

社会参加とアンラーニングのサイクルを 開発原理とした社会科内容編成

田本 正一

Social Studies Content Organization Based on the Development Principle of
Social Participation and the Unlearning Cycle

TAMOTO Shoichi

(Received September 27, 2019)

1 研究の目的

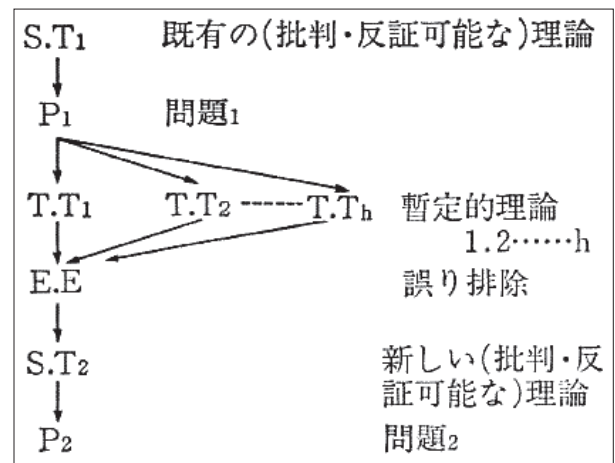
本研究の目的は、正統的周辺参加¹⁾の理論に依拠して社会科内容編成を行うことである。正統的周辺参加の理論は、学習を共同体への参加とみなす。そのため、参加の程度が高まれば、十全的な参加となる。一方で、参加の程度が弱まれば、周辺の参加となっていく。本研究では、正統的周辺参加の理論を援用したい。

社会参加によれば、学習は周辺の参加から十全的な参加への移行である。アンラーニングによれば、十全的な参加から周辺の参加への移行と考えることができる。すなわち、2つの学習が重要となるのである。そこで、本研究では、これら2つの学習を組みこんだ社会科内容編成の原理について明らかとしていきたい。

本研究が、従来の社会科内容編成について大きく異なる点は、右肩上がりの直線的な成長という考え方を棄却することである。従来の見方においては、成長は直線的である。その根拠においては、「科学的知識の成長」²⁾を挙げることができよう。森分は、「『豊作になれば値が下がる』という常識的な一般化は、市場経済のメカニズムについて常識的であるが、一つの把握のし方を示している。このような一般化が批判的に吟味され、より限定され、より精密度を高めていくと、『需要が一定のとき、供給がませば価格は下がる』という科学的法則へと成長していく」³⁾と述べ、「科学的知識の成長は、真理により近く接近しようという希望をもって、既有的知識を改善していく過程」⁴⁾とも述べる。

以上を基にして知識成長の図式(図1)を作成する。この図に従えば、 P_1 が基点となる。 $S.T_1$ において既有的理論では説明ができない事象が生じた場合 P_1 となる。その間に対応するため、 $T.T_1$ という仮説を立て、批判的に検討していく。あらゆる批判的検討に対して耐えた

図1 知識成長の図式⁵⁾



ものが暫定的に理論となっていくのである。それが $S.T_2$ を意味している。すると、 $S.T_1$ よりも $S.T_2$ が批判的検討に耐えたため、誤りが少ない理論と考えられるであろう。すなわち、知識は成長したのと考えてるのである。

以上が知識成長の論理である。この考え方は、社会科内容編成にも転用されている。次章で考察するように、知識が成長することと同様に、認識や資質が成長するよう編成されている事例がある。しかし、本研究での疑問はそこである。すなわち、知識成長の論理に従い、学習者は成長するのかという疑問である。状況論的なアプローチであれば、知識や技能は特定の状況に応じて意味や価値を有すると考える。したがって、状況が異なれば、その知識や技能は意味を失い、その状況にこそ応じたそれらを形成するという主張となる。さらに、正統的周辺参加の立場からは、参加の程度を高める十全的な参加の学習では不十分である。つまり、アンラーニングの指導を行い、周辺の参加への移行させることも重要なのである。すると、社会参加とアンラーニングを指導する社

会科内容編成は、それらがサイクルとして位置づける必要があることを理解できよう。

これらをもとに本研究では、次のことについて論じていくこととする。第1は、知識成長の論に基づく社会科内容編成の批判的検討である。具体的には、竹中伸夫が紹介するイギリスの『社会問題』シリーズを取り上げる⁶⁾。そのことで、社会科内容編成が知識成長論に依拠していることを明らかとしたい。第2は、社会参加とアンラーニングを原理とした社会科内容編成である。そのことで、2つの学習をサイクルとして行う必要性や具体的に開発すべき内容を明らかとしたい。第3は、社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容編成の開発についてである。それでは第2をもとに、具体的な開発単元の方法を提案し、社会参加とアンラーニングをサイクルとした社会科内容編成の全体像を示すこととしたい。そのことによって、従来の内容編成とどのように異なるのかについての知見を得たい。

2 知識成長の理論に基づく社会科内容編成の批判的検討

(1) 知識成長の理論に基づく社会科内容編成

知識成長の理論に基づく社会科内容編成を具体的に示そう。取り上げるのは、竹中伸夫が紹介するイギリスの

Social Studies (社会研究科) 向けに示された『社会問題』シリーズである。それは1980年代中葉に作成され、14歳から16歳を主たる対象としている。その全体構成として第1巻と第2巻がある。第1巻の内容編成構造としては、次の3つを挙げている。すなわち、「政権が変わったことによって日々の生活でどのような問題が起きているか」、「自らの意思を政治にどのように反映させるか」、「現代イングランド社会が抱える特に解決の必要な問題」である。これらから、「社会で平和的に課題に向き合いながら生きていくことの重要性を指摘することとなり、それができる市民の育成を前提としている」こととなる。

一方、第2巻は、世界の問題が取り上げられている。その問題は2つに大別できるという。すなわち、「自国と因果的に(直接的に)関係のある問題」と「自国とテーマ的に(間接的に)関係のある問題」である。これらから、「問題の学習を通じて他国の特質を把握しようとすれば、必然的に多様な因果関係を論理的に分析・吟味して把握することになるため、論理的思考の育成も可能」となると指摘している。

さらに、その全体構成の中に社会問題学習の3つの段階を見ている。すなわち、「社会問題把握学習」、「問題構造分析学習」、「多面的考察学習」である。第1の

表1 『社会問題』シリーズにおける内容編成構造⁷⁾

第2巻	他国	現代イギリス社会に間接的に関連する世界の問題	現代イギリス社会に直接的に関連する世界の問題	現代社会の複雑性・多元性を意識させる内容編成	間接民主主義社会に平和的に対応できる市民② そのために他者を尊重しながら多面的に考察できる市民	形成される認識 異なる前提に立てば、あるいは異なる構造をもつ社会ならば、同一の問題も異なる結果となって現れること。現代社会そのものの多様性・多元性に関する認識形成	育成される資質 合理的意思決定 + 多面的に社会問題を分析し、思考できる市民としての資質 ↓ 実践的意思決定
		現代イギリス社会に直接的に関連する世界の問題	現代イギリス社会に間接的に関連する世界の問題	間接民主主義社会に平和的に対応できる市民① そのために事象(社会問題)を論理的に考察できる市民	形成される認識 諸問題というものはさまざまな構造や関係性をもって表出していること。現代社会の構造的性に関する認識形成	育成される資質 意思決定 + 論理的に社会問題を分析し、思考できる市民としての資質 ↓ 合理的意思決定	高度な意思決定を誘発する教育内容編成
第1巻	自国	現代イングランド社会の課題	現代イングランド社会に間接的に関連する世界の問題	間接民主主義社会に平和的に対応することの必要性を認識できる市民の育成	形成される認識 政治によって社会は変わるということ。間接民主主義(異なる価値観をもつ複数の政党が個人の意思を集約することで政治が運営され、課題が解決されること)というものに関する認識。身近な地域の課題と現代(イングランド)社会内部の多様性に関する認識	育成される資質 平和的解決のために自分の見方を構築(意思決定)すること	社会問題把握学習
		日常生活に関する問題	日常生活に関する問題	基礎的社会問題解決学習	問題構造把握学習	多面的考察学習	発展的社会問題解決学習
				第1巻	第2巻		

社会問題把握学習では、「問題の背景となる状況を把握し、そこから派生したその背後に大きな価値観の対立を内包する社会問題に関して、構造的に分析した上で、その社会問題に対して自分なりに考察することを促す単元構成」⁸⁾ であるという。つまり、社会問題をその背景の状況を踏まえて分析し、個人的に考察していく学習であろう。第2の問題構造分析学習では、「先に紛争に関する理論を把握させ、それを実証的に検証させるのであるから、複数の社会問題を説明できる理論（共通の問題構造）を分析的に習得させる単元構成」⁹⁾ であるという。つまり、特定の紛争から問題構造を抽出し、一般化させた理論を習得させていく学習であろう。もちろん、その一般化された理論は他の社会問題においても転移・応用すると考えるのである。第3の多面的考察学習は、「異なる立場に立って問題をとらえ、異なる立場に配慮した問題への対策方法の必要性を自覚させることによって、学習者の見方・考え方を相対化し、社会問題を多面的に考察させる単元構成」¹⁰⁾ であるという。つまり、自らが依拠する価値観等とは異なる立場に立つことで問題を相対化し、様々な角度から考察を可能とする学習であるといえよう。例えば、ディベート学習も同様のことが言える。ディベート学習も論題についての自らの主張とは異なる立場から議論していく場合もある。その効果として、相対化することで異なる見方を可能にすることを挙げることができる¹¹⁾。

このような段階は、個人的な考察から脱却するために論理的に考察させたり、異なる立場から多面的に考察させたりするように構成されていると結論付けることができる。主観的な考察から客観的な考察への成長であろう。それらをまとめたのが、表1である。表1からも分かるように第1巻から第2巻へと展開していくと、現代社会の複雑性や多元性を認識させ、高度な意思決定へと成長させるように内容が編成されていることが分かる。しかもそれは連続性があると考えられる。すなわち、知識成長の論に基づく社会科内容編成であると指摘することができよう。

(2) 知識成長の理論に基づく社会科内容編成の批判的検討

知識成長の理論に基づく社会科内容編成の影響は大きく、社会科教育においても多大な貢献をしてきたことは周知の事実である。しかしながら、あくまでも知識や技能を個人の内面に捉えようとする認知主義の立場に対応する内容編成である。認知主義に依拠すれば、知識や技能は個人の内面に加算的に蓄積される。しかもそれらはポータブルに持ち運ぶことが可能とする。この場合、個人の内面は、コンピューターと同様の情報処理モデルで

あるともいう¹²⁾。これの考え方は、頑強であり強固であり、疑いの余地がないように思える。しかし、果たして認知主義的な見方しかできないのかという疑問が残る。

そこで状況論に依拠して批判的検討を試みたい。第1の批判は、形成される知識や技能の非連続性である。状況論からすれば、状況と知識や技能は切り離して考えることができない。すると、表1で示したように段階的に社会の複雑性や多元性が高まることや意思決定が高まっていくことに疑問が生じる。具体的に検討しよう。現代社会の複雑性や多元性については、イギリスの国内の問題から他国との関係の中に位置づくイギリスへと学習内容を移行させることで成長すると考えている。しかし果たしてそうか。国内の問題においても単純であるとはいえない。一方では他国との関係性を考慮することで問題が理解しやすくなる場合も当然であろう。それらは状況との関係によって異なるのである。すると、どちらの知識や技能が成長しているのかについては明確にならない。むしろ、そのような問い自体に疑問を持つ。状況論に依拠すれば、その状況にこそ対応しているかどうか問われるのである。このように考えると、知識や技能は連続的であるといは一概に主張できない。アドホックに、あるいは非連続的に知識や技能は形成されるのである。

第2の批判は、安定した自己と世界の関係性についてである。ここでは「成長」について原理的に考察したい。そもそも知識成長の理論は、ポパー (Popper.K.R.) の科学哲学に依拠する¹³⁾。それはデカルトの二元論を受け入れ、客観的な世界と認識主体を切り離すことによって成立する。しかし、例えば生態心理学の立場からギブソン (Gibson.J.J.)¹⁴⁾ は、自己を認識することには環境についての認識が含まれ、環境を認識するには自己を認識することが欠かせないことを指摘する。たとえば、目の前に見えるもののあれこれは、自己の視点からのものである。そのため、自己が移動し、視点が変われば、目の前に見えるものも変化する。このように、目の前のものであるという単純な行為であっても、見える対象と見る自己との相互作用によって可能なのである。したがって、世界を認識するなら、成長するのは知識だけではなかろう。知識に加えて、学習者も、学習者が参加する共同体 (社会的環境) も、それらが相互構成するように、ともに変化、成長するのである。

一方、正統的周辺参加においてレイヴらは、自己と世界と活動の3つが相互構成の関係にあると考える。自己が世界の何かを知るなら、自己が変化する。自己が変われば、世界の見え方が変化する。見え方と切り離して世界を知ることはできないので、世界の見え方が変わることは世界存在の変化を意味する。さらに、自己と世界とが変わるなら、世界における自己の活動も変化すると考

える。これらから成長は単に知識や技能の変化を意味しない。それは自己と世界の関係性である。すなわち、これらの変わり方、変化が望ましいのであれば、それを成長であると呼ぶのである。

すると、社会問題シリーズでは自己と世界の関係性は安定したままである。つまり、自己と世界の変化という意味での成長については言及しないことになる。したがって、状況論、正統的周辺参加に基づく社会科内容編成では、自己と世界の関係性の変容を視野に入れたそれが求められるのである。

3 社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科授業内容編成の原理

(1) スコープ・シークエンス法による社会科内容編成原理

戦後、社会科は設置され、1947年に『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』が発行された。それではカリキュラムの開発を自主的に行うことを奨めており、多数の社会科カリキュラムが全国的に開発された。いわゆる初期社会科と言われるものである¹⁵⁾。

学習指導要領の発行によって、各学校は独自に社会科カリキュラムを開発していくこととなる。その中で特徴的なことは、具体的な社会科カリキュラムの開発手順が明示されたことである。倉澤剛は次のように示している。すなわち、「社会科計画の立案手順としては、第1に、社会科の研究計画、第2に、社会科委員会の組織、第3に、社会調査、第4に、児童調査、第5に、社会科課程表の作製、第6に、社会科の学習単元計画」¹⁶⁾である。この手順に従い、各学校はカリキュラム開発に取り組んだようである。例えば、香川県三豊郡の神田小学校のカリキュラムを取り上げる。いわゆる『神田プランの基底設定まで』¹⁷⁾（以下、神田プラン）である。

『神田プラン』ではバージニア・プラン¹⁸⁾などのカリキュラム開発方法であるスコープ（scope）、シークエンス（sequence）法を適用している。スコープとはカリキュラムにおいて選択すべき学習の領域のことを意味する。またシークエンスは、発達段階に応じてどのように配列するのかという順序のことを意味する。そうすることで、スコープとシークエンスの組み合わせによって「単元の基底」が設定されるのである。これらを適用し、『神田プラン』では、「我々は社会的側面から教育内容選択の範囲（scope）を定めその領域を分ち次にそれを児童生活の心身発達（興味の移動や能力の発達）に応ずる系列（sequence）に連ねその段階を分ってそこに教材を配当する。」¹⁹⁾としている。単元の基底の具体的な様式、内容については次の表2の通りである。

表2 学年における基底の設定表²⁰⁾

第○学年 基底の設定表（様式）			
基底			
目的			
具体的目標			
所要時間と 予定時間			
学習活動の 展開要領			
効果判定			
他教科との 連絡			
備考			

以上のように初期社会科では、教師が主体となり、独自のカリキュラムを開発してきた。開発された社会科カリキュラムもスコープとシークエンスによって様々である。しかし、1950年以降、カリキュラムの作成は急速に終焉を迎えることとなる。

その第1の理由は、学習指導案に記述されてある個々の内容に対応し、授業開発を行うことが文部省によって奨められていくことである。実質的に授業開発に重点が移ったことでカリキュラムから授業へと研究意欲が変化していくこととなる。第2の理由は、カリキュラム作成に膨大な時間がかかることである。当時のカリキュラムは倉澤が示したような手順で開発される。その労力は膨大なものであろう。それは「大部のカリキュラムを開発するとなると、個々の教師にとっては当然だが、学校の共同研究としてもその負担は過大である。熱意に満ちていたとしても、その負担に耐えられなかったのであろう。」²¹⁾という指摘からも明らかである。このような理由により、社会科カリキュラム開発は数年で終焉をむかえることとなる。

(2) 社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容編成原理

前節では、社会科内容編成としての原理としてスコープ・シークエンス法を用いていることを明らかとした。それが第1の内容編成開発原理である。では、第2原理とは何かについて明らかにしたい。本研究は、状況論、正統的周辺参加に依拠する。したがって、自己や世界との関係性について言及する社会科内容編成とすべきである。では、それを可能にする原理は何か。それは社会参加とアンラーニングのサイクルである。社会参加とは、政治的市民社会への参加のことである。すなわち、政治的市民社会への周辺的な参加から十全的な参加への移行としての学習である。この学習では、1つの共同体において安定的な世界観を形成することを意味する。例え

ば、前述した社会問題シリーズに取り上げられたような社会的論争や紛争を教材として、問題解決していく授業のことである。このような学習は、十全的な参加へと学習者を移行させていく。しかし、一方でその共同体での振る舞いやパフォーマンスのあり方を習慣化させていく。政治的市民社会の場合であれば、議論の仕方や解決策をパターン化していくのである。すると、十全的な参加は、佐伯胖の言葉を借用すれば、「学びの凝り」²²⁾を生み出していくこととなる。それは思考や行為のあり方を制限していくことにもなる。したがって、それは解消に向かうように指導していくべきである。それが、アンラーニングの原理である。

これらを社会科内容編成の開発原理とする。しかし、2つは切り離さないものである。社会参加する一方でアンラーニングの指導が求められるのである。したがって、社会参加とアンラーニングはサイクルとして考えるべきであろう。各学年、あるいは各学校段階においてもサイクルとして社会科授業内容を編成するのである。

4 社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容編成

(1) 社会参加とアンラーニングのサイクルを組み込んだ社会科内容編成

社会科内容編成の開発原理として第1にスコープ・シーケンス法、第2に社会参加とアンラーニングのサイクルを挙げた。それを組み合わせてみよう。第1のスコープ・シーケンス法に基づけば、スコープとシーケンスを確定しなければならない。まずはスコープである。スコープに関しては、政治、経済、社会、文化、総合としたい。なぜなら、政治から文化の4領域において社会的論争を網羅的に捉えることが可能であると考えられるからである。もちろんその領域は、複合的に重なっている場合も当然であろう。したがって、「総合」を付け加えて5領域とするのである。さらに問題の広がりである。問題の広がりについては、学校、地域社会共同体、国家社会共同体、地球社会共同体の4つのレベルで構成

する。

以上の2つの軸で構成すると、従来の内容編成と大差はない。したがって、社会参加とアンラーニングのサイクルをスコープに加えるのである。すなわち、社会参加としての5領域、アンラーニングとしての5領域が設定されるのである。この観点を加えれば、社会科授業内容編成は従来と異なることが明らかであろう。すなわち、スコープをアンラーニングの観点から考察することである。それらを組み合わせると、表3のように社会科授業内容編成ができる。しかし、学校共同体への社会参加は、理論上ありえない。なぜなら、学校共同体への参加からの脱却が本研究の目的だからである。同様に、地球社会共同体からのアンラーニングについても設定しない。もちろん、その可能性については検討可能である。しかし、本研究の目的からすれば、地球社会共同体への社会参加について示すことで社会参加とアンラーニングのサイクルの必要性を明らかにすることが可能と考えるからである。

表3からすれば、例えば学校共同体からのアンラーニングがある。すると、1から5までの単元構想が考えられる。1であれば、政治的な問題を取り上げる。例えば、地方選挙における若者の投票率の問題が考えられる。日本における若者の投票率は決して高くない。さらに、18歳から選挙権を得ることで主権者教育も盛んに行われてきている。そのような政治の文脈があるが、学校においてはそれとは関係なく学習が展開されているのである。すると、学習者はその現状に疑問をもち、学校共同体からアンラーニングしていくよう行為していく。このようなアンラーニングとしての学習が考えられる。同様に2、3も内容に応じて編成していく。

しかし、すべての内容を網羅して学習するのではない。各学年において学校共同体のアンラーニングより1、あるいは2、地域社会共同体への社会参加から1、あるいは2と選択していく。そうすることで、学校共同体から地球社会共同体まで視野を拡大していくことが可能となるのである。それらを具体的に示したのが表3である。

表3 社会参加とアンラーニングを組み込んだ社会科授業内容

	社会参加					アンラーニング				
	政治	経済	社会	文化	総合	政治	経済	社会	文化	総合
学校共同体						1	2	3	4	5
地域社会共同体	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

国家社会共同体	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
地球社会共同体	26	27	28	29	30					

(2) 社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容開発

本節では、表3に基づいた社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容を具体的に開発していくこととしたい。初等中期以降で開発可能である単元は表

4のようである。先に明らかにしたように、社会的問題の拡大が実質化できるように配慮してあることは、言うまでもない。さらに、表4はあくまでも1つの事例である。授業者が異なれば、表4も異なることも付記しておく。

表4 社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容開発

		社会参加					アンラーニング				
		政治	経済	社会	文化	総合	政治	経済	社会	文化	総合
初等中期	学校						まちづくり				
	地域		地域産業						地域文化		
	国家	農業育成								伝統文化	
	地球				文化交流						
初等後期	学校						地方選挙				
	地域	健康安全						地方活性化			
	国家					エネルギー問題		産業育成			
	地球					国連平和					
中等前期	学校										
	地域	地方自治									防災
	国家		産業育成						共同参画		
	地球					地球環境					

中等後期	学校							工場誘致			
	地域			N P O					社会保障		
	国家	政治改革					憲法問題	日本経済			国民国家
	地球	南北問題		メディア							

(3) 社会参加としての社会科授業開発の基本的な方法

前節までに社会参加とアンラーニングの社会科内容編成の全体像について述べた。以降では、それぞれの授業開発の基本的な方法について論じ、具体化していく。

正統的周辺参加の原理に基づく社会参加としての社会科授業の基本的な開発方法について明らかにしたい。授業において必要な要素は目標、内容、方法であろう。そのため、3つの開発方法について明示していくこととした。

第1の目標についてである。社会参加からすれば、参加の程度を高めていくことが目標となる。ここで確認したいのが、目標に基づく評価論 (goal based on evaluation) とゴールフリー評価論 (goal free evaluation)²³⁾ である。前者は、タイラー (Tyler, R.W.)²⁴⁾、ブルーム (Bloom, B.S.)²⁵⁾ に至る、教育目標を重視する評価論に流れをもつ。それらは過程・産出モデルに展開されてきた。そこでは、1教育目標の設定し、教育内容を選択する。さらに、教育経験を組織し、教育結果を評価するという流れによって定式化される。すなわち、目標とは明確な到達目標としての性格を有するのである。

一方、ゴールフリー評価論 (以下、G F E と表記) とは、目標にとらわれずに、対象をありのままに評価しようとする考え方である。このような G F E によれば、学習成果物を目標からいったん離れ、評価していくこととなる。G F E では、そもそも評価とは対象の価値・値打ちを判断することであり、目標は事業の計画や実施には必要であるものの、評価の際にはむしろ目標から離れて対象と向き合うことが重要とする。

以上のように目標は2つの場合が考えられる。社会参加からすると、到達目標としての意味をもつべきであろう。なぜなら、社会参加の程度は学習者の成果物等から判断可能である。到達目標を設定することによって学習者の社会参加の程度を把握していくことが可能となろう。

第2は、内容についてである。内容は社会的論争である。その選択基準は、第1に現実の市民社会において生じており、多数の市民が不利益を被っていることである。第2は、市民として解決すべきことが内在していることである。なお、社会的論争は「問い」とも言い換えられ

る。たとえば、原発の是非、あるいは集団的自衛権の是非という形で表れるからである。

第3は、方法についてである。方法は議論である。議論は民主主義社会の方法原理である。すなわち、議論意よって社会的論争の解決を目指すのである。しかし、当然ながら完全な社会的論争の解決とはならない。その意味とは、社会的論争に参加することである。そうすることで前述した円熟した実践の本場へアクセス可能となるのである。

(4) アンラーニングとしての社会科授業開発の基本的な方法

アンラーニングとしての社会科授業開発の基本的な方法について明らかにしたい。前節同様に目標、内容、方法について述べていく。

第1は、目標である。アンラーニングとしての社会科授業では、G F E に基づく目標論を採用する。アンラーニングは、学習者の周辺性を回復させることを目的とする。すると、学習者は正解がない問いに対して立ち向かうこととなろう。1つの正答へ到達してもそれがよいことなのか、あるいはよくないことなのかは明確にはならない。したがって、学習者は常にアンラーニングし、愚直に考え続けるしかないのである。すると、学習の目標は、G F E に基づく授業となっていく。しかし、G F E とはいっても全く目標を設定しないということではない。G F E とは、目標から離れて対象を評価するという考え方である。したがって、一定の方向性を持たせるものとして考える。社会科授業でいえば、市民社会において意味や価値を有する成果を作成することなどの緩やかな方向性である。その成果物を様々な観点から評価していくのである。

第2は、内容についてである。内容については前節同様に社会的な論争である。しかし、参加アンラーニングでは、内容が変化させていくことを求める。たとえば、「山口市のまちづくり」について考えていたとする。学習者はどの地域にも適用できる一般的な解決策を考える。小学生でいえば、「チラシを配布する」、「催し物を開催する」などが考えられる。しかし、人口減少や少子高

齢化という状況を踏まえると、それが意味や価値を持たないということに直面するのである。人口が減少しているのであれば、「チラシを配布する」という解決策では効果は期待できないであろう。人口減少に歯止めをかける政策課題を求められよう。すると、学習者は、より状況に対応できるように内容を変化させていくのである。人口減少という状況におけるまちづくりであれば、拡大するという考え方を棄却し、コンパクトシティを基とするまちづくりを提案していくことも考えられよう。このように、状況に対応するように、内容が変化していくのである。社会参加とアンラーニングにおける内容の違いはこの点である。

第3は、方法についてである。方法についても前節同様に議論である。しかし、アンラーニングにおける議論の目的は、社会的な論争の解決のためだけではない。矛盾や葛藤を引き出すための方法でもある。先にも見たように、アンラーニングは、矛盾や葛藤を重視することで変容をもたらす契機を与える。したがって、学習者が矛盾や葛藤に立ち向かうことで従来のアイデンティティを作り直していく可能性が拓かれると考えている。

以上のように、アンラーニングによる社会科授業の開発においては、行為と自己と世界のあり方について考えることになる。行為が変容するのは、自己が変わるからである。一方、自己が変容するのは、世界が変わるからである。単に、行為だけが変化するのではないのである。それは、レイヴらが述べるように「全人格を取り込むもの」と表現していることから明らかである。

5 小括

本研究では、社会参加とアンラーニングのサイクルとしての社会科内容編成を示した。この内容編成の特徴は、2つの学習をサイクルとして示したことである。第1は社会参加である。しかし、社会参加のみでは不十分である。第2はアンラーニングである。しかし、同様にそれのみでも不十分である。この2つの学習がサイクルとして編成されることで十全的参加への移行、さらには周辺の参加への移行の往還が可能になっていく。

さらに、内容編成する際にスコープ・シークエンス法を用いている。スコープとしての軸は社会参加であり、それに5領域が設定される。アンラーニングも同様である。そのことで新たなプランとしてのカリキュラムが作成されるのである。

これらで明らかとしたように、本研究は学習を知識や技能の習得としてみない。そのような見方は学習を考察するうえでの1つの視点なのである。したがって、本研究では、学習を共同体への参加として捉えた。この見方は、一般的ではない。しかしながら、新たな社会科教

育を構成していく1つの見方であることは否定できない。さらなる精緻化を企画し、従来の社会科教育とどのように異なるのかについて明らかとしていくことを今後の課題としたい。

付記：本研究は、JSPS科研費JP18K13163の助成を受けた成果の一部である。

【註及び引用・参考文献】

- 1) 正統的周辺参加については次を参照されたい。
レイヴ、J.、ウェンガー、E.、2005、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』（訳：佐伯胖）産業図書。
- 2) 科学的知識の成長については、次に示されている。
森分孝治、2005、『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、pp.108－112。
- 3) 同書、p.110
- 4) 同。
- 5) 同。
- 6) 竹中伸夫、2011、「社会問題学習における段階的内容編成－『社会問題』シリーズを手がかりとして－」全国社会科教育学会編『社会科研究』第75号、pp.31－40。
- 7) 同書、p.38。
- 8) 同書、p.35。
- 9) 同書、p.36。
- 10) 同書、p.37。
- 11) ディベート教育における立場の相対化の価値に関しては、例えば次の文献に示されている。
松尾正幸、佐長健司編、1995、『ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書。
佐長健司編、1997、『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書。
全国教室ディベート連盟編、1998、『授業づくりネットワーク別冊 教室ディベートへの挑戦第12集』学事出版。
- 12) コンピューターと同様の情報処理モデルについて示した論考は次である。
市川伸一、上阪友里、2015、「社会に生きる学び方とその支援」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会『カリキュラム・イノベーション－新しい学びの創造に向けて－』東京大学出版会、pp.95－104。
- 13) 例えば、次を参照されたい。
ポパー、K.、R.、1974、『客観的知識－進化論的アプローチ－』（訳：森博）木鐸社。
- 14) 生態心理学については次を参照した。

ギブソン、J.、J.、2017、『生態学的視覚論－ヒトの近く世界を探る－』（古崎敬、古崎愛子、辻敬一郎、村瀬旻：訳）サイエンス社。

15) 初期社会科に関する論考は多数ある。そのなかで体系的にまとめられているのは次である。

平田嘉三、初期社会科実践史研究会編、1986、『初期社会科実践史研究』教育出版センター。

小原友行、1998、『初期社会科授業実践の展開』風間書房。

16) 倉澤剛、1948、『社会科の基本問題』誠文堂新光社、p.119。

17) 香川県三豊郡神田小学校、1949、『神田プランの基底設定まで』。

18) バージニア・プランについての考察としては例えば、次がある。

木村博一、片上宗二、1984、「ヴァージニア・プランの分析的検討」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第10巻、pp. 131－141。

19) 神田小学校、前掲17)、p.10。

20) 同書、p.73。

21) 佐長健司、2002、「教師による社会科カリキュラム開発の実際的方法」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第87号、p.78。

22) 「学びの凝り」は次で使用されている。

荻宿俊文他編、2012、『まなびを学ぶ』東京大学出版会。

23) 例えば、次を参照されたい。

根津朋実、2006、『カリキュラム評価の方法－ゴール・フリー評価論の応用－』多賀出版。

24) 例えば、次を参照されたい。

R.W.Tyler,1969, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Univ of Chicago

25) 例えば、次を参照されたい。

ブルーム、J.、S.他、1973、『教育評価法ハンドブック－教科学習の形成的評価と総括的評価－』（梶田叡一他：訳）第一法規出版。