

社会科教育の意義に関する一考察

—子どもの「わかり方」を踏まえて—

豊田 憲一郎

A Study of Meaning in Social Studies:
Based on Student's Understanding

Ken-ichiro Toyoda

I. はじめに

社会科教育のねらいは、子どもたちに社会認識の育成をはかり、究極的には公民的資質、つまり民主主義社会における市民的資質の育成をはかることにある。したがって、社会科の教育実践においては、このねらいに沿った子どもたちを育成することに、社会科教育の意義があると考えられる。

そこで、本研究では、社会科授業における子どもたちの社会的事象の「わかり方」を分析することにより、社会科教育の意義について追究することにする。

具体的には、次の2つの視点から考察してみたい。

- (1) 社会科の授業で学習内容を子どもたちが「わかる」ということは、学習対象である社会的事象を論理的に理解しただけでなく、その事象を取り巻く人間や状況、さらにはその社会的意義までわかることである。
- (2) 社会科教育のねらいである公民的資質の育成をはかるには、現在の日本社会で求められている公民としての価値観である民主主義社会の形成者に関わる意義を授業で追究させる必要がある。

II. 「わかり方」の過程

子どもたちが学習内容をわかっていく過程を具体的にはどう捉えているかであるが、筆者はおおよそ次の四つのレベルを考えている¹。

まず、第一のレベルは、「用語がわかる」という段階と考える。

このことは、一つ一つの事柄を個々ばらばらに別々のこととして理解しているといった程度の理解がそれであるかと考える。これは、個別的知識がわかる「わかり方」、すなわち「個別的事実理解」と言ってもいいかと思う。

言うまでもないが、この「用語」がわかるというのは「用語」の内容を知ることである。つまり、「用語」という記号に具体的な意味づけができていうことである。そのためには、その用語に対応する経験をもっていることが必要となる。この経験の多少によって、この用語理解の程度が決まってくると言える。つまり、いつまでも記憶でき、いつでも思い出せる「記憶イメージ」²となるかどうかということである。経験が乏しいと用語は知っていても、その内容ともいふべき実態は知らないことになる。このように「わかる」ということは「経験」と「言葉」を結び付けることから始まると言い換えてもよいかと考える。したがって、「わかる」ためには、子どもたちにできるだけ豊富な社会体験や自然体験を積ませることが重要になってくるわけだが、この体験に含まれるのは直接体験だけではない。物語等を読んだり、人から話しを聞いたりなどして得た感動体験や共感体験等も直接体験に劣らず、重要となる。読書などの間接体験が必要な由縁である。当然、授業でも、資料の吟味が求められることになる。

以上、まず「わかる」ためには、経験に裏付けられ、記憶イメージ化した「用語」、すなわち「知識」がどれだけ豊富となるかが、この第一のレベルの理解の「用語がわかる」上での大きなポイントとなると考えられる。

第二のレベルは、ある事柄と別の事柄を関連づけて捉え、個々のものがどうかかわって構造的なまとまりをもっているかという段階までの理解であるかと考える。これは、「概念がわかる」レベルと言えるだろう。事象の科学的な理解という観点からは、一応このレベルまでの理解が、これまで目安とされてきたと考えられる。

このレベルでは、ある問題意識のもとに、記憶イメージ化された知識群を論理的に関連づけ、操作しながら、全体像の構成、あるいは再構成が行われる段階であると言える。したがって、この「わかり方」のレベルでのポイントは事柄の「関連づけ」をどう行っていくかであるが、関連づけを行うためには、全体像をあらかじめ自分なりに予測することが前提となると考える。つまり、問題意識のもとにあらかじめイメージを形成させておくということになる。言い換えるなら、自分なりに仮説を立てて、事柄の関連づけをはかっておくということになるわけである。もちろん、その後の関連づけの過程で、仮説は吟味され修正されたりしながら、概念としての全体像にいたることになる。

また、この関連づけの媒体としては自身の過去の類似した経験に基づくイメージ操作、つまり類推思考による推論が鍵となると考えられ、体験の豊富さがここでも求められることになる。なお、このようにして子どもたちが獲得した概念は、法則的な概念、つまり他の学習でも応用できる概念であることは言うを待たないだろう。

ともあれ、この「概念がわかる」段階まで理解が深まると、事象の「構図がわかる」「仕組みがわかる」「因果がわかる」「規則がわかる」「条件がわかる」という論理的な事象理解まで進み、科学的・客観的・概念的理解に至ったと言えよう。

第三のレベルは、それぞれの事柄を担っている人物の苦労や願い、あるいは痛み等を、実感を伴って理解できるという段階までの理解であろうかと考える。これは、「状況理解」、あるいは「人間理解」と言ってもいいかと思うが、要するに「人の気持ちや状況がわかる」あるいは「見えてくる」という「わかり方」だと考える。

このようなレベルに達するために肝心となるのは、イメージ機能の一つである想像力、つまりイメージネーションの発揮であると考えられる。それは、想像力は目には見えないものを感性を伴って思い浮かべることができる能力と捉えられるからである。つまり、このような想像力を駆使する

ことにより、第二の概念的理解が $1 + 1 = 2$ という科学的理解であるとするならば、第三のレベルでは $1 + 1 = 3$ ないしは 4 という人間的理解を伴った「わかり方」まで深めることができると考えるわけである。

もちろん、想像力も経験に基づいている。つまり、記憶の中の経験や印象を素材にしていると言える。しかし、経験そのものではない。論理的な対象世界に、自分の類似した経験や既存の知識や枠組みなどを呼び出して関連づけ、さらに想像力の力を借りて統合や組み合わせを行い、脈絡をつけ、一定のイメージとしてまとめあげ、自分の納得のいく想像世界をつくり上げると考えられる。

さて、本当にわかるためには、もう一ステップ必要だと考えられる。それは自分がわかったと思っていることを表現し、人に伝えてみることである。それも説得力ある伝え方ができるようになることである。そのような伝え方ができるようになるには、自身が事象に対して論理的にも実感としてもわかっているだけでなく、さらにその事象の意義を十分に納得しておくことが前提となると言える。つまり、「意義がわかる」という「わかり方」まで達していなければならないというわけである。これは第四のレベルといってもいいかと思う。

ところで、人に伝えるには、自分がわかったと思っているイメージ内容をもう一度整理し、明確化しなければならない。つまり、きちんとわかっているのか、わかったつもりだったのかは、一度その内容を自分の言葉などで表現してみるとはっきりする。表現することができなければ本当にわかったということにはならないわけである。うまく表現できない場合は、表現するために、さらにイメージ内容を筋道だったものに修正・加工し、人に伝えられるように再再構成することになり、このことは当然自分自身の理解を深めていくことにもなる。このように、言語表現は想像世界、すなわちイメージ内容を時間的・空間的に整理し、分類し、秩序をもたらし、その結果、イメージ内容を明確化することができる。そして、さらに相手の心を響かせるように伝えるには、自分の言葉で思いをこめ、確信してわかりやすく伝えなければならない。そのためには、自分自身がその伝えたい事象の意義を十分理解し、納得していなければ出来ないことなのである。

すなわち、「意義がわかる」という「わかり方」のレベルまで達して初めて、単なる説明ではなく、説得力を伴った伝え方ができると言える。また、そのためには伝達手段としての言語能力も一層磨かねばならないことも言うまでもないだろう。

ところで、筆者はこの一連の流れを単元学習で考えているが、「わかり方」を深めていくには、このレベルの各段階をただストレートに第一から第四のレベルまで踏まえていけばいいと考えているわけではない。

例えば、第二の「概念がわかる」授業段階で不足している知識や補足しなければならない知識が出てくれば、当然第一のレベルにフィードバックすることになるし、第四のレベルの授業段階で価値判断や説得のための論拠が不足していると判断されれば、これまた第一のレベルまで戻り、論拠となる知識を補わなければならないだろう。つまり、この四つのレベルの段階を授業では行きつ戻りつしながら、「わかり方」を深めていくということになるわけである。また、そうしなければ「わかり方」は深まっていけないと考えている。

そうすると、「個別的知識がわかる」という第一のレベルの授業段階はとても重要になってくる。このレベルでは、当然寄せ集めの知識の習得ではだめであり、教師は第二・第三・第四のレベルまでを見通した授業構成を図る必要があるわけである。まさに、基礎・基本となる個別的知識が要求されると言える。

Ⅲ. 「意義がわかる」社会科授業構想

社会科授業における子どもの「わかり方」の深まりを前節のように捉えると、最終的には第四のレベルの「意義がわかる」における「意義」の内容が授業の成否を握ることになってくるであろう。

そこで、「社会科授業で探究させたい意義」についてであるが、これは結論を言えば、相手に伝え、相手を納得させるためには、語りかける内容に普遍的意義が含まれていなければならないということである。つまり、伝える内容にどれだけ普遍的価値があるかが、大きな鍵となるということだ。言い換えれば、伝達内容の意義が普遍的であればあるほど、相手への説得力が増すと考えられる。極論になるかも知れないが、カルト的な宗教家の独善的な意義ではだめなのである。

それでは、その普遍的意義とは何かであるが、これは学校教育で求められることとして、教育学で言うところの「陶冶」と「訓育」の「訓育」に関することであると考えられる。つまり、「陶冶」が人類が蓄積してきた文化遺産を知識や技能という形で子どもたちに教え学ばせていくものであるとするならば、「訓育」はその時代の社会の中で正しいとされる価値観・倫理観・行動基準などを子どもたちに育ませていくものであるので、まさにその社会の中で求められる価値体系、すなわち意義の育成であると考えられるからである。

そこで、社会科教育ではどのような意義を探究していくことになるかであるが、社会科では周知のとおり「公民的資質の育成」が究極的な目標となっていることからして、現在の日本社会で求められている公民としての価値観である民主主義社会の形成者に関わる意義となろう。

それでは、社会科の授業で具体的には社会的事象のどのような意義を探究することになるかだが、筆者は主として次の5点が中心となると考えている。

- (1) 政治的意義
- (2) 経済的意義
- (3) 歴史的意義
- (4) 社会的意義
- (5) 文明的意義

そして、それぞれの意義追究のキーワードとなるのが、「平和」「人権」「環境」「公正」「豊かさ」などであり、それらのキーワードの大前提となっているのが「人類の幸福な未来社会の建設」の視点であることは言うまでもないであろう。

そこで、上述した5つの意義の探究の具体的な事例について、主として中学校社会科授業を念頭に置いて、次にそれぞれみていくことにする。

なお、実際の授業ではそれぞれの意義に関する課題を取り上げ、どう価値判断していくかという流れになるかと考えている。

まず、(1)の「政治的意義」に関してであるが、例えば民主政治の在り方という課題が問われることになるだろう。

周知のように、近代民主主義の本質は尽きるところ「自由」と「平等」だと言える。このどちらを重んじるかによって同じ民主政治といっても社会や経済の在り方が変わってくる。社会福祉面では、「自由」を重視すればアメリカ型の自己責任中心の制度となるし、「平等」を重視すればヨーロッパ型の公的支援を重んじる社会保障制度となるだろう。

また、商業・経済面で言えば、「自由」を重んじれば大型ショッピングセンターの進出を招く市

場経済中心社会となるし、「平等」を重んじれば地域の商店街を支援する施策が必要となる。

これらの代表的な事例としては、平成17年度熊本大学教育学部附属中学校の授業実践研究会で行われた川上修氏の公民授業「これからの日本の社会保障のあり方を提案しよう」と山本一雄氏の地理授業「子飼商店街はどんな商店街をめざすか」を挙げることができよう³。

また、イギリスや日本に代表される「議院内閣制」とアメリカに代表される「大統領制」という民主政治のしくみに関する比較考察も政治的意義追究のモデル事例となり得るだろう。

次に、(2)の「経済的意義」に関してであるが、例えば「開発と保全」という課題が問われることになる。

人類の歴史はそもそも自然に対する開発の歴史であると言ってよい。つまり、人々は経済的豊かさを求めて延々と自然環境を改変してきた。我が国の歴史を紐解いても、古代から近現代にかけて土地開墾・都城建設・干拓・埋め立て・森林開発・港湾建設・ダム建設と、山へ川へ海へと自然開発を推進してきたわけである。この開発には人間生活の進展のための経済的意義が込められていたわけであるが、近現代における急速な産業発展に伴う自然開発は深刻な環境問題を生じさせた。まさにこの自然開発の結果、経済的には人々の生活は便利で豊かになったが、一方では環境破壊によって人類の生存が脅かされる危機的状况に陥っていると言える。

ここに、「開発と保全」の課題がある。

しかし、人類が生活していくにはこれからも自然開発が必要になる。開発反対のきれい事ではすまないのである。とすれば、「開発と保全」を二項対立的には捉えられなくなろう。「開発」の中にも自然保護の視点が、「保全」の中にも自然活用の視点が当然入ってくるであろう。つまり、「持続可能な発展」というキーワードが生まれてくるわけである。

授業ではこのような経済的意義と環境的意義を踏まえて、論争問題などとして仕組まれることが多くなるが、その際子どもたち自身のこれからの「生き方」と絡ませて自分たちの住む地域の発展を考えさせていくことになる。

例えば、2012年度の熊本県中学校社会科教育研究大会における地理的分野の公開授業では、阿蘇市立阿蘇中学校の山部公彦氏が、阿蘇の循環型農業を中心とした地域的特色をいわゆる肥後の赤牛をメイン教材として追究したが⁴、このテーマおよび教材は非常に魅力的で経済的意義と環境的意義を探究する社会科授業づくり」に結び付く好事例であると筆者は考えている。

周知のように、草千里をはじめとする広大な阿蘇の草原は長年にわたる放牧・採草・野焼きなどの人間活動の結果、維持されてきたものであり、環境保全という社会的意義が凝縮されていると言える。そして、中心となる赤牛（褐毛和牛）は黒牛と違い、夏山冬里と言われるように春から秋にかけて放牧され、草原とともにその牧歌的風景が阿蘇観光の目玉になっているとも言える。しかも、その赤牛の糞は農作業の堆肥として利用されてきた歴史もあるし、その自然環境の中で飼育された肉はヘルシーで阿蘇のブランド商品ともなっている。まさに、赤牛飼育は循環型農業の典型的教材となっていると言えるし、商業や観光等とも結び付いて阿蘇地方の地域的特色を十分把握させることができよう。そして、赤牛飼育を中心としたこれらの事象は、子どもたちに身近なものであり、人々の生活の営みをストレートにうかがうことができると考えられる。また、この赤牛や阿蘇をメッセージ化してアピールするという言語表現活動も期待できると考えるわけである。

「赤牛」はまさに阿蘇の循環型農業という意義が凝縮された典型的教材であったと捉えられるのではなかろうか。

(3)の歴史的意義に関してであるが、事例としては二点取り上げたい。

一点目は、同一の社会的事象の時代的意義の変化についてである。ここで示す事例は1991年12月7日に横浜市立三ツ沢小学校4年を対象に南哲朗氏が行った小学校社会科の授業実践⁵であるが、中学校でも扱える題材であると考えている。

この授業では、横浜市の埋め立て地を時代ごとに色分けで示した地図が黒板に掲示され、始まる。まず、それぞれ、調べたことが発表される。いくつかの埠頭に関心が集まり、工場を作る目的、船舶が寄航する目的などが確かめられる。続いて、教師は横浜市の開発の歴史を「埋め立て地の名前や場所」「何のため」「中心になった人」の三つに分けて整理した表を黒板に掲示し、話し合いを続ける。

次に、この表で「気づいたこと」をたずねる。話し合いは、ほとんど子どもたちの疑問を中心に展開される。そして、「江戸時代には、吉田新田というように、人の名前がつけられている」という発言から、「江戸時代は中心になった人が一人なんだけど、明治からは横浜市や多くの会社が中心になっている」等の意見が次々に出され、時代ごとの埋め立て地の名前と開発主体の関係も話題にされ、確かめられていく。

ここで、南氏は、現代の大規模開発「みなとみらい21 (MM21)」に注目させ、その目的をたずねると、「働くところをふやす」「遊び場を増やす」「横浜と外国とのつきあいをよくする」等の意見が出る。MM21では、ホテルや遊園地や会社の建設地になっていること、横浜市と会社が開発の主体であることも確認される。

授業は以上であるが、江戸時代の新田開発は、まさに米の増収が目的であり、しかも個人の先導による事業がほとんどである。明治に入るとそれが個人と公共団体や会社組織との共同事業が多くなり、目的も工場用地の拡張が主となる。さらに最近になると、事業主は公共団体、もしくは公共団体と企業との合同となり、目的も人々の多様な要望に応え得るようなものとなってきている。そのような特徴に気づかせることは、とりもなおさず、先に述べた開発のもつ時代的・社会的な意義の変遷を捉えさせることになるのである。単に先人の努力や工夫の理解に留まることなく、それぞれの時代における開発のもつ時代的・社会的意義に気づかせるとともに、自分たちの住む横浜市について興味や愛着をもてるような学習が展開できるよう構成されている授業であると考えられる。

二点目は、近現代史学習で必ず取り上げられる国の「近代化」の実現という際、誰もが肯定するであろう「近代化」という意義についてである。しかし、この国の「近代化」という意義を分析してみるといくつかのキーワードが見えてくる。代表的なものとしては、政治面に関する「民主化」、経済面に関しての「工業化」、社会面に関する「合理化」等が挙げられるだろう。

そして、前近代的状态を脱し、急速に近代国民国家を形成しようとする際、国の「近代化」における普遍的意義の核ともなるべき政治の「民主化」をめぐる、葛藤が生じるのも歴史が示すところである。それは、近代国民国家を急速に形成しようとする際、いずこの国も「富国強兵」策を掲げることが多いからである。

例えば、我が国の場合もそうである。

周知のように、我が国に近代国民国家が誕生したのは明治になってからである。明治政府は、重要な三大政策として「納税」「兵役」と並んで、「義務教育」を掲げ、遂行する。なぜ、「教育」が重視されたかであるが、それは国民教育の中核となる「知育」「徳育」「体育」が、富国強兵の国策に欠かせないからだ。まず、軍事強国となるためには、国民に国家意識をもたせ、愛国心を育成するための「徳育」教育が欠かせない。つまり、国民の心を日本人として一つに束ね、ナショナリズムを形成させ、

そして国に尽くすという心情を育成する必要があるわけである。我が国の場合、元田永孚等が作った天皇制国家に忠誠心を持たせる「教育勅語」となって登場することになる。戦前の我が国の教育はこれによって統制されることになるわけである。

また、我が国が富国、つまり富める国になるためには産業の近代化を図る必要がある。そのためには国民の「知育」教育が欠かせない。特に軍事面を中心とした工業化には知的な労働力が必要となる。そして、産業の近代化によって国民の収入が増えれば、それは「納税」額の増加となって国家財政を豊かにすることにも結び付く。

さて、軍事強国となるためには、「兵役」は徴兵制による国民皆兵とする必要がある。そのためには、「兵役」を義務化して国民全てに早い段階から、統制された集団規律や体力強化を図らねばならない。その役割を担ったのが、初代文部大臣森有礼等が強調した「体育」というわけだ。

以上のように、富国強兵を目指す国民国家にとっては教育は基盤となる政策だったわけである。このことは洋の東西を問わず、前近代的状態だった国家が国の近代化を推し進めようとする時、いずれの国家形成期においてもみられるところである。

つまり、急速な国の近代化を図るためには、中央集権的な国家権力による教育統制及び軍事・経済優先となり、国民の権利は抑圧されることになるわけである。このことは、現代でも遅れて近代国家の仲間入りを果たそうとした国に開発独裁型の国家がみられたこととも相通じていると言える。

この具体的事例としては、安井俊夫氏の我が国の自由民権運動をテーマとした実践にみることができる⁶。

要約すれば、安井氏は日本近代史の出発点として2つの可能性があったと述べる。一つは明治政府による富国強兵策に代表される、いわゆる国権コースというべきもの、もう一つの道が自由民権運動に代表される民権コースである。具体的には、氏は、明治政府が進める中央集権的立憲政体づくりに対して、自由民権運動を「もう一つの道」として授業構成を図っていくわけである。

次に、(4)の社会的意義の考察に関してであるが、例えば、我が国が抱える「災害復興」とか「男女平等社会の実現」等についての課題が挙がってくると考える。

まず、前者に関しては、大正期の関東大震災や近年の阪神・淡路大震災、そして2011年の悪夢のような東日本大震災に代表されるように自然災害及びその二次災害による被害が絶えない我が国の状況から考えることになろう。そして、そのたびに復興が喫緊の課題となるわけである。そこで、授業では過去の災害復興の事例を取り上げながら、「復興とは何か」ということについて考察させ、その社会的意義に気づかせるように仕組みたい。結論を言えば、復興とは建物や道路の再建、あるいは住宅の建設等の物理的なインフラ整備にとどまらず、被災者個々の自立を促し、さらには人々のつながりを回復させることにその意義を見出させたいわけである。例えば、アメリカの政治学者で日本でも震災研究をしているダニエル・アルドリッチ氏はレジリエンス、つまり復元力のある災害に強い街づくりの重要性について次のように述べる⁷。

(レジリエンスとは)被災によって奪われた日々の暮らし、日常生活のリズムを、集団としていち早く取り戻す能力のことです。それは必ずしも住宅や道路の再建とイコールではない。神戸でも震災を生き延びたのに、孤独死した方が大勢おられました。特にお年寄りにとっては、安全で暖かい復興住宅に住めれば日常生活が戻る、ということには必ずしもならない。「日常」とは毎日顔を合わせる友人であり、散歩の途中で座るベンチであり、孫を連れて行く行事なの

です。

つまり、氏の言葉の中に、復興には「復旧→自立→共生」の工程が最低限必要であるという示唆を感じるわけである。今なお続く東日本大震災からの復興や、いつ起こるかわからないといわれる南海トラフを中心とした大地震のシミュレーション被害予想を聞くにつけても、「復興」という社会的意義について是非考察させたいテーマであると考えている。

次に、後者の「男女平等社会の実現」の課題も我が国における社会的意義の考察に欠かせないと考える。

それは、現在でも「職場におけるセクシュアル・ハラスメント」の問題、「女子学生の就職難」の問題、「夫婦別姓」の問題等をよく耳にするからである。これらは、いずれも今なお残る男性優位の現代日本社会における女性の地位の見直しという問題を提起していることは言うまでもないであろう。このことは、裏を返せば、第二次世界大戦後の日本国憲法制定による「法の下での平等」（第14条）に始まり、近年の「男女雇用機会均等法」の制定にいたる法的・制度的な男女平等の仕組みの整備にもかかわらず、今日なお女性の地位は我が国において必ずしも向上したとは言えない現実を示していると言える。言うまでもないが、平等な両性が一緒に社会を形成していることが、人類の普遍的原理である。しかし、今なお消えないこのような男尊女卑とも言える我が国の風潮は、長期間にわたって歴史的に形成されてきた結果だと考えられる。すなわち、歴史は一面では女性の政治的・社会的地位の低下の歴史でもとも言われる。具体的には、女性は過去からの長い歴史の過程で、政治的・社会的な広い公的な場から次第に追放され、家庭生活などの私的な狭い空間に閉じ込められていったとも言われるわけである。そして、そのような女性の地位低下の歴史上の画期となったのが、「母権制の瓦解は、女性の歴史的敗北であった」⁸というエンゲルスの言葉に示される、家父長制家族の成立にあることは、女性史研究の共通見解になっているところである。

そこで、授業づくりの具体案であるが、テーマとして「選択的夫婦別姓制」の問題を取り上げて、提示してみたい。

まず、授業前に学習者である子どもたちに家族及び親族等への聞き取り調査をさせておきたい。その際、聞き取り相手を「戦前に少女時代を過ごされたおばあちゃんぐらいの年代の方」「戦後生まれのお母さんぐらいの年代の方」「20代のお姉さんぐらいの年代の方」の3グループぐらいに分けて、それぞれの少女時代の家族のイメージと夫婦別姓制に対する考えを聞き取らせておく。

次に、授業では、まず子どもたちの聞き取り調査の内容を分担して発表させ、その後、「夫婦別姓制をどう考えるか」というテーマで討論させる。そして、この討論学習をもとに「姓」の歴史的変遷について考察させることになる。すなわち、戦前の戸主を中心とした家父長制の大家族によって構成され、その存続が重視された「家」の名称としての「姓」が、戦後の改正で夫婦および夫婦と「姓」を同じくする未婚の子とを単位とするいわゆる近代的「小家族」の名称となっていたのを、作今の選択的夫婦別姓制の動きは「姓」を「個人」の名称として位置付けようとするものであることを、年表や当時の写真及び新聞資料等をもとに気付かせていくわけである。

さらに、このような「姓」の変遷の動きの歴史的背景を女性の視点から探究させ、我が国の社会構造や産業構造の変化、あるいは民主的な法整備について考察させるとともに、それでもなお残る女性差別のような社会的課題を自覚させて授業を締めくくりたい。

この学習は、中学校社会科公民的分野の「家族のあり方」や憲法学習の「法の下での平等(男女の平

等)」で扱えると考ええる。

最後に、(5)の文明的意義に関してである。

周知のように、科学の発達による技術革新は私たち人類に豊かで便利な生活をもたらしてきたが、近年の急速な進展は私たちの生き方の質を問うような課題を突きつけてきていると言える。例えば、「エネルギー問題」「環境問題」「食糧問題」「都市問題」等がそれであり、これは文明的課題と言ってもよいだろう。これらは、いずれも中学校社会科学習でも正面から取り上げてみたい課題であるが、私は中でも「生命倫理」の課題を取り上げられないかと考えている。それは、クローン技術や最先端の再生医療としてのiPS細胞等が作今大きな話題となっているように、生命科学の進歩が人の生命を今までになく支配するようになってきており、従来の生命観のみでは対処が難しい課題を突きつけてきていると考えられるからである。

そこで、人間の尊厳と生命科学の在り方について、現代から未来に生きる中学生に考えさせてみたいと思う。この「生命倫理」を扱う授業は、従来高等学校「公民科」の「現代社会」等でみられたが、2009年の改正臓器移植法で15歳以下も対象とされるようになったことから、中学校でも是非授業で取り上げたいと考える。

具体的に発問形式で示すと、次のような授業の流れが考えられると思う。

① 「ドナー」とは何ですか。

なぜ、「臓器提供意思表示カード」があるのですか。

② 「脳死」とは何ですか。

「心臓死」「脳死」「植物状態」はそれぞれどう違うのでしょうか。

③ 法があるのに、臓器移植が欧米に比べて我が国で少ないのはなぜですか。海外に渡って臓器移植を待つ人がいるのはなぜだとあなたは思いますか。

④ あなたは、もし自分が脳死になった場合に臓器提供をしますか。

(グループでの話し合い、シート記述、発表)

⑤ 臓器移植が抱える問題点を克服するための医療技術の進歩がみられるようになってきていますが、それは具体的にはどんなことですか。

⑥ あなたが終末期医療患者だとしたら、どのような治療を望みますか。

延命治療を望みますか。

⑦ あなたの家族がもし終末期医療患者だとしたら、あなたはその家族の延命治療を望みますか。

⑧ あなたは終末期医療はどうあるべきだと考えますか。

近年の医療技術の発達により、生存率が高まり、平均寿命が延び、高齢社会が急進展する現代社会に生きる子どもたちに人間の生き方と死という人類にとって根源的な課題を問うことは、人間的資質の育成をはかる社会科授業という観点からも意義ある内容となるものであると考えている。

IV. おわりに

本研究では、社会科授業における子どもたちの社会的事象の「わかり方」を分析し、さらに事例等をもとに授業を構想することにより、社会科教育の意義について考察してみた。

具体的には、まず社会科授業における子どもたちの「わかり方」の4つのレベルを分析・考察し、最終的には社会的事象の意義がわかるレベルまで授業を深めねばならぬことを論じた。

次に、社会科教育で追究させる社会的事象の意義を5つの視点から捉え、それぞれの授業モデルを実践事例等も交えながら構想してみた次第である。

本研究においては、社会認識の育成と公民的資質の涵養をねらう社会科教育の意義を踏まえた授業創造のための一つの実践指針を提供できたのではないかと考えている。今後、さらに実践的研究を深めていきたい。

注

1. 事例を用いた「わかり方」のレベルの詳細については、拙稿「わかる社会科授業づくりにおけるイメージと言語活動」熊本県社会科教育学会編『社会と人間』第6号、2012年、pp.46-59、において論究している。
2. 山鳥重氏は脳科学の研究から、我々人間は外の世界を常に知覚、つまり視覚・聴覚等のいわゆる五感により取り入れており、これを知覚心像と言うが、この知覚心像は次々に変化しており、この外の世界のことを理解するためには、この知覚心像を区別したり、分類したりしてまとまりのある像形成をはかり、心に溜め込む状態にしなければならず、この溜め込まれたものが記憶心像であると述べる。そして、この記憶心像もそのままではつかまえてたいので、これに言語、つまり言葉という記号を貼り付けて整理することによって、「わかった」ということになると述べるわけである。筆者は、山鳥氏が「知覚心像」「記憶心像」と呼んでいる用語を、「知覚イメージ」「記憶イメージ」と捉え直して使用している。
山鳥重『「わかる」とはどういうことか』筑摩書房、2009年、pp.33-46
3. 二つの授業とも、2005年9月17日に熊本大学教育学部附属中学校の平成17年度授業実践研究会の公開授業として行われた。
4. 授業は、2012年10月19日に南阿蘇村立長陽中学校で開催された第46回熊本県中学校社会科教育研究大会（県大会）の公開授業として行われた。
5. 南哲朗「吉田新田と横浜の新しい開発」稲垣忠彦・河合隼雄・黒田日出男・佐伯胖・佐藤学・谷川俊太郎・野村庄吾・平野昇・前島正俊・南哲朗・宮原武夫『シリーズ授業4』岩波書店、1992年、pp.117-139
6. 安井俊夫「歴史の授業108時間 下」地歴社、1990年、pp.18-43
7. 2013年4月20日付「朝日新聞」
8. フリードリヒ・エンゲルス「家族・私有財産および国家の起源」（佐藤進訳）『エンゲルス 社会・哲学論集』河出書房新社、1972年、p.184