

『教育技術』一九五八年十月（教育技術連盟／小学館）

## 社会科の歩んだいばらの道

新教育の花形から今次の改訂まで

国立教育研究所 矢口 新

よきにつけ悪しきにつけ、二十二年発足以来社会科はいろいろな旋風を巻き起した。が、ともかく「社会科」とは、今や、なつかしささえ感じさせる呼び名となった。今次の改訂の時に当って、静かに社会科の過ぎ来し方をふりかえり、新しい勇気をもって指導に臨もうではないか。

### △△△ ヴァージニア・プランで出発

——公民科か社会科かで論議——

日本の学校教育の中に、社会科という教科が出現してから、もう十年になる。その間、数次の指導要領改訂も行なわれて、社会科は変貌をとげたという人もいる。極端な人は解体したのだなどと歎く。考えようによって、いろいろだろうが、少し落ちついて十年一昔を振り返って見るともよいことだろう。

社会科は終戦後の花形として出発したといわれる。しかしこの花形

の出現には多分に無理な所があった。あるいはあまりにも突然変異的であった。それは文部省が試案として公表した学習指導要領が、アメリカのヴァージニア・プランであったことに、最もよくあらわれている。カリキュラムはそれぞれの地域社会の実情に応じて、などということがいわれている一方、アメリカの一つの州のプランが、日本国の新学習指導要領になったのであるから、矛盾どころの話ではなかった。しかし当時としてはそれ以外にテがなかったということなのだろう。誠に感無量であるが、日本国としては社会科には何の準備もなかったことは認めざるを得ない。

戦前から戦時中へかけての国民科地理・歴史・修身にかわって社会科が生まれたのであることはだれも知っているが、この変革は必然的發展というにはあまりに唐突であった。地理・歴史・修身が占領軍によって停止されたのは、主として超国家主義、軍国主義の思想の故にであった。その点さえ改められれば、地理・歴史・修身でもよかりそうなものであったろうに、というのが当時のひとびとの考え方であったが、実際に改められたものはそれらとは非常に異なった社会科であった。この落差は相当に大きかったのである。つまり、地理・歴史にかわって、これからの教科が社会科でなければならぬという、社会科への必然性の認識は戦前から戦時へかけて発展していたわけではなかった。

もつとも全然、そういう思想が存在していなかったわけではない。しかし何しろ社会ということばが禁句であった時代であって、社会を研究するなどということは、まず一般には思いもよらないことであった。

個人的なことに亘って恐縮であるが、かくいう筆者も当時停止された地理・歴史・修身にかわって、どんな教科が置かれねばならないか

について、自分なりに思い悩んだものである。教育の内容として自然科学と社会科学とが車の両輪のごとくなくなってはならないことは理論上わかっている、それがどういう形で教育の内容としてとりいれられたらよいかは皆目見当がつかなかった。

つまり地理・歴史・修身という昔の教科の枠からなかなかぬけられなかった。昭和二十一年七月に、筆者たちが当時集まっていた団体である中央教育研究所で、アメリカの教科書の展覧会を開催したことがある。恐らく、これがアチラで行なわれていた社会科の実態を最も具体的に日本の教育界一般に紹介したはじめであろうが、筆者もこの教科書展を開くにあたって勉強したおかげで、はじめて見当がついたような気がしたものである。

しかし二十一年の頃は、まだ新しい教科が社会科となるか公民科となるか、それすらもはっきりしていたわけではなかった。しかしともかく内容については、アメリカのソーシヤルスタデイスがおおいに参考となった。そこで日本の社会の実態をもとにして、学習内容を組み立てるべきであるという確信を得て、川口市において社会科（当時まだそういう名前ではっきり呼んだわけではなかったが）の内容構成の研究に着手したのであった。これの結果は、文部省の学習指導要領の発表とときを同じくして、第一次発表が行なわれた。いわゆる川ロプランであることは多くの人の知る所である。

さてこのような事情で社会科が発したものであるから、ヴァージニア州のコース・オブ・スタデイを見ても一般の学校ではそう簡単にそれによって、学習を構成することが出来るはずがなかったのである。しかも花形としての登場であったのだから、まったく以て、狂気の沙汰ともいえるのである。ロックンロールといえば当るかも知れない。

## △△カリキュラムづくりの横行

——二年改訂社会科の何々プラン続出——

昭和二十二年度の学習指導要領をみると、第六学年の目標としていることが十四の理解事項として述べてある。それらを全部ここにあげるのは差しひかえるが、例えば、「機械生産」は各団体相互の依存関係を増大させる傾向があること、という第一項からはじまって、第十四項の「大量生産はわれわれの祖先の絶えまない念願と努力によって生まれたものであること」に至るまで、すべて近代生産社会の原理的事項があげられている。そして、

「これらの理解は、いろいろな学習活動による社会的経験のおのずからなる帰結として、児童がみずから会得すべきもので、これを直接教えこんだり、あるいは無理にこじつけて教えてはいけない…」として、第六学年の問題というのが次にあげられている。

問題としてあげられているのは八つで、つまり単元を構成する内容をあげたものである。仕事を通じてひとびとはどのように協力するか、社会を発展させるものは何か、どうすれば私たちは安全な生活ができるか、私たちと私たちの子孫のために天然資源を保全するには私たちはどうすればよいか、上手な物の買い方には私たちはどんな知識を必要とするか、工場生産はどこにどのように発達するか、時間の余裕をつくるにはどんなふう文明の施設を使えばよいか、またその時間を有効に使うには私たちはどうすればよいか、世界中のひとびとが仲よくするには私たちはどうすればよいか。このようにならべてみると、なかなかよくできていないではないか。

各問題には、学習活動の例というのが列挙されているが、これもな

かなかくふうされているものである。第一の「仕事を通じてひとびと  
はどのように協力するか」を例にとつてみると、分業の方法といろい  
ろな職業を知ることと、あらゆる仕事の価値を理解することの二つに  
大きく分れていて、前者では家庭・学校・郷土の職業しらべをしたり、  
進んで社会の必要とするさまざまな仕事の見たり、分析した  
りする後者に属する学習としては前者を土台にして、労働の意義、生  
活と労働の関係などを話合ったりして認識することがあげられてい  
る。

これがアメリカ直輸入の社会科であったわけであるが、今から考え  
てなかなか進歩だ。それでも日教組などには評判がわるくて、非難さ  
れたものである。こういう社会科はやめた方がよいように言われた。  
当時の日本には、もつと進歩的(?)な教師がいたのである。あるいは  
日本の学校教師は、この指導要領によつて、一躍進歩した(?)のであ  
る。しかし本当はそれは錯覚ではなかったのか。

こうして二十三年から五、六年頃へかけての全国の社会科の学習の  
実態は、誠にはなばなしなかった。それは百鬼夜行といつてもよいかも  
知れない。まず全国津々浦々にカリキュラムづくりというのが流行し  
た。つまり電話帳のような印刷物をつくるのである。ある学校では一  
週間ぐらいでつくりあげたものがあつたらしい。

何々プランというのがぞくぞく現われた。いずれも鬼面人を驚かす  
類のものである。学校では教室で児童が裸になって原始時代の生活を  
現出した。教室の中へ大きな材木をかつきこんで原始時代を実現した。  
こんな逸話がたくさんできたのである。

またある学校の六年生は工場のもうけた金や商店のもうけた金を  
政府が税金として没収してしまうのはいけないことだ、反動政府はで  
きるだけ早く倒すべきだということを話し合った。こういうのが皆指

導的役割を果す学校の姿であつたのである。

もちろんすべてがそういうようであつたというわけではない。否多  
くの学校が混沌としていたのである。多くの教師は実際何をどうす  
るのかよくわからなかつたのである。実地見学・劇化・調査・話し合  
いなどが社会科の特色と考えられたが、悲しいかなそれらの学習活動  
に内容がともなわなかつた。

見学しても目に見えるものしかとらえられず、社会科のねらつてい  
る社会的な意味を読み取ることができなかった。新聞社の見学などは  
非常な勢ではやつたが、見てくるものは輪転機のようなすといつたこと  
である。社会における新聞の役割を学ぶなどという目標をかかげてい  
るが、その目標を達すべき学習活動はどうするのか、つぼにはまった  
学習活動は、なかなか発見できない。輪転機を見ても本当は新聞の役  
割を具体的につかんだことにはならないのであるが、そういった点ま  
で反省する余裕もなく、やたらに見学した。いつて見ればふし穴の目  
で社会をのぞきこんでいたのである。

その他、劇化といえ、何のための劇化かを忘れて、劇的活動に力  
がはいりすぎて、こけおどしの学習が展開したり、調査とは何かがわ  
からないで、何時間も駅の前に立って乗降客の数を数えたり何の具体  
的材料もなしに水掛論をやる話し合いが、のびのびと何時間もつづい  
たりした。

要するに社会のことを学習するとは、何を、どう学習することなの  
か、指導要領を読んでわかる程度では実際に効果的な学習を行うこと  
はできないことを表明しているのである。

文部省は二年生の教科書「まさおのたび」をはじめとして社会科の  
教科書を編集して、その内容を具体化しようとしたが、これも全体的  
には、夢物語的で、社会の実態を学ぶという点からみると極めて観念

的なものである。

### △△△ 二十六年の改訂でカルフォルニア・プラン

——一步前進か後退だったのか？

まず、第一回の指導要領の改訂が行なわれたのは、こういう状況にあった二十六年である。その前に社会科の補説を二十三年の終り頃に発表した、それは作業単元とは何か、作業単元の構成の仕方、単元の展開といった方法論を叙述したものであった。実はこの方法論にのみ社会科の関心が向けられていたのが問題であったのである。

教師自らが社会をどう見るのか、科学的に社会を把握するというのは、どういふことかの素養がなく、この点に関しては極めて低い常識をしか持たなかつた。あやしげな常識的見解を基礎にして、方法論に浮身をやつしたのである。これは一面からいえば、当時の日本に社会を学習させるといふエネルギーがなかつたということである。教師がそれまでやってきたことは、昔のあの歴史であり、昔のあの地理であった。社会の発展を見る歴史でなく、社会の姿をつかむ地理でなく、ただ人物や事件の名前をおぼえる歴史であり、講談的な歴史であり、山や川や平野や、町の名前や産物をおぼえる地理でしかなかった。それから一挙に社会科へは入れなかつたのである。

そういう所から考えれば、指導要領の改訂によって、社会科を充実しようという考え方は、本来ピントはずれなのであるが、そういう誤つた伝統的な考え方が二十六年の改訂を機にして文部省にはできたようである。

この改訂指導要領をみると、内容が極めて簡単になっていることがわかる。例えば、第六学年では十七の目標が列挙されているだけで、

それは通信報道機関の発達と現代の生活、わたくしたちの生活と政治、わたくしたちの生活と外国との関係の三つの単元に要約されている。そして世界における日本という学年の主題がついている。五年生は産業の発達と現代生活という主題がついている。これが今でも残っている各学年の主題となったことがわかる。経験の同心円の発達といううなことがいわれたのはこの頃である。

これも単元を構成する方法を、わかりやすく形式的にする役割を果したものと見えよう。一年は家庭のこと、二年は近所のこと、三年は郷土のことときめてしまえば極めて簡単である。前に紹介した二十二年のときに発表したものは、この辺はおおいに異なっているのである。ヴァージニア・プランからカリフォルニア・プランへなどといわれたのも、この頃のことであるが、社会科へのとりくみ方は大して異なっていなかつたといふべきであろう。否、かえって安易になったイージーゴーイングなこの態度は、やがて大きな罰を受ける結果になったのである。

### △△△ 地・歴・道徳がクローズアップ

——三十年改訂では大きく揺れる——

地理・歴史・道徳という大きな問題が、この頃から社会科の上においかぶさってきた。

これらはさまざまな地盤があつて、必ずしもいちような主張ではなかつたが、社会科が社会の実態を究明して、その中で社会の法則を認識していくことをねらいとするなら、社会の時間的性格、空間的性格を度外視することはできない。地理・歴史をいかに処理するか、ということとは当然考えらるべきである。

観念的な社会の法則でなく、リアリティックに社会を問題にすれば、歴史的考察、地理的考察は必須のものである。また人間関係の基本的あり方も究明すべきものである。人間関係は社会の根本形式であるのだから、それにはふれないことのほうがおかしいのである。

しかしこれらは、あくまで科学的な究明であるべきであり、社会の認識を基本にしてなされるべきものである。所が実際には、地理・歴史・道徳の社会科における問題には、必ずしもそういう考え方ばかりでなく、いわゆる反動的といわれるような素人論も横行した。教育者自身もまたその素人論に振り回される人々が多かったのである。それが二十年の改訂における中学校の社会科の解体となってあらわれたのである。

この時は初期の社会科を反動的ときめつけた日教組も改訂には反対する立場をとったが、実際にふたをあけてみたらほとんどの中学校が地理・歴史・政経社三分法に賛成する結果になっていた。

社会科はむずかしいということが、根本原因であつたろうが、そこに甘さがあつたのである。こうして中学校は約二十年は後退してしまつたといふべきであろう。しかも最初の出発から中学校はあやしげな腰つきであつたから、これもやむを得ないことも知れない。しかし小学校はまだそこまでは行かなかつた。

### △△△ 今次改訂の裏にあるものを

——社会科を育てる道は何か——

こうしたことが今回の改訂において形をとつてあらわれてきた。とくに六年の所をみると、極めてよく象徴されている。今回の改訂では、六年生は結局政治と歴史と国際理解の三つになっているが、歴史につ

いては、指導要領で教授要目にくわしく内容が述べられている。こうして小学校の社会科は形がいびつになってきたのである。こういう通史を小学校の六年の所で学習させようという意図が社会科の学習の発展的構造を考えることなく強引に自分の主張をしているという感がある。無理がとおれば道理ひっこむであろう。

そういう点では地理的なものの考察の仕方の方がむしろまつとうであつたといつてよからう。道徳的なものは、各学年でくりかえし述べられているけれども、もし人間関係の正しい認識ということなら、もっと広範に社会科の中で考えられてよいことであつて、お説教にならない人間理解を社会科で与えるということなら望ましいことである。指導要領の意図は必ずしもそうでないかも知れないが、それは教師のなすべきことである。

このように見てくると、社会科の問題はこれからである。教師の力が社会科を発展させるか否かをきめるのである。一片の紙きりである指導要領では社会科の発展は望めないのである。むしろこの改訂を通じて表明されているさまざまな考え方を、教師がいかに自己の社会科観の中に位置づけるかということが問題なのである。今までの所、社会科は素人論でにぎわっているだけである。社会科の専門家といわれるひとびともまだそれほど、くろうとではない。ましてや政治家やその他の人々は実はよくわかつていないのである。その人たちが気やすく意見をいうのである。

教育の歴史の中に生き残つて行くものは、いつも真実のものだけである。真実のものは実践によつて洗われたものだけである。社会科は社会をみつめる科学である。そういうものが次第に深まつて行くこと以外に社会科を育てる道はないのではないか。