

社会科成立以前にみられる社会科的カリキュラム

—山下徳治の社会研究科構想—

谷口和也*

(1997年10月31日受理)

はじめに

社会科とはどういう教科か、社会を教えるとはどういうことか。周知のとおり、アメリカのカリフォルニア・プランやバージニア・プランを下敷きとして公式にカリキュラムの上での社会科が成立したのは、昭和22年版の指導要領からであった。しかしながら、昭和初期には、それまでの地理や歴史とは異なる「社会がわかる教科」についてのさまざまな模索が日本独自に行われてきた。この様な模索の中で、この時期、あくまで現代社会のしくみや問題が分かるために地理や歴史の性格を変え、郷土科や綴方科での実践を模索した結果、社会研究科と呼べる様な教科が生まれてきた。峯地光重の新郷土教育、鈴木道太の論文学習などがその典型である。これらは、当時の公的カリキュラムの枠内で社会研究科と呼べる実践を実現させたものであった。

しかしながら、一方で、新しい教科の性格を十分に発揮させるためには、カリキュラムの改編をも含めた学校教育の立て直しが必要とされていた。その結果、明石女子師範学校附属小学校の新カリキュラムや、徳島縣師範学校附属小学校の新教育課程などの新しいカリキュラムが生まれ、実践に移されてきた。この様な中で、山下徳治のカリキュラム構想は、実践には至らなかったものの、その内容の独自性と先進性で群を抜くものであった。

本研究は、戦前の社会認識教育の中で、独自の地位を保ち、その先進性で現在の社会科やカリキュラム問題に大きな示唆を与える山下徳治のカリキュラム構想について考察することを目的とするものである。

1 山下徳治の活動概要

山下徳治は、戦前、教育制度の理論的構築に尽力してきた人物であり、その活動を概括すると、およそ三期に分けることができる¹⁾。第一期は、1920(大正9)年から1928(昭和3)年にかけての成城学園時代である。鹿児島県の西田小学校の教師時代に参加した哲学講演会で小原國芳に見い出された山下は、台湾の小学校に勤務していた時代にベスタロッチの著書に触れることになる。その後、小原國芳に招かれ、沢柳政太郎が校長を務める成城学園に勤務する様に

* 岩手大学教育学部

なった。この間、山下は、成城学園としての初めての留学に同行、ドイツでマールブルグ大学のナトルプに師事してペスタロッチの研究やデューイの研究を重ねた。帰国後、山下は成城学園において高等部ドイツ語教師のかたわら小学部主任として教育実践と研究に従事してきた。

第二期は、1929（昭和4）年から1932（昭和7）年の新興教育の時代である。沢柳の死後、山下は成城学園から自由学園へ移った。この間、1929（昭和4）年11月から1年半にわたってソビエトを訪問する。訪問先のソビエトで新興教育に傾斜し、帰国後の1930（昭和5）年1月には「新興教育研究所」を設立する。同年12月に検挙されるが、裁判係争後、1932（昭和7）年6月に釈放される。しかしながら、この後、新興教育運動に山下の名は見い出せなくなる。「新興教育研究所」設立当初より教育・教科の本質的研究と教員の経済的保証をめざしていた山下に対して、運動としての新興教育をめざしていた三木清、羽仁五郎らとのずれが見られたこと²⁾、さらに釈放後の1932（昭和7）年8月には「新興教育同盟」が結成され雑誌自体が教育研究から労働運動のための雑誌へと変貌したことから³⁾、山下は、自らが主催した雑誌『新興教育』と袂を分かつことになる。以後、『新興教育』は、新興教育同盟準備会の「機関誌」となった。

第三期は、1933（昭和8）年から参加した雑誌『教育』編集スタッフ時代である。教育労働運動の機関誌として変質した『新興教育』から離れた山下は、1933（昭和8）年4月創刊の雑誌『教育』の編集スタッフに入り、以後、『教育』誌上を中心に活動を行った。彼は、1934（昭和9）年5月創刊の雑誌『教材と児童学研究』を主催し、また、成城時代からの自由教育論を背景とした発達観を持っていた。これは『教育』を主催する城戸幡太郎や波多野完治、留岡清男の発達観と好対象をなすものであった⁴⁾。城戸は、この様な立場をとる山下にも雑誌『教育』への編集の参加を依頼した。山下は、この後、雑誌『教育』を舞台に、教科・教育課程論を軸として、児童論、学校論、教具論などの多彩な問題提起を行うことになる。

この様に、山下の問題意識は教育や教科の本質究明にあり、山下自身は運動家と言うよりは、むしろ一貫して児童と社会の橋渡しとしての学校のあり方と、そこにおける教科のあり方について模索してきた人物であった。山下徳治の社会研究科カリキュラム構想は、この雑誌『教育』の編集スタッフ時代に提唱されたものである。

2 山下徳治のカリキュラム批判

1929年に起こった世界恐慌は、疲弊した農村に壊滅的な打撃を与えた。その中で、郷土教育や綴方教育などの民間教育の実践家たちは、農村更正と子どもたちの経済的自立を教育の目標に掲げざるを得なくなった。当時の教育実践のいくつかは、農村更正を目指す中で子どもたちに社会のしくみや問題の本質に迫らせる様な実践を生み出したけれども、ともすれば「どれだけ子どもたちを食わせる教育か？」が教育実践の評価を決める基準になりかねなかった。

一方、雑誌編集者となった山下は、現場の事情に左右されない自由な立場で、教科の本質を論じることができたため、実効性や思想面からではなく、より本質的に実践の弱点を明らかにすることができた。彼は、現行のカリキュラムの問題点を『児童教育基礎理論』⁵⁾の中で以下の三点に集約している⁶⁾。

各教科の孤立が最初に認められる。これは實に現行カリキュラムの決定的な弱點であ

る。

カリキュラムの編成が發生的見地に乏しい。従って方法的見解が缺如しているため、教育の目指す方法的態度の養成とならずに、一定量の知識の教授に墮している。

歴史性の缺乏である。即ちカリキュラムの編成が現代生活の認識手段として集中化されていない。

この様に山下は、孤立し、一定量の知識教授に陥っている当時のカリキュラムを、「現代生活の認識手段」としてのカリキュラムに編成しなおすべきであるとの主張をおこなった。

山下は、一方で当時の公的カリキュラムを批判したものの、もう一方では生活教育の諸論についても問題点を指摘した。彼は、『児童教育基礎理論』の中で郷土教育や師範学校附小の諸実践、生活綴方運動をとりあげ、その歴史と現状について分析をおこない、また別稿では、これらの実践が「現代教育の行詰りに一新生面を開拓するかに見えた」⁷⁾と評価しつつも、その期待に十分に応酬できなかったと述べている。山下は、その理由として、一定の技術を通じての「社会生活」から捉えられるべき生活を児童の心理面からのみ捉えたこと、そのため「社会的に有用な性格の形成」を目指して選択されるべき教材の選択の論理を見失い、授業が、児童の心理面のみを重視した方法主義におちいったこと、の二点をあげている⁸⁾。山下は、当時の教育界のこのような現状を「生活教育の本來的任務である social—studies を消化し得なかった我が國の教育事情」が「若い教師達に虚無的な思想」のみを残していったと批判した⁹⁾。

山下は、大正から昭和初期にかけての教育実践の流れを振り返ることで、「現代生活の認識手段」としての、そして「児童の社会生活から選択された」教材を持つ Social—studies、すなわち社会研究科の必要性に至った。

3 山下徳治のカリキュラム構想

(1) 山下徳治のカリキュラム構想

山下徳治は、論文「創造的教科のカリキュラム的地位」¹⁰⁾においてアメリカのカリキュラム研究の成果として、ウイルソンの算術科研究、エヤーズの語彙研究、チャターズの文法課程研究、バクレーの社会科研究、ホルムズの時間配当調査、その他ボビット、ダルボーン、カウンツ、ホプキンス、レーマンなど、当時のエッセンシャリストを中心に研究を紹介した。その上で、アメリカのカリキュラム研究の動向として「従来の歴史、地理、公民科を社会科に、算術、代数、幾何、統計学を一般数学に、博物、物理、化学を一般理科に大別」¹¹⁾する動きが出てきたと分析している。しかしながら、山下は、社会科・一般数学・一般理科の三大類別は学問系統から類別的に出ただけであり、この三大分野の歴史的形成を見た場合、「数学は、寧ろ他の社会科学、自然科学の一定の發達段階において派生し、相互的作用の中に、純粹なる形式科学として漸次独自の科学を成立せしめたのである。」¹²⁾と考えた。そして、教科組織としては社会科と一般理科をおき、その結合として創造的教科を考えた。この様に山下は、従来の地理、歴史、公民科ではなく、社会研究を重視したカリキュラムを構想していた。

山下は、社会科、一般理科、及び創造的教科を以下の様に捉えている。

人間と自然との交渉は、生の本來的欲求として表現された人間の自発的活動である。…(中略)…物質的生産に現はれたる人間の自発活動は、漸次生産様式を自己活動的に變革しつつ、それに即応したところの社會を自ら形成し、變革し、再組織しては、人間の歴史を創造してきた¹³⁾。

明らかに社會科學と自然科學は、人間存在の自発的活動を根本契機として發達したところの科學系統における二大分野である。學問の發生史及び發達史から見て、それは動かすことの出来ない史實である¹⁴⁾。

創造的教科とは、一切の生産的、藝術的活動に名づけられた総括的名称である。従って兒童教育においては勞作教育が工藝的であり、藝術教育が工作的であらぬ理由である。兒童教育における一切の表現活動が創造的でなければならないのは、それが人間的基礎教育であるからである。もとよりそこには技術の指導や反復練習の機會も十分になくはないし、また鑑賞眼や理解力の養成も必要である。併しれらは一層高き表現や形成へ進展するための踏み台に過ぎない。この創造力の基礎的培養は、単に専門的藝術品を養成するためでなく、やがてはあらゆる文明的、文化的創造による、未來社會の歴史的創造のための基礎教育である¹⁵⁾。

ここで書かれた山下のカリキュラム改造についての主張をまとめると、次の様になる。まず第一に、自然科学および社会科学の發達を、人類の本來的欲求と、その欲求を満たすために自発的活動として捉えること。第二に、人類の歴史は、生産様式に現れた自発的活動の變革の歴史として捉え、現代社會をその結果として捉えること。第三に、自然科学および社会科学を統合する際、その根本となるのが勞作教育であり、芸術教育であるとの主張。ただし、山下は別の箇所、自然科学および社会科学の發達が労働を中心に技術的進歩として現れ、他方、労働における身体的活動が内面化することで、舞踊、音楽、彫刻、絵画、詩歌、文学が發達したと述べている。この様に芸術教育の位置付けについては、上記引用部分と多少異なっている様に思われる。そして、第四に、創造力の育成は、一方で實際的な生活技術の指導、もう一方で未來社會を創造していく市民としての資質を養うことになるというのである。山下は、ナトルプらの社會有機體説にもとづく社会的教育論を下敷きにしながら、より大衆的、人類視点でカリキュラムを考えていたことがうかがえる。

この様なカリキュラム改造論から、論文「創造的教科のカリキュラム的地位」では、山下は、「自然研究科」「実践的研究科」「社会研究科」に、形式科學としての「一般數學」を加えた四教科を提唱する。山下の想定するカリキュラムでは、勞作教育と芸術教育から出發し、それら人類の生産様式の自発的活動の變革の歴史に現われた結果として「自然研究科」「実践的研究科」「社会研究科」を位置付けていた¹⁶⁾。

山下は、公的カリキュラムの「学科自體の論理的要求」を原理とする教材選択上の問題点や、當時の生活教育の諸実践が依拠する「心理的要求」を原理とする論理の問題点を打開し、これらの原理を統合する新たな原理を「發生的見解」に求めた¹⁷⁾。すなわち、「兒童の生活の欲求」という個體發達史を追うことで、「人類の生活の欲求」という系統發達史を繰り返そうとする方法である。これによって、子どもは自らの生活上の問題を解決して行くという行為を重ねるこ

とによって、人類の発明や発見の歴史、ひいてはその結果としての現代社会の認識が可能になるというのである。

(2) 山下徳治の知識観・学力観

諸外国のカリキュラム研究を基盤として教科の本質を論じてきた山下徳治であるが、彼自身も自らが構想するカリキュラムを発表してきた。この山下のカリキュラム構想の集大成ともいえるものが、1939（昭和14）年に刊行された『明日の學校』¹⁸⁾である。なお、『明日の學校』に掲載されているカリキュラム構想は、山下のその他の論文にも断片的に掲載されており、また前年に刊行された『児童教育基礎理論』¹⁹⁾には、未完成ながらもその構想のアウトラインを見ることができる。

山下は、知識を「^{ママ}生まの経験や伝統をもった経験知」「現代の学校教育で行われている様な教科書知識」「科学の知識」の三つに分類している。「生まの経験や伝統をもった経験知」は、経験の範囲を超えて一般化できないものの、時に科学的知識を凌駕する重要な事実を含んでいる知識であるとされた。これとは対照的な知識が「現代の学校教育で行われている様な教科書知識」であると山下は主張する。そして、「現代の学校教育で行われている様な教科書知識」経験によって「思考することを学ばないで、言葉による言葉の教育として習得した知識ほど危険なものはない」と指摘する。最後にあげられているのが「科学的知識」である。山下は、「生まの経験や伝統をもった経験知」を重視するが、それと同時に、「児童の経験に組織を与え、それを正確にして真実性ある普遍へ導くものは、実に科学のもつ論理である」と主張する²⁰⁾。

山下は、近代工業社会では、人類の蓄積された経験と子どもの経験の間に大きな開きがあったと考えた。彼は、このギャップを埋めるため、事物や道具を与え児童自身が自ら経験の中に思考することと、その経験を組織的に人類の到達点まで引き上げることを両立させる働きを学校教育に求めた。

(3) カリキュラム構成の原理

山下は、カリキュラム構成において、児童の経験の拡充と、人類の蓄積された経験としての文化の伝達という二つの原理に着目している²¹⁾。

- 1 経験の蓄積が知性発達の根源であること。
- 2 人類の経験の蓄積は緩慢、漸増、急激の速度をもって増大してきたこと。
- 3 この緩慢は経験が自己に留まっているときの状態であること。
- 4 この漸増は、言語・文字・数字等の記号の発明によって促進されたこと。
- 5 この急激な発達は、事物や器具の発明・発見すなわち科学の発達によって促進されたこと。

知性の発達が、経験の蓄積を自己の温床とし、そしてこの経験が、事物や器具の使用における技術による思考として真実なる知識を啓培して来たことについては、これまで繰り返し説明して来た。要するに児童における知性の目覚めは、人類がそうであった様に、彼等自身の経験に即して発生し、その真実なる知識が技術による思考と共に発達する、というのが、学科課程の構成について考察する場合の第一の根本原理である。

…（中略）…

経験がいかに拡充され、いかにして組織されていくかという問に答えるのもすなわち経験の有機的発展観が学科課程構成の第二の原理である。

山下は、この様な原理から学科を、第一類から第四類の大きく四類の教科群に分けた。それらの各類の中には、さらにいくつかの教科が含まれている。まず、第一類には、「技術教科」「報道教科」「科学教科」が含まれている。さらに、第二類には「国語」と「算数」が、第三類には「体操」と「音楽」が、第四類には「道徳」が含まれる。これらは、以下の様な四類、八教科の構成となる²²⁾。

第一類の教科

- 1 技術教科
- 2 報道教科
- 3 科学教科

第二類の教科

- 1 国語
- 2 算数

第三類の教科

- 1 体操
- 2 音楽

第四類の教科

- 1 道徳

第一類は、経験を組織し、拡充し、児童の経験の組織を合理的にしていくために、「技術教科」「報道教科」「科学教科」から成り立っていた。これらの教科群は、『児童教育基礎理論』では「技術教科」は「経験的教科」と説明され、労作教育と芸術教育からなる未分化な児童に課す基礎的な教科として位置付けられていた²³⁾。これに加えて、地理や歴史を学習する「報道教科」、科学的思考力を訓練する「科学教科」を含めて第一類が成り立っている。

第二類は、「国語」と「算数」からなる。これらは、基礎教科、もしくは記号教科とも呼ばれ、表現し、伝達し、論理的に思考する能力を高める教科とされている。記号を手に入れることによって、人類の経験は発達し、経験の蓄積のスピードが上がったと山下は捉えている。第三類は「体操」と「音楽」で、経験的思考の基礎となる肉体の動きや感覚、感情などを発達させる教科である。第四類は、「道徳」であるが、いわゆる修身とは異なる。山下の想定する道徳は、小さくは日常生活における経験的反省的思考を、大きくは人類の漸次的進歩をになう社会の一員としての在り方を身につけさせるものである²⁴⁾。

本研究では、これらのうち、戦前の社会認識教育としては特異な位置を占める、第一類の「技術教科」「報道教科」「科学教科」の各教科について考察を進めたい。

4 山下徳治のカリキュラム構想の実際

(1) 「技術教科」の実際

山下徳治は、彼の教科論の基礎的な教科として、労作教育や手工教育、芸術教育としての「技術教科」を構想している。彼は、スティブンス「初等程度における活動的カリキュラム」(1931年)を取り上げ、これを基盤に自らのカリキュラム構想を打ち出した。

スティブンスのカリキュラムは、学校を児童生活の場所として、また児童の社会的基礎訓練の場所として捉え、手工や裁縫、料理はもちろん、歴史や地理、さらには国語や数学まで児童の作業経験から組み立て直したものである。山下徳治が引用したスティブンス「初等程度における活動的カリキュラム」は、以下のとおりである²⁵⁾。

1 遊戯

自由遊び(静かなまたは活動的な)／器具による遊び／手品／競技／勝負ごと(机上または床上で、或いは活動的な)／謎のような考えもの／劇のような再現遊び(ままごと)

2 自由会話、討論、日常生活問題の解決、級会

3 創造的表現

油絵、クレヨン、粘土、切紙／律動運動、舞踊、オーケストラ、唱歌／人形芝居、演劇、だんまり劇／詩、滑稽噺、話(即興的な)／経験の記録／クラスの雑誌

4 教室の雑務と整理

5 手工および手芸

a 必要品および欲求品の製作として

玩具、遊具／人形の着物／被服／他人へのプレゼント／食料品

b 活動的なものとして

料理／裁縫／バスケット作り／機織／裁断や糊つけ／木工／電気装置／雑務的活動

6 遠足

7 会合

8 集会

9 自然研究

球根／教室植物／造園／野生の花の研究／樹木の研究／小鳥の研究／養魚／動物の研究／手飼動物の保護／岩石／星座／天気／位置と地図の作製

10 ロート・サングの学習

11 観または聴く活動

散文／物語／話／音楽／所作／他の子どもグループの歓待／絵画／掲示／取扱われる具体的資料

12 道具を対象としたもの

道具としての読み方／綴字／習字／話し方／算術

13 文学

物語(読みもの、お話し)／報告書／散文／記念作業

14 社会研究

a 手近かな研究—隣保および社会生活

日曜および祭日／時の問題／家庭／農家／子どもの住む現在の町や都市

b 工業品の研究

食料品／衣類と織物工業／住居／食用器具およびその他の什器／照明／交際の記録／貿易

c 歴史研究

原始生活／インディアンとエスキモー／遊牧民の生活／北欧の海賊／植民地生活／移住とパイオニアの生活／子どもの現住都市の過去

d 国家の歴史

オランダ、スイス、メキシコ、支那

この様に、スティブンスのカリキュラムは児童の活動＝人類の活動という原理から教材が選択されており、山下は、このカリキュラムを非常に高く評価していた。

しかしながら、山下は、このスティブンスのカリキュラムに対してもいくつかの異議を唱えている。その中心的なものは、児童の経験と人類の発展史的な捉え方の相関が見られないという点であった。

山下は、人類の発展を次の様に捉えていた。すなわち、人類は生活上の必要および欲求に対処すべく道具や機械を発達させてきた。そして、この道具や機械の発達は人類の経験範囲を広げ、欲求を拡大させてきた。この様な山下の発展史観をみると、スティブンスのカリキュラムは、「必要および欲求」が「道具の発達」を促し、「道具の発達」が「経験の拡大・蓄積」を促すという発展史観が明確にみられなかったというのである。『明日の学校』では、具体的なカリキュラムの提言はみられないが、山下のこの考え方は『児童教育基礎理論』に明示されている。『児童教育基礎理論』の「経験的教科」には、題材の選定基準と具体的な計画の例が書かれている²⁶⁾。

- (1) 道具を素材との関係において、その使用を基本的に訓練し得る政策題材を選ぶこと。
- (2) 制作品は児童に興味を有たれ、且つ日常生活の欲求でないしは必要品であるやうな工藝的作品を題材として選ぶこと。
- (3) 人類の工藝的・産業的・交通的發達に聯關ある作品題材を選ぶこと等に注意させるべきであらう。

… (中略) …

特に衣・食・住に關して人類の歴史的發展を理解せしむるための基本的作業を必要とする。料理、裁縫、紡績、機織、家具、什器、風車、水車、建築、土木、簿記等を先ず原始的な方法と形態において取扱ふ。

では、実際には、どの様なカリキュラムになりうるのだろうか。『児童教育基礎理論』では、山下の発展史観に即したカリキュラムの具体的な計画例として、以下の様な例示がなされている²⁷⁾。

筒…粘土…彫塑。
 鋏…紙…折紙、切紙。
 鋏、小刀…厚紙…厚紙細工。
 小刀・鋸…竹…竹細工。
 小刀・鑿…臘・木材…臘細工、木彫。
 小刀・鋸・鉋…木材…木工。
 曲尺・金槌・ピンチ・鑷・鞆…針金・鐵板…金工。
 動力機械…木材・金属…製材・旋盤等

このカリキュラムでは、まず筒をつかったの粘土細工に始まり、鋏を使った折紙、切紙に続き、最後に動力機械の使用による木材や金属の加工へと構成されている。子どもたちは、はじめ筒を使って粘土を相手に粘土細工をしているが、やがて、それでは物足りなくなり鋏を使って紙を相手に折紙や切紙をしたくなる。さらに、子どもたちの表現欲求は、より高度な道具を使ってより高度な表現をしたいという方向に拡大する。このカリキュラムは、児童の表現欲求や技術的進歩にもとづいて構成され、より高度な技術や表現を求める児童の欲求と経験の拡大を再現しているのと同時に、原始時代の粘土細工から始まり高度な工業社会へと移行する人類の産業発展の歴史でもある。子どもたちは、自らの欲求に従いつつ人類の歴史についての理解を深めて行くのである。

山下は、筒や鉄、または動力機械を使用して児童が作業することが、なぜ「社会がわかる」ことにつながるのかについて、次の様な主張をした²⁸⁾。

算盤を使用する時、その算盤の使用されてゐる社會に接近することであり、新しい計算尺を使用するようになれば、計算尺を使用してゐる社會まで児童の環境が擴大されたことを意味するのである。従って教具として使用する場合、それが廣汎に社會生活と聯關してゐるものであればあるほど、それだけ児童の環境は社會的に擴大されていくのである。例えば、算盤や簿記を教具や教材として使用した場合それぞれの機能を社會生活に役立てゝゐる商業社會に近づき、計算尺や製圖を教具や教材として使用する場合には、それだけ工業社會に近づき、映書やラヂオを教具や教材にした場合には、それらの有つ社會的機能が働いている廣汎な社會に共通した精神が自ら芽生えてくるのである。

その他の箇所では、山下は、三角定規を製作し使用することによって児童が直線や角度の觀念を体得したり、それを使用する文化についての觀念を体得したりできるとする例をあげて、この様な労作教育が「現代社會の認識手段」になりうることを説明した。また、水車の模型を作ることで、水車の働きが摩擦を輕減し最大の仕事量をこなせる様に工夫されていることを理解し、現在の電動の米つき機が同じ工夫の方向性をもって發展しつつあることを理解すると考えた。この様に、山下にとっては、労作教育は「現代社會の認識手段」であり、これからの社會を作って行く主体者を育てる教育でもあった。

最終的には、山下は『明日の學校』の中で、スティブンスのカリキュラムを参考とした以下の様な教材を提言している²⁹⁾。

【生活の直接的対象】

| 生活の営み | 生産品 | 道具としての機械 | 原料供給の分野 |
|-----------|-----|---------------------|----------------|
| 裁 縫 | 布 類 | 紡績機 | 農業, 牧畜, 養蚕 |
| 料 理 | 食料品 | 水車, 精米機, 製粉機, 罐詰製造機 | 農業, 牧畜, 養鶏, 漁業 |
| 装飾, 家具の整頓 | 住 居 | 木材・石材・セメント・鉄材製造機 | 林業, 鉱業 |

【生活の間接的対象】

| 種 別 | 生 産 (装 置) 品 | 動 力 | 製作所 |
|------|------------------------------|----------|-----|
| 交通機関 | 荷車, 馬車, 帆船, 汽船, 汽車, 自動車, 飛行機 | 石炭, ガソリン | 鉄工所 |
| 報道機関 | 輪転機, 電信, 電話, 映画, ラジオ | 電気 | |

【生活の直接的対象】の「裁縫」「料理」「装飾, 家具の整頓」は, 山下のいうところの「学校における日常生活の業務的技術」および「衣食住にかんする技術」にあたる。しかし, これらは同時に「美術, 工芸的技術」の側面も含まれる。児童は, 日常的経験の中でその欲求を, たとえば「より美しい布, 服」「よりおいしい料理を手軽に」「より機能的で美しい住居を」との方向で発展させていく。山下の言うところの「道具としての機械の技術」は, この様な欲求を満したいという方向性で発展した「自然を対象にした技術」でもある。児童は, これらの作業の中で, 衣食住に関する日常的な技術を体得すると同時に, 道具や技術がどの様な自然を対象としてどんな目的でどの様な方向で発展してきたかを体得する。その結果, 児童は, 自らの経験を拡大すると同時に, 現代の技術社会の本質を見極め, 現代社会発展の主体者としての資質を養うことができるというのである³⁰⁾。

さらに, 【生活の間接的対象】の「交通機関」「報道機関」は, 人類の経験の蓄積を飛躍的に高めた要因として取り上げられると同時に, 近代工業社会の本質を理解するためでもある。これらは, 直接的には児童の学校生活の対象ではないが, 「より遠く, より便利に」という人類本来の欲求の延長線上にある間接的な対象である。

(2) 「報道教科」の実際

拡大された直接経験を, 間接経験にまで広げるのが「報道教科」である。山下徳治は, 「報道教科」の内容として, 現代社会理解を目的とした手段としての地理・歴史教育を提言した。彼の場合, この歴史教育と地理教育は, 現代社会理解の手段として統合された形で学習するものとして考えられていた。これら山下の提言する歴史教育観, 地理教育観は, 戦前のこの時期においては異例とも言えるほど進んだ考え方であった。

山下は, 歴史教育を学校教育で取り上げる意義について以下の様に述べている³¹⁾。

歴史がしばしば過去に遡るのは, 過去のためでもなければ, 過去を過去として理解するためでもない。現在の理解のために歴史の研究は集中されなくてはならない。過去が問題になるのは, 過去が現在に手繰り寄せられ, 現在の光に照らされて書替えられた歴史としてであってそれはすでに現在の息吹のかかったものである。

この様に山下は、デューイに代表される道具主義的な歴史教育観を持ち、あくまでも「現代社会の認識手段」として、社会研究科の一手段として歴史教育を位置付けていた。

歴史教育を「現代社会の認識手段」として位置付けた山下は、現代を認識する上で適した歴史教育の教材の例として、室町時代と明治維新を提示した。山下によれば、室町時代の倭寇の時代は東南アジアの各国に日本が交易に乗り出した時代で、後に南蛮貿易などの世界とのつながりの基礎を築いた画期的時代だとされている。また、もう一つの画期である明治維新は、日本が独立をどの様に維持すべきかという問題に直面しつつ、近代的な国家を作り上げた時代であると主張されている。山下によれば、現代日本の社会はさまざまな歴史的危機に直面し、それらの問題を解決した結果であると位置付けられている。彼は、「歴史的危機アプローチ」³²⁾の考え方を取り入れることで、従来の歴史教育の本質主義的な考え方とは大きく異なった先進的で独創的な歴史教育論を生み出した。

また、山下は、これらの教材以外にさまざまな「トピック」を歴史教育の教材として選択している。これらのトピックとして、彼は、社会を変化させ現代社会を築くもととなった歴史上のトピック、すなわち、輪転機の発明や新聞の普及、映画、ラジオなどの発明を提示していた。彼は、これら現在の社会生活に直接影響を与えた歴史上のトピックや問題を、政治問題に限らず、経済、交通、文化の方面からも採用することを提言した³³⁾。

一方、地理教育についても、山下は、当時としては非常に先進的な考え方を持っていた。彼は、地理教育は歴史教育と切り離せないものとして捉えており、自然を対象にした技術や生活や文化の発展の法則を理解することで児童が自らの経験を組織したり、児童の住む日本社会を相対化して理解したりする手段と考えていた。

当時、日本では、大正自由教育の遺産を受け継ぎ、児童が直接観察できたり児童自身の人格形成に大きな影響を与える郷土社会こそが学習の中心とされるべき対象と考えられていた。しかしながら、山下は、「物理的に近い教材が必ずしも適材とはいえない」と考え、郷土教育よりも「インディアンやエスキモーの生活」を入門教材として構想した³⁴⁾。

現在の児童は、高度に発達した社会的環境に住んでいるけれども、児童の心理的発達からはかえって未発達なものに近いのである。こうした観点から私は郷土よりもインディアンやエスキモーの生活を入門教材として与える方が、児童の心理に近いだけ興味もあるし、かつ自然の生活、生活と文化等の発達関係が単純であるだけ理解が容易である。

技術教科において人類の経験を発展史的に捉えてきた山下は、地理教育においても同様の考え方をもっていた。そして、児童の生活経験のレベルに合わせて教材を選択し、日本社会を相対化する様な地理教育を目指していた。山下の「環境拡大原理」的な考え方は、現在の日本の社会科教育における地理教育において、なお実現されていない様な先進的な考え方であり、社会科地理の内容構成原理として注目し得る考え方である。

山下は、「報道教科」の教材については、具体的な教材配当表を示していない。彼自身は、スティブンスのカリキュラムを日本風にアレンジすることを考えていた様である。

スティブンスは、歴史研究の教材として「原始生活」「インディアンとエスキモー」「遊牧民の生活」「北欧の海賊」「移住とパイオニアの生活」「子どもの現住都市の過去」を提示している。山下は、この教材の考え方をもとにして、「原始生活」「インディアンとエスキモー」「遊牧民の

生活」を、日本では「蒙古人の生活」や北海道、樺太、台湾の先住民族の生活に、また「北欧の海賊」「移住とパイオニアの生活」を日本では「倭寇の時代」「幕末から維新政府確立まで」に替えて実践しようと考えていた。さらに、この「トピック」としての歴史教育については、さらにいくつかの教材を考えていた様である。山下にとって、地理教育、歴史教育は、「違った場所違った時代の経験を、特に自然と人生とが結合した生活状態について吾々に報知してくれる」という機能を持つ教科として捉えられるべきものであった³⁵⁾。

また、山下は、「自己の直接経験は、潑刺とした内容を有って生育する」が、児童がその経験を一層成長させ様とする場合、他者の経験と自らの経験を交換する欲求が起こってくると考えた。山下は、「人間は自らの経験を語ることを欲すると共に他の経験について聴くのを楽しむ」ものであると考えた。そのため、「報道教科」としての歴史教育、地理教育は、児童の生活経験の拡大の延長線上に位置付くものと考えられた。この点から、「報道教科」としての地理教育、歴史教育は、「それが自己の経験を擴充し、擴大していく手段」となるという点で、「現代社会の認識手段」としての教科であると同時に、経験主義をとり入れたカリキュラムに位置付くものと考えられていた。

(3) 「科学教科」の実際

山下は、現代社会を進歩させてゆく主体者としての資質として、児童が科学的思考、科学的方法、科学的態度を持つこと重視した。「技術教科」は、児童の生活経験を基礎として構成され、「報道教科」は児童の経験を拡大させ充実させるものとして位置付けられていた。これらの教科と共に、彼は、国語や算数などの「記号教科」を重視している。なぜなら、記号を手にいれた時に人類の経験の蓄積のスピードが速まり、「記号教科」によって児童は論理的思考方法を体得するからである。そして、これらの諸教科は、すべて「科学教科」における科学的思考、科学的方法、科学的態度として結実するものと考えられていた。

たしかに、「技術教科」で学習されるさまざまな技術や「報道教科」で学習されるさまざまな段階の生活や文化は、「人間生活においては人類の発生と共に既に營まれて来た自然の過程である」と考えられている。しかしながら、産業革命以前は、経験を論理的に組織化する科学的な視点が稀薄であったため、人類が得た経験を論理化するには非常に永い時間がかかったと山下は捉えた。一方、子どもたちは、学校生活時代にこの永い人類の経験を再先端の工業社会にまで発達させなければならない。そこで、「技術教科」と「報道教科」で身につけた人類の経験の蓄積を、科学的に論理化する「科学的教科」が必要となると山下は主張した³⁶⁾。

『児童教育基礎理論』においては、交通機関の研究を通じて交通発達の一般原則を獲得させ、現代の工業社会の理解、未来社会の創造の方向性を探究させようとする構想が載せられていた³⁷⁾、『明日の學校』でもさまざまな科学的思考方法や態度についての説明がなされている。しかし、残念ながら「科学教科」についての具体的なカリキュラムや教材の選定方法については述べられていない。

5 おわりに

山下徳治の「社会研究科カリキュラム」構想は、「子ども自身の直接的興味」と「一般的社会的意義」を發生的方法から一元化することで、社会研究科のカリキュラムを生み出したもので

ある。彼の社会研究科の構想は、「現代社会の認識手段」としての「技術教科」「報道教科」「科学教科」の三つの教科からなる。「技術教科」は、児童の直接経験を拡大させ、人類の欲求の実現の歴史に沿って子ども自身の欲求を発展させる教科であり、「報道教科」は、「現代社会の認識手段」として性格付けられた地理教育、歴史教育が構想され、経験を間接的に拡充したいと願う子ども自身の欲求にもとづいて行われた。さらに、人類の経験の組織化の歴史的過程を学校教育の中で単純化し、子どもたちに追わせてゆく「科学教科」が構想された。

また、これに伴ってあらゆる教科が再編された。論理的思考を養成する教科として、「国語」と「算数」がとり上げられ、科学的思考方法や態度を養う「記号教科」として位置付けられた。「体操」「音楽」は、活動や経験の基礎的能力を養う教科群として位置付けられた。「道徳」は、科学的思考方法や態度を育成する教科として性格付けられた。山下は、科学的思考方法や態度こそが、社会を漸次的に進歩させる主体者として必要な資質と捉え、これらの教科に社会研究科と同等の重要性を持たせた。

山下の「社会研究科カリキュラム」は、独自で先進的なものであったが、決して孤高の存在ではなかった。阿部重孝や留岡清男らの外国のカリキュラム研究を通じてその理論を受容するとともに、1938（昭和13）年には、広く実践家をまきこみ「生活教育論争」がおり、その中で社会研究科の必要性が議論に上った。この様に、当時の民間教育実践家たちが Social-Studies 的な方向性を模索していた中であって、山下のカリキュラムは、昭和初期の一つの到達点と言える存在でもあり、その先進的なカリキュラム構想は現代にも十分に通じるものであった。

山下のカリキュラム構想は、教科の精選や再編化がたびたび議論に上る現代の教育に大きな示唆を与えるだろう。だが、それ以上に現在の社会科教育に投げかける問題は大きい。特に、公的には社会科の存在しない昭和初期に、なぜ、あえて従来 of 地理科や歴史科や公民科ではなく、「現代社会の認識手段」としての社会研究科が必要とされたのか。なぜ、生活教育を捨て、合科学習を捨て、単独教科としての社会科を求めたのか。現在、教科再編の動きの中で教科の本質が問われている社会科教育に、山下のカリキュラムは多くの問題を投げかけている。

註

- 1) 「山下徳治」「山下徳治と教育課程研究」唐澤富太郎『図説 教育人物史』ぎょうせい、1984年、528～530頁、839～840頁、および海老原治善「解説 山下徳治とその教育学」同編『明日の学校』（世界教育学全集76）明治図書、1973年、237～260頁を参考に筆者が分類。
- 2) 前掲「解説 山下徳治とその教育学」249頁。
- 3) 「新興教育同盟準備会結成宣言」「新興教育研究所解体声明書」「新興教育同盟準備会活動方針」「新興教育同盟準備会組織方針」新興教育同盟準備会『新興教育』1932年9・10月号、3～33頁。
- 4) 民間教育史料研究会編『教育科学の誕生』大月書店、1997年、24～25頁。
- 5) 山下徳治『児童教育基礎理論』建設社、1938年。
- 6) 同、117頁。
- 7) 山下徳治「生活教育の現状と歴史に対する批判」『教育』1937年6月号、19頁。
- 8) 同、21～22頁。

- 9) 同, 19 頁。
- 10) 山下徳治「創造的教科のカリキュラム的地位」『教育』1935 年 7 月号, 15~28 頁。
- 11) 同, 23 頁。
- 12) 同, 24 頁。
- 13) 同, 25 頁。
- 14) 同, 26 頁。
- 15) 同, 26~27 頁。
- 16) 同, 28 頁。
- 17) 前掲『児童教育基礎理論』166~167 頁。
- 18) 山下徳治『明日の學校』厚生閣, 1939 年。
- 19) 前掲『児童教育基礎理論』。
- 20) 前掲『明日の學校』(復刻版) 159~162 頁。以下、『明日の學校』からの引用文は、明治図書からの復刻版による。
- 21) 同, 164 頁。
- 22) 同, 168~169 頁。
- 23) 前掲『児童教育基礎理論』191 頁。
- 24) 前掲『明日の學校』(復刻版) 216~217 頁。
- 25) 同, 171~173 頁。
- 26) 前掲『児童教育基礎理論』191 頁。
- 27) 同, 191~192 頁。
- 28) 同, 140~141 頁。
- 29) 前掲『明日の學校』(復刻版) 176~177 頁。
- 30) 山下徳治「科學としての教育學—教育學の根本的轉向—」『教育』1932 年 4 月号。
- 31) 前掲『明日の學校』(復刻版) 181 頁。
- 32) 「歴史的危機アプローチ」は 1980 年代に D・W・オリバーが使用した言葉であるが、道具主義的・機能主義的歴史教育論の内容選択の論理としては、一つの典型である。
- 33) 前掲『明日の學校』(復刻版) 183 頁。
- 34) 同, 183~184 頁。
- 35) 前掲『児童教育基礎理論』193 頁。
- 36) 同, 194~195 頁。
- 37) 同, 192 頁。