

社会的事象を対象とした概念獲得研究の動向

教育内容開発コース 青柳尚朗

Concept acquisition study for social events: A Review

Yoshiaki AOYAGI

The purpose of this research is to give an overview of research aiming at concept acquisition targeting social events in educational psychology and social studies education. In the case of social events, the term "social recognition" is often used instead of "concept". For this reason, I firstly reviewed the definitions of "concept" and "social recognition" used in educational psychology and social studies education, and studied commonalities and differences between terms. In addition, I analyzed the practice done in educational psychology and social studies education.

目次

- 1 はじめに
 - 2 教育心理学と社会科教育における「概念」「社会認識」の定義
 - A 教育心理学の分野における社会的事象についての「概念」と「社会認識」
 - B 社会科教育の分野における社会的事象についての「概念」と「社会認識」
 - 3 社会的事象を対象とした概念獲得に関する研究の成果と課題
 - A 教育心理学の分野における概念獲得に関する研究の成果と課題
 - B 社会科教育の分野における概念獲得に関する研究の成果と課題
 - 4 おわりに
- 引用文献

1 はじめに

学習者は日常生活での知識・経験や学校での学習によって得た知識から様々な概念を獲得していく。その概念についての研究は主として、発達段階（年齢）によってどのような概念を獲得しているか調査するものと、教科内容に位置づけられる概念をどのようにして獲得させるか、あるいはしていくかを明らかにするものに分けられるだろう。後者については算数・数学や理科を対象とした研究が多く行われている（e.g., 藤村・太田, 2002; 工藤, 2005; 小田切, 2013, 2017）。一方で、社会科教育で扱う内容を対象とした

研究は未だ少数である（木下, 2008; 長谷川, 2016）と指摘されている。その理由として進藤（2014）は社会科が暗記科目という前提に立つと心理学研究として対象となるのは社会事象の暗記となり新奇性がないとしている。一方で、佐藤・工藤（2013）はルール学習を導入することで、社会科でも未知の事柄に対して根拠のある予測ができ、そうした活動を通して社会認識は深まるという前提に立てばルール学習は推奨されるが、その例は極めて少ないと指摘している。社会科は暗記するだけの教科ではなく、思考することが必要な教科であり、現実社会の仕組みや様子を把握するための教科である（麻柄・進藤, 2008）ことから、社会に関する概念について理解を深めることは必要であるといえる。

また、社会科関係の研究が行われない理由として「社会」の定義が曖昧な点も指摘できるだろう。「社会」という言葉は非常に多義的な要素を持っており、様々な語句の前につなげることができる。人間相互の関係に着目すれば社会集団となり、人と人が織りなす現象や事象に着目すれば社会的事象になる。前者のような社会的な概念の研究では約束や権威（e.g., 山岸, 2004, 2005, 2006; 鈴木・小川, 2004）などが行われている。本稿では、教育心理学と社会科教育学のそれぞれの研究分野において、社会的事象を対象とした「概念」がどのように位置づけられ、その概念の獲得を目的とした研究について概観し、その成果と課題について検討する。

2 教育心理学と社会科教育における「概念」「社会認識」の定義

本節では、教育心理学と社会科教育学における「概念」と「社会認識」の定義について整理していく。後者を取り上げる理由は、概念に関する研究において対象が社会に関わるものになると「概念」ではなく「社会認識」という用語を用いる場合が多くなるためである。この点は、教育心理学と社会科教育学のそれぞれの研究を概観していくうえで、二つの領域で使われている「概念」と「社会認識」がどのような意味合いのもので使用されているかについては先に検討すべき事項であるといえる。そのため、はじめに教育心理学における「概念」と「社会認識」の定義を、次に社会科教育における「概念」と「社会認識」の定義を整理したうえで、領域間で使用されている用語の意味の比較検討を行う。

A 教育心理学の分野における社会的事象についての「概念」と「社会認識」

教育心理学において「概念」とは狭義に、ある事例の集合に関する知識であり、カテゴリーとほぼ同義に使用される (concept に相当)。他方、広義に、世界に対する見方 (conception に相当) を意味し、動的な側面を強調した意味でも使用される (conceptualization に相当) (田中, 2008)。個々の事物・事象に共通した性質を取り出して得られる表象 (都築, 2010)。対象を何らかの類似性の基づいたカテゴリー (中本, 2016)。などの様に定義されている。これらを総合し、社会的事象を対象とした場合に当てはめると、個別具体的な事象を抽象的に捉え、その事象が持つ他の事象と共通する性質で分類したもの、とすることができるだろう。そして、概念を理解するということについて、藤村 (2018) はこれまでの概念変化研究の考え方は「失敗の重視」「成功の重視」「部分的な成功の重視」という過程を経てきたと指摘し、深い学習 (概念的理解の深化) には子ども自身の多様な知識・考えを引き出すこと、子ども自身の既有知識をベースとして用いながら個人内で多様な知識を関連づけていくこと (個別探究)、他者と協同し集団で多様な知識を関連づけること (協同探究)、個別探究と協同探究を経たうえで、再度個別探究を行うことで知識の再構造化を促すことが必要であり、協同的探究学習として理論化している。

社会認識について、木下 (2008) は「われわれを

取り巻く社会、人々が構成している総合体としての社会、その社会を機能させている政治制度や体制、経済のシステムの理解」と位置づけ、長谷川 (2012) は「社会認識とは、人間が集団生活を営み、所属する社会や文化で生活する上で必要な社会の仕組み、制度、規則、そしてそれを運用している人の行動についての認識」としている。

また、波多野 (1987) は「社会ないし人間について知ること、およびその所産である知識の総体が (広義の) 社会認識」としており、「社会認識が深まるということは、ただ単に社会の中の個人や、個人によって構成されている社会のふるまいを、よりよく予測、説明、制御しうるような、詳細で首尾一貫した知識を得るだけのことではありえない。その個人に割り当てられている社会的な地位や役割を考慮しつつ、あるいは集団や組織の意思決定機構を考慮に入れつつ、社会の中の個人や、個人によって構成されている社会のふるまいを倫理的に評価する視点の構築が重要」であるとして、社会認識の発達は第一に「一定の社会的・歴史的制約の下で個人や社会全体のふるまいを評価する、多様でかつ普遍的な倫理的・価値基準をつくりあげ、それに深く関与すること」、第二に「社会が「物」あるいは「道具」として持つ諸性質について、より詳細で首尾一貫した理論をつくりあげ、かつそれが評価基準の適用にさいして容易に利用されるよう両者を統合する」ことが望ましいとしている。これらの共通点は、所属する社会集団内において、その集団の運営が円滑に進むために必要な、個々人が持つことが望ましい知識あるいは見解とでもいうべきものであるだろう。そして、その知識・見解の中身は、仕組みや制度などの社会を成立させている要因や社会そのものに対する評価の規準などが考えられる。

加藤 (2012) は社会「的」認識には社会的事象に関する事実認識のほか、自己認識や他者認識、価値認識や態度などが関係するため、社会的認識そのものの定義が難しいことや、友達や家庭といった集団や学校内外での学習の影響など、他の要因が密接に関係するため、発達の因果関係も定めにくいことから、社会的認識を地理・歴史・社会 (政治・経済・社会) 認識として細分化している。地理認識は「空間認識 (方位、距離、位置)」と「地理的思考力 (「分布的思考力 (何がどこにあり、場所によってどのように異なるのかを把握する力)」「関係的思考力 (地理的事象の相関・因果関係を考える力)」「地域的思考力 (特定地域の事象相互の関係や歴史的条件的分析、他地域との比較など総

合的に思考して地域の特性を考える力)』としてまとめている。歴史認識では、心理的側面としての歴史意識(歴史的意味・関心, 時間意識, 因果関係の意識, 時代構造の意識, 発展の意識)と歴史的思考力, 歴史的問問題意識などの諸要素から構成されているものとしてとらえられていると指摘している。地理認識や歴史認識の特徴を, 社会的事象を「空間」や「時間」の枠組みに入れこれを「因果的關係」として捉えることとして指摘している。最後の社会認識について, 経済認識(経済理解や経済システムの理解)を対象とした研究を取り上げており, それは基本的な経済学概念などの概念的知識の発達を明らかにするものと, 実在する経済制度などを説明するための構造的知識の発達を明らかにする研究が為されていると指摘している。

上記を踏まえると教育心理学で「概念」と「社会認識」は, 共通部分と相違部分があると考えられる。木下(2008)や長谷川(2012)が社会認識の対象として挙げている, 政治制度や社会の仕組み, 経済などは概念として位置づけることができ, 社会科に関する多くの研究もこれらの事象を対象とした研究が多い(後述)。一方で相違点として, 「概念」そのものには価値観などの人の感情・情緒にあたるものはほとんど含まれていないと考えられるが, 「社会認識」は集団内の一人人としてのふるまいの規定しうるものであることから, 社会的事象に関する主義主張での嗜好が反映されると考えられる。

このように, 「社会的事象を対象とした概念」と「社会認識」の共通・相違点については考察の余地があるが, 後述する概念の獲得, 概念的理解の深化を目的とした研究の多くでは, ここでいう共通部分を前提として研究が行われているとみられるため, 同列に扱っても差し支えないと考えられる。

そして, 「社会認識」に関する研究の多くは木下(2008)や長谷川(2016)が述べているように, 多くは, 発達段階によってどのような概念を理解しているかを明らかにする研究が多い。長谷川(2012)は社会認識という研究領域をどのような社会を志向するかという倫理・価値の問題を扱うために, 心理学者が長く敬遠してきた研究領域であるとともに人間の社会, 人間の発達を考えるうえで扱うべき受容な研究テーマの一つとしている。

B 社会科教育の分野における社会的事象についての「概念」と「社会認識」

本項では, 前項に続いて社会科教育学において「概

念」と「社会認識」がどのように定義されているかを整理する。

社会科教育事典(2012)では「概念・知識」の項目としてまとめられており, 「教育界において, 概念とは, 多くの事実について, 共通する要素・特質を抽象することによって, 一定の諸事物をひとまとめにして把握し, そのまとまりに一つの言語的ラベルをあたえたもの」であり, 「個々の諸事物を学習した結果得られる個別的な知識ではなく, 転移する知識, より説明力のある知識である」とされている。これについて早期に知識の構造を示したのは森分(1978)である。森分(1978)は知識を「事実的記述的知識」と「概念的説明的知識」に分け, 前者を特定の事象の理解・説明にしか役に立たず, それが説明している事象や出来事以外のものの理解や説明に転移していかない知識, 後者は, 一般化による永続的な知識であり, 一般化は事実間を関連させ, 洞察や理解のための脈絡をあたえる。それは広範囲や出来事・事象の理解や説明, 予測に役立つ動的な, より永続性のある知識であり, 他の事象に転移するものであるとしている。

一方で佐長(2009)は概念的知識は「一般化された命題的知識であり, 科学的な学問成果を変換することによって得られる」として, 森分(1978)の「概念的知識の転移」について異論を唱え, 概念的知識が具体的知識に対して価値的に上位に位置しないということと異なる社会科授業場面や, 現実の社会生活において, 転移は困難であることを主張した。一方で概念的知識はアナロジーのリソース, 新たな概念的知識への更新材料, 新たに習得すべき知識の示唆として意味や価値があり, それは具体的知識とともに総合的生成的に教育内容を構成すべきとしている。

中村(2000)は概念と学習について, 「学習は, 学習者の知識や行動の永続的変化を生み出す営みであり, 概念は事物・事象の共通性や規則性に関する知識である。」としている。

上記の森分(1978)に対する, 佐長(2009)の議論でも概念的知識の転移については否定しているが, 概念的知識が持つ一般性や共通性については否定していない。このことから, 社会科においても「概念」は教育心理学での定義と同等であるといえるだろう。その一方で, 社会科教育学として特筆すべき点は, 概念(的知識)は転移するものであるかどうかということが, 議論の対象となっている点である。

続いて「社会認識」について整理する。

社会科教育事典において中妻(2012)は「学習者が

社会科教育の成果として獲得した知識と知識を獲得する過程」とし、「自然と社会の科学的な認識が必要であり、人間が作り出した社会を貫く一般法則を実証的に探究することによって社会認識が獲得され、社会科学の客観性や科学性が重視された」としている。また、社会認識は事実認識と価値認識に分けられ、前者は①社会を構成する個別の事実・知識、②個別の事実の関連を説明する知識、③個別の事実や関連から導き出した一般化できる説明の知識とされ、後者は事実認識を基にして、学習者の社会に対する価値観を含めた思考判断であるとしている。

岩田(2000)は社会認識という言葉には「社会を知る働き」と「その結果としての知識」の2側面があるとして、特に前者では一人一人の思惑を越えた一般的な共通性の性格があり、より科学的性格が強くなるとしている。

加藤(2012)は子どもの社会のわかり方には「論理(社会認識論)」によるものと「心理」によるものがあるとしている。社会のわかり方の「論理」はさらに「人間の行為を軸とするわかり方」と「人間の行為を規定する社会を軸とするわかり方」に分けられ、前者では人間の行為の目的・手段・結果の関係と行為の社会的意味の理解を通じて、社会がわかり、社会生活に関する事実的な見方・考え方を習得できるとしている。後者では社会は人間の行為を規定する構造システムとして捉え、社会的事象や問題を科学的に分析することを通して社会がわかり、事象を説明し解釈する科学的理論である見方・考え方の修得に繋がるとしている。この「社会のわかり方の論理」では客観性・普遍性・論理性のある知識を、より科学的な「方法」と考えられる思考過程によって習得することが重視され、この「論理」に基づく社会科は先述の二つの「わかり方」に規定されながら、授業で認識させる内容が構成されるため、学習内容やそれに至る思考の道筋が固定化され、その結果、子どもに「社会をわからせる」授業になりがちであるという指摘がされている。「心理」では子どもの社会のわかり方の様相やわかるプロセスについて解明することが目的となっている。「心理」に基づく社会科では、学習を主体である子どもが新たな知識や行為を創出する能動的な営みとして捉え、授業構成において、子どものわかる過程や思考の筋道に則した教材構成や授業過程の組織化を図るとされる。しかし、子どもが社会をわかる内的メカニズムを客観的・実証的に把握する方法論に課題があるとしている。

小俣(1991)は中学校の社会科三分野(地理・歴史・

公民)で育成すべき社会認識は、三分野としての特性から、空間的認識も時間的認識も共に社会認識を構成する諸要素の一部であって、それぞれは独立した存在足り得ないとし、空間的(地理)・時間的(歴史)・政治・経済・社会的な認識が統一的に育成されるとき、生徒は社会的事象の意義を広い視野から総合的に捉えることができる社会認識を深めることに繋がると主張している。

上記のように、社会科教育において「社会認識」は多種多様な捉え方をされている。その中でも共通点を見出すならば、「社会」が有する一般性や普遍性を知識として位置づけ、その知識は科学的な探究によって獲得されるということだろう。また、社会科教育では社会認識の前に「科学的」を意図して付随させていると推測される。その理由として、本質主義の認識論において、社会は、認識主体の外側に客体として独自に存在しており、人間の動機や行為を制御しているため、そのような社会は科学を通して形成された客観的知識(科学的理論)によって正しく記述し説明可能となる(梅津, 2012)とされていることから、本来個々人によって異なる考えを社会という同一集団の中で齟齬や対立をさせずに運営するためには、多くの人が賛同する外的な指標が必要となり、その指標として用いられたのが「科学」ということではないだろうか。

そして、「(社会的事象の)概念」と「社会認識」の関係は、スケールの異なる「概念」と「社会認識」が入子構造になっていると考えられる。社会認識という大きい枠組みが存在したとして、その枠組みを構成する要素として社会諸科学の領域における概念が位置づけられていると考えられる。社会諸科学の領域における概念を獲得・形成していくことによって、「社会認識」が拡張され、そのことによって「社会」の「概念」が獲得される。そして、「社会」における概念を形成するためには、社会そのものをどの様に見るかという枠組みを拡張させ、その枠組みを拡張させるには社会諸科学における概念を獲得するということが必要になる。このように社会の「概念」、その概念を見る「社会認識」、その社会認識を構成する「概念」という構造を取っているとすれば、同一の「概念」という用語がその時々で広義・狭義の使い方をされるため、用語の選択の際に混乱が生じていると考えられる。この構造はおそらく教育心理学においても同様のものがあると予想される。

以上のことから、教育心理学においても社会科教育学においても、「概念」と「社会認識」は共通部分を

持ちつつも、包含しあう関係にあるといえるだろう。そして、各研究領域では、先ほどの狭義の「概念」の獲得あるいはその獲得による「社会認識」の形成を目的としたものが多い。この後の節では、その「概念」「社会認識」の獲得・形成を志向した研究について整理する。

3 社会的事象を対象とした概念獲得に関する研究の成果と課題

本節では、前節までを踏まえて、社会諸科学の領域における「(社会的事象を対象とした狭義の)概念」とそれで構成されていると考えられる「社会認識」について獲得・形成を目的とした実践を整理する。

A 教育心理学の分野における概念獲得に関する研究の成果と課題

社会科は各学校段階において、地理・歴史・公民に大別される。小俣(1991)が指摘しているように、三つの領域それぞれが社会認識の形成に肝要であると考えられるため、三つの領域それぞれで行われた研究を取り上げることとする。

石橋(2017)は、社会科学的事象の理解に関する発達研究の対象は経学的事象に偏っており地理、歴史、政治などの他の分野の事象がほとんど扱われてこなかったと指摘し、我々の生活には経済学的事象のみならず、自然的条件や歴史的条件が複合的に関わっている事象も多いことを考慮すると経済学的事象のみを対象としていては社会科学的事象の理解を十分に明らかにしたとは言い難いと主張している。そこで、児童の地理学的事象に関する理解が学年とともにどのように発達するのか(第一に、年齢によってどのような条件に着目するか。第二に、産業の特質によって着目する条件が変わるか。第三に、産業立地を説明する際の、地理学的条件に着目した因果的説明の生起過程はどうか)について検討している。小学校3年生と5年生を対象に、栃木県内で盛んな産業の立地に関する三つの課題(畜産農業、耕種農業、サービス業)を用いて、個別にインタビューをしている。個別インタビューでは藤村(2002)の知見を踏まえ、児童が回答した内容の因果関係を明確にする質問に加え、児童が回答した要因とは別の要因への着目を促すことを目的とした補足質問を行っている。生徒の受け答えを「自然的条件」「社会的条件」「歴史的条件」「経済学的条件」「準自然的条件」「人道的条件」「その他」に分類し、それぞれ

の因果的説明の生起率との関係を分析している。その結果、3年生では自然条件に、5年生では社会的条件に着目し、さらに5年生では困難だと予想されていた利益に着目した説明をする児童が増加していた。また、3年生、5年生ともに自然的条件に着目した説明が、畜産農業課題と耕種農業課題において、サービス業課題よりも多かった。逆に社会的条件に着目した説明はサービス業課題が畜産農業課題と耕種農業課題よりも多く為されていた。そして、もともと地理学的条件に着目している児童は補足質問を受けることによって、地理学的条件に着目した説明の増加が見られた。この石橋(2017)の研究は、「産業立地」という経済学的意思決定(あるいは判断)を自然・人文地理的に説明しようとする点で、複雑な社会的事象を様々な領域の知識を関連づけて捉えるという深い理解に繋がっていると考えられる。同様に分野を統合するという点で社会科の内容選択の幅を広げているといえるだろう。但し、この研究では社会的事象を説明するにあたり、複数の関連要因があることに気づき、その因果関係を説明するということが望ましい姿として挙げられており、それは重要な部分であるが、「産業立地」そのものを深く理解するとはどういうことかについては触れていない。また、今後の課題として石橋(2017)も挙げているが、第二次産業については本研究で扱っていないため、第二次産業も含めて、児童が産業の特質に応じて地理学的条件を選択するかを見ることで、地理学的事象を中心とした社会科学的事象における児童の推理をより包括的に明らかにすることができるだろう。

麻柄・進藤(2004)は、Evans et al(1962)の言論教材で見られる「pならばqだ」という命題形式(Ruleg system)はある一般性を持った命題(ru(ルール))とその事例(eg(代入例))であり、全ての言語教材がruとegに大別できるという指摘に対し、彼らが挙げた例が算数と理科だったことについて、社会科で扱われる内容の中にもルールと代入例で記述できるものがあると示した。「pならばqだ」という命題は前件(pならば)を具体化して事例を作るタイプと後件(qだ)を具体化して事例を作るタイプという二つの方向性があり、前者はEvans et al(1962)が挙げた事例であり、後者の具体化によってつくられた事例を「象徴事例」とした。このように、象徴事例と概念化できる一群の事例があることを示したことによって、社会科においても「ルールと事例」構造で記述できる可能性を示している。2004年の研究ではこの象徴事例が実際の学習にどのような効果を持つかを探索している。実験

I では小学生を対象として三つの観点から検討している。第一に、学習者の興味がそそられるか。第二に、他の象徴事例を受け入れるようになるか。第三に、命題とする社会的事象についての理解が深まるか。小学校 5 年生を対象として、「参勤交代」を題材に象徴群では 2 個の象徴事例が、比較群でも 2 個の代入例が用いられた文章を読ませ、両群の違いを児童による「面白さ」と「意外さ」の評定と事後課題によって検討した。その結果、第一の学習内容を面白くさせる効果が見られ、第二の他の象徴事例を受け入れやすくなる効果と、命題となる社会事象の理解を促進する効果が部分的に支持された。実験 II では、対象を大学生として、象徴事例を 2 個の 1 群、それらを分けた 2 群、代入例を用いる比較群で検討した。その結果、象徴事例はそれと意味的に類似した他の象徴事例を受け入れやすくすること、複数の象徴事例に接することで個別性を越えた知識が形成され、個々の事例の類似性に囚われない判断が可能になる可能性が示唆された。第三の観点が部分的に支持されていたが、児童や大学生の概念的理解の深化していたかどうかは事後テストにおいて、回答が選択式であったことから、正確に測ることができていないと考えられる。一方で、題材が歴史的であるもの、麻柄・進藤 (2004) が判断の根拠としているものが経済学的なコストの削減に関するものであることから、現代の (合理的な) 感覚で歴史的な事象を考察するということが功罪両面があるものの、歴史と経済の関連づけという点で興味深い。

麻柄・進藤 (2004) を受けて進藤・麻柄 (2006) では、象徴事例が誤った認識を修正するかについて検討している。大学生を対象として、提示される象徴事例が異なる 3 群で事前課題から事後課題にかけての変化を分析した結果、3 群ともに誤った認識を修正する効果が得られたが、麻柄・進藤 (2004) で示された「意外感」は「誤った認識の修正」には関連がないという結果となった。同じく麻柄・進藤 (2004) では部分的支持だった複数の象徴事例の効果がこちらの研究では効果的であるということが有意であった。しかし、表題では「誤った認識を修正する象徴事例の条件」となっているものの、提示する象徴事例の「個数」による効果は示されたが、設定した 3 つの象徴事例の内容の質そのものについての評価は、象徴事例についての被験者の既有知識の有無によって差が生じているとしているため、社会科で扱う内容という観点からの分析を行っていない。

藤村 (2002) は児童の経済学的思考の発達につい

て、児童が日常的に関わっている内容を題材として経済学に関する変数間の因果関係の理解を検討するために、身近な商品の価格差をもたらす要因を推理させることを通じて検討している。具体的な目的が 3 つ挙げられている。第一に、経済学的因果関係の推理において考慮される要因 (視点) の発達の変化を明らかにすること。第二に、経済学的因果関係に関する推理の多様化 (視点の並列的統合) と系列化 (視点の直列的統合) を検討すること。第三に、商品の性質による経済学的因果関係の推理の差異を検討すること。これらの目的に向けて、小学 4, 5, 6 年生を対象として、同種の商品の価格を比較する 5 つの課題場面を絵カードを用いて提示し、どうして価格差が生ずるのかについてそれぞれ自分の考えを表現することを求め、児童が回答した要因と商品の価格差との間に両者を結びつける他の経済学的要因が介在すると想定される場合には補足質問を行っている。その結果、4 年生から 6 年生にかけて商品の利用価値などの消費者側の要因に加え供給量・コスト・利益といった生産者側の要因を価格と因果的に結びつけるようになることが示された。また、児童の思考においては収穫量の季節・生産形態・産地・消費者の嗜好の差異などが、「需要」「供給量」「生産コスト」「生産者の利益」「商品の品質や利便性」といった要因を介して格差と因果関係的に関連づけられること、とくに生産側の要因を媒介とした長い系列での推理は高学年に多く見られることを示している。また、推理における要因の選択や統合や、商品の特質や比較の次元に応じて適応的に行われることを明らかにし、それらの思考には素朴な形態ではあるが経済学における諸変数間の関係や対象の分類に関する理解が表現されていると考察している。この藤村 (2002) の研究からは、子どもたちの多くはこれまでの日常経験の中で、消費者としての需要の立場でしか売買に関わっておらず、それを販売する供給の立場での経済活動の関係を捉えることは難しいと考えられるが、4 年生から 6 年生にかけて生産者側の要因を因果的に結びつけが可能になることを示している。発達段階によって捉えることができる概念は何かということとともに、どの段階でその概念を獲得しているかとみなすことができるかという、発達段階に基づいた教育内容の配列と教材選択という点においても示唆を与えるであろう。一方で、どのようにして、自らは経験したことのない供給側の視点を獲得していくのかを明らかにすることも必要になっていくであろう。

石橋 (2017) が指摘しているように、2018 年現在

においても経済学を対象とした研究が多く、地理・歴史の研究はまだ少数である。また、分野レベルの概念・社会認識については触れられているが、より具体的な個々の「事象」について理解を深めるような研究はまだ少数といえる。そして、発達を中心とした研究が多く、教科内容の本質について定義を明確にし、その獲得を目指した研究が増えていくことが望ましいだろう。

詳しくは紹介しないが他には、地理において、コンフリクトマップを用い、「先行概念」と「科学的概念」を関連づける教授方略の効果を検証した高垣ら(2011)の研究や、歴史において、適切な法則によって組織化された情報をもとに、自然認識と社会認識の統合的形成を目指した知久馬・小野寺・岩崎(1989)の実践、経済学の「競争とルール」を日常現象に適用可能にするための教授要因として、ルールの記述の方向と推理の足場となる属性を一致させることで対応づけやすくなることを示した進藤・麻柄(1999)の研究などがある。

B 社会科教育の分野における概念獲得に関する研究の成果と課題

前節に引き続き、社会科教育において行われた概念獲得研究を各分野それぞれについて、検討していく。

中本(2009)は、地理によって学習者の社会認識体制をより大きく、より体系化していくために地理の授業は、地理学の成果によってのみ捉えられる世界に学習者を止めるのではなく、地理を手段化し、他の社会諸科学の成果によって社会の本質的な解明を目指す地理であることが求められると指摘している。そのためには学習者の社会認識を変革的に成長させるだけではなく、習得された知識(や判断)によって学習者を自己が所属する集団や共同体の前で一度立ち止まらせ、自己やそれらのあり方を批判・吟味し、これまでを反省したり、これからの展望する可能性を開いたりすることが重要であると主張している。授業の題材として「イスラーム社会」を選択している。今日のイスラーム社会研究では、イスラームで起こっている社会事象や社会的行動を次のように位置づけ説明している。近代化・世俗化が進行するイスラーム社会の中で個人レベルで伝統の継承や残存といった「ムスリム市民であろう」とする意志(イスラーム覚醒)に加え、国家による地域サービスの欠如を共助努力で補う集団レベルの行動(イスラーム復興現象)が運動へと発展(イスラーム復興運動)し、この運動の思想がイデオロギー

化したものがイスラーム主義である。中本(2009)はこの「イスラーム社会」の構造は直接そのまま日本に持ち込むことができないものの、「内のイスラーム化」と「外への近代化」という相反する力の働きの構造が、日本においては、内に伝統・ナショナリズム、外にグローバル化というように厳密性はさておき、同じような共感できる傾向性や共通性が見られるとしている。中本(2009)の研究は、教科で扱う内容の構造類似性という点から、アナロジー的思考に基づく理解深化あるいは共感を目指したものであるといえる。一方で、指導案が詳細に記載されているものの、具体的な学習者の記述の変化については言及していないため、この方法によって本当に学習者が自己の社会認識を相対化させるようになるかは判断ができない。後続の研究として中本(2017)では日常生活で知らず知らずのうちに形成された社会認識を社会的事象の科学的探求によって批判的に吟味させ、科学的知識として変革・成長させ、もとの常識的な社会認識を反省し、相対化させ行動する前に一度立ち止まり、熟慮することを目指している。そのために、次の4つが必要であるとしている。第一に、地理の手段化のための主題設定として市民的資質の育成を明確に位置付け、地理の活躍の範囲を拡大させること。第二に、他者を通して自己を写す、社会諸科学の成果に基づいた理論を教育内容の中心にすること。第三に、他所の社会との対話(理論の応用)・社会と個人との対話の場を保証すること。第四に、仮説の吟味・検証過程による科学的探求を継続的に行うこと、以上4つの工夫を加えて「大統領選挙に見るアメリカ」という単元を提案しているが中本(2009)と同様指導案の提案にとどまっている。

市井(2007)は、これまでの社会科の授業について、子どもが持つ素朴概念をあまり考慮せず展開されているため、授業の中で獲得した個別的知識を再構成する意味での概念獲得はなされていた。しかし、授業以外で身につけている素朴概念に新たに学んだ個別的知識を位置づけ、子どもの認知枠組みを概念的知識によって再構成する授業がなされていないため、子どもの中で素朴概念では説明がつかない個別的知識に出会わせ、発問によって揺さぶろうとしても、元々の素朴概念で説明しようとするため、結果として誤概念を強めることにつながっていると指摘している。そこで、学習者が科学的概念をスムーズに獲得するためには、第一に、授業によって学習者自らの素朴概念の確認や学習者の認知的葛藤状態をつくりだす。第二に、法則「pならばqである」の原因である「p」を考えさせ

る授業構成を取り入れる。第三に、学習者のメタ認知的活動を促進する学習活動を取り入れる、という3つを取り入れた授業を構成する必要があると主張している。小学校6年生を対象に授業単元として「武士とは何か」を設定し、絵画資料から「刀を持っているのが武士」などの素朴概念を顕在化し、さらにその素朴概念では武士として定義づけできない状況に追い込むことで認知的葛藤を生起させている。最後は素朴概念では説明できなかった「二人の武士」の差異から武士の定義を推測し武士概念を構築するとともに、構築した武士概念の相対化を狙っている。授業の結果、授業開始時点で学級全員(36名)が素朴概念を持っていたが、最終的には31名が科学概念を受容するようになった。しかし、その内の19名は素朴概念と科学的概念を混在させた状態となった。市井(2007)の研究は、一見授業による効果が出ているように見える。しかし、この単元の内容として「武士の概念」については触れているが、武士に対する「科学的概念」を獲得した状態の定義が示されておらず、授業によって獲得されたという「科学的概念」がどのような評価基準のもとで児童の記述を分類しているかは言及されていない。

佐藤(2010)は、今日の経済状況は高度化・複雑化しており生活知のみによる解決は一層困難になるとし、そのような中での社会科の役割は日常的・情緒的な理解に子どもをとどめることなく、現実社会の複雑な仕組みや動きを説明しうる見方へと成長させ、合理的な判断が可能となる枠組みを形成することと指摘している。とりわけ、常識的理解にとらわれやすい経済事象においては中高の公民的分野の学習を待たずして、小学校社会科の開始時期から段階的に科学科の基盤を形成していく必要があると主張している。そこで、小学校3年生(29名)を対象に、スーパーマーケットの安売りの秘密について、消費者の視点から販売者の視点へ切り替えさせ、最終的に消費者・販売者の両視点を統合することを通して、原価と利潤にかかわる概念の形成を目指している。授業終了後に「スーパーマーケットの店員さんは、どのようなことを考えて安売りをしているのか」という質問に児童を答えさせている。理解の水準はⅠ「消費者・販売者の具体的な行動」、Ⅱ「消費者・販売者の考え・思い」、Ⅲ「(当該商品に対する)利潤の概念に基づいた安売り」、Ⅳ「利潤と安売り行動の持つ広告効果」、Ⅴ「安売り行動の広告効果と店舗全体の利潤の追求」の5段階で設定し、本単元においては水準Ⅲの理解を目標としていた。その結果、目的とした水準Ⅲに該当したのが8人、

水準Ⅳが14人となり、原価と利潤にかかわる概念をこの時点で有していたのは22名となっていた。水準Ⅴに該当する児童はいなかった。佐藤(2010)の研究は、学習者の身近な商業施設であるスーパーマーケットを事例として、消費者の視点から販売者の視点に転換させることによって、販売価格の設定がどのような論理の元で行われるか、ということをつまみさせようとするのは、今後経済主体の一個人として社会に関わっていく学習者を育てるという点で重要な視座を与えている。また、学習者の身近な価格を題材にしたという点では藤村(2002)の研究に近いが、藤村(2002)が生産者側の要因による商品価値そのものの価格についての分析だったのに対し、佐藤(2010)は販売者が仕入れ値と売値の差額による利潤の追求を目指した価格設定という違いがある。前者は第一次・第二次産業が対象なのに対し、後者は第三次産業を対象としており、その点でも、経済学的事象を題材とするときの難しさがあるとともに、総体的な価格の概念をつまみさせるためには、まだまだ工夫の余地が残されているだろう。一方で、研究方法としては、分析の時点が授業後の事後課題のみであることから、もともと原価と利潤に関わる概念保有していたという可能性を棄却することができず、この概念の獲得が本授業によるものであるかどうかの判断は慎重にするべきであろう。

これまで取り上げてきた社会科教育の研究は、教科内容については、教材研究の成果からかその内容の本質をつまみ取ったものが多く参考にするべき点は多々ある。一方で、課題として挙げられるのは実証的な研究として求められる客観的な根拠が十分とはいえないということである。それは、授業や教育内容によって学習者が変化したかについての分析を行っていないことや、行っていたとしても規・基準が曖昧であったり、示されているのが基準の人数分布だけであったりと主観的な印象に留まっているものが多く、論拠が弱いということが指摘できる。授業の効果を主張するのであれば、他の教科では比較的多く行われている事前・事後課題によって生徒の記述の変化をつまみ取り、単元開始から終了までの生徒の記述をもとに分析をしたりすることが必要となるだろう。

詳しくは紹介しないが、他にも自分たちの住む「地域」という子どもにとって手が届き、調べられる「社会」の事実や現実を中心に教材を見出し、その内容について討論し作文した実践(白尾, 2009)。前近代史を対象に、空間概念(地理)と時間概念(歴史)を関連づけて歴史の「動き」をつまみさせようとした戸井田

(2004)の研究。概念を名辞化し、科学的概念だけでなく常識的概念も含めて概念を探究する「概念カテゴリー化学習」を考案した新谷(2014)の研究。科学的理論に基礎づけられた公共政策の正当性を判断する倫理的判断基準の探求を行うことで、社会認識体制の成長を目指した授業モデルを提案した大杉(2004)の研究などが概念に関する研究として挙げられる。

4 おわりに

本研究では、第一に教育心理学、社会科教育学の両領域において使用されている社会的事象に関する「概念」と「社会認識」の定義について、共通の見解であるかどうかについて検討をした。その結果、微細な差異はあるものの、それぞれの「概念」同士、「社会認識」同士は共通部分が多いと考察した。一方で、「概念」について、用語を使用する側が広義の概念と狭義の概念のそれぞれを説明する際に同一の文字列である「概念」を使用しているため、著者・論文によって、異なる定義をしているのではないかとすることを指摘した。

次に、両領域において概念の獲得を目的とした研究を地理・歴史・公民の各分野について取り上げて検討してきた。極力、木下(2008)や長谷川(2016)で取り上げられていなかった研究を取り上げ、近年の社会科の動向を検討しようとしたが、それでも教育心理学においては社会科を対象とした研究は少なく、社会科教育学においては概念獲得あるいは概念的理解の深化を目的とした研究は同様に少数であり、さらに実証的に行われた研究が少ない現状がある。社会科において、概念獲得に限らず、様々な目的のために授業が開発されてきているが、それらが体系化されているとは言い難い。実践例は増加していくもののそれを理論としてまとめているのはごく少数である。今後の社会科教育の発展のためには、実証的な根拠に基づく理論の構築と、構築された理論の追試による検証が必要であるといえる。

また、教育心理学と社会科教育学の関係について、社会科教育学側はこれまで教育心理学と距離を置いてきた、あるいは関りを持ってこなかったと考えていたが、市井(2007)のように教育心理学の知見をもとに研究が行われることは今後さらなる研究の発展には必要なことであろう。さらに、近年の研究では、教育心理学と社会科教育学ともに、対象とする事象の属する学問で完結させようとはせず、他の領域の概念・知識を関連づけて、社会的事象の理解を深めさせようとし

ているという点で、藤村(2018)の概念的理解の深化メカニズムに合致する共通点が見出されるのは興味深い。今後は方法論や教科内容の深め方といった教育心理学と社会科教育学の双方がこれまで培ってきた成果を融合して研究していくことが望まれるだろう。

引用文献

- 藤村宣之(2002). 児童の経済的思考の発達——商品価格の決定因に関する推理 発達心理学研究, 13, 20-29.
- 藤村宣之・橘春奈・名古屋大学教育学部附属中・高等学校(編)(2018). 協同的探究学習で育む「わかる学力」——豊かな学びと育ちを支えるために—— ミネルヴァ書房.
- 波多野諺余夫(1987). 社会認識における経験と学習 岩波講座教育の方法5 社会と歴史の教育 岩波書店, pp1-22.
- 長谷川真理(2016). 社会科教育と社会認識の発達 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩(2016年版), Vol.55, 金子書房, pp81-103.
- 長谷川真理(2012). 社会認識 高橋恵子・湯川良三・安藤寿康・秋山弘子(編) 発達科学入門2 胎児期～児童期 東京大学出版, pp255-268.
- 岩田一彦(2000). 社会認識 森分孝治・片上宗二(編) 重要用語300の基礎知識4巻社会科重要用語300の基礎知識 明治図書, p73.
- 石橋優美(2017). 児童の地理的理解に関する発達過程——産業立地に関する因果的説明に着目して—— 発達心理学研究, 28, 143-153.
- 市井和生(2007). 子どもの素朴概念を科学科・相対化する社会科授業——小学校第6学年の単元「武士とは何か」の開発と分析を手掛かりに—— 社会科研究, 66, 31-40.
- 加藤寿朗(2012). 社会科と子ども 社会認識教育学会(編) 新社会科教育学ハンドブック 明治図書, pp52-66.
- 木下芳子(2008). 社会認識の発達 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩(2008年版), Vol.47, 金子書房, pp139-166.
- 小俣盛男(1991). 中学校社会科における総合的な社会認識を育成することの必要性とその論拠 社会科教育研究, 65, 32-45.
- 麻柄啓一・進藤聡彦(2004). 「象徴事例」概念の提案と歴史学習に及ぼす象徴事例の効果の検討 教育心理学研究, 52, 231-240.
- 麻柄啓一・進藤聡彦(2008). 社会科領域における学習者の不十分な認識とその修正——教育心理学からのアプローチ—— 東北大学出版会.
- 森分孝治(1978). 社会科教育全書7 社会科授業構成の理論と方法 明治図書出版.
- 中妻雅彦(2012). 社会認識 日本社会科教育学会(編) 新版社会科教育事典 ぎょうせい, pp12-13.
- 中本和彦(2009). 自己の社会認識を相対化させる地理授業——社会科地理・単元「イスラーム社会」の教育内容—— 社会科研究, 71, 21-30.
- 中本和彦(2017). 自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発——成熟した主権者の育成を目指す単元「大統領選挙から見るアメリカ」を事例として—— 社会科研究, 86, 1-12.
- 中本敬子(2016). 言語と思考 子安増生・楠見孝・齊藤智・野村

- 理朗 (編) 教育認知心理学の展望, ナカニシヤ出版, pp67-81.
- 中村哲 (2000). 概念学習 森分孝治・片上宗二 (編) 重要用語 300の基礎知識 4 卷社会科重要用語300の基礎知識 明治図書出版, p73.
- 新谷和幸 (2014). 小学校社会科における「概念カテゴリー化学習」の授業構成——概念の名辞とカテゴリー化の手法に着目して——社会科研究, 80, 57-68.
- 大杉昭英 (2004). 社会認識体制の成長をめざす社会科・公民科授業——科学理論と論理的判断基準の探求を通して——社会科研究, 60, 11-20.
- 佐長健司 (2009). 社会科教育内容の状況論的検討——概念的知識のデコンストラクション——社会科研究, 71, 1-10.
- 佐藤章浩 (2010). 小学校社会科における経済概念の形成——第3学年単元「スーパーマーケットのひみつをさぐろう」を事例に——社会科研究, 73, 41-50.
- 佐藤誠子・工藤与志文 (2013). 種子植物の生殖ルールの適用をいかに促すか——「花と実の類似性」教授の効果——教授学習心理学研究, 9, 1-11.
- 進藤俊彦・麻柄啓一 (1999). ルール適用の促進要因としてのルールの方向性と適用練習——経済学の「競争と価格のルール」の教授法に関する探索的研究——教育心理学研究, 47, 462-470.
- 進藤俊彦・麻柄啓一 (2006). 歴史における学習者の誤った認識を修正する象徴事例の条件——教授学習心理学研究, 2, 1-11.
- 進藤聡彦 (2014). 教授・学習研究と教育実践の結びつき——10年前との比較を通して——教育心理学年報, 53, 57-69.
- 白尾裕志 (2009). 社会科実践と子どもの社会認識——「話し合う」こと, 「書く」ことで深める社会認識——社会科教育研究, 107, 33-45.
- 高垣マユミ・田爪宏二・中谷素之・伊東崇達・小林洋一郎・三島一洋 (2011). コンフリクトマップを用いた教授方略が認知側面と動機づけ側面に及ぼす影響——中学校地理の事例を通して——教育心理学研究, 59, 111-122.
- 田中俊哉 (2008). 概念獲得と概念変化 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩Vol.47, 金子書房, pp27-55.
- 知久馬義朗・小野寺淑行・岩崎哲郎 (1989). 科学的思考を促す歴史教材の開発——教材「土器を作った人々」の構成と実践——東北教育心理学研究, 3, 1-14.
- 戸田善治 (2012). 概念・知識 日本社会科教育学会 (編) 新版社会科教育事典 ぎょうせい, pp42-43.
- 戸井田克己 (2004). 歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方——世界史前近代の認識形成を中心に——社会科教育研究, 91, 22-33.
- 都築啓司 (2010). カテゴリー化 箱田裕司・都築啓司・川端秀明・萩原滋 認知心理学, 有斐閣, pp165-187.
- 梅津正美 (2012). 社会科をなぜ「社会科」と呼ぶのか 社会認識教育学会 (編) 新社会科教育学ハンドブック 明治図書, pp332-339.

(指導教員 藤村宣之教授)