

道徳教育としての「福岡駅」実践

A Consideration of the Teaching Practice “Hukuoka Eki” as Moral Education

中西 仁
NAKANISHI Hitoshi

I. はじめに

2017年告示の学習指導要領から教育課程の一つの領域であった「道徳」が、「特別の教科道徳」となった。戦後、「道徳」が固有の領域として教育課程に位置づけられたのは、1958年告示の学習指導要領における「道徳」の特設（いわゆる特設「道徳」）からである。それ以前の学習指導要領には道徳は独立した領域として位置づけられておらず、昭和二十六年版の『学習指導要領一般編』に「社会科を初め各教科の学習や特別教育活動が、道徳教育のためにどのような役割をもつべきであるかということが、明らかにされていなければならない」と明記されているように、道徳教育は各教科、とりわけ社会科で行うべきものとされていた。

社会科が担った道徳教育とはどのようなものであったのであろうか。特設「道徳」を経て特別の教科「道徳」となって60年以上の時間がたち、もはやイメージさえも難しくなっているのが現状であろう。戦後、道徳教育がどのような変遷を経て現在に至ったのかについて知ることや、とりわけその始まりの形である社会科における道徳教育の在り方を知ることは、現在行われている特別の教科「道徳」を相対化し、その実践を深化するためには必要な作業であると思われる。

本稿では、初期社会科の実践のうち谷川瑞子の「福岡駅」実践を、社会科における道徳教育（以下「社会科道徳」）の一典型として取り上げ、概略を紹介する。と同時に、課題について考察していきたい。同実践は社会科実践としても道徳実践としても非常に高く評価されてきた。しかし、その評価が実践の丁寧な吟味に基づいているとは言

い切れない部分があり、いわばレジェンド化していると言えるだろう。過去の教育実践を手放しに称賛することは、現状を改善することに役立たないばかりでなく、ある種の思考判断停止につながり、危険でさえある。優れているとされる実践にも成果とともに課題があるという常識を知ることが、ことに道徳教育を進めるうえでは不可欠であろう。

II. 道徳教育と社会科授業

藤井千春は経験主義的教育論の立場から、社会科と道徳教育との関係を論じているが、典型的な道徳教育には「道徳的本質主義」、「道徳的心情主義」といった立場があり、それぞれに固有の目標・内容・方法があるとする¹⁾。

藤井によれば、「道徳的本質主義」とは、「道徳的価値の本質を明らかにし、子どもたちにその内面化を図る道徳教育の立場」である。この立場に立てば、例えば、「友情」という価値の本質を知っていれば、個々の具体的な場面において、「友情」にふさわしい行動の在り方を考え、そのように行動できる」はずである、となる。この立場は、「道徳は価値にかかわる活動であり、科学は没価値的な事実にかかわる活動である」という「価値」（道徳）と「事実」（科学）の二元論に基づく。藤井は、「道徳的本質主義」の問題点として、「言葉で言えば、価値が内面化されたとみなされてしまう」点や、「それぞれの価値が別々に大切なものとして教えられ、現実の生活における価値葛藤が考慮されておらず」、「価値葛藤の判断力が育たない」点をあげる。「道徳的本質主義」の典型は、戦前の「修身」に代表される徳目主義道徳教育である。

一方、「道徳的心情主義」とは、「道徳的心情が道徳的な行動力を推進するととらえ」、「道徳的心情を育成しようとする立場」であり、「多くの場合、読み物資料を用い、主人公の道徳的な行動を推進している心情を読み取らせ、それに共感させること」によって、「子どもたちに道徳的心情を育成すること」を図る立場であり、道徳的心情は共感などの感情の発達、深化によって育成できるとする。1989年以降の学習指導要領において道徳的心情が道徳性の諸様相の中で筆頭に置かれていたことから、心情を重視した「道徳的心情主義」に基づく授業が展開されていたことが窺える。しかし、ある場面で道徳的に適切に行動するためには道徳的心情だけでは不十分で、適切な行動を選択できる知的な思考判断が不可欠である。つまり、心情と知的能力は切り離すことができない。

以上に対して、かつて提案、試行錯誤された「社会科道徳」とは、認識面においては「科学的な思考方法」と「道徳的な思考方法」を、事象の把握については「事実」と「価値」を、態度面においては「知力」と「意志」を一元的に把握しつつ進める道徳教育であった。藤井はデューイのプラグマティズムを参照しつつ一元論的道徳のあり方を以下のように述べる。

社会における人との望ましい関係や自分の在り方を実現することを意図するならば、実現を可能とするための行動の仕方について、反省的に思考をはたらかせて考える必要がある。したがって、そのためには、誠心誠意それを実現しようと粘り強く考え抜いて実行しようとする意志と、様々な点に注意しつつ適切に機能する知性とをはたらかせ、育成していくことが不可欠となる²⁾。

「反省的思考」の発達を保障するような一元的道徳の授業実践とはどのようなものであろうか。そこでは子どもに、「社会における人との望ましい関係や自分の在り方を実現することを意図」せざるを得ない切実性のある問題との出会いが出发点となろう。そして問題解決に際しては、「適切な知性」（社会科学的知識）を探究、参照、使用、

獲得させること及び、粘り強く考え抜こうとする「意志」（道徳的態度）の持続、強化が共に行われなければならない。このような道徳教育こそが「社会科道徳」のあるべき姿であり、藤井によればその典型が「福岡駅」実践である³⁾。

Ⅲ. 「福岡駅」実践の概要

1. 実践者谷川瑞子について

実践者の谷川瑞子（旧姓「宮本」）は植民地朝鮮に生まれ、朝鮮公州公立高等女学校卒業後、朝鮮官立公州女子師範学校に進んだ。同校を卒業後、1941年から二年半ほど当地で教師を勤めたのち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。

谷川が教員となった1941年は、国民学校令が公布され、小学校が国民学校となった年であり、戦時体制の教育が実質化した年である。同年に東条英機の監督のもと陸軍省によって編纂された『戦陣訓』及び文部省教学局によって編纂された『臣民の道』が、国民学校における教育の基本とされた。『戦陣訓』は本来、兵士に対する訓戒であり、天皇への絶対的服従や、兵士が生きて捕虜となることを恥とすべきであること等、軍国主義的徳目を説いている。国民学校の教師たちは軍国主義の注入を、軍隊組織における上官のごとく行っていたのである。谷川が戦中期に植民地朝鮮の女子師範学校で教育を受け、植民地朝鮮の国民学校教師であったことは、とりわけ注目に値する。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、戦後は一九四七年から富山県で公立小学校教員）によれば、この時期、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おり、卒業生たちは赴任先の国民学校では「皇民化教育」の先兵の役割を果たしていたという⁴⁾。すなわち教育によるイデオロギーの刷り込みは「内地」（日本本国）のそれよりも多重的で複雑なものがあり、より強固であらなければならなかったと思われる。

戦中期から敗戦にいたる時期の経験が、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。谷川によれば、「コチコチの注入主義者」であった谷川を変えたのは問題解決学習の手法をとる新教科社会科であったという⁵⁾。

2. 実践記録

「福岡駅」実践は、「福岡駅」単元（三年生、1945年）に焦点があてられることが多いが、それに続く「農家の暮らし（ざいごのこくま）」単元（四年生）からなる実践である。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。以下は「福岡駅」単元の記録⁶⁾を筆者が抄録の形でまとめたものである。

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。」という言葉をごとと呑み込む。
- ・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。

※「おぞい」：「貧しい」、「みすぼらしい」を意味する方言

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（午前六時三〇分～正午）。駅で働く人々、自動車を利用する人々の様子に注目して見学。自動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自動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「自動車だけが、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自動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」）の苦労や最近起こった大きな死亡事故の話をする、子どもは「まんで、命がげやね。」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

- ・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。

以下は、「農家の暮らし（ざいごのこくま）」単元（四年生）の概要である。

- ①「農家の暮らしをよく知り、もっとよい暮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。

IV. 道徳教育としての評価

1. 認識の変化

「福岡駅」実践を道徳教育として評価する際にもっとも注目すべきは、子どもの認識のダイナミックな変化であろう。

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、と思っと思ったけど、チョロイこと思っと思ったもんや。」「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たちが到達した認識は、一つは、「駅で働く全ての職種の人々が駅の業務を成り立たせるためには必要である」、すなわち「どのような仕事にも社会的に価値がある」という認識である。もう一つは、「働く人が偉いかどうかは、身なりではなく仕事に対する心がけで決まる」、すなわち「人のねうちは勤勉さへの志向で決まる」という認識であろう。「どのような仕事にも社会的に価値がある」という認識は、さまざまな仕事

会を成り立たせているという社会のシステムに関する認識、すなわちある種の社会認識、「科学的な思考方法」であると言えよう。一方、「人のねうちは勤勉さへの志向で決まる」という認識は、個人の内面の勤労観についての道徳的な認識、すなわち「道徳的な思考方法」であると言えよう。

抽出した二つの認識はお互いに補強しあう関係にあり、非常に強固な結びつきを以って子どもたちの納得につながる。二つの認識は考察を進めるうえで重要であるので、本論文中では認識1および認識2と規定し、以降、考察を進める。

認識 1

「どのような仕事にも社会的に価値がある」

認識 2

「人のねうちは勤勉さへの志向で決まる」

2. 粘り強く追究する意欲

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、理解するという事は大切だと思う。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」と捉えている⁷⁾。谷川が言うところの「わかる」「理解」とはより合理的で深い認識であり、「子ども自身の力」とは粘り強く問題を追及する力、意欲であろう。子どもの心情を動かすことによって意欲を高め、問題を追及する中でより高次の認識を獲得させる、という実践スタイルの提示こそが「福岡駅」実践を「社会科道徳」の典型たらしめているのである。

子どもがより高次の認識を獲得するために、谷川はさまざまな学習活動を準備している。子どもたちが直ぐに高度な認識に到達することが困難であるように、問題解決に対する意欲を自然に持つことは困難であり、ある種のトレーニングが必要である。「福岡駅」実践を検討すると、谷川が意欲を高めるトレーニングを意図した単元構成を行っていたことがわかる。以下、実践記録から確認する。

上記抄録の①の話し合いでは、「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「素朴」な認識が提示された。注目すべきは、ぐっと言葉を呑み込んだ谷川の態度である。言葉を呑み込むことによって谷川は、この話し合い活動を問題発見の場としている。②の見学では、駅で働く人々、自動車を利用する人々に注目させ、学級に帰ってから、子どもたちに気づいたことを発表させる。ここでも谷川は急がない。この段階を「単に知ったにすぎない」とする。すなわち見学はあくまで「駅」についての興味関心付け、知識理解の導入段階であり、認識に大きく作用するものと捉えていない。③の調べ学習は知識理解の深化の段階である。ここで谷川は「聞き取り」、「見学」、及び「資料の読み取り」、「白地図作業」という四つの方法を取り、徹底的に調べ学習を進めている。聞き取りは地域の人々と鉄道との関わり方の歴史を知ることであり、見学は鉄道の現在を知ることであり、資料の読み取り、白地図作業は鉄道の空間的広がりを知ることである。そしてその上で話し合いをしている。子どもたちは「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』」ことを発見している。鉄道に対する印象論から鉄道の持つ経済的効果や公益性について子どもたちが理解したことがわかる。

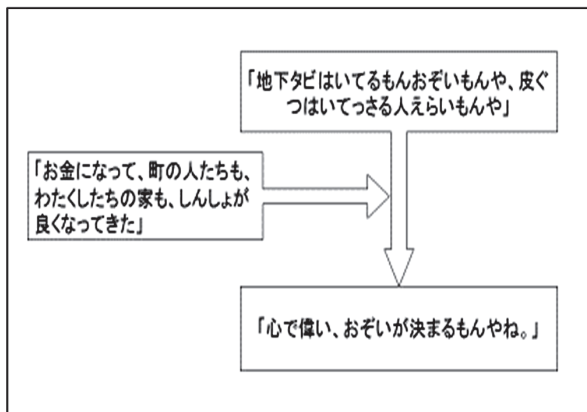


図1. 子どもの認識の変化

三年生がこのような社会認識に到達したことは特筆に値し、この部分だけでも社会科実践として成功していると言えるだろう。しかし谷川は、「自動車だけが、浮きぼりされて、そこに働く人がぼやけている」と感じる。社会認識の内実、すなわち鉄道の持つ経済的効果や公益性を発展させてきた

人々の意思や営為の内実を、子どもたちに理解させようとしたのである。そして④の話し合いで、上述した子どもたちの認識の深化が起こる。

記録から読み取れるように、「福岡駅」実践における粘り強い追究を主導してきたのは谷川である。谷川から見れば、子どもたちの認識をもっと深めるためにはどうすればよいか、という指導意図に基づいた追究であり、子どもからすれば、「もっと知りたい、わかりたい」という意欲に基づいた追究である。子どもたちは自らの認識の深化を実感することにより、深く追究することの意味を体感的に理解したのであろう。

3. 認識の内面化

「どのような仕事にも社会的に価値がある」、「人のねうちは勤勉さへの志向で決まる」という認識は、内面化したのであろうか。「福岡駅」単元（三年生）からだけでは読み取れない。内面化については、「農家の暮らし（ざいごのこくま）」単元（四年生）を見なければならぬ。

「農家の暮らし（ざいごのこくま）」で谷川は「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」ことを学ばせている。社会科実践としてはこれだけでも完結しているが、谷川はやはりここでは終わらない。

馬場四郎の記録⁸⁾によると、子どもたちから「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』といわっさるわ」という声が上がると、「町のものに米をうってやらんとっか」という、報復手段を考える子どもも出てきた。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っさるでないがか?」「わしらも、前に『地下タビはいるもん、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」と話し合った上で「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、働きかけることになった。

「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、もしきじゃぶじゃぶ』といわさるわ」という子どもの怒り、疑問が谷川によって取り上げられ、詩や作文、話し合いという学習活動の中でその怒り、疑問が子どもたち自身によって省察される。「町の子どもたち、みなりでよいおぞいをきめてやっさるでないか」「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」と子どもたちが気づき、「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」という問題解決の方法を思いつく。そして実際に子どもたちは「町の子どもたち」に手紙を出し、自分たちの思いを伝える。

探究からの粘り強い行動（問題解決）という一連の流れは先に示したデューイのプラグマティズムに重なり合うものである。ここをもって認識1および認識2が子どもたちに内面化されたことがわかる。

「福岡駅」実践は社会科教育研究の中でしばしば取り上げられてきたが、「福岡駅」単元（三年生）だけに注目しているものが多い。しかし谷川がこの実践を最初に発表した1957年の日教組の教研集会では「「地下タビ」と「ざいごのこくま」というタイトルでの発表であり、記録からすると四年生の単元の方に比重が置かれている。

実践全体の景色を見ると、四年生の単元で児童は三年生の単元で獲得した認識1、認識2を強く意識し、農業は価値のある仕事であり、身なりで農民やその子弟である自分たちを差別することはおかしいと、町の子どもに訴えている。このことから、谷川は非常に明確な意図を持って、「社会科」における「道徳」のあり方を追究したと考えられる⁹⁾。

V. 子どもが獲得した認識から

1. これまでの評価

「福岡駅」実践で子どもが到達した認識1および認識2について、これまでの先行研究は実践記録のみに即して読み解き、評価してきた。

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」

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」と高く評価するが¹⁰⁾、この評価は先行研究の「福岡駅」実践評価の最も典型的なものということが出来るだろう。

しかし、本稿で抽出した認識1及び認識2は、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。それらは社会科の本質ともいえる民主主義社会における市民的資質とは異なる文脈に位置づくものである。

2. 植民地朝鮮における「修身」より

1924（大正十三）年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」四年生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って、遊んでくらすことが出来るのも、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。

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。

『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。

指導書「説話要領」の「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」え、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つても「時代遅れ」とされているのである。そして修身教科書には、「どんな職業でも、たつといかいやしいとかいふことはありません」、「人は自ら働いて生活するのがたつとい」という表現が見られる。即ち、「福岡駅」実践における認識1および認識2と非常に似通つた認識が、「福岡駅」実践が行われた戦後民主主義教育と、その理念も背景も全く異なる植民地朝鮮における初等教育で見られるのである。

大正期、本国の日本人児童に対する初等教育では、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。一方、植民地朝鮮における朝鮮人（男子）児童の職業教育に於いては、植民地政策の中で計画、実行された大規模開発に必要とされる土木作業や、本国の食糧事情及び軍隊の補給を支える食糧生産、産業発展を推進する工業生産を下支えする将来の労働力として、朝鮮人児童を想定した職業教育が行われていた。そこにおける「どんな職業でも、

たつといかいやしいとかいふことはありません」、「人は自ら働いて生活するのがたつとい」という認識は、二級市民の地位に置かれた朝鮮人の経済的、社会的地位向上を阻み、民族の違いによる労働分業を肯定する認識に他ならない。

3. 戦中期における職業指導より

立身出世主義の職業指導は1941（昭和十六）年に転換期を迎える。1941年は、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った年である。同年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）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ぬのであります。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となります。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。

立身出世主義的職業指導は國家の教育政策であつたが、日米開戦前夜、日本の初等教育課程の職業教育は立身出世主義から、職業に貴賤はなく、個人はどのような職業についても公（國家）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り、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」¹¹⁾。

職分奉公主義は戦時という時代状況の中で、総力戦を支え滅私奉公を推進したが、その中核には「職業に貴賤はない」、「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」という職業観、勤労観があった。それらと認識1、認識2を比較すると、相似的であることに気づくだろう。

4. 「実直な精神」

「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、日本経済は安価な労働力を求めていた。しかし職業、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・差別があり、当時の日本経済が求めた安価な労働力を担う労働者の社会的地位は低かった。この事実から考えると、「どのような仕事にも社会的に価値がある」、「人のねうちは勤勉さへの志向で決まる」という認識は、戦後復興という社会的、時代状況によって学校教育に要請された認識であるとも言えよう。そしてそれは、植民地朝鮮における「修身」、戦中期の職業指導など超時代的に日本の学校教育に要請されてきた認識でもあった。

教育課程審議会会長の立場から「ゆとり教育」を推進した作家三浦朱門は、2000年7月のインタビューで「限りなく出来ない非才無才は勉強などできんままで結構。勉強などせず実直な精神だけ養ってもらいたい。落ちこぼれに金と労働力をつぎ込まず、効率よくエリートさえ育てばいい。」と述べたという¹²⁾。端的に格差社会を肯定する発言である。三浦の言うところの「実直な精神」は認識1および認識2と親和的であるばかりでなく、それを補強する認識となる。と考えると、認識1および認識2はいつの時代であっても、安価で良質な労働力を必要とする権力や資本の側から見れば、非常に都合の良い認識になり得る。

社会科とは、自分たちの社会を批判的に分析す

ることによって、よりよい民主主義社会を目指す市民を育てる教科である。「福岡駅」実践で子どもが到達した認識は、以上見てきたように無批判な現状肯定、抑圧的な社会システムの補強につながる恐れがある。同実践の評価については一定の留保が必要であろう。

VI. 総括

一元論的道德教育を理論的に推し進める立場であった上田薫は、一元論的道德教育のあるべき姿として、

具体的なものは、つねに一つの目標を目標とし志向している存在である。一ならんとするついに成りえず、しかもなお一ならんとするのが具体的なありかたなのである。(略)かくて道徳は、かかる具体的なものが当然自分のなかにもたねばならぬ仮構としてのあるべきものへの志向に成立するといえることができる。それは抽象的な当為の強制ではなく、できることに基盤をすえ、永遠につきまとうあるべきこととあることとのずれを、正しく位置づけ追究しようとするのである。¹³⁾

と述べている。

上田は一元論的道德教育が陥りがちな陥穽に自覚的であり、一元論的道德教育を行った結果、高次の認識に到達したとしても、それでよしとして実践のゴールとしてしまえば、その認識に閉じられたままであることの問題点を指摘しているのである。上田が提示した観点からすれば、「福岡駅」実践は認識1、認識2の二つの認識に閉じられていると言えよう。谷川は、児童に社会に存在するさまざまな職業に対する社会的評価の存在、差別に気づかせるだけでなく、社会意識としての職業の貴賤観を自分たちが空気を吸うように内面化し、それが結果として社会にある格差、差別の強化につながっている、という事実気づかせるべきであった。

「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。」という子どもたちのしみじみとした語りは、問題を自らの心がけに閉じてしまっている。ここを開くためには「なぜ私たちは、『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』と思ったのでしょうか」という更なる問いが必要であり、問いを追究する中で、「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」という発言は、自らが生育する中で獲得してきた社会意識そのものであることを児童に気づかせるべきであった。

一方で、「福岡駅」実践は、方法論としての「社会科道徳」のあり方を鮮明に示したことは確かである。しかし、「福岡駅」実践の方法も、戦後教育の中でユニークなものではなく、谷川が女子師範学校で学んだ頃には、「少国民」育成のために理想の教育方法とされた方法であった¹⁴⁾。小針誠によれば、1938年に出された教育審議会の答申「国民学校二関スル要綱」によって、国民学校では、大正新教育運動で提案された知識の注入を排し体験や作業による教育活動によって、「少国民の日本精神」を高める教育が盛行したという¹⁵⁾。このことから同実践の方法論についても、戦後民主主義教育の中で現れた新しい教育方法であると、手放しに評価することは出来ないだろう。

注

- 1) 藤井 (2000)。
- 2) 藤井 (2000)、99 頁。
- 3) 藤井 (1996)。
- 4) 広岩 (2015)。
- 5) 谷川 (1971)。
- 6) 社会科の初志をつらぬく会 (1970)、221 ~ 236 頁。
- 7) 社会科の初志をつらぬく会 (1970)、230 ~ 231 頁。
- 8) 「福岡駅」実践の記録には前出、社会科の初志をつらぬく会 (1970) と馬場 (1957) がある。従来、後者はほとんど顧みられることがなかったが、リアルタイムの報告記録であり、史料批判的な観点から見れば一次資料としての価値を持つ。
- 9) 社会科の初志をつらぬく会が問題解決学習重視を主張する民間教育運動団体であり、同会の記録が実践からかな

り時間がたってからの再録であることを考えると、二つの記録に看過できない違いがあることには注意を要する。中西 (2019) 参照。

- 10) 児玉 (2008)。
- 11) 吉田 (2002)。
- 12) 斎藤 (2000)。
- 13) 上田 (1992)、182 頁。
- 14) 久保義三は系統主義の立場から、「大正期の自由主義教育運動」の流れが戦時体制で果たした役割を、「目的が自由であるのでなくて手段が自由である」と批判している。久保 (1960)、254 頁。
- 15) 小針 (2018)、119 ~ 120 頁。

参考文献

上田薫『上田薫著作集1 知られざる教育：抽象への抵抗』1992 / 黎明書房 (『知られざる教育』1958)

久保義三「国民学校下の自由教育の変質課程—低学年合科教育運動を中心に—」菅忠道編『日本教育運動史』3 / 1960 / 三一書房

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』68 / 2008

小針誠『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』2018 / 講談社

斎藤貴男『機会不平等』2000 / 文藝春秋

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 / 明治図書

谷川瑞子『わたしの学級経営—小学校5年』1971 / 明治図書

朝鮮総督府『普通学校修身書 (児童用)』4 / 1924 (あゆみ出版『復刻版旧植民地・占領地用教科書集成 1923 ~ 1928 朝鮮総督府編集教科書』シリーズ / 1985)

朝鮮総督府『普通学校修身書 (教師用)』4 / 1924 (あゆみ出版同上シリーズ、1985)

中西仁「『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—」『立命館産業社会論集』55・2 / 2019

馬場四郎「第4分科会社会科教育」日本教職員組合『日本の教育第6集』1957 / 国土社

広岩近広『戦争を背負わされて—10代だった9人の証言』2015 / 岩波書店

藤井千春『問題解決学習のストラテジー』1996 / 明治図書

———「社会科と道徳教育」日本社会科教育学会『社会科教育事典』2000 / ぎょうせい

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 / 2002

