

SURE: Shizuoka University REpository

<http://ir.lib.shizuoka.ac.jp/>

Title	社会科教育変遷過程の研究(2) : 社会科論の構造
Author(s)	馬居, 政幸
Citation	静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇. 18, p. 1-16
Issue Date	1987-03-23
URL	http://doi.org/10.14945/00002890
Version	publisher
Rights	

This document is downloaded at: 2015-07-11T13:13:29Z

社会科教育変遷過程の研究 (2)

— 社会科論の構造 —

The Process of Social Studies in Japan (2)

馬 居 政 幸

Masayuki UMAI

(昭和61年10月11日受理)

はじめに

本稿は、本来、大学において社会科教育法を受講する学生を対象に編纂された教科書の一部として著したものである。が、諸般の事情からこの教科書の出版を断念せざるをえず、本研究報告の場をかりて、社会科教育変遷過程の概略と社会科論の構造に関する部分について発表するものである。¹⁾したがって、学生を対象とする概論という性格から、研究論文としては不必要な記述もあるが、全体の論旨の関係からあえて修正せずにおきたい。

加えて、概論ではあるものの、後述する部分は「社会科教育変遷過程の研究(1)」²⁾において提示した観点における研究の一貫として記述したものである。それ故「社会科教育変遷過程の研究(2)」と題し論述するものである。

1. 社会科教育変遷過程の概略

社会科は1947(昭和22)年4月より始まった新学制により成立した新しい教科である。勿論それ以前にも、地理・歴史・公民など社会科的教科は存在していた。しかし、義務教育において社会科という名称を持つ教科は、戦後教育においてはじめて成立した。そしてそれは、単なる名称の変更に止まらず、社会認識を対象とする教育の根本的変革を意味するはずのものであった。

だが、大きな期待のもとで成立した社会科ではあったが、その当初から多くの問題を内在させていた。例えば、戦後教育改革の基準として構想された『文部省学習指導要領 一般編(試案)』が出されたのが1947年3月であった。しかし、社会科は小学校用の『文部省学習指導要領 社会科編Ⅰ(試案)』が4月、中学校用の『文部省学習指導要領 社会科編Ⅱ(試案)』が6月と遅れ、実際の授業の開始は二学期からであった。見切り発車とまではいわなくても、かなり無理をした出発であったようだ。

また周知のように、戦後教育改革自体が占領下の産物であった。そのため国際情勢の変化に伴う占領政策の変更や国内事情の影響により、教育改革は変質を余儀なくされた。なかでも中心教科であった社会科に批判は集中し、社会科は当初の性格を変えていかざるをえなかった。

以後社会科は、5度の指導要領改訂を縦軸として、その時々々の政治情勢を横軸として揺れ動き、今日に至っている。それ故、社会科の変化は、社会認識の質的發展というより政治的配慮

を優先させた外在的要因により規制される傾向が強かった。その典型が文部省と日教組の対立であろう。もっとも、社会認識の教育の性格上、政治的影響を被ることは避け得ず、また必ずしも排除すべきことではないと考える。しかし今日の教科書問題に見られるように、その弊害も大きい。

いずれにせよ、社会科の歴史はその記述自体さまざまな立場（歴史観？）によって異なる。しかしここでは、立場の当否は問わず、指導要領改訂（小学校）を一応の軸として、社会科の変遷過程³⁾を次のように7期に分けて略述しておきたい。

- 第1期(前史)……戦前における社会科教育⁴⁾の展開
- 第2期(準備期)………敗戦時より社会科成立に至るまで
- 第3期(発足・展開期)……成立より第1次改訂時(1951, 昭和26年)前後
- 第4期(批判期)………第3期と重なりながら第2次(1955, 昭和30年), 第3次(1958, 昭和33年)改訂に至るまで
- 第5期(定着期)………第3次改訂から第4次改訂(1968, 昭和43年)まで
- 第6期(混迷期)………第4次改訂から第5次改訂(1977, 昭和52年)まで
- 第7期(模索期)………第5次改訂以降, 今日まで

2. 社会科の成立

(1) 第1期(前史)

社会科は戦争への道を用意した社会科的教科(地理・歴史・修身など)の反省において成立した。しかし、戦前にあっても、実質的に社会科につながる社会科的教育の試みはなされていた。

例えば明治期では、棚橋源太郎を中心とした直観科や郷土科があげられる。また大正自由教育期には、木下作次がデューイの経験主義に基づく「合科学習」を試みている。とくに後者は戦後の社会科がデューイの理論を支柱として出発したことを考えれば、社会科にとって無視できない。

また昭和期の郷土教育運動、あるいは生活綴方運動も、実質的に戦後の社会科を準備した流れといえる。なかでも後者の遺産は、初期社会科を批判し、反文部省の立場から「日本の社会科」を再形成する過程において大きな役割を果たすことになる。

また従来無視されることの多かった戦時中の国民科も、社会科の総合性を準備する枠組として、再度検討する必要があるのではないか。

これ以外にも社会科教育としての先駆的实践をあげることは可能である。⁵⁾いずれにせよ、敗戦後わずか2年足らずで新しい教科の発足が可能であった背後に、多年に及ぶ蓄積があったことは銘記すべきである。⁶⁾

(2) 第2期(準備期)

戦後の教育は、敗戦1ヶ月後に文部省より出された「新日本建設ノ教育方針」(1945年9月15日)に始まる。だがそれは、一方で「軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ」としながらも、依然として「国体ノ護持ニ努ムル」ことを強調したものであった。⁷⁾そして、当面の処置として教科書の都合の悪い部分のみ削除することが指示された。⁸⁾

しかし同年10月から12月にかけて発表された連合国総指令部の教育に関する四大指令はこのような日本政府の意図を崩壊せしめた。⁹⁾とくに12月31日「修身、日本歴史及び地理ノ授業停止ニ関スル件」の指令により、それまでの社会科的教科は終止符をうたれた。以後、民間情報教育局(CIE)の指導のもと、翌3月の第1次米国教育使節団報告書を介して、日本の教育改革は進行し、社会科の新設が準備されていく。だが、その過程はかなり紆余曲折に富むものであった。

例えば、「三教科停止」の指令にも、使節団報告書にも、総合教科としての社会科の新設の勧告はない。いずれも社会科的諸教科の廃止ではなく、その分化を前提とした上での内容の改変を迫るものであった。他方、「三教科停止」以前の10月、文部省が独自に設けた「公民教育刷新委員会」の答申は、後の社会科の内容につながるものであった。そして、使節団報告書は「第四章 教授法と教師養成教育」の中で、民主主義的な公民教育実施を説明するくだりにおいて、日本の修身あるいは公民をアメリカの social studies の一部とみなしている。¹⁰⁾

すなわち、少くとも使節団報告書(1946年3月)の時点では広域総合教科としての社会科は意図されていなかった。ではその転回点はどこなのか。

片上宗二は実証研究により、その契機を次のように述べる。まず内にあるのは、修身にかわり構想された公民科のための「公民教師用書」(とくに『中等学校・青年学校公民教師用書(続)——(第三章)』である。また外には、日本の委員が社会科を構想する際に参考にした、アメリカの進歩的教育のカリキュラムであるバージニアプランやミズーリプランなどであった。前者は社会の総合的学習を可能にする問題解決学習を例示し、学習観や学問観を転換させることにより、「地理や歴史の領域を地理的アプローチや歴史的アプローチに変えてとりこみ、公民科を方法的広域総合教科へと押し開く」契機となった。¹¹⁾また後者は、第一にコア・カリキュラムとして「社会科を中心的あるいは土台とする教科にしていく」契機となった。第二に問題解決学習における問題のとり上げ方、配列の仕方として「スコープ(学習領域)」と「シーケンス(学習の順次性)」という枠を示すことにより「社会科という教科を構成する場合に必要な方法的枠組を提供する契機」となった。他方、加藤章は、歴史教育の観点からこの契機を明らかにしている。¹²⁾

もっとも、戦後の混乱と占領期という特殊事情ゆえか、転回の経移の詳細は、必ずしも明らかではない。しかし、少なくとも社会科新設を、アメリカによる一方的強制とみることには無理がある。実際に社会科新設に関わった人達の回想、あるいはこれまでの実証研究の成果から判断するに、「社会科は終戦後の民主教育展開の際になされた一つの教育改革であって、わが国の教育者の新教育実施の努力がこの新教科を成立させたのである」との海後宗臣の指摘は、それゆえの問題性を含め、今なお重要である。¹³⁾

このような過程のなか、文部省内に設置された社会科設置委員会による指導要領作成が本格化するのが10月頃であった。そして翌年の5月5日に『文部省学習指導要領 社会科編Ⅰ(試

案)』が、6月22日に『文部省学習指導要領 社会科編Ⅱ (試案)』が発行される。これをもって社会科は一応理論的には成立した。

(3) 第3期 (発足・展開期)

社会科の授業は、1学期の準備期間をおき、2学期、9月から始まった。発足は遅れたものの「学校を通じての民主化」を意図する新教育の理想にあって、社会科は中心的位置を占めた。現場では、単元、問題解決学習、スコープ、シーケンスなど、耳慣れない言葉に戸惑いながらも、教師自身の解放感、あるいは贖罪感とも重なり、新しい教育への期待と実践への意欲は高まっていった。文部省の実験学校となった桜田小学校の“桜田プラン”、あるいはすでに文部省に先立って実施していた“川口プラン”などに教師の目は向けられた。そして、全国各地で社会調査と児童調査に基づく「地域プラン」がつくられ、教室では「ごっこ学習」が演じられた。また1948(昭和23)年10月にはコア・カリキュラム連盟が発足し、教科の枠を越えた社会科の実践が、各地で試みられていった。

しかし他方で、従来の地理・歴史の一方的教授に慣れた多くの教師にとって、社会科の理念と教授法の理解は容易なことではなかった。そのため、文部省は、1948(昭和23)年9月『小学校社会科 学習指導要領補説』を、また1950(昭和25)年には『小学校社会科学学習指導法』を発行した。前者では、作業単元の意義とその構成の仕方の具体例が示され、後者ではグループ活動、構成活動、劇的活動など、新しい学習方法が解説された。

さらに、文部省は1949(昭和24)年4月から学習指導要領の改訂に着手し、1951(昭和26)年7月、第一回改訂版としての『小学校学習指導要領 社会科編 (試案)』を発表した。それは社会科の実施による様々な問題点を、先の「指導要領」をより徹底する立場において改訂したものであった。そして通常、この二つの「指導要領」による社会科を初期社会科とよぶ。しかし、この改訂された「指導要領」は、ほとんど実施されることなく、新たな改訂を余儀なくされた。

3. 社会科の変質

(1) 第4期 (批判期)

社会科への批判は、すでに成立当初から存在していた。だがそれが本格化するのには、朝鮮戦争(1950年)をピークとする国際情勢の変化とそれに伴う国内秩序の再編成過程においてである。すなわち、第二次大戦後、世界の対立図式はファシズム対民主主義から、ソ連を中心とする国家群と米国を中心とする国家群との争いに変化した。そして後者の立場を選んだ日本は、占領政策の変更に伴い、戦後改革の見直しをさまざまな次元で進行させた。その矛先は、新教育に向けられる。なかんずく、花形教科であった社会科は、対立するイデオロギーの集中点となった。さらに敗戦による秩序の流動化と価値意識の変動、そして旧教育に馴染んだ親達の日常生活感覚に基づく新教育への違和感、あるいは教師にとっての教えにくさなどは、対立する立場相互からのイデオロギー批判に対し、正当化の根拠を与えた。とくに、サンフランシスコ講和条約を契機に激しくなる偏向教育批判をバネに、社会科は保守の立場からの改変を余儀な

くされていく。

それはまず、「道徳秩序について目を開かせ」ることや「郷土や国家の一員としての自覚」をさせることを改正点に、地理・歴史の伝統的学習の強化を意図した第二次改訂（1955年）として具体化。¹⁴⁾さらに、続く第三次改訂（1958年）において、「日本の地理・歴史等についての基本的な理解や概観的な把握をさせ、国土に対する愛情や国民的自覚の基礎を養う」との改善要旨にみられるように、第二次改訂の方向はさらに強化された。¹⁵⁾加えて、特設教科として社会科から道徳を分離することによって、両者の統合を核とした初期社会科の立場は否定された。また先の改訂より「指導要領」から「試案」の2字が消え、検定は実質的に教育内容への国家によるコントロールの方向へ強化されることになった。

他方、このような流れのなかで、反文部省の立場からの社会科の再構成もまた一定の成果をあげていく。

その結果、以後社会科は大きく分けて、改訂された指導要領に基づく文部省社会科と、それに対立する立場からの社会科（歴史教育者協議会、教育科学研究会など）、そして初期社会科を継承しようとする運動、という3つの立場において展開されていく。もっとも、「法的拘束力」を強めた「指導要領」の立場が中心になっていったことは否定できない。

(2) 第5期（定着期）

このように、社会科は第三次改訂版「指導要領」以降、基本的には三つの立場において展開される。だが、相互の対立は強固であったもののその対立自体が一定の固定した枠組（構造）を保障し、社会科はその当否は別として、日本の教育に一応定着した。そしてその背後には、一般に「55年体制」とよばれる政治状況の均衡化と、表層的左右対立図式を包み込む「高度経済成長」があった。

この時期、国外では冷戦構造により、国内では60年安保を代表として、政治的な左右対立図式は強固であった。しかし、すでに「もはや戦後ではない」とのスローガンのもと、「経済成長による近代化」は1950年代後半に始まっていた。¹⁶⁾そして、経済計画を上回る高い成長率が続くなか、左右の対立はパイの拡大・分配の手段と化し、それ自体が経済成長の内因となっていく。

このような社会過程のなかで、社会科は基本的には第3期に顕在化した論点の延長線上において、展開された。

加えて、高度成長の進行とともに、経済成長率を維持し、産業社会化に対応する「人的能力の向上」の要求が教育に向けられてくる。またいわゆるスプートニクショックを契機としてアメリカで盛んになった「新カリキュラム」の運動は、J. S. ブルーナーの『教育の過程』を介して日本にも大きく影響した。「学問の構造」が問題にされ、「教育の現代化」が志向された!¹⁷⁾

他方、社会の産業化は必然的に秩序の流動化をもたらす。日本の場合も例外ではない。したがって、国家による秩序強化の志向もまた大となる。1966（昭和41）年の中央教育審議会答申による「期待される人間像」がその典型であろう。

そして社会科に対しても、一方で「技術革新」を可能にし「情報化社会」に対応しうる「能力」の育成と、他方で「国家に対する忠誠」「天皇への敬愛」を強化する意図のもと、4度目の改訂が進められていく。

4. 社会科の動揺

(1) 第6期 (混迷期)

科学・技術への信頼と高い経済成長率に支えられた相対的安定期を背景に、その方向をより確実にすることを志向し改訂されたのが第四次改訂版「指導要領」であった。しかしそれが発表された年(1968年)は、世界にスチューデントパワーの嵐が吹き荒れた年であり、このことが典型的に示すように、「指導要領」が前提とした相対的安定期は過去のものとなっていく。

すなわち、大学や高校での学園紛争、そして各地での公害告発などさまざまな次元・階層において、ラジカルな批判・運動が、左右を問わず既成の権力と権威に対し「異議申し立て」を突きつけた。また「ドルショック」(1971年)「石油ショック」(1973年)による外部要件の崩壊は高度経済成長を終焉させた。さらに、経済成長と平行して進行した教育爆発と教育内容の高度化、過密化は、「落ちこぼれ」と「不本意就学者」を社会問題化させた。その他、高度成長に伴う社会変動によって、教育をとりまく状況はことごとく変質してしまった。

このような変動に当面することにより、教育は再び大きく変わらざるをえなくなる。「教室の危機」(C. E. シルバーマン)が叫ばれるなか、「教育の現代化」による「学問中心教育課程」に代わって「教育の人間化」による「人間中心教育課程」が強調される。¹⁸⁾また「科学の系統性」に代わり「地域の教育力」や「子供の意欲」が教育論の俎上にのぼることになった。¹⁹⁾そして「指導要領」も「人間性豊かな児童生徒を育てる」「ゆとりあるしかも充実した学校生活」などを基準に新たな改訂の時期を迎えることになる。

(2) 第7期 (模索期)

「確実性の時代」(J. K. ガルブレイス)、「脱産業社会」(D. ベル)、「第三の波」(A. トフラー)と現代の社会的現実に向けられる標語は多彩である。しかし、そこに共通する視点は、史上初めて得た「豊かさ」と高度の「科学技術」を基盤とする社会において、従来の人間と社会のあり方が疑問視される一方で、新たな可能性が模索されていることにあると考えられる。そしてそれは社会の認識の教育を目的とする社会科にとっても同様である。価値観がゆらぎ、社会の構造が変動する時、社会認識もまた不安定になる。しかしそれは、社会認識の質的發展の契機でもある。その意味で社会科は、初めて自由な可能性を模索する機会を得たといえまいか。

だが、それゆえに性急な問題解決は、かえって問題の拡大再生産につながるであろう。その典型が昨今の教科書問題である。錯綜する価値観や利害の対立・同調の綱目を無視した安易な自己主張は、隠されていた矛盾を顕在化させることになる。そしてこのことは最近論議されることの多い初期社会科の再評価や地域生活、子供重視の視点についてもいえよう。

まず必要なことは、社会科が社会生活の理解を目指す以上、現に進行する社会的現実自体の把握と、それに対する各社会科論が前提とする認識枠組構造の有効性の冷静な吟味である。

そこで次に、略述してきた従来の社会科論の基本的枠組(構造)を考察したい。それは初期社会科とそれへの左右双方からの批判の論理をだどることから得られよう。

5. 社会科論の構造

(1) 三つどもえの社会科

最初の指導要領『社会科編Ⅰ（試案）』（以下「社会Ⅰ」と略す）は冒頭、次のように記している。

今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を至す態度や能力を養成することである。そしてそのために、青少年の社会的経験を今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させていこうとすることが大切なのである。

また同じく『一般編』（以下「一般」と略す）によれば、社会科は次のような意図のもと新設された。

この社会科は従来の修身・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。社会科は今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として新たに設けられたのである。

社会科は、「社会生活の理解」と「その進展に力を至す態度や能力を養成」という二つの要素の結合から成立した。それは、新たな「理論と実践」あるいは「認識と行動」の結合への試みといえよう。そして、そのために提示されたのが「青少年の社会的経験の重視」による「修身・公民・地理・歴史の融合」であった。

さらに、次に要約する「一般」の序論で示される新教育の意義は、社会科にとってとくに重要な視点となる。

すなわちこれまでの教育は、中央による画一的傾向が強かった。その結果、教育の実際では創意や工夫の余地がなく、教師は単なる機械にすぎなかった。それに対し「民主的な国民の育成」を目指す新しい教育は、「教師自身」による「地域に即し、学校に即し、子供に即し」た教育でなければならない。そのために、教師は「学校と地域社会、一般社会の特性」あるいは「児童の興味や日常の活動」を知るべく研究しなければならない。なぜなら児童の学習は、「身近な見慣れたこと」を基に進行し、また指導は「児童が積極的に自ら学ぶ」のでなければならないからである。そしてその研究は、主観的な思いつきでなく「確実な基礎をもった科学的な考え方」でなされなければならない。

さらに、「社会Ⅰ」では前述の観点を「社会生活の理解と進展」の説明を通じ、より詳細に論じる。

まず社会生活の「理解」には、その「相互依存の関係」の理解が重要である。だが、それには「人間性の理解」が伴わなければならない。社会生活の根本には、「人間らしい生活を求めている万人の願い」があるからである。必要なのは「青少年の人間らしい生活を営もうという気持ち」を育てることである。

また「理解」を「進展に貢献する能力態度」へと育成するには、「いわゆる学問の系統」で

はなく「青少年の現実生活の問題性を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとする」ものでなくてはならない。なぜなら、従来の修身・地理・歴史などによる教えこみは「倫理学・法律学・経済学・地理学等の知識」を生徒に与えることはあっても「それが一つに統一されて実際生活に働く」ことがなかった。他方社会科が目指す態度・能力とは、「生活のしかたとしての民主主義」であり、それは「日々の生活の実践によってのみ」理解・体得されるからである。したがって、社会科の学習は、「青少年の生活における具体的な問題」を中心に、その解決のための「自発的活動」を通じて行われねばならない。それゆえ教師の役割は、まず生徒の生活上の問題を的確に捉え、「その解決のための活動を指導していく」として位置づけられる。

教師を援助者として、生徒自身が自己の生活上の問題を解決する過程をとおして、社会生活の理解とその進展のための能力・態度を学ぶこと、これが初期社会科の基本的視点である。J. デューイの「なすことによって学ぶ learning by doing」の標語のもと「経験主義社会科」と総称されるゆえんである。

ところで「社会Ⅰ」は、当時の社会状況を次のように捉える。「いまわが国の青少年の大部分が生活している、家庭も、学校も、住んでいる土地の社会も、十重二十重に、因習によって閉ざされているといっても過言ではない。」したがって社会科は上記の学習による「民主主義の建設にふさわしい社会人」の育成を目的とするが、それは現状の否定、もしくは改革が前提となる。

以上のように初期社会科の論理を要約する時、部分的には今日の再評価の声に筆者も同意する。しかし、当時の社会状況のなかで全体としてこれを見る時、いくつかが疑問がある。

まず、社会科は生徒の社会生活における経験を学校内に取り込むことによって成立する学習である。だがその目的は現にある社会の理解と進展ではなく、現状の否定もしくは改革による民主社会の実現である。とすれば、否定すべき社会のなかで生活する子供の経験を重視するというジレンマに陥らないか。この実践は教師と子供双方に、とくに形成途上にある子供に「二重適応」を強いることになりはしないか。²⁰⁾

また「指導要領」には教師が教育の計画主体であることがくりかえし強調される。だが、たとえ「試案」であっても、形式的にも実質的にも国家によって提示された教育であることに変わりない。自発性を上から強制するという啓蒙主義に伴うジレンマをどこまで考慮したものであったか疑問である。その他いくつかが疑問点があるが、それは稿を改めたい。²¹⁾

さてこのような問題を内在させた初期社会科に対し、先に示したように左右双方から批判が向けられる。しかしその批判は上のような内在的な観点を部分的には含みながらも、むしろ左右とも外在的なイデオロギー批判と、異なる立場からの社会科論の提示が大勢をしめた。

その典型を歴史学者であり後に歴史教育者協議会（歴教協）の実践に大きな影響を与えた高橋碩一の批判にみることでしよう。

彼は「社会科の壁を破るもの」（1948年5月）において、社会科のいう相互依存のもとでの社会改良は、「たかだかその周囲の条件に対する妥協、順応、適応ないし合理化の線を越えない」と批判する。そして、社会科に必要なのは「現実の段階を過去よりの発展として捉え『社会改良』を現実の革命的克服として未来への発展的希望を与えること」であり「一貫した科学的体系を筋金にした歴史把握、歴史的なものの見方のできる教科として出発すること」であると主張した²²⁾また同様の観点は、日本民主主義教育者協議会（民教協）に集まった教育関係者

からも提示される。

人類社会の発展が自然と人間労働の交互作用によってうみ出された生産力の発展と生産関係のあり方いかんによってもたらされるのであるとするような、社会に対する科学的認識はすこしも省みられてはいないのである。したがって現実生活のなかに現存する階級の対立、貧富の懸隔、物質的精神的隔絶というようなものは考慮の外におかれている。

このような認識のもと、社会科の目的を「人間関係とその発展に対する科学的な理解をあたえ、真に実質的な民主主義社会生活を建設し、実践していくための正しい態度と能力の基礎をつちかう」と規定した。²³⁾

要するに、相互依存的な社会観のもとでは、適応はあっても変革には結びつかない。必要なのは、階級対立という現実を踏まえた歴史の発展段階についての科学的認識であり、それを教えることによる日本の社会の実質的民主化(革命的克服)である、ということか。

このような観点からの批判は、社会科の実践が積み重ねられるにしたがって増々強いものとなっていく。それは一方で、アメリカ直輸入の「無国籍社会科」(宮原誠一)批判として一般化し、「日本の社会科は、日本のほんとうの独立のための教科だ」²⁴⁾(今井誉次郎)「今までの社会科にはあまりに日本がなさすぎた……日本の正しい姿をみせ、正しい民族的自覚と新しい愛国心を養う教育をしなくてはならない」²⁵⁾(金沢嘉一)という「日本の社会科」を再構築する方向に進んでいく。²⁶⁾

またその内容としての社会科学的認識重視は、経験主義教育の「非系統性」批判として一般化し、「問題解決学習」に代わる「系統学習」の主張が展開される。さらにこのような社会科への志向は、第三次改訂後、「『社会科学科』としての社会科」という規定のもと「教育と科学の結合」という観点からの理論化、実践化への運動として高まっていく。²⁷⁾

他方、保守の側の論理は、イールズ事件やレッドパージを介して、吉田首相の「独立精神や愛国心の欠如」²⁸⁾(1950年10月)、あるいは同年の天野文相の「修身復活」に関する論議に始まる。そして、第二次改訂を控えた大達文相の所信表明(1953年6月)がその典型といえよう。文相は新教育の不十分さを指摘し、全面的検討を提起したあと、その主要点として次のように述べる。²⁹⁾

第一にはいわゆる道義の高揚……今日わが国の再建にあたって 国民の道義が高揚せられること。また国民の愛国心が振起せられるということは、これが根本である……小・中学校、高等学校におきます道徳教育につきましても、とくと今日の状態を検討いたしましてこれを充実徹底せしめたい……これがためには、いわゆる社会科教育につきましてもその内容の改善をはかることにしたい。また歴史教育、地理の教育、これにつきましても根本的に系統的な知識を与えますよう検討を加えてまいりたい。

この後、同年8月、道徳教育の重視と「地理や歴史の基本的知識や理解、特に地誌や年代史に関する知識や理解」が答申され第二次改訂につながっていく。そしてそのような観点は、以後一貫して堅持、強化され今日に至っている。

以上、社会科論における三つの代表的立場の論理を略述してきた。「三つどもえの社会科」(上田薫)と総称されるように、その志向するところは相互に対立しあう。だが同時に、論理

の基本的枠組（構造）において共通性もまた指摘できるのではないだろうか。そこで次に、立場の相違を越え、共通する枠組（構造）を簡単に列記しておきたい。

(2) 社会科論の基本的構造

(A) 人間と社会の国家を単位とする同質的枠組による規定

左右を問わず、社会科論のなかでは常に日本と日本人が全体として扱われる。その結果、国家全体を一つのものとしておき、現状に対する一定の共通理解（コンセンサス）の存在が前提にされ、理想化された社会（国家）の建設とそれにかなう人間（日本人・国民）の育成が課題になる。そして、日本人として当然知っておかなければならない「基礎知識」が問題になると同時に、自己の社会観（国家観）に対立するものを非現実的な誤った社会観（国家観）として排除する。

もっとも、初期社会科は原理的にはこのような社会科観に対立するものである。しかし既述したように、それを国家を単位とする教育改革として提示しなければならなかったゆえに、この枠組による制約から免れなかった。

(B) 生産の拡大主義、科学主義に代表される「近代化」の是認³⁰⁾

初期社会科が近代的な社会観と人間観の上に成立していることは明瞭であろう。そして、近代の柱となる科学への信頼は、民間の教育運動にとって教条的ともいえるほど強固である。また両者とも「近代化」とみなされる西欧的、都会的、現代的、進歩的、平和的、民主的なものにプラス価値を、その逆のものを「封建的」としてマイナス価値を付与する視点は共通する。³¹⁾

他方、保守の立場はどうか。表面的には文字通り保守化を志向し、伝統の復活が中心課題として提起されている。しかし同時に、保守政権が推進した高度経済成長政策が、経済の次元にせよ「近代化」を核とし、それに対応して「指導要領」の改訂が進められたことは前節で示したとおりである。

(C) 子どもの日常の社会的形成をマイナスイメージにおいて自明視し、それぞれの立場における社会観、人間観から帰納された知識の教授を中心とする教育観

子どもの社会認識は日常生活における他者との相互作用の過程（社会化 Socialization）で形成される。しかし、社会科はこのような子どもの社会的形成を、常識や家庭の問題として教育外に排除、あるいは、当然視する傾向が強い。さらに、(A)と(B)の枠によって、この過程で形成される子どもの社会認識をむしろ否定し、それぞれの理想とする社会（国家）観実現のための予備軍として子どもを位置づける。そして、その社会を構成する人間として必要な知識を子どもに過不足なくいかに与えるかが社会科の問題となる。重要なのは知識の種類と量である。そこでは子どもの欲求は否定されるか、あるいは必要な知識の受容効率の問題としてのみ取り上げられる。学校を通じ、伝えられる知識は、正しく善であり、学ぶ（暗記する）べきものである。その意味で知識と生活のつながりは二義的なものであり、たとえ、それが子どもの日常

の現実と異なろうと、またリアリティを感じられないものであろうと、子どもは将来必要であると信じさせられ、教えられねばならない。そして子どもは、その記憶度により評価され序列づけされる。³²⁾

ところでデューイの経験主義は、子どもの日常生活過程を評価し、それを学校に取り込もうとした。その意味で、初期社会科は原理的には個々の子どもに即する教育観を保持していた。しかし、経験主義(的人間観、社会観、教育観)自体の理想化と、国家による強制は、その志向性を碎く要因を内在させ、(A)(B)と同様(C)の枠もまた包摂していた。

以上、社会科の変遷の概略と主要な三つの社会科論から、従来の社会科論における基本的枠組(構造)を考察してきた。これ以外に指摘する点は多々あり、また考察すべき社会科論も多い。しかし、筆者のみるかぎり上記の社会科論とその基本的枠組(構造)が、潜在的か顕在的かは別として、戦後社会科論の展開において中心的役割を果たしてきたことは否定できないと考える。他方、筆者の叙述は多分に否定的になったが、少なくともこの構造は戦後の復興と高度経済成長を志向する日本の社会に対し、その当否は別として、積極的な役割を果たしたと考える。その意味で、初期社会科の崩壊は、内的・外的に必然に近いものであった。また激しい左右の対立も、それゆえに相互に補完し合い、子どもを、親を、「豊かな社会」実現に駆り立てる役割を担ったのではないか。

だが、高度成長の終焉はその枠組の前提の崩壊をも意味した。その結果、従来の社会科論は新たな対応を迫られ、軌道修正を余儀なくされている。しかし、それらは問題解決への端緒を開き始めたところではないか。またいずれの主張にしても過去の視点を根本的に清算したうえでの議論とは思えない。加えて、昨今の教科書批判に示されるように、むしろ時代を逆転させる動きもある。だがその教科書批判が、国家間の利害の変質により、かえって自己の矛盾を顕在化させたように、少なくとも現代の社会過程は、社会科の新たな可能性を開く方向に機能すると考える。

6. 終わりにかえて

以上が「社会認識の教育—理論編—」の第2章、第3章として著述した部分である。

今日の社会科の課題を考える時、臨時教育審議会第二次答申等による低学年の「生活科」や歴史教育独立論等、新たな問題状況を視野に入れ論ずべきであろう。が、本稿では以上の点を指摘するに止め、現代の社会科がその可能性を開くために当面しなければならない問題性やあるべき方向についての考察は稿を改めたい。³³⁾

注

1) 出版予定であったのは『社会認識の教育』と題し、「理論編」と「実践編」からなるもので、筆者はその理論編を担当。理論編は4章からなり、現在ゲラ版のものが手元にある。その構成は次のとおりである。

第1章 社会科の問題性

1. 学生の社会科観
2. 指導要領・指導書の観点
3. 問題性

第2章 社会科の変遷

1. 概略
2. 社会科の成立
3. 社会科の変質
4. 社会科の動揺

第3章 社会科論の枠組

1. 三つどもえの社会科 2. 社会科論の基本的枠組

第4章 社会科の新たな展開のために

本稿はこのなかの第2章と第3章を若干加筆訂正したものである。また第4章については本稿の注—33)を参照いただきたい。なお第1章の1と2の一部は、やはり加筆訂正のうえ、拙稿「大学における社会科教育についての一試論」(日本教育大学協会研究促進委員会編『教科教育学研究—第3集—』第一法規 1985)の中の一部として発表している。

- 2) 『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学編)』第14号 1982
- 3) 社会科の歴史ではなく、あえて変遷過程と記す意図については「社会科教育変遷過程の研究(1)」参照
- 4) 戦後初期社会科に形式的につながる戦前の地理・歴史・修身などを社会科的教科と記し、質的に先行する教育実践を社会科的教育と記す。
- 5) たとえば梅根悟は「戦前における社会科」と題し、次のような項目により論じている。
 - ①自由民権思想と「修身口授」(福沢諭吉『童蒙教草』1872, など), ②民主主義と「現代科」(小原国芳『修身教授改革新論』1920, など), ③郷土科と社会科(真野常雄『郷土教育の実際的研究』1931, など), ④プロレタ教育運動と修身科(全教協労部長野支部「修身科無産者教授過程」1924, など), ⑤生活綴方と生活科(野村芳兵衛「生活科としての綴方」1930, など) ……『現代教育学』岩波書店, 1961。
 また教育科学研究会による「教育科学の遺産」では、若林虎三郎・白井毅『改正教授術』1883, 沢柳政太郎「従来の教育学を論ず」(『実践教育学』1909), 牧口常三郎「郷土科特設の必要性を論ず」(『教授の統合を中心としての郷土科研究』1912), 小林茂「改造地理科教材系統の研究」(成城学園刊『教育問題研究』1930), 尾高豊作「現実『郷土』から理想『郷土』へ」(郷土教育連盟刊『学校教育と郷土教育』1933), 羽仁五郎「児童の歴史観とその表現」(『教育』岩波書店 1936), 郷土歴史連盟『郷土教育学習指導方策』(1937)などがあげられている。……『教育』1961.7 増刊号, (田中武雄『戦後社会科の復権』岩波書店 1981 参照。)
- 6) 戦前の蓄積は、社会科の受容過程における屈折要因として、たま変質過程における内在的要因としても考察する必要がある。

筆者の昭和初期の「郷土教育」「生活綴方」「国民科」に対する社会科教育の観点からの考察については、拙稿「昭和前期の社会科教育」(奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社 1985 所収)参照
- 7) 上田薫 他編『社会科教育史資料 1』東京法令出版, 1974, 15頁
- 8) 「墨ぬり教科書」への指示である。「終戦二件フ教科用図書取扱方ニ関スル件」(1945.9.20)
- 9) 日本教育制度ニ対スル管理政策」(10.22), 「教員及教育関係官ノ調査, 除外, 認可ニ関スル件」(10.30), 「国家神道, 神社神道ニ対スル政府ノ保証, 支援, 保全, 監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」(12.15)「修身, 日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」(12.31)
- 10) 「第1次米国教育使節団報告書」, 前掲書『社会科教育史資料 1』42頁。
- 11) 片山宗二「誕生の経緯」(浜田陽太郎・上田薫編著『教育学講座 10.社会科教育の理論と構造』学習研究社 1979 62~72頁。)
- 12) 加藤章「戦後の歴史教育の発端と社会科の成立」(加藤章・佐藤照雄・波多野和夫編『講座 歴

- 史教育 1』弘文堂 1982)
- 13) 海後宗臣「日本の小学校社会科教育の概観と展望」(東京都小学校社会科研究会編著『小学校社会科25年の歩み』明治図書 1973 18頁) 問題性については注6) 参照。
 - 14) 大森正「学習指導要領の変遷」(前掲書『教育学講座 10』80頁)
 - 15) 大森正「学習指導要領の変遷」84頁。
 - 16) 経済企画庁編『昭和31年度 経済白書』至誠堂 1956 42頁(本書の副題は「日本経済の成長と近代化」である。)
 - 17) J. S. ブルーナー 鈴木梓三・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店 1963
 - 18) J. E. シルバーマン 山本正訳『教育の危機(上・下)』サイマル出版 1973
全米教育協会 伊藤博解説・訳『人間中心の教育過程』明治図書 1976
 - 19) 1970年代に入り、「歴史教育者協議会」は「歴史学に基づく歴史教育」に代わって「地域に根ざす歴史教育」を強調する。また「教育科学研究会」から独立した「社会科の授業を創る会」は「社会科教育の基本目標は子どもが具体的事実を通して、『人間とはなにか』『人間にはどういう本質の特徴があるか』をまなびとっていくことにあると考えています」と実践記録(『ものをつくる授業』太郎次郎社 1975)の「まえがき」で述べている。いずれもかつては科学知識の系統的教授を主張した集団である。
 - 20) このような視点は、文脈は異なるが、社会科設立に関わった馬場四郎も指摘している。馬場四郎『社会科の改造』同学社 1952
 - 21) 例えば市民社会(産業社会)の問題を地域社会(コミュニティ)の日常性を基盤に、漸進的に改革することを意図した経験主義と、国家によるドラスティックな変革により民主化を志向した戦後改革とのズレ。
 - 22) 歴史科学協議会『歴史評論』1948年5月号。
 - 23) 日本民主主義教育協会社会科研究会「社会科教育に関する討論報告」宮原誠一 他編(『資料日本現代教育史 1』三省堂 1974 455~464頁)
 - 24) 今井誉次郎「社会科教育」(『教育 岩波講座第五卷』岩波書店 1952 73頁)
 - 25) 金沢嘉一「歴史教育」(『教育岩波講座第五卷』岩波書店 1952 124~152頁)
 - 26) 宮原誠一「社会科の功罪」(宮原 他編『日本の社会科』国土社 1953)
 - 27) この立場における代表的成果が教育科学研究会・社会科部会著『社会科教育の理論』麥書房 1966 である。
 - 28) 「朝日新聞」1950(昭和25)年10月3日(前掲書『社会科教育史資料 2』246頁)
 - 29) 1953(昭和28)年6月25日衆議院文教委員会(前掲書『社会科教育史資料 2』463頁)
 - 30) 「近代化」の定義は多種多様である。ここでは科学革命・市民革命・産業革命を介して、18世紀中葉の西ヨーロッパに登場した政治・経済・文化の複合体への志向性として捉えておきたい。
 - 31) 「近代化」なるものの属性については、栗原彬『管理社会と民衆理性』新曜社 1982. 第二部参照
 - 32) 社会化を暗記教材にした原因を現代の選抜制度に求めることは多い。しかし、少なくとも小学校の社会科に関するかぎり、制度というよりもここに示したような社会科の志向性自体に内在する要因の帰結と考える。
 - 33) この点についての筆者の観点として、注1)で示したように本稿のもとになった「社会認識の教育—理論編」の「第4章 社会科の新たな展開のために」をここに記しておきたい。

第4章 社会科の新たな展開のために

子どもの社会認識の教育にとって、今日最も必要なことは、子供が自己の生きる生活世界を自己自身によって活性化する力の育成への志向性である。すなわち、子供の実感（リアリティ）を媒介として、彼にとっての「現実」における「生きられる条件」の自覚と「生きぬく力」の育成への契機となるのが社会科教育の今日的課題と考える。

従来の社会科は基本的に、あるべき社会（国家）に必要とされる一定の知識を、一様にすべての子どもに教授することを中心とした教科であった。その意味で知識と生活のつながりは二義的なものであった。もっとも「稀少性（貧しき日常）」を基調に「豊かさ」を志向する社会的文脈においては、知識によって指示される抽象化された現実と日常の具体的現実の間のズレがかえって知識と生活との関係を動化させる。その結果知識は、貧しき日常を否定し、豊かな明日を獲得する起動因として機能する。また個人→社会→国家という上向的連続性を基調とする予定調和も、豊かな社会を築く効率において一定の合理性を有す。また無限の自己拡大を基調とする近代的価値は、上記のような志向性の正当化の基準となる。

しかしながら、「豊かさ」が自明視される社会的文脈においては、その意味は全く異なるものとなる。「無意味に漂流」することさえも許容する豊かな社会にあっては、日常そのもののリアリティの喪失によって、抽象化された知識は、日常を維持し、固定する方向において機能的となる。また豊かさの常態化は、それを支える社会関係（国家）への関心をまひさせる（高度管理社会化）。しかし他方で、拡大した既得権益が侵される時、個人↔社会↔国家の予定調和の虚偽性は一気に露呈される。近代的価値はその拡大ゆえに自己、他者、自然の有限性を顕在化させ、相対化を余義なくされる。その意味で、豊かな社会は価値を多元化させることにより、自己実現の選択肢を拡大する契機を潜在させた多義的世界でもある。

しかし、好むと好まざるとにかかわらず、このような豊かな社会に生を得た現代の子どもたちにとっては、すべてが強制となる。表層的多様性と高度に組織化、抽象化された日常のなかで、彼らは制度化された機会均等と選択の自由の圧力の下、自己実現の意志さえも管理される。このような社会的現実において、自己の主観的現実の安定を得ようとするならば、一元化された社会的階段（入試）を登ることにエネルギーを費やすか、無関心を装い（五無主義）メディアの世界に自己実現を仮想し、物神化された序列（偏差値）に身を委ねるしかないのかもしれない。そして、いずれの方向にも安息の場を得られない時、日常の境界の逸脱に自己実現を求めるか（非行）、当面する制度の破壊に向かうことになる（校内暴力）のであろうか。彼らに対して「モノ」に変わる「心」の豊かさの、あるいは「まじめ」を基調とする倫理性の強制は、むしろ上記の過程を固定することになろう。必要なのは、このような世界にしか自己を見出せない彼らの虚偽意識を破ることである。

すなわち、豊かさゆえの社会的強制を享受せざるを得ない子どもたちに必要なのは、日常の現実の自明性への問いを核に、そこに潜在する多義性を開示し、「別の可能性」を選びとる意欲と力である。これは優れて彼らの社会認識の問題である。社会科は、その形成のための重要な「契機」とならねばならない。

そのためには、まず子どもを取りまく世界をすでに在るものとしてではなく、つくられたものとして、したがってつくり得るもの、換言すれば変え得るものとして定位しなおすことであ

る。それは主体を枠づけるモノと意味の世界を、主体による意味づけの観点から再構成することである。その第一歩は学校の現実と子どもの日常の現実とのズレを顕在化させ、前者の流動化によって後者の活性化を誘引することである。

それは一方で、抽象化された断片的知識からなる教科書的世界を、その知識の発生源にまで遡及することによって子どもの日常の深層と結びつけ、両者の意味のリアリティを回復させることである。そのための迂回を恐れてはならない。今日の学校における社会認識の教育が担わねばならないのは、社会に関する知識の量ではない。また単なる知識の質でもなければ、子どもの興味、関心におもねることでもない。それらはマスコミを通じ、また教育産業の手によって不必要なくらい準備されている。教育は、子どもが豊かな情報に溺れることなく知識を自己の生き方のなかに再構成する力の育成に、その役割を集中すべきである。

他方、それ自体が一つの社会である学校の現実には、構成員の内的時間や意味づけと無関係な一元的時間枠(時間割)と空間枠(教室)に規定された制度的秩序によって支えられている。とすれば、上記の過程を現実化させるために、このような枠を崩す必要がある。さらに、学校の秩序の相対化とその再構成が社会認識の教育の一過程に位置づけられる時、子どもは自己の現実を多元化するモデルを獲得することになろう。

秩序は、人間が人間であるために必要不可欠なものである。秩序のゆらぎはアノミー現象を創出する。しかし、その過程は同時に、人間の社会的行為に新たな選択肢を準備するものである。逆に、相対化を恐れるあまりの一方向的な秩序強化は、むしろ反秩序志向を育成することになろう。したがって、社会認識の形成過程では、秩序は自明のものではなく主体により再構成され続けるものでなければならない。秩序の存在は普遍でも、いかなる秩序を正しいとするかは相対的なものである。

ところで、近代化を促進する役割を担うため制度化された今日の学校の基盤には、次のような近代産業社会の秩序観が存在する。すなわち、均等に分割された時間と均質に拡大する空間を基本枠に、歴史の直線的上向と抽象的個人の能力拡大を前提としたメリットクランシーによる序列づけを核とする秩序である。しかし、脱近代、脱産業社会を志向する現代社会において必要な秩序は、逆にヒトの差異性を前提に、他者との共感を基調とした異質な主体の共生を可能にし、人間の「生きる場」を不断に追求しうる開かれた秩序でなければならないと考える。***

学校は、近代化の浸透に貢献した過去の幻影を捨て、新たな歴史的・社会的条件の下での開かれた秩序の再構成に志向性を転換すべきである。またその形成は、生活指導主体の外部的強制ではなく、社会性の自己形成過程を通じた主体による不断の再構成に基づくこと、すなわち、社会科の担うべき課題となるべきである。

規範の内在化は物象化された規範の一方向的注入によってではなく、あくまで子ども自身による外化、対象化を契機にした内在化でなければならない。

以上、社会科の新たな展開に必要と思われる筆者の観点を提示した。しかし、残された問題は多い。まず上記の展開を可能にするには、なによりも教師自身の社会認識の質が問われねばならないであろう。また社会認識における価値判断(道徳)の問題、あるいは社会科学との関係、国家の位置づけなど、論じなければならない項目は多々ある。なかでも、それなくしては社会認識が不可能であるが、同時に認識を枠づける言語に関する研究は、国語教育の問題に止まらず、社会科にとって非常に重要な意義をもつであろう。****

だが、少なくとも社会科教育は、現代の子どもの社会認識の育成を目的とするならば、歴史・

地理あるいは社会に関する諸科学から抽出された知識の教授に止まる限り、その目的を達し得ないことは指摘できたと考える。社会科は、現に進行する社会過程に目を向け、そのなかで形成される子ども自身の社会認識を基盤に、その過程に入り込むことによるのみ成立する。そしてそれは、単に社会科の問題に止まらず、現代の教育全体に向けられた問いでもあることを強調し、本章を終わりたい。

* 子供の社会認識に対する情報過多やその質の問題については改めて考察する必要がある。しかし、知識の伝達機能において、学校が質・量ともに、その優位性の社会的基盤を失ったことを否定できない。教科書をたよりに墨板と年表に書かれた歴史上の断片的知識と、小学館などにより専門家による詳細な検討をへた「学習まんが・日本の歴史」に表現される知識の質、子どもの関心度、定着度との差を考えよ。

** 花崎泉平「生きる場の哲学」岩波書店 参照

*** 教師のあり方に対する筆者の観点については拙稿「現代の教師意識」(山村賢明・門脇厚司編『現代学校論』亜紀書房 1982 所収)を参照いただきたい。また子供の社会的形式については「人間の社会的形成と教育の論理」(現代社会問題研究会編『現代社会の社会学』川島書店 1980 所収)を、また社会科学や価値判断の一般的問題性については「『知識社会学』再考(1)」(静岡大学教育学部研究報告, 人文・社会科学編, 第32号)を参照いただきたい。