京都教育大学

平成 29 年度　修士論文

小学校社会科入門期における意思決定型学習の授業設計

―児童の視点の発達と科学的未来予測に着目して―

教科教育専攻　社会科教育専修

深蔵　心理

指導教員　水山光春

指導教員　香川貴志

小学校社会科入門期における意思決定型学習の授業設計
―児童の視点の発達と科学的未来予測に着目して―

序章　本研究の目的と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１

第１節　本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１

第２節　本研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２

第１章　意思決定型学習の現状・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３

第１節　意思決定する力の必要性・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３

第２節　社会科固有の意思決定型学習の分類・・・・・・・・・・・・・・・７

第３節　発達段階による意思決定型学習の実践数分析と考察・・・・・・・１０

第２章　視点の発達と未来予測・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１９

第１節　社会的問題を捉える視点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・１９

第２節　未来予測の活用・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・２２

第３節　児童の思考パターンのフレームワーク　・・・・・・・・・・・・２９

第３章　小学校社会科入門期における効果的な意思決定型学習の実践・・・・３４

第１節　社会的問題の設定理由・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３４

第２節　授業概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・３５

第３節　授業結果の考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４１

終章　本研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４９

第１節　本研究の成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４９

第２節　本研究から導出される課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４９

謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・５１

参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・５３

序章　本研究の目的と方法

第１節　本研究の目的

学校生活で学んだことを社会でどのように活用するのか。各教科で学んだことを，知っている，分かっている，どまりではなく，どのように社会で活用するのか。この点が現在の教育界の大きな課題である。

社会科では，他教科に先がけて一歩先にその課題に踏み込んできた。科学的認識を深めるだけではなく，それらを用いて，意思決定・価値判断をさせる学習（以下，意思決定型学習とする）が研究されてきた。このような研究が進められてきた背景には，現代社会が，急速なグローバル化，情報化，価値観の多様化，科学の発達などにより，加速度を増し変化を続けていることがあげられる。そのような社会で生じる課題は，価値観の違いによって解決策が分かれたり，課題自体が複雑さを増したりするなどの理由により，解決困難である。そのような課題に対して，適切に判断することができる力は市民として必要な資質・能力である。

意思決定・価値判断をする力は当然ながら市民として，必要な資質・能力であり，社会科の授業で育む必要がある。では，具体的に何年生でどのような問題を扱えばよいのだろうか。社会科は小学３年生から始まる。小学３年生で意思決定・価値判断をする力を育む授業は可能なのだろうか。現在まで，意思決定・価値判断に関する様々な研究がなされてきたが，それらを概観しても児童の発達段階に言及している研究は少ない。また，ともすれば，扱っている課題が子どもにとって難しいのではないかと感じられたり，この課題を扱ってどのような力が育まれるのか疑問に感じられたり，意思決定・価値判断が子どもに丸投げであると感じられたりするものが多かった。つまり，子どもの発達段階を考慮しながら，より科学的に意思決定・価値判断する力を育てる視点がなかった。

以上の現状を踏まえ，本研究では「社会科学習が始まる小学３年生の児童にとって，発達段階を考慮した効果的な意思決定型学習」のあり方を明らかにする。

第２節　本研究の方法

研究の目的を踏まえ，研究は以下の方法で行う。

① 意思決定型学習の現状を分析し，小学３年生で，どのような意思決定型学習を行うべきかを明らかにする。

② 小学３年生の発達段階を考慮し，コールバーグとセルマンの理論をもとに，どのように社会的問題を捉える視点が発達するかを明らかにする。また，意思決定場面における判断の科学的根拠として，政策科学をもとにした，未来予測の有用性を明らかにする。

③ 「社会科学習が始まる小学３年生の児童にとって，発達段階を考慮した効果的な意思決定型授業」を構築，実践，分析する。

第１章　意思決定型学習の現状

第１節　意思決定する力の必要性

１　教科横断的な資質能力としての意思決定

平成 20 年の中央教育審議会（中教審）答申[1]では,「意思決定」という語が 4 回登場する。そのうち 1 回は「生きる力」の説明の注釈に登場し，2 回は「総合的な学習の時間」の育てたい力として注釈に登場する。残りの 1 回は，専門高校の商業で登場する。「生きる力」の説明の注釈では,「生きる力」を育むに当たって重要な要素の例として，次のように記されている[2]。

・自己に関すること（例）・自己理解（自尊・自己肯定）・自己責任（自律・自制），健康増進，意思決定，将来設計
・自己と他者との関係（例）・協調性・責任感，感性・表現，人間関係形成
・自己と自然などとの関係（例）・生命尊重，自然・環境理解
・個人と社会との関係（例）・責任・権利・勤労，社会・文化理解，言語・情報活用，知識・技術活用，課題発見・解決

以上より,「意思決定」が「生きる力」を育む重要な要素の一例として紹介されていることが分かる。

他方，平成 28 年中教審答申[3]では，10 回登場する。1 部第 1 章「子どもたちの現状と課題」で 1 回，第 5 章の「何ができるようになるか－育成を目指す資質・能力－」で 2 回登場する。残り 1 回は算数・数学，2 回は高校家庭科，4 回は特別活動で登場する。

「子どもたちの現状と課題」では次のように記されている[4]。

子供の健康に関しては，性や薬物等に関する情報の入手が容易になるなど，子供たちを取り巻く環境が大きく変化している。また,食を取り巻く社会環境の変化により，栄養摂取の偏りや朝食欠食といった食習慣の乱れ等に起因する肥満や生活習慣病，食

物アレルギー等の健康課題が見られる。さらに，東日本大震災や平成 28 年（2016 年）熊本地震をはじめとする様々な自然災害の発生や，情報化やグローバル化等の社会の変化に伴い，子供を取り巻く安全に関する環境も変化している。こうした課題を乗り越えるためには，必要な情報を自ら収集し，適切な意思決定や行動選択を行うことができる力を子供たち一人一人に育むことが課題となっている。

また，「何ができるようになるか－育成を目指す資質・能力－」では次のように記されている。

前述のとおり，社会が成熟社会に移行していく中で，特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけではなく，複雑で変化の激しい社会の中で，様々な情報や出来事を受け止め，主体的に判断しながら，自分を社会の中でどのように位置付け，社会をどう描くかを考え，他者と一緒に生き，課題を解決していくための力がますます重要となる。平和で民主的な国家及び社会の在り方に責任を有する主権者として，また，多様な個性・能力を生かして活躍する自立した人間として，適切な判断・意思決定や公正な世論の形成，政治参加や社会参画，一層多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動を取っていくことが求められる。

平成 20 年の中教審答申では，意思決定は生きる力を育む重要な要素の一例であったが，平成 28 年の中教審答申では，意思決定を行うことができる力を子供たち一人一人に育むことが課題であり，現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力であると表記されている。

上記の内容から意思決定する力は，平成 20 年の中教審答申では，平成 28 年の中教審答申に比べると，そこまで重要な能力だとは捉えられていなかったが，現在では，これからの変化の激しい社会を生きる子どもたちにとっては非常に重要となる，身につけなければならない教科横断的な資質能力とされていることが分かる。

２　社会科としての意思決定

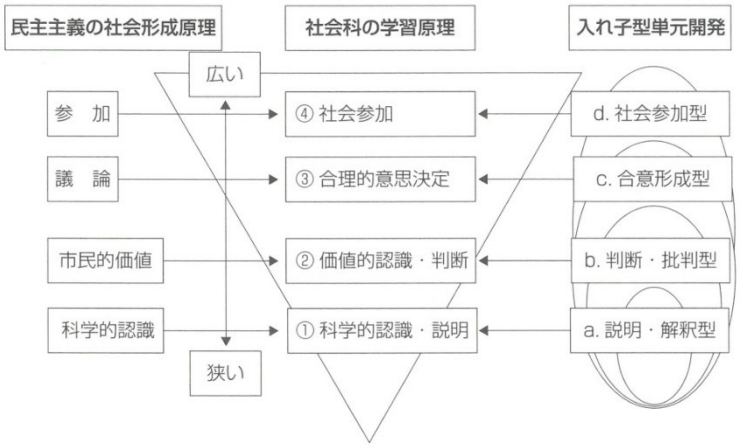

図１　藤原孝章(2010)『民主主義の社会形成原理および社会科』

社会科では意思決定はどのように捉えられているのだろうか。藤原孝章(2010)は，社会科の学習原理として，図１のように①科学的認識・説明，②価値的認識・判断，③合理的意思決定，④社会参加があるとし，①から④になるにつれて，狭い社会科から広い社会科になるとしている[5]。

唐木清志(2010)は，図２のように社会科授業を，「科学的社会認識の育成を目指す社会科授業」「意思決定力の育成を目指す社会科授業」「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」の３つに分類し，それぞれ，第１類型，第２類型，第３類型とした。そして，第２類型の授業を実施する場合には第１類型の授業が前提に，第３類型の授業を実施する場合に

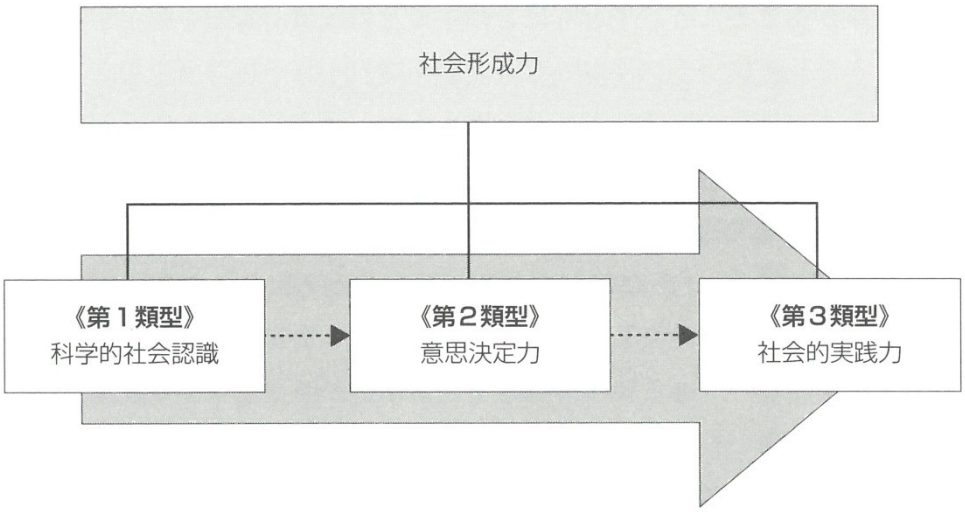

図２　唐木清志(2010)『社会参画を志向する社会科授業の３類型』

は，第１及び第２類型の授業が前提になるとした[6]。このように社会科では，意思決定は学習原理の１つとして捉えられてきた。

意思決定型授業論の研究の展開については，小原友行(2000)が次のようにまとめている。

第１期，1970 年代~1980 年代初めのアメリカ合衆国の理論の導入期。
第２期, 1980 年代～1990 年代の初めの, 日本型合理的意思決定学習が構想された時期。
第３期，1990 年代以降の合理的意思決定学習の実践期。

以上のように社会科における意思決定型学習は，多くの理論的分類がなされてきている。では，意思決定型学習の意義，必要性はどこにあるのだろう。

小原はさらに，合理的意思決定を重視した社会科学習の今日的意義として次の２点を指摘している。1 点目は，合理的意思決定力がこれからの時代を生きる市民に求められる資質や能力であること。2 点目は，合理的意思決定学習において獲得される意思決定の仕方が，自ら課題を見つけ，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し行動し，よりよく問題を解決する資質や能力という，生涯学習の土台となる力になること。そして，合理的意思決定とは，問題場面での自己の行為を科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいて選択・決定することができる能力としている [7]。

岩田一彦(2001)は，次のように述べている。

> 子どもは学校が終わると社会に出ていく。そこでの社会生活の中では，日々多彩な判断場面に遭遇する。どんな服装で出社するか，通勤手段は電車・バス・自転車・徒歩いずれにするかといった日常的判断から，会社の組合にははいるべきか否か，どの社の製品を原材料とするかといった高度の判断まである。学校では，純粋培養的に理想に基づく判断ばかりさせてきて，厳しい社会の現実の中に放り出すのは，教師の無責任な姿勢をよく表している。社会科の授業の中で，社会的論争問題に対して，どのような判断をしていけばよいのかについての，価値的判断の教育をしておくことが必要である[8]。

上記より社会科では，意思決定する力がこれからの時代を生きていく市民にとって必要な力であると捉えられてきたことが分かる。意思決定する力が必要となってきた理由としては，前述した中教審答申で述べられている意思決定と重なっている。

ちなみに，社会科固有の意思決定と中教審答申で述べられている意思決定の大きな違いは次の２点である。

１点目は，意思決定の判断根拠について。社会科固有の意思決定は，科学的な事実認識と吟味された価値判断を根拠としているが，中教審答申の意思決定では，適切な意思決定や行動選択，適切な判断・意思決定というように，判断根拠が「適切」としか説明されていない。

２点目は，扱う内容について。社会科固有の意思決定は，社会科で学習した科学的な事実認識を判断根拠として意思決定する。当然，扱う内容は社会科の学習内容になる。他方，中教審答申の意思決定では，生活を送っていく上での個人的影響に終始する小さな意思決定から自身のキャリアを決定していくといった個人的影響に終始する大きな意思決定，さらに，平和で民主的な国家及び社会の在り方に責任を有する主権者としてといった社会に影響する意思決定までを含み，社会科固有の意思決定よりさらに広い教科横断的な内容を扱う。その関係は図３のような入れ子型として捉えられる。

〈中教審答申での意思決定の例〉

(例)朝ご飯を食べるか食べないかを意思決定する。

(例)進路を意思決定する。どの仕事に就くか意思決定する。

(例)選挙投票に行くか行かないか，誰に投票するか意思決定する。

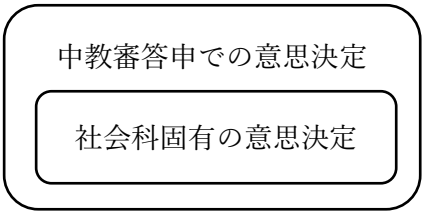

図３　意思決定の入れ子型

第２節　社会科固有の意思決定型学習の分類

前節で述べたように，意思決定に関しては，全ての教科に共通する教科横断的な広い概念での意味合いで使われる意思決定と社会科固有の意味合いで使われる意思決定が存在す

る。ここでは，社会科固有の意思決定について考察する。

意思決定をさせる授業では，当然意思決定する問題が存在する。その問題は，社会的に大きな影響をもつ問題から，個人的な影響に終始する問題もある。また，賛成か反対かといった二者択一で意見が分かれる問題もあれば，ベターな方策を生み出していく問題もある。さらに，恒久的に存在する問題もあれば，現代に特有の問題もある。意思決定型学習はこれらの問題を全て含むことになる。本稿では，意思決定型学習を分類分析することにより，授業の構築へとつなげることを目指す。

1　意思決定型学習の４分類

縦軸と横軸によって４つのタイプに分類する（図４）。縦軸は，意思決定の選択肢が賛成か反対かという二者択一である選択型か，皆で話し合いながらよりよい解決策を決定していく提案型であるかというものである。横軸は，意思決定を行う問題が，社会的問題であるか，社会的問題ではなく個人的問題であるかというものである。それぞれ，社会的問題選択型，社会的問題提案型，個人的問題選択型，個人的問題提案型とする。それぞれの型を以下に示す。

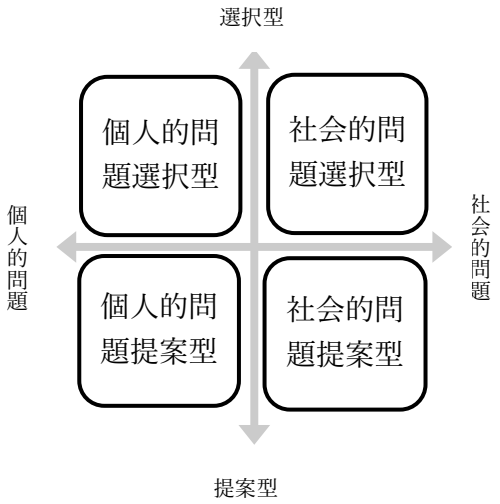

図４　意思決定型学習の４分類

2　社会的問題選択型

小原(2000)は，次のように述べている。

> 意思決定力を育成するためには，意思決定の経験をさせることが必要である。そのためには，授業において，意思決定を迫るような問題場面を用意することが必要となる。それが教材としての社会的論争問題（個人・集団・組織体が直面している判断の分かれるような問題であり，価値観の違いによって解決策が分かれる論争的な問題）である[9]。

また，岩田(2001)は，合理的意志決定能力を育成するためには，価値論争問題を扱う必要があると述べている。価値論争問題とは，日々の生活の中で接している正解のない判断の分かれる論争問題で，社会一般でも問題になっているものであり，社会が存在している限り論じていかなければならない恒常的論争問題であるとも述べている[10]。

小原や岩田は，価値観に関わる社会的論争問題を扱う必要があると述べている。これらは，社会的問題選択型といえる。

3　社会的問題提案型

黒田拓志(2016)は「どうすれば日本の農業問題を解決することができるのだろう」といった課題に対して意思決定をさせている[11]。この課題は社会的問題ではあるが，価値観によって意見が分かれるといった社会的論争問題ではなく，国内の農業人口の高齢化や減少といった農業問題をどのように解決していくか，皆でよりよい解決方法を提案して決定していく学習である。この実践は，社会的問題に対して解決策を提案していくので，社会的問題提案型といえる。他方，「農業を会社が行うことに賛成か反対か」や，「TPP に賛成か反対か」といった選択型であれば，社会的問題選択型になる。

4　個人的問題選択型

井上奈穂(2016)は，「国産のみのおすしと海外産のみのおすしのどちらのメニューを買うか」といった課題に対して意思決定をさせている[12]。選ぶ理由の背景には社会的問題である自給率や貿易が関係してくるが，どちらを選んでも個人の影響の範囲で終始するので個人的問題である。

梅澤真一(2017)は，「ペットボトル入りのジュースを買うか缶入りのジュースを買うか」といった課題に対して意思決定をさせている[13]。井上の実践と同じく，選ぶ背景には社会的問題である，缶ペットボトルのリサイクルが関係してくるが，どちらを選んでも個人の影響の範囲で終始するので個人的問題である。

さらに，図 4 には表されていないが，行動することが個人でできるかできないかという観点で比較すると，個人的問題選択型は，当然個人の行動を選択させるから個人で行動できる。残りの 3 つは，個人で意思決定したとしても，実行する際には集団の決定が必要となる。つまり，個人的問題選択型は行動につなげやすい。

5　個人的問題提案型

小西正雄(1994)は,「あと一つ消火栓を作るとすれば，校区のどこに作るか」といった課題を追究させる提案する社会科を提唱している[14]。消火栓を作るのは，個人的な問題ではないが社会的問題とも言い難い。また,「公園のゴミ箱をどこに設置するか」といった社会影響が小さいものから,「病院の跡地に何を立てるか，工場をどこに建てるか」といった社会影響がある程度大きなものまで幅が広いが，今，社会で実際に問題となっているものを扱う場合もあるが,提案するために社会的に問題になっていないものを提案する授業は,個人的問題提案型といえる。しかし,「○○にショッピングモールができることに賛成か反対か」となれば，社会的問題選択型となる。

6　実践すべき意思決定型学習

社会科で目指すべき意思決定力は，社会的問題に対する社会認識を活用した決定力である。社会的問題でなければ，社会科で扱う必要はない。社会的問題を扱うと必然的に意思決定は個人で行ったとしても，その決定を実行する際には，集団の決定になる。したがって，社会科で目指すべき実践は，社会的問題選択型と社会的問題提案型となる。

社会的問題選択型と社会的問題提案型を比べると，社会的問題選択型は，意見が分かれているため意思表明がしやすい。その意見も実社会で吟味淘汰されたものであるので，ある程度の質が保証されている。主な学習としては，価値判断をして根拠を示していくことになる。他方，社会的問題提案型は問題に対して解決策を提案していくことになるので,主な学習としては解決策を想像していく学習となる。そのため，解決策の質は社会的に吟味淘汰されたものではないので，質が保証されない。その点から考えると，提案することも大切であるが，時間的に限られた社会科の学習では，社会的問題選択型を目指すことが必要である。

次節では，どの型の授業が，どれ程実践されているかを分析する。

第３節　発達段階による意思決定型学習の実践数分析と考察

1　発達段階による意思決定型学習の実践数の分析

2000 年以降の『社会科研究』『社会科教育研究』『社会系教科教育学研究』に掲載された

主題に「意思（意志）決定」を含む論文のうち，分析可能なものは 12 論文あった。（※中高としての提案が１つあったので，どちらにもカウントしているため計 13 となる。）

それらを分析したものが表１である。なお，現行指導要領では小学校３，４年生がまとめて表記されているため，分析の際もまとめて表記した。また，中学校，高校も学年ごとに内容が決まっていないので，中学校，高校としてまとめた。小学校では２本。中学校では５本，高校では６本あった。学会誌を分析する限り意思決定型の学習は，中学・高校で多く実践されている傾向が読み取れる。

しかし，論文数が 12 と少ないので，もう少し詳しい傾向を読み取るために，2016 年度の『社会科教育』（明治図書）に掲載された，意思決定型学習を分析する。それをまとめたものが表２である。

発達段階別に実践数の合計を見ると，中学校と（18 本・44%）小学５年生（10 本・23%）の実践が比較的多いことが分かる。また，小学校３，４年生（３本・７%）ではかなり少ないことが分かる。小学校という括りで見ると，20 本・45%であるので，中学校との差はほとんどない。学会誌では，理論的な検討が中学校，高校を中心に行われていること，雑誌では小学校と中学校で実践レベルの具体化が行われていることが分かる。

次に，意思決定の型別に見ると，発達段階が進むにつれて，社会的問題選択型と社会的

表１　発達段階別意思決定型学習の分析

『社会科研究』『社会科教育研究』『社会系教科教育学研究』2000 年～2016 年

	小学生3，4年	小学生5年	小学校6年	中学校	高校	合計
社会的問題選択型				4 （30%）	5 （38%）	9 （69%）
社会的問題提案型		1 （7%）		1 （7%）		2 （15%）
個人的問題選択型						0 （0%）
個人的問題提案型	1 （7%）				1 （7%）	2 （15%）
合計	1 （7%）	1 （7%）	0 (0%)	5 (38%)	6 (46%)	13(100%)

問題提案型の割合が多くなっていることが分かる。これは，個人的問題選択型や個人的問題提案型は，社会的問題を扱うわけではないので，社会的問題選択型や社会的問題提案型に比べると発達段階の低い 3〜５年生ぐらいの児童にとっても難しすぎず実践しやすいためであろう。

その傾向を詳しく調べるために，『社会科教育』（明治図書）に掲載された小学生対象の意思決定型学習を過去５か年に広げ分析する。分析したものが表３である。個人的問題選択型（３，４年 10 本→５年８本→６年０本）と個人的問題提案型（3，４年４本→5 年２本→6 年１本）は，学年が上がるにつれて数が減っていることが顕著である。これはやはり，意思決定型学習では社会的問題を扱うべきであるが，発達段階を考慮すると難しいた

表２　発達段階別意思決定型学習の分析　『社会科教育』2016 年 4 月〜2017 年 3 月

	小学生3，4年	小学生5年	小学校6年	中学校	高校	合計
社会的問題選択型	1 (2%)	3 (7%)	4 (9%)	6 (14%)	2 (5%)	16 (36%)
社会的問題提案型		2 (5%)	2 (5%)	8 (18%)	4 (9%)	16 (36%)
個人的問題選択型	2 (5%)	4 (9%)		1 (2%)		7 (16%)
個人的問題提案型		1 (2%)	1 (2%)	3 (7%)		5 (11%)
合計	3 (7%)	10(23%)	7 (16%)	18(41%)	6 (14%)	44(100%)

表３　発達段階別意思決定型学習の分析　『社会科教育』2012 年 4 月〜2017 年 3 月

	小学生３，４年	小学生５年	小学校６年	合計
社会的問題選択型	5 (9%)	7 (12%)	10(18%)	22(39%)
社会的問題提案型	3 (5%)	3 (5%)	4 (7%)	10(18%)
個人的問題選択型	10(18%)	8 (14%)		18(32%)
個人的問題提案型	4 (7%)	2 (4%)	1 (2%)	7(12%)
合計	22(39%)	20(35%)	15(26%)	57(100%)

め，個人的問題選択型や個人的問題提案型の授業が構築されていると言える。

他方，社会的問題選択型（3，4年5本→5年7本→6年10本）と社会的問題提案型（3，4年3本→5年3本→6年4本）は学年が上がるにつれ数が増えている。

以上を整理すると，3，4年生では，個人的問題選択型や個人的問題提案型から学年が上がるにつれて，社会的問題選択型にシフトしている傾向が読み取れる。

2　発達段階による意思決定型学習の実践数の考察

第2節第6項では，社会的問題選択型意思決定学習を実践するべきだと述べた。しかし，先ほど述べたように，社会的問題選択型意思決定学習は発達が進むにつれ実践数は増えるが，3，4年生での実践は少ない。その理由として，社会的な問題を扱う難しさがあると推察されるが，ここではコールバーグとセルマンの考えをもとにその難しさを明らかにする。

3　コールバーグの道徳性発達理論

櫻井育夫(1997)は，コールバーグの道徳性の発達を以下のようにまとめている[15]。

【水準Ⅰ：前慣習的水準】
〔段階1〕罰や制裁を回避し，権威に対して盲目的に服従する志向 この段階の子どもは，叱られたり，罰せられたりすることが悪であり，それを避けることを目的にして判断し，行動する。規則や権威者である大人に対しては盲目的に服従することを善と考えている。したがって，判断の基準は常に外にあり，大人の顔色を見ながら善悪を判断し，行動するので，他律的道徳性である。また，人間的な意味や価値とは無関係に物理的な結果の大きさ（事の重大さ）が善悪を判断する基準になっている。 〔段階2〕個人的欲求満足，平等な交換への志向 この段階の子どもは，ひらすら自分の利益や報酬を求め，平等な交換（自分が助けてもらったら相手を助ける，相手が助けてくれなかったら自分も助けない等）によって自己の欲求を満足させる行為を正しい行為と考えている。善悪の判断に際しては，まず，最初に損得に関心が向き，公平な取引や協定を結ぶことは正しいことであると考える。自分にとってプラスの結果（利益を得る）が善であり，マイナスの結果は悪であると考える。しかし，その利益を手に入れる際の手段の善し悪しにはあまり意識が向いていかない。また，

自他の利益と欲求が理解できるようになるが，人間を自分の欲求充足の手段とみている。

【水準Ⅱ：慣習的水準】

〔段階３〕よい子志向，よい人間関係への志向

この段階の子どもは，よい対人関係をつくることを正しい行為であると考えている。つまり，家族，先生，友達など周囲の人々から望まれ，承認される行為は善い行為だが，承認されない行為は悪い行為であると考える。行為の目的や欲求の善悪，その行為から生ずる結果を考慮しないで，ただ周囲の他者からの期待に沿うための役割（良い子として認められる役割）を演ずることが善であると考える。また，この段階の子どもは多数意見（世間の目，社会常識など）に従うことはよい行為であり，他者を喜ばせたり，助ける行為が善であるとする型通りなステレオタイプ思考に同調する。役割取得の視点（他者の立場に立ってものを考える）をもつようになり，行為の意図（動機）に目が向くようになる。したがって，他者の立場や気持ちに配慮すること，相手に忠誠心をもって信頼関係を崩さないようにすること，規則を守ることは善いことであると考える。また，友情，思いやり，誠実，感謝が理解できるようになる。さらには，黄金律（自ら望むことを他者にしなさい）を理解するようになる。

〔段階４〕法と社会秩序維持，集団の利益への志向

この段階の子どもは，社会あるいは集団の利益に貢献する行為を善い行為であると考える。義務や責任を果たすこと，権威を敬い，社会秩序を維持することを正しいことであると考える。この段階では，社会全体が自分に期待している道徳律を受け入れて生きようとする。したがって，社会から非難される行為を避け，集団に役立つ行為に意識を向ける。社会や集団における規則の必要性を認識する。また，自分の行為の結果にも配慮するようになる。法を尊重するが，それを固定的にとらえている。

〔段階４・１／２〕段階４から段階５への移行期

水準Ⅱの慣習的水準にとどまっているが，まだ，判断の原則が確立されていない。この段階の本質は，合理的な懐疑主義，倫理的自己中心主義である。この段階の子どもは，段階２への退行現象のようにみえるが，モラトリアムの経験を通して社会的な責任を理解するようになる。

【水準Ⅲ：脱慣習的，原則的水準】

〔段階５〕社会契約的な法律，個人の権利志向

この段階の人物は，一般的な個人の権利や社会全体から批判的に検討され，同意を得てきた規範に照らし合わせて善悪を判断する。個人的な価値や意見は相対的なものであるという自覚がはっきりしてくる。法律尊重に見えるが，社会的利益を合理的に考えるようになるために，法律は変更できるものであるという考え方ができる。（段階４では固定的にとらえ，法律は必ず守るべきものと考えている。）この段階では，慣習道徳が自分の生き方・願望や思想とどのような関りをもっているかを考えて，自分の道徳性を確立していく。

〔段階６〕良心または倫理原則への志向

この段階の人物は，行為が社会的原則に合致するかどうかだけでなく，倫理的な普遍性や一貫性に照らして倫理原則に合うかどうかを善悪の判断の基準にしている。したがって，法律や規則に沿って生活するのではない。倫理原則に合わない規則がある場合は，自らの倫理的原理に従う良心によって善行為を選択する。この倫理原則とは，正義と公正の原則であり，人間の相互性（相互信頼）と平等性，人間の尊厳の尊重（尊敬）という普遍的な諸原理である。

社会的問題に対して意思決定していくには，コールバーグの段階５以上に達していることが理想になる。どの考えを選ぶかは個人の価値観に委ねられるが，功利的な考えで判断したり，弱者の立場に立って判断したりするなど，普遍的な諸原理をもとに判断することが理想である。段階４ならば，固定的な法やルールを順守することになる。普遍的な諸原理をもとに判断した上で法やルールを選ぶならば構わないが，ルールだからという判断基準しか持たずに判断すると，質的にその判断は浅いものになる。段階３であれば，採算は考えずに福祉的な考え方，弱者の立場に立った考え方など現実の条件を考慮しない意見に流れることが予想される。損得で判断する段階２や大人の顔色を伺い判断する段階１では，社会的論争問題に対して意思決定を行う授業は，意思決定を経験するという意味では効果があるかもしれないが，意思決定の本質的な効果はほとんどないと言える。

実際に児童がどの段階に達しているかについては，荒木紀幸(1988)は，６年生で段階１

…約 25%，段階 2 …約 45%，段階 3 …約 3%とし[16]，櫻井(1997)は，6 年生で段階 2 …約 15%，段階 3 …約 25%，段階 4 …約 40%，段階 5 …約 5 %としている[17]。詳しい調査方法は分からないのではっきりとはしないが，かなりの開きがある。しかし，社会科入門期の小学 3 年生では，段階 5 に達している児童は少ないだろうと予想できる。

学年が上がるにつれて社会的問題選択型意思決定学習の実践が増える理由，換言すれば，小学校社会科入門期で社会的問題選択型意思決定学習の実践が少ない理由は，以上のようにコールバーグの道徳性発達理論から説明することができる。

4　セルマンの役割取得

荒木(1992)は，セルマンの役割取得発達段階を以下のようにまとめている[18]。

〔段階 0〕未分化で自己中心的な役割取得（約 3 ～ 6 歳）

1）人間のとらえ方：未分化

2）関係のとらえ方：自己中心性

他者の単純な感情を理解できるが，自己の視点と他者の視点を，時として混同する。他者が自分と違った見方をしていることがわからない。

〔段階 1〕分化と主観的な役割取得（約 5 ～ 9 歳）

1）人間のとらえ方：分化

2）関係のとらえ方：主観的

他者の思考や感情が自分と異なることに気づく。しかし，この段階の子どもは他者の感情や思考を主観的に判断して，他者の視点に立って考えることができない。

〔段階 2〕自己内省的/二人称と二者相互の役割取得（約 7~12 歳）

1）人間のとらえ方：自己内省的／二人称

2）関係のとらえ方：相互的（reciprocal）

他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省できる。しかし，双方の視点を考慮し，関係づけることができない。

〔段階３〕三人称と相互的役割取得（約 10~15 歳）

１）人間のとらえ方：三人称

２）関係のとらえ方：相互的（mutual）

それぞれの個人が自己と相手を対象としてみることができる。そして第三者の視点から自己と他者の思考や感情を調整できる。

〔段階４〕広範囲の慣習的―象徴的役割取得（約 12 歳～大人）

１）人間のとらえ方：広範囲

２）関係のとらえ方：慣習的―象徴的

自己の視点を社会全体や集団全体をみる視点と関係づけることができる。そして，二者間の関係性より，集団の視点を優先するようになる。

すなわち，段階２では，自分の考えと他人の考えの違いは理解できるが，その違いを関係づけることができない。段階３では，段階２の違いを関係づけることができる。段階４になると，個人レベルだけでなく，社会全体の視点と関係づけることができる。

社会的問題に対して意思決定をするだけでよければ，段階２でも，段階２以前でも可能である。しかし，他者との関係や社会全体にとっては何が良いのかということを考慮するには，段階４に到達している必要がある。すなわち，12 歳～大人である中学生以降が相応しいと言うことになる。

学年が上がるにつれて社会的問題選択型意思決定学習の実践が増える理由，換言すれば，社会科入門期で社会的問題選択型意思決定学習の実践が少ない理由も，以上のようにセルマンの役割取得から説明することができる。

３節では，コールバーグとセルマンの理論より，小学３年生で社会的問題を扱うことの難しさを明らかにした。次章では，どのように小学３年生で社会的問題選択型を扱うことの難しさを乗り越えられることができるかを明らかにする。

[1] 平成 20 年１月 17 日，中央教育審議会「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について（答申）」

[2] 同上書，p.23.

[3] 平成 28 年 12 月 21 日，中央教育審議会「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)」

[4] 同上書，pp.7−8.

[5] 藤原孝章(2010)『社会参画と社会科教育の創造』学文社，pp.38-39.

[6] 唐木清志(2010)『社会参画と社会科教育の創造』学文社，pp.24-25.

[7] 日本社会科教育学会編(2000)『社会科教育辞典』ぎょうせい，pp.68-69.

[8] 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書，p.30.

[9] 小原友行・森分孝治・片上宗二編(2000)『社会科重要語 300 の基礎知識』明治図書，p.69.

[10] 岩田一彦　前掲書 8)，p.33,135,141.

[11] 黒田拓志(2016)「パフォーマンス評価で【目的】【内容】【方法】【評価】を明らかにする」『社会科教育』690，明治図書，pp.62-65.

[12] 井上奈穂(2016)「目的を持った評価資料の収集のために」『社会科教育』690, 明治図書, pp.30-33.

[13] 梅澤真一(2017)「意思決定・自己主張の場を取り入れた社会科の授業過程」『社会科教育』690，明治図書，pp.64-65.

[14] 小西正雄(1994)『「提案する社会科」の授業』明治図書，p.1.

[15] 櫻井育夫(1997)『「道徳的判断力をどう高めるか」コールバーグ理論における道徳教育の展開』北大路書房，pp.47-51.

[16] 荒木紀幸編(1988)『「道徳教育はこうすればおもしろい」コールバーグ理論とその実践』北大路書房，p.18.

[17] 櫻井育夫　前掲書 15)，p.63.

[18] 荒木紀幸(1992)「役割取得能力―セルマン」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房，pp.180-182.

第２章　視点の発達と未来予測

第１章第２節で述べたが，授業で目指すべき意思決定型学習は社会的問題選択型意思決定学習である。しかし，第１章第３節で述べたように，発達段階を考慮すると小学３年生にとって社会的問題選択型意思決定を行うことは難しい。実際，実践を分析しても小学校高学年，中学校，高校と発達が進むにつれて社会的問題選択型意思決定学習の割合が高くなっていた。しかし，社会的問題選択型意思決定学習を今の学年で扱うことが難しいから，次の学年で行うというように先送りを繰り返していると，成人してからも「社会的問題選択型意思決定は難しいからよくわからない」と判断を避けてしまうことになる。小学３年生であっても社会科で社会認識を深めていく以上，それらを活用して社会的問題選択型意思決定を行うことは可能であるし，行うべきである。

第２章では，どのように社会的問題選択型意思決定学習を構築すれば，小学３年生にとっても価値ある有意味な意思決定が行えるのか，以下の２点から明らかにする。

（1）社会的問題をとらえる視点がどのように発達するか

（2）授業過程で未来予測を児童がどのように用いるか

第１節　社会的問題を捉える視点

１　I 視点・WE 視点・THEY 視点

佐伯胖(1995)は，次のように述べている。

> 「学びのドーナッツ論」として，学び手(I)が外界(THEY 世界)の認識を広げ，深めていく時に必然的に二人称的世界(YOU 世界)との関りを経由する。（中略）
>
> 自我＝I が，第二の自我を育てる二人称的他者と交流する世界が YOU 世界であり，THEY 世界というのは，匿名性をもつ三人称的世界である。（中略）
>
> YOU 世界は，多様な（親しい）他者の中に第二の自我が広がっていく世界であるので WE 世界と呼ぶ方が適切であるかもしれない[1]。

社会的論争問題に対してよりよい意思決定をするためには，その問題をある程度理解した上に，自分はどう考えるかだけでなく，様々な立場の人々がどのように考えるか，さらに社会全体としてどのような影響があるかということを第三者として考慮することが望ましい。佐伯の言葉を活用し，これを THEY 視点（図５（３））とする。ここでは，社会的問題に対して，一歩引いたところから俯瞰的に観察し意思決定を行うことになる。当然，第三者として全体を俯瞰できる立場から意思決定を行うには，ある程度の発達が必要となってくる。第１章第３節で述べた，セルマンの役割取得では，〔段階４〕広範囲の慣習的―象徴的役割取得（約 12 歳～大人）の段階にあたる（表４）。

一方，I 世界に生きている間は，自分に直接関係する事柄としてのみ問題を捉えることができる。これを I 視点（図５(１)）とする。自分にとってはどうかという視点である。様々な立場の人がどのように考えるかという視点は持てない。当然，社会全体の影響などは考えることはできない。セルマンの役割取得では，〔段階１〕分化と主観的な役割取得（約５～９歳）になる（表４）。

I 視点と THEY 視点をつなぐのが，WE 視点（図５(２)）である。WE 視点とは，第三者として俯瞰的に問題を見ることはできないが，他の人はどのように考えるのかということは想像できる。また，他者を意識することにより自分を再認識することができ，考えを

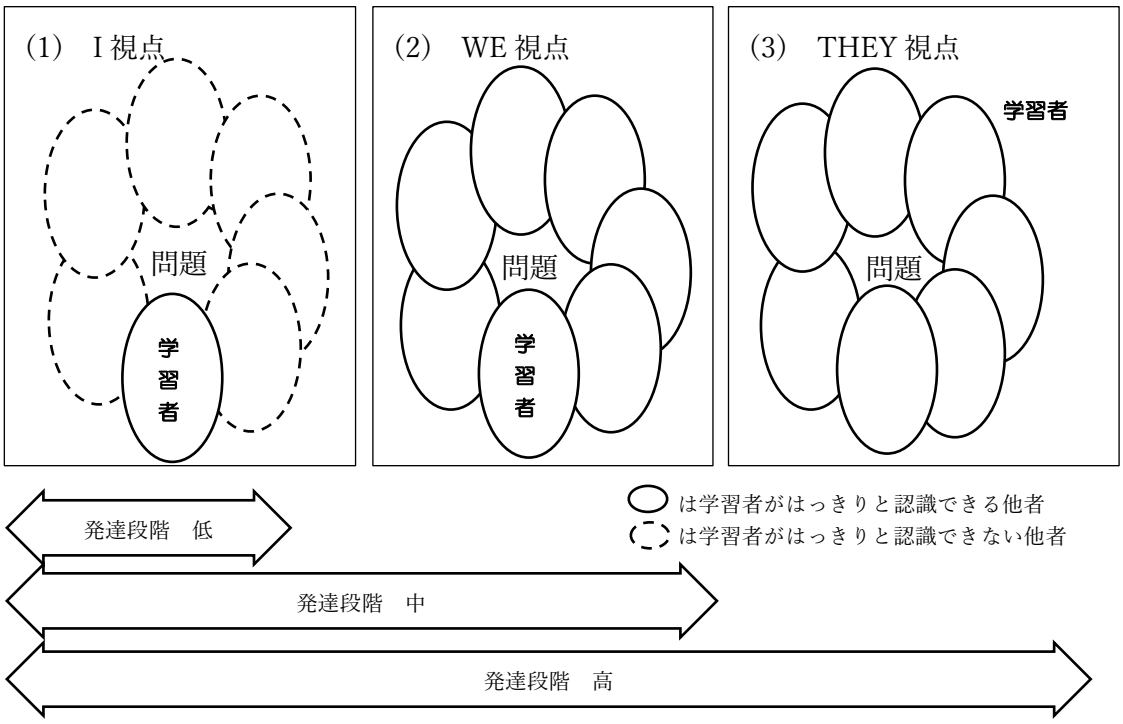

図５　学習者の視点と発達段階

表４　３つの視点とコールバーグ理論，セルマン役割取得の関係

３視点	コールバーグ理論	セルマン役割取得
Ｉ　視点	〔段階１〕罰や制裁を回避し，権威に対して盲目的に服従する志向	〔段階１〕主観的な役割取得
WE　視点	〔段階２〕個人的欲求満足，平等な交換への志向 〔段階３〕よい子志向，よい人間関係への志向	〔段階２〕二人称と二者相互の役割取得 〔段階３〕三人称と相互的役割取得
THEY 視点	〔段階４〕法と社会秩序維持，集団の利益への志向 〔段階５〕社会契約的な法律，個人の権利志向 〔段階６〕良心または倫理原則への志向	〔段階４〕象徴的役割取得

※３つの視点とセルマン役割取得の関係図は筆者が作成したが，セルマン役割取得とコールバーグ理論の関係図は荒木，(1990)『道徳性の発達と構造』[2]を参照した。

深めることができる。すなわち，WE 視点では，社会全体という視点で物事を判断することはできないが，自分以外のいろいろな立場の人はどのように考えるのかということが分かり，それらを考慮して物事を判断することができる。セルマンの役割取得では，〔段階２〕自己内省的/二人称と二者相互の役割取得（約 7~12 歳），もしくは，〔段階３〕三人称と相互的役割取得（約 10~15 歳）にあたる（表４）。成長とともにＩ視点→WE 視点→THEY 視点と成長していく。

前述のように，小学３年生に THEY 視点から問題を捉えさせることには無理がある。したがって，THEY 視点にこだわらずに WE 視点に焦点を当てながら THEY 視点を育てるような授業を構築することが重要である。

２　具体的事例

具体的な社会的論争問題に対してＩ視点，WE 視点，THEY 視点を示す。例えば，ゴミ

処理場を○○に造るのに賛成か反対かという社会的論争問題に対して，I 視点では，「自分にとっては○○だから△△と判断する」となる。WE 視点では，自分の家の近くの人は反対するだろうし，遠くの人は賛成するだろう，ごみをたくさん出す人は賛成するだろう，それらを考えて私は○○と判断する。など，様々な人の置かれた状況，立場を考慮して判断する。THEY 視点では，WE 視点に加えて，「京都市としてゴミは処分しなければならず処理場が必要であり，○○に造ることはベターな方法であるので賛成である」といった，社会全体としての視点から判断する。

第２節　未来予測の活用

１　未来予測の不確実性

小原(2000)は，意思決定学習の授業過程を 5 段階に分けて示した[3]。一方，岩田(2001)は，価値分析の基本的学習過程を 4 段階に分けて示している[4]。それらは表 5 に整理できる。

表５　小原・岩田意思決定学習授の業過程の比較

小原	①問題把握	②問題分析	③達成すべき目的・目標の明確化	④全ての実行可能な行動案の提出	⑤行動案の論理的結果の予測と評価
岩田	Ⅰ価値論争問題	Ⅱ事実の分析的検討			Ⅲ未来予測 Ⅳ価値判断

小原は岩田に比べ，分析検討の過程を細かくとらえている。一方，岩田は未来予測，価値判断を分けて捉えている。しかし，大きな過程としては，問題把握→事実の分析検討→未来予測→判断・評価と変わりはない。問題把握なくして学習は始まらないし，判断・評価なくして意思決定型学習にはならない。また，事実の分析検討，未来予測がいい加減なものになれば，その結果行った価値判断，意思決定もまたいい加減なものになる。従って，意思決定型学習は，発達段階に関わらずこの過程を経なければ成立しない。上記のことについて岩田は，次のように述べている。

> 自分の価値判断がどのような未来の出来事を引き起こすのかについて，的確な判断ができることが要求される。当然，こういった事態に適切な判断ができる子どもを育

てていかなければならない。この状況に適切に対処できる子どもを育てるためには，社会科の授業で論争問題を取り上げ，価値判断を求め，未来予測をさせることが重要になる。

ここでは小原の「⑤結果の予測」，岩田の「Ⅲ未来予測」についてどのように研究されてきたのか詳しく分析する。

伊藤裕康(1991)は，合理的意思決定をし夢を語らせる授業構成を以下のように論じている。

夢を語る授業の授業設計に際し，夢を見るとか将来のビジョンを語ると言った意味で新たに「見るもの」を追加提案する。夢を見るとか将来のビジョンを語るとかは，従来の知識の分類では入りきらないと考えるからである。それらが「見るもの」であり，予見的知識と名づける。予見的知識とは，規範的知識を受けて「A，A‘すべきである。だから○○○したい。」といった主観的・主体的な知識である[5]。

伊藤は，未来予測をもとにした予見的知識を提案している。伊藤の提案は，未来予測する過程で創造性や独創性を培うことを目的としている。

渥美寿彦(2000)は，事実認識に基づいて未来を予測し，変化を先取りする性格を持つ設定型問題を定立し，その追究を中核に据えた授業を提案している。その授業の基本形として以下を示している[6]。

Ⅰ　法則の発見 確かな事実認識に基づく法則の発見・把握。 Ⅱ　設定型問題の定立 （未来予測①）法則の適用による科学的・合理的な未来予測。「もし～ならば」という未来状況の把握。

Ⅲ　設定型問題の追及

（未来予測②）創造的な未来予測による未来状況下における事態の予測。「～となるだろう」「～が生起するだろう」など。

Ⅳ　意思決定

未来予測①，②に基づく意思決定。「～すべきである」「～すべきでない」

伊藤と渥美は，未来予測する力を育成すること自体が社会科として必要な力だとし，現在存在する社会的問題に対して意思決定するのではなく，未来の社会を予測し未来に存在するだろう問題について解決を図ろうとしている。

次に，現在の社会的問題に対しての未来予測について分析する。

田本正一は，従来の意思決定型の社会科学習は，専門家と同様の思考過程を経ることを前提としてきたが，社会科学習の使命は市民を育成することであって，専門家を育成することではないと問題提起し，次のように述べている。

> 3.11 後の原発についての議論を見ても，専門家の議論だけでは未来予測ができないことが明らかになった。専門家の議論だけでは未来について考えるには不十分であり，市民としての判断が必要である。（中略）市民としての判断とは，専門家の議論をリソースとして様々な状況を想定すること，つまり，市民は社会的な論争について，どちらかを決定するのが目標ではなく，決定される状況がどのようなものであるか考えていくことが目標となる [7]。

田本は(2013)，未来予測が不確実な世の中なので，専門家に任せきりにならず，市民が様々考えることが大切だと述べている。

このように社会科ではこれまで，未来予測は意思決定をできる限り科学的に行うための過程として手段的に捉えられてきたが，現在では，過程にとどまらず未来予測自体が目的とされるなど幅広い捉え方がされてきている。

つまり，根拠なく未来予測をするのではなく，概念的な社会認識に裏打ちされた科学的

な未来予測を行うことが重要ではあるが，不確実な未来の予測は個人の人間性によって左右される大きな余地が存在しているということである。事項では，未来予測の科学性について考察する。

2　未来予測の科学性

前項では，未来予測の不確実な面に対しての研究を考察した。本項では，未来予測の科学性について考察する。

森分孝治(1978)は，次のように述べている。

> 科学の目的の一つは，生起した事象・出来事について，なぜ生起したのかを説明することであり，他の一つは，ある事象・出来事が生起すること，あるいは生起させることがどういう帰結・結果をもたらすかを予測することである。ところが，説明し予測するには法則・理論が必要であるので，よりまちがいの少ない説明，予測を可能にさせる科学的法則・理論を創造し成長させることも，科学の重要な課題・任務である。（中略）
>
> 説明，予測，理論の創造・験証という科学的探究は，論理的には同じ構造をとっている。異なっているのは何を探求するかである。科学的探究の三つの形は，科学の三つの研究方法，研究領域に対応している。すなわち，理論的研究・理論科学は理論の創造・験証を，歴史的研究・歴史科学は説明を，応用的研究・政策科学は予測を，それぞれ課題とし方法としている[8]。

当然，意思決定をするためには，社会的論争問題の解決策を検討することになる。社会的論争問題の解決策には，多くの場合何かしらの政策判断が伴う。従って，政策科学がどのように未来予測を行ってきたかを検討することは，意思決定の質をより高める科学的な未来予測にとって有用である。

3　政策科学における未来予測

宮川公男(1994)は，政策評価には二つの種類があり，一つは政策選択の段階における政策の事前評価であり，もう一つは政策結果の段階における事後評価であると述べている[9]。

この事前評価が未来予測，事後評価が検証といえる。実際に社会科の授業で，事後評価を行うことは不可能な場合が多い。なぜなら，自分が行った意思決定が実際の社会で行動に移されるかどうかは分からない。また，自分が行った意思決定が実際の社会で行動に移されたとしても，その結果が検証されるにはある程度の期間が必要になる。したがって，本稿では事前評価についてのみ考察する。

宮川は，予測のタイプとして以下の三つを示している。

（1）投影的予測…過去から現在にかけての歴史的トレンドを将来に向けて延長する方法。帰納的推論の論理。

（2）理論的予測…演繹的推論の論理。なんらかの理論的推論に基づいた予測。

（3）直感的予測…将来の状態についての主観的判断にもとづく予測。根拠というる理論や経験的データが利用できない不十分である場合に用いられる遡及的論理。将来の主張から出発して現在過去へと遡り，その主張を支持するために必要な情報ないし仮説を探求する。創造的方法として役立つ。

しかし，実際には三つの予測方法は完全に分離することができず，直感的予測は理論的方法によって補完されることが多い[10]。

政策科学で予測は，理論的方法によってなされる。次に数量型と記述型について考察する。

薬師寺泰蔵(1989)は，大きく数量型と記述型二通りの政策シミュレーションを以下のように紹介している。

数量型政策シミュレーションとは様々な数値を使ったシミュレーションである。この考え方の特徴は，すべての人間の活動はコントロール可能であると考え，本来数量化できない社会目標なども数量化することにある。当然，無理が生じることもありうる。また，政策を数量的政策シミュレーションで考えることは複雑になり難しくなる傾向がある。

一方，記述型政策シミュレーションとは，数量モデルをベースとしないで政策文章

そのものから直接シミュレーションを行う。政治学者の間から「認知構造図法」と呼ばれているものである。(中略)

以下のような政策主張文があるとする。「自動車輸出の自主規制は，米国の自動車産業を助け，また日米友好を高めるであろう。米国の自動車業界が好転すると，米国経済は良くなり，対日批判もなくなり日本の望むところである。一方，日米友好が高まると，対日批判が減り好都合である。」認知構造図法では，まず，このような政策主張文から「基本的な概念」を取り出し，それらを，「政策コンセプト」「認知コンセプト」「目標（価値）コンセプト」「効用コンセプト」にグループ分けをする。そして，それらのコンセプト間を矢印で結び，理論の筋道を作る（図 6)。

政策コンセプトの前提となるインプット概念，認知コンセプトは論理展開の中身の概念の全て，目標コンセプトは政策実現の目標となる概念，効用コンセプトはどの場合にも一つだけで，最終的な効用を表す概念でもある。

第一コンセプト（C1）自動車輸出の自主規制…政策コンセプト

第二コンセプト（C2）米国自動車業界の経営状況…認知コンセプト

第三コンセプト（C3）日米友好…認知コンセプト

第四コンセプト（C4）米国経済…認知コンセプト

第五コンセプト（C5）対日批判…目標コンセプト

第六コンセプト（C６）日本の効用…効用コンセプト

この考え方は，コンセプトの抽出が主観的になることやコンセプト間の因果関係設定に関する恣意性に注意が必要であるが，これらの注意点は，複数の分析者で議論して決めるしかない[11]。



図６　認知構造図の一例　薬師寺泰蔵(1989)『公共政策』p.187.

また，平成 13 年に制定された，「行政機関が行う政策の評価に関する法律」第三条２一では次のように書かれている。

> 政策効果は政策の特性に応じた合理的な手法を用い，できる限り定量的に把握すること[12]

以上のように政策科学では，政策の有効性を可視化するために事前の予測と事後の検証をできる限り客観的な定量として扱うことが追及されてきた。そこでは，様々な質を量として表すことが研究されてきた。しかし，そこには無理が生じることもある。当然，未来は不確定であり全てを予測することは不可能である。そのような状況の中，記述的政策シミュレーションに代表される数量モデルをベースとしない方法も研究されてきた。

従来の，意思決定を扱った小学校社会科授業では，数量的予測をほとんどしてこなかった。複数の児童（分析者）で議論することを前提に，薬師寺が述べるような記述的な予測に重点がおかれていた。数量的予測をそのまま小学校の意思決定学習に持ち込むことはいたずらに意思決定を複雑にするだけであるが，記述的予測（以降質的予測とする）と数量的予測（以降量的予測とする）の相互補完により，意思決定の質を高めることができるのではないか。次項では授業における質的予測と量的予測を明らかにする。

４　授業における質的予測と量的予測の違い

量的予測とは，意思決定した事柄が与える影響の範囲と，影響の程度を定量化して予測することとする。質的予測とは，意思決定した事柄が与える影響の範囲と，影響の程度を考慮に入れずに抽出した代表例を分析予測することとする。

具体例を示す。「区画整理に賛成か反対か」という社会的問題があるとする。区画整理すると火災や地震に強い町になるだろうと予測する。また，影響を受ける個人に焦点をあてる。A さんは土地の全てが区画整理の対象なので別の土地に引っ越さなければならない。しかし A さんは高齢であり今のコミュニティから離れることは心理的につらい。引っ越しをしたら A さんはきっと，この先寂しく暮らしていくだろう。B さんは…というように数名の代表者の事例をもとに予測し判断する。これらが質的予測である。

一方，量的予測は，区画整理により影響を受けるのは何人になり，何割の人がどの程度賛成であるのか反対であるのか，そして，実際に引っ越した後，寂しい思いをする人々はどの程度いるかを予測したり，区画整理によりどの程度地震や火災に強くなるのか（消防車の侵入可能道路の割合など）を予測したりする。

別の例を示す。「ごみ袋有料化に賛成か反対か」という社会的問題があるとする。質的予測では，デメリットとして個人がお金を払わなければならないと予測し，メリットとしてはごみが減ことにより環境が良くなるだろうと予測するとする。量的予測では，誰がいくら払うことになりいくらの収入が見込まれ，具体的に何％ごみが減少し環境はどの程度改善されるかを予測する。

量的予測を用いる場合には，扱う社会的問題によって，量的予測が容易な場合と難しい場合がある。牟田博光(2008)は次のように述べている。

> 常識的な意味で定量化できないものがあるのは事実であるが，工夫すれば定量的に分析できないものはないといってもよいが，問題は得られた結果がどの程度信頼できるかである[13]。

授業を構築する際には，児童にとって無理のない効果的な量的予測を行わなければならない。そこでは，ゼロから量的予測させるのではなく，扱う課題によって教師が適切に量的な選択肢を示すことが有効である。

第３節　児童の思考パターンのフレームワーク

第１節では，子どもの視点の発達について明らかにした。第２節では，政策科学の未来予測より質的予測と量的予測の相互補完の有効性ついて明らかにした。それらを踏まえて，意思決定場面での児童の思考パターンのフレームワークを以下に示す（表６）。

表６　児童の思考パターンのフレームワーク

		未来予測	
		質的予測のみ	質的予測と量的予測
視点	I 視点		
	WE 視点		
	THEY 視点		

第３節では，児童の思考パターンのフレームワークを用いて，２つの研究を分析することを通して，本フレームワークの有効性を明らかにする。

１　吉田正生の研究の分析

吉田正生(2012)は現在の小学校社会科授業の主流は以下のようにして作られたと述べている。

> 現在，わが国の小学校社会科授業の主流は，働く人たちの工夫や努力，そしてその底にある心情を社会認識の対象とするものである。(中略)
>
> 「子どもたちが働く人々（先人）の工夫・努力のすばらしさに心動かされ，さらにその利他的心情に心動けば，子どもたちは積極的に利他をめざし何かに取り組もうとする向コミュニティ的心性を持った人間になっていくだろう」という仮説の下に作られた授業構成なのである。

そして，共感的理解科となった社会科では次のような課題があると述べている。

> 共感的理解科は，社会構造よりも人間を教材としているために，小学生には取りつきやすいだろう。しかし弱点もある。工夫や努力の底にある心情が前述のように利他的なものとされ，(科学的なとまでは言わないが) リアルな現実認識から遠くなることである[14]。

さらに，共感的理解科の対として社会諸科学科という言葉を用い，表７のように授業例

や育成される言語力，コミュニケーション力を述べ，共感的理解科と社会諸科学科をどのように繋ぐかを提案している。

具体的には,「公（政府)」－「共（ＮＧＯ)」―「商（企業)」－「私（個人)」から社会的問題の解決を考える授業を提案している。そして,「公」や「商」から考えることで社会の仕組みに迫ることができ,「共」から考えることにより利他的な心情や行為について触れることができるとしている。

吉田が述べる，現在の小学校社会科授業の主流である，働く人たちの工夫や努力，その底にある心情を社会認識の対象とする共感的理解科を進めていると，工夫や努力，心情は量に変換しにくいため, 意思決定の場面での判断基準は, 表８の B に固定される。そこで, 吉田は, 社会諸科学科へとつなぐために,「公」や「商」から考えさせている。「公」や「商」から考えることは，表８の A の視点から考えることにつながる。つまり吉田の授業論は, 表８のWE視点からTHEY視点へと視点を変えることで共感的理解科から社会諸科学科へと促そうとするものである。しかし，社会諸科学科へ促すのであれば，さらに横軸方向の量的予想をさせることが有効であると推察される。

表７　共感的理解と社会諸科学科の対比

	共感的理解科	社会諸科学科
授業例	ごみ処理に関わる人々の工夫や努力をとりあげ，子どもたちに協力できることは何か？ごみの減量の態度育成をねらう授業。	なぜごみをたくさん出す社会になってしまったのか。仕組みはどうなっているのか。など，社会の仕組み，その推移と規定因をとらえさせることに重点を置いた授業。
育成される言語力	工夫・努力・心情に関するもの。社会の仕組みや動きを人間の工夫･努力からのみ説明する言語力。	社会の仕組みや事象と事象の因果連関にかかわる語彙，その語彙を用いて社会の仕組みや動きを科学的に語る力。
育成されるコミュニケーション力	人間の工夫・努力や心情を他者と讃嘆し合う力。	科学的な語りを相手に分かりやすく伝える技術・態度。

表８　児童の思考パターンのフレームワーク

		未来予測	
		質的予測のみ	質的予測と量的予測
視点	I 視点		
	WE 視点	B	
	THEY 視点	A	A‘

２　水山光春の研究の分析

前項では，児童の思考パターンの縦軸方向への研究を分析し，横軸方向の不足を明らかにした。本項では，横軸方向の研究を分析する。

水山光春(1997)は，合意形成をめざす中学校社会科授業で，トゥールミンモデルの留保条件の効果的な活用について論じている。その中で，留保条件を以下の(a)～(c)の３つに分類している。具体的判断場面は，マレーシアのマハティール首相の「木材産業は何十万という貧しい人を助けている。したがって，熱帯雨林の伐採は中止しない」という考えを，支持するか，しないかである。

(a) 可変的条件として，さらに議論して歩み寄れる可能性のあるもの

①国の財政や国民生活が豊かにならない限り

②木材産業で生活する貧しい人たちが何十万人といる限り

(b) 条件としての実現可能性が薄いか，条件そのものが成り立ちにくいもの

③マレーシアに貧しい人が一人もいなくならない限り

④私たちが便利な生活を捨てない限り

(c) 条件としてわかりにくいもの

⑤マレーシアに住んでいる人が幸せにならない限り

「①は国民性の豊かさの程度について，②は貧しい人たちの人数や減少率について，さらにつっこんだ議論が可能」と述べている[15]。

まさしく，「豊かさの程度」「人数や減少率」が量的予測である。言い換えれば，留保条件を質的予測から量的予測に書き換えることにより，歩み寄りが可能になり，よりよい合意形成ができるといえるので，量的予測の有効性が明らかになっている。しかし，社会的問題をとらえる児童の視点は考慮されていない。つまり，水山の授業論は，表 8 の A から A‘へと促すことで，より効果的な合意形成を目指すものになっている。中学生であれば，THEY 視点から考察できるため問題はないが，小学 3 年生であれば I 視点や WE 視点からも社会的問題を捉えるという表 8 の縦軸の視点が必要である。

以上，児童の思考パターンのフレームワークを用いて，２つの研究を分析することにより，縦軸と横軸の独立した有用性を明らかにした。次章では，縦軸と横軸の相関に焦点を当てた実践の構築，分析を行う。

---

[1] 佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店，p.66.
[2] 荒木紀幸(1997)『続　道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房，p.128.
[3] 日本社会科教育学会編(2000)『社会科教育辞典』ぎょうせい，p.68
[4] 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書，pp.30-32.
[5] 伊藤裕康(1991)「現代日本の地域構造に基づき予見知識の育成を図る中学校地理学習」『社会科系教科教育学研究』３，pp.27-34.
[6] 渥美寿彦(2000)「未来予測を中核とする中学校社会科の授業設計」『社会系教科教育学研究』12，pp.65-72.
[7] 田本正一（2013)「市民としての未来予測」『社会科教育』655，明治図書，pp.34-35.
[8] 森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，pp.112-114.
[9] 宮川公男(1994)『政策科学の基礎』東洋経済新報社，pp.283-284.
[10] 宮川公男　同上書，pp.231-233.
[11] 薬師寺泰蔵(1989)『公共政策』東京大学出版会，pp.173-193.
[12] e-Gov ウェブサイト「行政機関が行う政策の評価に関する法律」(http://www.e-gov.go.jp)
[13] 牟田博光(2008)『評価論を学ぶ人のために』世界思想社，p.35.
[14] 吉田正生（2012)「相手への共感的理解？他人のことはわからないが前提？」『社会科教育』641，明治図書，pp.12-16.
[15] 水山光春(1997)「合意形成をめざす中学校社会科授業―トゥールミンモデルの「留保条件」を活用して－」『全国社会科教育学会』47，pp.51-60.

第３章　小学校社会科入門期における効果的な

意思決定型学習の実践

第１節　社会的問題の設定理由

１　社会的問題設定理由

社会的問題は数多く存在している。その中から，どの社会的問題を扱うかは大変重要である。以下の三点を根拠に「京都市バスの赤字系統を廃止すべきか，廃止すべきでないか」という問題を取り上げて授業を構築した。

その理由の一点目は，小学３年生の学習内容をもとに発展的に扱えることのできる問題であること。二点目は，２章で述べた，I 視点，WE 視点，THEY 視点で見ることができる問題であること。三点目は，質的予測と量的予測ができる問題であることである。

２　小学３年生の学習内容をもとに発展的に扱える問題

小学３年生の社会科では，身近な地域の学習から市町村の学習へと広がっていく。小学校学習指導要領解説社会編[1]には，３，４年生内容（1）アに，「身近な地域や市（区，町，村）の特色ある地形，土地利用の様子，主な公共施設などの場所と働き，交通の様子，古くから残る建造物など」と記されており，交通の様子とは，「交通の様子について調べる際には，身近な駅やバス停とその周りの様子を観察，調査したり電車やバスなどの路線図や時刻表を手掛かりにしたりして，自分たちの住んでいる市と近隣の市との結び付きに気付くようにすることが考えられる」と記されている。京都市では，市バスの交通網が発達している。市バスに乗ればほとんどの場所に行けるが，当然，利用者の少ない場所はバスの本数が少なく路線の再編がなされる。

上記より，この問題は３年生の学習内容をもとに無理なく発展的に扱える問題であるといえる。

3　I 視点・WE 視点・THEY 視点

「京都市バスの赤字系統を廃止すべきか，廃止すべきでないか」を判断する際，I 視点・WE 視点・THEY 視点，はそれぞれ以下のようになる。

【I 視点】

・私が（乗らない／乗る）バスだから（廃止すべきでない／どちらでもよい／廃止すべき）。

【WE 視点】

・赤字系統のバスに乗っている人がいるから廃止すべきでない。

・赤字はそんだから廃止するべきである。（問題をなぞるだけ）

【THEY 視点】

・京都市全体で，黒字ならば赤字系統を廃止すべきでない。

・一日の乗車人数によっては，廃止するべきである。

4　質的予測と量的予測

質的予測と量的予測は以下のようになる。

【質的予測】

・廃止すると赤字系統のバスを利用している人が困るだろう。

・赤字系統のバスを廃止すれば，収入はもっと増えるだろう。

【量的予測】

・一週間に〇回乗るだろうから。

・〇系統を廃止すると〇人の人が困るだろう。

・〇系統を廃止すると〇円黒字になるだろう。

第 2 節　授業概要

1　授業のねらい

社会科入門期の小学校 3 年生の児童が，量的予測が必要となる場を設定する授業により，I 視点と WE 視点からの質的予測のみで判断するのではなく，THEY 視点を意識した量的予測を判断の根拠とすることがどこまでできるのかを明らかにする。また，より効果的に社会的問題選択型意思決定学習ができるかを考察する。

2　授業の概要

単元構成は以下の通り。単元名は「京都市の街の様子」全 12 時間で，「京都市バスの赤字系統を廃止すべきか，廃止すべきでないか」に関しては，第四次の 2 時間で行った。

第一次（2 時間）	京都市の自然の様子（京都市の山や川について）
第二次（2 時間）	京都市の交通の様子（鉄道網，道路網について）
第三次（5 時間）	京都市の土地利用の様子（特徴的な場所，特徴的な建物）
第四次（2 時間）	京都市バスの様子

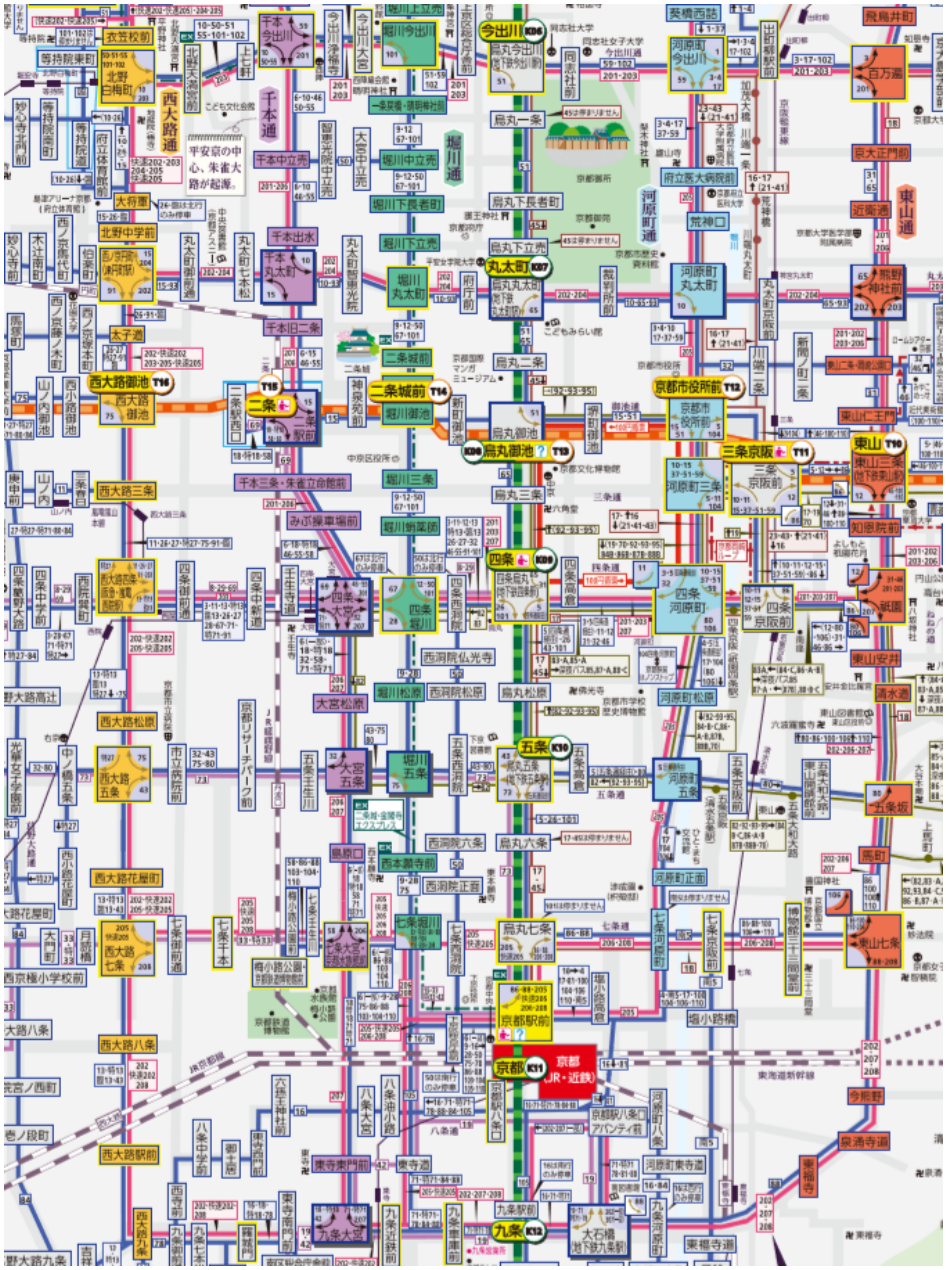

図 7　京都市バス地下鉄路線図

第四次第１時においては，京都市バスの路線図（図７）[2]をもとに，以下の知識の習得をめざした。

・京都市バスに乗って具体的にどこにいくことができるか。

・京都市バスにのって様々な場所に行くことができる

・京都市バスは，中心地では細かく走っているが，中心地以外では，細かく走っていない。

その後，税金と赤字黒字について以下のように説明し，「京都市バスの赤字路線を廃止すべきか，廃止すべきでないか」を考えさせた（１回目の判断）。

> 京都市にすんでいる人から少しずつ集めたお金が京都市の税金である。その税金を使って，みんなのためになることにいろいろ使っている。（例えば…道路の修理，図書館の運営，敬老乗車証，京都市のする仕事など）京都市バスも，京都市がやっている。
>
> 黒字は，お客さんかが払ったバスの運賃で，ガソリン代やバスの車代，市バスで働いている人たちのお給料を払って，お金が残っているともうけが出ていること。赤字は，お金が足りなくてもうけがでないこと。もうけが出ない場合は，税金で払う。

第四次第２時導入では，京都市バスの現状について以下の内容を扱った。

・京都市バスを利用する人には様々な人がいることを考える。

・京都市バスの運営状況について知る。

京都市バスの運営状況[3]については，平成 27 年度の京都市バス損益は収入 208 億円，支出 184 億円の黒字であること（表９），京都市バスは現在 75 系統あり，黒字は 29 系統，赤字は 46 系統（表 10）であり，全体の 4 割ほどの路線が，残りの 6 割ほどの路線を支えていることを簡単なグラフ表にして示した。

表９　平成 27 年度京都市バスそんえき

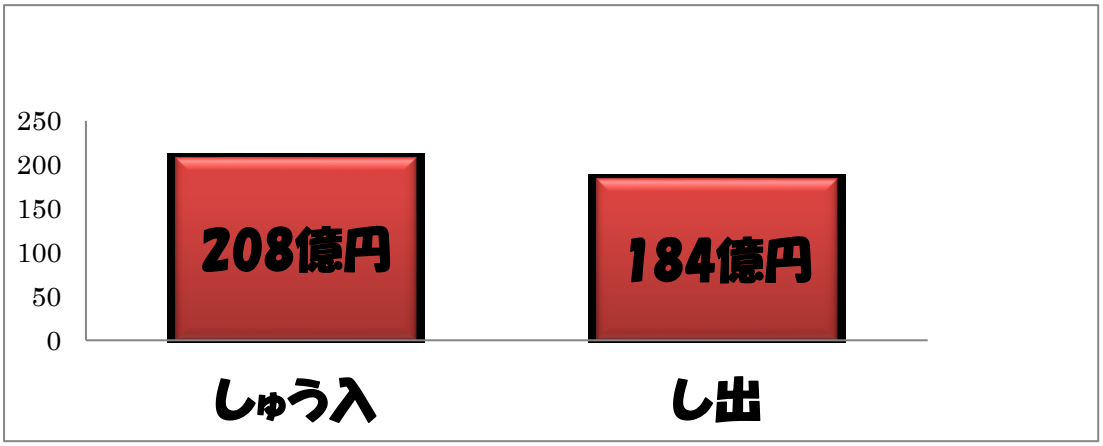

表 10　京都市バス赤字黒字路線数

黒字	２９　系統
赤字	４６　系統
合計	７５　系統

表 11　系統別赤字金額と利用者数

	赤字金額(約○円)	一日利用者数(約○人)
1　系統	2800 万円	3800 人
13　系統	1 億 3000 万円	4500 人
南1　系統	8000 万円	1100 人

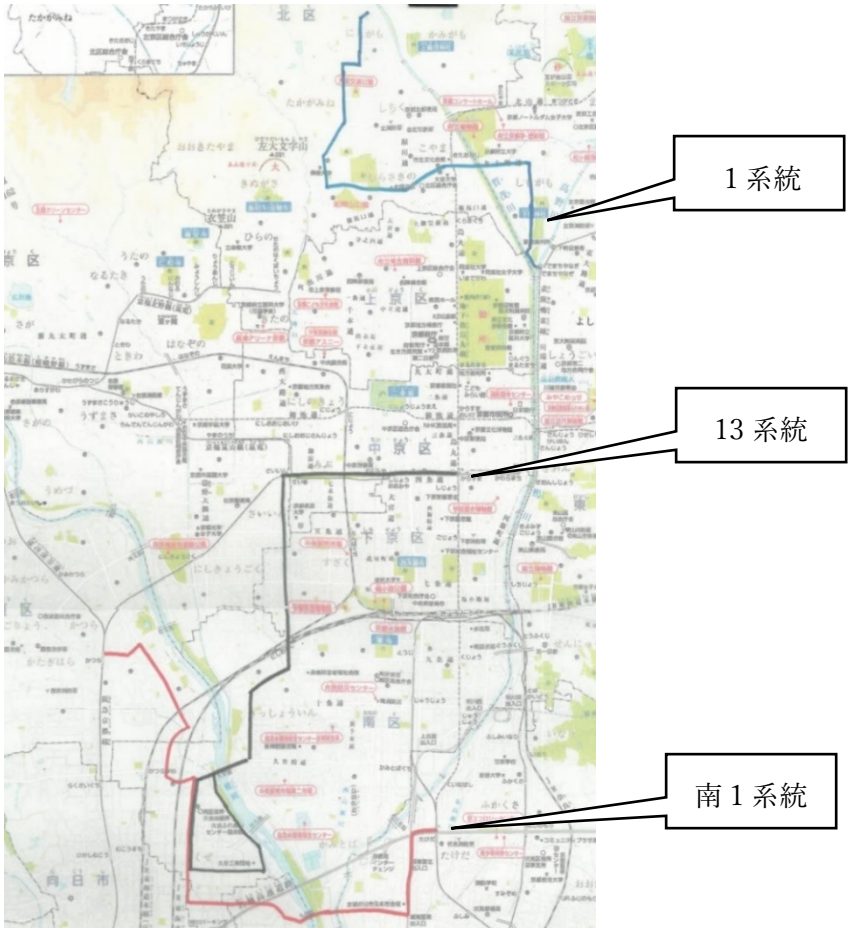

図 8　 1 系統，13 系統，南 1 系統　路線図

また，営業係数（100 円の収入を得るために必要な費用を示す指標。100 を下回れば黒字。100 を上回れば赤字）より赤字金額を計算したものと一日の利用者数をまとめた表 11 を用いた。表 11 には 3 つの系統を選択して示した。選択した理由は以下の通りである。

・1 系統…営業係数は 113。赤字の割合は少ない。また，児童が利用している路線である。

・13 系統…営業係数は 150。赤字の割合は 3 つの系統では真ん中に当たる。しかし，利用者数は 3 系統では一番多く，金額にすると赤字金額が一番高くなる。

・南 1 系統…営業係数は 226。京都市バスの系統の中で最も高い係数となっている。しかし，一日の利用者数が 1100 人と 3 つの系統では最も少ないため，赤字金額は 13 系統より少なくなっている。さらに，3 つの系統と共に，それぞれの路線図（図 8）を示した。

この後，展開では量的に判断をせざるを得ない状況として，3 つの系統を存続させるか廃止するかを判断させた。その後，4 人 1 グループになり「京都市バスの赤字系統を廃止すべきか，廃止すべきでないか」を話し合い，学級全体で交流した。最後に最終的な判断をさせた（2 回目の判断）。

3 対象学級・時期

学級：京都教育大学附属京都小中学校　小学 3 年生は組（28 名）

時期：2017 年 7 月第 1 週

4 第四次第 2 時の展開

分節	児童の学習活動	指導者の支援及び留意点
Ⅰ 導入	京都市バスの現状について知ろう	
	○京都市バスの運営状況を知る。 ○京都市バスの利用者について整理する。	・京都市交通事業白書営業より，全体の収支と営業係数を簡素化したものを用いて説明する。 ・具体的な路線を地図に示しながら説明する。
	○バスの路線がなくなればどうなるか考える。 ・社会的弱者，強者の立場があることに気付く。 ・路線によって赤字の額が違うことに気付く。	市バスに乗る人を分類させる。 営業係数を具体的金額に置き換えた一覧を示す。

Ⅱ 展開	京都市バスの赤字系統の廃止について考えよう	
	○4 人グループで交流する。 ・立場によって考えが変わる。 ・赤字だからといって，全て同じ判断はできない。 ・将来性によっても変わる。	・留保条件や折衷案も認める。 ・様々な立場と営業係数は，生徒の目に入るところに示しておく。 ・京都市の地図を見ることを促し，人が集まる可能性を考えさせる。 ・鉄道網と見比べさせる。
	○学級で交流する。	・考え方の違い，根拠が捉えやすいように，以下の３つに分類して板書する。 (1) 赤字路線をすべて廃止＝自由経済的 (2) 量的な根拠予測より差をつけて判断＝功利的 (本数を減らす，いくつかの路線を廃止など) (3) 一つも減らさない＝福祉的
Ⅲ まとめ	京都市バスの赤字路線廃止について判断しよう	
	○京都市バスの赤字路線廃止について，最終的な判断をする。	

第3節　授業結果の考察

1　1回目の判断の分類

児童がどの視点から判断しているかと，判断の基準として質的予測のみで行っているか，質的予測に量的予測を含んで判断しているかで分類した（表12)。なお，量的予測とは「赤字系統の数や赤字の金額を尋ねているもの」とした。

以下に典型的なパターンを示す。

表12　1回目の判断（28名）

	質的予測のみ	量的予測を含む	計
分からない	4		4
I視点	3	0	3
WE視点	17	1	18
THEY視点	2	1	3
計	22	2	28

〈I視点　質的予測のみ〉

・ぼくたちにとっていやなことは起きないので，どちらでもない。
・反対です。前，バス停があったけど，30分すぎてもこなかったのですごくいやな思いをしたので，そういうことがないようにバスを走らせた方がいいと思います。

〈WE視点　質的予測のみ〉

・ちょっとは人が乗るので，その人たちが困ったりするから反対です。
・反対です。乗っている人はお金を払っているのだから，廃止したらよく乗っている人が悲しむからです。
・そのまま続けていたらバスのお金がもったいないから賛成です。
・賛成です。集めて走らせていたお金がむだになってしまうからです。

〈WE視点　量的予測を含む〉

・反対です。走らせたら黒字になるかもしれない。一か月後に黒字になるかもしれない。赤字と黒字は何台ずつありますか。

〈THEY 視点　質的予測のみ〉

・賛成です。バスに人がのらないと，バスから出てくるはいきガスで地球温暖化が進むから。 ・もしも，その赤字系統だけが止まるところがあるかもしれないから。

〈THEY 視点　量的予測を含む〉

・赤字になると税金がなくなっていって，他のことにつかう税金がなくなっていくから賛成です。赤字系統はどれぐらいありますか。

視点から考察すると，WE 視点が 18 名，I 視点，THEY 視点，わからないがそれぞれ約１割というのは，発達段階から考えると妥当である。

予測から考察すると，量的予測を行おうとしていたのは 2 名，ほとんどが質的予測のみであった。こちらも妥当な結果である。

2　２回目の判断の分類

授業後の２回目の判断は，表 13 の通りである。

視点としては，THEY 視点が３名から９名と増えたが，第２章で述べた通り，発達段階から考えると WE 視点から捉えるのが自然である。しかし，３割ほどの児童は扱う内容によっては３年生でも THEY 視点から問題を考察することができることが明らかになった。

予測としては，量的予測を含む判断をした児童は，２名から 16 名に増えた。これは，量的に判断をせざるを得ない状況，小グループでの討論，学級全体での討論が有効であっ

表 13　判断の変化（１回目→２回目）

	質的予測のみ	量的予測を含む	計
分からない	4 → 0		4 → 0
I 視点	3 → 2	0 → 0	3 → 2
WE 視点	17→10	1 → 7	18→17
THEY 視点	2 → 0	1 → 9	3→9
計	22→12	2 →16	28

表 14　判断の整理表

	質的予測のみ	量的予測を含む
分からない	D	
I 視点	C 2	C 1
WE 視点	B 2	B 1
THEY 視点	A 2	A 1

たと言える。次に，個々の児童の変容を考察する。

3　個々の児童の変容

表 14 のように，I 視点を C，WE 視点を B，THEY 視点を A とし，質的予測のみを 2 とし，量的予測を含むものを 1 とし，判断を分類した。

パターンとしては，表 15 のように大きく 5 つのパターンがあった。以下に D からの変容を除く全ての内訳の典型的なパターンを示す。

表 15　変容パターンの集計

グループ	人数	内訳	
		変容パターン	人数
判断ができなかったが，できるようになったグループ	4	D→C 2	1
		D→B 2	1
		D→B 1	2
変容がなかったグループ	8	C 2 →C 2	1
		B 2 →B 2	7
I 視点からしか判断できなかったが，WE 視点から判断できるようになったグループ	2	C 2 →B 2	2
WE 視点に変化はないが，質的予測のみから，量的予測をすることができるようになったグループ	4	B 2 →B 1	4
A 1 に達したグループ	9	B 2 →A 1	6
		B 1 →A 1	1
		A 2 →A 1	2
		A 1 →A 1	1
計	28		28

〈C2→C2　1名〉

・ぼくたちにとっていやなことは起きないので，どちらでもない。

↓

・ぼくたちには，いやなことがおこらないから，どちらでもない。

〈B２→B２　7名〉

・反対です。たまにはお客さんが来るからです。

↓

・未来にどこか有名な場所ができて，バスが廃止しているとその場所に行けなくなるからです。それに，全部が赤字になるかもしれないからです。お客さんがたまには来て，そのバスが廃止していたら乗れなくなるからです。

〈C２→B２　2名〉

・前，バス停があったけど，30 分すぎてもこなかったのですごくいやな思いをしたので，そういうことがないようにバスを走らせた方がいいと思います。

↓

・バス停があったけど時間を 30 分過ぎてもこなかったので，赤字路線を廃止するのには反対です。あと，そのバスで会社に行っている人たちが乗り換えなどをしないといけなから反対です。

〈B２→B１　4名〉

・毎回そのバスを使っている人がかわいそう。

↓

・赤字系統によくのっている人がかわいそうだし。それに車を運転できない人がこまる。でもだからと言って，４，５人で残すとは言わない。

〈B２→A１　６名〉

・赤字系統のバス停が近くで，毎日使っている人が不便になるから。

↓

・どうして反対かというと，南１系統は，1100 人だけだけど，もし廃止したら 1100 人の人が困るし，50 年後 60 年後は黒字になっているかもしれないし，京都の人口は 140 万人だから，ぼくは 1100 人なら廃止しません。

〈B１→A１　１名〉

・反対です。なぜかというとそのバスがかわいそうだし黒字になるかもしれないから。一か月後に黒字にもどったら，黒字のバスと同じになるから。先生に質問ですが，赤字と黒字は何台ずつありますか。

↓

・反対です。なぜかというと，乗っている人もかわいそうだし，２年後や 3 年後に赤字系統が多くなるかもしれないからです。だから私がもし京都市長さんだったら，全て残します。いくらお金がかかっても，みんなのために残したいと思います。
そんなことはないと思いますが，全ての系統が赤字になるかもしれないからです。

〈A２→A１　２名〉

・バスに人がのらないと，バスからでてくるはいきガスで地球温暖化がすすむから。

↓

・24 億円もうかっているから，たとえ一日一人しか乗らなくても，まだバスを走らせられるから反対です。

〈A１→A１　１名〉

・赤字になると税金がなくなっていって，他のことにつかう税金がなくなっていくから賛成です。赤字系統はどれぐらいありますか。

↓

・どちらでもないです。どうしてかと言うと，賛成面では京都市のお金（税金）が増える。反対面では，よく乗っている人が困るのと未来に黒字になるかもしれないからです。でも，南１系統は黒字にはならないから，南１系統だけを廃止して，13 系統と１系統は廃止しません。

〈判断ができなかったが，できるようになったグループ　4 名〉

このグループは，１回目の判断では社会認識不足で判断することができなかったが，学習を通して社会認識が深まり判断することができたグループ。

〈変容がなかったグループ　8 名〉

二番目に多かったグループ。内訳では B2→B2 が最も多かった。C 2 →C2 の一名を除き，１回目と 2 回目に判断内容の多様化など変化は見られたが，視点と予測については変化がなかった。このパターンの児童は，判断内容の多様化や変化がみられたため，さらに自分の考えをまとめる時間や，様々な考え方と出会う時間が保障されれば，視点や予測についても変化が起こるのではないかと考えられる。また，C2→C2 の一名の児童は，１回目と２回目に変化がなく，I 視点からしか考えることができなかった。このパターンの児童は，第 2 章第 3 節で述べた，セルマンの役割取得では〔段階 2〕に達していないと考えられる。

〈I 視点からしか判断できなかったが，WE 視点から判断できるようになったグループ　2 名〉

このグループは，質的な判断にとどまっているが，I 視点から，WE 視点へと視点が成長した。このパターンの児童は，話し合いを通して自分以外の視点に気付けたと考えられる。

〈WE 視点に変化はないが，質的予測のみから，量的予測をすることができるようになったグループ　4 名〉

このグループは，WE 視点から考えていることに変わりはなかったが，質的予測のみではなく量的予測の視点が含まれている。もしくは含まれ始めている。このグループの児童は，量的に判断をせざるを得ない状況を経て，量的予測の観点を意識したと考えられる。その意味で授業の成果がはっきりとあらわれたといえる。

〈A 1 に達したグループ　9 名〉

このグループは，質的予測のみではなく量的予測の視点が含まれていれ，さらに，WE 視点にとどまらず THEY 視点で判断がすることができていた。このグループは，話し合いを通して様々な人々の視点だけではなく全体を見通した視点に気付き，量的に判断をせざ

るを得ない状況を経て量的予測の観点から判断しようとしたと考えられる。その意味で，最も授業の成果があらわれたといえる。

以上より，視点の変化（図９縦軸）については，第２章第１節で，「小学３年生にTHEY視点から問題を捉えさせることには少し無理がある。したがって，THEY視点にこだわらずにWE視点に焦点を当てながら THEY 視点を育てるような授業を構築することが重要である。」と述べたが，扱う内容によっては３割ほどの児童が THEY 視点から考察することができるようになることが明らかになった。さらにこのような授業経験を繰り返すことにより，THEY視点から物事を捉えようとすることが徐々にできるようになるだろう。THEY視点から物事を捉えることができれば，小学３年生にとっても，より効果的に社会的選択型意思決定学習ができるといえる。

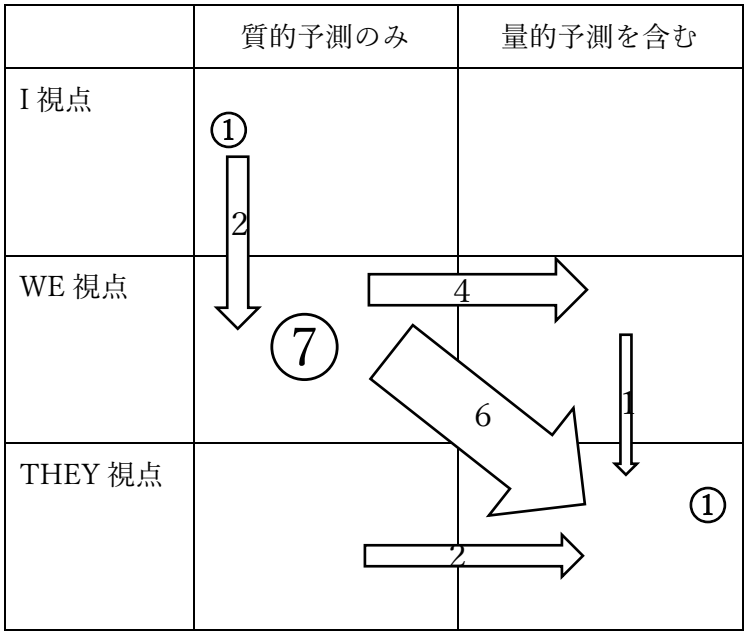

図９　変容パターン数の視覚化

※数字は人数。○は１回目と２回目で変化のなかった児童数。

予測（図９横軸）については，判断根拠が質的予測のみであった児童の約半数が量的予測を視点に含むことにより，より効果的に社会的選択型意思決定学習ができることが明らかになった。しかし残りの半数の児童にとっては，効果がみられなかった。さらなる手立てにより効果がみられるかの考察が必要である。

変容のなかった，８名（C２→C２，B２→B２）は，将来についての記述が加わった児童と加わっていない児童で二通りに分けることができる。将来の記述が加わったのは５名で以下の通りである。

・全部が赤字になるかもしれないから反対です。
・もしかしたら，１系統と 13 系統が黒字になるかもしれない。
・未来人口が増えていって，乗る人が増えるかもしれない。
・未来に黒字になるという意見がありますが，赤字になったままになるかもしれないから。
・未来は黒字になっているかもしれないから。

残りの３名のうち，２名は１回目と２回目の判断根拠についてほとんど変化はなかった。１名は，以下の通りである。

・賛成です。赤字になるともったいないから。運転している人ももうかってほしいから。

↓

・ぼくは 205 系統だけは廃止してほしくありません。どうしてかというと，ぼくはよく 205 にのっているからです。四条やいろいろなところに行けるからです。違う人も違う１系統や北８系統などのバスにも乗るから，バスの赤字路線の廃止には反対です。

以上のことから，変容のなかった８名のうち５名については，将来の赤字，黒字について言及しているので，将来，赤字になるのか黒字になるのかについての話し合いの時間を保証することにより，効果的な意思決定ができると考えられる。

これらをまとめると，

①量的に判断をせざるを得ない状況を授業過程に組み込む
②小グループでの討論，学級全体での討論（集団の中での批判吟味）の過程を保証する
③集団での討論後の個人の判断をもう一度深める時間を保証する

ことにより，さらに効果的に小学３年生でも社会的選択型意思決定学習ができる。

---

[1] 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社，pp.22-23.
[2] 授業では京都市交通局 www.city.kyoto.lg.jp/kotsu/page/0000019770.html のものを使用。本論文では，一部を載せた。
[3] 京都市交通局　京都市交通事業白書（事業概要）平成 27 年度

終章　本研究の成果と課題

第１節　本研究の成果

本研究の目的は,「社会科学習が始まる小学３年生の児童にとって，発達段階を考慮した効果的な意思決定型学習」のあり方を明らかにすることであった。本研究の成果を以下の3点挙げる。

①意思決定型学習は様々な理論に基づいて実践，研究されているが，本研究では，扱う問題が個人的問題であるか社会的問題であるかという点と，問題に対する解決策が選択型か提案型かという点の２つの観点から，意思決定型学習を，社会的問題選択型，社会的問題提案型，個人的問題選択型，個人的問題提案型の４つに分類し，小学３年生が目指すべき意思決定型学習は社会的問題選択型となることを明らかにできた。

②コールバーグとセルマンの理論をもとに，小学３年生の社会的問題を捉える視点がどのように発達するかを明らかにした。また，政策科学の評価として用いられる記述型政策シミュレーションと数量型政策シミュレーションを活用した予測をさせることにより，小学３年生が意思決定をより科学的に行える可能性を示した。

③小学校社会科入門期における効果的な意思決定型授業のモデルを作成，実践，分析できた。

第２節　本研究から導出される課題

本研究の課題は以下の３点にまとめることができる。

①意思決定する力は，社会的問題選択型学習を繰り返すことで身についていく。すなわち単元レベルの実践，分析ではなく，カリキュラムレベルでの実践，分析が必要である。本研究では，一単元の実践，分析で終わっている。今後，小学３年生の社会科学習で扱うことに相応しく，身近で量的な選択肢を示すことのできる社会的問題を教材化し，実

践，分析を行い，本研究の成果の客観性を高めていきたい。

②荒木と櫻井の研究をもとに，児童が，コールバーグの道徳性発達段階のどの段階に達しているかを引用したが，この研究は数十年前のものである。実際，本研究では小学３年生であっても，THEY 視点から社会的問題を捉えられた児童は多かった。今後，新しく道徳性発達段階の調査を行うことにより，社会的問題を捉える視点について研究する必要がある。

③授業分析より，３つ程度の量的選択肢を示され判断することは，社会科入門期の小学３年生にとっても難しすぎず，意思決定の質を深めることに有効だと言うことが明らかになった。しかし，質が深まらなかった児童もおり，討論の時間の保証や集団での討論後にもう一度個人の判断を深める時間が必要であると考えられるが，明らかにする必要がある。

謝辞

本論文の執筆にあたり水山光春先生には大変お世話になりました。学部は国語科を卒業したこともあり，社会科としてのバックボーンをもたない私に，社会科教育学の基礎から，ご丁寧にご指導頂きました。また，院生二年目には，学校現場で働きながらの論文執筆だったため，私の都合を考慮頂き土日や大学外でのご指導を頂いたこと，いつまでたっても論文の書き方を身に付けることができない私に，大変我慢強くご指導頂きましたことに，心より感謝申し上げます。このお礼は，今後の社会科教育に寄与することでお返ししたいと思っております。

また，水山先生より頂戴しました「批判のない研究ほど虚しいものはない」「この論文は社会科教育にとってどんな意味があるのですか」というお言葉は，ずっと私の心の中に残っています。きっとこの先も，手を抜こうとする私を叱咤激励してくれると思います。

社会科教育専修の先生方には，多くのご示唆を頂きました。特に武田一郎先生，香川貴志先生には，「百聞は一見に如かず」本物を見ることの大切さを教えて頂きました。本物を見ることは社会科では，最も重要なことの一つだと思います。現地に行くことは叶いませんでしたが，土屋雄一郎先生には，社会の切り取り方を教えて頂きました。日々，仕事に追われていますと，多くを考えずに自分一人の固定した社会の切り取り方をしてしまいがちです。近いうちに，六ケ所村に足を運びたいと思います。山下宏文先生には，「森林のはたらき」に関する具体的授業構築についてご指導頂きました。現場で実践をし，研究報告にまとめたいと思います。本当にありがとうございました。

水山研究室の皆様にも大変お世話になりました。同期の曽我将司さん三品知恵さんには，社会科教育の専門的なディスカッションから何気ない普段の会話まで，15 歳の年齢差を超えて，仲間として接して頂けたこと本当に感謝しております。また，素敵な諸先輩方に恵まれたことにも感謝しております。和倉彰久先生と，大阪湾の埋立地に見学に行ったことは昨日のように思い出されます。

振り返れば，京都教育大学附属小学校へ社会科教員として赴任して十数年。学校は 10 年間の準備期間を経て義務教育学校へと変わり，その間，社会科部の主任や，研究部長を拝命

しました。

社会科の専門性に関しては，現場で身に付けた経験則と独学で学んだ理論をもとに日々の研究，実践に取り組んでいました。研究部長としては，小学校と中学校の教員の授業スタイルが大きく違うことに違和感を覚えました。小学六年生から中学一年生に変わったからといって，指導方法が急激に変わることはおかしくないかという疑問がずっと胸にモヤモヤとしていました。研究部長の任を解かれた日，大学院で一度，社会科教育と小学校中学校の教育理論を学びたいと強く思いました。その私の思いを快諾して頂き，一年間職場を離れ大学院へと送り出して下さいました，京都教育大学附属京都小中学校の管理職の先生方，同僚の皆様にも大変感謝しております。

最後になりますが，本日まで私に関わって下さった全ての方への感謝を込めて謝辞を締めくくらせて頂きます。

平成 30 年 1 月

深蔵　心理

引用・参考文献

1．渥美寿彦(2000)「未来予測を中核とする中学校社会科の授業設計」『社会系教科教育学研究』12
2．荒木紀幸編(1988)『「道徳教育はこうすればおもしろい」コールバーグ理論とその実践』北大路書房
3．荒木紀幸(1992)「役割取得能力―セルマン」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房
4．荒木紀幸(1997)『続　道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房
5．伊藤裕康(1991)「現代日本の地域構造に基づき予見知識の育成を図る中学校地理学習」『社会科系教科教育学研究』 3
6．井上奈穂(2016)「目的を持った評価資料の収集のために」『社会科教育』690，明治図書
7．岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書
8．梅澤真一(2017)「意思決定・自己主張の場を取り入れた社会科の授業過程」『社会科教育』690，明治図書
9．唐木清志(2010)『社会参画と社会科教育の創造』学文社
10．黒田拓志(2016)「パフォーマンス評価で【目的】【内容】【方法】【評価】を明らかにする」『社会科教育』690，明治図書
11．小西正雄(1994)『「提案する社会科」の授業』明治図書
12．小原友行・森分孝治・片上宗二編(2000)『社会科重要語 300 の基礎知識』明治図書
13．佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
14．櫻井育夫(1997)『「道徳的判断力をどう高めるか」コールバーグ理論における道徳教育の展開』北大路書房
15．田本正一（2013)「市民としての未来予測」『社会科教育』655，明治図書
16．日本社会科教育学会編(2000)『社会科教育辞典』ぎょうせい
17．藤原孝章(2010)『社会参画と社会科教育の創造』学文社
18．水山光春(1997)「合意形成をめざす中学校社会科授業―トゥールミンモデルの「留保条件」を活用して－」『全国社会科教育学会』47
19．宮川公男(1994)『政策科学の基礎』東洋経済新報社
20．牟田博光(2008)『評価論を学ぶ人のために』世界思想社
21．森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
22．薬師寺泰蔵(1989)『公共政策』東京大学出版会
23．吉田正生（2012)「相手への共感的理解？他人のことはわからないが前提？」『社会科教育』641

【学習指導要領・中央教育審議会答申】

24．平成 20 年 1 月 17 日，中央教育審議会「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について（答申)」

25. 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社
26. 平成 28 年 12 月 21 日，中央教育審議会「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）」

【インターネット】

27. e-Gov ウェブサイト「行政機関が行う政策の評価に関する法律」
http://www.e- gov.go.jp
28. 京都市交通局　京都市交通事業白書（事業概要）平成 27 年度
http://www.city.kyoto.lg.jp/kotsu/page/0000073257.html

資料1・・・本論p.11.表1　分析した文献一覧と分析結果

番号	データ	学会誌	対象	意思決定型
1	小野間正巳(2016)「意志決定型社会科授業を創造するための授業評価モデル」『社会系教科教育学研究』28, pp.71-80.	社会系教科教育学研究	小3	個人的問題提案型
2	王子明紀(2016)「意志決定場面における分析視点の形成を図る中学校社会科地理授業の開発」『社会系教科教育学研究』28, pp.91-100.	社会系教科教育学研究	中地理	社会的問題提案型
3	國原幸一朗(2015)「防災教育における高等学校地理の役割ー意思決定を促す地理情報の活用ー」『社会科教育研究』126, pp.1-13.	社会科教育研究	高地理	個人的問題提案型
4	岡田了祐(2014)「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまずき」『社会科研究』81, pp.39-50.	社会科研究	中公民	社会的問題選択型
5	菊池八穂子(2013)「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」『社会系教科教育学研究』25, pp.31-40.	社会系教科教育学研究	小5	社会的問題提案型
6	田中一裕(2012)「高等学校公民科における「生徒が自ら構築する合理的意思決定学習の方法論的意義」『社会系教科教育学研究』24, pp.81-90.	社会系教科教育学研究	高公民	社会的問題選択型
7	土肥大次郎(2011)「社会的意志決定の批判的研究としての授業『社会系教科教育学研究』23, pp.61-70.	社会系教科教育学研究	中地理	社会的問題選択型
8	土肥大次郎(2009)「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業『社会科研究』71, pp.41-50.	社会科研究	高公民	社会的問題選択型
9	高林賢治(2007)「法的意思決定力を育成する高等学校公民科の授業構成『社会科研究』67, pp.21-30.	社会科研究	高公民	社会的問題選択型
10	水山光春(2003)「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」『社会科研究』58, pp.111-20.	社会科研究	中・高公民	社会的問題選択型
11	溝口和宏(2002)「開かれた価値観形成をめざす社会科教育ー「意思決定」主義社会科の継承と革新ー『社会科研究』56, pp.31-40.	社会科研究	高公民	社会的問題選択型
12	豊嶌啓司(2001)「意思決定の過程を内省し, 認識の社会化をはかる社会科授業」『社会系教科教育学研究』13, pp.9-19.	社会系教科教育学研究	中公民	社会的問題選択型

資料2・・・本論p.12.表2　分析した文献と分析結果

番号	データ	対象	意思決定型
1	紙田路子(2017)「「日本の農業を考える」から」『社会科教育』695, 2017.3, 明治図書, pp.60-63.	小5	社会的問題選択型
2	西田義彦(2017)「身近な政治問題を生徒とともに考えよう」『社会科教育』695, 2017.3, 明治図書, pp.88-91.	中公	社会的問題選択型
3	北村明裕(2017)「外国映画の上映制限は正しいことなのか」『社会科教育』695, 2017.3, 明治図書, pp.106-109.	中公	社会的問題選択型
4	岩坂尚史(2017)「論争問題について主体的に考え, 次時の振り返りや単元週末の意見文にいかす」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.26-27.	小6	社会的問題選択型
5	梅澤真一(2017)「意思決定・自己主張の場を取り入れた社会科の学習過程」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.64-65.	小3	個人的問題提案型
6	梅澤真一(2017)「意思決定・自己主張の場を取り入れた社会科の学習過程」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.64-66.	小4	個人的問題提案型
7	梅澤真一(2017)「意思決定・自己主張の場を取り入れた社会科の学習過程」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.64-67.	小6	社会的問題選択型
8	桐谷正信(2017)「人口減少社会から多文化社会へ」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.80-83.(島村勲)	高公	社会的問題提案型
9	山根栄次(2017)「少子高齢化に合った社会保障システムを考える」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.88-91.	中公	社会的問題提案型
10	猪瀬武則(2017)「価値観を明示した政策決定の力を」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.92-95.	中公	社会的問題提案型
11	永田成文(2017)「地域のエネルギーの持続的利用を考える」『社会科教育』694, 2017.2, 明治図書, pp.96-99.	小6	社会的問題選択型
12	橋本康弘(2017)「「資料収集型」「受信・発信型」の授業デザイン」『社会科教育』693, 2017.1, 明治図書, pp.20-23.(二丹田雄一)	高公	社会的問題選択型
13	米田豊(2017)「世界の諸地域「アフリカ州」-「留保条件付の意思決定」と板書一」『社会科教育』693, 2017.1, 明治図書, pp.120-121.(野瀬彰実践)	中地	社会的問題選択型
14	原田智仁(2016)「キーワードは「真正の学び」と「バックワード・デザイン」」『社会科教育』692, 2016.12, 明治図書, pp.22-27.(井上昌善実践)	中公	社会的問題選択型
15	森田史生(2016)「価値判断を問う学びから個の学びを深める探究型の授業」『社会科教育』692, 2016.12, 明治図書, pp.80-83.	中公	社会的問題提案型

16	北村明裕(2016)「図書館の無料貸出はあたりまえ？」『社会科教育』692, 2016.12, 明治図書, pp.106-109.	中公	社会的問題提案型
17	阿部隆幸(2016)「提案する社会科」+『学び合い』がこれからの社会科の授業の突破口になる！『社会科教育』691, 2016,11, 明治図書, pp.8-11.	小5	個人的問題提案型
18	福田弥彦(2016)「鍵となるのは「なぜ」疑問設定場面と価値判断場面『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.34-37.	小5	社会的問題選択型
19	福田弥彦(2016)「鍵となるのは「なぜ」疑問設定場面と価値判断場面『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.34-38.	小5	社会的問題提案型
20	福田弥彦(2016)「鍵となるのは「なぜ」疑問設定場面と価値判断場面『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.34-39.	小5	個人的問題提案型
21	福田弥彦(2016)「鍵となるのは「なぜ」疑問設定場面と価値判断場面『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.34-40.	小5	個人的問題提案型
22	戸田征男(2016)「教室と社会をつなぐ意思決定学習」『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.74-77.	小6	社会的問題選択型
23	井上裕一(2016)「地理的な見方や考え方を養い, 社会に参画する態度を育てる授業づくり」『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.78-81.	中地	社会的問題提案型
24	須本良夫(2016)「哲学的対話の手法を用いた中学公民の授業」『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.86-89.	中公	社会的問題選択型
25	佐藤正寿(2016)「近未来の課題を思考する」『社会科教育』691, 2016.11, 明治図書, pp.104-105.	小6	社会的問題提案型
26	井上奈穂(2016)「目的を持った評価資料の収集のために」『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.30-33.	小5	個人的問題提案型
27	梅澤真一(2016)「子どもに判断させる社会科学習を通して, 子どもの判断の変容を評価する」『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.58-61.	小4	社会的問題選択型
28	黒田拓志(2016)「パフォーマンス評価で【目的】【内容】【方法】【評価】を明らかにする」『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.62-65.	小5	社会的問題提案型
29	河田祥司(2016)「子どもの問いをパフォーマンス課題に発展させ, 同じ評価指標で単元を通して指導と評価を繰り返す」『社会科教育』『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.66-69.	小6	個人的問題提案型
30	野田英樹(2016)「オーセンティック(真正性)を原理とした授業づくり」『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.78-81.	中公	社会的問題選択型
31	田中一裕(2016)「財政の働き―プライマリ―バランスの実現」『社会科教育』690, 2016.10, 明治図書, pp.90-93.	高公	社会的問題提案型

32	奥田修一郎(2016)「「効率と公正」の見方・考え方を深めるために」『社会科教育』689, 2016.9, 明治図書, pp.16-16.	中公	個人的問題提案型
33	奥田修一郎(2016)「「効率と公正」の見方・考え方を深めるために」『社会科教育』689, 2016.9, 明治図書, pp.16-17.	中公	個人的問題提案型
34	龍瀧治宏(2016)「ケッペンの気候区分から見方・考え方を鍛える」『社会科教育』689, 2016.9, 明治図書, pp.44-47.	中地	個人的問題提案型
35	伊藤直哉(2016)「追究の方法としての「まちづくり」学習」『社会科教	中地	社会的問題提案型
36	下前弘司(2016)「「〇〇をどうしたいか？」から始まる授業づくり」『社会科教育』687, 2016.7, 明治図書, pp.83-85.	中公	社会的問題提案型
37	杉浦真理(2016)「日本の近未来のエネルギーを考える」『社会科教育』687, 2016.7, 明治図書, pp.92-94.	高公	社会的問題選択型
38	岩坂尚史(2016)「社会論争問題を議論することを通して, 身につけたい資質能力」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.62-65.	小6	社会的問題提案型
39	桑原敏典(2016)「主権者教育を通して学校を地域に開き, 地域づくりの担い手育成を目指す」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.90-95.	小5	個人的問題提案型
40	桑原敏典(2016)「主権者教育を通して学校を地域に開き, 地域づくりの担い手育成を目指す」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.90-96.	中公	社会的問題提案型
41	桑原敏典(2016)「主権者教育を通して学校を地域に開き, 地域づくりの担い手育成を目指す」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.90-97.	高公	社会的問題提案型
42	佐藤正寿(2016)「話し合い活動は思考を深化させているか」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.104-105.	小5	社会的問題選択型
43	鬼木勝(2016)「「ごみ置き場はどこにするか？」について話し合ってみよう」『社会科教育』686, 2016.6, 明治図書, pp.106-109.	中公	個人的問題提案型
44	永田成文(2016)「参加型学習の手法を活用した地球的課題の解決策の判断」『社会科教育』685, 2016.5, 明治図書, pp.96-97.	高地	社会的問題提案型

資料3・・・本論p.12.表3　分析した文献一覧と分析結果

ここでは，37実践しかないが，残りの20実践は資料2の対象が小学生の実践

番号	データ	対象	意思決定型
1	田本正一(2016)「自分の考えを根拠を挙げて説明する力」『社会科教育』681，2016.1，明治図書，pp.60-63.	小6	社会的問題選択型
2	田本正一(2015)「「時間配分力」をどう鍛えるか」『社会科教育』679，2015.11，明治図書，pp.52-55.	小6	社会的問題選択型
3	田本正一(2015)「「時間配分力」をどう鍛えるか」『社会科教育』679，2015.11，明治図書，pp.52-56.	小6	社会的問題提案型
4	加藤寿朗(2015)「スーパーマーケットをどこに建てるか」『社会科教育』677，2015.9，明治図書，pp.28-29.	小3	個人的問題提案型
5	永島俊之(2015)「アクティブな学びを促す「コーチング的発問」で県の特色をつかませる」『社会科教育』675，2015.7，明治図書，pp.28-29.	小4	社会的問題提案型
6	松本卓也(2015)「子どもが主体になる発問で，授業が深まる」『社会科教育』675，2015.7，明治図書，pp.32-33.	小5	個人的問題提案型
7	福村優(2015)「現代の課題と解決への仮説を立てる方法」『社会科教育』674，2015.6，明治図書，pp.60-61.	小6	社会的問題選択型
8	佐藤一馬(2015)「農業単元を面白く！こんなネタ・こんな展開」『社会科教育』673，2015.5，明治図書，pp.64-66.	小5	社会的問題提案型
9	梅沢真一(2015)「3年社会を面白がる！学習問題―よい例・ダメな例」『社会科教育』673，2015.5，明治図書，pp.86-87.	小3	個人的問題選択型
10	桜木泰自(2014)「討論で効果がある”個別評定”とは」『社会科教育』668，2014.12，明治図書，pp.42-43.	小5	個人的問題選択型
11	堀田幸雄(2014)「資料読み取りの違い→討論テーマ化のポイント」『社会科教育』668，2014.12，明治図書，pp.64-65.	小4	個人的問題選択型
12	河田正(2014)「教科書の”問い”→賛否白熱の討論テーマづくりヒント」『社会科教育』668，2014.12，明治図書，pp.82-83.	小5	社会的問題選択型
13	河田正(2014)「教科書の”問い”→賛否白熱の討論テーマづくりヒント」『社会科教育』668，2014.12，明治図書，pp.82-84.	小5	社会的問題選択型
14	河田正(2014)「教科書の”問い”→賛否白熱の討論テーマづくりヒント」『社会科教育』668，2014.12，明治図書，pp.82-85.	小5	個人的問題選択型
15	江間史明(2014)「ワークショップ型授業でつくる参画型学習とは」『社会科教育』666，2014.10，明治図書，pp.22-23.	小4	社会的問題提案型
16	浅野光俊(2014)「話し合い活動に導く→決め発問とは」『社会科教育』660，2014.4，明治図書，p.16.	小34	社会的問題選択型
17	八巻修(2013)「3年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656，2013.12，明治図書，pp.86-87.	小3	個人的問題選択型
18	八巻修(2013)「3年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656，2013.12，明治図書，pp.86-88.	小3	社会的問題選択型
19	平松英史(2013)「4年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656，2013.12，明治図書，pp.88-89.	小4	社会的問題選択型
20	平松英史(2013)「4年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656，2013.12，明治図書，pp.88-90.	小4	社会的問題選択型

21	平松英史(2013)「4年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656, 2013.12, 明治図書, pp.88-91.	小4	個人的問題選択型
22	平松英史(2013)「4年この教材資料でミニ討論・ネター覧」『社会科教育』656, 2013.12, 明治図書, pp.88-92.	小4	個人的問題選択型
23	河田孝文(2013)「小学6年「政治の働き」授業化のヒント」『社会科教育』655, 2013.11, 明治図書, pp.71-73.	小6	社会的問題選択型
24	浅野光俊(2013)「討論で学ぶ食料生産一事実の分析的討論と未来予測を一」『社会科教育』654, 2013.10, 明治図書, p.109.	小5	社会的問題選択型
25	浅野光俊(2013)「討論で学ぶ食料生産一事実の分析的討論と未来予測を一」『社会科教育』654, 2013.10, 明治図書, p.110.	小5	社会的問題選択型
26	香川稔(2013)「調査結果の図解化一どう指導するか」『社会科教育』653, 2013.9, 明治図書, pp.60-61.	小4	個人的問題提案型
27	田本嘉昭(2013)「”交流学習”の学習計画にモデル例と指導のポイント」『社会科教育』649, 2013.5, 明治図書, pp.64-66.	小4	社会的問題提案型
28	鈴木昭彦(2013)「小学校政治単元でつくる戦後史の授業」『社会科教育』646, 2013.2, 明治図書, pp.87-89.	小6	社会的問題選択型
29	吉川誠仁(2012)「5年単元「わたしたちの生活と環境」社会科資料集とコラボする授業」『社会科教育』643, 2012.11, 明治図書, pp.67-69.	小5	個人的問題選択型
30	松村淳(2012)「現代世界とのつながり＝考えさせるネタ開発」『社会科教育』642, 2012.10, 明治図書, pp.86-87.	小6	社会的問題提案型
31	梅沢真一(2012)「”判断活動”をチャームUPする知覚語・ベスト10」『社会科教育』641, 2012.9, 明治図書, pp.48-49.	小34	個人的問題選択型
32	梅沢真一(2012)「”判断活動”をチャームUPする知覚語・ベスト10」『社会科教育』641, 2012.9, 明治図書, pp.48-51.	小34	個人的問題選択型
33	梅沢真一(2012)「”判断活動”をチャームUPする知覚語・ベスト10」『社会科教育』641, 2012.9, 明治図書, pp.48-52.	小5	個人的問題選択型
34	梅沢真一(2012)「”判断活動”をチャームUPする知覚語・ベスト10」『社会科教育』641, 2012.9, 明治図書, pp.48-53.	小6	社会的問題選択型
35	渡辺敏(2012)「PISA型でつくる学習問題テーマー覧」『社会科教育』637, 2012.5, 明治図書, pp.56-59.	小3	個人的問題提案型
36	渡辺敏(2012)「PISA型でつくる学習問題テーマー覧」『社会科教育』637, 2012.5, 明治図書, pp.56-60.	小3	個人的問題提案型
37	小松俊介(2012)「「見学をプラスするヒント」『社会科教育』636, 2012.4, 明治図書, pp.88-89.	小34	個人的問題選択型