

【特集論文】

## 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—

猪瀬 武則（日本体育大学）

社会科の学習指導は、学習を主体化させることと科学の内容知を教授することの相克として揺れ動いてきた。その歴史的経緯と理論的背景を次の視点から概括した。第一に、教授学習過程として主体化を図るための児童・生徒中心か、科学の内容知教授を図るための教師主導かの相克として捉えたこと。第二に、歴史的経緯として、問題解決学習から系統「教育」への移行、探究学習や意思決定学習の側面から、主体化と科学の内容知の相克を描いたこと。第三に、現在的な課題としての「対話的で深い学び」を確保し、主体化を達成するゲーミングシミュレーションによる自主的・自立的主体形成、子どもによる社会形成を可能とする学習論を提示した。

キーワード：主体化，問題解決学習と系統学習，探究学習，意思決定学習，ゲーミングシミュレーション

## **Teaching Instruction Theory in Social Studies Education: Focused on Learning Processes of the Conflict between Subjectivization and Teaching Social Science**

Takenori INOSE (Nippon Sport Science University)

Learning instruction in social studies has been caught in a conflict between making learning subjective and teaching the contents knowledge of social science. Here, I outline historical and theoretical background of this from the following perspectives: Firstly, it can be perceived as a conflict between teaching and learning processes that are child/student centered with a focus on subjectivity, and teacher-led approaches that focus on teaching the contents knowledge of social science. Secondly, this conflict between subjectivity and teaching the contents of science can be portrayed in terms of the historical circumstances, from the viewpoint of learning through inquiry and decision-making, as a transition from learning through problem solving towards systematic “education”. Thirdly, this presents learning theories that raise the possibility of social formation by children, as well as independent self-sustainable entity formation through gaming simulation in order to achieve subjectivity.

**Key words:** subjectivization, systematic learning, problem-solving learning, inquiry learning, decision making learning, gaming simulation

## 1. はじめに一消えた「学習指導」

本稿は、社会科の学習指導の本質を、学習の主体化と科学知教授の相克と捉え、その歴史的経緯と理論的背景を論じることを目的とする。

本稿では、社会科の学習指導を論じるための契機を、本研究科の学習指導論のシラバスの目標(日本体育大学大学院教育学研究科, 2016) から確認する。そこには、「各教科において単元レベルで代表的な学習指導過程を収集し、それをもとに改善した学習指導過程を構想、展開し検証できるようにする」とあり、代表的な学習指導過程を学生自らが収集し、それを改善、構想、展開、検証することが求められている。さらに、「社会科の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する」と具体的な展開が明示されている。

社会科学学習指導論に関して、現在よく用いられている、社会科教育の大学テキスト(社会認識教育学会, 2010a, 2010b) や研究書(社会認識教育学会, 2011) を改めて紐解いてみると、「学習指導」および「学習指導論」という「目次立て」がされることはほとんどない。代わって使用されているのが、「授業(技術と原理)」であり、それに関連して「授業構成」「授業過程」「単元構成」, 「学習方法」, 「教材教具」がある<sup>1)</sup>。つまり社会科での「学習指導」は、授業を巡り、その学習指導過程を論じるものにとらえればよいだろう。

社会科授業論としての「理解, 説明, 問題解決, 意思決定の4類型」(社会認識教育学会, 1994) や、近年の「社会形成を軸に精緻化され, 意思決定や合意形成, 価値観形成」(社会認識教育学会, 2011) の観点から展開されることによって「学習指導」を論じることも可能であったのではないかという批判も考えられる。しかし、その方策をとらなかつたのは、ひとえに、主体化と科学の相克という視点から通時的に検討したいという意図からである<sup>2)</sup>。

そこで本稿では、「学習指導過程」, 「教授者中心, 学習者中心の学習指導法」, 「目標設定, 指導展開,

評価方法」などから論じる必要があるということである。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。

ここでの、教授=学習過程を巡っては、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。これらを叙述することによって確認していきたい。叙述は次の通り行う。

2で、問題解決学習から系統「教育」への移行する経緯から、主体化における科学内容知の教授の相克という問題を腑分けする。3で、その問題を止揚しようとした探究学習や意思決定学習による解決の在り方と課題を論じる。4で現在では、主体化と科学知の課題が、「対話的で深い学び」を実現する活動型学習、わけてもゲーミングシミュレーション教材によって、科学の論理を批判的に解釈しつつ、自主的・自立的な主体形成と、子どもによる社会形成を図ることによって実現されることを論じる。5で、主体化における科学内容知の教授の相克としてまとめ、論じることが出来なかつた課題を述べる。

## 2. 社会科学学習指導の誕生

### 2.1 問題解決学習から系統学習へ—教授学習過程の誕生

社会科学学習指導論の課題は、その成立当初から、主体化と科学知を巡る問題であった。すなわち、社会科の方法原理は1947年の成立時、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。しかし、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のである。ここに、成立当初から、学習の主体化と科学知の教授を巡る相克があったことを確認できる。

学習指導が、こうした移行をしたことについて、山田（1992）は、問題解決学習派として、経験に基づく「主体的学習」と、一定の知識を系統的に理解させる「教授、指導」という対比をした（pp.169-170）。

山田は、授業が「学習指導過程」から「教授・学習過程」となり、さらに「教授過程」という概念に置き換えられたことを懸念した。「教授・学習過程」が、「教師の教授」と「子どもの学習」という契機の総合だという考え方を排し、学習指導という概念が、戦後の教育理念からみて、教授に変えることはできず、子どもの学習過程での主体性を損なわない指導を確立するのが、学習指導、学習指導過程、学習指導法であるとしたのである（pp.169-170）。山田の考えでは、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ことを示したのである。この「やらされる学習」、「やらせる学習（強制や指導）」から、児童・生徒自身の主体的な学習こそ「学習指導」において、重要な論点であり、系統化によりその精神は失われるという思いの表白であった。問題解決学習の本質が、まさに「主体化」にあったことが確認できよう<sup>3)</sup>。

## 2.2 問題解決学習と系統学習との各学習過程

前述の通り、問題解決学習は系統学習によって取って代わられるが、後述する様々な学習過程論の理解を容易にするため、主体化と科学知教授の相克に関して、改めて学習過程を一瞥することとしよう。

### 2.2.1 問題解決学習の学習過程

問題解決学習の学習過程では、問題を自らとらえ、解決を目指して調べ、考えることが重視される。まさに「主体的学習」そのものである。その中心が、反省的思考(reflective thought)である。既に人口に膾炙した反省的思考は、現代の日常用語としての反省（道徳的後悔）ではなく、熟考やふり返る意味合いである。その淵源はデューイ（Dewey, 1910）にあり、われわれが既存の知識や経

験では処理できない新しい事態に直面し困難や混乱を感じた際、すなわち問題に直面した際に、問題解決の思考がなされるのが反省的思考である（pp.68-78）とする。その反省的思考は、次の五つの段階に分けて説明される（p.72）。

- 1 問題の感知（把握）
- 2 その位置づけと明確化
- 3 実行可能な解決策の提案
- 4 解決策の影響などを推論し、発展させる
- 5 解決策を受け入れるか、受け入れないかを決める、さらなる観察や実験をする。かくして、信じるか信じないかを決定する。

当時は梅根（1954）の翻訳が参照されたようであり、「困難の漠然とした自覚」、「もっともらしい解決策」「思いつきの・・・」など、硬直的で一部不明な部分もあった<sup>4)</sup>。問題解決学習のプロセスとしては、1950年に既に文部省が『小学校社会科学習指導法』（現在の指導要領・解説）で提示していた6段階のモデル（文部省,1950, p.20）は、仮説（本文では仮説と標記されている）検証を明示し、より明解である。それは、

- 1 児童が問題に直面すること。
- 2 問題を明確にすること。
- 3 問題解決の手順の計画を立てること。
- 4 その計画に基づいて、問題の解決に必要な資料となる知識を集めること。
- 5 知識を交換し合うこと。そして集められた知識をもととして、問題の解決の見とおし、すなわち仮説をたてること
- 6 この仮説を検討し、確実な解決方法に到達すること。

であり、いわゆる、論理的で合理的な学習の指導過程を示している。したがって、主体化を論理とする問題解決学習においても、論理的で合理的な思考過程が無視されるはずはなかった。次章で示す多様な学習指導過程は、揺籃時代に内包されて

いたともいえる。しかし、同時にこのことは、学校現場の適用において、いくつかの課題と混乱を来すことになる。

### 2.2.2 反省的思考と動的相対主義の再吟味

問題解決学習の学習過程は、前項で示したとおり、主体的学習であると同時に、合理的で論理的な学習過程を内包していた。このことに関して、代表的な二つの論考（藤井，2000；木村，1999）がある。それは、合理主義的な思考過程の教化は誤解釈であるという批判と、動的相対主義の理論的矛盾による現場実践への断絶という指摘である。

前者の主張は、藤井（2000）によるデューイの反省的思考の再解釈によってなされている。すなわち、従来の反省的思考（藤井は「思惟」と訳している）についての解釈は、誤ったものであり、本来の問題解決学習をゆがめてきたとする。それは、五段階のモデルのごとき合理的思考として型に嵌める段階的思考過程ではなく、またそうした合理的思考に基づく近代市民社会構築の道具ではないとするものである<sup>5)</sup>。藤井は、問題解決学習の定義と目的を次のようにまとめている。

問題解決学習とは、第一に、学習活動の展開に特定の普遍的なパターンを設定し、そのパターンにしたがって、問題設定から問題解決に向けて、子どもたちの学習活動を導く指導方法ではない。第二に、近代的な自律的で合理的な個人を、個別に個性的に育成するための学習指導の方法ではない。

繰り返し述べれば、問題解決学習の目的は、協同的な活動に有能に参加するための能力の育成である。問題解決学習は、子どもたちに協同的な学習活動への参加の経験を発展的に積み重ねさせることを通じて、そのような能力を子どもたちに育成するという原理に基づく指導方法である（藤井,2000, pp.65-66）。

この論点から、問題解決学習がもつ主体化の2つの特徴を導き出すことができる。

第一に、主体的な学習が、「協同的な活動に有能

に参加するための能力育成」であるにとらえるものである。ここで主体化は、原子論的な個人の個別的な育成ではなく、協同性の中で参加することによって形成される能力として位置付けられる。したがって、認識においても「客観的世界」という外部ではなく、構築主義的で協働的な認識がめざされることになる。第二に、主体化は、「近代合理主義的な個人の育成」にはないとするものである。これは、近代合理主義の権化ともいえる「科学知の系統」のプロセス思考教化とは対極にある考え方である。

藤井（2000）の以上の主張は、問題解決学習における主体化が、科学の系統的教授による近代合理主義的主体形成ではなく、従来の反省的思考＝近代合理主義のプロセス思考を批判した協同的思考を強調し、系統的な科学教授を峻拒することを主張したものである。

もう一つの問題解決学習の再吟味は、木村（1999）による動的相対主義の評価に関連するものである。木村（1999）は、問題解決学習が、「二六年版学習指導要領」によって完成をみたのに、上田薫による動的相対主義の提唱により、一般にはより難解となり、問題解決学習普及への障碍となったとして、動的相対主義を批判したのである。

筆者は以上の主張に基本的には同意するものの、一方で、「主体化」と「科学の系統」に関する動的相対主義の意義を強調しておきたいのである。すなわち、動的相対主義では、認識対象や認識主体は動的に変化発展するので、個人の知識獲得、活用は個性的となり、知識自身もつねに自己否定的に発展、更新されるとして、不動の知識を拒絶し、認識や知識の相対性を主張している。こうした相対性の主張を前提とすれば、学習における「主体化」は必須となる。知識とその習得は、暫定的な一定の知識に向けて、子ども自身による主体的な「追究の過程」である。そのため、固定的な知識の系統的な教授は意味をなさず、主体が、追究を続けることにより、具体的に生きて働く知識、いわば主体的知識として有用となる。それらは、有田（1985）の授業などで確認され、動的相対主義

の顕現ともいえるものである。

### 3. 社会科学習指導の模索

#### 3.1 多様な社会科学習論の学習過程—問題解決学習と系統学習の相克

1950年代から社会科学習指導が系統化の論理のもとに置かれ、その系統下で主体化を模索する学習過程が多様に展開する。

問題解決学習から系統学習に代わる端境期、岡部(1955)は、「学習指導論-問題解決学習の一考察」とのタイトルで両学習指導の課題を考察する。問題解決学習の中心的課題は「児童の欲求と社会的要求との調和」であったと同時に、学習指導として「知識や技術の修得」などの問題への腐心であった。学習指導の中心は、「児童の欲求」を社会的要求とどう調和させるかであったが、何より、「知識と指導法」をどのように改善するかにあった。前者は、子ども=主体であり、後者は、知識=科学、指導法=学習過程である。

したがって、「知識と指導法」の改善に関して、系統学習が導入されると学習指導論は、1960年代以降に、多彩な学習指導法、学習指導過程の提示によって花開いていく。具体的には、概念学習、範例学習、構造学習、完全習得学習、発見学習、主体的学習、検証学習、探究学習、比較学習、KJ法学習、学び方学習など(大森編,1978)であり、これらは、現在消滅したものもあるが、それぞれ形を変えて続いている。

これらの学習指導過程に関して、佐島(1978, pp.23-24)はその重点が、「子どもと主体性」か「科学と内容」にあると区分した。それはとりもなおさず、問題解決学習と系統学習の「いいところ取り」であったり、折衷であったりすることを指摘するものであった。この時期の学習指導、学習過程論の模索は、まさに、主体性を確保する学習と科学的な内容の教授との狭間で葛藤するものであったといえよう。

#### 3.2 探究学習と合理的意思決定学習—科学と主体化の架橋として

#### 3.2.1 探究型学習

前項での主体化と科学の接合の課題は、探究型学習<sup>6)</sup>による解決策として結実する。

金子(1999)は、多様に展開された探究学習を『『探究』型授業論』として総括し、そこに「問題解決学習の系譜を引くものと、1960年代以降のアメリカの探究学習の系譜を引くものと」に分けた(p.131)が、誤解を避けるために補説すれば、共に米国にその系譜はあり、その基盤は次のようなものである。

双方は、1960年前後の米国の「教育内容の現代化運動」で展開された学習過程論から影響を受けたものであり、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ものであった。

第一のものが、問題解決学習を系譜とした推進団体・社会科教育研究センター(1974, 1981)の探究学習である。中心メンバーが、大野連太郎、里野清一であり、彼らが「社会科の初志をつらぬく会」に所属したことから、「問題解決」の新たな革袋として「探究」を受け止めたのである。

この社会科教育研究センター(1974)が提起する探究過程は、「一小単元一サイクル」とし、1. 問題把握の段階(学習問題の設定、仮説の設定、検証計画の立案) 2. 問題追及の段階(検証)(情報資料の収集・整理・分析・解釈)、3. 結論吟味の段階(まとめ)(出した結論の検討、結論の出し方や調べ方の反省、未解決な問題や新しい問題の整理)、という3つの段階を通した過程をたどる。この過程で、子どもたち自身が主体的に取り組むことによって、科学の概念や原理を、「発見、習得」し、主体化がなされる(pp.21-29.)。この論理によれば、「科学的探究の方法」を習得すれば、おのずと子ども自身による習得が可能となるというものである。しかしながら、社会科教育研究センターが提起する「中心概念」は、社会諸科学の系統から離れた、教科書(学習指導要領)から設定されたものであり、「科学と探究」からは離れた、低次の知識の習得にとどまるとされる(金子,1999, p.132)。

この時期に、社会科教育研究センターに先だつて、問題解決学習と系統学習の課題を止揚しようとして「課題解決学習」を提起していた広岡(1968)が、ブルーナーの『教育の過程』に触発されて、自らの学習方式を米国及び世界的潮流に合致させた「発見学習」は、社会科探究学習の先駆けの理論となり、水越(1972)がさらに発展させた。その特徴は、学習者が再発見していく過程をモデル化している点にある。発見学習もまた、やがて、探究学習に位置付けられていく。

金子(1999, p.132)は、こうした系統とは別に、森分(1978)による探求学習論を評価する。それは、米国の1960年代から1970年代の社会科授業理論、各種の教材群の検討に基づき、特に内容構成原理において、「探求」(金子の用法とは異なる)に立脚して社会科授業の革新をはかろうとしたものであった。具体的な指導計画を「教授書」とし、社会諸科学に基礎を置く内容構成と社会諸科学にならった探究過程として教授学習過程を組織することが試みられたのである。

その過程は、仮説を立てて、検証するものであるが、構成上は、次の三つを前提条件としている。第一に、その目標は、理解や認識ではなく、科学の原理としての「説明」であること、第二に、科学的説明のために、「なぜ」という問いを重視すること、第三に、知識の構造論に基づいた概念的・説明的知識を対象としていることである(森分, 1978, pp.79-120)。

森分(1978)の探求学習は、岩田(1994, p.181)によって「多様な理論的展開と数多くの実践」をもとにして、多大な影響力をもっているとまとめられている。

以上、三つの探究学習は、教育界に大きな影響をもたらしたが、その課題を金子(1999, p.132)は、次のように総括している。すなわち、第一に、「探究学習」と「問題解決学習」が混同されたこと、第二に、内容構成原理の解明が、探究過程の解明に優先し不十分なままにとどまったこと、第三に、探究過程を単一化したことであるとする。

特に、探究過程の単一化は、前章の藤井(2000)

や小林(2010)の問題解決学習への批判にあるとおり、学習を硬直化させるもととなり、普及・定着の上で課題を残したといえる。なお、この探究過程へは、社会科の初志をつらぬく会(1997, p.24)が、次のような批判をしている。すなわち、発見学習は、「発見」がすでに最初からしくまれているため、それは偽りの発見であるというものである。科学の基本概念や一般原理を子どもたち自身に発見・習得させることを企図した過程は、あたかも子どもが発見したかのごとき教師による操作であるという批判であった。

### 3.2.2 意思(意志)決定学習

意思決定学習<sup>7)</sup>も探究学習と同様に、問題解決学習由来と米国由来の探究学習の発展あるいは内包ととらえることも可能である。ただし、前者は、問題解決の「初志の会」からの転向ではなく、純粋に問題解決の精神を方法面と内容面から革新しようとするものであり、そのため「新しい問題解決学習」の提唱と称した。のみならず、後者の米国新社会科及び「社会科の人間化」にも同時に依拠している点は特筆すべきである。

いずれにせよ、探究学習の中に内包している概念探究とさらに価値的な部分への探究の双方を満足させる学習過程として、1980年代以降登場したのが、意思決定学習である。それらは、今谷順重、小原友行、岩田一彦によって展開された。

#### (1) 小原友行の提唱

意思決定学習は、意思決定させることを方法原理としており、その点で、問題解決学習の主体化の確保と科学概念の探究の両側面を満足させるものであった。

小原(2001)の意思決定学習過程とは次のようなものである。それは、「問題場面での自己の行為を科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいて合理的に選択・決定する」過程である。そこでの意思決定とは、「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から、より望ましいものを選択・決定すること」である(p.167)。この

過程が、科学的な概念探究であること、反省的に吟味された価値探究過程であることによって、課題となっていた主体と科学の接合が可能となるわけである。

さらにその具体的プロセスは、まず「何をなすべきか」、「どの解決策がより望ましいか」という問いが立てられて、次のプロセスを踏む（小原，2001，p.171）。

- 1 問題把握
- 2 問題分析(原因究明)
- 3 達成すべき目的・目標の明確化
- 4 すべての実行可能な行動案の提出
- 5 行動案の論理的結果の予測と評価
- 6 行動案の選択と根拠づけ
- 7 決定に基づく行動

この過程は実践的判断である。そして、このような意思決定力育成がこれからの時代の市民(公民)に求められる資質であるとする（小原，2001，pp.169-171）。

総じて意思決定のプロセスを踏むこと自体が、主体的市民育成がなされ、同時に科学的探究（内容知の主体的獲得）を可能とすると見通しているのである。

#### (2) 今谷順重の新しい問題解決学習

今谷（1991）は、新しい問題解決学習と称した合理的意志決定学習（意志決定は今谷の用法）を提案した。

今谷のねらいは、素朴な問題解決学習の再生、継続と革新ではなく、21世紀を迎えるにあたっての課題であった「個性的な自立・自己実現」「自己決定・未来選択・未来創造」などの多様な能力育成に焦点があった。すなわち、主体化、主体形成を「能力育成」として焦点化したのである。後に11に拡大精緻化された能力は、初期には8つの能力として提示された。以下は、筆者が要約・再構成したものである。

#### (1) 観察力・問題発見能力・自己構成力

- (2)感情移入・人間的共感能力
  - (3)個人的・集団的参加能力
  - (4)豊かな自己表現力と意志伝達能力
  - (5)論理的追究力・資料活用能力・情報処理能力  
・論理的分析・思考力
  - (6)人間の尊厳や社会的価値認識力
  - (7)自立的選択・決定力，社会的判断力・問題解決能力
  - (8)積極的な社会参加の態度・市民的行為・生活的実践能力
- (今谷,1991,p.36)

以上の8つの能力は、認識的領域と価値的・情意的領域に分かれているものの、射程が広く、一方で輻輳する部分や未整理な部分もあり、いかに系統的に育成するのが課題となる。

そこでのプロセスは、次の5段階が設定されている（今谷,1991，p.37）。

- ① 問題場面の発見(事実に知識の獲得)
- ② 心情への共感(情緒的な豊かさと鋭敏さと柔軟性の拡大)
- ③ 原因の探究(概念的・法則的知識の獲得)
- ④ 願い・価値の究明(行為の目的の明確化)
- ⑤ 合理的意志決定による社会参加の促進（自立的な社会的行為の実践）

以上示したプロセスは、リニアなものではなく途中複線になり、再び集約されるプロセスである。具体的には、図1の過程である。

したがって、②心情への共感、③原因の探究、④願い・価値の究明までは、図式的には共時的なものとして捉えられるが、実際には、問題を明確化させ、問題場面に共感を持たせた上で、概念探究による原因を明らかにし、価値的探究による価値の明確化を図り、意思決定させ、実践的な社会参加に至るといえるものである。

この段階についても、固定的・硬直的に展開されるものではないことが強調されている（今谷,1991，p.36）。



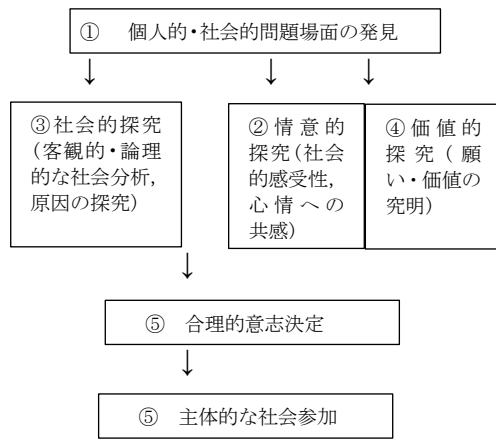


図 1 今谷の「新しい問題解決学習の過程」(出典：今谷 (1991,p.37)。段階の番号は筆者)

その合理的意志決定場面では、問題解決に当たり、とりうる多様な方法の中から、選択・実行した場合にもたらされる結果や影響について、長所・短所の両面から予測し、その吟味を踏まえて、確定・理由付けを明らかにするというものである(今谷,1991, p.34)。

以上の過程で、特に「選択」という意志決定のコアが、子どもの実質的な主体化と概念探究を確保するというものであった。しかしながら、実質的な「問題」について、概念探究・価値探究を画然と分けられるものか、また、今谷独特の共感から導入とする展開に、児童生徒のバイアスは介在しないものかどうか、むしろ、合理的意志決定過程に、それらを包摂すべきではないかなど、多様な疑問点もある。

今谷ほか (1991,pp.60-282) は、その編著書の後半に、実践者と共に多様な小学校で実践された成果を編纂し報告している。

### (3) 岩田一彦の意志決定学習

岩田 (1991) は、当初、概念探究を社会科学習過程の中心に据えた構成を推奨してきた。その意味では、問題意識は前項の森分 (1978) と同等の文脈にあった。しかし、後に、概念探究と価値分析の過程を兼ね備えた概念探究・価値分析型社会科を提案して、最終的に、その価値分析過程を、未来予測能力及び合理的意志決定能力を育成することが社会科の目標であると変化させた (岩田,

2002)。

その学習過程は、「Ⅰ 価値論争問題 Ⅱ 事実の分析過程 Ⅲ 未来予測 Ⅳ 価値判断」であり、価値がぶつかりあっている論争問題を過去から現在、未来のスパンで扱うことを提起する。その基盤が、価値関係的知識であり、その基礎的な知識として規範的知識を選択する能力が高まることで合理的な意志決定が行なわれること、その基礎を構成する事実の科学的分析として、事実関係的知識の習得と能力の育成を説いている (岩田, 2002)。

ながらく岩田の研究 (1980, 1991, 2002) からは、探究学習での概念的知識、説明的知識の習得に関する研究と多くの追試・検証者によって成果を上げてきていた (岩田ほか, 1980)。したがって、主体化と科学知の教授については探究学習の枠組みに留まっているともいえ、独自の観点があるわけではない。しかしながら、価値探究過程を精緻化することで、合理的意志決定学習を一般化した<sup>8)</sup>ことに意義があったといえよう。

## 4. 社会科学習指導の新展開—社会的構成としてのゲーミングシミュレーション

### 4.1 教授学習過程の転換としての活動型学習

前章までで論じてきた主体化と科学知の相克の学習過程は、いかに深い探究がなされたとしても、その範囲は教師の働きかけの中に留まり、いわば静的な学習過程であるともいえる。一方、主体化を優先させ「学習の転換」を図ろうとする学習がある。それが活動型学習 (河内ほか, 1997; 浅野ほか, 2002) である。活動型学習は、これまで述べてきた学習指導とは根本的に異なる。ゲーミングシミュレーションは、この活動型学習に包摂され、代表的なものである。

「活動型学習」は、2017年版学習指導要領でも強調される「主体的・対話的で深い学び」と近接し、その範囲は広く、概念も一律に定義しにくい。たとえば、学習材でいえば、シミュレーション教材であり、学習形態でいえば、参加型学習、参画学習、ワークショップ型授業、ゲーミングシミュ

レーション授業である。

これらはいずれも、児童生徒が主体となって活動を通して、体験を省察（反省的観察）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。これらの過程は、問題解決における体験・経験学習でも論じられてきた（Kolb, 1984）。

本章では、この活動型学習論の中で、近年の、教授学習過程の転換としての、アクティブ・ラーニングの先駆けでもあり、遊戯的側面からの意欲喚起に基づいて多様な可能性が期待されてきたゲーミングシミュレーション教材を対象として、主体化と科学の内容知を探究する学習論を検討する。

#### 4.2 シミュレーション教材の意味とその導入

教育界にシミュレーションが導入されるのは、米国からの新社会科の影響を受け探究型学習などが導入される時期である。その意味では、社会科学の内容知を教授する問題意識の延長上にあったと捉えることができる。一方で、勝ち負けがあるゲーム的側面から子どもを主体化し、意思決定させ、意欲喚起することができる手段としても注目された（山口, 1993）。

現在は、シミュレーションのみならず、勝ち負けを含めたゲーミングを統合してゲーミングシミュレーションの用語が一般的となっており、以下は、時代の文脈としては、シミュレーション、シミュレーション教材と表記し、学習論としては、ゲーミングシミュレーションを使用する（新井ほか, 1994）。

改めて、シミュレーションを定義しよう。山口ほか（1993）は、次のように定義している<sup>9)</sup>。

現実世界の構造を何らかの方法（モデル、演技など）で抽象化・単純化し、それに基づく教材・教具を操作または演技することにより、現実世界を模擬的に生起させたり、予測したりすること（p.6）

したがって、科学のモデルに基づいて構成され

た世界を模擬的に教室内に現して、子どもに操作（思考、判断、表現）させる点で、科学知に基づきながら、主体的な取り組みがなされるという利点を持つことになる。

この分野において先駆的研究を試みたのは、三上（1972, 1973）であり、それは米国の新社会科・地理教育プロジェクト HSGP（The High School Geography Project）の教材分析でもあった。朝倉（1975, 1982）も同様の問題意識からシミュレーション・ゲーム教材の可能性を検討した。これらの研究を発展させ、開発のみならず実践において検討したのが、山口ほか（1993）の研究・実践である。

HSGP については、草原（1996）の指摘する「社会科学科としての地理」として位置付けられるものであり、科学的な社会認識形成を企図したものである。その意味では、地理教育での紹介普及は、社会科学の内容教授の有力な手段（媒介）であると捉えられてきたことが確認できよう。

また藤岡（1986）は、科学主義（マルクス主義科学論）に基づいた世界観を前提に、法則的發展を前提とした世界理解を企図していた研究者であった。同時に、子どもを主体とした活動による理解もねらったシミュレーション教材の可能性を見いだしていた<sup>10)</sup>。すなわち、「自然-人間」および社会システム理解にゲームやシミュレーションが有効であるとし、当時のボードゲーム「戦国大名」から、法則を発見、歴史研究を照合、仮説を設定、不整合からさらなる再探究、というプロセスを検討している（pp.68-71）。さらに、こうしたゲームやシミュレーションによる学習によって、学校文化の見直しを提起し、その可能性を確認している。すなわち、「社会システムの認識は、行為者として具体的状況の中で意思決定をしてみることによってわかっていく要素と、巨視的な視点から事態を全体的にみつめることによってわかっていくこととの統合によって成り立ち、さらに「ゲームの中で世界を構成してみることでできる自由と楽しさを知った子どもは、・・・（中略）・・・ほかならぬゲーム世界そのものを構成してみることに」なる

とする (p.74)。

こうした藤岡の認識は、先に示した地理教育による先駆的研究における科学的な世界の社会認識形成を超えて、社会構成主義的な萌芽として確認できる。

#### 4.3 シミュレーション教材の類型とゲーミングシミュレーションの意義

社会構成主義的な萌芽を確認できるとしても、歴史的には、前項の先駆的研究・実践を皮切りに、経済教育を中心とした流れ (中澤, 1986; 猪瀬, 1995a; 1995b; 2002), グローバル教育 (大津, 1995; 藤原, 1997) など、多様なシミュレーション教材が試みられていく。その原理や意味などの研究も藤田 (1991, 2000) をはじめ、膨大になされた。

自らも数多くの実践を試みてきた福田 (2003, 2017) は、社会科で実践されてきたゲーミングシミュレーションをモデル習得型, モデル批判型, モデル変革型の3つに類型化し, その研究が, 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ことを指摘している。これは重要な指摘であり, 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を認識させる上で, 有意義なものである。

さらに福田は, これまでの研究が, たとえモデル批判をさせたもの (藤原 1997; 猪瀬 2002) であっても, 参照され評価されるのが社会認識の中身であり, 知識であり, その内部に留め置かれる限りは, 教育機能を制限する点で問題だとする。そして, 社会問題・社会形成学習でのモデル変革ゲームの提唱をする。ここに主体化をめぐる学習指導過程の課題が現出する。

たしかに, 社会科学的な理論や概念から教師が構成したモデルを批判するのみであれば, それは生徒の主体的な活動は限られたものなるだろう。しかし, 自主・自立の限度にもよるが, たとえば,

猪瀬の提起した一連の内容開発, 内容構成は, モデル批判に留まらず, その変革によって可能世界を産み出そうとするものであった。さらに, 新たな価値観形成の基礎となる価値批判に道筋を示していた (猪瀬, 1995a, 1995b)。

具体的には第一に, エネルギー供給モデルの制約を超えて, 可能世界の現出を企図することによって, 子どもによる自主的・自立的世界の構成を試みていた点である (猪瀬, 1995b)。すなわち, 経済概念をはじめとした科学的概念や知見は, あくまで道具であり, 概念や知見そのものの習得獲得が目的ではない。それらの道具を使用することによって, どのようなあるべき経済社会を形成するのか, そのルールの変革も含めて構想したのが猪瀬の提起命名した「自省的能力育成」であった。第二に, 経済概念・モデルの背後にある価値をあぶり出しつつ, 子ども自身の感情の定位によって新たな価値の創出 (気づき) をさせることによって, 実践的意思決定のレベルを重層化させている点である (猪瀬, 1995a, 2002)。このことは, むしろ福田 (2017) の提唱する実質的なモデル変革を先取りしているものである。福田の誤認の原因は, 実践的意思決定という命名と位置づけが, 科学的な社会認識形成や合理的的意思決定学習と併称されたため, 近代合理主義実践的主体形成の一環としてとらえたことにある<sup>11)</sup>。

とはいえ, 福田の提案はゲーミングシミュレーションの現状に, いっそうの「主体化」「自主自立化」を進めた点で評価できるものである。そして, 社会認識の制約 (モデル認識, モデル批判) を超えて, 自主的自立的にモデル変革に及ばせ, 社会形成を担おうとする主体形成をはかるものとして, 評価できるものである。一方で, 猪瀬 (1995a, 1995b) の示した自省的能力育成への構想への言及がないことに課題を残しているといえよう。

なお, 福田 (2017) の社会実験による問題提起は, さらに具体化, 精緻化が望まれたが, 2017年の秋に急逝されることによって中断された。彼が果たせず残された課題を, 筆者自身, 実践構想

し、2002年に中断した試み（猪瀬，1995a,1995b,2002）を完結させることによって、改めて答えていかなければならない。

## 5. おわりにー主体化と科学知の狭間で

以上、社会科の学習指導の本質を問題解決学習から系統学習への変容過程における主体化と科学の相克と捉え、その歴史的経緯と理論的背景を論じた。

残された課題は、次の二点である。

第一に、主体化を巡る論争として扱うべき「子安・臼井論争」（子安，1992；臼井，1993）を扱うことが出来なかったことである。子安の「共同する社会科」論は、加藤公明実践などの肯定的評価と共に、主体化と科学の定位を図る上での重要なものであったと認識しているものの、言及できなかった。

第二に、現代的な課題としての「対話的で深い学び」の学習指導論上の扱いとして活動型学習論を十分に扱うことが出来なかった点である。本稿では、ゲーミングシミュレーションに言及したのみであり、また、その論述も限定されたものとなった。現在、科学を教化するものとしての「対話的で深い学び」として、科学教育におけるディープ・アクティブ・ラーニングの提唱（松下，2017）など、現在の課題から主体化・科学知教授を考察していく必要がある。

## 注

- 1)池野（2014）や岡出（2017）の教科教育の体系や領域研究のレビューでは算数、国語、体育などと異なり、社会科においては学習指導論の名辞は確認されない。社会科の教授学習過程、及び技術的なものと捉えたのが、山口（2002）『社会科地理教育論』と山口・山本（1992）『初等社会教育法』である。また岩田（2001）は、社会科学習指導研究について、授業論として展開している。
- 2)社会科授業論として捉えた場合、従来からの「理解、説明、問題解決、意思決定の4類型」（社会

認識教育学会 1994）は一般的である。しかし、一方で森分（2001）は、次のように批判している。すなわち、これらの原理は範疇が一定でなく、意味が重なっているとす。そして「理解」は1955年版以後の学習指導要領の、「認識」は歴教協、教科研など民間教育研究団体の、「問題解決」は初志の会の、そして、「説明」はアメリカ教育内容現代化時代の、それぞれに固有な社会科の教育原理として挙げられたものであり、論理的に分類されたものではないとする。社会認識の形式面からみると、「認識」は史的唯物論からする説明であり、理解、意思決定である。

「問題解決」は問題と解決のとり方によって説明になり、理解になり、意思決定となるとして、この類型論を戒めている。

- 3)系統学習下の主体化の問題については、1989年版学習指導要領を契機とした新学力観提起の関連を論じた池野（1992）を参照されたい。
- 4)具体的には、次のようなものであった（梅根，1954，p.58-59）。

- 1 困難の漠然とした自覚，
- 2 困難の正体を突きとめ、何が問題であるのかをはっきりさせる，
- 3 もっともらしい解決を思いつく，
- 4 この思いつきのもつさまざまのかくれた意味内容を、推論によって、はっきりさせる
- 5 一層進んだ観察と実験による、思いつきの是認、または拒否、いいかえれば、思いついた解決を信用するか信用しないかの決断

- 5)これら問題解決学習過程の固定化の問題は、既に、片上（1985，p.58）が指摘しており、そのアポリアを総括的に小林（2010）が論じている。
- 6)探究学習と探求学習は厳密には異なるものであるが、金子（1999，p.131）は、探究学習と統一的表記をする、すなわち、「『探究』と『探求』はともに英語の inquiry ないし enquiry の訳として使用されてきた相互に通用する概念であり」、「『探究』の表記を用い、以下『探究』型授業論

と略記する」としている。しかしながら、歴史的・時代文脈を勘案する上で、当時採用されていた記述、また、提唱者自身が使用していた記述（たとえば、森分孝治が強調する「探求」に沿った記述をしている。

- 7) 本文記述に、意志決定と意思決定の異同があるが、当時の各論者の用語使用法に基づいて表記している。
- 8) 意思決定学習に関しては、森分（2001）による市民的資質教育の観点からの言及がある。それによると、社会認識体制の中に意思決定を位置付け、意思決定主義社会科として意義づけている。森分は、その論を閉じるにあたり、「意思決定」主義社会科の理論の深化と授業開発進展を期待する一方で、社会科のアイデンティティを「説明」主義社会科に求めている。すなわち、探究型授業論である。
- 9) 多くの研究では、藤岡（2000, p.282）の定義が引用されている。すなわち、

1) 考察の対象となる事象から（有限個の）構成要素とその働き、及び構成要素の間の相互依存関係を抽出し、2) それらを他の事象に置きかえてモデル化し、3) 置きかえられたモデルをいろいろ操作することによって、4) 安全に少ない費用で考察の対象となった現実の事象を模擬的に再現し、5) その事象の理解、予測に役立てる方法

- 10) 後に、藤岡信勝の門下から、ゲーミングシミュレーションに関連する研究者が輩出することとなる。中澤（1990）が経済教育関連のシミュレーション教材を研究し、江間（上條・江間 2005; 江間 2010）がワークショップ型授業とその教材開発を試み、吉永（2015）が外交交渉ゲーム開発によって、主体的学習論を展開することとなる。藤岡の先見性を改めて確認しなくてはならない。
- 11) 福田は猪瀬の近年までの関連文献を丁寧に検討しているものの、1995年に刊行された猪瀬の

自省的能力育成に関わる二つの論稿（1995a, 1995b）は、文献表に確認できない。

## 引用文献

- 新井潔・兼田敏之・出口弘・高木晴夫・木嶋恭一（1994）『ゲーミングシミュレーション』日科技連出版社。
- 朝倉隆太郎（1975）「社会科内容構成の方法--アメリカ合衆国 HSGP 単元『日本』の場合」『宇都宮大学教育学部紀要』1(25), pp.95-111.
- 朝倉隆太郎（1982）「日本における地理教育の研究法」日本地理教育学会編『新地理』30(3), pp.52-55.
- 浅野誠, D.セルビー編（2002）『グローバル教育からの提案—生活指導・総合学習の創造』日本評論社。
- 有田和正（1985）『学級づくりと社会科の改造』明治図書。
- Dewey, J (1910) *How we think*, D.C. HEATH & CO.
- 江間史明（2010）『社会科ワークショップ型授業における「ふり返り」と評価方略の開発的研究』科学研究費補助金（基盤研究 C）研究成果報告書。
- 藤井千春（2000）『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理:学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力』明治図書。
- 藤岡信勝（1991）『教材づくりの発想』日本書籍。
- 藤岡信勝（1997）「シミュレーション・ゲーム」大森照夫・佐島群巳・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編『新訂 社会科教育指導用語辞典』教育出版, pp.282-283.
- 藤田詠司（1991）「社会科シミュレーションゲームの構成原理」、『高知大学教育学部研究報告第1部』43, pp.1-12.
- 藤田詠司（2000）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, p.272.
- 藤原孝章（1997）「グローバル教育における多文化学習の授業方略」全国社会科教育学会編『社会科研究』47, pp.41-50.

- 福田正弘 (1994) 「知識中心か態度中心か」全国社会科教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.88-97.
- 福田正弘 (2003) 「シミュレーション・ゲームにもとづく社会科授業」社会認識教育学会『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書, pp.236-245.
- 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
- 広岡亮蔵編 (1968) 『発見学習』明治図書.
- 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.
- 池野範男 (2014) 「日本の教科教育研究者とは何をするようにする人のことか-教科教育学と教師教育-」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』36 (4), pp.95-102.
- 今谷順重編 (1991) 『小学校社会科・新しい問題解決学習の授業展開:社会変化への合理的意志決定能力を育てる』ミネルヴァ書房.
- 猪瀬武則 (1995a) 「経済教育におけるシミュレーション教材の検討 (I) -自省的能力を育成する視点-」日本公民教育学会編『公民教育研究』2, pp.27-40.
- 猪瀬武則 (1995b) 「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-』」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』25 (1), pp.21-30.
- 岩田一彦・高橋道雄・栗波昭文・恵美英丸・中川平常・林義博 (1980) 「小学校3年『変わってきた駅前商店街』教材の構成と実践分析:融合・教科内・概念探究型の総合学習の事例として」全国社会科教育学会編『社会科教育論叢』27, pp.15-31.
- 岩田一彦編 (1991) 『小学校社会科の授業設計』東京書籍.
- 岩田一彦 (2001) 「わが国の社会科に基づいた学習指導研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.88-97.
- 岩田一彦 (2002) 『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書.
- 上條晴夫・江間史明編 (2005) 『ワークショップ型授業で社会科が変わる小学校』図書文化.
- 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.
- 片上宗二 (1985) 『社会科授業の改革と展望』明治図書.
- 河内徳子・渡部 淳・平塚 真樹・安藤 聡彦 (1997) 『学習の転換-新しい「学び」の場の創造』国土社.
- 木原健太郎・高橋貞夫編 (1983) 『社会科の学習課題づくりと授業展開』明治図書.
- 木村博一 (1999) 「社会科問題解決学習の成立と変質:昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価」全国社会科教育学会編『社会科研究』50, pp.11-20.
- 小原友行 (2001) 「社会科における意思決定」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.167-176.
- 小林宏己 (2010) 「自律的な社会科授業実践の再構築-指導法固定化の克服-」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』110, pp.17-28.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. Prentice-Hall.
- 子安潤 (1992) 「授業の転換-共同する社会科をめぐって」歴史教育者協議会編『歴史地理教育』488, pp.66-85.
- 草原和博 (1996) 「社会科学科としての地理教育-HSGPの再評価-」全国社会科教育学会編『社会科研究』44, pp.41-50.
- 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.

- 三上昭荘 (1972)「高校地理プロジェクト (HSGP) におけるシミュレーションゲーム教材について」日本社会科学教育研究会編『社会科学研究』21, pp.33-41.
- 三上昭荘 (1973)「シミュレーションゲームによる高校地理教育・HSGP『政治地理学習』の活動『ポイントロバーツ』を事例として」地理科学学会編『地理科学』19, pp.14-20.
- 水越敏行他 (1972)『社会科学発見学習の展開』明治図書.
- 森分孝治 (1978)『社会科学授業構成の理論と方法』明治図書.
- 森分孝治 (2001)「市民的資質育成における社会科学教育-合理的意思決定-」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』13, pp.43-50.
- 文部省 (1950)『小学校社会科学学習指導法』文部省.
- 中澤賢一 (1990)「シミュレーションを用いた学習-その教育方法上の特質」玉川大学文学部紀要『論叢』31, pp.53-63.
- 日本体育大学教育学研究科 (2016)『教育課程等の概要』日本体育大学.
- 大森照夫編 (1978)『新しい社会科学指導法の創造』学習研究社.
- 大津和子 (1995)「文化理解的アプローチの実践と評価: シミュレーション BaFa BaFa を活用して」全国社会科学教育学会『社会科学教育論叢』42, 102-113.
- 岡部充男 (1955)「社会科学の学習指導論:問題解決学習の一考察」『社会科学研究』3, pp.44-49.
- 岡出美則 (2017)「教科教育の研究領域のとらえ方」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック』教育出版, pp.96-101.
- 佐島群巳 (1978)「社会科学学習指導論」大森照夫 編『新しい社会科学指導法の創造』学習研究社, pp.23-24.
- 社会科学教育研究センター編 (1974)『社会科学探究学習の授業』中教出版.
- 社会科学教育研究センター編 (1981)『探究学習の内容編成と指導法』中教出版.
- 社会科学の初志をつらぬく会 (1997)『問題解決学習の継承と革新』明治図書.
- 社会認識教育学会編 (1994)『社会科学教育学ハンドブック』明治図書.
- 社会認識教育学会編 (2010a)『小学校社会科学教育』学術図書.
- 社会認識教育学会編 (2010b)『中学校社会科学教育』学術図書.
- 社会認識教育学会編 (2011)『新 社会科学教育学ハンドブック』明治図書.
- 高岡浩二・西野範夫編 (1994)『小学校 新しい学力観に立つ授業と評価の手引き』明治図書.
- 梅根悟 (1954)『問題解決学習』誠文堂新光社.
- 臼井嘉一 (1993)「社会科学力論と『知識』の位置づけ-本多公栄氏の「社会科学力論」の検討を中心として」日本社会科学教育学会編『社会科学教育研究』69, pp.1-10.
- 山田勉 (1979)「古くて新しい問題-問題解決学習か系統的教授か」浜田陽太郎・上田薫編『教育学講座 社会科学教育の理論と創造』学習研究社, pp.169-179.
- 山口幸男・梅村松秀・西脇保幸編 (1993)『シミュレーション教材の開発と実践』古今書院.
- 山口幸男 (2002)『社会科学地理教育論』古今書院.
- 山口幸男・山本友和 (2009)『初等社会科学教育研究』学芸図書.
- 吉永潤 (2015)『社会科学は「不確実性」で活性化する-未来を開くコミュニケーション型授業の提案』東信堂.