

社会科「課題学習」に関する一考察

——「歴史的分野」での実践を事例に——

岩永 健司

本稿は、社会科「歴史的分野」での「課題学習」は現在または未来を志向し、知識内容を目的ではなく手段ととらえることによりその設定の趣旨に応ずることができる、との仮説に基づく実践からの考察である。

この仮説から「歴史的分野」において「国際社会と日本——イギリス産業革命と現代社会——」というテーマで実践を行った。生徒の発表を中心としながら行ったその実践の根拠、実際、ならびに結果に基づきながら社会科「課題学習」について考察した。

I はじめに

「適切な課題を設けて行う学習」（以下では「課題学習」と略記）設定の趣旨は、生涯学習の基礎を育成するよう主体的な学習を行わせることにある。（紙幅の関係から、学習指導要領におけるその趣旨説明は本考察と直接に関係ある箇所では引用し示すこととし、ここでは省略する。）

当然のことながら設定の背景には、現状の社会科授業に対する批判または反省が想定される。その批判または反省とは、現状の社会科授業は、教師中心であり知識内容中心の授業である。したがって、学校卒業後の激動する社会において主体的に学習していく能力が育成されないし、自ら学ぶ方法も育成されない。だから、生徒中心の授業にすべきであり、方法（学習方法）重視の授業にすべきである、というものと考えられる。

現状の社会科に対する同様の批判はしばしば見受けられる^(①)。例えば、伊東亮三氏は現状の社会科は世間から見放されていると結論し、その理由の第一に、本来は未来を志向していた社会科が過去志向に変化してしまったこと（特に「歴史的分野」において）、第二に、もっぱら知識内容のみを重視する内容主義に陥ってしまったことを挙げている。そしてテレビ番組を比喩的事例として用いながら、次のように述べている。

「最初にテレビ番組について触れたが、新聞に出ているテレビ番組の量はぼう大なものであり、その番組は毎日毎日変わるものである。今の社会科の学習内容は、この毎日変わるテレビ番組に類する知識から構成され、社会科の授業は、この番組に“気づかせ”その番組を“理解”させているようなものではないだろうか。この一日のテレビ番組について時間を追って（年代順に？）、すべてのテレビ局のものを記憶した子どもが、社会科のよくできる子だということになっているようである。

21世紀の社会科にとって大切なことは、比喩的にいえば、この変わる番組を覚えさせることではなく、この変わる番組の見方、選択、決定の仕方を教えることではないのか。ある日の番組を覚えたとしても、その知識はその日だけにしか役立たない。しかし、テレビ番組の見方や選択、決定の能力、技能は生涯役立つであろう。学校教育というものは、このように、子どもが生涯活用できる思考力や技能をこそ教えるべきではないだろうか。」（②—54頁）

このような批判に応えるものとして「課題学習」が設定されたと考えても間違いではないであろう。それでは、社会科「課題学習」ではどのような学習が志向されるべきなのであろうか。その基本的な志向性は次のような図式 (③) で示されよう。

	教 師	生 徒
これまでの授業	知識目的観	知識の消費者
↓	↓	↓
「課題学習」	知識手段観	知識の生産者

すなわち、一定の知識内容の教授を目的と考えた教師が、生徒にそれを学習させ理解させる、つまり消費させるという形態の授業から、生徒が抱く問題（課題）の解決を目的とし、そのために必要な知識内容を取捨選択し判断・決定を行う、すなわち問題解決のために新たに知識を総合し生産する授業が求められている、と考えられる。

以上の前提に基づき、「歴史的分野」で行った授業実践に基づいて社会科「課題学習」の実際上の問題を考察することが本稿の目的である。

この目的から、どのように授業を構想し行ったかを報告し、その後「課題学習」の目的の観点から授業を考察し、それらに基づいて「課題学習」の持つ問題点を考察したい。

II 授業実践

1. アンケートの実施

当校での社会科「課題学習」は3年時に実施される（詳しくは本紀要の「一、中学校の選択・裁量時間の構想と実践 1）社会科」を参照されたい）。このことは、「歴史的分野」の場合には2年時に既に学習を終了しているため、学習内容設定の際の外的拘束がないことを意味する。そこで、第1時間目に「解決に向けて国際的に取り組まなくてはならない社会的課題は何だと考えますか?」という質問項目のアンケート調査を行い、生徒がどのような課題意識を持っているかを調べた。アンケートの質問事項は、担当するのが「歴史的分野」の世界史的領域での「課題学習」であったことに拠る。

授業者の当初の意図は、1時間ないし2時間の授業の後に夏休みに入る状況であったことを考慮し、生徒のアンケートを夏休みの間に分類し、さまざまな歴史領域での学習活動を決定しようというものであった。しかしアンケート調査の結果は、調査の1ヵ月前にブラジルで「地球サミット（環境と開発に関する国連会議）」が開催されていたことと関係してか、生徒の8割以上が地球環境の保全を国際社会が抱える課題ととらえたものであった（回答は複数回答方式で実施した）。

2. 授業の構想

授業を構想していく上で必要なことは次の諸点についての考察である。

- 過去志向とならないためにどのように考え授業を構成するのか?
- その際、どのような知識内容を手段として設定するのか?
- 生徒の主体性を保障するためにどのような学習方法を採用するのか?

(1) 授業テーマの設定

アンケートの結果を受けて、地球環境の破壊ならびにその保全について歴史的に考察する統一テーマを設定することにした。そうして設定したのが「国際社会と日本——イギリス産業革命と現代社会——」である。このテーマ設定の背景には「歴史的分野」の知識内容が過去志向にならないよう知識内容を手段化するための次のような授業者の考えがあった。

進行する地球環境の破壊の背景にあるのは大量生産・大量消費という社会システムである。この大量生産の背後にあるのが、主に開発途上国からの大量の資源の輸入であり、これが例えば熱帯林の大量伐採という環境破壊を生じさせている。また大量生産の結果が、例えば酸性雨などによる環境破壊を生じさせている。このように地球環境の破壊を進行させる社会システムは、いわば先進工業国と開発途上国との国際的な分業体制に基づくものである。

このような国際的な分業体制を確立したのはイギリス産業革命であった。より正確に言えば、イギリス産業革命自体が成立しかけていた国際的分業体制に基づくことによって可能となり、その体制を確立した(④)。

そこで、イギリス産業革命を学習対象とすることによって、国際的分業体制の確立とそれが生み出す問題を多面的に考察できると考え、統一テーマを設定した。

(2) 学習形態

学習は生徒の発表活動を中心とする方法を採用することにした。

これは藤岡信勝氏の見解に拠るところが大きい。藤岡氏は「スパルタクスの反乱」等の安井俊夫氏の授業実践に対して次のような見解を述べている。

安井氏の実践は、歴史を学習者たる子どもの側から意識的にとらえ直し、子どもが自分の問題として歴史にかかわってくるようになるためのすじ道を探究する歩みだったこと、そしてその方法が人間(他者)に対する「共感」を育てることによって歴史や社会の真実にせまろうとするものであること、と藤岡氏はその実践を評価する。しかし同時に藤岡氏は、安井実践での「ハラハラ、ドキドキ」という他者への共感が「主権者形成」という目標に短絡させられることを危惧する。なぜなら、他者の立場に身をおいて考えるという「共感」は確かに外側からながめていただけではわからない、いろいろな事実を発見させてくれるものにもなるが、しかしそれは他者の立場からする「みえ」の世界に視野を限定した上のものであるからである。そこで、例えば奴隷、労働者、被抑圧民衆や戦時下の国民に同情するだけでなく、なぜそのようにならざるをえなかったのか、というメカニズムないし社会機構の問題にせまること、すなわち原因の探究、メカニズムの分析が必要であることを主張する。この考えから、「共感」から「分析」へと展開する手続きの必要性を論じ、その方法として「共感」を生み出す視点を移動させることによって問題事象を生み出した場の構造を復元させる、という方法を提案する(⑤)。そしてその方法として「視点」と「観点」を区別しながら次のように説明する。

「このような問題を克服するためには、『視点』と『観点』を区別しておくことが必要である。戦争、貧困、差別、公害などを生み出す社会機構の問題の分析に向かうためには、それらをなくすという『観点』に立たなければならない。だが、それは、被害者の『視点』にのみ立たねばならないことを意味しない。むしろ、いろいろな人物の『視点』に入りこんで、そのおかれた状況

を共感的に理解することが必要である。もちろん、単なる相対主義や合理化におちいつてはならない。全体として問題の所在を明らかにするのは、個々の「視点」を統一する「観点」なのである。」(⑤—111頁)

発表学習の形態であれば、生徒は調査活動によって発表内容を準備しなければならない。その調査は、生徒自身の「視点」に基づいてなされることによって「共感」を伴っての歴史事実へのアプローチになるであろう。その発表内容を生徒がお互いに突き合わせることによって「視点」から「観点」への移動を行い、社会のメカニズムに迫る学習が構成できる、と考えた。そして、生徒の予想されるさまざまな設定「視点」の「観点」への移動を容易にするすめのために、それぞれの「視点」に基づきイギリスで生じた機械破壊運動であるラッドイト運動に対する評価を行うことを考えた。その評価の異同から他の「視点」からこそとらえられる「世界」をも含み込んだ「観点」への移動が可能となると考えた。これが発表活動という学習形態を採った根拠である。

以上の考えから、生徒にイギリス産業革命についての調査を行わせた。

具体的には、次のように調査の手順等を生徒に伝えた。

- ・夏休み中に、イギリス産業革命について調べ、レポートを作成し提出すること。
 - ・調査ならびにレポート作成は特定の視点に絞って行うこと。
- [例として、技術、労働者、女性、子ども、食べ物などの状況の変化を示した]
- ・レポートは2学期の授業で全員発表してもらうこと。

3. 授業構成

(1) 生徒の調査レポート

ほとんどの生徒は独自の視点でレポートを作成し提出した。ユニークなレポートテーマを幾つか紹介する。「シャーロック＝ホームズから見られる産業革命——光と影——」「邪魔者は殺せ」「産業革命における綿工業～現代インドとの関係～」「紅茶～ポーリッジの食物について～」「イギリス産業革命は庶民の生活を豊かにしたのか」「産業革命と家庭生活」「コーヒー店での人々の暮らしぶり～その背景としての産業革命～」「犯罪論～産業革命によって犯罪は果たしてどう変わったのか?」などユニークなテーマを設定してのレポートも見られた。

(2) 発表グループの編成と発表の方法

本来ならば、生徒一人一人が発表する学習が望ましいのであろうが、時間の制約ならびに「イギリス産業革命」への視点による分類が可能であったため、次のように4つのグループに分けて、グループ単位の発表を基本にした。

- Aグループ……産業革命期の資本家・技術等に関するグループ
- Bグループ……産業革命期の労働者に関するグループ
- Cグループ……産業革命と諸外国との関係についてのグループ
- Dグループ……産業革命によるイギリス社会の変化についてのグループ

以上のように発表グループを編成した後に、発表の方法について留意事項をプリントで配布した。

〈発表についての注意事項〉

- ①各グループ共、責任者(まとめ役)を決定すること。

- ②グループ内で発表領域を分担した場合には、その分担領域の責任者（まとめ役）を決定すること。
- ③各グループ内でお互いの課題レポートを読み、どのような発表内容にするか相談して決定すること。
- ④発表の際には、他の生徒が理解しやすいようにプリント資料、図表、地図などを用いて発表すること。
- ⑤発表の分担も決め、一人だけの発表ではなくグループの全員が発表するように計画すること。
- ⑥発表の最後には必ずラッダイト運動に対する評価を行うこと。
- ⑦発表時間は1グループ15～20分とし発表後は質問時間を約5分取ること。

また、発表を聞く生徒には次の質問項目の「聞き取り用紙」を発表の度に配布し、発表終了後に提出することを義務づけた。疑問をもった発表内容は？ 一番興味深かった発表内容は？ 発表グループのラッダイト運動への評価に対するあなたの評価は？ 発表の内容で良かった点は？ 発表の方法で悪かった点は？ が「聞き取り用紙」に書き込む項目である。

（3）授業構成

以上の構想に基づいて授業を以下のように構成した〔1～3は準備段階に属する〕。

1. アンケート調査……1時間
2. イギリス産業革命と現代社会……1時間
3. 発表準備……2時間

この時間帯にラッダイト運動の概要や課題レポート作成において理解できなかった用語、ならびにイギリス市民革命がもつイギリス産業革命との関係等について説明することを含む。
4. イギリス産業革命……5時間
 - 発表の打ち合わせと発表資料等の準備……1時間
 - 発表（2つのグループの発表）……1時間
 - 発表（2つのグループの発表）……1時間
 - 討議とまとめ……2時間
5. 産業革命と現代社会……1時間

4. 授業の実際

発表学習という学習形態での授業は私にとっては初めてであり、生徒がどれくらい内容をまとめあげ、他の生徒の前で発表ができ、また他の生徒は真剣に発表を聞くであろうか、等々不安でいっぱいであった。

しかし、生徒の発表は私の不安を一蹴するものであった。前述した《発表についての注意事項》の④の結果とも考えられるが、各発表グループ共にさまざまな資料（配布資料、掲示資料があり、中には絵巻物のように作成して順次提示していくという資料もあった。紙幅の関係で本稿では省略する。）を準備しての発表であった。

発表もグループの誰かに任せるのではなく、全員で分担し発表するという形式を採ったことが良かったのかも知れない。

だから（あるいは、しかし）、各グループの発表時間は15～20分には収まらなくなってしまった。特にDグループの場合には、グループ内での視点の総合が難しくグループ内の発表を細分化させてしまったのは私の構想の誤りであった。これは、私の授業構想の甘さを示すものであるが、同時にいかに生徒たちが主体的・意欲的に取り組んだかの証しとも受け取められる。

結果として、当初2時間で予定していた「討議とまとめ」の時間は割愛しなくてはならなくなってしまった。

5. 授業結果～生徒の感想文から～

生徒の主体的な発表を重視したため、次のように授業の欠点を指摘する生徒もあった。

- 産業革命は、自分の調べた所は良く分かったけど、他は発表しただけなので、全体的な要点や、人物名、年代などがよくわからなかった。
- 授業はおもしろかったが、話があちこちにとんでしまい、結局何だったのかよくわからない。普通授業よりも形式としてはおもしろい。しかし自分たちで調べたりしなければならぬのはつらい。だからわたしは、受けるなら普通授業の方がいい。

その一方で多くの生徒は次のように学習を有意義に感じ満足した内容の感想を述べている。

- この課題学習の社会は、普通の授業と違ってなかなかおもしろかった。
自分でイギリス産業革命について調べたりしろ、と言われたときは、すっごくめんどろだったけど、あとになってそれを発表するとき、自分がこれを調べたのかあとか思って、自分に感動した。それに他の班が調べたことなど聞いて、すっごく感心した。
発表するレポートをまとめているとき、きっとどこの班も同じようなことを言うだろうし、わざわざめんどろなことをしなくても、とか思っていたのに他の班は、私たちの班と全く内容もちがったし、全然知らないことがたくさんあって、感動を覚えたぐらいです。いまだになぜ歴史の勉強をしなければならないのかよくわからないけど、おもしろいということに気がきました。
- 授業数が少なかったが、普通の授業とは違って、良かった。それぞれの班に分かれての発表は、自分たちが調べることによって、いろいろわかっただけでなく、他の人たちの発表を聞くことによって、自分たちの発表とは違う面でのことがよくわかった。自分たちで調べたりすると、普通の授業を聞くよりも理解できると思いました。
- とても楽しかった。その上自分たちで調べ、人に伝えることのできるように工夫したのでよりいっそう理解を深めることができたと思う。そして、みんなでグループを作り協力してやってみると、こうまで詳しくし、いろいろ関連してくる問題の手がかりを得やすくなるものなのかと感動した。
- 通常の授業は、先生から知識をあたえられるのが普通で、受け身の授業を受けていた。が、今回の課題学習は、自主的に取り組まないと何の知識も得ることができない。ある面めんどろだったが、その分通常の授業よりずっと多くの知識を得ることができたと思う。
- 黒板を写すだけ、とか、覚えるだけ、とか思っていたけど、産業革命の発表は、そういうことと違って、図書館へ何度も行って本をさがし、ただ本を写すだけではなく、自分の考えを書き

くわえたりと、ただ覚えるだけではなく、考えたり、話し合ったりと、いろんなことができたと思う。それに調べる前は、“産業革命”のことをあまり知らなかったし、むずかしくて、よく分からないと思っていたけど、調べてからは、なぜ起こったのか、どういうふうだったのかなどよく分かったので、よかったと思う。

- 自分たちが、まさかあそこまで、こまかな、普通の授業だと、一言で終わってしまいそうなことについてくわしく、多くのことを知れたことが、とてもおどろいたし、できると思っていたなかった。それに、いつもはさがさないだけで、よくさがせば資料などはとてもたくさんあることが分かった。一つのことをいろいろな角度からつきつめて調べ、知ることを楽しさを知った。2学期、この授業をやれて、とても良かったと思う。産業革命以外のこともいろいろ知りたいと思うようになった。

Ⅲ 実践授業の考察と「課題学習」設定の問題点

1. 実践授業の考察

授業実践の考察を本稿では、学習の主体性の保障と「視点」から「観点」への移動の側面に限定し、考察したい。

(1) 学習の主体性の保障についての考察

感想文から伺えるように、生徒は主体的で意欲的に学習に取り組んだと言えよう。自ら調査し、そしてその調査内容を同じグループの生徒と突き合わせていく中で情報の取捨選択や判断を自ら行い、そしてそれを発表し他の生徒に理解してもらい、という活動の中で主体的に学ぶことの意義は理解されたものと考えられる。

「課題学習」を成立させるか否かは、いかにして「適切な課題」を設定するかにあり、それが主体的な学習を保障する要である。

この観点から授業実践をとらえるに当たって作成したのが次のマトリックスである。

課題設定の主体	教 師	教師と生徒	生 徒
学習過程の主体			
教 師	A	B	C
教師と生徒	D	E	F
生 徒	G	H	I

「課題学習」の趣旨からすれば、マトリックスに記号Iで示した授業こそが求められる授業である(⑥)。私の実践授業は形式的にはマトリックスのHに位置するものと考えられるが、実質的にはマトリックスの記号Gに位置するものであろう。

いかにしてマトリックスのIに近づけていくかは、今後の課題である。

(2) 「視点」から「観点」への移動についての考察

計画では「視点」から「観点」への移動によるイギリス産業革命の全体像の把握を「討議とまとめ」の時間に予定していたが、発表の時間に多くの時間を要してしまい実施はできなかった。

しかし、発表の際に生徒に配布した「聞き取り用紙」の「発表グループのラダイト運動への評

価に対するあなたの評価は？」の項目に生徒が書いた内容からわずかではあるが例示してみる。

- ・普通、労働者の立場から発表するけど、逆から見るのもいいと思う。
- ・ラッドライト運動をいちがいに非難するのはまちがっていると思った。
- ・（運動が生じたのは）仕方がないで片付けられたら技術者としてはたまらない。
- ・僕は技術者について調べていて、その時はこの運動はとんでもないものだと思ったが、労働者の立場から言えば生きるための手段であったとわかり、いろいろあるなと思った。

わずかの例ではあるが、自らの「視点」から同意または反対する生徒、自らの「視点」を「発表者のそれに移動させ評価を下す生徒の活動を伺うことができる。

また先の感想文においても、他のグループの発表の「視点」に驚いた様子が伺えるものもあり、さまざまな「視点」で対象をとらえることの必要性も理解できたことと考える。

2. 課題学習の問題点

以上、授業構成の根拠とその実践の概要ならびにその結果の報告をこれまで中心に行ってきた。本実践の一部は当校の本年度の教育研究会の公開授業で行った。その公開授業後の討議の際に授業観察者から次の内容の質問を受けた。

「学習指導要領では、『課題学習』の学習内容は『学習指導要領で示された各分野の内容の程度と範囲に十分配慮する必要がある』と明記されているが、この授業での生徒の発表内容はそれを越えたものであり、学習指導要領を逸脱するものではないのか？」と。

私は鋭い指摘だ、と思いながら質問に応じた。私の返答内容の骨格は「確かに逸脱している。しかしその逸脱は学習指導要領自体の矛盾に由来するものである。」とのものであった。

そこで、私とその質問を“鋭い”と考え、学習指導要領自体が“矛盾”している、と考えるその根拠を明らかにしたい。すなわち、自ら実践しながらも（あるいは実践したからこそ）抱く社会科「課題学習」のその設定の本質的な問題点を明らかにしたい。

授業者は「課題学習」設定の趣旨にできる限り応ずる（できる限りマトリックスのⅠに接近する）心構えで授業を構成した。しかし、学習指導要領の、その理念（目標）自体に矛盾が内在しているのである。

学習指導要領の記述を抜き出してみる〔下線部は引用者に拠る〕。「生徒がその特性等に応じて主体的な学習を展開できるよう、各分野に教育的配慮のもとに適切な課題を設けて行う学習を導入する。」（⑦—3頁）、「こうした学習を重視するのは、生涯学習の基礎を培う趣旨から自ら学ぶ意欲を育てることが特に重要だからである。」（⑦—5頁）、「単に生徒の興味や関心を高めるための指導にとどまらず、生徒が主体的に学習にかかわっていくことを意図したものである。」（⑦—125頁）、そして学習内容については「学習指導要領で示された各分野の内容の程度と範囲に十分配慮する必要がある」（⑦—126頁）。

つまり、単に生徒の興味・関心を高めるだけではなく、生涯にわたって自ら学ぶ意欲を育てるために生徒の特性に応じてなされるのが「課題学習」の目的とされる一方で、その主体的な学習の内容程度の範囲を限定するという事に矛盾があるのである。範囲の限定は、個性的で主体的な学習を阻害するのである。

また学習指導要領では、「課題を設けて行う学習に際して、学習内容が重複したり、授業時数の不足をもたらしたりすることのないよう留意しながら、取り扱う事項を課題の趣旨に沿って構成し直すなどの工夫をして、効果的な学習となるよう計画的に取り組むことが大切である」（⑦—126頁）とも趣旨説明がなされている。

従来から社会科においては授業時数の不足、換言すれば学習内容の過多が叫ばれている。このような状況に、単に生徒の興味・関心を高めるだけではなく先述した目的・方法を軸とした「課題学習」を「学習内容が過多になることのないよう」「学習内容が重複したり、授業時数の不足をもたらしたりすることのないよう留意しながら」行うことによって果たして「生涯にわたって主体的に学習する自己教育力をもった人間の育成」が可能なのか、という疑問を持たざるを得ない。「歴史的分野」の場合、学習指導要領に拠ればその配当授業時数は140単位時間である。文部省は「課題学習」の1単元は5～6時間で構成されるのが適当である、と述べている（⑥のb—10頁）。「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し」ながら行われる「課題学習」の単元設定は各分野において2～3単元が限度であろう。否、もしかすると毎学期に1単元を設定するのも無理かも知れない。そうすれば140単位時間の10～12時間をもってなされる「課題学習」において、「生涯にわたって主体的に学習する自己教育力をもった人間の育成」が可能なのか、5～6時間で構成される単元において個性を重視し且つ主体的に学習に取り組ませることが可能なのか、という疑問を持たざるを得ない。実践した授業は、約10時間で構想したものであったが、「生徒の特性」に応ずるには、ほとんど到っていないのである。

IV おわりに

計画通りに授業展開ができないなど拙い授業実践であったが、生徒が主体的で意欲的に学習した点では評価できるのではないかと、また先述したように今後の課題は、マトリックスⅠに近づくこと、ならびに生徒一人一人の「視点」をいかに総合化していくか、にあると考えている。

そのように考えながらも「課題学習」設定の問題点を挙げた根本的理由は次の点にあり、その問題点は「課題学習」に限らず社会科教育全般に関係するものと考えられる。

社会科の教科原理は、「実用主義的社会科」と「教養主義的社会科」の二つに大別できるであろう（⑧—24～25頁）。簡潔に言えば、前者は社会についての単なる知識の獲得にその目的を置くのではなく、問題解決学習という原理に基づいて態度・能力・技能を同時に育成しようとする教授原理に立つ成立当初の社会科に見られるものである。後者は、歴史、地理、政治、経済などの知識を絶対的なもの本質的なものと考え、その伝達を目的とするものである。冒頭で述べたように、「教養主義的社会科」の原理でなされる現状の授業は、例えば「暗記社会科」などのようにさまざまな批判を受けている。この原理的側面に立って見れば、「課題学習」の設定は、社会科を異なる2つの原理で組織させることになる（⑨）。

このことから次の2つの問題が生じると考えられる。第一に「教養主義的社会科」が生み出している問題を黙認してしまうことにつながる。第二に少ない授業時数で実施される「課題学習」が、いわば特別の単元となり、そのことによって「課題学習」が目的とする能力の育成が不十

分になってしまうのではないか、という問題である。

これらの問題は、いずれにしても現状の社会科教育に対する批判に真正面から応えるものとはならないし、また社会科教育の今後にとってみても有益だとは考えられない。

《注ならびに引用文献》

- ①例えば上田薫氏は、ロッキード事件を例に社会科の存在意義を問うている（上田薫「なぜ社会科を守らねばならないか」緊急シンポ世話人会編『社会科「解体論」批判』明治図書、1986年）。
- ②伊東亮三「方法主義社会科の強化」社会認識教育学会編『社会科教育の21世紀』明治図書、1985年。
- ③図式化ならびに用語では特に次のものを参考にした。波多野誼余夫編『自己学習能力を育てる』東京大学出版会、1980年。
- ④イギリス産業革命のこのようなとらえ方は現在では多々見受けられる。特に次のものを参考にした。角山栄『産業革命の群像』清水書院、1971年。角山栄「イギリス産業革命」『岩波講座世界歴史 第18巻 近代世界の展開Ⅱ』岩波書店、1974年。E. ウィリアムズ『コロンブスからカストロまでⅠ』岩波書店、1978年。
- ⑤藤岡信勝「科学的社会認識の形成と社会科の授業——『安井実践』をふまえて——」大槻健・白井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版、1983年。
- ⑥社会科「課題学習」についての考察ならびに実践事例としては、次のものが代表的なものと考えられる。
 - a. 平田・星村・溝上編『中学校社会科指導事例集 社会科課題学習の新展開』三見書房、1987年。
 - b. 文部省『中学校社会科指導資料 指導計画の作成と学習指導の工夫——「適切な課題を設けて行う学習」を中心に——』大阪書籍、1991年。
 - c. 岩田・今谷・小原編著『中学校社会 個を生かす「課題学習」とは』東京書籍、1990年。
 - d. 香川大学附属坂出中学校社会科教育研究会著『社会科課題学習の教材集』明治図書、1991年。以上の文献の「歴史的分野」の実践事例においては、教師が課題ならびに課題追究の道筋を決定しての「課題学習」、すなわちマトリックスAに近い形での「課題学習」の実践が多く見受けられる。しかし、文献c所収の中原隆「生徒の疑問・課題を生かし、問題追究力を育てる探究的な課題学習」ならびに文献d所収の「事例5 第2学年 アジアの情勢と日露戦争」の実践は示唆に富むものであった。
- ⑦文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍、1989年。
- ⑧用語は、次のものに拠った。伊東亮三「中等社会科教育の目的」社会認識教育学会編『中等社会科教育学』第一学習社、1980年。
- ⑨この観点からの考察は次のものにおいても行っている。拙稿「『自学の技能』を育てるために授業のどこを改善するか——社会科授業で育てる『自学』の技能とは——」『中学校学級経営』明治図書、第57号。