

投稿論文

# 教科としての「正しさ」は如何に形成されるか —— 高等学校社会科分化に関する言説の分析を通して ——

村 井 大 介\*

How is “Rightness” of a Subject Formed?:

Analyzing Discourse on High School Social Studies Course Division

Daisuke MURAI

本研究の目的は、高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化した際に生じた論争を事例にしながら、教科の改編に関する言説の特徴と問題点を明らかにすることである。以上の目的の基底には、教科としての「正しさ」は如何に形成されるのかという問いがある。本研究では、言説が構築された社会的文脈、構築された文書のレトリック、文書の中で使用された語句、の三つの視点から分化をめぐる一連の言説を分析した。

分析の結果、①分化を推進する論に対抗して社会科に関する学会や研究会が異議を唱える論を展開したこと、②多様な争点に対して多様なレトリックから批判が行われたこと、③「生徒」や「歴史教育」といった鍵となる語句の捉え方の相違が対立の根底にあること、を明らかにした。その上で、高等学校社会科分化をめぐる言説の問題点として、教育についての知の援用の仕方と言説空間のあり方について言及した。

## 1. はじめに

### 1.1. 本研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化した際に生じた論争を事例にしながら、教科の改編に関する言説の特徴と問題点を明らかにすることである。

本研究の基底にあるのは、教科としての「正しさ」は如何に形成されるのかという問いである。ピーター・バーガーとトーマス・ルックマンは、「拡大しつつある制度的秩序は、やがてそれに対応したさまざまな正当化図式からなる天蓋を発

---

\*筑波大学人間総合科学研究科

達させ、認識上の解釈と規範的解釈の双方を防禦する天幕を自らの上に張りめぐらすようになる」(Peter L. Berger & Thomas Luckmann 訳書, 2003, pp. 96)と論じている。教科という制度も、その秩序を維持する上で、さまざまな正当化図式を形成していると考えられる。教科の改編を伴う教育課程の改訂は、既存の正当化図式を問う事象であり、教科の正当化をめぐる対立が顕在化する。このような教科の正当化をめぐる知の駆け引きを分析することで、教育についての知が、誰により、如何に援用され、如何なる帰結に至るのかをみてとることができる。

本研究では、教科を改編した代表的な事例として、1989年の学習指導要領改訂を機に、高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化した事象を扱う。社会事象を取り扱う社会科は、他の教科よりも社会的な価値観の対立や時代状況の影響を受けやすいと考えられる。カリキュラムは「その時代の文化を支配する手段であると同時に、教育界や教育産業においては特殊な利害関係を生じさせる「政治」の場」(田中, 1999, p. 71)であり、高等学校社会科の分化についても、審議の段階から大きな対立が生じていた。分化の推進者は「社会科の役割は終わった」<sup>10</sup>と主張した。一方、分化の反対者は「社会科を守ることは教育そのものを、さらには人間を幸せにすることのできる日本の社会を守ることなのです」(上田, 1986, p. 20)と社会科存続を訴えた。高等学校社会科の分化は、後の「世界史」未履修問題などにもつながる事象であるにも拘わらず、審議の際に顕在化した駆け引きは十分に分析されてこなかったため、本研究では高等学校社会科が分化した際の議論に着目する。

教育課程に関する言説に着目した研究として、外国語教育の教育知識の正当化言説を分析した相澤(2005)や、《国民教育》としての英語科の成立過程を明らかにした寺沢(2012)がある。近年では、これらの研究がみられるようになったが、日本の教科教育の研究において、教科を改編する言説のポリティクスを分析する研究は希薄であり、分析する視座や方法が十分に確立されてこなかったといえる。本研究では、高等学校社会科分化を事例にし、言説を分析する三つの視点を提起することで、教育課程の改訂に関する言説を分析する一つの方法を提示したい。また、村井(2014)は、教師のライフストーリーから高等学校社会科が分化した事象の意味と機能を捉え直しているが、このような研究が必要になる背景を明瞭にする上でも、教科を改編する際の言説の特徴と問題点を示す必要がある。

## 1.2. 本稿の研究課題と構成

本研究で分析対象とするのは、行政文書、教科に関する各種団体の要望書、新聞記事を中心とした高等学校社会科分化をめぐる論争時の言説である。これらの言説から教科の改編をめぐる論争のメカニズムを分析するために、三つの視点を設けたい。

第一に、言説が構築された社会的文脈の視点である。教科の改編をめぐる論争は、大きな社会的文脈の中で構築されている。社会的文脈に着目することで、論争の担い手は誰で如何に参加しているか、論争は如何なる過程で展開するか、という課題が明らかになる。本稿の「2」では、社会的文脈の水準から言説の担い手と論争の展開を明らかにする。

第二に、構築された文書のレトリックの視点である。論争は異議を唱える対抗言説が提起されるなかで構築される。文書のレトリックに着目することで、論争の争点は何か、何を意図して主張された言説か、言説はどのように相互に作用しているか、が明らかになる。「3」では、テキストの水準からレトリックに着目し、正当化の技法を明らかにする。

第三に、文書の中で使用される語句の視点である。論争で鍵となる語句は、同一語句であっても各々の立場から異なる使われ方をすることがある。論者間の語句の使用のずれに着目することで、対立の背後にある見解の相違は何か、各論者は如何に正当化を図るか、が明らかになる。「4」では、語句の水準から対立の深層にある見解の相違を明らかにする。

以上のように社会的文脈、文書、語句という三つの異なる水準から言説を分析することで、教科の改編をめぐる論争の中で、教育についての知が如何に援用され政策決定に至るのかを明らかにできる。「5」では、これらの分析をもとに、一連の論争の問題点に言及する。

## 2. 高等学校社会科分化の社会的文脈

### 2.1. 高等学校社会科分化に関する言説の起源

ここでは高等学校社会科分化をめぐる論争の社会的文脈に着目しながら、言説の担い手と論争の展開を明らかにする。高等学校社会科を分化する議論の契機は、古くは1953年6月25日の大達茂雄文部大臣の所信表明にまで遡ることができる(上田編, 1974, p.463)。この所信表明では、「わが国の再建にあたって、国民の

道義が高揚せられること、また国民の愛国心が振起せられる」ために、社会科教育の内容の改善をはかること、歴史教育・地理教育を系統的な知識を与えるように検討を加えることが唱えられた。このように、戦後初期の問題解決学習を重んじた社会科では、愛国心の振起へとつながる歴史、地理の系統的な知識の教授が不十分だと見なされ、地理と歴史の独立論が浮上していた。社会科の分化をめぐる問題は、国民形成と直結する議論であり、その後も断続的に審議された。

1989年の学習指導要領に関わる一連の審議としては、1983年11月15日の中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告で「現在の社会科の科目構成の在り方について再検討すべきであるとの意見が出されているので今後検討が必要である」とされた。1986年4月23日公表の臨時教育審議会「第二次答申」でも、「とくに歴史教育については、系統性や専門性を重視する観点から、教科としての「社会」科の枠を外すべきであるという意見と、現行どおり地理、歴史、公民などを「社会」科の枠のなかで指導することを適当とする意見がある」として、「「社会」科としてまとめておくべきかどうかを見直」すことが明記された。

## 2.2. 教科共同体による対抗言説の出現

「第二次答申」公表後には、教科の再編を示唆する審議の動向に対抗する言説も現れるようになった。田中（1996, pp. 56-57）は、特定の教科を存続させるための強力な利害圧力集団として機能する教科団体、学会組織などを「教科共同体」としているが、対抗言説の担い手は、まさにこうした教科共同体であった<sup>20</sup>。「第二次答申」以降、社会科に関連する団体は、審議の進行にあわせて要望書を提出していった。各団体の刊行物から確認できるだけでも、【表1】の通り複数の団体が複数回、要望書等を提出している。バーンステインは「〈教育〉装置はそれ自体が、それを領有しようとする人々の闘争のアリーナをつくり出す」（Basil Bernstein 訳書、2000, p. 91）と論じている。教科共同体から要望書が出された「第二次答申」以降は「闘争のアリーナ」が表面化した時期であると捉えられる。

こうした対抗言説が出現しても社会科再編の審議は進められた。1987年6月26日に教育課程審議会社会委員会が公表した「社会科の改善方針（案）」では、「現代社会」の必修化を外すこととともに社会科分化について「歴史を独立の教科とすべきであるとの意見」と「歴史を独立の教科にするべきではないとの意見」の両論が併記された。

【表1】高等学校社会科分化をめぐる論争の展開

年月日	担い手	文書
1983.11.15	中央教育審議会教育内容等小委員	中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告
1986.4.23	臨時教育審議会	第二次答申
1986.5.1	日本社会科教育学会	社会科教育に関する要望書(Ⅰ)
1986.5.10	全国地理教育研究会	教育課程改訂に当って「地理」の取扱いについて要望書
1986.5.19	全国社会科教育学会	教育課程改訂における社会科教育に関する要望書
1986.8.1	歴史教育者協議会	教育課程審議会への要望
1986.8.27	日本社会科教育学会	社会科教育に関する要望書(Ⅱ)
1986.10.20	教育課程審議会	中間まとめ
1986.10.26	日本社会科教育学会・全国社会科教育学会	社会科改定についての要望
1987.1.14	歴史教育者協議会	教育課程審議会への第二次要望書
1987.4.2	歴史教育者協議会	高校社会科新教育課程に関する要望書
1987.6.26	教育課程審議会社会委員会	社会科の改善方針(案)
1987.7.31	全国地理教育研究会	決議文
1987.8.7	臨時教育審議会	第四次答申
1987.10.27	教育課程審議会	「世界史」必修化の方針を打ち出す
1987.11.5	全国地理教育研究会	高等学校教育課程改訂に当って社会科の在り方について(要望)
1987.11.7	日本社会科教育学会	要望書
1987.11.9	全国社会科教育学会	陳情書
1987.11.10	日本地理教育学会	御願い
1987.11.13	教育課程審議会	「地歴科」「公民科」の方針を打ち出す
1987.11.24	日本地理教育学会	要望書
1987.11.27	教育課程審議会	審議のまとめ
1987.12.1	日本社会科教育学会	高等学校「社会科」の改定に関する質問書
1987.12.9	全国高等学校「倫理」「現代社会」研究会	教育課程審議会の「審議のまとめ」についての見解と要望
1987.12.10	全国社会科教育学会	高等学校社会科改訂に関する要望書
1988.6.1		「座談会 社会科と歴史教育」
1988.7.30	全国地理教育研究会	要請書
1989.2.13	歴史教育者協議会	新学習指導要領案にたいする要望書
1989.3.15	文部省	高等学校学習指導要領の改訂
1989.7.29	全国地理教育研究会	要請書
1994.4.1		新学習指導要領の実施

(筆者作成。色つき部分は審議に対抗する言説を示す。)

### 2.3. 政治の介入による言説の転換と新聞報道による言説の広がり

1987年6月26日の「社会科の改善方針(案)」が示された時点では、委員の中で分化の主張者は木村尚三郎(西洋史)ら2名であり、多数の委員は社会科を維持する考えを支持していた。しかし、1987年10月27日に「世界史」の必修化が打ち出され、11月13日には教育課程審議会高校分科会によって地歴科と公民科へ分化することが決定した。この背景を、「内外教育」(1987年11月20日号, p. 13)では、次のように明かしている。

九月三日、中曽根首相(当時)は首相官邸で砂田重民元文相ら自民党文教関係議員と会い、「内閣直属の“教育改革推進審議会”を次の政権で設置してほしい」と要請したが、その席上、首相は「歴史教育の強化」を話題にしている。／十月二日、高石文部事務次官が官邸をたずね、教育改革推進大綱(案)

を説明。ここでも首相は「日本史，世界史，地理教育をしっかりやってほしい」と注文をつける。／これが“引き金”になったような形で，事態は急転回を遂げる。そして，だれも反対できない国際化の視点から世界史必修を“けん引車”に，新教科の「目標」もきちんと整理されぬまま，あわただしい結末を迎えた。

首相の一言が議論をどこまで左右したかは定かではないが，このように首相の影響力が取りざたされる中で，高等学校社会科分化へと議論が方向づけられていった。

1987年10月27日に「世界史」の必修化が打ち出されると，翌日には「高校「世界史」を必修に“歴史離れ”に歯止め」（読賣新聞，1面），「世界史，必修の可能性」（朝日新聞，3面）というように新聞でも大きく報じられた。その後，朝日新聞の投書には，【表2】のように，「世界史」必修化の是非や，社会科分化の是非，審議過程への非難など，様々な職種や世代の人が様々な立場から意見を寄せた。新聞の投書からは，教科共同体に属する教師や研究者が担っていた論争が，徐々に市民にまで広がっていった様子が窺える。

報道を受けて社会科関係の学会や研究会は要望書等で異議を唱えたが，「審議のまとめ」でも地歴科と公民科に分化することと「世界史」を必修にすることが提唱された。そして，1989年の学習指導要領改訂を機に高等学校社会科は地理歴史科と公民科に分化した。

【表2】朝日新聞の投書欄における高等学校社会科分化をめぐる論争

掲載年月日	投書者	投書記事の内容	記事の趣旨
1987.11.6	大学教授53歳	世界史必修は条件整備から	「世界史」必修反対
1987.11.13	高校教師43歳	現場無視した「世界史」必修には怒り	「世界史」必修反対
1987.11.19	無職23歳	歴史の知識が教養支える	「世界史」必修賛成
1987.11.19	学生19歳	社会科の役割，これからでは	分化反対
1987.11.19	学生20歳	社会見る目を培うのが本筋	分化反対
1987.11.19	学生21歳	民主化根つき，「歴史科」独立へのこだわり無用	分化賛成
1987.11.21	無職63歳	過去を知るのは文化の第一歩	分化賛成
1987.11.21	公務員43歳	歴史科独立の真意はどこに	分化反対
1987.11.21	大学教員55歳	解体者えずに社会科生かせ	分化反対
1987.12.5	自由業39歳	東方の孤島を見つめる目を	分化賛成
1987.12.5	塾講師33歳	社会科解体の明快な理由を	分化反対
1987.12.14	家庭教師29歳	世界史必修も興味ひかねば「歴史嫌い」に	「世界史」必修反対
1988.2.17	教員53歳	政治と教育は切り離せない	審議過程の批判
1988.2.28	公務員37歳	条件整備こそ文部省の仕事	審議過程の批判
1988.4.29	元教師67歳	教育の統制に疑念を深めた	審議過程の批判

（筆者作成。色つき部分は審議に反対する投書を示す。）

## 2.4. 高等学校社会科分化の言説の担い手と論争の特徴

以上の論争の文脈から言説の担い手に着目すると、首相をはじめとする政治家と審議に参加した歴史学者らは、高等学校社会科の分化と「世界史」の必修化に賛同した。一方、社会科の教科共同体に所属する教師や研究者の多くは、これらの改編に反対した。そして、新聞の投書にみられるように、市民の中では意見が分かれていた。

高等学校社会科分化をめぐる論争は、各論の担い手の参加とともに、三つの段階で捉えることができる。最初の段階では、政治家の賛同も得ながら、審議がなされていた。第二段階では、審議の結果が公表されるにつれ、社会科に関連する学会や教師の研究会などの教科共同体が要望書という形態で、対抗言説を展開した。第三段階では、新聞報道を受けて論争が市民にまで広がっていった。既存の教科の正当性が動揺する中で、自明のものとして捉えられてきた教科の是非が公共的な課題として浮上り、市民が教科に対して意見を表明する契機になったとみることができる。このように「闘争のアリーナ」は審議の進展とともに拡大していったが、論争のイニシアチブは、終始、審議会が持ち続けていた。

田中は、「一般に科学的知識の構造は学問研究の進展によってますます増殖し専門分化するが、これに対して学校の教育知識は一定の文化的遅滞をともないながら漸進的に専門分化していく。それは、既存のカリキュラムを維持しようと図る勢力が、教育知識の変化を伝統的な教科枠によって制御しようとするからである」（田中，1996，p. 44）と論じている。この説明の通り高等学校社会科の分化をめぐる論争も専門分化を推進する歴史学者と既存のカリキュラムを維持しようとする教科共同体との対立という側面を有していた。

## 3. 論争時のテキストのレトリック

### 3.1. レトリックの分析の視点

次に、高等学校社会科分化に関する論争のレトリックを明らかにしたい。各論者が如何に論の正当化を図っていたかを明らかにするために、社会問題の社会学が提起してきた視点を参照する。キツセとスペクターは、社会問題を「なんらかの想定された状態について苦情を述べ、クレームを申し立てる個人やグループの活動」と定義している（John I. Kitsuse, and Malcolm B. Spector 訳書，1990，p. 119）。高等学校社会科の分化をめぐる論争も一種のクレーム申し立て活動とみる

ことができる。そこで、本研究ではイバラとキツセが社会問題の言説の構築主義的研究を進めるために提案した「レトリックのイデオロム」と「対抗レトリック」の観点を分析枠組みとして用いたい (Peter R. Ibarra and John I. Kitsuse 訳書, 2000, pp. 46-104)。

レトリックのイデオロムとは、特定の状態がどのように問題であるかを精緻に表現するための独特の方法のことである。イバラとキツセは、「喪失のレトリック」「権利のレトリック」「危険のレトリック」「没理性のレトリック」「災厄のレトリック」の5種類を提唱している。各レトリックの具体的な内容は、【表3】の通りである。また、対抗レトリックとは、あるクレーム申し立てに対する対抗戦略のことで、共感的なものとは非共感的なものが、全てで9種類ある (【表4】【表5】)。このレトリック分析の視点を用いることで、言説の論理構造を明らかにで

【表3】レトリックのイデオロム

喪失のレトリック	何らかの客体の消滅を嘆き悲しむことではなく、その客体の価値が貶められているという事態への抗議に関わるレトリック
権利のレトリック	あらゆる人への平等な制度的アクセスの保障と、自己表現をめぐる選択の行使にあたって自由が制約されないことの重要性とが強調される
危険のレトリック	健康や人々の身体の安全を脅かすおそれがあるものとして表現できるような状態のカテゴリーに適用される
没理性のレトリック	個人(自己)と知識の状態との間に一定の理想化された関係があると仮定され、次にそうした適切な関係が歪められ、侵害され、さらには破壊された事例に適用される
災厄のレトリック	想像しがたい徹底的な災禍を想起させるメタファーと推論の実践によって構成される

【表4】共感的な対抗レトリック

自然現象化	そのクレームにおいて問題であり、条件依存的であると位置づけられた状態のカテゴリーそのものは不可避の現象だとされ、したがって行動への呼び掛けは拒まれる
解決にかかるコスト	「利益」として主張されるものよりそれを実現するための「コスト」の方が大きいという理由をあげる
無能力の表明	道徳的共感を表明しながらも、その課題への対処のために使える資源が乏しいことを指摘する
パースペクティブ化	申し立て側には社会問題の過程に参加する権利があると明言するが、それは意見の問題なのだから自分が同じ考えを持ったり解決のための呼びかけに応えたりする必要はないとする
戦術についての批判	状態のカテゴリーについて示された特性の記述を受け入れるが、クレームを申し立てる者が取る手段には異議を唱える



【表5】非共感的な対抗レトリック

ボタン解体	当該クレームは実は十分な規模を持つ社会問題を記述しているというにはほど遠く、「互いに関連のない個別的なくつかの事件」に近いものに焦点を合わせているだけなのだとされる
逸話語り	個人的な事例やメディアが新奇な事柄として取り上げた事例などが、クレームを無効化するために引用される
非誠実	クレームを申し立てた側には「隠されているプラン」があるから、そのクレームのなかの問題の特徴づけは疑わしいとほのめかしたり表明したりする
ヒステリア	クレーム申し立てをした者の道徳的判断は「健全な」状態の評価に基づいておらず、「非合理的」または「感情的」な要素の影響下にあると示唆する

きる。

【表1】で示したように、教科共同体による審議への対抗言説は、「第二次答申」公表後（1986年4月～10月）、「世界史」必修化の報道後（1987年11月）、「審議のまとめ」公表後（1987年12月）に多く出された。ここではそれぞれの時期の争点と対抗言説のレトリックに着目する。なお、分析する文書の出典は、【表1】に対応する。

### 3.2. 社会科を分化し歴史科を独立することに対するレトリック

「第二次答申」公表後は、高等学校社会科を分化すること、歴史科を独立すること、「現代社会」を必修から外すこと、を批判する言説がみられた。

高等学校社会科分化に反対するクレーム申し立てのレトリックとしては、喪失のレトリックがみられた。喪失のレトリックとは、ある客体の価値が貶められている事態を抗議するレトリックである。高等学校社会科の分化は「教科をいわゆる学問の下僕に位置づけること」に他ならず、それにより貶められるものとは、「人間尊重の精神を柱にして、戦後の民主的國家の建設に重要な役割を果たしてきた」社会科の理念であり、総合的な社会科が切り開いてきた「生徒一人一人の人間形成に多面的に関わっていく場」であった（日本社会科教育学会、1986.5.1）。また、「40年間社会科教育の育成に努力し、その研究と実践に尽力してきた研究会 学会等に対しては、しかるべき手立てにより、納得が得られるようにしなくてはならない」（日本社会科教育学会、1986.8.27）という社会科に関わってきた者の権利を主張する権利のレトリックや、「日本社会の将来に、大きな禍根を残す」（日本社会科教育学会・全国社会科教育学会、1986.10.26）という災厄のレトリックもみられた。

歴史科目の独立に対しては、「社会科から歴史的観点だけを独立させることは、社会科を否定することに繋がる」（日本社会科教育学会、1986.5.1）という社会科を貶めることを批判する喪失のレトリックがみられた。また、「歴史を利用しようとする政治的諸勢力の、現在よりも激しい争いが生み出されること」（全国社会科教育学会、1986.5.19）や、「生徒の受験勉強型の学習を助長する結果を招くばかりでなく、他方では視野の狭いイデオロギーの影響が学習の中のにりこみやすくなる」（日本社会科教育学会、1986.8.27）というように災禍が生じることを指摘する災厄のレトリックがみられた。「最近の民俗・社会史を重視するという歴史学の研究励向とも相反する」（日本社会科教育学会、1986.8.27）ことを指摘し、学問の系統性とも相容れないという没理性のレトリックもみられた。

「現代社会」の必修外しに対しては、「時代の要請に基づいて誕生」し、「その総合性の教育効果によって定着してきている」「現代社会」を貶めることを批判する喪失のレトリックがみられた（日本社会科教育学会、1986.5.1）。また、「現代社会」は実施されたばかりであったため、「教育課程の改善そのものに対する不信の念を強めることになる」（日本社会科教育学会、1986.8.27）という災厄のレトリックも唱えられた。「国際社会にあって、日本人がいかにあればよいのか、日本の文化や伝統がそこでいかに評価されていけばよいのか、このようなことを判断できる人間を育成することこそ、まさに総合社会科がねらったものであります」（日本社会科教育学会・全国社会科教育学会、1986.10.26）と唱え、国際化を重視する審議の動向との矛盾をつくパターン解体のレトリックがみられた。

### 3.3. 「世界史」必修化を批判するレトリック

1987年11月27日に「世界史」必修化が新聞で報じられると、再び各学会・研究会は要望書等を提出した。「世界史」必修化は、社会科に関するどの団体も批判していたが、「世界史」必修により履修者の減少が危惧される地理教育の団体が積極的に問題を提起した。例えば、日本地理教育学会（1987.11.10）は、「世界史のカリキュラムがなお未整備のため、必修化により、かえって「世界史嫌い」の生徒が増加し、国際化の目的を達し得ない」といった災厄のレトリックを唱えた。また、「世界史学習にとって不可欠な世界地理を含む「地理」の選択者が少なく、世界史学習のネックとなる」「世界史を必修にすることは、高等学校社会科の中の他の科目への影響が大きく、教育課程編成並びに教員養成の上からも大きな問題を引き起こすこととなる」というように、生徒側も教師側も十分に対応できない

ことを指摘する没理性のレトリックがみられた。「世界史」必修により、「国際感覚の育成に不可欠な」「日本史」の選択者が大幅に減少する」ことも指摘し、国際化を主張して「世界史」を必修にする審議の議論の矛盾をつくパタン解体も唱えられた。

### 3.4. 審議そのものを批判するレトリック

1987年11月に「審議のまとめ」で地理歴史科と公民科に分化する決定が打ち出されると、それまでの審議の経緯そのものをめぐるクレームが申し立てられた。具体的には、「40年の歴史の重みと研究の蓄積を十分に顧みることなく、政治的に決定された」「教育課程審議会の社会委員の段階では、高等学校社会科存続の意見が大勢を占めていたにもかかわらず、最終段階で一部委員の強硬な意見により、一気に社会科解体となった」（日本社会科教育学会，1987.12.1）といった審議を非難する非誠実の対抗レトリックがみられた。

また、一連の議論そのものの無効化を図るようなパタン解体のレトリックもみられた。例えば、全国社会科教育学会（1987.12.10）は、「地歴科・公民科の「ねらい」は同一のものとなっており、分科する根拠がない」「地歴科と公民科は、いずれも人文科学・社会科学を基盤としており、学問論からも分科する根拠はない」「地理と歴史とは、同一教科としてはなじまない」というように審議の根拠の乏しさと問題点を指摘した。

### 3.5. 対抗言説に対する審議推進者からの批判

以上のように、審議に反対するクレーム申し立ては一貫してみられるのに対し、審議を推進する者の再反論はほとんどみられない。限られた資料の中で、審議推進者が反論を示しているのは、林健太郎・諸澤正道・田村哲夫・高橋史朗といった高等学校社会科分化に賛同するものによって行われ1988年6月に刊行された「社会科と歴史教育」の座談会である。

高等学校社会科の分化については、総合性を重視する社会科の中で歴史の専門性が損なわれてきたという喪失のレトリックを用いていた。また、地理と歴史の教師が従属付属的な扱いをうけてきたことを指摘し、適切な関係が歪められていることを示す没理性のレトリックも用いていた。さらに、「高等学校社会科は、構成する歴史とか、地理とか、倫理とか、政治経済というものを総合的、包括的に教えるという建前はあっても実際はやっていない」、「社会科を地歴科と公民科に再編成してはいけないという理屈はない」といったクレーム申し立ての無効化を

図るパタン解体のレトリックもみられた。

「世界史」必修化については、小学校・中学校での「世界史」的な内容の減少という喪失のレトリックや、「世界史」選択では半分近くの生徒が「世界史」未履修で大学に行き社会に出ることになるという没理性のレトリックから「世界史」の必修化を唱えていた。

また、審議の正当性を問うクレームに対しては、「背景に政治的圧力があつたとしても、それによって今回の結論が出されたわけではない」「数だけの論理で批判することは不当であり、議論の“質”を吟味する必要がある」と反論していた。また、「反対しているのは、マルクス主義者が多い」というレッテルをはるヒステリアの対抗レトリックもみられた。

### 3.6. 高等学校社会科分化をめぐるレトリックの特徴

以上のように、レトリックの応酬の中で、社会科分化をめぐる問題が構築された。高等学校社会科分化の問題は、歴史科を独立する問題や、「現代社会」を必修から外す問題、「世界史」を必修にする問題、審議の正当性をめぐる問題も争点にしながら議論された。

教科共同体による対抗言説は、初期の段階では喪失のレトリックや災厄のレトリックが用いられ、価値の喪失や危険の回避のための請願という形式がとられていた。それに対して、「審議のまとめ」以降では、審議の仕方の問題点や根拠の不足など審議そのものの正当性を問うパタン解体のレトリックが多くみられた。言説が、何を語っているかという意味論の側面ではなく、何を行っているかという語用論の側面に着目すると、教科共同体による対抗言説は請願という行為から否定という行為へ転換したとみることができる。

## 4. 鍵となる語句の捉え方の相違

### 4.1. 「歴史教育」の捉え方の相違

次に語句の水準に着目し、論争の知が如何に形成されているかを明らかにする。「歴史教育」や「生徒」といった語句は、各々の立場から意味づけられていた。そこで、「歴史教育」や「生徒」といった鍵となる語句が、それぞれの論の正当化を図る上で、如何に語られているかに着目し、審議の推進者と反対者の対立の根源にある見解の相違を明らかにする。

先ず、「歴史教育」が如何に捉えられていたかに着目する。審議を推進する言説

では、「中等教育における「社会」科教育については、小・中・高等学校の歴史教育は実際には通史の繰返しになり、その重点が明確でない」（第二次答申、1986.4.23）というように、歴史教育の抱えていた課題が捉えられていた。また、高等学校課長の森（1988, p. 222）は、改訂の主旨を「21世紀国際社会を目前にひかえ、歴史・地理教育においては、特に、日本及び世界の各時代・各地域の風土や文化、人々の生き方や考え方を相対的、比較文化的に観ることができる国際的な資質を養う見地からの歴史・地理教育の重要性が高まっている」と説明していた。このように国際化を背景にして「国際的な資質を養う」という歴史教育の目的が唱えられた。以上の背景を論拠にしなが、系統性・専門性を高めるために、高等学校社会科から地歴科を分化することが主張された。歴史教育の歴史については、「昭和20年代から、特に、高等学校段階では、歴史・地理教育の軽視ではないかとの意見があり、今日まで教育課程基準の改訂の度に議論が重ねられてきた経緯がある」（森、1988, p. 221）というように課題が継続されてきたという見解が示されていた。

一方、対抗する教科共同体の言説では、生徒の歴史離れを課題としてあげていた。日本社会科教育学会の要望書（1986.8.27）では、「大学入試対策の現実に流されて、依然として知識詰め込み型が多く、生徒の心の琴線に触れることができにくい」ことが歴史離れの理由として説明されていた。こうした課題の中で、系統性・専門性を主張する審議の言説に対して、「教科としての社会科にとって、歴史的観点は重要な位置を占め、他の諸観点と共にあって生徒の総合的な社会認識の形成に深く関わっている」というように、生徒の総合的な社会認識の形成の観点から、歴史教育を価値づけていた。歴史教育の歴史については、「現在の日本及び国際社会成立の歴史的背景を知り、またそれらの学習を通して現在の民主主義社会の発展を歴史的に認識するという役割を果たしてきた」（全国社会科教育学会、1986.5.19）というように、既存の歴史教育の役割が強調されていた。

#### 4.2. 「生徒」の捉え方の相違

審議の言説と対抗言説とでは、「生徒」の捉え方も異なっていた。「中間まとめ」（1986.10.20）では、「児童生徒の発達段階に配慮し、身近な社会生活についての具体的な活動や体験を通じた総合的な学習から、次第に歴史、地理、公民へと分化して、系統的な学習ができるように内容を構成し、各学校段階の特色を明確にする」ことが唱えられていた。また、木下・小関・澁澤（1989, p. 13）は、高等

学校社会科が分化した背景について、「高等学校生徒の発達段階に応じて科目の系統性、指導に必要な専門性を考慮したこと、また、時代の要請に対応し、国際社会に生きる日本人としての資質の育成、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者としての公民的資質の育成の一層の充実が求められたことによるものである」と説明していた。このように発達段階の視点から生徒を捉え、系統性を重視していることが窺える。また、時代の要請に対応した国際社会に生きる日本人としての資質を身につける必要のある客体として生徒を捉えていた。

一方、要望書等にみられる対抗言説では、「総合的性格をもつ社会科は、生徒一人一人の人間形成に多面的に関わっていく場を開いている」（日本社会科教育学会、1986.5.1）ことを指摘していた。日本社会科教育学会・全国社会科教育学会による要望書（1986.10.26）では、「今、学校教育にとって必要なことは、児童生徒が、自らの生きがいを感じ得ることのできる学習を保障すること」であって、社会科が最も期待できる教科であると論じていた。このように対抗言説では、生徒の人間形成の視点から総合性を重視していた。また、全国高等学校「倫理」「現代社会」研究会の要望書（1987.12.9）では、「児童、生徒は社会科の内容を概ね地理的内容、歴史的内容、公民的内容として理解していると考えられる。高等学校においてのみこれらの内容を独立させることは社会科に対する生徒のとらえ方からしても、違和感を与える」というように、生徒の主観から分化の問題性を唱えていた。

#### 4.3. 審議を推進する言説と対抗する言説の論理構成

以上のように、審議を推進する言説とそれに対抗する言説の何れも、各々の視点から「歴史教育」と「生徒」を捉えていた。審議の言説では、歴史教育の系統性・専門性を高めるために、高等学校社会科を分化することを主張していた。その根拠には、各学校段階で特色がないという歴史教育の課題や、生徒の発達段階の考慮、国際社会という時代的要請があげられていた。一方、教科共同体による対抗言説では、総合性を重視する必要から、高等学校社会科の分化に反対していた。その根拠には、知識の詰め込みによる歴史離れという歴史教育の課題や、生徒の総合的な社会認識の形成、自らの生きがいを感じ得る学習の必要という時代的要請があげられていた。このように対立の根底には、歴史教育の系統性・専門性を重視するか、社会科としての総合性を重視するかという対立があり、歴史教育の歴史や、歴史教育の抱えている課題、生徒を取り巻く時代的要請の捉え方も

異なっていた。

## 5. 一連の論争が提起する問題点

### 5.1. 教育についての知のあり方に関する問題

本稿では、社会的文脈、文書、語句という三つの異なる水準から高等学校社会科分化の言説を分析した。ここでは以上の分析をもとに、一連の言説の問題点を二つ指摘したい。

第一に、論を正当化する際に援用する教育についての知のあり方に関する問題である。井上（1975, pp. 210-211）は、教育的行為や判断や意見などの正しさを判定するには、「事実の認識や、事実の探究の系列」と「価値や目的の根拠の探究」の二つの系列があると論じている。高等学校社会科分化をめぐる論争においても、各論の正当化を図る上で、事実認識及び価値認識に基づく知が、主張の根拠として援用されていた。事実認識については、例えば「4」で示したように両者とも歴史教育の歴史や歴史教育の抱える課題を取り上げていた。しかし、分化推進者が歴史教育の問題が議論され続けたことを、分化反対者が社会科教育における成果を強調したように、各々の重視する視点から事実が捉えられていた。このように論者の立場に付随する価値が、認識する事実を規定している側面がみられた。他方で、どうするべきかを方向づける価値認識については、必ずしも実証するデータに裏付けられていないことが指摘できる。例えば、社会科を分化すれば本当に系統性・専門性が高まるか、さらには、それにより国際社会に求められる資質が形成されるか、といったことを実証するデータは何もなく、推測で論じられている。このように提示する事実が立場に規定され、価値を裏付ける実証的なデータを欠く中で、各々の議論が立場の相違を超えて共有されることはなかったとみることができる。その結果、「3」で論じたような決着の着かないレトリックの応酬に至ったと考えることができる。

広田（2009, pp. 31-32）は、「どういう教育をすればよいのかについて、整合的で妥当な方向づけをしようとする知」を実践的教育学として捉えている。その上で、実践的教育学の抱える課題として、「教育目標を何に据えるかという問題で、価値判断が関与している」「教育の方法と組織形態に関する問題で、あやしい推測がたくさんある」「子どもの性質や子どもを取り巻く環境についての知では、科学的研究の成果が参照されない部分がある」という三つのことを指摘している。

社会科教育をどうすればよいかを方向づけようとした一連の論争も実践的教育学とみることができ、上記の課題を内包していたといえる。

## 5.2. 教科の改編を決定する言説空間のあり方に関する問題点

第二の問題点として、教科の改編を決定する言説空間のあり方をあげることができる。「3」で論じたような対抗言説のレトリックが展開されたにも拘わらず、最終的には、審議の言説に従って高等学校社会科は分化した。教科についての「正しさ」は、論争を通して両者の見解から形成されたのではなく、決定権に関与する集団の知が正当なものとして位置づけられたことになる。このことは、ピーター・バーガーとトーマス・ルックマンが専門家集団の抗争関係について、「理論はその内在的な特性によってそのプラグマティックな優越性が明らかにされるのではなく、その理論の〈担い手〉になった集団の社会的利害への適用可能性によって、その優越性が〈証明〉されるのである」(Peter L. Berger & Thomas Luckmann 訳書, 2003, p. 182) と論じている通りである。「知識は社会の産物であると同時に、社会変動の一つの要素でもある」(Peter L. Berger & Thomas Luckman 訳書, 2003, p. 133) と考えると、教育についての知は、教科を維持し変動させる要素といえる。しかし、教育に従事する当事者ではなく、決定権をもつ〈担い手〉の都合に応じて、知が援用される危険がある。このような言説空間のあり方によっては、影響を直接受ける行為主体である教師や生徒が疎外されてしまう。教科の正当化を示す知は制度の維持に寄与していると考えられるが、関与する当事者(教師・生徒)の主観からも、知の妥当性を捉え直していく必要があるだろう。

## 6. おわりに

以上の分析から、本稿の表題にもなっている教科としての「正しさ」は如何に形成されるのかという問いにこたえることができる。それは、教科の専門分化を推進する論者と既存の教科の枠組みを維持する論者がそれぞれの立場から、教育についての知を援用しながら自説の正当化と相手の説の否定を図るが、結局は、決定権に関与する集団の知が正当なものとして位置づけられる、ということである。

このような決定権に関与する集団が常に正当的であり得ようとする歴史的課題を、教育学の構築する知は如何に乗り越えられるだろうか。その一つとして、論



争の中で提起された「正しさ」が、実際にはどのような意味を持ち、如何なる影響を及ぼしていったかを、影響を直接受ける当事者（教師・生徒）の語りから捉え直すことが考えられる。物語り論的歴史理解の可能性として、鹿島（2006, p.6）は「従来の歴史の物語によって覆われてきた事柄にたいし人びとの注意を喚起するとともに、隠蔽・排除されたものの痕跡を手がかりとした新たな歴史の語りを行うがす潜勢力をもつ」と論じている。西村（2013）は、このような「歴史の物語り論」を参照しながら戦後教育史を取り上げ、教育の制度を語り直す可能性について考察している。村井（2014）は、実際に教師のライフストーリーを聴き取り、教師の語りから社会科分化の事象を捉え直している。教科の改編がもたらした影響は聴き取らなければ語られることはあまりない。論争の中で形成された教科としての「正しさ」を、実際の帰結も含めて、決定者とは別の視点から、聴き取らなければ語られることのない当事者の声に着目しながら捉え直すことが一つの研究の方向性として考えられる。

本稿では、言説が構築された社会的文脈、文書のレトリック、使用される語句の三つの異なる視点から分析し、高等学校社会科分化に関する論争の特徴を示しながら、社会科の正当化図式の改編が如何になされたかを明らかにした。これらの三つの視点から分析することで、言説の主体と展開、言説間の相互関係、見解の相違の深層を探究することができた。この三つの視点は、他の教育に関する論争を分析する際にも有効であると考えられる。

また、本研究では、以上の分析結果から、教育についての知のあり方と言説空間のあり方について問題点を指摘した。本稿は批判的に教育言説を分析したが、このような視点は、次々に教育課程の改訂が展開される今日において、一層重要になると考えられる。本稿の内容も含めて、教育学の構築した知が、教育政策や教育活動にどのように関わっていくかということは、教育学の存在意義にも関わる根本問題であり、探究し続ける必要がある。

本研究では、高等学校社会科分化を事例にししながら教科の改編に関する言説の特徴と課題を明らかにした。高等学校社会科分化の議論の特異性を明らかにするには、他の教科の改編に関する言説と比較する必要がある。したがって、他の教育課程の改訂の言説と比較し、高等学校社会科分化の論争の特異性を明らかにすることを今後の課題としたい。

## 註

- (1) 朝日新聞1987年11月14日朝刊2面に掲載された「なぜ『歴史科』独立『社会科解体』で2氏に聞く」の記事中の林健太郎参議院議員の発言。
- (2) 今井(1958, p. 311)も、「戦前の教育論争は、個々の花形の人物が論争しあうというふうであったが、戦後はしだいに集団で思考するというかたちによって変わって来て、集団対集団というようなかたちでの論争が多くなって来ている」と論じている。

## 引用文献

- 相澤真一, 2005, 「戦後教育における学習可能性留保の構図」『教育社会学研究』第76集, pp. 187-205.
- Basil Bernstein, 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis: London & Bristol., (=2000, 久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳『〈教育〉の社会学理論』法政大学出版局).
- 林健太郎・諸澤正道・田村哲夫・高橋史朗, 1988, 「座談会 社会科と歴史教育」高橋史朗編『現代のエスプリ 社会科と歴史教育』至史堂, pp. 5-30.
- 広田照幸, 2009, 『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店。
- 今井誉次郎, 1958, 「戦前の教育論争と戦後の教育論争の比較」国民教育編集委員会編『戦後教育問題論争』誠信書房, pp. 301-311.
- 井上坦, 1975, 「教育の理論的研究」『教育学の理論 (増補版)』小学館, pp. 208-247.
- John I. Kitsuse, and Malcolm B. Spector, 1977, *Constructing Social Problems*, Menlo Park, CA: Cummings Publishing Company., (=1990, 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて—』マルジュ社).
- 鹿島徹, 2006, 『可能性としての歴史』岩波書店。
- 木下康彦・小関洋治・澁澤文隆, 1989, 「特集・高等学校学習指導要領の改訂と各教科等の新しい課題 地理歴史」『中等教育資料』No. 554, pp. 13-19.
- 森正直, 1988, 「高等学校教育課程の基準の改善の基本方針」『中等教育資料』No. 533, pp. 219-232.
- 村井大介, 2014, 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか」『教育社会学研究』第95集, pp. 67-87.
- 西村拓生, 2013, 「教育の制度と物語り」『教育哲学の現場』東京大学出版会, pp. 153-182.
- Peter L. Berger & Thomas Luckmann, 1966, *The Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York (=2003, 山口節郎訳『現実の社会的構成—知識社会学論考』新曜社)
- Peter R. Ibarra and John I. Kitsuse, 1993, "Vernacular Constituents of Moral Discourse: An Interactionist Proposal for the Study of Social Problem" J. A. Holstein and G. Miller. Hawthorne ed. *Reconsidering Social Constructionism*, NY: Aldine de Gruyter, pp. 25-58., (=2000, 平英美・中河伸俊編訳『道徳的ディスコースの日常言語的構成要素』『構築主義の社会学』世界思想社, pp. 46-104)

- 田中統治, 1996, 『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版社。
- 田中統治, 1999, 「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房, pp. 65-86.
- 寺沢拓敬, 2012, 「「全員が英語を学ぶ」という自明性の起源」『教育社会学研究』第91集, pp. 5-27.
- 上田薫編, 1974, 『社会科教育史資料 2』東京法令。
- 上田薫, 1986, 「なぜ社会科を守らねばならないか」緊急シンポ世話人会編『社会科「解体論」批判』明治図書, pp. 14-21.