



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	北海道歴教協の〈生産労働〉の実践
Author(s)	木全, 清博
Citation	教授学の探究, 4, 35-58
Issue Date	1986-03-28
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13532
Type	departmental bulletin paper
File Information	4_p35-58.pdf



北海道歴教協の〈生産労働〉の実践

木 全 清 博
(滋賀大学教育学部)

ま え が き

私は、社会科教育史研究の課題の重点として、地域における社会科教育実践の歩みと構造を明らかにすることと考えてきた。これまで北海道における戦後直後(1945～55年)の時期に焦点をあてて、社会科の誕生と出発点における社会科実践に関して、主としてカリキュラム改革と社会科プランづくりを中心に考察を加えてきた。北海道の初期社会科実践として分析したものを、以下に掲げてみる。

- ① 「北海道における初期社会科実践(1)——社会科諸プランの検討——」(日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.50, 1983年12月)
- ② 「同上(2)——奔別小プランと空知教研プラン——」(同『社会科教育研究』No.51, 1984年6月)
- ③ 「同上(3)——単級複式教育の社会科プラン——」(滋賀大学教育研究所『教育研究所紀要』No.18, 1985年3月)
- ④ 「同上(4)——北海道立教育研究所の社会科プラン——」(同『教育研究所紀要』No.19, 1986年3月刊行予定)
- ⑤ 「北海道における戦後初期社会科教育史——コア・カリキュラム運動を中心に——」(北海道大学教育学部教育方法研究室『教授学の探究』No.2 1984年3月)
- ⑥ 「宗谷における戦後教育改革の実像——大岬小学校の初期社会科実践を中心に——」(北海道教育大学僻地教育研究施設『僻地教育研究』No.38 1984年3月)

上記の戦後初期の初期社会科実践史研究を踏まえて、一つは戦前の「社会的」教育実践史の解明(国史・地理教育、郷土教育など)の問題、もう一つは1955年以降の社会科教育実践の解明の問題とが、浮かび上がってきた。

後者の1955年以降の社会科実践史を明らかにする課題は、北海道における民間教育研究団体の社会科教育実践を検討し、分析することによって果たすことができよう。本稿では、1950年代後半より1960年代前半までの時期、北海道で最大の社会科教育実践者を結集する「北海道歴史教育者協議会」(略称「北海道歴教協」)の実践をとりあげてみたい。

1955(昭和30)年は、社会科教育史のうえでは、重要なターニングポイントとされる年であろう。他教科と異なり、社会科のみ学習指導要領の改訂版が公表・刊行されたのである。1947年版、51年版の学習指導要領の示す方向を否定することを明確に打ち出し、58年版の要領の橋頭堡を打ち込んだ年であった。1955～65年の北海道歴史教育者協議会の社会科教育実践は、こうした文部省の社会科像とは異なる独自の社会科像を前面に高く掲げて展開することになる。

I 北海道歴教協の実践の歩み

1963(昭和38)年7月、北海道歴教協は、『社会科教育の科学化をめざして——北海道歴教協の10年——』という研究サークル10年史を刊行した。この10年史のタイトル名が、1950年代後半から60年代前半期の北海道歴教協の実践課題をよく示している。すなわち、〈社会科教育の科学化〉をめざして、社会科の教育内容論を構想し、小・中・高を貫く社会科の全体構造の確立を図る実践を模索したのが、この時期であったのである。

とりわけ、1950年代末より60年代初頭にかけて、〈社会科教育の科学化〉の問題は、子どもの科学的社會認識の形成を、〈生産労働〉認識を基軸にすえて考えていくものととらえていった。北海道歴教協のいわゆる〈生産労働プラン〉(正確には「小学校における生産労働の認識系列試案」)は、1961年4月に提起されている。1961年前後の〈生産労働〉認識形成をめぐる北海道歴教協の論争や論議は、北海道における社会科教育実践史のみならず、日本全体の1960年代の社会科教育にかかわる民間教育研究団体の実践をとらえるうえでも興味深い論点をもっている¹⁾。

本論文では、北海道歴教協の〈生産労働プラン〉の提起と、プランにもとづく〈生産労働〉実践に焦点をあてて、北海道歴教協の実践の構造をとらえてみたい。

① 北海道歴教協の創立と研究テーマ

ところで、〈生産労働プラン〉の提起に至るまで、北海道歴教協はいかなる実践の積みあげを持っていたのか、どのような実践を推し進めたいうえでの提起であったのか。北海道歴教協の設立よりの実践の歩みを概観しておこう²⁾。

北海道歴教協は、1953(昭和28)年7月5日、滝川市明苑中で設立された。すでに同年4月1日、『北海道歴史教室』創刊号を機関誌として発行していた。創刊号は、山下国幸の手になるB4判騰写刷1枚のものであるが、13名の会員名と勤務校を記し、「歴教協北海道支部」への参加を呼びかけている。名称は、はじめ歴教協北海道支部とされ、「歴教協北海道地方協議会」(54年7月)→「歴教協北海道協議会」(54年9月)→「北海道歴教協」(65年2月)と改称している。

東京の歴教協本部が機関誌『新しい歴史教育』創刊号を出すのは、1953年11月1日であり、改題して『歴史地理教育』を機関誌として創刊するのは、1954年7月30日であった。北海道歴教協の機関誌は、たとえばザラ紙の会員通信といった性格であったとはいえ、現在にまで休刊することなく続いて刊行されていることを考えあわせると、『新しい歴史教育』発刊に先立つこと7カ月前の発行は注目すべきものである³⁾。

北海道歴教協の設立状況や設立大会は、先の10年史、20年史に詳述されている。これらに従って、設立状況をみると次のようである。1952年11月の歴教協第4回大会(お茶の水女子大学)に、山下国幸、宮武慶一、徳田与次の3名が参加し、大会後に帰道した3名が中心となって、年内から組織化に着手した。翌53年4月に機関誌の創刊号50部を印刷し、参加の呼びかけを行なっている。

当時、空知教育研究所に籍をおく山下国幸は、東京より高橋碩一を招き、同研究所が主催した「歴史教育講演会」の講師役にあてたのである。講演会の後に、12名の出席会員の参加(会員総数24名)のもとで、1953年7月5日に創立大会を開いた。高橋碩一を案内して、山下はこの年全道7カ所の巡回講演会を開催し、さらに翌54年、翌々年55年にも高橋の来道と巡回講

演会を企画し、実施している。

草創期の北海道歴教協の特色は、小・中・高・大の教師を結集していたことである。各学校段階の教師たちを擁する会員構成をとっていた点と、道内の社会科学研究者(経済学、歴史学、地理学など)や教育学研究者を組織して、早くから共同研究体制を確立できた点は、独自の研究態勢・研究方法を進めることを可能にしていた。当時の民間教育研究諸団体のなかにおいて、小・中・高・大の教育実践者と社会科学研究者・教育学研究者との集団的な共同研究体制において、北海道歴教協は、質的量的に抜きん出ていると考えられる。

次に、北海道歴教協の1950年代から60年代半ばまでの実践の歩みをみていこう。一つの手がかりとして、毎年夏に開催されている「社会科教育・歴史教育研究集会」の研究テーマ名を

表1 北海道歴教協の全道研究集会テーマ (1954~65年)

回	社会科教育・歴史教育研究集会テーマ	時 期	場 所
1	生活主義か教科主義か	『教室』No.16 1954. 8. 12~13	北 大
2	改訂学習指導要領への実践的な対決	〃 No.25 1955. 8. 6~7	北 大
3	歴史教育と人間形成 (全体講師) 小松 良郎	〃 No.32 1956. 8. 8~9	岩見沢小 (岩見沢市)
4	国民教育確立のための社会科教育を (全体講師) 上川 淳	〃 No.38 1957. 8. 7~8	俱知安中 (俱知安町)
5	同 上 (全体講師) 小松 良郎 ◎特設授業5	〃 No.43 1958. 6. 28~29	赤 平 中 (赤 平 町)
6	同 上 ——改訂学習指導要領の実践的検討—— (全体講師) 高橋 碩一 ◎特設授業	〃 No.49 1959. 7. 3~4	奔 別 小 (三 笠 市)
7	同 上 ——生産・労働の科学的認識をどう育てるか—— (全体講師) 加茂 儀一	〃 No.55 1960. 8. 11~12	月 寒 小 (札 幌)
8	同 上 ——生産労働を社会科教育のなかでどう教えるか—— (全体講師) 遠山 茂樹	〃 No.61 1961. 8. 11~12	標 茶 高 (標 茶 町)
9	同 上 ——社会科教育をどう科学化するか—— (全体講師) 三島 一	〃 No.66 1962. 8. 1~3	美 唄 中 (美 唄 町)
10	同 上 ——社会科教育をどう科学化するか—— (全体講師) 井上 清	〃 No.70 1963. 7. 30~31	江別第3小 (江 別)
11	同 上 ——科学化の課題と「道徳教育」問題—— (全体講師) 岡倉古志郎	〃 No.76 1964. 8. 1~2	西 陵 中 (小 樽 市)
12	同 上 ——愛国主義=国際主義の人間形成—— (全体講師) 江口 朴郎	〃 No.80 1965. 7. 28~29	幌 別 小 (登 別)

(出典:『社会科教育の科学化をめざして』〈10年史〉1963年,『社会科教育の創造』〈20年史〉1973年)

探ってみると、表1のとおりである。表1で明らかなように、第4回全道研究集会(1957年)から第12回集会(1965年)まで、「国民教育確立のための社会科教育を」をメインテーマとして、それぞれサブテーマを附している。実践の課題意識は、サブテーマの部分に表現されている。第13回集会(1966年)より第20回集会(1973年)は表として掲げなかったが、メインテーマは「愛国主義＝国際主義の人間形成」で同一である。

『民族の課題にこたえる社会科教育の創造——北海道歴教協の20年——』(1973年)〈20年史〉によって、全道研究集会の参加者数をみてみると、第1回250名、第3回350名、第5回650名、第7回450名、第9回700名、第11回450名、第13回320名、第15回300名、第17回370名である。1950年代後半から60年代前半までの時期、ほぼ350名から700名規模の研究集会を開催しており、300名以上を安定的に参加させていた。

研究集会は会員外の参加者も含めたものであるが、1956年1月を第1回とする「会員総会」と呼ばれる会員を対象とする総会と研究会も毎年1月に開催されている。研究課題の設定や全道研究集会の研究方向は、ここで決められる。参加できない会員には、会員総会の詳細を機関誌『北海道歴史教室』で報告し、さらに全道研究集会の大会・分科会のようすも機関誌で「研究集会特集号」の形をとって会員に示されるシステムをとっている。(表1の『教室』の号数は、特集号数を示すものである)

② 1950年代実践の特質—郷土史教育と系統学習論

さて、北海道歴教協の1960年初頭の〈生産労働プラン〉提起に至る1950年代実践の特色は何であるのか。1950年代実践の何を、どう発展させようとしたのか。この点を『北海道歴史教室』誌をもとに検討してみよう。

1950年代後半期の北海道歴教協の実践は、〈1〉郷土史教育・郷土教育の取り組み、〈2〉歴史教育・地理教育の系統学習の追求、の2点で特色づけられる。民間教育研究団体のサークルとして出発点から、戦後直後の生活経験主義教育の批判・克服の立場を鮮明に打ち出し、文部省の提示した社会科実践との違いをきわ立たせていたことは言うまでもない。1954年の第1回研究集会のテーマ設定(「生活主義か教科主義か」)は、系統的歴史教育の樹立を図るためのものであり、「社会科教育の中に、社会科学の系統的学習をもちこもう」というねらいがあったとされる。

〈1〉郷土史教育・郷土教育に関する実践は、日本社会の現実に即した社会科実践を創るという立場からなされた。文部省の“初期社会科”の弱点を、郷土社会・日本社会の現実把握の稀薄さにみたのであり、日本の50年代の民間教育研究団体に共通する問題意識であった。『北海道歴史教室』誌には、1955年以降、実践の視点や郷土史の内容選択などとともに、子どもにどう教えたかの実践報告もしばしば掲載されている。「教師のための北海道の歴史」(奥山亮)論文は、入門的北海道史であり、同じ号では北海道史に関する文献やスライド資料の紹介を行なっている⁴⁾。また、第31号(1956年6月)より連載で、道内各地の「郷土紹介」を連続的に載せ、教師自身が郷土の歴史・地理を発掘し執筆することを試みさせている。

このような教師の郷土史・郷土に関する認識の深化や学習は、1956年3月の第1回郷土史学習講座を皮切りに、郷土研究の講演会を開催する形をとることもある⁵⁾。「北海道開拓史」や「拓殖政策」「アイヌ問題」などの北海道史や、さらに地域(郷土)をテーマとする各種の講演会を通じて、郷土認識の形成を図っている。

教師の郷土史や郷土の研究・学習は、次の2つの方向でさらに深められていく。一つの方向は、教師自身が生活現実的な郷土レベルの地域読本・地域資料集づくりを行なうという方向である。教師が郷土の資料を収集し、聞きとりを書きとめ、子ども向けのお話集や学習資料集を作成する動きであり、教材づくりである。たとえば、歴教協空知支部の『空知のおいたち』や三笠市の教師たちの『菊石』などの刊行は、その初期の成果であった。

もう一つの方向は、子どもの郷土調査の組織化、子どもの手による郷土研究を授業で扱うという実践の取り組みである。生活綴方教育との結びつきを意識して、郷土調査・研究を文集として作成した実践、それを使っての授業での実践などが、報告されている。当時の国民的歴史学運動の動向の反映もあり、また『山びこ学校』や『新しい地歴教育』などの教育実践記録集のスタイルの影響もあって、親や祖父母の聞きとりや文章、郷土の資料から歴史意識を深めた高校生や小学生の姿について、教師が実践を意欲的に報告しているのである。なかでも、子どもの感想文を書かせて歴史意識を育てる藤田英俊実践、歴史教育の創造活動の糸口として歴史画（想像画）に取り組んだ伊藤泰明実践などは、この時期の実践のすぐれた成果であった。この動向の集大成ともいべき実践は、奈井江社会科サークルの『小学校の歴史地理』（1956年 新評論社）の刊行であった⁶⁾。

〈2〉 系統的歴史教育・地理教育の確立を追求する実践は、歴教協の設立趣旨からいって最も熱心に取り組まれた。これも、文部省の“初期社会科”論への強い批判意識を基底にしたものであった。さきの郷土史・郷土教育の実践と同じく、文部省社会科像への“批判”や“否定”から、自前の社会科像への“転換”による“創造”が意図されたのである。第1回研究集会（1954年）の「社会科学の系統的学習」の樹立という確認を行なった後、系統的歴史教育論の実践での模索が続けられていくことになる。

1955年の第2回研究集会を総括した斎藤秋男は、同じ年の学習指導要領改訂と「教科書偏向攻撃」問題にかかわって、一方で教師のための郷土学習の必要を強調しつつ、他方で「歴史学の成果、科学的研究の論証を守る」ことを力説している。この総括は、教育方法としての民話・童話教育の重要性を述べている点も注目されるが、翌年56年1月の第1回会員総会に研究課題を提起した点でも重要な意味をもった、と考えられる。すなわち、会員総会では、①歴史教育の学年的体系、②系統学習と問題解決学習、③社会科改訂にどう対処するか、の3点が主要議題とされたのである⁷⁾。

菅原常雄（釧路市鳥取小）の「1年半の歴史の授業」（『教室』No27, 55年10月）の実践報告は、この時期の小学校の系統的歴史教育論の一つの典型を示す実践であった。菅原の問題意識は、「便利史観やコスモポリティズムの歴史ではなく、勤労大衆の歴史、民族の歴史を系統的に教えよう」とするもので、5年生・6年生の実践展開を報告したものである。子どもの作文や詩を紹介しつつ、5年生の5月～9月まで原始社会から近代まで「産業中心」に生産の移り変わりの扱いを、6年生では1年間の原始社会からの政治の移り変わりの扱い方の事例を出している。菅原実践の特色は、系統的歴史学習の要として、①歴史の科学性——批判的なみ方、全体性総合性の観点を出しつつ、②歴史知識と生活の結びつき——「知識を生活との結びつきの中で獲得させる」「生産と切り離しては正しい知識を教えることはできない」、③生き生きとした授業づくり——直観教具（掛図、写真、地図、紙芝居、幻灯）の利用と教師の洗練されたコトバ、を強調している。結論的には、「私は5、6年で歴史を生産、政治とわけずに、5年から日本歴史を通して教えるべきであろう」（傍点筆者）と語り、時代順の日本通史学習を主張する。注目され

るのは、系統学習にあたって、②と③を不可欠な視点として出していることである。

1950年代の系統的歴史教育・地理教育論の論議では、“生活意識と歴史教育”“生活との結びつき”という表現のなかに、子どもの歴史意識・歴史認識を視野に入れた「系統観」があったのではないか。逆に、こうした点を断ちきろうとする考え方も、新たな「系統観」として出現してきたと思われる。

北海道歴教協の1958年の第5回研究集会(赤平)は、特設の公開授業を初めて取り入れた画期的な大会であった。小2「わたしの家」、小4「赤平の歴史」、小6「武士の世の中」、中「古代国家」、高「ヨーロッパ封建社会」などの授業研究会と8分科会の研究集会であった。『教室』第43号には、公開授業の指導案全てを含めて、分科会の議論を集約している。小学校歴史教育をめぐる第3分科会の論議のまとめは、田沢巖によってなされているが、系統的歴史教育について“通史学習論”と“問題史構成学習論”との論争があった、とされている。「小樽の会員から今日まで苦心して作り上げた問題史的教育計画に対する確乎たる信念の被歴があった。それは、社会科の歴史教育として、今日の問題意識に貫かれなければならないという立場であり甚だ意欲的なものが示されていた」。“通史学習論”について、「児童の実態、社会科教育の本質、史観などいくたの基礎的理論と錯綜しながら活発な議論が交わされた」とまとめ、「小学校歴史教育の確立はほんの糸口を見出したに過ぎない」としめくくっている⁹⁾。

1958年段階での“系統性”の論議に見るように、〈日本通史型〉系統学習の主張と〈問題史構成型〉系統学習——「社会科歴史」の主張とは、ともに併存していた。前者の方に大勢として傾いていく動向にあったとはいえ、子どもの今日の問題意識を重視する立場もまた強固に存在していたのである。この状況を変えていくのは、1958年版文部省学習指導要領の発表という“外から”のインパクトと、山下国幸の日本通史型小学校歴史教育論である『小学校歴史教育のカギ』(1959年、志摩書房)⁹⁾という“内から”のインパクトであった。

山下は、「小中高の社会科教育をどう進めるか」(『教室』No40, 58年1月)論文で、北海道教研集会報告書(第7次)の「問題解決学習が社会科の主流」とする記述に反論を加え、「社会科教育は、社会の事象を総合的に歴史的に把握し、それを貫く発展法則をとらえさせ、将来に対する正しい見通しを与えることを目標とする」と明解に述べ、歴史教育・地理教育の系統学習論を主張している。この主張は、奈井江小学校の数年間の系統的通史学習での実践の積み重ねを背景に持っていた。

その後の北海道歴教協の系統的歴史教育の探求は、小学校の低学年から中学・高校の歴史教育の“系統性”論議に関心が移っていく。小学校の高学年での〈日本通史型〉学習の定着であり、低学年の社会認識の形成、中学年での郷土学習との関連、さらに中学・高校の歴史教育内容の区別と関連の問題が新たな課題とされていく。1959年以降の“系統的”歴史教育論の論議の基調は、それまでと明らかに異なってくる。

同時に、58年版学習指導要領の分析、新教科書の検討を通じて、58年版要領における労働認識の欠落や生産・労働から消費・流通への重点変化に目が向けられていく。〈生産労働〉の科学的認識の形成は、〈歴史教育の系統化〉の問題とともに、社会認識の系統性とは何かを追求することとなる。社会認識の発展系列の試案づくりの模索がそれである。

II 北海道歴教協の〈生産労働〉プランと〈生産労働〉観の特質

① 〈生産労働〉プランの提起

1958～59年ごろ、全国の民間教育研究団体の共通の実践課題は、58年版学習指導要領との対決であった。社会科に関心を寄せたそれぞれの研究サークルは、58年版要領の批判・克服の運動を推し進めていったのである。それは、社会科の教育内容をどう批判的に創造していくか、社会科学科としての社会科はどのような認識形成を図るのか、を実践のなかで明らかにしようというものであった。

1960～64年の段階には、日本生活教育連盟（略称、日生連）に属する新潟上越教師の会、香川県社会科研究会青年グループ、東京社会科サークルなどが、日生連の機関誌『生活教育』（60年1月に『カリキュラム』を改題）に、教育内容編成にかかわる提案を次々と発表していった。上越教師の会、香社研青年グループ、東京サークルのいずれもが、教育内容論の中軸に〈生産労働〉の認識系列をすえるものであった。日生連の社会科分科会では、これら3サークルの〈生産労働〉プランの検討が比較され、議論されている。

社会科における教育内容の順次性、系統性の議論は教育科学研究会（略称、教科研）、歴教協でもなされていく。教科研は1963年に社会科部会が独立し、「社会科教育の体系」の構築をめざした活動を開始する。歴教協は歴史教育の系統化を探求することになる。ただ、教科研社会科部会、歴教協とも、日生連ほど〈生産労働〉の問題に執着していない。歴教協にあっても、全国の各都府県の“内容の順次性・系統性”論議において、それほど〈生産労働〉が前面に出ていない。その意味では、北海道歴教協の〈生産労働〉論の占める位置は、大変ユニークであった。

日教組の教研集会社会科分科会の報告書（『日本の教育・社会科編』1979年）をみると、1960～62年には、「学習内容系列案」として〈生産労働〉認識の形成についての数多くの県教組レポートが出され、論議されたことがわかる。1958年の第8次大阪教研での「社会科学科」規定の方向で考えた各県教組レポートである。61年の第10次東京教研集会や62年の第11次福井教研集会には、北海道、青森、京都、秋田、三重、東京、香川その他の農業・工業学習の内容系列案が提出されている¹⁰⁾。

このような1950年代末から60年代初頭にかけての全国的動向のなかで、北海道歴教協の〈生産労働〉プランが提起されてくる。歴教協のなかでは異色であり、日生連の問題意識と共通するような北海道歴教協の〈生産労働〉プランは、どのようにして形成されてきたのか。どのような〈生産労働〉のとらえ方がなされて、プランを作成したのか。これらの点を次にみていこう。

最初に、北海道歴教協の〈生産労働〉プラン作成までの簡単な略年表（表2）を掲げてみることにする。

北海道歴教協の〈生産労働〉プランの成立の経過をみると、二段階あることがわかる。第一段階は、58年版学習指導要領の批判的研究→新教科書の内容の批判的研究の段階であり、第二段階は生産労働の認識形成や指導の実践的検討の段階である。第一段階から第二段階への移行はきわめて短期間に急速に行なわれている。1960年1月より61年12月までの〈生産労働〉認識の形成をめぐる議論の特質は、歴史教育における生産と労働への関心から、社会科における生産労働の認識指導の問題へと視野を拡大していることである。

表2 北海道歴教協の〈生産労働〉プラン成立まで

年 月	〈生産労働〉プランの成立経過	【教 室】
1958. 10	官報告示改訂学習指導要領公示 ↓ (1958年版要領) 58年版要領の伝達講習会の強行	No.45 (58. 12) 要領批判特集
1959. 1	第4回会員総会——「教育課程研究委員会」設置 ・2月、4月、6月中間発表	No.47 (59. 5) No.48 (59. 7) で、中間報告
7	第6回研究集会(三笠・奔別小) 「改訂学習指導要領の実践的検討」 ・教育課程委——第1次研究発表	
12	1960年度研究目標——「歴史教育における生産と労働」…… 自主編成運動	
1960. 1	第5回会員総会・学習会 「生産と労働をどのように認識させているのか」 ・中国、ソヴェットの〈歴史教育と生産労働〉の結合 (斎藤・小林・竹田各氏の講演)	No.50 (59. 12) No.51 (60. 3)
3	教科書研究——小・中の教科書の記述分析 "教科書の総点検と総書き替え運動、	No.53 (60. 6) No.54 (60. 6) 両号で特集
8	第7回研究集会(札幌・月寒小) サブテーマ「生産・労働の科学的認識をどう育てるか」 7分科会の全てで「生産と労働」の認識形成を扱う	No.55 (60. 8) No.56 (60. 9) 大会特集
1961. 1	第6回会員総会・学習会 ・奈井江サークルプラン「小学校における生産労働認識系列表」の検討	No.57 (60. 12) "奈井江プラン、
4	道歴教協「小学校における生産労働認識系列試案」発表 ・中学校は"奈井江中プラン、	No.58 (61. 4) 道歴教協プラン
8	第8回研究集会(標茶高) サブテーマ「生産労働の認識をどこまで育てられるか」 ・道歴教協プランの実証検討〈仮説の検証〉 ・8分科会(4分科会で検証) ・長沼プラン、標茶プラン提案される。	No.59 (61. 5) 研究集会のテーマ解説 No.60 (61. 7) "系列案、について No.61 (61. 8) 研究集会特集 No.62 (61. 10) 集会総括特集"長沼プラン、 No.63 (61. 12) 1年間の総括
12	1961年道歴教協の1年の総括 ・研究部……〈生産労働認識系列試案〉の自己批判	

(『北海道歴史教室』各号より作成)

第一段階の学習指導要領および教科書の批判活動にかかわって、何が問題とされたか。山下国幸は、『教室』No.45で「小・中の学習指導要領改訂案に対する批判」論文のなかで、次の7点をあげている。1. 戦争と平和、2. 憲法改悪、3. 労働認識、4. 農民の問題、5. 歴史教育、6. 地理教育、7. 国際理解、の諸点である。1960年3月の常任委員会の「教科書の組織的研究」提案になると、教科書研究の視点は、次の5点とされている。1. 戦争と平和の取りあげ方、2. 天皇、3. 生産と労働、4. 国際理解、5. 社会(生活)矛盾。

このような包括的な研究視点とともに、生産と労働に的をしぼって、58年版要領を分析したのは、三笠サークルであった。三笠サークルは、1947年版と51年版の要領における生産労働の扱い方と58年版要領のそれとを比較して、58年版の〈生産労働〉観の問題点を鋭く指摘したのである¹⁴⁾。それは、指導要領社会科編中にある記述を抜き出して較べるという方法をとって行ない、文部省の“後退”ないし“転換”の意味を明らかにしようとしている。その一部分をみてみよう。

〈1947年版学習指導要領〉

- ・小6「大量生産は適正に統制されないと少数者の懐をこやすこと」「なぜ労働と労働する人とを尊敬しなければならないかを話し合う」「……工場や工場労働者が……社会生活に貢献してきた」
- ・中3「生産的職業に従事するようにつとめることが重要……」「仕事を通じて人々はどんなふうに協力するか」

〈1951年版学習指導要領〉

- ・小5「大量生産は公共の福祉を目的とすべきである」「物資が不足すればするほど、生産と消費を調整することが必要になる」
- ・中2「労働問題はどのようにしておこったか」「労働条件を改善するためにどんな努力がなされたか」「働く人の生活を保証するためにどんな努力がなされているか」

上記のような47年版、51年版要領での労働観、資本と分配の問題、生産の把握は、58年版要領では全く“転換”してしまう。58年版要領には、「『労働』の言葉が見当らず、1カ所『労働問題』が出てくるだけ」だ、と指摘している。かわって、58年版要領には、

- ・小2「働く人たちの身なりや言葉使いは違っていても、それぞれ大切な仕事をもっていることを考えたり、これらの人々の働きで作られた品物を大切に使う工夫をすることが必要」というような「労働と切れたところで、感謝・消費の工夫」が強調されるようになっている。

また、生産活動に関しても、次の記述のような変わっているとする。

- ・小2「工場では、大ぜいの人々が生活に必要な品物を機械を使って大量に作り出している」
- ・小5「工業の著しい発達は、……国民生活を向上させた」

どのような生産関係のもとにおかれているか、に全く目をおおって、生産力の高さや増強だけを強調する考え方が出され、“文句をいわずに働け”というとらえ方が前面に出ていると、三笠サークルは指摘する。

1958年版学習指導要領の分析から、〈生産労働〉認識の欠落と後退をとらえた三笠サークルは、積極的に〈生産労働〉認識を社会科の内容の中軸に位置づけることを主張する。すなわち、①生産・労働こそ人間的な営みであり、人間を人間たらしめるものである。②人間は集団的労働人である。集団的協働による働きが社会的生産力となる。③社会は労働の共同体である。人間労働とその成果が、生産・分配・消費のシステムを作る、の3点の理由をあげている。

北海道歴教協は要領および教科書の批判から三笠サークルの提出した観点を共有しつつ、〈生産労働〉観を形成していったのではないかと思われる。59年末には、「社会科の本質としては、生産関係を正しく見つめさせ、生産と労働こそ正しく教えなければならない」と事務局日記は記している(『教室』No.49, 59年11月)。ここには、生産関係を日本社会の矛盾のなかでつかませようとする姿勢がある。

第二段階の生産労働の認識形成の実践的検討に移行するうえで、歴史教育と生産労働の結び

つきの研究は、重要な契機となっている。前章でみた50年代実践における“歴史教育の系統性”の論議は、1960年度の研究活動の重点にすえられていくように、歴史教育の側面から“自主編成運動”を進める方向で深めることが意図された。『教室』No.50(59年12月)には、会員学習会のテーマを「生産と労働をどのように認識させるのか」として、第7回研究集会の分科会の方向性を提案している。ここでは、斎藤秋男・小林文男の「歴史教育と生産労働の結合——中国——」論文が掲載され、中国の歴史教育雑誌『歴史教学』誌の陸定一論文が紹介されている。

1960年1月の会員総会・学習会では、社会主義諸国における歴史教育の研究がなされている。「中国・ソヴィエトにおける教育改革と歴史教育」について、小林文男・竹田正直ら北大の教育学研究者の講演(『教室』No.51・52, 1960年3月)をもとに、歴史教育における生産と労働の認識形成が話し合われた。同号において、「『経済学教科書』を読もう」の提言のあることや、少し後の三好宏一「労働と社会的分業——概念規定を中心に——」(『教室』No.55, 60年8月)論文にみられる『資本論』の抜粋の紹介からみても、この時期に〈生産労働〉論の理論構築は、社会主義国の教育理論や実践を摂取し、労働概念のマルクス主義規定を基底にすえて考えていたことが窺えよう。

歴史教育と生産労働の結合に関して、60年8月の研究集会のなかで、小学校では「日本史における生産の発達と社会変革との関係をどうとらえさせるか」、中学校では「近現代史における生産と労働の認識をどう育てるか」という形で深めるべき課題とされていった。

第7回研究集会(月寒小)では、上の歴史教育以外の全ての分科会でも、〈生産労働の認識形成〉の指導をめぐる討論にあてている。小学校低学年——低学年にふさわしい生産と労働の認識をどう育てるか、中学年——地域における生産と労働の認識をどう育てるかなど、分科会の討論テーマもほぼ統一化している。「生産と労働を通じて、社会を社会科学の法則に従ってとらえ、その事を通じて子どもの認識を深めていこう」とすることがめざされたのである。

現実の分科会で提出されたレポートとこのめざしたものとギャップがあったことを窺わせる分科会の総括がなされている。低学年や中学年分科会のまとめでは、「生産場面で何を見させ、とらえさせるか」「生産関係にはどの程度までふれたらよいか」の議論を紹介し、提出レポートでその困難さが指摘されているのに、「生産・労働の事実だけでなく、生産関係にまでくい入ることや「生産手段の所有を落としてはならない」「労働の本質から疎外されている条件を大事にしていく」ことの重要性が強調されているのである¹²⁾。

北海道歴教協の10年史では、この研究集会の〈生産労働〉をめぐる討論の雰囲気や次のように記している。「社会科教育の基本的問題としての『生産・労働』の意義、『生産・労働の内容化』などについては、依然としてモヤモヤしたものが残り、各分科会の討論も散発的なものに終わった感が深かった¹³⁾と。

散発的に終わった理由は、歴史教育・地理教育の系統化の論議での〈社会科教育の科学化〉の問題と新たに提起された〈生産労働〉の認識形成の問題との関係が、研究集会に参加した会員にはつかみづらかったのではないか。同じく社会科教育内容の科学化、系統化の課題として設定したとしても、これまでの蓄積した歴史・地理教育論に対して、〈生産労働〉論の提起は唐突なものを受け取められたのではないか。この二つの関係をどう結びつけていくか、どのように区別と関連をつけていくか、これらが1960年秋から61年にかけての課題として残されたのであった。

② 北海道歴教協の〈生産労働〉プラン

「モヤモヤした」状況を打ち破るべき〈生産労働〉の認識系列試案を提起したのは、奈井江サークルであった。1960年秋の第10次北教組教研集會に、いわゆる“奈井江プラン”が提起されている。『教室』No.57(60年12月)には、全道教研集會の社会科分科会の討議内容の紹介とともに、同分科会で作成した農業問題・鉱工業問題の「系列表」(これをかりに“北教組プラン”とする)が掲げられ、さらに“奈井江プラン”も載せられている。

“北教組プラン”は、小学校の農業問題・鉱工業問題の低・中・高学年の内容系列を表として作成したもので、61年1月の全国教研で発表されていく¹⁴⁾。

“奈井江プラン”は、①生産労働の認識(農・工業を中心に)、②社会発展の認識、③戦争・平和・民族の認識、④世界の認識、のそれぞれについて低・中・高学年の内容系列表である。

当時、奈井江サークルに属して作成に当たった山下国幸によれば、「小学校の社会科教育の全構造を明らかにする仕事にとりくみ、生産労働の認識系列をふくむ『科学的な社会認識の基礎を育てる系統』の仮説をつくりあげた」のであり、「わたしたちは科学的な社会認識を社会(生活)の矛盾の認識であるにとらえ、さきにあげた4つの認識を現時点におけるその主要な側面としてとらえたのであった」¹⁵⁾と書いている。

“奈井江プラン”は、生産労働の認識とともに、歴史認識(社会発展)、平和認識、地理認識(世界の認識)をも社会認識の構造として考えている点が注目される。生産労働の認識を産業学習の領域としてとらえ、社会科の全領域に無理に拡大しようとはしていない。この“奈井江プラン”は北海道歴教協内の翌年度の研究テーマ設定委員会の討議に附され、検討が加えられていく。1961年1月の第6回会員総会には、“奈井江プラン”を修正した委員会原案が提出され、討議・検討されている。こうして北海道歴教協プランとして発表されたのが、「小学校における生産労働の認識系列試案」であり、同年4月に『教室』No.58に公表されていく。なお、中学校について同号は、奈井江中学校作成の「中学校における生産労働の認識系列試案」を載せている。

北海道歴教協の〈生産労働〉プラン(「認識系列試案」)は、表3に掲げたものである。“奈井江プラン”の①生産労働の認識の部分がそっくりそのまま取り入れられており、②～④の一部が取り入れられている。「生産労働の認識系列試案」における各項目をみる前に、その前提となる〈生産労働〉観についてみておこう。

北海道歴教協は〈生産労働〉プランの設定理由として、次の3点をあげている。

- 1 生産労働についての正しい理解は、社会認識の基本であり、社会科の基調としてもっとも重視すべきことの確認
- 2 社会科における社会認識は、原理や真理を教えこむという単一な操作にとどまるのではなく、認識の定着の過程を大事にすること、言いかえれば認識される内容それ自体だけでなく認識させる方法も認識の本質を決定していくものであること
- 3 子どもの認識の定着は、多くの場合生活現実及びそれに触発される問題意識を媒介とすること

科学的な社会認識の形成における生産労働認識の重要性(1)、認識内容と認識方法の二側面への注目(2)、認識獲得における生活現実感・問題意識の役割の重要性(3)とでも表現される点を出している。とはいえ、これだけでは、表3の系列表に摘出されたものと結びつけて考えるには距離がありすぎる。

表3 《北海道歴教協`生産労働、プラン》「道歴教協プラン」

小学校における生産労働の認識系列試案（1961年）

低 学 年	中 学 年	高 学 年
1 人はみな働いている	14 農業生産は自然条件に影響されるが、それよりも強く経済条件の影響をうける	27 「日本は耕地がせまい」と簡単にい
2 農家は家中みんなで働いている		28 きるのはまちがいである
3 農家にやとわれて働く人もいる	15 大きな農家と小さな農家とでは、経営のしかたに大きなちがいがある	29 与えられた条件の中で、増産にはげむだけでは農民の生活は豊かにならない
4 農家が生産したものは、みな農家のものである。農家はこれを売ってお金を手にいれる	16 農産物の価格は需要と供給の関係で変動する。このため働いて損をすることもある	30 災害の多いのは自然のせいではない
5 作物を育てるには多くのお金がかかる		31 米価と生活費はつり合っていない。米価は政府がきめる
6 大きな農家と小さな農家がある		32 自由価格の農産物は、中間で利潤を占められることが多い
7 賃金をもらう労働ともらわない労働がある	17 条件の悪い企業で働く労働者が多い	33 農業だけでは生活のできない農家が多くなってきている
8 やとう人とやとわれる人がいる	18 賃金は経営者がきめる	34 日本では労働条件の悪い企業が多く、労働者の生命、健康は十分に守られていない
9 やとわれて働く人は賃金をもらい、それで生活している	19 賃金は生活していくのに十分でない	35 日本での労働者の賃金は世界でも低い方である
10 大きな工場と小さな工場がある	20 経営者は、自分の企業で労働者が生産したものを売ってもうけている	36 経営者（資本家）はもうけるために生産している。賃金は低くするとそれだけもうけは多くなる
11 大きな商店と小さな商店がある	21 企業の大きさによって賃金もちがう	37 生産技術は非常に発達してきたが、それはいろいろな条件でまだ不十分にしか使われていない
12 商店では品物を仕入れて売り、そのもうけで生活している	22 企業の大小によって機械や設備が大きくなりがち	38 進んだ技術の採用は一律ではない。それは企業の条件で大きく左右されている
	23 働きたくとも働けない人がいる	39 鉱工業ではいつも失業が問題になる。企業合理化、技術革新も失業と結びついている
		40 労働者は自分たちの生活と権利を守るため団結して活動しているが、それは数十年も前から弾圧の中でつづけられてきた
13 生活や生産のための道具はだんだん便利になってきたし、みんなできよくしてきた	24 便利になったものを利用できない人もいる	41 鉱工業では大資本家が実権をにぎっている
	25 民衆は自然をつくりかえ、生産を高めてきた	42 中小企業の多くは大工場の下請をしている。下請工場は親工場の状況によって生産を左右される
		43 それぞれの時代には大きなちがいがあるが、それには生産の発達が大きく関係している
	26 戦争と生産には大きな関係がある	44 民衆はどの時代でも抑圧され搾取されてきたが、その中で生産を高めて豊かにしようと努力し、権利を少しずつたたかいてきた。この民衆の力が歴史を前進させた
		45 戦争は領土、資源、市場などの関係で起こる
		46 日本での工業は、富国強兵——戦争政策によって発展させられてきた
		47 社会主義の国と資本主義の国がある。これらの国では、生産労働のようすが非常にちがっている
		どこの国でも人間と自然のたたかいは常につづけられている

生産労働の概念規定として、次のように説明されている。

「ここでいう生産労働とは、主として現実的には資本主義社会における商品生産にあずかる社会的労働を意味する。しかし、資本主義社会の諸矛盾の解明や認識を通じて社会主義社会の生産労働の問題にまで発展させようとするものである」(傍点筆者)

つまり、北海道歴教協の〈生産労働〉プランの核心は、現実の日本資本主義における生産と労働への認識であり、現実の社会体制の矛盾をとらえさせることであった。それは、〈日本社会の現実認識〉——〈資本主義社会の矛盾〉をとらえることに傾斜がかかっており、日本社会を貫く資本主義社会の法則認識にはあまり力点がかけられていない。

現実の社会現象の把握に関する指摘は、表3の項目にみるように数多く出されている。労働条件の劣悪さ、低賃金、失業問題、生産の二重構造、資本家の利潤と賃金、独占資本など、日本資本主義体制下の農業・工業の諸点が網羅的に出されている。これらに混ざって、資本主義の法則性認識にかかわる項目が何点か出されている¹⁹⁾。

また、この〈生産労働プラン〉に特徴的なのは、日本資本主義の農工業の矛盾を、農民・労働者の疎外現実から説明していることである。「増産にはげむだけでは農民の生活は豊かにならない」「働いて損をすることもある」「働きたくても働けない人がいる」「賃金は生活していくのに十分でない」「労働者の生命・健康は十分に守られていない」など。社会認識の基本にすえた〈生産労働〉認識が、あまりに現実の生産労働の実態に強く傾斜しすぎたがゆえに、農民や労働者の〈生産労働〉の疎外克服の側面、労働本来の本源的把握の面が弱められてしまっているといえよう。

さらに、〈生産労働〉プランにおける問題点として、“奈井江プラン”で区別されていた歴史認識、平和認識の系列が、渾然一体になって、生産労働の認識系列にまとめ上げられている。明らかに社会発展の認識系列や戦争・平和・民族の認識系列として立てられていたものが、北海道歴教協プランでは、生産労働の認識系列として強引にまとめられてしまっているのである。前年来の主として産業・経済学習の内容系統化の方向と、歴史学習の内容系統化の方向との区別と関連、両者の社会認識での位置づけは、ここでも不鮮明なままである。“奈井江プラン”はいったん分離して考える構想を出したにもかかわらず、北海道歴教協プランでは混迷状態に戻ってしまった。

以上みたように、1961年4月公表の北海道歴教協の〈生産労働〉プランは、〈1〉日本資本主義の現実認識、現象への注目、〈2〉農民・労働者の疎外事実から資本主義社会の矛盾の重視、〈3〉生産労働の認識と歴史認識・平和認識との関連の不十分さ、などに特色をもつものであった。同プランは、ほぼ同じ時期に発表された日生連の〈生産労働〉プランとも共通する問題意識で貫かれている。それは、「社会科学の成果をもっと教師自身が身につけ、生産労働の概念や内容を明確にしておかなければならない」とする点である。教師の社会科学的認識の弱さを克服する努力を、社会科学の研究・学習に求めたことである。

北海道歴教協の〈生産労働〉プランは、1961年8月、第8回研究集会(標茶)で「実証検討」を加えることになる。系列試案の実証検討の分科会を、小学校の低学年、中学年、高学年地理、中学校の地理・政経社の4分科会として、次の3点の認識仮説を提示した。

- ① 農民と労働者の労働に対する認識
- ② 農産物の価格と労働者の賃金に対する認識
- ③ 産業構造に対する認識

『教室』No.59(61年5月)には、前年の生産労働の認識を“どう育てるか、どう指導するか”から、“どこまで育てられるか”を61年研究集会で議論しようと呼びかけられている。3点の認識仮説について、教師の教授過程と子どもの認識過程の実証検討の方法まで詳細に紹介して、授業における仮説の実証方法の手順を示している。

〈生産労働〉プラン仮説の検証にかける意欲を感じさせるこの提案は、この時期の北海道歴教協の授業分析方法の水準を示すものといえよう。子どもの認識過程に注目して、「思考の変化」「思考の発展」「思考の停滞」を仮説に照らしてつかもうというものである。「指導の過程において子どもの思考はどう動いたか」「検証すべき仮説に対する子どもの認識はどう変わったか」の検証の視点を明確に出している¹⁷⁾。

61年の研究集会での仮説検証の分科会が4分科会あり、残りの4分科会中3分科会は小学校・中学校・高校の歴史教育分科会であった。経済および地理学習と歴史学習の分科会の方針や方向が分裂せざるをえなかったのは、さきみしてきた経過の必然的帰結であった。とはいえ、〈生産労働〉の仮説・検証の授業記録を登場させていくことの意義は大きかった。

さいごに、中学校の〈生産労働〉プランについて簡単にみておこう。結果的には、中学校の〈生産労働〉プランとして、北海道歴教協プランの独自構想は持たなかった。1961年1月会員総会に提案されたのは、小学校“奈井江プラン”のみであった。しかし、『教室』No.58には、“奈井江中プラン”が発表され、No.62(61年10月)には、“長沼サークルプラン”が発表されている。

“奈井江中プラン”と“長沼サークルプラン”は、奈井江試案、長沼試案と呼ばれた支部サークルプランにとどまり、北海道歴教協の全道プランとはならなかった。だが、1961年の標茶研究集会の中学校地理・政経社分科会の論議の焦点は、両プランの〈生産労働〉試案の比較・検討にあった。“奈井江中プラン”の骨格は、小学校との関連を考慮して、①生産労働の認識、②社会発展の認識、③戦争・平和・民族の認識、④世界の認識と分けて、それぞれの内容系列の項目を出したものである。

“奈井江中プラン”が小学校の“奈井江プラン”の認識系列表との連続性を意識して、4つの認識に分けて、「これらの認識は学年を固定せず、全学年を通してそれぞれの場で深める」としたのに対して、それが並列的で平板であるとの批判が出されている。

“長沼サークルプラン”は、この立場に立って、生産労働の矛盾という「社会の根本矛盾」から派生する政治・経済・文化・人間関係などの諸矛盾を「構造的なつながりをもって」とらえさせようとする。「生産・労働の矛盾をはっきりと理解することは、社会の大小さまざまな矛盾のでき方や、相互関係を把握するための土台である」として、生産・労働を中核とする社会科学習は、①本当の事実をみることから始める、②構造・法則をきちんと教える、③教科書やマスコミのデマゴギーを逆用する、の3点を指導の条件にあげている。

“長沼サークルプラン”は、“奈井江中プラン”と異なり、中学1年の地理、2年の歴史、3年の社会生活全般(政経社)の学習順序にそって、生産労働の認識形成の観点を列挙している。各学年の目標をみると、次のようである。

〈1年〉 地域ごとに独特な姿で、労働者・農民の生活の上に現われている資本主義生産の諸矛盾(特殊性)を学びながら、日本と世界の生産・労働の本質、民族的・人類的願い(一般性)をみだし、構造的にまとめて理解する。

〈2年〉 日本と世界の特殊性と一般性をふまえながら、そのような現代資本主義社会がどの

ようにして形づくられてきたか、将来どう変化していくかについて、生産・労働の変化が社会の変化の原動力であることを理解する。

〈3年〉日本と世界の生産・労働、社会発展の法則をふまえた上で、現代の経済的・政治的・文化的・日常生活的諸矛盾の中から、歴史的・民族的課題をみつけ、何を求め、どのように生きぬいていくかを学習する。

“長沼サークルプラン”は、生産労働の矛盾を中核とした、社会矛盾の理解をもとに社会認識の形成を強調する立場に立つ。“奈井江中プラン”でも、「社会（生活）の矛盾についての認識は、他の認識の基盤であり、出発点でもあるという包括的な性格をもっている」としているが、長沼プランはそれをより徹底化したのである。

北海道歴教協の〈生産労働〉プランは、全道小学校プランや支部の中学校諸プランを総体として考えていかねばならない。中学校の〈生産労働〉プランは、成案として全道プランを作成・決定に至らなかったが、1960年代後半期に、北海道歴教協が〈社会科の全体構造〉を検討するときに視野に入れられていく。小・中・高の社会認識の系統的指導内容を構想していくうえで、少なからぬ意義をもった、と思われる。

Ⅲ 北海道歴教協の〈生産労働〉実践の検討——「石炭産業」実践の場合——

前章でみた〈生産労働〉プランは、具体的にどのような授業実践として展開されたのか、これらの授業実践において、子どもの〈生産労働〉認識はどのようなものであり、どう変わったのか、これらの点についてみていきたい。

北海道歴教協の〈生産労働〉実践の展開についての報告は、『教室』において必ずしも多くはない。〈生産労働〉プランの論議の記事に較べて、実践記録の報告の詳細は少ないといえよう。

ここでは、三笠サークルに属する山口裕実践（1年）と佐藤利夫・高津貢実践（3年）の2つの実践をとりあげて、検討することとする。前者は、『教室』No.59（61年5月）に掲載された数少ない実践記録である。後者の実践とともに、三笠サークルが取り組んだ「石炭産業」の内容系列の仮説検証の実践であった。三笠サークルは、三笠市教育研究所（所長鈴木健治）の中核となっており、同研究所の生産労働の認識形成を中心とする「小学校社会科教育課程の研究」を推進していた¹⁸⁾。なお、鈴木は北海道歴教協の研究部に属し、標茶研究集会での〈生産労働〉プランの提案者であった。

① 山口裕（三笠市幾春別小）の「おとうさん・おかあさんのしごと」（1年）実践

〈ア〉単元の指導計画と単元展開

山口実践は、「わたしのうち」（16時間扱い）の単元のなかで、「おとうさん・おかあさんのしごと」の授業実践を行なっている。単元の指導計画は、1)うちのひと（2時間）、2)おとうさんの仕事（3時間）、3)炭鉱に働くお父さん（4時間）、4)おかあさんの仕事（4時間）、5)おとうさんとおかあさんの仕事のちがひ（2時間）、6)おてつだい（1時間）となっており、3)～5)の10時間を「実践主題」としている。「実践主題」とは、石炭産業における〈生産労働〉認識形成に直接かかわる部分をさす。

「実践主題」のねらいは、次の5点とされている。

① 職業による収入が家庭生活を支えている——父は炭鉱で働く、父の働きで家計が保たれる

- ㊦ 家の人の労働のちがい——賃金労働と家事労働
 - ㊧ 炭鉱の仕事のちがい——坑内、坑外、事務所の仕事
 - ㊨ お父さんの仕事はつらい——労働時間、危険な現場、けがや事故
 - ㊩ お母さんの仕事——家政的な仕事、忙しくて苦勞が多い
- ①～⑤のねらいは、単元展開として次のように具体化されている(表4)。実践の中心部分は、

表4 単元展開例①「おとうさん・おかあさんのしごと」

学 習 問 題	学 習 活 動 〈含 内 容〉	時 間
○ たんこうに働くおとうさんをもっとくわしく調べてみよう	1 「炭鉱の仕事」のスライドを見る イ 坑内のようす ロ いろいろな道具 ハ 働く人たちのようす 2 郷土室で炭鉱でつかう生産用具を見る。 3 おとうさんと炭鉱の話し合いをする。 イ おとうさんの現場 ロ 仕事のよろこびや苦勞 ハ 働くときの服装 ニ 仕事につかう機械や道具 4 おとうさんの仕事の発表 イ 「おとうさんの仕事」のときにかいた絵のうらに書いてくる ロ 作文で発表する ハ 先生が録音してきた「炭鉱に働くおじさん」の話をテーブローダーできく 5 炭鉱の仕事の話し合い イ 仕事のいろいろ ロ 仕事のくろう	4
○ おかあさんのしごと	1 おかあさんについて話し合う。 イ この頃のおかあさんのようす。 ・おかあさんのしごと ・おかあさんの顔や手足 ・おかあさんがいないとき 2 おかあさんの様子を絵にかく 3 おかあさんの一日の仕事を調べる イ 朝からばんまで 4 おかあさんの仕事の時間を調べる 5 うちの人が家にいる時の絵を描く 6 おかあさんとおうちの人のちがいをくらべる 7 おかあさんという題で作文をかく	4
○ おとうさんとおかあさんのしごとのちがい	1 おとうさんとおかあさんの仕事のちがいをくらべる イ お金をもらってくるおとうさん ・どこから ・どうして ロ 家の世話をしてくれるお母さん ハ 働いてお金をもうけてくるおかあさんもいる	2

上のねらいとこの単元展開に明らかなように、「炭鉱で働くお父さん」の部分である。

〈イ〉「炭鉱で働くお父さん」の指導過程と子どもの認識

山口裕実践の中核をなす炭鉱で働く父親の姿の学習を、指導過程と子どもの認識実態からみてみよう。指導過程の骨子は、表4のように、①炭鉱のスライドを見ること、②郷土室での炭鉱で使う生産用具を見ること、という〈生産労働〉の外がわかからの観察、③お父さんと炭鉱の話し合いをもとに、④仕事の発表をすること、という“父親”の〈生産労働〉の観察、⑤炭鉱の仕事の話し合いでの炭鉱での労働の事実認識を深める、というものである。

山口実践は、最初のスライド上映で炭鉱労働の全体像と生産現場など労働対象にかかわる部分を押さえ、ついで、炭鉱の生産用具（ピック、ドリル、ツルハン、安全灯など）の実物にふれさせるなど労働用具をていねいに見つめさせ、炭鉱労働者としての“父親”へのインタビューや観察を子どもに行なわせている。炭鉱における〈生産労働〉の外面的観察から、子どもの内面に〈労働〉認識を形成させるために、炭鉱での〈生産労働〉をする父親の観察（出勤のようす、帰宅のようす、お父さんの手）やインタビュー（仕事と苦勞）が重視されている。子どもに作文や絵を書かせ、次の授業で発表させ、話し合わせている。

山口自身も、採炭夫である一父兄のインタビュー録音をとり、子どもたちに聞かせている。この授業について、「絵の説明、作文の発表、親の生の声をテープできくという学習で、教室全体が炭坑ムードにそまったような気がしました」と書き、この学習の重点が達成されたことを、「父の労働がほんとうにきびしいものであり、『なかなかつらいんだなあ』という受けとめであると同時に、お父さんの仕事をよく見るという認識がめばえてきたように思います」と表現している。

以上の山口の指導過程に対して、子どもの認識実態はどのようなものであったのか、1年生の11月～12月の時期の授業であったが、「ヤマの人たちのつくっているカメラクラブ」作成のスライドを見て、「坑内は暗くておっかないです。たんほるところに、石炭がいっぱいありました。くずれてこないかとおもいます」とか、「はたらいている人がたくさんいる」「いろんなところで働いている」「みんな、でんきをつけている」などという感想を出している。

労働用具の見学の後では、「鉄でできているからすごく重たい」「こんな重たいものつかって仕事したら、つかれるべなあ」「石炭ほるのに、いろいろな道具をつかうんだなあ」という感想が出されている。やや長い文のしげき君の作文では、「たんこうのしごとは、つらいとおもいました。ずいぶんしごとやきかいなどがあるのでびっくりしました。あんぜんとうは、ずいぶんおもたいなあとおもいました。びくやどりるなど、すごくおもたいものだとおもいました。もしかして足におとしたら、けがしてしまいます。よくあんなおもいもの、なんじかんももてるなあとおもいました」と書かれている。

労働の外面的観察の段階から、炭鉱労働のつらさ、厳しさを把握させたが、“他人ごと”として地域の主要な生産労働をみつめている。実践者のねらいはこうした把握を“自分”に引きつけさせて、労働のつらさ、厳しさを実感させていくことにおかれていく。父親への聞きとり、観察の後に、子どもは書く。「とうさんは、たんこうのなかでたんをほっています。たんこうのなかで、たんをほっていたとき、たんがくずれてきます。かおはまっくろになっています」「お父さんはけがをしなければいいな」「坑内の仕事はつらいしごとだ」

この授業の最終の「話し合い」は、お父さんのつとめている所、お父さんの現場、炭鉱で使う道具や機械、仕事のいろいろ、仕事の苦勞や喜び、家にいる時のお父さんの様子などがとり

扱われている。学習を終えた後の作文から子どもの炭鉱労働の認識をとらえてみよう。「お父さんたちは、まいにち、くらいあなの中ではたらくのです。ぼくはお父さんにたんぜんをもってきてやります。お父さんはわらって『ありがとう』といいます」(よしとか)「父さんは、かいしゃでかいをうごかしています。あんまりあぶないからいいです」(たい子)「お父さんはこわいべなあとおもいます」(いさむ)「たんこうの人たちはいつも、くらいところでおもたいものを使って、しごとをしてごころうだとおもいます。……わたしのお父さんがたんこうの人にならないでよかったとおもいます」(いくこ)「たんこうの人は、おもたいきかいをもってつらいしごとをしている。それにあぶないしごとをしている。くらいところではたらいている。たんこうのしごとはつらいとおもいます。だから、ぼくのお父さんより、つらいしごとをしている」(ひとし)

労を煩わずに、5人の子どもの文章を引用してみた。子どもたちに共通する〈生産労働〉認識は、炭鉱労働のつらさ、厳しさ、危さの認識であり、父親の現実の労働の厳しさの一端であった。この子どもたちの認識実態は、山口実践のねらいからすれば、かなり「成功」しているのではない。授業実践の意図は、あくまで父親の労働の実際の姿を媒介として、そこからとらえうる限りでリアルに炭鉱労働をつかませるものであったから。

しかしながら、子どもたちの〈生産労働〉認識はこうした認識で十分であろうか。労働本来のもつ人間形成的意義や、労働の成就感を授業実践で具体化し、子どもに獲得させることを労働観の重要な部分として位置づけなければならないように思う¹⁹⁾。

この実践中において、その契機が全くなかったわけではない。子どもが授業の当初より炭鉱労働の厳しい現実だけに目を向けつづけて、個別の父親たちの労働の現実からもそうとらえようとした時、山口氏は一父兄の録音テープを用意した。採炭夫のある父親の「石炭が順調にできたときはうれしい」「朝、出勤する時、今日も無事仕事ができることを考えます」「仕事がおわってオカにあがった時はほっとする」という証言は、炭鉱労働への認識をより豊かな広がりあるものとして、授業で使いえたのではないか。1年生の子どもたちに、労働の本性をどうつかませるかという観点の欠落していたのである。その結果、こうした証言は、炭鉱労働の厳しさの点からのみ使われることになった。

1人1人の父親の個別労働の現実から、さらに視野を拡げてやることは、中学年の課題として持ち越されているようである。ある子どもの父親の労働の姿(労働現場——労働用具——労働者)と友達の父親の労働の姿とを典型化して比較することが、丁寧になされていない。父親の労働の果たす役割は、この実践では家計との関係でしか意識されなかった。

② 佐藤利夫・高津貢(三笠市奔別小)「炭鉱のしごと」(3年)実践

〈ア〉単元の指導計画と単元展開

「炭鉱のしごと」の単元は、「三笠市のようすとくらし」(37時間扱い)の大単元のなかで、10時間が当てられている。「三笠市のようすとくらし」単元は、1)学習計画(2時間)、2)家附近の絵地図書き(4時間)、3)三笠市の絵地図書き(5時間)、4)町の人々の仕事調べ(2時間)、5)炭鉱のしごと(10時間)、6)農家のしごと(7時間)、7)商店、その他のしごと(4時間)、8)町の人たちの楽しみ(1時間)、9)これからよくしたいこと(2時間)の構成となっている。佐藤・高津両氏の奔別小学校は、住友奔別鉱で働く子弟が99%を占める純粋な炭鉱街の小学校である。しかも、炭鉱合理化政策の影響で、「請負組」に働く従業員を父兄にもつ子どもが大半である、

とされている。

「実践主題」は「炭鉄のしごと」単元であることは言うまでもない。この単元のねらいは、次の5点の理解に求められている。

- ① 大きな炭鉱には、いろいろな施設があり、機械化されている
- ② 炭鉱に働く人たちは、いろいろな現場で、苦勞をしながら仕事をしている
- ③ 働く人たちは、仕事によって賃金がきまる
- ④ 炭鉱には災害が多い
- ⑤ 石炭は、国民の生活や国の産業を發達させるために大きな役割を果たしている

「炭鉄のしごと」の単元展開は、表5のとおりであり、大きく2分節から成っている。第1分節は、立坑、選炭機、鉄工場の3カ所の「炭鉱見学」と見学後の話し合いの授業であり、第2分節は、「炭鉄のしごと」を調べる授業過程の部分である。労働現場の見学の学習後、「炭鉄のし

表5 単元展開例②「炭鉄のしごと」

学 習 問 題	学 習 活 動 及 び 学 習 内 容	時 間
○炭鉄見学	1 炭鉄見学をする イ 見学の計画 ・日時 ・見学場所 ・見学の心得 礼法 危険防止 ロ 炭鉄見学 ハ 見学後の話し合い ・見学した場所 ・理解できたこと わからなかったこと ・感心したこと	4
○炭鉄のしごと	2 炭鉄のしごとを調べる イ 炭鉄の施設 機具 ・施 設 〈立坑 選炭機 鉄工場 事務所 病院 配給所 等〉 ・機 具 〈坑内外で使用する機具〉 ロ おとうさんのしごと ・おとうさんのしごとの名前 ・仕事の内容と苦しみや楽しみ ・働く時間〈三交代も〉 ハ おとうさんの賃金 ・賃金の計算〈日数と歩合〉 どこから どの位もらうか ニ 石炭の生産過程 ・ほりだすまで ・運 搬 ホ 炭鉄の災害 ・おとうさんのけが ・一年間のけがの数と種類 ヘ 石炭のつかいみち ・石炭の使途 〈各家庭 工場用 火力発電等〉 ・石炭の販売先	4

ごと」を調べ、発表し、討論する学習に実践者が力点をおいていることは言うまでもない。

〈イ〉「炭鉱のしごと」の指導過程と子どもの認識

表5の単元展開の第2分節を中心に、指導過程と子どもの認識実態をみておこう。「炭鉱見学」は、佐藤・高津の実践者の記録によれば、「見学した児童の目にうつったことは、表面的な事実面だけであり、……父の労働に対しての意識は少しも動いていなかった」という実状であった。係員の説明が難しかったこともあるが、炭鉱の施設、設備、生産機具など「はじめてみる近代施設に目をみはって」いる状況が子どものなかにあった²⁰⁾。

佐藤・高津実践は、こうした見学学習の「指導不足」を反省しつつ、炭鉱に関する労働認識をリアルにするために、子どもの父親の労働実態を詳しくとりあげようとする。第2分節の全体が、「お父さんの仕事」の内容理解を基軸として展開する形態として構成されている。父親の働く労働現場、父親の賃金、労働時間、災害など。

佐藤・高津の「炭鉱のしごと」実践では、父親の労働をどのようにつかませようとしているのだろうか。第2分節の指導過程の流れは、①労働者の労働環境、生産労働条件(炭鉱の施設、生産機具)、②お父さんの仕事、③お父さんの賃金、④石炭の生産過程、⑤炭鉱の災害、⑥石炭の使い道、となっている。父親の労働の実態に固執して、子どもの労働認識を形成する立場から、②、③、④が重点となる。

②お父さんのしごとの指導では、子どもたちに父親から働いている現場、仕事の内容の聞きとり、これをもとにしての作文づくりを中心にして授業を行なっている。指導の意図は、「父のしごとを通して、炭鉱の仕事を理解させ、大きな会社は分業によって仕事を進めていること、更に仕事の内容から、働く時間、坑内で働く父の苦労を認識させたい」(傍点筆者)とあるように、工場内分業の労働形態の理解と父親の苦労(疎外労働)の現実認識である。

さきに1年生の父親の労働を扱う学習をみてきたが、3年生では工場内分業という組織的有機的連関における労働形態という観点が父親の疎外労働の現実認識につけ加えられている。授業での子どもの発言は、教師の「どんな苦労があるかの話し合い」のメモの記録によれば、「けがをした時」「暑くて汗をかいてシャツがぬれた時」「炭じんが多いので」というような項目が出されている。実践者は、1年生の山口実践と同じく、「父親の苦労多い労働」の現実を目を向けるように、又語るようにしているのである。労働時間に関しても、「二番方、三番方の時は、お母さんは夜遅くまで起きている」「家に帰っても、家のまわりで遊ばれない」「お父さんとお話ができない」などと発言している。

父親の労働での苦労の追求は、③お父さんの賃金、⑤炭鉱の災害で、子どもの調べてきたことの発表の授業において、いっそう詳しく扱われることになる。他方、工場内分業の観点は、④石炭の生産過程(坑道掘り～石炭運び出し)の追求のなかで扱われている。

父親の賃金についての学習は、⑦お父さんにお金を払うところはどこか、①お金はどうして決まるか、の2点を中心に進めている。実践者は、「賃金は父が働いた代金として会社で支払う」こと、賃金計算の方法(稼働日数と歩合による)並びにどれぐらいもらうかということを確認させたい、と考えて授業を行なっている。

子どもの書いたノートによれば、父親からの聞きとりで、⑦①の2点を的確に押さえている。「私のお父さんは、3万5千円もらってきます。炭鉱に働く人たちのへいきんは2万円だそうですが、私のお父さんは一番つらい仕事をしているからだと思います。それに、お父さんは8時間より多く働くこともあるので多いということがわかりました」「私のお父さんは、2万円くら

いもらってくるそうです。お母さんがみはり（世話所）にもらいに行くので、みはりのおじさんがくれると思っていました。学校で勉強して、会社でお父さん方にはらうことがわかりました。おばあちゃんは『会社はもうかっているんだから、もっとお金をあげればいいのに』といつもいいます」2人の子どもは、父親から「いやいやながら教えてくれた」「ねむたい時に仕事の話聞かせてくれた」状況で聞きとってきている。実践者は授業のなかで、現実の父親たちの労働時間の長さ、低賃金のお話を子どもに出させながら、アメリカやドイツなど外国の労働時間や賃金と比較する学習を行なっている。子どもたちは、父親の現実の厳しい労働を実感的にとらえていくが、反面で「日本も外国のようになればよい」というような理想的に外国の鉱山労働者像を描いている。

さらに、賃金学習後に子どもたちに「お父さんへの手紙」という作文を書かせる指導を、実践者は試みている。この作文にみられる子どもたちの認識の状況は、「けがをしないようにちゃんと働いてください」「父さんにかたもみをしてあげたいです」とかいうような父親の労働への感謝の気持が主体となっている。1人ひとりの父親の労働の具体から出発し、そこにこだわって労働認識を深めようとするが、1人ひとりの子どもにとっての“父親”への親愛の情にとどまってしまうとはいえないだろう。

賃金の学習のこの視野の狭さを克服するために、次に指導過程として「石炭の生産過程」の授業が試みられている。残念ながら、この部分の授業記録は炭鉱労働全体を扱っておらず、詳細な指導と子どもの認識も省略されている。わずかに、炭坑内の分業化した仕事（坑道掘り、切羽、火葉かけ、充てん、運搬、選炭）の内容と生産用具と施設の表が掲げられているのみである。実践者の問題意識からいえば、賃金学習までの“個別的学働”から、炭鉱労働における“全体的労働”に目を向けさせ、労働認識を広げる場として位置づけられていたと考えられる。

授業は、炭鉱労働の核心として「炭鉱の災害」に移る。ここでも、「お父さんのケガ」から入る手法がとられている。すなわち、●学級の中でケガをしたお父さんはどの位いるか、●1年間どの位ケガがあるか、●ケガはどんな時にあこるか、●ケガが少なくなる一番大事な条件は何か、という順序での展開である。

1960年度の死亡6名、ケガ347名の炭鉱災害（奔別鉱）の調査、「ケガをしたお父さん」の子ども作文の発表が授業で扱われている。授業後の子どもの認識として、「炭鉱はけがが多いところだ。私の組の人のお父さんたちもずいぶんとけがをしている。（中略）私は、炭鉱はきらいだ」とか「私の父も前にけがをしたことがある。さい炭の時、上から石炭がおちてきたのだそうです。その時せなかを打ったので、今でもいたいという時があります。私はお父さんが心配です」という炭鉱災害と父親の労働への不安とを結びつけて書く子どもがいる。他の生徒の多くも、「炭鉱はけがの多い所だ」との認識は根強く、「けがだけならいいが死んだら大変だ」という意識を持っている。炭鉱災害の事故の原因を働く人の不注意に求める子どもが多いことも、子どもの作文から窺える。少数の子どもが、「会社でもってお金をかけて石や石炭が落ちてこないようにしてくれればいい」という会社の設備や安全対策の問題に気づいている。

以上、佐藤・高津実践「炭鉱のしごと」の主要な点を概観してきた。両氏は実践後にこの単元の学習をふり返って、2点の反省点を出して実践記録をしめくくっている。その1つは、「炭鉱の内容についてあまりにも暗い面のみをほじくりすぎた」こと、もう1つは、「子どもたちの生活意識とどの程度の結びつきがあったのか」ということ、である。

前者の「暗い面のみ」というのは、すでに実践記録の検討中でも明らかにしてきた点である。

教師のとらえさせたい労働認識の幅の狭さともかかわり、「リアルな労働認識」ということを「子どもの父親の現実の労働の厳しさや苦勞」にのみ求めたことに帰因する。疎外労働の実態の把握とこれに対する克服の視点を前面に出した教材構成になっておらず、実態の把握だけが焦点化されていた。それゆえ、「お父さんが心配で、社会科の勉強がイヤです」という子どもが出てくるのである。

後者の子どもの生活意識とのつながりということは、この炭鉱学習の実践を通じて、何が変わり何が変わらなかったのか。おそらく、父親の労働の厳しさ・苦勞への側面の認識はより深められ、炭鉱労働の不安定さを知っていくことになったであろう。直感的レベルのものが因果連関的レベルで一定の前進をみたかもしれないが、それは容易に「労働謙悪感」につながりやすい質のものであった。父親の労働に執拗にこだわりつづけた実践は、家庭での父親像の再発見に連なる可能性をもっていた。しかし、父親の個別労働認識と彼らがおかれた客観的な労働実態の認識が切断されているのである。父親(1人の個別労働者)の組み込まれている労働組織の姿、父親と他の父親とを結びつけているつながり、ここに子どもの目が向けられるようなものになっていない。実践者の労働認識のとらえ方と深くかかわって、教材構成においてもそのような展開を阻んだものとなったのである。

IV む す び

すでにみた1年生の山口実践とこの3年生の佐藤・高津実践の2実践は、この時期の〈生産労働〉実践のなかでも、指導過程と子どもの認識の詳細を報告した数少ない実践記録であった。北海道歴教協の1960—61年の〈生産労働〉実践の報告として、他にも「日本の水産業」(檜山)、「日本の農業」(長沼)「虻別の農業」(標茶)などが『教室』に掲載されている²¹⁾。これらのなかで、三笠という炭鉱町のなかで「石炭産業」に焦点づけて小学校〈生産労働〉認識系列の実践を展開したこと、子どもの認識過程の詳細を記録にとどめていることの原因からここで検討の素材としてきた。

山口実践および佐藤・高津実践は、ともに前章で紹介してきた北海道歴教協の〈生産労働〉観と〈生産労働〉プランに立脚した典型的実践といえるものである。それは、1960年代初頭の北海道歴教協の理論的実践的到達点を示すものと考えられる。〈生産労働〉認識の深まりと広がり、授業実践において具体化されている。積極的側面も消極的側面も実践の場では、はからずも明確になっているのである。

授業実践レベルでの分析が乏しいまま、1960年代の〈生産労働〉プランが語られる傾向があるなかで、北海道歴教協の〈生産労働〉プランと実践の具体像を明らかにする試みは一定の意味を持ちうるのではないかと思う。1960年代の「民教」社会科論の主流をなした〈生産労働〉論の模索と〈生産労働〉プランの構築、そして〈生産労働〉実践の展開は、これまで十分に跡づけられ、分析されていない。ここで私が試みたのは、そうした状況にあって一つの「民教」研究サークルの理論と実践の展開過程を明らかにすることであった。

北海道歴教協の〈生産労働〉プランとその実践は、1962年以降それほど強調されなくなる。63年になると、社会科教育の科学化のテーマは、社会科の教科構造をどう押さえるかという全体構造の問題に関心が移っていく。あらためて、「社会科学とは何か」(成果や体系、法則)が吟味されると同時に、「社会科の全体構造をどう創るか」(小・中・高)が議論されていく。社会認識のための基本概念をもとに教材構成の視点が探られていくのである²²⁾。そして、〈生産労働

働論の模索の遺産は、全体構造の検討のなかに生かされていくことになる。1965年以降の“檜山上ノ国プラン”や“山下国幸提案”に批判的に継承されていくこととなるが、その過程の詳細を明らかにすることは別稿の課題としたい。

いずれにしても、1960—61年の北海道歴教協の〈生産労働〉論の理論と実践は、社会認識の形成において〈生産労働〉認識の重要性和その認識形成を図るための教材構成と授業方法論の重要性を提起したことに意義がある。惜しむらくは、1961年末から62年にかけて“早すぎる自己批判”が出されたことである²³⁾。〈生産労働〉プランにもとづく実践での問題点をもとに、仮説の修正と新たな〈生産労働〉プランの提案という形をとらないまま、「科学化」が議論されることになっていった。子どもの労働認識の形成の困難さの問題が、安易に教師の問題意識の弱さと結びつけられてしまい、授業実践での独自の追求の可能性を狭めたように思われる。1960年代後半の北海道歴教協の実践研究の課題は、前半期の上記の点を意識化して、批判的に継承することに他ならなかった。

〈注〉

- 1) さしあたり、拙稿「1960年代『民教』社会科教育論の再検討——〈生産労働〉実践をめぐる——」（愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第31・32合併号、1986年2月）
60年代「民教」社会科教育論をとらえる方法論を提起し、あわせて日生連新潟上越教師の会、香社研青年グループ、北海道歴教協の3研究サークルの基礎資料を提示している。
- 2) 以下での叙述は、機関誌『北海道歴史教室』および『社会科教育の科学化をめざして』（10年史）（1963年）、『民族の課題にこたえる社会科教育の創造』（20年史）（1977年）に依拠する。
- 3) もっとも歴教協（1949年7月14日創立）は、『新しい歴史教育』刊行以前に、『歴史教育月報』を1950年12月1日に発刊している。ただし、会員通信の性格の濃いもので、正式機関紙は『新しい歴史教育』発刊の1954年7月であった。
- 4) 『北海道歴史教室』No.29—30（1955年12月～56年3月）
- 5) 北海道歴教協の単独でなく、北海道地方史研究会との共催である。道内の歴史研究者との交流と共同研究会の開催は、その後も続けられていく。
- 6) 奈井江社会科サークル『小学校の歴史地理』（新評論社、1956年）山下国幸「子どもと学んだ奈井江の歴史」（4年）、尾崎賢二「世界にむかって」（6年）、高木進「戦争の子どもたち」（6年）など6実践が報告されている。
- 7) 『北海道歴史教室』No.26（1955年9月）
- 8) 『同上』No.44（1958年8月）
- 9) 山下国幸『小学校歴史教育のカギ』（志摩書房、1959年6月）第1部に小学校歴史教育論として系統学習論が展開されている。
- 10) 日教組『日本の教育・社会科編』（1979年）第6次（1957年）より第24次（1975年）の教研全国集社会科分科会の報告集をまとめたものである。
- 11) 三笠市教育研究所『研究紀要』第11号〈教育課程編成のために3——小学校社会科の教育課程の研究——〉（1961年）に所収。
- 12) 『北海道歴史教室』No.56（1960年9月）
- 13) 注2)の〈10年史〉30頁
- 14) 注10)の文献109～110頁に系列表が示されている。『教室』No.57と同じものである。
- 15) 山下国幸「北海道歴教協の学年プランの構想——生産・労働の認識の系統化への追求——」（『社会科教育』No.2〈明治図書〉1964年11月号「特集労働をどう教えるか」）35～43頁

- 16) この点の混乱は、1961年末に自己批判される。注15)の山下論文、『教室』No63(1961年12月)を参照。
- 17) 『北海道歴史教室』No59(1961年5月)
- 18) 注11)と同じ。『研究紀要』第11号はA4判300頁の大部のもので、1961年5月31日発行。実践編に山口実践(1年)、佐藤・高津実践(3年)、鈴木健治「日本の石炭鉱業」実践(5年)を所収。理論編、指導計画編、実践編の三部構成である。山口実践は『教室』No59(61年5月)と同内容である。
- 19) 山口実践は、1960年月寒研究集会で報告されている。低学年分科会で、労働はつらいものだとか肉体労働を忌避する子どもの傾向とかかわらせて、この点(労働の尊厳)が議論されているが、「ユガミの面を正当に押さえないと道徳的説教に陥る」意見が強かったとされている。(『教室』No56, 1960年9月)
- 20) 佐藤・高津実践の見学は、労働現場といっても、炭坑に入っただけでなく外観の見学であった。子どもが炭坑内の現場を見たのは、第2分節の最後に会社から借りた「宣伝映画」をみた時であった。この時、はじめて坑内労働に接したのである。
- 21) 『北海道歴史教室』No59～62(1961年5月～10月)など。
- 22) 注2)の〈20年史〉(1973年)の叙述。〈20年史〉は、1960—64年を「科学化とは何かを求めて(試練期)」とし、1965—67年を「愛国主義=国際主義をかかげて(確立期)」としている。60年代前半の“社会科学科の創造”は、基本概念の探求に焦点づけられ、階級概念の系統を全体的教科構造論の柱にすえていくとしている。
- 23) 『北海道歴史教室』No63(1961年12月)「道歴教協1年の総括」中の研究部の総括の項。〈生産労働〉プランに3点から自己批判がなされている。(1)生産労働についての基本概念の不明確さ、(2)学年系列化の依拠するものの不明確さ、(3)実践による検証方法の問題点。