世界の幸せをカタチにする。
Creating Peace & Happiness for the World
Musashino University
武蔵野大学 学術機関リポジトリ
Musashino University Academic Institutional Repository

Improving Teaching Contents Learning about Industry in Social Studies at Elementary School : Based on the Results of the Space Theory

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2017-11-22
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 佐藤, 克士
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/664

小学校社会科産業学習の授業改善
―空間論研究の成果を手がかりにして―

Improving Teaching Contents Learning about Industry in Social Studies at Elementary School : Based on the Results of the Space Theory

佐　藤　克　士*
SATO Katsushi

1．問題の所在と研究目的

わが国の社会科において産業を事例とした学習（以下、産業学習）は、社会科発足以来重視されてきた内容の一つである(1)。それは必ずしも初めから、農業、工業、商業の学習という形をとっていたわけではない。しかし、人間の生産・流通・消費の活動についての学習という形では社会科発足当初から取り上げられてきた学習領域である(2)。現在でも基本的にはこの流れを受け継ぐ形で小学校・中学校において展開されている。産業学習は、一般的に産業活動を取り扱う教育全般を意味し(3)、社会生活についての理解をめざし各種産業を対象とする社会科学習を指している(4)。その意味に関しては、広義に解釈するもの(5)と、狭義に解釈するもの(6)の二つが存在するが、一般的には狭義に解釈した小学校第五学年のそれを産業学習と呼んでいる。

今日、わが国の一般的な小学校社会科授業は、学習指導要領に準拠した教科書記述を参考に構成され、行われている(7)。平成20年版学習指導要領では、第五学年の目標として「我が国の産業の様子、産業と国民生活との関連について理解できるようにし、我が国の産業の発展や社会の情報化の進展に関心をもつようにする」(8)ことや、「我が国の産業がそれに従事している人々の様々な工夫や努力によって発展していることや、そのことによって国民生活の維持と向上が図られていること」(9)等について理解を深めることが求められている。また、これらの目標を達成するために、産業学習では、産業分類に基づき第一次産業（「農業と水産業」）、第二次産業（「工業」）、第三次産業（「情報通信産業」）を体系的に学習する構成となっている。

このような学習指導要領に示された目標・内容を踏まえ、教科書では、ある産業に従事する人物を取り上げ、産業に関わる仕事の事実や人々の行為（「工夫や努力」）を、調べ活動を通して、共感的に理解するものとなっている(10)。実際に、水産業単元(11)を例に見てみると、「水産業で働く人たちは、どのような工夫をして、わたしたちの食生活を支えているのでしょうか」という学習問題のもと、漁師、養殖業者、仲買人、加工業者、販売者等、わが国の水産業に従事する人々の仕事内容やその他わが国の水産業の実態や現状について調べることを通して、そこで働く人々

*武蔵野大学教育学部

の「工夫や努力」に共感的に理解したり、自分たちの生活の向上に役立っていることに感謝したり、直面している課題について一緒に悩んだりする学習となっている。このような学習展開は、基本的に他の単元でも同様に見られるものである。その特質は、産業を人々の仕事として捉え、人々の「工夫や努力」に秘められた「思いや願い」を共感的に理解させる構成にある[(12)]。このような論理に基づく産業学習は、子供の学びを主体的なものにしたり[(13)]、自分の感情を入れて考えたりすることができるため子供にとって理解しやすい等[(14)]、一定の評価がなされてきた。しかし一方で、その結果として形成される認識が個人の行為レベルに留まり、社会全体レベルの認識に至らないことや、事実認識と態度形成（価値認識）が一元的に結び付き、郷土愛や愛国心等、特定の価値観を無批判に受容させる価値注入教育となること等が課題として指摘されてきた[(15)]。

先行研究では、これらの課題を乗り越えるため、様々な産業学習が提案されてきた。草原は、教師のめざす目標観の相違によって生じる産業学習の型を「①国民道徳教育としての産業学習」、「②日本地誌教育としての産業学習」、「③資本主義的エートスとしての産業学習」、「④社会科学科としての産業学習」の四つに分類している[(16)]。この分類に従えば、先行研究の多くは、①や②の型に分類される産業学習（学習指導要領の論理に基づく学習）の課題克服をめざし、③や④の型に該当する授業開発を進めてきた。具体的に③は、働き手の工夫や努力を行為の目的・手段の関係として因果関係的に置き換え、連続的に問い、合理的根拠をデータに基づき吟味させ、目的合理的にふるまう経済人の行為とその「意味」をつかませることに学習の目的をおくものである[(17)]。一方、④は、社会科学的な見方を養うことに、なかでも生産・流通・消費のメカニズムを解明してきた経済学の「理論」や、立地や地域経済を扱う地理学の「理論」の獲得に学習の目的をおくものである[(18)]。とりわけ④に該当する産業学習は、従前の常識的な見方・考え方に留まる産業学習の課題を乗り越えるとともに、科学的探求の論理[(19)]に基づき社会科学的な見方・考え方を保証する授業として高く評価されてきた。しかし一方で、これらの授業が、産業を窓にして私たちの生きる現代社会の特質や本質を認識させるものとなっているかという点に関してはやや疑問が残る。子供が社会科授業で産業を学ぶ意義は、単に転移性や汎用性の高い知識を獲得することにあるのではなく、それら概念や理論の獲得を通して、現代社会の「いま」に迫り、その特質や本質を科学的に認識するという点にあるのではないか[(20)]。換言すれば、社会諸科学の研究成果である概念や理論の獲得・活用を通して、情報化社会やグローバル化した社会の特質や本質に関する認識を形成することによってその意義は見いだされよう。岩田は、産業学習は、生産・流通・消費という社会生活の基本構造を認識させるものであり、政治、経済、社会、地理、歴史といった主要な社会諸科学の研究成果を反映しやすく、社会事象間の関係の認識を可能にするがゆえに社会科学習の中核に位置付く価値を持っている[(21)]と論じたが、国際化やグローバル化が急速に進展しつつある今日、教科教育学研究の本質に基づき現代社会や産業構造の変化に対応した産業学習のあり方を検討する必要性に迫られている[(22)]。

本研究では、上記のような問題意識に基づき、今日の社会をグローバル化した社会と捉え、その認識形成をめざす産業学習の授業構成論を提起することを目的とする。

２．先行研究の特質と課題

まず、産業学習に関する先行研究、特に授業開発研究を中心に検討することを通して、その特質と課題を明らかにする。

これまで産業学習に関する授業開発研究は、学習指導要領に基づく産業学習への批判として展開されてきた。それらの研究は、学習内容の改善を志向する内容論的アプローチと、学習方法の改善を志向する方法論的アプローチの二つに大別することができる。

（1）内容論的アプローチ

内容論的アプローチに関しては、学習指導要領の枠組みに基づき第一次産業や第二次産業中心の内容構成や常識的な見方・考え方の育成に留まる産業学習への批判として、現代のわが国の産業構造及び社会の変化への対応を企図した教育内容や、学習内容の科学化を図り科学的な見方・考え方の育成をめざす産業学習の授業モデルが提案されてきた。

例えば、古銭らの一連の研究[(23)]では、学習指導要領に基づく児童用教科書及び教師用指導書の分析を通して、従前の農業学習や工業学習が形式的・網羅的な教授活動を通して楽天的な見通しを与える学習となっていること等を指摘した上で、これらの課題克服をめざす産業学習を提案している。山科[(24)]の研究も基本的には学習指導要領の論理に基づく産業学習への批判として展開しているが、古銭らの研究とは、産業社会の起源や来歴、及び過去の産業社会の基本構造を捉えさせるために、時間軸の概念や「技術革新」及び「社会変容」の相互視点を組み込むことを主張している点に違いを見いだすことができる。

小山の一連の研究[(25)]では、現代日本社会を情報社会（多品種少量生産方式を特徴とする社会）と規定した上で、概念探求学習論に基づき「流通」の視点（川下→川上理論）から内容を編成（主要概念構造図）した知識（概念的知識）の獲得をめざす産業学習を提案している。このような科学的探求の論理に基づき科学的知識の獲得をめざす「社会研究（Social Studies）」としての産業学習[(26)]は、福田[(27)]や中本[(28)]の研究にも共通している。

福田や中本は、学習指導要領に基づく産業学習が共感的理解に基づき常識的な見方・考え方に留まる傾向にあることを指摘した上で、これらの課題を解決する手段として、学習内容の科学化や構造化を図り、転移性の高い理論的・構造的知識の獲得をめざす産業学習を提案している。

有田[(29)]、新谷[(30)]、平林[(31)]、岡﨑[(32)]は、現代日本の産業構造の変化や社会の変化に対応させた教育内容開発という視点から第三次産業の授業を提案している。具体的に、有田は「宅急便」を事例に日本人のライフスタイルの変化を捉えさせることをめざす産業学習を、また新谷は「コンビニ」を事例に多様化する消費者ニーズに対応したコンビニの販売戦略について理解させることをめざす産業学習を提案している。一方、岡﨑や平林は、従来の産業分類に基づく内容編成がわが国の産業の実態を反映していないことを指摘した上で、経済企画庁総合計画局による「新産業分類」に基づく産業学習を提案している。

これまでの内容論的アプローチによる研究では、総じて産業学習を方法概念[(33)]として捉え、産業を手段に社会のしくみやシステムを科学的に認識させることを目的とした教育内容及び授業モデルを提示することで、学習指導要領に基づく産業学習の課題克服に貢献してきたと判断する

ことができる。特に、小山・福田・中本らの研究に代表される学習内容の科学化や構造化による転移性の高い理論的・構造的知識の獲得をめざす産業学習は、社会科学科としての社会科の立場に基づき、科学的な認識形成を保証する授業として高く評価されている。しかし一方で、これらのアプローチに基づく産業学習が、産業を窓に私たちの生きる現代社会、すなわちグローバル化した社会の特質や本質を認識させる産業学習を保証してきたのか疑問が残る。例えば、グローバル化やグローバル化した社会の定義や様相に関しては、これまでに様々な論考[(34)]が示されているが、その意味は一般的に「国家を越える社会現象の拡大化」であり、輸送機関の高速化やIT等のコミュニケーション技術の発達による時間と空間の圧縮からもたらされる現象[(35)]と考えられている。具体的には、ギデンズ（Giddens, A.）が指摘するように、ある場所で生じた事象が、はるか遠く離れたところで生じた事件によって方向づけられたり、逆に、ある場所で生じた事件がはるか遠く離れた場所で生ずる事象を方向づけたりしていくかたちで、遠く隔たった地域を相互に結びつけて、そうした世界規模の社会関係が強まっていく現象[(36)]と捉えることができる。これらの現象は、遠く離れた地域や出来事が国境を越えて相互に連関し合う過程の中で、世界規模での社会関係を強め、絶えず社会空間の創出･編成･再編成を迫る結果をもたらす。例えば、ヒト、モノ、金、情報の流れが拡大し加速すると同時に、こうした流れを支える領域に根ざしたインフラストラクチャーが再編される。今後は一層、時間と空間の圧縮が加速度的に進み、他地域（諸外国）との相互関係が世界規模で強まっていくことにより、ローカルな存在を同一化、均質化、標準化させる動きやそれに対抗する動きが生じること等が指摘されている[(37)]。

これまでの内容論的アプローチに基づく先行研究では、社会諸科学の成果である理論や概念を獲得させることに固執するあまり、産業学習を通して上述したグローバル化した社会の特質や本質に関する認識形成を保証してこなかったのではないだろうか。社会科において産業を学ぶ意義が、産業を窓に現代社会の「いま」に迫ること[(38)]にあるのだとするならば、理論や概念の獲得を通して今日のグローバル化した社会の特質や本質の認識形成をめざす産業学習へと改善することが求められよう。

（２）方法論的アプローチ

方法論的アプローチに関しては、主に産業従事者の行為を「工夫や努力」の視点から共感的に読み解くことで、人物の行為の理解に留まる産業学習の課題克服をめざす産業学習が提案されてきた。

例えば、木村[(39)]は、産業学習において人々の「工夫や努力」を学ぶ意義と課題を21世紀学力観の視点から検討した上で、人々の「工夫や努力」を共感的に理解する方法を取り入れながらも、その人々の「工夫や努力」を人間の「自己実現」の営みとして捉えさせようとする産業学習を提案している。

木谷[(40)]は、共感的理解を主たる目標とする社会科授業の問題点が「社会のしくみなどをとらえさせる側面が弱く、科学的な社会認識形成が弱いこと」、「価値注入に陥る危険性が大きいこと」にあること等を指摘した上で、その問題点を克服する産業学習を提案している。

山根・後藤[(41)]は、従前の産業学習が働く人々の「工夫や努力」を情意的に捉えさせる傾向にあることを課題として指摘した上で、その課題を乗り越える方略として「リスクとリターン」と

いう経済概念を用いて生産者の経済的意志決定を視点に考察させ、その結果として「苦労や工夫」を科学的（経済学的）に捉えさせる産業学習を提案している。このような提案は、岩田[42]や米田[43]の主張とも符合するものである。

角田・片上[44]は、今日の社会科学習が個人の願いや想いに引き付けて社会事象を理解する個人の側に力点を置いたわかり方に留まっていることを指摘した上で、その課題を克服するためには、社会そのものの理解の中に「工夫や努力」を位置づけ、その背後にある（生活を規定している）要因を社会の側から広く、深く検討することを通して「社会のシステム」や「構造」を冷静に理解させることをめざす産業学習を提案している。このような発想に基づく産業学習は、岡崎の「仮説吟味学習」[45]でも確認できる。

菊池[46]は、これまでの産業学習に関する研究が開かれた社会認識形成の視点から客観的な知識の獲得に傾倒していることを指摘した上で、市民性教育の視点から開かれた価値観形成をめざす社会科授業の必要性を主張するとともに、その具体として集団的意思決定を視点とする政策批判学習としての産業学習を提案している。

これまでの方法論的アプローチによる多くの研究は、総じて産業従事者の「工夫や努力」の意味や理由を経済的視点から考察させたり、社会の中に位置づけ直して理解させたりすることを通して、情意的な認識形成や価値の注入に陥る危険性を回避する方法論を提示してきた。その意味において、学習指導要領に基づく産業学習の課題克服に貢献してきたと判断することができる。しかし一方で、これらのアプローチに基づく産業学習は、内容論的アプローチと同様、産業を窓にして私たちの生きる現代社会の特質や本質を認識させる授業を保証してきたのか疑問が残る。確かに、角田・片上や岡崎の研究に代表される「個人」の側からのアプローチと「社会のシステム」の側からのアプローチに基づく認識形成は、従来の認識方法と比べ、産業従事者の行為を広い視野から相対的に捉えさせることで、行為の意味を科学的に認識させる方途を示した点で一定の評価ができる。しかし、これらの方法論的アプローチが、同時に今日のグローバル化した社会の認識形成をも保証してきたかという点に関しては、ほとんど言及されておらず、課題として残されている。先述したようにグローバル化した社会の特質や本質が、世界規模での他地域（諸外国）との相互関係の強化や（その結果として）社会空間の変容にあると捉えるならば、従前の産業学習のように産業の基本構造である生産・流通・消費のメカニズムをナショナル・スケールに限定して認識させるのでは無く、むしろグローバル・スケールすなわち国際社会の中に位置づけて認識させることが重要であろう[47]。具体的には、国内経済とグローバル経済の双方の視点から内容を編成し、認識形成を保証することが考えられる。また、その認識形成にあたっては、科学的探求の論理に基づき生産・流通・消費のメカニズムを解明してきた経済学の理論や概念の獲得をめざすこと[48]も重要であるが、同時にグローバル化した社会の特質や本質を踏まえるならば、認識過程において他地域との相互関係について異なる空間相互の関係性を視点に考察させることも留意すべき事柄の一つであろう。このような考察方法に関して吉水は、「複雑な社会のしくみを明らかにしていく上で、事象が様々なスケールを持って重層的に存在すると考えることは重要な視点であり、かつ複雑なしくみそのものを的確にとらえることを可能にする視点である」[49]と主張している。また野澤は、「今日の世界の現状が、世界規模での政治経済的な構造変化、つまり20世紀以来の交通通信手段の進歩による時間と空間の圧縮を背景に、ローカルな場所での

出来事がグローバルな政治、経済、社会的諸変化の影響を受けて成立していること、すなわち人々の身近な場所での出来事が世界の様々な場所でのそれと即時的に結び付くようになり、空間を抜きに社会を理解することは困難となっている」[50]と指摘している。さらに山崎は、「特にグローバリゼーションの深化により、政治的、経済的動態の空間的パターンが劇的に再編しつつある今日、空間が形成される過程、すなわち空間的プロセス（社会的な変化の過程）を抜きに社会を理解することはできない。」[51]と主張している。このように今日の地理教育及び地理学や社会学など社会空間を研究対象とする学問分野においては、社会を捉える方法として地理的スケールを分析視点として考察することが重要視されている。現代の産業構造の変化や社会の変化に対応させた教育内容の改善が求められる一方で、今日のグローバル化した社会の特質や本質について確かな認識形成を保証する方法論の確立も求められているのである。

以上、本節では学習指導要領に基づく産業学習への批判として展開してきた先行研究を、内容論的アプローチと方法論的アプローチの二つに大別した上で、それぞれのアプローチの特質と課題を整理した。

３．近年の空間論研究の動向が示唆するもの

今日のグローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習は、どのような論理に基づき構成すればよいのだろうか。この問いに対して大変示唆的で現実的な答えを導出しているのが、近年の地理学や社会学など、社会空間を研究対象とする空間論研究である。

ここでは、前項で確認した先行研究の課題や問題点を乗り越える産業学習の授業設計の視点について、近年の空間論研究の成果を精査することを通して検討する。

現在、社会空間は、身体から始まり、家、コミュニティ、ローカル、リージョナル、ナショナル、グローバルと重層的・階層的な構造として理解する必要性が指摘されている[52]。

社会空間の概念に関して、上田は社会経済的特徴と価値を共有する人々からなる均質的な集団が占め、彼らが意味を与え帰属意識をもつローカルな空間と捉えられていたが、1990年以降、こうした狭義の用法を超えて、より広い地理的範囲におよぶ社会関係と捉え直され、さらに「社会（によって構築され、また社会を構築するものとしての）空間」という意味を加え、広義に捉えられるようになったと指摘している[53]。

このような社会空間を所与のものと捉えず、発生、変化したり、互いに影響を与えたりするものとして捉える研究は、1980年以降、ハーヴェイ（Harvey, D.）[54]やソジャ（Soja, E.）[55]といったポストモダンの文化・社会地理学者が、空間は社会的構築物であり、かつ社会も空間的に構築されるとし、空間論的転回[56]を提唱したことに確認することができる。これらの議論に関してルフェーヴル（Lefebvre, H.）は、「空間の生産」論において、「空間は社会的に生産される」と主張し、こうした社会空間の生産を理解するために、「空間的実践」、「空間の表象」、「表象の空間」という三つの空間次元で認識することを提唱している[57]。ルフェーヴルによれば、「空間的実践」とは、「知覚される世界」、すなわち高速道路や家屋の配置などといったそれぞれの社会構成体を特徴づける特定の場所や空間配置などの物質的な空間次元である。また「空間の表象」とは、知・記号・規範といった空間の言説に関わる空間の秩序であり、科学者や都市計画家、技術官僚

等の空間を構想する知識の専門家が知の技法を生かし、都市計画や地図作成等において、意識的に構想（思考）される空間次元である。そして「表象の空間」とは、象徴・映像・イメージを介して直接「生きられる空間」、すなわち芸術家や文学者が作品を通して表現する空間であり、人々が映像や象徴を介して、直接に生きられる経験の空間次元である。ルフェーヴルは、この三つの次元が互いに対抗し矛盾しあいながら、現実の社会空間を生産していると捉えた。このようなルフェーヴルの主張は、今日、地理学や社会学をはじめとして人文・社会科学において議論を活性化させる契機となっている。

例えば、地理学の分野では、澤・南埜はインドのバンガロール近郊農村を事例に、その変容を地理的スケールの社会・経済システムとの相互作用という視点で明らかにしている[(58)]。具体的には、グローバル化によってローカル・スケールである農村領域がナショナル・スケールやリージョナル・スケールなどの上位の地理的スケールにより大きな影響が与えられている（脱領域化）一方で、ローカル・スケールである農村領域が、空間の上位スケールへの統合が進むほど、統合された空間のなかでの生き残りをかけて個々のローカルな条件にあわせた機能特化を迫られている現実（再領域化）を解明している。また、観光研究の分野では、神田が和歌山県和歌山市を事例に、戦前の和歌山市における郷土やナショナリズムといったアイデンティティに関わる政治的な次元と観光空間化の関係性に焦点をあてて、その空間の生産過程を明らかにしている[(59)]。具体的には、戦前期における和歌山市の観光空間化は、多様な文脈（交通機関の発達、市域の拡張、離郷や帰郷といった移動、郷土芸能運動、都市美運動、ナショナリズムなど）や、多重の地理的スケール（大阪と和歌山市、和歌山市と臨海部、和歌浦と新和歌浦、東京と和歌山市、紀州と日本など）、そして立場の異なる主体（観光資源、行政、文筆家など）が重層的に関係するなかで推進されていったことを解明している。さらに都市研究の分野では、都市の空間構造から空間形成へ、つまり形態（form）から過程（process）へと移行し、都市空間の構制をめぐってせめぎ合う諸力の解明が分析の焦点となった[(60)]。

現在では、このような空間論に関しては、地理学、社会学、観光研究及び都市研究に留まらず人類学、カルチュラル・スタディーズ、メディア論など社会的かつ空間的編成の諸関係から批判的に捉えていこうとする人文・社会科学全般に多大な影響を与えている[(61)]。特に地理学では、均質で透明な容器としての空間のなかに事象を配置して計量するのではなく、都市、地域、場所、景観、地図という空間化された表象自体の歴史性、政治性、社会性を問うと同時に、人間の知覚、思考、行為を包摂した社会それ自体の空間性を捉え返すようになった[(62)]。

一方、ルフェーヴルの空間論を「スケールの生産」という観点から読み直した地理学者にスミス（Smith, N.）がいる。スミスは、（都市）空間の重層性を把握するために、空間の生産を、多元的なスケールの内部で入れ子になったヒエラルキーとして理解し、どのようにそれらのヒエラルキーが構築されるのかに着目すべきだと主張した[(63)]。またスミスは、スケールとは地理的事象やプロセスが表象され、経験され、そして組織化される一つないしそれ以上のレベルを指していると指摘した上で、地理学におけるスケールの意味を地図学的スケール、方法論的スケール、地理的スケールの三つの観点から説明した[(64)]。すなわち、地図学的スケールとは、地図が作成される抽象化のレベルを意味し、方法論的スケールとは、研究者が特定の研究課題に答えるべく情報収集を行うために選択する空間的単位を意味し、研究上の必要性から適宜操作される性質が

ある。一方、地理的スケールとは、都市、河川流域、あるいは地球といった特定の景観の次元を意味しており、他のスケールの概念よりも地理的現実を反映しているという性質がある。ゆえに、地理的スケールは、現代社会の動態と変化を理解する上で重要であり、地図学的スケールや方法論的スケールの視点より、空間的プロセスそのものと関係付けて理解されるべきである[(65)]。この地理的スケールは、特定の時間と空間の文脈において形成、再編され、また消失する。地理的スケールの概念とは、そうした研究者による方法論的視角という意味合いを含みながらも、現代社会に展開するスケールの形成や分化という空間的プロセスの存在を背景としている[(66)]。

このように重層的･階層的な空間を基盤に成立している現代社会の構造を理解する上で､スケール概念とりわけ地理的スケールによる空間的プロセスの認識の重要性は、社会科学全般で認められつつあり、今日のグローバリゼーションに関わる政治・経済的動態を理解する上でも必須であると考えられている[(67)]。特に近年､地理学では､ローカルからグローバルに至るいくつかのスケール間の相互作用や関係性を読み解いていく地理的スケールの方法が重視されるようになった[(68)]。これらの空間論研究の動向を踏まえるならば、今日の複雑化した社会は、様々な異なるスケールの相互作用によって、空間は絶えず変容する（している）社会的実践の交錯する場として考えることができる。また、社会をスケールの重層的に成立しているものと捉えれば、ローカルに発生する問題であってもそれ以外のスケールと関わっていることが確認できる[(69)]。ローカルであれグローバルであれ、現代社会が多様なスケールの関係性の中で成立していることをその本質として認識されつつある今日、地理的スケールを足がかりにグローバル化した社会の特質である社会空間の重層性や構築性を捉えさせることの重要性が指摘できる。

以上のように、人文・社会科学における空間論、とりわけ1980年以降のルフェーヴルの「空間の生産」論の議論を踏まえるならば、今日のグローバル化した社会を「異なるスケールの相互作用によって、絶えず空間が変容する社会」と捉え、社会空間の重層性や構築性を異なるスケールの関係性から社会を認識させる産業学習は、これまでの産業学習研究（主に、授業開発研究）で確認された課題を乗り越えるとともに、産業を窓に現代社会の「今」に迫る社会科授業となろう。特に、近年の地理学や社会学などの空間論研究の動向を踏まえるならば、上記のようなアプローチによって社会のしくみを読み解くことをめざす産業学習は、グローバルとローカルのつながりや、それによる影響について世界というコンテクストの中にローカルな社会事象を位置づけて考察させることが可能となる。ゆえに、今日の複雑化した社会の本質や特質を、動態的かつ関係的に認識させることを保証する社会科授業となる。その意味で、今日のグローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習の授業設計の視点として措定されよう。

４．地理的スケールの有効性に着目した社会科授業研究

近年、わが国における社会科授業研究において社会認識形成の手段として地理的スケールの有効性に着目した研究がみられるようになった。

例えば、日原[(70)]は、地理教育における転移する学力は、「地域・日本・世界を貫く矛盾を地域に即して考えることにある」とした上で、マルチ・スケール・ジオグラフィの考えに基づく地理教育の重要性を主張している。日原によれば、マルチ・スケール・ジオグラフィとは「同一の

事象を、スケールを自在に変えて考える能力」であり、これを地理的見方・考え方と捉えている。例えば、日本での身近な生活というローカルなスケールを動機づけとし、スケールをリージョナルに広げて国際関係を押さえ、ついでに相手国のローカルなスケールに落として生産の実態を同縮尺の人間同士として共感を持って理解したり、逆にスケールをグローバルに広げて世界の同様の問題を概観し、地球にともに生きる者として広い視野で考察させ、最後に再びスケールを（日本の）自分自身に落として社会認識を深化させたりする学習の有効性を提案している。

また、伊藤[71]は、従来の地理教育研究が現代社会そのものを視野に入れずに論を主張してきたがゆえに地理教育の有用性を打ち出せていない点を課題と指摘している。その上で、このような課題を克服するためには、社会的問題解決的有用性と生活実用性的有用性を統合させた地理学習を展開することが重要であると主張している。具体的には、日原の論考を参考に、身近な生活や地域で展開する問題と地球規模の問題とを地球規模の問題を様々な地域スケールやESDの視点から読み解かせることを通して、それらを構造的に関連づけて認識することをめざす中学校社会科地理的分野の単元「割り箸と森林破壊」を授業モデルとして提案している。

一方、埴岡[72]は、地域を読み解く際、「問いと答えのスケールを一致させること」と「個々のスケールから読み取ることができる内容を総合的に考察すること」が重要であるとした上で、マクロ・メソ・ミクロ等様々な地理的スケールを用いて地域を考察するマルチ・スケール[73]を用いることの重要性を指摘している。そして、その具体として小学校第五学年産業学習「自動車を作る工業」の授業モデルを提示している。

さらに吉水[74]は、「地域」を、所与のものではなく生産されたものであると捉えることが重要であるとし、空間と時間あるいはその組織化が、その社会によって作り出される社会的生産物であるという前提をもつ地理的スケールの論理と空間の重層性や階層性、異なったスケール間の関係性を読み解くことでその本質が見えてくるとして、日原や埴岡と同様、マルチ・スケール・アプローチを援用することの有効性を主張している。前述した埴岡との違いは、マルチ・スケールの考え方を方法論のみならず、内容論にも応用している点、さらに社会事象間の因果関係の理解のみならず、異なるスケール間の関係性や空間的プロセスの理解をも認識の対象に含んでいる点に見いだされる。そして、その具体として高知市春野地区を事例に、農業生産から食料消費までを一つの体系として捉えようとするフードシステム論を空間に投影し、空間的プロセス、スケールの重層性、スケール間の関係性の認識形成をめざす中学校社会科地理的分野の授業モデルを提案している。

また竹内[75]は、身近な地域から国家、国家間・国際社会、地球社会という異なる空間レベルの地域における市民を「重層的地域形成主体」として定義した上で、その資質・能力を育成するためには、身近な地域から地球社会までの異なる空間レベルを貫き、それらを相互に関連づけている地域のグローバル化を教材化することの重要性を指摘している。そして、子供と地域が抱える現代的課題を克服し、社会認識形成と市民的資質を統一的に育成する領域として地域学習に着目した上で、その具体として、地域学習を軸とした小学校・中学校・高等学校における社会科・地理教育カリキュラムの全体像（試案）を提示している。このように地域社会を重層的なものよして認識させようとする発想は、吉水や日原と同様である。

一方、地理的スケールを授業分析に応用した研究として永田[76]のものがある。永田は、「空

間の生産」論を分析フレームワークとして、大正自由教育期における地理教育実践を分析している。具体的には、教科書に描かれている空間編成のあり方を忠実に教室内で再生産しようとする「空間の表象」型実践、教科書に縛られず世界や日本の姿を独自に描こうとする「表象の空間」型実践、両者の中間に位置し、両者を乗り越えようとする空間的実践の三つに分類した。そして、大正自由教育期にはこれら三つの類型に該当する実践が見られたが、昭和初期には「空間の表象」型が強化され他を圧倒していく中で、「表象の空間」型は、地理教育としては姿を消すものの郷土教育実践に受け継がれていったことを浅草尋常小学校における郷土教育実践を対象に取り上げて論証している。

わが国における地理的スケールに着目した社会科授業研究の多くは、主に中学校や高等学校の地理教育においてその有効性が主張されてきた。しかし、中学校や高等学校の地理教育に限らず、今日の複雑化した社会の特質や本質についての認識形成を保証することが社会科教育の中核的な目標の一つであると捉えるならば、地理的スケールの論理を援用した社会科授業は、小学校でも積極的に取り入れていくべきであろう。この点に関して、これまで小学校では、スケールの意味を方法論的スケールとして捉え、その論理を組み込んだ産業学習は見られるものの、日原や吉水が主張するように地理的スケールとして捉え、空間的プロセス、スケールの重層性、スケール間の関係性の認識形成をめざす社会科授業、とりわけ産業学習は未だ提案されていない。今日のグローバル化した社会の特質や本質及び近年の地理学や社会学など空間論研究の成果を踏まえるならば、スケールの意味を方法論的スケールとしてのみならず地理的スケールとして捉え、社会空間の重層性や階層性、空間的プロセスという視点から社会を読み解かせる社会科授業こそ重要である。

５．グローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習の授業構成論

今日のグローバル化した社会の特質や本質を認識させる産業学習を開発するためには、どのような論理に基づいて授業を構成すればよいのだろうか。ここでは、これまで検討してきた内容を踏まえ、今日のグローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習の授業構成論について論じる。

（１）授業設計の視点

まず、今日のグローバル化した社会を「異なるスケールの相互作用によって、絶えず空間が変容する社会」と規定した上で、その認識形成をめざす産業学習の授業設計の視点について検討する。

第一に、空間的プロセスの認識形成をめざす内容構成とすることである。

このような視点は、今日のグローバル化した社会の特質や本質を、世界規模での他地域（諸外国）との相互関係の強化や（その結果として）社会空間の変容にあると捉える社会観と、そのような特質や本質を解明するために、近年の地理学や社会学をはじめとする空間論研究が研究手法として用いてきた成果によるものである。このような成果を踏まえ、具体的には、ルフェーヴルの「空間の生産」論を組み込んで内容を編成するとともに、その認識形成にあたっては、（学習対象である）空間がなぜ、どのように形成されたのか、空間的プロセスに関する認識を保証する構成とする。このような授業構成が求められる背景には、空間を所与のものと捉えず、発生、変化したり、

互いに影響を与えたりするものとして捉える1980年以降の文化・社会地理学者らの主張や、（現在の）グローバリゼーションの深化により、政治的、経済的動態の空間的パターンが劇的に再編しつつある今日、空間が形成される過程、すなわち空間的プロセス（社会的な変化の過程）を抜きに社会を理解することはできないとするスミスや山崎らの主張がある。

第二に、空間の重層性や階層性の認識形成をめざす内容構成とすることである。このような視点もまた、近年の地理学や社会学をはじめとする空間論研究の成果によるものである。具体的には、産業の基本構造である生産･流通･消費のメカニズムを国際社会の中に位置づけ、国内とグローバルの両面から内容を編成する。また、授業展開に関しては、ある産業従事者の行為（工夫や努力等）の意味やその背後に潜む要因を広い視野から相対的に捉えさせたり、グローバル・ナショナル・ローカル等、異なる地理的スケールを視点にその関係性を読み解かせたりする構成とする。

（2）授業過程

上述した二つの授業設計の視点を踏まえ、今日のグローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習の授業過程は、以下の三段階による構成が想定される。

第Ⅰパートは、「空間的プロセスを認識する段階」である。

ここでは、ある社会事象の特質を把握するとともに、その社会事象の特質が、構築されたプロセスを認識する。具体的には、まず学習対象として取り上げる社会事象の特質について様々な視点や要因をもとに構造的かつ総合的に把握させる。その上で、その社会事象がなぜ、どのように形成されてきたのかを歴史・文化・政治的視点等をもとに多面的に認識させることをめざす構成とする。

第Ⅱパートは、「社会空間の重層性・階層性やスケール間の関係性を認識する段階」である。

ここでは、社会のグローバル化に伴い、グローバル・スケールがナショナル（またはリージョナル）やローカル・スケールにもたらされる影響、また逆にローカル・スケールがグローバルやナショナル（またリージョナル）に対する対抗について異なるスケール間の関係性を視点に認識する。さらに、この過程では、社会がグローバル化することによって、同一の社会空間でもそれを捉える主体（立場）の違いによって認識が異なることを多角的に捉えさせることをめざす構成とする。

第Ⅲパートは、「持続可能な社会空間を創造する段階」である。

ここでは、これまで学習してきた内容（獲得してきた知識）を踏まえ、持続可能な社会を実現という視点で合理的に意志決定する。例えば､「○○について､どうすればよいのだろうか」と問い、これまでの学習で獲得してきた知識や概念を活用して、判断させる構成とする。このように単元内容に関わる社会的論争問題について、よりよい社会空間を実現するための方策を考えさせる構成は、現在求められている持続可能な社会の形成者としての資質・能力の育成に寄与するものである。

以上、今日のグローバル化した社会の認識形成をめざす産業学習は、原則として「空間的プロセスを認識する段階」､「社会空間の重層性・階層性やスケール間の関係性を認識する段階」､「持続可能な社会空間を創造する段階」の三段階で構成される。

今後は、本研究で提起した授業構成論に基づき、授業モデルを開発し、その有効性について実

験授業を通して明らかにすることが課題である。

註

（１）大野連太郎「産業学習のあり方と探究学習」社会科教育研究センター編『探究的産業学習の指導』中教出版，1976年，p.8.
（２）同上，p.8.
（３）草原和博「産業学習」日本社会科教育学会編『新編 社会科教育事典』ぎょうせい，2012年，pp.108-109.
（４）岡崎誠司「産業学習」森分孝治･片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000年, p.243.
（５）広義には，小学校第三・四学年，第五学年，及び中学校地理的分野において社会生活に関する理解を図るために各種産業を対象として行う学習を指す。詳しくは，前掲（3）及び（4）を参照。
（６）狭義には, 小学校第五学年で行う産業理解を目的とする学習を指す。詳しくは, 前掲 (3) 及び (4) を参照。
（７）岡崎誠司『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究―仮説吟味学習による社会科教育内容の改革―』風間書房，2009年，p.9.
（８）文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社，2008年，p.49.
（９）同上，p.58.
（10）中本和彦「小学校社会科・単元『日本の水産業』の教育内容開発」四天王寺大学『四天王寺大学紀要』第50号，2010年，pp.175-202.
（11）ここでは，小学校社会科教科書として最もシェアの高い東京書籍の『新編新しい社会５上』（平成22年検定済），pp.68-81. を分析した。
（12）前掲（5），p.176.
（13）伊東亮三「社会科授業理論の認識論的基礎づけ（Ⅰ）―『追体験し意味を理解する社会科』の場合―」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第８巻第１号，1983年，p.31.
（14）岩田一彦「産業学習の内容」岩田一彦編著『小学校産業学習の理論と実践』東京書籍，1991年，pp.67-68.
（15）池野範男「理解」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書，2000年，p.98.
（16）前掲（3），p.109.
（17）前掲（3），p.109.
（18）前掲（3），pp.108-109.
（19）科学的探求の論理に基づき科学的知識の獲得をめざす社会科授業論については，森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，1978年，pp.79-120. に詳しい。
（20）草原和博「小学校産業学習の授業づくり」星村平和監・原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ―社会科教育法―』現代教育社，2002年，pp.107-113.
（21）前掲（14），pp.8-9.
（22）例えば，前掲（14），p.11. や前掲（7），p.215に詳しい。
（23）古銭らの一連の研究として以下のものがある。
・古銭良一郎ほか編著『小学校社会科工業学習の構造化―自主編成の一つの試み―』東洋館出版社，1975年.
・古銭良一郎ほか編著『小学校社会科農業学習の構造化―自主編成の一つの試み―』明治図書，1976年.
（24）山科弘樹「『技術革新』『社会変容』の相互関係を視点とした産業学習の授業設計―小学校第５学年『自動車産業とわたしたちのくらし』を事例として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第11号，1999年，pp.19-26.
（25）小山の一連の研究として以下のものがある。
・小山直樹「流通情報下における産業の変化と小学校社会科授業」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第37号，1990年，pp.17-26.

・小山直樹「産業学習における主要概念」岩田一彦編著『小学校産業学習の理論と実践』東京書籍，1991年，pp.33-44.
・小山直樹「小学校社会科概念探求学習の創造―『トヨタ生産方式の秘密』学習と『クロネコヤマト宅急便快進撃の秘密』学習を中心に―」全国社会科教育学会『社会科研究』第38号，1991年，pp.39-55.
・小山直樹「豊かな時代の中の社会科―日本型供給方式を視点とした新産業学習開発の試みから―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第39号，1992年，pp.12-16.

(26) 前掲（20），pp.107-113.
(27) 福田裕治「科学的な見方・考え方を育てる小学校社会科産業学習の教育内容開発―『野菜工場』を事例とした単元『日本の農業』―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第46集，2007年，pp.10-15.
(28) 前掲（10）.
(29) 有田和正「出版記念の会」編『第三次産業「宅配便」の授業』明治図書，1990年.
(30) 新谷和幸「社会を見つめ暮らしに生きる産業学習―多様な消費者ニーズに応えるコンビニの働き―」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第46集，2007年，pp.16-21.
(31) 平林和男「産業学習『住宅建築』の授業開発―小学校における都市型社会科カリキュラム開発―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第16号，2004年，pp.45-52.
(32) 岡﨑誠司「新産業分類に基づく『ネットワーク部門』の内容編成―小学校産業学習の授業改善―」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号，1999年，pp.191-200.
(33) 原田智仁「産業学習の位置づけと変遷」岩田一彦編著『小学校産業学習の理論と授業』東京書籍，1991年，pp.18-32.
(34) 例えば社会科教育学では，経済，政治，文化，エコロジーの四側面から捉えられることが指摘されている。詳しくは，福田正弘「社会科教育とグローバル化」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書，2012年，pp.59-66.を参照。
(35) デヴィッド・ハーヴェイ（吉原直樹監訳）『ポストモダニティの条件』青木書店，1999年.
(36) アンソニー・ギデンズ（松尾精文・小幡正敏訳）『近代化とはいかなる時代か？―モダニティの帰結』而立書房，1993年.
(37) 澤宗則「グローバル経済下のインドにおける空間の再構成：脱領域化と再領域化に着目して」人文地理学会『人文地理』第62巻第2号，2010年，pp.132-153.
(38) 前掲（26），p.113.
(39) 木村博一「小学校社会科の学力像と産業学習の変革―『自己実現』をキーワードとした単元開発―」全国社会科教育学会『社会科研究』第57号，2002年，pp.11-20.
(40) 木谷静香「共感的理解をくみこんだ社会科授業開発―小学校第5年生産業学習「酪農」を事例として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第16号，2004年，pp.29-36.
(41) 山根栄次・後藤浩二「経済的意志決定力を育てる産業学習」三重大学『三重大学教育学部研究紀要』No.58，2007年，pp.233-245.
(42) 前掲（14），pp.66-76.
岩田は，「工夫や努力」の留意点について，①工夫と努力を分けて扱うこと，②工夫の内容そのものを調べる段階（事実を知る）とその工夫の社会的意味を調べる段階（事実の意味を知る）に分けて認識させること，③工夫や努力を経済の視点（経済的合理性基準）から説明させることを改善の方向性として挙げている。
(43) 米田豊「産業学習：人々の工夫や努力の科学化」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書，2011年，pp.57-64.
米田は，「工夫や努力」を視点とする情意的な理解に陥らないためには，「工夫と努力」を峻別するとともに，それらを原因―結果や目的―手段の関係で科学的（因果関係的）に捉えさせることの重要性を指摘している。
(44) 角田将士・片上宗二「小学校社会科学習の改善（1）：『社会の側からのわかり方』に基づいた5年単元『日

本の酪農』の開発」広島大学『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第53号，2005年，pp.109-116.

(45)「仮説吟味学習」については，前掲（7），pp.32-34.に詳しい。

(46) 菊池八穂子「集団的意志決定を視点とした小学校社会科政策批判学習―第5学年小単元『これからの日本の食料生産』を事例として―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013年, 31-40.

(47) 前掲（42），p.11.

(48) 草原和博「産業学習」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい，2000年，pp.118-119.

(49) 吉水裕也「地域の形成プロセスを重層的に認識させる地理教育へ」日本地理教育学会『新地理』第60号第1巻，2012年，p.84.

(50) 野澤秀樹「地理学における空間の思想史」水内俊雄編『空間の政治地理』朝倉書店，2005年，p.156.

(51) 山崎孝史「グローバルあるいはローカルなスケールと政治」水内俊雄編『空間の政治地理』朝倉書店，2005年，p.26-36.

(52) 同上，p.32.

(53) 上田元「社会問題と社会空間」人文地理学会編『人文地理学事典』丸善出版，2013年，p.220.

(54) 前掲（35），pp.257-307.

(55) エドワード・W, ソジャ（加藤政洋ほか訳）『ポストモダン地理学』青土社，2003年，pp.101-123.

(56) 南後由和「アンリ・ルフェーヴル空間論とその前後―」加藤政洋・大城直樹編著『都市空間の地理学』ミネルヴァ書房，2006年，p.190.

(57) アンリ・ルフェーヴル（斉藤日出治訳）『空間の生産』青木書店，2000年，pp.75-83.

(58) 澤宗則・南埜猛「グローバル化にともなうインド農村の変容」人文地理学会『人文地理』第58巻第2号，2006年，pp.125-144.

(59) 神田孝治『観光空間の生産と地理的想像力』ナカニシヤ出版，2012年，pp.51-72.

(60) 加藤政洋・大城直樹編著『都市空間の地理学』ミネルヴァ書房，2006年，pp. i - ii .

(61) 前掲（56），p.190.

(62) 前掲（56），pp.194-195.

(63) 前掲（56），p.202.

(64) Smith, N. ‘scale’ in Ron Johnston, Derek Gregory, Geraldine Pratt, and Michael Watts, eds., *The Dictionary of Human Geography, 4th Edition, Oxford*: Blackwell Publishing, 2000年，pp.724-727.

(65) 前掲（51），p.31.

(66) 前掲（51），p.43.

(67) 前掲（51），p.43.

(68) 前掲（51），p.25.

(69) 山崎孝史『政治・空間・場所―「政治の地理学」にむけて―』ナカニシヤ出版，2010年，p.122.

(70) 日原の研究には以下のものがある。

・日原高志「地理的見方・考え方をどう扱うか」地理教育研究会『地理教育』第31号，2002年，pp.21-26.

・日原高志「新しい地誌教育」地理教育研究会『地理教育』第34号，2005年，pp.12-17.

(71) 伊藤裕康「情報消費社会における社会科地理学習のあり方―持続可能な社会の形成を目指す子ども参加の地理学習を例として―」全国地理教育学会『地理教育研究』第6号，2010年，pp.15-24.

(72) 埴岡靖司「『マルチ・スケール』アプローチによる小学校社会科学習―小学校第5学年『工場のある場所と広がり―自動車工場―』の内容開発―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号，2011年，pp.11-20.

(73) マルチ・スケールに関しては、浮田典良『新訂版 地理学入門 マルティ・スケール・ジオグラフィ』原書房，2004年，pp.4-9.に詳しい。

(74) 吉水裕也「地理的スケールの概念を用いたマルチ・スケール地理授業の開発―中学校社会科地理的分野『身近な地域の調査「高知県春野地区」』を題材に―」日本地理教育学会『新地理』第59巻第1号，

2011年，pp.1-15.
(75) 竹内裕一「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」千葉大学『千葉大学教育学部研究紀要』第62巻，2014年，pp.1-12.
(76) 永田忠道「世界・国土空間編成に対峙する郷土教育カリキュラム―東京都浅草尋常小学校の『生活科』実践の場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第71号，2009年，pp.11-20.