

「現代社会」をどうするか

—戦後の高等学校社会科諸科目との比較からの提言—

永野 広 務*

はじめに — 「現代社会」の基本的性格 —

昭和53年度改訂の新学習指導要領に従って新設された「現代社会」は既に昭和57年度から実施されているが、この科目に対してはスタート以前から各種の批判が浴びせられており、前途多難と言ってよからう。しかし、本稿ではこの科目を批判して短命に終わらせるのではなく、戦後誕生した「社会科」の、高等学校における諸科目との比較考察の中から「現代社会」をよりよくするための提言を行おうとするものである。その前段階として、まず、比較の焦点である「現代社会」の基本的性格を概観しておく必要があるが、ここではそれを6項目にまとめ、それぞれ簡単に触れる程度にとどめる。6項目とは、次のとおりである。

- (1) 小・中・高一貫教育
- (2) 選択科目のオリエンテーション
- (3) 基礎的・基本的内容の重視
- (4) 問題解決学習
- (5) 政治・経済的内容と倫理・社会的内容の二面性
- (6) 指導計画の現場による自主編成

このうち(1)(2)(3)については、『高等学校学習指導要領解説社会編』の「現代社会」設置の趣旨の冒頭に、「『現代社会』は、教育課程審議会が、各教科に共通の基本的な考え方として、『主として低学年の段階においては基礎的・基本的な内容を共通に履習させ』同時に『中学年以降の選択科目の基礎となるよう』な新科目の設置について答申したことを受けて、社会科の基礎的な科目として設置したものである」とあるように、「現代社会」だけでなく、「国語Ⅰ」「数学Ⅰ」「理科Ⅰ」といった他教科の必修科目と共通の、つまり今回の改訂の基本方針に沿った基本的性格である。今回の改訂は、「高等学校が大部分の青少年を教育する国民的教育機関としての性格を強めていることに注目してそれにふさわしい教育課程を構想するとともに、小学校、中学校及び高等学校の教育を一貫的にとらえ」（教育課程審議会の答申、昭和51年12月）ることを根本として行われたのであり、この小・中・高一貫教育の構想を柱として、社会科

* 昭和55年度 教育研究科修了
神奈川県立茅ヶ崎西浜高校教諭

においてはその要として「現代社会」が設置されたのである。そして、その役割として一方では、社会科としての種々の観点から中学校段階までを「総括」して基礎的・基本的内容を習得させ、もう一方では、その種々の観点を動機付けとして二学年以降の選択科目に対するオリエンテーションともなるように配慮されているのである。なお、この基本方針は、いままでの教育課程に対する反省から生まれたものと言ってよかろう。つまり、高等学校社会科教育に限って言うならば、義務教育の小・中学校と高等学校との間の壁から生ずる各段階での完全主義と、各学問分野をその背景として持つ各科目の単位獲得競争という科目あって教科なしの現状からくる教育内容の加速度的増加を打解するために、小・中・高を一貫させ、また、知識の量的深化という観点からの「精選」を意図しているのである。

次に触れる基本的性格の(4)(5)(6)は、「現代社会」に特有のものであろう。この三点については、前掲『解説社会編』の、「この科目は、現代社会に対する判断力の基礎と人間の生き方について考える力を養うことをねらいとして、現代社会とそこに生きる人間に関する基本的な問題を取り扱い、生徒の実態に即して指導することができるように構想されている」、という箇所から伺える。つまり、人間と社会は相互に密接な関係があることから、Ⅰ現代社会の基本的な問題、Ⅱ現代社会と人間の生き方、という二大項目によってこの科目は成り立ち、それを、生徒の実態に合わせるために、指導計画の現場による自主編成が唱われているのである。問題解決学習についても少し触れるならば、それは、①問題把握、②問題究明、③問題解決の三段階に分かれ、⁽¹⁾そうした過程を通じて、単なる知識的理解ではなく、実践的知性としての判断力や考える力の形成をねらっているのである。

こうした性格を持つ「現代社会」には、その性格からいっていくつかの類似した科目が存在した。それらの科目との関係を明確にしておくために、それらの科目との比較考察の前に、戦後の高等学校社会科教育史における「現代社会」の位置づけをしておこう。

一、高等学校社会科教育史における「現代社会」の位置

戦後の高等学校社会科教育史は、その性格によって四期に分けられる。第一期は、戦前に行われた教科書丸暗記の系統学習による教育の反省の上に立つ、アメリカ合衆国から導入された経験主義による総合的な単元学習としての問題解決学習の時期である。それまで教科としてはなかった「社会科」が、戦後の教育改革の花形として昭和22年の最初の学習指導要領から新設され、公民教育科目として「一般社会」と「時事問題」が開設された。しかしこの試みも、種々の批判や社会的な状況の困難から、しだいに知識中心の系統学習へと移行していく。この系統学習への移行期が第二期であり、昭和31年版学習指導要領がこれにあたる。公民教育科

目としては、「一般社会」と「時事問題」が統合された、諸社会科学の成果に基づく社会科「社会」が設けられた。また、この時期から道德教育が叫ばれはじめ、社会科「社会」にも倫理的内容が加えられている。この第二期を境として社会科は急速に系統学習へと傾倒していき昭和35年版学習指導要領から本格的な系統学習の時期としての第三期を迎えた。公民教育科目も、社会科「社会」がさらに系統的に分科した「倫理・社会」と「政治・経済」へと継承されていった。この第三期において、高等学校進学率90%以上という現状と、科目主義・完全主義による教育内容の増加、というギャップが現在の教育問題を露呈させ、その反省に立って改訂された昭和53年版学習指導要領が第四期であり、「現代社会」はここに属する。

このように高等学校社会科教育の変遷をたどると、第一期は「総合」、第二期は「分岐」、第三期は「いっそう分岐」、第四期は再び「総合」と特徴づけられよう⁽²⁾。また、第一期と第四期を問題解決学習、第二期と第三期を系統学習、と分類することもできよう。いずれにしろ、第四期社会科は、第一期社会科への復帰という側面を持つと言えるのである。また、公民教育科目に注目すると、それは転換、継承をくり返しなが、第一期の「一般社会」、第二期の社会科「社会」、第三期の「倫理・社会」「政治・経済」、第四期の「現代社会」という必修科目の流れを形成し、それに第一期の「時事問題」と第四期の「倫理」「政治・経済」が選択科目として付加されている形をとっていることがわかる。こうしてみると、「現代社会」は、社会科教育誕生の原点に立ち、新転回を告げる科目として位置づけることができよう。ここから、「現代社会」の今後を考えるには公民教育の諸科目との比較考察の必要性が伺えようが、本稿では、その中から特に「一般社会」と社会科「社会」の二科目を選び、それらの科目の消滅要因を検討しながら「現代社会」への提言を試みたい。

二、「一般社会」と「現代社会」

社会科教育史における第一期と第四期の関係と同様に、「一般社会」には共通する点が非常に多い。それを整理して順にあげるならば、その第一は小・中・高一貫教育という点である。「一般社会」は高等学校一学年のみでなく、中学校の三年間にも履習されており、しかも小学校社会科からの継続として、それぞれ第七学年から第十学年という形式で示されていたのである。このことから、この科目は小学校から高等学校一学年までの10ヶ年プランの構想を背後に有していたことが伺えよう。この性格は昭和22年版と昭和26年版とでは多少異なり、特に昭和26年版では高等学校一学年を、中学校三年間の「総括」という形をとっている。と同時に、共通点の第二として、第二学年以降の選択科目のオリエンテーションの役割が明確にされた。具体的には、この科目の五つの单元、つまり、「われわれは民主的生活の促進に、

どのように寄与することができるか」，「労働関係は，どのように改善されてきているか」，「村の生産を高め，人々の生活を向上させるためには，どんな努力をしなければならないか」，「われわれの国の経済は，どのようなしくみによって動かされているか」，「われわれの生活には，外国の文化や物資が，どのように取り入れられているか」が，それぞれ高等学校生活，「世界史」，「人文地理」，「時事問題」，「日本史」へのオリエンテーションとしての役割を担っていたのである。⁽³⁾

共通点の第三は，問題解決学習という点である。昭和22年版は，「一般社会」を歴史，地理，公民などの学習内容を総合した数箇の大きい問題によって構成されているとし，その総合の原則として「(一) 学校内外の生徒の日常生活はつねに問題を解決して行く活動にほかならない。(二) 学校は生徒にとって重要な問題を解決するために必要な経験を与えて，生徒の発達を助けてやらなくてはならない」，の二点を示し，この科目が総合的な問題解決学習をめざすことを明確に表わしている。また，この点から，基礎的・基本的内容の重視についても共通するものがあることが想像できよう。第四の共通点として，指導計画の自主編成という点をあげておこう。昭和22年版は，「一般社会」の指導内容は地域や学校によって取捨選択，付加修正が必要であると説き，「もとより本書の中に用いてある題名は必ずしもそのまま用いる必要はない。単元の題名は実際は生徒に選ばすべきである」とまで言い切っている。この点は，昭和22年版と昭和26年版の両学習指導要領が「試案」として発表されていることから伺えよう。

このようにみえてくると，「一般社会」は「現代社会」と，その基本的性格としてあげた6項目のうち5項目までが共通であると言える。もちろん細かくみれば両者にも多少相異点はあるが，それについては必要があればそのつど触れることにして，次に，この科目が消滅した要因を考察して，「現代社会」に対する提言を引き出してみよう。

「一般社会」の消滅要因を，まずその社会的状況にみるならば，上田薫氏は「社会科の困難」として次の3点をあげている。(1) 十分に物や施設がない。(2) 社会そのものの状態がきわめてかんばしくない。(3) 指導者の頭が十分に切りかえられていない。⁽⁴⁾ 上田氏はこれらの困難にもかかわらず，社会科は問題解決学習の道を進むべきである，と説いているが，実際には現実がまだその理念を受け入れる態勢ではなかったようである。しかし，社会的環境の悪条件を示す(1)(2)にしても，戦後の教育方針の転換による混乱を示す(3)にしても，今日状況においてまで，問題解決学習をめざす社会科は成立不可能であると考えるのは憂慮しすぎであろう。このことから，「一般社会」を含む第一期社会科の消滅は，敗戦直後という当時の特殊な時代背景が大きな要因となっていたのであり，「一般社会」が消滅したからと言って

「現代社会」を頭から否定することは適切ではない、ということが指摘できる。

次に、第一期社会科全体への批判を検討しようとするならば、市川博氏はそれを三種にまとめて以下のように表現している。「その第一は、社会科は社会改良科といわれているが、実は、社会の改良までいきえず、ただかその周囲の条件に対する妥協、順応の線を越えていきえないという、革新勢力からの批判であり、その第二は、カリキュラム構成が機会主義、偶然主義的で、計画的でなく系統性に欠け、しかも、この授業方法は時間がかかりすぎるという一般の教師からの批判であり、そしてその第三は、基礎的知識が身につかず、学力低下を招いているという、父母も含めた広い層からの批判である⁽⁵⁾」。これらの批判が当時の時代背景とあいまって、社会科は第二期へと転換していったのである。しかし、まず第一の、社会順応型人間育成に対する批判であるが、これは、問題解決学習の三段階、つまり、①問題把握 ②問題究明 ③問題解決という過程を思い起こせば、適切な批判でないことがわかる。問題解決学習はあくまでも③としての社会改良をめざしているのであり、そのためにまず社会へ適応する①から②への過程を踏まなければならない、という考え方なのである。この過程を進む速度が遅いからと言って、一足飛びに社会改良を説くならば、それは教育ではなく洗脳である。また、社会についての知識を注入するのみの系統学習は、社会に対する適応はおろか、形骸化した知識を頭に詰め込むのみで、社会に対する主体的な働きかけもなくなることは、第三期の教育の結果をみれば明らかである。主体的な応用力を育成しようとするならば、遅いからといって前述の三段階のどれ一つとして省略することは許されない。

次に、計画性を欠くために指導が困難という教師からの批判であるが、確かに問題解決学習は、系統的知識を基盤に置かないがゆえに、計画通りの指導がしにくい。だから計画を立てる意味がないのではなく、だからこそ計画を綿密に立てなくてはならないのである。そして、そうした計画さえもいつでも修正されなければならないのである。なぜなら、問題解決の結果得られるものは決して絶対的真理ではなく、あくまでも相対的真理だからである。そこには必ず矛盾が残されているのであり、この矛盾から矛盾へという考え方、わからないことからわからないことへという指導法を、わかることからわかることへという指導法とはき違えてはならない。第二の批判はこの点を誤解していると言えよう。

最後に、学力低下という批判であるが、これは学力についての考え方の違いから生じるものである。当時の父母は戦前の学力観で子どもの学力を測り、学力低下を叫んでいた。しかし、当時の社会科は戦前の教育がめざした系統的知識ではなく、主体的実践の応用力としての思考力や判断力の育成をめざしていたのであるから、めざしていたものを見ずにめざしていないものを測定して学力低下と判断するのは誤りである、と言わざるをえない。

「一般社会」の消滅要因を、最後に内容面から検討してみると、昭和31年版学習指導要領は、「『一般社会』は、(中略)総合的な内容の組織をもち、第2学年以降に(中略)分化する各科目の基礎となるものであった。しかしその取扱はむずかしく、また政治・経済・社会の分野において、『時事問題』と内容が重複していた。さらに社会科の学習で、人生観や行為の基準となる道徳や思想について深く考えさせる機会をもたせることの必要を認めた」として、「一般社会」から社会科「社会」への移行理由を述べている。ここから「一般社会」の消滅要因として三種を読み取ることができよう。その第一は、総合学習とオリエンテーションのねらいが達成できなかったことである。この両者とも「現代社会」と共通する性格であるから、現在の段階で両者を同時に一科目に期待することが可能かどうかを検討する必要がある。しかし、根本的に考えるならば、両者は本質的には相互否定の性格である、とは言えないだろうか。各科目のオリエンテーションの役割を負うということは、各科目で扱うある程度のレディネスとしての知識内容を習得させることが期待されている、ということである。それはすなわち、その科目の学習内容を固定することにつながるから、この「オリエンテーション」という性格は系統学習の傾向を持つと言わざるを得ない。それに対して「総合学習」は、社会科諸科目の知識内容全体を扱うための総合ではなく、それらを使って問題を解決するための総合なのであって、決して知識内容という手段に制限されてはならない。このゆえに両者は相互否定の関係にあると考えられるのである。このことから、問題解決学習をめざす「現代社会」であるならば、「総合学習」を選び、「オリエンテーション」としての役割は放棄すべきであることが示唆される。

第二に、「時事問題」と重複する点が多かったことがあげられるが、現在はこの科目がない。しかし、類似した科目との重複が消滅要因とすると、「現代社会」にも「政治・経済」や「倫理」が存在する。ゆえに、「現代社会」を消滅させないためにはこれらの科目との重複を極力避けなければならないが、「現代社会」の知識内容を限定することは、その存在をも否定することになる。したがって、知識内容ではなく指導方法に「現代社会」の特色をみいださなければならない。このことは、「現代社会」の問題解決学習という性格をさらに強化することを示唆する。なお、道徳教育に応える倫理的内容を有していなかったという第三の批判については、「現代社会」にはそれが用意されているので、検討する必要はなからう。

以上の検討により、「現代社会」への提言として、次の5点があげられる。

- (1) 「一般社会」の消滅要因がそのまま「現代社会」にあてはまるわけではない。
- (2) 「現代社会」からオリエンテーションの役割を除くこと。
- (3) 「政治・経済」「倫理」との重複を避けること。
- (4) そのためには、問題解決学習の性格をさらに強化すること。

(5) 教師の指導力を強化すること。

三、社会科「社会」と「現代社会」

「一般社会」と「現代社会」の共通点が、「現代社会」の基本的性格の6項目のうち5項目あったとすれば、社会科「社会」と「現代社会」との共通点は残る1項目、すなわち政治・経済・社会に加えて倫理がその内容に含まれている、という点にある。社会科「社会」の内容を昭和31年版学習指導要領からもう少し詳しくみるならば、「内容」として次の12項目が示されている。①民主政治、②日本の政治、③国際政治、④経済生活、⑤日本経済の諸問題、⑥国際経済、⑦農村生活の向上、⑧労働関係の改善、⑨社会福祉の増進、⑩個人と社会、⑪人間の理念と民主的社会、⑫社会生活のあり方と文化の創造。このうち⑩⑪⑫の3項目が倫理的内容と考えられる。

この科目が「政治・経済」「倫理・社会」に分けられた理由は、昭和35年版高等学校学習指導要領社会編にみることができよう。そこには、「倫理・社会」を新設する理由として、次の5点と一補足があげられている。

- ㉞ 従前の『社会』では、実際は必ずしもその内容の全体にわたって指導されず、特にいわゆる倫理的領域はまったく指導されないままに終わるような例も少なくなかったため、その点の是正を図る必要があった。
- ㉟ 従前の『社会』のうち心理的、倫理のおよび社会的な内容は、民主的な道徳性の育成強化を図るという立場からみると、分量的にもいっそう充実する必要があると考えられる。
- ㊱ 高等学校の生徒は、心理的な発達段階からいうと、(中略)日常経験するさまざまな問題を手がかりとして、それらの問題の根底にあるものを追求しようとしたり、さらに人生や社会のあり方についても基本的な疑問をもち、問題を提出したりする時期に該当しており、またそのようなことについて思索する能力をもつようになる。学校はこのような疑問や問題にこたえてやるべきであるが、それには、ある程度学問的な背景をもった内容について指導する必要がある。そのためは、内容の編成およびその取り扱いなどの点で大きな改革をする必要があると考えられた。
- ㊲ 民主主義の伝統の浅いわが国の青少年に民主主義の倫理に基づく道徳性を育成していくためには、(中略)現代の民主社会をささえている基本的精神を原理的に考えさせることが必要であり、その意味で、民主主義の倫理やそれに連なる東西の先哲の思想そのものを中心に中心において思索させることによって、人生観の確立に資するという立場が要請されると考えられた。

㊦ 倫理の問題は、もともと社会的に制約され、社会的変動とともに変化する面をもっているから、これを正しくはあくするためには、社会の現実の姿やその諸問題を客観的に理解することを必要とする。(中略)つまり、現代社会におけるさまざまな問題を建設的に解決して主体的に生きていくためには、(中略)社会に対する科学的、合理的な理解にささえられた倫理を必要とすると考えられた。

(中略)さらにこれを『政治・経済』との関連という点から考察すると、そこでもふれるように、従前の『社会』の形態のままに道德教育をいっそう強化するということになれば、政治や経済についての学習が倫理的色彩にあまりに染まりすぎるといっておそれもあり、むしろ『倫理・社会』とは一応切り放した形態で政治や経済について学習させたほうが、そのねらいを達成させやすいという事情もあげられる」。

まず㊦の点に注目すると、社会科「社会」の中で特に倫理的内容が軽視されていた原因は、第一に新しい内容で教師が不慣れだったこと、第二にその内容が後方に置かれていたこと、第三に他の内容との差が大きかったこと、第四に内容が融合されていなかったことが考えられる。第一点は、第一期社会科における教師の困難を思い起こせば予想がつこう。第二点は、その内容が順番に消化される指導法であるならば、「日本史」や「世界史」がその後半の内容まで手の届かない場合があることと同様である。第三点と第四点は、「倫理・社会」の授業が実際には倫理思想史のみで終わる場合が多く、「社会」の内容が軽視されていた原因と同様である。ここから「現代社会」への提言として、その内容である大項目のⅠからⅡへと順番に消化する指導法は好ましくないこと、その大項目のⅠとⅡは融合されるべきであることの二点をあげることができる。なお、㊦の道德性の強化の点については、「現代社会」において考察の対象にはならないであろう。

また、㊦㊧㊨に注目すると、ここでは、心理的発達段階における高校生としての特徴、民主主義の伝統の浅い日本の現状、さらには倫理の問題と社会の状況の密接な関係、という条件から、学問的な、原理的な、さらには科学的、合理的な倫理的内容の必要性が説かれている。「学問的」「原理的」「科学的」「合理的」という言葉から、道德教育が強調されても、それは系統学習によるものであることが理解できる。社会科「社会」は、この系統学習という性格をその基本に置いたがゆえに、その性格が一層強化されるならば、必然的に、その「内容」の①から⑨を継承発展させた「政治・経済」と、⑩から⑬を充実させた「倫理・社会」へと分科される運命にあったと言える。社会認識と態度形成を分離させるのではなく、「政治や経済などの現実社会の諸問題の学習との結びつきの中で道德性の育成を期するという立場」の「現代社会」は、こういった系統学習と相反するものであるから、系統学習への

移行を示すこの三点からは示唆が得られない。

最後に、補足の部分に注目すると、ここではつまり態度形成という目標のために社会認識に誤りの生じるおそれのあることが指摘されている。しかし、注入主義による社会認識でない限りそれは主体的なものであり続けるのであり、また、主体的な知識でなければ生きた知識とはなりえないのである。総じて「倫理・社会」と「政治・経済」に分けた基盤には、学問の絶対性への信奉があるようだが、しかし、教育においては学問の相対性が基本であることを忘れてはならない。なるほど学問体系に準じて科目を分ければ純粋性は増すだろうが、しかしそれだけ現実生活から遊離して知識中心主義に陥るのであり、その反省から「現代社会」は生まれたのである。しかし、やはりここから、「主体的」という意味をとり違えて「独断的」な教育にならないよう、「現代社会」へ向けて忠告しておかなければならない。

以上のことから、「現代社会」への提言として次の4点があげられる。

- (1) 社会科「社会」の消滅要因がそのまま「現代社会」にあてはまるわけではない。
- (2) 「現代社会」の指導法は大項目のⅠからⅡへ順番に消化していくようなものであってはならない。
- (3) 大項目のⅠとⅡ、つまり社会認識と態度形成を融合することが必要である。
- (4) 態度形成のために社会認識が歪められてはならない。

お わ り に

高等学校社会科教育の変遷の中で消えていった諸科目の中から、「一般社会」と社会科「社会」の二つの科目を選んで「現代社会」との比較考察を行い、いくつかの提言を試みたのであるが、おわりにあたり、「現代社会」の本質的性格として両科目との比較考察からその一層の強化が促された問題解決学習という性格を据え、この「現代社会」が現代において成立可能かどうか、可能だとすればその際にどのような点に注意すべきか、また、「現代社会」に何が要請され、何が要請されないかを、まとめなおしてみたい。

まず可能性についてであるが、「現代社会」と共通点の多い「一般社会」との比較からも、内容の面で共通する社会科「社会」との比較からも、これらの科目が消滅したからと言って、必ずしも「現代社会」が消滅するとは限らないことが指摘された。次に、その際の注意点としては、第一に教師の指導力の強化が、第二に「政治・経済」や「倫理」との重複を避けることが「一般社会」との比較から指摘され、また、第三に「現代社会」の指導法が大項目のⅠからⅡへと順番に消化しようとするものであってはならないことが、社会科「社会」との比較から指摘された。そして、こうした「現代社会」に要請されるものとして、一層の強化が促された問題解決学習の

他に、その大項目のⅠとⅡ、つまり社会認識と態度形成の融合が社会科「社会」との比較から指摘された。ただし、態度形成のために社会認識が歪められないよう絶えず注意を払わなければならない。また、「現代社会」に要請されないものとしては、第二学年以降の選択科目に対するオリエンテーションの性格が、「一般社会」との比較から指摘された。とはいえ、この性格によって「現代社会」の内容が固定されることが否定されたのであって、「現代社会」にこの性格を期待することは一向にかまわないのである。第一目的になってはならないということである。

以上の考察から、「現代社会」への提言として、特に、

- (1) 総合的な問題解決学習の強化
- (2) 社会認識と態度形成の融合
- (3) オリエンテーションの性格の削除

の3点をあげておこう。そしてそこには多くの注意点が附随するが、このことは「現代社会」に対する困難さを物語るものである。しかしそれらは、問題解決学習を本質とするならば避けられないものであり、それらを理由に第三期社会科へ再び逆戻りすることは、決して許されないのである。

〈注〉

- (1) 広岡亮蔵, 「問題解決学習」(相賀徹夫編『教育事典』小学館, 昭和41年, 所収)
P. 312
- (2) 門脇一生, 「新設『現代社会』の問題と自主編成の方向」『歴史地理教育』No. 303,
昭和55年3月, P. 47
- (3) 梶哲夫他, 『中等・社会科教育の研究(Ⅰ) — 総論 —』高陵社, 昭和52年,
P. 14
- (4) 上田 薫, 『上田薫社会科教育著作集1 問題解決学習の本質』明治図書, 昭和53年,
PP. 98-106
- (5) 市川 博, 「基礎的・基本的知識のとらえ方(その2) — 社会科初期の学力観と基礎的知識2 —」『教育科学社会科教育』No. 206,