

社会科問題解決学習の授業実践分析

—— 長岡文雄「寄合」の授業を事例として ——

Teaching practice analysis of social studies problem solving learning

—— A Case Study of tuition of Fumio Nagaoka “Yoriai” ——

渡邊 幸太

Kota WATANABE

(要旨)

本稿は、現行の社会科の実態から、その脱却を図る1つの手立てとして、戦後教育改革の中で「新教育」の中心的教科として期待された、問題解決学習を研究対象とする。そこで、長岡文雄氏が行う、子どもが主体となる社会科問題解決学習の授業を分析した。

学習指導要領の変遷に伴い、問題解決学習から系統主義に立つ教え込みが活発となり、知識・理解型の授業が多く見られるようになった。これを受け、教師自身による授業研究的取り組みが弱くなり、授業実践においても、子どもを中心とする主体的取り組みが衰退した。

当時と今日の社会科を取り巻く状況には大きな違いがあるが、長岡の行う授業実践と問題解決学習における手法は、現在においても示唆に富んでいる。長岡の授業実践について、さらに分析を進めることで、文部科学省が掲げる学力の三要素を満たし、今後の社会科における学習の一つとして、着目したい。

(Summary)

This paper, from the reality of the current social studies, as one of assistance to achieve the break away, was expected in the postwar education reform as a central subject of “new education”, and study to solve learning problems. So, Mr. Fumio Nagaoka do, children were analyzed the lessons of social studies problem solving learning that becomes the subject.

With the transition of The Course of Study, inclusive teaching that stand to the system principle from problem-solving learning becomes active, now teaching of knowledge and understanding type many seen. In response to this, becomes weak lesson study efforts by teachers themselves, even in teaching practice, proactive efforts centered on the child was decline.

Although the situation surrounding the then and today's social studies there is a big difference, technique in teaching practice and problem solving learning to do the Nagaoka, is rich in also suggested in the current. And with Nagaoka of teaching practice, by further advancing the analysis, it meets the three elements of the academic achievement of Education, Culture, Sports, Science and the Ministry of listed, as one of learning in the future of social studies, you want to focus.

キーワード：問題解決学習、主体性、学習指導要領、社会科

Key Words：Problem-solving learning, Independence, Course of Study, Social studies

1. はじめに

現行の社会科においては、暗記を中心とした知識・理解型の授業が一般的に行われている。2006年にベネッセが小学生2,726人を対象に行った「第4回学習基本調査」によると、「社会科が好き」と答えた割合は全体の48%であり、これは9教科中最も低い値であった¹。その理由として、「覚えることが多いから。」「調べるのが難しいから。」などが挙げられる。

本来、社会科の学習は、社会の中で営まれている人々の生活の中に、今まで知らなかったような深いつながりや様々な関わりを発見するなど、見えるものから見えないものを発見することに意義がある。そのためには、社会科の学習で、社会的なものの見方や考え方を育てることが求められる。つまり、子どもたちが自分で調べたことをもとに、社会の中で営んでいる人々の生活についての特色やつながりなどを、様々な視点から考えられるようにすることが重要である。

しかし、現行の社会科の学習では、知識・理解が重視されているという実態があることが指摘されている。そこでは、学習に主体性がなく、単なる知識や技能の習得にとどまっていると推測される。

文部科学省が示す、学力の三要素として（1）基礎的・基本的な知識・技能、（2）知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、（3）主体的に学習に取り組む態度が掲げられている。（1）の基礎的・基本的な知識においては、すでに述べたように、知識・理解型の現行の授業で習得ができると考えられる。しかし、（2）、（3）においては、課題を解決するために必要な力や、主体的に学習に取り組む態度が育まれているとは考えにくい。

本研究では、このような社会科の実態から脱却することを念頭に置き、子どもの思考体制を中心にして、教育実践に取り組んだ長岡文雄氏の社会科問題解決学習の実践事例を分析する。

2. 問題解決学習の概要

問題解決学習は、学習者が自発的に学習問題をとらえ、これを追究し解明していく学習方法である。それは大きく二つのタイプがある。一つ目は、「問題」を純粹に学習者の生活経験から生じたものに限定するか、時事問題のように社会問題となっていることを、教師が提示するかという学習内容に関する相違である。二つ目は、調査や見学のように実際に身体を使って一次資料を集め、それをもとに行動的に問題解明を試みる場合と、教科書や資料集等二次資料を用いた抽象的思考から問題解決を図るものという学習方法についての相違である。それぞれ、前者を問題解決学習、後者を問題解決型あるいは問題解決的学習と呼ぶことが多い。しかしながら、いずれも教師から与えられた題材を学習者が単なる知識として、抽象的に理解するのではなく、学習者が進んで問題を自覚し「思考する」行為をともなって解決するという点で共通性を持っている。

問題解決学習は、戦後教育改革の中で「新教育」の中心的教科とされた社会科で実践されることが期待された。昭和22年版学習指導要領では、「(社会科の) 学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わ

なければならない」という表現で、問題解決学習という用語自体は用いられていないが、その視点の重要性が主張されていた。

3. 学習指導要領の変遷

長岡が、「寄合」の授業を行ったのは、昭和41年である（長岡, 1975）。その当時の学習指導要領は、昭和33年の改訂のものである。そこで、昭和33年改訂までの学習指導要領の変遷を明らかにする。

昭和22年3月に、学習指導要領が試案の形で形成され、一般篇が公刊された。やがて、その年度内に社会科篇も発表された。この学習指導要領の特色の第一が、社会科の誕生であった。社会科の目標は、「児童が自分たちの社会に正しく適応し、その中で望ましい人間関係を実現し、進んで、自分たちの属する共同社会を進歩向上させることができるように、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養う」ことにあった。したがって、その学習領域は、人間の営みのあらゆる社会事象を含むものであった。

子どもたちの社会的経験を基底にして、その拡大と深化を図ることにより、理解・態度・能力の統一された個性的で民主的な社会人を育成しようとした。そして、この社会科は、他教科に比べ領域が広く総合的性格をもっていた。

経験主義に立った社会科は、昭和26年に学習指導要領が全面的に改められたときもその性格を失わなかった。しかし、戦後の新教育、とりわけその中核としての社会科教育に対しては批判が強くなった。

昭和28年に教育課程審議会は、社会科の改善に関する答申を行ったが、文部科学省は、その答申を受けて直ちに「社会科の改善についての方策」を発表するとともに、この方策に沿って社会科学習指導要領の改訂を行い、昭和30年に刊行した。

この改訂においては、地理・歴史教育についての系統性、内容の学年別配当を明らかにし、政治・経済・社会等については小学校段階としての範囲を明確に示すとともに世界的視野に立った国民的自覚を促すことが強調されたものであった。

これにおいて、経験主義の社会科は、系統主義におしきられたのである。道徳、地理、歴史、基礎学力の充実に関連し、科学技術教育の振興が叫ばれたのである。

昭和33年学習指導要領の全面改訂で、社会科は、内容の系統性が強調されるとともに、地理、歴史学習が重視され、初期社会科の学習者を主体にした総合的、経験的問題解決学習は切り崩されていった。知識・理解重視の社会科へ歩み出し、系統主義に立つ教え込みが活発となっていった。

このように、系統主義による学習が主流となっていた当時においても、長岡は問題解決学習による授業展開を重視したのである。

4. 長岡文雄「寄合」授業の考察

長岡(1980)は、「社会科は、子どもの生き方、教師の生き方にかかわる教科である。『人々のくらしのあり方、その中での自分自身の生き方』に収れんするのが社会科である」としている。また、長岡は、「社会科は、自分たちの生活とその根底を、どこまでもくわしく追

究し、その動きをとらえようとする子どもを育てるものである」とも述べている。

事実とその動きの追究は、子どもの中にある問題意識から出発する。そしてこの問題意識は、追究の途中においても、また一応の終末段階においても持続していなければならないとし、学習は、子ども自身が追究の主体であると考えている。

さらに、社会科の授業においては「考える社会科」をめざしている。子どもたち自身が問題を持ち、探求してこれを解決して生きる過程の中でこそ、自分の考えをもって生きる子どもは育ち、質のよい知識も身につくのである。つまり、「考える社会科」とは、社会に生きる自分のあり方を追究させるものである。

長岡は、「寄合」授業において、授業時数を3時間として計画していたが、子どもの追究の流れに即するように、伸縮自在の構えで臨んでいる。実際の展開によると、第一時の授業に続いて、第二時は第一時の授業にもとづく考えの発表の話し合いと、教師からの「寄合の掟」の資料提供にもとづく話し合い、第三時は、「たちあがった農民の力」について学習を行っている。

(1) 授業のねらい

授業のねらいは、「寄合」を通して、「人間が寄り合うということはどういう意味をもつか」「何のために寄り合うのか」をつきつめ、人間が人間らしく生きるための願いや、その具体的な実現の仕方の工夫を考え、自分のあり方を決めさせている。

この1限目の授業では、「人間が寄り合うということはどういう意味をもつか」「何のために寄り合うのか」をつきつめている。自分のまちの「寄合」の話から、明治・大正の話に移っており、その後、室町の話に転換し、現代においても中世のなごりがあることまで学習している。クラスでの話し合いだけでなく、自分で調べ学習も行うことで、様々な時代の「寄合」に触れ、深く追究できている。

しかし、この授業では、「自分のあり方を決めていく」ところにまでは至っていない。そこで、「自分のあり方を決めていく」ことに関しては、今回の授業以後で行っているのではないかと考えられる。

ねらいの中で、「たとえ子どもの推測することが、客観的と言われる史実に反してもよい。その推測をその段階として貴重なものとし、真実へ向かってさらに追究をすすめさせたい。」としている。その文章の「史実に反してもよい」という言葉に疑問を抱き、授業を見直した。この授業において史実に反するものは発見できなかった。子どもに自由に発想させるということは良いが、「史実に反してもよい」とはっきり公言することについては、今後解明を進める必要がある。

(2) 教師の動き

長岡が行う問題解決学習では、教師が一人一人の子どもの特性を知った上で、授業に臨んでいる。それは、「この子は本をよく読んでいるな」「赤土はいい資料をもっているはず」「この子が調子づいたので、どの子も発言しやすい雰囲気になるな」などの言葉に表れている。一人一人の子どものことをよく知っているからこそ、子どもを中心としたこの授業が

くりができると考えられる。教師が一方的に行う授業では、ここまで特性を理解していなくても、ある程度の授業を行うことができる。しかし、子どもを主体とした話し合いの授業では、キーポイントとなる子どもを押さえておくことで、より活発な授業が行われると考えられる。

今回は、子ども主体の授業が行われている。そこでは、「かきまわしてみよう」、「徹底して子ども自身の考えを引き出したい」、「百科事典に書いてあったことで満足する子どもをゆさぶりたい」という教師の言葉からも分かるように、授業をより深めるために、教師が発問している姿を見ることができる。このように、主体は子どもでありながらも、キーポイントとなるところでは、教師が動くということが、この授業をより深くしているのではないかと考えられる。

(3) 「寄合」授業の教材

この授業では、「寄合」を歴史の授業としてとらえているものではないと推測する。あくまでも、現在を考える上での教材の1つとして捉えていると考えられる。それは、「政治を『人々のねがいの実現』としてとらえた子どもたちには、『人々のねがいと、その実現の方法は、むかしと今とでどう変わったか』という問題をもち、歴史的追究にはいつてきた。」という文からも理解できる。

そこで、昭和33年改訂後の「新しい社会 6上」（東京書籍、1963年）から、「寄合」授業の検討を行う。教科書の目次を見ると、「国民の生活と政治」の後に、「日本の歴史」の学習が行われている。その教科書では、歴史を学ぶことについて、「歴史を振り返ってみることは、今の世の中の仕組みを考える上にも、大切な手がかりとなるのです。それぞれの時代には、それぞれの特徴がありますが、それが移り変わってきたのです。」と記述されている。つまり、自分たちが生きている現在を考える1つとして、歴史を学んでいるということである。

この授業においても、「寄合」から子どもたちが今日の生活を見直すことができている。また、子どもたちが主体となって、自身で調べてきたことや考えたことを話し合い、歴史と現在を結びつけていることができていると考えられる。

(4) 授業における評価

授業のねらいで、長岡は、「具体的に深く社会を見る目をみがかせたい」としている。しかし、評価の仕方が記述されていないため、「具体的に深く社会を見る目」が身についたということを判断するのは困難である。クラス内においても、全員が積極的に発表できる子どもとは限らない。その中で、どのように評価するか記す必要がある。

問題解決学習での授業では、どのような力が身につく、どのように評価するのか、不明である。問題解決学習は、子どもたちが主体であるため、正解がなく、評価することを目的としていない。この授業でも同様のことがいえる。しかし、子どもたちが主体の良いとされる授業が行えたとしても、他の人も実践が可能な基準がなければ、汎用性の低い、長岡でしか行えない授業となると考えられる。

5. おわりに

本研究は、「寄合」の授業を事例として、長岡の教育実践から、社会科における問題解決学習の分析を行った。長岡の問題解決学習は、子どもが主体となり、生き方にまで考えさせる点において、その特質がある。

現行の社会科では、学習指導要領に準拠した教育実践が多く、知識・理解型の系統主義へと変遷したことが明らかとなった。学習指導要領が、昭和30年代以降、法的拘束力を持ち、教育実践に影響を与えたことから、学習方法が問題解決学習から系統学習へと移り変わり、授業実践に基づいて子どもを中心とする主体的取り組みが衰退した。このような教師自身による授業研究的取り組みの弱さが、子どもに根ざした教育改革の停滞を引き起こし、現行の社会科の実態から脱却できないことを指摘できる。

長岡の実践が行われた当時の社会科を取り巻く状況と、今日の社会科を取り巻く状況には大きな違いがあるため、長岡の実践を単純に応用することはできない。しかし、その手法は現在においても示唆に富んでいるため、長岡の授業実践について、さらに分析を進める必要がある。

註

1 参考 URL より引用。

<参考文献>

- 「新しい社会 6上」昭和38年版，東京書籍（1963年）。
- 木村博一（1999）：社会科問題解決学習の成立と変質 ―昭和26年度版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』の再評価―。全国社会科教育学会『社会科研究』第50号，pp.11-20.
- 小森健吉・長岡文雄（1998）：『新しい初等教育の原理』，ミネルヴァ書房。
- 「小学生の社会科 6上」昭和39年版，中教出版（1964年）。
- 長岡文雄（1975）：『子どもをとらえる構え』，黎明書房。
- 長岡文雄（1980）：『若い社会の先生に』，黎明書房。
- 長岡文雄（1986）：『考えあう授業』，黎明書房。
- 藤澤國治（1998）：長岡文雄氏の社会科教育実践史研究 ―問題解決学習の理論構築過程の解明―。社会科教科教育学会『社会系教科教育学研究』第10号，pp.29-36.

<参考 URL >

京都市教育委員会：社会科における思考力・表現力の育成をめざして
<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h21/pdf/534.pdf>
2014年12月22日アクセス。