

「社会科伝統・文化学習」の転回と構築（その2）

吉田 正生*

Developing a Teaching Plan about Tradition and Culture for Social Studies of Elementary School

Masao YOSHIDA

要旨 本稿は、標題の下に行われている研究の第2回目の発表である。

前号において、本研究が最終的にめざすもの——「社会科伝統・文化学習」の授業開発——、そしてその理由——そのような目的設定は、教育基本法の改訂などにより、社会科において「社会科伝統・文化学習」の教材及び授業開発が喫緊の課題になったから——を述べた。

さらに、先行研究・実践を分析するための枠組を示し、それにより、『22年版（試案）』における低学年の「社会科伝統・文化学習」を分析した結果を示した。

本稿は、それに続くものであり、『22年版（試案）』における中学年及び高学年の「伝統・文化」の学習がどのようなものであったかを明らかにするものである。

キーワード：社会参画 社会化 伝統・文化 社会科歴史 岡倉天心

【前号掲載分】

はじめに

第I章 経験主義教育下の学習指導要領に みられる「社会科伝統・文化学習」

1. 分析枠組について
2. 経験主義教育下における「社会科伝統・文化学習」—『22年版（試案）』の場合—
 - (1) 分析手順について
 - (2) 低学年の場合

(3) 中学年の場合

中学年の学習においては、「環境」との相互依存関係を学ぶことに重点が置かれ、教師は次のようなことを要求されている⁴⁸⁾。

三、四年を通じて、教師は、動植物そして人間の生活している環境は常に変化しつつあり、動植物や人間はこの環境に順応するか、あるいはこれを制御して行かないと滅亡してしまうということを、常に念頭に置いて指導されたい。

要するに、“人間は自然に働きかけその生存に必要な衣食住を手に入れている。そしてたとえば

*よしだ まさお 文教大学教育学部学校教育課程社会専修

食料生産などは地形・気候といったものに影響されていることを子どもたちに理解させよ。そして「これと関連した能力や態度」を育成せよ」ということである。したがって中学年社会科では「環境」に適応し、かつそれを活用して生きていくために必要な学的／常識的知識の習得や「一般社会化」が行われている。

文化に関わることも「環境」と結びつけられて、次のように述べられている——「八 芸術上の創作も環境によって変化してくること⁴⁹⁾」。この項目があることによって、各地の絵画など芸術作品の表現の仕方や表現のために使用される素材の相違などが、環境の違いという視点から説明されるような学習が組み込まれている可能性がある。説明的知識の学習が組み込まれている可能性があるということである。

① 3年生の分析

3年生の「伝統・文化関連学習」を低学年のものと比べてとき、大きくみると次の三点が異なる。一つは、学習対象とされる伝統や文化が存在する地域の範囲が地理的ないし心理的に広げられていること、そして説明的知識が学習内容として登場すること、三つ目は「伝統・文化関連社会化学習」が「一般社会化」とは別に設定されていることである。

まず、一つ目の“扱われる伝統や文化の存在する地域の範囲が地理的ないしは心理的に広げられている”ということから述べていこう。

低学年のときの学習対象は、「自分の町」や「他の土地」の伝統や文化に限定されていた。3年生になると、それが「よその土地」や「各地」⁵⁰⁾、そして「国」、さらには「外国」にまで広げられる。「社会科伝統・文化学習」が組み込まれている「問題」にそれが端的に現れている——「問題X 国や宗教上の祝祭行事は各地で、どのように行われているか⁵¹⁾」。

これを受け、「学習活動の例」には次のように低学年の時よりも地域の範囲が広げられた「伝統・

文化関連学習」が設けられている。下線を施した部分が地域的広がりを示すものである⁵²⁾。

○ (一) 土地の祭や年中行事について学ぶ。

- ・「1 国民的祝祭日・地方的祝祭日及び年中行事の暦を作り、おのおのの日に子供がする仕事や遊びを書き入れる」
- ・「2 国民的祝祭日や地方的祝祭日の由来の話を讀んだり話し合ったりする」
- ・「3 国旗の立て方を学んだり、祝祭日の歌を習ったりする」
- ・「4 正月のお飾りを用意し、その由来を聞く」
- ・「5 神社・仏閣・教会で行われる年中行事を見たり、聞いたり、話しあったりする」
- ・「6 家の人たちが祭や行事の用意をする有様、どれくらい前から用意をはじめめるか、といったことを話しあう」
- ・「7 祭や行事のときの特別なごちそうについて話しあい、その由来を聞く」
- ・「8 祭や年中行事の時の特別な風習や行事を話しあう」
- ・「9 祭や行事のある日によそからやってくる人について話し合う⁵³⁾」
- ・「10 祭や行事の日に使われる特別な器具や装飾を見たり話しあったりして、その由来を聞く」

○ (二) よその地方の祭や行事について学ぶ

- ・「1 よその土地から引っ越してきた人と呼んで、よその土地の祭や行事の話を聞く」
- ・「2 自分が見て来たよその土地の祭の話をみなに聞かせる」
- ・「3 日本各地で行われている珍しい祭の絵を見たり、話を聞いたりする」

○ (三) 外国の祭や行事のことを学ぶ

- ・「1 外国に行ったことのある人と呼んで、外国の祭や行事の話をしてもらう」
 - ・「2 世界各地のクリスマスや新年の行事の話をしてもらう」
 - ・「3 欧米人がどんなにクリスマスを待ちわび、それを楽しみにしているかの話を聞く」
- さて次に、二つ目にあげた違い、3年生の「社

会科伝統・文化学習」に新たに説明的知識の学習が登場するということについて述べていこう。

「学習活動の例」だけを見ていると、学習対象として設定されている知識は3年生においても記述的知識だけのように思われる。外国の祭やクリスマスなどについて断片的・個別的に学習するだけの学習内容になっていると、一見みえるからである。しかし、先に引用した「八 芸術上の創作も環境によって変化してくること」という文と「指導結果の判定」を併せて読むと、3年生では説明的知識の学習が組み込まれていることがわかる。そこには次のように書かれているからである⁵⁴⁾。

学習活動を通じて、児童はいろいろな祝祭日についての理解と外国の祝祭日で行われる風俗・慣習についての知識を増し、各地の祝祭日で行われる行事の変化が何に基づいているかを理解できるようになる。

上掲の引用文の前半（下線が引かれていない部分）からは、各地で行われている伝統的行事に関する記述的知識の習得が学習内容とされていることがわかる。これに対して、後半（下線部）では「なぜ各地の祝祭日行事が変化したか」という「なぜ疑問」に対応して変化の理由を説明する知識の習得が学習内容とされている。ある特定の地域のみならず、「各地の祝祭日行事が変化した」理由を統合的に一般化して説明できるのは、説明的知識だからである。

では、この説明的知識はどのようなものなのか。“環境や社会構造”と“美”との関係という視点から祝祭日行事の様相が変化する理由を説明しようとするものである。これを示すのが「指導結果の判定」に書かれていることである。それを示そう⁵⁵⁾。

更にまた、（この単元の学習を通じて）人々の美を鑑賞しようとする衝動が、環境や宗教の力によって相当程度影響を受けている、ということについての

理解を増すことと思われる。

すなわち、“祭で使用される祭具などの色彩、音楽などが地域や時代によって異なるのは、宗教や環境が人々の美意識に大きな影響を与えているからである⁵⁶⁾”という内容の説明的知識である。宗教との関連性の部分を“社会構造と美との関係に関する学習”としたのである。

それでは次に三つ目にあげた違い、「一般社会化」とは区別される「伝統・文化関連社会化学習」が登場するということについて述べていこう。

先にあげた「伝統・文化関連学習」に関わる「学習活動の例」には、次のような「伝統・文化関連社会化学習」がみられる。

○ 「(一) 土地の祭や年中行事について学ぶ」に用意された「学習活動の例」

ここでは、自分が住む地域や国の現在あるいは将来の伝統・文化の担い手として必要な実践的知識や実践技能が学ばれている。たとえば、「6 家の人たちが祭や行事の用意をする有様、どれくらい前から用意をはじめるか、といったこと」についての話し合いを通して、子どもたちはこの地域で大人になった時に、祭のためにどのような準備を・いつからしたらよいかなど、社会的役割遂行のための実践的知識を学んでいると考えられる。

また、「3 国旗の立て方を学んだり、祝祭日の歌を習ったりする」という学習も同様に、祝祭日の現在・将来の担い手としての実践的知識・技能を習得するためのものとして位置づけることができよう。

さらに「1 国民的祝祭日・地方的祝祭日及び年中行事の暦を作り、おのおのの日に子供がする仕事や遊びを書き入れる」は、家族の一員としての子どもの役割を遂行できるようにするための“現在の担い手育成のための社会化”学習と位置づけることができよう。「指導の着眼」には次のように書かれている⁵⁷⁾。

児童は祝祭日を楽しみにし、その日に行われる行

事やにぎやかな光景に心を躍らせている。／またその日に見られる古い慣習や伝統的事物に興味の目を見張っている。こうしたことを土台に、祝祭日行事の計画を立てたり、祭や年中行事の催しを見た話や、それについて読んだり聞いたりした話を、お互いに話しあったりすることを通して、児童の知識と理解を広めることができるであろう。

児童に「祝祭日行事の計画を立て」させるのは、祝祭日行事の現在の担い手としての実践的知識を習得させるとともに実践技能の育成を図ることになる。またさまざまな祭や年中行事について見たり聞いたり読んだりしたことを話し合うのは、それらについての学的／常識的知識を広げたり深めたりすることになるであろう。つまりここには「伝統・文化関連社会化学習」と伝統や文化に関する学的／常識的知識の学習が組み込まれているということである。

こうした「伝統・文化関連社会化学習」などとは別に、次のような「市民的行為・生活の学習」、すなわち「一般社会化」のための学習も用意されている。

○（一）土地の祭や年中行事について学ぶ。

- ・「11 学校で節句その他の特別な日に父兄を招待する会を計画し実施する」
- ・「12 祭の日に使った小づかいについて報告する」

これにより、2年生に引き続き3年生でも家族の一員としての社会化が行われるようになっていたことがわかる。ピア・グループにおける社会化をねらったものは特に見られないが、この学年でそれが不必要とされたからではない。他の「問題」、たとえば、「問題Ⅸ」などは「ほかのなかまの者と仲よくするには私たちはどうすればよいか」というものであり、まさにピア・グループでの社会化を正面からとりあげている。ただ、「問題Ⅹ」の学習では行われていないというだけである。

以上、中学年の「社会科伝統・文化学習」が低

学年のものとは異なる点について述べてきた。

さて、判断の難しいことがある。それは「(二)よその地方の祭や行事について学ぶ」, 「(三)外国の祭や行事のことを学ぶ」, この二つを学的／常識的知識の学習とのみ位置づけるべきか、それとも社会化のための実践的知識の学習としてもみるべきか、という問題である。先にこの二つを単に児童の見聞を広げるための「学的／常識的知識」と位置づけていると論じた。しかし、本当に学的／常識的知識の学習として位置づけるだけでよいのであろうか。何のために見聞を広げるのかにまで思いを致すと、『22年版(試案)』にある次の文章が気になるのである⁵⁸⁾。

いまわが国の青少年の大部分が生活している、家庭も、学校も、住んでいる土地の社会も、十重二十重に、因習によってとざされているといっても過言ではない。それゆえ教師は、これらの生活について指導する場合、常にほかの家庭やほかの学校やほかの土地の社会を比較することが有益であることを忘れないでほしい。

つまり、よその土地の祭や外国の年中行事などについて学ぶのは、子どもたちが“今・ここで”最も深く絡め取られ因習的な発想や行動の基となっている伝統や文化を相対化するための基礎知識を学んでいる、すなわち、伝統・文化の創造的改変を行うことができるようにするための学習であると解釈することも可能なのである。だが、「学習活動の例」を読んでも、また「指導の着眼」や「指導結果の判定」を読んでもそこまで読みとることはできない。「指導の着眼」には、“児童が楽しみにしている祝祭日の行事をとりあげそこに見られる「古い慣習や伝統的事物」を「土台」にして「祝祭日行事の計画を」児童に立案させたり、祝祭日行事について「児童の知識と理解を広める」ように”するとしか書かれていないからである⁵⁹⁾。また「指導結果の判定」にも次のように書かれているだけである⁶⁰⁾。

学習活動を通じて、児童はいろいろな祝祭日についての理解と外国の祝祭日で行われる行事の変化が何にもとづいているかを理解できるようになる。このような理解の増進の結果は、種々の事からにおける形態や色彩・調和・均衡・律動に対してより深い鑑賞力を増し、美術的・音楽的な表現法も進歩するであろう。更にまた、人々の美を鑑賞しようとする衝動が、環境や宗教の力によって相当程度影響を受けている、ということについての理解を増すことと思われる。

このように、最終ゴールとその評価のための文章から直接読みとれるのは、やはり単に見聞を広めることが最終目的であり、また説明的知識の習得が今一つの最終目的であったということなのである。そこでここを次のように処理しよう——“外国の年中行事やよその土地の祭のことを学ぶのは、学的／常識的知識の習得のためであった。社会化の学習という解釈を支える直接的証拠がないのでその可能性は否定しないが、肯定することもできない。したがって、表においてはこの二つは「学的／常識的知識」の学習だけに位置づける”。

最後に、表にはない「その他」に属する学びについて述べよう。「問題X」の追究によって期待されている学習成果の中には、現在、普通に社会科と結び付けて考えられる学習の成果とは、ずいぶん異なるものがある。先ほど引用した「指導結果の判定」の続きには次のように書かれている⁶¹⁾。

このような理解の増進の結果は、種々の事からにおける形態や色彩・調和・均衡・律動に対してより深い鑑賞力を増し、美術的・音楽的な表現法も進歩するであろう。

すなわち、当時の社会科において期待されていた人格形成の中には美意識の陶冶・美的感覚の彫琢・美的表現力の涵養といったものまでが含まれていたのである。表には示さないが、これを「情操の涵養に関する学習」と呼ぶことにしよう。

② 4年生の分析

4年生の「社会科伝統・文化学習」は、「問題八 私たちの祖先に寺社はどのような役目を果たしたか」に組み込まれている⁶²⁾。このように4年生の「社会科伝統・文化学習」には歴史的学習が組み込まれている。昔のお祭のようす、昔のお寺のようす、寺子屋のことなど、過去のモノ・コト・ヒトが学習内容になっているからである。こうなったのはカリキュラム作成者たちが、4年生の学習には「歴史的な」学習を組み込むことができると考えたからである⁶³⁾。

さて「問題八」のための学習活動として、次の二つが示されている。一つは「(一) 寺社が有用だということを知る」であり、今一つが「古代の信仰と原始信仰について知る」である。前者については16の学習活動が、後者については四つ、合計20の学習活動が示されている⁶⁴⁾。

この20の学習活動のうち11個が「伝統・文化関連学習」になる。これを「学的／常識的知識」の学習と「社会化」の学習とに分けて示そう。

- 「学的／常識的知識」の学習は、次の八つである。
- ・「(一) - 2 自分の町(村)のお寺やお宮やほこらなどの由来と伝説を聞く」
 - ・「(一) - 6 年の市、とりの市、豊年祭を見てその話を聞く」
 - ・「(一) - 13 除夜の鐘をきいてそれに関する伝説を調べる」
 - ・「(一) - 15 仏教伝来の話を聞いてそれを劇にする」
 - ・「(二) - 1 アイヌの宗教や風習について聞く(もし見ることができれば見る)」
 - ・「(二) - 2 かまどの神、火の神その他の神について伝説を聞く」
 - ・「(二) - 3 日本各地の伝説を聞いたり読んだり劇にしたりする」
 - ・「(二) - 4 いろいろな伝説を歌に作ったり紙芝居にしたりする」

こうした活動によって習得される知識は、地域社会や家族の一員としての役割遂行に必要な実践

的知識ではなく、見聞を広げるための知識というべきであろう。したがって「学的／常識的知識」とした。

しかしながら、これを習得させる必要については「指導の着眼」・「指導結果の判定」には明示されていない⁶⁵⁾。「指導の着眼」・「指導結果の判定」の方で、習得が期待されている知識は「寺社は一つの文化施設であった」ということと、寺社は「限られた土地に住み、助け合って働いてきた祖先たちを常に慰め励ましてくれたものであった」という二つの説明的知識である。これらは“寺社は人々の暮らしにとって有用なものであった。したがって、～”というものの見方・説明の仕方を教えることになる。すなわち、3年生のときの説明的知識とは異なるが、4年生においてもやはり説明的知識の学習が用意されていたのである。これは、昔からある寺社という組織が社会においてどのような役割を果たしてきたかという伝統・文化と社会構造に関する説明的知識である。

これら「学的／常識的知識」の学習に対して、次の三つは現在のあるいは将来担うことになる社会的役割を果たすことに直接つながる実践的知識や実践技能の学習である。

- ・「(一) - 3 お祭の時子供だけの余興を計画し実行する」(現在の社会的役割の学習)
- ・「(一) - 8 お祭の時の儀式にはどんな人が集まって何をするかを話しあいその有様を絵に書く」(将来の社会的役割の学習 = お祭の儀式の進行に関わる人たちはどのような役割をどのように遂行しているか)
- ・「(一) - 14 お寺の和尚さんと呼んで、昔お寺と土地の人々との関係がどんなふうであったかを話してもらおう」(将来の社会的役割の学習 = 檀家はお寺さんとどう付き合うべきかなど)

これらは「伝統・文化関連社会化学習」ということになる。したがって、3年生に引き続き4年生においても「一般社会化」とは別に「伝統・文化関連社会化学習」が用意されていたのである。

さて、「伝統・文化関連学習」の知識・技能の

学習や「伝統・文化関連社会化学習」とするには無理なものが九つある。それらのうち次の八つは地理や歴史などに関わる知識・技能の学習とすることができよう。その八つをさらに細かく分けると、地理的な知識の学習と歴史的な知識の学習、そして経済・社会的な知識の学習とすることができる。残りの一つは「市民的行為・生活の学習」である。

具体的に示そう。次の三つは地理的な知識・技能の学習である。

- ・「(一) - 1 自分の町(村)ではお寺やお宮がどんな場所にあるか、また昔はどこにあったかを、話し合い絵図に書き入れる」
- ・「(一) - 5 お寺やお宮のそばにはどんな商店があるかを観察し絵や略図を書く」
- ・「(一) - 7 門前町の話を読んだり聞いたりする」

また、次の四つは歴史的な学習である。

- ・「(一) - 9 (できたら老人を呼んで)寺子屋の話聞く」
- ・「(一) - 10 寺子屋の歴史を聞いたり絵を見たりする」
- ・「(一) - 11 自分の学校の歴史を調べる(いろいろな種類の学校の話聞く)」
- ・「(一) - 12 老人を呼んで、昔お寺の鐘の音がどんなに人々の役に立っていたかを聞く」
そして次のものは、経済・社会的な学習である。
- ・「(一) - 4 お祭に集まってくる商人を観察しその人たちについて話しあう」

残りの一つ、「(一) - 16 すぐれた坊さんの話や世の中のためになった坊さんの話を聞く」は、「市民的行為・生活の学習」 = 「一般社会化」のための学習である。

したがって、4年生の「伝統・文化関連学習」は、伝統・文化に関する学的／常識的知識及びそこから派生した(正確な意味では伝統・文化関連とはできない)知識・技能、そして伝統・文化関連社会化学習という三つの契機からなっていたことができる。

③ 考察

以上をもとに、中学年における伝統や文化に関する学習がどのようなものであったかをまとめたのが巻末資料の表3である。以下、知識の観点と社会化の観点から考察していこう。

A 知識について

1年生においては、「伝統・文化関連学習」そのものが設定されていなかった。2年生になってそれが見られるようになるが、習得され得る知識に関していうなら、それは記述的知識のレベルにとどまっていた。3年生になって、記述的知識の他に“伝統・文化と環境”との関係についての説明的知識が登場した。

この説明的知識についての理解を確たるものにするために、西洋美術史家である池上英洋が歴史的建造物のオリジナリティに関する日本人と欧米人の意識の違いについて論じているところをみておこう⁶⁶⁾。

日本では、20年に1度の割合で伊勢神宮の式年遷宮が行われる。これは主として二つの理由によるという。一つは湿度が高く地震が多いわが国では石ではなく木を建築素材にする方が合理的であるが、木は腐食化が進むので建て替えをせざるを得なくなるという理由である⁶⁷⁾。今一つは高度な建築技術の世代間伝承には20年くらいのスパンが適切だということである。

こうして伊勢神宮が建て替えられても、われわれはそのオリジナリティが失われたとは考えない。これに対して、ローマのコロッセオは外周の約半分を失った姿のままにされている。倒壊しないように傷んだ部分の補修は行われるが、失われた部分は復元されないままである。それは、建築素材として同一の大理石が入手できないという理由からではない。「実際にコロッセオを構成していた大理石を掘った場所からあらたに大理石を切り出すことは可能ですし、化学組成もほぼ同一のものが得られ⁶⁸⁾」るのである。それにもかかわらずコロッセオが復元されないのは、西洋人の感

覚では素材が置き換えられると作品はオリジナリティを失うと考えられているからであり、そうした西洋人の感覚を生み出しているのは、石が半永久的素材だという認識である。

地震の少ない、湿度も低いヨーロッパでは大きな建物の建築素材には石が使用された。石による建築物は半永久的であるため、オリジナリティに対する要求が「デザインとそれに内包される精神性⁶⁹⁾」にとどまらず、建築素材そのものにまで及んだのである。これに対して腐食化が宿命の木による彫刻や建造物に対しては素材のオリジナリティに対する要求は緩やかであり、日本人のなかに「オリジナルのデザインとそれに内包される精神性こそがオリジナリティの骨格をなす⁷⁰⁾」のだという意識・感覚が生まれたというのである。

以上の議論を池上は次のようにまとめている⁷¹⁾。

半永久的保存があらかじめ期待できる「石の文化」たるヨーロッパと、腐敗する運命にある「木の文化」たる日本。それらの素材を選んだのが、双方の地域が持つ風土と社会（この文脈における「社会」とは、ヨーロッパ諸国は大陸にあり互いに他国と地続きだったため戦争が盛んに行われたという歴史的状況を意味している）によることからすれば、まさに風土と社会が、美術作品が持つオリジナリティの概念（これを美意識と読み替えると『22年版（試案）』のいうところに合致する）を規定したと言えるのです。

建築素材としてかたや石が使われ、かたや木が使われている。それを説明するのに歴史的状況と風土、そしてそれぞれの素材の性質についてこれだけ広く、深く知っていなければならない以上、小学校3年生の「発見学習」としてこれを全面的にとりあげることは難しい。しかし、小学生でも、気候の相違や地震発生の頻度というレベルに限定して美意識の相違が生まれた理由を追究させる授業なら可能かもしれない。今後の授業開発の課題である。

さて、4年生ではこれとは別の説明的知識、す

なわち宗教的施設・組織と人間のくらしに関するものが組み込まれていた。「寺社は一つの文化施設であった」というものと、寺社は「限られた土地に住み、助け合って働いてきた祖先たちを常に慰め励ましてくれたものであった」というものである。「伝統・文化」と社会構造とに関する説明的知識である。

これを現在の4年生に理解させることは難しい。たとえば、”もともと明治以前にはアイヌの人々しか住んでいなかった北海道になぜ神社があるのか。それはある地方から集団で開拓に入った人々が村の鎮守を分社して持ってきたからだ。神社は人々の集まりの場としてまた村祭りなど収穫を祝うときなどの中心として必要だったのだ”という授業や”キリスト教徒にとっては神社の役割を教会が果たしている”などを手がかりに「寺社は一つの文化施設であった」や寺社は「限られた土地に住み、助け合って働いてきた祖先たちを常に慰め励ましてくれたものであった」という認識をさせようと思っても、寺社や教会など宗教施設と現在の子ども（の親たち）の日常のくらしはあまりにかけ離れてしまっている。

4年生の場合も「伝統・文化」関連の説明的知識は、環境と結び付けられるものの方が適しているであろう。

B 社会化について

「社会科伝統・文化学習」であるにもかかわらず、低学年の時には「一般社会化」のための学習だけが設定されていた。しかし、中学年になると「一般社会化」のための学習の量が減り「伝統・文化関連社会化学習」が増えていた。すなわち、低学年ではピア・グループの一員、家族の一員として適切に振る舞える力をつけるための「一般社会化」が重視されていたのだが、中学年になると地域の祭など伝統・文化の担い手としての社会化に力点が移っていた。

ただ、地域社会の一員としての社会化が中学年では行われるようになってきていると言っても、いき

なりそうだったわけではない。ピア・グループや家族への適応が専らめざされていた低学年から一気に地域コミュニティの一員としての社会化が行われるのではない。それは4年生になってはじめて行われるもので、3年生段階は、いわば低学年と4年生との橋渡し期になっている。すなわち、3年生では、家族の人が地域の祭にどう関わっているか、家族の人の仕事を学ぶというかたちで地域コミュニティの一員になるための社会化が行われるのである。いわば家族の一員としての社会化を行いつつ地域コミュニティの一員としての社会化を行うという二重の社会化が行われている。女子児童の場合なら、母親が町内の祭のためにどのような仕事をどのように行っているかを学ぶことを通して、主婦としての役割を学ぶと共に町内会の一員としての仕事についても学び、それによって家族の一員としての社会化と地域コミュニティの一員としての社会化が同時に行われているということである。

3年生におかれている「3 国旗の立て方を学(ぶ)」も同様に考えられる。家族の一員として祝日には国旗を揚げる仕事を行うというかたちで家族の一員としての社会化と国家の一員としての社会化が行われているのである。

これが4年生になると変化する。家族の一員として家族（のうちの誰か）がどのように国家や地域コミュニティと関わるのかを学ぶというかたちでの社会化ではなく、たとえば「(一) - 3 お祭の時子供だけの余興を計画し実行する」のように、地域コミュニティの直接の一員としての社会化が行われるようになる。

これ以降、表3には明示しなかったこのことを次のように記す。3年生：“家族 - 地域コミュニティ”の一員としての社会化、4年生：地域コミュニティの一員としての社会化。

さて、低・中学年に見られた社会化は果たして変革志向的な契機を含むものであろうか。序論にみられる「伝統」に関する学習方針には、変革志向的な契機がはらまれていた。先にも引用したが、

今一度示そう。下掲の文章にはそうした変革志向が明瞭に表れている⁷²⁾。

社会科が、わが国の伝統を十分尊重し、これを青少年によく理解させることは、極めてたいせつである…（中略）…。（しかし）伝統はもはや単に伝統であるからという理由だけでは尊重するわけにはいかない。長い伝統の中でも、今こそ思い切らなければならぬものがあると同時に、今後いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならぬものもあることを知りもし真に生かしていくにふさわしいものであるならば、それを尊重しなければならない。

こうした変革志向の契機は、中学年の学習にも見られない。低学年では、家族やピア・グループの現在にそのまま適応するだけの学習にしかなくなっていた。中学年においては、“自分の町の寺社や祭についての断片的・個別的知識”を得る学習や“各地の宗教・風習などについての断片的・個別的知識”を得る学習が行われるだけであり、祭や年中行事を、民主主義のために、あるいはより良い伝統・文化創出のためにどのように改善していくべきかを考える学習は用意されていない。「社会科伝統・文化学習」のこうした非変革性は、高学年になって改められるのであろうか。次にそれを検討していこう。

（4）高学年の場合

高学年社会科で重点が置かれている学習テーマは、発明発見と工業化社会である。すなわち、“発明発見のおかげで、社会の工業化が進んだこと、また暮らしが便利になったことを理解させ、そうした社会の中で生きていく力を育成するために社会化を図る”こと、これが高学年社会科の学習内容の柱になっている。

こうした学習テーマの下、「社会科伝統・文化学習」は、変化していく国家・社会の中で守るべき伝統・文化としてどのようなモノがあるのかを知り、どのようにすれば守っていけるのかを学習

するものになっている。

果たして高学年に説明的知識の学習は設けられているのであろうか。設けられているとすれば、それは中学年のものと関連したものになっているのであろうか。また、伝統や文化を民主主義社会にふさわしいもの、あるいはより良い社会にふさわしいものにするために伝統や文化を変革し新たなものを創出する力を育むための社会化の学習は組み込まれているのだろうか。

①5年生の分析

5年生では、発明・発見とそれに対応して便利になった人々の暮らし、また発展した工業や農業など産業の学習が主となっている。それは学習指導要領の作成者たちが高学年児童の実態を次のように捉えていたからである⁷³⁾。

五、六年の児童は、ラジオとか航空機、写真機、発動機、映画その他近代の発明、発見の所産に非常な興味を持ち、科学的読み物に興味を示す。これらの文明の利器は、現在児童の日常生活の一部になっているけれども、教師はそれらのものが生み出されるまでの、労苦や年月やぎせいについて知っていなければならない。児童もまた、このような事柄を知ろうとする。さらに教師は、技術の進歩が、どんなに社会をよくしたかということに着眼して、児童によりよく現代の社会を理解させることができよう。

こうした児童認識を受けて、「Ⅰ 私たちはどのように勉強すればよいか」から「Ⅸ 国家統治にはどんな施設が必要か」まで、九つの「問題」が設定された。そのうちの「問題Ⅲ 自分・家・学校・町村・国の財産にはどんなものがあり、どのように保護保全されているか」に、「社会科伝統・文化学習」が組み込まれている。

そこでは、守るべきモノとして、家族の財産、地域社会の財産、そして国の財産の3種がとりあげられている。それらは大きく二つに分けることができる。一つは景観であり、今一つが国宝など

も含む美術品・骨董品である。以下に、具体的に示そう⁷⁴⁾。

- (一) 自分・家・学校・町村・国の財産にはどんなものがあるかを発見する。
- 7. わが家の美術品や、骨董品がどうして手に入ったかを聞いて記録する。
- 12. 町村の財産にはどんなものがあるかを、町役場へ行って聞き、報告する。
- 14. 国家の財産にはどのようなものがあるかを読み、また聞いて表を作る。
- (二) 自分・家・学校の財産を保護保全する
- 12. 道具類を手入れし整理する。
- (四) 風景を保護し改善する
- 8. 公園や風致区の清掃を継続的に行うため計画し、それを実行する。
- 10. 郷土のみにくい場所を美化する工夫を話しあい、できるものは実行する。
- 11. 土地のかん木を選んで移植する。
- 12. 校庭改良の長期計画を作り、実行する。
- 13. 国宝や重要美術品について、説明を聞いたり読んだりする。
- 14. 国宝や重要美術品について鑑賞する。
- 15. 博物館や美術展覧会を見学する。

上掲の(四) - 8~12は、もちろん「社会科伝統・文化学習」の内容とすべきではない。しかし、景観・国宝等の守り手としてどのような知識や実践力を持つことが期待されていたのかを示すためにあえて取り出した。

さて、上に示したように「学習活動の例」は(一)から(四)まで用意されている。それらは並列ではなく、(一)を受けて(二)が、そして(三)に移り(四)で完成という具合に発展的に配列されている。すなわち、(一)が伝統的なモノがどうなっているかの実態把握、(二)が伝統的なモノの保護・保全に関する実践的知識・実践技能の実践を通しての習得・習熟、(三)が非伝統的なモノの保護保全に関する実践的知識・実践技能の

実践を通しての習得・習熟、そして(四)が地域・国土の保護・保全と国宝や重要美術品の保護・保全についての実践的知識などの習得となっており、社会の近代化・工業化が進むなか、伝統的なモノを守る力をステップを踏んで育成しようとしているのである。

ここにおける社会化は二つに分けられる。一つが「子どもとしての役割遂行力育成のための社会化」、今一つが「大人としての役割遂行力育成」のための社会化である。

前者に当たるのが、「(一) 自分・家・学校・町村・国の財産にはどんなものがあるかを発見する」にある「7. わが家の美術品や、骨董品がどうして手に入ったかを聞いて記録する」、「12. 町村の財産にはどんなものがあるかを、町役場へ行って聞き、報告する」、「14. 国家の財産にはどのようなものがあるかを読み、また聞いて表を作る」、「(二) 自分・家・学校の財産を保護保全する」のなかの「12. 道具類を手入れし整理する」である。

学習活動(一)は、学習活動(二)のための前段階の学習となっている。すなわち、自分たちが守るべきモノとしてどのようなものがあるかを知り(実践的知識の習得)、そのうち子どもたちが手入れして差し支えないモノを実際に手入れさせることによって保護・保管するための技能を習得させる(実践技能の習得)というステップによって、「子どもとしての役割遂行力」が育成されているのである。

これに対して、(四) - 13~15は「大人としての役割遂行力育成」のための社会化である。国宝や重要美術品を保護・保管する活動に、子どもたちが直接携わることなど出来るはずがない。したがって、“今・ここで”，子どもたちに何かをさせるという方法ではなく、国民にとって国宝等がなぜ・如何に貴重なものかを理解させ(13)、国宝等の芸術性を感じられるだけの情操を養い(14)、さらに自ら興味を持って鑑賞のために美術館や博物館に赴くだけの嗜好を涵養する(15)という方法がとられている。それは、大人になった

ときに学芸員などの直接、国宝等の保護・保全に関わる仕事に就いていなくても、そうした事に関心を持ち、寄付をするなど国宝等の保護・保全に進んで協力しようとする態度を育成しようとするものである。しかし、国宝等を政府はどのようにして守ることができるのか、そのために担当の官僚や専門家はどのような仕事をしているのかなどの実践的知識についての学習は文面上は皆無或いは限りなく希薄であり、社会的役割の学習としては質の低いものになっている。

次に示す三つの知識も実践的性格は限りなく希薄であり、学的／常識的な記述的知識とすることも可能である。すなわち、

- ・「(一) —7. わが家の美術品や、骨董品がどうして手に入ったかを聞いて」得た知識
- ・「(一) —12. 町村の財産にはどんなものがあるかを、町役場へ行って聞き」得た知識
- ・「(一) —14. 国家の財産にはどのようなものがあるかを読み、また聞いて」得た知識

これらは、今、どのような守るべきモノ（文化財など）があるかを知るという実践者のための基本的知識という性格を持つ一方、そうした実践的志向と結び付けられなければ、単にいつの時代にどのようなものが作られ、それが現在、国宝としてどこの博物館・美術館にあるかという教養的な知識になってしまう。しかも「学習活動の例」を見る限り、実践志向と結び付けられているとは思えないのである。それ故に、実践的性格が限りなく希薄だと述べた。

以上みてきたように、5年生の「社会科伝統・文化学習」は、「伝統・文化関連学習」だけで構成されている。そしてその内容は記述的な知識の学習と、限りなく希薄な実践性しか持たない実践的知識の学習を含んだ「伝統・文化関連社会化」の学習とからなっているのである。そこには変革志向は見られない。景観を改良できる力を育成するための学習活動、たとえば校庭を植林などによって長い時間かけて改良していくという学習活動はあっても、伝統・文化を見直しそれをより良

いものに変えていくという伝統・文化を創造的に改変していく力を育成するための学習活動は見られないからである。

② 6年生

6年生の学習は、5年生に引き続き発明発見、そしてそれと深いかわりのある機械生産・大量生産社会についてのものである。また、社会構造を相互依存という視点から理解させようとする傾向がより顕著になる。さらに、敗戦によって荒廃した国土や社会をどのように復興させたらよいか、どう次世代に引き継ぐべきかを学ぶようになっている。

これらに関連する学習内容を整理すると、次の四つになる（見出しは筆者による）。

○ 工業社会構成員力育成学習

“工業の適正な発展（復興）をどのように図るべきか（「問題Ⅰ 仕事を通じて人々はどんなふうに協力するか」、「問題Ⅱ 社会を發展させるものは何か」、「問題Ⅵ 工場生産は、どこにどのように、発達するか」）、その時に工場の衛生環境をどのように保つか（「問題Ⅲ どうすれば私たちは安全な生活ができるか）」という工業関係学習。

○ 自然資源活用力育成学習

“自然資源の保全と活用の学習（「問題Ⅳ 私たちと私たちの子孫のために、天然資源を保存するには、私たちはどうすればよいか）」”。

○ 消費者学習

統制経済下での消費者としての学習（「問題Ⅴ 上手な物の買い方には私たちはどんな知識を必要とするか」。

○ 時間管理能力育成・余暇活用力育成学習

産業社会のなかで時間を有効に活用し余暇を有意義に活用できるようになるための学習（「問題Ⅶ 時間の余裕を作るにはどのように文明の施設を使えばよいか。またその時間を有効に使うには私たちはどうすればよいか」）

以上の学習内容のうち「社会科伝統・文化学習」に該当しそうなものが、一つある。それは「問題

II」の「(二) 郷土(児童の住んでいる土地)の社会の変化を知る」の「5, 郷土の音楽・美術・文学について話し合う」である。

しかし仔細に検討するとこれを「社会科伝統・文化学習」とするには無理がある。5年生までの「社会科伝統・文化学習」を念頭におき「5, 郷土の音楽・美術・文学について話し合う」の具体的な学習内容を考えると、これは「社会科伝統・文化学習」とすべきではないと思われるのである。すでに5年生において、郷土に在る美術品など文化財の学習がなされている。したがってここにおける「郷土の美術」とは、具体的には、郷土出身／在住の画家や絵画愛好家たちの作品・活動を意味しているものと思われる。音楽や文学についても同様である。それらは現代の文化財ではあろうが、伝統的なものとすることはできない。本論でいう「社会科伝統・文化学習」は、昔から受け継がれてきた祭や年中行事(コト)、そして国宝・工芸品(モノ)など、またそれを受け継ぎ・引きついできた人々・保護保全している人々(ヒト)についての学習である。「5, 郷土の音楽・美術・文学」の学習では、そうしたモノ・コト・ヒトが学習対象となっているとは言えないのである。

したがって、本論の「社会科伝統・文化学習」の定義により、6年生ではそれは全く行われていないという結論を出したのである。

③ 考察

高学年におかれた「社会科伝統・文化学習」を表にすると、巻末資料の表4のようになる。

高学年では5年生だけに「社会科伝統・文化学習」が置かれていた。それは近代化・工業化が進行する社会において、伝統・文化を保護・保全しようとする志向・態度と身近にある骨董品などの管理・保全ができる力を子どもに育成しようとするものであった。こうした学習活動設定の背景には、学習指導要領作成者たちの次のような社会認識があった⁷⁵⁾。

社会のよくなった点は多々あるが、科学的方法に

よって問題を処理すること、個人の才能に応じた適当な職業の種類が増加したこと、人や物資が迅速に運搬されることなどが、あげられよう。しかし大量生産になったために、…(中略)…、家具や布地も大量生産になって、かえって個人の趣味とか芸術性とかが減少させられたことも、考えておかなければならない。

ここからは5年生の「社会科伝統・文化学習」が、社会の近代化・工業化の進展につれて伝統的なモノ・コトが失われたり破壊されたりしていることに対する危機感に基づいて設定されたことが窺える。こうした危機感の下、破壊され消滅するかもしれない伝統・文化を守るための学習活動が設定されている。ロマン主義者やウィリアム・モリス風の認識に基づく設定である。

しかし、伝統・文化を創造的に変革する力を育成するための学習内容は、低学年・中学年と同様、高学年にも見られない。

「社会科伝統・文化学習」は、小学校6年生が仕上げの学年となっておらず、5年生の段階で知識の学習も社会化の学習も終わってしまう。5年生で国宝の学習まで進み、もう学習対象が見つからなかったためであろうか。

国宝の保護・保全については、そうした仕事に従事している政府機関・官吏・専門家の仕事が学習対象とされていない。中学年の場合には地域の祭の執行に携わっている人々の仕事を学ぶなど役割遂行のための学習が用意されていたのと対照的である。

つまり、低学年ではコトという教材をとりあげての学習、中学年ではコトと(そのことに関わる)ヒトという教材をとりあげての学習と発展してきたのであるが、それを引き継いでモノ・ヒトという教材をとりあげての学習とすることなしに、モノだけをとりあげた学習に留まっているのである。確かに大人になった時に美術品などを鑑賞しようとする志向が涵養されているが、仕事の担い手としてのヒトの学習がなされていないのであ

る。すなわち、社会化の学習としてみたときに、「公・共・商・私」それぞれの位相で、大人として何らかの社会的役割の担い手となった時に、“どのようなことが出来るか・すべきか・すべきでないか”という観点からの学習が組み込まれていないということである。「公」の位相で伝統・文化の保護・保全の任にあたっている人々、あるいはボランティア（＝「共」）として文化財の保全などに貢献している人々が系統的に教材化されていないのである。「自分」（＝「私」）は何ができるか・すべきかについての実践的知識を習得させたり、実践技能に習熟させたりする学習だけが設定されている。

したがって、社会化の対象の広がり、個々の対象についての理解の深まりという観点からすると、浅薄な学習にとどまっているのである。カリキュラム作成者たちが伝統・文化関連のモノ・コトの継承や保護・保全に関わるヒトという教材を系統的にとりあげるといった発想を欠いていたからであろう。さらに言えば、国宝というモノ教材をとりあげて、それを歴史的側面から、たとえば当時の時代状況から現在国宝とされているものが何故作られたか、その時代の刻印をどのように受けているかといった学習もみられない。経験主義の立場に立つ社会科カリキュラムでは、高学年になっても系統的な歴史学習を組み込む姿勢が欠けていたためであろう。

それ故に、高学年の「社会科伝統・文化学習」で習得される知識は、歴史学的にも社会科学的にも浅薄なものにとどまっていたのである。

（5）小括 — 『22年版（試案）』から学ぶもの

ここまで低、中、高学年と分けて知識の配列、社会化の配列とその変革性、さらに教材の配列原理を検討してきた。それらをまとめて示したものが巻末の表5である。ここには、最初の分析枠になかった「教材の配列」欄を付け加えてある。各学年の「社会科伝統・文化学習」について整理したときに、1・2年生ではコトの学習、3・4年

生では、それにヒトの学習が加わり、高学年でモノの学習に切り替わったと論じて来たことを組み込んだものである。

この分析結果から、われわれは「社会科伝統・文化学習」の授業構成そしてカリキュラム構成について、どのようなことを学ぶことができるのだろうか。教材配列、教材の選択原理について、子どもたちの興味・関心と創造的改変力育成としての社会化という三つの観点から論述しよう。また、創造的改変力の育成ということも重視するならば、歴史学習が必要となることについても論述する。最後に、社会化について再度、論述する。

① 教材配列：コト・ヒトからモノ・ヒトへ

『22年版（試案）』における「社会科伝統・文化学習」は、低学年で祭・年中行事といった「コト」を教材としてとりあげ、中学年ではそれに祭を執行している人々についての学習が加わって「コト・ヒト」となり、5年生で文化財とか国宝といった「モノ」の学習となっていた。

こうした配列は教材そのものの内在的論理によるものではなく、学習者である子どもたちの興味・関心に合わせたものであろう。系統主義教育の立場に立って祭や年中行事の学習計画を立てるならば、たとえば祭をいろいろなタイプに分け、理解させやすいタイプから理解させにくいタイプへと学年配当をし、タイプごとにその由来を考えさせたり同一タイプ内の祭の共通点を考えさせたりする学習になるだろう。あるいはまた、類似の祭の地理的分布の学習を組み、その観点から文化圏を発見させるような授業も可能であろう。『22年版（試案）』には、教材そのものが持つそうした発展性に着目した教材配列や学習事項は見られない。

なぜ、低学年においてコトである祭や年中行事がとりあげられたのか。カリキュラム作成者たちによって、それらが子どもたちの日常生活の中に入り込んだ、そして子どもたちが楽しみにしている、ハレの契機と位置づけられたからである。要するに、子どもたちの興味・関心の埒内にあるも

のとされたからである。先にも引用したが、今一度それを示す個所を示しておこう。3年生の「問題X 国や宗教上の祝祭行事は各地でどのように行われているか」の「指導の着眼」には次のように書かれていた⁷⁶⁾。

児童は祝祭日を楽しみにし、その日に行われる行事やにぎやかな光景に心を躍らせている。／またその日に見られる古い慣習や伝統的事物に興味の目を見張っている。こうしたことを土台に、祝祭日行事の計画を立てたり、祭や年中行事の催しを見た話やそれについて読んだり聞いたりした話を、お互いに話しあったりすることを通して、児童の知識と理解を広めることができるであろう。

これに対して美術品や文化財は、低学年や中学年の子もたちの興味・関心の埒外にあるものと考えられていたのであろう。そこでまず、祭や年中行事といったコトについての学習が生まれ、その後、国宝などモノの学習が置かれるという配列になったと思われる。

児童の興味・関心の埒外にあると考えられていた美術品、国宝といったモノが、高学年においてなぜ学習対象とされたのか。

一つにはいわば、発明発見の影の部分の学習として設定されたのだと思われる⁷⁷⁾。すなわち、カリキュラム作成者たちの“高学年児童は発明発見の成果である工業製品・交通機関といったモノに対する興味を抱いている”という児童認識により、発明・発見の学習が高学年に用意された。このとき、美術品・国宝等は、新しい発明・発見の成果である工業製品などによって消滅させられてしまうかもしれない「モノ」として光をあてられ、教材としてここに組み込まれたのではないかということである。それゆえに、国宝等の学習を発展させてその歴史的側面を6年生に学ばせるというカリキュラム構成がとられなかったのであろう。児童中心主義の論理に従うなら、もともと子どもたちの興味・関心そしてニーズの埒外にあるもの

を深く追究させるという学習が組まれるはずがないのである。5年生で国宝や重要美術品(モノ)の現在の在り様を学んでも、それを梃子に歴史学習の一部に発展させて6年生で歴史的側面から学ばせるというようなカリキュラム構成になるはずがないのである。

本研究が開発しようとしている授業モデルにおいても、児童の興味・関心は重視する。したがって、このコトからモノへという教材配列をとりたい。低学年・中学年児童から国宝や文化財というモノに対する興味・関心を引き出すのは、その発達段階・生活経験・学習経験からするとかなり難しいであろう。それに対して、祭や年中行事といったコトは、『22年版(試案)』の作成者たちが言うように児童の生活経験の中にあるものであり、また楽しみにしているものである。したがってコトから入るのが自然であろう。

ただ、子どもたちの社会化を意識するならば、どの学年段階でもヒトという契機を学習内容から落とすことはできない。ヒトが公・共・商・私の4位相において、どのような役割を創造的に果たそうとしているか、すなわちどのように社会や自分が抱える問題を解決しようとしているか・それがどれほど創造性に富むものかを学ばせることにより、実践的知識を学ばせ創造的な社会化を図りたい。したがって、低学年で「コト・ヒト」の学習から出発し⁷⁸⁾、高学年の「モノ・ヒト」に発展させるという教材配列を採りたい。『22年版(試案)』では高学年になってヒトが落ちてモノだけが学習対象とされていた。これは先に述べたように、カリキュラム作成者たちに公・共・商・私という4位相における社会化を意識して学習を組織するという発想が欠けていたためである。そのために「大人の社会化」としての学習内容が浅薄なものになっていた。高学年の学習内容を「モノ・ヒト」で構成するのは、「大人の社会化」学習を豊かにするためでもある。

② コト・ヒト・モノの選択原理：創造的改変

力の育成

では、祭や国宝・文化財、そしてその守り手や担い手をどのような基準で選ぶのか、『22年版（試案）』にしたがって、地理的な近接性によるべきなのだろうか。

地域コミュニティの担い手や国民を育成するという社会化に重点を置くなら、地理的な近接性という選択原理は不可欠である。それを意識していなければ、家族や学校、また地域コミュニティなど、中間の集団、組織への社会化がなおざりにされてしまう可能性がある。しかし、それだけでは不十分である。なぜなら、本論における社会化は単に現状に児童・生徒をそのまま適応させることだけを目的とせず、創造的改変の力を育成しようとしているからである。

したがって、地理的にあるいは時間的に離れた場所や時代のコトやヒト（の事績）であっても、それが組織・集団やそれらに関わるコト・モノの創造的改変につながる契機を孕んだものであるならば、積極的にとりあげなくてはならない。

教材となるコト・ヒト・モノは、地理的近接性よりも子どもたちの創造的改変力を育成することを念頭において抽出したい。

③ 歴史的学习の必要性と必然性：創造的改変力育成のために

上述したように『22年版（試案）』には、国宝を歴史的側面から学ばせるという学習が事例として示されていなかった⁷⁹⁾。しかし、コト・モノを創造的に改変するにはどうすべきかを児童・生徒に考えさせようとするとき、過去の改革努力事例は他国・他地域におけるそれと共に、子どもたちが改善方策を考える際に何らかの示唆を与えるだろう。歴史的学习は、歴史学の成果を学ぶためというよりは、創造的な社会化のために学ぶべきものとして位置づけられる。

そこで、本論では国宝・美術品そのものの由来や歴史だけをとりあげるのではなく、国宝・美術品というモノに関わって起きた出来事（コト）、

その出来事に関わった人物（ヒト）、あるいはまた、そもそも国宝・美術品というカテゴリーを生み出すのに貢献した人物（ヒト）をとりあげ歴史学習を構成する。

国宝・美術品そのものの由来や歴史についての学習は、先に紹介した美術史のマクロ的アプローチに基づくものとする。すなわち、国宝・文化財など美術作品に対して、「なぜその時代にその地域で（そうした絵が）描かれたのか」、「なぜそのような様式がその時代にその地域で流行したのか」という二つの問いによってアプローチし⁸⁰⁾、それらが制作された当時の社会の構造を明らかにするという学習である。

ただしそれを本格的にとり入れた学習は、中学校以上のものである。この学習を成立させるために必要な歴史的知識が小学生には欠けているからである。

④ 社会化について

社会化については、まず系列について検討し、その後、変革志向の有無について考察する。

社会化の系列は次のようになっていた。低学年において「一般社会化」のための学習が設定されていた。中学年になると、それに「伝統・文化関連社会化学習」が加わった。すなわち、低学年ではピア・グループの一員として適切に交際できる力、家族の一員として適切に振る舞える力をつけるために「一般社会化」の学習が行われ、中学年になるとその他に地域の祭など伝統・文化の担い手としての社会化が加わっていたのである。

ただ、中学年の「考察」で述べたように、地域コミュニティの一員としての社会化は段階を踏んだものであった。3年生段階は、いわば低学年と4年生との橋渡し期になっており、この段階では家族の者（大人）が地域の祭にどう関わっているか、家族の者（大人）が地域コミュニティのために行う仕事を学ぶというかたちで、地域コミュニティの一員になるための社会化学習が行われていた。すなわち、家族の一員としての社会化を行い

ながらも、それが同時に地域コミュニティの一員としての社会化でもあるという二重の社会化だったのである。これが4年生になると変化する。「(一) - 3 お祭の時子供だけの余興を計画し実行する」のように、家族という枠が外され地域コミュニティの一員としてだけの社会化学習が行われるようになるのである。そこで、表5には、3年生：「家族 - 地域コミュニティの一員」としての社会化、4年生：「地域コミュニティの一員」としての社会化という書き加えを行った。

高学年では、「社会科伝統・文化学習」のなかには「一般社会化」は見られなくなり「伝統・文化関連社会化」だけが学習内容となる。すなわち、『22年版（試案）』の「社会科伝統・文化学習」における社会化学習は、低学年の「一般社会化」段階、中学年の「一般社会化」+「伝統・文化関連社会化」段階、5年生の「伝統・文化関連社会化」段階というステップを踏むものであった。

こうしたステップを生み出したものは何であるのか。またそれゆえに生まれた社会認識教育及び社会化の教育としての弱さはどういうものであろうか。ステップを生み出したものを端的に言うなら、それはカリキュラム作成者たちの児童の発達段階認識と経験主義教育論に基づく社会科学学習観であった。次の文章は、カリキュラム作成者たちの低学年児童の発達段階認識と社会科学学習観をよく示すものである⁸¹⁾。文脈がわかるように要約した部分を括弧書きで先ず示した。

（社会科は児童の生活の根底に潜んでいる、しかも児童が気づいていないかもしれない問題を解決するためのものである。その指導に当たっては、児童の関心は移ろいやすいという特性に教師が留意して問題解決活動が継続されるよう誘導していかなくてはならない。しかもその問題は地域にふさわしい、そして子どもたちの生活によく合ったものでなくてはいいない。低学年の場合には、四季の変化や、地域の年中行事を基軸にして問題を、ひいては授業や社会科カリキュラムを構成するのは良い方法である

う。)しかしこの際注意すべきことは、年中行事などをそのまま肯定し、表面的にこれ(=社会科の教育内容)と結びつけてしまうのではなく、それが児童の生活にどんなふうに関わりかけ、どんな問題を生み出すかを考察していかなければならないということである。

例えば端午の節句だからといって、なんでもかでも、それに関係あることを、取りあげて教えようとするやり方は望ましくない。こいのぼりの由来や、武者人形になっているむかしの英雄の物語や、かしわもちの作り方、等々を、無計画に教えようと考えては、社会科の指導法の本質を殺してしまうことになる。その学年のその児童たちの生活において、端午の節句がどんな意味を持つかを、よく見きわめて指導することがたいせつである。

こうした経験主義教育的な社会科観に加えて、カリキュラム作成者たちの児童の発達段階認識をみると、1年生の学習では「学的／常識的知識」の学習は行われないかあるいは行われてもほんのわずかのものになるのが当然であった。カリキュラム作成者たちは低学年児童の発達段階の特徴を次のように活動嗜好性と身近な生活世界への依存性と押さえていたからである⁸²⁾。

一 児童は非常に活動的で、自分たちでいろいろなことをするのに興味を持っている。

… (中略) …

十一 両親の愛情と教師の親切がないと、感情が著しく不安定になる。

… (中略) …

十三 親・兄弟・教師等、自分以外のもの、即ち周囲の社会から自分に与えられる注文を理解し始める。

十四 仕事を受け持つてやることがそろそろできる。

… (中略) …

十七 周囲の世界がだんだんよくわかってくる。

十八 自分たちの生活に直接関係のない環境の事物については、理解が困難である。

十九 時間・空間及び距離については、ごく限られた程度しか、理解できない。

こうした特性を持つとされた1年生にとって、例えば端午の節句という年中行事を学習する意義は、ピア・グループや家族などの集団、そして学校という組織の中に受け容れてもらえる力をつけることであり、それが最重視されるべきこととなる。したがって、端午の節句などの由来に関する知識の学習は、不要のものとなるのである。このため、1年生の場合には、学的／常識的知識の習得はもちろん、伝統・文化関連社会化に必要な実践的知識すら用意されていないという知識軽視の状態が生まれた。

これはどのように子どもたちの学習を狭めることになるだろうか。たとえば端午の節句や雛祭を改善しようとするなら、その年中行事の意味について知らなければならないはずである。本来の意味を知っているからこそ、例えば端午の節句は男の子のための行事として長い間行われてきたが、女の子もそれに加わって一緒に楽しく会をやるにはどうしたらよいかについて改善案をつくり実際に行うという学習活動が成立するはずである。つまり、知識を欠いた学習は、改善のための実践的知識も活動も生まないという弱点を持つのである。

中学年になると子どもたちが社会化されるべき範囲が広がる。その広がりの中に、祭の執行集団、寺の檀家組織などがおかれていた。家族やピア・グループ、学校ばかりでなく、他の大人集団や組織に適応していく力を中学年ではつける必要があると考えられ、伝統・文化関係では祭の執行集団などが選ばれたと考えられるのである。それは、先述したように、まず家族という枠を通しての地域コミュニティへの適応、次にそれを取り外しての適応という具合にステップを踏んだものであった。現代のタームでいえば、正統的周辺参加論にしたがって、社会化の学習が組まれているのである。

また子どもとしての社会化、大人としての社会化、その双方が行われているという点でもバランスがとれていた。さらに知識も地域コミュニティの祭や年中行事に関するものばかりでなく外国の祭などにも広げられ、見識を広げる基礎をつくるという点からも、中学年の社会化の学習はすぐれたものと評価できるのである。

問題は高学年の社会化の学習である。

高学年では、「伝統・文化関連社会化」の範囲がさらに広がり、子どもたちが仕事内容を直接には見づらい集団・組織にまで拡大された。そのため、役割遂行のための仕事についての学習が組織されないままになっていた。つまり、社会化の学習と言いながら、実践的知識の習得という視点からすると、浅薄なものになっているのである。

換言するなら、『22年版（試案）』の社会化の学習は、中学年の場合の祭の執行集団のように正統的周辺参加が可能な集団・組織における社会的役割学習は充実しているが、そうでない集団・組織における学習は不十分だということである。

そのようになった原因は、学ぶべき実践的知識の導出方針が子どもの発達段階と子どもの興味というところだけにあり、社会的役割をどうとらえるか、そしてそこからどのように実践的知識を導き出してくるかという方針がないためと思われる。

これをどう乗り越えるか。その解決の糸口は社会的役割を「公・共・商・私」の4位相に分類するという「社会参画学習」論にある。

腐朽が進行している文化財が子どもたちの周りがあると仮定しよう。これを守るために自分たちには何ができるか。これを子どもたちに考えさせる。「私」の領域における実践的知識の学習である。しかし、子どもたち自身ができることなどほとんどないはずである。そこで「大人なら何ができるか」という学習問題に切り替えて考えさせる。考えさせるための手がかりとして、他の地域・国々における類似事項に関する取り組み事例を教師は用意しておく必要がある。それも、公・共・商

- 私のそれぞれを取り揃えておくことが好ましい。子どもたちは、それによって実践的知識を習得することができる。更にそれをもとに自分たちなりに可能だと思われる取り組みも考えるのである。

『22年版(試案)』は、経験主義教育論に立ったため、活動重視・知識軽視に陥った。そのために実践的知識の学習、特に大人としての社会的役割を果たすための実践的知識の学習が、正統的周辺参加が不可能な集団・組織の場合には、皆無という状態になっていた。

このように見て来ると、われわれがカリキュラム作成方針として引き出すべきことが浮かび上がってくる。それは、次の二つである。

- 正統的周辺参加論を意識して、その集団・組織において、実践的知識のみならず実践技能の習熟も可能な社会化の学習から始める。
- 地域コミュニティのようなより大きな集団・組織の社会化の学習にいきなり入らずに、家族・地域コミュニティの一員のための社会化の学習、学校・地域コミュニティの一員のための社会化の学習というステップを設ける。

最後に小学校段階における「社会科伝統・文化学習」における“社会化の変革性”について論述しよう。分析結果を先ず述べるなら、変革性は全く見られなかった。

序論にみられる「伝統」に関する学習方針は、下掲の引用文が示すように小学校段階であっても、「社会科伝統・文化学習」に変革志向性を付与していた。繰り返しになるが引用しよう⁸³⁾。

社会科が、わが国の伝統を十分尊重し、これを青少年によく理解させることは、極めてたいせつである…(中略)…。(しかし)伝統はもはや単に伝統であるからという理由だけでは尊重するわけにはいかない。長い伝統の中でも、今こそ思い切らなければならぬものがあると同時に、今後いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならぬものもあることを知りもし真に生かしていくにふさわしいも

のであるならば、それを尊重しなければならない。

ところが、実際に各学年の「学習活動の例」などを調べてみるとそうした変革志向性を持つ学習内容は全く見られなかった。低学年では、家族やピア・グループの現在の在り様にそのまま適応するだけの学習であった。また、中学年においても“自分の町の寺社や祭についての断片的・個別的知識”を得る学習や“各地の宗教・風習などについての断片的・個別的知識”を得る学習にとどまっておき、祭や年中行事をどのように、民主主義のために、あるいはより良い伝統・文化創出のために改善していくかを考える学習や、またそれに必要な判断視点を習得するための学習は用意されていなかった。高学年では5年生に「社会科伝統・文化学習」が置かれていた。それは近代化・工業化が進行する社会において、伝統・文化を保護・保全しようとする志向・態度と身近にある骨董品などの管理・保全ができる力を持った子どもを育成しようとするものであった。しかし、伝統や文化を破壊し消滅させかねない社会の近代化・工業化に如何に抗し、如何にして守るべきものを守り改めるべきを改めるかを考えさせ、実践的知識を習得させたり、保守・保存-改善・創出の判断基準を生み出したり磨き上げたりするための学習は組織されていなかった。

勿論、子ども自身が国宝の保護・保全に直接に携われるわけがない。しかし、そうした仕事に従事している政府機関・官吏・専門家の仕事を学習内容とすることで、子どもたちが実践的知識を習得することのある程度、可能にするであろう。また保守・保存-改善・創出の判断基準を生み出したり磨き上げたりすることも可能であろう。中学年の場合にはそうしたものとして、地域の祭の執行に携わっている人々の仕事を学ぶという役割遂行のための実践的知識習得の学習が用意されていたのである。

要するに、「公・共・商・私」それぞれの位相で、大人として何らかの社会的役割の担い手と

なった時にどのようなことをすべきか・出来るか（すべきでないか）という観点から学習を組み、政府機関の一員という「公」の位相で伝統・文化の保護・保全の任にあたっている人々、あるいはボランティアなどの「共」の位相で伝統・文化の保護・保全に貢献している人々を系統的に教材化するなら、『22年版（試案）』の限界を乗り越えられるのではないかということである。

但し、中学校のために設けられた『学習指導要領 社会科編（Ⅱ）試案』にまで目を向けるなら、「社会科伝統文化・学習」において、変革志向が具現化された学習事項が見られる。中学校3年生に組み込まれた「単元一 われわれは、過去の文化遺産を、どのようにうけついで来ているであろうか」である。「学習効果の判定」のうちの（四）と（六）にそれがはっきりと表れている⁸⁴⁾。

- （四）迷信や因襲を批判的に認識する能力が養えたかどうか。話し合いによって調べ、健全で必要な習慣や礼儀や言葉や道徳を尊敬して、日常の行動の上に実践しているかどうかを観察する。
- （六）作文を書かせて、日本の文化的遺産の維持と、その改善並びに発展に対する欲求を知ること。

また、（五）も、他の箇所と合わせてその文意を推測すると、やはり変革志向性を孕んだものであることがわかる⁸⁵⁾。

- （五） 家を中心とする古くからのしきたりや慣行について、生徒の言行が家庭の両親や老人に、いかなる影響を与えたか。家庭の人々との話し合いによって知る。

したがって、社会変革につながる学習は初等教育段階では高度すぎるものとして設定されていなかったと考えられるのである。中学校段階は義務教育段階である。したがって、そこで変革志向が具現化された学習内容が見られたなら、変革力を持つ国民の育成がめざされていたと考えるべきで

ある。つまり、『22年版（試案）』における「社会科伝統・文化学習」の性格を論じるためには、それが“国民育成9年体制”におかれていることを念頭におかなければならないということである。

第二次世界大戦後、義務教育の教育機関として新制中学校が創設され、国民として共通に持つべき「知・徳・体」が9年かけて育成される体制となった。共通化された知の中には、外国語（主として英語）も含まれていた。戦前は旧制中学校などエリート養成につながる中等学校のカリキュラムだけにおかれていた外国語科目が、戦後は誰もが入学する新制中学校に置かれたのである。華士族などといった身分にも、また経済格差にも左右されることなく誰もが学ぶこととされている義務教育のなかに中学校が設けられ、その終了までに国民は誰でも英語など外国語を学ぶこととされたのである⁸⁶⁾。教育の民主化の一つである。したがって、小学校のカリキュラムだけを見て国民教育の中に外国語教育が含まれていなかったとは言えないのである。つまり、国民教育としての「社会科伝統・文化学習」が如何なるものであったかを正確につかむためには、そのカリキュラムを9年のスパンで見なくてはならないということである。

しかし、やはり小学校段階で変革志向性を持った学習内容を欠落させた『22年版（試案）』の在り方がよかったという結論を出すことはできない。たとえば、“地域の祭が持つAという要素は～の理由でなくした方が良いのではないか。そのために自分たち子どもは何ができるか。大人たちは何ができるか”といった学習は成立し得ると思われるのである。したがって、次のカリキュラム作成方針は明示しておこう。

- 小学校段階から、子どもたちのくらしや社会の在り方をより良いものにするために変革志向を反映した学習事項を可能な限り取り入れる。

以上が、「社会科伝統・文化学習」のためのカリキュラムや授業モデル作成に際して、『22年版

(試案)』から学ぶべきこと、そして乗り越えるべきことについての論述である。くどくなるが、カリキュラム作成に当たって何を方針とすべきかだけを摘記しておこう。

○ 教材について

- ・ 配列は、コト・ヒトからモノ・ヒトへ。
- ・ 内容は、地理的近接性を意識するがそれだけにとらわれることなく、創造的改変力の育成に配慮する。
- ・ 歴史的教材も、創造的改変力の育成を意識して選択する。

○ 社会化に関連して

- ・ 正統的周辺参加論を意識して、その集団・組織において、実践的知識のみならず実践技能の習熟も可能な社会化の学習から始める。
- ・ 地域コミュニティのようなより大きな集団・組織の社会化の学習にいきなり入らずに、家族・地域コミュニティの一員のための社会化の学習、学校・地域コミュニティの一員としての社会化の学習というステップを設ける。
- ・ 小学校段階から、子どもたちのくらしや社会の在り方をより良いものにするために変革志向を反映した学習事項を可能な限り取り入れる。

《註及び引用・参考文献》

- 48) 上田薫〈他〉編『社会科教育史資料 1』東京法令出版社, 1974, p, 237.
- 49) 同上書, p, 238.
- 50) 小学校2年生用の社会科教科書『まさおのたび』(文部省, 1948年)で見た場合, まさおのおじさんの家は汽車に乗っていかなければならない遠隔の地にある。したがって, 中学年に登場する「よその土地」や「各地」が低学年のときの「他の土地」より遠い所を意味しているかどうかは確定できない。ただ, 低学年の「他の土地」に代わって中学年で「各地」とされたのは, とりあげる事例を多くせよということであり, 「よその土地」は「他の土地」より児童にとってなじみの薄いところを意味させていると解釈した。

- 51) 同上書, p, 243; 但し, 下線は引用者による。
- 52) 同上書, p, 244; 但し, 下線は引用者による。
- 53) ここにある「祭や行事のある日によそからやってくる人たち」というのが, どういう人たちを念頭に置いているのかが不明なため, この学習を性格づけられない。家に来る客なのか, そうであるなら「お客様に対してどのように接するべきか」という社会化の学習になるであろうし, 祭見物に来る観光客ならば, 観光地理学などの学習ということになる。ともかく, この点が不明確なので分析対象から外した。
- 54) 同上書, p, 244; 但し, 下線は引用者による。
- 55) 同上; 但し, 括弧内は引用者による。
- 56) ここでは「地域や時代によって異なるのは」とし, 歴史学習の要素をふくめたが, 註55で示したように, 『22年版(試案)』作成者たちは, 歴史的な学習ができるようになるのは4年生からと考えていた。したがって, 3年生では地域による違いのみがとりあげられて授業が作られたであろう。
- 57) 同上書, pp, 243-244; 但し, /は原文における改行を示す。
- 58) 同上書, p, 219.
- 59) 同上書, p, 243.
- 60) 同上。
- 61) 同上書, p, 244.
- 62) 同上書, p, 250.
- 63) 中学年では環境が人間生活にどんなに大きな影響を与えているかを低学年以上に発展させて学ぶのだということを述べた後, カリキュラム作成者は「三年と四年とを分けるとすれば, 四年では, 歴史的な面からも, これ(環境と人間との関係)を取扱っていったらよいと思われる」(上田, 同上書 p, 237; 但し, 括弧内は引用者)と書いている。
- 64) 同上書, p, 251.
- 65) 同上書, p, 243.
- 66) 池上英洋 2014 『西洋美術史入門(実践編)』筑摩書房(プリマー新書), pp, 119-126.
- 67) 池上は建築素材としての石と木との比較を次のように示している(池上, 同上書 p, 122).
- 対湿度: 木>石 耐火性: 石>木
堅牢さ: 石>木 対地震: 木>石(石は振動に対して脆い) 材料の入手の容易さ: 木>石
持続性: 石>木
- 68) 池上, 同上書 p, 125.
- 69) 池上, 同上書 p, 126.
- 70) 池上, 同上書 p, 126. そうは言っても, 同じ産地の同種の木材をなるべく使って修復作業が行

- われていることを池上は指摘している。
- 71) 池上, 同上書 p, 126;ただし, 括弧内語句は引用者による。
- 72) 『22年(試案)』;但し, 上田薫(他)編『社会科教育史資料1』(東京法令出版, 1975年, p, 219)より再引用。また, 括弧内語句は再引用者による。
- 73) 上田薫(他)編 1974 『社会科教育史資料1』東京法令出版社, p, 252;但し, 括弧内は引用者。
- 74) 同上書, pp, 255-6.
- 75) 同上;但し, 下線は引用者。
- 76) 上田, 前掲書, pp, 243-244;但し, /は原文における改行を示す。
- 77) 今一つの理由として考えられるのは, この時代の社会科には, 美的な鑑賞力を伸ばすということも目標として入っていたことである。たとえば, 4年生の「問題X 国や宗教上の祝祭行事は各地で, どのように行われているか」に対して示された「指導結果の判定」のなかには「このような理解の増進の結果は, 種々の事からにおける形態や色彩・調和・均衡・律動に対してより深い鑑賞力を増し, 美術的・音楽的な表現法も進歩するであろう」(上田薫(他)編 1974 『社会科教育史資料1』東京法令出版社, p, 244)とあり, 社会科が社会認識形成にかかわるだけの教科ではなく広く人間形成全般にかかわる教科として位置づけられていたことがわかる。また昭和30年に出された中学校の学習指導要領でも第9学年に同じく「鑑賞力」の育成を求める次のような「具体目標」がみられる:「学問・宗教・芸術などの文化遺産を正しく理解し, 鑑賞し, これを尊重し愛護して, 新しく文化を発展させようとする態度と能力とを養う」(上田薫(他)編 1975 『社会科教育史資料2』東京法令出版社 p, 601)。昭和30年になっても社会科は単なる社会認識教科とはされていなかったのである。
- 78) 低学年では, 生活科として行う。したがって, 実践的知識の学習レベルに留めることはできない。実際にお祭を行うなどの活動を行うことにより, 実践的知識・実践技能・社会的態度を育てていく必要がある。
- 79) しかし, 目を中学校の学習内容にまで向けてみると, 歴史的学習としての性格を持った「社会科伝統・文化学習」が, 中学校3年生に登場する。すなわち, 「われわれは, 過去の文化遺産を, どのように, うけついで来ているであろうか」という問題が, 中学校3年生の「単元一」に示され, その具体的な学習内容として“文化遺産にはどのようなものがあるか・慣習や伝統は社会生活にどのような影響を与えて来たか・文化を形づくるのに人間はどのように働きかけて来たか”などの学習内容例が示されている(上田, 前掲書 pp, 338-9)。したがって, 国民教育=義務教育としては, 伝統や文化について現状・歴史, この2視点から学ばせるカリキュラム構成になっていたと言うべきである。大島健彦は, この単元は不十分ながらも日本民俗学の研究視点である「衣食住, 家族生活, 年中行事, 社会生活, 遊戯, 習俗, 信仰, 伝承」などに対応し, 「多くの民俗資料に当たるものが含まれていた」(森隆夫, 高野尚好(編著) 1988 『国際理解と文化・伝統の尊重』ぎょうせい, pp, 136-7)と評価している。
- 80) 池上英洋 2012 『西洋美術史入門』筑摩書房(新書) p, 54.
- 81) 上田, 同上書, p, 225;但し, 括弧内語句は引用文の前に書かれていることを引用者なりに要約したものである。
- 82) 上田, 同上書, pp, 226;但し, 括弧内は引用者。
- 83) 『22年(試案)』;但し, 上田薫(他)編『社会科教育史資料1』(東京法令出版社, 1974年, p, 219)より再引用。また, 括弧内語句は再引用者による。
- 84) 上田, 同上書, p, 342.
- 85) 上田, 同上。この引用文に対応する「学習効果の判定」には次のように書かれている:「家を中心とする古くからのしきたりや慣行について, 生徒の言行が家庭の両親や老人に, いかなる影響を与えたか。家庭の人々との話し合いによって知る。(上田, 同前)
- 86) 阿部重孝『教育改革論』明治図書, 1971年。

巻末資料

表3 伝統や文化に関する学習—中学年の場合—

学年 (問題)	「伝統・文化関連学習」				「市民的行為・生活の学習」 =一般社会化	
	学的／常識的知識		伝統・文化関連社会化		実践的知識	態度・実践技能
	記述的知識	説明的知識	実践的知識	態度・実践		
3年生 (問題X)	○ よその地方・外国の祭や行事についての断片的・個別的知識	○ 伝統・文化と環境との連関を説明する知識	○ 自分が住む地域・国の現在あるいは将来の伝統・文化(祭, 年中行事)の担い手として必要な実践的知識や実践技能		△	△ ・祭や年中行事を家族と有益に過ごすための実践的知識と技能 ・計画的に小遣いを使う態度 【家族内における社会化】
4年生 (問題Ⅷ)	△ ・自分の町の寺社や祭についての断片的・個別的知識 ・各地の宗教・風習などについての断片的・個別的知識	○ 伝統・文化と社会構造の連関を説明する知識	○ 自分が住む地域の現在あるいは将来の伝統・文化(祭, 年中行事)の担い手として必要な実践的知識や実践技能		○	○ すぐれたお坊さんや世の中のためになったお坊さんの話を聴く 【=社会貢献志向の市民的態度の育成】

(筆者作成) 凡例: ×や△の意味は表2に同じ.

表4 伝統や文化に関する学習—高学年の場合—

学年 (問題)	「伝統・文化関連学習」				「市民的行為・生活の学習」 =一般社会化	
	学的／常識的知識		伝統・文化関連社会化		実践的知識	態度・実践技能
	記述的知識	説明的知識	実践的知識	態度・実践		
5年生 (問題Ⅲ)	○ ・自分の家にある美術品・骨董品の種類と由来 ・自分が住む市町村にある文化財の種類とその価値 ・国宝, 重要美術品の種類とその価値	×	○ ・左の記述的知識と重なる ・学校の財産や家庭にある骨董品などの保管・手入れについての実践的知識と実践技能			×
6年生	×	×	×			×

(筆者作成)

凡例 ・△は、「学習活動の例」にはみられるが、「指導の着眼」にも「指導結果の判定」にも見られないことを示している.

・×は、「学習活動の例」, 「指導の着眼」, 「指導結果の判定」, いずれにも見られないことを示している.

表5 伝統や文化に関する学習—小学校の場合—

学年 (問題)	学習 内容	「伝統・文化関連学習」				「市民的行為・生活の学習」 = 一般社会化		教材の 配列原理
		学的／常識的知識		伝統・文化関連社会化		実践的知識	態度・実践技能	
		記述的知識	説明的知識	実践的知識	態度・実践			
低 学 年	1年生 (問題Ⅵ)	×	×	×		○	○	コト (但し、 1年生は認識の学習というより活 動中心の学習)
	2年生 (問題Ⅶ)	△ 自分の身の回りの年中行事 やお祭についての断片的・ 個別的知識	×	×			同上	
中 学 年	3年生 (問題Ⅹ)	○ よその地方・外国の祭や行 事についての断片的・個別 的知識	○ 伝統・文化と環境との連関 を説明する知識	○ 自分が住む地域・国の“現 在あるいは将来の伝統・文 化(祭,年中行事)の担い手” として必要な実践的知識や 実践技能 (“家族 = 地域コミュニ ティ”の一員としての社会 化)	△	△	△	コト・ヒト
	4年生 (問題Ⅷ)	△ ・自分の町の寺社や祭につ いての断片的・個別的知識 ・各地の宗教・風習などにつ いての断片的・個別的知識	○ 寺社と人々のくらしとの連 関を説明する知識	○ 自分が住む地域の“現在あ るいは将来の伝統・文化 (祭,年中行事)の担い手” として必要な実践的知識や 実践技能 (地域コミュニティの一員 としての社会化)	○	○	○	
高 学 年	5年生 (問題Ⅲ)	○ ・自分の家にある美術品・ 骨董品の種類と由来 ・自分が住む市町村にある 文化財の種類とその価値 ・国宝,重要美術品の種類 とその価値	×	○ 学校の財産や家庭にある骨 董品などの保管・手入れに ついての実践的知識と実践 技能			×	モノ
	6年生	×	×	×			×	×

(筆者作成)