

2 大学における社会科教育についての一試論

馬居 政幸

1 問題の所在

「教材研究会って何ですか」これが今から6年前（昭和54年）の4月、現在の職場（静岡大学教育学部社会科教育担当教官）に赴任し、教科代表から担当すべき講義題目を聞かされた時に発した最初の言葉である。大学院での専攻が教育社会学であったためではないと思うが、院生時代を含め10年の在学中（東京教育大学教育学部教育学科昭和43年入学）教員養成を目的とする日本の国立大学教育学部の仕組みやカリキュラムについて講義でも演習でも教わった記憶はなかった。従って、冒頭の疑問は自分の不勉強のみの責任ではない、と思いつつ社会科の諸先生方にアドバイスを求めた。

まず内容に関しては、どなたの回答もあまり要領をえたものではなく、どちらかと言えばふれたがらないようすであった。それでも、一応中学校課程の社会科教育法の小学校版のようなものであるという事がなんとなくわかってきた。だがそれとともに、以前は小学校専門社会（これもショウセンといわれ最初は意味不明な言葉であった）を含め、社会科に所属する歴史、地理、経済、法律、哲学などの教官が義務として交代で担当してきたようであり、従って、必ずしも好まれ（重視され）ていないといった雰囲気を感じられてきた。

更に制度的な面では、教材社会は、中学校課程として社会科専攻学生を対象とする社会科教育法と異なり、他の7教材（国語、算数、理科、音楽、図画工作、体育、家庭）と共に教育学部の三年生のほぼ全員（含む中学校課程・・・

いわゆる裏免取得のため)に必修であること、そのため教育学部の一学年の定員510名を4チームに分け一週間で全教材を受講するというローテーションシステムがとられている事がわかった。ということは、当然の事ながら一クラスが100人から150人で構成され、その大多数は社会科を専攻しないというより、社会科に関する知識・意欲の準備がほとんどなされていない学生により占められるということを意味していた。おまけにそれは演習扱いであり通年で2単位とのこと。いずれも憂鬱になる条件ばかり。しかし、講義担当という事実が変わりはなく、しかたなく学生時代の教科書を探し出して読んだり、他大学の先輩や母校の社会科教育専攻の後輩に教わりながら文字通り自転車操業の一年を送った。当時の学生諸君には申し訳ない限りである(もっとも自転車操業である事は現在も変わらないが)。

このようにかなりひどい状況のもとで出発したわけだが、それでも、あるいはそれゆえか、様々な社会科教育に関する本をかなり無節操に読み飛ばしていたところ、次のような感想や疑問そして興味が生じてきた。

まず、社会科といってもいろいろあるのだなあ、というのが勉強し始めて最初に得た印象であった。次いで、こんなにいろいろな人がいろいろな事をいっている社会科を、教材研究として大学で教えるということはどういうことなのか、という素朴な疑問が生じてきた。更にそのように多様な社会科を全国の小学校で教えるという事はどういう事を意味するのか。あるいはその意味で様々な社会科教育論と教育現場の関係はどうなっているのか。更にまたその様々な社会科教育の理論と実践が現に進行している社会(教育ではない)自体の認識とどのように関わっているのか。・・・といった疑問が次々と湧いてきた。

いずれも社会科教育を専門に研究してきた人ならあえて問う必要のないものであろう。しかし社会科教育どころかオーソドックスな教育学の勉強もしないで、僅かに興味に任せて読みかじったK.マンハイムを中心とした知識社会学的思考になじんできた門外漢にはわからないことだらけであった。だがそれはかえって新鮮な研究上の興味となり、社会科というフィールドも思っていたよ

り知的刺激に満ちた世界かなと感じられるようになってきたことでもあった。以後6年間、学生とともに試みてきた錯誤の過程において形を成してきたのがつぎの授業構成一覧である。

序 講義概要

I 部 基礎理論編

第1章 社会科の問題性

1. 学生の社会科観
2. 学習指導要領・指導書の観点
3. 問題性

第2章 社会科の変遷

1. 社会科教育変遷過程への観点
2. 社会科成立より現代に至る過程を7期にわけ各期を学生(5人前後のグループ)が分担し調査・研究・発表する。
3. 社会科論の基本的枠組

II 部 応用・具体化編

第1章 教材構成の具体化のために

1. 教材構成への観点
2. 各学年の代表的教材を社会科の変遷過程と同様に学生(グループ)が調査・研究・発表する。
3. 社会科実践の現状・・・恩師、先輩教師インタビュー(冬期休業時のレポートの課題)

第2章 社会科の今日的課題

1. 豊かさゆえの問題性
2. 異文化への観点
3. 視聴覚リテラシー育成への観点
4. その他

この授業構成一覧が端的に示すように、筆者の教材研究社会の講義(演習)

は、全体として社会科教育基礎理論編とその応用・具体化編というⅡ部構成からなり、通常、Ⅰ部を前期にⅡ部を後期に行っている。

ところで、教材論における教材の定義について、最広義に解釈すれば「大人と子ども、あるいは子どもと子どもがつくり出している教育関係のなかに登場し、教育の媒介となるすべての文化財¹⁾」(中内敏夫)となろう。しかし一般には、学校教育において「授業のなかで教師と子どもによる学習活動(知覚・思考・記憶・運動など)の直接的対象となるもの²⁾」(柴田義松)や「教えるべきことがら(教授内容)を子どもたちの学習課題として提示するときの具体的な材料³⁾」(今野喜清)として狭義に解される。さらに、このような教材観の前提に、学校教育全体や各教科単位での目的・目標と、その具体化としての「教育課程」ならびに、それに基づく「教育内容」の存在がある。すなわち、教材の研究は、特定の教育目的、内容との対応において成立するといえる。

ところが、社会科という教科の場合、筆者の見る限り、目的と内容を簡単に規定できない側面があるといわざるをえない。言い換えれば、社会科に関する限り上記の定義のような教材やその教え方の研究に入る前に処理しなければならない問題が多々あると考える。

一応、最も広義に解すれば、社会科の目標は理科の自然認識に対する社会認識の教育と考えられよう。しかし、社会認識の学としての社会(諸)科学においてはその成立以来今日まで、認識の前提・過程・結果等、様々なレベル・観点において論争が重ねられてきており、同様の争点が社会科にも認められる。さらに、次節にて列記するが、日本では、その成立過程の特殊性も加わって、イデオロギー上の対立に始まり、目標の規定、内容の確定、方法の問題等に対して、多様な立場からの社会科論が提起されているのが実状である。

もっとも、筆者は社会認識の基本的正確からして、むしろ多様な認識こそ好ましく、逆に一義的に規定されることはかえって豊かな社会認識の育成を阻害しかねないとする。その理由については後に述べる。

いずれにせよ、社会科に関する限り、具体的な教材(研究)論以前に、まず

社会認識の教育についての基礎理論の考察が不可欠ではないか。授業構成のⅠ部に基礎理論編をおく理由である。そして、大学での社会科教育の研究・教育においてもっとも重要なのはこの部分であると主張したい。

従って、本稿は、「原稿依頼の主旨」からすればやや部分的とは思いますが、紙幅の都合もあって、Ⅰ部を中心に、それも筆者の意図する観点の提示を主たる目的として述べていきたい。そのために、まず上記のような社会科教育の原理的な問題性を「社会科教育の多様性」という事実のもつ意味の考察から明らかにしていきたい。そしてそれらの筆者の講義(演習)における具体例として「第1章 1. 学生の社会科観」と「第2章 1. 社会科教育変遷過程への観点」から略述したい。

2 社会科教育の多様性とその問題性

上述したように現代の教科教育の理論と実践において、社会科ほど多様かつ論争点の多い教科はないであろう。例えば教育論的には、周知のように「三つどもえの社会科」と総称されるように、社会科は大きく三つの立場にわかれる。すなわち、社会科は占領下の教育改革の一貫として昭和22年に問題解決学習を中心にした「方法的広域総合教科⁵⁾」(片上宗二)として成立した。しかしその後占領政策の変更等、内外の様々な要因により改変を余儀無くされる。その結果、(1)第二次改訂(昭和30年)以後の指導要領をもとにした文部省社会科、(2)それに対立する『『社会科学科』としての社会科』を主張する立場、(3)初期社会科の主旨を継承する立場の三つに社会科は大きくわかれた。その後、基本的には今日に至るまで相互の対立は続き、それぞれの立場において社会科教育の理論化と実践が積み重ねられてきた。

また政治的立場の対立に起因する論議も顕著である。その代表が教科書問題であろう。社会科を舞台とする論争は、往々にして、個々人の生活実感や体験を越えた政党、国家、個人などの政治的利害を潜在させたもの(イデオロギー批判)になりがちである。

更に、教科の基盤となる学問上の対立もまた顕著である。その是非は別として、通常、今日の社会科は歴史、地理、公民の三分野から構成されるものとして理解されている。その結果、教科の知識は実質的に基礎学問としての歴史学や地理学あるいは他の社会諸科学に求められる。ところが、それぞれの学問自体の内部において、また各学問相互においても様々な対立点が存在する。それゆえ、教授すべき基礎知識の確定とその順次性をめぐって多様な立場が生じることは避けられない。

その他、小学校低学年社会科不用論を巡る問題、中学校社会科における「型論争」など社会科が内包する論点は極めて多様である。そしてそれらが現場の実践に複雑に絡み合うとすれば、社会科を苦手とする教師が多いとされるのも無理からぬと言わなければならない。

ところで、人間が認識する事のできる世界はその「ありのまま」の姿ではなく、一種の「先入観や偏見」（習慣や信仰あるいは科学や学問による概念装置）というレンズを通してえた一つの「現実」である。すなわち現実とは一元的なものではなく、多様な意味の層からなる多元的なものであり、レンズの種類によって無限に変化する可能性を内在したものである。従って人間の社会認識は、原理的には、個々人において、またその属する集団において、更にはその歴史的・文化的そして社会的背景等において相対性を免れえない。⁶⁾

他方、日常生活の現実にあつては、通常、人々は制度的・象徴的秩序により自己の属する現実を一元的なものとして意識する。それによって初めて社会の安定と成員相互のコミュニケーションは可能になる。伝統的共同体を基盤とする社会であるほど一元化の度合は高い。だが、社会の変動は時にその隠された他の「現実」の意味を顕在化させることがある。近代化と総称される都市化や産業化の進行は、社会移動や社会の分業化を促進することにより新たな「現実」を次々と演出するドラマの過程ともいえる。それが自由で平等な社会の一つの証左でもあったと考えられる。⁷⁾

このように考える時、社会科が、いずれにせよ社会認識の教育に関わる以

上、上記のように多様な争点を内包すること自体は必ずしも否定すべきことではないと考える。様々な立場から社会認識の教育が提示されているということは、その社会と教育が基本的に自由な制度のもとにあることを示すものと理解されるからである。

もっとも、社会科が私塾や家庭を舞台とする個別的な社会認識の教育ではなく、公教育の一貫としておこなわれる以上、何等かの規程が必要なる事は否定できない。またそのことは学校教育制度における構造上の必然性でもある。すなわち、一定の目的と計画により、限定された空間と時間の枠の中で、多数の被教育者に対し等しく教授することを役割として制度化された学校教育にあつては、その教授すべき知識は一義的に正しいことが要求される。⁸⁾

原理的には相対的な社会認識を一義的に正しい知識として教えなければならないという矛盾・問題性⁹⁾に対し、これまでとられてきた解決方法が、一定の理想化・整合化された人間観、社会観、教育観に基づく社会科教育論であったといえまいか。たとえば初期社会科におけるデューイの教育論、またそれを批判したマルクス主義的社会観による論理、そして両者に共通する民主主義や科学への強度の信頼感（信仰）、あるいは装いをあらたにした皇国思想などである。そして皮肉なことに、それらがそれぞれ自説の正しさを一義的に主張することにより、実質的に複数の社会認識が保障されてきたのがこれまでの社会科の歴史といえよう。しかしそのため、数多くの貴重な理論的実践的蓄積を残しながらも、多様な観点における争点のみ先行し、ともすれば学習主体の存在を忘れた「子供をみない社会科」「社会をみない社会科」として、社会認識の教育の深化を妨げる側面があった事も否定できない。

他方、社会認識の相対性は、現代の社会的現実においては、原理の問題としてよりもまさに事実の問題として迫ってきているのではないか。すなわち知識集約型の高度産業社会として、社会移動や分業化に止まらず、エレクトロニクス関係を中心とする加速度的な技術革新の進行とそれに伴う情報網の拡大とその多層化・多元化、あるいはCFのコピーを代表として元来の文脈から離脱し

た新しい言葉の組み合わせによる現実再構成の常態化などにより、日常性自体が多源性・可変性を前提に構成されるようになってきているといえまいか。

このように社会認識の現実を捉えるとき、仮に学校教育においていかに一元的な社会認識を前提とした知識の教授を強制しようとも、それは被教育者にとって幾つかあるうちの一つの現実に関する知識として記憶のカードに加えられにすぎないのではないか。あるいは、マスコミ等を通じ多源性の暴露が日常化した現実生きる生活者として、たとえ子供といえども、それは無縁な言葉の集積物として廃棄されよう。

思うに、今日の社会認識の教育が担わねばならない役割は多様な社会認識と教育論を一つの理想化された社会認識と教育論により統合することではない。重要なのは多様な認識を多様なままに伸ばしつつ、その一方で一定のコンセンサスと相互のコミュニケーションを可能にする規準棒とそれに基づく教育論の創造であると考え。もちろん社会認識の教育＝社会科という視点自体一つの立場であることも含め、このような観点自体、特定の価値の選択を前提にしていることを明示した上ではあるが。

とすれば、大学での社会科教育の講義（演習）の目的は、どれか一つの正しい社会科教育の理論と実践の教授ではなく、学生一人ひとりが自分自身の社会認識の教育論を構成することができるような材料をいかに広く提示できるかにあると考える。

以上のような考えから、筆者の教材研究社会の講義（演習）は、まず学生に、社会認識の多源性という「観点」とそれゆえに社会科がいかに多様なものかという「事実」を彼等自身の社会科観（経験）に基づき指摘することから始める。

3 学生の社会科観にみる社会科の問題性

毎年、筆者は教材研究社会の第一回の講義の際、受講者に対し「あなたがこれまで（小学校を中心に）受けてきた社会科について思うことを自由に書いて下さい」という質問により簡単なレポートを書かせる。それはまず第一に、様

2 大学における社会科教育についての一試論

々に論議される社会科ではあるが、少なくとも12年間は実際に教育の対象者として社会科と称する授業を受けてきたはずの彼等の経験・記憶を通じ、その現状（やや古いが）を知る手掛かりを得たいためである。第二に、自己の経験を振り返る事が学生自身の社会科への興味を喚起する契機とならないかな、という淡い期待感（ほぼ裏切られるが）である。そして、第三に最も重要なことだが、それらを通じ筆者の意図する社会科教育への視点を提示する資料と導入にするためである。

レポートの中で最も多いのが「ほとんど覚えていない」という記述である。その理由は様々であろうが、少なくとも上のような質問に対しすぐ答えられるほど強く記憶に残る授業は少ないということか。さもをありなんと思いつつ小学校教育の難しさを感じる。ただ矛盾するようだが、そう書きつつもかなりの学生が幾つか印象に残った授業の様子を記入している事も事実である。そしてその中で目につくのは、工場や図書館等で見学したり調べたりした事、あるいはグループ活動やTV視聴（なぜか「はたらくおじさん」が圧倒的に多い）の経験を評価する内容である。逆に黒板にチョークの世界を非難する記述は多いが、教師の名講義を指摘する記述は少ない。この事は中学から高校へ進むほどひどいとする者が目立つ。もっともこのような非常にラフな調査の性質上、それらについての詳細な考察は控えたいが、本節の意図である上記の第三番目の視点を具体的に示すため、三人の学生のレポートを引用しながら以下述べてい¹⁰⁾。

(A) 社会というと、地理・歴史・公民というふうに別れたものでそれぞれ独立した授業があって（特に中学校以後）内容については「覚える」といった印象が強かった。従って「社会」というのは別に先生がいなくても自分で教科書なり参考書なりで勉強すれば、「社会」の力というより、試験はどうかなると考えていた。

地理・歴史・公民の三領域からなる“暗記”教科。社会科にたいする最も一般的なイメージであろう。様々な論争を越えて（あるいは関わりなく）このよう

な社会科観が定着していることは否定できまい。「小学校で受けて来た授業は、中・高のそれに比べて、本当の社会科でないことをやっていたような気がする。というのは、中・高の地理・歴史等々に分かれているものが、本当の社会科と¹¹⁾いうイメージがあるので」とまで言い切る学生もいる。このような前提に立つとき、社会科の“社会”という名称は、単に三領域を総称するためのものに過ぎず、なんら実質的な意味を持たないといえまいか。しかし、それで良いのであろうか。「『社会』の力というより、試験は」という表現の中に試験に縛られた社会科の現状に加え、なぜ「社会」科なのかという疑問を読み取れまいか。

(B) 小学校の時、とくに低学年のころの社会の授業はあまり好きではなかったように思う。1、2年生の時というのは、地理とか歴史とかを具体的に勉強していなくて、働く人々とか地域なんとかとか。そういうのは自分で調べなくてはならなくてすごく負担に感じていたと思う。……父や母の仕事のことで母は働いているけれど、家の事はふつう一般の家とかかわりなくやっていて、その他に仕事をやっていたわけなのです。小学校のその授業ではお母さんというのは主に家にいてお父さんは外で仕事。というわけだから少しおかしいなと思ったことがあった。わたしの家の場合では家にいてくれるのは親せきのおばさんだったから。それからお父さんが働いている時の様子を絵に描いていく、というような感じの問題が出て、サラリーマンである父の職場で働く図がわからなくて（そういう時に限って、かんじんの父はいなかった。それにどのような仕事をしているかわたしは全然知らなかった）泣きそうになってしまったことを覚えている。……その時からわたしは地理や歴史などの勉強がはじまるまで社会は本当に嫌いになった。

このレポートは社会科が単なる歴史や地理の教授ではなく、それらを基盤にしつつもあくまで社会認識の教育である故に当面しなければならない困難（問題性）を端的に示す例である。

ところで、ここでも地歴を中心とする視点は強い。だが他方で、その枠には

まらない領域が提示されている。すなわち、家族や地域における人間関係、役割、職業などの子供にとっての身近な社会事象が、言い換えれば現に進行する子供の日常生活に即した現実世界が社会科の対象になっている。ところがこの世界は、通常、同一地域（学区）ゆえの共通性を有しながらも基本的には当然の事ながら子供一人一人みんな異なる。しかし、教室の現実はいずれも異なる多様な現実の重なりを前提としてではなく、教師（教科書？）を中心とする一元的現実として現出することが構造的に要請される。前節で提示したように社会認識の教育である以上避け得ない問題性である。しかしこのレポートが示すように、そのことへの配慮に欠けた教師による自己の側の現実の一方的教授は、子供の現実が無用の混乱を生じさせ、社会科嫌いをつくる一因となろう。更により重要な問題は、子供を、あるいは教師も含め一義的に規定し易い知識の世界に追いつかせることにより、社会認識の質的深化を阻むことである。

子供は自己の属する世界を唯一絶対のものと意識している。それに対し自己のとは異なる他の世界の存在を知り、時間・空間的により広い世界に自己を見出し、そして価値的により優れた世界を自ら開きうる力の育成への契機をいかに用意できるか。それが社会認識の質的深化を意図する教育が担うべき役割だと考える。そしてその重要なポイントがこの（B）のレポートが提起するような低学年社会科の問題ではないか。

低学年社会科の廃止を主張する声は今日もおお根強い。筆者も現行のように小学校一年生から多数の教科に分離する方法には賛成しかねる。しかしそれは、社会認識の教育が不必要故ではない。むしろ教科の名称は別として、より統合された教育により、低学年においてこそ社会認識の教育は真剣に考慮されるべきである。その理由は、家庭における基礎的ではあるが個別的な現実を出て、異質な他者に担われた多様な現実が相互にぶつかることを通じ、矛盾を潜在させつつもコミュニケーション可能な世界（相互主観的世界）が構成される過程、それも科学的知識を代表として全体としての現代社会をささえる様々な知識の体系的教授により構成される最初の従って最も重要な契機が小学校低学年

である、と考えるからである。

もちろんこのような社会認識の教育観、社会科観は筆者の価値判断である。それ故、筆者による実際の講義はこのような方向性を志向しつつもその当否の判断は学生自身の問題であることを前提に、可能な限り多様な条件を提示する事を主たる課題として進めていることをことわっておきたい。そしてこの価値判断の問題こそ、もう一つの社会認識の教育が当面せねばならない問題性である。

(C) 社会科というものについて、私にはあまり記憶はない。小学校時代の社会科は、直接生活(くらし)に結びついたものが多かったように思う。何となく道徳の時間に似ていて、どうあるべきか、という理想を植えつけられたように感じる。高学年になって歴史や地理もでてきたが、かえっておおまかすぎて頭に入らなかったように覚えている。公民的なものは修学旅行もあってかなり詳しくやったが、すぐ自分の生活に入れられるため、小学校時代では一番良かった。また、私達が考えてもどうなるものでもないのに、やたらと国や県などの問題点と解決策を考えさせられるのにはあきれてしまった。先生も自分の指導書どうりの答を正答とするのだから、わかっているおとなが何とかすればよいのになど、子供心によく考えたものだった。また社会見学が多くてすごく楽しい思いもした。実際に働いている人々や場所を見て、自分の労働への意欲がわいてくるのを感じた。本の前での何時間よりもほんの数10分の見学の方が今でも鮮明に描かれるのは、子どもの時の宿命だろうか。

社会科の領域については(B)とほぼ同様の認識であるが、その評価は異なる。社会科教育の実践の難しさを改めて認識させられる記述である。だが、このレポートに含まれる問題はより複雑である。

その第一が社会科の学習における価値判断の問題である。このレポートに即していえば、それはまず日常の生活習慣に直接関わる道徳的・倫理的(常識、慣習、規範等の)次元において問題となる。他方、子供の生活実感を越えた社

会的問題(イデオロギー)の次元としても提起される。社会事象の一つ一つが単なる客観的事象の集合体ではなく、人間の絶え間ない主体的な営みの過程である以上、そこには常に価値判断が包含されている。従って、部分的か全体的かは別としていずれにせよ社会事象の認識を対象とする教育は価値判断の問題に対し、なんらかの態度を明示しなければならないはずである。しかし、筆者の知る限りではあるが、従来ともすれば自己の立場の正当性を主張するに急で、その判断の規準や背景について相互に等価の立場から丁寧に論じられる事が少なかったように見受けられる。もっとも、社会認識の教育である以上当然のことではあるが、各社会科論はそれを表明するかどうかは別として、実質的に価値判断の問題に対し一定の立場を取ってきたことは事実である。

たとえば、当時どれだけ意識されたかどうかは別として、社会科という名称、そして教科の成立は明らかにこのような問題に対する一つの判断であったはずである。すなわち、戦前の国家による一元的固定と強制に基づく価値観に統合された修身、国史、地理等への反省から、価値の相対性を前提にした社会認識の「方法」と「総合」の問題を考慮することから新たに構想されたのが“social studies”の日本版としての社会科ではなかったか。

他方、第二次改訂以後の指導要領は、道徳の独立という形体において一つの判断をしめしたわけである。それに対し「社会科学」という言葉?)を全ての価値判断に優先させようとする立場もあった。しかし、いずれも自己の立場がこのように一定の価値判断の上に成立しているという事実を無視し(明示せず?)、神々の闘争を演じてきたのが社会科の歴史といえまいか。

あるいは道徳という次元、すなわち日常生活習慣の次元では意識したものの、より高次の社会的諸事象の認識においても混入せざるを得ない価値の問題については、意図的であったかどうかは別として、配慮に欠けたというべきか。その結果として、より政治的な方向に問題が現出したのが教科書問題であろう。そして、より子供の現実即した問題提起がこのレポートの「私達が考えてもどうなるものでもないのに」や「先生も自分の指導書どうりの答えを正答と

するのだから……」という視点ではないだろうか。そして、あえて言うまでもなく、ここにこそ社会認識の質的深化のもう一つのポイントがあると考えられる。

ところで、(B) (C)ともに見学、修学旅行など、学習の仕方が社会科観に大きく影響しているようである。どうやら社会認識の教育にとって、どのような方法によって学ぶかということが、何を学ぶかという問題にもまして重要であると言える。それは、本節の冒頭指摘したが、毎年ほぼ共通するレポート全体の傾向として、多くの学生の記述が調査など学習方法に関する部分が多い事でも明らかである。そして、社会認識の教育における価値判断の問題は、この「方法」の問題に密接に関わるという事を指摘しておきたい。¹²⁾

以上、筆者の意図する社会科教育の観点を学生のレポートをもとに提示してきた。それは ①社会科における社会とは何か ②社会認識の多様性と社会科教育の問題 ③社会認識における価値判断と社会科教育の問題 ④社会認識の教育における方法の問題 と要約できよう。要するに社会科が現代の社会認識の教育をその課題とする限り、一義的に正しい答えは必ずしも自明なことではないということである。

更に、既に述べたように以上の問題に対しなんらかの回答を用意する事が、筆者の講義（演習）の意図ではない。それはいかなる立場に立とうと社会認識の教育を意図する以上避けえない問題性であることを、学生が自己の経験を通していかに認識するかにある。そしてより重要な事は、彼等自身が自己の社会科教育観をいかに構成するかである。その課題を達成するための方法として筆者が用意したもう一つの方法が、次にその意図を提示する社会科教育変遷過程の学生自身による調査・研究・発表の実習である。

4 社会科教育変遷過程への観点

筆者は上記のレポート等を素材にした問題性提起の章を終えた後、新たな章（第2章社会科の変遷）への導入として、再び次のような質問をして学生の挙手を求める。

「社会科という教科がいつできたか知っている人」

「戦前には社会科という名前の教科があったかどうかを知っている人（正確には義務教育において）」……

現在、筆者は150名前後と100名前後の二クラスを担当し、その中には社会科専攻の学生も含まれている。しかし、例年このような質問に対し、各クラスとも「ハイ」と答える人はどんなに多くてもヒトケタ止まりである。

この結果は学生がいかに戦後の日本の歴史を知らないか、もしくは不勉強であるかを示すデータと見られるかも知れない。しかし筆者は知識の有無の問題ではなく、学生にとって社会科という教科が持つ意味を知る手掛かりとして考えたい。すなわち、この問に対する学生の反応は、彼等が社会科という教科をつくられたものではなく既にあるものとしてしか意識していないということを意味するのではないか。言い換えれば、学生にとって社会科とは自然現象と同様に、自己に外在し自己を拘束するモノとしての制度として意味づけられていると考える。

高度経済成長の最盛期に生を受けた彼等にとって、戦前・戦後の時代区分自体さほど意味のないことかもしれない。まして、高度成長と共有する社会的基盤において拡大した受験という社会制度に適應するため、学ぶ（記憶）ことは強制されても、その存在自体を問うことは許されなかった彼等にとって知らないと答えるのは当然かもしれない。たとえ教師になることを意図しているとしても、あるいはむしろそれ故に、すなわち既成の社会的文脈に優等生的に順応してきたが故に教育学部に進学できた彼等にとって、単位取得と採用試験合格のためや教育実習に役立つ知識と技術の獲得の学習への必要性は自覚できても、「社会科がいつできたのか」などと問う必要性（試験のための年代暗記は別として）など全く感じないほうが自然というべきか。

しかし、社会認識の質的深化の契機はこのような自己に外在するモノとしての制度を、いかに創造物として捉えかえすかという主体の視点の転換にあると考える。それは自己を取り巻く世界をすでに在るモノとしてではなく、つくら

れたものとして、したがってつくり得るものとして、さらには変えうるものとして定位しなおす契機である。換言すれば主体を意味づけるモノと意味の世界を、主体による意味づけの観点から再構成する契機である。これが筆者が講義（演習）において社会科が実施されてきたプロセス（社会科教育変遷過程）の学生自身による調査・研究・発表を重視する第一の理由である。

第二に学生にとってより直接的なことだが、レポートに示されたような彼等の社会科観の成立要因を、教室の中の出来事としてではなくその背後にある歴史的社会的条件を理解することから考察させることにある。そしてそれを彼等自身の調査・研究・発表に委ねることは、彼等の社会科観があくまで彼等一人ひとりのものであるようにその成立要因も一人ひとり固有のものであり、その固有の要因の解明を通じ、彼等自身にとっての固有の社会科教育観を再構成する契機としたいからである。

だが、歴史的社会的背景は厳密には個々人で異なるものの、戦後民主化政策や冷戦構造、あるいは高度経済成長による社会変動等に代表される戦後40年の歴史と社会は、個々の意識の相違を越えて大きく人々の社会認識を枠づけてきた。社会科教育の理論と実践にとっても同様である。

従って、社会科教育の実施過程の探求の第三の理由は、第二とは逆に彼等固有の社会科観がいかに限定されたものであるかを、様々な社会科教育の実践と論理が存在するという「事実」の認識により自覚させることにある。

更に第四として、そのように鋭く対立・分岐する各社会科（論）が他面それが同一の歴史的社会的条件下に成立したものである故に、認識の基本的枠組に於いて意外に共通する部分がおおいことに気付かせたい。¹³⁾

そして第五に、この事実は社会科における論争の意義や社会認識の相対性、可変性、共通性など、前節で提示した問題を具体的な事例により検討する契機となろう。

更にまた第六に、それは様々な社会科教育の理論と実践が意図した社会の認識と、教育の世界を包み込んで進行した全体社会の現実との多様な関係（一

致、相違、ズレ、因果連関など）、あるいはそれらが子供の生活にもった意味を考察する契機ともなる。¹⁴⁾

以上、六点到り社会科が実施されてきた過程を学生に調査・研究・発表させる意図を提示してきた。

そこで最後に、このような教育的意図の前提にある筆者自身の社会科教育変遷過程の探求への観点を概略提示することを通じ、大学における社会科教育研究の一つのありかたを提起しておきたい。

ところで、従来の社会科の歴史に関する研究は、おおよそ、①多様な立場それぞれの正当化に寄与する枠組による価値判断を優先したもの、②個人個人の実践記録を集成したもの、そして③アメリカの占領期文書を典型とする新たな資料を用いた詳細な実証研究などがその代表的なパターンであろう。確かに社会科教育の研究があくまで教育実践を離れて存在しえない以上、①と②の観点が、またその基盤となる学の対象として③の観点も必要なことは否定できない。しかし更に、そのように様々に交錯する社会科教育の理論と実践に対し、それ自体を一つの社会的事象として同時代史的観点から分析する観点もまた重要なことではないか。すなわち、相対立する社会科教育の理論と実践の意味や意義を、その基盤にある同一の歴史的社会的背景との関係において捉えることが必要なのではないか。様々に異なる社会認識の教育の展開を、その時々に行進する社会的現実のなかに客観化することにより、その教育の目的や意図とは異なる次元において、言い換えればその社会的文脈における意味を考察することが可能となろう。そして、この観点自体が、現代社会の新たな認識枠組とその教育の規準枠創造のための一助となろう。¹⁵⁾

従って、筆者の目的は自足した過去の社会科教育の理論と実践の理解ではなく、あくまで現代理解の一貫としての過去の開示である。そしてその過去とは、現代をゴールとしてその直線的必然としての過去ではなく、また一定の理念の実現と阻害の軌跡でもない。それは無限の相互連関の中での意識的、無意識的な人間の選択と決断の層の蓄積過程としての過去の解明である。これが社

会科教育史ではなくあえて社会科教育変遷過程とする理由でもある。

以上、筆者が意図し進める社会科教育の研究と教育実践の一端を要約提示してきた訳だが、残された問題は多い。特に本稿との関係においては、先に明示した授業構成一覧におけるⅡ部の「第1章 1. 教材構成への観点」¹⁶⁾「第2章 1. 豊かさゆえの問題性」¹⁷⁾ 2. 異文化への視点¹⁸⁾ 3. 視聴覚リテラシー育成への視点¹⁹⁾などに述べるべき点が多々ある。他稿を期したい。

〔注 参考文献〕

- 1) Ⅰの部分の概要は「社会科教育論—理論編—」『社会認識の教育のために』参照(学苑社 1985 出版予定) 参照
- 2) 中内敏夫『教材と教具の論理』有斐閣 1978 参照
- 3) 柴田義松『教科教育論 教育学大全集 31』第一法規 1981 参照
- 4) 今野喜清『教育課程論 教育学大全集 26』第一法規 1981 参照
- 5) 片上宗二「誕生の経緯」(浜田・上田編『社会科教育の理論と構造』学習研究社 1979 所収) 参照
- 6) 村上陽一郎『近代科学を超えて』日本経済新聞社 1974, 『近代科学と聖俗革命』新曜社 1976, 『歴史としての科学』筑摩書房 1983 参照
大村英昭「アノローの発端—社会現象としての“意味”—」(大村他『日常世界の虚と実』有斐閣 1983 所収) 参照
拙稿『『知識社会学』再考(1)』『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)第32号』1982 参照
- 7) P. L. パーガー=T. ルックマン『日常世界の構成』(山口節郎訳)新曜社 1977, 『故郷喪失者達』(馬場伸也 他訳)新曜社 1977, 『聖なる天蓋』(園田稔訳)新曜社 1979 参照
山口節郎『社会と意味』勁草書房 1982 参照
- 8) 拙稿「現代の教師意識」(山村・門脇編『現代学校編』亜紀書房 1982 所収) 参照
- 9) 相剋する社会科論のなかで、何が正しい社会科教育なのかという問題ではなく、立場の相違を越えて、現代の社会認識の教育が必然的に包含しなければならない問題という意味で問題性という言葉を使用する。
- 10) レポート(A)(B)(C)は、1982年度「教材研究社会」の受講者のレポートより選ぶ。なお、このレポートについての分析は拙稿「社会科教育論—理論編—」参照
- 11) 1984年度の受講生のレポートから、
- 12) 拙稿『『知識社会学』再考』参照
- 13) 社会科論に共通する基本的枠組として次の三点を提示しておきたい。
 - ① 成員の同質性を前提に、国(日本、日本人)を単位として人間と社会の関係を規定する認識枠組
 - ② 科学主義、生産の拡大主義に代表される「近代化」を是認する価値観
 - ③ 子供の日常の社会的形成をマイナスイメージにおいて自明視し、それぞれの立場における社会観、人間観から帰納された知識の教授を中心とする教育観
拙稿「社会科教育論—理論編—」参照
- 14) 具体的には、100~150名の学生を5人前後の小グループにわけ、社会科成立前夜から学習指導要領改訂時を節として七期に区分した社会科教育の変遷過程の調査・研究を、それぞれ代表七グループに振り分け担当させる。そしてその結果を講義(演習)時において、主として資料と観点の提示を目的として発表させる。従って各期の資料は通常30枚(B4上質紙)を越える。その資料をもとに受講生全員に夏期休業時(ときによっては前期終了後)のレポートの課題とし探求させる(この方法に対してはより工夫が必要であろう)。
- 15) 拙稿「社会科教育変遷過程の研究(1)」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育篇)第14号 1983 参照
- 16) いかなる教材ををどのように教えるかという問題を、異なる社会的背景を持った教師と子供の相互作用において生成する一定の知識内容(content)が、様々な形態(form)と様式(mode)により伝達・交換され変化する過程、という観点から捉えることも必要ではないか。
- 17) 拙稿「社会科教育変遷過程の研究(1)」参照
- 18) 異文化の理解への視点として次のような方向性が重要ではないか。
 - ① 外国の理解ではなく1人の人間としての自己と他者の関係の理解
 - ② 他者の異質性を前提に、いかに共通の意味空間を形成するかが課題
 - ③ その理解は部分的であり変化する
 - ④ 生活世界への注目
- 19) 学習方法の問題としての視聴覚教育ではなく、テレビを代表としてAVシステムにより構成される社会的現実の子供の社会認識形成における意味や特性の研究。

教科教育学研究 第3集

昭和60年3月31日 発行

編集
発行 日本教育大学協会研究促進委員会

〒184 東京都小金井市貝井北町4-1-1
東京学芸大学内 Tel 0423-25-2111(代)

印刷 第一法規出版株式会社

教科教育学研究

—第3集—

大学における教科教育学の実践

日本教育大学協会
研究促進委員会
編

目 次

まえがき

大学における教科教育学の実践

1	学生の自立条件としての国語科教育学教育に関する一実践	1
	はじめに	1
	1. 研究室運営(「国語科教育学演習」)概要	6
	2. アンケート回答結果	17
	おわりに	25
2	大学における社会科教育についての一試論	33
	1. 問題の所在	33
	2. 社会科教育の多様性とその問題性	37
	3. 学生の社会科観にみる社会科の問題性	40
	4. 社会科教育変遷過程への視点	46
3	教員養成学部における数学科教育について	53
	はじめに	53
	1. カリキュラム編成と問題点	54
	2. 数学専攻生の実態	60
	3. 教育実践の課題と展望	64
4	理科教育における授業分析	83
	1. 理科教育学存立の基盤	83
	2. 人間の介在する自然現象	87
	3. 理科教育学の具体的研究対象	88

4.	大分大学教育分析データ収集装置	92
5.	データの整理	92
6.	林の数量化2類による分析	93
7.	カテゴリ分布について	100
8.	実測値データ	101
	結語	104
5	音楽科教育の実践	107
	はじめに	107
1.	教員養成大学・学部音楽科教育	109
2.	中学校教員養成過程の音楽科教育	117
3.	音楽科教育にかかわる一般学生の高校での 「音楽」履修状況及び意識調査等	124
	おわりに	127
6	教員養成大学における美術教育の現況とあり方 及び教材研究についての考察	129
	はじめに	129
1.	教材研究の演習方法論や内容について	129
2.	教科の現況と学部学生の実態について	157
3.	まとめ	160
7	落ちこぼれからの脱出と潜在能力の高度開発に関 する「体育科教育学」的研究	163
1.	研究目的	163
2.	研究方法	163
3.	結果と考察	167

	むすび	192
8	技術科教育法の実践と教科教育学の形成	195
	はじめに	195
1.	技術科教育法の講義計画	197
2.	子ども論	199
3.	技術教室通信の発行	203
4.	教育実習前後の学生たち	204
5.	学習指導要領論と教育制度論	208
6.	教育内容・教材論	210
7.	方法論・授業論	213
8.	教科教育法の実践と教科教育学の形成	214
9	総合と分化を軸とした家庭科教員養成カリキュラム構想	219
	はじめに	219
1.	家庭科教員養成カリキュラム構想のための基本課題	220
2.	家庭科教員養成カリキュラム構成案（関東 地区案の再検討）	222
3.	家庭科内容論の構成試案	226
4.	実施上の諸問題	237
10	英語教育学と教員の専門性確保の機会	241
	はじめに	241
1.	英国の英語教育コースの内容	242
2.	米国の英語教育コースの内容	249
3.	兵庫教育大学大学院の言語系コース	251
4.	現状と問題点	253

研究ノート

1 書写書道科教育研究の新課題	261
はじめに	261
1. 脳の機能を発達させる活動としての書写書道の教育	261
2. 日本特有の多様な文字による書写活動及び 創造的表現活動と、脳の発達	262
3. 脳の発達と活動に有効な、正しい執筆法の指導	264
おわりに	265
2 大学における授業実践の方法	267
緒言	267
1. 参考資料の紹介	267
2. 本論の構想	269
3. 本論の概要	269
4. 今後の課題と展望	274
「そろばん」教育の現状	
「そろばん」教育の現状	277
1. はじめに	277
2. 「そろばん」教育に関する質疑	278
3. 教員養成大学・学部学生の「そろばん」理解	288
4. むすびにかえて	298
〔座談会〕教科教育学の現状と課題	301
あしがき	337
執筆者一覧	339
英文タイトル一覧	340