

学校の今日的状況と社会科授業の研究

～シンポジウムの趣旨とまとめ～

Researchs on Social Studies Class in the Contemporary School Context Report of
the Symposium on the 62nd Annual Conference of JERASS, Yamaguchi University

吉川 幸男 (Yukio YOSHIKAWA)

1. はじめに

～シンポジウムの背景的脈絡～

今日、社会科教育の研究は、方法的に「見直し」の時期に入っている。

2年前、全国社会科教育学会は60周年にあたり「社会科教育学研究の再構築－パラダイムの創造・拡大から、パラダイムの選択・評価へ－」と題するシンポジウムを開催した。その趣旨は次のようにいう。「近年の社会科教育学研究では社会科教育の研究およびその実施におけるパラダイムをいろいろと創造し開発してきた。それはパラダイムの多様化と呼ぶことができる。多様化したパラダイムは「百花繚乱」の様相を呈しており、華やかではあるが、有効な新しい社会科教育を生み出しているかといえ、必ずしもそうとはいえないであろう。学会創立60周年を迎え、これを機会にパラダイムの多様化から評価へと研究の重点をシフトすると、新しい社会科教育を生み出すことができるのではないだろうか。」

ここでいうパラダイムとは、社会科教育研究のための思考の枠組み（フレームワーク）をいうのであろうが、これを評価の方向にシフトするには、いくつかのパラダイムが共通に立脚するもう一つ大きな基底まで遡らなければならない。

この1年後、全国社会科教育学会第61回大会は「社会科の『知識』を再検討する－異なる社会科教育論と授業の対照を通して－」と題し、「社会科で扱う『知識』をどのようにとらえるのか、そ

のとらえ方の違いによって社会科授業はどのように変わるのか、また、その授業は望ましいものかという点について、社会科研究者、実践者、社会諸科学の研究者を交えて議論をおこなう」とするシンポジウムを開催した。「知識」とはこれまで社会科教育研究が共通に立脚してきた代表的な概念的基底であり、これを再検討することはパラダイム評価の一環になるには違いない。ただし、このシンポジウムで対立軸となっていた「実在論的」な知識観と「構成主義的」な知識観のそれぞれには、それぞれの知識観が立脚する根拠となっている研究方法・研究視座の違いがあり、そこをこそ問う必要があるように思われた。

この流れを受けて、全国社会科教育学会第62回大会（山口大学）では、社会科教育研究の営みが立脚する「方法的基底」ともいうべきものを取り上げようとした。社会科授業の研究における「社会科教育実践の事実」と「社会科教育理論」との関係設定のあり方の問い直しである。社会科授業の研究には、専ら「実践の事実」を解明し記述する実践史研究もあれば「理論の意義付けや評価」を行う理論研究もある。しかしそのように片方の極のみで完結する研究は今日では少数であり、今では社会科授業に関わる研究の大半は「事実の理論化」をめざしたり、「理論の実践化・実証化」のために授業プランを提示して実践するなど、両者間を往還させて進めるのが最も常套的な手法として広く行われている。これに対して本シンポジウムは、こうした往還のあり方が妥当なものなの

か、さらには往還の前提となっている「理論—実践」という二項対立自体が今日有効な設定なのか、という方法上の基底を問題にした。

キーワードは「状況」である。社会科授業が学校教育の営みの一つである以上、そこには何らかの具体的な「状況」が存在し、それを前提に「実践」も「理論」も展開されるはずである。この「状況」と研究との関係を問うことは、まさに社会科授業の研究における研究方法・研究視座のありようを再検討することになってゆく。

2. 「状況」から問い直す社会科授業の研究

教育研究において「状況」は「情勢」とは似て異なる概念である。全国社会科教育学会の大会テーマを見ても「情勢」に対応して開催されたものが数多くある。最近の10年に限っても、「多文化・個性化時代の社会科を問う—今、形成すべき「知」は何か—（2004年）」「変革の時代に、社会科はどう変わりうるか—グローバルズムとナショナリズムの狭間で—（2007年）」「転換期における社会科の在り方を問う—知識基盤社会化時代の社会科像の構築—（2008年）」「危機の時代、だれのため、なんのための社会科—社会科教育の存在理由をあらためて問う—（2009年）」などがある。これらはある種の社会の変化・動向を踏まえて社会科のあり方を問うテーマであり、社会の動きとしての「情勢」が社会科のあり方を規定する側面をとらえたものといえる。

しかし「状況」とはこうした社会科教育をとりまく外部的な動きではなく、まさに社会科教育の実践場面を構成する人的・物的諸要素が一定量の動きをすることを意味する。具体的には、以下の「4つの多様化」が今日の社会科教育の場を揺さぶる動きとして現れてきている。

(1) 地域・学校の多様化

社会科授業の研究において「よい授業」と評価される授業があったとして、その授業はどの地域のどの学校で行われても「よい授業」と評価されるのであろうか。

この問いは今日、加速度的な勢いで現実味を増している。少子化・高齢化の進行に伴い、三大都

市圏以外での人口減少、特に子どもの減少は著しく、学校自体の統廃合も少なくない。小学校においては児童数が一定数を割ると隣接異学年を統合し、いわゆる「複式」の学級が編成される。では複式学級で社会科の授業はどのように構成されるべきなのであろうか。これについては社会科授業の研究としてほとんど何も蓄積がない。

他方、都市部の学校にも固有の事情がある。例えば地域に複数の公立小中学校がある場合に就学する学校を保護者が選択できる「学校選択制」の場合、それぞれの学校は「特色ある学校づくり」の競争的環境におかれることになる。特色が明確になると、学校によってどのような社会科授業が「よい授業」とされるのか基準も違ってくる。

また、国はコミュニティー・スクール（学校運営協議会制度）の導入促進を手がけている。学校経営に地域住民の意向が反映されるようになると、学校の所在する地域の特性が社会科授業の内容と方法に強く影響してくることは、社会科という教科の性格上避けられない。しかし、こうした「学校の地域的文脈」を踏まえた社会科授業のありようについては、やはり研究的蓄積が乏しい。

社会科授業の研究はこれまで「一般的・平均的な学校」をイデアルに想定して、内容構成、単元構成、授業構成、学習展開や形態等を語ってきたのではなかろうか。このような語りは「一般的・平均的な学校」が大多数を占めてきた時代にあっては有効であり、地域的文脈などは一般論の対応ヴァリエーションで処理されてきた。しかしながら今日、都市部の学校の社会科授業論を過疎地の複式学級に適用したり、ある学校の社会科授業論を地域的文脈の全く異なる他校に適用することが、到底現実的とは思えないほど地域・学校は多様化している。この地域・学校の多様化という状況に応じた社会科授業の研究とは、どのような研究の概念枠や手法をもって行うべきであらうか。

(2) 学習環境の多様化

社会科授業のあり方を語る場合、それはどのような人的・物的環境を前提として語られてきたのであろうか。

物的な面からみれば、今日、子どもたちは各自

電子辞書を教室に持ち込んでいる場合が多く、学校でのネット接続も容易にできる環境にある。また、国や県の推奨もあって電子黒板、タブレットなどいわゆる ICT 環境の整備が進められている。こうした状況の中で、一斉授業の形態で教師が一律に資料を提示し、発問と応答を基に展開する授業の型は、必ずしも一般的な形態とは見なせなくなってきた。もしこの型を前提として社会科授業のあり方が語られてきたとすれば、今日大きな転換が迫られていることになる。

他方、人的な面からみれば、今日、社会科の授業は特に小学校の場合、教師が一人で担当するとは限らない。近年の小学校社会科の研究授業では「ゲストティーチャー」と称して地域の住民や職業人を教室に招き、教師と協力して授業を進めるケースが目立って多くなり、さまざまな目的のために地域の大人が授業に入ってくることも珍しくなくなってきた。こうした状況の中で、学校の教師が終始一人で行う授業も、必ずしも一般的とは見なせなくなってきた。

こうした人的・物的環境に対応した社会科授業の研究は、どれだけ蓄積されてきたであろうか。社会科授業の研究はこれまで、基本的に一人の教師が「教室」という区切りで構成された子ども集団を一斉指導するという環境を前提として、その論を語ってきたのではなからうか。そしてもしも、ICT 環境の推進や地域の人材活用の推進などが、行政サイドの意図するほどには進まない状況があるとすれば、そのような環境での授業構成や学習指導の諸理論の研究蓄積が薄いという現状が、その進まない状況をもたらす大きな要因になっているのではないか。ではこうしたさまざまな学習環境に応じた社会科授業の研究とは、どのように行われるべきであろうか。

(3) 子どもの多様化

社会科授業の研究は、その授業をどのような子どもが受けることを前提として行われてきたのであろうか。また先述の問いでいえば「よい授業」と評価される授業は、どのような子どもたちにも「よい授業」なのであろうか。

制度として、学校における子どもの区分は、同

年齢集団としての「学年」であった。この制度に則して社会科授業の研究も「小学校第5学年の社会科」「中学校第3学年の社会科」など、学年で区切られ、それ以外の区分に基づく授業の研究が行われることはなかった。「複式学級」という異学年混在集団に向けた社会科授業のあり方が語られなかったのも、この前提があったからであろう。

もちろん今までにも、このような学年のみによる子どもの区分をもとにして社会科授業を語ることの限界は意識されてはいた。例えば都市部の子どもと農村部の子どもでは生活環境が大きく違うので同じ社会科授業が可能なのか、あるいは高等学校段階では、定時制の場合は生徒の年齢幅が大きく、全日制と同じ授業が可能なのか、などという問題提起はあったとしても、教材や学習形態の工夫など授業づくりの一要素交換で対応可能なように処理されることが多く、カリキュラムや評価などを含めた社会科そのもののあり方まで言及されることはほとんどなかったといえよう。

しかし今日では、学年区分のみでは対応困難な事態が進行している。学校の通常学級には、「軽度発達障害」に含まれる学習上の問題をもつ子どもが少なからず在籍する。また、グローバル化に伴う地球規模の人の動きの中で、様々な事情によって外国籍の子どもが在籍することも少なくなない。今や学校の学年集団の等質性・均一性は以前より大きく崩れており、地域社会と同様、マイノリティの存在を無視できない。こうしたマイノリティに属する子どもたちを含めた集団が共に学べる社会科授業をどうつくるか、などという研究は、ごく最近になって緒に就いたばかりである。社会科授業の研究は、「同学年内の均一な子ども」を前提とした授業研究から、子どもの個々の状況に応じた授業研究への進展が不可避になっている。

(4) 教師の多様化

社会科授業の研究は、どのような教師に向けて行われてきたのであろうか。いやむしろこのような問いが授業の研究で立てられること自体あったのであろうか。

授業の研究において「子どもの発達段階」という用語は、近年減ってきたとはいえ、かつてはか

なり用いられた。ところが「教師の発達段階」という用語はほとんど用いられたことがない。しかし経験的にはまぎれもなく「教師の発達段階」は存在し、若手教員、中堅教員、ベテラン教員のそれぞれが行う社会科授業は、同じ題材を扱っていても差が生じることは多くの現職教員が経験するところであろう。ではその差は、社会科授業のあり方として、何がどのような差となって現れるのか。この点を社会科教員としてのライフヒストリーの視点から解明しようとする研究も一部にはあるが、蓄積と呼べるほど事例が積み重ねられてきたわけではない。

都市部では既に始まっているが、全国的にはこの数年内に、教師の大量退職の時代を迎え、若手教員に切り替わってゆくという。この世代交代期にあって教員養成・教師教育は、教員の資質能力向上という脈絡から「養成段階」「初任段階」「中堅」「管理職」等の諸段階に応じ、教職生活全体にわたって教員養成と教員研修の一体化が進められてきている。社会科授業の研究はもはや「均一な教師」を前提として進めることが困難となり、「養成段階のための社会科授業の研究」「初任3年以内の教員のための社会科授業の研究」など、各段階に応じた研究が求められてくる。

3. シンポジウムの主題と構成

(1) 「研究パラダイム」の見直しへ

社会科授業を構成する地域・学校、教室環境、子ども、教師という各基本要素が、今日ではもはや均一ではなくなり、多様な「状況」へと分解しつつある結果、イデアルな前提としての「一般的な学校の普通の環境で、標準的な子どもを平均的な教師が行う社会科の授業」を想定した研究では、もはや立脚点を失い、現実対応の困難な事態に陥ってしまう。「一般的」とか「普通」「標準的」「平均的」などという仮構そのものがリアルではないからである。しかしその一方、研究という営みは必然的に汎用性を志向する。ある学校の子どもたちを相手に有効な指導事例として確認された授業が、他の学校でも活用されたり、どのキャリア段階にある教師でも実施できれば、次第に一般理論として語られるようになってゆく。それゆえ

「状況」に対応する研究とは実に二律背反的な営みと言わなければならない。この「一般・汎用性志向」と「個別・状況対応志向」との緊張関係をどのように再構築すべきであろうか。

社会科教育研究はこれまで、「教科論研究」「カリキュラム研究」「授業論研究」「評価論研究」など教授学的な研究領域によって区分されたり、「理論研究」「歴史研究」「比較研究」など方法論によって区分されることが一般的であった。こうした区分が一種の研究パラダイムを構成してきた。これを前提とする限り、「状況」の問題は、例えば「状況Aにおけるカリキュラム」「状況Bにおけるカリキュラム」など下位項目に位置付けられ、その上により汎用性のある「カリキュラム一般論」が君臨するピラミッド的構造となり、それとは別のピラミッドの下位に「状況Aにおける授業論」「状況Bにおける授業論」が研究されることになる。この結果、状況Aをめぐる社会科研究はカリキュラム論と授業論という異なる理論体系に分断されてしまうことに加え、汎用性と状況対応性の緊張関係は何ら解消されていない。「状況」に対応する研究は、こうした教授学的領域区分や上位-下位の関係を見直すことが不可避となる。

一つの参考とすべきは、医学や工学において広く普及している「基礎研究」「応用研究」という区分である。例えば医学の場合、基礎医学として生理学、病理学、解剖学などがあり、臨床医学として診療科別の内科学や外科学などがあるが、前者は生理・病理などに関する新たな認識を求め、後者は現実の問題の解決を求める。工学の場合も、原理の認識に関する研究と現実の問題への対応に関する研究について、両者の相互作用は重視しながらも明確に区分する。そしてそこに上位-下位の関係はない。現実の状況が多様化する今日、社会科教育を含む教科教育も、いよいよこうした二層構造の研究パラダイムへ再構築されてゆくことが必要になってきているのかもしれない。

社会科教育に関する研究の場合、教科としての社会科のありようを歴史研究や比較研究などによって明らかにするいわゆる「教科論研究」は「基礎研究」に相当するであろう。これに対し「状況」に対応してどのようなカリキュラムを用意し、授

業を構成し、評価を行うかという課題は、現実への対応としての「応用研究」に相当する。社会科授業の研究を「応用研究」としてとらえたとき、カリキュラム研究、授業論研究、評価論研究は同じ「状況」の中で融合し、医学の「内科学」「外科学」に相当する「状況A学」「状況B学」へと再構築される可能性がある。このたびのシンポジウムのねらいは、そのような「状況」からの研究による研究パラダイムの再構築の可能性を探ることにあった。これをタイトルとして表現したのが下記の主題であった。

「学校の今日的状況と社会科授業の研究」

(2) 提案者の役割と進行

シンポジウムは以下の提案者と指定討論者で構成した。なお司会進行は北俊夫（国士舘大学）と吉川幸男（山口大学）が担当した。

【提案者】

①社会科カリキュラム研究の新展開

—教師のカリキュラムづくりに焦点を当てて—
川口 広美（滋賀大学）

②批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法—教育内容開発研究の基礎形成—

藤瀬 泰司（熊本大学）

③社会科の学力形成論批判

—学習の事実から授業改善研究へ—
峯 明秀（大阪教育大学）

【指定討論者】

田上 哲（九州大学）

野口 政吾（山口県教育庁）

この報告者と指定討論者の構成には、一応の役割分担が想定されていた。3名の報告者には、社会科授業の研究における「状況」的視座を設定した場合の、カリキュラム研究の立場（川口広美氏）、授業づくりの立場（藤瀬泰司氏）、評価の立場（峯明秀氏）のそれぞれから具体的な研究提案をしていただくことにした。

指定討論者の2名は、あえて直接社会科教育研究の立場ではない方々から選出した。田上哲氏は教育学（教育方法学）をフィールドに活躍されている方であり、そのような分野から今回の問題に

コメントしていただく。野口政吾氏は長年の学校現場を経験され、現在は行政職にあるが、そのような立場から「状況」を語っていただく。

進行として、きわめて異例であるがまず指定討論者の野口氏に、山口県を中心に今日の学校で進行しつつある「状況」を詳しく語っていただいた。これを受けて、3名の提案者に具体的な研究提案を報告いただき、その後、指定討論者の田上氏から研究提案に対する質問を述べていただいた。

提案者3名の報告内容については、ここでは省略する。本誌特集の後続ページに掲載される通りであるので、そちらを参照していただきたい。

なお、この3名の報告の後に提示された田上氏の質問は、以下のような主旨であった。これについては、本シンポジウムの趣旨と非常に関連する内容であるので、少し詳しくあげておく。

川口提案に対しては「この学校のこの子ども」に即したカリキュラムづくりにどのような手立てをとったのか、また、どこまで個別性・具体性を求めるのか、という質問があった。

藤瀬提案に対しては、よい教科書とはどのような教科書で、理想的な教科書の作成は可能か、という質問があった。

峯提案に対しては、evaluationとassessmentとの関係をどのように考えればよいのか、という質問があった。

また、これら個々の提案とは別に、全体に対して、次の2点の問題提起があった。

①一人ひとりの価値観や態度の形成と（社会全体の、誰かによって設定された価値観や態度形成としての）社会科教育との関係をどう考えるか

②In-Schoolの授業研究からInter-Schoolの授業研究へ、すなわち学校を超えた社会科授業の研究の可能性をどのように展望するか

このあと、フロアからの質問紙による質問も合わせて質疑が行われたが、元来基本的に何かに収束させるテーマ設定ではないことと、時間設定上の事情から、若干の回答と意見交換で終了することになった。

以下では、この3名の提案者の報告内容と田上氏の質問をもとに、設定趣旨に照らして総括を試みてみよう。

4. シンポジウム各提案が提起するもの

本シンポジウムでの三提案はいずれも、上述の「4つの多様化」のいずれかを取り上げたものではなく、一般論として「状況」から出発する社会科授業の研究の視点と方法を提案するものとなっている。とは言っても、「状況」を捨象した従来型のカリキュラム論や授業構成論、評価論が展開されているわけではない。個別の「状況」に即するわけではないが、「状況」を捨象した一般論を批判しつつ、「状況」対応研究の可能性を具体的に提案するという、実にユニークな性格の提案になっている。この三提案の延長上に「状況A対応型の社会科授業の研究」「状況B対応型の社会科授業の研究」など個々の「状況」を基にした研究を展望してゆくことができる。

(1) 「対抗」という研究スタイル

この三提案に共通することがある。それは「制度的なもの」あるいは「無自覚に制度化されている」と思い込まされている通念」に対する「対抗」的提案になっている点である。川口提案では、国の公示した学習指導要領とそれを基に編集された教科書の配列にしたがって授業実践を行うという通念に対抗して「教師が行うカリキュラム開発」の研究を提案している。藤瀬提案では、教科書を中立公正な真理とする事実的教科書観という通念に対抗して「批判的教科書活用論」による授業作りを提案している。峯提案では、観点別評価のような国が示す学力モデル、あるいは対外的に学校評価や選抜試験などに求められる評価に対抗して「社会科固有の評価」を行うための要件と研究の枠組みを提案している。

この「対抗」的提案という研究スタイル自体、学会レベルでの従来の研究とは異なる。とは言っても学会での従来の研究が「制度的なもの」に従順であったわけではない。これまで学会の研究で主流であったのは、川口提案のいう「理論」づくりを中心としたカリキュラム研究であったり、藤瀬提案のいう「学習内容開発研究」という授業作りの方法であったり、峯提案で回顧されているような、学力を構成する要素やその関連の研究で

あった。これらの研究は「対抗」ではなく「オルタナティブ」、すなわち現行の制度や通念とは別の選択肢、可能性を提案する研究スタイルであった。諸外国の社会科カリキュラムを研究することは日本の現行教育課程とは別の選択肢を示すことになるし、新たな学習内容を開発することは、教科書の記述内容とは別の選択肢を示すことになる。つまり従来の研究は、現行制度・通念を、別の可能性を示すことで相対化する役割を負っていた。

しかし「状況」に軸足を移すと研究のスタイルは変わらざるを得ない。目の前に過疎地という現実があったり、教室環境が激変したり、特別支援の必要な子どもがいたり、若手教員が大半を占める学校などという「状況」がある場合、研究は現行制度や通念に対し、その「状況」に即した主張をすることになる。ここに従来の「オルタナティブ」に替わる「対抗」という研究スタイルが生まれる。つまり「状況」対応研究は、一方で現行制度・通念に抗しつつ、他方で従来の「オルタナティブ」型研究とは異なる第三極を構成する。

田上氏の全体への質問②の関連で言えば、かつて多くの民間教育団体が国の検定教科書に対抗して主体的な教師が自主研究を繰り返した時代があった。今日でも同じ「状況」下にある教師集団が連合すればそうした動きになる可能性もあるが、今日の「状況」は当時よりさらに多様化している点、「対抗」する相手が国とは限らず一般的な通念であることが多い点は、当時とは異なる。

(2) 「状況」対応の基本原則

それではこの三提案は、社会科授業の研究においてどのように「状況」との関係を取り結ぼうとするのであろうか。

川口提案は、年間指導計画の作成という営みの中に、教師が「状況」に応じてカリキュラムを開発する場を見出し、その事例を高等学校「日本史B」の場合で述べている。授業実践における教師の意図的な裁量を、単時間の授業づくりから単元構成へ、さらには年間指導計画へとタイムスパンを拡充するほどに、教師の側に「状況」対応の幅が広がり、教師が「状況」に対して向き合う視点や内容・方法を取り込む余地が増幅するのである。

これには教育界一般に流布している固定的なカリキュラム観を、「状況」に対応して変動する動態的なカリキュラム観に転換する必要があるが、こうしたカリキュラム裁量を拡充することによって「状況」との対応をはかることができるとする。

藤瀬提案は、教科書の「読み」に「状況」対応の授業づくりを見出し、その事例を中学校歴史教科書の場合で述べている。「批判的教科書活用論」とは学習観の転換を含んでおり、教科書を客観的な事実としてそれを習得する学習であれば「状況」のほうがその習得に合わせてゆく必要があるが、教科書の一つのテキストとしてそれを読み込む学習であれば「状況」の側から何をどこまで読み込んでゆくかを主導的に企図してゆけるのである。事例となっている日中戦争の場合、例えば「教師の多様化」により、子どもたちと年齢的に近い若手教員でつくる授業と、子どもたちとベテラン教員でつくる授業では、読み解き方が違ってくるために到達する学習内容に何らかの差異が生じる可能性があるが、むしろその差異を積極的に評価する立場に立つことになる。学習過程とその成果を学習主体の側からとらえ、言うなれば外的な「知識」から主体内の「活動」にシフトすることによって学習の幅を拡げ、「状況」対応をはかろうとする提案である。

峯提案は、他の二提案よりさらに「対抗」色が前面に出ざるを得ないものになっている。というのも、評価という領域は単純に教師や学習者の裁量範囲を拡充すればよいわけではなく、国の示す観点別評価や地域での学校評価、選抜試験など外的な制度が厳然として存在するため、「状況」対応の評価を打ち出したとしても、常にそうした外的なものとの関係が問われるからである。しかしこの「対抗」のためにも「社会科固有の評価」を確立しておく必要があり、それが何なのかを研究史的に探ると「学習の事実からの授業改善研究」に行き着くことが述べられている。「授業構成研究」ではなく「授業改善研究」としている点は注目されてよく、授業は「理論」から「構成」するのではなく、事実のデータ・情報の分析をもとに「改善」してゆくという方法観が打ち出されている。「状況」対応の評価とはこのように随時授業時の指導に反映する動的なものであり、基本的に形成的なものである

こと、そしてこうした「状況」に即した事実データの収集と評価要素の抽出を確立した上で、外部的な学力論との関係設定をはかることを提案している。

以上の三提案を通観すると、主張の到達点はまさに重なり合うことがわかる。「状況」からの社会科授業の研究とは、その「状況」下にある教師と子どもたちが、いかにその「状況」下での固有の社会科の学びと評価を構築し発展させてゆくか、その点に向けられた研究であるという、ある意味単純なことなのである。この単純なことが今日まであまり顧みられることなく、一般理論を「状況」下にいかに適用するかのような観点から扱われがちであったのは、どのような要因によるものであろうか。ここで示唆に富むのが田上質問である。この一連の質問は「状況」に研究の軸足を置く場合に直面する問題構造を浮き彫りにしている。

(3) 「状況」と「非状況」の間

三提案に対する田上質問はいずれも共通の問題構造から発せられている。川口提案には「状況」をどこまで個別的にとらえるのか、無限に個別化の方向をとると教師が手立てを講じることが可能なのかという問題を提起し、藤瀬提案には「よい」教科書とは何か、理想の教科書は可能かという問題を提起し、峯提案には社会的にスタンダードな evaluation に対して「社会科固有」な assessment の位置付けを問題にしている。いずれの質問も、「状況」に応じて研究を個別化することはどこまで可能なのかという問題、そして個別化していった場合に、外部的・意図的に設定されたカリキュラムや「主たる教材」と規定される検定教科書や evaluation のような評価など、外部的制度的なものとの関係をどのように取り結んでゆくのかという問題を指摘したものと考えられる。そしてこの指摘の延長上に、全体への質問①がある。ここではこの問題構造が、「一人ひとりの価値観や態度形成」と意図的な「社会全体の価値観や態度形成としての社会科教育」との対立軸へと一般化される。

「状況」に応じた研究はどこまで可能か、そしてそれは社会全体に向けられた社会科教育のめざすところとどう関係するのか。この田上質問の問題提起は、三提案のような主旨が今日まであまり

普及することがなかった要因を示唆している。理論が一般的であることの価値は、無限の多様化に対応する無限の個別研究が事実上不可能であることからくる消極的価値と、社会全体の教育目標に一定の責を負う積極的価値からなっている。それゆえ「状況」に軸足をおく研究が普及したとしても、従来的一般理論を追求する研究は決して価値を失わず、むしろ社会科に不可欠な理論研究として存在価値を持ち続ける。

本シンポジウムの趣旨と三提案を通してみると、従来行われてきた社会科教育の一般理論を解明する研究は、もはや不要あるいは研究価値が低下するかのように受けとめられるかもしれない。しかし上述したように、決してそうはならない。本シンポジウムの趣旨は、社会科授業の研究全般に関し、「状況」対応の研究へのシフトを促すことにあるのではなく、新たな研究パラダイムに立脚した研究スタイルを立ち上げ、その研究としての妥当性・重要性を共に確認できるかどうか、という点にある。研究スタイルの移行・改革ではなく、新規追加・市民権申し立てである。田上質問に暗示されるように、「状況」の無限の多様化に対応する無限の個別研究は到底無理としても、「状況」を類別し「状況A」「状況B」等に立脚した社会科授業の研究は今日積極的な意義をもつであろう。それゆえに従来型的一般理論解明研究と「状況」対応研究との関係をどうとらえるかが問題になる。

この点で、先述した医学や工学における「基礎研究」と「応用研究」の関係は大きな参考になる。これを当てはめるならば、従来型的一般理論解明研究は「基礎研究」に他ならない。どのような社会科授業で、子どもの中の社会認識はいかに発展するのか、そしてそれを含み込んだカリキュラムはいかに設計され、授業はいかに構成され、評価はどのように行われるのか、こうした点を明らかにすることは「基礎研究」として必要不可欠である。これに対し、現実の問題をどう解決するかに焦点付けられた「応用研究」があるが、これこそ「状況」対応の研究に他ならない。

医学や工学でも言われるように、「基礎研究」と「応用研究」の関係は「基礎研究」が必ずしも先行するわけではなく、「応用研究」はその名称とは

裏腹に、「基礎」の応用として研究されるわけではない。「応用」の中から「基礎」が生まれることも少なくない。両者は「理論」と「実践」の関係ではなく、対等で相互に影響し合う研究であってこそ、社会科授業の発展を支えることができよう。

5. おわりに

以前から非公式的には話題になっていたことであったが、本シンポジウムを通して、社会科授業の「研究パラダイム」に関する2つのことが一層明示化されてきたと思われる。このことはシンポジウムの隠れた大きな成果であった。

一つは、社会科教育の研究領域としての「カリキュラム論」「授業論」「評価論」という区分である。これは教員養成大学の社会科教育のテキストの章立て項目になっていることも多い伝統的な区分であり、本シンポジウムもひとまずこの区分で三提案をいただくことにした。その結果、三提案の主張は対比というより非常に重なり合うものになった。このことは、「状況」に即した研究を志向するとき、カリキュラム論も授業論も評価論も「状況」の中に融合し、ほとんど一体化してしまうため、この区分自体の有意義性が薄れることを意味するのではあるまいか。むしろこうした教授学的研究領域による観念的な区分が、「状況」の具体性を破壊してきたのではなからうか。

もう一つは、教育実践研究における「理論」-「実践」という二分法である。この二分法が根強く概念として作用している限り、「状況」は「実践」の問題に収斂されてしまう。「状況」対応は実践者の領域であり、研究者は「状況」にとらわれない一般的な「理論」の創出に努めるべきだという分業論が唱えられ、研究者は個々の「状況」から遠ざけられてしまう。「状況」にとらわれない一般的な論だけが「理論」なのではなく、各「状況」に即してどのような教育実践が可能なのかを指し示す「理論」もあり、むしろ今日求められるのはそのような「理論」である。本シンポジウムを契機に、「状況」対応研究が発展して「理論」を生み出し、もう一方の「状況にとらわれない研究」による「理論」との間に生産的な相互関係が生まれてゆくことを期待したい。(山口大学)