

社会科問題解決学習の成立と変質

— 昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』の再評価 —

木村博一

I. はじめに

日本の社会科は、戦後の教育改革によって誕生して以来、50年の齢を重ねて今日に至っている。

社会科教育史を紐解くと、一般に昭和30年、同33年の学習指導要領改訂を経て、問題解決学習から系統学習へと転換したとされている¹⁾。

ところで、今日の教育界で注目されているのは、系統学習ではなく問題解決学習の方である。「新しい学力観」への転換が叫ばれ、「自己教育力」「生きる力」等の育成が推奨されるとともに、「新しい問題解決学習」が提唱されている²⁾。

これらの動きは、一概に昭和20年代の問題解決学習への回帰と呼ぶことはできない。しかし、半世紀後にこれほどの注目を浴びる問題解決学習が、なぜ系統学習に取って代わられる道を辿ったのかについては、十分に解明されているとは言い難い。文部省の学習指導要領が問題解決学習から系統学習へと政策転換したことが大きな外的要因であったことは否定できないが、なぜ問題解決学習が日本の学校に広く定着できなかったのかという疑問を内在的に明らかにする作業が十分に行われていないのである。

そこで本稿では、昭和22年版の『学習指導要領社会科編I（試案）』（以下『22年版社会科』と略記する）と、その改訂版として昭和26年に発行された『小学校学習指導要領社会科編（試案）』（以下『26年版社会科』と略記する）、さらには、二つの学習指導要領の作成に中心的役割を果たした上田薫の問題解決学習論を対象として、昭和20年代の社会科問題解決学習の本質は何であったのか、なぜ昭和20年代の問題解決学習が日本の教育現場

に広く定着しないままに終わったのかという疑問に答えていきたい。

その際に、『22年版社会科』と『26年版社会科』が意図していた学習指導のあり方を、より具体的にイメージできるように、二つの学習指導要領に示された単元例を事例として考察していく。特に焦点を当てるのは、単元の「目標（理解目標）」「問題（学習問題）」「活動（学習活動の例）」の三つである。

人間には、理論や理屈ではわかったつもりになっても、実際には具体的なイメージが湧いてこない場合が多い。それ故に、このアプローチは、学習指導要領作成の当事者が、どの程度の理念や理論と、どれだけ豊かなイメージをもって、社会科の問題解決学習を把握することができていたのかを吟味する格好の手法であると考えている。

本稿の各節の分析視点は、次の通りである。

- II：『22年版社会科』の単元例は、どうして問題解決学習として評価することができないのか。
- III：『26年版社会科』は『22年版社会科』の単元例をどのように変更することができたが故に、問題解決学習としての社会科を成立させることができたのか。すなわち、『26年版社会科』型の問題解決学習の本質は何か。³⁾
- IV：問題解決学習としての社会科が成立したにもかかわらず、なぜ日本の教育現場に広く定着することができなかったのか。

II. 『22年版社会科』における 本質主義の残存と活動主義の弊害

1. 『22年版社会科』の単元例の構成

〔資料1：『22年版社会科』の第4学年の「目標」と
単元「交通運輸の道すじはどのようにしてきまるか」の学習活動の例〕

<第4学年の「目標」>

- 社会が進歩して大きくなればなるほど、相互依存の度も増すこと。
- 郷土を拓いた人たちは、新しい環境にうまく適応した時に成功したこと。
- 郷土を拓いた人々は、あちこちと、よりよい生活の途を求めて移動して来たこと。
- 人々が所から所へと移って行く道すじは、気候や地勢、天然資源の如何によって左右されること。
- 困難な自然環境の中での生活では、物を賢明に生産し、消費し、上手に利用しようと計画を立てることが必要であること。
- 人々は交通運輸の障害となる自然の地形を克服しようとする。 (下線は引用者による)

(※他に10項目の理解目標が例示されているが、紙幅の都合により省略する。)

<本単元の学習活動の例(抄録)>

- 交通の自然条件克服について調べる。
 - ・青の洞門の話を聞いたり読んだり劇にしたりする。
 - ・トンネルのある所を旅行した話をする。
 - ・(できれば技師を呼んで) トンネルを作る話を聞いたり、あるいは本を読んだりする。
 - ・日本や世界の有名なトンネルを調べその長さを表にする。
 - ・海底(あるいは川底の) トンネルの話を聞き絵を集める。

- ・トンネルの付近の地勢を見て、トンネルがどのように交通路を短縮したかを発見する。(地図または実地の調査による。)
- ・アジアやアメリカへの新しい交通路を発見する物語を読む。
- ・大井川やその他の川について橋ができたことがもたらした交通上の変化に関する話を聞く。
- ・大井川やその他の川の渡し場の話を読んで劇化する。
- ・いろいろな橋の絵や写真を集めて展覧する。
- ・世界の有名な橋の絵を集め、それについて話を聞く。
- ・運河を見学する。
- ・オランダやヴェニスや中国の運河の話を聞く。
- ・雪崩の話を聞いたり読んだりしてそれについて話しあう。
- ・雪崩を防ぐ防雪林や雪よけトンネルを見学したり、その話を聞いたりする。
- ・砂で雪崩の実験をしその対策を話しあう。
- ・昔の街道と現在の鉄道とを地図に書きこんで比べる。
- ・人力車の発明と改良について話を聞く。
- ・道しるべになる星や月や太陽の話を読んだり実地に調べたりする。
- ・航海や探検でコンパスが役立つ話を聞いたり読んだりする。

『22年版社会科』の単元例の記述は、最初に各学年の「発達の特性」と「目標」を示し、その後6～10個の単元例を示すという構成になっている。また、各単元の記述は、「指導の着眼」「指導結果の判定」「学習活動の例」の三つから構成されている。

〔資料1〕に示したのは、『22年版社会科』第4学年の「目標」と単元「交通運輸の道すじはどのようにしてきまるか」の学習活動の例である⁴⁾。

2. 『22年版社会科』の単元例の特色

〔資料1〕で注目されるのは、次の四点である。

第一は「目標」がすべて理解目標から成っていることである。態度目標、能力目標は含まれていない。これは第4学年のみに見られる傾向ではなく、全学年に共通している⁵⁾。

第二は、本単元に対応する目標が「人々は交通や運輸の障害となる自然の地形を克服しようとする」と一つしかないことである。これも、例外はあるものの『22年版社会科』のほとんどの単元に共通する傾向である。

第三は、目標の達成に直結しない学習活動の例

が散見されることである。目標としての知識を活動を通じて習得することよりも、活動そのものに埋没しかねない傾向が見受けられる⁶⁾。「人力車の発明と改良について話を聞く」「運河を見学する」等の活動は、好例である。

第四は、戦前からの系譜を引くと考えられる、いわゆる本質主義の知識観（授業観）が色濃く残存していることである。この傾向は、中等学校用の『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』ほどではないが⁷⁾、本單元においても、青の洞門、大井川の渡し、オランダや中国の運河などに関する学習活動や、世界のトンネルの長さを調べる等の学習活動が散りばめられている。いずれも目標としての知識に向けての探究よりも雑多な知識の習得に陥る危険性を孕んでいる。

これら四点を総合して言えることは、『22年版社会科』の学習指導が、様々な知識や経験をもとに学習者が推理を進めていく探究としての学習（問題解決学習）に至っていないということである。いわゆる本質主義の知識習得型の授業観が色濃く残存し、他方で、何のための学習かを吟味することなく活動を行っていく悪しき意味での活動主義の傾向が見出されるのである。

3. 『22年版社会科』の歴史的限界

これらの問題点を残したまま、なぜ『22年版社会科』は発行されたのだろうか。

『22年版社会科』の編集委員長であった重松鷹泰は、ヴァージニア・プランの翻訳を進めている当時、①「オブジェクティブス」と「アクティビティーズ」という二つの言葉の意味がわからなかったが、やがて「目標」と「学習活動」だとわかってきたこと⁸⁾、②各学年に10～20個程度示されている「理解（understandings）」の意味と効用がわからず苦しんだが、まもなく、固定した教材を否定する社会科では、どうしてもこのような「理解」を設定することが不可欠であると気づいたと⁹⁾、回顧録に記している。

しかし、わずか2カ月余という『22年版社会科』編集期間の中で、ヴァージニア・プランにおいても十分になされていない理解目標と学習活動の構造化を行うことは、到底不可能であった。そこで、

「目標」の設定については文部省と教師の双方に責任があるが、学習活動は教師の選択に任すべきであり¹⁰⁾、学習指導要領に掲げた「学習活動の例」は参考例にすぎない¹¹⁾と割り切るより他なかったのである。

III. 『26年版社会科』における問題解決学習の成立

1. 『26年版社会科』の單元例の構成

『26年版社会科』の第3章には、各学年の「発達の特性」「目標」とともに、各学年の単元の基底の主題が例示されている。そして、巻末の付録には、各単元の基底ごとに主眼（その単元の趣旨説明）と10個程度の学習問題が例示されている。

次頁の〔資料2〕に示したのは、第5学年の「目標」と、単元の基底「手工業から機械生産へ」及び「商業の発達と消費生活」の学習問題の例である¹²⁾。

〔資料2〕で注目されるのは、次の二点である。

第一に、第5学年の「目標」として23個の理解目標が示されているが、初めの6個の目標が単元の基底「生活に必要な主要物資の生産」に、次の9個の目標が単元の基底「手工業から機械生産へ」に、残りの8個の目標が単元の基底「商業の発達と消費生活」に対応していることである。

第二に、単元の基底「手工業から機械生産へ」と「商業の発達と消費生活」の場合に見られるように、十分とは言えないまでも、各単元の学習問題の例と各学年の「目標」とが、問いと答の関係として対応するように構成されていることである。

2. 「学習活動」中心の單元構成から

「学習問題」中心の單元構成へ

そこで、『22年版社会科』と『26年版社会科』の單元例に関する記述を対比してみると、次のような共通点と変更点を見出すことができる。

まず共通点である。各学年の「目標」が理解目標のみから成っている点は共通している。『26年版社会科』においても、各学年の「目標」は、いわゆる概念的説明的知識、一般的評価的知識、規範的知識などから構成されている¹³⁾。

〔資料 2 : 「26年版社会科」第 5 学年の「目標」と単元の基底の学習問題の例〕

<第 5 学年の「目標」>

- 産業の発達は、気候・地勢・資源などの自然条件にまつところが大きい。
- 産業の方法は科学の発達によって著しく改良されてきた。
- 自然資源の利用のしかたは、産業の発達によって進んできた。
- 産業の発達により衣食住の様式も変化してきた。
- 資源の利用が進んでくると、資源を濫費し枯渇させる恐れがある。
- 産業に機械を利用したり交通運輸が発達してくると、人々は多種多様の物資を手に入れることができるようになって、生活が便利かつ豊かになってきた。
- 分業が進むほど生活は能率的になる。
- 分業が進むほど社会生活における相互依存も著しくなり、したがって他に対する責任も大きくなる。
- 機械生産の発達は動力の利用のしかたに負うところが大きい。
- 科学が発達するにしたがって、これを適当に利用すれば人間の労力は少なくすむようになる。
- 機械生産を活用すれば、人々は厚生慰安や、文化活動の余裕をもつようになる。
- 大量生産は公共の福利を目的とすべきである。
- 機械器具はわたくしたちの生命財産を保護するが、また時には損傷することがある。
- 人類の幸福をはかることに科学を利用することが望ましい。
- 工業の発達は人口の集中をきたす傾向がある。
- 交易のしかたは世の中の進歩とともに変ってきた。
- 物資が不足すればするほど生産と消費を調節することが必要になる。
- 商品を手に入れる経路は、価格を左右する大きな要素である。
- 金を使う場合には予算を立てる必要がある。
- 物を買う場合にはよく品質を調べて選ぶことも大切である。
- 商工業の発達は交通運輸の発達と相伴ってきた。
- 商工業の発達は土地の特殊条件によって、しばしば促進されてきた。
- 人々が、それぞれじぶんの納得できないことはいないようにしなければ、よい社会にならない。

<単元の基底「生活に必要な主要物資の生産」の学習問題の例>
(略)

<単元の基底「手工業から機械生産へ」の学習問題の例>

- 家庭で日常使っている品物で、手で作ったものと機械で作ったものにはそれぞれどんなものがあるか。
- 手工業と機械生産はどんな点が違うか。
- 人々は自然の力を動力として使うためにどのような工夫をしてきたか。
- 動力の資源にはどのようなものがあるか、それらのうちで特にわが国に豊富にあるもの、足りないものは何か。
- 動力の使い方が進歩するにつれて私たちの生活のどんな点が便利になったか。
- 分業で仕事をするとなんかに便利か。
- 工業はどのようなところに発達するか。
- 工業の発達と交通の発達とはどのように影響し合っているか。
- 工業の発達によって資源はどのように有効に使われるようになったか。
- わが国の工業の発達のためにはどのような資源が必要か、不足しているものはどのようにして手に入れるか。

<単元の基底「商業の発達と消費生活」の学習問題の例>

- 私たちは物をどのようにして手に入れるか（自家生産、物々交換、売買）。
- なぜ自給自足経済から交換経済に変わってきたか。
- なぜ物々交換から貨幣による売買に変わってきたか。
- 現在商品はどのような経路をとって生産者から消費者の手に入るか。
- 需要と供給の関係はどのように物の値段を左右するか。
- 金の使い方を合理的にするためにはどうすればよいか。
- 物を買うときにはどのようなことに気をつけなければならないか。
- よい品物を安く手に入れるためには入手の経路をどのようにくふうすればよいか。
- 商業はどのようなところに発達するか。
- 交通運輸の発達はどのように商品の流通を容易にしているか。
- 貯金は何のためにするか。
- 銀行はどんなことに役立つか。

次に変更点である。『22年版社会科』には、各単元の「学習活動の例」が数多く示されていたが、『26年版社会科』では姿を消し、代わって各単元の学習問題が例示されている。この変更の意義は大きい。『22年版社会科』が「学習活動」と「目標」をつなぐものとして単元の学習指導をとらえていたのに対して、『26年版社会科』は「学習問題」と「目標」をつなぐものとして単元学習指導をとらえたことを意味しているからである。

3. 『26年版社会科』における

各学年の「目標」の位置づけ

では、『26年版社会科』の単元学習指導において、各学年の「目標」は、どのような位置づけを与えられていたのだろうか。単元の基底の主眼と学習問題の例が「付録」に示されたことは、それが参考例に過ぎない位置づけであったことを意味している。ということは逆に、第3章に示された各学年の「目標」は、参考例ではなかったことを暗示している。

『26年版社会科』の作成に携わった上田薫は、各学年の「目標」について次のように述べている。

単元を構成するためには、教師はまず目標を十分につかむ必要があります。ことに学年の目標については、いつでもどこでもそれを働かすことができるように、完全に自分のものにしておかななくてはなりません。本を開いてみなければ出てこないようでは不十分です。¹⁴⁾

社会科の一般目標はもちろんのことですが、とくに学年の目標を考えるべきです。そしてそれをさらに具体化し、その内容がいきいきした学習活動を通して無理なく子どものなかに実現されていくように努力することが大切です。そのためには、目標はつねに手中に握られて、どんなときでも機会に応じて働くことができるようになっていなくてはなりません。¹⁵⁾

さて学年の目標は、このような意味をもつものだから、それがその学年の指導においてもつ比重はきわめて大きいといわなくてはなりません。いわばその学年における社会科のねらいが、二十たらずの目標に結集しているといってもよいわけだからです。それは指導のねらうべき根であり、幹であり、他のなにをおいても達成すべきたいせつなことからです。教師はもちろん一般的な目標を忘れてはなりません、指導の直接の手がかりは学年目標にあることを知らなくてはな

りません。¹⁶⁾

後に上田薫が展開した“動的相対主義”に基づく問題解決学習論を知る者にとって、これら三つの引用は、次の二つの点で注目値する。

第一に、社会科で育成すべき理解・態度・能力を総括的に示した『26年版社会科』第2章の一般目標よりも、理解目標のみを示した各学年の「目標」を重視する論調になっていることである。

第二に、各学年の「目標」を「指導のねらうべき根であり、幹であり、他のなにをおいても達成すべきたいせつなことからです」ととらえ、学習指導における中心的な位置づけを与えていることである。

4. 『26年版社会科』の問題解決学習論

では、各学年の「目標」を単元学習の中心に位置づけたことは、『26年版社会科』の問題解決学習論の性格にどのような影響を及ぼしたのだろうか。『26年版社会科』は「望ましい単元の備えるべき条件」として次の6項目を掲げている。¹⁷⁾

1. 単元は明確な目標をもっていなくてはならない。特に、その単元の中心的なねらいが、教師によってじゅうぶんとらえられていなくてはならない。そしてその目標が、あらゆる学習活動の中にしみ通っていかなくてはならない。
2. 単元はその中に、児童が強い関心をもって、その解決のための活動を営むような、いくつかの問題を含むものでなくてはならない。
3. 問題の解決をめぐる、多様な学習活動、たとえば、話し合い、読書・調査・見学・劇的活動・構成活動などが行われて、豊かな経験が身につけられるようになっていなくてはならない。ただし、このような諸活動は、問題解決に意味をもつかぎりにおいて行われるべきで、ただ形式的に諸種の活動が、られつ的行われるのであってはならない。
4. 単元は間口が狭くて、そこから深くはいつていくうちに、自然に広がるようになっていくことが望ましい。単元の間口が広いと、学習が平面的になって深くはいつていかないからである。一つの共通問題を追求していくうちに、次々と問題が派生してきて、学習が深くなるにつれておのずから広がりをもつようになることが望ましいのである。
5. 学習内容は目標に照らして最も適切なものを選び、それらが自然に結びつくことができるように組織

しなくてはならない。

6. 単元の計画は固定的なものではなく、弾力的なものでなくてはならない。

これら6つの条件から必然的に導かれる『26年版社会科』が意図していた問題解決学習の単元学習指導の手順(要件)は、次のとおりである。

- ①教師は、学習指導要領に示された各学年の「目標」の中から、その単元の学習目標を選定する。
- ②教師は、選定した単元の目標に照らして、最も適切な学習内容を選び、各々の学習内容が自然に結びつくように授業を設計する。
- ③と同時に、単元の導入には間口の狭い学習問題を選び、そこから深く入っていくうちに自然に広がっていく展開になるように授業を設計する。
- ④問題の解決をめぐる、多様な学習活動が行われて、豊かな経験が身につくように配慮する。
- ⑤教師が予想しなかった方向に子どもの問題意識が展開した場合には、予め決めていた方向に無理に修正せず、弾力的に授業を展開する。
- ⑥尚、どのように授業が展開しようとも、教師は、単元の目標があらゆる学習活動の中にしみ通るように配慮し、学習指導を行う。

すなわち、教師が単元の目標を明確にもちながら、それに向けて子どもたちをゆるやかに、ねばり強く、個に応じて導くように単元学習を構成し、展開することが、『26年版社会科』の意図していた問題解決学習の本質であり、指導手順に他ならなかったのである。

5. 『26年版社会科』の代表的実践例

としての単元「福岡駅」の授業

単元「福岡駅」は、富山県西砺波郡福岡町立大滝小学校の谷川瑞子(旧姓:宮本)教諭が、昭和29年度に第3学年の学級で実践された授業である。

周知のように、この授業は、福岡駅で働く人々に対する「地下タビはいとるもんおぞいもんや」「ひげ、はえてっさる人、えらいがやぜ」という子どもたちの偏見を起点として、駅と鉄道で働く人々の相互依存関係や、駅ができたことによる身近な生活の変化などを追究するなかで、子どもたちのそれまでもっていた意識を「みんな大事な人ばかりや」という見方に変容させていった実践で

ある¹⁸⁾。

この授業は、『26年版社会科』の「単にこれら(※引用者註:社会生活の諸事象)を知的に理解させるにとどまらず、つねに児童の切実な必要に結びつけることによって、理解と、態度と、能力とを一体になるように身につけさせようとするところに、社会科が、児童の現実生活で直面する問題の解決を中心とした、学習のしかたをとることのねらいがある¹⁹⁾」という理念を見事に実現した問題解決学習の実践として高く評価されてきた。社会科の初志をつらぬく会(以下、初志の会と略記する)の日比裕も「昭和22年版から26年版へと小学校社会科学学習指導要領が理論的に展開していった、知識と実践の総合性・全体性・実践性がその実践の中に見事に実現されている。²⁰⁾」として最大級の賛辞をおくっている。

ところで、単元「福岡駅」の授業を、左に示した『26年版社会科』の問題解決学習の指導手順に照らし合わせてみると、すべての点で当てはまることわかる。

教師が予想もしなかった児童の偏狭な発言を導入とした授業の弾力的展開(⑤)、間口の狭い学習問題としての児童の偏狭な発言に対する疑問から、駅(交通機関)における人々の相互依存関係へと深く自然に広がっていった学習展開(③)、見学や調査などの多様な学習活動(④)はもちろんのこと、谷川教諭は『26年版社会科』の第3学年の目標(理解目標)を手がかりとして(①)、「人々の相互依存関係の理解」を本単元の目標として選定し、適切な学習内容を選び、各々の学習内容が自然に結びつくように授業を設計しているばかりか(②)、あらゆる学習活動の中に単元の目標がしみ通るように配慮しながら(⑥)、単元の目標としての理解に子どもたちをゆるやかに導くように授業を構成し、展開している。

したがって、単元「福岡駅」の授業は、問題解決学習の指導手順から見ても、まさに『26年版社会科』の代表的実践例と評価することができるのである。

IV. 上田薫による“動的相対主義” の提唱と問題解決学習の変質

『26年版社会科』が発行された昭和26年から28年にかけては、戦後の新教育に対する批判が吹き荒れた時期であった。そのような中で、文部省は昭和28年8月に「社会科改善についての方策」を発表し、地理・歴史教育ならびに道徳教育の充実を図る基本方針を確定した。社会科は、問題解決学習から系統学習へと大きく転換していったのである。

系統学習への流れが顕著になる中で、問題解決学習としての社会科を生み出し、育ててきた上田薫が選択した道は、系統学習とは異なる問題解決学習のあり方を鮮明に打ち出すことであった。系統学習の「系統」の存在を否定し、問題解決学習の優位性を主張しようと試みたのである。こうして、上田薫は『学習研究』誌の昭和28年10月号に「教育と知識体系」と題した論文を発表して以降、いわゆる“動的相対主義”に基づく問題解決学習論を展開していく。（それとともに、昭和33年には、重松鷹泰、大野連太郎らとともに初志の会を結成し、問題解決学習としての社会科を守り育てていく足場を固めている。）

ところで、上田薫が提唱した“動的相対主義”は難解な理念であるが、先行研究を踏まえて概要を述べれば、次のような知識論（科学論）である。

“動的相対主義”の立場では、認識対象である客体（世界）は常に動的に変化しているものであり、認識主体である人間もまた限りなく動的に発展しているととらえられる。その結果、主体による客体の認識の産物としての知識は、次の二つの意味で相対性をもたざるを得なくなる。それは「個人の知識獲得および活用が個人的にしか行われぬという意味の相対性と、知識自身がつねに自己否定的に発展し新しくなるという意味の相対性」である。このような二つの相対性を前提とすれば、知識や科学の体系は、絶対普遍的なものとして存在するのではなく、動的に変化してやまないものとなり、さらには、その知識が正しいかどうかを判断する真理の基準も固定しては存在しないことになる。したがって、知識が真であるかどうかではなく、知識の習得のしかた、すなわち、真理に向けての限らない追究の過程こそが実在することになる。つまり、絶え間ない追究の過程において、主体の中で有機的に

統一されて具体的に生きて働くことができるような形で習得された知識だけが、その時点でのみ真となるのである。²¹⁾

本稿のテーマに即して、さらに焦点を絞れば、この立場では必然的に、単元の授業の目標として、特定の理解目標を設定し、それに子どもたちを導くように指導することは否定される。すべての知識を動的で相対的なものととらえる以上、暫定的にせよ「正しい見方²²⁾」として理解目標を設定することは“動的相対主義”に反することになり、ましてや、その「正しい見方」としての理解目標に向けて子どもを指導することは批判されるべき行為となる。

このように解釈すると、“動的相対主義”の立場から見れば、単元「福岡駅」の授業は批判の対象となるべき実践のはずである。駅を中心とする人々の相互依存関係を「正しい見方」として設定し、それを理解目標として学習指導を行うことは“動的相対主義”に反する行為だからである。“動的相対主義”の立場に立つのであれば、子どもたちが相互依存関係の正しさをも疑ってかかる授業展開にならざるを得ないはずだが、そのような展開にはなっていない。（それ以前に、教師は、相互依存関係の正しさを疑うことを起点として半永久的に教材研究を続けざるを得なくなるのだが、……。）

しかしながら、子どもの追究を無方向にさせないためには、単元「福岡駅」の実践のように、一定の理解目標を標識として、授業の枠づけを行うことがどうしても必要不可欠な作業となってくる。それどころか、一定の理解目標を標識として設定することなしに、単元授業を構想することは実質上不可能である。

実は、この指摘は、社会科教育学のパラダイムを構築した内海巖編著『社会認識教育の理論と実践』によって、25年前に次のようになされている。

ここから次の問題が生じてくる。この会（※引用者註：初志の会）の立場から言えば、標識を打ち出すことは、ある視点から社会認識を捉え、形成することになり、論理的矛盾を招来させることになるのであるが、それにもかかわらず、標識をもたない限り、子どもの現在ある社会認識を進展させる内容を選び出すことは

できない。たとえ社会認識形成のための教育過程をひとりひとりの子どもに即して行なうとしても、その行なうということ自体、ある標識をよりどころとしなければならぬからである。このように考えるならば、実践例を考察する中でも指摘しておいたように、この会の社会認識形成論は実際化されうるのかどうか疑問である。この意味において、その理論は、自らの中に、重大な問題をはらんでいると言わざるをえないように思われる。²³⁾

上田薫が提唱した“動的相対主義”は、「系統学習とのたたかい」の中で生み出された理念であり、著書である『知られざる教育』の副題を借りれば「抽象への抵抗」（抽象的な権威や知識体系に対する抵抗）を目的としていた。しかし、系統的な知識体系の存在だけでなく、知識の客観性をも否定することは、問題解決学習の「目標」としての知識の客観性を暗黙裡に肯定していた『26年版社会科』の問題解決学習論から決別することを意味していた。すなわち、上田薫は“動的相対主義”を提唱することによって「初志をつらぬく」のではなく、「初志を変質させる」道を自ら辿っていたのである。²⁴⁾

また、系統学習との違いをより鮮明にするために、社会科問題解決学習の原則をより純化し、理想化し続けたことは、『社会認識教育の理論と実践』が指摘していたように）かえって具体的な授業の場を実現されることのない抽象論へと問題解決学習を追い込んでしまう結果を招いていた。上田薫の問題解決学習論は、文部省の政策転換によって系統学習にとって代わられたのとはほぼ時を同じくして、自ら抽象論に傾くことで教育現場に広く定着し得ない末路を辿っていたのである。²⁵⁾

V. おわりに

－『26年版社会科』の再評価と展望－

本稿の結論は、次のとおりである。

『26年版社会科』の問題解決学習論は、後に上田薫が提唱した“動的相対主義”に基づく問題解決学習論とは明らかに異なっている。特に、社会科の学習指導における理解目標の位置づけに関して、“動的相対主義”は『26年版社会科』の本旨を明らかに変質させている。

本稿では、この点に問題解決学習が日本の教育

現場に広く定着しなかった理由を見出した。

すなわち、『26年版社会科』が意図していた問題解決学習は、教師が単元の目標を明確にもちながら、それに向けて子どもたちをゆるやかに導くように単元学習を構成し、展開していく学習指導の形態であった。このような社会科学習指導形態は、教師ならば誰にでも実践できるところに最大の長所がある²⁶⁾。

しかし、上田薫が提唱した“動的相対主義”は、『社会認識教育の理論と実践』が指摘していたように、具体的な授業の場を実現されることのない理想的な抽象論へと問題解決学習を追い込んでいった。一般の教師が、どれだけ理解しようとしても理解できないのであれば、広く教育現場に定着しないのは自明の理である。結局、“動的相対主義”は、谷川彰英のような問題解決学習の「理論的な面での正統派²⁷⁾」の道を歩んだという評価もあるものの、その授業は長岡文雄や築地久子らの一部の名人と言われる実践者にしか展開できない道を辿らざるをえなかったのである。²⁸⁾

最後に、本稿の教育学研究史上の意義について補足しておきたい。それは、『26年版社会科』の問題解決学習論を、“動的相対主義”の問題解決学習論による呪縛から解き放したことである。今日までの社会科教育（史）研究及び問題解決学習研究は、初志の会の「初志」という名称に惑わされて、『26年版社会科』と初志の会の“動的相対主義”の問題解決学習論とを一連の同質のものにとらえてきた。例えば、“動的相対主義”が授業に具体化できないことを指摘していた『社会認識教育の理論と実践』でさえ次のように述べている。

各人の個性的なあり方としての思考体制は、基本的にはひとりひとり異なるはずであるから、その内容もひとりひとりについて叙述されるべきであり、共通なものを明示しえないはずであるが、どのような内容を望ましいとしているかは、昭和26年版小学校学習指導要領から読みとることができる。（上田氏と長坂氏が作成の中心メンバーであったことから、初志の会の考え方を反映するものとみてよいであろう。）²⁹⁾

同書の述べているように、初志の会が『26年版社会科』の各学年の「目標」に示された内容を「望ましい」と考えていたであろうことは否定で

きないが、『26年版社会科』が“動的相対主義”に立脚していたのであれば、理解目標を明示することはなかったはずであるし、ましてや、問題解決学習の中心に理解目標を位置づけることはなかったはずである。

『26年版社会科』型の問題解決学習論と“動的相対主義”に基づく問題解決学習論とは、分けてとらえられるべきである。そして今、『26年版社会科』が打ち出していた問題解決学習論を改めて正当に評価し直すことが必要である。なぜならば、『26年版社会科』型の問題解決学習論に立脚すれば、社会諸科学の成果などの「正しい見方」としての知識を子どもたちが探求していくように授業を構成することも可能だからである³⁰。『26年版社会科』の問題解決学習論は、「新しい学力観」に立脚する学習指導が、知的性格を失うことなく、社会科の学力を総合的に育成できる最もシンプルで明快な方法を私たちに提示しているのである。

註

- 1) 平田嘉三・初期社会科実践史研究会編著『初期社会科実践史研究』（教育出版センター、1986年）等を参照。
- 2) 今谷順重『新しい問題解決学習の提唱』（ぎょうせい、1988年）、藤井千春『問題解決学習のストラテジー』（明治図書、1996年）等を参照。
- 3) 梅根悟は、『26年版社会科』について「戦後日本の社会科の一つの完成形態を示すもの」であり、「それはまた社会科の学習が問題解決学習でなければならないことを強調している」（梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』小学館、1958年、p.6）と評価している。
- 4) 文部省『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』（東京書籍、1947年、pp.69-70、pp.82-83）。
尚、『22年版社会科』が、アメリカ合衆国ヴァージニア州で1943年に発行された初等学校用のコース・オブ・スタディ、いわゆるヴァージニア・プランを種本として翻案したものであることは、よく知られているが、本単元は翻訳ではなく、日本側で自作されたものである。詳しくは、拙稿『「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」のカリキュラムの戦後日本的特質—1943年版ヴァージニア・プランとの対比検討をふまえて—』（『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第16号、1992年）を参照されたい。
- 5) 『22年版社会科』に示された各学年の「目標」は、

どの学年も最後の一項目を除いて、すべてヴァージニア・プランの各学年の目標の翻訳である。

- 6) 青木誠四郎・他『新教育と学力低下』（原書房、1949年、p.19）には、当時の社会科授業について「児童は話し合いをしたり、遊びの活動をしたり、調査をしたり、見学をしたりするが、そこで何を学ぶべきか見定めず指導されていることが少なくない。そのようなところに学力の向上はない。」とする厳しい批判が記されている。
- 7) 拙稿『「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」の特質と単元構成手順—社会科の「総合」と「分化」をめぐって—』（全国社会科教育学会『社会科研究』第48号、1998年）を参照されたい。
- 8) 重松鷹泰・中野光「対談 最初の指導要領づくり」（『総合教育技術』第29巻第14号、小学館、1975年、p.120）。
- 9) 重松鷹泰『社会科教育法』（誠文堂新光社、1955年、pp.42-43）。
- 10) 重松・中野、前掲論文8）、p.120。
- 11) 重松、前掲書9）、pp.8-9。
- 12) 文部省『小学校学習指導要領社会科編（試案）』（日本書籍、1951年、pp.19-20、pp.49-50）。
- 13) この点に関しては、森分孝治「社会科授業構成の類型—社会科授業構成の原理を求めて—」（社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求』第一学習社、1978年）を参照した。
- 14) 上田薫『社会科の理論と方法』（岩崎書店、1952年）。本稿では、『上田薫著作集 第9巻 系統主義とのたたかい』（黎明書房、1993年、p.132）より引用した。
- 15) 同上書、p.125。
- 16) 同上書、p.93。
- 17) 文部省、前掲書12）、p.30。尚、本稿では紙幅の都合により抄録した。
- 18) 詳しくは、社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開—社会科20年の歩み—』（明治図書、1970年、pp.221-231）を参照されたい。
- 19) 文部省、前掲書12）、p.2。
- 20) 日比裕「子どもたちの偏見を打ち破る社会科実践の結合性と実践性」（『教育科学 社会科教育』第155号、明治図書、1977年、p.103）。
- 21) 上田薫『知られざる教育』（黎明書房、1958年）、同『人間形成の論理』（黎明書房、1964年）等より、内海巖編著『社会認識教育の理論と実践』（葵書房、1971年）、永井滋郎・平田嘉三編『社会科重要用語300の基礎知識』（明治図書、1981年）等を参照しつつ筆者が要約した。
- 22) 前掲書18)の単元「福岡駅」の実践記録において、谷川瑞子教諭は、単元学習の理解目標を「正しい見

- 方」と表現している。
- 23) 内海, 前掲書21), p.251。
- 24) そのことに気づいたためか, 上田薫自身の『26年版社会科』に対する評価は, 『知られざる教育』(前掲, p.19)において「社会科における経験主義の理論は, おそらく, 昭和26年に第2回の小学校学習指導要領がつくられたとき, 一応の完成をとげたといえよう。」と述べていたのに対して, 17年後の上田薫編集代表『社会科教育史資料2』(東京法令, 1975年, pp.327-328)では「この学習指導要領を作成したのは, 長坂端午(主任)と上田薫であった。…(中略)…梅根悟氏は, この学習指導要領に経験主義社会科の完成を見ると評されているが, 今にして思えばこの学習指導要領の論述も十分に意をつくしたものでなかったといわねばならぬ。」と否定的論調に転換している。
- 25) 上田薫の“動的相対主義”に対しては, 池田久美子「動的相対主義の無基準性—特に『確定』『不確定』について—」(教育哲学会『教育哲学研究』第40号, 1979年)等の批判があり, 初志の会の内部からも, 山根栄次「上田薫『動的相対主義』の検討—『真理の基準の基準』を中心に—」(社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』第103号, 1975年)により批判がなされている。
- 26) 伊東亮三「戦後社会科再考—調べる社会科の復権—」(社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第6号, 1994年)を参照した。
- 27) 谷川彰英『問題解決学習の理論と方法』(明治図書, 1993年, p.34)。ちなみに谷川は, 同書の中で, 「戦後の問題解決学習論はこのような上田や重松の論によって導かれてきた。それらはまさに理論的な面での正統派であったが, その理論は理念的であり, 具体的な授業技術のレベルにまでは論が展開されなかった。初期社会科における問題解決学習論が大きく発展できないでいる原因はそのへんにあると言っても過言ではない。」と指摘している。この指摘には, 筆者も概ね賛成である。
- ところが, 谷川は「社会科における『問題解決』は人間形成, すなわち人間を価値的に高め, 成長発達させることを最大の任務としている。この点は教育界固有の性格であると言ってよい。」(p.56)と述べるとともに, 人間形成のための問題解決学習の「問題」とは何かについて, 「社会科の場合は, 上

- 田が『問題』の条件として「未決定性」を挙げているように, あくまでも『問題』は解決し切れることはない。」(p.50)と“動的相対主義”を踏襲している。谷川は“動的相対主義”を理念的であると批判しながら, その理念が授業への具体化を妨げていることに気付いていないのである。
- 28) 長岡文雄と築地久子の実践が, “動的相対主義”に立脚したのではなく, むしろ『26年版社会科』の問題解決学習論に近いものであることは, 吉田明広「社会事象のつながりを探求する教材構成と学習指導に関する研究—長岡文雄, 築地久子実践を手がかりとして—」(『広島大学大学院学校教育研究科修士論文抄』第16巻, 1997年)において立証されている。拙稿「社会科教育としての歴史授業—長岡文雄の『寄合』実践の場合—」(愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第36・37合併号, 1991年)と合わせて参照されたい。
- 29) 内海, 前掲書21), p.246。尚, 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』(明治図書, 1978年)も『26年版社会科』と初志の会の問題解決学習論を一連の同質のものとしてとらえている。
- 30) 宇佐美寛は, 『思考・記号・意味』(誠信書房, 1968年, pp.134-135)の中で, 問題解決学習と系統学習をめぐって次のように述べている。

問題解決とは生徒の思考についていわれるべきことである。つまり, 生徒が記号を解釈した解釈性向が問題解決的かどうか問われるべきなのである。これに対し系統とは教科や教材のような, まだ伝達されていないシンボルの意味の連関のことであり, その解釈性向のことではない。だから問題解決と系統とはカテゴリーを異にするのであって, 論理的には, この二つのものの各々を尊重することが対立するはずはないのである。

付 記

本稿は, 1997年10月25~26日に岡山大学教育学部で開催された全国社会科教育学会第46回研究大会のシンポジウム「社会科50年の点検・評価と展望」の登壇者として, 筆者に与えられた課題「経験主義社会科(昭和22年版・26年版学習指導要領)の点検・評価と展望」の提案内容に加筆・修正を施したものである。

(広島大学)