

21世紀の社会科学力 —「希望学」を手がかりに—

中妻 雅彦

愛知教育大学教職大学院

Academic Achievement of Social Studies in the 21st Century —Clue to “Social Science of Hope”—

Masahiko NAKATSUMA

Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

2006年12月の教育基本法改訂、2007年6月の学校教育法の改訂を受けて、2008年3月に告示された小学校学習指導要領は、学力の規定がなされ、学習方法が新たに規定された。学習指導要領は、前学習指導要領の「生きる力」の理念は継承しているが、21世紀を生きるために必要な能力を書き加えている。これらは、消費者教育、環境教育などの従来からの学習に加え、法教育、金融教育、シティズンシップ教育などの必要性から導入されているが、こうした学習を社会科に加えることで、社会科教育に新たな能力の獲得が期待されている半面、社会科教育が本来持っている問題解決学習や課題解決学習のダイナミックさが失われかねない危険性もある。また、教育関係法規の改訂や学習指導要領によって、「習得—活用」の授業が実践されているが、活動的な学習方法の型が先行して、社会科の学習目標の追究がおろそかになっている傾向もある。社会科は、獲得した知識を活用して、考え、判断し、市民としての資質を伸ばす学習である。21世紀の社会において、市民としての資質は、閉塞した状況や困難さを抱えている中で、社会に対して何らかの希望を見出すことにより、社会的活動に参加し、社会を支えていく人間を育てることであろう。希望学研究が定義した「他の誰か」と共有できる「社会的な希望」を学ぶことが、社会科学学習にとって、新たな学習を創り出す示唆となる。

Keywords：社会科の学力、希望学

はじめに

2008年3月に告示された学習指導要領が実施され、小中学校では、「習得—活用」の学習方法が意識された実践が行われている。各教科において言語活動を充実させるとしたことにより、話し合いや発表などの言葉による活動的な学習も多く行われている。また、論述させることが大切だとして、書かせる学習活動も多く見受けられる。

社会科でもこれらの学習活動を取り入れた実践が見られるが、活動的な授業方法を取り入れることで、社会科が求めている学力に到達しているのかという疑問は、研究者だけでなく、実践者からも聞くことができる。さらに、「知識基盤社会」という新しい社会の考え

方、21世紀の社会のあり方に対して、社会科は十分に答えることができているのかという問題もある。

本稿は、現在の社会科教育に対する問題を、2008年学習指導要領や21世紀の社会科の姿を考えながら、経済的、政治的に閉塞感のある中で、子どもたちが希望を持った社会を展望できる社会科教育のあり方について、「希望学」研究を手がかりとして考察する。

1. 「生きる力」と社会科の学力

(1) 2008年学習指導要領と社会科

2008年（平成20）3月に告示された学習指導要領では、社会科の学力としてどのような力を求めているのであろうか。2006年12月の教育基本法改正と2007年6

月の学校教育法の改正をうけて改定された学習指導要領であるが、前回改訂以来の「生きる力」の理念が継承されておりⁱ、それは「知識基盤社会」においてますます重要であると述べているⁱⁱ。社会科の教科目標は、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」が、「平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」に変わった。この変更の趣旨は前回改訂以来だが、2006年教育基本法を受けたと述べている。趣旨は前回改訂と同じということなので、内容が新たになったのではないⁱⁱⁱ。この「平和で民主的な国家及び社会の形成者」のいう規定は、「民主的」は、2006年教育基本法前文「民主的で文化的な国家」から、「平和で」は、第1条の「平和的な国家」からとられ、上記のように改訂されたのであろう。

各学年の目標を改善する視点は「わが国の国土に対する理解と自然災害の防止の重要性について関心を深めること」「基礎的・基本的な知識・技能を活用し、学習の問題を追究・解決することができるようにするために、各学年の段階に応じて、観察、調査したり、地図や地球儀、統計、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用したり社会的事象の意味や働きなどについて考え、表現したりする力を育てる」の2点であった。この文言から、学習指導要領の考える社会科の学力「公民的資質の基礎」は、各学年の学習内容や子どもの発達に応じて学習を進め、「基礎的・基本的な知識・技能、基礎的資料を活用し、社会的事象の意味や働きなどについて考え、表現したりする力」を獲得することになるであろう。

また、指導要録の改訂によって、学習評価の観点で、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」に変更になった。これは「技能・表現」の表現が、項目を移しただけではない。「表現したりする力」に表れているように、思考し、判断したことを、表現する力が、学力として評価されることになったということである。思考や判断の過程よりも、表出される目に見える成果が、評価される学力となる。さらに、観察や調査したこと、資料の読み取りなどを的確に記録し、考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことで、考えを深めていく学習方法の充実が言われてもいる^{iv}。討論の過程における子どもたちの言葉だけでなく、論述されたレポートに学力の価値を求めることになる。

学習指導要領の求める社会科の学力は、子どもが表出した、目に見える形をもったものによって評価される側面が大変強く、形を整えた学んだ力ということになる。

これだけでは、知識を獲得し表出する学習内容重視の社会科学学習ということになるが、学習指導要領は、行動を伴う社会参加や適切な社会的な判断を支える思考力の育成も求めている。食育や法教育が多面で強

調されているが、それだけではなく消費者教育、エネルギー教育、金融教育、環境教育など、21世紀の新しい社会生活に対応した現代的な新しい教育内容として提起している。これらの学習内容の多くは、学習の視点が消費者にある。学習指導要領の社会科学学習の視点は、生産者の視点から消費者の視点へと移行することで、現代的な生活現実を学習の視点として取り入れていると言えよう。

(2)「生きる力」と社会科

1998年の学習指導要領改訂で規定された「生きる力」から学習指導要領の学力観が受け継がれているのであれば、「生きる力」の理念とはどのような内容であろうか。

「生きる力」は、

- ①基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとして、自ら課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- ②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康や体力

の3点である。これを明示した中央教育審議会答申「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」は、1996年に出されている。これが下敷きとなって、教育基本法、学校教育法の改正がなされ、2008年の学習指導要領改訂に至っているので、「生きる力」の理念は、現在も共有しているという主張は当然であろう。よって、学校教育法第30条第2項等の

- ①基礎的・基本的な知識・技能の習得
 - ②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力など
 - ③学習意欲
- を学力として規定することになる。

よって、「生きる力」の理念による社会科は、

- 1) 社会的な事象に関心をもち、多面的・多角的に考え、公正に判断する力をつけること
- 2) 社会的な事象に対する知識や概念、技能を習得し、それを活用する力
- 3) 日本人としての自覚をもち、持続可能な社会を目指し、公共的な事柄に参画していく力が求められる学力となっている^v。

1) の学習への関心は、意欲・関心・態度という学習へのやる気を表すこれから「学ぼうとする力」である。公正な判断は、問題解決における思考力・判断力であり、学習過程における学び方、問題解決の技能や表現方法などの学習スキルを含めた学び方であり、「学ぶ力」ということになる。

2) の知識や概念、技能の習得は、学習到達度を図ることのできる「学んだ力」であり、それを、習得—活用—の言語活動という学習方法を通して明確にすること

が求められている。

3) は、公共的な事柄への参画を求めており、これが、「学ぼうとする力」「学ぶ力」「学んだ力」を総合する「生きる力」が求めている学力といえよう。

「生きる力」が求めている社会科の学力は、知識や事項の量を集積することではなく、人と関わり合う学びを通して、望ましい社会を創造し、それを実現していく社会性の育成である。その望ましい社会像が、持続可能な社会であり、その実現のために激しく不透明な時代を日本人としての自覚をもち、公共的な事柄に積極的に参画する能力の育成が、「生きる力」の社会科学習、社会科の学力として求められている。

2. シティズンシップ教育と社会科

(1) 21世紀の社会の課題と社会科

21世紀の社会を「不透明な社会」であり、「知識基盤社会」だと、中央教育審議会答申や学習指導要領では想定し、社会科をはじめとした各教科等の学力や学習方法を提示している。

この主張に対して、グローバル化や大競争社会を既定の事実としている「不透明な社会」「知識基盤社会」という21世紀の社会の想定では、競争原理を前提としたトップエリートの育成と確保、それを支える広範な民衆の教育の2本立てになると指摘し、その対抗軸として、一つの絆でつながれていく感覚や認識を地球規模で共有していく地球時代の教育を構想する主張がある^{vi}。これは、大変壮大な教育への示唆を含んでいる。競争原理を前提としている社会からの転換を含む主張は、「不透明な社会」からの転換として一つの提案となろう。

地球時代を構成する地球人とは、国家・社会の成員としてどのような存在となるだろうか。公害・環境教育、消費者教育、開発教育、国際理解教育など社会科教育が取り組んできた高度経済成長以来の学習内容は、世界・地球規模の問題を含み、社会科が想定している国家・社会の成員の資質は、公民的資質という言葉が、学習指導要領では用いられているが、公民の規定の中に、世界的なレベルでの市民性を含まざるを得ないと言える。国家の枠組みを超えた公民の姿、市民としての教育が求められる。社会科教育は、市民教育を志向することになる。

世界的なレベルでの市民性は、国家の枠組みを超えているが、学習が集団での協同性に根ざしていることを考えると、その根底にあるのは、学習における人間関係をどのように構成するかに鍵がある。これを、社会科教育で考えると、子ども同士の人間関係、子どもと教師の人間関係、地域における人間関係を土台とした学習活動を構想し、実践することである。

知識の量によって成果が求められる社会科ではな

く、子どもの思考や判断を言葉と文字でつなぎ、表現する学習活動を豊かに進めることが、地球時代の市民を育てる社会科の学力を育てることになる。その実践的な提案として、シティズンシップ教育がある。

(2) シティズンシップ教育からまなぶ社会科の学力

21世紀の新しい社会、市民社会を想定して新たな教育実践が進められている。それらの実践が、すべて、子ども同士、子どもと教師、そして、地域社会の信頼を土台とした教育実践であるわけではない^{vii}。

「市民性」を育てる、あるいは、「公共的リテラシー」を育てるといふこれらの考え方は、改正教育基本法第2条の「公共の精神」や中教審答申の「新しい公共」を具体化し、人を支える役割を、「官」の側だけでなく、地域の一人一人に参加、参画によって再構成しようとするものである。よって、品川区では、「市民性」の観点からの自己形成と「社会の中の個」としてどう生きるべきかを問い、お茶の水大附属小では、民主主義を生み出す学習文化をどの教室における授業でも基盤に置き、子ども同士、子どもと教師の関係性の問い直しを掲げている。これらの教育は、シティズンシップ教育と大きくくりで語られている。しかし、品川区「市民科」は、道徳、特活、総合的な学習等を統合した学習であり、お茶の水大附属小「市民」は、社会科が学習範囲としてきた内容によって、多くが構成されており、かなりの違いがある。

本稿では、21世紀の市民社会を想定したシティズンシップ教育の実践と社会科の学力を論じるので、以下、お茶の水大附属小の実践をもとにシティズンシップ教育を考える^{viii}。

お茶の水大附属小「市民」が育てる力は、

①社会的価値判断力

②意思決定力

③社会を見る

という3つの目である。

③は、民主主義社会の認識の仕方として、社会は一個人ではできることとできないことがある、自分の利益と他者の利益は必ずしも一致しない、だから社会を調整する仕組みに自ら働き掛けようとする意識をもつことが必要だという内容である。これらの学習過程では、子どもの討論が大きな要素を占めている。調べ活動を土台としたテーマに対する子ども同士の討論によって、最終的な意思決定をさせることが目標とされる。民主主義社会の仕組みを理解し、その仕組みに関心をもつことである。

市民（公民）的な資質の育成を目標としてきた社会科教育が、グローバル化の進展や若者の政治離れなどの現代的な問題に対して、社会への参加や参画を目標とするシティズンシップ教育の考え方をどのように取り入れるのが課題となる。

シティズンシップ教育では、学習テーマとなる現代的な 이슈、ディスカッションによる学習方法、葛藤と合意形成が図られる学習が求められる。これらの内容は、社会科教育が、教科学習の発展や地域に根ざした学習課題を取り上げることによって実践してきた内容である。例えば、お茶の水大附小が学習テーマとして取り上げている「米の生産調整をどうするか」「聖武天皇、鑑真和上、行基、農民が会話したら、どんな劇になるでしょう」などは、社会科学学習でも取り上げられてきた内容である。しかし、「高速道路無料化をどう考えるか」「沖縄に会社をつくろう」などのテーマは、従来の社会科教育の実践には見られなかった学習内容である。

社会科教育が、現代的な課題を解決し、民主主義社会を生きる市民的な資質を学力として育てることを考えると、シティズンシップ教育が提示する現代的な 이슈を、社会科の学習内容として再構成することが必要である。特に、この10年間、現代的な課題である環境教育、政治教育、消費者教育などを「総合的な学習の時間」の学習内容としてきた傾向がある。これらの現代的な課題は、本来、社会科教育が取り上げるべき学習内容であり、その価値判断は、民主主義社会を構成する市民の学力となる。シティズンシップ教育が提起する課題と学習は、新しい時代の社会科の学力を構成する内容として、再構成する必要がある。

3. 課題解決学習と問題解決学習

(1) 問題解決学習、課題解決学習と社会科の学力

社会科は、問題解決学習であると言われている。実際に学習問題を子どもとつくるために時間をかけ、地域に根ざした学習が展開されている。問題解決学習は、子どもたちが自力で、知的にやり遂げていく力を成長させるもので、その力を発揮させる経験を与える学習方法であり^{ix}、子どもの生活、地域社会に根ざした学習問題によって、地域社会に生きる力を獲得していく学習である。学習者である子どもにとって、学習を継続する学習問題の切実性が大切であり、学習問題の設定に数時間をかけることもしばしばである。学習問題切実性や体験の主体的な学習方法によって、地域に生きる市民（公民）的資質を育ててきた。

学習指導要領は、中学校「指導計画の作成と内容の取扱い1 (3)」に、「生徒の主体的な学習を促し、課題を解決する能力を一層培うために第2の内容の範囲や程度の考慮しつつ事項を再考するなど工夫して、適切な課題を設けて行う学習の充実を図るようにすること」と書かれている。これは、課題解決学習といえる。問題解決学習と課題解決学習の違いはどのようなことだろうか。

「中学校学習指導要領解説 社会編」は、「適切な課

題を設けて行う学習」は、学習指導要領で示した内容の中で課題を設けて学習に適したものを選ぶとし、中単元や小単元ごとの数単位時間の学習の工夫をあげている^x。限定された数時間の追究的な学習では、社会科が本来持っている子どもたちのダイナミックな学習展開を期待することはできない。学習指導要領の中単元、小単元で扱う範囲ではなおさらである。問題解決学習が、学習問題の切実性を重視するのに対して、課題解決学習では、現代の課題として取り上げられた内容が学習課題となる。子どもの生活に根ざした内容とは違う課題が設定されることになる。

例えば、新しく取り上げられた消費者教育、金融教育、経済教育の観点では、市場経済の仕組み、金融の必要性を学習するとしているが、その内容は、価格決定と生産・消費および資源の効率的な配分であり、これらの課題が、子どもの生活に根ざした課題とは一致しない。よって、課題解決学習は、学習活動自体に学習の価値を見出し、学習活動による知識の獲得や学習スキルの習得が学習の目的となる。

また、強調されている思考力・判断力・表現力においても、学習指導要領によって与えられる知識の獲得だけでなく、社会参加や社会と関わる能動的な能力が求められており、消費者教育、金融教育、経済教育に加えて、法教育、環境教育、資源・エネルギー教育、食育教育などの新しい観点を考えると、社会生活への積極的な適応力が求められており、これが、課題解決学習が求める公民的な資質となる。

問題解決学習の社会科が目指す学力は、現実生活へ直接的に働きかけることによって批判的なものの見方を獲得しつつ、地域社会に働きかける市民的な資質の獲得である。この学習には、地域社会を学習対象とした学習自体の面白さがある。

課題解決学習の社会科は、学習活動による知識の獲得や学習スキルの習得及び、社会生活への積極的な適応力が学力として求められている。設定された学習課題という子どもの生活現実と離れた学習は、問題解決学習が持っている学習の面白さ、子どもの主体的な学習の良さに及ぶことはないであろう^{xi}。

(2) シティズンシップ教育、課題解決学習、問題解決学習

課題解決学習が取り上げている学習内容は、消費者教育、金融教育、経済教育、法教育、エネルギー教育、環境教育、食育などであり、シティズンシップ教育が取り上げている学習テーマと大変近い。その多くが重なっている内容である。

シティズンシップ教育の現代的な 이슈を、社会科教育の学習テーマとして再構成することが社会科の学力に必要だと前章では述べた。では課題解決学習との違いは何だろうか。

シティズンシップ教育の「食糧生産のこれから」(小学校5年生)では、生産者側から、消費者側から、そして、広い視野から社会を調整する仕組みの3つの目(視点)から問題を考えている^{xii}。この学習では、教員の認識も共同する学習集団を構成する一員として問題となる。この実践では、自給率は上げた方がよいと教員は考えているが、子どもの思考や認識がそれによって左右されるのではない。あくまでも、子どもの思考、認識が問われる。

課題解決学習の総合的な学習の時間「鶴見川探検隊」(小学校4年生)では、問題の解決や探究活動の過程において、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動が取り組まれているが、それは、新たな課題意識の期待であり、学習の継続的な発展のためである^{xiii}。学習への意欲、もっと学びたいと考える力が問われる。

問題解決学習の総合学習「多摩川」(小学校4年生)では、社会科や理科の教科学習の自然や社会の学習を進展させ、環境を中心とした地域の課題を学び、それが、現代社会の課題にもつながる8カ月の実践となっている^{xiv}。長いスパンで体験的に学んだ地域の課題を通して、現代を考える子どもの認識が問われる。

課題解決学習では、鶴見川の2地点の比較はあるが、課題解決の方法は、ゲストティーチャーとなった大学やNPOの企画への参加という限定された内容である。一方、シティズンシップ教育や問題解決学習では、子どもの思考や認識が問題となり、解決の方法は、子どもが思考し、判断することになる。子どもが調べれば調べるだけ、問題解決の方法に広がりがあることになる。ここで取り上げたシティズンシップ教育の調査活動に子どもの生活や地域の現実との結びつきは感じられない。社会科教育が、シティズンシップ教育の提起した問題を再構成する視点がここにある。シティズンシップ教育の提起する現代的なイシューを、問題解決学習で蓄積してきた子どもの生活、地域の現実という学習の切実性によって再構成することである。それが、現代における社会科の学力を育てることにつながる。

4. 習得—活用の授業と社会科の学力

(1) 習得—活用の言語活動とことばの教育

新学習指導要領への移行期間における小中学校の校内研究は、「習得—活用」「言語活動」「活用力」などを取り上げた研究が多かった。改正教育基本法、学校教育法に「学力」に関する規定ができ、新学習指導要領が、学習方法として、「言語活動」を取り上げたことが影響している。

この言語活動として、社会科では、小学校解説編で「観察・調査や資料活用を通して必要な情報を入手し

的確に記録する学習、それらを比較・関連付け・総合しながら再構成する学習、考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習など」が挙げられている。中学校解説編では、観察・実験や社会見学のリポートという中教審答申をひき、現行社会科の目標と軌を一にするものだとしている。そして、「社会的な見方や考え方を養うことをより一層重視する観点に立って、社会的事象の意味、意義を解釈する学習や事象の特色や事象間の関連を説明するなど」を言語活動として取り上げられている。

子どもたちが、学習を自分の言葉でまとめ、伝え合い、考えを深めていく学習や社会的事象の意味、意義を解釈する学習、その特色や関連を説明する学習が行われることは歓迎すべきことである。子どもの社会認識を育てる社会科では、言葉でまとめ、話し、討論する授業は大変重要な学習活動であり、それを論述することは学習のまとめとして蓄積されてきた実践でもある。

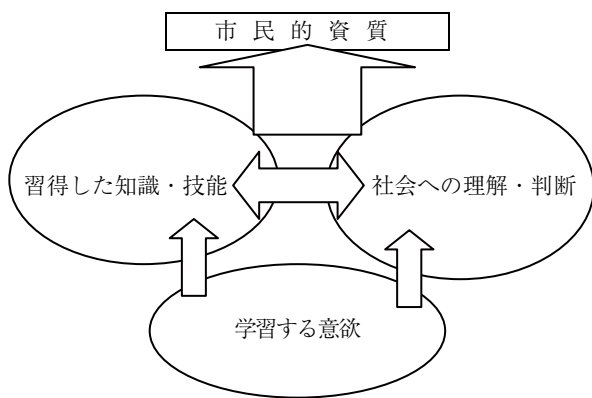
しかし、これらの言語活動を実践する学習時間は増えているわけではない。小学校では、4年生以上の3年間で20時間とわずかな時間増である。しかも、学習内容として新たに付け加えられた「地図帳、地球儀の活用」「四七都道府県の名称と位置」「世界の主な大陸と海洋」「主な国の名称と位置」や「縄文時代」などを考えると、言語活動を十分に展開する学習時間を生み出すことは不可能である。これは、中学校でも同様である。それでも、学校の教員は、創意工夫して様々な学習方法で実践や学校研究を進めている。

だが、授業時間の制約によって、創意工夫にも限界がある。例示されたようなレポートの論述や話し合い・討論に授業時間をとれば、基礎的な知識の習得時間が少なくなる。基礎基本の重視をすれば、活用の時間が取れないなどの矛盾が生じている。知識の習得とその活用は段階論ではないという主張もあるが、実際の授業ではなかなか理想的には進まない。こうした困難がある中で、学習指導要領が本格実施されると、レポートの枠組みを作ったり、討論を形式化したりする危険がある。いくつかの実践事例をみると、言いっぱなしあるいは、深まりとかかわりのない討論を活用の授業とし、書き方や内容の吟味が不十分のまま論述されたレポートを自分の言葉で書かれたと認める活動中心に進められている学習になっていて、形式化の危惧を感じる。

社会科学学習のダイナミックさ、問題解決学習の豊かさでは、言語活動といわれる学習活動が、子どもの主体的な経験や体験を通して組織されてきた。さらに、学習指導要領の言語環境となる実践である話し合いや討論を組織する土台となる日常的な言語による学習活動が実践されていた。こうした豊かに言語を使い、言葉によって、子ども同士、子どもと教師のかかわり合

いをつくる学習活動が社会科には必要である。こうした学習活動は、ことばの教育といえよう。スピーチ活動、朝の話などの日常的なことばの学習によって育てられた力が、社会科学習での討論や話し合いを豊かなものにしてきた。また、生活綴方や日記指導などの記述を中心としたことばの教育が、レポート作成や論文作成となって結実していた。ことばの教育なくしては、社会科学習の成果を望むことはできない。いま必要なのは、これらのことばの教育活動を保障する教育課程や学習環境を構成することである。言語活動の展開と実践には、子どもの生活実感と切り結んだことばの教育が必要である。

(2) 社会科の学力構造



教科教育の学力は、点数化できる測定可能な学力と点数では表しにくい測定困難な学力がある。例えば、知識の量は到達テストによって点数化することは容易である。しかし、学習する意欲は、点数化することは難しい。点数化することが困難ではあるが、学習する意欲は、学習活動を支える大切な学力でもある。

社会科の学力は、まず、学習活動を支える学習する意欲が土台にある。その土台の上に、学習活動によって、習得した知識や技能があり、その知識や技能を討論や話し合い、子ども同士、子どもと教師のかかわりなどで練り上げられた社会に対する理解や判断がある。これは、知識・技能の上部に、社会への理解や判断がある段階的な学力ではない。

例えば、子どもの体験的、問題解決的な学習によって獲得された知識や技能は、学習のフィールドとなった社会や地域に対する問題をどのように理解し、どのように判断するかという人間としての生き方につながる資質を生じさせる。ここで獲得した資質は、学習のフィールドとなった社会や地域から、より広い社会へ、違った地域への新たな学習課題となり、新たな体験的、問題解決的な学習によって、さらに新しい知識や技能が獲得され、新たな人間としての生き方につながる資質を生じさせる。こうした螺旋的な学習のつながりによって生じる資質が、市民的な資質である。学

習指導要領の公民的な資質もこれにあたる。

社会への理解・判断は、点数化できる測定可能な学力であろうか。理解や判断の内容は、広く人間の生き方につながる内容であるので、単純に点数化することは難しい。学習指導要領では、表現する力が加えられることによって、表現された内容や方法が測定可能な学力として明確に位置づけられている。しかし、これは社会像への理解や判断を点数化することではない。学習指導要領の限定された範囲での知識や技能を活用した理解・判断・表現を評価するのである。

習得した知識・技能は、科学的・社会的認識と位置づけられる。社会への理解・判断は、人間的な生き方を含む地球規模で考える市民的意識であり、国家における主権者意識となる。これを支える学習する意欲を含め、構造的に学力を把握することが求められる。

5. 希望を学ぶ社会科

社会科は、知識を身に付け、社会を認識する力を獲得させるだけでなく、自らの判断で意思を決定し、現代社会でどう行動することができるのかを問う学習である。21世紀の不透明な時代、不確実な時代の市民的な資質を育てる社会科に必要なことは、閉塞した不透明、不確実の中から、生きる希望を見出す学習を組織することだろう。

そのために、市民としての判断と行動が、未来に向けて社会を創る鍵となる未来の社会への希望を、社会科教育が担う必要がある。

社会科が、学問の基礎としてきた歴史学、経済学、社会学、政治学、法学、哲学、人類学などを総合した研究として「希望学」研究が進められ、研究成果が公表されている^{xv}。

日本社会のいわゆる「失われた15年」、リーマンショックによる世界同時不況、派遣村、貧困と格差など社会に希望が見いだせない事実が広がっている。「希望格差」という言葉もある。さらに、人口減少社会や景気の停滞は、希望を失わせる要素をはらんでいる。人間関係の問題も、家庭の変容や崩壊、地域社会の解体、そして、孤立化、無縁社会など、希望が見えなくなりつつある。こうした21世紀の社会にむけて、社会科学習がなすべきことは、子どもとともに希望を語り、希望を見出す学習を組織することである。

では、子どもとともに見出す希望とは何だろうか。「希望学」では、希望を次のように定義している。

Hope is a Wish for Something to Come True by Action.

「何か」を「行動」によって「実現」しようとする「願望」である。

また、次のようにも言っている。

Social Hope is a Wish for Something to Come True by Action with Others.

「社会的な希望」は、「他の誰か」と共有し、一緒に行動して実現しようとする。

社会科が、21世紀に担うべき学習課題は、ここにあるのではないだろうか。

知識基盤社会、グローバル化、異文化・異文明との共存など、学習指導要領改訂の経緯の文言でも、人類が経験したことのない社会が待ち受けている。人類が未体験である社会だからこそ、社会を構成する人間的なつながりや人間の持っている良さや力を、子どもとともに学習し、力としていくことが求められる。21世紀の地球的な規模で生きる市民としての存在という社会の希望そのものを学習課題とすることである。

そのためには、社会科教育実践の積み重ねの中に、地域社会を通した未来への希望、協同する学習集団への信頼など、学習者である子どもと教員の希望を位置づける必要がある。学習が終了した時に、「ああ、いいことを勉強したな」「もっと楽しいことが知りたいな」と感じられるような学習課題、教材、学習方法の研究と実践を積み重ねることで、21世紀の社会科の学力の意味が深められるだろう。

注

- ⁱ 『初等教育資料』No.833 (2008.4) 特集「『生きる力』の理念を共有する」
- ⁱⁱ 合田哲雄「小学校学習指導要領（総則）の改訂」（『初等教育資料』No.834 文部科学省2008.5）
- ⁱⁱⁱ 安野功、寺田登「小学校学習指導要領（社会科）の改訂」（『初等教育資料』No.834 文部科学省2008.5）
- ^{iv} 前掲書
- ^v 前掲書
- ^{vi} 堀尾輝久『教育を拓く 教育改革の二つの系譜』（青木書店2005）
- ^{vii} 東京都品川区「市民科」、お茶の水女子大学附属小学校「シティズンシップ教育」など
- ^{viii} お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水児童教育研究会 文部科学省研究開発指定校研究発表会第72回教育実際指導研究会発表要項「小学校における『公共性』を育む『シティズンシップ教育』（2年次）」（2010）
- ^{ix} 藤井千春「問題解決学習」（『社会科教育事典』日本社会科教育学会編 ぎょうせい 2000）
- ^x 『中学校学習指導要領解説 社会編』125～126ページ
- ^{xi} 問題解決学習、課題解決学習については、坂井俊樹「第3節 学習指導要領の改訂と求められる社会科学力」（『社会科教育の再構築をめざして』東京学芸大学出版会 2009）から学んだことが多い。
- ^{xii} お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水児童教育研究会 文部科学省研究開発指定校研究発表会第72回教育実際指導研究会発表要項「小学校における『公共性』を育む『シティズンシップ教育』（2年次）」（2010）
- ^{xiii} 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判

断力、表現力等の育成にむけて～」より「総合的な学習の時間-5（第4学年）資料や体験を比較し分析することで課題を設定する事例」

^{xiv} 中妻雅彦「総合学習 多摩川でまなぶ子どもたち」（『ともに生きる総合学習』行田稔彦・中妻雅彦編 フォーラム・A 1999）

^{xv} 『希望学Ⅰ～Ⅳ』（東大社研・玄田有史・宇野重規編 東京大学出版会 2009）

玄田有史『希望のつくり方』（岩波新書 2010）