

初期社会科と歴史教育

佐藤 弘

1 問題の所在

アジア・太平洋戦争は日本の敗北をもって幕を閉じ、日本は連合国軍の占領下におかれることとなった。民主化と非軍事化を占領政策の基調とするGHQは、直ちに様々な改革に着手した。9月22日に発表された「降伏後の日本に関する米国の最初の政策」により、「軍事教練を含む学説と実践における軍国主義並に過激国家主義は教育制度より除去されねばならぬ」⁽¹⁾ことが示され、教育の局面においても、民主化、非軍事化の政策が次々に具体化されていった。10月22日に出された「日本教育制度ニ対スル管理政策」では「軍事的教科」と教練が全面的に禁止され、教科書等の軍国主義、超国家主義的な箇所は削除が命じられた。さらに12月31日の「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」では、GHQが許可するまであらゆる学校で修身、国史及び地理の授業を停止することが命じられた⁽²⁾。このようにして民主化は進行していったのであるが、これと並行して日本側でも民主化を支える人間の形成を目指した新しい教科の模索が行われ、このようななかから民主化の「花形教科」として社会科が出現することになる。1947年に文部省から発表された「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」・「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」とその改訂版である1951年版による社会科をそれ以降の社会科と区別して初期社会科と呼び慣わしてしているが、社会科の出現以降これについて様々な議論が行われた。特に、中学校のカリキュラム上に、社会科とは別に国史が残されたこともあって、歴史教育との関連で議論されることも多かった。この議論は、歴史学者・歴史教育者の側からの主張の中心が歴史教育の社会科からの分離・独立であったため、「歴史独立論」として概括されている。現在では、『「歴史独立論」とは、歴史教育を社会科教育から独立させる主張のことである。……歴史学もしくは歴史教育の立場から、社会科教育と歴史教育は異なるものであるという社会科教育への批判が根底にある」⁽³⁾というように理解されている。特に歴史学者・歴史教育者においては、初期社会科を歴史教育との関係において議論することが主流になっているのは、そのことによって初期社会科の問題点が明確なかたちで浮かび上がってくるという理解があったからである。このような議論については、教育研究のうえからも、研究が積み重ねられてきているが⁽⁴⁾、初期社会科と歴史教育の関係を、初期社会科にたいする歴史学者・歴史教育者の反応を中心にみていくという方法が主にとられており、それではこの問題を十分な拡がりにおいて理解することはできな

い。初期社会科に対する社会科学者の反応を併せみることにより、初期社会科の問題性をより明確にすることができる筈である。その際は、「社会科」、「歴史教育」とは何かということ論議するだけでなく、そもそもいったい社会（諸）科学、歴史学とは何か、さらには現代認識と歴史認識はどのような関係にあるのかというようなこの問題の背後にある困難な領域に立ち入らざるを得ないが、本稿では、これらについて主な論者の思索の跡を追跡することによって、この困難な問題の解決への糸口を探ってみたい。

2 社会科の構想

最初の「学習指導要領社会科編（試案）」が文部省から発表されたのは、「Ⅰ（小学校）」が1947年5月、「Ⅱ（中学校・高等学校）」が翌6月であった。これらの作成にあたったのは「Ⅰ」については責任者の重松鷹泰を含め4名、「Ⅱ」については責任者の勝田守一と他に馬場四郎らあわせて4名であった⁽⁵⁾。社会科という教科はいったいどのようなものとして構想されたのかを勝田守一の論稿から明らかにしてみよう。勝田は1942年11月、松本高等学校教授から文部省の図書監修者に転じ、敗戦後は教科書局の一員として社会科教育の普及と推進に取り組んでいる⁽⁶⁾。その勝田が重松鷹泰とともに「文部省の人間として、かなり公式的な態度で……執筆し」た⁽⁷⁾のが「社会科の構造」⁽⁸⁾であり、1947年8月に雑誌のうえに発表された。これは学習指導要領による社会科の授業開始を9月に控えた時期の論稿であり、おそらく文部省の社会科についての意図を示すという目的を持っていたのであろう。

勝田は、まず社会科成立の過程を問題として、1945年12月の「いわゆる国民科三教科」の授業停止を取り上げている。この授業停止により文部省は各教科の教科書の改訂に着手したのだが、そのような改変は新たな教育目標の設定なしには成し遂げられない。では教育目標の達成はどのようにして可能となるのか。一般的に教授内容や教科の改変が考えられるが、決してこのような方法では成し遂げられない。なぜならば新たな教育目標の設定は「教育目標に内在するその方法の必然的な改革を要求していた」からであると勝田は続ける。

では新たな教育目標はどのようにして設定されるのか。それは理念の問題として文部省の官僚の頭脳の中から捻出されたのではない。「われわれの現実の中から生まれた社会科はわれわれの社会の現実的問題によってその性格が規定されている」。社会科の性格を決定するのは、学問や理論ではなく、社会の現実であることが議論の前提である。ではその「社会の現実的問題」とは何かというと、いうまでもなく日本の民主化という課題であり、「民主化の進展の可能性を現実化することにこそ教育の任務は存在する」。ではこのように教育目標が設定されたとしても、それはどのようにし

たら達成されるのか。それは単に制度の改革によって達成されるものではなく、「制度の改革を内側から遂行し、新しい制度を内面から充たす人間を形成することが、教育の任務にはかならない」。つまり勝田にあっては、教育の役割とは、何よりも日本の民主化を支える人間の形成であった。これにより教育行政、学校教育制度改革、教育課程の諸問題の解決がはかられ教育の再建がはたされる。教育制度の改革は、民主化を支える人間の形成によってはじめて達成されるのである。

だから社会科はそのような人間の形成を目標とするのだが、そのためには前述のように教育方法の改革が必然化される。社会科は「学校における児童及び生徒の行動の変化をめざして、その社会生活経験の合理的発展を志す教科」であり、そのためには従来のような子どもたちの「必要や興味や能力と無関係に、教材を学習する」ということではすまない。「抽象的な社会概念や論理的な社会理論を学習する」場合においても、それらは「一度子どもたちの現実の環境に還元され、たとえば家庭や学校や身近な社会の中におけるかれらの経験を通して彼らが当面する問題をかれら自身の必要と興味と能力にしたがって解決する過程を通じて、学習されなくてはならない」。いわゆる問題解決学習である。子どもたちが直面する問題を解決するため主体的に学習することによって、社会の合理的発展をはかる力を身につけることができるのであり、そのような力をもった人間の形成こそが日本社会の民主化を支えることになる、というのが勝田による社会科の構想であった。だからこそこの論文は「社会科の構造」を問題としたのである。

このような構想のもとに出発した社会科であるが、発足とともに様々な批判がよせられた。それは一部には「青少年たちの実地調査や統計作製やあるいは社会施設の訪問というような、今までの学校教育では絶えて見なかった学習形態が、世人の目に奇異な感を抱かせた」⁽⁹⁾ ことなどに起因していた。そこで改めて「社会科の目的と内容と方法についての問題」を「社会科（教育課程としての社会科学の学習）における科学的あり方」を中心に考察したのが「社会科教育における科学性の問題」⁽¹⁰⁾ である。特にここで問題とする社会科を「教育課程としての社会科学の学習」に限定しているところに勝田の社会科に対する態度が現れている。ここで「科学性」を問題とするのは、社会科における問題解決学習を経験主義的な方法として批判し、科学性の欠如を指摘する論調が存在しており⁽¹¹⁾、それに対し回答する必要が生じていたからであろう。

「社会科の目的と内容」について、勝田は「社会科は、社会諸科学を教科として組織したシビック・エディケーション」であると規定する⁽¹²⁾。しかし、その前提となるのは、社会科は「人間形成を目的とする教科」であることである。社会の改造（＝民主化）という課題に対しては、社会科におけるシティズンシップの形成が対応する。では、それには、社会諸科学はどのような役割を果たすのかを勝田は次に問題に

する。これは欧米の例をみると「社会についての諸科学の発展が、公共的あるいは個人的な行動に影響を与えるようになってきている」。なぜ欧米では社会諸科学は人間の行動様式を変えることができたのか。これについては、それ以上踏み込んでいないが、文部省における同僚である馬場四郎の研究が間接的ながら回答を与えている⁽¹³⁾。

馬場は、アメリカ合衆国における社会科の発展を刺激した事件として世界大恐慌をあげ、これに対応したニューディール政策の進展が社会科に大きな影響を与えたとする。たとえば、1938年ローズベルト大統領は議会への「反トラスト法強化並びに同法励行のための教書」の中で「われわれは現実的な産業統制方式は、意識的な不徳行為以上のものに及ばねばならぬということを学んだ。……より大きな、より重大な、そしてより困難な問題は、利己的でもなく、そして善良な市民でありながら近代の経済相互依存の社会において、彼ら自身の行動の社会的、または経済的帰結を見抜き得ない人達、そういう人達をいかに取扱うかという問題なのである」と述べている。つまり社会的分業の発展した現在の社会にあっては、悪意がなく、善意であったとしてもその社会的行動が結果として社会に害悪をもたらすことは当然ありえる。社会のなかでは、行動の意図とその結果とはまったく異なるのであり、だからこそ社会科学が必要とされ、社会の民主的発展にはたす教育の役割に対する大きな期待が生まれるのである。馬場はこのように整理しているのだが、ここに社会諸科学が人間の行動に影響を与えることの根拠がある。

しかし勝田は、欧米においては社会自体にそのような条件が存在するからこそなのであるが、そのような条件を欠く日本社会では、如上の期待を社会諸科学に抱くことはできなかつた、と続けている。だとするならば、どのようにして社会諸科学なしに行動様式の改変をはかるのか。社会諸科学の振興は確かに重要だが、問題は内面的なメンタリティーの変革による主体の形成である。「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。国民性の改造という最も困難な事業がわれわれの課題」なのである。そうである以上「社会科の教育が、あれこれの社会についての客観的な知識を与えたり、あるいは社会科学の理論のある部分を覚えこませたり、あるいは高々それを理解させたりすることで終わるものだと考えられない」。といて社会科は、「どこまでも社会科学の教育」である。では社会科における「科学性」とは何なのか。それは「社会的現実を科学的に、すなわち客観的に観察する」方法態度のことなのである。しかしその場合でも「一定の具体的な諸問題に対する研究」として実践されなくてはならないし、その対象は「わが国の現在の社会が当面する諸問題のうち、青少年が現在および将来かれらが当面するだろう問題を決定し、それを学習することによって、かれらがそれらの問題を解決して、われわれの社会を前進させる能力をかれら自身のうちに育てることのできるようなものを選ばなければならない」。そのような学習を通して青少年は、個人の変化や成長を達成することにな

るのである。

これが勝田の結論であるが、別の論文では、「科学的というのは、自分で考察し、自分で判断し、自分でそうした客観的な考察や判断に従って行動するということなのである」⁽¹⁴⁾と表現している。

3 社会科に対する歴史学者・歴史教育者の反応

(1) 井上清の場合

このような社会科の構想に対して、様々な意見が寄せられるが、その中心は歴史学者・歴史教育者であった。そのうちの代表的なものを取り上げてみよう。

井上清は、史学科出身の歴史学者であるが、敗戦後歴史教育に関しても積極的な発言を行っており、のちにそれらを『歴史教育論』⁽¹⁵⁾としてまとめている。この著作の副題は「社会科の根本問題」となっており、社会科と歴史教育の関係についての捉え方の根本的な発想が示されている。これを具体的に論じているのが「社会科と歴史教育」という論文であり、1949年2月に執筆されている⁽¹⁶⁾。

井上は、戦後に出現した社会科が小学校では融合教科であり、中学校では「国史」が残存しているという事実を指摘することからはじめ、「体系的に日本歴史を教える独立の教科目が義務教育期間中になくってはならないかどうか」を問題として設定する。結論は「小学校では国史を独立させない方がよいが、義務教育のおわりにはそれはなくてはならないし、また可能である」というものであるが、それは「歴史的教育が現行社会科の見地からも絶対に必要である」という見地からきている。それは何故か。「歴史的理解は、社会生活を理解するのに根本的な理解の一つである。社会とその諸現象は、過去から現在へ歴史的に形成されてき、将来に向かって発展し運動してゆくものである。……それゆえ社会的事物を理解するには、すべてを運動において、発展変化において、つまり歴史的にとらえることは絶対に必須である」からである。これが「歴史的教育」の必要性の根拠であるが、このような主張は多くの者が納得するものである⁽¹⁷⁾。だから「歴史的理解は、たんに社会を正しく理解する根本的なしのかたの一つであるばかりでなく、それはまた芸術的形象的理解や、論理的一般的理解のしのかたよりもよいである。りくつで説明されるより具体的な事物を示される方がわかりやすいというのは、すべての人の日常体験するところである」という点についても、異論はないであろう。だが井上の主張の重点はそこではなく、「こうみてもれば歴史的教育が社会科教育にとって必須であり国民教育における基本的な役割をもたねばならない」というところにある。この主張は、当然「義務教育における日本歴史科の必要性」につながっていく。「政治や経済や文化などの社会諸現象の相互関連と

その構造的発展を生徒に理解させること、ことにその発展における革命の役割を理解させることが、国民教育においてはぜひとも必要だからである」。しかしこのような井上の見解については、「社会諸現象の相互関連とその構造的発展」についての理解は本来は歴史教育ではなく社会科の役割である、「義務教育における日本歴史科の必要性」をこの点に求めるのはおかしいという批判も生まれざるをえない。これについては「こういう理解をもたせることは、社会科でもできないことはない」がそれには正しい社会観が必要な上、「生徒の生活に生ずる問題の解決への努力を通じて知識や能力を身につけさせるという方法も、たんに経験主義におちいつてはならないので、「問題」のとらえ方や発展のさせかたに、指導する教師の高い世界観と非常な博学と巧みな指導技術とを必要とする」。けれども「そのようなふつうの水準の指導力ではできないことを要求しなくても、すぐれた教科書とその教材を用いて単純な社会から複雑な社会への発展を歴史系統的に学習させるならば、よいに目的を達することができる」というのが井上の回答である。つまり社会の認識は「社会諸科学を教科として組織した」社会科ではなく、歴史教育により容易に達成されるのであり、だからこそこの問題が「社会科の根本問題」なのである。社会認識の方法には、空間的方法と時間的方法があるが、時間的方法こそが学校教育における最善の方法である、というわけである。

(2) 高橋磯一の場合

高橋磯一は、大学の国史学科を卒業後、女学校や中学校で教鞭をとり、社会科の出現を中学校教師として迎えた。その後教職から離れ、民間教育団体である歴史教育者協議会の結成に参加し、そのリーダーとして活躍することになる。また一方では、文部省に招かれて新制中学校用日本史教科書の「編修委員」も務めている。高橋は、歴史教育者として社会科について積極的に発言を行い、それらを1949年に『新しい歴史教育への道』として刊行した⁽¹⁸⁾。高橋の見解の検討を通して、歴史教育者の社会科に対する反応をみてみよう。

高橋は、教師としてこう語る。「社会科は面白い。社会科の勉強は楽しい。子供たちはそういう。うちの子供は社会科がとても好きで、社会科が始まってから自分で勉強するよい習慣がついて……社会科を勉強した子供たちが大きくなったときが楽しんだ。父母たちはそういう。社会科はむずかしい。どうしたらよいのか迷ってしまう。だが何か明るい希望もてる……教師の多くはそういう」⁽¹⁹⁾。このように、子ども、親、教師の三者がそろって社会科について好意的な反応をしめしている。では問題は何か。それは子どもたちにはなく「社会科を運用し、また運用せしめる側に一貫した社会科学的な筋金が入らず、したがって生徒は一貫した体系をもった社会科をついに学び得ないように枠をはめられた社会科がいま行われているということ」にあ

る。これを高橋は「社会科の壁」と表現している。ではこの壁をどのようにしたら破ることができるのか。「それは生徒児童の不均等な、不十分な、また根本的にもち得ないかも知れぬ生活経験の領域を乗り越えて、現実の段階を過去よりの発展としてとらえ、「社会改良」を現実の革命的克服として未来への発展的展望を与えること、すなわち科学的な歴史把握、いわば歴史的なものの見方をコース・オブ・スタディー自身が筋金に入れることであり、同時にこれを運用する教師自身が現実の民主革命のなかであって主体的に行動することによって歴史的発展を実践を通じて学びとること」が必要である。これが高橋の結論である。つまり社会科の「抽象的な社会概念や論理的な社会理論は、一度子どもたちの現実の環境に還元され、たとえば家庭や学校や身近な社会の中におけるかれらの経験を通して彼らが直面する問題をかれら自身の必要と興味と能力にしたがって解決する過程を通じて、学習されなくてはならない」という構想に対して、そのような経験主義的な方法が社会科の壁となっており、それを乗り越えて「科学的な歴史把握」によって社会科に筋金を入れなくてはならない、というのである。そしてこの「科学的歴史把握」によって、社会科は社会科学的な筋金が入った一貫した体系をもった社会科になるのである⁽²⁰⁾。このように高橋にあっても、井上と同様に「歴史把握」が社会科の中心とならねばならないと捉えられており、社会科学的な筋金とは科学的な歴史把握のことであると考えられているのである。

このような主張は、「歴史と地理の独立」の主張に連なっていく。雑誌『教育』の社会科批判特集号のシンポジウム「社会科の再検討」のなかで、高橋は社会科からの「歴史と地理の独立」の主張を展開している⁽²¹⁾。このシンポジウムの行われた1952年にいたると、既に「社会科のもたらした欠陥のあれこれを補正して、社会科が立ち直れる」という見解は、今後の「悲哀が約束されて」といると判断するまでになっている。以前の「科学的な歴史把握」によって社会科に筋金を入れることができるという判断は改められており、そのような社会科の手直しではなく小学校5～6年生にあっては、歴史、地理、社会科とそれぞれ独立させ、中学校でも同様とすることが必要だという見解に至っている。その理由は、「日本民族の歴史と地理とを体系的に教え、学ばせ、そして実践させる」ことによって「社会発展の方向を明確に学び、祖国への正しい愛情と明日の行動への確信を得させる」ことができるからである。このような判断には、当時のサンフランシスコ講和会議後の日本の政治情勢が深くかかわっていた⁽²²⁾。これが高橋による「歴史独立論」である。

(3) 家永三郎の場合

家永三郎は、大学の史学科を卒業した後、旧制高校で教鞭をとり、戦後は大学教員へと転じている。家永は歴史教育について積極的な発言を行い、敗戦後最初の国定教

科書である『くにのあゆみ』の編纂にも参加している。

家永が最初に歴史教育についての論稿を執筆したのは、まだ社会科が出現していない1946年の初頭であった⁽²³⁾。それは「終戦後日本歴史は書き改めなければならぬと云う声がいろいろな方面から聞こえて来」るような状況の中で、「今後の国史教育」はどうあらねばならないかを論じたものであった。家永は日本歴史の「書き改め」が、戦後の民主化の時流にのったそれならば、結局戦前の国家主義、軍国主義のそれと同様な誤謬を繰り返すことになるのであり、そうではなくて「正しい日本歴史を建設する」ことでなければならない、とする。そしてこの「正しい日本歴史」による国史教育が今後の「国民教育の進むべき道」である。では「正しい国史教育」はどのようにして建設されるのかというと、これは「正しい国史学の研究」以外にはない。これは当然の主張であり、ことさら指摘する必要はないように思われるかもしれないが、家永のように戦前の歴史学・歴史教育を知るものにとっては決してそうでない。なぜならば戦前においては「歴史の学問と歴史の教育は別」という主張が大きな力を持っていたからである。明治末期の「南北朝正閏論争」において、歴史学の研究成果と国民教育の教科内容は別個であるという主張が勝利を収めていたのである⁽²⁴⁾。そして家永は「普通教育機関での国史教育」について次のような提言を行っている。

- 第一 教授せらるべき歴史知識は、すべて国史学によって確認されたものに限ること
- 第二 内容をなるべく印象的にして、被教育者の心裡に鮮やかな印象がのこるよう
にすること
- 第三 きれいごとばかりでなく、もっと深く歴史の内面に立ち入ってつっこんだ考
察をすすめること
- 第四 国民生活の向上進歩を機軸として内容を再編成し、次の世をになう国民をし
て一層の向上進歩への決意と自信をもたせるようにすること

などである。この提言は国史教育の授業内容に科学性をもたせることが中心だが、第四の提言は、後に出現する社会科と通じるものがある。では社会科の出現に対して家永はどのような態度をとったのだろうか。

1949年4月、雑誌『日本歴史』の誌上に「今後の歴史教育の在り方」についての座談会の記録が掲載された⁽²⁵⁾。文部省教科書局歴史科主任箭内健次を迎えて、「歴史教育をこれからどうしていくか」ということについて歴史学者、歴史教育者らが議論したものである。箭内は、新しい教育の特徴として「教えるのではなく、自ら学ぶ、それをラーニング・バイ・ドゥーイング、為すことによって学ぶ、自ら経験することによって学ぶ」ことをあげて、「社会科歴史」においては「第一に現在の社会を理解するために歴史を学ぶ」のであり、「歴史の事実はそれ自身として重要ではなく、現在の社会における意義という点で重要になる」。「現在の生活の中から問題を発見し、そ

れを歴史的世界の問題としてとりあげるといふところに、歴史の学習の目標がある」ことを強調した。この箭内の見解が文部省の「社会科歴史」の構想を示すものと考えてよいであろう。

これに対し出席者の一人である家永は、箭内の説明した「現在の社会生活と歴史と結びつけるといふ根本的な考え方は大賛成」とした上で、しかしながら実際に現れているのは「歴史というものが現在を主とした社会科学的認識のほんの一隅に僅かに席を与えられているような状態になる危険があると思いますが、私はむしろ反対に、あらゆる現代社会の認識を総て歴史的に見なければならぬ。……そういう積極的な意味で歴史と社会科が結びつかなければならないと思います」と主張した。つまり、社会科は歴史を現在の問題から照射するが、あらゆる現在の問題は歴史にとらえられなければならない、その役割を歴史教育が果たすと家永は考えるのである。この点で社会科の発想とはまったく「反対」の位相に立っているのである。これについては、1953年執筆の「日本史教育論」⁽²⁶⁾ではさらに整理した形で主張されている。家永によれば現実の「社会的歴史的世界」についての正しい理解は二つの角度から進められる。一つは「社会科学的な角度からの理解である。学校教育における社会科は学問としての社会科学と同じではないけれど社会科学的な角度から教育とみなしてよい。ここでは、もっぱら現在の社会を中心に、その現状を正確にとらえるとともに、将来への進路を見出すことに主眼がおかれている」。もう一つの角度は「歴史的な角度からの理解である」。それは「現在の社会は突然われわれの目の前にわきだして来たものではなく、「現在の社会を正確に理解するためには、ただ目の前にある現在の社会を取り上げて考えるだけでは十分ではない。……現在の社会の背景には歴史があって、その背景をぬきにしては、現在の社会は理解せられぬ」からである。この二つの角度からの考察は、並列的なものではなく、「歴史的な理解こそいちばん基本になる知識であって、社会科学的知識も歴史的知識を前提としてはじめて可能となる」のである。このような「歴史的な理解こそいちばん基本」という家永の把握は、先に見た井上清の見解とほぼ同様な結論だといふことができる。

またこの座談会のなかで、箭内は歴史教育についても社会科が示すように「学習形態を根本から考え直していかなければならない」として、歴史の学習が従来のように「概説的であってはならない」とした。これに対しては、家永は「今までの概説であっても本来の歴史である以上、それは問題意識がその底にあるべきはずであって、問題意識のある歴史の取扱い方はどんな形をとっても現代の社会生活の中に生きてくるものでなければならない筈」であって、「社会科の中の歴史であっても一応概説的な形をとるといふこと自体は否定されるべきじゃない」し、歴史の「全体的な意味を考える以上、歴史である以上、概説的な形を取らざるを得ない」と主張した。歴史学は全体としての歴史を問題とする以上、叙述は概説的にならざるを得ない、というのが家

永の見解である。

以上、社会科、あるいは歴史教育について積極的な発言を行っていた三人の歴史学者、歴史教育者をとりあげて、社会科に対する反応をみてみたが、次に社会科学者は、どのような反応をみせたかをみてみよう。

4 社会科に対する社会科学者の反応

(1) 上原専禄の場合

社会科学者の社会科に対する反応を見る場合、網羅的な検討を行うことができないので、ここでは社会科に対して積極的な発言を行うとともに、それらを単行本としてまとめた論者をとりあげてみよう。その第一は、上原専禄の場合である。上原は、高等商業学校を卒業し、ドイツに留学したのち帰国して商科大学で教鞭をとった。そして1950年頃から「日本の教育のあり方を全体として問題にし、それについて何かと考えをめぐらす」⁽²⁷⁾ようになり、1952年頃からは「いくらか進んで日本の教育や教育問題について考察や思索や論議を試みるようになっていった」のである。では、上原は社会科教育をどのようにとらえていたのだろうか。上原は、社会科は「人間らしい心で人間らしい子どもをつくる、とくに、近代的市民をつくるための中心的教科である、こういう具合に考えられて来ました。社会科教育の目標は、戦後のいわゆる新教育が全体としてねらっている近代的市民の形成、そういう大きい基本的な目標に関連して、たてられるべきである、と考えられたわけであります」⁽²⁸⁾と捉えている。そしてこのように「教科の意味が単に知的な面だけで問題にされないで、人間形成の問題……に関連して考えられるようになってきたこと」を、戦後社会科が戦前の地理科や歴史科と全く異なる点として見ている。このように上原は、先に触れた勝田らの社会科の構想を的確に捉えている。

しかし、上原は「新教育」の問題点も同時に指摘している。それは「現代日本の当面しているあの歴史的・政治的状況への問題意識が希薄であること、それがすみずみまでは浸透していない、ということの一事につきる」⁽²⁹⁾。これこそが問題点であって、それ以外の「現在の社会科は政治・経済の点についても、歴史や地理の面についても「系統的」知識を与えることができない、というような非難」には根拠がない、としている。このような非難は、歴史教育についていえば、この当時盛んになっていた、歴史教育において「歴史についてのいわゆる「一貫的」で「系統的」な知識が与えられていない」というものであり⁽³⁰⁾、上原は恐らく高橋嶺一ら歴史教育者の見解を念頭においていたであろう。これに対して上原は言う。「一貫的とは何のことか。一貫的な知識を与える、とはどうすることか。……歴史研究の面で、一貫的な歴史学

的認識というようなものがあるかという問題、それが有り得るとすれば、それはどういう意味や内容や構造のものだろうかという問題、そうした問題をめぐって恐ろしいほどたくさん問題がある……。教育の面で問題になる以前に、歴史研究の面で、いったい一貫的な歴史的世界像というものはなにか、という問題がある……。日本史でも、東洋史でも、西洋史でも、あるいはそれらの一局部でもいいが、一貫した認識というようなことが実証的な仕方で行われたという確信がいったいどうしてもてるだろうか。歴史研究の方で、そういう認識や知識をもっているという確信なしに、どうして、歴史教育の方で一貫的知識を与えるなどということが易々といえるだろうか⁽³¹⁾。上原は歴史学において「一貫的知識」は不可能であるという見解にたつものではないが、「一貫的知識」というものをあたかも既に眼前に存在しているようなものとしてあまりに安易に考えているのではないかと批判しているのである。

では、上原は「新教育」の欠陥である現代日本の「歴史的・政治的状況への問題意識」の希薄についてはどう考えているのか。この「歴史的・政治的状況」の実態とは、「日本の社会をどうして民主化してゆくかという問題、日本の政治的、経済的、文化的自主性と自立性をどう確立してゆくかという問題、それらの諸問題の複雑な組合せと緊張に満ちた結合とが……形づくっている」⁽³²⁾のであり、具体的には「日本独立の問題」として焦点化することができる。このような問題の自覚を社会科の問題として考えた場合、この認識はどのようにして可能になるのだろうか。そのためには「世界史からきりはなした日本史やいわゆる年譜的な日本史では欠けるところがあるのはいうまでもない。それと同時に、同一の発展段階の法則的展開という考え方にもとづいた世界史叙述によっても、いま述べたような自覚を子どもに与えることは困難である、と私は考える。このような自覚は事物と問題の歴史的展開を真に個性的にとらえ、個性的に叙述する世界史の学習によってようやく可能とせられるであろう」というのがこれについての上原の見解である。つまりこのような課題を達成するには実証主義的な日本史学やマルクス主義に代表されるような発展段階論では不可能であるというわけである。上原は現代日本の状況をなによりも「歴史的・政治的」なものとして認識しようとする。だからこのような歴史的世界の認識は歴史学の課題となるのである。このような課題にこたえることのできるのは「事物と問題の歴史的展開を真に個性的にとらえ、個性的に叙述する世界史」だけなのだが、これはマックス・ウェーバーの理論にもとづくものであることを意味しているのであろうか⁽³³⁾。これについては、後に「私の現実認識の方法」として次のように述べていることが参考になる⁽³⁴⁾。「強いていえば、課題化的認識の方法とでも名づけられるべきものであって、いわゆる法則化的認識でもなければ、マックス・ウェーバーの意味するような個性化的認識そのままでない……。問題直感においてとらえられた世界と日本と自己の分裂をどう克服していくかという問題、日本民族の過去と現在をどう統一的につな

いでいくかという問題、別の言葉でいいますと、歴史的現実の重荷を背負いながら、歴史的現実 に即して、歴史的現実を変更していくという問題、その問題の基本的構造と基本的内容を歴史的現実そのもののうちに探り出すことによって、問題直感を課題認識へ定着させていくこと、それが……現実認識の意味でもあり、同時に方法でもある……」。そして、このような「課題化的認識の方法」は学者的・専門家的方法とはいえないが、「国民的認識方法の一つ」ではないかと言うのである。これが上原が「歴史的・政治的状況への問題意識」を研ぎ澄まし、考察を重ねることによって、新たに獲得した現実認識の方法であり、社会科において行われるべき認識方法なのであった。

このように上原は、勝田らの社会科教育の目標、課題を承認した上で、現実認識の方法を、歴史認識あるいは歴史意識の問題として考え抜いたのである。その点では、勝田らの、社会科とは「社会諸科学を教科として組織した」ものとする思考とは異なる様相をみせることになったのである。

(2) 古島敏雄の場合

古島敏雄は、大学農学部を卒業した後、そのまま卒業校の教員となり、農業史や農業経済学を講義した。社会科の出現を大学教員として迎えたが、社会科のあり方について積極的な発言を行い、のちにそれらをまとめて『地方史研究法－近代地方史研究と社会科教育』⁽³⁵⁾として刊行した。

古島の社会科に対する発言を知ることのできるのは、1948年の論稿「地方史研究の課題」⁽³⁶⁾がおそらく初めてである。このなかで古島は、歴史学一般の問題とは別に、「学校教育にあつては、社会科の教材として郷土への関心が要請せられている。そこでは旧来の教育とは異なって、他人によって確実せられた知識を、知識として教えるのではなく、教を受ける者と共に教える者が土地土地の現実から過去を採ることが要望せられている」というように社会科教育のあり方を捉えている。勝田らの言う「抽象的な社会概念や論理的な社会理論を学習する」場合においても、それらは「一度子どもたちの現実の環境に還元され、たとえば家庭や学校や身近な社会の中におけるかれらの経験を通して彼らが直面する問題をかれら自身の必要と興味と能力にしたがって解決する過程を通じて、学習されなくてはならない」という方法からすれば、「子どもたちの現実の環境」を子どもたちの手によって明らかにするために郷土の研究へ接近しなくてはならないからである。このように古島にあつても勝田らの社会科の構想的に確に捉えられていた。しかし現実はどうか。「このような方針を与えられて多くの教育者は、過去の経験に従って、総ての事実が確定せられているような中央的な参考書を求めて、そこで殆ど何も得られないまま当惑しているのではないだろうか。実は現在の研究の段階にあつては、全日本的な事実として過去の動きについて確定的

な知識を得るためには先ず地方地方の実情が明らかにされねばならぬ状態にあるので、そのような当惑を感じた人々は、その人の住んでおり、教育をしている場所について何らかの程度で研究にすすむ外、その当惑をみたす途は望まれないのである。忠実な教育者となるために、先ず自ら研究者にならなければならないといった形が、社会科教育を通じての教育者への要請となっているともいえるのである」。

このように、古島は旧来の教育が確定した事実の記載された参考書によって教科書を解説していくものであったこと、しかし過去の確定的な事実というものは既に参考書として用意されているものではなく、これから地方の研究によって明らかにされなくてはならない段階にあるのだから、教育者は研究者であらねばならないとする。ではこれを地方史研究に即してはどう考えるのか。一番大事なことは「過去の事象の研究をやるにあたってわれわれが何を過去に期待するかを、先ず第一に自分自身の問題として確定」することである。「既に社会的な事件として起こってきた事柄を時間的なつながりに従って眺めれば、過去は現在に先立って起こった事であり、過去の数多くの現象の中の或るものが、必ず現在の事件の上に影響を及ぼしているのであるが、それだからといってわれわれが事実を認識する立場からいえば、あらかじめ過去の姿が正確に認識された後、はじめて現在が理解されるのだと考えるには疑問がある」。なぜならば、過去の事象の認識には史料などをはじめさまざまな制限があり、現在の認識においては特別な問題意識によって選び出された点についての認識が問題になるからである。これらの古島の主張は、歴史理解こそ現在認識の鍵である、とする歴史研究者への批判となっている。

古島はこのような視点から、『やまびこ学校』などにあらわれた無着成恭の教育実践を高く評価した。『やまびこ学校』刊行の翌年の1952年8月、岐阜県中津川で第1回作文教育全国協議会が開催され、古島は「作文教育のための農村生活の見かた、考え方」という題で講演を行っているが⁽³⁷⁾、この研究会の席上無着の「近代産業の発達を扱うために製糸業、その原料生産としての養蚕・繭の販売の観察からはじめた経験」談に接したのである⁽³⁸⁾。この実践から学ぶべきこととして、出発点が作文や、教室における会話などにみられる子ども自身の観察であり、「そこから出てきたものを整理し、第二、第三の観察の途を生徒と一緒に発見していくことが問題であり、その際には先生も生徒と一緒に体を動かして観察し、整理することが必要」であることを古島は強調した。この実践は「生徒の家々の繭の販売の問題は、養蚕協同組合の県連合会の性格の問題にまで拡がり、日本の近代産業の性格を問題にする基本的視角がガッチリすえられたという印象」を古島に持たせたのである。だから古島にとっては無着の実践は一般に受け取られているように綴方教育ではなく、「すぐれた社会科教育の実践」なのであった。

一方で古島は、学習指導要領は発表されたものの、教科書が出揃っていない状況の

中で、教師のための単元研究の手引きを執筆している。それは民衆学術協会⁽³⁹⁾が編集した『新制中学・学年別社会科単元の研究 第2学年』⁽⁴⁰⁾である。この書は「社会科教育の課題は、社会の機構、機能、その成立・発展などを種々の面から生徒に理解させ、さらに現在の正しい認識の上に立って、よりよい社会と個人を建設する実践的意欲を起す素地を形成させるものである」(同書「はしがき」)と捉えたうえで、「この課題を実際の教育活動において生徒の日常生活と興味とに関連させながらどうやって果たしていくか」ということを「社会科教育の要点」として設定し、その「具体的な解決に寄与することを目的」として編集されたものであった。このような問題意識は、先に見たように古島自身の問題意識でもあった。学習指導要領社会科編Ⅱによれば第8学年(中学校2学年)は6単元から構成されているが、そのうち3単元について古島は執筆している。これは、本書の15人の執筆者中、ページ数でいえば最大の執筆者であり、本書の中心的な執筆者ということになる。

古島が見たところその時まで出版されていた社会科の教科書は、「社会科という新しい立場が出され、単元の立て方の中には、この立場を貫くものが感じられるにも拘らず、多くは従来のままの地理の知識、歴史の知識、理科の知識あるいは法制経済の知識が雑然と並べられている」ものであった⁽⁴¹⁾。しかし「社会科を貫くものは、生徒のおかれた生活の反省から、人間の社会的な存在についての広汎なからみ合いについての知識を、自ら発見させるということにある」。このような生徒の主体的な認識活動をどのように作り出すかという観点から、各単元の研究方法を古島は示したのである。

これは、古島が児童用の副読本として刊行した『祖先の農業』⁽⁴²⁾にも共通している。本書の内容は、学習指導要領社会科編Ⅰの第5学年「問題四 現代の産業はいかにして発達して来たか」の中の「現代の農業はいかにして発達して来たか」に対応するものであろう。ただし本書の題名は、第4学年にみられる「私たちの祖先は、どのようにして家の場所を定め、家を建て、家具を備えつけたか」というような問題の立て方を踏襲したものであろう。古島は、「まえがき」の中で言う。「みなさんは社会科の勉強では、身のまはりの物や、周囲におこるいろいろな事がらを自分たちの手で研究して、世の中の仕組みを勉強していくわけですね」。古島にとっては、子どもたちによる身の周りの事象の分析が「研究」なのであり、その研究が子どもたちに社会の仕組みの認識を可能にすると捉えられているのである。

このような古島の態度からすると、1951年の学習指導要領改訂も後退として映った。1950年9月に発表された「改訂社会科単元要綱」を見た古島は、「通覧してみてこの改正案では古い単元に比べて地理・歴史・法制・経済などに関する纏った知識を与えようとする態度がずっと強くなっていることに気がつく。この点について私はせっかくの社会科という新しい試み、そこで目的とせられた新しい教育のやり方から

一步後退したという感じが強い」⁽⁴³⁾と述べる。そして更に「始めから子供たちをめぐる家庭・学校・郷土・国・世界について、社会人として生活するのに必要な知識を手ぎわよく料理して与え教こんでいこうとする気持ちが強くなっている」と指摘するのである。この改訂の背後には、社会科で「子供たちは自分の住む町や村については多くのことを知ったが、日本や世界について何も知らない」というような批判が存在していることは古島も承知している。しかし、「こういう批判の出るのは決して古い単元の必然的な結果だとは思わないし、新しい単元の立てかた、そこから出てくる教育によってまぬかれることの出来るものとも思わない」というのが古島の見解である。

このような学習指導要領をめぐる動向は、結果として1955年の改訂において一般社会科の廃止と3分野社会科の成立をもたらすのだが、それについても、「今日中学校の課程では、現場の教育者や教育評論家、特に歴史や地理の側に立つ人々の批評によって、政治・経済を中心とするものの外に、歴史と地理の側から扱われる部分が独立してきている。しかしそれにしても歴史や地理が旧来のままの形に帰ってよいことを示すものとは思われない。単に知識を与え、法則を覚えさせるということであれば、与える内容がたとえ発展的であったとしても、教育のやり方として後退ではないかと考える」⁽⁴⁴⁾と批判を続けた。古島にあっては、子どもたちの主体的な学習活動抜きには社会科というものは考えられなかったし、また「子供たちは自分の住む町や村については多くのことを知ったが、日本や世界について何も知らない」というような批判にたいしては、身の周りから出発して日本・世界を認識する方法としての郷土研究、地方史研究についての考察を重ねてきたのであった。

5 まとめ

戦後はじめて出現した社会科について、当初の構想とそれに対する歴史学者、歴史教育者、社会学者（本稿で取り上げた2人は、むしろ社会科学的歴史学者というべきかもしれない）の反応をそれぞれみてきた⁽⁴⁵⁾。もとより網羅的な研究を試みたわけではなく、代表的と思われる数人の論者を取り上げて、初期社会科と歴史教育をめぐる思考の跡をたどってみた。そのなかでいくつか特徴的な点をあげることができる。

第1に、本稿でとりあげた歴史学者・歴史教育者、社会学者は、皆が社会科の構想に賛意を示すものの、歴史学者・歴史教育者にあっては、社会科の目標である現在の社会の認識は、歴史教育によって可能となることである。この点と関連して、歴史学者・歴史教育者は体系的知識、一貫的知識、あるいは概説的知識を重要視することである。

第2に、これに対して、社会学者は、社会科が構想した子どもたちが身の周りの

事実から出発して日本・世界を認識していくという主体的な認識方法を重視し、それがいかにして可能になるか考察を進めているということである。これらを現代認識と歴史認識の関連という点から考えた場合は、歴史学者・歴史教育者は、過去から現在を見ようとする志向が強く、社会学者は、現在から過去を見ようとする志向が強いという点である。このような違いは、単に歴史学と社会科学の学問としての性格の違いの反映なのか、あるいはそうではなくとりあげた論者の特徴によるものなのかについてはもっと広い範囲の研究が必要となってくるが、それは今後の課題である。

注

- (1) 「降伏後の日本に関する米国の最初の政策」朝日新聞社編『終戦記録』（朝日新聞社、1945年）103頁
- (2) 大田堯編著『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）30-31頁
- (3) 茨木智志「歴史独立論と社会科」日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』（ぎょうせい、2012年）70-71頁
- (4) 谷川彰英『社会科理論の批判と創造』（明治図書出版、1979年）田中武雄『戦後社会科の復権』（岩崎書店、1981年）、臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年）、本多公栄『歴史教育—社会科歴史への期待』（青木書店、1990年）、梅野正信『社会科歴史教科書成立史』（日本図書センター、2004年）、加藤章『戦後歴史教育史論』（東京書籍、2013年）など
- (5) 上田薫ら編集『社会科教育史資料』第1巻（東京法令出版、1974年）284頁、401頁
- (6) 『戦後教育と社会科』勝田守一著作集第1巻（国土社、1972年）「解説」参照
- (7) 勝田守一「戦後における社会科の出発」（勝田前掲『戦後教育と社会科』）41頁
- (8) 勝田前掲『戦後教育と社会科』に収録
- (9) 勝田守一「社会科教育における科学性の問題」『思想』1947年2月号（勝田前掲『戦後教育と社会科』、145頁）
- (10) 同上
- (11) 後段にみる井上清らの論議を参照
- (12) この規定をめぐる議論については谷川彰英「勝田守一—社会科論」（谷川前掲『社会科理論の批判と創造』90-104頁）を参照
- (13) 馬場四郎『社会科の本質』（同学社、1947年）
- (14) 勝田守一「社会科と社会科学」民俗学研究所編『社会科の諸問題』（三省堂、1949年）7頁
- (15) 井上清『社会科教育論—社会科の根本問題』（三一書房、1949年）
- (16) 前掲井上『社会科教育論』に収録。この論文は既発表のものではなく、本書のために新たに執筆されたものである。
- (17) 井上は「シンポジウム・歴史教育と社会科」（『教育』1949年6月号、前掲『社会科教育史資料』第4巻に収録）のなかでも同様な主張をしているが、これに対し歴史学者の石母田正は、歴史教育の内容が「事物の歴史的理解の方法と精神を養うことにあるとい

う点については、いかなる立場にある人といえども異論のないところであろう」としている。

- (18) 高橋碩一『新しい歴史教育への道』（誠文堂新光社、1949年）
- (19) 高橋碩一「社会科の壁を破るもの」『歴史評論』第15号（高橋前掲『新しい歴史教育への道』196頁）
- (20) 高橋碩一「社会科をまもるもの」『社会科教育』第16号（高橋前掲『新しい歴史教育への道』）
- (21) 高橋碩一「歴史と地理の独立を主張する」『教育』1952年1月号（高橋碩一『歴史教育論』河出書房、1956年）
- (22) これについては、高橋碩一「歴史教育論」（『日本歴史講座』第8巻、河出書房、1952年。「平和と愛国の歴史教育」と改題のうえ高橋前掲『歴史教育論』に収録）参照
- (23) 家永三郎「今後の国史教育」『象徴』1946年10月号（家永三郎『日本歴史の諸相』富山房、1950年）
- (24) 海後宗臣『歴史教育の歴史』（東京大学出版会、1969年）参照
- (25) 「座談会 今後の歴史教育」『日本歴史』1949年4月号
- (26) 家永三郎「日本史教育論」『歴史教育講座』第1巻（家永三郎『歴史の危機に面して』東京大学出版会、1954年）
- (27) 上原専禄『歴史意識に立つ教育』（国土社、1958年）「あとがき」
- (28) 上原専禄「日本国民のための世界史」『教育』1957年1-2月号（上原前掲『歴史意識に立つ教育』158頁）
- (29) 上原専禄「現代日本における社会科の使命」『日本の社会科』（国土社、1953年。上原前掲『歴史意識に立つ教育』236頁）
- (30) 上原専禄「歴史教育の目標」『歴史地理教育』1954年8月号（上原前掲『歴史意識に立つ教育』125頁）
- (31) 上原専禄「歴史研究と歴史教育」『歴史学研究』1954年1月号（上原前掲『歴史意識に立つ教育』143-144頁）
- (32) 前掲上原「現代日本における社会科の使命」222頁
- (33) 上原専禄「社会発展の法則と類型」同著『歴史学序説』（大明堂、1958年）参照
- (34) 上原専禄「日本における独立の問題」『思想』1961年6月号（同著『国民形成の教育』新評論社、1964年、92頁）
- (35) 古島敏雄『地方史研究法—近代地方史研究と社会科教育』（東京大学出版会、1955年）
- (36) 古島敏雄「地方史研究の課題」『歴史学研究』1948年11月号
- (37) 菅原稔「戦後作文・綴り方教育史研究」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第155号（2014年）
- (38) 古島敏雄「郷土教育研究の問題点」『教育科学』1953年8月号（古島前掲『地方史研究法』32-46頁）
- (39) 民衆学術協会については、笹川孝一「戦後社会教育実践史研究（その2）」『人文学報・教育学』第21号（1986年）<http://hdl.handle.net/10748/3055>を参照
- (40) 『新制中学・学年別社会科単元の新研究 第2学年用』（新プレブス社、1949年）。後に

古島はこの本について、「直接の反応は出てこなかった。私以外の著者たちも、政治学・法律学・経済学・農学の専門研究者で、教育関係者がいなかったためかも知れない」と回顧している（『古島敏雄著作集』第10巻「序」）。このためか第1学年用及び第3学年用も刊行は予告されていたものの、実際は出版されなかったようである。

- (41) 古島敏雄「自然物はどうして資源となるか」前掲『学年別社会科単元の新研究 第2学年用』（古島前掲『地方史研究法』99-100頁）
- (42) 古島敏雄『教室文庫 祖先の農業』（国民図書刊行会、1950年）
- (43) 古島敏雄「社会科に於ける地方史研究の意義」『社会科教育』1950年12月号
- (44) 古島前掲『地方史研究法』85頁
- (45) なお、民俗学者の社会科に対する反応も検討しなくてはならないが、これについては、杉本仁『柳田国男と学校教育』（梟社、2011年）、影山正美「民俗学と社会科」『歴史地理教育』2015年12月号参照