

『小三教育技術』一九五九年七月号（小学館）

新教育の歩み その4

社会科教育の歩み

矢口 新



発足の地盤

社会科は、日本の社会のもっている実力で成立したのではない。アメリカの占領軍の日本支配の体制の中で、日本に与えられたものである。このことは、それ以後十年間社会科にさまざまな問題を引きおこす原因となっている。ほとんどすべての社会科教育の問題が、与えられた社会科ということから根を発しているといつてよいのである。終戦後、社会科が生まれた事情はもうよく知られていると思うが、そういう事情の中でわれわれが特に注意しなくてはならぬことは、日本の社会の中に、あるいは教育界の中に、当時の地理、歴史、修身、公民を廃止して、社会科にしようという動向は強い力としてはなかったというのである。今から思えば、社会科の成立はさまざまな要素を含んでいたのであって、単純に成立したものではなかった。という意味は、たとえば、占領軍によって、地理、歴史等が停止された時、それにかわって新しい歴史、地理を成立せしめたらどうだったろうかというように想像してみるとわかるかも知れない。古い教科

が停止されたのは、その超国家主義的性格、軍国主義的性格の故であったことは、何人もよく知っているところであろう。そしてまた今でも何人もそれに納得もすると思う。たとえば当時の歴史の教科書をひもといて見るとよい。今の教科書で扱われている事と非常なちがいがみられる。昔の教科書では、神話と歴史との区別がつかないようなことが描かれている。それを歴史の事実として教えたことは、日本人の近代的センスの欠如だといわれても致し方がない。それは超国家主義と結びついていたからともいえよう。だからそういう結びつきを断絶して、近代科学としての歴史を背景にした教育がなされるのは当然である。もし社会科学などといわずに、歴史という教科をそのままにして内容が変わることであつたらどうであろうか。おそらく社会科などという教科より、ずっとスムーズに日本の教育界の中に位置づいたであろうと思われる。これは地理においても同様であつたらう。現に世界の国々でも、小・中学校で地理、歴史、公民という形で教育を行なっているところは多いのであるから、そうなつたとしても何らおかしいことはなかつたというべきであろう。このような教育内容の改革であつたなら、むしろ必然的なものとして日本に位置づいたかも知れない。ところが、それが社会科という教科として発足し、地理、歴史の内容の改革の問題ではない形で問題が提出されたのである。地理、歴史、公民にかわって、ソーシャル・スタディズでなくてはならぬという主張の根拠には、日本の歴史や、地理が超国家主義的だということとは全く関係のない別な思想が含まれている。同じく教育内容の問題ではあつても、地理、歴史の枠の中の問題でなく、その外に出た問題である。地理、歴史にかわって、社会科という教科にしようという考え方は、また新しい思想的背景があるのであつて、それは、

従来の日本の教科書が超国家主義的であったなどということとは異なつた地盤をもっているのである。

アメリカのソーシャル・スタディズが生まれた背景は決して単純な理由でなく、複雑なものをもっていることは、一九二〇年代以後の教育思想、なかならずカリキュラム研究の動きをみればよくわかる。そこには、背景としての社会科学的研究の発達もあれば、教育方法論上から地理、歴史教育に対するさまざまな意見もあり、あるいは十九世紀以来の地理、歴史の教育内容を近代生活に適するものとして改造しようという思想もある。これらのさまざまなものの複合された結果生まれたのがソーシャル・スタディズである。

そういうものが、終戦後の日本の社会ではつきりあつたわけではない。否、そういう批判なり研究なりの上に、新しく社会科が打ち立てられたのではなく、ただ、地理、歴史、修身にかわつて出てきたものというばくせんたる受け取り方しかされていなかった。そこにその後の社会科のすべての混乱があつたといつても過言ではないであろう。いわば、社会科成立の内的必然性はなかつたのである。社会科のような教科が成立するには、単に観念の上でその理由なり理論なりがわかるということではだめなのであつて、やはり長い間につちかわれたところの実質がなくてはだめなのである。ところが日本の教育が社会科学的に日本の社会を認識し把握したことがあつただろうか。そこから、子どもに社会についての学習をさせなければならぬ確信をもつまでに至つていたろうか。あるいは地理や、歴史の教育内容が近代生活においていかなる意味をもっているかを反省していたであろうか。新しい地理や歴史の教育とはどういうものであるべきかの、確信ある具体的意見をもつていたろうか。そういう点については、終戦後の日本の

教育界はきわめて素朴な考え方、あるいはばくせんとした考え方しかもつていなかったのである。

翻訳学習指導要領

昭和二十二年に文部省から発表された日本の社会科の学習指導要領は、アメリカのバージニア・プランの翻訳であつたことは、何人も知つている事実である。それはさすがに、名だたるプランだけあつて、りっぱなものだといつてよい。しかし、それを日本語に翻訳してそのまま使おうとしたところには無理があつた。そう簡単に教育が移植できるものでない。教育は、やはりその教育が行なわれる社会がもつている実力以上のことはできないのであつて、当時の人びとにとつて、この学習指導要領がチンプンカンプンであつたことは当然といわなくてはならない。

特にいけないことは、この時以後、社会科に対して、方法的研究しかほとんど行なわれないという事態を生じたことである。それはまことにやむを得ない事といえばやむを得ないことであつたが、社会科の内容となるべきものについては、ほとんど戦時中までの地理、歴史の常識以上の何物をもたずに、社会科の学習の形態をどうするか、学習をどう展開するかが論ぜられたのである。学習をどう展開するかは、その学習が何を認識するものであるかということと深い関係がある。否、そこからきまつてくるものである。ところがその社会認識が充分とはいえないところへ突如としてバージニア・プランの如きものが出されたのであるから、多くの教育者はみな背のびをしなくてはならなかつた。それが背のびをしなくてはならぬことだと、自覚されておればよいけれども、実際にはそうでなく、極めてチャチな社会認識

を土台にして、そこに学習方法論だけが横行することになる。まことにやむを得なかったが、これが、予想外の混乱を起すものになったのである。

文部省が学習指導要領を発表した時に、同時に、中央教育研究所と川口市の教員の協力による川口プランなるものが発表されたことも人のよく知るところである。当時筆者も中央教育研究所に勤務していたが、このプランは、川口市の社会認識の上にその社会学習を成立せしめようという考え方をもっていた。調査の上に立って社会科プランを構成するという、ともかく日本ではじめての試みであった。その方法にはさまざまな問題があつたけれども、基本的な方法において重要な礎石を置いた研究というべきであろう。これは学習指導要領よりも具体的に単元や、その内容を表現しているところから、その形式が全国の学校にいちはやく普及した。もしこの研究の方向がその後全国で持続され、実際に社会の調査研究の上に社会科の内容を成立せしめようとする動きが高まってくればあるいは問題は異なつた展開をしたかもしれないが、事実はそのような方向に進展しなかつた。むしろ、一単元の名称とか、内容の順序配列とか学習展開の方式とかが全国の学校で問題とされた。いわば空虚な形式論が横行したのである。

ところでこの川口プランに対して当時問題となつたことは、それが子どもの心理を無視しているのではないかという点だつた。川口プランは当時鑄物社会科といわれたほど地域社会の鑄物工業の町の実態を土台として子どもの社会認識を育てようとしていたが、それが当時やはり非常に強かつた児童中心主義の思想と衝突したのである。川口プランの作成にタッチした人びとは、社会の中から教育内容を編成し、その学習の展開にあたって子どもの心理を考えるのだというように

説明したが、これは当時理解納得されるどころまでいかなかつた。児童中心主義の考え方からすれば、子どもの問題はそれとは全く別な地盤から出てくるものではないか、鑄物工業といったような地域社会実態を問題にするような意識を子どもはもっていないのではないか、その意味で川口プランは教師中心主義だという批判が強かつたのである。このような問題が論議されるところに当時の社会科の問題性があつたのである。戦争中までの教育がとかく国家的要求が強かつたのに対する反動として児童中心主義が叫ばれたが、社会科はその期待を特に強く負わされた教科であつた。しかし一方児童中心主義に対する批判もまたきびしいものがあつた。たとえば、こどもがきょうはお葬式ごっこをやりたいといえ、それをやるというのでは教育にならないではないかと笑い話的な皮肉もいわれたが、社会科の教育内容がこれこれではなくではならぬという確信が教師の側にならないことが問題であつた。それはつまり社会科の中身が何でなくてはならぬかということについて、必然的に成立した信念がないことを意味する。ただ観念的に理解されただけのことであつたわけである。児童中心というも、教師中心というも言葉だけの理解であつたのである。真に日本の社会の中から、教育の中から身体で感じて社会科の中味を積み上げ、理念をつくってきたのではないから、とかく論議がから回りしたのであつた。この問題が次第に落ち着くには、その後数年にわたる実践によつて、具体的な理論が出てくる必要があつた。

混乱と分裂

学習指導要領が出てから四、五年の間が社会科が最もはなやかであつた時代であるかも知れない。実践の面でも理論の面でも百花繚乱の

有様であった。文部省で『まさをのたび』という社会科の教科書が出て人目をひいた。つづいて高学年の教科書ができ、民間の教科書会社でも検定本の製作をやり、思い思いの教科書はやはり多くの教師にとつては唯一の手がかりであったから、ようやく社会科の学習について、一般の教師も拠り所を得たわけであった。このころ教科書は参考書なりという意見が強く主張されて、従来の教科書学習に対する新しい学習の形がさかんに論ぜられた。この風潮は教科書を使うことに何か後ろめたい気持をさえ教師に起させたものである。といって、正直のところ、教科書なしで、社会の学習を指導することのできる教師が多いたわけではなく、一般の教師は、そういう風潮に対して割り切れないままの気持ちでひっそくしていたのである。この辺に社会科の問題は中心点があったのだけれども、世はあげて、はなやかな論議にあけられていた。

このころは、各学校のプラン作りもきわめて活発に行われて、全国で何百という電話帳の如き部厚いプランが出現した。これを当時の情熱のすさまじさを感じさせるものであったが、問題はそのプランがいかに手軽に作られたことであった。手軽でないという人もいるかも知れないが、少なくとも日本近代教育史上に新しく出現した社会科という教科が半年や一年でプランされるはずはないのである。早いのは一週間くらいで数百ページのものを作られたそうであるが、前にも述べたように、何らそれまでに蓄積のないところにどうしてそのようなことが可能であろうか。カリキュラムというのは実践の問題であつて、教師や児童の行動の仕方がかわってくることで、使われる教材もかわることである。そういう学習の環境の改編から児童の学習活動の改造に至るまでが、そう簡単に頭の中や机の上でつくられるはずはなから

う。この辺にも当時の上つ調子の風潮はあつたようである。

学習の方法にディスカッションとか、現場学習とか、見学とか、ごつことか、大げさなものが取り入れられたのもこの頃であつた。駅や店屋や新聞社や消防、警察、ありとあらゆる所に子どもが出入して、人々を困らせたのはこの頃であつた。社会の学習といつても、本質は大人のする社会科学、社会研究と同様であるから、やはり現実を見て整理し、そこから正しい概念を把握してことに相異はない。そういう点からいえば、現場学習というのも意味はあるわけであるが、しかしそこには一定の方法論もあり、科学的研究としてのねらいもあるわけである。その辺がばくぜんとしていて、ただ駅へ行って、乗降の人数を数えるのが学習になったのでは、ムダも多かつたわけである。当時の教師には、そういう断片的な学習行動自体が社会科だという錯覚をもった教師も多かつたのである。ディスカッションといつてもただ子どもが思いつきをしゃべっているだけで、そこには議論の根拠となる材料もなくいたずらに信念(?)を述べているという場合も多かった。それが社会科だとまじめに考えていた教師も多かつたのである。ディスカッションとは、単に主観的なものの対立でなく、現実を整理し、解釈したものをお互いに対決させ、より正しい整理解釈を発見する弁証法的学習であるはずである。ところが、そういう科学的研究の地力の乏しい所で、ディスカッションはから回りをせざるを得なかつた。

これらはすべて正しいものが生まれ出るプロセスであるといふことができよう。日本の教育が成長するためには経なくてはならない一つの過程であるわけである。こういう混乱の中にも、しだいにすぐれた実践や研究が見えてきてはいた。これは時間の問題であるともいえ

ばいえる。気長に成長を待つ態度が必要であつたが、しかし一般社会は必ずしも、そう気長ではなかつた。

社会科のみではないか、二十四、五年ごろから、たとえば、学力低下問題が起つてきて、新教育に対する風当りは相当に強くなつてきた。世間は割合に気短かなものである。それがしかし一面においては真実をついていることもあるのである。社会科もあまりに雑然としていてもう少し整理される必要があるのではないかとということがしだいに叫ばれるようになった。本質的には、この問題は、教師の社会科学的教養の問題であるが、しかし行政的にもさまざまな手が講ぜられたわけである。

二十六年の指導要領改訂は、この意味で数年間の実践と研究を整理して、一応は日本の社会科を指示したという意味をもつものであつた。しかし、これは、蓄積のない現場の教師にとっては、あまりに簡単であつて、いわば観念的であるために、本当には現場を育てる力とはならなかつたようである。この点で、これは日本の教師の実力を過信したものであつたといえよう。ここらで、もつとくわしい社会科学的資料を教師に与えるべきではなかつたらうか。これが、社会科を栄養不良児にしてしまった大きな原因であると思われる。これは何も日本の教師を貶めているのではない。われわれの社会が、社会科学的思想の方式や成果の蓄積がないところで、ドンキホーテの如くに社会科にぶつかつたのではないかという反省をしているのである。社会科の進歩は、究極は、社会の科学的思考、態度の進歩の上につちかわれるものであるということ忘れてはならないと思う。

批判にたえ得るか

このような情勢から、二十六、七年以後、社会科は次第に苦難の時期に入るのである、あるいはこの試練にたえうるならば、本物になるかも知れない。物は考えようである。道徳教育論、地理、歴史教育の強化論と、さまざまな主張から、社会科に対する批判が強くなつてきた。教師がこれに対決することができなければ、本物でなかつたということになるうし、これを止揚することができれば、そこには本物の社会科が生まれるというべきであろう。

道徳教育の主張が出てきたのは、社会科の発足当時からあいまいな性格と関連があるのである。道徳性の形成というのは、何も社会科、一教科のみの問題ではないけれども、何しろ修身が廃止されて、その後社会科が出てきて、すっかりそれを受けついだかの如き錯覚があつたので、こういう問題が起つたのである。道徳性の形成については、もつと修身科廃止後において、基本的に処理して、方針を決定しておくべきであつたのである。社会科も、もとよりその一部を担当するけれども、そういうことが明確になつていないで、ずるずるべつたりに、修身にかわつて社会科が出たのだというように考えていたところに、問題があつたのである。昭和二十二年ごろの当初において、もし道徳教育の問題に正面からぶつかり、民主的な道徳の内容方法を確立して、これを学校教育の全面において実施するように考えていたら、今とは相当にちがつた展開を示したと思われる。

この問題は、昭和二十五年からくすぶり出して、三十二年度の改訂において、現在の如く一応落ち着いたことは人のよく知るところである。この間約七年の期間があつたことを思えば、いかにむづかしい問題であつたかがわかる。しかも社会科における道徳教育の問題は、まだほとんど具体的には明確にされていないことを思うと、今後の大き

な課題といわなくてはならぬ。社会科学とヒューマニズムの問題は社会思想上の問題でもあるのであって、こういう点からの基礎的な積み上げがなされる必要があるであろう。

地理、歴史というわれわれには、戦前の教科書がすぐ頭に浮び、また暗記物としての学習が目につく。しかし社会科学で社会事業について、歴史的、空間的な究明をすることは当然であって、社会のなかにおけるそういうものの正しい位置づけは必要である。しかし、昔の地理や歴史が系統的であって、それは社会の学習とは異なったものだと考えたらおかしい。系統学習と、課題解決学習の対立ということが、ここ数年来さかんに問題とされているが、こういう対照のさせ方に間違った考え方があろうである。多くの人の頭の中には、あの昔の地理や歴史の教科書の叙述が浮んでいて、それを系統と称しているのではないだろうか。問題解決というのは、導入、展開、整理と進む最近の形式をいっているのである。この両者とも、社会の科学的な研究についての無知からくる誤解があるように思われる。この点については、今後の研究問題があるようである。

最近の教科書における地理的、歴史的な内容をみなど、昔のものはかなり異なっていることがわかる。やはり社会の姿、生活の事実が問題となっており、社会科の中に位置づきつつある。もちろん、多くの問題はあるが、社会の科学として、地理的、歴史的な見方、考え方を位置づけていけば、そこに全体として社会科の系統がで上がるであろう。社会の学習がひとつひとつ問題を究明して行く過程として成り立つと同時に系系統的なものとなっていくことが可能であろう。またそうでなくてはならぬ。それにはもちろん、正しい問題を選んで、それを究明して行く科学的な学習が成立しなくてはならぬであろう。

ここ数年来考えられてきた問題解決の学習も、もう一度科学的研究の見地から検討してみる必要があるであろう。社会科はあくまで科学として事実の究明にあることを忘れてはならぬ。

これらのことは、既に、社会科発足の当時から、われわれの持っていた弱点なのである。過去十年のあゆみにおいて提出された問題は、いずれもわれわれの弱点のさまざまな形における展開であった。それを克服することが、同時に反動の克服であろう。

(国立教育研究所)