

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 —

橋 本 祥 夫

1 はじめに

社会科の授業研究には、質的な授業研究の伝統がある。質的研究とは、授業の起っている状況、子どもや教師の発言や行為を精緻にとらえ、その意味を解釈し再構成していくことで授業を理解しようとするものである。

授業記録を起し、子どもの発言の意図を読み取り、子どもの発言の真意や子どもと子どもとの関係性から、授業を分析する質的研究を長年にわたって行ってきた研究会に「社会科の初志をつらぬく会」(以下「初志の会」)がある。「初志の会」は、名前の由来でもある初期社会科の問題解決学習による授業実践を重視している。

初期社会科とは、1947年版の学習指導要領社会科編およびその第一次改訂版である1951年版学習指導要領社会科編で示された社会科を中心とし、広く昭和20年代の成立期社会科を意味している。それらは、その理論的背景をデューイ(Dewey.J.)に代表される経験主義社会科教育論に負っていることから、「経験主義社会科」と規定されたり、問題を解決させることによって社会生活の理解と市民的な態度・能力を統一的に育成することを狙いとしていることから、「問題解決社会科」と規定されたりすることもある(小原、2012)。

ゆとり教育の転換が図られ、基礎基本の充実という名のもと、知識重視の「注入主義」の教

育が公然と語られている。さらには、道德教育の充実や規範意識の徹底が求められている。これは、上田薫(1992)のいう保守的注入主義、進歩的注入主義の流れであり、初期社会科の理念はますます影が薄くなってきている。社会科が専門の教師でも初期社会科についての理解がない教師も増えている。

初期社会科が登場した背景には、戦争の反省に立って、民主的な社会を作り出し、それを担い、発展させていく主体の育成を求め、そこからこそ社会科の役割があるとした、時代の要請があった。現在の社会科は、その当時とは期待される役割、使命が変わってきている。それは、社会科が常に変化し続ける宿命を負った「社会」を対象にしているかぎり、社会科に期待され、求められるものは、これからも変わり続けるであろうと思う。

では、初期社会科は過去の遺物となり、完全にその役割は終わったのか。初期社会科が目指した「人間のための教育」という視点は今も新鮮であり、文科省で示されている「生きる力」の育成と何ら矛盾しない。現在においても、社会科学習においては問題解決学習が重視されており¹⁾、社会科の本質は変わっていない。

2 研究目的及び方法

本稿では、戦後社会科における経験・方法に

重点を置いた経験主義社会科と系統・内容に重点を置いた系統主義社会科が対立・交錯しながら実践されてきた歴史の中で、問題解決学習における問題意識と学習問題について着目し、その意味と展望を授業分析による質的方法を用いて、具体的に分析・考察する。そのことにより、初期社会科の「切実な問題」を現在の社会科教育に当てはめて捉えなおすことになり、「切実な問題」の再提起を図ることができ、問題解決学習の新たな展望が開かれることになるだろう。

分析の手続きとしては次のように行った。

- ① ビデオカメラを用いて、授業を観察・記録する。
- ② 発言記録を中心に詳細な授業記録（プロトコル）を作成する。
- ③ 授業記録や子どものノートをもとに、教師の意図と子どもの思考とのずれやその原因、発言の文脈や個々の子どもの育ちの可能性などについて解釈・考察を加える。

3 研究仮説

初期社会科における問題解決学習の問題点として、今谷順重（1988）は、学習問題のスケールと質を指摘した。これまでの社会科で採り上げられた問題は、子どもの直接体験に依存した生活改善的な私的・日常生活課題が多く、それらの学習をいくら積み上げても、日本の現代的課題の把握までは到達しえないという批判である。

そこで、問題解決学習における学習問題として重視される「切実な問題」をどう捉えればいいのか。従来の「切実な問題」とは、子どもの日常生活や経験の中で必然性があるものとして生まれてくるという捉え方があった。しかし、子どもにとって、現代的課題は「切実な問題」

とはなりにくい。

現代社会に生きる子どもたちは社会との接点を必ず持っている。情報社会だからこそ、インターネットやテレビのニュースなどで世界中の情報を知っている。遠い世界のことであっても、関心を持つこともある。関心を持ったことは知りたいと思うし、わかりたいと思う。自分自身にかかわることでもなくとも、それは子どもにとって「切実な問題」となりうるのではないだろうか。つまり、子どもにとって、関心が高いことを探り、社会との接点の中で問題意識を持ち、「知りたい」「わかりたい」と願う教材を提示することが必要である。そうした点では、時事問題を社会科の教材として取り入れることが必要である。今起こっていること、今問題になっていること、それはニュースでも大きく報じられ、現在進行形の問題である。そうした問題を取り上げることにより、リアリティのある追究ができるのではないか。

子どもが関心を持ち追究する「価値ある問題」が「切実な問題」になる。

4 初期社会科の問題解決学習の検証

① 問題解決学習における「問題」とは何か

初期社会科の問題解決学習を考えると、「問題」とは何かということは避けては通れない重要なテーマである。それは、初期社会科にとって「問題」そのものが、社会科の性質をも規定するものと言っても過言ではないと考えているからである。系統主義、科学主義の立場であれば、「問題」（一般には学習問題だが、この場合学習課題と呼んでもいいかもしれない）は、明快である。「問題」の解決によって導かれる結果が明快なので、出発点となる「問題」も明快であり、かつ洗練されたものでなければならぬ。したがって、系統主義や科学主義の立場で

の学習問題の研究は、「問題」をどう捉えるかという理念の問題にはならない。

岩田一彦（2009）は、これまで社会科で入り乱れて使われてきた学習問題と学習課題を整理して使い分けており、子どもの体験・経験情報と結びついている場合には「問題」であるとした。一方、科学の構造から抽出された概念や法則にたどり着くための課題・問題の体系があり、それと結びついたものを「課題」としている。さらに、体験・経験情報と結びつく「問題」と科学知の構造と結びつけたところにしか、学習は成立しないとしている。岩田の分類によれば、経験主義社会科である初期社会科の問題解決学習は、「問題」であり、系統主義社会科では「課題」に近いものということになる。

問題解決学習の「問題」とは、子どもたちの切実な問題であり、問題解決学習とはその問題解決を核心とする学習である。この「切実な問題」という表現は、1951年版小学校学習指導要領社会科編第1章「社会科の意義」の中核的位置を占めている概念の一つである²⁾。子どもが実生活の中で直面する切実な問題を取り上げて、自分たちの目的と必要と関心によってそれを自主的に究明していくことを学習の方法とするのが、初期社会科の理念となっている³⁾。

しかし、この「切実な問題」をどうとらえるのかは、初期社会科の理念を継承していこうとする「初志の会」においても、考えの相違が見られた。

谷川影英（1985）は、「方法における切実性」だけでなく「認識における切実性」というのもあるのではないかと主張する。

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始めなければならないとする見方である。しかし、ある認識が子どもに与えられることによって学習問題が生じる場合の切実性を、認識における切実性としてい

る。谷川は、認識における切実性が逆に方法における切実性を生むことがあることも事実であると指摘している。

一方、それに対して長岡文雄（1983）は、「授業は<この子>のために行うものである。<この子>にとって必要なことを企画するのである。…その『必要なこと』というのは、『<この子>が、今生きている体制』によって決まるのである。『<この子>が何に行きづまっているか、自己を、どう破ろうとしているか』ということから、『<この子>の必要としている授業』『<この子>に教師が手伝う必要のある授業』が決まってくる」と主張する。長岡の主張は、「初志の会」の授業研究で、抽出児童をあげて、その子の姿から学んでいくという研究方法に根強く表れている。

「初志の会」では、問題解決学習における「問題」とは何かが議論された。「初志の会」第37回（1995年8月）の全国研究集会の前日に会員を中心として30名ほど集まって、「問題解決学習の理論と実践の研究方法について」の課題研究会が行われた。また、翌年の全国研究集会の前日にも同じように「問題解決学習における『問題』とは何か」の課題研究会が行われた。その報告が『考える子ども』222、223号、及び232、235号に集録されている。なお、「」で示す引用文は報告者（清水・松本）による報告からの引用である。

○松本康「『問題』とは、ある人間（主体）が、ある対象について望んだ事柄と、認識した事柄との間のずれである」（222号）

○清水穀四郎「子どもの生活経験との密接な交渉の中で熟成されていく関心や願いや必要によって構成される切実な問題」（222号）

○藤井千春「問題とは、自分の『願い』の実現に向けての活動が阻止されている状態に

あることを、その子どもが認識することによって成立する」(232号)

- 川合春路「生活の中で子どもが直面する切実な問題」「その子どもにおいて見過ごしてはならない生活上の問題である」(232号)
- 飯島敏文「教師の思考や学級での集団思考のような『子どもの外部の枠組み』と個々の子どもの思考との関係が問題である」(232号)
- 滝沢利直「未来に役立つとされる教材が次々と開発されて教師のまなざしには子どもの個性的な問いがこの教材の能率的な習得のための手段として映し出されてしまう。だが生活(学習)の場における子どもの問題意識のはたらきは、本来教師の固定された教材の尺度を超えて、個性的な関係づけ(思考)という統合的課程をひらくのであるから、教師には、単に子どもの願いや目標を言い当てる次元から、それと教師の願いや目標とを重ね、統合してゆくことが求められている。」(232号)

前述したように、初期社会科が目指した問題解決学習において、「問題」は重要なテーマである。「切実な問題」が、子ども自身にあるもの、あるいは子どもの内面から発生するもの、と捉えれば、社会科として学習する内容が全て網羅できるのか疑問である。系統学習に反発し、あえて、「切実な問題」にこだわれば、社会の要請に応えられず、初期社会科の理念そのものが葬り去られてしまう。子どもの現状を考えれば、生活に切実感もなく、子どもに切実な問題を抱かせるのは難しい。また、社会事象の複雑化は子ども自身が切実さをもつレベルを超えている。そうした現状を踏まえ、問題解決学習における「問題」をどう捉えるのかを考えていかなければならない。

② 「問題」はどのように子どもに提示されるのか

小原友行(1998)は、初期社会科の問題解決学習の「問題」は、「子どもの問題」と「社会の問題」に分類され、さらに、これらの問題は解決の方法として、「実践的解決」か「知的解決」かに分類されるとして、初期社会科問題解決学習の「問題」をどのように解決するかについて、次の4つに類型化している。

- 子ども自身の問題を実践的に解決する。
- 子ども自身の問題を知的に解決する。
- 社会の問題を実践的に解決する。
- 社会の問題を知的に解決する。

「問題」をどう捉えるのかという問題は、その問題の主体、すなわち、「子どもの問題」と「集団的な問題」と「教師の問題」の3つの関係を明らかにしなければならない。「問題」の三者関係について、松本康(1996)は以下のようにまとめている。

- 子どもは常に「問題」をもっているとは限らない。
- 指導のプロセスが名人芸である。
- 「子どもの問題」と社会的問題とのつながりを保障する論理が弱い。
- 教材の中に内在する「問題」の構造を軽視している。
- 中学校・高等学校の教育内容に即した実践が難しい。

この指摘には3つの究明すべき問題が含まれていると考えられる。

第1に、子どもがまだ「問題」をもっていない状態から「問題」をもつ状態への展開過程をどう捉えるか。第2に、「子どもの問題」と社会的な問題との関連性をどう考えるか。第3に、

教材に内在する「問題」の構造はどういうものであり、それは問題解決学習においてどういう位置づけがなされるものか、「子どもの問題」とどうかわりあうか、である。

第1については、問題解決学習における学習問題というのは、子どもから出ないといけないという考え方がされている場合がある。そこで、教師が用意した（意図した）学習問題が、子どもから出るように、教師は苦心して教材を提示し、場合によっては誘導的な発問をしてでも、子どもから学習問題を出さそうとする。そうして一人の子どもから、予定されていた学習問題が出てくると、教師はほっとした表情を浮かべる。しかしそうして出てきた学習問題にどれだけの意味があるのだろうか。これは、学習問題は子どもの側から出ないといけないという誤った解釈に基づいている。こうした学習問題に「切実性」はない。むしろ教師が子どもの切実性をどこに見いだせるのかを考え、提示することによって、子ども自身が「問題」に気付くということの方が大切だと考える。そのためには、教材と子どもとの生活との接点、関連性を考えることが重要であり、切実性を感じることでできる体験的な活動（見学、制作、インタビューなど）が重要である。体験的な活動を取り入れるというと、社会見学など、子どもたちの学習が楽しくなるからという、目的のはっきりしない、安易な活動の導入が見られる。体験的な活動は、単なる行事として行うのではない。もちろん「楽しかった」で終わってはいけない。体験的な活動は社会事象を具体的に捉える手段であり、そこから具体的な問題も生まれるのである。こうした活動を通して、子どもが社会事情やそこで働く人々に共感を持ち、思いや願いをもつようになる。そうすることによって、清水の「子どもの生活経験との密接な交渉の中で熟成されていく関心や願いや必要によって構成される切実

な問題」となりえるのである。

また、藤井（1996）は、「質の高い『学習問題』は、ある程度まで追究が進められて、その対象について多少とも知ってからでないと成立しない」と主張している。初めから問題意識が子どもの中にあるのではなく、「問題」は学習を通して作り出されていくのである。

第2については、子どもから出る問題、子どもの身近な問題にこだわると、小さな「問題」、個別の「問題」ととどまり、社会的な問題まで行き着かないことがある。しかし、一人一人の子どもの問題意識は、子ども同士のかかわり合いを通して、揺さぶられ、次の追究の必要性が生まれていく。そうして追究され、生み出されていく学習問題は、必然的に社会的な問題に行き着いていくのである。なぜなら、社会的な問題というのは、その事象に対して多くの人がとが共通の「問題」として抱いていることだからである。したがって、社会事象に正対し、正しく追究が行われるとすれば、社会的な問題にぶつかるはずなのである。

第3については、問題解決学習では、答えは一つではないとし、子どもたちが考えた答えに間違いはないとして、追究した結果については子どもに任せ、オープンエンドの学習が見られることがある。教材に内在する「問題」については、子どもの追究に任せることなく、教師はあらかじめ見通しをもっていなければならない。しかし、教材に内在する「問題」を教師が一方的に示すのではなく、追究を通して子どもたちがそれに気付き、解決に向かう姿勢が大事である。その場合、考えをぶつけ合う、子ども同士の話し合いが重要となる。藤井は、「一人一人の子どもの『学習問題』についての追究を、みんなで話し合わせ、そこで生じた同一の事実についての『考え』の対立を、『話し合い活動』のテーマとして取り上げてゆく」とする。そう

した話し合い活動は、堂々巡りをすることもあり、その姿が「這い回り」とうつるかもしれないが、教師が教材に内在する「問題」を構造化し、見通しをもっていれば、追究は高まり、発展していく。

問題解決学習においては、教師の「出」が問題となる。子どもの話し合いの中に教師が入っていくのはよくないとして、教師は極力黙っている方がいいというのである。子どもが司会をして授業を進め、教師が一言もしゃべらない授業は素晴らしいという考え方もある。本当にそうだろうか。それでは教師は何のためにそこにいるのか。子どもの思考の高まりを妨害する出方をしてはいけないが、問題追及する道筋を示す道標にならないといけない。必要ならば教師はどんどん出るべきである。ただし、教師の考えを押しつけるのではなく、子どもの考えを引き出す働きをしなければならない。

③ 子どもの主体性とは何か

問題解決学習においては、子どもの主体性が大事だといわれる。では、子どもの主体性とは何なのか。子どもに任せるとのことなのか。教師主導、注入主義の対極に経験主義の問題解決学習があるとすれば、そういう一面はあるだろう。しかし、子どもに任せきりにすることによって『這い回る社会科』になってしまうこともあるのである。子どもの主体性を生み出す教師の働きはなくてはならない。子どもが走り出すのをじっと待つだけでは前には進まない。

問題解決学習において話し合いは重要である。藤井は話し合い活動では、「①それぞれの子どものそれぞれの追究が相互に検討されること。②それぞれに次の追究の必要性が生み出され、方向付けられること。」の2つがなされると述べている。話し合いによって最後に出てくる結論は、元に戻っていたり、進展していなかつ

たり、横道にそれていたりすることもある。しかし、そうした一見回り道をする 것도、子どもの思考や追究を深めて行くには大切なプロセスなのである。したがって、話し合い活動で、心がけなければならないことは、できるだけ多くの考えを出し合いぶつけ合うことである。思いと思いをぶつけ合うことによって、考えの検討が行われ、新たな方向性が生み出されていく。そのためには一部の子どもだけの発言にとどまっていたはいけない。多くの子どもが話し合いに参加するように考えを引き出していくのが、教師の重要な役割である。

5 子どもの問題意識を重視した授業実践

① 実施日時 平成 22 年 11 月～12 月

② 実施校・学年 京都教育大学附属京都小学校
第 5 学年

③ 単元名 情報と社会

④ 単元目標

- ・情報はわたしたちの生活や産業の中でどのような働きをしているのかを調べ、情報を見分け、情報を収集し、活用しようとする。
- ・情報はわたしたちの生活や産業の中でどのような働きをしているのかを調べ、我が国の通信などの産業が国民生活に大きな影響を及ぼしていることを考えようとする。

⑤ 単元について

本単元では、「私たちの生活を豊かにするための情報」という視点と、マスコミを利用した世論操作、人権やプライバシーの侵害など負の面にも目を向けるという視点、この両面の学習が必要である。与えられた情報を無批判に受け

入れるのではなく、主体的な判断のできる人間を育てていくことが大切である。そのために、情報発信の持つ課題や問題点、あるべき姿などを考えていく。あまり深く追求するのは小学生には難しすぎるので、本単元では、情報をしっかりと選んで利用していく姿勢を学ばせる。また、送られてくる情報を選ぶだけでなく、情報発信にも主体的にかかわっていくことも大切であることに気付かせた。

高度情報化社会から、さらに IT 社会へと移り変わる中で、インターネットをはじめ、テレビ、ラジオ、新聞、携帯電話と、様々な媒体を通して流される情報の洪水の中で、私たちの身の処し方が問われている。「情報の奔流」の中で、子どもたちに対する情報教育の充実が求められるのも、必然的な時代の要請といえるであろう。コンピュータを使いこなすためのコンピュータ学習なども学校教育の中で積極的に行われるようになってきたが、それはどちらかというと「奔流」に合わせてどう流れていくのか、という点に重点を置いてきたように感じる。それはそれで情報教育の一面ではあるのだが、時にはその流れを避けてやり過ぎたり、あるいは逆らったり、違う流れを見つけたらという、押し流される危険から自分を守る術が、これからの社会を生き抜くための社会的実践力として、今最も重要な側面ではないかと考える。そういう点で、社会科における情報教育の果たすべき役割は大きい。様々なメディアを駆使して伝達されてくる膨大な量の情報を前に、社会的事象を的確に捉えた上で形成された自らの価値判断に基づいて、適切な意思決定を自ら行い、自立的な市民として生きていくというこのプロセスこそ、「公民的資質の基礎を養う」ことそのものといえる。

こういう社会情勢の中で、昨今、メディアリテラシーの重要性がいわれている。元は 1930 年代のイギリスのメディア教育に端を発し、情

報化社会の進展とともに欧米各国へ広まっていった概念である。日本においてもその重要性が認識され、教科書にもメディアリテラシーの考え方を反映させた単元構成が見られ、NIE（教育に新聞を）の実践も広がりつつある。

メディアリテラシーは、メディアを批判的に（否定的な意味合いとしてではなく、隔たりのない考え方で建設的に）学習していくという点、それともう一つ、情報の受け手としてだけでなく、社会に対する情報の送り手としての力を培っていかうという点が大切であるといわれている。情報の「賢い受け手」とであるとともに、「創造的な送り手」となることを目指していくことが大切である。

2003 年 5 月に個人情報保護法が制定され、05 年 4 月より施行された。この法律では、一定数以上の個人情報を扱う事業者は、個人情報の利用目的をできるだけ限定し、本人の同意がない場合は、個人情報データを第三者に提供できないなどの義務を定めている。しかし、操作ミスやパソコン、ハードディスク・メモリーなどの盗難・置き忘れなどによって、顧客情報や社員情報などが流出する事件が後を絶たない。本単元では、情報を発信する場合は、個人情報の取り扱いに気をつけなければならないことも考えさせた。

⑥ 子どもにとって「身近な問題」と「切実な問題」

子どもたちが考えやすく、活発な話し合いができる「身近な問題」、子どもたちが願いを持ち、本気で考えることができる「切実な問題」は何かと考えた。本単元では、尖閣諸島の中国漁船衝突事件を教材化した。ではこれが、「身近な問題」であり、「切実な問題」となりうるのか。

「身近な問題」という場合、地域教材を取り上げることが多い。それは、人との出会いがあり、直接話を聞いたり見学したりして、子ども

たちが願いを持ちやすいからだろう。しかし、住んでいる地域が離れている附属学校では、共通する地域が設定しにくい。地域を広く捉えて、京都市が地域と考えることもできるが、どこを取り上げても無理がある。ここで、子どもにとって「身近」というのは、地理的距離だけだろうかと考えた。

新聞やテレビ、インターネットなどのメディアによって、日本中、世界中のニュースが瞬時に流れてくる。2010年8月に発生したチリの鉱山での落盤事故では、作業員33人が地下700mの避難所に閉じ込められた。作業員が救出される様子は生中継で放送された。遠く離れたチリでの出来事でも、多くの国民が関心を持った事件だった。このように、遠く離れていても身近に感じられる問題もあり、情報社会では、地理的距離の近さはさほど重要ではないように思う。

尖閣諸島の中国漁船衝突事件は、連日テレビや新聞で大きく報道され、子どもたちもよく知っている。朝の会で、このことを話題にすると、子どもたちは口々に様々な意見を言った。尖閣諸島の中国漁船衝突事件は、子どもたちにとって関心が深い「身近な問題」と考えられる。

「切実な問題」は、さらに難しい。子どもたちにとって授業は「お勉強」であり、与えられるものという意識が強い。しかし教師は、自分の問題として「切実な問題」を追究する子どもの姿を求め、試行錯誤する。そのギャップは年齢が上がるほど広がっていき、ある段階で、教師もそれを追い求めるのをあきらめてしまう。

では、子どもの「切実性」をどこに見いだせばいいのか。

子どもたちにとって、大事な相手とどうつきあうのか、自分がどう見られるのが重大な関心事であり、まさに「切実な問題」なのである。そう考えたとき、尖閣諸島の中国漁船衝突事件

で映像を公開するかどうかは、大事な相手（中国）とどうつきあうか、自分の取った行動は周りからどう見られるかという、子どもたちにとっての「切実な問題」につながる。振り返って自分に置き換えて考えれば、今後の自分の考え方に影響してくる。こうしたところから、子どもたちの真剣な学びを引き出したいと考えた。

本單元では、情報社会の仕組みと自分たちの生活との関わりを学んでいく。学習を通して、情報社会の光と影を知り、自分たちはどのように考え、行動していけばいいのかを考えさせた。子どもたちの周りには情報があふれ、そうした情報があるのが当たり前の中で生活をしている。しかし、そうした情報社会にうまく対応しているというより、その流れの中に漂い、流されているだけのようにも思える。

子どもにとって、携帯電話やパソコンのインターネットなど、パーソナルメディアを使うことは普通になってきている。そうした子どもたちの取り巻く現状を考えたとき、メディアリテラシーの育成とともに、情報社会の中で、自分はどうして行動していけばいいのかを考えさせることが、今もっとも必要な教育課題の一つではないかと考える。

⑦ 指導計画

学習の過程	授業日	学習内容と学習活動
「メディアは何を伝えようとしているのだろう」	11/18	「わたしたちは、どこからどのような情報を手に入れているのだろう。」 1. わたしたちは、様々な情報手段から情報を入手していることを知る。
	11/22	「メディアにはどんな種類があり、それぞれどんな特徴があるのだろう。」 2. 様々なメディアの特徴について調べてまとめ話し合う。
	11/26	「わたしたちは、情報によって、考え方や行動にどのような影響を与えられるのだろう。」 3. 新聞記事や広告をもとにメディアで流される情報がどのようにわたしたちの生活に影響があるか調べ、発表し合う。
	11/29	「情報ネットワークは、どこで使われているのだろう。」 4. 生活の中には、情報ネットワークによる多くの情報があることを知り、その情報をどのようにわたしたちが活用しているか話し合う。
	11/30	「もしも情報ネットワークがなかったら、わたしたちの生活はどのように変わるのだろう。」 5. 情報ネットワークは国民生活に欠かせないものであることを、図書館の検索サービスのほか、医療、防災、福祉、教育などの公共サービスをもとにして調べ、情報ネットワークがわたしたちの生活に役立てられていることをとらえられるようにする。
「わたしたちは情報をどのように活用していけばいいのだろう」	12/3	「情報社会で、わたしたちはどのように情報を活用していけばいいのだろう。」 6. 「情報がどのように役立てられていたか」「何のために情報が必要なのか」という観点から、考えたことをノートにまとめ話し合う。
	12/6	「インターネットは人々にとって欠かせないものになってきている。それはなぜだろう。」 7. 私たちの生活になくはならないものになっているインターネットについて考え、発表し合う。
	12/7	「情報によって私たちが被害を受けたり、被害を与えたりすることはないだろうか。」 8. インターネットの掲示板やチャットなどの匿名性の高いメディアによって、人権侵害が起きていることについて考える。
	12/8	「子どもにとって携帯電話は必要なのだろうか。」 9. 携帯電話が必要な理由を考えるを通して、自分と情報との関わりについて考える。
	12/9	「伝えるべき情報と伝えるべきではない情報の違いは何だろう。」 10. 「尖閣諸島での中国漁船衝突事故の映像流出事件」をもとに、「知る権利」、報道の自由と、メディアの法的規制のありかたについて考える。
	12/10	「メディアは必ず「事実」を伝えているのだろうか。」 11. インターネットの発達による情報ネットワーク社会の負の側面も視野にとらえたうえで、今後情報を活用したり発信したりする際に求められる姿勢や責任について考える。
	12/13	「自分の生活を見つめ直し、情報社会の中で自分はどのように行動していけばいいのか考えよう。」 12. これまでの学習を振り返り、自分と情報との関わりについて考える。

⑧ 授業のアウトライン

12/3「どのように情報を活用していけばよいのだろう？」

この授業では、情報社会の問題点を幅広く考えさせ、この後の学習の出発点となるような授業を考えていた。問題意識としては、U 児、E 児、A 児、H 児、T 児の4 人の問題意識をとりあげた。

「監視される」

・U 児の問題意識

自分のすることが完全に監視されてしまう。悪いことをしなければ問題はないが、それでも監視され続けるというのは、何となくする側もされる側も嫌だと思う。

・E 児の問題意識

情報ネットワークがあると、何でも監視されてそうで、とてもいやだし、情報ネットワークに頼ってばかりいるのはダメだと思う。

・A 児の問題意識

情報ネットワークで、犯罪する人たちを宇宙（監視衛星）から見ているなら、犯罪がなくなるのでいいと思う。

「だまされる」

・H 児の問題意識

前、コンピュータとか携帯で、ネットワークを見ていたら、使いすぎて、高い金を払うことになった。

「ものが売れなくなる、買えなくなる」

・T 児の問題意識

コンビニの情報ネットワークがなくなると、人気の商品がわからなくて、悪い評判を受けて、そこがつぶれると、他も同じようにつぶれて、最終的にお客が商品を買えなくなる。

この授業では、はじめの U 児の問題意識を中心に議論した。子どもたちにとって、監視カメラについては気付きが多く、考えやすかったようだ。しかし、誰が、何のためにそれを設置

しているのか、設置することに問題はないのか、などについてはまだ踏み込んで考えられていない。これ以後の学習は、気がつきにくい情報社会の影の部分にも焦点を当てた学習にしたいと考えた。

12/6「インターネットをうまく活用するには？」

インターネットを利用している子どもが多く、利用の仕方もさまざまで、自分の生活と関わって話ができている。技能的な面に目がいきがちだが、家の人の助言や家庭でのルールなど、家族の支えがあることについても考えられた。この授業では、インターネットに詳しい H 児の活躍が目立っていた。I 児の「気をつけようと思っても気をつけようがない」という発言が発端となり、インターネットを便利だと思っていた子どもが、その危険性を認識し、使い方を考えなおすことができるようになっていった。

12/9「流してもいい情報と流してはいけない情報とは？」

尖閣諸島の漁船衝突事件の映像について、中国との関係を考えて流すべきではないと答えた子どもが多かったのは意外だった。中国と他の国では対応が違うのかという教師の揺さぶりに対して、K 児の「そうです」と言い切った発言が印象的である。これは、子どもたちの意識に根強いものがあると感じた。友だち関係でも、事の善悪以前に、そのこととの関係をまず気にする。例えば、悪いことをしている人がいても、その人との関係が大事だったら黙っておくということだ。これは、中国とは貿易相手国として重要だから、関係を悪くしないために流すべきではないということにも似ている。子どもたちはそこまで考えてはいないだろうが、こうした考え方が根底にあるからではないだろうか。

⑨ 子どもの問題意識と学習問題のかかわり

毎時間の授業で、子どもたちにはその時間の

学習で考えたこと、次の学習で考えたいことをノートに書かせた。そこから子どもの問題意識を拾い上げ、次の授業でそれを提示し、どの問題意識について考えたいかを子どもたちに決めさせ、話し合いをした。このように、子どもの問題意識の中から、子どもたち自身が学習問題を作るのである。

12月3日の授業は、単元の導入である。ここでは、情報社会の問題を子どもの問題意識から幅広く捉えて、学習を組み立てようと考えた。

U児は監視カメラの問題、E児、A児、T児は情報ネットワークの問題、H児はネットショッピングの問題である。学習の意図からすれば、E児、A児、T児の情報ネットワークの問題が、情報社会の問題としては幅広く包括的な問題であり、単元の導入としてはふさわしい。教師としては、E児、A児、T児の問題意識を学習問題に設定したいところである。

しかし授業では、U児の監視カメラの問題に子どもの関心が集中し、議論となった。情報ネットワークといっても、子どもからにとっては抽象的でわかりにくい。ネットショッピングは具体的な事例ではあるが、一部の子どもしか利用をしていないのでリアリティがない。監視カメラについては、見たことがあるし、知っている。マンションのエレベーターやコンビニ、銀行など、監視カメラがどこについているかで議論が盛り上がった。

監視カメラは、普段の生活では意識することではなく、子どもの生活上の必要性はない。しかし知っていることは多く、関心はある。こうした子どもにとって興味・関心が持ちやすいものは、学習問題となる。もし教師の意図を優先し、情報ネットワークを学習問題として提示すれば、子どもの学習意欲はそがれてしまうことになる。

12月6日の授業は、多くの子どもが日常的

に利用しているインターネットが話題となった。授業では、インターネットは便利だという意見が大半を占める。そうした中で、コンピュータウイルスによる被害の問題が話題となり、I児の「気をつけようと思っても気をつけようがない」という発言から、ネット社会の問題について深く考えることとなった。このように、本質的・構造的な問題に子どもが気づくことで、問題意識が学習問題となる。

12月9日の授業は、尖閣諸島の漁船衝突事件の映像流出問題について話し合った。これまでの自分たちの生活との関わりの中での情報の問題から、日本全体の問題、外交問題という大きなテーマとなる。これまで「切実な問題」といえば、子どもたちの生活に密着し、生活との関連から学習問題が生み出されてこないといけなかったと言われてきた。しかし、自分たちの生活から離れたことには、子どもたちは興味がないかと言えばそうではない。この問題は、ニュースでも大きく報じられ、多くの子どもが知っている話題である。今話題となっている時事問題なだけに、子どもたちも関心が高い。生活に密着していなければ子どもが興味・関心を持たないとは限らないのである。情報社会の今、空間的な距離や問題の規模は、かつてほど子どもの問題意識の障壁とはならない。

こうした政治的な問題は、子どもにとって難しいと思い込んでしまい、学習問題として取り上げないことがある。しかし子どもでも、様々な情報の中で、時事問題について、自分なりの考えを持てるのである。子どもたちは映像を流出させることによって、日本にどのような影響があるかを冷静に考えていた。すでに貿易について学習しているので、アメリカと並んで日本の最大の貿易相手国である中国との関係について子どもたちなりに考えていた。このように、子どもたちなりに解決の願いを持ち、解決策が

模索できる問題は、学習問題となる。

6 まとめ—問題解決学習における 学習問題の成立条件—

柴田（2011）は、問題解決学習における学習問題の成立条件として、次の6点を示した。

1 子どもの生活上の必要性、2 問題状況の可視性・具体性、3 解決を望む切実性、4 解決の主体としての自主性、5 解決の実現可能性、6 本質的・構造的問題との連続性。

1については、子どもが生活の中で必要と感じる問題というのは、社会科で扱う社会認識になりえない。しかし、尖閣諸島の問題のように、社会で起こる様々な問題については、子どもなりに問題意識を持つ。また、監視カメラのように、興味・関心があれば、そこから学習問題に発展する。「必要性」とすれば問題の幅を狭めてしまうので、「必要性」ではなく、「興味・関心」ととどめるべきである。2については、問題を具体的に捉え、解決策を考えていくには、可視的でなければならないが、それは「身近な問題」という捉え方ではなく、外国の問題であっても情報が豊富で、可視的であれば問題はない。3については、いわゆる「切実な問題」である。有田（1984）が述べるように、「子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しない」と言える。そこで、「解決を望む切実性」は「解決への願い」ととどまる。また、「解決を望む切実性」であれば個人的な判断が優先され、社会全体の利益に目が向かなくなる可能性がある。「公民的資質の基礎を培う」社会科の目標からすれば、社会全体の利益を考え「解決への願い」をもつことの方が望ましい。4については、子どもが解決の主体となることは社会科の学習領域ではもはやありえない。実際に、子どもたちにどれほど社

会を変えていく力があるだろうか。また社会はそれを望んでいるだろうか。自分たちが解決の主体となれないことを自覚しつつ、問題と向き合うことの方が、むしろ誠実な態度と言える。そのことにより、5も難しくなる。しかしだからといって、あやふやな解決を目指すということではない。自分たちが主体でなくても、解決の可能性を探ることは問題解決学習の本質として重要である。したがって、ここでは、「解決への実現可能性」まで求めるのではなく、「解決への見通し」が持てるものであることにとどめるべきである。6については、社会認識を深めるために、社会科としては欠かせないことである。しかし、それらが連続性を持って次々と生まれてくることは難しい。一つの単元の学習で、そうしたものは限られてくる。また、全体像を全て捉えることは不可能であり、その一端を捉えたに過ぎないことも自覚すべきである。一面だけを見て、それが社会事象の全てであると捉えることの方が、固定化した社会認識を植え付けることとなり、むしろ危険であろう。そこで、「本質的・構造的問題との連続性」ではなく、「本質的・構造的問題との関連」とするべきである。

以上のことから、柴田が示した6点の条件に替えて、問題解決学習における学習問題の成立条件として次の5点を提示する。

1 子どもの生活上の興味・関心

子どもが問題解決学習で取り組む問題は、子どもが生活や社会のニュースの中から興味・関心を持つ問題、矛盾であると感じる問題である。

2 問題状況の可視性・具体性

何が問題であるかが子どもにとって捉えられるよう、情報が豊富で、問題は具体的かつ可視的である必要がある。

3 解決への願い

子どもがその解決を望むものでなければ
ならない。

4 解決への見通し

自分たちができないとしても、何らかの
解決が見通せることでなければならない。

5 本質的・構造的問題との関連

単なる表層的な問題ではなく、本質的で
構造的な問題へとつながっていく必要がある。
る。

子どもの問題意識が全て学習問題となるわけ
ではない。問題意識は、個の問題であり、学習
問題は集団の問題だからである。しかし個が集
団を形成するので、個の問題意識が重要である。
とはいえ、それは個の問題意識の多数が学習問
題となるというわけでもない。問題意識が学習
問題となるには、上に示した5つの条件を備え
たものである必要がある。12月3日の授業の
監視カメラのように一人の問題意識が学習問題
となることもある。また、12月6日の授業の
ように、学習を通して、共通の問題意識が生ま
れ学習問題となる場合もある。このように個の
問題意識から集団の学習問題になるとき、みな
で話し合い解決するに値する「価値ある問題」
となる。それこそが「切実な問題」として意識
されるべきである。

これまで問題解決学習の重要性は理解しなが
らも「切実な問題」を持たせることが難しいた
めに、問題解決学習が敬遠されてきた。本稿で
示した「価値ある問題」が「切実な問題」であ
るということなら、これまでよりも問題解決学
習に取り組みやすくなり、新たな展望が開かれ
る。なぜなら、これまでの「子どもにとっての
切実性」がなければ問題解決学習ではないとい
う呪縛から解き放たれ、「子どもの興味・関心」
を重視することで学習問題を設定することが可
能になるからである。それでも、問題解決学習
で目指す本質は変わらない。現代の情報社会と

子どもを取り巻く状況に合わせた、新たな問題
解決学習を模索していくことが、今求められて
いる。

注

- 1) 社会科で問題解決学習という場合は、一般的には
初期社会科による経験主義の問題解決学習を指す
ので、「問題解決的な学習」と呼ぶこともある。
- 2) そこには以下のように書かれている。
「…かれらが実生活の中で直面する切実な問題を取り
上げて、それを自主的に究明していくことを学習
の方法とすることが望ましいと考えられる。なぜなら
児童がかれらにとって切実な問題を中心にして、
じぶん自身の目的と必要と関心によって自主的に社
会生活を究明してはじめて、もろもろの社会事象が
かれらにとってどのような意味をもつかが明らかとな
り、したがって、これらに対するかれらの立場も自
覚されてくるからである。」
- 3) 日比裕 (1997)、「初志の会の問題解決学習論の発
展」、「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、 pp.72-87
この中で、初志の会で「問題」をどう捉えようと
してきたか、その経緯が詳しく書かれている。

引用及び参考文献

- ・有田和正 (1984)「長岡文雄の主張を授業で検証して」
『授業研究』1984年9月、明治図書、PP75-84.
- ・今谷順重 (1988)『新しい問題解決学習の提唱アメリ
カ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への視点』
ぎょうせい、P59.
- ・岩田一彦 (2009)「新しい小学校社会科の展開と学習
課題」『小学校社会科学習課題の提案と授業設計
—習得・活用・探究型授業の展開—』明治図書、
pp.11-12.
- ・上田薫 (1992)『知られざる教育—抽象への抵抗—』
黎明書房
- ・小原友行 (1998)「初期社会科授業論の展開」、風
間書房、p.598
- ・小原友行 (2012)「初期社会科プラン」日本社会科教
育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、p60.

- ・柴田好章（2011）「問題解決学習の成立条件と今日的課題」『考える子ども』 335 号
- ・清水毅四郎（1996）「問題解決学習の理論と実践の研究方法をめぐってー集会前泊『課題研究会』で議論されたことの報告（1）ー」『考える子ども』 222 号
- ・谷川影英（1985）「“切実な問題”とは」『考える子ども』 159 号
- ・長岡文雄（1983）『<この子>の拓く学習法』黎明書房、p.194.
- ・藤井千春（1996）『問題解決学習のストラテジー』明治図書、P.33.
- ・松本康（1996）「問題解決学習における『問題』とは何か（上）ー1995 年全国集会課題研究での提案と討議ー」『考える子ども』 232 号

要 約

本稿では、戦後社会科における経験・方法に重点を置いた経験主義社会科と系統・内容に重点を置いた系統主義社会科が対立・交錯しながら実践されてきた歴史の中で、問題解決学習における問題意識と学習問題について着目し、その意味と展望を授業分析による質的方法を用いて、具体的に分析・考察した。そのことにより、初期社会科の「切実な問題」を現在の社会科教育に当てはめて捉えなおした。従来の「切実な問題」とは、子どもの日常生活や経験の中で必然性があるものとして生まれてくるという捉え方があった。本研究では、子どもの問題意識と学習問題の関係について授業実践をもとに考察し、学習問題の成立条件を5点示した。そして、子どもが関心を持ち追究する「価値ある問題」が「切実な問題」になることを示した。「切実な問題」の再提起を図ることにより、問題解決学習の新たな展望が開かれることになるだろう。

キーワード：社会科教育、問題解決学習、初期社会科