

社会科教育の今日的課題と授業の改善

川 崎 英 一

Today's Problem of Social Studies Education and Improvement of Instruction of Social Studies

Hidekazu KAWASAKI

Received September 30, 1988

抄録：社会科教育の使命は、児童・生徒の「公民的資質」を培うことであり、「公民的資質」の中核は、「政治的、経済的、社会的問題に対する主体的で批判的、合理的な思考力や判断力」である。しかし、社会科教育の現状は、「暗記社会科」、「学習意欲のわかない社会科」となっていて、本来の役割を果たしているとは言い難い。そして、この低迷の主原因は、系統的知識理解重視の「内容社会科」にある。「内容社会科」は、指導内容の過多を生み出し、指導方法の教育的価値を生かす場を奪い去っている。

したがって、現状の改善には、いろんな指導法の教育的価値を生かす授業を組織する必要がある、教材の精選・発掘もその指導法を生かす方向ですすめるべきである。その意味で、社会科教育の本質と結びつく「討議学習」の積極的活用が特に肝要である。そして、こうした授業改善の試みが、結果的には、教師自身の社会科学学習指導力の向上につながるものと考ええる。

索引語：社会科教育，指導法，討議学習

Abstract: The reason Social Studies Education was introduced was to cultivate the "Citizenship" of students. It was also to bring them up as useful people for building and developing a democratic and peaceful society. Nowadays Social Studies is regarded as "a subject for only memorizing a lot of information", not for developing the abilities and attitudes related to "Citizenship". The reason is because the content of this subject has increased and there has been too much value placed on just memorizing. Therefore, it is difficult for teachers to use effective teaching methods. But we must try and use better methods of teaching this subject. One example that I suggest is the "Discussion Method" for teaching Social Studies. I think that we should emphasize the practice of teaching Social Studies with the "Discussion Method" for teaching it more effectively.

Key Words: Social Studies, teaching method, Discussion Method

1. は じ め に

民主主義社会の建設とその発展を期し、その中核的な教科として社会科教育が発足したのは昭

和22年であった。しかし、それから40年、社会科教育は、その期待にどれだけ応え得たのであろうか。そして、今日の社会科教育は、出発時に比して質的に向上したのであろうか。そのどちらにも大いに疑問を感じるのである。

すなわち、戦後のめざましい技術革新は、わが国に経済の高度成長をもたらし、その結果、物質的には豊かで便利な社会を実現し、平均寿命も大きく延長させた。しかし、反面では、環境の破壊と汚染、高齢化社会への対応の遅れ、生命倫理に関する問題など、数多くのむずかしい社会問題を生み出している。技術革新のスピードが、人間性や民主主義の根本精神を置き去りにし、技術革新の方向が、それらの尊重と少しずれているのではないかと懸念される部分があるわけである。民主主義の根本精神は、「すべての人間を個人として尊厳な価値をもつものとして取り扱おうとする心」¹⁾である。したがって、民主主義の社会にあっては、技術革新もまた人間の幸せの実現をめざすべきものであり、それはすべての人々の心身共に健康で豊かな生活実現に結びつけるべきものである。たとえわずかであっても、そのしわよせを受忍する人間の存在を無視したり軽視するものであってはならないのである。しかし、現実には多くの社会問題が発生したし、今も発生しつつある。ここに、民主主義社会の建設、発展に大きな役割を担う社会科教育が、その過去の実践に対して強く反省しなければならない理由がある。

では、社会科教育の現状はどうか。これも問題である。民主主義の根本精神を育成する場とはあまりにもかけ離れた実態がある。「暗記社会科」、「学習意欲のわかない社会科」といわれる実態²⁾がそれである。今のままでは、社会科教育は、今後もその責任を十分果たし得るとは思えない。

その意味で、この際、再度社会科教育の使命を確認し、そのあるべき姿を追及することが肝要であると考ええる。

2 社会科教育の使命

社会科教育の使命は、上述のごとく究極的には民主主義の根本精神を養い、民主主義社会の建設、発展に資する人間の育成にある。これは、社会科教育の発足以来今日も不変である。すなわち、その出発にあたっては、「社会科教育の主要目標を一言でいえば、できるだけりっぱな公民的資質を發展させることであります。(中略)りっぱな公民的資質ということは、その目が社会的に開かれているということ以上のものを含んでいます。すなわち、そのほかに、ひとびとの幸福に対して積極的な熱意をもち、本質的な関心をもっていることが肝要です。それは、政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつする心です。人間性及び民主主義を信頼する心です。人類にはいろいろな問題を賢明な協力によって解決していく能力があるのだということを確認する心です。このような信念のみが公民的資質に推進力を与えるのです。

社会的に目が開かれていることは、民主社会を建設し維持するのに欠くことのできない条件です。³⁾と力説したし、今日も学習指導要領で社会科教育の目標は、小学校、中学校、高等学校を通して一貫して、「民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養う」ことと明記しているからである。したがって、社会科教育で育てるべき「公民的資質」とは、「人々の幸福に対して積極的な熱意」と「本質的な関心」をもち、「政治的・社会的・経済的その他あらゆる不正に対して積極的に反ばつする心」に支えられているもので、その中核は、「政治的、経済的、社会的問題に対する主体的で批判的、合理的な思考力や判断力」¹⁾であり、社会科教育で育てるべき人間は、すべての人間を個人として尊重し、その幸福実現にあらゆる場を通して貢献

する心と諸能力を有している人間である。ただ単に技術革新をおし進め、法律を遵守することだけにとどまる人間ではなく、そうしたことの必要性、重要性は十分に認めながらも、より積極的にそれらが人々の幸福とどう結びつくかを厳しくチェックする目と心のかね備え、その観点から必要があるならば、それらを改廃し適切に運用する能力や意識を有している人間である。

最近次のような事件があった。1985年8月、東京から大阪に向かう日航ジャンボ機が墜落し、多くの人命が失われた。また、1987年6月には、東京都東村山市で特別養護老人ホームで火災があり、ここでも80～90歳代の老人を中心に17名が死亡した。そして、そのどちらもが万が一の事故を想定して万全の備えをしていたという。だが、現実には事故は発生し、多くの尊い人命が失われた。なぜだろうか。それは、いずれも機械や施設、設備を過信し、関係者が乗客や高齢者の側に立って主体的に人命尊重の観点から厳しくチェックするという、民主的な人間としての目と心に欠けていたからだと思われる。

マス・コミの報道によると、日航ジャンボ機は、一つの機能に故障や不具合が生じても他の装置が作動して全体の安全を保てるというフェールセーフ装置を備えていた。しかし、突然の後部圧力隔壁の破損により、そのフェールセーフ自体が破壊されたのである。しかもこの後部圧力隔壁の破損は、それ以前の着陸失敗事故による後部圧力隔壁破損時の修理ミスとその修理ミスを見抜けなかった修理後の点検ミスによるものだという。人命を機械にまかせきった機械への過信が心の中のゆるみを生み出して、修理をした人や修理・点検関係者及びその組織の心と目を狂わせたのである。そして、この心と目の狂いが人命尊重を第一に厳しくチェックするという適切な判断・処置を妨げたわけである。

また東村山市の火災事故では、マス・コミの報道によると、火災報知器は鳴っていた。だが、寮母がベルを止めた上、初期消火が遅れ、消防署通報も遅れた。その上、被害をより大きくしたのは、74人の高齢者に対して女性の宿直者が二人しかいなかったこと、お年寄りたちの部屋と避難場所になり得たベランダとの間に20cmの段差があり、これが車椅子での避難を困難にしたこと、延床面積が2000㎡の建物でスプリンクラーがなかったことだとされている。しかし、これくらいの規模の老人ホームでの宿直人数は、東京都では普通の状態と言われているし、施設も鉄筋コンクリート3階建てで8年あまりしか経ておらず、防火防災安全管理面でも現行法の基準はすべて満たしている優良施設とされていた（スプリンクラーは、法律では延床面積6000㎡以上の建物に義務づけられている）し、現場にいた寮母も、多少の過失はあったにせよ精いっぱい救助活動はしている。すなわち、この惨事は、そこに寝起きする人々が身体の自由のききにくい高齢者であるという実態から考えて、万一の場合に処理するには宿直者が少なかったこと、さらには日頃の防災訓練でもベランダの段差やスプリンクラーの不備がもたらす重大事を事前に察知する心や目に欠けていたということに起因する。法的には建築基準を満たした快適で優秀な施設であり、高齢者への配慮もそれなりになされていたと思われるが、高齢者の目の高さでみる心、身体の自由のききにくい高齢者の側に立った人命尊重という観点からみる心と目の欠如が、建築物の防火・防災・避難設計や日頃の運営面で大きな陥穽を見逃す結果となり、大きな惨事をひきおこしたわけである。

その意味で、日航ジャンボ機の修理ミスを絶対に生じさせない心や目を、高齢者が寝起きする施設にあっては、その実態に気を配り、宿直者数や20cmの段差、スプリンクラーの不備がもたらす惨事を事前に鋭くキャッチする心や目を育てることが社会科教育では必要だと思われる。こうした目や心の育成が民主主義の根本精神の育成につながるからである。

社会科教育では、あらゆる社会事象を常に自分にかかわりのあるものとして主体的に受けとめて、すべての人間を個人として尊重する観点からその人の目の高さに立って、問題解決に立ち向かう人間育成を目ざすべきであり、社会科の学習はこうした人間育成の場として有効に機能すべきであるとする。地理的学習や歴史的学習も、それは「公民的資質」の中核として要求される思考力や判断力の錬磨に資する地理的、歴史的見方、考え方を育てるためのものであり、地理的、歴史的知識理解もまた、それにかかわって生きて働くものに精選されるべきである。そして社会科教育は今一度「公民的資質」の育成が、小・中・高と一貫して発展的につながるよう指導の内容と方法が検討されねばならないと考える。

3. 社会科教育の現状と問題点

現在の社会科教育の問題点は、教育現場における「いじめ」の存在や、社会科を「暗記社会科」「学習意欲のわかない社会科」ととらえている児童・生徒が多いという実態が、端的に示している。本学でも1985年に初等・中等社会科教育受講生約240名に彼らの中学校時代をふり返り社会科の学習についての見解を求めたところ、その約8割は、「社会科の学習は、わが国の国土や歴史、さらにはわが国の政治、経済のしくみを理解する場である」とか「社会科は教科書がむずかしく、暗記すべき事項が多いので苦手とする人が多い」とか、「社会科といっても公民（または地理、歴史）が苦手であっても、地理（または歴史・公民）が得意ということもあり、社会科の中の教科によって得意、不得意がちがってくる」というように答えている。ここにも、中学校の社会科学習が学習する側からは、「わが国の地理、歴史、経済のしくみに関する教科書の記述内容を覚える場である」ととらえられていることや、「中学校の社会科は『地理』『歴史』『公民』という三つの教科が集まったもの」ととらえられている実態がうかがえる。すなわち、現在の社会科教育は、地理、歴史、公民にかかわる学習が有機的に統合されず分化された状態で、しかも「公民的資質」の育成にかかわって必要とされる諸能力の育成が不十分なまま、地理、歴史、公民に関する知識理解に重点を置いた学習指導になっているわけである。もちろん社会科の学習指導が教科書の記述内容の理解にポイントを置くことは、ある意味で当然なことであり、そのこと自体に問題はない。ただし、教科書の記述内容が、児童・生徒の発達段階を考慮し「公民的資質」の育成に必要と思われる知識理解に十分精選されているならばである。それにしても、教科書の記述内容を知識として理解するだけで、「政治的、経済的、社会的な問題に対する主体的で批判的、合理的な思考力や判断力」が育つのだろうか。多くの場合、その知識や理解は児童・生徒に「暗記社会科」と受けとめられる次元で止まっている。成績評価をよくするための知識・理解であり、入学試験で合格するための知識・理解に止まっている。日常の学習活動が「公民的資質」の育成に生きて働くものになっていないのである。しかし、この問題点はすでに社会科教育の初期において指摘されていたのである。そこでは過去の地理科や国史科をふり返り、「それは単に知識だけを与えることを目標としていたわけではないがそこで用いられた方法が、一応体系的に整えられた内容を、主として教科書の頁を追って学習させるという行き方であったために、おもに知識のみが与えられる結果となり、とかく記憶された知識の量の多少によって教育の成果を測るような弊に陥った⁹⁾」とし、「知識を豊富にもつことは決して価値のないことではないが、児童が必要に迫られて獲得したのではなく注入されて受動的に得た知識には、児童が使いこなすことなく終るものも多いし、したがってそのような知識は時がたつとともにしだいに忘れ去られてし

まうことも動かし難い事実である。」⁶⁾と明言した。今、社会科教育の現状を見るに、まさにそれは、過去の地理科、国史科の失敗のくり返しになっている。

では、なぜこのような状態になったのか。それは入試戦争と相俟って、昭和30年以降の学習指導要領による「内容社会科」に起因していると考ええる。それは「方法社会科」と呼ばれている初期社会科学学習が「公民的資質」の育成に関しては一定の評価を受けていたからである。初期社会科は、「むしろここで重んぜられなくてはならないのは、そのような知識ではなくて、現実の問題を解決するのにぜひとも必要と考えられる根本的な能力、すなわち地理的に、また歴史的にものごとを見たり考えたりする能力であろう。」⁷⁾として、問題解決学習を重視する社会科であり、指導法の教育的価値を重視する社会科学学習であった。そして、この社会科教育は、昭和28年8月の「社会科の改善に関する教育課程審議会答申」で、その「一般的事項（一）」において「これ（総合的な単元学習による問題解決学習……筆者注）がよく行われている学校においては、その学習によってかなりの効果をあげつつあることに注目しなければならない。そこでは、児童・生徒は基本的な知識や理解においてあまり欠けていないのみならず、自分で物事を考え、判断しようとする態度や友だちと協力する態度をはじめ、民主主義の基本的要素が次第に育成されつつある」として、高く評価されているのである。もちろん、初期の総合的な単元学習による問題解決学習は、いわゆる「はいまわる社会科」として厳しい批判を受けたものでもある。しかし、当時の学習指導要領では指導法のもつ教育的価値が重視され、多様な指導方法がそれぞれにその教育的価値を有効に駆使されるように配慮されていた。したがって、教育現場では教師による積極的な教材の開発とも相俟って、グループ学習、討議学習、体験的な見学、調査など多様な学習活動が展開され、児童・生徒が主体的に学習に取り組む姿が見られたのである。そこでの社会科学学習は、保護者からは民主主義社会の建設、発展のための大切な学習とみなされていたし、児童・生徒にとっても「好きな勉強」の一つであり、現在の社会科教育の低迷は、「昭和20年代には考えられないような結果である。」⁸⁾ その社会科教育が同審議会答申で指摘する「これがよく行われている学校においては、（中略）民主主義の基本的要素が次第に育成されつつある」状態を生み出していったわけである。

しかし、同審議会答申は一方において、その（五）で「社会科においては、児童・生徒に、地理や歴史の基本的知識や理解、特に地誌や年代史に関する知識や理解を、身につけさせることを軽視してはならない」として、地理・歴史の系統的知識・理解学習の重視を主張した。これが昭和30年以降の内容社会科の出現となり、現状につながってくる。だが、同審議会答申は地理・歴史の系統的知識、理解学習の重視を指摘したあとで、「しかし過去の教育のように、多くの地理的および歴史的事実を、ただ記憶させることに主力が注がれる教育になってはならない。」と警告もしていたのである。でも、残念ながらその心配が的中した。それはなぜか。内容教科のどこが問題なのか。これについて、次のような指摘がある。すなわち「小学校高学年の地理学習、歴史学習、中等社会科の各分野、各科目の内容は、元来系統的知識の不足、基礎学力の低下という名のもとに、昭和33年以降導入された内容が多く、社会科のねらいと当初から整合性を欠くものが多い。教えるべき内容が目標に優先しているばかりか、教える内容がそれ自体、自己目的化されている場合が多く、社会現象を分析する思想の道具としての知識という観点が薄い。したがって小学校の段階から、社会科は内容過多、暗記主義、詰め込み主義に陥っている。ここに子どもが社会科を嫌い、わからない科目の筆頭にあげる原因がある。」⁹⁾

小学校高学年、中学校、高等学校の社会科の指導内容は、系統的知識、理解を重視するのあま

り社会科教育の本来のねらいと整合性を欠いている上、指導時間数に比して内容過多となっているのである。しかも、その指導内容は文部省告示の学習指導要領で示される。そして、教科書はその学習指導要領に従って作成されることになる。その上、入試問題を考えた時、教育現場では教科書の記述内容は軽視できるものではなく、結局、社会科は「教科書で教えるべきだ」と言いながら、実際は「教科書を教える」ことにならざるを得ない。こうして教科書の記述内容を理解させ、覚えさせること自体を目的とする授業に陥っているわけであり、中学生が社会科を「地理、歴史、公民の三教科の集まり」ととらえる原因もここにある。極言すれば、現状の「教科書を教える」社会科教育は、その指導内容が本来のねらいとの整合性を欠いているため、「児童・生徒が使いこなすこともなく、時がたつとともにしだいに忘れ去られてしまう」性格の知識、理解の指導に貴重な時間を奪われて、民主主義の根本精神や「公民的資質」を身につけさせる上で有効な指導法を駆使する場を失っているという二重の欠陥をかかえていることになる。社会科教育は、指導内容の改善・精選と有効な指導法を駆使する場（時間）の確保に迫られているのである。

その点で、伊東氏の主張される「方法主義社会科」は貴重な示唆と考える。伊東氏は、「今日のように児童・生徒に、民主主義と平和を学習内容として教えさえすれば、民主的平和的な国家・社会が実現するとは考えていない。そうでなくて児童・生徒の一人ひとりが主体的、批判的に思考ができ、知的で合理的な思考、判断のできる能力・技能を身につけてくるとき、おのずから民主的で平和的な社会が育ってくる¹⁰⁾」と考へて、知識量が爆発的に増加する今後の社会にあっては、「思考や判断の仕方、能力、技能といわれるものが学習内容の中心におかれなければならないだろう。そして知識といわれるものは、この能力・技能育成の手段と考えられるべきではないのか。教育内容と教材とを区別するならば、教育内容こそが思考・判断の仕方、能力・技能であり、これまで知識内容といわれてきたものが教材に位置づけられるべきだ¹¹⁾」と主張されている。

社会科教育は、「公民的資質」の中核をなす思考力・判断力を養うための指導法の研究とその指導法がもつ教育的価値を十分にひき出すだけの時間的余裕を保障し、教材の精選、発掘も、現在の社会事象を十分視野に入れるとともに、この指導法を生かす方向からすすめることを考えるべきである。

4. 社会科授業改善の一方策 一 討議学習の教育的価値を生かす社会科の学習指導を一

社会科教育が民主主義の根本精神を育て、「政治的、経済的、社会的問題に対する主体的で批判的、合理的な思考力や判断力」を養う場であるならば、社会科教育の過去の秀れた実践に学び、学習指導法のもつ教育的価値をもっと重視して、それをより積極的に生かす方向で改善しなければならない。その意味で、筆者は現状の社会科授業の改善には、討議学習(Discussion Method)の教育的価値を今一度確認し、それが十分に生きる授業の工夫、検討が最も必要であると考えている。討議学習は社会科教育の本質につながる指導法だからである。もちろん、「今さら討議学習の検討など」という意見もあろう。たしかに討議学習の教育的価値はよく知られており、討議の組み入れられていない社会科授業は考えられないと言われるほど、社会科学学習指導ではいわゆる「話し合い」は多く取り入れられていよう。しかし、真の意味で討議学習の教育的価値が生かされるような「話し合い」学習は、そう多くないとも考えている。それは、社会科の学習を「暗記社会科」とか「おもしろくない社会科」とうけとめている児童・生徒が多いという実態があるからである。すなわち、形の上で討議学習を組み入れた社会科学学習は多く見られるが、討議学習

の教育的価値が十分に生きている討議を組織できている授業は非常に少ないということである。

「意見と意見が対立して初めて授業になる—そうわたしは思う。ある人が意見を出したら、みんなが賛成して終わってしまうのはつまらない。人の意見に賛成するのはいい。でも、他の人の意見を聞いていると、その中に『おかしい』と思うことがあるはずだ。それをえんりょなく出すことだ。それを出せるクラスでなくてはいけないと思う。三部六年の授業がおもしろいのは、いろいろな考えがえんりょなく出てくるからだ。自分一人で考えていても、わからないことがたくさん出てくる時がある。そんな時、ちょっとしたきっかけをだれかが発表してくれる。それで、わたしの考えもいくらか出てくるのだ。そんな時、友だちは有りがたいと思う。一つの問題の答えは一つとは限らない。三つも五つも出てくる場合だってある。みんなの考えを集めれば、四十の答えが出てくることも考えられる。そして、その中から問題が生まれ、またその新しい問題に取り組んでいくことも一つの方法である。そして、一番大事なことは勉強に夢中になることだ。自分の意見がいて、みんなが賛成してくれたり、なるほど思ってくれると楽しくなってしまう。また、反対意見を出されると発狂して自分の意見を押し通そうとする。それがまたおもしろいのだ。1時間1時間、このように勉強が盛り上がり楽しくなれば、何時間だって勉強していてもいいなあと思う。」という6年生の児童の作文を取り上げて、有田氏は、子どもは「拮抗のある授業」を求めているという¹²⁾。そして「拮抗場面では、子どもたちは全知全能をかたむけて積極的にとりくみ、集団交流も活発になり」、「一度この味をあじわうと、麻薬のように忘れられなくなり、たびたび要求するようになる。要求しないのは、拮抗のある授業の味をしらないからである¹³⁾」という。この作文からは学習に意欲的に取り組んでいる児童の姿がはっきりと見えてくる。討議学習が有効に成立している授業が行われていくなれば「おもしろくない社会科学習」は姿を消し、社会科学習に対する学習意欲が高まるわけである。しかも、ここには児童が主体的に課題に取り組んでいる姿がある。自分で考えて、自分の考えをみんなにぶつけていく。また他の人の考えを聞いて「おかしい」と思ったら「それをえんりょなく」出していく。「反対意見を出されると、発狂して自分の意見を押し通そうとする。」しかもその中で、自分の考えの不備に気づかせてくれる友だちの「有りがたさ」に気づき、みんなで「新しい問題」を生み出し、その解決に取り組んでいく意義を見出している。こうして、すぐれた討議学習は、自分で考えたり、自分の考えをはっきり主張する能力を育成するとともに、お互いに尊重し、協力し合うという民主的な態度や人間関係（学級集団）を育成する。このことが、「主体的で批判的、合理的な思考力や判断力」の育成につながっていくのである。

次に安井氏の実践がある。安井氏は、子どもたちが社会科の学習で得た知識が彼らの主体形成に生きて働くような学習指導を追究する中で、子どもをして「事実に対する共感」を深めさせることの重要性和、その「事実に対する共感」が、子どもが事実から自らかわっていく主体的な追求力を生み出す起点になることを実証し、社会科の学習指導では、こうした子どもの主体的な追求の場を組織することが必要であると強調した¹⁴⁾。その中で「討議学習」の意義を次のように述べている。「子どもが主体形成をなしとげていくには、目の前の現実から自らかわっていくこと、そして、自分の目で、つまり自分なりの問題意識でその現実をとらえること、そうすることによってつねに自分に問いかけ、「新しい自分」をうち出していかななくてはならない。(中略)したがって、授業のなかでもそのように自分を問いなおしたりする場面をいくつか設定すべきだろう。また、自分を問いなおしたり、新しい自分をうち出すうえで、『討論』が果たす役割は大きい。自分をふりかえるだけでなく、他の子たちの考えがわかり、発見する場でもある。子どもはそう

いう互いのつながりのなかで自分の考えを発展させ、主体形成をより確かなものにしていく。¹⁵⁾こうして、「子どもはこの討論のなかでお互いに『学び合い』を成立させ」るわけである。「他の子の意見をきく。それに反発する(または賛成する)。そして自分の意見を具体化する。あいまいだったものを明確にする。そしてそれがまた他の子たちを刺激して、同じ作用をするようになる。」¹⁶⁾討議学習はこうして活発に「学び合い」の場を組織してくれるのである。この「学び合い」が子どもをして自分を問いなおさせ、“新しい自分”をうち出させていく。そして、このことが子どもの主体形成とへつながっていくのである。

安井氏はまた言う。「討論」は子どもたちをして“事実の掘りおこし”をさせるのだと。「十五年戦争まとめの討論のなかで、子どもはいろいろな『事実』をあげながら自らの意見をのべている。(中略)その事実は一度授業で学んだものだが、子どもはつねにその事実にとだわっているわけではない。いつの間にか子どもから離れる。しかし、他の意見に反発したり、賛成しながら問題意識をもったとき、その自分自身の視点からもう一度その事実をさぐり出す。

授業のとき、美於は『髪の毛までなくなってしまってかわいそうに、原爆とは何と恐ろしいものか』と書いていた。ここでは知識(事実)がまだ主体形成にふみ出していない。しかしこの討論の段階では美於は、その同じ事実に対して『国民はこんな犠牲を強いられたのだ。なのに反対しなかったから悪いなんてどうしていえるのか』と新しい視点で迫ってきた。事実を対象としてしっかり認識している。事実が美於自身のものになり切っている。つまり、知識が美於の主体形成に一步ふみ出している。“自己”が確立されようとしている。

自分自身の視点で(自分の目で)事実を掘りおこし、とらえなおして自分の主張を形成し、そうやって他の子たちへ問いかけていくというとなみは、その子にとって主体形成への着実な一歩と言えるだろう。そのような問いかけは迫力がある。だから他の子たちの反論や賛成を誘いやすい。討論は活発になる。そして討論が一人ひとりの子どもにとって“自分のもの”になっていく。

“事実の掘りおこし”を起点として他の子たちに迫りうる意見を形成していったこと、別の子たちがその意見に反発したり、賛成したりしながら(自分の視点をたてて)事実をさぐり、また意見をうち出していったこと、そういうことをくりかえしながら子どもはこの学習を自分自身のものにできたのだと思う。¹⁷⁾すなわち討論を通して子どもたちは、社会科の学習で知り得た事実(知識)を「生きて働く知識」として身につけていく。それがまた討論を活発にし、子どもたちの主体的・意欲的な学習を生み出していくのである。

以上のように、討議学習は教師と子ども、あるいは子ども同志が単に「話し合う」というものではない。それは児童・生徒がお互いに共通の課題に対して主体的に取り組み、自らの考えをぶつけ合い、学び合い、お互いにその思考をより合理的なものに仕上げていく場である。しかもその学習過程で民主的な態度が養われ、「生きて働く知識」が身につけていく。そして結果として、社会科の学習は「おもしろくて学習意欲がわいてくる学習」となり、社会事象への関心を高め問題点を批判的、合理的に思考し判断する能力の育成へとつながっていく。「討議法は厳密な意味で単に技術的な所謂教授法というべきものではない。それはむしろ教育の理念に直接に結びついている基本的な方法である。¹⁸⁾」と言われている理由もここにある。したがって「技術的な教授の方法として見ても、討議法が一方的な単なる口述による教授型態に較べて被教育者の探究的・批判的精神を養い、思考力や理解力や表現力を強化する特色をもつことを指摘し得るが、(中略)討議法が強調されるのは、そのような効果を社会的自覚の徹底と社会的実践の習性の形成という

基盤の上で期待するからである。従ってそれは、知性の開発それ自身をいわば社会成員の資質の鍛練の契機として含むのだから広い意味で公民教育的な方向をもつものとも言える。討議法を教育上に実施するに当って、効果を期待するためには、その線に沿って考察されなくてはならぬ。¹⁹⁾ということ十分に考えてみる必要がある。

5. お わ り に

討議学習は、前述の如く社会科の学習を活性化し、「公民的資質」の育成にもつながっていく。しかし、この討議学習の教育的価値を生かすには、それに関連するきめ細かな指導や諸種の作業、工夫が必要である。

まず問題や課題については、その解答を教師や友人から示されるのを待つのでなく、自らが考え、考えたことを明確に発表する能力、習慣を身につけさせねばならない。また、他人の意見にも十分耳をかたむけ、自分の考えを見つめなおす態度、習慣も育てねばならない。さらには、自分で考えたり、自分の考えを見つめなおす上で必要な知識を獲得し、資料を収集、分析するなどの能力の育成や、自由に話し合い「学び合える」人間関係を築くこと（学級集団を「いじめ」のないお互いに信頼し協力し合える学習集団に組織していくこと）も必要である。そのためには、各学年を通して一貫して児童・生徒個々に対する時と場を得た長期的指導が行われなければならないのである。

次に討議させる問題や課題の設定とその吟味が必要である。今日的な社会問題や学問的所産を勘案し、さらには児童・生徒の学習経験や生活経験を考慮して、いつ、どんな順序で、どんな問題や課題に取り組ませるか。そのためには、どんな事実（知識）やどんな資料、どんな体験が与えられていなければならないかの吟味である。これは教材の精選とその配列の問題でもある。討議は意見の「拮抗」と「学び合い」の場にならなくてはならないし、児童・生徒による「事実の掘りおこし」の場にならなくてはならないのである。

さらには、討議をどんな形で終わらせるかが問題となる。これは open end が望ましい。無理に結論をまとめさせたり、一つの答えに限るようしむけることには危険がある。それは児童・生徒の意見を一つ一つ正しいか否かと決めつけていくことになりかねないし（このように決めつけることは、児童・生徒に自分で考えたり、発表する意欲や自信を失わせることにもつながっていく）、複雑で奥深い社会問題が児童・生徒の考えた方策で簡単に解決するものだとの誤解も与えかねないからである。だから、無理に結論を出させたり意見を一つにまとめることよりも、その討議の中で児童・生徒個々がどれだけ考え、どれだけ「事実の掘りおこし」をしているか、どれだけ自分を見つめなおしているかをこそ、問題にしなければならないのである。そして児童・生徒が彼らの学習経験や生活経験を駆使して精いっぱい考えたことであるならば、それは大事に扱って、そこで生じている対立点や問題は新たな次の課題として、その課題解決のための新たな事実（知識）獲得、資料発掘、調査・見学に心掛けさせるべきである。筆者は、問題や課題を与えて討議させると、その討議がまた児童・生徒に新たな問題を見つけさせていくという討議学習が望ましいと考える。そのことが児童・生徒をして常に問題意識をもって主体的に学習に取り組ませる姿勢を生み出し、こうした姿勢が社会事象を主体的に見つめていく心と目を育てることになるからである。討議学習は、課題についての一つの答えを見つけさせたり、一つの結論を出させる場ではなく、必要に応じて「事実（知識）を掘りおこ」させて自らの考えをより広いより深い

視野から問いなおさせ、新たに考えるべき課題を見出させていく場でなければならない。このことが教科書の記述内容から「正答」をさがしたり、要点を覚えるだけの学習を克服させ、「主体的で批判的に思考」し、社会事象を「知的で合理的に思考、判断する能力・技能」を身につけさせることにつながっていくのである。

そのために評価は大切な問題である。討議学習における児童・生徒個々の意見や活動を正しく評価しないと、児童・生徒の討議への意欲は低下し、討議学習の教育的価値も失われてしまう。児童・生徒個々の意見や活動を十分大切に扱うとともに注意深く観察し、そこから彼らの視点や意見の問題点をチェックしてその原因を考察し、より望ましい方向に変容させる手だてを工夫していかなければならない。そして、発言のなかった児童・生徒や発言の少なかった児童・生徒には、学習後の感想文の提出や紙上討論の場を設けるなどして、彼らの考えを引き出す工夫をするとともに彼らに対する評価の資料として適切に活用するなどの努力も必要であろう。時には児童・生徒が賛否にわかれて行なうグループ・ディスカッションや代表によるパネル・ディスカッションを試みて、児童・生徒たちに評価させてみることも考えられる。これは、討議に対する児童・生徒の技能を向上させるだけでなく、教師自身の評価の目を培うことにもつながっていく。

こうして、評価は、児童・生徒が討議学習に意義を見出し、喜びを感じつつ望ましい知識・理解、能力、態度を身につけるよう活用されねばならないのである。したがって、社会科学学習の評価の観点や方法、基準は、こうした考えで検討されることも肝要である。

討議学習は社会科の学習指導に大きな成果をもたらすが、反面ではそのために長期にわたる多くの努力と工夫を必要とする。しかも、そこでは、児童・生徒個々の実態についてのきめ細かい観察力と指導力、さらにはあくまでも個々の個性の尊重とその伸長をはかるための教育的配慮が要求される。すなわち、教育の本質にかかわる要素がからんでいるわけである。その意味で余程教師の力量がないと真の討議学習は成り立たない。討議学習はまた教師自身の学習指導に関する力量を大きく飛躍させる指導法であるとも考える。

注

- 1) 文部省著作教科書「民主主義 上」 昭和23年 P. 1
- 2) 1977年に東京都立教育研究所が実施した、各教科に対する児童・生徒の学習意欲の実態調査(『紀要』第22号 '78)や、大阪府科学教育センターの調査結果の報告(明治図書『社会科教育』No265 '85)及び京都府総合教育センターの意識調査(昭和63年3月「学習意欲を高める指導の工夫 中学校(第1集)」)が、こうした実態を示している。
- 3) 文部省「小学校社会科学学習指導要領 補説」 昭和23年
- 4) 社会認識教育学会著「社会科教育の21世紀」 明治図書 1985年 P. 56
- 5) 文部省「小学校学習指導要領社会科編(試案)」 昭和26年
- 6) 同書
- 7) 同書
- 8) 谷本美彦「民主主義教育としての社会科の充実を」 社会科教育論叢(全国社会科教育学会年報)第34集 1986年 P. 5
- 9) 同書 P. 10
- 10) 社会認識教育学会著「社会科教育の21世紀」 明治図書 P. 56
- 11) 同書 P. 55
- 12) 有田和正著「社会科の活性化」 明治図書 1985年 P. P. 55~57

- 13) 同書 P. 57
- 14) 安井俊夫著「学び合う歴史の授業」 青木書店 1985年
- 15) 同書 P. 148
- 16) 同書 P. 196
- 17) 同書 P. 201
- 18) 勝田守一著作集 1 「戦後教育と社会科」 国土社 1972年 P. 93
- 19) 同書 P. 94