

# 平成20年版学習指導要領と社会科授業改善の視点

\*松 岡 尚 敏

## Viewpoint on Improvement of Social Studies and Course of Study 2008

MATSUOKA Naotoshi

### Abstract

平成20年1月に中央教育審議会答申が公表され、それを受けて同年3月に小・中学校の学習指導要領が10年ぶりに改訂された。この中央教育審議会答申の中で、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針については3点にまとめられているが、「習得」「活用」「探究」「参画」およびそれとの関連で「言語活動」という用語がキーワードとして使われている。そこで、本稿では、こうしたキーワードが今なぜ強調されようとしているのか、その意味するものは何かについて、主に中央教育審議会教育課程部会での審議経過に関する資料を基にしながら整理・検討した。さらに、その整理・検討を通して、今後、小・中学校の社会科授業を構想していく際に、どのような視点に留意する必要があるのか、という社会科授業改善の視点について考察を試みた。

**Key words：** 社会科教育  
学習指導要領  
言語活動  
探究  
参画

### はじめに

2008（平成20）年1月に、中央教育審議会は約3年間の審議を経て、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」をとりまとめ公表した。そして、それを受けて同年3月に、小・中学校の学習指導要領が約10年ぶりに改訂された。これまでの指導要領の改訂の際にも繰り返されてきたことであるが、昨今もまた同様に、上記の答申および新指導要領の解説本を始めとして、それに関連する書籍が数多く出版されている。今後、小・中学校において、こうした動向を踏まえながら、よりよい授業を意欲的に創り出していこうとする教師は、どのように対処していけばよいのであろうか。

指導要領の「どこがどのように変更されたのか」については、新旧の指導要領を対比した出版物を見れば、一目瞭然である。したがって、「どこがどのように変更されたのか」はあくまでも出発点に過ぎず、むしろ「変更されたことが何を意味しているのか」、また「なぜ、変更されたのか」について、自分なりに考えてみる大切である。そして、そのことを通して、さらに「では、どのような授業を創ったらよいのか」という視点へと発展させながら、これまでの自分自身の実践を冷静に見つめ直してみることが大切ではないだろうか。

そこで、本稿では、社会科に焦点を当て、上記の「変更されたことが何を意味しているのか」「なぜ、変更されたのか」について考察するために、主に中央教育

---

\* 社会科教育講座

審議会教育課程部会での審議経過に関する資料を基にしながら、改訂動向について整理・検討を試みてみたい。その際に、以下においては、次の三つの視点について順次検討していくこととする。まず第一に、答申における社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針、およびその審議過程の概要についての整理である。第二は、社会科・地理歴史科・公民科改善の特色およびその背景についての検討である。そして第三は、上記の検討をこれまでの社会科教育学研究の成果と対比させながら、今後の社会科授業改善の課題についての検討である。

## 1. 中央教育審議会答申と社会科

### (1) 答申における社会科改善の基本方針

2008（平成20）年1月17日に、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」が公表された。この答申の中で、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針については、大きく三点にまとめられているが、そこでは「習得」「活用」「探究」「参画」という用語がキーワードとして使われている。すなわち、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活用する力や課題を探究する力を育成する」こと、並びに「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成する」（下線は筆者が付した）ことを重視する方向で、社会科・地理歴史科・公民科の改善を図ることが目指されている。

また、こうしたキーワードとの関連で「言語活動」に関する記述が盛り込まれている。すなわち、社会科授業において、習得した知識、概念や技能を活用する力、および課題を探究する力を育成していくために、次のような言語活動を積極的に取り入れていくことを求めている。

- ・ 各種の資料から必要な情報を集めて読み取る学習活動
- ・ 社会的事象の意味、意義を解釈する学習活動
- ・ 事象の特色や事象間の関連を説明する学習活動
- ・ 自分の考えを論述する学習活動

上記の「習得」「活用」「探究」「参画」の視点、および「言語活動」の重視は、社会科だけではなく、他教科・他領域にも共通した、今回の学習指導要領改訂

の全体を貫く中核的な考え方となっているものである。したがって、中央教育審議会教育課程部会での学習指導要領全般の基本的方向性に関する審議経過を踏まえつつ、社会科という教科の特質にも留意しながらとりまとめられたものとみることができる。

そこで、上記のような社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針が意味するものは何か、について考察するに先だて、まず、以下において、教育課程部会での審議過程の概要、および社会・地理歴史・公民専門部会での審議過程の概要について簡単にまとめておきたい。

### (2) 教育課程部会での審議過程

今回の答申のとりまとめに当たっては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において3年近くにわたる審議が行われた。すなわち、2005（平成17）年2月に文部科学大臣からの学習指導要領の見直しに関する要請を受けて、同年4月から審議を開始し、教育課程部会（懇談会を含む）で実に60回に及ぶ審議が行われた。この間、2006（平成18）年2月には「審議経過報告」を、2007（平成19）年11月には「審議のまとめ」をとりまとめている。また、こうした審議と並行しながら、中央教育審議会では、2005（平成17）年10月に「新しい時代の義務教育を創造する」、2007（平成19）年1月に「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」、同年3月に「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」と題する答申をとりまとめている。さらに、この間に、教育基本法の改正（2006年12月）、学校教育法の改正（2007年6月）も行われている。こうした3年近くにわたる審議過程の概要についてまとめたものが、表1である。

### (3) 社会・地理歴史・公民専門部会での審議過程

上記の教育課程部会での審議と並行して、2006（平成18）年4月に教育課程部会内に各教科等ごとの専門部会が設置され、学習指導要領に関する各教科等ごとの具体的な改訂事項に関する審議が行われた。小・中学校の社会科および高等学校の地理歴史科・公民科についての審議は、既に社会・地理歴史・公民専門部会が2004（平成16）年10月に開催された第1回部会以降、教育課程実施状況調査の結果分析を踏まえながら、今

表1 教育課程部会における審議過程の概要

	学習指導要領の見直しに関する審議動向	その他関連する主な動向
2005年2月	文部科学大臣から学習指導要領の見直しについての要請  教育課程部会第3期第1回 ～ 教育課程部会第3期第24回	「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」
2006年2月	中央教育審議会教育課程部会「審議経過報告」  教育課程部会第3期第25回 ～ 教育課程部会第3期第39回	教育基本法の改正
2007年1月	中央教育審議会教育課程部会「第3期教育課程部会の審議の状況について」  教育課程部会第4期第1回 ～ 教育課程部会第4期第15回	「次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）」  「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について（答申）」  学校教育法の改正
11月	中央教育審議会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」  教育課程部会第4期第16回 ～ 教育課程部会第4期第19回	
2008年1月	中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」	

後の指導改善の充実方策について検討を進めていた。そして、2006（平成18）年8月に開催された第7回部会において、それまでの検討を基にしながら、新指導要領における社会科・地理歴史科・公民科に関する具体的な改訂事項についての審議が始められた。すなわち、答申における社会科・地理歴史科・公民科の「改善の基本方針」および「改善の具体的事項」の基となった「社会科・地理歴史科・公民科の現状と課題、改善の方向性」と題する資料の作成に関する審議が本格的に始められることとなった。

その後、2007（平成19）年8月に、小学校・中学校社会専門部会ならびに高等学校地理歴史・公民専門部会が設置され、上記した社会・地理歴史・公民専門部会第7回での審議結果を引き継ぐこととなった。すなわち、両専門部会は、翌9月までにそれぞれ3回の部会を開催し、それまでの具体的な改訂事項を詰めるための審議を行ったのである。

以上のような社会科関係の専門部会での審議過程の

概要についてまとめたものが、表2の左欄である。また、それらの審議の過程で参照された配付資料の中で、答申における「改善の基本方針」および「改善の具体的事項」のとりまとめに密接に関連していると思われる主な資料を一覧にしたものが、表2の右欄である。

## 2. 社会科改善の特色とその背景

上述したように、この度の中央教育審議会答申において、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針については、「習得」「活用」「探究」「参画」という用語がキーワードとして使われており、それらとの関連で「言語活動」に関する記述が盛り込まれている。このことから、今回の改善の基本方針の特色として、次の三点を指摘することができる。まず第一の特色として、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させる」ことが、「それらを活

表2 社会・地理歴史・公民専門部会における審議過程の概要

	学習指導要領の見直しに関する審議動向	専門部会において配付・参照された主な資料
2005年 4 月	社会・地理歴史・公民専門部会第1回 ～ 第4回  教育課程部会において学習指導要領の見直しにつ いての審議が始まる	
2006年 2 月	社会・地理歴史・公民専門部会第5回 ～ 第6回  中央教育審議会教育課程部会「審議経過報告」	
4 月	教科別専門部会において学習指導要領の具体的な 改訂事項に関する審議が始まる	
8 月	社会・地理歴史・公民専門部会第7回   教育課程部会第3期第33回  教育課程部会第3期第35回	a 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討のたたき台)」 b 「教育課程部会（第3期第1回～第27回）における主な意見 (社会科、地理歴史科、公民科関係部分)」 c 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討素案)」 d 「専門部会及び教育課程部会における各教科等の改善に関す る議論の方向性（案）」
2007年 8 月	小学校・中学校社会専門部会第4期第1回 高等学校地理歴史・公民専門部会第4期第1回	e 「社会・地理歴史・公民専門部会（第1回～第7回）におけ るこれまでの主な意見」 f 「教育課程部会（第3期第33回）における主な意見（社会科、 地理歴史科、公民科関係）」 g 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討素案)（教育課程部会等の審議を踏まえて再整理した もの）」
9 月	小学校・中学校社会専門部会第4期第2回 高等学校地理歴史・公民専門部会第4期第2回	h 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討素案)【見え消し版】」 i 「小学校・中学校社会専門部会（第4期第1回）における主 な意見」 j 「高等学校地理歴史・公民専門部会（第4期第1回）におけ る主な意見」
9 月	小学校・中学校社会専門部会第4期第3回 高等学校地理歴史・公民専門部会第4期第3回  教育課程部会第4期第12回	k 「小学校・中学校社会専門部会（第4期第1回～第2回）に おける主な意見」 l 「高等学校地理歴史・公民専門部会（第4期第1回～第2回） における主な意見」 m 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討素案)【見え消し版】」 n 「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性 (検討素案)」 o 「社会科、地理歴史科、公民科の主な改善例」
11 月	中央教育審議会教育課程部会「教育課程部会にお けるこれまでの審議のまとめ」	
2008年 1 月	中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等 学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善に ついて（答申）」	

用する力や課題を探究する力を育成する」こととセッ  
トで捉えられている点を上げることができる。そし  
て、第二の特色としては、「活用」の学習活動において、  
「言語活動」が重視されている点を上げることができ

る。さらに第三の特色としては、「公共的な事柄に自  
ら参画していく資質や能力を育成する」ことをめざし  
ながら、「知識・概念や技能を活用する力」の育成を  
重視しようとしている点を上げることができる。



(1) 「習得」と「活用」「探究」とのセット化

まず、第一の特色である「習得」と「活用」「探究」とのセット化については、換言すれば、「習得型の教育」と「探究型の教育」との両立、およびその両者の密接な関連づけと捉えることもできる。この点について、この度の答申では、次のように述べている。

「教育については、『ゆとり』か『詰め込み』かといった二項対立で議論がなされやすい。しかし、変化の激しい時代を担う子どもたちには、この二項対立を乗り越え、あえて、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている。このことは『知識基盤社会』の時代にあってますます重要になっている」

上記の記述は、2005（平成17）年10月にまとめられた「新しい時代の義務教育を創造する」と題する中央教育審議会の答申における次の指摘を基本的に継承しているものと考えられる。

「現行の学習指導要領の学力観について、様々な議論が提起されているが、基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。（中略）基礎的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、それを活用しながら自ら学び自ら考える力などの『確かな学力』を育成し、『生きる力』をはぐむという基本的な考え方は、今後も引き続き重要である。」

そして、その際に、「習得型の教育」と「探究型の教育」との両者を結ぶつける接着剤として、「知識・概念や技能を活用する力」が位置づけられているのである。このことについて、中央教育審議会の委員の一人であった安彦忠彦(2008)は、次のように述べている。

「『活用型』学習は、『習得型』学習と『探究型』学習との間を効果的につなぐものとして、その導入が考えられた。つまり、教科で習得した知識・技能を活用して問題を解いてみる、という経験を積むということである。すぐに探究型の学習に活用するのではなく、まず教科内部の問題を解くために、習得した知識・技能を活用するという基礎経験を積み、その

経験を土台にして、探究的な活動を展開する、という段取りを考えているのである。」

教科の学習に、「活用」する力を育成するための学習活動を導入することの意義を上記のように捉えている論者は他にも多く、かなり共通した捉え方と言えるだろう（大杉、2008；工藤、2008）。こうした捉え方は、必然的に次のような役割分担論を否定する考え方に結びつく。すなわち、「習得型」学習は教科で行い、一方「探究型」学習は総合的な学習の時間等で行うといった役割分担論には立たず、各教科の学習において、「習得」「活用」「探究」のいずれの学習活動も相互に関連させながら取り入れていくことを求めている。

さらに、上記の考え方に立った時、「習得」に関しては、次の点に考慮することが重要である。すなわち、習得させるべきものは、決して細切れの網羅的な知識ではなく、「活用する活動にとって重要な意味をもつもの」であり、後の「学習や生活の基盤となる」ものでなければならないのである。したがって、答申においては、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ」（下線は筆者は付した）と述べられている点、すなわち、「知識」だけでなく「概念」や「技能」を明記している点には、十分に気をつけておく必要がある。

以下においては、こうした留意点の意味することについてさらに詳しく検討していくために、2008（平成20）年7月に公表された『中学校学習指導要領解説 社会編』の中の次の文章に注目してみたい。

【地理的分野】

「平成元年告示の学習指導要領まで、中学校地理的分野の中心であった日本の諸地域に関する学習は、ややもすると項目ごとに羅列的な扱いに陥りがちで、しかも学習する地域に関する事実的な知識を覚えることに主眼が置かれる傾向がみられた。前回の改訂では、そのような状況からの脱皮を図るとともに、（中略）今回の改訂における日本の諸地域学習においては、この趣旨を十分に踏まえ、諸地域の単なる地誌的知識の習得に偏重した学習に陥ることがないようにすることが大切である。」（『各分野の改訂の要点』より抜粋）

【歴史的分野】

「各中項目に記す『理解』とは、思考や表現の過程なども踏まえて学習内容を十分に分かりながら身に付けることを意

味しており、機械的・表面的な『記憶』だけを表すものではない。よく考え納得して身に付けた内容は、単純な記憶やその再生とは違って、焦点や脈絡をもった自分の言葉で表現できるものである。それはまた、自在に活用ができる本当の意味の『基礎・基本』となるはずである。』（「各分野の改訂の要点」より抜粋）

#### 【公民的分野】

「この目標の後段で『国民権を担う公民として必要な基礎的教養を培う』とまとめているのは、『国民権を担う公民』を育てるためには、断片的な知識を詰め込むことに陥らないようにし、知識・能力・態度を一体的なものとして身に付けさせる必要があるからである。そのため、身に付いた知識・能力・態度を意味する『教養』という語を用いているのである。」（分野の目標(1)の解説より抜粋）

上記のような各分野での文章をみてもわかるように、「習得」を重視することの意味は、あくまでも「活用」や「探究」とセットであるという点を考慮に入れることが大切である。すなわち、決して「事実的な知識」を網羅的に覚えさせたり、「機械的・表面的な『記憶』」を強調したり、「断片的な知識を詰め込む」ことを意図していないことは明白である。「習得」の強調だけがひとり歩きすることのないように留意したい。

#### (2) 「活用」としての「言語活動」の充実

次に、第二の特色としての「言語活動」の重視についてみてみたい。前述したように、答申においては、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針の中で、今後より一層充実させていくべき「言語活動」として、次の4つの学習活動が列挙されている。

- ・ 各種の資料から必要な情報を集めて読み取る学習活動
- ・ 社会的事象の意味、意義を解釈する学習活動
- ・ 事象の特色や事象間の関連を説明する学習活動
- ・ 自分の考えを論述する学習活動

また、上記の記述を受ける形で、小学校・中学校・高等学校毎に記載されている「改善の具体的事項」の中でも、「言語活動」の重視に関する記述が各所に散見される。その中で、中学校の部分に焦点を当ててみると、主な記述は次の3箇所である。

- ・ （前略）社会的事象の意味・意義を解釈する学習や、事象の特色や事象間の関連を説明する学習な

どを通して、社会的な見方や考え方を養うことを一層重視して改善を図る。

- ・ 歴史的分野については（中略）諸事象の意味や意義、事象間や地域間の関連などを追究して深く理解し自分の言葉で表現する学習を重視する。
- ・ 公民的分野については（中略）習得した概念を活用して諸事象の意義を解釈させたり事象間の関連を説明させること、自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりすることを重視する。

こうした記述は、社会・地理歴史・公民専門部会の審議過程の中でどういった経緯で登場したのかについて確認するために、その記述の変遷についてまとめてみたものが、表3である。

表3をみる限り、改善の基本方針の中で列挙されていた4点は、既に2006（平成18）年8月2日開催の社会・地理歴史・公民専門部会第7回部会で配付された資料「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性（検討のたたき台）」の中で指摘されていたことがわかる。その後設置された小学校・中学校社会専門部会および高等学校地理歴史・公民専門部会では、そうした指摘を大きく変更することなく継承し、答申の文章に至っていることがわかる。また、改善の具体的事項の中の、＜中学校＞に関する部分の記述についても、2007（平成19）年8月開催の小学校・中学校社会専門部会および高等学校地理歴史・公民専門部会第1回で配付された「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性（検討素案）」の中で、基本的な枠組みは既に指摘されていたことがわかる。このように、専門部会での審議に入る以前から、「言語活動」の充実に関する記述の大きな枠組みは既に確定されていたと考えることができる。

では、こうした「言語活動」の充実に関する記述が強調された背景は何であったのだろうか。このことに関しては、よく言われているように、OECDのキーコンピテンシーの考え方およびPISA調査の結果が影響を与えていると考えられる。実際、教育課程部会の審議の過程において、次のようなOECD関係の資料が配付されている。

- ・ 生徒の学習到達度調査（PISA）平成15年（2003）調査の概要

（教育課程部会第3期第1回 参考資料）

表3 改善の基本方針および改善の具体的事項＜中学校＞における「言語活動」に関する記述の変遷

表2における資料 a (2006. 8. 2)	表2における資料 g (2007. 8. 24)	表2における資料 h (2007. 9. 11)	表2における資料 m (2007. 9. 19)	表2における資料 n (2007. 10. 5)	中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)
「各種の資料から情報を読み取る」	(同左)	(同左)	「各種の資料から必要な情報を <u>集めて</u> 読み取る」	(同左)	「 <u>コンピュータなども活用しながら、地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取る</u> 」
「社会的事象の意味、意義を解釈する」	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)
「事象の特色や事象間の関連を説明する」	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)
「自分の考えを論述する」	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)
(記述なし)	「社会的事象の意味、意義を解釈する」 「事象の特色や関連を説明する」	(同左)	「社会的事象の意味、意義を解釈する」 「事象の特色や事象間の関連を説明する」	(同左)	(同左)
(記述なし)	「諸事象の意味や意義、事象間の関連などを追究して自分の言葉で表現する」	「諸事象の意味や意義、事象間の関連などを追究して <u>深く理解し</u> 自分の言葉で表現する」	(同左)	「諸事象の意味や意義、事象間や <u>地域間の</u> 関連などを追究して深く理解し自分の言葉で表現する」	(同左)
(記述なし)	「それを活用して諸事象の意義を解釈したり、事象間の関連を説明したり」 「自分の考えを論述したりする」	「 <u>習得した概念を活用して</u> 諸事象の意義を解釈したり、事象間の関連を説明する」 「自分の考えを論述したり、 <u>議論などを通してお互いの考えを深めたり</u> する」	「 <u>習得した概念を活用して</u> 諸事象の意義を解釈させたり、事象間の関連を説明させる」 「自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりする」	(同左)	(同左)

\*下線部は、変更されている箇所を示している。

- ・ OECD 生徒の学習到達度調査（PISA 2003）の要約

（教育課程部会第3期第1回 参考資料）

- ・ OECDにおけるキー・コンピテンシーについて

（教育課程部会第3期第13回 配付資料）

- ・ OECD 生徒の学習到達度調査（PISA 2006）について

（教育課程部会第4期第16回 配付資料）

上記の「OECDにおけるキー・コンピテンシーについて」という資料の中では、「コンピテンシー」の概念について、「単なる知識や技術だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」と定義している。そして、そうした「コンピテンシー」を構成する3つのカテゴリーとして、①社会・文化的、技術ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係

形成能力、③自律的に行動する能力を上げている。さらに、こうしたカテゴリーの中の①における具体的な内容として、次の3つの能力を上げている。

- ・ 言語、シンボル、テキストを活用する能力
- ・ 知識や情報を活用する能力
- ・ テクノロジーを活用する能力

上記の能力の中で、「言語、シンボル、テキストを活用する能力」の代表例が「読解リテラシー（読解力）」といわれている能力である。この読解リテラシーは、PISA 調査における調査内容の3分野の1つであるが、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を發展させ、効果的に社会に参加するため、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である」と定義されている（国立教育政策研究所、2002）。そして、この読解リテラシーを①情報の取り出し－テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと、②テキストの解釈－書かれた情報がどのような意味を持つかを理解し



表4 中学校社会科における「言語活動」についての記述

中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)	中学校学習指導要領 (2008. 3. 28)	中学校学習指導要領解説 社会編 (2008. 7. 15)
「社会的事象の意味、意義を解釈する」「事象の特色や事象間の関連を説明する」 「諸事象の意味や意義、事象間や地域間の関連などを追究して深く理解し」 「習得した概念を活用して諸事象の意義を解釈させたり、事象間の関連を説明させる」	「地図を有効に活用して事象を説明したりする」(地理的分野 内容の取り扱い) 「歴史的事象の意味・意義や特色、事象間の関連を説明したり」(歴史的分野 内容の取り扱い) 「社会的事象について考えたことを説明させたり」(公民的分野 内容の取り扱い) 「資料を読み取らせて解釈させたり」(公民的分野 内容の取り扱い)	「社会的事象の意味、意義を解釈する」「事象の特色や事象間の関連を説明する」(中学校社会科改訂の趣旨、教科の改訂の要点) 「地図を有効に活用して事象を説明したり」(教科の改訂の要点 地理的分野) 「事象間の関連を追究したり説明したりする」 (各分野の改訂の要点 地理的分野) 「歴史的事象の意味・意義や各時代の特色、事象間の関連などを説明する」 (歴史的分野 内容の取り扱い) 「社会的事象について考えたことを説明したり」 (教科の改訂の要点 公民的分野) 「社会的事象について考えたことを説明させたり」 (各分野の改訂の要点 公民的分野) 「視点を明確にして事象の差異点や共通点を報告する」 (公民的分野 内容の取り扱い) 「事象を概念や法則などを用いて解釈し説明する」 (公民的分野 内容の取り扱い)
「自分の言葉で表現する」 「自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりする」	「自分の解釈を加えて論述したり、意見交換したりする」(地理的分野 内容の取り扱い) 「意見交換したりする」(歴史的分野 内容の取り扱い) 「自分の意見をまとめさせたりする」(公民的分野 内容の取り扱い) 「議論などを行って考えを深めさせたりする」(公民的分野 内容の取り扱い)	「自分の解釈を加えて論述したり、意見交換したりする」 (教科の改訂の要点 地理的分野) 「観察や調査等の結果を論述したり、意見交換したりする」(地理的分野 目標) 「歴史的事象について考察・判断しその成果を自分の言葉で表現する」 (教科の改訂の要点 歴史的分野) 「時代の特色や時代の転換について考えたり表現したりする」 (各分野の改訂の要点 歴史的分野) 「調べたり考えたり意見交換したりして分かったことを自分の言葉で表現する」 (歴史的分野 内容の取り扱い) 「自分の考えをまとめて論述したり」(教科の改訂の要点 公民的分野) 「議論などを通して考えを深めたりする」(教科の改訂の要点 公民的分野) 「自分の意見をまとめさせたりする」(各分野の改訂の要点 公民的分野) 「情報を分析して論述する」(公民的分野 内容の取り扱い) 「議論などを通して互いの考えを伝え合い、自分の考えや集団の考えを発展させる」(公民的分野 内容の取り扱い)

たり推論したりすること、③熟考と評価－テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけることの3つの側面に分けて示している。こうした読解リテラシーを育成していくために重視されているのが、「言語活動」といわれる学習活動なのである。

以上のように、「言語活動」は単なる識字能力を身につける学習活動に止まらず、ある課題を解決していく際に、言語という道具を使いこなせる力を育成していくための学習活動である。その際、「言語活動」について、言語を使って表現する活動という視点からみると、次の3つの類型から構成されていると考えることができる(言語力育成協力者会議、2007)。

- A 読み取り－「記録」「要約」
- B 解釈－「説明」
- C 熟考・評価－「論述」

Aでは、テキストに書かれている事実を、言葉あるいは文章として記録したり、その要点を書き表したりするという表現活動を行い、Bでは、読み取った事実相互の共通点や差異点をまとめたり、読み取った事実

間の関係を説明したりという表現活動を行うことを意味している。また、Cでは、読み取った事実を基にしながら、自分なりの考え(論理)を述べるという表現活動を行うことを意味している。AとBとの違いは、事実そのものを表現するのか、事実間の関係を表現するのかという点にある。一方、BとCとの違いは、Cが自分なりの考え(論理)を表現するのに対して、Bには「自分なりの」という視点は、必ずしも必要ではないという点にある。

以上みてきたように、社会科、地理歴史科、公民科における「言語活動」の充実に関する記述の大きな枠組みは、OECDのキーコンピテンシーの考え方およびPISA調査の結果に沿ってまとめられていたことがわかる。そして、こうした「言語活動」は、ある課題を「探究」していくことをめざして、「習得」した知識、概念や技能を「活用」する際に、重要な意味を持ってくる学習活動といえるのである。

しかし、そうした中で、例外的に当初はあまり明確に示されていなかったにもかかわらず、審議の過程で



次第に強調されていった論点が1つある。それは、上記のCの活動の中に、「学び合い」の論点が付加されていったということである。すなわち、自分なりの考え（論理）を論述するだけでなく、考え（論理）を交換し合い、さらによりよい論理を創造していくという論点である。表3をみると、「議論などを通してお互いの考え深める」という文章は、2007（平成19）年9月に開催された第4期第2回の専門部会で初めて登場している。また、表4をみると、こうした「学び合い」の論点は、2008（平成20）年3月に告示された『中学校学習指導要領』および同年7月に公表された『中学校学習指導要領解説 社会編』においても、「意見交換したり」「議論などを通して互いの考えを伝え合い」といった表現で継承されていっていることがわかる。「言語活動」の充実ということは、前述したように各教科・領域に共通した論点であるが、そうした中で、「意見交換」を通した「学び合い」の強調という論点は、社会科という教科に特に強く求められている論点といえる。

### （3）社会形成のための「社会参画」の登場

続いて、第3の特色としての「社会参画」という視点の登場についてみてみよう。「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成する」ことをめざしながら、「知識・概念や技能を活用する力」の育成を重視する、ということの意味するものは何であろうか。そのことを考察する際に、まず留意しておくべきことは、「参加」という用語ではなく、「参画」という用語を取って使用している点である。このことに関わって、答申では、「将来の社会を担う子どもたちには、新しいものを創り出し、よりよい社会の形成に向け、主体性をもって社会に積極的に参加し課題を解決していくことができる力を身に付けさせること」が重要であるという指摘をしている。すなわち、「社会参画」とは「よりよい社会の形成」に向けて「主体性をもって」社会に積極的に関わっていくことを意味しているのである。換言すれば、単に既存の社会に順応したり、同調したりすることだけを指しているのではないということである。ましてや、奉仕や献身の精神を過度に強調することを意味してはいないということには注意しておきたい。

こうした社会形成のための「社会参画」の重視につ

いては、表5をみてもわかるように、前節で検討した「言語活動」の重視と同様に、専門部会での審議に入る以前から、大きな枠組みは既に確定されていたと考えることができる。すなわち、答申で述べられていた社会科、地理歴史科、公民科の課題および改善の基本方針の文章の骨格は、2006（平成18）年8月開催の社会・地理歴史・公民専門部会第7回で配付された資料の中で既に述べられている。そして、中学校社会科を例にすると、各分野における具体的な改善事項の文章についても、2007（平成19）年8月開催の小学校・中学校社会専門部会および高等学校地理歴史・公民専門部会第1回で配付された「社会科、地理歴史科、公民科の現状と課題、改善の方向性（検討素案）」の中で、既に答申の文章とほぼ同じ文章が書かれていたのである。そして、表6の通り、こうした記述はその後の『中学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領解説 社会編』にそのまま継承されていっている。

では、いつ頃から、どういった経緯の中で、こうした社会参画の視点が教育課題の一つとして登場することになったのであろうか。生涯学習の分野においては、既に1990年代当初より生涯学習審議会答申をはじめとして各種の文書において、現代的課題についての学習という文脈の中で、子どもの社会参画の重要性が論じられてきている（松岡、2002）。それと並行して、かつての経済企画庁・通商産業省や、最近では経済産業省等の各種の報告書においても、市民社会論の視点から市民の社会参画の重要性について言及されている（経済企画庁、1995；経済産業省、2006など）。こうした動向を受けながら、学校教育における社会参画の視点について初めて正面から取り上げたのは、2002（平成14）年にとりまとめられた「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について」と題する答申であった。この答申では、「個人や団体が支え合う新たな『公共』による社会をつくっていく」ために、「新たな『公共』を創り出すことに寄与する活動」を社会全体として推進していく必要があると指摘している。そして、この答申を契機として、文部科学省生涯学習政策局内に奉仕活動・体験活動推進プロジェクトチームが設けられ、ホームページ「奉仕・体験活動情報の窓口」を開設するとともに、事例集（文部科学省、2003）の刊行などを通して広範な広報活動を展開している。さらに、この答申の考え方は、翌年にまとめられた中央教

表5 改善の基本方針および改善の具体的事項＜中学校＞における「社会参画」に関する記述の変遷

表2における資料 a (2006. 8. 2)	表2における資料 g (2007. 8. 24)	表2における資料 h (2007. 9. 11)	表2における資料 m (2007. 9. 19)	表2における資料 n (2007. 10. 5)	中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)
「社会経済システムの高度化・複雑化が顕著な現代において、より良い社会の形成に向け、主体性をもって社会に積極的に参加し課題を解決していくことができる力を身に付ける必要性が指摘されている。」	「社会経済システムの高度化・複雑化が顕著な現代において、 <u>将来の社会を担う子どもたちには、新しいものを創り出し、より良い社会の形成に向け、主体性をもって社会に積極的に参加し課題を解決していくことができる力を身に付けさせることの重要性が指摘されている。</u> 」	(同左)	(同左)	「社会経済システムの <u>在り方が変化する中で</u> 、将来の社会を担う子どもたちには、新しいものを創り出し、よりよい社会の形成に向け、主体性をもって社会に積極的に参加し課題を解決していくことができる力を身に付けさせることの重要性が指摘されている。」	(同左)
「社会経済システムが高度化・複雑化する中で、社会に主体的に参画し課題を解決していく能力や態度を育成するために、次のような改善を図ってはどうか。」 「(前略) 公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成するために、次のような改善を図ってはどうか。」	(記述なし)  「(前略) 公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。」	(同左)  (同左)	(同左)  (同左)	(同左)  「 <u>持続可能な社会の実現を目指すなど</u> 、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。」	(同左)  (同左)
(記述なし)	「地理的分野については(中略)他国や身近な地域の調査学習を通して、(中略)諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする。」	「地理的分野については(中略) <u>身近な地域の調査学習</u> を通して、(中略)諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする。」	「地理的分野については(中略) <u>身近な地域の調査</u> を通して、(中略)諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする。」	「地理的分野については(中略) <u>身近な地域の調査の学習</u> において、諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする。」	(同左)
(記述なし)	「公民的分野については(中略)よりよい社会の形成に参画する資質や能力を育成するため(後略)」	(同左)	(同左)	(同左)	(同左)

\*下線部は、変更されている箇所を示している。

育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」の中でも、各所の記述に継承されている。例えば、第1章における「21世紀の教育が目指すもの」として大きく5つの目標が上げられている中のひとつに、「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」という視点を指摘し、次のように述べている。

「自分たちの力でより良い国づくり、社会づくりに取り組

むことは、民主主義社会における国民の責務である。国家や社会の在り方は、その構成員である国民の意思によってより良いものになり得るものである。(中略) これからは、国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという『公共心』を重視する必要がある。」

また、第2章における「具体的な改正の方向」の中でも、そのひとつとして「国家・社会の主体的な形成者としての教養」という項目を上げ、次のように述べている。

表6 中学校社会科における「社会参画」についての記述

中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)	中学校学習指導要領 (2008. 3. 28)	中学校学習指導要領解説 社会編 (2008. 7. 15)
「社会経済システムの在り方が変化する中で、将来の社会を担う子どもたちには、新しいものを創り出し、よりよい社会の形成に向け、主体性をもって社会に積極的に参加し課題を解決していくことができる力を身に付けさせることの重要性が指摘されている。」 「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。」	(特に記述なし)	「教育基本法及び学校教育法に規定されている『公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと』は、中学校社会科学習の究極の目標である、公民的資質の基礎の育成と密接にかかわるものである。」(中学校社会科改訂の趣旨)  「地理的分野では、身近な地域の調査で、生徒が生活している地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画してその発展に努力しようとする態度を養うようにした。」(教科の改訂の要点 地理的分野) 「(前略) このような社会参画の態度を養うことは、社会科の究極の目標である公民的資質の基礎を養う意味からも大切であり、地理的分野の学習において生徒が生活している地域に対する理解と関心を深め、その発展に努力しようとする態度を育てることを重視する必要がある。以上のような考えに基づいて、内容(2)の『エ 身近な地域の調査』の中で、社会参画の視点を取り入れた調べ学習を行うこととした。」(各分野の改訂の要点 地理的分野)  「公民的分野では(中略) 社会科のまとめとして、持続可能な社会を形成するという観点から、社会的な課題を探究し自分の考えをまとめる学習を行うようにした。」(教科の改訂の要点 公民的分野) 「持続可能な社会を形成するという観点から課題を探究させ、自分の考えをまとめさせることをねらいとして内容(4)の『イ よりよい社会を目指して』を今回新たに設けた。この中項目は、社会科のまとめという位置付けとし(中略) これからのよりよい社会の形成に主体的に臨む態度を養うこととした。」 (各分野の改訂の要点 公民的分野)
「地理的分野については(中略) 身近な地域の調査の学習において、諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする。」	「(前略) 生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めて地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする態度を養うとともに(後略)」 (地理的分野 内容(2)－エ)	「この中項目は(中略) 既習知識、概念や技能を生かすとともに、地域の課題を見だし考察するなどの社会参画の視点を取り入れた探究型学習を地理的分野の学習のまとめとして行うことが期待されている。」「『地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする態度を養う』とは、改正された教育基本法や学校教育法で明記された、『公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う』ことを受け、社会参画の視点を重視して、この身近な地域の調査の学習を進めることを意味している。」(地理的分野 内容(2)－エの解説)
「公民的分野については(中略) よりよい社会の形成に参画する資質や能力を育成するため(後略)」	「持続可能な社会を形成するという観点から、私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ、自分の考えをまとめさせる。」 (公民的分野 内容(4)－イ)	「新たに設けた課題を探究させる学習の基本的なねらいは、地理的分野、歴史的分野、公民的分野の学習の成果を生かし、よりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ、主体的に社会に参画する態度の基礎を養うことにある。」(公民的分野 目標(2)の解説) 「社会科のまとめとして位置付けられたこの中項目は、私たちがよりよい社会を築いていくためにはどうしたらよいのかについて、持続可能な社会を形成するという観点から、課題を設けて探究し、自分の考えをまとめさせ、これから社会参画していくための手掛かりを得ることを主なねらいとしている。」 (公民的分野 内容(4)－イの解説)

「国民一人一人が、法や社会の規範の意義や役割を単に知識として身に付けるにとどまらず、自由で公正な社会の形成者として、国家・社会の諸問題の解決に主体的にかかわっていく意識や態度を涵養することが重要であり、その旨を適切に規定することが適当である。」

答申のこうした趣旨が具体化されたのが、2006(平成18)年12月における教育基本法の改正の時であり、第2条(教育の目標)の中で「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」という文言で登場することになった。また、2007(平成19)年6月における学校教育法の一部改正においても、第21条(義務教育の目標)の中で、

同じ文言が盛り込まれた。以上のように、2008(平成20)年の答申において「社会参画」という視点が盛り込まれたのは、こうした一連の動向を踏まえてなされたものであると考えることができる。

### 3. 社会科授業改善の課題と方策

前節で検討してきた社会科改善の特色のいずれについても、これまでの社会科教育学研究の知見からみ限り、特に目新しい視点ではない。むしろ、これまでの日本の社会科教育60年の歴史の中で、不易の部分としての教科の基本的性格を体現している視点だと言っても過言ではない。



層重視する方向で改善を図る。」

### (1) 学習内容の構造化による「活用」

日本の社会科教育の基本的性格については、これまで「社会認識を通して市民的資質を育成する」教科であると定義されてきた（内海、1975）。すなわち、建物に例えてみるならば、「社会認識の形成」という1階部分と、「市民的資質の育成」という2階部分とから成る2階建ての建物になっているというところに、日本の社会科の特色があるといえる。今回の新指導要領においても、こうした基本的性格についてはそのまま継承されている。すなわち、小・中学校における社会科共通の究極的な目標が「公民的資質の基礎を養う」ところにあることを明記するとともに、知識、能力、態度に関する目標を統一的に身に付けるようにすることが強調されている。社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針の1点目として指摘されている次の文章は、そのことをよく表している。

「社会科、地理歴史科、公民科においては、その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることを一

この文章は、改正された学校教育法における第30条の「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」という規定を、社会科に当てはめたものと言えよう。このように、知識、能力、態度の統一的な育成をより確かなものにしていくために、改善の基本方針の2点目および3点目において、「習得」「活用」「探究」「参画」の視点が盛り込まれたのである。上記のような基本的性格をこれまでの社会科教育学研究における授業論の類型化に当てはめてみると、学習指導要領が規定する社会科は、表7におけるアからエまでの性格をすべて包含した最も広い社会科論を想定していると言えるのである。

こうした基本的性格に考慮して、今後社会科の授業を構想していくに当たっては、必然的に「学習内容の構造化」、およびそれに関連して「問いの構造化」が求められる。すなわち、「社会科の授業を通して、ど

表7 認識論からみた社会科授業論の分類例

片上宗二の分類 * 1	森分孝治の分類 * 2	岩田一彦の分類 * 3	小原友行の分類 * 4	桑原敏典の分類 * 5
ア・イ：社会認識育成の教科としての社会科 （基礎的知識提供型社会科、社会科学科としての社会科、社会諸科学科としての社会科）	ア・イ：探求としての社会科 （科学的知識を科学的探求の論理にもとづいて習得させる社会科）	ア：知る社会科 （社会事象の存在を認識する社会科） イ：わかる社会科 （社会事象間の関係を認識する社会科）	ア：記述型（記述的知識習得型）の社会科 イ：説明型（説明的知識習得型）の社会科	ア・イ：事実認識にのみ関わり科学的な社会認識を形成しようとする社会科
ウ・エ：市民的（公民的）資質の育成の教科としての社会科 （社会的問題型社会科、科学的知識重視型社会科、理解型社会科、認識型社会科）		ウー1：考える社会科 （社会的論争問題に一定の価値判断をする社会科）	ウー1：価値判断型（価値的知識習得型）の社会科 ウー2：意思決定型（実践的知識習得型）の社会科	ウー1：価値認識を含む社会認識体制全体に関わり合理的意思決定力を育成する社会科 ウー2：社会認識体制に加えて感情にまで関わり実践的な意思決定力を育成しようとする社会科
	ア：事実認識 イ：関係認識 ウ：価値認識 エ：社会的実践			エ：意思力を含む市民的資質全体に関わり市民的行動力を育成しようとする社会科

<出典>

- \* 1：片上宗二「社会認識と市民的資質」（社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年）
- \* 2：森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年
- \* 3：岩田一彦『社会科固有の授業理論』明治図書、2001年
- \* 4：小原友行「知識の構造と社会科授業構成理論」（『社会科の授業理論と実際』研秀出版、1991年）
- \* 5：桑原敏典『小学校社会科改善への提言－「公民的資質」の再検討－』日本文教出版、2004年



のような社会的な見方や考え方を養うのか」を中心に置き、そのためには「何が分かっているのか」、また、それが分かるためには「何を知っているのか」、さらに、そのことを知るためには「どのような資料が必要なのか」ということを構造的に把握しておくことが大切である。こうしたことを実現するための方策のひとつとして、「教材構造図の作成」と学習過程における「問いの構造的な配置」を上げておきたい。紙数の関係からここでその詳細を述べることはできないが、教材構造図の例としては、全国小学校社会科研究協議会宮城大会での試みがひとつの参考になるだろう（宮城大会実行委員会、2007）。そこでは、「話し合い考え合って深める内容」を中心に置き、「調べたことをまとめて分かる内容」「調べて知る内容」「調べる素材」の4つの間での関連性を明確にするために教材構造図を作成している。

一方、「問いの構造的な配置」については、上記のような構造化された学習内容を子どもに学習させる際に、学習活動を成立させるための「問い」（＝学習問題および発問）を構造化していくことである。その際に、「問い」を認識のレベルに即して類型化し、それらを構造的に捉えることが重要となってくる。例えば、岩田（1991）は、習得される知識の種類に応じて、「問い」を次の4つに類型化している。

- ① Whatの問い－個別の情報を求める問い
- ② Howの問い－束としての情報を求める問い
- ③ Whyの問い－情報間の関係を求める問い
- ④ Whichの問い－価値判断を求める問い

教師は、単元の構成および本時の授業構成のいずれの場合においても、こうした「問い」の果たす役割の違いを明確に意識して区別するとともに、それらを学習過程の中に構造的に配置していくことが求められる。すなわち、上記の4つの「問い」は入れ子構造となっているのであり、Whatの問いをいくつか組み合わせることによってHowの問いを追究し、Howの問いをいくつか組み合わせることによってWhyの問いを追究し、さらにWhyの問いをいくつか組み合わせることによってWhichの問いを追究するという構造になっていることに留意しながら、「問い」を構造的に配置していくことが大切となる。

## (2) 「言語活動」と問題解決過程

上述したような学習内容の構造化を、学習の方法面にも反映させようとするならば、前述したそれぞれの「言語活動」を個々バラバラなものとして捉えるのではなく、連続性のある一連の学習過程の中に位置付けていくが必要になってくる。連続性のある一連の学習過程という場合に、これまでの社会科が大切にしてきた問題解決的な学習過程による単元構成という考え方がその代表例といえる。

社会科における問題解決過程については、J. デューイの反省的思考の5段階を基にしながら構想されたものがその典型であるが、その問題解決過程の基本的な段階は、次の6つの学習活動によって構成されている（文部省、1950）。

- ① 児童が問題に直面すること
- ② 問題を明確にすること
- ③ 問題解決の手順の計画を立てること
- ④ その計画に基づいて、問題の解決に必要な資料となる知識を集めること
- ⑤ 知識を交換し合うこと。そして集められた知識をもととして、問題の解決の見とおし、すなわち仮説をたてること
- ⑥ この仮説を検討し、確実な解決方法に到達すること

こうした問題解決過程を、子どもの学習活動に沿いながらまとめ直してみるならば、「a 学習問題をつかむ学習段階」→「b 学習計画を立てる学習段階」→「c 調べる学習段階」→「d 学び合う学習段階」→「e 広げる学習段階」と表すことができる。こうした連続性のある一連の学習過程の中に、前述した「言語活動」の4つの類型を相互に関連づけながら組み合わせていく工夫が求められるのである。

ただし、こうした授業改善の視点に関しては、小学校と中・高等学校における授業実践の場においては、若干違った課題を有しているように感じられる。すなわち、管見の限り、中・高等学校における授業実践の場においては、問題解決的な学習過程による単元構成という考え方自体が皆無に等しい。このことは、これまで実施された教育課程実施状況調査において、中学生の記述式の問題に対する正答率が低いという調査結果が繰り返し指摘されてきていることと決して無縁ではないだろう。したがって、まずもって、「適切な課

題を設けて行う学習」(高等学校の各科目においては、「主題を設けて追究する学習」)を可能な限り少しでも取り入れようと努力することが求められる(文部省、1991)。

それに対して、小学校での社会科においては、問題解決的な学習過程による単元構成という考え方はかなり浸透している。しかしながら、その場合に、問題解決的な学習過程と称しながら、実際には子どもたちは単にいろいろな事実を調べて、その調べた事実を発表して終わるという、いわゆる「お調べ発表型」の単元構成がかなり多く見受けられる(藤井、1996)。そうならないためには、「言語活動」における「読み取り」および「解釈」の学習活動と「熟考・評価」および「学び合い」の学習活動とをスパイラル的に連動させる工夫を意図的に試みるという方策が有効である。換言すれば、まず「b学習計画を立てる学習段階」と「c調べる学習段階」とを連動させる工夫を試みることであり、次に「c調べる学習段階」と「d学び合う学習段階」とを連動させる工夫を試みることである。前者については、調べる目的を子どもに明確に意識させることによって、調べる対象をできる限り焦点化させることを意味している。すなわち、「何を読み取り」「何を解釈しようとしているのか」を子どもに明確に意識させた上で、調べ活動をさせるための工夫である。一方、後者については、調べ活動を通して獲得した事実を活用しながら、自分なりの考えを表現させることを意味している。すなわち、読み取ったり、解釈したりした「事実そのもの」を根拠に使いながら、自分は何を考えたのか、他の人に何を伝えたいのかといった「自分なりの考え」を子どもに構築させるとともに、それを表現させるための工夫である。このように、「言語活動」を連続性のある一連の学習過程の中で計画的に積み重ねることによってはじめて、「読解リテラシー」を育成することが可能となるのである。

### (3) 他領域との連携による「社会参画」

「社会参画」の視点を取り入れた社会科授業が求められていることについては前述した通りであるが、今後こうした授業を実際に構想するに当たっては、まず、社会に参画するとは具体的にどのような学習活動を取り入れることなのかについて、イメージを持つことが大切になってくる。その際に、社会参加活動の類

型に着目してみるのが有効だろう。この社会参加活動の類型化については、社会科教育学研究においてある程度の蓄積がある。例えば、波巖(1999)は、社会科授業における社会参加活動について、「直接的な社会参加の活動」と「社会参加的な活動(発信)」とに区分している。そして、前者のタイプとして「市民的参加活動=参画」を上げ、後者のタイプとして、「提案することによる参加的な活動」「地域の人と交流することによる参加的な活動」「啓発活動を通しての参加的な活動」の3つを上げている。換言すれば、前者のタイプが直接的な社会参加活動であるのに対して、後者のタイプは間接的な社会参加活動といえる。また、筆者は、その内の直接的な社会参加活動について、社会参加のねらいの観点から、「社会創造活動」と「社会奉仕活動」とに区分できることを指摘したことがある(松岡、2005)。さらに、唐木(2006)は、これらとは別に、模擬的な社会参加活動として「参加型学習」を上げ、「アイスブレイク型(緊張緩和型)」「プレインストーミング型(情報整理型)」「オブジェクト型(対象物提示型)」「ロールプレイング型(役割演技型)」「アクション型(行動型)」の5つの類型に区分している。

しかしながら、現実問題として、上記のような社会参加活動を社会科の授業時間の中で実際に実施することに対しては、授業時間数の不足などから二の足を踏む教師が多いのではないだろうか。特に、直接的な社会参加活動は無論のこと、間接的な社会参加活動の導入においても困難を伴うことが予想される。

そこで、そうした事態を少しでも打開するひとつの方策として、社会科授業での学習活動を他教科・他領域での学習活動と連携させる方策を推し進めることが求められる。実際、「総合的な学習の時間」が新設された当時、「総合的な学習の時間」との連携について最も積極的な取り組みを見せた教科は社会科であったと言っても過言ではない(高野他、2000;高階、2001;高山他、2000など)。その後、2003(平成15)年12月に小・中学校の学習指導要領が一部改正された際にも、改正点のひとつに「総合的な学習の時間」の取り扱いが含まれていた。その取り扱いの中に、教科との連携の強化という視点も含まれており、具体的には、指導要領の中に「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにするこ

と」という文章が新たに書き加えられた。しかし、残念ながらそうした取り組みが広範な広がりを見せたとはいえない状況であろう。

こうした状況の中で、今回の専門部会における審議過程では、2006（平成18）年8月開催の社会・地理歴史・公民専門部会第7回で配付された資料（表2右欄の資料a）においては、改善の方向性の視点の一つとして「総合的な学習の時間、道徳、特別活動との関係の整理」という項目が設けられており、次のように指摘されていた。

「総合的な学習の時間における地域学習の経験が、社会科の学習の基盤となる。一方、社会科、地理歴史科、公民科で学んだことを、他の教科等と関連付け、実社会に応用する場として、総合的な学習の時間を活用することができると考えられるかどうか。」

「特別活動は、社会科、地理歴史科、公民科で学んだことが生かされる実践の場と考えられるかどうか。」

約1年後の2007（平成19）年8月に開催された小学校・中学校社会専門部会第4期第1回での配付資料（表2右欄の資料g）においては、資料の形式が変更されたこともあり、上記の文章は見あたらなくなった。その後、こうした社会科と他教科・他領域との関係の整理という視点がどのように取り扱われていったのかについては不明である。しかし、専門部会の初期の段階において、こうした社会科と他教科・他領域との関係の整理という視点が、ひとつの項目として取り上げられていた事実には着目しておきたい。社会科と他教科・他領域との間で、目標論・内容論・方法論のそれぞれにおいて、どのような連携の在り方が望ましいのか、また可能なのか、ということについては、依然として今後の課題として残されているといえる。

## 結 び

本稿では、主に中央教育審議会教育課程部会での審議経過に関する資料を基にしながら、社会科教育の改訂動向の背景およびその意味について考察してきた。その考察を通して明らかになったことは、次の三点である。

まず第一は、今次の社会科改善の基本方針の特色に

ついては、「習得」「活用」「探究」「参画」の各キーワード、およびそれとの関連で「言語活動」というキーワードを使って説明することができるということである。第二は、社会科における「言語活動」の重視および「社会参画」の重視の視点は、審議の過程で俄に登場したものではなく、それ以前からの一連の幅広い動向の反映として盛り込まれたと考えることができるということである。そして第三は、今後、社会科改善の基本方針を実現していくに当たっては、特段目新しい方策を試みる必要はなく、むしろ社会科本来の基本的性格をより確かなものにしていく努力や工夫が求められているということである。

最後に、残された今後の課題としては、第一に、上述した通り、学校教育内における社会科と他教科・他領域との関係の整理をより具体化させていくことを上げておきたい。また、それと並行しながら、社会科教育と学校外教育との学社連携の推進に向けての環境整備についても課題として上げることができる。これらの課題については、今後引き続き検討を進めていきたい。

## 文 献

- 安彦忠彦編（2008）『平成20年版 小学校新教育課程教科・領域の改訂解説』『平成20年版 中学校新教育課程教科・領域の改訂解説』明治図書
- 岩田一彦（1991）『小学校社会科の授業設計』東京書籍
- 内海巖（1975）「社会認識と市民的資質の形成－社会科教育の本質をめぐって－」（『社会科教育学研究』第1集、明治図書）
- 大杉昭英（2008）「総則改訂の内容と方向を解説する」（安彦忠彦編『平成20年版 中学校新教育課程教科・領域の改訂解説』明治図書）
- 唐木清志（2006）「社会科における社会参加学習の展開」（日本社会科教育学会編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社）
- 工藤文三（2008）「答申の提起したものをどう読み解くか」（『平成20年版中央教育審議会答申 全文と読み解き解説』明治図書）
- 経済企画庁国民生活局（1995）『個人の自立と社会参加』大蔵省印刷局
- 経済産業省（2006）「シティズンシップ教育宣言」
- 言語力育成協力者会議（2007）「言語力の育成方策について（報告書案）」

- 高野尚好他（2000）『総合的な学習の時間を生かす社会科』  
国土社
- 国立教育政策研究所（2002）『生きるための知識と技能－  
OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国  
際結果報告書』ぎょうせい
- 高階玲治（2001）『社会科から発展する総合的学習の学力』  
明治図書
- 高山博之他（2000）『中学校 総合的な学習と社会科』日本  
文教出版
- 中央教育審議会（2002）「青少年の奉仕活動・体験活動の  
推進方策について（答申）」
- 中央教育審議会（2003）「新しい時代にふさわしい教育基  
本法と教育振興基本計画の在り方について（答申）」
- 中央教育審議会（2005）「新しい時代の義務教育を創造す  
る（答申）」
- 中央教育審議会（2008）「幼稚園、小学校、中学校、高等  
学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善につ  
いて（答申）」
- ドミニク・Ｓ・ライチェン他編著（2006）『キー・コンピテ  
ンシー－国際標準の学力をめざして－』明石書店
- 波巖（1999）『発信型の新しい問題解決学習』明治図書
- 藤井千春（1996）『問題解決学習のストラテジー』明治図  
書
- 松岡尚敏（2002）「市民参加社会における社会科教育の役割」  
（『宮城教育大学紀要』第36巻）
- 松岡尚敏（2005）「社会科における社会参加をめぐる諸問題」  
（『宮城教育大学紀要』第39巻）
- 宮城大会実行委員会（2007）『第45回全国小学校社会科研  
究協議会研究大会 宮城大会紀要』
- 文部科学省初等中等教育局（2003）『体験活動事例集－豊  
かな体験活動の推進のために－』ぎょうせい
- 文部科学省（2008 a）『小学校学習指導要領』東京書籍
- 文部科学省（2008 b）『中学校学習指導要領』東山書房
- 文部科学省（2008 c）『小学校学習指導要領解説 社会編』  
東洋館出版社
- 文部科学省（2008 d）『中学校学習指導要領解説 社会編』  
日本文教出版
- 文部省（1950）『小学校社会科学学習指導法』
- 文部省（1991）『中学校社会指導資料 指導計画の作成と学  
習指導の工夫－「適切な課題を設けて行う学習」を  
中心に－』大阪書籍

（平成20年9月29日受理）