

「社会科の初志をつらぬく会」実践における 集団思考と知識構築

－構成主義の視点から－

小 林 隆

抄 録

「知識基盤社会」では、「知識の消費者」ではなく「知識の創造者」を育てることが求められる。このような基本的視座から、本小論では子どもと切り離された現実社会を知識として転移するのではなく、現実と結びついた経験に基づいて子どもと教師・子どもと子ども・教室と地域社会などの社会的関係性の中で知識を構築している「社会科の初志をつらぬく会」実践を再評価した。そして、「知識は社会的に構成される」との構成主義の立場から、実践における集団思考と知識構築の様相を読み取った。

研究の結果、集団思考において頑なに認識を変えない子、柔軟に認識を変容する子、集団思考が深まる場面でキーとなる子どもが存在することが明らかになった。そして、これらの子どもの意見を中心として、集団思考による知識の調整や再構成が行われ、概念的知識が社会的に構成されたことが明らかになった。

キーワード：社会科の初志をつらぬく会 構成主義 集団思考 知識構築

1. はじめに

新学習指導要領の改訂に先立つ中央教育審議会答申において、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』(knowledge-based society)の時代である」¹⁾との指摘がなされている。この指摘は知識の構成主義の視点からも説明できる。「①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される。」²⁾などの言及がそれにあたる。つまり、「知識基盤社会」では既存の知識を与えられる「知識の消費者」ではなく、むしろ新しい知識を創り出す「知識の創造者」を育てていくことが重要となる。

このような現状において、本小論では子どもと切り離された現実を知識として転移するのではなく、現実と結びついた経験から子どもの自然な思考・認識活動に基づいた教育的系統を打ち立てようとする「社会科の初志をつらぬく会」実践を再評価する。そして、「知識は社会的に構成される」との構成主義の立場から、実践における集団思考と知識構築の様相を読み取る。以上を手がかりに、「知識基盤社会」に求められる社会科授業のあり方を検討することを目的とする。

2. 「社会科の初志をつらぬく会」実践と集団思考

(1) 「社会科の初志をつらぬく会」実践の特性と再評価

「社会科の初志をつらぬく会」は、長坂端午・大野連太郎・重松鷹泰・上田薫の4氏を中心に昭和33年（1958）に設立され、現在までおよそ50年の歴史がある。設立時には、会の立場を次のように述べている。³⁾

わたしたちの会の立場は、要約すれば、次の三つにある。その一は注入主義を徹底的に排除する。その二は教育的系統を確立する。その三は子供の思考を重んずるである。

このように本会の実践は、前述のように子どもの自然な思考・認識活動に基づいた教育的系統を打ち立てようとするところに特徴がある。言い換えれば、教師がある程度規定した認識に子どもを到達させるために発問を繰り返すのではなく、子どもの自然な疑問や発言を刺激し、集約・整理する形で思考活動を進めている。以上のような特性は、森分孝治らの提唱する「概念探求型社会科」⁴⁾と比較すると明確である。【表】は、「社会科の初志をつらぬく会」と「概念探求型社会科」を知識（問い）や思考を視点として比較したものである。⁵⁾

「社会科の初志をつらぬく会」では、機関誌名（「個を育てる教師の集い」）にも見られるように、設立当初から個々の子どもに視点が当てられている。一方、森分は「科学的知識を科学的探求の論理に基づいて修得させる」⁶⁾と指摘し、社会諸科学の最新の成果を授業に取り込むことの重要性を指摘している。このような考え方の違いから、「社会科の初志をつらぬく会」は「子どもが何をどう学んだか」に、「概念探求型社会科」は「教師が何をどう教えるか」に関心が向くのは必然と言える。

両者にはまた、知識のとらえ方にも違いがある。前者はいわゆる知識の「構成主義」と解釈できる。この考え方は、現実社会は認識主体と切り離すことができず、その認識は場の状況や価値が左右しているとの立場である。後者はいわゆる「客観主義」と解釈できる。「客観主義」とは、認識主体と切り離された現実社会があり、そのような現実社会の客観視は可能であるとの立場である。

「社会科の初志をつらぬく会」実践では、知識を子どもと教師・子どもと子ども・教室と地域社会などの社会的関係性の中から構築している。このような知識の構築は、教師の論理

【表：「社会科の初志をつらぬく会」と「概念探求型社会科」の比較 (2012：小林)】

	社会科の初志をつらぬく会	概念探求型社会科
関心	・子どもが何をどう学んだか。	・教師が何をどう教えるか。
授業の事実	・示されるのは「授業実践記録」が主	・示されるのは「学習指導案」が主
教材と知識	・子どもの教材解釈としての知識の構造化	・教師の教材研究としての知識の構造化
知識の捉え方	・知識は構成主義（間主観）的である。	・知識は客観的である。
社会認識の方法	・子どもの多様な解釈や認識を議論させる。	・教師の解釈した認識に子どもを到達させる。
問いの主体	・教師も子どもも問い、答える。	・教師が問い、子どもが答える。
思考の論理	・子どもの論理による思考	・教師の論理による思考
認識の深まり①	・「はいまわる」可能性がある。	・「はいまわる」可能性は少ない。
認識の深まり②	・教師の想像をこえた認識形成の可能性。	・教師の想定内の認識形成に留まる可能性。
評価	・評価の指標を設定しにくい。	・評価の指標を設定しやすい。
社会認識形成の論理	構成主義的社会認識	科学的社会認識

と子どもの論理（個々の子どもによっても論理が異なる）のせめぎ合い（集団思考）によってなされる。そしてこの場合の知識は、個々の主観が話し合いや議論で間主観となり、客観性のある程度担保する。以上のように、「知識基盤社会」が求める知識の創造の点から考察すると、「はいまわる」ことがあるとはいえ、教師の想像をこえた認識を社会的な関係性から形成していく可能性を持つ「社会科の初志をつらぬく会」実践は、改めて評価できる。ただ、「はいまわる」ことがないようにするためには、「子どもたちが何をどう学んでいるのか」を詳細に検討してその傾向性を明らかにするとともに、教師が子どもたちの認識をどのように深めているのかの手立てを析出し可視化することが求められる。

(2) 研究視点としての構成主義と集団思考

構成主義と集団思考について、今少し言及しておく。知識の構成主義では、現実人は人が世界と関わることで構成されると考えられている。言い換えれば、人と独立した「現実」は存在せず。人が心の中で世界を作り出す過程によって知識は構成される。そして、コミュニケーションの中で新たな意味を作り出していくプロセス（過程）が学習であり、学習は単なる「知識の転移」ではない。このような構成主義には、認知的構成主義と社会的構成主義がある。⁷⁾

認知的構成主義は、学習を個人の心理過程とし、心理学的構成主義とも呼ばれる。この立場は、知識は人々の頭の中にあり、主体は経験に基づいて知識を構成するという仮説から出発している。新しい経験は、前もって発達したスキーマ（scheme）に適用するように修正される。

社会的構成主義では、私たちが一般的に実世界の事象についての観察と見なしている事柄は、私たちが実際に言語を使用することによってもたらされた産物であると考えられている。つまりこの立場では、知識は共同体としての社会関係の中にあり、その共同体への参加に基づく言語による意味構成となる。

このように構成主義は認知的な立場と社会的な立場がある。久保田賢一は、構成主義の学習理論は次の3点を前提にしていると述べている。⁸⁾

①学習とは、学習者自身が知識を構築していく過程である。

学習は知識を受動的に記憶するというのではなく、どのように情報を解釈するかということによって起こる。客観主義の教育論は知識をいかに効果的に学習者に転移するかに焦点が当てられていたが、構成主義では個々の学習者が主体的に学習活動に参加し、学習過程を自分自身で確認しながら、知識を構築していく過程と捉えている。教育活動はこの知識の構築過程に対して刺激的で魅力的なものでなければならない。

②知識は状況に依存している。そして、おかれている状況の中で知識を活用することに意味がある。

客観主義では知識やスキルは細分化され、一つ一つ学習しやすいサイズにまとめられる。これは学校教育の一般的な教授方法であるが、この方法では実際に知識がおかれている状況からばらばらに切り離され、現実利用されている状況と教えられた知識が結びつかなくなってしまったため、必要な場面に遭遇してもその知識を使うことができない。知識はその知識を使う状況のなかで学ばれてこそ初めて意味を持つのである。おかれている状況に関わりなく、やさしいものから難しいものへ順番に学習していく客観主義の教授方法に対し、学ぶべき知識が学習者にどう関わっているのかという結び付きを考慮した教育活動をおこなう必要があると構成主義者は主張している。

③学習は、共同体のなかでの相互作用（コミュニケーション）を通じて行われる。

学習活動はほかの学習者と切り離されて孤立した形でおこなうのではなく、常にほかの学習者との関わりあいのなかでおこなわなければならない。この社会的な関わりあいが、学習共同体に属しているという一体感を産み出し、知識と知識のおかれている社会的文脈で学習を理解し、共同体の相互作用によって間主観的（inter-subjective）に知識を構築することができるのである。

一方、集団思考は、「民主主義」と不可分の関係で戦後の授業研究や学級作りで取り組まれてきた概念である。集団思考研究は、個人と集団の関係性についての問題意識が底流となり、1960年代から70年代の思考研究の高まりの中で発展（例えば、砂沢喜代次や吉本均などがある）した。⁹⁾

社会科も、周知の通り「民主主義」をその基本原理として誕生した。民主主義社会では、集団成員が平等に参加する討議等において、一人一人が様々な見方や考え方を出し合って自己主張をし、批判・検討・合意形成などを経て集団として意思決定していくことが求められる。学習指導要領社会科はその後、変質を繰り返すが、問題解決学習に基づく「社会科の初志をつらぬく会」はこのような原理で現在まで一貫して実践を積み上げ、社会科授業の改善と発展に大きな役割を果たしている。

このように、「民主主義」をキー概念として集団思考研究と社会科、とりわけ1980年代までの「社会科の初志をつらぬく会」実践は密接な関係にあることが指摘できる。鈴木秀一は、集団思考の問題解決過程を次のようにまとめている。¹⁰⁾ この問題解決過程は、前述した構成主義の学習理論とほぼ一致する。

集団のメンバーが共通の課題に直面し(中略)個人個人が解決を生み出し、コミュニケーションがかわされ、結果として集団を代表するような成果に集約される場合の心理学的・社会的過程を指示するのが、集団の問題解決ということばである。

(3) 研究対象としての「社会科の初志をつらぬく会」実践

「社会科の初志をつらぬく会」の機関誌『考える子ども』には、子どもや教師の逐語記録を含む授業実践記録が多数収録されている。このような授業実践記録は、「知識は社会的に構成される」との構成主義の立場から、実践における集団思考と知識構築の様相を読み取るために有意な研究対象と言える。ただ、本会の中での研究や実践はあくまでも「個の変容」「個の確立」に視点が当てられ、知識の社会的構成や集団思考による知識構築という視点は乏しい。そのような傾向は、「抽出児」「カルテ」「座席表」「座席指導案」などに見られる。また、設立時の「会の立場」にあるような社会科における「子供の思考を重んじ」ているのは1985年頃までであり、その後は「個」の態度形成面(社会科から他教科、あるいは「学級経営」「生徒指導」面にまで)に関心が変化している(表2)。¹¹⁾ 以上から、本小論では、まずは思考研究が盛んに行われた1985年頃までの実践を特に構成主義的な実践と評価して取り上げ、検討していくこととする。

3. 「社会科の初志をつらぬく会」実践を対象とした集団思考研究

1985年頃までの「社会科の初志をつらぬく会」実践を対象とした、子どもの集団思考に係る研究としては、例えば次の研究がある。

東博晃「『社会科の初志をつらぬく会』の地域学習における子どもの思考変容の分析」
社会系教科教育学研究第4号 1992

本研究は地域学習に係る48事例を研究対象とし、それぞれの事例の「発言連関図」から授業分節ごとの集団思考の形態を追っているところに特色がある。論文中では、特に「河原條光子『昭和町のうつりかわり』」の分析が行われている。本事例は4授業分節から成り、それぞれの分節は集団思考の形態から「累加・集約・深化型」「累加・集約型」「深化・中核・規定的分析型」「集約・異質・抽出整理型」と類型化されている。そして、「発言連関図」とこの形態を視点として子どもの思考内容を具体的に読み取っている。しかし、課題として次

のことを指摘できる。

【課題1】

一つ一つの発言に現れる子ども個々の社会認識が、発言の連関（集団思考）の中でどのように影響し合い変容しているかが明らかでない。

【課題2】

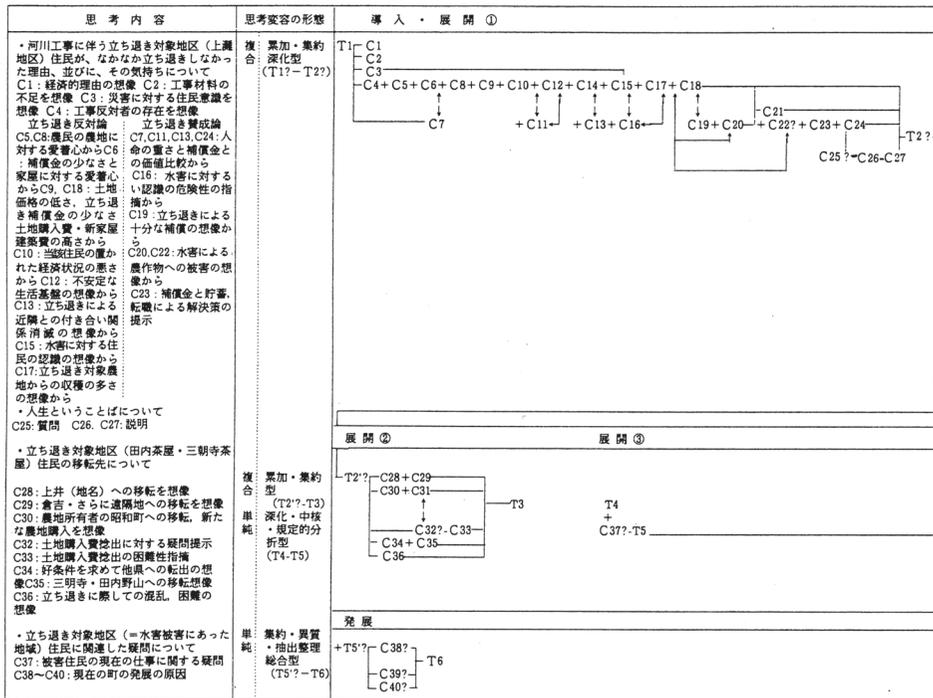
課題1と関連して、発言の連関の中で思考を揺さぶるポイントとなる教師や児童の発言があるが、そのような発言が軽視されている。東氏は、授業全体における児童の思考の深化・発展に与える影響から、事例を「教師介在型」「中間型」「児童主体型」の3類型に分類しているが、教師や児童のどの発言がポイントとなって子どもの思考や社会認識が変容しているか、またどのように変容しているかを詳細には読み取っていない。

【課題3】

集団思考の結果、最終的にどのような知識が構築されているかが明らかにされていない。

つまり、「発言連関図」の中で子どもの集団思考が形式的には追われているが、集団思考と知識構築の質的な部分については研究課題が残っていると言える。言い換えると、誰と誰のどのような意見の交換によって、どのような知識が構築したのかが明らかでない。

そこで今回、今一度「河原條光子『昭和町のうつりかわり』」を取り上げ、上記【課題1】【課題2】【課題3】を読み取ってみたい。なお、「発言連関図」は、東作成のものを引用する。¹²⁾



【図：河原條光子「昭和町のうつりかわり」の授業実践発言連関図（東：1992）

4. 「河原條光子『昭和町のうつりかわり』」における集団思考と知識構築

(1) 【課題1】について

まず、【課題1】について検討する。例えば、第1分節の中で複数回発言している児童は香月・宮下・谷本・作田¹³⁾の4名である。このうち香月・宮本は「立ち退き反対」、作田・谷本は「立ち退き賛成」の立場で一貫している。

①香月の思考（「立ち退き反対」）と認識変容

香月の発言機会は2回あった。具体的には次の通りである。

香月1 (C5)

そうです。えーと土地や田んぼをもっている人がいてね。それをつぶされたら困るからと思います。農家の人は命のつぎに大事な田んぼだから。テレビで良太の村でも見たんだけど、田んぼを鉄道をつけるためにつぶされても、お金がもらえなかったんだから……。損するって行ってさんせいしなかったと思います。

香月2 (C17)

だいじな田んぼで、おいしいお米や野菜が作れ、ねだんも高く売れるのなら、その土地をもっていくわけにもいかないし、やっぱり反対したと思います。

C5とC17の間に香月と同じ「立ち退き反対」の意見が7回（理由はお金・田・働く場所が主である）、「立ち退き賛成」の意見が4回発言（理由は命が主である）されている。このように、「立ち退き」に関しての理由が「田」以外にも発言されているが、香月の思考は「田」がこの地区に住む住民には重要なものと一貫して認識している点で特徴的である。

②宮下の思考（「立ち退き反対」）と認識変容

宮本の発言機会は5回あった。具体的には次の通りである。

宮下1 (C6)

わたしも……。そこを逃げるのがいやだったと思うんだけどー。せっかく家があるのにそれをこわしてお金も少ししかもらえないのに家を移るなんていやだと思います。

宮下2 (C9)

それに、川のそばの田んぼや土地は売るといっても安かっただろうし、たちのき料も少ないし、土地や家をたてるお金もいるし困ったことが起こるからと思います。

宮下3（C12）

でも、命が助かって田んぼも家もなく、働く場所もないと生きていけません。

宮下4（C15）

がんこな人もいて、たちのきはいやだ。大水になった時逃げればいいという考えの人もあったんじゃないですか。

宮下5（C27）

人がくらししていくことでしょう。

香月に対して、宮下は「立ち退き反対」の意味内容が変化している。具体的には、当初「立ち退き反対」の理由はお金（＝立ち退き料）であった（C6、C9）。それが、香月の「田」を理由とする発言や「立ち退き反対」派の「命」を理由とする意見に肉付けをされて「働く場所」や「くらし」を重視する認識（C12、C27）に変化している。なお、ここでの「働く場所」「くらし」は、現状のくらしを変化させたくないとの保守的な認識でもある。

③作田の思考（「立ち退き賛成」と認識変容

作田の発言機会は3回あった。具体的には次の通りである。

作田1（C7）

反対です。大水で家や人が流されて死んだらいけないと思う……。少しでもお金をもらって、ほかに家を建てた方がいいじゃないですか。

作田2（C20）

香月さんは、田んぼに美味しい米、野菜ができるっていったけどなんぼ作ったって大水にあうと流されてしまうのだから、種をまいてもだめになってしまいます。

作田3（C23）

そこの川べりにいてたちのきをする人は、少しでもお金をもらって、もし貯金していたら一緒にあわせて家をたてるといいし、福島紡績でもつとめたらいい。

作田の思考は他の子どもの意見を柔軟に受け取っている。C7では「立ち退き賛成」の意見を「命」と「お金」（立ち退き料）を理由に述べている。C20では「立ち退き賛成」の意

見を、香月の意見を受けて「田」に対する反駁の形で述べている。C23では、これまでの「お金」(立ち退き料)に加え、新たに「田」の意見に影響された「くらし」の視点を加えた認識で「立ち退き賛成」を表明している。このように、作田の意見は「立ち退き賛成」で一貫しているが、その意味内容は、立ち退き賛成・反対にかかわらず他の児童の意見を受け入れた上で変化しているところに特徴がある。

④谷本の思考(「立ち退き賛成」)と認識変容

谷本の発言機会は2回あった。具体的には次の通りである。

谷本1 (C11)

だって、田んぼより命の方がだいじと思う。田んぼやお金や家が大事とってたちのきに反対したら、また大水で・・・死んでしまう。

谷本2 (C24)

さんせい。命があったら、人生をやり直ししようかとってやったらいい。

谷本の意見は「立ち退き反対」「立ち退き賛成」の議論の最中に初めて見られる。そして、その議論の中で「田」「お金」と「命」を比較する形で発言(C11)している。C24では、作田の意見(C23)「そこの川べりにいてたちのきをする人は、少しでもお金をもらって、もし貯金していたら一緒にあわせて家をたてるといいし、福島紡績でもつとめたらいい。」に賛成し、作田の認識の「お金」と新しい「くらし」の大前提に「命」を据えて考えを深めている。集団思考の終盤であるC24に「命」が再び理由として発言されているが、これはこれまでの集団思考の中で蓄積されてきた認識が再び谷本の発言を通して現出したと読み取ることができる。

以上の結果、認識の意味内容を頑ななままでに変容させない児童と、意見を柔軟に取り入れ肉付けをしたり反駁をしたりしてその意味内容を深めていく児童の存在が明らかになった。本事例では、香月が前者で他3名が後者である。特に「立ち退き反対」の意見では香月が頑なに認識を変化させないのに比べ、宮下は様々な意見を受け容れた上で認識の意味内容を変化させ、第1分節中最多の5回の発言をしている。その意味では、本事例の集団思考の様相を探るポイントは香月と宮下の発言にあると言える。

以下では「発言連関図」の中の香月・宮下の発言にポイントを置き、引き続き【課題2】を検討する。

(2) 課題2について

「発言連関図」の中の香月の発言は、C5、C17である。C5はC4を受け、「立ち退き反対」の口火を切る発言となっている。C17はC18に肉付けされてはいるが「立ち退き反対」の最後に位置づく発言である。つまり、「立ち退き反対」の認識は香月の発言に集約されている。香月の発言は前述のように、数回の発言の中で「立ち退き」に関しての理由が「田」以外にも発言されているにもかかわらず「田」がこの地区に住む住民には重要なものと一貫して認識している点で特徴的であった。この「C17」の発言の前後で「立ち退き賛成」の発言はその意味内容を変化させている。つまり集団思考の様相が変化していると言える。以下、具体的に取り出す。

【 前 】

C7（作田）

反対です。大水で家や人が流されて死んだらいけないと思う……。少しでもお金をもらって、ほかに家を建てた方がいいじゃないですか。

C11（谷本）

だって、田んぼより命の方がだいじと思う。田んぼやお金や家が大事とってたちのきに反対したら、また大水で……。死んでしまう。

C13（半田）

わたしは、改修工事にみんなさんせいしたと思います。谷本さんがいったように命が大切だから、改修工事をしてもらいたかったと思います。

C16（西垣）

でも大水がきてから逃げたって間に合わないと思います。

【 後 】

C20（作田）

香月さんは、田んぼにおいしい米、野菜ができるっていったけどなんぼ作ったって大水にあうと流されてしまうのだから、種をまいてもだめになってしまいます。

C22 (吉田)

香月さん、そういったって同じことのくり返しで、野菜はとれないじゃないですか。

C23 (作田)

その川べりにいてたちのきをする人は、少しでもお金をもらって、もし貯金していたら一緒にあわせて家をたてるといいし、福島紡績でもつとめたらいい。

C24 (谷本)

さんせい。命があったら、人生をやり直ししようかといってやったらいい。

「C17」の香月の発言の「前」では、「立ち退き賛成」派に「命」に係る発言が目立つ。それに対して「後」では、「田」に対する反駁を経た上で、これまでの「命」に肉付けをされた新しい「くらし」を意味内容とする発言となっている。これは、香月の頑なな発言に特徴づけられる「田」を理由とした「立ち退き反対」の発言を反駁する必要性を集団が認識し、その発言に触発される形で集団が思考を深め知識を調整・再構成している様相を示している。

次に宮下の発言を視点として思考の様相を読み取っていく。

「発言連関図」の中で宮下の発言は、C6、C9、C12、C15、C27である。宮下の発言は前述のように様々な意見を受け容れた上で認識の意味内容を変化させているところに特徴がある。「発言連関図」の中でもC6、C12、C15には「立ち退き賛成」からの矢印が引かれ、多くの児童と対話をしながら思考をしている様相を読み取ることができる。このように多くの児童の異なる意見を柔軟に受け容れながら集団の思考や認識をまとめる形で発言する宮下に、集団は一目置いていると読み取ることができる。その顕著な現れが、C27の発言「人がくらししていくことでしょう」である。つまり、「田」「お金」「命」と「立ち退き」に対して様々な理由が挙げられてきたが、それらの理由は全てこれからの「くらし」に収斂すると宮下は発言しているのである。これは第1分節の集団思考の終着点であると共に「立ち退き」問題に対する子ども達の認識のまとめであるとも読み取ることができる。

以上のように、香月の発言が集団思考の発端と深化のポイントであり、宮下の発言が集団思考の集約・収斂のポイントであると分析することができる。

(3) 課題3について

これら4名の子どもの意見を中心として集団思考による知識の調整や再構成が行われ、「立ち退き反対」「立ち退き賛成」のそれぞれを理由づける「昭和町のうつりかわり」の概念的

知識が社会的に構成されたことが明らかになった。このような概念的知識は子どもたちの経験や自然な思考に沿ったものとなっている。構成された概念的知識は次のように説明できる。

和町のうつりかわりは、昔から大水による災害に悩まされてきたこの地域に住む人たちの暮らしに対する思いに影響を受けてきた。この暮らしに対する思いは、一人一人異なり、堤防の改修工事の際には「賛成」「反対」などの議論があった。現在の昭和町は、このような歴史の上に成り立っている。

4. おわりに

本小論では、「知識基盤社会」に求められる「知識の創造者」育成のためには構成主義の視点が重要であることを指摘し、「社会科の初志をつらぬく会」実践を改めて評価した。そして、とりわけ「河原條光子『昭和町のうつりかわり』」における集団思考と知識構築の様相を分析した。以上を踏まえて、社会科授業実践にあたり次のことに留意する必要性を指摘する。

集団思考では、頑なに認識を変えない子、柔軟に認識を変容する子、集団思考が深まる場面でキーとなる子どもが存在する。そして、これらの子どもの意見を中心として、集団思考による知識の調整や再構成が行われ、概念的知識が社会的に構成される。教師には学習内容を包摂する具体的な教材提示をした後は、集団思考をある程度子どもに任せるとともに、「はいまわる」ことのないよう子どもの認識面を十分観察し、キーとなる子どもを中心に子どもの同士の認識をつなげたり関わらせたりする働きかけが求められる。

本小論では、教師の具体的な働きかけまでは読み取ることができなかった。今後の課題として記しておく。

注

- 1) 平成 17 年中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101/002.htm
- 2) 同上
- 3) 社会科の初志をつらぬく会『子どもの思考と社会科指導』明治図書 1965 pp.15-17
- 4) 詳細は次の文献に述べられている。
森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978
- 5) 全国社会科教育学会第 61 回研究大会（2012）におけるシンポジウム「社会科の『知識』を再検討する－異なる社会科教育論と授業の対照を通して－」と課題研究 I 「初等社会科でどのような『知識』をどのように扱って授業を構成するか」から多くの示唆を得た。
- 6) 森分 前掲書 p.2

- 7) 認知的構成主義と社会的構成主義の概要は次の文献によった。
中村恵子「構成主義における学びの理論－心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して－」『新潟青陵大学紀要』第7号 2007
- 8) 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部 2000 pp.28-29
- 9) 砂沢喜代次『子どもの思考構造－授業過程と集団思考－』明治図書 1968 など
- 10) 同上書 p.24
- 11) 社会科の初志をつらぬく会『考えるこども』第1号～第340号 夏季特集号28～33回に掲載された授業実践記録を次の文献を参考にして整理した。
社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の継承と革新』明治図書 1997
- 12) 東博晃「『社会科の初志をつらぬく会』の地域学習における子どもの思考変容の分析」『社会系教科教育学研究』第4号 1992 pp.49-54
- 13) 授業実践記録には実名で記載されているため、本論文中でもあえて実名を記載する。

(こばやし たかし 教育学科)

2012年10月31日受理

