

戦後初期社会科の理念と現実

山本冬彦・本庄良邦

Ideas and Actuality of Social Studies in the early Period of Post-War Japan

Fuyuhiko Yamamoto and Yoshikuni Honjo

Abstract

The aim of this article is to discuss the basic ideas of social studies in the early period of Post-War Japan. At the beginning the writers introduce several documents and articles about social studies at that period. Those are consisted of "the report of the committee for reforming to civic education (Komin Kyoiku sas-shin iinkai toshin)", "the textbook of civic education for teachers (Komin Kyoshi yo syo)", "the course of studies 1947 (Gakushushidoyoryo)", and several articles written by Syuichi Katsuta who was a government official of the Ministry of Education at that period.

The present writers then argue that there was no principle for the unity of all individuals and society in those documents and articles, and this is the main cause that have led to confusion at later periods. The writers point out that we must now establish a new theory of social studies to create a new principle for the unity of individuals and society.

Moreover, the writers discuss the basic theory of subject areas in social studies from several viewpoints, and try to clarify the relationship between curriculum of Japanese social studies at the immediate period after the World War II and of American social studies during the 1920's.

Lastly, the writers pose a number of unsolved controversial problems in Japanese social studies of those days.

key words : Curriculum, Philosophy of education, Secondary education, Civic education, Social studies, Post-War period, Japan

抄 録

この論文の目的は、戦後日本の初期社会科の基本理念について論述することにある。はじめに、筆者（山本）は初期社会科に関するいくつかの資料や論文を紹介するが、それらは、「公民教育刷新委員会答申」、「公民教師用書」、「文部省学習指導要領昭和22年版」と、当時文部省の担当官であった勝田守一氏の諸論文である。

筆者はこれらの文献には、個人と社会の統合原理が欠けていたことを論じ、このことが、その後の社会科教育を混乱に導いた主要因であるとして、個人と社会の新しい統合原理創出のための社会科理論の確立を指摘する。

さらに、もう一人の筆者（本庄）は、社会科を教科教育学の基礎理論から論述し、また、敗戦直後の日本における社会科教育課程と、1920年代のアメリカ社会科教育課程との関連をあきらかにしようと試み、おわりに、日本における当時の社会科教育に関するいくつかの未解決の論争問題を提起する。

キーワード：教育課程 教育哲学 中等教育 公民教育 社会科 戦後初期 日本

はじめに

社会科が教育問題の中核として論議されなくなって久しい。最近の社会科をめぐる問題関心の多くは、文部省の指導要領の中身をいかに展開するかという点に絞られ、社会科のもつ現在の学校教育における位置、役割、その目標等を原理的に追及しようとする労作が影をひそめているという感が強い。

しかし他方では、1960年代に始った日本経済の高度成長期を境に、日本社会の質的な変化が起こり、ムラの崩壊、共同体の消滅、自然破壊等が問題とされ、人類社会全体についての危機が叫ばれるようになってきたのである。

この60年代以降の日本社会の変化と、それに伴う子どもや教師をも含めた人間のあり方の変容が、一体いかなるものであるか、その本質はなかなかはっきりしないけれども、われわれを取り巻く環境が様々な面で急速に変わってきたことは事実である。

そしてこの変化についてのいろいろな事柄が指摘されるだろうけれども、とりわけ重視しなければならないことは、人間と人間との関係のあり方、人間と人間とをとり結ぶ絆の質が変わり、それに伴って、子ども達を取り巻く教育環境が変化してきたということである。

妻を知らない農村の子どもの話を宮城県の教師から聞いたのが75年頃であったが、この状況は今日も変わっていないであろう。教室のなかでの「非行」「暴力事件」の増加がさかんに報道され、教室での「いじめ」の問題なども今日では切実さを増しつつある。高度成長がわれわれにもたらした生活の「豊かさ」の質が現在問われている。それは本当の豊かさなのであるか、それとも人間疎外の深まりを意味するものであるのか。

こうした状況に対して、国家・資本の側からも日教組の側からも、教育改革の必要性が叫ばれている。しかしそれらは一体どういう方向に行こうとしているのか。資本の側からは「教育の自由化」が提唱され、相変わらずエリートの効率的な養成がめざされているし、それに対して日教組の側からは、戦後教育理念の実現を目指せということが、これも十年一日の如く出されているのである。

ところでそうしたなかで、社会科は果してどのような役割を与えられてきたのであろうか。少なくとも戦後教育改革の出発点において、社会科は文字通り新しい戦後教育を象徴するものであったはずである。しかしその社会科のいわば「栄光」は、最近、見る影もない。戦後初期にあつては、いろいろな混乱や試行錯誤をくり返しながらも、社会科をどのように作っていくかということは、即ち日本の教育をどう作っていくかという問題に連っていたし、教育に携わっている人たち以外の多くの分野の人たちも、社会科をめぐる論議や実践に参加していったのである。そこでは、社会科が単なる一教科に甘んずるのではなく、すべての教科を統合する教科であるとか、社会科を中心に各教科をどう作っていくのか、というような議論が盛んになされ、そしてそれは

新しい日本社会を担う子どもたちをどう育てていくかという問題として集約されていた。そして、そういう前提の上で、様々な教育実践が試みられたのである。1951年に生まれた筆者は、むしろこの当時の体験をもっているものではないが、多くの資料を通して、当時の活気を感じとることができる。

ところが戦後復興と戦後の新教育に対する種々の批判の台頭、さらに指導要領の改訂、道德の特設などを経て、60年代以降になると、こうした活発な論議も次第に少なくなり、戦後の社会科は全く形骸化されていった。社会科をめぐる議論は教育全体についての議論ではもはやなくなり、単なる一教科の問題となっていく。そして経済の高度成長と受験戦争の激化のなかで、社会科は受験のための知識を寄せ集めた“暗記科目”に墜ちてってしまったのである。

今日の状況下で、最も求められているものは、なんとといっても、高度成長下で破壊されてしまった人間と人間とを結ぶ絆の再生であり、新たな人間統合の原理の確立である。そしてこの目的を達成するために、社会科の果たす役割はきわめて大きいと言わなければならない。しかし現実にはこのことはあまり意識されていない。むしろ今日の社会科は、現実の所与の社会のあり方、国家の政策等を、そのまま無批判に受け入れさせていくだけの教科になっているといえる。

こうした事態を打開し、社会科を新たに創造していくためには種々の作業が必要となってくるが、本稿ではまず、戦後の社会科の出発点の理念が、今日の時点でどのような意味を持っているのか、とりわけ上に示した、新たな社会科の役割という課題に照らしてどうなのかという点を考えてみたい。そこで、本稿前半の各節においては、敗戦直後、日本側のみでつくられた「公民教育刷新委員会答申」（以下「答申」と略記することがある）、それを基礎にして編集された『公民教師用書』、さらに1947年の『学習指導要領・社会科篇』、そして戦後社会科の船出に当って中心的な役割を果たした勝田守一の当時の社会科教育の理念をそれぞれ検討してみることにする。

1 戦後初期の「公民教育」——社会科の出発点——

1945年8月15日、日本は敗戦。これより1952年4月28日のサンフランシスコ講和条約発効まで、日本は連合軍による間接統治下に入った。文部省は早速占領軍と接触を開始し、同年9月、教科書の「不適当箇所」を墨で塗って削除し、軍国主義、超国家主義的教育内容を一掃するための最初の処置が、応急的に執られることになった。

（1）公民教育刷新委員会の答申

ところで敗戦から間もない同年の10月、日本側のみで、東大の戸田貞三を委員長とする「公民教育刷新委員会」が設置された。そして12月には早ばやと文部大臣への1号及び2号答申が出されたのである。

今、この委員会の設置、答申の経過を述べる余裕はないが、勝田守一によれば、「久保田藤麿が、文教政策の再建のために公民教育に関する委員会の構想を推進し、基本的な方針を確立しよ

うという努力をした」¹⁾ 結果、成立したとされている。

この答申は、今述べたように、1号と2号の二つの答申から成っている。一号答申では、一、公民教育ノ目標、二、学校教育ニ於ケル公民教育、三、社会教育ニ於ケル公民教育。に内容が分かれ、一、公民教育ノ目標では、その目標を、

「公民教育ハ総テノ人ガ家族生活・社会生活・国家生活・国際生活ニ於テ行ツテキル生活ノヨキ構成者タルニ必要ナル智識技能ノ啓発トソレニ必須ナル性格ノ育成ヲ目標トスベキデアル。」²⁾

と定めた後、次のように従来教育のあり方を批判している。

「我が国ニ於テハ、従来官尊民卑ノ風、或ハ封建的傾向強ク、国民一般モ上カラノ命令ニヨツテ動クコトニ慣レ、『公民』トシテノ自発的積極的活動ハ政治的、経済的、社会的ニ永ク阻止サレテキタ。カクシテ学校ニ於ケル公民教育ハ、直輸入的或ハ形式的ニ流レ易ク、コレヲ是正スルカヲ有セズ、ソノ成果ヲ十分發揮スルニ至ラナカツタ。シカモ他面伝統的ナ傾向即チ上カラノ訓練ニヨツテ、国民ノ練成ヲ目ザス傾向ガ強マリ、特ニ満洲事変以後ハ公民教育ノ内容モ軍国主義的思潮ヤ極端ナル国家主義的傾向ニ歪曲サレタモノトナリ、上層カラノ指導ノミガ重ンゼラレ各人ノ自発性ヲ重ンズベキ公共生活上必要ナ性格陶冶ハ軽視セラレ……」³⁾

そして、

「平和的文化国家ヲ目ザス今日ニ在ツテハ、国民ノ教養ヲ高メ、社会意識ヲ深メ、以テ健全ナル共同生活ヲ建設スルニ役立つ資質ヲ啓培スルタ為ニ、何ヨリモ先ヅ公民教育ヲ刷新シテ、ソノ本来アルベキ姿ヲ実現セシメネバナラス。即チ各自ノ社会ニ於ケル地位ヲ具体的ニ理會セシメ、各人ガ如何ニ有機的ニ関聯シテキルカ、社会全体ノ動キガ如何ニ各人ノ行動ニヨツテ左右サレテキタカヲ理會セシメルコトが必要デアル。此ノ理會ト自覚トニ基イテ各人ハ共同生活ノ秩序ヲ維持シナガラ、自主的、自発的協力ニヨツ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確信スルニ至ラシメネバナラス。……」⁴⁾

また第2号答申中の「学校教育に於ける公民教育の具体的方策」では、「わが国民教育が『教育に関する勅語』の趣旨に基く限り公民教育もまたその立場に立って行はるべき」⁵⁾ であるとしつつも、以下の七つの根本的方向の確立が絶対必要だとしている。

一、普遍的一般的原理に基く理解の徹底、二、共同生活に於ける個人の能動性の自覚、三、社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基く行為の要請、四、合理的精神の涵養、五、科学の振興と国民生活の科学化、六、純正なる歴史的認識の重視、七、公民教育の方法に就ての若干の指摘⁶⁾。

1) 勝田守「戦後における社会科の出発」(『勝田守一著作集』第1巻、20頁)

2) 前掲書21頁。以下の「答申」は前掲書に掲げられた全文から引用。

3) 同上。

4) 同、21～22頁。

5) 同、25頁。

6) 同、25～26頁。

（2）「公民教師用書」

ところでこの両答申は当時公表されなかったが、これらに基いて、1946年2月頃、文部省で『公民教師用書』が、国民学校用と青年学校・中等学校用に分けて編集されることになった。このうち後者、即ち、『青年学校・中等学校用、公民教師用書』の内容について、ここで少し紹介しておくことにする。

同書は、まえがき、1章 公民教育の目的とその一般方針ならびに指導法について、2章 教材についての指針、3章 生活の活動、という構成をとり、まえがき及び1章で、それまでの道徳教育の反省、公民教育の目的について述べている。

さて、「まえがき」ではまず、「たとへ敗戦という事情がなくとも、従来の道徳教育は深い反省と根本的な改革の時に達してゐたのは誰でもこれを認めるであろう」⁷⁾としたうえで、「個人は共同社会の一員であり、その行為は社会生活と切り離すことができないのであるから、道徳教育は、すなわち社会生活における行為の発展を旨とするものと考へられる。

そこで、今後は道徳教育は公民科をも含む『社会科』といふやうな学科の一部分となるやうに研究されるであらう。』⁸⁾と述べ、ここに初めて「社会科」という言葉が文部省の文書の中に見出されることになった⁹⁾。

そして過去の道徳教育の反省として、観念的、画一的であって、悪い意味での形式主義に陥る傾きがあったとした上で、その原因を次のように捉えている。

「……従来の道徳教育は上から道徳を強ひるやうな命令的な指導を行ひ、生徒の服従を求めて来た傾向が強かったという点に見出される。さういふ傾向になつたのには、種種の原因があらうが、明治維新以来のわが国の社会が近代社会としての秩序を持たず、また大体において国民がその自覚に達せず、社会組織においても道徳意識においても封建的なものを多分に残して来たことと、それと関連してゐることであるが、わが国が全体として強い国家主義的傾向によつて国力の充実発展をはかつて来たといふところに主な原因を求めて誤りなからうと思ふ。』¹⁰⁾

ここでは従来の道徳教育が命令や服従であつて、その原因が封建制の残存、近代社会の未発達、国家主義に求められている。そこで新しい公民教育の目的として、「共同生活のよき一員としての必要な性格を育成するとともにこれに必要な知識技能を啓発すること」が挙げられている。そして、その社会生活のよき一員となるためには、

「まずその社会生活で占める自己の地位を具体的に理会し、責任感と共同精神とを身に付けて社会生活を正しく営み、社会進歩に役立つ知的な、技術的な能力を持たなくてはならない。すなわち人格の自由と平等とについての眞の意味を理会し、社会生活の中で、自己と他人とに対してこの精神に基づいて行動し、共同生活において自主的に活動し、さうして自発的な奉仕と

7) 『青年学校・中等学校、公民教師用書』1頁。

8) 同上。

9) 勝田は「おそらくこれは文部省の公式文書で『社会科』ということばが出現した最初のものであらう」と述べている（勝田前掲書33頁）。

10) 前掲『教師用書』2頁。

献身とを惜しまぬ態度によって、社会の向上発展に資することのできる能力を持つこと等が大切とされる。」¹¹⁾

さて、先の「答申」、そしてこの『教師用書』のそれぞれのなかで述べられているものを、理念的な箇所についてだけ一べつしてきたわけであるが、ここでそれらの含む問題点を一つだけ指摘しておくことにする。

「答申」も『教師用書』も新しい日本社会（それを『教師用書』では、はっきりと「近代社会」と呼んでいるが）を作るためには、その担い手となる人たちを育てなければならず、そのためには公民教育がまずもって改められねばならないとしている。そして問題はその中身になるわけであるが、それを明確にするためには、一体どのような質を持った社会をこれから作っていくのか、即ち、一体どのような統合原理でもって社会を作り、人々の生活を豊かにしていくのかという視点がはっきりしていなければならない。

ところがこれまで引用した「答申」も『教師用書』も、「社会」あるいは「近代社会」という言葉は使っているけれども、一体それらがどのようにして人々を結びつけていくようになるのかはあいまいにされたままである。新しい社会に即した新しい公民を形成するからには、まず第一にこのことが明確化されるべきだが、前二者の中には、旧来の封建的な意識や、近代化の遅れ、国家主義体制に対する批判、あるいは個人の自発性、能動性の強調はあっても、それまでの社会に取って代わるべき統合の原理は、必ずしも明示されてはいないのである。

このことは両者の記述のなかでの個人と社会との相互関係のとらえ方のあいまいさのうちに、端的に示されている。「答申」にしても、一方で自発性や独立性を身につけ、旧来の体制や慣習を抜け出る個人が要請されつつ、他方でその個人が共同社会の一員として、秩序を保ち、その社会に対して奉仕や献身を惜しまず、さらに社会進歩に貢献することが求められている。しかしこれは論理的に考えてみれば、全く相反することが要求されていることになるが、それらの要請はいつも並列的に並べられるだけで、相互の関連については触れられていない。

さて以上の問題については後に改めて論ずることとして、先に進むことにする。

（3）1947年（昭和22年）の「学習指導要領・社会科篇」

次に文部省が出した初めての社会科についての指針である1947年（昭和22年）の『学習指導要領社会科篇（一）試案』を観てみることにする。

前述した勝田の文章によれば、1946年10月、文部省内に社会科委員会が作られ、学習指導要領を47年4月までに作成することになり、同年5月に『学習指導要領社会科篇』（一）及び（二）が完成する。それに合わせて国定教科書が編集され、9月より同指導要領が試案のかたちで文部省より発行されることになった¹²⁾。

47年の『指導要領』では公民教育という言葉はみられず、その内容は社会科全体の中に組み込

11) 同上、6頁。

12) 勝田前掲書37～41頁。

まれた形になっている。同書では社会科の任務として、「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養成すること」¹³⁾が挙げられている。また社会科の目標の一つとして、「生徒が人間としての自覚を深めて人格を発展させるように導き、社会連帯性の意識を強めて、共同生活の進歩に貢献するとともに、礼儀正しい社会人として行動するように導くこと」¹⁴⁾が掲げられている。

ところで、ここで言われている「共同生活」あるいは「社会生活」、「社会連帯性」の中身は一体何であろうか。先にも述べたように、戦前の国家主義的な統合原理を脱して、新たな共同社会を建設するために、古い体制に取って代わるべき、人々を結びつける軸についてどう考えられているのであろうか。

同書では、「社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいる……」とした上で、「従来わが国民の生活」が「各個人の人間としての自覚、あるいは人間らしい生活を営もうとするのぞみが、国家とか家庭とかの外面的な要求に抑えつけられたために、とげられてこなかったきらいがある」と戦前のあり方を批判している。そして、「事実、みずから自分の生活の独立を維持し、人間らしい生活を楽しむことを知っているものであるならば、そこにはじめて、他人の生活を尊重し、自他の生活の相互依存関係を理解することができ、自分たちの社会生活を、よりよいものにしようとする熱意を持つことができるのである。社会科においては、このような人間性及びその上に立つ社会の相互依存の関係を理解させようとするのであるが、……」¹⁵⁾と言っている。

つまり、ここでは、人々を結びつけるものが「みずからの自分の生活を維持し、人間らしい生活を楽しむこと」に求められている。そして社会はこうした個人が互いに関係しあい、相互に依存しあう関係総体として捉まれている。

しかし、やはりここでも「答申」や『公民教師用書』について述べたときと同じ問題が浮び上がってくる。それは、個人の自立、独立ということと、個人が相互に依存しあうということとがどういう関連のなかでとらえられているのかという問題である。もし、上に引用した『指導要領』の文章を文字通り受けとるならば、個人と社会との関係は矛盾したままである。したがってそれは、個人と個人、あるいは個人と社会との統合原理を全くあいまいなものにしてしまうことになる。そして、こうしたあいまいな統合原理を代置することで、戦前の日本の国家主義体制を批判することが本当にできるのであろうか。

確かに、人間個々人が相互に関係をとり結び、社会生活を営んでいること自体は、どのような歴史的状況に於ても妥当する一般的な規定であろう。しかしその社会的関係の中身、あるいは質は歴史的に変化してきたし、その中には色々な矛盾や歪みが含まれてきたのである。そして、個人と社会との関係も同様にして変化してきたのである。このような歴史性やその構造のあり方を

13) 文部省『学習指導要領社会科篇(一)』(1947) 1頁。

14) 同, 5頁。

15) 同, 2頁。

全く抜きにしたところで、抽象的に個人の自立と社会の相互依存関係を理解させるといったところで、そこからは真の人間と人間との関係、その結合のあり方を導き出すことはできないであろう。

社会科の出発点においてのこの統合原理の欠如、個人と社会との関係についての問題意識の欠落は、その後今日に至るまでの戦後社会科教育、否、戦後教育全体の流れを規定する重大な契機となったと言い得るであろう。

なお二十世紀研究所が1948年から49年にかけて行った社会科教育についての討論のなかで、社会の相互依存関係の問題、個人と社会の問題が少し論議されている。本節を終わるに当たって、そのうちの一部を引用しておくことにする。

まず小池喜孝（東京都、鷲ノ宮小学校〈当時〉）は、『学習指導要領』で言われている相互依存関係について、次の指摘を行っている。

（子どもたち自身が直面している矛盾や問題を解決させるために）「それを一応理解させ、解決させる能力を養うべきじゃないか、そういう意味で相互依存関係の説明も相互の対立と矛盾の解決というところまでいかなければ、民主主義社会を建設する能力を養うことが出来ないのじゃないか。」¹⁶⁾

また丸山真男は「……現在のようにまだ古い社会的きずなが大いに残っている所へ相互依存ということをいきなり持って来ると結局これは現実の社会的な秩序を所与のものにして、そのなかへ自分が適応して行くことに重きが置かれることになると思うのです」¹⁷⁾と批判している。

しかし旧来の統合原理に代えて新たな統合原理をどう打ち立てていくのかという点について、この討論会では明確な提起が行われているわけではない。その中で宮原誠一は、「これから社会を民主化しようとするはげしい只中にある。変革期における教育ならば、私は社会の改造に参加する教育という観点をもっと強く出して来なければならぬと思うのです。……日本の社会を民主化するための実際の政治的立場をはっきりと出して行かなければ、どうしてもスピリットが入って来ないんじゃないかと思うのです」と言い、それを受けて宗像誠也は（社会の諸機能〈ファンクション〉を統べるものが外にあり）「それをアメリカの場合はアメリカ流デモクラシーが統一している。つまり皇国民練成が……皇国民イデオロギーがそれを統べたようにそういうものが縦軸、横軸のもう一つ別にある……それがダイナミックなものなんだね」¹⁸⁾と発言している。

さらに丸山真男は「……やっぱり個人の自律性ということと社会的分業ということ、この二つの裏はらの関係を教えていくことが一番中心の問題じゃないか、社会的な統一というものを与えられた統一とは考えないで、つまり個人の背後に考えないで、むしろ作られ行く統一として人間的前方に考えること……」¹⁹⁾と述べている。

16) 二十世紀研究所編『社会科教育』上巻（1948、思索社）23～24頁。

17) 同、63～64頁。

18) 同、40頁。

19) 同、63～64頁。

以上の発言をみても、当時においても、個人と社会との関係を問題にしなければならず、ダイナミックな統合原理が必要であることが、若干意識されつつある。しかしその問題を後に述べるような、近代市民社会の根本的矛盾と捉えて、そのなかで新たな社会科をどう作り出していくのかという視点を持つまでには至っていない。

以上、「公民教育刷新委員会答申」、『公民教師用書』、47年『学習指導要領社会科編』のそれぞれにみられる、公民教育ならびに社会科教育の目標と、そこで前提とされている社会認識、とりわけ個人と社会との関係についての把握の仕方を簡単に観てきた。

次にこれまでの叙述、資料を踏まえた上で、戦後社会科の創設に文部省の担当官として最初から関わり、その後1969年に没するまで日本の民間教育運動の有力な指導者の一人であった勝田守一の、戦後初期の社会科教育についての考え方を検討してみることにする。

2 勝田守一の「公民教育」論

勝田は文部省側の社会科担当者として、前述の『公民教師用書』及び47年の『指導要領』の作成に参加している。したがって彼の社会科あるいは公民教育についての考え方は、これらの文書にある程度反映されていると言える。しかし、本節及び次節ではさらに詳しく彼の見解にアプローチするために、以下に示す如く、46年から49年にかけての、社会科創設と相前後して著された彼の署名入り論文のいくつかを基にして、論述を進めていくことにする。

まず、勝田は、前節で筆者が取り上げた個人と社会との関連の問題について、社会への個人の適応とその社会を変えていく個人との関係の問題として把握している。彼は1946年9月発行の『文部時報』で次のように述べている。

「もともと教育は若い世代に、その社会の風習や態度や技能を伝えて行きその社会の秩序を維持するための仕事である。……しかし、他方現実の社会に於ける教育はそれにもまして、絶えず変化し発展する社会生活に順応して行けるように若い世代を育て上げなくてはならない。

……ここに個人の自主性・独立性と社会連帯性という問題が生じてくる。動いて行く社会・発展して行く社会とその中に順応しながら、これを絶えず正しく発展せしめ、進歩させて行く個人との関係である。

これはもとより容易ならざる問題であるが、正常に発展した近代社会が一方では社会連帯性の意識を強めるとともに、他方では社会の変化によって生ずる種々の困難に面して自由に判断し行動して行く個人の自主性・独立性・自発性を認め、そのような個人と社会との正常な結合を社会が個人の独立性を認めるとともに、社会の秩序に対して個人が自主的に奉仕することと社会の進歩に対して個人が能動的に献身することに於て見出したのである」²⁰⁾

勝田によれば、個人と社会との関係はやはり「容易ならざる問題」である。それは個人が社会

20) 勝田前掲書、98～99頁。

生活にどう順応するかという側面と、反対に個人が社会に対して優位に立って社会を変えていくとする側面とをどのように関係づけるのかという問題である。そしてまさに、正常に発展した近代社会こそ、この問題を真に解決する場である。つまり近代社会こそがこの緊張関係を積極的なモメントとして進歩していくのであって、その中で個々人は社会連帯意識を強めるとともに、自主性を発展させるというのである。公民教育はまさに一方で社会連帯意識を持ちながらも個人の自立性、独立性を保ち、社会の秩序を維持し、社会進歩に貢献する人間を形成することが目標とされるわけである。

確かに勝田のこの主張では個人と社会との関係をどのようにとり結ぶかが、公民教育を行っていく上での重要なポイントであるという点は踏まえられている。しかし果たして「正常に発展した近代社会」なるものが、本当にこの問題を解決するのだろうか。決してそうとは言えない。近代社会、いや近代市民社会は、それが「発展」すればする程、個人と社会との関係は抜き差しならぬ程、矛盾に満ちたものになっていくのではないか。皮肉に戦後も40年近くなった今日、われわれはそれを目のあたりにすることになったのではないか。

勝田の上記の叙述では、近代における個人と社会との関係を矛盾として、人間と人間との分裂として、疎外としては捉えられていない。したがって個人と個人とを真に結びつける原理は依然としてあいまいにされたままである。そこでは、個人の社会への順応と、個人の社会進歩への貢献という形で問題が立てられている。しかしこれだけでは、個人は絶えず社会の外側に立たされるばかりで、個人と社会との関係は抽象的にしか把握されない。個人の独自性、自主性、個性といったものですら、社会的関係、人間と人間との結びつきの中でしか形成されず、また意味を持たないことも、必ずしも明確にされていないようである。

人間が他の種にも、また自分自身の種にも開かれた一つの類的存在である限り、個々人は社会的存在であり、人間と人間との結びつき、社会的諸関係の中で形成され、こうした関係から切り離されたところで生きていくことはできない。ところが近代において、個々人は直接的な共同社会の成員ではなく、そこからは切り離されたバラバラの原子としての個人、つまり私人として認められ、市民社会の一員となる。この市民社会での現実に諸個人を結ぶ統合原理は、私人としての諸個人の排他的な私利私欲を保証し、それを神聖化するところに求められる。こうして人間にとって社会はもはや個々人を真に結びつけるものではなくなるとともに、諸個人は政治的國家の成員と市民社会の中の私人とに分裂してしまう。そして個人のあり方、生き方も分裂したものの、矛盾をはらんだものになってしまう。こうした状況においては、ルソーが指摘するように、真の意味での「公共教育」は存在しなくなるし、従って真の意味での公民教育もありえなくなるのである。

先に引用した勝田の見解は、今述べた近代のもつ基本的な矛盾にはむろん言及していない。彼の考えた近代社会は、個人と社会との関係をうまく取り持つことにより「進歩」していくものであった。彼を含めた当時の多くの人たちは、敗戦後の日本社会に必要なことが近代化であり、西

洋流の「民主主義」の実現であると考えた。そしてその担い手となるべき人たちの形成のために、社会科に大きな期待と関心が寄せられたわけである。しかし、その内実は、今まで述べてきたようにきわめてあいまいなものであったから、「左翼」陣営の側からの批判にも、国家の側からの攻撃にもさらされることになったのである。

ところで勝田は、上記の公民教育についての考え方を社会科の中心課題として、以後社会科の創設に取り組んでいくことになる。彼によれば、公民教育は公民的教養を与えることであるけれども、それは単にいろいろな知識をもっていることではなくて、「慣習とか制度とかいう具体的な秩序をいかに合理的に再建していくことができるか」ということであり、「教養とは一種の道徳的判断力に結集するものだと考えられ」る。そして、そうだとすれば「学習する知識が実証的で合理的でなければならない」とされている²¹⁾。

ここに公民教育の中身としての実証的合理的知識の問題が提示されている。この問題は、勝田が49年に発表した「社会科教育における科学性の問題」に引き継がれている。この論文で勝田は、公民教育の問題をその内に包含した社会科教育についての基本的な理念を、科学との関連で論じており、これは戦後初期の社会科に関する勝田の代表的論文である。

そこで次節で、さらに同論文について検討してみることにする。

3 社会科教育と科学について

さて勝田はこの「社会科教育における科学性の問題」において、まずその検討課題を「社会科（教育課程としての社会科学の学習）における社会科学のあり方を中心にして社会科の目的と内容についての検討」として設定している。

前述の「答申」や『公民教師用書』においても「合理的精神の涵養」「科学の振興と国民生活の科学化」（答申）、「科学が社会一般の福祉を増進するといふ点に、科学の進歩の意義を見出すことのできる人間をつくること」（公民教師用書）が掲げられていた。しかしこの論文で勝田は、もっと踏み込んで、社会科学の教育を社会科教育のなかに積極的に位置づけようとしているのである。

同論文では「社会科はシヴィック・エデュケーションである」、「社会科は学校におけるシヴィック・エデュケーションをめざすものであり、シティズンシップの形成を目的とする教科なのである」²²⁾と明確に定義されている。そして「その目的のために、社会学も地理学もまたその他種々の社会科学もその内容のうちに取り入れられる」²³⁾、「社会科は、社会諸科学（social sciences）を教科として組織したシヴィック・エデュケーションだ」²⁴⁾とはっきり押えられている。

21) 勝田前掲書、11頁。

22) 勝田前掲書、147～8頁。

23) 同上。

24) 同、150頁。

ここで勝田のいう civic education での市民 (citizen) の内容は、前節で引用した彼の文章のなかにみられるものと同じく、近代社会の担い手である。勝田はここでもはっきりとそれが「近代的民主的社会的市民」であることを定立している。

さて勝田は civic education としての社会科の内容には、社会諸科学が当てられなければならないとしている。そして彼はその内容に関して、次のように述べている。

「社会の諸科学は、その方法論についても、その領域論についても、まだまだ多くの問題を残している。……しかし……社会の考察についての研究は科学になるべきだという確信が成長し、実証的・客観的な研究の現実の成果が次第に蓄積されつつあることも否定できないだろう。それは、もちろん、自然科学における流体力学に比較し得るような、社会の政治的・経済的等の実際の問題のすべてに対して解答を与え得るような社会の力学ではない。それにもかかわらず、現実に経験的・客観的に説明し得られる社会的事実は次第に増大している。」²⁵⁾

この文章から、勝田が社会の諸科学を近代科学の枠組の中で位置付けようとしていることは明確である。ただ彼は近代の自然科学の経験的・実験的方法と社会科学²⁶⁾におけるそれとの比較問題、その方法の限界の問題については、十分に検討が加えられなければならない課題であるとの指摘を行うにとどまっている²⁷⁾。

ところで勝田は civic education としての社会科にとって、社会の諸科学 (ないし社会科学) がその内容のうちに取り込まれなければならないとしているが、社会科教育イコール社会諸科学の教育と考えているわけではない。彼の社会科についての目標はあくまで近代社会の市民の形成であり、そのために社会諸科学の知識や理解が必要であり、またその知識の取得や理解が行える条件を生み出すことが必要だというわけである。しかしそのことが保障されただけで、生徒が近代民主社会の担い手になりうると、勝田が考えたわけではない。彼は、

「そうした客観的な地盤の整理は必要な条件ではあるが、十分な条件ではない。人間形成は結局個々の主体の形成なのである。そして主体の形成は、内面的なメンタリティーの変革を含んでいなければ成就されない」²⁸⁾

と述べている。

彼は、敗戦によって戦前の国家主義の原理がなくなり、「社会の諸科学を不毛にさせた社会的・客観的条件がたとえ取り除かれても、それだけでは、実は学問の現実的自由も成立せず、またしたがって、それだけでは行動自身が科学的になることもない。われわれにとってだいじなことは、個人の心性そのものが変わることである」²⁹⁾と強調する。こうして彼は、社会科の目標がさ

25) 勝田前掲書, 152頁。

26) 勝田はこの論文で、社会諸科学, 社会の諸科学, 社会についての諸科学, 社会科学等のことばを用いているが、必ずしもその違いが明確に定義され、区別されているわけではない。

27) 勝田前掲書, 155頁。

28) 勝田前掲書, 156頁。

29) 同, 159頁。

らに、究極的には、個々人の心性そのものの変化、あるいは形成に存すると考えた。そしてそのことによって、科学的な知識やものの考え方を真に生かそうとしたのである。

しかし、現在のわれわれの置かれている状況下では、上記の勝田の所説はやはり再検討を迫られるであろう。彼がシヴィク・エデュケーションと言ったときの市民は、近代市民社会の市民であり、それがもはや人間と人間との真の結合原理になりえないのは、前節で指摘したところである。したがって、彼のいうメンタリティの形成についても、その中身としては、やはり個人の内面性の中に分裂が入り込むのを、避けることができないであろう。社会科教育が、社会的存在としての個人の主体性を形成するという課題を担うというのであれば、近代における個人と社会との矛盾を統合していくような主体の形成を目指さなければならないことになる。

さて次に問題とされなければならないのは、ここで勝田が前提としている、社会科学あるいは自然科学も含めた科学の、近代社会における性格と、それが果たした役割についてである。まず自然科学について言えば、今日においては、それは厳しい批判にさらされている。近代自然科学の発展は人類の文化を豊かにするどころか、かえって人間を疎外し、自然を破壊させるに至った。また社会科学についていえば、戦後の一時期隆盛であったマルクス主義者の世界観が、マルクスの意図に反して、きわめて教条的なものとなり、決して近代の諸矛盾を克服できるまでのレベルに達していなかったことが、次第に明らかになってきたのである。

今日において近代の科学は、人間と人間とを真に結びつけ、社会を人間的な社会に作り変えていく力にならないばかりか、新たなかたちでの管理・抑圧・疎外を生み出すものとなってきている。こうした状況のもとで、われわれは、勝田が考えた civic education と社会諸科学、あるいは科学総体との関係の問題を、今日新しく組み直してみる必要に迫られている。勝田は社会科において、科学的な知識の獲得や理解だけでは不十分であり、それはあくまで civic education としての社会科の中に位置づけられなければならないと考えた。彼は科学、とりわけ社会科学を学ぶことそれ自体を自己目的化したのではなかった。このことにはいろいろな意味が含まれると考えられるが、特に科学者に自らの社会的立場の自覚を促すとともに、科学を市民の側に取り戻すための契機をはらむものと思われる。

しかしとは言うものの、勝田が civic education と言うとき、それは今まで何度も述べてきたように、近代市民社会の矛盾を克服しようとするものではなかったし、また彼が依拠しようとした諸科学は、近代科学であった。そしてこの場合勝田は、方法における価値中立性を科学の性格に据えて、この「科学的態度が自然に対してのみでなく社会に対して成長した時、われわれは真に自由な行動に達し得ることは、過去のわれわれの自然科学の自由のどのようなものであったかを想起すればわかるだろう」³⁰⁾と述べている。

ところが、現在のわれわれに課されているものは、個人と個人、あるいは個人と社会、さらには人間と自然とをとり結ぶ新たな統合の確立に向けての教育であり、市民社会における公民と私

30) 勝田前掲書、165頁。

人との分裂を克服するための社会科教育の創造である。そしてそこで当然要求されているのは、近代科学を批判し、それに代わるべき真の人間社会を生み出すための新たな科学であり、その担い手となる主体の形成である。

ここまで論じてきて、現在においては、社会科教育と科学との関係が、勝田の主張とはかなり違ったものとならざるを得ないことが明らかになってくる。勝田の場合、すでにある程度出来上がった、あるいはほぼ方向性の定まった科学知識の体系や方法論の習得を、civic education の中に位置づけることによって、新たな社会（彼の場合は「正常に発展した近代社会」）の担い手を形成しようという問題の立て方であった。

ところが現在のわれわれに求められているものは、逆に今日の疎外状況を克服していくための新たな人間統合の原理、方法を模索しながら、その方向性にあわせて、既存の科学の総体を批判し、それに代わるべきものを生み出しうるような主体を形成していくことなのである。勿論、このような作業は、学校での社会科教育のみに担わされるべきものではない。しかし、戦後の社会科が60年代以降全く形骸化し、窒息状態にある現在、近代市民社会を超えていこうとする立場から、新しい社会科を大胆に提起しない限り、社会科を再生する道は全く途絶えてしまうことになるであろう。

む す び

本稿では、戦後の社会科の出発点の理念を、近代市民社会の矛盾を克服していこうとする視点から批判的に検討してみた。筆者は冒頭に述べたように、当時まだ生まれていなかった。そして特設道徳が始まった年に小学校に入学している。だから文献や聴き取りのなかでしか戦後初期の状況を知ることができなかった。だがそれでも、当時の混乱の中から新しい社会のための担い手を形成しようと悪戦苦闘して社会科を生み出した人たちの活動に対して、深い敬意の念を抱くものである。しかし、今日このように市民社会が成熟し、その疎外がますます深まっていくなかで、戦後の社会科の理念から学ぶというよりも、やはりそれを批判せざるを得なかった。なお、筆者の本稿での論述は、まだ批判のための一定の図式を提示したにとどまっているし、戦後社会科の理念のもう一つの柱である「経験の組織化」等の問題にも触れていない。したがって本稿での研究はまだその出発点に立つものであり、いずれ他日を期して、さらなる展開を行ってみたいと考えている。

教育臨調がスタートし、戦後教育総体の見直しが論議されている。こうした中でわれわれは今、大きな岐路に立たされていると言える。社会科が困難な時代に際して、新しい活力を取り戻すことを願って前半の論稿を終わる。

(山本冬彦)

後半では、「教科論」として社会科とは如何なる教科であるかを、幾つかの観点より考察し、

ついで、戦後日本の社会科の参考¹⁾となった1920年代の「アメリカ社会科」の検討とさらには日本の初期（昭和22～25年）の社会科を学習指導要領（昭和22年版、同23年補説）を中心として考察し、そのころの幾つかの有力な見解を検討することによって、取り残されている問題点を整理するものである。

4 教科論

如何なる教科にも、それ固有の本質と役割が存在する。社会科（social study）という教科は、いうまでもなく、子どもたちの潜在的な諸能力や可能性を片よりなく多面的に開花発展させるという教育活動全体のなかで、社会に対する科学的な認識能力を培い、科学的なもののみ方、考え方、人間的な感じ方を養うための教科であるから、広義の社会科学の系統性、法則性と極めて深い関連がある。あたかも、理科（nature-study）が自然に対するそれらの諸能力を培うために、広義の自然科学の成果と密接な関連をもつと同様である。

従って、社会科教育でまず強調しなければならないことは、何よりも「事実」を重んずる実証的な観点が必要であるということである。特に、社会科ではその対象とする社会現象が、自然現象と比較して、とかく具体的事実から遊離する危険性が極めて強く、ややともすれば主観的な判断を下したり、または現実を美化したりする傾向がある。従って、いかに体系的な社会科学の理論、法則でも、それが事実にあっているかどうかを絶えず現実の生活のなかで確かめるという観点が必要であり、また、それを子どもに与える際に認識発達²⁾の順次性に即しているかどうかを教育実践のなかで確かめる必要がある。この場合の認識発達の順次性とは、発達一般や成熟ではなくて、あきらかに学習の結果を含み、能力の進歩をふまえているから、発達と教育の関係はまさに弁証法的である。

それでは社会科教育というものは、ただ無数の事実を寄せ集め、より身近かなものを具体的に子どもたちに観察させ、為すことによって学ばせればそれでよいのかという疑問がでてくる。重要なことは、具体的事実のなかから、法則的なもの（その限りでは抽象的なもの）をできるだけ導き出し、そのような法則（あるいは本質）を、さらに事実のなかで確かめ、検証するという繰り返しのプロセスを経るということである。それでも、また、次の疑問が生ずる。即ち、社会科教育は主体的なはたらきの全く入り込まないものであるかどうかということであるが、もともと社会科学も、また社会科教育も、まさに実践的な関心を出発点として、それぞれの時代の社会的課題を如何にして解決するかという関心から発展してきたものである。この場合の「実践的」という意味は、個人的、主観的なものでもなければ、また、实际的、実利的という意味でもないの

1) 勝田守一「社会科教育の発展」…『初等の方が、「ヴァージニア・プラン」に則ったのだということは、「学習指導要領」が出てからも、もっぱら取りざたされたものであった。……私（勝田氏）は、中等のグループに属していたが、そこでは、アメリカのミズーリほか数州の「コース・オブ・スタディ」を参考にした』とある。「社会科学と教育」I、岩波講座「現代教育学」第12巻、1961、58頁。

である。それぞれの時代の歴史的社会的課題を社会の発展の方向に照らして集団的に解決してゆくということである²⁾。

さらに、社会科教育で必要不可欠な観点は、社会現象を歴史的にとらえ、歴史的にものをみるということである。歴史分野では当然のことであるが、今日においても非歴史的な社会科学や社会科教育（たとえば相互依存説）が存在する。社会が歴史とともに変り、それを変えてきたものは、ほかならぬ人間であり、これからも、また、人間は社会を変えることによって自らの人間的な自然をかえるということである³⁾。最後に、今日の社会科学は各専門分野に分化した研究者が各自の研究対象とする現象だけを独自に追求し、その精密さを期してゆく傾向がかなり強い。かかる細分化は、ややともすれば全体とのつながりを見失い易く、従ってかえって非現実的となり、全体としての社会認識を見失なわしめることとなる。社会科という「広領域」が誕生した有力な根拠の一つは、ある意味で教科教育における「統合化」の方向をめざした点にもとめられる。しかし、教科の統合が果して全体的現実の把握に直接つながるかどうかはさらに検討を要することからである。

5 アメリカ社会科

社会科という広領域（broad-field）教科が、アメリカにおいて考えられてきたのは、1920年代⁴⁾というアメリカ資本主義の飛躍的発展の時期においてであった。かかる社会経済的条件が、何よりも現実の「生活」の諸問題を直接生まのままて学習せしめる必要性をうみ出し、従って、社会関連諸学科を一つの広領域とする必要性を生ぜしめたものと思われる。

この問題をカリキュラム論から考察すれば、広領域はアカデミックな教科中心主義に対する反省として立ち現われ、他の理科や人文科（humanity）、職業科（vocational study）等と同様、別名、融合カリキュラム（fused curriculum）といわれる如く、学科の論理的性格の近い親近諸学科をあつめたものである。しかも、これは当時の自由主義的風潮や経験主義的教育思想の高揚のなかで、教育活動を「教授」される生徒から「学習」する主体者としての生徒へと変容させるために、「生活の現実」と「生徒の現実」の双方にアプローチしようと試みたものといえるのである⁵⁾。

2) ただ、アメリカ社会科の発足は、「欲望の体系」としての資本主義の隆盛期であったから、まさしく「自己意識は実践的」となり、その意味で多分に successful living の傾向が強い。

3) K. Marx, Das Kapital, Bd1, 1867, 長谷部文雄訳「資本論」1952, 青木文庫, 330頁。この点を、J. デューイはプラグマティズムの立場より、「生活への適応」を能動的にとらえ『環境にはたらきかけて、もって自己を更新（renewal）してゆく過程』としている。J. Dewey, Democracy and Education, Macmillan, 1916, p. 2 : pp. 55~56.

4) E. G. オルセンは、20年代を学校形態から分類して、プログレッシブ・スクールと名付けている。E. G. Olsen and Others, School and Community, Prentice-Hall Inc., 1945, p. 7.

5) T. Hopkins, Integration : Its Meaning and Application, Appleton-century co. 1937.

次に掲げたバージニア・プラン⁶⁾は、サンタバーバラ案とともに戦後初期の日本の社会科のモデルとなったものである。

<スコープ>

- 生命，財産，資源の保護，安全（conservation）
- 物資，労務（service）の生産と生産物の分配
- 物資，労務の消費
- 娯楽
- 美的衝動の表現
- 宗教的衝動の表現
- 教育
- 自由の拡大

<シークエンス>

第一学年……家庭生活と学校生活

第二学年……地域社会生活

第三学年……自然の環境的諸力に対しての生活の適応

第四学年……拡大しゆく開拓地に対しての生活の適応

第五学年……発明，発見がわれわれの生活に及ぼす影響

第六学年……機械生産がわれわれの生活に及ぼす影響

第七学年……共同生活の社会設備

第八学年……発明，発見が人間の基本的要求に及ぼす影響

第九学年……農業制度，工業制度がわれわれの生活に及ぼす影響

第十，十一学年……民主主義が人間関係に及ぼす影響

このプランをみてわかる如く，スコープ（生活領域）はアカデミックな体系化を寧ろ必要としていないし，また，生活が地域社会のみに限定されていない。さらに生活を所謂社会生活のみに限定していないことである。シークエンス（発達系列）は，子どものニーズをもとにしているが，各学年の興味の中心を検討して，その対象，視野の広がり，学習能力，積極性，歴史意識の発達度などを総合して決められている。ヨーロッパ的伝統を断ちきって，新しい天地で無限の環境に立ち向ったプラクティカルなアメリカ的特色がよくうかがわれる。その際の抛りどころは，まさしく民主主義と人間の力量に対するゆるぎなき確信であったのであろう。後に，昭和25，6年ごろより日本において，社会機能主義，適応主義的社会科として批判される⁷⁾ものであるが，もともと，ここでいう「社会」なる概念の特色は，J. デューイに代表されている如く，「経験の

6) J. Paul Leonard, *Developing the Secondary School Curriculum*, pp. 371~383.

7) 矢川徳光，藤吉利男，東大カリキュラム研，日教組教研などからの批判。

伝達交通」⁸⁾や「共同理解」,「相互作用」(interaction)のプロセスという観念の上に立つきわめて機能的な概念であり,従って,具体的な社会現象はすべて「人間性と文化の相互作用」⁹⁾であるとする見解に典型的にみられるものである。

ちなみに,日本の社会科学習指導要領補説(昭和23年9月)をみると,このバージニア・プランとほぼ同じものであることがわかる。ここには,「人間の基本的欲求を満たす」となみを次のような社会機能によって分類している。

1. 生命,財産および資源の保護,安全
2. 生産,分配,消費
3. 運輸,通信,交通,交際
4. 美的および宗教的欲求の表現
5. 教育
6. 厚生,慰安
7. 政治¹⁰⁾

外国依存という明治以来の日本の伝統が,ここにも明らかにみられ,アメリカの制度や内容をそのまま導入するという傾向と,さらには,当初,教育の中央集権化を排したはずの戦後改革のなかで,教育の内容面まで文部省を中心とする「学習の手びき書」に現場が依存したということは,戦後初期の混沌とした状況のもとで,しかも占領下においては致し方なきことであつたのであろう。

6 日本における社会科教育の発足

戦後日本の社会科教育は,前述のアメリカ的社会科の直輸入として発足し,それが旧来の重苦しい修身,公民,歴史,地理等に分化した,しかも総体として官製的,国家主義的な教育への反省として,新しいひびきをもって登場してきたものである。勿論,戦前における生活綴方教育や郷土主義教育,プロレタリア教育,教育科学研究などの実践と理論の継承(連続)という意味もあつたけれども,戦後の教育改革の基本方針が,あくまで日本教育の近代化と民主化におかれていたために,新しい社会科は「近代的市民としての一般的資質」を陶冶するための中心的な教科とされたのである¹¹⁾。

8) J. Dewey, *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, 1916, pp. 1~4.

9) J. Dewey, *Freedom and Culture*, G. P. Putnam's Sons, 1939. ここで,デューイは「マルクス主義は,この相互作用における人間的要因を無視して,文化的諸条件の一つである経済的要因を絶対視している」として,マルクス主義を批判している。彼は,社会現象における法則性を否定し,社会変動の方向は,明確な型をもたないとする,その背景に,植物成長説がみられる。(同,第2章「人間性と文化」,同,第4章「全体主義経済学と民主主義」)。

10) 文部省,社会科学習指導要領補説,昭和23年9月,8~9頁。

11) アメリカ教育使節団報告(昭和21年3月31日)

戦後の教育改革の評価と推進力の問題は、極めて重要であるが、しかし、むつかしい問題である。

ただ指摘しておきたい点は、上からの占領軍による改革とはいえ、それを動かしたものは何であったかといえ、ほかならぬ国民の絶大な教育要求であったということである。即ち、敗戦のあと、子孫に残しうるのは「教育」しかないという切々たる気持が、総司令部に国民からのおびたしい手紙となってあらわれ、これに総司令部が感激したことである。日本政府は、この改革を「できるだけばそう」としたけれども、昭和22年に新制中学校、同23年に新制高等学校、同24年に新制大学を発足させたのである¹²⁾。

しかも、何よりもこの改革が、それまでの国家教育に対する反省として、日本国憲法の精神の通り、「平和的な国家および社会の形成者として……」（教育基本法第1条）の人間像を明確に打ち出したことは、まさに画期的なことであったといえる。これらの重要な法律をふまえて、社会科の基本的性格は、学校教育法第18条に規定されている¹³⁾が、

1. 学校内外の社会生活の経験に基き、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。
 2. 郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと。
 3. 日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと。
- とある。

さらに、教育課程を編成し、指導計画を立てる際の教師の手びき書の意味をもっていた当初の学習指導要領社会科編（昭和22年版）では

『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、その進展に力を致す態度を養成することである。そして、その為に青少年の社会経験をいままでもよりも、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。社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の相互依存の関係を理解することが最も大切である』として、その相互依存の関係を、(1)人と他の人との関係、(2)人間と自然環境との関係、(3)個人と社会制度や施設との関係、に分けてとらえているのである。

従って、ここでの社会科は、環境との相互依存関係としての社会生活を理解させる教科、民主的な人間関係を自主的につくりあげてゆく能力や態度を身につけさせるための教科とされているから、学校教育法の規定をふまえていることはいうまでもない。昭和20年10月に、占領軍より極端な国家主義、軍国主義的傾向の排除に関する指令が出されて以来、混沌としていた教育界に、文部省の学習指導要領が出されたことは、中央集権とはいえ、一応の方向づけを得たものであったといえる。しかし、社会生活の理解を、生活におけるさまざまな相互依存関係としてとらえ、

12) 高坂正堯「宰相吉田茂」中央公論社、昭和43年、pp. 40～42。

13) 三省堂「解説教育六法」昭和59年版、p. 60。なお、中学校は第36条、高等学校は第42条に掲げられている。

その理解と現状への適応で果して、はじめに述べた事実そのものを科学的に見極め、「事実と事実とのつながり」¹⁴⁾を正しくとらえる青少年を育成できるかどうか疑問であり、また、社会生活を静止的、現状肯定的にとらえることで、果して「その進展に力を致す態度を養成すること」が可能かどうか。即ち、社会をよりよく発展させ、動かしてゆく形成者（共同社会の成員というよりは）、憲法のいう主権者の育成が可能かどうか問題である。さらに指摘しなければならない点は、法体系からみて、憲法→教育基本法の法規定と、学校教育法→学習指導要領との間にズレがみられるということである。これが後に、昭和33年の学習指導要領の改定によって拘束力を持ち、国家基準の最底限度を示すものとなって決定的となる。

昭和23年に、学習指導要領の「補説」が出されるが、ここでは社会科の目標についての補足説明で、かなり具体的に「公民的資質とは何か」を明確に述べている。

『りっぱな公民的資質ということは、その目が社会的に開かれるということ以上のものを含んでいます。すなわち、そのほかに、人びとの幸福に対して積極的な熱意をもち、本質的な関心をもっていることが肝要です。それは政治的、社会的、経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつする心です。人間性および民主主義を信ずる心です。人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確信する心です。このような信念のみが公民的資質に推進力を与えるものです』¹⁵⁾

この補説は、全体として社会生活の理解を相互依存関係の理解としてとらえているから、前年の22年版とあまり変らないけれども、公民的資質として不正に積極的に反ばつする心を強調し、社会における問題（課題）を人間の協力によって解決してゆくことができる確信をもたせようとしたことは、この補説の大きな特色であるといえる。しかし、依然として相互依存の理解が基本であるために、生活への適応と社会の進展とのかかわりがどうなっているか極めてあいまいなまになっている。

では、民間における社会科研究はどうであったか。それは、オルセンらの地域社会学校（community school）の紹介もあって、主として直接経験による社会科教育の地域社会化が特色であったといえる。

その代表として、川口プラン¹⁶⁾を検討すれば、「社会科の目標は、社会の課題に対する理解を与えること」であり、「社会の課題」に対する理解は、「社会の機能について完全なる理解を与えること」であるとする。しかも、この社会の機能を、(1)社会の機能はいかなる現状にあるか、(2)社会の機能に関していかなる問題があるか、(3)その問題を解決するためにはいかなる方策が必要か、の三つに分析し、とりわけ、社会の課題に対する実践的理解は、社会機能への参与の際の態度によるとする。しかし、現状の存続と理解中心の考え方は、いままでの学習指導要領（昭和22

14) 文部省、学習指導要領社会科編、昭和22年、p. 2.

15) 文部省、学習指導要領補説、昭和23年9月、p. 5.

16) 中央教育研究所「社会科概論」、金子書房、昭和22年、pp. 19～21.

年）ならびに補説（昭和23年）と基本的に変りはない。このプランの作製にかかわった有力な一人である倉沢剛教授の「社会科の基本問題」によれば、社会科の一般目標を「日本社会がになっている歴史的課題から決定」¹⁷⁾ するとしているのである。このことは誠に至当のことであるが、その歴史的課題の決定を、生活領域や社会動向に関する「社会調査」と、世論を結集させるための「目的委員会」にもとめていることである。地域社会の現状と動向を分析し、地域のひとびとが何を望んでいるかということで歴史的課題が適切に抽出、決定できるかどうか。また、限られた地域社会の課題が、いかにして日本社会の課題と直結するかという問題が残される。

なお、昭和23年には、コア・カリキュラム論や生活教育論の華やかな年となるのであるが、学習指導要領にみられる社会科が、人間のあらゆる生活領域にわたっており、「生活に必要な知識、技能および態度を育成する」ところから、いきおい「教科を越えた社会科」¹⁸⁾ となり、全体として重複、混乱の傾向を生ぜしめたことである。このことは、学年が上るにつれて顕著にあらわれてきた。即ち、初等の高学年や中等教育では依然として教科の独自性が強いためである。この頃、最も強力に生活教育論を展開した梅根悟氏は¹⁹⁾、J. デューイの生活主義、経験主義に立脚して、科学的体系を排し、生活至上主義の立場をとる。しかも、その「生活」とは何かといえば、(イ)生きること、(ロ)遊ぶこと、(ハ)働くこと、(ニ)愛すること、であり、この四領域を生活単元としている。かくの如く、自然のなかで生活することによって学ぶのであれば教室も学校も無用であり、炊事場と遊び場と工場と集会室があればよいこととなる²⁰⁾。

さて、昭和25年ごろから、文部省社会科に対する批判が活発に展開されるが、このことは勿論、コア・カリキュラム論や生活教育論批判となってあらわれる。そのうちの一人である矢川徳光氏は、『……文部省が社会科を社会的諸要素の相互依存関係を理解させる学習としているのと全く同じように、（石山氏……コア・カリキュラム連盟の代表者の一人……は）相互依存説を基礎として人間を教育しようとしている。ところで近代市民社会におけ相互依存説なるものは、スペンサーの社会有機体説から一步も前進していない古い俗説である。スペンサーは……金融ブルジョアジーの代辯的教育理論家であったから、近代市民社会の改造のことなどは、ゆめにも考えていなかった』²⁰⁾とする。では、矢川氏自身の見解はどうであったかといえば、社会科で「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力をいたす態度や能力をやしなう」ためには、「社会生活を歴史的に理解させること以外にはありえない」とし、この場合の歴史的な理解は史的唯物論によると主張する。勿論、当時の社会科批判は、このような立場からのみの批判ではなくて、まさにさまざまな批判がなされていたけれども、その最も有力なものは矢川氏の見解と、もう一つはエッセンシャルイズムの立場にたつ系統的知識体系重視の見解であった²¹⁾。

17) 倉沢剛「社会科の基本問題」誠文堂新光社、昭和23年5月、p. 48.

18) 広岡亮蔵「カリキュラムの理論と構成法」黎明書房、昭和24年1月、pp. 78～79.

19) 梅根悟「新教育と社会科」河出書房、昭和23年。

20) 矢川徳光「新教育への批判」——反コア・カリキュラム論——、刀江書院、昭和25年3月。

21) 東大カリキュラム研究会「日本カリキュラムの検討」明治図書、昭和25年7月。

昭和26年より、「平和と独立の教育体制の確立をめざして」日本教職員組合の教育研究集会在らひられる。その第6分科会が社会科分科会であり、そのなかで、社会機能中心の社会科では、現実の社会の実態を批判させることができないとして、真に子どもたちの幸福のための社会科は、(1)現実の直視(貧困、隷属、不合理、矛盾など)、(2)人権の確立、(3)民族の独立、(4)国際理解²²⁾であるとする。たとえば、第3回大会における報告のなかで次のようなものがみられる。「日本の社会は明治時代からの後進資本主義の中で育ってきて、未だに経済的な貧困と、われわれが伝統的にうけついでいる封建遺制とによって織りなされている」として、このような「日本の現実の社会がもっている基本問題をスコープとして、子どもたちの問題意識をシークエンスと」²³⁾する基底単元を考えている。これらは具体的にどのように学習を展開させるかまでは詳細に述べられていないけれども、主題の下における重要な視点を提起したものであって、その後の研究集会の展開が注目されるが、今回は初期(昭和22年～昭和25年)を中心として考察したものである。(本庄良邦)

<参考文献> 但し、本文中引用のものを除く

1. 勝田守一著作集第1巻「戦後教育と社会科」国土社、昭和47年。
2. 船山謙次「戦後日本教育論争史」——戦後教育思想の展望——、東洋館出版社、昭和33年、特に第3章「生活教育論争」
3. 梅根悟「新教育への道」誠文堂新光社、昭和22年。
4. 日本教職員組合編「日本の教育課程」——学習指導要領はどう変わったか——、国土社、昭和34年。
5. 三一書房版「社会科教育大系」第1～5巻、特に第2巻「社会認識の理論」昭和36年。
6. 小田武「社会科教育の諸問題」三和書房、昭和30年。
7. 小川太郎「教育と陶冶の理論」明治図書出版、昭和38年。
8. 長洲一二「国民教育論序説」新評論、昭和35年。
9. J. Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press, 1915.
10. K. Marx, *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, 1859, 武田, 遠藤, 大内, 加藤訳「経済学批判」昭和31年, 岩波文庫。
11. 片上宗二, 齊藤利彦, 「わが国における戦後の公民教育関係文献・資料目録」日本教育学会編「教育学研究」第48巻第4号, 昭和56年。
12. 本庄良邦「社会と教育」啓文社, 昭和37年。

◎分担執筆……<1, 2, 3……山本, 4, 5, 6……本庄>

22) 日本教職員組合編「日本の教育」第2回大会報告, 岩波書店, 昭和28年9月。

23) 日本教職員組合編「日本の教育」第3集, 岩波書店, 昭和29年10月, 香川報告, pp. 20～21.