

「シン経済教育」の教科教育学的検討

社会科教育の視点からの Q&A（目的論・系統性・カリキュラム理論）

篠原先生・佐藤先生のご提案資料を、経済学ではなく社会科教育学（教科教育学）の観点から読み解き、想定されるご質問とその回答を整理しました。日本の社会科教育史における代表的な理論的対立軸、および現行学習指導要領との関係を軸にしています。

I. 学校種間の系統性について（縦のつながり）

Q. この授業プランは小学校での社会科教育の延長ですか。

A. 直接の延長というより、共通の理論的系譜を異なる形で受け継いだもの、と表現するのが正確です。日本の小学校社会科（1947 年の経験主義社会科に始まる）は、ポール・ハンナ（Paul Hanna）の「拡大する社会（expanding communities of men）」という同心円的な空間拡大の原理と、生産・分配・消費、輸送、通信、統治といった「基本的社会機能（basic social functions）」による内容整理という、2 つの原理を土台にしています。

「4 つの基盤」は、空間的拡大ではなくこの「社会機能法」の系譜を引き継ぎ、経済に特化して機能別に再編したものと理解できます。市場経済基盤（つくる・売る・働く）はハンナのいう生産・分配・消費の機能に、インフラ基盤は輸送・通信の機能に、それぞれ対応します。

また、タルコット・パーソンズの社会システム論における AGIL 図式（適応・目標達成・統合・潜在的パターン維持）では、経済は社会の「適応（Adaptation）」機能を担う下位システムとして位置づけられており（パーソンズ＝スメルサー『経済と社会』1956 年）、市場経済基盤を他の基盤（インフラ・生活・制度）と並ぶ一機能として位置づける発想は、この構造機能主義的な社会観とも一致します。

小学校社会科がこれらの原理を空間的拡大（自分の生活→地域→日本→世界）という軸で使うのに対し、シン経済教育は同じ「機能分析」の発想を、学年進行ではなく経済という一分野の内部構造の分析に転用しています。系譜としては地続きですが、組織原理の使い方は異なる、というのが正確な理解です。

Q. 中学「公民的分野」・高校「公共」との接続はどう位置づけられますか。

A. 中学 11 講・高校 10 講がいずれも同じ「4 つの基盤」「6 つのキーワード」を土台にしている点は、ジェローム・ブルーナーが『教育の過程』（1960 年）で示した「らせん型カリキュラム（spiral curriculum）」の考え方と一致します。ブルーナーは、どの教科の構造も知的に誠実な形であれば発達段階を問わず教えられ、同じ中核概念を発達段階に応じて繰り返し、より高い抽象度で学び直す設計を提唱しました。

中学版が「物語」（ケンジ・アカリ）、高校版が「意思決定のロールプレイ」という異なる教材形式をとりながら、同じ 6 キーワードを扱う構成は、この「らせん型」の具体的な実装例といえます。

学習指導要領が中学公民的分野と高校公共の間に求める「系統性・発展性」を、教科書会社ごとに異なる教材で

はなく、同一の概念枠組みで具体的に橋渡ししようとする試みと評価できます。

II. 教科教育学の目的論・方法論からの評価

Q. この授業プランは教科教育からはどう評価されますか。

A. 戦後日本の社会科教育学には、大きく2つの対立軸があります。

①目的論の軸（社会認識形成 vs 公民的資質育成）：森分孝治らが定式化した「社会科学的社會認識形成」（社会の仕組みを科学的・体系的に理解させることを目標とする立場）と、上田薫らが重視した「公民的資質の育成」（社会に参加し行動する市民としての資質・態度を育てることを目標とする立場）は、最も基本的な対立軸です。シン経済教育は、20時間で「経済の本質を肌感覚で納得する」という到達目標では前者に近い設計ですが、最終的に「経済社会の参加者としての自覚」「次はどんな社会にすべきかを考えられる」ことを掲げている点は後者にも踏み込んでおり、両方の目的を統合しようとしています。

②方法論の軸（系統学習 vs 問題解決学習）：戦後初期の経験主義社会科（デューイの影響を受けた問題解決学習）は体系的な知識が身につけにくいと批判され、1955年以降の学習指導要領改訂で、学問の体系に沿った系統学習へと大きく舵が切られました。シン経済教育の「身近な問い」から入る導入部はデューイ的な問題解決学習の系譜、「4つの基盤」「6つのキーワード」という体系だった概念枠組みはブルーナー的な系統学習の系譜であり、長年対立してきた2つの方法論を「入り口は具体（問題解決）、着地は抽象（系統）」という設計で統合しようとしている点に、独自性があります。

良い意味で、日本の社会科教育史における主要な対立軸のいずれにも偏らず、両方を意識的に取り込もうとした設計だと評価できます。

Q. 「肌感覚」を到達目標とすることは、教科教育学的にどう評価されますか。

A. 学力論としては、石井英真氏が提示する学力の三層構造（知識の獲得と定着＝「知っている・できる」／知識の意味理解と洗練＝「わかる」／知識の有意義な使用と創造＝「使える」）に照らすと、「肌感覚」は「わかる」層に相当する概念だと整理できます。単なる用語の暗記の段階ではなく、かといって独力で新しい場面に応用する段階の手前に位置する、実感を伴った理解、という位置づけです。

学習理論としては、生徒が持ち込む素朴な認識（ナィーブ・スキーマ）を出発点とし、それが必ずしも正しいとは限らないことを発問によって揺さぶり、より妥当な理解へと再構成させる「概念変化（conceptual change）」の考え（Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982. もともとは理科教育を中心に発展した理論ですが、社会科教育でも同様の枠組みが援用されます）と、設計思想が一致しています。

ただし、「肌感覚」で止まった場合には誤ったスキーマをかえって強化するリスクもあり、概念変化を確実に起こすための「振り返り」発問の質が、教科教育学的な成否を分ける鍵になります。

Q. 「4つの基盤」「6つのキーワード」という枠組み自体は、教科教育学的にどのように位置づけられますか。

A. ヒルダ・タバ（Hilda Taba）が社会科カリキュラム開発において提唱した、概念とジェネラリゼーション

(generalizations) に基づくカリキュラムの考え方に近い設計です。タバは、個別の事実を積み上げるのではなく、複数の単元を貫く少数の中核概念・一般化命題を先に定め、それを軸に単元を組織することを提唱しました。

同様に、グラント・ウィギンズとジェイ・マクタイの『理解をもたらすカリキュラム設計 (Understanding by Design) 』(1998 年)における「永続的理解 (enduring understandings)」「本質的な問い (essential questions)」の考え方とも対応します。6 つのキーワードは、個々の講を越えて繰り返し立ち戻る「本質的な問い」に相当する機能を果たしています。

いずれも、断片的な知識の羅列ではなく少数の中核概念を軸に据えるという点で、現代のカリキュラム理論の主流的な考え方と一致する設計です。

Q. 「先生方へ」で示された「未完成品」という位置づけ自体は、教科教育学的にどう評価されますか。

A. ローレンス・ステンハウス (Lawrence Stenhouse) が『カリキュラム研究と開発入門』(1975 年)で示した「プロセスとしてのカリキュラム」という考え方に対応します。ステンハウスは、カリキュラムを一度完成させて配布する「製品」としてではなく、教室で検証されながら改良されていく「仮説」として捉え、教師自身を実践を通じて検証を行う研究者 (teacher as researcher) と位置づけました。

「完成品ではなく、教員が自分の教室に合わせて作り替える見本」という位置づけは、まさにこのステンハウスの考え方を実践しているものであり、現場の実践報告を継続的に蓄積していく今後の方針とも整合的です。

III. 現行学習指導要領との対応

Q. 現行学習指導要領の「見方・考え方」「資質・能力の三つの柱」とはどう対応しますか。

A. 2017・2018 年改訂の学習指導要領は、各教科等の目標を「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という資質・能力の三つの柱で整理し、各教科等に固有の「見方・考え方」を働かせることを重視しています。中学社会・高校公共の学習指導要領解説でも「社会的な見方・考え方」という用語が明示的に用いられています。

篠原資料自体が「経済の『見方・考え方』の見える化」という表現を明示的に用いており、これは現行学習指導要領の用語法を意識的に踏襲したものと考えられます。6 つのキーワードは、経済分野に固有の「見方・考え方」を生徒が働かせるための足場として設計されており、三つの柱でいえば主に「思考力・判断力・表現力等」に対応する部分です。

「知識及び技能」の系統的な担保、および「学びに向かう力・人間性等」(主体的に学習に取り組む態度など)をどう評価するかは、次の設問で述べる観点別ルーブリックが具体的に担っている部分です。

IV. 教科教育学的にみた到達点と課題

Q. 学習評価 (アセスメント) の設計は、教科教育学的にどう評価できますか。

A. 「シン経済学習プラン」(中学版・高校版)では、各講について 3 段階 (A・B・C) の観点別ルーブリックが用意

されており、その回で「見取りたい力」を明示したうえで、生徒の到達状況を段階的に判断できる設計になっています。中学版ではさらに、各講ごとに「学習指導要領との対応」が明記され、公民的分野の学習内容とのひもづけも明示的に行われています。

これは、単純な穴埋め・選択式のテストで知識の再生を確認するのではなく、具体的な場面での思考・判断・表現の質を段階的に見取る評価であり、石井英真氏の言う「使える知識」を検証するパフォーマンス評価の考え方を、各講レベルで具体的に実装したものと評価できます。

残る論点があるとすれば、複数の教員がこのルーブリックを用いた際の評価の一貫性（評価者間信頼性）をどう担保するか、また各校での評価結果を定期考査・通知表・入試といった既存の評価制度にどう接続していくかという、運用面での検証が今後の課題になると考えられます。