するかかもしれない。

なお、本年度の共同研究は、一部すでに、日本社会科教育学会第21回大会（1972年8月21・22日 新潟大学教育学部）において「社会科における知識・理解の構造」と題し、また、日本社会科教育研究会第21回大会（1972年11月25・26日 宮崎大学教育学部）において、「カリキュラム——社会認識の系統的育成——」と題して口頭発表した。

（森分孝治）

Ⅱ 現行社会科における社会認識育成の論理と問題点（1）
——学習指導要領・教科書の分析から——

1. はじめに

学習指導要領が改訂されるたびに、常に問題にされるものの一つに社会科の基本的性格の問題がある。社会科が発足した昭和22年の学習指導要領社会科編1は、社会科の性格として「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年による社会を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」（①，1）をあげている。一方、一連の今回の改訂は、社会科の目標と基本的性格の明確化をあげ、社会科の基本的性格としては、「社会科は、もとちと国家・社会を形成する国民・市民としての資質を育成する特別の性格と任務をもつ教科である。そのため、すべての生徒に社会生活を正しく理解させるとともに、社会の進展に貢献できる態度と能力の基礎を身につけさせなければならない。」（⑥，7）こととあけてている。

社会科は学習指導要領の改訂のたびに多くの論義をよんだけれども、このような社会科が発足以来数回の改訂を経た現在も知識・理解と態度・能力を統一して育成することを目標とする教科であるという基本的性格は変わっていない。また、一方においてこのことは、学校教育における教科を通して児童・生徒の社会認識の系統的育成を一貫して担ってきたのは社会科であること示している。

しかし、知識・理解と態度・能力を統一して育成するといえても、生活指導に対する教科指導の相対的独自性は、知識・理解の側面の育成にあるといえる。社会科の目標を知識・理解の側面に限定してみると、社会についての科学的認識の系統的育成であるということができるよう。それゆえに、社会科が知識・理解と態度・能力の統一的育成を目標とするとしても、科学的な社会認識の系統的育成を保証するものでなければ、態度主義・道徳主義という非難をまねかされることができないであろう。

それゆえに、現行社会科のもつ社会認識育成の論理が、「科学的会社認識の系統的育成
成」の観点から問われなければならない。その前提として、まず現行社会科のもつ社会認識育成の論理が明らかにされ、さらにそれが科学的社会認識の系統的育成を保証するものであるか否かが問われよう。

以上の問題意識から、現行社会科の目標・内容を知識・理解の面に限定し、そこにおける知識・理解の構造を解明することを通して社会認識育成の論理を明らかにすることとする。その際、具体的には、①現行の小学校、中学校、高等学校（昭和45年版）の学習指導要領、②現行の小学校、中学校、および高等学校（和35年度版指導要領）の教科書の叙述、を通してねらわれている社会科における知識・理解の構造を分析してゆきたい。

2. 現行社会科カリキュラムの構成原理

現行社会科において、児童・生徒にどのようにして、社会に対する認識を習得させようとしているのかが明らかにされなければならない。言い換えれば、現行社会科が、児童・生徒にどのような系統で、知識・理解を習得させようとしているのかを明らかにすることである。児童・生徒にどのような系統で、知識・理解を習得させようとしているのかを明らかにするため、現行社会科のカリキュラムの構成原理を解明することとする。

小・中・高をつなぐ全体的な社会科カリキュラムの構成原理を考察することは困難である。そこで、「小学校の社会科は、いわゆる総合的なものであるから」(6, 20)，小学校社会科カリキュラムそれ自体の構成原理を考察することとする。

今回の改訂で、目標については小・中・高校をつなぐ方向にあり、また、中学校の社会科においても目標段階（目標1）において「中学校社会科の教科構造」の基本を明らかにしているが、中学校は分野制、高等学校は科目制をとっているため、中学校社会科、高等学校社会科自体の内容構成原理を満たすことは困難である。そこで、一方では小学校社会科のカリキュラムの構成原理と、中学校・高等学校の社会科カリキュラムの構成原理との関連を考察するとともに、「今回の改訂では、小・中・高等学校を一定する立場に立って、それぞれの段階における地理教育、歴史教育、公民教育のあり方について検討が行われているので、中・高等学校のカリキュラム構成原理は地理的分野・地理A・B、歴史的分野・日本史・世界史、公民的分野・政治・経済、倫理・社会の観点から考察することとする。

（1）小学校社会科カリキュラムの構成原理

小学校社会科において、児童に知識・理解をはぐくませる系統は「あくまで子どもたちの経験を土台とし、そこから学習が発展しなければならないという前提に立っているので
ある。」(⑦, 171) すなわち、「子どもたちの経験を整理し、そこにすじ道をつけてやり、学習以前よりはいちんだと高い社会的なものの見方、考え方ができるよう」(⑦, 171)に、という前提に立っている。

小学校社会科の内容構成原理 子どもの経験領域は、地域環境（地名・自然・他地域とのつながりなど）、社会生活（家庭生活、学校生活、娯楽、諸行事など）、経済活動（生産活動、流通活動など）、政治活動（公共に働く人のしごと、公共施設、社会のきまりとしくくみなど）、歴史学習（今と昔、生活のうつり変わり、文化産業など）の5つの領域に典型化され、カリキュラム構成のスコープとして再構成されているようにみえる。

一方、「どんな低学年であっても、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」(⑦, 57)という立場にたち、「一年生ぐらいの児童で、全体と部分の関係を考える社会団体としては、学校や家庭などであり、中学校ぐらいになれば一つの地域社会を全体として、その中の部分相互の関係なども考えられる段階」(⑦, 57)と解して、「二年生のようなやや異質の学年はあるにしても、やはり1年から6年までのカリキュラムの大筋は同心円拡大になっている」(⑦, 55)。

このように、小学校社会科のカリキュラム構成の基本的枠組はスコープとして、5つの領域が、シークエンスとしては、同心円拡大方式が考えられているようにみえる。この基本的枠組で小学校社会科の内容を分析すると図1のごとくなる。

図1にみられるように、内容構成において、スコープとしては前述の5つの領域がおさえられ、またシークエンスとしては第1学年では家庭・学校、学区域程度の身近な環境が、第2学年では身のまわりの社会的分業が、第3学年では市（町・村）が、第4学年では都道府県、第5学年で国、第6学年では世界まで拡大されているが、これは一応日本の国をより明確に理解するための手段と考えられるので、第5学年・第6学年を合わせて国の領域が、おさめられていると考えられる。

以上のことから、現行小学校社会科のカリキュラム構成原理は、社会生活に必要な5つの領域の知識・理解を、家庭、学校、近隣（市（町・村）、都道府県、国）と同心円的に拡大してすべての領域にわたり、網羅的に習得させる原理から成立しているようにみえる。

(2) 中学校・高等学校社会科カリキュラムの構成原理

中学校、高等学校では教科制、分野制、科目制をとり、小学校の総合的な取り扱いとは異なっている。分野制、科目制は、学問体系に近づいていく一つの道すじとでも考えられるが、主としては「小学校で身につけたものを系統的に発達させる」(⑥, 20)意味を持っています。そこで、中学校社会科と中・高等学校の社会科（分野制・科目制）を
<table>
<thead>
<tr>
<th>小学校社会科カリキュラムの編成方針4</th>
<th>教科書の使用法</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>編成方針の概要</td>
<td>教科書の選定方法</td>
</tr>
<tr>
<td>1. 教材の選定</td>
<td>1. 教材の選定方法</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 具体的な使用法</td>
<td>2. 具体的な使用方法</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 教材の使用例</td>
<td>3. 教材の使用事例</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 使用の留意点</td>
<td>4. 使用の留意</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>小学校社会科カリキュラムの編成方針4</th>
<th>教科書の使用法</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>編成方針の概要</td>
<td>教科書の選定方法</td>
</tr>
<tr>
<td>1. 教材の選定</td>
<td>1. 教材の選定方法</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 具体的な使用法</td>
<td>2. 具体的な使用方法</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 教材の使用例</td>
<td>3. 教材の使用事例</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 使用の留意点</td>
<td>4. 使用の留意</td>
</tr>
</tbody>
</table>

なお、具体的な教材の選定方法や使用事例は、各学校の独自の判断に基づき選定される。
貫く原理を一方で考察しつつ、他方、学問体系に近づいていくための分野制・科目制の観点をおさえながら、現行の中・高等学校の社会科がどのような系統で知識・理解を習得させようとしているのかを明らかにしてみよう。

地理的分野・高校 「地理」 A・Bの内容構成原理 中学校地理の分野の内容は「身近な地域」、「日本とその諸地域」、「世界とその諸地域」、「世界の中の日本」の四つの大項目からなっている。ここからわかるように、身近なものから、世界へと地域が拡大される同心円拡大方式がとられ、ついで、ふたまた日本にかえる方式をとっているようにみえる。また高等学校の地理では、「地理B」に例をとると、「人間と地理」、「世界の諸地域」、「世界の結合」の三項目からなり、原則的に同心円拡大となっている。

このように、中・高地理の基本的な内容構成原理は、小学校社会科の「地域環境」の系統が同心円拡大的になって中・高へと系統的に発達させていることがわかる。

また、取扱い方としては、地誌的取扱いと系統地理的取扱いがあり、学問としての地理学の体系が一方向に意識されているといえる。学習指導要領と教科書の編集は、直接結びつくものではないが、ここでは便宜上このような視点から分析し、中学校地理の分野・高等学校 「地理A」・「地理B」の内容構成原理を示せば図2のようなになる。

図2にみられるように、内容構成は基本的に同心円拡大的におさめられている。そして大項目は小項目においてさらに詳細に細分された内容となっている。たとえば、中学校地理の「日本とその諸地域」にみられるように、九州地方についての位置、歴史的背景、自然の特色、資源の開発と産業・交通等にわたり、中国、四国へと日本のすべての地域を取り上げている。高等学校地理においても同様である。たとえば、「地理B」の「世界の諸地域」にみられるように、世界のすべての地域について、位置と歴史的背景、自然の特色、資源の開発と産業・交通、人口と居住と、すべてについて取り上げている。

以上のことから、地理的分野・高校地理のカリキュラムの構成原理は、身近な地域から世界の諸地域にわたる知識・理解を、網羅的に習得させる原理から成り立っているといえる。

中学校歴史的分野・高等学校 「日本史」・「世界史」の内容構成の原理 中学校の歴史的分野、高等学校 「日本史」、「世界史」の内容構成はいずれも、古代、中世、近世、近代、現代の順に年代史的となっている。小学校社会科とのかわりで見ると、「歴史的な学習」のうち、特に第6学年の「日本の国の歴史」の学習を受けて、政治史中心の通史に発展させていると考えられる。このような観点から分析し、中学校歴史的分野・高等学校 「日本史」・「世界史」の内容構成原理を示せば図3のようなになる。

— 17 —
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>中学校地理的分野</th>
<th>高等学校地理B</th>
<th>高等学校地理A</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>中学校地理的分野</td>
<td>高等学校地理B</td>
<td>高等学校地理A</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>指導要領と教科単元</td>
<td>主要な内容</td>
<td>単元</td>
<td>主要な内容</td>
</tr>
<tr>
<td>取扱いとその分野</td>
<td>身近な地域</td>
<td>(1)生活と地理</td>
<td>(1)生活と地理</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(1)身近な地域</td>
<td>• 野外の調査</td>
<td>• 野外調査</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 地域の調査</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 生活環境の拡大</td>
<td>• 生活環境の拡大</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 地域と地域区分</td>
<td>• 地域と地域区分</td>
</tr>
<tr>
<td>系統</td>
<td>地理</td>
<td>(2)日本とその諸地域</td>
<td>(2)居住と環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>大地</td>
<td>(2)日本とその諸地域</td>
<td>• 人間と自然</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 日本の自然</td>
<td>• 自然環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 国土のなりたち</td>
<td>• 社会環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界の人口</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 市と都市</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(3)世界とその諸地域</td>
<td>(3)居住と環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界と自然</td>
<td>• 人間と自然</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 生活舞台としての地球</td>
<td>• 自然環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 社会環境</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界の人口</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 市と都市</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(4)世界の諸地域</td>
<td>(2)世界の諸地域</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界と自然</td>
<td>• 位置と歴史的背景</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 生活環境の特徴</td>
<td>• 自然環境の特徴</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 産業と交通</td>
<td>• 産業とその開発</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 住民と人口</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 日本との関係</td>
</tr>
<tr>
<td>地誌的取扱い</td>
<td>世界</td>
<td>(3)世界の諸地域</td>
<td>(3)世界の諸地域</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 位置と歴史的背景</td>
<td>• 位置と歴史的背景</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 自然の特徴</td>
<td>• 自然環境の特徵</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 資源の開発と産業・交通</td>
<td>• 産業とその開発</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 人間と居住</td>
<td>• 住民と人口</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 日本との関係</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(4)世界の中の日本</td>
<td>(4)世界の中の日本</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界との結びつき</td>
<td>• 世界との結びつき</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>• 国土の利用</td>
</tr>
<tr>
<td>系統</td>
<td>地理的取扱い</td>
<td>日本と世界</td>
<td>世界と世界</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(4)世界の中の日本</td>
<td>(3)世界の諸地域</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界との結びつき</td>
<td>• 世界の地域構成の結びつき</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>• 世界と日本</td>
<td>• 世界と日本</td>
</tr>
<tr>
<td>教科書名</td>
<td>新しい社会</td>
<td>新しい社会</td>
<td>新しい社会</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(地理的分野)</td>
<td>(地理的分野)</td>
<td>(地理的分野)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>東京書籍</td>
<td>東京書籍</td>
<td>東京書籍</td>
</tr>
</tbody>
</table>
【図3】 中学校歴史的分野・高等学校「日本史」，「世界史」の内容構成原理

<table>
<thead>
<tr>
<th>分野・教科</th>
<th>中学校 歴史的分野</th>
<th>高等学校 日本史</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>取扱い分野</td>
<td>主要な内容</td>
<td>単元</td>
</tr>
<tr>
<td>古代</td>
<td>(2)古代日本の形成とアジア</td>
<td>古代日本のなりたちとアジア</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(3)古代日本の進展とアジア</td>
<td>古代日本の進展とアジア</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(4)古代日本の推移</td>
<td>古代日本のうつりかわり</td>
</tr>
<tr>
<td>中世</td>
<td>(5)武家政治の成立</td>
<td>武家政治の成立</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(6)武家政治の推移</td>
<td>武家政治のうつりかわり</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(5)天下統一の歩み</td>
<td>天下統一への歩み</td>
</tr>
<tr>
<td>近世</td>
<td>(9)幕藩体制の確立</td>
<td>江戸幕府の成立</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(10)幕府政治の進展</td>
<td>幕府政治の進展</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(11)幕藩体制の動揺</td>
<td>幕府政治の動揺</td>
</tr>
<tr>
<td>近代</td>
<td>(0)明治維新</td>
<td>明治維新</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(12)立憲政治の成立</td>
<td>立憲政治の成立</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(13)近代日本の発展</td>
<td>近代日本の発展</td>
</tr>
<tr>
<td>現代</td>
<td>(17)両大戦間の世界と日本</td>
<td>二つの世界大戦と日本</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(18)新しい日本と世界</td>
<td>新しい日本と世界</td>
</tr>
</tbody>
</table>

教科書名 | 中学社会（歴史的分野） 大阪書籍 |

--- 19 ---
<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>中学校・公民的分野</th>
<th>高等学校・倫理・社会</th>
<th>高等学校・政治・経済</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>類型区分</td>
<td>主要な内容</td>
<td>単元</td>
<td>主要な内容</td>
</tr>
<tr>
<td>倫理的領域</td>
<td>心理</td>
<td></td>
<td>(2)人生観・世界観</td>
</tr>
<tr>
<td>社会的領域</td>
<td>社会</td>
<td>(1)家族生活</td>
<td>(1)わたしたちの家族生活</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(政治)</td>
<td>- 家族生活とその機能</td>
<td>- 家族生活とそのしくみ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 家族制度</td>
<td>- よりよい家庭生活</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 家族生活の課題</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(2)社会生活</td>
<td>(2)近代の社会生活</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 職業と生活</td>
<td>- 社会生活と職業</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 地域社会の生活</td>
<td>- 地域社会の生活</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 地方自治と住民</td>
<td>- 地方自治と住民</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 社会生活と文化</td>
<td>- 現代社会と文化</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(3)経済生活</td>
<td>(3)わたしたちの生活と経済</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 家計企業</td>
<td>- 家庭の経済と企業</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 価値と価値の設定</td>
<td>- 価値と金融</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 財政の役割</td>
<td>- 財政のしくみとはたらき</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 日本経済の現状と課題</td>
<td>- わが国経済の現状と諸問題</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 日本経済と世界経済</td>
<td>- 世界経済の動きとわが国の経済</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(4)国民生活と政治</td>
<td>(4)国民生活と政治</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 議会制と権力分立</td>
<td>- 政治のしくみとはたらき</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 選挙と政党</td>
<td>- 民主政治の発展のために</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 人権の尊重と法の支配</td>
<td>- 人権の尊重</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 日本国憲法の基本原理</td>
<td>- 民主政治と日本国憲法</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- 国際政治と平和</td>
<td>- 国際政治と平和</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(5)政治・法律</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(6)社会生活</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(7)経済活動</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

教科書名：中学社会（公民的分野）大阪書籍
図3にみられるように、内容構成の基本原理は中学校歴史的分野、高校「日本史」、高校「世界史」とともに古代から現代へとすべておさえられている。そして、大項目はすべてより詳細な小項目の内容に言いかえられている。

以上のことから、歴史的分野・高校歴史のカリキュラム構成は、古代から現代まですべてにわたる知識・理解を網羅的に習得させる原理から成り立っているといえる。

中学校公民的分野、高等学校「倫理・社会」、「政治・経済」の内容構成原理  「倫理・社会」の内容のうち「(1)現代と人間」、「(2)人生観、世界観」は本来社会科のみで取扱う内容でないと解するならば、中学校公民的分野と、高等学校「倫理・社会」、「政治・経済」は共通の内容構成原理があると考えられる。

その際、この分野・教科で取扱われる内容は「社会的領域」、「経済的領域」、「政治的領域」から成り立っている。これらの領域は、各学問領域の設定を考えることもできるが、小学校社会科の系統関連させるならば、それぞれ、「社会生活」、「経済活動」、「政治活動」を系統的に発展させているとも考えられる。この観点から、中学校公民的分野、高等学校「倫理・社会」、「政治・経済」の内容構成を分析すれば図4のようになる。

図4にみられるように、三つの領域にわたって、中学校、高等学校ともにおさえられている。そして、一つの領域の中で原則的に同心円的に内容がおさえられていることがわかる。たとえば、中学校公民的分野の「(3)経済生活」の中をさらに細かく見ると、「家計と企業」、「日本経済の現在と課題」、「日本経済」と「世界経済」に分けられる。ここにみられるように、経済的領域が、「家計」から「世界経済」へとおちとどく、取り上げられている。社会的領域、政治的領域もまた同様のことがいえる。

以上のことから、中学校公民的分野、高等学校「倫理・社会」、「政治・経済」の内容の構成原理は「社会的領域」、「経済的領域」、「政治的領域」にわたって、家庭（家計、地方自治）から、国際的な文化（統済・政治）にわたる知識・理解を網羅的に習得させる原理から成立しているといえる。

現行社会科カリキュラム構成原理の問題点 小学校、中学校、高等学校の现行社会科のカリキュラム構成原理を考察した結果、现行社会科の社会認識の育成の原理は、社会生活のすべての領域（现行社会科では五つの領域と考えられる）にわたって、知識・理解を習得させれば、社会認識が習得されると誤解される可能性がある。しかし知識・理解の集積だけが社会認識の系統的な育成を保障するとは考えられない。社会認識の系統的育成という点からみれば、现行社会科のカリキュラム構成原理は、認識の系統と論理を明らかにしていないかぎり、問題を残しているといわなければならないであろう。
3. 知識・理解の把握のさせ方

（1）社会科の目標・内容の表現

社会科の基本的性格はすでに述べたように、知識・理解と態度・能力を統一して育成するところにある。したがって、たとえば「われわれの生活や日本の文化、伝統などはすべて歴史的に形成されてきたものであることを理解させ、わが国の歴史や伝統に対する理解と愛情を深め正しい国民的自覚をもって国家や社会の発展に尽くそうとする態度を育てる。」（小学校社会科目標4　傍点は筆者）の例にみられるように、学習指導要領において示されている目標・内容は知識・理解と態度を統一して育成するものとして表現されている。

それゆえ、学習指導要領に示された目標・内容は知識・理解の側面を示す表現と態度・能力を示す表現に分類することができる。いま、かりにそれぞれの側面を示す表現形式を類型化すれば次のようなになる。

知識・理解の側面の表現　知識・理解の側面を表現するものとして、
- 「理解する」（「理解をさせる」、「理解を深める」）
- 「考える」（「考えさせる」）
- 「気づく」（「気づかせる」）

の三つをあげることができる。

態度・能力の側面の表現　一方、態度・能力の側面を表現するものとして、
- 「態度を養う」（「態度を育てる」）
- 「意思を育てる」（「意思を深める」）
- 「心を養う」
- 「関心を深める」（「関心を深めさせる」、「関心をもたせる」）
- 「気持ちを深める」
- 「態度や能力の基礎をつちかう」
- 「能力をのばす」

などの表現がみられる。

知識・理解の二つのパターン　所期の目的からここでは、知識・理解の側面に限定し、上に示した、「理解する」「考える」「気づく」はどのような質の知識・理解を児童・生徒に把握させているのかという観点からみた場合、二つのパターンに大別することができると、むしろ、第一のパターンは、個別的・特殊的な社会現象の事実そのものについての知識・理解を児童・生徒に習得させようとしているものである。個々の事実についての知識や理解は増すけれども、社会の見方や考え方、系統的には発展を保障しない性格の
知識・理解で「個別的・特殊的事実を把握させる知識・理解」とでも言い得る知識・理解の質である。第二のパターンは、個別的・特殊的な社会的事実をそれ自体として児童・生徒に把握させるのではなく、「できるだけ相互に関連づけたり、あるいはまた意図的な対比をさせたりして、現象的なものの中にある社会的意味を求める・発見させようとする」
(2, 162) 性格の知識・理解で、「一般的・概念的なものに関係づけて把握させる可能性のある知識・理解」とでも言い得る知識・理解の質である。

以下において、知識・理解を表現している個々について、詳細に質的検討および量的検討をすることとする。

(2) 知識・理解の把握のさせ方の質的検討

① 「理解する」(「理解をさせる」、「理解を深める」)の質的検討

個別的・特殊的事実を把握させる知識・理解  「理解する」の表現が個別的で特殊的な知識・理解を児童・生徒に把握させていると思われる例として、一応、次のようなものをあげることができる。

例
「米などを中心に、収穫までの長く長期にわたる仕事の手順、特に人々が絶えず水利や気候の条件、災害の予防などに注意して仕事を進めていきている様子を探す理解すること」（小学校第2学年 内容(2)ア ② 34）

例にみられるように米づくりについての仕事の手順、水利、気候条件、災害予防などに注意して米づくりをしているという米づくりについての具体的な事実の知識を習得させようとしている。このように「理解する」が個々具体的な事実についての知識を児童や生徒に把握させると思われる場合がある。

一般的・概念的なものに関係づけて把握させる可能性のある知識・理解  「理解する」の表現が個々の社会的事実を理解させることを通して、さらに社会的なものとの関係を考え方へと発展し得る可能性のある知識・理解を児童・生徒に把握させていると思われる例として次のようなものがある。

例
「自分の住む市（町・村）の地形、集落の分布や土地利用の様子などについて、その全体的な姿や特に特徴のある点をとらえさせ、そこには人々の生活と自然環境との密接な関係が反映されていることを理解させる」（小学校第3学年 内容(1) ② 37）

例にみられるように児童・生徒に身近に接している個別の・具体的な地形・集落や土地利用を観察することを手がかりに、人々の生活と自然環境との関係が深いことを発見させ
ようとしている。ここで考えられている知識・理解は地形的条件と人々の生活のかかわりを把握させようとしているがゆえに、初歩的な地域の見方や考え方へと発展する可能性を持っているといえる。

③「考える」「考えさせる」の質的検討

個別的・特殊的事実を把握させる知識・理解　文字どおり、「考える」ことよりも、どちらかというと、個別的な特殊なことからにについての知識・理解を、児童・生徒につかませていると思われる表現として、「考える」が使用されている例として、次のようなものがある。

例
「田畑で農作物を作っている人々が、仕事のうえで利用している道具や機械のはたらき、特に新しい機械のことと考えるとき、新しくない農業の様子などを調べ、農業生産ということも考えること」（小学校第3学年 内容25イ ③ 39）

例にみられるように農業生産にもなる工夫や労苦という具体的事実からについて的事実や工夫といった特殊的で個別的なことからを把握させようとしている。

一般的・概念的なものに関係づけて把握させうる可能性のある知識・理解　個々の社会的事実を理解させることを通じて、さらに普遍的なものの見方や考え方となりうる可能性を含む知識・理解を把握させていると思われる表現として、「考える」が使用されている例として次のようなものがあげられる。

例
「農作物を栽培している人々の仕事、林業資源の育成や水産業に従事している人々の仕事などについて、自分たちの暮らしとの関係を理解させるとともに、これらの仕事は特に土地の条件や自然の様子と関係が深いことを考えさせる。」（小学校第2学年 内容25イ ③ 34）

例にみられるように農業や林業、水産業といった産業にたずさわっている人たちの仕事と私たちの暮らしとの関係という具体的な事実を把握させることを通じて、産業と自然条件との関係について発見させる可能性を含んでいるものと思われる。

③「気づく」「気づかせる」

個別的・特殊的事実を把握させる知識・理解　「気づく」は、次のご発展のための基礎として考えられたものであろうが、やや小ると、個別で特殊的な知識・理解を、児童・生徒につかませるためにとどまると思われる例として、次のようなものがあげられる。
例
「具体的な工場生産の事例に即して原料と製品を対比しながら、その間の製造工程が工場のおもな仕事であることを理解したり、同じ規格の製品が大量につくられている事実に気づくこと。」(小学校第2学年 内容③ア ③35)
例にみられるように工場のおもな仕事は製造工程にあることを具体的な事実について把握させていると考えられ、特に大量生産という具体的な事実について気づかせようとしている。
一般的・概念的なものに関係づけて把握させうる可能性のある知識・理解 『気づく』の表現が個々の社会的事実を理解させることを通して、さらに社会的なものの見方や考え方となりうる可能性のある知識・理解を児童・生徒に把握させていると思われる例として次のようなものがあげられる。
例
「学校生活をする人々の様子や学校の施設のはたらきなどを理解させ、学校が家庭生活とは異なった集団としてなりついていることに気づかせる。」(小学校第1学年 内容1) ③31
例にみられるように学校のもっている利益社会的な性格について把握させ、家庭のもつ共同社会的な性格との違いを気づかせている。ここにみられるように、社会学の概念である社会集団の類型（相関）の見方や考え方で発展する知識・理解を習得させているように考えられる。
以上、「理解する」、「考える」、「気づく」のそれぞれが把握させようとしている知識・理解についての質的検討を加えた。これら三つの表現形式の二つの質の知識・理解がどのような量的分布になるのか、小学校、中学校、高等学校にわたって検討をしてみよう。

③ 知識・理解の量的検討
すでに述べたように、知識・理解の質としては、「個別的・特殊的事実の知識・理解」と「一般的・概念的なものに関係づけて把握させうる可能性のある知識・理解」の二つのパターンに類型化できる。ここではこの二つのパターンの知識・理解の量的分布について見ていくこととする。
「理解する」、「考える」、「気づく」を、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領の内容（大項目、小項目）のレベルで分析を行なうと以下の図5のごとくなる。
<table>
<thead>
<tr>
<th>種别</th>
<th>小学校</th>
<th>中学校</th>
<th>高等学校</th>
<th>世界史</th>
<th>地理</th>
<th>計</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>個別の・</td>
<td>1 2 3</td>
<td>4 5 6</td>
<td>1 3 5</td>
<td>2 1</td>
<td>9 8</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>一般的</td>
<td>大項目</td>
<td>3 5 4 4 4 12</td>
<td>3 15</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>9 8</td>
</tr>
<tr>
<td>小項目</td>
<td>7 11</td>
<td>7 9</td>
<td>7 3</td>
<td>18 52 24</td>
<td>3 10 15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>個別の</td>
<td>大項目</td>
<td>1 1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>18</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>一般的</td>
<td>大項目</td>
<td>1 3 3 4 2</td>
<td>1 3</td>
<td>1</td>
<td>18</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>小項目</td>
<td>4 4 5 5 3</td>
<td>4 4 20 7</td>
<td>2 5 3</td>
<td>66</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>個別の</td>
<td>大項目</td>
<td>1</td>
<td>2 1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>一般的</td>
<td>大項目</td>
<td>1 1 1 1 1 1</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>小項目</td>
<td>2 1 2</td>
<td>1 1 11 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>個別の</td>
<td>大項目</td>
<td>1 1 1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>一般的</td>
<td>大項目</td>
<td>2 1 2</td>
<td>1 1 11 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>小項目</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>個別の</td>
<td>大項目</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>一般的</td>
<td>大項目</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>小項目</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

（小学校，中学校，高等学校学習指導要領「内容」分析）
注 高等学校「地理」A・Bは項目のみを列挙しているので分析不能。
図5からわかるように、小学校の各学年の社会科、中学校の各分野、高等学校の各教科（地理A・Bは分析不能なので除く）ともに圧倒的に個別的・特殊的な事実についての知識・理解を児童・生徒に習得させているといえよう。現行の社会科で考えられている知識・理解の多くは、諸々の社会的事実や現象についての知識・理解であり、社会的事実や現象の奥にある本質を認識する力となる知識・理解になりうる可能性をもっている知識・理解は数少ないといえる。しかし、中学校の公民的分野や、高等学校の「政治・経済」では、社会の見方、考え方となる社会科学的な概念を把握させている点は注目に値する。ただ図表からも読みとれるように、全体的立場からみればごくわずかであるといえよう。

4. 知識・理解の深まりの論理

現行社会科において社会認識が深まるとは何か 前節において現行社会科が社会の見方や考え方を児童・生徒に習得させるのに、どのような質の知識・理解を習得させているかをみてきた。次に、現行社会科でいわれている、社会の見方や考え方（社会認識）が深まるとは何であるかが検討されなければならない。

解明のしかたとしては、一つの社会の見方や考え方が学習指導要領の目標としてどのように受けとられ、それとの関連で内容がどう考えられ、さらにそれを受けて筆者の構想により、教科書の叙述ではどのように示されているか、という道すじの中で明らかにする方法を考えられる。ここでは一つの方法として、たとえば、これを教科書教材の具体化の論理とし、教科書教材の具体化の論理を解明することにより、現行社会科の社会認識の深まりの論理を明らかにすることとする。

一方、もう一つの社会認識の深まりの論理を解明する方法として、小学校、中学校、高等学校の教科書で取扱われている同一内容の叙述を分析すること、すなわち、知識・理解の深まりの論理を通して、一つの社会を見る見方や考え方が深まるとはどういうことなのかを解明する方法である。

以下において、教材具体化の論理と、知識・理解の深まりの論理を究明することを通して、現行社会科でいわれている社会認識の深まりの論理を明らかにする。

(1) 教材具体化の論理

小学校第2学年を例にとって具体的に教材具体化の論理をまず明らかにしてみよう。

小学校第2学年の目標として二つあげられているが、知識・理解の側面についての目標は次の一つのみである。

学習指導要領に示された目標

— 27 —
「1 目 標
(1) 自分たちの生活が物質の生産や流通、交通通信、生命財産の保護などに携わる多くの人々のはたらきのうえになりたっていることを理解させ、働く人々の関心を深め、社会的分業の意味に気づかせる。②、34」

目標を受けて内容では、(1)から(5)までの大項目の内容が示される。ここで目標1が内容の大項目(1)から(6)に詳しく言いかえられるのである。そして、目標1のうちの「生命財産の保護に携わる人々のはたらき」は、内容の大項目(5)では次のように言いかえている。

学習指導要領で示された内容
「2 内 容
(5) 人々の生命財産を守るたいせつな意味をもっている警察官や消防署の人たちなどの仕事について理解を深め、家庭や社会的安全な生活について考えてさせる。
ア……（略）
イ 警察官の具体的な活動の様子を、交通整理、パトロールなどの事例を中心に調べ、これらの人々の仕事には事故を未然に防ぐかも、いつでも活動できる準備などがみられること、また、ときには生命の危険をおかした活動が必要であることを理解すること。
ウ……（略）
エ……（略）」

上にみられるように、目標1のうちの「生命財産の保護に携わる人々のはたらき」は、内容5の大項目では「警察官や消防署の人たちの仕事」に言いかえられ、そのうちの「警察官の仕事」は内容の小項目イに言いかえられる。次に「警察官の仕事」は教科書では次のように言いかえられている。

教科書の記述
「おまわりさん
おまわりさんは、どこで、どんなごとをしているでしょうか。
そのようすをはなしあってみましょう。
おまわりさんは、こうさてんにたって、こうつくせいりをしたり、パトロールカーをオートバイにのって、じこがおこらないように、まちの中をおまわっています。
こうばにいるおまわりさんは、人にみちをおしえたり、じけんがおきたときには、すぐかけつけたりします。
おまわりさんは、どんなにさむいときでも、あらしの日でも、うけもちのくらいののみまわりをします。

— 28 —
わたたくしたがねむっているよなかでも、こうたいで、みんなのあんぜんを、まもるしごとをしています。

おまわりさんは、じぶんからだがきげんになるようなじげんにぶつかることもあります。そんなときでも、じぶんのつとめをはたします。

小学校 社会２年 (学校図書)

内容(5)の小項目イで示されている「警察官の仕事」で示されている「交通整理」、「パトロール」、「事故を未然に防ぐくふう」、「いつでも活動できる準備」、「生命の危険をおかしつての活動」が教科書で一つ一つ詳しく言いかえられているのがわかる。

上述の例からわかるように、「生命財産の保護に携わる人々のはたらきを理解する」目標が、内容の大項目ではより具体的な「警察官や消防署の人たちの仕事」に、さらに「警察官の仕事」は内容の小項目イでより詳しくされ、教科書では内容的小項目イをさらに詳しく具体的に細分化して叙述するというように、目標から教科書叙述へと細かく詳細な特殊な事実に言いかえたにすぎない。すなわち、教材具体化の論理は一つの社会的事象を細かな事実に、さらに詳細な特殊な事実に言いかえていく、無限に特殊化する論理であるといえる。それゆえに、現行社会科において、社会の見方や考え方が深まるたとえば、一つの社会的事象についてより詳細で特殊的な知識・理解を無限に習得することと解することができる。

(2) 知識・理解の深まりの論理

現行社会科の知識・理解の深まりの論理を究明することを通して、现行社会科のもつ社会認識の深まりの論理を明らかにしたい。

小学校社会6年、中学校歴史的分野、高等学校「日本史」の教科書で共通して取扱われている室町文化を手がかりとして、現行社会科の知識・理解の深まりの論理を解明することとするとする。

小・中・高の教科書における室町文化の記述の分析

小学校社会6年の教科書（「小学校社会上」学校図書）、中学校歴史的分野（「中学社会歴史的分野」大阪書籍）、高等学校「日本史」「日本史」修文館の叙述を通じて、共通していることは、室町文化を四つの観点でおさえていることである。すなわち①室町文化は武家文化と貴族文化の融合した文化である。②室町文化は北山文化と東山文化とがある。③文化が地方にも広まり、また庶民文化もあらわれた。④文化の内容——特に禅宗の影響が強い文化である——と作品、の四つである。個々の観点についての各教科書の記述を引用すると次のようになる。

— 29 —
⑧ 室町文化は武家文化と貴族文化の融合した文化である。
・「室町時代は、幕府が、鎌倉からの都の文化とまじりあい、新しい文化が生まれまし
た。」
  小学校社会 6 年上  51」
・「室町時代には、将軍や有力な武士が京都に住み、公家のような生活を送ったので、鎌
倉時代とはちがった文化が発展した。……東山文化は武家文化が公家文化とけされ、
さらに新しくはいった明の文化や禅宗の影響も強く、静かであっさりとしたなかに
深いおもむきをもっていた。」
  中学社会歴史的分野  106」
・「南北朝の動乱期から室町時代にかけて、政治的・経済的に公家をおさえた武家は、文
化の面でもようやく主導権をにぎり、伝統的な公家文化や禅宗文化を融合した武家の色
彩の濃い独自の文化を生み出した。」
  高校日本史  108」
⑨ 室町文化には北山文化と東山文化がある。
・「足利義満が建てた金閣には、貴族的なきらびやかな美しさが表われています。また、
義満が建てた銀閣は、そのころさかんであった禅宗の寺の建て方をとり入れて、ずか
な美しさを表わしています。……」
  小学校社会 6 年上  51」
・「足利義満は京都の北山に金閣をつくった。さらに義満は東山に銀閣を建て、戦乱をよ
そに茶の湯などをたのしんだ。この義満の時代にさかえた特色のある文化を東山文化と
よんでいる。」
  中学社会歴史的分野  106—107」
・「……このような文化はまず将軍義満のころ、華麗な趣をもつ北山文化として開花し
た。15世紀の後半は戦乱による不安と混乱の時代であったが、将軍義満が戦火をよそ
に、風流雅者の生活にふけり文化を愛好したので、伝統的な公家文化と大陸伝来の禅宗
文化の融合がさらに深められ、幽玄・閑寂な味わいのなかに精神的な深みをそなえた、
いわゆる東山文化が生まれた。」
  高校日本史  108」
⑩ 文化が地方にも広まり、庶民の文化も生みえた。
・「戦国時代になって、地方に町が発達すると、都の文化がいまに地方に広がり、地方
の町や村にも、新しい芸能などがおこりました。一寸法師や浦島太郎などの話が『おと
ぎ草紙』とよばれる本に書かれて、広く読まれたのもこのころからです。……」
  小学校社会 6 年上  53」
・「応仁の乱後、都落ちをした公家や僧によって、都のすすんだ文化が地方の城下町にも
つきえた。いっぽう、民衆の間にも明るくのびのびとした新しい文化が育ちはじめ
た。……」
庶民文化の伸びばえ　民衆の力の高まりは、明るくのびのびとした庶民文化を生みだ
した。……

中学社会歴史的分野 107」

「この時代の文化のもう一つの著しい傾向は、文化がしだいに庶民の間に広まってゆき、また富裕な町衆や農民のなかから新しく庶民的な文化が生み出されてきたことである。また、戦国大名のなかには文化を愛好するものが多く、公家や僧侶などの文化人が京都の戦乱を避けて地方へ移住したため、中央の文化が地方に広く普及するようになった。

高校日本史 109」

⑥ 文化の内容と作品

「禅宗の寺には、いろいろな形の石をたくさんあしらった庭園がつくられ、禅僧たちによって、墨一色の、墨絵（水墨画）も多くえられた。今、わたしたちの生活の中にみられる「生け花」、「茶の湯」なども、このころ禅宗によって始められ、その後、多くの人々の生活中に入れて、今に伝えられたものです。

小学校社会6年上 53」

「「東山文化の特色は、絵画と住宅建築によくあらわれている。絵画では……水墨画がさかんとなり……住宅建築には、禅宗寺院の様式をとり入れた書院造があらわれた。……

中学社会歴史的分野 107」

「禅宗の興隆……尊氏は夢窓疎石の教えをうけ、後醍醐天皇の冥福を祈るため京都に天龍寺、諸国に安国寺・利生堂を建て、義満は……京都・鎌倉の五山の制を整えた。……

民衆仏教の発展 一方民衆の熱烈な支持によって急激な発展をとげたのは浄土真宗（一向宗）と日蓮宗である。……

学問研究 史書では、南朝の北畠親房が「神皇正統記」を著し、神国史観の立場から日本の歴史を論じて後世に影響を与えた。……

文芸と芸能 伝統の和歌は、古今伝授のような秘書口伝によって、文学としての生命を失い、これにかわって、多くの人々が合作しながら楽しむ連歌が、地方の武士・庶民の間にも広く愛好された。……

美術・工芸……住宅建築では、寺院の書院をとり入れた書院造ができあがった。

……禅宗寺院や武家の住宅には閑寂で象徴的な趣をもつ庭園がつくられるようになかった。……絵画では、前代まで盛んであった大和絵は衰退し、宋・元から伝えられた水墨画がめざましく発達した。……

高校日本史 109−116」

以上の分析の結果からもわかるように、室町文化は、小学校社会、中学校歴史的分野、高等学校「日本史」とともに、四つの観点でおさめられ、個々の観点からの記述が小学校
社会の教科書よりも、中学校歴史の分野の教科書の方が詳しく、高等学校の日本史の教科書ではさらに細かく詳くなっている。それゆえに、现行社会科における知識・理解の深まりの論理は、一つの社会的事象について、個別で特殊な知識・理解の量をより多く習得することをもって、知識・理解が深まると解される危険性があるといえよう。

ただ、中学校の公民的分野と高等学校の「政治・経済」についての同一の社会事象を見た場合、「政治・経済」では社会科学的な観点からの記述となり、公民的分野の記述と異なる場合があり、ここでいう深まりの論理と異質なものと考えられる。

5. おわりに

現行社会科における社会認識の育成の論理を解明するため、現行社会科がどのような系統で社会認識の系統的育成をしているのかという観点から現行社会科の学習指導要領の構成原理を、また社会認識を習得させるのにどのような知識・理解を習得させているのかの観点から、知識・理解の把握のさわちを、また社会認識が深まりの論理を、一視点から考察してきた。結局、現行社会科の社会認識育成の論理は、社会生活のすべての領域について、できるだけ多くの個別的事実を、さらに個々についてもより多く細かな事柄についての知識・理解を習得すれば、社会認識が習得され、より深まると考えられるやすい危険がある。

社会の現象の奥にある社会の本質を見抜くことのできる力、すなわち科学的な社会認識の育成という観点から見れば、すべての領域において特殊的・個別的知識の集積が社会を見ることとなる保証がなく、現行社会科の社会認識育成の論理は、科学的社会認識の育成という点からみれば問題があるといわばならない。

引用文献
① 学習指導要領社会科編（1） 昭和22年度版
② 小学校学習指導要領 昭和43年7月
③ 中学校学習指導要領 昭和44年4月
④ 高等学校学習指導要領 昭和45年10月
⑤ 小学校指導書 社会編 昭和44年5月
⑥ 中学校指導書 社会編 昭和45年5月
⑦ 社会科研究入門 小林信雄著 明治図書

（谷本美彦）