

「研究論文」

社会認識の質的な成長をめざす授業の研究(1)

～子どもの社会認識の成長と社会系教科授業の課題～

蒼下和敬 (大学院教育学研究科)

福田正弘 (教育学部初等教育講座)

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、「社会認識を通じた公民的資質の育成」(森分,1996)を大きなねらいとしている。たとえば、『高等学校学習指導要領』(文部科学省,1999)において、地理歴史科の「目標」は次のようになっている。

(1)我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、(2)国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う。 (番号及び下線は筆者が付す)

下線部(1)の部分で社会認識を、下線部(2)の部分で公民的資質を示している。つまり、「社会をわかる」(「～である」という事実的判断)力と、「社会に対して一定の立場を決定する」(「～であるべきだ」という実践的判断)力を総合的に育成することをめざしているのである(福田,1994)。

今日、現代社会は急速なスピードで変化し、しかもより複雑化している。たとえば地球環境問題や食糧飢餓問題、エネルギー問題、地域紛争問題等々、私たちを取り巻く社会はきわめて複雑で深刻な現実に直面している。

こうした時代において、子どもはますます高度な問題解決を求められるようになってきている。こうした時代に向き合う「国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員」として必要な公民的資質は、社会に対する知識・理解に裏付けられた社会認識を通して育成されなければならない(松尾,1994)。社会系教科は、こうした社会を生きていくために必要な公民的資質の土台となる社会認識を育成する重要な役割を担っている。

しかしながら、実際の社会系教科が子どもにとって大切な教科として認識されていないのではないかと危惧される事実がある。その事実は、筆者の勤務校である長崎県立の高等学校(普通科)において、2007年4月に入学したばかりの1年生地理選択者79人に対して、社会科の印象について調査した中で見いだされた。

調査では、「あなたがこれまで受けてきた社会科で、一番印象に残っているものは何ですか。」(回答は自由記述形式)と問い、回答は、①「社会科見学や体験活動、ビデオ視聴など」(23人)、②「先生の雑談(脱線)や個性(人柄)」(19人)、③「地名・物産・個別的事象などの情動的な知識を一生懸命覚えたこと」(19人)など、社会科の内容には関係しない事項が多数を占めた。一方で社会科の内容に

関係する「社会のみ方考え方」や「自分の将来についての在り方」などの回答は、少数にとどまった。中には、「社会科は得意だったんだけど、受験が終わったら、もう全部忘れちゃった。」といった回答もあった。

この調査から筆者は、社会系教科を学んで子どもに残った印象が極めて薄く、エピソード的なものしか残っていない現状に危機感を持ち、その原因は社会系教科で教えられている内容の質に問題があるのではないかと考えるようになった。

そこで、本研究では、まず子どもがどのような社会認識をもっているのかを小学校・中学校・高等学校別に調べ、それぞれの発達段階で子どもたちが、学習に対する内発的動機づけを高められ、かつ学びを実感できる授業の内容及び方法とはどのようなものかを検討する。

2 目的と方法

本研究では、以下の順序で考察してゆく。

1) 子どもの「社会認識」の成長の実態

子どもはどのような社会認識をもっているのか。実際に子どもがもっている社会認識の実態を把握するため、小学校・中学校・高等学校の生徒を対象にした質問紙法による調査を実施し、集約した結果をもとに検討する。

2) 社会系教科が向き合うべき課題

子どもの社会認識を質的に成長させるために、社会系教科は何をどのように教えるべきなのであろうか。指導教材や教科書の分析などから授業の実際を探り、社会系教科の授業の方向性を検討してゆく。

3 結果

3.1 子どもの社会認識の実態

子どもたちは、実際の成長にともなってどのような社会認識を身につけているのであろうか。ここでは、「人々の対立や紛争」を具体的事例として取り上げ、小学生・中学生及び高校生の発達段階別に質問紙法による調査を実施した。「人々の対立や紛争」は、今日なお続く重要な課題であり、子どもたちの関心も高い。この領域の研究は、法学・政治学・経済学などで多くの基礎研究がなされ、国際関係論やエスニシティ論・平和論など応用的な研究も進んでいる。社会系教科でもこの問題は学習内容として取り扱われており、たとえば、高等学校地理歴史科地理Bでは、「現代世界の諸課題の地理的考察」の部分にある「民族、領土問題」を中心に地理学的な考察が求められている。

調査の概要は次に示す通りである。

これを見ると、どの発達段階においても、子どもたちの多くは「考え方(立場)の相違が原因」、「自分たちの利益ばかりを考えるから」、「自分勝手に相手の主張を聞かないから」などという回答になっている。小学生・中学生・高校生ともに、回答は同質の傾向が伺え、原因の推論は表面的なものが多い。

表3 Q3に対する回答の集計 (単位=回答者数)

	小学校	中学校	高校
考え方(立場)の相違が原因	18 22.8%	70 34.8%	51 34.7%
自分たちの利益ばかりを追求するから	6 7.6%	46 22.9%	39 26.5%
自分勝手に相手の主張を聞かないから	24 30.4%	27 13.4%	27 18.4%
自らの地位や権威を守るため	2 2.6%	15 7.5%	9 6.1%
話し合いでなく武力で解決しようとするから	5 6.3%	14 7.0%	4 2.7%
不平等感や差別意識が原因	10 12.7%	8 4.0%	4 2.7%
闘うのは人間の本能だから	-	7 3.5%	5 3.4%
不公平感や経済格差が原因	2 2.6%	4 2.0%	5 3.4%
小さな問題を放置したままにしたから	6 7.6%	1 0.5%	-
仲が悪いから	2 2.6%	3 1.5%	1 0.7%
土地・資源・食糧などの不足や争奪	2 2.6%	1 0.5%	1 0.7%
わからない/n.a.	2 2.6%	5 2.5%	1 0.7%

では、子どもたちは現実の社会的事象にどのように向き合っているのだろうか。

Q4: (全員に聞きます。)

どうすれば、人々の対立や紛争は改善や解決に向かうと思いますか。

回答は、自由記述式で複数回答を可とした。結果は、次の表4の通りである。

表4 Q4に対する回答の集計

(単位=回答者数)

小学校	25	17	24	5	1	11	4	4	1	2	1	2	2	3						1	1	104	
	24.0%	16.3%	23.1%	4.8%	1.0%	10.6%	3.8%	3.8%	1.0%	1.9%	1.0%	1.9%	0.0%	1.9%	2.9%					1.0%	1.0%		
中学校	52	51	13	19	14	5	11	7	5	5	3	2	2	2	2	1	2	1				210	
	24.8%	24.3%	6.2%	9.0%	6.7%	2.4%	6.2%	3.3%	2.4%	2.4%	1.4%	1.0%	1.9%	1.0%	1.0%	0.5%	1.0%	0.5%				4.3%	
高校	33	17	2	13	7	5	4	6	6	4	3	3	2	2						1		119	
	27.7%	14.3%	1.7%	10.9%	5.9%	4.2%	3.4%	5.0%	5.0%	3.4%	2.6%	2.6%	1.7%	1.7%								5.9%	
回答項目	相手の立場を尊重する	よく話し合う	やさしさやおもいやりの心	異文化理解/交流の促進	どれだけ考えても不可能	平等意識の涵養	軍隊を定める	世界規模での枠組みづくり	平和意識の涵養	貧富の差を縮める仕組み作り	第三者的存在	自立した市民による活動の広がり	人類が滅亡すれば解決	世界連邦への移行	いじめの原因をなくす	強力なリーダーにゆだねる	全人類に富を均等に分配する	戦争犯罪の厳罰化	伝統ではない新しい文化の創造	石油がつかせてしまえば解決する	リーダーたちがなかくする	無回答/わからない	回答事項総数

これをみると、「相手の立場を尊重する」や「よく話し合う」「異文化理解や交流を進める」が小学生・中学生・高校生ともに多数が回答している。しかしながら、「やさしさや思いやりの心を持つ」「平等意識の涵養」といった肯定的な回答は、小学生の方が多く、中学・高校生になるに従って低下している。一方で、「わからない」や無回答、「どれだけ考えても解決は不可能」や「人類が滅亡すれば解決する」などといった悲観的な回答は、小学生ではほとんどあがっていないのに対して、中学生・高校生に多い。

全体的に見てみると、大多数の回答が、表面的・抽象的なものにとどまり、具体性や現実性を帯びたものは一部にしか見られないことがわかる。子どもたちは、発達段階が上がるにつれ、子どもの情報的な知識の量は増えていくが、原因の説明や具体的な解決策などのみ方考え方といった知識の質的な成長は難しい傾向が伺える(図1)。

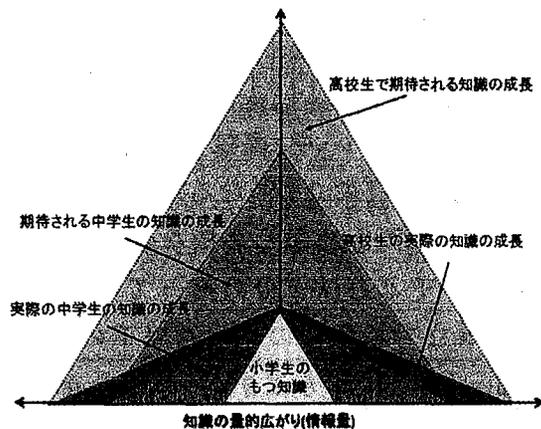


図1 発達段階でみた社会認識の成長

3.2 社会系教科が向き合うべき課題

3.1 に述べたように、筆者の実施した調査から、子どもの社会認識は発達段階が上がっても、質的に成長することは難しいことがわかった。こうした事態に対して、子どもの社会認識の質的な成長を責務とする社会系教科は、現在の授業をどのように改善していくべきであろうか。筆者は、そのための課題を仮説として3点立てた。以下、この仮説を検討することで、社会系教科がめざすべき授業の方向性を探りたい。

- ・仮説①…授業で社会的事象を捉えるみ方考え方が授業で教えられていないので、子どもの社会認識は質的に成長しない
- ・仮説②…教師が教えようとするみ方考え方そのものの質が低く表面的なものでしかないので、子どもの社会認識は質的に成長しない
- ・仮説③…高度なみ方考え方を教えていても、その教え方に問題があるので、子どもの社会認識は質的に成長しない

(1) 仮説①について

この仮説を検討するために、長崎県内の高等学校の地理授業で実際に使用されている教材(プリント)から分析し、授業で教えられている内容を明らかにする。プリント教材は、授業に沿って作成され、学習者にとっては授業の記録として手元に残るものである。実際に多くの生徒は、これらの教材で復習して、学んだことを整理することにもなる。プリントは、2008年11月に実施された長崎県高等学校教育研究会地歴公民科部会地理分科会の研究協議において、授業研究のために配布されたものである。ここから、17校分の実践プリントを入手できた。

プリントの分析は次の3つの視点から行った。

- ・「どこ」「だれ」「なに」のような社会的事象についての情報が組み込まれているか(情報)。
- ・情報などの意味や特徴・経緯などが組み込まれているか(意味・解釈)。
- ・社会的な事象を説明するみ方考え方などが組み込まれているか(み方考え方)。

分析の際には、主観的な判断を避けるために、宅島大堯氏¹⁾の協力を得て、二者でそれぞれ検討を行い、結果に違いのあった部分については、協議しながら再検討し、修正してまとめた(表5)。

表5を見ると、ほぼすべての学校で、いわゆる単語や用語などの情動的な知識が教えられており、また授業の教材も情動的知識を整理するために構成されているものが多かった。特に大学などへの進学を重視する高校の場合は、こうした多くの知識を効率的に教えることが優先され、地名

表5 長崎県内の高等学校地理におけるプリントの内容

指導事例	情報	意味解釈	み方考え方	タイプ	校種
①	○	○	△	地誌	普通科
②	○	○	×	地誌	普通科
③	○	○	×	演習	普通科
④	○	△	×	地誌	普通科
⑤	○	○	×	技能	普通科
⑥	○	○	○	演習	普通科
⑦	○	○	×	技能	実業科
⑧	○	○	×	地誌	実業科
⑨	○	○	×	技能	普通科
⑩	△	○	○	系統	普通科
⑪	○	○	×	技能	普通科
⑫	○	○	○	演習	実業科
⑬	○	○	×	地誌	普通科
⑭	○	△	×	地誌	普通科
⑮	○	○	×	系統	実業科
⑯	○	○	○	演習	普通科
⑰	○	○	○	体験	普通科

や概念用語の整理に重点が置かれている傾向が見られた。他方、社会のみ方考え方の育成を重視して指導している事例は少数にとどまっていた。

(2) 仮説②について

み方考え方を育成することは、学習指導要領にも明記されており、その重要性はすでに教科指導研修会などを通じて教科教育の現場でも広く認知されている。にも関わらず、地理学的なみ方考え方が授業の中で育成されていないのはなぜであろうか。

多くの教科担当教諭は、教科書を使用するか、もしくは教科書に準拠した教材を使用して教科指導を行っている。では、この教科書にはいかなることが書かれているのであろうか。たとえば、先ほどから例として取り上げている「人々の対立や紛争」については、「民族問題」という単元でも扱われている。中学校用の地理の教科書では「同じ民族であるにもかかわらず、別々の国に住むことになったり、複数の民族が一つの国で暮らすことになったりしました。このことが、現在も続く争いの一つになっています。」(帝国書院,2006)という旨の記述がなされている。高等学校について見てみると、「言語や宗教の対立が原因で対立が起きており、国民一人一人が、他の集団に属する人々とコミュニケーションをとる必要」(帝国書院,2007)と書かれてある。発達段階が上がっても、記述内容に質的な差異を見いだせないことがわかる。草原(2006)は「この地理のみ方の学習を踏まえて子どもに『なぜ民族問題が起きるのだろうか?』と問うたら(中略)論理的には『多民族国家だから』が答えになるのではないか。事実、多くの地理教師は、国境と文化の広がりとの関係でそう教えている。」(p.70)と指摘している。

これらの状況の結果、子どもが形成する社会認識は、きわめて表面的なものにとどまる可能性がある。先ほど 3.1 において、発達段階が上がるにつれ、肯定的・理想的な社会のみ方考え方が減少し、悲観的・現実的なそれが増加すると指摘した。これは、子どもの社会認識の実態が、社会的事象への具体的な原因や解決策の必要性に対して、説得力のある答えが見いだせないにもかかわらず、世界の様々な現実についての情報は増す一方だからだと考えることはできないだろうか。

では、社会系教科は、授業でいったい何を子どもたちに教えることが大切なのであろうか。無論、「社会認識を通して公民的資質を育成する」ことであり、まずは社会認識を育成することであるというのは、多くの研究者や現場の教師が認めているところであろう。しかしながら、子どもたちの社会認識の発達は、無理に社会系教科の授業がなくとも、テレビや雑誌・インターネットなどのメディア、塾や部活動・総合的な学習の時間など社会系教科以外の教育活動、家族や地域との関わりの中などで、「あらゆる場面でフォーマル・インフォーマルに」なされている(森分,1996)。これらと同質の社会認識の育成をめざす限り、社会系教科の存在意義は子どもたちの中で埋没しかねない。それでは、社会系教科でしか子どもたちが学び取れない社会認識とはいったいどのようなものなのであろうか。

さきほど、社会認識は無理に社会系教科がなくとも、子どもたちはフォーマル・インフォーマルに学び取ることを確認した。しかしながら、それらの多くは、論理の飛躍や欠落によるもの、誤解・偏見など主観的な判断によるもの、組み込まれた意図によるものといったトラップがあり、論理的で系統性のある論拠としては疑問が残る。社会系教科で育まなければならない社会認識は、「考え方が違う民族間で対立しないよう、お互いの考え方や立場を尊重すべき」といった表面的なレベルにとどまるのではなく、「そういうことは誰でもわかっているのに、そうならないのはなぜ?」「本当のところはどうなのか?」という疑問に答える科学的なみ方考え方である。そのとき必然的に、教師は、教科書の記述を越えた事象の本質を見通した教育内容を把握して、教材構成する必要が出てくる。

社会系教科は、子どもたちが将来的に問題に向き合い、意思決定を迫られたとき、合理的な根拠に裏付けられて論理を展開し、他者との議論や検討のなかでよりよい方向性を見出すことができるよう、その基盤となる科学的なみ方考え方の形成を重視しなければならない。

では、事実の本質に迫る科学的なみ方考え方はどのようなものなのであろうか。森分(1978)は、社会系教科で教えられる知識を構造化し、「社会のみ方考え方は、「実在する事象に分析的な視点」が入り、「個別的・主観的なものよりも、合理的・客観的」であることが求められる「論理的で科学的な知識」であるとして、知識の中でも高度なものとして位置づけている(図2)。社会系教科で育むべき知識は「論理的で科学的な知識」である。

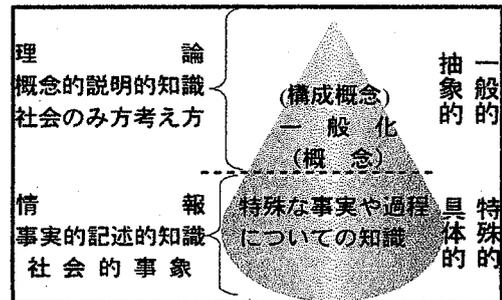


図2 科学的知識の構造(森分, 1978)

(3) 仮説③について

しかしながら、長崎県内地理教材プリントの検討で対象となった地理教諭の多くは、大学などで地理学をはじめとした社会諸科学を専攻している。教科書の記述のみで社会的事象の原因や解決法が十分に見いだされると考えている教諭は少ないはずである。ところが、教科書プラスαとしての科学的な知識が教えられていなかったり、教えられていてもなかなか社会認識の成長に結びつかないのはなぜなのだろうか。

社会系教科のみならず、授業を担当する教諭の業務は、授業だけではない。業務分掌や担任としての学級・学年経営、部活動指導など、学校全体の教育活動や業務もあり、それらの業務は各教諭の裁量幅が大きい教科指導に優先されやすい。教科指導のための研究・準備は、時間的な制約によってかなり制限を受ける。

その一方で、教科指導にも数値的な成果を、試験の点数保証として目に見える形で要請される。試験で点数を取らせるためには、より多くの内容を効率的に指導することが重視される。先ほど表5では、気候要素・因子や工業立地論などの

理論や法則を教えている指導事例も確認されているが、それらの多くは、大学入試センター試験の過去問題などを解く問題演習の解法手順として提示され、トレーニングによって効率的に覚えるよう構成されていた。

こうした状況に対して、森分(1978)は、「理論は直接教えることはできない」、「ただ暗記したというのでは習得できたとはいえない」と指摘している。滝沢(1985)は、「(より高次の新しい知識構造は)白紙の状態から突然出現して来るものではなく、以前の段階の構造の有用な要素を保持しながら、その上に構築されたものである。(中略)子どもは、現在の思考構造の有用な要素を十分に活用し、その構造の限界を自分で発見するようになるまで思考をはたらかせるとき、次の段階の思考が新たに構造化されてくる」(p.20)と述べている。

子どもが自ら形成するプロセスを経なければ、いくら理論や法則などを教えようとしても、単に知識の量を増やしたに過ぎず、質的に高次の知識を形成したことにはならない。子どもたちが必要に迫られて、自ら答えを求めようとする内発的動機を高め、具体的な事例の検討を重ねなければ、必要性や具体性を感じることはできず、学習への主体性は低下する。当然、身につけた知識を応用させることも、長く定着させることも難しくなってくる。子どもが科学的知識を自ら求ようとする授業の構築こそが社会系教科に求められている。

4 まとめ

本研究では、社会系教科の現状は、子どもの社会認識の量的な広がりにも寄与しても、質的な深まりにも寄与できていないことが明らかになった。社会系教科で育むべきは、子どもが市民として将来意思決定を迫られたとき、科学的な論拠に基づき論理的に考えを深めるために必要となる科学的知識である。しかしながら、科学的な知識は、単に伝達したのでは形成されない。社会系教科は、授業において子どもたちが自ら科学的知識を形成できるような構成と方法をとらなければならない。

理想と現実が乖離した状態のままである今日の社会系教科への批判は、そのまま子どもたちの社会認識の実態となって表出している。「受験には役立つけれど、世の中には役立たない」といった社会系教科の矛盾を解決する糸口として、科学的な知識を子ども自らが形成する授業の構築が求められている。

5 参考文献・資料など

- ・森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
 - ・滝沢武久(1985)『子どもの思考と認知発達』大日本図書
 - ・福田正弘(1994)「知識中心か態度中心か」社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』明治図書
 - ・松尾正幸(1994)「社会科と社会科学」社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』明治図書
 - ・平沢茂(1995)「わかる授業に関わる教育的問題～「制度疲労」する学校教育～」真仁田昭編『児童心理』第49巻第8号、金子書房
 - ・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
 - ・文部科学省(1999)『高等学校学習指導要領』国立印刷局
 - ・草原和博(2006)「社会科学科地理としての社会科授業」社会認識教育学会『社会認識教育の構造改革』明治図書
 - ・帝国書院(2006)『中学生の地理(初訂版)』
 - ・帝国書院(2007)『新詳 地理B(初訂版)』
- *1 宅島大堯…長崎県立猶興館高等学校教諭(地理)