

「東海の社会」 1962年9月（東京書籍）

社会科とプログラム学習

国立教育研究所 矢 口 新

プログラムというのは生徒の学習活動のプログラムのことだと考えたらよい。社会科に即していえば思考活動のプログラムというように考えたらよいと思う。これまで社会科の教師は、そういうきめの細かい学習活動を問題にしなかった。しかしよく考えてみるとそこに問題があったのではないか。

社会科では、社会を見て、これを科学的に把握するという活動をやらせる。そこから社会を見る目をつくってゆくのが目標である。社会を科学的に把握できる能力をもたせるというのがもっとも大切なねらいであって、この意味では社会科学的思考力を養うのだと考えるべきであろう。この思考力というのは、実際に社会現象をとり扱って、これを分析し、整理し、まとめるという具体的な思考をすることを通して形成される。抽象的に思考力というものがあるのではない。こういうことをここで事新しくいうのは、実際になかなかそういう目標をふまえた授業が行われていないからである。

例えば、社会の事をいろいろ理解させるという目標をおくと、子供に実際に社会を見て分析し、整理する活動をやらせようとするよりは、むしろ教師が理解して判断した結果を子供に与えようとする。子供に判断の材料を与えて、判断させるより、教師が判断した結果を子供に与える。言葉で説明するということが多い。その極端なのは、内容はわからないが、言葉だけを暗記することを子供に強要することになりかねない。歴史などになるとそういうことがとくに多いようである。

しかしそういう教師がもっている結論的な判断を

与える場合でも、子供がそれを何とか理解しようという場合には、そこに思考活動がおこる。多くの思考作用の訓練にはなる。しかしそれは全体としては組織的に訓練されるようにはなっていない。

もしどういう思考活動をどのように積み上げて行くかをもっと厳密に計画し、そのためにどういう材料を子供の前にならべるかというように考えたら、社会科の学習指導の方法はもっとかわるであろう。社会現象を分析し、整理する方法論というのは、結局社会科学の方法論のことである。そういう物の考え方、現象の取り扱い方をどうして形成するかということは、これまであまり考えられなかったが、社会科の目標からいっても、こういうことは、もっと厳密に考えられてよいことである。そういうことが考えられてくると、社会科の学習指導で学習活動についての計画は、いままでのような漠然としたものではおかしいのではないかということに気がつくであろう。

これまでの指導計画などで、学習活動の項を見ると、話し合うとか、見るとか、考えてみるとか表現されているが、見るというのは、何をどのように見ることなのか、考えるというのは、どういう論理を使用することなのか、比較をすることなのか、因果関係を見ることなのか、あるいは存在するかしないかという判断をすることなのか、どういう判断をすることなのか、そういうことは余り考慮されていなかった。そういう点から実際の授業をみると、支離滅裂なものが多い。とくに子供の話していることなどには、その点からみるとまるでお話にならぬもの

がある。

しかし、従来も子供の思考の方式とか形態とかということが問題にならないことはなかった。いな、むしろ熱心に研究されたといつてよいかも知れない。しかし率直にいつて、子供の思考の方式とか形態とかを整理する尺度がこちらにはっきりあるわけではないから、むしろムード的なものが多い。論理の形式のさまざまな尺度でもあつて、それに対して子供はどういう所が異なっているかというようにでも見られるならば意味があるが、そういう方向へは進んでゆかなかつたようである。

このように考へて来ると、子供に何等かの材料つまり社会現象を取り扱わせて、それからどのような判断を成立させるかということをはつきりプログラムしてゆくことは、社会科の目標を達成するためには必要なことである。こういうことは従来、教材研究の一部として行われたこともあつたが、それより一歩進んで、生徒の社会研究における思考のプロセスをプログラムするというにまで進む必要があるのではないか。

そういうプログラムが如何なる内容のものとなるかは、まだ研究の過程にあるといつてよく、その点からいへば現実的に成り立つかどうかとも未知数であるといつてよい。ただ、私は理論的には成り立つと確信している。むしろ現実のさまざまな条件、例えば資料を従来とは比較にならぬほど多く与えなくてはならぬ、そういうことが整うかどうかであるが、そういう膨大な資料を整えて、プログラムを作ろうとするような研究をする人が出てくるかどうかである。つまりそういうことを理論的によしと認めて、やってみるといふ人が出てくるかどうかである。

○

現在の社会科の教育方法をきめている考へ方には二つの伝統的なものがあり、それが交じりあつて一つの具体的な方法をつくりあげている。一つは、戦前において地理や歴史の教育をした方法論の系統に

属するものであつて、もう一つは、戦後の課題解決学習を生み出した方法論の伝統である。この二つは鋭く対立するものと考えられている。前者は記憶主義的な考へ方の上に立っている。ある事柄たとえば歴史的事実の解釈についての一つの結論ともいふべき命題——それを子供という器の中にそそぎこむ、それを覚えるのが学習だと考へる。戦前には地理歴史は暗記物だといわれたが、それはこういう考へ方の表現である。こういう考へ方に立つと、生徒自体が資料をみて考へるというようなことは全然問題にされない。こういう考へ方を基礎において教育内容も考へられ、教材もつくられている。こうしてまる暗記物的地理、歴史が横行した。この根底にある「人間は知識——命題を入れる容器だ」という考へ方は、今でも強く生きている。

戦後は、そういう上に啓蒙主義的な考へ方がでてきた。生活単元学習とか、問題解決学習とかいうのは、問題を解決するプロセス、生活経験を整理する過程が重視された。問題解決のプロセスがどうあるべきかについては、まだはつきりしたものがないといつてもよい。導入、展開、終末という形式段階が問題解決過程のあり方として常識になっているが、これは、本来何も具体的なことは言っていない。問題を解く行動がどういふプロセスをとるのかは全然問題になっていない。その点では、前の記憶主義の方が学習論としてははつきりした考へ方をもっている。問題解決方式は導入で問題意識をもち、展開ではそれを解決してゆくという程度にしか考へられておらず、そこでどういふ学習が成立するのかは、はつきりしない。資料をしらべて、話し合いをして、問題を明らかにしてゆくといつても、それが何を身につけてゆくのか。問題解決能力といつても、きわめて包括的な漠然たる概念で、本当は何のことかわからない。つまり学習論がないのである。

その結果は、どういふことになるかといふと、問題解決の行動というものが、どういふ行動で、その行動をすることによって、具体的に何が身につく

ゆくのかははっきりしないで、何となく、いろいろな活動をやっていて、結果として、問題が解決されたかの如くみえる。つまりこの問題はこう解決すべきだ、こう考えるべきだという結論のようなものが重くみられる。途中の論理過程は皆で話し合うとか、資料をみて考えるとかいう程度で、きわめて非論理的に考えられるだけで、結論を与えることが重視される。そうすると、生徒は、やはり結論をおぼえるということになる。つまり形をかえた記憶主義である。ただその途中で、多少生徒が、自分のもつ結論と他人の結論をたたかわせるということをする。しかしそれもそのプロセスが厳密に分析して考えられていないから、ごく大ざっぱで結果としては勝手な論理、思いつきの理論を振り廻わしているに過ぎない。

だから現在の問題解決学習は記憶主義の上に経験主義を積み重ねたようなもので、きわめてあいまいである。それは、問題をとく行動の論理的分析がなされないからである。つまり社会科学の方法論に基づいて、生徒に行動をさせるという考え方がはっきりしていないからである。プログラム方式は、そういう点を問題にしているのである。

問題解決能力とは、問題に対する結論の如きもの

を思いつきの、勝手にしゃべりあっている事からつくられるのでなく、問題を整理し、分析するさまざまな方式、過程をじっくりとたどって、解決に至る過程をまず身につけることである。それにはさまざまなものが数多くあるであろう。それを生徒が一つ一つたどってみなくてはならぬ。そういう方法論、論理過程が教師によって典型的に整理され、それをどういう順序で、どうたどらせるかが計画されなければ、子供にしっかりと問題解決能力を身につけさせることにならない。

現在の問題解決学習は、解決という結果ばかりにとらわれて、途中の科学的過程を大事にしないから、お話にならないような乱暴な結論が出されたり、結論は多少よさそうに見えても、ただの言葉であって、途中の思考は支離滅裂であるといったようなことが多い。こうして、無責任な意見を平気で口に出していう人間をつくり、科学的な地道な論理をじっくりたどるといふ落ちついた人間をつくらないことになってくる。

もっと問題解決の基礎的な思考力を養うようなことを考えなければならない。それは、そういう思考方式をプログラムして行くことであろう。