

【総説論文】

教科学習指導論
—歴史的経緯，主体形成と構成主義の視点から—

猪瀬 武則（日本体育大学）

本稿は、各教科（国語・社会・算数・理科・体育）の学習指導論を総括的に考察したものである。はじめに、本研究科の教育課程および、授業科目・教科学習指導論のねらいと目標を確認し、各教科で展開された学習指導論を総括した。つぎに、学習指導論を定義するために、学習指導の来歴をふまえ、教授から学習への転換、教授過程、学習過程、教授学習過程と展開してきたことを確認し、そこから学習過程と学習指導方法の特徴を導出した。そして各教科に特徴的に展開された歴史的経緯、主体化・主体形成、構成主義学習論を考察し、学習指導論の本質と課題を確認した。

キーワード：歴史的経緯，主体化・主体形成，社会的構成

The Learning Instruction Theories in Individual Subjects —Focused on Historical Background, Subject Formation, and Constructionism—

Takenori INOSE (Nippon Sport Science University)

This paper comprehensively examines the theories of learning instruction for each subject of elementary school: Japanese, social studies, arithmetic, science, and physical education. First, I confirmed the aims and goals of the curriculum, course subjects, and theories of learning instruction at this graduate school. I then summarized the theories of learning instruction for each subject. Next, in order to define the theories of learning instruction, based on history of learning instruction, I confirmed that approaches have developed with changes from teaching to learning, and with the process of teaching, the process of learning, and the process of mutual teaching and learning; from this I derive the features of learning processes and teaching methods. Then, alongside consideration of subjectivity, subject formation, theories of constructivist learning and the historical circumstances relating to the particular development of each subject, I explore the essence of theories of learning instruction, and remaining problems.

Key words: historical background, subjectivity, subject formation, constructionism

1. はじめに

本稿は、各教科（国語・社会・算数・理科・体育）の学習指導論をもとに総括的に学習指導を考察するものである。

学習指導論を論じるために、本研究科（日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程）の教育課程および、授業科目・教科学習指導論のねらいと目標を確認する（日本体育大学大学院教育学研究科，2016）。

まず、博士前期課程の目的は、小学校教員養成を基盤とし、教科の共通性を基底にした各教科の固有性を保持する、という新しい見地からの実践教科教育者（カリキュラムプラクティスト）の育成を目指すことである（日本体育大学大学院教育学研究科，2016）。

その教育課程は、教科基盤科目、教科共通科目、教科選択科目の3つの科目区分からなっている。教科基盤科目は、教科教育特論、教科教育研究法、教科目標論、教科学習指導論、教科評価論の5科目、教科共通科目は、国語科実践研究、社会科実践研究、算数科実践研究、理科実践研究の5科目、教科選択科目は、各教科ともに特別研究Ⅰ、特別研究Ⅱ、学習内容構成セミナー、教材開発セミナーの4科目から構成されている。本特集の「教科学習指導論」は、教科基盤科目に位置付けられている（日本体育大学大学院教育学研究科，2016）。

教科学習指導論の概要は、次の通りである。目標は、各教科において単元レベルでの確かつ適切な学習指導過程を収集、分析、改善して新たな学習指導過程を構想、検証する方法を講義し、自ら実践できるようにすることである。授業概要は、各教科3回ずつオムニバス方式で全15回、各教科で行われている代表的な学習指導方法について収集し、また代表的な学習指導方法を、教授者あるいは学習者中心、目標設定や学習者のとらえ方、指導展開、評価の方法などの視点から学習指導の特徴を分析し、単元レベルで立案した学習指導過程を構想、展開し検証する方法について解説するものとなっている

（日本体育大学大学院教育学研究科，2016）。

目標からは、学習指導過程を収集、分析、改善して、新たに構想、検証し、実践できるようにすることであると確認できる。ここでの学習指導過程は、これまで「教授学習過程」と呼ばれてきたこともある。「学習活動と教授・指導」を巡っては、最終的に「学習者主体」（学習過程）と「指導者主体」（教授過程）に分けつつも、そもそもは両者の相互過程であるのだから、「学習教授過程」ないし「教授学習過程」であることは自明でもあり、その分け方は、力点の問題であることが明らかである。教授=学習過程を巡っては、児童中心（主体化）の学習、生活中心の学習か、科学の論理・科学知の教授（教師中心）かの相克として、揺れながら変遷してきた歴史的経緯がある。この経緯を叙述することによって学習指導論の基本構造を確認していきたい。

叙述は次の通り行う。はじめに、本稿以降に論述されている各教科の学習指導論、国語科・府川（2018）、社会科・猪瀬（2018）、算数科・島田（2018）、理科・稲田（2018）、体育科・久保（2018）の論稿を概括し、それぞれの独自性と学習指導の具体を確認する。次に、学習指導論の来歴・定義を確認し、そこから学習過程と学習指導方法の特徴を導き出しつつ、各教科に特徴的に展開された歴史的経緯、主体化・主体形成、最後に、近年主張されてきた構成主義学習論から、学習指導論の本質と課題を確認することとしたい。

2. 各教科学習指導論の概要

本特集で掲載されている各教科の論稿は、それぞれの教科全体・共通の学習指導論というより、それぞれ筆者の副題にあたる視点から、論じられたものとなっている。以下、各教科の論稿を概括する。記述にあたっては、各教科の論稿に依拠した必要最低限として、その多くの出典は明示しない。

2.1 国語科の場合

国語科の論稿では府川(2018)が、「読むこと」についての学習指導を、「学習題材=教材」と「指導方法=学習方法」の二側面から、社会文化的状況をふまえて、明治以来の歴史の変遷を記述している。

はじめに、府川(2018, p.19)は、「学習題材」概念のとらえ方が他教科とは大きく異なること、それは学習の材料となる事象や現象であることに加えて、媒体である言語形式それ自体も「学習題材」となるからだという。

明治期の課題の第一が、この学習題材としての「日本語」の整理統一・整備であったとする(pp.19-22)。それは社会的言語文化状況との関わりの中で進行したのであり、初等教育では「談話体」の教科書導入により、国定読本の言語形式から国民の規範的な言語意識を形成し、また昔話や歴史物語などの読方教材から国民精神の涵養に寄与したとする。

大正期には、言文一致文体の普及で、教科書教材から離れた発展的な読み方の試みがなされると同時に、教科書への文芸教材導入がなされ「教育内容」が再び問われた。この時期に、形象理論に基づく「センテンスメソッド」、「解釈学」に基づく「通読・精読・味読」の「三読法」による学習指導が展開され、昭和戦後期も継続したとする。

戦後期は、経験主義教育に基づいて現実の言語生活に立脚した教科書中心主義からの脱却が図られ、問題解決能力に対応する「変形三読法」とでも言うべき指導過程が、全国的に広く普及するが、混乱もあり、1958年の能力主義の学習指導要領によって回収されたという。1960年代から70年代にかけて指導過程が論議され、さまざまな民間教育運動による発展的な三読法が展開されたとする。

この時期の指導過程論の多くは、基本的に「解釈学による読み」の枠組みにあり、それは「古典あるいは聖賢の著した価値ある文章を対象にして、その文献の深奥に迫ることをめざ

す」ため、教材の「文章をていねいにたどることを通して書き手が一番書きたかったこと（書き手の意図=主題）に到達させること」が目的となる。それは、教師がただ一つの主題を押しつける指導となり、「主題」当てゲーム、「正解到達主義」とも批判された。

1970年代には「読者論」の導入で、読者=学習者が課題となったという。それは、読むことが読者とテキストとの対話であり、社会や歴史との交流関係の中で成立するというものである。府川は自らの編著(田近・浜本・府川 1995)から、読者論の考え方を次のようにまとめている。すなわち、「読み手の主体的な参加」、「作品の中に生きる読み手と体験の位置づけ」、「読書反応を引き起こす装置としての作品」、「学習者である読み手に反応を生じさせる機能」、「文体をくぐることによる作品と読み手との間に生まれる相互作用」などの教育的な意味を定義している。(このことについては、次章の、構成主義の項で言及したい。)

1980年代以降に、「学習者論」が登場し、教室における個々の読みの問題が話題にされるようになったとする。21世紀以降、学習指導要領からの言語活動重視、「表現のための理解活動」という主張に対応した、読むことの学習と書いたり話したりする学習とが連動した学習過程が一般的になってきたという。

最後に、近年の活字離れという社会状況、メディアの変貌をふまえ、メディアリテラシー育成を視野にいれた、主体的な個人の育成という時代の要請に役立てていかななくてはならなくなった。そのためにも、明治以来の「読むことの学習指導」を、近代という時代における文字やメディアと人間の関係という大きな文脈と関連させて振り返ることによって、その到達点と可能性とをあらためて検討しなければならないとしている。

2.2 社会科の場合

社会科では猪瀬(2018)が、社会科の学習指

導論を、主体化を図る問題解決学習と科学知教授を図る系統教育の学習指導過程の相克・相補関係にあったと見立て、その歴史的経緯を述べ、展望として近年の活動型学習論の一つであるゲーミングシミュレーションの学習指導上の意義に社会科本来の志があることを論じている。

現在、社会科では大学テキストにおいて学習指導論として章立てられることは少ないことと、当該研究科のシラバスなどから「学習指導過程」から論じるとしている。それが、教授=学習過程として、児童中心（主体化）か、科学の論理・科学知の教授（教師中心）の相克として、揺れながら変遷してきた歴史的経緯があるとする。

1947年の社会科成立時、その方法原理は問題解決学習であり、児童の学習の「主体化」を促すものであったが、科学的・客観的系統性の弱さはいまわる経験主義などの批判により、1950年代の学習指導要領の改定で系統学習に変化した。また、「学習の主体化」と「科学知の教授」を巡る相克があるが、戦前からの教授中心の教え込みから、戦後発足した社会科のコアである問題解決学習こそが「主体的」な学習の契機であるという根強い主張があるとする。

猪瀬（2018）は、改めて問題解決学習を、その学習過程と現在的な批判、評価から検討している。学習過程は、デューイの5段階の反省的思考過程から論理的で合理的なものである。しかし、このモデルの硬直的適用が、現場に活かされず、先の批判と共に衰退したとする。現在的な批判からは、藤井と木村を取り上げている。藤井は反省的思考の誤った解釈による混乱が普及を阻んだこと、近代合理主義的個人育成ではなく、協同的学習による構築性が意図されていたことを述べている。また、木村が指摘する問題解決学習普及への障碍が、上田薫の動的相対主義にあり、問題解決学習を完成させたはずの昭和26年版学習指導要領が潰えたのは、現場にとって難解な動的相対主義という理論によるものだとの批判を紹介している。

猪瀬（2018）は、1950年代から系統化され、

その系統下での主体化を模索する学習過程は、多様な学習理論として展開されたとし、その重点は、「子どもと主体性」か「科学と内容」（佐島、1978）にあるとする。そしてその具体的展開が、探究学習（探究型学習）と意思決定学習であるとする。金子（1999）の論稿から、探究型学習の大まかな類型を図り、教育の現代化を受けた米国由来と問題解決学習由来の社研センターの二つが、科学の基本概念や一般原理を、教師が伝達するのではなく、子どもたち自身に発見・習得させる過程や手順を重視する点で、主体化と科学知の接合を図る学習過程論であるとしてまとめている。

主体化と科学知は、意思（意志）決定学習としていっそうの精緻化を見せたとして、小原友行、今谷順重、岩田一彦の具体的な学習過程を紹介する。これらは、選択させるという意思決定が、子どもの実質的な主体化と一方では、科学的な概念探究を確保する点、また科学的概念探究過程と価値明確化・分析過程を分けたことにより、主体化と科学知教授を可能にしたものであり、その意味では、事実と価値の二元論に立つ教育論であるといえよう。

最後に猪瀬（2018）は、主体化を確保した上での科学的内容の担保という要求に答える学習指導論、学習過程の一つとして、ゲーミングシミュレーションによる学習過程を検討している。それは「対話的で深い学び」に連関する活動型学習論の一つであり、児童生徒が主体となり活動を通し、体験を省察し、概念化することによって、次なる追求（学習）に回帰するというプロセスを保持しているという。

猪瀬（2018）は、シミュレーションの定義や来歴を概括し、福田（2017）による3つの類型をもとに、具体的な文脈における生きた概念的知識形成を目指す段階から、モデルの認識を目指す段階、モデル批判を目指す段階へと進展してきたとまとめている。福田による猪瀬への批判（モデル批判のみで変革がない）に対して、素朴なシミュレーション教材に対する機械主義

的世界観から操作可能で、また可能世界の現出による子ども自身による主体的構成（自省的な能力育成）を認識させるのみならず、むしろ、経済的価値の新たな創出と可能社会の主体的構成（実践的意思決定能力育成）により、既に1995年時点での福田の批判を先取りした実践を紹介している。

課題として、主体化を巡る学習論としての「子安の「共同する社会科」論やそれを巡る「子安・臼井論争」の扱い、科学知教育からの「対話的で深い学び」としてのディープ・アクティブ・ラーニング（松下 2017）などを、主体化・科学知教授の相克として考察していく必要があるとしている。

2.3 算数科の場合

算数科では島田（2018, p.54）が、子どもたちに育成しなければならない能力として、教科の本質に関わる見方・考え方の育成とともに問題解決能力と問題発見能力を育成するために、「問題解決」、「オープンエンドアプローチ」、「数学的モデル化」、「問題設定」の視点からの学習指導論を展開している。

島田（2018, p.53）の論稿では、学習指導論の原理的課題を導出するために、研究科の設立趣旨、学習指導の本旨、新学習指導要領を検討し、次の3点を示した。

第一に、教科の存立基盤や教科の共通性と固有性という視点から学習指導を構想できる力であること、第二に、「学習指導」が、子どもの主体性を重んじ、その上で子どもたちがその教科の知識・技能や考え方を獲得し、人間性の育成を図るための教師の働きかけであること、第三に、3つの柱の資質・能力の育成を図り、特に教科の本質に関わる見方・考え方の育成とともに問題解決能力と問題発見能力を育成しようとしていること、国際化が進む社会に対応するために多様な価値観や正解のない課題に対応できる力の育成が期待されることを導出している。

特に、(1) 問題解決能力と (2) 問題発見能力

を育成する学習指導の構成では、(1) の育成に関わる「問題解決による学習指導」、「オープンエンドアプローチによる学習指導」、「数学的モデル化による学習指導」、(2) の育成に関わる「問題設定（Problem Posing）のための学習指導」を取り上げて検討している。

島田は、(1) 問題解決能力を育成するための3つの学習指導を挙げる。第一の「問題解決」では、ポリアの数学的な問題解決過程を説明する。それは、①問題を理解すること、②計画を立てること、③計画を実行すること、④振り返ってみること、の4段階である。数学的な知識、技能の習得や数学的な考え方の習得及び自立性の育成などの人間性が涵養できるとする。第二の「オープンエンドアプローチ」は、社会事象に注目する「社会的オープンエンドアプローチ」と数学的事象に注目する「数学的オープンエンドアプローチ」があり、いずれも「未完結な問題を課題として、そこにある正答の多様性を積極的に利用することで授業を展望し、その過程で、既習の知識・技能・考え方を色々に組み合わせる新しいことを発見していく経験を与えようとするやり方を意味する」とする。第三に「数学的モデル化」では、実世界の問題を取り上げ数学化し、学習した内容を活用して問題を解決し、解決した結果を現実で検証する活動が重視される。日常の問題に仮定をおいて数学の問題にする力の育成が期待され、数学的な見方が育成されるとしている。

(2) 問題発見能力を育成するための学習指導では、「問題設定（Problem Posing）」があげられている。これは、「もしそうでなかったら」という手法を用いて、子ども自身に問題をつくらせる能力を育成するものであり、発展的な考え方などの数学的な考え方、算数科特有の見方・考え方、問題設定に意欲的に取り組む子どもの育成がめざされている。このような学習指導の中で価値観の多様性への対応する力も育成できるとする。

問題解決能力や問題発見能力はすべての教科

で育成しなければならない汎用的な能力であり、その育成を通して教科の固有性としての教科独自の見方・考え方を育成することが可能であり、本研究科の設立趣旨に合致すること、問題解決能力や問題発見能力の育成は、それらの育成を通して吉本（1985）の考える学習指導を達成することも可能であるとする。

2.4 理科の場合

理科では稲田（2018, p.69）が、教材や学習指導法の開発をする上で、自然や科学に対する子どもの意識や考え方をふまえることが重要であるとして、その理論を構成主義学習論に求めている。

稲田（2018）は、加藤（2006）の定義を示した後に、「知識は外部から与えられたものが学習者の中に取り込まれるのではなく、学習者が人間や事物に積極的に働きかけることで自身の中に構成されるという考え方である」とし、学習者が白紙で臨むのではなく、自分なりの考えで、学習者自身が新しい知識を意味付け、これまでの自分の考え（知識）と関係付けることで新たな知識を獲得するとする。理科の学習では、ある自然現象に対する自分の先行知識と新たな正しい知識とが異なる意味を成すことがあり（時には、全く正反対の意味となることもある）、知識の関係付けがうまく行われず、正しい知識の獲得が困難になることがある。子どもが学習以前から持っている知識や考え方は、ミスコンセプション（*misconception*）であり、それを正すことに理科教育の意義を見いだしている。

稲田の説明する理科教育としての構成主義は、いわゆる社会構成主義による相対主義を強調する意図はなく、詰め込みに代表される外在的知識の注入を排して、子ども自身が既存の知識を基に主体的に知識の構成を図る点にある。そのため、ミスコンセプションからの説明は、通常科学を前提とした科学的思考がいかになされなかに注力される。

したがって、その構成主義は、外在的科学的

知識の権威的注入ではなく、子ども自身の主体的思考を発展させて自ら獲得・構成させていこうとするものである。そこで、科学的概念形成の方略をいかように展開するかが目的の一つになるのであり、そのため、堀（1994）による理科教育での子どもの思考の根拠や特徴を9点引用する。それは、生活的概念思考、直観思考、限定的知覚焦点化思考、変化状態への注意集中思考、直線的な因果関係推論思考、状況依存思考、自己中心的思考、人間中心的思考、アニミズムと情動主義的思考である。

そこから、自然現象や科学概念への子どもの思考の特徴やミスコンセプションをふまえた理科授業を構築し、具体的な指導方法を開発することが求められるとして、いわば開発のための条件、基礎的前提を考察する。とくに稲田（2018, p.73-75）は、子どもの思考全体の傾向からは浮かび上がってこないが、理科学習から離れてしまっている子どもに共通する特性や属性として、ジェンダーの視点から理科の学習指導について考察している。

たとえば女子の理科離れについて、中等段階までの理科学習に関する認知的側面には明確な男女差はないが、情意的側面（態度も含む）には顕著な男女差があり、女子が理科学習から遠ざかっているという。その原因の一つは、教師のジェンダーバイアスにあり、それは教師の刷り込み、女性教師の理科指導忌避、男子志向の教材選択であり、これらがヒドゥンカリキュラムとなっているという。

一方、女子に特有に見られる養育的（*nurturative*）な思考として、機械ではなく人や人体や生き物を育てることに関心が高く、競争よりも協調を重んじ、物事を関係性のネットワークとして見て、美的な評価に重点を置くことを引用する。さらに、女子は自身の興味に具体的かつ現実的に関連する事柄に関心を持つこと、理科で学習したいトピック選択に、自分が知るべきことは何かという学ぶ必要性と使命の実感にあることを指摘する。以上の女子の特徴

に着目した教材開発，授業展開案が，女子の理科離れ方策であるとする。

最後にジェンダー視点のみならず，他の視点として体験と生活環境からも考察している。具体的には，自然体験・科学的体験の有無や質・量である。生活環境では，動植物の飼育栽培や野外キャンプでの経験，博物館・科学館への訪問機会，保護者の自然科学に対する意識や理科学習に関する子どもへの期待などから子どもの思考の相違をとらえている。以上の違いに着目した理科教育学研究が課題だとしている。

2.5 体育科の場合

体育科では久保（2018）が，体育科の学習指導を論じる上で，「学習指導方法」と「目的—内容—方法の一貫性」の二つから捉えることを示し，前者が「授業の中で生じている出来事を学習の対象とする」ことの系譜と，後者の位置けを宮城県内における教育科学研究会「身体と教育」部会（宮城保体研，以下保体研と略す）と日本生活教育連盟からの「学校体育研究同志会」（同志会宮城支部，以下同志会と略す）の営為を比較することから論じる。その学習指導法は，主体者形成と科学，生活・教科の統一を図るための客観的・科学的分析，主観的・継承的分析の統合理論にあるとする。

久保（2018）の分析視点は，第一に，生活指導から教科体育の指導への転換，第二に，「授業の中の子どもの出来事」を見つめる方法，第三に，体育授業における個と集団の関係である。

第一は，同志会と保体研の学習指導法の系譜である。前者は丹下保夫の生活体育論，後者は佐々木賢太郎の生活体育実践にあり，両者ともに「生活を指導する体育」だったが，1958年の学習指導要領や生活体育に対する系統指導への批判から教科指導へ移行したという。同志会では，中村の「学習過程」・出原の「習熟と認識の変革過程」を学習の対象とする学習指導として定式化されたとする。そこには，佐々木のリアリズム認識論に基づく学習指導法の影響があり，

同時に保体研にも，からだに問いかけ，綴らせるという方法は継承されたが，「発見—照合—確認—創造」や走りの一步一步の歩幅を測る方法は注目されなかったとする。

第二は，体育授業の中で生じている身体運動の二側面からの考察である。同志会では，運動文化論の立場から科学的認識へと向かい，保体研では「からだ育て」の立場からからだを見つめ，その感覚を耕すことと言葉で表すこととの往復の中で認識を深めていくところに重点があるとする。

第三は，同志会と保体研の異質，共同・協同のグループ学習を基本とした指導である。同志会では，個人の技能・能力差を固定視せず，共通の習熟への経過であり，多様な子どもの多様なすじみちからなる「ネットワーク」を共有財産として創り出していくことを目標としているという。保体研は，異質共同・協同学習を重視しつつも，学習形態は学級を一つの集団として指導するのが一般的で，小集団での学習は少数例であったという。

久保（2018）は，それぞれ独自の体育科教育論を持つサークルが学習指導法を相互に学び合う意義と，そのことが両者の体育科の目的—内容—方法の一貫性に及ぼした影響を検討している。

第一に，相互の学び合いとして，身体運動現象を可視化して法則性を見出す点は，「授業の中で生じている出来事を子どもに主体的に見つめさせる」ための学習指導法で一致している。しかし，目的が「文化の主体者」育成か「からだの主体者」育成か，内容が「文化の法則」か「からだの法則」か，方法が「理性的・科学的」か「感性的・形象的」に分析・総合するかで，相違する。

第二に，教科指導と生活指導との関係については，両者とも，「生活指導」から「教科指導」へ向かった点では共通しているが，確立された教科指導が生活指導と再統合された点では違いがある。

同志会の運動文化論は、「国民運動文化の創造と誰もが享受できる社会体制」建設の課題として、生活基盤を豊かにすることであり、体育で獲得された知恵や技や力で生活変革を追求することである一方、保体研は、「野口体操」に学び、からだに問いかける学習指導を追求し、「身体にとって自然で無理のない動きの探求」や「からだから文化（技術）を捉え直す」学習指導法であるため、「文化の捉え直し」は「からだから」であり、運動文化の観点は薄く、また、それが生活の捉え直しとしては、「健康やからだの主体」、「社会的労働の主体」「文化や表現活動の創造の主体」という3つの主体像と、実践的な追求は不十分である。「主体形成としてのからだ育て」を掲げる目的—内容—方法の一貫性の中での実践的追求が欠落しているとする。

授業の中で生じている出来事を捉え、分析する方法は両立可能である一方、「文化の主体者」育成か「からだの主体者」育成かという目的—内容に関わる相違の統合は困難だとする。しかし、展望として、相互の成果を学び合い、教科指導の生活指導への再統合は、両者の一致は可能であり、両者の体育科学習指導法（論）の成果の学び合いの先に産み出される、より豊かな体育科学習指導論の可能性に期待している。

以上、概括したとおり、各教科多様であり、統一的な所論をまとめることは困難である。そこで、まずは、学習指導の概念を確認し、各教科に共通する課題として、学習指導論の発足からの主体化・主体形成の課題、それから派生する教育論としての構成主義学習論の課題から焦点化し、学習指導論を考察する。

3. 学習指導とはなにか

3.1 学習指導という概念—戦後初の学習指導要領から

学習指導について重松（1977, p.84）は、「かつて、教授もしくは教授法と呼ばれたもの」で

あり、「20世紀に入り、子どもたちの理解が研究されるにしたがって学習もしくは学習指導法という言葉が用いられるようになった」とする。

この教授から学習への転換について、長い引用になるが、戦後初めて公示された『学習指導要領（試案）』（昭和二十二年）から考察したい。

学習指導とは、これまで、教授とか授業とかいって来たのと同じ意味のことばである。このことばを聞いて、その意味をごく常識的に考えると、知識や技能を教師が児童や青年に伝えることだと解するかも知れない。しかし、教育の目標としていることがどんなことであるかを考えてみれば、ただ知識や技能を伝えて、それを児童や青年のうちに積み重ねさえすればよいのだとはいえない。学習の指導は、もちろん、それによって人類が過去幾千年かの努力で作らされて来た知識や技能を、わからせることが一つの課題であるにしても、それだけでその目的を達したとはいわれない。児童や青年は、現在ならびに将来の生活に起る、いろいろな問題を適切に解決して行かなければならない。そのような生活を営む力が、またここで養われなくてはならないのである。それでなければ、教育の目標は達せられたとは言われない。（「第四章 学習指導法の一般、一 学習指導は何を目ざすか」）

以上の説明の要点は、学習指導とは、教授・授業のことだが、知識技能の伝達から生活に結びついた将来の問題解決に資するものでなければならないとしているところにある。上記の文に続いて、児童を中心に、児童生徒の道筋（心理と論理）に従い、主体的・自主的取り組みをさせることが説かれる。

ここに学習指導論の主要な視点は盛り込まれているというべきだろう。第一に問題解決、第二に生活、第三に児童・生徒中心、第四に児童・生徒の心理と主体性・自主性である。

そもそもこうした戦後の学習指導について吉

本（1977, 1990）は、戦前の「教授」と戦後の「学習指導」を分けた。前者は明治 20 年代に紹介され、導入されたヘルバルト主義の「教授段階」説にみられる授業への普遍的・形式的適用による正答の伝達・教師主導、後者は第二次世界大戦後の新教育における「学習指導」として位置付けた。学習指導（guidance of the learning activities）の淵源は、Dewey, J.に代表される進歩主義教育思想に基づいた、子どもたちの自発活動を教師が指導することにあるとするものであった。

3.2 授業過程の三類型

これらの視点をうければ、授業を構成する教授と学習の両側面の関わり合いをどのようにとらえるかにより、授業過程は三つに類型される。すなわち、教師の教授活動を重視し、それを中心に展開されるのは教授過程である。児童・生徒の学習活動を重視し、それを中心に展開するのが学習過程である。両者の関わり合いを重視し、教師の教授活動と児童・生徒の学習活動との相互作用の過程とするのが教授・学習過程である。

授業過程は、教授過程、学習過程、教授・学習過程の順を辿り、まさに戦後の学習指導要領は、教授過程から学習過程への変換を図ったものであることが理解されよう。

3.3 転換と揺り戻し

戦後の児童を中心とした学習過程は、1955（昭和 30）年前後から、その自発主義・活動主義の授業観によって、学力低下がもたらされたとの批判を浴び、教師中心の「教授」か子ども中心の「学習」か、「系統学習」か「問題解決学習」かの対立が露わとなる。

系統学習内での主体化を巡る興亡・攻防を池野（1992）は、「学習指導」論が、学習過程そのものではなく、系統学習下の主体化を巡るダブルバインド状況の「攻防」としてとらえている。その点では、現在に至るも、問題解決か系統化

かというダイコトミーではなく、両者の相克が共存という描き方がなされるべきであるといえよう。

4. 各教科学習指導論から導出される 3 つの視点—歴史的経緯, 主体化・主体形成, 構成主義学習論

本章では、各教科学習指導論から共通して抽出可能な 3 つの視点（歴史的経緯, 主体化・主体形成, 構成主義）から、各教科を横断する学習指導の課題を論じる。

これら 3 つの視点は、次のような理由で選択された。まず歴史的経緯の視点は、前章で確認した戦後の教授から学習へという「学習観の転換」が、戦前からの継承と革新、戦後の展開から 3 つの教科で叙述されているためである。また、主体化・主体形成こそは、戦後に展開された学習転換の課題であり、各教科で論じられている。構成主義は、まさに学習指導転換の中心的な考え方であり、全ての教科で論じられていることによる。

4.1 歴史的経緯からの学習指導

国語科・府川（2018）や社会科・猪瀬（2018）、体育科・久保（2018）は、歴史的経緯から学習指導を論じている。

国語科・府川（2018）では、明治以来の国民国家形成での国民的リテラシー育成のために読みの指導が行われたという視点により社会文化的状況から学習指導を論じるべきであるととらえている。

社会科・猪瀬（2018）、体育科・久保（2018）は、戦後教育の指導的理念としての問題解決と生活・経験と科学知と文化の相克を、「生活と科学」「主体形成と科学的認識」などを巡る視点から論じている。

これらの歴史的経緯による説明は、前者が国民国家形成の上での文化的リテラシー統一向上に寄与するものとして学習指導を位置付け、後者は、「学習指導」が戦後理念によって創出され、同時に、主体形成と科学と文化継承（主体的構

成)を担うことになったと位置付けている。

① 国民国家形成、新教育体制確立としての学習指導（教授）—革新と継承

国語科・府川（2018）は、「読むこと」の学習に関して、題材と方法を中心に歴史的な変遷から検討している。社会文化的な状況と結びつけて国語科学習指導の様相を記述している。府川は、近代国家（国民国家）形成における国民的なリテラシー（ここでは、識字のみならず、文化的リテラシーが含まれていると解釈できる）を育成することの課題から国語教育の基底性とその役割を強調する。したがって、その時々々の社会文化や言語政策などと深く連動して、「読むこと」の学習もそれとともに展開されたにもかかわらず、従来の国語科教育内の記述に終始することを批判する（2018, pp.20-21）。

一方、社会科・猪瀬（2018）、体育科・久保（2018）によれば、戦後教育の理念から学習指導が展開されたことが確認できる。すなわち、猪瀬の論稿では、学習指導は戦後の問題解決学習から系統化内の葛藤と主体化を巡る攻防として描かれる。また、久保の論稿では、戦後理念をふまえて、「生活と文化」、「運動文化論や身体の解放からの科学的認識」を前提として、最終的に「国民運動文化の創造と誰もが享受できる社会体制」の形成として学習指導論を描いている。

② 段階的教授論の継承と革新

府川（2018）は、戦前戦後の教育の継承と革新について、ヘルバルト以来の段階的教授が「三読法」を発展的に継承したものであることから、国語科における読みの継承を指摘する。一方、猪瀬（2018）は、社会科での戦後の問題解決学習の反省的思考の段階論や探究学習や意思決定学習での固定的な段階論を戦後に限定した学習指導過程としてとらえており、戦前の段階教授、教授（教授＝学習過程）における不可避のプロセス思考のかなどの考察はなされていない。

なお、社会科での猪瀬の問題解決学習の反省

的思考や探究学習での段階論と同趣旨のものは、久保（2018）の記述する体育での段階論で確認できる。すなわち、次のようなものである。

「発見（こんなことがおこった）—照合（なぜそうなるのか。こうしたらこうなる）—確認（なるほどこうなる。これこそが大切だ）—創造（こうしていこう）」と、「体の認識」の発展の段階をふんで体育学習を行って行くこと」（久保 2018, p.85）

久保は、「体育は何を教える教科か」と自問して、「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」教科であると引用するように、以上の段階論は、科学的認識としての体育教育であり、そしてそれらは、同じ段階論であったとしても戦前のヘルバルト流の段階教授とは異なるものであることが了解される。

4.2 構成主義による学習指導論の転換

学習指導論において、戦後の「教授から学習」へという転換が第一のものであるとすれば、構成主義による学習指導の転換も重要な契機を示すものであり、戦後の問題解決学習に内包された理論に通底するものであったといえよう。

その焦点は、能動的な子どもによる主体的な世界の構成であり、理科・稲田（2018）のミスコンセプションへの対応、算数科・島田（2018）のオープンエンドアプローチ、国語科・府川（2018）の読者論、学習者論、猪瀬（2018）のゲーミングシミュレーションでも展開される。

一般に教育における構成主義学習論では、ピアジェに淵源を持つ認知的構成主義とヴィゴツキーに依拠する社会構成主義（構築主義）があり、前者が個人の認知的主体的構成、後者が、教室内の社会的に構成される協同的な構成と理解される。実証主義的な客観世界を前提とする常識的世界観を相対化するものとして構成主義は、世界認識や知識の獲得に破壊力を有し、一種の相対主義をもたらすものとして警戒される

1)。しかし、学習指導における構成主義の意図は、子どもの認知とは無縁な外在的知識の注入ないし詰め込みに対して、子どもの認知に呼応した「腑に落ちる」理解がねらいである。その点で、稲田（2018）の理科教育における議論は、主体化と科学の接合を図る上での合理的なものである。

稲田の構成主義による子どもの思考の特徴は、次のような考え方として展開されている。すなわち、「多くの理科教育研究者が依拠するこの構成主義学習論では、・・・中略・・・知識は外部から与えられたものが学習者の中に取り込まれるのではなく、学習者が人間や事物に積極的に働きかけることで自身の中に構成されるという考え方であり」、「学習者は決して白紙の状態ではなく、自分なりの考えを持って授業に臨み、学習者自身が新しい知識を意味付け、これまでの自分の考え（知識）と関係付けることで新たな知識を獲得する」というものである。そして「理科の学習では、ある自然現象に対する自分の先行知識と新たな正しい知識とが異なる意味を成すことがあり（時には、全く正反対の意味となることもある）、知識の関係付けがうまく行われず、正しい知識の獲得が困難になること」があり、それがミスコンセプションであるとする（稲田 2018, pp.69-71）。

以上のミスコンセプションを解消するための理科での構成主義は、科学理論や難解な概念を子ども自身が獲得するための方法的手段であることが了解されよう。

一方、社会科の構成主義は、社会構成主義による社会的世界の再構成である点で異なっている。猪瀬（2018）の論稿では、系統学習下での主体化のアポリアへのブレイクスルーとして、主体的知識論を展開する池野（1992）の学習指導論に付随的に言及している。その含意は、社会科授業で現出する世界は、戦国の歴史であれ、はるか遠方の異国の暮らしであれ、当然のことながら教室には実在せず、教師と子どもたちのコミュニケーションによって世界は成立するの

だから、その事実は、単に個人の認知的な社会のわかり方として成立しているだけでなく、相互のコミュニケーションによって現出しているのである。

猪瀬（2002）はさらに、この社会構成主義理論を、経済教育における自らのゲーミングシミュレーションの学習論として展開する。このゲーミングシミュレーションは、学習の媒介に過ぎず、学習の目的ではない。ゲーミングシミュレーションの「世界」に生きる子どもは、現実を模擬的に編成した「世界」を理解する中で、幾ばくかの「社会科学の洞察者」「探求者」となる。しかし、そのルールに惑い、いかようにしてもルールを乗り越えられないことに異議申し立てをするなどの葛藤の中で、新たなる可能世界の創出を試みようとする。このルールを改変しようとする行為は、まさに、あるべき社会への希求であり、創出である。猪瀬（1996）は、「自省的能力」と称し、さらに、新たなる価値の創出過程を「実践的意思決定能力育成」と論じている。

社会科では、こうした社会的構成への理解はある程度容易であるが、自然科学としての理科においては、「真なる実在」の法則的理解へのミスコンセプションとしては、社会的構成そのものが誤謬となる可能性もある²⁾。社会構成主義理論の適用は、教科や発達段階によって適用範囲と丁寧な扱いが必要だろう。

それは、算数科においても当てはまる可能性がある。算数科でも膨大な構成主義実践研究がなされており、島田（2018）の論稿でも「問題解決」や「オープンエンドアプローチ」などの、数学的理解に関して、教室内の社会的構成（相互の学び合い）は手段的に必須で、子どもの構成によって数的理解がすすむが、子ども相互のコミュニケーションによって、正解に至る、子どもなりの到達の仕方があるとしても、一定の収斂による理解がなされることは当然であろう。

一方、国語科・府川（2018）論稿には、「構成主義」という用語の記述は確認できないが、主

題追求による「正解到達主義」を相対化するものとして「読者の主体性」追求から、実在としての作者のテーマと批評理論によるテキストと読者の関係を、まさに構成主義的な「読み」の学習論への転換として提示する。これらは唯一の正解を「理解」させるという展開とは異なったものであり、社会科での「主体的知識」と軌を一にするものである。

さらに府川（2018）は、自らの編著から、作品を読むという行為が、「読み手の主体的な参加がなければ成り立たないこと」、「読み手が作品の中に入り込み、その中に生きること、およびその体験を位置づける作業全体が作品を読むということであること」、「作品は読み手に読書反応を引き起こす一種の装置＝仕掛けであること」、「作品の教材としての価値は、学習者である読み手にどんな反応を生じさせるかという機能に求められること」、「作品の文体をくぐることによって、作品と読み手との間に生まれる相互作用そのものに教育的な意味があること」、「個人の読みと他者の読みとの交流に積極的な意味があること」、「読みは最終的には、個人のものとして定位されること」など、構成主義的な「読者論」を定義している（府川 2018, p.28）。この国語科における構成主義としての「読者論」は、住田（2002）による総括がなされており、さらに、学習者論（住田，2002）においても、いっそうラディカル（根底的）な議論が展開されている。

以上のように、各教科の特性から認知的構成主義と社会構成主義（構築主義）による異なる位置づけがされて、それぞれの学習指導論に反映しているのである。

なお、稲田のジェンダー視点による「男女の科学」志向の課題に関しては、何よりジェンダーの社会的構築性を再認識しつつ、一方では進化心理学での知見を安易に適用する自然主義的誤謬に陥るのではなく（ズック，2008）、「あるべき学習論」を構築していくことは必要な作業であろう。

4.3 主体化と主体形成

①学習の主体化

学習の主体化は、戦後の学習指導で中心的な課題であったが、社会科で指摘されたとおり、問題解決学習の難点への反動として、系統化がなされると、学習指導でのいっそうの意義づけがされた。

社会科では、池野（1992）が、知識の質を問いつつ主体的知識を形成することに主眼を置くべきことが指摘された。社会科では、特に「学習指導」論の「興亡」として、学習過程そのものではなく、系統学習下の主体化を巡るダブルバインド状況の「攻防」としてとらえた。それは、1955年以降の系統化がもたらした「アポリア」であり、その解決策を示したものであった。そのアポリアとは、系統化がなされるからこそ主体化が要請されるというパラドキシカルなダブルバインド状況である。これらを克服するものとして主体的知識の形成論が説かれたのである。

国語科での「主体性論」に関しても、前項のテキスト論で述べたとおりであり、算数では教育学一般の指摘ではあるものの「学習指導」が、子どもの主体性を重んじ、その上で子どもたちがその教科の知識・技能や考え方を獲得し、人間性の育成を図るための教師の働きかけであることを、吉本（1985）の所論から指摘している。

②主体形成—科学を教育する上で

前項の主体化論でも、主体形成論は視野に入っているというべきであるが、本項での主体形成論は、日本生活教育連盟（以下、日生連）や教育科学研究会（以下、教科研）で展開された民間教育運動の主張であり、他教科でも全国的に確認されたはずだが、本特集での各教科の記述に確認することはできない。府川（2018）が指摘する社会文化状況の反映と同じ文脈で、戦後の「あるべき社会」への追求が反映しているというべきであろう。

たとえば体育科では、1970年代に入り、「運

動文化の継承・発展に関する科学を教える」教科として、これを契機とする「スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力」形成論から、主体形成の任務を「スポーツ分野における主権者の形成」と再定義したという。これは久保が対象とした同志会の学習指導論から派生したものだ。

こうした前提は、保体研の「主体形成としてのからだ育て」として表現された。この「主体形成」は「健康やからだの主体としての能力を育てる」、「社会的労働の主体にふさわしいからだを育てる」、「文化や表現活動の創造の主体にふさわしいからだを育てる」の3つが含意されていたとする。

以上の主体形成論は、科学・生活・文化・労働を対象とするものとして単なる訓育の域を超えて、広範囲・総合的教育課題に取り組む学習指導論である。したがって、当然のことながら日生連や教科研などの民間教育運動の中で展開された事実を勘案すれば、他教科で十分な記述をみないものの、それぞれどのように展開されたのか、「残された課題」として位置付けられるべき歴史的経緯の課題であるともいえよう。

5. おわりに—小学校全科での学習論の内的統一

以上、各教科（国語・社会・算数・理科・体育）の学習指導論をもとに総括的に学習指導を考察してきた。

国語科，社会科，算数科，理科，体育科のそれぞれの学習指導論の所論を確認すると，まずそれぞれの独自性を持ちながら，「教科教育」としての学習指導の具体には一定の共通性があることが明らかとなった。それは学習過程と学習指導方法の共通視点として歴史的経緯，主体化・主体形成，社会的構成の課題であり，それぞれの位置付けがなされた。

残された課題は，小学校における全科指導の教師の学習指導の統一性である。戦後一斉に民主教育としての教授から学習指導へ転換した学

習指導論であるが，その核となった方法原理の問題解決は，全教科に亘って展開されたはずであるが，それぞれの教師内部では，どのように統一されたのであろうか。

小学校の授業は，教科担任制ではなく，チームティーチングを除き，ほぼ，担任の教師が全教科を指導する。発足当初の学習指導要領の原理であるコア・カリキュラム，問題解決学習は，全教科に亘って推進，展開されたはずである。したがって，コアであった社会科は勿論のこと，体育に至るまで問題解決学習の原理が貫かれ，そして，生活の原理が貫かれたはずではないか。こうした原理は，教育理論が変遷する中でも，たとえば構成主義学習論が展開された後でも，実際の授業を教師が運営する上で，個人内の各教科連携（学習方法論）はどのようになされてきて，あるいは現在もなされているのだろうか。

特集の諸論考からは，各教科の学習指導論である限り，個人内連携・教科連関に関する知見を得ることができないことは当然である。大学院教育学研究科の成り立ち以上に，各教科における教師のクラス内での学習論の発露が如何様に展開されるのか，残された課題である。

注

- 1) 『日本物理学会誌』の特集「シリーズ『物理教育は今』小特集：日本の理科教育の現状と問題点（1）—『小学校学習指導要領 理科』とその『解説』について—」において，北村正直（2008），兵頭俊夫（2008）らの批判がある。
- 2) 上記，注 1)に示した物理学会誌での所論を参照されたい。

引用参考文献

府川源一郎（2018）「国語科学習指導論—「読むこと」の学習指導の変遷」1（1・2），pp.17-33.

- 福田正弘 (2017)『社会科教育におけるゲーミングシミュレーションの研究-ビジネスゲームを活用した社会実験学習の開発とその効果検証-』学位論文, 広島大学.
- 兵頭俊夫 (2008)「現行(平成10年告示)小学校学習指導要領解説理科編の問題点について」『日本物理学会誌』63(3), pp.221-224.
- 堀哲夫 (1994)『理科教育学とは何か』東洋館出版社, pp.174-183.
- 池野範男 (1992)「新しい学力観に立つ社会の指導」文部省『中等教育資料』602, pp.12-17.
- 稲田結美 (2018)「理科学習指導論-子どもの考え方の特徴とジェンダーの視点から-」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』1(1・2), pp.67-77.
- 猪瀬武則 (1995)「経済教育におけるシミュレーション教材の検討(Ⅱ)-自省的能力育成による経済世界の合理的拡大-」広島大学附属高等学校『研究紀要』40, pp.9-17.
- 猪瀬武則 (2002)「経済教育における実践的意思決定能力育成-シミュレーション教材『ミニソサエティの場合』-」『日本教科教育学会誌』25(1), pp.21-30.
- 猪瀬武則 (2018)「社会科学習指導論-主体化と科学知の相克を巡る学習過程に焦点をあてて-」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』1(1・2), pp.35-50.
- 金子邦秀 (1999)『『探究』型社会科授業論の継承と革新』全国社会科教育学会編『社会科研究』50, pp.131-140.
- 加藤圭司 (2006)「理科の学習論」理科教育研究会編『未来を展望する理科教育』東洋館出版社, p.74.
- 北村正直 (2008)「理科教育に何が起こっているのか?」日本物理学会編『日本物理学会誌』63(3), pp.217-221.
- 久保健 (2018)「体育科学習指導論-『授業の中で生じている出来事を学習の対象とする』学習指導論の検討-」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』1(1・2), pp.79-94.
- 松下佳代 (2017)「科学教育におけるディープアクティブラーニング-概念変化の実践と研究に焦点をあてて-」日本科学教育学会編『科学教育研究』41(2), pp.77-84.
- 文部省 (1950)『小学校社会科学習指導法』. 日本体育大学大学院教育学研究科 (2016)『設置認可申請書』, p.3.
- 重松鷹泰 (1977)「学習指導」依田新監修『新・教育心理学事典』金子書房, p.84.
- 佐島群巳 (1978)「社会科学習指導論」大森照夫編『新しい社会科指導法の創造』学習研究社, pp.23-24.
- 島田功 (2018)「算数科学習指導論-問題解決能力の育成と問題発見能力の育成に焦点を当てて-」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』1(1・2), pp.51-65.
- 住田勝 (2002)「読むことの学習・学習者研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』学芸図書, pp.217-224.
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編 (1995)『読者論に立つ読みの指導』小学校低学年編・小学校中学年編・小学校高学年編・中学校編 東洋館出版社.
- 吉本均 (1985)「学習指導」『日本大百科全書5』小学館, pp.31-32.
- 吉本均 (1990)「授業」細谷俊夫, 河野重男, 奥田真丈, 今野喜清編『新教育学大事典 第2巻』第一法規出版, pp.57-59.
- ズック, マリーン (佐藤恵子訳) (2008)『性淘汰-ヒトは動物の性から何を学べるのか』白揚社.