

戦後イギリス中等教育における社会科受容の試み

宮 蘭 衛^{*}

1. はじめに一研究の意図

イギリスでは、第二次大戦後の1940年代後半から1950年代前半にかけて、中等教育への社会科(social studies)受容の試みとしての社会科運動(social studies movement)が展開された。本論の目的は、社会科運動出現の背景、および社会科論の基盤となっている教育観の特徴を明らかにすることにある。

伝統的に歴史科・地理科を重視してきたイギリス中等教育に、社会科(social studies)受容の試みがなされるのは、第二次大戦後になってからである。「試み」として表現したように社会科は中等教育の現場に広く定着するまでには至っていない。しかし、1981年のスクール・カウンシルの『実用的教育課程(The practical curriculum)』が、社会科を一教科として規定したように、社会科は市民権を獲得しつつある。¹⁾

戦後における、一連の社会科受容の試みの先頭を切ったのが、社会科運動であった。従来、中等学校の「歴史、地理および科学の内容は、現代社会の現実や普通の子どもの経験との関連性に欠けていた」²⁾ 社会科運動は、この点を改めることを狙いとして登場した。

G.Whittyの指摘するように、社会科運動は、現代社会についての直接的学習をカリキュラムの中心に据えようとする戦後の一連の試みの出発点に位置するものであった。³⁾ 我が国の研究においても、社会科運動の出現は、イギリス教育観の変化を意味するものであったとの評価がなされている。「教養から現実社会認識へ、間接主義の方向へ」の転換、あるいはイギリスの伝統的教育観である knowing how に対する knowing that の出現との解釈がなされている。⁴⁾

本論では、社会科運動が、いかなる要請のもとに生まれたか、また社会科の推進者は、現代社会の問題をいかに認識していたか、かつその問題をいかに社会科の中に取り込もうとしたのかを検討する。それによって、社会科運動の背景にある教育観を浮彫りにしたい。

2. 社会科運動の概要—社会科受容の2つの要因

1) 中等教育制度改革と社会科受容への発想

社会科の推進者が現代社会の現実をいかに捉え、かつそれにどのように対処していったか

* 筑波大学大学院博士課程

を明らかにするためには、まず、社会科が要請された当時の社会的要因を検討する必要があるだろう。

次のページの年表に見られるように、社会科は、カリキュラム改革評議会(The Council for Curriculum Reform)の『教育の内容(The content of education)』(Univ. of London Press. 1945)を皮切りに、第二次大戦終了とほぼ同時に、中等教育の問題として提起される。⁵⁾

この時期に、社会科が中等教育の問題として提起された一つの要因として、教育制度改革に伴う、中等教育の義務化が挙げられる。

1944年のバター教育法(Butler's Act)によって、ハドウ報告書以後発達してきた、初等・中等教育を一貫した単線型の学校体系の概念が、初めて制度として確立し、「全てのものに中等教育を」の理念が実現した。中等学校は、グラマー・スクール、テクニカル・スクール、モダン・スクールの三課程制をとることになった。

1947年4月1日から、離学年齢が15才に引き上げられた。11才から15才までの生徒の70-80%が、モダン・スクールに進学し、大部分が15,6才で就職する者であった。教育制度改革に伴って増大した、この多くのモダン・スクールの生徒を対象とした教育を考えなければならなくなった。ここに、「現代社会の状況および普通の子どもの経験との関連性」を重視する社会科への期待が高まるのである。この場合の社会科への期待とは、「大人の世界を楽しみにしている非学問的な青年(nonacademic adolescent)の、学校教育への参加を維持する」⁶⁾ことであった。それは、当時の社会科の実践者が、「抽象的な能力よりも、具体的能力に秀でた少年少女に関心」⁷⁾を寄せていたことから窺える。社会科は、モダン・スクールに進学する、非学問的な生徒のための教科として要請されたという一面があったことは否定できない。

例えば、社会科を推進した一人であるF.J.Nicholsonは、青年期の生徒の特徴と社会科との関係を次のように捉えている。⁸⁾

多くの少年は、蒸気機関車の番号札を収集するのが大変好きである。……彼らは、型と大きさ、建造の年代と場所、ルートとスピードを発見する。……そこには、数学、歴史、地理および公民が内包されている。また、多くの青年期の少女は、服装と家具とに非常に関心を持っている。……自発的な関心から生じくこのような活動が、まさに教育の材料を構成する。

1940年代-50年代における社会科関係年表（社会科論に関する著書を中心に）

年 代	教育行政上の動き	教育団体の活動	社会科関係の著書
1926	ハドウ報告書		
34		市民教育協会結成	
39		同協会活動停止	
41		カリキュラム改革評議会結成（市民教育協会と新教育連盟の2団体により結成）	
44	バトラー法		
45		市民教育協会活動再開	『教育の内容』（カリキュラム改革評議会）
46			『歴史、遺産、環境』（MacNichol）
47	離学年齢15才へ		
48		「J. of Education」誌上での議論	『古いビンと新しいワイン』（I.Mander）
49			『中等学校社会科教育』（J.Hemming）
50		「J. of Education」誌上での議論（11,12月）	『初等後の社会科教師用指導書』（F.J. Nicholson） 『社会科手引き書』（J.Dray & D. Jordan）
51	G.C.E.試験導入	「J. of Education」誌上での議論（11月）	『諸教科の総合』（F.C.Happold）
52			『将来の市民のための社会科』（F.J. Nicholson & V.K.Wright）
57		市民教育協会解散	

この社会科受容の発想は、1930年代から40年代にかけての、アメリカの進歩主義教育者の教育観に類似している。

同時にまた一方では、その発想のイギリス的特徴としては、社会科がイギリスの伝統的教育変革の絶好の機会として捉えられたことにある。社会科は「イギリス教育制度に広く見られるエリート主義に反対し、より健全な社会のための道を切り開く」⁹⁾可能性を秘めたものと考えられたのである。教育制度改革を、教育全体の改革の一つの契機として捉えていたのである。ここに、イギリス社会科受容の一つの特徴があると言えよう。

このように、社会科受容への背景の一つとして、教育制度改革に伴う、中等教育の拡充という現実が挙げられよう。

2) 学校教育の目標の変化とその社会的要因

だが、社会科受容への発想のもっと大きな要因は、市民的資質教育への関心の高まりにあった。その背景には、学校教育の社会的役割の変化があった。その変化に伴って、学校教育の目標も重点移動した。C.Burtは、学校教育の目標を以下の3点において捉えた。¹⁰⁾

1) 物質的(material)目標, 2) 文化的(cultural)目標, 3) 社会的(social)目標である。そして、学校教育は、第三の目標を担うべきであるというのが、彼の主張であったが、それは、当時の教育界にあった全体的要求を反映していた。例えば、National Union of Teachersの『中等学校カリキュラム』(Evans Brothers Ltd. 1952)では、学校教育の目標は、「生徒がコミュニティー全体の幸福に対して貢献できるように教育することである」¹¹⁾と定義されている。

このような要求は、「普通の市民の時代(era of the common man)」¹²⁾にふさわしい教育をおこなうべきである、という認識に支えられており、それを要請する現実が存在した。例えば、戦後の選挙法改正により、1945年から21才以上の成人に選挙権が与えられた。これは、「選挙権を付与された全ての人々が、詳細にはないにしても、基本的にはそれら(彼らの目の前にある諸問題)を判断でき」ることを要求するものであり、「これを可能にする唯一の方法は、現時点においては、……教育制度を通じてである」¹³⁾と考えられたのである。

社会科運動の推進者が、学校教育の社会的目標(市民的資質教育)を重視したのには、更にもう一つの大きな理由があった。彼らは、いずれも中央集権化、都市化、工業化、さらに統制の強化という現代社会(資本主義社会)の特質に目を向け、そこから、教育の現代社会への関わりを強調したのである。

では、彼らは具体的に現代社会の何を問題として認識し、その問題に社会科(教育)はいかに関わるべきであると考えたのだろうか。

3. 現代社会と社会科－社会科論の背景にある教育観

1) 社会科推進者の現代認識－現代社会の問題点

社会科の推進者が、現代社会の問題として認識したことは、大きく2つに分けられる。その一つが、中央集権化、統制の強化される現代社会における自己の存在意義の喪失という問題であった。例えばBurtは、現代社会に生きる青年の問題を次のように指摘している。¹⁴⁾

現代世界の社会的、経済的、政治的問題は、極めて複雑であるために、ほとんどの若者が、必要な情報を取り出したり、或は、自らが直面する膨大な問題を、明確に、そして論理的に考えることを、自分で習得するのを期待できない。

同様の指摘は、J.Drayらの社会科論にも見られる。¹⁵⁾

多くの人々が、中央集権、統制、及び命令の強度が増しているのを知っている。そのために、もしも普通の市民が、現在何が起きてるのかを正しく理解し、正しく認識、確認しないとすれば、このような状況は、ただ単に個人の責任の縮小に導くだけである。生活が一層複雑化すれば、もはや事態の進行方向は、自分たちの理解や統制の及ばないところにあると感じるようになる、ということを彼らは知っている。

巨大化、管理化の進む現代社会が、人々の社会問題への理解、関与の機会を奪い去っている現実を、まず問題にしたのである。ここに、彼らは、社会科の取り組むべき一つの課題を見いだした。

この問題と関連して、次に彼らが認識した現代社会の問題とは、社会的結合力(cohesion)の喪失という現状であった。

社会科運動の先頭を切ったカリキュラム改革評議会の『教育の内容』は、現代社会の問題の本質を、資本主義体制に求める。「ただ豊かさだけで、幸福や十分な自由が確保される、と若者は考える。しかし、同時に、大規模な工場や独占資本主義の発達は、幸福への道をますます困難なものにしてしまう」¹⁶⁾と述べ、資本主義の下での物質的豊かさ追求の問題を指摘する。そして、その資本主義の下での社会目的の非人格化、人間関係における相互依存関係の喪失を問題とする。

同様の問題意識は、他の社会科論の中にも窺える。例えば、J.DrayとD.Jordanは、現代社会の問題の根源を、次のように述べる。¹⁷⁾

全ての面において、その根が19世紀の土壌に根ざす制度や、社会組織の中で生まれつつある変化を正しく理解できていない個人に、我々は出会う。彼らはまだ、完全に自己の目的を追い求めている。彼らは、自分の仕事を社会のパターンに適合させる方法をみい出すことができないのである。

また、J.Hemmingも、利己的な社会に、現代社会の問題の本質を求めると¹⁸⁾

過去の社会においては、全体の幸福は各個人の立場に立った精力的な利己主義によってもっともうまく達成されると信じられていた。しかし今日では、仕事関係における協力の必要性は、明白である。まさに国家の存続は、その増大にかかっている。

三者の捉え方には、それぞれ違いが見られる。しかし、いずれもが現代社会の問題の根源を19世紀的な個人主義に求め、そして資本主義の中で失われていく社会的結合力の回復の必要性を認識している点において、共通している。現代社会の問題に鋭く迫ろうとした。

彼らは、この問題の解決を教育に求めたのである。19世紀的な個人主義の時代においては、「学校組織は、協力(co-operation)よりも、個人の競争を、活動や経験による学習よりも、機械的学習を強調した」しかし、「今や我々は、安定よりも変化のために、個々の活動よりも、集団的努力のために、信条の受容よりも、関係の認知のために教育しなければならない」¹⁹⁾ことを強調した。

ここに、「社会科」という名の教科が求められた意味があると言えよう。何故ならば、人と人、人と物、物と物、という「関係」の上に成り立っているのが社会であり、その「関係の認知」を教育の課題と認識したからである。

2) 社会科の定義 — 社会的入門としての社会科

では、社会科はこの問題に対していかに取り組むべきだと考えたのだろうか。つまり、これら現代社会の問題を教育の課題として、どのように自己の中に取り込み、そして対処しようとしたのであろうか。

この疑問に答えるためには、まず社会科がいかに定義されていたかを明らかにしなければなるまい。

例えば、『教育の内容』は、社会科を、「社会的入門(social initiation)」と定義して、次のように述べる：²⁰⁾

(社会科)の目的は、社会的入門である。つまり個人をコミュニティーに導き入れ、そしてその共同の生活と共同の考え方に気づかせることを通じて、社会性の発達を目指すものである。社会的入門の過程は、子供が生活する社会の性格によって異なる。……民主主義社会の社会的入門は、強制的な過程ではなく、寧ろ発見 — 経験を通しての社会の発見 — の過程である。

また、J.Hemmingは、「社会教育(social education)」と定義し、次のように述べる。「子供は、家庭での模倣を通しての社会教育の機会を奪われている。……それゆえ

に、子供が学校で（社会と）関連のない教科だけを与えられれば、彼は多くのことを学ぶだろうが、それと同じだけ無知となり、……そして自分のコミュニティーに所属することからのみ発達する人格に欠けたまま成長するだろう。……（だから）社会科は、……社会教育の代用物を提供する」と。²¹⁾同様に、J. DrayとD. Jordanも、「社会教育」と定義する。²²⁾

これら三者の定義に共通して見られることは、いずれもが社会科を単に社会についての知的理解としてではなく、社会生活への導入（入門）として位置づけていることである。「もはや学校の外では機能していない教育的過程（educative process）の達成」²³⁾が、学校教育に課せられた課題として捉えられているのである。

彼らは、この「複雑で、明らかに非結合的な社会の中で成長する若者」²⁴⁾のためにも、社会が本来果たさねばならない教育的機能を学校が肩代わりしなければならない、と意識したのである。

先に、これら社会科の推進者が、現代社会の特徴として中央集権化、工業化、都市化社会の中での、個の主体性、自律性、及び社会的結合力の喪失を指摘していたことを見た。彼らはその認識に基づいて、「信条の受容」よりも、「社会的変化」のために、また「関係の認知」のために教育することの必要性を強調した。すなわち、彼らは19世紀的な個人主義に代わって、地域的な基盤を持つ社会的結合のある社会の建設を目指すという、課題解決の姿勢を教育、特に社会科教育に求めたのである。だが、その場合問題になるのは、教育（社会科）と社会（社会的課題）との関係把握の在り方である。

3) 社会科論の背景にある教育観

彼らが、社会科を「社会的入門」、あるいは「社会教育」として捉えたとき、そこには、ある特定の関係から成る社会に、若者を「導き入れる」ことが、社会科の主目的であるという意味が込められている。社会科は、予め措置された理想社会に、若者を導き入れることを狙いとしていたと言えまいか。つまり、教育と社会の関係においては、あるべき社会の要求が教育に優先し、それを全面的に規定することを意味することになる。

例えば、先に示したNational Union of Teachersの『中等学校カリキュラム』は、「社会は、一般に受け入れられた態度、信念及び価値に合致する教育のみを、認める」²⁵⁾と述べ、社会によって設定された規範を受け入れることが、教育と社会との本来の関係であることを指摘した。確かに、教育は、歴史的、社会的状況の中で行われるものであり、そうした社会の具体・個別的な条件を抜きにしては成り立ちえないものであるが、ここで強調され

ていることは、社会の特定の価値を教育が受け入れることを示している。

このような関係は、『教育の内容』の中に、最も明瞭に表れている。それは、次のように両者の関係を述べる：²⁶⁾

社会の目的が、学校の目的を決める。学校の目的が教育の内容を決定する。もしも社会が、技術的効率を欲すれば、その教育が提供するものは、主に技術学校になろう。……社会がもしも統合を欲すれば、学校は大人になる前に、共通の生活経験を提供するだろう。

社会の目的に、教育の目的は絶対的に規定されるのである。この考えに基づいて、現代の社会的結合力の喪失を問題視する『教育の内容』は、具体的にあるべき社会の原理と、その社会に叶う教育の内容を次のように、規定する。²⁷⁾

ア) 社会の原理

計画経済(a planned economy)の制度を伴う社会の発展が望ましい。

イ) 教育の内容

学校のカリキュラム内容および教授方法は、そのような社会の中にいる人間の要求の充足とその要求の適切性によって決定されるべきである。

まず、あるべき「社会の原理」として、「計画経済」を持つ社会が措定される。そのあるべき価値を満たすように、教育内容も決定されるのである。「計画経済」というあるべき社会の要求に、教育は全面的に規定されることを意味する。

ここで、この『教育の内容』の中に見られる、現代認識(社会の要求)とその認識に基づいての社会科への問題の取り込み方(教育)の関係が問題にされるべきであろう。彼らは、現代社会の問題の根源を資本主義に求めたが、その問題を社会科において取り込む方法は、現代社会の問題についての批判的な認識、理解の育成ではなく、その問題解決のために提示された「あるべき社会」の価値を受け入れるようにすることであった。

教育は、特定の歴史的・社会的状況のもとで営まれるものであれば、特定の社会の目的と全くかけ離れて存在するものではない。しかし、教育は社会に対して「自律性」を保持しなければならぬ。『教育の内容』に代表される社会科は、子供の現代社会に対する批判的認識を育成することではなく、予め措定された社会的価値に彼らを導き入れることを任務としていたのである。現代社会のかかえる問題についての認識とそれに基づく課題解決との間にあるべき、現状についての批判的認識の育成という媒介項を欠いているところに、社会科論の背景をなす教育観の特徴が見い出される。

4. ま と め

以上の考察から、社会科は、基本的には、教育の目標についての考えの変化に応じて、中等教育に受容され、そして、その背景には、教育は、社会の要求に答えるべきであるという、教育観があったことがわかった。しかも、教育と社会的価値との関係は、後者が絶対的に優位に立つことを意味した。

G.Whittyが、この社会科運動を評して、「戦後のイギリス資本主義と民主主義の要求の変化に適合するよう教育を発展させること」が狙いであったと言い、そして、「社会的・政治的教育は、社会統制の問題がはっきりと自覚された時に、最も顕著であった」²⁸⁾と指摘するとき、そこにはこのような教育観が基本的に存在していたことを示唆していたのである。

注)

- 1) 阪上順夫「イギリス・フランスの社会科教育」(昭和61年度 教員養成大学・学部教官研究集会 於：静岡大学 第4分科会 発表資料)
- 2) N.V.Scarfe, ' *social studies* ' Journal of Education. May. 1948. p.241.
- 3) G.Whitty, " *society, social justice, and social/political education in Britain* ' (I.Morrissett & A.M.William, Social/political education in three countries - Britain, West Germany, and the United States, Social Science Education Consortium, Colorado, 1981)
- 4) 松尾正幸「イギリスにおける社会科(social studies)の研究(上) — いわゆる古いタイプの社会科(old social studies)を中心に —」『佐賀大学教育学部紀要』1976年, 24号。
佐藤正幸「社会科の受容と変容」『山梨大学教育学部研究報告』1984年, 35号。
- 5) 「カリキュラム改革評議会」は、1941年に「市民教育協会(Association for Education in Citizenship)」と「新教育連盟(New Education Fellowship)」との間に結成された。
- 6) C.Cannon, " *Social studies in secondary schools* ' , Educational Review, 17(1), 1964, p.19.
- 7) F.J.Nicholson & V.K.Wright, Social studies for further citizens, George G.Harrap. & LTD. 1953. p.6.
- 8) F.J.Nicholson, Suggestions for teachers of social studies in

- post-primary classes, Le play House, 1950, p.5.
- 9) G.Whitty, op. cit, p.216.
 - 10) J.Hemming, The teaching of social studies in secondary schools. Longmans, 1949, p.viii.
 - 11) National Union of Teachers, The curriculum of secondary school, Evans Brothers, 1952, p.20.
 - 12) J.Dray & D.Jordan, A handbook of social studies for teachers in secondary schools and county colleges, Methuen & Co. LTD, 1950,p.11.
 - 13) Ibid, p.17.
 - 14) J.Hemming, op. cit, pp.viii-iv.
 - 15) J.Dray & D.Jordan, op. cit, p.13.
 - 16) Council for curriculum reform, The content of education, Univ. of London, Press, p.25.
 - 17) J.Dray & D.Jordan, op. cit, pp.14-5.
 - 18) J.Hemming, op. cit, p.14.
 - 19) J.Dray & D.Jordan, op. cit, p.15.
 - 20) Council for curriculum reform, pp.147-8.
 - 21) J.Hemming, op. cit, pp.9-12.
 - 22) J.Dray & D.Jordan, op. cit, p.23.
 - 23) Council for curriculum reform, p.36.
 - 24) Ibid. p.24.
 - 25) National Union of Teachers, op. cit, p.20.
 - 26) Council for curriculum reform, op. cit, p.14.
 - 27) Ibid, p.16.
 - 28) G.Whitty, op. cit, pp.216-7.