

## 論理整合的・価値整合的意思決定能力 育成のための社会科授業モデルとその実践

吉 田 正 生

### I 序 論

社会科とは、「社会認識を通して市民的資質を育成する」(①, p. 16) 教科だと目われている。つまり、社会科の本質と任務は、社会や社会諸事象についての知識を育成することとそれらに対する評価基準(=価値)を育成することの二つだということである。

社会科教育の本質と任務とがそういうものであるなら、社会科教育に携わる者にとって、社会科でどの様な知識を、どの様に育成するか、そしてその育ち具合をどのように測定するかという社会認識育成の問題と共に、価値教育をどうするかという問題も重要である。

しかし、知識育成に関する諸研究が愈々精緻化し、成果が累積されつつあるのに対し、価値教育の研究については立ち遅れが目立つ。

而も、子供たちが明日の社会において、よりよく生きることを教師として願うなら、価値教育を教科教育の中においても行っていくべきだと考える。

そこで、次の様な研究課題を設定した。

#### <研究課題>

「社会科における価値教育として最適なものをつくり出すこと。」

ここで「最適」とは、次の四つの条件にかなっていることを意味する。即ち、

1. 社会科を生んだ教育理念に適っていること(イデオロギー教育あるいは価値注入的教育でないこと)。
2. 社会科という教科の本質(「社会認識を通して市民的資質を育成する」)に適っていること。
3. 授業実践が可能であること(授業モデルをつくり、それに基づいて多くの教師が実践可能なこと)。
4. 子供たちの生きる力を増すものであること。

この様な研究課題を解く為に、次の様な作業仮説を設定した。

「社会科における価値教育として最適なのは、論理整合的・価値整合的意思決定能力の育成をめざしたものである。」

この仮説のもとに、次の様な作業目標と作業方法とを設定した。

#### <作業目標>

1. 論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業が価値教育として妥当なものであることを論証すること。
2. また、その授業モデルが有効であることを実証的に示すこと。

#### <作業方法>

目標1の為に、社会科における価値教育として是迄に提唱されたものを検討する。

目標2の為に、授業モデルを作成し、それに基づいて授業を行い、結果として表われた子供達の反応を検討する。それによって、その有効性(実践可能性・変容惹起力)を診る。

### II 社会科における価値教育諸案の検討

「価値教育」という用語は、アメリカ合衆国の value education の訳語である。それで意味されているものは、無意図的に何らかの判断基準、嗜好等を形成してしまうものから、意図的な営みまで含まれている(②, p. 211)。

しかし、以下、本論稿で価値教育としてとりあげるものは、確たる理論に基づいて、少なくとも、指導略案のレベルまで提唱されたものに限る。したがって実践だけのもの(理論が不明であったり、授業者が理論をふまえず、自己の信条や世界観を提示しているようなもの)や理論だけのものはとりあげない。

このように限定すると、管見の範囲内では中野重人氏、加藤幸次氏、岩出一彦氏、そして Banks, J. A. のものが浮かびあがってくる。

#### (1) 中野重人氏の場合

中野氏の価値教育論は、社会認識教育論として展開されている。氏は、認識を知的側面と情動的側面からなるとする。したがって、その人なりにわかるとは、知的にも深化し情動的にも深化することである。(③, pp.47-48)

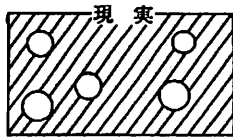
知的深化を担うのが社会諸科学の教育で、情動的深化を担うのが価値教育である。

それでは、両者を深化させる為の方略は、どの様なものであったか。

氏がとったのは、知的領域と情動的領域とを分離して、それぞれについて深化を図るという方法であった。次に掲げる氏の文章と清山成美氏と作成した指導案とが、これを示す。

「…、教科教育としての社会認識教育において、概念を重視し、それを教えるということは不可欠の前提であろう。そのとき概念は現実を理解する(単なる一つの)手段として取扱われることが、最大の課題となってくる。このような取りくみは、いかにして可能であろうか。それは端的にいって、概念がはみ出たものとして切り捨てたもの、また切り捨てようとするものに目を向けることであろう。」(③, p.63:括弧内は引用者)

この切り捨てられた部分こそが、社会科における「価値教育」の対象領域であり、かつまたこの領域を学習させることによって、現実をトータルに把握できる、即ち十全な社会



白丸部分が、概念で  
すくいとられた部  
分。斜線部分が切り  
捨てられた部分。

図 中野氏の価値教育の領域  
(筆者作成)

認識になるというのが、氏の論法  
である。

この「価値教育論」によって作  
成された指導案が「農家の人々の  
生活」である。

そのくみたては以下の様に整理  
できる。

1. 現代日本における農業に関する一つの概念的知識を教授する段階：「離農する人が多いのは、一の理由による。」
  2. 一般的趨勢（これを旨明化したものが1.の概念的知識）から外れた人々の存在に気づかせ、なぜ一般的趨勢から外れているのかを理解させる段階：「農業に愛着を感じていたり、祖先伝来の土地をかけがえのないものと思っているために、農業が他産業に比してわりにあわなくとも農業をやめずに続けていく人たちがいる。」
  3. 離農していく人々及び農業にとどまっている人々の気持ちを子供達の経験から了解させ、更に共感に迄高めたとうえで、それらの人々の行為に対して価値判断させる段階。
  4. 互いの価値判断を披瀝し合い、様々な物の見方のあることを経験させる段階
- 氏の頭の中では、1.が社会諸科学的教育(図の白丸部分の学習)であり、2.から4.が価値教育(斜線部分の学習)である。

2.から4.について検討する。

2.は、価値についての知的教育である。なぜなら、そこで行われていることは「人間の行為の背後には価値がある」という社会学的命題の下位知識の伝達だからである。つまり、ここで行われているのは、学習者の価値の深化ではなく知的深化である。

3.は行為者(離農者、のこった人々)の価値の了解と価値にからみついている感情への共感をねらいとしている。

小学生に他人の、それも自分たちの生活経験とはかなりかけ離れた生活をしている人々の価値を了解させたり、その感情に共感させたりすることは可能なのだろうか。

了解は、対象に対する知識が豊富であることによって初めて可能になり、共感には対象と同質の文化的脈絡の中で類似経験を数多く積み重ねていることによって可能となる。氏が授業の対象とした小学生は、そのいずれの条件にも欠ける。

したがって、数多くの事実的知識を与えていない・かつまた経験の耕しもしていない氏の授業案では、学習そのものが真に成立したとは言えないのではないかと。つまり、氏の価値教育は最適モダルの条件3.が欠けているのではないかとということである。

更に、最適モダルの条件4.にも欠ける。なぜなら、仮に条件3.を満たしたとしても、子どもたちに生きる力が増すとは思えないからである。他人の行為及びそこにある価値・感情を了解する能力、そして共感する能力は、人づきあいのよい、優しい市民を生み出すかもしれない。だが、主体的に自己の行為を決定したり価値を選択したりする力を養わな

ければ、「他人志向型」の大衆社会的人間を創出するにとどまるであろう。氏のものには、これへの歯止めがない。主体的に判断する力を養ってこそ、生きる力を増したと言える。

以下、主体的に自己の行為を決定したり価値を選びとったりする力を養おうとしている岩田一彦氏、加藤幸次氏、そしてBanks, J. A.の「価値教育論」を個別にみていく。

## (2) 岩田一彦氏の場合

岩田氏において社会科における価値教育とは、合理的意志決定能力の育成である。

それでは、合理的に意志決定をするとはどういうことか。それは、選択・決定にあたっていくつか考え出された選択肢それぞれの因果連関を科学的に検討したうえで、客観的にベストのものを選びとることである。

したがって、氏において社会科における価値教育とは、科学的に(社会諸科学の成果をふまえて事象相互の因果連関を追究したうえで)選択・決定をするという態度を養うことと、因果連関を追究していく知識(科学的な概念や諸命題)を獲得させることである。

これがなぜ「価値教育」になるのか。これでは社会諸科学教育ではないかと言われるのである。だが、氏において価値とは選択の際の判断基準であり、この判断基準を磨きあげていくことは科学教育であるのみならず社会科としての価値教育になるのである。

なぜ、「社会科としての」なのか。それは、氏の社会科論による。氏は、社会科は人間形成を担うべき教科だが、その一部すなわち知的形成にのみ自らを限定すべきであるとする。(④, p.18) 何もかも担おうとするのは、結局何もできないことになりやすく、子どもたちに何を教えるべきかが曖昧になってしまう。社会科は社会諸科学的に物をみたり考えたりできる能力を育成すべきである。従って、社会科は社会諸科学をめざすべきであり、教授される知識はその視点から精選されるべきである。この様な社会科論の延長線上に、合理的意志決定能力育成の社会科という論がうちたてられ、授業構成がなされたのである。

つまり、意志決定の際の知的側面を磨きあげること文に価値教育が限定されたのである。

この様な限定は、意志決定を真に合理的なものたらしめるのであろうか。

人間の意志決定は、必ずしも科学的因果連関の追求の結果だけで生み出されるものではない。それだからこそ、同じ事実と論理を授業の中で示されたB子とD子の選択・決定が異なったものになったのである。

### <B子の場合>

水資源の確保という事実があるから、私はダム建設についてよいと思う。みんなが豊かになるのならダム建設してもよい。補償金は必ず豊かな生活ができる額を出してほしい。

### <D子の場合>

ダム建設はあまり望ましいことではない。建設するとすると自然を破壊しなければな

らない。このころ、何もかも発展して自然がだんだん減ってきている。ダムなんてつくってほしくないと思う。水がなくては住みにくいし困るけど、自然を破壊すればもっと住みにくい。

B子の作文には、“豊かな生活”という価値が、D子のものには“自然保護”という価値が折出している。そして恐らくそれは、二人それぞれにおいて、論理くみたと因果連関追求の核となったものである。それにもかかわらず、価値を切り捨ててしまった岩田氏の教授方略では、この折出している価値に何らかの手をうてないのである。この折出した価値を検討させる手だてをとり入れてこそ、意思決定はより合理的となり、その意味で最適モデル条件4. に、より適うものとなるであろう。

### (3) 加藤幸次氏の場合

加藤氏の価値教育は、主体的に価値を選びとる力（或いは形成する力）を増すことをねらいとしている。(⑤, pp.89—92)

どの様にしてそれをなしとげるのか。事実との対話力を増すことによってである。即ち、Aという価値をとって何らかの行為をすると、どの様な結果になるかを予測する力と態度の育成をねらいとしているのである。(⑤, p.201)

それでは、結果を予測する力を増す方法としてどの様なことが考えられているのか。

端的に言えば、特に考えられていない。しいて言えば、学習者間の討論である。岩田氏の場合は、この討論を深めるものとして社会諸科学の成果の学習があったが、加藤氏の場合には、特に討論を深めるためのものはない。(⑤, p.201, p.208)

討論のみで十分であろうか。否である。なぜなら、子ども同士、特に年齢が小さく生活経験も学識も浅い者同士が行う討論は、常識的脱得や感情のやりとりだけでおわってしまいがちである。様々な視点を深めるものがないのなら、討論は時間のロスでしかない。したがって氏は事実との対話を推奨しているが、対話を深めるための具体的手だてを示しているとは言えない。故に、子どもたちの生きる力を十分育て得るものとは言えない。

さて、価値を選びとる力を増すために氏が提案しているのは“事実との対話”だけではない。共感能力の育成も欠かせないと氏は述べている。(⑤, p.198) この方法は、授業モデルの段階では可能でも、学習対象と学習者との関係如何では、学習が成立しない。これについては中野氏の所で述べた。従って、場合によっては最適モデルの条件3. に欠ける。

この様に最適モデルの条件3. に欠けるが、成立しうる場合もあることを考慮すればさほどの問題ではない。問題なのは、価値折出させるステップがありながら(⑤, p.201, pp.207—208)、折出してきたものの検討が弱いことである。

検討は、事実との対話と自分の感情のふりかえりという形で行われる。後者は可能であろうが、「ドラマに示されている価値・価値観について自分としては……と感じている。」(⑤, p. 202) などの言明が、どれほど折出して来た自己の価値をふりかえらせること

になるかは疑問である。また、事実との対話が弱いことは先程みたとおりである。

したがって折出してきた価値の検討は弱く、生きる力を養うという点では不十分である。

そこで次に我々は、選択・決定にあたって価値折出をとり入れ、しかも価値と事実との対話を推し進める的確な方法として社会諸科学の概念を教授することを明確に打ち出したBanks, J. A. の価値教育論をみてみよう。

### (4) Banks, J. A. の場合

バンクスの価値教育論は、decision - making の能力育成論として展開されている。

バンクスにおいてdecision - making とは何か。これを意志決定（或いは意思決定）と訳すと、我々は大きな誤ちを犯す。なぜなら、バンクスにおいてdecision - making の選択対象は、選択者個人の行為（又は行為しないこと）そのものだからである。

岩田氏の「呑吐ダムの授業」を例にする。岩田氏の設けた選択肢が「ダムを建設すべきか否か」(④, p. 165) という（ダム建設者ではない生徒たちにとっては）やや非現実的なレベルにとどまっているのに対し、バンクスのものは「ダムを建設させる（或いは、させない）為に～をすべきか。それとも……をすべきか」という現実的な行為のレベルにまで進むのである。従って、decision - making は意志決定と訳すより、行為選択と訳した方が適当である。

さて、バンクスのモデルには、今一つ特徴がある。それは、行為選択のステップが、大きく言えば二段になっていることである。

敷衍する。バンクスのあげた例によれば、生徒たちは、人種問題一般について社会諸科学の成果を学ぶ。これが、諸選択行為それぞれについての予測を科学的なものにすると共に、人種問題に対する視野を拓ける。他方また、人種問題一般についての自己の価値を価値探究によって折出させ、明確に把握させる。

次に、二段階目としてdecision - making がある。これは、人種問題一般について自分の立場を決定するのではない。自分の住む地域社会にある人種問題に対して、自分は具体的に何をなすべきかを決定するのである。つまり、地域の人種問題に対して、可能な諸選択行為を列挙し、それぞれについて行為の結果生じるであろう事柄を予測する。他方、自分の価値を基準にして選択行為に順位をつけていく。そしてなるべく順位の高い、且又、行為の故に生じるであろう結果をも受容できる選択行為をとるのである。(⑥, pp. 462-463)

筆者はこれを「論理整合的・価値整合的行為選択能力育成モデル」と命名する。

このモデルはすべての子どもたちの選択対象として行為を考えている。(⑥, p. 473) この様に地域社会に存在する問題に対して何らかの行動をとって働きかけていくことを学習することは、生きる力を増すという視点からすれば最適である。しかし、日本の小学校での授業ということ念頭におくと、バンクスのモデルの実践はかなり難しくなる。バンクス自身、公立学校は攻撃をうけやすいものだから、行為は精々、学校や教会の中ぐらいに限った方がよいとしている。

従って、バンクスの倣って、選択の対象を行為にのみ限ることは、逆に意思決定能力育成の社会科授業を実践困難なものにする。

また、今一つの実践困難性が小学生を学習者として想定したときには出来ず。それは社会諸科学の成果を学ぶ部分と、価値を析出させ更にその価値をとった場合に何が生じるかを予測させる部分との脈絡がつけづらいうことである。(◎, pp. 454-460参照)

即ち、バンクスのものは、生きる力を養うという点よりすれば、これまでのどのモデルよりも優れているが、実践の困難性という点で最適モデルとは言えないのである。

### Ⅱ 論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデル

以上の検討で次のことが明らかになった。中野モデルでは、自己の価値について検討させることができない。岩田モデルは、事実を追求する力を養うが、析出した価値を扱う手だてを備えていない。加藤モデルは、自己の価値を析出させることはできるが、析出した価値を事実と対話させる方法が弱い。したがって、これら3つに共通するのは、生きる力を養うに十分でない。他方、バンクスのモデルは、事実の因果連関を追求させる力も養い(社会諸科学の学習)、価値を析出させその妥当性についても科学的に事実と対話させるという形で検討させる(価値探究の学習)。しかし、社会諸科学の成果学習と価値探究学習とのつなぎ目が弱かった。また、選択肢を行為にのみ限定していた。この二つは、小学生の学習として成立させるには、大きな欠点である。

「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成」のための授業モデルは、これら諸モデルのよい所を発展させたものである。即ち、社会諸科学の成果学習と価値探究とを含みこみ(生きる力を養い)、しかも両者のつなぎ目をスムーズにしたものである。

では、どの様にしてそれをなしたか。途中まで岩田モデルで行い、岩田モデルの最終的意志決定の段階を最終とせず、そこを価値探究のスタートにしたのである。この場合、価値探究は、価値析出と「価値と事実との対話」の二つからなる。

このプロセスを整理し、かつ授業の諸段階とそれに対応した一般的主発問等を併記すると表1.のようになる。

### Ⅳ 授業モデルの有効性の検討

この授業モデルの有効性は、次の3つの視角から検討される。

- ①因果連関を予測しうる視点を獲得しているか否か。更に、それは科学的なものか否か。
- ②子どもが自己の価値に気づき、その価値を事実から検討できたか否か。
- ③自己の価値が強調させる視点からのみならず、他の価値が強調させる視点からも、選択肢について検討しえたか否か。

#### <検証方法>

紙数の関係で、A女児1名の④プレテスト、⑤仮の意思決定段階の作文、⑥価値探究段階の作文、⑦最終的意思決定段階の作文、を上記3つの視角から分析する。

表1. 論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための授業モデル

意思決定過程	授業過程	主発問等(一般的な形)
・意思決定問題との出会い	・問題を孕んだ事実の提示 ・意思決定問題の提示	説明的知識の習得 ・地域の一問題について、どんな立場をとったらよいのだろうか。 ・それぞれの選択肢について、どんなことがおこると予想されるだろうか。
・諸選択肢の因果連関的(=論理的)検討	・おこり得る諸結果を予想し得る資料の提示とそれに基づく話し合い	
・仮の意思決定	・話し合いと資料とに基づいて、ノートに自分の選択とその理由を書く。	意思決定 ・自分はどれをえらぶのか、なぜそれをえらぶのか、ノートにまとめなさい。
・既存の価値の析出	・上記の文章から、自分たちが既に有している価値に気づかせる。	価値の探究 ・A君の文章を読んで、A君が何をえらぶときに、大切にしたいなと思っていたものは何か、みんなで考えてみよう。 ・Bさん、Cさん、…のものについても ・～を大切にしたいという人たちにききたいことや言いたいことはないかな。 ・…を大切にしたいという人たちは?
・価値及びその選択の結果の検討	・どの価値をこの場合は大切にすべきかについて、選択の結果どうなるのかという視点から話し合う。	
・最終的意思決定	・一人一人がノートに今までの学習をふりかえる文章を書き、それに基づいて意思決定をする。	意思決定 ・はじめ私は～の理由で…と考えた。 ・[それに] 大事にしたいものについて考え [その] ～の理由で… [思いついた] ことから、今私は〇〇がいいと考えている。

A女児は、筆者が週3回、社会科授業を担当している千葉県流山市立東深井小学校4年2組に属する。A児は、成績・知能とも学級の中位にあり、発表は少ない方である。

#### <授業題材・題材と学区>

「ごみ学習」のうちの清掃工場。

本学区は、流山市の北東にある。十数年前迄は、畑や雑木林、湿地からなる土地で、市の外れであった。その為、昭和42年に市(当時は町)の「下流施設」が設置された。その

後、宅地として発展し、「下流施設」のすぐ近く迄、湿地は埋め立てられ、林は切り拓かれて家が建てられている。この動きは今も続いている。本校の児童の多くがこの新住民であり、清掃工場の近くに住民もいる。

#### <選択問題>

「次も東深井に清掃工場を建てた方がよいのだろうか。」

#### <A 女児の学習作文からの検証>

A 女児は、学習以前は、清掃工場について知識は勿論、イメージすら曖昧な状態でありながら、それに「-」の価値を付与していた。プレテストがそれを示している。

「A 君のうちのそばにごみ焼却場しょうけつじょうが作られることになりました。A 君のお父さんやお母さんは賛成さんせいするでしょうか、反対はんたいするでしょうか。かならずどちらかにきめ、○をつけその理由を〔 〕の中に書きなさい。」

これに対して A 児は、「反対するだろう」を選び、その理由として「火事になって家がもえてしまったらこまる」と書いていた。

仮的意思決定をさせる為に、筆者は次の5つの視点を獲得しうる読み物資料を作成し、読みませを行ったあと選択問題を示して討論させた。5つの視点とは、

- ・清掃工場は、我々の生活に欠かせないものであること。
- ・東深井の清掃工場で、流山市全域のごみを一手にひきうけ処理していること。
- ・今の清掃工場をたてるにあたって反対運動のあったこと。また、ごみ搬入路をめぐって（収集車が住宅街の中を通る）、今も反対運動のあること。
- ・昔の清掃工場の公害は凄まじかったが、今はないこと。ただし、あるという人たちもいること（一般論としても、「下流施設」は、音・におい・不測の事故等で周辺人家に迷惑を及ぼす、というものがあること）。
- ・東深井の福祉会館やプール、公園などは「見返り施設」として建設されたものである。話し合いのあと A 児が書いた作文からは、2つの視点が獲得されたこと、ただしその視点からの選択肢検討が一面的で、東深井にたてられるのはいやだという自己の思いを正当化するためにのみ行われていることがわかる。

「やっぱりやだなあ。

（清掃工場は）ごみをなくしてくれるけど、やっぱりやだなあ。においは風がくればくさいし、しゅうしゅう車しゅうしゅうくるまだって音がうるさくて静かなのがうるさくなってしまふし、けむりはきえてしまふけど悪いがいはのこると思う。」（括弧内及び傍点は引用者）

価値探究段階において、この学級で析出した価値は次の4つであった。

- ・自然（「清掃工場を他所に新しく建てると林を減らすことになる」から析出した）
- ・お金＝経済的損失（「清掃工場を新しくすれば、また道を作ったりプールや公園を作らなくてはいけない」から析出した）

・人命（「人口の多い所に建てたら、奇形児が生まれたり、健康が冒されるかもしれない」から析出した）

・公平（「東深井にばかり清掃工場を作るのはおかしい」から析出した）

A 女児の価値は「公平」であった。彼女は、「流山を四つぐらいの地区に分けて、地区毎に小さな清掃工場を一つずつ作ったらどうだろう。そうすれば（空き地を利用できるだろうから）自然を破壊しなくて済むし、（大量の煙を出さないだろうから）人命も守れるし、公平にもなるのではないか」という B 男児の案に魅かれた（括弧内は、後で行われた討論で、B 男児が自分の案を擁護する為に述べたものである。これは、第3の選択肢であり教師の予測しなかったものである。）

価値のふりかえりの所で、彼女は次の様に書いた。

「もし、清掃工場を東深井だけに建てるとしたら、みんなが使うので大きい清そう工場きそうこうじょうをたてなければならぬし、有どくガスだっていっぱいでと思う。しゅうしゅう車しゅうしゅうくるまは（高い地区から来て流山に落ちるの音）とよくまでとおるし、ちかくの人がいやがるんじゃないか。（清そう工場が大きいと、

公害が大きいと思われたりして）イメージだっけと悪く思う。」（括弧内語句と傍線は引用者）

ここで彼女は、公平の視点からの検討（一部分。遠くの地区のごみまで引受けるのは嫌だという感覚）のみならず、人命の視点からの検討（～部分）も行うようになっていく。しかも、前のステップでは感覚的な反応であったものが、ここでは大きな清掃工場を東深井に建てられた時に出るであろう弊害が、分散案と比較して予測され、記述されている。

この段階で A 児が、価値のふりかえりは（他の選択肢のよさを強調する価値に基づく論理展開への反論が行われていないという意味で）まだ弱い所にあるが、因果連関の予測の面は強化されてきたことがわかる。

最終的意思決定の段階では、討論のあとのわかる資料（他の価値を選んだ人たちの言い分をとらえられるもの）と自分のノートとをもとにして意思決定を行わせた。A 女児はここで次の様に書いている。

「私は、人の気持ちやイメージの悪さのことで公平にした方がいいと思っていた。大きいと、においもひどい時だっけあるんじゃないかということで、公平にした方がいいと考えていた。（でも）人の命の意見で、有どくガスはどうするか考えた。公平にしていろいろ所にたてたら、しぜんをなくしてしまうと思っている。今、私は、だんだん人の命やしぜんにかわろうとしている。B 君案の公平ではなく、C さんの書いたのを見て東深井案にしようかとも思っている。（わけは）C さんと同じで、（東深井の人たちは清掃工場に）なれていて（不満を持ったりしない）かもしれないから。」（括弧内語句及び傍点は引用者）

ここを眺むと、A 女児の公平という価値が、他の価値を強調する論理によって揺り動か

されているのがよくわかる。

以上みてきた様に、この授業モデルは検証視角①・②・③を満たすものになっている。従って、本モデルが有効であることの可能性は高いと言えそうである。

## V おわりに

A 女児に対しては、価値の揺さぶり・視点の獲得が一応できた。しかし、学級の三分の一の者に対しては、揺さぶり・価値の相対化ができなかった。

また、科学的知識という面からして不十分な所が多々ある（特に価値探究の段階では新たに必要になったのに対応しきれなかった）。

今後、授業実践をつみ重ね、本モデルの有効性を上げていきたい。

## <引用文献・参考文献>

- ① 内海巖「社会認識と市民的資質の形成」、『社会科教育学研究：1』明治図書，昭和50年；pp. 7-26
- ② Fraenkel, J. A.; Helping Students Think and Value: Strategies for Teaching the Social Studies 2nd ed. Prentice - Hall, 1980
- ③ 中野重人「社会科と価値」，永井滋郎他『社会認識教育の探求』第一学習社，昭和53年
- ④ 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書，昭和59年
- ⑤ 加藤幸次『価値観形成をめざす社会科学学習』黎明書房，昭和57年
- ⑥ Banks, J. A.; TEACHING STRATEGIES FOR THE SOCIAL STUDIES, 2nd ed. Addison - Wesley Publishing Comp., 1977
- ⑦ 吉村功『ごみと都市生活』岩波新書，1984年