

社会科教育の反省と課題

—問題解決学習をめぐる—

佐藤 尚子

1. 社会科教育の現状

私は都内のある定時制高校で社会科を教えている。この定時制高校の生徒は、さまざまな理由からここに集まってきているが、総じて言えるのは、いわゆる勉強が非常に嫌いであるということである。学校の勉強に関しては驚くばかりに何も知らないし、何もできない。しかし、彼らがまったく学校の勉強にそっぽを向いているかということ、そうでもないのである。

あまり勉強するのは好きじゃないけども、今の内閣の状態が知りたいような気がする。本当に中曽根さんが、良いことをしてるのか心配になった。

(A子)

むかしの人のことなんておぼえてもしようがないと思う。しかし、今ある機械などがどうして作られたかふしぎだ。ほんとにその実体をしりたい。

(B男)

と言うのだ。ただ彼らは、読んだり書いたり覚えたりがまったく不得意であるから、それらを要求する中学校や高校の社会科へは強い抵抗感を持っているのである。彼らは、小学校の時の楽しい社会科の思い出を語る。

小学校1・2年の頃の社会の授業は、「働くおじさん」とかのテレビを見て、ほとんど授業っぽくなかったのが好きだった。中学校に入ると教科書もぶ厚くなって字も小っちゃくなって、教科書を開くのもイヤになった。

(C子)

小学校のときは、校外授業でいろんなお店とかをたずねてまわって、ど

んな事が一番むずかしいかとか、このしょうばいを始めたきっかけとかを聞いたりしたことが楽しかった。(D子)

ふりかえってみれば、社会科は暗記ものと言われるようになってからすでに久しい。すなわち社会科は、ひたすら何かを暗記するためだけにあるかのようなのである。単なる事項と言葉の羅列が社会科であると受け取られている。何も定時制高校の生徒ばかりではない。自分で問題を発見し、調査し、結論を見出したという経験を持たない生徒が多い。学習したことが、自分とどう関係し、自分のものの見方や考え方に変化が生じていることに無関心な生徒も多い。それでは社会科教育とは何か。社会科は社会認識の教育である。社会生活についての科学的・合理的認識を与えて、社会人としての必要な資質や態度を育成しようとするものである。もちろん、他の教科や教科外活動においても、それぞれのやりかたで社会認識の教育が行われるはずである。しかし、社会認識の教育についてはやはり、社会科という教科が最も重要であることは言うまでもない。現在学校教育で行われている社会科が、日本の次代をになう子どもの社会認識の形成に良く耐え得る内容を備えているであろうか。生徒がより客観性の高い社会認識を自分のものにしていく可能性が、教育の場で保障されているであろうか。

社会科は、他の教科に比して、歴史がきわめて浅く、現在なおその真のあり方が模索されている教科であるが、人間形成に資することのできる社会科の創出のために、教える側ではなく学ぶ側の立場に立って、発想しなければならないことはあきらかである。しかし、教育改革は企業優先、社会秩序優先の立場から進められてきた。与えられた鑄型にいかにか自分をあてはめるかを競うだけの社会科教育は、子供達の間皮相な社会認識を生み出している。また、能力とは知識の蓄積量、教育方法とは断片的な知識の記憶術だとする社会一般の風潮の中で、子供達の意識の成熟度は、当然の事ながら低い。従って現実問題の分析力は貧困である。にもかかわらず、社会科は依然として旧態のままである。社会科の教師をめざすある女子学生のことばを聴こう。

高校の社会科は、大学受験の準備という制約のため、次々に出て来る用

語・地名・年代・人名等膨大な量の記憶を迫られる暗記物であることを、私は思い知らされてきた。この傾向は特に世界史，日本史，地理に顕著である。大学入試において「公平さ」がより強く求められる共通一次などのようないわゆる客観テストに対しては，単語を暗唱する能力が要求されることはもとより，記述式テストにおいてもいかに自分の見方でものを見るかよりは，単語プラスその意味，を暗記しておけば答えられるものが多いと見受けられる。これは，「無差別平等主義」に立つ日本では，入試の配慮がユニークな存在を拾い上げる事よりも，誰の目から見ても明かな優劣，誰が採点しても同じ結果が出ることに置かれ，そのために答えは一つしか出ない問題でなければいけないという大学入試の性質が変わらない限り致し方ないであろう。

社会科が暗記物になりがちな日本的背景を示す彼女の考え方は，社会科に対する社会一般の共通認識かもしれない。しかし，ただ暗記するだけのこのような社会科は，当然子どもから，生徒から嫌われるようになった。今日の子供達の子社会科嫌いの原因はいったいどこにあるのであろうか。科学技術の限らない発展と社会生活の複雑さは，学校の教育内容を増大させ，授業についていけない子供達を増やしている。また，断片的な知識は豊富ではあるが自ら問題を見いだそうとしない子どもも増えている。「校内暴力」「いじめ」「高校中退」などの諸現象からわかるように，いまや学校教育は，子ども達にとって圧迫的であり，過重な負担となっているようである。このように学習が阻害され，子供の成長が歪められている状況に対して，あらためて問題解決学習の意義が再び問われるようになってきている。それは，子供の成長を支える問題解決学習のもつ可能性を見いだすことこそ急務であると考え人達が多くなってきているからである¹⁾。非管理的であって，一人一人の子どもに即して学習が進められる問題解決学習は，現在の教育荒廃の状況から脱出しようとする人々から再び注目されているのである。林義樹氏は次のように問題解決学習への期待を語っている²⁾。

ここにいう生きる力とは，自己を変革し，社会を変革しつつ真に社会的

に生きることを意味している。それは、絶えざる問題解決の連続である。だから生きる力を育てることは、問題解決力を育てることに他ならない。では、問題解決力を育てるにはどうすればよいか。ここに至って改めて、教科か経験かが問い直されることになり、経験の教育的意義が再認識されることになる。(中略)

もちろん、度はずれの経験主義は誤りであるが、外国や日本(大正期や戦後)の先例に学びつつ、高度情報化社会において、新しく経験を再評価し、その上に、教科カリキュラムを乗り越えた新しい問題解決学習的な経験学習を柱とするカリキュラム観を構築することが、今後の教育内容論の中心課題となろう。

それは同時に社会科教師一人一人に自らの力で、社会科教育カリキュラムを開発・実践することを要請するものである。そしてそのカリキュラムは当然のことながら、子どもが学ぶ主体として参加するカリキュラムでなければならないであろう。こうして子どもが本来持っているはずの学ぶ力が鍛えられていく。子どもは自分で問題を持ち、自分で調べ、自分で結論を出せるようになる。このような力こそ、現在の社会科教育の深刻な危機を克服するものとなるというわけである。

2. 問題解決学習とは何か

では問題解決学習とは何か。日本において教科としての社会科が成立するのは、昭和22年4月の新学制からである³⁾。このときの社会科が問題解決学習を中心としたものであった。同年5月に発行された学習指導要領「社会科編I」は、序論のところで次のように述べている⁴⁾。

社会生活がいかなるものかを理解させ、これに参与し、その進展に貢献する能力態度を養うということは、そもそも教育全体の仕事であり、従来も修身・公民・地理・歴史・実業等の科目は、直接この仕事にたずさわって来たのである。けれども、それらの科目は、青少年の社会的経験そのものを発展させることに重点をおかないで、ともすれば倫理学・法律学・経

経済学・地理学・歴史学等の知識を青少年にのみこませることに汲々としてしまったのである。したがってこれらの科目によって、生徒は社会生活に関する各種の知識を得たけれども、それがひとつに統一されて、实际生活に働くことがなかったのである。いいかえれば、青少年の社会的経験の自然な発達を促進することができなかったのである。社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の现实生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。

いま読み直してみると非常に新鮮に感じられよう。従来の詰め込み教育や押し付け教育を払拭し、子どもを中心として教育の目的・内容・方法を構成する。子どもの生活から子どもが追究する問題を見出し、生活経験に基づく思考の発展を目標とするのである。そのため、社会科は単なる地理や歴史を取り扱うのではなく、科目を前提としない教科として誕生した。また、序論第4節 社会科の学習指導法で、

ただこの青少年の直面している現実の問題を中心とし、その解決のために自発的活動をなさしめ、そしてそれを通じて指導して行くという原則はあくまでもまもらなくてはならない。

と述べ、中学・高校の場合、表Iの様な問題を例示している。これらの問題は、学習者の身近な生活問題だけにとどまらず、全体としての社会、国家、あるいは人類の直面する問題である。また、社会科の教材については次のように書かれていた。

生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の経験となり、能力や態度を形成するものとなるのである。

それゆえ、学習はこのような問題の解決をこそ目指すのであり、教材はまた、この問題の解決を助ける社会の共同経験として、現れてくるべきである。

表 I 「一般社会科」の構成

第7学年

- I 日本列島はわれわれにどんな生活の舞台を与えているか。
- II われわれの家庭生活はどのように営まれているであろうか。
- III 学校は社会生活に対してどんな意味を持っているであろうか。
- IV わが国のいなかの生産生活はどのように営まれているであろうか。
- V わが国の都市はどのように発達して来たか。また現在の都市生活にはどんな問題があるか。
- VI われわれは余暇をうまく利用するには、どうしたらよいであろうか。

第8学年

- I 世界の農牧生産はどのように行われているか。
- II 天然資源を最も有効に利用するには、どうしたらよいか。
- III 近代工業はどのように発展し、社会の状態や活動にどんな影響を与えて来たか。
- IV 交通機関の発達、われわれをどのように結びつけて来たか。
- V 自然の災害をできるだけ軽減するには、どうすればよいか。
- VI 社会や政府は、生命財産の保護についてどういうことをしているか。

第9学年

- I われわれは過去の文化遺産をどのようにうけついでいるであろうか。
- II a. われわれの芸術的欲求を満足させるため社会はどんな機会を与えているか。
b. 宗教は社会生活に対してどういう影響を与えて来たか。
- III われわれの政治はどのように行われているであろうか。
- IV 職業の選択に際し、また職業生活の能率を上げるために、どんな努力をばらわなくてはならないか。
- V 消費者の物資の選択に際して、社会の力はどういう影響を与えているであろうか。
- VI 個人は共同生活によく適合して行くにはどうしたらよいであろうか。

第10学年

- I 市場、仲買業者、貸し付け、取引所および経済的企業は、われわれの経済生活においてどんな機能を果たしているか。

- II われわれの経済生活に対して政府はどんな仕事をしているか。
- III 従業員と雇よう主とは、相互にどのような権利と義務を持っているか。また両者は社会に対してどんな義務を持っているか。
- IV 貧困や生活の困難から社会や個人を助けるために、どんな手段がとられているか。
- V 日本国民はどのように民主主義を発展させつつあるか。
- VI われわれは世界の他の国民との正常な関係を再建し、これを維持するためにどのような努力をしたらよいか。

学習指導要領社会科編 I (昭和22年)

ここには、デューイ (John Dewey, 1859-1952) らアメリカのプラグマティストの教育理論を背景とする初期社会科の経験主義的性格が表れている⁵⁾。すなわち教科の目的、その内容、および学習指導法は、「経験」を中核として説明されたのである。こうして社会科は、日常の子どもの生活経験に学習の素材を求め、新しい構想をもって出発した。戦後新教育の中心的教科でもあった。これが問題解決学習の原型である。したがって問題解決学習を、子どもたちの自己活動を根幹にし、子どもが当面している現実的生活問題を解決するというきわめて実践的な性格を持つ学習指導法であり学習内容でもあるとすることができる⁶⁾。

では問題解決学習はどのように実践されていったのであろうか。文部省は、非常な熱意をもって問題解決学習を紹介し奨励した。子どもの興味を中心とする生活場面の設定が考案され、様々な活動が計画され、その展開過程で生活問題を学習させようとする生活単元学習が実践された。昭和22年9月の社会科授業実施以前の、先駆的な教育実践として「桜田プラン」がある。「桜田プラン」においては、子ども自身の日常生活経験を学校において再構成するという方法がとられている。そこでは社会生活の機能をふまえて、それぞれの題材が選択されていた。たとえばお店やさんごっこ、郵便やさんごっこなどである。表Ⅱはその具体的なプランであるが、ごっこ遊びのような模擬学習のほかに劇化学習や、学級新聞を作るなどの構成学習がさかんに試みら

れたということである。社会生活に於ける相互依存関係の理解をはかる機能主義は前述の昭和22年版学習指導要領「社会科篇Ⅰ」の序論で真っ先に述べられていることでもある。

この社会機能主義は表Ⅲのように、コアカリキュラムの先駆的实践である「川口プラン」の内容構成原理でもあった。コアカリキュラムというのは子どもの生活経験の発展をはかるため、社会科という教科の枠を取り除いて、全教育内容を生活経験に基づいて構成するものである。問題解決学習の問題とは何か、その教育内容は何か、という問題に対して「川口プラン」は地域調査によって、地域課題を明かにし、そこから教育目標を導き出そうとしたのである。

このような社会機能主義ではなく、子どもの生活経験を発展させ、社会の現実を深くとらえていくことをめざしたのが『山びこ学校』である。山形県の一山村である山元村の山元中学校2年生43人の生活綴方が、昭和26年単行本『山

表Ⅱ 桜田プラン

六年	家庭、工場、アメリカ、電気、復興
五年	銀行、港、灯火、報道、議会
四年	私達の街、宿場、郵便、船、お祭、探検
三年	遠足、動物園、水道、着物、私達の家、乗物
二年	誕生会、公園、紙芝居、台所、商店、郵便
一年	学校、公園、家庭生活、乗物、おみせ、お正月、ひな祭

松本金寿・柴田義松編
『社会科教育の理論と実際』
昭和56年 53-54頁

表Ⅲ 川口プラン 西中学校社会科学習課題表 (昭和22年度)

月\学年	1	2	3
4月	学 校	家 の 経 済	学 族 制 度
5月	市民の文化と娯楽	食 料 問 題	住 宅 問 題
6月	公 衆 衛 生	鉄 工 業	川口市の保健対策
7月	衣 料 問 題	鋳物工場の経営	市の文化問題
9月	川口と鋳物工場	工 場 衛 生	鋳物工業の将来
10月	川 口 の 産 業	工場の教養娯楽施設	川 口 の 産 業 政 策
11月			
12月	近代産業と交通通信	現代文化と交通通信	川口市の交通通信問題
1月	裁 判 所	市 の 保 全 問 題	社 会 問 題
2月	政府の機構と仕事	議 会 政 治 と 政 党	政 治 問 題
3月			

川口中央教育研究所 「社会科の構成と学習」 昭和22年

びこ学校』として出版されると、一躍全国に知れ渡った。青年教師無着成恭の実践は、民主主義社会建設のための相互依存的な社会適応能力の育成をめざす社会科が「教育を受けるとなぜ百姓するのがいやになるのだろう」という生徒の素朴な疑問に対する解答をほとんど用意できなかったことへの不満から出発した。無着は「あとがき」の中で次のように述べている⁷⁾。

次にかきたいことは、どうしてこのような綴方が生れてきたかということです。それは、ほんものの教育をしたいという願いが動機だったと思います。例えば社会科4『日本のなかの生活』の中に「村には普通には小学校と中学校がある。この9年間は義務教育であるから、村で学校を建てて、村に住む子供たちをりっぱに教育するための施設がととのえられている。」

(10頁)と書かれています。ところが、それをそっくりそのまま子供に教えたのではウソになるということに気がついたのです。つまり現実には、地図1枚もなく、理科の実験道具一かけらもなく、かやぶきの校舎で、教室は暗く、おまけに破れた障子から吹雪がぴゅうぴゅうはいて来る教室で、先生のチョーク1本をたよりに教育がいとなまれているのであり、村当局はようやくおそいかかり始めた金づまりのため、学校が教科書の条件をみたく十分の一の資力もないのです。ここで私は、はじめて、社会科は「教科書で勉強するのではない。」といい「社会の進歩につくす能力をもった子供にしなければならない。」という文部省の考え深さに驚いたのでした。つまり、社会科の勉強とは「りっぱに教育するための施設がととのえられて」いなければ、「ととのえるための能力をもった子供」にする学科なのでした。ところが、そのことが『日本のいなか』の生活のまえがきに書かれてあったのです。つまり「この教科書は、わが国のいなかの生活がどのように営まれて来たか、その生活に改善を要する方面としてはどんなことがあるかを、学習するに役立つように書かれたものである。」のであり、だから「いなかに住む生徒は、改めて自分たちの村の生活をふりかえって見てその欠点を除き、新しいいなかの社会をつくりあげるよう努力することがたいせつである。」のであったのです。ここに気が付かず、

文部省の意志に反して、教科書どおり安易にやってきた私は全く不勉強きわまりない教師であったのです。

無着の社会科学学習指導は、観察に基づいて生徒が書いた多様な内容の綴方を、全体の学習活動の場で検討し、共同思考の過程でより深く問題の根源を突き止めさせようという問題解決的な発展的追究であった。問題解決のために数学の指導もなされ、まさにコア・カリキュラムの実践であったのである。こうした無着の社会科教育は、戦前の生活綴方教育の遺産を継承発展させたもので、いまだ日本の現実に根ざした具体的な実践が模索の状態にあったとき、社会科のあり方を切り開くものであった。なぜなら生活綴方を通して社会の現実をリアルに把握するということは、問題解決学習にとって一つの有力な方法であることがわかったからである。

ところで出発した新社会科の教科構造はどうなっていたのであろうか。学問体系とは異なる教育の系統の確立を意図し、小学校社会科の総合的な学習の後をうけて、中学校の全学年および高等学校第1学年まで、「一般社会」という総合課程が設定されていた。現実の社会生活における問題を中心にして問題解決学習を行うと、学習内容は、地理・歴史・公民などに分けることのできない総合的なものとなる。したがってこのような構造を持つ社会科は総合社会科といわれる。ところがそれとともに、中学校では第2・3学年にわたって「国史」が設けられた。さらに、高等学校第2・3学年に於て、はじめて分化科目である「人文地理」「東洋史」「西洋史」および「時事問題」の四科目が設定され、それらのうち二科目が選択科目であった。これら社会科の学習内容は、教材の論理的な体系に基づいて組織され、地理学、歴史学、政治学、経済学などの社会諸科学に依存して、系統的に学習が進められる。このような社会科は分化社会科と呼ばれる。したがって最初の初等社会科は総合社会科、中等社会科は総合社会科と分化社会科から成り立っていたことがわかる。問題解決学習との関連でいえば、当然問題解決学習の教科構造は総合社会科でなければならないが、分化社会科と両立することができ、これと矛盾するものではないということである。

この新しい社会科は、戦前の修身、地理、歴史とあまりにもその性格を異にしていた。また、学習指導要領の不明確さや資料の未整備、施設設備の不足などもあり、現場に多くの混乱を招いた。しかし、昭和26年の学習指導要領第1次改訂では、総合教科としての社会科が整備された。特に模擬学習、構成学習などがコア-カリキュラムの構造をとりやすかったのも、それを廃し、コアではなく社会科として内容が整理されたのであった⁸⁾。中学校社会

生活社会科	一年 二年 三年 四年	小学 校
	五年 六年	
系統社会科	一年 二年 三年	中学 校
系統社会科	一年 二年 三年	高等 学校

表VI 昭和三十三年版社会科の構造

生活社会科	一年 二年 三年 四年 五年 六年	小学 校
	系統社会科	
系統社会科	一年 二年 三年	中学 校
系統社会科	一年 二年 三年	高等 学校

表V 昭和三十年版社会科の構造

生活社会科	一年 二年 三年 四年 五年 六年	小学 校
	系統社会科	
系統社会科	一年 二年 三年	中学 校
系統社会科	一年 二年 三年	高等 学校

表IV 昭和二十二年版社会科の構造

松本金寿・柴田義松編

『社会科教育の理論と実際』 昭和56年
表IV-35頁 表V-41頁 表VI-44頁

科は「社会科社会」一本となった。高等学校社会科は、「日本史」が復活し、「世界史」が創始された。臼井嘉一氏作成の表が大変便利なので利用させてもらおうと、昭和22年版を継承した昭和26年版学習指導要領社会科の構造は次の表Ⅳのようになっていた。臼井氏は総合社会科を生活社会科、そうでない分化社会科を系統社会科としている。つまり、学習者自身の生活における問題をテーマとして学習すると、自然に学習内容は総合的になってしまうと考えられるからである。

3. 問題解決学習をめぐる

初期社会科（昭和22年版・26年版学習指導要領）は、このように問題解決学習中心に展開されていったが、初期社会科は、そのスタートの時点ですでに鋭い批判をあげていた⁹⁾。社会科は、階級対立の矛盾を隠ぺいした相互依存関係の理解をはかる社会機能主義に貫かれ、無国籍社会科であるという批判が定着した。特に、歴史学者による批判が目だった。それは、子どもの生活経験・興味に基づく問題解決を目ざす社会科では、歴史の発展を子供たちに認識させることができないという批判であった。問題解決学習は独自の内容構成となり、例えば歴史学習は問題発生 of 歴史的背景を探ったり、民主主義の発達を追究するという問題史学習になるからである。また、内容の論理的秩序を追わないため、内容の重複を生じることもしばしばあって、系統的通史的歴史教育を徹底的に否定する問題解決学習が激しく批判されたのである。問題解決学習を批判したものはこの他にもあった。昭和20年代後半に至っても、大多数の子どもの生活と文化はなお貧しかった。学校教育については、学力低下や道徳教育に国民からの論議が集中していた。戦後新教育は子どもの訓育を忘れているとの非難が起こり、社会科への批判や修身科の復活を望む声もあらわれるようになった。学力と道徳の低下を憂える国民からの声は、ときに政治的に利用され、教育内容を普遍的な知識や技能、態度に求める人たちの批判とあいまって、学習指導要領改訂をもたらしたのである。

昭和27年の日本独立後は、米ソの対立の中で戦後政治体制の見直しが進め

られ、いわゆる「逆コース」的政策の動きが見られた。やがて、昭和30年の社会科学習指導要領改訂、3年後の学習指導要領改訂を経て、社会科の性格は初期社会科から大きく転換する。同じく臼井氏の表V・VIからその様子が読み取れるであろう。これにより小学校には地理的単元と歴史的単元が誕生した。中学校社会科には分野制が導入され、分化社会科が成立した。高等学校社会科は「一般社会」と「時事問題」がなくなり、新たに倫理、哲学、政治、経済、社会各分野を盛り込んだ「社会」が設置され、他に「日本史」

「世界史」「人文地理」をもって社会科が構成された。続く昭和35年版では、系統化と分化への動きが固定化されることになった。中学校社会科は、三分野学習の学年指定がなされ、これがいわゆる「座布団型」といわれたのであった。高等学校では、設置してまもない「社会」に代わり「倫理・社会」、
「政治・経済」が設置された。この二科目は「社会」各分野を分離させたものである。このようにして、生活経験主義を取入れ、問題解決学習を強調する総合社会科から、系統学習を重視する分科社会科への転換がはかられたのである。加えて、社会科から道徳を分離・特設することによって、両者の統合を核とした初期社会科の立場は否定された。またこのときから「試案」の文字が消え、学習指導要領が官報告示として法的拘束力をもつものとなった。

系統学習というのは、教科の内容を学問の体系に即して系統化したうえで、その系統化された内容について順序よく学習を進め、知識の修得や定着を図るものである。社会科教育実践において系統を正面にすえることを主張したのは、民間教育研究団体の「歴史教育者協議会」（略称歴教協）¹⁰⁾と「教育科学研究会」（略称教科研）¹¹⁾であった。歴教協は、民間の「歴史学研究会」から独立したもので、歴史学研究会の推進と密接な関連を持って、歴史教育の実践と研究を進め、歴史教育は、厳密に歴史学に立脚し、学問的教育的真理以外の何物からも独立していなければならないと主張する。まさに歴史学という学問の体系に即した歴史教育を主張したのであった。教科研は戦前の「教育科学研究会」の伝統を受け継ぎ再建されたもので、問題解決学習に対する批判を土台として、「科学と教育の結合」をめざすものである。教

科研は、社会科は人間と社会についての科学的分析科学の体系・成果を教えていく教科であると宣言し、何よりも科学の成果に学び、その上で、教育内容の編成を行うべきであると主張したのであった。そのため、昭和20年代後半から、問題解決学習か系統学習かの論争が繰り広げられたのであった¹²⁾。歴教協と教科研とは系統学習という点で文部省と同じ立場にたつものの、かつての伝統的な学習の復活をもくろむ文部省学習指導要領には反対している。

このような歩みの中でも、問題解決学習は教育界から消え去ったわけではなかった。系統学習への激しい動きの中で、昭和33年「社会科の初志をつらぬく会」（略称初志の会）が発足している。初志の会の初志は、昭和26年の学習指導要領であり、従って系統主義の知識教育、徳目主義の道德教育に反対し、注入主義を廃して問題解決学習を主張するものである。その結果、社会科教育は第三次改訂版学習指導要領以降、文部省と民間教育研究団体、系統学習と問題解決学習という大きな対立の中で展開されて行くことになったが、政治状況の相対的安定の中で、次第に日本の教育に定着していった。この時期日本は、高度経済成長の時期をむかえていた。高度成長の進行とともに、経済成長率を維持し、技術革新に対応する人材の開発が必須であった。他方、新しい産業社会の実現は、社会秩序の変動をもたらし、国家による秩序強化が構想され、四度目の改訂作業が進められた。文部省は昭和43年、44年、45年と小学校から高等学校まで順次学習指導要領の全面改訂を行った。この版では中学校社会科は1・2年で地理・歴史を並行学習し、3年で政治・経済・社会的分野に代わる公民的分野を学習する、いわゆる π （パイ）型となった。その結果、 π 型は総合学習か分化学習かという論争が持ち上がったが、授業実践で検討されたわけではなく、単なる形式で争われただけであった。一方高等学校社会科は「倫理・社会」「政治・経済」を必修科目とし、世界史、日本史、地理A及び地理Bのうち二科目を選択履修させることになった。

その後科学技術の発展と高い経済成長率をより確実にすることを志向して、学習指導要領の第四次改訂がなされた。しかし、まもなく学園紛争、公害告

発，オイルショックなどが発生し，日本の社会は混迷の時期を迎えなければならなかった。さらに高度成長と平行して進行した教育爆発にともなう，教育内容の高度化・緻密化が問題となった。中学校では「受験地獄」・「落ちこぼれ」の解消が，高等学校では「不本意就学」の解消が課題となった。このような変動に直面して，学習指導要領はまた新たな改訂の時期を迎えなければならなかった。昭和52年小学校，中学校学習指導要領，53年高等学校学習指導要領が告示された。この新課程では，ゆとりと充実，個性や能力に応じた教育が強調された。中学校社会については，歴史的分野の授業時間数を軽減，完全π型とした。高等学校社会科では「現代社会」が必修科目となり，世界史，日本史，地理，倫理，政治・経済は自由選択科目となった。

この改訂では，系統学習による弊害の除去に配慮しなければならなかった。社会科が，人間の品性を養うこともなく社会的意味の理解を伴わない語句・事項の暗記に墮落していたからである。学問の系統性に名を借りた社会諸科学の知識の切り売りが横行し，社会科はもはや名前だけであった。社会科としての解体を防ぐために行われたいくつかの改革を列举して見よう。

① 高等学校必修科目「現代社会」の設置

「現代社会」は，高等学校における総合社会科の復活であり，現代の社会問題そのものを学習対象として，生徒自身に自らの生き方を考えさせ，未来の社会を考えさせる科目である。従って知識を系統的に教える教育ではなく，あくまでも生徒主体の問題解決的な学習を目ざしている。「高等学校指導要領解説社会編」は，次のように述べている。

まず習得すべき一定の知識があり，それを理解させ，身につけさせるといふ考え方に立つのでなく，生徒が今後の人生を生きていく上で，自ら考え，判断し，自分自身の人生と社会生活を充実したものにすることのできる力を育てることに重点を置いて，そのために必要な社会と人間に関する基本的な問題について学ばせるようにしたのである。したがって，具体的な指導内容の構成や指導方法は，生徒の実態に応じて，学校ごとに異なってくることがあると考えられる。「現代社会」は，このように，学校にお

いて創意工夫を生かして指導を進めていくことのできる科目となっている。

この科目を具体的に生かすためには、生徒自身の課題に着目させるとともに、生徒自身がこれまでに体験してきた事柄を大切にしながら、身近で具体的な事象を通して考えさせることにより、現代社会の基本的な問題について理解させていくような指導の展開が大切となる。

② 小・中・高等学校一貫の教科目標の設定

社会科が実質的解体におちいるのを防止するため、社会科の目標として共通の目標を掲げた。

③ 「公民的資質」の形成

「公民」が最初に使われた昭和44年版小学校社会科指導書によれば、「公民」とは「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだものとして理解されるべきもの」である。公民的資質とは、従って市民的資質と国民的資質双方の育成を図るものであるが、極めて実践的な性格をもたされていることに今回の改訂の特徴を見ることができる。公民として必要な各種の知識・理解、能力、態度が一体となって児童生徒の身につき、判断力・実践力・行動力まで高められたものを意味するとされるからである。文部省が、知的な社会認識だけではこの教科の真のねらいは達成されないと考えていることが知られよう。

④ 中学校社会科の完全 π 型

学習指導要領は、中学校社会科が地理的分野及び歴史的分野の基礎の上に、公民的分野の学習を展開する基本的構造を持つことを強調している。地歴両分野はそれぞれ地理的認識、歴史的认识の固有の性格を尊重するが、公民的分野は公民的学習の基礎の上に、社会科の究極的な目標を実現できるようにするというものである。いわば中学校社会科における総合学習の強調といえよう。そのため、指導計画においても第1学年及び第2学年を通じて地理的分野と歴史的分野を並行して学習させ、第3学年において公民的分野を学習させることを原則としている。このような中学校社会科の教科構造は完全 π 型と呼ばれ、従来の変形 π 型（地歴並行学習であるが、第3学年において歴

史的分野及び公民的分野を学習する) や座布団型よりも一元化された教科構造になっている。

4. 社会科教育の課題

社会科教育の現実には、以上検討してきたように、戦後40年間に目まぐるしく変化して、社会科発足当初の教育形態とは大きく異なっている。では、社会科の基本的性格は変わったのであろうか。筆者は変わっていないと考える。社会科発足当初の理念は今なお大きな価値を持っている。その崇高な理念は一貫しており、その精神を受け継いで教育実践に努めるべきであると考え。それは初期社会科の経験主義的性格、すなわち学問の系統によらず、青少年の生活の系統、発達段階の系統を重視して、彼らの日常生活における問題解決能力を高めることである。問題解決学習は誤解を生みやすい言い方であるが、本当に問題を解決してしまうことではない。解答を求めて、問題を追究していく過程に学習の意義を見いだすものである。解答が不可能であったり、不十分であったりするものは当然であり、そこからまた次の学習が連続し発展して行くのである。ここで注意すべきことは、問題解決学習は発見学習¹³⁾とも違うということである。発見にいたる学習の過程は、科学者の真理探求の過程と同じであり、問題解決学習の過程と同じである。しかし発見学習は、予め発見されるべきものとして予定された、科学の法則や科学的概念の獲得をめざしている。大森正氏によると両者の違いは表Ⅶのようになる。

では、なぜ今問題解決学習なのか。現在の学校教育は、日本の経済成長を支えるのは競争であるとの風潮のもと、苦しくかつ終わりのない激しい競争であると子どもたちに意識されており、そこからの脱落者・反抗者が増えているのは明白な事実である。経済的繁栄の陰に、子どもたちが主体を見失って、学習活動が沈滞している状況は、冒頭の定時制高校の例を持ち出すまでもないであろう。このような現代であるからこそ、学校の外で生き生きと、現在の必要に生きている子どもの生活に近づかなければならないのである。それは子どもたちに必要とされる概念を把握させるための手段ではない。学

表Ⅶ 発見学習と問題解決学習の相違点

発見学習	問題解決学習
①探究のプロセスによって、科学的な概念法則の発見をめざす。	①探究のプロセスによって、自己において統一された社会認識をめざす。
②科学の概念や法則を問題の形に組み直して探究させる。	②現実の生活において直面する問題を取りあげて探究させる。
③結論への到達という形で学習が完結する。	③未解決の解決という形で問題意識が連続してゆく。
④教材の中に獲得すべき客観的知識があると考える。	④教材は、知識の主体的組織のための素材と考える。
⑤概念中心カリキュラムとなじむ。	⑤経験カリキュラムとなじむ。

大森正編著 「社会科教育の理論と実際」 昭和61年 119頁

校教育は、子どもの生活からあまりにも分離しすぎているのである。子どもたちの心の動きを伴う生きた直接経験を大事にし、再評価しなければならない。ここで個々の子どもに即して、個人的・相対的ではあるけれども子どもの社会認識をより確かなものに練り上げさせなければ、社会は子どもにとって、冷たくそして単なる外在的なしろものになってしまうであろう。

最初に述べたように、社会科は社会認識の教育である。地理学や歴史学といった社会諸科学自体、強力な教育作用を持っているけれども、教え込む授業は子どもの社会認識を高めることができない。社会認識とはそもそも、学習者が社会的事実を受け入れ、それらを体系化する働きをいうものであるから、教え込みによる社会認識の形成は困難であるからである。たとえ教え込まなくても、教材の論理への理解をまず要求する授業では、子どもたちはしらけたり、のってこなかったり、またかという顔でうんざりすることが多いであろう。そういうものとあきらめて社会科の授業をうけてきたからである。子どもを見ない社会科、社会を見ない社会科といわれないためにも、問題解決学習の意義がもっと見直されてよい。

問題解決学習をすすめるもう一つの理由は、学校の教師にとってそれが必

要であるからである。かつて、社会科の教師たちは、自分たちの手で単元をつくり実践した。問題解決学習では、教師は子ども自身の持つ問題意識を探り出し発展させるために、単元を構成しなければならない。これは大変困難な仕事であるが、そうすることによって、教師も新しい社会認識を獲得し、自由に新しい社会科の可能性を切り開くことができるであろう。「こうやるとうまくいく」という実践からの示唆を自分の中の手がかりとして、経験のなかで割り出されたものが新しい社会認識となり、新しい社会科教育学となるのである。授業の中で、子どもと共に教師も発見するのである。それはたとえば歴史認識や歴史学の理論に改定を迫るものとなるかも知れない。社会諸科学の理論は理論であって真実ではない。常にかわるものなのである。従来の外的な基準に頼らないで、自由に社会認識を発展させ、変動する社会に対応した新しい社会科を創造していける教師もまた、問題解決学習によってつくられるであろう。

注

- 1) 山田勉『社会科教育法—問題解決学習へのすすめ—』秀英出版，昭和51年。小池俊夫「社会科教育の原点と問題解決学習」『四国学院大学論集』62，昭和61年所収などがある。
- 2) 黒澤英典・朝倉征夫・橋本太郎・林義樹『現代社会の教育課題』学文社，昭和62年，106頁－107頁。
- 3) 戦前日本においても、「社会科的なもの」の主張と実践とがあったことはよく知られている。真野常雄の郷土教育，村山俊太郎の生活綴方教育などである。これらの教育遺産に検討を加えたうえで，改めて社会科が構想されねばならないことはいうまでもない。梅根悟「戦前における社会科」『現代教育学12』岩波書店，昭和36年所収を参照。
- 4) 学習指導要領については戦後教育改革資料研究会編（日本図書センター，昭和55年）のものを使用した。

- 5) デューイと社会科について示唆に富む論文が多く見られる。「一般社会科」との関連では松村将『社会科教育の研究』法律文化社、昭和49年、第8章を参照。学習過程としての問題解決学習とデューイの「反省的思考」との関連については、前掲山田勉著書47頁を参照。
- 6) 問題解決学習を単なる教育方法に解消してしまう主張も多く見られるが、問題解決学習の本質を誤るものである。教育目標・教育内容・教育方法を一体としたものが問題解決学習である。
- 7) 無着成恭『山びこ学校』百合出版、昭和31年、271頁－272頁。
- 8) コアカリキュラムは、教科の枠をもたないので、社会科を否定するようになる。文部省社会科にあきたらない教師たちは、昭和23年結成された「コアカリキュラム連盟」に集まって実践を続けた。この「コア連」はやがてコアカリキュラムと訣別し、「日本生活教育連盟」と改称するが、そこで問題解決課程として出された問題が「日本社会の基本問題」である。しかし、この問題に基づく実践は、しだいに教師の社会に対する姿勢を反映してイデオロギー教育になり、子どもから離れていった。
- 9) 名古屋大学社会科研究会『社会科教育の道標』第1法規、昭和58年、第4章に詳しい。
- 10) 機関誌『歴史教育月報』（現在は『歴史地理教育』）参照。
- 11) 機関誌『教育』（月刊 国土社）を参照。教科研の社会科部会メンバー有志による「社会科の授業を創る会」が結成され、『授業を創る』が出版されている。
- 12) 系統学習における教材の系統性とは何か、問題解決学習における問題とは何か、といった基礎的な研究をふまえておらず、単なる論争に終わった。
- 13) 問題解決学習と系統学習の対立を克服するものとして、発見学習をとらえる考え方があるが、賛成できない。広岡亮蔵『授業改造』明治図書、昭和39年を参照。

40 YEARS OF SOCIAL STUDIES
—Focusing on Problem-solving Education—
(English Résumé)

Hisako Sato

There are a lot of students who do not have experiences of investigating, finding and solving problems in their social lives. There are also many students who are not concerned with the relation between learning and their lives. Social studies train understanding social life. Therefore, education in social studies have to guarantee the chance to grow to be helpful to get a scientific recognition of the world.

But present social studies are going to be wrong, to be memory works, because of preparing for entrance examinations. Social studies have an own shorter history than other courses in school. True social studies are fumbled. It is obvious that we must think from the viewpoint of students, not but teachers in order to create the social studies that could mould each character of students.

The course of study in 1947, when social studies began, said that social studies aim to increase students' social experiences and to deepen them by problem-solving of realistic students' lives, not by a system of social sciences. This was founded on the educational theory of Pragmatism. Of course, social studies in those days of 1947-51 can't be realized once more.

Problem-solving education in social studies will be meaningful at the times when educational efforts are wasted and human nature of each student is not developed fully. This paper surveys the possibility of problem-solving education. I think the future task of social studies is to value

a significance of students' experiences in social lives and to introduce problem-solving education.