

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 —

岡 本 智 周*

1. 課題

第 25 期日本学術会議の心理学・教育学委員会には「高大接続を考える分科会」が設置された。その設置提案書には、「中等教育と高等教育をどのように接続するかは、常に課題であり続け改革が繰り返されてきた。大学共通テストの頓挫は、大学進学率が 60% という時代における根本的な課題を改めて突き付けている」という現状認識が示されている。同分科会ではこの課題について、次の 3 つの点に注目して検討することとなった（日本学術会議心理学・教育学委員会 2020）。

1. 入学者選抜という接点に焦点をあて、何をどのような方法で測定するのかという選抜の要件について
2. 高校・大学と移行する生徒・学生の教育・学習の連続と断絶の問題について
3. 大学のディシプリンと初中等教育の教科との関係の在り方（教員の教科内容知識の在り方を含む）について

このうちとくに第 3 の点は、高校の教科一つひとつにとっての重要な検討事項となる。また、高校の教科と大学のディシプリンの関係に照らした際の教育・学習の接続状況の問題・課題の有無、すなわち第 2 の点も、併せて検討されなければならない事項となる。

分科会では複数の教科に関して検討が重ねら

れるが、本稿では歴史学と歴史教育の関係をとり上げて、検討作業を開始するための若干の整理を行うこととする。歴史教育の高大接続を、とりわけ「社会科教育と社会科学教育の接続」の角度からとらえた場合に、どのような問題や課題が指摘できるのか、論点を列挙しながら考えてみたい¹⁾。

2. 問題意識

本稿での議論は大きく 3 つの問題意識からなる。

第 1 に、歴史学習が大なり小なり試験によって動機付けられる社会においては、歴史の知識や情報は「記号」になっているのではないかという疑いである。筆者が運営する早稲田大学共生教育社会学研究室では社会意識調査を継続的に実施しており、そのなかで、社会意識や歴史認識に対して学校教育経験や歴史知識の習得がいかに寄与するのかを把握する質問項目を採用している。それらの調査結果を検討すると、歴史の知識や情報は試験で得点するための「記号」としてのみ習得ないし所有されているのではないかと解釈できる面がある。すなわち歴史学習における知識習得が字面の把握に留まり、過去および現在の社会のあり様を理解することは必ずしも結びついていないのではないかと、という問いである。

第 2 に、日本の教科書制度は検定や採択の面で独特の仕組みを持っているわけだが、そのために「ドミナント（支配的）な歴史叙述」が統制されることになっている。そして「ドミナ

* 早稲田大学文学学術院

トな歴史叙述」がパッケージとして伝授されていると、歴史学の手続きや社会科学の手続きを理解することが疎かになる。結果として、今般盛んに危惧されるように、歴史の知識や情報が修正主義による叙述に絡めとられ易くなる。中等教育段階において歴史が学ばれる際に、歴史学の手続き、ないし社会科学の手続きを理解すること自体が放棄されているのではないか、という問題である。

第3に、上述の意味から、高校の歴史学習がディシプリンとしての歴史学の成果をより十全に取り込むことはもちろん重要であるが、それにも増して、歴史学習の経験がその後の高等教育段階での社会科学の学び一般と有機的に結びつくことが不可欠なのではないか、という問いである。

以下、こうした観点からの問題・課題に沿って、社会科教育と社会科学教育の接続のあり方を問うこととしたい。

3. 社会意識・歴史認識に対する 歴史知識の寄与の様相

まず第1の問題意識に基づいて、社会意識・歴史認識に対する歴史知識の寄与の様相を見た²⁾。ここでは早稲田大学共生教育社会学研究室が2018年8月に実施した「共生社会と歴史認識に関する意識調査」の結果を取り上げる³⁾。この調査の回答者は2000名で、性別(男性/女性)・年齢層(20代~60代)・居住地域(北海道/東北/……四国/九州)ごとに日本の総人口の構成比に合わせて抽出された。この調査の眼目は歴史に関する知識・認識を問うことに据えられており、ある知識を「知っている」ことがほかの社会意識とどのように関連するかが分析されたのである(長ほか2019; 岡本2020a)。

この調査では、「あなたは、以下の歴史用語を聞いたことがありますか。また、その意味についてご存知ですか。それぞれについてあてはまるものを1つ選んでお答えください」と全回答者に問い、古代の「倭国」から始まって近代の「盧溝橋事件」に至るまでの20の歴史用語に

ついて、

「言葉を聞いたこともあり、その意味も知っている」

「言葉を聞いたことはあるが、意味はよくわからない」

「聞いたことがない」

の3つの選択肢から回答を求めた。回答結果からは、近現代史、とりわけアジア史については若年層ほどよく認知している傾向を見ることができた。それらの知識は、1989年の学習指導要領改訂を受けて1990年代半ば以降の学校歴史教育において充実が図られたものであり、その意味で新しい知識だと言える。その学習を経験した世代は、先行世代に比べて歴史の多面的な理解を可能にする資源を有していることになる(岡本2020a, 2020b)。

そのうえで特徴的なのは、やはり学歴との関連が見出されることであった。「最後に通った学校」が高校である回答者グループと4年制大学であるグループとで回答分布を分けて示すと、どの歴史用語についても4年制大学のグループのほうが「言葉を聞いたこともあり、その意味も知っている」という回答の割合が大きくなる。「大学受験」を経験した人ほど、歴史用語をより「知っている」ことが分かるのである。

それでは、歴史用語を「知る」ことは、社会についての見方とどのような関連があるのだろうか。この調査では、「社会階層と社会移動全国調査(SSM調査)」に倣って「どのような人が高い地位や経済的豊かさを得るのが良いか」についても尋ねている。選択肢は、

「実績をあげた人ほど多く得るのが望ましい」
(=実績原理)

「努力した人ほど多く得るのが望ましい」(=
努力原理)

「必要としている人が必要なだけ得るのが望ましい」(=必要原理)

「誰でも同じように得るのが望ましい」(=平等原理)

の4つが設定された。回答者全体の結果では、理想の配分原理としては第1に「努力原理」(38.9%)、次いで「実績原理」(24.7%)が多くの人に支持されていることが分かった。先行研究でも同様の結果がみられており、努力した人が報われる社会を望む人が最も多いことが、日本社会の一つの特徴となっている。

この理想の配分原理を尋ねた問いの結果と、たとえば「江華島事件」「琉球処分」「甲午農民戦争」といった近代アジア史の用語の認知の結果とをクロス集計してみると、一つの明確な特徴が描き出される。ここでは代表例として、表1に「琉球処分」についての結果を示す。

すなわち、「最後に通った学校」が4年制大学であるグループにおいては、歴史用語を「その意味も知っている」とする者ほど、社会の配分原理としては「実績原理」を支持するのである。そして歴史用語を「聞いたことはあるが、意味はよくわからない」とする者ほど「努力原理」を支持する。また、歴史用語を「聞いたことがない」とする者においては、「平等原理」がより

強く支持される。

知識を得ることと社会を捉えることとが、このように関連していることには注目すべきだろう。普通に考えれば、「江華島事件」や「琉球処分」という知識を知ることによって、19世紀後半の時代の東アジアで、どのような対立や葛藤があったのかをよく理解することになる。その対立や葛藤は、近代の諸国家が成立するのに伴って生じたものである。そうした現象を表す言葉の「意味も知っている」ことは、社会というもののあり様についての深い理解と関連していることを期待することもできるはずである。

しかしながら、歴史知識を「知る」者が「必要原理」や「平等原理」ではなく、「実績原理」を支持する傾向をもつことから、それが大学進学のための、引いては社会を渡っていくための「手段」としての意味に結びついているとする解釈が可能になる。そして「最後に通った学校」が高校であるグループにおいてはこうした傾向は見られないことから、これも大学進学という経験をした者に見出される特徴だということ

表1 学歴別の「琉球処分」の認知と理想の配分原理との関連

最後に通った学校(中退を含む)	あなたは、「琉球処分」という歴史用語を—	合計	どのような人が高い地位や経済的豊かさを得るのがよいか			
			実績原理	努力原理	必要原理	平等原理
高校	聞いたこともあり、その意味も知っている	34	7	16	6	5
		100.0%	20.6%	47.1%	17.6%	14.7%
		調整済残差	0.61	1.08	-0.81	-1.00
	聞いたことはあるが、意味はよくわからない	113	16	44	30	23
		100.0%	14.2%	38.9%	26.5%	20.4%
		調整済残差	-0.84	0.15	0.90	-0.34
	聞いたことがない	401	69	150	92	90
		100.0%	17.2%	37.4%	22.9%	22.4%
		調整済残差	0.43	-0.73	-0.38	0.86
	合計	548	92	210	128	118
		100.0%	16.8%	38.3%	23.4%	21.5%
	4年制大学(学部)	聞いたこともあり、その意味も知っている	164	62	46	44
100.0%			37.8%	28.0%	26.8%	7.3%
調整済残差			2.30	-1.75	0.84	-1.85
聞いたことはあるが、意味はよくわからない		204	43	88	53	20
		100.0%	21.1%	43.1%	26.0%	9.8%
		調整済残差	-3.32	3.22	0.64	-0.84
聞いたことがない		471	150	150	107	64
		100.0%	31.8%	31.8%	22.7%	13.6%
		調整済残差	1.04	-1.39	-1.22	2.21
合計		839	255	284	204	96
		100.0%	30.4%	33.8%	24.3%	11.4%

高校： $\chi^2(6)=3.536, n.s.$

大学： $\chi^2(6)=22.469, p<.01$

とになる。

試みに、この調査で同様に尋ねられた「共生社会という言葉」の認知についても見ておきたい。歴史用語と同様の問い方で「共生社会」について、「言葉を聞いたこともあり、その意味も知っている」「言葉を聞いたことはあるが、意味はよくわからない」「聞いたことがない」の3つの選択肢から回答を求め、その結果を社会の配分原理についての回答とクロス集計してみると、表2に示されるように、「最後に通った学校」が4年制大学であるグループにおいて「共生社会」を「知っている」とする者は、「必要原理」を選択する傾向を強めることが見出された。

「必要原理」は、一般に社会的分断を克服する基盤の原理として重視される考え方でもあり、「共生社会」という言葉を「知る」ことが実際にこのような社会の理解を導くことになっている点が興味深い。「最後に通った学校」が4年制大学であるグループに見られたこの特徴も、高校のグループには見られなかった。

つまり大学進学の実験によって言葉を「知る」ようになる作用と関連しているのだが、その際に歴史用語と「共生社会」という言葉とでは、習得することの意味が異なっていることになる。受験で問われる歴史知識が「所有」されるとはどうか、その意味するところをここからも推測することができる。

「共生社会」を認知することは、社会的配分の原理についての独特な考え方に結びつき得る。一方で歴史の知識を知ることは、「実績原理」に基づいた配分原理の支持を強めることに帰結する。歴史用語を「知る」ということと、社会についての何らかの深い理解が促されることとは、必ずしも常に結びついているわけではないようである。進学熱が決して低くはない日本社会の一つの特徴として、知識の習得が持ち得るこのような側面には留意が必要である。

学校教育で提供される知識や情報は、何よりもその内容が理解されることが意図されているのだが、この例からも指摘できるように、それ

表2 「共生社会」という言葉の認知と理想の配分原理との関連

最後に通った学校（中退を含む）	あなたは、「共生社会」という言葉を—	合計	どのような人が高い地位や経済的豊かさを得るのがよいか			
			実績原理	努力原理	必要原理	平等原理
高校	聞いたこともあり、その意味も知っている	46	6	17	15	8
		100.0%	13.0%	37.0%	32.6%	17.4%
		調整済残差	-0.7	-0.2	1.5	-0.7
	聞いたことはあるが、意味はよくわからない	204	31	87	48	38
		100.0%	15.2%	42.6%	23.5%	18.6%
		調整済残差	-0.8	1.6	0.1	-1.3
	聞いたことがない	298	55	106	65	72
		100.0%	18.5%	35.6%	21.8%	24.2%
		調整済残差	1.1	-1.4	-0.9	1.6
合計	548	92	210	128	118	
	100.0%	16.8%	38.3%	23.4%	21.5%	
4年制大学（学部）	聞いたこともあり、その意味も知っている	183	58	50	61	14
		100.0%	31.7%	27.3%	33.3%	7.7%
		調整済残差	0.4	-2.1	3.2	-1.8
	聞いたことはあるが、意味はよくわからない	382	114	141	89	38
		100.0%	29.8%	36.9%	23.3%	9.9%
		調整済残差	-0.3	1.7	-0.6	-1.2
	聞いたことがない	274	83	93	54	44
		100.0%	30.3%	33.9%	19.7%	16.1%
		調整済残差	0.0	0.0	-2.2	2.9
合計	839	255	284	204	96	
	100.0%	30.4%	33.8%	24.3%	11.4%	

高校： $\chi^2(6)=6.908, n.s.$

大学： $\chi^2(6)=20.326, p<.01$

を学び知ることが「実績」となる評価に結びつく社会に私たちは生きている。目の前にあるのが社会についての知識であったとしても、それを通して社会の全体を捉えたり細部を深く理解したりすることよりも、それを「所有」し、そのことによってゲームを進めていく「手段」にしてしまうのである。「社会を学ぶとはどういうことか」——このこと自体の意味や意義が問われなければならないのだと言えよう。

4. 再帰的モニタリングとしての歴史教育 ——問題の所在

前節で述べたことは、学力やその質を問う教育的な議論とは異なった水準での問題もはらんでいる。アンソニー・ギデンズによれば（[1984]2015：第6章）、近代社会とは境界規定と境界監視によって成立し持続する政治的共同体である。一元化された暴力手段（法・軍隊・警察等々）によって境界規定をし、境界監視によって資本・労働力・モノを統治する。そして環境に対して自らを区別する仕組みとしては、「メディア」と「社会科学」が重要な役割を果たしていることとなる。社会科学の営為とは、自らを観察することであり、その知見が教育やメディアを通して成員に伝達されることによって、当該の集団ないし共同体の持続が可能になる。すなわち社会科学教育とは、社会の実体化を支える再帰的モニタリングなのである。

そのように考えると、教育が再帰的モニタリングとしての機能を十分に果たせなくなれば、社会を成り立たせる基盤も不安定となる。いわゆる「社会の底が抜けた状態」がそこに生じることになる。具体的な社会認識と結びつかずに習得される「記号」は、現実の社会を構築し支える資源たり得るのか、という問題に至るのである。

このことは、高大間での教科とディシプリンの一貫性を確保することの重要性といった論題に留まらない問題だと捉えることができよう。社会を支えるはずの社会についての学びは、実際に社会の構築に結びついているのか、という

ことになる。

5. 日本学術会議史学委員会「歴史認識・歴史教育に関する分科会」による検討の要点

歴史学習の実質を問う議論は、いわゆる暗記科目としての歴史の勉強に対する批判も含めて、巷間で広く行われていると言える。日本学術会議においては史学委員会に設置された「歴史認識・歴史教育に関する分科会」がこの問題の検討を行っている。2020年8月に同分科会から発表された「歴史教科書制度のあり方に関する検討の記録」では、「Ⅲ. 改善の方向性」において、「1. 教科書の多様化、自由化の意義」や「2. 探究型授業と教科書」について論じられている点が注目できる（日本学術会議史学委員会2020）。その要点を以下に引用する（下線と丸数字は引用者による。以下同）。

歴史教科書も、児童・生徒に「歴史を学ぶ意味」を考えさせると共に、①興味関心を喚起して探究を促すなどの意味が求められ、歴史的事象・事件、歴史的人物などの多面的・多角的な観点からの取り上げが不可欠となる。

ときには歴史学研究から遊離した、一面的な歴史の見方を主張する場合もあった。また国家意思が強く反映され、教育の自由・自立と矛盾したり、あるいは周辺諸国との軋轢を惹起する場合もあったといえる。歴史学の研究成果を踏まえ、妥当な解釈を前提とした多様性を確保することは、②科学的な探究を促す歴史教育の要件でもある。

探究型の教育の理想的な姿は、児童・生徒一人ひとりが、③自ら自由に歴史的な探究テーマを設定し、自ら資料収集と解析をおこない、他者との交流を踏まえて自ら結論を導き出すような、そうした「自主研究」を進めることであると考えられる。しかし、他方で、国民形成のための共通の教育（公

教育)としての性格を担うという点からは、児童・生徒に、必要な基本的な知識や技能の習得を図り、その上で一人ひとりの探究を促し支える、そうした教科書が求められる。

ここでは今後の「改善の方向性」として、探究型の授業と教科書の重要性が提起されている。①「興味関心を喚起して探究を促すなどの意味が求められ」ること、また、②「科学的な探究を促す」ことが歴史教育、歴史教科書の要件だとされている。さらに下線部③に述べられていることは、第二次世界大戦後の改革期において、すなわち社会科教育の最初期に重視されていた要素である。この点が再び着目されるようになっていることが興味深い。

「探究」による学習の不足を指摘するのは、本稿の第2の問題意識とも重なるところである。学ぶべき事柄が常に学習者の外部に設定され、外部からお仕着せられるものを内面化するのが学習だと捉えられてしまえば、生徒が社会認識を構成する術を学ぶことは想定されなくなる。教育者・学習者の双方において、外部で設定されるものを自動的に受け取り、「ドミナントな叙述」を自明視する姿勢が用意される。今般の歴史修正主義の流行への余地は、ここに生まれるのだと言ってもよいだろう。試験に動機付けられる学習のあり方——「入学試験に出題されるのか?」、すなわち「入試で役に立つのか?」が最重要関心事となる学習——が、それを後押ししていることになる。

またこの「歴史教科書制度のあり方に関する検討の記録」では、歴史教科書制度の問題に批判的検討の焦点が当てられている。歴史学と学校歴史教育のあいだに知識・情報のボトルネックがあるという問題は、やはり教科書検定制と教科書採択制度の性質に由来するのである。

教科書検定制については、たとえば近年においても、2014年1月に中学校社会科・高校地理歴史科・公民科の教科用図書検定基準が部分改定され、教科書において近現代の歴史的事象が扱われる際には、「通説的な見解がない」場合

にはその旨が明示されるべきこと、「政府の統一的な見解」が存在する場合にはそれらに基づいた記述がなされるべきこと等が定められた。学校教科書はその後、修正・検定・採択が行われ、2017年度に新基準に依拠した改訂版が発行されている⁴⁾。このように行政主導で教育的知識が構成されること自体が教える行為にとって妥当なことであるのか、その介入は端的に検閲に当たるものではないのかといったことは、家永三郎による教科書訴訟を振り返るまでもなく、社会的に問い続けられなければならない。

教科書採択制度については、1963年度から学年進行方式で義務教育段階の教科書が無償給与となったことに併せて、教科用図書採択地区内で各教科について同一かつ一種の教科書を等しく使用することとなり、現在に至る。授業で使われる教科書が広いエリアで統一的に定められることは、事務手続きを省力化できるという意味では合理的ではあるが、他方では、実際に授業を行う教師や授業を受ける児童生徒、またその保護者が、教授・学習のための素材を選ぶ責任主体では無くなったということを意味する。

教科書検定制と広域採択制度が採られることによって、日本においては、学校で扱われる教育的知識が諸個人の外部で用意され、外部から与えられるものだとする性質が強くなったことは、記憶される必要がある。

6. 探究型の社会科学習の処遇

加えて、探究型の学習というものは戦後の学校教育の実践のなかで常に厳しい扱いを受けて来たことも忘れてはならない。ここでは、占領下に新設科目「社会科」の創設に尽力し、1950年以降は東京教育大学教員として教育の民主化を志向した教育社会学者、馬場四郎⁵⁾の言を辿ることとしよう。

馬場四郎は、文部省教科書局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、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。1948年に刊行した『社会科の本質』はそこで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している。その一節として以下のようにある。

第一に④社会科は、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である。いうまでもないが人生はある意味で問題の連続であり、人生の行路における相次いで起る問題を巧みに解決することのできる人は、人生における勝者である。このことは、個人の場合についてと同様に、集団や社会の場合にも当てはまる。社会がその繁栄を維持するためには、社会の直面する問題を社会自らの力によって解決しなければならない。全体主義国家や絶対主義社会においては、一人の独裁的指導者や君主の意志のままに問題を解決することができよう。しかし⑤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⑥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: 80-81)

下線部④にあるように、人びとが社会科を通して「社会を学ぶこと」は、それ自体が民主主義社会を作り維持する作用だと明言されている。そして⑤「社会の問題」、⑥「問題解決に参加しようとする関心」といった言葉が提示されるが、ここでの問題とは社会を形成すること、民主主義を社会において実践することに関わるものであり、その解決のために社会科への取り組みが意味をもつとされているのである。それゆえに、社会科は④「かれ等自身の生活の間に発生する問題」と不可分だということになる。探究型の

学習はこのような文脈で掲げられ、問題解決学習として意味づけられることとなっていた。

加えて、「集団」が意味するところを考えておくことも重要である。民主主義社会が集団によって構成されるものである以上、社会成員に共通する問題を社会科は扱わなければならない。集団の課題に対して集団として取り組むことが、学習のあり方として想定されている。後の時代において集団主義教育が批判されるようになった際には、問題解決学習における「問題」が個人の問題に矮小化されたイメージで語られることになるが、初期社会科の時点での「社会」「民主」「問題」「集団」といった言葉が何を意味するものであったのかは常に確認されなければならないだろう。それらの言葉の用いられ方がこれ以降いかに変化したのかを検討することも、意義深い課題になるはずである。

しかしながら新しい教科である社会科は、その実践方法において戦前の学校教育との違いも大きく、普及徹底や浸透の深さにおいて課題も残されていた。サンフランシスコ講和を経て占領政策が解かれていくなかで、政治状況も変化していく。東京教育大学助教授となっていた馬場四郎は、「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)教育状況を前にして、1952年に『社会科の改造』を著し、前著からの一貫した考え方——戦後発足した民主主義教育の基本原則——を再論しつつ、社会科教育が直面している問題を解決するための論策をまとめている。社会科の「改造」を余儀なくさせる諸力として馬場が挙げるのは、以下のような要素であった。

社会科の学習指導がしばしば⑦基礎的知識の習得に対して効果が少ないという批判を受けている。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的な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だろう。

(馬場 1952: 152)

戦後の道德教育の主要な目標として、特に講和独立と再軍備の国内的気運を反映して、⑧「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)

⑦「基礎的知識の習得に対して効果が少いという批判」は、後年の「学力低下」批判の源流だと位置づけてよいだろう。「基礎的な知識」と「知識の応用」の後先を問題視する点などは、「知識・技能」と「資質・能力」の異同が論じられる際の構図と重なる。また、⑧「愛国心の教育」も、21世紀の現在に至るまで教育実践を左右する根深い要素である。学習者が自ら考えたうえで社会認識を獲得する、その作用を阻むものとしての「愛国心」の注入によって、初期社会科が構想する学びのあり方は修正されていくこととなった。

「学力低下」批判と「愛国心」の称揚によって、社会科教育の初期の構想は梯子を外され、改造を余儀なくされた。またこれら2つスローガンは以降の日本社会でたびたび掲げられ、教育に社会的力が加えられる際の基盤になってきたと言える。とりわけ1980年代以降の教育改革をめぐっても反復されていること、その起源が1952年の時点にあることには気づいておく必要がある。

そして1955年頃には、初期社会科と呼ばれる探究型の実践は解体されたとされる。馬場四郎は次のようなことを書き残している。

高等学校の社会科は、⑨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年までに選択肢、3年には新科目—社会科社会—を必修とした。

(略)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、

⑩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、目当てがつか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。(略)このように⑩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。⑪“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) ⑥)

下線部⑩にある「時事問題」とは、新聞学習によって現実社会について調べ、考えるという科目であった。初期社会科の中核でもあった。しかしながら1956年版学習指導要領で高校社会科において「一般社会」「時事問題」が廃止され、この時をもって馬場は一時代の終了を実感するのである。ここでも、社会科を変質させるものとして捉えられているのは、⑩「大学進学のため」に「日本史、世界史を選択でとる学生」が多く、一般社会や時事問題が「影の薄い存在となっていたこと」であり、また、⑪「社会科の改訂は「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」であるため、時事問

題は⑫「国論の統一を妨げる、というような動きが裏に見える」ことである。

系統的な学問を内面化することを前提とした「学力」への注視と、国家主導の社会秩序に寄与する教科内容の要請が、ここでも社会科に向けられていることに留意したい。大学進学が学習動機の第一となった時に、探究型の取り組みは蔑ろにされる。また、それを後押しするのが教科内容の「拘束」や国論の「統一」なのである。

後年、1989年の学習指導要領改訂で高校段階での社会科は実際に解体された。20世紀末の時点で、社会科教育研究者にはその出来事が次のように意味づけられていたことにも注目しておきたい。

現代社会の困難な課題を総合的視点から解決しようとする高校社会科は、戦後教育見直しのなかで1994(平成6)年から、「①社会科という教科を廃止し、いまの6つの科目を地歴科と公民科の新しい教科にふりわけると、②地歴科の世界史を高校生全員の必修科目とする」と、教育課程審議会・高校分科会(1987年11月13日)は社会科の解体、「歴史科」の独立を決定した。「いま、何故解体か」理由は「国際社会に生きていくには、従来の社会科では応じきれない」というのが解体・再編の大きな理由であった。戦前の修身・公民・地理・歴史が果たした役割にたいする反省から、⑬戦後民主主義教育の推進教科として華々しく登場した社会科がついにその姿を消すことになった。(略)高校社会科解体は、まさしく半世紀におよぶ戦後民主主義への挑戦であり、新しい世紀を前にして地球社会が共生・共存しようとする潮流に逆行しようとするものといわざるをえない。(黒澤ほか 1998: 11-12)

下線部⑬にあるように、社会科とは「戦後民主主義教育の推進教科として華々しく登場した」ものであった。しかし1950年代の教育における

反動政策によって探究型・問題解決型の学習のあり方は骨抜きにされ、1970年代に提案された新科目「現代社会」による思考力重視の構想も無効化され、やがて教科自体が高校段階においては解体されることになった。その後も、新学力観に基づく教育実践への批判が「ゆとり教育」批判という形で継続している。その背景に常にあったのが「学力低下」批判と「愛国心」の称揚といった要素であったことは、繰り返し指摘されるべきである。

学習者自身の問題意識や思考力を重視する教育が提案されると、強い反対意見として、評価が困難であること、あるいは曖昧になること、加えて、学校以外の場での経験が資質として意味を持つてしまうこと、とりわけ家庭の経済力によって学習成果が左右されること等が主張される。しかしそれらは、選抜を目的とした試験を前提とし、その試験で得点することを学習の第一の動機だと前提としたうえでの主張でもある。他方で、実際のところどれだけ客観的な試験を準備しようとも、それはある特定の面での学習成果を評価するに過ぎないこと、また、学校以外の場での経験や家庭の経済力による格差はあらゆる試験対策に存在してしまうことも、多く指摘される場所である。学習者自身による思考の重要性が何のために掲げられたのか——それは民主主義に拠る社会を形成するために、それを構成する諸個人を育成するために、また人間集団として考えるべき課題に向き合うためであったことは理解されなければならない。諸個人の外部に用意された知識を「記号」として内面化することが学習だと考えられている限り、「民主主義社会」を形成する営みからは隔てられることになる。

高校社会科の解体がなされたタイミングで、第3節で言及したように歴史教科書における叙述の多様化、知識の増加があったのは事実である。それをディシプリンとしての学びの充実と捉えることはできる。しかしそれは社会科としての役割の後退と引き換えでもあった。「記号」としての学習が強まる面もあったのだと考えれば、その学習が「社会を理解すること」から離

れた営みになった点について、自覚的である必要があろう。

このことはまた、歴史学者や歴史教育者が、歴史の知見・内容を伝達することこそが教育だと考えることも重なる問題である。歴史研究の手法・手続きを伝えることが疎かになれば、教育の場で教えられるものは等しく「物語」となってしまう。一つの「ドミナントな叙述」をより詳しく覚えるのが歴史学習だと考えられる限り、修正主義による物語が提示され物語どうしの正当性争いが生じた際に、それに対して妥当な判断を下せる諸個人は育たない。

歴史教育が「社会科」の一環としてあるべきなのは、それが社会を見つめるための技術の教育であるはずだからと言える。ディシプリンとしての歴史を重視する立場は、ともすればその点を軽視して、完成した説を丸ごと提供することに注力しがちとなる。ある説の強さそのものを主張したいという欲望を共有する点で、歴史学者・歴史教育者においてイデオロギーの左右を越えて結託する面があるのだと言えよう。高校における「社会科」と大学における「社会科学」を接続するものとして、歴史学習が構想されなければならない所以である。

7. 高校における「社会科学」教育、 大学における「社会科」教育の必要性

7.1. 高校教育における「实在根拠」と 「認識根拠」の切り分け

探究型の社会科教育を実践することには、常にかような社会的政治的力が加わってきたのだが、だからこそ日本学術会議史学委員会が述べるような「科学的な探究を促す歴史教育」を追求することは不可欠であり、かつ、それが社会科と社会科学の接続にも寄与するものと考えられる。すなわち探究という課題を掲げることによって、高校教育においてより「社会科学」的な歴史の学びを促すことができるだろうし、また大学教育においては「社会科」の学びの捉え直しが可能になるだろう。

まず高校においては、学んでいる「歴史」が

揺らぐことのない一つの像としてではなく、人の手によって創られたものとして伝達することが可能であり、必要だと考えられる。マックス・ウェーバーの言葉を借りれば、歴史を見るうえでの「实在根拠」と「認識根拠」を認識し、かつそれらの切り分けについては理解できるようにしておくことが要になる。实在根拠とは「事象の存在を支える根拠」であり、認識根拠とは「事象の解釈を成立させる根拠」である。前者は史資料そのものを含んだ歴史的証拠であり、後者はそれを解釈する人間の側の精神作用である。それぞれを認識し、かつ厳格に峻別することが歴史叙述の科学性を支えることになる（マイヤー／ウェーバー [1922]1965）。

歴史的事実のあいだに因果性を見出す側（歴史観察者）に「手続き」があるのだということ、その関心の性質や位置が解釈の源泉となっていること。これを高校教育の課題とすることは不可能ではない。むしろ、中学校の歴史学習と高校でのその水準の設定の違いとしても要点になるはずである。アメリカの歴史教育においてはこうした点が重視されており、それゆえに博物館等の社会教育施設での学習と教室での学習の連携が当然視されているが（岡本 2008）、近年では日本の歴史教科書においても、歴史事象の存在自体を示す根拠とそこから成り立ち得る解釈の根拠を吟味させようとする課題等が章末や巻末に設けられるようになってきている。また教科書のなかで「教科書制度」の存在や「歴史教科書問題」という事実に言及する記述も採用されてきており、そうした情報は、社会や歴史に関する人びとの認識が社会的に構成されること自体に気づかせるものでもある（岡本 2013: 第5章）。歴史についての「ドミナントな叙述」は解釈や手続きを通して成立しているのであるから、当の「ドミナントな叙述」を伝授すること以上に、その解釈や手続きについて理解することは重要である。そのようにして現象の实在根拠と認識根拠を峻別しつつ、現象間の選択的親和関係を受け手に想起（想像）させることが、社会科学における客観性のあり方の一つであることを伝達することもできよう。

またこのことは、正統な歴史学の立場と歴史修正主義のそれとを見分けることにも寄与するはずである。歴史学の研究では、まず出来事に関わる情報を可能な限り多く検討し、そこにいけば無数の因果連関の可能性を想定する。原因—結果の連なりは多様に想定することができ、だからこそ資料の収集・読解・批判が積み重ねられるのである。そうして吟味された因果の連なりの束から、より妥当性の高いものが抽出され、歴史の理解に供される。したがって新たな情報が発見されれば、因果連関には新たな可能性が付け加わることになり、吟味は再開される。このような手法によれば、現在に至る歴史の連なりは、あり得た様々な解釈のうちでも最も妥当性を主張し続けられた一つとして、示される。

対して歴史修正主義による作業では、歴史の連なりを考える起点は常に現在に据えられている。現在の状況を説明するために適合的であるか否かが情報を取捨する基準となり、したがって過去と現在を結ぶ因果連関は一つであることを、あらかじめ設定した思考をしていることになる。現在から過去へ遡る叙述——倒叙——が語り手自身を正当化しがちになるのは、対象となる事象を取り巻いていた無数の因果の連なりの可能性を顧みることなく、ただ一直線に現在と過去とを結ぶからである。

歴史を知り、描く際のそもそもの思考の出発点が、対象となる事象に据えられているか、それとも現在の解釈者の側に据えられているか、という違い——こういう点を意識することは、現行の試験や選抜のあり方のなかで「役に立つのか否か」ということとは異なる相での、社会を構成する一員としての必要な、生涯にわたる教養となるはずである。

7.2. 大学初年次教育における既習知識の学びほぐし (unlearning)

高校教育でのディシプリンとしての歴史学習の充実が図られるのであれば、他方で大学教育にとっての「社会科」の意義を再認識する必要性も考えられる。まず、中等教育までに「覚える」ことに特化して身に付けてきた「ドミナン

トな叙述」が、いったいどのような背景で、いかなる手続きによって成立してきたのかを考えることは、初年次教育の課題として有効だろう⁷⁾。既習知識の学びほぐしは、社会科学教育の導入として機能するはずである。

また、社会科学の世界ではオルタナティブな説明というものが常に存在し得るわけだが、既習知識の成立事情の提示を通して、複数あり得る解釈を比較対照する妥当な方法や、そのなかでより合理的な解釈を判定し共有していく方法論の存在へと導くことができる。このことが、歴史修正主義に結びつくようなパッケージ化された歴史の説明に安易に飛びつくことに対する防壁にもなるはずである。

加えて大学教員の側にとっても、「なぜ高校までに提示された歴史がこうしたものであったのか」を学生と共有することは、高校の社会科の現状を知る機会になる。学生にとっての学びの前提が意識されることは、大学での専門教育の出発点を把握するという意味で必要であるはずである。学生の知識や思考の連続性という面から、社会科教育と社会科学教育を接続させていくことになる。

「学力低下」への不安と「愛国心」にまつわる問題——これらは現在においても、大学受験に特化して歴史学習が行われることの問題や、歴史の知識や認識が修正主義の物語に絡めとられてしまうことの問題として、社会科学の研究および教育にとっての困難さをもたらしている。「高校の歴史学習がディシプリンとしての歴史学の成果をより十全に取り込むこと」に加え、「歴史学習の経験がその後の社会科学の学び一般とより有機的に結びつくこと」が果たされることは、大学の側が直面する課題にとっても有効な筋道となるはずである。前者と後者の両立するところに、高大連携の意義は生じるものと思われる。

【注記】

- 1) 本稿は、2021年7月10日に開催された日本学術会議 心理学・教育学委員会「高大接続を考える分科会」の第2回会合における議事2

「歴史教育の高大接続の現状と課題」での報告「社会科教育と社会科学教育の接続として考える」の内容を基にしたものである。また、2020～2022年度科学研究費補助金・基盤研究(C)による「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・早稲田大学)、および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経由した階層形成メカニズムの比較歴史社会的解明」(課題番号:19H01646、研究代表:相澤真一・上智大学)の成果の一部である。

- 2) 本稿第3節の内容は、岡本(2021)の行論の一部を反復したものである。議論のより詳細な根拠については、岡本(2020a, 2020b, 2021)等の既発表文献を参照されたい。
- 3) 調査票の全体と単純集計結果は、筆者のウェブサイト(http://ubiquitous.image.coocan.jp/kyosei_surveydata2018.pdf)において公開している。
- 4) 2014年1月の教科用図書検定基準の部分改訂によって歴史教科書の記述にいかなる変化が生じたのかは、データベース「2014年1月の教科用図書検定基準一部改正による歴史教科書内容の変化の把握と分析(資料編)」(<http://ubiquitous.image.coocan.jp/text2018/index.htm>)にまとめた。中学校社会科・高校地歴科世界史・日本史の教科書が2012年版ないし2013年版から2018年版へ改訂される際に、「三一運動」「関東大震災」「南京事件」の記述内容にいかなる変化があったのかを整理している。
- 5) 1913年、生まれ。1933年、京城師範学校卒業。1940年、東京高等師範学校理科第3部卒業。1942年、東京文科大学哲学科倫理学専攻卒業、東京高等師範学校助教授兼生徒主事補。1945年、東京文科大学研究科修了、文部省教育研修所副所員。1946年、文部省教科書局勤務。1947年、文部省教育研修所勤務。1949年、国立教育研究所職員。1950年、東京教育大学東京文科大学講師。1952年、東京

教育大学助教授兼東京文科大学助教授。1962年、文学博士(東京教育大学東京文科大学)。1965年、東京教育大学教育学部教授。1970年、東京教育大学評議員。1972年、没、正四位勲三等瑞宝章。「社会科」教科の創設に尽力し、小中学校教師とも連携して社会科教育のあり方を追求。コア・カリキュラム連盟(のち日本生活教育連盟)の運動、日教組の教育研究運動にも参加。日本教育社会学会、視聴覚教育学会、放送教育学会の理事を長く務め、学会の研究事業の主導的役割を果たす。筑波大学創立にあたっては、マスタープラン委員会委員、開設準備委員会委員等を務め、具体的な計画と準備を推進(馬場四郎先生追悼文集刊行会1974)。

- 6) この引用は、黒澤ほか(1998:142-143)での引用部分を出所としている。
- 7) たとえば依義文(2020)は、教科書の成り立ちやそれを取り巻く制度について、大学で、とくに教職課程で知識を伝達することの重要性を説いている。

[文献]

- 馬場四郎, 1948, 『社会科の本質』 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』 No. 50。
馬場四郎先生追悼文集刊行会, 1974, 『アリランのうた——馬場四郎先生追悼文集』 東洋館出版社。
長創一朗・岡本智周・青木結・小山田建太, 2019, 「共生社会・歴史認識・配分原理・社会的諦観に関わる社会意識の分析——学歴と年齢層の観点による2018年調査データの検討」『共生教育学研究』 6: 61-76。
ギデンズ, アンソニー, [1984]2015, 『社会の構成』 門田健一訳, 勁草書房。
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。
マイヤー, エドワルト/マックス・ウェーバー, [1922]1965, 『歴史は科学か』 森岡弘通訳, み

すず書房.

日本学術会議史学委員会, 2020, 「史学委員会 歴史認識・歴史教育に関する分科会 歴史教科書制度のあり方に関する検討の記録」(2022年2月5日取得, <https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/index.html>).

日本学術会議心理学・教育学委員会, 2020, 「心理学・教育学委員会 高大接続を考える分科会設置提案書」(2022年2月5日取得, <https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/bunya/sinri/index.html>).

岡本智周, 2008, 『歴史教科書にみるアメリカー共生社会への道程』学文社.

———, 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.

———, 2020a, 「共生社会意識と教育に係る立場性の分析——「自由」と「管理」への志向性に着目した 2018 年調査データの検討」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 65: 33-55.

———, 2020b, 「世代ごとの歴史知識・歴史認識の特徴」『共生と分断の社会意識——2019年調査報告』岡本智周編, 早稲田大学共生教育社会学研究室, pp. 116-123.

———, 2021, 「共生の教育とは何か」『教育と社会 (未来の教育を創る教職教養指針 4)』油布佐和子編, 学文社, pp. 163-179.

依義文, 2020, 『戦後教科書運動史』平凡社.

Current Situation and Issues
in the Connection between History Education in High Schools and Universities:
Consideration of Connection between Social Studies Education and Social Science Education

Tomochika OKAMOTO

This study discusses optimal approaches to linking high school history education with university history education. Particularly, we focus on problems and challenges when considering the connection between social *studies* education and social *science* education.

The discussion broadly covers the following three points.

The first concept expresses the concern that the knowledge of and information about history may become mere *symbols* in a society where the study of history is relatively motivated by examinations. The results of some surveys on social awareness found that knowledge acquisition in the study of history often does not go beyond a surface-level understanding of a given topic and is not necessarily linked to a deep understanding of the past and present states of society.

Second, a textbook screening system and a characteristic textbook selection system exist in Japanese education. Thus, the historical narratives presented in schools have been controlled. When a *dominant historical narrative* is taught in schools as a package, it can be difficult for students to gain an understanding of the processes by which knowledge is produced. In other words, the academic approaches of history and the social sciences may have been abandoned at the stage of secondary education.

Third, within university education, it may be necessary to unlearn previously acquired knowledge. As an introduction to social sciences education, it is essential for students to acquire an understanding of the context that constitutes the background and type of circumstances in which the dominant narratives that they acquired prior to university were formed. In addition, it would also be useful for university educators to have knowledge of the current situation of social studies in high school and an understanding of students' intellectual assumptions when students start their specialized education in universities.

This paper draws the following two conclusions. First, there is a need for the study of history in high school to fully incorporate the results of the study of history as a discipline. Second, the experience of the study of history needs to be increasingly organically linked to the subsequent study of social sciences in general in universities. The significance of high school–university collaboration lies in making both compatible with each other.