

# 初期社会科の統合理念とカリキュラムの実像

——『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』の編成の特質——

木村博一\*

## I. はじめに —問題意識と考察の対象—

社会科は戦後教育改革によって新設された教科である。その経緯については、片上宗二の一連の研究に詳しいが<sup>1)</sup>、氏の問題意識は、社会科設置までの経過を詳細に明らかにするという歴史的関心に傾いている。

社会科の新設にともなって、小学校用の『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』（以下『要領Ⅰ』と略記する）が発行されたのは、1947（昭和22）年5月のことである。本稿の課題は、この『要領Ⅰ』の統合理念とカリキュラムの実像を浮き彫りにすることを通して、日本の小学校社会科の原型と特質を明らかにすることである<sup>2)</sup>。見方を変えれば、この課題の探究は、戦前・戦中を生き抜いてきた重松鷹泰（＝委員長）、上田薫、尾崎席四郎、塩田嵩から成る4名の『要領Ⅰ』編集委員が、どのように戦前の遺産を継承あるいは払拭しようとしたのか、どのように戦後の価値観の変化を受容したのか、どのように戦後日本の教育を構築しようとしたのかを明らかにするとともに、4名の異なる教育観を内包した『要領Ⅰ』の実像と特質を解明する営みである。

## II. 初期社会科の統合理念

### —「いわゆる学問の系統によらず」—

『要領Ⅰ』は、社会科の意義と性格について「いわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとする<sup>3)</sup>」教科であると規定している。このことは、社会科が「従来の教科の寄せ集めや総合ではない<sup>4)</sup>」のであり、「いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなる<sup>5)</sup>」ことを意味してい

た。つまり『要領Ⅰ』は、戦前の社会系諸教科とは異なる全く新しい統合教科として社会科を捉えようとしていたのである。

では、先の引用に示されていた「いわゆる学問の系統によらず」という社会科の統合理念には、どのような意味が込められていたのだろうか。『要領Ⅰ』の理念と性格については、同じ引用の後半部分を反映して、子どもが社会生活上の諸問題を探究し、社会的経験を深めていく単元学習を行う教科であるという経験主義教育論に基づく解釈が一般になされてきた<sup>6)</sup>。ところが、上田薫自身が、『要領Ⅰ』の歴史的意義に触れて、「子どもの経験を重んずるとか問題解決を重視するとかいうだけでは、なお論理構成の迫力が十分ではない。人間と学問のかかわりかたを核心としてこそ、社会科による教育革新の不可欠さが明らかになるのである<sup>7)</sup>」と述べていることから、「いわゆる学問の系統によらず」という文言には、経験や問題解決の重視という教育観にとどまらない理念が内包されていたことが伺われる。それはまた、『要領Ⅰ』が、「将来、倫理学・法律学・経済学・地理学・歴史学を学ぶ時の基礎となるような身についた知識や、考え方・能力・態度は、社会科においてよりよく発展せしめられるであろう<sup>8)</sup>」と述べることができた根拠でもあった。いったい「いわゆる学問の系統によらず」という文言には、どのような理念が込められていたのだろうか。…〔疑問A〕

そこで本稿では、課題の達成に向けて、『要領Ⅰ』のカリキュラムを詳細に分析し、どのような特質が内包されていたのかを単元ごとに明らかにすることを通して、「いわゆる学問の系統によらず」という社会科の統合理念に込められた真の意

\*きむら ひろかず 広島大学

キーワード：戦後教育改革／社会科／統合カリキュラム／「いわゆる学問の系統によらず」／ヴァージニア・ブラン

味を浮き彫りにしていく。先にも少し触れたように、『要領Ⅰ』は重松鷹泰を委員長とする文部省の初等社会科委員会が原案を作成し、連合国軍総司令部の民間情報教育局（GHQ/CIE）教育課の小学校社会科担当官であったハークネス（K. M. Harkness）が助言と承認を与えるという過程を踏んで編集されている。以下では、重松ら『要領Ⅰ』編集委員の著作や回顧録、ハークネスと重松らの折衝経過を記しているCIE教育課の会議記録（Conference Report）、さらには『要領Ⅰ』のモデルとされたヴァージニア・プランの原典等を詳細に検討しながら、これまでに提示した課題と疑問に答えていきたい。

### Ⅲ、統合社会科の理念の具体像

#### 一『要領Ⅰ』編集委員の社会科教育論一

重松ら『要領Ⅰ』編集委員の著書や回顧録を紐解いていくと、「とても仲のよい仲間、和気あいあいとやって<sup>9)</sup>」いたという証言があるものの、4名の委員の社会科教育観は大きく異なっていたことが伺える。そこで本節では、『要領Ⅰ』の「いわゆる学問の系統によらず」という統合理念に対する自身の解釈を明確に示している上田薫と尾崎虎四郎の社会科教育論を取り上げて検討していきたい。

#### (1) 上田薫の統合社会科論

##### 一方法論的アプローチ

上田の回想には、「わたくしは社会科の初志とは、アカデミズムへの挑戦だと考えてきた。戦争のあと新しい日本が生まれるためには、学問観の根本的変革こそ不可欠であったのだと思う<sup>10)</sup>」「昭和22年の社会科学習指導要領の本質的な立場は、まずなによりも学問観の変革をとということだったと思うのである<sup>11)</sup>」というように、「学問観の変革」というキーワードを用いて『要領Ⅰ』の歴史的意義を強調した文章が散見される。では、上田の言う「学問観の変革」とは、何を意味していたのだろうか。『要領Ⅰ』の解説書として、1947（昭和22）年12月に発行された上田薫著『社会科とその出発』には、次のように述べられている。

ここに注意しなければならないことは、科学もまた人間の獲得したものであり、人間が使うべきものであって、人が科学に使われてはなら

ぬということであろう。科学は専門化することによって、成人をさえも日常の生活からひき離そうとする。教材が科学として構成されるということが、もしこのような意味をもつとするならば、すなわち児童の生活や理解能力とのあいだに溝をつくることをするならば、それは再びかつての体系的個別教科の教材に後退することにはかならない。経験が合理的論理的に児童の身につくということは、科学的に構成された体系的な教材をあたえるということとは根本的に異なるであろう。この区別は、徹底的に明確にする必要がある。

教材の合理化論理は、あくまでも児童みずからのうちになされるものでなければならない。論理化して他からあたえるのではないのである。それが可能になるのは、科学的精神が、したがって科学的方法が、真にいのちをもって、児童の発展の根底に直結して働く場合である。この隘路をへてはじめて、児童は社会科の目標とする新しい科学性にめざめた人間に成長することができる。<sup>12)</sup>

この引用の前半に示されているのは、既存の学問の成果としての知識を正しいものとして子どもたちに教授することを否定する上田の基本的姿勢である。後年の回想では、「皇国史観による学問拒否の立場を否定することが戦後教育の出発であったことは、あらためて言うまでもない。しかし静的な学問体系に自足し閉鎖するアカデミズムは、やはり学問を人間のために働くものにする姿勢をもつものではなかった<sup>13)</sup>」とも述べている。そこで、上田が『要領Ⅰ』に込めたのは、学問の成果としての知識や内容を学ぶ教科ではなく、自ら真理を探究していく学問的精神（＝「実験的精神<sup>14)</sup>」）や方法論を学ぶ教科という理念であった。引用12)の後半に述べられているのがまさにそれであり、上田は、前者の教育観から後者の教育観への転換を「学問観の変革」と呼んだのである。

尚、上田が「学問観の変革」に並々ならぬこだわりをみせた背景としては、皇国史観の時代に育ち、京都帝国大学で哲学を専攻し、応召されて中国の蚌埠で敗戦を迎えたという経歴を第一にあげることができよう<sup>15)</sup>。特に、「戦争から帰ってきたとき私の心を領していたのは、人間の限界を見てしまったという思いだった。だから、人間のする

ことはどうしても信じられない、けれどもまた人間はどうしても愛さずにいられない、そういう感懐だった<sup>16)</sup>』という上田の回想は、「学問観の変革」を主張せずにはいられなかった胸中を吐露したものととして注目される。

さて、後年の連載論文の中で、「学問観の変革」こそ『要領Ⅰ』の理念であることを力説した上田は、戦前の社会系諸教科とは異なる社会科の意義について、「社会科が倫理学、政治学、法律学、経済学、社会学、地理学、歴史学等の諸学の基礎となりうるものを与えるにもかかわらず、主として学問体系によった修身科、地理科、歴史科や、その寄せあつめとは本質的に異なる所以が、ほぼ明らかになると信ずる<sup>17)</sup>』と述べて、理解を求めている。これが、先に提示した〔疑問A〕に対する上田からの解答である。つまり上田は、自ら真理を探究していく学問的精神と方法論を学ぶ教科であると社会科を捉えていたからこそ、社会科で身につけた考え方や能力・態度が、政治学や歴史学などの社会諸科学を学ぶ時の基礎として役立つと考えていたのである。

上田は、個々の学問の成果ではなく、社会諸科学に共通する学問的精神や方法論を学ぶことに、統合教科としての社会科の意義を見出していた。それが「いわゆる学問の系統によらず」という理念に込めた哲学者としての上田の解釈であった。本稿では、このような上田の解釈を「方法論的アプローチ」と呼んでおきたい。

## (2) 尾崎帛四郎の社会科教育論 —個別学問的アプローチ—

上田は、『要領Ⅰ』の歴史的意義を「学問観の変革」と捉えていたと強調しながら、同時に「残念ながらこのような言いかたをする人は他に見あたらない<sup>18)</sup>』とも述懐している。このことは、『要領Ⅰ』編集委員の中で、「いわゆる学問の系統によらず」という理念の解釈について、既存の「アカデミズムへの挑戦」ととらえていたのは、上田一人であったことを自ら認めていることを意味している。

では、尾崎帛四郎は、社会科をどのような教科と捉えていたのだろうか。尾崎は、戦中の1942年に文部省に入り、敗戦直後は暫定地理教科書の編修などに携わっていた<sup>19)</sup>。ところが、CIEの会議記録によれば、1946年10月18日に社会科担当委員

として会議に出席している<sup>20)</sup>。『要領Ⅰ』と中学校第1学年～高等学校第1学年用の『学習指導要領社会科編Ⅱ(試案)』(以下『要領Ⅱ』と略記する)の発行をめざして、編集作業が本格的に開始されるのが3日後の10月21日であり<sup>21)</sup>、そのための要員として、尾崎は上司の命令により配置転換になったのである<sup>22)</sup>。

このような事情から、尾崎は「筆者は正直にいて、社会科の研究に乗り出した半ヶ年前は、可なりの心配に充ちたものであったことを告白する」と着任当初の胸中を吐露している。ところが、それに続けて「研究が進むにつれまた教授の実験の結果に照らして初めの態度が『くわずぎらい』であったことを反省し、今となっては『食べて見たら大した味のあるものである』という信念に到達している<sup>23)</sup>』とも述べている。いぶかしげな眼で社会科を見ていた尾崎が、社会科のどこに意義を見出したのだろうか。尾崎は、次のように述べている。

社会科特に小学校においては、児童を中心とし、自分の周囲の社会生活を自分の力で解明して行こうとする態度に導こうというのである。  
…(中略)…

社会科において養成しようとする各種の能力の中に、地理的能力のそれが有力な存在となって来ることが認められる。地理学乃至地理教育家が、郷土地理、地方研究、殊に人文地理的な研究を行い、それを著書とし、論文とした時の態度・研究方法と、社会科における究明の態度とに似通ったもののあることに気づかれるであろう。<sup>24)</sup>

この引用において、尾崎も学問的精神と方法論を学ぶことを理念とした社会科の新設に賛意を示している。ところが、上田の場合とは異なって、社会科における学問的方法論の習得が、地理学の発展にも通じるという捉え直しがなされている。尾崎の解釈には、社会科の理念そのものをア prioriに肯定する姿勢は見られず、地理教育にも適用し得る教科として社会科の理念を擁護する姿勢が示されているのである<sup>25)</sup>。本稿では、このような尾崎の解釈を「個別学問的アプローチ」と呼んでおきたい。

## IV, ヴァージニア・プランと

## 統合社会科のカリキュラム構成

『要領Ⅰ』の編集に当たって、カリキュラム構成の種本とされたのは、1943年に改訂されたアメリカ合衆国ヴァージニア州の初等学校用学習指導要領、いわゆるヴァージニア・プランであった。

ヴァージニア・プランを翻案して『要領Ⅰ』のカリキュラムが構成された点については、従来から「アメリカ直輸入のもので、わが国の歴史的事情や社会生活の実態に即応したものとはいいがたく<sup>26)</sup>」という趣旨の見解が示されてきたが、本稿の以下の叙述からも明らかなように、それは誤りである。しかし、基本的にヴァージニア・プランに依拠しつつ、『要領Ⅰ』のカリキュラムが構成されたことは紛れもない事実である。

(1) ヴァージニア・プランのカリキュラム構成  
—文化人類学的アプローチ—

ヴァージニア・プランは、1929年の世界大恐慌などに端を発したアメリカ社会の危機的状況を背景として開発されたコア・カリキュラムである。そのため、究極の教育目標として「民主社会の存続と発展を図ること<sup>27)</sup>」を掲げている。カリキュラムの構成に当たっては、「社会生活の主要機能 (Major Functions of Social Life)」によるスコープと「興味を中心 (Center of Interests)」によるシーケンスの交点に単元を設定するという方式が採用されている。実際に設定されたのは、「人格の発達」「生命・財産・天然資源の保護・保全」「物やサービスの生産・分配・消費」「物や人の通信・輸送」「娯楽」「美的欲求・宗教心の表現」というスコープと、「第1・2学年：家庭・学校及び地域社会での生活」「第3・4学年：自然環境及び開拓の進展に対する生活の適応」「第5・6学年：発明発見及び機械生産が私たちの生活に及ぼす影響」「第7学年：共同生活のための社会施設」というシーケンスである<sup>28)</sup>。

ヴァージニア・プランの理論的指導者であったキャズウェルとキャンベル (H. L. Caswell & D. S. Campbell) は、スコープとして採用した「社会生活の主要機能」について、「個人の活動や集団の計画及び諸問題が収斂していく幾つかの要点」であり、「あらゆる組織や集団に共通に恒常的に見られるもの」という観点から抽出したものであると述べている<sup>29)</sup>。したがって、社会生活の主要機能

という考え方には、明らかに当時の文化人類学からの影響を読み取ることができる<sup>30)</sup>。

他方、シーケンスは「興味を中心」と称されていることから、児童の発達と興味の進展に即した系列と考えられがちだが、第4学年以降は、アメリカ社会の発展過程を学年毎に順を追って教えるという意図を込めたテーマが並んでいる。一例をあげれば「開拓の進展に対する生活の適応」が第4学年の興味を中心であるというよりも、そのテーマを児童の興味を中心にするという姿勢が強く打ち出されているのである<sup>31)</sup>。

『要領Ⅰ』のカリキュラムは、このようなヴァージニア・プランのスコープとシーケンスの枠組みと、その交点に設定された単元例を基本的に受け入れつつ、後述するような修正や組み替えを経て構成されている。ということは、『要領Ⅰ』のカリキュラムは、元を辿れば、スコープに関しては文化人類学を基礎とした系統、シーケンスに関しては「興味を中心」と称した歴史的な発展過程を意識した系統に立脚して構成されたことになる。にもかかわらず、なぜ『要領Ⅰ』は「いわゆる学問の系統によらず」を統合の理念とすることができたのだろうか。

この疑問については、文化人類学が、一つの学問の系統として『要領Ⅰ』編集委員に意識されていなかったためと考えるのが妥当であろう。つまり、「いわゆる学問の系統によらず」という表現は、当時意識されていた「(地理学や経済学などの)いわゆる学問の系統」によらないことを宣言したに過ぎないという解釈も成り立つということである。その証拠に、先に示した『要領Ⅰ』からの引用8)にも、上田薫の連載からの引用17)にも、文化人類学は含まれていない。また、『要領Ⅰ』編集委員の著書や回顧録を紐解いてみても、社会機能法に対する疑問は提起されているものの<sup>32)</sup>、それを文化人類学という学問を基礎とした一つの系統と了解していた節が伺える記述は、管見の限りでは見当たらない<sup>33)</sup>。

## (2) 『要領Ⅰ』のカリキュラム構成過程

## —ヴァージニア・プランの翻案と修正—

重松鷹泰は、『要領Ⅰ』の編集を開始した当初の状況について、「ハークネス氏は、初等担当のわたしがバージニア案のまえがきを選んだところ、そのコースオブスタディを学年順に少しづつ渡し

てそれを日本的に組みかえることを要求したのである。全貌がわからないのに、このような機械的な作業を課せられたことに慨嘆していた<sup>34)</sup>と振り返っている。この回顧から、重松らが、①ヴァージニア・プランを種本として、それを日本的に組み替えながら、『要領Ⅰ』の各学年のカリキュラムと各単元の構成を先に進めたこと、②したがって、統合社会科の理念の構築は後手に廻っていたことが読み取れる<sup>35)</sup>。

では、ヴァージニア・プランを日本的に組み替える際に、重松ら『要領Ⅰ』編集委員は、どのような修正を主張したのだろうか。この点について、重松は次のように振り返っている<sup>36)</sup>。

- ①「現在のわが国社会の混乱は、児童のしつけに大きな影響を与えている」ので「ことに低学年の児童に対しては、衣食住の基本的なしつけが、学校の努力によって確立されなければならない」と考えた。
- ②「日本人が、自己ならびに他人の健康に注意をはらうことの少ないことは一つの大きな欠点」であり、「敗戦後の生活状況は、それを特に必要としている」ので、低学年において十分に配慮した。
- ③「われわれ日本人の交際が下手であるということもいろいろ考えさせる問題を含んでいる」ので、「意識的な交際のはじまる中学年」以降の段階で十分な指導を行うように配慮した。
- ④ヴァージニア・プランのスコープに「生活の統制（政治及び自己統制）」というものが欠けている」と主張し、ハークネスに承認させた。

これらの主張を踏まえて、実際に『要領Ⅰ』のカリキュラムはどのように構成されたのだろうか。重松の回顧によれば、ハークネスが「バージニア案の問題をスコープとシーケンスに表にしたものを渡して、君たちもこういうものを作成せよ<sup>37)</sup>」と指示したということであるが、その表は『要領Ⅰ』には掲載されていない。また『要領Ⅰ』には、社会科カリキュラムのシーケンスについて、ヴァージニア・プランと同様の記述がなされているが<sup>38)</sup>、スコープについては何も触れられていない。

そこで、上田薫の『社会科とその出発』を紐解くと、単元表こそ掲載されていないものの、「人格の発達」「生命の保護保全」「財産と資源の保護保

全」「物と施設の生産分配」「物と施設の消費」「交通・通信・運輸（意見の交換）」「交際」「厚生慰安（レクリエーション）」「統制」というスコープが記されていた<sup>39)</sup>。ヴァージニア・プランのスコープと対比してみると、①「交際」と「統制」が追加されていること、②ヴァージニア・プランの「生命・財産・天然資源の保護保全」が二つに分割されて、特に「生命の保護保全」（＝健康）に配慮したスコープが設けられていること、③「しつけ」は「人格の発達」のスコープに包含されると考えられること等、重松の主張との一致点が多い。

また、ヴァージニア・プランの「物やサービスの生産・分配・消費」が、「物と施設の生産分配」と「物と施設の消費」という二つのスコープに分割されているのも注目される特徴である。この点については、重松ら『要領Ⅰ』編集委員は何も触れていない。ところが、この領域に関する『要領Ⅱ』のスコープは「物資と労務の生産」「物資と労務の分配」「物資と労務の消費」の三つに分割されており、この点について、馬場四郎は「人間活動の中で、特に経済的側面の機能に重点を指向していることを意味する<sup>40)</sup>」と述べている。馬場ら『要領Ⅱ』編集委員と『要領Ⅰ』編集委員が相互に連絡を取り合いながら作業を進めていたことは周知の事実であり<sup>41)</sup>、『要領Ⅰ』のスコープに関して『要領Ⅱ』と同様の配慮がなされたものと見なしてよいであろう。

では、以上のようなスコープとシーケンスを縦横の枠組みとして、どのように単元が設定されたのだろうか。この点について重松は、第6学年の単元として「八つの問題が参考としてあげられている」が、「六と八が、ヴァージニアのものにはない」と指摘している<sup>42)</sup>。この「六と八」とは、単元Ⅵ「工場生産はどこにどのように発達するか」と単元Ⅷ「世界中の人々が仲よくするには、私たちはどうすればよいか」のことである。確かに、ヴァージニア・プランには、これら二つの単元に該当する単元は見当たらない。そこで、『要領Ⅰ』の各単元を該当するスコープに当てはめながら、筆者なりに単元一覧表を試作してみた。それが〈資料1〉である。この表では、ヴァージニア・プランに該当単元が見当たらず、日本側で独自に作成されたと判定した19個の単元に実線の下線を、ヴァージニア・プランの単元の主題を翻案しつつも学習活動の例の多くを日本側で作成したと判定



した10個の単元に波形の下線を施した。その結果、約半数の単元が日本側で独自に作成されるか、ほぼ全面的に改作されて、『要領Ⅰ』に記載されていることが浮き彫りになった。

日本側で独自に作成されたと判定した19個の単元について考察すると、『要領Ⅰ』独自のスコープである「交際」と「統制」に属する6個の単元が、その中にすべて含まれているのは当然の結果である。いずれも、戦後の国際関係と混乱した国内社会を意識して、国際協調と社会統治のあり方について学習することをねらった単元であり、重松ら『要領Ⅰ』編集委員の同時代認識の方向性を端的に示している。また、第3学年の単元Ⅶは、水や電気などの資源の保全に関する学習と、重松が強調していた「健康」に関する学習とを結びつけた単元である<sup>43)</sup>。

次に、第1学年の単元Ⅳ、第2学年の単元Ⅳ及びⅤは、戦後の困難な経済状況を踏まえつつ、児童が日常生活のあり方について考えるように構成されている。これら3つの単元を日本側で独自に設定した理由は、先に引用した馬場四郎の指摘と同様と考えてよいであろう。

#### V. 『要領Ⅰ』の単元構成における統合社会科の実像—単元の分担執筆による理念の混在—

IV. では、『要領Ⅰ』のカリキュラム構成が、ヴァージニア・プランの翻案を基礎としながら、重松が提起した4つの観点と、馬場四郎が指摘していた戦後の困難な日常生活への配慮という観点とに沿って、日本的に組み替えられる中で進められてきたことを明らかにしてきた。しかし、日本側で独自に作成された19個の単元の内、〈資料1〉に網掛けを付した9個は、これまでの観点では説明できない単元である。これらの単元は、どのような理由で『要領Ⅰ』に追加されたのだろうか。

#### (1) 「個別学問的アプローチ」による単元構成

まず注目されるのは、「私たち」という一人称を主語としていない単元が5個（第3学年の単元Ⅷ、第4学年の単元Ⅲ及びⅥ、第5学年の単元Ⅳ、第6学年の単元Ⅵ）も含まれていることである。『要領Ⅰ』の単元には、ヴァージニア・プランの単元の主題がそうであったことを反映して、ほとんどの単元に「私たち」（場合によっては「私たちの△△」「人間」「人々」）を主語とする主題が採用され

ている。これは、『要領Ⅰ』が、児童を中心に据えて、児童に考えさせたい（経験させたい）生活上の問題を主題として、ひとまとまりの単元を構成するという学習方法論に立脚していたことを意味している。第1学年の単元「私たちはどうすれば丈夫でいられるか」等は、その典型例である。

このような『要領Ⅰ』の単元の主題の全体的傾向を考え合わせると、「私たち」という一人称が主語にされていない5個の単元は異質である<sup>44)</sup>。なぜならば、必ずしも児童の生活に結びつかない客観的な問題を取り上げ、学問的な見地から、その問題に関する理解を図るという学習方法論に立脚しているからである。谷本美彦も指摘しているように、このような性格の単元は中等学校用の『要領Ⅱ』に数多く含まれている<sup>45)</sup>。

また、これら5個の単元の主題がすべて地理的なテーマであることは偶然とは考えられず、いずれも尾崎が中心になって作成したものと推定される。その根拠として、〈資料2〉に第5学年の単元「現代の産業はいかにして発達してきたか」の学習活動の例を抄録した<sup>46)</sup>。特に注目されるのは「岡谷が盛んな製糸業地になったことにつき話を聞き、地図で研究する」という学習活動の例が含まれていることである。なぜならば、尾崎を中心として『要領Ⅰ』に対応するように編集された小学校社会科教科書『土地と人間』にも「諏訪盆地の人々の生活（岡谷の製糸業）」が主要な内容として取り上げられているからである<sup>47)</sup>。ちなみに尾崎は、諏訪盆地の教科書記述にあたって「故三沢勝衛氏の地理学評論に出された論文やその他の著作に負うところが大きい」とも証言している<sup>48)</sup>。

つまり尾崎は、戦前の地理学の遺産である三沢勝衛らの研究成果と研究方法論に依拠しながら、『要領Ⅰ』の5つの地理的単元の構成を担当し、その延長線上で教科書『土地と人間』の編集を手がけていたのである。

上田が「学問観の変革」（＝戦前の「アカデミズムへの挑戦」）こそ『要領Ⅰ』の基本的理念と捉えていたのに対して、尾崎にはそこまでの意識はなく、戦前の遺産を継承しつつ、地理学及び地理教育の発展を図ることを強く意識していたのである。とはいうものの、尾崎が、戦前の地理学の成果を単に児童に受容させることをねらっていた訳ではなく、単元の学習活動の例にも見られるように、学問的精神と方法論の習得を意識していたことは

## 〈資料2〉第5学年単元Ⅳ「現代の産業はいかにして発達して来たか」の学習活動の例（抄録）

- (一) 現代の農業（養蚕、畜産、副業を含む）はいかにして発達して来たか。  
12. わが国及び世界における米の生産地を示す地図を作る。
- (二) 現代の水産業はいかにして発達して来たか。  
10. わが国におけるいわしの都道府県別産額分布図を作る。  
21. いろいろな製塩法を調べ、絵や写真を見る。
- (三) 現代の鉱業、林業はいかにして発達して来たか。  
8. 世界各国の石油、石炭の産額分布図を作る。  
13. 世界の森林地帯の分布図を見て、パルプや製糸業の発達する国を判断する
- (四) 現代の工業はいかにして発達して来たか。  
10. 世界の大工業地帯を地図にあらわす。  
15. 岡谷が盛んな製糸業地になったことにつき話を聞き、地図で研究する。
- (五) 物の生産に関係して交通はいかにして発達して来たか。  
4. 鉄道開通以前の河海の交通について、老人の話を聞き、記録して報告する。
- (六) 生活必需品の分配がどんなに便利になったかを発見する。  
4. 郷土の商店街や商業中心地を観察し、写生をする。

明白である。それが、「いわゆる学問の系統によらず」という理念を「個別学問的アプローチ」に基づいて解釈した尾崎が構築した社会科単元のイメージだったのである。

尚、第4学年の単元Ⅳは、様々な道具の発達や開墾を行った人々の努力について、物づくりや調査・見学などの体験を通して学習する単元である。その他にも、第4学年には「私たちの祖先」を主語とした単元が3個設定されている<sup>49)</sup>。主に歴史的内容の単元構成を担当した塩田嵩は、「問題の重点を見失った、方向のない歴史知識の構成にのみ重点がおかれる教育のあり方は、新しい歴史を作る原動力たるべき、真の歴史教育からは、足をふみはずしたもの<sup>50)</sup>」と述べており、尾崎と同様に「個別学問的アプローチ」の立場に立っていたことが伺われる。

## (2) 「方法論的アプローチ」による単元構成

最後に残ったのは、第5学年の単元Ⅰ「私たちはどのように勉強すればよいか」と第3学年の単元Ⅰ「世の中で一人前になるには私たちはどうすればよいか」である。〈資料3〉に第5学年の単元Ⅰの学習活動の例を抄録した<sup>51)</sup>。本単元は、大きく分けて「科学的実証的に知識を獲得する方法を発見する」と「正しい考え方を養う」という学習活動の例から構成されており、その記述内容から、上田薫が学問的精神と方法論の習得を目的と

して構成したと推定される単元である。同様に、第3学年の単元Ⅰにも「進んだ勉強法を実行する」という大項目の中に、学習活動の例が8項目列記されている<sup>52)</sup>。

ただ、〈資料3〉の学習活動の例からも明らかのように、「科学的実証的に知識を獲得する方法を発見する」ための具体的な学習活動の例が、勉学の態度とも言うべきレベルに留まっており、本単元を構成した1946年末の時点で、上田がどの程度まで科学的実証的な学問的方法論を児童のレベルにあわせて具体化できていたのかという疑問は残る<sup>53)</sup>。

けれども、このような単元こそ、『要領Ⅰ』の理念を反映した典型的形態と捉えていた上田にとって、地理学の研究成果を反映させつつ尾崎が作成した単元例は承服し難いものであった。そこで上田は、小学校の社会科教育と地理教育の関係について触れて、次のように述べている。

たとえば地理的なものを扱うためには、地理の専門の知識が必要だということではない。社会科の精神が確立されるまでは、社会科の地理を地理学者がとり扱うことは望ましくないとさえいえることができよう。専門をもつということはその意味ではなく、学問的精神にみずから触れるということである。…（中略）…ただ社会科の教師にとって、なんらかのかたちで学問的



〈資料3〉第5学年単元Ⅰ「私たちはどのように勉強すればよいか」の学習活動の例（抄録）

(一) 科学的実証的に知識を獲得する方法を発見する。

1. 毎日どんなものを何時間勉強するかを示す表をつくる。
2. 能率をあげる勉強の方法や時刻について読んだり話し合ったりする。
3. 勉強する時の姿勢について、話しあい、最善の方法を実施する。（すわる場合、腰掛ける場合、書く場合、読む場合、話を聞く場合など）
12. 学者や先生からその勉強法を聞く。
15. しんぼう強く努力して問題を解決した経験やよろこびについて話す。
26. 読んで得た知識を実際に試してみる。

(二) 正しい考え方を養う。

1. 問題を選び、それについてできるだけ資料を集め、それを取捨選択し、整理する。
2. 資料を集めるため、人に会ったり、手紙を書いたりする。
3. 資料の出所を確かにし、すぐわかるように準備しておく。
4. 選ばれた問題について、いろいろな人の意見を集めてみる。
6. 同じ資料をもとにして意見をつくり、ほかの人たちのものと比べる。
7. 真理及び正義を愛するという事について適当な物語を読む。
8. 学者の伝記を読んだり話を聞いたりする。
10. 自分の一番興味を持っている学問の歴史について研究し、その進歩を示す年表を作る。

精神が身につけられているということ、私は切に望みたいと考えるのである。<sup>54)</sup>

上田にとっては、「いわゆる学問の系統によらず」という理念に対する尾崎の「個別学問的アプローチ」による解釈は、中等学校用の『要領Ⅱ』に適用する解釈としては容認できても、小学校用の『要領Ⅰ』への適用は認め難いものであった。何よりも「方法論的アプローチ」によって自ら真理を探究していく学問的な精神と方法論を身につけることこそが、『要領Ⅰ』に貫かれていなければならなかったのである。

しかし、上田が作成した「方法論的アプローチ」による単元は、わずかに二つ弱しか『要領Ⅰ』に示されておらず、特定の知識や内容を前提とせず、学問的精神と方法論の習得をめざすという上田の理想は、多様な形で単元例を提示するまでには至らなかったことを暗示している。

## Ⅵ. おわりに

本稿では、ヴァージニア・プランと『要領Ⅰ』とを対比して詳細に検討するとともに、「いわゆる学問の系統によらず」という社会科の統合理念の解釈について考察を重ね、4人の編集委員それぞれの教育観が介在したために、次のような相異

なるカリキュラム構成原理が『要領Ⅰ』に混在する結果になったことを明らかにしてきた。

『要領Ⅰ』のカリキュラムは、基本的にヴァージニア・プランの翻案に依拠しつつ構成された。このことは、『要領Ⅰ』編集委員が文化人類学の成果を援用したスコープ（一つの系統）等に立脚したカリキュラム構成を無自覚的に受け入れたことを意味していた。それとともに、『要領Ⅰ』の単元のほぼ半数はヴァージニア・プランの翻訳であり、特に娯楽や余暇の活用という趣旨の単元は例外なく翻訳単元であった。『要領Ⅰ』編集委員も、戦前・戦中の勤儉力行・職務勉強などの道徳律の中で生きてきた日本人の一人として、娯楽や余暇の活用という教育内容に戸惑いを覚え、単元の記述を翻訳に頼らざるを得なかったのである<sup>55)</sup>。

その上で、編集委員長の重松鷹泰がヴァージニア・プランの基本原則として注目したのが、「問題法 (Problem Method)」という学習方法原理であった。後に重松は「われわれ兵隊から帰って来た人間の心情にぴったりするのが、ヴァージニアということだったんですね。…（中略）…子どもの問題を見つけるとそれを解決するようないろんな活動をやる、そして望ましい理解を成立させるといふのでしょ<sup>56)</sup>」と述べている。ヴァージニア・プランを日本的に組み替える作業の一環として、

重松が充実を図った低学年の「しつけ」と「健康」に関する生活指導に留意した單元には、「問題法」のアプローチが生かされている。

他方、敗戦後に中国から引き上げてきた体験を背景に、哲学者の一人として「問題法」のアプローチに物足りなさを感じ取った上田薫は、「いわゆる学問の系統によらず」という社会科の統合理念に「学問観の変革」という主張を込めて、『要領Ⅰ』編集の理論的支柱として活躍した。單元「私たちはどのように勉強すればよいか」は、当時の上田の「方法論的アプローチ」が具体化された單元として注目される。

それに対して、尾崎帛四郎と塩田嵩は、学問的精神や方法論の習得をめざすという上田が主張する統合社会科の理念を、自らが依って立つ地理学や歴史学の方法論に引きつけて解釈し、「個別学問的アプローチ」としての單元「工場生産はどこにどのように発達するか」等を構成した。

以上のように、『要領Ⅰ』は、尾崎帛四郎の回顧を借りれば、「重松氏の語学的天才と教養、塩田氏の歴史的素養と語学、(尾崎氏の地理的素養…引用者による追加)、上田氏の哲学的考察などによって<sup>57)</sup>」構成された我が国最初の社会科学習指導要領であった。それは、敗戦直後の占領下という時代にあって、アメリカの経験主義教育論の輸入を余儀なくされながら、戦前からの価値観や学問観の変革を果たそうとする思いと、戦前からの価値観や学問的成果の継承なしには日本独自の社会科カリキュラムは構築し得ないという矛盾が交錯したところに生み出された、まさに戦後日本の特質を内包した学習指導要領だったのである<sup>58)</sup>。

本稿の最後に、『要領Ⅰ』に内包された異なる教育観が、どのような戦後社会科の方向性を切り開いたのかについて付言しておきたい。

まず、「生産・消費・交通その他重要な社会機能やその相互の関係について基本的なことから理解させ<sup>59)</sup>」るという観点は、様々な批判を受けながらも<sup>60)</sup>、以後の社会科学習指導要領に継承されていく。このことは、1958(昭和33)年の改訂を大きな契機として、社会科の分化と系統化が促進される中で、小学校における総合的な社会認識を可能にする基本的枠組みとして社会機能法が位置づけられていたことを意味している。

次に、主として低学年に「しつけ」や「健康」に関する生活指導の観点を導入し、徳目の注入と

してではなく、児童の活動や体験を通して定着を図ろうとした重松鷹泰の発想は、低学年の社会科と理科を解体して、1989(平成元)年版学習指導要領で新設された生活科へと継承されている。

他方、尾崎帛四郎と塩田嵩の「個別学問的アプローチ」としての社会科教育観には、地理学や歴史学の学問的方法論を子どもに習得させることを目的とする地理学教育あるいは歴史学教育としての社会科観の芽生えを読み取ることができる。

けれども、戦後の社会科教育は1958(昭和33)年の学習指導要領改訂を契機として、問題解決学習から系統学習へと転換し、特に中等社会科では系統的な知識の習得を意図した地理教育や歴史教育が展開されていくことになる。と同時に、道徳が特設され、社会科において知的理解と態度形成を統一的去るという教育観は分断を余儀なくされていく。それは将に『要領Ⅰ』に込められていた「いわゆる学問の系統によらず」という統合社会科の理念、上田薫の言葉を借りれば「学問観の変革」に逆行する方向性に他ならなかったのである。

#### 注

- 1) 片上宗二『日本社会科成立史研究』風間書房、1993年。
- 2) 『要領Ⅰ』と『要領Ⅱ』の性格は大きく異なっており、紙幅の関係から、本稿では考察の対象を初等社会科に限定した。
- 3) 文部省『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』東京書籍、1947年、p.3。
- 4) 同上書、p.3。
- 5) 同上書、p.3。
- 6) 平田嘉三・初期社会科実践史研究会編著『初期社会科実践史研究』教育出版センター、1986年、等を参照。
- 7) 上田薫「社会科回生の日はあるか」朝倉隆太郎編集代表『現代社会科教育実践講座 第20巻 社会科教育の歴史と展望』現代社会科教育実践講座刊行会、1991年、p.191。
- 8) 前掲書3)、p.3。
- 9) 上田薫「〔講演〕理論と実践—わが45年の軌跡への反省—」『筑波大学教育学系論集』第16巻第1号、1991年、p.98。
- 10) 上田薫編『日本の社会科をどうするか 第1巻 理論的探究』明治図書、1974年、p.199。

- 11) 上田薫「〔連載〕社会科における人間回復1 社会科の初志(1)」『教育科学社会科教育』第117号, 明治図書, 1974年, p.119.
- 12) 上田薫『社会科とその出発』同学社, 1947年, p.119.
- 13) 前掲論文7), p.191.
- 14) 前掲書10), p.201.
- 15) 「年譜」『上田薫著作集 第15巻』黎明書房, 1994年, p.286.
- 16) 上田薫「著作集刊行のことば」同上書, p.278.
- 17) 上田薫「〔連載〕社会科における人間回復3 社会科の初志(3)」『教育科学社会科教育』第119号, 明治図書, 1974年, p.123.
- 18) 前掲論文7), p.191.
- 19) 「編著者略歴」尾崎帛四郎編著『社会科教育学』東洋館出版社, 1983年, 及び前掲書1), p.311.
- 20) GHQ/CIE, RG. 331, Box No.5133, Conference Report, 18 October 1946.
- 21) Conference Report, 21 October 1946.
- 22) 尾崎帛四郎「社会科発足当初の苦しみと期待」東京学芸大学社会科教育学会『学芸社会』第1号, 1977年, p.10, を参照した.
- 23) 尾崎帛四郎「地理科より社会科へ」『社会科教育』創刊号, 社会科教育研究社, 1947年, p.16.
- 24) 同上論文, pp.14-15.
- 25) 上田薫は, 浜田陽太郎との対談で「尾崎さんだとか, 戦前の地理教科の発展的解消ということに反対はなさらなかったわけですか」という質問に対して, 「反対をした形跡はないですね」と答えているが(浜田陽太郎編『〔討論〕戦後教育の潮流』日本放送出版協会, 1974年, p.26), このように尾崎の社会科観をとらえると納得がいく.
- 26) 菱村幸彦「戦後教育の功罪を問う」明治図書, 1993年, p.58.
- 27) Hollis L. Caswell & Doak S. Campbell, *Curriculum Development*, American Book Company, 1935, p.95.
- 28) State Board of Education, Virginia; *Course of Study for Virginia Elementary Schools Grades I-VII*, 1943.
- 29) *ibid.* 27), p.173.
- 30) この点については, 佐藤学の「シーゲルの研究によれば, このスコープの分類にあたって, キャズウェルは, 当時の文化人類学研究の生活領域の区分を援用したと言われている」という指摘を手がかりとした(佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会, 1990年, p.286). 尚, シーゲルによる指摘の和訳を示すと, 次のとおりである.
- (前略)…その際に, キャズウェルは, 子どもの興味から社会的に重要なものを選定するための基準を, 有機体心理学 (organismic psychology) と文化人類学の最新の理論に求めた. 特に後者は, アメリカ文化に関する当時の研究成果から導かれたものであった. (Mary Louise Seguel, *The Curriculum Field: Its Formative Years*, Teachers College Press, 1966, p.152.)
- 31) この点については, 木村博一・片上宗二「ヴァージニア・プランの分析的検討—初等学校の場合を中心に—」日本教育方法学会『教育方法学研究』第10巻, 1984年, p.135, が同様の指摘を行っている.
- 32) 重松鷹泰『社会科教育法』誠文堂新光社, 1955年, pp.7-8.
- 33) 山根栄次は「昭和22年版の学習指導要領においては実際的には社会機能法が採用されているものの, 理論的には無自覚的であったということができよう」と指摘している(山根栄次「社会認識教育における社会機能法の役割—社会科における社会機能法批判の再検討—」筑波大学大学院教育学研究科『教育学研究集録』第1集, 1978年, p.92).
- 34) 重松鷹泰「『社会科』創設の頃」『勝田守一著作集 月報Ⅲ』国土社, 1972年, p.2.
- 35) CIE教育課の会議記録 (Conference Report) によれば, ハークネスが『要領Ⅰ』の第1学年の単元構成について重松らと協議を開始したのが10月21日, 全学年分の単元構成を承認したのが12月26日であるのに対して, 重松と勝田守一に協力して『要領Ⅰ』及び『要領Ⅱ』の理論編に当たる「序論」を執筆するように勧告したのが11月12日, 「序論」原案のCIE教育課への提出が12月23日であり, その英訳の完了予定が翌年の1月15日頃となっており, 重松の回顧を裏づけている.
- 36) 勝田守一・重松鷹泰「社会科の構造」『教育』創刊号, 社会社, 1947年, pp.15-16, 及び前

- 掲書32), pp.7-8.
- 37) 前掲書32), p.7.
  - 38) 前掲書3), pp.6-7.
  - 39) 前掲書12), pp.32-33.
  - 40) 馬場四郎『社会科の本質』同学社, 1947年, p.165.
  - 41) 尾崎帛四郎は「中学校側の研究は同室であったので, 終始連絡は計られたのであったが, お互の討議に参加する余裕はなかった」(尾崎帛四郎『社会科教育』岩崎書店, 1950年, p.4)と振り返っている。
  - 42) 重松鷹泰「指導要領(二十二年版)と同補説」東京都小学校社会科研究会編著『小学校社会科25年の歩み』明治図書, 1973年, p.82.
  - 43) 尚, 『要領Ⅰ』の低学年の単元には, ヴァージニア・プランを翻訳した各単元の学習活動の例に, 「しつけ」や「健康」に関する学習活動の例が数多く追加されていることが既に指摘されている(木村博一『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』の戦後日本の特質』全国社会科教育学会『社会科研究』第40号, 1992年, 等を参照)。
  - 44) 他にも「統制」の二つの単元は「私たち」を主語としていない。第6学年の単元Ⅱも同様であるが, この単元は, 家庭及び学級, 郷土社会の変化を児童が歴史的に探究していくアプローチで構成されている。
  - 45) 谷本美彦「初期社会科教科課程史研究(Ⅸ)」『宮崎大学教育学部紀要(教育科学)』, 第69号, 1991年, p.35.
  - 46) 前掲書3), pp.100-103.
  - 47) 文部省著作教科書『土地と人間』東京書籍, 1947年, pp.70-82.
  - 48) 尾崎帛四郎「小学校社会科新教科書について一特に『土地と人間』を中心として一」『社会科教育』第7号, 社会科教育研究社, 1947年, p.6. 尚, この引用の中で, 尾崎が「負うところが大きい」と述べている三沢勝衛の論文は「諏訪製糸業発達の地理学的意義(上・下)」(『地理学評論』第2巻第10~11号, 1926年)である。
  - 49) これらは, ヴァージニア・プランの第4学年の「興味の中心」に当たる「開拓の時代」を「私たちの祖先の時代」に日本側で読み替えた単元である。また, 第4学年の単元Ⅴは, 困難な環境の下での物の取り扱い方, 商業の発達史などを学習する性格の曖昧な複合単元である。
  - 50) 塩田嵩「社会科における歴史教育の一面」『社会科教育』第4号, 社会科教育研究社, 1947年, p.9.
  - 51) 前掲書3), pp.91-93.
  - 52) 本単元には, その他に, 家や学級や遊び仲間の中で「自主的にふるまう」ことを学習するための学習活動の例が多数列記されている。したがって, 本単元は, 重松の強調した「しつけ(協調性の育成)」と上田の主張した「勉強法の習得」を合わせたものと性格づけられる。
  - 53) したがって, 後に上田が構築した「動的相対主義」は, この段階では現われていないと考えるのが妥当であろう。
  - 54) 前掲書12), p.135.
  - 55) この点に関しては, 小林信郎「初期社会科に影響したアメリカ社会科の特色」小林信郎・溝上泰・谷川彰英編『社会科の新展開1 人間と環境の授業』明治図書, 1977年, pp.9-18, を参照した。
  - 56) 浜田陽太郎他編『戦後教育と私』日本放送出版協会, 1975年, p.99.
  - 57) 前掲書41), p.4.
  - 58) 戦前及び戦後の社会科教育論の「断絶」と「連続」については, 田中武雄『戦後社会科の復権』岩崎書店, 1981年, などが論及している。
  - 59) 文部省『小学校学習指導要領(1958年)の「社会」の「目標」より引用した。
  - 60) この点については, 前掲論文33)に詳しい。