するといふのでなく、自から體驗したり作業したりすることによつて「家の人々の田畑での働き」といふ知識を構成して行く。又市役所の土木課からや、實地調査によつて集められた材料によつて川口市の都市計畫の圖面又は模型を共同で作製し、それに現在工事中の本通と川口市における重要施設を記入し、各道路の連絡先を明らかにするならば、本通の果している機能の理解を具体的に、しかも他から出來上つたものを受取るのではなく、自からの力で組立てることが出來る。錫杖寺や變電所附近の松並木から集めて來た材料を用いて、將軍が往來していた當時の日光裏街道の様子と、今の凸凹道を砂塵を巻き上げてバスが通つている様子とを比較するような劇を構成することによつて道路の持つ意味を理解することもあり、川口の鑄物工業の變遷の様子を理解するために、鑄物組合や市役所から集めて來た資料によつて精密鑄物と雑ばく鑄物との過去十五年間の工場數、職工數、生産額を比較する統計圖をつくることもある。或は又集めて來た材料にもつとつてお互の間で話し合いをしたり、教師と児童と問答をしたりしてある結論にまとめたり、自分の調べて來たことについて大勢の前で話をするこゝによつてまとめたり、集めた材料を展覽會をなすことによつてまとめたり、ままごと遊びをしながら教師がその學習のねらいの要點要點を押えて行くことによつて児童の中に知識が構成せられて行くのを助けたり、或は一つの學習課題で行われる種々の學習活動の經過及びその結果をノートに記入することによつてまとめるといふ

形もあるのである。

そしてこれらの学習活動には共同研究の形をとるものもあるし、又個人研究の形をとるものもある。必ずしも級を幾つかの班に分つて、それぞれ異つた研究題目を持つて調査をなし、所謂發表會において各班の代表者が發表するという学習活動だけが社會科の学習活動の形ではないのであつて、その学習内容と級の兒童の状況によつて、或る場合には級の全員とも同じ学習活動を行うこともあるし、或る場合に一つの学習課題の解決を目指して各人とも異つた学習活動を行うこともある。この場合教師として注意しなければならぬことは、班活動にせよ個人活動にせよ、どの兒童も充分に活動しているかどうかということをよく観察し、指導をなすことである。級全体の学習活動においても、班活動においても、或る特定の兒童だけが活躍するという弊害が起りがちである。社會科の学習には多種多様の学習形態を含むから、これ迄の知識教育では劣等兒と思われていた兒童も見違えるように活潑に活動することがしばしばある。勿論一つの作業にのみ偏よることは弊害があるが、教師は各個人の個性をよく観察して、兒童が自發活動を起す端緒を與える必要がある。このためには次章で述べる個人觀察表を用意したり、自学指導書を作製して兒童にあてがうことも極めて有効な方法である。学習が以上のように現實社會に飛込み自からの知識を構成するために極めて多彩な形をとることとなると、兒童の学習する場所は学校の教室内に限られず、社會の生活現場のあらゆる所へ擴大されなければならない。その地域社會にあるありとあらゆる生活現場——役場も工場も畑も消防署も道路も商店も、保健所も圖書館も——において行われる学習活動は唯單に教室において行われる学習に參考になるというのでなく、社會学習の本体なのである。そこにおいては唯材料を集める学習活動のみなら

材料を整理秩序づける学習活動も行われるのであつて、教室における学習活動以上に重要なのである。そこで社會科においてはその地域社會の各生活現場で働いている社會人も兒童の学習を指導するという重要な役目をもつこととなる。これは教育本來の姿であつて、教師は常にこのことを心掛け兒童の学習において社會人の指導を巧に配するように工夫すると同時に、社會人に對してこの役目について啓蒙しなければならぬ。

又教室そのものも、机といすが基盤の目のように並んでいて、兒童が教師の話を行儀よく聞いているといつたこれ迄の姿ではなくなり、そこで兒童が様々な材料を取扱いつつそれを整理することの出来る參考室、作業室の役割を果すものとなるのである。そこで学習活動の形態によつて教室内の模様も色々に變るわけだ、或る時間ではいすも机もすつかり側に片付けて、玩具で交通遊びをすることもあるし、或る時間には班毎に机を集め共同して大きな繪を描いたりすることもある。或は教室が劇場にもなり、展覽會場にもなることもあるのである。教師は兒童の学習活動が活潑に行われるような教室の雰囲気をつくることを工夫すべきで、たとえばこれから学習せんとする單元に關した參考圖書を豊富に備えたり、關係のある繪畫、圖表、模型、實物等を陳列することもその一つの方法であらう。

社會科の学習において用いられる教科書も、從來の学習を支配するものとしての教科書でなく、使用される教科書としての性格に變らなければならない。社會科の学習においては、全級の兒童が同じ時間に同じ教科書の同じ場所を順次に読み、教師の説明を受け、その中に書かれてあることをその儘覚えこもうとするというやり方は殆ど行われないのであつて、兒童は各自様々な教科書を自から読みながら、その中から課題解

決のための材料を取出し、それを整理し秩序づけて自からの知識にまで構成して行くのである。従つて教科書は出来るだけ豊かに、且つ種類の多いことが望ましい。社会科の教科書はその内容の性格から、第一に児童の学習を發展させるに必要な多くの材料を提供すること、第二に児童の学習のしかたを理解させることをその主要な役割とするのである。教師は社会科の教科書のかくの如き性格をよく辨えていて、その使用法を誤つてはならない。学習の本体は教科書にあるのではなく、児童の課題解決を目指した学習活動にあるのである。又社会科の学習は地域社会によつてそれぞれ独自の構造を持つのであるから、児童の学習に最もかなつた教科書はその地域社会の教師の手によつてつくられたものとならなければならない。又全国的に使用せられるものをつくろうとするのならば、一学習課題に關する内容を一冊にまとめた学習課題別教科書の形をとり、種類を豊富に出版して、各学校において地域に即したものを自由に選擇出来るようにせられるべきである。

社会科の学習の性格から教科書のみではなく、学習の材料を提供するところの参考図書も豊富に備えられることが必要である。現在は圖書を入手するのに種々の困難があり、又社会科の学習において児童自から参照し得るような良書が極めて少ないが、教師は可能な範囲内で手まめに参考圖書を集め、各学習課題毎に参考圖書目録を児童用と教師用とに分けて作製しておく必要がある。地域社会における教師団体は参考資料の蒐集、この地域社会の学習課題表に合せた各学習課題別の教科書、参考圖書の標準目録の作製、圖書購入のあつせん、更には地域社会に即した教科書、参考圖書の編集まですべきである。又学級文庫、学校圖書館、地域社会における中央圖書館等の運営、連絡等の研究、改善もなされなければならない。

しかしながら教科書や参考圖書がなければ社会科の学習が出来ないのではない。材料は社会の生活現場に豊富に存在する。教科書や参考書は社会科の学習を豊富にするが、これだけに頼ることはややもすれば以前の知識教育に陥る危険がある。

ところで児童が主役となり、児童の活動が学習本体であるといつても、「これから何々について勉強しようと思います。これに關して勉強したいことを言つて下さい」といくつかの研究項目を児童より言わせ、その数だけグループをつくり、勝手に調べて來させ、調べて來たものを順次に發表させて終りという学習では社会科の目的に適つた学習にならないのである。

先ず第一にこの学習課題を学習して何を児童につかますかという学習のねらいがきまつていなければならない。そして学習活動のどの部分を取つて見てもこのねらいにかなつた学習活動でなければならない。たとえ児童が表面的には非常に活躍しているような学習活動でも、その学習活動がその学習課題のねらいと結びつくものでなかつたらその学習活動は全く無意味なものである。又一つ一つの学習活動がねらいに結びついているのみならず、その一つ一つの学習活動全体がその学習課題のねらいによつて丁度一つの戯曲の如くに全体として構造付けられていなければならない。社会科学習における自然科(理科)其他の教科との關連の問題についてもこのねらいによつて解決する。現實の世界は自然の地盤の上に人間の活動が行われているのであるから社会科の学習に於いても自然科学に關したことに觸れなければならないことがしばしばあるが、この場合もあくまでこの学習課題の学習は社会科としてのねらいを持つていのであるから、この社会科のねらいへ到達する限りに於て自然科学的なものも学習するのである。

かように学習活動はねらいに適っていないければならないが、餘りにねらいということ強調すると、このねらつているものをそのまま児童に押し付けようとする怖れがある。今迄の教科書にもられていたような抽象的な内容を問うことにより児童が答えるという学習は、これ迄の講義型の学習を少し變えたものに過ぎない。社會科の学習は出来上つた知識をつめこむのではなく、児童が自から活動して学習課題へのねらいに向つて自からの知識を構成するのである。

ところで児童が自から学習活動を行うためには、学習活動を起すきっかけになるものが與えられ、学習活動を繼續して行くための環境が整備され、又現實の場面から材料を取る技術や、その材料を整理して自から知識に構成する技術が指導されなければならない。ここに講演者から学習指導者となつた教師の苦心をし活躍する場面があるのである。そして又これらのことが充分に行われるためには学習せんとする児童について十分な研究がされなければならない。

何の目的もなしには自發的な活動は起らない。児童は一つの課題を自覺して始めて活潑な活動を始める。この学習課題は必ず生活課題に根據を持つのであるが、生活課題がそのまま学習課題とはならないのであつて、学習課題と学習の仕方とは一にその児童のもつところのものによつてきまるのである。題材のねらいと生徒の興味とを一致せしめ、生活の課題を生徒の課題として定立せしめるのは社會科教師の重要な仕事である。例えば一学年「たんぼ（はたけ）」において、家々は田や畑にかこまれており、家の人々は毎日そこで働いているという農業地帯の特色を理解させるために、先ず工業地帯の一年の児童が「町の工場」を学習した際に作製した工業地帯の特色をよく現わした繪や文章を提示し、自分達も生活しているところの様子を調

べて繪に描いたり手紙にして工業地帯のお友達に送ろうと提案することによつて、児童達にこれからの学習の態度をつくらせるのも一つの方法であろう。又四学年の「道と橋」においては、先ず川口市の本通において現在掘り返されたり、石や砂土を積み上げられたり、家が移動させられたり、人の通行を邪魔したりしている等の日頃児童達が見たり経験したりしていることの話合いから、こんなに人に迷惑をかけても道路工事がなされるのはなぜかとの疑問を児童におこさしめ、工事のおこなわれる理由を種々の方面から探究することによつて道路のもつ大切な意味を理解させようとするのも一つの方法である。必ずしも学習の初めに問題を黒板に書き並べ児童に課題を持つことを強要するような形式的な課題学習でなくとも、児童が課題を自然に持つて自發的に学習活動をしていくような雰囲気教師がつかればよいのである。

児童が現實の場面に飛び込んで自からの知識を構成するような活動を起すには、児童にとつて最も具体的な現實な場面が整えられなければならない。例えば川口市本町小学校の四学年の児童が「道と橋」について学習する場合、抽象的な道一般について学習し「道は大切な意味をもつていますよ」と眞正面から教えこまないで、道路工事をしている学校の前の本通について、工事前には雨が降るとひどくぬかるみ、学校から驛前迄行く間に着物が泥だらけになつてしまつたり、重い鑄物を積んだトラックがぬかるみにはまり込んで動けなくなつたという具体的現實の中に、或は又鳩ヶ谷街道の川口市側の道は凸凹がひどくバスの中に座つていてもおしりが痛くなり、おばあさんへのおみやげの折角の卵が三つもつぶされてしまつた。が荒川新大橋を渡り東京都側のアスファルト道に入ると急に動搖がなくなり氣持がよかつたという具体的な現實な場面に児童が置かれれば自然に「道は大切な意味を持つていますよ」という知識を自から構成するのである。殊

に低学年になればなる程具体性が必要であつて、その意味で学習活動に遊戯的なものを取り入れたり音楽を用いたりすることがよいのである。

社会科の学習は出来上つた知識を受取るのではなく、現實の場面に飛び込み、生の材料にふれ、それから自らの知識を構成するのであるから、出来上つたものよりも、知識の構成せられる迄の過程が重要なのである。即ち工場や消防署を訪問したり参考書を調べたりして材料を集め、その材料を圖表やお話や劇に構成することにより、整理し秩序づける学習活動に最も注意が拂われて指導されなければならない。例えば鑄物工場を見学する場合も、この鑄物工場ではどういふことを調べるのか、どういふ點に特に注意すべきか、調べたことはノートに記入するのか、又は繪に描いてくるのか、或は見学させてくれる鑄物工場の人に對してどのような態度をとるか等々について指導がなされていなければ折角の工場での学習活動は殆ど無意味に行われてしまうのである。又このようにして集められた材料はどんな形でまとめるのがよいか、統計圖にするならばどのような圖表をつくつたらよいか等の指導もされなければならない。この材料を集め、まとめる技術の際にも出来る限り具体的なものをとらえ、具体的なものを再現するように指導することが必要である。何の指導もなく唯「郵便の経路を調べていらつしやい」といつただけで児童を郵便局へ行かせたならば、児童は郵便局員から役所の壁に貼つてあるような抽象的な郵送系統圖のようなものを教えこまれてきて、それをしていゝ他の児童に發表するようなことが起るであろう。發表する児童も消化してないのであるから聞いたの運ばれる様子の中に郵便の経路をとらえるように指導されなければならない。

かような校外の社会施設における学習活動を意義あらしめるためには、教師はまたその社会施設の職員と豫め充分の交渉と打合せをなしておくことが必要である。日時もきめずに入れ代り立ち代り訪ねたり、相手方になんの準備もないことを突然尋ねたりすることは相手の仕事を邪魔することになると同時にこちらの学習活動を充分になすことが出来ないことになってしまうのである。だから豫め社会科の概要を説明したり、訪問する日時や人数、見学又は質問する事項の要點等を相手方に通知し打合せしておくことも肝要である。勿論この交渉打合せを見学が行ふことはかまわないし、むしろ社会学習の一部として望ましいことである。

又教師は社会科の学習を十分に行うためには、ある学習の前に個々の社会施設と交渉打合せをなす他に、機會のある毎にその地域社会全体に對して社会科学習の趣旨を知らせ、これに對する協力を求める必要がある。これにはその地域社会全体の教育研究會というような教員團體から地域社会の有力團體、有力者に働きかけることもよいし、又各学校に於てP.T.Aを通じて父兄を啓蒙することもよいと思われる。

材料をまとめるために地圖や統計圖表を作製するが、かような地圖を讀んだり製圖したりする技術は社会科学習の全体のプランを立てる際にどこでどのようにして指導すると豫定をたて、おく必要がある。しかしながらこれも地圖とは何ぞやという一般的なものから入らないで、地圖をつくる必要がある。しかし学習課題においてその学習課題に關連のある具体的な例によつて最も易しいことから順次に理解させ習得させて行くやり方がよいであろう。

これ迄述べて来たことがらからも伺える如く教師が社会科の学習においてなす役割は、文部省で定められた教育内容をそのまま、或はそれに若干の説明を加えて児童に與えるという自主性のない講演者ではなくな

つて、先ず学習に於て児童につかますべきねらいを明確にとらえ、このねらいに向つて自からの知識を構成せんとする児童の活動を活潑にならしめるようなきつかけと、環境をととのえ、学習中においてはどの児童も活潑に活動するように、そしてその活動がねらいから外れないように絶えず細心の注意をもつて見守り、或時には児童の学習活動に指導をあたえ、或る時には共に研究して行き、そして学習全体をその課題の監督する演出家としての役割をもつものとなるのである。かような演出家としての役割を充分に果たすためには、教師は児童の学習教材について豫め調査を行つて、これに關する己れの知識を構成しておかなくてはならない。これは教師用書や一二冊の参考書からは出来ないものであつて、課題解決のために自ら地域社會の現實の場面に飛び込み材料を集めそれを整理して自からの知識を構成することによつて、児童に学習せしむべき課題と材料を明らかにして置くことが出来、学習の指導を完全に行い得るのである。この学習教材についての豫備調査を行うのに、唯まんぜんとあれもこれもと調査したのでは勞多くして効果があがらないから、豫め一定の調査項目を決めてなすのがよい。前に述べたところにより学習のねらいと学習内容とこれにもとづいて展開される学習活動の大凡の見當は、学習課題表と教師の持つ常識とによつてたてられるであろう。さうして立てられた大凡の学習計畫に基いて豫備調査項目を立てれば無駄のない調査をなすことが出来る。例えば一学年の「たんぼ（はたけ）」に於て「うちのまわりにはたんぼやはたけがあつて、うちの人達はいつもこゝで働いている」をねらいとし

一、わたくし達のすんでいるところはたんぼやはたけにかこまれている

(イ) いろいろな田や畑がある

(ロ) うちのまわりには田畑が多い

二、うちの人達はいつも田畑で働いている

を学習内容として学習計畫の見當をつけたならば、教師がこの課題を解決するために、又学習指導の裏づけとなるために調査しておくべき項目には、学習内容の一、からは(1)学区内に於ける田と畑それぞれの耕地面積及田と畑との比、田畑の分布圖、(2)田、畑の作付反別、(3)作物の収量、(4)作物の季節別種類、があげられ、学習内容の二、からは(5)農家戸數と非農家戸數、(6)一年中の主要なる農耕作業の概要、(特に見学すべき作業については詳しく)(9)農家の人々の一日の時間配當の大略、(10)農器具及農耕者の服裝が、あげられる。又学習活動の方から(1)見学場所選定 (2)農耕作業に關連した音楽、舞踊の蒐集、(3)農器具、衣服の借用先等も調べておかなければならないことであろう。

今一つ第六学年の「鑄物工業」についての豫備調査項目をあげて見よう。

- (1)製品種類別生産高(個數、金額……累年比較)特定工場及び全市
- (2)製品種類別工場數、職工數(累年比較)全市
- (3)製品種類別工場の規模、設備、職工數の比較 特定工場
- (4)加工工場の種別、工場數、位置及び作業工程の概要 全市及び特定工場
- (5)製品の販賣経路(手續、供給地、供給量)全市及び特定工場
- (6)鑄物問屋の位置及數 全市

出来上つたものが一様に児童たちに與えられるのでなくて、それぞれの児童が自發的に自からの知識を構成して行くのであるから、一層それぞれの児童の環境、理解力の程度、技術、態度等が充分に考慮せられ、これ等に適つた学習活動が計畫せられねば、児童はその学習活動を充分に展開することが出来ないわけである。そこで教師は学習教材についての豫備調査と共に、児童の環境、理解力、技術、態度の程度をこれから学習せんとする題材に關して豫め調査しなければならぬ。この調査項目も学習教材についての豫備調査の場合と同じように学習計畫を基準にして立てるのがよい。尙ほこのことに關しては次章で詳しく述べよう。

こうして題材についての豫備調査と児童についての豫備調査をなしたならば、これ等の調査をなす以前に大凡見當がつけられていた学習計畫がまづたく言葉通り見當であつて、今や數カ所において訂正をせねばならぬことが起きてくるであろう。題材についての調査によつて新しい事實を發見し、しかもそれが最初計畫を立てたときのものよりもこの題材のねらいをつかむのにより適切であるならば、学習内容の組かえが行われねばならぬ。又児童についての調査によつて題材についての社會認識の程度が最初計畫を立てるときに豫想していたものよりも高いことがわかれば、初歩的なものは略してより進んだ内容を学習するように計畫が變更される。かような訂正が加えられて初めて地域社會の課題にも、又これから学習せんとする児童の心理にもよく適つた学習計畫が立てられ、学習に入ることが出来るのである。

以上述べてきたことから社會科の教師の責務は極めて重大であり、大いなる苦勞と勉強とを必要とするところがわかつたことと思う。しかし新しい世界を建設すべき實踐者を育成するのだという自覺を持つた教師は喜んで身をていすることの出来る仕事である。開拓者は何時の時代においても勞苦が大きい、成し遂げた

喜びも又大きい。そこでこの負擔を少しでも軽くし、能率を高めて、社會學習を發展させる工夫も極めて必要なことである。

すでに社會科の學習内容構成の手續において、地域社會の全教師が協同して仕事を進めることが望ましいと述べたが、社會科の學習經營においても、或は資料の蒐集に、或は研究会に全教師が協同したならば、各教師の負擔が少なくなると同時に、一教師や一学校では到底なし得ない仕事をもなすことが出来、社會科運営に一層の進歩發展をもたらずであらう。或る熱心な教師又は各学校の教師が協同して行つた學材についての豫備調査の結果はその地域社會の各学校において利用出来るし、或る教師の指導した學習の經過記録及び成績物は他の教師及児童に參考になるところが多い。そこで地域社會の教師の研究團體が一方所或は數カ所に社會學習參考室のようなものを設けて、その地域内の全学校から資料、參考圖書、學習經過の記録及成績品、豫備調査及び學習效果の評定の結果等を集め、分類整理しておき、その地域内の教師及び児童に自由に利用されるようにしておいたならば、その地域全体の社會科の運営に貢献するところは極めて大きい。或は又集められた資料の中から重要なものや模範となるものを謄寫印刷して各学校に配布することもよい。

又地域社會全体の研究会を開くと同時に、近くの三、四校の学校が集まり、週一回又は月に二回というように頻繁に研究会を開き、或る時には實際の學習を見て批評し合ひ、或る時には新しい資料について検討し、養を高めることも極めて望ましいことである。

學習計畫の一例(その一)

たんぼ(はたけ)

第一学年

〔ねらい〕 うちのまわりにはたんぼやはたけがあつて、うちの人達はいつもそこで働いている。

學習内容	學習活動	時間
一、わたくし達のすんでいるところはたんぼやはたけにかこまれている。 (イ)いろいろな田や畑がある。 (ロ)うちのまわりには田畑が多い。	工業地帯の児童の作製した、工業地帯の生活環境や雰囲気をよく現わしている繪や作文を紹介し、教師が簡単に説明する。 わたくし達もわたくし達のすんでいるところの様子を繪や作文にまとめて工業地帯の児童に送らうと提案する。 田畑を見に行く。田畑の違い、種々の作物、農耕者の動作等に注意する。展望のきく場所から田畑の多い様子を眺める。	一時間 一時間 二時間
二、うちの人達は毎日田畑で働いている。 農器具や家畜や其他種々なものを用いて働いている。 働く時には農耕者特有の服裝をする。	米(麥)の生産過程中で児童に特に印象の強い場面を描いた幾つかの繪を中心に児童の記憶を呼び起しながら話し合つたり、児童がその作業に参加したときの経験を發表する。 その際、農耕者の動作、使う道具や家畜、服裝	一時間

學習計畫の一例(その二)

道と橋

第四学年

〔ねらい〕 いろいろな品物を運搬する交通路としての道や橋がどんなに大切な意味をもっているか。道や橋の構造及びその發達。

等に注意させながら農耕者の働いている様子を見るときの状態を指導する。 稻刈其他忙しく働いているところを見に行く。或はその作業に参加する。 學校で見てきた稻刈其他の農耕作業の様子を動作化するなどして再現する。 音楽や遊戯をその中に加える。農器具や農耕者の衣服の實物、又は児童や教師のつくつた模型を使用したり、陳列する。 田畑で働いている様子を協同して大きな繪に描く。 家畜や農器具、納屋等も描き入れる。 製作物を工業地帯の児童へ送る。	二時間 二時間 二時間
--	-------------------

一、品物を運搬する交通路としてよい道路がのぞまれる。

學習内容	學習活動	時間
一、品物を運搬する交通路としてよい道路がのぞまれる。	掘り返したり、石や砂土を積み上げたり、家を動かしたりほこりを多くしたりして、人々に迷惑をかけている現在	二時間

か。本通の道路工事はなぜなされるか。
工事前の不便

工事後の利点

東京との連絡、重量物の運搬、商店の繁榮、衛生
昔の街道と今の道路
交通事情の變遷にもなつて道路も改善されなければならない。

の本通の様子を話し合いから、本通では今何がなされているか、なぜこのような工事がなされるのかの疑問を出す。工事前は道路が狭く、凸凹で、雨の日にはぬかるみ、晴れた日はほこりが多かつたこと等非常に不便だつた事柄を具體的な例を二三あげて教師が説明する。
班に分かれ、本通に沿つてある商店、工場等を訪問し、(1)工事前にはどんな交通機關を使つて、どんなものをどこからどこまで運搬していたか、(2)その頃どんな不便があつたか、(3)工事が完成されたらどんな便利があるのか、という事を尋ねてきて互いに發表し、一枚の表にまとめる。
市役所土木課を訪問し、この道路工事が初められた理由、工事計畫、川口市の都市計畫の概要を尋ねたり、資料を集める。

本通に沿つた重要施設(驛、銀行、郵便局、消防署、鑄物工場、鑄物問屋等)を調べる。
市役所から集めた資料や實地調査に基いて川口市の地圖又は模型を共同で作製し、本通が川口市のどこにあつて、どこからどこまで通じており、どの道路と連絡しているか、これに沿つてどんな重要施設があるかを明らかにする。
この地圖(模型)と工事前の不便をまとめた表とを見ながら、工事が完成せられたらどんな便利があるかについて話し合い表にまとめる。
學校の隣にある錫杖寺には江戸時代將軍が日光參詣の途中度々宿泊したそうだが、その頃の街道の様子はどうかのたのたのらうか。

一時間

二時間

五時間

川口市の道路

どのようにして道路はつくられるか。

錫杖寺に行き當時の様子を住職から聞いたり、資料を集める。

日光裏街道の地圖作製
變電所附近の松並木のある街道の様子を寫生する。
江戸時代の街道における様子と凸凹道をバスが通つてい
る今の道路の様子とを對比する劇をつくり、演ずる。
鳩谷街道をバスで赤羽まで行つた經驗談から、鳩谷街道
の川口市側の凸凹道と荒川新大橋を渡つた東京都側のア
スファルト舗装道路との違いを實際に見學して、道路の改善
の必要を話し合う。

先に製作した川口市の地圖(模型)に主要道路の舗装と
非舗装及道路の巾を實際に見てきて色別又は記號によつて
記入し、又全市の重要施設を記入して、それを見ながら川
口市における道路の改善について話し合う。
市役所土木課を訪問し、本通道路工事の計畫及び工事經
過について尋ねる。特に川口市の自然條件による工事の困
難さに注意する。

工事の現場に行き、測量に初まる道路工事の方法を見又は聞き、それを繪巻風に描く。そこで働く人々、材料、機械器具等の種類と數量、工事に要する費用と日数を工事現場及事務所で調べ圖表にまとめる。
より進歩した道路及道路工事の方法について、市役所土木課を訪ねたり、内務省や大學の工學部土木學科に手紙によつて問い合せたり、雑誌や書籍によつて調べ繪に描いたり、集めた資料を展覽する。

二時間

二時間

三時間

一時間

二時間

一時間

三時間

二時間

二、橋も交通路として大切である。新大橋がかけられる以前の状況。

荒川新大橋はどんなに役に立つか。
新大橋はどのようにしてつくられたか。
橋には色々な橋がある。

學習計畫の一例(その三)

鑄物工業

第六学年

〔ねらい〕 鑄物工業には日用品を生産するもの、機械を作るもの等いろいろある。それらはどんな工場で加工されるか。それらの製品はどんな徑路で販賣されるか。

學習内容

一、川口の鑄物工業はその製品によつてどのよう分類されるか。

學習活動

時間

班に分かれ學區内の代表的な鑄物工場を四カ所以上訪問し、そこにおける鑄物製品の種類を調べ、繪に描き全

將軍が日光裏街道を往復していた頃、この荒川をどのようにして渡つていたのだろうか。市役所、錫杖寺等にある資料や古老の話により橋のない頃、今の橋に至る迄の變遷を調べ繪巻や物語をつくる。
大井川の渡しの物語を参考に教師が話すこともよい。
交通の最も劇しい時刻に荒川新大橋に行き、一定時間における交通状況(交通機關の種類及數、運搬物品名、運搬方向)を調べ、圖表にまとめる。
市役所土木課を訪問し、荒川新大橋の工事計畫、工事擔當者、工事經過、工事従事者數、工事に要した費用、日時等を調べ、繪や圖表にまとめる。
學校の附近にある色々な種類の橋を調べ、その大きさ、材料、構造、通過可能重量、を圖表によつて比較し、橋の發達について話し合う。

三時間

三時間

三時間

三時間

日用品製造(ざつぱく鑄物)
機械の材料製造(精密鑄物)

二種類の鑄物工業のそれぞれの特長

二種類の鑄物工業はどのように變遷してきたか。

二、これ等の工場で製造された製品はどのような手續を経て使用者の手に渡るか。
どんな工場で加工されるか。
どんな徑路で販賣されるか。

體をまとめる。

これをその用途によつて二つに分類する。

川口市内の鑄物工場をこの二つの分類に従つて調べ、川口市の地圖に色分けで記入する。

川口市における二種類の鑄物工業の各々の工場數、職工數、年生産額を市役所、鑄物組合にて調べ、圖表によつて比較する。

二分類された工場の中からそれぞれの標準的な工場を選び、その一工場の規模、設備、職工數、技術、一日の生産額等を調べ、圖表を作製して比較する。

市役所又は鑄物組合で二種類の鑄物工業の過去十五年間の工場數、職工數、生産額の變遷を調べ統計圖表を作製する。

現在精密鑄物を行つてゐる代表的な工場を訪ね、ざつぱく鑄物から變つて來た情況を聞き、物語をつくる。

二種類の鑄物工業の代表的な工場各々二つを選び、班に分かれてその製品を追つて、使用者に至る迄の徑路を具體的に調べる。

加工工場の種類を調べ、そこで行われている作業を見學する。

全市の加工工場の種類、工場數を調べる。先に製作した川口市における鑄物工場圖に加工工場を記入し、鑄物工場と加工工場との位置の關係を明らかにする。
加工工場―問屋―小賣店―使用者の徑路を具體的に調べ

二時間
三時間

三時間

二時間

三時間

二時間

四時間

一時間

二時間

か、
販路はどのよりに變つて來た

繪巻物を作る。

その徑路中に必要な使用される交通機關、施設、人に
注意する。

古い鑄物工場や鑄物問屋で出来るだけ過去からの變遷を
調べ地圖に記入する。

二時間

四時間

第四章 社會科の效果の評定

第一節 教育效果の評定の意義

教育が生徒に對して何等かの望ましい精神的影響を期待するものである以上、教育を授けるものがこの影響の程度を正しく知る事は極めて重要な事と云わねばならない。

生徒は意圖された知識を果して確實に習得したであろうか。生徒は期待された態度を果して身につけたであろうか、これらの疑問は教育者の側における絶えざる不安であり、又教育過程を正しく導く動機でもある。即ちかゝる教育の效果に對する意識を有しないで、唯生徒に話しかけるだけを教育と考えている人は決して正しい教育の過程をふんでいるとは云えない。換言すれば、教育が一定の目的を有する行動である以上その結果に對しても意識的に且つ合理的に反省する事がどうしても必要になつてくる。

では、教育效果の評定はどう云う意味と價值を有するものであろうか、それは三つの面から考えられる。(1) 現状を正しく把握する事、我々の實踐的行動はあくまでも、現状を正しく把握する事が必要である。そしてこれなくしてはその行動の成功が期せられる筈はなく、僅かに偶然の機會に基く成功率によらねばならないし、又現状の把握の仕方における進歩がなくては、我々の行動の本質的進歩も期せられないわけである。この事は教えるものと教えられるものとの兩方について云われる事である。教育が教えるものと教えら

れるものとの活動連関体である以上、これは當然の事ではなくてはならない。教育効果の評定の領域に於ける今世紀の急激な進歩こそは、このような自己の行動環境の正しい把握の仕方、より客観的な把握の仕方における技術的な進歩を示すもので、その価値即ち、精神測定、技術的進歩又は精神的判断に對する技術的進歩の価値は高く評價されねばならない。それは物質的判定の技術体系——即ち我々のもつてゐる普通のものさしの体系——よりもはるかに遅れて發達し又その誤差はかなり大きいもので、信頼度もまだ低いものであるが、今世紀になつてこの領域に急速な發達がみられた事は人類の精神技術史上注目すべき事と考えられる。この章に含まれる知識はそういう見地から見られてこそ、正しい地位づけを得られるわけであり、又今後の發展を約束されるものと思われる。

(2) 目標に對する成功の程度を知ること

現在生徒がどれだけ社會科的知識を有しているか乃至どれだけの社會科的技術や態度を有しているかと云う事を只單に知るだけでは、教育効果評定の眞の意義はまだ出て來ない。即ちかゝる知識は社會科的實踐的目標と結びつけられてその目標から眺められた知識として構造づけられた時、その眞の意義を得るものと云わねばならない。即ち、目標から見るとどの方面の知識は完全に達成されているとか、どの方面の技術や態度がまだ不十分であるとかを知る事が必要である。そしてこの事は教育効果の評定の一つの基準として重要な面を有するものである。

(3) 將來の計畫を合理的にたてること

我々は目標の立場から教育効果の現状を知るのみではまだ不十分である。我々はこれに基いて將來の教育

過程をより確實に實踐しなければならぬ。我々はここに教育効果評定の目標をおかねばならない。つまり前の二つの意義は夫々の意義を有しているとは云え、この最後の段階の意義に到達して始めて完全な意義に到達すると云えよう。即ち我々はここに更に目的自体をも反省して、具体的な学習集團の教育活動を調整しなくてはならない。即ち学習目的の内に、学習効果の殆ど擧げないものがあるならば、それは目的がその学習集團の能力を越えていたのではないかと云う反省がなされねばならない。又教授法が適當であつたかどうか、又教授環境が適當であつたかどうか等カリキュラムのあらゆる面からその教育の失敗の原因を探らねばならない。このようにして、教育効果の評定の結果は、他のすべての教育活動の生きた血となり肉となる事によつて、正しい構造づけを得ることになると云わねばならない。そしてこれに基いて新に教育目的や教授法やその他の教育環境が設定され、それに従つた教育活動が展開されると、更に又その新たな教育効果の評定がなされなければならない。その際は、教育効果の評定の方法自体にも、より効果的な合理的な反省が加えられて、新たな方法による事が望ましい。

即ち正しい教育過程の展開は、(1) 目的設定、(2) 教授及び学習の實行、(3) 教育効果の評定という一系列に續いて、(1) 新たな修正された目的設定、(2) 新たな修正された方法による教授及び学習の實行、(3) 新たな修正された方法による教育効果の評定という第二の系列が發展し、更にこれが同様な第三の系列に發展しなければならぬ。

そしてこの一系列の期間は授業の區切りのあらゆるものに考えられるのであつて、小は一單位の教育活動から、大は一カ年の教育活動、否更に大きくは、三カ年乃至六カ年を通じての教育作業にあてはまるもので

ある。即ち例えば十分間の、一つの區切られた教育活動にも、目的があり、その効果が附随するものである以上、それ相當の教育効果の評定が實施されてよいわけであるし、それ自体が一カ年の教育目的に規定されている以上、一カ年の後にはそれを含む一カ年の教育の効果に對して評定が實施されてよいわけである。それは幾重にも重なり合つていく事を許すものであり、又それが全体の教育活動に正しい比率と位置を構造づけられていく限り、ある程度重なり合う事が望ましい事がある。一課題毎に教育効果の評定をやつてきたから、一学年の終りに、全学年の教育効果の評定を行わなくてもよいと考える事は誤りで、この二つの重なり合ひは最も望ましい程度为重なり合ひと考えられるし、中間に学期毎の教育効果の評定をやることも亦決して不必要とは云えないだろう。實際に特定の問題を與えて時間を割いて行う教育効果の評定は大體このようなものであるが、考え方としては、教育効果の評定の眞の意義から云つて、教育効果を常に、むしろ各瞬間毎に教師の頭の中で行うと云う考えの方がより本質的な考え方で、それを集積し、編成して、各課題の終り乃至より大きくは、学年の終りに行うという考えの方が望ましいと思われる。

以上、教育効果の評定の一般的なものについてその意義を考えたが従來測定 (measurement) と呼ばれてきた一つの方法乃至現在、より廣い立場から評定 (evaluation) と呼ばれている方法の意義は、以上の一般的意義——従來の試験やその他のものを含む共通の意義——とは別に特殊の意義を有するものである。そして従來はむしろこの教育測定の特異な意義だけがとり出されて誇張されすぎ、やゝもすると効果の測定は教育測定だけであるというような誤解や、教育測定の意義が、全教育活動との構造づけによつてみられなかつたきらいが存したように思われる。そしてこの反省は最近數カ年のこの方面の運動に顯著に現れて來て、

將來大きな實行を期待されているものである。以下私はこのより廣い、又最も新しい見地に立つて、従來の教育測定をも含めて構造づけてみたいと思ふ。

第二節 教育効果の評定方法の發達

以上のように教育効果の評定の意義を考えるとその方法は非常に多様なものとなり、單に従來の教育測定といわれていたものを始め、あらゆる種類の試験や更に廣くは教師の頭の中での單なる効果の判断をも含むようになる。

我々は教育効果の評定の見地から四つの段階に分けて、夫々の教育効果測定の方法の歴史とその個別的方法の意義を明らかにしたいと思ふ。

原始教育乃至文字のない教育の段階に於て社會科的教科内容の効果の評定はどういう方法で判定されたであらうか。

原始教育に於ける「よい市民たることの教育」はその民族の種々の掟を知ること、氏族への忠誠に重點がおかれていた。そしてこれには氏族の長老を始め社會の大部分のものが當り、それは主として掟を言葉によつて話したり、實際の行動によつて生きた模範を示すという教授法によつて行われ、その教育効果の評定は、氏族の未成熟者の言葉による答とか、又は實際の行動によつて判断されたのである。この様な教授法と教育効果評定の方法とは、現代に至る迄教育に一貫して流れているもので、たとえ現代に於てはこの第一の

型の機會が原始教育に於けるように全部を蔽うのでなく、狭められて他の型の占める位置がより重要になつたとはいへ、教育効果評定の最も重要な相として、又おそらく最も基底となる相として現在といへども輕視されてはならない。現代の教師がもし、生徒の答や實際の行動によつて自分の教育の効果を常に否各瞬間毎に評定するという根本的な態度を忘れて、形式的な紙と鉛筆による学期末の試験をのみ唯一つの頼るべき教育効果の評定法と考へ、講義にのみたよつて授業を進めるならば、それは決して理想的な教授形式とは云えないだろう。

この第一形式の特長は前述のように徹底的な形式である外に簡單であること従つて屢々行い得ること、又最も確實な證據によつて信賴出来る事等があるが、欠點として評定の環境が特殊であるため他と比較する事が出来にくいこと、評定が主觀的であつて客觀的妥當性を有しない事、従つて科學的でない事、記録が残らないので種々不便をもたらす事等がある。中でも判斷が主觀的である事は科學的見地からは、致命的とさえ云えるかも知れず、前述の今世紀に於ける精神測定技術の急速な且つ顯著な發達は、この點の克服にその焦點を向けられて行われたものと云えるのであつて、科學的研究の資料により得ない事は致し方がない。次に文字が人類の社會に導入されると、それに基いて人間の思考もより正確になり、それを司る特殊な階級が存在し、その階級教育の目的の中に文字の學習ということが重要な位置を占めるようになる。しかし文化の普及發達と共に文字の學習は文化國家の全成員の教育目的となる。そして教育の方法としては、文化財をより精選し簡單な方から順序づけて教える學校制度が支配的となる。そしてこの學校社會では前述の第一形式は勿論多分に残つているのであるが、文字やそのもつ概念の教育が支配的となる。

この段階に於ける「よい市民たる事の教育」の目的はその社會の廣い意味の制度やしきたりを言葉や文字で習いそれを言葉や文字で表現する事や、社會に適應した行動が出来ることにおかれるが、十九世紀迄の現實の教育史の示す所では中世の支配階級の遺風が支配的である關係上、前者の中でも特に文字による表現に重點がおかれ、成績を調べるとなると紙と鉛筆を用意してそれで考査をし試験をしようと云う方法がとられ、教育効果の評定に筆記試験が只一つの方法であるかのように解された。もし他の要素が加えられるとしたら悲しい事に勤惰だけであつたと述べたら、あまりに中世的學校教育を誇張した事になるだろうか。もつとも徒弟教育の行われた職場や、一般社會に於ける成人間の意圖的影響としての教育に於ては、第一段階が壓倒的に支配していた事は事實である。

この第二段階の特色は、文字によるため、評定する側の出題もより正確さを帯び、又その期間の代表的問題を選ぶという意圖が加るため、代表的問題によつて効果を判定する點に於て、妥當性が増したこと、又一クラスについては同じ問題で大体同じ環境條件で検査し得たため、その間の比較が可能になり、所謂學業成績として甲、乙、丙の評語や何らかの點數やが用いられたこと、即ち精神の計數化が行われたことを始めとし、級の平均をとるとか、最高・最低をとるとか、更に学年平均を出すとかの教育統計の第一期的發展が行われた事である。この精神の計數化が行われた事は次の段階のより客觀的測定が行われる基礎をなしたもので、この點特に重要な意味を有するものであり、又記録として残される事も長所の一つである。しかしこの筆記試験法の缺點としては、文字やその有する概念によつて、人間精神を判定しようとするものが、動作によつてそれを判定するよりも間接的であり、直接の證據を遠く離れたものとなり、例えば修身の點數のよい

事が必ずしも「よい市民たることの實踐」を意味しないことである。これは實踐によつて物をみる立場から云つては誠に致命的といえよう。又次の段階の測定に比較して主観的で客観的妥當性のない事は科学的見地からみて、資料として不充分である。

又紙と鉛筆を用いるために、前の第一段階のもの程簡単にしばし行われ難い點も一つの缺點といえよう。

第三の段階は廿世紀に入つてから、いわゆる教育測定運動として顯著な發達をして最近數カ年の新しい評定 (evaluation) に至るまでのものである。

この教育測定運動は知能検査の發達と併行して、教育の成果について、同じような客観的妥當性をもつた數字を得ようとして試みられたもので、前の段階の筆記試験が内容としての妥當性をもちつゝも、採點の方法の主観性、得られた結果を判定すべき統計学的見地から妥當性を有する標準點の缺除、統計学的見地に基く信頼度の缺除等のため、科学的資料として不充分であつたのを補つたものである。

つまりこの教育測定法の特長は(1)内容として代表的問題を有する上に、(2)採點方法を客観化して誰が採點しても同じ結果が出るような手段に改めたこと、(3)一定した検査條件の下に検査を行うようにし、(4)統計的見地からみて妥當な見本集團から得られた標準を設定し、(5)信頼度を出したこと等、統計上の妥當性をあらゆる方面から増そうとしたのである。

しかしこの教育測定法にも缺點が存する。それは、(1)論文形式の筆記試験と同じく概念による検査であつて、實踐という直接的證據でないし、更に、(2)その製作法が統計学的に面倒であつて、普通の教師には製作

が困難である。又心理学者が作つた市販のものを用いるにしても、その實施には普通の筆記試験よりもはるかに専門的な知識を必要とするので、第二段階のものよりも一層實施を困難とする缺點がある。

しかし、この研究が進むにつれて、又教育目的の進歩につれ又心理学者の全体觀が導入されて、教育效果評定の全領域を蔽うことがどうしても出来ないという新たな缺陷が次第に痛感されるようになった。これは特に社會科が教科目として發達するにつれ、又教科再編成の運動につれ合科的傾向が強まり、特に社會科を設けず全一体系としての教科が編成されるにつれ、教育測定法の及ばない領域に、評定されねばならない重要な領域がある事が明白となつてきた。この考えは更に發展して、教育測定が量を中心として考えていた事、スケールと呼ばれる質的尺度に於てさえも尚量を極端に重んじすぎたことが反省され、もつと質的記述、質的判斷が重要視されねばならないと考えられるようになった。そしてこれが最近數年以來の教育效果の評定という新たな傾向を生んだわけである。

第四の評定 (evaluation) の段階と云うのは、從來の筆記試験特に論文形式でみられる主観性を排除する點では、教育測定法と共通の進歩性を有し、更に教育測定法よりも質的相違を重視してそれを成るだけ客観的に記述し、統計学的標準點は勿論尊重するのであるが、それをすべての客観的検査に不可欠のものとは必ずしも考えないで、むしろ教育目的が達成されたかどうかを客観的に評價し、評定すると云う點に重點がおかれる。

従つてその方法は、いわば、筆記試験の主観性をすて、他は教育測定法をも含むと同時に心理學的測定、客観的性格記述法や測定法等の方法をも含む非常に廣範圍な方法がとられるのである。

即ちその特長は、客観的判定であること、質的相違が重視されること、教育測定法のおちいりやすい一面性をさけ、精神を全一体として解釋しようとする立場をとる點や、實施しやすい點などにあり、缺點としては、教育測定法の有するような統計学的標準點を有しないものもあるため、比較に多少の不便と信頼度等に不安を有する事、質的記述の主観性がどうしても残ること、發達はじめてから充分の時期が経過してないので精選されたものが少い等の諸點があげられる。

しかしこの新しい教育効果の評定という概念は從來の諸方法の長所を総合的にあつめて、あらゆる領域の教育効果を判定する見通しをもつものであるので、今後、この線にそつて研究がつづけられるならば、前述の缺點のあるものは漸次解決され、客観性に關しては、教育測定法の有していた高い水準に一致するか、それに近いものとなる事が期待される。

以上、我々は教育効果の判断の諸方法を歴史的に位置づけながら説明してきたが、これにより、評定という方法の有する特長と意義をより明白にし得たと思う。

第三節 社會科に於て評定すべき面

では社會科に於てはどういう面が評定されるべきであろうか。

それは社會科という教科目のもつ特有の經驗構造に従つて他の教科目とは異つた面があるはずである。それは數學のような科目では蔽い得ない面まで含んでいるし、音楽や美術の鑑賞教育に於けるような面は缺い

ている。一般的にいえばそれは次の三つの面を有するものと考えられる。

(1) 事物の理解

社會科の目的が人間生活の社會的關係の理解というにある以上社會現象及びその構造物——例えば交通機關として汽車、驛その他、保全機關として消防署、警察署、裁判所、又教育機關として学校、圖書館、博物館、美術館——に對する具体的知識とその機能の理解と云う事は重要な面と云わねばならない。

(2) 技術

兒童が消防署を研究しようとする時、そこにどうしても技術が要る。まず人と相談してうまく結論をだす技術、圖書館に行つて過去の消防の状態を研究する技術、消防署の人に要領よく質問する技術、消防署の人の説明をうまくまとめめる技術、それらを他の生徒にうまく發表する技術、これらは必ずしも社會科で第一義的重要性をもつもののみではなく、國語科や理科とも共通のものであるが、社會科の學習をするにはこれなくしてはどうしても行えないので、國語にゆずらずに社會科でもこれらの技術を常に向上させるといふ指導方針が望ましい。特に社會科特有の技術としては地圖のよみ方書き方、歴史年表のつくり方、よみ方等を始めとして數多くのものが興えられる。

(3) 態度

社會科の學習は特にその地域社會の問題解決へのなるだけ直接的の参加でなくてはならない。この點で社會科は用具的教科とよばれる言語、數學等の學習が地域社會の問題解決に基礎的な形で間接に参加するのに對し社會科は兒童としてなるだけ直接に参加しなければならない。もし間接に参加するとしたらそれは間接

に参加した方が社會全体として能率を高める所以である限りに於てでなくてはならない。そこで先ず第一に社會に對する積極的參加の態度があげられる。社會から逃避する態度はいかに社會に對し高い程度の理解を有している人をも社會的無能者に化するものといわねばならない。次に參加するといつても附和雷同的參加は社會を進歩さす所以でない。従つて批判的進歩的態度が是非必要になつてくる。又參加には責任ある態度、協同する態度、その他の所謂社會性のある態度が必要であるし、又社會を歴史的現實の立場、即ち過去の傳統と未來の課題を現在の時點に含むものとして見る立場から見ると態度を養成しなければ眞の課題解決を期待する事はできない。又同様にその地域社會の現象を、他の地域社會や國家と比較してみる態度——地理學的態度——も必要となつて来る。

一般的には大体この三つの面が考えられるが、具体的には各學習課題のねらいに基いて生徒の活動内容の要項が定められるわけで、それはその教材、学年段階、その他の性格に従つて千差萬別であろう。

従つて甲の學習課題では(1)の理解の面が表面に出て他が背景になり乙の學習課題ではその反對に(3)の態度の面が表面に出て(1)の理解の面が背景にかくれる事もある。しかし兒童が精神的內容としては、即ち眞の學習効果としては、これらは統一されたものであることは勿論で、私は今單に説明の便宜上これを分けて述べたにすぎない。消防署を熱心に學習している兒童はその機能の理解と同時に學習態度と學習技術を統一的全体として實踐しつゝあるのであつて、我々はそれを他に轉化し得る知識という點からみる時、理解という概念を、又目的と手段という觀點からみる時技術という概念を、又累積的固定的精神の傾向乃至行動様式の型としてみる時に態度という概念を得るのであつて、これら三つの面はあくまで我々の見る側にあつて、兒

童の眞の意味の學習効果の側にはないのである。この考え方は評定の方法を考える時に非常に重要な方法論的意義をもつて来るので特に注意する必要があると思われる。

第四節 學習效果評定の方法

それならば我々はどのような方法で兒童の學習効果を評定すべきであらうか。

一般に我々は評定の方法を便宜上大きく二つの領域に分けて考えよう。

第一の領域は、紙に書いた問題乃至質問事項に生徒をして記入せしめて評定する方法で、從來の試験方法や紙と鉛筆による標準化された教育測定法やそれに類するものである。

第二の領域はこういう方法によらないで、生徒の現實の學習状況を教師又は評定者が自ら觀察し記録する評定法である。前者は主として、(1)の理解や(3)の中自己評定による記入を行わしめてもその信頼性に影響のない態度を評定する際に有効である。

これには前述のように教師の手によつてつくられた標準化の出來ていない問題もあれば、専門の測定問題製作者によつてつくられ、しかも統計学的に適當な手続きを経て多數の兒童に試みて得られた標準測定問題もある。しかし現在の我が國には社會科に關する標準測定問題がないので用いる事が出來ないのは残念である。

後者は主として技能の面や自己評定による記入を行わしめてはその信頼性が得られない態度を評定する際

に有効な方法で、生徒が検査されている事を意識しているか否かは必ずしも常に問題ではない。しかし一般に検査に際しては児童が意識しているか否かはある程度結果に影響——技能の方ではその差が比較的少く、態度の方ではその差が甚しい——するので、評定者はこの条件をなすだけ統一するように原則としては意識しない場合をとるよう心掛ける事が必要である。

又社会科の学習にはその際の学習状況の評定と共に学習の結果たる種々の作品、成績物等を評定する事が非常に重要である。もしその時立派につくられたワークブックがあればそれによつて理解の程度はある程度わかるし、地図や統計表のつくり方と同時にそれをどう理解しているかもわかる。又ワークブックをつくる際にはそういう評定上の見地も入れてつくる事がのぞましい。学習課題の活動に於てその成績物がどういう位置を占めるかによつて、その成績物の評定結果が全体の学習課題の評定に於て占める位置も異つて来るわけ、この点について過大評価も過少評価も厳にいましめ、夫々の位置に於て正當に評價さるべきものである。我々は便利な手がかりが得られるとついそれをいふことにして、その評定の全体に於ける地位を過大にしやういが、あくまで科学的態度を守らねばならない。

更に第二の領域では、観察が断片的主観的になりやすい上に、同一条件の下で観察をつづける事は不可能なので、この方法をより客観的にならしめるためには種々の手段や工夫がとられなければならない。

先ず第一には何と云つても観察者の観察態度を厳密に科学的にする事で、この點が不充分であると結果が信用されないし、記録が混乱するので、感情を交えない態度を以て観察をつづける練習が必要である。第二はいわゆる観察眼の向上という事でこれは多くの経験と又科学的な訓練指導を要することで現在特に

やかましく云われている所のオブザーベーション、パーティシペーションの能力を高める事である。第一の客観的態度がとれてもこの方面の洞察力を欠くとよい結果が出ないのは云うまでもなく、多くの事例についてその背後の意味を常に考える練習が必要となつてくる。

第三は観察簿をつくり、その項目を正當なものとする事である。この工夫によつて第一、第二の點で不充分な人もより科学的な記録に近づく事ができる。そしてこの項目を選ぶ際には(イ)なるだけ広くあらゆる面にわたること、(ロ)各面に於てはその代表的な事項を漏れなく集めること、(ハ)その項目の書き方をわかりやすくすること、(ニ)あいまいな多義にとれる言葉を避け、的確な表現をする事等々に注意すべきで、教師の側ではこの項目を完全に知つていて常にその尺度を基準として観察し、その事態情況に最も適切な尺度をいつでもとりだせるようにして居る事が必要である。この項目は全校の教師が集つてつくり、専門家とも相談してつくる事が望ましい。

第四は観察を長期間続け、その記録をつみ重ねる事である。以上三つの事が一ますうまく行つたとしても観察期間がわずか一回ではためである。これを一年間又は数年間続けて一児童についての記録が相當つみ重ねられると多少主観的な記録でも修正され、より客観的安當な線に近づく事だけは確かである。

理解の評定には種々の問題形式が考えられている。例えば、

- (1) 簡単な記述を求める方法
- (2) いくつかの項目からえらぶ方法
- (3) 空白をうめる方法

- (4) 項目を結び合わす方法
- (5) 與えられたものを訂正する方法
- (6) 與えられた項目を並べる方法
- (7) イエスノーを答える方法

その他種々の方法が考えられるし、又これらのものを組合せていくつかの方法が考えられる。

(1) 簡単な記述を求める方法というのは、例えば

- 次の言葉にフリカナと意味を書きなさい
- 緯度 ()
 - 山脈 ()
 - 法律 ()
-

等で單純な知識の理解に用いるに適するが眞の理解があるかどうか判定困難であり、又答がまちまちになりどの程度のもを正答とみなし、どの程度のもを誤答とするか判断に苦しむ場合が多く、又皆の會議でこれを決定しても採點者が異るとどうしても結果が異なるので、單なる用語の意味位ならいゝが、少し複雑な理解をみようとするれば不適當になる

(2) いくつかの項目から選ぶ方法というのは、二つから一つ選ばせるのもあれば十から三つ選ばせるものもある。又一二年生には項目よりも繪の方がよい事がある。例えば

- (イ) 悪い人をさばく
- (ロ) どろぼうをつかまえる
- (ハ) 郵便をとどける
- (ニ) 火事をけす

警察署の仕事を次のことの中から選び○印をつけなさい

として(ロ)を選べば正答にし他は誤答にするのである。この際二つの中から一つなら五十%、四つの中から一つなら二五%のでたためによる正答の機会があるので、これをなるたけ少くするよう努力すべきである。問題作製上重要な、しかもみおとされやすい點であるから特に注意を要する。この方法は項目を幾らでも詳しくしうるし、それによつていくらでも複雑な理解事項を正確に摘出する事が出来るので一般的によい方法と考えられる。しかし項目の記述に間違いやあいまいな點がないように特に注意すべきで、それには問題の製作者自身が深い理解をもつて細心の注意を怠らない事が必要になるので、他方からみればむずかしい方法という事が出来る。

(3) 空白をうめる方法、これは表又は文章に空白の欄や箇所をつくつておいて生徒にそこを記入させる方法である。書き入れる言葉を全然出さない場合は、偶然の機会による正答はないが、どれを正答としてどれを誤答とするかについては(1)の簡単な記述を求める方法と同様の評定上の困難と主観性の問題がある。又もし書き入れる言葉を出すとすると、性質が異つてきて、三つの欄に入れるべき言葉を三つ出すか不要なものを加えて選擇させるかによつて偶然の機会による正答の問題も起つてくる。しかし同時に判定上の主観性と困

難性はなくなる。

例一、言葉を出さない場合

次の文章の空白の所に記入しなさい。

警察署は□□をつかまえ、□□はそれを裁き、□□は罪人を收容する所である。

偶然のチャンスはないが第一の空白に單に「怪しい人」と書いた答案をどう處理するかについては異つた意見が出るだろう。

例二、言葉を空白の數だけ出す場合

次の文章の空白の所に與えられた三つの言葉を入れなさい。

警察署□□はをつかまえ、□□はそれを裁き、□□は罪人を收容する所である
刑務所、犯人、裁判所

これは第一に試みられた空白については三十三%の偶然の機會による正答率があり、第二、第三に試みられた空白については、夫々五十%の偶然の機會による正答率がある。評定の主観性と困難性の問題はない。

例三、言葉を空白の數より多く出す場合

警察署は□□をつかまえ、□□はそれを裁き、□□は罪人を收容する所である。

消防署、税務署、司法省、裁判所、刑務所、證人、犯人、立候補者

これは例二よりも偶然の機會による正答がすつと減じ、評定の主観性と困難性もなくす事が可能で一番すぐれた問題形式である。

(4)項目を結び合わせる方法、これは通常上段と下段、右列と左列に夫々項目又は繪をかいてそれらを線で結び合す方法で、いろいろの數について行われ従つて偶然の機會による正答率も存するが評定の主観性と困難性はなくす事が可能である。例えば、

次の上段と下段の項目を線で結び正しい文章にしなさい

警察署は	税金をとる所である
裁判所は	罪人を收容する所である
刑務署は	犯人をつかまえる所である
税務所は	犯人を裁く所である

この一方又は兩側の數を増加して五つ六つとすれば、偶然の機會による正答率はより減少する事ができる。

(5)與えられたものを訂正する方法、例えば

次の文章の誤を訂正しなさい

裁判所は犯人をつかまえ、税務所はそれを裁き、警察署は罪人を收容する所である。

これは偶然の機會による正答率はないが、評定上の問題が起る點では注意しなければならぬ。

(6)與えられた項目を並べる方法、例えば

次の節を順序よく並べ正しい文章にしなさい。

() 裁判所は

消防署の概略を知る
我が國の火災の災害の重大性

火災の原因

消防の歴史、器具の進歩

消防署の機能

この町の消防の課題

この学校の消防の課題

火災豫防に關して生徒の心がけるべき事項

教師は次にこの教案を實施するのにどの程度の豫備知識が必要であるかを分析し、豫備テスト項目をつくらねばならない。

この豫備テストは、學習課題の後の效果の評定の爲にも又實際の學習活動を指導する際の目安としても絶対に必要である。

まず第一に兒童は現在どの程度に消防署の機能を理解しているだろうか。
これについては次の事項が考えられる。

- (1) 消防署の機能
- (イ) 消防署は何をする所か

○見學と消防署長さんの話をきくこと

○参考書をしらべ討議し他の人に聞く

○火災の災害の状況を年次別に表にする

○討議、原因別の表をつくる

○参考書を調べ、討議する

○討議

○消防署に行き意見をきき、討議する

○調査と討議

○討議とポスター製作

(ロ) 火の見やぐらは何の爲にあるのか

(ハ) 消防夫とはどんな役目か

(ニ) 火の見やぐらの上の人は何をしているのか

その他各項目をおつて述べる

(2) 火災の災害と火災の原因については

(ホ) 一般に我が國は火災の多い國であるか少い國であるか

(ヘ) 火災の原因はどういうものがあるか

(ト) 木造家屋と我が國の火災の災害とはどういう關係にあるか

(3) 消防の歴史

(チ) 大昔火事を消すにはどんな風にしたか

(リ) 江戸ではどんな消防の組があつたか

(ヌ) 江戸時代はどんな道具を用いて消したか、(リ)と(ヌ)は東京以外では不要

(4) この町の消防の課題

(ル) この町に消防ポンプは何臺あるか

(オ) この町の水利はどうか

(5) この学校の消防に關する課題

(ワ) この学校の消防施設はどんな状態か

(6) 火災に対する態度

(カ) 火災豫防に對しどの程度の理解をしているか

次に教師はこれらの項目を選択整理し、その質問形式を前述のどれにすべきかを決定しなければならぬ。簡単なものは口頭で聞いてもよいが、筆答試問の方が、条件をそろえ一齊に且つ客觀的に行えるし、集計やその記録の保持のためにもよい。

以下は豫備テスト問題の一例である。

(1) 消防署の仕事を次のなかから一つえらびそれに○印をつけなさい

(イ) だるぼろをつかまえる所

(ロ) 火事を消す所

(ハ) 人の住む所

(ニ) 水を輸送するために自動車がおいてある所

(ホ) 怪我した人のために自動車がおいてある所

(2) 火の見やぐらの人はどういう氣持で見張りをしていると思いますか、次の文の中から自分が一番正しいと思うもの一つに印をつけなさい

(イ) 見晴しがよいと思つて立つている

(ロ) 町の皆の動くのが面白いと思つてみている

(ハ) 火事があればいいと思つて立つている

(ニ) 火事がなければいいと思つて立つている

(ホ) 火事を少しでも早くみつつけようと思つて立つている

(3) 次の文章に誤りがあればなおしなさい

我國はコンクリートでつくつた家が非常に多いため火事が多い。我が國では毎年約百件の火災があるが、一件についての災害は他の國と比べ非常に少い。

(4) 次の火事の消し方を時代の順序に並べなさい

(一) 消防自動車で消す

(二) 水をバケツで運んで消す

(三) 手押ポンプで消す

(5) 皆さんは何故火の用心をしなければならぬのですか最も正しいと思われるものに○印をつけなさい

(イ) 火事がこわいから

(ロ) 消防夫にめいわくをかけないため

(ハ) 罰金をとられないため

(ニ) 町の皆の人にめいわくをかけないため

(ホ) 家がやけると困るから

(6) 次の言葉の意味をかきなさい

- (イ) 失火 (シツカ) 「
- (ロ) 放火 (ホウカ) 「
- (ハ) 損害 (ソンガイ) 「
- (ニ) 消防署員 (シヨボウシヨイン) 「
- (ホ) 消防署長 (シヨボウシヨチヨウ) 「
- (ヘ) 漏電 (ローデン) 「

(7) 次の文に誤りがあつたらなおしなさい

この町には消防自動車は一臺もなく、手押のポンプが二臺あるだけです。水の便利がよいのでこれ以上の道具はいりません。学校の消防の道具は消火器が二個あるだけです。それは東側の廊下と西側の入口にあります。しかしこれ以上は要りません。

この結果を集計するにはなるだけ細かに各問題別に行うのがよい。即ち第一問については、

(イ)に印をつけたもの	〇人	〇%
(ロ)に印をつけたもの	四〇人	八〇%
(ハ)に印をつけたもの	二人	四%
(ニ)に印をつけたもの	七人	一四%
(ホ)に印をつけたもの	一人	二%
合計	五〇人	一〇%

正答	四〇人	八〇%
誤答	一〇人	二〇%

という風にし、單に正答のパーセンテージのみならず、誤答の内訳をわかるような精細な統計が實際の授業の役に立つのであつて、統計の目標を實際の授業という點に集中する必要がある。

(1)問、(5)問についても同様の形式の結果が望ましい。

(3)問、(7)問は誤りの箇所別に集計する事がよく、問は解答の型別に、即ち

正答	3 1 2	三〇人	六〇%
誤答	2 1 3	一〇人	一〇%
誤答	2 3 1	六人	一二%
誤答	3 2 1	四人	八%
計		五〇人	一〇〇%
正答		三〇人	六〇%
誤答		二〇人	四〇%

という風にすべきである。

(6)問については

(イ) 正答	三〇人	六〇%
(ロ) 誤答	四〇人	八〇%

(ハ)	〃	五〇人	一〇〇%
(ニ)	〃	四五人	九〇%
(ホ)	〃	四〇人	八〇%
(ヘ)	〃	二六人	五二%

というような形にすべきである。

学習効果評定の過程 (2) 授業中の観察

教師はこの豫備テストの結果をよく調べて誤答の分布状況に基いて最初の教案の内容を修正し、又(6)問のような用語の豫備テストの結果については特に細心の注意を拂い説明を要するとわかつた用語は充分の説明を加えてやらねばならない。

さて實際に授業に入る前に、授業中に観察すべき項目をつくり、生徒の氏名を記入した観察一覽表をつつておくと便利である。

一例をあげれば次のようなものである。

氏名	甲	乙	丙
態度と技術			
見學の際特に積極的である			
グループ活動に協力的である			
参考書を調べるのに積極的である			
材料のあつめ方がうまい			
討議の仕方がうまい			
歴史をしらべるのに積極的である			
各國の状態を調べるのに積極的である			
現在の消防設備批判的である			

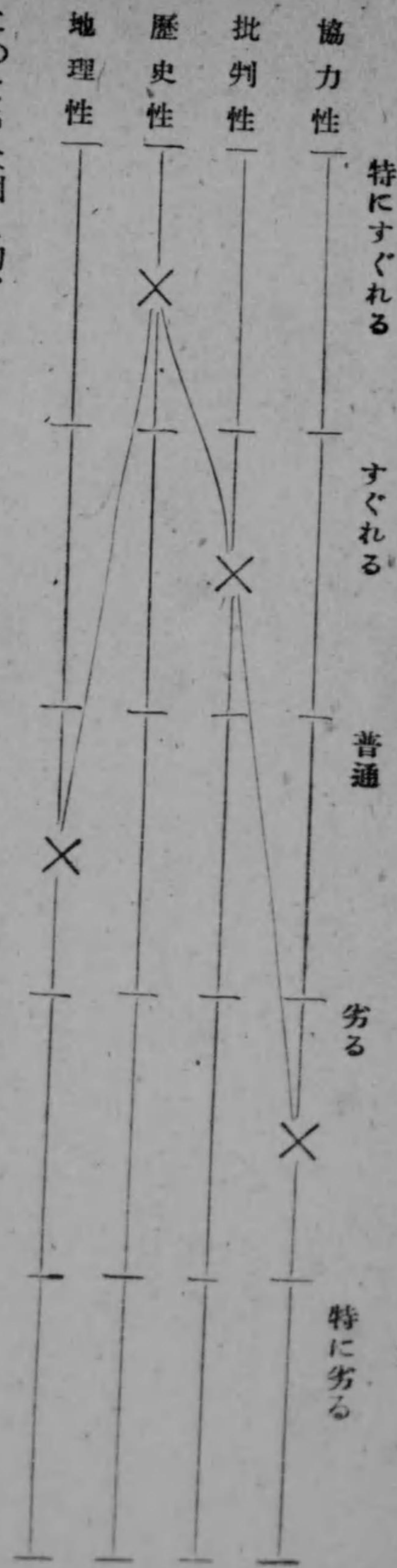
氏名	甲	乙
態度と技術		
見學の際特に積極的である		
グループ活動に協力的である		
参考書を調べるのに積極的である		
材料のあつめ方がうまい		
討議の仕方がうまい		
歴史をしらべるのに積極的である		
各國の状態を調べるのに積極的である		
現在の消防設備批判的である		

これに記入するに際しては、特にすぐれたものには◎、すぐれたものには○、普通のものには記入せず、悪いものには×特に悪いものには△というように豫め符號を決定しておいて、一学習課題中に相當記入出来るようにしておくといふ。

又品等尺度法だけによつて、上横に氏名、右横に例えば協力ならば、
 特によく協力する よく協力する 普通 あまり協力しない 特に協力しない

と段階をつけ該當の段階に×印をつけるようにすると前の◎○×△よりもつとはつきり解る。このようにしてクラスについて、協力性の一覽表、学習技術の一覽表を別々につくつてもよく、又個人について、協力性、批判性、歴史性、地理性等の各方向について表をつくつてもよい。

一例をあげると



このような個人的プロフィールはクラスのプロフィールと並んで個人判断に特に有効である。以上学習課題について述べたがこれを一學年を通しての観察表に記入してその累積的成果を一覽するものも是非必要な事と思う。

学習効果評定の過程 (3) 授業後の評定

一つの学習課題の学習がすんだら、教授された事項をなるたけ詳細に項目別にして、その各々についても適當な質問形式を考えねばならない。又豫備テスト、授業中の観察の結果なども充分参考にする事が必要で、豫備テストで特に成績の悪かつたものは、そのまま、又は形式を變えて再質問する事が必要である。前の教案について一例をあげれば、

(1) 次の文章の中、消防署の役目を最もよく現している文章に○印をつけなさい

(イ) 消防署は自動車ポンプをおいてある所である

(ロ) 消防署は火災の事を調べる所である

(ハ) 消防署は火事があつた時に、皆に代つて火事を消す役目を引きうけてくれる所である

(ニ) 消防署は火事がないようにする所である

(ホ) 消防署は消防署長のいる所である

(2) 次のものの中から、消防署の役目と同じく社會を守つてくれるものをあげなさい

裁判所、刑務所、堤防、劇場、學校、衛生試験所、圖書館

(3) 次の文章に誤りがあれば訂正しなさい

この町に消防の設備が設けられたのは明治十一年で、その時は手押ポンプが一臺とはしこの上に半鐘がつるしてあるだけであつたが、現在は消防署に三臺の自動車ポンプと手押ポンプが十二臺ある。そして消防署員の人手も充分あり、設備が不足しているとはいえない。只水利の便が悪いが、これは仕方のない事である。

これは一例であるが、豫備テストよりもつと程度を高くして、相當つゝこんだ検査の方法がとられるべきだと思ふ。

これらの集計は、前の豫備テストの際と同じく、各問題別、項目別の精細な統計をなすと同時に、個人別に百點満點で何點という風に從來の試験のように出してもよいであろう。しかし實際の授業に役立つのは後者のような單なる點數でなく、あくまでも前者の生の評定結果であつて、それが一度點數化されると多少な

りとも意味を失うので、この點の理解の仕方が大切である。點數制度は簡單であつて、その個人の成績を大まかに見るのには適しているが、個々の個人指導を行うには不充分で、それにはこれらの豫備テスト、學習中の觀察簿、學習の終のテスト等の生のまゝの材料が充分生かされなければならぬ。

大まかな點數制度による考查方法、主觀的な論文形式のみの考查方法は、ここに一變されて新たな目的と方法をもつた評定方法が確立されねばならない、從來個人指導が徹底しなかつたのは、個人を知る方法が發達しなかつたからであつて、今後は種々の評定方法が種々の方面から充分に用いられて、個人指導を進め、社會科に於ける學習をより合理的なより進歩的なものにしなければならぬ。

8384

昭和二十二年十一月二十五日印刷
昭和二十二年十二月一日發行

社會科概論

定價 金五十圓

著者 中央教育研究所

代表者 海後宗臣

東京都文京區大塚坂下町一五五

發行者 金子善藏

東京都文京區大塚坂下町一五五

印刷者 金子印刷株式會社

代表者 草刈宗太

東京都千代田區神田淡路町二ノ九

配給元 日本出版配給株式會社



著者檢印

東京都文京區大塚坂下町一五五

發行所 金子書房

電話大塚(86)八五九・三五四・三〇八〇
會員番號 A二一一〇一三

金子書房新刊書

東京都文京區大塚坂下町一五五番地

電話大塚(86)

一八五五
二〇〇八
〇四九

中央教育研究所著「社會科概論」
川口社會科委員會編「社會科概論」
姉妹篇

社會科の構成と學習

定價概算七五円
書留 一〇圓
送料

全國注視の的たる實驗地域川口市に於ける社會科經營の研究第一報告。「社會科概論」の理論に對し、その實證的根據たる意味をもつ貴重な實踐記録。社會科の具體的方策を明示。全教育者必讀の書。

醫學博士 木田文夫著「カパー附美本」

體質と神経質

新しい遺傳學病理學性格學などのために

定價 九五円
書留 一〇圓
送料

好嫌い・潔癖・悪癖・痲癩・ヒステリー・ちゑ熱など日常ありふれた神經の諸問題をすべて解決した名著。一々實例を挙げ誰にもわかるように興味深く敘述。教育者必讀の書たると共に各家庭必備の書。

理學博士 中村浩著「上製繪入美本」

隨筆 愚教師日記

定價 五五円
書留 一〇圓
送料

植物學者として著名な博士の諧謔に満ちた隨筆集。科學背景の生活記録。實驗あり詩あり博士自筆の繪あり、科學と藝術の美しい調和。自然の中の生命躍美が虚無や厭世から我らを救つてくれる。

東京文理科大学内「月刊」
兒童研究會編

兒童心理

A5判 六四頁
定價 二〇円
送料 五〇錢

兒童生活の實態を心理學中心に實證的に研究調査しその結論から新教育に確實な科學的基礎を與えようとする。獨特 集と異色ある内容によつて全國に絶大な反響を喚びつつあり。

東京文理科大学内「月刊」
教育社會學會編

社會と學校

A5判 六四頁
定價 二〇円
送料 五〇錢

教育社會學の立場から、今日問題の社會科を中心にして新教育の諸問題を取り上げ、實證と理論の兩方面から徹底的に究明解説し、新日本の教育にあるべき方向と内容を明示す。

375.3
C66

