

『学習指導要領社会科編Ⅱ(試案)』の特質と単元構成手順 —社会科の「総合」と「分化」をめぐる—

木村博一

I はじめに—研究経過と問題意識—

筆者は、これまでに「中等社会科教育課程成立史研究(I)~(IV)」と題した一連の論文を発表する中で、1947(昭和22)年に発行された『学習指導要領社会科編Ⅱ(試案)』(中学校第1学年~高等学校第1学年用、以下「要領Ⅱ」と略記する)が、どのような文献を手がかりとしつつ、どのような編集方針にそって、どのような経緯で作成されたのかという課題を一貫して追究してきた¹⁾。その根底には、原型としての日本の社会科の性格と特質を究明したいという筆者の問題意識がある。

これまでの研究成果として、『要領Ⅱ』の「各学年のテーマ」及び「各単元の主題」は、主として、アメリカ合衆国ヴァージニア州で1941年に発行された「中等学校第4学年のコア・カリキュラムのための指導事例集(学習指導要領)²⁾」(以下「中等4年用指導事例集」と略記する)に掲載された「中等学校コア・カリキュラムの単元一覧表」と、1943年に発行された「初等学校用学習指導要領³⁾」の第7学年のカリキュラムとに依拠しつつ作成されたものであることが明らかになっている(当時のヴァージニア州の公立学校制度は、初等7学年・中等4学年の7-4制であった)。「要領Ⅱ」に示された合計25個の単元の主題には、テーマの近似性から考えて、これら二つのヴァージニア州の学習指導要領の単元の主題を翻案したと考えざるを得ない単元の主題が、少なくとも15個、多く見積もると18個も含まれていることが明らかになったからである。

加えて、戦後直後の学習指導要領の編集経過を今日に伝えている連合国軍総司令部民間情報教育

局(GHQ/CIE)の「会議報告(Conference Report)」や、CIE教育課の課長補佐の任にあったトレーナー(J.C. Trainor)がアメリカに持ち帰った資料である Trainor Collection の中から、CIE教育課が、日本の社会科については、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)だけでなく「要領Ⅱ」も、ヴァージニア州の学習指導要領にある程度類似した学習指導要領を作成することを当初から意図していたことを示す史料が発見されたからである。

従来、『要領Ⅱ』はミズーリ州の社会科学学習指導要領をもとに作成されたとするのが通説とされてきたが、少なくともカリキュラム構成に関しては、それが否定されたのである。

さらに、『要領Ⅱ』の高等学校第1学年の単元「従業員と雇よう主とは、相互にどんな権利と義務をもっているか。また、両者は社会に対してどんな義務をもっているか。」については、「中等4年用指導事例集」の単元例“Employer-Employee Relationships”の「目標(Suggested Aims)」「教材の排列(Considerations involved in the Problem)」「学習効果の判定(Suggestions for Evaluation)」の記述が、同様に、高等学校第1学年の単元「貧困や生活難から、社会や個人を助けるため、どんな手段がなされているか。」については、単元例“Poverty and Insecurity”の「教材の排列」と「学習効果の判定」の記述が翻訳されて用いられていることも明らかになっている。

ところで、筆者がこれらの研究成果を発表した時点での最大の問題点は、ヴァージニア州の中等学校向けに学年別に編集された4冊のコア・カリキュラムのための指導事例集の内、先に示した

「中等4年用指導事例集」の1冊しか収集できていなかったことであった。その4～7頁に掲載された「中等学校コア・カリキュラムの単元一覧表」を手がかりとして、「各学年のテーマ」や「各単元の主題」といったカリキュラム構成のレベルでの『要領II』への翻案を論ずることはできても、『要領II』の各単元の内容（「要旨」「目標」「教材の排列」「学習活動の例」「学習効果の判定」の記述のこと。以下、各単元の内容という表現は同様の意味で用いる。）に、ヴァージニア州の中等学校用指導事例集がどの程度影響を及ぼしていたのかについては、第4学年用の場合以外は検証することができなかったのである。

その後、筆者は、アメリカでの資料調査の機会を得て、1930～40年代にヴァージニア州で発行された学習指導要領のほぼすべてと、関連する多くの文献や論文などを収集することができた。特に、最大の目的であった1938年から1939年にかけて発行された中等学校第1～3学年用の3冊のコア・カリキュラムのための指導事例集⁴⁾を収集することができたことは大きな収穫であった。

そこで、これら3冊に掲載されている単元例と、先に翻案された主題が用いられていると結論づけた『要領II』の単元とについて、単元の内容についての詳細な対比検討を試みた。ところが、これら3冊に示された単元例から、『要領II』の単元の内容に翻案されたと断定できる事例は全く認められなかった。第4学年用の場合と同様に、第1～3学年用についても、ある程度の翻案がなされているものと考えていたのであるが、結果は見込み違いであった。同様に、1943年版の「初等学校用学習指導要領」の第7学年分の記述についても対比検討を試みたが、結果は同様であった。

となると、ここで新たな問題が浮上してくる。『要領II』の各単元の内容は、一体どのようにして構成されたのかという疑問である。この点を明らかにした上で、『要領II』の性格と特質についての再考を試みるのが、本稿の課題である。

II 中等社会科委員会の単元内容構成の基本方針

1. 「教材から考えていく」発想への着目

そこで筆者は、文部省の『要領II』編集委員長

であった勝田守一の回顧録を再点検する中で、次の回顧に注目した。

ヴァージニア・プランの例のコア・カリキュラムのメジャー・ファンクションズ・オブ・ソーシャル・ライフといったものと、センター・オブ・インタレストといった考え方がどうもおかしい、そんなことをいったって、それだけで一義的に決定できないし、結局教材から考えていくよりほかないじゃないかということが中等の考え方だったのです。…（中略）…しかし序文などを読んでいくと、やはりこれは重要なところもあるなということ、それも参考にしながら、幾つか単元を設定しましたね。それを組み合わせたり、あっちに持っていったり、こっちに持っていったりして、オズボンとやったわけです。⁵⁾

この回顧には、勝田守一を委員長として、馬場四郎、保柳睦美、松崎寿和の計4名で構成されていた中等社会科委員会が、「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)」によるシーケンスとを縦横の軸としたヴァージニア・プランのカリキュラム (単元一覧表) を参考にしながら、『要領II』のカリキュラムを構成していった経緯が示されている。ここに述べられている経緯は、これまでに筆者が『要領II』とヴァージニア州の学習指導要領との対比検討を行う中で導いてきた研究成果とも一致している。

他方、この回顧には、これまで見過ごされてきた「結局教材から考えていくよりほかないじゃないかということが中等の考え方だったのです。」という一節が含まれている。これは、どういうことを意味しているのだろうか。

2. 「教材の排列」を前提とした「学習活動の例」の選定

『要領II』の単元構成を念頭におくと、「教材から考えていく」という文言から導かれるのは、各単元の「教材の排列」である。「教材の排列」とは、勝田によれば、各単元の「学習内容の範囲と深さと順序とをしめしたもの⁶⁾」である。

ここでは、中学校第3学年の「職業の選択と指導」に関する単元を事例として考察を進めよう。

<資料1>「要領II」第9学年の単元「職業の選択に際し、また職業生活の能率をあげるために、どんな努力をしなくてはならないか」の「教材の排列」と「学習活動の例」

<p>教材の排列</p> <p>(一)職業を通じて、われわれの生活を、いかに社会全体のために役だたせることができるであろうか。</p> <p>(1)社会生活と職業。</p> <p>(2)分業組織による社会連帯関係の実現。</p> <p>(3)職業生活による個性の拡充と人格の完成。</p> <p>(4)日本の再建と、職業生活による寄与。</p> <p>(二)日本人は、これまでどのように職業生活を営み、また、それは将来どのように展開して行くであろうか。</p> <p>(1)種々の職業と、職業生活の変遷。</p> <p>(イ)農業</p> <p>(ロ)林業・水産業</p> <p>(ハ)鉱業</p> <p>(ニ)工業</p> <p>(ホ)商業</p> <p>(ヘ)交通・運輸・通信</p> <p>(ロ)公務自由業</p> <p>(フ)家事</p> <p>(2)職業観の変遷。</p> <p>(3)将来の展望（産業の変化と職業生活）。</p> <p>(三)自分に適した職業を選ぶために、社会はどのような配慮を行っているであろうか。</p> <p>(1)職業選択の条件。</p> <p>(イ)年齢・性別・身体</p> <p>(ロ)性格・興味・能力</p> <p>(ハ)家庭や家業との関係</p> <p>(ニ)職業としての将来性と、就職の可能性</p> <p>(2)仕事の種類とその分析。</p> <p>(イ)特殊な技術や熟練が必要かどうか</p> <p>(ロ)肉体労働か精神労働か</p> <p>(ハ)収入や賃銀の関係はどうか</p> <p>(3)学校教育と職業指導。</p> <p>(イ)職業生活に役だつ教科</p> <p>(ロ)職業科</p> <p>(ハ)その他の実習と試行過程</p> <p>(ニ)適性検査</p> <p>(ホ)職業案内と資格の認定保証</p> <p>(ヘ)就職準備</p> <p>(ト)進学指導</p> <p>(4)進学指導。</p> <p>(5)職業紹介。</p> <p>(6)職業広告。</p> <p>四職業生活をりっぱに行うために、</p>	<p>どのようなことを心得なければならぬか。</p> <p>(1)よき職業人としての条件。</p> <p>(2)職業の倫理。</p> <p>(イ)一般的な職業倫理</p> <p>(ロ)各種の職業についての職業倫理</p> <p>(ハ)職人気質と、新しい勤労観</p> <p>(3)生産の能率と技術の習熟。</p> <p>(四)就職後の諸問題に対して、どうすればよいか。</p> <p>(1)就職と新しい職場。</p> <p>(2)勤労報酬と生活。</p> <p>(3)健康・教養・娯楽。</p> <p>(4)労働保護と労働問題。（労働組合法・労働基準法等）</p> <p>(5)失業問題。</p> <p>学習活動の例</p> <p>(一)人間の協力関係</p> <p>(1)自分の持ち物及び自分の家で日常用いられている品物について、どのような経路をたどって自分の手元にまで運ばれて来たかを調べる。その品物を買ったのはどの店か。その店はどこで仕入れたらうか。また、そのおろし売り店に品物を集めて来たのはどういう人々たらうか。その品物は、どこで、いかなる人々の手によって作られたらうか。その原料は、どこから手に入れ、どんな方法で集められたらうか。以上のことがらについて、いかなる人々が協力したかを図表にかいてみる。</p> <p>(2)学級の生徒の家庭で、日常使用している衣食住に関係のある品物をおのおの五種ずつ選んで、それらの品物が家庭で消費されるまでの間に、生産者や加工者や運搬に従事した人や、配給販売に従った人々の関係を詳細に調べて図表にかき、学級に報告すること。例えば、…(中略)…以上の調査や報告にもとづいて、われわれの生活が、いかに多くの人々の協力によって営まれているかについて、学級で討議すること。</p> <p>(3)先生からアダム・スミスの「国富論」のはじめにある分業に関するところを読んでもらい、そ</p>	<p>の説明を聞いてのち、われわれの日常生活の能率が分業によっていかに高められているか、また、分業組織によって、いかにわれわれの生活が便利になっているかについて、学級で討議すること。</p> <p>(4)報徳記や二宮翁夜話や、その他二宮尊徳の伝記（佐々井信太郎著、下程勇吉著など）を読み、尊徳の事業と、その人格の発展の関係を明らかにすること。その他、渋沢栄一、森林太郎（鷗外）、豊田佐吉、などの人々の伝記を調べ、それらの人々が、職業生活や事業の経営を通して、いかにその人格を進展させ、また個性を充実させたかについて、討議すること。</p> <p>(5)～(10) 略。(以下、抄録する。)</p> <p>(一)昔の職業生活</p> <p>(3)江戸時代のおもな職業には、どんなものがあったか。またその特色はどういう点にあったか。</p> <p>(4)江戸時代に町人と呼ばれた階級は、どんな職業にたずさわっていたか。町人の地位が低かったのはなぜか。また農民はどうであったか。</p> <p>(二)職業としての農業</p> <p>(三)職業としての林業</p> <p>(四)職業としての漁業</p> <p>(イ)鉱業</p> <p>(1)自分の郡・県及び国全体の鉱産物に関する地図をつくること。自分の住んでいる地域から出る鉱物の標本を集めること。仕事について調べるために鉱夫に会うこと。図表やグラフをつかって、工業に従事する人々の数を他の工業と比較して示し、また鉱産物の量によって、鉱業が、日本の産業において占める地位を明らかにすること。日本の隠された鉱産資源について役に立つ情報を集めること。</p> <p>(七)動力工業</p> <p>(八)職業としての工業と商業</p> <p>(九)通信、運輸、交通業</p> <p>(一〇)公務自由業</p> <p>(一)学校教育と職業との関係</p> <p>(二)職業の選択と就職</p>
--	--	--

前頁の〈資料1〉は、本単元の「教材の排列」と「学習活動の例」の抄録である⁷⁾。「学習活動の例」は、「(一)人間の協力関係」から「(二)職業の選択と就職」までの12個の項目に分けられて配列され、各々の項目ごとに十数個程度までの学習活動の例が示されている。この項目分けと順序は、明らかに「教材の排列」に対応している。特に、「教材の排列」の(二)の(1)「種々の職業と、職業生活の変遷」に示された「農業」「林業、水産業」「鉱業」「工業」等の区分に沿って、「学習活動の例」が分類され、列記されている。

このような「教材の排列」と「学習活動の例」の対応関係について、勝田の「教材から考えていく」という発想を踏まえて考察すると、「要領II」の各単元の内容は「教材の排列」を先に作成したものであり、それに対応するように「学習活動の例」を列記したものと推定される。そして、この推定の適用を拡大すると、「要領II」の各単元の「要旨」「目標」「学習活動の例」「学習効果の判定」の記述は、いずれも「教材の排列」を前提として記述したものと解釈できる構成になっているのである。

つまり、勝田の「教材から考えていく」という発想は、「要領II」の単元構成過程を念頭におくと、教材の排列(学習内容)を骨格として、学習活動の例(学習方法)を、さらには目標(学習目標)や学習効果の判定(評価の観点)を肉付けしていく手順だったのである。

3. 単元の主題に沿った「教材の排列」の選定

では、各単元の「教材の排列」は、どのようにして選定されたのだろうか。この疑問は、勝田の次の論文の一節から解き明かすことができる。

例として「我々は消費生活をどうすべきか」ということをとってみましょう。これは学習指導要領の文章そのままではありませんが、この問題は中学三年の第六単元として採択してあります。この問題は主として経済的な方面の事柄でありまして、貸金政策、物価政策、統制政策、組合運動等の政治面とも関連し、日常生活や、これを充たす物資の歴史的發展等を考えれば歴史とも関係があり、外国の生活と比較したり、天然資源の分布・輸送・配給等を考慮すれば地理とも密接に関連するものであります。⁸⁾

この引用からは、まず第一に、勝田ら中等社会科委員会が各単元の主題の趣旨を踏まえて、各単元の内容を構成しようとしていたことが読み取れる。この単元の場合には、「この問題は主として経済的な方面の事柄でありまして」と、その趣旨を把握している。第二に、単元の主題を多方面からとらえることによって、主題の趣旨である経済的な面だけでなく、政治的な面についても、さらには歴史的にも、地理的にも学習が拡大していくように、単元の内容を構想しようとしていたことが読み取れる。このように、地理・歴史・公民の各方面への広がりを配慮しながら各単元の内容を構想していくことは、勝田ら中等社会科委員会の基本的な方針であった。

CIE教育課の「会議報告」によれば、文部省の社会科委員会が、重松鷹泰を委員長とする初等社会科委員会と、勝田守一を委員長とする中等社会科委員会に分かれて、実質的な学習指導要領の編集作業に取りかかったのは、1946年10月21日のことであった⁹⁾。それから約一週間で、勝田らは「要領II」のカリキュラム構成を終えて、10月28日から中学校第1学年の「日本列島と生活の舞台」に関する単元の試作に取りかかっている¹⁰⁾。

つまり、勝田らは、10月末までにほぼ確定されていた「要領II」のカリキュラム(各単元の主題)に沿う形で、10月末以降、各単元の「教材の排列」を構成し、さらには各単元の「目標」や「学習活動の例」などを配列するという手順で、「要領II」の編集作業を進めていったことが、CIE教育課の「会議報告」からも確認できるのである。

4. 単元構成をめぐる中等社会科委員会の苦闘

ところで、カリキュラム構成から単元構成に移行する段階で、勝田ら中等社会科委員会は大きな壁に直面していたものと、筆者は推察している。

勝田ら中等社会科委員会は、CIE教育課を通じて¹¹⁾、「中等4年用指導事例集」のみを入手できていた。その4～7頁には「中等学校コア・カリキュラムの単元一覧表」が掲載されていたので、それを主な手がかりとして「要領II」の各単元の主題を選定することができた。ところが、それらの単元の具体的な内容については、第4学年分し

か示されていない。第1～3学年分の単元の内容を『要領Ⅱ』に翻案するためには、中等1～3年用のコア・カリキュラムのための指導事例集（3冊）を参照する必要があったが、中等社会科委員会の手元には届いていなかったのである。

このように推察した根拠は次の二つである。

第一は、C I E教育課が収集していた文献を所蔵している国立教育研究所の「教育課程文庫」において、「中等4年用指導事例集」を発見することができたが、中等1～3年用の3冊の指導事例集は目録にも全く見当たらなかったからである。

第二は、「中等4年用指導事例集」の単元例を翻訳して『要領Ⅱ』に転用した単元は、「はじめに」でも述べたように、二例存在しているが、中等1～3年用のコア・カリキュラムのための指導事例集を翻訳した『要領Ⅱ』の単元内容は全く見当たらなかったからである。ちなみに、「近代カリキュラム」（誠文堂新光社、1947年）等の著作で、戦後初期にヴァージニア州の学習指導要領を日本に積極的に紹介した倉沢剛が引用しているのも、中等学校に関しては第4学年用ばかりである。

「中等4年用指導事例集」を主な手がかりとして、『要領Ⅱ』のカリキュラム（各単元の主題）を構成することはできたが、各単元の内容を構成するための手がかりは、第4学年分しか入手できていない。この壁に直面して、勝田らはあれこれと思案を重ねたことであろう。この頃の苦闘の様子を「そうしてやったのですけれども、デッドライン、デッドラインで、あんな苦しいことはなかったですよ。徹夜を幾日したかわからないのです。しかし幾らやったらってできないのです。事実、単元構成をやるといったってそんなに簡単にできないわけです。¹²⁾」と、勝田は振り返っている。そのような勝田らが帰着したのが、「教材から考えていく」という手順に他ならなかったからである。

この「教材から考えていく」という手順には、これまでに指摘したように、①社会科は地理・歴史・公民から成る教科であり、各領域への広がりをもたせるように単元を構成すること、②各単元の主題の趣旨を踏まえて、各単元の「教材の排列」（学習内容）を先に作成し、それを踏まえて「学習活動の例」を列記し、「要旨」「目標」「学習効

果の判定」を記述していく手順で『要領Ⅱ』の各単元の作成を進めること、という中等社会科委員会の二つの基本的方針が込められていた。

では、勝田らは、委員会の基本的方針を貫いて、『要領Ⅱ』に反映させることができたのだろうか。

Ⅲ 単元内容の修正と『要領Ⅱ』の性格の変質

1. オズボーンの示唆による単元の修正

Ⅱの3で引用した単元「我々は消費生活をどうすべきか」は、実際には勝田が述べているように『要領Ⅱ』の「中学三年の第六単元として採択」されなかった。中学校第3学年の第6単元は「個人は共同生活によく適合して行くにはどうしたらよいであろうか。」であり、消費生活に関する単元は、同じ学年の第5単元に「消費者の物資の選択に際して、社会の力はどのような影響を与えているであろうか。」という主題で採択されている。ちなみに、この主題はヴァージニア・プランの初等学校第7学年の単元の主題の翻訳である¹³⁾。

Ⅱの1で引用した回顧文からもわかるように、勝田らは、単元の学年配置や順序を変更したり、組み合わせたりしながら、『要領Ⅱ』のカリキュラム構成を進めていた。したがって、単元「我々は消費生活をどうすべきか」は、中等社会科委員会が独自に構想していた単元草案だったのであり、何れかの時点で「消費者の物資の選択に際して、社会の力はどのような影響を与えているであろうか。」という単元に変更されたと考えてよいであろう。

ところで、このような単元の主題の変更と、それともなう単元内容の修正は「消費生活」に関する単元に限ったことではなかった。

C I E教育課の中等社会科担当官であったオズボーン(Monta L. Osborne)及びボウルズ(Luanna J. Bowles)と、勝田ら中等社会科委員会との折衝経過を記した「会議報告」を紐解くと、『要領Ⅱ』の編集途上で、単元の内容構成に関わる修正がいくつも行われていたことを見い出すことができる。

例えば、中学校第1学年の「日本列島と生活の舞台」に関する単元については、1946年11月1日に議論が交わされている。その中で、オズボーンは「この単元はやや形式的であり、生徒の生活との直接的な関連が見られない。」と批判し、「生徒

が直接環境の学習をし、生徒が自らの生活への環境の影響を学習するところから始めて、その他の環境の学習へと進んでいくように再構成する」ように単元展開の修正を求めている¹⁴⁾。

同じ日に、中学校第1学年の「都市の発達」に関する単元についても議論が交わされている。この単元について、オズボーンは「この単元は、当初『われわれは都市生活をどのように改善できるであろうか』と題されていた。ところが、社会科学委員会が構想してきた単元の内容には、現在の日本の都市生活の学習、現在の日本の都市と昔の都市との比較学習、都市生活を改善する方法が含まれていた。」として、「単元の内容をうまく表現した適切な主題をつけるように」示唆するとともに、「他の単元についても同様の処置をとるように付言した。」ということである。この単元は「わが国の都市はどのように発達してきたか。また、現在の都市生活にはどんな問題があるか。」に改題されて、11月29日にオズボーンに再提出されている¹⁵⁾。

このような『要領II』編集時の単元の修正経緯に触れて、勝田は「問題単元(問題解決の方法への移行)の作成の過程で、『公民教師用書』のどちらかといえば主知主義的傾向から、プラグマティックな傾向が強くなった。¹⁶⁾」と回顧している。

単元「日本列島」に関してなされた子どもの探究過程に沿った単元展開への修正は、勝田の回顧と符合している。また、<資料1>の「職業選択」に関する単元の「学習活動の例」を見ると、学習内容にシフトした学習活動の例の前に、探究的な調べ学習を意図した学習活動の例が位置づけられているのを読み取ることができる。

2. 『要領II』の単元内容構成の諸様相

では、『要領II』の各単元は、最終的に、どのような内容構成に落ち着いたのだろうか。

中等社会科学委員会の委員であった馬場四郎は、『要領II』の全25単元の「学習活動の例」を公民・歴史・地理の「組成教科の割合」という視点で分類した表を作成している<資料2>¹⁷⁾。それを見ると、『要領II』の単元は、中学校第1・2学年分が概ね地理の内容が中心であり、中学校第3学年・高等学校第1学年分は公民の内容が中心となっ

て構成されていることがわかる。

この表を参照しながら、本稿で取り上げた単元を事例として検討してみると、『要領II』の各単元の内容は、概ね次の3つのタイプで構成されていることがわかる。

第一は、「消費生活」に関する単元に見られるタイプである。この単元は、公民関係の「学習活動の例」が実に88%を占める偏った内容構成になっている。この単元は、「我々は消費生活をどうすべきか」という主題から「消費者の物資の選択に際して、社会の力はどのような影響を与えているであろうか」という主題への変更にもなって、地理・歴史・公民の各方面への広がりをもった内容を意図していた勝田の単元構想から、まさに消費生活の現状と課題を学習するプラグマティック(実用主義的)な単元へと修正されたのである¹⁸⁾。

第二は、「都市の発達」に関する単元に見られるタイプである。この単元は比較的に地理・歴史・公民のバランスのとれた内容構成になっている。先述したように、本単元については、勝田らが提出した<現在の日本の都市生活の学習、現在の日本の都市と昔の都市との比較学習、都市生活を改善する方法>の三つを含んだ単元構想に対して、オズボーンが「単元の内容をうまく表現した適切な主題をつけるように」求めている。けれども、

<資料2> 『要領II』における各単元の「学習活動の例」の公民・歴史・地理の割合

学年	単元の主題 (単元は簡略に表現した)	学習活動実数			同前割合(%)		
		公民	歴史	地理	公民	歴史	地理
第七学年	I 日本列島と生活の舞台	—	10	60	—	13	87
	II 家庭生活	42	20	7	61	29	10
	III 学校生活	42	4	—	95	5	—
	IV いなかの生産生活	28	8	43	35	11	54
	V 都市の発達	31	14	28	43	19	33
	VI 余暇の善用	28	5	8	68	12	20
第八学年	I 世界の農牧生産	6	11	46	10	17	73
	II 天然資源の利用	33	7	40	38	12	50
	III 近代的工業の発展	28	16	38	34	20	46
	IV 交通機関の発達	23	23	45	25	25	50
	V 自然災害の防止	17	20	46	21	24	55
	VI 生命・財産の保護	63	11	16	70	12	18
第九学年	I 文化遺産	32	40	18	36	44	20
	II(イ) 芸術	17	12	5	50	35	15
	II(ロ) 宗教	10	10	2	45	45	10
	III われわれの政治	86	17	7	78	15	7
	IV 職業の選択と指導	57	12	14	69	12	19
	V 消費生活	43	3	3	88	6	6
VI 個人と共同生活	36	8	3	77	17	6	
第十学年	I 経済施設とその機能	44	15	10	64	22	14
	II 経済生活と政府(財政)	42	6	7	76	11	13
	III 従業員と雇用主	48	10	3	79	16	5
	IV 貧困と生活難の救済	71	11	9	78	12	10
	V 日本民主主義の発展	34	15	5	63	28	9
	VI 国際関係	35	24	19	45	31	24

オズボーンが、本単元の主題の修正を自らの意思で積極的に求めたと考えるのは不自然である。なぜならば、ある単元ではプラグマティックな方向への内容の修正を求め、別の単元ではそのような修正を求めずに主題の変更を求めたことになり、一貫性を欠くからである。「都市生活」に関する単元については、オズボーンが、中等社会科を地理・歴史・公民の各領域への広がりをもった内容構成にするという中等社会科委員会の基本的方針に妥協したと考える方が自然である。

第三は、「職業の選択と指導」に関する単元に見られるタイプである。馬場の作成した表によれば、本単元も「消費生活」の単元ほどではないが、公民への偏りが見られる。〈資料1〉には、本単元の「学習活動の例」を一部しか掲載できなかったが、すべての学習活動の例を見渡してみると、馬場が示した地理・歴史・公民の組成比以上に、地理や歴史に関する学習活動の例が多く取り込まれている印象が強い。この点は、「消費生活」の単元についても同様である。本単元の「職業の選択に際し、また職業生活の能率をあげるために、どんな努力をしなくてはならないか。」という主題は、ヴァージニア・プランの単元の主題を翻案したものであり、プラグマティックな色彩が強い。しかし、「学習活動の例」には、公民だけでなく地理や歴史に関連するものが巧妙に取り込まれており、中等社会科委員会の努力と主張が忍ばれる構成になっているのである。

3. 社会科観の相違をめぐる勝田守一の苦悩

このようにして『要領Ⅱ』の編集作業は進められたわけだが、中等社会科をどのような内容構成にするのか、CIE教育課のオズボーンらの修正要求にどの程度応じるのか等をめぐって、中等社会科委員会の内部では意見が分かれ、激論が交わされていた。「要領Ⅰ」の編集委員の一人であった上田薫は、回顧録の中で「中学校のほうは、勝田さんとか馬場さんとか、もうかんかんがくがく議論して、しかも面をやってる。こちらは非常に楽しくやってる。¹⁹⁾」と振り返っている。

では、中等社会科委員会のメンバーは、各々どのような社会科観をもっていたのだろうか。保柳

睦美と松崎寿和は、次のように述べている。

社会科では教科の融合を特色とするといわれていながら、実際には単元によって、これまでの諸教科の色彩がかなり強く残されているものが多い。すなわち教科の融合が十分でないことを示すものであるが、これはよく融合された小学校社会科と、専門的に分化した高等学校社会科の中間の性質を持つものと考えればよい。社会科は、公民でも、歴史でも、地理でもあってはならないもののように狭く考える必要はない、要するに問題解決に当って、いろいろな教科の資料を用いることを特色とするものである。²⁰⁾

社会科の指導要領を作る＝デッドラインはその年の十二月二十四日だったと思う。分担は勝田氏が倫理、保柳氏が地理、わたくしが歴史で、つまり社会科というのはこの三者をこねあわせて新しい一つの科目となるものだと誰も理解していた…（後略）。²¹⁾

二人の見解を対比すると、歴史学者の松崎の方が「分化」志向が強かったようである。しかし、基本的に地理・歴史・公民を合わせた教科として中等社会科をとらえていた点は一致している。

また、馬場四郎は「組成教科の割合」に関して、地理・歴史・公民の偏差が最も少ない高等学校第1学年の「国際関係」に関する単元を「差の甚だしいものに比べて優れているといえよう。²²⁾」と述べており、地理・歴史・公民のバランスを重視していた点で、若干ではあるが、保柳と松崎よりも「総合」社会科を志向していたようである。

それに対して、勝田は、地理・歴史・公民の各領域を尊重しつつも、中等社会科の内容の「総合」の理念と具体像を真摯に追求していた。次の引用は、勝田の総合社会科観を示している。

社会科の教育内容は第一には社会の基本構造を明かにするものであることが必要である。第二には社会の現実がもつ歴史的な意味を明かにするものでなければならない。現実を完全に理解するためにその歴史的発展が学ばねばならぬからである。第三にそれは社会のもつ地域的連関の事実を明かにするものでなければならない。すべての社会は、より広い地域的連関の中に位置しているのであって、社会の現実の完全な理解のためには、当然かかる地域性にまで視野を広げさせることが必要である。²³⁾

このように、中等社会科委員会は、「要領Ⅱ」を地理・歴史・公民を融合した内容構成にするという点ではほぼ一致していたものの、「総合」の理念と「分化」の程度をめぐって微妙に社会科観が異なっていたのである。

他方、C I E教育課の中等社会科担当官であったボウルズは、保柳の論文が掲載された『社会科教育』誌の翌月号において「一般的にいて、社会科の研究は従来の如く、歴史、地理、修身、公民から始めるものでなく、むしろ生徒中心になさるべきものである。²⁴⁾」と述べ、中等社会科委員会の「分化」志向に釘をさしている。ボウルズの見解は、オズボーンの考え方とほぼ一致しており、二人がプラグマティックな理念で「要領Ⅱ」の編集を押し進めようとしていたことを示している。

以上のような中等社会科をめぐる理念の対立がある中で、「要領Ⅱ」編集委員長として苦悩を重ねたのが勝田であった²⁵⁾。次の回顧には、勝田が、社会科の内容面の「総合」に加えて、探究的な学習方法についても、中等社会科の理想を求めて模索を重ねていたこと、その理想の高さ故に挫折を経験したことが吐露されている。

私は「公民教師用書」の知識の総合性と実践的知性の要求が問題単元構成の方法をもって、教育内容の総合と問題解決的知性の発展を通して、みだされる希望をもっていた。しかし、社会科学の知識と社会科の内容との統一は、困難な問題であった。(私は一方ではアカデミックな学問と他方では新しい教育方法との統一を求めたつもりだった。)²⁶⁾

IV おわりに

「要領Ⅰ」と「要領Ⅱ」の教科課程の分析的考察を積極的に進めている谷本美彦は、「要領Ⅰ」の学習方法原理が、「青少年の現実問題を対象として、青少年にその解決活動に参加(経験)することを促す考えにもとづいている。」のに対して、「要領Ⅱ」の学習方法原理は「必ずしも青少年の現実生活とは結びつかない問題を取りあげ、さまざまな学問分野の知識を総合して、問題の理解(解決)を促す考えにもとづいて」おり、「異なる立場にたっている」と述べている²⁷⁾。また、別の論文において、中等社会科は「要領Ⅱ」の段階

から「内容的に、また学年別に地理、歴史、政・経・社等に解体される危機を内包していた。」とも述べている²⁸⁾。

本稿の考察から導かれる「要領Ⅱ」の性格と特質は、谷本の見解を否定するものではない。しかし、戦後日本の中等社会科が、なぜそのような性格と特質をもってスタートせざるを得なかったのかについては、谷本は言及していない。

重松ら初等社会科委員会は、1943年版のヴァージニア州の学習指導要領を翻訳して²⁹⁾、日本流に修正しながら「要領Ⅰ」の編集を進めていくことができた³⁰⁾。だからこそ、従来の日本にはなかった新教科として小学校の「社会科」を提示できたのである。それに対して、「要領Ⅱ」の編集作業の困難さは、「要領Ⅰ」の比ではなかった。

カリキュラムに関しては、主にヴァージニア州の1941年段階の「中等学校コア・カリキュラムの単元一覧表」を翻案する形で構成できたものの、各単元の内容については主題を手がかりとして自ら構想せざるを得なかった。それ故に、勝田が述べていたように「教材から考えていくよりほかないじゃないか」という状況に追い込まれたのであり、結果として、保柳が述べていたように、戦前の地理・歴史・公民といった諸教科の色彩が強く残った単元構成にならざるを得なかったのである。

他方、C I E教育課のオズボーン、ボウルズから、プラグマティックな(子どもの探求過程に沿った実用主義的な)単元構成への修正を求められたことにともない、「要領Ⅱ」の編集は、中等社会科委員会とC I E教育課の双方の主張の接点を見出しながら進められていった³¹⁾。その結果、本稿で指摘したように、性格の異なる単元が「要領Ⅱ」に組み込まれることになったのである。

以上の考察により、「要領Ⅱ」は伝統的な地理・歴史・公民といった諸教科を合わせたものとする「分化」型社会科観と、占領国アメリカの影響による「総合」型社会科観(機能主義的なカリキュラム構成とプラグマティックな単元構成)が寄せ木細工のように組み合わされ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。

日本の中等社会科の原型はここに成立した。しかし、それは決して総合社会科と評価できるカリ

キュラム構成と単元構成をもち合わせたものではなく、様々な矛盾や問題点を抱えていたのであり、勝田が追い求めた社会科の理想には遠く及ばない苦汁に満ちた試案としてスタートせざるを得なかったのである。

註

- 1) 本稿の「はじめに」は、拙稿「中等社会科教育課程成立史研究（I）－『学習指導要領社会科編II（試案）』の作成過程を中心に－」（『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第12号，1988年），「中等社会科教育課程成立史研究（II）－『学習指導要領社会科編II（試案）』の各単元の主題と1941年版中等用及び1943年版初等用（第7学年）ヴァージニア・プランの各単元の主題との相関関係－」（『愛知教育大学研究報告』第38輯，教育科学，1989年），「中等社会科教育課程成立史研究（III）－『学習指導要領社会科編II（試案）』の各単元の記載内容の検討－」（同，第39輯，1990年），「中等社会科教育課程成立史研究（IV）－『学習指導要領社会科編II（試案）』の主要参考文献と単元構成原理－」（全国社会科教育学会『社会科学研究』第38号，1990年）の要約が大半を占めている。詳しくはそちらを参照されたい。
- 2) Virginia State Board of Education, *Materials of Instruction Suggested for the Fourth Year of the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools*, 1941.
本書は、教育の目的や方法に関する論述を省略して、Virginia State Board of Education, *Tentative Course of Study for the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools Grade VIII*, 1934. の記述を踏襲しているために Course of Study と呼称せずに、Materials of Instruction と表現している（同書，p.xii）が、実質的には学習指導要領として機能していた。
- 3) Virginia State Board of Education, *Course of Study for Virginia Elementary Schools Grades I-VII*, 1943.
- 4) Virginia State Board of Education;
・ *Materials of Instruction Suggested for the First*

Year of the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools, 1938.

- ・ *Materials of Instruction Suggested for the Second Year of the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools*, 1938.
 - ・ *Materials of Instruction Suggested for the Third Year of the Core Curriculum of Virginia Secondary Schools*, 1939.
- 5) 勝田守一・岡津守彦「学習指導要領の改訂問題（一）－社会科学学習指導要領のできるころ－」（梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』小学館，1959年，p.21）
 - 6) 勝田守一・重松鷹泰「社会科の構造」（『教育』創刊号，社会社，1947年，p.16）。
 - 7) 文部省『学習指導要領社会科編II（試案）』東京書籍，1947年，pp.179-194。
 - 8) 勝田守一「社会科に就いて－特に中学校を対象として－」（『社会科教育』第2号，社会科教育研究社，1947年6月，p.5）。
 - 9) RG331, Box No.5133, Conference Report, 21 October 1946.
 - 10) RG331, Box No.5133, Conference Report, 30 October 1946.
 - 11) RG331, Box No.5118, Weekly Report, 26 July 1946. によれば，C I E教育課は，1946年7月，ヴァージニア州の学習指導要領を大至急送るように，ヴァージニア州教育局（Virginia State Board of Education）に直接依頼している。
 - 12) 勝田・岡津，前掲論文5），p.21。
 - 13) 本単元の英訳主題は，How do social agencies influence the consumer in his choice of goods? であり，*Course of Study for Virginia Elementary Schools Grades I-VII* の第7学年の単元IV How do social agencies influence the consumer in his choice and use of goods? とほぼ一致している。
 - 14) RG331, Box No.5133, Conference Report, 1 November 1946.
 - 15) RG331, Box No.5133, Conference Report, 29 November 1946.
 - 16) 勝田守一「戦後における社会科の出発」（『岩波講座現代教育学12 社会科学と教育I』岩波

- 書店, 1961年, p.58)。
- 17) 馬場四郎『社会科の本質』同学社, 1948年, p.126。尚, 馬場は, この表に関して「各単元の学習活動の例1640例について, 各活動がそれぞれの教科に係るかによってその帰属を決定した。大体1活動例を一つに数えて, その性格により三科目のどれかに配当する方針をとったが, 中には一つの活動例で二つ以上の教科に関係する場合もあり, 必ずしも厳密には帰属を明らかにしないで両方に関係させた場合もあるし, … (後略)。(p.125)と注釈をつけている。
- 18) 本単元の「教材の排列」は, 「①消費者は, どんな位置を占めているのか。②商品の値段は, どうしてきまるか。③生活の水準とは, どういうことか。④消費の合理化は, どうすればいいか。支出を有効にするには, どうすればよいか。⑤広告に対しては, どういう態度をとったらよいか。⑥社会や政府は, 消費者のために何をなすべきであろうか。」という項目から構成されており, 「学習活動の例」の配列もその構成に倣っている。勝田の単元「我々は消費生活をどうすべきか」の草案とは全く異なるプラグマティック(実用主義的)な単元構成になっていることは明らかである。
- 19) 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)
- 20) 保柳睦美「中学校の社会科」(『社会科教育』第3号, 1947年7月, p.2)。
- 21) 松崎寿和「社会科十年に感あり」(日本社会科教育研究会『社会科研究』第7号, 1959年, pp.35-36)。
- 22) 馬場四郎, 前掲書17), p.125。
- 23) 勝田, 前掲論文8), p.9。
- 24) ルアンナ・J・ポウルズ「社会科と生徒の発達」(『社会科教育』第4号, 1947年8月, p.2)
- 25) 宇田川宏・若菜俊文・和井田清司「<上田薫先生インタビュー>高校初期社会科の創設事情」(日本社会科教育学会第45回全国研究大会発表資料, 1995年, p.10)の中で, 上田は, 勝田が「いろいろ悩む人」だったと回顧している。
- 26) 勝田, 前掲論文16), p.58。尚, 勝田は, 後に地理・歴史を中心とした「分化」社会科カリキュラムへの展開を主張しており(教育科学研究会『教育』第3号, 1952年), 『要領II』の編集段階で, どの程度まで綿密に「総合」社会科の理論を構築し, それに傾倒していたのかについては, 再考を要することもまた事実である。この点については, 木村博一・片上宗二「社会科成立史研究」(日本社会科教育学会『社会科教育研究』第57号, 1987年)を参照されたい。
- 27) 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』第69号, 教育科学, 1991年, p.35)。
- 28) 谷本美彦「社会科成立期『一般社会科』の構造」(木下百合子・船尾日出志編『社会科教育論』東信堂, 1988年, p.161)。
- 尚, 同様の指摘は, 浜田陽太郎編『戦後教育の潮流—改革の理念は生きつづけたか—』(日本放送出版協会, 1974年, p.31)において既になされている。
- 29) 重松鷹泰は「塩田氏がが, バージニアの学習指導要領は, 中等の委員がオズボーン氏から拝借してもっていることを発見した。中等の方ではそれを参考にしていなかったもので, 私たちが借用し研究した」と回顧している(『社会科教育法』誠文堂新光社, 1955年, p.9)。
- 30) この点については, 拙稿「『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—」(全国社会科教育学会『社会科研究』第40号, 1992年), 及び「『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—1943年版ヴァージニア・プランとの対比検討を踏まえて—」(『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。
- 31) この点について, ハリー・レイは「勝田がアカデミックな理論家なら, 他方オズボーンは教育方法論者であった。彼らはそれを一体化しようと努めた。」(『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, p.37)と述べている。

(広島大学)