

<実践報告>

「初等社会科」教育における社会科学的思考の「基礎」習得の重要性

宮城 能彦 人文学部こども文化学科

Practices of Learning Basic Theories of Social Science for Teaching Method of Social Studies in Elementary Education

Yoshihiko MIYAGI (Faculty of Humanities, Department of Child Studies)

「社会科は暗記科目である」という認識から「社会科が苦手あるいは嫌いになる」というパターンはなぜ生まれるのだろうか。多くの学生が「社会科は暗記科目である」という認識を持っており、また、その認識から抜け出せていない教師も少なくないだろう。

その要因の一つに、小学校教員養成課程において実践的要素が大きく社会科学的思考の基礎を学ぶ機会が極端に少ないということが考えられる。本稿では社会科学的思考の基礎を学ぶ意義を明らかにしたうえで、教科科目「初等社会」の導入部分においてそれをどのように授業展開するかという授業実践事例の報告を行う。

キーワード：初等社会，社会科学，社会認識

はじめに

沖縄大学人文学部こども文化学科において「社会科」を「苦手」、あるいは「嫌い」だとする学生は少なくない。

教科に関する科目である「初等社会」において毎年簡単なアンケートを行っているが、それによると、小学校の社会科から高等学校の「地理歴史」「公民」を含めて、総じて「社会科」が「好き」あるいは「得意」と回答した者は、約50人60人中2～3人にすぎない。逆に、「苦手」「嫌い」と回答した者は毎年60%以上である。

嫌いな理由は明確である。これも毎年80%以上の学生が「興味が持てないから」「暗記が苦手だから」と答える。要するに、社会科を「暗記科目」だと認識しているのである。

小学校社会科において、児童らに「社会科」が暗記科目と認識されてしまう問題は、古くから取り上げられているし、その克服のための様々な事業実践も報告されている。

それらは総じて、「楽しい授業をいかに作

るか」あるいは、児童に「いかに（暗記ではなく）豊かな社会的認識を育むか」という問題意識であった。

もちろん、そういった問題意識は重要であり、楽しい授業の実践モデルが増えることは好ましいことである。しかし、実践の前に、教える主体としての教師の社会認識はどのようなものであるか、教師を目指す者の「社会認識」をいかに育むのかという問題意識も必要ではないだろうか。

よって本論においては、教科に関する科目「初等社会」において、いかに「社会を認識する方法」を教えるのかについてその実践を紹介し、社会科学的な基礎の養成の重要性について考えてみたい。

1. 「社会科は暗記科目である」という一般的な認識との葛藤

本学の学生に限らず、多くの大人は、社会科＝暗記科目だと認識している。

実際に、高校入試から大学のセンター試験まで、問われるのは全てとっていいほど

「覚えたもの」を答えるという形式である。一見思考力を問うような記述式の問題も見られるが、限られた時間内にそれを答えるためには、既にそれと類似の問題を解いたことがあるという経験が必要であり、結局、それは広い意味での「暗記」力が問われているに過ぎないⁱ。

ただし、「暗記」が必ずしも悪いことだということではない。単純な「知育偏重」論は慎むべきであろう。なぜなら、知識がなければ考えることもできないし、様々なことを様々な方法で考えることによって必然的に知識は増えていくからである。

ゆえに、ここで問題にしたいことは、「暗記」の是非や教科のテストのあり方ではない。

まず、確認しておきたいことは、「社会科は暗記科目」であるという認識が社会科を「苦手」「嫌い」にしている最も大きな要因の一つであるということである。

小学校3年から4年にかけての「社会科」は確かに暗記科目ではなかった。しかし、5年生以降、地理や歴史、公民的要素が強くなっていくと、たとえ教師が「考える授業」「社会的認識を育む授業」を実践したとしても、テストで問われるのは、結局は「知識」である。前述したように、一見、分析力や考察力が問われているように見えるテストの問題も、時間制約という条件下では、「既に考えたことがある内容」を「既に表現したことのある記述」を再現する能力ということになる。

その問題を克服するために、多くの教師たちが葛藤し「楽しい社会科」の授業が数多く提案され実践されている。最近の研究に限定しても、例えば、

- ・遠藤茂(2012a)「子どもの疑問を生かし、思考を深める小学校社会科の授業(1)一学区調べから市内調べへ:広がる地域と子どもの視野」(歴史地理教育, 795, pp. 50-55)
- ・河崎かよ子(2013a)「見えないものを見

せる-小学校社会科の授業(1)地域のむかしの姿を見せる(3年)-」(歴史地理教育, 803, pp. 58-63)

- ・北俊夫(2005)「小学校社会科の『資料活用能力』の実態に関する研究」, 岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究), 7, pp. 43-53)

等の研究テーマに代表されるように、かなり大げさに言えば、社会科教育においては、「暗記科目」イメージからいかに脱却するのかが、過去から現在、そしてこれからも大きなテーマとなっているのである。

研究においても、「小学校社会科教育をめぐっては、資料分析力、資料解釈力、考察内容の表現力の3点をいかにして高めるかについての論考」も数多い(香川2014)ⁱⁱ。

しかし、社会科を教える先生ですら、実は、「社会科は結局暗記科目である」という呪縛から逃れられていないのではないかと、この疑念を私は抱いている。

それは、多くの授業実践や研究が、「楽しい」「思考力を深める」「活用能力」「社会認識を育む」などをキーワードにしているものの、それらは、結局、高校入試や大学入試の前に簡単に吹き飛んでしまうもののようにしか見えないからである。

現在の学生たちの多くは、「楽しい」「思考力を深める」「活用能力」「社会認識を育む」小学校の社会科の授業を受けてきたはずである。しかし、それにも関わらず、多くの学生たちが、「社会科は暗記科目なので苦手(嫌い)だった」と答え、現在でも「苦手」「嫌い」であるという現実がある。

ここで、「それは大学の偏差値にもよるのではないか」という疑問も生じるかもしれない。すなわち、小学校で行われてきた「楽しい」「思考力を深める」「活用能力」「社会認識を育む」社会科教育をうまく自分のものにできなかった(成績が良くなかった)からこそ、その積み重ねで(あまり偏差値が高くない)地方の私立大学レベルの大学に進学しているのではないかとこの疑問である。

しかし、国立大学や高偏差値の私立大学に入学するような学生は、そもそも中学受験や高校・大学受験で、暗記力の高さを発揮できた学生たちである。彼らの中には、教師の目論見通り、に楽しく思考力と社会認識を育んできた学生も少なくないかもしれないが、その能力を大学で発揮できるのは、暗記力によって（高偏差値の）大学に入学できたからである。

「結果的に暗記力で大学に入学できた」あるいはその逆で、「暗記が苦手だったから社会が今でも苦手（嫌い）」という強烈な経験を持つ学生たちが、そのまま、「社会科は暗記ではない」という認識を、建前ではなく本音でもつようになるためには、当然、それらの、顕在的・潜在的価値観を覆すような教育の内容と方法が必要となるはずである。

それは、現在、効果的に実践できているのだろうか。あるいは、教科に関する科目の内容の中にそれは組み込まれているのだろうか。

2. 社会科学的思考の「基礎」習得の重要性

筆者は大学3年生の頃から小学校教員養成の内容に関してある疑問を抱いている。

大学では社会学を専攻していたが、中学高校の社会科の教員免許所得のために教育学部開設の授業も履修しなければならなかった。その時、その教室の空気にかかなりの違和感を覚えたことを今でも明確に記憶している。もちろん、その違和感は、私が未熟であることが最も大きな要因であろうし、あるいは、教科教育に対する無知からくるものなのかもしれない。しかし、その違和感がなんであったかを考えることにはある程度意味があると思われる。

大学1年生や2年生の頃は、社会学を中心とした社会科学の専門用語を理解し慣れるのに必死であった。社会学の専門用語を理解するとは、すなわち社会的考え方がある程度理解しそれを咀嚼した後に自分の言葉として使えるようになるということである。

特に、実証科学としての社会科学の考え方に慣れるために悪戦苦闘していた当時の私の目には、教員養成を目的としている学科の学生たちは、実践的なところにかかなり比重をおいて学んでいるという印象を受けた。

「科学」は直接的に価値判断することができない。科学ができることは、「～である」あるいは、「○○すれば××となる可能性が高い」ということだけで、「～べきである」という価値を伴った判断はできない。ということが、大学に入学して最初に教えられたことであった。

しかし、教科教育の授業では、「子どもに何を教えるべきか」「子どもにどのように教えればよいのか」と直接問われているような気がしたのである。それらは、「よりよく生きるとは何か」と問う哲学とはまた別のもののように私は感じていた。目の前の子どもをどうするかという実践的な問いかけの前に、本質的な問いや実証的科学的な思考は、とりあえず保留にしなければならない、というのが私の「印象」であった。

少なくとも、初等教育を専攻している友人たちは、私のような疑問は一切もっておらず、すでに教える内容は決まっておき、その内容をいかに効率よく教えるかということにほとんどのエネルギーを費やしているように見えた。

それらは、「いかに児童に考えさせるか」という授業づくりに関しても同様であり、「考えさせる」内容がア priori に決まっているような感じ、または、熟考されていない印象をうけた。

私の経験は、たまたま、その時の学生たちや授業内容がそうであっただけかもしれない、一般化することはできない。あるいはやはり私の未熟さが誤解を生じさせたのかもしれない。しかし、一般化する必要はないとしても、そのエピソードの中に、「社会科は暗記科目」というイメージから抜け出すことができない要因を見出すことはできないだろうか。

もちろん、社会科は暗記科目などではない。

では、何なのか？

そういったことを、小学校の教室における実践とは切り離れたところで考える必要があるだろう。社会科は社会科学の基礎・入門的な教科である。だとするならば、教師を目指す学生は社会科学の考え方、その対象となるものと、その方法論を学ばなくてはならない。

大学で、社会科学の基礎を（実践とは離れたところで）しっかりと学ばないからこそ、小学校の社会科は「暗記科目」という呪縛からいつまでも解放されないのではないか。そういった問題意識から、教科に関する科目である「初等社会」では、導入部分で、「社会科学的考え方とは何か」について講義している。

3. 社会科学的思考の基礎と何かー「初等社会」授業実践ー

例えば、ある大学の初等社会のシラバスには、「校種を問わず教員は社会の事象に精通している必要があるという観点から、NHK テレビ番組「クローズアップ現代」のHP上の「放送まるごとチェック！」を素材にして社会的事象への感受性を養う方法を学ぶ」というのがあった。

社会問題・社会病理について新聞記事やニュース、ドキュメンタリー、あるいは書籍によって知識を得、社会問題を自分の言葉で考える訓練はよく行われていることである。それは必要なことであり、それによって学生たちの問題意識が高まり、よりよい社会を作っていこうとする気持ちと、そのためにも子どもたちにも考えてもらいたいという願望を抱くようになることも必要なことだと考える。

大学生に優れたドキュメンタリー等を見せ、世の中がいかに矛盾や不公平に満ち溢れているかを知らしめて「正義感」を刺激し、興味や問題意識を持たせるという手法は、実

は簡単なことであるⁱⁱⁱ。そして、その正義感を持った学生が教師となり、子どもたちに社会問題を考えさせる授業を展開する可能性も少なくないだろう。

しかし、そういった正義感は比較的容易に転向することも稀ではない。

自分の力で飯を食わなければならないという現実。家族のために働かなくてはならないという現実と真正面から向き合わなくてはならない社会人になった瞬間に、あるいは、就活という現実と直面したとたんに、そういった正義感はいとも簡単に吹き飛ばされてしまう。そういう現実を毎年多くの大学の教師が見ている。

おそらく、「各種入学試験において結局社会科は暗記科目である」という現実にも「正義感」だけでは太刀打ちできないだろう。

学生たちに求めたいのは、そういった正義感の前に、その問題意識から少し離れたところから相対的にモノゴトを見るという訓練である。

すなわち、子どもに伝えようとしている事象が、実はひとつのイデオロギーでしかないのではないか。あるいは、普遍的だと思い込んでいる自分の考え方が、実は偏狭な考え方もかもしれない。と、自らの考え方を相対化する方法を学ぶということであり、自分が教えようとしている「事実」「考え方」はいったいどこで担保されているのかと、絶えず問いかけることのできる能力である。

だから、一方では、社会問題などを扱いつつも、それ以前に、いかに、自らを相対化して物事を見るかという訓練が必要だと考える。

もちろん、大学で教える内容は小学校の教室で実践すべき内容ではない。もし、私の授業を受講した学生が、その内容をそのまま小学校の社会科で行ったとしたら害はあっても利はないだろう。ここで、学生たちに学んでほしいのは、社会を見て考える際の「方法」であり、その「方法」によって社会は様々なものに見えてくるということと、その体験

である。

それは単に、「社会には様々な価値観をもった人たちがいる」とか、「多様性をたいせつにしよう」という建前のレベルの話ではない。社会という、実は目に見えないモノをいかに見るか、そのためには「方法」が必要であるということ、我々は様々なバイアスによって「偏見」でしか物事を見ることができないといったことを、いかに理解するかということである。

紙面の都合上、ここではそのいくつかを紹介するに留めたい。

I : 人は色眼鏡をはずすことはできない。

よく「客観的に考えることが大切」と言われるが、果たして純粋に客観的な立場というのはあり得るのだろうか。

- ①円錐の形をした物を見るとき、真上や真下から見ると円に見える。真横から見れば三角形。いろんな角度から見て初めて、それが円錐形だということがわかる。すなわち、物事は見る角度によって全く異なって見えることがあるという例えである。あるいは、一部だけを見ていると全体はつかめない。諺にも「群盲象を評す(撫でる)」「木を数えて林を忘れる」「木を見て森を見ず」「鹿を追う者は山を見ず」などがある。
- ②それでは、自分が今見ているモノが一部にすぎないのか、全体像なのかをどのように判断すればいいのか。果たしてそれは可能であろうか。
- ③例えば、新聞記者になったつもりで、今日の授業を400字程度の記事にしてみよう。皆が「客観的」な記事を書くことが出来たと仮定するとどうなるだろうか。誰も「主観」を入れていないのだから、全く同じ記事になるだろうか。もちろん、そうはならない。50人の書き手が「客観的」な記事を書いたら、50通りの記事ができるだろう。それは何故か？

実は、今この教室は無限の「事実」であ

ふれている。学生が何人いるのか。机はいくつあるのか。何時に行われたのか。教室の明るさは何どれだけか。教室のドアは開いていたのか閉まっていたのか。教師は何を話したのか。学生Aはどんな顔をして聞いていたのか。学生Bは？Cは？・・・。それを、たった400字に記事にする過程において、どんな「事実」を記述し、どんな「事実」は書かないのかという選択を行うことになる。すなわち、そこに記者の「主観」が必ず入ってしまう。

つまり、「記事を書く」という行為そのものが、「主観」から逃れられないものなのである。だから、全ての書かれたものは「主観的」なものであると言っていい。Aの記事よりはBの記事の方がより「客観的」というのはあり得るかもしれないが、絶対に「客観的」な記事というのはいない。

- ④それでは、写真はどうか。

写真は存在しない物を写すことはできないから、必ず「客観的」だということができるだろうか。再び、今度はこの授業の様子を写真に撮って新聞に載せるとしよう。

先ほど、私が冗談を行った時に笑ってくれた学生が何人かいたが、その笑顔の写真を掲載すると、それを見た人は、「楽しい授業」だと想像だろう。しかし、今、眠そうにしている彼の写真を載せたらどうなるか。教室の空席が中心になるような構図で写真を撮った時と、密集しているところを取った時の印象もまた全く異なるものになるだろう。写真はどれも「事実」であるが、これも、無限にある「事実」からごく一部を切り取ったものであり、そこに「主観」が入ってくる。

多くの人が真剣な表情で議論している写真が掲載されている新聞記事を見て、「盛況であった」という印象を受けたけれど、よく記事を読んでもみると、参加者が十数名だったということがたまある。その場合はおそらく「盛況であった」という印象をも

たせる「意図」がある。私たちは、その意図をどのように見分ければよいのか。あるいは、意図しない「主観」を見つけることはできるのか。少なくとも、写真＝事実だから「客観的」だとは限らないということは理解しておかなければならない。

- ⑤では、動画の場合はどうか。動画の場合は、むしろ静止画よりも巧妙に「客観」を装うことができる。あるいは、そこに無意識な「主観」が入り込む余地はむしろ増える。
- ⑥今、私が手にしているボールペン。私が見ているボールペンとあなたが見ているボールペンは全く同じように見えているのだろうか。私たちは、今、一緒に、見ているモノを「同じように見えている」という前提で話しをしているが、それはどのように証明すればいいのだろうか。果たして証明できるのか。
- ⑦私たちが今見えているモノが皆同じように見えていると仮定する。では、もしモノの「真の姿」というのがあるとすれば、今、私たちが見ているモノと「真の姿」は同じであろうか。それをどうやって証明すればいいのだろうか。
- ⑧人は、同時に同じ話を聞いても、受け止め方が人によって異なる。例えば、「子どもの頃苦労したが今は大きな会社の社長をして贅沢な生活をしている」話を聞いて、Aさんは子どもの頃に苦労した話としてとらえ、Bさんは今どんな贅沢をしているかの自慢話として受け止めたということはよくある話である。授業内容の要点を出席カードに書いてもらっても、学生それぞれで「要点だと思うところ」は異なっている。中には、「こんな話をした覚えはないけど」というくらい独特な受け取り方をする人もいる。
- ⑨人は、「聞きたい話」しか聞かない。「見たいもの」しか見ていないのではないか。
- ⑩歴史の評価について。例えば、「江戸時代は農民にとって苦しい時代であった」と

思っただけを証明できる証拠を探せばいくらかでも出てくる。逆に、「江戸時代の農民はかなり自由であった」と思っただけを探せば、それを裏付ける史料もいくらかでも出てくる。

- ⑪私たちは、自由にモノを見て感じていると思っただけ。しかし、感じ方は生まれ育った環境—家族や地域や国や文化によって異なる。例えば、沖縄で生まれ育った人にとって豚肉は「美味しいもの」であるが、宗教が異なると「忌まわしいもの」ということにもなる。日本人にとってタコは「食べ物」、なんとなくかわいいイメージであるが、文化が異なると悪魔の化身だということになる。私たちの感覚が正しくて他が間違っているとうことではない。
- ⑫お昼前に空腹を覚えたり、いつ眠くなるかといった生理的なものも実は「文化」によって異なる。
- ⑬すなわち、私たちは、自分が生まれ育った環境（文化等）の枠組みの中でしか「自由」ではない。
- ⑭私たちは、「文化」という色眼鏡、自分の育ってきた環境（家族や地域）といった色眼鏡をかけている。それをはずすことは極めて困難である。
- ⑮だとするのなら、自分がかけている「色眼鏡」の色を知ろうとすることが大切である。
- ⑯自分が育った家族や地域の歴史や文化。自分の親がどのような価値観で自分を育てたのか。これまでどのような価値観に影響を受けたのか。絶対的な「客観」はないかもしれないが、より「客観的」に物事を見るということは、そのような努力をすることではないか。

II. コンビニのお弁当に毒が入っていないのはなぜか？

授業でいきなりこのような問いかけをすると学生たちは驚く。いったい何を言ってるのかわからない様子で呆れ顔である。しかし、

以下の事件を話すと学生たちは真剣な顔になっていく。

A. 1985年におきたパラコート（除草剤）連続毒殺事件

自動販売機の上または取り出し口に置き忘れた商品（オロナミンCやコーラ）と勘違いさせて、それを飲んだ被害者が命を落とした事件で、当時のオロナミンCドリンクはいわゆるスクリュューキャップで、一度開けてもきつく閉めればわからない構造であった。当時24%濃度のパラコートが市販されており、18歳以上で印鑑さえ持っていけば農協等で購入できた。致死量は僅かに15ccである。事件は最初に4月、9～11月に連続して10件起きた。それを機にオロナミンCはプルタブに変更された。

B. グリコ森永事件

最初は1984年3月におきた江崎グリコ社長の誘拐事件であったが、社長が自力で脱出すると、犯人はグリコ製品に青酸を入れたとして、同社を脅迫し始めた。やがてその矛先は丸大食品、森永製菓、ハウス食品などにも向けられた事件。10月に、大阪府、兵庫県、京都府、愛知県のスーパーに「どくいきけん たべたら しぬで かい人21面相」と書かれた紙を貼った森永製品が置かれた。菓子の中には実際に青酸ソーダが混入されていた。それから森永のチョコレートは全く売れなくなってしまった。事件は結局迷宮入りで時効を迎えた。

C. 和歌山毒物カレー事件

1998年7月に和歌山市で行われた自治会の夏祭りで提供されたカレーに毒物が混入された事件。亜ヒ酸の混入による殺人と殺人未遂の容疑で主婦が逮捕された。死刑が確定したが無実を訴え再審請求中。

これらの事件に共通することは、真似をしようと思えば誰にでも実行できてしまう事件だということである。無差別殺人を意図してコンビニの弁当に毒を盛ることも実はそんなに難しいことではない。にもかかわらず、同

様な事件はあまり起きていない。考え方によっては、むしろ、毒を盛る人がほとんどいないことの方が不思議ではないのか。

それはなぜなのか。「逮捕されて死刑になるのが怖いから」ということだけが抑止力になっていると考えていいのか。おそらく法律で罰せられること以上の何か本質的なものが根底にありそうである。それは何か。

そもそも、私たちは普通人殺しをしたいなどとは思わない。それは、他の動物に比べて本能的な要素はどれも少ないようであるが、後天的に獲得したものだとする、教育に失敗した時のリスクはあまりにも大きいのではないか。

このように考えていくと、人間の社会がそもそも何によって成り立っているのかを考えざるを得なくなる。これまで抱いていた盤石な「社会」のイメージを崩し、人間社会を根底のところで成り立たせている人間相互の関わりのある方を考えるようになる。

私たちは、法律で罰せられるから〇〇をしないと考える以前に、そもそも〇〇をしたくない。〇〇をする人は間違っているという共有された価値観をもっている。実は、その共有された価値観があるからこそ社会は成り立っている。

このテーマでは、それぞれの学生が「当たり前」だと無意識に思っている価値観を意識させ、それがなぜ「当たり前」なのかを考えることによって、自分の「社会」観を自覚し、思考することを目的とする。

おわりに

小学校社会科においては、「いかに児童の社会認識を育むか」とか「いかに児童の視野を広げるか」ということを問題意識にして、授業研究がなされることが少なくない。

しかし、「視野を広げよう」と訴える教師や研究者自身の視野が果たしてどれくらい「広い」のかを顧みようとする機会が多いとはいえない。それは特に、大学に入学して以降、「児童に教える」ことを前提とした学習

や研究を主に行ってきた教員養成課程の学生にあてはまるのではないか。

「社会科は暗記科目」であるという一般的な誤解を乗り越えるためには、教師自身が「それでは社会科はどのような科目なのか」を説明できなくてはならない。

そのためにも、児童に授業をする以前に、自らの価値観を相対化し、社会的事実や歴史的事実、客観性等についての社会科学的基礎を学ぶ必要があるだろう。「多様な価値観を理解する」ことをお題目としてではなく、教師自らそれを実践するために。

<参考文献>

- (1) 阿部謹也 (1989) 社会史とは何か、筑摩書房
- (2) 阿部謹也 (2001) 学問と「世間」、岩波書店
- (3) マックス・ヴェーバー著、水幾太郎訳 (1972) 社会科学の根本概念. 岩波書店
- (4) マックス・ウェーバー著、尾高邦雄訳 (1936) 職業としての学問、岩波書店
- (5) ランドル・コリンズ著、井上俊・磯部卓三訳 (1992) 脱常識の社会学 - 社会の入門 -、岩波書店

(注)

- ⁱ もちろんそれは「社会科」だけではなく、高校や大学の入試科目ほとんどに該当する。ただし、その是非はここでは問題にしない。
- ⁱⁱ 香川志 (2014) 「小学校社会科における苦手意識はどのあたりで芽生えるのか? : データをもとにした授業改善に向けてのヒント」京都教育大学紀要 124,13-27
- ⁱⁱⁱ 先に示したシラバスでそのような授業を行っているということではない。