

機関番号：15401

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2007～2010

課題番号：19530817

研究課題名（和文）

昭和26年版小学校社会科学習指導要領の編集過程とカリキュラム構造の研究

研究課題名（英文）

A Study on the Editing Procedure and the Construction of the Curriculum of the Course of Study of Elementary Social Studies Issued in 1951

研究代表者

木村 博一（KIMURA HIROKAZU）

広島大学・大学院教育学研究科・教授

研究者番号：10186330

研究成果の概要（和文）：

本研究では、GHQ/CIE教育課の「会議記録」を手がかりとして、昭和26年版小学校社会科学習指導要領の編集過程をたどるとともに、同書に示されたカリキュラム構造の解明を試みた。その結果、編集担当者の一人であった上田薫が後に提唱した“動的相対主義”に基づく問題解決学習ではなく、単元ごとに理解目標（一般命題）を設定して、それを児童が探究していく問題解決学習を方法原理としていることが明らかになった。

研究成果の概要（英文）：

This study aims to analyze the editing procedure of the Course of Study of social studies issued in 1951 and clarify the construction of the curriculum shown in the Course of Study by using the conference reports of education division of GHQ/CIE as a clue. This investigation revealed that the methodological principle was not the problem solving method based on the dynamic relativism advocated by Kaoru Ueda, who was one of editorial members but was rather based on the problem solving method which first set the understanding- goal of a unit and then pupils search for the answer.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2007年度	800,000	240,000	1,040,000
2008年度	700,000	210,000	910,000
2009年度	700,000	210,000	910,000
2010年度	1,100,000	330,000	1,430,000
年度			
総計	3,300,000	990,000	4,290,000

研究分野：社会科教育学

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：社会科教育、小学校教育、カリキュラム、学習指導要領、戦後教育改革

1. 研究開始当初の背景

(1) 昭和26年版小学校社会科学学習指導要領に関する研究状況

昭和26年版小学校社会科学学習指導要領は、正確には『小学校学習指導要領社会科編(試案)』(以下、『26年版社会科』と略記する)のことである。『26年版社会科』は、我が国最初の小学校社会科学学習指導要領として、敗戦直後の1947(昭和22)年に発行された『学習指導要領社会科編I(試案)』(以下、『要領I』と略記する)の第1次改訂版として1951(昭和26)年7月10日に発行された。

『要領I』と『26年版社会科』は、我が国に社会科が成立した当初の理念や教育目標、カリキュラム構造などを検討する際に欠くことのできない学習指導要領である。それ故に、数多くの著書や論文で引用され、様々な視点で分析的考察が積み重ねられてきた。そして、『26年版社会科』は最も高い評価を与えられてきた学習指導要領でもある。

しかし、学習指導要領の編集過程に関しては、その研究の進展に大きな差異を認めることができる。『要領I』に関しては、敗戦直後の日本における社会科成立の経緯を詳細に解明した片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993)や、『要領I』の編集過程におけるカリキュラム構成や単元構成の特質を解明した木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』(風間書房、2006)等の研究が蓄積されてきている。これらの研究は、日本の文部省側の社会科学学習指導要領編集担当者の回顧だけでなく、連合国軍総司令部(GHQ)の民間情報教育局(Civil Information and Education Section)の教育課の「会議記録」(Conference Report)などの文書を手がかりとして客観的立場からなされたことに大きな特色がある。そして、我が国

の社会科教育学界に語り伝えられてきていた社会科成立の経緯や『要領I』の性格に関する通説の根本的な修正を求めるとともに、新たな解釈や再評価を提示してきている。

それに対して、『26年版社会科』の編集過程をたどりつつ、カリキュラム構造の観点から、同書の性格を明らかにしていく研究は未だ手つかずの状況にある。それ故に、研究開始当初には、『26年版社会科』の性格をめぐる次のような二つの解釈が併存していた。

(2) 昭和26年版小学校社会科学学習指導要領をめぐる二つの解釈

『26年版社会科』の性格に関する二つの解釈は、『26年版社会科』と、編集担当者の一人であった上田薫が後に(1953(昭和28)年以降に)提唱した社会科の初志をつらぬく会の“動的相対主義”の理念とを、一連の同質の教育論と解釈するか、前者から後者へと変質した教育論と解釈するかの相違である。ちなみに、上田薫の“動的相対主義”は、次のような理念である。

「“動的相対主義”の立場では、認識対象である客体(世界)は常に動的に変化しているものであり、認識主体である人間もまた限りなく動的に発展しているととらえられる。その結果、主体による客体の認識の産物としての知識は、次の二つの意味で相対性をもたざるを得なくなる。それは「個人の知識獲得および活用が個性的にしか行われないう意味の相対性と、知識自身がつねに自己否定的に発展し新しくなるという意味の相対性」である。このような二つの相対性を前提とすれば、知識や科学の体系は、絶対普遍的なものとして存在するのではなく、動的に変化してやまないものとなり、さらには、その知識が正しいかどうかを判断する真理の基

準も固定しては存在しないことになる。したがって、知識が真であるかどうかではなく、知識の習得のしかた、すなわち、真理に向けての限りない追究の過程こそが実在することになる。つまり、絶え間ない追究の過程において、主体の中で有機的に統一されて具体的に生きて働くことができるような形で習得された知識だけが、その時点でのみ真となるのである。」

『26年版社会科』と“動的相対主義（社会科の初志）”とを一連の同質の教育論であると解釈する代表的著作が森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』（明治図書、1978）である。同様の解釈は、日比裕、谷川彰英、片上宗二らによってもなされてきている。森分は、後年の論文「問題解決学習の成立—「郷土の輸送」（『補説』）から「福岡駅」（谷川実践）へ—」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.79、1998）においても、その解釈をつらぬいている。

『26年版社会科』を変質させて“動的相対主義（社会科の初志）”が成立したという解釈を示したのが木村博一「社会科問題解決学習の成立と変質—昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』の再評価—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、1999）である。この解釈については、児玉康弘「『福岡駅』の実践の再検討」（『社会科研究』第68号、2008）が「昭和26年版学習指導要領の『問題解決学習論1』と、初志の会（特に上田薫）の『問題解決学習論2』を異なる理論として説明した」木村の指摘は「授業という総合的な現象と授業理論との関係についての重要な問題提起となっている」と述べて一定の評価を与えている。

森分と木村の解釈の分岐点は、『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」に示

された各学年の「目標」をどのように位置づけ評価するのかにある。『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」には、「分業が進むほど生活は能率的になる。」のような理解目標が学年ごとに多数例示されている。これらの理解目標は、概念的説明的知識、一般的評価的知識、規範的知識などの「一般命題 (Generalizations)」によって構成されている。“動的相対主義”に立脚すれば、理解目標を設定して示すこと自体が批判に値する行為となるはずである。そこで、森分は「授業構成の基礎となるのは、目標としての『社会のみ方考え方』、指導要領でいえば『学年の目標』であるが、それは、『望ましい人間像』をみすえて、『子どもの発達特性』にもとづいて設定される。」と解釈している。“動的相対主義”の立場に立てば、『26年版社会科』に示された各学年の理解目標はあくまでも一例と見なさざるを得ず、教師が「子どもの発達の特性」と「望ましい人間像」を見据えて、それぞれの授業で理解目標を設定していく他はないというのが森分の解釈である。

それに対して木村は、『26年版社会科』が意図していた問題解決学習は、教師が「第3章 社会科の学習内容」に示された各学年の理解目標を「他のなにをにおいても達成すべきたいせつなことがら」（上田薫『社会科の理論と方法』岩崎書店、1952）として明確に踏まえて単元の目標を設定し、その目標に向けて子どもたちを緩やかに導くように展開していく学習指導形態であると解釈した。『26年版社会科』を“動的相対主義”から切り離すことで成立した解釈である。

どちらの解釈が正しいのであろうか。

2. 研究の目的

本研究の目的は、GHQ/CIE 教育課の「会議記録」などの文書を手がかりとして、

『26年版社会科』の編集過程をたどることを通して、そのカリキュラム構造から浮き彫りになってくる『26年版社会科』の性格を解明し、同書の再評価を行うことである。

3. 研究の方法

研究の方法については、具体的に次のような計画・手順で研究を行った。

- (1) 国内の大学図書館等を訪問し、『26年版社会科』の文部省側の編集担当者であった上田薫、長坂端午、大野連太郎らが執筆した当時の論文や回顧録などを調査・収集する。
- (2) 国立国会図書館などに所蔵されている連合国軍総司令部民間情報教育局 (GHQ/CIE)教育課の「会議記録」と「週間記録」等を調査し、『26年版社会科』の編集過程を記した史料の徹底した収集を行う。
- (3) 収集した「会議記録」や「週間記録」を翻訳する。翻訳した「会議記録」や「週間記録」を整理し、『26年版社会科』の編集過程をまとめていく。
- (4) 他方で、戦後初期の学習指導要領の編纂過程に関する「戦後教育資料」が所蔵されている国立教育政策研究所教育図書館において調査を行い、『26年版社会科』の編集過程を側面から解明していく。
- (5) 以上の作業を踏まえて、『26年版社会科』の編集過程を体系的に整理し、まとめていく。
- (6) 『26年版社会科』のカリキュラム構造の分析と再評価を行い、研究報告書を作成する。

4. 研究成果

本研究では、CIE 教育課のユーアーズ (Robert R. Ewerz) と文部省の長坂端午・上田薫らとの「会議記録」を読み解く中で、『26

年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」が、「第1章 社会科の意義」「第2章 社会科の目標」などの他の章よりも一足先に作成され、「中間報告」として公表されていたことを明らかにすることができた。「中間報告」の存在は、1950 (昭和 25) 年 8 月 15 日に文部省から出された「小学校社会科各学年の指導内容等について (通達)」及び「文部省通達 小学校社会科各学年の指導内容」(文部省調査普及局編集『文部時報』第 877 号、1950 年 10 月) によって確認することができた。

この発見の意義は大きい。その意義は、次のように説明することができる。

『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」は、各学年の理解目標と各単元の学習問題が対応するように構成されている。理解目標の設定に当たっては、「第1学年から第6学年の各学年に割り当てられた概念のリストに加えて、一般的な社会科の概念のリスト (a list of general social studies concepts) を含めるように」というユーアーズの示唆を踏まえて、修正と議論が繰り返されていた。このことは、1950 年 7 月 31 日と 8 月 4 日の「会議記録」から確認することができる。ここでは、「一般的な社会科の概念のリスト」と直訳しておいたが、第3章に示された各学年の理解目標を参照すれば、「社会科で教えるべき一般的概念のリスト」(＝一般命題 Generalizations) と訳した方が適切であると考えられる。3月15日の「会議記録」にも、「社会科の概念 (concepts) をよりよく配置 (placement) していく方向で改訂を進めていく」という方針が示され、他の日の「会議記録」にも、社会科で教えるべき「概念 (concepts)」を考慮して、各学年の理解目標の修正が重ねられていたことが示されていた。『26年版社会科』の「第3章 社会科の

学習内容」の編集作業の中で、各学年への「社会科の概念の適切な配置」が最重要関心事であったことは明白である。さらに、『26年版社会科』完成が近づいた1951年1月6日の「会議記録」には、長坂が「旧学習指導要領では小学校の各学年の社会科を教える目標(specific objectives)が軽く取り扱われていたので、改訂版の学習指導要領ではより重点的に取り扱ったと述べた。」とも記されていた。

さて、『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」が先に作成されていたことは、第3章を踏まえて(それとは矛盾しないように)他の章が執筆された(執筆せざるを得なかった)ことを意味している。7月26日の「会議記録」には、ユアーズが「これ(※筆者註：第3章)こそが実質的に社会科学学習指導要領の根本的内容となるので、文部省は文書(※筆者註：中間報告)の公表を急ぎ過ぎるべきではないと警鐘を鳴らした。」ことが記されていた。これは、ユアーズが学習指導要領における理解目標の位置づけと重要性を十分に認識していたことを示しており、長坂が回顧していたように、彼が相当な見識をもった教育の専門家(実際家)であったことを伺い知ることができる点で貴重である。

さて、『26年版社会科』の編集担当者であった上田薫の著書『社会科の理論と方法』(岩崎書店、1952)には、次のような一節がある。この書物は『26年版社会科』の解説書としての意味合いを込めて出版されたものである。

「社会科の一般目標はもちろんのことですが、とくに学年の目標を考えるべきです。そしてそれをさらに具体化し、その内容がいきいきした学習活動を通して無理なく子どものなかに実現されていくように努力することが大切です。そのためには、目標はつねに手中に握られて、どんな

ときでも機会に応じて働くことができるようになっていなくてはなりません。」

この引用は、『26年版社会科』が、社会科で育成すべき理解・態度・能力を総括的に示した第2章の一般目標よりも、第3章の各学年の理解目標を重視する論調になっており、教育目標の体系性という観点から見れば奇異な印象を受ける。けれども、『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」が他の章よりも先に作成されていたという編集過程を踏まえると、この引用は、『26年版社会科』の性格を的確に反映したものであることがわかる。その上で、最も注目すべきことは、上田薫が、各学年の理解目標(＝一般命題)に示された概念を探究していく社会科学学習指導を主張していることであり、“動的相対主義”の理念とは全く正反対の主張を展開しているということである。

こうした社会科学学習指導論は、長坂端午の『小学校社会科学学習指導要領の研究』(信濃教育会教育研究所、1952)にも同様に叙述されている。一例を示せば、次のとおりである。

「社会科は単なる他教科の容れものでもなければ、雑多な社会常識、世間的知識を与えるものでもない。わたくしたちが現在生活しているこの社会がどのようなしくみを持っており、どのように動いているのかを根本的にとらえさせ、その中における自己の立場を自覚させ、正しくふるまえるように導かなくてはならない。したがって、社会事象に関する知識を手あたり次第、単に豊富に持たせることは決して社会科の目的ではなく、社会生活を根本的に理解させるための基本的事項を精選しなくてはならない。」

「このように児童の断片的な知識や経験は一段一段と統一づけられ、その都度新しい物の見かた考えかたがつくられ、

その統一が高度になるにしたがって人間観社会観が確立していくとともに、学問的に結晶すれば社会科学になっていくのである。」

上田薫が“動的相対主義”の問題解決学習論を展開していくのは、その翌年の1953（昭和28）年以降のことである。

以上の考察より、『26年版社会科』が編集され、発行された時点において、“動的相対主義”の理念に立脚していた可能性は皆無であると結論づけることができる。『26年版社会科』が、「第3章 各学年の学習内容」に示した「理解目標（＝概念もしくは一般命題と称される）」を探究していく問題解決学習を社会科学習指導の原理としていたことは明らかである。そのような社会科学習指導原理に立脚したのは、『26年版社会科』の「第3章 社会科の学習内容」を他の章よりも先に完成させざるを得なかったという便宜的な理由によるものだけではないということも、長坂端午の叙述から確認することができた。『26年版社会科』は、社会科で教えるべき一般概念を児童が粘り強く探究していく学習指導（問題解決学習）を展開することを原理として編集されたのであり、それこそが社会科の初志に他ならなかったのである。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計0件）

〔学会発表〕（計1件）

1. 木村 博一「編集過程から見た昭和26年版小学校社会科学習指導要領の性格」
全国社会科教育学会第59回全国研究大会、2021年10月31日、同志社大学新町キャンパス

〔その他〕
ホームページ等

6. 研究組織

(1) 研究代表者

木村 博一 (KIMURA HIROKAZU)
広島大学・大学院教育学研究科・教授
研究者番号：10186330

(2) 研究分担者

()

研究者番号：

(3) 連携研究者

()

研究者番号：