

現代社会科教育論

－ 21世紀を展望して －

篠原昭雄先生退官記念会 編

の論考がある。なお、この論考は、1990年の教育改革以前の社会科について扱ったものである。

- 18) *Excellence and Equity-New South Wales Curriculum Reform, A White Reper on Curriculum Reform in New South Wales School*, 1989.
- 19) Australian Educational Council (以下AEC と略記) は、Council of State Ministers of Educationとして設立され、1972年に現在の名称となった。ここでは、各州およびニュージーランドとパプア・ニューギニアの教育大臣と連邦の教育大臣が、国のあらゆるレベルの教育政策について、オーストラリア全体の協力的合意を得る作業が行われる (*Dictionary of Australian Education*, Penguin Books Australia, 1989)。
- 20) *ibid.*
- 21) *Studies of Society and Environment-the National Profile Final unedited manuscript - June 1993*, Curriculum Corporation, 1993. *A National Statement on Studies of Society and Environment for Australian Schools - Final unedited manuscript - June 1993*, Curriculum Corporation, 1993. この文書によれば、AEC が構想している教科は、The arts, Health and physical education, Mathematics, Studies of society & environment, English, Languages other than English, Science, Technology である。
- 22) *The National Statement*, p. 3.

7 生涯学習社会における社会科教育

1. はじめに

現代社会は、新たな世紀を目前にして、世界史的变化の中にある。第二次世界大戦とその後のイデオロギーを異にする国家群の対立(冷戦)に基づき構造化された世界秩序が崩壊し、新たな秩序を求めて、ボーダーレスな状況が様々な次元で新たな問題を創出している。日本社会においても、ポストモダンや脱工業化が論議の対象とされ、情報化や国際化への対応が緊急課題として提起されている。とりわけ、世界秩序の構造が急激に変化する中で、日本の経済力に対する様々な国や民族からの要請は、日本の旧来の社会や文化の構造を揺るがす次元にまで及ぼうとしている。

このような世界史的变化に伴う問題を解決するための課題を社会科もまた共有する。いずれも日本と世界の政治・経済・文化を包含する“全体としての社会の変化”に関わる課題であり、その変化する“社会の形成者の育成”こそが、社会科という教科の目的だからである。

だがその課題は、変動する世界に関する知識をリアルタイムで学習者である子ども達にどのように伝えるかという問いでは解明できない。まず何よりも変化を常とする社会の公教育全体のあり方、いいかえれば人生の一時期のみではなく“生涯にわたり学ぶ”ことが必要不可欠となる社会での“学校教育”自体のあり方が問われなければならない。そしてその上にたって、“日常生活”全体における“子どもの社会的形成”との関わりにおいて、“公教育としての社会科”が果たすべき役割が問われなければならない。

変化の激しい社会にあっては、社会で創造され交換(コミュニケート)される知識の変化もまた早い。だが、学校の中で教える知識の変化は、教科書に代表されるように非常に遅く、次々と変化流動する知識を、学校がリアルタイムで教えることは不可能になる。その結果、学校の中で教える知識と学校の外で子どもが学び取る知識との関係が改めて問われることになる。とりわけ社会科にとってこの問いの意味は他の教科にも増して重い。

子どもは“学校の中”のみでも“家庭の中”のみでも育つわけではない。意図的かどうかは別として、子どもは日常生活の様々な時間と空間で出会う

“ヒト・モノ・コト”と互いに影響しあうことにより、絶え間無く自己を形成し続ける存在である。したがって、生涯学習社会において、その“社会の形成者の育成”を目的とする社会科教育が果たすべき課題は、子どものトータルな社会的形成において、学校の一教科としての社会科が担うべき役割とは何かを問うことから得ることができよう。

このような問題意識に基づき、本稿は次の三つの観点から論述する。

第一に生涯学習社会における社会科固有の課題を提起する前提として、主に社会教育の分野で展開されてきた生涯教育、生涯学習、学習社会等の論議や実践が示唆する問題を整理する。第二に生涯学習社会の現実化に対し、公教育としての学校とりわけ義務教育が担うべき新たな役割を、“開かれた学校”という視点から明らかにする。第三に社会科固有の課題が、学校の一教科という立場を守りつつも、①広域総合教科としての可能性を最大限に生かすことにより、②学習の生涯化を前提とする社会での子どもの“日常性=ちいき性”に根ざした社会的形成の基盤の育成にあることを提起する。

2. 生涯教育から生涯学習へ

(1) 生涯教育・学習社会論の系譜¹⁾

生涯教育や学習社会に関する主要な論議を整理すると次のようになる。

- (a) P. ラングランを中心とするユネスコ・成人教育推進国際委員会(1965)による提案・討議。
- ・仏語education permanenteの英訳lifelong educationの定着。
 - ・広く産業社会の新たな変化への対応が課題。
- (b) 米国のR. M. ハッチンスの「学習社会論」やユネスコ・教育開発国際委員会の報告書『Learning To Be』による問題提起。
- ・教育=学習の目的を人間の自己確立と可能性の追求に置く。
 - ・脱教育投資論と余暇社会への対応が課題。
- (c) OECD (経済協力開発機構) によるリカレント教育やカーネギー高等教育委員会の報告書『学習社会を目指して』による問題提起。
- ・労働を生活の中心におき職業教育も含めた成人への大学教育の機会の保障とコミュニティカレッジやオープンユニバーシティ(放送大学)の必要性を提起。
 - ・過度の資格証明主義credentialism を克服し、個人が自由に労働と教

育を選択できる社会制度の保障が課題。

この三つの論議はいずれも時をへずして日本においても紹介された。とりわけ、生涯教育という理念が始めて世界で注目される契機となった(a)のユネスコ・成人教育推進会議での論議は1970年を前後して精力的に紹介され、その際に一般に生涯教育を必要とする背景として次のことが指摘された。

①社会の急激な変化(技術革新や情報化の進展により社会生活上不断の学習が必要) / ②平均寿命の延長(人口構成の変化による中高年の学習の必要性と学習人口の増大) / ③デモクラシーの要請(大衆社会化状況において民主主義を実質化させるための市民にふさわしい識見の要請) / ④余暇の増大(自己実現としての余暇のあり方の学習) / ⑤学習機会の増大(マスコミや社会教育の発達、視聴覚教材の普及、書物・メディアの大衆化) / ⑥価値の多元化(規範・価値の相対化を前提にした主体的選択と新たなコミュニケーション確立のための学習) / ⑦学校教育の限界(上記の教育需要に対し学校は画一的に制度化されているために対応に限界がある)

特に⑦に注目したい。現代社会の変化に従来の学校教育が対応できないことが、生涯教育提唱の基本にあることが理解されよう。生涯教育は、本来学校教育の改変を意図して提起されたものであった。だが、日本では学校ではなく地域や家庭の教育、あるいは学校教育を終えた後の教育という、いずれも社会教育の課題として論じられ実践される傾向が強かった。

(2) 日本における生涯教育受容の社会的文脈とその実践特性

もっとも生涯教育のこのような位置付は世界的なものでもあった。たとえば、生涯教育とともに重視される(c)のリカレント教育は、まさに学校終了後の教育課題であり、米国の生涯学習の場として紹介されることの多いコミュニティカレッジの目的は成人教育である。この傾向はある意味で必然であった。特に日本の場合、学校教育は百年以上の歴史をもち、今日の豊かな社会を築く基盤となった。様々な問題を抱えているにせよ、その全体としてのレベルは量的にも質的にも非常に高い。それに対し、生涯教育という理念が日本に紹介された1960年代末から70年代にかけての時期は、高度経済成長による急激な社会変動に伴う様々な問題が一斉に現出した時期であった。地域社会の変貌は著しく、生活の場(コミュニティ)の再建が緊急の課題であった。このような社会的文脈において生涯教育は捉えられたわけである。

そのため、生涯教育は、学習者個々の生涯にわたる学習の保障の具体化と

いうことよりも、生活の場を共有する住民相互の関係の強化（再建）を目的とする地域学習やコミュニティ作りなどの推進と一体になった社会教育行政の理念とみなされる傾向が強かった。その結果、旧来の地域社会が新たなコミュニティに再構成されたかどうかの評価には意見が分かれるものの、少なくとも70年代半ばから80年代にかけての十数年に渡る実践過程において、地域社会を舞台に様々な学習グループが生まれ、住民の日常生活に則した学習活動の基盤となる組織や施設・設備が整備されてきたことは否定できない。

また他方でこの期間は、周知のように全国の都市部を中心にカルチャーセンターに代表される多様な民間学習機関が準備される過程でもあった。衛星放送を始めとしてマスメディアの多様化・高度化と情報機器の高度化・個人化が飛躍的に進行し、冒頭に述べた国際化や情報化などへの対応が課題となる社会が成立する過程でもあった。またこの過程は、社会の長寿化・少子化による成人女性や高齢者のライフサイクルの変化とそれに伴う潜在的・顕在的な学習欲求（ニーズ）の多様化・高度化に支えられたものであった。

このような変化を踏まえ、生涯教育本来の理念である学校教育の問題を論議の中心課題として設置されたのが臨時教育審議会であった。

すなわち、日本の社会は、1970年代後半から80年代にかけて、オイルショック後の低成長期を省エネルギー政策により克服し、脱産業社会あるいは高度情報社会などと総称されるような、高度経済成長期とは異なる意味での質的な変化をとげることになる。臨時教育審議会は、このような社会における教育の問題を、国際化、情報化、高齢化、個性化といった観点で捉え、それらに対応させる学校教育の改革を論議の中心に置いた。その結果提起されたのが生涯教育ではなく“生涯学習体系への移行”であったわけである。

したがって、生涯教育から生涯学習に変わることにより、その理念が学校を含む教育全体の改革のキーコンセプトになった背景を次のように考える。すなわち、上述した70年代から80年代にかけての教育状況と社会生活の変化により、日本の社会も多様な学習機会を日常的に保障する方向に確実に向かうようになった。その結果、従来のような教育する側を中心とするのではなく“学習する側のニーズ”を基盤とした施策が必要になったことである。あるいは可能な社会になったと言い換えた方がより実態を表すかもしれない。

生涯学習社会の成立である。そしてこのことは、教育の専門機関として、人生の一定時期に集中的に教育を施すことを目的に制度化された学校教育に

対して変化を迫るものであった。

3. 生涯学習社会における学校教育の役割

(1) 学校教育における変化

上述した日本における生涯学習社会の成立の要因を学校教育にとっての問題からとらえかえすに、次の四点に要約できよう。

(a) 学習内容の変化—好むと好まざるにかかわらず、現代は高度産業化や情報化と総称され、変化を常態とする社会において生活を営まざるをえない。その結果、学校が教育する知識や情報は、量的にも質的にも学校の外にある知識や情報よりも必ずしも優れているとはいえなくなってきている。

(b) 学習の場の変化—他方、このような社会が成立する過程で地域社会は大きく変化し、生活を共有する場ではなく、互いに見知らぬ人達が移り住む場が変わった。同様に、家庭も規模が小さくなるとともに、家族相互の関係が希薄になり個別化する傾向にある。その結果、社会生活を営む上で必要となる社会的ルールの学習あるいは家族以外の様々な他者とコミュニケーションする（つきあう）方法を学ぶ機会が非常に縮小した。ただし、学校の外にある知識や情報の量、あるいは学校以外の学習の場と機会は飛躍的に増加した。

(c) 学習主体の変化—このことは、今育ちつつある子ども達にとって、学校の外で獲得する知識・情報の量と学習の場・機会が拡大したものの、生活者として必要な知識・技能・規範の学習が不十分になることを意味する。

(d) 学校の機能の変化—その結果、本来は地域や家庭という日常生活の場が担うべき生活者や社会人を育成する機能を、学校が代行せざるをえない状況が生まれてきた。だが、学校はそのような機能を担うために制度化されたものではない。その結果、学校は一種の機能不全に陥らざるをえなくなる。

ところで、一般に、生涯学習の視点から学校教育の役割を考える際に、学校教育の目的を、学校教育期間で完結させるのではなく、学校教育終了後の生涯にわたる学習に統合するための準備として位置づける。そして、それを具体化するための新たな学校教育の課題として、次の二つがあげられる。

①時代や社会の変化を超えて必要な不易としての基礎・基本の学習

②どのような変化にも臨機応変に適應できる自己管理的学習能力の育成
前者が教育内容、後者が教育方法にかかわる課題といえよう。だが、その解決は、従来の学校教育の枠組みをそのままにした教育課程と授業方法の改

変の次元でのみ考えられる限り、非常に困難であろう。なぜなら、この二つの課題は、上記の(a) 学習内容、(b) 学習の場、(c) 学習主体、(d) 学校の機能という四つの変化が総合された結果生じたものである以上、その解決にはこれらの変化全体に対処することが必要となるからである。

すなわち、生涯学習を前提とした学校教育の学習内容や方法の改善は、学校のみでなく、学習主体である子どもたちが育つ場（空間構造）とその過程（時間構造）をトータルに改善する中で進めることにより、初めて可能になるといえる。そのためには、学校を単一の独立した教育機関としてではなく、地域や家庭での生活を含めた子供の人間形成の場と過程全体の中心にあるものとして位置づけ、それを具体化するための仕組みをいかに作るかが最も重要な課題になると考える。生涯学習体系への移行を支えるものとして、学校と地域と家庭の三者の連携が必要とされる理由である。

とりわけこのことは、公的な義務教育機関にとって重要である。国民全体の基礎教育を担う学校として、学区という地域社会を基盤に制度化されているのが、我が国の公的な義務教育制度であるからである。

そして、このような観点から生涯学習体系への移行に必要な課題として臨時教育審議会が提起したのが「開かれた学校」であった。

(2) 「開かれた学校」の意義

日本の学校は、戦前は国家の代理、戦後は民主主義や科学的知識の提供者と立場は大きく変わったものの、近代（国家・産業・国民・価値）化の実現を図ってきたことでは一貫している。だが、その役割を見事に果たしたゆえに、現在、学校は自らの存在を否定されるような状況に置かれている。たとえば、全ての子どもに等しく教育を保障するために築き上げてきた全国共通の画一的な教授システムは、それゆえに、先述したように社会の情報化・国際化に柔軟に適合する多様な個性を育成するには不向きなシステムにならざるをえない。また、どのような地域でも安全で効率的な教育を保障するために綿密に組まれた学校管理システムは、それを円滑に機能させるためには、学習の生涯化を可能にする地域教育システムの再編成への要求に対して閉鎖的にならざるをえない。このような画一性と閉鎖性への批判を受け、臨教審第三次答申は次のような方向に学校を「開く」ことを提起した。

①学校施設・機能の社会教育事業等への開放／②保護者・地域住民への教育方針等の情報提供とその建設的意見の学校経営への反映／③地域の教育・

文化・スポーツ施設等の教育機関全体とのネットワークの形成／④地域での生涯学習や情報活動の拠点としての学校の施設・機能の向上とその有効活用／⑤国内・国際間の流動化に対応し異なるものへの関心・理解とその受容

このような「開かれた学校」の指向する方向は、生涯学習社会における義務教育段階の学校改革にとって次の三つの意義を有すると考える。

第一は、類似した概念の「学校開放」があくまで学校による社会教育への援助が目的であるのに対して、「開かれた学校」は学校教育自体の改革を目的として提起されたこと。第二は、生涯学習社会に対応した学校改変の方向を、学校内部のみの問題に限定せずに、子どもが生活する家庭や地域社会全体の課題としたこと。第三は、その結果、学校が生涯学習体系への移行を目的とする地域教育システム創造のための中心機関に位置づけられたこと。

さらにこの三つの意義を授業レベルの改革に結び付けて具体化したのが、平成元年度学習指導要領の「総則」の次の項目である。

「地域や学校の実態に応じ、家庭や地域社会との連携を深めるとともに、学校相互の連携や交流を図ることに努めること。」

この観点は学習指導要領の「教科」「道徳」「特別活動」のいずれの分野においても見出すことが可能である。そしてその具体化としておおよそ次の二つの方向が提起され、既に数多くの実践化が試みられている。

一つは、学校の中の教育実践に、家庭や地域の様々な人達（ヒト）の参加を促進し、地域の自然・社会事象（モノ）や季節折々の行事（コト）などを活用すること。たとえば、新指導要領によれば、教科・道徳・特別活動のすべてに地域の文化や自然の教材化が必要であり、とりわけ新設教科の生活科は地域との連携なしには進められない教科である。

二つは、逆に学校教育を地域の施設・設備を利用して行ったり、教師や子ども達が家族とともに地域行事やボランティア活動に参加することを積極的に推進すること。たとえば、学校農園の収穫物を携えての高齢者との交流、授業の一環として祖父母から取材した戦災体験による自作劇の地域文化祭での発表、夏休みに福祉施設に宿泊してのボランティア活動、クラブ活動を利用しての地域の自然調査や保護活動への参加などの実践化があげられる。

なぜこのように学校を開くことが必要なのか。その理由の第一は、前節で指摘したように、知的教育機関としての学校の相対的な優位性が減少する一方で、日常生活習慣や社会性育成が子どもの新たな教育課題となっているこ

と。第二は、第一節で指摘したように、学校の外の学習の場と機会は確実に充実する方向にあるものの、それらは社会人を対象としたものが多く、子どもの教育機関としては潜在的なものに止まっていること。すなわち、学校がその授業実践を通じて、学校の外の多種多様な“ヒト、モノ、コト”を、子どもの学習機会としていかに生かすことができるか。それも子ども一人一人の個性と成長度に応じて準備できるか。いいかえれば、学校教育を通じて子どもの生活する家庭や地域の“ヒト、モノ、コト”を、子どもの社会的形成に有用となるようにコーディネートし、その潜在的教育力を顕在化させること、これが新たな学校改変の方向である。そしてそのような改変の核となる教科が社会科であることは、上記の事例からも明らかであろう。

4. 「社会認識の教育」から「人々を育むネットワーク創り」へ

(1) 広域総合教科としての可能性を最大限に生かすために

生涯学習社会においては知的教育機関としての学校の優位性の基盤が失われることを繰り返し指摘した。この問題は社会科にとって他の教科以上に深刻である。その理由は、社会科は「社会の形成者の育成」という目的を“社会認識の教育”として実践してきたと考えるからである。その背景には、次のような認識・知識観がなかったであろうか。社会認識の教育とは社会事象についての知識を教えることであり、その知識を獲得・蓄積（ストック）すること自体に価値があるという前提である。それは知識とその知識が果たす社会的機能あるいは知識が指し示す事象の意味とが一元的に結びつき、知識自体が一定の価値を包含することを前提とする認識＝知識観である。このように評価された知識は、その意味と機能の範囲（境界）が明確であるため、教科書をもとに教師が被教育者（児童・生徒）に一方向的に教えることが容易な知識でもある。法律、法則、技術に関する知識がその代表である。

もっとも原理的には、社会事象に関する知識としての社会認識は歴史的社会的に、また価値的に相対性を免れない。だが、先述したように、日本の学校教育は近代（国家・産業・国民・価値）化の実現を目的に制度化されたことから、学校で教える知識は進んだ欧米の正しく善なる知識として全国共通の画一的な教授システムによる教育可能なものとして捉えられてきた。

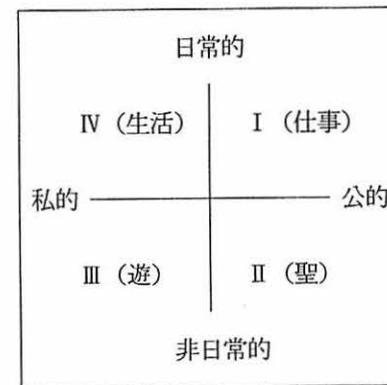
だが社会の情報化は、知識と機能と意味の関係を流動化・多元化させる。すなわち、情報としての知識は、事象を意味づけ説明する多様な選択肢とし

ての可能性を潜在させつつも、それ自体は価値を有しない流動（フロー）状態の単なる記号の集合体にすぎない。価値は情報を選択・創造・操作する主体の意味づけにより初めて生ずる。そのため、情報化された知識は意味と機能の範囲（境界）が曖昧な確率論的知識となり、その教育は変化する状況の中での最適値の選択という性格をもたざるをえない。そのため、教師と被教育者の関係も流動化し、その教育も相互関係の中で創造され改変される知識の学習と、反復・伝達可能なマニュアル的知識の学習に分離する。

ただし、いかに社会の情報化が進行しようとも、3Rsを代表に境界の明確な知識の教育が必要であることに変わりはない。また、自然科学的知識のように相対的に境界が明確な知識もある。逆に社会科が教育対象とする知識の多くはまさに変化流動する社会的世界に関する情報としての知識である。とすれば、前項で述べた学校教育の新たな課題とは、このような多様な特性をもつ知識と情報を、学校内外の“ヒト、モノ、コト”を用いて、いかに子ども一人一人の個性と成長度に応じて学びとらせるか、ということではないか。

ところで、社会科は、元来他教科も含めた多様な領域を相互に関連づけ、それを子どもの日常生活に総合することを目的として新設されたはず。この社会科本来の目的こそ、生涯にわたって学習を必要とする変化してやまない「社会の形成者の育成」を目的とする教科の最も重要な課題と考える。

(2) “日常性＝ちいき性”に根ざした社会的形成の基盤育成の契機に



この図は社会科が対象とする社会的世界の領域を、“日常的－非日常的”“私的－公的”という二つの分析軸で四種に分類したものである。これまで社会科はⅢとⅣの領域を軽視（無視・否定？）し、Ⅰとその正当化のためのⅡの領域の知識を教え、その理解（記憶？）度を教育基準としてこなかったか。公的なⅠとⅡには文字通り公（おおよけ）に誰もが認める正解が必ずある。しかもⅡはその正義を証明する。その結果、学校で教える知識は“正しく善”なるもの、それを理解しない学習者は“誤りで悪”となる。だが

IとIIがどうであれ、IVの生活は存在し続けなければならない。IIIの遊びも人類史とともにある。それ対してIとIIの歴史は四十数年、せいぜい遡ってヨーロッパ近代か明治の文明開化である。だが現代社会にあっては、このIとIIに関する知識が加速度的に変化し、IIIとIVの世界の学習の契機が子どもの世界から縮小しつつあることは、上述したとおりである。

ただしIIIとIVは私的な生活と遊びの領域であるため、答えは複数で曖昧、相手により異なる場合もある。おまけにその基準は、IIIは“楽しさ”、IVは“幸せ”といった主観的なものである。また、この領域の特色は“知る”だけでは無価値なことである。“生きる場”すなわち様々な“ヒト、モノ、コト”との“間(あいだ)”で“駆使”される過程で意味と価値は創られる。教師が教室で教科書を用いて強いて勤(勉)めさせても無意味である。

そして、このIIIとIVの領域の知識の特性が、情報化の高度に進行した生涯学習社会におけるIとIIの領域の知識にも当てはまることは、前項で指摘したことから推察できよう。その意味で「開かれた学校」が指向する新たな学校とその教育のあるべき方向とは、単に縮小が危惧される生活習慣や社会性の教育のためではない。これまで学校教育が様々な教科により担ってきたIやIIの領域の多種多様な知識(広領域)を、子ども個々の生活に生かす(総合)ことを通じて、生涯学習社会に生きる生活者にとっての意味から読み直す作業といいかえたい。さらにこれこそ広域総合教科としての社会科固有の教育のあるべき方向と考える。そしてこのような観点から、筆者は生涯学習社会における社会科の授業実践を次のようなものとして位置づけたい。

「学習主体=子ども」が、様々な「教科」による多種多様な「知識」を、その「生きる場=社会」において“駆使しうる(意味と機能の創造)”ために、個々の「学習主体の日常性」に即して、異質な“人との間(あいだ)”において互いに“知り合い、学び合い、教え合う”ことを通じて、「生きる場=社会=ちいき」を構成する“人と人の関係のあり方=ちいき性=ネットワーク”を見出し創造する“価値”を理解し感得する“契機”。

〈馬居 政幸〉

篠原昭雄教授年譜

◆略歴

- 1931(昭和6)年3月7日 山梨県中巨摩郡竜王村(現竜王町)に生まれる。
 1949(“24)年3月 旧制岐阜農林専門学校(現岐阜大学)第一学年修了。
 1949(“24)年4月 東京教育大学理学部入学。
 1953(“28)年3月 東京教育大学理学部地学科地理学専攻卒業。
 1953(“28)年4月 会社勤務の後、9月東京都目黒区立第二中学校教諭。
 1955(“30)年4月 東京都立北野高等学校教諭。
 1963(“38)年4月 東京都立大泉高等学校教諭。
 1969(“44)年4月 NHK通信高等学校講座(テレビ・ラジオ)「地理」。
 ～1975年3月 講師を兼任。
 1971(“46)年4月 東京都立日比谷高等学校教諭。
 1975(“50)年4月 文部省初等中等教育局中学校課・高等学校課教科調査官。中学校社会科、高等学校社会科地理及び政治・経済(1983年)担当。
 1986(“61)年4月 信州大学教育学部教授。
 1986(“61)年11月 筑波大学非常勤講師を併任し、大学院教育研究科担当。
 ～1988年3月
 1988(“63)年4月 筑波大学教育学系教授。9月大学院博士課程教育学研究科研究指導担当認可。
 1989年～現在 静岡大学非常勤講師を併任。
 1990(平成2)年4月 筑波大学附属高等学校長(併任、～1994年3月)。
 1994(“6)年3月 定年退官。

◆学会及び社会における活動等

- 1961(昭和36)年4月 日本地理学会会員、地理教育検討委員(1987～1990年)、国立地図学博物館設立推進委員(1992～現在)。
 1965(“40)年4月 文部省教科用図書検定調査審議会調査員(～1966年)。
 1969(“44)年4月 東京都清瀬市史編纂委員会委員(～1973年)。
 1971(“46)年4月 文部省大学入学資格者検定問題作成協力者(～1975年)。

4	社会科におけるメディア戦略	松本 康	243
	1. はじめに/2. 「メディア」の定義/3. 「古いメディア」と社会科/ 4. 社会科における「新しいメディア」の問題/5. ふたつの情報形態/ 6. メディアの社会的文脈/7. おわりに		
5	地域社会の基盤づくりとしての社会科教育	唐木 清志	253
	-F. M. ニューマンの「参加」プログラムの分析を通して-		
	1. はじめに-一人間形成の場としての地域社会-/2. ニューマンの「参加」 能力観/3. ニューマンの「参加」プログラム/4. おわりに-社会科にお いて「参加」を強調する意義-		
6	社会科授業研究の方法論的検討	藤井 千春	263
	1. はじめに/2. 従来の社会科授業研究の方法論的検討/3. 社会科授業研 究の方法のあり方/4. 社会科授業研究の方法例/5. まとめ		

第VI章 グローバル時代を展望する社会科教育

1	問題解決学習の再生とこれからの可能性	市川 博	273
	1. 問題解決学習によって育つ子どもたち/2. グローバル時代に求められる 学力/3. グローバル時代における問題解決学習の意義		
2	中学生の現代認識と環境教育カリキュラム開発の視点		
	-環境教育としての中学校社会科の自己変革の可能性を求めて-		
		宮園 衛	281
	1. はじめに/2. 「環境教育としての社会科」の自己変革可能性追究の立 場から/3. 中学校社会科における環境教育カリキュラム開発の視点-世 界・日本・地域・自己をつなぐ環境教育カリキュラムを求めて-/4. ま まとめと課題		
3	グローバル時代の経済学習	山根 栄次	291
	1. 「グローバル時代」とは/2. 一つの国際経済問題の学習を例にして/ 3. グローバル時代の経済学習における国際経済学習の基本/4. おわりに		

4	人権教育としての世界史教育	二谷 貞夫	301
	1. はじめに/2. 近代化のメルクマールとしての人権に関する世界史学習 /3. 人権学習の展開/4. これからの人権学習/5. おわりに-課題として の人権保障の道-		
5	グローバル時代の社会科の新展開 (1)	森茂 岳雄	311
	-アメリカの社会科を事例として-		
	1. はじめに/2. 各州の社会科フレームワークにみるグローバル教育/3. ニューヨーク州のフレームワークにみるグローバルな視点/4. カリフォ ルニア州のフレームワークにみるグローバルな視点/5. おわりに		
6	グローバル時代の社会科の新展開 (2)	溜池 善裕	321
	-オーストラリア社会科を事例として-		
	1. はじめに/2. 創設期オーストラリア社会科の国際化の視点/3. 移民 政策の転換と教育政策/4. 新しいカリキュラムに見るグローバリズム/ 5. むすびにかえて		
7	生涯学習社会における社会科教育	馬居 政幸	331
	1. はじめに/2. 生涯教育から生涯学習へ/3. 生涯学習社会における学校 教育の役割/4. 「社会認識の教育」から「人々を育むネットワーク創 り」へ		

篠原昭雄教授年譜	341
----------	-----

篠原昭雄教授主要著作目録	343
--------------	-----

執筆者一覧	351
-------	-----