

意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業

Designing a Teaching Plan in Social Studies, Focusing Students' Reflecting on Their Decision Making Process and Socializing Their Understanding.

豊 嶋 啓 司

(福岡教育大学教育学部附属小倉中学校)

はじめに

戦後、社会科が新教科として創設されて以来、「社会科授業を如何につくるか」様々な授業論をもって議論されてきた。そして、その多くは「社会の何をどのように教えるか」というスタンスから「授業の論理」に照射したものであった。そこでは、「子どもは社会をどのように学ぶか」という「子どもの心理」が十分考慮されてこなかったのではないか。確かに社会科の授業をつくることとは、最終的に「如何なる内容を如何に配列するか」に帰着をみる「(社会科) 授業の論理」を確立することであり、この教科が抱える問題の基幹部分そのものといえる。しかし、社会科が授業論として成立し学術に貢献する前提として、社会科は教育活動として成立し子どもに貢献しなければならないはずである。教室で子どもと共に社会科の授業をつくる実践者として、「何を考えさせるか」内容あつての社会科であることは

必要条件としていうまでもないが、「どのようにして考えさせるか」活動のプログラムであることも欠かせない授業づくりの十分条件と考える。

本小論では、社会科を学ぶ「子どもの心理」に重きを置き、「社会認識形成と市民(公民)的資質の統一的教育」を視点に問題を整理した後、両

表1. 社会的な見方・考え方の分析による社会科授業論類型

育成する認識 授業論の類型	事実的味方・考え方重視		価値的な味方・考え方重視	
	理解型	説明型	問題解決型	意思決定型
社会認識の具体的な記述	「～なので、～である」 「人間は～のために、～をする」		「～(民主主義・平和主義)なので、～すべき」	
見方・考え方の理論基盤	人間(個人・集団・組織体)の問題解決的行為とその結果の事実を体験・追体験・理解させることを通して育成される、社会生活に関する見方・考え方	社会的事象を科学的に説明させることによって、事象を説明し解釈する理論である「社会認識体制」としての見方・考え方	子供や社会の問題を取り上げ、それを知的・実践的に解決させることを通して、知識・理解、態度、能力が結びついた見方・考え方	社会的な論争問題を取り上げ、目的・目標を達成するための最も合理的な手段・方法を判断するための見方・考え方
見方・考え方の分析的視点	① 人間の問題場での行為についての理解 ② 行為を目的と手段の関係から説明する目的論的理解 ③ 結果として、人々の生活は維持・向上・発展したという、行為の社会的意味についての理解 ④ 行為はその後の社会の生活の維持・向上・発展にも役立っているという、行為の歴史的意義についての理解 ⑤ 人間の行為によって、各地域、各時代、各社会領域は他とは異なるすぐれた個性(特色)を生み出しているという特色についての理解	① 社会的事象がなぜ生じたのかの原因究明を行う見方・考え方 ② 社会的事象がどうなるかを予測する見方・考え方 ③ 社会的事象を説明し解釈するための科学的知識である概念・法則・理論として見方・考え方	① 問題の事実に関する見方・考え方 ② 問題の原因についての見方・考え方 ③ 問題解決の判断に関わる見方・考え方	① 論争問題の事実と原因に関する見方・考え方 ② 達成すべき目的・目標についての見方・考え方 ③ 複数存在する手段・方法(行動案)の中からより望ましいものを選択・決定し、それを根拠づける見方・考え方
推進基盤	学習指導要領 安井俊夫氏ら	森分孝治氏ら	社会科の初志をつらぬく会 日本生活教育連盟	エングル、メトカーフ、オリバー、シェイバー、マジャラス、カルトソニス、バーサー
哲学的基盤	W.ディルタイの解釈学における歴史的な生など、ドイツ精神科学派の「理解」Verstehenの理論に基づく。追体験し「意味(①事象を生み出した意図・目的・志向、②事象が全体的関連の中であつて価値)」を理解する。	K.ポパーらの批判的合理主義の科学論に基づく。理論(仮説)を、事例に基づき吟味・修正(反証)していく過程をへて発見・習得していく合理的手順に「科学的」の基盤をおく。	J.デューイらのプラグマティズムに基づく。「認識は経験、つまり環境との相互作用である」との考えに強く影響を受けた経験主義の方法原理。	

※ 小原友行1998「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第10号 pp.5-5などをともに筆者作成

者の統一的教育をめざす方法原理を「意思決定」型社会科学習に求める。その際、既に実践されてきた「意思決定」型授業について、①意思決定過程の内省、②認識の社会化、の2点から改善した授業計画を提案する。

1. これまでの社会科授業論のどこが問題なのか、なぜそれが問題なのか

(1) これまでの社会科授業論が孕む実践上の問題点

ここでは、これまで様々な主張されてきた社会科授業論が実際の授業実践にかかわって孕む現実的な問題点は何だったのか、研究者が明らかにしてきた点をもとに、筆者が実践的反省を加え、まとめてみた(表2)。その際、これまでの社会科授業論を「問題解決型」「理解型」「説明型(科学探求型)」「意思決定型」の4タイプに代表させた。^{註1} これら4タイプの社会科授業論を定義付けるため、小原氏が主張する社会的な見方考え方の分析をもとに作成したタイプごとの概略を、以下の表1に整理し確認しておく。これらの授業論はどれも、学び手の発達段階・分野・内容・方法など、我々教師が授業を構成しようとする際に考慮しなければならない条件次第で、

かなりのメリットを持つものであり、頼る部分が大きいことを断っておきたいからである。

(2) 学ぶ必然性としての「学習者の価値意識」を否定すべきか

子どもたちは、授業で社会について学習する以前から、日常生活において自己を社会とかかわらせ、既に彼らなりの社会認識を形成している。そこでの社会認識は「広がり」や「深さ」において様々であるが、社会実践において自己との関係の必然性を強く感じる場合、子どもたちの学びは必然となる。この自己との関係の必然性を強く規定するのが、子どもたちの「価値意識」ではないかと考える。

事象を対象化し客観的・科学的に社会の見方を習得することを強く主張するとともに、社会科は態度形成から一步退くべきとして、「価値意識」

表2. 社会科授業論類型にみる実践上の長所・短所

授業論の類型	理解型	説明型	問題解決型	意思決定型
長所	M1: 知識と態度の同時形成を保証 M2: 1つの社会的事象を社会的・歴史的な全体の中で総合的に理解する能力の形成 M3: 同心円的拡大原理に基づくカリキュラム構成が有効 M4: 「理解」の過程・方法は、日常生活でかかわっていく過程と近似しているため、学習過程が子どもたちになじみやすい。 M5: 追体験という方法は、学習を主体的にする。	M1: 学習者が科学の研究成果を生み出した過程に主体的に参加することを通して、科学の基本的な概念、探究の方法を獲得するとともに科学的な態度を形成する。 M2: 認識の内容と方法を明確であるため、短いスパンの授業過程から長いスパンの年間指導計画といったカリキュラム化が比較的容易である。 M3: 子どもの対話(説明)的活動により、知識が間主観的に吟味される。この意味で、授業は知識の成長過程となりうる。	M1: 見学・調査という学習方法により、子どもは常識的観念では実態を説明できないことを目の前の事実で示し、素朴な疑問を生じやすくさせ、自ら疑問を解こうと意欲させる。 M2: 子どもたちの心理的発達系統に基づいて学習を計画するため、社会的事象を自分の問題としてとらえやすく、学習が主体化されやすい。 M3: 単なる事実の記憶・説明・抽象概念の把握よりも、まず子どもたちが事実、目的、推論を使って知識を再組織化することが可能となる。	M1: 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の学習は、社会認識の形成と公民的資質の統一的形成が可能。 M2: 国際化、情報化、少子高齢化、地球環境の悪化などの社会論争問題が内容となり、これからの時代を生きる市民(公民)に求められる資質や能力が育まれる。 M3: 実践的判断を行う学習が、自己の未来の生き方の追求として継続・発展する。
	D1: 社会的事象を分析する概念や理論にとぼしい。 D2: 子どもたちが追体験的に追求しえない社会的事象(恐慌や戦争など)は学習しにくい。 D3: 客観化された文化を「理解」するというのがこの理論の中心的課題なので、与えられた学習内容を受容する授業となる傾向がある。 D4: 授業過程が意味把握や価値づけで終わるので、社会的学習が道徳主義的となる恐れがある。 D5: わからせようとする社会的事象を象徴するキー・パーソンが存在しないと成立しない。 D6: 既に完結した行為への意味付けに終始してしまいがちになる。	D1: 依拠する社会科学の認識内容や認識方法の目的化・固定化に陥る可能性がある。 D2: 社会諸科学の成果としての手続きや内容、すなわち授業の「論理」と子どもの社会認識の「心理」との隔たりができてしまう可能性がある。 D3: 公民的資質としての価値関係的な態度形成を極端に軽視、もしくは無視する傾向に陥る。 D4: 将来の学び手が日常生活における社会実践で目指すゴールは必ずしも科学者ではない。 D5: 「説明」型と冠されているほど対話的活動が重視されてこなかった。	D1: 他の社会的事象への応用が利きづらい。 D2: 抽象的かつ複雑な社会的事象にさかぬ学習対象にされない。 D3: 教育内容の論理的発展系列を明示化することが難しい。 D4: 社会科では、社会的な問題を解決すること自体不可能ではないか。 D5: 一人一人が「問題」を持つことが可能なのか? 「問題」が生まれる過程の構造的把握が弱かったのではないか。 D6: その子なりに習得する知識の在り方が重視され、知識の間主観的なあり様や知識自体の吟味・成長は求められていない。	D1: 社会的ジレンマが深まり、かえって意思決定しづらくなる。 D2: 社会的ジレンマが深まり、自己の意思決定に十分満足、納得できなくなる。 D3: 授業者が、社会認識にかかわる内容面の分析活動を設定する中で、暗黙のうちに、方法としての「決め方」を押しつけてしまっている。 D4: (共感、同情的) 情意や好悪感情に強く引っ張られただけの判断に陥ることがある。 D5: 教室の判断が正当化、固定意識化されることがある。 D6: 集団の合意を形成する意思決定において、個々の決定をどう活かすか明らかにされていない。
短所				

※ 伊東亮三・池野龍男・吉川幸男「社会科授業理論の認識論的基礎づけⅠ～Ⅲ」『日本教科教育学会誌』第8巻, 第1号, 社会認識教育学会編1994『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 日本社会科教育学会編2000『社会科教育事典』きょうせい, 森分孝治・片上宗二編2000『社会科重要語300の基礎知識』明治図書出版, 谷川彰英1998『問題解決学習の理論と方法』明治図書pp.58-59, 拙稿1999『構成主義的アプローチによる社会科「意思決定」型学習指導過程』全国社会科教育学会編『社会科研究51号』pp.41-50をもとに、筆者が実践を反省的に付加して作成。

を排除しようとする授業論がある。社会の見方を形成する授業論の研究として学術(社会科学)的に研ぎ澄まされた主張であり、授業実践においても不可欠な「社会を認識するためのツール」という意味から示唆に富む。しかし、教室で「子どもの心理」に生で直面する立場からは、受け入れがたい現実を「価値意識」の存在に感じてしまわざるを得ない。

翻って、学び手の「価値意識」を重視してきたとされている「問題解決」型「意思決定」型など既存の授業論においても納得いく実践に辿り着いていないと考える。「認識主体としての学び手が対象の意味と関係を積極的に構成すること」と捉える構成主義的立場^{註2}から社会認識形成を目指す際、社会科における対象すなわち「社会」を学び手である子どもが「自己」と関係付ける手だてと

しての学習活動プログラムに具現できているかという視点からすると、これらの社会科授業論も十分とは言い難い。

2. どのような代案（オリジナルな社会科授業論）を提案するか。

(1) 社会科のアイデンティティを如何にとらえるべきか

本小論では、社会科の基本的な性格を「社会認識を通して公民的資質を育成する」ための教科の立場をとる。50年以上、言い尽くされてきた感の強い定番フレーズではあるが、「社会認識」と「公民的資質」の捉え方と関係付け方に新たな視点をもって、両者の統一的育成を図りたい。

では、これら「社会認識」と「公民的資質」を如何にとらえ、関係付けるか（すなわち、「～通して～」をどのように捉えるのか）について、本実践についての基本的な考え方を提案する。

まず、両概念の意味付けについて、「公民的資質」の方から、如何にとらえたか説明する。「公民的資質」は、伊東氏が言うように「自分たちの属する社会に対する理解、社会的関心、社会的な態度・技能の総体」であり、子どもの行動レベルで換言すると「権利と義務・責任を理解し、正しい判断と行動のできる能力や意識」³⁾ととらえる。ただし、これは、社会科の学習活動の中において子どもの、社会実践としての具体的な行動を伴うことを要求するものではなく、あくまで、行動の基準となる価値認識を形成するまでの精神レベルを指す。性格としては、社会科の究極の概念であるが、社会科だけでは説明しきれない、方向を示す目標概念ととらえる。

次に「社会認識」を如何にとらえるかについて提案する。この説明の一部として「公民的資質」との関係付けを同時に行う。

周知のように「社会認識」の語は、①社会を知る機能的側面及び②社会についての意味・内容的側面の両面を持つ。このことは、我々（大人）が日常生活の社会実践において「社会の何たるか」ととらえる際、妥当する考え方である。しかし、本小論で問題にしたいのは、子どもが社会科（又は公民科）において社会がわかることであり、そ

こには教育的営み（学習過程）としての手続き的要素が欠落している。そこで、社会科教育における「社会認識」には、第三の要素として手続き的要素を付加する必要があると考える。「社会認識」を、①「社会を認識する」機能的側面、②「認識した社会」としての意味・内容的側面に加えて、③「社会化された認識」としての（相互）作用的側面からとらえたい。この第三の新たな側面を付加することは、社会科教育において、個々の認識を社会化（socialize）する手続きを学習過程として明確にする意義があると考えられる。では、個々の生徒の認識は如何に社会化されるのか。活動レベルで示す必要がある。その具体的な学習活動は相互作用としての「対話的活動（討論）」であり、その学習過程は社会的文脈に自己を位置づけることが必然となる「意思決定」である、と提案したい。その根拠は、相互作用としての「討論」を経、個人的に又は社会的に判断すること、すなわち「意思決定」することこそ、「公民的資質」として前述した「権利と義務・責任を理解し、正しい判断」することだからである。換言すれば、学級集団の中で説明、反駁、修正を繰り返すことを通して、社会的事象についての意味内容、さらには政策プランの選択肢についての合意を図る社会化のプロセスとしての（相互）作用的「社会認識」こそ、学級で育むべき「公民的資質」といえよう。ここでいう社会化のプロセスは、森分氏が主張する、「説明」を方法原理に、知識を間主観的に吟味していく過程とほぼ軌を一にするものである。⁴⁾しかし、社会科の実践者としての反省から、間主観的に吟味され成長した知識の内容もさることながら、結果に至るまでの「対話的活動（討論）」を、相互作用的な側面からとらえたいのである。

このように、社会科固有の基本概念「社会認識」に第三の（相互）作用的側面（以下、第三の側面と記す）を持たせたとき、社会科の究極目標「公民的資質」は「社会認識」の一部と領域を共有する部分集合してとらえることができる、と考えたのである。

(2) これからの社会科が目指すべき授業とは

まず、筆者が「ニューウェイブ」を考える基盤にさせて頂いた小原氏の主張を見ていくことにする。

社会の急激な変化や課題に対して、一人一人が合理的な社会的判断を行い、適切な社会的行為を選択・決定していくために必要な社会的な見方・考え方の育成というこれからの社会科の役割という観点から考えれば、社会科授業論の課題として、以下の3点を指摘することができよう。(以下、筆者が要約)

第1の課題は、社会的な見方・考え方の育成には、「社会を知る」「社会がわかる」「社会に生きる」の3つの段階の見方や考え方が必要となるが、従来までの4つの授業論単体ではこれらの段階を満たすことができないこと。

第2の課題は、いずれの授業論も、児童・生徒の内容的(実質的)な見方・考え方の育成が中心となっており、方法的(機能的)な見方・考え方の育成が十分考慮されていないこと。

第3の課題は、いずれの授業論も個人の中での社会的な見方・考え方の育成を重視したものであり、学級集団という社会的関係の中での相互作用を通して学ぶことによって、見方・考え方を発見・創造・転換・発展させていくという観点がなく^{註5}。

筆者は、基本的に小原氏が提起する3つの課題を克服する必要性を実践レベルで共感し、授業を工夫するに至った。特に、第3課題すなわち方法的個人主義だけに拠るのではなく、社会的相互作用の観点から対話的活動(討論)を内容的にも方法的にも充実させるべきことに強く共感する。

これを受け、筆者は本小論での「ニューウェイブ」のコンセプトを以下のように考えている。

子どもたちがこれからの社会を生きていくためには、単に「社会がわかる」ことに留まらず、社会的文脈に自己を位置づけ、合理的に自己の個人的な意思を決定するとともに、社会的な決定として合意を形成していく必要がある。そこで、これからの社会科学習では、子どもが「今日までの社会はどのように成立してきたか」について科学的な根拠から説明したり、自分との関わりから意味理解的に理解したりするといった、いわゆる社会認識を形成することはもちろん、子ども一人一人が「社会をつくる」すなわち「現在から将来に向けて、社会をどのように成立させるか」といった

間主観的な社会構築を強く意識する構成メンバーとして参画することが肝要と考える。

(3) 子どもに学ぶ必然性を持たせ、自己の学びにコミットメントをつくる意思決定型授業

社会科を学ぶうえで、子どもが学ぶ際、何(認識内容、教師や級友との人間関係、育ってきた歴史など)にコミットしているか、さらに、その「学び」から日常の世界での生き方をコミットしていけるか、という観点からすれば、「意思決定」型授業こそ、子どもが自己の「学び」を構築するうえで最も適した授業方略と考えられる。その理由は以下の通りである。「意思決定」を通して構築される「学び」は学び手が自己との関わりの中で「アプロプリエート(自己固有化・我有化)」した世界であり、自己の生き方をコミットする度合いが大きい。それと比較し、「探求(究)」による「学習」は学び手の外側の世界のみを終始する場合もあり、自己の生き方をコミットする度合いが小さい場合が多いことが考えられるからである。

これまでに筆者は、社会科教育において「子どもがいかに学ぶか」という前提になる問題意識に立ち、従来の「意思決定」型授業の課題を分析するとともに、「社会的構築主義(constructionism)」からアプローチした授業モデル(以下、「授業モデル1」と記す)を提案してきた。^{註6} 従来型(「概念探求」及び「価値分析」過程の組み合わせで構成)と比較して、以下の2点が授業を構成する際、新たに加味された要素である。その一点目は、自己の外側に位置する事象を分析するだけに留まらず、「価値分析」を意思決定問題との関わりから自己分析する過程として「自己フォーカス(self-focus)」の考え方を取り入れたことである。二点目は、意思決定する方法を明確に意識させながら自己の規範的合理性を構築させるため、「多属性効用理論(multiattribute utility theory)」における「決定支援」の考え方を基盤に「決定方略」を操作させる「決定操作」過程を取り入れたことである。授業モデル1では、学び手が如何に意思決定していくか、方法(機能)的な側面を明らかにすることができた。これは、小原氏が提起する第2課題にを幾分か克服した成果として捉えられる。

しかし、授業モデル1の課題として、①自己フォーカスにおける活動としての子どもの言説から社会の在りようを捉えさせることが十分ではない、②集団の合意を形成する意思決定において、個々の決定をどう活かすか十分な授業モデルになり得ていないことを痛感した。そして、この2点の課題は、提案した授業モデルが「方法的個人主義」の域を出ていないことへの反省であることに他ならない。すなわち、前述した小原氏の提案の中において、筆者が最も問題視する第3課題が十分克服できていない。

そこで、本小論では、基本的にはすでに提案してきた授業モデル1をもとに、①意思決定過程の内省、②認識の社会化、の2点から改善した授業モデル2を提案する。その際、モデル1のキー・コンセプト「『メタ理論化』による規範的合理性の構築」、「価値判断の構造」、「自己フォーカス (self-focus)」、「『多属性効用理論』における『決定方略』」の中でも、特に曖昧な活動に終始してしまった「自己フォーカス (self-focus)」の考え方をより具体的な方法として精緻化していくことをめざす。

(4) 社会的相互作用の視点から

これからの社会科授業では、子どもたちが「社会的文脈に自己を位置づける」ことが必要である。では、如何にして自己を社会的文脈に位置づけることが可能となるのか。このことについて、原田氏が提案する方法が示唆に富む。

先行き不透明な時代に必要なのは、特定の権威や規範に身を委ねるのではなく、自ら多様な社会像をイメージし、必要に応じて社会を作りかえてゆくことである。そのために社会科に求められるのは模擬的にはあれども子どもたちに社会の自己化を保証するカリキュラムを創造することであろう。²⁷

原田氏が提案するこの考え方こそが、授業モデル1から（曖昧ではあったが）導入を試みた「自己フォーカス (self-focus)」理論である。「自己フォーカス (self-focus)」の考え方は、ミード (G.H.Mead, 1934) の「社会的自我」論に支えられている。²⁸ 要するに、所与の価値観に誘導していくやり方ではなく（自己及び社会の中に価値

観が構築・創出されるものとし）、コミュニケーションにより、自己の価値観を社会的なものとして位置づけ、同時に、社会における自己の「存在」する立場や「行動」する意義を考えさせようとするものである。

「社会的自我」論について、ミードによれば、意味をともなうコミュニケーションによって、人間の自我 (self) が形成される。すなわち、個人は意味のコミュニケーションを通して他者の態度、自分に期待されている役割を自己の内部に客我 (me) として取り入れ、それに反応し、働きかける主我 (I) との内面的対話、両者の統合によって社会的自我がつくられる。²⁹

このよう理論的背景から、「自己フォーカス (self-focus)」場面を社会科授業に位置づけることは、原田氏の主張する「社会の自己化」を促すと同時に、ある社会論争問題（内容）を如何に判断するか、方法的側面にかかわっていえば①「意思決定過程の内省」ともいえよう。³⁰

従前からの「意思決定」型授業論における「価値分析」過程では、「自己」そのもの及び「社会」との関わりからの「自己」を明確に捉えて分析することが十分とは言えない。そこで、筆者はこれら研究成果に立ち「私的自己フォーカス」及び「公的自己フォーカス」の視点から意図的に自覚状態を活動レベルで設定し、価値分析過程として「意思決定」型授業（授業プラン1において）に組み込んだ。

また、「社会的自我」論とともに「自己フォーカス (self-focus)」の考え方の基盤となるものに、シンボリック相互作用論 (symbolic interaction) がある。これは、ミードが提起し、H.ブルーマーによって確立された社会学・社会心理学の理論的枠組みである。人間の相互行為はシンボル (象徴) を生み出すものであり、またシンボルを媒介するものである、という観点から、相互行為におけるコミュニケーションの形成および人格形成を論じている。このシンボリック相互作用論は、以下のような3つの基本原理に立脚している。

第一の前提は、人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為するものである。

第二の前提は、このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生するということである。

第三の前提は、このような意味は、個人が、自分の出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりするということである。^{註11}

授業モデル2で提案しようとする②「認識の社会化」については、このシンボリック相互作用論の基本原則をもとに考えたい。

一般に社会学や社会心理学において「社会化 (socialize)」は、「政治的・・・」「職業的・・・」「法的・・・」「道徳的・・・」といった領域に分化され、「パーソナリティの社会的形成」の意味で用いられているようである。^{註12} また、既に成立している社会のシステム及びそれら付与される規範や価値への「順応-批判」という関係から「社会化-対抗社会化」なる分類もなされている。しかし、本小論での授業モデル2における「社会化 (socialize)」は、単にパーソナリティの社会的形成に限定せず、大江氏による過程に着目した下に示す概念的モデルを拠り所とする。

Socialization = Process (field, change, object ; state)

ここで、社会化は、①ある場において (field), あるもの (object) をめぐって変化が生じ (change), ②それによって、ある帰結がもたらされる (state) ような過程ということになる。この四つの属性のうち、field, object, changeの三者は、ある種の活動（「社会化の活動」）、そしてstateはある状態（「社会化の状態」）としてまとめられる。^{註13}

この大江氏のモデルを前述したシンボリック相互作用論の基本原則と、以下のように結びつきたい。

「社会化の活動」=ものごとに対しての行為・社会的相互作用

「社会化の状態」=ものごとが自己（自己を含む集団）に対して持つ意味・解釈

子どもたちに開かれた価値意識のスタンスを同じくして、提案型の授業論がある。

ある社会システムの細かな実行プランを考える際にこのタイプの問いの方がよい場合があることを否定はしない。しかし、ゼロから学習対象となる社会システムのプランを考えなければならないような状況は現実的ではない。すでに今日まで維持継続されている社会システムには大局的且つ対極的な選択肢が自身に内包されている。それらの存在を受け容れ、さらにその二律背反、二者択一的な選択を迫られるからこそ必然的に選択にかかわる社会認識を深めていく必要に迫られる。

以上より、これからの社会科において「社会的文脈に自己を位置づける」授業の方法論は、①意思決定過程の内省、②認識の社会化を加味した意思決定型（授業モデル2）と考える。

また、授業モデル2では、そのフレームワークとして、水山氏が提案する合意形成分析フレームワーク（表3）を一部援用した。^{註14} 水山氏は、合意形成の社会科授業を構成する視点として、「合意の実質（重なりと深さ）」「合意の手続き」「合意のコスト」「合意後への制約」の4点を提唱し、それぞれについての下位要素を表中「視点を構成する要素」として、以下のように設定している。このフレームワークは、合意形成を前提とした社会科授業のものであるが、水山氏によれば、以下のような理由からこのフレームワークに基づく思考・活動過程は、個人的意思決定においても援用が可能とされる。

決定者各人によってなされる意思決定は、意思決定の主体者による「自分の中のもう一人の自分（あるいは複数人）との対話（自己内対話）にもとづく合意形成」（ディベートにおけるいわゆるセルフディベート）であると捉えることもできる。

よって、授業モデル2では、この合意形成フレームワークでの視点「合意の実質」を援用した対話的活動を通して「自己フォーカス (self-focus)」に当たらせる。

表3. 合意形成分析フレームワーク

視 点	合意の実質	合意の手続き	合意後への制約	合意のコスト
視点を構成する要素	<ul style="list-style-type: none"> ・合意の重なり ・合意の深さ ・合意の質（強い一致、リーズナブルな不一致、強い不一致） 	<ul style="list-style-type: none"> ・論題の設定 ・情報の提供 ・議論のスタイル ・結果の処理（多数決・全員一致・結論の先送り等） 	<ul style="list-style-type: none"> ・行為とのかかわり 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間 ・手間 ・合意の危険性

3. 単元構成案および学習指導案をつくと、どうなるか。

単元計画（10時間）…単元名『現代日本の歩みと私たちの生活 —環境税の導入について判断しよう—』

【単元目標】

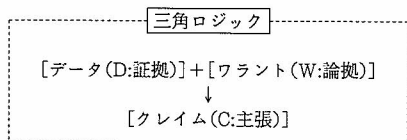
- 地球温暖化などの環境問題を、戦後、高度経済成長期に確立した大量生産、大量消費のシステムを原因に振り返ることができる。
- 地球温暖化の現象を、自然科学的な側面と社会的な側面の両面から、地球規模の深刻な問題として捉えようとする。
- 地球温暖化の問題について、社会的（人為的）側面にかかわる原因を説明することができる。
- 地球温暖化の問題について、調査した結果をもとに、事態の未来を予測しようとする。
- COP3での京都議定書でどのようなことが定められ、我が国の目標はどのように決められたのか説明することができる。
- 環境税の導入の必要性が世界各国で、又我が国で叫ばれているのか説明することができる。
- 環境税導入の是非について、自己の存在と関わらせながら合理的に判断しようとする。
- 互いの判断の一致や重なりをつくるために必要な条件を見つけることができる。

主な学習活動（意思決定過程）	教師の主な発問・指示・留意点	子どもの期待される認識・反応
<p style="text-align: center;">目標明確化</p> <p>何の目的で、何を目標に決定を行おうとしているのか、意思決定者は自分自身に対して明らかにする。（目標成立）</p> <p>1. 地球温暖化について、その要因・現状・予測などの視点から、問題の深刻性を把握する。（1h）</p> <p>2. 1997年のCOP3では何が話し合われたのかについて把握する。（0.5h）</p> <p>3. 京都議定書の発行を2～3年後にひかえ、他に有効な温暖化対策が考えにくく、環境税（炭素税）導入が不可欠との見方があることを把握する。（0.5h）</p>	<p style="text-align: center;">【意思決定問題】 「環境税」の導入について判断しよう！</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、地球温暖化の問題がさげばれているのだろうか？ ・なぜ、地球が温まっているのだろうか？〈要因〉 ・地球は本当に温まっているのだろうか？〈現状〉 ・地球がそのまま温まり続けるとどのような問題が起こるのだろうか？〈予測〉 ○まずは、「環境税」導入の是非についてという意思決定問題を提示する。 ○一般にいわれている地球温暖化の問題が如何に深刻であるか、その要因・現状・予測の視点から問いかける。 ○その際、グラフや表などによるデータを提示しながら強く問題を意識付け、生徒たちが判断せざるを得ない状況、すなわち、地球規模の問題と自己との関係を捉えさせたい。 ・京都会議では、どのようなことが取り決められたのだろうか？ ・我が国は、どのような方法で目標を達成しようとしているのだろうか？ ・我が国の方法のどこに問題があるのだろうか？ ○1997年のCOP3（気候変動枠組み条約第三回締約国会議）における京都議定書に基づく、わが国の目標である温室効果ガス6%削減が、現状ではとうてい実現困難であることをグラフや表などによるデータを用いて実感させる。 ・なぜ、環境税を導入する必要性がさげばれているのだろうか？ ○温暖化による地球規模の異常な事態「自然的要因」及びそれに対処するための会議や取り決め「社会的要因」の両側面から、持続可能な社会をつくるための具体的方略として、環境税の導入が政治的課題となっていることを捉えさせる。 ・環境税の中でも、特に注目されている炭素税とは、何だろうか？ ・本当に、炭素税を導入するべきだろうか？ ・じっくり調べ、考え、話し合っ、自分なりに、そして、みんなで判断しよう！ 	<ul style="list-style-type: none"> ・CO₂をはじめとする炭酸ガスやフロンなどのガスが熱を保持し続けることに起因して、地球の大気と地表面の温度が上昇傾向となる。 ・特に日本の高度経済成長は、大量生産、大量消費、大量廃棄型のいわば、利益優先、効率性重視の経済的側面に偏った社会システムや生活スタイルを生みだし、持続可能な循環型社会としてのバランスが崩れた。 ・大気を冷却するエアロゾル排出量の減少、河川の氷結期間も約二週間短縮、積雪量が10%減少など、この問題についての現状が報告されている。 ・温室効果ガスの排出が続けば2100年までの間に、地球の平均気温は1.4～5.8℃、海面は9～88cm上昇することが予測されている。「気候変動に関する政府間パネル」（IPCC）による ・京都議定書では、先進41カ国全体で、2008～2012年迄の間に温室効果ガスの平均排出量CO₂換算したものを、90年比少なくとも5%削減しなければならず、日本のそれは6%とされた。 ・COP3翌年に政府が策定した「地球温暖化対策推進大綱」では、3.7%を森林によるCO₂吸収でまかなうことが前提となる。しかし、これは、COP3以降の植林ではないことからハーグでのCOP6で吸収源として認められず、現時点での我が国の計画では6%削減の目標は達成が極めて厳しい。 ・2000年政府税制調査会の中期答申において、環境税導入の検討開始が表明されたり、同年公表された環境庁「環境白書」にも炭素税導入の必要性が記述されたりするに留まらない。自治省（「地方環境税」）や通産省諮問機関の総合エネルギー調査会も検討を始めており、6月の総選挙では民主党が環境税の創設を公約するなど、既に政治的課題として組上にのぼっている。 ・炭素税とは、炭素含有量に応じて化石燃料に課する税のことをいい、その目的は、化石燃料の値段を税金分だけ上げることによって、その消費を抑制することにある。 ・COP3までは、通産省や経団連が「炭素税は経済成長を阻む」として、ネガティブな姿勢をとり続けていた。 ・炭素税は、逆に産業を活性化させるという考えが受け入れられた。
<p style="text-align: center;">目標分析</p> <p>選択肢を表現するための属性を考える。（属性群成立）</p> <p>4. 「炭素税」導入の是非につ</p>	<p style="text-align: center;">【価値分析のためのディベート論題】</p> <p style="text-align: center;">『日本は、炭素税を導入すべきである— 是か非か？』</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ディベートに取り組み、炭素税導入の効果や問題点を析出しよう 	<p>【肯定側】メリットの例（[発]→発生過程、[重]→重要性）</p> <p>M1…「二酸化炭素の排出の低減される」</p>

いて、ディベート準備をしよう。(2h)

価値分析過程

- ・資料収集・分析など立論準備をしよう
- ・ディベートにより、否定・肯定、互いの立場から、炭素税を導入するメリットとデメリットを述べ合おう
- 論題について、各班(4名)ごとに肯定・否定それぞれの立場で討論できるよう準備に当たらせる。
- その際、図書室の書籍やパソコンのインターネットHP検索を活用させ、データを明らかにさせるとともに、トゥールミンの論理モデルの三要素からなる三角ロジックを用い、因果を実証的データから裏付ける主張ができるようにさせる。



5. 「炭素税」の導入について、ディベートによる討論をしよう。(1h)

価値分析過程

- 準備してきたデータや立論をもとに以下のようなフォーマットによるディベート形式の討論を行う。
- その際、肯定側又は否定側のどちらの立場から討論するかについては、教師が無作為に決めるものとし、どちらの立場からも討論できるように準備させておく。

【ディベートのフォーマット】

- ・肯定側、立論してください (6')
- ・否定側、質疑をしてください (3')
- ・肯定側、立論してください (6')
- ・否定側、質疑をしてください (3')
- ・肯定側、第一反駁です (4')
- ・肯定側、第一反駁です (4')
- ・否定側、第二反駁です (4')
- ・肯定側、第一反駁です (4')

- ディベートの司会進行は、生徒に任せ、教師は審判として双方の主張はもちろん、伝えられた聴衆席の生徒の反応も考慮し採点する。

6. 「炭素税」の導入について、判断をする際、分析の視点をどのようなことに置いたらよいのかについて話し合う。(1h)

- ・ディベートで析出されたメリットと、デメリットをもとに、炭素税の導入について判断するとき、どのような視点から分析する必要があるのか話し合おう
- ディベートによって肯定側・否定側双方から主張されたメリット及びデメリットをもとに、「炭素税」の導入に際して考慮すべき分析の視点をまとめさせる。
- すなわち、多属性効用理論における意思決定の効用(u)を決定する変数としての属性(a)を析出させる。
- 教師は、生徒たちが気づいた分析の視点を黒板に書き出し、KJ法を用いて6つ程度を析出した後、新たにラベリングする。
- その際、分析の視点(効用の属性)ができる限り、間隔尺度として属性値にしやすい(単極又は両極の数値化により表現しやすい)ものにまとめる。

意思決定する際の属性(a)

- a1: 持続可能な社会(文化・経済・環境を総合)
- a2: 温室効果ガスの排出量
- a3: エネルギー使用量
- a4: 税制システムの整備
- a5: 市場経済への影響
- a6: 倫理的な反発

選択肢準備

選択肢として考慮したいものを適当数さがす。

(選択肢適当数発生)

- これまで分析してきた事柄をもとに選択肢を整理し、

[発]: CO₂排出につながる電気やガス、ガソリンなどに課税することでエネルギー消費が抑えられるため、化石燃料の燃焼で生じる二酸化炭素(炭素ガス)の排出を低減することができる。

[重]: COP3における京都議定書では、我が国は2008-2012年の5年間の温室効果ガスの平均排出量を(CO₂換算で)1990年比少なくとも5%削減しなければならない。その3.7%を森林によるCO₂吸収でまかなうこと前提とする政府案は、COP6(ハーク)で認められなかったため、現時点での我が国の計画では6%削減の目標は達成が極めて厳しい。そのような状況において、政府試算、2.6%削減が期待される炭素税の導入は目標値に達するため極めて有効な手段の一つとして考慮せざるを得ない。

M2... 「エネルギー消費が抑えられる」

[発]: CO₂排出につながる電気やガス、ガソリンなどに課税することでエネルギー消費を抑えることができる。

[重]: 石油の埋蔵量がほぼ明確に把握されたことと、既に60億人を超え増え続ける世界人口から、あと43年で寿命が尽きるとの試算もなされている。さらに中国インドの近代化が進むと20億人近くの人口が一層のエネルギーを消費することになる。先進工業国が政策レベルで何らかの取り組みに着手することが重要である。

M3... 「市場が活性化される」

[発]: 市場の活力を活用するので効率的(同じ環境改善効果をねらううえで費用が最小)に実行できるとともに、新たなビジネスチャンスが生まれる。

[重]: バブル崩壊後、デフレ・スタグナレーション傾向の深刻な不況にあって、「省エネ」「新エネルギー」「エネルギー技術革新」など新たなビジネスチャンスによって市場を活性化させることは重要である。

M4... 「税のグリーン化が進む」

[発]: 環境保全の観点から、環境への負担の大きいものに新たに課税したり、小さいものには減税することによって、納税者に環境問題への意識を喚起したり、行動を促したりすること(「税のグリーン化」)が促進される。

[重]: 生活の利便性や市場経済を重視してきた税制を、環境保全の観点から見直しをはかり、持続可能な社会を文化・経済・環境を総合した視点からつくっていく(サステナビリティ)ことは重要である。

【否定側】デメリットの例

([発]→発生過程, [深]→深刻性)

D1... 「二酸化炭素の排出削減効果が小さい」

[発]: 環境庁の「環境にかかる税・課徴金等の経済的手法研究会」報告書(1997,12)によると、炭素1t当たり約300円、ガソリン1ℓで2円の環境税を化石燃料に課すことで、2010年にCO₂排出量を1990年比2.6%削減を試算している。

[深]: COP3における京都議定書では、我が国は2008-2012年の5年間の温室効果ガスの平均排出量を(CO₂換算で)1990年比少なくとも5%削減しなければならない。炭素税が多くくの犠牲の代価として、わずか2.6%しか削減できないことは深刻である。

D2... 「税率の設定が難しい」

[発]: 炭素税が、どのくらいCO₂排出削減効果を持つのか、事前に予想するのは難しい。従って、税率をどう設定するのか、どのような減免措置を講じるのかについて法政策レベルで対処できにくい。

[深]: 今日、我が国の経済状況は失業率5%を越えかねない深刻なデフレ・スタグナレーション傾向にある。財政政策において然るべき減税措置を講じる必要があるさなか、新たな税徴収による消費者の打撃は深刻である。また、導入を仮定した際、税収を①一般財源に繰り入れるべきか、②特定財源とすべきか、③増減税同額とすべきかが深刻な問題となる。

D3... 「倫理的な反発を呼ぶ」

[発]: 資本の大きな企業はその財源にものをいわせ、大量に化石燃料を消費し、温室効果ガスを排出する代価として多額納税するといった、歪んだ営利追求に走る現象が進みかねない。

[深]: いわば、金で環境破壊を買うことを認めることに

7. 「炭素税」導入について、考えられる選択肢を整理し、現時点での仮の判断をしよう。(1h)

現時点での仮の判断をさせる。
○その際、判断の拠り所は、自己を対象の外側に置いて、(事象を対象化して)「論理性」「実証性」といった科学的な観点を重視させる。

随る。金銭さえ払えば、環境を汚してもよいと受け取られて、倫理的な反発を呼びかねない。
D4…「経済が停滞する」

[発]: 環境庁の試算では炭素1t当たり3万円の課税により、二酸化炭素排出量を安定化できるとしており、同時に、この時の経済成長率は0.5%低下する可能性があると報告されている。

[深]: 近年の我が国の経済成長率はプラスに転じる傾向にこぎつけてきたものの、停滞感はやむを得ない。深刻なデフレスパイラル状況から抜け出せない中で経済成長率0.5%マイナスは深刻である。また、企業の中でウィナーインダストリー(勝ち組)とルーザーインダストリー(負け組)に分かれてしまい、負け組の打撃、それに対応する政府の救済措置は消費者にもおよび深刻なものとなる。さらには、炭素税を導入していない国との国際競争力にマイナス要因をつくってしまう。

意思決定する選択肢 (p)

- p1: 「炭素税」をすぐに法制化し導入する
- p2: 「炭素税」は法制化せず導入しない
- p3: 「炭素税」の導入は留保し、長期的に再検討する

決定についての自己省察

「公的セルフフォーカス」の活動として、対象となる社会的な事象を通して自分自身を内省し、対象と自己との「関係」の必然性及び対象が自己に持つ「意味」を明らかにする。

(「関係」及び「意味」把握)

8. 「炭素税」導入(地球温暖化)の問題に関わって、自分自身を見つめ直し、語り合う。(2h)

- ・「炭素税」導入(地球温暖化)の問題を通して、自分自身の在り方、生き方、歴史、学び方、決め方等を見つめ直し短作文にまとめてみよう。
- ・短作文をもとに、「炭素税」導入(地球温暖化)問題を通して見つめ直した自分自身を互いに語り合う
- ・「語り合い」については、他の人の考えと自分の考えについて、
「重なっているのはどの点か(又は重なっていないのはどの点か)?」
「重なったり、一致している点について、判断の理由や条件といった深さはどうか?」
「合意の質はどうか(強い一致、

【指導上の留意事項】

- 「自己フォーカス」による価値分析として、「炭素税」導入(地球温暖化)に関わる自分自身の「目標」「自己固有の歴史」「立場」「学び方(特に、判断しがちな傾向)」等を見つめ直すことを通して、「炭素税」導入(地球温暖化)と自己との関わりを意図的につくらせるとともに、自分なりの意味づけをさせる。
- 自分自身を見つめ直すうえで、上記の要素すべてを網羅させるのではなく、どの要素にこだわるかは子どもに任せよう。
- 短作文は左図のワークシートの「自己本位」欄を用い、2~4分程度で発表できる内容にまとめさせ、班内で発表しあった後、各自の考えをもとにフリー・ディスカッションの時間をとる。「社会本位」欄は、事前に仮の判断及びその理由や背景をまとめておく。
- ここでは、自分と異なる立場や主張に対して反駁させることは控えさせ、なぜそのように考えるのかを伝え合う親和的なディスカッションであることを踏まえさせる。
- また、語り合いを通して、互いの意思決定が重なったり(又は近づいたり)、自分の意思決定がより深くなったりするような留保条件を見つけさせる。

リーズナブルな不一致、強い不一致)を視点に進めよう
・語り合いを通して、「もし、～だったら」「仮に、～であれば」という、互いに判断が重なったり(又は近づいたり)、自分の判断がより深い確信を持てるものになったりする条件を見つけよう。

自己フォーカスに用いるワークシートの記入例

	(現在) 中心	(未来) 中心
自己本位	もし、現在、炭素税が導入されたら電気や工業製品の値段が相対的にアップするので、おこづかいを減らしてしまいたい、我が家の家計はさらに苦しくなるだろう。しかし、子どもの自分は、親ほど家計に敏感ではないので、電気などを今まで通り使っていきたい。	自分たちの環境に対する意識は高まるが、そう簡単に温暖化が防げるとは思えない。しかし、小さいことでも、自分の子どもや、子孫のためと考えれば、経済的負担もがまんできそう。
社会本位	日本経済は、導入直後は苦しくなるだろう。失業者も増えそう。国民や企業からの不満の声もありそうだが、CO2でもう約束してしまっているので、通るだろう。	日本が導入することによって、アメリカ・ロシア・中国がどうするか、まだわからないが、この3国が本気になってくれないと、日本企業の競争力もムダになってしまうだろう。自分がやるだけでなく、他の国との協力が不可欠だろう。

※ 見田氏による価値の類型(1966)より作成

選択肢を属性ごとに評定

すべての選択肢をすべての属性に関して評価する。多属性効用理論ではその評価値を主観的な望ましさの表現、すなわち効用と考える。(属性値表完成)

9. 選択肢p1, p2, p3について「分析の視点(属性)」a1~a2ごとの得点化を試し、自分の判断として決定する。(1h)

決定操作過程

決定支援カードの例

(上段: 正負6段階に得点化した効用の評定値)
(下段: 効用をそのように評定した理由)

	属性: a1 持続可能社会	属性: a2 CO ₂ の排出量	属性: a3 エネルギー使用量	属性: a4 税制システム整備	属性: a5 市場経済への影響	属性: a6 倫理的な反発	効用の合計値	順位
選択肢 p1 炭素税を直ちに法制化し導入	+2	+3	-2	+3	-2	-1	+3	1位
炭素税を導入し、国民へのインセンティブ効果、税制のグリーン化により持続可能社会が成り立つ。	炭素税を導入することでCO ₂ 温室効果ガスの排出量が減る。経済的手法、技術革新両面からの削減。	炭素税を導入することでCO ₂ は増える一方で、地球温暖化も進む一方。少しでも手だてを講ずるべきだ	エネルギー使用量は減らないので、日本の経済は今以上には悪くならないと思う。	税制のグリーン化により、goods税からbads税として余分なものに税がかかるようになり、整備される。	企業が使うエネルギーの値段が高くなるため、1つの商品を売る値段が高くなり、赤字になる。	企業は反発するが、世論では環境導入に賛成なので。		
選択肢 p2 法制化せず導入しない	-2	-3	+2	-2	+2	+2	-1	3位
導入しなければ今ままで変わらないので、持続可能社会は形成されない。	導入しなければCO ₂ は増える一方で、地球温暖化も進む一方。少しでも手だてを講ずるべきだ	エネルギー使用量は減らないので、日本の経済は今以上には悪くならないと思う。	今は良いもの(消費)などに税をかけて、悪いもの(エネルギー)にかけていないので、システムが整っていない状態。	他国が導入しても、日本が導入しなかったら、貿易面で企業は有利になる。	企業は賛成で、世論では現状維持なので、賛成でもなく反対でもないと思うから。企業に倫理的言いつけはのぞめない。			
選択肢 p3 留保し長期的に検討する	-1	-2	+1	-2	+2	+2	0	2位
導入しない間は今のまま変わらないが、導入したときにその効果が働くので。	導入しない間ではCO ₂ は増えていくが、導入するとCO ₂ 増加の伸びは少なくなると思うから。	使用量は減らず、経済は悪化しない。また、検討中の間にCO ₂ が増えることが予想されるが、導入して+0。	現在の状態ではgoods税なので、持続可能社会にならず、現在のままになる。	今と経済の状態は変わらない。将来的には新技術が開発されて、経済が活性化する可能性がある。	企業は賛成で、世論でも賛成の意見が出ると思うから。問題は導入時期がいつになるかわからないこと。			

<p>選択肢の総合効用を計算</p> <p>各選択肢の総合的な効用を求め、各選択肢の価値が決まる。 (各選択肢の価値が決定)</p> <p>選択肢順位付け</p> <p>各選択肢の価値が決まると、その大きさの順で選択肢の選好順位が決まり、最良の選択肢がひとつ確定することになる。これで多属性効用理論にもとづき意思決定は無事終了する。 (最良の選択肢一つ確定)</p>	<p>・ 選択肢 p_1, p_2, p_3 ごとにそれぞれの「分析の視点(属性)」 $a_1 \sim a_2$ にかかわる効果や問題の大きさ(効用)を決めよう。</p> <p>※ 析出された分析の視点(属性)</p> <p>a_1: 持続可能な社会(文化・経済・環境を総合) a_2: 温室効果ガスの排出量 a_3: エネルギー使用量 a_4: 税制システムの整備 a_5: 市場経済への影響 a_6: 倫理的反発</p> <p>・ 効用の合計が最も大きい選択肢を選び、それが自分の決定として満足できるか、仮の判断と比べてみよう。</p> <p>・ 最終の判断を「決定カード」にまとめよう。</p>	<p>【指導上の留意事項】</p> <p>○ 前活動までに析出された各属性を評定、集計するための属性値表として、「決定支援カード」を準備しておく。</p> <p>○ 「決定支援カード」は各選択肢ごとに「分析の視点(属性)」の評定ができるようなマトリックス形式のものにしておく。</p> <p>○ それぞれの「分析の視点(属性)」にかかわる効果や問題の大きさ(効用)は、正と負の6段階で評定させる。その際、なぜ、そのような得点をつけたかの理由についても書かせておく。</p> <p>○ 属性の加算差によって選ばれた選択肢が、自分の決定として「満足できるものであるか」どうかを中心に、判断の「よさ」(すなわち個々の生徒の「合理性」についての認識)について感想を書かせ、最終的な意思決定をさせる。その際、前活動の仮の判断と比較させながらまとめさせる。</p>
---	--	---

《参考文献》

石弘光『環境税とは何か』岩波新書、『やさしい国際問題の話』法学書院、佐和隆光『地球温暖化を防ぐ』岩波新書、天野明弘『地球温暖化の経済学』日経新聞社、植田和弘/岡敏弘/新澤秀則『新環境政策の経済学』日本評論社、岡敏弘『環境政策論』岩波書店
 環境政策における経済的手法活用検討会報告書『環境政策における経温化対策税を活用した新しい政策展開』大蔵省印刷局
 石弘光『環境税 - 実態と仕組み』東洋経済新報社、環境に係る税・課徴金等の経済的手法研究第1次報告『環境政策と税制』ぎょうせい
 環境に係る税・課徴金等の経済的手法研究最終報告『地球温暖化対策と環境税』ぎょうせい、宇沢弘文『地球温暖化を考える』岩波書店
 『日本の論点』1994～2001文芸春秋、『経済白書』平成7～11年経済企画庁編、
 『朝日キーワード2001』朝日新聞社編、『現代用語の基礎知識1999-2000』、『Imidas1999-2000』、
 『知恵蔵2000』、『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説』文部省、見田宗介1966『価値意識の理論』弘文堂pp.14-47 (p.32第1図「価値の類型表」)

おわりに

本小論では、これからの社会科において「社会的文脈に自己を位置づける」授業の方法論として、①意思決定過程の内省、②認識の社会化を加味した意思決定型授業モデルを提案した。しかし、未だ実践を経ない机上プランであるため、子どもたちの認識が相互に社会化していく様子を分析し得ていない。この点についてのメカニズムを明らかに報告することが課題と考えている。

一社会科教師、一実践者として、研究者の先生方に対して失礼なほど無知、無理解をおそれない乱暴な意見に終始したこと、深く反省しております。

【注】

注1 これら社会科授業論4タイプを分析の対象とした理由は、1998年度全国社会科教育学会全国大会シンポジウム「社会科授業論の継承と革新-21世紀に向けて-」(1998.10.10)、及び小原友行氏の論文による分類を参考のためである。小原友行1998「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第10号pp.5-12

注2 拙稿1999「構成主義的アプローチによる社会科『意思決定』型学習指導過程」全国社会

科教育学会編『社会科研究51号』pp.41-50

注3 伊東亮三1984「公民的資質とは何か」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成-公民教育の理論と実践-』東洋館出版

注4 森分孝治1978『社会科授業構成の理論と方法』明治図書pp.79-89

注5 小原友行1998「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第10号pp.5-12

注6 前掲書注2

注7 原田智仁2001『「問題解決」はホントにひとつようなのか-ポストモダンの社会科の可能性を求めて-』社会科教育No.496明治図書出版pp.15-22

注8 Mead, G.H. 著、稲葉三千男・滝沢正樹・中野収(訳)1973『精神・自我・社会』青木書店、Mead, G.H. 著、船津衛・徳川直人(訳)1991『社会的自我』恒星社厚生閣、船津衛1997『G.H. ミードの世界』恒星社厚生閣、船津衛・宝月誠1995『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣、小川英司1997『G.H. ミードの社会学』いなほ書房、関浩和1999「社会科授業における教材構成の位置と意義-視点取得の方法を手がかりにして-」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号

pp. 181-190, などを参考にした。

注9 林進1988『コミュニケーション論』有斐閣
pp. 7-9

注10 「自己フォーカス」についての研究のうち
「意思決定」型授業の設計にかかわるものとして
着目した社会心理学の成果については、
拙稿1999「構成主義的アプローチによる社会
科『意思決定』型学習指導過程」全国社会科
教育学会編『社会科研究51号』pp. 41-50を参
照されたい。

注11 ブルーマー, H著, 後藤将之訳1991『シン
ボリック相互作用論』勁草書房

注12 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一編1990『社
会心理学パースペクティブ3』誠信書房pp.
219-236

注13 大江篤志1986「社会化概念の属性に関する
基礎的研究」東北学院大学教育研究所紀要, 5,
pp. 1-57

注14 水山光春2000「社会科環境教育における意
思決定と合意形成」全国社会科教育学会第49
回研究大会発表資料