

小学校社会科政治单元における「政治参加」学習の課題 —若狭蔵之助「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の再読から—

土 屋 直 人*

1. 「民主的な政治に参画する国民としての」力の育成という課題

文部科学省が改訂を行った、2017 (平成29) 年の小学校学習指導要領は、小学校社会科の教科目標を、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を「育成することを目指す」、と表現した。この「公民としての資質・能力」について、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』は、「社会科、地理歴史科、公民科において育成する資質・能力は、従前からの学習指導要領における教科目標の趣旨を引き継ぎつつ、改めて三つの柱に整理し直す観点から、『公民としての資質・能力』とした。」とし、「公民としての資質・能力とは、選挙権を有する18歳に求められる『広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な資質・能力』であると考えられる。」と「解説」している。そして、ここに記す「有為な」ということば (形容詞) については、『有為な』形成者とは、中学校社会科から高等学校地理歴史科、公民科への接続・発展を意図している。すなわち、高校生には選挙権を有する18歳に求められる資質・能力である公民としての資質・能力を育てることが必要であり、『有為な』は民主的な政治に参画する国民としての資質・能力をも踏まえた表現である。」と「解説」している⁽¹⁾。

ここでは、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』が、18歳選挙権時代を念頭に、小学校社会科における〈「平和で民主的な国家及び社会」の(有為な)形成者=公民〉の育成は、〈「民主的な政治に参画する国民」〉の育成を含意している、と「解説」している (とも読める) ことに注目したい。したがって、そうであれば、小学校社会科の授業実践 (者) において (も)、この「民主的な政治に参画する国民」 (としての資質・能力) の育成を、「踏まえ」ておくことが、期待されていると言える。

では、小学校の社会科という教科の学習指導において、「民主的な政治に参画する国民」 (あるいは市民 (citizen)⁽²⁾) としての (備えるべき) 「力」 (の基礎) を育てる、とは、どういうことか。

これまで、戦後社会科教育 (そして、文部省/文部科学省の学習指導要領) において、「民主的・平和的な国家・社会の形成者」 (「平和で民主的な国家・社会の形成者」) を育てることが、教科目標とされてきたことを考えれば、平成29年版学習指導要領で、その教科目標に想定されている、社会科が目指す子ども像である「民主的な政治に参画する」主体とは、広く、民主

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

的な社会「形成」への参画（参加）主体、いわば〈民主主義社会の作り手＝ビルダー〉、あるいは〈民主政治の担い手＝主権者＝政治主体〉としての力（の基礎）を育てることと、捉えられよう。

その意味では、戦後社会科は、その発足当初から、「民主的な政治」への「参画」、即ち「政治参加」への力の基礎を育てることを、その中核目標として、原理的に大切にしてくれているものであり、その戦後において積み重ねられてきた、教育実践史の蓄積から学び得るものは、大きいものであると言える⁽³⁾。

本稿では、小学校における政治教育への問題関心から、（ここではいったん、文部科学省の学習指導要領がいう「参画」という用語を、「参加（participation）」という訳語・概念に読み替え（置き換え）て、）「民主的な政治」への参加、すなわち〈政治参加〉に関わる教育（学習指導）をめぐる課題について、小学校社会科第6学年の「政治」単元の教育実践に焦点を絞り、それに関わる、ある教育実践記録を読み返し、その教育実践史的意義を探り、確かめながら、小学校における「政治参加」への力（あるいは〈政治参加の主体としての力〉〈国民主権を担う主権者としての力〉）を育てる授業づくりにかかわる諸課題について、考察してみたい⁽⁴⁾。

2. 教科書のなかの〈わたしたちの「願い」を実現する政治〉

まずその前に、現行（2022年現在）の、小学校社会科の検定教科書の記述内容と構成から、小学校6年生の政治単元の内容構成の、一つの典型を確かめてみたい。

例えば、2020（令和2）年度用の、教育出版『小学社会6』は、大単元「ともに生きる暮らしと政治」に、2つの小単元「憲法とわたしたちの暮らし」「わたしたちの暮らしを支える政治」を置いている。

小単元2の「わたしたちの暮らしを支える政治」に着目すると、まず「まちの人々は、どのような願いをもっているのだろう」と問いかけ、介護や子育てなどに関わる「人々の暮らしの願い」を具体的に記載しながら、「人々の願いをかなえ、社会の課題を解決するために、政治はどのようなはたらきをしているのだろう」と、小単元を貫く「学習問題」を設定（例示）している。次に、東京都世田谷区の例を挙げながら「子育てをしている人たちを支えるために、どのような取り組みが行われているのだろう」と問いかけ、その取り組みの一つである「おでかけひろば」（施設）に着目し、「『おでかけひろば』ができるまで」を住民、区役所、区議会等の関係図や、区の予算の資料を示して説明しながら、「住民の願いは、どのようにして実現したのだろう」と問いかけている⁽⁵⁾。

こうして、小単元2では、「おでかけひろば」を取り上げ、児童が日常的に目にし、日頃利用している（場合が多い）公共施設を教材例にし、その施設は誰が何のために、どのように作ったのか（政治過程）を問い、公共施設を通して〈暮らしと政治〉の関係、「暮らしの中の政治」を捉えさせようとしている。そして公共施設の設置・利用を求める住民の「願い」を実現した過程を、さまざまな立場に即して探究し、学習することを通して、いわば〈住民の政治参加〉〈民主的な政治への参画・参加〉を、事例の理解を通して捉える構造となっている。

なお、それらは、小単元1で、既習の「国民主権」（参政権）理解との関連が想定されているものと考えられる。

他方、また例えば、2020（令和2）年度用の、東京書籍『新しい社会6 政治・国際編』は、大単元「わたしたちの生活と政治」の中の第3小単元の一つに「子育て支援の願いを実現する政治」

を置いている。

同小単元では、まず「私たちの願いと児童センター」という主題のもと、「児童センターの様子と、子どもをもつ親の願いについて話し合い、学習問題をつくりましょう」と問いかけ、埼玉県川口市の児童センター「あすばる」の利用の実際などを具体的に記載し、「児童センターがつくられるまでには、どのような人たちの、どのような働きがあったのでしょうか」と、小単元を貫く「学習問題」を設定(例示)している。次に、「あすばるでは、どのような活動が行われているのでしょうか」と問いかけ、子育て支援の具体を記し、次いで「市では、どのような考えのもとにどのようにあすばるをつくったのでしょうか」との問いから、市役所の働きに着目させ、市長や市役所、議会と市民の要望などを図示しながら説明し、さらに「議会では、どのようにしてあすばるをつくることを決めたのでしょうか」との問いのもと、市議会の働きについて、記述している。こうして、「市民と市役所と市議会の関係」を辿りながら「児童センターがつくられるまでの政治の働き」について、調べ考えながら探究していく構成となっている⁽⁶⁾。

こうして、両教科書とも、市民の願いに出発した施設(児童センター等)づくりとその意思決定過程、政治過程を辿りながら、暮らしと政治の関係、市民の政治参加への過程と仕組み、市役所や議会の働きなどを記しているものとなっている。

6年生の政治学習の単元では、〈暮らしと政治〉〈わたしたちの願いを実現する政治〉という主題のもと、地方自治の仕組みの理解を足掛かりにしながら、国民主権の行使の在り方との連動をも意識しつつ、市民としての「願い」(政治的要求)の実現過程への参加・参画として、政治参加を描く内容となっている。

なお、小学校学習指導要領「社会」第6学年の「内容」では、政治単元(「我が国の政治の考え方と仕組みや働き」の「理解」に関わる内容)について、以下のように記している。

「2 内容

(1) 我が国の政治の働きについて、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

… (中略) …

(イ) 国や地方公共団体の政治は、国民主権の考え方の下、国民生活の安定と向上を図る大切な働きをしていることを理解すること。

(ウ) 見学・調査したり各種の資料で調べたりして、まとめること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

… (中略) …

(イ) 政策の内容や計画から実施までの過程、法令や予算との関わりなどに着目して、国や地方公共団体の政治の取組を捉え、国民生活における政治の働きを考え、表現すること。」

これらのことについて、文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』では、以下のように「解説」をしている。

「アの(イ)の国や地方公共団体の政治は、国民主権の考え方の下、国民生活の安定と向上を図

る大切な働きをしていることを理解することとは、国や地方公共団体の政治は国民生活と密接な関係をもっていること、それらの政治は国民主権の考え方を基本として、国民の願いを実現し国民生活の安定と向上を図るために大切な働きをしていることなどを基に、国や地方公共団体の政治の働きについて理解することである。

…（中略）…

イの（イ）の政策の内容や計画から実施までの過程、法令や予算との関わりなどに着目して、国や地方公共団体の政治の取組を捉え、国民生活における政治の働きを考え、表現することとは、社会的事象の見方・考え方を働かせ、国や地方公共団体の政治の取組について、例えば、どのような内容の政策か、どのような過程を経て実施されたか、どのような法令に基づいているか、予算はどのように決められるかなどの問いを設けて調べたり、それらの取組と国民生活に関連付けて考えたりして、調べたことや考えたことを表現することである。

政策の内容や計画から実施までの過程に着目するとは、国民の願い、国や地方公共団体の政策の内容、その計画から実施までの期間や過程などについて調べることである。法令や予算との関わりに着目するとは、国や地方公共団体の政治の取組を実施するための基になる法令や予算について調べることである。このようにして調べたことを手掛かりに、国や地方公共団体の政治の取組を捉えることができるようにする。

…（中略）…

実際の指導に当たっては、我が国の政治の学習が、抽象的になったり、細かい用語や仕組み、数値などを覚えるだけの指導になったりすることのないよう、国や地方公共団体の取組についての具体的な事例を取り上げて調べるようにすることが大切である。また、地方公共団体の政治の働きを取り上げる際には、国の政治との関連を十分に踏まえて指導することが大切である。」⁽⁷⁾

関連して、第6学年の「目標」のうちの2つ目の小項目には、「(2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。」とある。

特に、このように、「我が国の政治の考え方と仕組みや働き」の理解に関わる政治学習について、学習指導要領は、予め、「国や地方公共団体の政治」の「理解」の内容に、「国民主権の考え方」の下、国民生活の安定と向上を図る大切な働きをしていること、という枠付けを行っていることに、注意しておきたい。つまり、「政治」が、「国民主権の考え方」に必ずしも立っていない現実や、「政治」が「国民生活の安定と向上を図る大切な働きを」必ずしもしていない部面・事実があり、それらが「解決」すべき「課題」である（あるいは、そこに「解決」すべき「課題」がある）という点について、子どもたちに目を向けさせることは、念頭に置かれていない（予め排除されている）という点が、指摘されるということである。

ただし、『解説』が記す、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力」を「養う」という点について、そこに内在する実際の授業づくりにかかわる実践的課題としては、例えば、教師が、地域の政治や「社会に見られる課題」をどこに、どう見定めるか、また、子どもたちが、「国や地方公共団体の取組についての具体的な事例」を地域のどこに（誰に）求め、それを「取り上げて調べる」ことをどう組織し、子どもたちが将来の「国民主権」の担い手としてその「解決に向けての社会への関わり方を選択・判断」する場合

面を、社会科授業の中にどうつくるか(見通すか)、などの諸点が考えられるであろう。

本稿の問題関心に引きつけて言えば、この「社会への関わり方」という側面に、言わば、「政治参加」への力を育てることとの関わりを考えるポイントがある、とも読むことが出来るように思われる。

3. 若狭蔵之助の社会科授業実践

翻って、上記のような〈わたしたちの「願い」を実現する政治〉の单元(地方公共団体の政治、地域政治と、「政治参加」の内容)における追究・学びの、一つの具体像の原型・典型(あるいは、あるべき一つの姿)に迫るべく、ここでは、過去に取り組みられてきた授業実践に着目し、その原型・典型の一つと考えられる姿を探ってみたい。

これまでの戦後社会科教育実践の歴史的展開の中の、どのような実践記録に、上記の地域政治の学習单元についての、教育実践史的な背景、示唆を求めることができるだろうか。

本稿では、小学校社会科政治单元の〈政治参加〉学習の課題についての問い直しと、その意義の再考に示唆を与えらると思われる歴史的实践、一つの先行的な社会科授業実践記録として、当時東京都の下赤塚小学校の教師・若狭蔵之助の、「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の授業実践記録を取り上げ、検討してみたい。

若狭蔵之助は、1929年埼玉県秩父に生まれる。1949年に埼玉師範学校を卒業し、板橋区下赤塚小学校や練馬区の大泉学園小学校などで教員を長年勤め、民間教育研究団体の一つ、日本生活教育連盟に所属し、独自の社会科教育実践を展開した⁽⁸⁾。のち1986年より鳥取大学教育学部の教員になる。「生活学校」等の地域実践のほか、1970年代後半頃よりフランスのセレストアン・フレネの実践、「フレネ学校」に関心を向けていき、「フレネ教育」からの示唆を論じ、提言を重ねていった⁽⁹⁾。また、秩父事件の研究をライフワークとし、『秩父事件—農民蜂起の背景と思想—』(埼玉新聞社、2003年)等を上梓していた。2010年没⁽¹⁰⁾。

こうして、若狭は、生活教育への関心から「生活学校」「フレネ教育」などの研究に入るなど、独自の足跡を残した小学校教師、社会科教育実践者として、戦後社会科実践史に名を残している人物の一人であり、その実践と研究は、これまで、社会科教育研究ほか教育学研究の領野において広く研究対象とされてきた⁽¹¹⁾。

ここで取り上げる「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の授業実践は、当時東京都の小学校教師であった若狭蔵之助が、1969年度に板橋区下赤塚小学校で行った、6年生の政治(地方自治)学習であり、これまでにおいて、小学校での「政治教育」実践の一つとして、様々に注目されてきた、歴史的な社会科授業実践記録の一つである。

なお、この「児童公園」実践については、森分孝治、斉藤利彦や吉田俊弘、辻直人、山口一典らの先行研究の中で、「国民主権」(人民主権)概念を学び取らせる内実と意義を持った、「主権者教育」の実践という側面を持つものとして注目されてきたが、本稿では、それら先行諸研究に学びつつ、特に、その「政治参加」学習の授業実践としての側面に焦点を当てて、その持つ意義をとらえ返し、再考してみることを試みたい⁽¹²⁾。

この若狭蔵之助の政治学習单元の授業実践記録「公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」は、若狭の複数の著作に収められている⁽¹³⁾。本稿では、同実践記録については、主に、著書『民衆像に学ぶ』に所収の実践記録文章を中心に参照・引用する⁽¹⁴⁾。

4. 「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の概要

では以下、「児童公園」実践（主に聞き取りと地域調査、探究学習と話し合いの部分）の具体的な展開を追ってみよう⁽¹⁵⁾。

まず、子どもたちに、日頃その児童公園をどのように利用しているのか、その状況を聞いてみた。すると、以前には近くに公園がなかったために、子どもたちが新しくできた公園をとっても喜んでた。そしてこの公園がいかに役立っているかを話し合っているうちに、それではこのような公園は、誰がどのように作ったのか、「公園ができるまで」を調べてみようということになった。

次に、調査にあたって目的をはっきりさせるために調査項目を決める話し合いが行われ、それは次の6つにまとめられた。「①どういうことがきっかけで、下赤塚児童公園を作ろうということになったか。②一番はじめ作ろうと言った人は誰か。③いつごろ作られたか。④なぜあの場所に作られたか。⑤どのくらい費用がかかったか。⑥それは個人が出したのか、税金で作ったのか。」

子どもたちは3つの班に分かれ、それぞれグループごとに質問紙を用意し、放課後、調査に出かけていった。

A班では最初、公園のまわりの家ならどのようにして作られたのかを知っているだろうと考え、聞き取りを始めたが要領を得ない。そこで、みんなのお世話をしてくれる交番ならばと思って聞いてみたが全くだめ。最後にようやく「わたしは公園設置のための署名をした」というOさんに会った。こうして力を得た子どもたちは、区役所で作ってくれたと聞いて、次の日は電車に乗って区役所まで出かけていった。

こうした調査を経てわかったことが学級新聞にまとめられた。この調査の間、若狭自身はほとんど指示をしていない。子どもたち自身で思い当たるところを次々と尋ね歩いていった。

子どもたちはグループ毎にレポートを作って報告会を行った。質問を出し合いながら、それぞれ出された調査事項を質問紙の項目に沿ってまとめていくと、一つの大きな問題に突き当たった。それは、「どうして出来上がるまでに五年間もかかったのか」ということである。自分たちがとても必要だと思うことに対してあまりにも時間がかかりすぎるのではないかと、という疑問である。そして、「みんなが作ってほしいと頼んでいたのにどうしてこんなに長くかかるのか」ということが問題になった。これに対して『土地を見つけるのが大変だった』と区役所の人が言っていたから、土地を見つけるのに時間がかかったのではないかとなどの意見が出された。

こうして話が行き詰ってしまったとき、『誰が請願をしたのか』がはっきりしたら、その人にきけば本当のことがわかるだろう」ということになり、「本当に中心になった人は誰か」ということに話は入っていった。ところが「だれが作ってほしいと言ったのか」について、A班の子どもたちは「PTAの人や町会の人など」、B班は、「まとめた人は町会長さん」、C班は「いや地元の要望が区会議員の牛山さんを通じて出され牛山さんも自分がやったというのだから牛山さん」と、意見が分かれてしまった。それぞれ自分たちの聞き取りが正しいと思い込んでいる。それもそのはずで、町会長に聞けば自分が中心になったと言うし、議員に聞けば自分こそが世話をしたと言うからである。どれも決め手となる根拠を示すことができなかったが、「お母さ

ん方が請願したらしい」ということまではわかった。

それではそのお母さんというのは誰なのか。一番初めに言い出した人、請願運動の中心になった人さえわかれば、公園づくりに本当に五年間もかかったのかがわかるし、こういう大事な事業の中心になってくれた人は誰なのかわかる。子どもたちの関心はもっぱらそこに向けられていった。

次の日、若狭は「もったいをつけながら、子どもたちに『いいもの』をとり出して見せた。」それは一枚のハガキであった。「柴崎恵美子殿 請願の審査結果について」、児童公園設置に関する請願の「採決の上執行機関に送付すべきものと決定」と記されたハガキである。子どもたちは、その柴崎さんが隣の組の節ちゃんのお母さんだということを知り、「驚いたような、ホッとしたような声をあげた。」

若狭はそこで、用意していたプリントを渡し、解説を加えながら子どもたちと一緒に読んでいった。そのプリントは、「どうして五年間もかかったのか」を語る、節子ちゃんのお母さんたちのノート「下赤塚地区に児童公園をつくる会の記録」を簡略化したものであった。

更に若狭は、運動の中でお母さんたちは何を考え、どのようにして様々な障害を乗り越えていったのか、もっと具体的な主権者像に突き当たらせようとした。

そのため若狭は、節ちゃんのお母さんに実際に教室に来て、話をしてもらうことにした。

「はじめに署名してもらいに歩いたとき、みんな喜んで、快く署名してくれたが、一緒に署名をとりに歩いてくれる人は少なかった。」

「空地を探すように言われたときは、小さい子の手をひいたりおんぶしたりして地図と赤えんぴつをもってあちこち探し歩いたが大変だった。」

「役所の人たちから『また来た』『うるさい』というようなことを陰で言われたり、都の公園部長に『公園を作ってもあまり利用者がいない』とか『自分が子どもの頃は公園などなくても楽しく遊んでいた』とか『公園を作っても保護者がついてくるように』などといやがらせをいわれた。私たちは当然のことを要求しているのに、ちっとも都民の立場に立ってくれないので腹立たしいと思った。」

「用地買収のことで区議員にお願いしたとき、ほかの党の人にたのまない方がよいとか、町会を通して運動した方がよいとか言う。本当に子どもたちのことを考えているのかと思ったこともある。また、区では、用地の交渉が成立しないと地主の理解がないという。用地買収の値段を引上げて買いやすくしようとはしない。そんなとき誠意がないと思った。」

「しかし、そんな苦労の中でも私たちの運動がきっかけとなって空地利用の遊び場づくりが区の手で進められるなどうれしいこともあった。」

こうしたお母さんの話に、子どもたちは「うなずきながらききい」り、感心したり、「ともに怒りともに喜んでいた。」「そこには『子どもたちのすこやかな成長』をねがう母親のすがたと、地域にどう民主主義を根付かせていくかを考え、それを前進させている政治主体としての母親の具体的なすがたがあった。」

ある児童はこういう感想を書いていた。「お母さんたちは何度も区議員のところへ頼みに行ったり、署名運動をしたり、区役所へ交渉に行ったりしてやっと作ってもらった。あの公園はお母さんたちの努力と苦労のたまものだと思う。『公園がほしいな』と思うだけで、請願も

しないでいたのでは、絶対公園なんかできない、と先生は言っていたが、その通りである。調べてよかったと思う。」

若狭はこう述べる。「子どもたちは、はじめ政治は議員や役所がやるものと考え、議員や役所をたずねあっていた。しかし、この学習が終わる段階ではとうとう『節ちゃんのお母さんや三千人の署名』にまでおりてきたのである。この学習を通して子どもたちは政治主体をもっと身近な地域住民の中に見出すことができたのである。」

以上が、若狭蔵之助の授業実践記録「公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の概要である。

5. 主権者像と「政治主体」の認識から、「政治参加」への力の基礎へ

若狭は、この実践記録の冒頭、「六年生の社会科」の「政治の学習」の「中心的ねらい」は、「国民主権ということはどう把握させるかにある」とし、この「国民主権」を具体的につかませるため、「わたしは、まず子どもたちが政治についてどうとらえているかを調べ、そこから政治とは何か、ものごとを政治的にとらえ解決していくとはどういうことかについて話し合い、つぎに一定の政治過程を調査させ、その中で具体的な一人の政治主体につき当たらせ、その人間像にせまらせることによって、国民主権とは何かをとらえさせる」という組み立てで、学習を構想し進めたと述べている⁽¹⁶⁾。

こうした「ねらい」に立って、まず若狭は子どもたちに「ぼくが政治家だったら」という題でアンケートをとっていた。子どもたちの「政治についての考え方」の中には、「夏休みに宿題を出さないでほしい」というような「そのままでは政治要求とならないもの」があり、若狭はこれを、「不正確さ」と表現している。

若狭はこう論じる。むしろ、政治とは「全教室に電灯をつけてほしい」というような、「予算の配分にかかわって支配者たちと民衆との対抗関係が、あらわれる」ものだ。「予算は政治を民衆のためのものとするかどうかの一つの対決点としてあらわれる」。現実を見れば、区内の学校には「一般教室照度」に満たない教室が多く後ろの子どもは黒板の字もよく見えない有様である一方、区当局は数億円を投じての「教員の官制研修のための教育センター」の建設を考え、予算が計上されている。「こうして予算配分をめぐる子どもの眼と学習を守るか、教員の官制へのしめつけを強化するかということが一つの政治的な対決点となっていたのである。」

こうして、若狭は、この、子どもの政治認識のなかにある「不正確さをただすためには単なる願望としての政治的要求をだし合うだけではなく、一定の政治過程を経て実現されたもの、その実現のすじみちが具体的に明らかにされうるものを教材として選びたいと考えた。」と、「児童公園」実践への構想に至った経緯と主眼を記していた⁽¹⁷⁾。

若狭は、この実践構想の中で、「政治学習の教材」を選ぶ視点を、次の3点に置いていた。「①子どもたちの生活実感から出発し、彼らの生活要求に関係の深いもの、②政治過程を子どもたちが具体的にとらえていくために[住民の…引用者註]要求から実現まで時間的に短いもの、③政治主体が具体的にとらえやすいもの」⁽¹⁸⁾。

こうして選択された学習題材が、地域に児童公園を設置することを要求し、かつそれを実現させていったおかあさんたちの運動であった。若狭は、授業の中で、この実現の筋道を子どもたちに辿らせていくことによって、先の「ねらい」に迫ろうとしたのである。

森分孝治の見解にしたがえば、子どもたちは、「公園がつくられるまで」の経緯を丹念に追いかけて、「お母さんたちが何度も会合をもち、市役所に足を運び、ねばりづよく交渉し、一つの施設の建設にこぎつけていく、その事実を知る中で政治の具体的なメカニズムを知り、政治への参画と批判のし方を学びとっている。」「政治の主体者としての意識は、政治の主体者として行動するとはどうすることか、そうした行動は何をもたらすかを具体的に知ることによってしか形成されない」⁽¹⁹⁾。更に言えば、子どもたち自身による調査活動そのものが、ある意味での子どもの「政治参加」（あるいは「社会参加」的活動）にもなり得ていた。

子どもたちは、「主権者としてのお母さん」に突き当たることを通して、身近なところに政治主体がいるということ、地域住民一人ひとりが政治参加の主体である（になり得る）ことを捉えるに至っている。「どうして五年間もかかったのか」「誰が作ってほしいと言ったのか」を探り考えながら、住民運動を担った「せっちゃんのおばさんたち」という政治主体の請願行動の実際から、子どもたちは、「政治参加」の姿とその過程を辿っている。

そして、「国民主権」の実質的意味を実感的に掴み、理解し、自らも主権者としての自覚を持ち、やがて将来、主権者として行動する（「政治参加」する）こと、その方途と可能性をイメージすることの基礎を培っている。

この若狭の実践は、やがて将来自分が参加する社会の形成者＝主権者像を、出会った身近な主権者に重ねてゆくことを実現しようとした実践であり、その意味で、（将来の）「政治参加」へ力の基礎を育てる実践の、一つの典型であったともいえる。

また、この単元の追究過程で核となった教材は、公園そのものや地域の人々のみならず、「一枚の黄ばんだハガキ」と「ノート」である。また、若狭は「せっちゃんのおばさん」をも生きた身近な教材とした。これらは、若狭が事前に自ら地域を歩いて探し、探りあてたものであり、それがあったからこそ、単元の展開を見通すことをし得ていた。これら教材が子どもたちの政治認識の深まりを生んだという意味で、素材に内在する教育的価値（力）を若狭が見出し、引き出した営み、即ち〈地域に政治を探り見出す教材研究〉が、その授業づくりの要にあったと言える。

一方、若狭は、実践記録の中で、「政治的教養とは……政策の羅列や政治のしくみの観念的・図式的な理解をさすものではない。はじめから政策があって要求を出すのではなく、実生活を見つめ、そこから具体的な要求をかがけて行動をおこし、そしてそれを政治的に解決していく、それが政治的教養であろう。そこに子どもたちの眼を向けさせたかったのである。そのためにわたしは具体的な政治主体にふれさせ学ばせたいと考えたのである」と述べている。そして、「そのことを通して部分的・一面的にせもよ権力構造の理解にせまり、民衆のそれに対する対抗のしかたに学んでいく学習を組織したいと考えたのである。ばらばらにきり離された地域住民が要求をかがけ、統一して闘っていく、そうした政治主体の具体像を通して国民主権ということをとらえさせたいと考えたのである。」と述べている⁽²⁰⁾。

斉藤利彦の考察にしたがえば、言わば、この若狭の「国民主権」概念は、直接民主主義のイメージと結びついており、「人民主権」へと繋がれていた。人民主権における「人民」とは、主権をみずから行使し得る直接的な政治主体を意味し、そこでは「人民」一人ひとりが政治に直接参加し、政治の現状をみずから改革し得る当然の権利をもつものとみなされていた⁽²¹⁾。

若狭は、こうして、子どもの政治認識の現実から授業のねらいをつくり出し、子どもたちが生活のなかの具体的な政治的要求を持つ生活主体＝政治主体につきあたらせるように学習指導

過程を構想していたが、その若狭の子どもの政治認識への凝視から導かれた教育的課題の押さえと、その〈地域の暮らしの中の政治〉を担う明確な主権者像への認識が、その授業づくりの支えになっていた。そこには、やがて地域で政治的要求をかかげて行動する市民（政治主体）の「政治参加」像を、子どもが自らの暮らしにつなげて、そして一人の「生活主体」からイメージできるようにしようとする、教育実践の意図が潜在していたものであったといえる。民衆の政治的要求に根ざす「政治参加」の姿とその過程を、要求をかかげて闘う政治主体をとらえることを通して理解させようとする、一つの意図的な「政治的教養」の教育であったと言える。

6. 政治的教養と「民衆の力」

若狭はのちに、この「児童公園」の実践記録を、著書『問いかけ学ぶ子どもたち』（1984年）に再掲するとき、その記録の末尾に、「この実践は東京に革新都政が誕生して間もないころに行われた」と、新たに付記している。1967年には美濃部革新都政が誕生していた。斉藤利彦の指摘にしたがえば、まさにその時期、「国民的規模で見れば、地域住民運動が各地で取り組まれはじめ、こうした運動の発展が革新自治体の誕生を生み出し、地域の革新を国政の革新へと結合させていく可能性を生み出しつつあったという事実も見逃すことはできない。こうした動向の中でこの実践は生まれたのである。」⁽²²⁾

若狭は、その著書『民衆像に学ぶ』（1973年）の「あとがき」で、「教育課程の自主編成と教師像」について述べる中で、『公園づくり』のような学習の指導は誰にでもできることではない。」と明確に記していた。それは「指導の技術の問題」故ではなく、「教師の地域での活動の経験の問題」であろう。こうした教育実践は日頃から地域運動に関心をもったり、ときには地域の人たちと一緒に運動をすすめたりしている教師たちにとってはむしろかしいものではない。教育課程の自主編成ということは教師がどのような社会的実践をしているかということと深くかかわっているのである。」⁽²³⁾

若狭にとって、指導技術ではなく、教師自身が「している」地域運動の経験や社会的実践の下地が、その地域学習の実践を創り、支えていくものであった。地域に「政治的課題」（それは子どもたちが〈問いかけ学ぶ〉学習問題ともなる）を見だし、地域の中に「教育的課題」を見いだす教師、また、「学校」の内にとまらず地域と社会に政治学習を求める教師。それが、1960年代末頃の時期に、若狭が求めていた社会科「教師像」であったと言える。

更に、同じく同書の「あとがき」において、若狭は「国民的な政治課題と子どもの政治的教養」に論及する。いわゆる「69通達」で政治教育は「形式化」され「空洞化空白化」され、「政治的教養についての教育は学校の中できわめて制限されてしまったのである」。しかしこうした状況にあっても、「現実の地方政治の民主的革新と国民の民主的で民族的な諸運動の前進とは子どもたちに真に国民的な政治的教養を身につけさせることの重要性をわれわれにせまっているのである。」

そしてこう続けて述べる。

「子どもの政治的教養とは何であろうか。マカレンコは『塔の上の旗』で次のように書いている。かつての浮浪少年イーゴリが施設に入ってきたとき、すでに彼は八学年の読み書き能力をもち、自分では人並み以上の教養をもっていると確信していた。しかし『ドニエプロストロイ』という言

葉を知らなかったことによって仲間たちから、教養がないことを指摘されわらわれてしまった。そして彼は大恥をかくのである。『ドニエブロストロイ』それは何のへんてつもない言葉にすぎない。しかし、実はその言葉の背後に、当時のソビエト人民のすべての願いがこめられていた。ソビエトの国民的課題である社会主義建設とそのもっとも重要な柱の一つである電化がそこに象徴されていたのである。そしてそこに、すべての教育的課題が実践的に結接されていたのであった。マカレンコは教養について『生活と知識を内包する変革のための運動の力』であるといひ、クルーブスカヤは教養は『いまや消費者の学識から生活の創造者の武器へとかわった』と言っている。ところで一体現代わが国のドニエブロストロイは何であろうか。それは沖縄の無条件即時全面返還であり『児童公園づくり』ではないだろうか。』⁽²⁴⁾

「児童公園づくり」という「言葉の背後」には、「人民のすべての願いがこめられて」いる。そこには、「せっちゃんのおばさんたち」のような生活主体＝政治主体の、「生活と知識を内包する変革のための運動の力」としての、そして「生活の創造者の武器」としての「政治的教養」が内蔵されているのであり、「そこに、すべての教育的課題が実践的に結接されていた」のであった。若狭にとって、「児童公園づくり」実践は、教育政策が求めた形式化され空洞化空白化された「政治的教養」の教育ではない、真の「政治的教養」を求める、自覚的な〈政治教育〉実践であった。子どもたちとともに、その「運動の力」「民衆の力」に学ぶことが、子どもたちが主権者像を獲得し、「政治参加」への意欲とその能力の基礎をその自らの内に培うものに、(やがて)つながるものなのだという見通しを、若狭は持っていたとも言えるのではないだろうか。

そして、その「あとがき」を、こう結んでいる。

「いまの日本の学校は支配者たちの手中にあるとはいえ、日本の勤労者たち＝民衆はすでに現実変革のエネルギーと民族の将来について、一步一步の展望をもちはじめている。国の主人公になるための具体的な日程をうちたてている。現実には多くの地方や都市では民衆に支持された新しい政治が生まれている。教師たちもまた民衆の力に依拠し、民族の将来についての見通しをもち、そこから新しい教育的課題を自主的に創造する集団として組織され、かつ実践するエネルギーをもちはじめている。いまこそ、わたしたちは平和と中立・民主主義と生活向上のためにたたかっている日本人民の国民的な経験、民衆の中にある生き生きとした政治行動に子どもたちの眼を向けさせ、そうすることによって子どもたちに政治的な教養を身につけさせなければならない。教育基本法第八条にかかげられている『良識ある公民たるに必要な政治的教養は教育上これを尊重しなければならない』というこの政治的教養の内容を吟味する時期にほう着した。』⁽²⁵⁾

教師たちは民衆とともに、「民衆の力」に依拠して、「新しい教育的課題を自主的に創造」し「実践するエネルギーをもちはじめている。」こうして「民衆の中にある生き生きとした政治行動に子どもたちの眼を向けさせ、そうすることによって子どもたちに政治的な教養を身につけさせなければならない」のだ。その一つが、政治的教養の教育としての、1969年の「児童公園づくり」実践であった。こうして若狭は、1970年代初頭のいまこそ、1947年の教育基本法にいう「良識ある公民たるに必要な政治的教養」の「内容を吟味する時期」に達しているのだと、認識していたのであった。

だが、他方で、後の1970年代後半以降、若狭は、例えば著書『生活のある学校』（1977年）

の中では、こう論じていた。「子どもの発達の基底にあたる日常生活の衰弱が子どもの人格破壊をすすめ、それが子どもの認識までゆがめている」。「私は自らに巣喰う教育上の病根とどうたたかうか、そのたたかいをどこからおこしていくか模索し、それをまず、教室での子どもの生活の復興から始めることにした。」若狭はこうして1970年代後半には、「教室の文化活動」の実践や「生活学校」、「自由勉強」などの実践に取り組み始める⁽²⁶⁾。そして、セレスタン・フレネの教育実践に学びながら、若狭はその後、政治と社会の急激な変動に揺さぶられる「学校」のあり方を厳しく問い続け、「学校づくり」「地域づくり」実践を続けて模索し、格闘していくことになっていったのであった⁽²⁷⁾。

7. 政治単位〈暮らしと政治〉における「政治参加」学習をめぐる課題

「政治参加」する一人の具体的な政治主体を学習の対象・教材に据え、社会科学学習において小学校6年生に、国民主権の担い手の生き生きとしたイメージを伝えようとする、この若狭の「児童公園」実践の試みは、「政治参加」への力の基礎を培う側面を持つ社会科教育実践として、歴史的価値を持つ、尊いものである(あった)と言える。

およそ20世紀に入って以降、日本の社会科教育論の中でも「社会参加」学習論について様々に論じられ研究されてきた。しかし2016年に選挙権年齢が18歳に引き下げられて以降も、現実政治や「政治参加」について取り扱う場合、教師としては、〈政治的な話題〉や〈論争的な問題〉を取り扱う場面に及び、「政治的中立」を意識した自己規制を念頭に、授業で政治的な話題に触れることを避け、現実の生々しい政治問題を教材として取り上げ追究する授業づくりを避け、「形式化」「空洞化空白化」しがちな傾向があるのではないか。加えて、近年の「社会参画」学習、あるいは「社会参画」への力の育成をめぐる議論の一部では、社会形成への「参画」の教育は、社会への積極的な企画の面への関与(または社会貢献や奉仕)をめざすものであり、政治的な活動(含・子どもの自治的な活動)への直接的な参加、行動を励まし促すものではない(あってはならない)、というような考え方が有力視されてきた向きもある。無論、小学校における政治教育や「政治参加」学習の指導は、特定の政治運動(への参加)の先導・扇動や動員を直接の目的とするものであってはならないであろう。

しかし、地域の生々しい現実政治(政治問題)や課題、地域住民の要求と政治の実際(市民の要求と齟齬のある政治)を、直の(生の)教材として授業で取り上げ、その現実と課題に目を向けさせることは、避けたい困難なことであるが、大切なことである。例えば、市町村議会や行政が、そこで市民の要求をどう吸い上げているか(あるいはいないか)。自治体において「国民生活の安定と向上を図るために政治が大切な働きをしている」(小学校学習指導要領解説社会編)という面の一方で、必ずしもその「大切な働きをして」いない(と言わざるを得ない)実態・現実もある。

若狭実践は「地域」を、「生活」を、その教材の源泉とし、その実践の基盤としていた。3・11東日本大震災の後の、およそこの約10年間ににおける東北の(特に沿岸被災地の)地域「復興」と地域生活の現実、その今後を考えたとき、震災後の社会科教育実践にあらためて問われてきたのは、住民自治を担う地域の「政治参加」主体を育てること、地域づくりを自らの公共的課題として引き受ける主体的能動的市民(住民)としての、〈政治参加〉の力(の基礎)を育てることではなかっただろうか。

地域（の復興）に生きる大人＝政治主体（＝教材）に子どもを「つきあたらせる」社会科授業は、子ども自身が地域住民の一人として新しい地域をつくりあげていく契機へと繋がり得る可能性を内包している。教材は地域に、生活の中に、転がっている。「暮らしと政治」「暮らしの中の政治」の単元の導入で、地域を歩き、自力で教材を探し、子どもが「暮らしの中の政治」をつかみながら、「政治参加」への力の基礎を自らの中に育てることを手助けをする、実践的方途は、今後の社会科教育実践・研究においても更に探り、考察していきたい課題であるといえる。

ところで、「参画のはしご」論の提起で知られるロジャー・ハートは、著書『子どもの参画』（原著は1997年）の「序論」の冒頭で、「私は、社会発展へのもっとも確かな道は、…（中略）…民主的なコミュニティづくりに積極的に参画し活動する市民を育てることである、という信念でこの本を書いた。」と記している⁽²⁸⁾。同書は、「子どもの権利と責任」を視野に、子どもの社会参加（政治参加）と民主的な社会づくりの関連を論じている。また、別の論考の中で、ハートは、「本稿で使用する『参画』という言葉は、人の生命や人間が暮らすコミュニティの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス全般を指すものである。こうした意思決定は、民主主義を構築するための手段であり、また民主主義を測る尺度でもある。『参画』は市民の基本的な権利と言えよう。」と記しているとされる⁽²⁹⁾。「参画」（participation）とは、社会生活に影響を与える意思決定を共有するプロセスそのものであり、「参画」は「市民の基本的な権利」であるという。

これらロジャー・ハートの議論の文脈に即して、あえて言えば、社会「参画」（政治参加）とは、時代は変われど、政治（公的問題に関する政治的意思決定）に主体的に関与してゆくことであり、それは民主社会に生きる「市民」の行動・態度であり、権利である。民主社会における市民の行動としての「政治参加」は、参政権のほか請願権を含めた、権利行使の一環として位置づけられねばならない⁽³⁰⁾。

ここに見てきた、1969年度に行われた、若狭の「児童公園づくり」実践は、「せっちゃんのおばさんたち」の政治主体としての行動、公園づくりの経緯という、「人の生命や人間が暮らすコミュニティの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス全般」を、子どもが自己の暮らしの中にある身近な教材を通して、じかに学ぶ営み（自ら問いかけ調べ、追究し学ぶ「問題解決学習」）を実現したものであり、その意味で（将来の）「政治参加」に向けての力を培う、〈政治参加〉への学習の基礎をなすものであった、と言える。

若狭の「児童公園」実践は、民主社会の主権者、国民主権を担う市民としての能力を育てる実践、「民主的なコミュニティづくり」を学ぶことを組織し励ました実践であり、政治的判断力と、「政治参加」への行動力を、政治を批判的に捉え新しい政治・社会を切り拓いてゆく主体としての自覚と態度を、トータルに育てる基礎となる〈試み〉であったと言えるのではないか。

8. おわりに

管見の限りでは、幾つかの単著に収められている「児童公園」実践の記録の中に、「政治参加」という言葉は、直接には、見当たらない。若狭は、その記録を見る限り「政治参加」という言葉を記しておらず、自らの「児童公園」の実践を、「政治参加」学習、あるいは「政治参加」への力の基礎を育てようとする実践とは、考えていなかった（意味づけていなかった）のかもしれない。しかし、18歳選挙権の時代に入った今日においても、子どもや若者の「主権者としての

自覚」やその実感が、様々な要因から（構造的に）持ちづらくさせられ、政治的無関心と政治的無力感を深く纏わされてきた状況のなか、小学校における政治学習として、憲法に基づく政治の実現を求める政治主体＝主権者を育てるという視点は、民主社会にとって大切なものである。そのためには、子どもが自ら問いを立て追究する学びの主人公になり、国民主権（人民主権、直接民主主義）を学び、自らの将来の主権者像をイメージする糸口を示す、「政治参加」への力の基礎となる政治認識と「政治的教養」を育てる社会科授業が、これからも重要な実践的課題であり続けるであろう。

若狭の「児童公園」実践は、1969年という「政治の季節」に存在した古い昔の教育実践として、「戦後史」の中に埋葬して済ませていてよいものでは決してなかろう。それは、時代は変われど、「戦前」という、苦い痛恨の歴史から託された、いわば〈未完のプロジェクト〉としての戦後社会科における民主教育、主権者教育に、残されている可能性を、繰り返し再確認する〈よすが〉の一つであり、「政治参加」の主体として子どもたちの政治的教養と政治的知性・行動力を育てるための授業づくりの支えとなっていく教育実践の〈智慧〉ではないだろうか。若狭の「児童公園づくり」実践の内包する社会科教育実践史的意義は、これからもなお重ねて問い直され、捉え返されてよい。

なお、本稿では、「若狭蔵之助の社会科教育実践」の史的展開の全体、その具体像に迫ることには、立ち入ることが出来ておらず、その実践展開の全体像と若狭の社会科教育思想の特質についての本格的な検討は、今後に残された課題となる。若狭が展開したこのほかの一つひとつの実践記録を丁寧に追いながら、その教師としての歩みとともに、〈若狭社会科〉「政治教育」実践の展開の実際と具体に迫り、その「生活教育」実践としての全体像の解明を、少しずつ求めていきたい⁽³¹⁾。

註

-
- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』（平成 29 年 7 月）17-20 頁。
 - (2) なお、ここでは、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』が、その「解説」において、「国民」という用語・概念を（あえて）使用している事実、注目・注意したい。「公民」や「市民」（あるいは「政治主体」という用語・概念を、教科目標概念として、なぜ（あえて）用いないのか。ここには、学習指導要領（の「解説」執筆者）の「政治」教育観の一端が現れていると言える。また他方、同『解説』が、その「解説」において「参画」という用語・概念を（あえて）使用している事実にも、注目・注意したい。政治学や政治社会学の研究分野でも通用している、participation の和訳である「参加」という用語・概念ではなく、なぜ「参画」という用語を使用するのか。そもそも、教育の「目標」規定を記した、2006 年「改正」の教育基本法第 2 条（「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」）や、翌年「改正」の学校教育法第 21 条（「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」）における、「参画」という用語の使用が背景・前提にあることは明白であろうが、教育関連法規のみならず文部科学省（の著作物）が、「参加」でなく「参画」（あるいは「政治参加」ではなく「社会参画」という用語を採用する理由・意図を、考えておかねばならないであろう。なお、これらの諸点については、例えば、子安潤・久保田貢「初期『主権者教育論』の研究」（『愛知教育大学教育実践総合センター-紀要』第 3 号、2000 年）、久

小学校社会科政治単元における「政治参加」学習の課題

保田貢『主権者教育論』再考—その歴史と現在—（日本教育学会『教育学研究』第84巻第2号、2017年）、渡部竜也『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師—』（春風社、2019年）、等々、参照。なお、上記に関連して、あわせて、例えば、北俊夫『なぜ子どもに社会科を学ばせるのか』（文溪堂、2012年）、澤井陽介『小学校社会 授業を変える5つのフォーカス—「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎」を培うために』（図書文化、2013年）、澤井陽介『澤井陽介の社会科の授業デザイン』（東洋館出版、2015年）、等々、参照。

- (3) なお、日本の社会科教育研究等において、小学校第6学年社会科における「政治」単元の学習、また「社会参加」学習論についての先行諸研究には、例えば以下のものがある。松岡尚敏『社会科における社会参加をめぐる諸問題』（『宮城教育大学紀要』第39巻、2004年）、唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』（東洋館出版社、2008年）、菊池八穂子『政策批判学習による小学校政治学習の改善—第6学年小単元『私たちの生活と政治』を事例として—』（『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』第52巻第1号、2015年）、唐木清志『社会科における主権者教育—政策に関する学習をどう構想するか—』（日本教育学会『教育学研究』第84巻第2号、2017年）、牧岡俊夫『自分とは遠い世界にあると思っている『政治の働き』について身近に感じる社会科学習』（『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要』第41号、2019年）。ただし、特に小学校段階での、社会科第6学年「政治」単元における「政治参加」学習論、また小学校社会科における「政治教育」についての実践的研究は、これまで焦点化され相当の厚みをもって重ねられてきたとは言い難い状況であるといえる。
- (4) なお、本稿は、以前に筆者が発表した拙稿『社会参画に向けた力』を育成する教材のあり方—小学校6年生社会科政治単元の〈社会参加〉学習の課題—（『小学社会通信 まなびと 2015年春号』教育出版、2015年3月）に大幅な加筆を施し、新たに再構成したものである。
- (5) 大石学ほか著『小学社会6』（教育出版、2020年1月）、32-47頁。なお、同書の同小単元の末尾、「つなげる」という発展的な内容のページには、「政治への参加について話し合おう」という見出しで、国政選挙への投票率の変化（グラフ）や投票に対する人々の意識などの内容が記載されている（46-47頁）。学習指導要領『解説』に言う「民主的な政治に参画する国民としての資質・能力」育成という点に関連して、教科書レベルでは、「政治への参加」は、主に国政選挙への投票（という知識・理解の内容）という次元で把握され記述されているというのが現状であり、教科書記述では、（次章で見る、若狭「児童公園」実践の如く、）地域政治への「願い」を実現すべく行動し政治参加する主体（生活主体＝政治主体）への理解と共感から、「政治参加」の過程への認識を育てるような次元で、「政治参加」学習を盛り込んでいるものではない（あるいは、そのように意味づけをした記述はしていない）という点が、指摘されなければならない。ちなみに、2011（平成23）年度用の教育出版『小学社会6下』は、政治単元（大単元）の名称を、「暮らしの中の政治」としていた（2-3頁）。その単元名称には、〈暮らしの中〉に「政治」があるのだ、というニュアンスが明瞭に含まれている（いた）よりよい表現であったと言える。
- (6) 北俊夫ほか著『新しい社会6 政治・国際編』（東京書籍、2020年2月）、34-45頁。
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』（平成29年7月）100-104頁。
- (8) 若狭蔵之助の主な著書（単著）は、以下の通りである。『高学年の社会科教室』（明治図書、1970年）、『民衆像に学ぶ—生活と教育の結合をめざす教育実践の記録—』（地歴社、1973年）、『生活のある学校—遊び・手仕事・子どもたち—』（中央公論社、1977年）、『学習の出発—子どもの自由な表現から—』（民衆社、1980年）、『子どもをのばす自由教室—新しい教育をめざして—』（講談社現代新書、1983年）、『社会科教育叢書 問いかけ学ぶ子どもたち—観察・思考・自由な表現—』（あゆみ出版、1984年）、『子どもと学級—生きる力を育てる—』（東京大学出版会、1986年）、『子どものしごと—フレネ教育—』（青木書店、1988年）、

- 『生活に向かって学校を開く—フレネへの道—』（青木書店、1994年）、『秩父事件—農民蜂起の背景と思想—』（埼玉新聞社、2003年）。なお、著書『民衆像に学ぶ』（1973年）の中には、「ストライキと子ども」、「子どもと安保・沖縄」、「名札の値下げ運動」、「日本の将来」、「新しい差別」の実践記録が収められており、また、他の著書、例えば『学習の出発—子どもの自由な表現から—』（1980年）では「生協のおばさんたち」、「生活学校の父母たち」、「働く家族たち」等の実践記録が収められ、『問いかけ学ぶ子どもたち—観察・思考・自由な表現—』（1984年）では「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」、「生協のおばさんたち」の記録のほか、「酪農家中里さん（五年生・日本の農業の学習）」、「わたしたちの大泉学園町（三年生・わたしたちの町、町のうつりかわり）」、「川越市の館（六年生・歴史学習）」などの実践記録が収められている。
- (9) 高井良健・坂本明美「若狭蔵之助のライフヒストリー」（久富善之編著『教員文化の日本の特性—歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる—』多賀出版、2003年、所収）参照。
- (10) 辻直人「自分とつなげる社会科の学び」（日本生活教育連盟編『生活教育』第759号、2012年2月）62頁。
- (11) 若狭蔵之助の社会科教育実践等に関する先行諸研究（あるいは若狭の社会科教育実践について部分的に言及のある論考）には、管見の限りでは、以下のものがある。森分孝治「いま社会科に問われている民主主義とは何か—社会科で民主主義をとらえさせるとはどういうことか—」（『教育学／社会科教育』明治図書、第198号、1980年1月）、斉藤利彦「地域住民運動と『国民主権』の学習—一九七〇年・若狭蔵之助『児童公園』（六年生）の授業—」（民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史—記録と分析・小学校編—』あゆみ出版、1983年、所収）、斎藤利彦「〔解説〕社会科教育における“科学”と“表現”」（若狭蔵之助『社会科教育叢書 問いかけ学ぶ子どもたち—観察・思考・自由な表現—』あゆみ出版、1984年、所収）、松岡尚敏「社会科地域学習論の類型化についての一試論」（『筑波社会科研究』第6号、1987年）、吉田俊弘「国民主権・代表制に関する授業実践の検討と課題—現実の政治システムをとらえ、分析する視座を獲得するために—」（日本公民教育学会『公民教育研究』第9号、2001年）、高井良健・坂本明美、前掲「若狭蔵之助のライフヒストリー」（2003年）、峯岸由治「『地域に根ざす社会科』実践の歴史的展開と授業開発—授業内容と授業展開を視点として—」（関西学院大学出版会、2010年、65-70頁）、辻直人「『生きる力』を育む主題と教育方法に関する考察—若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一の社会科実践の検討を通じて—」（『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第3号、2010年）、辻直人、前掲「自分とつなげる社会科の学び」（2012年2月）、木全清博「〔解説〕若狭蔵之助『児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち』（1969年）〈小6〉『民衆像に学ぶ』地歴社、1973」（日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』ぎょうせい、2012年、所収）、山口一典「若狭蔵之助における主権者教育論の展開」（『学習院大学教育学・教育実践論叢』第4巻、2018年）、鈴木隆弘「特別活動における主権者教育の考察—特別活動固有の主権者教育に向けて—」（『高千穂論叢』第52巻第4号、2018年）。上掲の先行諸研究を概観してみると、これまで、若狭蔵之助の社会科教育実践は、主に、地域学習や歴史学習の実践、あるいは「国民主権」、「主権者教育」にかかわる実践として、主にそれらへの関心と着眼からとらえられ意味づけられてきたものと言える。
- (12) これまで、この若狭実践「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」についての先行研究には、主に上に挙げた森分、斉藤や吉田、辻、山口ら各氏の貴重な分析・考察の研究成果の蓄積があり、本稿ではそれら諸研究に学んでいるものである。ただし、それらにおいては、「児童公園」実践が、主に「国民主権」の学習という意味合いを持った「主権者教育」の文脈から着目されてきており、それが、「政治参加」学習の実践としてとらえられ意味付けられ検討がなされることは、管見の限りではこれまでなかった（その着目は僅かであった）ものと思われる。本稿では、若狭の同実践に、「政治参加」学習の実践としての側面に着目し、いま一度若狭の記録と「思想」の一端に沿いながら、その持っていた特質を探り、確認することを主眼とするものである。

小学校社会科政治单元における「政治参加」学習の課題

- (13)「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の実践記録は、まず、若狭が日本生活連盟の機関誌に寄せた記録論考「わたしの実践 六年生の政治学習」（『生活教育』第21巻第6号（通算第247号）、1969年6月号）にて報告され、また、最初若狭の著書『高学年の社会科教室』（1970年）の中の、第三章「政治教育」で「児童公園づくりの運動とおかあさんたち」という表題のもとに、収められていた（134-154頁）。しかし、そのすぐ後に刊行された『民衆像に学ぶ』（1973年）では、「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」と表題を改め、補足や記述の加除・修正、追加説明などが加えられた記録文章となって収められている（同書47-86頁）。更に、後の著書『問いかけ学ぶ子どもたち—観察・思考・自由な表現—』（1984年）では、第4章に位置づけられ、「公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち（六年生 政治学習）」という表題の記録として再掲されている（107-135頁）。なお、その記述は『民衆像に学ぶ』に若干の加筆をしたものであり、その記述内容は『民衆像に学ぶ』所収の記録とほぼ同じものである。
- (14) なお、この『民衆像に学ぶ』の「おわりに」の箇所の記述によれば、同書所収の「公園づくり」の記録（「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」の実践）は、「六九年四月の六年生の政治学習の実践」であり、「本稿は第十九次（岐阜）教研の東京正会員のレポートとしてまとめたものに手を加えたものである。」としている（上記の第19次日教組全国教研集会は1970年度に開催された）。そしてそこで、若狭は、この実践記録は「地域の人々の生活と子どもの生活の結合について、いわゆる地域の教育力についてまとめたものである。」と述べている（213-214頁）。その意味で、「児童公園」の実践は、若狭の、「地域の人々の生活」へのまなざし（地域の人々＝民衆の力への認識、その信頼と期待）があればこそ生まれ、成り立った実践であったとも言える。
- (15) 以下、本章では特に、若狭、前掲『高学年の社会科教室』（1970年）の134-154頁とともに、若狭、前掲『民衆像に学ぶ』の47-86頁の双方をあわせて参照し、引用・要約する。
- (16) 若狭、前掲『民衆像に学ぶ』47-48頁。
- (17) 前掲『民衆像に学ぶ』48-52頁。
- (18) 前掲『民衆像に学ぶ』52頁。
- (19) 森分、前掲「いま社会科に問われている民主主義とは何か」19頁。なお、吉田、前掲「国民主権・代表制に関する授業実践の検討と課題」37頁及び46頁、参照。
- (20) 前掲『民衆像に学ぶ』54-55頁。
- (21) 斉藤、前掲「地域住民運動と『国民主権』の学習」220-223頁、斉藤、前掲「〔解説〕社会科教育における“科学”と“表現”」253-257頁。
- (22) 斉藤、前掲「地域住民運動と『国民主権』の学習」222-223頁、斉藤、前掲「〔解説〕社会科教育における“科学”と“表現”」256頁。
- (23) 若狭、前掲『民衆像に学ぶ』207頁。
- (24) 前掲『民衆像に学ぶ』210-211頁。
- (25) 前掲『民衆像に学ぶ』211-212頁。
- (26) 若狭、前掲『生活のある学校』15-16頁。
- (27) 高井良健一・坂本明美、前掲「若狭蔵之助のライフヒストリー」363-379頁、参照。
- (28) ロジャー・ハート著、IPA日本支部訳『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際—』（萌文社、2000年）2頁。なお、あわせて、朝倉景樹ほか著、子どもの参画情報センター編『子ども若者の参画—R.ハートの問題提起に応えて—』（萌文社、2002年）参照。
- (29) 五十嵐牧子「生涯学習における『子どもと大人の参画学習』の理念について」（『文教大学教育研究所紀要』第9号、2000年）、五十嵐牧子「生涯学習社会における『子どもの参画』についての一考察」（『文教大学教

土 屋 直 人

育研究所紀要』第10号、2001年)、参照 (http://www.bunkyo.ac.jp/faculty/kyouken/wp/?page_id=23)。同引用の原文は、Roger A.Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays No.4, UNICEF International Development Center, Florence, 1992, p.5.

- (30) なお、この点について、「子どもの意見表明権」（子どもの権利条約）にも関連して、近年における、全国各地域での「子ども会議」や「子ども議会」等の取り組みなどもまた、注目される。例えば、東京都板橋区での以下の「公園」利用に関する「子ども会議」の活動、区議会への陳情書提出等の動向がある。「板橋の小学生、ボール遊び場求め活動中 周りの施設や状況調査」（『東京新聞 TOKYO Web』2019年11月5日）、「（教育欄・連載）いま子どもたちは ぼくらに遊び場を（1～3）」『朝日新聞』2019年11月17日～19日）。
- (31) なお、その検討・研究には、若狭が所属した、民間教育研究団体の「日本生活教育連盟」（機関誌『生活教育』）における「政治教育」「政治学習」に関する実践の蓄積と議論の史的展開、その中での若狭の位置や主張と議論の受け止め方などについても、丁寧に探る作業も含まれている。