

ヴァージニア・プランにおける作業単位と教科学習の有機的関連

－ 1934年版初等コース・オブ・スタディにおける社会科の位置づけに焦点を当てて－

The Organic Relationship Between Units of Work and Subject Studies in the Virginia Curriculum:
Focusing on the Position of the Social Studies in the Elementary Course of Studies in 1934

齊藤 仁一朗

(東海大学)

キーワード：ヴァージニア・プラン、作業単位、社会科、コア・カリキュラム

Key Words : Virginia Curriculum program, Units of Work, Social Studies, Core Curriculum

I. 問題の所在

1. 研究の目的

本稿の目的は、ヴァージニア・プランにおける総合学習課程である「作業単位 (Units of work)」と教科学習との関連性の有無及びその実態を明らかにすることである。

周知の通り、ヴァージニア・プランとは、1931年から1943年の間に、米国ヴァージニア州のコース・オブ・スタディ改訂運動によって生まれたカリキュラム案を指す。このカリキュラム案が、「コア・カリキュラム」の考えを基にカリキュラム設計されていたことはよく知られている。また、米国のヴァージニア・プランが、わが国の戦後初期の社会科カリキュラムの理論的下地になったことも知られており、それに関する研究蓄積もある⁽¹⁾。また、多くの先行研究では、戦後初期の総合社会科のルーツとして、ヴァージニア・プランの作業単位と呼ばれる総合学習課程の分析をすることが多い⁽²⁾。

一方で、ヴァージニア・プランの初等カリキュラムには、作業単位とは別に、教科としての社会科も存在した。後述するように、この教科としての社会科は、作業単位では扱うことのできない、技能や知識の習得も含みこんだものであった。

では、教科としての社会科が存在したにもかかわらず、なぜ先行研究では、作業単位に注目が集中するのだろうか。この前提の背後には、例えば、片上と木村が「ヴァージニア・プランは全人格的な態度形成を目指す、教科の枠を超えた『全教科の統合体』として、典型的なコア・カリキュラムといえよう。」と述べたように、教科自体が統合されているという認識があると言える⁽³⁾。実際、

カリキュラム史家のクリバードも本カリキュラムに関して「全教科を統合しようと試みた」と述べている⁽⁴⁾。ただ、具体的にどのように作業単位や社会科を含む教科の学習が関連づいていたのかについて、これまで十分な考察を行った研究は存在しない。

また、注目されるのは、佐藤の研究や蒔苗の研究では、作業単位と教科の指導（直接的教授）は併設して分離して存在するものとして、その連続性自体があまり認められていない点である⁽⁵⁾。とりわけ蒔苗氏の指摘は、数学が総合領域としてのコアと切り離された教科指導という形で、コアとは異なる性格を持つものとして論じている。

また、米国においても、ヴァージニア・プランに関する先行研究は存在するが⁽⁶⁾、1930年代のヴァージニア・プランにおける作業単位と教科学習との関わりについて、焦点化して論じられていない。

このような先行研究の状況を考慮すると、ヴァージニア・プランの初等カリキュラムにおいて、作業単位と教科学習が、実践レベルでどのように関連づいていたのかという点を明らかにすることは、本カリキュラムにおける作業単位の性格と教科学習の性格の両方を明らかにする上で重要であると考えられる。仮に両者に有機的な関係があったのだとすれば、その実態の解明が必要と言える。

以上を踏まえ、本稿は、ヴァージニア・プランの初等カリキュラムの考察を行うことを通して、作業単位と教科学習がどのように関連して構想されていたのか、その具体を明らかにする。その際に、本稿では、作業単位と社会科の関係性に特に

注目したい。なお、今回の分析では、1934年に刊行されたコース・オブ・スタディを中心に考察していくこととする。

2. 本稿の分析方法と手順

ヴァージニア・プランの初等カリキュラムは、1934年、1937年、1943年の計三回の改訂が行われ、1943年版では「試案」の文字が消えた。この三つの改訂の中で、作業単位と社会科を含む教科の関係に関する理論的な全体像を提示したのが、1934年版ヴァージニア・プラン（以後「1934年版」と略）である。本稿でも「1934年版」を中心に考察する。本稿では主に二段階の論の構成をとる。

第一に、ⅡとⅢでは、「1934年版」のカリキュラムの基本的構造を整理する。この際、作業単位と教科の位置付け、育成すべき能力リストや教師の役割、社会科の授業活動例の考察を行う。

第二に、ⅣとⅤでは、コース・オブ・スタディの考察だけでは見えてこない実態を明らかにするために、同時期に出た史料の考察を行う。具体的には、同時期にヴァージニアの州立師範学校で開発された作業単元の事例集と、「1934年版」に対して州内から出た要望に州の教育省が回答した報告書を分析する。これらの関連史料を分析することで、ヴァージニア・プランにおける作業単位と社会科の関係をめぐる、理論的・実践的特徴を明らかにする。

Ⅱ. 「1934年版」における教科の位置づけ

1. 基本的なカリキュラム構造

ヴァージニア・プランは、社会機能法に基づく

カリキュラム構成をとったことで知られている。まず、この「1934年版」の全体像を把握するために、表1の目次一覧を見て頂きたい。この目次から分かる通り、「1934年版」は「序論→作業単位→教科→その他の教授法や留意点」といった順番で書かれており、作業単位と教科が別々の章で論じられていることが分かる。

また、「社会機能」（例えば、「生命・財産・自然資源の保護保全」など）を全学年共通の視点とし、「興味を中心」（例えば「家庭と学校の生活」など）を各学年での学習の視点とすることで、初等学校第1～8学年のカリキュラムを縦軸と横軸をクロスさせるように構成している。ただ、留意すべきは、「興味を中心」と「社会機能」が直接的に影響を与えるのは、作業単位の内容だという点である。

「1934年版」は厳密な内容構成や単元計画を作成したわけではなく、重視すべき目標概念や能力概念などを提示することで、教師の自主的な授業開発を促そうとした。その際に、提示されているのが、「情緒化された態度 (Emotionalized Attitudes)」「一般命題 (Generalizations)」「特定の能力 (Special abilities)」の3つである。「1934年版」では、「教育のねらい」の節において、ヴァージニア・プランが民主主義社会の実現のために構想されたことを踏まえつつ、民主的な生活様式や振る舞いを具体化したような態度や能力をリスト化することを試みたと述べている。また、特定の習慣や知識を統合したときに得られる「情緒化された態度」を機能できるようにするために、「特定の能力」と知識としての「一般命題」を例示して

表1 「1934年版」の目次一覧

序章 はじめに ヴァージニアカリキュラム計画の開発の視点／教育のねらい／カリキュラムのスコープ／コース・オブ・スタディの使い方	第三章 各教科の教材 特定の能力を成長させるための準備／芸術（見方・視点、能力表、教師への示唆）／家庭科（同上）、工芸 (Industrial arts)（同上）／国語（同上）／数学（同上）／音楽（同上）／保健体育（同上）／科学（同上）／社会（同上）
第二章 各学年の教材 第一学年（興味を中心、強調される諸側面、一般命題、作業単位のための示唆、日々の能力記録表 (General Cumulative inventory)、本学年の作業単位のための教材例、一般的な参考文献、一般的な諸活動）／第二学年（同上）／第三学年（同上）／第四学年（同上）／第五学年（同上）／第六学年（同上）／第七学年（同上）／第八学年（同上）	第四章 一般的な教授プロセス 一般的な教授プロセス
	第五章 関連する教材 適応のための教材／小学校段階の子どもの特徴／小学校の図書館／評価について／出版社の要覧

（筆者作成。なお、「/」の表記は、異なる節同士の区切りを表している）

いる。このように、「情緒化された態度」「一般命題」「特定の能力」という参照情報が設定され、「教師はこの事例リストを参考にしながら、児童の行動を絶えずチェックすべき」とされた⁽⁷⁾。後述するように、この「情緒化された態度」「一般命題」「特定の能力」は、作業単元においても、教科学習においても、参照すべき指針としての役割を果たすことになる。ヴァージニア・プランでは、スコープやシーケンスが示されたといっても、それらは厳密な内容構成を提示したわけではない。一方では、実践活動例を大量に例示し、他方では「教育のねらい」としての三つの指針との関連を教師に意識させることで、カリキュラムのまとまりを持たせようとしていたと言える。

2. 作業単元と教科学習の位置づけについて

では、より具体的に、作業単元と教科学習はどのように関わりあっていたのだろうか。

作業単元と教科学習の関係性について、「1934年版」の第三章「教科指導の教材」の「特定の能力を成長させるための準備」の節で詳述されている。教育委員会は以下のように述べている。

各学年の教材として示した活動に生徒が参加するには、幅広い様々な能力が必要である。それらの能力の多くは、新しい状況が生じるにつれて、何度も何度も使用される。その結果、それらの状況に向き合う際の児童の能力は、その児童がそのような能力を制御できるようになるにしたがって、成長していく。教師が作業単元でそれらの能力を発達させることを強調し、基本練習をする際に望ましい反復についての特別な説明がなされる機会が増えるにつれて、習得が促進される。それゆえ、教師は作業単元においてそれらの能力が使われ、それらの能力を発達

させることに油断なく注意すべきである。必要に応じて、教師はそれらを作業単元で得られるよりも、より適切な習得のために、教師の直接指導やドリル活動を提供すべきである⁽⁸⁾。

このように、様々な能力を育成するために、作業単元の場と個別のドリル学習を兼ね合わせながら、各能力が発達しているかを注意深く観察することが教師に求められている。では、教師は作業単元と教科学習をどのようなプロセスで関連付けることが求められていたのだろうか。それに関して、「1934年版」では、下記の表2の「作業単元のための計画シート」が例示されている。

この計画シートで注目されるのは、活動や態度、一般命題、特定の能力などを教科学習と関連付けながら、作業単元のために再構成しようとする点である。教師はこのシートを使うことで、同時期に教科学習で何を学んでいるのかを整理し、作業単元を有機的に関連づけるように促されている。

3. 教科と特定の能力・能力表の位置付け

先に述べた通り、「1934年版」では、「情緒化された態度」「一般命題」「特定の能力」の三つを例示化しているが、教科指導において特に重視して論じられたのは、特定の能力に関してであった。全体として育てるべき特定の能力は、17個あり、それぞれに細目が記されている。また、特定の能力の目標が、どの教科のどの学年で重点的に育成すべきかを示した能力表（Ability Chart）が作成され、教科ごとに説明がなされている⁽⁹⁾。

なお、これらの特定の能力は、育てやすい教科ごとに項目が振り分けられている。例えば、数学は306、社会は307、310、312、313という形である。それに関して、各能力と担当教科の関連性を図化したものが次頁の表3である。例えば、307は家

表2 作業単元のための計画シート

単元名	活用される能力 (関連する活動や集団に関して)	関連する教科や教材	学年	
			子どものレベルに合わせて、単元に関わる目標を再度表現してみる	
アプローチ ・単元の手がかりとなりうる、子どもが持っている興味関心 ・授業の始め方 ・子どもにとっての主な目的			情意化された態度と一般命題	特定の能力(教科で言及されるもの)

(p.26. より筆者作成)

表3 17の特定の能力とその担当教科の比較表

特定の能力の名称	担当教科の想定
301. 読む能力	国科
302. 話す能力	国科
303. 書く能力	国
304. 聞く能力	国
305. 研究する能力	科
306. 量の記号や測定方法を用いる能力	数科
307. 社会的遺産としての公共物や道具を用いる能力	家社
308. 社会的遺産としての公共物を守っていく能力	家科
309. 賢明な消費者としての能力	美科
310. 良好な経済状態を維持する能力	家社
311. 健康を維持する能力	家体科
312. 社会の規準を守る能力	家社
313. 規則を守る能力	美科社
314. 神経や筋肉を使う技能を必要とされる状況で用いる能力	体
315. 歌ったり、音楽を鑑賞したりする能力	音
316. 創造的に自由に表現するために必要な技術を用いる能力	美
317. 自然現象や野生の動植物を認識し、利用する能力	科

(筆者作成。なお、「美」は美術、「音」は音楽、「数」は数学、「家」は家庭、「体」は保健体育、「科」は理科、「国」は国語、「社」は社会を表す。社会の「社」には太線・下線を加えた)

庭科と社会科の2教科が該当し、313は美術、科学、社会の3教科が該当、といったように、1つの「特定の能力」の育成に複数の教科が関わることがあることが分かる。更に、全体の能力目標をより細かく各教科に合わせた形で表記・列挙する手続きも取られている。例えば、「307. 社会的遺産としての公共物や道具を用いる能力」は社会科も該当する範囲であるが、その能力目標は、社会科においては「家庭や学校で見つけた公共物や道具を使う能力」「地図を使う能力」「地図を作る能力」「連絡の道具を使う」「コミュニティの機関を利用する能力」など、より具体化された能力として列挙されている。

「1934年版」では、このような能力を、各学年の段階でどこまで学ぶべきかという、指標になるチャート図が示されている。学年ごとに各能力の育成を重視すべき学年が5段階で書かれており、各学年で重視すべき項目などが分かる仕組みになっている。「1934年版」の能力表(チャート図を含むもの)において特に注目されるのは、能力が「单元の中で指導すべき能力」と「单元以外で付加的に指導すべき能力」に区分されている点である。

ここで言う「单元」とは、「1934年版」を読む限り、作業单元を指している可能性が極めて高い。そう考えると、この社会科の能力目標に掲げられている項目の大多数が、作業单元内でも教えられべきと考えられていることが分かる。

これらを踏まえると、社会科で扱う内容は、必ずしも社会科の時間の枠として扱う必要はなく、作業单元の中で教えることも可能であったと言える。実際、作業单元においては、こういった社会科としてのねらいをより複合的に取り込んだ活動が想定されている。例えば、第6学年の作業单元では、特定の能力の307「社会的遺産としての公共物や道具を用いる能力」に関わる活動例を多数挙げているが、217頁に示されたその一部を挙げると以下ようになる。

・森林再生プロジェクトや国立公園の写真が載った掲示板を用意する(118, 204, 216, 307, 309)

なお、括弧内に示した100番台の数字は「情緒化された態度」を指し、200番台の数字は「一般命題」を指している。また、「特定の能力」に該当する番号に下線を引いた。この「森林再生プロジェクトや国立公園の写真が載った掲示板を用意する」は、美術と理科に割り振られた309「賢明な消費者としての能力」と、家庭科と社会科に割り振られている307「社会的遺産としての公共物や道具を用いる能力」を同時に養う活動として設定された。

これらを考慮すると、社会科と作業单元の位置づけは、互いに重なり合いながら、教師の判断に応じて、それぞれの特定の能力を作業单元で教えるべきか、教科で教えるべきかを判断するものであったと思われる⁽¹⁰⁾。そのために、表2に示したような作業单元の計画シートと、日頃の児童の

観察記録が必要とされたのだと考えられる。

Ⅲ. 「1934年版」における社会科の役割と実践

1. 社会科の目標と役割

教科学習はドリル的な基礎学習とイコールではなく、場合によっては、議論やグループワークも含まれていた。そのことは、社会科がドリル的な能力育成に留まらなかったことから分かる。「1934年版」の教科学習に関する章では、社会科の目標に関して、以下のように述べられている。

社会科のカリキュラムは二つの主要な目的を有していると考えて良いだろう。第一に、子どもたちに人間関係に対する現実的な理解や認識を経験できるように促すこと。第二に、子どもたちが人間関係をより良きものにするために参加できるようにすること。

社会科の主な役割は、人間関係を理解できるように子どもたちを訓練することにある。人間関係は、集団が何かをしようとする数多くの行動に関係している。…（中略：筆者）… このカリキュラムのコアとなった社会機能とは、人々が自分たちを守ったり、何かを生産したり、ものを輸送したり、教育を受けたりするために、集団で取り組む領域のことを示している⁽¹¹⁾。

このように、社会科は「人間関係をより良きものにする」ものと想定されている。また、カリキュラムのコアである社会機能が、社会科が扱おうとしている「集団」に関わる領域だとされる点も注目される。さらに以下のように述べられている。

社会科教師は、子ども達が人間社会をよくするための生活上の集団活動を理解するために使えるような、能力を成長させる手助けを出来るあらゆる経験に参加する機会に絶えず注意を向けているべきである。…（中略：筆者）… 遠足や調査、実験、研究、解釈、演劇、議論、創造的経験、鑑賞、批評、反復練習などの活動を用いる必要があると分かるだろう。教材や様々な種類の情報が載ったテキストは、子ども達の人間関係への理解を広げるために使うべきである。これらのあらゆる活動を通して、学級や教

師の手を借りて、児童たちは統合を果たす。子どもたちは、自分の経験、理解、方法、行動を関連づける⁽¹²⁾。

このような目標は、狭義のドリル的な学習を明らかに超えている。この引用文で示された社会科の教科のイメージを体现するためには、反復練習も、多様な学習方法論のうちの一つとして捉えると共に、作業单元内においても、社会科的な学びが実働していると考えるのが妥当と言える。

2. 社会科として紹介された活動事例

では、実践レベルではどのような指摘がなされていたのだろうか。「1934年版」の社会科の範囲の説明では、「地図作りとその活用」「年表づくり」の二つの活動例が紹介されている。いずれも307の「社会的遺産としての公共物や道具を用いる能力」に該当する実践として記載がなされている。活動例「地図作りとその活用」では、子どもが模造紙に地図の基礎的な情報を書き込んだり調べることによって、理解を図ったり、自分と異なる地域との比較をする。一方、活動例「年表づくり」の説明では、年表とは、ある特定の時期に起こった一連の出来事を、子どもたちに時系列的に可視化して理解させるうえで、説明に役立つ道具であるとされる。年表は、個人で作った年表と、学級で作った年表の二種類を書くと言われ、両方とも同じ方法で作る。この実践が説明される際に、特に注目されるのは、以下の二つの記述である。

この情報は、子どもが目的のある諸活動に関わることを通して獲得されるとよいだろう。その活動は、作業单元や直接的教授プログラムの一部のいずれでも良い⁽¹³⁾。

地域的、時事的な興味関心に基づく事項はこのリストに載せていない。しかし、多くの作業单元を開発する中で、この種の教材に関わる活動におそらく関与するであろうことが示唆される。これらの豊かな経験の背景があれば、リストで示した素材を使った活動は、比較したり、結論を出したり、発展的に考えるために役立つだろう⁽¹⁴⁾。

一つ目の引用文は、年表に記載する情報に関す

る視点をどのように獲得すべきかという点について言及したものである。つまり、この実践を社会科という教科の枠で区切られた場で行う必要が必ずしもないことを示している。二つ目の引用文は、地域や時事の事項に関わる社会科としての背景を知っていれば、作業単元の活動が活性化することを指摘している。

これらの点を踏まえると、社会科の実践に当てはまる内容は、必ずしも社会科として扱う必要はなく、作業単位の中で教えることも可能であることになる。ただ、内容によっては教科学習で前提知識を教えておくことで、作業単位がより一層活性化されることもありうるだろう。

IV. 「1934年版」に基づき開発された単元事例

これまで「1934年版」の考察を行ってきたが、ここからは「1934年版」の実態をより詳細に把握するため、「1934年版」の発表後、数年内に出版された史料を補足的に分析することにする。

一つ目の史料は、ヴァージニア州の師範学校 (teachers college) で実践された授業例である。『ヴァージニアの初等・中等学校のための改訂版コース・オブ・スタディに使うための単元の手順』という冊子が、1935年と1936年に刊行されている⁽¹⁵⁾。この冊子では、作業単元の単元開発に教師が苦勞していることを念頭に置き、師範学校の教育実習生が行った授業の中から、典型的な単元を選び出し、紹介されている。これらの冊子では、1935年版では3つの事例が、1936年版では5つの事例が掲載され、合計8個の単元事例が紹介されている。いずれも実践者の名前や実践したクラスでの児童数、状況などが詳しく記されている。

この事例集の中で注目されるのは、いくつかの作業単元の例において、社会科と密接にかかわる実践がみられる点である。1935年に紹介された事例集では、いくつかの単元の紹介がなされる際に、「教科学習との統合を示す他の活動」と題した項目が立てられており、一つの作業単元の学習が、他の教科の学習とどのように関連づけて行われるべきかが示されている。そして、単元「発見と開発はヴァージニアの成長にどのように貢献してきたのか」は、社会科におけるヴァージニアの入植時代から現在までについて扱った内容から発

展して開発がなされたと指摘されている⁽¹⁶⁾。その上で、作業単元の学習の発展として、「海岸地帯」「山麓」「ヴァージニアの谷」「アパラチア地方」「今日の海岸地帯の都市」などの学習へとつなげていくことを促している。また本事例においては、「単元から発展する教科学習 (Subject Matter)」と題する項において地理・歴史、英語、理科、数学、文学などへの発展の可能性にも言及がなされており、作業単元と教科学習の関連性が意識されていることがわかる⁽¹⁷⁾。1936年の事例集でも、例えば、第4学年の「初期の入植者 (Early Pioneering)」の作業単元の実践の中で、「単元から発展する教科学習」が想定されている。社会科に関しては、入植者の母国のこと、アメリカ大陸の発見の経緯などが指摘されている⁽¹⁸⁾。また、「石炭とその副産物」という作業単位では、「子供たちの家で使われている石炭の種類」「石炭集積場から家や学校までの輸送」をはじめ、23個にもわたる学習項目が、単元から発展した教科学習として提示されている⁽¹⁹⁾。

これらのことから、作業単元の学習が、教科学習から発展的に開発される場合や、教科の学習と同時並行的に行われる場合や、さらには、作業単元の学習から発展して社会科の学習へと繋がっていく場合など、いくつもの異なったケースがあることが分かる。

V. 教育委員会の具体的な構想の詳細

次に二つ目の史料として、「1934年版」への様々な要望に対してヴァージニア州教育省が応答を行った文書を挙げたい。1935年にヴァージニア州教育省は、『カリキュラム改訂プログラムに関する実例教材－ヴァージニア初等学校の改訂版コース・オブ・スタディの使用法－』と題した報告書を刊行した⁽²⁰⁾。この報告書は、「改訂版のコース・オブ・スタディに使える実際の教材を求める多くのリクエストが教育省に来ている」と述べる⁽²¹⁾。とりわけ注目されるのは、教科学習についての記述である。教育省は、ある教師による説明を紹介している。その教師は、ドリル作業が必要に応じて各教科が必要であることや、能力チャートは、網羅しなければいけないチェックリストではないことを指摘し、「この説明を読んだ

教師たちが、異なる活動に費やす時間が日によって異なることが分かり、全ての教師が、この学習プログラムをうまく機能させるためには、柔軟性こそが必要であると分かるだろうと確信している。」と述べる。さらに、「概して、時間割の大きなブロックの時間は毎日同じにして、そのブロック内での活動で扱う内容や時間の長さは多様であった。」と述べている⁽²²⁾。

それに関して、下記の表4は、報告書で示された一週間の時間割のモデルである。9時から11時は作業単位。11時から11時半は体育や健康教育、ホームルーム、集会など。11時半から12時半は、発展学習に向けた発表、評価、計画や、読書・芸術・音楽などの一般的活動。12時半から13時はランチ。13時から15時までは各教科の能力に関する学習。このような形で割り振られている⁽²³⁾。社会科に関する特定の能力の一部は、この13時～15時の枠でドリル学習をする中で養うことが想定されている。

この時間割の大きな枠組みを守りつつ、そこで何を教えるかはその都度決めるとするのが、ヴァージニア州教育省の方針であった。言い換えれば、どの教科を何時間教えるということ自体が可変的であったと考えられる。それは、基本的に毎日ある作業単位の時間と連動する形で、午後の教科学習が設定されていることから分かる。

さらに本報告書では、作業単位のイメージがつかみにくい教師のニーズを踏まえ、単元開発のプ

ロセスとその事例について、詳細が記されている。第7学年のエセックス郡の教師によって示された手順に基づき、以下の10段階が記載されている⁽²⁴⁾。

1. 改訂版コース・オブ・スタディを考察する。
2. 改訂前と改訂前のスコープを比較する。
3. 教科書教材の念入りに調べる。
4. 各学年で可能な作業単元を列挙する。
5. 累積的な記録を始める。
6. 児童と興味関心や目的について議論する。
7. 計画シートを作成する。
8. 作業単元を開発する。(導入・児童の構成・教師の指導・教師と児童による評価)
9. 直接的教授の準備をする。
10. 他の単元へ繋げる。

この10段階のプロセスから、作業単元を作成し、それと関連づけて、教科指導を意味する「直接的教授」の準備をしていることを確認できる。その上で、このプロセスの直後に、次頁に示した表5のような作業単元の計画シートの記入例が例示されている。この計画シートは、表2の「作業単元のための計画シート」が元になっている。

表5に示した作業単元は「私たちの学校を研究する」と題されるものである。注目されるのは、この作業単元で使用されている教材の多くが、米国社会科教育史に登場する公民系の教科書であるということである⁽²⁵⁾。ただ同時に、国語と数学の能力育成も念頭に置き、複数の教科的な学びを

表4 「一週間のプログラム」の例示

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
9:00～11:00	一般的な会議	左に同様	左に同様	左に同様	左に同様
	作業単位	左に同様	左に同様	左に同様	左に同様
11:00～11:30	保健体育、ホームルーム、集会等				
11:30～12:30	会議 (達成された活動の報告、評価、今後の計画について)	左に同様	左に同様	左に同様	左に同様
	一般的な活動(趣味の読書、芸術、音楽など)				
12:30～13:00	監督のもと、ランチを食べる	左に同様	左に同様	左に同様	左に同様
13:00～15:00	国語や算数のドリル、必要な他の教科の能力のドリル	左に同様	左に同様	左に同様	左に同様

(筆者作成)

表5 報告書に記載された作業単元の計画表

単元名 私たちの学校について研究する
 学年 7 学年

アプローチ	用いられる活動	関連する教材	単元に関連する子どものレベルに合わせて、目標を再度表現してみる	
<p>子どもが興味を持っているもの（学校、授業計画、人々、法律）</p> <p>授業の始め方</p> <ul style="list-style-type: none"> 国民教育週間が始まる数週間前に、私たちの教育制度について正しい理解をするために、沢山書いたり、話したりした。 教師は、児童たちの学校を改善するためのヴァージニア州の努力について議論するところから始めた。 児童は以下の質問を尋ねた。 学校を運営するためのお金はどこから来るのか？ ヴァージニア州の教育制度は全米では何位か？ 私たちが買わなければならない教科書を誰が選択しているのか？ ヴァージニア州で非識字率が高いのはどの地域か？ 外国にはどのような学校が存在するのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> 地域の学校の役人を招き、彼らの義務について議論する。 素材を得るために以下の場所に手紙を送る。 <ol style="list-style-type: none"> ワシントン DC の教育省 ヴァージニア教育雑誌 <ul style="list-style-type: none"> ヴァージニアの改訂版コース・オブ・スタディについて議論する。その必要性、「試行プログラム」を実施したわが校の役割 FERA ファンドが出来た理由と、そのファンドがヴァージニアの非識字率を下げたことを議論する。 なぜ人々が学校を支援するのかについて議論する。 過去40年間でアメリカの学校における改善状況を示した大きな図表を作成する。 公教育費に関わる問題を解決する。 次の問いについて討論する。「肉体的な障害を抱える人以外にとっては、公立学校の方が私立学校よりも望ましい」 国民教育週間のプログラムについて発表する。 教育に関するテストを受ける。 この単元のクラスの貢献をまとめたスクラップブックを作成する。この学校の写真をカバーに貼る。この本は、以下の素材を含んでいる。 <ul style="list-style-type: none"> 州教育局の役人、例えば、ホール博士や教育委員会メンバーなど。 …（紙面の都合で、一部略：筆者）… 以下のことを示した <ul style="list-style-type: none"> グラフ <ul style="list-style-type: none"> 1910年～30年の非識字率の低下 …（紙面の都合で、一部略：筆者）… 以下の主題に関する報告 <ul style="list-style-type: none"> ホーレスマン ヴァージニア州における公教育制度の発展 …（紙面の都合で、一部略：筆者）… 詩と引用 	<ul style="list-style-type: none"> Binford, Graff 著『若きアメリカ市民』 Clarck 著『西海岸の太平洋へ』 Campton 著『百科事典』 Dunn 著『コミュニティ・シヴィッククス』 Hughes 著『コミュニティ・シヴィッククス』 Kings and Barnard 著『私たちのコミュニティ生活』 Chandler 著『私たちの共和国』 Smith 著『高等数学』 ヴァージニア教育雑誌 『ワールドブック』 	<p>情意化された態度</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童は公立学校の支援に関する議論を行うことを通して、現在の決まりに対して、建設的な疑問を持つような性向を発達させる(101) 議論とレポートによって、児童たちは、学校の機能とその支援についての吟味し、声明を事実か確かめるように促された(106) 児童は繋がりを感じられない事実を暗記するのではなく、理解をするための性向を発達させた(111) 活動を通して、学校とコミュニティの成功のために人々が協働することが重要であるという感覚を発達させる(124) <p>一般命題</p> <ul style="list-style-type: none"> 私たちの教育のための資源は絶えず増加している(207) 学校は人々が判断力を持ち、他の教育機関を助力するために、社会によって維持されている(207) 子どもたちを教育することによって、国家を腐敗から守ることができる(208) 全ての子どもへ教育することは、人類の進歩に貢献する(211) 大学教育の欠乏は真の民主主義の発達を遅らせる(214) 	<p>特定の能力</p> <p>国語</p> <p>重要な状況において使うための、読む能力(301)</p> <p>話す能力(302)、書く能力(303)、聞く能力(304)、勉強する能力(305)</p> <p>数学</p> <p>グラフを使い、問題を注意深く解釈する能力(306)</p> <p>社会科</p> <p>地図を使う能力(307)、指示に従う能力(313)</p>
<p>評価</p> <p>教師と生徒は作業の進捗を一緒に評価した。作業の計画が実施され、進捗を報告し、その報告から議論が生まれた。教師はグループに対して以下の試験を行った。</p>				
<p>【パート1】</p> <ol style="list-style-type: none"> 民主主義には、人々を教育することが必要か？もしそうなら、それはなぜか？ 教育は、人々のお金を稼ぐ能力を成長させるか？ ヴァージニア州のパークレーでは、公教育に賛同が得られたか？ 公立学校は万人に平等な機会を提供するか？ 学校は、米国の連邦政府の支配下にあるか？ 		<p>【パート2】</p> <ol style="list-style-type: none"> 米国では、教育のために毎年どれだけのお金が使われているか？ なぜこの金額では十分でないのか？ ヴァージニアの公教育では、どのような人に初等学校から大学まで進学してほしいと考えているか？ 現在の公教育制度が始まったのはいつか？ (紙面の都合で、以下、数問のテストの問題文は省略) 		

(Virginia. Department of Education. (1935) . *Curriculum Revision Program Illustrative Materials On the Use of the Revised Course of Study for Virginia Elementary Schools*, pp.12-14. から筆者作成)

含みこんだ形で作業単元が組み込まれている。

このことから、(1) 社会科としての学習が作業単元にも組み込まれる形で想定されると共に、他教科の学習もそこに入り込んでいたこと、(2) ドリル学習的な社会科の学習が、作業単元以外の時間に想定されていたこと、の二点を裏付けることができたと考えられる。

VI. 本稿の結論

本稿では、ヴァージニア・プランにおける教科の位置づけに注目し、作業単元と教科学習の関わりを明らかにしてきた。

本稿の成果としては、初等ヴァージニア・プランにおける総合と教科の相互の関係性を、教師から見た関連のさせ方や、授業レベルでの実態などに踏み込んで示した点にある。

これまでの社会科教育史研究の先行研究では、ヴァージニア・プランの分析は作業単元の分析とイコールで想定されている場合が多い。それに対して、本稿では、作業単元と、現に存在した「社会科」という枠組みとの関係性を示した点に意味がある。このような点は、クリバード (Kliebard, 1986) が述べたような「教科が埋め込まれたカリキュラム」という考え方に近い。ただ、本来はどのように埋め込まれているのかを示すこと自体も重要である。

本稿の成果に基づけば、ヴァージニア・プランの中には作業単元とは異なる社会科学学習のイメージが存在したと言える。それは作業単元内で行われる場合もあれば、作業単元とは別に行われることもあった。逆を言えば、ヴァージニア・プランでは、必ずしも「総合と教科の二分」が起こっていたわけではなく、両者には有機的な関連が見られた⁽²⁶⁾。

なお、今後の課題として、3点挙げたい。一点目は、本稿が、「1934年版」の意図を明確化することに注力したため、その後の「1937年版」「1943年版」との比較を十分に行うことが出来なかった点である。今後、本稿の分析結果を踏まえて、改めて「1937年」「1943年版」との比較分析を行う必要がある。二点目は、社会科以外の教科と作業単元の関係について、各教科の特性などの違いを十分に考察が出来ていない点である。三点目は、

教員研修や教育評価に関する実態を十分に浮かび上がらせていない点にある。本稿の考察でも明らか通り、ヴァージニア・プランを実体化するためには、教師の自主裁量を重視することになる。ただ、それを機能させるためには、絶えざる教育評価と、教員研修が必要であった。このような点については、今後の検討課題としたい。

【注記・引用文献】

(1) 代表的なものとしては、以下が挙げられる。倉澤剛 (1985) 『米国カリキュラム研究史』風間書房。木村博一 (2006) 『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』風間書房。木村博一・片上宗二 (1984) 「ヴァージニア・プランの分析的検討—初等学校の場合を中心に—」教育方法学研究 10, pp.131-141。

(2) 例えば、包括的・体系的な研究として、木村博一の研究 (註1) が挙げられるが、木村がヴァージニア・プランと称して分析しているのは、作業単元のことであった。

また、ヴァージニア・プランにおける教科の存在はこれまでも示唆されてきた。例えば、古くは倉澤剛の研究から見られる。倉澤は「統合コア」に関して、「学校カリキュラムは、学習の全体を統合する中心学習即ちコアと、これと密接に結びながらその基礎にあつて技能や情操や健康などをめざす基礎学習から成るというわけである」と述べている (倉澤剛 (1985), 前掲書 p.596.)。ただ、このような指摘はあくまでもカリキュラム全体に対しての一般的な見解であり、社会科がどこにどう機能していたのかを示してはいない。

なお、ヴァージニア・プランの「作業単元」から、我が国の戦後初期の「社会科」へと、ある種の読み替えが行われたことは、これまでも指摘されている。例えば、早くは梅根悟は「日本の社会科はヴァージニア・プランのコア・コースの一つのモディフィケーションであるとみているのです。」と述べている (梅根悟 (1950) 「社会科を活かす道とは何か」『カリキュラム』1月号, p.14.)。また、佐藤学は「『学習指導要領社会編 (I) (試案)』では、このプログラムの総合学習課程である「問題単元」(1932年版, 34

- 年版,37年版では「作業単元」の課程が,「社会科」の名称と枠のもとで導入されるという問題を含んでいた」と述べている。(佐藤学(1990)『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会, p.277.)
- (3) 木村・片上(1984)(註1)
- (4) Kliebard, H.M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge & Kagan Paul, pp.225-226.
- (5) 佐藤(1990)(註2). 蒔苗直道(2011)「『学習指導要領算数科数学科編(試案)』におけるヴァージニア・プランの影響に関する一考察」『科学教育研究』35(3), pp.264-271.
- (6) ヴァージニア・プランを取り上げた代表的な先行研究として以下を挙げる.
 Seguel, M.L. (1966) *The Curriculum Field: Its Formative Years*, Teachers College Press.
 Tanner, D. & Tanner, L. (1990) *History of The School Curriculum*, Macmillan Publishing Company.
 Burlvaw, L.M. (1991) More than 10,000 teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia Curriculum Revision Program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), pp.233-254.
- (7) State Board of Education. (1934) *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I - VIII*, Division of Purchase and Printing, p.2.
- (8) *Ibid.*, p.313.
- (9) この能力表に項目例に関しては,木村・片上(1984)(註1)が詳述している.
- (10) 同時に,どうしても個別に教えるしかない技能に関しては,それに特化して教えることも想定されていた.実際,教科ごとでの「能力チャート」を比較すると,例えば数学などでは,単元以外で習得させるべき能力が多い.一方で社会科ではそのような能力が少ない.教科によって,総合と教科の親和性の高低があった可能性が示唆される.
- (11) State Board of Education. (1934) *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I - VIII*, p.455.
- (12) *Ibid.*, p.456.
- (13) *Ibid.*, p.465.
- (14) *Ibid.*, p.465.
- (15) State Teachers College. (1935) *Units illustrations procedures in using the revised course of study for Virginia elementary and secondary schools*, May, Fredericksburg, VA. State Teachers College. (1936). *Units illustrations procedures in using the revised course of study for Virginia elementary schools*, April, Fredericksburg, VA. (いずれも Special Collection, University of Virginia Library 所蔵)
- (16) State Teachers College. (1935) *Units illustrations procedures in using the revised course of study for Virginia elementary and secondary schools*. 該当事例の章の p.2.
- (17) *Ibid.* 該当事例の章の pp.3-6.
- (18) State Teachers College. (1936) *Units illustrations procedures in using the revised course of study for Virginia elementary schools*. 該当事例の章の pp.3-4.
- (19) *Ibid.* 該当事例の章の pp.5-7.
- (20) Virginia. Department of Education. (1935) *Curriculum Revision Program Illustrative Materials On the Use of the Revised Course of Study for Virginia Elementary Schools*. (Special Collection, University of Virginia Library 所蔵)
- (21) *Ibid.*, p.1.
- (22) *Ibid.*, pp.10-11.
- (23) *Ibid.*, p.11.
- (24) *Ibid.*, p.12.
- (25) 例えば, Dunn や Hughes のものが挙げられる。Dunn 著『コミュニティ・シヴィックス』は Dunn, A. W. (1920). *The Community civics and rural life*, D. C. Health & Co. や Dunn, A. W. (1921). *The Community civics for City School*, Health & Co. など. Hughes 著『コミュニティ・シヴィックス』は Hughes, R.O. (1917). *Community Civics*, Allyn and Bacon. など.
- (26) 「総合と教科の二分」の解釈は,佐藤学(1990)(註2)が示している.

付記

本研究は, JSPS 科研費 (19K14106) の助成を受けたものである。