

『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ふまえて—

愛知教育大学 史学教室 木村博一

I、はじめに —問題の所在—

昭和22年(1947年)5月に発行された、わが国最初の社会科学学習指導要領である『学習指導要領社会科編 I (試案)』(以下、『要領 I』と略記する)には、小学校の各学年に6~10個の単元が例示され、各単元は「指導の着眼」「指導結果の判定」「学習活動の例」から構成されている。ところが、『要領 I』には、各学年の単元はどのような原則にもとづいて選定され、配列されたのか(カリキュラム構成)、各単元の「学習活動の例」等はどのような原則で抽出され、例示されたのか(単元構成)については何も説明されていない。

この点については、例示された単元の多くが、1943年版のヴァージニア州のコース・オブ・スタディ¹⁾(以下、ヴァージニア・プランと略記する)の単元をもとに作成されていることから、今日までは基本的にヴァージニア・プランに倣ったものと考えられてきた²⁾。『要領 I』の作成責任者であった重松鷹泰も、「第三章第一学年から、第八章第六学年に至る部分は、むしろ(ヴァージニア・プランの…筆者)まったくのしきうつしに近いのである。これは試案であり、参考資料であるという建前が強かったからであろう³⁾」等と回顧録の中で述べて、そのことを認めている。

ところが重松は、同じ回顧録の中で、『要領 I』の第6学年の八つの単元のうちの二つはヴァージニア・プランにはないものであり、学習活動の例にも独自のものがつけ加えられているのであるから、『要領 I』がヴァージニア・プランの「丸写しであると断ずることが憚られる⁴⁾」とも述べている。したがって、『要領 I』がヴァージニア・プランを翻訳したものであるとのみ見ることは一面的であると言わざるを得ないのである。

ここに引用した重松の回顧は、何らかの独自の原則にもとづいて、『要領 I』のカリキュラムや

単元が構成されたことを示唆している。その原則とは一体どのようなものであったのだろうか。本稿は、この原則を明らかにすることを目的とする。そのために、本稿では、『要領 I』とヴァージニア・プランとを徹底的に比較考察し、『要領 I』の作成の際に、どのような「わが国に即した創意工夫⁵⁾」が加えられたのか、それは『要領 I』のどこに、どのように表現されているのかについて詳細に検討することとする。このことは、『要領 I』のカリキュラム構成や単元構成のどの部分がヴァージニア・プランに倣ったものであったのかを明らかにすることと表裏一体の関係にある。

II、カリキュラム構成に関する比較検討

重松の回顧によれば、CIE教育課の小学校社会科の係官であったハークネス(K.M.Harkness)からアメリカのいくつかの州や市の社会科学学習指導要領のコピーを提示され、重松、上田薫、尾崎昶四郎、塩田嵩の4名の文部省の社会科委員が『要領 I』の見本として選び出したのがヴァージニア・プランであったということである。重松の回顧には、それに続けて「それをもとにして、私たちに社会科を研究させるのかと考えていたら、バージニア案の問題をスコープとシーケンスにあわせて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というのである。シーケンスの方はどうやら理解できたものの、スコープの方はどうも納得がいかない⁶⁾」と記されている。この回顧は、『要領 I』のカリキュラムが、ヴァージニア・プランの「社会機能法」にもとづくスコープと「興味を中心」にもとづくシーケンスを縦横の軸として基本的に構成されたが、スコープに若干の変更が施されたことを示唆している。

1、シーケンスの設定

重松は、『要領 I』のシーケンスについて、

「社会科学習指導要領では…（中略）…大体一、二年では家庭、学校、郷土の社会に慣れて行くこと、三、四年は自然環境への順応と社会生活との関係を体験して行くこと、五、六年は発明発見とか大量生産の基礎に立っている現代の社会を理解して行くことに、児童の大きな関心があるという目やすを立てている。しかしこれは単に目やすにすぎないので、実際は学年別の発達の特徴の方を重視している⁷⁾」と述べている。ヴァージニア・プランのシーケンスである発達段階ごとの「興味を中心」は、「第1・2学年：家庭・学校と地域社会の生活、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の私たちの生活に及ぼす影響⁸⁾」である。重松ら『要領Ⅰ』の作成担当者が、学年別の発達の特徴の方を重視したとはいうものの、ヴァージニア・プランにもとづいて『要領Ⅰ』のシーケンスを構成したことは明らかである⁹⁾。

2、スコープの設定

先に引用した「スコープの方はどうも納得がいかない」という重松の回顧にも現われているように、『要領Ⅰ』作成担当者は、ヴァージニア・プランのスコープには少なからず物足りなさを感じていたようである。そこで重松らは、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、ハークネスが「それは、生命の保護とか、交通運輸とか、教育とかいうすべてのことに含まれているから」と反論したが、結局、承認させたということである¹⁰⁾。

また重松は、『要領Ⅰ』のスコープの設定（内容編成）に当たって、次の三点を考慮したとも述べている¹¹⁾。第一は「しつけ」である。「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」という考えにもとづくものである。第二は「健康」である。「われわれ日本人が、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、「敗戦直後の生活状況は、それを特に必要としている」ので、低

学年において十分な考慮を払ったということである。そして第三は「交際」である。「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ふくんでいる」ということから、「意識的な交際のはじまる中学年」において十分な指導を行うように考慮したということである。

重松らが戦後の日本社会と日本人の気質上の問題点を考慮して導いた「生活の統制（政治及び自己統制）」「しつけ」「健康」「交際」という四つの観点を、ヴァージニア・プランのスコープである「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、美的衝動・宗教心の表現¹²⁾」の六つの要素に加えれば、『要領Ⅰ』のスコープになるのだろうか。『要領Ⅰ』のスコープについては、『要領Ⅰ』にも、作成担当者の回顧録にも何も記されていないために、今日まで推測のみで語られてきた¹³⁾。

そこで注目されるのが、石川二郎¹⁴⁾の著書『新しい社会科の導き方』（昭和23年刊）である。そこには、「人格の発達、生命の保護保全、財産資源の保護保全、物と施設の生産分配、物と施設の消費、交通・通信・運輸、交際、厚生慰安、統制」という九つのスコープが、『要領Ⅰ』の「問題を作る基礎」として考えられていたようであると記されていた¹⁵⁾。このスコープを、ヴァージニア・プランのそれと対比してみると、次の点が注目される。

①『要領Ⅰ』のスコープでは交際と統制が追加されており、重松の回顧と一致している。

②ヴァージニア・プランの生命・財産・天然資源の保全というスコープが、『要領Ⅰ』では生命の保護保全、財産資源の保護保全という二つのスコープに分割されており、健康（＝生命の保護保全）に留意したという重松の回顧と一致している。

③ヴァージニア・プランの物やサービスの生産・分配・消費というスコープが、『要領Ⅰ』では物と施設の生産分配、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。この点については重松ら『要領Ⅰ』の作成担当者は何も触れていない。そこで想起されるのが『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』（以下、『要領Ⅱ』と略記する）のスコープである。『要領Ⅱ』の作成担当者であった馬場四郎の回顧によれば、『要領Ⅱ』のこの領域

に関するスコープは、物資と労務の生産、物資と労務の分配、物資と労務の消費に分割しており、このことは「人間の活動の中で、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結果となる¹⁶⁾」ということである。この領域に関する『要領Ⅰ』のスコープにも、『要領Ⅱ』と同様の配慮がなされたのである¹⁷⁾。

④ヴァージニア・プランの娯楽、美的衝動・宗教心の表現という二つのスコープが、『要領Ⅰ』では厚生慰安という一つのスコープにまとめられている。当時の日本人に馴染みが薄く、不得手な領域は一つにまとめられたのである。

⑤重松が『要領Ⅰ』の内容構成にあたって留意した「しつけ」は、後述するように、人格の発達のスコープにおいて扱われることになっている。

3. 単元表の検討

石川二郎の著作から導かれたスコープを縦軸に、学年ごとのシーケンスを横軸にとり、『要領Ⅰ』の50個の単元を当てはめたのが、次頁の単元表である。『要領Ⅰ』の作成担当者が、ハークネスの指示により、ヴァージニア・プランと同様の方法で単元表を作成したということは、先に引用した重松の回顧から知られるが、その表は現在に伝えられていない。筆者が試作したこの表は、それとかなり近いものと考えている。この表から、いくつかの注目すべき傾向を読み取ることができる。

①学年別にこの表を見た場合、第4学年の単元の「学習活動の例」がヴァージニア・プランからの影響をほとんど受けていない。これは、ヴァージニア・プランの第4学年の「興味を中心」が「開拓の進展に対する生活の適応」であり、西部開拓の歴史のない日本の社会科に適用できないと判断されたためと考えられる。そこで、『要領Ⅰ』の第4学年の単元の学習活動の例を子細に検討していくと、日本の地理的環境や生活様式を踏まえた学習活動の例が多く、「私たちの祖先」について調べる単元や学習活動の例が数多く設定されていることがわかる。『要領Ⅰ』の第4学年は、ヴァージニア・プランの「開拓者の生活」を「私たちの祖先の生活」に読みかえて、日本側でカリキュラム構成及び単元構成がなされたのである。

②スコープ別にこの表を見た場合、「統制」と

「交際」に属する単元のほとんどすべてが日本側で全面的に作成されており、重松の回顧と一致している。唯一、第6学年の単元「社会を発展させるものは何か」には、ヴァージニア・プランの単元“What makes communities grow?”からの影響が読みとれるが、その単元から繰り込まれた『要領Ⅰ』の学習活動の例はわずかに二つである。

また、「交際」の範囲が学年が上になるにつれて地域から国家、世界へと広がり、高学年では、外国人との交際の仕方や国家間の交際の仕方などについて学習し、平和と国際協調の精神を学ぶように配慮されていることは、『要領Ⅰ』の戦後の特質として注目されるところである。

③「物と施設の生産分配」及び「物と施設の消費」のスコープに多くの単元が配され、日本側で作成された単元が多くを占めている。しかも、「物と施設の生産・分配」では「日常生活に必要ないろいろな物の入手方法」、「物と施設の消費」では「いろいろな物の使用方法」に関わる単元が多い。ヴァージニア・プランにもそのような単元はいくつかみられるが、その倍以上の単元が『要領Ⅰ』に設定されている。『要領Ⅰ』においても、『要領Ⅱ』と同様に、戦後の困難な経済生活への対応のしかたを学習することを考慮したカリキュラム構成がなされたのである。

④それに対して、「厚生慰安」のスコープにおいて、娯楽・余暇の活用の観点から設定された単元は、例外なくヴァージニア・プランの単元に倣って作成されている。『要領Ⅰ』の作成担当者も、勤儉力行・職務勉勵などの道徳律の中でそれまで生活してきた日本人の一人として、娯楽・余暇の活用という教育内容に少なからぬ戸惑いを覚え、学習活動の例をヴァージニア・プランから借用せざるを得なかったのである¹⁸⁾。

III. 低学年社会科の

「学習活動の例」に関する比較検討

1. 日本側で追加された「学習活動の例」の抽出

重松が『要領Ⅰ』の作成に当たって考慮したと述べていた諸点の中で、カリキュラム構成の考察で現われてこなかったのが「しつけ」と「健康」である。どちらも低学年において考慮を払ったと

『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』の社会機能の分類による単元表

- ◇下二重線：ヴァージニア・プランとの関連性がない単元（全面的に日本側で作成されたと考えられる単元）
- ◇下波線：単元の主題にヴァージニア・プランからの影響が読み取れるが、ヴァージニア・プランから翻訳された「学習活動の例」が全体の4分の1に満たない単元（4分の3以上の「学習活動の例」が日本側で作成されたと考えられる単元）
- ◇その他：ヴァージニア・プランから翻訳された「学習活動の例」が全体の4分の1以上を占め、ヴァージニア・プランを翻案して作成されたと考えられる単元

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
人格の発達 (しつけ)	I、家や学校で、よい子と思われるには私たちはどうすればよいか。	I、世の中に慣れるには、私たちはどうすればよいか。	<u>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。</u>		<u>I、私たちはどのように行動すればよいか。</u>	
生命の保護保全 (健康)	II、私たちはどうすれば丈夫でいられるか。	II、私たちはどうしたら健康で安全でいられるか。 VII、どうすれば私たちは身のまわりのものを美しく、清潔にすることができるか。		<u>II、私たちの祖先は、どのようにしていろいろな危険を防いだか。（※ヴァージニア・プランから翻訳された学習活動の例は認められない）</u>	II、どうすれば私たちは自分を安全に且つ健康にすることができるか。	III、どうすれば私たちは安全な生活ができるか。
財産・資源の保護保全		III、草木の世話をしたり使ったりするには私たちはどうすればよいか。	IV、動植物はどのように人間に頼っているか。 V、動物はどのように人間の役に立っているか。	<u>III、動植物、鉱物等の天然資源はどのように利用することかできるか。</u>	<u>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。</u>	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。
物と施設の生産・分配	<u>IV、私たちは食物や衣服・住居をどんなふうにして手に入れるか。</u>	<u>IV、私たちは日常生活に必要ないろいろなものをどうふうにして作り、どんなに分配しているか。</u>	VI、いろいろなものを手に入れるには、私たちはどうすればよいか。 III、家はどのようにして建てられているか。	<u>IV、困難な自然環境のもとでいるいろいろなものを手に入れたりするには私たちはどうすればよいか</u> <u>I、私たちの祖先は、どのようにして家の場所を定め、家を建て、家具を揃えつけたか。</u>	<u>IV、現代の産業は、いかにして発達してきたか。</u>	<u>I、仕事を通して、人の役に立つために、どのようにして発達してきたか。</u> <u>VI、工場生産はどのようにして発達してきたか。</u>
物と施設の消費	III、自分のものや人のものを使うには私たちはどうすればよいか。	<u>V、日常生活に必要な品物を有効に使うには、私たちはどうするか。</u>	II、適当な着物を選ぶには、私たちはどうすればよいか。 VII、私たちは水や電気やガスなどをどのように使えばよいか	<u>V、困難な自然環境のもとでいるいろいろな物や施設を使うには、私たちはどうすればよいか。</u>	<u>V、発明発見はどのようにして私たちの生活を豊かにしたか。</u>	V、上手なものの買い手には私たちはどんな知識を必要とするか。
交通・通信・運輸	V、私たちは旅行のときにどんなことを心得、どんなことをする必要があるか。	VI、手紙を送ったり、受け取ったりするには、私たちはどうするか。	<u>VII、土地によって交通運輸の方法がどんなに異なっているか。</u>	<u>VI、交通運輸の道すじは、どのようにして決まるか。</u>	<u>VI、どのようにして私たちは通信したり、意見を交換したり、旅行したりできるか。</u>	
交際			<u>X、ほかのなにかの者と仲よくするには私たちはどうすればよいか。</u>	<u>VI、ほかの土地の人と仲よくするには、私たちはどうすればよいか。</u>	<u>VII、外国人との交際はどのようにして行われるか。</u>	<u>VII、世界じゅうの人はどのようにして仲よくするには私たちはどうすればよいか。</u>
厚生・健康と余暇	VI、私たちはどうすればみなとっしょに楽しい時間が持てるか。	VII、私たちはどうしたら楽しい時間が過ごせるか。	<u>X、国や宗族よりの祝祭行事は、どのようにして行われているか。</u>	<u>VII、私たちの祖先に、寺社などのような公共施設はあったか。（※ヴァージニア・プランから翻訳された学習活動の例は認められない）</u>	VII、私たちの生活を楽しくするためには、私たちはどうすればよいか。	VII、時間の余裕を作るには、どのようにして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。
統制				<u>X、社会生活を統制して行くには、どんな施設が必要か。</u>	<u>X、国家統治には、どんな施設が必要か。</u>	<u>II、社会を発展させるものは何か。</u>

されていたので、低学年の各単元の構成、特に「学習活動の例」について詳細に検討してみよう。

前頁の単元表に下二重線を引いた第1学年の単元Ⅳ、第2学年の単元Ⅳ及び単元Ⅴは、戦後の日常の経済生活に関わる単元であり、困難な戦後の経済生活の状況を考慮して、日本側で全面的に作成されたものであることは先述した。これら三つを除く11の低学年の単元は、ヴァージニア・プランの単元をモデルとして、それを引き写しつつ作成されていた。11の単元の学習活動の例の実に約7割が（低学年のすべての単元では約6割が）、ヴァージニア・プランの学習活動の例の翻訳であった。前頁の単元表において、日本側で作成された経済生活の単元を除くと、低学年のすべての単元に下線が施されていないのはそのためである。

ここで考察したいのは、約3割の日本側で追加された学習活動の例についてである。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が、重松のいう「しつけ」と「健康」の観点からのものであった。

まず、「しつけ」からみてみよう。「人格の発達（しつけ）」のスコープに属する、第1学年の単元Ⅰ「家庭や学校でよい子と思われるには私たちはどうすればよいか」の学習活動の例は、六つに大きく区分され、各々に七～九つの細かな学習活動の例が示されている。このうち「家庭や学校をきれいにする」「家庭や学校で危険防止をする」に含まれている学習活動の例は、ヴァージニア・プランの第1学年の単元“ How can we help at home and at school ? ”の Suggestive pupil activitiesからの翻訳であるが、「自分のことは自分でする」「父母・兄姉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」という類の学習活動の例はヴァージニア・プランにはみられず、『要領Ⅰ』の作成にあたって日本側で追加されたものである。同様に、第2学年の単元Ⅰ「世の中になれるには私たちはどうすればよいか」の学習活動の例も三つに大きく区分され、各々に五～七つの細かな学習活動の例が示されている。この

うち「児童の使用する場所を見つける」「世の中のためになっている人々とその仕事について知る」に含まれている学習活動の例は、ヴァージニア・プランの第2学年の単元“ How can we feel at home in our community ? ”からの翻訳であるが、「他の人の手助けをする」という類の学習活動の例はヴァージニア・プランには見られない。

次に、「健康」についてみてみよう。「生命の保護保全（健康）」のスコープに属する、第1学年の単元Ⅱ「私たちはどうすれば丈夫でいられるか」では、「好きな食物、きれいな食物をあげ、なぜ好きか、なぜ嫌いかを話し合う」「食事の時間と間食の時間及び量をきめる」などの学習活動の例が追加されていた。また、第2学年の単元Ⅱ「私たちはどうしたら健康でいられるか」では、「皮膚病や眼病になった時、しなければならないことについて話し合う」「正しい鼻のかみ方を実行する」「※安全な衣服やはき物を選ぶ」などの学習活動の例が追加されていた。

その他の単元にも、日本側で学習活動の例がつけ加えられていた。例えば、「夜、床につく前に学習用具をそろえておく」「※物をうまく使う」（第1学年単元Ⅲ）、「お使いに行く道について話す」「通学の往復で道草をすることの悪結果について話し合う」（第1学年単元Ⅴ）、「集まりのときの作法について話し合い、またこれを観察する」（第1学年単元Ⅵ）、「新入生や遊びになれない友達を誘っていっしょに遊ぶ」（第2学年単元Ⅶ）等である。（※印を付した学習活動の例は大区分の学習活動の例であり、それに含まれている細かな学習活動の例もヴァージニア・プランに存在しないことを意味している。）

これらの学習活動の例を見て気付くことは、「健康」の観点からの学習活動の例も「しつけ」としての性格を多分に持ち合わせていること、そして、「人格の発達（しつけ）」のスコープに属する単元だけでなく、低学年のほとんどすべての単元に「しつけ」の観点からの学習活動の例がつけ加えられているということである。このことは、低学年の児童の「衣食住についての基本的なしつけ」を確立することを第一に考慮したという先述の重松の回顧と一致している。

2、修身教育・公民教育からの

『要領Ⅰ』への影響

『要領Ⅰ』の低学年の単元に日本側で追加された学習活動の例はどこから導かれたのだろうか。

重松は、復員後『要領Ⅰ』の作成に携わるまでに、「日本の子どもに好まれるような、また、日本の子どもに元気を与えるような、修身の教科書をつくろうと考えていた。そこでどういう領域のことを、どのような順序で取扱ったらよいか、ということ、公民科の指導書を研究しながら、表にしてみたりして、考えていたが、一向にはっきりした基準が設定できず、困っていた¹⁹⁾」と述べている。この回顧から、重松が戦前の修身教育と「公民教師用書」を踏まえて、それらを戦後の新教育にどのように批判的に継承していけばよいのかと悩んでいたことを伺い知ることができる。

そこで、『要領Ⅰ』と『国民学校公民教師用書』（以下、『用書』と略記する）及び国民科修身の教科書『ヨイコドモ』（上）との対比検討を行ってみると、次のような点が明らかになった。

(1)『用書』から導かれた

『要領Ⅰ』の各単元の「学習活動の例」

『用書』には、折込の表として「生活指導事項の学年的配当試案²⁰⁾」が示されている。これは、縦軸に「身体的生活」「家庭生活」「学校生活」「社会生活」「経済生活」「その他」という生活の分類、横軸に就学前から初等六年までの学年を設定して、その交点に「生活指導事項」を記した表である。例えば、第1学年の身体的生活では、食事の定時定量、食事前後のあいさつ、起きたとき寝るときのあいさつ等が、家庭生活では、家族への態度（外出・帰宅のあいさつ、親への奉仕、いたわり）、来客への態度等が、学校生活では学習用具の準備等が、「生活指導事項」として挙げられている。

この「生活指導事項」と『要領Ⅰ』の第1学年の各単元の学習活動の例とを対比してみると、前者から後者への明瞭な影響を読み取ることができる。例えば、単元Ⅰ「家庭や学校でよい子と思われるには、私たちはどうすればよいか」には、「食事の時の行儀について話し合う」「毎朝、朝のあいさつをするかどうか、どんな人にするかを

報告する」「家の人の外出や帰宅のときにあいさつをしているかどうかを報告する」「来客の際お茶を運ぶかどうかを報告し、そのときの作法について話し合う」等が、単元Ⅱ「私たちはどうすれば丈夫でいられるか」には「食事の時間と間食の時間及び量を定める」等が、単元Ⅲ「自分のものや人のものを使うには、私たちはどうすればよいか」には「夜、床につく前に学習用具をそろえておく」等が学習活動の例として示されている。

長坂端午は、『要領Ⅰ』には「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²¹⁾」と回顧している。これは、『用書』で体系的な表として示された「生活指導事項」を、『要領Ⅰ』の各単元の学習活動の例に適当に振り分けたことを指したのではないかと推定される。

(2)修身教科書『ヨイコドモ』（上）から

『要領Ⅰ』への影響

国民学校初等科第1学年の国民科修身の教科書として、1941年（昭和16年）に発行された『ヨイコドモ』（上）は、「センセイ」「ツヨイコ」「オテツダヒ」「オキヤクサマ」「ヒトニタヨルナ」等の20の主題で構成されている。『要領Ⅰ』との対比検討により、それぞれの主題の趣旨（徳目）の多くが、『用書』を経て、間接的にはあるが『要領Ⅰ』へと継承されていることが明らかになった。例えば、『ヨイコドモ』（上）の「オキヤクサマ」の内容は、お客様に行儀よくお茶を運んで誉められた話であり、「ヒトニタヨルナ」の内容は、朝になって本や帳面をかばんに入れてくれるように姉に頼んで母に叱られた話である。

しかし、『ヨイコドモ』（上）の主題である「テンチャウセツ」「パンザイ」「シャウコクミン」は、『要領Ⅰ』には継承されていない。これは、GHQ/CIEの軍国主義及び超国家主義的な教育内容の排除という基本姿勢からして当然の結果であるが、第1学年の修身教科書のこの部分のみが社会科に継承されなかったということは注目すべき事実である。（第2学年以降の修身教科書の記述は、ほとんど軍国主義・超国家主義的な内容であるので、『要領Ⅰ』には継承されていない。）

つまり、修身の教科書において、天皇を中心とする国家への忠孝が直接説かれていた部分は敗戦後削除されたが、それ以外の儒教道徳的な生活指導観は、『用書』を経て『要領Ⅰ』の各単元の学習活動の例へと継承されたのである。このことは、『用書』を参考にしながら、戦後の「新しい道徳教育」として「いわゆる忠、孝という徳目を教えるのではない形の道徳教育²²⁾」を考えていたという重松の回顧と一致しているのである。

Ⅳ、おわりに

本研究により、次の諸点が明らかになった。

カリキュラム構成では、『要領Ⅰ』の50個の単元のうち、31個の単元にヴァージニア・プランからの影響が認められ、19個の単元が日本側で独自に作成されていた。学年別にみると、第1・2・6学年にヴァージニア・プランを翻訳して活用した単元名（問題）及び学習活動の例が多く、反対に第4学年の単元には、ヴァージニア・プランからの影響がほとんど認められなかった。

スコープ別にみると、『要領Ⅰ』のカリキュラムには、「物と施設の生産・分配・消費」「交際」「統制」、すなわち戦後の困難な経済生活への対応と経済復興、政治的混乱の收拾と秩序回復、国際協調の観点からの配慮がなされ、ヴァージニア・プランにはみられない独自の単元が『要領Ⅰ』に数多くつけ加えられていた。『要領Ⅰ』のカリキュラムは、戦後の日本社会を強く意識して構成されていたのである。

他方、単元構成（学習活動の例の抽出と配列）では、全単元の1700個余の学習活動の例のうち、ヴァージニア・プランの“Suggestive pupil activities”を翻訳した学習活動の例は、4分の1強の450個余に過ぎなかった²³⁾。しかし、ヴァージニア・プランを見本としつつ第1学年から順に『要領Ⅰ』の作成作業が進められたためか²⁴⁾、低学年の各単元の学習活動の例の約6割は、ヴァージニア・プランの翻訳であった。

と同時に、『要領Ⅰ』の低学年の各単元には、「衣食住についての基本的なしつけ」の観点から、数多くの学習活動の例がつけ加えられていた。それらの多くは、修身及び『用書』の系譜を引く儒教道徳的な生活指導観に根ざした学習活動の例で

あった。『要領Ⅰ』の低学年の各単元は、日本社会の伝統的な生活規範を強く意識して構成されていたのである。

『要領Ⅰ』が、アメリカ占領下の日本において、ヴァージニア・プランを翻案しつつ作成されたものであることは事実である。しかし、『要領Ⅰ』はヴァージニア・プランの単なる翻訳でないことは本研究により確認された。『要領Ⅰ』には、戦後の日本社会のおかれた状況を考慮した内容が繰り込まれるとともに、戦前から引き継がれた日本人の価値観や倫理感を反映した内容も盛り込まれていたのである。²⁵⁾

(1991年12月25日受理)

註

- 1) State Board of Education, Virginia: Course of Study for Virginia Elementary Schools Grades I - VII, 1943.
- 2) 三浦軍三「日米社会科の関連」（東京教育大学社会科教育研究会編『社会科教育の本質』明治図書、1971年）、中野重人「わが国における公民科教育の史的研究（Ⅲ）—公民科の変容と戦後の公民科構想—」（宮崎大学教育学部『紀要』社会科学、第35号、1974年）、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）、木村博一・片上宗二「社会科成立史研究—ヴァージニア・プラン、ミズーリ・プランの導入と初期社会科批判の関連—」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』第57号、1987年）、谷本美彦「初期社会科教科課程史研究（Ⅲ）—初期社会科の概念と分析視角—」（宮崎大学教育学部『紀要』教育科学、第63号）等の研究がある。特に中野は、『要領Ⅰ』の「『問題』は、ヴァージニア・プランの“Problems”を、各問題についての『学習活動の例』は、“Suggestive pupil activities”をよりどころに作成してあることは、両者を対比してみると、疑う余地がないのである」（pp.96-97）と述べている。
- 3) 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.78)。
- 4) 重松、同上論文、p.82。
 - 5) 長坂端午「社会科の生い立ち(一)」(社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第81号、1972年、p.55)。
 - 6) 重松鷹泰『社会科教育法』誠文堂新光社、1955年、p.7)。
 - 7) 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.54)。
 - 8) *ibid.* 1), pp.524-527
 - 9) CIEの会議記録には、1946年10月22日、ハークネスと学習指導要領作成の責任者である青木誠四郎との会議が行われ、「青木は、小学校社会科の執筆は『興味を中心』の一般的配列にそって進められること、その『興味を中心』はヴァージニア州の小学校用の学習指導要領と実質的に同じであることに同意した」と記されている。(GHQ/CIE, RG.331, Box No.5133, Conference Report, 22 October 1946.)
 - 10) 重松、前掲書6)、p.8。
 - 11) 勝田・重松、前掲論文7)、pp.57-58。
 - 12) *ibid.* 1), pp.524-527
 - 13) 『要領 I』のスキープの推測を試みた最近の論稿としては、谷本の前掲論文がある。ちなみに、谷本は「統制」については触れていない。
 - 14) 石川二郎は、昭和22年に文部省に入省し、幻の公民教師用書といわれていた『中等学校・青年学校公民教師用書(続) - (第三章)』を作成責任者の勝田守一から譲り受けて大切に保管していたことで知られている。この点については、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.82)を参照されたい。
 - 15) 石川二郎『新しい社会科の導き方 - 社会科への反省 -』三省堂、1948年、p.76)。
 - 16) 馬場四郎『社会科の本質』同学社、1947年、p.165。
 - 17) 『要領 I』と『要領 II』の作成担当者が相互に連絡を取り合って作業を進めていたことは、尾崎庸四郎『社会科教育』(岩崎書店、1950年、p.4)に「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」とあること等から伺い知ることができる。
 - 18) この点については、小林信郎「初期社会科に影響したアメリカ社会科の特色」(小林信郎他編『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。
 - 19) 重松、前掲書 6)、p.5。
 - 20) 文部省『国民学校公民教師用書』日本書籍、1946年。尚、本研究では、片上宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』(教育史料出版会、1984年)より引用した。
 - 21) 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)
 - 22) 浜田陽太郎他編『戦後教育と私』(日本放送出版協会、1975年、p.94)。
 - 23) ハリー・レイは、「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)において、「最近の日本社会科教育学会で片上宗二と木村博一はバージニア州の学習指導要領と1947年の指導要領の両方を一字一句分析して、重松の言う90%対10%の比率が正しいことを納得のいくように示している」と述べている。新潟大学で開催された日本社会科教育学会第34回全国研究大会において、筆者と片上は「ヴァージニア・プランの分析検討」と題して発表を行ったが、その内容はヴァージニア・プランの社会科教育学的分析を試みたものである。『要領 I』との対比も若干口頭で述べたが、本稿で述べたように「『要領 I』の90%がヴァージニア・プランの引き写しである」とはその頃も考えていなかったもので、そのような資料は示していないし、口頭でも述べていない。
 - 24) この点は、CIEのConference Reportにより明らかである。
 - 25) 『要領 I』に日本的な目標や学習活動の例が多数繰り込まれたことによって社会科の性格がどのように変質したのかについては、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)を参照されたい。