

『学習指導要領 社会科編 I (試案)』における 「考え方」の意味

—ヴァージニア・プランとの比較を手がかりとして—

鈴木 円

The Meaning of “KANGAEKATA” in *Tentative Course of Study for Social Studies I, 1947*
—From a Comparison with *Course of Study for Virginia Elementary Schools, 1943*—

Madoka Suzuki

Abstract

How to promote a child's ability to think is one of the most important problems in elementary school social studies. But this problem has not been fully resolved since Japanese Social Studies was introduced. This paper aims to explain why this situation has occurred through a comparison of the first Japanese Course of Study for Social Studies in elementary schools with the Course of Study for Virginia elementary schools. Via such a comparison, many differences between views of education can be highlighted. In the Japanese Course of Study, a child's ability to think is assumed to be naturally developed by problem-solving study. The educational aim of an appreciation of democracy is not clear, and critical thinking skills are hardly mentioned. On the other hand, in the Course of Study for Virginia schools, the aims of education are very clear. Desirable attitudes, abilities and understandings are enumerated in detail as democratic ideals. A child's ability to think is considered as critical thinking skills and these skills are enumerated concretely. In conclusion, we can not help but say that social studies in Japan began without having a strategy for the promotion of critical thinking that is important for the achievement of democracy.

はじめに

現行の小学校学習指導要領のもとでの社会科は、「調べて考える」社会科として位置づけられ、「考える」力を育成することは、社会科の中心課題のひとつとなっている。しかしながら、社会科において育成すべき思考力のあり方については、未だ定見が得られていない。そのため、社会科授業において、児童にどのような「考える」力を身につけさせるべきかという問題に、教師は心を悩ませている。「考える」ことを授業のなかにしっかりと位置づけるためには、小学校社会科において「考える」ということはそもそもどういうことなのかを明らかにしなければならない。その手がかりを得るために、小学校社会科のなかで「考える」ということがこれまでどう捉えられてきたのかを、今日的な視点から検証しなおすことは意味のあることであろう。そこで、本稿では、最初の小学校社会科の学習指導要領である昭和22(1947)年度版『学習指導要領 社会科編 I (試案)』に現れる「考え方」という言葉の意味を、この学習指導要領作成にあたって参考にされたヴァージニア・プランとの比較を手がかりとして検討することを通して、成立時の小学校社会科が「考える」ということをどう捉えていた

かの一端を明らかにしてみたい。

なお、ヴァージニア・プランとの比較検討によって昭和22(1947)年度版『学習指導要領 社会科編I(試案)』の性格を明らかにする研究は、木村博一氏・片上宗二氏によって詳細に行われている¹⁾。本稿は、それらの諸研究に学びながら、「考える」ということの意味に焦点をしばって論じたい。

I. 昭和22(1947)年度版『学習指導要領 社会科編I(試案)』における「考え方」²⁾

昭和22(1947)年度版『学習指導要領 社会科編I(試案)』(以下『要領社会科I』と略記)は、昭和22(1947)年5月に発行された我が国最初の社会科学学習指導要領である。この『要領社会科I』は、第一章第一節で社会科という新しい教科の説明をほどこしている。そこで、まず新しい社会科の誕生を宣言する第一章第一節に現れる「考え方」という言葉に着目して分析する。

A. 「考え方」という言葉の意味の二重性

第一章第一節の冒頭、新しい社会科の任務は、「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」とうたわれ、その実現のために社会的経験を発展させることが重視されるべきことが説かれる。さらに、その「理解」について、「人と他の人との関係」「人間と自然環境との関係」「個人と社会制度や施設との関係」という「相互依存の関係を理解すること」が大切であると説明される。そして、従来の生活の反省に基づいて、「考え方」あるいは「考える力」を尊重すべきことが説かれる。以下にその部分を引用する。

社会生活を理解するには、相互依存の関係を理解することがたいせつであり、そして、その相互依存の関係を理解するには、人間性の理解がこれにともなわなければならない。(中略)従来のわが国民の生活を考えて見ると、各個人の人間としての自覚、あるいは人間らしい生活を営もうとするのぞみが、国家とか家庭とかの外面的な要求に抑えつけられたために、とげられて来なかったきらいがあった。(中略)青少年の人間らしい生活を営もうという気持を育ててやることは、基本的な人権の主張にめざめさすことであると同時に、社会生活の基礎をなしている、他人への理解と他人への愛情とを育てることでもある。(中略)社会科においては、このような人間性及びその上に立つ社会の相互依存の関係を理解させようとするのであるが、それは同時に、このような知識を自分から進んで求めてすっかり自分のものにして行くような物の考え方に慣れさせることでなければならない。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、十分に反省されなくてはならない。もちろん、それは教育界だけのことではなく、わが国で社会一般に通じて行われていたことであって、そのわざわざの結果は、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。(下線筆者)

社会科における「考え方」についての見解が述べられているこの箇所、「考え方」という言葉が、ふたつの意味で用いられていることに着目したい。

ひとつは、「このような知識を自分から進んで求めてすっかり自分のものにして行くような物の考え方」(二重下線部)という部分である。「このような知識」の指し示すものがわかりにくい文であるが、個人としての自覚や人間らしい生活を営もうとする本来の人間性を尊重することで、基本的人権の主張および他人への理解や愛情ひいては相互依存という社会生活の理解に結びついていく知識を意味していると捉えることができる。そうすると、ここでの「物の考え方」とは、そのような知識を肯定し発展させていくような考えの傾向およびその内容ということになる。

もうひとつは、「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」および「自主的科学的な考え方」という部分(共に波線部)である。ここでは、「考え方」という言葉は、考えの傾向や内容ではなく、科学的あるいは批判的な思考方法を指していると考えられる。この思考方法は、思考技能³⁾によって裏付けられるべきものである。

このように解釈すると、『要領社会科Ⅰ』の提言する、社会科において育成すべき「考え方」は、ひとつは、一定の方向性をもつ考えの傾向およびその内容ということになり、もうひとつは、科学的あるいは批判的な思考方法ということになる。これらをそれぞれ、〈内容としての「考え方」〉、〈方法としての「考え方」〉と呼ぶことにする⁴⁾。

さらに「考え方」のそれぞれの意味について、範囲を広げて検証したい。

B. 「考え方」の用法の分類

『要領社会科Ⅰ』全体では、「考え方」という言葉は、上記の引用箇所を除き、12箇所が使われている。これら12箇所を、意味上、「二重の意味を帯びている箇所」「〈内容としての「考え方」〉」「〈方法としての「考え方」〉」の3種類に分類して〈表〉に示した。

C. 〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉の二重の意味を帯びている箇所

〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉の二重の意味を帯びている箇所のうち、(①・②・③〈番号は表内に付した番号、以下同じ〉)においては、「考え方」と知識・能力・態度が併置されている。つまり、「考え方」は、知識・能力・態度のいずれにも属さないものとして把握されているのである。『要領社会科Ⅰ』の編纂責任者であった重松鷹泰氏は、以下のように述べている。

この単元では、こういう知識技能を与える、このような態度を育てる、これこれの経験をさせる、というようなことが、指導者の活動を支配してしまっていて、子どもたちの生活に対する理解(ものの考え方・世界観)を進展させるということが、はるか彼方の幻影になってしまうことが、むしろはなはだ多く、しかもそうしなければ、単元の展開は、たよりのない遊びごとにすぎないと思込んでいる教育者が多いのである。(中略)その単元を展開して、はじめに予期したものが得られるということよりは、子どもたちが生活を眺める眼が深くなり、その考え方が高くなっていくことの方が、たいせつなのである。しかも彼らは、そのことと結びつけて、知識や技能を身につけ、のぞましい態度をつくり上げるのだからである。⁵⁾

重松氏はこの記述において、「考え方」を知識技能や態度と対置している。重松氏は、知識や技能、態度といった項目より高次のものとして「ものの考え方」を捉え、「理解」や「世界観」と同義に用いているのである。『要領社会科Ⅰ』において、知識・能力・態度と併置されている「考え方」は、

〈表〉「考え方」の用法の分類

意味	『要領社会科I』の本文（○数字，〈 〉内および下線筆者）【掲載箇所】
<p>〈内容としての「考え方」の二重の意味を帯びている箇所</p>	<p>〈態度・能力が、青少年の社会的経験を発展させることによっておのずから獲得されるものであると述べた後で〉 以上述べたような知識・<u>考え方①</u>・態度・能力は、もちろん青少年の性格の中に統一されていなくてはならない。【第一章 序論，第一節 社会科とは】</p> <p>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、<u>考え方②</u>・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。【第一章 序論，第一節 社会科とは】</p> <p>第四に、児童はその生活における現実の問題を解決するために学習するのであるから、そこに得られた知識、<u>考え方③</u>、能力、態度を、直ちに、その実生活に適用する。これは無理に練習させるようにしないで、自然に習熟の機会を与えるものである。【第二章 第六学年までの社会科，第二節 小学校社会科の学習指導法】</p> <p>三 発明、発見は絶えず<u>考え方④</u>や生活の仕方を変化させていること。【第七章 第五学年〈いわゆる理解目標〉】</p>
<p>〈内容としての「考え方」</p>	<p>従来の教授の経験、ことに新教育指針や公民教師用書に基づいてなされた教授の経験が、十分に生かされるべきことはいまでもなからう。教師もまた、自主的に種々の工夫をして、その土地、その生徒、並びに自分に適した指導の形態を創り出すことが、最も望ましいのである。討議法とか自治修練を実施すれば、社会科の指導ができたというような、安易な<u>考え方⑤</u>は警戒すべきである。【第一章 序論，第四節 社会科の学習指導法】</p> <p>〈学問上の系統は必要であるが、論理的思考が十分に進んだ段階に至るまでは、むしろ青少年の生活の問題を中心として、知識・能力・態度等が系統づけられ、発展せしめられる方がよいという考えを踏まえて〉 とはいえ、青少年の発達に関し、またその生活の問題やその解決に関し、十分な資料と時日とをもって研究したのでないから、教師は、このような<u>考え方⑥</u>に基づいて十分な検討を試み、教材を加減されたい。【第一章 序論，第五節 社会科の教材】</p> <p>社会科の教材について特に注意すべきことは、それが青少年の生活における現実的問題とその解決を中心としているものであるから、いろいろな知識や<u>考え方⑦</u>は、いったいどんな所から集めて来ることができるか、いろいろな場合にどんな所から集めて来るのがよいか、集めて来たものの中から必要なものを選び出し、これを確かめるにはどうすればよいか、更に、ある知識や<u>考え方⑧</u>に対して、別の知識や<u>考え方⑨</u>にはどんなものがあるか、その対立するものを比較し、より正しい方をきめるにはどうすればよいか、といったこと、即ち資料の検討ということに関係して、獲得されなくてはならない、ということである。【第一章 序論，第五節 社会科の教材】</p> <p>子供が口出しをしたり、手を出したりすることは、その動機のかんにかかわらず、悪いこと、迷惑なこととしてしりぞけられ、大人のしてくれることにただ従っていればよいのだ、といった<u>考え方⑩</u>が強く支配していた。【第二章 第六学年までの社会科，第一節 第六学年までの社会科の特性】</p>
<p>〈方法としての「考え方」</p>	<p>今や児童は事物を研究することに興味をいだきはじめている。また観察し、分類し、検討し、意見を立てることに興味と自信とを見出だすようになって来ている。新聞や雑誌その他の書籍の読み方も非常に変わって来、その量も著しく多くなる。時には子供らは、読書や勉強に熱中し、家事の手伝いや保健上の注意などを忘れてしまうことさえある。教師〈ママ〉は児童のこのような傾向を活用して、勉強の仕方、読書の仕方、物の<u>考え方⑪</u>などに正しい方向を与えることができるであろう。【第七章 第五学年，問題一 私たちはどのように勉強すればよいか。一 指導の着眼】</p> <p>(二) 正しい<u>考え方⑫</u>を養う。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 問題を選び、それについてできるだけだけの資料を集め、それを取捨選択し、整理する。 2. 資料を集めるため、人に会ったり、手紙を書いたりする。 3. 資料の出所を確かにし、すぐわかるように準備しておく。 4. 選ばれた問題について、いろいろな人の意見を集めてみる。 5. 一人が作った作文をみんなで検討し、どれだけ作者の気持をあらわしているか、また、作者の意見が正しいかどうかを話しあう。 6. 同じ資料をもとにして意見をつくり、ほかの人たちのものと比べる。(以下略) <p>【第七章 第五学年，問題一 私たちはどのように勉強すればよいか。三 学習活動の例】</p>

〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉という分類でいけば、どちらの意味も含んでいると文脈上考えざるを得ないが、重松氏のいう「理解」あるいは「世界観」という意味合いで使われていると解釈すると理解しやすい。内容的な意味合いの強い、抽象性の高い言葉として「考え方」という言葉が使われているのである。なお、もうひとつの(④)の箇所についても、同じ意味に解釈することができる。

さらに、知識や能力、態度と共に、「考え方」も、現実の問題を解決するための学習によって、「自然に習熟の機会を与える」(③)とされていることも重要である。「世界観」としての「考え方」が、問題解決学習によって、おのずから獲得されてゆくという教育観を表明していると考えられる。

D. 〈内容としての「考え方」〉

〈内容としての「考え方」〉に引用した箇所では、さまざまな意味合いで「考え方」という言葉が使われている。教師あるいは大人の、望ましいあるいは望ましくない教育観または指導観といった意味合いで用いられている箇所(⑤・⑥・⑩)と、「知識や考え方」という言い方で、収集可能であり、かつ比較・選択可能なものとして捉えられている箇所(⑦・⑧・⑨)がある。前者の場合、考える主体が教師あるいは大人なので、本稿で問題にしている児童の「考え方」とは直接的には関係しない。後者は、児童が理解すべき内容としての意味合いをもつが、前述の「世界観」よりも、限定された意味合いで用いられているようである。〈内容としての「考え方」〉は、このように多様な意味合いで用いられている。

E. 〈方法としての「考え方」〉

『要領社会科Ⅰ』において、〈方法としての「考え方」〉すなわち批判的科学的な思考方法という意味で「考え方」という言葉を用いているのは、〈表〉に示したように、「第七章 第五学年」の「問題一 わたしたちはどのように勉強すればよいか」(⑪・⑫)だけである。この単元について、木村博一氏は、全面的に日本側で作成された単元のひとつと判定し、「本単元は、大きく分けて「科学的実証的に知識を獲得する方法を発見する」と「正しい考え方を養う」という学習活動の例から構成されており、その記述内容から、上田薫が学問的精神と方法論の習得を目的として構成したと推定される単元⁶⁾」であると指摘している。さらに、「上田が作成した「方法論的アプローチ」による単元は、わずかに二つ弱しか『要領Ⅰ』に示されておらず、特定の知識や内容を前提とせず、学問的精神と方法論の習得をめざすという上田の理想は、多様な形で単元例を提示するまでには至らなかった⁷⁾」としている。この単元に示された「考え方」を具体的に見てみると、〈方法としての「考え方」〉として、情報収集や情報の比較といった初歩的な思考方法が提示されるが、批判的思考方法あるいは思考技能として整理されたものではない。〈方法としての「考え方」〉に限定された意味で、「考え方」という言葉が使われるのは、この箇所(⑪・⑫)に限られており、『要領社会科Ⅰ』においては特例的である。

F. 『要領社会科Ⅰ』における「考え方」の特質

『要領社会科Ⅰ』において、「考え方」という言葉は、〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉の二重の意味合いで使われながら、その区別はことさら意識されていない。それら

をあえて区別して考えてみると、以下の事柄が明らかになる。

まず、〈内容としての「考え方」〉について言えば、『要領社会科Ⅰ』においては、「考え方」の大部分が〈内容としての「考え方」〉の意味で使われており、もっとも重い意味としては、「世界観」という意味で用いられている。そして、この「世界観」は、問題解決学習の過程で社会的経験を積むことによって、自然に習熟の機会を得ると考えられている。しかし、この「世界観」の全体像は明らかにされていない。重松氏の以下の記述はこのことに関連している。

社会科における評価、単元学習（問題解決学習）の評価は、容易なことではないということを、忘れてはならない。何故ならば、単元の展開は、子どもたちの考え方（世界観）を発展させるためのものであるが、その子どもたちの考え方発展の過程がまだ十分にわかっていないからである。8)

重松氏は、「社会科はその出発当初から、系統とは、子ども自身の考え方の発展の系統であり、既成の学問上の系統とは異なるということを力説してきたのである」9)と主張しながら、一方で、その子どもの考え方の発展の過程がまだ十分にわからないことを認めている。そして、「考え方（世界観）」の系統性や発展を子どものなかに見出そうとしていることがわかる。すなわち、実現されるべき民主主義的な世界観の萌芽は子どもにあらかじめ内在しており、未だ明らかにはなっていないある発展過程を経て顕在化してくるのだという考え方である。この教育観は、『要領社会科Ⅰ』と符合しており、〈内容としての「考え方」〉の全体像が明らかになっていないひとつの要因であろうと推察される。

次に、〈方法としての「考え方」〉については、当初「考え方」あるいは「考える力」を尊重すべきことを説いた箇所では、その重要性について確かに言及しながら、実際には、一単元を除いてはほとんど扱われておらず、〈方法としての「考え方」〉の具体的な姿は明らかにされていない。

次に、『要領社会科Ⅰ』が依拠していたとされるヴァージニア・プランが、「考え方」について、どのように考えていたのかを検討する。

Ⅱ. ヴァージニア・プランにおける「考え方」

『要領社会科Ⅰ』が、1943年版のヴァージニア・プラン (State Board of Education, *Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I-VII, 1943*) を参考につくられたことは広く知られている。ヴァージニア・プランは、6つのSectionからなっており、社会科という一教科の教育課程を示したのではなく、全ての教科を統合したうえでの問題解決学習を構想している。ヴァージニア・プランにおける「考え方」について検証する。

A. 「考え方」と理解目標

『要領社会科Ⅰ』で考察した〈内容としての「考え方」〉、〈方法としての「考え方」〉に相当する事柄が、ヴァージニア・プランにおいて、どのように取り扱われているかを見てみたい。

木村氏・片上氏は、『要領社会科Ⅰ』とヴァージニア・プランの違いについて、ヴァージニア・プランでは、「態度目標、理解目標、能力目標が具体的に綿密に設定され、さらに理解目標、能力目標は学年別に、全体の目標リストとの関連において設定されている」10)のに対して、『要領社会科Ⅰ』

では、「各学年毎の理解目標は示されているが（ヴァージニア・プランの各学年の一般命題がほぼそのまま採用されている）、全体の理解目標のリストは示されず、勿論両者の関連も示されていない。全体の態度目標、能力目標も示されず、能力表も作成されていない」¹¹⁾と指摘している。このことはまた、重松氏が小学校編纂委員の共通の見通しとして取り上げている「各地各校各学級で実施される社会科を無軌道なものにしない、唯一つのものは、各学年の目標である「理解」である」¹²⁾という記述とも一致する。「考え方」という観点からみると、『要領社会科Ⅰ』が依拠したのが、ヴァージニア・プランの「各学年毎の理解目標」であることからみて、『要領社会科Ⅰ』は、基本的には〈内容としての「考え方」〉の典拠をここに求めたといえる。しかし、〈内容としての「考え方」〉の全体像としての「全体の理解目標のリスト」がなく、「世界観」としての「考え方」の全体像が、子ども自身のなかで系統づけられるべきものと考えられていた点が、ヴァージニア・プランとは異なっているのである。

B. 「考え方」と能力目標

ヴァージニア・プランは能力目標を示した SectionⅢにおいて、教科的な観点からの能力の種類とその開発手順を示している。まず SectionⅡにおいて示した学年ごとの学習活動には、さまざまな技能が必要とされることが明示され、これらの技能が、能力目標として教科領域別に示されている¹³⁾。ここでの教科領域とは、芸術 (The Arts—Fine and Industrial Arts and Music)、保健体育 (Health and Physical Education)、家庭 (Homemaking)、数学 (Mathematics)、自然科学 (Natural Science)、社会科学および言語技術 (Social Science and Language Arts) である。それぞれの教科領域別に育成すべき能力が細分化され、能力のそれぞれについて、さらに細かい下位目標が示され、その下位目標ごとに、どの学年でどの程度開発されるべきかを図表化して示している¹⁴⁾。社会科学および言語技術の能力目標一覧のなかには、直接「考え方」と題した項目は見当たらないが、「読む能力 (the ability to read)」の下位目標に、以下のような項目が見られる¹⁵⁾。

To analyze, interpret, and evaluate reading materials

(中略)

To compare facts and incidents read with those of one's own experience

To select appropriate material for given occasions

To find mood, prejudice, or point of view of author

To find fact needed

To recognize varied meanings for same word

To find titles for varied short paragraphs

To write paragraphs from material read

To decide upon a logical order for use in reporting

To take notes under subheads or problems chosen before reading

To make oral or written summary of material read

To present ideas graphically

To evaluate conflicting material

To form conclusions and to show reason for conclusion drawn

ここにあげられているものは、単なる読解の能力というよりは、分析・解釈・評価といった批判的思考 (critical thinking) のための技能 (skills) に相当するものである¹⁶⁾。すなわち、『要領社会科 I』では提示されなかった〈方法としての「考え方」〉の具体的な姿が、能力目標として提示されているのである。

ヴァージニア・プランにおいて能力目標を構成しているのは、さまざまな具体的な技能である。一連の技能は、「問題を解決する手段としての技能 (certain skills as a means of solving the problems)」であり、問題の解決の過程で必要不可欠なものとして位置づけられ、児童は実際の問題解決の過程で、主体的に知識を探求し、問題の解決の方法を探り、とりたてて習熟を目的とした練習をしなくてもこれらの技能を身につけることができるとされている。また、教師は、これらの技能が、もっとも効率的な方法で (in the most economical way) 学ばれるようにすることに対して責任を負っており、児童が問題解決の過程で、技能を経験的に学べるように配慮することが求められている¹⁷⁾。

ここで特徴的なのは、技能を身につける際に、経験による問題解決過程のなかで身につけるほうが無駄がないという指摘であり、技能に習熟させる際に、児童にとって意義を見いだせないドリルやトレーニングによるよりは、児童の生活に密着した生活経験のなかで身につけさせるほうがより効率的であるという考え方である¹⁸⁾。『要領社会科 I』の考え方と異なるのは、これらの技能を教師が意識したうえで、問題解決学習の過程でこれらの技能を児童に使わせることで、習熟を目的とした練習を必要としなくなるのであって、自然に習熟がはかれるとは考えていない点にある。技能習熟のために有効な方法論として問題解決学習が捉えられているのである。

また、〈方法としての「考え方」〉が、言語技術の一環として明示されていることにも着目すべきである。社会科学に必要な技能と言語技術は関連が深いものとされ、「社会科学に用いられる技能の大部分は言語技術である」¹⁹⁾と述べられている。このような視点は、『要領社会科 I』には見られない。

C. 「考え方」と態度目標

ヴァージニア・プランの基本的な視点が述べられている Section V で、「ある問題に対してある解決策を教えるというのでは十分でなく、態度に基礎を置く行為の一般的な型または行動の原則が、児童の指針として発達させられなければならない」²⁰⁾と述べられ、「態度 (attitude)」の重要性が強調される。この態度は、「情緒化された態度 (emotionalized attitude)」と呼ばれる。木村氏は、この情緒化された態度に関して、「ヴァージニア・プランは民主主義の理想と一致した“情緒化された態度”を問題解決学習を通して育成することを目的とし、理解目標と能力目標を根底目標として位置づけている。問題解決学習の中で知識や能力を習得し、活用していけば、望ましい「情緒化された態度」が育成されると、ヴァージニア・プランでは考えられているといえよう」²¹⁾と述べている。

批判的な思考方法や思考技能を身につけて、論理的科学的に物事を考えられるようになったとしても、民主主義社会の形成者の育成という面では不十分である。批判的思考方法ないし技能そのものは、本来価値中立的なものであって、それらを身につけただけでは民主主義の実現にはつながらない。論理的科学的な思考それだけでは民主主義を否定するような論理的な帰結を招来することも可能だからである。民主主義社会の形成者の育成のためには、根本において、民主主義にとって望ましい「態度」形成が不可欠である。そして、民主主義的な「態度」は、論理的に導き出されるものではなく、「情緒化」されたものであり、論理に先立つ位置を与えられていなければならない。それゆえ、態度目標

が上位目標となるのである。また、〈方法としての「考え方」〉そのものについても、批判的な態度 (the attitude of critical mindedness) や科学的な態度 (the scientific attitude) といった態度目標が設定されている²²⁾。

D. ヴァージニア・プランにおける「考え方」の特質

ヴァージニア・プランにおいては、〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉が、理解目標・態度目標・能力目標と対応しながら、それぞれ独立したものとして考えられている。

まず、〈内容としての「考え方」〉については、民主主義の実現のための「理解 (understandings)」目標として、その全体像が明確に示されている²³⁾。

次に、〈方法としての「考え方」〉については、前述のように「能力 (special abilities)」目標の随所に示されているが、とくに「読む能力 (the ability to read)」に具体的に示され、今日的な視点からみれば、批判的思考力を構成する思考技能の諸要素を具体的に示している。さらに批判的思考力の育成は、学校の重要な役割と位置づけられている。また、社会科学に必要な技能を言語技術と密接な関係があると捉えている点も重要である。また、上位目標として置かれた「情緒化された態度 (emotionalized attitudes)」においても、〈方法としての「考え方」〉に関わる態度目標が置かれている。

このように、ヴァージニア・プランでは、「考え方」を〈内容としての「考え方」〉と〈方法としての「考え方」〉に分けたとき、そのそれぞれの概念に該当するものが、具体的な目標として示されていることがわかる。そして、それらのすべてが、民主主義を実現するためという目的のもとで機能している。この点で、民主主義社会を実現するための「考え方」の育成のカリキュラムとしては、ヴァージニア・プランは、『要領社会科Ⅰ』と比較して、少なくとも理念のうえでは、より具体的な、効果の見込めるカリキュラムとしての体裁を整えているといえる。

まとめと今後の課題

『要領社会科Ⅰ』とヴァージニア・プランの比較から、以下のことが考察される。

『要領社会科Ⅰ』の重要な目的のひとつに、戦前の知識注入型の教育の否定があった。他人の見解をそのまま無批判に受け取らせるような教育によって、我が国が不幸な戦争に導かれたとする反省から、『要領社会科Ⅰ』は、新しい社会科を構想したのである。日本の社会科においては、相互依存の関係以前に、「人間性の自覚、個人の尊厳の認識」²⁴⁾を前提とする必要があった。そして、それらを人間としての本質的な願いと位置づけ、その願いを起点として、子ども自身のなかに自然な考え方の発展を見だしていこうとした。そこに『要領社会科Ⅰ』が構想した問題解決学習の本質がある。

ところが、ヴァージニア・プランが示しているように、民主主義の実現のためにはふたつの要素が必要である。ひとつは、知識や価値の絶対性を常に批判し相対化し続けることである。そのために、批判的思考、すなわち、〈方法としての「考え方」〉に習熟する必要がある。この「考え方」は技能としての側面が強いので、その習熟のためには、問題解決学習の場面において、それらを計画的に育成するためのプログラムの構築が必要であり、問題解決学習をすれば自然に習熟していくという性格のものではない。ふたつめは、批判や相対化によって社会の方向性が見失われないために、望ましい民主主義社会の姿あるいは民主主義社会に生きる人間像の典型を具体的に明示しておくことである。こ

のことは、〈内容としての「考え方」〉の全体像の明示となって現れる。

このように考えてみると、子どもがみずから考えることを重視し、子ども自身のなかに「考え方」の発展を見出そうとする『要領社会科Ⅰ』の教育観は、ヴァージニア・プランの考える民主主義の実現の方法としての問題解決学習の捉え方とは異なる教育観であることがわかる。

我が国の小学校社会科は、各学年の理解目標をヴァージニア・プランと多くを共有しながら、民主主義の実現に関する具体的な方法論が不十分なまま、出発したと言わざるを得ない。とりわけ、〈方法としての「考え方」〉すなわち、批判的思考力の育成についての意識の希薄さが、「考え方」の育成について困難を生じさせた一因となっている。

小学校社会科の「考え方」の育成に関して、『小学校社会科学習指導要領補説』以下現在に至るまでの学習指導要領を逐次検討して、本稿で明らかにした問題がどのように推移していくかを明らかにしていくことが今後の課題である。

註

- 1) 木村博一・片上宗二「ヴァージニア・プランの分析的検討—初等学校の場合を中心に—」『教育方法学研究』第10巻, 1984年, 131-141頁。
木村博一「『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』の戦後日本の特質—社会科における民主主義と道徳教育をめぐって—」『社会科研究』第40号, 1992年, 133-142頁。
木村博一「『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』のカリキュラムの戦後日本の特質—1943年版ヴァージニア・プランとの対比検討をふまえて—」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第16号, 1992年, 141-148頁。
木村博一「初期社会科の統合理念とカリキュラムの実像—『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』の編成の特質—」『教育学研究』第68巻 第2号, 2001年, 22-33頁。
- 2) この章における引用箇所はとくに注記のない場合は、すべて、文部省『学習指導要領 社会科編Ⅰ(試案)』(東京:東京書籍, 1947年)をデータベース化した, 学習指導要領データベース作成委員会(国立教育政策研究所内)作成のデータベースからの引用である(<<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>> (検索日: 2005年6月8日))。
- 3) 思考技能については、拙稿「小学校社会科における「考える力」としての思考技能育成—グラフィック・オーガナイザーを活用した学習活動の提案—」『学苑』第776号, 2005年, 68-82頁を参照されたい。
- 4) 「考え方」を「内容」と「方法」に分ける考え方については、例えば、小原友行氏が、「社会的な見方・考え方」に関して、「内容的な見方・考え方」と「方法的な見方・考え方」を共に育成する授業論「社会的課題の研究学習」を提唱している(小原友行「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新—21世紀の学校教育における社会科の役割—」『社会系教科教育学研究』第10号, 1998年, 5-12頁。)
- 5) 重松鷹泰『社会科教育法』教職教養シリーズ第22巻(東京:誠文堂新光社, 1955年), 161頁。
- 6) 木村博一「初期社会科の統合理念とカリキュラムの実像—『学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)』の編成の特質—」『教育学研究』第68巻 第2号, 2001年, 29頁。
- 7) 同論文, 30頁。
- 8) 重松鷹泰, 前掲書, 173頁。
- 9) 同書, 110頁。

- 10) 木村博一・片上宗二「ヴァージニア・プランの分析的検討—初等学校の場合を中心に—」『教育方法学研究』第10巻, 1984年, 134頁.
- 11) 同論文, 135頁.
- 12) 重松鷹泰, 前掲書, 9頁.
- 13) State Board of Education, *Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I-VII* (Richmond: Division of Purchase & Print, 1943), pp.231-237.
- 14) *Ibid.*, pp.239-289.
- 15) *Ibid.*, pp.285-286.
- 16) *Ibid.*, p.480.において, 「批判的な思考 (critical thinking) を育成することが学校の主要な機能である」と説き, もし批判的思考がなければ, 「児童が相互に関連のない事実や意見の迷路に迷い込んで混乱してしまう」としているが, ここで批判的思考といわれているのは, <方法としての「考え方」>である.
- 17) *Ibid.*, p.232.
- 18) *Ibid.*, p.233.
- 19) *Ibid.*, p.237.
- 20) *Ibid.*, p.497.
- 21) 木村博一・片上宗二, 前掲論文, 132頁.
- 22) State Board of Education, *op.cit.*, p.501, p.503.
- 23) *Ibid.*, pp.506-514.
- 24) 重松鷹泰, 前掲書, 11頁.

(すずき まどか 初等教育学科)