

小学校社会科教育における知識と推論の意味

川 本 治 雄

(和歌山大学教育学部)

“The Knowledge and the Abduction” in the Social Studies in Elementary Schools

Haruo KAWAMOTO

2002年10月10日受理

キーワード 社会科教育、知識、仮説的推論、社会認識の発達、授業実践

1. 問題の所在

社会科教育の目標が社会認識を育成することであり、主権者として生きる上での欠くことのできない能力を獲得することを目指しているという観点から、指導者によって教材として提供された文化遺産についての学習をとおし、子どもの成長・発達の中での基本的な諸能力を使うことによって、社会認識に関わる能力を獲得していくという学習観・指導観に立ちながら、社会科教育について論じたい。

日本において社会科教育実践で目指されてきた学力については、1955年以降文部省による学習指導要領に示された学力像が大きな影響を与えてきた。それは社会を愛し社会の発展に貢献するための資質・能力の育成を図るというものであった。そこでは、基礎的知識の習得が社会の一員として必要とされた。ここでの基礎的知識は、自らも構成員である社会が伝える文化遺産であり、現在の社会の要素や構成要素といった知識からなりたつ、あらかじめ選択された知識群であった。そしてここで強調される「関心や態度」は地域社会の構成者として社会を愛し、その成員としての自覚を促そうとするものとして位置づけられきた。

学習指導要領の1998年改訂での「生きる力」の育成や、前回の1989年改訂において出されてきた「新しい学力観」は、「関心・意欲・態度」の強調によって、より明確なかたちで今までの社会科学力像が態度的な目標に収斂されることとなった。このため、今回の生きる力の育成で強調されている「主体的に判断する力」や「主体的に考える態度」の育成との間に必然的にズレを生んでいる。すなわち、社会の構成員として社会の内側からの共感的理解ではなく、社会事象から課題を見いだすこと（＝社会事象の構造を分析し説明すること）ができる力を育てることが「主体的に」という具体的な内容として位置づけられなければならないのであるが、学習指導要領における学力観は、こうした視点については論究されず、「態度的目標」の強調によって、社会の構成

者としての「主体性」が強調され、同時に「人間としてのあり方」が押し出されている。^(注1)

大切なのは、自分の属する社会をとらえるためには、自分の属する社会への疑問や社会そのものを客観的に対象化する作業が必要であり、そうした取り組みこそが求められているのである。

現代社会のさまざまな課題を解決することを視野にいれながら自ら課題を見つけ、自ら課題に取り組み、困難を乗り越えてでも解決に向けて努力しようとする力は、広く文化遺産についての学習といわれる人類の「知識獲得の過程」で培われるものである。したがって、どのような内容の知識をどのような方法で獲得させるかによって学ぶ全体像が異なってくる。この学ぶ全体像が学力である。^(注2) こうした違いは、知識そのものや知識と認識等についてのとらえ方に根本的な違いがあるところからきている。

戦後の社会科教育をめぐる授業実践についての分析は、これまで、「系統学習」と「問題解決学習」という二つの対立する枠組みでとらえ、対立する概念でそれぞれの立場からの実践の意義づけをおこなってきたが、子どもの側からの学びの姿と教師の側からの指導のあり方という観点から、「知識」のあり方と授業という観点で検討を加えたい。

その際、特に、子どもの推論がどのように引き起こされ、「知識」獲得に際して、どのような観点が重視されなければならないのかについて実践に即して述べてみたい。このとき、子どものおこなう推論形式に着目し「仮説的推論」が児童期（小学校学齢期段階）においては授業展開の上で有効であり、小学校社会科の授業構成上、重要な働きをしているということに着目したい。^(注3)

2. 「系統学習的知識重視型学習」と「問題解決的体験活動重視型学習」の枠組み

社会科教育は、戦後、多くの実践を生み出してきたが、「系統学習」・「問題解決学習」という枠組みで明らかにされた実践的成果をどのようにくみ取り、新たな実践に生かすかという観点から整理し、「系統学習」と「問題解決学習」の二つの枠組みを【表1】のように規定した。それぞれの実践上の特徴をメリットとデメリットというかたちで概括し、指導者（教師）と子どもの基本的な関係を挙げた。（【表1】参照）

筆者は、系統学習的知識重視型学習を基本に、知識の獲得と認識の発達にポイントを置き、教師の指導性を重視するなかで、どのように子どもの主体的な学習活動を保障していくかという観点から社会認識の育成にアプローチすることに意義があると考えている。そして、子どもの「社会認識育成についての発達課題」という視点を重視し、「体験的な学習」の在り方を、「仮説的推論」（アブダクション）を手がかりに、教師の指導性と子どもの主体性の統一を図ることに位置づけて授業の展開の中で追求されなければならないのである。

【表1】

	定義	メリットとデメリット	指導者と子どもの関係
系統学的知識重視型学習	子どもの体験とは別の次元で、子どもにとって必要不可欠な基礎・基本となる学習を準備し、系統的に身につかせようとし、教師主導で学習内容・方法の決定を行う学習	○ 学ぶべき内容が明確で子どもに獲得すべき目標がはっきりしている ● 知識のつめこみ学習になる危険性がある。	「主体－客体」の関係
問題解決的体験活動重視型学習	子どもの体験を重視し、子ども中心の学習展開を考える、教師が必要不可欠な基礎・基本となる学習を準備するのではなく、子ども主導で学習内容・方法の決定も行う学習	○ 子ども自身の意欲的な学習活動が展開 ● 活動自体が目的になる危険性がある。学ぶべき内容が多様化し、子どもによって学んだ内容がさまざまとなり、子どもの獲得すべき目標が不明確になりがち。	「主体－主体」の関係

3. 社会認識の深化のプロセス

1) 知識の具体性

「具体的な知識は、相互に関連する概念の体系を通して存在し、表現される。」したがって、「まずはじめに、具体的対象に関する個々の抽象的概念が生徒に形成されねばならない。そのうえで、抽象的知識から『多様なものの統一』としての具体的知識への上昇がおこなわれる。」^(註4)

これは、具体的知識と抽象的概念について一見矛盾した考えのように解されるが、認識形成の中での重要な指摘をしている。例えば、歴史学習のなかでの「農業の発達」という概念を考えてみよう。学習では、農業生産力を直接的に向上させた「千歯こき」「唐箕」「干鯛」などの具体物および生産の具体相にせまる聞き取りによって、「江戸時代の農業の発達」という概念は子どもの中に形成され、発言となって表現され学級集団に共有される。この場合、個々の具体物が農業生

産力の発達という観点で意味を付与させられるのは、それぞれの具体物のバラバラな存在ではなく、諸事物の本質的関連が目指される場合には、実物の展示よりも、例えば、黒板にチョークでかけられた「農業の発達」のほうが、より直感的である。しかもその内容は、生徒に知識が集積されるにしたがって変化する。したがって、個々具体の個別の知識として存在している段階とは違う次の段階での重層的な知識やそれに基づく認識を想定した、抽象的な概念との相互作用がおこなわれているのである。

知識の具体性は、抽象的な概念や法則の無限の集積、その総和によってえられるもの」である。「子どもの認識のそれぞれの段階において知識のできるかぎりの具体性」^(注5)を求めなければならない。事例をもとにみてみよう。

江戸時代の生活状態を具体的にイメージするという課題は、歴史資料を基に具体的に想像することから始まる。これは、一人ひとりを大切にする授業である。子どもの多様な解釈、意見の交流を通して互いに自分のイメージを練り上げる過程で、すなわち、より明瞭で正確なものにするなかでさまざまな子どもの発見がある。それは、知識や概念作業の具体性を求める作業の中で常に新しいものの発見を伴う。新しいイメージや思考が次々に生み出される実相が授業展開の中に見られなければならない。

2) 問題状況の構成および知識と思考の相互関係

さらに、柴田義松氏は問題状況の構成および知識と思考の相互関係について次のような指摘をおこなっている。^(注6)

- ①問題解決による学習過程の本質は、子どもに自主的に解決を探求させるような状況をつくりだすことに集約できる。もちろん、この種の状況が自然に発生することはない。そのような状況をつくりだす能力は、教授学的技量の結果であるといえる。これは、科学の体系的知識の獲得を補強する問題解決学習をおこなうことである。
- ②思考の基本的機能は、人間が新しい知識やあたらしい行為を獲得することを可能ならしめる点にある。生活の中で習得される人間のあらゆる知識や行為の体系は、人間の思考活動の結果である。人間の知識はそのように思考の最後の結果であるとともに、思考の基本的手段でもある。
- ③人間はすでに知っていることをもとにして新しいことを習得する。すでに知っていることから出発することによってのみ人間はその認識において新しい段階に進むことができる。それゆえ、人間の思考水準は、かれが所有する知識の総量によって決まる場合が少なくない。
- ④知識は思考の結果であり基本的手段であるとともにその出発点でもある。子どもは、人類がつくりだした知識の体系を習得するとき、それと同時にその知識を操作する方法をも獲得する。

- ⑤しかし、知的行為は、かけ算の九九のような場合には、自動的に行われて思考をもはや必要としなくなる。思考が必要とされるのは、人が何かの新しい条件にぶつかり、彼がそれまでに知っている行為を持ってしてはどうにも間に合わない場合、すなわち、問題状況にぶつかったときである。
- ⑥思考の発達を、知識の習得にのみ帰することはできないし、同様に知的行為の習熟に帰することもできない。学習過程における思考の機能は、そこで習得される新しい知識や新しい行為の方法の発見に役立つことにある。

ここに、学習の一つのタイプとしての問題解決学習の重要な意味がある。

3) 認知的領域における3つのわかり方

社会認識については、「事実認識、関係認識、意味認識」という枠組みを設定し、それぞれの認識の深まりの過程ととらえる。ここでは、それらの認識を支える知識について言及したい。事実認識、関係認識、意味認識に相当するようなかたちで、いずれも事実認識をどのように位置づけているかという観点から次の3つの認識の枠組みを設定し、授業展開との関わりを検討する。^(注7)

事実認識を核にしなが、事実のとらえ方、事実と事実の相互の関係の把握、事実に関わるひとまとまりの基本的な概念の形成に関わって、評価可能な実践的レベルにおけるA・B・Cの3つの枠組みを子どものわかり方との関わりで設定したい。

A 断片的・個別的知識をもとにした断片的・個別的事実認識

人と物の具体相に関わって個別的知識を使って、具体的事実の実相を説明できる

- ①社会事象のとらえ方が個別的、具体的である。
- ②事実の実相を個別的知識を使って説明できる

B 関係的・関連的知識をもとにした関係的・関連的事実認識

社会的事象を関連づけ、事実と事実の間関係を説明することができる

- ①事象と事象の間に見られる事実の関係を読み解くために、理論を前提に説明できる。
- ②事実が事実としてそこにある理由を、諸事実を使って納得的に述べることができる。

C 包摂的・総括的知識をもとにした包摂的・総括的事実認識

社会問題を自らの事実解釈の上で判断し、社会事象の意味を決めるなかで、社会的価値に関わって述べるができる

- ①ひとまとまりの事象について総括的、包括的にとらえ、それらの意味を決めることができる。
- ②社会的価値についての判断をともなって、社会問題を解決する方向性を示すことができる(例えば、人権、民主主義、平和、環境などの諸課題)

4) 授業成立のための基本的条件

授業成立のための基本的な条件を挙げると二つに大別できる。授業を取り巻く学校のあり方や教育行政を通してすすめられる外的な諸条件と教室での授業成立に関わっての内的条件である。授業そのものの課題となる内的な条件について柴田義松氏は次の3つの基本的条件あげている。^(注9)

第1の基本的条件は教科内容あるいは教材の系統が、科学の体系にそいながら、子どもたちの能力を次々と高いところへ引き上げるように組み立てられていることである。教科の内容は人類経験の集約としての知識である。子どもはこの知識を習得する中で自分の諸能力を発達させる。ここで大切なのは、教科内容・教材の系統性である。

第2の条件は、学習に関する認知的興味を引き起こし学習への内的動機を形成するためには、教師は教材の正しい解釈に基づいて子どもに明瞭な学習課題を提示し的確な発問によって子どもの認識活動を方向づけることである。このような学習課題の提示によって、授業の原動力である授業の過程で生徒の前に提出される学習課題と生徒の知識や能力との間に矛盾が形成される。この矛盾が重要なのである。

第3の条件として、授業過程の論理性・法則性の理解に基づく教師の授業展開の技術を挙げることができる。

さらに、子どもの発達の源泉と概念形成について次のように説く。

「教育は子どもの精神発達において規定的・主導的役割を果たすものであるが、発達の源泉ではなくて、その不可欠の条件であり、『自己運動』としての子どもの発達の源泉となるものは子どもの心理過程に現れる内部矛盾である」したがって、教師の指導性は「子どもの中に内部矛盾をつくりだし、子どもの発達の自己運動をたくみにひきおこすことこそが、教師の指導の課題である」と。^(注8)

また、「科学と生活」や「授業と体験的学習」等と関わって検討しておかねばならないのが、生活的概念と科学的概念の関係である。教科の系統とは、子どもの認識発達の法則性に基づいて科学の大系を再構成したものである。したがって、子どもの認識発達の筋道にあわせることが重要であり、それは、生活経験学習のように、子どもの心理<生活>に即するために生活的概念相互のつながりを優先させ科学的概念相互のつながりを軽視し、科学的概念の法則・論理的、必然的なつながりを、子どもに根ざすことを強調することによって無視する立場ではない。

科学的概念の発生は生活的概念のとはちょうど逆の道をたどる。生活的概念の発生は子どもが生活のなかであれこれの事物に直接に接触することと結びついている。そこには、大人たちによる言語的説明も加わるかもしれないが、そのことによる他の概念との論理的結合よりも事物との感性的結びつきの方がより強力である。

これに対し科学的概念の発生は、事物との直接的接触に基づくというよりも、むしろそれまでに形成された概念に対する作業から始まる。それは生活的概念の改造であり生活的概念の否定が

科学的概念を生み出すのである。そこから生活的概念と科学的概念とのあいだには複雑な相互関係が生じる。科学的概念は、前提となる生活的概念をつくりかえることによって形成される。それと同時に、子どもの持っていたばらばらの概念が相互に結びつけられ体系化されていくことを意味する。^(注10)

このようにとらえることを基本として、授業のあり方を考え、認知領域における3つのわかり方との関わりで【図1】のように授業レベルを位置づけた。

4. 学習の枠組みと推論

まず、前項で検討した「授業」をどのように創り出すかという点から学習の枠組みを検討する。子どもが学ぶということを、子どものなかに内部矛盾を創り出し、自己運動としての学習を展開することが、社会認識を獲得する上では欠くことのできない学習の枠組みであるという立場から、子どものなかに「課題」を創り出すこと、子どもが課題を発見することをどのように進めるかが、学習展開の重要な柱になる。子どもの課題発見、課題についての推論（仮説）、仮説の検証という一連の展開がいくつか繰り返されるなかで、知識をもとにした社会認識が形成されていく。

学習における教師の指導性は、科学的概念を獲得を想定した教材の開発や選択にかかわって、大きなそして重要な意味を持つ。

こうした授業展開のなかで「仮説的推論」に基づく子どもの思考は、特に小学校の学齢期において重要な働きをしている。^(注11)

具体的な場面における仮説的推論についての検討を2001年7月に行われた和歌山市立和佐小学校6年社会科で行われた研究授業をもとに検討したい。^(注12)

仮説的推論が、子どもの持っている既知の知識や体験に基づく知識と、教師の授業で提示する教材との関係によって子どものなかに起こされるのであるが、個別具体の授業における検討においては、こうした学校全体を取り巻く取り組みや、さらには地域における関連する取り組みなどを視野に入れながら教師の提示する教材の子どもにとっての「意味」を分析しなければならない。

和佐小学校においては、2001年度に、はじめて、学校田におけるアイガモ農法による無農薬水田稲作に全校で総合学習として取り組み、田植え体験、稲の観察、稲刈り、収穫祭という一連の活動を行っている。したがって、この授業のすこし前の6月に、こき箸と千歯こきが取り上げられたときに、まだ今年の稲が成長していないために、前年度の刈り取って脱穀した稲の残りの穂を使って、二つの脱穀の違いを体験することによって脱穀の効率の違いを学習している。このように、教室へのこき箸や千歯こきの持ち込みは、子どもの意欲を高め、地域の農家のわらを集めて行った脱穀体験につないで学習を展開している。

このようなグループによる個別の体験を通して、学級の全体が知識をもとにしながらそれらの関係を認識していく過程が、公開授業の記録^(注13)には収録されている。ここでは、特に推論に関

わる部分に触れておきたい。

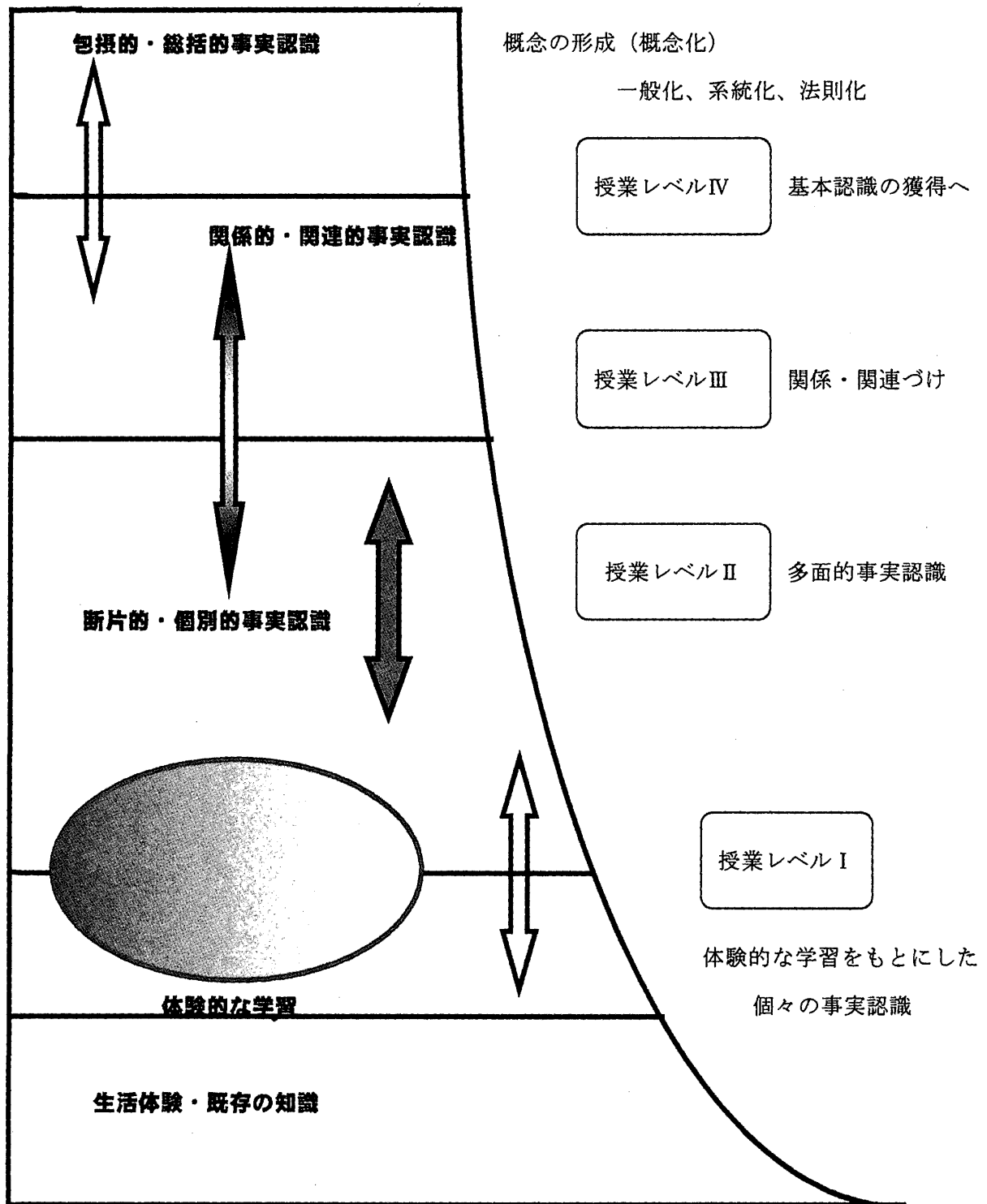
子どもの推論は、必ずしも真ではない「仮説的推論」によることが多く、この単元の展開も、「江戸時代になって農業が発達し、生産力が高まり、余裕が生まれたこと」を把握するという授業の目標に関わって、子どもの内的な学習意欲を知識の獲得と関わらせながら「推論」し、次のように授業を構成している。

まず、室町時代の農民の米の収穫量に増大に対する取り組みの既知の知識（学習成果）を引き出し、稲の品種改良や肥料の改良、二毛作の関東地方への普及、さらに秋祭りや盆踊りなどの村の祭礼に関わる室町時代での農民の生活の変化を取り出している。これが既知の体験や知識である。ここで、「江戸時代の農民の生活はどのように変わったのか」という推論を子どもたちに要求しても推論する手だてをもたない。そこで松房は、「農民の生活のようす」と「農民の仕事（米作り）のようすや農作業で使う道具」を子どもに調べさせるという活動を通して、「教材」として提示することによって、「江戸時代の農民の生活はどのように変わったのか」という課題についての仮説的推論を行わせている。このとき、子どもの教科書や資料集、図書館を使った調査に加えて、教師からは『図録 農民生活史事典』（柏書房1995年）の資料を提示している。重要なのは、ここで示す教師の教材提示における指導性である。

このような取り組みから得られた子どもの推論に基づく仮説は、次の検証過程へとはいれる。

ここではグループによる体験学習が位置づけられる。具体的には、今もなお校区にある農家で使われていたり、現存している「モノ」〈事物〉（納屋の隅の方に置かれていたり、ほこりをかぶっていたり、あるいは現在も使われていたりするというこの地方の特徴を最大限に生かしながら）とそれらを説明する農家の「ヒト」に着目して、自分たちが推論したことについて、実際はどうかということを知りたいという地域の人たち聞きに行くという活動である。学級全体で同じ人から聞き取りをすすめるのではなく、グループを作り、構成員による主体的な判断に基づいての69歳から81歳までの7人への聞き取りである。油粕をもらってくるグループ、近所の軒かにも実物を見せて連れていってもらったグループ、草刈りの道具、千歯こき、箕などがこの聞き取り学習の展開のなかで教室に持ち込まれた。こうした子どもの活動を支えているのは、仮説的推論に基づく自己の学習意欲であるといえる。

社会認識を培う社会科学習のモデルを【図1】のように設定すると、取り上げた松房氏の授業は、事実認識をもとに関係・関連づけ、社会認識を高めていく過程（B 関係的・関連的知識をもとにした関係的・関連的事実認識）の授業と位置づけられる。【図1】では、「授業レベルⅢの授業」に該当し、こうした授業を総括するかたちでの「授業レベルⅣ」の授業のあり方が今後の実践的な課題となる。



【図1】社会認識を培う社会科学習の授業モデル

〔注〕

- 注1 学習指導要領についての動向についてはさまざまな論考があるがここでは、次の2つを挙げておきたい。
外山英昭「学力のとらえ直しと社会科授業づくり～教師の指導性と子どもの主体性の統一～」『山口大学社会科教育研究』1993年 山口大学教育学部社会科教育研究室 3～4頁
宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』1998年 青木書店 323～337頁
- 注2 滝口正樹「小・中・高校一貫の社会科教育理論の基本構成－宮原武夫の『社会科教育方法論』の構造の検討を軸として－」『社会科教育研究』日本社会科教育学会 No.72 1995年
白井嘉一「社会科学力論と『知識』の位置づけ－本多公栄氏の『社会科学力論』の検討を中心として」『社会科教育研究』日本社会科教育学会 No.69 1993年
- 注3 川本治雄「社会科教育における仮説的推論の意味」和歌山大学教育学部研究紀要－人文科学－第51集 2001年
川本治雄「社会科教育における仮説的推論の意味～その2～」和歌山大学教育学部研究紀要－教育科学－第52集 2002年
- 注4 柴田義松『授業の原理』1974年 国土社 133頁
「概念ピラミッド」の中での思考の上下運動による科学的概念への到達過程はナゾであって、研究の進んでいない分野だとしている。
- 注5 前掲書 141頁
- 注6 前掲書163～165頁
- 注7 棚橋健治氏は「＜参考資料＞をどう受け止め、どう生かすか－社会科－」『指導と評価』2002. 9 vol.48 20～23頁で、わかり方を、個別的知識、一般的知識、評価的知識をあげ、社会認識は異なった質の知識が重層的構造をもって形成されるとする。知識とその形成・成長に関与する判断からなる認知的領域と生き方に関わる実質的態度と、社会の認識の仕方に関わる形式的態度を含む情意的領域の二つの領域からとらえ、包含関係も含んで知識、判断、態度を指標として分類できるとしている。
こうした指標では、授業における具体的な評価をともなった社会認識についての把握が実践的展開の中では困難である。
- 注8 柴田義松『授業の原理』1974年 国土社47頁
- 注9 前掲書 50頁から53頁
- 注10 前掲書 74～76頁
- 注11 (注3) で授業分析を通して検討を加えている
- 注12 川本治雄・松房正浩「総合的な学習の時間と社会科」教育実践総合センター研究紀要 No.12 2002年
- 注13 前掲書 15～19頁