

小学校教科書に見る社会科教育法の潮流

系統学習化される単元学習の方向性と課題

Systematic Teaching of Unit learning in Social Studies of Elementary School

大 藪 敏 宏
OYABU Toshihiro

はじめに

小学校学習指導要領において「社会」全体の目標については、第1の「目標」において明示されているが、それに続く「第2 各学年の目標及び内容」においては、社会科の小学校の各学年における「目標」と「内容」が、それぞれの学年ごとに示されている。この各学年の目標と内容とは、当然のことながら「社会」全体の目標が提示された第1の「目標」を具体化するように整合的に系統化されるように配置されている¹。

本稿では、小学校の社会科教育の中でも特に中学年すなわち第3学年と第4学年に焦点をあてて、その一般的傾向と現状と課題について、それ以前の第1学年および第2学年の生活科の教科書内容と比較しながら、考察する。この学年は、低学年すなわち第1学年と第2学年において社会科が廃止されて以降は、子ども達が「社会」について学び始める初めての学年として特に重要な意味をもつと思われるからである。今回の研究においては、いくつかの教科書の内容を比較しながら、それを現行の学習指導要領と照合しつつ、現在使用されている教科書の記述に現れた現在の社会科教育法の特徴を浮き彫りにしつつ、特に戦後最初の学習指導要領から現行の学習指導要領に至る改訂の歴史の中にその特徴を位置づけることによって、現代の初等社会科教育法の傾向を浮き彫りにしつつ、その方向性と課題について考察する。教科書以外に実際の教育の現場で使用されている副読本やプリント類や授業実践例等にもとづく研究や考察については、紙幅の関係で稿を改めたい。

1. 小学校低学年社会科の廃止と生活科の創設

民間の研究団体においても、早くから小学校社会科に関するさまざまな議論があった。1960年代前半には低学年の社会科を拡大した国語科の中に吸収しようとする低学年社会科廃止論が登場した時期もあった。その端緒は1961年の歴教協第13回大会における久坂三郎「教科構造論より見た歴史教育」(『歴史地理教育』67号、1961年)とされる²。たとえば低学年における「はたらく人」のお話教材をもとにして、それが結局は「国語学習になる」という根拠によって低学年における社会認識教育は拡大された国語科で行えばいいという提案が歴教協でも有力であったというし、これは低学年での社会科の授業は「やりづらいという現場の声」とともに「文部省の生活指導的社会科」に反対するという民間の立場からも「妙手」であったという³。このような中で、民間の教育者団体の模索においても、1970年代以降は見学学習や「体験的な労働」学習が広がっていく。この時期においては、民間においても生産や労働に関する体験的な創造的発見の学習が模索された。同様に教育科学研究会社会科部会でも低学年の社会科を廃止して国語科を充実させた方がよいという意見が登場した。コア・カリキュラム連盟のように社会科と理科とを中心とする総合を主張するものもあった⁴。

昭和20年代の新教育にもとづく経験主義教育から、学力低下批判の時代を経て昭和30年代の系統学習への転換を迎えて、その後は逆に知識伝達型の表面的授業もしくは知識詰め込み型教育の弊害に対する反省が語られるようになり、小学校低学年の理科と社会科の授業に関する新たな模索が、教育行政の側でも見られるようになった。たとえば1967(昭和42)年の教育課程審議会答申や1971(昭和46)年の中央教育審議会答申で、教師の説明中心の授業への反省や生活を中心においた発達段階に即した教育の必要性が指摘された。1975(昭和50)年の教育課程審議会「中間のまとめ」や1977(昭和52)年の学習指導要領で「社会科及び理科」の「合科的な指導」の方向性が提起される。1983(昭和58)年の中央教育審議会教育内容等小委員会の他に、さらに小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議や臨時教育審議会でも研究や審議が進められた。こうして、1987(昭和62)年の教育課程審議会の答申を受けて告示された1989(平成元)年の学習指導要領により、小学校低学年の社会科と理科とが廃止されて、かわりに1992年度から生活科が実施されるようになったのである⁵。

こうして、現行の学習指導要領は、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」という「生活科」の「第1 目標」のもとに、「第2 各学年」の目標を、次のように示している。

1 目標

- (1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心をもち、それらに愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動できるようにする。
- (2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

こうした「各学年の目標」のもとに「内容」が8項目詳述されている。この目標には「具体的な活動や体験を通じて」「生活について考えさせる」とともに「生活」に必要な習慣や技能を修得させて「自立への基礎を養う」というように、米国プラグマティズム的な新教育運動の「経験主義的」「生活単元学習」の要素が色濃くうかがわれるように思われる。

2. 生活科の教科書の事例と柳田「社会科」

こうした学習指導要領に準拠して、どのような教科書が小学校で用いられているのかを一瞥してみると、次のようになる。ここでは一例として東京都の公立小学校で使用されている森隆夫他編「せいかつ 上 みんなだいすき」および「せいかつ 下 みんなともだち」⁶を見てみる。

この教科書の特徴は、各大単元が「ホップ」「ステップ」「ジャンプ」の三段階に整理されていることである。つまり、「なにがはじまるのかな。してみたいことをおはなししよう」という「ホップ」で課題を示して、「きょうかしょをヒントにみんなもやってみよう」という「ステップ」で実行する具体的な活動や体験の内容を示し、「もっとしてみたいことをおはなししよう」という「ジャンプ」で活動や体験について話しあって反省しながら構想力を育てようとしているのである。上巻の「なかよしいっぱいだいさくせん」の第1章で学校内外を探検しながら友人作りと安全な登下校ができるようにし、「ぐんぐんそだて」の第2章で農家に相談し

ながら朝顔やミニトマトなどを育て、「とびだせ あそびたい」の第3章で春には野原で草や虫と遊び、夏には海辺で秋にはドングリ独楽を作り、冬には凧揚げをし、「みんなだいすき」の第4章では家庭生活での役割やルールを調べている。下巻では、「たんけんはっけん大ぼうけん」の第1章では近所の人や店を訪ねて町探検をしてイラスト説明を描いたり、「生きもの大すき」の第2章では、モルモットなどの小動物を育てる体験活動に始まり身の回りの昆虫探しをし、「みんなあつまれやっほいほい」の第3章では空き箱工作でイベントを開き、「ひろがれわたし」の第4章で自分のことを振り返ったり周りの人に訊いたりして自分探検新聞を作って未来の自分を考えさせている。こうした教科内容は、まさに学習指導要領の内容に合致しているが、同時にこの教科書内容から分かることは、教科書内容を教師が教授するという知識説明型授業ではなく、主体は児童による見学観察体験活動の学習であって、学ぶ内容は地域や学校や児童によってそれぞれに異なりうるようになっていることである。その意味でも学習指導要領の理念に合致しているといえることができる。

これを単元学習の観点から整理すると、次のようになる。つまり教科書に書かれた教科内容を学ぶかのようにも思われるような教科書構成になっていながらも、教科書に書かれているのは知識内容ではなく、学び方の方法論が書かれているという意味で学び方を指定する「単元」になっている。つまり<内容単元>というよりも、「 を作ってイベントを開こう」とか「 新聞づくりに挑戦」という<学び方単元>となっているということである。第二に、児童の学習活動のまとまりとしての<活動単元>となっていて、たとえば「 遊びをしよう」とか「 探検をしてみよう」という活動単位の単元の考え方となっているということである。いずれにしてもここにあるのは「系統学習」とか「教科(知識内容)単元」と言われるものではなく、「 あそび」とか「 たんけん」「はっけん」とか「だいさくせん」や「だいぼうけん」という表題に明らかのように、「生活活動単元」学習という「経験主義」教育となっているのである。

こうした生活科の教育は、教科教育しか知らない世代からすれば教育として理解できないリスクが多分にあり、戦後の新教育に対して非難された「這いまわる経験主義」のように、ただ這いまわって遊んでいるだけで成績(点数)の向上は望めない、と非難をする大人の世代が登場するであろうことは、容易に予想される。なぜならば、人間の認識の構造はI.カントが『純粹理性批判』で詳細に体系化したように「概念なき直観は盲目である」⁷というような超越論的構造をなしているからである。つまり、新教育がもたらした「単元学習」の概念内容を習得していない人間には、単元学習で行われていることを感性的に眼にしても、そこで何が行われているかを理解できないのは、中央銀行制度について概念的に理解していない人間には日本銀行とそれ以外の銀行などの市中金融機関との区別ができないのと同様であり、また哺乳類と魚類との区別の概念的理解を習得していない人間には鯨を眼にしても魚類との違いを区別したり理解したりすることはできないのと同様であるからである。

しかし、これを柳田国男による文部省検定済教科書『日本のしゃかい 二ねん』(昭和29年発行)と比較してみると、柳田社会科教科書の冒頭は「ともだち」とあって「クラスの人たち」や「あそびなかま」から始まって、「なかのわるい人」と「どうしたらその人たちがなかよくなれるでしょう」と問いかけ、「とおくのともだち」に及ぶ。次の「なかよし」では清掃や相合い傘の「たすけあい」や「ままごとあそび」に渡る。「川」では、窓から見える降っている雨粒の行き先を考えさせて「きんじょの川」へと眼を向け、川の下流から中流と上流の様子を図解して水源地に至り、飲み水や洗濯に使う水の出所へと目を向けて、井戸や水道を位置づけている。「とおいところ ちかいところ」では「がっこうのまどから」見えるものや「きしゃのまどから」見えるものを挙げさせて、「がっこうのきんじょ」の様子を確認させて道の続く果てを想像させている。そして学校から「みんなのいえまで」「えずをつくる」⁸。

このように1950年代の柳田社会科の小学校二年生の教科書を振り返るとき、それは現代の小学校低学年における「生活科」の教科書に極めて近いものであったといえることができるが、活動学習という点に関しては、現代の「生活科」の方が遙かに進んでいるということではでき、それはむしろ米国新教育運動の方向性がより徹底

しているようにも思われる。こうした意味において今日の「生活科」には、かつての柳田社会科と戦後の新教育の単元学習の理念が受け継がれているということも言えるであろう⁹。

3. 小学校社会科第3学年と第4学年の目標

こうした第1学年及び第2学年に続く社会科については、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という社会科の「第1 目標」のもとに、「第2 各学年」の目標を、次のように示している¹⁰。

<p>1 目標</p> <p>(1) 地域の産業や消費生活の様子,人々の健康な生活や安全を守るための諸活動について理解できるようにし,地域社会の一員としての自覚をもつようにする。</p> <p>(2) 地域の地理的環境,人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし,地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。</p> <p>(3) 地域における社会的事象を観察,調査し,地図や各種の具体的資料を効果的に活用し,調べたことを表現するとともに,地域社会の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力を育てるようにする。</p>
--

こうした「各学年の目標」のもとに「内容」が7項目詳述されている。この目標には「地域の産業や消費生活の様子, ...について」「地域の地理的環境, ...について」「理解できるようにする」とともに、「地域における社会的事象」を「観察,調査し」て、さらに「調べたことを表現する」とともに「考える力を育てる」ようにするとされているように、系統的な教科知識を教員から子どもが単に授業されるというのではなく、むしろそのような教室から(教科)書を捨てることなく「地域」に出て行って、子ども達自身が調査し観察して考えたことを表現する、つまり発信する能動的な技能を伸ばすということに、この小学校社会科教育の主眼が置かれていることが読みとられる。

小学校低学年における生活科においては、学級内外や家庭内外の草や虫や人間との関わりから、対人関係を構成する中で自然生活と社会生活を享受して歩き始める力の基本を身につけていた。これを土台としてその上に小学校中学年の社会科では、子ども達各自の校区から出発して市町村内の農場や工場や商店街に出かけて行って様々な体験と調べ学習を通じて市町村から都道府県までの地域の公共性について徐々に視野を広げながら理解するようになり、都道府県といった自ら出かけて見て聞いて触れるという身体体験を超え始めた地域スケールについて学ぶ能力を習得して、それをさまざまなメディアへと表現して人々にコミュニケーションし情報発信する作業学習を経験することになる¹¹。こうして、やがて次に来るべき第5学年や第6学年の社会科の目標である「我が国の」産業や地理や環境について、あるいは「我が国の」歴史や政治について学ぶという、もはや子ども自身がその現場に行き見て聞いて触れるという地域的スケールをほぼ完全に超えたナショナル・スケールの社会科学習を可能にするような抽象的社会認識能力のための土台作りと橋渡しをするのが、小学校中学年における社会科教育の重要な役割なのである。

4. 学習指導要領における単元学習と系統学習

以上のように小学校低学年の生活科を創設し、地域学習に特化した小学校中学年社会科で、ナショナル・スケールの高学年の社会科につなげるという現在の学習指導要領の工夫の背後には、学習指導要領の歴史の変遷

と歴史的背景がある。そこには、そもそも米国の“course of study”を学習課程や教科課程や学修課程と訳さずに「学習指導要領」と呼称しなければならなかった戦後教育の民主化当時の事情があった。戦後民主化の中で教育基本法の法案を作成すると同時並行して最初の学習指導要領を短期間でスタートさせなければならなかった。こうしておそらくは言語に絶するような努力と労苦と工夫によって作成された1947(昭和22)年の最初の学習指導要領はその不十分な点を1951(昭和26)年の改訂によって補われなければならなかったが、いずれにしても米国の新教育とデューイ的経験主義の強い影響を受け、それまでとは異なって子どもの発達心理学を重視しつつ、学習者の生活経験の中で学習内容を学んでいくという生活単元学習と問題解決学習という教育法が採用された。しかし、これは「ごっこ遊び」とか「這いまわる経験主義」と揶揄されるようになり、系統的知識の習得の能率にはマイナスとされて学力低下を招いたと非難された¹²。その背景には、1957年のスプートニク・ショックによる米国カリキュラム改革における「子ども中心主義(child centeredness)」から「専門中心主義(discipline -centered curriculum)」への転換という時代的背景も考えられる¹³。こうした問題を受けて作成された1958(昭和33)年の学習指導要領では、専門分野ごとの学問の系統性を重視した系統学習中心の内容編成がとられ、多くの知識内容が盛りこまれることになった¹⁴。これに対しては記憶中心の表面的な知識詰め込み型教育の弊害が非難され、知識内容の連関と構造化を軸としながら高度な科学知識が導入された1968(昭和43)年の第3次改訂が登場したが、これは心理学者J.S.ブルナーらの米国新科学主義教育運動の影響を受けたものであった¹⁵。これに対して、知識詰め込みと受験競争の非人間性と「落ちこぼれ」問題が批判されると、1977(昭和52)年度の第4次改訂では「ゆとり教育」の方針が打ち出されて教育内容が1割削減されて学問中心から人間中心の教育課程の転換が図られた¹⁶。そして1989(平成元)年の第5次改訂で小学校の「生活科」が新設され、高校では社会科が解体されて地歴科と公民科となった。1998(平成10)年の第6次改訂で「生きる力」を育むために小学校3年以上に「総合的な学習の時間」が新設されるとともに教育内容が3割削減され、高校「情報科」が必修となった。

小学校低学年の生活科の目標と内容、そして小学校中学年の目標は、以上に見たとおりであった。そして今日、OECDによる国際的な学習到達度調査によるPISAショックとともに、学力低下の弊害に対する危機感が高まり、1964年以来の全員調査による全国学力・学習状況調査が2007年から復活している。スプートニク・ショックからPISAショックへ、歴史は繰り返しているようにも思われるが、そこに変化や進歩はないのかどうか、単元学習と系統学習という二項対立はゆとり教育と詰め込み教育の二項対立へと意匠を変えたただけなのかどうか、それを次に小学校中学年の社会科教科書の事例によって具体的に探る。

5. 現在の小学校中学年社会科教科書事例の内容研究

ここでは、東京都内などの公立小学校等で使用されている伊東光晴・佐島群巳監修「小学社会 3・4上」¹⁷を詳しく取り上げる。地道に丹念に教科書を調べるといった基本的な手続きから、何か浮き彫りになるものがあるかどうかを観察する。

まず、その上巻において本編が始まる前に、「さあ、まちへとび出そう」という見学学習や調べ学習の手引きが掲載されている。その「インタビューのしかた」では最初と最後の挨拶のしかたが具体的に書かれており、事前に友達相手に練習をしたり、事前にインタビュー先の了解をとったりする注意事項が提示されている。次に「電話のかけ方」では電話をかけて質問をする際の挨拶の台詞から具体的な注意事項が、「手紙の書き方」は質問する手紙の具体例から返信用封筒を入れる注意事項まで、「図書館のりょうのしかた」の他に「インターネットや電子メールをりょうするとき」という手引きまである。特に後者の手引きにおいては、「何かをおねがいするときには、まず、相手のつごうをたしかめてからにする」という基本的礼儀の他に、「3・4年生の社会科は、まちに出て、自分たちで見たり、話を聞いたりして調べていくのが楽しいんだよ。でも、ときには、

インターネットや電子メールが役に立つこともあるよ。」という赤字でゴシック体の強調文が中央の前面に提示されている。つまり、小学校の教科書の冒頭を1~2頁めくったときに、中学年の社会科は実地見学を中心とした調べ学習が主であって、インターネット等の生徒による利用は副次的なものということが明確に打ち出されているということは初等教育上重要なことと考えられる。同時に、調べ学習を通じてコミュニケーションや人間関係における基本的な礼儀などの修得も視野に入れられていることも、学習指導要領の精神に沿ったものということができる。そもそも生活単元学習や作業単元学習には、こうした道徳的な生活規範としての民主主義の理念に基づく「公民的資質」の養成に深く関わるものがあつたことも重要である¹⁸。

第1章の「見つめてみようわたしたちのまち」では、「まちをたんけんしよう」という単元のもとでまず教員が書いた大きな白地図を見ながら、どこを探検するかを話し合う。教科書には話し合つて決める事項において、日時や持ち物や調べる課題(「おもしろいもの」とか「まちの人々の様子」等)とともに「やくそく」として安全や礼儀に関する約束事項が手引きされている。具体的には神奈川県の小田原市立早川小学校の校区を中心に漁港コースや駅コースの「たんけん」が写真で紹介され、駅員に花壇の花のことを聞いたり、お寺の人に観音像のことを訊いたりする児童の様子が登場する。学校の屋上に上がって話し合っている時に「あっちじゃ、よくわからないよ」という子どもの言葉から東西南北の方位と方位磁針を勉強する。記入してきた「たんけんカード」をもとに、「いいなと思ったところ」「びっくりしたところ」「おや?と思ったところ」「こまったところ」を発表しあい、「漁港の船は、どのような魚をとっているのだろうか?」「二つの駅の様子が違っていたのはなぜだろう」「川にはどんな生き物がいるのだろうか」等の疑問が浮上する。そこで次の段階に進んで「もっとたんけん」。たとえば二つの駅に行って駅の利用者数や利用状況を駅員に訊き、駅前のバスの本数を調べている。別のグループは早川の自然を観察し、地域の自然に詳しい人に聞き、また県立博物館に行って調べている様子が写真で紹介される。そして「ポスターや絵地図にまとめよう」では、まとめたことを発表しあつたり校内外にはらせてもらつたり、白地図から絵地図を作成している。絵地図では「しるし」(記号)を決めて、住宅地や商業地や畑などに分類して色をぬり、気づいたことを書き込んだシールを貼る。完成した絵地図を見ながら、最後に考えさせ、山の方がみかん畑で平地では住宅地が多いとか、駅の近くに店のある商業地が多いとか、公園がもっとあるといい、などの感想の例が示されている。

第2章「見直そう、わたしたちの暮らし」の「買い物調べをしよう」では買い物カードで1週間のうちの2日間を選んで、どのような店でどのような物を買うのかを調べさせる。次に調べてきたことを授業で訊きながら表にまとめていって、次に数字化し、さらに数字を視覚化してグラフにまとめる。次に買い物をした場所を学級の白地図上にシールを貼り足しながらそれぞれの交通手段を浮き上がらせる。八百屋、スーパー、コンビニ、デパートのそれぞれの良さを挙げさせて、「店に調べに行こう」ということで、店の様子として、「買い物をしやすくするために、どのようなくふうをしているか」「店の人にはどのような人がいるか」「どのようなお客さんがいるか」「自分が調べてみたいことは何か」などの課題について一行ずつほど書かせる課題を見学メモカードとして示している。次に商品の産地を調べて特に生鮮食料品が全国各地や海外から来ることを日本地図や世界地図に書き込んでみる。「上手な買い物をするために」で、消費行動の合理性にも価格だけでなく、安全性や鮮度や購入量などの合理性があることを意見として出させた上で、牛乳パックを持ってこさせて、商品名だけでなく品質や量や栄養や成分や製造工場、保存法を確認させ、さらにパックのリサイクルのマークから省資源リサイクルについて意見を出させている。

第3章「調べよう、物をつくる仕事」では、小田原のかまぼこ工場を見学するための準備として何を見るのか、何を訊いて調べるのか、意見を出させて黒板に書き出す。見学では、見たこと、気づいたこと、聞いたことをノートするようになっている。そのことから交代制勤務や食品衛生のことに気づかせるように配慮されている。原料調達から工場の立地を考えさせ、さらに冷凍技術の発達により海外からの原料供給に目を向けさせる。反対に完成製品の供給先を工場で質問して遠方の消費地への流通過程に眼を向けさせている。最後に小田

原でのかまぼこ工場の立地条件を工場見学の成果としてまとめている見学ノートの一例が示されている。また「ほうれんそうをつくる仕事」の調べ学習では、農家への見学のおねがいをすることから、「見て調べる」「聞いて調べる」点を事前に考えさせて出てきた意見を黒板に列挙する。実際の見学では農家の話を聞く中で収穫期などの繁忙期には他の農家の手伝いを頼むということに興味をもつ子供の例が挙げられる。土作りの工夫、水に弱い作物を水から守るための「うね」を作る工夫、種まきの前に一晩水につける工夫など、農業の様々な工夫を紹介し、さらに出荷の仕方や出荷先について調べさせる。最後に、調べたことや考えたことを「ほうれんそう新聞」にまとめている。

第4章「わたしたちの市は、どんな所」では、小田原市について市の中心地の様子を調べるために小田原駅の西口と東口の様子の違いについて、城の位置との関係で東口のにぎやかさを教科書で説明している。また国道の接点に量販店が集まるようになって、週末にクルマ利用による来店者を集めていることが記述される。また小田原市の中央を南北に流れる大きな酒匂川に工場が多いことを市役所でしらべた子どもの調査ノートが示され、広い用地や豊富な地下水や高速道路といった立地条件が挙げられている。また小田原市の東の曽我丘陵の水はけの良さと蜜柑相場の暴落による梅作りへの転作が増えたということも、その農家で聞いたこととして教科書本文に記述されている。さらに小田原城に登って市内を眺めて、最後に調べたことを地図で確かめながら、市内全体の地誌的要点を列挙している(列挙させている)。ここでは、調べる手続きは既に習得されているものとしてそのプロセスに関する具体的な指示は省略されて、調べる内容とともに調べた結果(結論もしくは答)が書かれるようになっている。

下巻の第5章「安全なくらしとまちづくり」になると、「交通じこをふせぐ」では、大阪府堺市の交通事故に関する棒グラフや折れ線グラフの見方を勉強する。「学校の周りを調べよう」では横断歩道や信号機や歩行者の車道横断予防柵など交通安全のための施設を調べさせている。長いスロープのある横断歩道は何のためにあるのか考えてみた上で、クルマ椅子利用者の話を聞いて、「音が出る信号機」の「交通弱者用押しボタン」や「点字ブロック」とともに「バリアフリー」という概念が示される。

以後、警察署の交通課や交番を訪ねてその仕組みや仕事内容を尋ねたりして、調べたり考えたりしたことを交通安全レポートにまとめて発表し合うことになったと書かれている。そのレポートというのは写真とともに気づいた点と「どうしたらよいか」という対策を考えて書き込まれている。そこで注目されるのは、エレベーター付横断歩道の写真がしめされて、「考えたこと」として「このようなしせつを、もっとふやしていくために、どのようにしてお金を用意すればよいだろうか。クラスのみなどと話し合ってみよう」という感想が示されていることである。この感想から募金だけでなく税金や選挙や地方自治から国政という公民的内容へと展開していく萌芽が垣間見えているので、調べ学習や体験見学学習といった生活単元学習から系統学習への接続の道筋がつけられているという解釈も可能と思われる。ここから自治会長や市の交通安全係や保護者も招いて交通安全会議を開こうという提案が出てきて、地域社会の大人も含めた会議の様子が写真で示され、会議の結果を誰にどのようにして知らせるか、という疑問が出てきて、それらの会議の内容についてはオープンエンドで終了している。ここに問題解決型学習への方向性が見られ、ここではオープンエンドの教科書内容となっていることも、教科的系統的学習とは異なるプラグマティックな実践型学習の特徴が前面に出ている。しかし、これも教科学習と言えば、答が決まっているクローズド・エンド型の教科的系統的学習の形態しか念頭にない見地からは、クローズド・エンドの答をインプットされることをもって学習とするのならは何をしているのか分からず、1950年代の「這いまわる経験主義」という非難が出てくるであろうとも容易に想像できるように思われる。しかも、このような授業の成果をペーパーテストで量的に(点数化して)評価することは難しいと思われる。クローズド・エンドの答が事前に所与として用意されていて、それを入力する教育であれば、その入力(記憶)の程度をペーパーテストで評価することは容易であるが、これはもちろん暗記教育ということになる。ペーパーテストを主とする受験教育に焦点をあてた教育には、この系統学習型の授業が整合性をもつことになる。

いずれにせよ、この教科書で示されているような非教科系統型の生活単元型学習の場合は、学習成果を評価する際に量的点数化することは困難となり、評価方法として考えられるのは学習プロセスでの態度や意見提出およびレポートや見学メモの内容の観察にもとづく(評価者の主観性を伴う傾向を排除しにくい)評価ということになるであろう。

「火事をふせぐ」では姫路市の火事に関する統計の棒グラフが示されて、学校の見取り図を用意して校内の消防施設を調べて書き込み、同様に町の消防施設を調べて消防団の話聞き、消防署を訪ねて仕事内容から姫路城の防火対策や阪神淡路大震災への救助支援の話まで聞いて、火事や防災について考え、「安全なまちづくり新聞」を作っている。

第六章「健康なくらしとまちづくり」では、「水はどこから」で学校内の蛇口を調べて校内図に印シールを貼って、その水の用途を考え、神奈川県相模原市の水道使用量の倍増を示したグラフから、その理由を考察している。次に水道の上流をたどり資料から上水供給システムの送水管の経路を確認して、谷ヶ原浄水場と相模ダムと水源林を見学し、水道水のもとが雨水であることを確認した上で、水源林保護のためにさらにその上流の山梨県と神奈川県とが協力する計画に及んでいる。水源林を守る活動についてボランティアや県の活動を調べ、最後に下水処理から水の循環を学んでいる。だんだんと調べる手続きよりも調べた結果の知識の供給が知識獲得の手続き抜きで記述されるようになってきているが、それでも常に学ぶ子ども主体の固有名詞とともにそのノート(「ゆきえさんのノート」)が示されて、子どもが調べたことと考えたことが調べノートの形で引用されているのが、教科書の特徴である。「ごみはどこへ」においては、まず学校のゴミを教室や給食室で調べ、さらに家庭のゴミを詳細に分類して一週間調べている。ここでの考察は省略されて、次にゴミ収集の様子を観察して感じたことをノートにして、市役所への質疑応答の例が示されている。さらに環境事業センターを見学してゴミは燃やされるだけでなくリサイクル処理の概念が提示され、ゴミの量と処理費用をグラフで、ゴミ処理法の変化を年表で示し、消費生活の変化とゴミ処理の貨幣経済化を暗示している。ここからゴミ減量へのスーパーマーケットや工場での取り組みを調べて、「エコマーク」や「グリーンマーク」の商品を紹介して自分たち消費者の関与に及んでいる。こうした点に、環境倫理などの道徳面を含めて徐々に「公民的資質の基礎を養う」という小学校学習指導要領に示された社会科の目標にアプローチしていることが読みとられうるだろう。学習指導要領に沿った実に周到な教科書作りの工夫がなされていると言うことができる。

第七章の「昔のくらしとまちづくり」の「昔のくらし」では神奈川県横浜市中区伊勢佐木町の日枝神社の秋の祭についてお年寄りに聞くことから田との関連を示唆されて、郷土資料館を訪ねて昔の道具と暮らしを体験して、洗濯など暮らしの変化を考えさせて、道具や仕事や生活の変化を絵年表作成によってまとめさせている。また、町に残る歴史的物事を撮影したりして集めさせている。「まちを開く」では日枝神社と関連した吉田新田を古地図で特定して、それを現在の横浜市中心部の航空写真と比較させている。白地図を持って横浜市南区山王町の日枝神社から横浜スタジアム近くの関内駅までのかつての入り海地帯を実地に歩き、日枝神社の由来にまつわる埋め立てによる吉田新田の開発の話をも宮司から聞き、博物館やコンピューター検索で調べたことをビデオにまとめる作業を行っている。これはほぼ完全に1948年の文部省初等教育課初等教育研究協議会編『社会科作業単元の実際』(国民教育図書)の現代的21世紀的展開以外の何物でもない、と言ってよいであろう。教科書では、ここで1656年からの江戸の材木商人の吉田勘兵衛による吉田新田の開発の様子が博物館展示の写真を含めて11ページに渡って記載されている。ここで初めて読み方教育的な従来の系統学習的な教科書記述の片鱗が登場したということが出来る。しかし、そこでも、土木機械がなかった時代の人力による原始的な運搬道具を子供たちが体験するという体験型の経験主義教育が織り込まれている。20世紀前半の米国の作業単元(unit of work)による新教育の場合は、この作業から産業革命や動力革命の歴史的意味へと導いていく要素が多かれ少なかれ登場するが¹⁹、こちらの教科書にはそうした要素は見られない。かわりに21世紀日本の作業

単元学習の場合には、インタビューや実地フィールドワークを台本にまとめてビデオ化するという作業を介して「ビデオ発表会をしよう」という作業単元になっているのに、産業革命を飛び越して脱工業化社会ないしは情報化社会へと移行した時代の作業単元学習の姿を見ることができるともかもしれない。なお、この教科書ではその後の横浜について、安政の五カ国条約による五港開港、富山県出身の浅野総一郎による臨海工業開発、「みなとみらい21」への展開が記述紹介されている。

第八章「わたしたちの県のまちづくり」では、福岡県の地図で飯塚市や東峰村の位置を確認して、「県のイラストマップを作ろう」で太宰府天満宮や柳川市の堀割や飯塚市のぼた山や豊前市のわたりがにが県地図上にイラスト化される。「東峰村の焼き物を生かしたまちづくり」では、「民陶むら祭」から「小石原焼伝統産業会館」で小石原焼の体験教室で陶芸に挑戦し、窯業の工夫やその材料の産地へと、さらにその土地の風土と農業へと視野を広げ、農業協同組合や道の駅による村おこし、伝統行事の復興などの取り組みを掘り起こしている。「柳川市のクリークを生かしたまちづくり」では、有明海の干拓とクリークとの関係やクリークの役割などが図書館で調べたこととして紹介される。ここからクリークの保護運動に関わる人に話を聞いていくことにして、米作農業、海苔養殖業、観光協会等の話を紹介し、柳川市のまちづくりについて調べたことを紹介している。こうしたことから分かることは、徐々に系統学習の傾向が出てくるとともに教科書に掲載される知識量が増えていることである。ただ、かつての系統学習時代においては、さまざまな関係者の話を積み上げて地理的な知識として地理学者が学問系統的に整理した知識を教科書の読み方学習で系統的に学んでいた知識を、子ども自身が見学したり聞いたりというフィールドワークを通じて獲得していくというプロセスの中で今日の教科書が紹介しているのである。系統学習で所与となる知識が、所与ではなく子ども自身の活動学習によって能動的に獲得される過程が重視されているといえることができる。

「県の地図を広げて」では、まず福岡県の地図を広げて方位で隣県を表す練習をする。次に縮尺の違う地図を見比べて縮尺について学び、等高線を学んだ上で県の地形図を作る練習をする。こうしたことも学習指導要領の第四学年の内容に準拠している。土地によって暮らしや仕事が異なることに気づかせて、地図帳や県の資料で調べることにして、その調べの結果として県内産業の分布が記述される。ただ、その場合もかつてのようにどの海でどのような水産物が採れるという所与の知識が挙げられるのではなく、どのような種類の海にはどのような魚介類が棲息しやすいかという理由を示しながら水産物が挙げられるように工夫されている。福岡県の工業や交通についても同様で、県庁のホームページや資料といった二次資料から学ぶ形ではあるが、子どもが何に気づくかという言わば「気づき学習」とも言うべき特徴に教科書の工夫が見られる。最後に「世界とつながる福岡市」では、周辺諸外国との関係について調べることにしているが、もはや調査方法や調査過程についての言及はなく、調べたらこういう結果になりましたという結果がいきなり示されるようになっている。周辺諸外国との関係になると図書館での図書資料やインターネット検索による調べなど間接資料による調べ学習が主になると思われるからであろう。そして最後に県の簡単な紹介パンフレットの作成に取り組んでいるが、ここに作業単元学習の名残のようなものが残っているようである。

6. おわりに 系統学習化された単元学習の課題

都内のある区立小学校は、以上のような内容の教科書のもとで、実際の授業においては地域の教育委員会が作成した副読本を用いながら、さまざまなプリントを配布して、第3学年の授業を行っている。1学期には教科書の通りに屋上から周囲の風景を観察して、方位を学習しながらまずは絵地図を描く練習をして、班に分かれて学校周辺を探検して分かったことを絵地図に作成して校内の廊下などに掲示して表現することを学習する。次に、教科書と同様に牛乳パックから品質表示などを読み取る練習をして、スーパーマーケットを見学してイラスト新聞にまとめる。2学期に入って、社会科見学で近くの農園や区役所や青果物卸売市場を見学して学ん

だことを新聞にまとめる。そして2学期の後半からは農業体験学習として、校内のミニ畑で土作りからラディッシュ作りに取り組んでいる。2学期から教科書や副教材に全く同じというわけではないが、基本的にそれらに沿った内容を実際に出かけたりしながら学習しているのである。

さて、そうした中で浮き彫りになってくるのは、子ども達が体験的な単元学習をしていく上で必要となる具体的な方法を最も詳細に説明しているのが、上記に詳細に紹介した教科書であり、次に副教材であり、その次がプリントという教材の順である。

これまでの学習指導要領や教科書等の調査と研究から分かることは、今日の小学校3年生が最初に取り組む社会科教育とは、1947(昭和22)年の最初の学習指導要領で詳解された作業単元学習が現代的に進化したものであるように思われるということである。子どもの身近な生活場面から徐々に地域を広げて学校の近所近隣から市町村へ、そしてやがて都道府県の広がりへと学習地域を拡大していくということも、すでに20世紀前半の米国の単元学習の開発において多様に試みられていたことであり、日本においては1947(昭和22)年の学習指導要領で示されていた²⁰。

どこが大きく異なっているかと言えば、徐々にデジタルカメラやインターネットといったデジタル映像機器やデジタル媒体を使用するところであるが、最も大きな最近の違いは、体験学習や調べ学習をする際の具体的な質問の仕方や質問内容、見学する前の話し合いの仕方や準備の仕方、見学のときの着眼の仕方や話し方などについて、また見学や体験後の成果を絵地図やイラスト新聞やイラストガイドや紙芝居などに表現してまとめるまとめかたに至るまでが、懇切丁寧にかつ詳細に、その教科書において豊富な事例や図解と写真によって手取り足取り説明されていることである。つまり、教科書は習得すべき系統的知識内容の伝達媒体ではなく、子どもが活動的に学習していくための詳細な手引き書となっており、教員は知識の伝達者ではなく、子どもが学習単元活動(能動性)の中で単元(学習者の知の対象)を獲得していく過程を調整するコーディネーターなのである。

この詳細な手引き書となった教科書が示しているものは、全国各地に散らばった地域例で詳解せざるを得ない全国区の検定教科書を地域的に補っている地元の教育委員会による副読本を補助材料に使って行われている小学校中学年の社会科教育とは、<教科書によってシステム化され副教材によって地域化された単元学習>とも言えるものである、ということである。それは<教科書的にシステム化された単元学習>という姿であり、単元学習の系統学習化であり、縮めれば<教科書化された単元学習>であり、それは逆に言えば教科学習化された単元学習、ないしは<系統学習化された単元学習>なのである。

かつて問題解決学習と系統学習との統合が模索されたこともあったが、上記のような1947年以後の6次にわたる学習指導要領の中で中学年社会科から低学年生活科が分離される中で、生活科においては生活単元学習がより発達心理学に即してより発展した形でゆっくりと進められるようになり、この生活科の成果を土台にして中学年社会科は学習指導要領で詳細に規定された事項を身近な地域学習という場において、教科書化された手引き書をもとに、ある意味で全国一律的に実施される体制が整備されてきたといえることができるだろう。ここまで単元学習の各単元とその各段階が規格化され、学習の仕上げも調査習得事項をイラスト・マップ、イラスト新聞等々にまとめるという形で規格化される傾向が見られ、その制作方法も長年の指導の積み重ねによって収斂して系統的に説明されるようになる。しかし子ども中心主義的観点に立った場合には、教えられた方法に従って教えられたものを料理するのならば、どこまで子ども自らの作業による単元と言えるかは疑問になる。こうして、土台となった最初の学習指導要領の作業単元学習の枠組みを時代に合わせて部分修正し改良改善を重ねていく部分工学(ピース・ミール・エンジニアリング)の積み重ねの成果として、今日の単元学習の系統化の高度化が始まっているといえることができるかもしれない。現在の調べ学習のまとめの発表表現体験(作業単元)学習の主流はイラスト新聞の作成となっているが、やがてICT技術のインターフェースが進歩すれば、発表学習はICTを使ってホームページやプレゼンテーションツールやデジタルカメラやデジタルビデオカメラを使

った動画番組の制作にまで進むであろうし、そうした事例も既に掲載されている。次は、それをデジタルコンテンツとしてネット公開へと進むかもしれない。その場合には、ネット公開の場を学校サイトに置くのか、「YouTube (ユーチューブ)」のような市中(商用)動画共有サイトに置くのか、それともそうした単元学習の成果としての共有サイトとして公共的なサイトを設立するのか、そしてそうした活動学習におけるネチケット教育や情報倫理教育の拡充といった問題もこれからの課題として想定しておかなければならない。

このような時代、残るは単元学習の個人評価についてシステム化されたペーパーテストの開発が残された教育課題ということになる。この課題が解決されたとき、生活単元学習のペーパーテストによる数量的点数評価が可能になり、そのときにおそらくは教科的系統学習と点数評価の枠組みによってしか教育評価を理解しえない旧世代から旧来型の「這いまわる経験主義」という揶揄非難を受けることのない生活単元学習への初めての肯定的評価を得られるような契機が得られうるかもしれない。それは教育そのもののためと言うよりも、教育行政に対する政治的社会的評価に対する対策という政治的要請の要素が強いものともなりうるが、これが系統学習と単元学習との日本的システム統合ということになるのかもしれない。

こうした傾向は、単元的学習を日本的に検定済み教科書によって全国一斉に推進しようとするときの苦肉の工夫として、創出された教育形態とも言えるかもしれない。これが日本の教科書検定制度のもとで生み出されたシステム化された単元的学習という個性的な教育形態の現代的姿といえることができるであろう。教科書検定制度と学習指導要領(コース・オブ・スタディ)の下にある日本の学校教育における小学校中学年社会科教育の系統的に適応して進化した今日の学習教育方法の姿と言えるかもしれない。

社会科は戦前の修身教育および国史教育への反省から出発しつつ、戦後民主化のもとでの単元学習への無理解と学力低下という非難を経て、1950年代に系統学習へと展開したものの、それが1970年代に知識偏重型という非難をさらに浴びて、1980年代以降の模索を通じて、もう一度単元学習の理念が見直されて、現行学習指導要領下での低学年社会科の廃止と生活科創設を受けて、今日の中学年社会科は系統学習化された単元学習を教科書的に極度にシステム化させた姿を見せているといえることができるだろう。こうして<系統学習化した単元学習>もしくは<単元学習のシステムの系統化>の途上にある現代の社会科初等教育において、そこで課題として残るのは、系統化された調べ学習などの単元学習の教育成果を量的な成績評価として点数化して評価できるようなペーパーテストの開発ということになるだろう。しかもこの課題への取り組みは、既に始まっていてもとも言えるかもしれない。たとえば、教科書や副読本にも登場するキャベツ畑の見学の単元についての日本の民間の代表的な通信添削教材では、畑で「畝」を作る理由を説明した文章を書いて、その中の文中の一語を空欄補充問題の形で答えさせるのだが、その回答は見学によって分かるというのではなくて、説明文章の前後の文脈から「日光がよくあたって」「(根)がよく張る」ためであるということが分かるようになっている。つまりペーパーテスト上の制約から実際の見学活動はできないので、子どもが農園の人に質問を発するわけでもなく、説明文章の前後の文脈というヒントが与えられて正答が一義的に決まるようにしないと採点ができないのである。したがって、それは社会科の学力と言うよりは国語科の学力というほかはない。そして数ページ先で提出する本番の添削問題のページにおいて、キャベツ畑になぜ畝が作られるのかという問題がでるときには、前後の文脈という国語力的ヒントはなくなって答えなければならないのだが、それは結局は数ページ前で空欄に入れる単語を答える形で学んでいた「日光がよくあたって」「根がよく張る」ためという知識を記憶していたかどうかを復習問題として問われているのである。つまり、畑を観察して、なぜ土の波のような畝を作るのだろうという疑問をつかんでそれを適切な言葉遣いによって質問してコミュニケーションを図るという活動能力をペーパーテストで計るということは至難の業となる。したがって系統学習化した単元学習を取り扱うペーパードリルテストはどうしてもペーパーテストである以上は、ドリル的な暗記数量テストになる傾向をもつことになる。

それゆえにこのペーパーテストの制約を回避しようとするれば、小学校の教師はペーパーテストによってでは

なく見学学習や活動学習中の1人1人の子どもの反応の仕方などを観察して評価するほかはない。しかし、その場合には点数は1点単位のものにするのは無理があることになる。つまり系統化された単元学習でも、その単元学習そのものの内容を出題することはペーパーテストにとっては容易ではない。結局は前後の文脈から察する国語問題になるか、紙上見学したことを記憶していたかどうかという暗記学習になってしまうのである。

こうしてみると単元学習はなかなかペーパーテストとはなじみにくいという側面があるように思われる。結局は、やはりこの評価という段階になってペーパーテストにしようとするれば、系統学習と単元学習との差異が明確になってくる。

しかし、もちろん教育をめぐる社会環境は周知の通り急を告げている。OECDのPISAショックを受けて、「ゆとり学習」や総合的学習からの転換が唱えられている。そうした中で、テーゼ(定立)としての即自的段階にあった暗記的な系統学習へのアンチテーゼ(反定立)として登場した対自的段階としての単元学習を、もう一度系統化させようとして、言わば即自かつ対自的なジンテーゼ(総合)として日本的に創出した現代の<系統学習化した単元学習>に残された上述のペーパーテストの開発という課題と、PISAのペーパーテストの特性や今日の子供たちに社会的に求められる力や課題との摺り合わせから何か新しい解が出てくるかどうか、はさらに今後の研究課題かもしれない。

学習のかたちは子供たちのどのような力を伸ばすべきなのかということが定まらないことには、そのための教育手法や教材や学習法も定まらないことになる。この教育目標そのものに多元性が許容されるのかどうか。しかしこれに対する許容の方向が教科化を避けた「総合的学習の時間」である。だとすれば、教科である社会科は評価は避けられない。問題は評価が一元的であるか多元的であるか、ということであるが、そこに成績評価の通知表のあり方の現在における多元性がある。しかし、高学年に行けば一元的の数量化の評価へと向かい、2007年度より第6学年のはじめに「全国学力・学習状況調査」のペーパーテストが始まった。

多様で独創的な社会科教育法が活発に試みられることは、教育の活性化を停滞させないためにも重要なことと考えられる。その上でなお、先のようなジンテーゼ(総合)という方向性については、メルロ＝ポンティのような哲学者は「腹話術的」弁証法というであろうが²¹、こうしたあり方も初等教育においてはありうべきことかもしれない。しかしこのジンテーゼ(総合)という方向性は、そもそも単元学習教育学の基礎となったヘルバルト教育学の出発点となったドイツ観念論哲学のフィヒテの知識学によって方向づけられていたことを失念しないならば、哲学的必然性の発現(Wirklichkeit)ということになる。

(註)

¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、1999年、149頁以降。

² 歴史教育者協議会編『歴史地理教育実践選集 第2巻「小学校社会科の全体像」』新興出版社、1992年、105、111頁。

³ 同上、112頁。

⁴ 伊東亮三編『教職科学講座 19 社会科教育学』福村出版、1990年、144頁。

⁵ 同上、139頁以降。

⁶ 森隆夫他編「せいかつ 上 みんなだいすき」・「せいかつ 下 みんなともだち」光村図書、平成16年検定済、平成17年発行。この教科書は東京都内では平成17～20年度において、大田区・豊島区・荒川区・練馬区・武蔵野市・府中市・調布市で採択されている。

⁷ カント『純粹理性批判』A第1版1781年、B第2版1787年「超越的原理論」の「第二部門 超越的論理学」の「序論 超越的論理学の理念」。I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*: zweite Auflage 1787, *Kant's gesammelte Schriften* / hrsg. v. der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, *Werke*, Bd. , hrsg. v. Paul Natorp, 1911, 1969, Bd.3. A51, B75.

⁸ 柳田国男『日本のしゃかい 二ねん 小学校社会科二年用』(文部省検定済教科書)実業之日本社、1954年。

⁹ 同様の問題を新しい公共哲学との関連の中で私事性と公事性との媒介としての社会科という視点から論じたものに、谷川彰秀「二面性から見た学校カリキュラムの変革」という論文がある。「柳田国男が戦前に注目した郷土教育は戦後に新設された社会科前史の一つになった。言い換えれば、我が国に郷土教育の歴史と伝統があったからこそ、戦後社会科が生まれたとも言えるのである」(谷川彰英「二面性から見た学校カリキュラムの変革」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、309頁)。

¹⁰ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、1999年、149頁。

¹¹ こうした社会認識もしくは公共性認識にいたる「自己 他者 公共世界」の公共哲学と社会科教育との関係については、西村公孝「公民教育のカリキュラム編成の理論と構想」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、166～176頁、参看。

¹² こうした「学力低下」批判に対する対応としての和歌山県の田辺第一小学校の実践事例は、本稿で浮き彫りにした現代的な対応 すなわち系統学習科する単元学習という社会科教育法 とは別の方向性として、注目される。木村博一「初期社会科批判から生まれた社会科教育実践」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、82～91頁、参照。

¹³ 原田智仁「教育の現代化と社会科教育実践」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、92頁、参照。

¹⁴ 民間教育研究団体においても、別の系統重視の伝統があったことについては、名雪清治・藤岡信勝『往復書簡による授業研究 社会科で「地域」を教える』明治図書、1989年、194頁以降、参照。「そういう研究会では、相かわらず一九六〇年代に盛んであったのと同じ系統論議が盛んなのではないかと想像します。そういう研究会では、たのしい授業の報告をするだけではあまり高い評価を与えられず、その系統がどうなっているのか、個々の授業はどういう系統の中に位置づいているのか、厳しく問われる習慣になっているのではないかと思います。つまり、教師の側の位置づけ、思い入れのほう重視される研究の風潮があるのではないかと思うのです」(同書195頁)。ここに記録されているのは、社会的効率主義による技術体系の系統性の能率的なインプットという米国的な系統学習主義の他に、日本においては別の系統の系統学習主義が併存していたということである。本稿第一節の叙述からわかるように小学校低学年における社会科の廃止にいたる経緯において民間教育研究団体における動向と教育行政における動向とが社会科解体という一点において収斂していくようにも見えることと、裏表をなしていると考えられる。さらにこのような考え方もまた視点の設定の仕方による。ここでは、「二つの『系統』」の存在が指摘されているが(同書196頁)、さらに「系統」と言っても様々なる「系統」の「系統」があるということになる。

¹⁵ Jerome S. Bruner, *The process of education : a searching discussion of school education opening new paths to leaning and teaching* / - New York : Vintage Books, a division of Random House , 1963, c1960. - (A Vintage book ; V234). - 1963.

¹⁶ 1970年前後の米国におけるカリキュラムの人間化については、江口勇治「人間中心のカリキュラムの理論と実践」(教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社、1988年、所収)、参照。

¹⁷ 伊東光晴・佐島群巳監修『小学社会 3・4上』教育出版、2004(平成16)年検定済、2007(平成19)年発行。この教育出版の社会科の教科書は、東京都内では平成17～20年度において、千代田区・台東区・目黒区・世田谷区・練馬区・葛飾区・立川市・三鷹市・青梅市・府中市・昭島市・調布市・町田市・小金井市・小平市・国分寺市・国立市・西東京市・福生市・狛江市・東大和市・清瀬市・武蔵村山市で、富山県内では平成18年度において、砺波市・南砺市・小矢部市を含む砺波(採択)地区において、採択されている。

¹⁸ それはとりわけ、ヴァージニア州教育委員会による1834年の「ヴァージニア州初等学校のコース・オブ・スタディ試案 (*Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade - , 1834*)」に特徴的に現れている。この点については、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』東京大学出版会、1990年、283頁以降、参照。また、子どもによるインタビューが作業単元学習において重要な役割を果たしている点も、今日の日本の小学校中学年の社会科教育法と同じであり、このヴァージニア・プログラムに先駆形態を発見することができる(前掲同書、282頁)。なお、そもそも1947年の日本最初の学習指導要領のモデルとなったのが、このヴァージニア・プログラムであった。とすれば日本最初のこの学習指導要領が「(試案)」とされていたのも、このヴァージニアのコース・オブ・スタディに「試案的(*Tentative*)」という形容詞が附されていたものに倣っていたということになるが、この形容詞は本質的にはそのプログラムの根本方針であった「民主主義の理念」に根ざしていることにも注意が向けられなければならない。そこには社会科教育の理念である「公民的資質」の内実と直結した問題があって、その背景には「活動(activity)」の内実をめぐる政治哲学および公共哲学の「論議(Diskurs)」の問題がある。教育の遂行論と単元内容とが不可分というのがドイツ観念論と米国プラグマティズムが米国の教育カリキュラム哲学史に影響を与えた枠組みであったが、それと同様に社会科教育哲学と社会科教育法および学習単元論とは不可分でもある。こうした現代に至るカリキュラム哲学史も、こうしてドイツ観念論から米国プラグマティズムへの影響史を想起するならば、元はと言えば「内容なき思考は空虚である」という形で感性的経験の内在性ととも「概念なき直観は盲目である」という形で経験に対する概念の超越論性を強調したI.カントが始めた哲学革命の影響圏の中にあるということが分かる。このカント哲学の影響史を理解するとき、教育カリキュラムをめぐる議論もより生産的になることが考えられる。なお、初等中等教育においてカントの哲学が初めて登場するのは、倫理学に即して高校「公民」科の「倫理」においてであり、それゆえに小学校の教科教育法も本来は中等教育および高等教育の諸教科内容との整合性を理解しうような構想力(Einbildungskraft)のもとで考察されることが望ましい。

¹⁹ 佐藤学、前掲同書、113頁、255頁、参照。

²⁰ 文部省『学習指導要領 社会科編 (試案) 昭和二十二年度』東京書籍、1947(昭和22)年5月。

²¹ M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible : suivi de notes de travail par Maurice Merleau-Ponty* / text établi par Claude Lefort, accompagné d'un avertissement et d'une postface. Gallimard , 1964.