

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—

須田将司*

本稿は、戦後新教育「福沢プラン」で知られる神奈川県福沢小学校が、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」をテーマに掲げて授業研究を展開していった点に着目し、その全体像の解明と実践の意義を考察したものである。1953年2月の第1輯から1964年2月の第16輯まで連綿と続けられた研究は、初期社会科の継続研究のみならず、「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）を追究し、「学力」と一線を画す「実力」という概念を探究・発信し続けたのである。それは、同校が戦前の報徳教育以来継続してきた「児童常会」・「芋こじ」＝話し合い活動による「個性」「自発性」「社会性」の育成を初期社会科の理念として「したたかに生き残らせ」、授業論として理論化していく過程でもあったのである。

当事者の言による裏付けとして、当該期の実践研究を支えた一人・石田公夫氏（1948（昭和23）年4月～1962（昭和37）年3月まで14年間在勤）からの聞き取り調査を附した。

キーワード：実力の検討／授業研究／福沢小学校／初期社会科／井上喜一郎

はじめに

神奈川県福沢小学校は、郷土色の濃い地域教育計画の実践例『農村地域社会学校』（1951年2月刊）や、戦後初期社会科の代表例「福沢プラン」として戦後教育史・社会科教育学研究上にその名が知られてきた¹。筆者はこれを戦前以来の報徳教育実践校の「転回」という分析視角から再考し、実践をリードした井上喜一郎校長（以下、井上校長）が「個性の原理」、「社会性の原理」、「自発性の原理」などの理念を「デューイ哲学と報徳哲学との対比を経て」理解し、「戦前以来の児童常会や母子常会」を生かし、「きわめて郷土色の強い」教育実践を生み出したことを明らかにしてきた²。井上校長の思索と模索は哲学的であり、その下で福沢小教員集団もまた子どもの姿を巡って議論を繰り返し、次の実践を創出していた姿があった。

本稿が着目するのは、「はいまわる経験主義」や「学力低下」といった批判が起こるなか、福

沢小学校が自らの実践を「再究明」して生み出していった『実力の検討』シリーズである。これは『農村地域社会学校』刊行直後の1952年度にはじまり、井上校長が松田小へと転出する1964年3月まで連綿と続けられたものであった。その途上、1960年に同校が刊行した『「わかる」ことの追究』では、特に1952年度以降の実践経過が以下のように記されている³。

（2）社会科研究の後期

- ①社会科における知識と実践再究明期（文部省教育課程実験学校研究期、27～29）
- ②子どもに「わかる」社会科指導の究明期（30～35）

福沢小学校の「社会科研究の後期」とは、初期社会科批判が高まり、1955（昭和30）年12月15日の「試案」が削除された『小学校学習指導要領社会科編』発行、1956年の全国抽出学力検

*すだ まさし 東洋大学文学部教育学科

査実施、1957年の低学年社会科廃止論争、1958年の特設「道徳」を定めた学習指導要領の改訂、そして同年8月の「社会科の初志をつらぬく会」結成（井上喜一郎校長が参加）と、初期社会科ひいては学校教育の在り方を巡って大きな論争と政策転換が行われた時期でもあった。当時を知る教育学者・浜田陽太郎が「右からも、道徳が足りないとか、地理・歴史が少ないとか、学力が落ちたとか（中略）逆に左のほうからも、国籍不明であり、歴史がないではないか、基本的な学力をつかんではいない、という言い方がされる」⁴と振り返っているように、初期社会科はその在り方が厳しく問われることとなった。つまり、「子どもに「わかる」社会科指導」へと社会科研究の命脈を保ち続けた井上校長や福沢小教員集団は、「福沢プラン」として注目を浴びていたがゆえに厳しい批判にさらされたのであり、その切実感や緊迫感は少なからぬものがあつたと推察できるのである。

『実力の検討』シリーズに言及した唯一の先行研究として第12輯までを対象とした影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科（I）」がある。影山は福沢小学校教員集団が「民主主義

という言葉や新教育という言葉に酔うことなく、子どもに教育実践の立脚点を置こうとしている姿勢」を貫き、そこから「学習の主体的必然性」というキー・コンセプトの提起や社会科の固有な目的・内容・方法の明確化をすすめて、子どもの主体的な問題解決学習を軸に「初期社会科の考え方をしたたかに生き残らせた」ことを指摘している⁵。2012年刊の日本社会科教育学会『新版社会科教育事典』では戸田善治が「福沢プラン」を「1951（昭和26）年以降はコア・カリキュラム批判を受け止め、なおかつ、系統主義社会科に組することなく、子どもの主体的な問題解決学習を軸に、一教科としての社会科へと再構築されていったとも評価されている」⁶と述べているが、これは影山の見解を承けたものといえる。つまり、「福沢プラン」後の福沢小学校は「初期社会科の考え方をしたたかに生き残らせた」という評価が定説化されてきたのである。

筆者もこの見解に異を唱えるものではないが、影山の分析は『実力の検討』第3・5・8・11輯とその際の公開研究会が検討対象に含まれておらず（資料的制約もあつたかと思われるが）、十分に井上校長・福沢小教員の思索・模索に迫

表1 『実力の検討』シリーズ全16輯の概要

研究年度 (昭和)	発行年 (西暦)	輯	タイトル	分類
27	1953年 2月	1	実力の検討—実践指導をとおして	a
28	1954年 2月	2	学習の主体的必然性—問題・知識・実践・評価—	a
29	1954年 12月	3	個人差を重んずる指導—ちえのおくれた子どもの指導を中心として—	b
30	1955年 10月	4	社会科の実践的あり方	a
	1956年 2月	5	ものわりのわりの子どもの指導をどうするか—み方、考え方、行動のし方としてののはたらきをとおして—	b
31	1956年 10月	6	子どもの考え方を高める社会科の指導（資料の扱い方）	a
	1957年 2月	7	ものわりのわりの子どもの指導をどうするか—生きがいのある生活をさせるには—	b
32	1957年 12月	8	ちえのおくれた子どもの指導をどうするか—生きぬく力を得させるには—	b
	1958年 2月	9	子どもに「わかる」社会科の指導（国に対する意識の育て方、社会科実践上の問題）	a
33	1959年 2月	10	子どもに「わかる」社会科指導—（子どもの考えを中心として—指導・評価）	a
	1959年 3月	11	新しい道徳の姿をさぐる（ものわりのわりの子どもの指導をとおして）しごとをとおして生きぬく力をどう育てていったか（言うべきときに言える子—よくわかる—みんなでみんなを）	b
34	1960年 2月	12	子どもに「わかる」社会科指導—（知識における方向性 学習指導のあり方）	a
35	1960年 11月	13	続「わかる」ことへの追求—子どもの思考の発展と学習指導	c
36	1961年 12月	14	続「わかる」ことへの追求—子どもの「思考のすじみち」と「考えのまとまり」の検討	c
37	1963年 2月	15	「わかること追求四」学習指導に子どもの思考体制をさぐる—事実・子どもの思考活動・価値の具体的相関	c
38	1964年 2月	16	「わかることへの追求五」学習指導における思考体制—事実と価値観の相関・思考の核と発展	c

※右の分類は筆者によるもの

た評価ではないと言わざるを得ない。2011年、本研究に関わる調査において当時の校長・井上喜一郎氏の所蔵資料から全16輯が発見された(2013年6月に『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集』(全4巻、不二出版)として復刻)⁷。これを用いて全体像を俯瞰したところ、表1右端のように同シリーズの主題にはa～cの3つの系譜が確認できた。

- a「わかる」社会科指導
- b 個人差を重んずる指導
- c「わかる」ことの追求

特にbの系譜(第3・5・7・8・11輯=ほぼ影山が検討対象から外した一群)では「ものわりのわるい子どもの指導」や「ちえのおくれた子どもの研究会」と題した研究会を開催し、かつ1955～1958(昭和30～33)年度まではaとbの系譜の併存状況にあった。福沢小自身も、1960年の『「わかる」ことの追求』の中で以下のように「「わかる」基盤としての学校体制」6点⁸を挙げており、社会科のみならず、「ちえの遅れた子ども」の存在や父母の理解までを視野に置き、「わかる」ことの実践研究に臨んできたことを述べている。

- ①教育課程全体のバランスにたつて社会科の「わかる」が位置づいていること
- ②教師の体制が方向を同じくし、前進しようとする意欲に支えられていること
- ③物的な環境整備も大切である
- ④ちえの遅れた子ども、理解のおそい子どもどの学級にもいることを考えて「わかる」学習の本質をつくべきだ
- ⑤父母の「わかる」ことに対する理解をうる必要がある
- ⑥学校経営はいきいきと方向をもって

つまりaとbの研究を併存させていった中で「わかる」というキーワードが醸成され、「初期社会科の考え方をしたたかに生き残らせ」る道が確認されていったことが窺えるのである。

この内実に迫るために着目すべきは、同校が掲げた「主体的必然性」や「実力」、「わかる」といったキーワードや、目指された子ども像だろう。井上校長や福沢小教員集団は、これをどのような授業研究を基にして考察し、言語化し

てきたのか。本稿では具体的な文言に拠りながら、「福沢プラン」から「実力の検討」へと歩んだ授業研究の変化や深化、そして意義付けを捉えていきたい。

分析に際して、先述の3つの系譜を念頭にわけ、各期の特徴を明らかにしていくこととする。

- ①実践再究明と「実力の検討」萌芽期
：1952～54(昭和27～29)年度
- ②「わかる」実践指導の究明期
：1955～58(昭和30～33)年度
- ③「わかる」ことの追求期
：1959～63(昭和34～38)年度

1 実践再究明と「実力の検討」萌芽期

(1) 1952(昭和27)年度までの研究

－実践再究明－

「福沢プラン」から「実力の検討」への萌芽は、1951(昭和26)年2月に刊行された『農村地域社会学校』の巻末に、「子供達は果たして実力を身につけたのか」との自問が掲げられる形で表れていた。その背景には、1950年から神奈川県指定研究を受けて「特殊学級」開設と「個人差を重んずる指導」という研究テーマを抱え、前月1月20日に「個人差を重んずる指導研究会」を開催していたという経緯があった(『農村地域社会学校』にも「学業不振児の指導」が項目だてられている)⁹。

翌年度にはそれまで継続されてきた社会科の研究公開を取りやめ、「個人差教育研究会 個人差を重んずる指導」(1952年2月5日)を開催する。1952年度から『実力の検討』シリーズが発刊されていくのだが、第1輯の冒頭では「福沢プランと言ひ、また生活カリキュラムという一応の構想ができたからとて、とたんに子供がその方向に即してよくなったのではない」と自己批判し、以下のような「実践上のすきま」を指摘していた¹⁰。

具体的な日々の学習の中で、社会科では主体的な子供の位置を強調し、その困難をなげいて、他の学習の中では、全く教師の一方的強制をこどもの心理を無視してなげかけているという事象がありはしないか、そのはっきりした解明がないので、それが全体としてこどもの力をつけることを阻害

表2 『実力の検討』第1輯における「七つの研究」

(1) 単元学習と子供の力	①問題をとらえて、これと体当たりする子供
	②知性を身につけた子供
	③何時も反省する子供
	④苦しみと喜びをほんとうに知っている子供
	⑤力を合わせることの出来る子供
(2) 低学年「お店やさんごっこ」の再検討	社会の一員としての子供ながらにそれに参画する人間としての態度や、障碍にぶち当たって、それをつき破ろうとするたくましさ生活意欲等が身につくもの
(3) 歴史意識ののぼし方	自分の生活と関連付けながら今と昔の比較
(4) 本校のマスコミュニケーション	報道活動による表現力の向上や生活経験の捉え直し
(5) よい子供とは	①生き生きとした人間らしい明るい子供
	②自ら考え、自ら行い、自ら立つ子供
	③友達と手と手を取り合って美しい社会をつくっていく子供
	④強さとねばりをもって現実の問題を切り開いていく子供
(6) 子供をみつめて (いかに知識を獲得させるか)	出来ないことを出来るようにするために何かしらの行動を起こす、その過程や経験を積むことで、生活を切り開いていく力としての実力と知識が獲得されていく
(7) HとYの場合(特殊児童の問題)	とても分かりっこはない難しい教科書をひらいて、じっと座っていなければならなかったり、何のこともかさっぱりわからない討論の仲間に入って誰からも認められずにいることなどは、本人の不幸はもとより、少しも彼等を進歩させるのに役立つものではない

※『実力の検討』第1輯、1953年2月、6頁(『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集』第2巻所収)。

していないか

ここに全教育活動を「主体的な子供の位置」を軸として再構築することが目指され、学習における「主体的必然性」というキー・コンセプトが掲げられ、具体的に「七つの研究」が提起されている¹¹。第一点目の「単元学習と子供の力」に掲げられた5つの「子供」像は、以後のシリーズで若干の言葉・表現の変化はあるが一貫して追究されていくことになる。そこに、生活経験に根ざした問題発見と、それを粘り強く考え、「力を合わせ」「手と手を取り合って」「生活を切り開いていく力としての実力と知識」の獲得を達成する研究の方向性が打ち出されていた。研究の7点目には「特殊児童」の事例を挙げ、学級指導のなかに埋没しがちな児童の姿が考察されているが、ここに「個人差を重んずる指導」の視点が生かされていた。

「学力低下」の論議が生まれていた時期に「知識」=「学力」という短絡的な回答に向かわず、「学び」の本質を問い、これを「実力」という概念で追究しようとした点に「再究明」のきわめて独創的な姿を見出すことができよう。

(2) 「知識」と個人差の問題

－『実力の検討』の萌芽－

1953(昭和28)年度の第2輯では「主体的必然性」による学びの在り方=知識獲得、1954年度の第3輯では学級指導のなかに埋没しがちな児童と、各論的に探究が行われている。

生活経験に根ざした問題発見が、いかに知識獲得に結びつくのか。第2輯で検討されたのは「素材と子どもとの「緊張」であり、「不安定な状態が一つの経験を生み、この経験が知識の組織を要求」することであった¹²。既存の経験や認識(これを「理解の足」と呼んだ)で解くことのできない問題や状況に対して抱く不安と、その克服を目指そうとする学びによって「結論としての知識」が獲得される。これを、問題解決を目指し「はたらきとしての知識」を得た上で、さらに「願い」や「すじ道」=「方向としての知識」を伴い、一定のまとまりをもった「結論としての知識」が形成されるというイメージで論じたのであった。さらに、一度形成された「まとまり」は、子どもの「考える」「感ずる」「する」の有機的なはたらきを高め、次なる「はたらき」として「発展」するという。知識獲得とは外在的に与えられるものではなく、常に子どもの思考や情動を伴った動的なイメージでもって語られていたのである。

一方で第3輯では、「ちえのおくれた子」15名の「特殊学級」での姿と、その後混合クラスに再編成した際の変化が比較検討されていた。そこで見出されたのは「あんなにも元気で、思うままに行動していたような十五人が(中略)すっかりかげをひそめてしまった」姿であった。そして、その対応策の模索から「ちえのおくれた子」の伸びる可能性がその置かれた環境=教師の働きかけや学級の仲間関係に大きく左右されるとの知見が得られたのである。ここに「学習する

者ひとりひとりの存在をみとめていくこと」¹³という、以後の『実力の検討』シリーズを支えるもう一つの柱が自覚化されることとなる。

2、「わかる」実践指導の究明期

(1) 1955～56(昭和30～31)年度

－教師と学級のあり方－

1955～58年までの4年間は年2冊の「実力の検討」が発刊され、前年までのa「わかる」社会科指導とb個人差を重んずる指導、二つの系譜が並行していった時期にあたる。

第4輯「社会科の実践的あり方」は、1955(昭和30)年12月15日の「試案」が削除された『小学校学習指導要領社会科編』発行の直前、同年10月に刊行された。「知識を体系的に教える社会科に様変わり」¹⁴する時勢に抗する意を込めてか、冒頭に「先生社会科というのはどうもわからない」という保護者との対談が掲載されている。担任は様々に意見交換した後、「一口に言ってしまうと、社会科は、生活を豊かにする為に、真面目に話し合いの出来る子供を作るのが狙い」、「物知りの子供を作るよりも何を求めて生活していくべきかその方向を確立する学習とも云える」との解答を示している¹⁵。

翌1956年の第6輯でも、同校の単元学習「『ハイ』のいない町」(筆者注：ハエ駆除＝地域課題の問題解決学習)に対する保護者・地域住民の「先になってどうなるかわからん問題を学習させるよりも、もっと普遍的なものを学習させる必要があるのではないか」、「そんなことをちょびちょび学習しているから、近頃の子供は生意

気なことばかりいつているのではないのか」との批判に対する福沢小教員の反論が述べられていた¹⁶。

どんな問題に直面しても、それを克服していける力を普遍的なものと考えてもいいわけです。つまり、社会科の学習は、現在及び過去のさまざまな社会現象を学びながら、人々が何を共通に願って生活してきたかを知って、自分の生きていく方向を確立する学習であり、この確立されたものが幸福を求めて生きていく基になるのだと考えられます。

ここに第1輯で「生活を切り開いていく力としての実力と知識」と言い、第2輯で「願い」や「すじ道」＝「方向としての知識」と表現してきた「主体的必然性」による学習イメージの色濃い反映を読み取ることができる。

このスタンスは、「ものわりのわい子」への学習指導を模索した第5輯にも捉えることができる。表3は特殊学級、普通学級での指導方法の模索をまとめたものであるが、「ものわりのわい子」が学びのきっかけをつかむ、または失うポイントに「主体的」「主体性」や「すじ道」といった言葉が用いられ、「主体的必然性」の学習イメージに基づいて多角的な検証が加えられていたことが読み取れる。

第7輯「ものわりのわい子」の指導をどうするか」の巻末に収録された教員の対談録「このましい仲間関係を育てるには」では、社会科学習における「真面目に話し合いの出来る子

表3 『実力の検討』第5輯における「ものわりのわい子」への学習指導

特殊学級	・受入れ態勢ができるまで指導を待ち、適当なじきをみつけて指導すること
	・受入れ態勢ができるまではそのこどもの可能な範囲で知識の量をふやすようにすること。
	・りくつで理解させるのではなく感情でなっとくするようにすること。
	・そのこどもの立場を理解してやること
普通学級	・そのこどもが主体的にはたらきかけるような場や環境をつくってやること
	【理科】
	・傍観的立場から、ぼくらがやるんだ、わたしたちもできるのだという主体性と自信をもたせること
	・教え込もうとするより具体的な経験を通して発見的にものごとをとらえさせること
	【国語(詩)】
	・下位のこどもにあって、上位のこどもにないもの、それは(中略)自然や人間のはたらきに対する驚き
	【社会】
	・ゆっくりと考えるこどもをもっと尊重してやろう
	・物事をすじ道通りに考えていく節々に、まだ飛躍があるからである。
	【算数】
・教師が考える最良の解決法を、児童におしつけてはならないということである。	
【図工】	
・先づ個々について表現の意欲を旺盛にし、ともかくも描きたくてしょうがないという気持をいだかせることである。	

※『実力の検討』第5輯、1956年2月、全編より作成(『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集』第2巻所収)。

供を作るのが狙い」(第4輯)との模索の結果を反映させつつ教師の働きかけや学級の仲間関係のあり方が論じられていた¹⁷⁾。

D: 学級というものをとおして子供達がのびていく必然性というものがあると思います。自分のよい所を他人にもみとめてもらうし、自分の足りない点を他人から学びとるということも自分がよりよいものになっていくということにつながります。

B: 学級の中でおこった一人の問題がみんなの問題になることが理想ではないでしょうか。(中略)それが、あくまでも一人々々の個性がふみにじられないで、まとまった考えに到達することが必要です。

C: 社会科でねらう人間性につらなることではないかと思います。(中略)

C: 子供にとことんまで考えさせないで、教師がこうしたらとサゼッションしてしまうんですね。せっかくの子供の考えが、教師の考えによって切りはなされてしまうと云うことですね。

B: あまりに世話をやきすぎるとかえって仲間関係が育たないのではないのでしょうか。

A: どうしたらいいのかというかたちになって、初めて打合せにだすねうちのある問題になると思います(中略)問題をさがして行くということが、教師にとって非常に大事なことではないのでしょうか。(中略)話し合いの機会をなるべく多くもつように教師が努力してやるのが実は子供達が話し合いを上手にするようになることではないのでしょうか。

ここに「個人差を重んずる指導」が個別指導や特殊学級での実践ではなく、普通学級における「あくまでも一人々々の個性がふみにじられないで、まとまった考えに到達する」話し合い活動として追究されていたことが読み取れる。その背景に特殊学級の永続性が保障されていなかった予算的状况や社会科学研究が主軸であったという要因も存在しただろう。また、同校が戦前以来の「児童常会」や「児童部落常会」を戦後も継続し、「社会連帯意識」や「社会性の原理」として教育的意義を見出してきたことも底流に

あると考えられる¹⁸⁾。こうして「主体的必然性」による学びが個人的なものではなく、子ども同士の「仲間関係」と話し合い活動を伴うものとしてイメージされていったのである。

(2) 1957～58(昭和32～33)年度

—「主体的必然性」と「社会的協力性」—

1957(昭和32)年の第8輯では、これまで知能検査に依ってきた「ちえのおくれた子」の基準を、「我々はすべての教科、教科外において、iQの高低にかかわらず、自分の立場において、その地位を認められず、自信を失い、生きるよろこびを失っている子ども」¹⁹⁾として日常生活における様態にポイントを置き再考を試みている。そのために特殊学級では「みんなの中で生かされる子ども」、「みんなの中で自分の位置をつかみ全力をつくす子ども」を掲げ、普通学級では「彼等から不安の原因をとりのぞき、自由に行動ができるようにしてやること笑顔でいる時を少しでも多くしてやること」が目指された²⁰⁾。ここに、個々の存在や力量を尊重しつつ、互いに成長していく子ども像が描かれていたといえる。

同年は、一方で低学年社会科廃止論争や「特設」道徳の論議が活発化し、知識を体系的に教える社会科への転換が一層すすめられようとした最中にあった。同年刊行の第9輯ではこの動向を反映し、「社会科のねらいの不明確さが、心配を生んだり、動揺をおこさせる原因」であると指摘し、「世の中を具体的に人間の生活として見つめ」、「人間の願いを捉え」るものであるべきで、これら「子供達の体の中に確固不動のものとして、とられた」学びを「わたしたちは、わかるという言葉で表現している」と論じていた²¹⁾。注目すべきは、そのプロセスが具体的なイメージで語られていた点である。第一に「自分を強く打ち出すこと、自分で思うようにやらせてみる」こと、第二に「対立や衝突する事態に直面したらお互に考えさせ、話をさせて」、「次第に世の中の道筋を見つけ出させていく」こと、この二つを合わせて「自分で言うべきときに言える子」を育てることと表現した。その上で、第三に「その育て方を中心にして、他人との関係がよくわかり、「友だち同志手をにぎりあう子」「いたわりあう気持」を育てること」を掲げたのである²²⁾。第二点目に関して、本稿に附した石田

公夫氏の聞き取り調査において「農村部には地域社会で自由に物事を言えず、田舎の子も物おじしてしまう風習」が見られ、その改善を意図したキーワードであったことが回顧されている。すなわち「児童部落常会」のなかで見出された児童の実態も重ね合わせることで「主体的必然性」を具現する子ども像が明確にイメージされていったのである。第三点目はそれを支える子ども同士の「仲間関係」に焦点を当てたものであり、ここに「個人差を重んずる指導」の研究成果の反映を捉えることができる。

二つの系譜を並立させた最終年度1958年は、「社会科の初志をつらぬく会」が結成された年であり、また「特設」道徳を定めた学習指導要領改訂がなされた年であった。同年に「わかる」社会科指導を主題に刊行された第10輯では、冒頭で「私たちは人や物事に対して「正対する子」と言ってきた。或いは「言うべき時に言える子」とも言ってきた（主体的必然性）。そして又一方に「手をつなぎいたわりあう子」と言ってきた（社会的協力性）」²³と述べ、「主体的必然性」による学びが子ども同士の「社会的協力性」をともなって発展するというイメージを改めて掲げていた。第11輯でも「ちえのおくれた子」を伸ばすために「社会科単元学習が有力」として、知識偏重の度合いを強める社会科を批判している²⁴。

彼等はその幸福を追求しようとする積極的な意欲が少く、ともすれば世の中から遠ざかり、内にとちこもる傾向が多くあることを、数々の事例の中から発見することができた。この停滞する意識、逃避する意識をかえ、前に進めていくための教育方法は何であろうか（中略）彼等の意識、彼等の世の中の見方、考え方を真正面にすえて、それを伸ばそうとする社会科単元学習が有力な教育方法であると私は私の実践の中から考えます。

しかしながら（中略）社会科の知識偏重はいよいよ彼等の世の中の見眼を遠ざけ、生活への切り込みを浅くするものとする。

むしろ知恵のおくれた子どもたちの進歩にとってそれは障害とはなるけれども、いささかも彼等のしあわせにつながらないものだと考えます。従ってそのすう勢は彼等

の幸福の道を塞ぐ道であり同時にそれは社会科の壁であると考え。教師はその壁を直視しなければならない。

子どもの「世の中の見方、考え方」を伸ばす「社会科単元学習」がすべての子どもの「幸福の道」につながる営みであり、停滞・逃避といった意識に陥りがちな「ちえのおくれた子」にとっての有効性が見出されている。そして、系統的な知識に重点を移していく社会科が「幸福の道を塞ぐ」ものとし、この「社会科の壁」に対し警戒感を強めている。それは問題解決学習に加え、「個人差を重んずる」=人間尊重の主張でもあったが、ここに、二つの系譜を重ね合わせてきた独自の教育観の醸成、系統的な知識（量）=「学力」に傾く教育改革との対峙を確かに見て取ることができる。

（3）1959（昭和34）年度

—子どもの「わかる」「方向」—

1959（昭和34）年度の第12輯では、第2輯以来の、既存の経験・知識＝「まとまりとしての知識」→問題解決を目指す「はたらきとしての知識」→「願い」や「すじ道」といった「方向としての知識」→次の「まとまり」、という学習イメージをより詳細に分析している。

そこに見出されたのは、既存の経験・知識がゆさぶられる「わからない」ことから「わかりたい」へと進む、その「考えの方向」をつかませない子どもの「わかる」には到達できない、との知見であった。それには、教師が「ひっばってしまったり、又ある特定の優秀の子どもを考えをポットとりあげて結論づけ」ることではなく、「大ぜいの子どもの学習であることを考えて、子ども同志の考えの対立をうみださせ、その対立の中から方向をみいださせることがだいじである」と、話し合い学習のあり方に言及されていた²⁵。これは前年度までの「言うべき時に言える子」の主張と同じであるが、以下のように「わからない」～「わかろう」～「わかった」というプロセスに着目し、より動的に子どもの学びを考察しようとする着眼点の精緻化があったといえる²⁶。

・子どもの疑い出させる場を醸成すること—

- 「わからない」ことをはっきり言わせること。
- ・「わからない」ことから「わかれよう」とするみとおしを子どもなりにつかませること。
 - ・考究のすじ—関係判断のすじをとばさないこと—思考の飛躍に気がつかせること。
 - ・「わからない」から「わかった」へ—成功感をつかませること。
 - ・実際に思考を進めること。
 - ・一応子どもなりの判断をさせてみること—それより出発すること。

開校60周年の節目であった翌1960年刊の『「わかる」ことの追求』では、「私達もようやく社会科のよさ、子どもの姿のあり方に自信をもち、知識の質にも量にも自信をもってきた」と述べ、一方で「それにしても多くの人が単元学習が行えないからという理由で、社会科を固定的学習のわくにはめようとする考えはどうしたことだろう」²⁷と、系統主義的な社会科教育を否定しつつ、子どもの「わかる」を動的・発展的に追究してきた実践研究への手ごたえと確信が表明されていた。

3、「わかる」ことの追定期

(1) 思考への着目

『「わかる」ことの追求』の一月後に発刊された第13輯では、「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をみる」²⁸として、子どもの「思考」のもつ可能性への着目がなされていた。「わかる」思考の道筋に子どもを乗せるには、第一に「各自の考え」をもたなければならない。教師はどのように指導すればいいか。いわば「わからない」から「わかれよう」へと子どもを導く手立ての追究が第13輯のテーマであった。

この点に対し「個人差を重んじる指導」をリードしてきた加藤フク教諭が「ちえのおくれた子がどうしてもものわかりがわるいのか」を検討し、「記憶力が弱く、見方がぼんやりしている」、「感情的に捉える傾向にあるため、素直な考え方ができにくい」といった点を見出し、「心に強く感じたことがもとになって、わかっていくよ

うである」から、「話し合いのきばんとして、どの子にも通じる強いものを先づ持つように仕向けることが、大切ではなかるうか」と、教材や話題の吟味の重要性に考えを巡らせていた²⁹。

一方、話し合いにおける「思考」を検討した松本健嗣教諭により、「わかる」以前に子どもが抱く不安・不安定感の側面が考察されている³⁰。

「またちがってしまった」という絶望、「ほくだけがそう考えている」という孤独、「どちらが正しいか、わからなくなってしまった」という不安(中略)いいかえれば、子どもが、問題と、もっとも「安らかでない」関係に陥った状態—そういうものからの脱出を通して、はじめて「わかった」ことになり、知識がゆるがぬものになり、思考が研ぎ澄まされ、エネルギーが蓄積されていくのではなかるうか。

こうした不安からの脱出のためには、互いの意見が自由に交換できる環境が無ければならない。北村正幸副校長はこの点に言及し、「自分の考えは何でも言うこと、人の考えもすなおに聞くこと、お互いの立場を見抜くこと、ちえのおくれた子をだきかかえて、自分もいっしょに学習を進めていこうとするなどの心構えが育っていくものと思う」³¹と述べていた。個人の「わかる」のみならず、個人差のある学習集団を前提として「わかる」が構想されている点に、同校の研究の一貫性と深化を捉えることができる。

1961(昭和36)年の第14輯では、子どもが個性的な「思考のすじみち」をもっていることを追求し、それを話し合いの中で互いに交わらせるために、いかに教師は「思考のすじ」の波に乗るべきか、といった視点で研究が進められた。そのためにまず、子どもの「わからない状態」が把握できなければならない。同校では、「わからない状態のいろいろ」として以下の8点を見出している³²。

- (1) 事実さえつかめない場合
- (2) 事実だけわかってその意味がくみとれない場合
- (3) 事実の解釈のしかたが誤っている場合
- (4) 断片的で関連的につかめない場合

- (5) 固執しているためにわからない場合
- (6) 方向性がないためにわからない場合…
本質からはなれたところに関心が向いている
- (7) わかっているためにわからないと思っている場合…わかっているために、ちゅうちょしている子
- (8) 広い立場から考えることができにくい場合…単に事実を羅列的に並べているにすぎない

杉田真教諭は、これら「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」³³と述べ、ゆれ動く「思考」を適確に捉えていく教師の力量をテーマとして掲げていた。それを反映するかのように、第14輯では授業分析に多くの紙幅が割かれ、子どもの「思考のすじみち」と、そこで得られた「考えのまとめり」を辿る試みがなされていた。その結果、話し合いにおける「考えのまとめり」のゆれ動き（「思考の波」とも表現された）が可視化され、新たなキーワードを生み出す土台となった。

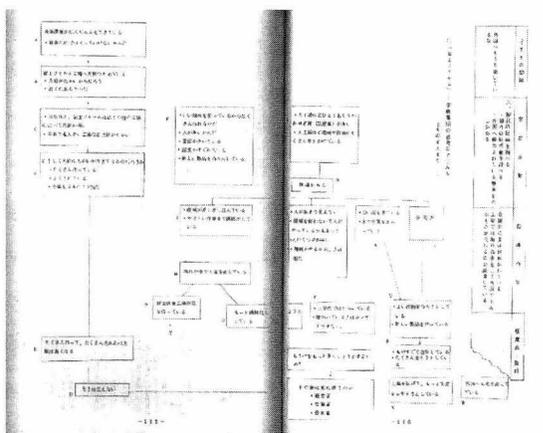
(2) 「可動的」な「均衡状態」と子どもの「思考体制」

第15輯冒頭では、話し合いの中で「思考」する子どもの状態が以下のように表現されていた³⁴。

「考えのまとめり」は、固定的なまとめりとしてあるのではなくて、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、他のいくつかの「考えのまとめり」の必然的な合成を求めていくように思われる。

ここに表現されている「可動的」や「均衡状態」とは、その後「可動的均衡点」として井上校長がその後も探究し続けていった独自の授業観であった³⁵。「主体的必然性」に続く独特な言い回しのこのキーワードが、1962（昭和37）年度中

図1 図式化の例



※『実力の検討』第15輯、110～111頁

に生み出されていたことがわかる。

こうした視点から、第15輯では子どもの「考えのまとめり」の図式化が複数登場しているのが特徴である。そこには学習課題に対し様々な角度から「個性的な思考」をする子どもの発言により、多様な論点が提起され、それが話し合いによって一時的な「均衡状態」＝「考えのまとめり」を形成し、かつ揺れ動いていく「可動的」な様相が描き出されていた（図1）。そこで浮かび上がってくるのは、話し合いの転機や対立をもたらす子どもの発言である。なぜそのような発言をするのだろうか、と「個性的な思考」の背景を探るうちに子どもの思考様式や課題との向き合い方の多様性、そして「思考の非連続」が見出されるに至る³⁶。

子どもの思考は、ふつう言われているように、論理の積みあげによって発展するものでもなく、具体的なものから徐々に抽象的なものへとといった図式的なものでもない。（中略）主観から客観へ、具体から抽象へ、特殊から一般へとといった連続の図式は虚像にすぎぬ。実態は、その個性的な思考の中で可逆的であり循環的であり飛躍があり、断絶したかにみえて、遠い地点で連続している。それを非連続といおう。

子どもの「思考」の捉えにくさや多様性は、そのまま「可動的」な「均衡状態」にも直結し、

それは話し合い学習を展開させていく教師自身の課題ともなる。第16輯では「わかることが思考発展のプロセスであることから、思考活動に着目し、思考構造の発展を究明していくうちに必然的に思考体制の問題へと進展してきた」³⁷と、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。

これら徹底的な話し合い学習の追究を支えたのは、「最近の社会情勢はますます子どもたちに思考を軽視させる傾向が増大しつつある」との認識であった³⁸。

まとめ、はたらく、方向のない、注入された知識は教師の期待に反して惜しげもなく、子どもは忘れ去るであろう。しかし子どもの内部に育てられた思考の体制は忘れ去ろうとしても忘れることの出来ないものである。(中略)あらゆる問題に遭遇した時、これを切り開いて生きぬいていく力となるものだと言われているが、全く同感である。子どもたちにおくる最大の贈物となる。

ここに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してきた『実力の検討』シリーズと、福沢小学校教員集団の独自の教育観の到達点を見出すことができる。

おわりに

『実力の検討』シリーズは、「福沢プラン」批判・初期社会科批判を克服する模索と、「個人差を重んずる指導」との模索とが並行するなかで展開されていた。そこに見出されてくるのは、井上校長をはじめとする福沢小教員集団の児童の実態から出発しようとする授業研究の姿勢であり、戦前の報徳教育以来継続してきた「児童常会」=話し合い活動による「個性」「自発性」「社会性」の育成を授業場面でも探究しようとする姿であった。特に注目すべきは、その実践を蓄積し考察を精緻化させた結果見出された「主体的必然性」をもった「言うべき時に言える子」、「社会的協力性」をもった「手をつなぎいたわりあう子」というキーワードであろう。その上で展

開された子どもの「わからない」から「わかって」「わかる」に向かう「思考のすじみち」や「個性的な思考」への着目と話し合い活動の探究は、子どもの「考えのまとめ」が一時的で「可動的」な「均衡状態」であり、それが変動していくのが学びだという独自の教育観・授業観を打ち出すに至ったのである。

これは明らかに系統的・固定的な知識の獲得量による「学力」観とは異なり、影山清四郎の指摘するように「初期社会科の考え方をしたたかに生き残らせた」ものであったといえよう。本稿の成果を重ねて附言するならば、それは個人差のある学習集団を前提に授業（話し合い）を重視し、「学力」と一線を画す「実力」という概念を探究・発信し続けたことにより到達したものだといえるのである。またそれは、後掲の石田公夫氏が回顧するように「福沢プラン」批判に対し「悔しいし、何としても負けたくない」という心情にも支えられた歩みだったのである。本稿では全体像の把握に焦点を当てたが、今後同時代における諸実践や教育学説との対比などを通し、教育の「逆コース」下における歴史的存在意義を明確化していくことが課題となろう。

【附：石田公夫先生聞き取り調査記録】

1、解説

石田公夫氏は1928（昭和3）年4月26日生、神奈川師範卒後に新採用として1948（昭和23）年4月に福沢小学校赴任。1962（昭和37）年3月まで14年間在勤し、「福沢プラン」から『実力の検討』期の福沢教育を支えた一人である。当時の校長・井上喜一郎との出会い、戦前の報徳教育以来の部落児童常会の継続とその実際、夜遅くまで授業研究に取り組む教員集団、初期社会科批判の中での「福沢プラン」の問い直し、外部指導者の影響、その中で磨かれていった授業論・教師論など幅広く語っていただいた。

筆者はこれまで、同様の趣旨で井上校長の薫陶を受けた教員3名（露木喜一郎氏・松本健嗣氏・小林清氏）への聞き取り調査を行い、武藤正人が加藤フク氏への調査を行っている³⁹。本記録とも重なり合う部分が多く、併せ読むことで戦後初期社会科「福沢プラン」から「実力の検討」、そして「松田小方式」へと発展していった系譜

を捉えることができるだろう。

特に本記録は具体的エピソードが細かく語られている点に特色があり、なかでも③における「福沢小は地域から「馬鹿を養成する学校だ」「社会科ばかりやっていて基礎学力を何もやらない」という批判を受けていた」という地域社会との緊張感、それに⑥における「悔しいし、何としても負けたくない」との当事者意識が述べられている点は、本論の内容とも符合し、かつ福沢小教員集団の姿を浮き彫りとする注目すべき証言といえる。

出席した福沢小校長・鈴木秀和氏からは2014年時点の教育現場・教育改革の動向（若手教員の増加、ICT化、多忙感）と対比しつつ、石田氏の実践や福沢教育の意義を指摘していただいた。本研究が教育史研究のみならず、授業論・教師教育学の視点からも読み解き得る事例であることが示唆されたといえよう。

なお、録音から書き起こした原稿を、話者に事実関係や内容の確認を頂き、最終的に筆者の文責でとりまとめた。

2、聞き取り調査記録

2014年9月24日（水）午前10時～12時30分

於：福沢小学校校長室・会議室

話者：石田公夫氏、鈴木秀和氏（福沢小校長）

①井上喜一郎校長との出会い

須田：井上喜一郎校長との出会いについて教えてください。

石田：当時は師範学校卒者が自分で赴任地を選べる制度があり、知り合いの話を聞いて福沢小を選んだ。ほとんど学校の様子は知らず、提灯学校だと聞いていたぐらい。正面玄関には「一円融合」の額が飾ってあった。

井上校長は当初っつけんどんな印象であったが、一円融合について「これが大切なのだ。鉛筆の点がつながって円になるのだ。これは地域社会の人達が連帯意識をもち社会の向上発展を期待し融和を図る事の大切さを指示している。二宮金次郎の哲学的思考が内包されていると思う」と述べるなど、哲学的な思慮深さを感じた。赴任後、子どもとの対応に悩み教員を辞めようと考えたことがあった。井上校長は「死ぬ気でやって見ればいいじゃな

いか」と目の前で辞表を破り、激励してくださった。この出来事で井上校長の人柄に感銘を受け、教師として生きていこうと決意を固めるきっかけになった。

②戦後に継続されていた報徳教育の姿

須田：戦前以来の学校常会・部落児童常会が行われていましたが、その様子を教えてください。

石田：学校常会は上郡中の学校で行われていたが、部落児童常会まで行っているのが福沢小学校の特徴であった。朝会のあと校庭で行うものと、土曜の午後に公会堂で行うものの二種類があった。各部落には担当教員が1～2名ほどつき、親は役員が4名出席した。子どもは1～6年まで全員参加で生活上の課題などを協議した。親と子どものやり取りが中心であり、教員は最初に話題提供をしたあとは見守っていることが多かった。部落児童常会は毎月行われ、生活上の注意事項（子ども自体の行動）が多く「そんな事はやめた方がよい」と制裁的な内容も多かった。その後、良い事をした友達を見た時ほめる体制に改革していった。

また、農村部には地域社会で自由に物事を言えず、田舎の子も物おじしてしまう風習があった。私はそれに対して「言うべき時に言える子」というキーワードを提案した。井上喜一郎校長も「なかなかうまいことを言うな」と、研究上のキーワードに取り上げてくださった。

須田：学校日誌での記載によれば部落児童常会は毎月ではなく、每学期末など次第に減っていったように読めるのですが、実際はいかがだったのでしょうか。

石田：いや、ずっと毎月行われていた。尚十月になると運動会があり、部落対抗リレーがあるので八月下旬から臨時子供常会を開き、選手の選考や練習日を話し合ったりする。地区のかつて陸上競技をしていた青年たちも協力指導したりした。私も当然参加し指導をした。選手でない子どもは、スタート練習等の指導を受け楽しいひと時を過ごす。運動会終了後は運動場の清掃をし、各地の方々によって紙屑一つも落ちていないよう整備される。

須田：貴重な証言といえます。

石田：上郡の道徳教育の推進者は古屋安定氏であり古瀬耕造氏で、井上校長の前の奥津重輝氏、そして井上校長と受け継がれていった。戦前から戦後間もなくは「母子常会」「父母常会」(おやこじょうかい、ふぼじょうかい)という言い方でやっていた。昭和23年度以降は部落常会と呼んでいた。井上校長の次の増田校長になり、常会は途絶えたのではないか。

須田：福沢の地に戦前以来行われていた報徳・報徳教育の影響を感じることはありませんか。

石田：報徳の影響はある。具体的には農業者団体「4日クラブ」を作り、農村活性化のためにはどのような品種をもってきたらよいかと研究をしていた。それと人間尊重や敬老の美徳があり、お年寄りを大事にする地域であった。昨今はやや乱れてきているように思う。そこは歯止めをかけなければならないだろう。

③福沢小での授業研究について

須田：教材研究に関わる思い出はありますか。

石田：夜23時頃までやっていた。福沢に在職していたころは我が子と一度も夕食をとったことがないほど。必ず井上校長はいた。その中で「生活律動課程」や「三層構造」を学んでいった。

新卒2か月目で単元「農協」の授業をした。農村だから農協の組織を学ばせたいと見学に行き、子どもたちにメモを取らせた(鋤がある、事務員がいる、肥料がある等)。授業の際に子どもたちは「鋤は石井農具屋がある。農協では買っていない」「家もそうだ」と、とにかく発言する。別の子も「肥料屋は松田にある。家ではそこからトラックで運ばれてくるから農協へは行かない」等等。最後に「(教師)今日はよく発言した。何か足りないことはあるか？」と質問したら「(児童)これだけ言ったからいい」と。ひどい授業であった。井上校長になだめられながらも「授業に核がない。農協の株を持っているだろう。それを念頭におかなければ単元目標に到達しない」と指導を受けた。その通りだと反省した。しかし五年生の子どもに株ではなく農協出資証券を気付きわからせようとしてもわかるはずがないと後日検討会が行われ、福沢プランの両単元

構成に入った経緯がある。

その次に思い出すのは蛭狩りの授業研究。低学年の神様と言われた安藤初磨先生が授業をした。みな「子どもがよく動いた」とか評価をしていたなか、僕は「蛭狩りでもって親子の情が通ずるといのはおかしい。子ども同士仲が良いものが集まって蛭狩りに行く。親子では行かない。それにツクサを入れて蛭を生かすことをするが、これは理科じゃないか、社会ではない」と。

これらの授業研究を経て、井上校長を中心に単元構成をし見直すことになった。その結果、農協は「生活律動課程」の農繁期の部分に入れていこうとなった。蛭狩りも季節を回っての子どもの活動なので「生活律動課程」に入れようと。こうして「生活律動課程」が構成されていき、続いて「要素表」を作成していった。井上校長は学習指導要領を大事にしながら「基礎課程」を作った(乗り越えた)。私は卒業論文で「生物教材と適合教材」に取り組んだことや理科教育研究者・永田義夫先生の勉強会に入っていたこともあり理科の要素表を作った。また、明石プランやバージニアプラン、サンタバーバラプラン、桜田プラン、北条プランなど個人で購入して研究を進めた。アメリカの実践例ではお葬式の学習などがあるが、いかがなものかと批判などしつつ比較検討を進めた。福沢では農村地域社会を大事にしながら自主的・民主的な生活者をどう育てるのかという趣旨で、井上校長の巧みな感覚で「生活カリキュラム」を作り上げていった。このほか、和光学園と福沢の交換学習を行った(一週間)。数学は福沢の子がよかった。しかし国語では何が書いてあるか読み取れないという差が見られた。比較すると計算はすぐにできたが、文字から読解する力が無かったことが分かった。あれはお互いにいい勉強になった。

須田：児童の実態から工夫していったのですね。

石田：教材の工夫は、日教組の学力テスト反対闘争の中でも行われた。私は賛成派で、やるなら音楽までという考えだった。その時、私は5年生担任だったが、6年担任の露木喜一郎先生(学力テスト反対派)が「石田さん、学力テストをやるよ」といったな。わかった、やろう」

と言ってくれた。当時、福沢小は地域から「馬鹿を養成する学校だ」「社会科ばかりやっていて基礎学力を何もやらない」という批判を受けていた。

学力テストに取り組む際に、必ず露木先生が「ソシオグラムを作れ」と言った。計算はどうか、応用問題はどうか、幾何はどうかと教育大学のテスト問題集を用いて到達度を測った。エアポケットがある場合、例えば国語に弱点があれば何としても指導法を考えなければならない。そこで校長が国語の講師を招き研修会を行う、といった細かい取り組みを行っていった。

須田：社会科のみならず、いわゆる「学力」向上にも力を割いていたと。

石田：そうです。足柄上郡の学力テストもあり、福沢の成績は初めはよくなかった。どこにエアポケットがあり、どう高めていくのかという取り組みを続けていったところ、郡トップクラスになった。父兄が来て「おめでとうございます」と言われたことがある。井上校長に報告したら「石田君、そんなことで喜怒哀楽はいけないぞ。たまたまであり、勝った負けたで教育をやるものではない」と論されたのを覚えている。

④授業研究への思い

－井上喜一郎校長から受けた指導－

石田：授業の組み立てを、この子どもをどうしたらよいか、というのを何時になっても考えた。人に頼らずにまず考える（現在の先生方は学年部で寄り合って考えようとするが、僕はそれではいけないと考えている）。自分の子どもをどうするのか、と考えれば三つぐらいの目標と手だてのまとまりが浮かんでくるだろう。これを組み立てるトレーニングをしなければならない。子どもの初発の思考について見当がついてくる。だから、授業研究はまず個人で出発し、生み出していく姿勢でいかなければならない。学年で検討すると本当の子どもの姿が消えてしまい、自分の教育信念のもとに練り上げていくプロセスがどうしても薄くなってしまう。

鈴木：石田先生のおっしゃるようが一番大事なものは担任が子どもを知り、単元を十分理解し、

目標を設定して授業を構成すること。（ともすれば若手の先生は）パソコンに頼りすぎているところがあり、ワークシートなどをパソコンで作成することにエネルギーを割いてしまいがちだが、どう単元を構成していくか、授業の展開をどう構成するか、どれだけ広く調べるかが重要。授業検討会の充実だけでは子どもの学力の育成につながらない。その授業を作り上げる先生の力量をつけていくことが大切である。総合・生活が創設されて、国語や算数、理科や社会といった教科の授業づくりや分析に力があまり注がれていない時期があった。若手教員の割合が年々増加していく中、今やらなければならないのは、自分たちがこれまで培ってきた単元構成力や授業づくりを、次代を担う若手教員に継承していくことだと考えている。

石田：井上校長は指導案をうまく書くことよりも、「子どもが生きていない」「子どもが死んでいる」「子どもが生きるような指導案を」という指導を重視し徹底していた。初発問をしたときに子どもがどのように答えるか、どう動くかを教師がぱっと言えるか。そこに筋がある。それをまとめて次のステップに進む、という訓練をたくさん受けた。

子どもをどう育てるのかに関わり、井上校長から叩き込まれた言葉がある。

「見つめる―見定める―見逃さない―認める」という「ヨミの世界」を大事にすること

「見る」といっても子どもを見ていない。子どもを「見つめる」ことが大切。そこから「見定める」、「見逃さない」と状態を把握していく。そこから子どもの姿がわかってくる。そして活力をもたせるように認めてあげるのだ、とよく話されていた。

須田：井上校長が徹底して「子ども」という際に、誰かの言葉を引用されたのでしょうか。

石田：それは解かりませんが多分プラグマティズムの哲学を研究され、デューイの「為す事によって学ぶ」という本を熟読して、そこから子供指導の教育観を組み立てておられたのではないかと思います。校長先生からお借りして夢中で勉強しました。

⑤外部指導者の思い出

須田：関連して、福沢にはたくさんの外部指導者が来ていましたが、福沢の力になったなど印象に残っている先生はおりますか。

石田：長坂端午先生ですね。僕は尊敬をしていた。ものをどう見るかと指導いただいた。例えば一本の木でも裏側はあまり繁っていない、これをどう見るか。僕は光合成に関係しているのではないかと言ったら、長坂先生は「石田君、その通りだよ」と。物事から何が正しいか、何がいけないかを見出せるような子どもを育成した方がいい、と指導をいただいた。

須田：石山先生の記憶はありますか。

石田：石山先生からは信仰、愛の世界を教わった。子どもがいる、そこに愛の世界があるということを教わった。

須田：先ほどの「ヨミの世界」にもつながるような、子どもを深く見るのだという考えですね。

石田：そうです。石山先生は授業を見ても壊さず、認めていただいた。紳士的な態度で子どもを見てくださり、我々教師を認めてくださった。だからやる気になるわけですね。

須田：石山先生がよく通っていらっしゃったと言う話があるのですが。

石田：月に一度はいらしていましたね。

須田：浜田陽太郎先生や上田薫先生の影響は。

石田：浜田陽太郎先生は非常に学問的にも素晴らしく、骨惜しみをしない方だった。地域社会にぐいぐい入り込み、面接して、それをデータに出してと、とても勉強家だった。上田薫先生は教育哲学者でしたね。

⑥「実力の検討」への展開

－福沢教育の広がりや深まり－

須田：なぜ「実力の検討」というキーワードが作られたのでしょうか。

石田：「実力」は考えてみれば、単なる「知識」ではない。「生み出すもの」である。現象を見るだけではなく、探り出し、調べて、わかる。これが「実力」ではないかと僕は考えている。自分が身を働かせて調べてわかった、それが何かに役立つだろうという意味が込められている。

須田：次第に子どもの「思考」という方向にシフトしていくわけですが。

石田：現場検証から歴史的なものの見方をつくり、そこからまた現代の見方を作っていくという研究をさせてもらったこともあった。具体的に言うと、現象を見るという点で福沢地区には素材が沢山ある。春先になるとどんな堰にも水が溢れている、これはなぜだろうと水路を調べる。水の取水口や灌水の仕組みをフィールドワークで確かめていく。子どもはものすごく興味をもってやった。一つわかると新たな問題が出てくる、そして次の問題へと連続する。これは研究授業の時にも他校の先生方からも「本物だ」と評価を得た。僕はこの時、福沢の教育や我々を仕込んでくれた校長の偉さを誇りに思った。

須田：実際に体験を伴った上で考えさせる。ただ考えさせるというわけではないですね。その分時間もかけていますよね。

石田：だから大単元になっている、大体65時間ぐらい。

須田：現在の先生方に「実力の検討」のころの話をする、「現在と違い、一つのことに集中できた、自由度が高い時代だったのでしょうか」という質問を受けるのですが、実際はどうだったのでしょうか。

石田：当時も忙しかった。しかし子ども中心に忙しかったのであり、事務系はあまりない。通達でもっての命令研修も少なかった。

須田：目の前の子どもから出発、ということができていたのですか。

鈴木：現在の先生方の様子を見てみると、授業についてとことん話し合うという時間がものすごく少ない。新しい英語も教えなければならない。研究会や出張もあるし、時間的に余裕がないことは確か。また、ほとんどの教員が週一で学級通信を書き、週案もきちんと書いている。PCで行う作業に相当な労力が割かれている。授業づくりや子どもとの関わりに時間を使っていくためには、何かを諦めるか、効率を上げる工夫をしていく必要がある。

須田：「実力の検討」をやっていた時期には、毎年冊子を発行しなければならない、研究授業をやらなければならないと、忙しかったと思うのですが、どこかを切り捨てようという話

はあったのでしょうか。

石田：そういう考えはなかった。

須田：今からすれば当時の福沢小学校は超人的な先生方の集団、その一方で家庭・私生活を犠牲にしている部分もあったように見えますね。

石田：僕らは天職だと思ってやっていたからね。

鈴木：石田先生のころは理想も高かったし、モチベーションも高い。純粋に教育のことに専念しようという集団がいたのですね。おそらく井上校長がそういう方で、そこに向かって行けたのですね。「実力」という言葉が生み出されてくる際に、一部に研究への批判や揶揄があったことも関係していたのでしょうか。

石田：それはあった。悔しいし、何としても負けたくない。

鈴木：それがバネだったのですね。それまで自信をもって進めてきた「福沢プラン」が批判されたというのは、逆にエネルギーになったのではないのでしょうか。

石田：職員構成も師範学校を出た者が5人で、あとは全て「神生」（神奈川県師範学校で特別に指導を受け教員資格を取る制度があり、その修了生）の方ばかりだった。でも、道に入れば先生方もよく勉強されて。今から考えれば女の先生方もよく勉強された。授業もきちんとしていた。

須田：『実力の検討』の中で特殊学級を始めていくという記述が出てくるのですが、その時も女性教員が中心になっていたのですよね。

石田：加藤フク先生が主任でした。特殊学級を作る際には「うちの子を馬鹿にする学級を作った」と地域から反対の声もあり、説得するのが大変だった。井上先生は特殊学級を設立したのはいいが、どのように運営していくのかは悩まれていましたね。

須田：年によっては二度、「わかること」と「個人差を重んずる指導」で研究大会を開くわけで、大変だったのではないのでしょうか。

石田：僕は初任地で他の学校に行っていないので、教師とはそういうものだと思っていた。子ども相手に研究をしなければいけないと。

福沢教育の素晴らしさについて、私の中に記憶に残っていることがある。それは井上校長の「人間とは何か」という話だった。井上

校長は教育基本法を良く読まれ、「神性」という言葉が使われた。「幼児は獣性だ。食べたいものを食べ、嬉しいときは笑い、悲しいときは泣き、モノほしければ欲しがる。低学年の子どもはそういう心理を持っている。それを人間性に高めていく。理性というもの、善悪と言うものがある。これを神性にまでもっていくのだ。これが教育の理想だ」と。獣性から人間性、人間性から神性へというのは考えてみれば教育の実相だと。これがずっと私の肚にありますね。

須田・鈴木：非常に哲学的ですね。

石田：哲学者だったですね。実存哲学を相当勉強されていたようですね。これとはまた別の話で、私が福沢で受けたものが実社会でどのように生かされたか、という実体験がある。「川村囃子」という山北町の重要無形文化財になった祭りがある。一昨年、日向地区に山車を出すことになった。危険だということで百何十年も出していない。私はこれを「出す」という前提で調査することから検討を始めた。道幅を測定するとゆとりがある。しかし一回倒れたら崖なので二度と祭りができなくなる。前と後ろにベテランを付ける。囃子をたたく子どもたちは農道へ出して、笛吹きは歩きながら吹け、と提案して大成功した。一つの事象があった時にどのように解決したらよいか。みんなが絶対「できない」ということに対して「可能性があるのではないかと」と討議して実現させていくという。「ものの見方」、「感じ方」を大切に、課題に対してどう対応していくかという思考、これは福沢で鍛えられたものだ。

鈴木：松田小学校で井上喜一郎先生から社会科を学んだ森本雄之助先生に、私が共和小時代に指導を受けたことがある。森本先生が必ず言われたのが「ものの見方」「考え方」で、指導案にも「ものの見方」「考え方」がしっかりと位置付けてあった。石田先生が福沢小で取り組まれた、ぐっと集中して、考えて考え抜いて授業研究していた流れが受け継がれていたのだと思います。

須田：子どもに学ばせる前に先生自身が主体的に思考していく、という姿勢が大切にされていたのですね。

【謝辞】 現地調査に際し、井上喜一郎校長ご子息夫妻の井上喜道氏・喜子氏、元福沢小学校教員・石田公夫氏、同・松本健嗣氏、早稲田大学・露木和男氏、元福沢小学校長・一寸木肇氏、同・米山和男氏、2014年度福沢小学校長・鈴木秀和氏には資料閲覧・聞き取り調査等に特段のご高配を賜った。ここに深謝の意を表したい。

- ¹ 具体的には水内宏が「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・中間的色彩をおびていて」と評した(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)ほか、石川松太郎の「きわめて郷土色の強いのが特徴の一つ」(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)、影山清四郎の「農村型社会科の実験校」といった評価がある(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)。
- ² 須田将司『昭和前期地域教育の再編と教員』東北大学出版会、2008年、第六章。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X X X VII、2012年2月、39～59頁)。
- ³ 福沢小学校「『わかる』ことの追求」東洋館出版、1960年。
- ⁴ 浜田陽太郎編『戦後教育の潮流 改革の理念は生きつづけたか』日本放送出版協会、1974年、35頁。
- ⁵ 前掲、影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科(Ⅰ)」。
- ⁶ 日本社会科教育学会『新版社会科教育事典』ぎょうせい、2012年、297頁。
- ⁷ 本稿は、科学研究補助金(H22-24年度、若手研究(B)課題番号22730628)「昭和前期における地域社会学校論の形成史研究」の研究結果の一つ(東北教育学会第70回大会での報告、2013年3月於仙台白百合女子大学)に削除修正を加えたものである。既にこれを基に「【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)がある。加えて、続く科学研究補助金(H25-27年度、若手研究(B)課題番号25780489)「昭和前期「報徳教育」の錬成的・教育学的展開に関する実証的研究」による継続研究(石田公夫氏への聞き取り調査等)を追加したものである。
- ⁸ 前掲、「『わかる』ことの追求」、24～33頁。
- ⁹ 井上校長をかこむ会編『わが師・わが友―教育における主体的必然性と科学の追及―』1972年、10頁(『戦後新教育・「実力の検討」実践資料集』第4巻所収、以下第○巻と表記)。前掲、『農村地域社会学校』274～299頁。
- ¹⁰ 『実力の検討』第1輯、1953年2月、4頁(第2巻)。
- ¹¹ 同上第1輯、3～4頁。「七つの研究」は全編にわたって詳述。
- ¹² 「単元課程よりみた主体的必然性」『実力の検討』第2輯、1954年2月、11～12頁(第2巻)。
- ¹³ 「学習指導面において、個人差をみとめるということ、について」『実力の検討』第3輯、1954年12月(頁番号無し、第2巻)。
- ¹⁴ 前掲『新版社会科教育事典』、7頁。
- ¹⁵ 「社会科を通じてどのような子どもを育成しようとしている

- か」『実力の検討』第4輯、1955年10月、2、6頁(第2巻)。
- ¹⁶ 「社会科において「わかる」とは」『実力の検討』第6輯、1956年10月、6頁(第2巻)。
- ¹⁷ 「このまじしい人間関係を育てるには」『実力の検討』第7輯、1956年2月、67～90頁(第2巻)。
- ¹⁸ 前掲、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」54頁。
- ¹⁹ 「本校における特殊教育研究の経過」『実力の検討』第8輯、1957年12月、3頁(第3巻)。
- ²⁰ 同上、8～9、33頁(第3巻)。
- ²¹ 同上、8～12頁(第3巻)。
- ²² 「本校の子どもの姿」『実力の検討』第9輯、1958年2月、6頁(第3巻)。
- ²³ 「はじめに」『実力の検討』第10輯、1959年2月(第3巻)。
- ²⁴ 「社会科の壁―ものわりのわりの子の側面からみる」『実力の検討』第11輯、1959年3月、73頁(第3巻)。
- ²⁵ 「子どもに「わかる」には―子どもには子どもの「わかる」「方向」がある(知識における方向性)』『実力の検討』第12輯、1960年2月、3頁(第3巻)。
- ²⁶ 同上、4頁(第3巻)。
- ²⁷ 前掲、「『わかる』ことの追求」、23頁。
- ²⁸ 「『わかる』ことの追求と思考」『実力の検討』第13輯、1960年11月、2頁(第3巻)。
- ²⁹ 「わかった状態と、わからない状態をどうしてつかむか」『実力の検討』第13輯、20頁(第3巻)。
- ³⁰ 「思考のゆれ―思考とバイタリティー」『実力の検討』第13輯、45頁(第4巻)。
- ³¹ 「社会科と生活指導」『実力の検討』第13輯、68頁(第4巻)。
- ³² 「わからない状態のいろいろ」『実力の検討』第14輯、1961年12月、13～17頁(第4巻)。
- ³³ 「個性的理解の追求」『実力の検討』第14輯、65頁(第4巻)。
- ³⁴ 「はじめに」『実力の検討』第15輯、1963年2月(第4巻)。
- ³⁵ 可動的均衡点は拙稿「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X X X VIII、2013年2月、37～52頁)で小林清氏からの聞き取り部分に収録している。
- ³⁶ 「思考の非連続」『実力の検討』第15輯、124頁(第4巻)。
- ³⁷ 「『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輯、1964年2月、8頁(第4巻)。
- ³⁸ 同上、8～9頁(第4巻)。
- ³⁹ 露木氏の聞き取り調査は拙著『昭和前期地域教育の再編と教員』296～308頁、松本氏・小林氏に関しては前掲「戦前・戦後の教育実践を語る」に収録している。武藤正人による加藤フク氏への聞き取り調査は前掲須田将司・武藤正人「戦後福沢国民学校における報徳教育の再評価」に収録している。