

2019年 春学期

社会科教材論 第5回

ネタを重視する社会科教材論への批判の検討(1)：長岡文雄の場合

【確認】この授業で大切にしたい視点

1. 教材作りを単なるテクニツク的
な問題と考えないこと
2. 「良い教材って何だろう？」と
いう問いをめぐって、自分の心境・
考えの変化について、向き
合うこと
3. 完成品の教材の完成度よりも、
「教材を作るプロセス」に注
目・意識すること

【確認】この授業の最終的な目標

- **全員の教材のデータが収録された冊子を作ります。**
- **編集作業などもしてもらいます。**



今日の授業の目的共有

- 1. 面白いネタを重視した授業論・教材論に対する批判を通して、教材に対する多角的・多面的な視点を獲得すること**
- 2. 批判に対する自分なりの評価を見極めること**
- 3. どんな教材論にも、批判が存在するということを実感すること**

授業やります

単元「道の変化と暮らしの変化」

第1次

創立記念日を契機にして、学校の出来たころの様子やその変化について調べる。

第2次

学校が出来たころ(約100年前)の文京区の人々のくらしや街の広がりについて調べる。

第3次

東京の町のひろがりについて調べる。

第4次

変わってきた文京区の人々の暮らしについて調べる

第5次

これまでの学習を整理し、年表や紙芝居・パノラマ・地図などにまとめる。

有田氏・長岡氏の論争の背景

【社会科の初志をつらぬく会綱領】

わたくしたちの会は、子どもの切実な問題解決を核心とする学習指導によってこそ、新しい社会を創造する力を持つ人間が育つのだという確信から生まれました。したがって今日のよう
にこの確信、すなわち社会科の初志がしだいに薄れようとする段階において、この会は教師がそのような世間の流れに抗してあくまで地道な研究と実践とを確保することができるように、たがいに結び合い励まし合う組織だということ
ができます。

(『考える子ども』31号より)

本の表紙
(授業時のみ)

「初志の会」の雑誌
『考える子ども』

本の表紙
(授業時のみ)

「初志の会」の刊行物
(他に沢山あります)

有田氏・長岡氏の論争の経緯

長岡の批判の大まかな趣旨

1. **子どもに寄り添った上で、切実な問題か否かを判断しているのか？**
2. **子どもの個性や多様性を尊重する授業になっているのか？**
3. **どんな子どもも、深掘すれば切実な問題があるはずだ。**

長岡・有田論争についてのあなたの立場を主張する

事前課題より

意見1

長岡氏の主張の意図もよく分かる。私自身、有田実践に似たような違和感を持っており、長岡氏の見解の方に共感している。

意見2

長岡氏の批判は言いがちなところがあると思う。私は有田氏の教材観・授業観の方に共感する。

長岡・有田論争についてのあなたの立場を主張する

【この後の流れ】

個人作業(個人の考えをまとめる)



グループでの検討①(グループで討論する)



参考情報の提供(追加情報を共有する)



グループでの検討②(改めて検討して、共有資料の準備)



グループの意見発表

個人作業

- **5分間の時間をとります。**
- **レポートの内容などを参考にしつつ、自分の考えを整理して、ワークシートに記入してください。**

グループでの検討(Part 1)

- **グループは4or3人になります。**
- **「司会者」「作成者」「発表者」だけ決めて、模造紙の端に役割と名前(フルネーム)に記入してください。**
- **12分程度、お互いの意見を共有し、異なる意見に対して、疑問や意見をぶつけてみましょう。**
- **お互いに攻めの姿勢で討論してください(学びのために)**

※まだ模造紙に記入をしなくてOKです。

参考情報の提供

参考情報1

有田和正の授業風景の動画

(東京の町のひろがりについて調べる)

参考情報2

長岡文雄の授業例

(「近鉄地下乗り入れ工事」)

参考情報3

配布資料いくつか

長岡・有田論争についてのあなたの立場を主張する

【留意して欲しい点】

- 資料解釈や子どもの発言をする機会が沢山あったとしても、教師主導の授業というのはあい得るのか？
- 驚きと意外性を活用して、子どもの学習意欲を掻き立てる方法に違和感はないか？
- 子どもの多様性を尊重した授業とは（また、限界とは？）？

グループでの検討(Part2)

- 模造紙の中心に「**子どもに知的興味をわかせる教材・子どもに寄り添うこと・社会科教師と教材のあい方**」と書いてください。(作成者)
- 3分間、模造紙に書く内容を**短文で考えてください。**
- 残り12分で、グループで**模造紙に思ったことを短文でどんどん書きこんでいってください。**書きこむ際に、その理由を説明し、関連しそうな話には印などをつけましょう。

全体での意見共有

- **発表者だけテーブルに残ってください。**
- **発表者以外の方は、出来るだけバラバラに他のグループのテーブルに着いてください。**
- **発表者は1分で発表。残り1分は質問タイムです。**
- **終わったら、元のテーブルに戻って、意見を共有します。(2分間)**

この論争から見えてくるもの

1. 「一人一人の子どもに「寄り添う」とはどのようなことなのか？」ということの発想が違えば、教材作りに対する発想も異なってくる。
2. 社会科では、一見すると子どもにとって身近ではない内容も多く存在する。それらをどうやって教えていくべきかという点はいまだ論争的。
3. 一人一人の生徒の興味関心や切実性を意識し始めると、単に一時間の授業のよしあしで語ることが難しくなってくる。子どもたちの日頃の記録が大切になる。

「振り返り・記録シート」の記入

この授業では、「自分の教材観から見える、授業観」を見つめることを重視します。

自分の考えの変化、違和感、モヤモヤ感を出来るだけ、言語化するようにしてください。

(後で、自分の授業観を振り返るための重要な記録になります。)

第2回の最後の感想と比べて、心境に変化はありますか？。

第5回 社会科教材論：ネタを重視する社会科教材論への 批判の検討(1)：長岡文雄の場合一

氏名 () 所属学部・学科 ()

1. 有田・長岡の主張について

あなたの意見	事前課題の二択とその根拠について
メンバーの意見	事前課題の二択とその根拠について

2. 参考情報について

【メモ】	グループで共有したいこと
------	--------------

3. 他のグループで得た情報・視点

自分が聞いてみて	戻って、グループで共有して見て
----------	-----------------

「第5回 社会科教材論： ネタを重視する社会科教材論への批判の検討(1)：長岡文雄の場合」の配布資料

資料 1

上田薫は、「社会科が始められた時の考えかたは、子どもたちの生活に切実な問題を取り上げ、それを掘りさげ発展させる形で学習が進むようにしようということでした」と書いている。この考えを、一応<切実である>派としてみよう。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る。長岡文雄氏はこの考えの派に属する。・・・(中略：斉藤)・・・(それに対して有田氏は、：斉藤)「切実な問題」を発見するために「意表をつく教材」を提示するのだということになる。この考えを<切実になる>派と呼んでおこう。

この<切実である>派と<切実になる>派の二つの考えは、そのまま戦後社会科を分析する尺度になる。より明快に言えば、<切実である>派の初期社会科の考えが、今日の高度に発達した社会においてどの程度まで妥当性を持つかという問題につながってくる。

(谷川彰英(1985)「社会科にとって“教材の切実性”とは何か——切実さの中身と必要性を再検討する——」『教育科学 社会科教育』明治図書, No.273, pp.13-14.)

資料 2

現在の日本に、切実な問題がなくなっているかということ、決してそんなことはない。わかりにくい問題をかかえるようになってきているだけのことだ。

・・・(中略：筆者)・・・

今後は、老人問題が非常に深刻なものとなるだろう。60歳の老人が80を過ぎた親の世話をすることはむずかしい。老人問題は、家庭の中で子どもが「親孝行」をすればよいというような考え方では片付かないことなのだ。いずれは老人施設を増設しなければならないだろう。だが、どこからそのための金を支出すればよいのだろうか。どうしても、保育所を見直さなければならなくなるだろう。少なくとも、財源という公の財布の中身を考慮する者にとっては、あちらにもこちらにもお姉を出すことは不可能だということぐらいは、直ぐに理解できるはずである。だが、保育所問題に力を入れている人々は、そういう考え方には反対するだろう。その人にとって「切実な問題」は国の財政でもなければ、老人問題でもないのだから。

こうしてみると、自分やその周辺の人間の損得、つまり、「身を切られる」ように感じられる事柄だけを「切実な問題」としていたのでは、社会全体が書書けている、直感的には理解しにくい「切実な問題」を解決することはできなくなるということである。

一人一人の人間にとっては、現在快適な生活をするということが「切実な問題」で、その点からいえば、多くの子どもにとって、現在、切実な問題は感じられないというのも無理はない。だが、国が、国債という形で、多額の借金を抱えていることも切実な問題となることが必要なのだ。

有田氏が、大きな東京の動きを具体的に理解させるためにいろいろと苦労されていることは、今後の社会科にとって、ひとつの方向を示す、重要な試みだと思う。

(永野重史(1985)「賛意を表したい『切実になること』の重視」『教育科学 社会科教育』明治図書, No.273,pp.26-27.)

資料3

私は、「切実」ということばを使っている人たちの表象内容の共通する側面を推測していると、次のように言えると思う。「他者からの直接的な支持や働きかけなしに、子どもが沢山の事実をそれに結び付けて考えているような問題があるとき、その問題は、その問題は、その子供にとって切実な問題である」・・・(中略：斉藤)・・・

「パソコン少年」とでもいうべき子どもたちが言う。彼らは、ありとあらゆることをパソコンと結び付けて考える。また、望みの機種を手に入れるため、大へんな労力をはらい驚くべき知恵を発揮する。もちろん、親の教師にすすめられてやっているのではない。・・・(中略：斉藤)・・・

教室の中で子どもが強い反応を示すような教材でも、その先、子どもが自発的にそこに立ち返って考えてしまっているという状態にならないと教材の「切実性」はないということになる。(教材の「切実性」とはこの意味である。)有田学級からは、次々と「追究の鬼」が生まれている。教師の指導の文脈をはなれて、子どもは次々と事実をつなげて考え出している。有田氏の開発された教材の多くは、この意味で「切実性」の要件を満たしていると私は見る。「お墓」の教材についてどうだったかは個別に、事実にもとづいて評価すべきことである。

(藤岡信勝(1985)『『切実』の意味の分析を』『教育科学 社会科教育』明治図書, No.273, p.34.)

資料4

長岡氏の有田氏への批判には、これとは次元の異なる内容が含まれていたのではないか。『自分に似てくる子どもに気味悪さが感じられる』ことが、失われてはならない」という発言である。教師とそっくりの「追究の鬼」が出てくることへの疑いになる。これは重大な提起である。

(藤岡信勝(1985)『『切実』の意味の分析を』『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, p.34.)

資料5

有田氏の授業構成の出発点となっているのは、子どもの関心をもてる事象について教師がつかんだ解釈・理論である。・・・中略：斉藤・・・問題となっている「道の変化とくらしの変化」の第3次の場合も、「東京の町が広がるにつれ墓地は公害へ郊外へと移っていく」「墓地はまちのはずれにつくられる」「新しい墓地ほど郊外につくられる」「墓地づくりが私鉄の電車の発展と関連している」といった、氏が授業研究の過程でつかまれた解釈・理論が先行している。それらはいずれも事象についてのまちがいのより少ないより科学的な解釈・理論であり、子どものみ方考え方をより大きく広げ深めるものである。

授業はこうした解釈・理論を子どもに発見創造させる過程として組織されている。「授業における子どもたちの問いかけをみても、各文節での切りかえとなる発言は、一か所を除いてすべて有田先生によるものである」「教師の路線にひっぱりこむ」ものになっていると分析されている(『考える子ども』145号)ように、教師が発問と資料を組織し、教授・学習過程を導いていくことになる。子

どもは教師のつきつける意表を突く知的に面白い事実や問いに刺激を受けて授業に引き込まれてゆき、解答を求めて学習を進めていく。

(※下線は斉藤によるもの)

(森分孝治(1985)「授業の事実に基づく立論を」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, p.36.)

資料6

ところで、「子どもが燃える学習」は、子どもにとって切実な問題を解決しようとするときに成立することはいうまでもないが、いったい子どもにとっての切実な問題は、どういうものを指すのであろうか。また、どうすればそれをキャッチできるのであろうか。・・・(中略：斉藤)・・・
学習の場や学校生活の中でごく自然にでてくる子どものつぶやきや会話、ノートや記録などから、子どもの関心や問題としていることがらをつきとめて、どの子も何に関心を寄せ、どう考えているのかを探って単元作りの中に位置付けることが、子どもを生き生きと学習に取り組ませ、追究する勢いをつける手立てとなる。

(水戸貴志代(1985)「切実な問題を持つ場合としくむ場合」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, pp.80-81.)

資料7

子どもを学習の場で見ただけでなく、日常生活のあらゆる面で知る努力をし、ひとりひとりの心に寄り添うことが、「この子にとっての切実な問題」や「彼らの直面している切実な問題」を知る方法である。

社会科学学習における「問題」とは、学習を進めるためのきっかけや手掛かりとなるものであり、何かへのこだわりや疑問である。それを解決したいと願うことによって何らかの活動を起こし、それが学習意欲を掻き立てて、問題解決のために必要な能力や態度を身につける上での、より効果的な学習方法となるポイントである。しかし、子どもの持つ切実な問題や関心が、いまひとつ具体的に掴めない場合、時にはその手掛かりになりそうなことがらを対象として、アンケートその他の方法で意識調査をし、興味関心の所在を知ったり疑問を突き止めたりすることができる。

(水戸貴志代(1985)「切実な問題を持つ場合としくむ場合」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, pp.82-83.)

資料8 (参考)

有田実践を<切実になる>派として、やや肯定的に見てきたが、もちろんかなり根本的な点で疑問になる点もある。それは氏自身が「授業のネタになるような面白教材を、もっと開発する必要がある」と書いているように、教材の面白さ、ユニークさに拘泥するあまり、授業がクイズ化していないかという疑問である。

(谷川彰英(1985)「社会科にとって“教材の切実性”とは何か——切実さの中身と必要性を再検討する——」『教育科学 社会科教育』明治図書, No.273, p.22.)

資料9 (参考)

端的に問うならば、谷川氏にとって、「授業が成立する」ためには、子どもが教材に対して、〈切実になる〉ことが必要条件なのかどうかということである。・・・(中略：斉藤)・・・なぜならば、子どもが教材に対して切実になるためには、教材の中に子どもにとって切実なものがなければならないからであり、教材に切実性がなければ、子どもが切実になることもありえないからである。谷川氏は自らを〈切実になる〉派であるというが、この場面でも、そして「認識における切実性」の場合でも、教材に切実性がなければ、子どもは切実にならないのではないか。結局、子どもが、いつ、どの時点で、教材に対して切実性を感じるのか違い過ぎないのではないか。

山根栄次(1985)「〈切実である〉と〈切実になる〉の比較で解決可能か」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, p.42.

資料10(参考)

長岡氏の授業においても、いつも授業(単元)の導入時から、子どもにとって切実な問題が提示されているわけではない。むしろ、私の知る限り、長岡氏は導入時においては、子どもの切実な問題を博起こしており、授業(単元)の導入時から、子どもにとって切実な問題が提示されている訳ではない。むしろ、子どもの切実な問題を掘り起こしており、授業(単元)の途中において子どもが切実性をもって追究する授業例の方が多。したがって、子どもがいつ切実になるか(導入時か中途か)によって、長岡氏流の〈切実である〉派と〈切実になる〉派を区別することは、妥当性がないのではないか。では、長岡氏と有田氏の主張のどこが食い違うかということ、1つは、有田氏の実践されているように、為害性のある教材とか意表を突く教材を通して切実性を引き出すことの是非であり、二つ目は、有田氏の学級の子どもたちが、授業(単元)の途中で追究していることが、はたして、子どもにとって本当に切実性があるか(長岡氏流に言えば、「子どもの本然の問い」になっているのか)ということの見解の相違である。

山根栄次(1985)「〈切実である〉と〈切実になる〉の比較で解決可能か」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 273, p.43.