

同心円的拡大に関する日米教科書の比較

— 小学校社会科カリキュラム研究 (その1) —

安藤 輝次

奈良教育大学 教育実践開発講座

(平成17年5月6日受理)

A Comparative Study on Japanese and the United States Textbooks in terms of Expanding Environments

ANDO Terutsugu

(The Department of Curriculum and Instruction, Nara University of Education, Nara 630-8528 Japan)

(Received May 6, 2005)

Abstract

The purpose of this article is to clarify the principles and problems of elementary social studies curriculum. In order to do so, the author firstly sums up the Hanna's expanding environments approach and his social studies textbook series which begins from home, school, our neighborhood, and moves outward to our community, the prefecture or the state, the nation, and the world. Secondly, Japanese rationale behind the approach and its textbook series shall be discussed.

As a result of that, the following are found out. (1) Reflecting the economical and cultural globalization, the approach is compelled to be modified so that we may connect ourselves with other environments, which leads to changes in the content of the textbook series. (2) Comparing with other environments is particularly important to apply the learning to other units or life activities. (3) Therefore, elementary social studies curriculum has to introduce the two principles, that is, connecting and comparing. (4) It is advisable for students of each grade to learn their immediate environments in order that he or she successfully attains the basic concepts and skills for social studies education. (5) Even though we adapt the modified expanding environments approach, both historical dimension and skill developments should be considered.

Key Words : expanding environments, sequence, elementary social studies curriculum,

キーワード : 同心円的拡大, シークエンス
小学校社会科カリキュラム

1. はじめに

同心円的拡大とは、家庭から、学校、市町村、県(州)、国、世界へと広がる小学校社会科のカリキュラムのことである。それは、アメリカ合衆国(以下「アメリカ」と

称す)では第2次世界大戦前からexpanding environmentsとかwidening horizonsなどと呼ばれてきたが、その理論的根拠は、ハンナ(Hanna, P. R.)の1956年の論文「社会、子ども、カリキュラム」によって「拡大する人間コミュニティ」(expanding communities of men)と

して確立された^①。

他方、我が国では、1948年の『小学校社会科学学習指導要領補説』(以下『補説』と略す)が示した主要経験領域を参考に全国の様々な小学校で同心円的拡大のカリキュラムを編成し始めるが、それは、文部省の本来の意図ではなく、『補説』ではむしろ「狭くはいて広くひろがる」ことに力点を置き、主要経験領域を弾力的に捉えていた^②。そして、1955年版学習指導要領の小学社会の内容案を批判するために「同心円的拡大」と呼ばれるようになるが^③、同心円的拡大のカリキュラムと理論づけが完成するのは、1968年版学習指導要領においてであった。

しかし、今や日米の小学校社会科カリキュラムは、同心円的拡大に厳密に依拠するのではなく、一部修正して採用されている。したがって、本稿では、このような同心円的拡大論とその修正に関して、小学校社会科教科書の日米比較を行いながら、これからの小学校社会科カリキュラム研究における課題を明らかにしたい。

2. ハンナの同心円的拡大論から『人間世界の調査』へ

まず、ハンナの同心円的拡大論について整理しておこう^④。彼は、第2次世界大戦直後、コミュニケーション手段の発達に伴ってコミュニティ・スクールの概念も国や世界の成員にまで広げなければならないと訴え、小学校社会科カリキュラムは次の6つの原理に基づいて構成されるべきであると主張した。図1に示すように、①と②は、9つの社会機能からなるスコープに関するものであり、③から⑥までは、「拡大する人間コミュニティ」と称する同心円的拡大のシークエンスを規定するものであった。

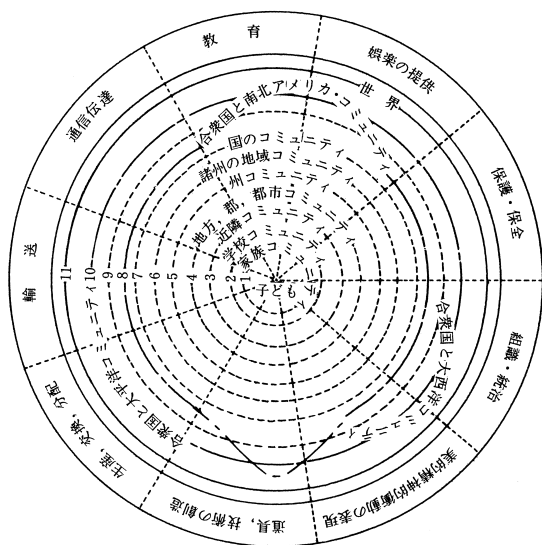


図1. ハンナのスケープとシークエンス

- ①社会機能は、それぞれのコミュニティに相応しい興味と問題にそって取り上げる。
- ②各コミュニティでは、社会的経済的政治的背景を示すような歴史の学習をする。
- ③小さなコミュニティから大きなコミュニティへと順次進めていく。
- ④すべてのコミュニティに対して忠誠心(loyalty)を要求する。
- ⑤特定の学年では、特定のコミュニティを中心に学習する。
- ⑥下図の「地方、郡、都市」に相当する郷土コミュニティまでは、直接経験を重視する。

本来、「拡大する人間コミュニティ」は、シークエンスの原理であったが、原理⑤を適用する時、社会機能をも規定する実質的なカリキュラム原理となった。そして、この考え方は、ハンナ編集の教科書『基礎社会科プログラム』に採用され、表1のように学年配当された。

表1. 『基礎社会科プログラム』(Basic Social Studies Program)

<1965年>の単元構成

(第1学年) 家族において 1. 家族 2. 家族全員が助け合う仕方 学校において 1. 学校という家族 2. わたしたちが学校ですること	(第2学年) 近隣において 1. ディビット・ホルの近隣 2. ジュディ・テイラーの近隣 3. マイク・ロングウェイの近隣 4. リンダ・ウエストの近隣 5. スティーブ・ベルの近隣 6. あなた自身の近隣
(第3学年) 市、町、郡において 1. 都会 2. 中規模の町 3. 田舎 4. まとめ 5. あなたの郷土コミュニティにおいて	(第4学年) 私たちすべての州において 1. あなたの州で 2. 北西部で 3. 北中部で 4. 南部で 5. 西部で 6. アラスカとハワイで
(第5学年) アメリカ大陸において 1. 最初のアメリカ人 2. 新しく来たアメリカ人たち 3. 私たちの国の物語 4. 私たちの国の豊かさ 5. カナダで 6. 中央アメリカで 7. 南アメリカで 8. まとめ	(第6学年) アメリカ大陸を越えて 1. 世界をながめる 2. ヨーロッパで 3. ソ連邦で 4. 中東と北アフリカで 5. サハラ砂漠以南のアフリカで 6. 中国で 7. 南アジアで 8. 東南アジアで 9. 世界の島々で 10. まとめ

しかし、教育の現代化の影響を受けた新社会科運動の中で、ハンナも同心円的拡大を修正した教科書を発行せざるを得なくなる。その結果出来上がったのがスコット・フォーレスマン社の『人間世界の調査』であった。教科書販売担当のリステーン(Risteen, L.)がハンナに説明した文書(1969年8月18日付)が残されているので、それを基に教科書作成に際して何が考慮されたのか

表2. 『人間世界の調査』 (Investigating Man's World) <1970年>の単元構成

<p>(第1学年) 家族学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 人びと 2. 家族 3. 家庭 4. 地球 5. 欲求 6. 規則 7. 変化 8. 外国学習/メキシコ 	<p>(第2学年) 郷土学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 郷土コミュニティの人びと 2. 自然の特徴 3. 人口の特徴 4. 生産 5. 政治 6. 生活様式 7. 歴史 8. 外国学習/フランス 	<p>(第3学年) 都会学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 都会地域の人びと 2. 自然地理学 3. 人文地理学 4. 経済学 5. 政治学 6. 人類学と社会学 7. 歴史学 8. 外国学習/ケニアと日本
<p>(第4学年) 地域学習</p> <p>第1部 州の学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自然地理学 2. 人類学 3. 社会学 4. 経済学 5. 政治学 6. 人文地理学 7. 歴史学 8. 外国地域の学習/インドのビハール <p>第2部 地域の学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. 自然地理学 10. 人類学 11. 社会学 12. 経済学 13. 政治学 14. 人文地理学 15. 歴史学 16. 外国の機能地域の学習/ガーナ 	<p>(第5学年) 合衆国学習</p> <p>第1部 あなたの国 アメリカ合衆国</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自然地理学 2. 歴史学 3. 人類学 4. 社会学 5. 経済学 6. 政治学 7. 人文地理学 <p>第2部 合衆国勢調査地域の学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. 北東地域 9. 北中部地域 10. 南部地域 11. 西部地域 <p>第3部 機能地域の学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. 合衆国とカナダ 13. 合衆国と中央アメリカ 14. アメリカ諸国の組織 	<p>(第6学年) 南北アメリカ学習</p> <p>第1部 ある国の学習—カナダ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自然地理学 2. 歴史学 3. 人類学 4. 社会学 5. 経済学 6. 政治学 7. 人文地理学 <p>第2部 ある国の学習—メキシコ</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. 自然地理学 9. 歴史学 10. 人類学 11. 社会学 12. 経済学 13. 政治学 14. 人文地理学 <p>第3部 諸国からなる地域の学習 —ラテン・アメリカ</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. 自然地理学 16. 歴史学 17. 人類学 18. 社会学 19. 経済学 20. 政治学 21. 人文地理学 <p>第4部 機能地域の学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. 合衆国とカナダ 23. 合衆国と中央アメリカ 24. アメリカ諸国の組織

を見てみよう。

リステーンによれば、『人間世界の調査』の特徴は、(1)多学問(multi-disiplinary), (2)概念構造化(conceptually-structured), (3)探究志向(inquiry-oriented), (4)世界関与(world-involvement)の4つであると言う。いずれの特徴も、各州のカリキュラム・ガイドや教師の意見を聞きながら、取り入れたものであるが、とりわけ、(4)に関して、『基礎社会科プログラム』ではこの点を欠いていたので苦情が寄せられてきており、世界関与は、当社で新たに「考えついたので、入れるのではないが、今や世界関与をどの他社の教科書よりもうまくできるので、加えたのです」と述べている。

そして、ハンナは、リステーンの求めに応じて、『人間世界の調査』の教師用指導書の始めの3頁を執筆するが、そこでは、多学問、概念構造化、探究志向は小見出しを設けて説明しているものの、世界関与については、「子どもたちは、自分たちと他国の社会や文化を比

較対照し、世界や人間コミュニティの機能の仕方をより広く理解するように、励まされる」という一文を探究志向の個所に記しているのみである。と言うのは、世界関与という考え方が「拡大する人間コミュニティ」の原理に反するからであった。ハンナは、自らの同心円の拡大論を完全に放棄したわけではない。上の記述の直後にこの教科書の要素の一つとして「拡大するコミュニティ」(expanding communities)という言葉をわずかに添えているからである。

表2に示すように、確かに、『人間世界の調査』の学年別テーマは、同心円の拡大であるが、各学年の単元構成を見ると、学年別テーマにそった外国単元を独立に据えている。つまり、新社会科の影響をまともに受けて、外国の社会や文化との比較対照という探究方法を導入し、実質的には、同心円の拡大カリキュラムを修正せざるを得なかったのである。

ハンナにとって、“多学問”や“概念構造化”という

ことは、1957年以来、前述の小学校社会科カリキュラム構成原理に基づき、大学院生を巻き込んでスコープとシーケンス研究を行ってきており、従来の研究の連続線上にあった。しかし、比較対照は、ハンナがカリフォルニア州の1968年版フレームワークに触発されて新しく採用した探究原理である。それによってこれまで関心を向けてきた教育内容の科学化の弱点を補おうとし、スコープも社会機能から同心円的拡大における多学問の組み込みに切り替えた。

ところで、学年別テーマは、同心円的拡大のままで、外国の文化や生活と比較対照させるという考え方は、『人間世界の調査』が最初に採用したわけではない。1966年にアーノフ (Arnoff, M.) がオハイオ州スプリング・フィールドで家族や地域社会の比較学習を試みた論文を発表し、その2年後、ケンワージー (Kenworthy, L. S.) は、幼稚園から12学年までの学年テーマをおよそ2年ごとに同心円的に拡大させ、アメリカと外国とを比較させるカリキュラム案を示していた。また、1969年の時点で、学年別テーマは同心円的拡大であるが、実際には比較対照の原理を駆使した「タバ社会科カリキュラム」という小学校社会科教科書の全貌が明らかにされ⁶⁾、3年後に教科書が出版される。タバ社会科が戦前から同心円的拡大カリキュラムを実施していたカリフォルニア州コントラ・コスタ学区で試行開発されたことを想起するとき⁶⁾、その教科書が、同心円的拡大の外観は残しつつ、比較対照という新しい原理を導入しようとしたということは偶然の一致であろうか。そして、『人間世界の調査』とは対照的に、タバ社会科は、新社会科の一つのモデルとされるようになる。従って、ハンナよりむしろタバの社会科教科書ほうが、1970年代におけるアメリカの小学校社会科教科書に影響を及ぼしていくのである。

3. 小林信郎氏の同心円的拡大擁護と その後の修正

我が国では、小学校社会科の1955年版学習指導要領を作成する過程でその内容案が「同心円的拡大」であると日本生活教育連盟の機関紙『カリキュラム』で批判されるようになるが、その際に単なる平板な同心円的拡大ではないと反論したのが文部省の小林信郎氏であった。氏によれば、1955年版学習指導要領の社会科について、「小学校は、生活経験の地域的同心円的拡大によって、中学校は、学問的分野の三鼎立によって」成り立っており、『補説』の小学校社会科の目標から分かるように、「社会科の立場というものは、社会はすべてこれを関係的に考察し把握していくことによってその本質を解明できる」のであって、「関係」という概念こそ重要であると言う⁷⁾。

そして、1968年版学習指導要領において同心円的拡大が完成するが、小林氏は、その根拠づけを次のように行った。同心円的拡大は、「低学年であっても、ある事実、事象を認識したら、そこに含まれている社会的意味を低学年なりに追求していく学習」が必要であるから採用しているのであり、「イギリスの子どもたちの学校生活や遊びの様子を知りえたとしても、あるいは自分たちのそれとの共通点や相違点を認識できたとしても」、それだけでは社会的意味を見出せない⁸⁾。「どういう全体につながっていくのか、子どもたちが社会をわかっているプロセスの中でどういう意味をもっているのか」とい

表3. 東京書籍『新訂 新しい社会』

<1974年>の単元構成

(第2学年) はたらく人たち	(第3学年)
1. みせではたらく人	1. わたしたちの市のようす
2. 田や畑ではたらく人	2. 市の人びとのしごと
3. 山ではたらく人	3. 人びとのくらしと商店のはたらき
4. うみではたらく人	4. いろいろな市や町や村
5. こうばではたらく人	5. けんこうな生活
6. のりものではたらく人	6. 安全な生活
7. ゆうびんきょくではたらく人	7. すみよい市に
8. あんぜんのためにはたらく人	8. 市のうつりかわり
(第4学年)	(第5学年)
1. 私たちの市(町、村)と県庁のある市	1. 日本の国土と産業
2. 県の土地のようすと産業	2. 日本の農業
3. いろいろな土地のくらし	3. 日本の林業と水産業
4. 開発のむかしといま	4. 変わっていく日本の農、林水産業
5. 交通の発達	5. 日本の工業
(第6学年)	6. 産業の発達とこれからの社会生活
1. 国民の生活と政治	
2. 日本の歴史	
3. 世界の自然と国々	
4. 世界の自然と生活	
5. 結びあう世界と平和	

うことが重要であり、そのために同心円的拡大のカリキュラムが必要であると⁹⁾。要するに、我が国の同心円的拡大は、“つながり”と“社会的意味”をキーワードとした関係概念を重要視しており、部分を全体の中に位置づけるためのカリキュラムであった。その点は、森分孝治氏による1968年版学習指導要領の特徴づけとも一致する。つまり、第1に、事実、目的、社会的意味、歴史的意義からなる“理解主義”、第2に、市町村や県や国内他地域や日本や世界の他地域がまとまりをもち、それ自体の構造と歴史をもって、『特色』を生み出す“全体論的な見方”、第3に、事実の示唆する歴史の趨勢や現代の社会の傾向性に従って行動する“事実と判断の一元論”が貫かれている、ということである¹⁰⁾。

表3は、この時期の社会科教科書の単元構成であるが、その後、このような閉ざれた社会認識に対して批判が投げかけられ、文部省内でもタバ社会科に注目して、小学

校社会科でも比較対照や学び方を導入し、個人差を配慮することが重要ではないかという主張もなされるようになる⁽¹¹⁾。

1977年版学習指導要領は、この同心円の拡大の問題点を部分的に補修する形で改訂された。すなわち、低学年を社会事象の観察中心の学習とし、3学年で市（町、村）、4学年で県（都、道、府）という行政区分の学習範囲を改めて、両学年を通じて市と県を関連的に取り扱うとした。そして、学習指導要領には明示していないが、「2年生で外国からの郵便物、3年生で地域の生産活動や消費生活にみられる外国産の物資、4年生で気候条件からみた世界の特色ある地域などの内容をとりあげ、段階的に国際理解を深めていくことも」⁽¹²⁾可能であるとみなされた。ただし、4学年の外国の気候については、「ちがいを比較するのではなく、地球上には、日本と似たような気候がある程度で軽くとりあげたい」としており⁽¹³⁾、比較対照の原理を適用したものではない。しかも、実際にこのような外国とのつながりを掲載した小学校社会科教科書はほとんどなかった。また、6学年の「世界の自然と生活」は、中学1年に繰り越され、国際理解面で後退していると批判するむきもあった。

1989年版学習指導要領は、経済活動が国際化し、海外旅行も頻繁になって、一種の国際化ブームが巻き起こる中で改訂された教育課程審議会の答申の「教育課程の基準の改善の基本方針」では、①豊かでたくましい人間の育成、②学ぶ意欲と社会変化に対応できる能力育成、③基礎・基本と個性を生かす教育、という従来からの3本柱に、④国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること、という第4の柱を新たに立てた。そして、社会科の改善では、(a)国際社会に生きる日本人の育成、(b)我が国の文化と伝統の尊重及び国際理解、(c)基礎・基本と活動や体験の重視、の3項目を挙げたが、(a)と(b)は、答申の第4の柱「国際理解」を受けたものである。(c)の「活動や体験」は、低学年の社会科と理科を廃止して新設された生活科とも関わる方針である。

このような方針の下で、また、社会科関係者からのグローバルな視野を広げたいという声に支えられて、1989年版学習指導要領は、小学校社会科に特有な教科目標として「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」とし、小・中学校社会科に共通な教科目標として、「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」とした。つまり、小学校社会科において、従前通り我が国の理解を第一目標とするものの、「国際社会」という言葉が教科目標に盛り込まれるようになったのである。その変更は、小学校社会科の「内容の取扱い」にも及び、中学年では、「地域社会の生活は、

国内の他地域や外国ともかかわりがあることに気付かせるようにした」と明示され、消費生活や生産活動だけでなく歴史的にも外国とのかかわりがあれば、積極的に取り扱うように改められた。

確かに、中学年社会科から、地域社会と外国との「つながり」の現実や歴史に目を向けさせることを学習指導要領に明示した意義は大きく、同心円の拡大修正を公的に認めたと言ってよいだろう。しかし、同時に、1989年版学習指導要領では、前述の(a)に関連して、4学年及び6学年における国旗・国歌の導入を図り、国内的なまともも強調している。また、低学年の生活科は、身近な環境を舞台としており、国際理解については言及していない。この点においては、1977年版学習指導要領より一歩後退の感があることは否めない。

表4. 東京書籍『新編 あたらしいせいかつ』と『新編 新しい社会』

<1997年>の単元構成

(第1学年)	(第2学年)
1. ともだちいっぱいほしいな	1. 2年生になったよ
2. あそびにいこうよ	2. すてきな町をさがしたいな
3. いきものとおともだち	3. 生きものをかってみたいね
4. あしたはにちようび	4. みんなであそぼうよ
5. はっぱのいろがかわったね	5. のりもののにのってみたいな
6. おしょうがつがたのしみね	6. しゅうかくだ おまつりだ
7. もうすぐ2年生だね	7. きたかぜつめたいね
	8. あしたヘジャンプ
(第3学年)	(第4学年)
1. みんなでつくるまち	1. 住みよいくらしをささえる
2. わたしたちの市のようす	2. 安全なくらしを守る
3. わたしたちのくらしと商店	3. わたしたちの県
4. わたしたちのくらしとものをつくるしごと	4. きょうどを聞く
5. かわってきた人びとのくらし	5. 各地のくらしとわたしたちの国土
(第5学年)	(第6学年)
1. わたしたちの生活と食料生産	1. 日本の歴史
2. わたしたちの生活と工業生産	2. わたしたちの生活と政治
3. わたしたちの生活と運輸	3. 世界の中の日本
4. わたしたちの生活と情報	
5. わたしたちの生活と国土	

表4から分かるように、たとえ教育課程審議会答申において「教育課程の基準の改善の基本方針」の第4の柱として“国際理解”を謳い、学習指導要領の小学校社会科の「内容の取扱い」で外国とのつながりを示そうとも、それは、小学校社会科が国内理解を主とするために付帯的な取り扱いに留まっており、教科書では、6学年第3単元「世界の中の日本」を除いて、どこにも国際理解に関連した単元が設けられていない。しかも、このような世界との貿易や平和のための協力などは、1950年代の教科書から扱われてきた内容である。そして、ハンナの『人間世界の調査』とは対照的に、比較対照の“比べる”原理は、県内の市町村と自分の住む市町村との比較などを除いて、国際的な視野ではほとんど適用されていない

ということである。

そして、1999年版学習指導要領では、学校週5日制の実施に伴い社会科の年間授業時数が3割削減された。教科目標は1989年版と同じであるが、具体的な改善点としては、「地理的な認識力においても歴史的な認識力においても一人一人の子どもの違いがとても大きい」という理由からであろうか⁽¹⁴⁾、第3学年と第4学年を一括して目標と内容を示すようになった。また、「どの学年でも『〇〇について調べて、〇〇を考える』という文言が目標記述で使われ⁽¹⁵⁾、“調べて理解する”ではなく、具体的な調査や表現を通して“調べて考える”ことが強調されている。

なお、“国際理解”という点から見ると、小学校社会科学学習指導要領では従前通りであると言明し、発展的な学習の中で海外の姉妹都市などを取り上げること推奨しているものの、総合的な学習の時間が新設されて国際理解や情報など総合的横断的な課題が例示されたからであろうか、概して軽く取り扱われているように思う。

表5. 東京書籍『新編 あたらしいせいかつ』と『新編 新しい社会』

<2005年>の単元構成

(第1学年・第2学年 上)	(第1学年・第2学年 下)
1. ともだちいっぱい つくるんだ	1. みんなで出かけよう
2. はなをそだてよう	2. やさいをそだてよう
3. あきをたのしく	3. どきどきわくわく まちたんけん
4. ふゆをげんきに	4. 生きものをかおう
	5. わたしのまち 大すき
	6. あしたへ ジャンプ
(第3学年・4学年 上)	(第3学年・第4学年 下)
1. わたしたちのまち みんなのまち	1. 住みよいくらしをつくる
2. 人びとのしごと わたしたちのしごと	2. きょう土につたわるねがい
3. くらしをまもる	3. わたしたちの県
(第5学年)	(第6学年)
1. わたしたちの生活と食糧生産	1. 日本の歴史
2. わたしたちの生活と工業生産	2. わたしたちの生活と政治
3. わたしたちの生活と情報	3. 世界の中の日本
4. わたしたちの国土と環境	

実際、社会科に充てられた年間時間数の削減の影響は、表4と表5を比べれば分かるように、小学校社会科学教科書の単元数の減少として現れている。確かに、1989年版学習指導要領に準拠した表4の小学校社会科学教科書より各学年で他地域や外国との繋がりは強調されているが、低学年の生活科から中学年及び高学年社会科の単元名を見る限り、そのカリキュラムは、基本的には同心円の拡大になっており、国際理解に係る内容は、教師の自由裁量に委ねられた新設の“発展的な学習”で取り上げられる傾向にある。

4. 日米の同心円の拡大及び修正における異同

本節では、同心円の拡大及び修正に関して、日本側に視座を据えながら、アメリカとの比較検討を行い、そこから学ぶべき点について述べたい。

まず、同心円の拡大原理の類似点に関しては、ハンナが示した原理の多くが我が国の原理や教科書に含有されている。すなわち、「③小さなコミュニティから大きなコミュニティへと順次進めていく」と「⑤特定の学年では、特定のコミュニティを中心に学習する」は、小林氏の言う「地域的同心円の拡大」に、「④すべてのコミュニティに対して忠誠心を要求する」は、森分氏の指摘した「事実と判断の一元論」におおよそ対応するであろう。

なお、ここで注意したいことは、前述の図1、表1、表3から分かるように、日米どちらの同心円の拡大も家庭、学校から世界までを小学校社会科でカバーするカリキュラムであり、中等学校から各科目に分科させる教科書編成をとっていることである。このように、同心円の拡大は、教師にとって分かり易い原理であり、しかも論争的になりにくくて、最小限の準備で簡便に教えることができる。これらの要因が絡み合って、同心円の拡大が日米双方の小学校教師に広く受け入れられ、長年にわたって支持されてきたと考えられる。

同心円の拡大原理の相違点としては、我が国では“繋げる”ことに目を向け、その「社会的意味」を関係的に考察・把握させ、例えば、市町村をひとまとまりとして捉え、その仕組みや特色を理解させようとするが、アメリカでは、近隣や市町村の典型例を示した後、最終単元で自分の近隣や市町村と“比べる”中でその一般性と特殊性を確認させるように、“比べる”場面も時々設けているということである。この方式は、今世紀初めにダン(Dunn, A. W.)が著した地域社会公民科(communitary civics)の教科書『地域社会と市民』でも章末に「調査のために」という設問を用意し、既習事項を自分のいる市町村や州に適用し、比較対照させており⁽¹⁶⁾、アメリカにおいて伝統的に用いられてきた手法である。

さて、同心円の拡大修正の類似点としては、日米両国とも学年テーマを同心円的に拡大させているが、探究方法や学び方を教科書の内容にはっきりと盛り込んでいないということである。アメリカでは、教育の現代化運動の影響を受けて、1960年代後半から新社会科運動の成果とも言える探究方法に関心が向けられるようになる。そして、ハンナの『人間世界の調査』でも、急遽、探究方法を組み込もうとしたが、教師主導で知識定着型のカリキュラム観を基盤としたために、探究方法は所詮付け焼き刃的となり、十分に機能しなかった。他方、我が国では、1980年代の国際化の浸透の中で、同心円の拡大

が修正されてきた。そして、1983年の中央教育審議会教育内容等小委員会の『審議経過報告』において「自己教育力の育成」が打ち出され、学び方がクローズアップされるようになった。しかし、学び方は、学習指導要領の「内容」に明記されていないからであろうか、必ずしも小学校社会科教科書に充分かつ系統的に取り入れられているわけではない。

そして、同心円的拡大修正の相違点としては、我が国では、県など学年で指定した範囲から外国と“繋げる”ように拡大解釈しているが、アメリカでは、自国と他国の家族比較のように、低学年から同レベルの事象に関して外国と“比べる”ことを行っているということである。しかも、我が国の“繋げる”学習は、2005年の教科書を見る限り、やや文化面にも目を向けるようになってきているが、貿易や産業など経済活動に偏りがちであり、アメリカの“比べる”学習は、『人間世界の調査』の単元構成からも分かるように、文化や生活などの面でも幅広く比較対照させている。ただし、それは、ハンナにとって事実上の同心円的拡大放棄を意味しているために理論化にまでは至らず、タバ教科書のような他社の教科書によって比較対照が社会科カリキュラム編成原理として組み込まれ、普及していったのである。

5. 小学校社会科カリキュラム検討の視点

同心円的拡大は、自分の所属する身近な環境から疎遠な環境に順次拡大させる中で社会的意味を把握させ、連帯感を保ち、社会化するには適切なカリキュラム原理である。ただし、今や我が国の小学校社会科のカリキュラムは、市町村や県の学習をする中学年社会科の段階から国際化や情報化の面で関連のある題材に限って、より広い環境に繋げるということが行われており、その意味ですでに同心円的拡大が修正され、拠って立つカリキュラム原理が曖昧になってきている。

実際、現代の子どもたちは、年少の頃には小さな環境に触れ、年長になるにしたがってより大きな環境に順次広がっていくようにはなっていない。

例えば、学校外の人と出会ったり、自然に触れたりする中で身近な社会に対する見方・考え方が変わったりすることは誰もが経験することである。学校のような意図的な教育経験の場ではなく、地域が催す様々な活動や行事などの偶発的经验を介してインフォーマルであるが、大きな教育的影響を受けるということもある。

そして、様々な情報に触れたり、交流する範囲は、急速に広がってきており、双方向になることもある。家庭では、子どもは、衛星テレビで世界中の出来事を瞬時に見たり、デジタルテレビであれば、テレビ局との双方向のやり取りもできる。インターネットを繋いだパソコン

には、様々な勧誘が舞い込んで、ネット詐欺にもさらされる可能性もある。DVDやファミコンではバーチャルな世界に浸って、それが現実と錯覚することさえある。

学校では、親の転勤によって転入学する子どもや海外旅行に行ったことのある子どもも多くいて、在住外国人の子どもや親の海外赴任から帰国した子どもと机を並べて学習することもある。国際化だけでなく国内も多文化になってきている。したがって、子どもは否応もなく国内各地や海外の様子に興味関心が生まれ、遠く離れた所にいる親戚や友だちと電話で話をしたり、時にはインターネットや電子メールで交流を深めることもあろう。

とすれば、もはや同心円的拡大カリキュラムでは太刀打ちできない。子どもの身近に外国のモノや情報があるだけでなく外国の文化を背負った人もいるからである。他方、同心円的拡大が瑣末で断片的な知識を教えるということの問題視して、社会科学の概念を教えれば事足りるというわけでもない。同心円的拡大と同様、小学校社会科を大人になるための準備教育と捉えていたのでは、学ぶ意義づけ(relevance)を求める子どもたちから拒絶されるからである。要するに、“繋げる”と“比べる”というカリキュラム原理の適切なバランスを保たなければならないのである。

では、小学生にどのような社会認識を育てていけばよいのだろうか。まず、小学校社会科教科書に示されるような現状から把握すると、それは、図2の網掛けの部分のように描き出すことができよう。つまり、もっとも網掛けが濃い部分は、生活科を行う小学校低学年の頃であり、小学3学年になると社会科で市町村を取り上げることになるが、ここまでは子どもたちが直接現地に出かけて調べたり、聞き取りをしたりすることのできる範囲である。その意味で、比較的孩子にとって困難度の少な

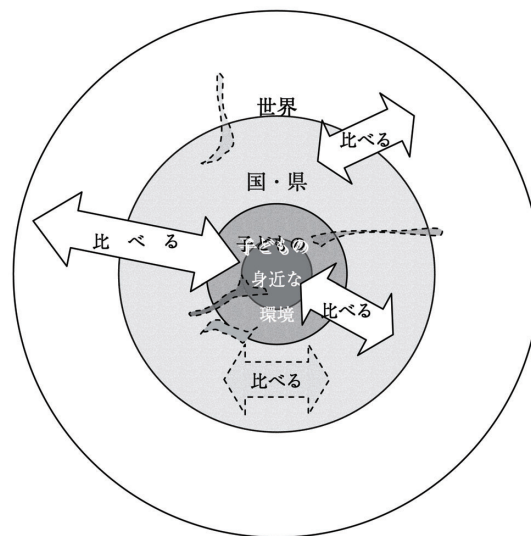


図2. 同心円的拡大修正の現状と改善案

い学びの段階と云ってよい。そして、現行の学習指導要領における中・高学年の社会科では、国際化や情報化などでより広い環境との関係がある場合には曲線で囲んだ網線内に示すように、繋がっていくようになっている。

しかし、“繋げる”原理を適用するだけでは、図のよりにアメーバー状に広がって、網羅的な暗記主義に陥りやすい。そこでは、学んだ事柄に深まりがなく、他の学習に転移することもない。そこで必要となるのが“比べる”原理であろう。

私たちの日常経験から分かるように、複数のものを比べて、違いや共通性を確認し、特定のパターンを発見するというのが物事を考える基本的な方法である。それができれば、学びの転移も行われる。小学生でも、図2に示すように、現行の特色ある地域を県レベルで比較するだけでなく、市町村や全国や世界と比べることもあってよい。その際に、比べる方向性を与える目的で小学校社会科を対象にした1947年版の学習指導要領社会科編(I)で設けられたように各学年で取り組むべき内容を疑問形にした本質的な「問題」を示しておくのも得策であろう。

そして、これまで行ってきた日米同心円の拡大の考察と関連付けて、さらに次の3点を指摘したい。

第1に、同心円の拡大原理⑥「郷土コミュニティまでは直接経験を重視する」ということを全学年に適用して、概念学習のための基盤とする。そのような豊かな経験があってこそ比較対照も生きてくる。そして、同心円の拡大の根拠とされてきた「社会的意味」の範囲を世界まで拡大し、自文化と他文化との間の利害や認識が必ずしも一致するとは限らないので、文化の違いを認める寛容さを態度目標として示すべきである。もちろん、そこでは総合的な学習の時間との連携もあってよい。

第2に、小学校全学年を通じて歴史学習の充実を図りたい。同心円の拡大では、原理②で「社会的経済的政治的背景を示すような歴史の学習をする」としたように、社会科における歴史学習が軽視されがちであった。小学校6年になって歴史学習が始まるのではない。生活科でも昔話を聞いたり、行事の由来を学んだりすることがあってもよい。歴史学習の強調は、国際化や多文化の学習のカウンターパートとしても機能するはずである。

第3に、1990年代にもっとも人気を博したと言われるマクミラン社の小学校社会科教科書『私たちの回りの世界』(The World Around Us)のセールスポイントは、バイヤー(Beyer, B. K.)が編集者であることから分かるように⁽¹⁷⁾、思考や判断の能力、地理技能、学習技能などを直接育成する点にあった。バイヤーのような技能の直接的指導も、スポーツ選手の筋力的トレーニングと同様、二次的な位置づけとしては有効である。ただし、社会科における問題解決や意思決定などの高次の思考力を育成するには、知識を媒介として間接的にしか育てられ

ないから、子どもが実際の学びの文脈に近い課題を長期にわたって取り組み、それを教師が評価し、授業改善に生かすという方法を取らなければならないように思う。

6. おわりに

同心円の拡大は、本来は小学校社会科のシーケンスの原理であったが、すでに述べたようにスコープまで規定するようになった結果、小学校カリキュラムの一つの原理とみなされるようになった。

それは、アメリカでは、ハンナによって理論化され、その原理を適用した教科書まで作られたが、我が国では、文部省教科調査官の小林信郎氏によって根拠付けがなされ、学習指導要領にも反映されて、それに準拠した教科書が発行されてきた。教科書は、授業で取り上げるべき教材であって、正確にはカリキュラムではない。

しかし、ハンナの場合には、「拡大する人間コミュニティ」というカリキュラム論があり、我が国の場合には、学習指導要領という一種のカリキュラムがあって、それぞれに準拠した小学校社会科教科書が作られたのである。そこに思いを馳せ、そして、日米教科書の比較検討をするほうが、双方の同心円の拡大の特性や問題点も浮かび上がらせることができるという点を考慮すれば、本稿のようなアプローチも小学校社会科カリキュラム研究の一つとみなしてよいように思う。

ただし、「カリキュラムとは何か」ということが最近では拡張され、次のような捉え方が一般的になっている。「従来の『教育課程編成』作業を含む、それ以上のこととして、実行場面たる授業における評価・修正、そのための力量向上に必要な研修をも加えた教師(集団)の総合的な活動として、『カリキュラム開発』を理解する必要がある。この意味で、あらためて『授業』が『カリキュラムの展開場面=カリキュラムの実施形態(実行されているカリキュラムの姿)である』、との見方を確立しなければならない。」⁽¹⁸⁾

このようなカリキュラム観を踏まえるならば、学習指導要領や教科書をどうすべきかというよりむしろ小学校社会科単元レベルでどのようなカリキュラムを編成し、実施するのかということが最大の関心事となってくる。事実、学習指導要領は、「総則」に常に示されてきたように、大綱的なものであって、学校や教師の実態に応じて、柔軟に編成すべきものである。また、教科書は、使用すべき教材であるが、教科書をシラバスと見立てて順々に教えるべきものでもない。では、どのような小学校社会科カリキュラムを編成すべきであろうか。次回では、この問題を検討する予定である。

注

- (1) 拙著『同心円的拡大論の成立と批判的展開』風間書房, 1993年, 158頁, 170-175頁.
- (2) 拙著「Hanna, Heffernan, 初期社会科」『福井大学教育実践研究』第14号, 1989年, 108-109頁.
- (3) 「社会科改善についての提案」, 『カリキュラム』日本生活教育連盟, 誠文堂新光社, 1953年11月号, 58頁.
- (4) 参照, 拙著, 1993年, 第6章及び第8章.
- (5) 森分孝治「現代アメリカ社会科カリキュラム研究の示唆するもの」『社会科教育学研究 第2集』(朝倉隆太郎, 平田嘉三, 梶哲夫編) 明治図書, 1976年, 20-23頁. タバ社会科教科書の学年別テーマは, 次の通り. (1 学年) 家族, (2 学年) 私たちの回りのコミュニティ, (3 学年) 世界の4つのコミュニティ, (4 学年) 私たちの州, (5 学年) 合衆国とカナダ, (6 学年) 中部及び南アメリカ, (7 学年) 西洋文明, (8 学年) 合衆国.
- (6) 倉澤剛『近代カリキュラム』, 誠文堂新光社, 1948年, 198-200頁.
- (7) 小林信郎「社会科カリキュラム体系」, 『続教育大学講座 6 社会科教育』(東京教育大学教育学教室編) 金子書房, 1956年, 50頁, 55-56頁.
- (8) 小林信郎『社会科研究入門』, 明治図書, 1969年, 57頁.
- (9) 小林信郎『社会科教育の近代化』, 明治図書, 1967年, 29頁.
- (10) 森分孝治「社会科における社会認識の論理—現行学習指導要領の分析から—」『広島大学教育学部紀要 第一部23』, 1974年.
- (11) 高野尚好「社会科の内容構成と指導計画の問題」, 『教育科学 社会科教育』1975年7月号, 明治図書.
- (12) 岩淵悦太郎 他監修『小学校新学習指導要領の解説と展開 社会編』, 教育出版, 1977年, 18頁.
- (13) 同上書, 125頁.
- (14) 羽豆成二 編『小学校新学習指導要領Q&A～解説と展開～ 社会編』教育出版, 1999年, 20頁.
- (15) 同上書, 43頁.
- (16) Dunn, A. W. *The Community and the Citizen*, D. C. Heath & Co. Publishers, 1907.
- (17) バイヤーの思考力育成と問題点については, 次の論文を参照されたい. 拙稿 “Background to the Teaching of Thinking” 『福井大学教育実践研究』第15号, 1990年.
- (18) 安彦忠彦『カリキュラム開発で進める学校改革』明治図書, 2004年, 25頁.

