

戦後日本における経験主義教育批判の萌芽

菱山 覚一郎

はじめに

戦後直後の教育は、アメリカの経験主義教育理論が導入され、問題解決学習に代表される子ども中心の教育がほぼ無批判的に受け入れられた。経験主義教育に思想的根拠を与えたのは、言うまでもなくデューイ (Dewey, J) の考え方であり、我が国の理論・実践にも彼の教育思想が、何らかの影響を与えていると言えよう。この経験主義教育思想は、昭和25年前後を境として、各方面から批判を受けることになる。その批判の焦点は、子どもの基礎学力の低下や系統的知識の必要性などに向けられた。これらの経験主義教育批判は、国民が提起した新教育に対する疑問や完成側の社会科批判から始められたが、思想的根拠を有する立場として、マルクス主義陣営からなされたものも少なくない。なかでも『あかるい教育』の特集「コア・カリキュラム批判」(昭和25年3月 第21号) や矢川徳光の『新教育への批判』(刀江書院 昭和25年5月) は、マルクス主義からの哲学的・思想的プラグマティズム批判として注目された。

また昭和25年前後という時期は、経験主義教育を押し進めた人達にとっても転機の間と言え。新教育を代表するコア・カリキュラム連盟 (以下はコア連と略す) においても、広岡亮蔵が「牧歌的なカリキュラムの自己批判」(昭和25年3月)⁽¹⁾にて、歴史的現実を加味する必要等を主張し、アメリカの経験主義教育を無批判に受け入れることに警告を発している。この自己批判の背後には、基礎学力の低下等の批判があるが、日本民主主義教育協会 (以下は民教協と略す) 等の教育労働運動や反ファシズム教育を担った人達の主張が関与していることは想像に難くない。その意味で、我が国における経験主義教育が独自の方向を示すには社会科学的教育理論の影響があると言える。その影響は、矢川の先の著作があまりにも有名だが、それに結び付く動きや考え方は以前にも存在していたはずである。このマルキシズムに結び付く立場からの経験主義教育批判の芽を戦後直後から探究することは、昭和25年以後の批判を明確に位置付けることに他ならないと思われる。そこで、本研究ではこのような立場から探究を進め、昭和20年代前半における経験主義批判の意義を検討することを目的とした。

現在、戦後の新教育理論やその批判をめぐっては、多くの研究が試みられている。この時期の研究は、我が国の新教育の理論的な側面、我が国におけるデューイ教育思想研究の流れの側面、新教育を代表する社会科の側面、民間教育運動の流れの側面などからと多岐に及んでいる⁽²⁾と言える。しかし、特定の立場の理論を抽出する形態からのアプローチはあまり進められていないのが現状である。このような点からも、マルクス主義に通じる立場の人達の経験主義批判の芽に焦点を当てることは少なからぬ意味を有していると思われる。

第一章 教育の本質をめぐる批判

戦後の教育は、従前の制度を一新してアメリカ的な政策と思想を受け入れた。そこには個の尊重等の全く新しい考え方が存在しており、教育の目的や人格形成の方向も変化してし、教育の現場は混乱した状態に置かれた。そして、デューイ的な経験主義教育が徐々に浸透するに伴い、それに対する疑問や我が国の現状とアメリカとの違い等、教育の本質に関わる問題が教育の場にも浮上してくることになる。

戦後、デューイの教育理論を積極的に導入し、独自の生活教育論を展開した最も代表的な人物としては、梅根悟があげられる。彼は、『新教育への道』（誠文堂新光社 昭和22年）の中で、学校自体が生きた社会となり、学校を生活の場所・仕事の場所にするというデューイ的な生活第一主義を主張する。つまり「生活の中で、生活を通じて子どもを教育しよう、それが生活教育の理想である」⁽³⁾という立場をとるのである。故に、学問の系統を子どもに与え、生活から遊離する教育を否定する。カリキュラムとの関係では、「生活教育は計画された生活遊びをコアにし、・・・子供自身による彼等の社会生活の運営と大人社会への協力的活動とをその両翼として構成される」⁽⁴⁾との立場をとるのである。彼の生活教育論は、子どもの生活の中から組織される遊びという生活の体系を非常に重視していると考えられる。言い換えれば、大人の生活の観察・模倣・協力ということを重視し、自分自身の生活の向上を実践することができる生活者の育成が目指されていた。

この梅根の生活教育論に対し、白井純は「生活」自体がどのような意味を有するか検討してからでなくては、新教育は進歩しないと批判⁽⁵⁾する。もちろん白井も『新教育への道』等の意義は認めているのであるが、その抽象的な教育史観を取り上げ、教育を実践する上での手掛かりの欠落を指摘するのである。梅根の著作内容が具体性を持たないが為に、彼が「生活」を教育の出発点として重視しても、それ自体が理解できないばかりか、現状維持の教育に陥ってしまうと論を進める。つまり梅根の教育観は、『『秩序』の維持に奉仕する危険さえ内包して』おり、文部省の社会観の域を出ておらず、「相互依存」的教育観に基づいていると批判するのである。白井は、戦後の新教育に対して、生活の体系よりも「科学的な歴史把握を必要とする」⁽⁶⁾と主張するのである。この一論は、梅根批判に止まらず、デューイの生活教育論の批判に結び付く要素をも有していたと同時に、教育を科学の一つとして見る必要を説いた内容も含まれていたと見ることができると考えられる。

新教育に必要なものとして、教育を科学として考える立場は、民教協内部でも支持を得られていた様子であり、石橋勝治等の理論と実践に垣間見ることができる。

戦前や戦中の教育運動の関係者が多く関係していた民主主義教育研究会（以下は民教と略す）の「新教育研究発表会」（昭和22年7月）において、石橋勝治は社会科を中心とする完成側の新教育に対し、系統的・科学的指導の必要性を確認する。そして発表会以降の彼の実践には「科学的な指導コースの組織をあらかじめ持っている」教師が、社会的必要の角度と子どもの社会生活との兼ね合いから出された研究問題を扱うという態度⁽⁷⁾が示されていく。この段階では、指導過程の系統性・科学性が重視され、系統的教授や教科の科学性にまでは踏み込まれていない。その後、彼は子どもの自治意識の指導や社会認識の形成を結び付けた実践を試み、従来の一斉的な指導から、「生きた現実を目に向け、生きた社会をこの目で正しく観察させ、そこから出発して問題を批判し、実践を通じて解決していく」

という「科学的教育方法」⁽⁹⁾を試行していく。これは、事実に立脚し、現実からの遊離を克服すると同時に社会の進展方向を科学的に把握することが望まれる方法であり、社会科学の実践的方法が認められると言えよう。

また、戦前からの生活綴方運動の流れを汲む国分一太郎は、「弁証法的唯物論と史的唯物論とは、人類の中の数億をしめる人々の世界観となり、又社会観となっている」⁽⁹⁾と前置きした上で、マルクス主義的立場における教育の課題に言及する。教育は一定社会の法則や政治に対する馴致の作業、あるいはその社会の既に生み出されたイデオロギーの伝達という任務を担っているにもかかわらず、教育という社会的事実・機能ないし精神生活の一形態が、上部構造（イデオロギー論）のどこに位置するものであるかが、困難な問題として解明されていないと指摘する。この問題は、基本的なものであるにもかかわらず、以後しばらくの間、マルクス主義教育論を探究する人達からも取り残されることになる。

教育をどのように位置付けるかに関しては、社会主義の立場に立脚する岩間正男の主張も見逃せない。彼は、生産復興と教育復興を結び付け、「社会生産の意義と必要の認識をよびさまし、モラルを方向づけ、自らの自覚において労働の機能を高め、たえざる研究と向上に資しようとする、教育の方法と組織が、総じて『生産増強』のための教育、『勤労中心』の教育が具体的に組織されねばならぬ」⁽¹⁰⁾と主張する。その際、「教育は元来労働力の再生産を目的とする」⁽¹¹⁾「生産復興」の基礎的な要件なのである。彼の教育論は社会主義を基調としており、労働者階級と組合運動の問題に力点が置かれているが、教育の民主化と勤労による復興を結びつけた民主化構想は注目されてよいと言えるだろう。岩間は以後も一貫して労働者と組合を教育民主化の統一戦線として、復興のための教育を主張し続ける⁽¹²⁾ことになる。この考えは、発達と教育を同一視する成長主義的な教育観と性格を全く異にし、個人の主観を離れた客観的真理や現実課題が先行している。

昭和25年迄の時期に社会科学的立場から教育の本質をめぐり、経験主義教育批判を展開するものの特徴として、社会の史的発展を重視する点・教育を科学として見始める芽を有している点・学問や指導の系統性及び科学性を加味する点等が挙げられる。しかし、経験主義教育論をほぼ無批判的に受け入れている時期においては、注目されることもなく、また論争という形態に発展することもあまり記録されていない。このような意味でも、事大主義的に経験主義教育を受け入れた当時の我が国の現実が感じられる。経験主義批判のうち教育の本質に関するものは、問題提起をしたに過ぎず、着目されるものは以後に展開されるカリキュラム改造や教育内容・方法をめぐる各論の批判を待たねばならなかったと言えるだろう。

第二章 カリキュラム改造に関する批判

戦後の新教育を一定の方向に導いたのは、経験主義教育理論に基づくカリキュラム改造運動であり、背景にはデューイの教育学や完成側社会科の動きがある。コア連は、その理論的・実践的指導の立場にあり、民間文部省と呼ばれるほどの団体に成長していた。コア連はアメリカ的な児童中心主義の立場に立ち、生活経験重視の教育を試みているため、基礎学力や教科の系統等をめぐって社会科学的立場からの批判を受けることになる。

カリキュラム改造運動の先駆的な試みである川口プランに対し、民教協は社会機能主義・

地域閉鎖性・心理主義的な傾向について批判⁽¹³⁾を展開している。その批判の基調には、現実の社会に立脚することや教材の系統性等に向けられている。また民教協は、社会の歴史性、つまり社会は歴史的に変化しつつあるものと捉え、現在は民主主義革命の途上の社会という位置づけを試みている点も示唆に富んでいる。その頃、民教協は社会を学ぶ教科に関しては現実社会の客観性重視し、「日本民主主義革命の現実的課題の主要なるもの」⁽¹⁴⁾を設定し、子どもの生活体験と照らし合わせながら進めるという方向を打ち出しているのである。

ソヴェト教育を支持する立場からもカリキュラム改造運動に対する批判は相次いだ。まずその運動が浸透する過程に対して、完成側やその影響の強い団体が指導する新教育は、内容の面からは民主的と呼べるが、内実は違って官僚主導であり、従前の教育と変わらない部分が多く、事大主義的な方向に教育が進んでおり、混乱を招いている⁽¹⁵⁾という立場をとる。つまり、社会現実や子どもの実態や教育上の物質的条件の不整備などが加味されていないというのである。まさにカリキュラム改造運動は、「教育をますます混乱と崩壊に導く以外の何物でもない」⁽¹⁶⁾という言葉に象徴される。しかし、彼らは頭からカリキュラム改造運動に反対しているわけではなく、「正しい世界観に基づいて総合学習が行われ」る「社会主義の国ソ連で展開された」ものに対しては、理解を示している。だが、「資本主義末期の苦悩の中で姿を変えたコア・カリキュラム」⁽¹⁷⁾は認められないのである。

組合運動との兼ね合いをからもカリキュラム改造運動は批判の矢面に立たされる。組合の教育闘争を常に支援する方針を堅持した『教育新報』においてもコア・カリキュラム批判の特集が組まれている。この特集の中で先に触れた国分一太郎は、コアに相当する部分に疑問を投げかける。彼は、「社会科や理科や職業科、国語科、家庭科、比較的世界観の形成にふかいということは、いちおう考えてもよいことですが、ここからコア論を成立させることは不必要」とした上で、教科の理論を子どもに「社会からいちおう独立して設置された学校でこそ、より豊富に、より段階的に、より組織的に学ばせなければ」⁽¹⁸⁾ならないと主張する。彼に従えば、教育現場は子どもに理論を学ばせ、それを生活実践に結び付け、子どもを生活改革者に育てることが期待されているのである。そこには生活教育等が構想する社会的実践や経験等の活動から理論の基礎を学ぶという筋道とは相容れない考え方が存在している。その為、学校は子どもに理論を授け、将来の生産的・社会的生活実践の備えを与える場としての役割を担うことになり、教科別学習が尊重されるのである。

同特集では経験主義教育理論に基づくアメリカのカリキュラム改造運動にも言及が進められている。南博は、アメリカのカリキュラム改造運動の特徴を経験主義・地方主義または地域主義・個人主義であることを指摘した上で、「社会全体を見とおすすめができない……歴史的・発展的な見方が入っていない……社会現象を断片的に部門に分けて考える……

(人間を)機能の所有者としてのみ考える」⁽¹⁹⁾点を批判している。つまり、グローバルな視野で社会を分析することができず、今ある社会を普遍の物と捉える視点は、民主的改革者の視点になり得ないことを指摘しているのである。また、子どもの関心は地域や個人の問題に限られることはなく、どのような発達段階にあっても社会や国家という内容に触れさせる必要も強調している。同様に同特集においては、社会をどう捉えるかということに関して、戦前の社会主義的な生活綴方の教育遺産を踏まえて、社会は歴史的に変化していることを加味して、史的条件などを含めた教育内容の系統が必要⁽²⁰⁾と論述するクロタキ・チカラの一文も同じような社会観を有していると言える。それらの社会観からすれば、コ

ア連を目指す教育は、ブルジョワ論的な社会維持的社会観に他ならないのである。

カリキュラム改造運動の批判として、最も強かったのが恐らく基礎学力低下に関する問題であろう。子どもの学力に関しては、身近だけに様々な方面からも批判が展開されているが、それらは歴史人物名を知らない等の暗記的知識の欠如に結び付くものが多い。カリキュラム改造運動が基礎学力低下を導き出し、知識に対する系統的学習を困難にしているということに対して、今井誉次郎は、実力と学力を分類し、学力問題を取り上げた。

今井は、子どもの基礎的知識が低下しているという現状を踏まえた上で、実力と学力の定義を試みている。実力は「実際の力量又は技術である」「生活行動力であり、すっかり身についた力」であり、内容的な意味としては「社会を進歩させ発展させる力」であり、大衆の力として現れるものである。これに対し、学力は「学校の学習によって得られる力である。それが実力の基礎となる」⁽²¹⁾と記述している。つまり、社会の中で生き、社会を変革していく総合的能力が実力であり、その基礎は学校の学習によって育まれる必要があると解釈できる。子どもの実力育成のためには、各自の興味や生活体験を尊重するのではなく、様々なものを教材として系統的に指導することが望まれるのである。その意味で、経験主義的な教育観に基づく限り、真の実力は育成できないという彼の立場がうかがい知れる。

生活綴方やマルクス主義に通じる人からの基礎学力をめぐる批判は、従前の伝統的教科主義の方向を示していたのではなく、場当たりの直面する問題を素早く処理する能力に力が注がれるような社会の現実から離れた教育に矛先が向いている。「移植されたコア・カリキュラムの非現実性につき、それが平和にして民主的な独立国日本の再建の妨げになることを指摘」⁽²²⁾することが目指されているのである。その背後には、「基礎的な能力と系統的な知識を与えることなしに『教育』はない」⁽²³⁾という見解と、アメリカに根ざしたプラグマティズム的な哲学への疑問が見え隠れしていると考えられる。

カリキュラム改造運動をめぐる批判は、地域主義・個人主義・相互依存論などに向けられた。批判者の側からは、具体的なカリキュラム構成をどうするか等の点にはほとんど触れられていない。その中で、国分や今井が実践者の立場から系統的知識の必要性を主張しながら社会観を示し、学校の役割や学力の意味を検討している点は評価されても良いだろう。事実、これらの視点は、後のマルキシズム教育論からの批判に結び付いていく。

第三章 問題解決学習に関する論争の萌芽

戦後新教育への批判がその教育方法や学習指導の形態にまで及ぶのは昭和25年以降であると言える。しかし、経験主義教育の基礎である問題解決学習への疑問、特にその問題観をめぐるなどは萌芽的ではあるが、戦後直後の時期から示されていたと考えられる。中でも社会科をめぐる理論にはそれらが多く示されていると言える。

完成側が示す戦後の学習方法は、『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』によれば、「青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かって諸種の自発的活動を通じて行」う⁽²⁴⁾問題解決学習である。ここでいう問題は、青少年の生活課題であり、社会的な課題とつながっているとしても、社会的課題そのものではなく、子どもの現実生活の認識活動における具体的な問題である。その問題の解決過程には、子どもの自発性や活動が重視

されている。問題の選択や指導の際には、大人が考案する問題の系統や指導の系統等は、二次的な扱いとして強く加味されてない。ここに経験や生活の過大評価や系統的教授の軽視を生む要素がある。しかし、学習指導要領では各学年の子どもに対し扱うべき参考の教材として、年間の学習指導計画を踏まえた教師の側からの問題も提示しており、意味合いの違う問題が混在していたのである。この説明は後の『小学校社会科学学習指導要領補説』・『小学校社会科学学習指導法』・改訂版学習指導要領を待たねばならない。

カリキュラム改造運動の中で、地域教育計画を基礎とする場合の問題は、言うまでもなく、地域社会の課題であり、それは学習過程全体をおおいつくす概念となる。その場合の問題設定は、教師や住民が中心的な役割を担い、そしてその問題解決は学校の目的でもあり手段でもありうる。ゆえに「子供たちが具体的に直面している生活問題のうち、もっともきびしく、社会の仕組みと深くからみあっている問題を選択して、カリキュラムとして編集」⁽²⁵⁾し、子どもに「社会の課題に対する理解を与えること」⁽²⁶⁾が教育の目的になる。その際の指導方法は問題解決学習によるが、その過程は、地域社会の中で地域社会のために行われる傾向を示す。

またコア・カリキュラムにおける教育は、コアとなる部分と密接に関係している。コア連内部でも社会的な課題や子どもの日常的な生活をコアとする見解⁽²⁷⁾などがあった。何をコアに置くかで、教育の方向は変化するが、連盟内では両者を対立関係とはせずに、経験主義教育理論と実践を展開する。学習方法に関して言えば、コア連内において従前の系統的知識を、問題解決のための手段として位置付け、社会の中で実践的に行動できる人間の育成を目指す方向が示されていたことから問題解決学習を指向している。しかし、初期の段階ではカリキュラム構成に力点が置かれ、教育方法としての問題解決学習の深化は以後の課題として持ち越されていた。

官製社会科やカリキュラム改造運動に批判的な立場を取る民教は、先に触れた「新教育研究発表会」で「人間の社会生活の発展を系統的に理解せしめねばならぬと思う。歴史の系統的学習が社会科の中で行われるかどうか、疑問である。現実から問題を構成していただだけでは複雑となって、系統的な研究から遠ざかる」⁽²⁸⁾、「現在のままでは社会科はあまりに屈折が多すぎて子供らにとって複雑となり、系統的指導ができない」⁽²⁹⁾等という発言からも読みとれるように、官製社会科に疑問を投げかけている。民教は、決して問題解決的な学習を否定しているわけではなく、むしろ民主化には経験主義的な教育理論のや実践を導入している。方法的には経験主義であるが、教育の目標としては社会主義的な方向が見え隠れしている。しかし、社会科の授業開始前に基礎学力不足や無軌道な授業への危険性を指摘する点は注目されてよい。

民教協の社会科研究部会では、官製社会科批判や独自の社会科理論に深化が見られるが、学習指導法の把握は漠然としている。「社会科学習にあたっては、児童生徒の多角的な活動を重視する」として、討論・見学・調査研究・発表会・劇化・社会的行動への参加等⁽³⁰⁾を挙げているが、具体的な学習方法についての記述はあまりみられない。教育方法をめぐる模索は、従前の一斉学習やアメリカ的経験主義教育論批判の立場から、実践の中で続けられることになる。

生活綴方の実践を基礎とする今井誉次郎は、最初から社会科を教科カリキュラムにより立案している。農村に立脚する彼の実践は、都市の教育に劣らないような基礎学力の育成が目指され、「問題中心、生活経験中心の総合的な教科構成よりも、むしろ基礎的なことを

確実につかませようとする分科的教科構成」⁽³¹⁾での実践となる。「従来のつめこみ教育でなく、児童の経験や行動をとおして学習させること」⁽³²⁾に力点を置く彼の社会科は、官製社会科を日本の現実により具体化させたものであり、地域に根ざすという点に特色がある。その指導方法は、一般的な課題や普遍的な社会の課題等を具体的な農村の中で追求するという問題解決であり、その意味で地域を普遍的な教育目標に近づける為の教材や道具として活用しているのである。この段階では、系統的知識の学習と地域に根ざす問題解決との関係や分担は明らかになっていないが、系統的知識を学習に付随するもののように捉える傾向ある社会科に警告を発している。

今井に対し、石橋勝治は都市において「自主的に問題を解決するために計画し、組織的な自主・自治の行動を主軸として行なう社会科」⁽³³⁾を展開する。そこでは科学的社会認識の育成と指導のコースが重視され、しだいに教科の学習指導と生活の指導が一体化⁽³⁴⁾してくる。また彼は子どもに「学習技術」を育てるための指導に力を注ぐ。この「学習技術」とは、「人民のための民主主義革命へ直接つながる、階級闘争としての教育技術」⁽³⁵⁾という意味を含み、子どもが獲得すべき技術なのである。教師の指導は、「学習技術」の獲得のために学習計画を立案し、独自・分団・共同学習を関係付けて、学習の質を高めることが望まれたのである。彼の実践では、「自主・自治の行動を主軸」としながら、教師の指導力の必要を求めていたと言え、子どもの経験や活動を基調とするアメリカ的経験主義教育による問題解決学習とは異なる方向を示していたと言えよう。

経験主義的な問題解決学習が、必然的に科学や学問を軽視し、教科の系統的な知識の習得を困難にしているという事実は、社会科のみならず各教科の実践者からも指摘されている。国語に関しては、低学年から基礎能力をしっかりと育成する必要やあらゆる場面での国語力の育成と活用⁽³⁶⁾が叫ばれ、算数においても「時間と経済的余裕のない子どもたちを私たちは最も能率的・科学的に教える」⁽³⁷⁾ことが模索されている。また理科でも、組織的系統的指導が重視され、「必要な基本を、いかに少なく、徹底して教えるかということが大切な基準」⁽³⁸⁾として報告されている。これら実践者からの指摘は、経験主義教育理論の弱点をついたものであり、その背後には教育における基礎と系統の必要性がある。

問題解決学習をめぐる初期の批判は、経験主義理論との結び付きで、子ども自身を尊重するあまり、知識の系統を軽視する点に向けられている。本格的に学習方法としての問題解決学習が批判を受けるのは、やはり民教協の「コア・カリキュラム批判」と矢川徳光の『新教育への批判』を待たねばならない。しかし、社会科学を重視する立場からは、アメリカ的な問題解決学習が導入されたとほぼ同時に、そのあいまいな問題観や教師の指導性軽視、また現状適応的な社会観に基づく教育方法である点等を萌芽的に指摘していたと言えよう。

おわりに

戦後、我が国に導入された経験主義教育をめぐる疑問や批判は、基礎学力低下を国民が提起したことに起因していると言われている。新教育が動き出すと同時に、歴史・地理・計算能力・漢字力等の基礎学力低下の問題が誰の目にも明らかになってきたのである。しかし、その問題の指摘は、アメリカ的経験主義教育が導入されるとほぼ同時に、社会科学的立場やソヴェト教育を支持する立場の人達からも指摘されていたと考えても良いであらう。

う。事実、基礎学力低下の危険性を投げかけた「新教育研究発表会」の開催に代表される民教の活動等は社会科授業の開始前の出来事である。

昭和25年頃までの批判は、経験主義教育の背後にあるプラグマティズム的な哲学に及んでいないが、その社会観には多くの批判や疑問が集中しており、哲学的なものを萌芽的には含んでいたと言えよう。しかし、外在的なイデオロギー批判であったり、政治的な攻撃という部分も多く、教育理論の本質をついた内容とは言い難い傾向も隠せない。ゆえに、この段階では、経験主義を押し進める人達には、批判によるダメージもなく、また批判による深化も得られなかったのであろう。

だが、これらの批判が決して無意味な物であったとは言い切れない。教科を科学や学問の成果等と結び付けて系統を重視する考え、教育の場において教師の指導性の加味、実践者の学習指導による後付け等の視点は、後の批判にも受け継がれていくと同時に、経験主義の立場に立つ人達からも自己批判という形で提起されるのである。その意味で、戦後直後の経験主義教育批判は、我が国の現実に適応する教育のあり方に対して、問題提起を行っていたと言えるのではないだろうか。またこれらの批判が要因となり、後に我が国の経験主義教育実践やデューイ教育論自体の再検討に向かわせたことも事実であろう。

注

- (1) 広岡亮蔵「牧歌的なカリキュラムの自己批判」(『カリキュラム』1950.03 pp.12-17) なお、広岡はこの後、マルキシズム的な傾向を示す教育理論を展開するようになる。
- (2) 代表的研究としては、船山謙次『戦後日本教育論争史(正・続)』(東洋館出版社 1958 1960年)、森章博『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』(秋桜社 1992年)、田中武雄『戦後社会科の復権』(岩崎書店 1981年)等が挙げられる。
- (3) 梅根悟『新教育と社会科』河出書房 1948.08 (『梅根悟教育著作選集』第三巻 明治図書出版 1977.06 pp.241-242 所収)
- (4) 梅根悟「続 生活学校とコア・カリキュラム」(『カリキュラム』1949.02 p.9)
- (5) 白井純「教育理論における生活・勤労・社会 —梅根悟著『新教育への道』の批判によせて—」(『あかるい教育』第12号 1948.07 pp.20-24)
- (6) 同前(『あかるい教育』第12号 1948.07 p.24)
- (7) 東京都四谷第六小学校「わが校の社会科学学習指導要領」(『明かるい学校』第4号 1947.09 p.13) 執筆者は石橋勝治である。
- (8) 石橋勝治「科学的教育方法の確立のために(2)」(『あかるい教育』第16号 1948.11 p.40)
- (9) 国分一太郎「科学的教育学確立のために —永田廣志『入門史的唯物論』を読んで—」(『あかるい教育』第11号 1948.06 p.34)
- (10) 岩間正男『社会主義教育論』労働文化社 1948.12 p.59
- (11) 同前 p.60
- (12) 岩間正男「教育をまもる全人民の斗いへ」(『教育新報』第6巻 1949.09.15 pp.4-7)
- (13) 民教協社会科研究部会「社会科教育に関する討論報告」(『あかるい教育』第9号 1948.04 pp.6-15) 執筆者は国分一太郎である。
- (14) 同前(『あかるい教育』第9号 1948.04 p.8)
- (15) 平湯一仁「教育危機の分析 —上からの民主化のはらむ危険について—」(『あかるい教育』第18号 1949.03 p.6-17・64)
- (16) 関根栄雄「コア・カリキュラム批判覚書」(『あかるい教育』第20号 1949.08 p.38)
- (17) 同前(『あかるい教育』第20号 1949.08 p.38)

- (18) 国分一太郎「特集 コア・カリキュラムをどう扱うか カリキュラムにおける教科の意義」(『教育新報』第4巻 1949.08.15 p.11)
- (19) 南博「特集 コア・カリキュラムをどう扱うか アメリカのカリキュラムの特質」(『教育新報』第4巻 1949.08.15 p.13)
- (20) クロタキ・チカラ「特集 コア・カリキュラムをどう扱うか どこに新教育があるか」(『教育新報』第4巻 1949.08.15 pp.13-14・5)
- (21) 今井誉次郎「学習活動をすすめるために」(『教育新報』第9巻 1950.02.15 p.5)
- (22) 日本学力向上研究会「基礎的な能力と系統的な知識を」(『教育新報』第9巻 1950.02.15 p.7)
- (23) 同前(『教育新報』第9巻 1950.02.15 p.5) この日本学力向上研究会は、『小学各科学習帳』を学年ごとに刊行している。そこでの作成視点は、系統的な問題指摘・基礎の確立・反復練習などであり、体系的な科学の道筋が考慮されている。
- (24) 文部省『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』昭和22年版 p.8
- (25) 太田堯『地域社会と教育』金子書房 1949 p.162
- (26) 中央教育研究所『社会科概要』金子書房 1947 p.19
- (27) 前者は石山脩平「コア・カリキュラムへの必然性」等の見解であり、後者は梅根悟「生活学校とコア・カリキュラム」等の見解である。(『カリキュラム』第1号 1949.01 参照)
- (28) 民教研究協議会記録「社会科はどうあるべきか」(『明かるい学校』第4号 1947.09 p.5) 宮原誠一の発言である。
- (29) 民教研究協議会記録「社会科はどうあるべきか」(『明かるい学校』第4号 1947.09 p.5) 菅忠道の発言である。
- (30) 民教協社会科研究部会「社会科教育に関する討論報告」(『あかるい教育』第9号 1948.04 pp.14-15)
- (31) 今井誉次郎『農村社会科カリキュラムの実践』牧書店 1950.03 (『今井誉次郎著作集 第3巻』合同出版 1977.02 p.11 所収)
- (32) 同前 (『今井誉次郎著作集 第3巻』合同出版 1977.02 p.29 所収)
- (33) 四谷第六小学校「わが校の社会科」プリント資料中の社会科の方針。執筆者は石橋勝治である。(石橋勝治『戦前戦後を貫く民主教育実践の足跡』日本標準 1972.11 所収)
- (34) このような傾向は、実践面では『社会科を中心とした指導 一年生の教室記録』(社会書房 1949.09)、理論面では「科学的教育方法確立のために」(『あかるい教育』第15-16号 1948.10-1948.11)などに感じられる。
- (35) 石橋勝治「人民のための学習技術(一)」(『あかるい教育』第17号 1949.02 p.11)
- (36) 台東小学校 野口茂夫「国語の力は、どのようにして向上できるか」(『教育新報』第11巻 1950.05.15 pp.4-6)
- (37) 東京北多摩武蔵野一中 間山茂男「算数学習を拘束するもの 算数学力向上のために」(『教育新報』第11巻 1950.05.30 p.4)
- (38) 新宿区富久小 大森平吉「理科の学力向上のために」(『教育新報』第10巻 1950.04.30 pp.4-6)