

教育社会学者・馬場四郎の社会科教育構想における 基礎的社会観

—— 初期社会科論争が見失った社会科学のもう一つの科学性 ——

岡 本 智 周

1. 初期社会科とその終了

戦後日本の初等中等教育で児童生徒に供されてきた教科のうち、社会科ほどその内容と科目構成に変化の多いものはない。社会について教え-学ぶこと自体が、時により政治的ないし社会的な力が加わる対象となってきたからである。

戦後の新設科目である社会科は、1947年の『学習指導要領社会科編Ⅰ・Ⅱ（試案）』によって開始された。その前後の過程は片上宗二（1993）の大著によって徹底的な解明がなされているが、片上はそのプロセスを「きわめてダイナミックで、それだけに多様な内容に富んでいた」と表現する（片上 1993: 929）。戦後新教育の花形と言われた社会科という教科は、戦前の国史や修身との連続性を一旦は断ち、民主社会の主権者を育てるコア・カリキュラムと位置づけられた。しかし連合国軍最高司令官総司令部による占領政策の終了と日本の国家としての独立回復を経ることで、それを改廃しようとする圧力に直面することとなった。結果として1955年を境に教科の性格が変化し、それまでのものが「初期社会科」と区別して呼ばれる事態となった⁽¹⁾。

図1は1947年から1960年代初頭にかけての社会科カリキュラムの構成の変化を示したものである。1947年の『学習指導要領（試案）』では、小学校から高等学校第1学年に「一般社会」という科目が設けられ、中学校第2・3学年では「国史」との2本立て、高等学校第2・3学年では「時事問題」「人文地理」「西洋史」「東洋史」の4つの選択科目に分かれる構造が採られていた。「国史」は1951年版学習指導要領で「日本史」と改称された⁽²⁾。この1947年版・1951年版の学習指導要領のもとでの社会科教育が「初期社会科」である。発足当初には教科書は存在せず、教科書の要不要自体が論じられた点に、この教科の本質が表現されていたといえる（片上 1993: 803-804）。

しかしその後、1955年の学習指導要領改訂によって社会科課程の構造には大きな変化もたらされた。中学校においては「一般社会」が無くなり、「政治・経済・社会的分野」「歴史的分野」「地理的分野」に細分化されることとなった。また高等学校でも第1学年の「一般社会」が無くなり、「人文地理」「世界史」「日本史」「社会」の科目に細分化された。さらに「時事問題」が高等学校教育から削除されるという重大な変更がなされた。

	小学校	中学校			高等学校		
		1	2	3	1	2	3
1947年度版 社会科課程	一般社会	一般社会 国史			一般社会	時事問題 人文地理 西洋史 東洋史	
1951・52年度版 社会科課程	一般社会	一般社会 日本史			一般社会	時事問題 人文地理 世界史 日本史	
1955・56年度版 社会科課程	社会科	政治・経済・社会的分野 歴史的分野 地理的分野				人文地理 世界史 日本史 社会	
1958・60年度版 社会科課程	社会科	地理的分野	歴史的分野	政治・経済・社会的分野		地理A 地理B 世界史A 世界史B 日本史 政治・経済 倫理・社会	

出典：日本カリキュラム学会編（2001: 228）をもとに作成

図1 1947年から1960年代初頭にかけての社会科カリキュラムの構成の変化

2. 戦後教育の見直しにおける〈系統主義 対 経験主義〉という図式

社会科教育に対しては創設当初から、期待とともに様々な批判も向けられていた。谷川彰英（1988: 24-45）の総括によれば、戦後数年間の時期には保守主義の側からの異議が事実上封じられていたために、専ら進歩派の側からの批判が強く存在したことになる。占領政策のもとで社会科が創られたことへの批判、あるいは、近代主義一般に依拠しているために日本社会の固有の要素が見落とされているとした批判が、社会科を「無国籍」的だとみなす観点からなされていた。

その後、対日占領政策が方向転換すると、敗戦直後に採られた教育政策の見直しが公然化する。端的には1951年にアメリカで相互安全保障法（Mutual Security Act）が成立し、東西対立の構造が構築され始めるという局面の変化を受けて、日本国内の保守主義の側から現状批判が上がるようになった。日本が西側陣営の周辺的一角に位置づけられ、その状況のもとで講和・独立が目指されるようになったわけだが、そうした文脈を受けて、戦後教育において「愛国心」の涵養が欠落していると批判する論点加わることとなった。

これら進歩派と保守主義の両側面からの批判は、社会科の内容と方法に関する論点においては、系統主義による経験主義に対する批判であったと総括できる。経験主義の教育観とは、学習は学

習者自らの生活経験と現実的興味に基づいて、そのために必要な自発的な活動を通して行われるべきものと考えられるものである。他方、系統主義の教育観においては、学習は学習内容の科学的系統性と論理的順序に基づいて、客観的事実の知識や法則の修得を目指して行われるべきものと考えられることになる（岡本 2018: 692-693）。したがって一般的に、経験主義は児童中心主義を採り、子どもの関心に呼応した活動を体系化する経験カリキュラムを志向する。対して系統主義は知識と教科・科目の枠組みとを重視する教科カリキュラムを志向することになる。

社会科創設の際には、歴史や地理や政治といった科目に分割せずに、総合的な一般社会科を構想するところに特段の意図が込められていた。教科書の存在を必ずしも前提にしなかった点にも見られたように、児童生徒および指導する教員の視野の側から問題を立て、それを探究するために必要な知識や技術を見出し修得するという方法論が採られていた。初期社会科が問題解決学習を前提にした所以である。社会科の創設に重要な役割を果たし、戦後日本の社会科教育の理念を牽引した上田薫はまさに、この対立の構図を次のように振り返っていた。

占領のごく初期に生まれた社会科は、上記のように価値多元の性格をもっていたから、当然のこととして経験主義の社会科であった。やがて冷戦の影響が世に広まるとともに、系統主義からの攻撃が激しくなっていく。わたくしは経験主義にもとづく社会科の創成を根本的には学問観の変革であったと考えているが、それは“学問のための人間から人間のための学問へ”の脱皮を意味するものであった。系統主義への流れは、そのせつかくの重大な変革をもう一度後退させてしまうことになる。（上田 1996: 1）

続けて上田は、「実は系統主義への志向は進歩派のほうにも劣らず激しいものがあったのである」と述べている（上田 1996: 2）。すなわち、学問のディシプリンを前提とした知識の系統的伝達こそを教育と考える点では、戦後日本における進歩主義と保守主義は、系統主義という同じ基盤に立っていたことになる。初期社会科は、その基盤に対して独自性を主張する、学問や教育のあり方自体を変革する営みであった。

以上の経緯を経たことで、1950年代以来のカリキュラムをめぐる相克を系統主義と経験主義の対立図式で捉える構えが生じた。社会科の内容と科目構成に関してそれは顕著であり、以降の変化を観察する際の基本的な枠組みになったといえる。

3. 初期社会科論争における社会科学の位置

ここまで論じた経緯を踏まえて本稿では、初期社会科をめぐる論争において社会科学がどのような位置を占めていたのかを検討したい。社会科の見直しに対して、社会科学はそれに加担する側にあったのか、それとも社会科を擁護する側にあったのか、また、その動きのなかで社会科学

の性質はいかなるものとして語られていたのか——これらの点を問うことが本稿の課題である。

この問いの前提として、1950年代においては社会科と社会科学の関係は一義的なものではなかったという事実がある。酒井忠雄（1963）が整理するところによれば、1947年の最初の学習指導要領においては、社会科と社会科学とが別ものとして見なされる記述は存在していなかった。法律学、経済学、地理学、歴史学等の社会諸科学を将来的に学ぶ際に、基礎となる知識、必要となる考え方・能力・態度を身に付け発展させるのが、ほかならぬ社会科だとされていたのである。しかしながらこれに対しては、酒井が述べるところの「社会学者と自称する人々」によって、社会科と社会科学とを別物とみなす見方が示された。

たとえば歴史学の領域からは、「①歴史教育は、科学的な歴史学の成果に立って、厳密に教育科学の法則の上に立たねばならない。②コア・カリキュラムなどという、自身の世界観だけで、学問の成果を、あれこれ摘みとった、よせ集めなどの教育方針は、どんな権利でそれをなし得るのか」といった反論が示されていた（酒井 1963: 6）。社会科と社会科学の営みを初めから分けて考えれば、社会科を構成する諸科目も相互に分離させることが妥当ということになる（総合的な一般社会科に対して歴史科目の独自性を主張するように）。結果として1955年改訂の学習指導要領には、「社会科と社会科学」という項目が設けられることとなった。社会科はあくまで教科であり社会科学はあくまで学問だとされたことは、一步の後退であったと酒井は総括している（酒井 1963: 7）。

実際、社会科学の「科学性」を主張の前面に押し出すことによって、経験主義に依拠する学習／教育のあり方に見直しを迫る議論が、この時代にはなされていた。そこでの科学性の根拠とは、「法則」に集約される。たとえば数学者であり数学教育者であった遠山啓はこの時期に、自然科学と社会科学に共通する科学性として「法則」を持ち出し、教育に不可欠なのは「法則を探求し、その法則を利用して環境をつくりかえていこうとする科学的精神」であるとしていた（遠山 [1953] 1980: 58）。戦後教育の特徴である「社会科中心主義」によってその科学的精神が阻まれているとしたのが、遠山による生活単元学習批判であった（友兼 2017: 62-83）。

遠山の教育観および科学観は、そのまま社会科と社会科学にも適用されている。社会科学は科学である以上、法則を定立するのがその仕事である。そして社会科学によって生み出された社会についての法則を教えることが、社会科教育の内容となる。社会科は社会科学の本質に沿って行われるべきだとするのが遠山の主張であった（遠山 [1961] 1980: 141）。ここで遠山は、教育が社会に対して果たす作用として「社会の持続に奉仕すべき側面」と「社会を改造する側面」とを並置させている。経験主義の学習が行われることで前者の側面が覆い隠され、後者の社会改造主義が前面に押し出されることは、基礎学力の低下の原因となるとともに、「非現実的な態度」をつくり出したとする（遠山 [1955] 1980: 87-101）。遠山は、自らの科学観が自然科学を前提としたものであることには自覚的であったが、法則定立型の営みこそが社会科学を含めた科学を支え

る要件だとし、戦後の新教育がそれを十分に重視していない点を批判するという論理を強固に提示していた。そのため、1955年および1958年の学習指導要領改訂による系統主義重視への移行を遠山は評価した。

しかしながら、たとえば佐藤弘（2016）による研究においては、初期社会科を当時の知識人がどう受け取ったのかが整理され、歴史学者および歴史教育者と社会学者とが対比的に示されてもいる。両者とも基本的に初期社会科に賛意を示したが、前者における学習観は系統主義に依拠しており、体系的知識、一貫的知識、概説的知識に比重をおくものであった。対して、後者は子どもたちの身の周りの事実から出発して世界を認識しようとする主体的認識方法を相対的に重視したとされる。歴史学者および歴史教育者が過去から現在を見ようとするのに対して、社会学者は現在から過去を見ようとしており、志向性は対比的に示されることになる。こうした議論においては、社会学者は相対的に経験主義に依拠する存在となっている。

このように見てみると、社会科学において科学的であることが志向される場合にも、一般社会科に対立する形でなされるケースもあれば、むしろそれに親和的になされるケースもあることになる。社会科学における科学性がどう捉えられるかによって、初期社会科論争における社会科学の位置づけも異なる面を見せることになる。1955年の学習指導要領改訂において系統主義が優位となることで初期社会科は終焉するのだが、その時点で社会科学の「科学性」に関しても、ある側面が強調され市民権を得る一方で、別の側面については後景化させられたことが想定される。本稿が検討したいのは、そこで見失われたものが何であったのかという論点である。

4. 教育社会学者・馬場四郎の存在

上記の検討を行うに当たって、本稿では教育社会学者である馬場四郎に着目する。馬場四郎は、終戦後の時期から1950年代にかけて、社会科の新設に関わり問題解決学習を推進する立場にあった人物である。初期社会科をめぐる論争とその社会的帰結をこの人物がどう捉えていたのかを辿ることで、社会科と社会科学との関わりに生じた変化の意味を把握したい。

馬場四郎は1913年生まれ。京城師範学校、東京高等師範学校、東京文理科大学で学び、1945年から文部省教育研修所、文部省教科書局、国立教育研究所に勤務した。文部省教科書局では第一編修課社会科担当事務官として、1946年10月から1947年7月まで新設科目「社会科」の創設に尽力し、社会科の「コース・オブ・スタディ」と教科書の編修に従事した。社会科を開始させた1947年版『学習指導要領社会科編Ⅰ・Ⅱ（試案）』のうち、『社会科編Ⅱ』の策定を馬場が担当している。この時期の主著に『社会科の本質』（馬場 1948）と『社会科の改造』（馬場 1952）があり、文部省時代の経験と意図を集成しつつ、社会科がいかなる教科であるのかを詳述する内容であった。

1950年以降は東京文理科大学および東京教育大学の教員として、教育の民主化を追究する研究

やその実践に従事することとなった。コア・カリキュラム連盟等の教育運動および、日本教育社会学会等の学術活動に数多く参加し、それらを主導する立場にもあった。このうちコア・カリキュラム連盟は、カリキュラムのコア（中心、中核）たる生活活動を進展させることを目的として1948年に結成された民間教育団体である。その主宰者であった梅根悟は1972年に没した馬場を偲んで、「コア連創立の最初から私たちの仲間の一人として、特に私たちコア連の理論家の中ではたゞ一人の社会学者としてみんなから大事にされた存在であった」と振り返っている（梅根1974: 49）。こうした言及からも、社会科の創設と普及に関して、社会科学に根差す立場から馬場が果たした役割の大きさがうかがえる。本稿で馬場四郎の思想と行動を取り上げる所以である。

①社会科教育とは民主主義教育であること

まず馬場四郎にとって、社会科教育とは民主主義教育であり、先に取り上げた遠山啓による「社会の持続に奉仕すべき側面」と「社会を改造する側面」の二項対立に照らせば、後者に比重が置かれたものであった。さらに言えば社会の“改造”以前に、新たな社会の“創出”を託していたと言える。

1947年版の学習指導要領では社会科の目標を、「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」、「そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすること」と設定していた。馬場自身も、社会科の本質を「児童生徒がかれ等自身の生活の間に発生する問題を解決して新しい経験を積み、社会の進展に貢献するという教科の本質が、民主主義社会の要請にうまく適合するということ」（馬場1948: 80-81）に求めた。人びとが社会科を通して社会を学ぶこと自体が、民主社会を創り出し維持する作用だとされていたのである。

その際また、集団で学ぶことの意味と理由が「集団全体の問題解決」に求められた点にも注目すべきである（以下、引用部の下線は引用者による強調）。

民主主義社会においては、社会の問題は集団の各個人がその問題解決を分担しなければならない。集団の全員の利害に関する問題は、成員の各個人がかれ等にとっての共通の問題として協力してその解決に当たらなければならない。もし成員のある者が集団全体の問題解決に参加しようとする関心を持たなかったり、またその能力に欠けているとすれば、集団の真の幸福を維持することは困難である。（馬場 1948: 81）

ここには「社会の問題」「集団全体の問題解決に参加しようとする関心」といった言葉が用いられている。ここでの「問題」とは新たな社会を形成し、民主主義を社会において実践するうえでのものであり、その解決のために社会科の取り組みが意味をもつとされるのである。

今日でもしばしば、人が学校で誰かと一緒に学ぶのは何ゆえかと話題になる。この馬場の著作ではそれに対して明確に、新たに社会を作っていくため、他者の状況を共有し、そこにある問題を一緒に解決していくためだという回答が示されていたことになる。問題解決学習は、民主的な社会の創出と維持を担う行為に他ならなかったのである。それゆえに、社会科は「かれ等自身の生活の間に発生する問題」と不可分なのである。

② 占領政策の転換と社会科教育への批判に対して

しかしながら、先述のように1951年以降に日本の占領政策、なかんずく教育政策の見直しが始まると、社会科に対しては、「この教科の価値や効果に対して、さまざまな疑惑や批判が提起され、その極端なものにあっては社会科解体論もしくは社会科を名目的な存在に棚上げしようとする見解等が半ば公然と論じられるようになった」（馬場 1952: 2）。「特に講和独立と再軍備の国内的気運を反映して、「愛国心の教育」が強調されるに至った。これ等のものが、社会科の目標にある種の変貌を意図的に与えようとしていることは疑い得ない」（馬場 1952: 172）状況から、「社会科の学習指導がしばしば基礎的知識の習得に対して効果が少いという批判」（馬場 1952: 152）が生じたと馬場は認識している。

愛国心教育の重視と学力低下論によって、問題解決学習に対する系統学習の優位性が掲げられたことを、社会科の目標に加わる圧力として馬場は認識している。1950年代の高校進学率の上昇という、それ自体は社会と教育の民主化の一環である現象を背景にして、よく言われる「這いまわる経験主義」対「知識の注入」の構図が描かれることになった。1952年の『社会科の改造』では馬場は、社会科教育に疑問や批判が向けられていることを取り上げ、次のように反論を行っている。

社会科学学習が基礎学力の低下を防止し得ないという見解から、総合的な社会科学学習を廃止して、公民・歴史・地理に、領域的に縦割りの分割を行うという改革案に対しては、これまでたびたび批判もし、われわれの立場からこれに代る、しかも社会科の本質を破壊せしめない改革案をのべてきた。……

社会科の学習指導がしばしば基礎的知識の習得に対して効果が少いという批判をうけている。これらの人々は基礎的な知識をまず与えて、然る後にその知識の応用と練習の場を実際の活動によって展開しなければならないと考えているからであろう。ところが社会科の学習指導はプロジェクトによる場合はもちろん、問題解決学習の場合においても、さきに知識や事実がくるのではなく、まずかれらの欲求を実現する為に行うべき仕事があり、あるいは基礎的知識の理解に先立って、まず解放しなければならない問題がやってくるのである。……知識や技能が先立つ基礎として働くのではなく、かえって、問題を解決する為の手段であり、

道具であるともいえるのである。いわゆる知識道具説というプラグマティズムの立場がこの場合にはそのままあてはまるであろう。(馬場 1952: 151-152)

ここでは明確に、ジョン・デューイに連なるプラグマティズムの立場が表明されている。ここで採用されているのは、人間の仕事や社会関係の創出に伴って知識や技能が必要となるのだとする経験主義的教育観である。系統主義による、社会についての法則を先に措定しそれを教えられべき知識とみなす教育観とは大きく異なる前提が、社会科の実践を支えていたことがわかる。

③1955年の社会科の終了に際して

新教育を見直す政治的・社会的な動きのなかで1955年に学習指導要領改訂が行われ、「初期社会科」の姿が失われることとなった。先に確認したように、中学校では第1学年で「地理的分野」、第2学年で「歴史的分野」、第3学年で「政治・経済・社会的分野」を中心とする内容構成となり、高校段階では別個の4科目が併存する形になったからである。この時点で学問のディシプリンと教科・科目を同一のものとする系統主義的な教科像が前提に据えられたことになる。

また1955年の社会科編改訂時に学習指導要領から「(試案)」の文言が削除された。さらに1958年からは学習指導要領は官報告示となり、教育課程の編成権が教師から学校に帰属するものとなった。歴史的分野において近現代史の学習が形骸化し始めたこと指摘されるのもこの頃である。加えて、技術・家庭科の男女別学も1958年版学習指導要領によって用意されたものである⁽³⁾。

馬場四郎は1955年における状況の変化に対して、とりわけ「時事問題」という科目が失われたことを惜んでいる。

高等学校の社会科は、今までは1年で一般社会を必修し、2年、3年で時事問題・人文地理・日本史・世界史を選択することになっていた。改訂社会科では人文地理・日本史・世界史を2年までに選択し、3年には新科目—社会科社会—を必修とした。……時事問題を廃止した理由は、実際に先生方がその運営に苦しんでいた事と、現在の高等学校は大学進学のための過程という色彩が非常に強かったので、日本史、世界史を選択でとる学生が約90%で圧倒的に多く、一般社会や時事問題で大学の試験を受ける者は極く稀であり、影の薄い存在となっていたことが第2の理由として考えられる。かりにこの時事問題に、本格的に取り組んでみてもなかなか難しく、先生方の準備も大変だし、生徒も新聞をゆっくりながめて、比較検討する余裕はなかった。また新聞を取上げて勉強するといっても非常に広範で、目当てが見つからないというのが実状であった。ただ時事問題にはテキストが出ているので、これで講義するならできないことはないが、これではこのコースの本当の意義は生かされない。大体もてあまし気味であったというのが廃止のいちばん大きな理由である。……このように社会科の

改訂は、日本の教育内容の変遷の一環として行われているもので、教科内容にも基準性を与えて法的に拘束しようとするものである。こうなると必然的に教科書も国定にならざるを得ず、したがって新聞などを教科でとりあげると、基準から逸脱する恐れがある。「時事問題」などという教科は、ばらばらで、こういうものを教えることは国論の統一を妨げる、というような動きが裏に見える。(馬場 1955)⁽⁴⁾

「時事問題」という科目こそが社会科の理念を体現していたのであり、社会科の知識・技能の総合的発揮の場であると考えられていた。「時事問題」の重要性についての馬場の認識は、『社会科の本質』のなかでは次のように表明されていた。

高等学校ではどうであろうか。2・3年で4つの独立教科に分化させたということは、専門的に知識を深めることには有効であろうが、それだけに断片的なるものを融合する視点を見失うおそれがある。このような危険から逃れる一つの方法は、時事問題の指導を重視することである。時事問題は新聞やラジオ・ニュースによって現実世界の生々しい問題をとらえ、その解決のために凡ゆる知識・技能の総合的発揮を試みさせようとするものであって、単なるニュース解説に止まるものではない。高等学校社会科の陥り易い散漫な学習に、一定の方向を与え、それらを有意義なものに融合する機能をもつ時事問題の地位は、高等学校において特に重要であろう。ただ高等学校や大学の教科課程においては、論理的思考力や、抽象的概念構成にも耐える能力が発展するので、内容取材の範囲は地域的にも時間的にも中学校のものをはるかに超え、その系列も論理的に学問の体系が重視されるであろう。(馬場 1948: 99)

田中武雄は「戦後社会科」の実践面を批判的に検討したうえでその目標や理念の復権を議論したが、そのなかで馬場四郎の問題解決学習論について言及している(田中 1981: 56-58, 68-69)。社会科の教科課程編成において、馬場が児童生徒の心意の発達を重視している点、断片的な知識の教え込みや固定化した訓練学習を克服しようとした点は、評価されるべきとした。しかしながら、それをすぐに問題解決学習と一般社会科(融合教科論)の正当化に繋げた点が、問題であったとする。「すなわち、そこから、教科における知識の体系や論理的系列を学習させることの否定にまで問題を飛躍させ、教科の系統性の原理である分析・総合を通じての科学的概念・科学的認識の確立という科学性の立場からますますかけ離れていった」とするのが田中による馬場の評価である(田中 1981: 69)。

ただしここで求められている「科学的概念・科学的認識の確立」という作用もまた、「教科の系統性の原理」が前提になっていることには注意されなければならない。これが前提となるかぎ

り、分科社会科を擁護する立場からの評価だということになる。先の抜粋引用にあるように、馬場は「散漫な学習に、一定の方向を与え、それらを有意義なものに融合する機能をもつ時事問題の地位は、高等学校において特に重要であろう」と考えていた。教え込まれるのではない知識に方向性を与えるものとしては、「現実世界の生々しい問題」が想定されていたのである。日々変化していく人間社会を学ぶためには、社会を捉える枠組みにも創発性が必要だと考えられていることになる。

そもそも社会科学を法則定立的な営みと考えるためには、社会現象に反復性を想定していなければならない。その意味で系統主義的教育観においては、反復性を根拠とした社会観を有していることになる。それに対して、馬場をはじめとする経験主義にもとづく社会学者は、社会現象の創発性ないし一回性をより重視し、それを前提にした社会の記述と伝達を想定していることになる。

4. 馬場四郎の基礎的社会観

馬場は社会なるものをそもそもどのようなものとして見ていたのか。このことを検討するには、馬場自身が行った社会調査の内容と、そこから引き出された知見の性質を見ることが合理的である。ここでは馬場の主導によって1950年に東京文理科大学教育学研究室が行った「川口市教育調査」を事例として取り上げたい。

1947年の学習指導要領の特徴は、そのタイトルに「(試案)」と付されていたことに示されるように、中央による教育内容の統制を抑制する点にあった。学校や地方自治体によって、児童生徒が生きる地域の実態に即したカリキュラムが編成され、教育実践が推進されることを求めるものであった。そうした方針を受けて、この時代には各地で地域や学校の独自のカリキュラムが開発・実践された。その先駆的事例である川口市の取り組みに、馬場は調査者として参加したのである。馬場は川口市の社会科教育計画の成立過程を次のように説明している。

戦後の教育内容に関する研究は、常時一般に無内容な方法や指導技術の面にその重点が傾き、実質のある内容編成は、まだ皆無の状態であった。これに対して、昭和22年の春、埼玉県川口市は中央教育研究所の指導によって、川口市社会科教育計画を構成した。この社会科計画（以下川口プランと呼ぶ）では、教育内容の編成を、あくまで、生活者である児童生徒の生活実態に即して、その選択と編成がなされなければならないと考えられた。その結果、生活の地盤をなす川口市の全地域を対象とする、「社会生活構成基体抽出調査」が行われた。川口市の社会生活の現実を、生産・消費・交通・通信・政治・教育等の、社会機能について、広範な実態調査が実施され、質問紙・調査票等の記入によるほか、既成資料の整理や、直接観察等の技術を用いて、川口市の社会施設・機関・会社・事業所等が登録された。かくして、

調査の結果集積された社会的諸事実や施設・機関の中で、出現頻数の高いものほど、川口市の実態構成上の重要な存在として選定され、これを社会機能別に一覧表に整理して、学習すべき対象を決定した。その結果、鑄物工業都市としての川口市の性格が明瞭になり、生産活動の実態を明らかにし、その問題と改善方法を研究するための、社会科計画が構成されたのである。

わが国では、教育内容の構成に当って、これほど徹底的に地域の実態を調査し、それに基づいて計画を編成したという実例は、川口プランをもって、嚆矢とする。もちろん、その調査技術や、内容の選択と編成についても、多くの問題が残されているのであったが、とにかくこうして、地域的な社会科教育計画が、実証的な方法に基づいて作成されたことは、大いに注目すべき成果をもたらしたものであるといえる。(馬場 1952: 15-16)

そして1950年、川口市の教育状況を東京文理科大学教育学研究室が調査し、その結果が1951年3月同研究室発行の『川口市教育調査報告』にまとめられることとなった(東京文理科大学教育学研究室 1951)。小学校社会科教師を対象としたこの調査からは、市の社会科教育計画を実施している者が62%、していない者が38%であることが把握された。実施しない理由は、「課題表ばかりでは、どのような単元がのぞましいか、またその範囲はどのくらいにしてよいかわからない」とする者が最多であった。市のカリキュラム改訂委員会に対する要望としては、「修身にかわるべき事」「地理、歴史の基礎的知識」を扱う単元等が挙がっていた。ある意味で、戦前の教育に慣れ親しんだ教師世代が、従来の教育活動をモデルとした社会科のイメージを求めていたことになる。

この結果は、戦後の新教育を推進する立場にある者にとっては多くの課題を突き付けるものであった。馬場も次のような受け止め方を記して残している。

川口プランのその後については昭和25年秋に、川口プランをめぐる教員の世論調査が行われたが、このプランが実際に現任の教員によって支持され、活用されている割合は、意外に少いという事実が明らかにされた。

なお昭和26年度には、数年の実践に基づいて、詳細な展開策や、資料単元等が結集されたので、今後は、川口市の地域に即した社会科教育が、しだいに行われてゆくであろう。(馬場 1952: 17)

馬場四郎自身も、問題解決学習を推進する立場にあるとは言っても、現実的にはそれが十分に実行可能な環境にないことを理解していた。教師は戦前の教育組織のなかで社会化されてきた世代であり、教師の側にも困難さがあることを十分に理解していた。それゆえに、公的な教育環境

整備こそを課題として提示することになる。1950年の調査の総括を、馬場は『報告書』の序文において次のように表現している。

終戦後行われたわが国教育改革の基調をなすものは、市町村住民の民主的な意思によって教育を統制する（popular central）という点にある。しかしながら長い間中央行政機関に依る官僚統制のもとにおかれてきた教育管理の方式を、一朝にして民主的に編成替えすることは容易ならざる問題である。

従って現在でも中央は地方に対して相変わらず指導助言の手を差し延べているが、これが行き過ぎると管督と強権を背景にする統制に陥る危険を蔵している〔〕教育管理の方法を民主的に転換せしめること自体に何等の反対もあり得ないが、それが完全に編成替えを完了するまでに教育管理が真空状態に置かれる事は一日と雖も許されないのである。

中央が地方の自主性と自立の能力を認めて全面的に制度の変革を行うことが出来る事態を一刻も早く招来せしめる努力を、教育関係者が怠っている限り地方教育の民主的運営を期待することはいつまでも足踏みの状態に置かれるであろう。

中央が地方を信頼し思いのままに教育の自主的な運営を行わしめるためには、中央・地方共にそれぞれ此の方向に沿った具体的な努力を行わなければならない。そしてかような努力は、常に教育の管理、運営を客観的な根據に立った科学的な手続のもとに営まれるようにすべきである。若し信頼の出来る資料に立ち、何人も疑うことのできない事実に基いて教育の管理が行われないとすれば地方の教育は少数の压制者やボスの手ににぎりつぶされてしまう危険をはらむことになる。（東京文理科大学教育学研究室 1951: 序）

ここで馬場は、「中央が地方の自主性と自立の能力を認めて全国的に制度の変革を行うことが出来る事態を一刻も早く招来せしめる努力を、教育関係者が怠っている限り地方教育の民主的運営を期待することはいつまでも足踏みの状態に置かれるであろう」としている。必要なのは地方教育の独立と自立を支えるための手立てだということになる。それは新たな社会を創出するプロセスそのものであり、カリキュラム編成を行っている地域・学校の個々に対して、個別に考えられるべきこととなる。一般論としての法則を適用する思考は、ここには見られない。

この時期の馬場は、常からの論理として、現場の困難さは教師の成長によって克服されること、そのための教師教育や公的な教育環境整備が重要だとすることを、持論として展開していた（岡本 2024）。馬場が立脚していたのは、個々の社会状況の外側にある法則的な尺度でもって個別の社会状況を一方的に測る社会科学ではなかった。「信頼の出来る資料に立ち、何人も疑うことのできない事実」を確保するために社会調査が行われているのであり、そこでの「科学的な手続」は、地域・学校の個別の状態を記述し、新たな教育環境の創出に繋げる思考によって支えられて

いたと言える。

5. 科学性の二側面：再現可能性と手続きの明証性

ここまでの検討から、経験主義を基盤とする馬場四郎にとっての社会科学が、現象の一回性を重視しその記述と分析を目的とするものであったことが理解できるだろう。「中央行政機関に依る官僚統制のもとにおかれてきた教育管理」を「民主的に転換せしめる」には、個々の教育状況の個別具体性を把握することが前提になるからである。

これは、先に参照した遠山啓によって提示されたような科学の要件と、そもそも異なるものである。遠山にとって科学とは、「客観的世界をより正確に反映する法則」を得ることであった。また、教育の場においては「子どもが完全に自由だと感じつつ思考し、行動したときにあらわれる法則こそが真の法則」でもあったとしていた（遠山 [1961] 1980: 141-142）。このような法則の十全な伝達を志向するためにも系統主義に立つ必要があったのである。経験主義や社会科中心主義は、遠山にとっては社会改造に主眼をおく啓蒙運動であり、知識の共有を通して社会の持続に奉仕するはずの教育を覆い隠してしまうものとみえた（遠山 [1955] 1980: 89-100）⁽⁵⁾。

しかしながら、科学を科学足らしめる要素はそもそも二つの方向性から考えられるものである。一つは、対象となる現象に反復性を見出そうとする立場による考え方であり、そこでは現象の継続性の把握と理解が重要となる。ある現象に観察される性質が、時間やケースを異にしても同様に見出し得るかが重要な論点となる。それゆえ、主として数学の論理に基づいて再現可能性が検討される。法則定立型の科学がここに生じることとなり、検証された再現可能性がそこでの客観性ということになる。

他方、対象となる現象にそもそも反復性を期待せず、一回性を前提にする立場から考えれば、現象の個別具体性の把握と理解が重要となる。ある現象に観察される性質は、必ずしもほかのケースにおいて観察可能とは限らないため、その性質がいかんして把握されたかが重要な論点となる。それゆえ、現象の析出や考察に関わる手続きの明証性が検討される。個性記述型の科学がここに生じることとなり、検証された手続きの明証性がそこでの客観性ということになる（ヴェーバー 1998a: 102-105）⁽⁶⁾。

再現可能性と手続きの明証性は科学性の両側面であるが、しばしば前者が自然科学にとっての科学性、後者が人文社会科学にとっての科学性とされることがある。しかしこの科学性についての議論をリードしたハインリヒ・リッケルトは、「私はむしろ一般化的及び個性化的方法と言っているものであり、その際それが絶対的な対立ではなくして相対的な区別であることに、いつも極力注意を促して来た」と述べていた。「本書に於てはただ専ら、殆ど総べての科学的労作がその中間に場所を占めている両方の極端を叙述せんとするのである」とリッケルト自身が注意深く指摘したように、科学性の両側面はそれ自身が理念型であり、営みとして異なる科学を分類するも

のではないと捉える必要がある（リッケルト 1939: 9-10）。

それを前提に科学の「法則定立的（nomothetisch）」側面と「個性記述的（idiographisch）」側面は捉えられなければならない。自然科学と人文社会科学とを問わず、再現可能性と手続きの明証性はそれら双方が、科学が科学であることを支える要素であり得るし、客観性の根拠ともなる。ただその按配が営みによって異なるのである。

こうしてみると、1950年代の日本社会で経験主義から系統主義への揺り返しが生じた際に、科学性の根拠として法則的であることのみが顕著にとり上げられたことには、認識の躓きがあったと指摘されるべきだろう。ここにおいて、先の抜粋引用箇所において馬場が、「信頼の出来る資料に立ち、何人も疑うことのできない事実に基いて」教育の管理運営がなされる必要がある、そうでなければ地方の教育は少数の圧制者によって統制されてしまう、としていたことの意味の大きさを理解することができる。

6. 1950年代半ば以降の教育改革の性質

新教育の見直しは1950年代半ばから実体化し、やがて科学主義に根差した学習指導要領が法的拘束力をもって提示される時代となる。そこでの科学は法則定立的な営みを想定したものであり、それは社会のなかに、現象の一回性を個別具体的に見ていくことよりも、個々の状況の外側にある何らかの基準や原則に現象を沿わせていく思考を広めていくことになる。具体的に述べれば、高校進学率の上昇と呼応した系統主義への傾斜は知識重視の学力観を復活させ、それが教育の営みに序列主義と競争原理をもたらしことになる。個々の学校での独自のカリキュラム編成は試みられなくなり、全国一斉の学力テストに教育効果を測る指標の役割があてがわれていくことになる。また他方、愛国主義は、日本民主党による「うれうべき教科書の問題」キャンペーン（1955年9月・10月・11月）を通して公然となり、それは「民主主義」から「共産主義」を引きはがす働きかけとなった⁽⁷⁾。

以降、55年体制下の中等教育の大衆化は、民主社会の実現とその担い手の育成というよりは、国民意識の養成とそれを前提とした階級分化の正当化に軸足を置くことになる。学校による「選別」の機能はより強く「選抜」となり、「社会化」の機能は「国民化」に焦点が定められる。職業科と普通科の選択や履修教科の選択も、個々人の意思に基づく自由で民主的な社会化の資源というよりは、実質的な複線型教育への回帰の土台として機能する。それゆえ55年体制下では、教育には「学力重視」と「愛国心の涵養」が求められるのである。

1954年には教育二法（「教育公務員特例法の一部を改正する法律」および「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」）が成立し、1958年の学習指導要領の官報告示、道徳教育の特設、学校教員に対する勤務評定制度の実施等々が続くことになる。社会情勢が急速に変化する時期であり、そのなかに1955年の学習指導要領改訂は位置づく。そして先述し

たようにこの時期をもって馬場は、社会科の変質を実感することとなった（黒澤ほか 1998: 142-143; 岡本 2022）。

初期社会科論争を通して、学問や教育が科学的であることについては、その「法則定立的」側面が選り取られ、「個性記述的」側面が見失われたことになる。しかしその後もなお馬場からは、教師の研鑽と環境整備による社会科の理念の展開可能性が継続的に主張されていく。では、馬場四郎は1950年代半ば以降の反動をどう捉えたのか。系統主義 対 経験主義という構図では捉えきれない、1950年代後半の同時代人における状況認識を辿る作業を次の論稿（岡本 2024）での課題としたい。

[付記]

本稿は、2019～2022年度科学研究費補助金・基盤研究（B）による「成熟社会における学校教育を經由した階層形成メカニズムの比較歴史社会学的解明」（課題番号：19H01646、研究代表：相澤真一）、2020～2023年度科学研究費補助金・基盤研究（C）「現代日本の社会意識の構成にみる共生／分断への志向性と学校教育経験との関わり分析」（課題番号：20K02571、研究代表：岡本智周）、および2023～2025年度科学研究費補助金・基盤研究（C）による「社会についての学びの経験と社会認識・歴史認識の構成との関連に関する調査研究」（課題番号：23K02222、研究代表：岡本智周）の成果の一部である。また、第74回日本教育社会学会大会（2022年9月）のテーマ部会「戦後復興期から高度経済成長期の学校教育の比較歴史社会学的研究」での報告内容を基礎としている。

[注記]

- （1） 変化する社会状況のなかで社会科は常に改廃の圧力にさらされ、その形を揺り動かされてきた。後の1989年の学習指導要領では実際に、高校社会科が解体され、小学校においても低学年で「生活科」が設けられることとなった。また1970年代から構想された「現代社会」は戦後の初期社会科を理念的に引き継ぐものであったが、これも2022年度から「公共」にとって代わられている。このように、社会からの期待が託される一方で、社会科は常に問題含みの教科と見做されてきた。
- （2） 1951年版学習指導要領では「教科課程」が「教育課程」へと用語変更されることで、学習の総合性が強調された。
- （3） これは1989年版学習指導要領が1994年に全面実施される時まで継続されることとなった。なお、「新学力観」を提示した1989年学習指導要領が、学校週5日制と技術・家庭・保健体育の男女平等化を同時にもたらしめるものであったことには注目すべきである。国家行政主導の社会秩序に寄与するものとしての教科内容は、1958年に始まり、1994年にその性格を改めたことになる。
- （4） この引用は、黒澤ほか（1988: 142-143）からの再引用である。
- （5） ただし遠山も「私は自然科学者ですから、どうしても自然科学の実例でものを考える習癖があります」と述べる程度には自身の科学観の存在が拘束性に自覚的である（遠山 [1955] 1980: 89）。また、自身が身に付けてきた自明と思われる数学的な知識が、その根拠を根本から確かめることなしに覚えこんできた「借り物」の知識であること（すなわち「日本文化の植民地性」）に反省的でもあった（遠山 [1958] 1980: 104）。さらに

1970年代以降、教育の場で支配的になった序列主義と競争原理の克服を目指す運動を展開するうえでは、子どもにおける遊びや興味、自発性に根差した学びを志向するようになる。遠山の科学観・教育観もまた深化と発展を遂げていくことになる（大田 1980: 294-295）。

- (6) ヴェーバーはまた、手続きの明証性を支える態度として、事象の存在を支える根拠（实在根拠）と、事象の解釈を成立させる根拠（認識根拠）とを、厳格に峻別する思考の重要性を主張した（ヴェーバー 1998b）。
- (7) 「うれうべき教科書の問題」キャンペーンについては、岡本（2013: 44-46）に詳しい。また、1950年代半ばの教育改革の政治的特徴、およびその戦後社会史における位置づけについては、岡本（2001: 56-63, 2016: 44-47）を参照されたい。

【文献】

- 上田薫, 1996, 「社会科50年と今後の使命」『社会科教育研究』74: 1-9.
- ヴェーバー, マックス, 1998a, 『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』富永祐治・立野保男訳, 折原浩補訳, 岩波書店.
- , 1998b, 『歴史学の方法』祇園寺信彦・祇園寺規夫訳, 講談社.
- 梅根悟, 1974, 「馬場四郎君とコア連のこと」馬場四郎先生追悼文集刊行会編『馬場四郎先生追悼記念文集——アランのうた』東洋館出版社, 48-50.
- 岡本智周, 2001, 『国民史の変貌——日米歴史教科書とグローバル時代のナショナリズム』日本評論社.
- , 2013, 『共生社会とナショナルヒストリー——歴史教科書の視点から』勁草書房.
- , 2016, 「歴史教育内容の現状と、伝統の学び方のこれから」岡本智周・丹治恭子編『共生の社会学——ナショナリズム、ケア、世代、社会意識』太郎次郎社エディタス, 40-63.
- , 2018, 「カリキュラム政策」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版, 692-693.
- , 2022, 「歴史教育の高大接続の現状と課題——社会科教育と社会科学教育の接続として考える」『共生教育学研究』10: 1-14.
- , 2024, 「教育社会学者・馬場四郎における初期社会科終了の経験——「戦後」の途絶の経緯に関する考察」『社会学年誌』65.
- 大田亮, 1980, 「解説」遠山啓『遠山啓著作集 教育論シリーズ1 教育の理想と現実』太郎次郎社, 256-297.
- 片上宗二, 1993, 『日本社会科成立史研究』風間書房.
- 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏, 1998, 『高校初期社会科の研究——「一般社会」「時事問題」の実践を中心として』学文社.
- 酒井忠雄, 1963, 「社会科と社会科学論争史から何を学ぶか」『社会科教育研究』17: 5-8.
- 佐藤弘, 2016, 「初期社会科と歴史教育」『大学改革と生涯学習 山梨学院生涯学習センター紀要』20: 49-66.
- 田中武雄, 1981, 『戦後社会科の復権』岩崎書店.
- 谷川彰英, 1988, 『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書.
- 東京文理科大学教育学研究室, 1951, 『川口市教育調査報告』.
- 友兼清治, 2017, 『遠山啓——行動する数楽者の思想と仕事』太郎次郎社エディタス.
- 遠山啓, 1953, 「生活単元学習と科学的精神」『教育』1953年8月号.（再録：1980, 『遠山啓著作集 教育論シリーズ1 教育の理想と現実』太郎次郎社, 48-62.）
- , 1955, 「戦後教育運動の反省——一つの問題提起として」『教科研ニュース』1955年2-3号.（再録：1980, 『遠山啓著作集 教育論シリーズ1 教育の理想と現実』太郎次郎社, 87-101.）
- , 1958, 「いわゆる技術主義について」新評論編集部編『教育の壁を破るもの』新評論.（再録：1980, 『遠山啓著作集 教育論シリーズ1 教育の理想と現実』太郎次郎社, 102-107.）
- , 1961, 「自然認識と社会認識」『数学教室』1961年6月号.（再録：1980, 『遠山啓著作集 教育論シリーズ1 教育の理想と現実』太郎次郎社, 136-146.）

教育社会学者・馬場四郎の社会科教育構想における基礎的社会観

日本カリキュラム学会編, 2001, 『現代カリキュラム事典』ぎょうせい.

馬場四郎, 1948, 『社会科の本質——構成とその運営』同学社.

———, 1952, 『社会科の改造』同学社.

———, 1955, 「社会科教育と新聞」『新聞研究』50.

リッケルト, ハインリヒ, 1939, 『文化科学と自然科学』佐竹哲雄・豊川昇訳, 岩波書店.