

社会科における概念的知識の活用 (1)

A making use of conceptual knowledge in the Social Studies

社会科教育講座 (法律・経済)

大杉 昭英 OSUGI Akihide

I. 問題の所在

新教育課程では新たな学力観が掲げられ、それを言語活動を通して育もうとしている。その新機軸は何と言っても知識を活用するという能力概念を明示した点にある。しかし、社会科(地理歴史科、公民科を含む)では手段としての言語活動に目が向けられがちで、知識の活用については十分に検討がなされていないのではないだろうか。

特に中等社会科では知識の活用については課題が多い。社会科の内容編成原理から言うと、小・中・高等学校における社会科(地理歴史科と公民科を含む)の特色は、平成元年版学習指導要領解説公民編で「小学校、中学校及び高等学校を通じて、…中略…総合的な学習から次第に専門的、系統的な学習へ発展するよう内容の再構成を行う」¹⁾と述べられている点にある。つまり、社会生活を総合的にとらえようとする小学校社会科に対して、中等社会科は人文科学や社会諸科学を基盤にしながらか専門性や系統性を重視した社会科へと分化・発展させることを求めているのである。

このように中等段階の社会科では、社会生活を様々な側面、いわゆる地理的、歴史的、法的、政治的、経済的、倫理的な側面に切り取って学んでいこうということ、すなわち、社会という実態をいくつかの要素に還元してとらえていこうという要素還元主義に立った教科・科目となっているのである。

科学史から見ると、科学はこのようにして発展してきたのであり、社会生活をより専門的・系統的に把握するためにはこうした教科内容の編成にならざるを得ない。しかし、このように各科目が分化すると、それぞれ特有の知識を学ぶことになり、それをどのように活用するのか、社会科として考え方を明確にしておくことが必要となる。

そこで、本稿では、中等社会科とりわけ高等学校地理歴史科と公民科では教科書を通してどのような知識が学ばれているのかを探り、それを整理・分類する。そして、それらの知識をどのように活用すれば、社会的事象の本質や関連・意味・意義をとらえることができるのかについて明らかにしてゆきたい。なお、これまで知識の活用については価値に関わるものを検討してきたので²⁾、今回は事実に関わる知識を中心に考察してゆくことにする。

II. 社会科で学ぶ知識の整理・分類

まず、生徒が学ぶ知識を整理するために、授業で「発問」として用いられる「問い」とそれに対する回答内容としての知識を分類してみよう³⁾。

社会科では一般に次のような「発問」によって授業が展開される。「いつ」、「誰が」、「どこで」、「何をしたか」、「何か」、「どのように」、「なぜか」、「どうなるか」、「どうすればよいか」などである。これらについて以下整理してみよう。

1. 「問い」と回答内容としての知識

(1) 「いつ」、「誰が」、「どこで」、「何をしたか」

「いつ」、「誰が」、「どこで」、「何をしたか」という問いに対する回答内容は、事実を確定する知識である。例えば、1877年に、西郷隆盛が、鹿児島で不平士族を集めて武力蜂起し西南戦争が起こったという知識である。

(2) 「何か」

「何か」という問いに対する回答内容には二つの知識が想定できる。一つは、事実を確定するものである。例えば、「これは何か」と問われて「土器」と回答する場合などである。もう一つは、概念を確定するものである。例えば、「司法とは何か」と問われて「すべての当事者を平等・対等の地位に置く公正な手続を通じて、法に基づく権利の救済を図り、ルール違反に対処

することにより、法秩序の維持・形成を図るもの⁴⁾と回答する場合などである。

(3) 「どのように」

「どのように」という問いに対する回答内容は、事実を確定するものとなるが、これも二つの知識が想定できる。一つは、「構造」についてである。例えば、国会は衆議院と参議院で構成されているといったものである。もう一つは、「過程」についてである。例えば、予算は衆議院で可決された後、参議院に送られ可決あるいは30日を経過すれば成立するといったものである。

(4) 「なぜか」

「なぜか」という問いに対する回答内容にも二つの知識が想定できる。一つは、因果関係を説明する法則や理論に関するものである。例えば、台風や長雨が続きと野菜の値段が上がるのはなぜかという問いに対して、需要が一定のとき価格が上昇するのは供給が減少するからだといった「需要と供給の理論」と呼ばれるものなどである。もう一つは、価値観あるいは正当性に関するものである。例えば、患者の承諾なしに輸血することが認められないのは、個人の自己決定を最大限尊重する「個人の尊厳」という価値観によるからだといったものである。

(5) 「どうなるか」

「どうなるか」という問いに対する回答内容は、原因を前提として法則や理論を用いて結果を予測するものである。例えば、先の「需要と供給の理論」を用いると、台風、長雨が続きと野菜の値段はどうなるかという問いに対して、需要が一定のとき供給が減少するので価格が上昇することになるといったものになる。

(6) 「どうすればよいか」

「どうすればよいか」という問いに対する回答内容は、ある価値観や基準に基づいた判断結果となる。例えば、「私の町は隣接する市と合併すべきだろうか?」という「問い」や「米の輸入自由化を行うべきだろうか?」という「問い」に対する判断結果になる。

2. 社会認識体制モデルに基づく分類

先述した、社会科の授業で「発問」として使われる「問い」に対する回答内容は、森分孝治氏が提示した次の社会認識体制モデル⁵⁾に基づい

て分類することができる。

図1に示すように、社会認識体制は事実認識と価値認識で構成されている。ここではまず事実認識を構成する知識について整理し、さらに価値認識についても言及したい。

まず、事実認識については3つの知識が関係する。図1の社会認識体制モデルの「個別的記述的知識」「個別的説明的知識」「一般的説明的知識」である。

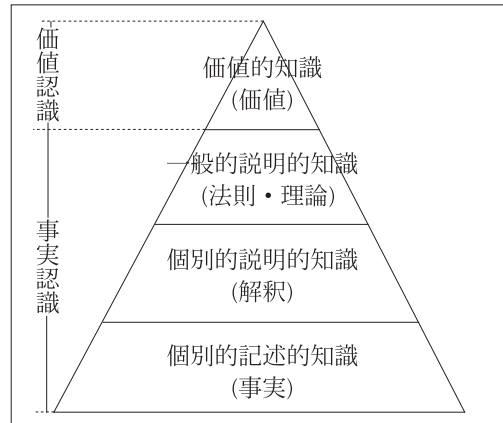


図1 社会認識体制

(1) 個別的記述的知識 (事実)

「個別的記述的知識」とは、先述の「いつ」、「誰が」、「どこで」、「何をしたか」という「問い」に対する回答内容、及び「どのように」に対する回答内容、さらに、「何か」の回答内容のうち事実を確定するものがこれに当たる。

(2) 個別的説明的知識 (解釈)

「個別的説明的知識」とは、ある事実すなわち「個別的記述的知識」にはどのような意味や意義があるのかについて、何らかの基準あるいは枠組みに照らして解釈した知識である。例えば、「1951年に日本はサンフランシスコ講和条約を締結した」という事実＝「個別的記述的知識」には、占領統治から主権を回復したという歴史的意義があると解釈できる。なお、ある事実に対してどのような基準あるいは枠組みでそれをとらえるかによって様々な解釈が生まれるため、その解釈に対応した様々な「個別的説明的知識」が形成されることになる。

(3) 一般的説明的知識 (法則・理論)

「一般的説明的知識」とは、様々な事実を記述した「個別的記述的知識」をとらえ、それぞ

れの関連や、本質、意味や意義を解釈するための枠組みとなる知識である。それは法則や理論と呼ばれるものであり、本稿で研究テーマとしている概念的知識とも呼ばれる。先述の「需要と供給の理論」といったものが該当する。

(4) 事実認識に関わる3つの「知識」の関係

事実認識に関わる3つの知識の関係を理解するためには、科学哲学者であるカール・ポパーのサーチライト理論が役立つ。

この理論のエッセンスは、「事象は複雑であり、それをとらえる一群の感覚は混沌としており明確な像を結ばない。そうした一群の感覚に法則・理論を押しつけて、それらに秩序を与えるのが、われわれの知性である。われわれの精神は理論という帯光によって対象を発見していく⁶⁾」というものである。

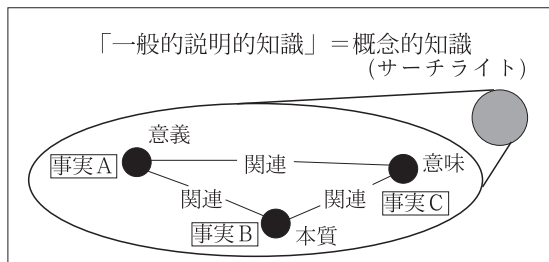


図2 サーチライト理論のモデル (筆者作成)

図2はサーチライト理論をイメージ化したものである。この理論に基づけば、「一般的説明的知識」=概念的知識がサーチライトとして様々な事実を記述した「個別的記述的知識」を照らし、事実間の関連を解釈したり、それぞれの事実の本質や意味、意義を解釈したりした内容が「個別的説明的知識」として生徒の頭の中に形成されることになる。例えば、「秋雨が長期間続いた」と「松茸の値段が上がった」という二つの「個別的記述的知識」=（事実）を新聞やテレビニュースなどで知り、それを「需要が一定の時、供給が減れば、価格が上昇する」という「一般的説明的知識」=概念的知識でとらえるのである。つまり、秋雨が長期間続いたため松茸が不作で市場への出荷量が少なく供給不足になり値段が上がったという「個別的説明的知識」=（解釈）が生徒の頭の中に形成されることになる。

(5) 価値認識と価値的知識

価値認識については、今回考察対象にしてい

ないのでここでは簡単に言及しておきたい。価値認識は「価値的知識」で「個別的記述的知識」ととらえ、それを評価したり価値判断を下したりした内容=個別的評価的知識⁷⁾と呼ばれる知識によって構成されている。例えば、T P P参加問題に関連して、T P Pに参加すべきか、否かという問題が生じているという「個別的記述的知識」=（事実）を新聞やテレビのニュースで知る。そこで、我々はどちらを選択すべきか判断することになる。多くの消費者が海外の安い商品を手にするのは良いことだという「価値的知識」=（価値）か、少数の人であってもその人の生活を破壊することは良いことではないという「価値的知識」=（価値）に基づいて判断し個別的評価的知識を形成することになる。

III. 教科書に記述されている知識

次に、これまで整理・分類してきた事実認識に関わる知識について生徒はどのように学んでいるのか地理歴史科と公民科の教科書記述から探してみよう。

ここでは、「世界史」と「政治・経済」の教科書記述を比較するため、共通の内容として世界恐慌を取り上げて分析することにしたい。

1. 「世界史」教科書の記述

まず、T社の「世界史(B)」の記述を示す。

1920年代後半には西ヨーロッパ諸国の工業生産は回復し、植民地でも産業が発展したうえに、ソ連経済も発展し、世界の工業生産は大きくのびた。しかし日本やヨーロッパの多くの国では貧富の差が大きいため、労働者や農民の購買力はそれほど伸びず、生産過剰の傾向が強まっていった。

1929年10月、ニューヨークの株式取引所で株価の大暴落がおきると、これがきっかけとなって、アメリカ国内では破産や倒産が続出し、また失業者も増大し、商業や貿易も不振におちいった。

アメリカでは、1933年、大統領に就任したフランクリン・ローズヴェルトがニュー・ディールとよばれる景気回復策をとった。(下線は筆者による。)

「世界史」の教科書の下線部を見ると、「いつ」=1929年10月、「どこで」=ニューヨークの株式取引所で、「何をしたか」=株価が大暴落、破産

や倒産が続出、失業者が増大、商業も貿易も不振におちいったことが記述されている。地理歴史科の教科書には概ねこのような「個別的記述的知識」が多く記載されている。生徒はこうした教科書の内容を学ぶことになる。そのため、社会で起こる出来事（事実）を正確に知るためには「個別的記述的知識」をもれなく学ばなければならない、そのことが社会科は暗記科目だと呼ばれる原因となっている。

2. 「政治・経済」教科書の記述

次に、G社の「政治・経済」の記述を示す。

ケインズは、失業をなくし完全雇用を実現する理論を考えた。かれは、資本や労働などが過剰なとき、雇用水準や生産水準は、有効需要の大きさで決まるという有効需要の原理を説いた。この理論をもとに、失業者の増加や生産水準の低下がみられる場合には、政府が公共投資などによって有効需要を創出し、景気を回復させ、完全雇用を実現すべきであると主張した。(下線は筆者による。)

〔脚注〕：有効需要

単なる需要ではなく、貨幣の支出をとまなう購買力の裏づけのある需要をいう。

「政治・経済」の教科書の下線部を見ると、「雇用水準や生産水準は、有効需要の大きさで決まる」というケインズの「有効需要の原理」が示されている。ここでは、「一般的説明的知識」＝概念的知識である「有効需要の原理」がむき出しのまま記述されており、なぜ有効需要が雇用水準や生産水準を決めるのかについて生徒が十分理解することは困難である。これが「政治・経済」の内容は抽象的で難しいと言われる原因となっている。その結果、「有効需要の原理」は、事実間の関連を解釈したり、諸事実の本質や意味、意義を解釈したりするサーチライトの機能を果たすことができなくなっている。

3. 「世界史」と「政治・経済」の教科書記述の課題

以上見てきたように、「世界史」と「政治・経済」の教科書では同じ世界恐慌について取り上げてもその記述内容は異なっている。「世界史」の教科書記述は「個別的記述的知識」が多く、事実について多くのことを知ることができるが、

その関連、本質や意味、意義を明らかにすることは難しい。

一方、「政治・経済」の教科書記述はむき出しの「一般的説明的知識」＝概念的知識が多いが、その理解のためや、それを使って事実間の関連、事実の本質や意味、意義を解釈させるために必要な具体的な事実についての記述が少ない。

社会科（地理歴史科と公民科を含む）の主要な目的の一つは社会認識（本稿でいう事実認識）の形成にある。この目的を達成するためには、先述したサーチライト理論に基づけば、「個別的記述的知識」を「一般的説明的知識」＝概念的知識でとらえ、「個別的説明的知識」を形成していくが必要になる。そのため、授業構成においては、「世界史」教科書の記述内容と「政治・経済」教科書のそれを相互補完的に取り上げて社会認識形成を図っていく必要があるだろう。

IV. 概念的知識を活用する社会科授業の構想と概念的知識の内容

1. 題材

「概念的知識」を活用して社会認識（＝事実認識）の形成を図る授業を構想するに当たって、先に取り上げた世界恐慌を題材にする。そして、「世界史」と「政治・経済」の両教科書で取り上げられている「個別的記述的知識」「個別的説明的知識」「一般的説明的知識」＝概念的知識をバランスよく学ばせることにより、世界恐慌の本質をとらえ事実認識をよりよく形成する授業の改善を目指したい。

2. 世界恐慌の本質をとらえるための概念的知識の内容

ここでは、先の教科書分析を基にして、世界恐慌の本質をとらえるための「一般的説明的知識」＝概念的知識をケインズの「有効需要の原理」とする。近年、ケインズ政策の有効性について限界が指摘されているものの、1929年のニューヨーク証券取引所での株価大暴落から端を発して世界的な規模で経済恐慌が起きたことの本質をとらえる上で有効な分析枠組みになると考えるからである。

また、教科書では「有効需要の原理」を「雇用水準や生産水準は、有効需要の大きさで決ま

る」と簡潔に述べているが、先述したように、抽象的で生徒がその意味を理解するには困難である。そのため、この原理に具体的性を持たせ、意味内容を容易に理解させる必要がある。そこで、この原理を簡潔な内容に翻訳するとともに、それを次の①から⑤の下位概念を使って生徒に学ばせるように計画した。

資本主義経済では有効需要の大きさが生産量を決定する。

①：有効需要というのは購買力（貨幣）の裏付けをもった需要である。

②：商品が売れるのは有効需要があるからである。

③：有効需要の大きさだけ商品は売れる。

④：企業は利潤を得るために、商品が売れる限り生産を続ける。

⑤：企業は有効需要の大きさだけ商品を生産する。

図3 「有効需要の原理」を理解する論理

図3に示す①から⑤の下位概念は「貨幣」「商品」「企業」などの具体物を使うなどの工夫が施されて記述されている。生徒はこの番号順に学ぶことで「有効需要の原理」を容易かつ論理的に理解できると考える。

次に、「有効需要の原理」から世界恐慌で大量失業が発生するメカニズムをとらえるために、次のような「一般的説明的知識」＝概念的知識を準備した。

資本主義経済では、有効需要が小さいと企業はそれにもあった生産しかおこなわないので生産規模が縮小し、失業が発生する。

これは、有効需要の大きさが生産量を決定するのであれば、社会全体の有効需要が小さくなるとき企業は生産を縮小することになる。そのため、企業は従業員を解雇し失業が発生するという論理になる。

V. 概念的知識を活用した授業モデル

1. 概念的知識を活用した授業展開

それでは、「有効需要の原理」（「一般的説明的知識」＝概念的知識）を活用して世界恐慌の本質をとらえることができる、すなわち、事実認

識をよりよく形成する授業をどのように構成すればよいだろうか。

本稿Ⅱ章において、生徒が学ぶ知識を整理するために授業で「発問」として使われる「問い」に着目して分析した。ここでは、この「発問」と「知識」を中心に考察し、「一般的説明的知識」＝概念的知識の活用について検討する。その際、課題追求型授業の仕組みを取り入れ、次のようなプロセスを踏むことで授業を構成することにした。

第一に、学習対象あるいは考察対象として生徒の興味・関心を高めるもの、さらには生徒が持っている常識に反するような事実で、かつ世界恐慌の本質をとらえることができる事実あるいはエピソードを授業の冒頭で提示する。これは質の高い課題追求型授業を展開するためには必要不可欠な条件であろう。

授業モデルでは、かつて経済学の教科書で取り上げられた炭鉱労働者の「母と子の会話」⁸⁾というエピソードを取り上げることにした。このエピソードのポイントは、炭鉱労働者が一生懸命働いて掘り出した石炭が町にあふれているにもかかわらず、炭鉱労働者の家では失業したため石炭が買えずストーブで暖を取ることができないという点である。つまり、一生懸命働けば働くほど会社が倒産するというのは生徒の持っている常識に反しており、また、社会には商品を豊富に産出する能力があるにもかかわらず、多くの人はその商品を手にすることができないという1929年に起こった世界恐慌の本質をよく突いたエピソードとなっているのである。

第二に、授業の冒頭で取り上げられた事実あるいはエピソードをもとに追求課題を設定する。そして、その事実が生じた原因を明らかにするため「なぜ」と問い続け追求させる。

授業モデルでは、「なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか？」という授業全体を貫く追求課題を設定している。そして、この原因を明らかにするため、なぜ失業するのか（回答として会社が倒産するため）、なぜ会社が倒産するのか（回答として商品が売れないため）、なぜ生産した商品が売れないのかと原因と結果の連鎖を追求させる。

第三に、原因と結果の連鎖を「なぜ」と問い続ける中で、「一般的説明的知識」＝概念的知識として「有効需要」という概念を紹介あるいは解説する。そして、それを基に、失業が発生するのは社会全体で商品の生産量よりも有効需要が少ないためだと気付かせ、「有効需要の原理」について学ばせる。その上で終結部で再度、授業の冒頭で設定した追求課題である「なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか?」と問い、「一般的説明的知識」＝概念的知識である「有効需要の原理」を活用して世界恐慌の本質をとらえさせる授業を構成する。

このプロセスを図式化すると次の図4ようになる。社会科における「一般的説明的知識」＝概念的知識の活用とは、このような課題追求型の授業が一つのタイプとなろう。なぜならば、これまでの繰り返しになるが、ある出来事が起

こった原因を「なぜ」と問いかけ、それを解釈・説明できる「一般的説明的知識」＝概念的知識を手に入れる。そして、それを活用して生徒が社会的事象の本質をとらえよりよく社会認識を形成できる授業になるからである。

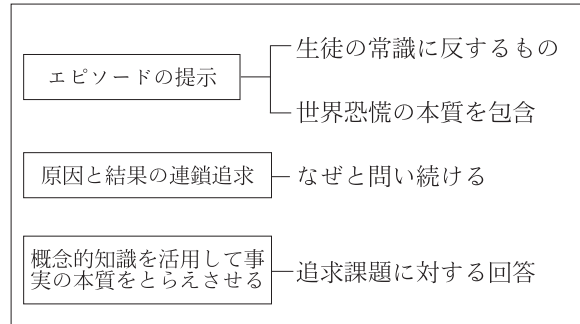


図4 概念的知識の活用を行うプロセス

以上のプロセスを具体化したのが、次に示す公民科「政治・経済」の教授書である。

2. 教授書⁹⁾

(1) 単元名

高等学校「政治・経済－景気変動－」

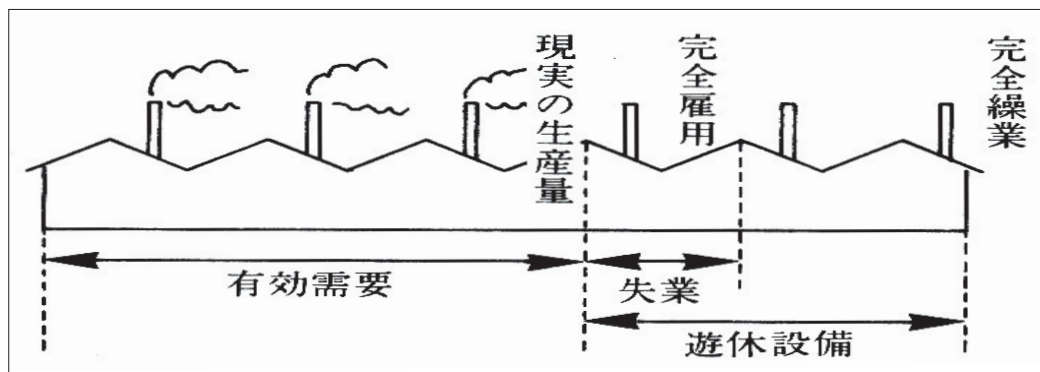
(2) 学習テーマ

「なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか?」

(3) 指導目標 (ここでは知識に限定して示す)

【概念的知識】

- ① 資本主義経済では有効需要の大きさが生産量を決定する。
 - ア 有効需要というのは購買力(貨幣)の裏付けをもった需要である。
 - イ 商品が売れるのは有効需要があるからである。
 - ウ 有効需要の大きさだけ商品は売れる。
 - エ 企業は利潤を得るために、商品が売れる限り生産を続ける。
 - オ 企業は有効需要の大きさだけ商品を生産する。
- ② 資本主義経済では、有効需要が小さいと企業はそれにあつた生産しかおこなわないので生産規模が縮小し、失業が発生する。
- ③ 失業発生モデル図



(4) 指導計画

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	生徒から引き出したい知識
導 入	○失業というのはどういうことか、なぜ失業するのだろうか。	T：発問する S：答える		○失業とは職を失う、あるいは働く意志はあるが職に就けないことである。生徒は失業を個人的原因として考えている。(かつてアメリカでは失業者を idle man と呼んだ。訳は怠惰、怠けるという理由で仕事のない人と呼んだようだ。)
	○今、日本ではどのくらい失業者がいるだろうか。資料①ではどのようになっているだろうか。	T：発問する S：答える	①	○日本全国で完全失業者は、約288万人、失業率は4.3%である。
	○日本では若者の失業率はどのくらいだろうか、資料②ではどのようになっているだろうか。	T：発問する S：答える	②	○高校生と同じ年代の15歳～19歳では9.8%、大学生の年代の20歳～24歳では9.1%となっており、若者の失業率はかなり高いと言える。
	○これまで大量失業が発生したことがあるが、それはいつのことか知っているか。	T：発問する S：答える		○世界史の授業で習った1929年の世界恐慌だ。
	○1929年にアメリカで起きた大恐慌とはどのようなものだったのだろうか。世界史の内容や資料③「失業者たち」の写真、④「大恐慌1929年の記録」を見てみよう。	T：指示する S：調べる	③ ④	○資料③で、失業者が長い列を作って食物の配給を受けていたことが分かる。資料④で、ありあまる商品がありながら失業した人はそれを手にすることができなかったことが分かる。
○なぜ多くの人が失業したのか、この問題を資料⑤「母と子の会話」から考えてみよう。	T：発問する S：答える	⑤	○炭鉱で働く父親が一生懸命に石炭を採掘したために石炭が余り、会社が倒産して失業したので石炭が買えなくなった。	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 課題：資料⑤「母と子の会話」から考えると一生懸命働いても失業することになるが、なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか？今日はこの課題を追求してみよう。 </div>	T：課題を設定する S：確認する	⑤	○分からない。	
展 開	○当時アメリカではどのくらい失業者がいたのだろうか。資料⑥「アメリカの失業者」で調べてみよう。	T：発問する S：答える	⑥	○資料⑥を見ると、アメリカでは大量の失業者が発生し、1933年には労働者の4分の1に当たる1283万人の人が失業したことが分かる。
	○なぜ大量に失業者が発生したのだろうか、資料⑦「企業数の変化」を見てみよう。	T：発問する S：答える	⑦	○会社が倒産するから失業した。資料⑦を見ると、1929年は20万7千社の企業があったが、1933年には13万9千社になっており、4年間で6万8千社の企業が倒産していることが分かる。
	○なぜ会社が倒産したのだろうか、資料⑧「アメリカ合衆国の工業生産の変化」を見てみよう。	T：発問する S：答える	⑧	○生産した商品が売れず損失を出し倒産した。資料⑧を見ると、自動車販売数と産業機械の売り上げは1933年時には1929年時の4分の1しか売れていなかった。
	○なぜ生産した商品が売れなかったのだろうか。	T：発問する S：答える		○消費者にお金がないから商品が売れなかった。
	○「有効需要」の概念を解説しよう。	T：解説する		○「有効需要」とは購買力（貨幣）の裏付けを持った需要であり、実際にお金を持って商品を買おうとする人がいるということである。
○なぜ生産した商品が売れないのか、「有効需要」という概念を使って資料⑧「アメリカ合衆国の工業生産の変化」資料⑨「大恐慌期における国内需要の変化」の関連を説明しなさい。	T：発問する S：答える	⑧ ⑨	○1933年のアメリカ合衆国では、有効需要が小さくなり生産量・販売量が減少している。	

終	○以上のことを図で示しておこう。	T：モデル図を示す	
結	○それでは最後に授業の始めに追求課題として設定した「なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか？」という問いに対し、これまで学んだ知識を活用して説明してみよう。	T：発問する S：説明する	

【授業で使用する資料】

資料①「総務省：労働力調査（基本集計）平成24年6月分結果」

- 完全失業者
 - ・完全失業者数は288万人。前年同月に比べ26万人の減少。25か月連続の減少
 - ・求職理由別に前年同月と比べると、「勤め先都合」が11万人の減少。「自己都合」は4万人の減少
- 完全失業率
 - ・完全失業率（季節調整値）は4.3%。前月に比べ0.1ポイントの低下

(<http://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/index.htm>による。)

資料②「2011年 若者の失業率」

年代	失業率
15歳～19歳	9.8%
20歳～24歳	9.1%
25歳～29歳	7.1%

資料③「失業者たち」写真（略）

(内閣府「子ども・若者白書(2011年)」による)

資料④「大恐慌1929年の記録」

- (1)「シアトルを出発する晩に私が目にしたのは、市の中央市場のゴミタメに婦人がたくさんむらがって食物のきれはしをあさっている光景でした。モンタナ州の人びとのお話では、何千ブッシェルもの小麦が刈りとられずに畑に残っているということです。値段が安くて刈取り賃も出ないそうです。」
- (2)「オレゴン州では、やはり何千ブッシェルものリンゴがリンゴ園で腐りっぱなしに放りだしてありました。いまでもぜんぜんきずのないリンゴだけは売れますが、200個入り一箱が40セントから50セントという値段です。こんな状態ですのに、両親が貧乏なために、この冬に一個のリンゴも食べられないような子供が何百万人もいるのです。」
- (3)「私がオレゴン州にいたころ、『ポーランド・オレゴニア』紙に雄羊が何千頭も飼主の手で殺されたことを嘆く記事がのりました。市場に出しても、運賃ほどの値にも売れないからというのがその理由です。オレゴン州の牧羊業者は仕方なく、のすり（鳥の名）に羊の肉をくれてやっている始末ですが、それなのにニューヨークやシカゴなどの都会では、肉を食べられない人々がいるという有様です。」

(D・A シャノン編／玉野井芳郎・清水和久訳『大恐慌』中央公論社 1981年により作成)

資料⑤「母と子の会話」

炭鉱労働者の子ども：「こんなに寒いのに、どうしてストーブをたかないの？」
 母 親：「うちには石炭がないんだよ。パパが失業したから、石炭が買えないんだよ。」
 子 ども：「パパはなぜ失業したの？」
 母 親：「それはネ、石炭が多すぎるからだよ。」

(宮崎義一他編『近代経済学講義1』有斐閣 1966年により作成)

資料⑥「アメリカの失業者」

	働く意志のある人	働き口のある人	失業者数	失業者の割合
1929年	4,776万人	4,621万人	155万人	3.2%
1930年	4,852万人	4,418万人	434万人	8.9%
1931年	4,933万人	4,131万人	802万人	16.3%
1932年	5,010万人	3,804万人	1,206万人	24.1%
1933年	5,088万人	3,805万人	1,283万人	25.2%
1934年	5,165万人	4,031万人	1,134万人	22.0%
1935年	5,228万人	4,167万人	1,061万人	20.3%
1936年	5,302万人	4,399万人	903万人	17.0%
1937年	5,377万人	4,607万人	770万人	14.3%
1938年	5,453万人	4,414万人	1,039万人	19.1%

(角山栄編『講座西洋経済史IV』同分館 1980年により作成)

資料⑦「企業数の変化」

	1929年	1933年
企業数	20万7000社	13万9000社

(* 6万8000社が倒産)

(『岩波講座 世界歴史27 現代4』岩波書店より作成)

資料⑧「アメリカ合衆国の工業生産の変化」

	1929年	1933年
産業機械	20億2000万ドル	5億2600万ドル
自動車販売台数	446万台	110万台

(『岩波講座 世界歴史27 現代4』岩波書店より作成)

資料⑨「大恐慌期における国内需要の変化」

(単位 億ドル)

	国民総生産	個人消費	民間投資	有効需要
1929年	2,036	1,396	404	1,800
1932年	1,442	1,148	47	1,195
1933年	1,415	1,128	53	1,181
1934年	1,543	1,181	94	1,275
1935年	1,695	1,255	180	1,435
1936年	1,930	1,384	240	1,624
1937年	2,032	1,431	299	1,730
1938年	1,929	1,402	170	1,572

(D・Aシャノン編／玉野井芳郎・清水和久訳『大恐慌』中央公論社 1981年により作成)

VI. おわりに

最後に、これまで検討して明らかになった内容と残された課題を整理することで研究のまとめとしたい。

本稿の目的は、中等社会科とりわけ高等学校地理歴史科と公民科ではどのような知識が学ばれているのかを探り、それを整理・分類した上

で、知識をどのように活用すれば、社会的事象の本質をとらえることができるようになるのか、換言すれば、より良く社会認識の形成を図れるのかを追求することであった。

そこで、先行研究で明らかになった知識を分類する視点、すなわち、事実認識に関わる「個別的記述的知識」、「個別的説明的知識」、「一般

的説明的知識」＝概念的知識を視点にして、「世界史」と「政治・経済」の教科書で取り上げられている知識を分析した。その結果、「世界史」の教科書記述は「個別的記述的知識」が多く、生徒が今まで知らなかった事実について理解することが可能となっているものの、事実間の関連や本質、意味や意義をとらえることは難しいと指摘した。一方、「政治・経済」の教科書記述は、むき出しの「一般的説明的知識」＝概念的知識が多く、その意味を理解するための具体的な事実についての記述が少ないこと。また、「一般的説明的知識」＝概念的知識を活用して事実間の関連や事実の本質、意味や意義を解釈させるために必要な具体的な事実についての記述も少ないことを明らかにした。

そして、この分析を踏まえ、カール・ポパーのサーチライト理論に基づき「個別的説明的知識」を「一般的説明的知識」＝概念的知識でとらえ、「個別的説明的知識」を形成していくことが必要となること。そのためには、授業構成においては、「世界史」教科書の記述内容と「政治・経済」教科書のそれを相互補完的に取り上げて事実認識の形成を図っていく必要があることを指摘した。

以上の分析と指摘を踏まえ、「政治・経済」の授業を次のプロセスに沿って構成することを提案した。

- ①生徒の常識に反するもので、かつ出来事の本質を包含するエピソードを提示する。
- ②「なぜ」と問い続け、原因と結果の連鎖を追求させる。
- ③追求課題に対して、概念的知識を活用して事実の本質をとらえさせる。

次に、このプロセスの授業化可能性を教授書によって示した。教授書では、世界史授業で学習した1929年の世界恐慌の様子を示しながら、授業全体を貫く「問い」＝学習テーマとして、「なぜ働けば働くほど失業することになるのだろうか？」を設定している。この「問い」に回答させるため、「倒産の理由」「商品が売れない理由」などを追求させながら、「資本主義経済では有効需要の大きさが生産量を決定する。」という「有効需要の原理」を活用して世界恐慌の本質を

とらえさせる指導の流れを提示した。本稿では教授書を作成し授業の構成を提示しただけで授業実践とその結果を分析する研究方法を取っていない。教授書の有効性を明らかにするためには実践レベルの研究が今後必要になってくると考える。

さらに、今回は世界恐慌という事例について、「世界史」と「政治・経済」の二つの教科書記述を分析して検討を行ったが、「日本史」¹⁰⁾と「政治・経済」など他の科目についても検討を進め、社会認識形成を目指す社会科における概念的知識の活用の在り方について研究を広げてゆく必要があるだろう。

【註】

- 1) 文部省『高等学校学習指導要領解説公民編』実教出版 1989, p4
- 2) 拙著「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号, 1頁～10頁, 2011年と拙著「社会科における倫理的知識の活用」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学第60巻第2号』13頁～22頁, 2012年を参照して欲しい。
- 3) 「問い」と「知識」の関係については森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1980を参照。
- 4) 法教育研究会「我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために—」法務省大臣官房司法法制部司法法制課 平成16年, p12
- 5) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育」『社会系教科教育学研究』13号, 2001, p47
- 6) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年, p133
- 7) 前掲 5) p45
- 8) 宮崎義一他編『近代経済学講義1』有斐閣 1966年に掲載されている。
- 9) 拙著「思考力, 判断力, 表現力を育成する学習指導—社会科指導事例を通して—」『教育けんきゅう No21』広島県立教育センター 1994年 pp15～31に示した教授書を加筆修正している。
- 10) 経済教育ネットワーク理事長の同志社大学の篠原総一教授が「先生のための夏休み経済教室」を開催し, 中学校や高等学校の歴史教科書を経済学で教える講演を多数実施されている。

附記 本稿は、科学研究費補助金基盤研究(B)「『活用』力の段階的・系統的育成を目指した社会系教科目の授業開発」課題番号23330257の研究成果の一部である。

