
学習指導要領における「地域」概念

——初期社会科を中心に——

菱山覚一郎*

はじめに

戦後50年を経た我が国の学校教育は、様々な問題に直面している。その中身としては、子どもの心の問題や教育制度の問題など極めて多岐に及んでいると言える。そのような中で、現在は「総合的な学習の時間」の設置や体験活動の重視などが主張され、学校と「地域」の連携が模索されている。「地域」の持つ教育的意義と役割の吟味が切実に問われているのである。その際には、「地域」の教育力や「地域」の教材を学校の中にどう組み込み、子どもの興味や関心と結び付けるかなどの課題解決が求められることになる。

学校と「地域」の関係を構築しようとするのは、現在に限ったことではなく、従前から盛んに試みられていた。戦後直後のコア・カリキュラム運動やコミュニティースクール論などはその典型であり、高度成長期に主張された「地域に根ざす教育」なども同様と言えよう。そのような教育が試みられる際、常にその中心に位置する教科は社会科であった。社会科は自分が生きる社会自身を知り、その形成者としての資質を育成する教科であり、「地域」がそのまま教材となる性格を有している。このため、社会科で取り上げる「地域」観が学校教育での「地域」観に結び付く傾向があることは否定できない。そこで本論文では、社会科に視点を向け、特に学習内容を方向付けている学習指導要領が「地域」をどう捉えていたかを探り、学校と「地域」の結び付き方を考えていく。なお、時期的な範囲としては、学習指導要領が試案であり、比較的自由な教育実践が展開された昭和20年代の初期社会科と呼ばれる時期に限ることとする。何故なら、学習指導要領が、法的な拘束力を持たなかったからこそ表現できた記述や実践例などが多く含まれていると考えられるからである。

社会科の創設から昭和20年代の理論や実践をめぐる研究は、近年になりようやく質量ともに充実してきている。現在は、社会科創設や初期社会科実践に携わった人物の懐古的なものから、理論や実践を客観的に分析した研究¹⁾へと移行しつつある。また、占領軍側の史料分析なども進められており、社会科創設の経緯²⁾なども明らかになりつつある。しかし、特定の概念から学習指導要領を分析するような探究はあまり進められていないのが現状である。その意味でも、「地域」概念の考察は、戦後直後における学習指導要領の方向を再確認すると同時に、初期社会科の本質をも明確にする可能性を含んでいると考えられる。

第一章 公民科における「地域」

我が国における社会科は、戦後直後の公民科教育構想と占領軍側の示唆が結合して創設された教科である。そのため、創設直後の社会科には、公民科で打ち出された方向や内容が多く加味されていることは想像に難くない。社会科での「地域」の扱い方を探るには、まず公民科における「地域」の扱い方を分析する必要があると言える。

公民科構想を具体化すべく活動した「公民教育刷新委員会」の「答申」によれば、公民科は「総テノ人ガ家族生活・社会生活・国家生活・国際生活ニ於イテ行ッテキル共同生活ノヨキ構成者タルニ必要ナル知識・技能ノ開発トソレニ必須ナル性格ノ育成」(「第一号答申」)とされている。つまり、従来はタブー視されてきた社会自身を学習すること、社会を生きるために社会に対する知識や、そこで生きる態度を体得することが求められているのである。その上で、公民科は戦後の民主社会における国民教育の根幹たる位置を占めるものとされ、公民科の内容として「一、人と社会 二、家庭生活 三、学校生活 四、社会生活 五、国家生活…(略)…」(「第二号答申」)というような同心円拡大方式による範囲の広がり示された。このように広領域教科としての公民科であるが、「答申」での構想は、地理科および歴史科の存在を前提とした教科であり、また学習指導方法としても子どもに教えるべき内容が先行しており、子どもの興味や関心を尊重し、自発的な学習へと導くものではなかったと言えよう。

注目すべき点としては、同委員会の「答申」では、子ども自身の生活や「地域」に着目した学習を示唆していることが挙げられる。例えば、健全な社会的共同生活を実現するためには「各自ノ社会ニ於ケル地位ヲ具体的ニ理會」し、「自主的、自発的協力ニヨッテ共同生活ノ向上発展ニ努ムベキデアルコトヲ、具体的実践ヲ通シテ」(「第一号答申」)学ぶとしている点などは、「地域」での学習と実践により自分の立場や人間関係の重要性を子どもに把握させるに他ならない。そこには、「新しい公民科教育の狙ひは、あるがまゝのリアルな社会生活にいかにしてよりよく接近するかといふことを一つの目標³⁾とする姿勢が感じられる。そのために公民科の教材は「現実の社会生活よりも適当なものはない⁴⁾」のである。しかし、「地域」を含む社会や生活は、子どもが自ら認識する場ではなく、教師が子どもに教えるべき教材として扱われており、その意味で社会科との方法的な隔たりは少なくないと言えよう。

「答申」を受け、公民科を具体化すべく初等用および中等用の『公民教師用書』も作製された。初等用の『国民学校公民教師用書』は、「やがて公にされる本格的な教科書や教師用書にその席をゆづらなくてはならないもの」とし、公民科は修身教育の改革をめぐる臨時の措置というような定義付けを行なっている。そのため、公民科の目的や方針の説明、指導方法などに力点が置かれ、あくまでも教師側からの躰を教える生活的な道徳教育という印象を受ける。故に子ども自身を取り巻く「地域」にしても、「自立と共同との精神の育てられる大切な機会」と位置付けられながら、「道路や公園をきれいにするとか、汽車や電車やバスのやうな交通機関をつかふときの心構へとか、集会や図書館などでの正しい態度とか、いったやうな指導⁵⁾のみが重視されているのである。その際、「地域」は生活の基礎でありながら、子どもが自ら認識し、形成者として活躍する場ではない。あくまでも躰的な生活習慣育成の場としてしか意味を有していないのである。また、具体的な教材として自主的に学ぶ対

象にも成り得ていないとも考えられる。

一方、中等用の『中等学校青年学校公民教師用書』は、「将来は独立の教科目としての『修身』は恐らく再開されないで、新たに『社会科』といふ学科が設けられ、新しい方向に道德教育が改革される」⁶⁾という見通しのもとに作成されている。こちらの大きな特色は、新しい学習指導方法を打ち出した点にある。従来は、教師や教材主導による教える学習が主流であったが、ここでは「指導に当たっては…(中略)…具体的な事象を貫いてゐる一般的な法則や原理を、生徒が自身の調査・研究によって、或ひは教師の示唆や助言や更に講義によって見出して行くという方向に向かはずはならぬ」⁷⁾と記述している。つまり、学習者による主体的な課題解決を押し進めるよう提言しており、教育の力点を学習者の活動に移そうとする姿勢が読みとれるのである。学習者の能動性に着目すれば、必然的に「地域」の扱い方にも変化が見られる。「地域」は学習者が学ぶ「具体的な事象」などの存在する場であり、主体的な学習の対象と成りうる可能性を有していると解釈できる。事実、この『公民教師用書』では教材を教授者が教えるものから、学習者が主体的に捉えるものへの意識変化が認められる。しかし、公民科自体では従来の知識的側面と、学習者の主体性を重視した実践的側面を統一する方向を打ち出して得てはいなかった。

この中等用『公民教師用書』には公にはされなかったが、続編として「生徒の活動」のみを記述した『中等学校青年学校公民教師用書(続)(第三章)』が用意されていた。この続編では、学習形態として「問題の形にして学習の単元をたて」⁸⁾、また学習方法として「生徒が…(中略)…目標をはっきりつかんで自分の活動によって問題を解決、その経験を通して、實際生活の諸問題を合理的に解決する力を得るという効果を目ざす」⁹⁾という方向を示した。つまり、経験主義理論に立脚する単元形式の問題解決学習を提唱しているのである。この続編には数多くの問題解決の単元実例が示されており、それらは「地域」の実状や課題と直結しているものが多い。主体的学習の対象として「地域」を捉え、課題解決を通して「地域」で学んだことを実践できるような人間の育成という道筋が感じられ、狭い意味での道德的な生活教育からの脱皮が感じられる。また、「地域」の歴史調査や農産物なども視野に入れられており、先の二つの『公民教師用書』では打ち出し得なかった「地域」の歴史性と地方的特殊性をも加味している点は注目して良いと言えよう。

戦後直後の公民科は、具体的には展開されなかった。しかし、戦前の教育を反省し、現実社会という教科書以外の教材に目を向け、学習方法としても曖昧ではあるが問題解決学習を示した意義は大きい。題材を社会にも求めるということは「地域」を教材とすることになり、問題発見や解決の場として教育的意味を有することになる。公民科における「地域」の役割は自分が生活し、認識する範囲のみに限られ、そこから他への飛躍や他との関係などは視野に入れられていないが、従前からの大きな転換が認められると言えよう。

第二章 昭和22年の学習指導要領

戦後新教育は、昭和22年の『学習指導要領 一般編(試案)』により方向付けられた。経験主義教育理論に立脚するこの学習指導要領は、学校教育の全体計画自体も「その地域の社会の特性や、学校の施設の実情や、さらに児童の特性に応じて」¹⁰⁾考えとし、教育現場の自主的な教育計画を奨励し、授業日数や各教科の時間数なども弾力的に対応するよう求めて

いる。また教育の目標設定は、「有識者の意見を聞いて、これを吟味してそこによりいっそう地方の実情に即した目標を定めて」¹¹⁾いくことが望まれている。そして学習指導方法としては、子どもの生活経験や「地域」の特性を生かした問題解決的な指導が示された。つまり教師は、子どもに即しながら「地域」性を十分に加味した教育の課程を立案することとなる。しかし、学習指導要領には「地域」をどのように捉え、何を調べれば良いかなどの具体的施策が示されておらず、また「地域」の目標と教育の普遍的目標との関係なども触れられていない。そのため、教育実践としては「地域」を穴掘りするだけの学習や学校近辺の実態調査のみに終始してしまう例も生まれてくることになる。

新教科としての社会科は、この『学習指導要領 一般編（試案）』によりその存在と意義が明らかにされた。それによれば、「従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつけたのではない。…（中略）…今日のわが国の生活から見て、社会生活についての良識と性格を養うことが極めて必要であるので」¹²⁾社会科を設けたと記されている。また『学習指導要領 社会科編（試案）』において、「社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を育成すること」¹³⁾とされ、その目的は「青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとする」¹⁴⁾ことと示された。その上で、学習方法としては青少年の自発的活動を通じて行なう問題解決学習が提示された。

この学習指導要領は、人と人・人と自然環境・人と社会制度や施設の相互依存関係より成立しているとみる社会観を有しており、その相互依存関係を理解するためには、人間性の理解が伴わなければならないとしている。つまり、ここでの社会科は三つの相互依存関係を理解し、社会生活に適応するような子どもの育成を目指すという構造を持っていたと言えよう。それ故、「地域」は「生徒が日常接触する自然ならびに社会的環境について、科学的に観察する能力を養う」¹⁵⁾ための、生活経験や問題発見の場と位置付けられる。相互依存的な社会観から見る「地域」は、今現在の生活空間であり、子どもの興味や発達に伴い範囲的には広がるが、史的に発展し他の人々などが共生する場としては意識されない。つまり「地域」は、子どもの生活や学習課題が存在する空間として平面的な意味合いとなり、学習自体も社会機能や子どもの興味の羅列に陥ってしまう危険性を有していたと言えよう。

また、この学習指導要領で示された問題解決学習の例としての題材も同様の傾向を有している。子どもの問題解決の範囲は、「地域」的なものであり、彼らの生活する範囲に偏りがちである。学習指導要領の中に示されている「学習活動の例」も生活指導的なものを除けば、多くは「地域」の中で「地域」のために解決するような題材である。このような題材には、周辺への広がりや他との関係などは視野に入れられていない。また「地域」内の問題解決が、子どもの何を育てるか、どのような認識を有するようになるのかなどの視点も加味されていない。故に、「地域」を学習の目的とし、手段とするような狭い世界に限られた閉鎖的な教育実践も生まれてくることになる。

しかし、学習指導要領では視野を広く持たせるため、目標として「世界の自然的環境及び文化は、地域によってさまざまに異なるものであること、…（中略）…各地域・各階層・各職域の人々の生活の特質を理解させる」¹⁶⁾などの項目も掲げられている。だがその際にも、「地域」の問題解決から、大きな目標への道筋が示されておらず、目標と具体的な実践との

関係が把握できないと言えよう。

この学習指導要領は、社会科の「学習活動の例」を数多く示しており、それらによれば、「地域」は、子どもにとって生活経験や問題発見の場として意識される。だが、教師の側から問題解決学習を学習指導の方法としてみた場合には、「地域」を子どもに認識させたい場として扱うことになる。学習指導要領では、社会科の単元として取り扱われる問題解決学習の「問題」は、「児童の根底にひそんでいる問題」¹⁷⁾と説明しながらも、「教師が発見し、これを学習指導計画の基礎として使用する一助とし、また児童の学習活動を組織立てる中心として役立たせるため」¹⁸⁾に選定したと記している。つまり、子ども自身の社会課題とは別の意味を含む教師の側からの「問題」というニュアンスも否定できない。ここでは、意味合いの違う「問題」観が共存していることになり、「問題」が「地域」的である以上、「地域」の位置づけ方も立場により異なることとなる。しかし、社会を相互依存的に把握する社会科では、双方の立場とも「地域」を閉鎖的で史的背景をあまり含まない場として位置づけていることは確かである。

『学習指導要領 社会科編（試案）』が、単元の作り方や展開について十分に言及し得なかった反省から、昭和23年には『小学校社会科学習指導要領（補説）』（以下は『補説』と略す）が発行された。『補説』では、教師が子どもの問題や欲求、それに基づく学習活動の展開を予想して作る「作業単元の構成」と、単元を構成する上で、その基礎となるより普遍的な「作業単元の基底の設定」を作る必要が説かれ、両者の結合の上に単元を設定させようとする意図が示されている。それにより、前者の「地域」を基礎とする具体的なものと、後者のより普遍的な目標とのつながりを明確にしようとしたのである。これは先の学習指導要領で示し得なかった「地域」の題材と教育の目標との結びつきを示唆したと受け取れる。「単にその地域の特性を強調するのみでなく、地域の特性を基盤として手がかりとしつつ、人間としてまた世界人として全き公民を育てることを目標としなくてはならない」¹⁹⁾とする姿勢が感じられる。しかし、「地域」の題材や問題などをどのような方法や過程で教育の普遍的な目標につなげるかなどは明確にされていない。

また『補説』では、社会科の系統性についても指摘がなされている。社会科の系統は、「児童に解決を要求してくる問題や、その解決の活動や、その際必要になってくる理解や知識が、どんなところから生まれてくるか、どんなことに関連しているかという予想に基づく系統…（中略）…結局児童の経験領域の発達の系統」²⁰⁾と言う。具体的には、先の公民科構想で考えられてきた家・近隣・学校・郷土社会・市町村・日本・世界へと空間的な広がり各学年に当てはめようとする系統である。この空間的な範囲が、子どもの抱く問題の系統となり得るかは疑問が残るが、初期社会科学習指導要領の特色でもある同心円拡大方式による「地域」認識観がこの『補説』により明確に示されたのである。

『補説』において「地域」は、教育の普遍的な目標に向けてのまさに学習の出发点や道具と位置付けられている。「地域」の問題解決を通して「地域」の課題解決が目標となるような先の学習指導要領とは違った方向を示したと言えよう。しかし、相互依存の関係を重視し、社会機能を調べ、社会に適応するような人間形成を目指している以上、平面的な「地域」把握が求められ、史的発展経緯の視野や社会改革の姿勢はあまり感じられない。また学習指導方法やその過程などはほとんど説明されていない。

続いて社会科における問題解決学習の指導について具体的に解説したのが、昭和25年の『小学校社会科学習指導法』（以下は『指導法』と略す）である。同書において、子どもの問題解決は、彼らが「問題」に直面し、それを明確にし、解決の手順を計画し、計画に基づいた知識を収集し、仮説を立て、解決にいたるという諸段階が示された。これにより問題解決学習の過程が具体性を持つと同時に定式化することになる。

この『指導法』の意義は、問題解決という子どもの活動は、学習活動の発展の契機になるだけでなく、「自分の生活を自分で切り開いていく態度や能力を身につけ、社会生活に必要な理解態度の能力などを身につけさせる」²¹⁾ための能力を養う活動であるとした点にもあるだろう。つまり問題解決の仕方やプロセスを学ぶことにより、社会を変革していく能力を子どもに育成しようとする方向を打ち出したのである。この場合、「地域」的な題材や問題などは、具体的であるが故に問題解決の材料となり、解決を通して社会に必要な知識や能力育成の手段となる。「地域」の課題解決よりも解決のプロセスを他に応用するような力の育成が目指されたと言えよう。「地域」から出発して「地域」に戻るようなコア・カリキュラム論やコミュニティスクール論とは違う「地域」から普遍的なものへという文部省の立場がこの『指導法』には示されていると言えよう。

第三章 改訂版学習指導要領

改訂版の学習指導要領である昭和26年の『学習指導要領 一般編（試案）』も、「その地域の事情や児童生徒の興味や関心に応じて、それぞれの学校に最も適した学習指導の計画を…（中略）…適切ならしめるために、これによい示唆を与えようとする考えから編集された」²²⁾ものとして、昭和22年の基本姿勢を崩していない。変化としては、全ての面で理論的に記述が整理され、体系化されており、また学校における教育課程の具体的構成手続きや学習成果の評価方法なども示されており、手引きとしての性格を強めている感がある。社会科との関連で着目すべきは、教育の目標設定原理を示した点と教育課程上の各教科観を明確にした点とが挙げられるだろう。

まず昭和22年版で非常に曖昧であった目標設定の原理であるが、この学習指導要領では、目標を設定する構成を考えるように示している。具体的な目標は、「教育の目標を定める原理」—「一般の教育目標」—「小学校・中学校・高等学校の目標」—「教科の目標」という順序をとることによって、より簡潔に立案できると記している。この教育の目標設定について重要なのが「必要」という概念であり、それは三つの観点から考えられている。

第一は、食物・休息・活動・眠りなどの「児童・生徒が本来もっている必要…（中略）…あらゆる社会に通ずる基本的な必要」²³⁾である。第二は、「発達過程における児童・生徒が、その発達に応じて必要とすると考えられる必要…（中略）…児童・生徒がみずから潜在的にもっている必要」²⁴⁾である。これは身体的・知的・社会的・情緒的の四方向から考えられる「必要」であり、それぞれに栄養や運動・広く深い経験や知的な活動・学校や社会の生活・美的な経験や安心感などが対応していると考えられる。そして第三は、「現在および将来の民主的な社会の構成員として、民主的な社会のいろいろな価値や、それを実現する方法を学ぶ必要」²⁵⁾であり、自己および他人の権利と個性の尊重や民主的原理によって問題を創造的に解決する姿勢などと解釈できよう。

学習指導要領では、これら三つの「必要」の分析や検討から教育の目標は導き出されると述べ、個人・家庭および社会・経済および職業生活に目標を分類し、それぞれに「児童・生徒がそれを旨として学習経験を積むべき事がら」²⁶⁾を置くとしている。この原理に従えば、教育の目標は、必然的に理想として追究されねばならないものから、学校を取り巻く環境と密接に関わる身近なものまで網羅することができる。ここで「地域」は、学習経験や社会生活の場として位置付けられ、「地域」自体や「地域」の課題解決が目的には成り得ない。つまり、教育の目標が「地域」の目標と一致する閉鎖的なカリキュラム構成による教育実践などとは一線を画する「地域」観が示されていると言えよう。

もう一つの着目すべき点である教科観は、この学習指導要領によれば「一般目標に到達するためには、各方面にわたる学習経験を組織し、計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような経験の組織」²⁷⁾となる。従って、各教科は一般目標への到達を分担しているのであり、社会科は「人間関係についての目標に到達するため」²⁸⁾の教科と位置付けられる。この教科観は、先の目標設定の原理と密接に関係しており、特定の教科のみに教育の目標を背負わせることのないように配慮がみられる。故に、社会科を中心としたコア・カリキュラム運動や「地域」でカリキュラム全体を覆い尽くすようなコミュニティスクール論を否定する方向を示したと言えよう。

社会科の改訂版学習指導要領である『小学校学習指導要領 社会科編（試案）』も前述の昭和22年版のそれを踏襲している。しかし、『補説』や『指導法』を踏まえ、指導方法として問題解決学習を明確に打ち出している点や、コア・カリキュラム的な性格を改めて単元学習を規定している点などは、先の学習指導要領からの改善点と言える。

改訂版学習指導要領において社会科の目的は、「児童に社会生活を正しく理解させ、同時に社会の進展に貢献する態度や能力を身につけさせること…（中略）…社会科で養おうとする態度は、いうまでもなく民主的な社会生活における人々の道徳的なありかたにほかならない」²⁹⁾とされ、目指す方向を具体的に根本的な目標と、学年ごとのものに分類して示している。この具体的な目標が昭和26年の『学習指導要領 一般編（試案）』に掲げられたように、教育の一般目標に子どもを導くために一教科としての社会科が分担したものである。社会科が分担する目標が明確に成ったことにより、「地域」の目標や課題解決が社会科の最終的な目標とすることが不可能となった。しかし、社会科から「地域」的な性格を失わせることは、社会科存在自体すら否定することにつながりかねない。そこで「社会科の学習指導計画は地域によってそうとう異なるはず」³⁰⁾という前提の基に考え出され、重要な意味合いを持ったのが『補説』から受け継がれた「作業単元の基底」である。これにより、社会科教材に「地域」を折り込みながら、目標へと子どもを導こうとしたのである。

この学習指導要領によれば、子どもは具体的に単元による問題解決学習を進める。その際、単元には「地域」が盛り込まれることになる。もちろん単元は、個々の学級教師によってつくられることになる。その作業において教師は、「目標」・「児童の具体的に直面する問題」・「児童の発達の状況」・「具体的な環境」・「学年計画」を手がかりとして単元を構成すること³¹⁾となる。この過程で着目するのは「具体的な環境」である。もちろんこれは、「児童がどんな環境に生活しているかということ…（中略）…学級や学校がどんな状況にあるかということ」³²⁾のみならず「地域」の現実や課題などが必然的に含まれることになる。この学習指

導要領において「地域」は、「きわめて貴重な材料を提供してくれる…（中略）…あくまでも学習のきっかけとし、また学習を具体的にするための材料とする」³³⁾と位置付けられ、その役割が限定されている。そして「地域」の課題解決で得られる知識や態度をより深めるために「児童の目をいつまでも狭い範囲にしばりつけておくような指導は望ましくない…（中略）…広い視野に立たなければ、問題解決を深いものにしていくことも不可能」³⁴⁾と記している。つまり、「地域」の問題を扱い「地域」にかえてくるように「地域」を絶対目的的に扱う実践を否定し、どんな独自の問題解決であっても、他の世界へのつながりや解決のプロセスを学ぶことなどに力点を置いている様子である。この視点では、「地域」はまさに手段であり、背後には「作業単元の基底」による目標設定の原理があると言える。

小学校の学習指導要領と別に編集されている改訂版の『中学校高等学校学習指導要領 社会科編Ⅰ（試案）』は、かなり内容を異にしている。以前の学習指導要領では見られなかったが、改訂版では中学一年では地理的要素の強い「われわれの生活圏」、二年では歴史的要素の強い「近代産業時代の生活」、三年では政治・経済・社会に関する「民主的生活の発展」という学年主題が設定され、それらの主題に関する単元が設定されている。教科書も学習指導要領の単元ごとに編纂されており、また学習指導要領自体も「地域」に関する記述が減少しているため、中学校以上では「地域」の課題や特質を教育課程に組み込むことが難しくなっている。しかし、この学習指導要領では道徳的側面を育成する手段として「地域」を活用している。「地域」の学習題材の利用は、「単に身近な具体的手がかりを通して、学習を生き生きとしたものにするだけで目的ではない…（中略）…各生徒が社会人であることを自覚」³⁵⁾するように導くことを目指すとしている。そして続けて「むしろこのほうが重要な目的といってよい」³⁶⁾と明記しているのである。つまり、道徳的な人間形成のために「地域」教材やその特質を生かそうとしている傾向が強いと言える。

おわりに

社会科は、子どもの経験や体験を重視するような教育観を有している。つまり社会科は、子どもの「地域」での活動を大切にしており、「地域」を社会科学習の基礎や出発点として捉えていると言える。しかし、教育の目的や方法との関連で「地域」の扱いを考える場合、様々な課題が浮き彫りになってくる。そのことは、初期社会科の時期からの課題であり、模索が続けられてきたのである。

戦後において、まず最初に「地域」をどう扱うかということ取り組んだのが、公民科の構想であった。公民科では、従前まで郷土愛や愛国心のために学習していた「地域」を、生活の場や学習の題材として学校教育の中に取り込もうとした。そこでは、教師が子どもに認識させる場として学習の対象とする意味合いが強かった。もちろん、公民科自体が実現しなかったため、実践例は残されていないが、この試みの方向は、以後の社会科に多大なる影響を与えていた。事実、発足したばかりの社会科では、「地域」を目的概念として捉える傾向が強いと言える。この傾向では「地域」を学び、その中で問題解決をすることを通して、「地域」自体を把握させることを目的とする。つまり、学習の出発点として「地域」を置き、到達点として、「地域」に寄与する人間の育成という目的を置いたのである。もちろん、普遍的な教育目標なども学習指導要領には示されていたが、カリキュラム改造運動などの影響も

あり、「地域」の実態調査や問題解決が提唱され、閉鎖的な学習に結び付いてしまう可能性が強かった。『補説』や『指導法』を経て改訂された学習指導要領では、「地域」を学習の手段として明確に位置付けている。そこで示されたのは、「地域」の学習を通して学んだ見方や学習方法を使用して、広い世界や社会事象を学ばせようとする方向である。この場合、「地域」は一つの手段であり、目的ではない。このような捉え方は、現行の社会科にも生きていけると言える。

社会科において「地域」を活用することは、学習自体に具体性を持たせるという点からも欠くことができない。故に、創設当時から絶えず論点の一つとされてきたのである。今回の探究からもその重要性は十分に確認できる。また、「地域」をどう扱うかによって、社会科の目的や方法にも変化を及ぼすということも認識できる。「地域」との連携や体験の重視などが方向として打ち出されている現在、過去の遺産に立ち戻りそこでの「地域」の扱い方や意味合いなどを再度確認することは、今後も続けられねばならない探究だと言えらる。

注

- 1) 理論をまとめた研究としては、船山謙次『社会科論史』（東洋館出版社 1963）等があり、実践の掘り起こしとしては平田嘉三『初期社会科実践史研究』（教育出版センター 1986）等がある。
- 2) 代表的研究としては片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房 1993）がある。
- 3) 馬場四郎「社会観察」（『公民教育』日本経国社 創刊号 1947. 01） 同著作は、片上宗二『敗戦直後の公民教育構想』（教育史料出版会 1984 p. 271）に所収。
- 4) 勝田守一「公民科について」（『文部時報』第 832 号 1946. 09） 同著作は、勝田守一『戦後教育と社会科著作集第一巻』（国土社 1972 p. 20）に所収。
- 5) 文部省『国民学校公民教師用書』昭和 21 年 10 月 p. 1
- 6) 文部省『中等学校青年学校公民教師用書』昭和 21 年 10 月 p. 1
- 7) 同前 p. 35
- 8) 文部省『中等学校青年学校公民教師用書（続）（第三章）』昭和 22 年 1 月 p. 1
- 9) 同前 p. 1
- 10) 文部省『学習指導要領 一般編（試案）昭和 22 年度』昭和 22 年 3 月 p. 1-2
- 11) 同前 p. 7
- 12) 同前 p. 13
- 13) 文部省『学習指導要領 社会科編（試案）昭和 22 年度』昭和 22 年 5 月 p. 1
- 14) 同前 p. 3
- 15) 同前 p. 5
- 16) 同前 p. 5
- 17) 同前 p. 18
- 18) 同前 p. 24
- 19) 文部省『小学校社会科学習指導要領（補説）』昭和 23 年 9 月 p. 19
- 20) 同前 p. 10
- 21) 文部省『小学校社会科学習指導法』昭和 25 年 3 月
- 22) 文部省『学習指導要領 一般編（試案）』昭和 26 年改訂版 昭和 26 年 7 月 p. 1
- 23) 同前 p. 6
- 24) 同前 p. 6
- 25) 同前 pp. 6-7
- 26) 同前 p. 10
- 27) 同前 p. 18
- 28) 同前 p. 18
- 29) 文部省『小学校社会科学習指導要領 社会科編（試案）』昭和 26 年 7 月 p. 1-6
- 30) 同前 p. 6
- 31) 同前 pp. 25-28

- 32) 同前 p. 26
- 33) 同前 p. 26
- 34) 同前 p. 26
- 35) 文部省『中学校高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法』昭和26年12月 p. 49
- 36) 同前 p. 49