

〈原著論文〉

社会科教育における構想力の系譜に関する一考察
— 香川県中学校社会科研究会の動向を通して —

A Study on the Transition of Imaginative Powers in Social Studies Education
— Through the Trend of the Kagawa Junior High School Studies Group —

鈴木 正行*¹

要約：本稿は、今次（平成 29 年）の学習指導要領改訂に際し、社会系教科目で育成すべき資質・能力の一つとして、新たに登場した「構想力」を取り上げ、社会科教育における「構想力」論の変遷と教育的意義について明らかにすることを目的とする。本研究の意義は、①香川県中学校社会科研究会における「構想力」論に再び光を当て、「構想力」への注目とその後の理論的棚上げの状況を明らかにしたこと、②1970年代から現在に至る「構想力」の捉えには、カント・三木清の哲学的「構想力」論からの構造的転換があり、そこには、意思決定主義社会科、社会参加・社会参画論に基づく社会科、提案する社会科などの新たな社会科論の登場の影響があったことを明らかにしたこと、などである。

Key Words：構想力、選択・判断、香川県中学校社会科研究会、二層四段階

1. はじめに

本稿は、今次の学習指導要領改訂に際し、社会系教科目で育成すべき資質・能力として、新たに登場した「構想力」を取り上げ、社会科教育における「構想力」論の変遷と教育的意義について明らかにすることを目的とする。

2017（平成 29）年 3 月に示された『中学校学習指導要領』には、「地域の在り方を、地域の結び付きや地域の変容、持続可能性などに着目し、そこに見られる地理的な課題について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」（地理的分野）、「これまでの学習を踏まえ、歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界との在り方について、課題意識をもって多面的・

多角的に考察、構想し、表現すること」（歴史的分野）、「市場の働きに委ねることが難しい諸問題に関して、国や地方公共団体が果たす役割について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」（公民的分野）など、「構想」という語句が新たなキーワードとして登場した。これに先立ち、2016 年 12 月に出された文部科学省中央教育審議会（以下、中教審とする）の答申では、社会科、地理歴史科、公民科において育成すべき資質・能力について、次の三つの柱が示されていた¹⁾。

- ①知識・技能：社会的事象等に関する理解などを図るための知識と社会的事象等について調べまとめる技能。
- ②思考力・判断力・表現力等：社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、そ

2017 年 9 月 20 日受理

*¹ Masayuki SUZUKI
香川大学

の解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力。

- ③学びに向かう力・人間性等：主体的に学習に取り組む態度と、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など。

グローバル化、少子高齢化、人口減少、貧困・格差の拡大、雇用不安、経済力の衰退、外交・安全保障などの課題が次々と噴出し、先の見えない現代社会において、在るべき社会を「構想する力」の育成は、社会科教育が果たすべき重要な役割である。

ただ、「構想する力」＝「構想力」が注目されるのは、今回が初めてではない。かつて、昭和43年～45年版学習指導要領の作成に向けて設置された教育課程審議会では、教育課程改善のためのねらいの一つとして、「創造的な思考力と構想力の育成」が提言された²⁾。これを受けて、香川県中学校社会科研究会（以下、香中社とする）が、ブルーナーの発見学習に、カント・三木清の「構想力」論を融合させた「二層四段階」（図1参照）と呼ばれる独自の学習過程を考案している³⁾。香中社の教育研究の卓越したところは、中学校現場の教員たちが自らの実践経験をもとに理論化を図り、先進的に「構想力」を育てる学習過程を開発した点にある。この学習過程は、現在も香川県の中学校社会科教員に継承され、社会科の授業設計における主要な役割を果たしている。しかし、その一方で、「構想力」が二層四段階の学習過程によって育

成されることを自明のこととし、その前提のもとで次の研究が提起されてきたため、「構想力」自体は、その後の研究の主要なテーマとして取り上げられず、現在では後景に退いている観がある。

それでは、なぜ香中社で「構想力」が着目されたのか。なぜ、研究の中心が他の概念に移ったのか。再び「構想力」が注目されるようになったのはなぜか。50年前と今とでは、「構想力」の捉えにどのような違いがあるのか。今後、どのように「構想力」を育む学習を構成すればよいのか。本稿では、こうした疑問の解明をめざし、香中社による提唱から現在に至るまでの「構想力」の変遷を辿るとともに、「構想力」の育成を図る学習の在り方について検討する。

2. 香中社における「構想力」論

1960年代後半から1970年代初めにかけ、香中社は、人間疎外や公害などの社会問題を解決し、真に平和・福祉・繁栄に満ちた国家・社会を建設する主体的な人間の育成をめざすには、「社会科で育てる力は構想力である」⁴⁾として、「構想力」を育てる学習過程の在り方を追究した。そして、「構想力」について、「ある社会事業を観察したとき、浮かび上がってくる課題としてのイメージを、主体的・構造的に組織し、その解決の方法や結論に見通しを立て、それをまとめる能力」⁵⁾と定義した。さらに、「構想力」の構成要素を想像力、洞察力、構成力、表現力とした上で「構想力」を分類し、地理・歴史・公民の各分野で育成される「構想力」を地理的

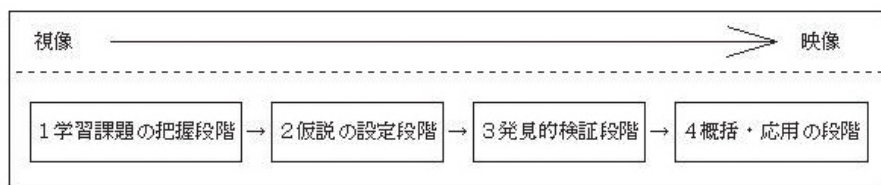


図1 香川県中学校社会科研究会による二層四段階の学習過程

構想力、歴史的構想力、社会的構想力とした⁶⁾。

二層四段階の学習論は、発見的な四段階の学習過程によって、視像的認識（社会像の一方的理解状態におけるイメージによる認識）が映像的認識（ある現象を中心として、いくつかの関連諸事象が構造的に位置づけされた認識）へと高められることにより、「構想力」が育成されるというものである。その理論的特徴は、ブルーナーの発見学習を基本構造とし、そこにカント・三木の「構想力」論を融合させたところにある。香中社が「構想力」に着目した経緯について、理論・実践上の中心的存在であった出石一雄は、「香中社が『社会科における学習構造』（昭和41年）を出版したころ、J.S.ブルーナー著の『教育の過程』（昭和38年発行）や、ブルーナー関連の書物が次々と発行され、それらが教育現場の人の目にとまり、教育の現代化についても大きい刺激を受けるようになっていた。（中略）一方、この時代（昭和42年）は、めまぐるしく発展する技術革新の中で、人間疎外や公害などが大きな社会問題となり、人間の生き方が問われてもいた。それには人間の主体性が重要であるとの考えも浮上し、社会科で育てる力は構想力でないかとの認識へと次第に固まっていた。筆者自身もそのような考え方に立って、指導過程の在り方を構想し模索を続けていた年であった。」と述べている⁷⁾。このように、香中社では、ブルーナーの発見学習の理論をいち早く導入し、当時急速に推し進められていた「教育の現代化」の流れの中で、科学的な探究の学習過程を創造することによって、創造的・主体的な人間形成を図ろうとしたことがわかる。

社会科教育史において、1960年代から1980年代は、森分孝治を中心に社会科教育学の樹立が模索され、客観的な科学的社会的認識の形成をめざす社会科論が提唱されていた時期である。また、この時期には、歴史教育者協議会の高橋碩一らが、歴史学に対する歴史教育の独自の論

理に基づく歴史教育学の確立を唱えていた。科学的理論に則った学習過程は、授業設計での理論的進展をもたらした。だが反面、教材の学問的構造に則り教授書に示された学習過程は、必ずしも子どもの思考や表れに沿ったものではなく、実際の授業場面で子どもの実態（世界）と齟齬をきたすこともあった。科学的理論による授業設計がいかに優れていようと、日々子どもたちと関わり、目の前の子どもの姿をもとに、授業論を構築しようとする時、学校現場の教員には、学問的権威を纏った理論との間に違和感を覚える者も多かったのではないだろうか。香中社が、カント・三木の「構想力」論に着目した最大の理由は、ここにあったのではないかと推測される。社会科教育学が理論的に進展し、場合によっては権威化する中で、学校現場の立場から実践に即した理論を立ち上げた努力には、目を見張るものがある。だが、先述したように、香中社での「構想力」に関する論議は後景に退き、「共感」を伴う社会認識形成へと関心が移っていった。

3. 「構想力」から「共感」へ

1980年代は、校内暴力等の教育問題が顕在化し、知識偏重の教育を見直そうという機運が高まった。昭和52年～53年改訂の学習指導要領では、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童生徒の育成が重視された。このような中で香中社は、人間の生き方への「共感」を呼び起こす社会科の構築を掲げ、「共感に連なる社会認識」をめざし、「人間の選択」の視点を組み込んだ社会的課題解決の学習過程を提案した⁸⁾。香中社が「構想力」に着目するという先見性を示しながら、その後の展開が阻まれた背景には、（1）カント・三木による「構想力」論の受容の仕方、（2）二層四段階の学習過程がもつ学習構造上の性格、という二つの要因があったと考えられる。以下、これら2点から

考察する。

(1) カント・三木の構想力論の受容

カントは、「構想力 (Einbildungskraft) とは、対象が現在して〔現に存在して〕いなくてもこの対象を直観において〔即ち直観的に〕表象する能力である」⁹⁾と規定した。そして、「構想力」の在り方について、「構想力は感性に属する」¹⁰⁾とし、「感性的直観における多様なものを結合するところのものは即ち構想力である。そしてこの構想力は、その知性的総合の統一に関しては悟性に依存しているし、また覚知における多様なものに関しては感性に依存している」¹¹⁾と述べている。すなわち、カントは、総合的認識は感性と悟性ととの間に「構想力」が働くことによって生み出されるとし、「構想力」の総合性を示唆したのである。カントの理論を受けて、三木は、「客観的なものと主観的なもの、合理的なものとは非合理的な、知的なものとは感情的なものを如何にして結合し得るかという問題」¹²⁾に取り組み、ロゴス (論理, 言語, 理性, 悟性など) とパトス (感情, 情熱, 感性など) とを総合する能力として「構想力」を措定し、歴史的創造の論理を「構想力」に求めた。三木は、「制度の知性の根底には構想力がある。構想力なしには制度の発達はあり得ない」¹³⁾と述べている。三木により、カントなど従来の主観主義的哲学において、芸術的活動や世界の観想の枠組みで捉えられていた「構想力」は、その制約から解き放たれ、「行為の論理」へと押し広げられた¹⁴⁾。このことにより、「構想力」と社会とが繋がることになったといえる。三木の理論は、社会科教育の在り方を考える上で、科学的・論理的思考とイメージ的思考との相互作用について、総合的に目をむけるべきことを示唆するものである。

カント・三木の「構想力」について、香中社では、「(1) 直観的な経験を理性的な認識にま

でまとめあげるのが構想力である。(2) したがって構想力とは感性でも理性でもない独特な能力である。(3) そのおもな機能は総合である。

(4) その内には感性的なものとは理性的なものを内包している能力である。」と捉え、「つまり心の中に浮かんだイメージによって全体を見とおしまとめあげる能力であると解されはしないだろうか。(中略) われわれが単に見たり聞いたりして思い浮かべるイメージ (視像) よりもそれらを出発点としながらも全体的統一的な構造体としてのイメージ (映像) づくりに成功すれば、その方により総合的な機能があたえられはしないであろうか。」¹⁵⁾と解釈している。端的に言えば、香中社は、「構想力」が感性と悟性を総合し認識を生み出す力であるとするカント・三木の「構想力論」を忠実に受容し、社会科論をつくり上げたわけである。しかし、そのことで香中社の社会科論を理論的に向上させた一方、授業実践者にとっては、「構想力」の実体を具体的なものとして見えにくくした。構想力をカント・三木のような抽象的な力の次元で捉えている限り、「構想力」に関するそれ以上の追究は困難だったのである。

(2) 二層四段階の学習過程の学習構造

二層四段階の学習過程そのものは、優れた学習論であるが、学習課題の設定や検証段階での資料提示の難しさなど、香中社も幾つかの問題点を指摘している¹⁶⁾。二層四段階において、二層にあたる視像から映像への過程は、学習者の社会認識状況を段階的に捉えて抽象化したものであり、実質的には四段階で示された概念探究型学習である。概念探究型学習のめざすところは、科学的な社会認識の形成である。二層四段階の学習過程で育成される主要な学力は、科学的な社会認識体制における記述的知識 (事実) 及び説明的知識 (法則・理論) である。ある事象に関する科学的・論理的説明ができたとしても、

「構想力」が育成されていたことは推測できるが、「構想力」の育成に繋がったかどうかの検証は難しい。すなわち、学習の成果としての「構想力」が授業実践者にとって目に見える形で表出されない限り、授業者には「構想力」の育成という観点での意義が見出しにくくなる。そのことが、「構想力」が背景に退く要因の一つになったと考えられる。したがって、二層四段階の学習過程によって「構想力」が育成されるとする命題を自明のこととし、「構想力」に関する議論を棚上げにした上で、「構想力」よりも可視化しやすく、実践者の感覚としても受け入れやすい「共感」へと関心が移っていくのは、自然の成り行きであったといえよう。

4. 「共感に連なる社会認識」の提起

1980年代に香中社の掲げた「共感に連なる社会認識」は、授業実践者にとって受け入れやすいタームであった。香中社では、「共感に連なる社会認識」について、「地域社会の中で、各時代の中で、社会生活の中で、社会を前進させるために努力した、また努力している人々の姿を知的に認識することに終わることなく、相手の立場に立って社会生活を理解し、(中略)社会生活に対する構えや行動のあり方まで主体的に認識すること」¹⁷⁾であるとしている。ここにある「社会生活に対する構えや行動の在り方」とは、①規範意識、②所属感、③人間関係意識、④参加意識・協力意識、⑤伝統的な文化の認識と文化活動に対する構え、⑥環境・資源意識、という観点から見た人々の「選択」である。香中社では、「共感に連なる社会認識」を育成するため、教材の開発にあたり、環境・歴史・社会生活に対する人間の働きかけ(=「人間の生き方」)を「課題→選択→行動」という社会的課題解決の軌跡として捉え、教材内容及び学習過程の中心とした。このようにして、科学的社会認識の育成に向かう教材論理の視点と、市民

的資質の育成に向かう生徒論理の視点との交点に、「共感」を高める教材開発が位置づけられた。

香中社が研究の視点を「共感」に置いたのとはほぼ同じころ、歴史教育者協議会の安井俊夫らにより、「共感的理解」を重視する社会科論・歴史教育論が提唱されていた。安井は、社会科教育における「共感」の重要性について、「いかに科学的社会認識の内実をもつものであっても、それが『自分の目』を介在させて『自分のもの』になっていなければ、生きる力=主権者としての基礎的な力にはなりえない。子どもがそのような力をつけるうえで、『共感』が果す役割はもはや決定的である」と主張した¹⁸⁾。安井は、子どもの活動を中心とした授業づくりには、「入りやすさ」や「切実さ」が必要であるとし、「入りやすさ、切実さの問題を共感という概念を用いて授業づくりの重点にするようになったのは、八〇年代に入ってからで、実践を踏まえての主張は、『スパルタクスの反乱の授業』(八一年度の授業実践)あたりからである」と述べている¹⁹⁾。しかし、平田・香中社が著した『人間の共感を軸とした社会科の構築』(1984年)には、本文及び参考文献を含め、安井の主張や実践に関する言及は一切ない。おそらくこれは、文部省と歴史教育者協議会との対立が影響していたからであろう。ただ、香中社が「共感」に焦点を当て、平田嘉三を監修に迎えて研究に取り組んだことは、当時の社会科を取り巻く状況を捉える上で注目し値する。この時期、家永教科書裁判など、文部省と歴史教育者協議会の間には、鋭い対立・抵抗の構図があった。しかし、その一方で、昭和52年版『中学校学習指導要領』における民俗学の導入に見られるように、社会科教育に携わる者として、両者の根底には共通した問題意識が流れてもいた。この点においても、「構想力」と「共感」をめぐる動きは、社会科教育史上、着目すべき事柄の一つである。

5. 「共感」から「行動」へ

1990年代の後半、香中社は、「投影型学習指導過程」(図2参照)を提唱した。これは、概念探究過程の段階で視像的認識から映像的認識に深まり、さらに意思決定過程の段階で映像的認識から投影的認識へと深まることによって、社会認識が「共感」から「行動」へと繋がるとする複合型の学習過程である。その研究成果は、『未来をともに拓く人間を軸とした社会科の構築』(2000)にまとめられている²⁰⁾。「投影的認識」とは、「いくつかの関連事象が構造的に位置づけられることで新たな課題を発見する。そして、その課題に対する見方や考え方に心の内面を表現した価値判断に基づく意思決定を行い、社会

に投影した認識」であるとされる。この場合の「行動」とは、「①学習していることをもとにして、自分たちにできる社会参加をすること、②学習してきたものをもとにして、未来を見据えた意思決定を行うこと」であると定義されている²¹⁾。その際、「行動」を支える力を「行動する力」とし、「行動する力」を「人々の生き方に共感する感情」、「あたたかい公正な判断力」、「よりよい社会をつくろうとする意欲・態度」を包括するものであるとしている。「行動する力」は、まさに市民参画社会に求められる資質・能力である。カリキュラム開発の視点からは、地理的分野と歴史的分野の中に公民的分野の内容を組み入れるとともに、地理的分野と歴史的分野の

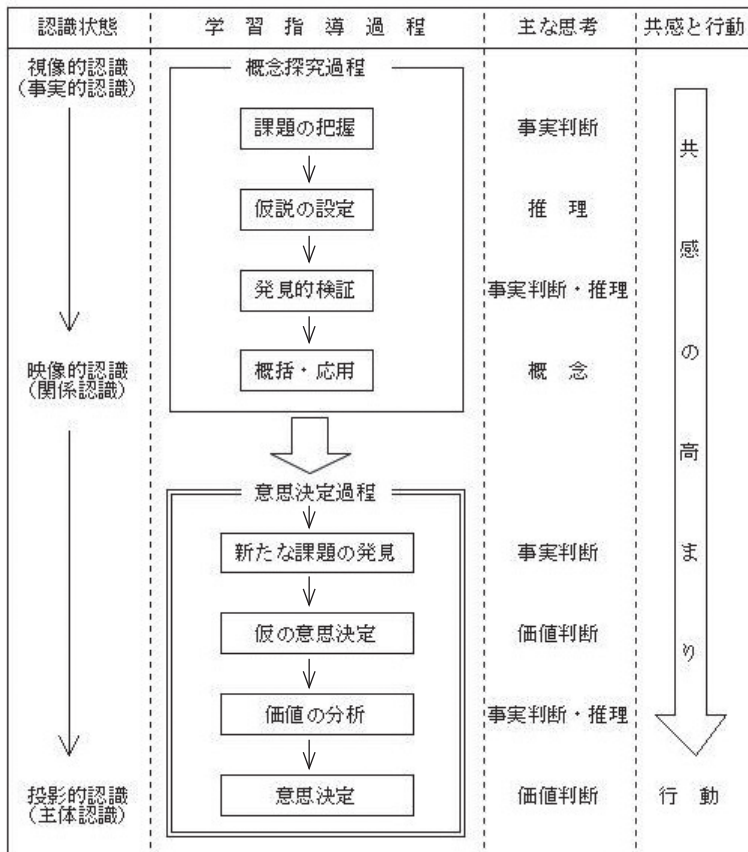


図2 香川県中学校社会科研究会による投影型学習指導過程

香川県中学校社会科研究会
『未来をともに拓く人間を軸とした社会科の構築』明治図書(2000年)より引用

内容的関連を持たせて社会科の統一性を高め、「行動する力」の育成を図る「F型社会科」が提案された。そして、現在も引き続き、「共感」から「行動」へと繋がる投影的認識の育成がめざされている²²⁾。

概念探究による社会認識形成に基づき、意思決定を行う学習過程の構造は、現行の社会科の枠組みの中で、概念探究型学習の限界を補い、社会認識の形成から市民的資質の育成へと導く上で有効である。さらに、香中社の取り組みは、「意思決定」と「行動」を結びつけ、やがて社会参加・社会参画へと展開する新たな方向性を示したのものとして評価できよう。

6. 「構想力」の構造的転換

1990年代以降、東西冷戦の終結、グローバル化の急激な進行、地域紛争の激化など、国際社会の動揺に対する新たな枠組みが模索された。日本国内においても、バブル経済崩壊による経済の衰退、国際競争力の急激な低下、企業の倒産、労働者のリストラ、非正規労働の拡大、貧困・格差の拡大など、社会不安が深刻化した。先の見えない息詰まる雰囲気の中で、様々な分野の人々から、新たな社会を構想することの必要性が唱えられた。例えば、社会学者の広井良典は、これまでの成長・拡大型の市場化・産業社会に代わり、これからの日本社会は成熟化した定常型社会となるとし、新自由主義の流れに対する「もう一つの社会像」として、「持続可能な福祉社会」というコンセプトを提唱した²³⁾。また、貧困問題に取り組む湯浅誠は、現在の日本社会を「すべり台社会」と表現し、誰に対しても人間らしい労働と生活を保障できる「強い社会」を目指すべきであるとしている²⁴⁾。

教育の世界では、1990年代初頭に小西正雄が提唱した「提案する社会科」の中に、「『すであるもの』が、必ずしもモデルとしての有効性をもちえないという社会の転換期に、私たち

は直面しているのである。このような時代に生きる主権者には、過去と現在のことを知り論評する力もさることながら、これからの社会の設計者としての提案能力が、より強く要求されてくる²⁵⁾とあり、「構想力」の育成に通じる主張が登場している。また、門脇厚司は、「主体的に、好ましい社会を構想し、作り、運営し、改革していく意図と能力と、そのための日常的な活動を含めた」力を「社会力」と呼び、子どもたちに育てるべき最も重要な力とした²⁶⁾。その後、松岡尚敏は、「社会力」を念頭に置いた上で、社会科は「未来の新たな社会を構想しその社会を創造していく力」に着目すべきであるとした²⁷⁾。また、同時期に片上宗二も、21世紀の社会科が育成すべき力として、「特定の権威や規範に身を委ねるのではなく、自ら多様な社会像をイメージし、必要に応じて社会をつくり変えてゆくことのできる〈社会編集力〉」を挙げている²⁸⁾。このほか、白波瀬佐和子が、アメリカの社会学者ライト・ミルズの「社会学的想像力」（生活の実感が社会の存在を想像する力）にヒントを得て、「社会的想像力」（ソーシャル・イマジネーション）を提唱している²⁹⁾。「社会編集力」や「社会的想像力」は、いずれも「構想力」に関わるものである。

以上のような社会的・教育的議論の流れの中で、筆者は、よりよい社会の形成をめざす上で、社会科で育成すべき中核的な力の一つとして、「在るべき社会の姿と、その実現に向けて制度や政策を構想していく力」＝「社会的構想力」を提案した³⁰⁾。そこには、香中社による提案から現在までの40年余りの間に、「構想力」の位置づけと捉えをめぐる構造的転換があったと考えられる。すなわち、香中社が「構想力」を課題解決の方向性を見通し「まとめる力」としたのに対し、近年の構想力論は、将来の市民としての行動を前提に、在るべき社会の実現に向けて課題解決の方策を「つくる力」に重点を置いて

ている。香中社では、カント・三木の「構想力」論に基づき、「構想力→構造的社會認識の形成」という構造であった。これに対し、筆者の場合は、「科学的社會認識→論理的思考・イメージ的思考→社会的構想力」というように逆転している（図3参照）。このように「構想力」は、哲学的概念から解放され、子どもたちによって「在るべき社會の姿」と「制度や政策」が表現される際、その具体的な姿が見えやすくなったといえる。その点では、筆者の提案した「社会的構想力」は、冒頭に述べた中教審答申にある社會の課題の解決に向けて「構想する力」に近似しているといえよう。

しかし、筆者の場合、「構想力」と「選択・判断」の関係について、中教審の捉えとは異なっている。中教審答申の別添資料にある「社会科、地理歴史科、公民科における思考力、判断力、表現力等の育成のイメージ図」では、小学校・中学校・高等学校へと校種・学年が上がるにつれ、育成すべき力の重み付けが、「選択・判断」から「構想力」へと段階的に移っている³¹⁾。小学校や中学校低学年では、「構想力」の比重は非常に少なく、「選択・判断」が中心になっている。だが、「選択・判断」は、基本的に今ある所与の選択肢の中から選ぶものであり、新たな制度・政策、さらには社會の構築をめざす「構想

力」とは性質の異なる概念である。「選択・判断」だけでは、行政が提示した選択肢を選ぶだけになりかねない。ただし、必ずしも「構想力」が「選択・判断」よりも高度な能力であるというような、単純な上位・下位の関係にあるわけではない。一方、学習過程においては、社会的問題に関する「選択・判断」を行う学習活動を通して、「構想力」を育成するという関係にある。したがって、たとえ小学生であっても、「選択・判断」に閉じ込めることなく、小学生なりの「在るべき社會の姿と、その実現に向けて制度や政策を構想していく力」の育成をめざすべきである。

それでは、「構想力」を育成するには、どのような学習が求められるだろうか。中教審答申の別添資料には、「構想力」の育成に向けて、「視点を生かした、考察や構想に向かう『問い』」が例示されている。中学校社会科では、「構想に向かう『問い』」として、「それは、(どのような地域となる)べきなのだろう」(地理)、「歴史を振り返り、よりよい未来のために、どのようなことが必要とされるのか」(歴史)、「世界平和と人類の福祉の増大のためにどのようなことができるか」(公民)などがある。しかし、こうした「問い」のみでは、「構想力」の育成には不十分である。すなわち、(1)当事者性及び当事者性の利害を乗り越えた倫理的で公正な判断、(2)

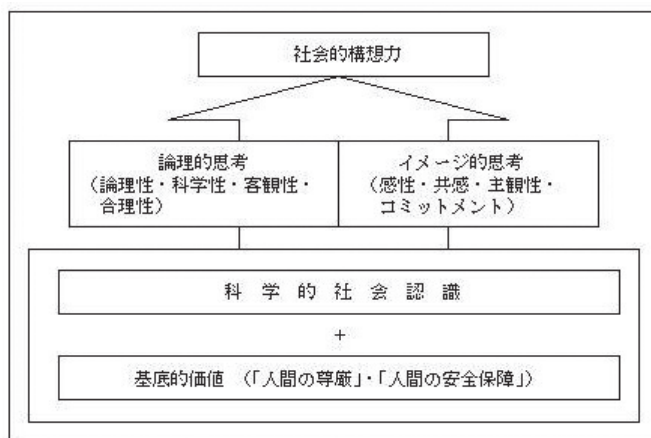


図3 社会的構想力の構造

批判的思考と異議申し立て、(3)「政策提言力」の育成を図る単元構成－i) 社会状況の把握と問題の認知, ii) 選択と判断, iii) 社会的判断の合理性・妥当性に関する分析, iv) 社会像の構想－、(4)「内省」場面の設定－自己の選択・判断の背後にある価値意識に対する自己洞察・メタ認知－、などの学習過程を組み込んだ単元開発とその継続的実践が必要である³²⁾。

7. 結びにかえて

以上、香中社における社会科論の変遷(「構想力」→「共感」→「行動」)をもとに、「構想力」の系譜を辿った。本研究の意義は、主に次の3点である。

- ①香中社における「構想力」論に再び光を当て、「構想力」への注目とその後の理論的棚上げの状況を明らかにしたこと。
- ②1970年代から現在に至る「構想力」の捉えには、カント・三木清の哲学的「構想力」論からの構造的転換があり、そこには、意思決定主義社会科、社会参加・社会参画論に基づく社会科、提案する社会科などの新たな社会科論の登場の影響があったことを明らかにしたこと。
- ③新学習指導要領の「構想する力」と「選択・判断」の関係性について、両概念の異質性を指摘するとともに、「選択・判断」を通して「構想力」の育成を図る学習過程を提示したこと。

これから本格的に実施される新学習指導要領のもとでは、「主体的・対話的で深い学び」による「構想力」の育成が求められる。先にも述べたように、国内外には、貧困と格差の拡大、弱者に対する社会的排除、少子高齢化と老後不安、利益至上主義の蔓延、原子力発電の是非とエネルギーの確保、安全保障と憲法改正など、数多くの問題が山積している。今後、こうした社会問題に迫る教材開発を行い、「構想力」の具体

像とその育成方法を明らかにしていきたい。

【註】

- 1) 文部科学省中央教育審議会『幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)』(平成28年12月21日), p.132-133。
- 2) 教育課程研究会(2016)『アクティブ・ラーニングを考える』東洋館出版社, pp.254-256。
- 3) 香川県中学校社会科研究会(1971)『構想力を育てる社会科の学習構造』明治図書出版。
- 4) 香中社前掲書, p.1。
- 5) 香中社前掲書, p.16。二層四段階の学習過程を理論的・実践的に牽引した熊野勝祥・出石一雄によれば、「主体的人間とは、構想力を持った創造的・実践的人間であり、構想力とは、社会現象から胚胎する課題を発見し、それを組織的に把握して、その解決方向を見通す力」であるとされる。熊野勝祥・出石一雄(2007)『中学校社会科初期における学習指導－香川県学力日本一とともに－』香川県中学校社会科研究会・香川県図書館学会, p.404。
- 6) 熊野・出石は、「構想力」の構成要素を創造的想像力、創造的思考力、着想力(発想力)、洞察力、構成力、表現力とし、「構想力」を地理的構想力、歴史的構想力、政治・経済・(狭義の)社会的構想力、及びそれらを総合・統一する(広義の)社会的構想力に分類している(前掲書, pp.159-166)。
- 7) 熊野・出石前掲書, p.404。
- 8) 平田嘉三監修・香川県中学校社会科研究会著(1984)『人間の共感を軸とした社会科の構築』明治図書出版。
- 9) カント著・篠田英雄訳(1961)『純粹理性批判』(上)岩波文庫, p.193。なお、「構想力」はドイツ語のEinbildungskraftを邦訳した概念であり、英語ではImaginationである。社会科教育で用いる場合には、「想像力」(イマジネーション)に「創る」・「築く」・「まとめる」・「総合する」といった意味も加えた概念であると捉えるのが適切であろう。

- 10) カント・篠田前掲書, p.193。
- 11) カント・篠田前掲書, p.204。
- 12) 三木清 (1969) 「構想力の論理」『三木清全集』第八卷, 岩波書店, p.4。
- 13) 三木前掲書, p.106。
- 14) 大峯顯 (2008) 「解説」大峯顯編『京都哲学選書第18巻 三木「創造する構想力」』燈影舎, pp.409-440。
- 15) 香中社前掲書, p.14。
- 16) 香中社は, ①学習課題の設定に時間がかかったり, 生徒が自分のものとして捉えにくかったりする場合がある, ②断片的な思いつきの仮説が立てられる場合が多い, ③検証のための資料の質や量を適切に提供することが難しい, ④概括・応用段階で一部の生徒の活躍に止まりやすい, などの問題を指摘している (香中社前掲書, pp.168-169)。このように, 概念探究型の授業は, 単線的な知識習得になり, ややもすれば教師による自問・自答の一方通行的展開に陥りかねない面もある。指導には, 豊富な教材研究と高い力量が求められる。
- 17) 平田・香中社前掲書, p.11。
- 18) 安井俊夫 (1985) 「共感と科学的な社会認識—ふたたびスパルタクスの反乱を巡って—」『歴史地理教育』No.380, のち石山久雄・渡辺賢二編 (2000) 『展望日本歴史2 歴史教育の現在』東京堂出版, p.54。
- 19) 安井 (1994) 『社会科授業づくりの追求—子どものものに実現していく道—』日本書籍, pp.65-66。
- 20) 渋沢文隆監修・香川県中学校社会科研究会著 (2000) 『未来をともに拓く人間を軸とした社会科の構築』明治図書出版。
- 21) 渋沢・香中社前掲書, p.17。
- 22) 香川県社会科教育研究会 (2012) 『社会科授業力ハンドブック』美巧社。
- 23) 広井良典 (2006) 『持続可能な福祉社会—「もうひとつの日本」の構想』ちくま新書。
- 24) 湯浅誠 (2008) 『反貧困—「すべり台社会」からの脱出』岩波新書。
- 25) 小西正雄 (1992) 『提案する社会科』明治図書出版, p.126。
- 26) 門脇厚司 (1999) 『子どもの社会力』岩波新書, p.63。
- 27) 松岡尚敏 (2003) 「市民参加社会と社会科教育」『社会科教育研究 別冊 2002 (平成14) 年度研究年報』, pp.74-75。
- 28) 片上宗二 (2003) 「二一世紀社会科の挑戦」『社会科教育のニューパースペクティブ—変革と提案—』明治図書, p.37。
- 29) 白波瀬佐和子 (2010) 『生き方の不平等—お互いさまの社会に向けて』岩波新書, pp.204-211。「社会的想像力」とは, 実際に当事者になり得ない状況で, 自分でない当事者を思いやる他者感覚を備え, 共に社会の構成員として社会の諸問題を捉えようとすることであり, 白波瀬は教育を受けることの最終的な目標の一つを, 社会的想像力を研ぎ澄ますこととした。
- 30) 鈴木正行 (2013) 「中学校社会科における社会的構想力の育成をめざした単元開発と実践—基礎的価値としての『人間の尊厳』及び『人間の安全保障』に着目して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.120, pp.35-47。
- 31) 中教審「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及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」(2016年12月21日) 別添資料。
- 32) 鈴木前掲論文。鈴木 (2017) 「葛藤を通じた共生観・統合観の育成をめざす社会科公民的分野の単元開発—一定住外国人子女の教育・進路問題に着目して—」日本公民教育学会『公民教育研究』第25号, pp.29-44。

付記

研究を進めるにあたり, 科学研究費助成金 (基盤研究 (C), 「多文化・多民族化の進展下における職業倫理形成に向けた総合的カリキュラム開発研究」, 課題番号: 17K04869) の支援を受けた。