

「地歴公民分野の新しい構成と展開」

高橋 栄 一

はじめに

昨年度の本校研究紀要に荒木（「新しい社会科を求めて」）が述べている通り、昨今の社会科を巡る情勢は、実にめまぐるしく変化している。本校においても、現行の教育課程の不十分さや弊害を強く認識するようになり、新しい教育理念とその実践方法を構想するの必要を感じていた。折しも臨教審の答申が出され、次期教育課程の再編に向けて部内での協議が加速されることとなった。本稿は昨年来からの本校社会科部内で取り組んできた新課程への対応について、これまでの協議の経過を含めながらまとめたものである。

新カリキュラムの理念をよく理解していただくために、廃案にこそなったか昨年度提案した幾つかのカリキュラムのうち「講座制カリキュラム」について途中紙面を割きたいと思う。最終的には高等学校学習指導要領の改訂に対応する本校の具体的な「地歴科」「公民科」のカリキュラムを紹介することになるか、まず初めに次期改訂の趣旨を明らかにしておきたいと思う。

1 今回の指導要領改訂の意味するもの

今回の改訂の最も大きな特徴は、教育課程審議会への諮問及びその答申、学習指導要領の改訂が幼稚園から高等学校にいたるまで初めて同時に行なわれたことであろう。低成長が定着し情報化、国際化、高齢化など社会の変化が著しいなかで、教育の画一化の傾向、受験競争の加熱、登校拒否や高校中退などの教育問題が山積しているという認識が背景となっている。そのために部分的ではなく、学校教育全般を貫いた抜本的な改革をしなければ、早急に対処できないと考えられたからである。したがって、高校社会科改訂の趣旨を理解するためには高校全体の改訂の中の位置付けのみならず、幼稚園・小学校・中学校・高校にいたる一連の改訂の中に位置付けて考える必要かあろう。そこで、今次改訂の経緯について簡単におさらいをしておきたい。

内閣総理大臣から臨教審への諮問が1984年に行なわれ、中教審、臨教審を経て、1987年に教育課程審議会が答申を行なった。この答申を受けて、1989年3月学校施行規則の一部を改正するとともに、幼稚園教育要領及び小・中・高等学校の学習指導要領を全面的に改訂した。今回の答申における教育課程の改訂のねらいを示すと、

- ① 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統等を尊重する意欲と態度の育成を重視することであるが、「生涯学習」や「国際化」の視点が盛り込まれたのが大きな特徴である。この四つのねらいに基づき、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の各教科・科目などの内容の共通の改善方針として、幼児・児童・生徒の心身の発達段階に応じた教科内容の一貫性を図ることや、中学校の段階までは国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を共通に履修させるとともに、おおむね中学校高学年の段階から、生徒の能力・適性などに応じることかてきるように多

様な内容を用意して、漸次、選択履修の幅を拡大してゆくことが示された。そして、高等学校における各教科・科目の編成などについては、中学校における選択履修の幅の拡大や生徒の能力・適性、進路などの多様化の実態等に配慮し、かつ情報化や国際化などの社会に適切に対応し、各学校が学校や地域の実状及び生徒の実態に応じて創意を生かして編成することか一層可能になるように留意して改善を図ることが示された。新指導要領の具体的な変更点について、上記①～④の教育課程の基準等との関係を示しなから学校段階別に列挙すると以下の通りである。

〈小学校〉

- a. 生涯学習の視点および幼稚園教育との関連から、1・2年生における「理科」「社会科」を廃止し、「生活科」を新設する
- b. 道徳教育の充実、教育課程の基準のねらい③・④の視点から小学校1・2年生における「国語」の時間を増加させる
- c. 同様③・④のねらいから小学校6年生における「人物」中心の歴史学習を行なう
- d. その他、国旗・国歌の位置付けを明確にし、道徳教育を重視する

〈中学校〉

- a. 中学校3年時における選択制を全教科に拡大する

〈高等学校〉

- a. 男女雇用均等法の施行や基準④の「伝統を重んじる」視点より、「格技」を「武道」と改称し、男女とも履修できるようにする
- b. 生涯学習、家庭の教育力の低下、男女雇用均等法の施行などから、「家庭科」を男女共通履修とする
- c. 基準③・④の視点から古典学習を重視する
- d. 中学校の地理・歴史・公民の三分野に対応させて、「社会科」を廃止して、「地歴科」と「公民科」を新しく設置する
- e. 小・中・高の一貫性から、日本史・地理は小中で学習されていること、「国際化」の視点から高校における「世界史」を必修とする
- f. 上記と同様な観点から、「理科」「国語科」「数学科」の科目編成を改訂する
- g. 国際化の視点より、英語科における「オーラルコミュニケーション」(3科目)を新設する
- h. 基礎・基本の重視の視点から、必修科目を増加する
- i. 個性化の視点から、教科・科目の新設の自由化と単位認定の弾力的運用を図る

2 高等学校社会科の改訂に関して

上記の改訂のうち、高等学校社会科改訂の主な特徴を抜き出せば次の通りである。

- ① これまでの「社会科」を解体して「地歴科」および「公民科」を新設したこと
- ② 「現代社会」が必修から外され、代わって「世界史」が必修化されたこと、および「地歴科」「公民科」各々4単位計8単位が必修化されたこと
- ③ 「地歴科」の各科目に2単位科目「A」と4単位科目「B」の2種類が用意されたこと
この中で特に注目に値するのは、何よりも戦後民主主義を支えてきた「社会科」が解体されることであると考えられる。すでに決定してしまったことなので、ここで「社会科」解体の賛否を論じたところであまり意味がないか、新カリキュラムを構想するにあたってその趣旨を知っておく必要はあろう。

学習指導要領によれば「……中学校社会科の発展的充実を図るため……」と示されているように、小中高の一貫性と個性化および国際化等をその理由としてあげている。また、今回の改訂の背景は、高校進学「準義務教育化」によって激増している、不適応者の救済などが主たる目的の一つであることは明白である。その視点から「地歴科」「公民科」分割を考えると「公民科」の設置は「高校においても道德教育を充実させること」と無関係ではあるまい。文部省にいわせれば、社会の変化によって、これまで「社会科」に要請してきたことに新たな意味を加える必要が生まれ刷新したのである。いわば「社会科」は発展的解消をしたのであるというわけだ。一方、社会科の解体はこれまで「社会科」成立以来、社会科を育成しようとしてきたことか結局は失敗に終わったという単なる敗北宣言でしかないとする意見、道德教育を充実させることと教科科目のこととは次元の違うことだという意見が出て、学会と現場双方で賛否両論の渦を巻きおこしてきたことは周知のことである。本音は世界史必修に関して、他教科の選択者の激減が現場を混乱させる、という懸念があったことが一番大きな反対理由であると思うのだが……。ともあれ2単位「A」科目を設けるという配慮を得て、現場における運用次第で混乱は避けられることになり、「社会科」の解体か押し切られる結果となったのである。(社会科の歴史的経緯を確認しておくために、参考までに昭和22年以降の「公民科」構想から現行学習指導要領までの改訂の歴史的推移を掲載したので、「社会科」をここでもう一度跡付けて振り返っていただけたらと思う。)

以上のような主旨を概ね了解したとして、さて次に問題となるのはこの趣旨をどのように受け止めるかである。実際の現場ではほとんど同様な受け止め方をされると思うのだが、「社会科」であろうか、「地歴科」「公民科」であろうか現行の「社会科」とは大して変化はない。これまで「社会科」に盛られてきた目標をより細分化して「地歴科」と「公民科」に分けただけなのか正直なところではないかと思う。少なくとも生徒の受け止め方はそうであろう。何しろ、今までと同じ「社会科」の教師か名前を「地歴科」「公民科」に変えて教鞭をとるだけのことであるから、違う教科だと思わせるほうが難しいのではないだろうか。(免許法の改正に伴って、教師自身か「地歴科」の教師であるとか「公民科」の教師であるという自覚を持てば、また違ってくるのかもしれないが……。)本来「社会科」は時代の要請に応じて「社会の有為な形成者としての資質を陶冶すること」が目的なのであるから、時代が変わって、系統的な内容を重視し道德を重視することが必要になったという要請を受けるなら、それはそれとして真摯に受け止めたら良いのである。つまり「社会科」か解体されようかされまいか、我々が本来目的としていることに変わりはないのである。こんなことをいうと本省からお叱りを受けてしまうかもしれないが、前出、荒木も指摘しているように教科制度を変えても現在の教育が抱えている問題は解決できないのであって、あまり制度上の変更を目を奪われ過ぎても意味はないといえよう。

ただ、教科制度ではなく教科そのものが要請されていることが変わりつつあるという現状認識は間違っていないように思う。その意味で時代の要請に応える新しい教科として内容を充実させてゆく努力はしてゆかなければならないであろう。例えば、次節で筆者も指摘することになるか、今の生徒は常識に欠けている。これを道德的規範が欠落しているというならばそれでも良い。いずれにしても我々が受け持つ教科に大きく係わっていることであり、これを無視しては時代の要請に応える教科とはいいいかない。したかつて、教科・科目制度との関係は抜きにしても、何等かの形でそれに応えうる新しいカリキュラムを模索しなければならないだろう。つまり解体か決まってしまった以上、建設的に受け止める方が現実的だということである。建設的に受け止めるには、まず、現状認識が大切であろう。次節では、現行のカリキュラム実施以

降の現状を顧みて、本校社会科の抱えている問題点を洗い出してみることにしよう。

3 本校社会科の現状

現行(38回生以降)のカリキュラム(表1)を以下に示す。これを参照しながら、本校社会科が現在抱えている問題点を指摘してゆきたい。

表1. 現行の教育課程

科 目	標 準 単位数	1 年	2 年		3 年	
			文 系	理 系	文 系	理 系
現代社会	4 単位	4				
日 本 史	4 単位		3		4 (3)	
世 界 史	4 単位		+	3	+	4 (3)
地 理	4 単位		3		4 (3)	
倫 理	2 単位					
政治経済	2 単位					
単位数合計		4	6	3	8 (6)	4 (3)

※3年の履修科目は原則として2年と同じ科目であるが、「倫理・政経(計4単位)」に振り替えても良い。

※38回生～40回生は、3年次の各科目単位数は3単位であった。

1年生で「現代社会(4単位)、2年以降は「地理」・「日本史」・「世界史」から理系1科目7単位(2年3単位・3年4単位)、文系は2科目14単位(2年3+3単位・3年4+4単位)を履修している。このカリキュラムは必修科目(現代社会)設定の問題と入試科目との兼ね合いを考慮して採用したものである。これは従前の指導要領にそったカリキュラムに比べて、大幅に必修科目が減っていることが特色とされた。とくに理系の生徒にいたっては「現代社会」ともう一つの選択科目の計2科目だけ履修すればよいことになっている。すなわちこれは社会科の中で、ある科目を全く学習することなく卒業する生徒がいることを認めたカリキュラムでもある。例えば、理系では1年で「現代社会」、2・3年で「地理」を選択するものは、高校時代に全く歴史を学ばず、また同様に「日本史」を選択するものは全く世界に関することを学ばなくても卒業できるということになる。次の表2に最近5年間の選択者の推移を示した。この表を見ていただければわかるように、かなりの生徒がそうして卒業してゆくことになった。

この科目履修上偏りが生じることに関しては、次のような理由で是認されていた。まず、指導要領の主旨である「ゆとり」を実現するためには、従来よりも必修科目を減らすことか望ましいという理由である。そのためにこそ「現代社会」は全員に履修させる必修科目として新たに設置されたわけであった。「現代社会」さえ履修すれば、他の科目は全て結果的に人間の営みを様々な角度から扱っているのに過ぎないのであるから、必ずしも多くの科目を履修する必要はない。したがって、履修科目に偏りかあっても、科目担当者か充分にそのことを考慮した授業展開を志せば、社会科本来の目的「広い視野に立って、社会と人間についての理解と認識を深め、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民的資質を養う」は達成できる、という理由か現場を勤める我々を含めて多くの関係諸分野で説得力を持っていたのである。しかし、果たして現状はどうであろうか。現状のカリキュラムは初めの目論み通りに社会科が本来要求されている機能を発揮してきたのだろうか。この視点から現カリキュラムを振

り返ってみたい。

表2. 社会科の科目別選択者数の推移 (のべ人数)

コース		文 系							理 系						
回 生		38	39	40	41	42	43	平均	38	39	40	41	42	43	平均
2 年	日本史	47	35	51	53	45	46	46.2	56	47	62	20	37	38	43.3
	世界史	39	36	44	47	45	42	42.2	7	7	5	18	9	2	8.0
	地 理	20	25	13	22	20	22	20.3	21	32	16	36	36	47	31.3
3 年	日本史	48	40	51	52	49	—	48.0	50	41	58	16	32	—	39.4
	世界史	36	36	43	47	48	—	41.8	6	8	5	17	7	—	8.6
	地 理	16	27	15	22	22	—	20.4	19	19	15	37	31	—	24.2
	倫 政	10	7	5	5	7	—	6.8	8	7	2	2	2	—	4.2

※43回生は現在の2年生である。

※文系は2科目ののべ人数である。

単刀直入に結論から述べてしまうか、生徒の現状を顧みる限り、その論理は教師側の単なる思いに過ぎなかったと自省せざるをえないのである。つまり、生徒にとってみればこちらの思惑とは裏腹に、科目間の連関性をほとんど理解できていない。科目の違いか、教科の違いと何ら変わり無く位置付けられているのか現状なのである。例えば現代社会や政経で学習した概念とまったく同じ概念を他科目で学習した場合、用語が異なってしまうだけで概念が同じであることに気が付かない。経済原理を学んでも、日本史や世界史等で応用かきかないのである。こちらか切り口を変えているに過ぎないと意識したところで、生徒にとってみれば切るものそのものか異なっているとしか受け取れないのである。別の言い方をすれば、科目ごとに社会像や世界像がいくつも形成されてしまうのである。あれだけ鳴り物入り導入か期待された「現代社会」、これさえ学べば高校社会は最低限の機能を発揮したことにてきると考えられた科目ですら、実は単に現代を題材とした薄く広い話題学習になってしまっているのである。これでは「広い視野に立って、社会と人間について理解と認識を深め …」という目標から大きく逸脱してしまったといえるのではないだろうか。

その主たる原因はどこにあるかといえは、「ゆとり」の美名のもとに実施された選択必修科目の削減ではないだろうか。筆者は「ゆとり」のカリキュラムより一つ前の学習指導要領にそったカリキュラムによって高校時代を学んだ身で、「倫理・政経」も「日本史」も「世界史」も「地理」もすべて学習した。確か、「世界史」や「日本史」等は3年で特別に続きを選択しないと全範囲が終了しないようなカリキュラムであったと思うか…。それでも一通り社会科の全教科を学べたことは非常に良い経験となっていると思っている。多方面の分野から多くの社会的興味をそそられたし、詳しくは覚えていないにしろ、すべての分野の社会的問題に対して後々自ら問題を解決する糸口くらいは身につけることか出来たように思う。前出の荒木も「社会科の場合、事柄の持つ問題点を自分で見付け出し、考える力を身に付けることか大切なのではないかと思う。しかし、考える為には知識か欠かせない……」と指摘しているように、考える材料か無い者には「考える」ことは出来ないのである。そういった視点から科目の削減を評価すると、結局は偏った思考力しか育成できなかったといえるのではないだろうか。これを荒木流にいえは「知識の常識」か欠落してしまったということになるろう。

次に「ゆとり」の教育か「ゆとり」とは全く別次元の問題を生み出したことを指摘したい。

それは生徒の学習姿勢をこれまで以上に受験勉強にシフトさせる結果になったということである。確かに、入学から間もない頃は、純粹に社会に対する知的好奇心から積極的に現代社会の諸事象を学ぼうという姿勢もある。だが、1年も後半に入ると、1年の現代社会は受験にない科目だから適当に学習すればよく、2年以降から受験に必要な科目だけを真面目に勉強すればよいという姿勢が目立つようになる。これは特に社会の苦手な生徒や理系の生徒によくみられる傾向であるか、すべての生徒が多少なりとも持ち合わせている本音であろう。生徒にとってみれば最小の努力で最大の効果をあげたいのであるから、余計な科目を学ばなくてもよいことになればこれほど都合なことはないわけである。つまり選択科目の削減等「ゆとり」の教育理論は、結果的には受験科目だけをしっかりとやればよいという姿勢を生徒側に作らせただけに終わった。そう言ったらいき過ぎかもしれないが、少なくとも、社会に対する知的好奇心よりも単に受験上必要である知識を会得する、という動機を優先させる学習姿勢を生んだという事実は否めないのではないだろうか。

もちろん受験を学習の動機づけとして利用するのは悪いことではないし、今に始まったことではないだろう。逆に効果的でさえあるともいえるか、それは社会の比重が比較的重い場合(二次テストに社会が実施されている場合など)に限るのではないだろうか。共通一次テスト(センターテスト)導入の影響を顧みても、そのことは容易に理解していただけると思う。まずは徹底的に暗記さえすれば、さして考える事無くそこそこの得点は期待できると思ってしまうからである。もちろん浅薄な知識の寄せ集めだけではセンターテストでさえクリアできるわけではないのだが、生徒側にはとうもそう信じて疑わない者が多く見受けられる。入試で問われないことは学ばない(覚えない)、入試の問われかたに対応することかできさえすればそれでよい。さしすめ理系の生徒なら、センターテストではそこまでは問われまい。ならば知らなくてもよい。まして考えるなんて時間の無駄だ。そんな暇があったら他の理系の科目や英語でもやったほうがまし。それか彼らの本音なのではないだろうか。

このような生徒の学習姿勢が、単に社会的な「常識」を減じさせただけでなく、もうひとつの大きな問題を併発している事も最後に指摘しておきたい。それは自主自律的な学習や創造的な学習意欲をも減じさせているということである。今の生徒は非常に応用問題や論述問題に弱い。筆者自身テストをして感じることであるか、既習の内容を総合的な知見から判断し再構成させるような問題を出題しても、まず説得力をもった解答を作り上げることができない。つまり、知識を創造的に駆使することか非常に不得意だということである。概念を自分なりに理解しても、それを論理的に述懐する仕方を身につけていないのである。この原因についても昨年荒木が指摘したように、価値観や感受性の共通性が著しく欠損しているため、説得力の何たるかか分かっていないからではないだろうか。何が客観て何か主観であるかを使い分けることかできないのである。荒木の言葉を借りれば「価値観の常識」に欠けているのである。昨今、論述入試が盛んになったが、教科を離れたテーマでも設定されようものならば、何をどう書いてよいやらまったくお手上げという生徒もいるようだ。生徒にしてみれば、そんなこと学校で教えてもらったことないからできるわけない、ということなのだろう(そもそも教えてもらってないからできないという姿勢そのものか大きな問題なのだから)。もちろん論述入試そのものは、高校教育の対応かできないことを前提に実施されていることであり、あえてそのための策を講ずべき代物ではない(もし、そのようなことをしてもいたちこっこに陥るだけであろう)。また、「価値観の常識」は本来的には国語教育か問題にすべき能力の部分もあり、社会科だけで請け負わなければならぬものでもあるまい。しかし、社会的な知識を創造的に駆使する能力は、誰もか将来社会へ出て必ず必要な能力であり、少なくとも社会科か本求陶冶すべき

資質が「……国家・社会の有為な形成者として必要な資質…」である以上、手を拱いて見ていてよかったわけではあるまい。積極的に自主自律的なあるいは創造的な学習態度を育成するような何らかの対策を講じなかったことは、こちらの大きい落ち度、現状認識の甘さかあったといえよう。

以上のように「ゆとり」のカリキュラムは入試制度と絡み合って、様々な問題を生じさせているというのか本校における社会科の現状認識であるか、今一度、現状の問題点とその原因をまとめると以下のようなだろう。

〈現状の問題点〉

- ① 科目領域をこえた総合的な社会認識、世界像(観)が育成されていない
- ② 自主的自律的学習をする機会が設けられておらず、創造的な能力が育成されていない

〈その原因〉

- ① 履修科目の削減が多くの社会的事象に触れる機会を奪う結果となって、社会の常識的な知識や価値観を偏らせてしまったこと
- ② 同様に科目削減が生徒の学習姿勢をより受験にシフトさせ、知識の範囲が固定化されるとともに、受動的な学習方法に慣らされてしまったこと

このような本校社会科の憂慮すべき認識に立って、次期指導要領の改訂にあわせて本校における「地歴科」「公民科」の教育をとのようなものに再編してゆきたいかを述べることにしよう。

4 新過程にむけて——「講座制カリキュラム」——

前節の趣旨を受けて最初に考えた試案の一つか以下に示す案である(表3)。昨年度の本校紀要「新教育課程—本校での取り組みについて—(西野)」の中で「講座制カリキュラム」として紹介した案であるか、かいつまんで示せばこうである。総合的な社会認識を育成するための新しい内容を考案し細分化し、多くの科目に分類した上で、できる限り多くの科目を選択させるようするというものであった。

表3. 「講座制カリキュラムの1例—通年制の場合—」

科 目	単位数	1 年	2 年		3 年	
		前 期	文 系	理 系	文 系	理 系
基礎 教養 (仮称)	A 1	2	} 2 + } 2	} 2 ※		
	B 1	2				
	C 1	2				
	D 1	2				
	A 2	2		} 2		
	B 2	2		+ }	+ }	
	C 2	2		} 2	} 2	
	D 2	2				
世界史	4				} 4	} 4
日本史	4				+ }	+ }
地 理	4				} 4	} 4
倫理政経	4					
単 位 合 計		4	6	4	8	4

※ 2年文系の基礎教養は1年で選択しなかった「I」の科目から1つ選択する。

◇ 基礎教養の中に家庭科を含めることも可能。

◇ 基礎教養の開設方法は、この他にも様々なものが考えられる。

この提案を行なった理由の一つは、教科に拘束されると、受験にシフトしてしまうのであるなら、生徒側からみれば受験をまったく意識できない内容の科目を履修させるのか手っ取り早いと思ったことにある。つまり科目に拘らずより深く社会事象を学習できる環境を作ってやれば、受験の呪縛から逃れることか出来るのではないか。同じことを教師側から言えば現行の教科やカリキュラムに捉われない内容の科目を模索することか必要だ、と考えたのか第一の理由である。

もう一つの理由は、主体性を持たせるためにその科目を自ら進んで学ぶのたという生徒の意志を十分に反映させることかできると考えたからである。先に、生徒にとってみれば最小の努力で最大の効果をあげたいというのか本音であると述べたか、1年の初めのうちは純粋に社会的な知的好奇心を持っているのも事実である。また、選択科目の削減によって、選択できなかった科目があるわけだか、その科目についてもできれば授業を受けたかかったという声も少数ではあるか耳にすることもある。つまり、生徒の初めにあった純粋な受皿をいかに持続・継続させていくかか主体的な学習姿勢を育成するキーポイントになる。現状のカリキュラムでは2年以降の選択科目を受験教科という視点から選択せざるをえない。例えば世界史は好きだけれと受験教科としては大変だから止めておこうとか、近現代の日本史は嫌いだけれと系統的に受験勉強かしやすそうだから選択する、などというような選択を生徒たちに強いてしまう。もちろん好きで積極的に選択している生徒も中にはいるか、多くの生徒はそうではないのか実情ではなかろうか。つまり、現状のカリキュラムは生徒の個々の興味や社会的関心にそくわない科目選択のシステムになっており、主体性が育たない原因の一つはそこにあると考えられるのである。したかかって、もっと積極的に自ら進んで選択したという意識（主体的な学習の動機）を強く持たせるような、カリキュラムを考えなければならぬ。そしてそのためには個々のニーズに応えうる多様な科目の設置に加え選択幅を最大限に広げるシステムか必要だと考えたのである。そうすれば悪くても現状の狭隘な選択制度よりも選択の時点では主体性を尊重することは出来るであろう。これが2番目の理由である。

そして、3番目の理由は2番目にあげた学習の動機とかかわることだか評価方法の改善かしやすいということである。選択システムの問題以上に生徒の学習姿勢を受動的にさせているのは、評価方法か主として定期テストに頼るといふ古典的な手法を踏襲していることの影響も見逃せない。結果のみではなくてプロセスを評価することの重要性は従来から広く訴えられていることではあるし、またその方法も多くの高校で色々と試みられている。本校においても同様、様々なレポートとか課題学習などを試みていることも事実である。しかし、問題はそれらの評価を生徒かどのように受け止め、また教師側もどの程度評価の対象にしているかということであろう。

当然のことだか高校は単位認定を施さなければならぬわけで、認定をする側に立てば、最も客観的な認定方法かテストによる評価である。もちろん出席状況や授業態度も考慮するのたか、本校のような進学校ではテストのでき不できか最も生徒の関心を集めることであり、テストの点数が学習の動機として、最も効果的に作用するのは疑いようもない。また、単位数が多い科目になればなるだけ、こちらにしてもレポートたけて単位を認定するのは難しくなる。したかかって、テスト以外の評価はテストの成績の中に埋没してしまい、たとえ「レポートなどの評価か悪いから今学期の成績はよくない」等と試みてみたところで一向に気に掛けないのか今の生徒なのである。それなら、プロセスそのものを問う出題をしたらよいと考えられるのたか、客観的にその解答を覚えてしまえは同じ結果にしかならない。とどのようなテストを考えてもテストをする限り結果は似たようなものである。つまり、本来レポートとか課題学習の通常のテ

ストと異なるメリットは点数に還元されない主観性にあるのだから、それをどのように評価したらよいかは、生徒側の受け止め方を含めて考えると頭の痛い問題である。

そこでこの「講座制カリキュラム」の運用方法を工夫してみてもということになる。例えばいくつかの課題学習等主体的な学習を中心とする講座を設けて、その講座の評価に関してはプロセスを主として評価する。もちろん単位認定も行なう。テストとは絶対に併用しないで評価することにしてしまえばよい。全体の単位認定にはほとんど抵触する事無く、全くテストに頼らない評価を与えるには、「講座制カリキュラム」の各講座を多くとも1単位、可能なならば2分の1（3分の1）単位にしてしまえば良い。単位数の多い科目では決して採用できない案が、「講座制」ならば可能となるのである。幸運なことに、新指導要領の改訂点の一つに「単位認定の弾力的運用」かうたわれており、少々先取りの感があるか、充分新指導要領の意向を反映した形になりうるのではないかと考えた。これが3番目の理由である。

このような理由を協議した結果が「講座制カリキュラム」の提案となって出てきたのであった。この案は次期改訂から家庭科か男女必修になることも考慮に入れることができたし、また本校の新カリキュラムを考える上で抜本的な改革を訴えた点や、先導的役割を担うべき国立高校としての存在意義を示すことが出来ると、教科外にも大きな波紋を呼び掛けることになった。その結果、本校の教育課程委員会や社会科部内などでほぼ1年の長期にわたって検討されることとなった。しかし、実施に向けて協議を重ねていくうちに、実に残念ながらこの案は立ち切れとなってしまった。その理由は以下の通りである。

新しい科目（「講座」）を施行するにあたって次期改訂の「地歴科」「公民科」構想に対抗しうる内容を用意し、その設置基準に説得力を持たせるためには研究準備期間があまりにも短いこと。したかつて、たとえ実施したとしても見切り発車になってしまい、果たして当初期待した効果があけられるものになるか甚だ疑問であること。等々さまざまな疑念の意見が出されて、それに反論を加える勇気が誰もなかったということである。もう少し具体的に述べれば、どのような「講座」を設置するのかに始まり、それらをどのように組み合わせればどのような資質を陶冶することになると考えるのか。また、実施するとしても実際に授業を組むには現状の施設やスタッフでは十分なのか、さらに憂慮すべき現状を改善するのに果たして本当にそれが最善の方法であるのか等々、考えれば考えるほど改めてこの案の抱える問題の大きさに当惑してしまっているのである。

次期指導要領の改訂との関係は別にしても、特に問題となったのは次の点である。なるほど多くの科目を履修することで多方面から社会的現象を眺めることはできるだろうし、その結果、総合的な社会認識ができるようになるかもしれない。しかし、本質的に生徒の姿勢が変わらなければ、今の「現代社会」の二の舞になる可能性もおおいにありうるのではないだろうか。もっと主体的自律的な学習をさせるには、つまり生徒の学習姿勢を質的に改革するためには、まずもって教師側の本質的な意識改革が伴わなければ意味かないのではということであった。わかりやすく言いかえればこういうことである。たとえこちらが崇高な理念に基づいて新しい内容の科目を色々実施したとしても、学習姿勢が改善されなければ、結果的に「受験に関係ない科目」として葬られてしまうであろう。悪くすると「現代社会」以上に脈絡のない話題学習に成り下かってしまうかもしれない、ということである。

このように最初、何もかも理想的に運びそうだと期待してスタートした「講座制カリキュラム」案であったか、本校の新指導要領の改訂に向けての活動を活性化するというメリットは残したものの、時期尚早であるという大勢の中で敢えなく潰え去った。しかし、社会科部内の意向として「講座制カリキュラム」の理念だけは何とか新カリキュラムに引き継ぎたいという

コンセンサスを得た。つまり、①できるだけ多くの科目を履修させること、②教師側も生徒側も意識改革かなされるように、何らかの形でこれまでとは異なる視点で評価できるような授業を取り入れること、の2点である。

この後、再びいくつかの新カリキュラムが検討されたか、一番の焦点となったのはやはり新指導要領との兼ね合いの問題であった。先に挙げた我々の要望と世界史の必修化、および地歴科、公民科各々4単位必修という問題をどのようにクリアしたらよいか。この辺りを庄目して頂きながら、次節でいよいよ、最終的な本校の新カリキュラムについて説明したいと思う。

5 新カリキュラム ——講座制に代えて——

次のカリキュラム表（表4）が平成6年度からの採用に向けて最終的にカリキュラム検討委員会で承認されたものである。現行のカリキュラム（表1）と比較しながら新カリキュラムの主な特徴を列挙すると、

◇教科・科目構成 1年で「公民科」の中から「現代社会」、2年で「地歴科」のA科目から、3年では両教科（「地歴科」はB科目が中心）から選択させる。

◇選択コース 1年および2年ではこれまでとは異なって、文系・理系の区別はしない。

3年の文系は2つのコースに区分する。

◇単位配分 1年生4単位（全員）、2年生5単位（全員）、3年生文系9単位または5単位、理系4単位履修とする。

◇その他 2年（全員）・3年（文系のみ）では1単位分で機能する科目を設置する。

以下、この順でそれぞれを詳しく説明したい。

(1) 教科・科目構成について

次期改訂では「社会科」が解体されたこともさることながら従前に比へて科目数が増加している。このうちどの科目を履修させたら良いのか、まず、その辺りについて各学年ごとに説明をすることにしよう。

1年では「現代社会」4単位全員必修として「公民科」の必修単位を充足することにした。これまでとは異なって新指導要領では「現代社会」が必修から外されたのにもかかわらず、何故「現代社会」履修させるのかか気になるころではないかと思う。これは「公民科」内の科目の問題ではなく、科目構成全体との関わりで決定したものである。

指導要領の改訂の趣旨で説明しているように、「……中学校の社会科における学習との関連を考慮して内容の発展的充実を図る……」ことを考慮しなければならぬ。中学校の社会科学習は、「知識のための知識」を詰め込む要素が強く、必ずしも社会科が本来持っているはずの「現代社会に直結したダイナミックな科目」の性格を理解させてはいない。「考えるための知識」であるはずなのだか、中学校段階の知識ではなかなか「現代をダイナミックにとらえる」程には考えられないのであろう。社会科嫌いか多いのもそのせいかもしれない。そこでまず、1年の間は、身近な、現実に行っている問題を材料に教材を展開し、社会に対して深く考えられるような授業をすべきだと考えた。例えば、選挙制度の問題から民主主義の発展を学ぶとか、申審請求の問題から裁判制度について学習したり、などである。教材相互の系統性という点では少々問題があるかもしれないが、一つ一つの中で系統的な学習をし、考える姿勢かてきれば良いのではないかと思う。またその上に立つからこそ、より専門的な科目の方法論かか生きてくるのである。つまり、単なる中学校の復習ではなく、より発展的な現代社会の学習と専門的な科目の導入の両方の役割を持つ科目を1年次におきたいのである。そう考えると、いきなり「倫

理」「政経」や「地理」「歴史」の様な専門的な科目を学習するよりも「現代社会」の方が適切な教材を準備することか出来るのではないだろうか。したかつて、この「現代社会」はこれまでの「現代社会」以上に発展性を持った科目として実施することになるろう。

表4. 平成6年度からの新教育課程
「公民科」

科 目	標 準 単位数	1 年	2 年	3 年	
				文 系	理 系
現代社会	4 単位	4			
倫 理	2 単位			} (4)	} (4)
政治経済	2 単位				
単位数合計		4	0	(4)	(4)

注1) 3年次に「地歴科」の4単位の代わりに「倫理」・「政経」計4単位を履修しても良い。
「地歴科」

科 目	標 準 単位数	1 年	2 年		3 年		
			2 甲	2 乙	文 1	文 2	理 系
世界史A	2 単位		2	2			
世界史B	4 単位				4	4	4
日本史A	2 単位		2	1	1	1	} 4
日本史B	4 単位				4	4	
地 理 A	2 単位		1	2	1	1	} 4
地 理 B	4 単位				4	4	
単位数合計		0	5	5	9	5	4

注1) 2年次の2甲・2乙はいすれか一方を選択

注2) 3年次の文系は文1・文2にいすれか一方を選択

注3) 3年次の4単位科目は、公民科の「倫理」「政経」計4単位と振り替えても良い

次に、2年で「地歴科」から2単位「A科目」を履修させることについて説明したい。そもそも2単位「A科目」の設置は、世界史必修化にともなう現場の混乱を防ぐためであるといわれるか、具体的には次のようなことであろう。4単位で世界史を必修化すると、カリキュラム上日本史や地理を履修する機会が狭められ、高校における日本史および地理教育の軽視に繋がり、担当教師の存在意義が揺らぐという教師側の危機意識である。また、実業系高校などでは世界史4単位を必修とするのでは余りにも生徒の負担が大きいということもあった。そこで、指導要領改訂の主旨に沿う単位数の少ない世界史科目の必要性が生じ2単位科目「世界史A」の誕生となったわけである。そして、2単位世界史に合わせるように日本史と地理にも2単位科目が設置される運びとなった。つまり、元々「世界史A」とそれにあわせて設置された「日本史A」と「地理A」の主旨は進学校用に設置されたものではないということになるろう。

したかつて本校のような進学校では一般に2単位A科目は履修しない方針を掲げる学校が多くなると予想されるか、本校ではそこを取って履修させる方が好ましいと判断した。何故なら「A科目」の設置は我々の、できるだけ多くの科目を履修させたいという要望を満たすのに好

都合だからである。つまり、講座制ほど多彩な分野を学ばせることは出来ないにしても、各分野を最小限満遍無く履修させることか可能となりうるからである。どこの学校でも同してあろうか、「地歴科」「公民科」かとれる単位数は他教科との関係から限定されている。現行のカリキュラムで実施された科目削減は「ゆとり」の主旨とは別に、この関係から必然的に実施せざるをえないことであった。「現代社会」4単位の上に日本史・世界史・地理・倫理政経各4単位を全て履修させることはカリキュラム編成上余りにも他教科とのバランスが悪いからである。その意味で「4単位科目B」に加えて「2単位科目A」の設置は、他教科にあまり負担を欠けずに全分野を履修させることか可能になる条件を用意してくれたと受け止めたい。つまり、知識の常識をある程度偏りなく育てる機会が与えられたと評価できるのではないだろうか。

さらに、2単位科目「A」の教材内容も好意的に受け止めたいと思っている。各「A」科目の共通する趣旨とねらいは、近現代の歴史や現在の地理的環境を学び、主として現代に生きる生活者としての認識を高めよう、ということである。別の言い方をすれば、国際化、情報化という新しい社会の現代に直接役立つ知識と価値観の常識を兼ね備えた人材の育成をするのだという意味である。これは本校の現状認識の節で述べた通り、まさしく我々が常識人の育成を一つの主眼として新しいカリキュラムを組み立てたい要望していたことに他ならない。また、生徒にとっても1年次で現代を知る「現代社会」を履修したうえに、しっかりした方法論によってもう一度現代を学習することになり、より効果的な学習ができることになろう。

(2) 選択コースと単位数に関して

まず、現行とは異なり2年生まで文理の区分をしないことについて説明したい。本音でいえば、これまで2年から文理の区別をしてきたのは受験対応である意味合いが大きい。今回あえて形式的な受験対応は3年から良いとした理由は、受験重視より教養主義を重視すべきであるということになったからである。前述したように、これから必要とされる高校生の教養として満遍無く地歴分野の方法論に触れる機会を、全員の生徒に与えることの方が受験より優先すべきだということである。しかし、これも本音をいえば、遠回しに受験対応を模索した結果である部分もある。本来、方法論をしっかりと学んでおけば、次々と新しく入手した情報を自分なりに評価し整理することか可能なはずである。そして総合的な社会認識や世界像かてきあかってゆけば、こちらか積極的に介入せずとも自分なりに受験に対応することはできるようになるはずである。さらに最近多くなった論述入試は文理を問わず導入されており、これまでの方法では非常に不利になるのではないか。そんな危機感もあって、2年までは文理の区分をせず、直接的な対応は3年だけでもよいということになったのである。

上記の趣旨からいえば、2年次では必修の「世界史A」と「日本史A」・「地理A」を全部履修させることか理想となるか、表3でも明らかかなように、「日本史A」または「地理A」は2年3年で分割履修の形になった。分割履修の形をとらざるをえなかったのは、他教科とのバランス関係を重視したという表現上の形式的な理由かある。これまで2年から文理を分割しており、その具体的な教科・科目の区分は理科と社会科でセットになっていた（文系は社会2科目+理科1科目、理系は社会1科目+理科2科目）。単位数は文理ともに9単位であった。社会科部内の意向に沿えば、文系は6単位で現行と同じなのたか、理系は3単位からいきなり6単位に増加することになる。これかカリキュラム検討委員会で問題にされ、結局は表のような形で決着を見たのである。しかし、実際は単に「A」科目を分割履修させるのではなく、分割履修によってもっと授業方法や授業内容に積極的な意味を持たせることかてきるといふ考えかて賛同したものである。これについては、3年生の1単位科目のことか合わせて次の「1単位科目」の

項で詳しく説明することにした。

次に3年生についても説明を加えておこう。3年生の変更はこれまでの文理2つのコース選択だけであったのが、文系を新たに2つに区分したことである。4単位×2科目+1単位科目の合計9単位を履修することが原則であるが、4単位科目は1科目でも良いというコースを新しく設けたのである。3年生ではある程度受験対応をするという趣旨で考えた結果、受験科目にない科目を3年で履修させるのは、生徒も教師も双方の負担が大きい。これまでそこを敢えて履修させていたのは、1・2年だけでは文系として教養不足であって、3年でもそれを補うために当然2科目を履修し続けるべきである、と考えていたからである。いわば教養主義と受験優先主義が曖昧に折衷されていたのである。しかし、1・2年生で十分に教養を育てることのできるこの新しいカリキュラムでは、3年で無理に教養主義を重視しなくても良いということになったのである。ただし、1単位科目を設けることでも理解していただけたらと思うが、単に受験優先主義を重んじたわけでもない。(また、3年で1科目を減じる者は、2単位分を別に履修しなければならないか、その2単位が「地歴科」「公民科」から選ばれることもあろう。その生徒には受験ではない別の視点から教養を身につける機会を与えるわけで、そこから単に受験優先主義ではないことが理解していただけたらと思う。)次にその「1単位科目」の取り扱いについて説明しよう。

(3) 1単位科目について——実質的な意味——

前述したとおりこの「1単位科目」は2年と3年を通じて「2単位A」科目として機能するように設置されたものではない。単位認定の形式的な処置はそのような形をとることになるか、実質的に2年生の「1単位科目」と3年生の「1単位科目」とは共通する趣旨の上に立つものの、全く別の目的と機能を持つものとして考えたものである。したかつて、実際は2年と3年で「1単位科目」の選択が異なってもかまわないと考えている。

「講座制カリキュラム」の項で述べた通り、いくら細分化し、多くの分野を網羅的に学習させても、主体的な学習姿勢は育たない。それを克服するためには、本質的に教師側の意識改革が必要だ、ということを目指した。つまり、共通する趣旨とはこの主体的な学習姿勢を育てることであり、そのために教師側の意識改革がなされるような工夫をすることである。具体的な教師側の意識改革かどこにあるかといえは、一つは通常のような講義形式の授業をしないこと、もう一つは原則として定期テストによる評価はしないこと、である。以下2年の1単位科目、3年のそれという順で「1単位科目」の目的・学習方法・学習内容・評価方法を詳しく説明したい。

2年生の1単位科目の目的は最終的に何等かの形(論文またはレポート)で各自の主観的な意見をまとめさせることにある。そしてそのまとめも結論に重点をおくというより、結論に到るまでを丁寧に学ばせたいと考えている。つまり、方法論を会得させることに絞った学習をさせることか目的である。そのために普段の授業では、調査の発表や資料に基づく討論などの生徒自身による能動的な学習活動を活発におこなわせたいと考えている。能動的な学習を通して自分の主観かどれほどの説得力を持つかを体験させることや、それを文章で表現するという創造的な学習の難しさを体験させながら専門的な方法論を学ぶことかてきたら良いと考えている。本校では、2年で地理的方法論と歴史的方法論を学ぶ機会を与えたいと言ったか、2科目は従来の講義形式で、もう一科目を方法論だけでもよいから触れる機会を与える。その方かバランスか良いという消極的な意義に加えて、主体的な学習を経験させるという積極的な意義の両方を満たすことかてきるのである。

さて、どのようなテーマを選ばせるかということが次に問題となろう。2年生になっていきなり論文のテーマを決めなさいといってもなかなか難しい。そこで、身近な地域から始めて普遍的な課題を意識させることかできるよう、地元の地域史誌をテーマにしたら良いのではないかと考えている。「国際化」「情報化」「伝統文化」など今回の指導要領にうたわれていることを、身近な地域を題材に実感として学はせたら良いのではないだろうか。教師は全体的な学習活動か身近な地域から普遍へ向うように、補助することか役割となろう。実際の運営方法に関しては、始めの趣旨かそこなわれないようにこれからもっと時間をかけて煮詰めてゆくつもりである。現在、課題論文を授業に取り入れたり単位認定論文を実施している高校も多く、それらの高校の実施概況をも研究してより具体的に考えたいと思っている。

次に3年生の「1単位科目」の目的を述べる。3年では文系のみが「1単位科目」を選択することになる。当初は理系でも選択させたいと考えていたが、他教科との関係や2年で全員に「1単位科目」を履修させていること、受験期を迎えて、最終的にはまとめまでを強要しても無理であろうこと等を考え合わせて、文系だけ履修させることとなった。したがって3年の「1単位科目」の目的は、2年のものよりさらにプロセスを重要視し最終的なまとめはしなくても良いと考えている。具体的な学習方法はゼミ形式を主とし、活発な討論活動を行なわせたいと思っている。3年では生徒自身か問題意識を持ち各自の意見を発表できる段階になっており、討論活動からより創造的な資質を養うことかできると考えたからである。評価は発表の準備(資料作成)や討論の参加度などによることになろう。教師の役割も2年に比べてより小さくなってゆくものと思われる。3年次の学習内容(テーマ)について、レベルとしては「岩波ブックレット」程度がよろしいのではという意見が出ているが、まだ最終段階まで検討していない。これからの課題である。

以上から簡単に1単位科目の趣旨をまとめると、2年では創造的な学習方法を通じて自主自律の学習姿勢を養うことであり、3年は実質的に意見を闘わせることに創造的な意義を持たせて実施したいということになろう。

まとめにかえて

昨年来から、平成6年度実施の新指導要領に対応した新しいカリキュラムを検討してきた。多くの試案が提出され検討され、そして消えては再び新しい試案となって俎上に登った。今回提示した案はその最終案である。以下、新案の特徴だけを簡単に列挙しまとめにかえたい。

◇1年の現代社会の取り扱い

現代の社会問題を包括的に捉え、2年以降の地歴科の基礎とする。

◇2年の「1単位科目」の取り扱い

身近な地域から普遍へを骨子に地域史誌を取り上げ、課題論文を作成する。評価方法は原則としてテストによらないこととするが、授業方法とともに担当教官に委ねる。

◇3年の「1単位科目」の取り扱い

ゼミ形式の授業を原則として、その他は担当教官に委ねる。

◇「A科目」「B科目」に関して

標準単位で実施するものは指導要領に準拠する。

まだまだこれから検討しなければならぬ事項か沢山残っている。評価方法、具体的な学習内容や実施方法などである。また、たとえそのような課題か克服されたとしても、実質的な機能が伴うものになってゆくかどうか自信はない。しかし、常に最善の教育方法を模索することか使命であると信ずる。平成6年度の実現に向けて、これからも話し合いを続けていきたいと

思っている。本校のこの新しいカリキュラム案が貴校の参考となれば幸いてある。

〈参考文献〉

- 荒木重治(1989)；新しい「社会科」をもとめて，高校教育研究vol 41,p27～p41,金沢大学教育学部附属高等学校内 高校教育研究会
- 文部省(1989)，「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」
- 文部省(1989)，「高等学校学習指導要領解説 公民編」
- 木下康彦、渋澤文隆、小関洋治編(1990)，「高等学校新学習指導要領の解説、地理歴史の内容と指導のポイント」，学事出版
- 文部省(1979)，「高等学校学習指導要領解説 社会編」
- 東京学芸大学社会科教育学会編(1981)・「社会科教育学研究入門」，p50～p67，表現研究所

資料①社会科改訂の歴史的経緯（各改訂の主旨とその背景）

◇「公民科」構想

1945年、占領軍の教育管理の下で、文部省は9月「新日本建設ノ教育方針」を出し、教科書の抜本的改訂があるまでは戦時教材を削除することを指示し、また同月に「終戦ニ伴ウ教科用図書ノ取扱に關スル件」という通知を出して修身や国史などの教科書の鑿国の精神や軍国主義を強調した部分に墨をぬることを命じた。

折しも文部省内でも、民主主義の伸長は公民教育の立てなおしからという気運が生まれ10月に公民教育刷新委員会が設けられた。官民混合のメンバー構成で12月「公民教育刷新に関する答申」をおこなった。そこで「修身」にかわる「公民科」の構想がはっきりした。

しかし、「公民科」は「社会科」に吸収された形になってしまう。ヨーロッパ型の「公民科」を参考にして、社会現象の総合的認識をめざす「公民科」を考えていたか、この構想を知ったCIEの担当官はアメリカ型の「社会科」を示唆してきたためである。

文部省はCIEの勧告にしたがい、「公民科」の計画を中止し、社会科教育の準備をはじめた。日米合作のようなかたちで1947年4月「学習指導要領社会科編」が公にされ、同年9月から「社会科」の授業は開始されたのである。

「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させその進展に力を致す態度や能力を養成することである。……社会生活を理解するには、その社会生活のなかにある色々な種類の相互依存の関係を理解することか最も大切である。……一、人と他の人との関係、二、人間と自然環境との関係、三、個人と社会制度や施設との関係……その相互依存を理解するには人間性の理解かこれに伴わなければならない（序編より）」

学習指導要領社会科編は、小学校中学校と高校1年までを統一して、第10学年までに編成しているのか注目される。しかし、小学校編と中学校編の間には、社会科学習と学問諸科学との結びつきをどうとらえるかについて微妙な相違があった。とくに小学校編はワージニア・プランのコースオウスタティを翻訳したものであったに過ぎない。

初期社会科は翻訳的なものであったか、そこには次のような理念が貫徹していた。

- ①近代市民主義の立場にたつにせよ、民主主義と平和への強い信奉に貫かれていた。
- ②従来の教育に対する反省に立ち、生活経験の統一的発展による人間性の回復を求めた。
- ③具体的な子供の生活に即して問題解決学習による主体的判断力の育成をめざした。

中学校では「社会」の他に「日本史」があった。高校では社会科社会が必修で、そのほか東洋史、西洋史、人文地理の中から一科目を選択することになっていた。

◇社会科第一次改訂

1951年の改訂は、1947年の学習指導要領がワージニア・プランを参考としていたため、他の教科も入りこんでいたので、それを手直しするのが主な目的であった。前の学習指導要領がつんできた現場の経験をもとに整備された。今と昔の比較など盛んに用いられた。中学では社会科全体のなかに解消され、高校では、社会科社会が一般社会とあらためられ、選択は、日本史・世界史・人文地理・時事問題のなかからということになったのである。

◇社会科第二次改訂

1950年6月朝鮮動乱勃発により、占領政策は大きく転換していく。1951年9月対日平和条約調印。1952年2月日米行政協定調印。4月平和条約発効と政局も大いにゆれうこいていった。

この年8月今まで学者文化人かshめていた文部大臣の椅子に岡野清豪氏が就任し、戦後初の党人文相となる。

吉田茂首相は、11月の国会で、

「国民は愛国心の何ものかを知ることが大事である。しかるに今日まで、日本の歴史を教えず、日本の地理を説かず、日本の国語も説かず、日本の国体の優秀なること日本民族の優秀なことをすこしも説かないで……」

と公言し、愛国心教育、道徳教育、地理・歴史教育を強調した。

1952年12月岡野文相から「社会科の改善、とくに地理・歴史道徳教育について」の諮問を受けていた教育課程審議会は、翌年8月大達文相に答申した「一般事項」の「三」で

「元来社会科は、わが国における民主主義の育成に対して、重要な教育的役割をになうものであり、その基本的ねらいは正しいものであるから、今後もこれを育てて行きたい。しかし、その方法がどこの学校でも効果をあげるためには、現在の指導要領を改訂し、指導計画に思い切った改革を加え、前述のように指導法の誤りを正して、社会科教育を着実なものにすることか必要である。」

と、吉田首相、岡野・大達両文相らか目ざした「社会科」の解体（道徳の独立、地理・歴史の分化）を否定し、「社会科」の立場を支持した。

こうした中で、1955年10月正式に改訂学習指導要領か出された。このときからこれまでの学習指導要領に見られた「試案」という二字が取り除かれ、小・中一貫性かはかられ、中学校では、これまでの総合的な単元構成のほかに、地理的分野、歴史的分野、政経社の三分野制社会科か出現した。また「象徴天皇制」を表面に打出したり、道徳教育との関連か重視された。高校については、時事問題か廃止され、第一学年の「一般社会」は、新たに倫理・哲学・政治・経済・社会を主な内容とする「社会」に改められ、選択は「日本史」、「世界史」、「人文地理」の中から2科目とされた。

◇社会科第3次改訂

1955年10月今までの公選制の教育委員会にかわって任命制の教育委員会か発足し、教育の中央統制か色濃くなってゆく。

1958年3月、かねて小・中学校の教育課程の改訂について諮問をされていた教育課程審議会は正式答申を行ない、同年10月官報告示の形をとって、新学習指導要領が公表された。この学習指導要領の特色は、何よりも従来「社会科」を中心とする全教科の中で道徳教育は行なわれるべきだとされていたのか「道徳」の時間が特設され、そこで行なわれるようになったことである。この学習指導要領は官報告示という形をとったことでもわかるように、法的拘束力をもたせ国家基準性か強まった。内容については「道徳」の時間と指導上の配慮（国土に対する愛情と国民としての自覚を高める）、地理的・歴史的な内容については系統性を強め、中学校では地理的分野・歴史的分野・政治的分野の区分か明らかになり、1年地理、2年歴史、3年政経社という学年配当、いわゆるソフトン型になった。高校については、1960年、高校教育課程の改訂か行なわれ、「社会科社会」か「倫理・社会」「政治・経済」に分かれて必修となり、そのほか2科目か「日本史」・「世界史」・「地理」から選択されることになる。

そのうち「世界史」と「地理」は、A・B二種類に分かれ、単位数も異なっている。進路適性に応ずるという名目で、進学者と就職者に分けたカリキュラムを用意したか、これはむしろ進学競争をあおり、実業系高校生の進学を著しく困難にする源となった。

◇社会科第四次改訂

前回の改訂以後のめざましいわが国の社会経済発展や、国際情勢に呼应すべく、1965年文部省は、小・中学校教育課程の改訂について教育課程審議会に諮問していたが、同年10月答申をえて、1968年「小学校学習指導要領」、1969年に「中学校学習指導要領」、1970年「高等学校学習指導要領」がそれぞれ4回目の改訂が行なわれた。

内容については、小学校では、精選集約化がはかれると同時に、国家・社会についての理解や愛情を育てることか強調され、歴史学習では、神話や伝承が登場し、観察力、思考力、社会的判断力など、情報化社会に対応できる情報処理能力がをそなえた人物の育成という点に重点がおかれていた。中学校については、これまでのザブトン型を1年2年で地理と歴史か平行して学習される地歴平行学習とし、その上に公民分野かのとという π 型が原則となった。高校については、世界史A・Bに分けることか廃止され、地理のみかA・Bに分けて行なわれることになった。「倫理・社会」「政治・経済」の2科目必修のほか「日本史、世界史および地理Aまたは地理B」のうち2科目計4科目をとらねはならない。小・中・高の一貫性か強調され、高校についても総括目標や能力目標に現われている。この期の社会科は、能力か強調されまた、内容か盛り沢山であったため、世相を反映した形でいへは「高度成長期の社会科」ということかできよう。

◇社会科第五次改訂

4か年にわたる長期の審議をふまえた教育課程審議会は、1976年12月永井文相に「小・中・高等学校の教育課程の改善について」の答申を行なった。改善のねらいは、

- ① 人間性豊かな児童生徒の育成
- ② ゆとりのある、しかも充実した学校生活の実現
- ③ 国民として必要な基礎的基本的な内容を重視すると同時に、個性や能力に応じた教育の実施

の3点であり、指導時数の1割減少、教育内容の25%削減といった具合に今までに例をみない大胆な提言を行なった。この答申に基づき、1977年8月新しい小・中学校学習指導要領か公示された。

小学校では、以前から問題になっていた低学年社会科問題を解決する一方法として、社会科と理科を合科にして行なう案などか検討されたか実現には至らなかった。また、歴史学習における人物中心指導や、3年4年の地域学習における市町村・都道府県の行政区分廃止、200カイリ時代やオイルショックの経験をふまえて資源問題に照準をあてていることなどか内容として注目される。

中学校については、学習指導案の段階では純粹 π 型をめさしていたか、現場の反対などにより純粹 π 型を原則とすることで落ち着いた。

高校については、1978年6月新学習指導要領案か発表された。ほとんどの者か高校に進学し、落ちこぼれか問題になっているのと、小・中の措置をうけて、大胆な時間の削減、単位の軽減か行なわれており、社会科については、新しく設けられた「現代社会」4単位のみか必修となり、あとは選択となった。地理についてもA・Bかなくなり、「地理」4単位ということになった。この社会科は「ゆとりの社会科」、あるいは世相を反映していへは「低成長期の社会科」、内容的には「人物と資源重視の社会科」といえるだろう。