

研究ノート

「福岡駅」実践を読み解く
—社会科実践記録の史料批判的研究の試み—中西 仁ⁱ

社会科が戦後民主主義教育の「目玉」教科として創設された時期には、多くの著名な社会科実践（初期社会科実践）が生まれた。これらの実践は社会科教育研究では「定番の名実践」とされ、その実践記録は「古典的テキスト」として、現在も研究の対象となっている。しかし、時代の流れとともに初期社会科実践の実践者の意図や成立事情、背景などは忘れ去られつつある。初期社会科実践をより正確に理解するためには、社会科実践記録のある種の歴史資料としてとらえたうえで、実証的に読み解き、最低限事実と言える内容を確定していく史料批判の作業が必要とされている。本稿では初期社会科における問題解決学習の典型とされる「福岡駅」実践（谷川瑞子、1954年）を論考の対象とし、学歴・経歴及び諸業績による実践者谷川の実像の探求、「定番」「異本」の二種類ある実践記録の読み比べによる実践の実際の復元、実践記録の内容と戦前・戦中期から現代の学校教育の諸資料との比較検討による実践の相対化、といった手続きを踏んで、「福岡駅」実践を読み解いた。その結果、実践者谷川瑞子の意図と先行研究の実践の解釈にはズレがあることや、同実践を無条件に戦後民主主義教育の代表的実践と評価することの問題点が明らかとなった。

キーワード：「福岡駅」実践、谷川瑞子、問題解決学習、初期社会科

はじめに

社会科が戦後民主主義教育の「目玉」教科として創設されて70年以上の歳月がたつ。この間、多くの著名な社会科授業実践が生まれてきた。とりわけ社会科成立当時の社会科実践のいくつかは、社会科教育史上の「定番の名実践」となり、その記録は一種の「古典的テキスト」化し、社会科を研究する際には避けて通れない存在となっている。

筆者は以前に「定番の名実践」の一つである「西陣織」（永田時雄実践）について、実践記録を読み解くことにより、実践の背景にある様々な歴史的事実

を明らかにした。その結果、現在に於いては、京都市立日彰小学校の児童が地場産業である西陣織の生産についての問題点を追及した実践であり、子どもの生活に根差した問題解決学習という捉え方が一般である「西陣織」実践が、子どもの生活する地域に存在する問題の解決を目指したのではなく、当時の日本社会に一般的に見られた封建的生産関係の非人間性、非生産性の問題点を解明することを意図として行われた実践であることを確認した¹⁾。

社会科は社会的諸事象を学習内容とする教科である限り、実践時の社会状況及びその社会状況の只中にいる実践者の社会認識に強く影響されることは避けられない。しかし、時代の流れとともに「古典的テキスト」化した実践記録の元である授業実践の成立事情や実践された当時の社会情勢、思潮、「常識」

i 立命館大学産業社会学部教授

などは忘れ去られつつあるし、または、忘れ去られている。そのような状況の中で、例えば、「定番の名実践」の今日的意味を考察する等の作業を行う際には、「古典的テキスト」化している社会科授業実践記録のある種の歴史資料としてとらえ、実証的に読み解く作業が必要であるとする。そのような研究アプローチをここでは仮に「社会科実践記録の史料批判的研究」と呼ぶこととする。

佐藤卓己によれば、歴史学研究における史料批判とは「過去の完全な復元が出来ないことを認めた上で、最低限事実と言える内容を確定していく作業」²⁾であるが、社会科教育研究においても、実践の最低限事実と言える内容を確定していく作業が必要な時期が来ているのである。

本稿では昭和26年版小学校学習指導要領社会科編(試案)³⁾期の代表的実践で、典型的な問題解決学習であると言われている「福岡駅」実践に焦点をあてて考察していく。

I 先行研究より

「福岡駅」実践は「西陣織」実践や『村の五年生』実践などととも、上田編(1977)に初期社会科の実践例として収録⁴⁾されて以来、問題解決学習及び社会科の初志をつらぬく会の代表的な実践とされてきたが、実践記録のコンパクトさ、実践の展開や到達点のある種のわかりやすさによって、これまで様々な論考⁵⁾がなされてきた。

社会科の初志をつらぬく会に所属する研究者たちは日比裕を嚆矢として、一貫して「福岡駅」実践に高い評価を与えてきた。例えば藤井千春は「この授業において子どもたちは、様々な事実とそれらの相互の「つながり」を自分たちで究明する活動を行った。そしてその「つながり」の気づき(発見)に基づいて、「鉄道とそこで働く人々の働きによって、町の人たちも、私たちの家も、しんじょがよくなった」という「見方・考え方が育った」のである」⁶⁾と高く評価する。

それに対して、例えば、社会科の初志をつらぬく会とは異なる立場に立つ森分孝治は「(「福岡駅」実践で子どもが獲得する)知識はそれを習得する主体にとっての意義、主体内部における働きの側面が重視され、知識の間主観的なあり様や知識自体の吟味・成長は求められていない」⁷⁾と批判し、さらに「習得される知識は、子どもの内面的体制に組み込まれ、生きて働くかもしれないが、働く範囲は狭く、対象把握の力は弱い」⁸⁾と重ねて批判した。

のちには社会科の初志をつらぬく会とは異なる立場に立つ研究者による「福岡駅」実践の再評価も現れた。例えば、児玉康弘は、「福岡駅」の実践は、子どもを封建的な経験世界から民主主義的な経験世界・人間観へと導くように経験を改造している」⁹⁾とし、「子どもたちは、駅の事実について、より間違いの少ない正確な、すなわち従前よりも科学的な社会認識を形成することにより、偏見や社会的差別を見抜き、なくしていこうとする市民的資質を身につけた」¹⁰⁾と説明する。

以上のようにこれまでの「福岡駅」実践の先行研究は、上田編(1977)所収の実践記録を定番テキスト(「古典」)とし、実践そのものについては、問題解決学習論、あるいは社会科の初志をつらぬく会に対して論者がどのような立場をとるのか、という問いに対する一種のメルクマールの役割を与えてきた。現在に至るまで、「福岡駅」実践は論者自身の学習論、授業論を補強するために、肯定的、あるいは否定的な語りの材料、手段とされてきたのである。しかし、これまでの先行研究ではテキストを史料として読み解き、実践の背後にある歴史的事実を論じたものは管見の限りでは見当たらない。

II 実践者 谷川瑞子

これまでの先行研究で実践者谷川瑞子について触れたものはほとんどない。授業実践の意味や意義は実践者のみが「正しく」理解しているものでは無いし、様々な角度から解釈、評価されるべきものであ

る。ただその際にも実践者の意図や実践の背景についての吟味は行われるべきである。管見の限りであるが、「福岡駅」実践が問題解決学習の典型としてメジャーとなってから後、公刊される形で谷川が「福岡駅」実践について言及した事例は見つからなかった。このような場合、本論考のように史料批判や断片的な諸事実の吟味を以て、実践者の意図、実践の背景を推し量るしかないと思われる。

谷川（1971）¹¹⁾の「著者紹介」によれば「1932年2月11日朝鮮にて生まれる／朝鮮公州公立高等女学校卒、朝鮮官立公州女子師範学校卒／1940年3月31日朝鮮沃川竹香国民学校に奉職／1944年10月20日終戦のため富山県西砺波郡福岡町大滝小学校に転任12年、」とある。「著者紹介」は著者自身が書いたものと思われ、個々の事項は事実であろうが、年代的に整合性が無く、不思議な内容となっている。谷川と面識があり、「福岡駅」実践を最も早くに取り上げて論じた日比裕¹²⁾の説明に従うと、谷川（旧姓「宮本」）は「朝鮮の師範学校」を卒業後、1941年（昭和16）から2年半ほど当地で教師を勤め、終戦で郷里の富山県へ引き揚げ、1946年から12年間富山県西砺波郡福岡町立大滝小学校に勤務したとなる。

谷川がこの太平洋戦争直前から戦中期に植民地朝鮮の女子師範学校で教育を受け、国民学校の教師であったことは、留意すべきであろう。谷川と似たような学歴、経歴を持つ杉山とみ（1939年大邱高等女学校卒、1941年京城女子師範学校卒、大邱達城国民学校教員、戦後は1947年から富山県で公立小学校教員）によれば、この時期、京城女子師範学校では、「内鮮一体」のスローガンのもと教員を「皇民化教育」の先兵とする教育が行われていたし、赴任先の国民学校ではよく「皇民化教育」の先兵の役割を果たしていたという¹³⁾。

咲本（1999）は京城女子師範学校卒業生へのインタビューをもとに、「京城女子師範学校に期待された役割を考察する際、「内鮮一体（融和）」と「良妻賢母」の思想が重要な意味を持つ。これらについては学校生活、寮生活のなかで徹底され、学生たちは

徹底してその考え方を身につけさせられた。そしてその意識をもって、卒業後、教員として朝鮮人生徒との間に忠実に「内鮮一体」を実行していった」とまとめ、そして「それは「片手に教育勅語、片手に武器」といった教員像よりはるかに「効果的」に支配の貫徹に貢献することになったのではないかと考察する¹⁴⁾。このような事情は谷川が学んだ公州女子師範学校でも同様であったろう。植民地朝鮮の初等教育におけるイデオロギーの刷り込みは日本（内地）のそれよりもより多重的で複雑であり、より強固であらなければならなかったものであり、さらに女性教員の場合は男性教員より、より複雑で戦略的であらねばならなかったことが窺える。

管見の限りに於いては、公州女子師範学校や戦中期の植民地朝鮮での教師としての経験が、自身にどのような影響を与えたのかについて、谷川は記録に残していない。しかし、例えば杉山とみが「戦犯の処刑を報道で知ったとき、皇民化教育を強いた私は精神的な戦犯にあたると思いました。ならば私の償いは一と突き詰めたくて、二度と教壇に立たないと心に誓ったのです」¹⁵⁾と述懐するように、若い谷川に挫折感や大きな心の傷をもたらしたことは想像に難くない。戦前、戦中期に教員となり戦後の教育改革を経験した多くの若い教師がそうであったように、谷川も自らの教育観の転換を切望していたと思われる。その実践の場こそが新教科社会科であったろう。

谷川によれば、「コチコチの注入主義者」¹⁶⁾であった谷川を変えたのは問題解決学習であった。谷川は「福岡駅」実践発表後まもなく結成された社会科の初志をつらぬく会に参加する。社会科の初志をつらぬく会は下記の綱領を掲げて1958年8月に結成された。

わたくしたちの会は、子どもたちの切実な問題解決を核心とする学習指導によってこそ、新しい社会を創造する力をもつ人間が育つのだという確信から生まれました。したがって今日のようにこの確信、

すなわち社会科の初志がしだいに薄れようとする段階においては、この会は教師がそのような世間の流れに抗してあくまで地道な研究と実践とを確保することができるように、たがいに結びあい励ましあう組織だということができます。

わたくしたちが注入を是とする立場を排し、いわゆる系統主義の知識教育、徳目主義の道德教育とあくまであいられないのは、それらが人間の正しく育っていく真実にそむき、教育をゆがんだものにすると考えからです。もちろんわたくしたちが現在おかれている立場は決して安らかなものではありません。しかし、どんな権威もおそれずなとくのいかないものには断じて屈しない強い意志の結びつきは、かならず子どもの幸福を守ることができると思じます。¹⁷⁾

また同会は会員になるにあたって会員資格7か条を掲げていた。

- (1) 注入主義をいかなる意味においても受け入れない人
- (2) いわゆる系統的知識の強調に対して疑問をもつ人
- (3) 今日さかんに推進されている徳目主義的な道德教育に賛成できない人
- (4) 社会科を自分の研究や実践の真正面にすえている人
- (5) ささいに見えることがらに対しても自分独自の研究をもつことにつとめ、必要があれば、いつでも主体的な意見が発表できる人
- (6) 権威をおそれず、権威によりかからず、また他人に対して権威あるかのようにかたることをしない人
- (7) つねになとくのいくまで、自分の考えをつきつめ、外からの圧迫や誘惑によって節をまげることのない人¹⁸⁾

綱領と会員資格を見る限り、教育研究団体という

よりも強固な主張を持つ運動団体であり、会員となるには余程の決意とシンパシーが必要であったと思われる。同会の会誌である『考える子ども』第一号(1958)の会員名簿には、宮本(旧姓)瑞子の名があり、谷川が同会の発足時からのメンバーであることがわかる。富山県で同会会員となったのは7名。谷川は唯一の女性である。同会の発足当時女性会員は全体的に少なく、例えば隣県の新潟県は10名の会員全てが男性である。また会員の所属も大学、大学の付属学校、富山県で言えば堀川小学校のような著名な実践校、教育委員会などが目立つ。農村部の「無名」の公立小学校(西砺波郡福岡町立福岡小学校)のまだ若い女性教員であった谷川はかなり異色の存在であったはずである。

『考える子ども』のバックナンバーの中で、谷川執筆によるのは「としょかんの本」¹⁹⁾、「お店とわたしたち」の学習の中から²⁰⁾という2つの実践記録と、「岐阜集会から得たもの」²¹⁾という所感である。これは必ずしも少ないわけではないが、会を代表する実践家というほどのものではない。『考える子ども』には年に一度の研究集会の参加者名簿が載せられているが、それによると第1回～9回の研究集会で谷川が参加したのは、第9回岐阜大会(1966年)のみである。

Ⅲ 「福岡駅」の実践記録

谷川は富山県の大滝小学校に12年間勤務したが、その後半の6年間、男子5名、女子19名からなる学級を一年生から六年生まで持ち上がり、その学級が三年生の時に「福岡駅」単元が行われた²²⁾。

日比によれば、「福岡駅」単元(1954年、三年生)及びそれに続く「農家のくらし」単元(1955年、四年生)の実践は、1956年12月の富山県教組の教研集会及び1957年2月の日教組全国教研金沢集会(第六次)の社会科教育の分科会(第四分科会)で発表された²³⁾。先に述べたが、「福岡駅」実践の実践記録は、上田編(1977)所収のものが「定番」となって

いる。

「定番」となっている実践記録は、実践後かなりの時間が経過してから社会科の初志をつらぬく会やその理論的指導者である上田が問題解決学習の典型として評価し、公刊したものである²⁴⁾。実はこれとは別種の実践記録が存在する。谷川が「福岡駅」実践を報告した日本教職員組合の研究集会での発表記録（馬場（1957））である。

先行研究の中で、後者の記録について言及、検討しているものは無い。しかし、「異本」があれば、比較検討し、歴史的事実を読み取ることは史料批判に於いて不可欠であり、最も基礎的な作業となる。2つの授業記録を紹介し、考察を進めたい。

1 『社会科教育史資料4』より

現在、「定番」とされている「福岡駅」実践の実践記録は、社会科の初志をつらぬく会（1970）に掲載されたものを²⁵⁾、上田編（1977）が再録したものである。実践記録の分量の関係上、筆者がまとめた概要を示す。

「福岡駅」の実践

1 地下タビはいとるもんおぞいもんや（三年生）

「福岡駅」を取り上げた理由

- (1) 修学旅行、海水浴、高岡の山祭等と、福岡駅→汽車と深い関係があり、子どもたちが親しんでいる。
- (2) この前「ゆうびん」を学習した時、駅のことを調べたいという子が多かった。
- (3) 子どもたちの社会的視野を拡め、より深い社会を認識する好適な要素が多く含まれている。
- (4) 子どもたちの身近なものであり、右のような可能性もあるから、学習を展開していく途中で、種々考える場が構成されると思われる。

①導入の話し合い

- 駅でどんな人が働いているか話し合う。
- 「地下タビはいてるもんおぞいもんや、皮ぐつは

いてっさる人えらいもんや」という発言で騒然となる。

- 谷川は子どもの「貧弱な人間観」に驚きながらも「地下タビ、はいてる人も、立派な人間です。大変な仕事をしている人です。」という言葉でぐつと呑み込む。
- 谷川は、駅の人たちの社会的価値のあるはたらきが自分たちの生活とどのようにつながっているかを、子どもに実感としてつかませ、魂をゆりうごかすことにより、正しく社会を認識させたいと考える。

②見学

- 「福岡駅見学メモ帳」をつくり、質問を考える。
- 福岡駅見学（午前6時30分～正午）。駅で働く人々、汽車を利用する人々の様子に注目して見学。汽車を利用する人々の多さに驚く。
- 駅で働くさまざまな職種の人々の働きについての発表。駅の人々の働きを大まかにつかむ。谷川曰く「単に知ったに過ぎない」段階。

③調べ学習

- 駅ができる前について、家族からの聞き取りや図書で調べる。
- 鉄道が出来る前の生活の不便さ、つらさ、現在の便利さなどを「しみじみ感じる」ようになる。
- 「福岡駅」での貨物輸送の様子を全体及びグループで見学調査する。
- 日本地図に貨物の発送元、発送先をどんどん記入させる。
- 家族や自分はどんな時に汽車に乗るのかについて調べる。
- 調査の結果を話し合う。鉄道による人と物と移動によって「お金になって、町の人たちも、わたくしたちの家も、しんしょが良くなってきた」と発見する。
- 谷川は「汽車だけが、浮きぼりされて、そこに働く人がぼやけている」ように感じる。

④まとめの話し合い

- 「わたしたちに幸福をもたらしている汽車を動か

す人は誰だろう」について考え、さまざまな職種を挙げる。

- 「この中で、一番大事な人は誰でしょうか。」について、話し合ったのち、ノートに自分の考えをまとめる。
- まとめの過程で「みんな大事やわ、いらん人おらんわ」という結論に達する。
- 谷川が保線の人(「地下タビはいとるもん」)の苦勞や死亡事故の話をする、子どもは「まんて、命がけやね。」と感動する。
- 「地下タビはいとるもん、おぞいもんや、皮ぐつはいて、ヒゲはやしとるもん、えらいがや、と思っとったけど、チョロイこと思っとったもんや。」「心で偉い、おぞいが決まるもんやね。」としみじみと語る。

⑤ 発展 (記録無し)

- 鉄道の発達について調べる。
- 「もっとどうなればよいか」学習する。

2 ざいごのこくま (四年生)

- ①「農家のくらしをよく知り、もっとよいくらしをするにはどうすればよいかを考える」をねらいとする。
- ②農家(わたくしの家)は、自分のくらしをたてていくために働いていることが、社会的にもまた価値があることを学ぶ。
- ③ある子どもが町の子どもから『ざいごの、こくま、ももしきじゃぶじゃぶ』と差別された経験を話すと、他の子どもからも同じような経験をしたとの発言が相次ぐ。
- ④この件について作文を書かせ、発表させ、話し合う。その中で子どもたちは三年生の「福岡駅」単元の学びを振り返り、「町の子どもたち、身なりでよいおぞいを決めてやっさるのではないかと気づく。
- ⑤町の子どもに、差別をやめるように手紙を書かせる。
- ⑥町の子どもから自分たちの誤りを認め、学校全体

に呼びかける旨の返事が届き、子どもたちは問題が解決できたと喜ぶ。

「福岡駅」実践は「福岡駅」単元(三年生)と「ざいごのこくま(農家のくらし)」単元(四年生)で構成されているが、社会科の初志をつらぬく会(1970)および上田編(1977)では、記録の整序の具合や分量から見ても明らかに「福岡駅」単元(三年生)に比重が置かれている。

2 『日本の教育』第六集より

次に谷川が日教組教研集会で「福岡駅」実践を発表した際の記録である馬場(1957)を引用する²⁶⁾。馬場の記録は抄録であり、完全な記録ではないが、発表の雰囲気伝えており、発表のニュアンスや発表者谷川の意図をある程度汲んでいると思われる。

中学年(「地下タビ」と「ざいごのこくま」)

富山県の発表者は、三年生を担任したとき「〇〇駅」という単元を指導した。そして駅の見学にいき、そこに働いている人たちについて話し合ったとき、子どものなかに「地下たびはいてるもん土方やぜ」とか「土方はおぞいもんや」(卑しいの意味か=筆者注)というものがいた。「人間の価値を服装で判断する」子どもたちにおどろいた教師は、駅で働く人々の労働の尊さを実感こめて学びとらせ、一つ一つの係が汽車を安全に動かすためには、なくてはならない人々であることに気づかせていった。そして「みんな大事な人ばかりやね」という認識に達し「先生、おらちゃだらん(つまりぬの意か=筆者注)こというたね。地下たびはいとるもんおぞいもんや、皮ぐつはいとるもんえらいがや、と思っとったけど、チョロイこと思っとったもんや」といい、「心でえらいおぞいがきまるもんやね」と、「子ども自身の力で内から外に開く」しみじみとした心情をゆり動かす理解(発表者はこれを子どもの感動的理解とよんでいる)にまで到達しているのである。

ところがこの子どもたちが四年生になり、「農家のくらし」という単元を展開して、農家の人々はねうちのある大切な仕事をしていることを学んだとき、「百姓ちゃんうちのある仕事しとるがに、〇〇町の子どもらおらっちゃんに『ざいごのこくま、ももしきじゃぶじゃぶ』といわさるわ」という子どもがあり、「わしもいわれたわ」「おらも、いわれた」という問題がでてきた。「あんなこといわさるで、町へいくのへこへこしていかなん（堂々といけないの意）」「町の子みたら、人のかげになっていく」とか「裏道を通っていく」、さらには「町へ使いにいてこい、いわささっても、いきたくないわ」というような悪口をいわれる被害者としての怒りとなやみがうちあけられた。そして、「町のものに米をうってやらんとか」という、報復手段を考える子どもも出てきた。（中略）

子どもたちは詩や作文を書いて発表し合い、自分たちが町の子にさげすまれるわけを考え合った。「町の子どもたち、みなりでよいおぞいをきめてやさるでないか?」「わしらも、前に『地下タビはいとるもん、おぞいもんや』いうたみたいに!!」「そうやそうや、町の子どもたち社会の勉強進んどらんがや」と話し合ったあげく「町の子どもたちに手紙を出して、四年生全体の生徒にも注意してもらおう」と決議して働きかけることとなった。

やがて町の子どもからも返事が来た。みんな反省してこれからいじわるをいわないようにしようと申し合わせたことが知らされてきた。「四年生だけでなく、学校の人全部なおすのに学校委員会に出すことにしました。だから農家の皆さん、安心して町を歩いてください。」こうして問題は解決されたのである。²⁷⁾

馬場はのちに「富山県大滝小・宮本瑞子の『ざいごのこくま』の単元は、農民に対する町の非農家の優越感・差別意識をとりあげ、労働の尊さと人権尊重の態度を育てようとした。町の子の誤った優越感をただすため、校外活動への働きかけを行い、態度

変容に成功している。この単元は、日教組全国教研・金沢集会において報告され、評判となった問題作であった²⁸⁾と振り返っていることからわかるように、「ざいごのこくま（農家のくらし）」単元（四年生）に重きを置いている。

尚、何が「問題作」なのかについて馬場は触れていないが、発表の様子については以下のように書いている。

報告がなされたあとでの討論を通じて最も問題となったのは、富山の発表者の実践は職場やサークルから孤立しているのではないかという疑問であった。報告された実践のなかみについては、賛否あい半ばするという反響であったが、発表の態度に多少アクの強い一種のクサ味が感じられたせいか、感情的な反発を買って、せっかくの優れた実践報告でありながら、十分に説得力を発揮できなかったのは、発表者のために惜しみたい。日教組の教研はけっして優等生教師のためのコンクールの場ではない。真に優れた実践は仲間から浮いて孤立するようなものではなく、みんなに受け入れられて広がっていけるようなものでなければならぬということが、特に強調されたのである。²⁹⁾

「福岡駅」実践に対する評価が賛否相半ばした点や、実践者谷川に対する強い批判が起こった点は今日から見れば意外な感じがするが、孤高の実践者としての谷川の姿が窺える。

二つの実践記録を比較検討すれば、実践者である谷川は「ざいごのこくま（農家のくらし）」単元を重視した様子が窺えるのに対して、先行研究は「福岡駅」単元（三年生）を以て「福岡駅」実践の中心とするのが一般的となっており、実践全体の単元展開・構成原理において実践者と先行研究にズレがあることが明らかになった³⁰⁾。先行研究における「福岡駅」実践の扱いは、「定番」の実践記録の影響が感じられる。つまり、「定番」の実践記録が公開された時点で「福岡駅」実践から実践者谷川の意

図は捨象された。そして、「福岡駅」実践とは社会科学の初志をつらぬく会実践の典型であると捉えられ、実践に対する意味付けや評価がなされるようになったのである。

Ⅲ 「正しい」社会認識をめぐる

「福岡駅」実践のはじめに「地下タビはいてるもんおぞいもんや、皮ぐつはいてっさる人えらいもんや」という子どもの発言に出会った谷川が「地下タビ、はいてる人も、立派な人間です。大変な仕事をしている人です」という言葉をぐっと呑み込むという場面が出てくる。そして単元が進み、よって子どもは「みんな大事やわ、いらん人おらんわ」「地下タビはいとるもん、おぞいもんや、皮ぐつはいて、ヒゲはやしとるもん、えらいがや、と思っとったけど、チョロイこと思っとったもんや。」「心で偉い、おぞいが決まるもんやね。」という認識を持つに至った。谷川がぐっと呑み込んだ言葉の背景にある認識や子どもが至った認識は、「駅で働く全ての職種の人々が社会の役に立っている」、すなわち「どのような仕事にも社会的に価値がある」という認識であり、「人のねうちは仕事に対する心がけ、すなわち勤勉さへの志向で決まる」という認識であろう。

谷川自身は子どもの認識の変化について「わかるという事、理解するということは大切だと思う。そして、その理解は、むりにつめ込まれたものではなく、あくまで子どもの心情をゆり動かし、しみじみとしたもので受けとらせ、子ども自身の力で内から外に開くもの」³¹⁾と捉えている。「わかる」とは、具体的には「貧弱な人間観」を正しい社会認識への変化させること、である³²⁾。子どもたちの到達した認識について谷川は「正しい」社会認識と考えている。

「福岡駅」実践で子どもが到達した認識、「どのような仕事にも社会的に価値がある」、「人のねうちは仕事に対する心がけ、すなわち勤勉さへの志向で決まる」という社会認識について、これまでの先行研

究は定番の実践記録のみに即して読み解き、評価してきた。しかし、上記のような認識の獲得を目指す教育は、「福岡駅」実践をはじめとする戦後民主主義教育の流れの中で初めて登場してきたものであろうか。「福岡駅」実践以前、特に戦前に目を転じてみると、類似の指導理念に基づいた教育内容、方針が記された歴史資料が見つかる。

例えば、1924年（大正13）に朝鮮総督府が編集した『普通学校修身書児童用 巻四』は、植民地朝鮮における朝鮮人初等教育機関である「普通学校」³³⁾ 第四学年の修身科教科書であるが、「第十 職業」は以下のような内容となっている。

私どもが職業に従事することは、生活するために必要なばかりでなく、世のため國のため、まことに大切なつとめであります。私どもがねっしんに職業をつとめれば、家がさかえ國が富んでさかんになります。それゆえたとい家に親からゆずられた財産があつて、遊んでくらすことが出来るのでも、何も仕事をしないでおるのはよくないことです。

職業には農業や商業や工業など、いろいろありますが、どんな職業でも、たつといとかいやしいとかいうことはありません。人は自ら働いて生活するのがたつといのでありますから、私どもは自分の力に適したよい職業をえらんで、必ずこれをつとめなければなりません。自分の力をかえりみないで、みだりにこれを選ぶと不幸をまねきます。（下線部：筆者）私どもは一たび職業をさだめたら、忠實にこれをはげみ、楽しんでこれに従事し、なるべくこれをかえないようにしなければなりません。³⁴⁾

『普通学校修身書教師用 巻四』は同教科書の指導書であり「説話要領」として教師の説話のひな形が提示されているが、「第十 職業」の柱の一つである「職業に貴賤なし」について、以下のように説話すべきであるとする。

職業にはいろいろありますが、皆さんはどんな職業

があると思ひますか。いろいろある職業の中で農業や商業や工業などは、世の中の多くの人が従事するのでありますが、何の職業でも、それが世の中に必要な職業であれば、尊いとか卑しいとかいふことはありません。労働することを卑しいことのやうに思ふのは、時代に後れた誤った考であつて、人は働いて生活するのが尊いのであります。³⁵⁾

「労働することを卑しいことのやうに思ふのは、時代に後れた誤った考」とするくだりに特に注目したい。「職業に貴賤あり」という考え方は、大正期末の植民地朝鮮の初等教育であっても既に「時代遅れ」とされているのである。

この教科書が作られた大正期、日本の初等教育では、子どもの個性に応じた大正新教育が行われていた。その中で日本人（男子）児童の職業指導については、立身出世主義が基調とされていた。しかし植民地朝鮮における朝鮮人（男子）児童の職業指導に於いては、朝鮮半島等の大規模開発に必要とされる労働力として朝鮮人児童を想定した職業指導や、高望みせず「実直」に家業にいそむことが尊いとす職業指導が行われていた。

日本（内地）で行われていた立身出世主義の職業指導は1941年（昭和16）には転換期を迎える。1941年といえば、4月に従来の小学校を国民学校へ改編、改称があり、12月に太平洋戦争が始まるのであるが、この年の1月に大日本職業指導協会が公刊した『国民学校制に於ける職業指導』（職業指導パンフレット第十九輯）³⁶⁾には以下のような職業指導（進路指導）の転換が述べられている。

今迄の職業指導に於ける一つの共通の考え方といふものは、個人の利益を考え、其の利益を保護してやる行き方であります。子供の将来を考へて誤りの無いようにしてやる、或は更に積極的には之を立派な人間にしてやる、さうして世の中に立って幸福な生活を過ごせるやうにしてやるといふ遣り方で、之を更に換言すれば立身出世主義と謂うことになるので

あります。（略）

今後の職業指導は、国家を本位として職業を選び職業に就くといふ考え方でなければならないのであります。さらに将来職業に就いた場合、其の職分を通じて國家に報ずる、その職場を通じて國家に貢献するといふ考えを以て進む一斯ういふ目標を示してやるのが、職業指導の主眼であるといふことになりす。前の立身出世主義に對して云はゞ職分奉公主義といふことになるのであります。³⁷⁾

立身出世主義的職業指導は国家の教育政策であったが、これを支える社会意識があった。それが「通俗道徳」である。「通俗道徳」は安丸良夫が案出した概念であるが³⁸⁾、これを松沢裕作は要約して、「勤勉に働くこと、儉約をすること、親孝行をすることといった、ごく普通の人々が「良いおこない」として考える」のは、「これといった深い哲学的根柢に支えられるまでもなく「良いこと」と考えられてい」るので、「通俗道徳」と呼ばれているとし、「通俗道徳をみんなが信じることによって、すべてが当人の努力の問題にされてしまいます。その結果、努力したのに貧困に陥ってしまう人々に対して、人びとは冷たい視線を向けるようになります。そればかりではありません。道徳的に正しいおこないをしていればかならず成功する、とみんなが信じているならば、反対に、失敗した人は努力をしなかった人である、ということになります。経済的な敗者は、道徳的な敗者にもなってしまう、「ダメ人間」であるという烙印をおされます。」とする³⁹⁾。

日米開戦前夜、日本の初等教育課程の職業教育はこのような通俗道徳に支えられた立身出世主義から、職業に貴賤はなく、個人はどのような職業についても公（国家）のために全力を尽くすべしとする職分奉公主義へ転換した。吉田辰雄によれば、この転換は「昭和12年以降の学校職業指導ともなると、国家的要請に沿った形で生徒の労働力を配分するといった職業への配置指導といった色彩が濃厚であったといふことができる。こうした傾向は、昭和20年の第

2次大戦の終戦まで続いたのである。」⁴⁰⁾とする。

「福岡駅」実践の1954年当時、時代は「特需景気」から「神武景気」への狭間であり、日本社会は新たに安価な労働力を求めていた。現実には職業、職種によって安全衛生面、収入、社会的な評価などに於いてさまざまな格差・差別があったからこそ、「どのような仕事にも社会的に価値がある」、「人のねうちは仕事に対する心がけ、すなわち勤勉さへの志向で決まる」という認識の獲得は時代によって学校教育に要請されていたと言えよう。

「どのような仕事にも社会的に価値がある」という認識や、「人のねうちは仕事に対する心がけ、すなわち勤勉さへの志向で決まる」という認識は、戦後民主主義教育が否定してきた戦前、戦中期の教育に於いても重視されてきた認識であるばかりでなく、現在の道徳教育でも重視されている⁴¹⁾。つまり超時代的に「良い」とされてきた認識であると言えよう。

谷川(1971)には「農家の生活改善」単元(五年生)の実践が載せられている⁴²⁾。この単元では「嫁入り道具に見栄を張る習慣」を批判し、子どもの「見栄にこだわった幸福観」を「見栄にこだわらない幸福観」に変えたとする。藤野(2001)によれば、富山県で「嫁入り道具で見栄を張る」風習にたいする結婚改善運動がはじまったのは1937年のことであり、大滝小学校があった西砺波郡は富山県内でも結婚に関する費用が最も高額な地域の一つであった⁴³⁾。このように因習や偏見の解消を目指す取り組みは、往々にして戦前、戦中に国家総動員の観点から始められたことは十分に留意しなければいけないだろう。

戦後民主主義を体現する実践であると捉えられてきた「福岡駅」実践をもっと長いスパンの学校教育の歴史に位置付け、諸資料と比較検討すれば、「福岡駅」実践で谷川が目指した「正しい」社会認識は、過去にも現在にも類似のものが見いだせることがわかった⁴⁴⁾。このことは、「定番」の教育実践を実践記録だけで評価するのではなく、歴史の流れの中で

捉え、相対化することの必要性を示している。

IV 「福岡駅」実践再考

「福岡駅」実践を史料批判的に読み解いてきた。史料批判ではいわゆる「史料離れ」、すなわちテキストの読み解きを離れて考察を進める作業が必要とされる。以降、谷川(1971)などの資料をもとに、「福岡駅」実践について考察を進めたい。考察の切り口は種々考えられるが、本稿では社会科としての「福岡駅」実践はどう評価できるのか、実践者谷川にとっての「問題解決学習」は何であったのか、という二点に絞って考察を進めたい。

1. 社会科としての「福岡駅」実践

馬場(1961)は、谷川の実践を「理論的な認識を深化拡充させるというよりも」、「村落生活の不合理性、前近代性を身近な人間関係から変えていこうとする実際的実践的問題解決」⁴⁵⁾学習とし、江口武正の『村の五年生』の諸実践と同じタイプとしている。果たしてそう言えるのか。

江口武正は実践の中で「古い考え、おくれた考え」を取り上げた理由を以下のように述べる。

一体私たち教師は、表面にあらわれたことにばかり注意をそそぎ、その現れている限りにおいてすべてのことを解決しようとする。そしてあせりながら熱狂な努力をして、一応ことは解決できたように思うが、それは表面的な解決であって、本質的な解決にはなっていない場合が多いことに気づかない。(略)だがもっと大事なことは、このような考えを生じさせる生活の根拠、このような考え方を肯定し、温存させている生活の根拠にこそ、子供の目を向けさせ、そいつをはっきりと子どもにつかませ、これを毎日の生活の中から、なくしていくようにしむけるべきではないだろうか。そこでその生活の根拠って一体なんだ、ということになるわけだが、これは家庭じゃないだろうか、耕地整理の実現をはばみつ

づけてきたものは実は封建性である。言葉をかえて言えば村人の古い考え、おくれた考え、人間がみんなひとしく大切にされないで区別がつけられたり、人間らしいあつかいがされなくてもどうとも思わない考えであり、命や健康を大切にしない考えでもある。こういう考えが自分の家庭の中に、どのような形として残っているか、また家人の行動にあらわれているかに気づかせ、これについて父母といっしょに、また家族みんなで考えあい、直しあっていくことに、この学習のもっともねうちのあるねらいの一つであるように思われる。⁴⁶⁾

このような考え方をもとに江口は例えば家族の「ふろのじゅんばん」を調べさせ、どこ家庭でも母親の入浴が一番最後であることを発見させ、男女、長幼、嫁姑などに基づく封建的な家族関係について、直接家庭に持ち込み議論させるのである。すなわち江口の実践は子どもの中の封建的な思考に気付かせることにはなく、その背景に目を向けさせ、家族や村落社会といった人間集団、社会の在り方を批判的にとらえさせた上で、時には子どもにそれを直接批判させている。初期の社会科は社会を変える市民を育成することを強く意識したが、江口の実践に現れる子どもは、明らかに既存の社会、社会意識、因習への現実的な働きかけを意識している。江口の言葉を借りれば、江口は社会科を「社会改造科」⁴⁷⁾とする。

それに対して「福岡駅」実践で問題としているのはあくまでも子ども自身の「貧弱な人間観」であり、「魂をゆりうごかす」ことによって「正しい」社会認識を目指した。森分の「主体内部における働きの側面」の重視という批判はこのことを指すのであろう。すなわち、谷川が言うところの「感動的理解」とは、個別具体の体験による感動によって偶発的にもたらされた「納得」とも言うべきものであり、そこで獲得された認識（知識）は特定の行為⁴⁸⁾の動機となるかも知れないが、社会的現象を冷静に分析し、理解するのに十分に役立つ知識とはなっていない。

子どもは自らの「貧弱な人間観」には気づけたが、何がその「貧弱な人間観」をもたらしたのかについては追及されていない。すなわち、個人の「古い考えおくれた考え」を生み出す主体や社会意識に果敢に切り込んでいる江口の『村の五年生』に対して、「福岡駅」実践は個人の「心がけ」に働きかけるにとどまる道徳教育という見方が可能である。

昭和26年版小学校学習指導要領社会科編（試案）の「第一章社会科の意義」は社会科の性格について、下記のように述べる。

道徳的な判断力や態度も、地理的、歴史的な見方考え方も、それらが互に結びあう問題解決の過程において養われるのが効果的であるとするならば、これら三教科が分立するよりも、それらが本来自然に結びついている現実的な問題の性格にしたがって、社会科の単元学習の中でそれぞれのねらいを実現しようとする立場をとることこそ、当然のなりゆきといふべきであろう。⁴⁹⁾

同学習指導要領の立場に立てば、社会科は道徳教育の新たな方法を体現した教科であり、道徳教育の手段ではない。しかし、同学習指導要領を読む限り、「道徳的な判断力や態度」の涵養という道徳教育的側面と、「地理的、歴史的な見方考え方」の育成という社会科固有の側面は並列である。そして、「福岡駅」実践では谷川は、明らかに「地理的、歴史的な見方考え方」よりも、「道徳的な判断力や態度」に傾斜している。

社会科と道徳教育の関係についての谷川の言葉に注目したい。谷川（1971）の第5章は「道徳心をつちかうために」となっている。第5章は五つの節からなっているが、第一節が「社会科学習から生まれたモラル」である⁵⁰⁾。谷川は道徳の時間のある子どもの発言をとらえて「社会科や国語で学習したことが、子どもの心に残った核のことばとして、学習後何か月か過ぎててもそれが子どもの心の中になまなましく残っているということは、社会科や国語で学

習したことが生きている」⁵¹⁾と述べている。谷川は全ての教科のコアとして「道徳の時間」を捉え、社会科はあくまで「道徳の時間」における道徳教育の手段と捉えている。このような道徳教育のとらえ方は、道徳教育は「道徳」の時間を中心に学校の教育課程全体で取り組む、とする「特設道徳」以降の文部省、教育行政の道徳教育の考え方と一致する。

社会科の初志をつらぬく会は「特設道徳」による道徳教育を、徳目主義化を招くとして強く反発したが、社会科を道徳教育の手段とする谷川の社会科観は「特設道徳」後に培われたものではなく、「福岡駅」実践当時にも垣間見られる。しかしそのことを以て谷川を批判するには当たらない。昭和26年版学習指導要領は「試案」であり、教師の解釈に任されていた。谷川は独自の社会科観、道徳教育観を持ち、孤高な態度で実践を行ったと思われる。

2. 谷川にとっての「問題解決」

実践者谷川にとって「問題解決」とは何であったのか。谷川は「福岡駅」単元で、言葉を「ぐっと呑み込み」、調べ学習、話し合い学習を続け、子どもの認識を変えた。そのことをして多くの先行研究は、「問題解決学習の典型」であると評価（木村（1999）など）するにも関わらず、谷川は定番の「福岡駅」実践記録の「福岡駅」単元において「問題解決」という言葉を使っていない。

実践記録において、谷川が「問題解決」という言葉を使っているのは、「福岡駅」単元に続く「ざいごのこくま（農家のくらし）」単元における町の子との手紙のやり取りと、それに続く町の子どもの差別撤回の取り組みに於いてである。このことから谷川にとって「問題解決」とは、「福岡駅」単元で見られた子どもの認識の変化に止まらず、子どもが獲得した認識に基づいて行動し、何らかの目に見える成果を獲得することまでを指すのではないと思われる。すなわち認識の変化を重視する研究者にとっての「問題解決」と、子どもの実際の行動を重視する谷川にとっての「問題解決」にはズレがある⁵²⁾。

のちに氷見市明和小学校二年生で実践した「お店とわたしたち」の実践記録⁵³⁾に於いて谷川は、「わたしは、社会科の指導書はあくまでも参考にするが、自分が現在うけ持っている子どもたちを“こんな子にしたい”という人間像（子ども像）をつねに教師がえがきつづけて単元構成していかなくてはならないと思う」と述べている。「こんな子にしたい」とは「こんな行動がとれる子にしたい」ということであろう。そして、「ふたしかなものをより正しくしていくところに教育がある。教師が“子どもの閉ざされている目を、どう開いてやろうか”ということに真剣になってはじめて、教師の歯車が動き出すのだと思います。」⁵⁴⁾と述べている。この文章からは谷川なりの「問題解決」への熱い思いが窺える。

「お店とわたしたち」の実践で谷川は、子どもたちの「自分の持ち物でお店からきたものは」について話し合いの途中、子どもから「ぼくらの骨や肉も店から買ってきたのかな」というつぶやきが出たことをきっかけに、この発言について話し合っている。話し合いの結果、自分たちの成長や生活に店がどのように役立っているのかに気付くこととなる。「ぼくらの骨や肉も店から買ってきたのかな」という一見突飛なつぶやきから臨機応変に授業を展開したことは、谷川の授業実践の力量の高さをうかがわせる。谷川は常に「子どもの閉ざされている目」を見逃すまいという姿勢で子どもと向き合っており、子どもの目が閉ざされていると感じたならば、それを「どう開いてやろうか」と、単元、授業を試行錯誤しながら作り上げ、子どもの行動を変革しようとした。以上のことからわかるのは、谷川が高い単元構想力と共に高い授業実践力を持つ極めてユニークな教師であり、その谷川であればこそ「福岡駅」実践であるといえるだろう。

木村（1999）は「福岡駅」実践を『26年版社会科』の代表的実践例と評価すると同時に、『26年版社会科』問題解決学習は「教師ならば誰にでも実践できる」⁵⁵⁾とするが、「教師ならば誰にでも実践できる」問題解決学習論のみでとらえるならば、谷川実

践の真骨頂を見落とすであろう。

結

谷川（1971）の解説は、上田薫と並んで社会科の初志をつらぬく会の理論的指導者であった重松鷹泰が書いているが⁵⁶⁾、同時に谷川（1971）には「全国生活指導研究者協議会（現全国生活指導研究協議会）の指導者宮坂哲文の論評や、戦前は「修身」教育、戦後は「道徳」教育の実践的研究者、教育思想家の森信三の手紙も載せられている。

宮坂は「福岡駅」実践を、「駅の機能を理解するだけだったら、生活指導とは無関係である。（略）「地下タビはいた人おぞいもんや」という子どもたちの主観的事実がとりあげられたとき、この社会科指導は、はじめて生活指導の関係に入っているものであり、その時はじめて社会認識は感動的理解にまで、質的に高められることになったのである⁵⁷⁾と高く評価する。

森は「よくもここまで徹底した社会科のご指導をなされましたものだと。そして、失礼ですが、これが女性の身でなされたということに対して、一人の感慨をうけました。社会科について、これまでほとんど一度も心を打たれるような指導ぶりに接したことがなかったからでしょう⁵⁸⁾と称賛している。

「福岡駅」実践は社会科の初志をつらぬく会の重松や上田だけではなく、例えば木村博一や児玉康弘など同会とは違う立場に立つ多くの社会科教育研究者からも初期社会科、問題解決学習の典型として高く評価されてきた。そして、社会科教育関係者だけにとどまらず、宮坂のような革新的な「生活指導」の立場からも、森のような保守的な「道徳教育」の立場からもまた、高く評価された。この事実は「福岡駅」実践とは、論者によっていかようにも評価できる実践であり、様々な教育の研究者、実践者が自分たちの持論を補強するに格好の実践であることを示している。

つまり「福岡駅」実践とは「誰にとっても優れた

実践」でありうる、ということになるのではなかろうか。「誰にとっても優れた実践」とは様々な解釈、評価が可能であり、教育行政が都合よく教育課程や内容に施策を進めるために引用するかもしれないし、もっと言えば、権力者が自らの権力を強化するために利用する場合もあるかもしれない。「優れた」とされている教育実践やその先行研究に向かうとき、このことは特に留意すべきであろう。

註

- 1) 中西（2013）
- 2) 佐藤（2009），p.12
- 3) 同学習指導要領については、上田編（1975），pp.310-332を参照した。
- 4) 上田編（1977），pp.434-438
- 5) 日比（1977），森分（1978），（1998），児玉修（1986），木村（1994），（1999），藤井（1996），小原（1998），児玉康弘（2008），などがある。
- 6) 藤井（1996），p.181
- 7) 森分（1978），p.62
- 8) 森分（1998），p.15
- 9) 児玉康弘（2008），p.8
- 10) 児玉康弘（2008），p.10
- 11) 谷川によれば同書の五年生の学級は「福岡駅」実践（三年生）の学級の持ち上がりであった。
- 12) 日比（1977），p.103
- 13) 広岩（2015），pp.109-142
- 14) 咲本（1999），p.92
- 15) 広岩（2015），p.132
- 16) 谷川（1971），p.1
- 17) 松浦（1963），p.12
- 18) 松浦（1963），p.12
- 19) 谷川（宮本）（1960）
- 20) 谷川（1966）
- 21) 谷川（1967）
- 22) 上田編（1977），p.438
- 23) 日比（1977），p.103
- 24) 「福岡駅」実践記録は実践後15年以上たって、公刊されている。さらに上田編（1977）の再録は19年後である。社会科の初志をつらぬく会（1970）の「第Ⅱ章 私たちの実践からの提案」に

- は、「福岡駅」実践とともに「世界の人々のくらし」(志村勲実践, 1968年, 六年生), 「明治時代」(有田和正実践, 1969年, 六年生), 「日本の工業」(河野太郎実践, 1969年, 五年生), 「大和用水」(万代義夫, 1967年, 四年生) が掲載されているが、いずれも同書出版に近い時期の実践である。「ゆうびんやさん」(長岡文雄実践, 二年生) については時期が不明である。長岡文雄が同会の最有力な実践者であることを考えると、「福岡駅」実践は「ゆうびんやさん」実践と並んで、同会にとって特別な意味を持つ実践であることを意味すると思われる。
- 25) 社会科の初志をつらぬく会 (1970), pp.221-226
- 26) 馬場四郎は谷川が「福岡駅」実践を発表した日教組教研集会社会科分科会の指導助言者であった。
- 27) 馬場 (1957), pp.163-164
- 28) 馬場 (1961), p.246
- 29) 馬場 (1957), p.165
- 30) 例えば, 木村 (1999) 「単元「福岡駅」の授業は, 問題解決学習の指導手順から見ても, まさに『26年版社会科』の代表的実践例と評価することができる (木村 (1999), p.16)」としたが, 木村は, 「単元「福岡駅」と表現しているように, 「福岡駅」単元 (三年生) のみを切り取って論じている。
- 31) 社会科の初志をつらぬく会 (1970), pp.230-231。尚, 谷川は1957年の日教組教研集会では「感動的理解」という用語を使用している。前掲, 馬場 (1957), p.163
- 32) 社会科の初志をつらぬく会 (1970), p.222
- 33) 植民地朝鮮における朝鮮人児童を対象とした初等学校の名称は, 1937年までは普通学校, 1940年までは小学校, 1941年以降は国民学校であった。
- 34) 朝鮮総督府 [1924a] (1985), pp.22-23
- 35) 朝鮮総督府 [1924b] (1985), p.53
- 36) 前年12月4日に高知市で開催された同会「職業指導講習会」での増田幸一 (文部省事務官) の講演の筆記録である。
- 37) 大日本職業指導協会 (1941), pp.16-17
- 38) 安丸 (1999)
- 39) 松沢 (2018)), pp.72-73
- 40) 吉田 (2002), p.18
- 41) 文部科学省 (2017) の「特別の教科道徳」には, [勤労, 公共の精神] の項目がある。各学年の内容として, 「働くことのよさを知り, みんなのために働くこと」(第1学年及び第2学年) 「働くことの大切さを知り, 進んでみんなのために働くこと」(第3学年及び第4学年) 「働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに, その意義を理解し, 公共のために役に立つことをすること」[第5学年及び第6学年] が挙げられている。
- 42) 谷川 (1971), pp.146-161
- 43) 藤野 (2001), pp.1-14
- 44) 例えば小針 (2018) はアクティブラーニングの歴史を大正新教育, 戦時下新教育, 戦後民主主義教育, 現代の教育の流れの中で紹介している。アクティブラーニングの流れに戦時下新教育を位置付けた点は注目に値するだろう。
- 45) 馬場 (1961), p.247
- 46) 江口 (1992), p.112
- 47) 江口 (1992), p.21
- 48) 「福岡駅」実践で言えば, 町の子どもの手紙のやり取りがそれにあたる。しかしこの行動は学校という枠から一步も出ないものであり, 一定の成果が初めから予想できる予定調和的な行動である。対して江口は「教育が学校から一步も出ないで終わってしまう」ことに危惧を感じている。(江口 (1992), p.20)
- 49) 上田編 (1975), p.313
- 50) 他の節は「心のノートから生まれたモラル」「ひろばの時間から生まれたモラル」「道徳の時間から生まれたモラル」「私の道徳観」である。
- 51) 谷川 (1971), pp.193-194
- 52) 先に述べた実践全体の構成・展開原理にも実践者の意図と先行研究にズレがあった。このことは, 教育実践の研究に於いて実践者の意図をどのように扱うべきなのか, という重要な問題を提起している。管見の限りに於いて, 「福岡駅」実践の先行研究に於いてはこのズレを意識した研究はなかった。
- 53) 谷川 (1966)
- 54) 谷川 (1966), p.57
- 55) 木村 (1999), p.18
- 56) 谷川 (1971) の解説 (pp.199-210) よれば谷川と重松の交流は「二〇年にもなる」。これが事実

であるならば、谷川は昭和26年版学習指導要領当時から重松の影響を受けていた可能性があり、「福岡駅」実践は重松の何らかの指導のもと実践された可能性が高い。「福岡駅」実践がどれくらい重松の影響をうけて実践されたのかについては今後の課題としたい。

57) 谷川 (1971), p.139

58) 谷川 (1971), pp.158-159

参考・引用文献

上田薫編『社会科教育史資料2』1975年／東京法令出版

———編『社会科教育史資料4』1977年／東京法令出版

江口武正『村の五年生—農村社会科の実践』1992年／国土社 (1956年／新評論社)

小原友行『初期社会科授業論の展開』1998年／風間書房

木村博一「社会科における問題解決学習」社会認識教育学会『社会科教育ハンドブック』1994年／明治図書

———「社会科問題解決学習の成立と変質—昭和26年版『小学校学習指導要領（試案）』の再評価—」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号／1999年

児玉修「大滝小学校（富山県西砺波郡）の福岡駅実践—子どもの価値観の変容をめざす問題解決学習—」平田嘉三，初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』1986年／教育出版センター

児玉康弘「『福岡駅』の実践の再検討—社会的対話の分析と理論比較—」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号／2008年

小針誠『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』2018年／講談社

咲本和子「『皇民化』政策期の在朝日本人—京城女子師範学校を中心に—」津田塾大学紀要委員会『国際関係学研究』No.25／1999年

佐藤卓己『ヒューマニティーズ歴史学』2009年／岩波書店

社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開—社会科20年の歩み—』1970年／明治図書

大日本職業指導協会『国民学校制に於ける職業指導』

（職業指導パンフレット第十九輯）／1941年

谷川（宮本）瑞子「としょかんの本」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第9号／1960年

谷川瑞子「“お店とわたしたち”の学習の中から」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第47号／1966年

———「岐阜集會から得たもの」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第51号／1967年

———『わたしの学級経営—小学校5年』1971年／明治図書

朝鮮総督府『普通学校修身書（児童用）』巻四／1924年（あゆみ出版『復刻版旧植民地・占領地用教科書集成 一九二三—一九二八 朝鮮総督府編集教科書』シリーズ／1985年）

———『普通学校修身書（教師用）』巻四／1924年（あゆみ出版，1985年）

中西仁「永田時雄・西陣織」再考『立命館産業社会論集』第49巻第3号／2013年／立命館大学産業社会学会

馬場四郎「第四分科会社会科教育」日本教職員組合『日本の教育第六集』1957年／国土社

———『現代教育と地域社会』1961年／誠文堂新光社

日比裕「子どもたちの偏見を打ち破る社会科実践の結合性と実践性」『教育科学社会科教育』1977年1月号／明治図書

広岩近広『戦争を背負わされて—10代だった9人の証言』2015年／岩波書店

藤井千春『問題解決学習のストラテジー』1996年／明治図書

藤野豊「国民精神総動員運動と結婚改善運動—フェイズム期富山の社会史（3）—」（富山国際大学『人文社会学部紀要』vol.1／2001年

松浦茂治「社会科の初志をつらぬく会について」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.18／1963年

松沢裕作『生きづらい明治社会—不安と競争の時代』2018年／岩波書店

森分孝治「問題解決学習の成立」『社会科授業構成の理論と方法』1978年／明治図書

———「問題解決学習の成立—「郷土の輪送」（『補説』）から「福岡駅」（谷川実践）へ—」日本社会

科教育学会『社会科教育研究』No.79／1998年
文部科学省『小学校学習指導要領』2017年
安丸良夫『日本の近代化と民衆思想』1999年／平凡社
山下達也『植民地朝鮮の学校教員—初等教員集団と植

民地支配—』2011年／九州大学出版会
吉田辰雄「わが国の職業指導の成立と展開」『アジア・
アフリカ文化研究所研究年報』37巻／2002年