

# 初期社会科と問題解決学習

宮原 武夫

(002) 高校日本史A  
(005) 高校日本史B  
執筆者

## 1. 初期社会科の問題点

第2次大戦後に始まった日本の民主教育において、社会科は国家の主権者を育てる中心教科として登場した。とくに1947年版『学習指導要領社会科編Ⅰ・Ⅱ（試案）』と、1951年版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』『中学校・高等学校学習指導要領社会科編Ⅰ・Ⅱ（試案）』に示された社会科を「初期社会科」と呼んで、復古的な系統学習に傾斜した1955年版学習指導要領以後の社会科と区別している。

1947年版『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』は、社会科の任務についてつぎのように定義した。「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである」と述べている。

しかし、社会科の学習対象になる青少年は、小学生だけでなく中学生・高校生も含まれるから、その社会的経験には体験的・行為的な経験のほか知的な経験も含まれるはずである。初期社会科の利点は、学習の基礎を現実の社会的経験にしている点であるが、その欠点は、学問の成果を学ぶ知的な経験を学習の対象外に排除していることである。

1947年版は、学問・教科と社会科との関係についてつぎのように述べている。従来の「修身・公民・地理・歴史・実業等（中略）の科目は、青少年の社会的経験そのものを発展させることに重点をお

かないで、ともすれば倫理学・法学・経済学・地理学・歴史学等の知識を青少年にのみこませることにきゅうきゅうとしてしまったのである。したがってこれらの科目によって、生徒は社会生活に関する各種の知識を得たけれども、それがひとつに統一されて、实际生活に働くことがなかったのである」と。

確かにこの指摘は正しい。しかし、だからといって、「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の现实生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえに、いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなるのである。しかも将来、倫理学・法学・経済学・地理学・歴史学を学ぶ時の基礎となるような身についた知識や、考え方・能力・態度は、社会科においてよりよく発展せしめられるであろう」と。

この主張は、小学生の学習には適合しているかもしれないが、中学生・高校生の学習には適さない。第一、「学問の系統」を排除しておいて、「将来、（学問を）学ぶときの基礎となる知識や考え方・能力・態度」が発展せしめられるとは、どういう意味であろうか。論理の飛躍があつて理解不可能な文章である。

学問には、研究の過程と結果、研究の方法と成果とがある。研究の過程を無視して成果だけを知識として教えこむことは、確かに「青少年の社会的経験そのものを発展させること」にはならない。しかし、研究の過程とその方法を体験させることは、青少年の知的な社会的経験を発展させることにつながる。初期社会科のもつ欠陥のひとつは、学問研究の過程

と結論、また方法と結論とを区別せずに、学問の系統を排除したことである。これは、学問の成果の伝達を重視する系統学習論者にも共通する欠陥である。

## 2. 問題解決学習の課題

1947年版学習指導要領は、「社会科の学習指導法」として、青少年の社会的経験を深める問題解決学習の重要性を指摘している。そして、1951年版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』では、一層明確に、「社会科の任務は、児童が現実の生活の中で直面する問題をとらえて、その解決を中心にして有効な生活経験を積ませることである。（中略）この経験の組織、言い換えれば学習活動が問題解決を中心として次々に発展していつて形づくられるまとまりが、社会科の単元である」と述べている。すなわち、社会科の単元学習は問題解決学習であるとしている。

この問題解決学習にも、体験的・行為的な問題解決の方法と、知的な問題解決の方法とがある。日本生活教育連盟の広岡亮蔵氏によれば、問題解決学習とは「学習者がすすんで学習問題をとらえ、解決思考の学習活動をしながらか、これを追究し解明していく学習方法」であり、この問題解決学習には、「学習者が具体的生活問題を行為的に解決活動していく場合」と、「知的・技術的な問題を頭の中で解決思考していく場合」とがあるという。しかし、初期社会科においては、問題把握に際して「学習問題の系統性の喪失の欠陥」と、「解決思考のつきつめの弱さの欠陥」（這い回る学習に陥る欠陥）とがあるという。

問題解決学習に行為的な問題解決と知的な問題解決とが存在するように、体験学習においても、行為的な体験学習と、知的な体験学習が考えられる。行為的な体験学習とは、例えば、小学校3・4年生が、公民館や図書館などの公共施設を利用したり、博物館や郷土資料館などを訪ねて、昔の道具に触れたり使ったりする体験である。これに対して、知的な体験学習とは、研究者が研究室や書斎で行っている思考や実験の過程を、生徒が教室で子どもなりに追体験することによって、発見的・創造的に知識を獲得したり、知識を自分なりに系統化することである。

1947年版学習指導要領が指摘したように、「従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授

において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。これはいま、十分反省されなくてはならない。（中略）そのわがわいの結果は、今回の戦争となって現われたといってもさしつかえないであろう。自主的科学的な考え方を育てて行くことは、社会科の中で行われるいろいろな活動にいつも工夫されていなければならない」のである。

上に指摘された「事実（事実認識）やまた事実と事実とのつながり（関係認識）などを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力」を育て、「自主的科学的な考え方を育てて行く」ためには、「学問の系統」を排除するしか方法がなかったのであろうか。

社会科において事実認識から関係認識へと進む方法は、学問研究では現象から本質へと進む方法論である。初期社会科は、「青少年の社会的経験」を重視しすぎたため、学問の結果（結論）を教えることと学問の過程（方法）を体験させることとを区別せず、混同して排除した。学問の結果（結論）だけを教え込むことは間違っているが、だからといって学問の過程（方法）を体験させることまで否定してしまつては、中学や高校の社会科教育は成り立たないし、社会や歴史の本質を認識する能力は育たなくなる。

## 3. 遠山茂樹氏の歴史教育論

初期社会科の問題解決学習と歴史学の研究方法とを結びつけて、歴史教育の方法を具体的に示してくれたのが、遠山茂樹氏の1957年の「歴史の方法論的取り扱い」である。遠山氏は、「歴史の感覚的認識と理性的認識との間のへだたりをうめてゆく作業」を、「歴史の方法論的取り扱い」と称したが、その内容はつぎの3点に要約できる。

- ①「子供の『実感』、それから生まれる疑問をたえず学習意欲、思考意志に点火させる必要がある」。
- ②「史料を集め、これを批判し、そこから史実を引き出し、その史実を他の史実と関連させ、総合的に発展的に理解する、ここまでの過程を子供たちを指導して体験させるのです」。「歴史の真実を知るとは、その『実感』のせまさ・偏りを自覚し、

体験をこえたものを理性的につかむ以外にはありません。』

- ③「史料を集め批判する要諦は、異なった性質のものをつきあわせ比較することです。(中略) この操作は各自の実感の基礎となった局部を全体の中に位置づけるためのものです。」満州事変を扱う場合、日本政府の言い分と、国内で政府に対立する立場のものの主張と、相手国の論理と、この三者を生徒に比較検討させたい。

この遠山氏の歴史教育論は、経験主義の行為的な問題解決学習ではなく、科学主義の知的な問題解決学習である。そこでは、多様な仮説の真偽・優劣を集団で吟味する討論の過程が重要である。学問の世界では、個人の学説は一つの仮説にすぎない。仮説は、学界での論争をくぐり抜け、学界という集団思考を経ることによって、定説に変化する。一定の実証と論理をもたない仮説は、学界では論争の対象にもならない。逆に、一定の実証と論理を備えていれば、共産主義者と反共産主義者との間でも学問的な論争は成立するのである。科学の方法は、政治的なイデオロギーに対して客観的で中立的なのである。

社会学者・歴史学者の主要な研究の場は、個人の研究室や書斎である。しかし、子どもの学習の場は、学級集団がいる学校であり教室である。研究の主体と学習の主体は同じ個人である。しかし、研究の場が個人中心であるのに対して、学習の場は集団中心である。集団思考の場としての教室は、いわば学界に相当する。知的な問題解決学習を実践する社会科の教室では、学界と同様に活発な論争・討論が生命なのである。その前提として、一定の事実による裏づけ(実証)と、友達を納得させる筋道(論証)を備えた仮説=予想を立てることが必要になる。

遠山氏の提案を受けとめて、日教組の教育研究集会などで、加藤文三氏らが中学生の討論学習の実践「日露戦争」を発表した。加藤氏は、天皇とロシア皇帝の宣戦布告文、東大7博士の主戦論と内村鑑三らの反戦論を示し、「あなたはどちらに賛成するか」と問いかけた。生徒の意見は、主戦論と反戦論とに分かれたが、討論を進めると反戦論から主戦論に転向するものが増えた。その中でどちらにも組せず、もし自分の家族が戦死したらと、自分個人の実感にこだわって戦争の原因を推定し、反戦論を貫いた生徒が現れた。

このような実践をふまえて、遠山氏は、1968年の日教組教研の記念講演の中で、討論学習の意義を理論化した。ここで重要なことは、討論と思想の自由を結びつけて示したことである。学界において意見対立の自由と討論の自由を保障するものが学問・思想・表現の自由であるのと同じように、教室では子どもの学習の自由が保障されなければならない。

教室において意見の対立を引き出し、相互討論を発展させるためには、教師自身が研究者と同じように「歴史における諸現象を関連づけて把握する力」をつけ、歴史の思考方法を訓練するために、学問・思想・表現の自由が保障されなければならない。そこで、「小・中・高校の教育の独立と自由は、大学でのそれと質を異にするものではない」という主張が生まれてくるのである。教室における「学問の自由」は、教師と生徒、生徒と生徒の間の自由な信頼関係の確立によって保障される。知的な体験学習としての討論授業は、このような意義をもっている。

1970年代から中学校での実践を発表し始めた安井俊夫氏は、80年代には一連の「スパルタクスの反乱」を発表した。古代ローマの奴隷を教材化することによって、中学生は、「こんなひどい扱いを受けて……。反乱もむりない」と、自分の感じた心情をぶつけ、「ローマ進軍か、アルプスを越えて故郷に帰るか、どうしたらいいか」と切実に考え始め、活発な討論が展開される。安井氏は、「子どもの共感の論理」を大切にして、「歴史研究とは異なる歴史教育独自の論理」を明らかにしようとした。

1980年代以降になると、安井実践に学びながらも、生徒の認識の質をいっそう高めた討論授業として、加藤公明氏の高校での実践が目玉されている。たとえば実教出版の教科書『高校日本史B』に紹介された実践事例では、千葉市加曽利貝塚から出土した犬の完全遺体の写真を示して、なぜバラバラにされずに埋葬されているのかと問い、猟犬説、ペット説、犬神説を引き出した。生徒たちが自分たちの個性と常識に基づいて立てた仮説を、クラスの「対決討論」にかけることによって、その実証性と論理性を吟味し、科学として質の高い認識を自分たちの力で獲得させるのである。加藤氏の討論授業は、初期社会科に比べると、行為的な体験を知的な体験に広げ、行為的な問題解決を知的な問題解決に深めた点で、初期社会科のもつ限界を打破した実践であると評価することができる。

#### 4. 問題解決学習の排除と復活

初期社会科が提唱した経験主義の問題解決学習は、遠山氏による歴史学の立場からの理論化や、加藤文三・安井俊夫・加藤公明氏らの実践によってその欠陥を克服し、科学的な歴史認識・社会認識教育の方法として発展してきている。

しかし、その間の学習指導要領の改訂の歴史をたどってみると、逆の流れが見えてくる。「道德の時間」を特設し、小・中学校の社会科に「郷土や国土に対する愛情などを養う」という目標が導入された1958年版『学習指導要領』から、「問題解決学習」という言葉は完全に消された。文部省は、生徒の主体的な問題解決学習と愛国心教育が両立しないことを認識していたのである。

ところが、1990年代になると、突然、文部省は問題解決学習を復活した。1996年の中央教育審議会答申、1997年の教育課程審議会答申は、経済の国際化の中で、「自ら学び、自ら考える力を育成する」ために、「各学校段階、各教科等においては体験的な学習、学び方や問題解決能力の育成を重視した学習を進め、(中略)豊かな自己実現を図るようにすることが重要である」と主張し始めた。40年ぶりで復活した問題解決学習は、新たに「問題解決的な学習」と少し名称を変更し、小・中・高校に新設された「総合的な学習の時間」の中で主に行われることになった。

しかし、各教科では、算数・数学、理科、家庭、技術・家庭、体育、保健体育で、体験的、問題解決的な学習活動の一層の充実の必要性を述べているにもかかわらず、戦後教育の中で問題解決学習を最も重視した社会科には、「問題解決的な学習」の必要性が一言も述べられていない。すなわち、「社会、地理歴史、公民」科では、「網羅的で知識の記憶に偏った学習にならないよう、(中略)学び方や調べ方の学習、作業的・体験的な学習や課題学習など児童生徒の主体的な学習を通して」云々と述べ、「問題解決的な学習」と書くべきところが「課題学習」になっている。文部省の関係者は、「問題」は生徒が発見するものだが、「課題」は教師が与えるものと解説している。ここでも文部省は、愛国心教育と問題解決学習は両立しないと認識していることがわかる。

#### 5. 中国の教育改革

2005年9月、私は上海の歴史教育者と懇談する機会に恵まれた。そこで、中国と日本の歴史教育と比較してみたい。中国では21世紀初めの教育改革のスローガンとして「応試教育から素質教育への転換」を掲げ、受験対応の知育偏重を是正し、徳育・知育・体育・美育の全面発達を促そうとしている。2001年に発表された「教育課程」では、教育内容を児童生徒の実際生活に関わる内容に改善するため、日本の「総合的な学習の時間」に相当する「総合実践活動」を新設している。

2002年の日本学術会議の歴史教育シンポジウムで、華東師範大学の楊彪氏が、上海市の歴史教科書編集の状況を報告した(『日本歴史学協会年報』第18号)。中学では、生産力の発展を糸口とした文明史で、原始文明、農業文明・工業文明・後期工業文明と、時間の順序に沿って歴史知識を記述する「中国通史」と「世界通史」である。高校は、専門史の形式で、「世界の科学技術の発展」「東西文明の融合」「資本主義の発展」「儒教文化の特性と伝播」「アヘン戦争以前の中国と世界」「バルカン問題の由来」「近代史上の中日関係」などから選択できるように編集する。例えば「バルカン問題の由来」では、生徒が第1次大戦、第2次大戦と最近のコソボ紛争を関連させて議論し、ヨーロッパの火薬庫となった原因を分析できるようにする。

これらの専門史には模範解答がなく、生徒個人々々を刺激して、各人の異なった視点から問題を考察させるだけでなく、生徒相互が協力して探求精神を培うことができる。また、歴史専門式学習を通じて、生徒が材料を探索・整理し、分析・帰納して観点を形成し、問題の解決方法を述べて思考力を高めることは、将来、社会の中で生活し仕事をする際に役に立つと考えている。

東大に留学経験のある楊氏は、日本の歴史教育の成果を上海から広めようとしているようである。初期社会科が目指した問題解決学習は、その経験主義の限界を科学主義に広げることによって克服すれば、日本でも中国でも、複雑な21世紀の社会問題を解決していく能力を育てる一つの方法になるのである。

#### 【参考文献】

宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年。