

# 社会科歴史論の成立過程

——戦後歴史教育論の分析——

加 藤 章\*

(昭和54年10月31日受理)

## The Process of Establishment of the Historical Education in Social Studies

Akira KATO

(Received, October 31, 1979)

### (1) はじめに——問題の所在

これまで戦後歴史教育の動向を、社会科の成立との関わりの中で検討してきた<sup>(1)</sup> ここでは敗戦直後からいち早く国史教育の再建が図られたが、国体観念からの脱却をめざした「くにのあゆみ」の完成(1946年9月)によって、新しい国史教育の方向が示され、一つの体系化がなされたとみることができる。しかし、1946年10月ごろから急速に具体化した社会科構想において、公民的内容や地理的内容が社会科の方向で積極的に総合化されていったのに対して、歴史的内容は必ずしもそうではなかった。それはそれまでの国史教育つまり、「くにのあゆみ」編纂体制を通じてようやく体系化がなされたばかりの国史教育の側からすれば社会科の出発には強い抵抗があったからである。かくて、新しく構成された社会科委員会においては、歴史的内容について、国史教育担当官との十分な内容検討や総合化への合意を得るに至らないまま、新社会科が成立し、実施されてしまったのである。その結果は、学習指導要領社会科編(I)において、第1学年から第10学年まで総合社会科一本で貫くことを宣言しながら、現実には第8学年(中学2年)と第9学年(同3年)に「国史」を一般社会科と並行して存続させるという矛盾を生みだしたのであった。

この中学における「国史」(のち日本史と改称)のあり方は、結果的に「わが国における社会科を受け入れる態度を示しており、また社会科における歴史教育の特殊性を示すもの」であったということもできよう。しかしこの松島栄一の評価は、社会科発足後、12年を経て、社会科解体論が問題とされた段階でのものであることを考慮する必要がある。

1947年段階でいえば、社会科の成立をめぐって、社会科教育の本質とそれまでの歴史教育の本質とはいかなるものであるか、また社会科として総合されるならば、歴史教育はど

---

\*長崎大学教育学部社会科教室

のような位置づけがなされるべきかなどについて、理論的にまた実践的に充分検討される間もなく社会科の実施にふみ切ったのであった。それはとくに中学校の側に多くの問題をはらんでおり、戦後、多くの期待をよせられた社会科が、中学校の側から崩れていったことも、社会科出発時点での歴史教育の位置づけがあいまいであったことと深く関連していると考えられるのである。

このような形で出発した社会科をめぐって1950年前後から、社会科批判と歴史教育論とがからみ合いつつ、1955年の第2次学習指導要領改訂に向けて論議はたかまわっていったのであった。本稿ではそのように動きの中で、戦後教育の変革に中核的役割りを占め、一定の成果をあげたと評価できる社会科の目標にそくして、歴史教育のあり方をも変革しようと試みた、いわゆる「社会科歴史」論の成立をとりあげ、戦後社会科教育史の中に位置づけようとするものである。

それはまた最近の中学校・小学校高学年の歴史教育の現状が、「体系的に整えられた内容を、主として教科書の頁を追って学習させるという行き方」が支配的となり、また「おもに知識のみが与えられる結果となり、とかく記憶された知識の量の多少によって教育の成果を測る」傾向が著しくなってきたことに対し、社会科教育として再検討の時期に来ていると考えるからである。実はこの引用文は、昭和26年版小学校学習指導要領、社会科編「社会科の意義」に述べられている過去の国史科の教育に対する批判の文章なのであるが、社会科発足32年にしてほぼ完全に戦前の国史学習の形態に近い状態が一般化している事実に驚かざるをえないのである<sup>9)</sup>。勿論、その歴史観こそ皇国史観から解放され、社会科学的歴史研究の成果の上に歴史教育のカリキュラムが編成され、教科書の内容も充実してきている。しかしながら、その学習方法や指導方法においては、あまりにも伝統的国史教育のそれに近づいてしまっていることを考えるとき、あらためて、「社会科歴史」論の検討を通じて、現代の新しい学習方法と結びつけた、より豊かな歴史的思考の場としての社会科歴史教育を創造する手がかりをえたいからでもある。

## (2) 社会科の成立と歴史教育論

昭和22年版学習指導要領(試案)社会科編の序論第一節「社会科とは」に示された次のような部分を、32年後の現在、われわれはどう受けとめるべきであろうか<sup>10)</sup>。

いわく「従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを正しくとらえようとする青少年自身の考え方、あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。」そして、「青少年の社会的経験そのもので、ともすれば倫理学、法律学、経済学、地理学、歴史学等の知識を青少年にのみこませることにきゅうきゅうとしてしまったのである」というように、戦前・戦中の修身、地理、歴史の教育に対する批判の中心は、おぼえさせられた各種の知識が、「ひとつに統一されて、実際生活に働くことがなかった」こと、つまり「青少年の社会的経験の自然な発達を促進することでできなかった」ことに帰する。

つまり新しい社会科は、生活に生きて働く知識であり、青少年の生活に「希望と生気とを与えるもの」として設けられたのであった。

それとともに、彼ら青少年をとりまく戦後の家庭や社会の現実が、未だに封建的遺制によって二重、三重に取り囲まれており、そういう社会的現実を民主主義社会に転換せしめるための生活実践的教科としての性格をも負わされていたという状況も見落してはならないだろう。

それにしてもこの社会科編の「序論」はそれまでの教育に対する断絶宣言であるだけでなく、一つの挑戦でもあった。なぜならば、そこには従来の教育への批判にとどまらず、つぎのようなドグマが示されていたからである。

「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがって、それは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえに、いままでの修身、公民、地理、歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られてくるのである。」<sup>(5)</sup>

こういうまさに決定的な一言は、戦後の急激な民主化政策のさなかとはいえ、教師にとって、ショッキングなものであったと同時に、新しい社会科に対するイメージが急速に形成されることにもなったと思われる。それは必ずしもマイナスのイメージではなく、草案を作成した重松鷹泰氏の意図したように<sup>(6)</sup>、わが国の伝統をも十分尊重することを基本にしながらも、「伝統はもはや単に伝統であるからというだけでは尊重するわけにはいかない。長い伝統の中でも今こそ思い切らなければならないものがあるとともに、今後いよいよこれを生かし、且つ、育てて行かなければならないものもあることを知り……」<sup>(6)</sup>といった表現により今後の社会科への新しい期待を抱かせることになったことは否定できないであろう。

社会科教育の開始は、1947年9月からであったが、この社会科の理論は、学習指導要領社会科編を基軸にして、それを理論的に補い、熱意ある教師に知的刺激を与える形で急速に浸透し広がっていった。とくに文部省や中央教育研究所にあって社会科の誕生に関わり、それまでの画一的な中央集権的教育計画から脱却して、社会科を中心とする教師自らの手によるカリキュラム構成をよびかける教育学者の活動はめざましく、それはまた現場の積極的な意欲に応える形ですすめられていた。

その中で社会科と従来からの歴史教育との関係はどのようにとらえられていたのであるうか。つぎに検討してみよう。

文部省を中心とする新社会科の構想には、新しい児童観と学校観が根底にあったことは否定できない。そのうえにカリキュラムのあり方が教材中心主義から、経験中心主義へと移行したことが注目される。

その方向で社会科教育の構想を構築せんとした馬場四郎は、まず学習経験中心のカリキュラム編成において、教科の融合は自然であること (self-integration) を主唱し、それはすなわち、機械的に無理に接合させたものでないことと考えた。こういう視点からそれまでの歴史教育をとらえなおすと、つぎのようになる。

「特に歴史的事実や知識を一定の時間的継起によって排列する年代順的通史の立場は、生徒の活動や経験の自然の順序を考える以前に、学問や知識の論理的系列が前提となっているのは明らかである。それは新しい社会科の教科融合の原則に相反することになる。

したがって、このまま国史をあの位置に介在させるということは、構造的な矛盾の介在

を許し、相反する原理に立つものを無批判に並べたという不合理を示しているであろう」<sup>(7)</sup>

つまり、青少年期における精神の発達段階は、対象の把握において総合的(むしろ未分化的)であり、それは元来人間生活がもっている全体的構造に即応したものであるととらえる。われわれ成人は理解の便宜上、その全体を分化して認識しようとし、科学分析がなされ体系化がなされる。歴史的把握といえば、年代順的排列の形が当然と考えている。従って子どもたちに、そのまま通史の形で与えることは、事実相互の間に横たわる有機的な意味のある関係が無視され、多くの事実が分立して単なる箇条書の百科辞書ようになって、子どもたちの理解を妨げるというのである。そして、彼の論理からすれば中学校カリキュラムの中心に「国史」を存続させたことは、まさに「構造的な矛盾」以外の何ものでもなく、「不合理」のシンボルということになるのである。

それでは1948年段階での社会科における歴史的内容のとり扱いはどうなるのであろうか。

彼は「問題解決ということを原理にして教科目の総合あるいは融合が、その結果として行われる」ことを主張している。たとえば彼による方法の例をあげよう。「社会生活に関係のある問題を解くためには、公民、歴史、地理等の諸教科からは勿論、時としては、理科や数学等の他の教科、さらに教科以外からでも必要があれば、社会学、社会心理学、文化人類学、法律学、統計学等の知識や資料ですら、それらが生徒の理解の程度を超えないものであれば、教科の枠の内と外とを問わず、教科区分に拘泥することなく、自由に選択して同時に用いなければならない。この同時という表現が特に重要である。」<sup>(8)</sup>

ここには明確にコア・カリキュラム (core curriculum) への指向を読みとることができるが、この問題解決のための融合教科 (integrated curriculum) を成立させるために、そのための材料は「教科区分に拘泥することなく自由に選択して同時に用いる」ことが重視される。その場合、年代記的歴史や地誌的地理では、現実の問題を解くことが非常に難しく、歴史的内容といえども「時代区分の無視」によって、事実の材料が集められねばならないというのである。しかもそれは問題解決の方向に向かって人為的というより「おのずから融合」(self-integration) されたものであるべきだというのである。

その結果として単元構成の方式がとられるわけであるが、それは学問的論理や成人の関心に基づくものでなく「生徒にとって意味のある、教育的に価値の高い、或る大きな問題や主題を中心として、その解決と打開とに必要な材料を統一する」<sup>(9)</sup>という方式である。

そこでは新しい社会科が問題解決学習をめざすとき、従来の歴史の体系(それは当然、時代的順序をふんでいる)は、歴史としてではなく、歴史の中の個々の事実の中から、問題解決のための材料として選びとられてくるという考え方に立っている。それは歴史そのものの否定では勿論ない。しかし歴史的系列を無視してまで材料をあつめて構成しようとする問題解決のための単元とは、具体的にいかなるものであろうか。そこに重要なカギがあったわけである。

同じく文部省にあって社会科の理論化をすすめた上田薫は、その点についてつぎのように理論づけている。従来の歴史・地理の学習においては明らかに体系化された教材の系列を認めるが、社会科においては、かつての歴史・地理の扱っていた教材を「なんらかの形で組み入れたり、あるいはそれらの合成の上に成立したりするというごときことはありえ

ない」と明言し、「社会科の対象はそれらの分化にさきんじ、またそれらを包む未分化なるものである。社会科の教材にはその意味において系列は存在しない」とし、地・歴分化前が対象であること、しかし、そこから何を択びとってくるかという意味において、「一種の系列が存在すること」を認めている。そしてその系列とは「子どもの問題解決に即してあらわれる。」ものである。そこではいわゆる教材選択の基準は子どもの問題解決とそれに対応する教師との相互の要求の対立において成り立つという論理が明確であった<sup>(10)</sup>

それでは子どもと歴史的なものとのかかわりについてどうであろうか。上田は歴史というものを「問題とその解決との集積である」と定義し、その立場に立てば、子どもの歴史理解とは「自己の問題の解決を通じて、もっともよく歴史的なものを理解する」と考えた。しかも子どもは、歴史的な過去において積み重ねられてきた人々の体験、いわば客観化された体験を「自己のものとして体験しなおすことができる」とまで主張する。しかもそれは学習レベルにおいては「あくまでも児童の直面している課題ということにおいて連関をあたえられなければならない」のである。このことは「児童が歴史のなかに埋没され、おぼれてしまうことがあってはならない。現在の体験の底からのみ歴史への生きた道はひらかれる<sup>(11)</sup>」という哲学によって支えられた理論であり、社会科における歴史的内容は問題解決学習によってこそ真の意味での歴史への目がつくられることを主張していたのである。

このような問題解決学習の立場からの歴史の深みのあるとらえ方とともに当時、同じ教育学の立場から「社会科の基本問題」<sup>(12)</sup>を著した倉沢剛の社会科と歴史教育との関連をみてみよう。彼は従来の歴史・地理・公民における画一的な詰めこみ教育が、新しい民主主義教育の要求を充たし得なくなったところに「生活の現実と取り組み、社会的に意義ある問題を中心として生徒が自発的に調査し、研究して実践知を自ら構成してゆくという社会科」の成立を意義づける。したがって彼もまた学習指導要領の原理をうけて「社会科の登場とともにこれまでのような歴史・地理・公民の授業は姿を消すのであって、歴史の年代的教授・地理の体系的教授、公民の学問的教授はもはや行われなくなったのである。」と断言する。

しかし、その従来の教授形態の否定のうえに成立する社会科について、彼は「これはカリキュラム構成の技術上の問題であって、社会生活の時間的、空間的及び構造的な理解はあくまで大切である」とカリキュラム構成のあり方にこそ、社会科のポイントがあるのであり、その取り上げる内容は「かかる意味においへ歴史・地理・公民の材料は残りなく社会科に生かされているのである」と考えていた。

このあたり倉沢の立場が技術的レベルで社会科をとらえていることがうかがわれるが、さらに具体的につぎのような主張がなされてくる点に注目したい。彼は現場の教師を常に意識していたように思われる。教師たちの社会科への不安をとらえて「社会科になって歴史や地理はひどく軽視されてきたように感ずる向が少くないようである。しかし果してそうであろうか。私はむしろ反対にそれはかえって重視され、志さえあれば一層徹底した指導ができると考える」というように社会科といえども、決して従来の歴史や地理と根本的にかかわるものではなく、むしろ充実させることができるかのような見方がそこにうかがわれるのである。では彼の歴史・地理が重視されるという根拠は何か。彼は具体的な例をあげている。

「例えば国史の年代的指導は5学年と6学年で一巡し、7学年と8学年で程度を高めて一巡するというように行われていた。そこでは上代・中世・近世・近代というように、各時代は総合的に学ばれるけれども、各時代とも一回かぎりしか扱われない。上代を学び始めたのはそろそろ二年前である。このようなことで果してどれだけの時代把握が子供たちにできるのであろうか」という形で従来の歴史教育のあり方を批判するのであるが、それに対して社会科における歴史的内容の取り扱いはどう扱えられているかをみると、

「社会科の方式によると、生活の問題ごとに過去にさかのぼる。住居の問題を学ぶと上代の住居はどうであったか。中世はどうであったか、近世はどうであったか。通信の方法がでると（中略）このようにしてくりかえし時代的に学習される。それが一学年から九年間もくりかえされる。しかも切実な課題をもって学習する。課題の解決にどうしても必要だと考えて自発的に研究する。なんら課題をもたず機械的におぼえる学習とは全くちがう。」と主張するのである。

そこでは、まず学習指導要領に「社会科の教材」として示されている「問題」（1年から10年まで74項目にわたる）の中で社会生活にかかわる問題ごとに過去にさかのぼる形で、古代から近代までくり返し学習されるという、くりかえしによる効果をあげる。さらにそれらの問題は生活に切実に関連する課題であるから、自発的な学習となり、その理解が深まるというメリットをあげて、これらの理由から、一層徹底した歴史的学習が成立し得るというのである。その点、はたして歴史教育のめざすものと一致するかどうか問題が残るにしても、当時の社会科に対する一般的な不安や疑問に対し、具体的な反証を示して教師への指導性を発揮しようとしている点は注目すべきであろう。

しかし、倉沢自身こういう解説に納得しているわけではなく、「ただこのような問題中心の歴史研究が時代の特質とその本流をあまりなくとらえうるだろうかという不安はむしろである。これを補うために適時適度の時代的指導を与えることは望ましいことであろう」とつけ加えることを忘れてはいない。しかし、これは問題を含んでいた。前述したような倉沢の解説にも不安を抱くほどの関心をもつ教師には「時代の特質や本流」をとらえさせるための「適時適度の時代的指導」の必要性の方こそ痛感したにちがいない。倉沢は社会科の積極的な意義を認めつつも、現場の不安に対する配慮があったというべきであろう。従って、結論としては「こう考えてくると、社会科になって、かえって、ほんとうの歴史教育の機会が与えられたと意気ごむべきではなかろうか。」という妙な形でしめくくっていたのである。ところが、翌1949年にだされた「社会科の学習形態」<sup>(13)</sup>では、社会科と歴史との関係に対する現場からの不安を前著同様にとりあげているが、それに対して問題史的な学習を例にあげながら、「時代観念の教育はこれまでよりも遙かに徹底するであろう。時代の順序とその大勢については、とくに時間をとって指導することも許されてよいであろう。さらに中学校2、3年には体系的な歴史の課程もおかれている。一般社会科で時代順的取扱をやめ、問題毎に歴史を調べる手法をとることは、これまで以上に歴史的考察を重んずることであり、これまで以上に歴史的な教育を徹底させる所以である。しかも生徒に切実な問題において、これを解決しようとする意欲をもって歴史を研究することは、ほんとうの歴史教育のあり方というべきであろう。」

と、前者においてみられた現場の不安を、吹きとばすかのような断定的な歴史教育論と

なっていることは注目されよう。

この1949年段階には後述するように歴史教育の側では、歴史学者を中心とする文部省教科書委員会が論議をくりかえしており、史観の対立もめだってきていた。またそれを調整するためにも、歴史教育の側から社会科教育理論に学ぶ動きもあらわれてきていたのである。

### (3) 中学社会科における国史の位置

前章にみたいいわゆる社会科教育論の先駆者たちは、共通して従来の国史教育のあり方に対して厳しい批判を展開すると同時に、社会科の出発は、問題解決学習による現代の民主的課題の解決を通して、児童・生徒の自主的な活動をすすめることを期待していたのである。しかし、問題解決のための単元構成の原理をめぐっては、融合的方法や動的な系列による方法あるいは教科単元の再構成の如き異ったニュアンスがあり、そこから歴史的内容の解釈も多少のちがいが見られたのである。

しかし総体的には歴史教育の役割りは、社会科教育の中にとりこまれ、社会科を通じてこそ歴史教育がおのずからすすめられるという立場をとっていた。

それに対して、いわゆる歴史学者は社会科の成立をどうとらえていたのであろうか。「くにのあゆみ」以来、はげしい論争が展開されてきた中で社会科成立当初は、数年後には考えられない程、肯定的傾向が目立った。たとえばのちに歴史教育独立を主張する高橋碩一でさえも、1947年初めにはつぎの発言がある。

「教育家のほとんどが新教科書（「くにのあゆみ」を指す……筆者注）をかかえて戸惑いしているとき、1947年度より6・3・3制新教育制度が実施され、新教科目『社会科』の出現によって、小学校においては歴史教育は完全にこの中に溶け込み、『くにのあゆみ』は副読本に指定され、中学は2年3年に『日本の歴史』を教科書とする『国史』が社会科の別働隊として太刀持ちをつとめることになった。『教育の真の目的は、よき疑問を起させるにあるといっても過言でなく、国民生活の要求の上に立たぬ史学は有害無益なる遊びの学に過ぎない』との柳田国男氏の達言をまつまでもなく、歴史教育を現代の社会生活から出発させることは、血の通った歴史教育への好機会ではあろう。教育が適当に活用すれば、つねに現代社会の矛盾よりさかのぼって生徒児童をして歴史批判の原則を理解させる道が開かれたものともいえよう。」<sup>(14)</sup>

とのべているとともに、日本における歴史教育の方向を歴史家と歴史教育家の提携、融合以外にはありえないことをいち早く主張していた。また1947年3月、学習指導要領の発表前に和歌森太郎は「社会科と歴史教育」を発表した<sup>(15)</sup>

「こんど義務教育課程のうちに社会科が加えられたことは、右のような旧弊な物の観方（徳目を先行させる観念的なものの見方……筆者注）を是正して、国民をして真に幸せな生活を享受させるに必要な基盤を与える道を開いたものとしてよろこばしいものがある。社会科はただ公民科を変貌したものとか、修身をあらためつつ地理・歴史を包容したものとか、いうにとどまる性質ではない。これは要するに、われわれがどのようにくらしに行ったらよいかを学ばせる学科である。」

と積極的に受け入れ、歴史教育が軽視されるのではないかという不安にこたえて、つぎのようにのべている。

「歴史の志は現在の解決、未来への志向と相関的にほとぼしるものである。無限にひろく遠くまでわたっている過去の世界を、歴史の世界として限るものは、現在の意志、未来への志向である。したがって過去はただ過去のために顧みられるのではなしに、現在未来のために見られるものである。かようにしてよき歴史家、よき歴史教育者は、まことに『うしろを向ける予言者』であらねばならず、『すべての歴史は現代史だ』と言ってもよい。(中略) こう見て来ると歴史科教育はさきに言ったような趣旨の社会科教育以外の何ものでもない」

と主張しつつ、これまでの歴史教育において世界史的関連や比較、日本人の根性の分析、日常的な庶民の生活史、近世近代史の問題などがほとんど取りあげられて来なかったことは、日本人を少しでも近代的な世界に通用する合理的、社会的人間を形成するということを経視した教育であり、歴史教育の本道ではないことを指摘した。そして「社会科があろうがなかろうが、われわれのほんとうの歴史教育は右のようなものでなくてはならぬ。しかもこんど設けられた社会科は、そのような歴史教育が意図して目標とするものを、やはり教育目標においているのであるから、われわれは社会科のうちにおいて多分に真の歴史教育を実現し得ることを大いに喜んでよいのである。いな、社会科教育をよりよく効果あらしめるには、そういう歴史教育がむしろ絶対必要だと思わねばならぬ。」しかし表面にあらわれた、このような歴史学の立場からの社会科教育擁護論は決して多数派ではなく、むしろ少数派であったことは、社会科の成立をめぐる社会科委員会内部の不統一にもすでにあらわれていた。和歌森もこの社会科が旧来の歴史教育を打破するためには、制度としての社会科のわくだけでなく、歴史学自体が歴史教育の基底を正しく与えることができるよう、十分に用意するところがなければならぬことを強調するとともに、歴史学界の現状はその点において甚だ不備であることを認めていた。そこにおいて民俗学がこれまでの歴史教育の欠陥を補い、さらに社会科に即する日本の生活の歴史の教育に必要なものとして強くおしだされてくるのである。

和歌森にとって師であった柳田国男が、すでに1946年10月「歴史教育の使命」<sup>(16)</sup>という談話を発表していたが、それは「くにのあゆみ」への感想であった。その中で彼は教科書不要論を唱え、倒叙的歴史を提唱して「もともと歴史とはわれわれの過去の経験であり、これによって現代を解釈、批判し、よりよき将来を計画しうることが歴史教育の目的なのであって、今回の如き大いなる反省の機会に際会した現在、われわれはあらゆる方法を試みるべきではなかろうか。」とのべている。

そこには民俗学という表現こそつかわれていないが、明らかに民俗学的方法こそ現在試みられるべき歴史教育の方向を示しているという考え方に立っていた。それはまさしく社会科教育の目的にも合致すべきものであり、和歌森の歴史教育観の原型ともなっていたことを認めざるを得ない。

それとともに、柳田あるいは和歌森の歴史教育・社会科教育への積極的発言は、教育学者たちの社会科教育論の内容に少なからざる影響を与え、内実を強化していたことは見落せない。つまり民俗学を媒介にして歴史教育と社会科教育の整合がなされはじめていたといえよう。

しかし、それにもかかわらずいわゆる昭和22年版社会科の構造が内包した矛盾。つまり

中学2, 3年に独立科目として「国史」が残され、一般社会科と平行してあつかわれるようになったことは社会科教育の教科構造をあいまいにする原因となっていた。

その編集担当責任者であった勝田守一自身、学習指導要領社会科編(II)(中学・高校用)が発行されると同時に中学校社会科にむけて「社会科に就いて」<sup>(17)</sup>を発表しているが、その中で明確な歴史教育への批判を展開した。

つまり、歴史教育は社会科といかに結びつくか将来、根本的な問題であるとしつつも、現在「歴史教育はどんな目標をもつべきかについて根本的に考え直さなければなりません。」ときびしく批判し、社会科の見方からすればこれまで歴史教育から「更に一步突き進んで、これらの時代性、人物、事件というような要素を研究させようとするのは何のためかということを考える必要があるのであります。こう考えれば歴史教育の目標と社会科の目的とに一致点が見出されるのではないのでしょうか。』として、歴史教育といえども目標を一致させる方向で社会科に含めて取り扱うべきだと主張し「国史」のあり方に釘をさしている。

ここに見られる勝田の見解は、そのまま学習指導要領社会科編(II)の内容に社会科の「国史」として、「目標」や「単元案」を書きこむことができなかつた背景を物語っている。

つまり勝田のような社会科としての歴史教育という考え方が必ずしも社会科委員会の合意を得ることができなかつたことである。国史存続のために動いた文部省内部の動向について、当事者であった小西四郎はつぎのような発言をしている<sup>(18)</sup>

「その際、すでに社会科というものが生れていて、歴史も社会科の中に解消して教えるという空気が非常に強かつたのです。その際、歴史家の立場としては、やはり歴史というのは、いわれている社会科の中へ没入してしまうわけにはいかないという意見が非常に強く、従つて社会科の発足当時、これは豊田さん(豊田武……筆者注)なんかと一緒に行動されたわけなんです、なかなか歴史をアメリカのやり方のような社会科の中へ入れてしまうわけにはいかないと相当強い抵抗で社会科の発足の中へ入つていったのです。従つて社会科の中で、歴史は非常に特殊な扱いを受けて、そうしていれば社会科とは言いながら、歴史はやはり歴史として独自の形をもって教育が進められてきたのだと思います」

この証言には不明確な部分もある。つまり社会科の発足の前後関係があいまいであるが、しかし小学校の歴史教育が社会科に総合化されたことに対して、中学校社会科においては、相当強い抵抗を示すことによって総合化をまぬがれた経緯をうかがうことができる。それは社会科成立にかかわる教育学者が、旧来の教育との断絶を強調して新しい民主化の転機としようとしたのに対して、歴史学者の側は、むしろ伝統的な国史教育を、改革された「くにのあゆみ」の線上でとどめ、社会科への包摂を防ごうとしていたことである。

したがって年代順の体系をまもる「くにのあゆみ」に依拠するからには、一般社会科におけるような単元構成を必要としないという考え方も歴史学者の側にはあつたであろう。またそれ故をもって、歴史教育の目標の再検討を要求する前述の勝田守一のような社会科教育の立場からのきびしい批判も生じたのである。

それにしても、残された「国史」についてなぜ学習指導要領で内容的にまったくふれないうまま1951年に及んだのであろうか。

「終戦直後ごろに社会科ができましたときに、歴史の方も指導要領をつくらなければいけないと思いましたが、そのときは作る必要がないというような指示がありまして中止になっておりました。その後さらに一年くらい経ちましてから、歴史の方でも指導要領をつくってよしいという指示がまた出ましたので指導要領の編纂委員会を組織しまして、その委員会で案を検討して来ておりました。一昨年（昭和24年、1949）の暮あたりに大体の案ができましたので、これでよろしいかどうかを、意見を徴しに参りましたが、暫くの間何らの指示がありませんでしたので、とうとう遅れまして世界史の中間発表が昨年（注、昭和25年、1950年）の九月の中ごろ、日本史の方はさらにおくれて、ついこの間3月末（注、昭和26年、1951年）に中間発表として出されたわけです。」

と渡部是（当時の文部事務官）が回顧的に述べている<sup>(19)</sup>ここで問題であるのは、昭和22年版学習指導要領が発表された時点では「国史」に関する部分は何ら記されていなかったもので、発表後、それを追いかけて指導要領の内容を作成しなければならないという状況にあったという事実である。社会科担当官としては当然の配慮であったろう。ところがそれを「作る必要がないというような指示がありまして中止になっておりました」といわれている「指示」とはどこからの指示であったかが問題であろう。つまり、これまでみて来た経緯からして、勝田の強調するように社会科委員会の方向をおしまげて「国史」存続にふみ切った動きの裏には、小西のいうような歴史学者グループの強い抵抗運動があり、学習指導要領発表直前に突如、国史の在続が上からの強力な「指示」によって決定され、国史の指導要領の内容の作成も同様に「指示」によって中止されていたとみることは大きなあやまりではないだろう<sup>(20)</sup>

こう見てくると「国史」は学習指導要領なしでも実施可能とみられたわけである。具体的には、新しく作られたばかりの「くにのあゆみ」により「国史」の授業を行うことが考えられていたとみてよい。その後の委員会では、歴史教育と社会科教育の本質をめぐる問題、つまり目標や単元構成あるいは時代区分などの具体的な問題をめぐっての意見対立があったことは、もう一つの教科書委員会の動向からもうかがうことができよう。小西四郎によれば、

「私が委員長でなく、文部省の世話役の立場で行動していた昭和22年11月には、指導要領とそれに則った新制中学用の教科書を作る仕事が同時に文部省の中に委員会が設けられて発足しました。（中略）今から考えますと船頭多くして舟山に登るといような形で、結局ある程度の成案を得たのですけれども、とうとう陽の目を見ないで、そうして国定教科書から検定へ移ったということになります」<sup>(21)</sup>

中学校用の教科書委員会とは、すでに「くにのあゆみ」とともに編集されていた「日本の歴史、上・下」（中等学校用）と「日本歴史上・下」（師範学校用）が、学制改革によって新制中学が誕生し、師範学校が廃止されたので使用されなくなったため、新しく新制中学校用の「日本の歴史」改訂委員会が構成されたことを意味している。この委員会は1947年11月、「教科用図書編集委員」として任命されたつぎのような人々であった<sup>(22)</sup>

森末義彰（委員長）、和歌森太郎（副委員長）井上光貞、岡田章雄、尾鍋輝彦、児玉幸多、小西四郎、高橋稔一、遠山茂樹、松島栄一、三上次男、箭内互、深谷博治。

この委員会のメンバーを見ると、いわば当時の新進気鋭の日本史、西洋史、東洋史研究

者を集め、しかも東大史料編纂所を中心としながらも、「くにのあゆみ」批判グループでもあった高橋、遠山、松島ら唯物史観に立つ人々をも包む幅のある構成を示していたことは注目される。

この委員会はこれまでの資料からも教科書を作るだけでなく、それと並行して国史の学習指導要領編纂をも兼ねた委員会であったことは銘記する必要がある。

委員会の活動については、小西が「船頭多くして舟山に登る」と形容したように議論百出の様子をうかがうことができる。たとえば一つは時代区分をどうするかが論点となり、意見が二つに分れたという。それは原始、古代、封建までは意見が一致したが、その次の段階を「近代」とするか「資本主義」とするかで議論沸とうし、多数決によって近代としたことが尾鍋輝彦によって明らかにされている<sup>(23)</sup>

また教科書の内容構成については、CIEの指導性が発揮され、アメリカの教科書を何種類かもってきて、歴史も単元学習で構成することを勧告している。つまり、「私たちの住居はどのように発達してきたのであろうか」という形式で、衣服や建物など17・8の単元を組む原案が示されたらしい。委員会での論議について児玉幸多は「こういうたて割りの歴史教育に対する疑問もあったが、第一に日本の着物の歴史など書けないではないか、という意見が出た。着物に限ったことではないが、住居にしても、食物にしても、貴族のものについてならば比較的史料も多いが、一般民衆のものとなると判らないことばかりである。それでこういう意見もでたわけであるが、結局、単元としてこういう細分化する方法は止めになって、政治だの文化だの大きな単元をたてて、たて割りでもなく、横割りでもなく、斜めにしたような案になり、それをもとにして教科書を作ることになった」<sup>(24)</sup>とその間の事情を伝えている。

また「体系をぬきにして問題解決学習だけをする。それから時代順に工業の歴史とか、生命、財産の保障の歴史とか、機能的に分ける歴史、その欠点というのをみんなが問題にしたわけです。結局そういう歴史は委員会としてはとらないということになったわけです。」と尾鍋がまとめているように、歴史教育を社会科の原理にもとづいて構成しようとする試みは、この委員会の多くの人々によって採用されない結果となっている。しかもその理由は歴史研究者として単元構成をするにも史料的制約があり、衣・食・住などに至っては民家のことはわからないことが多いという文献史料中心主義が貫かれていたとみられる。また体系をぬきにした問題解決学習や社会機能中心の歴史が、わが国の歴史になじまないことなども、社会科教育への不信をまねいていたのであった。

このような歴史学者を中心とする動向は、ついに中学社会科における国史の独立維持を訴える運動に発展し、東大の史学会大会で多くの署名を集めるに至ったのである<sup>(25)</sup>

この動きで注意すべきは、小学校の社会科における歴史教育のあり方にまでは論及せず中学校社会科における国史の位置づけにのみ歴史学者の関心が集中する傾向があったということである。それは、前節にみた昭和22年版学習指導要領の立場に立つ教育学者の社会科教育と歴史教育の理論が、小学校中心に論じられていたことと対照的であった。

このような傾向は現場の実践段階においても小学校社会科と中学校社会科とくに国史との間に方法的にも落差を生じつつあったことを認めることができよう。小学校社会科が「滑り出し好調」とみられたのに対して、中学側のおくれは、制度的な不備によるところが多

いが、現実的には文部省の試案そのままの学校が多いことなどがあげられている<sup>(27)</sup>その一つのモデル的な状況を示す例をあげよう。

「先生は歴史のほかに社会科も教えてられますね。社会科ではぼくたちの生活環境や、経験領域を調査された上で、ぼくたちの興味や関心の集中された点から単元を出発されて、たくみに授業を導入され、展開してゆかれぼくたちに興味ある学習活動で授業を進めて、学習効果の判定も多角的に総合判定して下さいなのに、その同じ先生がひとたび歴史となるとあいも変わらず普通に、演説をして、黒板に書いて、丸暗記させて、筆記考査して、よくかけたものが「優」となり「秀」となる。私も歴史の勉強に暗記の必要を認めないではありません。歴史が事実を土台とする学問である以上、ある一定の史実を頭に刻みこむことは絶対的に必要だからです。しかしそれは丸暗記主義がよいということとは全く別のことです。どうしても先生が社会科と歴史科でこのようにジキル博士とハイド氏のような二重人格的な授業をなさるのでしょうか。もちろん一般社会科と歴史科とはまったく同じものではありませんし、また現在社会科にはコース・オブ・スタディーが出ていて、歴史にはまだ出ていないという事情は一応お気の毒であるとは思いますが、また考え方をかえれば、教師がコース・オブ・スタディーに頼り切っているうちは、まだまだ歴史教育の進歩はさして期待できないともいえましょう。教師みずからの創意と工夫によって新しい授業は進められてよいものではないでしょうか。新制中学の「歴史学習指導要領」や「国史教科書」は目下編纂中であるそうですから、それを待つとして、単元はそれぞれ先生がたの私案をもってぼくたちを興味深く導いていただいたらどんなにうれしいことでしょうか。」<sup>(28)</sup>

この高橋碩一の「生徒から先生への手紙」は1948年に書かれているが、自らの授業体験をおりこみながら、自己批判のうえに、あるべき中学の歴史授業の姿をリアルに描きだしている。そこには多くの問題が提出されているが、まず社会科を基本的に容認しつつ、旧来の歴史教育をもっと社会的な方向で構成すべきであることを主張しているとみてよいだろう。そこに新しい歴史科の方向が示唆され教師自らの創意と工夫の重視を訴えると同時に、新しい国史学習指導要領や国史教科書に期待をつなぐ形をとっている。高橋はそのとき文部省の委員会メンバーの一人であったことを考えれば、彼が文部省委員会においていかなる国史像をえがいていたかが想像できよう。しかし一般社会科に対する歴史科（国史）の関係については、国史をどのようにして社会的な内容とするか具体的な授業展開の例を示してはいるが、それは歴史学習をもっと問題解決的方法や調査研究をとり入れることによって興味あるものにすることが提案されている。さらに従来の政治、経済、外交、文化にわたる歴史をもっと溶けあわせて一つのものとするを提唱しつつ、そこで「こうバラバラにした形なら社会科でやったのと変らないと思うのです。一般社会科と歴史科との違いを誰よりもまず歴史の先生がしっかり身につけていただきたいのです。」とも述べている。そこから高橋の国史新教育観をみれば、歴史科はもっと社会的な問題解決的方法のもとに現実と対決する歴史科であること、そしてそれは一般社会科のような単元学習によって一見バラバラな形にならないような歴史の一貫性を発展的におさえることをめざしていたといえるであろう。それは文部省委員会においても独自の歴史教育観であり、先にあげた時代区分論争において「近代」説と対立した「資本主義」説が、高橋、松島、遠山の少数

意見が中心であったことを連想させる。<sup>(29)</sup>高橋の場合、その唯物史観的立場とともに、現代社会に切りこむ社会科的歴史の問題解決的発想からしても近現代を「資本主義」ととらえる方が現実的であったからだと思われる。

#### (4) 「社会科歴史」論の成立

前節にみた文部省委員会にみられる歴史学者たちの動向を社会科教育論をすすめる教育学者はどうみていたのであろうか。社会科の現状と問題点を「できるだけ広い視野の中で社会科のごく一般的な問題の解説を試みる」とともに「上に向っての啓蒙」を試みた馬場四郎の論説<sup>(30)</sup>は興味深い。この論文は1948年11月に執筆されているが、多分に歴史教育論をその焦点においていたからである。

彼はまず社会科をつぎのようにとらえて論旨を展開している。「社会科は多少危険な言い廻しであるが、新しい新育が古い型の教育の壁を破って構築した橋頭堡のようなものである。現在日本の教育は新しいものと古いものがこの拠点を中心にして攻防戦を展開している。この争いは教育の玄人筋にはことの重大性が相当認識されているが、一般市民の眼には余り強く映じない(下略)」という問題意識に立っている。

さらに小学校の社会科について、歴史が消えたことを批判するような発言に対して、ことは国史という教科を児童の時間割からはずってしまったという問題であっても、「その根底には、永い間の研究と実験によって精練されてきた現代のカリキュラム論の背景に立って処理されていることを認識しなければならない」として、積極的にカリキュラム改革の意義や単元論から説きおこし、教育改革の先頭に立つ社会科の役割を強調している。しかし、小学校社会科を「割合に自信に満ちた経営がなされている」と評価するのに対し、中学校社会科の現状は高校とともにきびしく批判されている。

とくに一般社会科の中に独立してモザイク状にはさまれた国史は、カリキュラムとしては不安定な存在であることを指摘し、

「歴史家はこのような国史に正当な地位を与えよと、その復権を主張して止まない。しかしわが国では、従来から歴史教育に関して多くの主張はなされていても、それらは歴史教育の内容を取捨選択する基準についての論議が大多数で、歴史教育の技術や方法に関する傾聴すべき意見をみない。教育を受ける生徒の立場において問題を正しく取り上げたものが余り見られない。学習者の歴史意識の発達、時間的認識能力の程度がどうかを考慮に入れずに、たとえどのように精細な歴史的事実や発展の理論や時代の総合的把握を説いても無理であろう。」

と歴史学者の歴史教育論の教育学的弱点を鋭くついて、そこに歴史が社会科の重要な部分として融合されなければならないことを主張したのである。この批判はこの時点ではまさに正鵠をえたものであり、児童の歴史意識の発達を経験的ではなく、心理学的に把握する研究は、この論文以降であらわれ、また小学校と中学校の発達段階を考慮する動向も馬場論文を境に歴史教育論の中にとりこまれていくのである。このような教育学者による社会科理論と、歴史学者中心の歴史教育論との対立状況をふまえて、歴史教育の側からのいわば歩みよりの理論を提起したのは和歌森太郎である。

さきに社会科の出発にあたって、戦前までの歴史教育を批判し、本来あるべき歴史教育

の目標は社会科のうちにこそあると主張した和歌森は、1947年11月以降、文部省委員会の副委員長として、学習指導要領（国史）や国史教科書の作成にかかわってきた。その中で歴史学者の側の強い国史教育維持論をふまえて1948年新たな歴史教育論を発表している。

「歴史教育における社会科と歴史科」<sup>(31)</sup>というテーマに示されているように、歴史教育は社会科のカリキュラムの中でとりあげる場合と歴史科としてとりあげる場合との二段がまえて扱われている。それはすなわち、小学校と中学校の発達段階を考慮したものである。和歌森はつぎのようにみている。歴史教育は一般的には、「過去における人間の営みぶりを提示することによって、現代の人間の形成に寄与しようとする」ととらえるが、人間形成の目標が問題であり、これまでの教育観が主知主義的あるいは逆に主意主義的傾向が強かったため、歴史教育も知識としての歴史にとどまらず、「規範としての歴史」があたかも修身の如き性質をもたされて行われてきた。しかし今後の教育目標は、当面する日本の具体的実践的課題を現実の社会において解決してゆく、そういう実践人をつくること为目标とされることから、歴史教育の目標もおのずからかわってきた。つまり歴史教育上の歴史的事実は、学ぶ子どもたちにとって規範としてではなく、経験の幅を広げ、その時代における実践的問題の所在を示し、ひいては、それからの進路や方向を歴史の全体の中に見通すような性質をもつべきであるとした。そこから新しい歴史教育は「経験としての歴史」と「展望としての歴史」の性質をもつべきだと主張している。

「経験としての歴史」はまず出発点を現在において、産業や生活、文化など子どもたちが日常経験する課題を解釈する必要のある限りにおいて時代をさかのぼらせる。それは現実の経験を生かせる範囲でのことであるから時間的には近代から封建時代まで、そしてその場合は日常の経験の場として身近な郷土の社会が中心になるわけである。つまり経験としての歴史にとって、とくに重要なことはどこまでも現代につながることを重視した歴史であった。これに対して「展望としての歴史」は、経験としての歴史が、問題別となり、個々の事象の歴史的關係が重視されるのに対して、常に全体的、世界史的な日本史であり、経験としての歴史の現代と結びつけながら過去の主要な時代をとらえ未来を展望するものと考えた。つまり経験を媒介にしてあらためて歴史をとらえるのがねらいであった。

この歴史教育論は未だ十分に理論化がなされているとはいえないが、歴史が社会科の中に消滅したととらえるような層には、経験を重視する単元学習が歴史教育の第一段階としてむしろ発達に応じた有効な学習方法であり、そういう「経験としての歴史」の理解を基盤にしてこそ、中学校での「展望としての歴史」が歴史を歴史それ自体としてとらえることが可能となるという、小中一貫性の中の歴史教育論として注目される。これはいわば社会科教育論と歴史教育論の統合をめざしたものである。そして、おりから文部省委員会として歴史教科書と学習指導要領を作成中であったから、すぐれて実践的な理論でもあった。

そこで示された委員会案の構想は「社会科でのような純粋ユニット（単元）システムを採らずに、ユニットシステムと追時的（追時代的）なシステムを併合した形の授業を以て学習が進められるようにとりはからった」ものであった。文部省委員会での学習指導要領の進行状況をそこにうかがうことができるが、それは必ずしも委員会の合意に達したものではなかった。1949年末に至ってようやく委員会の案がまとまったとみられるが、それもまた棚上げにされ、1951年の学習指導要領改訂を待たざるをえなかったのである。

しかし和歌森の歴史教育論は「展望としての歴史教育」からさらに「社会科歴史」論へと展開する。1949年「日本史教育の理論と実際」<sup>(32)</sup>が刊行されたが、その前半は「社会科歴史論」としてあてられ、そこでは社会科歴史の目標を、①社会発展の可能性、発展の原理を十分に味わわせること、②社会の機能が相互に関連しているということ、その全体的関連の中で人間の進歩があるということを味わわせるということ。③一般社会科と同様に、歴史というものが現実の分析に寄与するということをつかせること。④近代史に重点をおき、長い歴史のシステムが結局は現代の解明をたすけるということをつかせること、など四項目をあげている。ここに歴史教育の立場から社会科における社会機能主義、相互依存関係の理解、現実生活の問題の分析といった主要なねらいをとりこんだ「社会科歴史」論が、いちおう成立するのである。

しかし、この社会科歴史論はその後、多義的に用いられ1951年の学習指導要領改訂をめぐる歴史教育独立論、あるいは社会科解體論と深く関わり、社会科の再検討の手がかりとなっていくのである。社会科歴史論がどのような展開をとげるかは、次稿にゆずりたい。

- (1) 拙稿『「社会科」の成立と『国史』の存続。』（長崎大学教育学部教育科学研究報告25号。1978）
- (2) 松島栄一「社会科と歴史教育」（『社会科教育のあゆみ』梅根・岡津編・新教育の実践体系II、小学館1957）p. 69。
- (3) 拙稿「社会科体験の意味するもの」（『社会科教育研究』No41。1978）
- (4) 「学習指導要領社会科編（I）試案」（社会科教育史資料，I，東京法令出版1974）p. 218以下の引用は同書による。
- (5) 注4）p. 219。
- (6) 重松鷹泰「社会科教育法」（誠文堂新光社。1955）p.11。
- (6) 注(4)p.219。
- (7) 馬場四郎「社会科の本質」（同学社 1948）p.123～4，以下同書による。
- (8) 注(7)p.63
- (9) 注(7)p.31
- (10) 以上の「」内の引用は、上田薫「社会科の構成」（『教育科学』4号，1947。「著作集1」明治図書）p.111。
- (11) 以上の「」内の引用は、上田薫「社会科とその出発」同学社。1947、「著作集1」明治図書）p.40。
- (12) 倉沢剛「社会科の基本問題」（誠文堂新光社。1948）p.38～40。
- (13) 倉沢剛「社会科の学習形態」（青雲書院，1949）p.15。
- (14) 高橋禎一「『くにのあゆみ』をめぐる」（民主主義科学者協会編『科学年鑑』1947「新訂歴史教育論」河出書房新社）p.27。
- (15) 和歌森太郎「社会科と歴史教育」（『社会と学校』1号1947）p.27。
- (16) 柳田国男「歴史教育の使命」（毎日新聞）1946年10月28日付）
- (17) 勝田守一「社会科に就いて」（『社会科教育』1947年6月号，「社会科教育史資料4」）p.33。
- (18) 座談会「歴史教育の諸問題」（上）（『日本歴史』123号，1958）p. 6。
- (19) 座談会「コース・オブ・スタディの中間発表について(1)」（『社会科歴史』1-3，1951）p.11。
- (20) 拙稿 注(1)参照
- (21) 注(18)参照
- (22) 「社会科教育史資料1」p.112。

- (23) 注(18)での尾鍋発言。
- (24) 児玉幸多「虚構の日本史」(吉川弘文館, 1953) p.229。
- (25) 注(18)での尾鍋発言。
- (26) 注(18)この史学会大会の署名運動によって社会科と独立した国史が生まれたとされているが, 昭和23年5月という年月は学習指導要領発表(22年3月20日)とずれているので, 国史独立との因果関係は不明である。
- (27) 馬場四郎「中等社会科の教育計画」(「社会科デモンストレーション」山海堂1948) p.23。
- (28) 高橋禎一「生徒から先生への手紙」(「国史教育」創刊号1948, 「新訂歴史教育論」) p.12。
- (29) 注(18)での尾鍋発言。尾鍋も「資本主義」を主張したがその根拠は他の3人と異っていた。
- (30) 馬場四郎「社会科と新しいカリキュラムの問題」(「思想」1949, 2月号「社会科教育史資料4」) p.62。
- (31) 「和歌森太郎「歴史教育における社会科と歴史科」(「社会と学校」2-4, 1948)
- (32) 和歌森太郎「日本史教育の理論と実際」(小石川書房, 1949)。「社会科歴史」という名称はこの著書の問答形式の内容からみて中学校の日本史や高校日本史に対してこの頃(1948~9年)から用いられたとみられる。学習指導要領においては1952年3月発行の「中学校・高等学校指導要領 社会科編III」の「まえがき」において「社会科歴史」の概念が示されている。