

「社会科の初志をつらぬく会」における問題解決学習の今日的意義

—「切実性論争」の再検討を手がかりに—

* 埜 寄 志 保

1. 背景と目的
2. 切実性論争の展開
 - 2.1 論争の概要
 - 2.2 論争後の展開
3. 谷川による枠組みの検討
4. 有田・長岡における「可能態としての切実性」
5. 切実性論争の再検討：問題解決学習の今日的意義
6. 成果と課題

1. 背景と目的

本稿では、有田和正と長岡文雄による「切実性論争」の再検討を通して、民間教育団体「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）における問題解決学習の今日的意義を考察する。

近年の学習指導要領改訂をめぐる議論では、資質・能力の総合的な育成が重視され、「主体的で対話的な深い学び」を目指した授業方法の改善が叫ばれている。知識伝達型の授業からの脱却を目指し、具体的な文脈での協働的な知識の活用・構築が重視される今日の教育改革の動向は、学びの主体としての子どもを尊重する点で評価できる一方、「アクティブ」な学習活動ばかりを重視する形式主義・活動主義の教育への傾斜を危惧する声もある（石井2015）。特定の授業の型をなぞることに拘泥するのではなく、目の前の子どもの全体的統一的な成長を目指す教育の方法が求められているといえよう。ただし、そうした人間形成的側面を重視する授業は、これまでの教育実践研究においても目指されてきたところである。過去の実践研究の蓄積を今日の視点から改めて見直し、その真価を確認することが重要であると思われる。

こうした観点からいえば、初志の会が標榜する問題解決学習の実践と理論は注目に値する。まずは、初志

の会の理念と設立の背景を確認したい。初志の会は1958年に発足した民間教育団体であり、子どもの切実な問題意識に即した問題解決学習の実践と研究を今まで積み重ねてきた（市川2015）。初志の会の「初志」は、戦後の初期社会科の教育理念を原点としている。周知の通り、社会科は戦後新教育の花形教科として新設され、新しい社会を建設する民主的な人間の育成をその目標としていた。1947年版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』や1951年の第1次改訂版に示される社会科は初期社会科と呼ばれ、経験主義教育論を理論的基盤とした問題解決学習を提唱した。小学校の学習指導要領社会科編の作成に当たった一人である重松鷹泰は、「再び時の勢いにあざむかれぬ人間」「虚偽の宣伝に迷わされることなく、暴力に屈することなく、他人に侵されぬばかりか、自分がよしと思うことを周囲に積極的に広げていこうとする主体的な人間」の育成をめざしたと述べている（重松1955）。初期社会科では戦争の反省を踏まえた民主主義社会の実現を目指し、権威を盲信しない人間、与えられた知識を無批判に受け入れないで自らの考えをもつ人間を育成するために、「子どもの思考に即し、その切実な問題の解決に主体的に取り組むことを保障していこうとする教育」が掲げられたのである（市川2000）。ところが、科学的な社会認識や系統的な知識の育成を重視する立場から、「反知性主義」「はいまわる経験主義」などの批判が向けられるようになり、1958年版の学習指導要領で

* 名古屋大学大学院教員

は、体系的な知識の獲得を重視した系統主義学習への転換が図られていった。こうした時代の潮流の中で、系統的知識の注入や徳目主義的な道徳教育への偏重を懸念する危機意識のもと、初期社会科の創設・推進に尽力した長坂端午・重松鷹壽・上田薫・大野連太郎の呼びかけにより、初志の会は発足に至ったのである⁽¹⁾。

初志の会の問題解決学習では、調べ学習や教室での話し合いが中心的な学習活動となる。学習の過程において、子どもは論理的思考や批判的思考を発揮し、個別具体性の高い事実を足がかりとしながら、社会的事象についての認識を協同的に深めていく。小林(2016)は、初志の会の代表的な実践の一つである長岡文雄の「寄り合い」を手がかりに、問題解決学習が「知識付加」「知識調整」「知識再構成」という段階的な集団思考を組織することを促し、子どもから湧出する「問い」によって協働的な知識構築が可能となっていることを明らかにしている。このように、問題解決学習の実践研究の蓄積を改めて見直すことで、今日の教育改革が目指す主体性や協働性を重視する学びに寄与する重要な示唆が得られると期待される。ただし、問題解決学習の本質は学習活動の形態ではなく、問題追究の基盤となる「切実性」にある。問題の解決を願う子どもの切実性により、緻密な調査や批判的な推論が必然性をもって行われるのである。切実性は問題解決学習の中核を担う概念であるが、その解釈については様々な見解が示されている。とりわけ、後述する有田和正・長岡文雄による「切実性論争」は、今日にわたり初志の会の内外に大きな影響を与えている(橋本2014, 大友2016, 村井2019)。例えば切実性論争の今日的意義を考察した大友(2016)は、有田・長岡の論から、教師の意欲的な教材開発や授業実践に立脚した授業改善、一人ひとりの子どもの認識の追究といった、授業の開発・改善のための視点を抽出し、今日のアクティブ・ラーニングにおいても「子ども一人ひとりにとっての『教材の意味』を問う」ことが必要であると主張している。有田・長岡の論や実践は、教材研究の姿勢、子どもを洞察する視点、授業内での教師の立ち振る舞いなど、現代の教育実践研究に多くを語りかける。しかしながら、切実性論争には理論的課題も残されている。後に確認するように、従来の研究では、切実性論争で露呈した長岡と有田の切実性のとらえ方の違いは谷川彰英が提案した「切実である」「切実になる」という枠組みで整理されてきた。谷川は、前者は子どもの生活上の「切実である」問題を学習問題として取り上げる立場、後者は子どもがしだいに「切実になる」ように学習を展開させる立場であるとし、長岡文雄を前者

に、有田和正を後者に位置づけている。谷川の整理により切実性論争は結着したかのように思われたが、谷川の整理に対して批判的な意見も発表されている。例えば、初志の会の中心メンバーの一人である藤井千春は、長岡の授業実践は谷川の言うような「切実である」問題を取り扱うのではなく、『生活を徐々に掘り起こす』ことから『問題』をもたせていくことを重視するのであり、谷川による分類は「適切ではない」としている(藤井1997)。藤井の論は本質を突いた指摘であるものの、長岡と有田の相違や対立をどのように整理すべきか、谷川の「切実である」「切実になる」という二元的な枠組みが捉え損ねたものは何かという点の明示には至っていない。そこで本稿では、問題解決学習の根幹ともいえる切実性概念をめぐる対立の争点を再検討し、切実性論争から示唆される問題解決学習の今日的な可能性を展望することを目的とする。

本研究が取り組む課題は以下の通りである。第一に、谷川の枠組みには切実性概念を学習問題や教材の属性とみなす点に誤謬があったことを明らかにする。第二に、切実性概念を見定めるためには、子どもが問題や課題を切実に追究しているか否かという現実態にとどまらず、未発の可能態にも目を向ける必要があることを指摘し、可能態としての切実性という観点から、有田と長岡の論に共通の基盤を構築する。第三に、この理論的基盤にもとづき、有田と長岡の共通点と相違点を改めて明らかにすることで、先行研究の限界を乗り越え、切実性論争から示唆される問題解決学習の今日的な可能性を考察する。

次章では、まず、有田・長岡による切実性論争とその後の展開を概観する。

2. 切実性論争の展開

2.1 論争の概要

論争の発端は、1982年初志の会全国研究集会において提案された有田和正の実践「道の変化とくらしの変化」である。有田は社会科の授業開発において注目をあびた実践家であり、初志の会での全国提案は「小倉の町のゴミ」に次いで2度目であった。「道の変化とくらしの変化」は、有田が筑波大学附属小学校第3学年で行った実践であり、東京における墓地の遠心的拡大と鉄道の遠心的拡大・人家の遠心的拡大の関係を教材化したものである。墓地と東京の町の広がりとの関連という意外性のある事実を契機に、交通機関の変化とそれともなう人々の暮らしの変化を子どもに追究させることをねらいとしていた。全国集会に先立ち、初志の会の機関誌『考える子ども』上では、本実践に対し

て、「子どもにとって本当に切実な問題なのか」「もっと問題をみいだす所に時間をかけるべきではないか」「速攻薬にとらわれすぎではないだろうか」「問いかけの質は高まっているのだろうか」の4点の疑問が提示されていた（島本1982）。また、『考える子ども』に掲載された分科会報告には、研究集会当日もこれらの疑問を中心に論点として批判的な検討がなされたことが記されている（山田1982）。特に、参加者の一人であった長岡文雄からは、子どもの意表をつく教材（＝授業のネタ）によって興味や関心を呼び起こそうとする有田の姿勢に対して、「教師と子どもが泥まみれになっている姿がよみとれず、このような授業では子どもは育たない。（略）どうも教師が教材に夢中になり、子どもの内面に入りきれなかったようだ。」という厳しい指摘があったという。長岡は、奈良女子大学文学部附属小学校で重松鷹泰とともに「奈良プラン」の作成に尽力した実践家であり、有田自身が「長岡先生の主張を徹底的に学び、盗みながら実践してきた」と述べているように（有田1984）、有田の授業に多大な影響を与えた人物である。

その後、有田と長岡の両氏は雑誌『授業研究』に論考を寄せている。有田は、「子どもの生活を徹底的に掘り起こし、そこから問いを引き出す」という長岡の授業づくりについて実践をすすめてきたものの、「今すぐ何としても解決しなければならないような問題」が見えにくくなった豊かな社会に生きる東京の子どもたちには、切実な問題を発見させることが困難であったと述べている。こうした状況の中、有田は子どもに切実な問題を追究させるために「意表をつく教材」が必要であるという考えに至る。そして、そのような教材に引き出された問題は「追究しているうちに生活の根になるところではちゃんと関連している」とし、子どもを主体とする長岡の授業観に共感しつつも、教材開発についての長岡との考えのちがいを示し、子どもの興味や関心をゆさぶるユニークな教材を開発することの意義を主張した（有田1984）。

有田のこの主張に対して、長岡は、自らの実践の中でも「意外性」をもつ事実が有効に機能していたことや、教師による丹念な教材研究が重要であることを認めつつ、有田の「教材開発の基本姿勢」について「〈この子〉にとっての意味の洞察が弱くなってはいないか。教材優位、教師優位で走りかけてはいないか。」と疑問を呈している。「教師が、子どもをびっくりさせて、芝居のようにおもしろおかしくあやつる授業を繰り返すと、子どもの自立をさまたげる」と述べ、あくまで「子どもの本然の問い」を重視する立場を示した（長岡

1984）。

2.2 論争後の展開

初志の会の会員であった谷川彰英は、長岡が先の論考で谷川の実践に触れたことから、有田・長岡論争についての自身の見解を『考える子ども』に発表した（谷川1985a）。谷川は社会科の「切実な問題」には2つの切実性、すなわち「方法における切実性」と「認識における切実性」があると提起している。谷川によると、「方法における切実性」とは、「学習はすべて子どもにとって切実な問題からはじめなければならない」という見方であり、長岡をはじめとした初志の会の会員の多くが支持してきた立場であるという。一方「認識における切実性」とは、「人間が生きる上で何が切実かを認識する」という見方であり、人間の生存にとって切実な問題（例えばアフリカの飢餓問題）を「外から意図的に」教材として提示し、その切実性を子どもに認識させようとする立場である。こう整理した上で、谷川はこれまでの初志の会が「方法における切実性」を重視してきたあまり、「認識における切実性が方法における切実性を生む」という可能性を無視してきたと指摘し、「有田氏の実践に見られるように、直接には切実性がない意表をつく学習問題を導入で提示することが誤りであるとは言えない」として有田の立場を擁護した。

その後、『教育科学・社会科教育』誌において「特集シンポジウム：教材に『切実さ』は必要か」が企画され、様々な論者から意見が発表された。谷川も本誌に論考を寄せており、「方法における切実性」「認識における切実性」という枠組みを、〈切実である〉派と〈切実になる〉派という考えを加えて修正し、改めて自身の見解を示した。〈切実である〉派とは、「切実である問題（教材）を発見し、そこから出発しようという考え」であり、「長岡文雄氏はこの考えの派に属す」としている。一方〈切実になる〉派とは、「『切実な問題』を発見するために『意表をつく教材』を提示する」という考えを指すとし、有田をこの立場に位置付けている。その上で、「学習者と社会とのかかわりを問題にする視点」を「方法における切実性」、「人間と社会とのかかわりを問題にする視点」を「認識における切実性」と定義し直し、「方法における切実性」が「〈切実である〉派と〈切実になる〉派の両方の見方を指すことにする」とした（谷川1985b）⁽²⁾。加えて、これまでの長岡・有田を中心とする議論は「方法における切実性」の問題であり、アフリカの飢餓問題の事例のような「認識における切実性」を積極的に取り入れていく

ことの必要性を論じた。谷川の提案に対して、例えば永野重史は、「社会科では、学習者にとってこの世のできごとが『切実になる』よう、教師が案内することが重要なのではないかと提起し、有田の授業の進め方に「賛成である」と述べ、谷川の提案にも「賛意を表したい」と肯定的な立場を示した（永野1985）。他方、藤岡信勝は、谷川の提案では切実性という語のもつ多義性が整理されていないと指摘し、「授業について語る言葉」を〈1〉教師の観念内容に関するもの、〈2〉教材・教授方法に関するもの、〈3〉子どもの思考・観念内容に関するもの、という3つのレベルでとらえることを提起した上で、「切実」は〈3〉に限定して用いられるべきであると主張した。加えて、藤岡は有田の開発してきた教材の多くは「『切実性』の要件を満たしている」と認めつつ、有田に対する長岡の指摘は「教師とそっくりの『追究の鬼』が出ることへの疑い」であり、教材の切実性とは次元の異なる内容が含まれた重大な提起であったと指摘した（藤岡1985）。

また、『考える子ども』においても、「切実な問題とは」というテーマでいくつかの意見が発表された。論者の一人である日比裕は、有田・長岡・谷川のいずれの論にも言及していないが、生存を共にする人々との「連帯」の輪を、重松鷹泰のいう「共存の感情」によって支えながら広げていくことが重要であると述べた。日比によれば、例えば飢餓に苦しむ国の人々を理解する際には、「自分の切実感とそのはるかかなたの事態とのあいだに大きな距離というか空白を感じてしまう」ため、「自分の身近な地域社会とそこで生活する人々との共存の感情とこの地球に人類が生存をともにしているという共存の感情とを切実感の連続したかたちでむすびつけること」が肝要であると論じた（日比1986）。また、有田も本誌において自身の考えを改めて発表しており、これまでの議論において「わたしの真意が少々曲げられて理解されている」と主張した。有田は「面白ゼミナールの教材ばかり開発」しているのではなく、「ネタを使って、子どもの中の教材に火をつけ、切実な問題を引き出そうとしている」と改めて自身の教材開発の立場を顕示した（有田1986）。

3. 谷川による枠組みの検討

谷川による「切実である」「切実になる」および「方法における切実性」「認識における切実性」という視点の提案は、切実性概念を拡張的に考察することを試みた点で評価できる。ところが、先述の通り谷川の整理には「適切ではない」という批判的な声もあがっている。論争の当事者である長岡も、自身が「切実である

派」と位置付けられることは「理解しにくい」とし、「初めから、『子どもに切実な問題が本人に自覚されて顕在する』とは決めつけていない」と否定している（長岡1990）。たしかに、「寄り合い」（長岡1975）、「冷害地の人々」（長岡1977）、「給食室」（長岡1972）などの長岡の実践をみても、子ども自身の生活上の切実な問題が教材化されているとはいえ、谷川の種類は再検討される必要があると考えられる。それでは、谷川の提案のどこに課題があるのだろうか。ここでは、切実性を教材の属性とみなす見方にもとづいた、「切実である」「切実になる」「方法における切実性」「認識における切実性」という谷川の枠組みの論理的限界について指摘したい。

先述の『考える子ども』および『教育科学・社会科教育』での谷川の論（谷川1985a, b）を確認すると、谷川は、子どもの生活上の切実な問題に教材を限定する立場（切実である派）に長岡を、切実な問題を発見させるための「意表をつく教材」を積極的に認めていく立場（切実になる派）に有田を位置付けて整理し、子どもにとって切実性のない話題や題材も教材として認めるべきかという点に、長岡・有田論争の争点があったととらえていた。さらに『教育科学・社会科教育』では、谷川は両者がともに「方法における切実性」の視点、すなわち子どもにとっての切実性を問題にする視点に立脚しているとした上で、この視点だけで社会科の授業を論じているのは「生産的ではない」ため、「認識における切実性」の視点から人間一般の問題に子どもを出会わせることが重要であると主張した（谷川1985b）。

これらの論で注目すべきは、谷川が切実性を教材のひとつの属性ととらえ、属性の有無やその種類の相違の範囲で論を展開している点である。谷川の整理では、端的にいえば、「切実である」「切実になる」は子どもにとっての切実性という属性を教材が有しているか否か、「方法における切実性」「認識における切実性」は切実性という属性の種類が子どもにとってのものか社会一般にとってのものかという相違が争点とされていた。

しかしながら、このように切実性を教材の属性とみなすことを前提とした枠組みには、論理的な限界があると一言を言わざるを得ない。谷川（1985a）は「認識における切実性が方法における切実性を生むこともある」とし、「認識」から「方法」が生じる一つの例として、近所に住む小学校5年生の少年の例をあげている。谷川によると、谷川がこの少年にアフリカの飢餓問題に関する新聞記事を示したところ、それ以降少年は飢餓問

題について自ら追究を深め、さらにこれをきっかけに少年の学級はユニセフの募金活動に参加するに至ったという。少年の追究を可能にした要因について、谷川は次のように考察している。

この飢餓問題がすんなり彼の心をとらえたのは、この問題が人間の生存にとってまさに切実であるからである。つまり、この問題がその子にとって必要・関心があったというのではなく、人間の生存そのものにとってかけがえのない問題なのである。そのことを彼が認識したからこそ、彼にとって学習問題となったのである（谷川1985a, 7頁）。

この例で言えば、飢餓が「人間の生存そのものにとってかけがえのない問題」であることに異論はないが、なぜ社会的に解決を必要とする切実な問題は、その切実性が子どもに認識されることによって、この子が解決を切実に願う問題となり得たのかという点に疑問が残る。切実性を問題の側の属性とみなす谷川の枠組みには、問題のもつ切実性を子どもが認識することと、その問題がこの子自身の切実な問題になることとの連続性を説明する術をもたないのである。谷川は飢餓問題が「その子にとって必要・関心があったというのではない」と子どもの側の要因を否定しているが、むしろこの少年の側にも潜在的な必要と関心があったからこそ、飢餓問題と少年との間に緊張関係が生まれ、切実な追究が成立したのではないだろうか。この少年を飢餓問題にこだわらせる要因を問題の属性のみに帰属させることは困難であり、子どもの側に潜在する要因を考慮する必要があると思われる。

改めて有田に対する長岡の指摘に目を向ければ、長岡の主張が子どもの側に潜在する切実性の可能性に主眼を置いているものであったことがわかる。長岡は、著書『授業をみがく』の中で有田実践への評価を以下のように展開している。

有田氏は、「子どもが意欲を持って学習したからよい」というが、教育に対する構えとして、「何としても、〈この子〉にひそむ可能性、〈この子〉が今を生き抜こうとしている、中核になる願いや志、また、それを阻害しようとしておし寄せるものへの立ち上がりこそをさぐり出さねば」という姿勢が欠落しているのである。（略）生きている以上、足元で気にしていることはある。そして、重要なものは、その気にしているものの奥にあるとみてよい。表面的にはすぐに解消していくものでなく、「事あるときに、強くこだわるもの」、それが、〈この子〉にとっての切実なものである（長岡1990, 40頁）。

ここからわかるように、長岡の指摘は「〈この子〉に

ひそむ可能性」をさぐり出そうとする姿勢を欠いた有田の「教育に対する構え」に向けられている。長岡は、子どもが強くこだわる事物や事象を手がかりに、子ども自身にもいまだ自覚されていない潜在的な切実性を掘り起こしていく姿勢が必要であることを、有田に訴えかけているのである。ここで論じられている切実性は、明らかに谷川の枠組みが前提とする切実性とは異なる概念である。すなわち、谷川が教材の独立した属性として切実性をみなしたのに対し、長岡は子どもと教材との間において立ち現れる関係概念として切実性をとらえ、且つ子どもに内在する切実なものを探り出すことを重視しているのである。谷川の枠組みは、長岡の論が主眼を置いている「〈この子〉にひそむ可能性」を捉え損ねた点に誤謬があったと言えるだろう。

以上のことを整理すれば、有田・長岡論争を契機に露呈した切実性概念をめぐる議論は、子どもと教材との関係において成立するという切実性の概念上の特質が看過されたまま、子どもの生活上の切実感のある問題を教材とするか、子どもに切実な問題を発見させるための意表をつくネタを教材とするか、あるいは社会一般の切実な問題を教材とするかという、教材選択の議論へとミスリードされたといえる。切実性論争の本質がもつ教育的示唆を見定めるためには、教材選択の議論から視点を転換させ、「〈この子〉にひそむ可能性」に目を向ける必要がある。

次章では、子どもの側の潜在的な切実性に着目し、「可能態としての切実性」という観点から、有田・長岡論争を再検討する。

4. 有田・長岡における「可能態としての切実性」

三枝（1972）は、人間が「未発の可能態としての、渾沌としての存在」であるとし、可能態としての渾沌は「どのように展開していくかは判明しないが、ひとりひとりの子どもが内在している自然のすじめである」と述べている。三枝の言葉は直接的に切実性を論じるものではないが、「ひとりひとりの子どもが内在している自然のすじめ」としての可能態を想定して人間をとらえる視点は、切実性概念を考察する上で示唆に富む。ここでは、切実性論争を教材選択の相違による対立とみなす従来の研究を乗り越えるべく、「可能態としての切実性」という観点から改めて有田と長岡の論を検討し、彼らの議論の本質を見定めることを試みる。

長岡（1990）は、谷川のいう「切実になる」という見方には、「子どもの内面の、本来必然の可能性を秘

めている」が発現や自覚が遅い場合と、教師や大人が「いかにも子どもの本心から出たもののように」子どもを振る舞わせる場合があるとし、前者を肯定しつつ、後者に警鐘を鳴らしている。この長岡の主張は、子どもの切実な追究の根源となる可能態としての切実性を尊重し、教師がそれらを積極的にとらえていくことが必要であることを訴えている。そうした可能態としての切実性を重視する姿勢は、長岡の実践から確認することができる。長岡は自身の実践の記録や授業づくりに関する論考を多数記しているが（例えば長岡1972, 長岡1975, 長岡1977）、代表的な実践の一つに「くつ下工場」（小学校第5学年）がある（長岡1972）。この実践では、家内工業を営む小さなくつ下工場の仕事の様子を調査した数名の児童が、調査の成果を学級内で発表している。発表を聞いていたある児童（ここではAとする）は、工場主に子どもがいるか・子どもの年齢がどれくらいかを発表者に質問し、他の児童から「子どものことは関係ない」と否定されながらも、子どもについての情報にこだわっていた。そして、児童Aは「4歳と2歳ぐらい」の子どもがいるという情報を知ると、「ぼくんところの弟より大きいからよい」とつぶやいた。これをきっかけに、「子どもが機械のそばに来たりしてけがをするかもしれない」ことに他の児童が気づき、家内工業の苦勞の具体についての認識を協同的に深めていく。この場面について、長岡は、児童Aが自分の「働きたくても、弟に手をとられてじゅうぶん働けないでこまっている母」を足がかりに、くつ下工場の工場主らの具体的な暮らしぶりを想像しようとする姿をとらえている。加えて、児童Aを「子どもの年齢」に執ようにこだわせたものは、「かれらしい、人間を愛し、どこまでも自分に納得のいく、きめのこまかい、具体的な追究の姿勢」であったと考察している。さらに長岡は、4年生で行なった「高知県の人々の生活」や「鳥のくらし」の学習においても、「人々のしあわせをねがい、事態のなかに自己を投入して生きていくことができる」姿が見られたと、児童Aの一貫した思考体制を探っている。児童Aに対する長岡の考察を筆者なりに引き取れば、くつ下工場の工場主に小さい子どもがいるかどうかという児童Aの執拗なこだわりは、児童Aの切実な関心の現実態であり、その奥には、人間のしあわせに対する願いという児童Aの切実なもの可能態が潜在していたと考えられる。

可能態としての切実性という観点は、有田の論考や実践からも確認することができる。有田は、「子どもたちは、一人ひとり、その子なりの教材をもっている」ものの、それらは判然としないために、意表をつくネタ

によって「子どもの中の教材に火をつけ、切実な問題を引き出そうとしている」と述べている（有田1986）。つまり、有田の見方では、「切実な問題」は外から与えるものではなく「子どもの中」から引き出すものであり、「意表をつくネタ」は切実性の可能態が現実態へと発展する上で有効な手立てと位置づいていると考えられる。ここには、長岡と同様に、有田もいずれ発現し得る切実性、子どもにまだまだ自覚されていない可能態としての切実性を想定していることが表れている。また、論争の発端となった「道の変化とくらしの変化」では、有田は「二年の二～三月に、郵便の学習をしたころから急に成長した子ども」である児童（ここではBとする）に着目している（有田1985）。有田は児童Bを問題追究の能力が高い子どもととらえており、本実践においても、児童Bは授業外の時間に自ら役所に問い合わせる区内の神社の数を調査したり、「昔の人のくろろを知るため」にわらじを履いて日本橋から品川まで歩いたりするなど、有田の予想を超えた切実感のある追究を行ったという。有田は子どもの現実態と可能態を洞察し、切実な追究の発現を促進することを重視していると考えられる。

これまで、長岡と有田の論は、「切実である」か「切実になる」かという点から、とりわけ教材観の相違を強調して整理がなされてきた。ところが、可能態としての切実性という視点を投入して2人の論を見直せば、子どものもつ可能態を重視しているという点で、両者は共通の基盤を有しているといえる。子どもの可能態としての切実性がどのように現実態へと発展するか、あるいは現実態としての切実な追究が子どものどのような可能態から発現したものであるのかという洞察の重要性が、有田と長岡に共有されていると考えられる。

5. 切実性論争の再検討：問題解決学習の今日的意義

ここまで、可能態としての切実性という観点から、有田と長岡に共有される基盤を考察してきた。本章では、それらをふまえ、有田と長岡の相違点を改めて整理したい。結論を先取りすれば、有田と長岡の決定的な相違は、子どものもつ可能態としての切実性を操作可能とみなすか否か、可能態としての切実性と子どもの生き方との関係をどうとらえるかという点にある。

再び有田の主張に目を向ければ、有田は「子どもの中の教材」という可能態が「切実な問題」として発現されるために、意表をつく「ネタ」で火をつけることが重要であるにとらえ、「ネタ」の開発を重視していた

（有田1986）。ここで注目すべき点は、有田が、教師の提示する「ネタ」によって、可能態としての切実性を現実態へと発展させ得るとみなしている点である。言い換えれば、有田は可能態としての切実性が教師による操作可能な対象であることを前提として、「ネタ」の有効性を論じているのである。

また、有田は、子どもの切実な問題が「何か面白いことはないか、追究しがいのことはないか、ということであって、生き方などという大それた問題ではない」とし、ネタを契機とした鋭い追究が進んでこそ「その子の生き方へはねかえってくるのであって、いきなり生き方へ迫ることは少ない」と述べている（有田1986）。本研究の枠組みで捉えなおせば、有田の考えでは、可能態は現実態になってはじめて子どもの生き方と関わるのであり、〈この子がこれからどう生きていくか〉は、切実な追究が可能態から現実態へと発現した結果から把握される。したがって、有田は教室内外での調査や議論が自発的に・活発に繰り広げられているかといった、現実態としての追究の切実性の度合いを重視するのである。

転じて、有田に対する長岡の論には、これらの点についての明確な違いが現れている。先述の通り、長岡は有田の「道の変化とくらしの変化」の実践が子どもの切実な問題を取り上げていないとし、『自分に似てくる子どもに気味悪さを感じられる』ことが、失われてはならない「人間に対するこわさを忘れることはないか」と指摘していた（長岡1985）。この指摘は、教師が熱中したのと同じように子どもに教材を追究させることや、教師の予想や期待の通りに子どもを動かすことへの批判であると解釈できる。すなわち、子どもの可能態を操作の対象とみなすこと、また、それが可能であることとらえることへの批判である。可能態としての切実性を操作対象とみなすか否かという点に、有田と長岡の決定的な相違を指摘することができる。

加えて、長岡は「〈この子〉にひそむ可能性、〈この子〉が今を生きぬこうとしている、中核になる願いや志、また、それを阻害しようとしておし寄せものへの立ち上がり」を探り出す姿勢が欠落していると有田を批判した（長岡1990）。ここに見られるように、子どもの生き方と可能態としての切実性を統一的にとらえ、願いの実現を阻むものに向かう子どもの姿を重視している点も、有田との重要な相違である。長岡の考えでは、今を生きている姿の中に可能態としての発達の筋道が探り出される必要があり、〈この子が今いかに生きていくか〉を探ることでこそ、〈この子がこれからどう生きていくか〉が必然性をもって把握される。

したがって、長岡の立場では、学習活動の自発性や活発さは子どもの切実な問題を把握する重要な手がかりではあるものの、それらを支える可能態としての切実性を重視するのである。

教育は子どもの成長や発達を促す営みであり、そのための意図的計画的なはたらきかけを行っていく必要がある。しかしながら、「教材優位、教師優位」に陥れば、教師が子どもを操作可能な対象ととらえたり、教師の予想や理想や期待の通りに育ち得る存在とみなしたり、あるいは子どもが大人に迎合しようとする姿勢をとらえ損ねたりすることが危惧される。こうした事態が看過されれば、子どもの主体的な学びや深い学びを阻害するばかりか、民主主義的な教育・権威を盲信しない人間の育成という理念は潰えてしまうだろう。長岡の指摘は、本来学びの主体であるはずの子どもが、教師にも子どもにも無自覚に、客体へと転じてしまうことへの警鐘と受け止められよう。

6. 成果と課題

本稿は、問題解決学習の根幹ともいえる切実性概念をめぐる対立の争点を再検討し、切実性論争から示唆される問題解決学習の今日的な可能性を展望することを目的とした。本稿の成果は以下の3点である。

第一に、従来の谷川彰英による整理には、切実性を教材の属性ととらえる点に誤謬があったことを指摘し、有田・長岡論争を契機とした切実性をめぐる議論は、子どもの生活上の切実な問題を扱うか・社会一般の切実な問題も認めるかという教材選択の議論に回収し得ないことを論じた。第二に、切実性が子どもと教材との関係において把握される概念であることから、可能態としての切実性という視点を投入し、長岡と有田の共通点を探った。その結果、子どものもつ切実性のとらえや、授業構想の際の教師による子どもの洞察、教材開発において、長岡と有田は共有可能な基盤を有していることが示された。両者が可能態としての切実性を重視しているという点をふまえ、改めて有田と長岡の論を再検討した結果、第三に、両者の主張には可能態としての切実性を操作可能なものととらえるか否かという本質的な相違が潜在していることが明らかになった。今日の教育改革が切実性論争からその功績を学ぶとすれば、活動の活発さだけでなく子どもの可能態に目を向けることや、子どもの〈今生きている姿〉から出発して教育を構想すること、子どもを教育の客体に押し留めるのではなく主体として尊重することがあげられよう。

本研究では、可能態としての切実性という新たな視

点を投入することで、切実性論争の議論の本質を見極めることを試みた。「切実である」「切実になる」「方法における切実性」「認識における切実性」という、従来の研究で参照されてきた枠組み自体の妥当性・整合性を問い直し、これらの枠組みの前提に概念規定上の誤謬があったことを明らかにした。これにより、有田・長岡の表面的な相違にとらわれずに、切実性の概念上の特質を俎上に載せることが可能になり、両者の本質的な共通点や相違点の検討を行うことが可能になった。この点に、可能態としての切実性という本研究の視点の有用性が認められる。

今日の教育改革では、教科の学びを通じた汎用的な資質・能力の育成が目指され、アクティブな学びのあり方が求められている。たしかに、調べ学習や意見交流、聞き取り調査といった学習活動は、子どもの主体性を引き出し、子ども同士の聴き合い・学び合いを促進したり、文脈をもった知識の活用・構築を可能にしたりすることが期待される。しかしながら、現実態の学びが活発になされていても、必ずしも主体的な学びや深い学びが実現されているとは言い切れない。問題解決学習からの示唆を今日に生かすとするれば、子どもを生きる主体として強くしていくこと、そのために〈今生きている姿〉の可能態を子どもの内に探っていくことに留意することが重要だろう。これまでの研究の蓄積に学びながら、深い子ども理解にもとづく授業のあり方を追究していくことが必要である。これらの成果をふまえ、問題解決学習のさらなる理論的な精緻化をはかるとともに、具体的な授業モデルを構築していくことを今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) なお、初志の会の主張は「系統」そのものの排除ではなく、知識の系統を絶対化・一元化することへの批判であったことを付言しておく（上田1970）。また、系統主義と経験主義における代表的な論争に、教育科学研究会(教科研)の大槻健と初志の会の上田薫を中心として展開された大槻・上田論争がある。善住（1978）は、両者の対立は科学論・認識論の相違にもとづいていると述べている。
- (2) 『考える子ども』での提案の時点においても、「方法」と「認識」という視点によって初めて「(有田実践と長岡実践が)あるコンテクストをもってつながってくる」と述べているように、谷川の枠組みは当初から有田と長岡を架橋する視点が含んでおり、『教育科学・社会科教育』での修正はこの点を改めて明示したものと思われる。

〔引用文献〕

- 有田和正（1982）『社会科教育全書18 子どもの生きる社会科授業の創造』明治図書出版。
- 有田和正（1984）「長岡文雄の主張を授業で検証して」明治図書『授業研究』第22巻第11号、82-83頁。
- 有田和正（1986）「“切実な問題”とは一何で引きだせばよいか—」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 165、14-17頁。
- 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレット No. 14.
- 市川博（2000）「初期社会科の理論」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、58-59頁。
- 市川博(2015)『子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業—実感的なわかり方と基礎・基本—』学研社。
- 上田薫（1970）「系統主義との対決：問題解決学習論」社会科の初志をつらぬく会編『問題解決学習の展開—社会科20年の歩み—』明治図書出版、19-31頁。
- 大友秀明（2016）「社会科の授業と教材—長岡・有田論争—」埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 No. 15、47-51頁。
- 小林隆（2016）『「社会科の初志をつらぬく会」実践における協同的な知識構築過程の解明—長岡文雄「寄り合い」を事例として—』社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第28号、51-60頁。
- 重松鷹泰（1955）『社会科教育法』誠文堂新光社。
- 島本恭介（1982）「“切実な問題”とは一何で引きだせばよいか—」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 165、21-23頁。
- 三枝孝弘(1972)『授業の動的システム—動態分析と構成への試論—』明治図書出版。
- 谷川彰英（1985a）「“切実な問題”とは一切実性の検討—」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 159、5-24頁。
- 谷川彰英（1985b）「社会科にとって“教材の切実性”とは何か—切実さの中味と必要性を検討する—」明治図書『教育科学・社会科教育』No. 273、5-24頁。
- 長岡文雄（1972）『考え合う授業』黎明書房。
- 長岡文雄（1975）『子どもをとらえる構え』黎明書房。
- 長岡文雄（1977）『子どもの力を育てる筋道』黎明書房。
- 長岡文雄（1985）「有田和正氏の論文を読んで考える

- 一すぐれた授業はどこが違うか（本誌84年9月号）—『授業研究』第23巻，96-98頁.
- 長岡文雄（1990）『授業をみかく』黎明書房.
- 永野重史（1985）「賛意を表したい『切実になること』の重視」明治図書『教育科学・社会科教育』No. 273, 25-28頁.
- 橋本祥夫（2014）「問題解決学習における問題意識と学習問題に関する一考察—初期社会科の「切実な問題」の再提起—」『心理社会的支援研究』No. 4, 81-95頁.
- 日比裕（1986）「切実感とその発展—地域と世界をどうつなぐか—」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 165, 10-13頁.
- 藤井千春（1997）「初志の会をめぐる社会科論争史—民間教育団体—」社会科の初志をつらぬく会編『問題解決学習の継承と革新』明治図書出版, 121-135頁.
- 藤岡信勝（1985）「『切実』の意味の分析を」明治図書『教育科学・社会科教育』No. 273, 31-34頁.
- 村井大介（2019）「社会問題を学習する上で重要になる『切実』の二側面」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 390, 30-34頁.
- 山田悦祐（1982）「学年別分科会3年D:子どもがかかわる授業を」社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』No. 145, 22-23頁.
- 善住喜太郎（1978）「大槻・上田論争の分析」『社会科研究』No. 26, 76-84頁.

A Study on the Problem-Solving Learning (PSL) of *Shoshi no kai*: Reconsideration and the Controversy Between Kazumasa Arita and Fumio Nagaoka

Shiho NOZAKI*

In 1947 during the post-war educational reforms in Japan, the new subject of social studies was launched. Social studies courses spread the idea of Problem-Solving Learning (PSL) based on empiricism and the promotion of democratic school education. Recently, PSL has been taken up as a model for active learning with various methods of PSL proposed. The literature suggests that how teacher should conduct PSL, but with little attention to why PSL may be essential for pupils. This paper hopes to illustrate the educational value of PSL for pupils, as well as to further develop the theory of PSL. Towards this purpose, this research looks at one of the voluntary educational research organizations in the social sciences named *Shoshi no kai*, which, established in 1958, has continued to promote PSL. In order to explore the *Shoshi no kai*'s knowledge of PSL, an important controversy regarding PSL is re-examined here; one that occurred in the 1980s between Kazumasa Arita and Fumio Nagaoka, then members of *Shoshi no kai*. Although this controversy had an impact on recent discussions regarding PSL, its significance has not been examined thoroughly.

The results of the rearrangement of PSL are as follows:

- 1) Arita and Nagaoka argued over how to design PSL, especially how to identify the core concept of PSL, namely *Setstujitsu-sei* which is a pupil's earnest wish to solve a problem. Arita focused on the development of securing the surprise element of learning issues as he thought *Setstujitsu-sei* would be cultivated earnestly if a pupil could investigate his or her own learning with eagerness. Nagaoka argued against Arita's idea, and claimed that having deep insight into a pupil is the more important than the focus on the surprise. He thought learning issues should be connected with *Setstujitsu-sei*, which is based on the notion that a pupil must feel valuable and able to reflect on how life is lived.
- 2) Akihide Tanigawa, also member of *Shoshi no kai*, mediated. He distinguished the difference between Arita and Nagaoka, suggesting that one must learn how to choose learning issues. However, subsequent discussions on the subject of *Setstujitsu-sei* then became limited to choosing learning issues according to Tanigawa's defined distinction.

Although Tanigawa's mediation seemed to have settled the controversy, he misled the point of discussion. He treated *Setstujitsu-sei* as an attribution of learning issue instead of the pupil's wishes, so that some features of *Setstujitsu-sei* were lost.

This paper proposes an alternative viewpoint for the "potential of *Setstujitsu-sei*," which enables an understanding of the feature of *Setstujitsu-sei*. An analysis from this viewpoint defines the noteworthy commonality and difference between the two standpoints represented by Arita and Nagaoka. Both scholars mention the potential of *Setstujitsu-sei* and consider it to exist in the pupil's mind. But Arita regards the potential of *Setstujitsu-sei* as an operable factor in a lesson, whereas Nagaoka regards it as inoperable one. Though they share a viewpoint regarding the potential of *Setstujitsu-sei*,

their difference regarding how to understand the potential of *Setsujitsu-sei* is crucial.

A reconsideration of the controversy suggests that PSL fosters a pupil's skills and attitudes for problem solving utilizing the student's earnest wishes as a living being with purpose. In addition, it is indicated in the theory of PSL that 1) the teacher should design PSL lessons not around learning issue and activities but also with the pupil in mind, 2) PSL requires teacher insights regarding their pupils' concerns, ways of thinking, and wishes for living, and 3) pupils should be regarded as subjects, rather than objects, of the lessons.

* Assistant Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University