

1963～70年度における神奈川県松田小学校 「理科・社会科の実際的比較研究」

—「のりこえていく子ども」に至る道—

須 田 将 司*

神奈川県松田小学校が「理科・社会科の実際的比較研究」に取り組むなかで掲げたのは、「およそ理科、社会科の教育は、子どもが、自然がわかり、世の中がわかり、人間がわかり、究極は自分の生き方がわかっていく人間形成の問題である」というテーマであった。これを率いた井上喜一郎校長は、戦前の報徳教育、戦後初期社会科の授業研究を経て、技術革新、社会の変化を見すえた創造的行為—創造的な思考—創造的な人間形成を展望していった。3冊の刊行書によって世に問うた「松田小方式」の理論と実践は、戦前・戦後の激動期を潜り抜けた一教育実践者（および松田小教員集団）の到達点であると同時に、生活科・総合的な学習の時間や「主体的・対話的で深い学び」に至る系譜（源流）としても歴史的な存在意義を有するものである。

キーワード：可動的均衡点／松田小方式／井上喜一郎／主体的・対話的で深い学び／生活科・総合的な学習の時間

はじめに

本稿が着目する神奈川県足柄上郡松田町立松田小学校は、1963～70年度に「理科・社会科の実際的比較研究」を掲げて毎年研究公開を行った。そのなかで子どもの主体性を引き出す教材研究や子どもの思考に着目した独自の授業研究を展開し、以下の3冊の刊行書で世に問うた。

- ・井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『子どもに生きる授業—理科・社会科の実際的比較研究—』東洋館出版社、1968年
- ・井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『理科・単元構成の改善と指導—実在・現象から質的な発展へ—』明治図書出版、1969年
- ・井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『社会科の本質にせまる単元構成と指導—のりこえて行く子ども・授業における矛盾と統一の研究—』東洋館出版社、1970年

理科・社会科の両面にわたる教科横断的な研究と

いう点では1989（平成元）年版の学習指導要領改訂で新設された生活科、1998（平成10）年版で新設された総合的な学習の時間にも通じ、子どもの主体性を追究した点では2017（平成29）年3月の学習指導要領改訂でキーワードに掲げられた「主体的・対話的で深い学び」にも通じる点を含む授業研究といえる。

これを率いた井上喜一郎校長（以下、井上校長）は、1930（昭和5）年3月に神奈川師範学校を卒業後、1971（昭和46）年3月に松田小学校長として退職するまで戦前・戦後・高度経済成長の激動期を駆け抜けた教育実践者である。前任の福沢小在任時（1938年8月～1963年7月）には、文部省実験学校の指定をうけて戦後初期社会科「福沢プラン」を生み出したほか、1950年代を通してその継続研究をするなかで上田薫、重松鷹泰、長坂端午、大野連太郎などの教育学者と親交を深め、1958（昭和33）年には民間研「社会科の初志をつらぬく会」（以下、「初志の会」）に参加した。松田小の実践は、その系譜に属するものとも言い得る。その一方で、1960（昭和35）年1月の「国民

*すだ まさし 東洋大学文学部教育学科

所得倍増計画」や1963（昭和38）年1月の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題対策」をうけて、高度経済成長を支え得る人材育成が強調され、1968年7月の小学校学習指導要領改訂では「教育内容の現代化」が掲げられていく動向のなかで進められた研究でもあった。

井上校長は1969（昭和44）年12月23日付『松小PTAだより』に寄せた文章で、自らの教育観を以下のように述べている¹。

私も軍隊を出たての若い頃は、知識は、つめこめば容易に授けられるもの、人間の性格はきびしい環境におけば強いものになるという考えをもっていた。そして私のはげしい情熱は、子どもたちにきびしくたちむかっていった。

ある年のこと、私はちょう兵検査の試験にたちあって、いかに、知識をつめこんでも、忘れ去られてしまうものであると、がく然としたことをおぼえている。（中略）教師が、子どもの首すじをつかんで、めあてまでひきずっていこうとすることがいかにこっけいであり、無駄であるかを痛烈に知るようになった。殊に一方的な子どもに無意味なつめこみは、子どもたちの活発な知的活動をいかに抑圧する弊害をもっているか気づいていったのである。

経済成長や能力主義を優先する論調のなか、ともすれば子どもの内発的な学習意欲や自ら進んで追究する姿勢が後回しにされていく動向（さらに言えば無意識に追従する人々）に対し、井上校長は明確に「否」を示したといえる。注目すべきは、そこに戦前教育の「錬成」や「つめこみ」がもっていた「抑圧」への痛烈な（自己）批判が思い起こされていた点である。戦後「福沢プラン」以来の継続研究をしてきた彼に宿る「子どもたちの活発な知的活動」への深い想いを窺うことができる。

本稿の第一の目的は、当時の松田小学校の授業研究がいかなるものであったのかを、井上校長の前任校からの継続という視点で捉え、その存在意義を検討することである。既に拙稿において井上校長の前任校・福沢小学校が戦前以来の報徳教育を戦後新教育「福沢プラン」にアレンジし、さらには戦後初期社会科のあり方が問われるなか、個人差のある学習集団を前提に授業（話し合い）を重視した「実力の検討」の研究を展開していたこ

とを捉えている²。そのなかで行った元松田小教員・小林清氏からの聞き取り調査で、福沢小の研究がベースとなり「可動的均衡点」（松田小方式）が提唱されたことを確認している。社会科教育学研究者・影山清四郎も「社会科の性格の変化と共に、社会科研究校が実践の背景となる理論をどのように再構築していったのかも解明されてしかるべきであろう」と、福沢小から松田小に至る研究視角を提起している³。しかしながら、先行研究において未だ松田小の3冊は本格的に検討されてこなかった。本稿は、この点の究明を試みるものである。

以上のような先行研究上の意義に加え、現代的課題にも照合する点があると考えている。それは、井上校長が1972年の退職記念誌で以下のように述べた点にある⁴。

予測しきることのできない未来の多面的な現象と問題に対応し、のりこえ、のりこえ統一を求め続けてゆく子どもを今つくることが、教育の重要な課題である。

実はおおげさに聞こえるかも知れないが松田で取り組んできたことはこの命題とのとりくみでもあった。

これは、2017年9月に文部科学省が示した「子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である」⁵という学習指導要領改訂の方向性と重なり合う。むしろ井上校長が半世紀以上前に述べていた点に、先取性とこのテーマの普遍性とを捉えることができる。さらに文部科学省は「これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかり引き継ぎつつ、授業を工夫・改善する必要」⁶を掲げるが、そのためには近現代日本教育史上にうずもれた教育実践に幅広く光をあて、再考・検討し、今日の教育現場にフィードバックする仕事が行われるべき、という思いもある。

以上の課題意識から、まずは松田小学校の実践の概要を捉え、次に3つの刊行書の特徴を捉え、そのうえで時代を超えて普遍的な教育学的知見を考えることを試みていきたい。

1、松田小における授業研究の前提と概要

(1) 前提—福沢小『実力の検討』の到達点

井上校長が福沢小学校在任中（1938年8月～1963年7月）に刊行に携わったのは『農村地域社会学校』（1951年）と『「わかる」ことの追求』（1960年）の2冊である⁷。

前者の『農村地域社会学校』は戦後初期社会科の文部省実験学校としての成果をまとめたものであり、「福沢プラン」としてその名が知られてきた。それは、石川松太郎が「きわめて郷土色の強いのが特徴の一つ」と評したほか、水内宏の「コア・カリキュラム運動と地域教育計画という相異なる二つの系譜の（中略）多分に折衷的・中間的色彩をおび」との評価がある⁸。子どもの生活・成長の土台である農村地帯の福沢村から学習課題を見出し、そこから互いに学び合い、問題解決へと進んでいく子どもの具現をめざした実践であった。

後者の『「わかる」ことの追求』は、戦後初期社会科が「はいまわる経験主義」や「学力低下」の批判にさらされるなか、子どもの「実力の検討」をテーマに掲げて1953年2月の第1輯から続けられた研究の経過報告的な著作物である。その特徴は、社会科のみならず、「個人差を重んずる指導」の研究を同時並行的に抱え込むことにより、個人差のある学習集団を前提に授業（話し合い）を成立させる方法が考えられていった点である。その出発点には「主体的必然性」をもった子がすえられた。具体的には、問題に対して主体的に思いをめぐらせ解答・解決を予想する子どもの姿である。その子どもたちが学級集団のなかで「言うべき時に言える」子として話し合いに参加する。ただ自説を主張するのみならず、「手をつなぎいたわりあう子」として互いの発言を尊重し、対立し、考えを示し合う「社会的協力性」がなければならない。そのなかで進められる問題解決の先に、子ども自らがつかみ取った「わかる」があるとした。

『「わかる」ことの追求』発刊後の継続研究である『実力の検討』シリーズ第13～16集では、子どもの「思考」への着眼がより深められている。第13集（1960年11月）では「子どもに考えさせ、発展させ、人の意見と、自分の思考にからみあわせる訓練を常にしている学級は、そのわかり方が早いのみをみる」⁹と述べられた。第14集（1961年12月）

では「個性的理解」や「個性的な思考」をいかに「つかまえ、その傾向を見つめながら指導するか、しないかは、教育が人間変革を可能ならしめるか否かのわかれ目である」¹⁰とし、子どもの発言分析に多くの紙幅が割かれている。第15集（1963年2月）では、子どもの「考えのまとまり」の図式化が試みられている（図1）。

この図式化により、子どもは様々な角度から「個性的な思考」をしていること¹¹、それが話し合いによって一時的な「均衡状態」＝「考えのまとまり」を形成し、子どもの「わからない」「こうかな」「こうだろう」というような、「問題把握」「予想」「仮説」「検証」「一応の結論」という、透視的な且可動的な、均衡状態を求めていくイメージが語られた¹²。第16集（1964年2月）では、子どもの発言や質問の奥にある「思考体制」が追究課題とされ、発言のとらえ方や教師の発問・授業展開のあり方が学年部ごとに考察されている¹³。

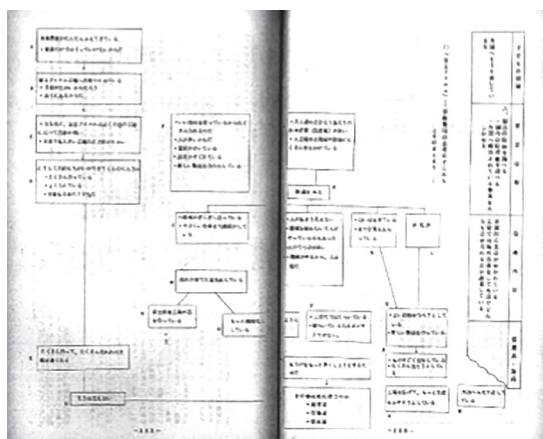


図1 図式化の例

※『実力の検討』第15集、110～111頁

当時の福沢小学校教員・松本健嗣（その後、松田小に転じて継続的に関わることになる）は、外部研究者のなかでも重松鷹泰と上田薫の二人が印象深く、両者が徹底して「子どもはどうなんだ」と問うていたことを回顧している¹⁴。それは、知識偏重の社会科と一線を画し、一人ひとりの個性的な学びや思考を大切にする教育観・授業論に基づく授業研究の立場であった。重松が同時代に指導助言にあたった富山県堀川小学校では、児童の詳細な発言録を用いて「思考」や「学習のからみ合いの指導」を追究する授業研究を行っており、

福沢小と類似する点が少なくない¹⁵。上田薫は1961年6月の論稿で「問題解決的思考のリズミカルな展開は、実は複数的なものの動的な統一を示している」、「「矛盾から矛盾へ」と進む思考」と述べており、これは図1の図式化から「考えのまとまり」が「可動的」という学習イメージを見い出していった福沢小の姿と重なり合う¹⁶。重松・上田の両者から直接・間接に指導を受けた井上校長と福沢小教員集団は、子どもの「思考」を重視する授業研究の最前線に位置していたといえる。

(2) 松田小学校の授業研究の概要

その延長上に、松田小での授業研究がいかに展開されていったのか。井上校長が自らの歩みを回顧した貴重な一文がある¹⁷。

長い歩みにつれて、子どもにあたえるめあても当然のように変っていった。つたない著書のなかから目につくものだけひろってみても、その変り方の妙に今更おどろくのである。

◎「農村地域社会学校」における、まごころで行う（至誠）、自分からする（勤労）、よく工夫してはげむ（分度）、人のためにつくる（推譲）。それこそ新教育の個性の伸長と社会連帯性強化の古めかしい表現である。報徳教育がとっていたその名残である。

◎「わかることの追求」における、「自然がわかり、社会がわかり、世の中のかかわりあい、人間がわかり、自分がわかり、自分の生き方がわかる」と言うこと。

松田にきてから

◎「子どもに生きる授業」の項の「忍刀をとき（がんばり強い、がまんする）」「智剣をみがく（パツとみつける、おぼえる）目標の子どもにおける具現のことば。そして子どもに生きるほんとうの意味。

◎「理科・単元構成の改善と指導」における「現象から本質へ」「前の知識を鍵として新しい

知識の扉を開く」

◎「社会科の本質にせまる単元構成」における「のりこえてゆく子ども」、「授業における矛盾と統一の研究」。

この一寸したことばからもわかるとおり、福沢から松田にうつって、子どもの統一をさがし求めてきた歩みは、教材の重要性、更に科学というものに目をむけ、社会のみ方も、自然、宇宙にある動く社会という考え方に変わっていった。それこそ人間もまた自然である。自然の一部であるというみ方である。自然科学、社会科学、実証科学、わからないままに、あくまで実践にてらし、こだわり、迷いぬいた。

井上校長が『農村地域社会学校』に取り組んだとき、その念頭に「個性」と「社会性」を尊重し、互いの長所を伸ばし合おうとする報徳教育があったことが振り返られている¹⁸。そして、子ども同士の関わり合いを追究するなかで、「わかることの追求」へと進んでいった。松田小に転じて以降、同校が取り組んでいた理科教育を抱え込み、「思考」やその「可動的」な「均衡状態」にこだわり続けることで、理科にも社会科にも通底する「教材の重要性」、教材と向き合うことで子どもの内面におこる変容に着目する方向へと授業研究を深化させていったのであった。

表1は井上校長在任時に松田小学校で行われた研究公開の一覧である。1964年度以降、理科・社会科両方をテーマに掲げ、理科で蛸谷米司、社会科で小林信郎という文部省教科調査官の助言を受けつつ、福沢小学校以来のつながりである重松鷹泰や上田薫の助言もうけていった。研究テーマや研究発表の題目をみると、「松田小方式」は1965年12月1日の研究公開で初登場している。また、上述したような課題意識を反映して、「思考」「教材」や子どもの変容に関わる言葉が、キーワードとして一貫して掲げられていったこともわかる。

表1 1963～70年度の松田小学校の研究公開一覧

| 年月日 | 研究テーマ | 研究発表 | 講師（講演テーマ） | 民間研や書籍 |
|-----------------------|---------------------------------|---|---|--|
| 1963（昭和38） 年11月29日 | 子どもの身につく理科学習をめざして | 水野勝弘「本校の理科教育—子どもの身につく理科学習をめざして」 小林清「理科における科学的思考—子どもの身につく理科学習の中心にせまる」 | 富水小校長・小野好司 | 教科研社会科部会発足 全国授業研究協議会設立 |
| 1964（昭和39） 年11月25日 | 理科「「素材の教材性の追求」—子どもの思考をもとにして」 | 小林清「ふたたび科学的思考力について—思考発展の契機について」 柳生三郎「素材の教材性の追求—素材のはたらきからみた素材の教材性」 | 文部省教科調査官・蛭谷米司 「理科における思考と学習指導の方法」 | 日本教育方法学会設立 香川県社会科教育研究会『社会科における思考の構造』 |
| 同11月26日 | 社会科「同上」 | 小林吉一「素材そのものからみて」 磯崎一輝「社会科における素材の教材性の追求」 | | |
| 1965（昭和40） 年12月1日 | 理科「学習指導過程の構成の研究「松田小方式」「多面的統一方式」 | 小林清「みたび科学的思考力について—思考の変容と構造的把握」 柳生三郎「実験観察のそしきの仕方と創造的思考」 高橋正雄「低学年理科における子どもの思考とことば」 | 文部省教科調査官・蛭谷米司 「学習指導過程の構成方法について」 | 1.11中教審「期待される人間像」（草案）中間発表 新潟上越教師の会『生産労働を軸とする社会科の授業課程』 庄司和晃『仮説実験授業』 |
| 同12月2日 | 社会科「同上」 | 磯崎一輝「社会科における子どもの概念の形成の追求—理科の指導過程と比較して—」 松本健嗣「社会科における学習過程の構造と転回」 高橋正雄「低学年社会科—理科と比較して—」 松本健嗣「思考の転回」 高橋正雄「構造的にそう評価」 小林吉一「社会科における事実の提示と概念」 | パネル討論「指導過程の構造・松田小方式を批判する」 指導主事・鈴木康夫 東京教育大助教授・浜田陽太郎 東京都西原小学校・樋口澄雄 横浜市鶴ヶ峯小学校・加藤賀一 横浜市諏訪小学校・山田勉 | |
| 1966（昭和41） 年11月28日 | 社会科「目標が子どもに具現するとはどういうことか」 | 「社会科にて基礎と基本（うちなる連続）—社会科にて（松田小方式）」 松本健嗣「目標の子どもにおける具現」 高橋正雄「低学年社会科における類概念による意味の発見」 | 文部省教科調査官・小林信郎 「子どもの認識の深まりと素材の教材化」 | 富山県堀川小学校『授業創造の過程』 仮説実験授業研究会設立 吉本均・広島県 |
| 同11月29日 | 理科「同上」 | 小林清「プロセスを含む知識—理科学習（松田小方式）にて目標の子どもにおける具現」 柳生三郎「前提から結論へ」 小林吉一「個性的理解の追求」 | 文部省教科調査官・蛭谷米司 「理科教育における方向と方法」 | 森小学校『集団思考の態度づくり』 教科研社会部会『小学校社会科の授業』 |

| | | | | |
|------------------------|--|---|--|--|
| 1968 (昭和43) 年2月22日 | 社会科「子どもに生きる・生き続ける授業」(同20日『子どもに生きる授業』刊行) | 松本健嗣「目標における実践性と未来性(めあてとねらいの統一的発展)」 武井雄一郎「社会科における能力の開発と科学性」 小林吉一「教師と子どもの自己評価」 | 文部省教科調査官・小林信郎 「思考と学習過程」 | 大西忠治『学習集団の基礎理論』 柴田義松『現代の教授学』 |
| 同2月23日 | 理科「同上」 | 小林清「目標における実践性と未来性(めあてとねらいの統一的発展)」 柳生三郎「低学年理科における能力の開発と科学性」 森本雄之助「高学年植物教材における教材と思考の関係」 | 文部省教科調査官・蛭谷米司 「論理と創造」 | |
| 1968 (昭和43) 年12月4日 | 理科「子どもの能力と知識—生きた授業のながれ—教材論と認識論の統一—知識と道德との密接不可分の関係」 | 小島佐一「教材と教科のつながり」 小林清「目標とその間接性…理科における教材と認識の統一」 柳生三郎「低学年における思考の変容」 | 広島大学教授・前文部省教科調査官・蛭谷米司 「教材と思考の構造」 | 7.11文部省、小学校学習指導要領告示 田中裕一『水俣病とその授業研究』 富山県堀川小学校『授業の開発』 |
| | 社会科「同上」 | 松本健嗣「目標とその間接性…社会科における教材と認識の統一」 武井雄一郎「単元における連続と非連続」 小林吉一「知識と道德について」 | 文部省教科調査官・小林信郎 「社会科改訂における能力と知識について」 | |
| 1969 (昭和44) 年11月25日 | 理科「単元構成の改善と指導—実在・現象から質的な発展へ—」(同月『理科・単元構成の改善と指導』刊行) | 小林清「思考の発展にそう単元構成と展開—非連続の連続—」 森本雄之助「自然の統一的把握」 | 広島大学教授・蛭谷米司 「子どもの問題解決を推進させるもの」 | 山形県国民教育研究所/真壁仁 『教科構造と生活認識の思想』 |
| 同11月26日 | 社会科「同上」 | 松本健嗣「思考の発展にそう単元構成—知識の限定性—」 小林吉一「低学年における指導計画の立体性」 | 文部省教科調査官・小林信郎 「社会科の単元構成について」 | |
| 同12月5日 | 各教科「教材の統一と人間の統一」 「創造における思考と感動の調和」 | 小沢敏夫「子どもの変容」 大鐘和子「子どもの可能性における統一」 | 名古屋大学教授・重松鷹泰 「松田小方式を批判する」 「計画能力の育成—子どもの授業に対する主張」 | |

| | | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| 1970（昭和45） 年11月11日 | 社会科「単元構成と指導」（同月『社会科の本質にせまる単元構成と指導』刊行） | 松本健嗣「社会科単元構成のあり方—生きがいとしての創造—」 小島紀子「中学年における地域社会のとらえ方」 蓮田正明「歴史学習においてどう国をとらえるか」 | 文部省教科調査官・小林信郎 「社会科の単元について考える」 | 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開』 日本教育方法学会『学力差と教授・学習過程』 |
| 同11月12日 | 理科「理科の本質と単元展開」 | 小林清「理科の本質をつく学習指導—科学性と創造性—」 森本雄之助「中学年の子どもにみる能力態度の一考察」 大館シズ子「現象から本質へ到達する低学年のこども」 | 広島大学教授・蛭谷米司 「思考—創造能力を発動させるものはなにか」 | |
| 同11月20日 | 子どもと各教科「子どもと授業における矛盾と統一の研究」 | 小沢俊夫「子どもを人間としてとらえる」 大鐘和子「創造する子ども」 小林吉一「情操・鑑賞と教科のつながり」 酒井静子「子どもの変わり方」 | 東京教育大学教授・上田薫 「子どもの変わり方とその全体性について」 | |

※井上先生を囲む会編『井上喜一郎先生退職記念誌—わが師・わが友—』1972年、45～58頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集 第4巻』不二出版、2013年所収）。民間研や書籍は、伊ヶ崎暁生・松島栄一編『日本教育史年表』（三省堂、1997年（第4刷））と臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践』（三恵社、2013年）巻末年表を参照した。

2、『子どもに生きる授業』（1968）

（1）「可動的均衡点」という用語

『子どもに生きる授業』の「はじめに」で、井上校長は「どうしても、目標や、めあてが「からまわり」していると思えて仕方がない」、「多くのごくふつうの学校の示している授業は、こどもの能力を果たして十分に引き出しているだろうか」と問うている¹⁹。松田小学校に転じた4年間半で常に自問自答してきたのは、いかにして「子どもが毎日の授業の中で自分の考えや知識をつくり出していることとともに、教師にとっても授業をつくり出すしごとをしている」²⁰姿を具現するか、であったといえる。そして福沢小以来の「考えのまとまり」が動いていく授業イメージが洗練され、「可動的均衡点」という用語が生み出された²¹。

子どもが推理の過程をとって得た結論は（中略）教師が発展という過程でよくよくみると、子どもの未知、不確定、矛盾を含みこんでいる。Aという知識には非Aが含まれている。将来の発展からみれば一応の結論である。しかしこれ

あればこそ知識は発展するのである。私たちはこれを可動的均衡点と名づけた。

子どもが自身の経験や知識などをもとに推理した「一応の結論」は、条件や場面、関係などが変わると当てはまらないこともある。そこでまた考えなおし、授業内で対話のポイントが変動していく。これを「可動的均衡点」と名付けたのであった。

こうして「思考」がめぐり動くなかで、ものごとに対する「見方」＝「現象的把握」や「考え方」＝「実体的構造把握」が変わり、新たな認識（考えのまとまり）＝「本質的把握」へと深まっていくという、学びのイメージが据えられた。松田小学校で理科主任を務めた小林清の回顧によれば、哲学者・武谷三男²²の現象把握・実態把握・本質把握という認識の三段階理論を援用したものであったという²³。具体的には図2のように、理科においても社会科においても、ある存在や現象について、関係性や変化のなかで捉えなおすことで、そこに含まれている科学的・社会的な意味・機能・構造などを捉えさせようとするものであった。こうした「現象的把握から本質的把握のすじみちに

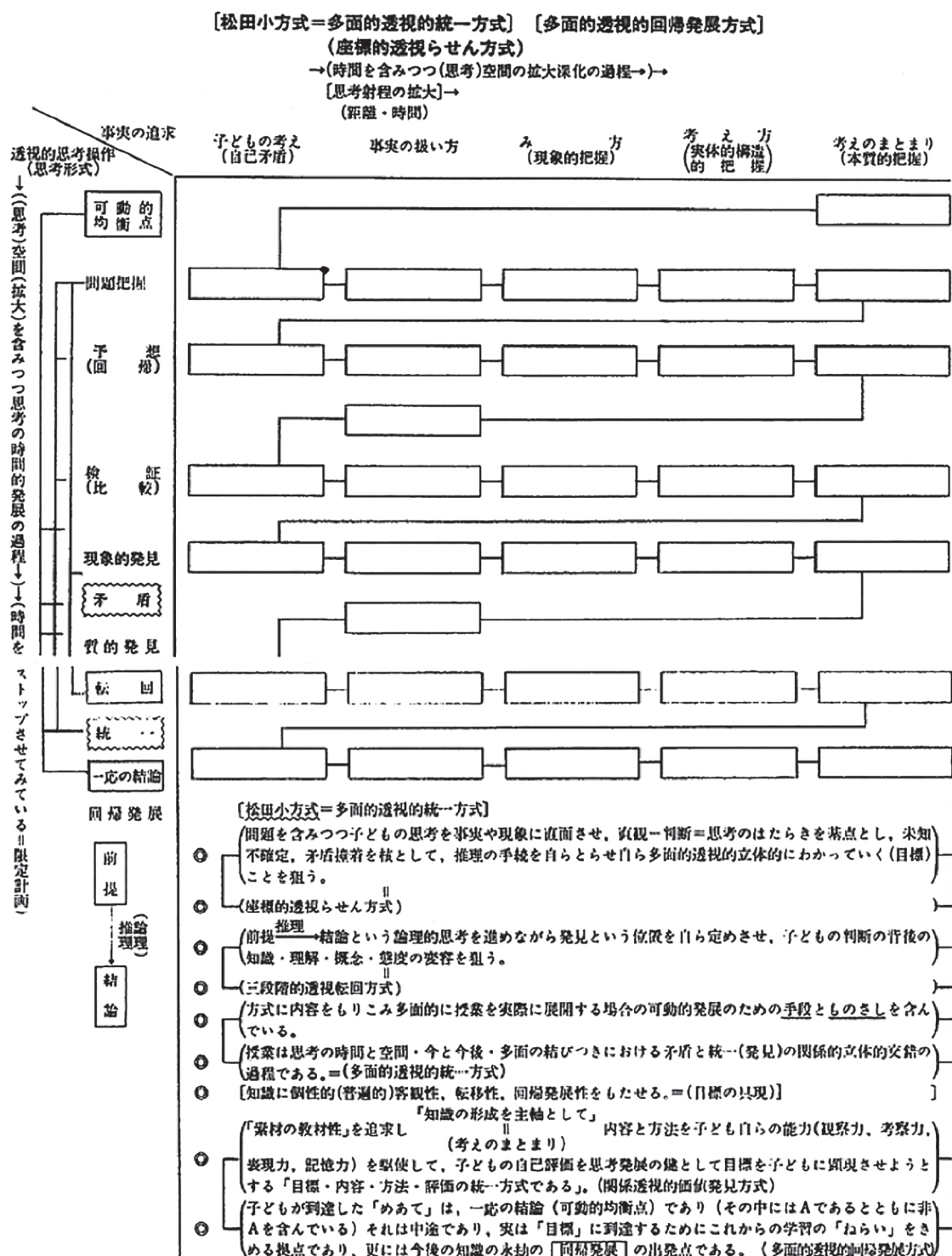


図3 「松田小方式」の構造

※井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『子どもに生きる授業』東洋館出版社、1968年、60～61頁。

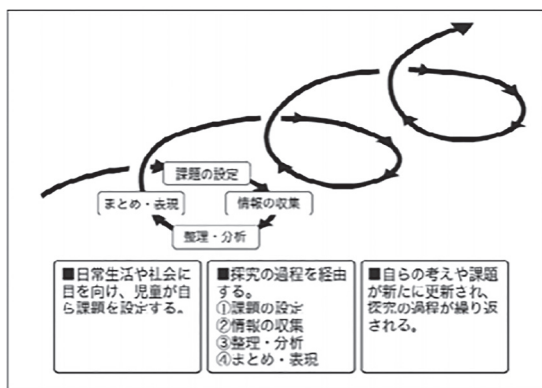


図4 探究的な学習における児童の学習の姿

※文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年6月、16頁

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2009/06/16/1234931_013.pdf)

3、『理科・単元構成の改善と指導』（1969）

（1）松田小の理科教育観

全編を貫くのは「松田小方式」（図3）を念頭に理科の単元構成や授業はいかに見直されるか、というテーマである。実践のなかで捉えた松田小の子どもたちの姿が以下のように語られている²⁸。

だれもが自由に発言できるふんい気に支配され、疑問がすなおに提出され、つぶやきがもれ、論争がおこり、強烈な自己主張の裏に、静かに他人の意見に相づちを打つという子どもたちの姿や授業が、ようやく日常的になりつつある。（中略）言うべき時に言う、人のいうことは静かに聞く、一人ひとりの考えをだいにする、教師や学力の高い子どもという権威に無条件に同調しない、そして生き生きと活発であるなどというきわめて平凡であるが至難なことが、ごく自然のうちに教室を支配している。いったい、授業にみられるこの日常性は何によってもたらされたものであろうか。

ここに福沢小以来の井上校長の想いと松田小における結実とを読み取ることができよう。最後の問いかけにある「何によってもたらされたものであろうか」に対する回答は、「問題解決の真髄と授

業の実際―非連続の連続」という項目で、以下のように語られている²⁹。

かんたんに「わかった」とする子どもではなく、どこまでも現象にこだわり、自分の論理に執着し続ける子どもであるからであろう。

なかなか納得しないのだ。（中略）創造は単なる論理や事実の積み重ねではなく、こだわり続け、熱中する中でひらめくものなのである。科学的であるというのは、自然という複雑な対象を、みごとな論理で整理しなおすことではなく、統一を求めつつなおそれからはみ出ようとする現象にこだわり続ける態度なのである。

こうした問題解決への強いこだわりは、1968年の小学校学習指導要領改訂を機に教育界で注目を集めていた「現代化」の動向に対する批判にもつながっている³⁰。

教育の現代化（中略）が叫ばれ、質の高い知識を子どもに身につけさせようという主張がまたにあふれているようであるが、（中略）理科における質の高い知識とは先人の残した文化遺産として自然科学をまんべんなく知識体系を追って子どもに注ぎこむことではない。（中略）あくまでも生きてはたらく知識、生み出す知識でなくてはならないはずである。つまり知識の量ではなく質を求めなければならない。固定化したものでなく、直面する事態に対処して動き得るものでなくてはならないと考える。

系統主義や「現代化」に対し、どこまでも質の高い問題解決にこだわった「松田小方式」による独自の理科教育観が表明されていた。

（2）単元構成と「本質にせまる鍵」の用意

松田小学校では、「単元構成は生きた授業を予測した、可動的均衡状態としての計画」と考えられ、「一つには自然の實在たる教材に向かうことである。もう一つは子どもの思考のあり方に向かうことである」として、以下のような「単元構成成立の三条件」が掲げられた³¹。

その第一は、「子どもの個性的な獲得のしかた」を前提とすべき、という考え方である。子どもの思考や理解は個性的である点を重視する、つまり

様々な予想や仮説を想定した単元構成を行うべきとの主張といえる。第二には、子どもの思考と矛盾と統一することを考えて教材の組み立てをなさなければならないとし、「可動的均衡点」の動きを想定した教材研究を重視している。そして第三には、子どもが自らの予想や仮説を検証し、本質的な把握に至る過程で、教師が「本質にせまる鍵」を用意すべき、というものである。

これら三条件を達成していくうえで重要なのは、矛盾や反証などを含む自然現象と、子どもの「思考」とに思いを巡らせる教材研究といえる。第三に掲げられている「本質にせまる鍵」とは、「前の知識を鍵として新しい知識の扉を開く」ものとして、単元や授業の大詰めの場面における用い方が、以下のように述べられている³²。

そこで、授業としては、いよいよ本質にせまる段階である。ここでは今までの経験の総和が知識となり、さらに記憶されたものが使われるのである。この時点では能力差が目立ちこの知識の鍵をすばやく自己の内なる系統の中から引き出してくる児童も見られるのであるが、学級の多数がいつも特定の子どもによりかかっていたのでは、創造性の開発はみんなのものになり得ない。(中略) 先行経験の場を再度教材化して学習過程に位置付けることによって、多くの子どもたちに自分で質的な発見がなされるようにしているのである。

私たちが、教材価値追求の視点に本質にせまる鍵を分析し用意しておくのは、子どもに発見を導き、創造への限らない接近への保証なのである。

ここで「本質にせまる鍵」が「先行経験」と言い換えられている。「先行経験」とは、1968年版学習指導要領のなかで提示された、子どもの経験を重視し、対象との関係づけによって「わかる」ことの意味付けを図る考え方であった³³。松田小では「現代化」に抗しつつも、問題解決や子どもの主体性に関わる考え方は柔軟に取り入れ、理科教育を論じていたといえる。

4、『社会科の本質にせまる単元構成と指導』(1968)

(1) 松田小の社会科教育観

松田小の研究の集大成ともいえる同書では、理科と社会科の比較研究を行ってきた歩みが以下のように総括されている³⁴。

私たちの理科・社会科の比較研究で、理科から社会科をみかえし、社会科から理科をみなおしてみるということ、ひいては、自然における社会のあり方をひろくみるという目をひらかれた点が多かった。(中略) 考えてみると私たちは、「わかることの追求」から「のりこえて行く子どもの追求」へとうつってきたとも言える。

福沢小における「わかることの追求」を思い起こし、そこからの変容として「のりこえて行く子どもの追求」という言葉にたどり着いた意味とは何か。以下のようにも述べている³⁵。

私たちが社会科・理科の比較研究をしてきて、もっとも強く感じたのが、社会科において、子どもたちは社会事象を自分たちのものとして、自分に関係し、自分にふりかかってくるものとして切実に考えていくと言うことである。(中略) 社会科において矛盾に直面するとき(中略) ひとごととは思えないと子どもたちは言う。(中略) そうしてひとごととは思えないと言うことが(中略) 主権者意識となってくるのである。

「松田小方式」のなかで、理科においても社会科においても共通に、子どもたちが形成した「考えのまとまり」が、矛盾する事象のなかで変動する授業づくりが試みられてきた。特に社会科において、社会事象を他人事とせず我が事として考える子どもの姿に到達し、そこに主権者意識の形成をみとったことがわかる。さらにそれは、当時テレビなどマス・メディアの発達により情報化社会が意識され始めていた時代相において、以下のようにも意義づけられている³⁶。

この授業における態度は、その発見的態度は、その矛盾の統一の態度は、情報化時代と言われ、はきすてるほどの情報が流される今日、子ども

にそれに対処させる道でもあろう。(中略) 社会科で育てる未来社会をになう子どもは少なくとも、おしよせる情報のなかから、役にたつか、たためかの選択判断、情報の価値判断のできる能力を必要とする。必要でない情報をすて去る能力をもつべきである。のりこえていく子どもである。

2010年代の教育改革においても、主権者教育や情報化社会はキーワードの一つであった。1970年段階で松田小学校が見出していた「のりこえていく子ども」像は、その先見性・普遍性において高く評価されるべきであろう。

(2) 「本質にせまる鍵」の用意と社会科指導上の留意点

「松田小方式」のもとで、理科と共通した授業づくりが語られている。例えば「思考は教材のあり方によってその発展のし方が異なってくることに注目すべきである。教材の組み立て・変化・動きを予想した組み立て、そのなかに予測される矛盾が子どもの思考の矛盾と統一することを考えて教材の組み立てがなされなければならない」³⁷と述べている点は、前述した理科の「単元構成成立の三条件」と同趣旨の考え方である。「本質にせまる鍵」は社会科においても重視されており、以下のように述べられている³⁸。

子どもが否定し、高まるために、そこに、私たちは「本質にせまる鍵」を用意した。先行の経験としての学習経験である。(中略) 子どもがひらめくこと、そのひらめきに示唆を与え、子どもの思考の回帰統一発展のために「本質にせまる鍵」を用意したのである。

このほか、理科の教材研究で重視された「教材」、「もう一つは子どもの思考のあり方」という二つも社会科に引き付けて論じられている。同書は第3章「現象から本質へ」で低学年、第4章「知識は回帰発展する」で中学年、第5章「子どものうちなる統一のあり方」で高学年を扱い、具体的な単元構成と指導計画を論じている。各章には「社会科指導上の問題点」が設けられ、教材と子どもの思考、その両面を追究してきた授業研究の成果が具体的知見としてまとめられている(表2)。

特に低学年で掲げられた「自分をとりまく人や物」「みずからの経験」のなかから「発見」や「個性的なほみだし」をさせながら理解を発展させていく、などの留意点は、2017年の小学校学習指導要領の生活科編で教科目標に掲げられた「身近な生活に関わる見方・考え方を生かし」、「自立し生活を豊かにしていく」点に関しても示唆的である³⁹。

きわめて具体的な子どもの姿と緻密な指導観の列举に込められていたのは、一つに系統主義の傾向を色濃くしていた社会科教育への批判、もう一つには「のりこえていく子ども」を見すえた授業研究の理想像への確信であったと考えられる。前者の批判意識については、同書の一節に垣間見ることができる⁴⁰。

よくみれば、授業のむこうで子どもが泣いている。わからなくて泣いている。子どものこの声なき声の意味を教師は悟らなければならぬ。教育における間接性の意味を悟らなければならない。

それこそ教育界において、社会科の本質が忘れられ、そして目標における間接性のこどもにおける意味が、忘れられようとしているのではあるまいか。

教師主導で知識を教える直接的な指導ではなく、子どもに主体的に気付かせ、考えさせていく間接的な指導の重要性が述べられている。その想いは、「のりこえていく子が授業で育てられなければならない」という、以下の一節に貫かれている⁴¹。

子どもが教師の指導計画の限界に適応しているだけでは、創造など考えられない。また、教師がそれにしぼりつけていたのでもいけない。その限界を突破していく子ども、のりこえていく子どもが授業で育てられなければならない。

おわりに

本稿は福沢小学校『実力の検討』シリーズに関わる拙稿からほぼ5年ぶりで取り組んだ研究である。この間、先の拙稿が縁となり、東京都文京区立明化小学校「子供を学びの主体者とする授業」の研究助言者の機会を得た。いかに「学びの主体者」にするか、という問いはひるがえせば教員の

表2 社会科指導上の問題点

| | |
|-----|---|
| 低学年 | <p>(1) 社会発見の過程をだいにすること—「人」をまどにする—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常、なに気なく見ている自分を取りまく人や物、あるいはみずからの経験の中に、どのような社会的意味が含まれているかを発見し、それをととして自分自身の生き方を考えていくことができるようにするのが指導のねらいなのである。 ・そのするどくやわからないセンスが、高学年への基盤となるのである。 <p>(2) はみ出ることをだいにすること—現象を自分の目で—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもは個性的なはみ出しをしながら系統をつくっていくのである。 ・すなおにみること、視点をはっきりさせてみること、自分とのつながりで見ること、比較してみることなどが、考えをはみ出させながら自分の理解を発展させていく基盤であり、創造への前提である。 <p>(3) 子どもの見方は多様であること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師は期待からはずれているものを抑えたいという誘惑に耐えなければならない。むしろ、その態度を伸ばしながら、事実のみ方はこうするのだなという発見をするように指導すべきなのである。 |
| 中学年 | <p>(1) 地域社会を身近につかむよさについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世の中の動きを現象的につかみ、その動きの意味を把握させる、捜査として、方法的に都合がよい。 ・町や市や、県の一員としての社会的自覚が実感と共にめざめてくる景気をいたるところにはらんでいる。 <p>(2) 地域社会を身近につかむわるさについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・部分をとらえて全体とあやまり、うごいているものを、固定したものとあやまり、現象をとらえて、本質とすりかえてしまう傾向 ・資料もできるだけ新しいものでないと、その地域をつかんだことにはならないことを知るべきである。 ・身近であるだけに、自分や、自分の家の立場や、利害からんで、自分のみ方が埋没し（中略）客観的操作ができにくくなる。 ・多面的に、しかも透視的にみるという指導がなされないと、かたよった社会のみ方、偏狭な主権者意識を育てる結果になることを忘れてはなるまい。 <p>(3) 3年から4年への回帰的統一発展</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年生でつかむことが、現象的な社会の動きの中から、意識をつかむと言うならば、4年生は、まとまりとまとまりとの均衡関係、そのバランスの動き、しかも、利害のともなう、あるいは利害が競存するという均衡の働きのなかに、人々の気持ちをみつめていくということであろう。しかもそれは、3年の知識をもとにして回帰的、統一的発展をとげていくものであろう。 ・実は、高学年において国をつかむ素地であり、国民的自覚を促す重要な基礎である。 |
| 高学年 | <p>(1) 子ども不在の教室</p> <ul style="list-style-type: none"> ・素材に、教師自身が埋没してしまって、それに連続している子どもを忘れる風景がそこに生まれる。そこには、己の問題として追求する主体性も具体性もないむなしさのみがある。 ・日本の農業や工業であり、政治であり、歴史であっても、それが自分の毎日の生活や経験と深いつながりを持ったものであるという切実感や具体性を失ったものであってはならないということである。 <p>(2) 教材の大胆な整理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しい事実や知識が多くなってくることは避けられないことである。 ・ひとつの事実のもつみを多面的に、ねばり強く追求し、たしかめを経た結論でなければ容易に納得しないというきびしさを育てなければならない。 <p>(3) 大きくなる個人差</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが個性的になればなるほどその差は大きくなるのである。それは、現実であって、嘆きの対象にすべきものではない。 ・どの子どもも、その力に応じて参加でき、授業の進展に寄与しえたという充実感が保証されるものがないとなければならない。 ・第1に、教室に自由が確保されていなければならない。 ・第2には、徹底した事実主義である。 <p>(4) 国についての理解を深める</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国というものを、すでにある概念としてあたえるのではなく、個々の学習をととしてその先に国や国民という概念が発見できるような指導でなければならない。 |

※井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『社会科の本質にせまる単元構成と指導—のりこえて行く子ども・授業における矛盾と統一の研究—』東洋館出版社、1970年、122～124頁、175～180頁、287～291頁。

力量の問題でもあった。これを語る言葉を探しつつ、明化小学校の溝畑直樹校長や教員の方々とやりとりするなかで、あらためて松田小の三部作までを分析する必要性を痛感してきた。本稿は、そうした教育現場との接点に突き動かされた背景もあり、論中にあえて当事者の言葉を多く引用し、また生活科・総合的な学習の時間や「主体的・対話的で深い学び」といった現代的課題の接点を意識した。

子どもの学びを追究していくと教員の力量の問題に突き当たる。これは井上校長が遺した以下のような言葉からも明らかである⁴²。

私はのりこえてゆく子どもと言ったが、それは又教師の命題でもあろう。教育者がその権利を主張し、教育のまがり角を自分のたしかな実力でためさなければならぬだろう。責任のすりかえ、集団への力の転嫁、はては自己逃避、それは究局は自分の主体的な実践的迫力のなさではあるまいか。それなくして、教育の民主的発展はないであろう。教師の主体性の確立、それは、理論にうらうちされた実践のなかから自分で科学的に保証のある子どもを育てあげることが基本であろう。

戦後初期社会科の理念が薄らぐなかで、井上校長が戦前の「錬成」や「つめこみ」の空しさを胸に主張していった「のりこえていく子ども」に至る道は、総括と継続性のない教育改革への警鐘であったとも言い得る。

2000年代以降の日本社会をみると、教育改革が教育現場に「足し算」のみを課すばかりで、その代わりに削減するもの、縮小してよいもの、本来学校や教員が抱えなくてもよいもの、といった「引き算」や「割り算」の発想の乏しいことに気が付く。井上校長が述べる「基本」の上に、子ども・保護者・地域社会に「実力」を示せるような「働き方改革」こそが具現されなければならない。一方、松田小の教育史上における位置づけに関わり、その研究を支えた教育学者・重松鷹泰と上田薫⁴³（その両者が同時代に進めた「子供の思考体制の研究」や「授業分析」研究）や文部省教科調査官・蛭谷米司と小林信郎らの影響、表1の「民間研や書籍」で挙げた同時代の教育実践との対比、社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』誌上

での福沢小・松田小教員の論稿分析、日本初等理科教育研究会の「問題解決」をめぐる論議との対比、など少なからぬ課題も見出している。今後も手探りながら継続研究を重ねていきたい。

¹ 校長井上喜一郎「子どもの可能性をのばす」松小PTA広報渉外委員会『松小PTAだより』第38号、1969年12月23日、一面。

² ①須田将司・武藤正人「戦後福沢国民学校における報徳教育の再評価—民主主義・民主教育への「転回」—」『東洋大学文学部紀要』第65集教育学科編XXXVII、2012年2月、39～59頁。

②拙稿「戦前・戦後の教育実践を語る—報徳教育・福沢プラン・井上喜一郎—」『東洋大学文学部紀要』第66集教育学科編XXXVIII、2013年、37～52頁。③拙稿「1952～63年度における神奈川県福沢小学校の『実力の検討』シリーズ—子どもの「実力」を高める授業研究の歩み—」『東洋大学文学部紀要』第68集教育学科編XL、2015年3月、71～86頁。復刻版に関しては、拙稿「【解説】戦後新教育・「実力の検討」実践資料集」『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集第1巻』不二出版、2013年6月、1～16頁。

³ 影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科（I）—教科としての社会科の確立—」『横浜国立大学教育紀要』第36巻、1996年、29～42頁。

⁴ 井上喜一郎「明日のための回顧～終りは始めである～」(井上先生を囲む会編『井上喜一郎先生退職記念誌—わが師・わが友—』1972年、32～33頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集 第4巻』不二出版、2013年所収）。

⁵ 文部科学省「平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料」11頁（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf）

⁶ 前掲、文部科学省「平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料」19頁。

⁷ 詳細は注2拙稿③を参照されたい。

⁸ 石川松太郎監『近代日本学校教育論講座 11 農村地域社会学校』2001年、クレス出版、巻末解説（3～4頁）。海後宗臣・肥田野直編『教育課程（総論）《戦後日本の教育改革第六巻》』東京大学出版会、1971年、488～489頁。

⁹ 「「わかる」ことの追求と思考」『実力の検討』第13集、1960年11月、2頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集第3巻』所収）。

¹⁰ 「個性的理解の追求」『実力の検討』第14集、1961年12月、65頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集第4巻』所収）。

¹¹ 「思考の非連続」『実力の検討』第15集、1963年2月、124頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集第4巻』所収）。

¹² 「はじめに」前掲『実力の検討』第15集。

¹³ 「「わからないこと」から「わかること」へ—思考構造の発展—思考体制」『実力の検討』第16集、1964年2月、8頁（『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集第4巻』所収）。

¹⁴ 前掲拙稿「戦前・戦後の教育実践を語る」。

¹⁵ 富山市堀川小学校『授業の研究—子どもの思考を育てるために—』明治図書出版、1959年。重松鷹泰指導・富山市立堀川小学校『授業の改造—子どもの思考を育てるために—』明治図書出版、1962年10月。両者とも同じサブタイトルから研究

主題の一貫性が窺える。

¹⁶ 上田薫「問題解決学習の根底」（初出は『生活教育』誠文堂新光社、1962年6月）『上田薫社会科教育著作集・3巻系統主義とのたたかい』明治図書、1978年、169～177頁。

¹⁷ 前掲、井上喜一郎「明日のための回顧」32～33頁。

¹⁸ 井上は民主教育と報徳教育の考え方を対比させ、「発展の原理」「個性の原理」「社会性の原理」などを見い出す。これらに報徳教育が掲げていた「社会連帯意識」や「推譲」という言葉を重ね、「まごころ」「自分から」「よく工夫」「人のため」などの言葉に噛み砕かれ、戦後新教育として報徳教育が再考されていった。詳細は注2の須田・武藤論稿①を参照されたい。

¹⁹ 井上喜一郎「はじめに」（井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『子どもに生きる授業—理科・社会科の実際的比較研究—』東洋館出版社、1968年の冒頭）。

²⁰ 前掲『子どもに生きる授業』2～3頁。

²¹ 前掲『子どもに生きる授業』8頁。

²² 武谷三男（1911～2000）。素粒子論の研究とともに、自然認識の三段階論や独自の技術論を唱えた。『弁証法の諸問題』理學社、1946年。

²³ 注2拙稿②「戦前・戦後の教育実践を語る」。

²⁴ 前掲『子どもに生きる授業』11頁。

²⁵ 前掲『子どもに生きる授業』45頁。

²⁶ 前掲『子どもに生きる授業』48～49頁。

²⁷ 前掲『子どもに生きる授業』55頁。

²⁸ 井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『理科・単元構成の改善と指導—実在・現象から質的な発展へ—』明治図書出版、1969年、21頁。

²⁹ 前掲『理科・単元構成の改善と指導』35頁。

³⁰ 前掲『理科・単元構成の改善と指導』37頁。

³¹ 前掲『理科・単元構成の改善と指導』19～20頁。

³² 前掲『理科・単元構成の改善と指導』61頁。

³³ 日置光久『展望 日本型理科教育～過去・現在・未来～』東洋館出版社、2005年、40頁。

³⁴ 井上喜一郎／神奈川県松田小学校著『社会科の本質にせまる単元構成と指導—のりこえて行く子ども・授業における矛盾と統一の研究—』東洋館出版社、1970年、8頁。

³⁵ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』45頁。

³⁶ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』60～61頁。

³⁷ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』101頁。

³⁸ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』53頁。

³⁹ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説生活編』2017年。

⁴⁰ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』65頁。

⁴¹ 前掲『社会科の本質にせまる単元構成と指導』82頁。

⁴² 前掲「明日のための回顧」33～34頁。

⁴³ 上田薫は「ずれを発見し、それを追いつめ、また新しいずれを発見する。その過程にこそ真の前進がある」と述べている（上田薫『上田薫著作集3 ずれによる創造』黎明書房、1993年、203頁。初版は1973年）。これは「可動的均衡点」のイメージと符合する。