

「ゆとり」教育期の高校教育課程経営に関する一考察 —学習指導要領における社会系教科目の「教科体系」の展開を中心として—

釜本健司

要約

本稿の目的は、1970年代後半以降の高校教育課程の特質の一端を提示することである。本稿では、社会系教科（「社会科」「地理・歴史」「公民」）を主な考察対象とし、その「教科体系」（教科内の科目の構成）の展開を、高校教育課程全体の変化や教育課程編成の類型の視点から歴史的理論的に検討して、「未履修」の背景を考察する。

考察の結果、1970年代後半以降の高校教育課程の特質として、科目選択論理の単純化があげられた。また、「未履修」の背景として、次の二点が明らかとなった。一点目は、1989年版高等学校学習指導要領で「選択・必修混成型」ともいべき「教科体系」をもつ社会系教科が導入され、履修パターン在意義づけが困難化したことである。二点目は、1990年代以降、高校社会系教科の必修科目数の増加で、高校進学者や授業時数および大学入試の動向と、教育課程編成方針との乖離が大きくなったことである。

キーワード：高校、「教科体系」、社会系教科、必修／選択、教育課程編成

1 考察の目的と方法

(1) 問題の所在

本稿は、高校社会系教科（「社会科」「地理・歴史」「公民」）の教育課程の展開を素材とし、現代日本における教育課程の特質とその問題性の一側面を提示することを目的とする。

2006年の10月から11月にかけて、本来どの高校生も履修すべき必修教科目の履修が不十分なままとなっていた、いわゆる必修教科目「未履修」の問題が全国で明らかになった。各都道府県教育委員会から文部科学省になされた回答によると、全国の公私立高校約10%にあたる540校で必修科目未履修の状態があったとされる¹⁾。

この事態を受けた世論には、必修教科目の一部を欠きあるいは単位数の不足した状態の教育課程編成を行なったうえ、それにそって生徒に教科目を履修させていた個々の高校や、この事態を「見逃した」教育委員会の責任を問う声が大きい。確かに、教育制度の観点から考えれば、「履修不足」を出した高校の対処には問題があるといえる。というのも、教育課程の編成権が各高等学校にある²⁾ため、教育課程の実施に瑕疵がある場合は、各高校が責任を負うことになるからである。

しかし、この問題は、「未履修」の生徒を出した高校や各都道府県教育委員会、あるいは高校の教育課程とは本来別のところで執行されている大学入試の責任にして打開が可能なのか。この問題は、教科教育課程の問題であることから、教科教育課程そのものの問い直しが必要ではないだろうか。というのも、この事態は、今回の流れで明らかになり、後にもふれるように、全国的にかつ長期間にわたって生じているためである。

こうした問題に関連した研究としては、戦後日本における「高校社会科」の教科体系を手がかりに、あるべき社会認識教育教科構成を考察・提示した研究³⁾や、大学の学生が、高校時代にどのような教科を履修して卒業したかを調査した研究がある⁴⁾。

前者は、社会系教科という特定教科の教育課程論を検討しているが、考察の焦点は総合性の確保による社会系教科そのものの充実策の提案にある。一方、後者は1990年代以降の高等学校教育課程における教科目設定パターンと生徒の履修パターンを多くの側面から分析しているが、教科教育課程の特質は検討されていない。その意味で、近年の動向把握を伴う、教育課程上にある教科目の「未履修」問題に対する教科教育課程の視点での考察は未だ十分に行われていないといえる。

(2) 考察の対象と方略

この「未履修」の問題は、高校の社会系教科の問題に端を発している。そこで、本稿の考察は、高等学校の社会系教科を中心対象として行う。なお、本稿における「教科体系」は、文部省⁹⁾告示の学習指導要領にもりこまれた、ある教科の科目構成（名称と単位数、標準的な履修年次）を意味する。

また、本稿では「ゆとり」教育期を広く取り、教育課程の系統化路線からの転換によって、学校教育の「ゆとり」の確保をめざし始めた1978年版高等学校学習指導要領告示以降を「ゆとり」教育期とする。このように時期区分する理由は、こうした時期区分により、高等学校における教科の教育課程経営に関して、「総枠」としての授業時間数の減少という事態への対応の変化にも言及しうるためである。

なお、本稿での検討は、普通科高等学校での教科目に限定し、実業系高等学校・総合系高等学校などの高等学校のみで課される独自の教科目は、検討対象から外す。その理由は、次の二点である。一点目は、実業系高校で課される教科目は、実業系高等学校の多様性を反映して、多岐にわたるためである。二点目は、近年の高校の多様化にもかかわらず、なお普通科高校が学校数・在学者とも最大多数を占めている。そのため、概括的な動向を把握するには、普通科高校の教育課程を中心とした考察が最も適しているためである。

考察は次のような形で行う。まず、学習指導要領改訂に即して1970年代末から現在までの高等学校教育課程の変化を概観する。そのうえで、戦後日本における社会系教科の「教科体系」の展開をたどりながら、各時期の「教科体系」の教育課程論的特質を解明する。これらの諸点の検討に基づき、今回の「未履修」問題の背景を社会系教科の教育課程経営の側面から考察する。

2 「ゆとり」教育期の高校教育課程の全体像とその展開

本稿で対象とする「ゆとり」教育期には、三度にわたる学習指導要領の告示があった。

一度目は、『ゆとり』をスローガンとし『教育の人間化』が進められた¹⁰⁾学習指導要領が告示された1978年である。そこで、この学習指導要領が実施されている期間を「教育の人間化」期とする。このときに起きた教育課程上の変化は、1955年版学習指導要領以来の知識をできるだけ詳しく学問の論理に即して教えることをめざした「系統主義的教育」の路線から決別するものであった。

このときの教育課程では、高等学校第1学年までの10年間で「国民共通の教育期間」とされた¹¹⁾。このため、高校教育において必修とされる教科目とその単位数が限定されることとなった。

学習指導要領下での全時期を通した必修の単位数は、次頁表1に示されるような形で変化してきた。1978年版学習指導要領では、アカデミック教科の必修単位数が従前の31単位から16単位に減少している。このときのアカデミック教科の必修教科目は、「国語Ⅰ」「現代社会」「数学Ⅰ」「理科Ⅰ」（各4単位）の4教科4科目のみになった。

こうした改訂は、以下のように意味づけられる。

表 1 高等学校の卒業要件単位数と必修単位数

学習指導 要領告示 年	卒業要件 単 位 数	必修単位数	
		全体	アカデミック 教科
1947	85	38	29
1951	85	38	29
1955	85	45	30
1960	85	68	43
1970	85	47	31
1978	80	32	16
1989	80	38	20
1999	74	31	14

(荒井克弘「高校教育の多様化と大学入試の現状(研究の構想)」荒井克弘編『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部, 2000年, 15頁, 荒牧草平「高校教育課程に関する先行研究の検討」荒井克弘編『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部, 2000年, 26頁, 矢野裕俊『自立的学習の探求—高等学校教育の出発と回帰—』晃洋書房, 2000年, 174頁より筆者作成。なお, アカデミック教科は, 「国語」「社会」(1989年以降の「地理・歴史」「公民」)「数学」「理科」「外国語」をさす。)

主として低学年において履修する必修の各教科・科目は, 中学校教育との関連を一層密接にするとともに高等学校教育として共通的に必要とされる基礎的・基本的な内容を中心とし, 中学年以降の選択科目の基礎となるように編成する⁹⁾

これは, 矢野裕俊氏が述べるように, 従前からの高等学校教育の目標である「高等普通教育」における「青年に共通に必要とされる最低限度の教養」の意味づけの変化⁹⁾であり, 「最低限度の教養」が高等学校第1学年相当に引き下げられた¹⁰⁾ことを表す。

1978年版学習指導要領は, たしかに「ゆとり」による学校教育の充実をめざしていた。しかし, その「ゆとり」の実現となると, 「教育課程の改訂の内容そのものに徹底さを欠く, いわば対症療法的な対応に終始してしまったという問題があった¹¹⁾」と評価されるように不十分さが残るものであった。

この教育課程は, この時期二度目の学習指導要領が1989年に告示されたことで, 改訂された。この学習指導要領は, こうした「ゆとり」の不十分さをどのような論理で克服しようとしたか。それは, 「個性化」の論理である。なお, この「個性化」の論理は, 現行学習指導要領にも受け継がれているため, 1989年版高等学校学習指導要領実施以降の時期を「個性化教育」期とする。この個性化は, 高等学校の教育課程では教科目の細分化による教科目の選択幅の拡大という形で実現されようとした。その典型が, 「理科」と「地理・歴史」におけるA科目(化学ⅠA, 世界史Aなど)の新設である。ただし, アカデミック教科の必修単位数は, 「理科」や社会系教科で増加したため, 前回より4単位増えて20単位となり, 「選択幅の拡大が選択教科目のウエイト増加につながった必修単位数の要件緩和」とはならなかった。このときの教育課程が, このような「ねじれ」現象を内包していたことを確認しておきたい。

「ゆとり」教育期三度目の1999年版学習指導要領改訂は, これまでに採られた教育内容の精選ではまだ十分ではないことや高校進学者の多様性を考慮し, 「国語表現」「数学基礎」「総合理科」など従前の科目と比較して平易な内容をもつ科目を必修科目に位置づけるものであった。この「軽量」科目の必修化によって, アカデミック教科の必修単位数は14単位にまで引き下げられ, 必修単位数に占めるアカデミック教科の科目の割合が, 初めて半分を割り込むこととなった。学校設定教科目導入の動きと併せて, 高校教育課程の自由化が推進されたことになる。このとき卒

業要件単位も減ったものの、選択教科目のウエイトはほとんど変わらない水準を維持した。次節以降では、実際の高校社会系教科の教育課程における展開と特質に即して、「教科体系」の展開とその教育課程論的特質を考察していく。

3 高校社会系教科における「教科体系」の展開とその類型

(1) 「ゆとり」教育期以前の高校「社会科」の「教科体系」

i) 「経験主義的教育」(初期社会科)期の「教科体系」—「必修・選択併修型」—

本稿での考察の中心とする「ゆとり」教育路線に沿った教育課程が編成される前は、どのような教科体系が採られていたのかを概観する。まず、社会上の問題解決を学習原理とし、「経験主義的教育」をめざした初期社会科の完成形態とされる1951年版学習指導要領における高等学校段階の「教科体系」は、図1に示すとおりである。

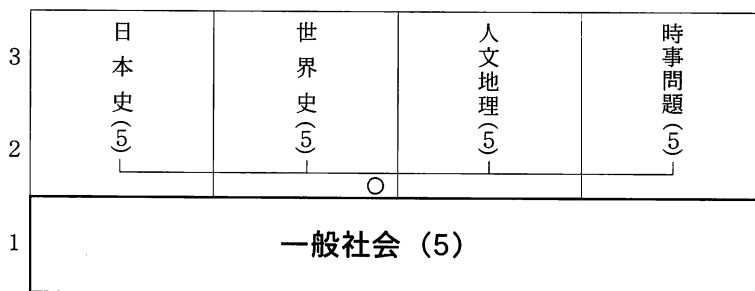


図1 1951年版高等学校学習指導要領「社会科」の教科体系と単位数

(本図は、片上宗二「総合性をもった中等社会科の教科構造を」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集、1986年、67頁より筆者作成。太字と○は、必修科目で、カッコ内の数字は標準単位数を表す。)

この時期の「教科体系」は、1年次で総合教科としての「一般社会」(5単位必修)を履修し、2・3年次は「日本史」「世界史」「人文地理」「時事問題」からなる5単位の選択科目を1科目履修する形になっている¹²⁾。

この「教科体系」は「必修・選択併修型」として特徴づけられる。というのも、当時の社会科には「必修教科社会と選択教科社会があり」、1年次で必修教科社会科を、2・3年次で選択教科社会4科目のうちから原則として1科目は必ず履修する教科体系を採っていたためである¹³⁾。

ii) 「系統主義的教育」期の高校「社会科」の「教科体系」—「必修並列型」—

前項でみた教育課程編成論理は、教育課程全体の「系統学習化」がなされ始めた1955年に変化をみて、「科目並列」型社会科¹⁴⁾となった。「科目並列」型「社会科」の特徴は、片上宗二氏の整理に基づくと次のようになる。「これらの社会科では、表面的には『科目独立』型=『高校社会科解体』型に近い『科目並列』となっていたが、実質的には、科目の必修を増やすことで、生徒の総号的な社会認識を保障しようとする教科構造になっていたのである¹⁵⁾。

「系統主義的教育」期「社会科」の典型が、1960年版高等学校学習指導要領「社会科」である。当時における「社会科」の「教科体系」は、表2のとおりである。

確かに、このときの高校「社会科」には、「地理A」または「地理B」と「世界史A」または「世界史B」を選択する余地はあった。しかし、実際には表2のように類型化されたパターンが示

されており、どちらの類型でも5科目すべてを学ぶことが要請されていた。そのため、事実上すべてが必修科目という状態にあった。

表 2 1960年版高等学校学習指導要領における「社会科」の教科体系と単位数

学年／類型	A類型（どの教科にも比較的かたよらないもの）	B類型（国・社・数・理・外の5教科に重点をおくもの）
第1学年	地理 A (3)	地理 B (4)
第2学年	倫理・社会 (2) 世界史 A (3)	倫理・社会 (2)
第3学年	政治・経済 (2) 日本史 (3)	政治・経済 (2) 世界史 B (4) 日本史 (3)

（本表は、片上宗二「総合性をもった中等社会科の教科構造を」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集，1986 a年，66頁，水原克敏「現代日本の教育課程の歩み」田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』有斐閣，2005年，59頁をもとに筆者が作成した。カッコ内の数字は単位数を表す。）

こうした教科体系は、初期社会科のような一科目としての総合「社会科」に基礎づけられたものではない。しかし、教科内に並列した諸科目の大半を「必修化」し、「必修並列型」ともいべき教育課程編成論によって、「社会科」教科体系の統一的説明をねらうものといえる。

本項でみてきたように、「ゆとり」教育期以前の「社会科」は、総合型科目による基礎づけの有無という点で、時期によって大きく変化しているが、基本的な事項からやや高度な事項に至るまですべてを履修して初めてその教科を履修したことになるという「教科体系」をもっていった点に共通性を見いだせる。

(2) 「ゆとり」教育期の高校社会系教科の「教科体系」

i) 「教育の人間化」期の高校「社会科」の「教科体系」—「必修／選択分離型」—

「教育の人間化」をめざした1978年版高等学校学習指導要領の「社会科」は、「現代社会」のみを必修とする教科に再編された。このときの「社会科」の教科体系は、図2ようになる。

3	世界史 (4)	日本史 (4)	地理 (4)	倫理 (2)	政治・経済 (2)
2					
1	現代社会 (4)				

図 2 1978年版高等学校学習指導要領における「社会科」の「教科体系」と標準単位数

（本図は筆者作成。太字は必修科目で、カッコ内の数字は標準単位数を表す）

このときの「教科体系」の特質は次の二点である。一点目は、必修科目として総合的科目の「現代社会」が配置され、上級学年に配当された諸科目は、履修してもしなくともよい「選択科目」になったことである。

二点目は、「大教科」制を採用していないことである。初期社会科期の選択科目は、「大教科制」に支えられてはじめて意味をもつことになる」ものであった¹⁶⁾。それに対して、1978年版学習

指導要領での必修科目「現代社会」の上に配当された選択科目の中には、2単位の「政治・経済」「倫理」も混在しており、単に複数の選択科目を配当するのみの「単純な選択制」に変化し始めていた。

このほかにも、このときの高等学校「社会科」の教科体系は、それ以前の「教科体系」との教育課程論的相違が二点ある。一点目は、1947年の「社会科」成立以来、初めて「社会科」1科目のみの履修で卒業できるようになったことである。1科目のみの履修でよいということになれば、「社会科」を1年しか履修しない生徒も出現する。これが二点目の特質である。

なお、この「教科体系」は、初期社会科期のそれに類似しているように見えるが、実際は異質のものである。というのは、初期社会科期の場合、前述のとおり、上級学年に配当された諸科目も原則として1科目は履修しなくてはならなかったのに対し、このときの「社会科」の「教科体系」に、そのような要件は存在しないからである。

ここまで述べてきた特徴から、この時期の社会科の「教科体系」は、総合的科目は必修にし、分化型科目は自由選択という形に分けられた「必修／選択分離型」といえよう。

ii) 「個性化教育」期の高校社会系教科の「教科体系」—「選択・必修混成型」—

1989年版高等学校学習指導要領で、高等学校の「社会科」は解体され、「地理・歴史」と「公民」の2教科が新たに導入された。このとき、「現代社会」は単独の必修科目ではなくなったが、4単位という標準単位数は変化せず、「公民」の選択必修科目の一つに位置づけられた。

この時期の学習指導要領における社会系教科の「教科体系」を、1989年版学習指導要領に依拠して示すと図3のようになる。なお、現行学習指導要領では、「現代社会」の標準単位数が2単位になった他には変化がなく、「教科体系」はこのときと同じといえる。

地理・歴史						公民		
世界史 A	世界史 B	日本史 A	日本史 B	地理 A	地理 B	現代社会	倫理	政治・経済
(2)	(4)	(2)	(4)	(2)	(4)	(4)	(2)	(2)
○		○				○		

図3 1989年版高等学校学習指導要領における社会系教科目の体系と標準単位数

(本図は筆者作成。カッコ内の数字は標準単位数で、○は必修科目を表す。このときの必修科目は、枠内の諸科目から1科目ずつである。)

このときの社会系教科の必修科目数とその単位数は、3または4科目8~12単位である¹⁷⁾。このように単位数が変化するのは次の理由による。まず、「地理・歴史」に含まれる「世界史」「日本史」「地理」それぞれの科目がA科目とB科目の2科目に教科内で分化したからである。さらに、1999年の学習指導要領改訂で「現代社会」の標準単位数が2単位になったことから、「公民」の必修単位数にも二通りのパターンが出現したからである。これにより、1978年版学習指導要領での導入時には、基礎的基礎科目に位置づけられていた「現代社会」は、教科「公民」の中の分化した一科目という位置づけに完全に変化した。

社会系教科全体からみると、この教科体系は以下のような特徴を有する。このときの履修パターンは、分化した諸科目の中から3～4科目の選択履修を義務づけるものである。このことにより、分化した諸科目が「選択科目」という本来の性格とともに、「必修科目」の性格をも併せ持つことになる。したがって、現行課程を含む「個性化教育」期における高校社会系教科の「教科体系」は、分化した諸科目が個人・学校の科目選択によって必修科目にも選択科目にもなりうる「選択・必修混成型」として特徴づけられよう。

4 「未履修」の原因としての「選択・必修混成型」社会系教科体系

(1) 教育課程編成論からみた問題性

i) 履修原理の不明確さ

前節で検討した各時期の社会系教科の「教科体系」は、教育課程編成論の視点からすると、どのように考えられるであろうか。本稿では、この問いに対して「ある科目を誰に履修させるか」という履修原理の視点から考える。このとき、ある科目を全員に履修させるとすれば「必修」、限られた一部の者だけが履修すればよいのであれば「選択」となる。

この視点と、前節で検討した社会系教科体系の総合／分化の観点を重ね合わせれば、次のように説明できる。まず、「ゆとり」教育期以前の高校「社会科」の「教科体系」は、教科をつらぬく方法原理の違いにかかわらず、総合社会科にあたる科目は必修で、分化型の諸科目は選択必修という共通点をもつ。さらに、当時の「社会科」の分化型諸科目が「選択社会科」あるいは「社会科」そのものとしての枠にまとめられていたことを考慮すれば、選択の余地があるものの、必修科目に近い位置づけを与えられていたといえよう。

また、「ゆとり」教育期の最初に位置づく「教育の人間化」期の場合はどうであろうか。これは、総合的科目としての「現代社会」が必修、残る分化型の諸科目は選択というもので、ここまでの「教科体系」のもとでの履修原理は明確である。

ところが、「個性化教育」期における「選択・必修混成型」の「教科体系」は、こうした教科課程編成論にのっとっていない。それは、個人ごとに必修科目と選択科目が変化し、ある科目がそのどちらの性格を有するかが確定できないからである。したがって、「社会系教科の中で何らかの科目を学ぶ」というレベルでしか、高等学校教育課程上の基礎を求めえなくなる。

そのため、本来は教科・科目の目標・内容に内在しているはずの履修原理を、各学校が独自に見つけなくてはならなくなる。こうした履修原理の不明確さが「未履修」問題の教科課程内の要因の一つとして挙げられよう。

ii) 「単純化された選択制」の問題化と履修パターン意義づけの困難さ

高等学校の教育課程は、前述のように、必修科目と選択科目から構成されているが、単純な選択制が考えられているわけではない。そもそも「発足当初の高等学校教育課程は、大きな時間数を配当した科目をできるだけ多くする、という考え方に基づいて編成された。これは大教科制と呼ばれ、科目編成にかかわる重要な原則であった¹⁸⁾」。

「社会科」教科課程の展開をふりかえっても、「選択制が大教科制と連動して」成立をみている¹⁹⁾。その後は、一科目の単位数こそ2～4単位に減らされたが、実質的にはほとんどを必修科目にして選択制の方を外し、「大教科制」と選択制のリンクの問題を避けてきた。

前節でもふれたが、単に多くの選択科目を提供する「単純化された選択制」に変化したのが、「ゆとり」教育期である。ただ、極めてその論理にそった選択科目がおかれたと位置づけうる「教育の人間化」期には、同一教科内の分化した諸科目を「上積み」して選択履修する量の違いしかなかったため、問題性は表面化しなかった。

ところが、「個性化教育」期の教育課程では、社会系教科の全科目が必修科目にも選択科目になりうる。しかも、それらの教科は次の解釈にみられるように独立性の強い科目として導入されていた。

〔「地理・歴史」を構成する諸科目が、〕それぞれ独自の構成とねらいをもっており、…（中略）…地理歴史科の目標を達成するため、教科全体として調和のとれた科目選択を指導する必要がある²⁰⁾（なお、傍線と〔 〕内の語句は、引用者が補足した。）

「現代社会」「倫理」「政治・経済」のいずれもが選択科目となったことから、名称及び単位数については従前と同じであるものの、内容的には従前と異なる性格をもった三つの科目によって、新設の公民科は構成されることになったのである²¹⁾

このような「教科体系」にあっては、なぜある科目が必修で、別のある科目が選択かを個別に検討するとともに、このような履修パターンこそが高等普通教育にふさわしいことを、すべてのパターンについて説明できなくては、この「教科体系」の維持は困難になる。ただし、すべての科目が独立的性格を有しているため、その説明が難しい。「未履修」問題の背景は、こうした履修パターンの意義づけの失敗としても捉えられよう。

(2) 高校教育課程をとりまく社会的・制度的動向との乖離

次に、こうした「選択・必修混成型」教科の特質は、現在の高等学校をとりまく制度的・社会的環境に対応しているかどうかを検討していく。まず、検討するのは、高校への進学率とのかかわりである。

「系統主義的教育課程」への転換が定着してきた1960年の高校進学率は、57.7%であり²²⁾、そのうち普通科進学者は、高校進学者の約58.3%であった。したがって同一年齢層の普通科高校進学者は、約33.6%にとどまっていた²³⁾。したがって、普通科高校への進学には、少なくともある程度の選抜がなされていたといえる。

しかし、現在の進学率は約97%であり、しかもその7割以上が普通科高校に在籍している。このような進学者の増加は、進学者の「多様化」を伴う。そのため現在の普通科高校は、1960年頃であれば進学しなかった／しえなかった者まで抱え込むようになる。そのようであれば、必修科目数・単位数の増加という方向での「教科体系」の変化は、高校進学者数とその構成の変化には即していないといわざるを得ない。

次に指摘できるのは、学校の授業時数とのかかわりである。本稿で考察対象とする「ゆとり」教育期は、授業時数を減らすとともに内容を精選・厳選することによって、学習に「ゆとり」を確保することがめざされている。

ところが、社会系教科の場合は、「教科体系」をみる限り精選になっていないと考えられる。社会系教科の必修教科科目数は、1978年版高等学校学習指導要領での1教科1科目から、1989年版高等学校学習指導要領で2教科3～4科目に増加し、単位数も4単位（1978年）から8～12単位（1989年）に増加した。さらに、1992年に始まり2002年に完成した学校週6日制から週5日制への移行に際しても、授業時数の削減を要請されるにもかかわらず、高等学校社会系教科の必修科目数は3～4科目のままになっている。

こうした、「ゆとり」教育期における社会系教科の教育課程経営の方向性は、1970年代末以来強調されてきた学校教育に「ゆとり」を確保しようとした教育政策の動向には逆行したものとさえいえよう。

さらに、大学入試センター試験への対応との関係を指摘できる。現在450大学が利用する大学

入試センター試験は、高校の教育課程に完全対応するものとはいえないとしても、高校が看過し得ない重要な「外部環境」の一つである。

近年、大学が要求する大学入試センター試験の科目数が多くなる傾向にある。この動きにより、国公立大学文科系学部の入試では、大学入試センター試験で「地理・歴史」と「公民」の両者から1科目ずつを課す例が増加してきた。また、1997年のセンター試験から、高等学校では2科目とも履修して初めて必修科目を履修したと認められる「倫理」と「政治・経済」の試験が分化し、別個の受験科目となった。そのため、高校社会系教科の履修パターンとの乖離が大きくなった。

この状況は、「公民」の履修パターンに反映されている。1997年時点の大学生を対象とした調査では、「公民」を全く履修しなかった学生が1割前後おり、必修パターンを充たしていない者が約3割にのぼるという結果が出されている²⁴⁾。したがって、「公民」では必修科目「未履修」の状態が長期にわたって続いていた可能性が大きい。さらに、この調査以後の変化も、制度的・社会的環境と「教科体系」の乖離をむしろ大きくする方向に働いたと考えられる。

ここまでの考察から、独立性の強い科目による「選択・必修混成」型「教科体系」からなる教科は、教育課程論上の問題性を帯びており、「ゆとり」の実現をめざして考えられたという所期の目的とも、学校をとりまく社会的・制度的動向とも乖離していることが明らかになった。その意味で「未履修」の大きな要因は、こうした「教科体系」からなる教科を導入したという教育課程政策にあると考えられよう。

5 考察の結果と今後の研究課題

ここまでの考察から、「ゆとり」教育期の始まりである「教育の人間化」期は、当時の高校の状況に即した「必修／選択分離型」「社会科」になっていた。これに対し、現行の高等学校社会系教科の「選択・必修混成型」「教科体系」は、教育課程編成論的にも変則的であるうえ、進学者や授業時数、大学入試の動向といった現在の高校をとりまく社会的・制度的環境に即したのものにもなっていないことが明らかになった。

今後の研究課題は、進学率の面で「準義務教育」化しつつも、個性に応じた科目選択をも重視している現在の高校の特質を捉えた社会系教科の「教科体系」をどう考えるかにある。そのためには、教育課程論や「教科構造」（教科の目的・内容・方法）の検討とともに、社会認識教育として望ましい教科目のあり方の考察が求められることとなろう。

註

- 1) 本誌編集部「高校必修科目未履修五百四十校、必修科目への影響も」『週刊教育資料』No.959、2006年、8頁。なお、15校の国立高等学校では「未履修」が起きていなかった。
- 2) 羽成守「教育課程の編成権」板東司郎・羽成守・木宮岳志・宮城和博『学校生活の法律相談』全訂版 学陽書房、2005年、199頁を参考にした。
- 3) これにあたる代表的な研究としては、片上宗二「総合性をもった中等社会科の教科構造を」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集、1986年、65～77頁、相澤善雄「科学的な社会認識を育てる教育課程－地理歴史科と公民科のもとで－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No79、1998年24～31頁が挙げられる。
- 4) これにあたる代表的な研究としては、荒井克弘編『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部、2000年、山村滋・荒牧草平「大学入学者の高校での科目履修と受験行動－普通科に関する実証的研究－」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第12号、2003年、1～14頁、荒牧草平・山村滋「2年後の学生が高校で学んでくること－文理・進学

- 率別にみた高校新課程の実施状況― 全国大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究ジャーナル』第15号, 2005年, 43~48頁が挙げられる。
- 5) 最新現行の学習指導要領が告示されたのは1999年で, 文部科学省に再編されてからの新学習指導要領の告示はまだない。したがって, この部分は旧省名の文部省と表記している。
 - 6) 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書, 2005年, 29頁。
 - 7) この点については, 例えば水原克敏「現代日本の教育課程の歩み」田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』有斐閣, 2005年, 75頁参照。
 - 8) 「小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(教育課程審議会答申, 1976年12月18日) 戦後日本教育史料集成編集委員会編『戦後日本教育史料第十二巻 教育の变革を求めて』三一書房, 1983年, 174頁所収。
 - 9) 矢野裕俊『自立的学習の探求―高等学校教育の出発と回帰―』晃洋書房, 2000年, 175頁。
 - 10) こうした「教養」の扱いには, 1970年代から特に進行してきた社会での「教養」の位置づけの変化が考えられる。この点は, たとえば竹内洋『教養主義の没落―変わりゆくエリート学生文化―』中公新書, 2003年参照。
 - 11) 山口満「学習指導要領の変遷」月刊高校教育編集部編『これまでの高校, これからの高校』学事出版, 1998年, 33頁。
 - 12) 教科・科目とその週あたりの時間数(単位数)が, 「学年別に分けることを原則にするようになったのは, 1955年の改訂によってであり, この当時の「学年制は一つの参考案の域を出なかった」[前掲『自立的学習の探求―高等学校教育の出発と回帰―』, 29頁を参考にした]。ただし, 「社会科」に関しては, その成立当初から, 第1学年が必修社会科, 第2・3学年が選択社会科で一貫していたため, 図1のように表記した。
 - 13) こうした教科体系の成立については, 片上宗二『日本社会科成立史研究』風間書房, 1993年, 757~802頁参照。
 - 14) この類型の「社会科」の性格については, 前掲「総合性をもった中等社会科の教科構造を」, 68~69頁参照。
 - 15) 同上, 69頁。
 - 16) 前掲『日本社会科成立史研究』, 791頁。
 - 17) 1999年版学習指導要領では, 「現代社会」の標準単位が2単位に減少したことから, 社会系教科の必修単位数のパターンとして6単位が新たに加わった。
 - 18) 前掲『自立的学習の探求―高等学校教育の出発と回帰―』, 73頁。なお, 大教科制の導入から解消に至るまでの過程と論理については, 同書, 73~91頁参照。
 - 19) 前掲『日本社会科成立史研究』, 791頁。
 - 20) 木下康彦「地理歴史科の内容構成と目標の解説」濫澤文隆・木下康彦・小関洋治編『改訂高等学校学習指導要領の展開 地理歴史科編』明治図書, 1990年, 31頁。
 - 21) 茂木喬「公民科の目標と科目構成」柿沼利昭・安澤順一郎・茂木喬編『改訂高等学校学習指導要領の展開 公民科編』明治図書, 1990年, 42頁。
 - 22) 荒井克弘「高校入試の多様化と大学入試の現状(研究の構想)」前掲『学生は高校で何を学んでくるか』, 1頁。
 - 23) 文部科学省『文部科学統計要覧 平成十八年版』独立行政法人国立印刷局, 2006年, 59頁の生徒数のデータより筆者が計算した。
 - 24) 鈴木規夫「大学の学部系統からみた高校の科目履修の実態」前掲『学生は高校で何を学んでくるか』, 198頁。