

社会科における学習過程の研究

織田長繁・中尾正三・都築 亨・高森 充

I 総 論

—課題解決学習の提案—

織 田 長 繁

まえがき

社会科学習の基本的な目標の1つは「正しく、豊かな社会認識の育成」にあると考えられる。その実現にはいくつかの障害や困難がある。われわれは日常の学習指導の現実から困難点を抽出し整理し統合し、また生徒の側からの困難点をも加えて比較検討した。その結果得たものは全体的構造的認識の必要性であり、次にはその実現方策を見出すことであった。

ひるがえって見ると現在中学高校の学習において、問題解決学習はほとんど実施されていないのではないだろうか。かつては非常な関心と熱意を以って迎えられたものが実践されていないとするならば、それだけの理由があったからであろう。これに代るべき系統学習において工夫を重ねても、その弱点のいくつかを克服するのはなかなか困難である。われわれは両学習の特性を比較し、構造的認識を実現させる具体案として「課題解決学習」を考えた。それは問題解決学習と系統学習を単に総合したものでもなく、また変形したものでもない。以下、われわれがこゝに至った事情、課題解決学習の一般的意味、歴史の場合における考え方について考察してみたい。

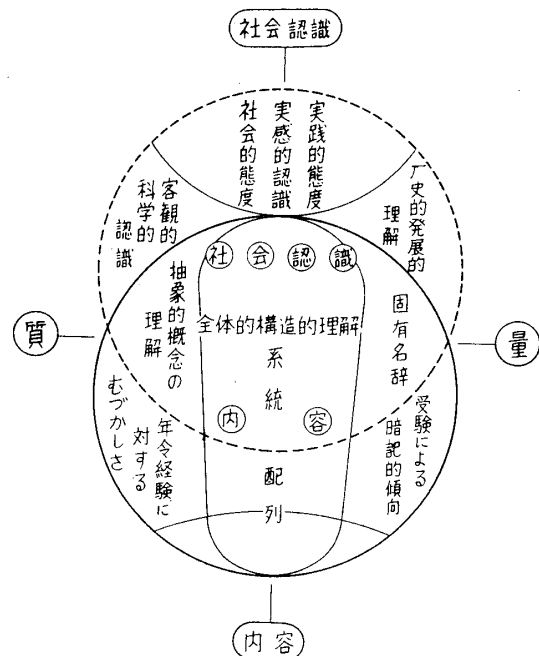
(この研究は社会科の共同研究であり、特に課題解決学習については広岡校長、大学院水越敏行氏との共同研究でもある。)

I

われわれの研究は学習困難点の分析から出発した。中学高校にみられる学習困難点を、教師側の立場から抽出分類したが、これは不十分なものであった。次元を統一し、認識過程上の問題などを中心に整理統合をくり返し、一応その類型化を見出した。その類型は、A学習条件の問題、B生徒側の問題、C知識内容上の問題、D系統・配列上の問題、E認識過程上の問題、F価値感および態度形成上の問題である。これを名古屋市を中心とする中学校高等学校に依頼し、教師側

と生徒側の双方から調査した。その結果は別表に示した。

この集計から得られた結果は、教師側が感じる困難点は C₁ 教科内容量の多すぎ、E₂ 全体的構造的認識把握がされにくい、E₄ 客観的科学的思考の難しさ、E₅ 自分の問題としての実感的把握が出来ない、が主なものである。生徒側の場合には、A₂ 受験の圧力から暗記科目になる、C₂ 固有名辞がおぼえにくい、などにしぼられる。これによって困難点を教師側は認識過程上の諸問題に関するものに、生徒側は暗記的傾向に関するものと全体的構造的把握に関するものに求めている。これらを中心にして困難点を図式化すると次のように示すことができるであろう。



即ち教師と生徒が感じる困難点には「ずれ」がある。このずれは、学習の面から考えると望ましくない現象と云えよう。それは両者の問題意識が異なるところから生じてくるものであって、そこには真にいきいきとした学習が成立しないことを意味するのではないだろうか。真にいきいきとした学習を行うためには、問

題意識によってこの両者のずれを無くして行かなければならないであろう。

これを解決するに当たって、われわれは「全体的構造的な理解」を考慮せざるを得ない。それはたゞ単に事象が持っている構成素因そのもの、それらの排列・順序・関係などへの認識を意味するものでもなく、また事象が持っている内容のきびしい検討をすて去り、認識の徹底をするための技術主義的なものでもない。生徒が納得し身についた客観的な知識の組織化定着化をはかるものであり、また教師が感じている認識過程上の困難点をも克服しようものと考えたい。その具体的方策として「課題解決学習」を考えた。

II

課題解決学習について述べる前に、問題解決学習と系統学習について簡単に触れたい。問題解決学習は経験主義に基づき、現実の子供の生活を基礎として子供が直面している生活問題に切りこんで解決し、これを通して問題解決の態度能力をつけるねらいをもっている。かゝる素朴な形態は昭和25、6年頃以後において種々の事情から、基礎学力の充実・学習問題のあり方・学習問題間の関係調整などの修正が加えられて現在に至っている。その性格には 1、主体的な学習であること 2、知識の点でつまずきがあること（知識を主体的に組織しても客観的組織にまで高めにくいし、また問題を客観的に把握し解決に向っての客観的方向付けが十分に行われにくい意味である）3、现实生活に立脚するために膠着しやすく、小学校の段階に止まり易いことなどが考えられる。

系統学習は、問題解決学習に修正が加えられた頃から表面に出たもので問題解決学習の矛盾解決としての意味が多く、歴史・国語・数学がその中心となったのである。その性格には 1、内容や組織が科学的で成果を系統的に習得させることができるが、その反面科学の成果と子供の認識過程やその水準とのずれが問題となってくる。2、学習方法の面からみると子供が受け身になり易く、理解思考が中心となる向が強い。3、知識・理解を身につけ、その集積の中から態度や能力をつける傾向がある。

両学習には以上のような特性が認められるので、その長所短所をふまえて「課題解決学習」を想定した。この場合に問題解決学習にみられる一面、すなわち社会事象が完成されたものとしてではなくて問題の発生から発展解決への方向、換言すれば動的な面からとらえようとしている思潮は、基本的なものとして発展させたいと考えた。また「課題」とは、社会事象が客観

的に直面している問題事態を意味するものである。

課題解決学習の考え方は、どのようなものであろうか。社会事象がどのような課題に直面しているか、その課題がいかに克服されどのようなようになるべきかの観点から学習内容を編成し、生徒をこの内容に主体的に参加させ、客観的な仕組みや事実をその中に則して主体的につきつめて考えさせながら、そのよいあり方を探るのである。こゝには解決思考と共に理解思考が存在して、客観的な知識の組織化がはかられるものである。

このようにみるならば、課題解決学習には問題解決学習と系統学習のそれぞれの要素を含んでいるので、課題解決学習と両者の関係(相違)を考察してみよう。問題解決学習との関係では、第1に課題のとらえ方、解決の方向、解決の為の知識や技術が生徒の主体的能動的活動によりながらも、客観的になりうることである。問題解決学習では経験主義によるために、問題のとらえ方は生徒の欲意的な興味関心に引きずられて客観的事実の認識が弱められ、また問題解決の為の方向や知識の組織化も、学級内の一致を得られ、は可とされるような方向に向い易くなるのと、対照であると云えよう。第2には課題がそれ自身としてとらえられるので、その適用される範囲が広がる。従って問題が経験的具体的事象だけに限られるわけではなく、時間的空間的に離れている問題や、更に理論的次元の問題にまで及ぼしうるので、中学高校においても実施可能になると云えよう。

次に系統学習との関係については、科学の成果に基づく客観的成果や組織をとらえて学習する点では同じであると見てよい。しかし詳細に考えれば、第1には系統学習が科学の成果を系統的に習得させるに対して、成果が生産された過程を平易に今1回たどらせることになる。それは子供の発達段階と能力に応じて知識・技術などの成果を主体的に再生産させることであった、これが課題解決の公約数的な意味でもある。第2に系統学習は教師が教え生徒が受け取る形を取り易くなるに対して、こゝでは再生産の形を取る為に生徒の主体的能動的活動が表面に出されうることである。従って理解思考だけでなく、主体的な解決思考をも持っているのである。しかもその生徒の活動は事態が持っている客観的事態をくゞりぬけて、事態が持つ動向と一致する方向に進みうることになる。第3に課題解決学習における系統は、系統学習の場合には科学・技術の整理された系統であるに対して、不確かなものから確かなものへまとまってゆく過程の系統であり、科学技術の再生産過程の系統なのである。

Ⅲ

この課題解決学習を歴史に適用する場合を次に考察してみる。

一般に歴史学習において問題解決学習を実施するのは、困難で又苦手とするのが現状ではないだろうか。その理由には種々あるけれども、第1には生活経験や体験から出発することに無理があり、たとえこれを強行したとしても、扱うべき事象は現在と切り離されてしまった単なる遠い過去になってしまう。また郷土史を利用したとしても部分的にしか進展しえないのではなかろうか。第2にはある時代の社会が持っている課題は解決がなされて次の時代となっているのであるから、それを再び生徒の問題解決の中に持ち込んだとしても、形式的であり空虚なものになるのを否めない。

このような事情に対しては、種々な対策が考えられる。例えば系統的に史実を配列し直したり、史実やその経過を何等かの方法で考えさせたり、その両者をつきませる方法があろう。しかしこれらは系統学習や問題解決学習がそのままの形で単に混在しているのであり、スッキリした感じを受けないし、また全体的に見るならば理解思考の段階を重視しているのではなかろうか。

課題解決の歴史学習への適用に際して、われわれは次のような基本的な態度をとった。「現在は過去の発展が集積されたものとして存在している。従って現在には未来の苞芽を内蔵する」と云う発展史的な思潮である。詳述すれば、ある時代はそれに先行した時代が持っていた矛盾・課題が解決された形として表われるのであり、先行した時代が持つ問題から生じた新しい

(別表)

教師・生徒の感じ

類型	困難点の内容	教師 生徒	日本史	世界史	人文地理	社会	計
A 1	教科書が使いにくい	T	0	32.6	4.3	42.0	20.5
		P	11.2	18.2	29.2	25.0	21.5
	教材教具の不備	T	46.5	64.0	66.8	46.0	50.8
		P	15.0	18.2	28.3	21.4	21.8
	参考書資料の不足	T	19.5	46.5	37.5	38.2	25.5
		P	16.5	12.0	24.0	32.0	21.5
A 2	学習形態(一方的な授業のため)	T	58.5	39.0	33.2	50.0	45.0
		P	22.0	8.2	38.5	32.0	27.8
	受験の圧力から暗記科目になる	T	31.5	21.5	43.0	15.3	26.8
		P	44.0	50.0	63.5	41.0	53.0
B 1	内容の年令経験からの遊離 (からみてむづかしい)	T	15.0	35.8	25.0	65.0	34.5
		P	16.5	12.5	17.2	21.3	16.8
B 2	内容の環境からの遊離	T	23.4	21.5	20.8	42.0	27.0
		P	21.5	28.1	27.5	32.0	21.5
C 1	教科内容の量が多すぎる	T	46.0	75.0	62.0	38.2	55.5
		P	37.2	55.8	44.0	30.5	41.0
C 2	固有名辞がおぼえにくい	T	38.2	71.5	46.0	22.8	45.2
		P	61.5	60.3	57.0	45.8	56.2
D 1	教科の系統が確立していない	T	4.3	28.1	16.5	26.8	19.0
		P	46.5	54.0	38.5	32.0	41.5
D 2	内容の配列構成がよくない	T	0	21.5	8.3	38.2	17.3
		P	41.5	54.2	36.2	32.0	38.5
E 1	抽象的な概念が理解しにくい	T	46.5	53.0	20.8	84.2	52.0
		P	53.0	34.0	39.5	64.0	53.5
E 2	全体的、構造的認識把握がされにくい	T	69.2	71.5	71.0	84.2	75.5
		P	70.4	50.0	41.2	62.5	55.5
E 3	歴史的、発展的に把握しにくい	T	54.0	46.5	42.0	58.5	50.0
		P	54.0	46.0	51.5	35.5	48.0
E 4	客観的、科学的な思考がむづかしい	T	69.2	61.2	66.8	65.0	65.2
		P	48.2	52.6	44.8	43.5	46.0
E 5	自分の問題としての実感的把握ができない	T	69.2	61.2	54.0	69.0	63.5
		P	49.1	30.0	44.0	45.0	43.8
F 1	価値感、考え方のちがひ	T	50.0	29.8	50.0	46.9	43.2
		P	31.5	32.5	30.2	58.5	36.0
F 2	実践、社会的態度との遊離	T	50.0	32.0	37.5	65.0	41.0
		P	36.4	22.5	41.3	45.0	37.2

教科共同研究

動向（時代課題）が段階や過程を踏みながら次第に発展して次の時代になっていくものである。従って時代的解決を見落すことはできない。事件（史実）が偶然に発生して発展し、事態が漫然と推移するものではないのである。

次に実際の扱い方（単元構成）はどのようにして行われるのであろうか。

1. 時代課題の選定がある。歴史学（またはその補助学）の成果にその根拠を求めることは論を待たないが、最も基本的で困難な仕事である。
2. 課題を形成するいくつかの歴史事実を選び学習問題（教材）として再編成する。これは必ずしも年代史的・歴史学的系列によるものではなく、時代課題を最もよく示した意味付けられるような系統に編成し直すのである。これによって課題の位置付けが

完成する。

3. 編成し直された教材の指導法を決定する。説明・調査・宿題・問答法等さまざまな形態を選定すると共に、教材を有効に理解させ把握させる為の史料選択を行って、どの様な時と方法で使用するかをも決定してゆく。

以上がわれわれの考えた課題解決学習の一般論的な見解である。これはあらゆる場合に適用できる性質のものと考えられるが、しかし実際にはこれを実施し易くまた効果が上げられる場合とそうでない場合があるのではないか。この問題については今後の問題として検討を重ねてみたいと思う。

る 学 習 困 難 点

（調査集計 数字は%）

類 型	困 難 点 の 内 容	教 生 師 徒	中 1	中 2	中 3	計
A 1	教科書が使いにくい	T	35.0	45.0	57.5	45.0
		P	21.4	15.6	29.5	21.0
	教材教具の不備	T	52.5	50.0	60.0	53.0
		P	12.5	12.5	28.4	17.8
	参考書資料の不足	T	57.5	47.5	55.0	51.5
		P	46.5	21.9	33.8	30.8
A 2	学習形態（一方的な授業のため）	T	62.5	37.5	57.5	46.6
		P	12.5	13.5	33.4	19.6
	受験の圧力から暗記科目になる	T	50.0	50.0	20.0	51.5
		P	37.0	37.6	22.8	34.5
B 1	内容の年令経験からの遊離 （からみてむづかしい）	T	25.0	27.5	20.0	26.6
		P	19.8	8.3	16.6	14.2
B 2	内容の環境からの遊離	T	32.5	27.5	27.5	21.6
		P	22.5	26.0	24.2	24.2
C 1	教科内容の量が多すぎる	T	57.5	60.0	30.0	48.2
		P	49.0	48.0	44.2	47.0
C 2	固有名辞がおぼえにくい	T	40.0	47.5	20.0	35.0
		P	63.0	60.5	58.0	63.5
D 1	教科の系統が確立していない	T	30.0	37.5	30.0	32.3
		P	25.5	27.0	28.0	27.8
D 2	内容の配列構成がよくない	T	37.5	57.5	55.0	50.0
		P	20.8	28.0	27.4	25.4
E 1	抽象的な概念が理解しにくい	T	45.5	52.5	55.0	50.0
		P	40.4	26.0	42.6	36.2
E 2	全体的、構造的認識把握がされにくい	T	65.0	65.0	77.5	68.2
		P	41.8	41.8	50.5	44.6
E 3	歴史的、発展的に把握しにくい	T	60.0	60.0	65.0	61.5
		P	48.5	26.0	36.0	35.8
E 4	客観的、科学的な思考がむづかしい	T	60.0	67.5	70.0	65.0
		P	45.5	39.6	38.0	41.4
E 5	自分の問題としての実感的把握ができない	T	80.0	57.5	67.5	68.2
		P	39.6	46.0	57.0	47.2
F 1	価値感、考え方のちがい	T	37.5	37.5	42.5	36.6
		P	45.0	44.0	42.0	43.5
F 2	実践、社会的態度との遊離	T	52.5	52.5	80.0	58.4
		P	46.0	50.0	49.0	48.5