

## 『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』の戦後日本の特質

### —社会科における民主主義と道徳教育をめぐる—

木村博一

#### I はじめに

昭和22年(1947年)5月に発行された『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』(以下、「要領Ⅰ」と略記する)は、重松鷹泰を委員長とし、上田薫、尾崎帛四郎、塩田嵩の3名の委員からなる文部省の小学校担当の社会科委員会が作成し、CIE教育課のハークネス(K. M. Harkness)が助言と承認を与える形で作成されていった。CIEの会議記録によれば、準備段階を経て、これら4名によって「要領Ⅰ」の作成が実際に開始されたのは、1946年10月18日頃のことである<sup>1)</sup>。彼らは、それからわずか2ヶ月余で「要領Ⅰ」を完成させることを求められていた<sup>2)</sup>。「要領Ⅰ」の作成にあたってテキストとされたのは、1943年版のヴァージニア州のコース・オブ・スタディ<sup>3)</sup>(以下、ヴァージニア・プランと略記する)であった。尾崎の回顧によれば「狭い一室に閉じこもったまま辞書を頼りにテキストを読み、討議が進められ、編集が行われ」という「文字通り昼夜兼行」の毎日の中で、「問題の抽出、そのの学年排列、学習活動例(activities)を日本的に組みかえる苦しみなど、無我夢中のうちに仕事が進められた」ということである<sup>4)</sup>。

このようにして刊行された『要領Ⅰ』には、当初から「翻訳社会科」という批判が浴びせられた<sup>5)</sup>。それに対して、長坂端午は、ヴァージニア・プランを翻案しつつ「要領Ⅰ」を作成したことは否定できないし、両者の「形式、内容の上での類似点は少なくない」が、「要領Ⅰ」には「わが国に即した創意工夫の跡は歴然とみられる<sup>6)</sup>」と述べ、重松も「占領軍が…(中略)…社会科の実施を命令したとしても、その意図がそのまま、日本の社会科の使命を決めたということとはできない<sup>7)</sup>」と反論している。しかし、長坂の言う「わが国に即した創意工夫」とは何だったのか、それは『要領Ⅰ』のどこに、どのように施されたのかを明らかにしようとした研究は、今日まで行われてきていない<sup>8)</sup>。そのため、『要領Ⅰ』が翻訳社会科であったか否かに関する今日までの論議は、重松や長坂らの回顧を追認するか<sup>9)</sup>、「翻訳社会科」という批判に追従するかに終始し<sup>10)</sup>、『要領Ⅰ』の詳細な分析に基づいていないことから、水掛論の応酬として展開されてきたのである。

そこで筆者は、本研究にあたって、社会科の定義・目標・教材・学習指導法・評価の方法などについて説明された第一章、第二章の「総論」はいうまでもなく、各学年の目標、各学年の問題(単元の主題)、各単元の学習活動の例など、すべてにわたって『要領Ⅰ』とヴァージニア・プランとの詳細な対比検討を行った。その結果、『要領Ⅰ』には、いくつかの注目すべき「わが国に即した創意工夫」が施され、そのことが『要領Ⅰ』の社会科の性

格に大きな影響を及ぼしていることが明らかになった。

以下、本稿では、筆者の検討によって明らかになった「要領Ⅰ」の戦後日本の特質について、その一つである民主主義と道徳教育をめぐる諸問題を中心として論述することとしたい。道徳教育を「要領Ⅰ」にどのように位置づけるかは、ヴァージニア・プランをモデルとしながら、日本の社会科を構想しようとする際の最大の課題であった。それは、「要領Ⅰ」の作成期限に追われて「ヴァージニア・プランの参考になる部分を活用するのは、やむをえなかった」が、そのときに「日本の道徳教育、あるいは教育の芯をどこにするのか」ということを、「短い期間だったけど」真剣に考えていたという重松の回顧<sup>11)</sup>からも読み取ることができる。尚、「要領Ⅰ」において道徳教育が問題とされたのは主に低学年であるので、本稿は低学年を中心とした記述となる<sup>12)</sup>。

## II 「要領Ⅰ」の第三章～第八章(各学年の記述)に示された戦後日本の特質

### 1 低学年の各単元の「学習活動の例」に示された日本の特質

本研究にあたって、筆者は、先に引用した尾崎の回顧にみられる「学習活動の例の日本的なものへの組みかえ」にまず着目した。ヴァージニア・プランの各単元の“Suggestive pupil activities”を見本として、「要領Ⅰ」の各単元の学習活動の例を構成する際に、どのような日本的な学習活動の例がつけ加えられたのかを明らかにしようと試みたのである。その結果、次のような点が明らかになった。(詳しくは、別稿を参照されたい<sup>13)</sup>)

「要領Ⅰ」には、低学年に14個の単元が例示され、366個の学習活動の例が示されている。このうち11個の単元は、ヴァージニア・プランの単元を翻案して作成されており、学習活動の例も208個がヴァージニア・プランからの翻訳であった。したがって、低学年では、各単元の学習活動の例の約4割が日本側で構想され、追加されたことになる。

低学年の各単元には、重松が回顧しているように<sup>14)</sup>「しつけ」と「健康」の観点から多くの学習活動の例が追加されていた。例えば、「自分のことは自分です」「父母・兄妹及び教師の言いつけに従う」「行儀をよくする」「幼い者をいたわる」(以上、第1学年単元Ⅰ)、「物をうまく使う」(第1学年単元Ⅲ)、「集まりのときの作法について話しあい、またこれを観察する」(第1学年単元Ⅵ)、「他の人の手助けをする」(第2学年単元Ⅰ)等は「しつけ」の観点から、「好きな食物、きれいな食物をあげ、なぜ好きか、なぜ嫌いかを話しあう」「食事の時間と間食の時間及び量をきめる」(第1学年単元Ⅱ)、「安全な衣服やはき物を選ぶ」(第2学年単元Ⅱ)等は「健康」の観点から日本側でつけ加えられた学習活動の例である。その中には「お祭りや年中行事を楽しむ」(第2学年単元Ⅶ)のような日本の生活文化に関わる学習活動の例も含まれていた。しかし、そのような例外的なものを除けば、日本側で追加された学習活動の例の大半は「しつけ」と「健康」、すなわち重松の言う「衣食住についての基本的なしつけ」の観点からのものであった。

次に、「衣食住についての基本的なしつけ」の観点から「要領Ⅰ」につけ加えられた学習活動の例が、どこから導かれたのかについて検討した。この考察に当たっては、「要領Ⅰ」の作成に携わる前に、日本の子どもたちに元気を与えるような修身の教科書を作ろうと、

『公民科の指導書』を研究しながら考えていた<sup>15)</sup>』という趣旨の重松の回顧が手がかりとなった。その結果、これらの学習活動の例の多くが『国民学校公民教師用書』（以下、『用書』と略記する）の「生活指導事項」から導かれたものであることが明らかになった。また、国民科修身の教科書である『ヨイコドモ』（上）に示された儒教道徳的な徳目が、天皇や国家への忠孝を直接的に説いた徳目を除いて、間接的に『要領Ⅰ』の学習活動の例に継承されていることも明らかになった。本稿にいくつか例示した学習活動の例からも読み取ることができるように、重松の言う「衣食住についての基本的なしつけ」は、戦前の修身教育からの系譜を引く儒教道徳的な生活指導観に根ざしたものであったのである。

## 2 「各学年の目標」に示された日本の特質

『要領Ⅰ』とヴァージニア・プランの「各学年の目標」を対比検討すると、『要領Ⅰ』の「各学年の目標」の最後の一つは日本側でつけ加えられたものであり、他はヴァージニア・プランの翻訳であることがわかる<sup>16)</sup>。ここに日本側でつけ加えられた目標のみを列記すると、「すべての生きものは、親のおかげを受けていること（1年）、親は常に子供のことを考えながら働いていること（2年）……」となり、全学年で親や祖先に対する感謝の気持ちを育成することが強調されている。これら日本側でつけ加えられた『要領Ⅰ』の「各学年の目標」との関連で注目されるのが、「わが国において、『恩』という考え方として浸透してきたものは、個人の独立という視点に立って転換すれば、相互依存の関係を把握していく素地となる<sup>17)</sup>」と、『要領Ⅰ』の作成の際に考えていたという重松の回顧である。相互依存関係の理解は、ヴァージニア・プランの理解目標の第一に掲げられた目標である<sup>18)</sup>。重松ら文部省の社会科委員会は、アメリカ流の相互依存関係の理解を、「恩」という戦前からの儒教道徳的な倫理観に基づいて解釈していたのである<sup>19)</sup>。

## III ハークネスの助言による『要領Ⅰ』の修正

戦前の修身教育や『用書』で展開されていた儒教道徳的な生活指導観や倫理観が、『要領Ⅰ』になぜ継承されたのだろうか。重松ら文部省の社会科委員会が、その必要性を認めていたためであることは、これまでの考察により疑い得ない。しかし、『要領Ⅰ』の作成は、CIE教育課のハークネスの助言と承認を経て進められており、重松ら文部省の社会科委員会の考え方や意志が『要領Ⅰ』にストレートに反映されるとは限らなかった。では、ハークネスは『要領Ⅰ』の記述内容に関して、どのような考えをもっていたのだろうか。

CIE文書には、この点に関する注目すべき会議記録が二つ残されていた。一つは1946年11月4日付のハークネスと重松・尾崎・塩田との会議記録である<sup>20)</sup>。この日は二度にわたって会議が開催され、第1学年の目標のリストと各単元の学習活動の例について検討が重ねられている。そして、ハークネスは、重松らが「見本として彼らに与えられたヴァージニア州の学習指導要領の記述に忠実に従っていた」として、「日本の生活に応じて若干の修正をするように」と助言を与えている。このような助言が本当に行われたのかどうかについては、重松の回顧にも「ハークネス氏は、…（中略）…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<sup>21)</sup>」とあるので、事実と考えて

まちがいないであろう。また、同じメンバーで行われた11月21日付の会議記録には、ハークネスが、重松らに「計画しつつある内容と『公民教師用書』との関連をチェックするように示唆した。そうすれば、一貫性が保たれるはずである」と記されている<sup>23)</sup>。

これら二つのCIEの会議記録から、重松らがCIEに提出した『要領Ⅰ』の第1学年の原案は、ヴァージニア・プランの記述に忠実に従ったものであったこと、そこでハークネスから日本の生活に応じて修正するように、次いで「公民教師用書」との関連をチェックするようにと示唆されたので、重松らは、『用書』の「生活指導事項」を参照しつつ、修身の復活を想定して構想していた儒教道徳的な生活指導としての学習活動の例を大急ぎでつけ加えたということが確認できる。『要領Ⅰ』の第1学年の単元ⅠとⅢ(及び第2学年の単元Ⅰ)において、学習活動の例の前半がヴァージニア・プランの引き写し、後半が日本側でつけ加えられた儒教道徳的な内容になっていることも、このことを裏づけている。ここで重要なことは、ハークネスのいう「日本の生活(Japanese Life)」が、重松らによって、当時の国民の社会生活の現実ではなく、伝統的な日本の生活規範と解釈されたことである。ハークネスの助言がなければ、『要領Ⅰ』はまさにヴァージニア・プランの引き写しになっていたのであり、助言が引金となって『要領Ⅰ』には儒教道徳的な倫理観、生活指導観にもとづく各学年の目標と各単元の学習活動の例がつけ加えられた。こうして『要領Ⅰ』は、翻訳社会科から日本的な社会科へと、部分的にせよ変質していったのである。

#### IV 「要領Ⅰ」における民主主義教育の論理

##### 1 民主主義を学ぶ社会科教育と儒教道徳的な生活指導との矛盾

『要領Ⅰ』の第一章「序論」には、「今後の教育、特に社会科は、民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げようとするものであるから、教師はわが国の伝統や国民生活の特質をよくわきまえていると同時に、民主主義社会とはいかなるものであるかということ、すなわち民主主義社会の基底に存する原理について十分な理解をもたなくてはならない<sup>23)</sup>」という一文がある。これは、民主主義社会の建設という社会科の目標を達成するためには、教師が、わが国の伝統や国民生活の特質という現実の姿と、理想的な民主主義社会の姿の双方を理解した上で、現実から理想へと子どもたちの学習を指導していくことが大切であると述べたものと解釈することもできる。

しかし、これまでの考察で明らかなように、『要領Ⅰ』の言う「わが国の伝統や国民生活の特質」を尊重することとは、儒教道徳的な生活指導を行うことを主に意味していた。『要領Ⅰ』は、基本的人権の尊重を中心とする民主社会を建設していく態度を育成する教科<sup>24)</sup>、そして、戦前からの非民主的な日本型協同社会に適応することのできる儒教道徳的な生活態度を育成する教科という相矛盾する二つの教育理念を内包していたのである。前者が「民主社会の存続と発展<sup>25)</sup>」を基調とするヴァージニア・プランから導かれた理念、後者が国民科修身や『用書』から導かれた理念であった。

これまで考察した『要領Ⅰ』の作成過程のみを見る限りでは、見本としてハークネスから提供されたヴァージニア・プランの民主的なカリキュラムに、儒教道徳的な生活指導と

しての要素が加えられて『要領Ⅰ』は成立している。しかし、公民教育刷新委員会答申から『用書』を経て『要領Ⅰ』へと至る敗戦直後の社会科成立過程を見通した場合、『要領Ⅰ』は、それまでの儒教道徳的な生活指導の理念を引きずりながらも、基本的人権の尊重を中心とする民主主義の理念をわが国で初めて正面から打ち出したものであった。『用書』では「国際平和が重視されながら国体も強調され」ており、「基本的人権に関する知識は全くとりあげられていない<sup>26)</sup>」ことは、既に片上宗二らによって指摘されているところである。したがって、宮原誠一らが述べているように、『要領Ⅰ』をきっかけとして「私たちの国の学校ではじめて人間性が日の目をみることができた<sup>27)</sup>」と解釈し、『要領Ⅰ』を民主主義教育成立の観点から高く評価することもできるのである。

## 2 『要領Ⅰ』における修身教育批判の論理

『要領Ⅰ』の作成関係者の回顧録を読むと、「新しい道徳」「民主主義の道徳<sup>28)</sup>」といった概念が目につく。これまでの考察により、『要領Ⅰ』の道徳教育観は、とりたてて新しいものではないことは明らかである。確かに天皇を中心とする国家への忠孝は説かれていないが、戦前の儒教道徳的な生活指導観は『用書』を経て継承されていた。そのことを、重松ら『要領Ⅰ』の作成に携わった当事者は十分承知していたにもかかわらず、どうして「民主主義の道徳」と述べることができたのだろうか。「民主主義の道徳」と述べることによって、儒教道徳的な生活指導観を『要領Ⅰ』に継承したことをカムフラージュしようとしたのだろうか。ここで考察しなければならないことは、既存の非民主的な日本型協同社会への適応をねらいとする儒教道徳的な生活指導と、民主主義社会の建設という相矛盾する二つの原理を、『要領Ⅰ』の作成担当者が民主主義に一元化した論理は何だったのかということである。この点については、上田薫が次のような注目すべき見解を示している。

「社会科においては、過去の修身科が目ざし、またとり扱ったような倫理教育の目標と方法をいかなる意味からも明確に斥けようとする。しかし、そのことは社会科が、社会生活に欠くことのできない倫理性の培養を、断じてゆるがせにしようとしているのではない。…(中略)…あらかじめ倫理的な題目をかかげ、児童をこれにひきつけようとする態度こそ、何よりもまず徹底的に打破されねばならない。社会科の方法は、客観的な題材を追求することによって、そこからおのずからしみ出してくる倫理性を、みずからのものとして児童に獲得させようとするのである。たとえば児童が人間の…(中略)…睡眠時間の研究調査をしたとする。その場合には自分はもちろん、父母や家族たちの眠る時間をも当然調査することになるであろう。その作業を通じて、はじめて児童は両親やそのほかの人々の苦勞を知り、自然に感謝の念を抱くことにもなつてゆくのである<sup>29)</sup>」

ここに示されているのは、戦前の修身教育のように所定の徳目を教え込む教育方法は、民主教育として否定されなければならないが、子どもたちが自主的に生活について考え、しつけや生活指導につながる倫理性をみずから獲得していくのであれば、それは民主的な教育であるという考え方である。つまり、重松や上田ら『要領Ⅰ』の作成担当者は、戦前の修身教育が反民主的であったのは、超国家主義的な徳目、儒教道徳的な徳目そのものに

原因があったのではなく、徳目の注入という教育方法に問題があったのであり、内容はそのままでも学習方法を工夫すれば、民主的な教育は可能であると考えていたのである<sup>30)</sup>。

このように考えた重松らは、ヴァージニア・プランの「問題法(Problem Method)<sup>31)</sup>」に着目し、「要領Ⅰ」の学習方法原理として採用する。「ヴァージニアのプランを選んだもう一つのわけは、プロブレムという考え方でですね。子供たちに自分たちで自分たちの問題にぶつからせる、これがやっぱり今後の教育の核心になるべきだという考えがあった<sup>32)</sup>」という重松の証言がこれを裏づけている。ヴァージニア・プランの問題法は、民主主義を教科の統合原理とする「要領Ⅰ」の根幹を形成する学習方法原理として導入された。こうして、「要領Ⅰ」の「序論」には、「従来のが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方やあるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。これはいま、十分に反省されなくてはならない。…(中略)…自主的科学的な考え方を育てて行くことは、社会科の中で行われるいろいろな活動についても工夫されていなければならない<sup>33)</sup>」という見解が示されたのである。

### 3 方法教科としての社会科の成立

これは別稿で指摘したことであるが<sup>34)</sup>、ヴァージニア・プランでは「民主社会の存続と発展」に寄与しうる態度・理解・能力の統一的育成がめざされていた。そこで、ヴァージニア・プランには「民主社会の存続と発展」という教育理念から抽出された態度目標・理解目標・能力目標の詳細なリストが数頁にわたって掲載され、各單元ごとに示された学習活動の例をいくつか組み合わせて教師が授業を構成しようとする際に、育成すべき態度・能力や習得すべき理解を選び出すチェック・リストとして機能するように工夫されていた。つまり、問題解決学習を通して、民主主義の理想と一致した態度・理解・能力を子どもたちが身につけていくことができるように工夫されていたのである。

「要領Ⅰ」では、ヴァージニア・プランから導かれた「民主社会の存続と発展」という教育理念を達成するために、学習方法原理として「問題法」がヴァージニア・プランから導入されていた。しかし、態度目標・理解目標・能力目標のチェックリストは導入されなかった。そのため、「要領Ⅰ」に示された学習活動の例をいくつか選んで授業を構成しようとする場合、具体的にどのような態度・理解・能力の育成をめざしていけばよいのかを、「要領Ⅰ」から導き出すことはできない。個人が民主的な生活を営んでいくための理解と能力を得ることによって、民主的な態度が育成されるという立場からすれば、民主主義の学習として「要領Ⅰ」はヴァージニア・プランよりも明らかに後退しているのである。

なぜ重松らは、態度・理解・能力の目標のリストを導入しなかったのだろうか。それは、これまでの考察により、「民主社会の存続と発展」という教育理念と矛盾する学習活動の例を、低学年の学習活動の例に無批判的に多数組み込んだためであると推論することができる。「要領Ⅰ」に、ヴァージニア・プランと同様に態度・理解・能力の目標のリストを示した場合、儒教道徳的な生活指導としての学習活動の例に対応した目標のリストも示さざる

を得なくなる<sup>35)</sup>。そうなれば、民主社会の存続と発展という理念から導かれた目標のリストと、既存の非民主的な日本型協同社会への適応という理念から導かれた目標のリストが並立し、矛盾を露呈することになりかねない。ここで注目されるのが、「学習活動の例というものも、参考例に過ぎない<sup>36)</sup>」という重松の見解である。『要領Ⅰ』において、民主主義を学ぶ教科として社会科を位置づけるためには、学習活動の例を「参考例」という位置づけにまで格下げし、「問題法」による児童の主體的な学習活動(学習方法)のみを民主主義の教育理念と結びつけざるを得なかった。『要領Ⅰ』は民主的な理念と非民主的な理念とを内包していたが故に、方法教科として社会科を成立させざるを得なかったのである<sup>37)</sup>。

## V ハークネスの勧告に基づく「総論」の執筆

後に、重松は「社会科はあくまで、われわれのものであるべきで、資料や形式などアメリカのものを借用するにせよ、本来は日本人自身のものであって、したがって学習指導要領の総論の部分は、自分たちで書き上げることにした<sup>38)</sup>」そこで「総論の目標と評価のところは勝田氏、他の部分は私が、草案を書いて、たがいに検討し、また他の委員の人々の叱正を受けることにした<sup>39)</sup>」と述懐している。この回顧を読む限り、『要領Ⅰ』の総論(第一章、第二章)の執筆は、日本側の主體的な意志で進められたようである。

ところが、CIEの会議記録を紐解くと事情はずいぶん異なっている。1946年11月12日付の会議記録<sup>40)</sup>には、ハークネスが、『要領Ⅰ』の「序論(Introduction)」の内容を補充するためのアイデアをいくつか与えるために資料を用意し、重松・勝田にその説明をしたと記されている。それに続けて会議記録は、「彼らは、彼らに与えられた資料の単なる引き写しではなく、自分自身の言葉で序論を執筆することを勧告された」と結んでいる。CIEの会議記録では、ハークネスの勧告に基づいて、重松と勝田が『要領Ⅰ』の序論(第一章)を執筆したことになるのである。

学習指導の基本原則、目標、教材(カリキュラム構成)、学習指導法、評価法などについて叙述された『要領Ⅰ』の総論は、ヴァージニア・プランの理論を翻案して執筆されたものであることは、今日までの研究によって既に明らかにされている<sup>41)</sup>。しかし、本稿でいくつか引用したように、『要領Ⅰ』の総論には、戦前の修身教育に対する批判や『用書』を前提とした叙述が展開されていることも事実である。したがって、重松と勝田は、CIEの会議記録にあるように、ヴァージニア・プランを単に翻訳するのではなく、それをベースとして、CIE側から与えられた他の資料や日本の生活様式や教育の実情などを勘案しながら、『要領Ⅰ』の総論を執筆したと考えるのが妥当であろう。

さらに注目すべきことは、『要領Ⅰ』の総論を日本側で執筆するように勧告されたのが11月12日であったということである。この日は、ハークネスが、第1学年の学習活動の例を日本の生活に応じて修正するようにと重松らに助言した11月4日の8日後にあたる。『要領Ⅰ』の作成は、第三章から第八章までの各学年の部分が先行し、第一章から第二章の総論の執筆はその後まわっていたのである。その結果、CIEの会議記録によれば、各学年の部分がすべて承認されたのが12月26日であるのに対して<sup>42)</sup>、総論は12月23日にCIEに提出

され<sup>43)</sup>、翌年の1月15日頃に英訳が完了することになっている<sup>44)</sup>。

以上のことから、次のような推理が成り立つ。「要領Ⅰ」の作成作業は、各学年の部分が先行し、低学年の各単元には、ハーケネスの助言や重松らの道徳教育観により、修身教科書や「用書」から導かれた儒教道徳的な生活指導としての学習活動の例が多数繰り込まれた。そこで、重松と勝田は、総論の執筆にあたって、戦前の修身教育の内容(徳目そのもの)の批判を展開することができず、修身教育の価値注入的な教育方法のみを批判せざるを得なかった。つまり、重松と勝田は、「要領Ⅰ」の総論の執筆にあたって、各学年(特に低学年)の各単元の記述内容をふまえて、それと矛盾しないように、修身教育に対する批判や「用書」を前提とした叙述を展開したのである。

## VI おわりに

ハーケネスから提示された三つの州のコース・オブ・スタディの中から、「要領Ⅰ」の見本としてヴァージニア・プランを選んだ理由として、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、そしてのぞましい理解を成立させるというのでしょう<sup>45)</sup>」と述べている。軍隊生活の中で、軍国主義的な価値の注入に嫌悪感を抱き、ヴァージニア・プランの「問題法」に注目して「要領Ⅰ」を作成しようとした重松の心情をここから読み取ることができる。しかし、当時の多くの日本人がそうであったように、重松ら「要領Ⅰ」の作成関係者も、戦前・戦中に培われた日本的な価値観から抜け出すことはできなかった<sup>46)</sup>。「要領Ⅰ」の低学年の各単元に儒教道徳的な生活指導観にもとづく学習活動の例が数多く導入された最大の理由をここに求めることができる。そのため「要領Ⅰ」は、ヴァージニア・プランの翻訳から、部分的にはあるが日本的な社会科へと変質し、その結果、民主主義の理念と「問題法」という学習方法原理とを直結させた方法教科として社会科を成立させることになったのである。

他方、別稿で指摘したように<sup>47)</sup>「要領Ⅰ」には、戦後の経済生活への対応、政治秩序の回復、国際協調の観点から、日本独自の単元が数多く盛り込まれていた。重松の言うように、「要領Ⅰ」は戦後日本の「現実的諸問題<sup>48)</sup>」を反映させた側面も有していたのである。

以上の考察により、「要領Ⅰ」は敗戦直後のアメリカ占領下の日本社会と日本人の価値観や倫理観を反映した社会科学習指導要領であったと結論することができる。様々な矛盾や問題点を抱えつつ、わが国における社会科の原型はここに成立したのである。

### 〔註〕

- 1) GHQ/CIE, RG.331, Box No.5133, Conference Report, 18 October 1946.
- 2) 上田薫『敗戦直後の文部省』(『現代教育科学』第99号, 明治図書, 1966年, p.214)
- 3) State Board of Education, Virginia; Course of Study for Virginia Elementary Schools Grades I-VII, 1943.
- 4) 尾崎庸四郎『社会科教育』岩崎書店, 1950年, p.4.
- 5) 長坂端午は「社会科の生いたち(一)」(社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第81

号,1972年)の中で、「常に批評のみを事とし,高踏的な批評をすることによって,自己の学識を誇示しようとする人びとは,学習指導要領が出るや否や,これは,ヴァージニヤコースオヴスタディーの翻訳であるといいました」と回顧している(p.55)。

- 6) 長坂端午,同上論文,p.55。
- 7) 重松鷹泰「社会科教育法」誠文堂新光社,1955年,p.1。
- 8) 【要領Ⅰ】に関する主な研究としては,日比裕「社会科前期10年」(社会科の初志をつらぬく会「問題解決学習の展開」明治図書,1970年),伊東亮三「公民教育の研究Ⅰ」(神戸大学教育学部「研究集録」第45集,1971年),片上宗二「アメリカ側からみたわが国の社会科成立過程」(日本教育学会「教育学研究」第49巻第2号,1982年),ハリー・レイ「終戦直後の日本における「社会科」創設の背景」(日本社会科教育学会「社会科教育研究」第52号,1984年),谷本美彦「初期社会科教科課程史研究(Ⅲ)」(宮崎大学教育学部「紀要」教育科学,第63号,1988年)等があるが,いずれも【要領Ⅰ】の戦後日本の特質を明らかにしようとはされていない。
- 9) 例えば,平田嘉三「社会科」成立の前後」(木原健太郎・小林信郎編著「現代教科教育学大系3 社会認識の形成」第一法規,1974年)等の論稿がある。
- 10) 例えば,大槻健「戦後・社会科の分析」(教育科学研究会・社会科部会「社会科教育の理論」麦書房,1966年),木本力「日本の社会科」の創造をめざして」(日本民間教育研究団体連絡会編「日本の社会科三十年」民衆社,1977年)等の論稿がある。
- 11) 浜田陽太郎他編「戦後教育と私」日本放送出版協会,1975年,p.97。
- 12) 【要領Ⅰ】では,中・高学年と進むにつれて道徳教育的な内容が減少している。この点については,上田薫「社会科とその出発」(同学社,1947年,p.12)を参照した。
- 13) 拙稿「学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)」のカリキュラムの戦後日本の特質」(愛知教育大学教科教育センター「研究報告」第16号,1992年)を参照されたい。
- 14) 重松は,【要領Ⅰ】の作成の際に考慮を払った点の一つとして,「現在のわが国の社会の混乱は,児童のしつけに大きな影響を与えている。…(中略)…ことに低学年の児童に対しては,衣食住について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事情にある。したがって,これに関する学習活動の例が相当数多く参考として挙げられているのである」と述べている(勝田守一・重松鷹泰「社会科の構造」,「勝田守一著作集第1巻 戦後教育と社会科」国土社,1972年,p.57)。
- 15) 重松,前掲書7),p.5。
- 16) この点は,中野重人「わが国における公民科教育の史的研究(Ⅲ)」(宮崎大学教育学部「紀要」社会科学,第35号,1974年,p.96)において既に指摘されている。
- 17) 重松,前掲書7),p.19。 18) *ibid.* 3), p.506。
- 19) この点は,宮原誠一編「日本の社会科」(国土社,1953年,pp.296-298)を参照した。
- 20) Conference Report, 4 November 1946。
- 21) 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)

- 22) Conference Report, 21 November 1946.
- 23) 文部省『学習指導要領社会科編 I (試案)』1947年, p.4.
- 24) 文部省, 同上書, p.2.      25) *ibid.* 3), pp.497-498.
- 26) 片上宗二「社会科教育論史研究(2)―公民教師用書の構造(1)―」(茨城大学教育学部『紀要』第26号, 1977年, p.80)。
- 27) 宮原, 前掲書19), p.310.      28) 重松, 前掲書7), p.81.
- 29) 上田, 前掲書12), pp.88-89. 尚, 重松, 前掲書7), pp.38-39にも同様の叙述がある。
- 30) この点は, 日高六郎「社会科教育の役割と目標」(『現代教育学12 社会科学と教育 I』岩波書店, 1961年), 磯田一雄「公民科=社会科と生活指導」(肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程(総論)』東京大学出版会, 1971年)等を参照した。
- 31) *ibid.* 3), p.480.
- 32) 重松鷹泰・中野光「対談 最初の学習指導要領づくり」(『総合教育技術』第29巻第14号, 小学館, 1975年, p.123)。尚, 重松は, 『要領 I』の精神は『生活綴方』の延長であり, 『生活綴方』というものの中に, むしろ新しい「道徳」や「修身」があると考えていました(浜田他編, 前掲書11), pp.95-96)とも述べている。
- 33) 文部省, 前掲書23), p.2.
- 34) 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)を参照されたい。
- 35) 『要領 I』には「このような立場に立つ道徳教育の具体的な眼目が, 各学年の目標の中に, また学習活動例の中に, よく示されているのであります。とくに道徳だけをとり出して, すっきりとした体系として示してはいないものの, 全体として, 新しい人間像が, たしかに示されているのであります」(長坂端午「社会科の生いたち(四)」『考える子ども』第84号, 1972年, p.55)という回顧は, この点を反映したものと考えられる。
- 36) 重松, 前掲書7), p.9.
- 37) この点については, 片上宗二「社会科誕生の経緯」(浜田陽太郎・上田薫編著『教育学講座 第10巻 社会科教育の理論と構造』学習研究社, 1979年)を参照した。
- 38) 重松鷹泰「社会科発足時のいきさつ」(『社会科教育』第54号, 明治図書, 1966年, p.32)。
- 39) 重松, 前掲書7), pp.11-12.      40) Conference Report, 12 November 1946.
- 41) 主なものとしては, 木村・片上, 前掲論文34), 谷本, 前掲論文8), 高浦勝義「戦後初期『社会科』と J.Dewey」(国立教育研究所『研究集録』第12号, 1986年)等がある。
- 42) Conference Report, 26 December 1946.    43) Conference Report, 23 December 1946.
- 44) Conference Report, 8 January 1947.    45) 浜田他編, 前掲書11), p.99.
- 46) この点については, 山住正己「民主教育と日本の民主主義」(山住正己・堀尾輝久「戦後日本の教育改革 2 教育理念」(東京大学出版会, 1976年)を参照した。
- 47) 拙稿, 前掲論文13)を参照されたい。 48) 勝田・重松, 前掲論文14), p.45。

(愛知教育大学助教授)