



## 「パンの授業」に関する学生の意識

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 安藤, 豊 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00003390">https://doi.org/10.32150/00003390</a>

## 「パンの授業」に関する学生の意識

安 藤 豊

### はじめに

「小学校学習指導要領 第2節 社会〔第2学年〕」の「内容」の一項として「(3) 工場で働く人々は原料を加工して製品を作るために仕事を分担しながら協力していることに気付かせる」とある。多くの教師は、この項で「パン工場」を素材としてとりあげてきた。

藤岡信勝氏は、ある研究集会で<sup>(1)</sup>、低学年社会科で「パンの授業」をする場合、パン工場に行ってみるとか、実際にパンをつくるとか、いろいろなパンをあつめて分類するとか、いろいろな学習の方法があるが、いま、具体的に、「パンの授業」を社会科でやると考え、パン工場の見学と子どもの手によるパンづくりと二つの学習計画を組織しようと計画した場合どちらの学習を先にやった方がより子どもの学習が豊かに発展するか、という実践的な問題を提起し、この間に答えることを通して、直接経験学習を組織し、子どもたちの中に認識の基礎としての「経験」を豊富に創り、彼らの「解釈コード」を増殖させることの重要性に言及したことがあった。

今年(86年)の社会科教育I(「教材研究」)<sup>(2)</sup>で学習指導要領を解説する際、この「問題」を追試してみた。講義では、半谷弘男「(2) パンをつくるこうば(六時間)」<sup>(3)</sup>及び、久津見宣子「小学二年『パン』の授業」<sup>(4)</sup>の「授業をどうすすめたか」<sup>(5)</sup>の部分をプリント配布し、全文を読んだのち次のような課題で、学生にミニ・レポートを書いてもらう形式で行った。

「パンの授業」を行う場合、「パンづくり」と「工場見学」のどちらを先だてるべきと考えるか、また、その理由を述べなさい。

(これをミニ・レポートAとする。)

なお、上記二本の授業報告は、前者が、工場見学先習、後者がパンづくり先習の記録である。

結果は、総計134名、「パンづくり」先習108名、「工場見学」先習23名、どちらとも言えない3名であった。「パンづくり」先習を支持する者が多かったのは、このミニ・レポートを書いてもらう前に、下村明美「七 2年(2)農作物を栽培する人々、水産物を育成・採集する人々の仕事の様子—単元『米をつくるおじさん』—」<sup>(6)</sup>を使って、農業学習における米づくりの直接経験学習に触れたためであると思われる<sup>(7)</sup>。

その後、ミニ・レポートの集計結果、及び、それぞれの代表的理由でプリントで学生に返した後、有田和正「3. 本物をつくる—パンづくり」<sup>(8)</sup>のプリントを配布、全文を読ませた。

ところで、後に詳しく述べることになるが、学生たちが「理由」として書いた記述内容は、出題者の予想と大きく違っていた。また、ワン・パターン化していた。それは有体に言えば、出題者を嘆かせるに充分だった。出題者は、むしろ、子どもの認識をどう組織するかというレベルで記述されるだろうと考えていたが、学生たちは、主に内容（目標）論のレベルで考えたのである。あるいは、「問題」の提示の仕方に問題があったのかもしれない。しかし、それは、それで、興味あるデータを提供してくれた。記述内容があまりにもステレオタイプ化しているの、一つの問題を考えるにも複数の視点で考える必要のあることを学生に気付かせようと考え、次の様な「問題」で再びミニ・レポートを書くよう懇願した。

『パンづくり』と『工場見学』のどちらを先だてるべきか」という問題を考える際、どの点を究明すると「答」（結論）が出てくるか、その論点を具体的に指摘しなさい。

（これをBとする）

出題者は、少なくとも、内容（目標）論のレベル、子どもの認識（学習者）論のレベル、教材論（「教材性」を論じる）のレベル<sup>9)</sup>の三点は（すでに説明してあったので）指摘出来ると考えていたが、提出者127名中、22名が、かろうじてレベル分けを意識できたのみであった。しかし、ここでも、学生の社会科に対する捉え方を見る上で、興味あるデータを提供してくれた。

以上のような経過で、謀らずも、学生の社会科に対する考え方を知るデータを得ることとなった。それは一言で言えば、彼等が、小・中・高等学校を通して身につけて来た「通俗的」かつ「古典的」社会科観に強く拘束されていると言うことである。本稿では、これら学生の意見分布を分類しながら、学生に語り得ることは何かを考えることにする。また、学生たちの意見は、これまで「パンの授業」を実践して来た幾人かの教師たち（学生にプリントして配った教師たちも含めて）のこの授業の捉え方にオーバー・ラップする部分があるので、それらも合せて論ずることとする。

## 註

- (1) 藤岡信勝「私の学力論・歴協論」『北海道歴史教室』148号、1985年6月。（1965年1月 道歴協冬の研究会講演記録。ただし、この「記録」には誤りが多く、講演内容を正確に伝えていない。）
- (2) 第3学年必修、A、B2組に分けて開講されている。追試したのはB組のみで、理科、数学、教育、教育心理、幼児教育、音楽、技術、職業、家庭の専攻生が受講している。
- (3) 歴史教育者協議会編「たのしくわかる 社会科2年の授業」p. 104-p. 111. あゆみ出版 1978年。  
尚、本書は、執筆責任を明確にしていないが、本文中児童作文の在校名(p. 111)と巻末執筆者一覧中の勤務校とが一致するので半谷氏とした。
- (4) 白井春男編「授業をつくるシリーズ・低学年社会科 人間とは何か、ものをつくる授業」p. 150-p. 178. 太郎次郎社 昭和50年。
- (5) 同上 p. 152.
- (6) 溝上泰他編「新学習指導要領の指導事例集 小学校社会科・1 新しい低学年の指導」p. 116-p. 126. 明治図書 1978年。
- (7) 下村氏の論稿は、米づくりを田うえから刈り取りまで長期間にわたって観察させたもので、子どもたちに米づくりを経験させた授業記録ではない。講義では、普通、農業学習では、その学習が行なわれている当の時期の稲を子どもに見せるだけで、それ以外の時期の稲の成育状況は子どもたちの「想像」にまかせてしまう授業が圧倒的に多いが、せめて、下村氏程度には稲をしっかり見せることが必要であること、すすんで、子どもたち自身に

## 「パンの授業」に関する学生の意識

よる米づくりが学習を組織する上で重要であることを説明した。

- (8) 有田和正 「若い教師のための授業入門 9. 学習意欲の高め方」 p. 104-p. 116. 明治図書 1984年.  
(9) 「授業」について論ずる場合、① 教育内容 ② 教材・教授方法 ③ 子どもの思考の三つのレベルに分けて論ずることを藤岡信勝氏は提唱している（同氏『授業研究における理論の有効性とは何か』 p. 196. 日本教育方法学会編「子どもの人間的自立と授業実践」 明治図書 1985年）。

また、「教材性」という用語は、その教材が、子どもの、すでに蓄積されている経験にもとづく思考をどれだけすくいとっているか、あるいは、すくいとる可能性があるかという程度のことである。（拙稿「授業者を越えた共通課題の析出を」『教育科学・社会科教育』 No. 288, 明治図書 1986年9月）

### 1. 強い「徳目主義」への傾向

次のようなミニ・レポートがある。

「パンづくり」と「工場見学」のどちらを先立てるべきか、という問題を考える際、どの点を究明すると「答」（結論）がでてくるか、その論点を具体的に指摘せよ。

- (1) まず、工場で働く人のその作業のようすをみることによって、その大変さ、苦勞、いかに気をつけているかを、そういう努力をしているようすから感じさせることにある。
- (2) 1つのパンができるまで、いろいろな部所で、いろいろな作業をしている。そういう、1つのことを達成するのに各々仕事を分担し、協力しているのだということを学ばせる必要があろう。すなわちチーム・ワークのすばらしさを感じることによって、その人間は社会的協調性がでてくるであろう。
- (3) (1), (2)から、そのように体を動かし、汗水流して働くというそのすばらしさ、労働する、働くということを尊さを学ぶことも必要である。

(原文のまま)

このように、社会科の目標として、「徳育」的あるいは「徳目」的志向が強いと言うことが特徴的であった。この傾向は、何も学生ばかりではなく、たとえば先に触れた半谷氏の授業記録の前文にも「すなおな感動とともに、労働の意味をつかみ、働く者への愛情、働く者を虐げる者への怒りを育てる」<sup>(4)</sup>が小学校二年生の目標に掲げられているように、一般に教室現場でも普通に見られることである。この傾向は、ミニ・レポートAを分類すると一層明瞭になる。

ミニ・レポートAを、「パンづくり」「工場見学」のどちらを先習にすると判断したかを含めて、この授業の目標として記述したと考えられる「言葉」を分類・列記してみよう。その前に、ミニ・レポートを一例紹介しておく。

(前略一引用者→)ぱん作りなどの工場見学では、単に、その順序というか、5工程(「こねる」→「ちぎる」→「まるめる」→「ふくらませる」→「やく」というパンの工程のこと一引用者→)を学べばよいのではない。

家庭科ではなく、社会科として学ぶのであるから、その工程をステップにして、工夫、努力という点に目標をもっていくのがよいと思う。

私は、(パンをつくって→工場見学)の方がいいと思う。

先に自分たちでパンを作ってみて、様々な発見をするのと同時に、児童たちは、普段、なにげなく食べている「パン」というものを作るのがとても難かしく、大変なことに気づくであろう。

そして、工場で見学し、その正確さ、スピード、量、手ぎわよさに児童たちは驚き、それらを作っている人、すなわち、一つの職業についている人の仕事がどれだけ、大変であるか気づき、労働のきびしさを知るであろう。そして、そのことが、社会の中で一人一人受けもっている責任、というものを漠然とでも感じさせることになるのではないだろうか。

(以下略)

ミニ・レポートは、このように、授業の目標として直接記述されないであろう「目標についての意識」のレベルの記述を含めて、ある目標を設定することによって、理由を述べている。これらの「言葉」を羅列していくと次のようになる(1枚で1つということではない)。

## I 「パンづくり」先習

- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| 1. 生産上の工夫, 作り方.                | (14名) |
| 2. 働く人の労働のきびしさ.                | (53名) |
| 3. 社会の中で一人一人が受けもっている責任.        | (2名)  |
| 4. 工程の比較.                      | (30名) |
| 5. 働く人の大変さ, きびしさ.              | (46名) |
| 6. 仕事の分担・協力.                   | (42名) |
| 7. 働く人々の仕事内容のたいへんさ, つらさ.       | (24名) |
| 8. 職業の尊さ.                      | (5名)  |
| 9. 苦勞・むつかしさの実感.                | (38名) |
| 10. 働く人の様子・気持.                 | (41名) |
| 11. 作業上の工夫・注意, 衛生面.            | (12名) |
| 12. 働くことの尊さ.                   | (8名)  |
| 13. (パンを) そまつにしてしまう傾向(を防ぐ).    | (1名)  |
| 14. 社会的協調性                     | (2名)  |
| 15. 身のまわりのものが工場で作られていることを確認する. | (2名)  |
| 16. (働く) 人々の仕事内容.              | (18名) |
| 17. 工場についての学習・工業学習.            | (43名) |
| 18. 機械の能率性.                    | (4名)  |
| 19. 機械は人間の手作業の系統化である.          | (1名)  |

「パンの授業」に関する学生の意識

- |                   |       |
|-------------------|-------|
| 20. 分業.           | (13名) |
| 21. 機械をつかった分業.    | (2名)  |
| 22. パンをつくる工程.     | (48名) |
| 23. 大量生産.         | (2名)  |
| 24. 商品としてのパンをつくる. | (1名)  |
| 25. 食文化.          | (1名)  |
| 26. 工場と私たちの生活.    | (1名)  |

II 「工場具学」先習

- |                     |       |
|---------------------|-------|
| 1. 働いている人のつらさ, 大変さ. | (13名) |
| 2. パンづくりの工夫・努力.     | (12名) |
| 3. 働く人々の様子.         | (6名)  |
| 4. 作業の手順.           | (8名)  |
| 5. 工程.              | (10名) |
| 6. 衛生・清潔.           | (1名)  |
| 7. 原料.              | (1名)  |
| 8. (パンづくりの) 歴史.     | (1名)  |

(複数回答集計, ( ) 内は集計数)

このように、多くのミニ・レポートは、「自分でつくることのつらさ」という経験にもとづいて「働く人々の大変さ」を考えさせる。「まず、パンのつくり方を……自分でやってみて、つくり方を知ることによって、その苦勞がわかるはずである。その苦勞をどのように解決しているかなど工場へ行った時、見ることによって工夫・努力を理解できるであろう。」あるいは、「……工場で働いている人々のつらさや大変さを、工場で見学した後、自分で……『やっぱり大変だ』という事が再かかってくるであろう。」「先に工場見学をした方が、そこで働く人々の苦勞や、パン作りの工程、また衛生面で気をつけなくてはならない事が、理解され、実際に、パンを作る段階になって、子どもたちは、見学をしてきたことを基に、『パン工場のおじさん』たちの苦勞を実感するだろうし、食物をつくる前には、清潔にしなくてはならないのだということがよくわかると思うからである。」(引用はいずれも原文のまま)などのように、「徳育」的傾向を強く示し、「労働のきびしさ」「働くことの尊さ」「職業の尊さ」などのステレオタイプ化した「徳目」的目標(あるいは「価値」的と言ってもよいが)を記述している。

註

(1) 前出「たのしくわかる 社会科2年の授業」p. 16.

また、前出「新学習指導要領の指導事例集 小学校社会科・1」では「工場で働く人々は、わたしたちのくらしを楽しく便利に豊かにするために、いろいろなものを作っている。工場では、多くの人々が苦しみをのりこえ、研究や改良しながら原料を加工して製品を作っている。」としている。

## 2. 「徳目主義」はなぜ悪いか

「徳目」について、勝田守一氏は、かつて次のように述べたことがある。

「……一定の行動の仕方、態度や能力や理想などの価値をいいあらわすのに、私たちは徳目というものを用いています。そして、行為の価値を徳目の形でとらえます。誠実な行為は、誠実な性格から生まれると考えますし、勇敢な行為は、勇気あるひとによって行なわれると考えます。そして、道徳教育は、そういう誠実な性格や勇気のある人間を育てる教育です。」(傍点引用者)

つまり、「徳目」とは、ある人(あるいは集団)が、ある視点から、人間一般の行為や態度や能力のあるべき標準として「よい」「のぞましい」と考えた状態を価値を表わす言葉を用いて表現したものである。言い換えれば、人が「よい」(価値)と感じる状態は、多面的で、多様であるのだから、それらの諸価値のうち取り立ててある価値、あるいは、複数の同質的な価値のある類としてあつめた価値に、特別の地位を与えたものが「徳目」である。先に、ミニ・レポートAの目標として記述された言葉を「徳目」的と言ったのは、それらが、ある特別の価値志向を示す言葉だからである。「徳目」をこのように考えれば、「ある人」「ある視点」の「ある」への代入項が異なれば「標準」とされる「徳目」も、当然、異なってくることになるのであろう。

ところで、「徳目主義」とは、戦前における修身教育に象徴されるように、「教育勅語」に示された儒教的あるいは、それに類似する「徳目」による天皇イデオロギーの教化のための教育を意味してきた。そして、このような修身教育のあり方に関する評価との類比で、どのような教科でも、その目標に、類似の価値(あるいは、「徳目」とみなされる言葉)を設定しようとする傾向を、「徳目主義」的と呼んできた。とくに、国語科の読解指導と、社会科では、そのような傾向が強くなりがちであると指摘されて来た。

しかし、先の「徳目」の定義に従えば、「徳目」は、儒教的な、古くさい価値言葉だけを指すのではないことになる<sup>(2)</sup>。極端に言えば「ある人」によって、「のぞましい」と価値づけられ価値言葉で表現されたものはすべて「徳目」的なのである。たとえば、友情、公平、勇気、正直、などはもちろんのこと、平和、民主的、人権を守る、差別をなくす、戦争反対、国際友好なども、とくべつの価値意識に支えられた「価値語」なのである。

しかるに、いささか旧聞に属するが、現行52年学習指導要領が発表になった際、社会科の目標記述の変化(「公民的資質」という語が新たに挿入された)や、6学年の歴史学習の変化(神話の「内容」への格上げ、先人の業績や文化遺産学習の導入)をとらえて、52年学習指導要領で社会科は、「社会道徳科」、「歴史道徳科」に変質させられ「徳目主義」が強まったと評価されたりするように<sup>(3)</sup>、古い「徳目」に連動するかもしれない「徳目」を教育の目標として掲げることを「徳目主義」と批判し、それに対して、教育基本法の精神である平和と民主主義、個人の尊厳、民主的主権者の育成などを対置し、それらを目標として掲げることは「徳目主義」ではないと考える傾向があるように思われる。

しかし、平和を愛し、民主主義を尊重する態度を育てることは、今日では望ましいことなのである。したがって、「徳目」一般を目標として意識することがすべて「徳目主義」ではないのである。つまり、「徳目」と「徳目主義」は別の事柄であると考えべきなのである。

では、「徳目主義」は、新たにどう定義されるべきか、野口芳宏氏は、次のように定義する。

- ① 複雑な内容を安易に徳目に換言してしまうこと。
- ② 既成の徳目に分類して枠づけることを強く目指す指導者の意識，ないし傾向<sup>(4)</sup>。

次のようなミニ・レポートがある。

私が思うに工場見学が一番重要な点は働いている人々の努力苦労だと思う。よって働く人が何に気を配って、どの様に働いて、どんな工夫があって、どんな努力をしているのかに目を向けてもらいたい。その次の注目点は工場の作業についてである。流れ作業で行っているから、その分担作業や、能率、衛生、工夫等を見て、パン一つでもこんなに多くの作業がある事を知ってもらいたい。三つめは、社会のしくみである。普段、何気なく食べているパンでもこんな大きな工場で働く人々によって作られそれが自分たちの口に入るといふ所に気づいたらよいのではないか。

パンはお店でお金を出せば買えると思いがちな子どもたちに、自分たちでのパン作りと工場見学でのパン作りを通して物の大切さや、苦労をより自分のものに出来る順序がよいと思う。

彼らは、子どもたちに工場を見学させることによって「働いている人々の努力苦労」「物の大切さ」を教えようと言う。しかし、工場で見ることができるのは、粉送機やミキサー、製型機、焼釜、自動包装器、ベルト・コンベヤーなどの無味乾燥な機械類と、それを操作して(あるいは「使われている」と「解釈」してもよい)立ち働く労働者のうしろ姿なのであって、「働いている人々の努力苦労」や「物の大切さ」、あるいは先にふれた「労働のきびしさ」や「社会的協調心」ではないのである。このように、ある事態そのものの中に「望ましい」もの(価値)が存在すると考える考え方を、宇佐美 寛氏は、道徳の授業を批判する中で「価値実在論」と定義し、次のように説明している<sup>(5)</sup>。

……(道徳の一引用者→)資料でも、それが記述している対象である事態でも、それ自体に価値があるわけではありません。資料とは、たとえば読みもの資料の場合、字が印刷された紙に過ぎないのであり、それに道徳的価値があるはずがありません。俗に資料に価値があるといわれているのは、印刷されている字を読んだ人が、読むこと(いいかえれば、書きことばを解釈すること)によって、その書きことばと対応している事態を知り、その事態のある部分を望ましいと思うということなのです。つまり、事態を認識する人があり、その認識のしかたによって、望ましく思われるものが生じ、名づけられるのです。この意味で、価値は、事態を見る人を必要とするのであり、見かたによって、あることになったり、ないことになったりするものです。資料でも、現実のなまの事態についても、価値は、それを見る人との間に生ずる、間柄的な生じかたをします。価値は資料や事態の中に、見る人を離れて、ある(存る→引用者→)ものではありません<sup>(6)</sup>。

(傍点原文)

このように、パン工場という「複雑な内容」の中に、「苦労」や「きびしさ」、「努力」が、それ自



体として実存しているのではない。つまり、工場見学をすれば、物体としてある「苦勞」その他を子どもたちが見て、それを認識するということではないのである。子どもたちは、自分の過去経験を動員し、自分の視点で、事態を解釈するのである。その解釈した内容(認識)が価値なのである。だから、教師が、あらかじめ、一定の「徳目」的目標を決めておいても、子どもの認識は、その枠に納まらないのである。それは、ミニ・レポートの目標の言葉が28項にも及ぶことでも明らかである。

宇佐美氏は、つづけて次のように述べている。

……事態の認識のしかたによって価値がちがってくるものである以上、ある価値の見方(ある「望ましさ」の望み方)のみをねらい(目標と解してもよいであろう一引用者一)として、子どもにもそれが望ましいと思わせるという姿勢に……(は)……問題があ(る)……事実の見かたがちがえば、価値のとらえかたもちがってくるのです。価値が見えてくる以前の、事実の見え方のところで子どもを指導しなければなりません。つまり、子どもが事実をできるだけ客観的に詳しく知るのを助け励ますのが必要なことなのであり、「ねらい」というなら、それこそが「ねらい」になるべきなのです。  
(傍点原文)

ある「徳目」を、強く念頭に置いて、授業を計画することは、結局、子どもたち自身による解釈内容を得るための思考を断ち、「徳目」を子どもたちに押しつける結果になるのである。しかし、それは、子どもたちの経験の再構成として得られたものではないから、すぐに剝落するのである。このような思考方法は、「徳目」を重視し念頭において<sup>(8)</sup>、事態を解釈しようとするのであるから、「徳目主義」と言ってよいであろう。先の定義にこれを加える。

③ 「徳目」を強く念頭におき授業を計画し、子どもの認識をその枠に囲い込もうと強く意識する傾向。

こうして、「徳目主義」は、第1に、子どもの権利である思考の自由を阻外し、第2に、事態の認識を充分保証せず、第3に、したがって、子どもの認識内容を貧弱にし、第4に、逆に、学ばせようと意識したことが学ばれないという結果を生むこととなる。授業は、子どもが学ばなければならぬものなのだが、「徳目主義」は、その学ぶことを阻止する機能を果たすのである。

## 註

- (1) 勝田守一 「道徳とはなにか、どのように形成されるか」 p. 412, 勝田守一著作集 第4巻 国土社 1974年。
- (2) 五十嵐頭他編 「岩波 教育小辞典」『徳目』の項でも (p. 205), 「忠」という「徳目」の解釈が、封建社会、天皇制国家で変化して来たことを例示して、「しかし、その解釈の相違は道徳そのものの相違にはかならない」と、「徳目」が歴史的に変化するものであることを解説している。
- (3) たとえば、本多公栄 『そこに盛られている社会認識こそ問題だ』 p. 105. 「現代教育科学」 No.245, 明治図書 1977年8月臨時増刊, 片山誠二郎, 石山久男, 小島晃 『社会』 p. 28, 「教育評論」 日教組 1978年11月増刊号など。

### 「パンの授業」に関する学生の意識

また、「今の指導要領でもそうですが、『国を愛する心をはぐくむ』とか『超越的なものに対する畏敬の念を育てる』というような形で指導要領の中にもすでに社会科全体をまるごとそういうようにしていこうとする動きがあったことに対して私たちは反対してきたし、民主的な主権者を育てるという観点からいろんな実践を積み上げてきたというふうに思うんです。(以下略)」という大谷猛夫氏の発言の中にも(「社会科『解体論』批判——緊急シンポの記録と資料」 p. 111, 明治図書 1986年8月.), 同じことを感じる。問題は、すでに60年代に黒羽清隆氏が喝破したようにイデオロギーにイデオロギーを対置しても生産的でないと言うことなのである。

- (4) 野口芳宏 「発問をどう工夫するか」 p. 30, 教育科学 国語教育 No366, 明治図書 1986年7月。  
(5) 宇佐美氏は、我々の「思考」を「記号—解釈—解釈内容」という三層の理論モデルでとらえる。ある記号(symbol, signal)は、解釈者の経験にもとづいて解釈され、ある解釈内容が得られるとし、次のように説明する。

「解釈とは、解釈される記号が、本来持っていると一般にみなされている内容(これを「意味」とよぼう。)のわく内に止まるものではなく、そのわくを越えた新たな内容をつけ加えて新しい内容を作り出すことなのである。ことば(記号—引用者—)の解釈は、単に辞書に出てくるようないいかえ程度のものでなく、解釈者がすでに持っている経験からの資料を加えて内容を再構成するものである。たとえば、『(北海道では—引用者—)11月から3月まで、ほとんど毎日雪おろしをするんだらうね。』ということばを解釈して得られた解釈内容には、各々の子どもの連想や雪の思い出が組みこまれている。だから、子どもたちの解釈内容は、それぞれ異なることになるのである。「理解」とは、このような解釈なのである。そして解釈がこのように内容の変質であるゆえに、子どもは教師が与えた記号そのもので、荷物で倉庫が満たされるように、頭を満たされてしまうということにはならないのであり、どの子どももみな全く同じ理解をしたということにならないのである。子どもは、教師が与えたものをみなそれぞれ違った屈折のさせ方をして『わかる』のである。……このような屈折ゆえに、子どもの内面の自立的世界は成り立ち、子どもは自由であり得る。そして教師の専門性の根拠は、このような自由で予測不可能な部分を含む子どもの解釈内容を指導するという難かしいことをせねばならぬということにあるのである。」(p. 24) (宇佐美 寛 「思考指導の論理」 明治図書 1973年, 参照)

- (6) 宇佐美 寛 「『道徳』授業批判」 p. 177, 明治図書 1974年。  
(7) 同上 p. 117-p. 118.  
(8) 宇佐美 寛 「『道徳』の授業をどうつくるか」 p. 156, 明治図書 1984年。

### 3. 「ヒト」に注目するか、「モノ」に注目するか

ミニ・レポートの記述内容を整理していくと、前述2の問題とかかわって、今一つの論点が浮かびあがってくる。ある学生は言う。「子どもたちは、パンのつくり方を一応、授業でおさえ、それを自分でつくってみて、ほんとうにそうなるんだということを納得させる。それでは、自分たちがつくっているのと、工場で作るのでは、すべての過程でどんな違いがあるのか、という興味・関心をひきだせると思う。ただ、あくまで、パンという教材にこだわるのと、工場の仕事に重点を置くのでは、若干ちがってくるかもしれない。ここでは、工場ではどのようにパンをつくっているかということに子どもたちの興味をひきたい。」と、つまり、パンの生産過程に注目させたいなら、「パンづくり」先習を、工場の労働者の状態に注目させたいのなら、「工場見学」を先習にすべきだと言うのである。後者を「ヒト」への注目と考えると、前者のように、「ヒト」以外のものに注目しようとする志向を「モノ」への注目と括っておこう。

次のような、ミニ・レポートがある。

あらかじめ、パンを自分たちでつくってみて、それからパン工場への見学という方法だと、たしかに、パンだけについては、印象を深めるだけ……それだけになっては、まずいだろう。

パン工場では、パンの他にいろいろな製品が、いろいろな人たちの手を通して、生産さ

れてゆく。そこで働く人の苦勞話や、目で見た様子、これを深く子どもたちの頭にやきつけておくことこそ意義あることだと思ふ。

(「工場見学」先習支持—引用者—)

……工場見学を先にして、後でパンづくりをしてみるというやり方では、工場で働く人々の工夫や努力というものよりも、パンができるまで、材料や作業を追って学習するような錯覚に、子どもたちがおちいるのではないかと思うからです。

(後略)

「パンを作る」という作業そのものを考えて、直接経験学習をさせてから、工場を見学させると、工場で見学をした時に、「パンを作る」という作業以外のものに対して、観察するゆりのようなものが生まれてくると思う。「パンを作る」作業に気をとられすぎず、パン工場で働く人の労働のきびしさにも目が届くのではないかと思う。

(後略、傍点原文)

「パンの授業」を小学校における「工業学習」や「生産学習」の一環として考えると、この『ヒト』に注目するか『モノ』に注目するかという論点は、小学校社会科教育論上の一つの論点である。たとえば、鈴木正気氏は、「私は、日常の行為による世界を『日常の世界』、生産労働による世界を『科学の世界』とよび、日常の行為と生産労働が異質であるのと同様に、二つの世界を異質なものとして峻別する。事物はこの異質な二つの世界を結節させているのである……二つの世界を結節させる事物は、日常の多様な脈絡、諸科学による重層的構造を内に秘めることによって、子どもたちにさまざまな関係をみせてくれることになる。私はその関係性を『ものどもの』、『ものと人』、『人と人』の関係に分析＝統合するのがよいと考えている。」<sup>(1)</sup>とし、二年の「うおをとる」授業では、労働対象（根ざかな、回遊魚、海底のようす）と労働手段（釣り道具、網、漁船）の対応関係、つまり『ものどもの』の関係、三年の「いさばや」の授業では、「おじさんおばさん（労働主体）が道具（労働手段）をつかって、さかな（労働対象）を、みりんぼし（水産加工場）にかえている」というように、『ものと人』の関係<sup>(2)</sup>、また、「自動車工業」の授業では「人と人」の関係<sup>(3)</sup>として把握している。この関係は、「農業学習」でも同様である<sup>(4)</sup>。

また、ある工業についての授業の検討会では、工場見学の際、授業者が、工場の機械と働く人の両方に子どもたちの目を向けさせようとしたことが検討課題の一つとされている<sup>(5)</sup>。

このように、「パンの授業」という一つの授業を考えるにも、社会科授業論における一般的課題に行きつかざるを得ないのである。

本題にもどろう。すでに述べたように、工場には、「働く人の苦勞」や「労働のきびしさ」は「実在」しないのである。それは、工場で働く労働者の様子を見たある子どもが感じることであり、「解釈」することなのである。労働者の様子をどう「解釈」し、認識するかは、子どもの自由に属する事柄なのである。だから、ある子どもが、「おじさんたちは、仕事に誇りを持って、楽しそうに働いていました。」と感想文に書いたとしても、それは子どもの自由なのである。つまり、工場見学で、子どもの目をどこにむけさせるかという問題と、どちらの学習を先立てるかという問題は別のことなのである。

工場見学の際、どちらに子供の目を向けさせるか、という問題は、そもそも、問題の立て方がまちがえているのである。工場の中における、「ヒト」と「モノ」の動きは、バラバラの二つの過程ではなく、原料である小麦からパンに変化していくという生産の過程に則して「ヒト」の動きがあるのである。子どもたちに「分担・協力の工夫」、「分業や分担の工夫」を教えることが必要であると述べているが、工業生産における「工場内分業」は、なにか、人間が恣意的に「工夫」して作り出したものではなく（分担・協力という言葉にも恣意性を感じるが）一つの製品を生産していく過程を、たとえば、パンの場合は、こねる→ちぎる→まるめる→ふくらませる→やく、という様に、最小の単位に物理的に分節化し、それに応じて、「労働の分割」<sup>(6)</sup>が行なわれているのである（分節化し、分割するのは、歴史的には経験的に、近年は意識的計画的に行なわれる。従って、それは、一見、人間の「恣意」にもとづいているとも言える。しかし、人間が「恣意」を働かすことができるのは、生産過程内部の物の変化の必然性を取り出してそうしている限りであって、それは、あくまでも生産過程に規定されているのである。）。つまり、工場における分業や分担をつくり出しているのは生産過程（工程）なのであり、「ヒト」はそのための生産システムに応じて配置されているのである。端的に言えば、工場は、ものをつくるためにあるのであって、人が働くためにあるのではない。

だから、「工場見学」では、生産過程（工程）に基づいて人が配置されている関係を、ものの変化（工程）を通して着目させることが必要なのである。そのために、まず、次のレポートのように「パンをつくる」経験を子どもたちにさせ、工程の分節を経験的につかませることが必要なのである。

私は、「パンづくり」をしてから工場見学をさせた方が良いと思う。パンの作り方の知識がないのに子どもたちに工場見学をさせても、工場でのパンづくりの様子が理解できないであろう。工場では、（こねる→はかる→形をつくる→ふくらませる→焼く）という製造が機械を使って分業させているが、それを理解させるのが、ここでは重要だからである。

\* もっとも、小学二年で「分業」概念を教えるのは無理であろう。

また、「働く人々の気持」を理解させるためにも、このことは必要なのである。なぜならば、「労働者の様子」は、生産過程にしばられて成立しているのだから。

宇佐美 寛氏は、次のように言う。

（「気持」を「感情」「心情」とおきかえて一引用者一）

知るとは、記号を解釈することであるが、ある心情・態度を持つというのは、ある質の解釈内容を持つことである。……何をどう知らせるのか（どう解釈させるのか）という問をはなれて、どんな「心情」・「態度」を持たせるのかを考えることは、不可能である。……子どもを変えるために教師ができるしごとは、何かを知らせることだけである。ある「感情」を持たせる、ある「態度」を養うということが言われるが、それは、何かを知らせることによってのみ可能なのである。何も情報を受けとらないで、「感情」「態度」を変えるということは、あり得ない。（中略）

たしかに、教師は、子どもに、ある感情・態度を持たせることをめざしているであろう。しかし、その感情（あるいは態度）を持つとは、子どもが何を知ることになるのかという問いに答えるのでなければ、教師の働きかけは、不可能なのである。ひとを「悲しい」気持にさせるには、「悲しめ」と命令しても効果はないのであって、悲しくなるような事実についての情報を与えねばならないのである<sup>(7)</sup>。（文中傍点原文）

先にふれた、有田氏の授業記録と、半谷氏の授業記録における、子どもの作文の水準のちがいは、ここに、起因しているのである。

### 補註

学生の意識の中には、「労働」を「苦痛」として把える一面的労働観が潜在しているように思われる。現代における「労働」は、人間と自然とのあいだの物質代謝（使用価値の生産）としての具体的有用的労働と、商品価値の生産としての抽象的人間的労働との二重の性格を持つ。具体的有用的労働は、歴史貫通的に、社会を成立させる基本的要素である。それは、社会科学の最も基礎的な概念である。本稿では、そのことを展開する余裕はないが、社会科教育では、三上満氏が、「人間の労働と生産の多彩な具体像をゆたかに知り、魂にあふれさせていない者が、『労働への愛』など持ちうるはずがないし、また労働の成果である伝来の田を休耕させられているものの怒りなど理解できっこないし、労働がむくわれないことへの批判もほんものにならない、……“原爆許すまじ”の歌にあるように“はらからのたえまなき労働に築きあぐ富と幸”をこわす戦争への怒り”もほんものにならないと指摘するように、人間存在の不可欠の条件である労働の有用性、「労働のよろこび」をこそ、人類の知恵の総和が内在する技術の内部構造に立ち入って、徹底的に体験させ、教える必要がある（とくに、低学年では尚更）とだけ指摘しておこう。

### 註

- (1) 鈴木正気 「学校探検から自動車工業まで」 p. 18, あゆみ出版, 1983年.
- (2) 同 上 p. 19-p. 20.  
尚, これらの諸授業実践は, 同氏「川口港から外港へ」草土文化社 1978年.
- (3) 同 上 p. 152-p. 153.
- (4) 同 上 p. 126-p. 151, 「四. いろいろな土地の学習」.
- (5) 座談会 『工業学習で分業をどう学ぶか—佐々木実践をめぐって—』, 「歴史地理教育」 No.396, 歴史教育者協議会, 1986年4月.
- (6) マルクス「資本論」(文庫版(3)) p. 48-p. 49, 全集刊行委員会訳 大月書店 1961年.
- (7) 宇佐美 寛 「思考指導の論理」 p. 187-p. 188, 明治図書 1973年. 尚, いわゆる「分業」は, 「社会的分業」と「工場内分業」に分けられる.
- (8) 有田前出 「学習意欲の高め方」 p. 113.
- (9) 半谷前出 「たのしくわかる小学2年の授業」 p. 107.
- (10) 三上 満 「各駅停車の教育」 p. 136, 鳩の森書房 1973年.

#### 4. パンづくりは、家庭科的か

次のようなミニ・レポートがある。

パンができるまでという題材で社会科の授業が行われている。これが家庭科になってはいけないのである。互いに結びつきあっているのはかまわないが、どちらかに吸いとられてしまっはいけない。

パン作りを実際に体験するのはよいが家庭科の授業とは違い社会科の授業であるということ子どもたちに認識させ授業を行うべきであると思う。

家庭科専攻のある学生も述べる。「パンをつくるということが家庭科の調理実習ではなく、パン工場で働く人々の工夫や努力やその内容（パンづくりの工程）を観察するための動機づけである。」と、このような意味のことを記述したレポートが、26枚あった。決して少ない数ではない。また、「工場での生産は『もとのものを変える』ことにある。」という視点で、「原料さがし」→「パンづくり」→「工場具学」という授業を組織した教育科学研究会「社会認識と教育」部会の泰斗、宮入俊男氏も、その授業報告で「この作業が授業であることはまちがいない。そのなかで、子どもたちはそれぞれ多様な感慨を抱いたであろう。しかし、留意したいのは、これが家庭科的に、おいしいパン作りに目がむきはしないかという心配であった。」<sup>(4)</sup>と述べている。このような教科領域論を検討する。

「パンの授業」で子どもたちは何を学習するのか、考えてみよう。たとえば、①「こねる」という言葉をおぼえる。感想文を書くという作文教育をうける。②パンのつくり方やパンを「イースト」というのもで発酵させることを学ぶ、はじめて「生イースト」を手にとってみる。③機械の性能と名称を学ぶ。①は「国語科」的、②は「家庭科」的、③は「技術科」的な学習内容と考えられよう。この授業には「社会的」要素はないように見える。

他教科のことも考えてみよう。小学校四年の「国語科」のある教科書に、「花をみつけるてがかり」という説明文教材がある。原文は、吉原順平「モンシロチョウのなぞ」である。モンシロチョウは、みつをすうための花を、色を手がかりに見つけていることを実験的に明らかにした事を報告した文章である。この説明文の授業を受けた子どもたちは何を学ぶであろうか。新出漢字や段落分けなどの「国語科」的学習もちろんするが、学習の主な内容は、モンシロチョウと花の色の関係という生態学的内容にならざるを得ないであろう。だから、この授業は「理科」的にならざるを得ないのである。この授業から「理科」内容を追放したら、そもそも授業が成り立たないであろう。音楽の授業で、音階の原理を学習するとしよう。我々が今使っている音階は、ピタゴラス学派が作った12音階をもとにし、バッハの時代に、平均律音階として完成した。それは、1オクターブ内を $^{12}\sqrt{2}$ に分割していく指数関数でできているのである<sup>(5)</sup>。

このように、社会科以外の教科でも、中身を分解してみると、その中に、他教科の要素が多く入り込んでいるのである。どの教科も、程度の差はあれ自閉的ではないのである。それは、我々をとりまく対象的世界が統一的に組織されていることの反映なのである。現実の世界を社会科的、国語科的、家庭科的に分割する原理など、どこにも存在していないのである。現実の世界のある顕著な傾向を系統だてて、これは「経済学」、これは「物理学」と称し、その研究対象を自ら限定することによって、「学問」が組織づけられ、それにもとづいて「教科」が組織立てられているにすぎないのである。「学者」の頭の中は、「学問」で仕切られているかもしれないが、子どもの頭の中に仕切らないのである。そうである以上、ある事を学ぶのに、それに必要な教材を、どのような「分野」からでも豊富に持ち込むべきなのである。

社会科は、各種の資料や教材文、グラフの作成など、国語、数学の領域とも関係をもつが、人間

存在の物質的基盤について認識を深めていく役割をもつ家庭科、技術科の教科内容と密接な関係にある。そして、これらの教科もまた人間の労働と結びつけていくことが必要なのである。

三上満氏は次のように言う。

……たとえば皆さんのなかにも家庭科の先生になる方がおられるでしょうが、家庭科というのはひじょうに大切な教科だと思います。ですから、私自身、社会科のなかでずいぶん家庭科のようなことをやるわけです。……また、お米にしても、ご飯のたき方だけでなく、お米そのものはどうやってできてくるのか、米の歴史、そういうふうなところまでふみ込んでいく家庭科だとしたら、ほんとうに家庭科が人間の労働と結びついたものになっていくだろうとわたしは思います。被服の時にやる一本の糸があるでしょう。その糸の中にも、どえらい人間の知恵と労働の秘密がかくされているんです。……そういうような人間の労働と技術をね、教える教科でなければならないと思うのです<sup>(5)</sup>。

もう一点指摘して置きたい。それは、家庭科的、社会科的にかかわりなく、パンづくりのステップは存在するということである。「おいしく」つくろうが、「まずく」つくろうが、パンづくりのステップが眼前に存在するのである。別の言い方をすると、家庭科的パンづくりと社会科的パンづくりの二通りのつくり方があるわけではないのである。むしろ、「おいしく」つくろうと意識する方が、子どもの集中度がますのだから、パンづくりのステップを仔細に経験すると言えるかもしれないのである。

そのような、客観的な過程を、我々は、家庭科として見、社会科として見るのである。「教科」の視点で、そのように「解釈」し、認識をつくるのである。ある社会科の民間研究団体は、鉄をつくり、米をつくり、土器をつくり、糸をつくり、布を織るなどの授業を組織する。それらは、社会に関する概念は、必然的に、その物質的基盤の理解なしには形成されないと考え、社会科「として」組織しているのである。

我々は、ある同一のものを「～として」見ることによって異なった「解釈内容」を得る経験を豊富に持っている。

## 註

- (1) 宮入俊男 「『もののもとを変える』ということ—『工場で働く人たち』の実践を中心に—」 p. 78, 日本民間教育研究団体連絡会編 「授業と子ども 小学二年」 労働旬報社, 1985年.
- (2) 「新訂 小学国語」 4上 p. 50-p. 58, 教育出版 昭和61年見本本.
- (3) 足立久美子 『音階で指数関数・対数関数を学ぶ』 「ひと」 第164号 太郎次郎社, 1986年8月.
- (4) 白井春男 「ものをつくる授業」 p. 41, 日本書籍 1985年.
- (5) 三上前出 「各駅停車の教育」 p. 13-p. 174.

## 5. むすびにかえて

臨時教育審議会は、1968年4月23日、「第二次答申」を発表。「第3章 第1節 徳育の充実」の項で、「小学校低学年においては、児童の生活を中心とした内容により構成される総合的教科を構

「パンの授業」に関する学生の意識

想し、そのなかで体験的な活動を通しての基本的な生活習慣の形成が図られるようにする」と答申した。それを受けて、6月3日、文部省の「小学校低学年の教育に関する調査研究協力会議」は、小学校一、二年の「社会」と「理科」を廃止し、二つの教科を統合し、新たに「生活科」（仮称）を新設するという構想をまとめ、教育課程審議会の社会科の課題別検討委員会に報告した。新設されるであろう「生活科」は、体験的学習を通じて、基本的な生活習慣や集団行動上のきまりなど「道徳」の内容も取り入れると報道（「毎日新聞」1986年6月4日付）されている。「生活科」は「徳育的内容で」という報道にも接した。

そのようなことを意識しながら、本稿は執筆された。

（1986年8月19日）  
（本学助教授 旭川分校）