

社会科教育変遷過程の研究(3)

—『平成元年度小学校学習指導要領』における「社会科」の改訂を巡って—

The Process of Social Studies in Japan (3)

馬 居 政 幸
Masayuki UMAI

(平成元年10月11日受理)

はじめに

本稿は、本年(1989年)2月20日に東京学芸大学で開催された平成元年度教員養成大学学部教官研究集会の社会科分科会において、筆者がリソース・パーソンとして発表した内容を、その際に配付した「発表用レジュメ」と「資料」をもとに、論述するものである。

なお、平成元年度教員養成大学学部教官研究集会(以後、研究集会と略す)は、告示される直前であった『平成元年度小学校学習指導要領』について、改訂される内容や趣旨あるいはその課題や問題点を、文部省担当者、附属小学校教官、大学の教科教育担当者等により様々な観点から論議することを目的とするものであった。また、そこでの筆者の役割は、「改訂学習指導要領の課題」というテーマのもとで、研究者の立場から論点を提起することであった。

したがって、その内容は直接的には本稿の表題に掲げた筆者の研究テーマである「社会科教育変遷過程の研究」という観点に基づき課題を提起したものではない。

しかし、今回、本紀要に投稿するに当たり、「社会科教育変遷過程の研究」の一貫として位置づける観点からまとめることとした。以下、その理由について述べておきたい。

まず、第一に、事の是非は別として、日本の社会科教育は学習指導要領の改訂を軸として変化してきたことは否定できないということである。

そのことは、社会科という教科自体が、昭和22年に文部省から発表された最初の学習指導要領とともに生まれたことに象徴されよう。

さらに、以後、五度にわたる改訂の度に、学習指導要領が提示する認識と教育の枠組が、教科書というフィルターを経ながら、全国の小学校の教室の中で行われる教師と生徒の関係を枠づけてきたことも否定できない。

すなわち、学習指導要領が示す教育課程は、それぞれの地域に即してはいるが内容も水準も不統一な社会認識の教育よりも、一定の知識水準と日本人としての共通認識あるいは統一性を重視する社会認識の教育として日本の社会科を作り上げる上で重要な役割を果たしてきた。その理由や意義については、学習指導要領の法的拘束性の論理で解釈したり、日本の学校教育における教科書の重みや教師のカリキュラム構成力の問題として捉えるとか、様々に意見が別れるであろうが、学習指導要領が果たした役割自体は否定できないであろう。

加えて、広く教育に関する論議の枠組みもまた、学習指導要領の改訂を前後して大きく変化してきたことも事実であろう。さらに、その一つの軸を構成してきたのが社会科に関する改訂

内容であった。この点についての筆者の見解として、第一回改訂から第三回改訂にかけての論争が日本の社会科教育の基本的な構造を規定していることを、「社会科教育変遷過程の研究」の「(1)」と「(2)」で明らかにした。

従って、今回で六度目の改訂である平成元年度小学校学習指導要領は、その改訂内容の如何に関わらず、日本における社会認識の教育の主たる担い手である社会科という教科の変遷を研究する上では、極めて重要な対象であると考ええる。

第二は、改訂内容の問題である。

すなわち、今回の改訂はこれまでの日本の社会科教育の構造を、その教科構造の面でも教育課程の構造の面でも、また教育・学習構造の面でも、形式と実質の双方で変える可能性をもった大きな変化を内包するものであると考えるからである。

すなわち、今回の改訂は、様々な要因のもとでなされたが、最も重要な課題はかつてない社会の構造的な変化にいかに対応するかにあると考える。特に、その変化する社会自体の教育を目的とする社会科の場合、当然のことながら改訂内容も大幅にならざるをえない。

その代表が、改訂どころか理科とともに1, 2年次の社会科が廃止され、生活科が新たに設置されたことである。高等学校の地理歴史科と公民科の設置とあわせ、社会科はまさに教科の構造が変わってしまったわけである。さらに、生活科の新設は単に低学年の問題に止まらず、その後の社会認識の教育の質的な転換を迫ることになることは疑いえない。

その他、具体的な内容については本文で検討するとして、今回の改訂が今後の日本の社会認識の教育にとって重要な岐路となることは間違いないと考える。

従って、告示前後の論議の記録は、今後の社会科教育の変遷を考察する上で、一種の同時代的証言としての意味をもつと考える。とりわけ、告示直前の論議と、告示後の明確になった改訂内容が、一方では文部省→県教育委員会→市町村教育委員会→各学校という公的な組織により伝達され、他方で各種教育関係雑誌・図書等を通じて浸透中である現時点での論議を、相互に比較しつつ記述しておく価値は充分あると考える。

第三の理由は、筆者の研究意図である。

すなわち、「社会科教育変遷過程の研究(1)」に明記したように、筆者の目的は社会科教育の歴史研究にあるのではない。あくまで現代理解の一貫としての過去の開示である。その意味で、本稿の基となる研究集会での発表内容とそのレジュメを構成する観点や方法は、「社会科教育変遷過程の研究」において用いる研究方法や観点と、当然のことながら同一である。

もちろん、時間の流れの中で吟味が進んだ資料を用いる歴史的事象の研究に対し、共時的に進行する社会事象を対象に研究する際に要請される蓋然性という研究の明証性の基準に差はある。だが、たとえ評価の定まった過去の事象も、現代とクロスさせることにより相対化し、その流動性を方法的視点として事象に向かう研究こそ、筆者が社会科教育の歴史ではなく変遷過程となぜした理由である。さらに、このような観点において初めて、たえまない流動性を特色とする社会に育つ子ども達の社会認識とその教育の課題を把握することが可能であると考ええる。

そして、これが新たな指導要領の考察を変遷過程の研究の一貫に位置づける理由である。

なお、末尾に資料編として、本稿ならびに研究集会での発表の前提となる各種レジュメと資料を付記しておきたい。これもまた一つの同時代的証言として位置づけられよう。

1. 研究集会発表要旨の構成と発表レジュメ

研究集会では、前もって提出した発表要旨に加えて、当日参加者に配付した発表レジュメと資料をもとに討議を進めた。

そこで、まず、発表要旨において提起した改訂された小学校学習指導要領(以後、新指導要領と略す)の課題を列記し、継いで、その課題の説明として用意した発表レジュメを提示しておきたい。

(1) 発表要旨において提起した新指導要領の課題

「改訂学習指導要領の課題」

1. 学習指導要領改訂を巡る論議に見る日本の社会科教育の問題性

昭和22年に新設されて以来、社会科の歴史は論争の歴史でもあった。私はこのこと自体は社会科が社会認識の教育である以上原理的に避けえないと考える。むしろ論争の多様化は日本の教育界の健全さのパロメーターであるとも考える。しかし四十年余の歴史は、論争の枠組自体を固定化し、新たな社会科への飛翔の契機を育てる上で障害となっていないかどうか。

社会科成立期と、あるいは高度経済成長期やそれに伴う社会変動期とも、全く異なる状況に生きる子供達の社会認識を育てる教育を考える上で、今、必要な論点とは何か。改訂指導要領の課題を問う前提として改めて明らかにする必要があると考える。

2. 変化する社会の中での社会科とその学習指導要領の意味

社会科の学習指導要領は第三回以来十年を単位として改訂されてきた。しかし、今日の社会の変化の速度は、十年という単位で時空を規定することの困難さを明示してはいないであろうか。とすれば、指導要領が意図する基準の意味とはいかなるものか。このことは、その変化する社会の認識の教育を対象とする教科である社会科にとって、より重要な課題になると考える。

3. 子供の社会的形成全体の中での社会科教育の役割の再定義

子供はその日々出会うヒト・モノ・コトとの相互作用の中で不断に形成されつづける存在である。このようなトータルな社会的形成並びに社会認識の育成の中において、①公教育として、②小学校において、③教科として教育・学習される社会認識の教育、という社会科教育の役割はいかなるものなのか。この自明とも思える問いの中に、遊離が危惧されている学校内の知識と学校外の知識の量的・質的差を縮小させる契機があると考ええる。

4. 生活科と中学校社会科(地・歴・公)の「間」にある社会科の意義

生活科を前提とした社会科と、地・歴・公に領域分化する中学校社会科を前提とする社会科のありかたの間に新たな課題が生じてこないかどうか。社会科という教科の意義が改めて問われていると言える。

5. 社会科を社会科として成立させる教育上の条件の再検討

教師集団、教室構造、地域教育構造、レイトカリキュラムの次元での課題とは。

(2) 当日発表レジュメの構成

平成元年度教員養成大学学部教官研究集会（社会科分科会）発表用レジュメ・資料
小学校学習指導要領の課題と展望

静岡大学 馬居 政幸

1. 発表要綱に即して

(1) 学習指導要領改訂を巡る議論に見る日本の社会科教育の問題性

① 別資料「新指導要領に関する新聞報道について」から

<戦前復帰>の度合いを主要尺度とする批判の有効度は

- ・再び戦争への道を絶対許してはならないという意味で、一定の社会的機能は認めるが、批判のステレオタイプ化は、オオカミ少年として機能する可能性がないか。
- ・戦前復帰の論理で問う内容を、未曾有の変動の中にある社会での社会的形成とその意図的な教育の課題を問う文脈で論議するなら有効であるが。
- ・「豊かな社会」である故の課題がどれだけ追求されたかが問われていない。

② 臨教審→課程審→教科→社会科指導要領という流れ中での問題

- ・国際社会に生きる日本人としての資質
 - ・内容の精選と理解・態度・能力の育成
 - ・社会の変化に対応した内容の改善
- } — この当否, 問題, 課題, 対案……

③ もし、私が指導要領を問題視するとすれば ⇒ 資料2, 3, 4, 5, 6 参照

- ・「東京」対「地方」や「標準語」対「方言」の視点からの読み直し。
- ・「国家・社会」＝「男・教師の論理」に代わる「ちいき・せいかつ」＝「おんな・こどものことば」という視点での意味づけ。

(2) 変化する社会の中での社会科とその学習指導要領の意味

<法律・教育論上の拘束性論議の前に、変動社会に生きる子供を対象とする社会認識の教育故の課題とその課題解消のための制度的保障への視点を>

- ① 社会認識の教育に原理的に内在する問題性
 - ② 現代の社会状況自体の変異性と多元性
 - ③ 地方教育行政・教師集団への浸透過程の課題
 - ④ 実際に教師と生徒の間で実施される時の課題
- } — ・公開議論やツウエイ的交換の中での一般化
・実質的な補足等のシステム化
・教科書、副読本との関係柔軟化

(3) 子供の社会的形成全体の中での社会科教育の役割の再定義を

① 学校と学校外での教育の質的な相違へのまなざしを

「公的世界」としての「学校」＝「普通名詞」の世界 ← — その「間」をつなぐ
→ 「地域」＝「固有名詞」でありたい世界

「私的世界」としての「家庭」＝「固有名詞」の世界 ← —

② 学校の論理・教科の論理と社会科の論理のズレ ⇒ 資料5

(4) 生活科と中学校社会科（地・歴・公）の「間」にある社会科の意義

- ① “総合から分化・専門化へ”という前提でよいのか
- ② 実際は“「子供」から「学問」（教師の都合？）へ”になっていないかどうか
- ③ 子供とその家族が実際に「生きる」地域（生活）に関する「できごと」から、「理解（記憶？）すべき抽象的な国家（日本）と世界（地球）に関する「知識」になって

いないかどうか

<それぞれの子供とその家族にとってのリアリティへのまなざしを基盤に>

(5) 社会科を社会科として成立させる教育上の条件の再検討 ⇒ 本日の発表内容

2. “小学校学習指導要領案”に即して

(1) 「第2節 社会」「第1 目標」について

① 「理解と愛情」の基準は ⇒ 本レジュメ1-(2), 参照

(a) 「理解→事実判断→正しさ」と「愛情→価値判断→善さ」との次元の相違と、両者を「公教育」として統合し実践する際の原理的な困難性と恐れへの自覚を

② 「国家・社会の形成者」の範囲は ⇒ 本レジュメ1-(1)-② 参照

(a) 「国家・社会」との記述の前提に、「国家」対「社会」対「個人」相互の間にある原理上と現実上の対立と調和の関係がどのように配慮しているか

・「個人⇒社会⇒国家」は「発展途上・効率優先・高度成長型」のモデル

(b) 「国家」と「社会」という概念自体が一定の社会関係を指示しがちなことへの視点

・「国家=中央>地方・地域>個」⇒「生産・労働>消費・余暇」⇒「仕事>生活」

⇒「抽象的人間=男・大人>女・子の世界」⇒「公>私」⇒「同質>異質」……

(2) 「第2 各学年の目標及び内容」について

① 「地域社会の成員としての自覚を育てる」ための課題と展望

(a) 「社会科教師」にとって「地域」とは⇒「地域喪失者」である教師の立場の克服を

・学校が「地域」変質の推進組織となるコトの自覚を ⇒ 資料7

・教師自身の「地域」に対する「無(否定的)関与・無知?」の自覚を

・社会科カリキュラムを構成する知識自体の非地域性

○同心円的拡大の構造→“成長=地域から出る”ことを前提とした社会認識の枠組み

○総合から分化・専門化へ→普遍的, 科学的, 抽象的知識を優位におく知識構造

(b) 「地域・家庭の学校化」から「学校の地域化」へ

・先ず, 地域を知ること→地域とはあくまで子供とその家族にとっての「生きる場」の問題であって, 学校や教師の都合で限定してはならない

○子供とその家族の目の高さからその「生活する場」を歩く

○父母は最も身近な社会科教師の先生であるとの評価を

○地域は組織や公共機関ではなく人と人との関係のありかた

・社会科を支える地域のグループをどのようにつくっていくか

○教師がいかに地域に信用されるかが課題→地域は教師が出てくるのを待っている

○社会科支援人材バンク, 学校相互のネットワーク

・地域学習は3, 4年のみではなく社会科全体の理念として

○同心円的拡大の構想を前提としても, 常に地域と生活にもどる構造を

・その前提に地域の意味の再定義を→地域組織はあっても地域はない

○リメイクすべき地域を固定し地域再創造を阻止しがちなのが地域組織の現状

② 産業学習の課題…第三次産業中心の社会における社会科の課題とは

・一十二三次産業の発想からの脱却→本レジュメ1での内容, 資料4, 5参照

- ・ 5年生の産業学習のみでなく社会科カリキュラム全体に関わる課題⇒人が生きる上で何が大事かという次元から高度産業社会とそこでの人間形成の課題を提起すべき
- ・ 繰り返し子供とその家族の地域・生活世界に還流する社会科
- ・ 言葉とその事象との関係（意味の生成）の経験による再定義
- ・ 社会的事象（価値・制度）の創造者としての個々人の意味の自覚の契機に

2. 新指導要領の課題

筆者が提起した新指導要領の課題（罫線で囲った項目）について、(1)課題提起の意図、(2)課題の展開という観点から個々に論じていきたい。

1. 学習指導要領改訂を巡る論議に見る日本の社会科教育の問題性

(1) 課題提起の意図

周知のように1947（昭22）年に新設されて以来、社会科の歴史は論争の歴史でもあった。私はこのこと自体は社会科が社会認識の教育である以上原理的に避けえないと考える。むしろ論争の多様化は日本の教育界の健全さのバロメーターであるとも考える。しかし四十年余の歴史は、論争の枠組自体を固定化し、新たな社会科への飛翔の契機を育てる上で障害となっていないかどうか。

社会科成立期と、あるいは高度経済成長期やそれに伴う社会変動期とも、全く異なる状況に生きる子供達の社会認識を育てる教育を考える上で、今、必要な論点とは何か。改訂指導要領の課題を問う前提として改めて明らかにする必要があると考える。

(2) 課題の展開

1) 新指導要領に関する新聞報道の特色

図-1は、文部省による指導要領の改訂内容の概要の発表を受けて、各新聞社が報道した朝刊の見出し記事を構成したものである。また表-1は、同じく、朝日、毎日、読売、産経、いばらき、各新聞に掲載された新指導要領の内容の特徴を、社会科に関する改訂内容の記事を中心に分類・分析したものである。

いずれも、「国旗・国歌」の強調と、6年次の歴史学習における「東郷平八郎」を代表する人物例示に関する記事が最も多い。その文脈も、朝日新聞の記事に代表されるように、戦前との対比で、復古的傾向を批判するものとなっている。

今回の改訂では、臨時教育審議会から教育課程審議会へ、そして指導要領改訂へと進む過程において、従来になかった問題が種々生じた。社会科教育学会を始めとして、これまでは文部省の方針を指示してきた関係者からも多くの抗議が出された。

その詳細な過程と評価については、今後改めて実証的に解明し、また戦後社会科教育の変遷過程全体の中での意味を問うことから、多面的に検討する必要がある。だが、少なくとも今回の改訂が、従来と異なる経過をへつつ、それも教育論上の問題よりも政治上の判断を優先させることから進んだことは、現時点でも指摘できると考える。

しかし、審議過程の問題と結果として現れた内容の問題とは同列には論じられない。

文部省の施策への同調の有無が、論の正当性の根拠となる時代は終わったといえよう。立場の論理による正当化の評価は、イデオロギー解釈に基づく分析には興味深い素材だが、教育論の正当化の基準として用いることはできない。

あるいは、知識は一定の社会的文脈の中においてその意味を機能させる。従って、改訂者の意図と、実際に表現される知識内容と、それが具体的な社会的現実の中でどのように機能するかは、異なる次元の問題として論じられなければならない。

例えば、生活科の新設は、教科としての社会科を守ろうとする者にとっては許せない暴挙かもしれない。他方、社会科では新しい状況に対応できないと思っている者にとっては一つの可能性として捉えうるかもしれない。しかし、生活科に期待を抱く者もその審議経過に疑問を抱く者もいるであろう。逆に、新しい教科を作るためには、既存の利害を越えなければならない以上、一定の政治的判断が必要であると考え人がいても不思議ではない。

さらに、いかなる意図で改訂されようとも、実際に生活科がどのように教育現場で実践されるかどうかは全く別の問題といえる。さらに、その生活科を子ども自身がどのようにとらえ、子どもの親がどのように理解し、結果として子どもの教育にどのように意味があるかは、現時点ではほとんど確実なことはなにもいえないことになる。なぜなら、文部省の実験校や大学附属小学校等での試みと、全国の小学校で一斉に実践することとは本質的に異なるからである。

学校規模、教師の数や力量、地域性、子どもとその家庭の状況等が異なれば、小学校1、2年次の子ども達を、それも彼らの生活を対象とする教科が、当初の意図どおりに進むことが問題といっても過言ではない。

そして、このような問題は生活科のみでなく、変動する社会の認識を目的とする社会科教育にとって、避けて通れない問題であると考ええる。

しかし、図-1や表-1が示すように、新聞報道で見ると、その内容紹介は多面的な志向が刺激される内容とはなっていない。

もちろん、文部省に迎合した記事を書けというのではない。ただ、かってない変動の中にいる我々にとっていかなる社会認識の教育が必要かを示唆する視点から論じられてしかるべきであろう。少なくとも、日本の社会にあって、世論という概念で把握される社会意識を構成する要因として、また、第四の権力ともいわれる全国三大紙を代表とするマスコミ各社は、その責任を有すると考える。

このような観点からする限り、そのほとんどが類似した観点からの報道や特集記事であることは、今後の課題ではないか。

少なくとも、筆者は<戦前復帰>の度合いを主要尺度とする批判の有効度は、現在の社会状況の中では、それほど高くはないと考える。

もちろん、再び戦争への道を絶対許してはならないという意味で、<戦前復帰>への危惧を表明することは重要であり、その一定の社会的機能は認める。だが、読者の日常的世界を構成する現実の尺度から余りに乖離した批判のステレオタイプ化は、その批判への読者の注目度を鈍らせ、真の危機を隠蔽する役割、すなわちオオカミ少年として機能する可能性がないであろうか。

むしろ今日必要なことは、戦前復帰の論理で問う内容を、未曾有の変動の中にある社会での人間の社会的形成とその意図的な教育の課題を問う文脈で論議することではないだろうか。

表-1 新指導要領に関する新聞報道について

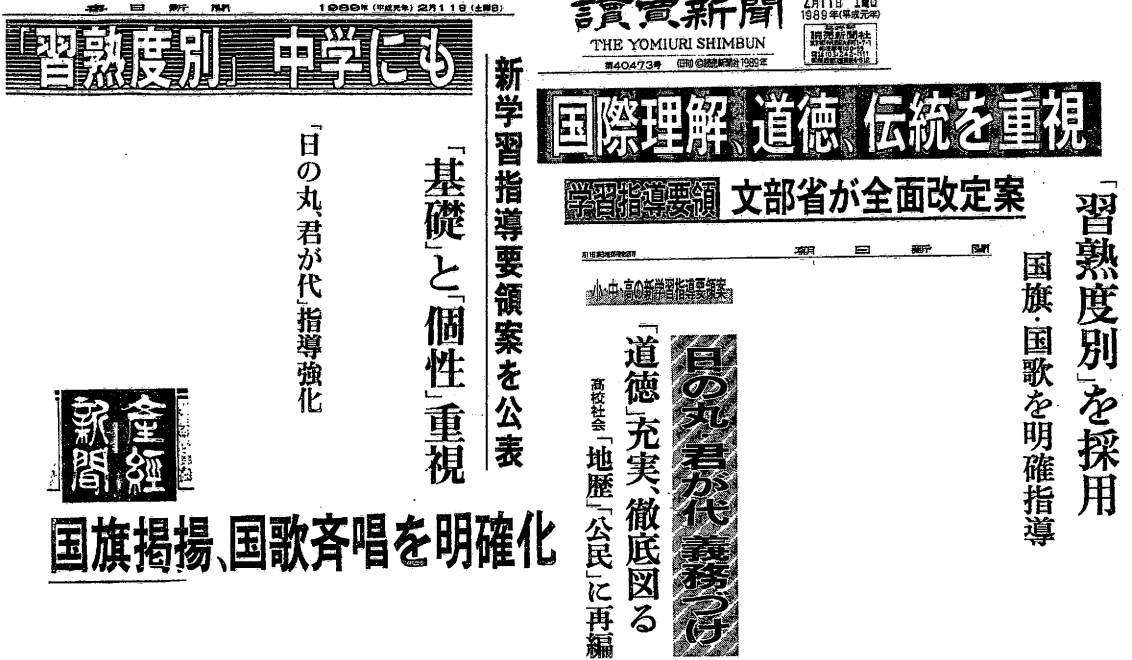
〔表及び説明の読み方〕表、および説明において、□は事実の報道、○は肯定的評価、×は否定的評価をあらわす。また、その際、その理由が比較的明らかな場合には下の〔説明〕に記した。なお、表において破線より上が、新聞の見解で破線より下が個人・諸団体の見解を示す。

新聞 項目	産経新聞	いばらき新聞	読売新聞	毎日新聞	朝日新聞
生活科の新設 (1, 2年)	□ ×社会党書記長 談話 ⁽¹⁾	□ ⁽²⁾	□ ⁽³⁾ ○ ⁽⁴⁾	□ ○森隆夫 ⁽⁵⁾	□ ×日教組中央執 行委員会 ⁽⁶⁾ ○河野重男 ⁽⁷⁾
国旗・国歌の取 扱い(4・6年)	○ ⁽⁸⁾ ○友部中学校校 長 ⁽⁹⁾	× ○熱海則夫 ⁽¹⁰⁾	× ⁽¹¹⁾	× ⁽¹²⁾ ×日教組委員長 ⁽¹³⁾	× ⁽¹⁴⁾ ○西岡文相記者 会見 ⁽¹⁵⁾ ×日教組中央執 行委員会 ⁽¹⁶⁾
天皇についての理解 と敬愛の念(6年)		□	□	□ ○文部省幹 部 ⁽¹⁷⁾	□ ×日教組中央執 行委員会 ⁽¹⁸⁾
人物中心の歴史 学習(6年)	○ ⁽¹⁹⁾	× ⁽²⁰⁾ ×永畑道子 ⁽²¹⁾ ○文部省幹 部 ⁽²²⁾	□	× ⁽²³⁾ ○文部省幹 部 ⁽²⁴⁾	× ⁽²⁵⁾ ○文部省幹 部 ⁽²⁶⁾
消費者問題 (3年)		□	□	□	□
交通事故・盗難 (4年)		□	□	□	□
外国との関わり (4年)			□		□
第三次産業 (5年)				□	□
森林・資源の大切さ (5年)				□	□

〔説明〕

- × (1) 戦後の民主教育を真っ向から否定するもの
- (2) しつけ教育の色彩が濃い
- (3) 座学からの脱皮。しつけ教育の要素をとり入れた
- (4) 「子ども主体性を認める」教育の促進
- (5) 生活(活動・体験)から学習し、学問に至る「入り口」の教科
- × (6) 国家主義教育の一環
- (7) 発達段階にふさわしい教育
- (8) 国際化への対応
- (9) 国旗・国歌を大切にすることは日本人として当然。
- (10) 国際的な共通感覚を養う点で意義あり。
- × (11) 国旗や国歌に対する国民の合意はまだ十分でない。
- × (12) 現場でのトラブルが予想される。
- × (13) 偏向教育の押しつけ
- × (14) おとなの世界で意見が大きく分かれている。
- (15) 国際化との関連。
- (16) 国民の良心や思想、信教の自由に抵触。
- (17) 前回改定で削除した部分を復活させただけ。
- × (18) 天皇崇拝へ道を開く。
- (19) 子どもは歴史的人物に対し、自分を投影し、共感し、理解する。日露戦争を語るのに東郷の名をあげるのは国際的にも常識。
- × (20) 軍神東郷平八郎
- × (21) 近代の女性の不在
- (22) (24)(26) 現行の人物の取り上げ方はバランスを欠いている。東郷の名はむしろ外国の教科書に出ている。
- × (23) 軍人闊歩、ナショナリズムの影、中島文相の反対を押し切る。
- × (25) 中島文相の反対を押し切る。元帥復活。イデオロギー的な発想で人物を指定

図-1 新指導要領の内容を報道する記事



しかし、残念ながら、「豊かな社会」である故の課題が新指導要領でどれほど考慮されているかを追求した記事は見られない。

あるいは、今回の改訂は、高度成長後の二度にわたる石油ショックを克服し、経済大国として位置づけられる世界の中の日本という観点から進められたものと言われる。しかし、そのことは、国内的には自由化論議に代表されるように、経済成長を可能にした社会構造と経済成長の結果生じた社会変動とのアンビバレンツな要求の狭間に生きるということでもある。国際化は理想ではなく克服しなければならない現実として迫っているとみえる。

しかし、このような観点から、新指導要領を総合的に検討する視点を読者に提起する記事を私は見出すことができなかった。

そこで、次に、具体的な改訂内容に入る前に、臨時教育審議会から教育課程審議会をへて提示された社会科教育課程改訂の基準に目を向けたい。(未完)

※「2) 臨教審 → 課程審 → 教科 → 社会科指導要領という流れの中での問題」 以後の展開については、筆者の不幸により、明年の本報告書にゆずらざるをえなくなった。そこで、レジュメで提示した、資料と本報告の前提にある、前年度の昭和62年度、教員養成大学・学部教育研究集会」での筆者の発表レジュメのみを付記しておく。

資料2 - 「社会科教育（研究）への新たな視点・課題」（拙稿「社会科教育変遷過程の研究 I・II「静岡大学教育学部紀要・教科教育篇14. 18」より）

- (1) 戦後の混乱期、高度成長期、高度成長後、そして現在の社会、それぞれの社会状況とそれに伴う社会認識の相違へのまなざし
- ① 国家－社会－個人の予定調和の崩壊
 - ② 近代的価値にもとづく秩序の揺らぎ
 - ③ 強制としての自由と平等（高度管理社会）
 - ④ 新たな地域（東京対地方）の変質と国際化の同時進行
 - ⇒ 「豊かさ」ゆえの問題性
 - ⇒ 異質な主体が共に生きる場の創造
 - ⇒ 新たな秩序の形成
- (2) 子供の日常生活における社会認識の形成過程へのまなざしを
- ① 情報環境
 - ② 遊びの世界
- ┌── 子供自身の現実（日常性）構成の様式の解明
- ⇒地域観の転換、異文化の理解、視聴覚リテラシーの育成
- ⇒生涯学習・教育の中での学校における社会科教育とは

資料3 - 「地域の再定義のために」（拙稿『21世紀を創る - 男と女 - 』より「第三章 現代家族と女性」静岡県県民生活局婦人課通信講座テキストより）

- ① 地域観の転換・創造……<住む>世界の見直しを
- ・共に育ち、共に学び、共に生きる場としての地域の創造……生活者の復権
 - ・国家・社会・男の論理から、ちいき・せいかつ・おんな・こどものくらしへ
 - ・企業、学校、家庭の“間（あいだ）”にある生活の場としての地域づくりを
- ② 同質、帰属、連体、秩序、伝統から異質、主体、参加、創造、未来へ
- ・選べない関係から選べる・選ばれた関係（相互主体化）への地域づくりを
- *人と人を結び付ける四つの“縁（えにし）”……人間関係の複合体としての地域
- ・血縁
 - ・地域
 - ・値（社）縁
 - ・知（情報縁 — （今、つくられつつある地域）
- ┌── (従来の地域観) ──┐ ┌── 「選べない関係」 ──┐
- └── (今、事実上の地域) ──┘ └── (最近の地域観) ──┘
- ↓
- ┌── 「選べる関係」 ──┐

故郷は近くにありて創るもの

資料4 - 産業別人間関係 (地域) の特性

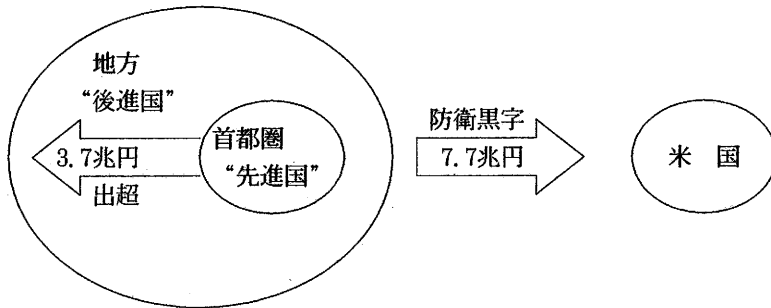
産 業	関係の契機	人間・集団との関係の特性
第一次産業中心の社会	地縁・血縁	同質・身分・伝統を前提とした公私未分化の非選択的な人間関係
第二次産業中心の社会	社縁・ 学校縁	同質・平等・競争・利害を前提とした集団への実質的に非選択的な帰属関係
第三次産業中心の社会	情報・知縁	選択の契機を介在させた部分的人間関係 (横並び階層化 or 棲分 or 共生関係)

資料5 私 (馬居) が考える社会科教育の今日的課題と社会科教育・教師の定義

- ・社会認識の教育に原理的に内在する問題性
 - 現実の多元性, 社会認識の相対性→レンズとしての概念 (科学, 常識…)
 - 正しさ (事実判断) と善き (価値判断) の次元の相違→社会科学方法論
 - ・現代の社会状況自体の多元性
 - 高度産業社会 (豊かな社会) に内在する問題性
 - ・社会認識の多元性を前提とする社会 → 地域の変質, 国際化
 - ・個人の自由 (選択) と平等 (機会) を前提とする社会
 - ・大衆から小・分衆, 知識から情報 → マスコミ, テレビ・ビデオ, コピー…
 - ・学校の論理・教科の論理と社会科の論理のズレの顕在化
 - ・学校教育の一元性 → 教室, 時間割, カリキュラム…
 - ・教科の論理と社会科の論理の同質性と異質性
 - ・同質-時間割, 教科書, 教室, 教師と生徒…
 - ・異質-内容の相対性, 総合性, 政治性, 小, 中, 高の不連続性
 - ・今こそ社会科を ⇔ 「生涯教育の視点からのカリキュラム構想」
 - ・答えは教師の側ではなく生徒の側に
 - ・知識・情報は学校ではなく地域・生活に
 - ・論理と権威の判断は学問ではなく教師に
 - ・後進国・工業化型の学校から高度産業型学校へ
 - ・分化から統合へ
- 学校, 地域, 子供に応じたカリキュラム構成力を

資料6 「対米黒字と国内『貿易』不均衡」

(茂木敏光「都会の不満 地方の不安」『中央公論』1988年2月より)



(注) 首都圏は東京, 埼玉, 千葉, 神奈川の1都3県

(資料) 商業統計表 第2巻産業編(都道府県表), 通商白書等より作成

資料7

・学校が「地域」変質の推進組織となるコトの自覚を

「工業化」⇒雇用労働の増加→父(母) ・大人が地域(居住空間)からいなくなる

高学歴化→子供が学校の中に取り込まれる

⇒ “「属性」＝「生まれ」ではなく「業績」＝「学校」による社会的選別・配置”

→ 「学校の評価」> 「地域・家庭での評価」⇒人間の条件を決定する聖なる学校

→学校に適應させることを第一目標とする子育て(家庭教育?)

→学校の価値基準による地域の正常(聖)化⇒「地域・家庭の学校化」

その典型としての「PTAの地域活動」

・教師自身の「地域」に対する「無(否定的)関与・無知?」の自覚を

○ 「地域(活動)に出ない属性…高学歴, 若い, 新住民, 男→公務員(教師?)

○ 地域から離れることを制度的に強制(保障?)される職業としての教職

→教科内容の非地域性, 学校的価値の体現者, 学区外通勤, 一元的人間関係…

資料8 「昭和62年度教員養成大学・学部教官集会 発表レジュメ」

生涯教育の視点からのカリキュラム構想(1)

〔静岡大学〕 馬 居 政 幸

はじめに・・・生涯教育(論)の現況

周知のように生涯教育(論)が現代的課題として提起されたのはラングラン等による1965年ユネスコ「成人教育推進会議」での提案・討議を契機にしてである。以後、日本でも1970年代前半に論として紹介され、また後半には行政レベルの教育改革の論点として提起され具体化が志向されてきた。だがそれは主として地方自治体の社会教育行政を中心とするものであった。それが国レベルでの教育改革の中心課題として改めて注目を集めるようになったのは、言うまでもなく臨時教育審議会の審議経過や答申を通じてであろう。

本来、生涯教育の視点は単に学校後の教育のみでなく、学校教育自体の改革を含むものである。しかし今日でも、従来社会教育の分野とされていたものについては実践レベルでの具体化が図られているものの、学校教育に対しては総論的な理念の提示に止まり、とりわけ義務教育段階での教科カリキュラムレベルにおいては、論としての探究さえも進んでいるとは言い難い状況ではないか。その典型が臨教審の答申であろう。

もちろんこのことは、生涯教育(論)が全く学校教育において無視されてきたということではない。情報化への対応、基礎・基本の重視、自己教育力の育成等、実質的に生涯教育(論)を構成する要素は、学校教育の今日的課題として研究・実践が積み重ねられてきている。いずれもまさに現代の社会科教育が当面する課題でもある。だか、社会科の場合も含め、それらが「生涯にわたり統合された教育Life-long integrated education」という観点からどこまで意識化され総合的に進められているかは疑問である。

従って本発表では、既に自明のことではあるが生涯教育(論)の問題点を明らかにするために、まず、(1)生涯教育を必要とする社会的背景(それは社会科教育が対象とする社会でもあると、学校教育全体に対する生涯教育(論)の視点を整理したい。次いでそれに基づき、(2)社会科教育の課題を、現行の一教科としての社会科という次元と、広く社会認識の教育としての次元という二つの方向から考察し、その上で、(3)カリキュラムを構成するための観点と具体化への方向を提示したい。なおここでは、(1)、(2)の要点を提示し、(3)、は当日発表にて行いたい。

(1) 生涯教育(論)の社会的背景と学校教育に対する視点

一般に、生涯教育が要請される社会的背景として以下の点があげられることが多い。

①社会の急激な変化(技術革新や情報化の進展により社会生活上不断の学習が必要)、②平均寿命の延長(人口構成の変化による中高年や婦人の第2の人生のための学習の必要性と学習人口の増大)、③デモクラシーの要請(新大衆社会化状況において民主主義を実質化させるための市民にふさわしい識見の要請)、④余暇の増大(自己実現としての余暇のあり型の学習)、⑤学習機会の増大(マスコミや社会教育の発達、視聴覚教材の普及、書物・メディアの大衆化)、⑥価値の多元化(規範・価値の相対化を前提にした主体的選択と新たなコミュニケーション)このような要請に対し、まず、(a)学校後の教育(継続教育 continuing education, リカレン

ト教育 recurrent education、社会教育等)の制度的充実が提起され、さらにその前提として、(b)幼児期から高齢期までの時系列的な成長・発達段階にそくした垂直次元での教育の統合と、(c)家庭、学校、地域、マスコミ等社会生活全体の中で併存する多様な学習の場の水平的次元での統合が必要であるとされている。

従って、学校教育においては、(a)の学校後に継続する学習主体として子供を育てることを目的として、(b)に応じた各学校段階を通じた教科間と学年間の教育内容・方法の統合が必要であり、それを可能にするためには、学校とその教育が開いたものとして(c)の課題に積極的に対応しなければならないとされる。

3. 生涯教育における社会科の課題

このような生涯教育の視点からの問題提起が、情報化への対応、基礎・基本の重視、自己教育力の育成等の課題として現実化していることは既に指摘した。AV機器の導入、映像教材の開発、教育内容の精選、問題解決の思考や情報処理能力等の学習方法・態度の育成を重視する学習などがその代表であろう。また地域学習や国際理解教育もその一貫として加えることもできよう。ただ問題は、それらが実質的には、生涯教育的改革というよりもその社会的背景自体の学校教育への要請に応じたものであり、それも、それぞれが個別的に検討され、また各教科単位に研究・実践されてきたことにあると考える。

従って、現行の教科構造を前提とした一教科としての社会科教育の生涯教育の視点からみた課題は、原理的には次のようになる。まず、このような個別的に追求されている教育内容・方法上の問題を、小・中・高の各学校段階・学年間に統合された教科としての教育課題の中にいかに位置づけ(垂直的)、また同様に関連他教科の教育課題との統合(水平的)をいかに行うかである。さらに、就学前や学校後の教育との統合や学校外における地域・家庭・情報機関等の教育力との統合が志向されねばならない。もっとも以上のことを指摘するだけではならぬ問題の解決にはならずより具体的・詳細な課題の考察が必要である(この点については発表時に提起したい)。だが、少なくとも、このような視点においての課題は、今日既になされている多くの試みの延長上にあると考える。

しかし、地域学習や国際理解教育はその本来的な課題を追求する限り自ずと従来の教科の枠を越えざるをえないのではないか。そして、生涯教育もまた同様に新たな教科構造とカリキュラム創造が必要となる。特に社会科が現に進行する社会の認識の教育を、また未来に生きる人間の社会認識を準備する教科であるとすれば、この課題は避けえない。

たとえば、先の生涯教育の社会的背景の①～⑥は、まさに社会科がその認識の教育をすべき社会の変化である。すなわち、生涯教育とは現代と未来の社会認識の教育に向けられた課題といっても過言ではないと考える。逆に今日の社会科の危機は、このような社会の質的变化に対応できない社会科教育のあり方にその内在的要因があるといえまいか。

従って、生涯教育の視点からのカリキュラムの構想は、一方で漸進的な改良を図るために現行の社会科カリキュラムの延長上での改革を志向しつつも、しかし、最終的には社会認識の教育としての社会科教育とそのカリキュラムの質的転換を核にした学校教育自体の改変を迫るものとならねばならないと考える。

生涯教育の視点からのカリキュラム構想(2)

静岡大学 馬居政幸

1. 生涯教育を必要とする社会的背景と学校教育全体に対する生涯教育(論)の視点

(1)社会的背景

- ①社会的要請・・・発表収録参照
- ②学校教育にとって
 - (a)知識・情報の量と方法の次元・・・学校<学校外
 - (b)子供の生活の時間・空間の次元・・・学校>学校外
 - (c)学校外環境の教育機能の次元・・・知識・情報量>生活者・社会人育成力
 - (d)学校教育の価値の次元・・・学校≤学校外
 - (e)学校教育の機能の次元・・・選別・配置>知識教授・人間形成<看護機能(教化)

生涯教育(論)の視点

- ①教育システムの統合
 - ②知識・情報(内容・方法)の可変性
 - ③学習主体の自発性・選択性
- } → 教育観, 知識, 社会観, 人間観の質的転換
→ 学習社会(いつでも, どこでも, だれでも, まなべる)の実現

学校教育への視点

- ①統合への視点・・・発表収録参照
 - ②知識・情報(内容・方法)の可変性への視点
 - (a)基礎・基本の重視
 - (b)情報処理・管理能力の育成
 - ③学習主体の自発性・選択性への視点
 - (a)自己教育力の育成
 - (b)学習指導の個別化・個性化
- } → 学校教育の質的転換
・教授-学習過程のみではなく、
学校教育の制度・構造の次元で
の改革が前提
・学校を単一としてではなく地域
教育構造のシステム化の核とな
ることが前提

④子供の生活する場としての学校への視点

- (a)学習対象の変化・・・高度産業・情報化社会等
過去の進歩, 未来の手段ではなく, 現在を基準にその変化の累積を基調
- (b)学習主体の変化・・・知識・情報量の拡大と生活知・技能・規範の縮小
生活者の育成が基調(それを可能にする制度上の改革が必要)
- (c)学習の前提・場の変化・・・学校化の肥大と権威の変質, 学校外(家庭, 社会, 情報, 環境等)の教育の場の変質→地域教育構造の再編成・学校の地域化が基調

⑤カリキュラムへの視点

- (a)個々の子供の日常生活からの発想
多元的現実観に基づく, 子供の現実構成に即した内容・教材
- (b)学習の方法・手順の重視
方法(科学的)の学習ではなく, 学ぶ意欲・喜び・成就感・必要性和セットになった課題追求への方法の, 自己と他者による相互形成の重視
- (c)学習の統合・総合性の重視
教科による系統学習を前提に, その導入-過程-結果において, 学習主体の日常生
- (d)知識の相対性, 価値の多元化を前提とした正当性の基準

正しさと善さの基準の峻別とその条件の学習がセットとなり、学習主体の判断に対して開いた構造の問いと答え

(e)教室外、学校外の教育力の活用・活性化

社会教育機関に限定せずに、学習対象・過程・表現・創造の場として、教授主体として、またカリキュラム構成自体に、父母・家庭も含めた多種多様な地域の教育力を取り入れる

(f)発達課題への視点の柔軟化

子供の成長・発達課題を解明・考慮することは必要だが、それは歴史的・社会的に相対的であり、また学年単位に普遍化するほどハードな構造をもったものではない。ただ個々の子供に即した成長・発達の度合いに応じた課題の提示は重要。

(g)ヒドゥンカリキュラムへの視野を

教授-学習主体-場相互の間に創造される過程を含めたカリキュラム構成を

『ことは、知識・情報、概念・理論の学習を、そのときどきにおける子供自身の生活世界における規範・行動様式、理解・表現力、創造・価値判断力育成の契機に→教師は多様な教育要求と異質な学習主体に対する、地域教育力の積極的な開発による多彩な教授主体のコーディネーターに』

2. 社会科とそのカリキュラムにとっての生涯教育の視点とは

(1)教科としての社会科の成立と特性・・・本来的に上記の課題を内在したもの

- ・問題は民主主義、平和、豊かさへの課題から、その上に民主主義であるために、平和であるために、豊かであるために生じる課題が重なってきたこと
- ・近代人=産業人の育成に対し、移動と定住の間にある生活者の育成を

(2)社会認識の教育としての社会科の課題

- ・社会現象-認識、自然現象-認識への分化自体とその統合を課題とする学習の必要性
- ・教科としての社会科以外に形成される社会認識への視野の拡大とその統合への視点

(3)生涯教育へのカリキュラムの核としての社会科

- ・子供の生活世界を構成する場の把握
 - 学校-家庭-その間-情報・・・
 - ・子供の現実構成の様式の解明
 - 上記の場の社会認識形成力とその様式
 - ・教室・学校外の教育力の開発・システム化
 - ・他教科等の学習結果の生活化、地域化への統合
- } 学校教育の生活化、地域化の核としての社会科
(異質な他者との共生により創造するコミュニケーション過程としての生活・地域)

(4)例示

- ・静岡大学付属浜松小学校における統合活動(1, 2年)統合学習(3~6年)
(浜松小研究紀要『「生きる・考える・あらかず」力を育てる』1987, より)
- ・浜松市立東部中学校PTAの実践
(静岡県PTA連絡協議議会『昭和60.61年度研究実験委嘱PTA実践記録』より)