

平成20年版学習指導要領と社会科授業改善の視点(2)

—社会科授業における「わかる」「考える」再考—

*松 岡 尚 敏

Viewpoint on Improvement of Social Studies and Course of Study 2008 (Part 2)

MATSUOKA Naotoshi

Abstract

筆者は、本誌の前号(43巻)において、平成20年版学習指導要領改訂の基となった平成20年1月の中央教育審議会答申の検討を通して、社会科授業改善の視点について考察を試みた。社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針については、「習得」「活用」「探究」「参画」およびそれとの関連で「言語活動の充実」がキーワードとして使われていることを指摘し、それを基にしながら、社会科授業改善の課題と方策について考察した。

この新学習指導要領の趣旨の実現に向けて様々な主張がなされ、また、学校現場では様々な取り組みが行われ始めている。しかしながら、「習得」「活用」「探究」というキーワードの意味、および「言語活動」としての「説明」「解釈」「論述」の具体的な活動については、各論者によって、その捉え方も多様な様相をみせている。そこで、本稿では、これまでの社会科教育学研究の蓄積に照らし合わせながら、上記の用語の意味について捉え直すことによって、社会科授業改善の視点について再度の考察を試みた。

Key words : 社会科教育
学習指導要領
習得
活用
探究

はじめに

2008(平成20)年1月に公表された中央教育審議会答申においては、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針として、「習得」「活用」「探究」「参画」という用語、およびそれとの関連で「言語活動の充実」がキーワードとして使われている。このことについては、多くの論者が共通に指摘している。しかし、「習得」「活用」「探究」というキーワードの意味については、各論者によって捉え方が多様である。すなわち、「習得型の教育」とか「探究型の教育」というようにある

教育の在り方を意味しているのか、あるいは、「活用する力」や「探究する力」というように、子どもたちに身に付けさせるべき学力の意味で使用しようとしているのか、さらに「活用活動」や「探究活動」というように学習活動の類型を指しているのかなど、様々な捉え方がなされている。一方、「言語活動」としての「読み取り」「解釈」「説明」「論述」についても、その具体的な活動の中身については、多様な捉え方がみられる。

この度改訂された新学習指導要領の趣旨を実現させ、今後具体的な授業改善につなげていくためにも、

* 社会科教育講座

上記のキーワードの意味することについては、一度整理しておく必要がある。上記のようなキーワードに関しては、これまでの社会科教育学研究の知見からみると、特に目新しい視点ではないと筆者は考えている。むしろ、これまでの日本の社会科教育60年の歴史の中で、不易の部分としての教科の基本的性格と深く結び付いている視点だと言っても過言ではない。すなわち、「問題解決」「探求」「意思決定」「社会形成」等といった用語を使って提起されてきた社会科授業論研究の蓄積がある。そこで、本稿では、平成20年1月の中央教育審議会答申にみられるキーワードと、これまでの社会科教育学研究の知見とを対応させることを通して、社会科授業改善の視点について考察してみたい。

その際に、以下においては、次の三つの手順で順次検討していくこととする。まず第一は、本誌の前号で考察した平成20年の中央教育審議会答申における社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針に関する特色について、その要点を再度簡潔に整理しておくことである。第二は、上記の特色について、これまでの社会科教育学研究の知見と対応させてみるという作業である。そして第三は、その対比を通して、社会科・地理歴史科・公民科の改善の基本方針に関するキーワードの意味について、再検討を試みることである。

1. 社会科・地理歴史科・公民科改善の基本方針

(1) 基本方針の特色

平成20年1月に取りまとめられた中央教育審議会答申の中で、社会科・地理歴史科・公民科改善の基本方針の特色については、多くの人が指摘しているように、「習得」「活用」「探究」「参画」という用語がキーワードとして使われている。すなわち、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活用する力や課題を探究する力を育成する」こと、並びに「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成する」(下線は筆者が付した)ことを重視する方向で、社会科・地理歴史科・公民科の改善を図ることがめざされている。こうしたキーワードが、「改善の具体的事項」の中でどのように言及されているのかについて、学校段階別にまとめてみたものが表1である。

また、こうしたキーワードとの関連で「言語活動の

充実」に関する記述が盛り込まれている。すなわち、「各種の資料から必要な情報を集めて読み取る」学習活動や、「社会的事象の意味、意義を解釈する」学習活動、「事象の特色や事象間の関連を説明する」学習活動、「自分の考えを論述する」学習活動(下線は筆者が付した)といった言語活動を、社会科の授業の中に積極的に取り入れていくことを求めている。こうした言語活動が、「改善の具体的事項」の中でどのように言及されているのかについて、学校段階別にまとめてみたものが表2である。

表1および表2をみて、特徴的なこととして、次の3点を上げることができる。まず、1点目は、表1における「活用」というキーワードが、表2における「解釈」「説明」「論述」という学習活動とセットで記述されていることである。2点目としては、小・中学校での社会科および高等学校での地理歴史科・公民科のいずれにおいても、探究型の学習(課題追究的な学習)のより一層の充実が指摘されていることである。そして、3点目としては、公民的な内容の学習を中心として、「習得」「活用」「探究」というキーワードおよび言語活動としての各活動は、究極的には「参画」というキーワードに収斂されていくという構造になっていることである。

以下においては、上記の1点目と2点目に焦点をあてながら、「活用」および「探究」というキーワードの意味について検討していきたい。

(2) 「活用」の意味

上記の4つのキーワードの中で、「活用」の意味について検討していくにあたって、まず、「習得」「活用」「探究」というキーワード相互の関係についてみてみたい。この3つのキーワードの関係について、第4期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の委員の一人であった安彦(2008)は、次のように述べている。

『「活用型」学習は、『習得型』学習と『探究型』学習との間を効果的につなぐものとして、その導入が考えられた。つまり、教科で習得した知識・技能を活用して問題を解いてみる、という経験を積むということである。すぐに探究型の学習に活用するのではなく、まず教科内部の問題を解くために、習得した知識・技能を活用するという基礎経験を積み、

表1 「改善の具体的事項」における4つのキーワード

	習 得	活 用	探 究	参 画
小 学 校	「学習や生活の基盤となる知識・技能を習得させる」 「広い視野から地域社会や我が国の国土に対する理解を一層深め、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きていくための基盤となる知識・技能を身に付ける」	「身に付けた知識、概念や技能などを活用し」 「それら（学習や生活の基盤となる知識・技能－筆者注）を活用して（中略）比較・関連付け・総合しながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習の充実を図る」	「問題解決的な学習を一層充実させる」	「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培う」 「社会生活を営む上で大切なルールや法及び経済に関する基礎となる内容の充実を図る」 「我が国の国土や地域に関する内容について、環境保全、防災及び伝統や文化、景観、産物などの地域資源の保護・活用などの観点を重視して再構成する」
中 学 校	「我が国や世界の地理や歴史、法や政治、経済等に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を習得し」 「地理的分野については（中略）地図の読図や作図などの地理的技能を身に付けさせることを一層重視する」 「歴史的分野については（中略）各時代の特色や時代の転換にかかわる基本的な内容の定着を図り」	「公民的分野については（中略）習得した概念を活用して諸事象の意義を解釈させたり事象間の関連を説明させること、自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりすることを重視する」	「歴史的分野については（中略）課題追究的な学習を重視して」	「地理的分野については（中略）身近な地域の調査の学習において、諸課題を解決し地域の発展に貢献しようとする態度を養うことができるようにする」 「公民的分野については（中略）よりよい社会の形成に参画する資質や能力を育成するため」
高 等 学 校	「地理歴史科については（中略）各科目で専門的な知識、概念や技能を習得、定着させ」 「地理A」については（中略）実生活と結び付いた地理的技能を身に付けさせる」	「習得した知識、概念や技能を活用して、世界や日本の歴史的事象や地理的事象、現代社会の諸事象について考察し、その内容を説明したり自分の考えを論述したりすることを通して」 「地理歴史科については（中略）それら（各科目で習得、定着させた専門的な知識、概念や技能－筆者注）を活用できるよう改善を図る」「地理B」については（中略）それらの学習で習得した知識、概念や地理的技能を活用して」 「政治・経済」については、習得した知識、概念や理論などを活用し」	「世界史A」については（中略）人類の諸課題を追究する学習を通して」 「世界史B」については（中略）適切な主題を設定して追究する学習を一層重視して」 「日本史A」については（中略）課題を追究する学習を重視して」 「日本史B」については（中略）適切な主題を設定して追究する学習などを通して」 「地理A」については（中略）環境、資源・エネルギー問題などの現代世界の諸課題や持続可能な開発の在り方などについて（中略）考察させ」 「現代社会」については、倫理、社会、文化、政治、法、経済にかかわる現代社会の諸課題を取り上げて（中略）課題追究的な学習を一層重視する」 「倫理」については（中略）生命、環境、情報、文化などを取り上げて、課題追究的な学習や討論を行うことを一層重視し」 「政治・経済」については（中略）課題を追究させる学習を一層充実させ」	「公民科については、よりよい社会の形成に自ら参画していく資質や能力を育成するため」

表2 「改善の具体的事項」における言語活動

	読み取る	解釈する	説明する	論述する
小 学 校	「観察・調査したり、各種の資料から必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し」	「比較・関連付け・総合しながら再構成する学習」		「考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習」
中 学 校		「社会的事象の意味、意義を解釈する学習」 「歴史的分野については（中略）諸事象の意味や意義、（中略）を追究して深く理解し」 「公民的分野については（中略）諸事象の意義を解釈させたり」	「事象の特色や事象間の関連を説明する学習」 「歴史的分野については（中略）事象間や地域間の関連などを追究して深く理解し」 「公民的分野については（中略）事象間の関連を説明させる」	「歴史的分野については（中略）自分の言葉で表現する学習を重視する」 「公民的分野については（中略）自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりすることを重視する」
高 等 学 校	「『世界史A』については、地図、年表、資料などを活用し」 「『世界史B』については、地図、年表、資料などを活用し」 「『日本史A』については、様々な資料を活用し」 「『日本史B』については、様々な資料の活用を重視し」		「その内容（世界や日本の歴史的事象や地理的事象、現代社会の諸事象について考察した内容－筆者注）を説明したり」	「自分の考えを論述したりする」 「『現代社会』については（中略）議論などを通して自分の考えをまとめたり、説明したり、論述したりする」

その経験を土台にして、探究的な活動を展開する、という段取りを考えているのである。」

安彦のこの指摘は、「習得型の教育」と「探究型の教育」との両立、およびその両者を橋渡しするものとして「活用型の教育」の意義を述べたものであり、他にも多くの論者が同様な捉え方をしている。では、橋渡しとしての「活用型の教育」とは、具体的にどのような教育が想定されているのだろうか。

そのことを考察するにあたって、答申の中の次のような記述に注目してみたい。

「今後、教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用する学習活動を充実させることにより思考力・判断力・表現力等の確かな学力をはぐくむ必要がある。」

「知識・技能を活用する学習活動やこれらの成果を踏まえた探究活動を通して、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれる。」

これらの文章は、答申に先立って2007年6月に改正された学校教育法第30条第2項の「(前略) 基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用し

て課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ(後略)」の趣旨を基本的に踏襲したものである。このような記述からみる限り、「活用型の教育」のねらいは、思考力・判断力・表現力等の育成をめざしているといえる。

では、思考力・判断力・表現力等を育成していくために、「活用型の教育」として具体的にどのような学習活動を充実させようとしているのであろうか。答申の中では、各教科において今後充実すべき、知識・技能を活用する学習活動として、次の6つを例示している。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する学習活動
- ② 事実を正確に理解し伝達する学習活動
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする学習活動
- ④ 情報を分析・評価し、論述する学習活動
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する学習活動
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる学習活動

また、社会科・地理歴史科・公民科における知識・技能を活用する学習活動については、「改善の具体的事項」において、例えば、「比較・関連付け・総合し

ながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習」(小学校)、「諸事象の意義を解釈させたり事象間の関連を説明させること、自分の考えを論述させたり、議論などを通してお互いの考えを深めさせたりする」(中学校)、「考察し、その内容を説明したり自分の考えを論述したりする」(高等学校)といった学習活動の充実を図ることが指摘されている。これらの学習活動はいずれも、「言語活動の充実」において指摘されていた「解釈」「説明」「論述」の学習活動と同様のものである。このように、社会科・地理歴史科・公民科における「活用型の教育」とは、学習活動の側面而言えば、「解釈」「説明」「論述」といった言語活動を充実させていく教育と同義といえる。

(3) 教科における「探究」

では次に、上述したような「活用型の教育」の「成果を踏まえた」上で展開されることになっている「探究型の教育」とはどのような教育が想定されているのか、ということについてみていきたい。答申を読む限りでは、「自ら学び自ら考える力」を育成するための教育ということは述べられているが、それ以上の詳細な点については必ずしも明確に記述されているとはいえない。また、表1からもわかるように、社会科・地

理歴史科・公民科の「改善の具体的事項」の部分においても、「改善の基本方針」の中に登場していた「探究」という用語は1ヶ所も使われていない。それに代わって、「問題解決的な学習」「課題追究的な学習」「適切な主題を設定して追究する学習」といった表現で記述されている。そこで、こうした「探究型の教育」について、新学習指導要領およびその解説書において、どのような表現で言及されているのかについてまとめてみたものが表3および表4である。なお、高等学校の地理歴史科・公民科については、指導要領解説がまだ公表されていないため、今回は割愛した。

表3および表4をみると、答申の「改善の具体的事項」の場合と同様に、「探究」という用語は使用されておらず、それに代わって、「問題解決的な学習」(小学校社会科)や、「適切な課題を設けて行う学習」「適切な主題を設けて追究し」「課題を設けて追究したり」(中学校社会科)といった表現で言及されていることがわかる。そこで、「改善の基本方針」の文章にもう一度目を向けてみると、「課題を探究する力」という表現で、「探究型の教育」が記述されていることに気付く。このように「探究型の教育」とは、現行の学習指導要領においてもその充実が求められている「問題解決的な学習」(小学校社会科)、「適切な課題を設けて行う学習」(中学校社会科)、「主題を設けて

表3 小学校社会科における「問題解決的な学習」に関する記述

中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)	小学校学習指導要領 (2008. 3. 28)	小学校学習指導要領解説 社会編 (2008. 7. 1)
「(前略) 作業的、体験的な学習や問題解決的な学習を一層充実させることにより、学習や生活の基盤となる知識・技能を習得させるとともに、それらを活用して観察・調査したり、各種の資料から必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し、比較・関連付け・総合しながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習の充実を図る。」 <社会、地理歴史、公民 改善の具体的事項(小学校)>	(記述なし)	「実際の授業では、問題解決的な学習などを一層充実させることや(中略)を図ることを求めている。」<第1章総説 社会科改訂の趣旨>
		「児童一人一人に公民的資質の基礎を養うためには、社会科の学習指導において、(中略)問題解決的な学習を一層充実させ、(後略)」 <第2章社会科の目標及び内容 社会科の目標の解説>
		「社会科の授業においては、これまでと同様に、社会の変化に自ら対応する能力や態度の育成を図る観点から、学び方や調べ方を大切にし児童の主体的な学習を一層重視することが必要である。すなわち、児童一人一人が自らの問題意識をもち、学習問題に対して解決の見通しを立て、それに従って必要な情報を収集し、それらを活用・整理して問題を解決していく学習活動を構成することが大切である。」<第4章指導計画の作成と内容の取り扱い 1-(3)の解説>
		「児童一人一人に社会的な見方や考え方が養われるよう、社会的な事象を比較・関連付け・総合して見たり考えたり、社会的な事象を空間的、時間的に理解したり、公正に判断したり多面的にとらえたりできるようにすることが大切である。そのためには、児童一人一人が社会的な事象を具体的に観察、調査したり、地図や地球儀、統計、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用したり、調べたことや考えたことを表現したりできるように、問題解決的な学習や体験的な活動、表現活動などを工夫する必要がある。」 <第4章指導計画の作成と内容の取り扱い 2-(1)の解説>

表4 中学校社会科における「適切な課題を設けて行う学習」に関する記述

中央教育審議会答申 (2008. 1. 17)	中学校学習指導要領 (2008. 3. 28)	中学校学習指導要領解説 社会編 (2008. 7. 15)
(記述なし)	<p>「(前略) 生徒の主体的な学習を促し、課題を解決する能力を一層培うため、各分野において、(中略) 適切な課題を設けて行う学習の充実を図るようにすること。」<指導計画の作成と内容の取り扱い1-(3)></p>	<p>「[社会に対する関心を高め]は、社会科の特質を踏まえて学習の過程を大切にし、生徒自ら社会的事象を見だし、それについて課題を設定し追究する学習を重視するとともに、(後略)」<教科の目標の解説></p> <p>「この配慮事項の後段は、「適切な課題を設けて行う学習」を一層充実させることについて示したものである。こうした学習を充実させるのは、社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、生涯学習の基礎を培う趣旨から、自ら学ぶ意欲や課題を見だし追究する能力や態度を育成することが重要であると考えたからである。また、これによって、言語活動の充実を図ることを意味している。」<指導計画の作成と内容の取り扱い1-(3)の解説></p>
(記述なし)	<p>「世界の諸地域について、(中略) それを基に主題を設けて、それぞれの州の地域的特色を理解させる。」<地理的分野 内容(1)-ウ></p> <p>「ウについては、(中略) その上で主題を設けて地域的特色を理解させるようにすること。」<地理的分野 内容の取り扱い(3)-ウ></p> <p>「(前略) 様々な地域又は国の地域的特色をとらえる適切な主題を設けて追究し、(後略)」<地理的分野 内容(1)-エ></p>	<p>「[日本や世界の地理的事象に対する関心を高め]については、教科目標の「社会に対する関心を高め」を受けて、学習の過程を重視する観点から前回改訂時に付加された部分である。」<分野目標(1)の解説></p> <p>「[考察し理解させ]と「考察」と「理解」を合わせているのは、「考察する」という学習の過程を経て「理解させる」という意味であり、追究する学習を重視するとともに、確かな理解に至る学習を展開することを意味している。」<分野目標(1)の解説></p> <p>「この中項目は、(中略) 州内の特色ある地理的事象を基に主題を設定し、その追究を通してそれぞれの州の地域的特色を理解させることを主なねらいとしている。」<内容(1)-ウの解説></p> <p>「この中項目では、(中略) 生徒の関心と結び付きやすい主題を設定し追究する中で、地域的特色が明らかになるように学習を展開していくことが大切である。」<内容(1)-ウの解説></p> <p>「(前略) 適切な主題を設けて問題解決的な調査活動や探究的な活動を行う。」<内容(1)-エの解説></p> <p>「国際化、情報化など社会の変化の激しい時代にあっては、主題を追究、考察して調べ方や学び方を身に付けることが大切である」<内容(1)-エの解説></p> <p>「[追究するようにすること]とは、生徒が、地理的事象を見いだしてその特色を調べたり、事象間の関連を考察したりして、地域的特色をとらえていくような学習活動を求めたものである。したがって、「(ア)から(キ)の考察の仕方」を基にして、地域的特色を追究するための適切な課題を設定し、様々な資料を適切に活用して地域的特色を考察し、追究した過程や結果を適切に表現するといった学習活動を、生徒に実際に取り組ませるようにすることが大切である。」<内容(2)-ウの解説></p>
<p>「(イ)歴史的分野については、(中略) 課題追究的な学習を重視して改善を図る。」<社会、地理歴史、公民 改善の具体的事項(中学校)></p>	<p>「(前略) 課題を設けて追究したり、意見交換したりするなどの学習を重視して、思考力、判断力、表現力等を養うとともに、(後略)」<歴史的分野 内容の取り扱い(1)-イ></p> <p>「ウについては、(中略) その際、各時代の学習の初めにその特色の究明に向けた課題意識を育成した上で、(中略) 各時代の特色をとらえさせるようにすること。」<歴史的分野 内容の取り扱い(2)-ウ></p>	<p>「学習に当たっては、(中略) 課題を設けて追究すること、(中略) ことなどが大切である。」<内容の取扱い(1)-イの解説></p>
(記述なし)	(記述なし)	<p>「[イ よりよい社会を目指して]では、持続可能な社会を形成するという観点から課題を設定し、探究させ、自分の考えをまとめさせることを主なねらいとしている。」<内容(4)-イの解説></p> <p>「探究する課題の設定にかかわっては、「身近な地域の生活や我が国の取組との関連性に着目」(内容の取扱い)させるなどの工夫を行い、適切に設定させることが大切である。これらの点を踏まえた上で、課題を探究させ、その解決のための方法について、自分の考えをまとめさせることを求めているのである。」<内容(4)-イの解説></p> <p>「これらの学習を通じて、(中略) 自らの生活を見直すとともに、現在及び将来の人類がよりよい社会を築いていくために解決すべきこととして、これらの課題を考え続けていく態度を育てることが必要である。」<内容(4)-イの解説></p>

追究する学習」(高等学校地理歴史科・公民科)と同義であると言える。すなわち、「探究型の教育」とは、ねらいの側面では、問題解決能力の育成をめざした教育であるといえる。また、学習活動の側面では、個別の学習活動を指すというよりは、むしろ、あるひとつの課題を設け、その学習課題を連続的に追究していくような学習過程の総体を指すものと考えられる。

このように考えた時、「探究型の教育」については、次のような点に留意しながら展開していくことが求められる。まず第一には、教科の学習の中においても、「探究型の教育」を適切に位置づけていくことの必要性である。すなわち、「習得型の教育」および「活用型の教育」は教科で行い、その一方で、「探究型の教育」は総合的な学習の時間等で行うといった役割分担論の考え方をしない方がよいということである。確かに、答申の文章の中には、「教科では(中略)それぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させることが意図された」といった役割分担論を示唆する記述もみられる。しかし、その文章に続けて「これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではないが、知識・技能を活用する学習活動やこれらの成果を踏まえた探究活動を通して、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれる」と述べている。このように、「活用型の教育」と「探究型の教育」は、いずれも思考力・判断力・表現力等を育成するための教育であり、「探究型の教育」は「活用型の教育」の成果を踏まえることによってはじめてその趣旨がよりよく達成されていくものと捉えられている点は重要である。このことが留意点の第二点といえる。すなわち、「探究型の教育」と「活用型の教育」との関係については、入れ子構造の関係になっているということである。前述したように、「探究型の教育」については、あるひとつの課題を設け、その学習課題を連続的に追究していくような学習過程の総体を指すもの、換言すれば、プロジェクト型の教育を指していると言える。一方、それに対して、「活用型の教育」とは、「解釈」「説明」「論述」などといった各種のアクティビティ個々の総称と言えるものである。したがって、「活用型の教育」と「探究型の教育」との関係については、「活用型の教育」と

しての各種のアクティビティを相互に関連させながら、一連の連続した学習過程の中に位置付けたものの総体が「探究型の教育」ということになる。

2. 社会認識の構造と社会科授業論

(1) 認識論からみた社会科授業論の類型

「活用」および「探究」というキーワードの意味については、答申の文章に即して見た場合には、前述した通りである。すなわち、「活用型の教育」については、「習得型の教育」と「探究型の教育」との橋渡しをするための教育であること、思考力・判断力・表現力等の育成をめざした教育であること、「活用型の教育」の積極的な導入とは「解釈」「説明」「論述」といった言語活動の充実を意味していることがわかる。一方、「探究型の教育」については、あるひとつの課題を設け、その学習課題を連続的に追究していくような学習の在り方を指すこと、「活用」としての各種のアクティビティを相互に関連させながら、一連の連続した学習過程の中に位置付けることによって、その趣旨が達成されるものであること、総合的な学習の時間等だけではなく、教科の学習を進めていく際にも取り入れる必要があることがわかる。

上記のような「活用」および「探究」というキーワードの意味することについては、これまでの社会科教育学研究の知見からみると、特に目新しい視点とは言えない。むしろ、これまでの日本の社会科教育60年の歴史の中で、不易の部分としての教科の基本的性格と深く結び付いている視点だと言っても過言ではない。日本の社会科教育の基本的性格については、学習指導要領において規定されている社会科に典型的にみられるように、これまで「社会認識を通して市民的資質を育成する」教科であると定義されてきた(内海, 1975)。すなわち、建物に例えてみるならば、「社会認識の形成」という1階部分と、「市民的資質の育成」という2階部分とからなる2階建ての建物になっているというところに、学習指導要領社会科の特色があるといわれてきた。これまでの社会科教育学研究における様々な社会科授業論も、こうした基本的性格の是非をめぐって主張されてきた経緯がある。そこで、「活用」および「探究」というキーワードの意味について、さらに掘り下げて検討していくにあたって、これまで

の社会科教育学研究の中で、社会認識と社会科授業論との関係について言及しながら、社会科教育の基本的性格について論じている先行研究を取り上げてみたい。

認識論の視点から、社会科授業論の代表的な類型を対比させてみたものが、表5である。代表的な社会科授業論を比較する際の視点（相違点）は、次の二点である。一点目は、将来の社会を担っていく子どもたちにとって、市民として必要とされる（求められる）資質・能力の中核に何を想定するか、それに基づいて、学校教育における一教科としての社会科が、上記の資質・能力の育成のどの部分までを担うべきかという違いである。二点目は、一点目を踏まえた時に、どのような学習活動を中心にして授業を構成していくかという違いである。

上記のような各社会科授業論間の相違点については、「問い」との関係でその違いをとらえることもできる。すなわち、社会科授業の中で、どんな「問い」を中核的な問いと考え、どの「問い」までを授業に組み入れるべきか、という違いともいえる。社会科授業における「問い」の代表的な種類は、「Whatの問い」、

「Howの問い」、「Whyの問い」、「Whichの問い」の4つである（岩田, 1991；小原, 1991）。「Whatの問い」は、いつ、だれが、どこで、何をといったように個別の情報を知るための問いである。例としては、1603年に江戸幕府を開いた人は誰か？といった問いである。それに対して、「Howの問い」は、どのようにと問い、社会的事象の構造や過程などをわかるための問いである。換言すれば、複数の束としての情報をわかるための問いととらえることもできる。例としては、江戸幕府はどのようにして大名を統制したのだろうか？といった問いである。また、「Whyの問い」は、なぜなのかと問い、社会的事象間の関係を説明するための問いである。例としては、江戸幕府はなぜ鎖国政策をとったのだろうか？といった問いである。なお、次節で後述するが、なぜ善いのか（あるいはなぜ悪いのか）と問い、社会的事象の意味・意義を解釈するための問い、すなわち価値を分析するための問いも、この「Whyの問い」の一種として考えたい。さらに、「Whichの問い」は、どうすべきかと問い、望ましい社会的行為を選択・決定するための問いである。換言

表5 認識論からみた社会科授業論の類型

			「提案・参加」の社会科授業 （社会的課題の解決策について提案したり、実際に実践してみる学習活動）
		「意思決定」する社会科授業 （目的を実現するための最も合理的な手段・方法を選択・決定する学習活動）	「意思決定」の社会科授業 （社会的課題の解決策の有効性について検証する学習活動）
	「考える」社会科授業 （社会的論争問題に一定の価値判断をする学習活動）	「価値判断」する社会科授業 （社会的事象を価値づけたり、評価したりする学習活動）	
「推論による説明」の社会科授業 （事象が起こったことの、あるいは説明が成立することの、原因あるいは理由を明らかにする学習活動）	「わかる」社会科授業 （社会事象間の関係を認識する学習活動）	「説明」する社会科授業 （事象を目的論的、条件的、因果的に説明する学習活動）	「問題分析」の社会科授業 （社会的課題の原因を追究する学習活動）
「分類による説明」「記述による説明」の社会科授業 （既知の概念によって事象を分類したり、過程あるいは構造を記述する学習活動）	「知る」社会科授業 （社会事象の存在を認識する学習活動）	「記述」する社会科授業 （資料から事象の過程、構造、特色などを記述する知識を抽出する学習活動）	「問題把握」の社会科授業 （社会的課題の現状を把握する学習活動）
説明主義型社会科授業論 * 1	価値分析型社会科授業論 * 2	意思決定型社会科授業論 * 3	社会参加型社会科授業論 * 4

<出典>

- * 1：森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年
- * 2：岩田一彦『社会科固有の授業理論』明治図書、2001年
- * 3：小原友行「知識の構造と社会科授業構成理論」（『社会科の授業理論と実際』研秀出版、1991年）
- * 4：唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社、2008年

すれば、価値判断や意思決定をするための問いととらえることもできる。なお、この他に、社会認識と社会的実践との統合をねらった「問い」として、自分自身が何をするかと問い、実際に社会と関わっていくための問いも考えられる(唐木, 2008)。こうした問いを今「Doの問い」と呼び、上記の代表的な4つの問いにこの問いを加え、さらに、「Whyの問い」を上述したように2つに分けてとらえるならば、合計6種類の問いを想定することができる。

そして、こうした「問い」相互は入れ子構造の関係になっているといわれている(小原, 1991)。すなわち、「Whatの問い」をいくつか組み合わせることによって「Howの問い」を追究し、「Howの問い」をいくつか組み合わせることによって「Whyの問い」を追究し、さらに、「Whyの問い」をいくつか組み合わせることによって「Whichの問い」を追究していくという構造になっているのである。その際に、どの問いを中核的な問いと考え、どの問いまでを社会科授業に組み入れていくべきかの違いによって、表5のような各種の社会科授業論が存在するということもできる。

こうした相違点を念頭におきながら、次節以降でさらに詳しく各社会科授業論間の違いおよびその違いの意味することについてみていきたい。

(2) 社会認識と教科目標

ではまず、社会科授業論を比較する際の視点(相違点)の一点目である、市民として必要とされる(求められる)資質・能力の中核に何を想定するか、およびそうした資質・能力の育成のどの部分までを社会科が担うべきかという視点についてみてみよう。

説明主義型社会科授業論と価値分析型社会科授業論・意思決定型社会科授業論との違いは、社会科の果たすべき役割に価値認識の育成を含めるべきか否かという違いである。すなわち、説明主義型社会科授業論を提唱する森分は、社会科の任務について「子どもが形成してきている生活的常識的な認識を跳躍台として、子どもの認識を空間的・時間的に大きく広げるとともに、社会的事実や問題の現象の背後にあってそれを生み出し規定している関係の構造、機構やそのメカニズムへ届くものへと深めていくこと」であると指摘し、その際に求められる能力のことを「科学的説明」の力と述べている(森分, 2001)。そのため、社会科

の目標については、「社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる」ことであると指摘するとともに、社会科の授業構成についても、「科学的知識を科学的探求の論理にもとづいて習得させる」ことを原理とすべきであると述べている(森分, 1978)。また、森分は、社会的事象をとらえる仕方には、「『このわたしにとってどんなふうであるか』という主体・自我を認識の軸とする方法」と「『そもそもそれ自体どんなふうになっているか』という客体・世界を認識の軸とする方法」との二つがあるとした上で、社会科で求められる理解の仕方は、「客体・世界を軸とするとらえ方、感情や情緒、倫理的判断を交えない知的理解」であると述べている(森分, 1978)。そして、社会科の果たすべき役割について、「社会科授業研究において、少なくとも現段階では、価値認識指導の側面を除く方が良いと考える(中略)価値認識指導を含めるように守備範囲を拡大することは、事実認識の指導がおろそかになる。」と指摘している(森分, 1984)。このように、社会科の果たすべき役割を、事実認識の育成の部分のみに限定すべきであるとするところに説明主義型社会科授業論の特色がある。なお、この場合の「事実認識の育成の部分」とは、後述する表6で言えば、「事実認識」と「関係認識」の両者を含むものであることを付記しておきたい。

それに対して、価値分析型社会科授業論および意思決定型社会科授業論はいずれも、価値認識の育成も含めながら、社会科の果たすべき役割を規定しようとしている。まず、価値分析型社会科授業論を提唱する岩田は、「社会科授業で育成する市民的資質の中核は、合理的意志決定能力である」と規定し、その合理的意志決定能力について、次のように述べている(岩田, 2001)。

「子どもが社会に出たときに本当に必要なことは、それまでに学んだことを活用して、判断することである。その判断は思いつきのその場限りの判断に陥ってはならない。当然、その判断がどのような事態を将来に招くのかの未来予測をしての、合理的判断であることが求められる。このような判断をする能力が、合理的意志決定能力である。」

そして、今後、社会科の授業を設計していく際に、「この能力を育てる場を保障していくことが重要であ

る」と述べ、単元設計の基本形として、「概念探求過程→価値分析過程」の二段階構想案を提唱している(岩田, 1991)。概念探求過程とは、「説明力の大きい概念、法則性を子どもが探求していく過程」であり、「知る」ための学習活動と「わかる」ための学習活動から構成されている。また、価値分析過程とは、「価値の対立する状況のなかで、価値分析を行い、合理的意志決定を行う過程」であり、「考える」ための学習過程であると述べている。この後者の価値分析過程こそが、価値認識を育成するための学習過程として位置づけられているものである。

次に、意思決定型社会科授業論を提唱する小原は、「社会科の究極目標である公民的資質の中核をなすものは、問題を解決するために考えられる実行可能な行動案(解決策)の中から、より望ましいものを選択・決定することのできる意思決定力である」と述べている(小原, 1991)。そして、こうした意思決定力を育成するためには、社会科授業の中で児童・生徒に実際に「意思決定」をさせること、すなわち「意思決定」を迫るような問題場面に直面させるという学習活動を取り入れることの必要性を指摘している(小原, 1984)。具体的な学習過程としては、「問題把握」と「問題分析」の過程→達成すべき目的・目標の明確化の過程→実際に意思決定を試みる過程の3段階を提唱している。「問題把握」と「問題分析」という第1段階目が事実認識を形成するための過程に相当し、達成すべき目的・目標の明確化という第2段階目が価値認識を形成するための過程に相当し、さらに、実際に意思決定を試みるという第3段階目が、事実認識と価値判断に基づきながら「実践的な判断」すなわち「意思決定」を行うための過程として位置づけられているのである。

上述したように、価値分析型社会科授業論および意思決定型社会科授業論は、いずれも社会科の果たすべき役割が事実認識を基にした価値認識の育成にあると規定するとともに、それを育成していくことをめざした学習過程を社会科授業の中に明確に位置づけようとしているところにその特色がある。しかし、両者が重視している価値認識の意味する中味については、次節で後述するように、若干の相違がみられるという点については留意しておく必要がある。

なお、表5における社会参加型社会科授業論については、「社会形成力」を市民的資質の中核に置き、そ

れを育成していくために「認識」と「実践」との統合を重視している点で、他の三つの社会科授業論と大きな違いがある。この相違点は、「参画」というキーワードを考察していく際には重要な論点となる。しかし、本稿では、「習得」「活用」「探究」という3つのキーワードに焦点を絞って考察しているため、詳細な検討については、別の機会に譲ることとしたい。

(3) 社会認識と学習活動

次に、社会科授業論を比較する際の視点(相違点)の二点目である、どのような学習活動を中心にして授業を構成していくかという視点についてみてみよう。

こうした相違点を検討していくにあたって、まず、小原(1991)が社会科の授業の中で児童・生徒に求められている学習活動について、「問い」と関連させながら、次の4つに区分していることに注目してみたい。

- ① 「記述」: 社会的事象に対して、『どのように、どのような』と問い、資料から事象の過程、構造、特色などを記述する知識を抽出するために行う活動
- ② 「説明」: 社会的事象に対して、『なぜ、どうして』と問い、目的・手段、条件・結果、原因・結果の関係の推論によって、事象を目的論的、条件的、因果的に説明するために行う活動
- ③-A 「価値判断」: 『善い、悪い』『望ましい、望ましくない』というように、社会的事象を価値づけたり、評価したりするために行う活動
- ③-B 「意思決定(実践的判断)」: 社会的事象に含まれる問題場面において、『何をなすべきか』『どの解決策がより望ましいか』と問い、目的を実現するための最も合理的な手段・方法を選択・決定するために行う活動

こうした4つの学習活動を、説明主義型社会科授業論および価値分析型社会科授業論にあてはめると、次のように言うことができる。説明主義型社会科授業論では、社会科の授業においては、②の学習活動を中心におきながら、①および②の学習活動に限定して、授業を構成すべきであるという考え方をとっている。それに対して、価値分析型社会科授業論では、②の学習活動を中心におく点では説明主義型社会科授業論と共通しているが、①および②の学習活動に限定することなく、これからの社会科授業では①および②の

学習活動を基にしながら、さらに③-Aの「価値判断」の学習活動も積極的に取り入れていくべきであるという考え方をとっており、この点が説明主義型社会科授業論と決定的に相違している点である。

その一方で、価値分析型社会科授業論では、③-Aの学習活動を取り入れることのねらいについて、次のように述べている(岩田, 1991)。

「この学習過程を価値判断過程と言わないで、価値分析過程としたのは、この学習の目的が価値判断にあるのではなく、価値の科学的分析にあるからである。」

この点こそが、価値分析型社会科授業論と意思決定型社会科授業論との大きな相違点である。すなわち、意思決定型社会科授業論では、価値判断の分かれる社会的論争問題を社会科の授業の中に取り入れていく際に、「価値判断」およびそれを基にした「意思決定」をすること自体が目的と捉えられているのに対して、価値分析型社会科授業論では、「価値判断」という学習活動はあくまでも価値を科学的に分析していくための手段としてとらえられているのである。したがって、意思決定型社会科授業論において最も重視されている③-Bの「意思決定」(実践的判断)という学習活動は、価値分析型社会科授業論では全く視野に入っていないこととなる。こうした相違点は、問いの種類に即して言えば、「なぜ、〇〇が善い(悪い)のだろうか」という問いを追究する活動、すなわち「価値分析」の活動を重視しているのか、それとも「どうすべきか」という問いを追究する活動、すなわち「意思決定」の活動そのものを重視しているのかの違いといえる。

このように考えると、価値分析型社会科授業論が市民として求められる資質・能力の中核として想定していた「合理的意志決定能力」という用語については、意思決定型社会科授業論が想定する「(実践的)意思決定力」との混同を避ける意味からすると、今後はむしろ「価値分析能力」という用語を使用した方がよいのではないだろうか。

上述したように、説明主義型社会科授業論、価値分析型社会科授業論、意思決定型社会科授業論の間においては相違点がみられるが、その一方で、三つのいずれの社会科授業論においても共通している点がある。

その中で、特に注目しておきたい共通点は、「どのような」と問う「How型の問い」を追究する学習活動と、「なぜ」と問う「Why型の問い」を追究する学習活動を明確に区別しているとともに、「Why型の問い」を追究する学習活動を中心にして社会科の授業を構成していくべきことを指摘している点である。すなわち、説明主義型社会科授業論を提唱する森分(1978)は、「How型の問い」を追究する学習活動を「記述による説明」と呼び、「Why型の問い」を追究する学習活動を「推論による説明」と呼び区別している。また、価値分析型社会科授業論を提唱する岩田(2001)も、「How型の問い」を追究する学習活動を「事実判断」と呼び、「Why型の問い」を追究する学習活動を「推理」と呼び区別している。同様に、意思決定型社会科授業論を提唱する小原(1991)も前述した通り、「How型の問い」を追究する学習活動を「記述」と呼び、「Why型の問い」を追究する学習活動を「説明」と呼び区別している。そして、「推論による説明」「推理」「説明」のいずれの学習活動も、それぞれ「記述による説明」「事実判断」「記述」という学習活動に基づいて行われた時にはじめて成立するという共通点に指摘されている点である。

以上のことをまとめてみるならば、説明主義型社会科授業論は、「Whyの問い」すなわち、社会的事実間の関係を説明するための問いを追究する学習活動を中核にして授業を構成していく授業論である。それに対して、価値分析型社会科授業論は、社会的事実間の関係を説明するための問いを追究する学習活動だけでなく、それに加えて、もうひとつの「Whyの問い」である価値を分析するための問い、すなわち、社会的事実の意味・意義を解釈するための問いを追究する学習活動を積極的に取り入れようとする授業論といえる。さらに、意思決定型社会科授業論は、二つの「Whyの問い」を追究する学習活動を基にしながら、さらに「Whichの問い」すなわち、望ましい社会的行為を選択・決定するための問いを追究する学習活動を中核にして授業を構成していく授業論といえることができる。

3. 「わかる」ことと「考える」こと

(1) 社会認識・市民的資質とキーワード

前節において整理・検討した社会認識・市民的資質

の構造と「問い」を追究する学習活動との対応関係をまとめてみたものが、表6の左側の二段である。

日本の社会科の基本的性格を構成する「社会認識」と「市民的資質」の二つの中で、社会認識について言えば、「Whatの問い」「Howの問い」および「Whyの問い」を追究する学習活動を通して形成されるものといえる。従来、社会認識については、「事実認識」と「価値認識」との2つに区分するのが一般的であった。しかし、社会認識は「問い」を追究する学習活動を通して形成されるものにとらえるならば、「Whatの問い」「Howの問い」を追究するといった「情報を求める」「情報をまとめる」ための学習活動と、「Whyの問い」を追究するといった「事象間の関係を求める」ための学習活動とは区別してとらえた方がよいと考える。すなわち、「情報を求める」「情報をまとめる」ための学習活動においては論理は必ずしも必要ないが、「事象間の関係を求める」ための学習活動においては論理が必ず必要となるからである。また、前者の求め、まとめる「情報」は、資料等を調べる活動を通して手に入れることができるが、後者の「論理」は調べた事実からだけでは手に入れることはできないものである。そのため、筆者は、前者の「情報を求める」「情報をまとめる」ための学習活動を通して形成される社会認識

を「事実認識」と呼び、一方、後者の「事象間の関係を求める」ための学習活動を通して形成される社会認識を「関係認識」と呼び、その両者を区別したい。そして、社会認識については、この「事実認識」「関係認識」と「価値認識」を合わせて3つに区別してとらえたい。

また、「Whatの問い」を追究する学習活動を「知ること」、「Howの問い」を追究する学習活動を「わかること」、「Whyの問い」の中で、社会的事象の構造や過程などを説明するための問いを追究する学習活動を「説明すること」とそれぞれ名付けたい。さらに、「Whyの問い」の中でも、「なぜ、〇〇は善いのか(悪いのか)」といった価値の分析を行う問いについては、上記の「なぜ、〇〇なのか」という社会的事象の構造や過程などを説明するための問いとは区別した上で、こうした価値の分析を行う問いを追究する学習活動を「解釈すること」と名付けることとする。そして、この「解釈すること」という学習活動を通して形成される社会認識を、上述した「価値認識」としておきたい。なお、この「価値認識」については、従来、「合理的意志決定」として「実践的意思決定」と区別されてきたものを社会認識の一部として位置づけなおしたものである。

表6 社会認識・市民的資質の構造と答申にみられるキーワードとの関係

社会認識と市民的資質		問いと学習活動	答申にみられるキーワード	社会科授業における言語活動
市民的資質	社会的実践 (関わること)	Doの問い (何をするかと問い、実際に社会と関わる活動)	参画	(論述・意見交換D)
	意思決定 (判断すること)	Whichの問い (どうすべきかと問い、望ましい社会的行為を選択・決定する活動)	活用C	論述・意見交換C
社会認識	価値認識 (解釈すること)	Whyの問いB (なぜ善いのかと問い、社会的事象の意味・意義を解釈する活動)	活用B	論述・意見交換B 解 釈
	関係認識 (説明すること)	Whyの問いA (なぜなのかと問い、社会的事象間の関係を説明する活動)	活用A	論述・意見交換A 説 明
	事実認識 (わかること)	Howの問い (どのようにと問い、社会的事象の構造や過程を調べまとめる活動)	習得B	記録・要約B 読み取りB
(知ること)		Whatの問い (何がと問い、個別の情報を求める活動)	習得A	記録・要約A 読み取りA

一方、市民的資質については、「Whichの問い」に答えるための学習活動、および「Doの問い」に関わるための実践活動を通して形成されるものといえる。すなわち、「Whichの問い」に答えるための学習活動とは、ある社会的論争問題に対して、「目的・目標を達成するために考えられる実行可能なすべての行動案（手段・方法）、あるいは問題を解決するために考えられるすべての解決策の中から、より望ましいと判断できるものを選択・決定する」（小原，1984）という学習活動である。その際に、上述したように、この学習活動は、社会認識における「事実認識」「関係認識」「価値認識」の各活動に基づくことによって、はじめて成立するものであるということに留意しておくことが大切である。換言すれば、「習得」「活用」としての各種のアクティビティを相互に関連させながら、それらを一連の連続した学習過程の中に位置付けることによって、この学習活動の趣旨は達成されるのである。また、「Doの問い」に関わるための実践活動とは、自分なりの「Whichの問い」を振り返り評価し直すために、実際に社会の中の人や機関に働きかける活動を実践してみるというものである。すなわち、「社会的実践」と社会認識における各活動および「意思決定」の活動とを統合することをねらった学習活動ともいえるだろう（唐木，2009）。そして、こうした学習活動がキーワードの「参画」に対応しているのである。

(2) 社会科教育学研究の知見からみた授業改善

前述した「社会認識の形成」と「市民的資質の育成」との2階建て構想という社会科の基本的性格については、今回の新学習指導要領においても、そのまま継承されている。そのため、小・中学校における社会科の教科目標において、究極的な目標が「公民的資質の基礎を養う」ところにあることを明記するとともに、知識、能力、態度に関する目標を統一的に身に付けるようにすることが強調されている。そして、こうした知識、能力、態度の統一的な育成をより確かなものにしていくために、この度の改善の基本方針の2点目および3点目において、「習得」「活用」「探究」「参画」のキーワード、およびそれとの関連で「言語活動の充実」の視点が盛り込まれたといってもよい。社会科の基本的性格がもっている意味の再確認およびその徹底である。

そこで、上述した「社会認識の形成」「市民的資質の育成」という視点に、「答申にみられるキーワード」および「社会科授業における言語活動」を対応させてみたものが、表6の右側の二段である。こうした対応関係を見たときに、「答申にみられるキーワード」および「社会科授業における言語活動」について今後さらに検討をすすめていく際に、留意すべき点を3点指摘しておきたい。

まず、第1点目は、「習得」という学習活動には、「知識の習得」という側面（習得A）と「概念の習得」という側面（習得B）との二つがあり、それらの違いをしっかりと認識しておくことの必要性である。すなわち、「事実認識」における「知ること」と「わかること」との使い分けである。

次に、第2点目として、「活用」という学習活動にも、「事象間の関係を考える」ために知識、概念や技能を活用していくという側面（活用A）と、「事象の意味や意義を考える」ために知識、概念や技能を活用していくという側面（活用B）との二つがあるということである。社会科授業における言語活動の種類として指摘されていた用語を当てはめてみるならば、前者の「活用A」が「説明」という学習活動に当たり、後者の「活用B」が「解釈」という学習活動に対応するものと言えよう。

第3点目は、言語活動の種類の一つとしての「論述」には、大きく3つの側面があるということである。「論述」であるからには、「論理を記述する」必要があり、単なる読み取った事実そのものを記述するという「記録」「要約」とは区別する必要がある。その上で、さらにどのような「論理」を記述するのかにおいて、3つに分かれるということである。ひとつは、「活用A」に対応し、「事象間の関係」を「論理的に記述する」という意味での「論述」（論述A）である。それに対して、二つ目の「論述」は、「活用B」に対応し、「事象の意味や意義」を「論理的に記述する」という意味での「論述」（論述B）である。さらに、これらとは別に、「自分なりの判断や評価」の結果を「論理的に記述する」という意味での「論述」（論述C）もあり、「活用C」に対応する。ちなみに、教室において他の子どもや教師に向けて論述したり、意見表明するだけでなく、教室外の幅広い人々に向けて論述したり、意見表明する場合もあり得る（論述・意見交換D）。

このように、「記録」「要約」と「論述」との違い、および3つの「論述」の違いを明確に区別した上で、「論述」という学習活動を構想していくことが重要となってくる。

以上のように対応させてみた時に、「わかる」ことおよび「考える」ことの意味については、従来の見解とは若干異なる面がみられる。従来の見解においては、例えば、「Whyの問いA」を追究する学習活動を「わかる」こととし、「Whyの問いB」を追究する学習活動を「考える」こととする捉え方がある(岩田, 2001)。また、「社会がわかる」ということを、調べる活動、考える活動、社会とかかわる活動の三者を包み込む大きな概念として捉えようとする考え方もある(北, 2008)。

しかし、調べた結果として「わかる」ことは、あくまでも社会的事象そのものに関する情報である。すなわち、「調べてわかった」ことを記述するという表現活動は、あくまでも「記録」「要約」であり、「論述」にはなり得ない。また、平成20年版の小学校学習指導要領における社会科の目標記述の特色として、各学年の目標(3)において「調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする」が新たに登場したこととも符合しなくなる。すなわち、この場合の「考えたこと」の中味とは、「社会的事象の特色や相互の関連」(第3学年及び第4学年)、「社会的事象の意味」(第5学年・第6学年)を指しているからである。中学校社会科の各分野目標における「多面的・多角的に考察し」の「考察」の中味についても同様である。

したがって、筆者は、「わかる」ことおよび「考える」ことについて、前述したように、次のように捉え直すことを提案したい。すなわち、「わかる」こととは、事実認識の一部であり、社会的事象の構造や過程について理解することである。一方、「考える」こととは、関係認識・価値認識および意思決定に対応し、調べてわかったこと(事実認識)を基にしながら、「説明」「解釈」「判断」の各活動を行うことである。

結 び

本稿では、平成20年1月の中央教育審議会答申にみられるキーワードと、これまでの社会科教育学研究の知見とを対応させることを通して、社会科授業改善の

視点について考察してきた。その考察を通して明らかになったことは、次の三点である。

まず第一は、授業を設計したり、実践したりする際に、「事実認識(わかること)」と「関係認識」「価値認識」とを区別することが重要であるということである。問いの種類に即して言えば、「どのような」と問う「How型の問い」と「なぜ」と問う「Why型の問い」とを区別するとともに、「How型の問い」を中心にした授業構成をしないことが大切であるということである。第二は、「考える」という学習活動について、何を考えようとしているのかの視点から、3つに区別してとらえることが重要であるということである。すなわち、事象間の関係について考える活動としての「説明」と、事象の意味・意義について考える活動としての「解釈」と、それから社会的行為の妥当性について考える活動としての「判断」との3つを区別することの重要性である。第三は、第一と第二の点を踏まえた時に、「記録」「要約」と「論述」との違い、および「論述」における3つの種類を区別することが重要であるということである。すなわち、調べてわかった事実そのものをまとめる活動としての「記録」「要約」には論理が必要でないのに対して、「論述」には調べてわかった事実を基にして創り出した論理が必要であるという違いがあること。また、論理を記述するという「論述」には、「考える」の区別と同様に、どういった論理を記述しようとしているのかによって3つに区別できることである。

本稿では、用語等の整理・検討が中心であり、授業例を通した分析や、具体的な授業案の提示については行うことができなかった。こうしたことについては、残された今後の課題として、引き続き検討を進めていきたい。

文 献

- 安彦忠彦編(2008)『平成20年版 小学校新教育課程教科・領域の改訂解説』『平成20年版 中学校新教育課程教科・領域の改訂解説』いずれも明治図書
- 岩田一彦(1991)『小学校社会科の授業設計』東京書籍
- 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書
- 岩田一彦(2008)『「言語力」をつける社会科授業モデル 小学校編』明治図書

- 内海巖 (1975) 「社会認識と市民的資質の形成－社会科教育の本質をめぐって－」(『社会科教育学研究』第1集、明治図書)
- 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社
- 唐木清志 (2009) 「社会科にサービス・ラーニングを導入する意義－“CiviConnections”における認識と実践の統合を手がかりとして－」(『社会科研究』第70号)
- 北俊夫 (2008) 『新教育課程と社会科の授業構想』明治図書
- 小原友行 (1991) 「知識の構造と社会科授業構成理論」(『社会科の授業理論と実際』研秀出版)
- 小原友行 (1994) 「社会科における意思決定」(社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書)
- 中央教育審議会 (2008) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
- 松岡尚敏 (2009) 「平成20年版学習指導要領と社会科授業改善の視点」(『宮城教育大学紀要』第43巻)
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書
- 森分孝治 (2001) 「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」(『社会系教科教育学研究』第13号)
- 文部科学省 (2008a) 『小学校学習指導要領』東京書籍
- 文部科学省 (2008b) 『中学校学習指導要領』東山書房
- 文部科学省 (2008c) 『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2008d) 『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版
- 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』

(平成21年9月30日受理)