

教育実践の可能性を考える —小学校3年生「スーパーマーケット」を題材に—

今野 日出晴*

はじめに

理論や実践を、あるいは、学問のかたちを考えるとときに、想起されるものがいくつかある。例えば、知の受容のあり方にどのような問題があるのか、カール・レーヴィットの「疑問」は、よく知られている。ナチスの台頭によって、大学を追われたレーヴィットは、九鬼周造の斡旋によって、1936年東北大学に招聘され、哲学とドイツ文学を講じた。そこで見たものは、西洋哲学のテキストを駆使し、学生たちが「意志」「自由」「精神」などのヨーロッパ的な概念を自在に語りながら、自分たちの日常の生活と付き合わせてみようとしないうという、知のあり方であった。そして、あの著名な「疑問」を表明する。日本の哲学研究者たちは、「二階建ての家に住んでいるようなもので、階下では日本的に考えたり感じたりするし、二階にはプラトンからハイデッガーに至るまでのヨーロッパの学問が紐に通したように並べてある。そして、ヨーロッパ人の教師は、これで二階と階下とを往き来する梯子はどこにあるのだろうか、疑問に思う」と⁽¹⁾。

鷺田清一は、「日本の言論界に対してここで厳しく指摘されていることから」は、「今日のわたしたちにとってもたいへんに耳に痛いものである」と、さまざまな機会を捉えて、注意を促している⁽²⁾。哲学研究や言論界だけでなく、さまざまな知のあり方に関して、参照すべき「疑問」になっている。

例えば、教育のレベルにおいても、「理論と実践の往還」という言葉が氾濫しているが、これさえも、レーヴィットのモデルのように考えることができるであろう。仮に、一階を「実践」とし、二階を「理論」とした場合、往還すべき「梯子」はどのようにかかっているのかということが当然の疑問として浮上してくるであろうし、「理論のための理論」のような研究、決して一階に降りようとしないうものにどのような意味があるのかということにもなる。逆に、一階の実践のみに拘泥し、理論という普遍化の試みを放棄して、二階に昇ろうとしなければ、その実践は独り善がりの閉じたものになりかねないだろう。その意味では、レーヴィットの「疑問」は、教育実践の可能性を考えるということにおいても、念頭に置く必要があるように思う。このことは、教育研究者が理論を担当し、教育実践者が実践を担当するような、ある種の分業形態で、教育を構成しようとするあり方にも疑問を呈しているということである。一階と二階を行き来する「梯子」のつくり方、さらには、その昇り方、降り方にさまざまな違いはあっても、

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

教育研究者、教育実践者、両者ともに、昇降用の「梯子」は必要になってくるように思う。

1. 戦後教育として確認すべきこと

レーヴィットの指摘する知の受容のかたちは、現在の知のあり方においても、依然として克服すべき重要な課題になっている。しかし、戦後の歩みをみれば、「梯子」とは表現しないとしても、さまざまな領域で、さまざまなレベルで、その受容のかたちを克服しようとする試みがあったことも事実であった。

戦後、アメリカの占領下において、戦後教育改革の一環として、社会科は1947年に新設されたが、それは、その成り立ちからして、アメリカのバージニア州の「学習指導要領」(Course of Study)を翻案したものであり、「翻訳社会科」「直輸入社会科」と称される性格を有していた⁽³⁾。にもかかわらず、昭和22年『学習指導要領・社会科編(1)(試案)』で「社会科においては、青少年が社会生活を営んで行くのに必要な、各種の能力や態度を要請する必要がある」とされているように、そこには、「生活」という視点が中核をなしていた。それは、「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするもの」とされている⁽⁴⁾ことから確認できる。初発の段階の社会科には、輸入されたものでありながら自分たちの現実の生活のなかから問題を発見していこうとする構えをもっていたのである。

同様に、こうした方向性は、教育課程の編成においても、確かめることができる。昭和22年『学習指導要領 一般編(試案)』では、「教科課程」が、「社会の要求によって考えられるべきもの」であり、「児童青年の生活から考えられるべきものである」とはっきりと示される。それゆえに、「その地域の社会生活の特性により、児童青年の地域における生活の特性によって、地域的に異なるべきもの」であり、「教科課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の児童青年の生活を考へて、これを定めるべきもの」⁽⁵⁾となる。新しく設置された社会科の目標が、ここでの新教育課程の方向性と合致していることから、「新教育課程は社会科を中心に推進されたと言っても過言ではなかった」⁽⁶⁾と評価されるほどであり、「社会科が戦後の『新教育の花形』であると言われた」⁽⁷⁾のも、こうした事情が要因であった。こうした評価は、何も、これらの引用だけにとどまらず、日本教育史の共通理解になっていると言って良い。

そして、昭和22年『学習指導要領 一般編(試案)』が作成された理由が冒頭で記されるが、そこでは、「これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった」という反省が語られる。そして、「この書」が「これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かしていくかを教師自身が自分で研究していく」ものとして編まれたこと明示する。ここでの『学習指導要領』の指針は、それぞれの地域や児童青年の生活の特性に応じて、教育課程に柔軟さをもたせて、教師自身の自主的な教育実践を励ますものとなっていた。

それゆえに、子どもの生活の事実から「生活単元」を中心に教科の学習を構成していくという、

新たなカリキュラム研究と運動とが全国に展開することになる。特に、兵庫師範学校女子部附属明石小学校の「明石プラン」、奈良女子高等師範学校附属小学校の「奈良プラン」、新潟第一師範学校男子部附属小学校の「新潟プラン」、東京桜田小学校の「桜田プラン」、神奈川県福沢小学校の「福沢プラン」などがよく知られている。まさに、そのピーク時の実態は、1950年段階で「約7割の小学校、中学校が学校独自のカリキュラムの作成に挑戦し、約8割の教師たちが子どもを中心とする単元学習の実践を試みて」⁽⁸⁾いたのである。戦後教育の初発の段階で、輸入され、翻訳されたもののように見えながら、単なる翻訳にとどまらず、それぞれの地域の「青少年の現実生活」を直視し、「生活単元」を中心に学校全体の教育研究活動を進めようとしていたことは、確認して良い。実態からすれば、教師自身に与えられたカリキュラム構成の自由をもてあまし、右往左往したすえ、結局は「学習指導要領の手引き書」にたよって、お茶をにごすというような状況があった⁽⁹⁾にしても、戦後の新教育の営みは、2階から1階に降り立ったものを受けとめて、1階の「現実生活」のレベルで教育実践として、創造しようとしていたことは間違いない。2階と1階を結ぶ「梯子」はつくられようとしていた。

こうした捉えを事新しく記しているのは、現在の社会科教育研究が、「梯子」をきちんと意識しながら進められているのかという点で疑義を抱いているからである。例えば、多くの教育実践を公表している加藤公明は、「実践の学としての社会科教育学の研究者」に対して、現場の「教師たちの思いや要求に応じてほしい」として、「社会科教育学の研究(者)は外国ばかりに目が向いて、ちっとも日本の社会科、つまり自分たちの日本の社会教師の苦悩を分かち合おうとしていない」という教師たちの言葉をとりあげて、同様な疑義を表明している⁽¹⁰⁾。そこには、「アメリカでは」とか、「〇〇では」として、外国の研究を紹介するにとどめて、2階から降りようとしぬ研究者に対する批判がある。

その一方で、『学習指導要領』で示された理念を具現化することばかりに心を執られて、1階の子どもたちの生活現実から遊離していることに気づかないままの実践もみられる。2階の『学習指導要領』の理念からの「梯子」はかけられているようにみえるが、それは、一方通行で、上から下へ降りてくるだけで、「梯子」は伝達機能としてしか機能していない。それゆえ、ある種の理念をあてはめるだけで、地域の現実や子どもの生活現実の差異は捨象され、授業実践は画一的なものになりやすい。

さらに、上から下へ伝達するための「梯子」としてしか意識されないから、下から上へ昇ることは、最初から想定されていない。日常の生活現実を見据えながら、2階に昇り、その理念や理論を検証して、その誤りを修正しながら、新たなものをつくりだそうとすることこそが、本来的には「理論と実践の往還」の意味するところであろう。

2. 小学校3年生「スーパーマーケットのひみつをさぐるう」-1-

画一的な教育実践が蔓延するような状況ではあっても、子どもたちの生活現実を見据えて、その社会認識のあり方を変えていこうとする授業実践は可能であろう。例えば、次に紹介する、佐藤章浩教諭(実践当時は、徳島県海陽町立川上小学校、現在は、鳴門教育大学附属小学校所属)の「スーパーマーケットのひみつをさぐるう」の実践⁽¹¹⁾はそうした一つのモデルとして示唆に富むものである。

この実践は、小学校3年生を対象に、スーパーマーケットの安売りを教材として「原価(cost)」

と「利潤 (profit)」にかかわる経済概念の形成をめざそうとする野心的なものである。ここでの「原価とは、商品を仕入れる際の仕入原価や販売費、一般管理費などを総合した総原価」のことで、「一般的に総原価に利潤を加えたものが販売価格」としている。単元全体(20時間)は、1. 家での買い物の傾向を調べて学習へ導入する、2. スーパーマーケットに多くの人が集まる理由を予想し調べる計画を立てる、3. 見学・調査を行う、4. 見学・調査の結果を伝え合う、5. 安売りの工夫に焦点化して販売者の意図を探求する、6. 実際の店長に販売者の意図を聞き自分たちの探求の結果と比較する」というもので、経済概念の形成に直接関わるのは、5の「安売りの工夫」であり、ここに焦点化して授業実践はくまされた。実際には、2008(平成20)年11月20日(木)、所属校の第3学年2組(30名)でおこなわれた。

この1時間の授業は、「小売店では、原価をベースとして一定の利潤を加算した上で価格を決定し、できる範囲で安売りをを行っていることを説明できる」ことを目標におこなわれた。次ページの図は、授業者によって、「原価と利潤にかかわる経済概念」を整理するために作成されたものである。また、展開①から⑤までは、実際の授業での学習過程が示されている。

簡単にそれをトレースすれば、展開①は、消費者の願い(安く買いたい)を確認する導入場面であり、展開②は、スーパーマーケットの見学調査をもとに、安売りの具体的な工夫や条件を発表させるもので、一般的な授業実践でもよくみられ、売り場での並べ方や宣伝の仕方などの工夫を確認することで終わってしまうことが多い。しかし、この実践では、そこにとどまらず、安売りには、いくつかの条件(個数や時間の限定など)があり、「いつでも、何でも、何個でも、だれにでも」安売りするわけではないことに気づかせる。そして、その条件を撤廃して、「本当にそうしようか」と、子どもたちに問いかけるのである。この教師のゆさぶりが、消費者から販売者への視点の転換をはたすものとなり、優れた問いかけになっている。

そして、この問いかけから、人件費や仕入原価、設備維持費など、総原価に関わることが視野にはいり、それに利潤を加えて販売価格になっていくという価格設定のしくみを認識していくことになる。

授業者は、まず、これまでのスーパーマーケットを取り上げた授業のほとんどが、「品揃えや衛生、安売りなどの具体的な工夫を見つけさせてまとめるのみに留まって」いるという認識にたっている。そして、そうした授業は、結局は、「地域のお店で働く人々は、わたしたち地域住民の生活のために色々な工夫や努力をしてがんばってくれている。(だから地域のお店で働く人々に感謝の気持ちをもって接しよう。)」というような道徳的な認識にとどまり、社会認識は決して深まっていないと捉えている。それゆえに、「子どもの認識を日常の世界にとどめ、科学的な見方・考え方の成長を閉ざし」、「これでは、販売者が利潤を増やすための経営戦略に安易にとびつく子ども、世の中で起こっている経済問題に無頓着・無批判な子どもを育てかねない」とするのである。

この実践は、スーパーマーケットの安売りの工夫や条件という、目にみえる日常の世界を解き明かすことで、「原価」や「利潤」という目にみえない科学の世界へわたらせたものであった。それは、本稿の視点からすれば、子どもの日常の世界という1階から、抽象的な経済概念という2階へと、授業実践の丁寧な手立てによって、「梯子」を見事に昇らせたものであった。これまで述べてきた「梯子」のかけ方、昇らせ方は、この実践が一つのモデルになるであろう。具体から抽象へ、日常から科学へ、そうした「梯子」のかけ方である。そして、この「梯子」を昇り、「原価」や「利潤」などの経済概念を形づくり、そこから、日常の世界に降り立てば、今度は、安易

教育実践の可能性を考える ―小学校3年生「スーパーマーケット」を題材に―

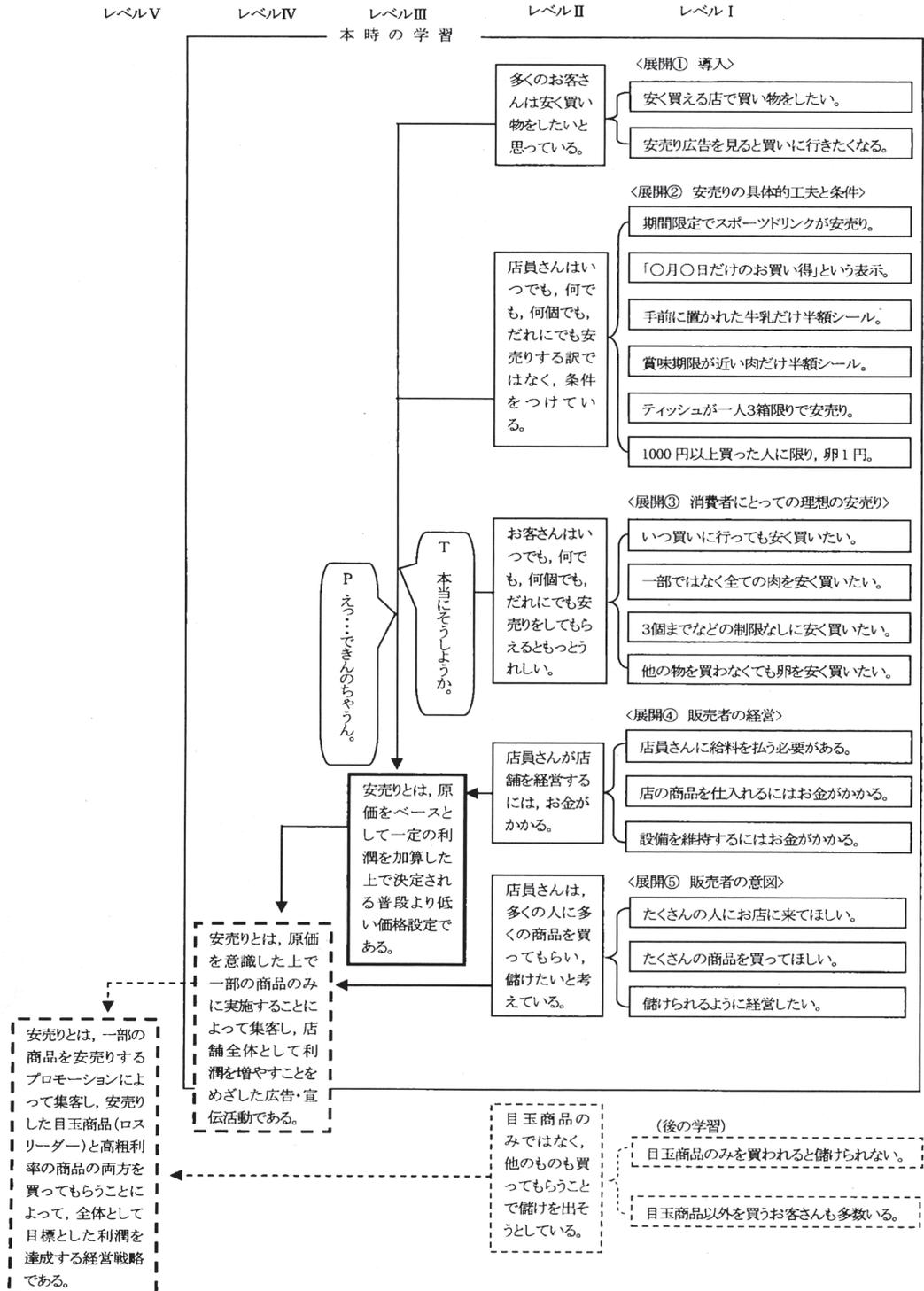


図 原価と利潤にかかわる経済概念の構造 (佐藤章浩教諭作成)

に経営戦略に飛びつかないというかたちで、日常の世界における社会認識も深まってくるのである。

こうした「梯子」は、決して、唐突なものではなく、むしろ、社会科教育では馴染み深いもののはずであった。かつて、鈴木正気は、茨城県の久慈を対象に、地域に根ざした、優れた社会科教育実践を明らかにした⁽¹²⁾。そこでは、「うおをとる」(小2年)、「いさばや」(小3年)、「川口港から外港へ」(小4年)、「久慈の漁業」(小5年)と連続して、久慈の地域に向きあい授業実践を組んでいく。例えば、小学校3年生では、水産加工場(「いさばや」)で、いわしのみりんぼしをつくる過程を見学・観察して、学習することによって、生産労働の基本的な関係、概念へと接近していく。ある子どもは、「いさばやのみみつ」として、いわしがみりんぼしにどういうふうにかわるのか、次のように記していく。最初は、「おばさん」が大切だと思うが、「どうぐ」も大切で、それがなければ、みりんぼしができず、そして、いわしという「げんりょう」も大事であると気づいていく。そして、「いちばんたいせつなものは、三つあります。それは、どうぐと、おじさんとおばさんと、げんりょうです」という認識にいたる。

鈴木がこの授業でねらいにしていた、「労働過程の三つの要素—労働主体・労働手段・労働対象—から捉え直し、原料が製品に変わるのみみつをとときあかす」ということが具体的に示されている。「いさばや」におけるみりんぼしという目にみえる事物(「日常の世界」)を媒介にしながら、その背後にあって、直接には見ることのできない、生産労働の基本的な概念へと接近し、「科学の世界」にわたっていく。さらに、基本的な概念を獲得した子どもたちは、今度は、自分の家のお菓子屋の仕事をみて、「お菓子屋といさばやはにている」、「お菓子を作る人がいなければだめだし、どうぐとげんりょうもみつようだからだ」と関係づけるのである。この「日常の世界」から「科学の世界」へわたり、さらに「日常の世界」にもどってくるというあり方は、社会科教育実践史において、確実に、一つの到達点をなしている。それは、「スーパーマーケットのみみつをさぐる」にみられるように、現在においても、依然として有効な方法になっている。

3. 小学校3年生 「スーパーマーケットのみみつをさぐる」—2—

「スーパーマーケットのみみつをさぐる」の実践は、もう一つの「梯子」をもっている。この実践当時の『小学校学習指導要領 社会』は、「第3学年及び第4学年」の内容として、「地域の人々の生産や販売について」、見学や調査を通じて、「それらの仕事に携わっている人々の工夫を考えるようにする」ことがあげられ、そうした仕事が「自分たちの生活を支えていること」を具体的に調べることになっていた。解説では、対象として「近所の小売店、スーパーマーケット、コンビニエンスストア、デパート、移動販売など」が想定され、そこでの「工夫」としては、「商品の品質管理、売り場での並べ方や値段の付け方、宣伝の仕方などに見られる仕事の工夫を取り上げること」⁽¹³⁾が目指される。

さきに、多くのスーパーマーケットを取りあげた実践が、「品揃えや衛生、安売りなどの具体的工夫を見つけさせてまとめるのみに留まって」いる理由が、ここからも理解できる。力点が置かれているのは、まさに、この点であり、その工夫を理解することで、「自分たちの生活を支えて」くれることへの感謝が醸成されてくるような仕立てになっている。人々の工夫や努力に対して感謝の気持ちを持つことは自然な態度形成であるといえる。しかし、「思い」や「願い」

などの情動的・情緒的な言葉で、あたかも社会が認識されたともいうようなレベルにとどまっていたのは、佐藤が指摘するように「道徳的な認識」とほとんど見分けがつかない。ここで厳しく問われなければならないのは、「思い」や「願い」に収斂されてしまう社会科教育とは果たして何か、社会認識と道徳的な認識とはどこが異なっているのかということになるであろう。

そうした状況下で、さきの「スーパーマーケットのひみつをさぐろう」の実践は提起された。一つの教育実践に過ぎないが、しかし、一つの実践にとどまらない意義を有しているように思う。それは、子どもの認識を日常の世界から科学的な見方・考え方へ成長させることが「社会認識」のあり方であることをはっきりと明示し、さらに、『学習指導要領』の理念の問題性を衝いて、新たな提起をおこなっていることによる。2階に在るところの理念を機械的にあてはめて、画一的な授業実践でお茶をにごそうとするようなものではなく、1階の子どもたちの現実生活を踏まえて、2階の理念の問題性を衝き、新たな理念を提起したと言って良い。さきの危惧一少し、ストレートに言えば、道德教育と変わらないような社会科教育に意味はあるのか―は、孤立したものではなく、おそらくは一定の研究者、実践者に共有されていたように思う。例えば、鈴木正気の授業を検討した赤沢早人も、「科学的な追求をくぐることなく、人々の工夫や努力に対する敬意や感謝の念に子どもを直接向かわせようとするのは、教科の授業としては明らかに一足飛びである」⁽¹⁴⁾と批判していた。そこには、教科の論理とは何かという根底的な問いが伏在しているのである。社会認識を通して公民的資質を形成するという意味での「社会認識」の質が問われたのであった。

そして、平成29年『小学校学習指導要領 社会』では、「第3学年」の内容として「地域に見られる生産や販売の仕事について、学習の問題を追究・解決する活動を通して」、次のような知識を身につけることとされた。それは、「販売の仕事は、消費者の多様な願いを踏まえ売り上げを高めるよう、工夫して行われていることを理解すること」と表記された。「売り上げを高めるよう、工夫」しているという認識に変わったのである。解説でも、「販売の仕事は消費者の需要を踏まえて売り上げを高めるよう工夫していること」と明示されている。認識は、「消費者の需要」にとどまらず、「売り上げ」、さきの利潤という概念が基盤になっているのである。この文言がどのような経緯で加わっていったのか、実際の事実関係は、不明であり、その詳細は承知していない。しかし、少し大げさにいえば、この授業実践が一つの契機となってさきの研究者・実践者の危惧を前提に、「売り上げを高める」「工夫」という文言へと結実したと言ってもよいのかもしれない。そうした事実を確認することはできないにしても、「消費者の願い」だけに決着するのではなく、需要や利潤という経済学的な概念が位置づけられたことは間違いない。『学習指導要領』の理念が2階から1階へ降り立つ、伝達のための「梯子」としてしか理解されていない状況に対して、その「梯子」は1階から2階へと、その理念を検証して異議申し立てをおこなうために、昇っていくことが可能であるということを実際の授業実践で示したように思う。

一つの授業実践の提起したことではあるが、これは、さまざまな教育活動においても、教育実践の切り拓く一つの「創造性」につながっていく。こうした実践が、各学校で、各授業で、盛んにおこなわれていくのであれば、戦後の新教育で架けられた「梯子」は、未だに、昇り降りすることのできるものとして私たちの前に存在していることになる。

4. おわりに

教育実践をおこなうにあたって、やはり、2階に該当する理論的研究はきちんと行わなければならないであろう。先の「スーパーマーケット」の授業実践でも、経済学に関わる概念に関わることはいうまでもなく（経済学の学術的側面）、社会認識とはどのようなものかという点では、社会科教育の理論的な側面をおさえている。そして、『学習指導要領』に内在する理論や理念についても同様であろう。こうしたことをきちんと把握する必要があるのは、創りあげようとする教育実践の枠組みを提供するだけでなく、新たな実践がこれまでの重要な教育実践の何事かと関連づけるためにこそ必要なのである。その意味で、個々の教育実践は、決して孤立して存在するものではなく、系統的なつながりや同時代のなかでの拡がりや確実に成立している。系統的なつながりとして、スーパーマーケットの実践と鈴木正気実践とを実践史のなかでつなげてみたのはその一つの試みとしてあった。

その点からいえば、今年度、岩手大学教育学部附属小学校で追求しようとする「感性」についても、かつて、「感受性」の問題として提起したこととどのように関連するのか、本来的には、そのことが岩手大学教育学部附属小学校著『子供の『創造性』を豊かにする授業』（教育出版、2020年）においても展開されるべきであった。かつて、岩手大学附属小学校著『創造性育てる授業の追求』（明治図書、1974年）では、当時の研究・実践への手がかりとして、「感受性 (Sensitivity)」をあげ、「問題に対する敏感さ」として、「問題意識のないところに目的意識は出てこない。そして、より広い視野で鋭く問題を感じ取る力がなくては問題意識は育たない。あらゆる活動の出発点となり基底となるものである」としていた。ここでの「問題意識」の捉えは、興味深いもので、現在の文脈のなかで、捉え返すことが可能であるように思う⁽¹⁵⁾。そして、言うまでもないが、子どもたちの「感受性」を豊かなものにしていくということは、教師自身が、「問題」に対する敏感さをもたなければならないということでもある。そうした「敏感さ」は、ある種の「違和感」として立ちあがってくる。社会科が「願いや思い」という心情に傾斜していけば、「道徳」とかわらなくなるのではないかと、社会を認識するということとはどこかズレているのではないかとするのは、ある種の「違和感」として浮かびあがってくるものであり、それを大事に持ち続けていくなかで、次第にはっきりとかたちになり、新たな実践をつくっていくと考えたい。

また、1階として想定される、「子どもの日常世界」「地域社会の特性」「児童の生活」などを掘り下げることは、教育実践の可能性を考えるうえで、もっとも重要な部分をなしている。子どもたちは、なになににつまずくのか、どのような問題を抱えているのか、それらは「子ども理解」にも関わってくる。これまでの「実践記録」や「学校公開研究会の紀要」などを眺めると、その部分がどのように記されているのだろうか。実際の研究会などでは、現場の教師は、たいへん深い「子ども理解」を示している。しかし、その深さにもかかわらず、それが「実践記録」として、記述されると、子どもの固有な姿は示されず、抽象化され、子どもの個性が剥ぎ取られてしまうようにみえる。何か、一つの「モデルストーリー」としての形式と内容に拘束されてしまっている。

かつて、「実践記録」に関して、科学主義としての「伝達可能性」と「再現可能性」の議論を紹介したことがある。そこでは、授業実践が研究資料として蓄積していくためには、授業の内容を読者の側に伝達できるという「伝達可能性」と、その授業記録をもとにして、同じ指導過程を読者が自分の授業として再現できるという「再現可能性」が必要であり、それが、実践記録

を書く際の要件として要請されていくあり方を紹介した⁽¹⁶⁾。そして、一時間という枠が、授業記録の伝達可能性と再現可能性を実現するもっとも適切な研究のサイズであると位置づけられ、その授業過程が、「T(教師)」、「C(子ども・生徒)」の発言として記述され、その形式をつくっていった。

さらに、こうした画一的な記述のあり方は、「書きやすさ」を提供するとともに、反面「実践記録」の内容をも規定していったように思う(形式が内容を規定する)。例えば、一時間の授業展開だけでなく、一年間の長期の過程のなかで、その授業はどう位置づくのか、対象となる学習者は、集団としてどのように成長していったのか、あるいは、単独の教室での感動的な授業実践を実現していったのは、どのような条件があったからなのか(学年の同僚たちは、学校全体の動きはどうであったかなど)、あるいは、一人の子どもの認識の変化過程に徹底的にこだわった実践記録も想定されるであろうし、子どもたちとかわる部分だけでなく、地域や家庭の分析を織り込んだものも極めて重要であろう。つまり、さまざまな教育実践の様相を反映した「実践記録」の形式と内容があり得るはずであった。少なくとも、一時間の授業実践で子どもたちの歴史認識や社会認識が深化していくともいうような論理だけで、実践記録を構想してきたことの問題性を自覚すべきであろう。

こうした教育実践の拡がりには、「子ども理解」のあり方を再考させる。田中孝彦は、「子ども理解のカンファレンス」を提起する⁽¹⁷⁾。そこでは、一人ひとりの子どもの生存・成長を支えたいと考えている人々が集まって、その子について抱いている印象、その子の生活史・生育史に関して知っている事実、その子の生存・成長を支えるために必要と考える援助的・教育的実践についての意見などを交換し、相談・協議を重ねていくことが主張される。したがって、「子ども理解のカンファレンス」への参加者は、時と場に応じて多様であり、親たちや教師たち、さらには、福祉や医療や心理臨床や教育など領域の異なった実践者・専門家、学生や大学院生なども想定されている。そして、ここでは、「参加者が、子どもについての異なった理解の仕方を率直に語ることができ、そして他者の異なった理解の仕方に触れながら、自分自身の理解の仕方を時間をかけて深めていくこと」が目指されている。こうした場が重要なのは、「子どもを理解しようとしている人々が、相互理解を深めていく場でもあり、そのなかで自分自身についての理解を深めていく場」として意味づけられていることであろう。お互いの声を静かに聴き合うことができるからこそ、子どもの声に耳をすますことができるという、シンプルではあるが、大事なことがここにはある。こうした教育における臨床性を手放してはならないのであり、ここに、教育実践の可能性の中心がある。特に、初等教育において、教科教育は、この臨床性を踏まえることによって、豊かな授業づくりへとつながるのであり、ここを足場としているからこそ、2階に昇って、「理論のための理論」「空虚な理論」を別扱することができると思いたい。

- (1) カール・レーヴィット『ヨーロッパのニヒリズム』(筑摩書房、1948年、新版1974年、117～118頁)
- (2) 鷲田清一『哲学の使い方』(岩波新書、2014年、59～63頁)。
- (3) こうした点に関しては、社会科教育研究の領域で、検討されてきた。さしあたりは、片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)、梅野正信『社会科歴史教科書成立史 占領期を中心に』(日本図書センター、2004年)などを参照のこと。私も、歴史教育に関わって言及したことがある(今野日出晴「歴史教育と社会科歴史」『歴史評論』第706号、2009年)。

今野 日出晴

- (4)・(5) 昭和22年『学習指導要領・社会科編(1) (試案)』(上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令, 1974年, 所収)。なお, 「学習指導要領」については, 国立教育政策研究所教育研究情報データベースが簡便に参照できる (<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>)。
- (6) 貝塚茂樹『『復興』と『模索』の中の教育』(山田恵吾編著『日本の教育文化史を学ぶ 時代・生活・学校』ミネルヴァ書房, 2014年, 185頁)。
- (7) 佐藤隆『戦後改革と教育』(佐藤広美編『21世紀の教育をひらく 日本近現代教育史を学ぶ』緑蔭書房, 2003年, 109頁)。
- (8) 齊藤利彦・佐藤学『新版 近現代教育史』(学文社, 2016年, 153頁)。
- (9) 市川昭午『国民教育の成長と占領の『終結』』(『増補版 教育学全集3 近代教育史』(小学館, 1975年, 260頁)。
- (10) 加藤公明『教師たちが読みたい社会科教育学の論文とは』(草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, 2015年, 144頁)。
- (11) 佐藤章浩『小学校社会科における経済概念の形成 -第3学年単元『スーパーマーケットのひみつをさがろう』を事例に』(『社会科研究』第73号, 2010年)。また, この実践については, 草原和博『説明としての社会科授業づくりと評価』(全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書, 2011年)を参照のこと。
- (12) 鈴木正気『川口港から外港へ 小学校社会科教育の創造』(草土文化, 1978年)。赤沢早人『鈴木正気と産業学習』(田中耕治編著『時代を拓いた教師たち2—実践から教育を問い直す』日本標準, 2009年)。
- (13) 平成20年『小学校学習指導要領解説 社会編』(文部科学省, 2008年) 25～28頁。
- (14) 前掲(12)赤沢早人論考(99頁)。
- (15) 「問い」を立てることの基盤になるのが, 「問題意識」という領域であり, それは, 学術研究のレベルでも, 教育のレベルでも, 共有し得るものとして, 想定したことがある(今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会, 2008年, 特に第3章)。そのことを高校での「歴史総合」と関連させながら, 歴史教育の新たな実践に向けて提案した(今野日出晴『「問い」を立てるといふこと』『全歴研研究紀要』第57集, 全国歴史教育研究協議会, 2021年)。
- (16) 前掲, 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』(東京大学出版会, 2008年, 特に第1章)。
- (17) 田中孝彦『こども理解 臨床教育学の試み』(岩波書店, 2009年)

※本稿は, 岩手大学教育学部附属小学校「全体研究会」(研究部主催, 2020年12月17日)で報告したことをもとにしている。また, 岩手大学教職大学院の講義「社会科教育の実践と課題」での議論も参考にしている。全体研究会や講義にご参加いただいた, 菅野亨教職大学院教授, 土屋直人教育学部准教授, そして, 附属小学校の先生方, 大学院生のみなさんに感謝申し上げたい。