

『小学校社会科学習指導要領補説』における 「作業単元」展開の特質

—『社会科作業単元展開の実際』との比較から—

鈴木 円

The Characteristics of How to Develop a Unit of Work
in *The Supplement to the Course of Study for Social Studies in Elementary Schools*, 1948
From a Comparison with *The Practical Side of How to Develop a Unit of Work for Social Studies*, 1948

Madoka Suzuki

Abstract

The Supplement to the Course of Study for Social Studies in Elementary Schools, 1948 was compiled as a supplement to *The Tentative Course of Study for Social Studies I*, 1947, the compilation of which was due to the proposal of Helen Heffernan, Elementary Schools Officer of Civil Information and Education Section. But before this book was compiled, *The Practical Side of How to Develop a Unit of Work for Social Studies*, 1948 was also compiled under Heffernan's guidance. Both these books explained how to develop "a Unit of Work" in social studies, but they had some differences in the developing method. These differences were caused by the difference of the interpersonal relationship between Heffernan and their compilers, and the difference of their compilers' interpretation of social studies. *The Practical Side* which was faithful to Heffernan's guidance showed the possible ways to promote a child's understandings, critical thinking skills, and desirable attitudes steadily. On the contrary, *The Supplement* which was more faithful to the view of social studies in *The Tentative Course of Study* than to the guidance of Heffernan assumed that a unit of work for problem-solving study would naturally develop a child's ability. So the developing method in *The Supplement* showed no clear aims for promoting understandings, critical thinking skills, and desirable attitudes. However, many Japanese concerned with social studies acknowledged the method of *The Supplement* as a typical method for developing a unit of work. As a result, *The Supplement* put the early years of Japanese experimental approaches to social studies in a complex and difficult situation.

はじめに

『小学校社会科学習指導要領補説』は、『学習指導要領 社会科編 I (試案)』の内容を補う目的をもって編纂された。とくに『小学校社会科学習指導要領補説』は、『学習指導要領 社会科編 I (試案)』が付随的にしか取り扱わなかった「作業単元」に中心的な位置づけを与えて解説を試みている。ところが、『小学校社会科学習指導要領補説』発行に先立って、『小学校社会科学習指導要領補説』とは別の文部省関係者の手によって『社会科作業単元展開の実際』が編纂発行され、「作業単元」についての詳しい解説が施されている。すなわち、『小学校学習指導要領補説』と『社会科作業単元展開の実際』という二つの「作業単元」解説のための書籍が文部省関係者の手によって発行されているの

である。両書は、ともに「作業単元」の展開方法を解説しているが、両書の「作業単元」展開方法には差異がみられる。この差異は、「作業単元」による単元学習に重きをおいた社会科の確立をめざす CIE (Civil Information and Education Section: 民間情報教育局) 係官ヘレン・ヘファナン (Helen Heffernan) と両書の編纂者との関係及び両書の編纂者の社会科観の相違によって生じたものである。この両書を比較することで、『小学校社会科学習指導要領補説』における「作業単元」の特質がより鮮明なものとして浮かび上がってくる。

そこで、本稿は、『小学校社会科学習指導要領補説』と『社会科作業単元展開の実際』の編纂に至る経緯について、とくに両書の編纂者と CIE 係官ヘファナンとの関係を、主に両書の編纂当事者の証言をもとに概観した後、両書の「作業単元」展開の方法を比較検討することを通して、『小学校社会科学習指導要領補説』の「作業単元」展開の特質を明らかにし、初期の小学校社会科の学習方法原理にひそむ問題の一端を明らかにすることを目的とする。

I. 『小学校社会科学習指導要領補説』発行の経緯

『小学校社会科学習指導要領補説』(以下、『補説』と略記)は昭和 23 (1948) 年 9 月に発行されたが、その発行に至る経緯を概観する。

『学習指導要領 社会科編 I (試案)』(以下、『要領社会科 I』と略記)が昭和 22 (1947) 年 5 月に発行され、昭和 22 (1947) 年 9 月には全国で社会科の授業が始まった。新教科社会科の実践について、教育現場は相当な混乱に陥った。このことについて、『要領社会科 I』編纂の責任者であった重松鷹泰は次のように語っている。

社会科の発足に当って予想されたことは、現場における混乱であった。この混乱を防止しようとする主張は各方面に強かった。私たちはその主張に耳を傾けることにやぶさかではなく、そのために国定の社会科教科書の編纂をもあえてしたが、その混乱をむしろ当然のことと予期するところがあった。〔中略〕社会科を修身地理歴史の焼直しと安易に考える傾向や社会科の教材を固定したものと考えて要求する傾向に、妥協すれば混乱は少なくなるが、それでは、敗戦日本の教育は建てなおらない。文部省から、あるいは CIE から、または学習指導要領によって、詳しく指示され、それにしたがって、教育をしようという、非自主的な態度から、教師自身を脱却させない限り、今後の苦難にみちた日本を背負うべき国民の教育はできない、と私たちは考え、主張したのである¹⁾。

この記述からわかるように、重松ら『要領社会科 I』の編纂者たちは、個々の教師に、社会科で「何をどう教えるべきか」の問題をつきつけ、おのこの教師がその解決をはかるよう迫っていたのである。教師がこれらの問題を主体的に解決し自らの学習指導計画をつくることによってのみ、民主主義の教育が可能だと、重松らは考えていた。それゆえ、『要領社会科 I』の原稿段階で、ヘファナンが「作業単元 (a Unit of Work)」を附加することを要求したときも、重松らは「その必要をあまりみとめなかった」のであり、「自分の提示した単元を日本風に作りかえ、日本として実行のできるものにせよ」とのヘファナンの強い要求にもかかわらず、「ほとんど、そのままに訳して、巻末に附することにした」のである²⁾。

一方、ヘファナンは、「作業単位」による単元学習を中心とした社会科の構築をめざしていた。「カリフォルニア州教育局初等教育課長であり、プログラム開発の中心的指導者の一人」³⁾であったヘファナンは、『要領社会科 I』に対しては不満を抱いていたようである。重松は、伝聞としてではあるが、「バージニアの学習指導要領にしたがって、その骨格を採用した日本の小学校の社会科の学習指導要領は、理論的にはよくととのっているが、そのため、かえって現場では使用できない」というヘファナンの見解を書き残している⁴⁾。このヘファナンの思いが、『補説』編纂の提案へとつながっていったと考えられる。重松は、「(ヘファナン) 女史は、学習指導要領をすぐ改めるということもあえてできなかったためか、その必要をみとめなかったためか、直ぐにはそれをいいたずら、二十二年の夏のはじめ頃になって、学習指導要領の補説をつくることを、要求した (括弧内筆者)」⁵⁾と記している。また、昭和 22 (1947) 年 6 月 25 日付の CIE *Report of Conference* のヘファナンの記録には以下のような記述がみられる。

Mr. Shigematsu reviewed general proposals for the social studies curriculum and textbook program for the coming year. The following activities represent a consensus concerning what may be accomplished:

1. Retain present course of study for use during the school year 1948-1949.
2. Develop a small bulletin on How to Develop a Unit of Work in Social Studies.
3. Use the above bulletin in working with teachers at each grade level to develop typical illustrative units which will be published as a supplement to the course of study.

〔以下略〕(下線原著)⁶⁾

この記録の 2. と 3. に示された、「作業単位」展開方法についての小冊子を作成すること及びその小冊子を使って各学年段階の教師らと共同で範例的な単元を開発し学習指導要領の補説として発行することに関するヘファナンの提案が、『補説』編纂のきっかけということになる⁷⁾。『補説』の編纂は、重松ら文部省の小学校社会科担当者によって進められたが、重松が昭和 22 (1947) 年 12 月 27 日付で奈良女子高等師範学校附属小学校の主事に転任したあとは、長坂端午が小学校社会科の主任となった⁸⁾。長坂は以下のように述懐している。

ヘファナン女史は、各学年数個の単元例 (この時にはまだ単元の基底という考え方はできていなかった) を作ってきて、これにせよといいました。この事が世間に伝わったのか、社会科はヴァージニアプランからカリフォルニアプランに移行するそうだといううわさが全国的に伝わりました。ヘファナン女史の示したのも、カリフォルニアのコースオヴスタディーにあるものとは、だいぶちがったものでしたが、もしこれをそのままうけ入れれば、少なくとも、刊行されて一か年もたたない前の学習指導要領の立場をはなれることになります。

私たちは、補説はどこまでも、前の学習指導要領の補説であって、学習指導要領で説明のたりなかった単元の作り方や展開のしかたを、くわしく説明するのが使命であるから、その線をくずさない方針を堅持しようと考え、ヘファナン女史の示したものは受け入れないことにしました。

間もなく女史が、任期があけて米本国に帰ったことも、私たちにとっては、もっけの幸でした⁹⁾。

この記述から、長坂が、ヘファナンの「作業单元」に関する提案を受け入れることがすなわち『要領社会科 I』の立場を離れることになることを意識していたことがわかる。ヘファナンの「作業单元」の提案をそのままには受け入れずに、長坂らは『要領社会科 I』の社会科観を尊重しつつ、『補説』独自の「作業单元」を構想していくのである。事実、『補説』の「作業单元の基底」という独自の概念は、「单元はあくまでも、個々の教師が、児童や地域の実態に即して作るべきものだ」「文部省で单元そのものを示すことは邪道である」¹⁰⁾という『要領社会科 I』編纂担当者と共通の社会科観から生み出されたものであった。このように長坂らもまた『補説』において、ヘファナンの主張とは一線を画す立場を取り続けたのである¹¹⁾。

II. 『社会科作業单元展開の実際』発行の経緯

上記のような経緯で『補説』が編纂されていく一方で、文部省初等教育課初等教育研究協議会編『社会科作業单元展開の実際』(以下、『実際』と略記)が、『補説』編纂者とは別の人たちによって編纂され、『補説』に先立って、昭和 23 (1948) 年 2 月に発行された。その経緯について、概観する。

ヘファナンは、重松ら学習指導要領作成の正式の担当者とは別に、文部省の坂元彦太郎や井坂行男らと直接に連絡を取り、「初等教育研究協議会」と称する研究会をもった。坂元が「昭和二十二年九月一日」付で記した『実際』の「序」に、この研究会の概要が記されている。

昭和二十一年十一月、ヘレン・ヘファナン女史(米国カリフォルニア州初等教育部長)が来朝されるや、同女史の好意にもとづいて、文部省学校教育局青少年教育課(後に初等教育課と改称)が世話役となり、同女史を中心として東京在任の初等教育関係者が集まり、毎週一回の定例会を開いて初等教育各般の問題について研究協議を委ねることとなった。これが「初等教育研究協議会」のおこりである。それから約一年間その会合は熱心に続けられてきたのである。この間、女史の卓越した学識と人格、殊に日本の児童や教育者に対する深い愛情は、会員一同の心から感銘する所となり、それがこの会を、新しい教育推進のための、一種の同志的な結合に近いものにまで導いたのであった。

研究題目として取上げられたものは、初等教育の目標、小学校カリキュラム、「郷土社会学校」等各般のことにわたったが、新学年を迎えるころから会員の要望もあって、「社会科」を中心の論題とするようになった。社会科新設に関する諸問題の研究を重ねているうちに、そのうちでも、社会科の実際の運営にあたって、どんな「作業单元」をたて、それをいかに展開していくかが、当面の問題としても、最大の関心をよんだ論議の中心となったのであった¹²⁾。

この記述にしたがえば、「初等教育研究協議会」は毎週 1 回ヘファナンの直接の指導を受けていたことになる。そして、その会員及び関係者は、主に東京在任の小学校の校長、主事、教諭らであったようである¹³⁾。昭和 22 (1947) 年 3 月 25 日には、新教育研究協議会が開催され、社会科の学習指導要領を中心とする説明が、勝田守一、重松鷹泰、尾崎虎四郎らによって行われていることから考えると¹⁴⁾、これら会員の間で、社会科が中心論題となった「新学年を迎えるころ」には、新設された社

会科の学習指導要領及び社会科の運営に対する具体的な関心が高まっていたことが推察される。また、「初等教育研究協議会」が昭和 22（1947）年 9 月 1 日段階で「約一年間」継続したということは、会員らが『要領社会科 I』（昭和 22（1947）年 5 月発行）以前から、ヘファナンのカリフォルニア・プログラム開発に基づく知見や教育観に、直接に接していたことを意味する。そのことから考えると、「作業単元」による単元学習を重視するヘファナンの社会科観が、彼らに大きく影響を与えていたと推測することができる。坂元は以下のように述べている。

本書の前半の部分、作業単元の展開の仕方の説明の部分は、直接ヘファナン女史の指導に負う所が特に多い。したがって、用語や引例も、米国流のものをそのまま用いている所が多いが、読者はいずれにしても自分の今の実情に即して適切な読みとり方をしていただくのであるから、強いて手をいれなかった¹⁵⁾。

この記述からは、ヘファナンを通して「米国流の」「作業単元」を全面的にそのままの形で受け入れて学んだ「初等教育研究協議会」の会員及び関係者が、その内容をひろく紹介することを『実際』編纂の目的としていたことがわかる。

なお、この「初等教育研究協議会」と『要領社会科 I』及び『補説』関係者の関係について、重松は以下のように述べている。

ヘファナン女史は、文部省の初等教育課長の坂元彦太郎氏や井坂行男氏その他現場の人々と直接に連絡をつけ、社会科の研究会をもち、のぞましい単元の例集のようなものを作っていた。私たちは一二回それに出席するよう勧告されたが、その会合を一つの調整機関としては認めなかった。女史も強いては参加を求めなかった。これは相互の認識の不足と、彼我の国情のちがいのため、女史が帰国の際に話しあったとき、「どうしてあの研究会に出席してくれなかったか、自分はそこで自分の社会科に対する考えを十分に話した」と残念がっていた。私たちとしても、「それほど重要なものならば何故、文部省における正当な担当者である私たちに十分その会を理解させなかったのか」と同じように残念がった¹⁶⁾。

この記述から、ヘファナンが、「初等教育研究協議会」を自らの社会科観を詳細に説明し周知させるための機関と考えていたことがわかる。これに対して、重松ら『補説』編纂担当者は、この研究協議会が正規の調整機関であるとは認めない姿勢をとることで、ヘファナンの社会科観に対して距離を置いていたことになる。また、「初等教育研究協議会」の会員が「文部省の学習指導要領以上のものを擱んでいるという考えで、実践家を指導した」のであり、「単元の範例を分析し作製するというやり方が主となるので、現場の人々をひきつける力が」あり、「この人々の方が現場に歓迎されやすかった」とする重松の述懐¹⁷⁾にしたがえば、少なくとも、『補説』発行以前には、「初等教育研究協議会」及び『実際』が、現場の教師に対して、大きな影響力をもっていたことがわかる。これは、『要領社会科 I』が個々の教師に対して学習指導計画を立てることを要求しながら手がかりとなるものをほとんど示さなかったのに対して、『実際』が整った形で「作業単元」展開の方法を解説したことで、現場の教師にとって、社会科の単元展開の具体的な手がかりを与えたからだと考えられる。

Ⅲ. 『補説』と『実際』の全体構成及び「作業単元」展開方法の比較

以上、主に当事者の証言をもとに概観してきたように、『補説』と『実際』は、同じくヘファナンの指導によって、「作業単元」を取り扱いながら、その背景となる状況や編纂者の社会科観が異なっている。次に、『補説』と『実際』の全体の構成の相違と、「作業単元」展開方法の共通点と相違点について取り上げ、両者の社会科観を比較検討する。

A. 全体構成の比較

『補説』と『実際』の全体構成は、〈表1〉に示すとおりである。

『補説』の構成をみると、「作業単元」そのものの解説とともに、小学校社会科全般についての『要領社会科Ⅰ』をふまえた解説と、独自の概念である「作業単元の基底」についての説明が重視されていることがわかる。『要領社会科Ⅰ』と、『補説』において本格的に導入した「作業単元」との間の理論的な整合性をはかるために、小学校社会科の目標や内容から説き起こし、『要領社会科Ⅰ』と「作業単元」を橋渡しする役割を負わされた「作業単元の基底」を解説し、そのうえで「作業単元の構成」や「作業単元の展開」を解説する構成をとったと考えられる。さらに、「作業単元の展開例」において、『要領社会科Ⅰ』の「附 作業単元の例」において例示された第一、第三、第五学年以外の学年の展開例のみを示すことで、『要領社会科Ⅰ』との連続性を読者に意識させているのである。

一方、『実際』の構成は『補説』の構成よりも、先に引用した CIE *Report of Conference* の昭和 22 (1947) 年 6 月 25 日のヘファナンと重松の合意事項に近い形であるということができる。すなわち、「小冊子 (a small bulletin)」にあたるものが第一章であり、「範例的な単元 (typical illustrative units)」にあたるものが第二章、第三章と考えられるのである。ヘファナンの構想した「学習指導要領の補説 (a supplement to the course of study)」は、『実際』においてすでに実現していたと考え得る。この構成からみても、ヘファナンが、重松らよりもむしろ「初等教育研究協議会」を、自らの社会科観を正当に評価し理解する機関と位置づけていたと推測することができる。

B. 「作業単元」展開方法の比較

『補説』「第四章 作業単元の展開」「第一節 展開の方法」と『実際』「第一章 概説」「第四節 作業単元の展開要領」を比較する。その全項目を〈表2〉に示す。

『補説』『実際』とも、全体の大まかな構成は同じである。両者とも、「作業単元」の効用を民主的社会に対する効用と児童に対する効用の二面から考えて、単元において考慮すべき事項を記載している。さらに具体的な単元の展開について、導入方法、学習活動の発展（必要と欲求及びそこに含まれる経験）、さらに知識の拠り所として必要な情報源などが記されている。また個々の項目についても、共通部分が多くみられ、原資料を共有していることが推測される。

次に相違点について比較する。比較の前提として、『補説』と『実際』では、ヘファナンの指導した「作業単元」展開の方法に対する忠実さが異なることを付記しておきたい。『実際』は、先に考察したとおり、ヘファナンの指導に極めて忠実な「作業単元」の展開要領を載せていると考えられる。そのことは、『実際』の第一章第四節の「作業単元の展開要領」が、倉沢剛が『近代カリキュラム』にカリフォルニア・プランの一例として載せている「単元の選択と展開についての要領」と細部にお

いては若干の違いがあるにせよ、ほとんど同一であることから推察される¹⁸⁾。それに対して、『補説』の「作業単元」展開の方法には、随所に『要領社会科Ⅰ』の社会科観を意識し、ヘファナンの指導とは異なったものであるとみられる特質が窺える。以下、具体的に4点にわたって検討する。

第一に社会機能の取り扱いの違いを検討する。

『補説』には、単元における経験が考慮すべき社会機能が列挙されていないのに対して、『実際』には、社会機能が列挙されていることである【『実際』Ⅲ A（以下、〈表2〉のアウトライン番号によって該当箇所を示す）】。『補説』においては、「第一章 序説」「第二節 小学校の教科課程と社会科」「二、社会科の内容」において、人間の基本的欲求の「社会的機能による分類」として7項目があげられている。『補説』は、これらを各学年の主要経験領域と学習指導要領における各学年の参考問題と重ね合わせることで『要領社会科Ⅰ』との連携をはかり、それをさらに『要領社会科Ⅰ』と共通点の多い理解事項として敷衍した形で、巻末に「附録」として掲載している。このような取り扱いをしているために、『実際』のように個々の「作業単元」について単元における経験が社会機能をいかに考えに入れているかを問うことはせず、包括的に社会生活の諸機能についての児童の理解がどのように発展するかを問うのみである。むしろ、巻末「附録」の「作業単元の基底の例」において、個々の社会機能が具体的に位置づけられている。

第二に用語の使い方の違いを検討する。

『補説』の「作業単元」展開の方法においては、何度か使われる用語でありながら、『実際』の「作業単元」の展開要領には一度も現れない用語がある。「理解」と「問題」である。この原因は、『補説』が、『要領社会科Ⅰ』の社会科観、すなわち、青少年がその直面する問題を解決する社会的経験を通して社会生活を理解し、社会生活の進展に力を致す態度や能力を養成するのが社会科であるとする社会科観を受け継ぎ、「社会生活に関する理解」と「問題を解決」することを重視しているためである。これに対して、『実際』の「作業単元」は、単元における経験が児童の興味を刺激し、学習意欲を喚起し、活動を導くことを重視し、そして、その経験は、民主的生活を助長するものであるとともに社会機能について考慮を払ったものであることが求められている。すなわち、『補説』における「作業単元」の経験が、青少年が現実に直面する経験そのものと単元学習における経験を区別せずに記述しているのに対して、『実際』における「作業単元」における経験は、学習のために教師によって再構成された経験であり、その経験によって児童が学習すべき事柄は、教師の側で綿密に計画されているものであることが明確にわかる記述となっている。

第三に、『補説』独特の記述内容について検討する。『補説』独特の記述内容を以下に示す。

1. 「社会生活に関する理解」を民主的な社会生活に対する効用として、『要領社会科Ⅰ』を援用して述べている【『補説』一（一）1】。
2. 単元が「現在の生活の中にある問題に関連しているか」を問うている【『補説』一（二）2】。
3. 資料の取り扱いに関して、「諸資料は児童の生活の中にみいだされる問題を解決の方向に導くように準備され配列されなくてはならない」としている【『補説』二（一）末尾】。
4. 学習活動の発展について、「児童の疑問は答を必要とし、児童はその問題を解決することを欲求する、しかも問題はさらに問題を生む」としている【『補説』三 冒頭】。

上記 1. の箇所では、『補説』は、『要領社会科 I』が社会科の任務として強調した「社会生活の理解」を「作業単元」における民主的な社会生活に関する効用の第一にあげ、学習指導要領の各学年の目標と結合させようとしている。また、上記 2.-4. の箇所では、『要領社会科 I』の青少年の現実生活の問題の解決を中心とする問題解決学習の立場を強調することで、『要領社会科 I』の社会科観と「作業単元」を融合させようとしている。

最後に、理解あるいは知識・態度・技能等に関する捉え方の違いについて検討する。

『補説』においては、理解や態度、技能等が「どのように発展するか」に着目させているのに対し、『実際』においては、「どんな」知識、技能、態度や批判力が得られるかに着目している【『補説』一(一) 2-4/『実際』Ⅱ C 1-3】。

ここからわかることは、『実際』が、知識、技能、態度や批判力いずれについても、「何を」学ばせるかを問うているのに対して、『補説』が、理解・態度・技能のいずれについても、「何を」学ばせるかについては問うていないということである。これは、『補説』が、子どもの自然な考え方の発展を促そうとする『要領社会科 I』と社会科観¹⁹⁾を共有しているために、児童がその単元における経験を通して「どのように」学ぶかに主眼が置かれ、「何を」学ぶかが黙過されているためである。『補説』の「作業単元」は、児童の自然な欲求の発展や問題の発見と解決の過程を観察し見守ることに主眼を置くため、児童が経験を通して学ぶべき知識や能力、批判力といったものをあらかじめ教師が指定することを阻む可能性をもっているのである。

以上 4 点にわたって検討してきたが、この比較検討を通して、『補説』の「作業単元」展開の特質が明らかとなる。『補説』が、『要領社会科 I』の問題解決学習の考え方に基づいて「作業単元」による単元学習を構成しようとしていること、及び、「作業単元」のなかに子どもたちの考え方の自然な発展を重視する『要領社会科 I』の社会科観を実現しようとしていることがわかる。しかし、このことが逆に、「作業単元」を支えている単元学習本来の方法原理をあいまいにしているのである。『実際』は、学習意欲を喚起するか、身体的、自己完成の必要を満たすか、過去の経験との関連、その経験によって得られる知識・技能・態度・批判力は何か、将来の経験に対する興味を喚起するか、個人差を考慮しているか、民主的な生活を助長するか、社会機能を考慮に入れているか、社会的洞察と社会的関心が増すか、実際の考慮が払われているか等、単元における経験をさまざまな角度から分析することを要求している。これは、単元における経験が、学習として意味のあるものであるかどうかを詳細に吟味するためである。このような精査を経ることで、教師は、その単元における経験を児童に与える目的が明確化でき、その教材において児童が身につけるべき事柄を明確に把握することができるのである。これに対して、児童に与える経験をあらかじめさまざまな角度から精査するという点において、『補説』はあいまいさを残している。いいかえれば、『実際』が、児童に学習意欲を起させ、あるあらかじめ定められた知識・技能・態度・批判力等を身につけさせる目的のために過去や将来とつながりをもつ経験を児童に与えているのに対して、『補説』は、現実生活における問題解決の経験そのものもつ自然な教育効果を期待する独自の「作業単元」展開を構想しているのである。

IV. 『補説』をめぐる議論—問題解決学習と単元学習—

長坂らは、『補説』において、『要領社会科 I』の立場を尊重しながら、「作業単元」による単元学習を捉えていこうとした。もともと異なった社会科観に基づくものを統合しようとした『補説』の発

行は、しかしながら結果的には、問題解決学習と単元学習という二つの異なる社会科学学習方法原理を文部省が公にしたことを意味する。この二つの方法原理をめぐって、社会科学観を異にする人々からさまざまな議論が生まれてくることになる。

第一は、あくまで『要領社会科I』の社会科学観を尊重しようとする人々である。これらの人々は、当然のことながら問題解決学習の立場と「作業単元」による単元学習の立場を両立させる理論の構築を試みている。重松鷹泰・上田薫ら直接『要領社会科I』にかかわった人々である。上田は、「人々が補説を〔中略〕つかまりどころとして、すなわち、それにすがりさえすれば安心だというようなものとして、受取ってしまうことを、なんとかして避けたい」と述べ、『補説』に示された「作業単元の基底」ないし「作業単元」の展開方法といった型にはまったものを学習指導のよりどころとするこの危険性を強く指摘している²⁰⁾。さらに、『要領社会科I』における「問題（参考問題）」と『補説』における「作業単元の基底」の関係について、「両者は、矛盾しあい、衝突しあい、あるいはかさなりあうという関係をもつものではない。それらは、そのあるべき場所を異にし、したがって、はっきりとその役割を異にしている」²¹⁾と述べ、さらに「教師は、問題や目標の注文に合わせて、現実を動かすつくりかえればよいのではない。作業単元は、本来現実そのものが露呈されるような立体的な取扱いを要求する。〔中略〕故に作業単元のありかたを決定するものは、あくまでも教師が直視する現実の事態そのものでなくてはならぬ」²²⁾と述べ、「作業単元」のあり方をあくまでも『要領社会科I』の社会科学観のもとで考えようとしている。重松は、「社会科の方法としての特徴は、二つの面からいいあらわせる。一つは問題解決の過程を重んずるということであり、一つは単元学習という形態をとるということである。新たに移入された日本の社会科は、この二つの面から、それぞれ別個に究明されたといってもよさそうである」²³⁾と述べ、「問題解決学習が単元学習と不離一体のものとして把握されるまでを論究し」たうえで、「単元学習の核心が問題解決の過程でなければならぬこと」を論じている²⁴⁾。重松も上田と同様に、問題解決学習を中心におき、そのための単元学習という捉え方を行っている。

第二は、『要領社会科I』の立場を離れて、『補説』の立場をとろうとする考え方である。『実際』にかかわった坂元彦太郎はこの立場をとる。坂元は、梅根悟らとの対談で、「率直にいうと、あの補説一冊で社会科のコース・オブ・スタディだというように考えていいのじゃないかと思います。前の方は小学校については、参考になさる程度でいいのじゃないですか。あれ一冊でいいのじゃないかと思いますね。一応文部省のコース・オブ・スタディとしては……」と述べ、明確に『要領社会科I』をしりぞけ、『補説』を重視する立場をとっている。梅根もまた「あれは補説というべきでなくて、改訂というべきでしょうな」と応じている²⁵⁾。さらに梅根は他日、長坂との対談において、「作業単元」を「プロジェクト・ユニット」、問題単元を「プロブレム・ユニット」として、その性質が異なることを指摘している。そして、「ほんとうのリアルな問題は、作業単元の中に出てきにくいと思う。そういう意味でいわゆる問題単元的に行く問題と、作業単元的に行く問題は、領域を別にしなければならぬのじゃないか」として、問題解決学習と「作業単元」の融合をはかろうとする長坂に対して、その困難さを指摘している²⁶⁾。

以上の議論からわかるように、問題解決学習と単元学習との間の整合性を保とうとしつつ『補説』が編纂されたにもかかわらず、問題解決学習と単元学習とどちらを重視するかという観点からは、『補説』は典型的な単元学習の方法原理を採用したものと認識されたため、問題解決学習や単元学習

そのものの解釈も多様化し、初期の小学校社会科の性格がより複雑な様相を呈していくことになるのである。

まとめと今後の課題

小学校社会科は、『要領社会科Ⅰ』に基づいて、その発足当初から知識・考え方・態度・能力の統一的育成をめざしていた。そして、それらの統一的な育成こそが、民主的な社会生活の進展に必要なと考えられた。そして、青少年が実際に直面する問題を解決していく社会的経験を通した主体的な学習過程のなかで、知識・考え方・態度・能力が身についていくものと考えられた。しかしながら、その問題解決学習の方法原理は、知識・考え方・態度・能力の成長を経験による自然な発展に求めたため、「何を」教えるかを明らかにすることができず、「どのように」成長するかを見届けるに過ぎなかった。これに対して、『補説』の発行を提案したとされるヘファナンは、『要領社会科Ⅰ』の社会科観に内在する学習方法としての成長保障の不確かさを見て取った。ヘファナンの意図に忠実であったと考えられる『実際』における「作業単元」展開の方法には、『要領社会科Ⅰ』に内在する知識・考え方・態度・能力の統一的育成の不確かさが排除されている。ところが、『補説』においては、『要領社会科Ⅰ』の社会科観を受け継いで「作業単元」展開を構想するという独自の特質をもったために、ヘファナンの提唱する単元学習の特質である知識・技能・態度・批判力の確実な育成の可能性を弱めてしまっている。ところが、『補説』そのものが、『実際』の編纂担当者からでさえも、望ましい「作業単元」による学習方法を提起したと考えられたために、知識・技能・態度・批判力の育成原理があいまいな「作業単元」による単元学習が、初期の小学校社会科の性格を複雑化させ、経験主義社会科の実践を困難なものとしたと考えられる。

むしろ、『要領社会科Ⅰ』の社会科観に基づいて、児童の知識・考え方・態度・能力がいかに発展していくかを詳細に分析し、それに基づいて問題解決学習を洗練させ系統立てていく方向性か、あるいは、『実際』において示されたような「作業単元」展開の方法を忠実になぞりながら「何を」教えるかを明確に意識した日本独自の単元学習の教材を開発していく方向性から、経験主義社会科が新たに発展し得る可能性があったのではないかと考える。『補説』の編纂担当者であった長坂端午が後に、問題解決学習の立場から児童の経験の発展、とりわけ児童の心のなかに世界の秩序の立ってくる過程について、「空間的秩序」、「時間的秩序」、「理由と帰結、原因と結果の関係による秩序」、「同一と差異の関係による秩序（これには分類することによる秩序づけ、反対、矛盾関係をとらえることによる秩序づけを含む）」、「目的と手段の関係による秩序（物の役立ちかたによる秩序）」という五つの窓を設定し、詳細に分析し、「社会科のカリキュラムに、児童の経験発展の法則に即した系統が今よりももっとすっきり立ってくるならば、それは社会科の一大進歩である」と述べていることは示唆的である²⁷⁾。

知識や理解・考え方・態度・能力の統一的育成の可能性という観点に立って、昭和26(1951)年版『小学校学習指導要領 社会科編(試案)』に至る初期の小学校社会科を分析することを通して、本稿の提起した問題をより鮮明にしていくことが今後の課題である。

〈表1〉『補説』と『実際』の全体構成(28)

『小学校社会科学学習指導要領補説』の構成	『社会科作業単元展開の実際』の構成
<p>第一章 序 説</p> <p>第一節 現在の問題</p> <p>第二節 小学校の教科課程と社会科</p> <p>一、社会科の目標</p> <p>二、社会科の内容</p> <p>三、社会科学習の系統</p> <p>四、社会科の方法</p> <p>第二章 作業単元の基底</p> <p>第一節 作業単元とは</p> <p>第二節 作業単元はだれが作るか</p> <p>第三節 作業単元の基底の設定</p> <p>第四節 作業単元の基底設定の基準</p> <p>第五節 作業単元の基底の内容</p> <p>第三章 作業単元の構成</p> <p>第一節 作業単元の任務</p> <p>第二節 構成の手がかり</p> <p>第三節 適切な作業単元構成の基準</p> <p>第四章 作業単元の展開</p> <p>第一節 展開の方法</p> <p>第二節 作業単元の展開例</p> <p>近所の生活 (第二学年)</p> <p>郷土の輸送 (第四学年)</p> <p>新 聞 (第六学年)</p> <p>附 録</p>	<p>序</p> <p>第一章 概 説</p> <p>第一節 新しい教育</p> <p>第二節 社会科の作業単元</p> <p>第三節 社会科の作業単元試案</p> <p>第四節 作業単元の展開要領</p> <p>第二章 範 例</p> <p>お百姓さん (第二, 三学年程度)</p> <p>一農村及びその郷土社会との関係一</p> <p>第三章 実 践 例</p> <p>第一節 私達のおうち (第一学年)</p> <p>一ひなまつりを中心に一</p> <p>第二節 お み せ (第二学年)</p> <p>第三節 の り も の (第三学年)</p> <p>第四節 私 達 の 町 (第四学年)</p> <p>第五節 運 輸 と 旅 行 (第五学年)</p> <p>第六節 工 場 (第六学年)</p>

〈表2〉『補説』と『実際』における「作業単元」展開方法の比較(29)

『小学校社会科学習指導要領補説』 第四章 作業単元の展開 第一節 展開の方法	『社会科作業単元展開の実際』 第一章 概 説 第四節 作業単元の展開要領
<p>まえがき(本単元をえらんだ理由)</p> <p>一、単元の効用</p> <p>(一) 民主的な社会生活に対する効用。 ここでは次のようなことが示されなければなりません。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 社会生活に関する理解がどのように発展するか。 それには、たとえば次のようなことが着重点になります。 イ. 人と人との相互依存関係。 ロ. 人間と自然環境との関係。 ハ. すべての個人は価値をもつこと。 ニ. 人間は自治の能力をもつこと。 (これには学習指導要領の各学年の目標が参考になります。) 2. 計画された学習活動によって、自主性、批判的な考えかた、寛容、他人の権利の尊重、協同、責任観念などの民主的態度がどのように発展するか。 3. 社会生活に必要な技能、たとえば指導者を選ぶこと、自治の規則を作ること、みんなで協同して計画をたてることなどがどのように学ばれ、身につけられるか。 4. 人々がどのようにしてその人間としての基本的欲求をみだしているかについての、すなわち社会生活の諸機能についての理解がどのように発展するか。 <p>(二) 児童に対する効用 その単元が児童にとってどのように価値があり、どのように適しているかということをはっきりと示さなければなりません。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. その単元はどのように学習動機としての次の六つの欲求を満足するか。 イ. 好奇心 ロ. おとなの生活を劇化したいという欲求。 ハ. 物をいじったり作ったりしたいという欲求。 ニ. 話を聞いたり、話したり、作文その他を書くことによって、思想をたがいに通じあいたいという欲求。 ホ. 身体的活動をしたいという欲求。 ヘ. 美的表現をしたいという欲求。 2. この単元がどの程度児童の年齢の程度に適し、その過去の経験および現在の生活の中にある問題に関連しているか、またどのように将来の発展に導くか。 3. すべての児童が自分の能力を精いっぱいを使って仕事をすることができるように個人差に対する配慮がなされているか。 4. 児童の人格の発達にどのように役立つか。 イ. 情緒的に ロ. 身体的に ハ. 社会的に ニ. 知的に <p>二、単元の導入 (単元への導入にはいろいろの方法があります。以前に学習した単元や映画や遠足から引き続いて導入することもできるでしょう。しかし単元がどのように始められるにせよ、学習は整備された環境の利用によって進められます。)</p> <p>(一) 環境の設定 (環境の中に備えられるべきものは学習の六つの動機を刺激するものでなければなりません。しかし、これらの動機は、それが満足される方向に向かって刺激されなければなりません。材料も道具も与えられていないのに物を作りたいという欲求を刺激してもなんにもなりません。)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 好奇心に対しては、 書物(著者と書名) 絵(題目) — 教師によって集められたり作られたりしたもの。 	<p>I この単元の一般的価値効用はなにか</p> <ol style="list-style-type: none"> A 児童に対して B 民主的社会に対して <p>II この単元には次のことが十分考慮されているか</p> <ol style="list-style-type: none"> A 児童の発達と成育 <ol style="list-style-type: none"> 1 この単元での経験はいかに児童の興味を刺激し、学習意欲を満たすか <ol style="list-style-type: none"> a 児童の興味をいかに刺激するか b 児童の好奇心をいかに満足させるか c 劇化(ごっこ遊び)意欲をいかに満たすか d 物をつくりあげる意欲、操作する意欲をいかに満たすか e 物や材料を分ちあい、通信する意欲をいかに満たすか f 身体的活動意欲をいかに満たすか g 思想、感情を美しく表現する意欲をいかに満たすか 2 この単元での経験は児童の身体的、社会的、自己完成の必要をいかに満たすか <ol style="list-style-type: none"> a 身体的必要 b 社会的必要 c 自己完成の必要 B この単元中の経験は児童の過去の経験にいかに関連しているか <ol style="list-style-type: none"> 1 学校外の経験 2 学校内の経験 C この単元の内容となる諸活動は更に興味と活動とを導くか <ol style="list-style-type: none"> 1 どんな新知識が得られるか 2 どんな技能が新たに強められたり、また得られるか 3 どんな態度や批判力が新たに発達したり、また得られるか D この単元での経験は更に広い興味を導くだろうか <ol style="list-style-type: none"> 1 将来の学校内の興味 2 将来の学校外の興味 E この単元中の経験は次のことを十分に考えているか <ol style="list-style-type: none"> 1 興味の個人差 2 能力の個人差 3 グループへの社会的適応の必要 4 情緒的傾向 F この単元での団体経験はグループの民主的生活を助長するか <ol style="list-style-type: none"> 1 どれに働きかけるか、個人に? 班に? 全学級に 2 批判的な考え方、寛容、協同、他人の権利の尊重、其の他の態度を助長するか <p>III この単元中の内容には人間の基本的要求が考えられているか</p> <ol style="list-style-type: none"> A この単元中の経験は次の主要な社会機能をいかに考えに入れてあるか <ol style="list-style-type: none"> 1 生命と健康の保護保全 2 資産と天然資源の保護保全 3 原料の確保 4 物の生産と消費および供給 5 物の輸送と交易 6 通信 7 社会的統制と政治 8 自由の拡大 9 教育 10 新知識の発見

『小学校社会科学習指導要領補説』 第四章 作業単元の展開 第一節 展開の方法	『社会科作業単元展開の実際』 第一章 概 説 第四節 作業単元の展開要領
<p>2. 劇化のためには、 (低学年児童には床の上にごっこ遊びの装置をしてやる。高学年の場合には、衣しょうや道具を備えてやる。) これらの資料を教室にどのように配置するかを図面で示す。</p> <p>3. 物をいじったり作ったりするためには、 (資料や道具を示す。)</p> <p>4. 思想をおたがいに通じあうためには、 (全環境が会話の話題を提供するであろう。)</p> <p>5. 美的表現のためには、 (歌の本、楽器、絵具、紙、絵筆など)</p> <p>6. 身体的活動のためには、 (劇的遊戯や、物の製作) (右の諸資料は児童の生活の中にみだされる問題を解決の方向に導くように準備され配列されなくてはならない。)</p> <p>(二) 環境への働きかけ 児童はそこに展示してある事物をながめたり、ためしたりする。教師はこれをよく見守り、児童たちの話しあうところをよく聞く。</p> <p>(三) 環境への反応 教師と児童はそこに展示してあるものについて話しあう。教師は児童の疑問や問題を黒板の上に書きならべる。</p> <p>三、学習活動の発展 児童の疑問は答を必要とし、児童はその問題を解決することを欲求する、しかも問題はさらに問題を生む。これらの必要や欲求をかきならべ、それを解決するための学習活動を記述する。(次のような形式に) 必要や欲求……………含まれる経験</p> <p>附録として、単元の指導の全期間を通じての知識のよりどころ、製作の順序を示す図、地図、図表、図面などを示す。知識のよりどころとしては、次のようなものが含まれる。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 遠足や見学の場所 2. 説明のための資料 3. 教師の参考書目 4. 工作過程の順序を示す図面 5. 模型の図面 6. 映画(できるなら) 7. 幻燈 8. 図書目録(著者・書名・発行所・発行年月) 教師のための図書目録 児童に読んで聞かせる図書 児童用図書 	<ol style="list-style-type: none"> 11 休養娯楽(レクリエーション) 12 美的表現 13 宗教的表現 <p>B この経験によって社会的洞察と社会的関心が増すか</p> <p>IV この単元の取扱いについて実際の考慮が払われているか</p> <ol style="list-style-type: none"> A 材料や必要な援助が得られるか B 児童は同じような活動を今まで何度も経験しているか、或は最近経験したか C この単元の学習には何時間かかるか D この経験は学校の現状に照して実際的であり、価値があるか <p>V 学習への導入方法</p> <ol style="list-style-type: none"> A 「現に」経験していることから生れる興味によって B 整備された教室環境によって C 児童の提案によって D 教師の提案によって <p>VI 学習段階の予想</p> <ol style="list-style-type: none"> A 発端 B 学習環境への反応 C その後の活動 D 必要と欲求—内容となる経験 <p>VII 児童の成長に応じて期待される経験の成果</p> <ol style="list-style-type: none"> A 身体的成長 B 知的成長 C 社会的成長 D 情緒的成長 <p>VIII 知識や情報入手の主な源</p> <ol style="list-style-type: none"> A 遠足や見学 B よい説明的な材料の源 C 書籍、歌、眼に訴えるもの、其の他教育的材料

註

- 1) 重松鷹泰『社会科教育法』教職教養シリーズ第22巻(東京:誠文堂新光社,1955年),69頁.
- 2) 同書,12頁.
- 3) 佐藤学「カリフォルニア・プログラムにおける「活動単元」と「作業単元」—『子どもの発達のための教師用指導書』(1930,1936)の原理と実践—『三重大学教育学部研究紀要』第38巻 教育科学,1987年,39頁.
- 4) 重松,前掲書,16頁.
- 5) 同書,13頁.
- 6) Helen Heffernan, *Report of Conference*, Civil Information and Education Section, GHQ/SCAP, June 25, 1947, (国立国会図書館憲政資料室所管資料, CIE (C)-00358).
- 7) このヘファナンの提案と『補説』の関係については,安藤輝次「Hanna, Heffernan, 初期社会科」『福井大学教育実践研究』第14号,1989年,104-105頁.及び片上宗二『日本社会科成立史研究』(東京:風間書

- 房, 1993年), 808頁. に論及されている。
- 8) 重松, 前掲書, 15-16頁.
 - 9) 長坂端午「社会科の生いたち」『信濃教育』第826号, 1955年, 38-39頁.
 - 10) 同論文, 37頁.
 - 11) 『補説』完成までには, ヘファナンの後任のポーリン・ヤイディー (Pauline Jeidy) (昭和23(1948)年3月赴任) との交渉も必要であった。長坂らとヤイディーの間にも意見対立が生じたが, その対立は, 「作業単元の基底」という概念あるいは「作業単元」の展開方法そのものについての対立ではなく, 具体的な単元例や単元展開例に関する対立であったようである。〈同論文, 39-41頁。〉
 - 12) 文部省初等教育課初等教育研究協議会編『社会科作業単元展開の実際』(東京: 国民教育図書, 1948年), 序1-序2頁.
 - 13) 同書, 序5-序6頁.
 - 14) 東京都教育局総務課調査室編『新教育研究協議会要録』(東京: 東京都学徒援護会, 1947年) 24-61頁.
 - 15) 文部省初等教育課初等教育研究協議会, 前掲書, 序3頁.
 - 16) 重松, 前掲書, 13-14頁.
 - 17) 同書, 71頁.
 - 18) 倉沢剛『近代カリキュラム』(東京: 誠文堂新光社, 1948年), 233-238頁. 倉沢はこの要領について, 「単元の選択や評定や展開の基準としては, 一九三〇年の「教師の手引」にも試案が示されているし, 一九三六年の中学年用の「教師の手引」にも, 単元評定の基準が示されている。しかしその後, カリフォルニア州の諸学校では, いっそう精細な単元展開の要領を工夫している。いささか煩にすぎる憾はあるが, 参考のためにかかえて見る。実際の単元計画は, もっと簡明なものにすべきはいうまでもない。この要領は, 教師の単元計画において, おさえるべき大切な要素をおちなく示唆しているところに意義があるのである」と述べている。
 - 19) 拙稿「『学習指導要領 社会科編I (試案)』における「考え方」の意味—ヴァージニア・プランとの比較を手がかりとして」『学苑』第779号, 2005年, (28)-(38)頁. を参照されたい。
 - 20) 上田薫「社会科に於ける考え方—補説にさきだつもの」『社会科研究』(東京: 精神文化学会) 第1巻第3号, 1948年, 7頁.
 - 21) 上田薫「問題・基底・作業単元」『社会科教育』(東京: 社会科教育研究社) 第14号, 1948年, 9頁.
 - 22) 同論文, 11頁.
 - 23) 重松, 前掲書, 49頁.
 - 24) 同書, 50頁.
 - 25) 「座談会 社会科とコア・カリキュラム」『6・3教室』第3巻第3号, 1949年, 5頁. なお, この座談会の出席メンバーは, 東京文理科大学助教授 梅根悟, 文部省初等教育課長 坂元彦太郎, 第二師範女子部附属小学校教諭 松村謙, 東京四ツ谷第六小学校教諭 石橋勝治, 東京中野北原小学校教諭 高橋福治, 司会 新教育協会 周郷博である。
 - 26) 「対談 補説をめぐる諸問題」『カリキュラム』第4号, 42-43頁. なお, この対談は, 1949(昭和24)年2月24日に東京文理大助教授梅根悟と文部省第一編集課事務官 長坂端午の間で行われた。
 - 27) 長坂端午『社会科教育 社会科の立場』(東京: 金子書房, 1953年), 137-154頁.
 - 28) 29) 『小学校学習指導要領補説』については, 文部省『小学校社会科学習指導要領補説』(東京: 東京書籍, 日本書籍, 大阪: 大阪書籍 共同刊行, 1948年)をデータベース化した, 学習指導要領データベース作成委員会(国立教育政策研究所内)作成のデータベースからの引用である(<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>) (検索日: 2006年3月24日)。『社会科作業単元の実際』については, 文部省初等教育課初等教育研究協議会編『社会科作業単元の実際』(東京: 国民教育図書, 1948年), 目次及び10-16頁. からの引用である。

付記: 本稿では文献の引用にあたって, 原則として, 漢字は「常用漢字表」による漢字に改め, 仮名遣いは現代仮名遣いに改めた。

(すずき まどか 子ども教育学科)