

# 上田 薫の社会科学教育の理念

乙訓 稔

生活文化学科

Ueda Kaoru's Idea of Social Studies Education

Minoru OTOKUNI

*Department of Human Sciences and Arts*

The Japanese defeat in the Japan-U.S. war on August 15, 1945 brought a big change for Japanese education. That is a democratization and the peaceful justification of the education by the occupation army. As a result of the reform, the social studies were born. Kaoru Ueda was a central person to elaborate a plan of social studies in the Education Ministry in those days.

In Kaoru Ueda the purpose of the social studies education as an aim of new education to establish Japanese democracy was to bring up an independent human being who takes responsibility, thinks by oneself and acts in the relations of the mutual aid. Especially, he intends that the social studies bring manners as a good member of society and the ability of the child, and the social studies that he thinks about are interpreted as a subject of the child priority principle to respect the interest of the child.

In addition, as for the method of social studies, the learning method for a child to solve a problem freely and voluntarily is thought about in Ueda, and a unit learning to respect the independence of will of the child and a teacher is adopted as a concrete method.

By this leading idea of Ueda, there were the social studies as a symbolic education subject of the post-war Japanese educational reform until Showa the latter half of 20's. However, the Japanese education policy and the social studies were changed in quality by the conservative politics that revived under the international situation of Japan-U.S. peace treaty, and moral education, the so-called in other words "hour for morality" was specially set up and was required from September 1, 1958 (Showa 33).

This specially set up "hour for morality" was fixed at a set time once a week and the specially installed moral education was isolated from not only the moral education but also the education such as social studies and extracurricular activities, the homeroom brought a tendency to fall into a one-sided education which injected an item of virtue. To inject an item of virtue was opposed to social studies education of Ueda that intended learning through an experience of the self in one's own interest of free learning.

In conclusion, the loss of the origin of the postwar democracy education, and the change in quality of the moral education disturbed the formation of the independently individual and the democratization of Japan including such social studies up to today. I think that it makes the Japanese democratization incomplete and picks the bud of democracy.

Key words: Kaoru Ueda (上田薫), social studies (社会科), problem solving learning (問題解決学習), a unit credit system (単元学習), moral education (道徳教育)

## 1. 緒言

1945 (昭和 20) 年 8 月 15 日、15 年間に及ぶ我が国の戦争状態は終結した。8 月 28 日にはアメリカ合衆国を主とする連合国の占領軍が日本本土に進駐し、以後我が国は 1953 (昭和 26) 年に至るまで占領下にお

かれた。敗戦は日本の歴史における未曾有の事態であり、政治・行政は日本政府を通じて連合国軍総司令部 (GHQ) の指導のもとに行われ、社会体制全般の非軍事化と民主化を目的とする改革が進められた。それは教育においても同様であり、明治以来の教育は全般に

わたって改革を迫られたのである。

敗戦の日から1カ月後の9月15日、文部省から占領軍の指令を待たずに「新日本建設ノ教育方針」がいち早く発表され、また10月22日には連合国軍総司令部によって「日本教育制度ニ対スル管理政策」が発令された。この2つの文書は、戦後日本の教育の方向を決定することとなり、その原点となった。

前書は、教育の戦時体制の刷新を指示するものであって、「戦争遂行ノ要請ニ基ク教育施策ヲ一掃シテ文化国家、道義国家建設ノ根基ニ培フ文教諸施策」<sup>(1)</sup>として、「軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スルモノヲラシメントシテ居ル」<sup>(2)</sup>ことを基本方針とするものであった。また、その具体策として、同書は学徒隊や軍事教育の廃止、教科書の当面の訂正削除や動員学徒の復学措置などを指示している。こうした施策とともに、文部省は学童疎開をはじめ特別困難なものを除き平時の教育体制への転換をはかる措置を講じたのである。

後書は、10月22日GHQから発せられた4大教育改革指令のひとつで、ポツダム宣言に明示されたように「軍国主義的及び極端ナル国家主義的イデオロギーノ普及ヲ禁止スルコト、軍事教育ノ学科及び教練ハ凡テ廃止スルコト」<sup>(3)</sup>を指示し、「教育アル平和的且ツ責任ヲ重ルル公民ノ養成ヲ目指ス」<sup>(4)</sup>べきことを要求している。このように、教育における軍国主義や超国家主義の排除と平和教育の徹底をはかるために他の3指令、すなわち「教員及び教育関係官ノ調査、除外、認可」(10月30日)、「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止」(12月15日)、「修身、日本歴史及び地理停止」(12月31日)が発令された。これらは、戦時教育下の教員や教育課程と教科書から、軍国主義的・超国家主義的な教育内容や教育関係者を排除し、反軍国的・民主的な教育関係者や教育内容の復活と徹底を図る施策であった。特に、国家神道の禁止は、戦時中に神道が超国家主義や軍国主義の教育の源泉として国家宗教のような力を持ったことから政教一致を禁止し、また歴史教育の停止は「万世一系」の天皇の神格化や大和民族の優越性を説いた皇国史観の教育の排除を指示したものであった。これらのアメリカ合衆国主導による占領軍

司令部の指令で、軍国主義と超国家主義の教育は否定され、これまでの国民教育の基本方針が改められたのであるが、その具体的な教育内容や制度についての措置は、翌年にわたってさらに講じられることになった。

GHQ並びにその傘下の民間情報教育局(CIE)による「修身」をはじめ「日本歴史」と「地理」の教育停止指令は、同時にその3教科に代わる教育計画と教科書の作成を求め、とりわけ3教科の教育内容の改変を迫るものであった<sup>(5)</sup>ことから、日本の文部省の関係者や学識経験者により旧来の修身科の公民教育と皇国史観に基づく歴史教育の内容が根本的に検討され、翌1946(昭和21)年にかけてCIEとのやりとりのなかで暫定的な教材や指導書が作成されて使用されたのである。まさに、このような経過のなかで、同年10月に文部省内に「社会科委員会」が設置され<sup>(6)</sup>、戦後教育の改革を象徴すると言ってよい社会科の誕生が準備されることになった。そのメンバーの一人として、本論の主題である上田薫は参画していた。そこで、以下に上田の略歴と彼の社会科教育に関する思想や理論を論述することにする。

## 2. 上田薫の経歴

上田は、その年譜(上田薫著作集第15巻所収)によれば、1920(大正9)年5月17日、大阪地方裁判所の判事の父上田操と、日本の代表的な哲学者である西田幾多郎の長女彌生を母として、大阪府北河内郡牧方町伊賀泥町に4人兄弟の長男として生まれた。1925(大正14)年、父親の転勤で津市に住み、1927(昭和2)年女子師範付属小学校に入学したが、翌年家族が西宮に転居し、甲子園に近い今津小学校に転校した。1933(昭和8)年、彼は神戸第一中学校に入学し、1939(昭和14)年家族の東京転居で旧制武蔵高等学校高等科に編入学し、太平洋戦争が勃発した翌1942(昭和17)年に京都帝国大学文学部哲学科に入学した。1943(昭和18)年10月2日大学生の徴兵猶予が停止され、いわゆる学徒出陣で12月1日に応召し、翌年7月千葉県稲毛にあった高射砲学校に入った。1945(昭和20)年1月見習士官として博多から釜山を経て南京に向かい、中国戦線に従軍。同年2月戦地で母の死を祖父の西田幾多郎から知らされ、6月にはその祖父を失った。8月15日、日本の敗戦に伴い少尉となるが、武装解除を受けて上海で帰国待機し、翌

年 1946 (昭和 21) 年に帰国となり、同年 1 月 21 日鹿児島に復員・帰国した。住まいは焼失し、大審院判事を退職した病父が寄寓していた知人宅に居候した。

食料をはじめ物資不足の混乱のなか、1946 (昭和 21) 年 4 月法律新報社に入社し編集に従事するが、9 月 13 日から文部省教科書局、後の初等中等教育局初等教育課に所属し、小学校社会科の学習指導要領の作成に当たった。翌 1947 (昭和 22) 年 12 月に『社会科とその出発』を出版、また「道徳教育のための手引書要綱」を作成するとともに、小学校社会科学習指導要領を完成させた。

1951 (昭和 26) 年 9 月、名古屋大学教育学部助教授に就任し、翌年『社会科の理論と方法』を出版した。昭和 30 年前後の政治や教育の反動化のなか、1957 (昭和 32) 年から梅根悟たちと小学校社会科の教科書の作成に携わった。また、翌 1958 (昭和 33) 年に「社会科の初志をつらぬく会」を結成して機関誌『考えるこども』を発刊し、そして同年『知られざる教育』を出版している。

1959 (昭和 34) 年には、教科書検定の不合格が多発するなかで、作成中であった小学校社会科教科書の文部省検定の修正に断固として応ぜず、修正再提出を放棄した。1960 (昭和 35) 年 4 月「信濃教育会教育研究所」所長に就き、月 2 回の長野行きが多忙のなか『道徳教育の理論』を出版している。その後、教育哲学会や教育方法学会の理事を務め、1964 (昭和 39) 年に『教育哲学』と『人間形成の論理』、翌年重松鷹泰と共著で『RR 方式 — 子どもの思考体制の研究』を出版し、翌々年には小学館の全 15 巻の『教育学全集』の企画編集を担当して出版した。

1968 (昭和 43) 年、上田は 5 月 1 日名古屋大学教育学部教授となるが、1 月後の 6 月 1 日に東京教育大学教育学部教授に転任。着任と同時に大学紛争が起こり、翌年には東京教育大学の筑波移転で紛争が激化するなかで、移転を巡り学長に公開書簡で抗議している。そうした間にも、教育学部付属盲学校の校長を務め、またエッセイ集『林間抄』を出版。1971 (昭和 46) 年、東京教育大学教育学部の付属高校の校長選考方法に抗議して教育学部教授会を退席して退官表明をするとともに、翌年東京教育大学教育学部を退官し、4 月から立教大学文学部教育学科の教授に転出した。

その後 10 年余り、彼は東京都立教育研究所参与や

永井道雄文部大臣の要請で文部省視学委員、読売教育賞選考委員や毎日出版文化賞選考委員、日本教育学会理事や教育哲学会代表理事などをはじめ、東京大学大学院、東京教育大学大学院、お茶の水女子大学大学院、京都大学大学院、上智大学大学院の非常勤講師を歴任した。その間に、『ひとりひとりを生かす授業』(安藤小学校との共著 1970 年)、『個を育てる力』(1972 年)、『ずれによる創造』(1973 年)、『層雲』(1973 年)、『人間のための教育』(1975 年)、『教育による創造』(全 3 巻、1975 年)、『信州教育論』(1976 年)、『みずからを変える力』(1977 年)、『上田薫社会科教育著作集』(全 5 巻、1978 年)、『絶対からの自由』(1979 年)、『学力と授業』(1982 年)、『教師の生き方と授業』(1982 年)、『教育は立ちなおれるか』(1982 年) を出版している。

1984 (昭和 59) 年 3 月 5 日、上田は都留文科大学学長に選ばれて就任し、同大学に社会学科を新設。その後、学長に再選され、任期満了の 1990 (平成 2) 年まで学長を務めた。この間にも、教育哲学会代表理事の再任や「社会科の初志をつらぬく会」会長、信濃教育会教育研究所長の再任を務め、また『教育をゆがめるものはなにか』(1986 年)、『人間の生きている授業』(1986 年)、『人間 その光と影』(1987 年)、『未来にいかなる光を』(1988 年)、『教師も親もまずわが足もとを見よ』(1989 年) などを出版し、1992 (平成 4) 年 5 月から全 15 巻の上田薫著作集刊行を開始し、1994 (平成 6) 年 9 月に完結させている。

1995 (平成 7) 年には『人が人に教えるとは』を出版するなかで、相変わらず学校現場の研究活動に東奔西走し、また執筆活動も盛んで 1999 (平成 11) 年に『子どものなかに生きた人間を見よ』と『よみがえれ教師の魅力と迫力』を出版し、2004 (平成 16) 年「社会科の初志をつらぬく会」の名誉会長となり、第一線で活躍した。しかし、同年 11 月 15 日心筋梗塞で倒れ、心不全を起こしていたことから 1 月半入院したが、2005 (平成 17) 年 6 月には『私はいつまで生きていてよいのか』を出版している。

その後、2007 (平成 19) 年 10 月、広島大学において開催された教育哲学会第 50 回大会の研究討議「教育哲学研究を考える — 一回顧と展望 —」の提案者として招かれ、最古参の元代表理事 (1983 年から 1989 年まで) として杖をつきながらも出席し、教育哲学の課題として平和な人類の将来と日本社会の老人教育に關

する問題提起を行っている。また、翌2008（平成20）年5月吉日に、教え子をはじめ関係者により「米寿を祝う会」が催され、会に合わせて上田哲学の真髓の著『沈まざる未来を』が出版された。また、同時に詩歌句集『冬雲抄』が上梓され、同書は「米寿を祝う会」への筆者の心ばかりのお祝いのお返しとして署名入りで贈られている。

### 3. 社会科の理念と目的

#### (1) 社会科の誕生とその性格

今日の小学校教育科目のなかで第2教科目として挙げられる社会科は、前述したように太平洋戦争敗戦後、占領軍民間情報教育局から出された指令「修身、日本歴史及び地理停止」に対し、日本の文部省が検討して発足させた教科である。当時、文部省教科書局に属し、小学校社会科の学習指導要領の作成に当たった上田は、1947（昭和22）年12月出版の『社会科とその出発—小学校社会科の研究—』の冒頭で、社会科の誕生と性格について次のように述べている。

上田によれば、敗戦日本の大転換は日本人のまなこを世界に向けて開いた明治維新に比するものであり、明治維新の転回が外的とすれば敗戦後の日本のそれは失われていた人間性により生活様式を根底的に立て直すべき内的な転回であって、それは何人からも強いられることなくみずから考え、みずから選び取った生活意識のなかで日本の土に根ざして新しい日本人の芽を生み出すものでなくてはならないのである。そのためには、まず教育にまなこを注がなくてはならないのであり、新しき日本人を生み育てるために、新しい教育の方向として社会科が考えられたのである<sup>(7)</sup>。

この社会科は、彼によれば浅薄なませた子どもや小さな大人をつくるのではなく、浮つかない知識と能力を身につけ、深い叡智をつちかう態度をねらいとするもので、社会科の立場は浅く広きをとらず、むしろ深く狭きによる日常の生活環境を重視するとともに、現実の皮相にとらわれて理想を枯渇させない立場なのである<sup>(8)</sup>。また、彼の意図する社会科は、「児童に社会生活を理解せしめ、社会の進展に力をいたす態度と能力とを養うこと」<sup>(9)</sup>にあり、よき社会人としての態度と能力とを養うことを目的として

いるのである。とりわけ、上田の考える社会科は、かつての人間性をゆがめて排斥さえた教育とは違って人間性を確立することが基調となるのであって、その際に児童の関心を尊重することが、また関心の具体的な環境としての児童の生活に直接ふれることを学習の基盤とすることが、社会科の指導方法の基調とならなくてはならないのである<sup>(10)</sup>。

このように上田が考える社会科では、社会生活の根本的な捉えかたとして、彼が作成した小学校社会科『学習指導要領』が考えられていて、①人と他の人との関係、②人間と自然環境との関係、③個人と社会制度や施設との関係がその内実となるもので、とりわけ児童が生きた理解を可能とする児童の生活環境での具体的な人間の相互依存から構成される現象と事物が素材とされるのである。そこには児童の理解を困難にする素材が段階的に前後して入り込むかも知れないが、彼によればそのような困難な素材の理解を可能とする教育の方向や目標こそが新しい社会科の意図なのである<sup>(11)</sup>。まさに、上田における社会科の精神は、人間の相互依存においてみずから考え、みずから行為し、みずから責任をとる人格の独立に根ざした人間を育てることなのであって、そのような独立性のある人間を育てることこそが日本の民主主義を成立させる新しい教育、とくに社会科の目指すべき端的な目標のひとつと考えられているのである<sup>(12)</sup>。

上田における社会科は、児童のよき社会人としての態度と能力とを養うことを意図し、児童の関心を尊重する教科であるが、児童の個性尊重の問題がまた教師の個性の確立を要求する。すなわち、彼によれば社会科の指導における個性を尊重するということは、つねに人格や人間性に対する尊敬ということと切り離しては考えられないことであって、それは従来の秀才教育とは違うすべての児童の個性を見出すことを通じて教師と児童が人間の個性や人格についての価値に目を開かせる教育であり、いわゆる身分や貧富を問わず人格の平等と人間性への尊敬を徹底する教育なのである。その意味で、教師の指導も個性的でなくてはならないのであって、児童の個性を生かす教育のために教師も個性的に生きなくてはならないのである。このように教師と児童が個性的に相対し合い結ぶなかで、社会科の指導は行われる

必要があるのである。そして、児童の個性を尊重することから、社会科の学習は子どもによっては広さを、また子どもによっては深さのある学習を指導するなかで、社会科の目的とする児童の学習の芽を育み、子どもが社会生活で生かすことのできる能力と態度をつちかい、生活環境における個性的な問題解決をはかることなのである<sup>(13)</sup>。

さらに、上田は社会科の最も顕著な性格として自由性を挙げている。彼においては、人格の独立が認められ、個性が尊重されるということは自由が確立されることに他ならないのであって、また社会科が個性的な問題解決をはかることと考えられていることから、社会科の教育方法としても個性的で、かつ自由であることが求められ、指導の手がかりやカリキュラム計画と教育評価の方法も自由であることが求められるのである。また、彼によれば、自由は当然なこととして責任をとることもであるから、教師が自由を持ち、自由を持ってば持つほど責任が大きくなるのであって、したがって教師はみずから独断に陥ることを戒め、児童の偏りを防ぐために万全の努力を払わなければならないのである。まさに、上田における社会科の自由性とは、教師と児童がともに自由なることを要求するのである<sup>(14)</sup>。

## (2) 社会科の目的とその本質的立場

上田の社会科教育の理念は、1952（昭和 27）年の著書『社会科の理論と方法』（1955 年新版、1961 年増補）において結実し、同書において社会科の目的と本質が、その依拠する論理とともに展開されている。同書の出版は、折から日本が敗戦後の占領から独立に至る時期で、占領から解放された復古的な潮流のなかで、教育においても愛国心をはじめ道徳教育など、日本の伝統に則した教育が必要だとする声が大きくなり、戦後の新教育に対する批判が開始され、いわば戦後教育の象徴的な教科であった社会科が批判の矢面となった時期であった。

上田は、同書の「まえがき」で、そうした声が果たして民主的な望ましい社会生活をうちたてたいという切望の結果からの声なのであるのかと疑問を呈し、社会科を批判する人々が社会科の本質を考え論じることを提案している。同書は、彼によれば新設から 5 年余りの社会科の教育に当たる教師たちと指

導上の問題や悩みを分かち合おうとする企図のもとに、また新しい日本の教育の堅固な礎となることを願って、自分自身も探求するなかで著した書なのである<sup>(15)</sup>。

上田は、社会科の目的や本質を理解するために、まず日本の新しい建設に関係する社会科の意義と必然性を明らかにしている。すなわち、「戦後の日本が過去とはまったく質を異にした民主的な社会をきざぎざあげようとしていること、したがって教育においても、民主的な社会の建設に寄与し、その進展に役たつ人間という、まったく新しい目標をみざしている……日本とその教育の目標が、すべての人びとに人間としての権利を保障する民主主義の実現にあるということに対しては、なんびとも異議をとえない理由をもってはいないはずだ」<sup>(16)</sup>と、述べている。そして、「これまでのように無批判な態度で不合理な自己犠牲にあまんじた人間ではなく、みずから考え、判断し、責任をもって行動することのできる人間を育てることこそ、今日の教育の目標です」<sup>(17)</sup>と、彼は社会科の目標や教育目的の前提として、敗戦後の日本の大前提であった民主主義と民主的な日本社会の建設を時代の本質的な理由としているのである。また、そのような国家や社会が理想とする人間として、これまでの専制的な国家や封建的な家を至上とし、人の尊厳を主張できなかったような人間ではなく、明確に個の独立を自覚した自主的、自律的な人間を育成すること、とりわけ新しい民主的な法律制度と国民の生活感覚のずれやあつれきを民主主義的な感覚を築くことによってなくすことこそがとくに社会科教育の使命である<sup>(18)</sup>と、彼は社会科の究極的な目的や理念を論じているのである。

また、彼によれば、このように新しくなった教育の根本目標は、同時に道徳教育の方向や指導の方法を変革しなくてはならないのである。すなわち、戦前の地理科、歴史科および修身科が廃棄されて社会科が誕生したのは、道徳の指導や知育における詰め込み主義の教育方法が子どもを自主的な人間に育てることを阻害したからであって、子どもを受動的な立場にくぎづけにしたこれまでの指導方法から生きた全人として科学的に育成指導するためには、子どもの生活経験を重視したカリキュラムに従うガイダンスの立場が必要なのである。とくに、社会科は道

徳的なものと知的なものを分離して指導するのではなく、知徳不可分ということが社会科の根本の立場であり、根本的な考え方なのである。このような社会科という新しい教科の性格や考え方は、まさに上田においては過誤をおかした過去の教育の反省から出発し、民主化という日本社会の根本的な目標に直結する教科として捉えられているのである<sup>(19)</sup>。

そして、さらに上田における社会科の目的のもつ必然性は、箇条書き的に次のようにまとめられている。①封建的な考え方や軍国主義を排除し、基本的人権を重視する人間的な立場を確立する。②道徳教育は、説教のような一方的な型にはめ込む方法であってはならない。③正しい道徳的態度は、絶えず新しい形式を創造するもので、形式化されてはならず、そのためにも知育と切り離されてはならない。④地理と歴史の体系的な教授は子どもには関心事として根づくのが難しく、自分のものにする力も乏しいと考えられる。⑤地理と歴史の指導では、知識を与えるよりも、根本的な理解を養うことが重要である。⑥知識を教授する場合には、子どもの生きた経験に位置づけ、問題の解決学習とすることが真に子どものものであると考えられる<sup>(20)</sup>、と。

かくして、上田における社会科の目的とその本質的立場は、社会科が子どもに社会生活を理解し把握させることによって、社会の向上や進展に資する態度と能力をつちかうこと、またそのために子どもの自発的な活動を重んじ、子どもの関心を重視すること、そして子どもの心身の発達の状態を精密に把握することによって、子どもの生活を基盤とした自主的に適切な問題解決を展開させ、それにより所期の資質を子どもの心身のうちに実現していくことにあると捉えられるのである<sup>(21)</sup>。ところで、上田のこうした社会科の目的や本質的立場を実現する方法や指導の問題が次に浮上してくるが、その方針や方法についてはこれまでの論及で若干ふれたが、さらに彼のその詳論について論究することにしよう。

#### 4. 社会科の方法と指導

##### (1) 社会科の方法

上田の社会科教育の方法理念は、前述したように1947（昭和22）年12月出版の『社会科とその出発—小学校社会科の研究—』において述べられてい

る。すなわち、社会科は児童のよき社会人としての態度と能力とを養うことを意図し、児童の関心を尊重する教科であることから、社会科の指導では個性を尊重し、つねに人格や人間性に対する尊敬と価値に目を開かせる教育でなくてはならないのであり、教師と児童が個性的に相対し合い結ぶなかで行われる指導である。そして、また社会科は個性的な問題解決をはかる教科であることから、社会科の教育方法としても個性的で、かつ自由であることが教師に求められ、その指導の手がかりやカリキュラム計画と教育評価の方法も自由であることが求められるのである。

このような理念は、すでに1947（昭和22）年10月の彼の論考「指導の方法とその理念」（同学社刊『教育科学』第4号）において論じられている。すなわち、「社会科の指導方法においてとくに顕著なことは、教材の選択や具体的な学習方法等、学習展開の方向と形態とを把握することにおいて、教師に明確な自立性が認められていることであろう。……教師のこのような自主性とは、子どもの自発性と両立することのできるものであるばかりでなく、むしろ両者あいまってはじめて生きるというごとき性質のものである」<sup>(22)</sup>と。まさに、上田における社会科の教育では、子どもの関心に基づく自発性を生かす意味でも、教師の指導方法における自主性や自由が不可欠なのである。

また、前にもふれたが、1952（昭和27）年の著書『社会科の理論と方法』においては、さらに社会科の教育方法の方針が述べられている。すなわち、社会科が誕生したのは道徳の指導や知育における詰め込み主義の教育方法が子どもを自主的な人間に育てることを阻害したからであって、そうした子どもを受動的な立場にくぎづけにする教育方法から子どもの生活経験を重視する指導方法に転換しなければならぬのである。

ところが、日本の敗戦後の講和条約締結以降、独立により占領から解放された日本社会では、釈放された戦犯をはじめ戦前からの政治社会の指導者たちによる日本民族主義や戦前の復古主義の風潮が生まれ、1952（昭和27）年8月には社会科解体論が問題となり、当時の文部省は教育課程審議会の答申に沿って「社会科の改善についての方策」を出し、社

会科の基本的ねらいの正しさは認めたものの、「方策」の多くの記述は系統的知識と徳目主義的な道徳教育を強調し、いわゆる 1958 (昭和 33) 年 3 月の「道徳の (教科) 特設」への道を開いたのである。

この文部省の「社会科の改善についての方策」について、上田はいみじくも道徳の時間が特設された 1958 (昭和 33) 年に出版した著書『知られざる教育』のなかで、それは社会科の本質的立場からの教師と子どもの主体性を尊重する単元学習を系統的知識と徳目主義的道徳に変える、いわば教師を無気力にし、子どもの生き生きした人間らしさをしぼませる企てであって、実質的には社会科の解体に等しい意図を潜めていたと批判している。彼によれば、社会科の方法は、子どもが自主的に自由に前むきとなるようにすることであり、そのために問題解決を学習方法とするのであって、目標や内容と方法を切断してはならず、基本とするねらいや目標と方法との必然的関連に根拠をおかなくてはならないのである。また、上田においては、問題解決学習が左右いかなる体制のなかでも子どもが独裁に屈従することのない自由な批判力や謙虚な批判精神をもつことで、たえずよいものを創造して真に社会を望ましいものとする方法と考えられているのである<sup>(23)</sup>。

## (2) 社会科の指導

前述したように、上田における社会科の方法は、子どもが自主的に自由に前むきとなるようにする問題解決を学習方法とし、教師と子どもの主体性を尊重する単元学習が具体的な方法となるが、その問題に至る論理過程として、彼は次のように述べている。すなわち、社会科の指導法の原理は社会科の本質と完全に合致するもので、その指導法の原理は①子どもの自主的な自発活動を通じて指導すべきであること、②したがって、学習は子どもが自分自身の生活で直面する個人的な問題解決を媒介として進めること、③それゆえ、学習の対象となるものは現実的、具体的で、また全体的総合的な性格であること、④そして、その学習と指導は動的に進められるべきであり、題材が固定されてはならないこと、⑤さらに、多くのことを広く浅く触れるよりも、一つのことを深く自然に広がるようにすべきであると、五つの原理が挙げられている<sup>(24)</sup>。

このような指導法の原理は、1952 (昭和 27) 年の著書『社会科の理論と方法』においてまとめられているのであるが、この原理の内実となる問題や単元については、すでに 1947 (昭和 22) 年の著『社会科とその出発—小学校社会科の研究—』において論じられている。上田は、同書のなかで『学習指導要領』は教師の学習指導の「手がかり」であり、その構成中に多くを占める「問題」について、それは児童がその生活を展開していくにあって根本的に直面する問題でなければならないもので、子どもの前に横たわっているものから発見されなくてはならないものなのである<sup>(25)</sup>。

また、上田によればこの子どもの心身の発達に応じて児童の生活に基づく「あるもの」としての「問題」と、『学習指導要領』において考えられている社会科の目標として「あるべきもの」である「理解させたい事項」との間に、社会科の学習活動そのものがあるのである。そこには、心理的に問題から学習活動を経て理解させたい事項へ、また論理的には理解させたい事項より学習活動を経て問題へとまったく逆の過程が存在するが、理解させたい事項は厳密に固定されることなく社会と教育理念との具体的な要求を示す動くものであり、児童の様々な学習活動も一つの問題を解決のために行われるのではないのであって、まさに学習活動のために児童が存在するのではなく児童のために学習活動が存在しなければならないのである<sup>(26)</sup>。

一方、上田は単元について「作業単元」として取り上げ、作業単元とは「児童の生活経験のある有用なる領域において、自然に成立する活動の系列」<sup>(27)</sup>と定義している。作業単元は、児童の生活経験の有機的な広がりである「学習活動のたば」であり、単なるよせ集めではなく、経験が活動そのものであるとともに、また活動と活動とを結ぶ働きを持つものでなくてはならないのであって、それは児童の学習活動を有意義に、また円滑に展開させる助けとなるものでなくてはならない。そして、作業単元は教師によって予定されているという性格をもつが、同時にあくまでも児童の自発活動から生みだされ、児童の経験のなかにあるべきものなのであり、それは教材単元であるよりは経験単元でなくてはならないのである<sup>(28)</sup>。

このような作業単元の望ましい要件は、上田にお

いては①児童の関心を呼び起こすことができるもの、②生きた素材によって児童に問題解決の機会を提供できるもの、③共同作業に適しているもの、④活動を深く広く展開させ得るもの、⑤生きた知識の修得と有能な技能を錬磨させるもの、⑥現実の重要場面に触れ、民主的な生活への意欲を起こさせるもの、⑦『学習指導要領』にある「問題」を解決し、「理解させたい事項」に到達させ得るもの、到達させるべき目標に十分満足させ、実現すべき理解を養い得るものである<sup>(29)</sup>。

ところで、「問題」と「作業単元」や、さらに「学習活動」や「学習指導計画」との関係は、どのように考えられているのであろうか。まず、「問題」と「作業単元」の関係であるが、「問題」はこれまで論及したように児童がその生活で直面する根本的な問題から発見される児童の要求と、社会科の目標として教師が児童の関心の有無に拘わらずその心身の発達に基づく「理解させたい事項」を含む要求との両面が対峙する構造でなくてはならない。そして、「問題」と「理解させたい事項」の中間に作業単元が位置し、作業単元も「問題」の場合と同様に教師の要求を含むもので、「問題」の解決と「理解させたい事項」への到達を要件として設定されなくてはならないのである<sup>(30)</sup>。

また、『学習指導要領』では各学年ごとに数が限られて設定されている「問題」は、具体的に行われる学習活動の場合において「作業単元」に結びつくのであって、「作業単元」のもとにある幾つかの学習活動もまた平面的な「たば」となっているのではなく、各々の学習活動がそれぞれ特色をもって結びつき、有機的に関連づけられていることが肝要なのである<sup>(31)</sup>。そして、単元によって成立する指導計画は、社会科においては教材単元ではなく、社会科の本質である児童生徒の現実生活で直面する問題や、児童生徒の生活経験につながる経験単元の有機的にまとまりのある学習活動の系列を構成しなくてはならないのである<sup>(32)</sup>。このように、上田においては「問題」と「作業単元」との関係は、平面的直線的ではなく、有機的で立体的な関係と考えられ、また学習活動と指導計画はそれらを現実的、動的に展開する意図のもとに構成される全体的関係にあると言えるのである。

## 5. 社会科と道德教育

太平洋戦争の敗戦の1945（昭和20）年、敗戦の日から1カ月後の9月15日に文部省から占領軍の指令を待たずに「新日本建設ノ教育方針」が出され、戦前の修身での公民教育と皇国史観に基づく歴史教育の内容が根本的に検討され、同年12月22日の公民教育刷新委員会答申により、公民教育の刷新が開始された<sup>(33)</sup>。しかし、同年12月31日に占領軍総司令部とその傘下の民間情報教育局から発令された「修身、日本歴史及び地理停止」指令により、修身と日本歴史及び地理に代わる教科として考えられたのが社会科であった。したがって、社会科は戦前の公民科が内容とした修身という道德教育や地理と歴史の教育を教育内容として改革する使命があったのであり、社会科を問題とすることはまた道德教育を問題とすることになったのである。

上田は、1947（昭和22）年の著『社会科とその出発—小学校社会科の研究—』のなかの1節である「社会科における倫理性」において、修身科が廃止されて公民科が考えられ、それが社会科へと発展的に解消されたのであると述べ、公民科への展開は修身科に代表される過去の教授方法の弊を反省することから出発したのであって、とりわけ修身科が新教育の方向と根本的に矛盾したからであると断じている。したがって、上田においては、社会科は過去の修身科が目指して取り扱った倫理教育の目標と方法をいかなる意味からも明確に排斥するが、社会生活に必要な倫理性を培うことをゆるがせにしていけないのである。そして、彼における社会科の倫理性は、具体的な社会生活から遊離し、抽象的な無制約の国家と観念的な個人のみを対象とするいびつな修身科の性格を脱却したもので、生きた倫理性を培うことが社会科の根本的な課題としていたのである<sup>(34)</sup>。

上田によれば、社会と教育理念の倫理的要求をなまのまま児童にぶつけないで、児童みずからその要求を満たすところまで到達するように導くことが、道德教育を押しつけから救う唯一の道であり、社会科は倫理的な題目をあらかじめ掲げ、それに児童を引き付けようとする方法をとるのではなく、客観的な題材を追求することによって生じてくる倫理性をみずから児童に獲得させる方法をとらなくてはならないのである。このように、いわば間接的な過程のみを通しての倫理性



の獲得を期待する方法が、上田の考える社会科の必然的な方法の立場であって、それは児童が自発性に基づき、みずらの関心に訴え、自己の体験を通じてのみかちえることを教育の意図としているのである<sup>(35)</sup>。

周知のように、1951（昭和 26）年、文部省は愛国心を育てるために「日の丸」の掲揚と「君が代」の斉唱の勧告を通達し、時の文部大臣天野貞祐が修身の復活を髣髴させる「国民実践要領」を発表した。この背景には、第 2 次世界大戦終了後のアメリカ合衆国とソビエト連邦（1991 年 12 月に内部崩壊し、ロシア連邦となる）を盟主とする東西世界の 2 つの陣営の冷戦構造や 1949（昭和 24）年 10 月の中華人民共和国の成立と、極東におけるアメリカとソビエトの覇権争いでもあった 1950（昭和 25）年 6 月の朝鮮戦争の勃発があった。そのような状況下で、日本を徹底した民主国家と平和国家にしようとしたアメリカの占領政策が、日本をソビエトや中国の共産主義の防波堤とする極東戦略に変わり、日本政府はアメリカの要求で警察予備隊という呼称で（2 年後に保安隊、4 年後に自衛隊と改称）再軍備の道を歩むことになり、また今日までも続いているアメリカの軍事基地を駐留させてきた安保条約を含む対アメリカ中心の単独講和条約の早期締結へと動き、戦犯の追放解除など、いわゆる戦後改革と異なる道を辿ることになったのである。

講和条約にともなう占領からの独立で、日本政府の文部行政施策においても変化が生じ、道徳や愛国心を強調する修身科の復活論議が起こったのである。そうした折りに、文部省で「道徳教育のための手引き要綱」作成の責任者に当たっていた上田は、道徳教育に関する論考を数編著している。彼は、1951（昭和 26）年 1 月の『新しいしつけ』（金子書房）所収の「新しい道徳教育の観点」という論考で、日本人はかつて国家と家のみがあって、それをつなぐ社会が欠けていたため、戦後の道徳教育では社会性を強調するが、同時に近代的な個人の自覚のなさや正しい自由が関心として捉えられないと、真の民主主義は実現されないばかりか個人の自覚をもたない民族の悲劇を招くことになるのであって、民主主義への道としてよき社会生活の基盤を確立するためには社会性の欠如、個人の無自覚、封建的性格などが道徳教育の反省の対象となる<sup>(36)</sup>と述べている。そして、新教育の精神は子どもの自発性を重視することから、子どもの積極性を根拠として自己統

制の力、統一ある生活態度の形成を新しい道徳教育の着眼点とすべきであり、それなくしては民主的な社会生活に応える人間の育成は不可能である<sup>(37)</sup>と、論じているのである。

そこで、上田におけるこのような新しい道徳教育の理念は、社会科とどのような関係や結びつきがあると考えられているのであろうか。彼によれば、道徳教育は家庭や学校を問わず子どもの全生活において指導されることが必要であり、したがって学校における指導もあらゆる機会を活用すべきであり、特別教育活動に限らず他の教科の学習においても指導されるべきなのである。そうした教科のなかで、とくに社会科が道徳教育を受け持つべきだとされるが、上田においては社会科が道徳教育に関して特殊な使命を持つが、道徳教育を一部の教科のみで行おうとするのは危険であり、不可能であると考えられている。彼によれば、確かに社会科のグループ学習や話し合いなどの学習では責任感や他の道徳的態度を養う機会があるが、社会科は道徳教育の一環を担うにすぎないと考えられているのである。しかし、道徳教育と深い関係があるのは社会科そのものの成立に関わりがあるからであって、つまり前述したように社会科は子どもの自主的な自発活動を通じて子どもが自分自身の生活で直面する問題解決を媒介として進める現実的で具体的な、全体的で総合的な性格が本質的立場であるからであり、また上田によれば道徳的態度を問題解決と関わりなく云々できないからなのである<sup>(38)</sup>。

これらのことを、上田は同じ年の翌月の論文「社会科と道徳教育」（『6・3教室』新教育協会所収、1951 年 2 月）においてさらに論じている。すなわち、道徳教育は本来子どもの生活全面に関わるのが正しいのであって、道徳教育を教育の一部に限定することはその他の時間や他の教師の指導の機会を逃すことになり、当然の前提としてすべての時間や教師が道徳教育の責任を持つことが望ましいと、彼は考えるのである。また、社会科こそが道徳教育を担当すべきであるとする論者たちの意味が、全体的に道徳教育を社会科が担当すべきであるというならば、特別教育活動が道徳教育を担当すべきであるとするのと同じ意味で明白な誤りであると断じている。そして、道徳教育を社会科だけに集中させることは、社会科の教育を破壊することでもあり、道徳教育を偏ったものにしかねないとする

のである。まさに、社会科は確かに道德教育に対して重大な責任をもっているが、他の教科の指導や特別教育活動も、それぞれ道德教育に対して重要なかわりをもつことを忘れてはならないと、上田は主張するのである<sup>(39)</sup>。

ところで、上田が述べている社会科の道德教育に対する重大な責任とは、どのような責任なのであろうか。その点について、彼は1953（昭和28）年12月の論文「道德教育における社会科の使命」（『歴史教育』第1巻4号所収、日本書院）において、道德教育はあくまでも学校教育の全面において具体的な機会を適切に生かすことによって効果をあげることができるのであり、そのことが社会科の道德教育に対する使命を軽くすることではなく、むしろ道德教育における社会科の役割を明確にすることなのであって、その役割を社会科の成立の観点から論じている。彼によれば、教育の本来の使命は一人ひとりの児童や生徒の正しい成長を助けることにあり、子どものそれぞれが自分として考え、行動し、みずから生きる場を可能にすることであって、教育のあらゆる目標やすべてのカリキュラムの内容はそうした理念のなかで関連づけられ考慮されなくてはならないのである。上田は、民主的な社会を形成する日本の教育目的に従って、社会科は民主的な社会の形成のために必要な自分自身の考えで言行を律することができる自主的人間を形成することが使命であり、その使命はまさしく道德教育に対する使命をも示唆するのであって、すなわち自主的な性格を形成し、社会生活における問題解決を正しく行い得る力を養うこと、それこそが社会科の道德教育に対する真の使命であると考えてるのである<sup>(40)</sup>。

このような上田の社会科と道德教育の考え方は、前述したように日米講和条約前後の国際情勢とその影響下の日本国内の政治状況のもとで論述されたものであり、とりわけ1952（昭和27）年は社会科の受難の始まりとなった。すなわち、同年9月1日の毎日新聞の記事によれば、吉田茂首相の愛国心演説は、「日本の再軍備は一日にして成らない。相当の日月を要し、物心両面からこれを計らなければならない。精神的に申せばわが国の教育は日本の歴史や地理を教えていない。これでは愛国心を養うことができない。日本の歴史は万国に冠たり、日本の国土が世界で最も美しいということを青年に徹底的に教育してこそ初めて愛国心

が養われるのである。」<sup>(41)</sup>と社会科を批判し、同年12月文部大臣岡野清豪により教育課程審議会へ「社会科の改善、特に道德教育・地理・歴史教育について」が諮問され<sup>(42)</sup>、教育課程審議会は翌1953（昭和28）年8月7日にその見解を答申したのである。

この答申の半月後の同月22日に、文部省から「社会科改善についての方策」が出され、その内容としてはこれまでの社会科や道德教育の立場を踏襲しているが、道德に愛国心や公共への尽力などを含む徳目が書かれ、反対に基本的人権の尊重や批判的精神の確立などが表記されなかった。上田は、それが戦後の「教育の基本方向にきわめて大きな分岐点をもたらすものとなった。社会科はここで明らかに変質させられ……それはまた同時に道德教育の変質でもあった。」<sup>(43)</sup>と、断じている。まさに、上田も指摘しているように、文部省の「社会科改善についての方策」の愛国心を高め、奉仕精神の育成の要求は、「池田・ロバートソン会談」<sup>(44)</sup>における日米連携の緊密な関係から再軍備に向けた日本の青少年の教育課題であり、また戦前のような修身的道德教育によって日本国憲法の改定を目ざす与党保守党の教育政策の執拗な要求であったのである<sup>(45)</sup>。

確かに、1953（昭和28）年の政府与党とその影響下にあった文部省の社会科解体の動きをはじめとして、翌年には教育の中立性を守ると称して「教育二法」<sup>(46)</sup>が公布された。また、1955（昭和30）年には民主的な社会科教科書を「憂うべき教科書」として批判し、そして翌年の教育委員会法の「公選制教育委員会」を「任命制教育委員会」に改定した「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」<sup>(47)</sup>が成立した。さらに、文部省は省令により文部省に教科書検定の強化のための「教科書調査官」と「視学委員」を設置し、ついには1958（昭和33）年に学習指導要領の改訂で道德教育の時間を特設する「道德の時間」を同学年度の中途である9月1日から義務として最低週1時間以上行うことを導入した。まさに、戦後民主主義教育を否定する保守与党多数派による、いわゆる「いつか来た道」や「逆コース」と言われた文教政策が着々と達成されたのである。

このような道德教育の時間特設について、上田はこれまで論じたように、道德教育を一部に限定することはその他の時間や他の教師の道德指導の機会を失う

ことに成りかねないことから、当然の前提としてすべての時間や教師が道德教育の責任を持つことが望ましいと考えるのである。しかし、道德教育の特設時間が強行実施されたなかで、彼は 1960（昭和 35）年の著書『道德教育の理論』において、道德教育の特設は保守党の政治的要求とそれに便乗する官僚の出世主義および一般社会人のもつ徳目主義への郷愁、また抽象に逃避する学者の倫理主義と没価値の技術に安住する心理主義との奇妙な合作であり、文部省官僚の首脳によって強引に動かされたものである<sup>(48)</sup>と断言しているのである。

ところで、「道德の時間特設」を告示した 1958（昭和 33）年の『学習指導要領』の小学校社会科の目標は、「社会科は、社会生活に対する正しい理解を得させることによって、児童の道徳的判断力の基礎を養い、望ましい態度や心情の裏づけをしていくという役割をになっており、道德教育について特に深い関係をもつものである。したがって、社会科の指導を通して育成される判断力が、道德の時間において児童の道徳性についての自覚としていっそう深められ、この自覚がふたたび社会科における学習に生きて働くように指導することが望ましい。」<sup>(49)</sup>とあり、この目標には道德教育が社会科と混在しているのである。上田によれば、社会科と道德教育の「共存は本質的に至難のことに属する。……社会科は昭和三十年と今回（三十三年）の再度の学習指導要領改訂によって、明らかに変質せしめられた」<sup>(50)</sup>と、彼は考えるのである。そして、その理由として、特設の道德時間の方法上の矛盾と難点を次のように指摘している。

上田によれば、文部省の要求は特設の道德時間を特別活動やホームルームとは別に「道德の時間」が中心となって他の教科と調整することであり、その調整のもとで「道德の時間」をクラス担任が行うと文部省は指導しているが、それは道德の時間を特設する側の一方的な要求であって、それまでの戦後の教育改革の新しい教育において道德教育の中心であった社会科の考え方からすれば原則的に矛盾し、「道德の指導」が他の教科と遊離することになるのである<sup>(51)</sup>。また、特設の道德時間の難点としては、特設時間が少なくとも週 1 時間の枠に固定されかねない以上、子どもがひきおこす不意の道徳的問題に対応する弾力性に欠け、十分な時間をとって望ましい解決に導くことが困難であ

り、道德の指導は断片的な方法に落ち込むことになるのであって、文部省が配当する特設道德の時間に徳目をただ注入する一方的な道德教育の形態に墮することになるのである<sup>(52)</sup>。

このような事態は、まさに戦後民主化の教育改革の現場で社会科を構築した上田の社会科教育の理念や、道德教育のみならず民主教育の根源的な原理である児童の自主性の確立や自発的な問題解決を否定することになったと言えるのである。しかし、こうした社会科を巡る文教政策の歴史状況のなかで、上田は「社会科創成のときの思想」・「初志」<sup>(53)</sup>を一貫して主張し、その原理原則を 1958（昭和 33）年に結成した「社会科の初志をつらぬく会」の 50 年余りに亘る活動において実践し、また会の指導者として古希になる 1989（平成元）年から会長を 15 年間も引き受け、現在も名誉会長の役にあるなかで社会科の初志を貫いているのである。

## 6. 結 語

これまで論及してきたように、上田薫における社会科教育の目的は、戦後日本の民主主義を成立させる新しい教育の目標として、人間の相互扶助の関係においてみずから考え、行為し、責任をとる人格の自主独立した人間を育成することにあつた。とりわけ、彼の考える社会科は、児童のよき社会人としての態度と能力とを養うことを意図し、児童の関心を尊重する児童中心主義の教科として捉えられるのである。また、社会科の方法は、上田においては子どもが自主的に自由に問題を解決する学習方法が考えられ、教師と子どもの主体性を尊重する単元学習が具体的な方法として採用されるのである。すなわち、社会科の指導原理は、社会科の本質的目的と完全に合致するもので、①子どもの自発活動性を通じて指導すること、②したがって学習は子どもが自分自身の生活で直面する問題を解決を媒介として進めること、③それゆえ学習の対象となるものは現実的、具体的で、また全体的総合的な性格であること、④そしてその学習と指導は題材を固定することなく動的に進め、⑤さらに多くのことを広く浅くふれるよりも、一つのことを深く自然に広がるようにするという、五つの方法原理が考えられているのである。

このような上田の指導的な理念によって、社会科は

戦後日本の教育改革の象徴的な教育科目として昭和20年代後半まで進められたのである。しかし、日米講和条約前後の国際情勢とその影響下に独立した日本国内の政治状況のもとで、復活した保守勢力により日本の文教政策は変質し、社会科が批判されるなかで修身的徳目主義の道德教育が義務化され、社会科も変質した。すなわち、1958（昭和33）年9月1日から「道德の時間」が特設されたのである。特設の道德教育は、時間が週1時間の枠に固定され、社会科のみならず特別活動・ホームルームなどの教育とも遊離し、徳目を注入する一方的な教育形態に陥る傾向をもたらし、ひいては社会科の目標である児童が自発性に基づき、みずからの関心に訴え、自己の体験を通じて自由に学習することを意図とした上田の社会科教育と対立するものとなったのである。このような社会科をはじめ道德教育の変質は、戦後の民主主義教育の原点の喪失であり、今日に至るまで自主独立した近代的な個人としての確立や育成を妨げるとともに、また民主的な日本人の形成を歪め、したがって日本の民主化を不徹底にし、民主主義の芽を摘んで来たのである。それは、まさに「社会科の初志」が形骸化し、忘れられた結果であると言えるのである。

## 注

- (1) (2) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成』第一巻、三一書房、1982年、121頁。
- (3) (4) 同前書、34頁。
- (5) 浜田陽太郎、上田薫編著『社会科教育の理論と構造』（『教育学講座』第10巻）、学習研究社、1979年、58頁～60頁参照。
- (6) 同前書、68頁。
- (7) 上田薫著『人間のための教育・社会科とその出発』（上田薫著作集、第13巻）黎明書房、1994年、119頁、121頁～122頁。
- (8) 同前書、122頁～123頁。
- (9) (10) 同前書、124頁。
- (11) 同前書、125頁。
- (12) 同前書、125頁～126頁。
- (13) 同前書、127頁～129頁。
- (14) 同前書、129頁～130頁。
- (15) 上田薫著『系統主義とのたたかい』（上田薫著作集、第9巻）黎明書房、1993年、12頁～13頁。
- (16) (17) 同前書、25頁。
- (18) 同前書、25頁～26頁。
- (19) 同前書、26頁～27頁。
- (20) 同前書、29頁。
- (21) 上田薫著『戦後新教育の挑戦』（上田薫著作集、第8巻）黎明書房、1993年、14頁～16頁。
- (22) 同前書、19頁。
- (23) 上田薫著『知られざる教育』（上田薫著作集、第1巻）黎明書房、1992年、30頁～34頁参照。
- (24) 前掲上田薫著『系統主義とのたたかい』（上田薫著作集、第9巻）111頁～115頁。
- (25) 前掲上田薫著『人間のための教育・社会科とその出発』（上田薫著作集、第13巻）133頁、135頁、138頁参照。
- (26) 同前書、138頁～141頁。
- (27) 同前書、150頁。
- (28) 同前書、151頁～152頁。
- (29) 同前書、153頁。
- (30) 同前書、157頁～158頁。
- (31) 同前書、135頁、159頁参照。
- (32) 前掲上田薫著『知られざる教育』（上田薫著作集、第1巻）59頁～60頁。
- (33) 上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令出版、1974年、56頁。
- (34) 前掲上田薫著『人間のための教育・社会科とその出発』（上田薫著作集、第13巻）193頁～195頁。
- (35) 同前書、195頁。
- (36) 前掲上田薫著『戦後新教育の挑戦』（上田薫著作集、第8巻）234頁～235頁。
- (37) 同前書、238頁。
- (38) 同前書、240頁～242頁。
- (39) 同前書、250頁。
- (40) 同前書、255頁～257頁参照。
- (41) 「戦後日本教育史料集成」編集委員会編『戦後日本教育史料集成』第四巻、三一書房、1983年、23頁。
- (42) 同前書、417頁。
- (43) 上田薫著『道德教育論』（上田薫著作集、第6巻）黎明書房、1993年、237頁～238頁。
- (44) 1953（昭和28）年10月にワシントンの米国國務省で、内閣総理大臣吉田茂の特使として訪米した当時自由党政調会長だった池田勇人と、米国の國務次官補（極東問題担当）ウォルター・ロバートソンの間で行われた会談。米国側は1950（昭和25）年の朝鮮戦争勃発時に占領軍総司令部の命令によって組織された「警察予備隊」から、その2年後に改称された11万人の「保安隊」を4、5年以内に35万人に増強するよう日本の再軍備促進を強く要求した。最終的に、会談では米軍が日本国内に駐在して日本を防衛することが決まった。翌1954（昭和29）年に現在の「自衛隊」に改編され、有事の際には米軍と自衛隊が協力することになり、核武装こそしないが人員装備とも増強されて今日に至っている。
- (45) 前掲上田薫著『道德教育論』（上田薫著作集、第6巻）、239頁。
- (46) 「教育二法」とは「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法律」と「教育公務員特例

法の一部を改正する法律」を意味する。建前は教育の場における政治的中立性の確保であったが、意図は野党を支持する 50 万人の強力な労働組合であった日本教職員組合（日教組）の力を削ぐことにあった。

- (47) 教育委員会法は、戦後教育改革のなかで民主的な教育行政の改革として 1948(昭和 23)年 7 月に制定され、その第 1 条は「公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行う」という趣旨で、教育行政の地方分権化を意図していた。同法により地方自治体に教育行政機関としての教育委員会が置かれ、教育委員の選出には公選制が採用され、教育委員会に教育予算編成権が与えられていた。これに対し、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」は、住民の意思を反映させた民主的な教育委員会を廃止し、教育委員の選出を公選制から自治体首長による任命制とし、都道府県の教育委員会の事務局長である教育長は文部省の承認を、市町村の教育長は都道府県の承認を得ることとし、教育委員会を上下関係に階層化することで中央権力の統制強化を進めることとなった。
- (48) 前掲上田薫著『道徳教育論』（上田薫著作集、第 6 巻）、54 頁。
- (49) 同前書、46 頁～ 47 頁。
- (50) 同前書、47 頁～ 48 頁。
- (51) 同前書、55 頁、59 頁参照。
- (52) 同前書、56 頁参照。
- (53) 上田薫著『私はいつまで生きていてよいのか』亜紀書房、2005 年、245 頁。