

価値葛藤を視点とした日生連「日本社会の基本問題」の授業実践の分析

— 永田時雄「平和貿易」の授業実践を中心にして —

姫路市立南大津小学校 長 川 智 彦

I はじめに

1 問題の所在

社会科の究極目標である市民的資質育成に向けて、有効であるとされる学習の一つに社会問題学習がある。社会問題学習は、社会問題を学習内容とし、その認識形成を図ったり、解決策について検討したりする学習である。1990年代以降、意思決定や社会形成など、多様な社会問題を内容とした学習理論が開発される一方、理論が多元化し、市民的資質育成との関係が捉えにくくなっているという現状もある。それに対し、近年の多様な社会問題学習を分類、整理することで、それぞれの理論と市民的資質育成との関係を明らかにしようとする研究もみられるようになってきている。例えば、峯明秀は、社会問題学習の解決の仕方に焦点をあて、意思決定、社会形成、社会参加に分類されることを示した⁽¹⁾。また、小原友行は、意思決定をする前の解決策を提案する段階に着目し、それを問題解決とした⁽²⁾。筆者は、それらの分類を棚橋健治の示す市民的資質の構造にあてはめ、問題解決、意思決定、社会形成は、後者になるほど市民的資質育成にかかわることを明らかにした⁽³⁾。

さらに、土肥大次郎は、溝口和宏の示す社会問題の分類、森分孝治の示す市民的資質の構造をもとに、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習、価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習、定義闘争の問題を扱う構築主義にもとづく学習があることを示し、それぞれに批判的研究、実践的活動があることを明らかにした⁽⁴⁾。土肥の示した社会問題学習の類型は、1990年代以降発展してきた社会問題学習が、それぞれどのような資質・能力の育成を可能にするのかを明らかにした点において評価で

きるものである。しかし、同時に、次のような課題を指摘することができる。一つは、分類対象が近年の多様な学習に限定されており、社会科成立期における社会問題学習が検討されていない点である。森分が指摘するように、昭和22年、昭和26年学習指導要領における社会科、その理念を守ろうとしている社会科の初志をつらぬく会の社会科、コア・カリキュラム連盟及び日本生活教育連盟の社会科（以下、日生連社会科）は、理論価値追究型学習と呼ばれるものであり、社会問題学習の構成要素を含んだものとなっている⁽⁵⁾。今一つは、授業実践の精緻な分析が行われていないという点である。理論や授業モデルのみならず、実践記録をもとに社会問題学習を分析することにより、市民的資質育成に向けた具体的な手立ても明らかにになると考える。

2 研究の目的と方法

本研究では、土肥の示す社会問題学習の類型をもとに、日生連「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分類を行い、それらがどのような社会問題学習に位置づくのかを明らかにすることを目的とする。また、その中から市民的資質育成に大きくかかわるとされる意思決定を組み込んだ実践を取り上げ、実践記録をもとに分析することで、今後の社会問題学習の展開に向けて有効であると思われる点、課題となる点を明らかにする。

研究の方法として、まず、社会問題学習の類型を明確にしたうえで、社会科成立期において主流とされた問題解決学習について、初期社会科の研究を行った小原の論をもとに分析、検討する。そして、初期社会科の中でも、日生連前期の社会科カリキュラムが社会問題学習の分析対象となるこ

とを明らかにする。次に、日生連「日本社会の基本問題」のカリキュラムについて明らかにし、それにもとづいて実践された授業を社会問題学習の類型をもとに分類する。最後に、その中でも意思決定を組み込んだ実践記録の分析、検討を行う。

II 社会問題学習の類型

土肥が明らかにした社会問題学習の類型を示すと表1ようになる⁽⁶⁾。まず、社会問題の分類については、顕在化した実在の社会問題として構造規定の問題がある。そして、その対極に位置するのが定義闘争の問題であり、これは、社会問題を所与のものとしなない捉え方である。その中間として価値葛藤の問題がある。さらに、それらは、社会認識体制の成長にかかわるのか、感情や意志力にまでかかわるのかによって分類される。それぞれの分類については、まず批判的研究が、社会問題を記述、説明するものであり、社会認識体制の成長をめざす学習である。それに対し、実践的活動は、社会問題に対し、提案や意思決定を行うものであり、感情や意志力にかかわる学習である。

構造規定の問題への実践的活動は、課題解決への提案や参加を行う学習であり、社会的意思の執

行に直接的に共同で参加する地域住民としての市民の育成をめざすものとなる。構造規定の問題の批判的研究は、課題解決への提案に向け、実在する状態に関する説明を行う学習であり、将来に向けての市民の基盤形成、課題解決への専門的な提案ができる社会学者や政策立案者のような思考力や判断力の育成をめざすものとなる。

価値葛藤の問題への実践的活動は、論争に対する意思決定や議論を行う学習であり、社会的意思の決定に参加する市民の育成をめざすものとなる。価値葛藤の問題の批判的研究は、論争に対する意思決定に向け、複数ある主張の多元的な理解を行う学習であり、社会的意思の決定に参加する市民の基盤形成をめざすものとなる。

定義闘争の問題への実践的活動は、問題意識の形成、問題構築を行う学習であり、実現されている社会的意思の社会性を捉え対抗できる市民の育成をめざすものとなる。定義闘争の問題の批判的研究は、問題構築の諸活動に関する記述を行う学習であり、実現された社会的意思や人々の活動の社会性を捉える市民の基盤形成をめざすものとなる。

このうち、社会問題の解決を旨とする実践的活動

表1 市民的資質育成にもとづく社会問題学習の6類型（参考文献4より一部筆者加筆）

	構造規定の問題を扱う 実証主義的な学習		価値葛藤の問題を扱う 解釈的な学習		定義闘争の問題を扱う 構築主義にもとづく学習	
	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)
学習活動	課題解決への提案や参加 (問題解決)	課題解決への提案に向け、実在する状態に関する説明	論争に対する意思決定や議論 (意思決定)	論争に対する意思決定に向け、複数ある主張の多元的な理解	問題意識の形成、問題構築 (社会形成)	問題構築の諸活動に関する記述
資質・能力	社会的意思の執行に直接的に共同で参加する地域住民としての市民の育成	<ul style="list-style-type: none"> 将来に向けての市民の基盤形成 課題解決への専門的な提案ができる社会学者や政策立案者のような思考力や判断力の育成 	社会的意思の決定に参加する市民の育成	社会的意思の決定に参加する市民の基盤形成	実現されている社会的意思の社会性を捉え対抗できる市民の育成	実現された社会的意思や人々の活動の社会性を捉える市民の基盤形成
理論	<ul style="list-style-type: none"> 社会参加学習 	<ul style="list-style-type: none"> 比較社会学習 批判的研究としての学習 	<ul style="list-style-type: none"> 意思決定学習 ディベート社会科 合意形成社会科 	<ul style="list-style-type: none"> 批判的解釈学習 開かれた価値観形成をめざす歴史教育 状況論的論争問題 社会的意思決定批判学習 	<ul style="list-style-type: none"> 社会問題提起力育成学習 開かれた価値観形成をめざす社会科教育 	規範反省学習

に着目するならば、構造規定の問題への実践的活動は、問題解決、価値葛藤の問題への実践的活動は、意思決定、定義闘争の問題への実践的活動は、社会形成となる。

Ⅲ 初期社会科における問題解決学習の構造

問題解決学習は、ジョン・デューイ (John Dewey) の教育思想や心理学的な成果を受けて、わが国では概ね昭和20年代 (1945～1955) に盛んに論じられ実践も展開された。小原によると、問題解決学習は、主体である子どもが、具体的な活動や体験を通して学習の客体である環境 (教材) に働きかけることによって、問題を発見し、問題を解決するために必要な思考・判断を行うという過程を経る。そして、具体的な活動や体験による主体と客体 (環境) との相互作用のなかでの問題の発見と思考・判断というプロセスを繰り返しながら、子どもは自ら学習し成長していくことになる⁽⁷⁾。

小原はさらに、問題解決学習を「問題」の中身の違いと「解決」の仕方の違いによって表2のように分類している⁽⁸⁾。

表2 問題解決学習の「問題」と「解決」
(参考文献7をもとに筆者作成)

問題	子ども	社会生活のなかで子どもたちがもつ欲求や直面する具体的問題
	社会	子どもたちの社会意識を規定している地域社会の課題や日本社会の課題
解決	知的	問題の原因を分析し、その原因を取り除く方向で解決策を考える問題追求型の解決であり、「何が問題なのか」、「なぜそのような問題が生まれたのか」といった知的な問題の学習が中心
	実践的	目的・目標や願い・欲求を実現するための手段・方法を考えていくプロジェクト型の解決であり、「やってみよう」「どうしたらよいか」といった実践的な問題の学習が中心

「問題」の中身の違いとは、「子どもの問題」と「社会の問題」の違いであり、「解決」の仕方の違いとは「実践的解決」と「知的解決」の違いである。「子どもの問題」と「社会の問題」は、昭和22年版や26年版学習指導要領にみられる「青少

年の生活の問題」や「具体的に直面する問題」を区別したものであり、子どもたちがもつ欲求や直面する具体的問題か、地域社会の課題や日本社会の課題かによって区別される。「知的解決」と「実践的解決」は、問題の分析を行うのか、問題解決の手段を考えるのかによって区別される。

この点について、小原だけでなく、森分も問題解決学習の「問題」を区別し、前者を「昭和26年版学習指導要領【社会】および社会科の初志を貫く会の社会科授業」、後者を「昭和25年頃から35年頃までのコア・カリキュラム連盟および日本生活教育連盟に依った社会科授業」としている⁽⁹⁾。

また、日生連を主宰した梅根悟は、問題解決の「解決」を実際の問題解決と理論的問題解決として区別している。そして両者の関係について次のように述べている⁽¹⁰⁾。

「どうしたらいいか」という問いは、「こうすればこうなる」「あすればあなる」というように、作用 (行動) とその結果とのあいだに存する、恒常的・必然的關係をあきらかにする思考操作をいくつか並べて、その中で、どの結果が現在の目的に適合的であるかを見極め、選択することに他ならない。この一つ一つの選択肢についての、「こうすればこうなる」は、正に理論的な問題解決である。腫物を破壊させる力のある光線を、そのまま外から送ればまわりの組織も破壊してしまうという事実は、事実認識であり、理論的である。同様に、弱い光線もそれを一点に交錯させれば、そこでは強い光線になるということも理論的知識である。それは、実際の問題解決によって生まれた装置というものではなくて、単なる事実である。この事実が明らかにならなければ、実際の問題は解けないのである。

梅根は理論的知識なくして実際の問題は解けないと述べる。つまり、知的解決と実践的解決は切り離されたものでなく、知的解決によって得られた知識によって実践的解決は行われるのである。

ここまで述べた「問題」の中身の違いと「解決」の仕方の違いについて整理すると図1のようになる。

活動や体験をとおして問題を発見した子どもは、まず、その問題に対して知的解決を行う。ここでの問題は、子どもの問題と社会の問題に区別される。知的解決に向けて子どもは思考・判断を行い、理論的な知識を習得する。そして習得した理論的な知識をもとに思考・判断を行い、実践的解決をすることになる。社会科成立期において広く展開されてきた問題解決学習の中でも、日生連

の社会科授業は、社会の問題を内容とするものであり、社会問題の知的解決は、社会認識にかかわる批判的研究、実践的解決は、感情や意志力にかかわる実践的活動を行うものであるといえる。このことから、日生連前期の社会科授業は、社会問題学習の検討対象となり得るものである。

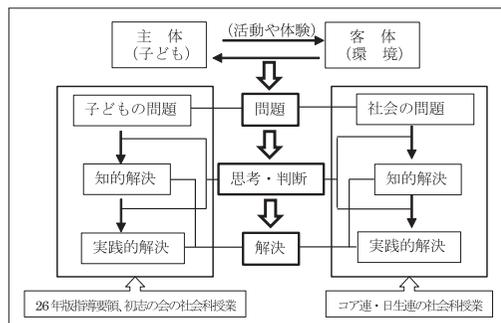


図1 「問題」と「解決」の違いをふまえた問題解決学習の構造（参考文献7をもとに筆者作成）

IV 日生連「日本社会の基本問題」のカリキュラム

日本生活教育連盟編『生活教育の前進VI社会科指導計画』（誠文堂1955）の中の「社会科の本質」には、次のように示されている⁽¹¹⁾。

問題解決の学習は、まず児童生徒が身近な日常生活において直面する切実な問題を手がかりにして、この問題の解決をめざす活動や学習経験を通して、理性的な認識にまで高めようとするものである。（中略：長川）ある特定の子どもの主観的な問題意識を、全員の共通な問題意識に拡げてゆくためには、個性的で特殊なものとみられている主観的な問題意識の根底に潜んでいる、問題発生の客観的な根拠を明らかにしなければならない。「一人の問題をみんなの問題に拡げる」という手続きがそこに必要となる。（中略：長川）そしてかような個人の問題が集団の共通な問題にまで拡がっていくのである。ここに問題解決学習がとりあげる問題の科学的な基礎が横たわっているのである。

「まず、児童生徒が身近な日常生活において直面する切実な問題を手がかりにして」とあるように、日生連による問題解決学習も初志の会の問題解決学習と同様に子どもの問題を入口とする。そして、主観的な問題意識の根底に潜んでいる問題発生の客観的な根拠を明らかにし、より客観的な問題の解決へと進むのである。その具体について「社会科の本質」には次のように示されている⁽¹²⁾。

たとえば、子どもの過重労働を必要とさせる家計の貧困性や、農家の労働組織、農業経営の様式等を分析し、さらに進んでは現代日本の社会機構や社会体制との関連において、そうした子どもの苦しみや不安によって来る根拠を明らかにするのである。このような手続きによって、子どもの直面する切実な問題の発生する根拠を解明していくならば、それはついに日本社会の現実に直面している基本的な問題にまで到達することになるであろう。

子どもの直面する切実な問題の原因を解明していくことが、ひいては日本社会における問題の原因を解明していくことになる。主観的な問題の探究から客観的な問題の解決へとという段階的なプロセスをふむことで子どもの問題解決の欲求を維持していくことができるのである。

その段階的なプロセスを示すものが三層四領域で示される生活カリキュラムである⁽¹³⁾。日生連の示す生活カリキュラムは「常に全体的な統一カリキュラムを重視し、児童生徒の成長発達に必要な、あらゆる教育的努力を、その全面にわたって統一的に編成することを建前としている」ことから三層四領域が重視される。

三層とは学習課程のことであり、基礎課程、問題解決課程、日常生活（生活実践）課程に分けられる。基礎課程において、科学や教科の論理的体系にしたがって、基礎的な要素的知識体系を系統的に学び、それを基盤に問題解決、日常生活課程へと進む。『社会科指導計画』の「社会科の位置」には、「問題解決学習としての社会科教育の計画は、とくに日常生活課程の充実を必要とし、またその活発な運営に支持されることが多い。したがって社会科の指導はこれを基盤として経営することがたいせつである」と示されている⁽¹⁴⁾。四領域は学習のスコープのことである。健康領域、経済領域、社会領域、情操領域に分けられ、その中に健康問題、農山漁村問題、社会計画化問題、現代文化の問題といった日本社会の基本問題が含まれている。これらの問題を発達段階に応じて、理解し、問題解決の方法を考えることになる。

このように、日生連による「日本社会の基本問題」にもとづく授業は、三層四領域の生活カリキュラムを基盤とし、そのカリキュラムを発達段階に応じて段階的に行うものとなる。

V 「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分析

1 分析の対象と方法

日生連による「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践のうち、分析を行った実践は小学校社会科における22の実践である。この22の実践は日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅶ社会科指導実践編Ⅰ』（誠文堂1956）で紹介されている実践のうち、実践記録の詳細が示されている小学校中学年、高学年の実践である¹⁵⁾。

ここに示された実践を表1に示した社会問題学習の類型をもとに分類すると表3ようになる。この表は、「日本社会の基本問題」にもとづく実践が、構造規定の問題に対して実践的活動を行うものなのか、批判的研究を行うものなのか、その両方を行うものなのか、また、価値葛藤の問題に対して実践的活動を行うものなのか、批判的研究を行うものなのか、その両方を行うものなのかを、実践記録の分析をとおして明らかにしたものである。分析の結果、実践的活動や批判的研究にあてはまる実践については○を、あてはまらない実践については×を記している。

例えば、構造規定の問題に対して批判的研究を行ったうえで、実践的活動を行う実践については、両方を○で示している。このような実践は、社会問題について認識させた後、授業者が「社会問題を解決するにはどうすればよいか」という問いを発し、子どもがそれを考えるような授業構成となっている。それに対し、実践的活動に×が記されている実践については、社会問題の認識に留まる構成であることを意味する。また、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習に加えて、価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習についても○が記されている実践は、解決策を考えた後、さらに、対立が生じる解決策の是非について考える構成となっている。

なお、「日本社会の基本問題」については、実在する社会問題を取り扱うことになることから、社会問題学習の類型の一つである定義闘争の問題を扱う構築主義にもとづく学習は、分析対象としていない。

2 構造規定の問題を視点とした授業実践

表3からわかることは、すべての実践において、社会問題に関する知識（どのような問題か、原因は何か、他の地域はどうかなど）の習得がなされており、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習の批判的研究が行われていることである。また、そのうちNo.3「潮入りの流れ」、No.13「漁業協同組合」、No.17「健康な体」、No.18「家庭生活の改善」、No.22「政治」の授業実践を除く17の実践が、問題を解決するためにどうすべきかを考える実践的活動が組み込まれていることがわかる。例えば、No.1「交通事故」の実践では、身近に起きた交通事故を取り上げ、その原因を明らかにしたうえで、最終的に「どうしたら恐ろしい事故がなくなるだろうか」を考える構成となっている。子どもたちからは、幼稚園や低学年を誘って登校することや、学校の前に「危険」の標識を立てってもらうことなどが提案されている。また、No.15「西陣織」の実践では、手作業で行われている西陣織の課題について明らかにしたうえで、西陣織がこれから発展するにはどうすればよいかを考える構成となっている。子どもたちからは、もっと機械を使うことや、化学繊維の安い原料を買うことなどが提案されている。

批判的研究を行う実践においては、例えば「潮入りの流れ」の実践にみられるように、フィールドワークをとおして地域の地形を詳しく観察し、災害が発生する要因を明らかにしたり、「健康な体」や「家庭生活の改善」の実践のように、社会問題の詳細をまとめさせたりするなど、社会問題を記述、説明するものとなっている。また、「政治」の実践では、地域でみられる社会問題の解決に向けての政治の役割について認識させた後、学校の中での問題について考えさせるものとなっている。

22の実践のうち、20の実践が構造規定の問題を扱う実証主義的な学習に留まるのに対し、No.5「たんぼの整理」、No.16「平和貿易」の2つの実践においては、価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習を展開するものであった。

表3 「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践と社会問題学習の関係（筆者作成）

	学 校	授 業 者	学年	単 元 名	構造規定の問題を扱う 実証主義的な学習		価値葛藤の問題を扱う 解釈的な学習	
					実践的活動	批判的研究	実践的活動	批判的研究
1	香川大学付属坂出小学校	岡野 啓	3	交通事故	○	○	×	×
2	新潟大学教育学部付属新潟小学校	関本 慎吾	3	新潟の海岸	○	○	×	×
3	千葉県館山市北条小学校	日寺 充次	4	潮入りの流れ	×	○	×	×
4	福岡県糸島郡可也小学校	浜地 文幾	3	家畜	○	○	×	×
5	富山県婦負郡呉羽小学校	早川 敦子・ 平井 怜子	3	たんぼの整理	○	○	×	○
6	香川県仲多度郡多度津町四箇小学校	亀山 信夫	4	用水路とため池	○	○	×	×
7	弘前大学教育学部付属弘前小学校	清水 定光	4	丁字路	○	○	×	×
8	神奈川県足柄上郡福沢小学校	加藤 フク	3	火の見やぐら	○	○	×	×
9	大分県日田市月隈小学校	渡部 照二	5	水害の日田	○	○	×	×
10	滋賀県愛知郡稲村小学校	建部 達也	6	水害対策	○	○	×	×
11	鳥取市未恒小学校	村田 道雄	5	日雇い人夫	○	○	×	×
12	福岡県糸島郡可也小学校	小池 武夫	5	農村における工業	○	○	×	×
13	新潟県村上市岩船小学校	本間 隆利	5	漁業協同組合	×	○	×	×
14	青森市長島小学校	宮沢 正次	6	やませ	○	○	×	×
15	京都市中京区日影小学校	永田 時雄	5	西陣織	○	○	×	×
16	京都市中京区日影小学校	永田 時雄	6	平和貿易	○	○	○	○
17	広島県自強小学校	松岡 金光	5	健康な体	×	○	×	×
18	神奈川県横浜市岸谷小学校・松岡小学校	清水 銀造・ 中条たい子	5	家庭生活の改善	×	○	×	×
19	宮城県柴田郡大河原小学校	渡部 二郎	5	水田裏作	○	○	×	×
20	広島県福山市樹徳小学校	大村 甫	5	米	○	○	×	×
21	茨城県水戸市新荘小学校	飯村 武儀	6	水戸市の道路	○	○	×	×
22	神戸大学付属住吉小学校	水谷 悦夫	6	政治	×	○	×	×

3 価値葛藤の問題を視点とした授業実践

「たんぼの整理」の授業実践は、価値葛藤の問題への批判的研究を行うものとなっている。具体的授業展開は表4のとおりである。

表4 「たんぼの整理」の展開
(参考文献15をもとに筆者作成)

次	子どもの認識	学習内容
1	仕事はつらかった	農休中の話をしよう
2	なぜ田畑が散在しているのだろう	なぜ田畑が分散しているのか わけを調べよう
3	それぞれの部落はどうなっているのだろう	他の町村ではどうしているか 調べよう
4	一部の困る人たちも何とかならないものか	困る問題についてどうすれば よいか調べよう
5	交換分合が必要だ	分合前と分合後の利点を比較 しよう
6	早く仕事ができるようになればいいなあ	交換分合をした理想図を書こう

本授業は、第1次から第6次までの構成で30時間を使って行われている⁶⁾。農休中の休みの話から授業をはじめ、仕事がつらかったこと、田畑が分散していて移動や荷物の運搬が大変だったことなどを共有し、田畑の分散が社会問題であることを明らかにしている。そのうえで、田畑が分散しているのはなぜか、他の町村はどうかといったことを明らかにするなど、社会問題に対する認識を深めていく構成となっている。その後、耕地整理をすることの効率性を捉えさせたいうえで、水利の便や風水害の面から危険であること、これまで使っていた農具が役に立たなくなることなど、反対意見も取り上げ、価値葛藤を生じさせるようにしている。最終的には、耕地整理をすれば効率よく仕事ができるという判断に教師が導くかたちとなっていることから、実践的活動にまでは結び付かないものとなっている。

それに対し、「平和貿易」の実践は、実践的活動にまでふみこみ、社会問題に対し、解決策を提案させようとして、最終的に子どもに意思決定をさせる構成となっている。

VI 意思決定を組み込んだ「平和貿易」の授業実践の分析

1 「平和貿易」の授業展開

「平和貿易」の授業実践は、先述した「西陣織」の実践を行った永田時雄が小学校第6年に対して行ったものある⁷⁾。単元の目標は次のようになっている。

<p>目標（ ）については筆者が加筆</p> <p>1 商品の売れ行き不振の原因は“デフレ政策”による結果が大きいこと（を理解する）。</p> <p>2 “デフレ政策”は日本の経済が入超になっているので、これを調整するためにとられていること（を理解する）。</p> <p>3 入超の原因を分析する。</p> <p>①貧弱なわが国の資源の実態から ②敗戦による外国市場の変化とその不合理から ③特需の減少から</p> <p>4 入超になってきた原因並に入超の克服策を歴史的に調べる。</p> <p>5 スイス、スウェーデン、中共等の国情を調べわが国の貿易問題の参考とする。</p> <p>6 入超の克服策をたてて、これが実施上の障害になっている事実を知る。</p> <p>7 経済自主こそ独立国として成り立つことを知り独立国民としての自覚を高める。</p>	
--	--

具体的な授業展開は表5のようになる。第1次から第8次を三ヶ月かけて実践している。

まず、導入では家計簿や商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりしてデフレ政策の影響によって生活状況が変化していることを把握し、なぜデフレ政策をとるのかという問題につなげている。導入は、日本社会の基本問題の発見段階である。

次に展開Ⅰでは、なぜデフレ政策をとるのかを探究し、日本の経済が入超になっているので、これを調整するためにとられていることを明らかにしている。さらに入超の原因を探究し、①貧弱なわが国の資源の実態②敗戦による外国市場の変化とその不合理③特需の減少という点を明らかにしている。

そして、展開Ⅱでは「昔はどうだったのか」、「他国の実態はどうか」を調べ、入超の問題を歴史的、地理的に明らかにしている。歴史的分

析においては、「輸入超過になったのはいつ頃からか」という問いに対し、貿易の歴史を遡って概観させている。また、地理的分析では、日本と同様の状況にありながらも、それを克服しようとしている国々（スイス、スウェーデン、中国）の実態について明らかにさせている。

表5 「平和貿易」の展開
(参考文献17をもとに筆者作成)

	子どもの問題	学習内容
導入		1 デフレ政策のあらわれを調べる
展開Ⅰ	なぜ売れ行きが悪くなったのだろうか なぜデフレ政策をとるのか	2 デフレ政策の研究
	輸入が多くなるのはどうしてか 輸入をもっと多くして外貨を得ることはできないだろうか	3 入超の原因を分析して調べる
展開Ⅱ	昔はどうだったろうか 入超はいつ頃からか 入超になったときは如何にしてきたか	4 我が国の貿易の歴史に就いて概観する
	日本のような困窮で困っていた国はどうしてきたのか	5 スイス、スウェーデン、戦後の中国の様子を調べる
まとめ	今後の日本の貿易は如何にあるべきか	6 今後の貿易対策を今までの研究を資料にして立てる
		7 改革案の障害点 8 私たちの決意と使命作文

まとめでは、今後の日本の貿易はいかにあるべきかを考えさせている。まず、教師が「今後の日本の貿易はいかにあるべきか」を問い、これまで習得した知識や新たに提示した資料をもとに子どもに改革案を提示させている。それを示したものが表6である。ここでは、子どもに自由に貿易の改革案を考えさせて終わるのではなく、子どもに改革策を提示させようとして、そこから改革案のデメリットとなっているものは何か（①日本が講和条約を結んだ国とそうでない国との関係、日本とアメリカとのいろいろな条約、MSAと再軍備による日本の産業の特徴）を明らかにさせている。

最終的に、子どもに、私たちの決意と使命をテーマとした作文を書かせることで、この問題について、「どうするべきか」を考えさせている。これは小原の意思決定の定義「すでに明らかな複数存在する手段・方法の中からより望ましいものを選択し決定すること」と合致するものであるといえる。

表6 日本の貿易の改革案
(参考文献17をもとに筆者作成)

	改革案	根 拠	価値判断
1	国土の解決による輸入の減少	現在の耕地は六百万町歩だが未開発の五五〇万町歩がある	国内で問題を解決していくべきである
2	輸入原料の国内生産又は代替品の発明	せんい原料には化学せんい使用の余地が考えられる	
3	水力資源の開発	水力資源を開発すれば電力はきわめて豊富	
4	遠距離の国からの輸入の是正	遠距離貿易の不利な理由を輸入原価で知る	アジアの国々と貿易を進めていくべきである
5	アジア各国との平等互恵パートナー制の貿易	アジアの各国は日本との平等互恵の貿易を希望している	
6	対共産地域への貿易の自由化	日本の隣国には歴史的にも長い得意先であった中国があるが現代貿易は禁止的制限化にある 共産国、特に中共貿易の自由が国民の強い世論となっている	日本も広く輸出を進めていくべきである
7	貿易商船の国有化	輸出入には自国の商船によらねば不利	
8	輸出品の工夫とサービス	貿易によって利益を上げている国がある(スウェーデン、スイス)	

永田によって紹介されている子どもの意思決定を、表6に示した改革案と関連付けて示すと表7のようになる。なお、ここに示した五人の子どもの意見は、永田が示している子どもの作文の言葉の中から意思決定と行われるものを筆者が抽出し、簡略化したものである。

単元が「平和貿易」であることからわかるようにEの子どもの意思決定を否定する意見が多数みられたようである。しかし、教師の意図する主張ではなかったものの、個々の主張は尊重され、開かれたものであったという見方もできる。また、よりよい改革策へと変換していこうとする子どもの姿勢がみられたことも、より望ましいと合理的に判断できるものを選択し、決定しようとする意思決定が行われていたと判断することができる。

表7 今後の日本の貿易に対する子どもの意思決定
(参考文献17をもとに筆者作成)

	意思決定	改革案との関係
A	みんなが力をあわせてスイスやスウェーデン新中国のような仕事をしていく	改革案1、2、3
B	アメリカのいいなりにならず中国とも貿易を進めていく	改革案6
C	東南アジアの国々と協力し合い、物々交換をして助けあっていけばよい	改革案5
D	スイスやスウェーデンのように戦争をしない(再軍備を進めているがそれをしないこと)	改革案5、6
E	再軍備をしてアメリカから文句を言われても恐れのないようになって中国とも自由に貿易する	

2 「平和貿易」の授業構成の検討と示唆

(1) 「平和貿易」の授業実践と意思決定学習の関係

「平和貿易」の授業実践と意思決定学習の授業構成の関係について、表5に示した授業の展開をもとに検討する。小原の示す意思決定の授業構成は次のようになる¹⁸⁾。

- ① 問題把握
- ② 達成すべき目標・目的の明確化
- ③ すべての実行可能な行動案(解決策)の提出
- ④ 行動案(解決策)の論理的結果の予測と評価
- ⑤ 行動案(解決策)の選択と根拠づけ
- ⑥ 決定に基づく行動

まず、①の問題把握の段階では、デフレ政策の影響について、家庭生活を想起させることで捉えさせ、何が問題なのかを具体的に捉えさせるものとなっている(学習内容1)。次に、②達成すべき目標・目的の明確化の段階では、「なぜ、売れ行きが悪くなったのか」、「なぜデフレ政策をとるのか」、さらには、「輸入が多くなるのはどうしてか」といった問いを探究することで、入超という社会問題の原因を明らかにし、今後の貿易対策を改善して行くべきであるという目的を明らかにしている(学習内容2、3)。

学習内容4、5については、意思決定学習の授

業構成に組み込まれていないものである。これは、社会問題を歴史的、地理的に分析するというものであり、事実の分析的検討を行う段階と捉えることができる¹⁹⁾。意思決定学習の授業構成に事実の分析的検討の過程を組み込むことにより、これまでの対策や他地域の対策について認識を深め、よりよい解決策を提案させるようになってきている。

③のすべての実行可能な行動案（解決策）の提出では、今後の日本の貿易対策についての改革案を提案させている。改革策の具体については、表7に示したとおりである。④の行動案（解決策）の論理的結果の予測と評価では、提案した改革案について、それをした場合どのようなデメリットがあるのかを検討させている。⑤の行動案（解決策）の選択と根拠づけが最終的な意思決定の段階となり、ここでは、私たちの決意と使命をテーマに作文を書かせることによって成立させている。意思決定の具体については、表8に示したとおりである（学習内容6, 7, 8）。⑥の決定に基づく行動にまでは至っていない。

以上の点から、「平和貿易」の実践は、事実の分析的検討を組み込んでいる点や、最終的な行動にまでふみこんでいない点などの違いは見られるものの、意思決定の授業構成をたどるものとなっていることがわかる。

(2) 「平和貿易」の授業実践にもとづいた今後の社会問題学習の展開

最後に、「平和貿易」の授業実践から得られた知見をどのようにいかしていくべきかを検討する。

まず、この授業の一つ目の特徴は、子どもの生活経験から問題を探り、それを社会の問題へ関連付けていっていることである。これはIVで論じたように、日生連社会科授業の特徴でもある。導入段階において、子どもは、商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりしてデフレ政策の影響によって生活状況が変化していることを把握していっている。この過程を経ることで、

子どもがデフレ政策の影響が自分や周りの人の生活に影響を及ぼしていることを自覚するに至っている。それにより、展開Iの探究活動が無理なく展開されるようになってきている。つまり、導入の段階において、子どもたちにとって遠い社会問題の発生と自身の生活の変化を結び付けることが、その後の展開に向けて、有効な手立てとなることを示している。

二つ目の特徴は、社会問題の解決策を歴史的、地理的に探究させていることである。過去や他所で同じようなことはなかったのか、また、そのときはどのような対応をしたのかを明らかにさせることで、類推の思考を働かせ、社会問題の解決に取り組みさせるようにしている。米田豊が主張するように、これまで事実の分析的検討の具体については明らかにされていない²⁰⁾。この授業は、その必要性を再確認させるものであるといえる。

三つ目の特徴は、解決策の検討を行った後、作文を書かせることによって、個々に開かれた意思決定を保証していることである。作文を書かせる際も、テーマを設定することで、視点を明確にし、社会問題の改善に目を向けていけるようにしている。

以上の点は、今後の社会問題学習の展開に向けて、有効な手立てとなる。

しかし、本授業を手がかりに今後の社会問題学習を展開していくうえで、次のような課題を指摘することができる。

一つ目は、時間的な制約である。本授業は、具体的な授業時数は示されていないものの、三ヶ月を費やして実践されている。時間的な制約がある中、どこを精選して授業を展開すればよいのか十分な検討が必要になる。

二つ目は、議論による解決策の検討である。本授業は、教師の示す資料をもとに、教師と子ども間で解決策を検討するものであった。より妥当性をもった意思決定を行っていくためにも、集団の中で自身の意思決定を批判、調整していくことも必要になると考える。

Ⅶ おわりに

本稿では、社会問題学習の類型をもとに、初期社会科の中でも日生連の「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の検討を行った。そこから明らかになったことは次の四点である。

- ① 日生連の「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践では、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習、価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習が行われていたこと。
- ② その中でも、特に、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習の実践的活動が行われていたこと。
- ③ 価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習の実践的活動では、意思決定学習に相当する授業が含まれていたこと。
- ④ 意思決定学習に相当する授業では、子どもの生活に直結する問題を取り上げ、それに対し、事実の分析的検討（歴史的、地理的分析）を行うことで、よい望ましい解決策を検討させていたこと。

以上の点からわかることは、初期社会科においても社会問題学習が広く展開されており、それらの実践は、市民的資質育成につながるものであったということである。これは、日生連を主宰した梅根が社会科の目的について、「科学の体系を教えるのではなく、自分の行動を科学的思考に裏付けられた行動にする、そのような行動の仕方を身につけさせること」⁽²¹⁾としていることから明らかになることである。本稿では、日生連の「日本社会の基本問題」にもとづいた授業実践の類型化と「平和貿易」の実践的分析をするに留まった。今後は、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習の実践的活動を行う実践についても分析することにより、今後の社会問題学習の具体的展開に向けての方略や実践上の課題が明らかになると考える。

【注・引用参考文献】

- (1) 峯明秀「社会科教育における「社会参加」の意義と位置」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊2002研究年報』2003, pp. 37-49.
- (2) 小原友行「『思考力・判断力・表現力』をつける中学校社会科授業デザインの新視点」小原友行・峯明秀編『『思考力・判断力・表現力』をつける中学公民授業モデル』明治図書2011, pp. 6-13.
- (3) 拙稿「社会問題学習のカリキュラム構築に向けた小学校社会科の内容編成原理-学年段階に応じた社会問題の選択と学習展開-」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第27号, 2015, pp. 31-40.
- (4) 土肥大次郎「市民的資質育成にもとづく社会問題学習の検討-近年の多様な学習の特質と新たな授業の開発-」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第29号, 2017, pp. 11-20.
- (5) 森分孝治『現代社会科教育理論』明治図書, 1984, p. 100.
- (6) 前掲論文(4)
- (7) 小原友行『初期社会科授業論の展開』風間書房1998, p. 27.
- (8) 前掲書, p. 31.
- (9) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書1978, pp. 54-58.
- (10) 梅根悟『梅根悟教育著作選集7』明治図書1977. 10, p. 113.
- (11) 日本生活教育連盟編『生活教育の前進VI社会科指導計画』誠文堂1955, pp. 21-22.
- (12) 前掲書, p. 22.
- (13) 前掲書(11), pp. 28-38.
- (14) 前掲書(11), pp. 30-31.
- (15) 日本生活教育連盟編『生活教育の前進VII社会科指導実践I』誠文堂1956, pp. 64-132.
- (16) 前掲書, pp. 97-105.
- (17) 前掲書(15), pp. 192-198. 永田時雄「六年単元平和貿易-デフレ政策による中小企業不振の打開策を求めて-」日本生活教育連盟編『カリキュラム』誠文堂1955, No. 80 pp. 71-80
- (18) 小原友行「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書1994, pp. 167-176.
- (19) 米田豊は、事実の分析的検討を組み込んだ具体の授業を示すことを主張している。米田豊『『概念装置』と『事実の分析的検討』を子どもの具体で示した論文を』草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編著『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, 2015, p. 256.
- (20) 前掲論文, p. 256.
- (21) 梅根悟「社会科学的に考えることを教えるべきである」『教育科学社会科教育』No. 1, 明治図書, 1964, pp. 28-29.