

# 中等社会科統合化の功罪

篠原 昭雄\*

## 1 はじめに—問題の所在

社会科は、成立以来教科としての内容や構造を様々に変遷させてきた。なかでも中等社会科ほど教科構造や内容構成が、教育課程改訂のたびに変容し、同時にその基本的性格や在立意義が問われ、問題を提起してきた教科は他に例をみない。具体的には、中学校社会科の3分野を基本とした教科構造や高等学校社会科の多様な科目構成に基づく教科構造の問題がそれである。特に今回の改訂において高校社会科は地理歴史科と公民科の2教科に再編され、実質的に解体されることになった。そのことは、社会科四十余年の歴史の中でその功罪を問う時、時代的・社会的背景も関係するとは言うものの、「罪」が「功」を上廻る現実的判断による結果と考えざるを得ない。このことは高校社会科だけでなく、中学校社会科の今後の在り方とも密接にかかわっており、極めて深刻に受け止めなければならない問題である。

筆者は、大学卒業の昭和28年以降、その中等社会科と深くかかわってきた。それが定年退官の年に高校の新課程が実施に移されるというめぐり合わせもまことに奇縁と言うほかない。筆者のかかわってきた中等社会科とは一体何であったのか、中等教育においてどんな意義を持ってきたのか。またそれが、21世紀を展望するこれからの社会に生きる青年期の人間形成にとっていかなる存在意義を持つのであろうか。今、現実<sup>1)</sup>に立ちかえって再検討してみる必要がある。筆者の中等社会科の実践は、初期社会科における問題解決的な単元学習に始まり、続いて昭和30年代の系統学習へ。高校社会科では、定時制勤務期に1年の社会科「社会」、2年の日本史、3年の人文地理、4年の世界史を同時に担当し、教材研究のため夜眠る時間もなかったこともあった。昭和40年代の現代化期には、「地理A・B」をはじめ「政治・経済」など2科目以上を担当した。お蔭で高校社会科各科目の教育(教材)内容のすべてに触れることができ、それが後々まで貴重な体験となった。それはともかく、一般に高校社会科教員室では、科目専門の教師がそれぞれ独自の指導をしており、教科としての目標や内容、指導法などについて協力し合う状況ではなかった。昭和44年から「地理B」(世界地誌)を担当したNHK高校講座でも、高校社会科とは名ばかりで、「地理A」との関係のほか社会科他科目とのかかわりからみた地理教育の位置と役割の独自性を追究するものであった。それはまさに、その性格、目標及び内容において教科としての地理教育を強く意識させるものであり、NHK担当者も全くその意識であったのである。国の指導行政に携わった昭和50年代は人間化を志向する時期で、中・高等学校社会科担当として、筆者自身の専門である地理をはじめ「政治・経済」・「現代社会」など社会科全般に亘る対応が求められた。中学校では地理、歴史、公民の3分野によるいわゆる“ $\pi$ 型”の教科構造反対の渦巻く中での対応と、高校社会科必修の広領域科目「現代社会」及び他の5選択科目との履修を含む教科構造に関し極めて厳しく深刻な問題に直面した。またこの時期には、社会科教科書問題や戦前の大陸進出(侵略)問題への対応などあらゆる社会問題への対応が求められた。しかし反面では、

\* 筑波大学 教育学系

社会科担当でありながら、実質は科目専門領域に限定され、他科目にはかかわれない現実があった。

大学では社会科教育学として、いわゆる社会諸科学（教科専門）との関係や教科教育学としての教育や研究に携わった。そこでは、いつも社会科という教科と地理、歴史、政治、経済、社会、倫理、哲学など実際には更に細分化された学問との関係、すなわち、専門的な内容と教育としての性格との枠組の中で教科としての趣旨実現の研究が求められた。つまり、中等社会科の、それに対する時代的・社会的要請と教育実践における学習指導上の諸問題及び教育思潮との葛藤の中で揺れ動く中等社会科の本質や性格と対峙しつつ苦悶した何十年かであった。

このような中等社会科の動揺の要因には種々のものが挙げられよう。その最たるものが中等社会科の本質や性格それ自体に存在していた。すなわちそれは、端的に言えば中等社会科の存立を教科としての総合の原理に基づく統合化の志向に置くところに起因すると考える。つまり社会科の教科としての基本的性格、すなわち人間形成における総合的な社会認識とそれに基づく公民的資質の育成という性格をそれぞれ固有の性格と伝統を持つ地理、歴史教育を含めて包括し統合化しようとするところに起因すると考えるのである。

社会科は、その存立が人間形成における役割という基本的性格と同時に、その在り方は時代的・社会的背景や要請の中で変動する。特に社会科とか、地理、歴史或いは政治・経済・公民教育などはそのような背景や条件と密接にかかわっている。しかもそれらの分野・科目の在り方は、それぞれの背景・条件において育成すべき人間形成という観点から見るとベターなものとして設定されたものである。換言すれば、それぞれの時期の社会科教育の在り方は前述のような観点から意義を持っている。民主主義の定着と深くかかわって成立した社会科教育は、中等段階においても前述の問題点と相まってその意義を十分に果たしてきた。また社会科の基本的な性格であり目標でもある社会と人間に関する事象（社会的事象）の多面的・多角的考察力とそれに基づく総合的な社会認識と公民的資質の育成という究極目標に対して、中等社会科は、教科として重要な役割を果たしてきたと考える。

以上の観点から本稿は、これまで中等社会科の、とくに統合化における功罪を明らかにし、これからの中等社会科教育の在り方を考察しようとするものである。その際、“統合化”の意味を明確にしておきたい。社会科の総合と分化については種々の論述がなされてきた。そのうち臼井嘉一氏は、社会科カリキュラム編成における「総合社会科」という用語での“総合(Synthetic)”の持つ意味を整理して融合(Fused)と統合(Integrated)に分け、「多学問的」「間学問的」な形態を持つ分化社会科も教科として「総合」ととらえている。<sup>(1)</sup>そしてその観点から「統合」の編成概念を中学校の3分野構造におき、「融合」を高校昭和53年版「現代社会」に見出そうとしている。<sup>(2)</sup>一方、分化社会科においても教育内容の総合化を図ったいわゆる“総合学習”<sup>(3)</sup>や中学校社会科における融合単元<sup>(4)</sup><sup>(5)</sup><sup>(6)</sup>などの論述も数多くみられる。しかしそれらの多くは、カリキュラム論と言うより、総合的な社会認識のための学習指導上の手段（相互補完）としての意味を持つものである。

本稿では統合化を、学習指導上の手段としてではなく、社会科の基本的な性格や目標に対応するカリキュラム編成における統合性（総合性を含む）に置いている。具体的には中学校社会科の

教科構造及び高校社会科の昭和53年版「現代社会」を取り上げて検討することとする。

## 2 中学校社会科統合化の問題

現在の中学校社会科において、教科としての統合化を図る最も基本的なものが“教科の基本的な構造（教科構造）”である。初期社会科は経験主義に基づき問題解決学習を主体とする総合社会科の性格を持っていた。昭和30年代の系統学習は、アメリカプラグマチズム思想に立つ経験主義教育の直輸入、日本社会の歴史的現実との遊離、科学的・系統的な知識軽視と基礎学力の低下など初期社会科批判から生まれた。<sup>(7)</sup> 系統学習の導入により地理、歴史、政治・経済・社会的分野の3分野構成となった。分野とは「教育的区分であって、理論的・学問的体系を意味しない」<sup>(8)</sup> ものであるが、いわゆる教科カリキュラムに基づく系統学習の教科構造となり、その履修や各分野の内容構成の仕方によって多面的考察と総合的な社会認識を目指すことになった。教科構造はそれらの関係の態様であり、昭和30年代は1年地理、2年歴史、3年政治・経済・社会的分野を学習するいわゆる“ザブトン型”であった。この形態は、各分野の知識の系統的理解はし易かったが、3分野の関連（相互活用）、つまり総合的な社会認識という点に欠落していた。しかし、この形態の実施が以後の中学校社会科の構造すなわち履修問題に長く尾を引くことになる。昭和40年代の教育現代化期にいわゆる“ $\pi$ 型”が生まれた。それは、1、2年の地歴並行学習の基礎の上に3年で公民的分野の学習を展開し、3分野トータルとして社会科の目標実現を図るものであった。それはまた、関係学問（社会諸科学）の基本概念と探究方法を取り入れた科学性及び能力重視を目指し、分野の“固有の性格”を尊重しながら教科としての性格や目標を端的に表す構造であった。すなわち、地理、歴史など“大教科主義”の長所を生かすとともに、生徒の意識・能力の発達に即して学習でき能力の継続的な伸長が図れるように3分野の相互補完を可能にする構造だったのである。<sup>(9)</sup> それがこれに対応する教育現場に大きな課題を抱えさせることになった。それは、学習指導要領の法的拘束性強化の方向と絡み、“原則”とは言えこの単一の型を指示したことへの批判と前述の“大教科主義”の長所や授業における子どもの戸惑いなどを理由に実施を敬遠する動きがあり、全国的に二つの型やその変型など種々の形態が行われ、転校なども絡んで大きな問題となったことである。この問題は、生徒の思考・知識の継続的な伸長と社会科としての性格実現を目指す“ $\pi$ 型”構造を一層明確にし、分野間の関連と学習の相互補完の可能性を推進した昭和50年代版において頂点に達し、さらに平成元年版に引き継がれた。この時期の教育現場の対応には極めて多くの実践研究がみられるが、それを端的に示しているのが次の二つの著作である。

一つは、“ $\pi$ 型”批判を全面に押し出した歴史教育者協議会（歴教協）編の『中学校社会科の $\pi$ 型問題』である。これは、歴教協各支部の $\pi$ 型批判と実践上の諸問題を集成したもので、その主張には共通点がみられる。それを本多公栄氏の論述に見ると、「 $\pi$ 型は現場から拒絶反応に合っている。」という。理由は1)授業がやりにくい 2)純粋 $\pi$ 型は実践の裏付のない机上プランでおしつけ 3)手本はアメリカの地・歴・公の融合社会科であり、人間化の社会科は系統的な歴史教育、地理教育の後退＝解体の方向、4)地・歴系統学習を解体して“公民道徳科”の社会科をねらっておりそれが国益に沿うものなどの批判である。そして地・歴の有機的関連は現状のままで

可能か、基本的構造はザブトン型ではないかとも述べている。そして $\pi$ 型の本質として、1)基本構造は3分野の系統学習、2)現場ではザブトン型がもっとも自然な学習方法 3) $\pi$ 型導入には地・歴の系統学習の解体しかない 4) $\pi$ 型の強制は地・歴の解体を招く 5)主権者意識を育てるものでなく、公民的資質の育成に偏る、の5点を挙げている。<sup>(10)</sup>

もう一つは、 $\pi$ 型構造の趣旨を生かす宮崎謹一郎氏を中心とした東京都中学校社会科教育研究会（都中社研）の実践研究である。<sup>(11)</sup>

それは、社会科教育における、1)型にはまった“押しつけ授業” 2)知識注入の授業 3)中学生の生活心理・欲求に合わない授業 4)中学生と乖離したしかも過多の教材 5)社会科の構造を知らさない授業 6)生き方に無関係な授業など現実の授業の反省から、明日の社会科の在り方を目指す観点から $\pi$ 型に挑戦した記録である。そこでは全中社研、都中社研でのアンケート分析をもとに、生徒の側に立った実践を行っている。分析結果については歴教協の場合と共通した事柄が挙げられている。すなわち、問題点としては、1)学習意欲の継続性や理解の定着性 2)地歴の関連の困難性と融合の課題 3)指導の効率・教材研究の重負担 4)生徒の学習負担と忘れ物増 5)評価上の難点などがそれである。それに対して $\pi$ 型の利点として、文部省指導書における長所、①生徒の意識・能力など発達に即した継続学習 ②意識・能力の継続的伸長 ③地歴の学習成果が公民に直接結びつく（総合学習） ④3分野の相互補完の4点を確認し、その利点実現のための障害克服に挑戦している。そのためには教師の意識転換の必要性を強調し、「押しつけられたという被害者意識や慣れた方が良いだけでは主体的に創造していく社会科教師の良識が問われる。社会認識や公民的資質の正しい育て方に目を開き、望ましい指導方法を追求していくと、戦後の社会科発足までさかのぼっていく。地、歴、政経社の学問の成果を薄めて（薄墨論）知識中心に与えていくという学問・教師・知識本位でなく、社会事象を総合的に把らえ、経験や学習者を重視する社会科学学習のあり方は否定できない……。この基本的な考え方にたち…（ $\pi$ 型）学習を進めるといふ教科構造は動かすことができない……。私どもは……障害をどのように解決していくか、さらに $\pi$ 型の長所を生かし真の社会科指導をどのように創造していくかが学校現場にくすぶる悩みや愚痴を解消させるものと考える。」<sup>(12)</sup>と述べている。そして分野関連の学習として各分野ごとの実践例を数多く挙げたあと、3分野の総合学習として、「イギリスの産業革命と国際社会」「日本人移民と国際社会」「国民生活の向上と貿易」「現代文化と生活」などの授業展開を、教材構成と生徒の意識（学習）の深まりという側面からアプローチしている。<sup>(13)</sup>

平成元年度版中学校社会科の教科構造も基本的には $\pi$ 型構造であるが各分野の系統性ととも、「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高める」ねらいで「各分野において……適切な課題を設けて行う学習」の充実を図ることを指示している。これは具体的には各分野の内容を再構成して多面的・多角的考察のできる総合学習の意味を持っている。系統的な3分野構成を基本とする中学校社会科における総合科の一方がこの点にも具現されているのである。

### 3 高校社会科統合化の問題

初期社会科第十学年の一般社会科を除いて高校社会は一貫して専門性重視の分化社会科であった。改訂ごとに科目や科目構成及びそれらの内容構成は変容してきたが、昭和53年版の「現代社

会」は高校社会科の在り方の上に一石を投じた。従来、高校社会科の統合の原理は、中学校の教科構造に比べて薄弱なものであった。高校社会科を統合する文言として学習指導要領では、各科目の目標を総括する教科目標があること、「内容の取扱い」で他科目との関連を図ることのほか、解説では次のように述べているに過ぎない。すなわち「高等学校社会科は、中学校における成果を基礎とし社会科の諸科目の学習を通して、人間と人間との関係、人間と自然との関係における現代社会の諸問題について、科学的な知識と批判的な思考力を養い、さらに人間生活の根本のあり方について思索し、これによって自分自身や現代社会に関する諸問題に正しく対処し、民主的で文化的な国家や社会を建設し、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度とそれに必要な能力を養うことを目指している。」<sup>(13)</sup>と述べているのがそれである。この統合の考え方は昭和53年版の社会科まで基本的には変わっていない。すなわち、教科としての社会科の目標を達成するために、科目相互の密接な関連を図るとされているところに着目する必要がある。

「現代社会」は、社会科各科目の内容や見方・考え方を総合する型で現れた広領域の内容を持つ、言わば総合社会科である。しかし従来の各教科の系統的な内容を総合したものではない。設定されている「内容」項目は、「(1)現代社会の基本的な問題」における「現代と人間」「現代の経済社会と国民福祉」「現代の民主政治と国際社会」の3項目と「(2)現代社会と人間の生き方」における「人間生活における文化」「青年と自己探求」及び「現代に生きる倫理」の3項目をはじめ、いずれもまさに観点であって、弾力性を持っている。それは高校教育の普及に伴う多様な高校生が、選択中心のカリキュラムの中で学ぶ社会科唯一の必修科目で、中学校から高校教育への円滑な移行を目指すと同時に、以後の選択科目への基礎ともなり得る基礎的・基本的な内容の科目の故である。すなわち、内容構成の原理は、「まず修得すべき一定の知識があり、それを理解させ、身につけさせるという考え方に立つのではなく、生徒が今後の人生を生きていく上で、自ら考え、判断し、自分自身の人生と社会生活を充実したものにすることができる力を育てることに重点を置いて、そのために必要な社会と人間に関する基本的な問題について学ばせるようにした。」<sup>(14)</sup>ものである。したがって、実際の指導では、社会と人間に関する様々な事象や問題について、社会諸科学の系統的な知識をコマ切れに学習するのではなく、それらの事象や問題を自らの課題や意識との結びつきで捉え、多面的考察を通して追究していく。社会諸科学の成果や方法は、その際に活用することになり、こうした学習活動の結果が学習内容を構成するという展開になる。<sup>(15)</sup>

こうした弾力的な内容つまり教師の創意工夫や自由裁量が求められる「現代社会」に対する教育現場の反応は二つの方向に別れた。一つは積極的に取り組み、従来の科目構成の枠組みを破って社会科教育の改善を図ろうとするものであり、もう一つは名目的に教育課程に位置づけるだけで実際は特定科目を指導するものであった。後者はともかく、前者についてはこの時期に極めて多くの実践研究が行われているが、その対応の考え方を端的に示す二つの動きがあった。

一つは、「現代社会」の内容には批判的であるが、科学的で自主的・民主的な社会認識を育てるための教育内容の自主編成を目指すことができるという点では肯定的にとらえるものである。歴教協著『高校「現代社会」批判と実践の視点』はその代表的なものである。そこでは、高校社会科の教科構造及び総合性において共通性を持つ1947年版「一般社会」と「現代社会」とを比較

して、①前者は問題解決学習における単元ですべて社会の問題であるのに対し、後者は社会と人間の生き方が切りはなされ、多角的、総合的な学習が設定しにくい ②個人の尊厳の扱いが不十分 ③時事問題の扱いが弱い ④高校社会科の教養水準の低下 ⑤高校生の生活や生き方について前者は社会の問題の中で、後者は社会問題と切りはなした“道徳的世界”の問題としてとらえているという5点を相違点に挙げ、それらが「現代社会」の欠点としている。そして実践においてはそれらの点を是正して、当時の社会的背景により求められる日本国憲法の目指す民主主義教育推進を図ろうとするものである。

それに対して、もう一つの動きは、「現代社会」設定の主旨を積極的に認め推進し、社会科教育に求められる社会的背景や要請という視点から従来の主知主義を排し何とか社会科教育の改善を図ろうとするものである。その中に、梶哲夫氏らの著作<sup>(16)</sup>や北海道の高校教師の会編『社会科は生きる』などがある。

前者は、「現代社会」を、小・中学校社会科教育の延長線に位置づけられるもので、社会科学習の総括としての役割を持つと同時に高校第2学年以上の選択科目への意義ある基礎となる役割に着目している点に特色を持つ。それはまた小・中・高一貫の社会科教育の構想を具現する上で重要な意義を持つという観点に立っている。このことは梶氏が、教科研の提示した「社会科教育の体系」の中の「社会科は、地理・歴史・政治・経済・社会の諸事象を学習領域とするいわゆる広領域教科である。各領域の内容が関連もなく……学習されるのではなく、社会科というひとつの教科の内容として、同一目標（それが経験の再構成であれ科学的認識の育成であれ）へ向って、構造的に統一され系統的に順序だって……編成されることは、社会科の使命を扼する問題である。」<sup>(17)</sup>を引用して述べた“「現代社会」の成立をかなめとして、ようやく全国的な実践の場に小・中・高一貫の社会科カリキュラムがもたらされたことは意義深い”と述べていることにも表れている。そして今後の課題として、①小・中・高社会科教師はすべての子どもが「現代社会」を含めて10か年を通して社会科学習が展開されることに着目し、現実の学習指導をその中に位置づけて相互に研究交流を推進すること ②この科目を契機に社会科教育研究者、高校の実践者の相互が研究交流を活発にすること ③この新社会科カリキュラムを理論的にも実践的にも徹底して究明することなどを提唱した論文<sup>(18)</sup>に端的に表れている。高校教育が普及し国民教育的性格を色濃く持つようになってきた今日、小・中・高一貫の社会科教育が特に望まれる。今年度の日本社会科教育学会の全国研究大会でも、高校新教育課程の実施を前に、「小・中・高社会科教育の一貫性を探る」というテーマを掲げ、その在り方を追究している。

また後者は、成立以来三十余年（当時）経過した社会科教育（特に中等社会科）が、いまだに教師間で共通理解されていない、その現れの第1は、各科目中心の狭い教科教養主義にとらわれ広領域教科としての性格・目標が忘れられ、生徒の立場に立って指導が行われていないこと、第2に、指導計画や授業方法、評価などの学習理論よりも、教材の内容や高度さを重視する風潮がみられることなどへの反省から社会科の性格を再検討し、授業改造を図ろうとする実践研究である。本書の特色は、北海道高校社会科各科目担当の教師が協力し合って組織的に構築してきた理論と実践を集大成している点である。理論篇では社会科教育の現状と基本的性格・目標（特に社会認識と公民的資質について）論を中心に追及し、実践篇では、具体的な授業を中心にして、学

習課題の設定と社会科学習における基本的な内容の分析などを行い、各科目間或いは各科目にわたる環境、人権、文化、国際理解などを取り上げて多面的に考察させ、総合的な社会認識の育成を図る事例を提示している。<sup>(19)</sup> この考え方はまた、地理教育や歴史教育の中にも取り入れられ教材研究シリーズとして「国際理解」や「環境教育」の実践例も紹介されている。<sup>(20)</sup> 例えば前者における「北方領土問題から国家・国境を考える」で、地理・歴史・政経の各教師のチームで取り組んだ木戸口道彰氏の実践研究などや、後者における「環境問題にみられる南北問題を考える」では、チームを組んでディベートを用いた授業を提案した宮田日出夫氏の研究などがそれである。このような実践研究や研究動向は、「現代社会」実施期に全国ほとんどの都府県でもみられた極めて多くの実践研究が行われたのである。「現代社会」は、このような教育現場における対応に画期的な動きをもたらす契機となった。教材の研究や開発は勿論、生徒の立場に立った学習指導や教師相互の交流や協力、学習評価の研究など従来“科目あって、教科なし”と言われた高校社会科教育において、高校段階における社会科とは何かという本質的究明と同時に社会科授業の刷新に極めて大きな意義を持ったと考える。その社会科が、何の故あってか、しかも「現代社会」がその引き金の一つとなって解体したのはまことに皮肉な結果であると言わざるを得ないのである。

#### 4 統合化に伴う「功罪」の意味

「功罪」という場合、何に対しての功罪かが重要である。ここでは、社会科教育の本質や性格を実現すると同時に、将来にわたって人間形成に生きる在り方という観点から、その教育の存在意義を確認することを基準としたい。その点では、その教科の解体という教科否定の結果は「罪」の最たるものとする。

今回の社会科解体論者の一人諸澤正道氏は、「社会科は戦後教育の功罪、その功は民主主義の徹底だが、罪は、その教育方法とか計画とかがいろんな科目の総合であって……うまくいっていない。」「少なくとも高校社会科は、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という感じがしました。高校社会科を社会科として存続させるというのは、名目的な意味の方が多いのではないか。」

「社会科教育についての理論を踏まえた実際的な研究がこれまであまりなかった。」<sup>(21)</sup>と発言している。諸澤氏は、さらに名目的な社会科になってしまった理由として、特に中等段階で、地理と歴史という独自の伝統と論理をもつコースを包含したことの無理があったと指摘している。そして、「性格の違う地理と歴史を抱え込んだために、一方では社会科本来の理念の実現がゆがめられ、他方ではまた地理と歴史の科目の発展も滞ってしまった」というのである。そしてその要因は社会科成立期の経緯、なかでも文部省の自主的な公民科構想に対してC I Eの提案した歴史・地理を含む統合的な社会科にあるとしている。<sup>(22)</sup> これらの主張は今回の解体論に共通してみられるもので、その前段は、社会科が社会諸科学の各学問体系（系統的内容）で編成されているという前提と、学校現場でも科目の専門性のみが主体をなすという、見方によっては誤った状況判断が先ずあって述べられているものであり、後段は社会科は戦後アメリカからの押しつけによるという意識に立っている。前段の判断は、「現代社会」をめぐる問題（批判）として“この

ような広領域の内容を教える専門家（教師）はいない。誰が指導できるのか”という主知主義的意識と密接にかかわっている。

高山博之氏は、中学校社会科の教科構造（地歴並行学習）の意義を、社会科の特質である「社会的見方」すなわち、社会に関する総合的・統一的認識のための有効な方法という観点から、中学生対象の調査結果を紹介している。それによると、学習する中学生自身にとっては、地歴別別より関連させた方がわずかではあるがよいとする結果になっている。<sup>(2)(3)</sup>地歴平行学習の長所を生かす指導には教材構成や学習指導法に多くの創意工夫が求められると考えられるが、基礎的・基本的知識や見方・考え方の確認とともに知識習得と見方・考え方という能力育成という点のいずれに学力の重点を求めるかが問われることになる。

言うまでもなく社会科は、望ましい社会的態度や適正な社会的思考力・判断力の基礎となる社会認識を目指す教科である。しかもその対象である現代社会や社会的事象は、科学技術の進歩や産業構造など社会の急激な変容、国際化の進展、情報化に伴う情報・知識量の飛躍的な増大と密接にかかわり、様々な事象や条件が輻輳した複雑な要因によって成り立っている。社会認識についてみても、それは価値観や立場における相違などと絡んでおり、事象・事実の態様自体を覚えたり、単に系統的な知識を習得したりしたからといって得られるものではない。事象形成の条件や他の事象との関連を明らかにし、全体と部分との関係をとらえてその意義を考えるという、いわば抽象的な認識によって培われる。またそれは認識主体（生徒自身）を内に含む社会的存在としての認識であり、立場や価値観も交錯する。その意味では社会科における認識は極めて複雑な認識であるが、同時に社会的事象・事実を自らの課題と受けとめ、自らの生き方を考え判断する方が重要であり、生徒自らが主体的・多面的に追及し考察することによって身につくものである。

21世紀を展望して社会科教育の在り方を考えるとき、これからの社会が、平和、人権、環境、開発、人口、資源・エネルギーなど地球社会規模において更に深刻化する傾向にあることから、それへの対応が重要になろう。それらの課題は、言わば多学問的(Multidisciplinary) 或いは学問間(interdisciplinary) の内容であり、地理的や歴史的な見方や考え方の個々だけでは究明出来ない事柄である。また、それらの課題の理解には、地理的、歴史的なさらに政治・経済・社会的など社会科としての多面的なものの見方や考え方と、それに基づく総合的な認識が必要になる。しかもそれらについては、人間・自然・異民族・異文化の“共生”する新たな地球社会の視点からこれらの課題を考え・理解することが求められる。こうした状況から見て、前述のような考え方に立つ社会科教育、特に中等社会科教育の存在は重要である。その意味でもこれまでの中等社会科統合化とその実践研究の意義は極めて大きいと考えられる。

## 5 おわりに

以上、筆者自身の中等社会科教育実践研究を含めて、特に中学校社会科の教科構造及び高等学校社会科必修の「現代社会」に焦点をあて中等社会科、統合化の研究や実践が持つ意義について考察してきた。その結果、「功」として、戦後経済の高度成長を遂げ、国際化・情報化が進み、急激に変容する現代の社会において、中等段階における社会科は、複雑な社会的事象や諸問題に



対して多面的にアプローチし総合的に社会認識を身につけさせる上で極めて重要な意義を持ち役割を果たしてきたことを明らかにした。21世紀への展望を含め、これからの変容著しい社会に生きる人間の育成に中等社会科の理念や性格がこの段階の生徒の教育に更に生かされることが期待される。にも拘らず「罪」の表れとして、高校社会科は解体され地理歴史科と公民科に変わった。その理由として、教課審の答申では、専門性重視と国際化への対応が挙げられている。<sup>(24)</sup> 専門性重視がこの結果をもたらした理由の一つとはいえ、主知主義に陥った教科指導であったならば、また、単に「世界史」を必修にすることにより世界史的知識の習得だけが国際的資質の手段とするのであるならば、まさに時代に逆行すると言わざるを得ない。その点の弊害の是正は学校現場の指導に依拠しなければならない。2教科の関連を図って、望ましい在り方を具体化するためにどのようにしたらよいか、これからの実践や研究に期待されるところである。。社会科教育の研究科諸氏の研究も、理解してもさほど意味を持たないような事柄の研究ではなく、21世紀を志向する社会科教育のパラダイム(paradigm)構築に役立つような本質的かつ基本的な研究を進められることを切望したい。

長い間支えていただいて本当にありがとうございました。筑波大学社会科教育学会の研究の充実・発展を心から祈念しています。

#### 【注】

- (1) 臼井嘉一(1989)：『社会科カリキュラム論研究序説』学文社 pp.23-26
- (2) 前掲 pp.231-235
- (3) 坂井俊樹(1989)：「社会科総合化への一試論——教科構造の問題を中心に——」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No.61 pp.16-31
- (4) 文部省(1982)：『中学校指導書 社会編』大阪書籍 pp.12-13
- (5) 高山博之(1989)：『歴史教育の現実と課題』東洋館出版 pp.130-137
- (6) 篠原昭雄編(1984)：『授業改善の基礎理論』明治図書 pp.85-92
- (7) 篠原昭雄(1989)：『中学校社会科新旧学習指導要領の対比と考察』明治図書 p.140
- (8) 教育課程審議会答申(1953)：『社会科の改善，特に道徳，地理，歴史教育について』3-ロ-①
- (9) 前掲(7) pp.165-167
- (10) 本多公栄(1979)：「 $\pi$ 型問題の本質と実践・運動の進め方」歴史教育者協議会編『中学校社会科の $\pi$ 型問題』地歴社 pp.129-149
- (11) 木原健太郎・宮崎謹一郎編著(1982)：『 $\pi$ 型への挑戦——現場からの提言——』日本教育研究センター
- (12) 前掲 pp.63-64
- (13) 前掲 pp.144-174
- (13) 文部省(1961)：『高等学校学習指導要領解説』好学社 p.6
- (14) 文部省(1979)：『高等学校学習指導要領解説』大阪書籍 p.15
- (15) 篠原昭雄(1991)：「社会科教育の本質に関する研究課題」筑波大学社会科教育学会編

『筑波社会科研究』第10号 p.6

- (16) 木原健太郎・梶哲夫編(1983)：『「現代社会」の単元構成と展開』明治図書
- (17) 教育科学研究会社会科教育部会編(1966)：『社会科教育の理論』 p.16
- (18) 梶哲夫(1980)：「社会科カリキュラム理論の動向と課題」 日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No.44 pp.33-40
- (19) 社会科教育理論と実践研究会編著(1983)：『社会科は生きる —— 21世紀を展望する高校社会科の理論と実践 ——』東京法令出版
- (20) 北海道高等学校地理教育研究会編(1992・1993)：地理教材研究シリーズ第8集『高校地理教育と国際理解』 第9集『高校地理教育と環境教育』
- (21) 諸澤正道(1988)：「座談会 社会科と歴史教育」 至文堂『現代のエスプリ』 p.8
- (22) 前掲 pp.12-13
- (23) 前掲(5) pp.90-93
- (24) 日本社会科教育学会編(1992)：『新中等社会科教育学概論』東洋館出版 pp.111-116