

社会科における「歴史的アプローチ」の特質 —1951年版学習指導要領社会科における 「民主政治」に関する内容を事例として—

釜本健司

1. 問題の所在

現在の日本の小学校・中学校では社会科として歴史を学ぶ。高等学校では、1989年版学習指導要領実施以来、地理歴史科という教科の枠組みで学ぶことになっている。地理歴史科は、この教科が設置された経緯（茨木2011）から、地理と歴史を学ぶ教科という独自性が強調されていた。しかし、2017年度改訂予定の次期学習指導要領では「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」（中央教育審議会 2016、p.132）の育成、という公民科と共通し、小学校・中学校の社会科と連続する目標をもつようになった。

社会科などの現在の社会における認識の形成・成長をめざす教科の枠組みで歴史を学ぶとは、どのようなことか。この問いに答える手がかりの一つは、社会科が1947年に成立した際に小学校社会科の目標や学習活動などの参考事例を示した『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』（文部省1947a）で示された「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」という方針である。この方針のもとで、特に小学校社会科は「いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科には見られなくなる」（文部省 1947a、p.3）として成立した。

その一方で、同年に出された『学習指導要領社会科編Ⅱ第七学年～第十学年（試案）』（文部省 1947b）では、「生徒がある一つの社会的な問題を解決するには、従来の各教科における学習内容が何よりも必要である」（文部省 1947b、p.1）ともされた。

ここで述べた方向はどのように整理できるか。この点について片上宗二氏（片上 1998、p.3）は、戦後日本で新たに成立した社会科では歴史的な内容が「歴史的アプローチ」として取り込まれたと述べている。

ここでいう「歴史的アプローチ」とは、社会的事実や問題の起源・来歴をたずねる手段として、昔の社会での当該事実の有り様をたどることを意

味する。歴史を手段として社会のものごとを学ぶことと捉えてよい。

本稿では、小学校段階から高等学校段階までを通した内容となっている「民主政治」に関する内容が、歴史的な視点をどのように取り込みつつ構成されたかについて、日本の社会科教育史を振り返りつつ考察していく。その際、「民主政治」に関する内容を小学校社会科から高等学校社会科までを通して扱っている1951年版学習指導要領社会科の内容を手がかりとする。

1951年版学習指導要領社会科を分析した研究は多数にのぼる。本稿では、研究目的・内容との関わりから、社会科教育史としての教育内容に関する研究に焦点をあてて、これまでの研究動向と課題を整理していく。

1951年版学習指導要領社会科そのものを分析対象とした主な研究としては、谷本美彦氏（谷本 1989；1991）、木村博一氏（木村 1999；2011）の研究がある。なお、筆者も以前、1951年版学習指導要領社会科のうち中学校第3学年の社会科の政治学習の単元を取りあげて論じたことがある（釜本 2013）。ただし、このときの分析は、単元の目標・内容が市民性の形成に必要な資質・能力のどの要素を充たすものかを検討したにとどまり、歴史的アプローチの視点は備えていなかった。

また、この時期の社会科における歴史学習の内容的な特質を論じた研究には、西村弘治氏の論文（西村 2001）や角田将士氏の一連の研究（角田 2012a；2012b）、大木匡尚氏の論文（大木 2016）が挙げられる。

西村氏は問題解決学習の中で歴史的な学習がどのように行われていたかを明らかにし、大木氏は中学校日本史の学習指導要領や実践を分析しており、本稿の問題意識とも重なる部分がある。しかし、西村氏・大木氏の議論は、問題解決学習という学習論の視点から、小学校社会科および中学校社会科における各単元における歴史的アプローチの実際を検討したもので、民主政治という視点からの分析にはふれていない。

角田氏の一連の研究は、この時期の学習指導要領の分析を行いつつ、民主政治と関わらせた形でこの時期の社会科における歴史学習の特質を析出した研究である。具体的には、昭和26年版小学校学習指導要領社会科および中学校・高等学校学習指導要領社会科のもとでの日本史を主な考察対象としながら、学習課題の現代性という視点で考察された。そのため、この当時の社会科で民主政治がどのように位置づけられ、取り扱われたかについても論じられている。さらに、その中で、歴史を学ぶ意味の中核に民主政治の特質の認識があったことも述べられている。

ただし、角田氏の研究も小学校・中学校の日本史に考察対象が限られて

いる。このように、1951年版学習指導要領を射程に入れた研究において歴史学習を取り上げる場合、主に日本史が分析対象となっており、政治そのものを学ぶ科目や単元の検討や、高等学校の選択科目である世界史や時事問題が歴史的アプローチをどのように活用した内容を有していたかの考察は進んでいない。また、民主政治という現代政治を考える内容から、小学校から高等学校まで3つの学校段階を一括して考察し、この時期の政治・経済・社会に関する内容がどのようにして歴史的内容を取り込むものになっていたかについての検討は十分とはいえない。

そこで、本稿では小学校から高等学校までの各学校段階における「民主政治」の取り扱いの分析を通して、社会的事象を理解する手段としての歴史の活用の様相について捉えたい。

2. 小学校社会科における取り扱い—政治制度の歴史の概観を通じた現代政治の特質の認識—

小学校社会科では民主政治は、どのように扱われたか。1951年版学習指導要領の場合、第6学年に以下のような目標が盛り込まれた（文部省1951a, p.22）。

- 政治上のあらゆる制度や施設の役割は、社会生活を合理化して、すべての人を幸福にすることにある。
- 社会の秩序を維持するためには、個々の人々の協力による民衆の自主的統制が必要である。
- 昔は身分に区別があって、人々の自由な活動が妨げられていた。
- 昔は、国の政治が一部の人々の意見で行われ、一般民衆は参与できなかった。

この目標から、前述の角田氏は、小学校において歴史を学ぶ意味について次のように論じている。

子ども達がなぜ日本の歴史を学ぶのかといえば、過去の日本社会のあり様を学ぶことを通して、国民の生活を幸福にするためにこそ政治は存在するという、民主政治の根本的な考え方をよりよく獲得するためである（角田 2012b, p.64）

ただし、この目標では、昔と今としか示されていないため、この目標がどのように具体化されているかを、単元の基底から検討する。

この学年全体の単元の基底は「世界における日本」として示された。その中で民主政治については「わたくしたちの生活と政治」という項目で学ぶことが想定されていた。この目標と、政治学習の内容項目を併せて考えると、政治に参加できなかった昔の民衆と、成人することで政治に参加できるようになる当時の国民との比較が意図されていた。

その項目「わたくしたちの生活と政治」では、「明治以前の封建時代の政治と現代の政治との比較をすることも必要になるであろう」（文部省 1951a, p.51）とされた。また、具体的な学習活動の例としては、「政治のしかたは昔と今とではどのように違っているか」（文部省 1951a, p.52）が挙げられており、昔の政治と今の政治の違いを直接比較することが意図されていた。前述の目標と併せて考えると、前近代の封建時代の政治は、日本における政治制度の歴史の一端を現在の政治と比較に活用する形で、現代政治の特質の認識を図るための手段として活用されようとしていたことがうかがえる。

これらから、小学校第6学年の社会科では、封建時代が身分に区別があり人々の自由な活動が妨げられた時代、また一部の人々の意見で国の政治が行なわれ一般民衆が政治に参加できなかった時代、として描かれた。このことから、封建社会は今とは全く異なる政治上の特質をもった小学生にも分かりやすい比較対象としての過去の社会として位置づけられたといえる。

歴史的知識の活用の仕方という点で捉えてみると、この単元では、歴史を通して政治を学ぶ意味が確実に把握できるようにするために、過去の社会は身分に区別があり国の政治に一般民衆が参加できないという点で、現在の政治と異なる点を強調して描かれた。このことで、現在の民主政治との比較を容易にし、民主政治の特質の把握を促すよう、過去の時代を取り扱おうとしていたといえる。

3. 中学校社会科における取り扱い—「一般社会」の場合—

(1) 教科全体における取り扱い

1951年版学習指導要領での中学校段階の社会科のうちで、民主政治に関わる内容を直接取扱っているのが、第3学年の一般社会である。具体的には、第3学年の第1単元に「われわれは民主主義をどう発展させてきたか」が、第2単元として「われわれの政治はどのように行われているか」が、それぞれ盛り込まれた。

なお、第1単元では民主主義の発展自体が主題になっているように、

政治的側面にとどまらず、社会全体の民主化が視野に入れられている。ただし、その内容には、アメリカ独立宣言やフランス革命、ワシントンやリンカーンの事績など、政治に関わる内容が多いため、本稿では民主政治に関わる単元として分析していく。

(2) 「民主主義の発展」に関する内容の取り扱い

まず、第1単元では要旨として、民主主義を、「世界の目ざめた人々が、人間の自由をうるために、久しい過去から求めてやまなかった」「われわれにとっても長い間の願望であった」（文部省 1952a, p.73）と位置づけている。また、この要旨の中では、日本における民主主義について「わが国においても、過去において民主主義の芽ばえがあったにもかかわらず、なぜこれが発展しなかったのであろうか」（文部省 1952a, p.73）と述べられている。ここから、戦前期までの日本社会に民主主義の萌芽はみられたことも、この単元で形成をめざす社会認識に位置づけられている。そのうえで、こうした社会認識に基づいて、「民主的に行動する人間が形成されなければならない」（文部省 1952a, p.73）としている。

この単元の目標では、民主主義という考え方を理解し、社会生活上の原則として認識していくことがめざされていた。歴史的アプローチは、その目標の達成をめざすうえで特に重視されたといえる。というのも、この単元では、目標の5項目のうち、3項目が民主主義の発展に焦点をあてるものになっているからである。その目標は、以下のようなものである（文部省 1952a, p.74）。

2. 世界における民主主義の発展によって、人間性がどんなに高められたかの理解
3. 民主主義の発展に尽した人々の功績やその当時の社会的背景およびそれらの人々に対する尊敬の心
4. 民主主義の発展はこれからのわが国の生活を築く上でどんなにたいせつであるかの理解

この目標をやや詳しく見ると、民主主義の発展過程やそれに尽くした人々の功績、といった民主主義の発展そのものに関する知識のみならず、民主主義の発展がもたらされた当時の社会の状況に関する知識、さらにはそれによって人間性が高められたこと、民主主義の発展に尽くした人々に対する尊敬、わが国の生活における重要性などの民主主義に対して向き合うべき態度の育成をもめざしていたことが特徴的である。

このうちで歴史的アプローチが多用された内容項目には、3. 世界の民主主義はおもにどんな時にどんな努力をもって発展してきたか、4. わが国の民主主義がどのように発展しつつあるか（文部省 1952a, pp.74 - 75）の二つがあげられる。

まず、内容項目3では、日本よりも先行して民主主義社会を築き、民主政治を行っている国々の古代から20世紀にかけての民主主義の発展過程を跡づけるものとなっている。この内容項目3には、下表1のような下位の問題が設定されている。（文部省 1952a, pp.74-75）

表1 内容項目3における問題

時代区分	問 題
古代	(1) ギリシアやローマの民主主義はどんな特色をもっていたか
中世 (封建社会)	(2) 中世の社会では、民主主義の発展はどのようにして妨げられたか (3) 近代民主主義の基礎として、ルネサンスはどのような意味をもっているか
近代	(4) 近代社会では民主主義はどのように発展したか。 (イギリス・フランス・アメリカ合衆国など)
現代	(5) 20世紀において民主主義を守り、これを各人の生活に行きわたらせるためにどんな努力がなされたか

この内容項目に対応した学習活動の例は、次のとおりである。古代においては、ギリシアやローマの民主政治を調べ、現代の民主政治とどのように違っているかを討議する活動が意図された。中世は民主主義の発展が妨げられた時代として取り扱われた。

近代以降の内容は、イギリス、フランスやアメリカにおける民主主義の成立と展開の歴史としてまとめられている。20世紀の内容は民主主義の発展を各人の生活に行き渡らせるための努力に焦点づけてとらえている。

内容項目4では、日本は、各時代においてどの程度民主主義的であったかについて、歴史をふり返る形で学ばせることが意図されている。そこでは、次ページ表2のような下位の問題が設定されている（文部省 1952a, p.75）。

この内容項目では、(1) 封建社会では、なぜ民主主義はじゅうぶんに発展しなかったか、という問題がまず学ばれる。項目(2)では、明治の社

表2 内容項目4における問題

時代区分	問 題
前近代	(1) 封建社会では、なぜ民主主義はじゅうぶんに発展しなかったか。
近代	(2) 明治の社会において、民主主義はどのように芽ばえたか。(福沢諭吉・中江兆民(ちょうみん)など) (3) 明治憲法によってわが国の民主主義はどのような特色をもったか。 (4) その後の民主主義の概念はどのように変わってきたか。
現代	(5) 新しい憲法の成立は、わが国の民主主義の発展にどのような意味をもっているか。

会において民主主義はどのように芽ばえたかという問題を、福沢諭吉や中江兆民の思想・事績を通して学習する。また、明治憲法によってわが国の民主主義はどのような特色をもったか、その後民主主義の概念はどのように変わってきたか。新しい憲法の成立は、わが国の民主主義の発展にどのような意味をもっているかという問題を考察させる取り扱いが考えられている。

これらを受けた、内容項目5では、民主主義の発展は政治・経済・文化の諸側面で生活を豊かにするものとして扱われている。このことから、民主主義の発展を通して、われわれの生活を豊かにする政治が民主政治であるという認識の形成が意図されているといえる。

このような、歴史を通した民主主義の原則の理解は、当時の中学校社会科では特に重視されていたと考えられる。というのは、1952年に実施された全国小・中学校児童・生徒学力水準調査でも、中学生対象の問題として、近代民主政治の理想からみて古代ギリシアの政治を批判する問題が出題されていたからである(国立教育政策研究所 1953, p.42)。この問いに対する正答は、「政治に参加する機会をもっている市民と、政治に参加する機会をもたないで生産だけに従事する者とに分かれていたことは望ましくない。すべての人に政治に参加する機会を与えるべきだ」(国立教育研究所 1953, pp.42,117)とされ、「近代民主政治は万人の自由と平等を基盤としている点」(国立教育研究所 1953, p.117)の認識が特に重視された⁽¹⁾。

なお、学習指導要領自体における評価の例の中で民主主義の歴史に関連する項目は、次のとおりである(文部省 1952a, p.80)。一連の項目では、

- (e) 世界における民主主義の発展の概要を理解できているか。
- (f) 過去のわが国では民主主義の発展がふじゅうぶんであったこと。
- (g) 世界やわが国の民主主義の発展に尽したおもな人々の功績。
- (h) わが国の民主的生活の発展が、わが国の将来にとって重大な意義をもっていること。
- (i) 現在のわが国の社会生活において、民主化がまだふじゅうぶんな諸点。

民主的生活の発展という社会生活のあらゆる側面での民主化が徹底していくことが、日本の将来にとって重要であるという認識から、世界での民主主義の発展やそれに尽くした人々の功績の一方で、過去や現在の日本では民主化が不十分なことの理解が特に重視されている。

一方、能力の側面の評価においては、「他の人に迷惑のかからないように行動したり、男女生徒がよく協力するような身近なことを始め、内容に示唆されていることなどが、日常生活に具体化されるようになってきているか」(文部省 1952a, p.80)とされた。

このような視点での評価は、①民主主義やそれを政治的側面で具体化した民主政治の原則の理解というよりは、社会的な道徳の形成をみとる性格が強いものになっており、目標や内容に定められた民主主義の趣旨とは必ずしも一致しているとはいえない。②学習活動として例示された問題を解くことによって得られる理解内容と一致しているとはいえない、という二点で課題が残るものになっていたといえる。

(3) 「民主政治」に関する単元における取り扱い

第2単元では、まず、目標の一つに、「政治のしかたの歴史的発展を通して憲法の趣旨の理解」(文部省 1952a, p.81)が挙げられており、憲法の趣旨を理解する手段として政治の歴史的発展を理解することがめざされている。

これを受けて、内容においても、「われわれの憲法は現在の政治のやり方の原則について、どのように定めているか」という問題を考えるとき、以下の問題を解決することが求められた(文部省 1952a, p.82)。

- (1) わが国の民主主義の発展は、政治にどのような変化をもたらしたか。
- (2) 主権在民の原則はどのように発展してきたか。
- (3) 代表制民主主義はどのように発展してきたか。
- (4) 三権分立はどのように発展してきたか。
- (5) 地方自治の政治はどのように発展してきたか。

この単元では、民主主義の発展がもたらした政治への変化や、主権在民、代表制民主主義、三権分立、地方自治といった民主政治には不可欠な原則について、歴史的展開を通して学ぶことが意図されていた。

また、これを具体化する学習活動では、多様な学習活動が盛り込まれた。そのうちで、歴史的事実を調べて問題に答えることを志向する学習活動は、次のように例示されている。

主権在民の原則の発展を調べる活動としては、「17. 明治憲法（大日本帝国憲法）と日本国憲法とについて、憲法をつくったのはだれか、主権を持っているのはだれか、などを調べる」（文部省 1952a, p.84）、代表制民主主義の発展を調べる活動としては、「23. 国民の参政権は、制限選挙のころから普通選挙へ、また婦人の政治への参加と、どのような歴史をたどって拡大してきたか調べて表をつくる。特に、婦人参政権については、外国の例を調べたり、わが国の婦人参政運動に尽した人々の苦心を調べたりする」（文部省 1952a, p.85）がそれぞれ例示された。

さらに、三権分立の発展に関する学習活動としては、次頁の学習活動の例 24～27 が例示されている（文部省 1952a, p.85）。この問題群は、三権分立とは何かについてそれが主張されるようになった時期のモンテスキューの思想を考察したり、大日本帝国憲法の天皇主権のもとでの三権分立と日本国憲法の国民主権による三権分立を比較したりすることで、歴史を通して三権分立という制度の認識を深めることを意図したものになっている。

その学び方の特徴としては、日本および諸外国の三権分立の歴史から学ぶための課題が構想されていることが挙げられる。このことは、本単元の内容も、前述の単元「民主主義」と同じように、日本の歴史のみならず、広く外国の昔のできごとをも比較の対象としているという特徴をもっていることを意味する。

また、地方自治の歴史的発展に関しては、学習活動 28～30 が例示され

24. モンテスキューが「法の精神」の中で述べた三権分立の精神について先生から簡単に説明してもらい、三権分立による政治が独裁政治とどのようにちがうか、また三権分立が民主主義にふさわしい政治のやり方であるとされるのはなぜか話し合う。
25. 天皇が主権をもち、それに基づいて三権分立が行われる場合と、主権をもつ国民の信託による政治で三権分立が行われる場合では、同じように三権分立といっても、考え方がどのようにちがうかを調べる。
26. イギリスやフランスの歴史によって、国家が近代化するにつれて三権分立が行われている国々の三権分立の有様を図や表にかく。
27. 大日本帝国憲法における立法・司法・行政の三権は互にどんな関係にあったかを先生から聞き、日本国憲法における規定とどのようにちがうかを調べる。
28. 江戸幕府の農村に対する治め方を調べ、庄屋の役目や五人組制度の果たした役割などを説明する。
29. 郷里の町や村の自治制がどのように発展して来たかを町史や村史によって調べる。
30. 明治維新後、府や県などの地方自治はどのように発達してきたかを歴史の書物などを参考にして調べる。そして地方自治法に基づく現在のやり方は、それ以前の政治に比べて、知事の選び方や知事と都道府県民との関係などはどのようにちがうかを比べる。

(文部省 1952a, p.85)、地方自治の歴史的発展を探るために、江戸時代の農村の治め方にまでさかのぼって学ぶことが意図されている。

このほか、学習活動の例としては、「31. 自由民権運動が起ってから今日に至るまでのわが国政党政治の発達の歴史を調べ、功績のあった人々の事績を報告する」(文部省 1952a, pp.85-86)という政党政治についても歴史を通して考える問題が出ている。そのため、具体的な学習活動になると、政党政治という政治が実際に行われるための制度や仕組みも歴史を通して考察する対象として取扱うべきとしたことがうかがえる。

また、政党政治を取り上げることで、日本の政党政治・近代政治において功績があった人物の業績についても調べる点も特徴的である。これは、評価の例として挙げられた「民主政治の発展に貢献してきた人々の功績の理解」にも資する学習活動といえる(文部省 1952a, p.89)。

この単元における歴史の内容は、民主政治の諸制度の理解を助ける取扱いになっていた。評価の例も、民主政治の発展に貢献してきた実績の認識

をみとることを考えたのみで、目標・内容との関わりは少ない。その意味で、単元「民主政治」の場合、前項で取りあげた「民主主義」とは違い、歴史は、民主政治に必要な諸制度に関する概念的な知識の理解を助ける手段として位置づけられるにとどまったといえる。

4. 高等学校社会科における位置づけと取り扱い

(1) 教科全体における「民主政治」に関する内容の位置づけ

1951年版学習指導要領における高等学校段階の社会科の科目構成は、下図のとおりである。

3	日本史 (5)	世界史 (5)	人文地理 (5)	時事問題 (5)
2				
1	一般社会 (5)			

図 1951年版学習指導要領における高校社会科の科目構成

このときの高等学校社会科は、第1学年に一般社会を必修科目として配当し、第2・第3学年に選択科目の日本史・世界史・人文地理・時事問題は選択科目を配当する科目構成になっていた。選択科目とされた4科目については、最低1科目(5単位)履修することとされており、全日制普通科では、原則として2科目(10単位)履修することになっていた。これらの科目のうち、民主政治に関する内容が盛り込まれたのは、日本史・世界史・時事問題の3科目である⁽²⁾。高校社会科に限ってみると、民主主義の内容は、必修科目である一般社会ではなく、選択科目にもりこまれることになったことがわかる。

高等学校社会科の一般社会に民主主義や民主政治の内容がもりこまれなかった理由は、このときの学習指導要領社会科の必修科目一般社会が、中等学校段階の場合、中学校第1学年から高等学校第1学年までの4学年分をひとまとまりとして構成されたためである。前節で述べたように、民主政治に関する内容は中学校第3学年に位置づけられている。したがって、われわれの社会生活により密接に関連する問題の解決を主題とした高等学校の一般社会では改めてとりあげる必要はなかったといえる。

(2) 高等学校日本史における位置づけと取り扱い

① 民主主義の学習からみた単元「封建社会」の位置づけ

高等学校日本史において、民主政治やその背景にある民主主義が直接取り上げられるようになるのは、封建社会の単元からである。まず、この単元「封建社会」は次の趣旨で学ぶことがめざされている。

われわれは、よりよい近代社会を建設し、近代的心性と態度とを育成する上からも、ほとんど自由のなかった封建社会はどのようにして成立し、人々はどんな社会生活を営んでいたか、またそうした社会はなぜ崩壊したかを知ることがきわめてたいせつなことである。ここに本単元設定の意義が存在する。

本単元を学習することによって、自己および自己の周囲から進んで封建的なものを取り除こうとする態度を養成するとともに、真の民主主義社会の建設に協力する積極的関心を起させることがたいせつである。(文部省 1952b, p.29)

高等学校の日本史でも、封建時代の社会はほとんど自由のなかった社会として特徴づけられた。その一方、当時の社会科で日本史を学ぶ者に、封建的なものを脱却する態度が求められた。こうしたことから、封建社会は、1951年当時の今ここに連なる近代社会とは対照的な特質をもつ社会として、その社会の成立過程と生活の特質、崩壊の要因を学ぶ意義が強調された。

一方で、参考目標として示された目標をみると、近代社会の日本史を学ぶ目標の一つに「封建社会の内部から近代社会を生み出す条件が成熟してくる過程を理解すること」が位置づけられている。その意味では、民主主義が起り、発展していく時代としての近代と連続性を持つ側面も取りあげられたといえる。

② 単元「近代社会」における民主主義の位置づけと取扱い

近代社会の学習は、民主政治にひきつけていえば、近代社会の本質が民主社会であることを認識させたいと、近代日本の政治がどんな傾向にあったかを明らかにすべきとされた。それは、「太平洋戦争を引き起し、敗戦のうきめをみるに至った原因を」真剣に反省すべき(文部省 1952b, p.37)とされたことにつながるという方向をもっていた。

この趣旨を受けた単元目標として、「日本の近代社会において民主政治

がどのように発展してきたかを欧米のそれと比較して理解すること」（文部省 1952b, p.38）が挙げられており、日本の近代社会における民主政治の発展が理解すべき内容の一つとして扱われた。

具体的な内容としては、近代社会の特質の内容において項目「人権自由の尊重」があり、この中で、「西欧民主主義思想の影響、現実との矛盾」を取扱った。また、太平洋戦争については「ファシズムと民主主義との対立はどのような結果をもたらしたか」（文部省 1952b, p.38）という問題を解くことによって「民主主義の勝利」という認識の形成を意図していた。なお、民主政治の重要な要素である憲法や議会の成立、政党内閣は取り上げられたものの、民主政治の一要素としての取り扱いにとどまっている。

では、日本の民主政治・民主主義の発展はどのように取扱われたのか。この單元では、戦後日本の内容を学ぶとき、「民主化」ということばで民主主義をとらえている。具体的には、「日本はどのようにして民主化への道を歩んでいるか」という参考題目のもとで、ポツダム宣言の意義、新憲法、教育の民主化、農地改革といった日本の民主化を推進する政策が取扱われている（文部省 1952b, p.39）。

また、評価の例においても、習得すべき概念として「民主主義」が挙げられている。こうしたことから、近代社会の学習では、日本における民主主義や民主化という概念が時代の社会をとらえる重要な概念の一つとなっていたことがうかがえる。

こうした民主政治や民主主義に関わる歴史をどう活用しているかという点からみると、一つは、近代社会という時代の社会を認識する概念として取扱われていたことがわかる。もう一つは、歴史事象の理解が、事象そのものにまつわる態度を形成する手段となったことである。これは近代社会の学習の目標に「歴史的理解を通じ、民主主義社会を推進するために自己の責任を自覚し、すすんで民主主義国家建設に力する積極的態度を養うこと」（文部省 1952b, p.38）が盛り込まれたことによく現れている。これは日本の民主主義をめぐる歴史が、当時の高校の学習指導要領社会科においては、民主主義国家建設に尽力すべきという態度形成の手段とされたことも意味している。

（3）高等学校世界史における取り扱い

このときの学習指導要領における高等学校世界史は「世界史の時代概念としては、いろいろな区分が考えられるが」、としつつ『近代以前の社会』と『近代以後の社会』の二大区分を（文部省 1952b, p.54）編成基準とし

た。本稿でもこの区分にしたがって、民主政治にかかる内容の取扱いをみていく。

① 近代以前の社会の単元における民主政治の取り扱い

まず、近代以前の社会の単元では、目標の一つとして「近代以前の国家と近代国家との本質的相違を理解することにより、民主主義国家を推進させる能力と態度とを養うこと」(文部省 1952b, p.54) が盛り込まれた。また、この目標と関わる評価の例として「世襲的な特権・身分が支配的だった国家の例をいくつかあげて、世論に基礎をおいた国家の形と比較討論させ、民主主義に対する理解と熱意とを評価する」(文部省 1952b, p.54) が挙げられている。

これは、「近代以前の社会と近代社会の相違を認識することにより、民主主義の価値を理解し、これを育てること」(文部省 1952b, p.54) というこの時期の社会に関する認識内容と軌を一にするものであった。

これらの目標や評価視点は、理解をめざす内容と育成すべき態度が併記されている。こうしたことから、この時期の高等学校世界史における近代以前の民主的ではない国家やそこでの政治についての学習は、比較対象としての民主的ではない時代の社会についての学習として位置づけられ、民主的な価値観を育成するための手段として活用されたといえる。

② 近代社会の内容における民主政治の取扱い

近代社会の学習における目標の一つに「アジア社会の近代化の遅れた意義を理解し、民主主義への熱情をたかめること」(文部省 1952b, p.54) が位置づけられた。

アジア社会の近代化の遅れが特に目標に位置づけられた背景は、この科目の参考単元案における次の趣旨がある。

現代社会は多く市民社会の発展成長の過程にほかならない。したがってその実体をはあくすれば、そこにはあらゆる分野にわたって、不完全な様相を見いだすであろう。つまり、われわれは市民社会そのものの未熟な問題や、近代化の不徹底に伴ってもたらされた幾多の問題に直面している。かかる現代社会にはぐくまれたさまざまな問題の歴史的意義をはあくし、ことに近代社会成立の中にその由来を求め、もって解決の方途を考えることは、重要な意味を持つ。(文部省 1952b, p.54)

ここでは民主化が不完全な様相を把握するために、日本を含むアジア社

会の近代化の遅れが、特にこの単元の目標に位置づけられたといえる。

また、内容に目を移すと、内容項目4に近代民主主義とその発展が位置づけられた。この項目では、イギリス議会政治の発達、フランス共和制の成立、国民主義の発展、アメリカの南北戦争という4つの内容が位置づけられており（文部省 1952b、p.54）、欧米における民主政治の重要な契機が学習内容とされたことがわかる。これは、民主政治の由来を確実に認識することをめざしたものと見え、中学校社会科一般社会との連続性を指摘できる。

なお、参考単元例では、現代（20世紀以降の）世界史の学習として単元「世界平和はどのようにして求められてきたか」が設定されている。ここでは、「1. 世界戦争に対する歴史的な理解をとおし、世界平和に対する熱意と信念を養う」（文部省 1952b、p.54）とともに、「2. 民主主義が世界戦争に耐えて発展してきたことを理解することにより、民主主義に対する信念を固めること」（文部省 1952b、p.54）が目標の最初の2項目として設定されている。

これは、「民主主義が世界戦争に対処して発展した世界史の過程をとおして、高貴な人間性の価値を認識し、憲法精神を体得して、社会の実践者となることを期待しうるのであろう」（文部省 1952b、p.54）というこの単元の設定趣旨を目標レベルで具体化している。それとともに、世界戦争に対処した世界平和の実現をめざす思想としての民主主義という側面を強調する方向がよく現れている。

さらに、そうした認識と信念の形成をみとめるため、「世界戦争と民主主義」という題で作文を書かせ、「民主主義の使命についての歴史的な理解と信念を評価する」（文部省 1952b、p.54）ことが評価事例の一つに示されている。このことを考慮すると、民主主義に対する信念をより強固にすることをめざす単元構成がなされたといえる。

（4）時事問題における取り扱い

時事問題については、1951年版学習指導要領においても、趣旨や目標・内容の詳細が示されなかった。しかし、学習指導要領の内容を構想するための単元の要綱は提示されており（文部省 1951b）、改訂後の学習指導要領における科目時事問題のおよその構想を把握できる⁽³⁾。

この要綱案によると、科目時事問題では、単元Iとして「民主的政治を有効に実現していくにはどうすればよいか」（文部省 1951b、p.74）が位置づけられている。この単元の目標のうちで、歴史の活用に関わる項目は、

以下のとおりである（文部省 1951b、p.74）。

2. 民主的政治の基本的な原則と、それらが発生し成長した歴史的、社会的背景についての理解。
3. わが国において、民主的政治の実現をはばんできたいろいろの要因や現在の障害とそれらの解決が国民生活にとっていかにたいせつであるかの理解。

この單元では、民主的政治を有効に実現していくにはどうすればよいかという問題を解決することがめざされた。その際に目標とされたことから、民主的政治の基本的原則とそれらの原則が発生・成長しえた歴史的社会的背景の理解がめざされていることがうかがえる。

また、内容は、民主的政治の実現をはばむ諸要因の解決の重要性という観点から「民主的政治の発達はわれわれの生活をどのように豊かにするか」（文部省 1951b、p.73）が設定された。この問題に答えるために、次のような下位の問題が設定された。

- (1) イギリスやアメリカでは、民主的政治の諸原則はどのようにして実現されてきたか。
- (2) 特にその実現のために努力した人々はどのような思想や信念や美点を持っていたか。
- (3) われわれは非民主的な政治のために、どんな生活の苦しみや不便を受けてきたか。

歴史的アプローチの視点からこれらの目標・内容を整理すると、イギリスやアメリカは、民主政治の諸原則を実現した歴史をもつ社会、日本は民主化が不十分な形で展開してきた社会としてそれぞれとらえて、これらの国における民主政治をめぐる歴史をふり返ることが意図されている点が特徴的である。

このような歴史的事象の活用の様相は、高等学校の日本史や世界史のような他の選択科目とは異なり、中学校第3学年における民主政治の学習のそれに近いといえる。

このような特色をもつに至ったのは、科目「時事問題」が当時の日本政治の問題を考察する内容をもっているためである。日本政治の問題を把握しやすくするために重要な要素にしぼって取扱うことで、歴史的社会的背景に関する内容を問題解決の手がかりとしようとしたことがうかがえる。

5. 1951年版学習指導要領社会科における「歴史的アプローチ」の特質

ここまで、1951年版学習指導要領社会科における小学校から高等学校までの民主政治に関する内容を通して、この時期の社会科において歴史的な内容が社会をわかるアプローチとしてどのように活用されているかを検討した。

小学校段階では、政治制度を比較しやすくするために、近代と近代以前という形でお互いの時代の相違点を強調し、民主政治の本質の理解につなぐ役割を歴史的な事象が担った。

中学校段階では、小学校段階に比べると次の二点で拡充がみられる。まず、内容については、取り扱う空間や時間的な範囲を拡大させ、民主政治を支える考え方とその歴史に位置づけつつ、現代民主政治の本質をとらえることを意図していた。

もう一つは、育成を意図した能力の側面である。小学校段階では歴史を通じた制度理解にとどまっていた民主主義の内容については、目標—評価関係の不十分さが、なおみられたものの、社会的な道徳の育成と関わる形で、学習者の成果を評価しようとした。ここから、民主政治という内容を通してより広範な能力を育成しようとしていたことがうかがえる。

高等学校段階では、形成をめざす知識内容が詳細になっていた。それとともに、より重要なのは、民主主義やそれに基づく政治を守り推進していくための態度、という事実の調査やその結果としての認識からは直接育成できない態度の育成をめざしたことである。このような態度目標をもちこんだ理由は、日本史や世界史といったよそや昔の社会について学ぶ歴史を学ぶ意味を明確にしようとしたからであると考えられる。

その一方で、時事問題における歴史的な事象の取り扱いのように、現在の日本における政治の問題性のような特定の視点を強調することで、学習者の調査・考察を促す手がかりとなっている側面も、高等学校段階の内容からはうかがえた。

本稿では、知識・理解や態度の側面が考察の中心であったが、この時期の社会科が学習者の自発的調査による学習としての問題解決学習によっていたことを考慮すると、今後は社会的な事象への歴史的アプローチがどのような思考や判断を促したのかについての考察を進める必要があるといえよう。

引用文献

- 茨木智志 (2011) 「社会科解体はどう準備され進行したのか—強引な政治ショーの背景は何か—」片上宗二・木村博一・永田忠道編著『混迷の時代!“社会科”はどこへ向かえばよいのか—激動の歴史から未来を模索する—』明治図書出版、pp.160-169
- 大木匡尚 (2016) 「1950年代前半期における中学校「社会科日本史」の学習指導論と授業構想—フェニックス書院版教科書『育ちゆく日本』指導書(1952年)を事例として—」総合歴史教育研究会『総合歴史教育』第50号、pp.73-94
- 角田将士 (2012a) 「学習課題の現在性を社会科は貫くことができるのか」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書出版、pp.348-356
- 角田将士 (2012b) 「日本史教育における学習課題の現在性—昭和26年版小学校社会科学習指導要領と教科書の分析を通して—」立命館大学産業社会学部『立命館産業社会論集』第48巻第3号、pp.59-75
- 片上宗二 (1998) 「社会科の50年とその展望」全国社会科教育学会『社会科研究』第48号、pp.1-10
- 釜本健司 (2013) 「戦後日本の中等公民教育における市民性の構造—中学校学習指導要領における政治学習の場合—」永田忠道研究代表者『日本と韓国における市民性に関する比較教育史 研究成果報告書』、pp.57-76
- 木村博一 (1999) 「社会科問題解決学習の成立と変質—昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価—」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、pp.11-20
- 木村博一 (2011) 『昭和26年版小学校社会科学習指導要領の編集過程とカリキュラム構造 研究成果報告書』
- 国立教育研究所 (1953) 『全国小・中学校児童・生徒学力水準調査(第一次報告 昭和27年度)』国立教育研究所
- 谷本美彦 (1989) 「初期社会科教科課程史研究(VI)」『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第66号、pp.32-45
- 谷本美彦 (1991) 「初期社会科教科課程史研究(XI)—中等教育における『初期社会科』の外延の検討—」『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第71号、pp.47-64
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)』
- 西村弘治 (2001) 「問題解決主義社会科における歴史学習—昭和26年版学習指導要領の場合—」中国四国教育学会『教育学研究紀要第二部』第47巻、pp.135-141
- 文部省 (1947a) 『学習指導要領社会科編(試案)』東京書籍
- 文部省 (1947b) 『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年～第十学年(試案)』東京書籍
- 文部省 (1951a) 『小学校学習指導要領社会科編(試案)』日本書籍
- 文部省 (1951b) 「高等学校社会科単元の要綱「時事問題」および「一般社会」(昭和25年9月12日)」『文部時報』883号、pp.74-63
- 文部省 (1952a) 『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ(中学校第1学年～高等学校第1学年 中学校日本史を含む)(試案)』明治図書出版
- 文部省 (1952b) 『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史(試案)』明治図書出版

註

- (1) この問題の正答率は57.7%で、いずれの層でも50%以上の正答を示していたという。
(国立教育政策研究所 1953)
- (2) 科目人文地理には民主主義や民主政治を直接取り上げた内容や学習活動の例はみられなかった。中学校社会科における地理的問題にも、民主主義や民主政治に関わる問題は含まれておらず、1951年版学習指導要領社会科では、地理学習と民主政治との関わりは希薄であったといえる。
- (3) 1951年版学習指導要領が出された頃からは、科目時事問題でも検定を受けた教科書が出版されるようになる。この科目教科書の構成は、ここに挙げた単元要綱案の単元構成に概ね沿ったものになっている。