

社会認識の質的な成長をめざす授業の研究 (3)

～子どもの発達段階と科学的な社会認識～

福田 正弘* 蒼下 和敬**

(平成 21 年 10 月 30 日受理)

The Inquiry in the Way to Develop and Improve Students'
Social-Understanding in Social Studies Teaching (3)

Masahiro FUKUDA * Kazutaka KUSAMOTO **

(Received October 30, 2009)

1 問題

社会系教科(小学校社会科・中学校社会科・高等学校地理歴史科・公民科をさす)は、日々高度化・複雑化している現代社会において、子どもが将来市民として意思決定を迫られたときに合理的な思考及び判断ができるよう、確かな社会認識を形成させなければならない。確かな社会認識を形成するためには、その前提となる知識を子どもたちが身につけていく必要がある。知識の成長には、量的なものと質的なものが考えられる。現在の社会系教科が直面している課題は、探求の授業過程において知識の質的な成長をどのようにして保証するかということである(蒼下・福田,2009a)。そこで筆者らは、知識の科学性に焦点を当てて、高等学校地理において、森分(1978)らが主張する科学的概念探求(説明)型社会科教育論に基づく授業を実験的に行った。授業では、(1)授業で生徒が形成する知識を構造化し、科学的な知識の形成をめざした構成をとること、(2)科学的な知識を形成するために既有概念では説明できない社会的事象に対して「なぜ」と問い、反証可能性に基づく科学的探求によって回答を求めてゆく過程をとることを重視した。プレテスト及びポストテストを分析した結果、多くの生徒は、科学的で応用力のある知識を形成できており、社会認識を質的に成長させる授業の一つの方法を実証的に提案することができた(蒼下・福田,2009b)。

ところが、教育現場の現状をみると、科学的な知識の形成を保証する授業が普及しているとは言い難い。山崎(1994)は「特に60年代の『現代化』以降のわが国の学校教育においては、科学的な『概念』『知識』が教科教育の主たる内容だということは、タテマエとしてはほぼ自明視されてきた」(p.76)と述べている。しかしながら、豊畷(2007)は、『「概念探求(説明)』『意思決定』など20年来主張されてきた授業論でさえ未検証のまま教室に根付いたとは言い難い状況がある。にもかかわらず、社会科教育研究では実践レベルをなぞり

*長崎大学教育学部初等教育講座 **長崎県立長崎東高等学校

にした理念レベルの独行がないか。加えて、研究趨勢の多くは高等学校の授業として構想されており、義務教育段階(特に小学校社会科)の事例として提案されていない」(p.4)と指摘している。結果的に、「タテマエと実態との乖離から、科学的な概念・知識の形成をめざす授業過程が『詰め込み』『知識の剥落』など望ましからざる結果を招来するという逆説が絶え間なく生じている」(山崎,1994,p.77)という声も上がっている。

では、なぜ小学校や中学校では科学的概念探求型の授業実践が普及していかないのだろうか。この問いに対して、加藤(2007)は、次の指摘をしている。

「従来の社会科授業構成の根拠となる考え方には、主として社会認識形成の『論理』によるものと、社会認識形成の『心理』によるものがある。前者は例えば、ドイツ精神科学派や分析哲学、科学哲学などの認識論を基盤としながら、社会科授業の認識内容と認識方法を構成していく考え方である。このような社会認識形成の『論理』に基づく授業構成においては、子どもに社会を認識させるためには、社会の何をどのようにわからせるべきか、が主たる問題となる。後者は、認知心理学や発達心理学の研究等を通して明らかになった、子どもの社会認識の発達の様相やそれを規定する認識・発達のメカニズムに関する知見を基盤としながら内容と方法を構成していく考え方である。そこでは、子どもは社会をどのようにわかっているのか、わかっていくのか、が問題とされる。そしてこれまで、社会認識形成の『論理』と『心理』の両方を根拠とする授業構成が望まれながらも、現実には『論理』を中心とする授業構成とその実践が多いことが問題であった。」(pp.1-2)

つまり、社会系教科が、子どもの社会認識の質的な成長を果たすためには、社会認識形成の「論理」を基盤としながらも、発達の立場から捉える「心理」も重視した授業構成を探らなければならないという指摘である。小学校・中学校・高等学校で一貫した社会系教科教育の目的を達成することは難しい。

そこで本研究では、「論理」と「心理」を踏まえた科学概念探求型の社会科授業モデルを、実験・実証的に追求してみたい。

2 方法

本研究は、上述の「問題」意識にもとづき、以下の方法で進める。

(1) 子どもの発達段階と科学的な社会認識

なぜ小学校や中学校では科学的概念探求型の授業構成による科学的知識の形成をめざす授業実践が普及していかないのであろうか。特に小学校における社会系教科の授業をめぐる現状を考察し、科学的な社会認識を育成する授業で課題となる点について、子どもの発達段階を考慮しながら探求する。

(2) 科学的な社会認識を育成する社会系教科授業の実践と検証

どのようにすれば、小学校や中学校でも質的な水準を落とさずに、科学的な知識を形成する授業を構成することが可能なのであろうか。(1)の検討結果を踏まえて、高等学校の授業と同じ知識構造を持つ、小学校・中学校用の探求型授業を計画・実践し、その有効性を検証する。

3 結果

3.1 子どもの発達段階と科学的な社会認識

3.1.1 小学校における社会科授業の実態

まず最初に、小学校では実際にどのような授業がなされているのか明らかにする。ここでは、2006年に全国社会科研究協議会研究大会長崎大会において、長崎市立桜町小学校が発表した実践を事例に挙げる。桜町小学校は、「自ら学び、確かな社会認識を身につける社会科学習」を研究課題としている。この課題を達成する授業方法として、「問題把握」・「予想・検証計画」・「検証」・「結果の吟味・発展」という探求型の授業構成を採用し、さらに「教材構造図」によって、探求の過程で子どもたちがふれる知識を構造化し、「最終的に培いたい社会認識（構造的な知識・概念的な知識）」を明確化している。以下、桜町小学校が3年生において実践した授業の目標・教材構造図・指導計画を示す。

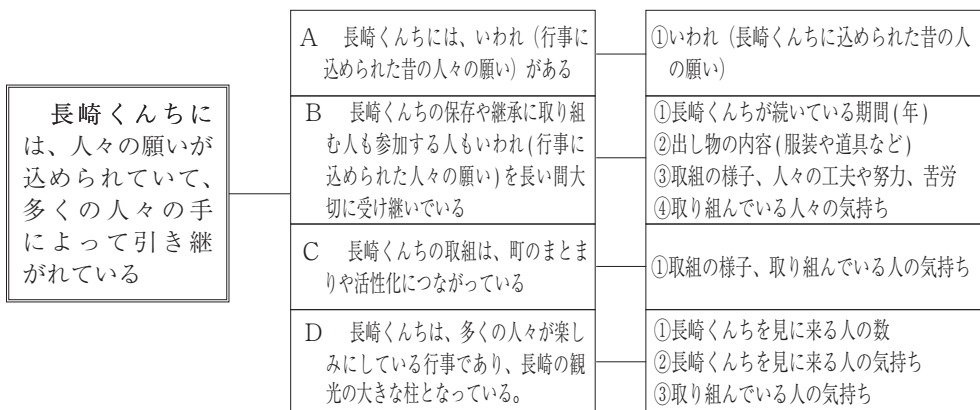
■長崎市立桜町小学校社会科授業実践の概要（「学習指導案」「指導計画」より引用）

1. 単元名…「むかしからのこっているものには、どんなねがいやいつたえがあるの」

2. 単元の目標

- ・理解…市に残されている文化財や行事などを通して、現在でも、昔からあるものや伝えられてきたものがあり、そこには人々の願いが込められていることを理解することができるようにする。
- ・態度…市に残る文化財や行事などに関心を持ち、見学や聞き取り調査などを通して意欲的に調べるとともに、それらのものを守っていこうとする意欲を持つことができるようにする。
- ・能力…市に残る文化財や行事を守り続けてきた人々の生き方にふれることにより、それらを保存する意味について考えることができるようにする。

3. 確かな社会認識を培うための教材構造図



4. 指導計画 (全 10 時間分、学習活動・内容および教師の支援・留意点のみ)

学習活動・内容	教師の支援・留意点
○魚の町の川船について調べること を知り、学習問題をつくる。 ・魚の町の人々は厳しい練習に一生 懸命取り組んでいること ・魚の町の川船は 160 年近く続い ている	・さくらっこくんち練習の後に書いた作文の一部を紹介し、練 習の大変さがあることを思い起こさせる。 ・さくらっこくんちと魚の町の練習日程の比較や魚の町の人の 話を通しておくんちに出ることの大変さを感じさせる。 ・子どもたちが生きてきた年数や魚の町の川船の歴史を紙テー プで表すことによって、魚の町の川船の歴史の長さを実感 できるようにする。
学習問題 魚の町の人たちは、どうしてこんな大変な川船をずっと続けているのだろうか。	
○魚の町の人長い間、川船に取り 組んでいる理由を予想し、調べる 計画を作る。 ○川船に取り組んでいる人々の思い を調べる。 ・船の形や参加する人々の服装など にはいわれがあり、昔からほとん ど変わらないこと ・川船に取り組んでいる人々は、自 分たちが住む魚の町や長崎くんち が大好きで、昔から受け継がれて いる川船をすばらしいと思ってい ること ・川船を楽しみにして見に来る人が 多いということ。 ・川船をすることは、町の人たちの まとまりや町の活性化につながる こと ○わかったことを出し合い、考えを 深める	・子どもの予想は大きく分けると次の 3 つが考えられる。 ①昔のすばらしいものを残していく (伝統文化の継承) ②周りの人たちが楽しみにしてくれる (長崎の活性化、観光発 展への寄与) ③町の人たちが仲良くなれる (町のまとまり、活性化) < 調べ 方 > 長崎くんちに関わる人や見学した人への聞き取り調査 ・魚の町の人に来ていただき、教師とのやりとりを聞かせ た り質問をさせたりして、取組の様子や取り組んでいる人々 の気持ちを理解させるようにする。 ・50 年前に川船に取り組んだ人のインタビュービデオを視聴さ せることによって、伝統文化の継承に関わって努力する人々 の気持ちについて捉えさせるようにする。
魚の町の川船には、人々のいろいろな願いが込められていて、多くの人々によって、大切にひきつがれている	

3. 1. 2 桜町小学校実践の検討

桜町小学校のこの実践は、地元の伝統的行事である長崎くんちの保存や継承に取り組む人に焦点を当て、「魚の町の人たちは、どうしてこんな大変な川船をずっと続けているのだろうか」という学習問題を設定し、子どもたちがその答えを予想することで学習が開始される。授業では、答えを見出すプロセスとして、「川船に取り組む人」や「楽しみにして見に来る人」の「願い」や「思い」を取り上げることで、その気持ちを理解し、「魚の町の川船には、人々のいろいろな願いが込められていて、多くの人々によって、大切にひきつがれている」という結論を導き出す。ここから、「人びとの願いが込められている川船を引き継ぐことは大切である」という方向性を示唆し、「それらのものを守っていこうとする意欲を持つ」ことをめざしている。一般に、「人物の思いや願いに触れる」ことや「優れた文化遺産に触れる」ことは、子どもを感動させて心をゆさぶることができ、望ましい意欲や態度を育てることができる(堀,1999)とされている。子どもたちは、人物の思いや文化遺産をめぐる人々の気持ちを、認識の対象の立場に立って追体験することになり、共感的な理解ができるからである。伊東(1983)は、「(このような授業でとられる)追体験という方法は学習を主体的にすることができ、「『理解』の過程や方法は、日常生活でわかっていく過程と近似しているので、

学習過程が子どもたちになじみやすく、「社会事象を人間の目的追求行為の結果として追体験し、意味づける（評価する）学習過程を踏むことによって、知ることとなすべきことがともに育成される」という特徴があると述べている。現在、小学校では、学習指導要領などの趣旨に沿って、「……を理解し、……する態度を養う」という文言を指導目標に掲げて授業実践をしている場合が多いが、それらの多くは、こうした方法原理にもとづいて授業を構成しているといえる。

一方で、伊東(1983)は、「理解の過程が意味づけや価値づけで終わるので、社会科の学習が道徳主義的となるおそれがある。『……を理解し、……する態度を養う』という文言で、態度形成が優先し、態度目標によって理解内容が決定される」こともあり、「保守的であるという批判を受ける」と指摘している。人物などの共感的理解を通して望ましい態度形成をめざす授業のあり方は、特定の立場からの恣意的な態度形成を強いる手段として機能する可能性もある。

また、この授業で形成をめざす最終的な「概念的知識」は「魚の町の川船には、人々のいろいろな願いが込められていて、多くの人々によって、大切にひきつがれている」というものであるが、こうした知識は社会科で10時間かけてわからせなくとも、一度行事に参加したり、話をきけば自然に形成されるものではないだろうか。森分(1996)は、「子どもが社会について学習する必要があるのは、『工夫』し、『努力』し、『苦心』を重ね、『協力』しても、思うように『願い』がかなえられないからである。(中略)なぜそうなるのか、そうならないようにするにはどうすればよいかを知り、考える力を得たいからである」とし、共感的理解によって望ましい態度形成をめざすこのような指導法は、「子どもの知的発達を押し留めている」(p.68)と指摘している。

田丸(1993)は、発達心理学の観点から、「児童は目の前の出来事だけではなく、自然の法則や社会の構造に大いに関心を示す」(p.22)と述べている。滝沢(1985)も、「(小学校に入学する6歳以降の児童期になると)ものごとの論理的関係を知ろうとする知的好奇心が旺盛で、疑問をもったことがらについて、その表面を軽くなでるだけの説明をしてやっても納得しない。(…)できごとの因果関係を詳しく知りたいという欲求がたいへん強まるので、『なぜ』『どうして』という疑問も、次々に湧いてくる」(p.50)と指摘する。社会科は、常識的なレベルや態度の方向付けを示唆するような概念的知識ではなく、社会的事象そのものを論理的に説明できる科学的な概念的知識を、小学校の段階から順次育成してゆくことが重要である。

3. 1. 3 社会認識の質的な成長を試みた事例

棚橋(2004a)は、こうした小学校における今日の社会科の課題をふまえ、「社会科で保障すべき学力の中核は社会の構造を分析できる力であり、そこで必要とされるものは、事象間の関係を説明できる知識と概念的判断、そして事象をそのような視点で捉えようとする関心・意欲・態度である」(p.35)とし、小学校4年生において、「砂糖作りで変わった江戸時代の讃岐」という題でいわゆる「棚橋プラン」と呼ばれる社会科授業の提案を行っている(棚橋,2004b)。紙幅の制約上の関係もあり、詳細は直接本文をご覧いただきたいが、この授業の目標及び指導案は以下のようになっている。

■棚橋の提案する社会科授業案（「棚橋プラン」）の概要 （「指導案」より引用）

1 対象 小学校第4学年

2 表題 「砂糖づくりで変わった江戸時代の讃岐」

3 目標

- （向山）周慶らの働きで砂糖産業を興すことができた高松藩の社会の変化がわかる。
- ・高松藩は、砂糖を特産品にして藩外で販売することによって莫大な利益を得、藩財政を立て直した。
- ・売るための商品である砂糖作りが農村に広まり、自給自足の生活から、お金を儲けるために作物を作り、必要な物はお金で買う生活に変わっていった。

4 授業の流れ

	指示・発問等	教授・学習活動	子どもが習得する知識
導入	<p>○調べてきたことをもとにして、周慶たちの働きをまとめてみよう。</p> <p>◎江戸時代の讃岐に砂糖作りをもたらした周慶が、神様とまで言われてありがたがられたのはなぜだろうか。</p>	<p>P：向良神社を調べたグループを中心に周慶の事績の概要をエピソードを交えて簡単に説明する。</p> <p>T：メインの学習課題を確認する。</p> <p>P：予想する。</p>	<p>（砂糖づくりが農民を助けたのだろう。）</p> <p>（砂糖づくりが、讃岐を暮らしやすいところに変えたのだろう。）</p>
展開	<p>○砂糖づくりが行われるようになって、その頃の社会はどのように変わったのだろうか。</p> <p>・「阿波の殿さんアイでもつ、尾張大根塩でもつ、讃岐の殿様サトでもつ」という里謡は、砂糖づくりが高松藩にとってどのような意義をもっていたことを示しているか。</p> <p>・それまでの農民はどのような暮らしをしていたのだろうか。</p> <p>○食べて腹がふくれる米ではなく、なぜ砂糖づくりが熱心に取り組んでいたのだろうか。</p> <p>・できた砂糖はどうしたのだろうか。自分たちが甘いものばかり食べていたのだろうか。</p> <p>・砂糖を売ってお金を儲けるようになって、農民の暮らしはどのように変わったのだろうか。</p>	<p>T：サブの学習課題を確認する。</p> <p>T：発問し、資料（里謡、高松藩の財政状態の変化）を提示する。</p> <p>P：資料をもとに答える。</p> <p>T：発問する</p> <p>P：農民の暮らしを調べたグループの発表をもとに、答える。</p> <p>T：サブの学習課題を確認する。</p> <p>T：発問する。</p> <p>P：予想する。</p> <p>T：説明する。</p> <p>T：発問する。</p> <p>P：予想する。</p> <p>Y：説明する。</p>	<p>・高松藩の財政は、砂糖づくりによって助けられていた。高松藩は1758年には借金50万両、年々の利払い数万両という大赤字であった。しかし、明治政府に引き継ぐときには、多くの藩が借金を抱えていたのに、逆に高松藩は多額の現金があるという状態になっていた。砂糖づくりは高松藩の財政を立て直す原動力となった。</p> <p>・江戸時代は税を米で納めていたので、豊かな暮らしをするために米の増産に努めた。しかし、東讃は広い土地や水に恵まれず、米の増産は限界で「五反百姓では飯が食えない」と言われていた。農民の口には米はほとんど入らず、食べ物以外の生活に必要なものも自給していた。</p> <p>・砂糖は自分で食べるためではなく、売ってお金に換えるために作られた。讃岐で作られた砂糖は、藩の外では主に大阪で売られた。「樽いっぱい砂糖が、樽いっぱいの銭になって戻ってくる」と言われた。</p> <p>・砂糖づくりに力を注ぐようになると、それまでのような自分たちで食べたり使ったりするものを自分たちで作る生活（自給自足）ができなくなり、必要な物は砂糖で売って儲けたお金で買うようになった。</p>

展	<p>・藩は農民の間に砂糖づくりが広まるように、どのようなことをしたのだろうか。</p>	<p>T: 発問する。 P: 予想する。 P: この時代に高松藩で開発された新製法について調べたグループが、発表する。 T: 補足する。</p>	<p>・砂糖づくりが農民の間に広まって盛んになるように、砂糖づくりの方法を指導したり、砂糖づくりに必要な資金を貸したり、輸送途中の事故に備えた補償金の積み立てをさせたり、新製法を発明した者に褒美を与えたりした。</p>
開	<p>・農民の間に広まった砂糖づくりを藩の儲けにするために、藩はどのようなことをしたのだろうか。</p>	<p>T: 発問する。 P: 予想する。 T: 説明する。</p>	<p>・砂糖づくりが農民の間に広まると、農民が勝手に売るのはなく、藩が管理し、藩が売るようにした。それによって、藩のもうけが大きくなるようになった。</p>
開	<p>・なぜ砂糖でそれほど儲かったのだろうか。</p>	<p>T: 発問し、資料(大蔵永常『広益国産考』)を提示する。 P: 予想する。資料をもとに答える。 T: 補足する。</p>	<p>・高く売れるように、讃岐の砂糖はよい砂糖だという評判を維持するよう努めた。</p> <p>・砂糖は、昔は甘味料としてではなく、薬として用いられていた。砂糖づくりに気候が適したところは日本では少なく、製造技術も低かったので、日本での生産が少なく、多くを輸入に頼っていたので、高価であった。讃岐は砂糖づくりに気候風土が適していた。また、周慶らの働きで、他の生産地より高い技術を持っていたので、上質の砂糖を作ることができた。</p>
開	<p>・この時代、他の藩でもこのような特産物づくりはあったのだろうか。</p>	<p>T: 発問し、資料(大蔵永常『広益国産考』)を提示する。 P: 資料をもとに答える。 T: 地図で確認しながら補足する。</p>	<p>・他の地域では作れない物を作れば、他の地域の人々がそれを欲しがって買うようになる。その地域が生産を得意として他の地域より上手にたくさん作れる物を「特産物」という。砂糖は、高松藩の特産物になった。</p> <p>・多くの藩で、高松藩の砂糖と同じように、売ってお金に換える特産物づくりに取り組んだ。たとえば、阿波の藍、美濃や土佐の紙、駿河や山城の茶、などがある。他にも紅花、漆、油菜、麻、煙草など各地にたくさんある。</p>
終	<p>◎江戸時代の讃岐に砂糖づくりをもたらした周慶が、神様とまで言われてありがたがられたのは、周慶らのはたらきによって社会がどのようなようになったからだろうか。</p>	<p>T: メインの学習課題を再度、確認する。 P: 展開部の授業内容に基づいて、答える。</p>	<p>・周慶らの働きで、高松藩は、砂糖づくりを産業として興すことに成功し、特産品にして藩外に販売することによって莫大な利益を得、藩財政を立て直した。また、売るための商品である砂糖づくりが農村に広まり、自給自足の生活から、お金を儲けるために作物を作り、必要な物はお金で買う生活に変わっていき、生活が豊かになった。</p>
結			<p>・砂糖づくりがもたらされたことによって、江戸時代半ば以降の讃岐は、新しい社会に変わっていった。周慶らの働きは、単に砂糖ができるようになったというだけでなく、新しい社会をもたらしたので、後に神様といわれるほどありがたがられた。</p>

3. 1. 4 「棚橋プラン」の検討

授業では、「江戸時代の讃岐に砂糖作りをもたらした周慶が、神様とまで言われありがたがられたのはなぜだろうか」という Main Question(MQ)が導入で設定され、子どもはまず予想する。続いて、MQに対する回答の足がかりを求めるため「砂糖作りが行われるようになってその頃の社会はどのように変わったのだろうか」という Sub Question(SQ)が設定される。SQを受けて、子どもは郷土の里謡や高松藩の財政状態の変化といった資料をもとに社会の変化を考察し、つづいて藩による砂糖製造の推進と製法の普及に伴う農民の暮らしの変化を考察している。そして、思考を深めるために、「砂糖によってなぜそれほど儲かったのか」という新しいSQが与えられる。子どもたちは、これに対する回答を、供給の希少性に着眼して資料をもとに考察し、他の藩でも地域ごとに特産品が作られていたことまで学習している。終結部では、再びMQが提示され、子どもは授業で学習した内容にもつづいて説明することで本時は終了している。

棚橋プランの授業は、桜町小学校(2006)が提案した授業と授業構成自体は大きく異なっているというものではない。ところが、内容は決定的に異なっている。桜町小では人々の願いや思いに焦点が当てられているのに対して、棚橋プランは社会の構造とその変化に焦点を当てている。人々の内面を理解する桜町小の授業は、社会生活における望ましい態度の形成をめざしていたが、社会の構造を理解する棚橋プランは、社会的象徴についての科学的な知識を形成することを目指している。この授業は、周慶という人物が「神様」とまで言われるようになったことに「なぜ」と疑問をぶつけることで、周慶個人や当時の人びとの内面をとらえさせるのではなく、自給的経済から貨幣経済への社会の変容という、当時の社会の構造とその変化を論理的にとらえさせようとしている。科学的な社会認識の形成をめざすきわめて質の高い授業であるといえる。

しかしながら、「棚橋プラン」が特集された雑誌では、賛否が二分していた。北(2004)は「筋のある展開であるが(中略)子どもの発達を考慮したとき、子どもがついてこれるかどうかが疑問が残る」「4年生の子どもにとって理解できる知識内容であるかどうか也十分に検討する必要がある」などと指摘し、岩下(2004)は、「一時間ではとても時間が足りない」「4年生には理解できにくい用語がたくさん登場しそうで」「この指導案で『知的好奇心』を高める授業をする自信はない」と指摘している。つまり、小学校段階で棚橋プランのような社会科の授業を実践して科学的知識を形成させることは難しいのではないかという批判である。

なぜこのような指摘がされるのであろうか。その理由の一つとして、心理学的な立場からみた、児童期の発達過程の複雑さがあげられる。例えば、滝沢(1985)は、「小学校が始まる6歳ごろから児童期が始まるが、この時期になると、子どもはものごとを考える際、(中略)筋道をたどりながら推論を進めていくことができる。それは論理を『操作』することができるという意味で、操作的思考の時期である」(p.49)と述べ、小学生の段階において、論理的思考をすることは可能であるとしている。ただし、「10歳ごろまでは、その論理を具体的な対象や実際上の場面に即して適応できるにすぎない。」(p.49)とし、「(11、12歳ごろに入ると)具体的なものを必ず仲介としないでも、単なる可能性の上に立って、論理的にもものごとを考えることができるようになる」(p.66)と述べている。つまり、子ども(特に児童期)の思考過程の特徴は、形式的操作を自然に行っている大人とは異なる可能性がある。

また、加藤 (2007) は、子どもの捉える視点を明らかにする研究で、「社会的物事・事象の量や大きさといった具体的な視点を中心とした見方から、物事・事象の意味や価値、事象間の関係といったより抽象的な視点を考慮した見方へと変化し、社会的物事を多様な視点から捉えることができるようになる」(p.203) ことを見出し、その発達の節目は「およそ小学校4・5年生頃である」(p.203) と述べている。

このように、棚橋プランで対象となっていた小学校3年生は、心理学の立場から見ると、社会的物事を記号的・形式的に置き換え、構造化して捉え直すことが難しい発達段階にあるといえる。棚橋プランの授業の主題(MQ)は、社会的物事そのものではなく、「周慶という人物が「神様」とまで言われるようになったこと」という、人物に対する他人の意味づけ・評価に対して「なぜ」を投げかけるものであった。生活経験にもとづいた具体的な感覚によってものごとを捉えることが多い発達段階にあって、「周慶」という人物は、子どもたちの生活や経験と直接的な接点が少なく、子どもたちが身近な地域の学習を通して社会の構造を捉えようとする教材のメインとしては、リアリティが弱く具体性を欠くものであったのではないだろうかと推察される。

3. 1. 5 科学的な知識の形成をめざす社会系授業の「論理」と「心理」

では、どのようにすれば、科学的な概念的知識を小学生に形成させることが可能なのであろうか。

滝沢(1985)や加藤(2007)らの研究からは、小学校高学年になれば、かなりの抽象的・形式的な論理操作が可能であることが明らかになっている。しかしながら、現実的には「発達段階の移行の仕方は、それぞれの子どもに応じて異なる。(年齢)は大ざっぱな平均値を示すものにすぎない」(滝沢,1985,p.22)とも述べている。つまり児童期の思考は、大半の子どもは論理的思考ができるものの、そのプロセスは一様ではなく、形式的操作ができる者もあれば、具体的操作の段階でものごとを考える者もいるということになる。

その上で、J.S. ブルーナー(1961)が『教育の過程』において定立した「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる。」(p.42)という仮説を参考にしたい。彼は、「どの教科でもその基礎を、なんらの形で、どの年齢の、誰にでも教えることができる」(pp.15-16)、「知的活動は、知識の最前線であろうと、第三学年の教室であろうと、どこにおいても同じものである」(p.18)と述べ、発達の壁を越え得る教育の可能性を主張している。

ただし、ブルーナーも発達段階を考慮した指導が必要があることを示唆しており、「子どもは、具体的操作の段階に入ると比較的早い時期に、数学、自然科学、人文科学、社会科学のかなり多くの基礎的観念を、直感的、または具体的に把握することができるようになる。(中略)基礎的観念を教える上でもっとも重要なことは、子どもが具体的思考からはじめて徐々に、概念的にみてさらに適切な思考様式を使用できるように進むのを助けてやることである。」(pp.48-49)、「どんなものでもたいいて年少の子どもたちが理解できる言葉で与えれば、子どもたちは大人よりも早く学習する」(p.50)と、条件を付けている。

また魚津(1974)は、デューイについての研究の中で「思考の過程で、“飛躍”や“不当な省略”が見られると論理性がない」(p.98)と指摘している。加藤(2007)も、「子どもにとって具体性のより大きい視点がある場合は、それに注意が引きつけられやすい」(p.162)と具

体性の重視を主張し、「生活経験と関連のある社会的物事・事象の差異について、具体的な活動や体験を通して比較する場面や異なる他者の立場に立って考える場を設定することが必要」(p.183)と提案している。つまり、具体的な思考ができるよう、具体的な教材や事例を用いるなど子どもたちにとって感覚による経験が可能な方法で、発問や説明といった言語面においても飛躍や省略のない丁寧な思考過程をたどるよう配慮する必要があることになる。児童期の子どもに対して、科学的な知識の形成を可能にする授業をするためには、教材となる社会的物事や発問や応答における言語活動、思考過程における検証などが、客観的なものであり、子どもの実際の感覚に即して具体的に把握できるものでなければならない。この点を踏まえて授業を計画・実践すれば、子どもたちの社会認識を質的に成長させることは可能なのではないだろうか。

3.2 科学的な社会認識を育成する社会系教科授業の実践と検証

3.2.1 発達段階を考慮した科学的概念探求型授業の実践

そこで、筆者はブルーナーの仮説などにもとづき、知的性質を落とさずに、探求型の授業によって、小・中学生でも科学的な概念的知識の形成は可能かどうかを検討する。筆者は、高等学校において「概念探求(説明)」(森分,1978)の方法原理にもとづき、科学的で応用力のある概念的知識の形成をめざす授業を実験的に行い、その有効性を確認した(蒼下・福田,2009b)。今回は、小学校及び中学校において、指導目標及び扱う教材や授業構成をあえて高等学校と同様のものとし、その効果を試した。ただし、小学校・中学校の実践では、(1)論理展開や発問・説明をより細かく丁寧にし、抽象的な表現をできるだけ避け具体的な表現を用いること、(2)プレゼンテーション形式を併用し地図や写真・グラフなどを丁寧に考察すること、(3)抽象的な概念を考察する場面においてはロールプレイングなどを採用し、なるべく子どもたちが具体的に把握でき、飛躍がないように努めた。以下、「中国の民族問題」を題材にした授業実践の記録である。なお、指導案における項目「1」～「7」は、高等学校の指導案と同じで、「8」(授業の流れ)も構造自体は同じである。教材構成の方法及び教材についての詳細は別稿(蒼下・福田,2009b)を参照されたい。

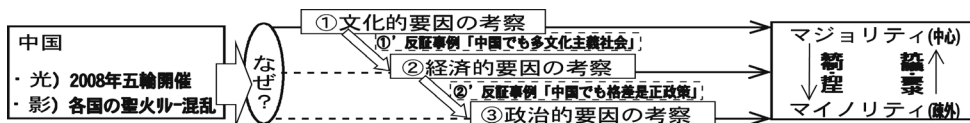
■社会科学習指導案(略式)

1. **表題**…「中国の民族問題」
 2. **領域**…エスニシティ(民族)問題、経済格差、地誌「中国の民族と文化」
 3. **主 題**…「なぜ北京オリンピックの聖火リレーは世界中で混乱したのか」
 4. **対 象**…長崎県内の小学校6年生(32名)・長崎県内の中学校2年生(42名)
 5. **目 標**…ベキンオリンピック聖火リレーが混乱した背景を地域間の経済・政治的要因から探求的に検討することによって、エスニシティ間の対立が発生する要因を考える力を養う。
6. **獲得させたい知識の階層別評価規準**
- ・**知識階層Ⅰ**…中国の民族(分布・構成比・信仰・言語文化・所得・開発地域など)
 - ・**知識階層Ⅱ**…中国は大多数の「漢民族」と少数諸民族で構成する多民族国家である。
 - ・**知識階層Ⅲ**…エスニシティはアイデンティティが異なるため、対立が発生する。
 - ・**知識階層Ⅳ**…エスニシティの対立は、文化的権利のみではなく、政治的・経済的な格差や

不均等が社会的・地域

- ・知識階層Ⅳ…エスニシティの対立は、文化的権利のみではなく、政治的・経済的な格差や不均等が社会的・地域的に発生したときに、政治的に引き起こされる。

7. 知識獲得過程の概念構造



8. 授業の流れ (2時間構成: 前半部=導入・展開部①・展開部②、後半部=展開部③・展開部④・総括)

展開	学習の内容	指導・学習活動	提示教材の典型	
導入	マスポーツによる「平和の祭典」オリンピック ・「今年の五輪はどこで開催されるのか？」 …「中国(ペキン)」 ▽世界中で混乱する北京五輪聖火リレー	・北京五輪(ppt1~3) ・T=発問・S=回答 ・長野と世界(混乱)		
主発問(テーマ提示): 「どうして北京五輪の聖火リレーは世界中で混乱したのか」				
展開部①	小学校での展開 ・仮説を自分で考える(プリントにまとめる) ・グループで話し合い、一番有力な説を検討する ・班ごとに最有力説を発表	中学校での展開 ・仮説を自分で考える(仮説カードを作る) ・グループで、それぞれの仮説を仲間分け分類する ・仮説群をランク付けし、最有力説を検討する ・班ごとに最有力説を発表	発問カード ・○○だから ①誰と誰が混乱させているの? 	
	主発問(テーマ提示): 「どうして北京五輪の聖火リレーは世界中で混乱したのか」		・T=発問・作業指示 ・S=仮説考察 ・S=グループ検討 ・S=全体発表・検討 ・S=他の生徒の説の検討 ・T=黒板まとめ	①誰と誰が混乱させているの?
展開部②	▽検証1=文化的要因(生活・文化の相違による対立) 小学校での展開 ・長野聖火リレーの写真を見て、誰と誰が混乱を起こしているかを読み取る	中学校での展開 ・聖火リレー報道記事(5社6記事)を読み、誰と誰が混乱を起こしているか(新聞分析)	・T=発問・記事配布 ・S=記事分析(分担) ・S=発表	
	Qそもそも「中国人」と「チベット人」はどんな人? ・中国人への既有観念…「ニーハオ」など言語や文化を確認 ・ゲストの活用(授業参観留学生との挨拶) 「ニーハオ」は使わないモンゴル族の宝音氏を登場させる(モンゴル語の挨拶「センバイノ」) ・「中国人」=「漢民族」ではない ・中国は多民族国家構成(生活や文化を共有する人びとの集団(民族)が混じって成立する国家)である ・異なる民族が混在しても比較的共生が進むオーストラリア 「なぜオーストラリアはいろんな民族が一緒に暮らしているのに五輪をみんなで盛り上げられたのか」 =多文化主義社会(「みんな大切にしていればあう必要」) =多文化主義をすでに採っている中国(中国紙幣の多言語表記) →それでも対立するのはどうして?(前半終了)		・T=発問 ・T=発問(「中国での挨拶は?」) ・S=回答(「ニーハオ」) ・T=本物の中国人を生徒に当てさせる ・S=(参観者の誰が中国人か)挙手クイズ ・T=宝音氏への挨拶指示 ・S=「ニーハオ!!」 ・T=「困惑」して説明 ・T=(まとめ) ・T=発問 ・S=回答 ・T=説明と発問	

展開	学習の内容	指導・学習活動	提示教材の典型
展開部③	<p>▽検証2 = 経済的要因(経済成長と所得格差)</p> <p>小学校での展開 中学校での展開</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多文化主義を採用する中国(中国紙幣の多言語表記) Q お互いを大切にしようとかっているのに、なぜそれでも対立を続けているのか ・各民族の「現在」の生活や文化の実態を、地域の景観写真で比較し、なぜ違いが出るかを考察する ・地域の経済的な生活での格差の実態を主題地図や資料で確認し、立地条件などから地域開発の違いが見られることを確認する ・ロールプレイングで、チベット地域役と上海地域役の2グループに分け、さらにそれらを生産年齢人口役・幼年人口役・高齢人口役に分ける。うち、生産年齢人口(最前列と2列目の生徒)役に、折り紙を配り、チベットは農作物を描き、上海は飛行機を折る。できた成果物を、鉛筆(報酬=通貨の代わり)と交換(交換比率…農作物3コで鉛筆1本、航空機1機で鉛筆3本)。鉛筆は生徒数分(約40本)用意し、すべて配る。その上で、地域内で均等に分配して、富の分配の偏りと生産性の違いを確認する ・豊かな上海と貧しいチベットの状態から、チベットの人たちの暮らしの様子と課題を確認する ・国内にできた激しい格差を是正するために、どうする必要があるかを考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・T=「中国」の紙幣提示(多言語表記) ・T= 発問する ・S= 色塗り学習で分布確認 ・S= 分布傾向性の再確認 ・T= 発問する ・S= 考える ・T= ロールプレイングの説明と指示 ・S= 役割演技 ・役割決め ・色紙受領 ・1分で生産活動 ・成果物を換金(鉛筆を通貨と見立てる) ・地域内で均等に分配 ・T= 発問する ・S= 回答する ・T= 格差是正措置をとる米豪の例紹介 	
	<p>▽検証3 = 政治的要因(中央政府の干渉と地域基盤の弱体化)</p> <p>小学校での展開 中学校での展開</p> <ul style="list-style-type: none"> ・格差は正の政策を採っている中国(チベットと沿岸部を結ぶ鉄道の敷設) ・青海チベット鉄道の具体的な説明 Q チベット地域の大規模開発もしているのに、どうしてチベットの人びとの反発は消えないのか ・鉄道など大規模開発がなされた結果としての、よい影響と反発せざるをえない状況を推論(グループ別討議)する ・グループ別により点と課題点を考察して発表、学級全体で検討する ・資本力のある漢民族による開発が主体で、経済力のないチベット人は疎外され、経済成長する一方でチベット人の所得や産業構造は発展せず、物価上昇などに疲弊する。チベットの若者はストロー現象によって都市部へブル型の流出を続け、地域基盤がより弱体化する 	<ul style="list-style-type: none"> ・T= 西部大開発説明 ・T= 発問する ・S= 考える ・S= グループ別討議 ・発表する ・T= 発問する ・S= 答える・考える 	
総括	<ul style="list-style-type: none"> ・「どうしたら、チベット地域の問題は少しでも解決の方向に向かえるのでしょうか。いままで授業で考えてきたことをふまえて、あなたの結論を論じてください。」 ・中学校=プラスα「ナイジェリアの民族問題が発生した理由」 	<ul style="list-style-type: none"> ・T= 発問 ・S= 考えをまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・原稿用紙

(T= 授業者、S= 学習者、ppt=ICT プレゼンテーションコンテンツ、をそれぞれ意味している)

9. 本単元で参考にした資料

- ・ダイヤモンド社(2008)『週刊ダイヤモンド』第96巻18号(通算4227号)
- ・日経ナショナルジオグラフィック社(2008)『ナショナルジオグラフィック日本版』第14巻第5号
- ・星沢哲也(2006)『ジオグラフィック白地図』20ページ[5]「中国の民族」、東京法令出版

- ・星沢哲也(2008)『新編地理資料 2008』p.146[1]「解説」及び[3]写真、東京法令出版
- ・新聞記事: 朝日新聞社・毎日新聞社・読売新聞社・産経新聞社・日経新聞社
- ・王柯(2005)『多民族国家 中国』岩波新書

3.2.2 授業の検証

① 子どもは授業について来ることができたか

授業は、小学校・中学校ともにほぼ指導案に沿って進められた。授業では、テレビなどで連日報道されていた、聖火リレーの世界各国での混乱に対して「なぜ」とMQを提示した。子どもたちは、具体的な社会的事象を自分で考え、議論や資料などによって検討することで一定の結論を導くが、その結論では説明できない反証事例を取り上げ、「それなのに○○なのはなぜ?」と再び問い直すことで応用力のある新しい知識を獲得することになる。

授業は、昼休みや掃除活動が終わった午後の時間帯を2時間連続で行うことになったため、当初の見通しでは、厳しい結果も想定していた。子どもたちは、予想以上に活発に取り組み、学習への動機づけが高いまま2時間を終了することができた。協力校の担任教諭との事前の打ち合わせの中では、学習に対する集中が持続できない症状のある生徒がいるということを知っていたが、そのような様子は一人も観察されなかった。特に、MQ提示後の「なぜ」発問や、反証事例が出された後の「なぜ」発問がなされ、新しい知識への探求が示唆されたときには、子どもたちは予想を真剣に考え、それぞれが出した予想に対する吟味をしようと活発に議論や活動をするなど動機づけが高まっていることがはっきりと観察された。知識構造において高次な知識を探求しようとする学習は、決して「ついてこれない」ものではなく、子どもたちの思考の過程に合わせて、丁寧かつ具体的に進めれば、むしろ「興味関心を維持すること」にも有効なのではないかと考えることができる。



写真1 小学校における実践の様子 (グループでの話し合い)



写真2 小学校における実践の様子 (予想を発表する場面)

② 科学的な知識は形成されたか

では、授業によって子どもたちは小学校や中学校においても高校と同様に、科学的な概念的知識の形成ができたのであろうか。これを調べるために、授業開始直後に Main Question(MQ)として提示されたレディネステスト及び、授業後の総括評価でそれぞれ「なぜ、北京オリンピックの聖火リレーは世界中で混乱したのでしょうか」を問うた。小学校では、MQ提示直後に配布したプリント教材に「予想」として児童が書いた文章を回収・分析し、中学校では、MQ提示直後に複数枚配布した仮説カードに生徒が箇条書きしたも

のを回収・分析した。回答数が小学校と中学校で異なるのはこうした回答形式の違いによるものと考えられる。結果は次頁の表1の通りである。

表1 授業開始直後に問うた Main Question に対する子どもの回答

小学生	数	7	1	2	5	4	2	1	2	0	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	31人回答	
(%)	25.8%	22.6%	3.2%	6.5%	12.9%	6.5%	3.2%	6.5%	0.0%	16.1%	0.0%	6.5%	3.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.2%	3.2%			
中学生	数	11	12	11	6	6	5	6	5	5	4	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	3	40人回答	
(%)	50.0%	27.5%	30.0%	27.5%	30.0%	15.0%	12.5%	15.0%	12.5%	10.0%	5.0%	7.5%	5.0%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	7.5%			
回答	チベットと中国が意見対立している	深刻な人権問題がある	中国の政治状態がよくない	世界中が中国に批判的	チベットが中国から独立を求めている	「北京」での開催がふさわしくないから	中国の環境問題が劣悪	マスコミが騒ぐから便乗	オリンピック自体に批判的	戦争指向の国だから	五輪にチベット人が出られないから	毒入餃子など安全性に疑問	中国政府が強引に推進しすぎ	聖火リレーに反対したから	中国の経済が未熟	ヒトラーが始めたイベントだから	オリンピックの意味を知らない	誰かが裏で操っている	開催国のライバルが妨害	鬼制が多すぎてリレーが見れない	中国に文句あるなら五輪にくるな	世界経済が不安定だから	チベット人を無理矢理中国人に同化	わからない

小学生・中学生ともに、「チベットと中国の対立」「差別や人権問題」が突出して多く、「中国情勢が不安定」「世界中が中国に批判的」「チベットが中国から独立を求めている」などの回答が多数を占めている。これらの多くは、すでに子どもが知っている事実を列挙したものであり、社会の構造や背景について分析的に言及したものは少数にとどまった。中には、「規制が多すぎてリレーがみられない不満」や「開催国のライバルが妨害」「ヒトラーが始めたイベントだから」などの誤った事実認識にもとづく推論による回答もみられた。

それでは、授業を通して、子どもたちはどのような回答をしているのであろうか。小学校においては、授業後のMQ再発問の代わりに、「どうすれば、チベット地域の問題は少しでも解決の方向に向かえるのでしょうか。いままで授業で考えてきたことをふまえて、あなたの結論を論じてください」と問い、中学校においては、「なぜ北京オリンピック聖火リ

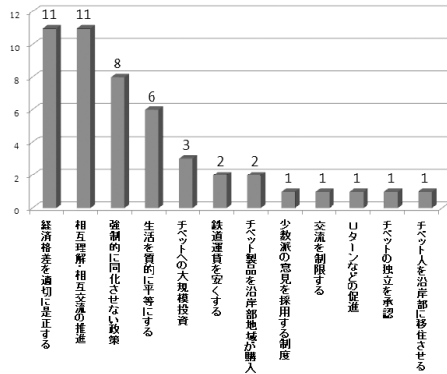


図1 小学生の授業終了後の回答 (回答者31名)

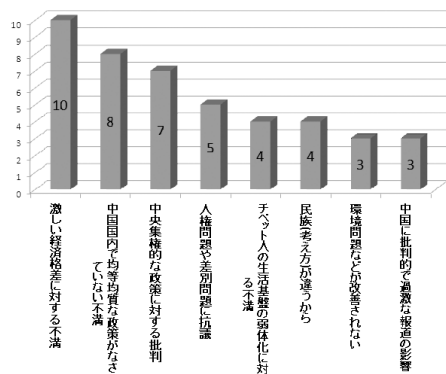


図2 中学生の授業終了後の回答 (回答者41名)

レーは世界中で混乱したのでしょうか。いままで授業で考えてきたことをふまえて、あなたの結論を論じてください」と、MQを再発問した。結果は、小学校については図1、中学校については図2の通りである。小中学生ともに回答は自由記述形式とし複数回答可とした。

結果を見ると、中学生のみならず小学生でも「経済格差を是正すること」や「生活の質的な平等の実現」など経済や政治といった社会の構造をとらえる視点からの回答をする者が多数を占めた。また、「考え方や価値観の違い」にもとづく回答もみられるが、高校生と

同様小学生・中学生においても、「考え方の違い」のみを答える子どもは減り、経済的要因や政治的要因について言及する生徒が多数を占めるようになってきている。以上のことから、小学校や中学校においても、より具体的かつ丁寧な思考過程をたどれるような指導上の配慮がなされれば、内容を構造化し、探求型の授業構成をとることによって、子どもたちが意欲的に科学的な知識を形成することは可能であることがわかった。

4 まとめ

社会系教科は、子どもの社会認識の質的な成長を図るために科学的な知識を形成させることが課題である。科学的な知識の形成は、知識を構造化した上で、探求型の授業構成を採ることで可能であったが、本研究では、こうした論理にもとづく授業は、高等学校のみならず、中学校さらには小学校でも、発達段階に合わせた具体的に丁寧な指導をすれば、可能であることがわかった。子どもは小学生の時期において、すでに社会構造などについて旺盛な知的好奇心を持っており、「なぜ」「どうして」という疑問を強く抱いている。教師は「難しそうだから」といって表面的な意味の理解や誘導的な態度形成に留まる授業ではなく、子どもたちのこうした知的要請に正面から向き合い、科学的な知識に裏付けられた社会認識の育成を保證する授業に挑戦すべきである。本研究において実験授業を担当した蒼下は高等学校の教員であり、小学校や中学校における指導では技術的・方法的な課題も散見された。今後、本研究の成果に基づき、小中学校それぞれの教員によって、子どもが科学的概念を探求する社会科授業の開発と実践の研究が進められることを期待したい。

5 文献

- Jerome Seymour Bruner(1961)『THE PROCESS Of Education』鈴木祥蔵など訳(1963)『教育の過程』岩波書店
- 伊東亮三(1983)「社会科授業理論の認識論的基礎付け(Ⅰ)～『追体験し意味を理解する社会科』の場合～」『日本教科教育学会誌』第8巻第1号
- 岩下修(2004)「知的好奇心を促す構造的な授業こそ」明治図書『社会科教育』12月号 NO.546
- 加藤寿朗(2007)『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究－経済認識の変容を手がかりとして－』風間書房
- 北俊夫(2004)「楽しくて、社会がわかる社会科か～固有性と共通性の面から学力形成を～」明治図書『社会科教育』12月号 NO.546
- 小堀美須津(1999)「夢と目標を感じる歴史学習をどう進めるか」北俊夫編著『歴史に対する理解と愛情を育てる小学校・歴史学習の改革』明治図書
- 蒼下和敬・福田正弘(2009a)「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究(1)」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『研究紀要』No.8
- 蒼下和敬・福田正弘(2009b)「社会認識の質的な成長をめざす授業の研究(2)」長崎大学教育学部附属教育実践総合センター『研究紀要』No.8
- 森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 森分孝治(1996)「社会科の本質」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74
- 長崎市立桜町小学校(2006)「自ら学び、確かな社会認識を身につける社会科学習～人・もの・

- こととのふれあいを通して〜」第44回全国社会科研究協議会研究大会長崎大会紀要
滝沢武久(1985)『子どもの思考と認知発達』大日本図書
- 棚橋健治(2004a)「科学的知識と子どもの経験知との融合」明治図書『社会科教育』12月号
NO.546
- 棚橋健治(2004b)「<提案>社会科固有の役割を果たしてこそ“優れた”社会科授業になる」
明治図書『社会科教育』12月号 NO.546
- 田丸敏高(1993)『子どもの発達と社会認識』法政出版
- 豊蔭啓司(2007)「社会科蘇生の脱構築〜『かかわり』の知をめざす社会科授業設計〜」全国
社会科教育学会『社会科研究』第67号
- 魚津郁夫(1974)『世界の思想家20 デューイ』平凡社
- 山崎雄介(1994)「教育内容としての『概念』とはどのようなものか」グループ・ディダクテ
ィカ『学びのための授業論』勁草書房