

特集：「言語活動の充実」その現状と課題

—言語活動を充実させるための取り組み—

## 社会科で育成すべき言語力・コミュニケーション力

吉田正生

(文教大学教育学部)

### What do Social Studies Teachers Do to Raise Students' Competency of Communication in Class?

YOSHIDA MASAO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

#### 要旨

社会科は、「社会認識を通して市民的資質を育成する教科」という定義がある。これによれば、社会科において育成すべき言語力・コミュニケーション力は、「社会認識に必要な語彙を獲得し、社会認識したことについて他者と語り合おうとする態度」であり、「市民としての役割を果たすことが出来るだけの語彙を獲得し、自在に運用でき他者に意のあるところを伝えられる力」ということになる。抽象的にはこの通りだが、具体的にどうするか。越谷市の教員との共同研究は此処に焦点化した。

#### はじめに

周知のとおり、平成20年度版学習指導要領から、各教科において言語力の育成やコミュニケーション力の育成ということが声高に言われるようになった。しかしすでに多くの教師は、日常的な教科教育実践の中でこれらに取り組んでいたはずである。これまでに行われてきたごく一般的な社会科授業を例にとって考えてみよう。

まず、事象提示が行われる。たとえば、運動会シーズンのスーパーの商品陳列を示した絵とお盆の頃の商品陳列を示した絵が示されて「時間を5分とりますから、この2枚の絵を比べてみて気がついたことを三つ以上書いてみましょう」と指示が出される。ここで子ども達は気づいたことを「書く」という言語活動を行うことになる（但し、教師がこのノートに目を通して、誤字・脱字を正したりする

ということはレア・ケースであろうから、指導を行っているとは言い難いが）。

次にノートに書いたことをもとに発表が行われる。したがってここで「話す」という言語活動が行われることになる（発表の仕方については、多くの教師は約束事を教室前面に掲示し折に触れて指導するから、この場面では指導の手が入っているとと言えるだろう）。授業の上手な教師はこの話し合いのなかで、二つの絵の違いに気づかせ、さらに何故そのように違うのかまで予想させ、さらに“ではスーパーでは他にどんな工夫をしているのだろう”とスーパーが行っている工夫へと子どもたちの興味・関心を広げ、膨らませていく。膨らませたり広げたりするために教師は、子ども同士のやり取りを大事にするから

「今、〇〇さんは、～だから……なんじゃないかなといったけど、他の人はどう思う」

などと聞き返す。こうして子どもたちのなかでコミュニケーション活動が起こる。

子どもたちのなかで、いい塩梅に疑問や興味が膨らんだなどという頃を見計らい、教師は「それじゃあ、スーパーの人たちの工夫や努力を調べようか。そうだね、調べの課題は“スーパー文教のヒミツを調べよう”にしようか」

などと投げかけ、調べ課題を提示する。

このままでは子ども達は動けないから、スーパー文教の工夫のうちの何を調べたいのか細分し、その調査項目に合わせて調べグループを編成し、グループごとに調べ計画を立てさせる。ここで子どもたち同士のコミュニケーション活動が起こっている（子どもたちの話し合いがスムーズにいつているかどうか、教師は机間指導をするからコミュニケーション活動についての指導を行っていることになる）。

調べ活動では子ども達を外に行かせ、外の大人から聞き取りをさせたりするわけであるから、教師はどのように挨拶したらよいか・お礼を述べたらよいか・質問はどのようにしたらよいかなどを指導する。つまり、言語活動（話す）についての指導がここで行われているのである。

調べに行った先で、子ども達は言語活動を行いながら、大人とコミュニケーション活動を行う<sup>1</sup>。そして学校にもどって来て調べたことをノートや模造紙にまとめる。教師はここで発表原稿などに手を入れるだろうから、言語指導やコミュニケーション指導が行われていることになる。

そしていよいよ発表会（交流会）を迎える。ここでコミュニケーション活動が展開される。スーパーの店長さんなどがゲストティーチャーとして招かれていれば、そのお話を聴くという言語活動・コミュニケーション活動を行うことにもなる。

以上で明らかなように、社会科の授業では従来から言語活動もコミュニケーション活動

も行われていたのである、充実度合いは千差万別であったとしても。

そこで、平成20年度版学習指導要領の言語活動・コミュニケーション活動重視路線に対して反応は三つに分かれる。

一つは何もしないというものである。既にやっているのだから、「何を今更」という反応である。十分やってきたという自負を持っている教師はこういう反応をするかもしれない。

二つ目は従来の言語活動やコミュニケーション活動を上述の指導過程ごとに分けて、それぞれのステップでの更なる充実のさせ方を考えるというものである。“社会科における言語活動の充実はどうすべきか”という問いではなく、ただ“一般的に（教科内容にかかわらず）言語活動やコミュニケーション活動を充実させるにはどうしたらよいか”という問いに基づいて改善を行おうとする反応である。

三つ目は“社会科という教科に特有の言語活動の指導やコミュニケーション活動の指導はどうあるべきか”という問いを立て、それに答えようとするものである。「社会科が捉えさせるべき知識や育成すべき態度と関わる言語活動の指導・コミュニケーション活動の指導はどうあるべきか」という問いを考究しようとする反応と言い換えることが出来る。

越谷市との共同研究チーム（社会科部会）は、この2年間、3番目の立場に立って研究を進めて来た。したがって、研究推進に際して核とした問いは「社会科という教科において何を育成することが言語力やコミュニケーション力を育成したことになるのか」というものである。

本稿では、この問いに対する答を今日現場で広く見られる三つの社会科論ごとに示し(1)、次に、共同研究者である越谷市の先生方がどの社会科論に立ち、具体的にはどのように言語力等を育成するために取り組んで来

たのかを紹介する(2)。最後に筆者の立場を述べると共に、今後の課題を示す(おわりに)。

## 1 社会科における言語力

社会科は、「社会認識を通して市民的資質を育成する教科」だという内海巖による有名な定義がある。これに接合させれば、“社会科において育成すべき言語力・コミュニケーション力とは、一つには社会認識に必要な語彙を獲得し、社会認識したことについて他者と語り合おうとする”態度ということになる。そして今一つは、“市民としての役割を果たすことが出来るだけの語彙を獲得し、自在に運用でき他者に意のあるところを伝えられる力である”ということになる。

ところがここで問題が生じる。それは、目標とすべき社会認識についてもまた市民的資質についても、一致したものが無いということである。社会科はどのような社会認識をめざすべきなのか、どのような市民的資質をこそ育てるべきなのか。これについて一致した見解が、研究者の間にも実践者の間にもないのである。換言すれば、全員が一致して認める社会科論はなく、様々な社会科論が競存しているということである。

現在、どのような社会科論が存在するのか、またそれぞれの社会科論にふさわしい言語力やコミュニケーション力とはどのようなものなのか。すべてを列挙することは不可能であるから、現在、小・中学校の社会科授業で多くみられるものを主に三つ取り上げる。

まず「社会科＝社会諸科学科論」論である。これは、“社会科という教科は子どもたちが大人になったときに、社会のしくみや社会事象の連関を科学的・因果関係的に説明できる力を育成すべきだ”という主張に立った社会科論である。したがって子どもたちに習得させるべき社会認識の内実は、政治学や経済学などの諸概念及びそうした諸概念を組み合わ

せて作られた「法則」ということになる。たとえば、「供給量が一定のとき、需要が増加すれば価格は上がる」といったことを習得させるのが社会科における社会認識だということになるのである。ここには、需要・供給・価格という三つの概念があり、それらを組み合わせられて作られた「法則」がある。

したがって、この社会科論に立ったときには、社会科における言語力やその指導とは「概念」の定義を正確に理解させ、子どもたちがそれを正確に且つ自在に使用できるようにすることになる。また、この社会科論に立ったときに育成すべきコミュニケーション力は、(自説をわかり易く・正確に伝えるというのはどの社会科論でも共通であることを前提にすると)、「相手の論を自分の感情を交えずに聴き、論理の正確さによって相手の論のよしあしを冷静に判断できること・それは自説に対しても同様であること」となる。すなわち、コミュニケーション力として育成すべきは、冷静に話し・冷静に聴くという態度であり、論理的に判断しようとする態度、そして論理的に理解したり話したりする力だということになる。端的にいえば、客観性と論理性の啓培である。

以上、「社会科＝社会諸科学科論」とそれに立ったときの言語力などについて論述したが、一つだけこの論について誤解されやすいことがあるので、それについて述べておきたい。

中学校や高校の教師は、ここまでの論述を読むと自分はこの社会科論に立って授業をやっていると思いがちである。しかし、教科書の見開き2頁を1時間で、プリントや自作資料等を使いながら解説したりする社会科授業は、実は「社会科＝社会諸科学科論」のものではない。単元ないしは授業の指導過程が、「事象提示→課題把握→予想(仮説設定)→検証(実験・観測ないしは調査)→学問の成果の再発見(知識の習得)→知識の他事例への適

用”といったものになっていない場合は、この社会科論による社会科授業の名に値しないのである。なぜなら上述の指導過程は科学者達の「法則」発見過程であるとされ、このプロセスによって物事を考える力を習得させることも「社会科＝社会諸科学科」論の大きなねらいだからである。

さらに言えば、子どもたちに習得させる知識はどんな知識でもよいとはされていない。応用の利く知識を単元の最終目的にすべきだというのである。

具体的に述べよう。小学校3年生の「学校のまわり」という小単元は「社会科＝社会諸科学科」論の立場からすれば、地理学の成果（知識や地理学的な見方）を習得させるべき箇所となる。したがって、土地利用とその規定因についての初歩の指導箇所となる。そうすると学校の周りに何があるかを調べさせ地図にまとめさせただけでは、不十分な指導となる。地図を扱う技術は別にして、子どもたちが習得する知識が応用の利かない知識だからである。それでは社会科を暗記教科にするだけの質の悪い指導なのである。学校の北側に水田があり南側に畑があることを教え覚えさせることにどんな意味があるのかという疑問が呈されるのである。この社会科論の立場からすれば、子どもたちに習得させるべきは水田という土地利用あるいは畑という土地利用の規定因についての知識なのである。

もちろん、相手は小学校3年生であるから、規定因といっても地形だけが取り上げられる。すなわち、「水の得やすい低い土地は水田として利用され、水の得にくい高い土地は畑として利用される」というレベルでしかない。それでもここには「高い土地」「低い土地」「畑」「水田」という「概念」があり、それらが組み合わせられて法則的な言辭が作られ、それを習得させることで他の土地についても説明できるようになると考えられているのである。

さて、小学校の社会科授業で最もオーソドックスであり広く行われているのは「社会科＝社会諸科学科」論ではない。昭和60年前後から、小学校現場に浸透し始めた「社会科＝共感的理解科」論である。これは社会諸科学の概念・「法則」を理解させることや社会のしくみを理解させることよりも「働く人々」や「先人」の工夫・努力、そしてその底にある心情を共感的に理解させることの方を重んじている社会科論である。

「社会科＝社会諸科学科」論に立つ社会科実践が「何故、公害が生じるのだろうか」という問いを立て、公害を出す社会のしくみや公害が問題とならなかった頃の社会のしくみとの違いなどを捉えさせようとするのに対して、この社会科論に立つ社会科授業は、公害をなくそうと努力している人々（工場で働く人たちや役所の人たち）の工夫や努力、そしてその底にある心情を理解させようとする。それも単に理解させるのでは不十分で、共感的に理解させようとするのである。何故そこまでやろうとするのか。共感をばねにして、子どもたちに公害をなくすために自分にも出来ることはないだろうかと考えさせるためである。

つまり、「社会科＝共感的理解科」論では子どもたちに習得させるべき社会認識の内実は、「働く人々や先人の工夫・努力」であり、育成すべき市民的資質は他人の工夫や努力を暖かく真摯に受け止める態度であり、かつ自分なりに何かの問題解決に努めようとする態度なのである。

それではこれに対応する言語力とはどのようなものだろうか。努力や工夫にどれだけ感動したかを表現する語彙ということになるだろうか。またそれを用いて、自分がやろうと決意したことについて相手になるほどと納得できるように語れる力ということであろうか。

コミュニケーション力は、上記のほかにも受容的な態度ということになるのだろうか。さ

らに調べに当たっては働く人たちの工夫や努力の底にある心情を聞き出さないといけないわけであるから、レポート関係樹立力とでも言うべきものが必要となる。これも育成すべき目標となるであろう。端的に言えば、対話継続力である。

「社会科＝共感的理解科」論を「社会科＝社会諸科学科」論と比べてみると明らかなように、育成される語彙は社会科学的なものというよりも道徳的範疇に属するものである。

“果たしてこれを社会科とってよいのか、これが社会認識なのか”といった疑問が出されるかもしれない。小学校社会科においては「社会科＝共感的理解科」論による授業実践が主流であるにも関わらず、そうしたことが問題となって来なかったのは、一つには子どもたちに覚えることとして要求される事柄が地理的なものであったり歴史的な事件や人物、年号だったりし、それなりに社会の勉強になっていると思われたからであろう。また「社会科＝共感的理解科」論に拠る社会科実践は、中学校以上では見られず、したがって小学校社会科の道徳臭は、中学校以降には雲散霧消してしまうということも理由として挙げられるであろう。

ただ、中学校以降の社会科にも筆者からみると道徳臭を帯びているものがある。それは、「社会科＝人権科」論とでもいうべきものである。これは、“社会科は人類が人権を獲得してきた過程やその間の苦闘・努力を教える教科であり、また人権の大切さを教える教科だ”という主張に拠るものである。

この立場に立ったとき、言語力は人権やリベラル民主主義に関わる語彙を獲得することであり、コミュニケーション力は人権擁護や権利を主張するための弁舌を自在に揮える力になる。

この変種としてマイノリティの権利を擁護しようとする社会科がある。1990年代以降、わが国の社会科でもこの流れが強くなり、女

性や外国人労働者、マイノリティ民族の視点でものを見、考えられるようにすることが目標とされるようになった。この場合の言語力やコミュニケーション力とはどういうものなのだろうか。言語力は人権やリベラル民主主義に関わる語彙を獲得することとどまらず、ジェンダー関係の語彙や多文化教育関係の語彙の獲得も必要だということになるだろう。コミュニケーション力としては、脱自民族・自文化中心主義の態度である。「日本は世界の中で極東にある」という説明を聞いた時に「ではどこが中心なのか。それはおかしくないのか」と問えるだけの見識を習得していなければ、この社会科論に立った時のコミュニケーション力を身につけたとは言えない。端的に言えば、言語力は多文化主義的語彙の習得・活用であり、コミュニケーション力は多文化主義的視点をなるほどと思わせられる説得力である。

小・中学校でみられる社会科論の最後に「社会科＝意思決定力育成科」論を挙げよう。学会誌に現れたこれに関する初期の論文としては、次のものを挙げることができる。

- ・河田敦之「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成～J. P. シューパーの公的論争問題学習を手がかりとして～」、日本社会科教育研究会『社会科研究』（第30号）、1982 pp.84-94.
- ・吉村政宣「価値論に基づく意思決定能力育成の研究～小学校授業記録の分析を中心として～」、日本社会科教育研究会『社会科研究』（第33号）、1985 pp.77-87.
- ・吉田正生「価値整合的・論理整合的的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、日本社会科教育研究会『社会科研究』（第34号）、1986 pp.49-59.

こうした研究動向の背後には、兵庫教育大学の岩田一彦（昭和57年赴任）がいた。吉村も吉田も、岩田のゼミ生であった。また学会誌論文としてまとめられることはなかった

が、村上み子の「吞吐ダム」の授業<sup>2</sup>も岩田の指導の下に作られたものである。これは「吞吐ダムを作るべきか否か」を、ダムを作った時に地域社会にどのような変容が生じるかを予測させることによって中学生に吞吐ダム建設に賛成か反対か、意思決定させようとするものであった。

同じく岩田の指導を受けていながら、吉田と村上の授業構成には大きな違いがあった。それは意思決定の要素として価値を扱うか否かである。吉田は意思決定に当たっては個人個人の価値が事実予測と並んで（否、場合によってはそれ以上に）大きな影響を及ぼす<sup>3</sup>から、扱うべきだという立場である。他方、村上のプランには価値を扱うステップはない。

その後、岩田の指導の下、次々と村上型の意志決定力育成の社会科授業が作られる<sup>4</sup>。それらに共通しているのは、意思決定にあたって、価値検討を行わせないということである。事実予測だけに基づいて意思決定を行わせようとするのである。これは“社会科は事実関係だけを扱う教科であって、価値といった問題は道徳などで扱うべきものである”という岩田の考えに基づくものであった。

こうした学会での動きや岩田の動きに影響されて生まれ、小・中学校の現場実践に最も大きな影響を与えて浸透していった意思決定力育成型の授業は、小西正雄（鳴門教育大学）の「提案する社会科」であった。

小西は、1992年に『提案する社会科 ―未来志向の教材開発 一』を出版する。小西はこの中でエポックメイキングな実践を紹介した。それは、茂松清志（高知大学教育学部附属小学校）の「火事を防ぐ」であった。このなかの二つの発問、「学校の児童数が増えたので、中舎を4階建てにします。これはその4階の設計図です。どこで火事が起こっても心配ないように、消火施設を配置したいのですが、どこに何を置いたらいいですか。4階の設計図に書き込みましょう。」と「あと1

か所だけ消防署を作って市民が安心して暮らせるようにしたいけど、みんなならどこに作りますか。理由をつけて教えてください。」、これが提案型の発問の嚆矢であった。

大きな反響があったのであろう。明治図書はこれに続いて、『「提案する社会科」の授業』を1巻から4巻まで発刊する。1巻は1994年9月に、2巻が同年の11月に、そして3巻が1995年4月に出された。これらに収められているのは小西が直接かかわった授業の実践記録ばかりではなかった。「提案型」の社会科授業の実践記録を送ってくれという『教育科学 社会科教育』編集部の呼びかけに応じて集まったおよそ30編に及ぶ実践記録を収録したものであった。

4巻はそれより遅れること2年、1997年2月に出された。これは小西の編著書ではなく、益田正晴（当時、兵庫県加西市立西在田小学校）の実践記録だけを集めたものであった。「提案型の社会科」は小西の手を離れ、独り歩きをし始めたのである。

『提案する社会科 一未来志向の教材開発 一』（1992年）には、茂松実践も価値を扱う意思決定力育成の社会科であることを示す次のような文章<sup>5</sup>が見られたが、益田実践には、子どもたちに自己の価値や価値観の見直しをさせるような場面がみられないのである<sup>6</sup>。

茂松氏は、「社会のしくみや動き、人々の営みについて理解を深め、正しく判断し、行動しようとする子ども」の育成をめざした実践研究の中で、次のような課題にぶつかった。つまり、せっかく子どもたちが身のまわりの社会事象に関心を持ち、積極的に追究しても、「〇〇の形でまとめよう」とか「今のままで大丈夫だろうか、考えてみよう」のような従来型の終結では、

- ・「調べてまとめる」だけの学習に陥り、追究に継続性がなくなる。
- ・是非論に走りやすく子どもの志向が画一化

される傾向がある。

・子どもの思考が理想に偏り、調べやこだわりを生かしきれない。

などの問題が生じ、価値判断・意思決定の段階まで十分に到達できない。

また、益田は自分の授業実践の基本的発想が小西の「提案する社会科」にあることを認める一方、「入力型の授業から出力型の授業へ」ということを言い、意思決定とか価値(観)の見直しという地点からいよいよ授業実践が離れたことを思わせた。

益田の著書が出たのと同じ1997年、小西も東京書籍から『未来志向の社会科授業づくり』を発売する。これも主として「提案」型の授業実践記録が集められたものであった。

「提案する社会科」はこのように呼び方で変えられながらも現場に浸透していくが、意思決定問題の提示は子どもの価値(観)を磨くものというよりは授業を面白くするための工夫として矮小化されていった。つまり、単に授業を楽しくするための手段としてのみ「意思決定問題(=提案問題)」が使われるようになった。例えば、「沖縄に引っ越し人にあと一つだけ、絶対に持って行った方がいいというものを提案しよう」などという課題がそれである。

以上述べてきたことで明らかなように、「社会科=意思決定力育成科」論は、大きく三つに分かれてしまった。本論ではそのうちの「事実予測」と「(自己の)価値の見つめなおし」の双方のステップを持ったものだけについて、言語力やコミュニケーション力の育成を論じることにする。

「事実予測」に関する言語力とコミュニケーション力は、「社会科=社会諸科学科」論の場合とある意味、重なる。すなわち言語力やその指導は、「概念」の定義を正確に理解させ、子どもたちがそれを正確に且つ自在に使用して、ある選択肢をとった時の未来予測を

できるだけ論理的に・かつ客観的に語れるようにすることである。育成すべきコミュニケーション力は、冷静に話し・冷静に聴くという態度であり、論理的に判断しようとする態度、そして論理的に理解したり話したりする力である。ただ、「社会科=社会諸科学科」論の場合と異なるのは、それが「社会的論争問題」に対する自己の判断を科学的に・かつ冷静に語れるということが目的になっているという点である。

コミュニケーション力は、自らの価値(観)を自覚しながらそれに拘泥せずに、複数の者と対話を進めていく力だということになる。

さて、個人の意思決定力を磨くというのなら、ここまででよい。しかし、共同社会の成員としての意思決定力を磨くという場合にはここでとどまることはできない。合意形成の力が言語力・コミュニケーション力双方において必要となる。具体的に言えば、異なった意見や対立する意見との一致点や折れ合える地平を見出そうとする態度であり、それらを見出したりひきだしたりするための技術である。これについては水山光春の論文<sup>7</sup>が参考になる。

以上、今日、主としてみられる社会科論とそれに対応する言語力・コミュニケーション力を見てきた。章を改めて、越谷市の共同研究チーム(社会科部会)の先生方がどのような取り組みをしたのか、紹介していこう。

## 2 共同研究チーム(社会科部会)の教師の取り組み

### (1) 平成22年度の場合

筆者がこの共同研究に参加したのは、平成22年4月からであった。17年間勤めた北海道教育大学旭川校を3月いっぱい去り、4月から文教大学に移ってきた。

北海道に行く前は三郷市に住んでいたが、埼玉県や越谷市の教育界には全くつながりが

ない。このような所で、どのようにして小学校や中学校の社会科に取り組んでいる先生方とつながりをつけることができるのだろうかと考えていた。

そんなとき、「各教科において言語力やコミュニケーション力を育成するための共同研究を越谷市とやっている。ついては（筆者の）前任者である泊善三郎先生の後を受けて社会科の共同チームに入ってほしい」という話を手嶋先生から持って来られた。そして越谷の先生方との共同研究が始まった。メンバーは、渡辺康弘（越谷市教育委員会指導主事）、福田悟之（大間野小学校教諭）、武田美沙（花田小学校教諭）、板井孝司（西中学校教諭）、鈴木健弥（栄進中学校教諭）、そして筆者であった。

平成22年度は、共同研究の2年目なので研究成果の発表を授業というかたちで行うことになっており、授業者もすでに武田教諭と決まっていた。

武田教諭は4年生の担任であり、授業としては「埼玉県の様子」という地理的単元を行うつもりだということであった。そこで筆者は、「社会科＝社会諸科学科」論の立場に立った時に、学習指導要領や教科書の地理的知識はどのように整理できるかという話をした。これを受けて、武田教諭の教材研究が始まった。研究授業が行われたのは、11月26日であった。

武田教諭は、鉄道網の広がりに着目して「大宮を中心にして県南部・県東部は鉄道網が密に広がっている。それに対して、県西部（とくに秩父地域）は鉄道網が疎である。その違いは何によるのか」を子どもたちに考えさせる授業を構想した。育てようとした言語力は「人口」、「地形（秩父は山がちな土地であるのに対して、県南・県東部は平野が広がっている）」に関連する語を用いて、鉄道網の粗密が生まれた理由を説明できる力であった。コミュニケーション力は、（資料を基に）論

理的に考えを伝え合い自分たちの判断を磨き上げていこうとする態度であった。

子どもたちは授業の中で活発に活動し、発言も教師のねらいに沿ったものが多かった。しかし、共同研究者である我々がきちんとした授業記録や子どもの発言分析やノート分析、さらにはその後の子どもたちの授業における活動などを追跡調査するというを行っていないため、言語力やコミュニケーション力が伸びたと客観的に言い得るのかとなると心もとない。

## （2）平成23年度の場合

平成23年度は、共同研究の第2次ということと渡辺指導主事の移動とが重なって、越谷市側のメンバーが全員入れ替わった。

新メンバーは次のとおりである。

秋山弘幸（越谷市教育委員会指導主事）、長谷川裕晃（宮本小学校教諭）、小峰俊章（鷲後小学校教諭）、北中学校（山田浩照教諭）、眞熊忠治（平方中学校教諭）

研究は授業中心で行おうということになり、1年目から長谷川教諭と眞熊教諭が研究授業を行った。

長谷川教諭が作成した指導案「自動車をつくる工業」（14時間扱い）は、教材としてトヨタを取り上げたものであった。

この単元には二つの社会科論が埋め込まれていた。最初の6時間は「社会科＝共感的理解科」論の立場に立ち、「組み立て工場や研究開発現場で働く人々の工夫や努力について調べさせること」を単元の指導計画の核におき、「日本の自動車生産に携わる人々は、どのようにして世界に認められる自動車を作って私たちに届けているのだろうか」という学習課題を進めるようになっていた。

次の7時間目から12時間目までは、「社会科＝社会諸科学科」的な傾きを持ったものであり、ここでは“日本の自動車工業は大企業である自動車メーカーを親会社とし、その下



に関連会社という名前の下請け、孫請けなどがピラミッド構造で存在する”という自動車工業の構造をとらえさせようとするものであった。ただ、追求課題は「自動車工業で働いている人たちには、自動車工場以外にどんな人たちがいてどんなものを作っているのだろう」というものであり、いわゆる「なぜ疑問」での追求ではなかった。“「社会科＝社会諸科学科」的な傾き”と表現した所以である。

最後の1時間(14時間目)は、自動車工場などで働く人たちの工夫・努力を理解したうえで、「日本の工業生産が今後発展するために必要なことは何か。自分たちが関われることにはどんなことがあるか」を考えさせるために設けられていた。働く人たちの工夫・努力を共感的に理解したうえで、自分たちにもできることを考えさせるという典型的な「社会科＝共感的理解科」論の部分である。

子どもたちが獲得した語彙は工夫に関する語彙である。「安全(のための工夫)」、「環境にやさしい(ことをめざした工夫)」、「運転しやすい(車にするための工夫)」、「安い(費用でつくるための工夫)」といったものであり、社会の仕組みをつかむための言葉ではない。現代の資本主義社会の下で生産にいそむ人々が仕事上行う工夫や努力の意味をつかみ表現するための語彙である。

長谷川実践でねらいとされたこれらの語彙は、道徳臭に満ちたものではなく工業生産の工夫の意味をとらえさせるものであったという点においては、社会科学的なものであったと評価できよう。他の工業における生産上での工夫についても適用できる知識だからである。コミュニケーション力は、工夫・努力の社会科学的意味を共同して見つけようとする態度であって、それについて子ども同士が話し合っただけで感動を深める態度を伸ばそうとするものではなかった。

長谷川実践は「社会科＝共感的理解科」論から出発したが、それとは異なる工夫・努力

のとらえさせ方になっていたのである。工夫・努力に感動させるのではなく、工夫・努力の意味を考えさせるという方向に授業が計画されたからである。したがって、長谷川実践は正確には脱「社会科＝共感的理解科」論と表現すべきであろう。

最後に中学校3年生の生徒を対象に行われた眞熊実践について述べよう。

公民的分野の授業で「国の政治の仕組み」という単元であった。単元の目標は次のようなものである：「政治の基本的な知識や政治と国民とのかかわりを理解させよう、将来自分に何ができるのか、どのように政治に参加していくのかといった意識を芽生えさせ」、「生徒が大人になったときに有効な政治参加ができる力を育成する」。

したがって、三つの社会科論のいずれかに分類することはできない。学習活動を楽しいものにして、暗記社会科を乗り越えようという志向を持つもので、筆者が「楽しい志向の社会科」授業改善<sup>8</sup>と呼んでいるものに該当する。これに固有の言語力やコミュニケーション力を挙げることはできない。ごく一般的なものになる。

さて、眞熊教諭が取り上げた単元は、三権分立制や議院内閣制といった政治制度を暗記的に学ばされ、且つ選挙に行かなくてはならないと「参政義務」について教師のお説教を聞かされやすいところである。これを眞熊教諭がどう乗り越えたか。指導案などから窺うことはできない。

我々が検討し、実際に授業も見たのは「国民の司法参加」のところであった。お説教として、裁判員に指定されたら受けなくてはならないということを生徒に言い聞かせる授業ではなく、「裁判は専門家だけに任せておけばよいのだろうか」という学習課題の下、模擬裁判を行い、司法の専門家の判断でも納得できない部分がある、また素人同士の判断でも食い違いがあるなどのことを体験させよう

えで、「国民も司法に参加しなければいけない」という態度を生み出そうとするものであった。

子どもたちが獲得した語彙は、「被告」「正当防衛」などの日常的な法律用語であった。また、社会科独自のコミュニケーション力としてこれを獲得したといえるようなものは思いつかない。しかし、模擬裁判を自分たちでやっていく中で、場を和ませる話術や人から意見を引き出そうとする態度、人の話に耳を傾ける態度など、一般的な意味でのコミュニケーション力は大いに学んでいた。「こんな子どもたちを相手に授業をやりたい」という山田教諭（北中）の言葉が印象的であった。

### 3 おわりに

ここまで、述べてきたことを表にまとめたのが、巻末に掲げた表1と表2である。

さて、筆者自身がどのような社会科論を持ち、それに適切な言語力・コミュニケーション力としてどのようなものを考えているかを書いて、本稿を閉じることにしよう。

筆者の社会科論を内海に倣って端的に表現するならば、次のようになる――「社会科とは、子どもたちの現在および未来の社会的役割に関連した社会認識を拡大・深化することによって、社会参画の力を醸成する教科である」。

紙数の関係上、ごく手短かに説明する。社会的役割は社会学や社会心理学のタームである。行為論からのとらえと社会機能・構造論からのとらえというように大きく二つのとらえ方があるようだが、教育の観点からするとどちらでも構わない。肝心なのは、教科内容構成のために社会的役割をどのように分けるかということだからである。

社会的役割を基に構想された社会科カリキュラムに Irving Morrisett を中心につくられた Project SPAN<sup>9</sup> がある。これは、社会的役割を七つに分け、それぞれの役割を学ばせ

るための内容編成を試みたものである：市民 Citizen, 勤労者 Worker, 消費者 Consumer, 家族の一員 Family Member, 友人 Friend, 社会集団の一員 Member of Social Groups, 自分 Self。

筆者はこの分類では、社会認識の社会諸科学的な色が薄まってしまうと感じている。また、ボランティアサークルや生活協同組合といった企業でもなく政府・自治体でもない、しかも現代の社会生活において貴重な役割を果たしている集団・組織についての学び、その成員としての役割についての学習ができなくなってしまうとも考えている。さらに、市民という概念で日本人が考えるのは為政者・国会議員を外したものであろうから、政治家の役割といった学習が抜けてしまうのではないかと危惧している。

そこで、筆者は近年の現代社会論や公共哲学の成果を参照して、社会的役割を公 - 共 - 商 - 私の4圏域に分類してそれぞれの圏域にある社会的役割について学ぶような内容で、教科カリキュラム編成を行えばよいのではないかと考えるようになった。

育成すべき言語力は、それぞれの社会的役割に適切なものである。特にこの役割からすれば「何ができるか」「何をすべきか」「何はできないか」「何をなすべきではないか」を語る力（語彙であり獲得した語彙を自在に操れる力）である。

コミュニケーション力は他の社会的役割から同じ問題を見たときに解決策が如何に異なるか、どのように協力し合えば問題が解決できるかを共に探そうとする態度である。

このように述べても読者には、イメージしにくいであろう。具体的な授業を開発することで筆者が何を言いたいのかを明らかに示していくこと、これが筆者に課せられた今後の課題であり、実は越谷市の先生方と力を合わせて解いていきたい問題である。

<註及び参考文献>

1. 本論では言語活動とコミュニケーション活動を次のように定義しておく。言語活動は、言葉を使って「読む」・「書く」・「話す」・「聞く」という活動を行うことを指す。コミュニケーション活動は、二者間以上で、相互に意思を伝えようとする活動を指す。意思伝達的手段は言葉には限らず、身振りなどが伝達手段となることもある。言語活動のうち、他者に自らの意思を伝えようとして行なわれる活動はコミュニケーション活動である。
2. 村上のみ子『『国土の利用と保全』における実践』、岩田一彦（編著）『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年 159-170ページ。
3. 例えば、戦えば確実に負けるとわかっている（事実予測に関しては同じでも）、Aさんは敢えてCさんと戦って討死し、Bさんは戦場離脱は一時の恥と割り切って戦線を離脱するという行為の差が生まれるのは、AさんとBさんが異なった価値（観）を持っているからである。
4. 全国社会科教育学会が年報として出している『社会科教育論叢』（第42集）には、堤豊の「社会的行動力を培う社会科学習」という実践記録的論文が載った。このサブタイトルは「第3学年単元『星野にダムは必要か?』の実践を中心に」であり、意志決定力育成の授業であることがすぐにわかる。堤も兵庫教育大学で岩田のゼミに所属していた。  
なお、岩田は、価値を扱わないということを示すために「意志決定」を使い、吉田は価値を扱うということを示すために「意思決定」を使用している。
5. 小西正雄 1992『提案する社会科』明治図書、p.137。
6. 益田はその著書の中で「公的論争問題」の場合には「価値的提案」を行うということにも配慮しなければならないという意味のことを述べている（pp.98-99）が、それは世間の人々にとっても意義のある提案をさせなければならないという意味であって、子ども自身の価値観に関わるものではない。
7. 水山光春 1997「合意形成をめざす中学校社会科授業～トゥールミンモデルの『留保条件』を活用して」、全国社会科教育学会『社会科研究』（第47号）、51-60ページ。
8. この代表としては、小学校の場合には、有田和正の「銅鐸の授業」「富士山の見える日」などを挙げることができる。また中学校の事例を挙げるなら仁茂田弘「模擬海外旅行」（谷川彰英 1990 『楽しく学べるヒント教材 8 中学社会科の授業Ⅱ』明治図書、pp.20-9）などがある。
9. Morrisett, I., Hawke, S., Superka D.P. 1980 *Six Problems for Social Studies in the 1980s*, NCSS, SOCIAL EDUCATION (Vol. 44, No.7), pp.561-569.

巻末資料

表1 各社会科論と対応する言語力・コミュニケーション力

		言語力	コミュニケーション力
社会 科 論	内海の一般的定義による	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会認識に必要な語彙の獲得と運用力</li> <li>市民としての役割を果たすことのできる語彙の獲得と運用力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会認識したことについて他者と語り合おうとする態度</li> </ul>
	社会諸科学科	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会のしくみや出来事について、科学的に語るための語彙（＝概念）及び「法則」の習得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己の見解を他者に論理的・客観的に伝えようとする態度</li> <li>他者と冷静に議論を進めようとする態度</li> </ul>
	共感的理解科	<ul style="list-style-type: none"> <li>働く人々の仕事上の工夫や努力やその底にある利他的心情を語るための語彙の獲得</li> <li>先人や歴史上の人物の仕事上の工夫や努力やその底にある利他的心情を語るための語彙の獲得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己の感動や決意を伝えようとする態度</li> <li>受容的な態度</li> <li>対話継続力（レポート関係樹立力）</li> </ul>
	意思決定力育成科	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会的論争問題を科学的に語るための語彙（＝概念）及び「法則」の習得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自らの価値（観）を自覚しながら、それに拘泥せずに、社会的論争問題について、科学的にかつ冷静に対話を進めていく態度</li> <li>※ 「合意形成の社会科」の場合には、これにプラスして妥協点を見つけようとする態度やその技法がコミュニケーション力として育成されることになる。</li> </ul>

（筆者作成）

表2 越谷市の教員の取り組み

	扱った社会科論	育成が目指された言語力	育成が目指されたコミュニケーション力
武田実践 (小4「県の様子と広がり」)	社会諸科学科	<ul style="list-style-type: none"> <li>鉄道網の粗密が生まれた理由を「人口」「地形」によって説明する力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>資料を基に自分の考えを論理的に伝えようとする態度</li> <li>共同で考えを磨き上げ「法則」を発見しようとする態度</li> </ul>
長谷川実践 (小5「自動車をつくる工業」)	1 } 6 時間目 & 13 時間目	<p>「共感的理解科」的 ※ "的"としたのは、「工夫・努力」及びその底にある「心情への共感」を目的としておらず、「工夫・努力」の社会科学的意味をとらえさせることを目的としているから。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>工夫・努力を語る語彙</li> <li>自分ができることを伝えようとする態度</li> </ul>
	7 } 12 時間目	<p>「社会諸科学」的 ※ "的"としたのは、「なぜ疑問」で小単元構成が行われていないから。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“親会社一下請け一孫請け”というピラミッド構造を語るための語彙</li> <li>不明</li> </ul>
眞熊実践 (中3「国の政治のしくみ」)	三つの社会科論のいずれにも該当せず（「楽しい志向」の授業改善動向に合致）	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常的色合いの濃い法律用語</li> </ul>	<p>社会科に特有のものではない</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>場を和ませる話術</li> <li>人の話に耳を傾ける態度</li> </ul>

(筆者作成)