

特定の課題についての学修の成果

---

トレード・オフの概念を組み込んだ中学校社会科公民的分野の授業開発  
—経済の効率と公正を視点に—

---

兵庫教育大学大学院  
教育実践高度化専攻  
P090181

修学指導教員

指導教員

学校教育研究科  
授業実践リーダーコース

大津 圭介

2011年2月8日

増澤 康男

溝邊 和成

米田 豊

## <目次>

序論	1
1. 問題の所在	1
2. 研究の目的	1
3. 研究の仮説	2
4. 研究の方法	2
第I章 [よのなか] 科の理論と限界	3
第1節 [よのなか] 科とは	3
1. [よのなか] 科の実際	3
2. [よのなか] 科の成立背景	5
第2節 [よのなか] 科の成果と課題	8
1. [よのなか] 科における社会認識形成, 市民的資質の育成を視点とした分析	8
2. 授業分析の結果と考察	24
3. [よのなか] 科の成果と課題からの授業設計の視点	31
第II章 経済学の研究成果「トレード・オフ」の概念を組み込む意義	36
第1節 トレード・オフの概念とは	36
1. 経済学におけるトレード・オフ	36
2. トレード・オフの重要性	40
3. トレード・オフの必要性	42
第2節 「対立と合意」, 「効率と公正」	44
1. 平成20年版(2008年)『中学校学習指導要領解説社会編』における「対立と合意」, 「効率と公正」	44
2. 「対立と合意」, 「効率と公正」の学習指導要領における変遷	47
3. 「対立と合意」, 「効率と公正」とトレード・オフ	53

第III章	市民的資質の育成を図る授業構成理論とトレード・オフ	56
第1節	市民的資質の育成に有効な授業構成理論	56
1.	概念探究・価値分析型社会科の授業構成理論	56
2.	探究1・探究2の授業構成理論	64
第2節	探究1・探究2の授業構成理論とトレード・オフ	68
1.	市民的資質の育成に有効なトレード・オフの組み込み方	68
2.	探究1・探究2授業構成理論へのトレード・オフの組み込み	68
第IV章	トレード・オフの概念を組み込んだ先行授業実践の分析	71
第1節	先行授業分析の視点	71
1.	分析の視点	71
2.	分析対象授業	75
3.	分析フレームワーク	76
第2節	授業分析の結果と考察	88
1.	中核となる問いと習得される知識のレベル	88
2.	社会的目標の阻害的關係	91
3.	習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定	95
第V章	トレード・オフの概念を組み込んだ中学校社会科公民的分野の授業開発	98
第1節	前期実習授業の課題と改善の視点	98
1.	「春日市とあんどん祭り」の概要	98
2.	前期実習授業における課題	109
3.	改善の視点	111
第2節	改善の視点を組み込んだ後期実習授業「派遣労働問題」	115
1.	「派遣労働問題」の授業の概要	115
2.	「派遣労働問題」における習得すべき知識	120
3.	「派遣労働問題」におけるトレード・オフ	122
4.	探究1, 探究2におけるトレード・オフの關係	123
5.	習得した知識を活用した合理的意志決定	123
6.	授業の実際	124

第3節	後期実習授業の成果と課題	143
1.	探究1における授業分析	143
2.	探究2における授業分析	150
3.	学習の有用感	162
4.	授業の成果と課題	163
第4節	「派遣労働者問題」における改善プラン	165
1.	フレームワークによる分析	165
2.	改善授業プラン	167
結論		169
1.	研究の成果	169
2.	研究の課題	170
附記		171

「特定の課題についての学修の成果」要旨

## 序論

### 1. 問題の所在

中学校の現場で授業をしていると、「なぜ、勉強しなければいけないのか。」「この勉強が何の役に立つのか。」という子どもの声をよく耳にした。そのように発言しない子どもたちも「入試のため」「高校に行くため」などと割り切って学習をしている感じであった。今までの授業では、社会科を学ぶことの有用性を実感させることができなかつたために、このような発言が出てきたものと考えられる。また、正解が限られている問いにはよく発表するものの、意志決定に対する自分の判断根拠など、正解が一つとは限らない問いには答えたがらない傾向があった。そのため、子どもに学習する有用性を感じさせると同時に、判断が分かれるような論争問題において、判断根拠が発言できるようにしたいと考え、選択教科「社会」の時間を中心として[よのなか]科<sup>①</sup>に取り組んできた。「学校における学びをダイレクトに社会とつなげることで、学んだことが実生活でも思い起こされる」「論争となる問題に対して意志表示することができるようになった」という点では評価できるころはあった。しかし、[よのなか]科においては、学習されたことをほとんど活用することがなく、情意的な意志決定となることが多かった。そこで、社会科において、習得した知識を活用できる意志決定場面を設定した授業づくりをすることで、学習の有用性を感じさせることができるのではないかと考えた。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、中学校社会科公民的分野の学習に、[よのなか]科の実践の中でも取り扱われていた経済学の研究成果である「トレード・オフ」の概念を組み込むことで、習得した知識を活用し、確かな社会認識に基づいた合理的意志決定を行うことができるようにするとともに、学習の有用感を感じることである。

### 3. 研究の仮説

本研究では、問題の所在や研究の目的から次のような仮説のもとに研究を進める。

中学校社会科公民的分野の学習において、経済学の研究成果である「トレード・オフ」の概念を組み込めば、習得した知識を活用した意志決定が行えるので、確かな社会認識に基づいた合理的意志決定を行うことができるとともに、学習の有用感を感じることができるであろう。

### 4. 研究の方法

「2. 研究の目的」で示した「研究の目的」を達成するため、次の6つの方法によって研究を行う。

- (1) これまでの[よのなか]科の実践を分析、検討することで、[よのなか]科の理論と限界を明らかにする。
- (2) 経済学の概念であるトレード・オフが社会科教育になぜ有効なのかを明らかにし、平成20年版中学校学習指導要領[社会]から取り入れられた「効率と公正」の概念との関係を明らかにする。
- (3) 市民的資質の育成に有効な社会科授業理論について述べ、トレード・オフの概念の組み込み方について提案する。
- (4) トレード・オフの概念を組み込んだ授業を分析するための分析フレームワークを設定し、[よのなか]科の実践を、分析フレームワークを用いて分析、検討する。
- (5) 前期の教育実践開発プロジェクト実習を分析、検討し、成果と課題を抽出する。
- (6) (1)～(5)までの研究成果を組み込んで、「派遣労働者問題」を事例にして授業実践を行う。さらに、(4)で提案した分析フレームワークで分析、検討し、成果と課題を明らかにする。

#### 【註及び引用・参考文献】

- ① [よのなか]科については、藤原和博著『世界でいちばん受けたい授業—[よのなか]科実践記録』ちくま文庫、2008年に詳しい。

## 第 I 章 [よのなか]科の理論と限界

本章では、藤原和博が提唱した[よのなか]科の理論と限界について述べる。

第 1 節では、[よのなか]科とは、どのような授業であったのか、その理論と実践について整理する。

第 2 節では、[よのなか]科の成果と課題を抽出し、社会科の授業設計の視点を示す。

### 第 1 節 [よのなか]科とは

#### 1. [よのなか]科の実際

[よのなか]科とは、東京都杉並区立和田中学校の校長藤原和博が提唱した授業である。  
[よのなか]科を構成する要素として、次の 3 点を挙げている。

- |                                   |
|-----------------------------------|
| (1) 正解が一つではないテーマ                  |
| (2) ロールプレイングやシミュレーションというゲーム的手法の多用 |
| (3) 大人と子どもが一緒になって学ぶ場              |

(①, pp.10・13 要約 : 大津)

この特徴をもった授業ならば、それで[よのなか]科の要素を満たすということである。  
この特徴のそれぞれについて詳しく論じる。

#### (1) 正解が一つでないテーマ

例として「ハンバーガー店を新規出店するとしたらどの場所が一番よいか?」というテーマを挙げている。ここでは、「唯一絶対正しい答えなどありません。実際のビジネスでも、『ここにすれば一番儲かるのでは?』という予測のもと出店を行い、実際の客入り動向を見ながら戦略を練る(メニューの工夫や適切な価格設定)という試行錯誤の繰り返しだからです。」(②, p.7)としている。つまり、[よのなか]科では正解が一つではないテーマを扱うことで、自分でも納得でき、なおかつ人を納得させられるような答え(藤原は、これを「納得解」と表現している。)を見つけ出させようというねらいである。学校の授業の全てが正

## 第I章 第1節

解を一つに求めているわけではない。しかし、入試・テストというものがある以上、今までの授業では、一定の正解を詰め込んだり、習得させたりしてきた。そのために、生徒たちが間違ふことや失敗を恐れ、すべての事柄において正解を一つに求めるようになった。しかし、社会では正解が一つではない問題の方が多い。そのような社会を生き抜いていくためには、前述の「納得解」を出す力が大切である。そのために、[よのなか]科では、「正解が一つではないテーマ」を扱っている。さらにそのテーマも、ハンバーガー店や携帯電話、少年法など生徒たちにかかわりが深いものを扱い、生徒たちの興味・関心を高めることにもなっている。

### (2) ロールプレイングやシミュレーションというゲーム的手法の多用

[よのなか]科では、ロールプレイングやシミュレーションなどを授業の中でも取り入れている。例えば、ハンバーガーショップの店長になってみて、出店シミュレーションを地図上で行い、「なぜ、その地に出店したのか」と議論したり、模擬少年審判をロールプレイングすることで「この少年にどのような処遇を与えるべきであろうか」ということに主体的に考えさせたりした。藤原がこれらの手法に着目したのは、シミュレーションやロールプレイングが小さいころから子どもたちの学びの手段として、大切な機能をもっているという認識からである。これらの手法を「ゲーム的手法」と言い、その重要性を次のように述べている。

私が不思議なのは、幼児はみんな積み木やレゴによるシミュレーションゲームや、ママゴトなどのゴッコ遊びによるロールプレイングゲームによって楽しく遊びながら、[よのなか]の在りようを学んでいるというのに、その後小学校の高学年くらいから大学にかけて、学びの手法が一変してしまう事実である。

実はその後に、サラリーマンになって会社に入ってみれば、営業部門では、同僚をお客様に見立てたロールプレイングゲームが営業技術を磨く研修の核に据えられているのが現実だ。またマーケティング本部や資金運用部では、実際に想定される市場の反応をシミュレーション技術によって導き出してから作戦を実行する。このことは、官僚になっても、プランナーやコンサルタントになっても同じことだ。つまり、小学校高学年から大学まで、ほぼ10年間捨てていたロールプレイングとシミュレーションという学習方法が、現実の経済社会に入ったとたんに復活する。

私がゲーム的な手法、特にシミュレーションゲームやロールプレイングゲーム、そしてロジック



## 第I章 第1節

ゲームの類を大胆に小・中学校の教育カリキュラムに組み込んで、もっと遊びながら学べるように、人間が学習する本来の姿を取り戻した方がいいのではないかと考える根拠はここにある。

(③, pp. 200-201)

このゲーム的手法を用いることにより、生徒を学習の主体者として学習のテーマやそれに付随する内容を自分のこととして考えさせることができる。

### (3) 大人と子どもが一緒になって学ぶ場

授業に地域の大人や大学生などの一般の大人が参加する。大人が参加することの効果を、次のように表現している。

生徒にとっては、違う立場からの意見を聞いたり他人からアイデアを刺激してもらったりすることで、自身の考えを「進化」させていくのです。また、多様な大人像に触れ、教師や両親などとは一味違う「ナナメの関係」を構築できるよい機会にもなります。(②, p.7)

これは、正解がないテーマを扱う授業であるからこそできることである。大人でも子どもでも正解は知らないし、わからない。そのことで、大人と子どもが自由に意見を交換でき、お互いの意見に、より多くの刺激を受けることができる。

これら3つの特徴をもつ授業が[よのなか]科である。内容は、藤原が株式会社リクルートやロンドンのビジネススクールでの経験をもとに構成したものであるため、政治や経済、現代社会の諸問題など中学校社会科公民的分野の内容が多い。また、ヒトクローンのような社会科としてだけは扱えない学習内容もある。

## 2. [よのなか]科の成立背景

「メディアリテラシー教育」「法教育」「消費者教育」「金融教育」など藤原が言うところの「場当たりの追加教育」(④, p.48)といわれるものの多くは、社会科でもできることであるし、一部では、やってきたことである。しかし、これらのものが出てくる背景には、実際に行われている多くの授業や教科書における記述が経済界などの社会の要請に十

## 第I章 第1節

分応えられるものではなかったためである。このことについて、吉田正生は次のように述べている。

ML(メディアリテラシー)育成の教育が持つ問題意識、目的そして学習内容は、社会科など社会認識教科が担うにふさわしいものである。民主主義社会における社会認識教科は、社会諸科学の成果に拠って、民主主義を守り育てていく力を醸成することをその目標をしているはずだからである。それにもかかわらず、ML教育が台頭してくるということは、従来からある社会認識教科のマスコミ等メディアに関する教育内容の見直しが、要求されているとみることができる。

(⑤, p.22 点線部：大津)

これと同じような考え方で、藤原和博も[よのなか]科を立ち上げてきた。藤原は、わが子の中学校社会科公民的分野の教科書を見て、これでは世の中に関心がもてないのではないかと思ったことからである。その時の様子を次のように述べている。

私はこれらの教科書（とくに2002年3月まで使われていた公民の教書）を隅から隅まで読んでみて、こんな教科書で教わったら、子どもたちが[よのなか]に対して興味がなくなるのは当然だと考えた。同時に、社会の先生たちは、ホントに大変だなあと同情したものだ。

実際、社会科の先生の中には、公民については教科書が使えないことから、独自の教材を使っている人が多いようにも聞いている。私たちが住み、日常を生活している、この上なくダイナミックな「政治」「経済」「現代社会」の世界が、これほどまで工夫なく、死に体に描かれたら、子どもたちが「別に…」とか「関係ないジャン」とか言って関心を示さないのは、むしろまっとうな感性であるような気さえしたのだ。(⑥, pp. 22-23)

藤原は、教科書を見たことにより、現場で行われている授業をイメージしたのである。確かに教科書記述だけを見て、授業をイメージした時には、学校の授業が社会とかけ離れていると感じるのは仕方のないことかもしれない。そのため、藤原が[よのなか]科でねらっていたことは、主に政治や経済、現代社会の諸問題といった中学校社会科公民的分野の内容を扱い、知識を習得することよりも、正解が一つとは限らない問題に対して、他者の意見を参考にしながら自分なりの答えを出させるスキルを身につけさせることであった。

## 第 I 章 第 1 節

### 【註及び参考・引用文献】

- ① 藤原和博「[よのなか]科と学校教育」藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践～クリティカル・シンキングのすすめ～』東京書籍，2010年，pp.6-21
- ② 藤原和博監修，株式会社キャリアリンク編『[よのなか]科実践ガイドブック』全国[よのなか]科ネットワーク発行，2009年
- ③ 藤原和博『情報編集力』筑摩書房，2000年
- ④ 藤原和博『校長先生になろう！』日経BP社，2007年
- ⑤ 吉田正生「メディアリテラシー論による『情報産業学習』の転換—社会科と総合的な学習の融合単元づくりを通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』(51)，1999年，pp.21-30
- ⑥ 藤原和博，天野一哉『民間校長，中学校改革に挑む』日本経済新聞社，2003年

## 第 2 節 [よのなか]科の成果と課題

本節では、[よのなか]科の授業分析を行い、その成果と課題を抽出し、社会科における授業改善の視点を提示する。そこで、まず[よのなか]科を分析するための視点のついて述べ、その視点に従って分析した結果を示す。最後にその結果を基に、社会科の授業改善の視点を提示する。

### 1. [よのなか]科における社会認識形成、市民的資質の育成を視点とした分析

[よのなか]科における学習内容の多くは、中学校社会科公民的分野に関連するものであった。しかし、社会科とは違い、知識を重視せずに、正解が一つとは限らない問題に対して、他者の意見を参考にしながら自分なりの答えを出させるスキルを身につけさせることをねらいとしていた。

そこで、[よのなか]科は、社会科の内容と重なるところがあることから、その学習内容を社会認識形成と市民的資質の育成の視点から分析することで、成果と課題を抽出し、社会科の授業開発に生かそうと考える。

社会認識形成とは、社会の仕組みがわかることである。社会の仕組みがわかるとは、ある社会事象(原因)と別の社会事象(結果)との関係(因果関係)がわかることである。この社会事象間の因果関係を明らかにするための問いは、「なぜ(Why)」疑問である。岩田一彦は、このことについて次のように述べている。

社会科の内容を構成する基本的な問いは、因果関係を求める問いであるといえる。この場合には、記述を求める問い、分析を求める問いは、説明を求める問いに材料を提供する問いであると位置づけることができる。(①, p.119)

岩田が述べていることは、「なぜ(Why)」という説明を求める問いが、社会科授業の問いの構造において最も上位に位置づくこと、また「なに(What)」や「どのように(How)」の問いは、「なぜ(Why)」という説明を求める問いに対する材料となる問いであることを示している。それでは、[よのなか]科の授業では、どのような問いの構造となっていたのだろうか。表 I-2-1 の問いのレベルに従って、目標記述や指導過程から分析する。

表 1-2-1 問いのレベル

Why 型	結果を示して原因を求める問い，因果関係を求める問い。
How 型	目的，手段・方法，構造，過程，相互関係を求める問い。
What 型	When, Where, Who 等を含み，個別事象を求める問い，情報を求める問い。
Which 型	どちらを選択するかという意志決定を求める問い。

(②, pp.28-30 要約：大津)

さらに，岩田の知識分類に依拠して，習得される知識のレベルを次のように設定する。

表 1-2-2 知識のレベル

記述的知識	時，場所，人，個別事象に関する知識で，断片的，転移性の低い知識。
分析的知識	目的，手段・方法，構造，過程，相互関係など社会事象を分析することによって得られる知識。社会事象間の関係を述べているので，記述的知識よりは転移性のきく知識。
説明的知識	社会事象間の関係を原因と結果の関係で示している知識。具体的事象の因果関係を述べたもの。
概念的知識	説明的知識を一般化して普遍なものとした知識。法則を組み込んだ説明的知識。転移性が高い知識。

(③, pp.39-44 要約：大津)

目標記述を分析するにあたって，岩田は次のように述べている。

「わかる」ということを学習目標とする際には，学習目標が説明的知識で書かれていることが必要になってくる。目標は，次の条件を持っていることが必要である。

《目標記述の判断基準》

- ① 目標記述が内容の規定性を持っているか。
  - ② 目標記述が社会事象の関係を明示する形で書かれているか。
  - ③ 目標記述が原因・結果の関係で書かれているか。
- ①から③へ進行するほど，目標記述としては，明確性を持っていることになる。 (④, p. 99)

目標記述から習得される知識を抽出するために，岩田の論に依拠して目標記述が①～③のどの段階であるのかを分析する。

また、岩田は市民的資質の中核は、合理的意志決定能力であるとして、次のようにも述べている。

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。それは、科学の探究を通して社会に関する構造的知識を習得し、それを生かした価値判断ができることである。社会科授業における価値判断は、合理的な説明ができる判断であることが要求される。(④, p. 62)

つまり、市民的資質の育成には、習得した知識を活用して判断することが重要となる。さらに岩田は、「事象の分析結果、法則性、未来予測を踏まえれば、合理的意志決定ができる。」(④, p. 63)とも述べている。

そこで、社会認識形成と市民的資質の育成の視点から分析するために、分析視点は次の4つとした。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>(1) 目標記述が明確であるか。</li><li>(2) 問いのレベルが(Why型, How型, What型, Which型, その他)のいずれか。</li><li>(3) 習得させる知識のレベルは(記述的知識・分析的知識・説明的知識・概念的知識, 規範的知識)のいずれか。</li><li>(4) 価値分析・価値判断において、事実の分析的検討・未来予測がなされているか。</li></ul> |
|--|

#### (1) 目標記述の具体性及び因果関係の記述

本時における問いと習得させる知識を抽出するために、目標を次の3つの視点で分析する。

##### ① 内容の規定性

目標記述が、本時で学習対象となる内容を明確に規定しているか。

##### ② 社会事象間の関係明示

目標記述から、社会事象間の関係が読み取ることができるか。

##### ③ 社会事象間の因果関係明示

目標記述から、社会事象間の因果関係が読み取ることができるか。

(2) 問いのレベル

目標記述，指導過程をもとに，授業において中核となる問いのレベルがどの型になるのか抽出する。

(3) 習得させる知識のレベル

問いと目標記述，指導過程をもとに，習得させる知識のレベルを抽出する。

(4) 事実の分析的検討・未来予測の段階の組み込み

価値分析・価値判断過程に事実の分析的検討及び未来予測の段階が組み込まれているかを考察する。さらに，どのような内容を組み込んでいるのか抽出する。

分析対象は、『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践～クリティカル・シンキングのすすめ～』(⑤)に掲載されている指導略案(事例数 24)とする。問いのレベルと習得させる知識のレベルは，目標分析及び指導過程から，事実の分析的検討・未来予測が組み込まれているかは，指導過程から分析することとする。そのためのフレームワークを次に提示する。

[よのなか]科の分析フレームワーク

テーマ				
目標(ねらい)	<input type="checkbox"/>	内容の規定性		
	<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示		
	<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示		
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型	Which 型 不明
知識内容				
習得される知識のレベル	記述的知識	分析的知識	説明的知識・概念的知識	
	規範的知識	不明		
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし	
	未来予測	ある	なし	
備考				

第 I 章 第 2 節

分析結果No.1

テーマ	ハンバーガー屋さんの店長になってみよう！		
目標(ねらい)	ハンバーガー店の出店計画を考 える活動をとおして、集客力を決 める量的な側面から、経済価値の 差異について理解する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型    Which 型    不明
知識内容	ハンバーガー店の出店には、稼働率や集客力を考慮にいれるので、駅 前や駅付近、交差点、ショッピングモール内などに多く出店される。		
習得される 知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <input type="radio"/> なし <input checked="" type="radio"/>	どこに出店するかという意志 決定はある。しかし、経験知が 根拠となっている。
	未来予測	ある <input type="radio"/> なし <input checked="" type="radio"/>	
備考	どこに出店するかというシミュレーションをとおして、「なぜ、そこ に出店したのか?」を問うた。しかし、意見の出し合いで検証が曖昧 であり、最後は教師の模範解答として知識を提示している。		

分析結果No.2

テーマ	流行る店, 流行らない店		
目標(ねらい)	集客力を決める質的な側面から, 経済価値の差異について理解す る。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型    Which 型    不明
知識内容	集客力を高める質的な側面に、サービス、品質、価格がある。		
習得される 知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <input type="radio"/> なし <input checked="" type="radio"/>	価値分析・価値判断過程が含ま れていない。
	未来予測	ある <input type="radio"/> なし <input checked="" type="radio"/>	
備考	中核となる問いがないので、「なぜ、同じ業態の店で流行る店と流行 らない店があるのか?」と問いを変えると Why 型ともいえる。		



第 I 章 第 2 節

分析結果No.3

テーマ	ハンバーガーの原価と輸出入				
目標(ねらい)	一つのモノの生産プロセスを分析することで、物流や輸出入のシステムを理解する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性		
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示		
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示		
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型	Which 型	不明
知識内容	自由貿易によって、海外から安い原料が輸入され、生産原価が安いので、ハンバーガーを安く買うことができる。				
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識		
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし	ロールプレイングによる自由貿易推進か保護貿易推進かの意志決定を行う。しかし、役割によっては、判断基準が本時の学習の知識を活用するものとはなっていない。	
	未来予測	ある	なし		
備考	なぜ疑問では構成されているものの、授業過程における活動の中心は、ロールプレイングによる自由貿易推進か保護貿易推進かの意見主張となっている。				

分析結果No.4

テーマ	円高・円安(為替)と世界経済				
目標(ねらい)	一つのモノの値段の違いから、経済価値の等価について理解する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性		
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示		
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示		
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型	Which 型	不明
知識内容	円高であると輸入産業に都合がよく、円安であると、輸出産業には都合がよい。				
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識		
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし		
	未来予測	ある	なし		
備考	為替の仕組みについて理解する授業であった。				

第 I 章 第 2 節

分析結果No.5

テーマ	ゴムと、地球と、あなたの関係~「付加価値」について考える~		
目標(ねらい)	身近なモノを新たな視点で捉え、 付加価値の意味を考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型
知識内容	付加価値とは、既存の製品やサービスをより価値の高いものにするために、人間の知恵を加えて新たな製品やサービスを作り出すことである。		
習得される知識のレベル	記述的知識	分析的知識	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	付加価値の意味は「考える」ものではなく、「知る」ものである。社会の仕組みがわかる授業ではない。		

分析結果No.6

テーマ	中学生はもう大人？まだ子ども？~あなたにかかわる経済と法律~		
目標(ねらい)	中学生にかかる費用を知り、法律で定められていることを知ること、自分自身について気づく。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型
知識内容	国や地方公共団体が中学生一人あたりに支出する教育費は、おおよそ年間 100 万円くらいである。法律上は年齢が上がるにつれて与えられる権利も増えている。		
習得される知識のレベル	記述的知識	分析的知識	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	中核となる問いは、「子どもは何歳から大人となるか？」であるため、問いからは、知識の習得ができない、そのため、知識については、教師の情報提示となっている。		

第 I 章 第 2 節

分析結果No.7

テーマ	お金と人生と自分の関係		
目標(ねらい)	貯蓄と投資, お金で買えるものと 変えないものとの違いを考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型    How 型 <b>What 型</b> Which 型    不明		
知識内容	お金を増やす方法は, 貯蓄以外に, 将来の利益を見越してお金をつぎ込む投資という方法がある。		
習得される知識のレベル	<b>記述的知識</b> 分析的知識    説明的知識・概念的知識 規範的知識    不明		
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	お金で買えるものと買えないものについては意見を出させるものの, 何が違うのか明確にしていない。貯蓄と投資の違いについて考えさせるならば, 「なぜお金を使って, お金を増やすことができるのだろうか。」という仕組みに迫るものでなければならない。		

分析結果No.8

テーマ	時給と年収の関係		
目標(ねらい)	時給と年収の関係について知り, 仕事について考えるきっかけと する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	<b>Why 型</b> How 型    What 型    Which 型    不明		
知識内容	その人ならではの知識, 経験, 技術の蓄積量が圧倒的に高く, 大衆にアピールする手段に恵まれているので高収入を得ることができる。		
習得される知識のレベル	記述的知識 <b>分析的知識</b> 説明的知識・概念的知識 規範的知識    不明		
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	「年収の多い人ほど幸せか」という価値判断をさせている。しかし, 学習したことを活用するわけでもなく, 経験知や情意に頼った判断となっている。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	中核の問いは, 「年収が多い人ほど幸せであるか否か」という価値判断を求めるものとなっている。それに至る以前に「なぜ, タレントやプロスポーツ選手は高い年収を稼ぐことができるのか?」という発問がある。価値判断における活用する知識にはなりそうではあるけれども, 検証の過程を経ずに, 子どもの意見を基に教師がまとめているので, 検証の過程を経て習得した説明的知識とはなっていない。		

第 I 章 第 2 節

分析結果No.9

テーマ	家の窓から日本が見える		
目標(ねらい)	家の間取りが, 家族や友人とのコミュニケーションに強く影響することに気づく。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型      How 型 <b>What 型</b> Which 型      不明		
知識内容	自分と家族との関係を考えて家の間取りを決めている。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	<b>分析的知識</b> 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	授業における中核となっている問いとその時間に習得した知識が分離している。つまり, 教師の説明で知識が注入されている。		

分析結果No.10

テーマ	子ども部屋は必要か?		
目標(ねらい)	「子ども部屋は必要か」というディベートを行うことで, 自由と責任との関係に気づかせる。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型      How 型      What 型 <b>Which 型</b> 不明		
知識内容	自由には必ず責任が伴う。責任を伴わない自由はない。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	<b>分析的知識</b> 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	価値判断場面の設定は行っている。しかし, 経験知や上位に頼った判断となっている。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	価値判断としながら, 最後のまとめで「自由には責任が伴う」という価値を注入している。		

第1章 第2節

分析結果No.11

テーマ	市長になって住みよいまちを作ろう		
目標(ねらい)	まちをプロデュースする立場から税金と街づくりの関係や市民の満足度を考えることをとおして、市民の本質を体感する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型    Which 型    不明
知識内容	税金を変えると収入が増減し、人口の増減につながる。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	ゲームの中で「どのような政策が人口を増やせたか」という問いが中核となっている。しかし、目標とは整合性がない。		

分析結果No.12

テーマ	政治と行政の仕事を考える		
目標(ねらい)	区予算構成を知ること、政治と行政の仕事について意識するとともに、トレード・オフ（こっちを立てればこっちが立たない）感覚をつかむ。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型    Which 型    不明
知識内容	こっちを立てれば、あっちが立たない状態をトレード・オフという。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	福祉に予算を多く配分すると教育費には使えない。どちらに配分するかという選択の問題を、「トレード・オフ」に置き換えている。これはトレード・オフではない。		

第1章 第2節

分析結果No.13

テーマ	自転車放置問題を考える		
目標(ねらい)	放置自転車問題から、「政策の本質」を学ぶとともに、自発的に行動をする(ボランティア)ことの大切さにも気づく。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 不明
知識内容	政策は、費用対効果が求められるので、自治体は住民を自発的改善の方向にうながすための政策を取ろうとする。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	中核となる発問は、「自転車放置問題の解決に向けてどのような政策が有効か」となっている。しかし、政策の効果と費用の関係を説明して、自発的改善の方向性の重要性を注入している。		

分析結果No.14

テーマ	大きな政府・小さな政府		
目標(ねらい)	政治のあり方によって税金の徴収額や使いみちが異なることを知り、大ざっぱに「米国流」と「北欧流」の違いを理解する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 不明
知識内容	大きな政府とは、「北欧流」で税金の徴収は多いけれど、福祉が充実している。小さな政府とは、「米国流」で税金の徴収が少ない代わりに、自己責任の考えが強い。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	価値判断をさせているものの、判断するために必要な知識の習得は全くなされていない。		

第1章 第2節

分析結果No.15

テーマ	少年法を考える(その1)~イギリス・バルガー事件~		
目標(ねらい)	実際の殺人事件を題材に、イメージネーションを働かせ自分ならどのように裁くかを考えることで、政治の本質を理解する。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 <b>不明</b>
知識内容	裁判は、感情で決まるのではなく、1つ1つ事実を証拠に照らして論理的に考え、判断されるものである。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	<b>分析的知識</b> 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	<b>ある</b> なし	少年にどのような処遇を与えるのか判断させる場面はある。判断基準となる事実分析をしている。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	教師が提示する質問に答えていきながら、判断基準となる事実の分析をしている。事実分析については、資料における少年の行動を読み取っていくことで、判断基準としている。中核となる問いは不明であるので、知識も教師が提示しているに止まっている。		

分析結果No.16

テーマ	少年法を考える(その2)~社会に対する責任について~		
目標(ねらい)	模擬法廷を行うことで、さまざまな立場(検察官、弁護士、少年の家族、被害者の家族など)で意見を考えることができるとともに、自分なりの意見をもつ。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 <b>不明</b>
知識内容	少年審判では、「保護」「更生」の視点が重視される。		
習得される知識のレベル	<b>記述的知識</b> 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	模擬裁判がメインとなり、知識はまとめの段階における教師の提示となっている。		

第 I 章 第 2 節

分析結果No.17

テーマ	どこまでいじる？ヒトのカラダ		
目標(ねらい)	カラダをいじる技術と倫理の相克問題について自分の意見をもつ。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型 <b>Which 型</b> 不明
知識内容	不明		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 <b>不明</b>	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	「美容整形をする」「性転換手術をする」でディベートを行っている。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	2つのテーマでディベートを行っているけれども、習得した知識もなければ、事実の分析的検討、未来予測も含まれていない経験知や情意に頼った判断となっている。		

分析結果No.18

テーマ	ヒトのコピーが作られたら？		
目標(ねらい)	遺伝子操作の最先端技術と人間に倫理について考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型 <b>Which 型</b> 不明
知識内容	ヒトのクローンのつくることが可能になるまで、ゲノムの解読や生殖医療が進化した。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	<b>分析的知識</b> 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	ヒトクローンを作ることで、よのなががどのように変化するか未来予測させている。しかし、直観に頼っている。
	未来予測	<b>ある</b> なし	
備考	生命科学の内容となり、子どもの基礎知識が少ないため、授業前半で遺伝子やヒトクローンについて簡単な説明をしている。しかし、その知識だけでは、判断基準とはなりえない。		



第1章 第2節

分析結果No.19

テーマ	少子化問題について考える		
目標(ねらい)	少子化の原因とその対策を考えたことで、政策を立案するプロセスを学ぶ。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 不明
知識内容	子どもの出生数は減り、日本の総人口も減少傾向にある。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	少子化の原因を探らせているけれども、あくまでも子どもの直感や予想のみに頼って整理している。習得される知識は、「子どもの出生数の変化」と「日本の総人口の変化」から読み取れる内容である。		

分析結果No.20

テーマ	「よのなか」と「人のいのち」(その1)		
目標(ねらい)	自殺抑止ロールプレイングを行うことで、自分なりに自殺について考えをもち、自分や相手の関係を見直すきっかけとする。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why型	How型	What型 Which型 不明
知識内容	自殺をしようと思いつめている人には、理詰めでは効果がないので、自分はどうかのかという「感情」で思いをぶつけることが重要である。		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある	なし
	未来予測	ある	なし
備考	自殺抑止のロールプレイングを行うことで、理詰めの説得の言葉は全て反論されることを体験させ、教師が知識を整理する授業過程となっている。自殺問題を扱うならば、この問題が発生する原因とその結果を中核として扱わなければ、それを防ぐ対策も考えられない。		

第 I 章 第 2 節

分析結果No.21

テーマ	「よのなか」と「人のいのち」(その 2)		
目標(ねらい)	自殺や安楽死をとおして「生きること」「死ぬこと」を考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	How 型	What 型 <b>Which 型</b> 不明
知識内容	安楽死とは、末期がんなど「不治」かつ「末期」で「耐えがたい苦痛」を伴う疾患の患者の求めに応じ、医師などが積極的あるいは消極的手段によって死に至らしめること。		
習得される知識のレベル	<b>記述的知識</b> 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	自殺と安楽死 2 つの価値判断をさせている。根拠となる知識の習得は皆無である。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	「だれにも迷惑をかけなければ自殺をしてもいいのか」「不治の病で苦しんでいる母に安楽死をしてもいいのか」という 2 つの価値判断をさせている。議論をするために必要な知識の習得(例えば自殺の計法における取扱や安楽死の判例など)がないので、経験知や情意に基づいた判断となる。		

分析結果No.22

テーマ	「宗教」について考える(その 1)		
目標(ねらい)	宗教について知り、人間にとって宗教とはどのような役割かを考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型	<b>How 型</b>	What 型 Which 型 不明
知識内容	日本には約 22 万の宗教団体があり、信者数は 2 億 1 千万人となっている。		
習得される知識のレベル	<b>記述的知識</b> 規範的知識	分析的知識 不明	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	目標にはある「宗教にはどのような役割があるか考える」という活動は学習過程の中に見られない。「もし自分が宗教を起こすなら、どのような宗教を起こすか」という学習活動が中心となっている。人間にとって宗教とはどのような役割があるのかが明らかになっていなければ、本時の学習で何を習得させるのかが不明である。		

第 I 章 第 2 節

分析結果No.23

テーマ	「宗教」について考える(その 2)		
目標(ねらい)	宗教について知り、人間にとって宗教とはどのような役割かを考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型    How 型 <b>What 型</b> Which 型    不明		
知識内容	不明		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 <b>不明</b>	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	「宗教とは何か?」という中核の問いはあるものの、それに対する答えはないので、習得させる知識も明確になっていない。		

分析結果No.24

テーマ	ホームレス問題を考える		
目標(ねらい)	ホームレス問題について知り、イベントをとおして多様な生き方について考える。	<input type="checkbox"/>	内容の規定性
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の関係明示
		<input type="checkbox"/>	社会事象間の因果関係明示
問いのレベル	Why 型    How 型    What 型 <b>Which 型</b> 不明		
知識内容	不明		
習得される知識のレベル	記述的知識 規範的知識	分析的知識 <b>不明</b>	説明的知識・概念的知識
価値分析・価値判断	事実の分析的検討	ある <b>なし</b>	ホームレスとなっている原因を探る事実の分析的検討の段階はある。しかし、直観で予想をたてるだけで終わっている。
	未来予測	ある <b>なし</b>	
備考	多様な生き方とは、どのような生き方なのかを明らかにしなければ、子どもは、ホームレスとなっている人々に対して偏見しかもたない。「ホームレスは社会から徹底的に排除すべきである」という論題の設定も社会的論争になりえないので不適切である。		

## 2. 授業分析の結果と考察

ここでは、前項で提示した授業分析フレームワークを用いて、先行授業実践を分析した結果について論じる。

### (1) 目標記述の具体性及び因果関係の記述

授業における目標記述の具体性及び社会認識を形成するために、社会事象における因果関係の記述がなされているのか分析した結果は、次のとおりである。

表 I -2-3 目標記述の具体性及び因果関係の記述

内容の規定性	社会事象間の関係明示	社会事象間の因果関係明示
0 事例	0 事例	0 事例

[よのなか]科においては、知識を重視していなかったために目標においても何を知識として習得すればよいのか、内容の規定をしている事例はなかった。例えば、「ハンバーガー屋さんの店長になってみよう!」では、「ハンバーガー店の出店計画を考える活動をとおして、集客力を決める量的な側面から経済価値の差異について理解する」という目標設定がしてある。この目標では、「集客力を決める量的な側面」が何であるのかが明確でないし、「経済価値の差異」というものも何であるのかははっきりしない。また、この目標と同様に「理解する」という言葉が目標記述の中に 6 事例で使われていた。さらに、「つかむ」「気づく」という言葉が使われていたものについても、「ある社会事象の内容や社会事象間の関係を『つかむ』『気づく』と換言するならば、さらに 5 事例は「理解」と同じようにとらえられる。つまり、11 事例については知識を習得させようとするのが目標となっていたので、本来なら目標記述において内容の規定をすることができたはずである。また、目標記述からは読み取れないものの、学習過程から社会事象間の関係や因果関係等がわかる知識を扱っていることが読み取れる授業もあった。例えば、「自転車放置問題を考える」の授業では、How 型の問いで、「放置自転車問題から『政策の本質』を学ぶとともに、自発的に行動する(ボランティア)ことの大切さにも気づく」という目標になっている。授業過程では、「自転車放置問題」を解決するためにどのような案がいいか考えさせ、プレゼンテーションをさせている。その後、教師が子どもたちのプレゼンテーションを受けて「政策では、効果と費用

## 第 I 章 第 2 節

の関係を考えなければならないので、可能な限り費用がかからないように自発的改善の方向に促す政策が取られる。」という知識を提示してまとめている。

[よのなか]科では知識習得を目的としてないので、目標記述も曖昧なものとなっていた。しかし、社会科において学習内容の中心となるのは、社会事象間の因果関係である。岩田も社会科における学習の中心が社会事象間の因果関係なのであることについて、次のように述べている。

社会諸科学の研究成果は、原因と結果の関係の明示的表現によって示される。社会科授業の中心に因果関係の学習がおかれているのは、社会諸科学の研究成果を習得させようとしているからである。社会諸科学の研究成果としての因果関係の説明は、小学校の社会科の中にも十分組み込んでいくことができる。(③, p. 25)

そのため、社会科においては、目標記述を具体的な社会事象間の因果関係で表すように記述することが重要である。

### (2) 問いと習得される知識のレベル

次頁の表 I-2-4 は[よのなか]科における学習テーマと問いと習得される知識のレベルを一覧にしたものである。それを基に、表 I-2-5、表 I-2-6、表 I-2-7 を作成した。

#### ① 問いのレベル

特に多かったのが Which 型の問いであった。これは、[よのなか]科において、正解が一つではない問題に対して他者との交流の中で自分の意見を導き出させようとしたため、ディベート的な活動を多く取り入れていたからである。一方、少なかったのが Why 型の問いであった。これは、社会事象間の因果関係を知識として習得することを重視していなかったためである。同様に知識の習得を重視していないため、問いが不明となるものが 4 事例ある。問いが不明であるものの、習得される知識があるものについては、教師が一方的に知識を提示していることを意味している。

第 I 章 第 2 節

表 I-2-4 問いと習得される知識のレベル

テーマ	問いのレベル	知識のレベル	テーマ	問いのレベル	知識のレベル
ハンバーガー屋さんの店長になってみよう	Why 型	説明的知識 概念的知識	自転車放置問題を考える	How 型	分析的知識
流行る店, 流行らない店	How 型	分析的知識	大きな政府, 小さな政府	Which 型	記述的知識
ハンバーガーの原価と輸出入	Why 型	説明的知識 概念的知識	少年法を考える (1)	不明	分析的知識
円高と円安(為替)と世界経済	How 型	分析的知識	少年法を考える (2)	不明	記述的知識
ゴムと, 地球と, あなたの関係	What 型	記述的知識	どこまでいじくる? ヒトのカラダ	Which 型	不明
中学生はもう大人? まだ子ども?	不明	記述的知識	ヒトのコピーがつけられたら?	Which 型	分析的知識
お金と人生と自分の関係	What 型	記述的知識	少子化問題について考える	Why 型	分析的知識
時給と年収の関係	Why 型	分析的知識	[よのなか]と「人の命」(その1)	How 型	分析的知識
家の窓から日本が見える	What 型	分析的知識	[よのなか]と「人の命」(その2)	Which 型	記述的知識
子ども部屋は必要か?	Which 型	分析的知識	宗教について考える(その1)	How 型	記述的知識
市長になって住みよいまちを作ろう	How 型	分析的知識	宗教について考える(その2)	What 型	不明
政治と行政の仕事を考える	不明	記述的知識	ホームレス問題を考える	Which 型	不明

表 I-2-5 問いのレベルの類型化

Why 型	How 型	What 型	Which 型	不明
4 事例	6 事例	4 事例	6 事例	4 事例

表 I-2-6 習得される知識のレベルの類型化

記述的知識	分析的知識	説明的知識・概念的知識	不明
8 事例	11 事例	2 事例	3 事例

表 I-2-7 問いと習得される知識の組み合わせ

Why 型		How 型			What 型			Which 型			不明	
概説	分析	概説	分析	記述	分析	記述	不明	分析	記述	不明	分析	記述
2	2	0	5	1	1	2	1	2	2	2	1	3

② 習得される知識のレベル

中核となる問いに How 型が多かったことから習得される知識も分析的知識が多いものとなっている。Which 型の問いの授業では、その多くが習得した知識を基に判断するものではなく、経験知や他者との交流によって判断する授業となっているために、習得される知識も授業ごとに教師が提示する知識のレベルに左右されることとなっている。また、問いのレベルの分析とは逆に、中核となる問いがあっても習得される知識が不明な授業もある。このような授業では、教師が中核となる問いを発しても、仮説をたてたり検証したりする過程を経ずして、子どもたちの意見を出し合わせて教師が整理することもなく終わっているので、授業で何を習得させたいのかが明確になっていない。

③ 問いと習得される知識の関係

本来ならば、問いと習得される知識は一体となっていなければならない。岩田は、問いの種類と習得される内容を図 I-2-1 のように示している。

問いの種類	習得される内容
①情報を求める問い (W) When, Where, Who, What	記述的知識
①②の中間に位置する問い (H) How	分析的知識
②情報間の関係を求める問い (D) Why	説明的知識 (概念的知識)
③価値判断を求める問い (V) Which	規範的知識

図 I-2-1 問いと習得される知識との関係 (②, p.29)

表 I-2-7 を見ると、問いのレベルと習得される知識が一体となっていないものがある。この原因は、[よのなか]科が知識を習得することを目的としていないため、どのような知識であろうとも、教師が提示したり、説明したりして、子どもが仮説—検証の探究過程を踏むことをしなかったためである。つまり、[よのなか]科の授業においては、教師が一方的に知識を提示して注入しながら、知識習得を導くこととは関係のない問いを発して学習

活動を進めるというパターンが多いからである。このことを「Which 型」の授業「大きな政府、小さな政府」の例を、図 I-2-2 に図示する。

「大きな政府小さな政府」では、導入段階で教師の説明により大きな政府と小さな政府それぞれの概要の説明があり、「あなたが首相なら、どちらの国を目指しますか?」という Which 型の問いが出される。岩田の論に依拠して考えれば、Which 型の問いが出されるならば、「〇〇は、××だから、△△すべきである」という規範的知識の習得がなされるべきである。「××だから、△△すべき」が原因と結果の社会認識となる。つまり、それまでに説明的知識を積み重ねておかなければ規範的知識の習得はできないのである。しかし、「大きな政府小さな政府」では Which 型の問いなので、子どもは、「～だから、～すべきである」という発言はするものの、根拠となる「～だから」は、経験知や人の意見の受け売りである。そのため、規範的知識と言えるものではない。あえてこの時間に習得できる知識とは、導入における「大きな政府」と「小さな政府」とは、「何か」(What) という記述的知識である。

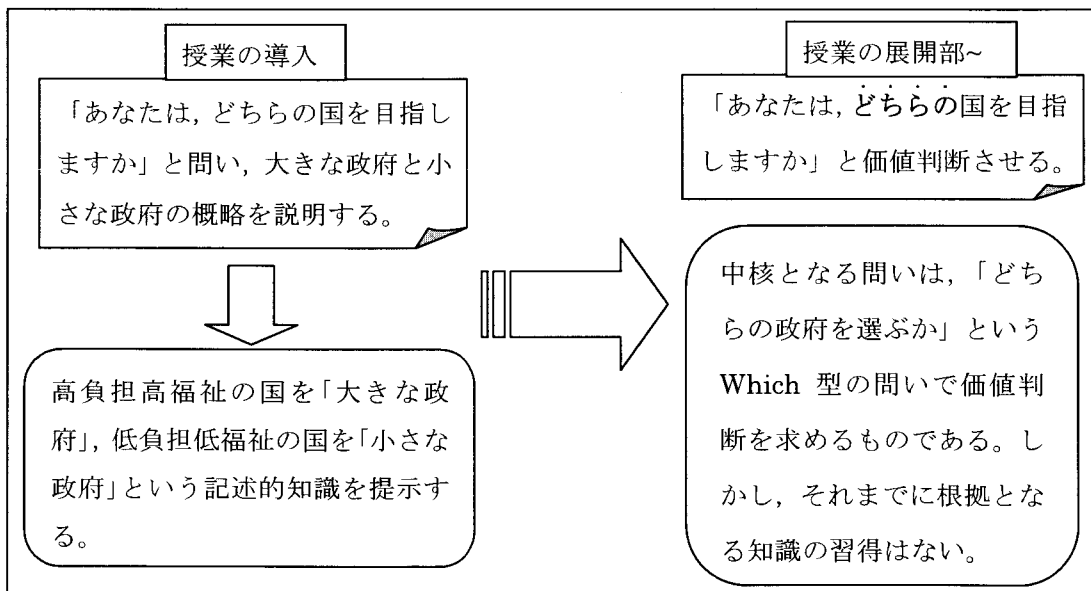


図 I-2-2 「大きな政府小さな政府」における問いと習得される知識の関係

学習は教師の問いに子どもが答え、知識の習得を重ねながら進んでいくものである。[よのなか]科では知識の習得を重視しないとは言っても、それでは学習が進まないため、教師の一方的な知識提示や解説によって注入していた。そのため、その時間に習得する知識を導き出すための問いを教師が発することなく授業が進んでいるために、問いと知識のレベルが乖離する授業となったのである。



第 I 章 第 2 節

しかし、仮説・検証の過程は踏んでいないものの、理想的な問いと習得される知識の組み合わせもあった。3 事例では因果関係を求める Why 型の問いが中核となり、習得される知識も説明的・概念的知識となっていた。例えば、「ハンバーガーの原価と輸出入」の授業では、内容が雑多なため、自由貿易推進か保護貿易推進かロールプレイングすることが中心となってしまっている。しかし、探究の過程を経ていないものの、社会事象間の因果関係をつかませることができる、「なぜ、ハンバーガーが安いのか?」という中核の問いを設定している。そこで習得される知識は、「自由貿易によって、海外から安い原料が輸入され、生産原価が安いので、ハンバーガーを安く買うことができる」という説明的知識となる。

(3) 価値分析・価値判断過程

表 I-2-8 は、[よのなか]科における価値分析・価値判断過程に、事実の分析的検討及び未来予測の段階が組み込まれているかを一覧にしたものである。

表 I-2-8 価値分析・価値判断過程における事実の分析的検討、未来予測の組み込み

テーマ	価値分析 価値判断	事実の分 析的検討	未来 予測	テーマ	価値分析 価値判断	事実の分 析的検討	未来 予測
ハンバーガー屋さんの店長になってみよう	×	×	×	自転車放置問題を考える	×	×	×
流行る店, 流行らない店	×	×	×	大きな政府, 小さな政府	○	×	×
ハンバーガーの原価と輸出入	×	×	×	少年法を考える(1)	×	○	×
円高と円安(為替)と世界経済	×	×	×	少年法を考える(2)	×	×	×
ゴムと、地球と、あなたの関係	○	×	×	どこまでいじる? ヒトのカラダ	○	×	×
中学生はもう大人? まだ子ども?	×	×	×	ヒトのコピーがつくれたら?	○	×	○
お金と人生と自分の関係	×	×	×	少子化問題について考える	×	×	×
時給と年収の関係	○	×	×	[よのなか]と「人の命」(その1)	×	×	×
家の窓から日本が見える	×	×	×	[よのなか]と「人の命」(その2)	○	×	×
子ども部屋は必要か?	○	×	×	宗教について考える(その1)	×	×	×
市長になって住みよいまちを作ろう	×	×	×	宗教について考える(その2)	×	×	×
政治と行政の仕事を考える	×	×	×	ホームレス問題を考える	○	×	×

## 第 I 章 第 2 節

価値分析・価値判断過程を組み込んだ授業は、24 事例中 8 事例ある。しかし、その多くは、事実の分析的検討や未来予測を組み込んだものとはなっていない。唯一、「ヒトのコピーが作られたら?」「少年法を考える(1)」においては、「ヒトクローンを作ることで、世の中がどのように変化するでしょうか」と未来予測をさせたり、「なぜ、被告人が殺害時に自分のとっている行為が非常に悪いことだと判断できたと考えるのですか」というような事実の分析的検討の時間を設定したりしている。しかし、未来予測については、具体的資料やそれに関わる習得した知識があるわけでもないので、直観に頼った予想を出すに止まっている。また、事実の分析的検討についても、資料中の少年の行為から推測するものであるため、客観的な事実に基づいたものだけで考えるものとなっていない。このような状態での意志決定であれば、経験知に頼ったものや、人の意見や情意に流された判断となってしまう。岩田は事実の分析的検討及び未来予測の段階の重要性を次のように述べている。

この学習(社会的論争問題の学習:大津)の第二段階の特徴は、事実 A・事実 B の分析を利用して、それらを総合して、予測 A・予測 B をすることである。そして、最終的に結論 A を選択するか結論 B を選択するかは、結局のところ予測 A を選択するのか予測 B を選択するのかの選択となってくる。このような学習過程を構成することによって、社会的論争問題における自分の立場を決定することができるようになってくる。

このようにして、社会的論争問題学習を通して、合理的意志決定能力を育成していけば、価値の選択の事実の選択への置き換えが相当部分可能である。そして、事実の選択の部分に関しては、事実の分析を一層厳密なものにしていくことによって、理論的帰結を、間違いの少ないものにしていくことが可能である。このような能力を育成していくことが、意志決定能力の育成にとっては、最も重要な点である。(⑥, pp. 121-122)

また、岩田は事実に基づいた未来予測にすることで、社会科の科学性が保てることを次のように述べている。

そして、「未来予測」学習を、価値判断過程と関わらせたのは、社会科の科学性を維持したいと考えたからである。価値論争問題と関わっての未来予測では、論争相手を論理の整合性と論拠の科学性によって説得しなければならない。したがって、その科学性が維持できると判断している。

(②, p. 97)

[よのなか]科においては、知識を重視していなかったことで、価値分析・価値判断の根拠が明らかにできなかつたので、議論も深まりがないものとなり、経験知や他者の意見の受け売りなど、常識的な意見の主張となっていた。

### 3. [よのなか]科の成果と課題からの授業設計の視点

#### (1) [よのなか]科における成果と課題

フレームワークによる分析から[よのなか]科の成果と課題は次のように整理できる。

- ① 探究過程を経ない説明的知識の提供
- ② 意志決定場面における社会認識に基づかない情意的な判断
- ③ 「集客力」や「稼働率」「トレード・オフ」などの概念的知識の授業への組み込み

#### ① 探究過程を経ない説明的知識の提供

[よのなか]科において、「なぜ」という問いが出され、予想を立てることがあっても、それを仮説にしたり、資料を使って検証したりする探究過程がないということである。仮説と検証の過程の共通の問題点として、資料の不在という問題がある。岩田一彦は、「仮説はなんらかの資料によって根拠づけられることが必要である。できるだけ豊かな情報に基づいて、納得できる水準まで具体化できる材料が必要である。」(③, p.60)と述べている。また、検証過程について、社会科においても不明確な授業が多いとしながらも、検証の方法として「多くの該当事例を示すことによる証明(帰納的方法)」「既習の因果関係を適用して証明(演繹的方法)」「反証によって不適切な仮説を消去していく証明」「仮説に該当する資料を提示することによる証明」の方法があるとしている。(②, pp.90-91 要約: 大津) つまり、仮説を設定するにしても、検証するにしても、証明するための資料の重要性を述べている。[よのなか]科においては、「なぜ」と問うても、その答えとなる説明的知識を子どものあて推量のみによって考えさせたり、子ども同士や大人との意見交流の中で推測させたりするけれども、最終的には教師が答えを述べてまとめていた。そのため、資料を使って予想を立てたり、仮説をたてたりして、検証する探究過程が組み込まれていなかった。これでは、子どもたちが社会認識を形成する段階を自分たちで組み立てていないために、単なる説明的知識の提供になってしまっている。岩田は、問題から仮説、検証に至る過程を

子どもが作りあげていくことの重要性について次のように述べている。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・人が細菌を見るには「顕微鏡」が必要である。</li><li>・人が社会を見るには「モデル」(概念装置)が必要である。</li></ul> |
|---|

(中略：大津)

学習は、以前には気づかなかった事象に、意味を見つけさせる過程である。そのためには、「モデル」の創造が不可欠である。このモデルは、教師が作りあげてそれを子どもたちに与えることはできない性質のものである。子どもが自分で、まず、モデルの創造に必要な部品、すなわち、体験・経験とつながっている情報を獲得してこなければならない。そして、その部品を使って自分で組み立てていく過程が必要である。

モデルの作成には、一定の技術が必要である。子ども自身が前記の問題－仮説－検証をしていくことが必要である。先にのべた問題発見をした子どもは、自分のオリジナルな作業仮説を設定し、検証をおこない、問題－仮説－検証の過程を確立していく。社会科学の研究者は、問題－作業仮説－検証の過程をくりかえしながら、問題－仮説－検証へとすすみ、法則性の解明をしていく。これがモデルの作成技術の基本である。(⑦, pp.83-84)

社会を見る「モデル」(概念装置)を身につけるためには、問題－仮説－検証の過程を子どもが身につけていく必要があるとしている。[よのなか]科では、社会認識形成ができる内容であっても、仮説－検証の視点が欠落していたために、社会を見る「概念装置」を作ることができなかったのである。

## ② 意志決定場面における社会認識に基づかない情意的な判断

ディベート的な活動を取り入れて価値判断を行う授業が頻繁に行われていたことは、意志決定力を育成するうえでは重要である。しかし、探究の過程を経て社会認識の形成が行われていなかったり、価値分析の段階で事実の分析的検討や未来予測の過程を踏まえていなかったりしたため、根拠が事実に基づいたものとなっていないこともあった。社会科で意志決定を行う以上は、根拠が事実に基づいたものでなければならない。事実に基づいた根拠の重要性について岩田は次のように述べている。

## 第 I 章 第 2 節

論争問題に対して価値判断をする場合には、豊かな事実に根拠とそれを基盤にした未来予測が重要である。とくに事実分析の科学性と情報の豊かさが中核になる。(②, p.102)

[よのなか]科では、「安楽死、尊厳死」について価値判断を行う授業があった。そこでは、導入の段階で、尊厳死について教師の解説があるだけで、後は、「不治の病に倒れて苦しんでいる親にどのような処置をするべきなのか?」という具体的場面を提示して、交流活動を行うことで価値判断をさせていた。こういった授業では、事実分析的検討や未来予測は全く行われていないし、習得した知識の活用もほとんど行われることはなかった。

### ③ 「集客力」や「稼働率」「トレード・オフ」など概念的知識の授業への組み込み

[よのなか]科で扱おうとした社会認識内容は、時として説明的知識であったり、現代社会にみられる法則性や構造性を説明する概念的知識であったりした。一例をあげると、「ハンバーガー屋さんの店長になってみよう」というテーマの授業においては、一枚の地図から「どのような場所に出店すればもうかりますか?」という問いで授業は行われている。しかし、子どもには「なぜ、その場所に出店するのか?」という説明を求め、教師の解説の場面では、「ハンバーガー店の出店には、稼働率や集客力を考慮に入れるので、駅前や駅付近、交差点、ショッピングモール内などに多く出店される。」といった説明的知識が与えられていた。一点目でふれたように科学的な探究の過程にはなっていないものの、ハンバーガー店の立地という事例をとおして、「集客力」「稼働率」という社会を見る概念を習得させるようになってきている。仮に[よのなか]科で形成する社会認識があれば、それはいわゆる概念装置をつくるような「社会をとらえる見方」であったのではなかろうか。藤原和博は、2001年11月27日の参議院の文教科学委員会に参考人として招致されたときに、次のように述べている。

こうして子どもに店長ロープレをさせる中で、まず自分の意見をはっきりさせ、それをグループ間で意見交換した上で、最後にプレゼンしてもらいます。そうした一連の活動の中で、集客力とか、稼働率とか「経済」にとって大事な概念を、知識として教えるのではなく、感得・体感してもらいます。(⑧, p.306)

藤原は[よのなか]科では、知識は扱わないと言っていたにもかかわらず、このように述

べている。おそらく、藤原が扱わないと言っている「知識」とは、概念的知識や説明的知識を支える記述的知識や分析的知識のことを指していたのだと考えられる。つまり、[よのなか]科でも概念的知識に当たるようなことは、転移性の高いものとして「知識」という言葉を使わず、「概念」という言葉で子どもに習得させたのである。この習得させる方法についても、藤原は社会科では「詰め込む」ものと思いついでいる節があり、探究の過程をとって初めて習得できるものとは理解していない。

## (2) [よのなか]科の成果と課題を組み込んだ授業設計の視点

[よのなか]科の成果と課題から、[よのなか]科の研究成果として、社会科に組み込める視点を次の2点とする。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① [よのなか]科でも取り扱っていた概念の組み込み</li><li>② 習得した知識を活用した合理的意志決定</li></ul> |
|--|

### ① [よのなか]科でも取り扱っていた概念の組み込み

[よのなか]科の実践の中から生かせるものを概念ととらえた。なぜなら、[よのなか]科においても扱われた概念は、中学校社会科公民的分野でも扱うものだけでなく、藤原がビジネスマンとして経験したことから抽出して授業の中に組み込んでいたものであるため、実際の世の中を見る目となりえるからである。[よのなか]科の授業で扱っていた概念で代表的なものが、「トレード・オフ」である。経済教育の中では、「トレード・オフ」を経済的な基礎概念として重要視しており、平成元年版『中学校指導書社会編』においては、「人間の生活向上に対する要求は無限に近いものであるのに対し、商品やサービスを生み出すための資源は有限である。そこで、所得、時間、土地などの限られた条件の下においてその価格を考慮しつつ選択を行うという経済活動がなされるのである。」(⑨, p. 101)という「トレード・オフ」に通じる考え方が導入されていた。これに加え、平成10年版『中学校学習指導要領解説社会編』では、「これらの選択を行うに当たっては、あるものをより多く生産・消費するときには、他のものを少なく生産・消費しなければならないことがあることに気付かせることが必要である。」(⑩, p. 135)として、更に「トレード・オフ」の考え方が強く反映された。そして、平成20年版中学校学習指導要領[社会]から「効率と公正」という概念も加わって、「トレード・オフ」の視点が与えられるようになった。[よのなか]科でも同

じように、トレード・オフを重要概念として学習していた。そのため、本研究においては、経済学の研究成果として、[よのなか]科でも取り扱われていた「トレード・オフ」の概念を中学校社会科公民的分野の学習に組み込むこととする。

② 習得した知識を活用した合理的意志決定

価値判断を頻繁に行い、意志決定に対する子どもの抵抗をなくしたことである。つまり、人前で自分の意見を発言させることを訓練したのである。そこには当然仕掛けがあり、論題となることは、ついつい話したくなるもの、特に知識を有していなくても自分の経験で話すこともできるもので議論させていた。しかし、情意に流される側面があった。そこで、社会科においては、習得した知識を活用できるように価値分析・未来予測の過程を組み込むことでこの問題点を克服することができる。

【註・引用・参考文献】

- ① 岩田一彦「社会事象と問いの内容」『教育科学 社会科教育』明治図書，No.228，1982年，pp.116-124
- ② 岩田一彦『小学校社会科授業分析』東京書籍，1993年
- ③ 岩田一彦「授業設計の理論」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍，1991年，pp.6-85
- ④ 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書，2001年
- ⑤ 藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践～クリティカル・シンキングのすすめ～』東京書籍，2010年
- ⑥ 岩田一彦「合理的意志決定能力の育成と社会的論争問題」『教育科学 社会科教育』No.232，明治図書，pp.116-124
- ⑦ 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書，1994年
- ⑧ 藤原和博『世界でいちばん受けたい授業 2』小学館，2002年
- ⑨ 文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍，1989年
- ⑩ 文部省『中学校学習指導要領解説社会編』大阪書籍，1999年

## 第Ⅱ章 経済学の研究成果「トレード・オフ」の概念を組み込む意義

本章では、第1節でトレード・オフの概念とは、経済学においてどのように述べられているのかを整理し、その概念の重要性と中学校校公民的分野に組み込む必要性について論じる。

第2節では、なぜ平成20年版中学校学習指導要領[社会]から、「対立と合意」、「効率と公正」が導入されるようになったのかを明らかにする。はじめに、H20年版『中学校学習指導要領解説社会編』（以下、H20年版『中学校解説社会編』）において「対立と合意」、「効率と公正」がどのように述べられているのかを考察する。次に、過去の『中学校学習指導要領解説社会編』及び『中学校指導書社会編』や『高等学校学習指導要領解説公民編』及び『高等学校学習指導要領解説社会編』を振り返り、「効率と公正」、「対立と合意」がどのように述べられているかを明らかにする。最後に、「対立と合意」「効率と公正」とトレード・オフの関係について論じる。

### 第1節 トレード・オフの概念とは

本節では、経済学においてどのように述べられているのかを整理し、その概念の重要性と中学校校公民的分野に組み込む必要性について論じる。

#### 1. 経済学におけるトレード・オフ

##### (1) トレード・オフの概念

ここでは、トレード・オフの概念について述べる。

トレード・オフについて、吉村敦は次のように述べている。

人間の無限な欲求に対して資源は有限であるという希少性の世界において、選択の両立は、実現しない。一つの選択は、選び得たもう一つの選択をあきらめることである。つまり、トレード・オフとは、希少性の世界で迫られる「こちらを立てればあちらが立たず」という二律背反である。

(①, p.291)

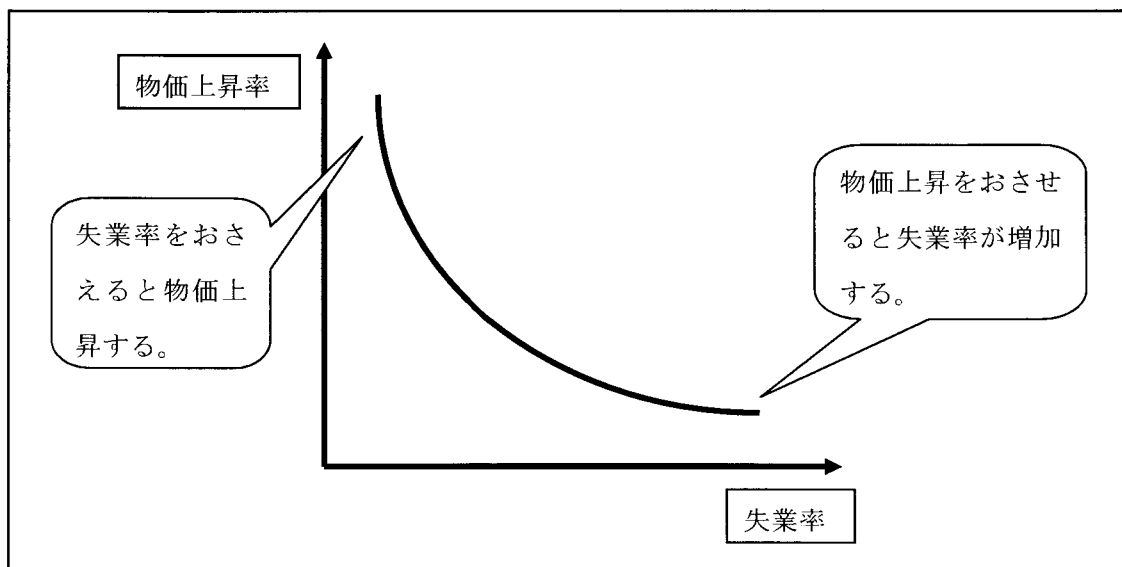


## 第Ⅱ章 第1節

通常私たちが「トレード・オフ」と使うときには、一方を取るともう一方を取れないという意味で使っている。さらに、『ブリタニカ国際大百科事典』では次のように述べられている。

2つの政策目標があり、一方を達成しようとするとは方の目標の達成を犠牲にしなければならないというような場合に、こうしたジレンマの関係についていう。たとえば完全雇用の実現と物価の安定という2つの目標は、失業率を低下させると物価が上昇し、物価を安定させようとするとう業が増加するという関係にあり、両目標の同時達成は不可能であるが、こうした関係をトレード・オフの関係という。(②, p. 865)

概要としては、完全雇用の実現と物価の安定の両方は達成できずに、片方の選択によりもう片方は犠牲にしなければならないと述べられている。しかし、ここでは単に片方しか選択できないというだけでなく、「完全雇用の実現のために失業率を低下させたときには、物価が上昇する」という「作用と反作用」のような関係になっている。その関係を図Ⅱ-1-1に示す。



図Ⅱ-1-1 失業率と物価上昇におけるトレード・オフの関係

つまり、トレード・オフとはある政策目標を達成しようとするのが、それに関わるもう一方の政策目標を達成することを阻害する働きをする状態である。そのため本研究では、

トレード・オフを「ある目標を達成しようとするれば、他の目標を達成することを阻害する状態」ととらえることにする。

## (2) 経済教育と社会科教育

多くの経済学者は、「経済学とは私たちの持つ希少な生産資源を人々の欲求を満たすためにいかにもちうるかということについての研究である」(③, pp. 12-13)と定義している。このことは、「生産資源は希少であるため資源を節約したり、効率的に用いたりしなければならない」と、「資源の希少性に対して人間の欲求全てを満たすことは不可能なので、欲求を最大限に満足させるために、どのように用いるかという問題を生じる」ことを示している。つまり、経済的問題は、希少性と人間の欲求を満たすために生産資源を節約したり効率的に用いたりする必要性があることから起こるものである。経済教育を推進する全米経済教育合同会議(以下、JCEE)は、「経済問題に対する合理的な判断を身につけることは、生徒がより有能な意思決定者となり、また、より責任のある市民となるのに役立つ。」(③, p. 8)と述べている。そのため、「経済教育の目的は、生徒が効率的に意思決定ができ、責任ある市民となる準備をすることである」(③, p. 14)としている。さらに、「経済理解の本質は、私たちの前に広く存在する一連の、経済的事実・出来事・観察・諸問題からどのように経済認識を形成することができるかということ、および、経済的な出来事についてどのような意思決定ができるかということにある。」(③, p. 20)としている。つまり、経済教育では、経済の仕組みがわかり、それに基づいた合理的な意志決定(④)ができる子どもを育てることを目標としている。これは、社会科教育の目標である、「社会認識形成をとおして市民的資質を育成する」と同義である。そのため、社会科教育の目標達成をすることで、経済教育の目標は達成される。

## (3) 社会的目標とトレード・オフ

トレード・オフの概念を「ある目標を達成しようとするれば、他の目標を達成することを阻害する状態」と定義した。それでは、この目標とはどのようなことであろうか。

経済教育においては、経済問題について有効な意志決定をすることが重要視されている。JCEEは、意志決定における指針としての社会的目標について、次のように述べている。

本章の序章で説明したように、経済理解の重要な要素は、経済問題についての有効な意思決定をする能力である。しかしながら、経済的決定は真空の中でなされるのではない。むしろ、経済的決定は、一連の諸目標に照らしてなされ、しかもその諸目標は、社会と社会の間で、あるいは、同じ社会の中での集団や個人によって、ばらばらなのである。

(中略)

経済学に関連した、また、今日のアメリカ社会でかなり重要であるとされている広い社会的目標は、経済的自由、経済効率、経済的公平(⑤)、経済的安全、経済安定、(完全雇用とインフレン終息)、そして、経済成長である。これらの目標やそれらの目標のそれぞれの重要性が、個個人(ママ)や社会をそれぞれの意思決定に導くのである。目標は、標的を与えるとともに、これらの標的に到達するための手段を設定する際に、ある種方向付けを与える。(③, p. 116)

つまり、経済的問題に意志決定を行うときの指針となるのが経済的自由をはじめとする社会的目標といわれるものである。本研究においてトレード・オフの概念にある「ある目標」とは、経済教育の中で使われている「社会的目標」とする。

さらに、山根栄次は社会的目標の重要性を指摘すると同時に目標間にトレード・オフが起こることを次のように述べている。

経済的意思決定は、ある目標あるいは、いくつかの目標を実現するためになされるのであるが、その決定に先だってどのような目標を実現しようとしているのかを予め認識しておくことは、より有効な意思決定に導く。それゆえ、経済的・社会的目標として何があるのかを知っておくことは、大切なことである。しかも、それらの目標は、しばしば矛盾する。つまり、ある目標をより多く実現しようとするれば、他の目標が犠牲になることがあるのである。それが目標間のトレード・オフである。(⑥, p. 79)

JCEE や山根の論に依拠すれば、経済的意思決定において複数の社会的目標を達成しようとするときに、トレード・オフは起こる。

## 2. トレード・オフの重要性

次に、トレード・オフの概念の重要性について述べる。

梶井厚志は、「トレード・オフ」を「矛盾」と置き換えて次のように述べている。

韓非(中国戦国時代末期の思想家：大津)の説の是非はともかくとして、2つの状態が両立するはずはない、矛盾しているという論法や思考方法は、経済学において非常に重要である。それを端的にあらわすのがトレード・オフという経済学で頻繁に使われる言葉だ。トレード・オフとは、いくつかの選択肢があるときに、ひとつを選択すれば、他のものは選べなくなることをいう。すなわち、両方を選択しようとするときと矛盾するとき、トレード・オフがあるというのである。(⑥, p.25)

さらに松本源太郎は、トレード・オフの関係を認識することの重要性を次のように述べている。

具体的な経済政策を考える場合に重要なのは、トレード・オフの関係にある政策目的を十分に認識したうえで、適切な妥協点を選ぶことである。戦後のわが国のように、経済成長を至上目的とするあまり、物価や所得・富の分配、さらには生活環境といった政策目的を軽視するようなことがあってはならない。(⑦, p. 659)

トレード・オフの状態にあるときは、二律背反だからといって片方の選択肢だけを考えるわけにはいかない。なぜなら、片方の選択肢を取ることがもう一方に負の影響を与えるからである。そこで、トレード・オフの概念を習得すれば、何と何が矛盾するのかということを見極め、問題発見をすることができる。したがって、片方の選択肢だけを取るのではなく、解決策となる妥協点を探し出すきっかけを与えるという点で、トレード・オフの概念を習得することは意義がある。

また、社会的目標にどのようなものがあるのか、さらにそれらの間はトレード・オフになることがあることを理解していることで、経済的問題に対して合理的な意志決定とすることができる。社会的目標にどのようなものがあるのか、またその目標間にトレード・オフがあることを理解しておく重要性について山根栄次は、次のように述べている。

## 第Ⅱ章 第1節

このように、経済的意思決定においては、目標間のトレード・オフに直面するため、その決定において如何なる目標が如何なる関係にあるのかを理解し、最も望ましい決定を導くことが必要になるのである。したがって、経済的思考力を育成する経済教育においては、経済的・社会的目標としていかなるものがあり、それらが現実の意思決定においては、いかなる関係にあるのかを分析させていくことが必要となるのである。(⑤, p. 79)

JCEE の考える経済教育における目標は、「経済概念を経済問題の分析に用いて合理的な意思決定能力を育成すること」(⑤, p. 79)である。つまり、経済概念の習得だけでなく、その概念を活用して合理的意志決定能力を育成する必要があるとしている。そのために、合理的な意志決定では次のようなプロセスを踏むとしている。

1. 問題や論点をはっきりと示せ。

重要な事実は何なのか。選択しなければならないいかなる問題が生じたのか。問題の核心は何なのか。

2. 達成されるべき個人的目標ないしは社会的目標を決定せよ。

達成したいそれらの諸目標に大まかな優先順位を与えよ。

3. これらの諸目標を達成するための複数の原案を考えよ。

使用可能な資源の限度と、行動の自由を制約する条件について考えよ。

4. 問題を理解するために必要な経済概念を選択せよ。そして、複数の案のそれぞれの利点を評価するために、それらの経済概念を用いよ。

問題の本質をとらえるために、どのような概念を用いることが有用であるか。選択的になされた個個(マ)の解決案を探究するためには、どのような概念をもちいることが最も有効であるか。

5. 多くの目標、あるいは最も重要な目標を達成することができる案を決定せよ。

どれを解決することが最も容易であるか。どれが最も望ましいか。異なる目標の間にはどのようなトレード・オフの関係があるか。すなわち、他の目標をより多く達成するために、ある目標をどの程度犠牲にしなければならないか。(③, pp. 21-22)

## 第Ⅱ章 第1節

JCEE は、このような5つのステップを「合理的方法」(⑤, p. 79)と呼んでいる。山根は、このステップが J. デューイ (John Dewey) の反省的思考(1, 困難の漠然とした自覚 2. 困難点の明確化 3. 解決のための仮説の立案 4. 仮説の推論的検討 5. 検討された仮説の実地検証と結論)の五段階の一変形ととらえることができるとして、次のように述べている。

それは、(デューイの反省的思考の五段階と「合理的方法」における意思決定過程が似ていること : 大津)「合理的方法」が、経済問題についての意思決定のプロセスという限定があるものの、両者とも合理的な思考プロセスであるという共通点があるからである。(⑤, pp. 80-81)

「合理的方法」の第二段階と第五段階においては、目標と目標間のトレード・オフが含まれている。つまり、合理的意志決定を行う過程においては、社会的目標を経済問題の解決に適用していることがわかる。社会的目標及びその間にトレード・オフの関係があるのか否かということが分ることで、合理的な意志決定を行うことができることから、トレード・オフの概念が経済学において重要視されている。

### 3. トレード・オフの必要性

ここでは、トレード・オフの概念がなぜ中学校社会科公民的分野の学習に必要となるのかについて3点から述べる。

#### (1) 社会事象間の関係を分析する力の育成

トレード・オフの概念を組み込めば、社会事象間の矛盾した関係を分析する力を育成することができる。そうすることによって、実生活の中でも社会事象間に矛盾した関係があれば、それを見出だすことができるようになるし、その矛盾が論争問題の原因となることがわかるようになるのである。いわゆる、学校で学習したことを自分たちの生活の中で反芻し、学習の有用感を感じさせることができるのである。

## (2) 社会認識の形成

トレード・オフの概念を組み込めば、社会事象におけるトレード・オフが何と何であるのかがわかり、論争問題を原因と結果の関係でとらえるので、社会認識を形成することができる。トレード・オフの状態というのは、社会事象間に矛盾がおこっている状態である。矛盾状態が起こっているために、論争となっているわけである。つまり、何と何がトレード・オフなのかがわかれば、結果としての論争問題の原因がわかるのである。そのことで、社会認識を形成することができる。

## (3) 合理的意志決定能力の育成

トレード・オフの概念を組み込めば、論争問題における選択肢のメリット・デメリットの分析を行い、合理的な意志決定ができる。社会事象間に矛盾があるのは、それぞれの選択肢にメリット・デメリットがあるためである。つまり、社会事象におけるトレード・オフの関係がわかれば、そのメリットとデメリットを踏まえ、習得した知識に根拠を求めて意志決定ができるので、合理的なものとなる。

### 【註及び参考・引用文献】

- ① 吉村敦「トレード・オフ／機会費用」岩田一彦，片上宗二，池野範男『社会科 間違いやすい・紛らわしい用語指導辞典』明治図書，2007年，p.291
- ② フランク・B・ギニー編『ブリタニカ国際大百科事典 小項目辞典』ティービーエス・ブリタニカ，1974年
- ③ 全米経済教育合同協議会，フィリップ・サンダース編著，岩田年浩，山根栄次訳『経済を学ぶ・経済を教える』ミネルヴァ書房，1988年
- ④ 経済教育においては、「意思」とされている。しかし，本研究においては，「物事を判断して実行しようとする積極的な心の働き」(小学館『類語例解辞典』電子辞書版，2003年)とするために，「意志」を使用する。
- ⑤ p.119では，「経済的公正」の語に置き換えて解説をしている。
- ⑥ 山根栄次『「経済の仕組みがわかる」社会科授業』明治図書，1990年
- ⑦ 梶井厚志『故事成語でわかる 経済学のキーワード』中公新書，2006年
- ⑧ 松本源太郎「トレード・オフ」小泉明，川口弘，伊達邦春編『現代経済学辞典』青林書院，1979年，pp.658-659

第2節 「対立と合意」、「効率と公正」

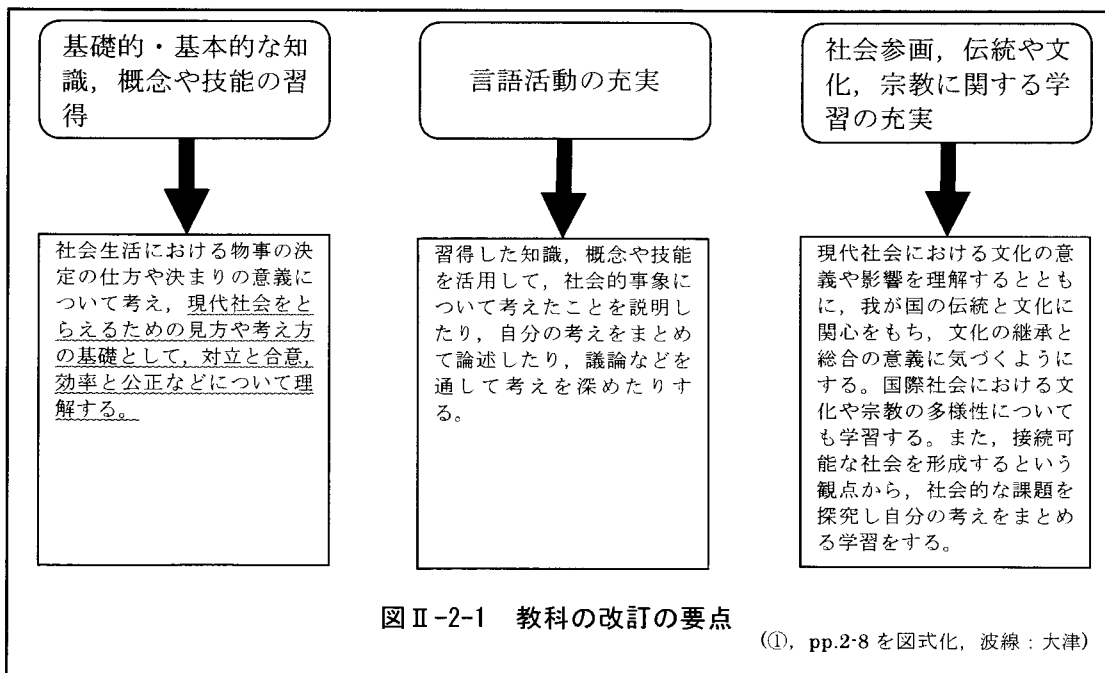
本節では、平成20年版中学校学習指導要領[社会]から「対立と合意」「効率と公正」が導入された背景とその考え方について、平成20年版『中学校学習指導要領解説社会編』（以下、H20年版『中学校解説社会編』）をもとに、分析、検討する。

はじめに、H20年版『中学校解説社会編』における「対立と合意」「効率と公正」とはどのような考え方なのかについて明らかにする。次に、過去の『中学校学習指導要領解説社会編』（以下、『中学校解説社会編』）や『中学校指導書社会編』、及び『高等学校学習指導要領解説公民編』（以下、『高等学校解説公民編』）、『高等学校学習指導要領解説社会編』（以下、『高等学校解説社会編』）をもとに、「対立と合意」、「効率と公正」がどのように論じられてきたかを分析、検討する。最後に、「対立と合意」、「効率と公正」と「トレード・オフ」の関係について論じる。

1. 平成20年版(2008年)『中学校学習指導要領解説社会編』における「対立と合意」、「効率と公正」

(1) 「対立と合意」「効率と公正」の位置づけ

平成20年1月に中央教育審議会が「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」答申を行った内容を踏まえ、H20年版『中学校解



図Ⅱ-2-1 教科の改訂の要点

(①, pp.2-8 を図式化, 波線: 大津)



## 第Ⅱ章 第2節

『説社会編』において、目標と内容の改訂にあたって留意したポイントを「教科の改訂の要点」として整理したものが図Ⅱ-2-1である。

ここでは、現代社会をとらえる見方として、「対立と合意」、「効率と公正」を取り扱っている。そして、改訂の基本方針の一つである「基礎的・基本的な知識、概念や技能の習得」について、次のように述べている。

中央教育審議会の答申に基づき、社会科の改訂の基本的な方針として掲げた、基礎的・基本的な知識、概念や技能の習得については、学校教育法第30条第2項の規定を踏まえたものである。また、同答申では、今回の改訂においては、(中略：大津)主として、①社会の変化や科学技術の進展等に伴い、社会的な自立等の観点から子どもたちに指導することが必要な知識・技能、②確実な習得を図る上で、学校や学年間等であえて反復(スパイラル)することが効果的な知識・技能、等に限って、内容事項として加えることが適当である旨の提言がなされている。(①, p.5 波線部：大津)

つまり、「対立と合意」、「効率と公正」は、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎となる知識であり、公民的分野において反復(スパイラル)することで、確実な習得を図ることができるものである。そのため、H20年版『中学校解説社会編』の公民的分野における内容に明記されているのである。それだけ、現代社会を見る知識としては重要なものであることがわかる。

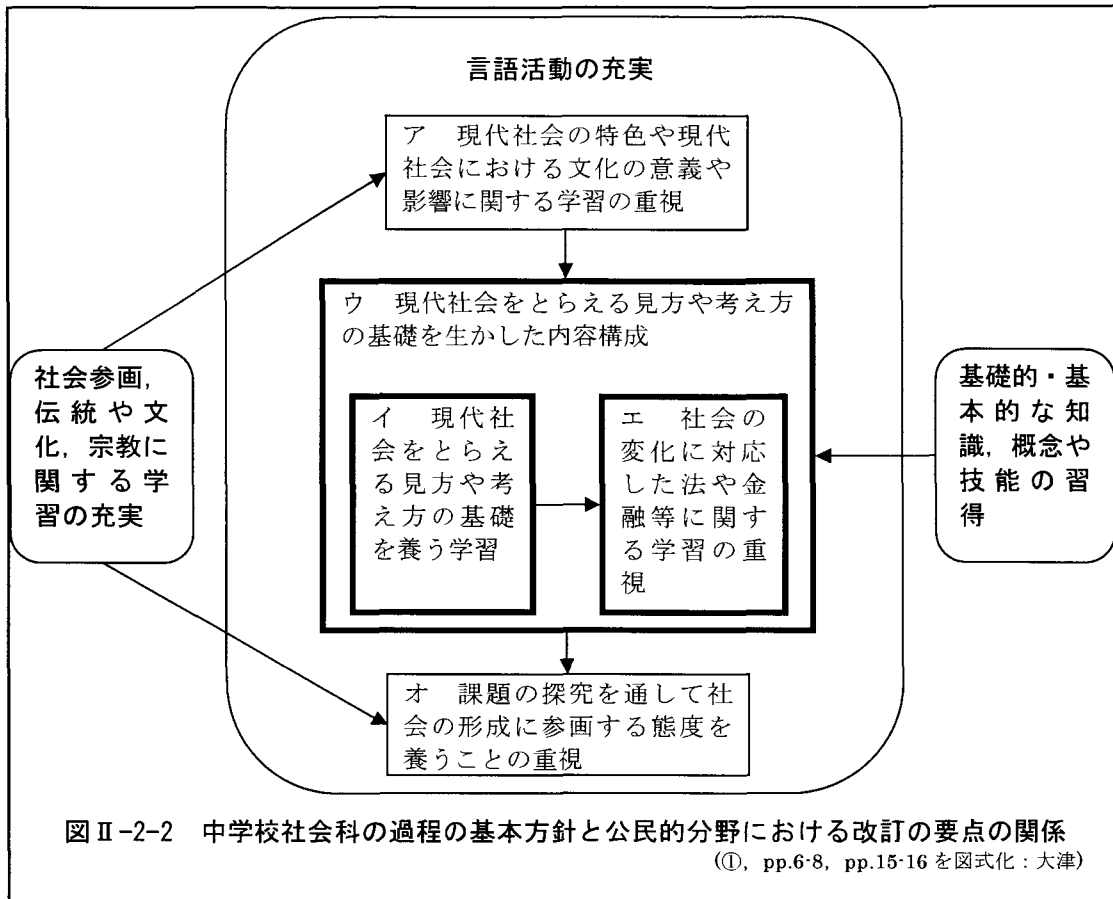
また、中学校社会科の改訂の基本的方針と、先述の「教科の改訂の要点」をさらに具体的にした「公民的分野における改訂の要点」を整理すると次頁図Ⅱ-2-2のようになる。

まず、平成20年版『中学校学習指導要領』において、指導計画を作成する上での配慮すべき事項として、次のように述べられている。

各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること。

(②, p.18)

教科指導全般にわたって「言語活動の充実」を図るように述べられている。そのため、社会科においても「言語活動の充実」は、公民的分野における改訂の要点全てに関わるものとなる。図中のアに示された改訂の要点は、「現代社会に関する関心を高め、以後の学習のより一層の理解を図るため」(①, p.15)に設定されたものである。そして、「基礎的・基本



的な知識，概念や技能の習得」を重視するために、「社会生活における物事の決定の仕方やきまりの意義について考え，現代社会をとらえるための見方や考え方の基礎とし，対立と合意，効率と公正などについて理解する学習を取り入れた。」(①, p.7)そのため，改訂の要点では，現代社会をとらえる見方や考え方が以後の学習に生かせるように，まず初めに現代社会をとらえる見方や考え方の基礎を養う学習を行う。そして，政治や経済，国際関係に関する諸事象をとおして，その見方や考え方を深めると同時に諸事象の理解をより一層深めることができるような内容の構成をとっている。さらに，基本方針に社会参画に関する学習の充実が求められているので，公民的分野の改訂の要点においては，3分野の学習の成果を生かしてよりよい社会の形成に主体的に参画する態度を養うようになっている。改訂の要点である図中のオは，公民的分野というより，社会科の総まとめとしての色合いが強い。そのため，公民的分野の中核を占める改訂としては，図中イ，ウ，エとなる。これらのことから，H20年版『中学校解説社会編』の中心となるのは，「現代社会の見方や考え方」を習得して活用する学習，つまり「対立と合意」，「効率と公正」の概念を習得して，社会事象をその見方や考え方をとおして理解させることである。

2. 「対立と合意」、「効率と公正」の学習指導要領における変遷

ここでは、平成 20 年版以前の『中学校解説社会編』及び『中学校指導書社会編』を整理することで、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎となる「対立と合意」「効率と公正」の概念がどのような変遷をたどったかを明らかにする。さらに、学習内容の関わりから『高等学校解説公民編』、『高等学校解説社会編』も比較対象とする。

(1) H20 年版『中学校解説社会編』 (①) 及び H21 年版『高等学校解説公民編』 (③)

対象	中学校	高等学校
H20 年版『中学校解説社会編』 ・ H21 年版『高等学校解説公民編』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、<b>対立</b>(以下、太字: 大津)と<b>合意</b>、<b>効率と公正</b>等について理解させる。</li> <li>・ 「イ現代社会をとらえる見方や考え方」では、社会生活における物事の決定の仕方、きまりの意義を考えさせることを通して、現代社会をとらえるための概念的枠組みの基礎として、<b>対立と合意</b>、<b>効率と公正</b>などの見方や考え方があることを理解させることをねらいとしている。</li> <li>・ 多くの人々は家族、学校、地域の自治会、職場などの様々な集団を形成し、そこに所属して生活している。そして、集団に所属する人は、一人一人個性があり多様な考え方や価値観、また利害の違いもある。当然、問題(トラブル)や紛争が生じる場合もある。また、売買の交渉などにおいて、売り手と買い手が異なる金額や条件を提示してまとまらない場合もある。ここではそれらを「<b>対立</b>」としてとらえている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ この(政治や経済の：大津)見方や考え方は中学校社会科公民的分野でその基礎が養われ、高等学校では「政治・経済」において、「個人の尊厳」、「基本的人権の尊重」、「<b>対立</b>」、「<b>協調</b>」、「<b>効率</b>」、「<b>公正</b>」など政治や経済をとらえるための基本となる概念や理論を学び、現代社会の諸課題を考察させることによって見方や考え方を吟味し、さらに深化、発展させるようになっている。</li> <li>・ 一般に政治とは、意見や信念及び利害の<b>対立</b>状況から発生する現象である。したがって、異なる意見がどのように主張されているかについての理解を深めるとともに、各人がそれぞれ自分の意見をもちながら、その上で、自分とは異なった意見、時には<b>対立</b>する意見が成立し存在する理由を理解し、議論を交わすことを通して、自分の意見を批判的に検討し、吟味していくことが大切であり、それが政治への理解の第一歩である。</li> <li>・ 社会規範の一つとしての法が紛争の防止や利害<b>対立</b>の調整や解決に果たしている役割などを理解させ、法の意義について理解を一層深めさせる。</li> <li>・ 「社会と社会の関係…に着目させる」(内容の取扱い)については、社会間(国家間、地域間等)に存在する様々な問題や矛盾を解決することがそれぞれの社会を維持、発展させることになることを理解させるとともに、どのように利害の調整を行えば<b>対立</b>する社会を含むすべての社会にとって望ましい解決になるのか考察させる。</li> </ul>

第Ⅱ章 第2節

対象	中学校	高等学校
<p>H20年版『中学校解説社会編』 ・H21年版『高等学校解説公民編』</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・このような(問題[トラブル]や紛争：大津)「対立」が生じた場合、多様な考え方を持つ人が社会集団の中で共に成り立ちうるように、また、互いの利益が得られるよう、何らかの決定を行い、「合意」に至る努力がなされていることについて理解させる。</li> <li>・「効率」については、社会全体で「無駄を省く」という考え方である。すなわち、「合意」された内容は無駄を省く最善のものになっているかを検討することを意味している。</li> <li>・「公正」については「みんなが参加して決めているか、だれか参加できていない人はいないか」というような手続きの公正さや「不当に不利益を被っている人をなくす」「みんなが同じになるようにする」といった機会の公正さや結果の公正さなど、「公正」には様々な意味合いがあることを理解させた上で、「合意」の手続きについての公正さや「合意」の内容の公正さについて検討することを意味している。</li> <li>・経済に関する様々な事柄や課題について、対立と合意、効率と公正などの見方や考え方と関連付けて理解させたり、考えさせたり、判断させたりするようにする。</li> <li>・政治に関する様々な事柄や課題について、対立と合意、効率と公正などの見方や考え方と関連付けて理解させたり、考えさせたり、判断させたりするようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・政治とは広義には、個人あるいは集団の考え方や意見、利害の対立や衝突を調整したり解決したりすることにより、社会の秩序を維持し統合を図る機能を意味していることを理解させる。</li> <li>・「公正」とは対立や衝突を調整したり解決策を考察したりする過程において、また、その結果の内容において、個人が対等な社会の構成員として適切な配慮を受けていることである。</li> <li>・「公正」であるとは、社会の制度や規範、あるいは行為の結果を正しいものとして人々が受容する条件が成り立っていることということもできる。</li> <li>・対立や衝突の調整を図る場合、当事者のうち片方の主張だけを取り上げていないか、少数者にも配慮しながら社会の多数の幸福を図るようにしているかなど、手続きや結果についての「公正」が確保されているかどうかなどを一つの目安として考えることができる。</li> <li>・中学社会科公民的分野における経済的内容の学習を踏まえ、経済的な選択や意思決定においては、効率を追求することが目指されるが、それは公正な所得の分配を必ずしももたらすものとはならないこと、逆に公正の観点だけでは資源の配分が非効率になり、経済発展を阻害することにもなることがあり、現実の経済においてはこのような効率と公正を調整し、両者がともに成り立つことが要請されていることに気付かせる必要がある。</li> <li>・政府の経済政策は、経済的な自由の保障、効率と公正の確保、成長と安定の追求などを目指して行われるが、これらの目標は相互に対立することがあり、その調整が今日大きな課題であることに気付かせる。</li> <li>・経済は国民生活や福祉の向上のために運営されるが、経済の発展を促進する効率性の追求と、国民福祉の向上で求められる公平性や公正さとは必ずしも一致するとは限らない。</li> </ul>

第Ⅱ章 第2節

対象	中学校	高等学校
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">H20年版『中学校解説社会編』 ・H21年版『高等学校解説公民編』</p>	<p>・社会資本の整備，公害の防止など環境の保全，社会保障の充実，消費者の保護など国や地方公共団体に任せた方が<b>効率的</b>であったり，<b>公正</b>であったり，市場の働きだけに任せたままで解決が難しかったりする問題について具体的に考えさせる。</p>	<p>・「市場経済の機能と限界」については，有限で希少な資源の<b>効率的</b>配分をもたらす市場機構について理解させるとともに，寡占や独占，外部不経済など市場経済の限界などについても理解させる。</p> <p>・日本の労働市場の特徴とされてきた終身雇用制や年功序列型賃金体系，労使協調などにより雇用の安定を確保するという考え方と，規制緩和による就業形態の多様化，成果主義に基づく賃金体系，労使の新しい関係などにより労働力を<b>効率的</b>に活用するという考え方を対照させ，雇用の安定化と労働条件の改善という視点や仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の視点などから，今後の日本の雇用・労働政策の在り方について探究させる。</p> <p>・日本の今後の農業と食料の問題について，農業における生産，流通，貿易を自由化する考え方と，農業を保護するための政策を推進する考え方を対照させ，食料生産の<b>効率化</b>と食料の安定供給及び安全性確保という視点から探究させる。</p>

(2) 平成10年版『中学校解説社会編』(④)及び平成11年版『高等学校解説公民編』(⑤)

対象	中学校	高等学校
<p>H10年版『中学校解説社会編』・H11年版『高等学校解説公民編』</p>	<p>・ルールや規則をつくっていくには、様々な考えを持つ人々がそれぞれ自分の意見を説明し十分な話し合いを行って、互いが納得して合意できる内容にしていく努力が必要であることに気付かせることが大切である。</p> <p>・市場経済には、人的・物質的資源を効率良く配分する役割があることを理解させる。</p>	<p>・「(1)現代の政治」では、具体的な事例を取り上げて、「個人の尊厳」、「基本的事件の尊重」、「対立」、「協調」など、政治にかかわる諸事象をとらえるための基本となる概念や理論について学習させるとともに民主政治の本質や国際政治の特質などの探究を通して、政治についての基本的な見方や考え方を身に付けさせる。</p> <p>・一般に政治とは、意見や信念及び利害の対立状況から発生する現象である。したがって、異なる意見がどのように主張されているかについての理解を深めるとともに、各人がそれぞれ自分の意見をもちながら、その上で、自分とは異なった意見、時には対立する意見が成立し存在する理由を理解し、議論を交わすことを通して、自分の意見を批判的に検討し、吟味していくことが大切であり、それが政治への理解の第一歩である。</p> <p>・「政治と法の機能」については、政治とは広義には、社会生活の中で個人あるいは集団の考え方や利害が対立・衝突するとき、それらを調整し解決して社会の統合を図る社会的機能を意味しており、このような意味での政治は社会生活のあらゆる場において普遍的に存在するものであることを理解させる。</p> <p>・議会制民主主義は、対話を通して対立する考え方、相反する意見や利害の間に共存の可能性を見いだしていく働きをもつものとして重要な価値を保っていることを理解させる。</p> <p>・「(2)現代の経済」では、具体的な事例を取り上げて、「効率」、「公正」など、経済にかかわる諸事象をとらえるための基本となる概念や理論について学習させるとともに現代経済の特質等の探究を通して、経済についての基本的な見方や考え方を身に付けさせる。</p> <p>・経済的な選択や意思決定においては、効率性を追求することが目指されるが、それは所得の分配などの公平性や公正さを必ずしももたらすものとはならないこと、逆に公平性や公正さの観点だけでは資源の分配が非効率になり、経済発展を阻害することもあり、現実の経済においてはこのような効率性と公平性や公正さとの矛盾、対立を調整することが要請されていることに気付かせる。</p> <p>・政府の経済政策の目的には、経済的な自由の保障、効率と公正の確保、成長と安定の追求などがあるが、これらの目標は相互に対立することがあり、その調整が今日大きな課題であることに気付かせる。</p> <p>・一般に経済は国民の生活や福祉の向上のために運営されるが、経済の発展を促進する効率性の追求と、国民福祉の向上で求められる公平性や公正さとは必ずしも一致するとは限らない。</p>

第Ⅱ章 第2節

対象	中学校	高等学校
H10年版『中学校解説社会編』・H11年版『高等学校解説公民編』		<ul style="list-style-type: none"> <li>・終身雇用制や年功序列賃金，労使の協調などによって雇用の安定を確保するという考え方と，職能給や能力給，労使の新しい関係などによる労働力の効率的な活用という考え方とを対照させ，今後の我が国の労使関係や労働市場の在り方について考察させる。</li> <li>・我が国の今後の農業と食料の問題などについて，農業における生産，流通，貿易を自由化する考え方と，農業を保護するための様々な規制を設ける考え方とを対照させ，食料生産の効率化と食料の安定供給及び安全性確保という視点から考察させる。</li> <li>・自由と効率を目指す自由貿易の考え方と，国内産業の保護という政治的要因に基づく保護貿易の考え方とを対照させ，経済摩擦解消の在り方について考察させる。</li> </ul>

(3) 平成元年，昭和52年版『中学校指導書社会編』（⑥，⑦）及び平成元年版『高等学校解説公民編』，昭和53年版『高等学校解説社会編』（⑧，⑨）

対象	中学校	高等学校
H元年版『中学校指導書社会編』・H53年版『高等学校解説公民編』	「対立と合意」「効率と公正」の概念に関わる直接的記述は見当たらない。	・「現代の市場と企業」については，現代の市場経済においては市場機構の働きによって財貨とサービスの需要・供給の調整が行われ，その結果として資源の効率的活用が達成されていること，市場原理が十分働かない分野では市場のゆがみによる外部不経済(例えば，公害，公共資本の不足など)が生じる可能性があり，政府の適切な働きかけを必要とする面があることを理解させる。
S52年版『中学校指導書社会編』・S53年版『高等学校解説社会編』	「対立と合意」「効率と公正」の概念に関わる直接的記述は見当たらない。	「対立と合意」「効率と公正」の概念に関わる直接的記述は見当たらない。

第Ⅱ章 第2節

S 52年版『中学校指導書社会編』, S53年版『高等学校解説社会編』からH20年版『中学校領解説社会編』, H21年版『高等学校解説公民編』までにおいて、「対立と合意」, 「効率と公正」の記述がどのように変遷していったのかを表Ⅱ-2-1に整理する。

表Ⅱ-2-1 「対立と合意」「効率と公正」の変遷

年次	中学校	高等学校
S52年 S53年	記述なし	記述なし
H元年	記述なし	市場経済では, 自由経済により資源の <b>効率化</b> が図れる。しかし, 外部不経済により, <b>公正</b> が損なわれる場合には, 政府の市場へ介入が行われる。
H10年 H11年	ルールや規則においては, 集団の <b>合意</b> への努力が重要である。 市場経済には, 人的・物質的資源を <b>効率</b> 良く配分する役割がある	政治とは, <b>対立</b> を調整し解決していく場である。 経済においては <b>効率</b> と <b>公正</b> が <b>対立</b> することがあるので, それを調整すること課題である。 労働力, 食料生産, 貿易について, <b>効率化</b> の視点からとらえる。
H20年 H21年	社会集団の中では, <b>対立</b> が生じるので, <b>合意</b> に至る努力が重要である。 <b>効率</b> とは, 無駄を省くことである。 <b>公正</b> とは, 手続き, 機会, 結果の <b>公正</b> がある。 <b>合意</b> の内容が <b>効率的</b> で <b>公正</b> であるのかを検討する。 政治, 経済を <b>対立</b> と <b>合意</b> , <b>効率</b> と <b>公正</b> 等の見方や考え方に関連付ける。 市場の働きだけでは, <b>効率的</b> であったり <b>公正</b> を損なったりすることがあるので, 政府が市場に介入することがある。	政治とは, <b>対立</b> を調整し解決していく場である。 法が紛争の防止や利害 <b>対立</b> の調整や解決に役割を果たしている。 <b>公正</b> とは, <b>対立</b> や衝突を調整したり解決策を考察したりする過程や内容において, 個々人が適切な配慮を受けていることである。 <b>公正</b> とは, 社会の制度や規範, 行為の結果を正しいものとして人々が受容する条件が成り立っていることでもある。 <b>対立</b> や衝突の調整を図る場合は, 手続きや結果の <b>公正</b> が確保されているかを目安と考えることができる。 中学校における経済的内容の学習を踏まえ, 経済的な選択や意思決定においては, <b>効率</b> と <b>公正</b> は <b>対立</b> するものである。 現実の経済では, <b>効率</b> と <b>公正</b> を調整し, 両者が共に成り立つことが要請されている。 政府の経済政策は経済的な自由の保障, <b>効率</b> と <b>公正</b> の確保, 成長と安定の追求等を目指して行われる。しかし, これらの目標は相互に <b>対立</b> する。 経済発展を促進する <b>効率性</b> の追求と国民福祉の向上で求められる <b>公正</b> さとは必ずしも一致するとは限らない。



## 第Ⅱ章 第2節

以上のことから、H20年版『中学校解説社会編』、H21年版『高等学校解説公民編』までの「対立と合意」、「効率と公正」の変遷から次の3点が明らかになった。

- 高等学校では、平成元年から一貫して、「効率と公正」は対立する概念としている。つまり、「効率と公正」はトレード・オフの関係としている。しかし、中学校においては、H20年版から政策評価の視点が強く反映されて取り入れられている。
- 「対立」における「合意」を評価する視点として、結果や手続き、機会の「公正」があることがわかる。
- 「効率」という視点は、政治よりも経済における見方や考え方としている。

### 3. 「対立と合意」、「効率と公正」とトレード・オフ

第1節におけるトレード・オフの概念の重要性や必要性は、次のように整理できる。

- 社会的目標及びその間にトレード・オフが起こるのか否かということがわかることで、合理的意志決定を行うことができる。
- トレード・オフの概念を中学校社会科公民的分野に組み込むことで「社会事象間の関係を分析する力の育成」「社会認識の形成」「合理的意志決定能力の育成」に有効である。

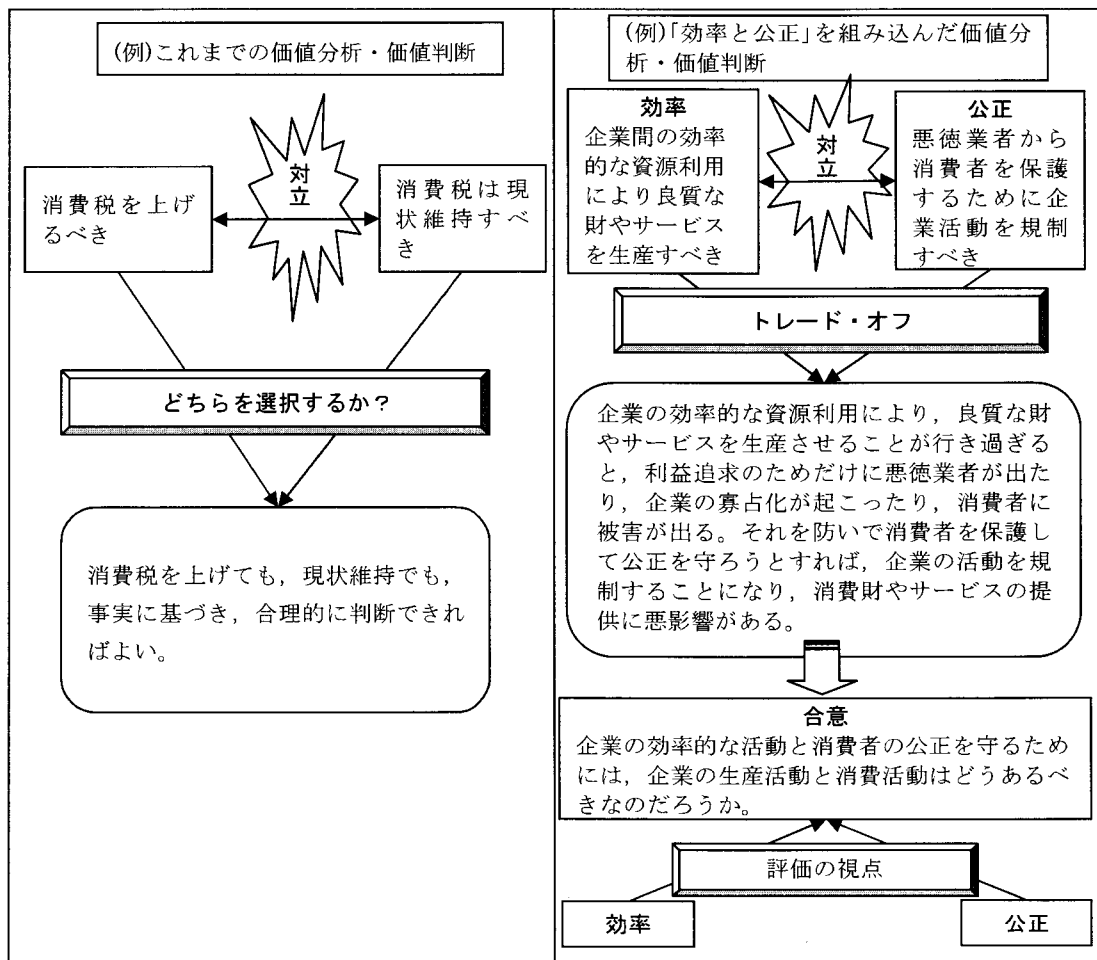
「効率と公正」について、先述のH21年版『高等学校解説公民編』において、次のように示している。

中学社会科公民的分野における経済的内容の学習を踏まえ、経済的な選択や意思決定においては、効率を追求することが目指されるが、それは公正な所得の分配を必ずしももたらすものとはならないこと、逆に公正の観点だけでは資源の配分が非効率になり、経済発展を阻害することにもなることがあり、現実の経済においてはこのような効率と公正を調整し、両者がともに成り立つことが要請されていることに気付かせる必要がある。(③, p.49)

先述のとおり、H20年版『中学校解説社会編』において「効率と公正」は、政策評価の視点が強く反映されている。つまり、H21年版『高等学校解説公民編』と併せて考えると、「効率と公正」は、トレード・オフのような矛盾した関係であり、かつ政策評価の視点ともなり得るのである。

第Ⅱ章 第2節

中学校社会科公民的分野において、「効率」と「公正」をトレード・オフの概念として取り扱うことで、社会事象間に矛盾が生じることで「対立」がおこることがわかる。トレード・オフでない論争問題の価値分析・価値判断であれば、どちらの選択をしても片方の選択肢に損害を与えることはない。しかし、トレード・オフの場合は、片方の選択肢を取ることは、もう片方の選択肢に損害を与えることになるので、片方の選択をするのではなく、双方が「合意」できる折衷案を取る必要がある。つまり、トレード・オフとなる「効率」と「公正」において、「対立」が起こるような論争問題を取り扱うことで、『対立』が生じた場合、多様な考え方を持つ人々が社会集団の中で共に成り立ちうるように、また、互いの利益が得られるよう、何らかの決定を行い、『合意』に至る努力がなされている」(①, p.102)ことを理解させることもできる。合意の妥当性について判断する場合には、再び「効率」と「公正」が合意内容の評価基準となる。中学校社会科公民的分野において、「効率」と「公正」をトレード・オフの概念として組み込んだ場合、図Ⅱ-2-3のような関係となる。



図Ⅱ-2-3 「効率と公正」を組み込んだ価値分析・価値過程

## 第Ⅱ章 第2節

以上のように、本章では、「対立と合意」、「効率と公正」とトレード・オフの関係について論じた。

### 【註及び引用・参考文献】

- ① 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版，2008年
- ② 文部科学省『中学校学習指導要領』2008年
- ③ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説公民編』教育出版，2010年
- ④ 文部省『中学校学習指導要領解説社会編』大阪書籍，1999年
- ⑤ 文部省『高等学校学習指導要領解説公民編 平成17年一部補訂』実教出版，2006年
- ⑥ 文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍，1989年
- ⑦ 文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍，1982年
- ⑧ 文部省『高等学校学習指導要領解説公民編』実教出版，1989年
- ⑨ 文部省『高等学校学習指導要領解説社会編』一橋出版，1979年

### 第Ⅲ章 市民的資質の育成を図る授業構成理論とトレード・オフ

本章では、市民的資質の育成を図る授業構成理論とその授業構成理論へのトレード・オフの組み込み方について論じる。

第1節では、市民的資質の育成に有効な授業理論である概念探究・価値分析型社会科の授業構成理論と探究1・探究2の授業構成理論について述べる。

第2節では、探究1・探究2の授業構成理論とトレード・オフの概念の組み込み方について論じる。

#### 第1節 市民的資質の育成に有効な授業設計理論

本節では、社会認識形成をとおして市民的資質の育成に有効な授業構成理論である岩田一彦の概念探究・価値分析型社会科構成理論と米田豊の探究1・探究2の授業構成理論について論じる。

##### 1. 概念探究・価値分析型社会科の構成理論

ここでは、岩田一彦が提唱する概念探究・価値分析型社会科構成理論がなぜ社会認識形成をとおして市民的質の育成に有効であるのかについて論じる。

##### (1) 社会認識形成に有効な概念探究型社会科授業

社会科の目的は、一般に「社会認識をとおして市民的資質を育成することである。」と言われている。ここで言われている社会認識とはどのようなことであろうか。岩田一彦は、社会認識について次のように述べている。

社会科の目標は、「社会認識形成を通して、市民的資質(公民的資質)を育成することである。」と言われている。ここで使用されている「社会認識」という用語には、社会を知る働きとその結果としての知識の2側面が含まれている。

学習指導要領の小学校社会科の目標は、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公

### 第Ⅲ章 第1節

民的資質の基礎を養う。」と述べている。前半の理解にあたる部分が、社会認識に対応している。

(①, p.26)

社会認識とは、社会を理解することとほぼ同義である。岩田は、「理解」とせずに、あえて「認識」とすることの意味を次のように指摘している。

社会の認識という用語には、一人ひとりの思惑を超えた一般的共通性の性格がある。(中略)

すなわち、社会認識という用語を使用する場合には、科学的性格が強くなるという側面がある。

社会認識の内容の背景には、地理学、歴史学、政治学、経済学、社会学、文化人類学、といった社会諸科学が存在している。したがって、体系的な社会認識形成を図るためには、社会諸科学の研究成果としての法則性や概念の抽出が必要となってくる。(①, p.26)

つまり、社会認識とは、社会を科学的に理解することであり、そのためには、社会諸科学の研究成果を確実に組み込んでいくことが必要である。社会諸科学の研究成果とは、原因と結果の明示的表現によって示される。社会科に社会諸科学の研究成果を組み込むということは、因果関係的説明を授業の中核に据えていくことである。そのため、岩田は、社会科における「わかる」過程を次のように述べている。

社会科で「分かる」とは、「社会事象間の関係」を知ることである。なかでも、「社会事象間の因果関係」を知ることが、本質的分かり方である。この社会事象間の関係は、子どもが問題意識を持ち、問題を探究していった結果として習得される。(②, p.34)

さらに、岩田は子どもが問題意識を持ち、探究していった結果、「わかった」状態になると述べている。そのため岩田は、社会諸科学の研究成果として、研究方法を組み込むことについての次のように述べている。

社会諸科学の発達には、社会事象の中に見られる法則性、概念の形で蓄積されると同時に、研究方法の確立という形で蓄積されてきている。教科内容が、社会諸科学の研究成果に依拠すると考えるならば、その組み立てにさいしては、その両者を含むことが必要である。(③, p.80)

### 第Ⅲ章 第1節

岩田は、社会諸科学の研究成果としての概念や法則性などの研究内容だけでなく、研究方法も社会科に組み込んでいくべきであるという立場を示している。そこで、社会諸科学の研究成果としての研究方法に含まれるものを、次のように提示している。

＜教科内容に位置付ける技術の例＞

総合的技術……観察，見学，聞き取り，ディベート，未来予測，モデル設計

分析的技術……問題発見，仮説，検証，結論

(③, p.81)

さらにその中でも、社会科の授業設計の中核を形成する技術として問題発見の技術とモデル設計の技術を挙げている。岩田は、問題発見の技術の重要性を次のように述べている。

研究者にとって最も大事なことは、ユニークな問題を発見することである。絞り込まれた問題が提示できるということは、一定の解答の方向性が見えているということでもある。

教育は、子どもを小さな研究者として位置づけ、子ども自身が問題を発見しといていく過程である。このように位置づけたときには、子どもの問題発見技術を開発していくことが重要であることがよくわかる。(③, p.82)

問題発見の技術に関連して、モデル設計の技術がある。モデル設計の技術とは、問題—仮説—検証の過程をくりかえしながら、事象間の関係に一定の法則を見出していく技術のことである。岩田は、モデルについて「人が社会を見るには、『モデル』（概念装置）が必要である。」(③, p.84)と述べ、モデルを持つことの意義を指摘している。さらに、子ども自身が、問題—仮説—検証の過程を踏んで学習していくことの重要性を次のように指摘している。

学習は、以前には気づかなかった事象に意味を見つけさせる過程である。そのためには、「モデル」の創造が不可欠である。このモデルは、教師が作りあげてそれを子どもたちに与えることはできない性質のものである。子どもが自分で、まず、モデルの創造に必要な部品、すなわち、体験・経験とつながっている情報を獲得してこななければならない。そして、その部品を使って自分で組み立てていく過程が必要である。

### 第Ⅲ章 第1節

モデルの作成には、一定の技術が必要である。子ども自身が前記の問題—仮説—検証をしていくことが必要である。(③, p.84)

ここまでの岩田の論を整理して、社会認識形成を次のように定義する。

社会認識形成とは、社会を科学的に認識していくために、社会諸科学の研究成果としての、概念や法則を抽出して導き出された社会事象間の因果関係を、問題—仮説—検証の探究過程の中で子ども自身が習得していくことである。

岩田の論に依拠すると、社会認識形成に有効な授業構成とは、問題を把握し、予想や仮説を立て、資料収集や調査をして、検証していく過程が必要である。この過程を踏むことで子どもたちは社会を見る目になり得る概念装置を作ることができるし、学んだことが役に立つことが実感できる。

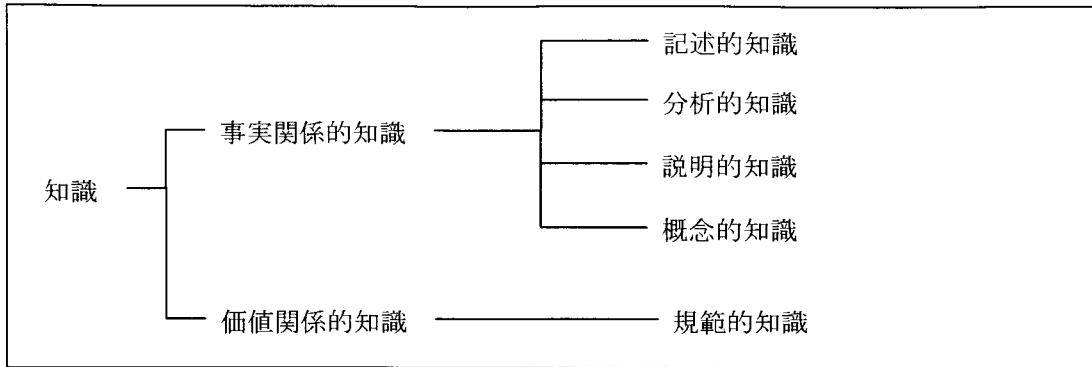
岩田は、その学習過程を「概念探究型社会科授業」として基本的学習過程を次のようにしている。

#### 概念探究の基本的学習過程

I 情報の収集⇒II 情報の分類・比較⇒III 学習問題の発見・把握⇒IV 予想の提示⇒V 仮説の設定⇒VI 仮説の根拠となる資料の収集⇒VII 検証⇒VIII まとめ、応用、新しい問いの発見

(④, pp.331-332)

この過程をとおして、社会諸科学の研究成果としての概念や法則を抽出して導き出された社会事象間の因果関係を習得させるためには、学習内容が構造化された知識として提示されなければならない。岩田は、知識を構造化するにあたっては、知識分類の視点が不可欠であるとして、図Ⅲ-1-1のように示している。



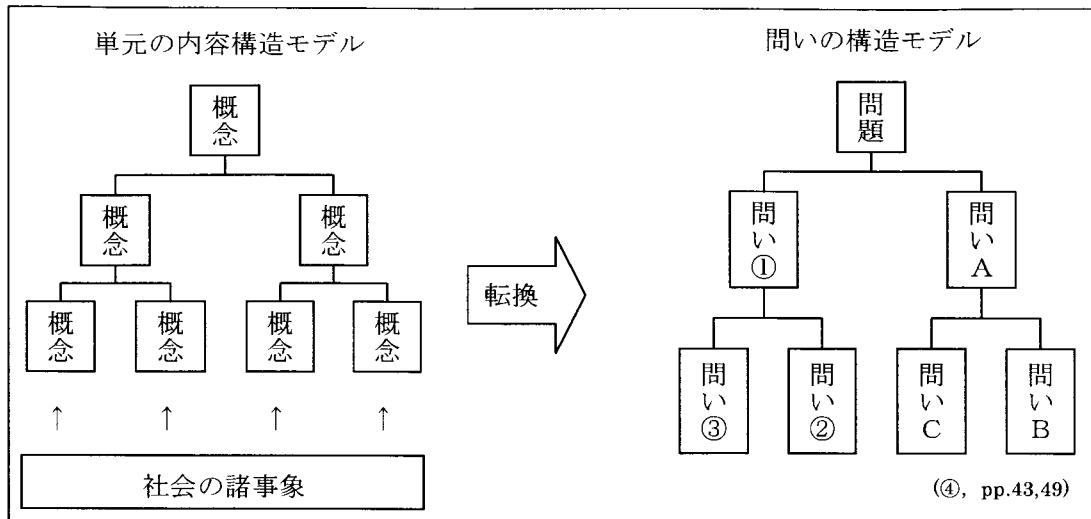
図Ⅲ-1-1 知識の分類

(②, p.44)

次に、岩田の知識分類の中でも事実関係的知識について整理していく。事実関係的知識は、記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識の4つから成り立っている。記述的知識とは、「社会に存在する情報の内で、事象の存在について述べたものである。」(②, p.39)この知識は、いわゆる「断片的知識」と呼ばれるもので、「応用がきかない知識、無限大にある知識である。」(②, p.39)しかし、情報間の関係を明らかにするうえでは、材料となる必要な知識である。次に分析的知識とは、「原因・結果の関係ではないけれども、社会の中に見られる諸関係を述べた知識である。」(④, p.47)社会に見られる書関係を述べた知識のため、記述的知識よりは応用のきく知識であり、「観察、資料などからの事実判断によって、知識が獲得されるものである。」(②, p.42)さらに、説明的知識とは、「社会事象間の関係を原因と結果の関係で示しているもの」(②, p.42)である。社会事象間の因果関係を習得させる社会科授業においては、中核となる知識となる。そのため、「社会科学学習目標の典型となる」(②p.43)ものである。最後に、概念的知識とは、「原因と結果の関係が明示され、個別事象を越えた法則性を示す知識である。」(④, p.46)概念的知識は、説明的知識が蓄積され、具体的社会事象がなくても通用する法則的な知識である。また、概念的知識自体は、学習対象とならないため、具体的事象を追究対象として事象間の関係を発見していくこととなる。そのため、岩田は、説明的知識と概念的知識の関係を「説明的知識=概念的知識+具体的事象」(④, p.46)と示した。

知識の分類に基づき、知識の構造化ができれば、それを問いの過程に変換することで、社会科の授業設計ができる。岩田も知識と問いの構造化の関連について、「知識は問いの答えとして示されている。したがって、知識の構造化は、問いの構造化に転換できる。」(④, p.49)と述べている。(図Ⅲ-1-2 参照)





図Ⅲ-1-2 単元の内容構造モデルから問いの構造モデルへ

さらに、問いと習得される知識の対応を図Ⅲ-1-3のように示している。

問いの種類	習得される内容
①情報を求める問い (W) When, Where, Who, What	記述的知識
①②の中間に位置する問い (H) How	分析的知識
②情報間の関係を求める問い (D) Why	説明的知識 (概念的知識)
③価値判断を求める問い (V) Which	規範的知識

図Ⅲ-1-3 問いと習得される知識の関係

(②, p.44)

ここまで述べてきたように、子どもが社会認識形成を行うには、社会諸科学の研究成果としての概念や法則を抽出して導き出された社会事象間の因果関係を、授業過程の中核に据え、問題—仮説—検証という探究過程の中で子ども自身がその因果関係を習得していく学習過程が有効である。

(2) 市民的資質の育成

岩田は、市民的資質の育成の中核は、合理的意志決定能力の育成であるとし、次のように述べている。

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。それは、科学的探究過程を通して、社会に関する構造的知識を習得し、それを生かした価値判断ができることである。社会科授業における価値判断は、合理的な説明ができる判断であることが要求される。(④, p.62)

つまり、合理的意志決定能力とは、科学的探究過程をとおして、そこで習得した説明的知識や概念的知識などを活用して価値判断することである。そのため、単元の指導計画においては、「社会認識内容の習得時間八割、価値判断にかかわる時間二割を配当すれば、市民的資質が育つ。」(④, p.31)と述べている。つまり、「概念探究型社会科授業⇒価値分析型社会科授業」という流れで、認識内容を踏まえての価値判断が重要であることを指摘している。そこで、岩田は、事実の分析的検討、未来予測を踏まえて価値判断を行う、価値分析過程を、次のように示している。

価値分析の基本的学習過程

I 価値論争問題⇒II 事実の分析的検討⇒III 未来予測⇒IV 価値判断

(④, p.32-31)

市民的資質の中核が合理的決定能力であるため、事実の分析的検討及び未来予測において習得した知識を活用することが重要となる。そのことについて、岩田は次のように述べている。

この学習(社会的論争問題の学習:大津)の第二段階の特徴は、事実A・事実Bの分析を利用して、それらを総合して、予測A・予測Bをすることである。そして、最終的に結論Aを選択するか結論Bを選択するかは、結局のところ予測Aを選択するか予測Bを選択するのかの選択となってくる。このような学習過程を構成することによって、社会的論争問題における自分の立場を決定することができるようになってくる。

### 第三章 第1節

このようにして、社会的論争問題学習を通して、合理的意志決定能力を育成していけば、価値の選択の事実の選択への置き換えが相当部分可能である。そして、事実の選択の部分に関しては、事実の分析を一層厳密なものにしていくことによって、理論的帰結を、間違いの少ないものにしていくことが可能である。このような能力を育成していくことが、意志決定能力の育成にとっては、最も重要な点である。(⑤, pp. 121-122)

つまり、社会科において合理的意志決定能力を育成するためには、価値の選択の幅を可能な限り減らし、習得した知識を活用して事実の分析的検討や未来予測により、根拠を恣意的な情意に求めるのではなく、事実を根拠にして判断することが大切であると述べている。そのため、この分析された事実が少なければ少ないほど、価値判断は根拠の弱いものとなり、人の判断や新しい情報に振り回される。岩田も、習得した事実関係的知識の豊富さが重要であることを、次のように指摘している。

価値判断を行う際に、背景にある知識が大きければ大きいほど、その価値判断は安定したものとなる。この事実関係的知識が小さければ、後に新しい情報が入ってくると、すぐに価値判断を変更しなければならないような状況に追い込まれてしまう。(②, p.55)

さらに、社会認識を踏まえた未来予測能力・価値判断能力を育成するためには、恒常的な社会的論争問題を配置しなければならない。未来予測、価値判断と恒常的な社会論争問題の関係を、岩田は次のように述べている。

これらの原理的な論争点の学習は、過去から現在、未来へと継続していくものである。したがって、学習過程で、事実分析、未来予測、価値判断が何時の時代でも行われてきた。(④, p.143)

一時的な論争問題ではなく、恒常的な社会論争問題であれば、時代が変わり、社会情勢が変化しても決着がつかない問題である。そのような問題であれば、未来予測をするために、過去や現在の分析が必要であり、その過程で社会認識形成が保障される。

このような価値分析・価値判断過程を通じて得られる知識は、価値関係的知識の中の規範的知識である。規範的知識とは、『～ので、～すべきである。』、『～ので、～すべきでない。』という価値判断の伴った知識(②, p. 43)のことである。この規範的知識は、事実関

係的知識を習得し、それらに活用して価値分析・価値判断を行うことで、習得されるものである。そのため、概念探究型社会科の授業構成がなければ、この知識を習得することは困難である。

これまで述べてきた、概念探究・価値分析型社会科授業について、次のように整理する。

- ① 概念探究・価値分析型社会科授業は、両者を通じることで、社会認識形成をとおして市民的資質の育成に有効に働くものである。
- ② 概念探究型社会科授業は、社会諸科学の研究成果としての、概念や法則を抽出して導き出された社会事象間の因果関係を、教科内容の中核としているので、科学的な社会認識形成を行うことができる。
- ③ 概念探究型社会科授業は、科学の研究方法である問題—仮説—検証の探究過程を子ども自身がたどることで、社会を見る概念装置を作ることができるので、科学的な社会認識形成を行うことができる。
- ④ 価値分析型社会科授業では、恒常的な社会論争問題に対して、習得した知識を活用して、事実の分析的検討、未来予測を行うことで、社会認識形成につながる。さらに、その知識を活用して判断を行うことで、合理的意志決定能力を育成することができるので、市民的資質の育成につながる。

## 2. 探究1・探究2の授業構成理論

平成20年版『中学校学習指導要領解説総則編』では、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成の観点から、「言語力」の育成と習得・活用・探究の学習が重視されている。さらに、平成20年版『中学校学習指導要領解説社会編』では、社会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、それらを活用することや課題を探究する力を育成することが目指されている。

これを受けて岩田は、習得・活用・探究を次のように意味づけている。

○習得とは

- ・基礎的・基本的な知識，技能を身につけさせること。
- ・「知識」を詰め込むのではなく，「知識」の意味内容を豊かに「習得」することである。応用できる，転移する，説明力の広い「知識」の意味内容を豊かに「習得」することである。

○活用とは

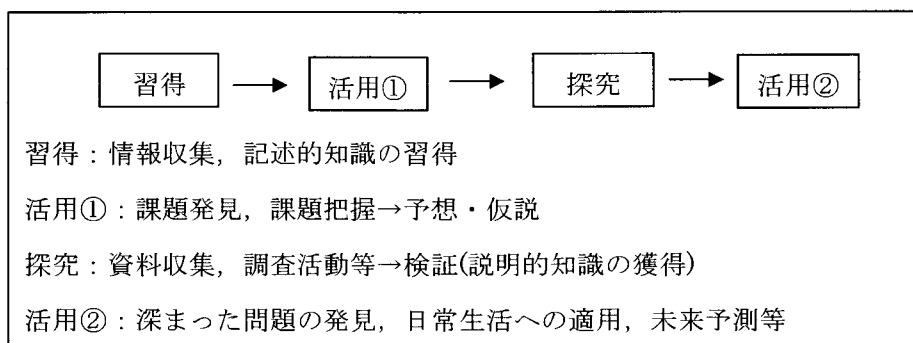
- ・習得した知識，技能をより現実的な，あるいは複雑な事態において使うこと。「理解」がないと使いこなせない。
- ・「理解」の確認は，自分の「理解」を言葉によって，文章で表現させる。このことで，「習得」と「活用」が統一的に評価される。

○探究とは

- ・課題を見つけて，体験活動や調べ学習などで考えをまとめていくことを「探究」という。

(⑥, p.13 要約：大津)

さらに，岩田は概念探究・価値分析型社会科授業の学習過程に習得・活用・探究を組み込んで次のような学習過程を提示している。



(⑥, p.14)

岩田は，概念探究・価値分析型社会科授業の学習過程全体の中に，習得・活用・探究を組み込んでいる。これに対して，米田豊は，岩田の習得・活用・探究を組み込んだ授業構成理論を基に，新たな習得・活用・探究の授業構成理論を提示した。米田は，概念探究・価値分析型社会科の授業構成理論を「探究1」「探究2」に分け，それぞれの中に習得・活用・探究を組み込んだ。(⑦)「探究」を学習過程全体の上位概念としてとらえ，「習得」・「活用」をその下位概念とした。また，下位概念として「習得・活用・探究」の中の「探究」は，

「小さな探究」と考えている。米田は、「習得」「活用」と「探究」の位置づけについて、次のように述べている。

社会諸科学の研究成果における内容と科学の方法を組み込んだ「探究」を行うことが、社会科教育の「不易」である。つまり、「探究」を「習得」「活用」と併置しないで、学習過程全体を「探究」ととらえ、「大きな探究」の中に「習得」「活用」「探究」を位置付けることが重要である。(⑦, p.33)

探究1における基本的な学習過程は、「探究⇒(活用)⇒習得」となる。「探究」の過程で既に「習得」されている記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念装置が「活用」され、新たな説明的知識や概念装置が「習得」される。これは、岩田の『「習得」⇒「活用①」⇒「探究」』にあたる。「探究」を重視し、「活用」を「探究」の場面ととらえているので、「探究⇒(活用)⇒習得」となっている。

探究2の理論は、岩田の「活用②」にあたる。米田は、探究2では、次の4つの学習過程を想定している。

**i. 新たな社会事象への応用**

「探究1」で習得した説明的知識、概念装置を新たに社会事象に応用する段階。この段階では、概念的知識が習得される。概念的知識を習得するので、学習過程は「探究」である。

**ii. 深まった問いへの発見、探究**

「探究1」の学習を経て、深まった問いを発見し、探究する段階。この段階では、新たな説明的知識が「習得」される。「探究1」と同じ学習過程を取ることで、「探究1」と同じ学習過程をとるので、「探究」に位置づけられる。

**iii. 価値分析・未来予測**

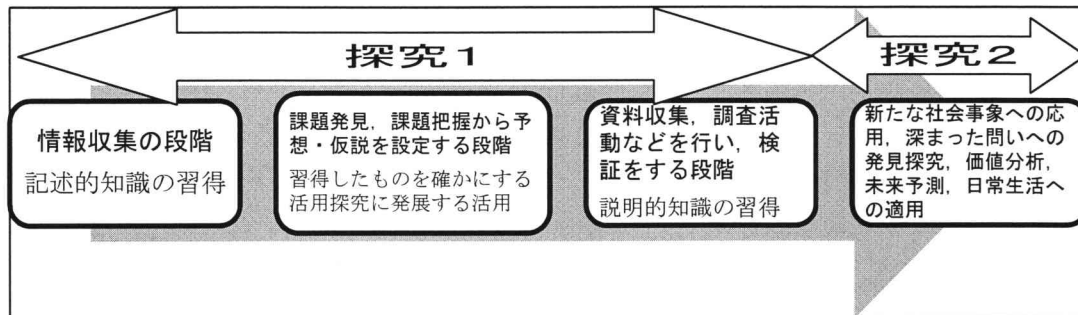
「探究1」で習得した説明的知識、概念装置を「活用」して、社会的な論争問題に対して、価値分析をしたり、未来予測をしたりする段階。新たな説明的知識や概念的知識の「習得」はないものの、事実の分析的検討や未来予測、価値判断をする過程で、「探究1」で「習得」した説明的知識、概念装置を「活用」するので、学習過程は「探究」となる。

**iv. 日常生活への適応**

学習対象が学習者の日常生活に結びついたものであるならば、「i 新たな社会事象への応用」と同様に「探究1」で「習得」した説明的知識、概念装置を新たな社会事象に応用する段階である。この段階では、概念的知識が習得されるので、学習過程は「探究」となる。

(⑦, pp.33-34 要約 : 大津)

米田の探究1・探究2の理論を整理して、図Ⅲ-1-4に示す。



図Ⅲ-1-4 探究1・探究2の授業構成理論

このように、米田の探究1・探究2の理論は、習得・活用・探究を組み込んだ岩田の概念探究・価値分析型社会科に依拠しながらも、探究を重視している学習過程である。そのため、社会諸科学の研究成果を内容と方法の面から組み込んでいるので、社会認識形成をととして市民的資質の育成に有効な授業構成理論である。

以上、岩田の概念探究・価値分析型社会科授業構成理論と米田の探究1・探究2の授業構成理論が社会認識形成をととして市民的資質の育成に有効であることについて論じた。

【註及び引用・参考文献】

- ① 岩田一彦「社会認識」森分孝治、片上宗二編集『社会科重要用語 300の基礎知識』2001年、明治図書、p.26
- ② 岩田一彦「授業設計の理論」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍、1991年、pp.6-85
- ③ 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書、1994年
- ④ 岩田一彦『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書、2001年
- ⑤ 岩田一彦「合理的意志決定能力の育成と社会的論争問題」『教育科学 社会科教育』No.232、明治図書、pp.116-124
- ⑥ 岩田一彦「新しい小学校社会科の展開と課題」岩田一彦編著『小学校社会科学習課題の提案と授業設計』明治図書、2009年、pp.7-21
- ⑦ 「探究1・探究2」の理論は、米田豊「中学校社会科授業における『言語力』の育成と習得・活用・探究」岩田一彦・米田豊編著『「言語力」をつける社会科授業モデル中学校編』明治図書、2009年、pp.22-36に詳しい。

## 第2節 探究1・探究2の授業構成理論とトレード・オフ

本節では、市民的資質の育成に有効なトレード・オフの概念の組み込み方と探究1・探究2の授業構成理論へ組み込んだ場合の授業のあり方について論じる。

### 1. 市民的資質の育成に有効なトレード・オフの組み込み方

第Ⅱ章では、トレード・オフの概念として、「効率」と「公正」を組み込むことの意義について述べた。さらに、第Ⅲ章第1節では、概念探究・価値分析型社会科授業構成理論や探究1・探究2の授業構成理論が市民的資質の育成に有効であることについて述べた。これらのことを踏まえると、市民的資質の育成に有効なトレード・オフの組み込み方について、次のようなことが言える。

- (1) 「効率」と「公正」は、価値分析・価値判断場面における分析視点となり得るため、「効率」と「公正」を具体的な説明的知識として組み込む。
- (2) 「効率」と「公正」についてはトレード・オフの状態となるので、社会的論争問題となり得る。そのため、「効率」と「公正」の概念を探究する段階で習得した知識を活用して価値分析・価値判断過程を設定する。
- (3) 「効率」と「公正」は、新たな社会事象に活用して分析することで、概念的知識となり得るので、新たな社会事象への応用の過程が設定できる。

以上のことから、「なぜ、その社会事象がトレード・オフにあるのか」がわかるように組み込むことで、社会認識形成をとおして市民的資質の育成に有効に働く。

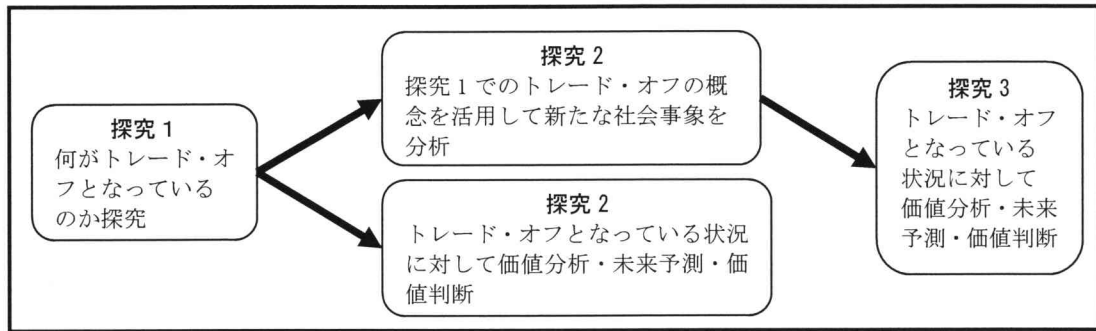
### 2. 探究1・探究2授業構成理論へのトレード・オフの組み込み

第1節でも述べたように、米田豊の探究1・探究2の授業構成理論は、習得・活用・探究を組み込んだ岩田一彦の概念探究・価値分析型社会科授業構成理論を基にして、新たに提唱した授業構成理論である。そのため、社会諸科学の研究成果を学習内容と学習方法の面から組み込んでいるので、社会認識形成をとおして市民的資質の育成に有効な授業構成理論である。

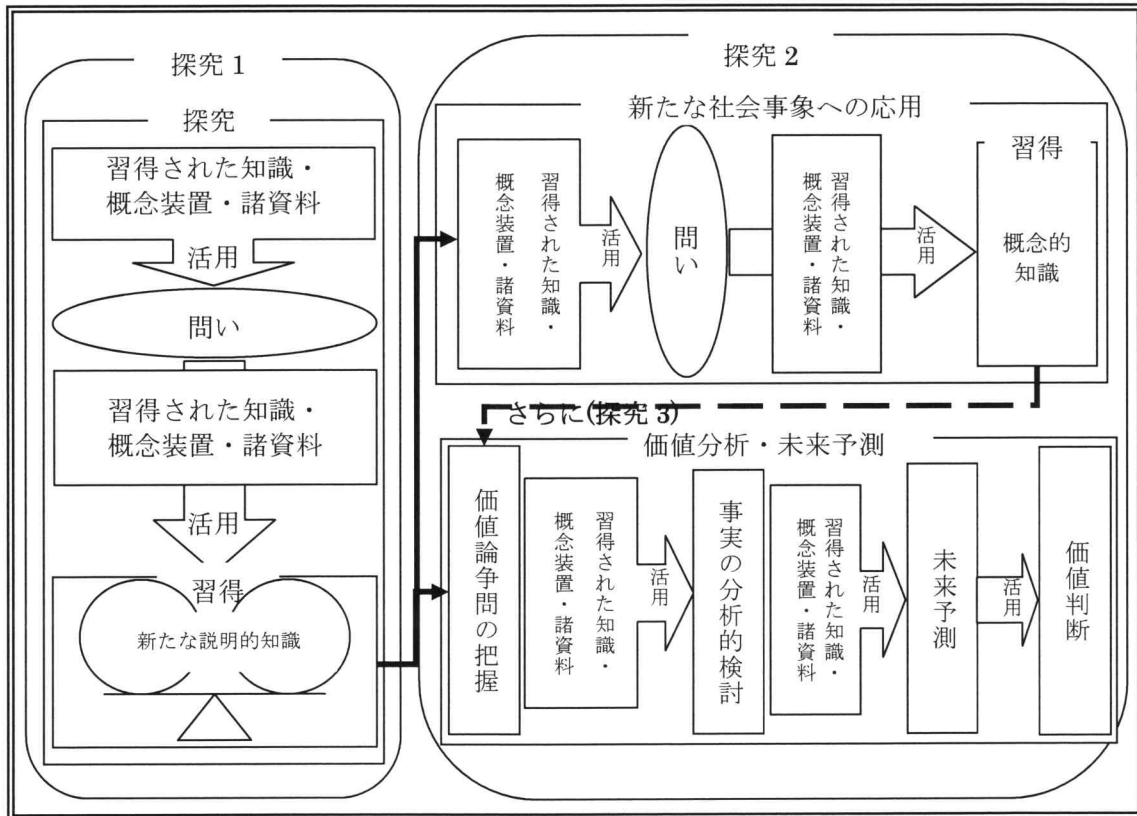


米田の提唱する探究1・探究2の理論は、「探究」を「習得」「活用」よりも上位概念とし、学習過程全体を「探究」としている。探究を重視し、習得した知識の活用が明確に位置づけられているため、米田の探究1・探究2の授業構成理論に依拠してトレード・オフの概念の組み込み方について述べる。

トレード・オフの概念を組み込んだ授業構成は、図Ⅲ-2-1、図Ⅲ-2-2となる。



図Ⅲ-2-1 探究1から探究2への流れ



図Ⅲ-2-2 トレード・オフの概念を組み込んだ探究1・探究2の授業構成

### 第Ⅲ章 第2節

探究1において「なぜ疑問」で何と何がトレード・オフの状況におかれているのかが明らかになるように社会事象を探究する。そして、探究2において新たな社会事象への応用を行ったり、トレード・オフの状況に価値分析・未来予測を行い、価値判断をしたりする学習過程である。探究2において、新たな社会事象への応用を行った後の、価値分析・未来予測の段階をここでは、探究3と定義しておく。

以上、市民的資質の育成に有効なトレード・オフの概念の組み込み方と探究1・探究2の授業構成理論へ組み込んだ場合の授業のあり方について論じた。

次章では、トレード・オフの概念を組み込んだ先行授業実践の分析を行う。

## 第IV章 トレード・オフの概念を組み込んだ先行授業実践の分析

本章では、前章までの研究成果を踏まえて、トレード・オフの概念を組み込んだ[よのなか]科の先行授業実践を分析、検討する。

まず、第1節では、先行授業実践を分析、検討するための視点を明らかにし、授業分析フレームワークを示す。

第2節では授業分析フレームワークを用いて先行授業実践を分析して得られた結果を考察し、授業モデルづくりの指針とする。

### 第1節 先行授業分析の視点

本節では、これまでの研究成果に基づいて、先行授業実践をするための分析フレームワークを示す。

#### 1. 分析の視点

先行授業実践の分析視点を次のように設定する。

分析視点 1: 中核となる問いと習得される知識のレベル

分析視点 2: 社会的目標の阻害的關係

分析視点 3: 習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

#### (1) 分析視点 1: 中核となる問いと習得される知識のレベル

トレード・オフは、2つの社会事象がお互いを阻害している関係となっている。そのような社会事象間の関係があるから、論争となる問題が発生する。つまり、その2つの社会事象がトレード・オフの関係にあることが原因となって、論争問題が発生するのである。そのような論争問題に対して、価値分析・価値判断するときの視点は、トレード・オフの関係にある2つの社会事象である。そのため、トレード・オフの関係となる2つの社会事象が原因と結果の関係からなる説明的知識として習得されていなければならない。なぜなら、説明的知識は社会科授業の中核をなす知識であり、事実の分析的検討において活用で

きる分析視点となる知識だからである。そこで、中核となる問いには、「なぜ」(why)という説明を求める問いが設定されるべきである。

目標記述と指導過程から、中核となる問いと習得される知識を抽出して、そのレベルを類型化する。分析にあたって、問いと知識の分類の重要性について論じている岩田一彦の問い・知識の分類に依拠して、次のように設定する。

- ① 中核となる問いのレベル(表IV-1-1)
- ② 中核となる問いによって習得される知識のレベル(表IV-1-2)

表IV-1-1 問いのレベル

Why 型	結果を示して原因を求める問い, 因果関係を求める問い。
How 型	目的, 手段・方法, 構造, 過程, 相互関係を求める問い。
What 型	When, Where, Who 等を含み, 個別事象を求める問い, 情報を求める問い。

(①, pp.28-30 要約 : 大津)

さらに、習得される知識のレベルを岩田の知識分類に依拠して次のように設定する。

表IV-1-2 知識のレベル

記述的知識	時, 場所, 人, 個別事象に関する知識で, 断片的, 転移性の低い知識。
分析的知識	目的, 手段・方法, 構造, 過程, 相互関係など社会事象を分析することによって得られる知識。社会事象間の関係を述べているので, 記述的知識よりは転移性のきく知識。
説明的知識	社会事象間の関係を原因と結果の関係で示している知識。具体的事象の因果関係を述べたもの。
概念的知識	説明的知識を一般化して普遍的なものとした知識。法則を組み込んだ説明的知識。転移性が高い知識。

(②, pp.39-44 要約 : 大津)

## (2) 分析視点2 : 社会的目標の阻害的關係

トレード・オフとは、「一方の目標を達成しようとするれば、他の目標達成を阻害する状態」と定義した。ここで言う「目標」とは、経済教育の考え方に依拠して、経済的意志決定(③)を行ううえで重要とされる社会的目標を指す。(④) そのため、社会的論争問題においては、

原因がトレード・オフの状況となるものもあれば、厳密にはトレード・オフの状況とはならないものもある。例として、「消費税を上げるか、現状維持するべきか」の問題について考える。「消費税を上げること」と「現状維持すること」自体にトレード・オフの関係は見出せない。消費税の問題にしても論点の一つとなるのは「財政と福祉」である。財政を削ったり増やしたりしても、福祉だけではなく、福祉をはじめ様々な公共政策にも影響を与えるのである。つまり、厳密に何と何が阻害し合っているかということが明らかではないため、トレード・オフの関係を見出すことも困難である。消費税を上げるか現状維持かの問題は、どちらか一方を選択することに問題はない。つまり、消費税を上げることで問題解決をするのか、現状維持で問題解決をするのかという論争である。このような問題における価値分析・価値判断は、ある一つの目標に対して、どちらの解決方法を支持するのかという基準で行われる。しかし、それではトレード・オフとはならない。

経済学における典型的なトレード・オフに「インフレと失業率の問題」がある。インフレと失業率は、両者ともに解決しなければいけない問題である。しかし、好景気を望めば(失業率解消)ある程度の物価上昇(インフレ)は止むを得ず、物価を下げる(インフレ解消)ためには不景気(失業率の増大)にならざるを得ないというやっかいな関係である。このように、インフレ解消が失業率低下を阻害するような関係であるため、経済学における典型的なトレード・オフとされている。先述の「消費税を上げるか、現状維持するべきか」の論争問題においては、どちらの選択をしようとも両者の目指す目標は同じである。つまり、消費税を上げようが下げようが、いずれにしても現在抱えている問題、例えば福祉の充実に対してどのような方法で解決をするのかというそれぞれの方法論の選択である。「インフレと失業率の問題」は、選択肢それぞれが目標とするべき方向が違っているのである。インフレ解消で目指そうとする目標は、国民生活を混乱させるようなインフレやデフレをなくそうとする「価格安定」である。一方、失業率解消で目指そうとする目標は、仕事上の事故、失業、高齢期の貧困、企業の破産、銀行の支払い停止などの、人間が少しあるいは全く統御することができない経済的な危機から、私たちを保護することを目指そうとする「経済的安全」である。これらは、経済学の分野において、経済的自由、経済効率、経済的公平、経済成長と並び重要とされる社会的目標である。(④, pp.116-123 要約:大津) さらに、山根栄次は、社会的目標の重要性述べた上で、「ある(社会的:大津)目標をより多く実現しようとするれば、他の(社会的:大津)目標が犠牲になることがあるのである。それが(社会的:大津)目標間のトレード・オフである。」(⑤, p.79)と述べている。つまり、トレード・オ

フとは、複数の社会的目標を達成しようとするときに起こるのである。そのため先行授業実践分析においても、厳密なトレード・オフがあるかどうかは、複数の社会的目標達成を行おうとしているのか、その目標間に阻害的關係が成立するのかを見極めることが重要である。そこで、先行授業実践において、価値分析・価値判断場面における論点をもとに、次の視点から分析する。

① 複数の社会的目標達成を含む論点であるか

トレード・オフとなるためには、複数の社会的目標を達成しようとしなければ発生しない。そこで、論争問題の論点となっていることが、どのような社会的目標の対立であるのかを抽出する。

② 社会的目標の阻害的關係

トレード・オフの概念を授業に組み込んだ場合、論争問題における片方の社会的目標の達成を図ることで、もう一方の社会的目標達成を阻害することになる。そこで、論点の間に阻害的關係があるのかを抽出する。さらに、阻害的關係にあるならばどのような阻害的關係なのかを分析する。

(3) 分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

社会科は社会認識形成をとおして市民的資質を育成する教科である。そのため、社会の仕組みがわかるだけでなく、社会的論争問題に合理的意志決定ができる必要がある。岩田一彦は、「社会認識内容を豊かに育成し、それを判断材料として価値判断をさせれば、市民的資質が育つ。」(⑥, p.28)と述べている。さらに、「事象の分析結果、法則性、未来予測を踏まえれば、合理的意志決定ができる」(⑥, p.63)とも述べ、事実の分析的検討や未来予測の重要性を指摘している。トレード・オフの概念を組み込んだ場合は、事実の分析的検討や未来予測では、トレード・オフの状態となっている社会的目標に関する知識を活用して、事実の分析的検討や未来予測を行うようになる。米田豊も「探究2」における価値分析・未来予測における「探究1」で習得した知識の活用について次のように述べている。

(「探究2」における価値分析、未来予測とは、：大津)「探究1」で「習得」した説明的知識、概念装置を「活用」して、社会的な論争問題に対して、価値分析をしたり、未来予測をしたりする段階である。新たな説明的知識や概念的知識の「習得」はないものの、事実の分析的検討や未来予測、価値判断の

第IV章 第1節

過程で、「探究1」で「習得」した説明的知識、概念装置を「活用」するので、学習過程は「探究」である。

(⑦, p.34)

そのため、先行授業実践において、価値分析・価値判断過程において価値分析・価値判断課程において、習得した知識を活用する場として、事実の分析的検討や未来予測が組み込まれていたのかを分析する。さらに、習得した知識が活用されていたならば、どのような知識であったのかを抽出する。

2. 分析対象授業

分析対象授業を『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践〜クリティカルシンキングのすすめ〜』(⑧)から、トレード・オフの概念の習得をねらった授業、及び価値判断を組み込んだ授業からの10事例とした。分析対象授業を表IV-1-3に示す。

表IV-1-3 [よのなか]科の実践における分析対象授業

No.	テーマ	ねらい	価値分析・価値判断
1	ゴムと、地球とあなたの関係	身近なモノを新たな視点で捉え、付加価値の意味を考える。	開発推進派の大統領を選ぶか環境保護派の大統領を選ぶか。
2	時給と年収の関係	時給と年収の関係について知り、仕事について考えるきっかけとする。	年収が多いほど幸せであるか否か。
3	子ども部屋は必要か?	「子ども部屋は必要か」というディベートを行うことで、自由と責任との関係に気づかせる。	「子ども部屋は必要か否か」「中学生に携帯電話は必要であるか否か」「テレビは居間におくべきか否か」
4	政治と行政の仕事を考える	区の予算構成を知ること、政治と行政の仕事について意識するとともに、トレード・オフ(こっちを立てればこっちが立たない)感覚をつかむ。	価値分析・価値判断過程はない。従ってトレード・オフの概念を習得する過程を分析する。
5	自転車放置問題を考える	放置自転車問題から、「政策の本質」を学ぶとともに、自発的に活動をする(ボランティア)ことの大切さにも気づく。	No.4同様価値分析・価値判断過程はない。従ってトレード・オフの概念を習得する過程を分析する。
6	大きな政府、小さな政府	政治のあり方によって税金の徴収額や使いみちが異なることを知り、大ざっぱに「米国流」と「北欧流」の違いを理解する。	自分が住むなら「大きな政府」と「小さな政府」のどちらか。
7	どこまでいじくる?ヒトのカラダ	カラダをいじる技術と倫理の相克問題について自分の意見をもつ。	「美容整形の是非」「性転換手術の是非」
8	ヒトのコピーが作られたら?	遺伝子操作の最先端技術と人間に倫理について考える。	亡くなったわが子のクローンを作ることの是非。
9	[よのなか]と「人の命」	自殺や安楽死をとおして「生きること」「死ぬこと」を考える。	「自ら命を絶つことの是非」「末期患者における安楽死の是非」
10	ホームレス問題を考える	ホームレス問題について知り、ディベートをとおして多様な生き方について考える。	ホームレスは社会から排除されるべきか否か。

3. 分析フレームワーク

題名・副題				授業者	
対象学年		形式		ページ	
出典					
出版社				発行年	

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型	How型	What型	その他
習得される知識のレベル	記述的知識	分析的知識	説明的知識	概念的知識 不明
知識の内容				

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む	同一目標	含まれていない	
社会的目標内容	経済的自由 完全雇用	経済効率 価格安定	経済的公正 経済成長	経済的安全 その他
社会的目標の阻害的關係	ある		ない	
阻害する内容				

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある	ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある	ない
未来予測の段階の有無	ある	ない
活用される習得した知識		



#### 第IV章 第1節

##### 【註・参考，引用文献】

- ① 岩田一彦『小学校社会科授業分析』東京書籍，1993年
- ② 岩田一彦「授業設計の理論」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍，1991年，pp.6・85
- ③ 経済教育においては、「意思決定」の語が使われている。ここでは，判断して実行しようとする積極的な心の動きを表すために，「意志決定」の語を使う。
- ④ 経済的意志決定を行ううえで重要とされる社会的目標には，「経済的自由」「経済効率」「経済的公平」「経済的安定」「完全雇用」「価格安定」「経済成長」の7つがあるとされる。全米経済教育合同協議会フィリップ・サンダース他著 岩田年浩・山根栄次訳『経済を学ぶ・経済を教える』ミネルヴァ書房，1988年に詳しい。
- ⑤ 山根栄次『「経済の仕組みがわかる」社会科授業』明治図書，1990年
- ⑥ 岩田一彦『社会科固有の授業理論30の提言』明治図書，2001年
- ⑦ 米田豊『「言語力」の育成と習得・活用・探究を組み込んだ社会科授業構成の理論』岩田一彦・米田豊編著『「言語力」をつける社会科授業モデル中学校編』明治図書，2009年
- ⑧ 藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践〜クリティカルシンキングのすすめ〜』東京書籍，2010年

第IV章 第1節

分析結果No.1

題名・副題	ゴムと、地球と、あなたの関係			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.48-49
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍	発行年	2009年		

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型 <b>What型</b> その他
習得される知識のレベル	<b>記述的知識</b> 分析的知識    説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	付加価値とは、既存の製品やサービスをより価値の高いものにするために、人間の知恵を加えて新たな製品やサービスを作り出すことである。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	<b>複数含む</b> 同一目標    含まれていない
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定 <b>経済成長</b> <b>その他</b>
社会的目標の阻害的關係	<b>ある</b> ない
阻害する内容	経済成長を図ろうとすると環境保護を犠牲にすることがある。

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	<b>ある</b> ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある <b>ない</b>
未来予測の段階の有無	ある <b>ない</b>
活用される習得した知識	習得した知識と価値判断場面で活用する知識は関係がないため、活用される知識はなかった。

第IV章 第1節

分析結果No.2

題名・副題	時給と年収の関係		授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ pp.54-55
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』			
出版社	東京書籍	発行年	2009年	

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型 How型 What型 その他
習得される知識のレベル	記述的知識 分析的知識 説明的知識 概念的知識 不明
知識の内容	その人ならではの知識，経験，技術の蓄積量が圧倒的に高く，大衆にアピールする手段に恵まれているので高収入を得ることができる。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む 同一目標 含まれていない
社会的目標内容	経済的自由 経済効率 経済的公正 経済的安全 完全雇用 価格安定 経済成長 その他
社会的目標の阻害的關係	ある ない
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある ない
未来予測の段階の有無	ある ない
活用される習得した知識	事実分析及び未来予測の場面設定は行われていない。習得した知識が価値判断の基準となるものではないので活用できない。

第IV章 第1節

分析結果No.3

題名・副題	子ども部屋は必要か?			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.58-59
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍			発行年	2009年

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型 <u>その他</u>
習得される知識のレベル	記述的知識 <u>分析的知識</u> 説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	自由には必ず責任が伴う。責任を伴わない自由はない。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標 <u>含まれていない</u>
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある <u>ない</u>
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	<u>ある</u> ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある <u>ない</u>
未来予測の段階の有無	ある <u>ない</u>
活用される習得した知識	「自由には責任が伴う」という知識については、生徒たちの価値判断が終わった後に教師が提示するために、活用した知識とはならない。

第IV章 第1節

分析結果No.4

題名・副題	政治と行政のしごとを考える		授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ pp.62-63
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』			
出版社	東京書籍	発行年	2009年	

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型 <u>その他</u>
習得される知識のレベル	<u>記述的知識</u> 分析的知識    説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	こっちを立てれば、あっちが立たない状態をトレード・オフという。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標 <u>含まれていない</u>
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある <u>ない</u>
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある <u>ない</u>
事実の分析的検討の段階の有無	ある <u>ない</u>
未来予測の段階の有無	ある <u>ない</u>
活用される習得した知識	

第IV章 第1節

分析結果No.5

題名・副題	自転車放置問題を考える			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.64-65
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍	発行年	2009年		

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型 <u>How型</u> What型 その他
習得される知識のレベル	記述的知識 <u>分析的知識</u> 説明的知識 概念的知識 不明
知識の内容	政策は、費用対効果が求められるので、自治体は住民を自発的改善の方向にうながすための政策を取ろうとする。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む 同一目標 <u>含まれていない</u>
社会的目標内容	経済的自由 経済効率 経済的公正 経済的安全 完全雇用 価格安定 経済成長 その他
社会的目標の阻害的關係	ある <u>ない</u>
阻害する内容	政策による効用(効果)と副作用をトレード・オフの關係としている。しかし、内容が具体化がされていないため本当にトレード・オフの關係が成立するのかわかりは不明である。

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある <u>ない</u>
事実の分析的検討の段階の有無	ある <u>ない</u>
未来予測の段階の有無	ある <u>ない</u>
活用される習得した知識	自転車放置問題に対処する政策を考えるときに、かかる費用と効果のことを踏まえて考えるようにはなる。しかし、どの政策にどれくらいの費用がかかる等は、子どものレベルではわかりえないので、費用と効果についても判断根拠が曖昧になってしまう。

分析結果No.6

題名・副題	大きな政府・小さな政府		授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ pp.66-67
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』			
出版社	東京書籍	発行年	2009年	

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型    その他
習得される知識のレベル	記述的知識    分析的知識    説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	大きな政府とは、「北欧流」で税金の徴収は多いけれど、福祉が充実している。小さな政府とは、「米国流」で税金の徴収が少ない代わりに、自己責任の考えが強い。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標    含まれていない
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある    ない
阻害する内容	経済的自由を追求すれば、経済競争が激化することで、経済格差が広がり貧富の差が拡大するので、経済的公正は損なわれる。

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある    ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある    ない
未来予測の段階の有無	ある    ない
活用される習得した知識	習得した知識が記述的知識で転移性は高くないので、活用されていない。

第IV章 第1節

分析結果No.7

題名・副題	どこまでいじくる？ヒトのカラダ			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.72-73
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍	発行年	2009年		

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型    その他
習得される知識のレベル	記述的知識    分析的知識    説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	授業が1時間完結となっており、その中で「美容整形をすること」「性転換手術をすること」が許されるかどうかを議論させているため、新しい知識の習得は行われない。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標    含まれていない
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある    ない
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある    ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある    ない
未来予測の段階の有無	ある    ない
活用される習得した知識	知識習得をしない状態での価値判断となっているため、事実の分析的検討もなければ、未来予測もない。



第IV章 第1節

分析結果No.8

題名・副題	ヒトのコピーがつくられたら？			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.74-75
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍	発行年	2009年		

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型 <u>その他</u>
習得される知識のレベル	記述的知識 <u>分析的知識</u> 説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	ヒトのクローンのつくることが可能になるまで、ゲノムの解読や生殖医療が進化した。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標 <u>含まれていない</u>
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある <u>ない</u>
阻害する内容	ヒトクローンの是非を問うことに、社会的目標は含まれない。

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	<u>ある</u> ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある <u>ない</u>
未来予測の段階の有無	ある <u>ない</u>
活用される習得した知識	本時に習得する知識はあるけれども、ヒトクローンの是非を判断するために活用できる知識ではない。論点となるヒトクローン研究の危険性や必要性が知識として習得される必要がある。

第IV章 第1節

分析結果No.9

題名・副題	「よのなか」と「人のいのち」			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.80-81
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍			発行年	2009年

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型    その他
習得される知識のレベル	記述的知識    分析的知識    説明的知識    概念的知識    不明
知識の内容	安楽死とは、末期がんなど「不治」かつ「末期」で「耐えがたい苦痛」を伴う疾患の患者の求めに応じ、医師などが積極的あるいは消極的手段によって死に至らしめること。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標    含まれていない
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある    ない
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	ある    ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある    ない
未来予測の段階の有無	ある    ない
活用される習得した知識	安楽死とは何かを知っただけでは、価値判断に活用される知識とはなりえない。

第IV章 第1節

分析結果No.10

題名・副題	ホームレス問題を考える			授業者	****
対象学年	3年	形式	指導案	ページ	pp.86-87
出典	藤原和博編著『[よのなか]科によるネットワーク型授業の実践』				
出版社	東京書籍	発行年	2009年		

分析視点1：中核となる問いと習得される知識のレベル

問いのレベル	Why型    How型    What型 <u>その他</u>
習得される知識のレベル	記述的知識    分析的知識    説明的知識    概念的知識 <u>不明</u>
知識の内容	ホームレスにかかわる事件等の紹介をしているけれど、どのような事実を知らせるのが明らかになっていないので、知識内容もわからない。

分析視点2：社会的目標の阻害的關係

論点における社会的目標達成	複数含む    同一目標 <u>含まれていない</u>
社会的目標内容	経済的自由    経済効率    経済的公正    経済的安全 完全雇用    価格安定    経済成長    その他
社会的目標の阻害的關係	ある <u>ない</u>
阻害する内容	

分析視点3：習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

価値分析・価値判断場面の設定	<u>ある</u> ない
事実の分析的検討の段階の有無	ある <u>ない</u>
未来予測の段階の有無	ある <u>ない</u>
活用される習得した知識	「ホームレスになった原因を探ろう」としている。しかし、どのようなことが原因となっているのか明示はされていないので、判断の根拠となる知識とはなりえない。

## 第2節 先行授業分析の結果と考察

本節では、第1節で示した授業分析フレームワークを用いて、[よのなか]科の先行授業実践を分析した結果について視点ごとに論じ、授業モデルへの組み込み方を示す。

### 1. 中核となる問いと習得される知識のレベル

分析視点 1[中核となる問いと習得される知識のレベル]に基づいて分析した結果が表IV-2-1である。

表IV-2-1 中核となる問いと習得される知識のレベル

No.	題名・副題	問いのレベル	知識のレベル
1	ゴムと、地球と、あなたの関係	What 型	記述的知識
2	時給と年収の関係	Why 型	分析的知識
3	子ども部屋は必要か？	その他	分析的知識
4	政治と行政の仕事を考える	その他	記述的知識
5	自転車放置問題を考える	How 型	分析的知識
6	大きな政府・小さな政府	その他	記述的知識
7	どこまでいじくる？ヒトのカラダ	その他	不明
8	ヒトのコピーがつくられたら？	その他	分析的知識
9	「よのなか」と「人のいのち」	その他	記述的知識
10	ホームレス問題を考える	その他	不明

明確に「トレード・オフ」の概念を打ち出して授業をしているのが、No.4, 5である。問いのレベルがその他や How 型になっていること、習得される知識が記述的知識や分析的知識になっていることからわかるとおり、トレード・オフの関係となる2つの社会事象が原因と結果の関係からなる説明的知識として習得されていない。そのため、価値分析において活用できる分析視点となる知識の習得がなされていないことになる。なぜ、このような

#### 第IV章 第2節

ことになっているのかについては、分析視点2で述べる。

次に、価値分析・価値判断過程を組み込んでいるNo.1～3, 6～10について述べる。No.2「時給と年収の関係」の授業において、問いのレベルがWhy型であるにも関わらず、知識のレベルが分析的知識となっているのは、習得される知識が明確な因果関係と言えなかったからである。この授業では、「なぜ、タレントやプロスポーツ選手は高い年収を稼ぐことができるのか」「年収の多い人ほど幸せか否か」と大きな発問が2つある。そのうち、前者の問いを、後者を考えるための判断材料とし、前者の問いを中核の問いととらえた。授業の展開では、資料を使って検証していくという過程を取らず、子どもたちに意見発表させながらも、結局教師が「その人ならではの知識、経験、技術の蓄積量が圧倒的に高く、大衆にアピールする手段に恵まれているので高収入を得ることができる。」という知識を提示することとなる。「知識、経験、技術の蓄積量が圧倒的に高く、大衆にアピールする手段に恵まれている」ことと「高収入を得ること」に因果関係があるとまでは言い切れないので、分析的知識と判断した。それでは、なぜ中核となる問いと習得される知識の間に乖離があるのか。I章第2節でも述べたように、[よのなか]科では知識を習得することを重視していなかったために、問いと習得される知識を一体のものと考えていなかったからである。つまり、授業において知識を習得させようとしていないため、中核となる問いの設定もなされていない。そのため、問いを発しても、子どもたちに話し合いなどの手段は講じるものの、資料に基づいた検証の過程を経ずに、直観で自由に答えさせている。さらに、問いと習得される知識に乖離があるときは、その間を教師の解説で補うことで、知識の注入を行っている。例えば、No.3「子ども部屋は必要か?」の授業を例に説明する。この授業は、班ごとに「中学生に携帯電話は必要か否か」「子ども部屋は必要か否か」というディベート的な議論を通じて、自由と責任の關係に気づかせることをねらいとしている。これらの2つの議論をさせることが中核となるので、中核となる問いは、Which型である。(本節での分析の場合は、「その他」となる。)Which型であれば、習得される知識は、「Aだから、Bすべきである。」という説明的知識を根拠としたものとなる。しかし、授業の最後には教師が「自由には責任が伴う。責任を伴わない自由はない。」というまとめをするようになっている。おそらく議論の中で、子どもたちから「中学生では責任が取れない」「中学生の責任は親にある」などの言葉が出てくるのを取り上げて、教師が整理補足して解説するようになっている。本来ならば、教師の問いと子どもたちの思考の働きによって、子どもたち

#### 第IV章 第2節

が自ら「自由と責任の関係」に気づき、習得していかなければならない。しかし、これでは、[よのなか]科では正解が一つではない授業をやっていますと言ってディベート的な活動をして、結局教師が「自由と責任は表裏一体のものだ」という知識の注入をしていることになる。

また、問いのレベルが、No.1, 2, 5を除いて、ほとんどが「その他」となっている。これは、[よのなか]科において、価値分析・価値判断するために必要な知識の習得を行わずして、「どちらにすべきか？」という Which 型の発問を中核として授業が展開されているためである。No.8「ヒトのコピーがつくられたら？」を例に授業展開を分析、検討する。この授業では、「事故死したわが子のクローンを作ることは許されるか」ということについて価値判断させている。子どもたちは、遺伝子の学習を中学校3年生で行うものの、遺伝子操作の先端技術やヒトクローンなどについての知識は多くない。そのため、授業の導入で教師が、基礎知識として細胞、遺伝子、染色体がどのようなものであるのかを解説している。その後ディベート的話し合いをして、価値判断させている。この展開では、教師が知識を解説しているため、発問があつたにしても What 型の質問となる。この授業展開で中核を占めるのは、ヒトクローンが許されるべきか否かという Which 型の問いとなる。しかし、習得されている知識は、What 型の質問に対応するような遺伝子操作における記述的知識であったり、遺伝子技術の進歩の時間的経過を述べている分析的知識であったりする。そのため、ヒトクローンが何かわかっただけであり、その知識では、ヒトクローンが許されるべきか否かという判断根拠とはなり得ない。社会科であれば、社会認識の過程を踏まえて、価値分析・価値判断の過程を設定することで、社会認識形成と市民的資質の育成が単元を通じて行うことができる。つまり、ヒトクローン問題に関わる記述的知識・分析的知識・説明的知識の習得をしてから、価値分析・価値判断することができる。そのため、価値判断も事実に基づいた合理的なものとなる。仮に情意的な判断であるとしても、「合理的な判断の内容を十分知った上での、非合理的判断の選択」(①, p.69)が必要である。しかし、[よのなか]科の場合は、知識を重視していなかったことからわかるとおり、情意的であれ意志決定できることに重きが置かれていた。つまり、習得した知識を活用して意志決定せずとも、とりあえず何らかの根拠を持った意志表示ができればよいとしている。そのため、その判断は、場当たりの、人の意見に左右される不安定なものであったり、逆に他者の意見を聞き入れない意固地なものとなってしまう危険性がある。

このような分析視点1の分析結果から次の3点が明らかになった。

- (1) 価値分析において活用できる分析視点となる知識の習得を図るためには、2つの社会事象がトレード・オフの関係となることを原因と結果の関係からなる説明的知識として習得されなければならない。
- (2) 2つの社会事象がトレード・オフの関係となることを原因と結果の関係からなる説明的知識として習得させるために、中核となる問いは、Why型でなければならない。
- (3) 中核となる問いを習得させるためにも、予想・仮説、検証の探究過程を踏まえなければならない。

## 2. 社会的目標の阻害的關係

分析視点2[社会的目標の阻害的關係]に基づいて分析した結果が表IV-2-2である。

表IV-2-2 社会的目標の阻害的關係

No.	題名・副題	社会的目標	内容	阻害的關係
1	ゴムと、地球と、あなたの関係	複数含む	経済成長 その他	ある
2	時給と年収の関係	含まれてない	ない	ない
3	子ども部屋は必要か？	含まれてない	ない	ない
4	政治と行政の仕事を考える	含まれてない	ない	ない
5	自転車放置問題を考える	含まれてない	ない	ない
6	大きな政府・小さな政府	複数含む	経済的自由 経済的公正	ある
7	どこまでいじくる？ヒトのカラダ	含まれてない	ない	ない
8	ヒトのコピーがつくられたら？	含まれてない	ない	ない
9	「よのなか」と「人のいのち」	含まれてない	ない	ない
10	ホームレス問題を考える	含まれてない	ない	ない

#### 第IV章 第2節

10 事例のうち社会的目標が含まれる事例は、No.1, 6 の 2 事例しかなかった。両者ともに、トレード・オフの概念を習得させることをねらいとはしていなかった。

はじめに、[よのなか]科でトレード・オフの概念を習得させようとしていた事例No.4, 5 の授業について分析、検討する。No.4 では、トレード・オフを「あっちを立てればこっちが立たない状態」として、地方自治体の予算配分の中にトレード・オフがあるとしている。例として、市内の全校にエアコンを設置することと老人ホームを建てることの中にトレード・オフがあるとしている。No.5 では、「政策の効果」と「政策実行の費用」の中にトレード・オフがあるとしている。しかし、両授業ともにトレード・オフの概念は組み込まれていない。なぜなら、両者の間に阻害的な関係が成り立たないからである。つまり、学校にエアコンを設置すると老人ホームが立たなくなるかというところではない。他の予算を回すなり、市債を発行するなり、両者を同時に実行することは難しいことはあっても、不可能ではないからである。政策の効果と実行の費用も同じである。効果を上げようとする費用がかかるのか、もしくは費用をおさえると政策の効果も下がるのかという点必ずしもそうとは言い切れない。この間に阻害的な関係が成立しなければ、トレード・オフの関係にあるとは言えない。つまり、No.4, 5 の授業にはトレード・オフの関係を見出すことは困難であるので、子どもがトレード・オフの概念を正しく習得することもできない。「1. 中核となる問いと習得される知識のレベル」で述べた、価値分析において活用できる分析視点となる知識の習得がなされていないのは、授業の中にトレード・オフの概念が組み込まれていないので、論争問題を原因と結果の関係でとらえることができていないからである。

次に、価値分析・価値判断過程が組み込まれているNo.1～3, 6～10 について考察する。価値判断における論点に社会的目標が含まれている授業は、No.1 と 6 の 2 事例のみであった。No.1 の授業では、発展途上国における環境保護派の大統領と経済推進派の大統領の模擬選挙を行っている。意図としては、国家の政策を環境保護重視にするか経済成長重視するかの価値判断をさせるものである。授業のねらいから外れる活動ではあるものの、社会的目標の阻害的な関係については、成立する授業である。理想としては、経済成長と環境保護は両立すべきものである。しかし、現実はそうになっていない。例えば、アメリカ合衆国は、経済活動を優先するあまり温暖化対策に消極的にならざるを得なかったために、1997年に議決された京都議定書(②)から脱退している。(③)さらに、発展途上国は、これまでの二酸化炭素の排出の主な責任は先進国にあり、ようやく成長してきた途上国が、発展の



## 第IV章 第2節

機会を失うことは不公平だと考えている。そのため、現在では大量の二酸化炭素排出国である中国やインドなどの発展途上国は、参加をしていない。(④)このような現実の状況を見ると、経済成長と同時に環境保護を両立するということは莫大なコストがかかるために発展途上国だけでなく、先進国でも二の足を踏むのがわかる。つまり、経済成長と環境保護はトレード・オフの関係にあるので、どちらをどの程度削るかという解決の仕方になってくる。このことは、社会的目標を複数達成しようとするするとトレード・オフが起こる一例を示している。全米経済教育合同協議会（以下、JCEE）は、環境と経済成長のトレード・オフについて、次のように述べている。

一般に環境を浄化し、保護することは、資源を成長から引き離し、環境の保全のために転換することになり、このことが GNP の測定に影響を与える。成長のために、例えば工場を増やすために資源をもちいることは、新しい工場の将来の産出高を含めることによって、将来の GNP を増加させる結果になる。例えば、大気汚染を減少させるといった環境の浄化のために資源を使えば、生活の質は改善されるであろうが、きれいな空気は市場で売買されないため、それは GNP の増加には含まれない。このようにトレード・オフに対する社会の選択は、経済成長を測定するために慣習的に用いている統計数値に、様々な影響を与える。(⑤, p.126)

また、山根栄次も、JCEE が提唱する社会的目標に、環境保全も加える必要があることについて、次のように述べている。

経済の社会的目標としては、第III章第1節で紹介した経済的自由、経済効率、経済的公正、経済的安全、価格安定、経済成長と特に今日において重要視されている環境保全が重要である。(⑥, p.186)

No.6 の事例では、導入段階で、「あっち国(小さな政府)」は税金の徴収は少ないので、何をするにも自己責任になることがあり、医療や福祉、教育は個人の出すお金に応じて受けられる自由で選択度の高い国であることを説明する。もう一方の「こっち国((大きな政府)」については、税金の徴収は多いけれど、医療や福祉、教育は画一ではあるけれども全て無料で受けることができる補償の手厚い国であることを説明する。そして、子どもたちにどちらの国を目指すべきだと考えるかを意見交換しながら判断させる授業である。ここでの社

#### 第IV章 第2節

会的目標は、小さな政府は経済的自由を重視し、大きな政府は経済的公正を重視するととらえられる。一般的には、大きな政府が経済的公正を重視するのは、政府が教育・福祉政策を積極的に行うことで、経済格差、貧富の差を出来る限り小さくするためとされている。一方、小さな政府が経済的自由を重視するのは、経済的自由度を高めることで経済競争を促進し、経済成長へとつながるためとされている。小さな政府のように、企業間の競争を促進すれば、企業の生産性を高め、経済効率も高められる。このような競争の結果、行きつくところは、勝者と敗者が必ず生まれる。そして、その両者には経済格差が生じる。自由な競争によって効率性が高められる一方、不平等が進行する。つまり、公正が損なわれるのである。そのため、先述の経済成長と環境保護と同じで、経済的自由と経済的公正は両方を目指すべきものでありながらも、トレード・オフの状態となる。

No.1, 6の授業における社会的目標とその阻害的關係について整理すると、両者ともに社会的目標を複数含むものであり、その間には阻害的關係が成立したことがわかる。

このような分析視点2の分析結果から、次の2点が明らかになった。

- (1) 価値分析・価値判断過程において社会的目標が含まれていなければ、トレード・オフの状態とならない。そのため、トレード・オフの概念を習得させるためには、社会的目標が複数含まれる社会事象を組み込まなければならない。
- (2) 社会的目標が複数含まれている社会事象であっても、トレード・オフの状況となる場合とならない場合がある。そのため、経済学の最新の動向を組み込んで、トレード・オフの状況となるのかを見極める必要がある。

3. 習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

分析視点 3[習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定]の視点に基づいて分析した結果が、表IV-2-3である。

表IV-2-3 習得した知識を活用した価値分析・価値判断場面の設定

No.	題名・副題	場面設定	事実分析	未来予測
1	ゴムと、地球と、あなたの関係	ある	ない	ない
2	時給と年収の関係	ある	ない	ない
3	子ども部屋は必要か？	ある	ない	ない
4	政治と行政の仕事を考える	ない	ない	ない
5	自転車放置問題を考える	ない	ない	ない
6	大きな政府・小さな政府	ある	ない	ない
7	どこまでいじくる？ヒトのカラダ	ある	ない	ない
8	ヒトのコピーがつくられたら？	ある	ない	ない
9	「よのなか」と「人のいのち」	ある	ない	ない
10	ホームレス問題を考える	ある	ない	ない

トレード・オフの概念を組み込んだとされるNo.4, 5の事例を除いては、価値分析・価値判断場面の設定は行われている。トレード・オフの概念が組み込まれているならば、論争となる問題について学習していることになるので、価値分析・価値判断場面の設定は容易にできるはずである。[よのなか]科でそれを設定できていないのは、前項で述べたように、No.4, 5の事例にはトレード・オフの概念が組み込まれていないからである。

次に、価値判断・価値分析場面の設定を行っている授業について分析、検討する。[よのなか]科の授業においては、価値判断場面の設定を行っている授業は多い。しかし、事実の分析的検討や未来予測を設定している授業は全くない。No.10の実践例では、ホームレス問題について知り、ディベートをとおして多様な生き方について考えることをねらいとしている。そのため、「ホームレスになっている原因を探ろう」という判断根拠となり得る知

#### 第IV章 第2節

識を習得する問いを考えさえて、ホームレスの生き方の是非を価値判断させるようにしている。しかし、この問いに対する答えは、生徒の直感的な思考に頼っており、資料に基づいて分析はなされていない。事実の分析的検討とはなり得ないものである。当然、子どもの発言で不十分なことが予測されるため、教師やゲストティーチャーの補足説明で事実分析が補われ、原因と結果が知識として注入されることになる。このような状況になるのは、[よのなか]科が知識習得を軽視しており、子どもたちに情報が不十分なまま価値分析・価値判断させているからである。知識が不十分なため、経験知や既習事項に大きく頼った価値判断はできても、事実に基づいた事実の分析的検討や未来予測ができない。

このような分析視点3の分析結果から、次の2点が明らかになった。

- (1) 価値判断・価値分析場面を設定することだけで、トレード・オフが起こるわけではないので、社会的目標が含まれるように論争問題を設定する必要がある。
- (2) 価値判断の根拠となる視点を得るためには、習得した知識を活用して事実分析、未来予測を組み込む必要がある。

## 第IV章 第2節

以上の授業分析結果の結果から明らかになったことは、次の3点である。

- (1) 2つの社会事象がトレード・オフの関係となることを原因と結果の関係からなる説明的知識として習得させるために、中核となる問いをWhy型にして予想・仮説、検証の探究過程を踏まえなければならない。
- (2) 論争になる価値分析・価値判断過程において社会的目標が含まれていなければ、トレード・オフの状態とならない。そのため、トレード・オフの概念を習得させるためには、経済学の最新の動向を踏まえて社会的目標が複数含まれる社会事象を組み込まなければならない。
- (3) 価値判断の根拠となる視点を得るためには、習得した知識を活用して事実の分析的検討、未来予測をする過程を組み込む必要がある。

### 【註及び引用・参考文献】

- ① 岩田一彦『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書，2001年
- ② 京都議定書とは、平成9年に京都で開催された地球温暖化防止京都会議（COP3）において採択された文書のこと。内容は、二酸化炭素、メタン、一酸化二窒素(亜酸化窒素)、ハイドロフルオロカーボン(HFC)、パーフルオロカーボン(PFC)及び六ふっ化硫黄(SF6)の6種類の温室効果ガスについて、先進国の排出削減について法的拘束力のある数値目標などを定めている。(京都府ホームページ「『京都議定書』とは」<http://www.pref.kyoto.jp/tikyu/giteisyo.html>，アクセス日 2010/11/29)
- ③ BS世界のドキュメンタリー「アメリカ 石油依存の構図 ～遅れる温暖化対策～」NHK ONLINE，<http://www.nhk.or.jp/wdoc/backnumber/detail/071003.html>，アクセス日 2010/11/29
- ④ 渡辺パコ「京都議定書，先進国と途上国（前編）」  
[http://eco.nikkeibp.co.jp/style/eco/eco\\_society/051202\\_kyoto/](http://eco.nikkeibp.co.jp/style/eco/eco_society/051202_kyoto/)，アクセス日 2010/11/29
- ⑤ 全米経済教育合同協議会 P.サンダース他著 岩田年浩／山根栄次訳『経済を学ぶ・経済を教える』ミネルヴァ書房，1988年
- ⑥ 山根栄次『「経済の仕組み」が分かる社会科授業』明治図書，1990年