

社会科学科歴史の教材構成原理

－「類型的理論」探求学習の場合－

A Theory of Material Construction of Teaching History as Social Sciences Education:
In the Case of Inquiry about Patterns of Social Phenomena

山田 秀和
(広島大学大学院)

I. はじめに

歴史的事象そのものに意味はない。歴史教育は、個々の歴史的事象そのものの教授から脱却し、科学的・社会的認識形成のための手段として機能しなければならない。歴史的事象を用いて社会諸科学の知識を子どもに探求させてゆく必要がある。

社会科学科歴史は、以上のような教育論に立脚するものとして認知されてきた。しかし、どのような科学的知識（社会諸科学の理論・法則）を、どのように選択・配列し、どのように学習させればよいのか。教育論を実践へと具体化する方略については、いまだ未解明の部分が多い。

これまでに社会科学科歴史の最も代表的なものとして、研究が蓄積されてきた教材は、B.G. マシャラスの『探求による世界史』¹⁾である。この教材は、社会科学科歴史の教材構成における一つのあり方を示した。

研究成果からみれば、この教材は、特殊な条件、時代、地域に限定されない概念や一般命題を基礎にして構成されている。特に、ここで習得がめざされ、提示される知識は、人間社会や歴史一般にみられる規則性を叙述したもの、あるいは多少の留保がつきながらも普遍性の高いもの、すなわち「普遍的理論」²⁾である。『探求による世界史』では、様々な過去社会の分析を通して、政治システムや経済組織、社会構造など、社会システムに関する普遍的・原理的な理論・法則を抽出させることが、原則としてめざされている³⁾。

「普遍的理論」を習得させる教材は、事象や事実の生起や影響を予測し、制御することを広く可能にする。しかし、われわれが読み解いてゆかねばならない社会は、普遍的な理論のみで捉えきれ

るわけではない。実際の社会には、普遍的な規則性も存在するが、いくつかの類似した社会や事象に固有の傾向性や特色の方が数多く存在する。子どもの認識を深化・拡大させてゆこうとすれば、それらを捉えるためのより限定された理論を中心に学習を組織することも必要とされるのではないか。そのための教材構成はいかにすればよいのか。

結論を先取すると、その方略は「類型的理論」⁴⁾探求学習としての教材構成に求められる。アメリカ合衆国では、「普遍的理論」の教授を目的とする歴史教材が開発される一方、同じ類型的社会や事象を捉えてゆくための理論、すなわち「類型的理論」を中心に教授する教材が開発されてきた。その開発者にD.D.アルダーとG.M.リンデンがいる⁵⁾。本稿では、両者が1977年に編集・出版した『世界史教育：歴史人類学的アプローチによる構造化された探求』⁶⁾(以下、本教材と略記)を取り上げ、まずはそれがどのように構成されているのかを示したい。その上で、あらためて教材構成の基本原則とその意義を整理してゆこう。なお、本教材は、教師用ガイドとしての性質を持ち、それ自体で世界史の全課程を完結させようというものではない。本教材を応用しつつ、教師が他の内容(単元)を補いながら自主的に世界史課程を編成することが求められている⁷⁾。本稿では、教材構成の方法を原理的なレベルで示すことによって、他の内容の学習にも適用できる指針を提示したい。

II. 『世界史教育：歴史人類学的アプローチによる構造化された探求』の教材構成

1. 全体構成

(1) 理論的モデルの系列に基づく単元設定

社会科学科歴史として教材を構成する場合、第一に問題になるのは、何を子どもの研究対象に設定し、それをどのように配列するか、ということである。その原理を抽出するために、本教材を分析して整理すると、表1のようになる。表1は、左列に「単元」を列挙し、「主な学習内容」に教材の事実を概略した。「事例」と「内容組織化の視点」は筆者が教材から抽出して示している。

単元設定の第一の原理となっているのは、社会科学が多様な社会や事象を類型化し抽象化してつくりあげた理論的モデルを研究対象に選定し、その系列に基づいて単元を配列する、というものである。世界史上、様々な社会で様々な事象が生じたが、社会科学はそれらの中に類似性を見出し、

分類を試みてきた。本教材は、人類学（あるいは社会学）が分類して示した4つの社会の理論的モデルを取り上げ、それを発展段階に従って配列する、という手順で構成されている。なお、本教材は、様々な著者による9つの単元で構成されている。全単元が完全に同じつくり方になっているわけではないが、すべてに通じている原理で第1単元から説明すると以下ようになる。

第1単元では、これから多様な社会を分析するための視点となる文化的普遍素（Cultural Universals）を発見させ、そのリストを作らせる。ここでは、19世紀から20世紀のアメリカのナバホ・インディアン社会と20世紀後半のスペイン村社会、そしてアステカ族の社会を比較させ、その中に共通して存在する文化の要素を抽出させよ

表1 全体構成—『世界史教育：歴史人類学的アプローチによる構造化された探求』の場合—

| 単元 | 主な学習内容 | 事例 | 内容組織化の視点 | |
|--------------------------------|--|---|---|-------------------|
| 1 文化的見方による世界史教育 | ○ナバホ社会、スペインの村社会、アステカ社会の文化的特質 ○ナバホ社会、スペインの村社会、アステカ社会の文化の中に共通する文化的普遍素 | ナバホ社会（19-20世紀）、スペインの村社会（20世紀後半）、アステカ社会（16世紀） | 様々な社会に共通する文化的普遍素 (例：家族組織、政治、財産、宗教的慣例など=後の単元の社会を捉える視点となる) | |
| 2 私たちの現在の祖先：過去を理解するための現在の学習 | ○ピナツボ・ネグリト、ネトシリック・エスキモー、ブッシュマンの生活場所、環境の利用法、その環境に適応する際の問題、それぞれの類似性と相違性 ○ピナツボ・ネグリト、ネトシリック・エスキモー、ブッシュマンに生じた問題、それぞれの原因と結果、可能な解決法 ○狩猟採集社会での環境問題対策と、今日のアメリカの環境問題に、その方法が適合する度合い | ピナツボ・ネグリト社会（20世紀後半）、ネトシリック・エスキモー社会（20世紀後半）、ブッシュマン社会（20世紀後半） | 狩猟採集社会 | 理論的モデルの系列に基づく単元設定 |
| 3 農耕牧畜社会：バントゥー語を話すアフリカ人 | ○バントゥー社会の文化的特質 ○農耕牧畜社会での集団のニーズの満たし方と、今日のアメリカのニーズの満たし方に、その方法が適合する度合い | バントゥー社会（19-20世紀） | 農耕牧畜社会 | |
| 4 新しい世界文明のおこり | ○マヤ社会の文化的特質 ○単純農業社会が「文明」の条件を満たしている度合い | マヤ社会（3-10世紀） | 単純農業社会 | |
| 5 中国の村社会 | ○中国社会の文化的特質 ○高度農業社会が「文明」の条件を満たしている度合い | 中国社会（20世紀前半） | 高度農業社会 | |
| 6 ヨーロッパの産業革命 | ○ヨーロッパ社会の文化的特質 ○工業化が先発国社会の文化に与える影響 | ヨーロッパ社会（18-20世紀） | 先発国社会 | |
| 7 日本の産業革命 | ○日本社会の文化的特質 ○工業化が後発国社会の文化に与える影響 | 日本社会（19世紀後半） | 後発国社会 | |
| 8 ポスト工業化のアメリカ | ○アメリカ社会の文化的特質 ○ポスト工業化が自由主義社会の文化に与える影響 | アメリカ社会（20世紀後半） | 自由主義社会 | |
| 9 ポスト工業化のナチスドイツ | ○ナチスドイツ社会の文化的特質 ○ポスト工業化が全体主義社会の文化に与える影響 | ドイツ社会（20世紀前半） | 全体主義社会 | |

(Alder, D.D., Linden, G.M., eds., *TEACHING WORLD HISTORY: STRUCTURED INQUIRY THROUGH A HISTORICAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH*, Social Science Education Consortium, 1977 をもとに筆者作成。)

うとする。(人類学者ウィッスラーの普遍文化型を参考にして、社会に共通する文化的普遍素を列挙する。家族組織、政治、財産、宗教的慣例などが挙げられる。)この単元は、全単元の導入的な位置づけであり、ここでリストにした文化的普遍素を視点にして後の社会の研究が行われる。

第2単元と第3単元は、本教材第一の理論的モデルである伝統社会を研究対象にしている。第2単元では、最も初期の伝統社会を学習するために、現在でもその面影を残しているピナツボ・ネグリト、ネトシリク・エスキモー、ブッシュマン⁸⁾の社会を事例に取り上げている。第3単元では、19世紀から20世紀のアフリカのバントゥー社会を分析させる。

第4単元と第5単元は、第二の理論的モデルである農業社会を研究対象にしている。第4単元では、スペイン人が到着する以前に独自の農耕文化を築いていたマヤ社会を、第5単元では、1930年代の中国村落社会を学習させるようになっている。

第6単元と第7単元は、第三の理論的モデルとなる工業社会を研究させている。ここでは、世界に先駆けて産業革命を経験したヨーロッパと、後に産業革命を経験し、世界の先進国になった日本という二つの事例が扱われる。

第8単元と第9単元は、第四の理論的モデルとして、工業よりも情報や知識、あるいはサービスなど技術の側面に価値がおかれるポスト工業社会を研究させる。世界に先駆けてこの段階に到達したアメリカと、情報や知識、プロパガンダを使用することによって、人々の思考をも変化させた第二次大戦期のナチスドイツが取り上げられている。

以上に示した4つの社会は、歴史上の事例を通して学ばれるが、現在の世界においても各地で見られるものである。歴史上の社会の分析を通して、現代社会の理解を促すものになっている。

(2) 対比的な下位類型の提示

本教材は、社会に関する理論的モデルの系列に従って構成されるが、看過できないもう一つの原理を内包している。本教材から導かれる単元設定の第二の原理は、各モデルをできるだけ現実に対応させるために、研究対象となる社会の構造をさらに細かく分類して、下位の類型を提示する、と

いうものである。本教材の場合では、4つの社会のモデルそれぞれについて、異なった性質を示す2つの下位の社会を用意して提示するしくみになっている。

例えば、伝統社会の中でも、第2単元で取り上げられるピナツボ・ネグリトとネトシリク・エスキモー、そしてブッシュマンの社会は狩猟採集社会である。それに対して、第3単元のバントゥー社会は、農耕牧畜社会である。

同様の論理で、第4単元は、マヤ社会を事例にして焼畑中心の単純農業社会の特質を学習させている。それに対して第5単元は、中国村落社会を事例にして鉄製農具を使用する高度農業社会の特質を学習させている。二つの単元は、農業社会が「文明」の条件をどれくらい満たしているのかについても考察させている。

工業社会を研究させる第6単元では、ヨーロッパを事例に、先発国と工業化の関係を考察させる。第7単元では、日本を事例に、後発国と工業化の関係を学習させている。

ポスト工業社会を研究させる第8単元では、アメリカを事例に、情報、サービスが比較的自由に利用できる自由主義社会の場合を考察させる。第9単元では、ナチスドイツを事例に、情報やサービスが統制される全体主義社会の場合を扱う。

このように、本教材は、研究対象となる理論的モデルを、それぞれ場合分けすることによって、現実社会をより厳密に捉えるための複数の枠組みを子どもに提示するものになっている。

(3) 歴史像の自主的形成の保障

教材は、事例の選択においても、配慮がなされている。第三の原理として、分析事例の選択においては、現代の事例を中心としつつも、できるだけ地域が重なることのないように取り上げる、というものが指摘できる。教材は、歴史的な社会発展の段階で区分されていると同時に、選択される事例においても、ヨーロッパ、アフリカ、北アメリカ、中・南アメリカ、アジアを網羅し、それを可能な限り偏りのないように配列する形式になっている。事例の歴史的变化を因果的に学習してゆくことが求められているわけではないが、子どもが断片的な事例の学習をつなぎ合わせて、自分な

りの世界史像そして世界の全体像を自主的に描いてゆくように期待されている。このような方法によって、子どもの認識を時間的空間的に拡大させることができると思われる。

2. 単元構成

(1) 分析視点の細分化と仮説—検証による単元展開

理論的モデルの系列に基づいて大きく内容を区分した上で、次に問題になるのは、一つの単元をどのような方法で構成するか、ということである。本教材を分析すると、単元を組織するに際しては、研究対象のモデルに内在する傾向性やパターンを多面的に考察させるために、分析視点を細分化する、という原則を引き出すことができる。また、学習においては分析視点に応じて数多くの仮説を形成させ、それを同時並行的に検証させる、というしくみになっている。本教材では、人類学のアプローチで、歴史上の社会を文化的普遍素の視点から分析させる。そして、各文化的普遍素に応じて、仮説—検証がなされている。教材の理念を忠実に示すために、編集者の一人 G. M. リンデンが作成した第 8 単元「ポスト工業化のアメリカ」⁹⁾を例にして、説明してゆこう。

第 8 単元を分析してまとめたものが表 2 である。教材には、残念ながら小単元の名称などが示されていない。そのかわりに、「活動 (Activity)」（単元によって数は異なる）と「評価 (Evaluation)」で単元を構成し、使用する「資料 (Document)」をセットにしている。表 2 の「単元展開」に示すように、単元は大きく「導入部」、「展開部」、「終結部」の三つのパートに区分できる。

導入部の活動 1 は、研究対象を概観し、その定義を探るパートである。ここでは、「ポスト工業社会とはどのような社会か」という問いのもとで、事例としての自由主義社会アメリカが紹介される。また、現代アメリカとこれまでに学習した工業社会などの比較から、ポスト工業社会の特質を浮き彫りにさせようとする。さらには、学者やコメンテーターによるポスト工業社会の定義を提示する。現段階では、定義を漠然と知らせるのみであり、最初の問いに答えることはなされない。

展開部は、導入部の問いを分析的に考察させる。展開 1 では、分析視点を細分化して研究対象に迫り、仮説の形成が行われる。さらに、グループを形成させ、グループごとに資料から仮説を吟味させる。本教材の活動 2 の場合、前半部では、これまでの単元で使用してきた文化的普遍素のリストを列挙させ、それらとポスト工業化との関係を考察させている。考察されるのは、例えば家族組織や、政治、財産、宗教的慣例などである。これらがポスト工業化によってどのように影響を受けるのか、それはなぜなのかを、各自に予測させ、暫定的な仮説を形成させる。後半部では、グループを作らせ、現代アメリカについて述べている資料（文書 1～12）を読み、仮説の吟味が行われる。資料はアメリカの新聞記事が中心であり、それぞれの文化的普遍素に関連した情報が含まれている。これらの情報を考察すると同時に、同じ事柄に対しても資料の著者によって視点や意見が異なっていることに気づかせる。そして、資料からさらに、ポスト工業化と文化的普遍素の関係についての傾向性やパターンを引き出させている。

展開 2 では、調査を綿密なものにするために、グループ間の議論によって仮説の吟味を行わせる。このパートに相当する活動 3、4 は、グループ間で、ポスト工業社会の文化的普遍素がどのような傾向性やパターンを示すのかを議論させる。グループ間で一致しない見解を議論し、さらに不一致を解決するために調査すべき項目などを提示して、吟味がはかられてゆく構成になっている。

展開 3 は、これまでの資料と議論に基づいて、仮説を修正させる。活動 5 では、再度、ポスト工業化と文化的普遍素の関係について検討させ、仮説を修正させている。

終結部にあたる「評価」では、修正された仮説を総合させ、またそれを応用させるために、自分なりの論を子どもに展開させる。ここでは、ポスト工業化と文化的普遍素の関係についてのエッセーを書くように要請される。エッセーは、現代アメリカの事実を踏まえた上で、どのような視点から論じてもよい。一つの視点に特化してポスト工業社会を論じてもよいが、できれば二つ以上の視点をクロスさせて論じることが期待されている。

表2 単元構成—第8単元「ポスト工業化のアメリカ」の場合—

| 単元展開 | | 中心内容（発問・指示） | | 内容組織化の視点 | |
|------|--|-------------|---|--|--|
| 導入部 | 【研究対象の概観】 研究対象についての定義を探る | 活動1 | ○ポスト工業社会とはどのような社会か。（自由主義国である現代アメリカを事例とした様々な問いを考察する。） | 【事例の概観から捉えた理論的モデルの一般的特質】 現代アメリカから概観したポスト工業社会の一般的特質 | 事例の一般化による理論的モデル構築過程 |
| | | | ○現代アメリカ社会の特質を列挙しなさい。 | | |
| 展開部 | 【分析視点の細分化による仮説の形成と資料による仮説の吟味】 文化的普遍素を分析視点として研究対象についての直感的な仮説を形成し、それをグループ内で資料によって吟味する | 活動2 | ○これまでの単元で学習してきた文化的普遍素を列挙しなさい。（出される文化的普遍素の例：家族組織、政治、言語、物質文化、芸術、神話と科学的知識、財産、戦争、宗教的慣例など。） | 【事例を分析視点から個別分析して捉えた理論的モデルの一般的特質】 現代アメリカを、個々の文化的普遍素（家族組織、政治、言語、物質文化、芸術、神話と科学的知識、財産、戦争、宗教的慣例など）から分析して捉えたポスト工業社会の一般的特質 | |
| | | | ○ポスト工業化がそれぞれの文化的普遍素に対して与える影響について、根拠を明示して暫定的な仮説を形成しなさい。（例：「家族組織」の場合＝ポスト工業化した社会では、サービス業の増大などに伴って女性の社会進出が増大し、収入が増えるので家族は安定する。） | | |
| | | | ○5、6人のグループに分かれて、リーダーを選び、現代アメリカについて述べている資料（文書1～12）を読んで、それぞれの資料を文化的普遍素のカテゴリーに従って分類し、それぞれの文化的普遍素に見られる重要なパターンを探しなさい。 | | |
| | | | ○資料を読んだとき、同じカテゴリーにあるもので、資料の見解の不一致が見られるものについて説明しなさい。 | | |
| | | | ○資料に関する様々な問いを立てて、グループ内で議論しながら、さらに深く考察を行いなさい。 | | |
| 展開2 | 【議論による仮説の吟味】 分析視点を細分化して形成した仮説をグループ間の議論によって吟味する | 活動3 | ○各グループのリーダーは、文化的普遍素についての傾向性やパターンを発表しなさい。グループごとに不一致があるときにはそれらの相違の根拠を提示しなさい。 | | |
| | | | 活動4 | | ○グループ間の相違を解決するための自分たちのアイデアを出しなさい。相違を解決するために新たに問うべき項目を提案し、根拠となる関連した情報を提示し、議論しなさい。 |
| 展開3 | 【仮説の修正】 仮説を資料と議論に基づいて修正する | 活動5 | ○これまでの資料と議論に基づいて以前の仮説を修正しなさい。 | | |
| | | | ○もともとの仮説と、そのどこを修正したのかについて発表し、議論しなさい。 | | |
| 終結部 | 【仮説の応用】 修正された仮説に基づいて総合的に論を展開する | 評価 | ○ポスト工業社会とはどのような社会か。（現代アメリカを事例にした様々な問いを考察する。） | | |
| | | | ○ポスト工業社会において文化的普遍素はどのような傾向性やパターンを示すか、ポスト工業社会は工業社会と基本的にどのような異なっているかについて、仮説と現代アメリカの事実を踏まえて、エッセーを書きなさい。（ある文化的普遍素に限定して論を展開してもよいが、いくつかの文化的普遍素をクロスさせて総合的に論じることが望ましい。） | | |

(Alder, D. D., Linden, G. M., eds., *TEACHING WORLD HISTORY: STRUCTURED INQUIRY THROUGH A HISTORICAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH*, Social Science Education Consortium, 1977, pp.121-139 をもとに筆者作成。)

このように、単元は、歴史上の社会と文化的普遍素の関係を、人類学者のアプローチで解明させるように構成されており、歴史を通して社会科学を研究させる社会科学歴史の原則を貫いたものになっている。

(2) 事例の一般化による理論的モデル構築過程

単元の大きな流れは、(1)のとおりであるが、単元でめざされるのは、個々の分析視点から導かれた仮説を総合し、子ども自身に理論的モデルを構築させることである。表2の「内容組織化の視点」には、その手順を大きく三段階の区分で示した。

導入部では、事例そのものから研究対象の社会に迫らせる。ここでは事例となる現代アメリカを概観させ、ポスト工業社会の一般的特質に目を向けさせることがめざされる。

展開部では、事例を分析視点から個別分析して、理論的モデルの一般的特質を捉えさせる。展開1、2、3では、現代アメリカを対象化して分析し、ポスト工業社会における個々の文化的普遍素の傾向性やパターンを引き出させている。

終結部では、個別分析の結果を総合させる。ここではポスト工業社会について学習したことを整

理し、エッセーを書かせることで、自分なりの社会像を論理的に表現させようとしている。

単元の内容は、以上のように構成されるが、この過程で子どもが習得するであろう知識を示せば、図1のようになる。図1では、文化的普遍素の中の「家族組織」を中心として、子どもの知識がどのように成長してゆくかを模式的に示した。

展開1の活動2：前半部では、分析視点となる文化的普遍素が列挙され、それぞれについての仮説が形成される。ここで形成される仮説は、子どもの直感に依拠したものである。例えば、文化的普遍素「家族組織」であれば、「ポスト工業化した社会では、サービス業の増大などに伴って女性の社会進出が増大し、収入が増えるので家族は安定する」というような漠然としたものである。

その後、活動2：後半部では、グループごとに資料を読み、仮説が吟味される。資料は、現代アメリカの家族に関して、「女性の役割増大によるストレス」「女性の犯罪率の上昇」「女性の自殺率の上昇」「離婚の増大」などの問題を記述している。これらの内容を加味し、仮説が吟味される。

活動3、4では、グループ間で見解を發表し、それについて議論が行われる。例えば「家族の規模の縮小」「旧来の家父長制の崩壊」などの真偽性が議論の争点とされ、さらに仮説が吟味される。

活動5では、これまでの仮説が修正され、まとめられる。当初、ポスト工業社会の家族が安定したものであると考えていた子どもも、例えば、「家族に新たな問題が生じるので、旧来の秩序や制度が廃れてゆく」という方向に仮説をあらためることができる。

他の文化的普遍素についても同時並行的に検討が行われ、知識を成長させてゆく。最終的に文化的普遍素ごとの仮説の束を形成し、それを集積することで、ポスト工業社会の理論、すなわちポスト工業社会論が構築されることになる。

このように、単元全体は、科学者の営みを追思考させ、事例を一般化したモデルを子ども自身に形成させる過程として構成されている。

Ⅲ. 教材構成の基本原則とその論理的帰結

1. 歴史による「類型的理論」の探求

本教材の分析結果をあらためて整理したい。歴史的事象を用いて人類学の研究を行わせる本教材の学習は、文化的普遍素に応じた個々の仮説を同時に複数形成・吟味させ、最終的にそれを総合することによって社会の理論的モデルを構築させるものになっている。その教材構成の背後にある基本原則は、個々の歴史的事象、社会的事象を越えて、いくつかの事象にみられる類似性を説明す

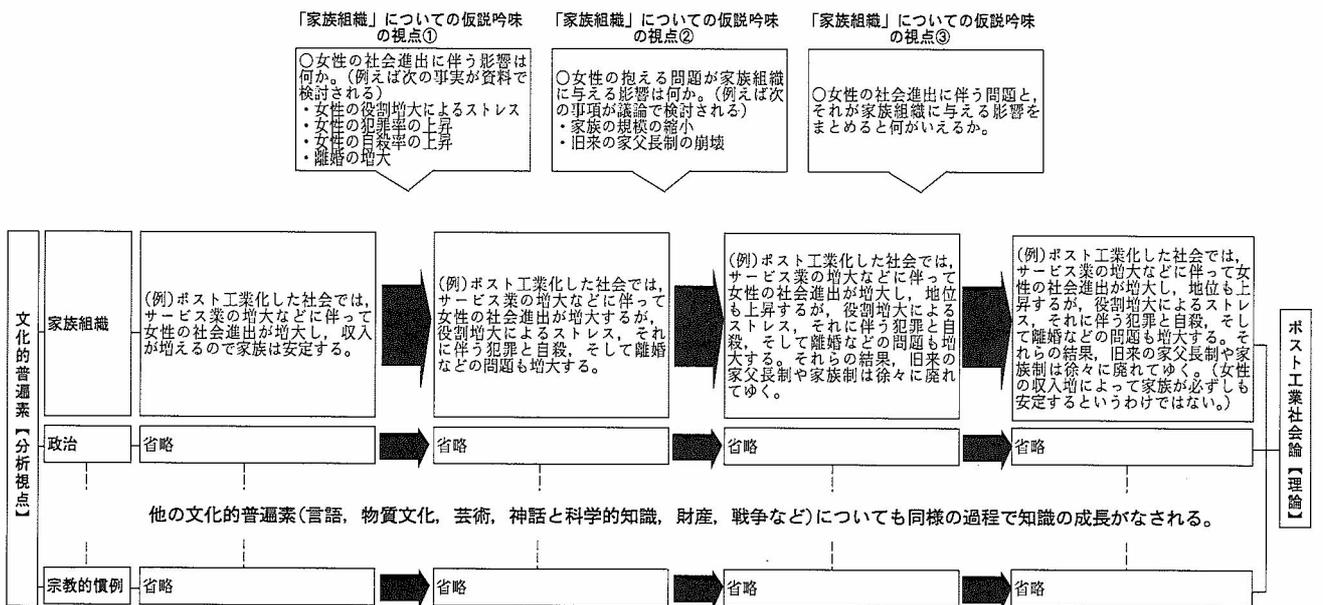


図1 単元における知識成長のプロセス—第8単元、文化的普遍素「家族組織」を中心に—

(Alder, D.D., Linder, G.M., eds., *TEACHING WORLD HISTORY: STRUCTURED INQUIRY THROUGH A HISTORICAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH*, Social Science Education Consortium, 1977, pp.121-139 をもとに筆者作成。)

る知識の習得をねらいとし、提示する、というものである。例えば、子どもがポスト工業社会について習得した知識は、アメリカ以外にも適用可能な知識であり、他の類似した社会の諸現象を説明できる知識である。構築した理論的モデルは、類似した事実を解釈し説明できる理論、すなわち「類型的理論」として性格規定できるものである。

このような性質の理論を習得させるために、次のような原則が指摘できる。まず、教材は、社会科学が類型化し、抽象化した理論的モデルを研究対象に設定し、さらにそれを場合分けし、分析視点を細分化する、という手順で構成する必要がある。そして、歴史上の社会から典型的な事例をできる限り地域・時代が重複しないように選択し、子どもが分析するための事実とそれに関する資料を用意して内容を組織しなければならない。

なお、理論は、あらかじめ場合分けして設定するものの、習得される理論の内実については、子どもの分析結果を重視する。可能な限り子どもの認識を開くために、正解を明示することはない。教材開発者は、このような探求を「構造化された探求」と称し、次のように説明している。

「授業に含まれている方略は、多くの統制を教師の側が保つ。学習される主題は、学習手順として前もって教師が選択する。生徒は、自分の問題を提示し、追求することができるよう、このフレームワークではかなりの自由が認められる。彼らは、自分の結論、推論、一般化を引き出す。彼らは、比較をし、データのいくつかを推察するように促される。彼らは特定の答えを探求するようには制限されない。」¹⁰⁾

「構造化された探求」は、教師が学習を主導し、子どもが資料と議論に基づいて「類型的理論」を構築する活動である。本教材から導かれた原則で教材を構成するとき、このような探求を保障することが期待できる。

2. 「類型的理論」の習得による現実対応的な社会認識形成

「類型的理論」を探究させる社会科歴史教材は、子どもの認識を閉ざすことなく、様々な理論的モデルを構築させる。学習の成果として子どもに内面化されるものは、自身の吟味を通して

獲得された理論であり、場合分けされ、多くの分析視点から構築したモデルである。そしてそれは、様々な社会や事象を、人間社会一般や政治・経済一般にあてはまるような大概念で捉えるのではなく、より限定的に現実と対応させながら捉えることを可能にする。また、それらに対する評価や判断を合理的に下すための基礎になる。

例えば、「現代日本」の実態や現象を解明しようと思えば、習得したポスト工業社会論を投げかけ、家族組織や政治など、多くの視点からアプローチしてゆくことができよう。対象社会に対して、内部構造を要素ごとに検討しつつ、注意深くその本質に迫ることを可能にするわけである。そしてそれは、普遍的な理論ではなく、より限定された理論で捉えられるからこそ厳密で確実なものになりうる。ここにこの学習の最大の意義がある。

3. 理論の妥当性に関する問題

本教材の分析で示した「類型的理論」探求学習には、実践に向けてクリアすべき問題がある。それは、習得される理論の妥当性に関する。本教材で示した学習は、子どもが構築した理論を他の事例にあてはめ、その有効性を検証する過程が必ずしも組み込まれてはいない。このような過程を用意することによって、ひとたび構築した理論を相対化し、さらに精密なものにすることが可能になる。

IV. おわりに

「類型的理論」探求学習としての社会科歴史教材は、多くの現実社会を捉え、実態に即して多面的に考察し、本質に迫るための知識を獲得させるところに特質がある。そしてそれは歴史を通して学習させることによって、通時間的に類型化された理論を提示できると同時に、最も典型的な事例を提示することを可能にしている。社会科歴史の一つのあり方を示唆するものといえよう。

最後に、「普遍的理論」探求型の社会科歴史教材と、「類型的理論」探求型の社会科歴史教材の関係について述べておきたい。

「普遍的理論」探求型の教材は、様々な時代の様々な地域から事例を選択し、その分析を通して、どの社会にもあてはまる説明力の大きい理論を習

得させることがめざされる。もちろん、様々な社会や事象を分析し、整理する過程において「類型的理論」を習得させることもある。その意味で、「普遍的理論」探求型は「類型的理論」探求型を包摂したものであるといえる。しかし、学習の最終的な目的が「普遍的理論」の習得にあれば、どうしても「類型的理論」の内実を充実させることについては引き下がることになる。それに対して、「類型的理論」の学習に焦点化した教材は、「普遍的理論」探求型の教材よりも、習得する知識の転移性は弱まるものの、現実即したきめ細やかな理論的モデルを構築することが可能になる。

「類型的理論」探求型は、「普遍的理論」探求型の下位形態として位置づくものではあるが、それ独自の意義も有している。社会科カリキュラム全体において、二つの型をどのように位置づければよいのか、ということについては、さらなる研究課題としたい。

【註】

- 1) 『探求による世界史』については、次の論文を参照されたい。森分孝治「歴史教育の革新—社会認識教育としての歴史教育—」『社会科学研究』第20号、1972、小原友行「社会科探求学習における教材構成—B. G. マジャラスの場合—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第21巻、1975、拙稿「社会システム論を基盤とする世界史課程編成—B. G. マジャラス『探求による世界史』を手がかりとして—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第46巻第二部、2000。
- 2) 森分孝治氏によれば、一般的説明的知識には、「普遍的理論」と「類型的理論」があるとされる。「普遍的理論」とは、特定の事象や類型をこえて社会や歴史一般にみられる規則性を叙述したものである。森分孝治「開かれた科学的認識形成の授業構成（二）—子どもと社会科学—」『教育科学 社会科教育』No.238、明治図書、1983、p.107、森分孝治『現代社会科授業理論』、明治図書、1984、pp.109-121。
- 3) 『探求による世界史』は「政治システム」や「経済組織」などの単元からなり、社会システム一般の原理的な要素に着目して構成されている。

- 4) 「類型的理論」とは、特定の事象をこえて、同じ類型の事象に見られる傾向性や特色を叙述したものである。森分孝治「開かれた科学的認識形成の授業構成（二）—子どもと社会科学—」『教育科学 社会科教育』No.238、明治図書、1983、pp.106-107、森分孝治『現代社会科授業理論』、明治図書、1984、pp.109-121。なお、理論探求型歴史学習の代表的研究として、原田智仁氏の「中範囲理論」の探求学習が挙げられる。氏の研究は、わが国の世界史教育における実現可能性を重視した開発研究であるため、氏の提示する「中範囲理論」は、時間的空間的に限定された特定の事象に関する歴史理論が中心になっている。例えば、「前近代の東アジア」に関する「冊封体制の理論」などである。原田智仁『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房、2000。それに対して、「類型的理論」は、前近代東アジア史といった特定の事象をこえて、様々な社会に類似的にみられる事象を分析し、抽象化して構成された理論である。本稿の「類型的理論」探求学習は、より転移力の大きい知識を習得させようとするものである。
- 5) D.D.アルダーは、世界史による市民性育成のための概念学習を提案している。Alder, D.D., Lindhardt, S.J., "World History: Building Conceptual Understanding for Citizenship", *Social Education*, vol.45, November/December, 1981, pp.548-551.
- 6) Alder, D.D., Linden, G.M., eds., *TEACHING WORLD HISTORY: STRUCTURED INQUIRY THROUGH A HISTORICAL-ANTHROPOLOGICAL APPROACH*, Social Science Education Consortium, 1977.
- 7) *Ibid.*, p.5.
- 8) 「エスキモー」や「ブッシュマン」などの表現は、現在においては使用されないものであるが、ここでは教材の言葉をそのまま使用する。
- 9) *Op.cit.* 6), pp.121-139.
- 10) *Ibid.*, pp.4-5.