

〔論文〕

社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授

—理解の多元・重奏性をふまえて—

松 本 浩 司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

〈深い理解〉は、暗記を主とするこれまでの教育方法からアクティブラーニングへの変革を象徴しており、理解における多元・重奏性の深化を追求することである。社会科・社会科学教育におけるそれを促す教授は、社会認識の概念変化、共感としての視点取得、発達のパフォーマンスという3つの要素を有する。これらの要素における強調点を端的に言えば、自己と社会とを知り創造すること、ミクロな視点とマクロな視点とをあわせもつこと、③〈借り物〉となっている知識を用いた、現実社会における環境との相互作用としての行為を促すことによって、概念理解の長期的な変容過程を扱うことである。

キーワード：社会科教育、〈深い理解〉、アクティブラーニング、理解の多元・重奏性、教授法

Teaching for students' deep understanding in social studies/social sciences education: The overlapping plurality of understanding

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. 目的と課題

本稿は、社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授について論じるものである。なお、以下では、初等・中等教育の社会科教育を念頭に論じるが、本稿の議論は、大学における社会科学教育においても十分に適用しうるものである。

これまでの社会科教育の実践（特に試験）を鑑みると、概念や事実を記憶し再生できることが理解とされてきた。児童生徒もそのように捉える傾向がある（吉田2012）。

しかし、平成29（2017）年に告示された小学校・中学校新学習指導要領では、社会科の目標規定も大きく変わり、「社会的な見方・考え方」をはじめとした思考力・判断力・表現力等の育成がより重視されるようになった。

理解は、それらの能力と深く関わる。特に、中学校学習指導要領において、〈深い理解〉が社会科のみ4回も登場することは、印象的である。それは、暗記を主とする教育方法からアクティブラーニングへの変革を象徴する言葉として用いられていると解されるが、そこにその定義が明示されてはいない。

そこで、本稿では、まず、理解そのものの意味を整理することを通して、〈深い理解〉の意味を論じる。結論を端的に述べれば、それは、理解における多元・重奏性の深化である。そのうえで、社会科教育における〈深い理解〉を促す教授について、その必要な要素を列挙して論じる。

2. 理解の多元・重奏性

まず、理解そのものの意味を論じる。筆者の考えでは、理解には、次に挙げる6つの次元が少なくともある。

2.1. 認知の次元

人は覚えることが上手である（鈴木1997）。記憶の増大は、理解の一部をなしている。

日本の学校教育は、より深い理解を求める傾向をもつ人間的特徴を打ち消すように、断片的知識（コレコレの問題にはコレコレのように答えればよいという手続き的知識）をより多くもつことを奨励している（波多野・稲垣1983）。これは、駒林（1999）のいう「学校知学力」における特徴のひとつである。この学校知は、学校外の文脈では有用ではないが、このことを学校のなかで意識する機会はあまりない（田島2011）。

このような学校知を生む、概念の直接的教授について、Vygotskii（1956 = 2001: 230）は、「つねに事実上不可能であり、教育的にも無益である」と批判する。

言葉は、概念を捉えたり操作したりすることを可能にする「概念の取っ手（conceptual handle）」である（Pines 1985 = 1994: 139）。学校知学力は、その取っ手だけをできるだけ多く頭に保有することを推奨するが、それでは何も掴むことはできない。

あるいは、概念を含む象徴は、現実を単純化したものである。個人は、自らの能力によって、

その単純化によって削られた不足分を補填し、現実を再発見する必要がある（コール1985）。それは、概念の単なる暗記で達成できることではない。

そのうえで、Vygotskii（1956）は、概念が、記憶によって獲得される連合的結合の単なる総和ではなく、複雑な真の思考活動であること、暗記で習得されるものではなく、一般化の産物であるとする。

この一般化とは、他の概念や経験と関連づけ、それとともに構造化された知識を生成し、抽象的に一貫した理論に仕立てること（細谷2001）や、その理論（スキーマ、メンタルモデルなどと称される。Mason 2007）を新しい事象に適切に適用しつつ必要に応じて再構成すること、つまり認知の再構成である。この際、自己の解体と再構成（村上1985）や、理解していなかった状態がわからなくなるという意味での断絶（銀林1985）を伴う。

また、学校知学力は、持ち込み不可の筆記試験に象徴されるように、記号のみに依存した孤立した認知能力を前提とする。しかし、人間の認知は、分散認知（Salomon ed. 1993）、すなわち他者やモノなどからなる環境との相互作用によって成立している（e.g. 上野1999）。逆に言えば、他者やモノを柔軟かつ有効に活用することによってこそ、個人の能力を超えて有能に行動できる（e.g. Cole & Traupmann 1981）。

つまり、認知の次元における理解とは、記憶の増大だけでなく、〈借り物（placeholder）〉（Hatano & Inagaki 2003；Carey 2009）のままになっている知識に他の知識や経験を用いて意味を付与する過程や、環境との相互作用を通じた、不可逆的な質的变化を伴う認知の再構成でもある（Hatano & Inagaki 2000）。

現代的な事情は、認知の再構成をいっそう強調する。

外界にある知識と頭のなかの知識とは、トレードオフがある（Norman 2013）。外界にある知識は、見つけるための努力が必要であるが、知覚される限り容易に利用できる。対して、頭のなかの知識は、学習に相当な努力が必要であり、作業記憶にある項目は容易に利用できるが、そうでないときには、かなりの検索と努力が必要となる。

問題は、どの知識をどちらに配分するかであるが、一般的に言えば、現代におけるスマートフォンに代表される情報通信機器の発達や、手続き的知識をより多く得ることとより深く理解することとの時間的・価値づけ的なトレードオフ（波多野・稲垣1983）を考慮すれば、記憶量よりも認知の再構成に努力したほうが生産的である。

2.2. 価値の次元

概念は、他者の意図や視点、理解を含む（Tomasello 1999）。つまり、それは価値を含むと言い換えることができる。

例えば、自由主義的民主主義における平等を理解することは、平等に関する学説が解決しようとする問題を理解し、その問題の解決として何が重要であるかに気づき、そのアイデアに課せられた制約を理解することである（Strike & Posner 1985）。

また、佐伯（1995: 195-6）は、所与の問題と自己の価値と社会的価値の3項関係に基づき、よ

さの判断や認めあい、「[よい]とされるものごとを生み出したり、普及させたりするために必要な手続きを明らかにし、その技能を身につけること」を理解と捉える。

つまり、価値の理解とは、概念に含まれている価値を識別することであり、そのうえで、後述するように、概念に対する自分自身の価値を判断することである。

2.3. 自己の次元

人は、自分自身にこだわらざるをえない存在であり、自分自身を実際に、またイメージのなかで、より満足できるものになりたいというこだわりをもつ（梶田1987）。

このこだわりは、自己が発達するにつれて、有機体を維持したり拡大したりする方向へとそのすべての能力を発展させる傾向と結びつく（Rogers 1965）。

そのようなこだわりとして、概念に対する自分自身の価値を判断することは、目標を意識することに等しく、動機づけにおいて最も基礎的な要素である（速水1998）。

それはまた、自己にとっての概念の意義がわかることでもある。「なぜこれを勉強しなければならないの？」（Parnell 1995）という児童生徒の典型的な問いには、その意義を理解したいという児童生徒の思いと、その思いに応えてくれない学校教育への不満が表現されている。その意義は、勉強ができるからといってわかるようになるわけではない（e.g. Frankl 1978；松本2014）。

2.4. 行動の次元

学習は、価値としての目標に向かう、それ以後の自らの行動にとって有用だからこそ起こる。そのために、脳は概念などを記憶している。

このとき、目標を達成するための行動における各々の状況で、我々は自分にとってより有効な解釈を成し遂げるために、環境や既有知識を柔軟に活用する（Gibbs 2005）。

したがって、解決すべき問題に直面したとき、既有知識がその解決行動を正しく導くための基準として用いられてはじめて、その知識を理解したと言える（細谷1978）。

言い換えると、概念を適切に用いて、自分の行動を統制・創造することが、理解における行動の次元である。これは、松本（2016）のいう、学習におけるパフォーマンスの側面に等しい。

2.5. 身体（感情を含む）の次元

行動は、身体を必ず伴う。

この身体は、生涯にわたって認知に影響を与え続ける（Gibbs 2005）。

例えば、すべての言葉にあてはまるわけではないが、その理解にはイメージが必要で、想像（イメージの創造）は仮想的身体運動である（月本2007）。事実、学術的論文や科学理論にさえ、身体感覚と現象・概念とを媒介するメタファーが多用されている（瀬戸1995）。

また、積極的に自らの考えを変更して、それと矛盾する新規概念を学習することに、感情や直観が影響を与える（West & Pines 1983）。よりドラスティックに、認知には感情が不可分に埋め込まれているという説も唱えられ始めている（概観は余語2014）。

逆に、認知が、現実世界の状況と相互作用する身体を支えることもある (Wilson 2002)。

このように、感情を含む身体は、認知と相互に影響を与えあう。

したがって、概念と身体感覚とを結合させることは、理解を促す (松本2016)。これにより、感覚・体験が、言語・思考を豊かにし、既有的論理を超えた新しい言葉や概念の獲得を促す (仁木2010)。逆に、言語・思考が、感覚・体験を意識化し、より深い内省を可能にもする (諏訪2016)。

2.6. 社会性の次元

状況的学習論 (e.g. Lave & Wenger 1991) や活動理論 (e.g. Engeström 1987) に代表される、学習の社会文化的アプローチによれば、概念を我がものにするには、社会的実践・活動におけるその意味を相互に交換する過程に埋め込まれている (Billett 1996)。このことは、他者の意図などを含むという概念の先述した性質と整合的である。

Bruner (2008) は、他者との相互作用的過程としての学習を促進するメカニズムとして間主観性を唱えた。それは、他者の心のありさまを知り、互いに共有することができることを指す (松本2017)。

つまり、理解は、他者と理解を共有すること、すなわち他者がわかっているようにわかるという社会性の次元がある。

3. 社会科教育における〈深い理解〉を促す教授に必要な要素

以上に述べたように、理解は多元的であり、それらの次元が重奏的に理解を構成する。

つまり、アクティブラーニングの目的でもある〈深い理解〉とは、この多元・重奏性の深化を追求することである。

このことを社会科教育にあてはめると、その目標である「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者」(中学校学習指導要領) をふまえて、それが実際の行動として具現化されなければならないし(行為・身体次元)、その行動においては、その価値を自分自身のものとして解釈(自己次元)しつつ、成熟した思考(価値・認知次元)だけでなく、間主観性(社会性の次元)に基づくコミュニケーションが必要である。

では、社会科教育におけるこの〈深い理解〉を促す教授とは、どんなものか。本稿では、それに必要な3つの要素をとりあげて以下に述べる。

3.1. 概念変化

まず第1に、社会認識の概念変化である。

3.1.1. 社会認識の発達

社会認識とは、「社会事象を媒介にして社会を客観的に把握することであり、これは、社会を

知り、理解する働きと、その結果として獲得される知識から」なる（宮本2011：357）。

社会科教育の目標は、端的に言えば、社会認識の育成にある。公民的資質は、学習指導要領の目標にも含まれる概念であるが、それと社会認識とは、質的に区別することができるが、相互依存関係にある（宮本2011）。

また、社会認識は、日々の社会的相互作用における他者理解の背景的知識を構成する。この背景的知識を含めて社会認識と呼んでも差し支えない。

この社会認識の特徴は、認識する側と認識される対象が共に人間（ないしそれによって構成された社会）であることや、公平・正義といった倫理的視点や他者との相互理解への期待を含むこと（波多野1987）にある。

くわえて、社会認識には、特有の理解困難性もある（秋田1996；高橋2013）。それは、我々が社会のしくみを直接体験する機会が限られており、観察可能な実体のない社会について頭のなかで関係性を想定しなければならないこと、社会認識が扱う社会のしくみや規則は人工物であり、生得的にその知識をもつとはいえず、教えられなければもてない知識であること、社会のしくみや規則を実行するのが人であり、身近な人との交渉で使われる人道的な習慣を使って誤った推論をしてしまいやすいことである。

網羅的な概観（Barrett & Buchanan-Barrow 2011；藤井1980；長谷川2016；木下1992, 2008；高橋1987；山中1980）や主要な研究（藤井1985；加藤2007；田丸1993；山口2002）をふまえると、社会認識（社会意識含む）の発達に関する研究は、その少なさが指摘されている（Hatano & Takahashi 2005）が、中学生までの平均的な発達過程、つまり、〇歳になると平均的に～ができるということを概ね明らかにしてきている。そのなかでは、経済的・政治的・歴史的概念に関する研究が比較的多いが、地理的概念に関する研究は少ない。また、個人レベルでの社会認識の変容やその変容に影響を与える要因に関する縦断的研究も、ほぼ見受けられない。

もっとも、平均的な発達過程がわかっても、それは社会認識の発達におけるスタートラインを明らかにしたに過ぎない。事実、社会認識が十分でない大学生や成人は少なくない（e.g. 阿部ら2013；麻柄・進藤2008；高橋・波多野1990；Takahashi & Hatano 1994；山岡ら2011）。中学生以下はもとより、それ以降の者を含めて、より深い理解に至る社会認識の発達における過程とそれに対する影響要因を明らかにする必要がある（Lundholm & Davies 2013）。

また、上記にとりあげた先行研究は数十年以上前のものも多いが、社会認識は社会変化や学術の発展にも影響されるため、古い知見は更新される必要がある。

3.1.2. 概念変化とは

社会認識の発達研究においては、概念変化の視点をふまえる必要がある（その主要な概観はVosniadou 2013）。なお、概念変化研究における概念とは、ある事例の集合に関する知識（concept）だけでなく、広義に、世界に対する見方（conception）を意味する（湯澤2011）。

2.1. で述べたように、学習は、メンタルモデルやスキーマを含む既有知識に制約され、それが新規知識と適切に統合され変化することが、概念の正確な獲得に必要な（波多野1996；波

多野・稲垣1997)。このことが、概念獲得ではなく、変化と呼ぶ所以である。

その概念変化の内実は、多様である。既存概念をC1、それと矛盾する新規概念をC2とすれば、いずれの場合も自分にとって、C1への不満足が生じるとき、C2がよりわかりやすいとき、C2がよりもっともらしいとき、C2が生産的であるとき、C2がC1に代替される望ましい変化が生じる(Posner et al. 1982)。他方で、C1によってC2が誤って解釈されたり、C1がC2を部分的に取り込んだり、両者が互いに孤立して共存したり(「すみわけ」)、C2を無視・拒否したり(「圧殺」)することもある(Chinn & Brewer 1993; 村山2011; 田島・茂呂2006)。

概念変化研究の主要な課題は、変化前後の知識体系に何らかの連続性があることや概念体系においてさまざまな水準の概念が混在すること(Inagaki & Hatano 2002)、概念変化が長期的で漸進的な過程であること(Vosniadou & Brewer 1992)を前提として、概念理解の多様性とその変容過程を明らかにすることにある。このことが、効果的な教授方略を検討する有用な資料となる(e.g. 中島2000)。

3.1.3. 社会認識の概念変化とその教授方略

概念変化研究は、教授方略の構想において、学習者の既存知識を把握し、それを新規知識と適切に統合させることの必要性を示唆する。よって、その統合を促す方略を開発する必要がある。

例えば、概念変化のプロセスについて、Inagaki & Hatano (2002)は、既存知識のなかに少なくとも潜在的に代替概念があり、メタ認知あるいは社会的相互作用による認知的葛藤が生じ、それを解決する過程と捉える。対して、Carey (2009)は、認知的葛藤を前提とせず、〈借り物〉としての新規知識が既存知識からの類推を通して統合される(“Quinian bootstrapping”)過程と捉える。

両者の議論は、教授方略においていずれの場合も考慮すべきであることを示唆する。つまり、認知的葛藤が生じているならば、それが適切に解決される必要があるし、そうでないならば、その統合される過程をより適切に方向づける必要がある。

では、社会認識における望ましい概念変化をもたらす、社会科教育における教授方略とは、どのようなものか。

なお、ここで言う望ましい変化とは、波多野(1987)やKneppers et al. (2007)、森分(1978)をふまえて、①社会科学者のように知識を吟味しながら、社会事象の諸性質(目的や意義、範疇、特色、関係性、メカニズム、変容など)について、時空間的に相対化する多面的な観点から、より詳細で首尾一貫した理論をつくりあげること、②一定の社会的・歴史的制約の下で個人や社会の営為を評価する、多様でかつ普遍的な倫理的・価値的基準をつくりあげ、それに深く関与すること、③①と②とが統合され、現実の社会事象に対して有効に適用できること、とする。

概念変化という用語が使われる以前から、細谷(1978)は、概念変化の視点に立つ教授方略の必要性を「概念くだき」と称して指摘していた。この細谷による研究の系譜に、工藤らによるルール学習とその教授方略に関する一連の研究がある(その概観は工藤2011)。社会認識に焦点を当てた研究も多い(e.g. 麻柄・進藤2008; その概観は長谷川2016)。

また、社会認識の概念変化をもたらす教授方略の実践研究は、日本の社会科教育関係学界で増えつつある（浅野2011；市位2007；加藤2007；栗原2007；呂2013, 2015；山本・田村2012）。

ここに挙げた先行研究では十分に明らかになっていないこととして、3.1.2.をふまえて今後の研究課題を以下の4点にわたって述べる。

まず第1に、個人単位で変化を捉えること（三宅2008）である。民族・性・経済的・地理的な属性（Barton 2008）や、達成目標、学習・知識観、興味、自己効力感、感情などの教授・学習過程一般に影響を与える学習者の特徴（Sinatra & Mason 2013）との関連を含めて、教授前後における個人ごとの理解の内容と変化に着目しなければならない。

その際、その変化が、新規概念が既有理論に統合される「弱い再構築」か、その既有理論そのものが変化する「根本的な再構築」かを捉える視点がありうる（Vosniadou & Brewer 1987）。つまり、概念比喩アプローチ（概観はAmin 2015）をふまえて、教授すべき概念だけでなく、それと関連する（と思われる）概念や、より抽象的なレベルの概念としての理論（スキーマやメンタルモデルを含む）を含めた、学習者の概念構造における全体像を把握することが望ましい。

また、本節に挙げた先行研究においては、概念変化の測定に質問紙が主に用いられているが、面接や行動観察、（授業記録映像などを用いた）学習過程における学習者の心的状況に関するデータなど、複数の方法が多面的に用いられることが望ましい（Pintrich & Sinatra 2003）。

第2に、特に1980・90年代の概念変化研究で強調されてきた4つの視点（Amin 2015）、すなわち、学習者の信念・前提、学習者のメタ認知（特に知識観・学習観）、直観および具体的に類似的な概念構造、社会的相互作用をとりあげることである。

実践研究では、これらの視点から学習者の内的・外的状況が報告される必要がある。あるいは、それらのいずれかあるいはいくつかの要素に変化を与えることによる概念変化への効果に関する研究が求められる。

第3に、長期的に追跡すること（Barton 2008；三宅2008）である。

先行研究では、社会認識の概念変化における教授と理解との時間差（藤村2002）や、生活経験から個別の領域ごとに構成される素朴理論には安定的なものとうでないものがあること（Furnham 1988）が指摘されている。つまり、教授後に望ましい変化に達したとしても、それが一時的である可能性がある。あるいは逆に、教授で生じた、あるいは解決しなかったゆらぎやつまずきが、今後の変化における契機かもしれない。

また、学校教育などから与えられる社会的な情報も社会認識に影響を与えるため（Barrett & Buchanan-Barrow 2011）、教授後の経験が概念変化をもたらすことも考えられる。教授されたときには、十分に理解できなかった〈借り物〉としての概念が、その後の経験で深く理解されるのである。

このように、教授直後のテストのみによる教授効果の判断は十分ではなく、長期的な視点も必要である。この際、先述した望ましい社会認識の基準をふまえて、それ以後の生活で教授された概念を活用できているかも検討される必要がある。

第4に、多様な教授方略の最適な組み合わせを探究することである。

概念理解・変化の多様性を反映して、教授方略は多様にある。その主要なものとして、認知的葛藤を惹起する方略、同一領域における適切な既存知識を部分的に利用する方略、他領域における適切な既存知識からの類推を利用する方略、協同学習などによって個人間における知識や見方の多様性を利用する方略などがある（藤村2011）。その他、概念比喩仮説に基づく身体活動を利用した方略（概観はAmin 2015）や、探究に基づく方略（Chinn et al. 2013）もある。

ただ、それらの単一の方略がすべての学習者に望ましい概念変化を生じさせたとする知見は得られていない。よって、より多くの学習者に効果的な方略の開発をめざしつつも、学習事項や学習者の特徴に応じた、複数の効果的な方略の組み合わせを探究することが望ましい（Clement 2013）。

3.2. 共感としての視点取得

第2に、共感としての視点取得を挙げる。

3.2.1. 社会科教育における視点取得

視点取得は、共感の一部である。それは、Batson（2009）の整理をふまえると、主に他者の様子を見て、その内的状態（思考と感情を含めて）を知ること、自分自身が他者の立場にいるところを直観あるいは投影すること、他者がどのように考えたり感じたりしているかを想像すること、もし相手の立場にあったとしたら、自分はどうのように考えたり感じたりするかを想像することという。

視点取得は、社会認識において社会事象の本質を把握するうえで必要であり（波多野1987）、社会科教育の目標をなす能力のひとつである（宮本2011）。

なぜなら、社会生活における個人を統制する社会制度の本質は、心の統制にあるからだ。例えば、ある行為を規制する法の本質的な機能は、ある行為を試みる心を予め規制することである。よって、その心の存在を理解することなしに、その法の本質的な意義を理解することはできない。その心が自分のなかに存在しないとき、視点取得が必要になる。

特に、歴史教育の分野では、2000年前後から主に欧米の学界で、「歴史的共感」や「歴史的視点取得」などとして視点取得がとりあげられてきた（Brooks 2009）。それを歴史教育課程の国家的基準に取り入れる国も増えてきている（Davis 2001）が、わが国の学習指導要領には明示的に表現されていない。

それらの論考では、自分の視点から離れて、過去の文脈に沿って当時の人々の行動や思考を理解することそのものが、歴史的な思考力や他者理解のために必要だとされる（e.g. Lee 2005；Nilsen 2016）。ここでは、共感の認知的側面が強調されている（e.g. Foster 2001）。

3.2.2. 共感としての視点取得

共感とは、認知的側面と感情的側面とを有する（Feshbach 1975）。これらの側面は、心理学的な概念として分離できるが、主観、少なくとも脳神経レベル（登張2014）では不可分である。

つまり、認知的共感としての視点取得は、感情的共感としてのケア（歴史や他者への感情的関心や道徳的感情）を生じさせる。これは、社会・歴史的事象へのさらなる探究や社会参画への動機づけとなる（Barton & Levstik 2004）。これらの動機づけは、わが国の社会科（学習指導要領）が目標とする公民的資質の土台となる。

また、日本の歴史教育における共感を扱った先駆的实践としての安井（1985：209）は、「共感研究は授業研究であるとともに、子ども（の認識）研究だ」と述べ、子どもの認識がより共感的であるから、それを授業の出発点にするべきだと主張する。

このように、社会科教育における共感としての視点取得の教授方略的意義とは、公民的資質の形成という教育目標そのものに関わるだけでなく、共感的理解から出発し、さらなる探究への動機づけを学習者に与え、社会科の学びを活性化させること（Foster & Yeager 1998）にある。今後、実証的な実践研究の進展が望まれる。

例えば、有田（1985）は、「お店ごっこ」などのドラマを用いる教授方略をとりあげ、その利点に、視点取得に関わることで、すなわち、学習者が事象の主人公になりきることによってその事象に入り込みやすいこと、当事者の立場から事象の核心に迫りやすいことを挙げる。

なお、視点取得は、学業成績や学校内外の円滑な社会生活とも関連する（Feshbach & Feshbach 2009；Gehlbach et al. 2012）。しかし、視点取得の重要性認識や自信と視点取得の正確な遂行とは相関しない（Gehlbach et al. 2012）。ここに、教育によって正確な視点取得の能力を高める必要性が認められる。

ただし、視点取得能力のみ高く、感情としての共感性が低い者は、その能力を悪用して、いじめ等の攻撃行動に向かいやすい（溝川・子安2015）。つまり、Barton & Levstik（2004）が主張するように、ケアとしての共感における視点取得を捉えることが重要である。

3.3. 発達のパフォーマンス

第3に、発達のパフォーマンスである。その教授学的特質は、松本（2016）で述べたので、ここでは特に社会科教育に関することに絞って述べる。

3.3.1. 発達のパフォーマンスにおける自己形成

発達のパフォーマンスとしての学びとは、〈いまの自分（being）〉と〈いまの自分〉ではない「何者か」としての〈これからの自分（becoming）〉との間に生じるアイデンティティあるいは発達（Holzman 2009）における過程と成果を指す。後者の〈これからの自分〉における、自らの意志をもって形成していく側面である〈これからなろうとする自分〉という意志こそが、学びの能動性やそれを実現する動機の源泉となる。

社会認識あるいはその概念変化は、アイデンティティとしての自己認識と常に関わることは、くり返し主張されてきた（e.g. 秋田1996；Lundholm & Davies 2013；Nilsen 2016；吉川1987）。共感も、歴史的社会的存在として自己を相対化することに関わる（Barton & Levstik 2004）。

つまり、社会科教育には、社会認識の涵養を通して自己概念の形成を促す役割がある。

その方略のひとつは、社会問題や社会的行動に関する価値判断や意思決定（e.g. 小西1992；峯2012；米田2012）をとりあげることである。

もうひとつは、社会参画を伴う学習活動である。具体的には、project/problem-based learning（e.g. Krajcik & Blumenfeld 2006）、service-learning（e.g. Bhaerman et al. 1998）、わが国の問題解決学習（e.g. 広岡1990）などがある。

社会参画を伴う学びが必要とされるのは、第1に、社会認識や社会の一員としての自覚を深める場（唐木2008）、あるいは体験知と言語知との相互関係を深める場（児玉2006）、発達のパフォーマンスとしてアイデンティティを確立する場、先述した、望ましい概念変化の基準③を実践的に養う場としての社会参画が、社会科の学びを有意義で生産的にするためである。

第2に、自己肯定につながる、人のために役立っていると感じられる自己有用感を得る機会（松本2015）をつくるためである。つまり、社会参画を伴う学びは、社会に役立つだけでなく、他者から必要とされ、感謝される活動として構想されるとなおい。

第3に、若者がもつ力を社会発展に活用するためである。そうでなければ、人口が減少する日本社会の衰退は不可避である。

3.3.2. 学校生活における発達のパフォーマンス

社会認識の形成においては、身近な社会的経験が強く影響を与える。特に、学校は、家庭の次に経験する社会的組織の典型であり、そのあり方が、社会認識に大きく影響する（Buchanan-Barrow 2005）。

また、学校生活において、当番や係、委員会活動などの役割を経験することは、社会認識の形成に必要である（波多野1987）。

ところで、内閣府「平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」では、わが国の若者における社会変化への無力感の強さ（Q27）が示されている。同時に、政治や社会活動、ボランティア活動への無関心や忌避傾向（Q26, Q27, Q40）も示されており、その無力感がこれらの傾向につながっていることが示唆される。

このような意識を形成させる契機は、わが国の学校に多く見られる。

例えば、学校が（必要以上に厳しい）校則を児童生徒の同意なしに決めることは、民主主義の原則に反している。

また、学校での自治的活動として児童・生徒会活動が行われている。だが、多くの学校で、児童・生徒会規程に校長の最高権限を規定したり、教師がその活動に強く干渉し規制したりしている点において、真の意味での「自治」は行われていない実態がある。

望ましい社会認識を促すためには、社会科の授業に限らず学校での経験全体を適切に構成する必要がある。その経験も発達のパフォーマンスになりうるのである。

4. 総括

本稿では、社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授について論じた。

〈深い理解〉は、暗記を主とするこれまでの教育方法からアクティブラーニングへの変革を象徴しており、理解における多元・重奏性の深化を追求することである。社会科・社会科学教育におけるそれを促す教授は、社会認識の概念変化、共感としての視点取得、発達のパフォーマンスという3つの要素を有する。

これらの要素における強調点を端的に述べれば、①自己と社会とを知り創造すること、②ミクロな視点とマクロな視点とをあわせもつこと、③〈借り物〉となっている知識を用いた、現実社会における環境との相互作用としての行為を促すことによって、概念理解の長期的な変容過程を扱うことである。

①については、既存の文化を受け継ぎつつも、それを超越するための創造的な過程と学習を捉えた Bruner (1983; 松本2017) をふまえて、自己と創造を強調する。筆者は、自己概念が認知的・感情的共感を方向づけ、特にその共感を原動力として社会参画という発達のパフォーマンスを通して自己概念(と社会)を創造するという循環的な過程を構想する。社会科教育は、この過程における各要素に貢献することができる。

②については、前者を強調する。友人・家族・恋愛関係、役割間葛藤、いじめ、学校生活などのミクロな(身近な)社会生活にも問題はある。それに対する知識も生活上重要である。また、先述したように、マクロな社会事象の理解は、ミクロな社会生活での経験から類推される。これらの理由から、社会科でミクロな事柄を扱うことは有意義である (e.g. Lindquist & Wester 1992)。その一環として、例えば、共感や視点取得の要素を含むソーシャルスキルトレーニング(概観は嶋田・石垣2016)を行うことも一案である。

③について、〈借り物〉となっている社会認識に関する概念は、現実社会の場面におけるその柔軟な活用とその有効な解釈の創造によってこそ、〈深い理解〉に至ることができる。社会科教育は、発達のパフォーマンスとなるそのような場面を組み込み、より長期的な視点で概念理解を促す必要がある。

最後に、本稿の知見をふまえて、社会科を軽視する近年の政策動向への懸念を述べる。

社会科は、いわゆる「STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)」にも、文部科学省全国学力・学習状況調査の対象科目にも含まれていないし、小中学校における配当授業時間が国語・数学・理科・(教科としての)外国語より少ない。

このような現状において、社会科教育で社会認識を十分身につけさせることができている場合、以下のような問題が生じる懸念がある。

ひとつは、産業競争力への影響である。ビジネスやものづくりには、他者(買い手)や社会、世界に対する適切な認識が必要である。よって、STEMだけでは、産業の望ましい成長は見込めない。そこに社会科教育も等しく貢献しなければならない。

もうひとつは、不道德・違法行為への影響である。

日本人における不道徳・違法行為の背景には、「郷に入りては郷に従え」と表裏をなす「旅の恥はかき捨て」という日本人特有の態度を伴って、どこまでが自分に関わりのある他者や社会であるかという意味での社会認識の不足がある（宮台1997）。

例えば、電車内で化粧する人は、他者に見せるために化粧をしているが、その他者に電車内の人は含まれていない。

高橋（2013）も、ホームレス襲撃事件のリーダーが、母親を大切にし、そのことをグループの掟としていた事例をひいて、宮台と同様の指摘をする。

くわえて、Geiger & Turiel（1983）による実証的研究では、慣習的ルールに対する社会認識の不足と学校内での違反行為との関連性も指摘されている。

他方、社会調査（浜島2006；先述した内閣府調査）の知見は、（主に若者の）規範意識の低下を否定する。むしろ、銀行や企業の営利性を認識しないなど、道徳的認識が科学的な社会認識を阻害する（e.g. 麻柄・進藤2008；高橋・波多野1996；田丸1993）ほど、道徳規範意識は強力である。

したがって、問題は、道徳規範意識そのものよりも、適切な社会認識の育成にある。ここには、視点取得を含む共感も含まれる。それは、反社会的行動を抑制する罪悪感を喚起する（石川2010）。社会科教育こそが、そこで役割を果たすことができるはずである。

引用文献

- 阿部信太郎・山岡道男・浅野忠克・高橋桂子, 2013, 「日本のパーソナル・ファイナンス・リテラシーの現状と課題—高校生と大学生及び2時点間の比較分析」『経済教育』32: 164-72.
- 秋田喜代美, 1996, 「科学的認識・社会的認識の学習と教育」大村彰道編『教育心理学Ⅰ—発達と学習指導の心理学』東京大学出版会, 63-88.
- Amin, T. G., 2015, "Conceptual metaphor and the study of conceptual change: Research synthesis and future directions," *International Journal of Science Education*, 37(5-6): 966-91.
- 有田和正, 1985, 『社会科の活性化—教室に熱気を！（教育新書8）』明治図書出版.
- 浅野光俊, 2011, 「小学校社会科授業における概念形成過程—知識の「習得」「活用」を組み込んだ第4学年「岐阜県の伝統工芸品」の単元構成を事例として」『社会系教科教育学研究』23: 21-30.
- Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E., 2011, "Children's understanding of society," P. K. Smith, & C. H. Hart eds., *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development (2nd ed.)*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, 584-602.
- Barton, K. C., 2008, "Research on students' ideas about history," L. S. Levstik, & C. A. Tyson eds., *Handbook of research in social studies education*, New York, NY: Routledge, 239-58.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S., 2004, *Teaching history for the common good*, Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates. (= 渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳, 2015, 『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ』春風社.)
- Batson, C. D., 2009, "These things called empathy: Eight related but distinct phenomena," J. Decety, & W. Ickes eds., *The social neuroscience of empathy*, Cambridge, MA: MIT Press, 3-15. (= 岡田顕宏訳, 2016, 「共感とよばれる8つの現象」『共感の社会神経科学』勁草書房, 3-20.)
- Bhaerman, R., Cordell, K., & Gomez, B., 1998, *The role of service-learning in educational reform*, Needham Heights,

- MA: Simon & Schuster Custom Pub.
- Billett, S., 1996, "Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising," *Learning and Instruction*, 6(3): 263-80.
- Brooks, S., 2009, "Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature," *The Journal of Social Studies Research*, 33(2): 213-34.
- Bruner, J. S., 1983, *In search of mind*, New York, NY: Harper & Row. (=田中一彦訳, 1993, 『心を探して—ブルーナー自伝』みすず書房.)
- Bruner, J. S., 2008, "Culture and mind: Their fruitful incommensurability," *Ethos*, 36(1): 29-45.
- Buchanan-Barrow, E., 2005, "Children's understanding of the school," M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow eds., *Children's understanding of society*, Hove, UK: Psychology Press, 17-41.
- Carey, S., 2009, *The origin of concepts*, New York, NY: Oxford University Press.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F., 1993, "The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction," *Review of Educational Research*, 63(1): 1-49.
- Chinn, C. A., Duncan, R. G., Dianovsky, M., & Rinehart, R., 2013, "Promoting conceptual change through inquiry," S. Vosniadou ed., *International handbook of research on conceptual change (2nd ed.)*, New York, NY: Routledge, 539-59.
- Clement, J. J., 2013, "Roles for explanatory models and analogies in conceptual change," S. Vosniadou ed., *International handbook of research on conceptual change (2nd ed.)*, New York, NY: Routledge, 412-46.
- コール・マイケル, 1985, 「リテラシーの文化的起源」佐伯胖編『コレクション認知科学2 理解とは何か』東京大学出版会, 99-126.
- Cole, M., & Traupmann, K., 1981, "Comparative cognitive research: Learning from a learning disabled child," W. A. Collins ed., *Aspects of the development of competence (The Minnesota symposia on child psychology vol. 14)*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 125-54.
- Davis, O. L. Jr., 2001, "In pursuit of historical empathy," O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster eds., *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1-12.
- Engeström, Y., 1987, *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit. (=山住勝広・松下佳代・百合草植二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳, 1999, 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.)
- Feshbach, N. D., 1975, "Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations," *The Counseling Psychologist*, 5(2): 25-30.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S., 2009, "Empathy and education," J. Decety, & W. Ickes eds., *The social neuroscience of empathy*, Cambridge, MA: MIT Press, 85-97. (=岡田顕宏訳, 2016, 「共感と教育」『共感の社会神経科学』勁草書房, 117-32.)
- Foster, S. J., 2001, "Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts," O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster eds., *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 167-81.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A., 1998, "The role of empathy in the development of historical understanding," *International Journal of Social Education*, 13(1): 1-7.
- Frankl, V. E., 1978, *The unheard cry for meaning: Psychotherapy and humanism*, New York, NY: Simon and Schuster. (=諸富祥彦監訳, 1999, 『〈生きる意味〉を求めて』春秋社.)
- 藤井千之助, 1980, 「歴史教育と歴史意識」尾鍋輝彦・豊田武・平田嘉三編『歴史教育学事典』ぎょうせい, 57-66.

- 藤井千之助, 1985, 『歴史意識の理論的・実証的研究』風間書房。
- 藤村宣之, 2002, 「児童の経済学的思考の発達—商品価格の決定因に関する推理」『発達心理学研究』13(1): 20-9.
- 藤村宣之, 2011, 「教授・学習活動を通じた数学的概念の変化」『心理学評論』54(3): 296-311.
- Furnham, A. F., 1988, *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*, Oxford, UK: Pergamon Press. (=細江達郎監訳, 1992, 『しろうと理論』北大路書房。)
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M. T., 2012, “The social perspective taking process: What motivates individuals to take another’s perspective?,” *Teachers College Record*, 114(1): 197-225.
- Geiger, K. M., & Turiel, E., 1983, “Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence,” *Journal of Educational Psychology*, 75(5): 677-85.
- Gibbs, R. W., 2005, *Embodiment and cognitive science*, New York, NY: Cambridge University Press.
- 銀林浩, 1985, 「算数・数学における理解」佐伯胖編『コレクション認知科学2 理解とは何か』東京大学出版会, 37-68.
- 浜島幸司, 2006, 「若者の道徳意識は衰退したのか」浅野智彦編『検証・若者の変貌—失われた10年の後に』勁草書房, 191-230.
- 長谷川真里, 2016, 「社会科教育と社会認識の発達」『児童心理学の進歩』55: 81-103.
- 波多野誼余夫, 1987, 「社会認識における経験と学習」東洋・稲垣忠彦・岡本夏木・佐伯胖・波多野誼余夫・堀尾輝久・山住正己編『岩波講座教育の方法5 社会と歴史の教育』岩波書店, 1-22.
- 波多野誼余夫, 1996, 「概観—獲得研究の現在」波多野誼余夫編『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会, 1-10.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子, 1983, 「文化と認知—知識の伝達と構成をめぐる」『現代基礎心理学7 思考・知能・言語』東京大学出版会, 191-210.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子, 1997, 「領域と制約—発達認知科学からの示唆」『児童心理学の進歩』36: 221-46.
- Hatano, G., & Inagaki, K., 2000, “Domain-specific constraints of conceptual development,” *International Journal of Behavioral Development*, 24(3): 267-75.
- Hatano, G., & Inagaki, K., 2003, “When is conceptual change intended? A cognitive-sociocultural view,” G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich eds., *Intentional conceptual change*, Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 757-95.
- Hatano, G., & Takahashi, K., 2005, “The development of societal cognition: A commentary,” M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow eds., *Children’s understanding of society*, Hove, UK: Psychology Press, 287-303.
- 速水敏彦, 1998, 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房。
- 広岡亮蔵, 1990, 「問題解決学習」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編集代表『新教育学大事典第6巻』第一法規出版, 381-4.
- Holzman, L., 2009, *Vygotsky at work and play*, Hove, UK: Routledge. (=茂呂雄二訳, 2014, 『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』新曜社。)
- 細谷純, 1978, 「「概念くだき」と学習—生き生きとした学習を育てるために」『児童心理』32(11): 82-7.
- 細谷純, 2001, 『教科学習の心理学』東北大学出版会。
- 市位和生, 2007, 「子どもの素朴概念を科学化・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」の開発と分析を手がかりに」『社会科研究』66: 31-40.
- Inagaki, K., & Hatano, G., 2002, *Young children’s naive thinking about the biological world*, Hove, UK: Psychology Press. (=稲垣佳世子・波多野誼余夫監訳, 2005, 『子どもの概念発達と変化—素朴生物学をめぐる』共立出版。)
- 石川隆行, 2010, 「罪悪感の発達」『心理学評論』53(1): 77-88.

- 梶田毅一, 1987, 『増補 子どもの自己概念と教育』東京大学出版会.
- 唐木清志, 2008, 『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社.
- 加藤寿朗, 2007, 『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究—経済認識の変容を手がかりとして』風間書房.
- 木下芳子, 1992, 「社会についての理解」木下芳子編『対人関係と社会性の発達 (新・児童心理学講座8)』金子書房, 217-59.
- 木下芳子, 2008, 「社会認識の発達」『児童心理学の進歩』47: 139-66.
- Kneppers, L., Elshout-Mohr, M., van Boxtel, C., & van Hout-Wolters, B., 2007, “Conceptual learning in relation to near and far transfer in the secondary school subject of economics,” *European Journal of Psychology of Education*, 22(2): 115-29.
- 児玉修, 2006, 「新しい方法知にもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革—ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発』明治図書, 251-6.
- 駒林邦男, 1999, 『改訂版 現代社会の学力』放送大学教育振興会.
- 小西正雄, 1992, 『提案する社会科—未来志向の教材開発 (授業への挑戦89)』明治図書出版.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C., 2006, “Project-based learning,” R. K. Sawyer ed., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, New York, NY: Cambridge University Press, 317-33.
- 工藤与志文, 2011, 「学習者のもつ「素朴概念」と概念変化をうながす教授方略—ルー・バーと組みかえ型ストラテジー」『心理学評論』54(3): 312-27.
- 栗原久, 2007, 「学習者の素朴理論の転換をはかる社会科授業の構成について—山小屋の缶ジュースはなぜ高い」『社会科教育研究』102: 62-74.
- Lave, J., & Wenger, E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (=佐伯胖訳, 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.)
- Lindquist, A., & Wester, J., 1992, *SAMS 2: Ditt eget samhälle*, Stockholm: Almqvist & Wiksell. (=川上邦夫訳, 1997, 『あなた自身の社会—スウェーデンの中学教科書』新評論.)
- Lee, P. J., 2005, “Putting principles into practice: Understanding history,” M. S. Donovan, & J. D. Bransford eds., *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom / Committee on How People Learn, A targeted report for teachers*, Washington, DC: National Academies Press, 31-77.
- Lundholm, C., & Davies, P., 2013, “Conceptual change in the social sciences,” S. Vosniadou ed., *International handbook of research on conceptual change (2nd ed.)*, New York, NY: Routledge, 288-304.
- 呂光暁, 2013, 「「概念変化」を通して経済に関する素朴理論を科学的理論に転換させる試み—単元「米の値段」(小学校第5学年)を例として」『公民教育研究』21: 63-78.
- 呂光暁, 2015, 「児童の素朴理論を生かした小学校社会科経済学習—科学的な社会認識の形成を目指して」『社会科教育研究』124: 14-26.
- 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.
- Mason, L., 2007, “Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it feasible?,” *Educational Psychologist*, 42(1): 1-7.
- 松本浩司, 2014, 「ひとの学びの性質をふまえた授業づくりの原理とプロセス—自身の授業実践を振り返って」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(2): 189-219.
- 松本浩司, 2015, 「本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み」『名古屋学院大学論集社会科学篇』52(1): 87-105.

- 松本浩司, 2016, 「パフォーマンスとしてのアクティブラーニング—発達のパフォーマンスな教授・学習」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』114, <http://doi.org/10.15012/00000615>.
- 松本浩司, 2017, 「教育理論における Jerome Bruner の功績をたたえて—教授・学習学やアクティブラーニングへの示唆」『名古屋学院大学論集社会科学篇』53(4): 129-46.
- 峯明秀, 2012, 「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書出版, 186-94.
- 宮台真司, 1997, 『まぼろしの郊外—成熟社会を生きる若者たちの行方』朝日新聞社.
- 三宅なほみ, 2008, 「概説」日本認知科学会第25回大会ワークショップ「「概念変化」と学習研究—認知の基礎過程を考え直す」, http://www.jcss.gr.jp/meetings/jcss2008/papers/pdf/JCSS2008_W2.pdf, (2017.8.10).
- 宮本光雄, 2011, 『社会科教育の本質に関する研究—社会認識と公民的資質の関係性を中心に』風間書房.
- 溝川藍・子安増生, 2015, 「他者理解と共感性の発達」『心理学評論』58(3): 360-71.
- 森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法 (社会科教育全書7)』明治図書出版.
- 村上陽一郎, 1985, 「理解の文脈依存性」佐伯胖編『コレクション認知科学2 理解とは何か』東京大学出版会, 9-36.
- 村山功, 2011, 「概念変化についての諸理論」『心理学評論』54(3): 218-31.
- 中島伸子, 2000, 『知識獲得の過程—科学的概念の獲得と教育』風間書房.
- 仁木和久, 2010, 「ヒト行為の学習と記憶の脳科学」小泉英明編『脳科学と学習・教育』明石書店, 33-54.
- Nilsen, A. P., 2016, “Navigating windows into past human minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking”, *Journal of the Learning Sciences*, 25(3): 372-410.
- Norman, D. A., 2013, *The design of everyday things (revised and expanded ed.)*, New York, NY: Basic Books. (=岡本明・安村通見・伊賀聡一郎・野島久雄訳, 2015, 『誰のためのデザイン?—認知科学者のデザイン原論 増補・改訂版』新曜社.)
- Parnell, D., 1995, *Why do I have to learn this?: Teaching the way children learn best*, Waco, TX: CORD communications.
- Pines, A. L., 1985, “Toward a taxonomy of conceptual relations and the implications for the evaluation of cognitive structures,” L. H. T. West & A. L. Pines eds., *Cognitive structure and conceptual change*, Orlando, FL: Academic Press, 101-16. (=進藤公夫監訳, 森藤義孝訳, 1994, 「概念的関係の分類学と認知構造の評価にとってのその意味」『認知構造と概念転換』東洋館出版社, 129-47.)
- Pintrich, P. R., & Sinatra, G. M., 2003, “Future directions for theory and research on intentional conceptual change,” G. M. Sinatra, & P. R. Pintrich eds., *Intentional conceptual change*, Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 796-818.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A., 1982, “Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change,” *Science Education*, 66(2): 211-27.
- Rogers, C. R., 1965, “A humanistic conception of man,” R. E. Farson ed., *Science and human affairs*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 18-31. (=村山正治訳, 1967, 「人間性にもとづく人間観」『ロージャズ全集12 人間論』岩崎学術出版社, 87-111.)
- 佐伯胖, 1995, 『「わかる」ということの意味 (新版)』岩波書店.
- Salomon, G. ed., 1993, *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (=松田文子監訳, 2004, 『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義 (現代基礎心理学選書9)』協同出版.)
- 瀬戸賢一, 1995, 『メタファー思考』(講談社現代新書), 講談社.

- 嶋田洋徳・石垣久美子, 2016, 「ソーシャルスキルトレーニング」『児童心理学の進歩』55: 203-24.
- Sinatra, G. M., & Mason, L., 2013, "Beyond knowledge: Learner characteristics influencing conceptual change," S. Vosniadou ed., *International handbook of research on conceptual change (2nd ed.)*, New York, NY: Routledge, 377-94.
- Strike, K. A., & Posner, G. J., 1985, "A conceptual change view of learning and understanding," L. H. T. West, & A. L. Pines eds., *Cognitive structure and conceptual change*, Orlando, FL: Academic Press, 211-32.(=進藤公夫監訳, 田中浩朗訳, 1994, 「概念転換として見た学習と理解」『認知構造と概念転換』東洋館出版社, 259-85.)
- 諏訪正樹, 2016, 『「こつ」と「スランプ」の研究—身体知の認知科学』講談社.
- 鈴木宏昭, 1997, 「発達における類似の制約」『児童心理学の進歩』36: 247-53.
- 田島充士, 2011, 「再文脈化としての概念変化—ヴィゴツキー理論の観点から」『心理学評論』54(3): 342-57.
- 田島充士・茂呂雄二, 2006, 「科学的概念と日常経験知間の矛盾を解消するための対話を通じた概念理解の検討」『教育心理学研究』54(1): 12-24.
- 高橋恵子, 1987, 「子どもの社会認識の発達」東洋・稲垣忠彦・岡本夏木・佐伯胖・波多野諠余夫・堀尾輝久・山住正己編『岩波講座教育の方法5 社会と歴史の教育』岩波書店, 23-60.
- 高橋恵子, 2013, 『絆の構造—依存と自立の心理学』(講談社現代新書), 講談社.
- 高橋恵子・波多野諠余夫, 1990, 「利潤の理解の発達」『日本教育心理学会総会発表論文集』32: 187.
- Takahashi, K., & Hatano, G., 1994, "Understanding of the banking business in Japan: Is economic prosperity accompanied by economic literacy?," *British Journal of Developmental Psychology*, 12(4): 585-90.
- 高橋恵子・波多野諠余夫, 1996, 「社会認識における人道主義的な誤解—銀行の仕組の理解の場合」『日本教育心理学会総会発表論文集』38: 7.
- 田丸敏高, 1993, 『子どもの発達と社会認識』法政出版.
- 登張真稲, 2014, 「共感の神経イメージング研究から分かること」『発達心理学研究』25(4): 412-21.
- Tomasello, M., 1999, *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (=大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳, 2006, 『心とことばの起源を探る—文化と認知』勁草書房.)
- 月本洋, 2007, 「身体運動意味論—意味論の実験科学に向けて」楠見孝編『メタファー研究の最前線』ひつじ書房, 83-102.
- 上野直樹, 1999, 『仕事の中での学習—状況論的アプローチ』東京大学出版会.
- Vosniadou, S., 2013, "Conceptual change research: An introduction," S. Vosniadou ed., *International handbook of research on conceptual change (2nd ed.)*, New York, NY: Routledge, 1-7.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F., 1987, "Theories of knowledge restructuring in development," *Review of Educational Research*, 57(1): 51-67.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F., 1992, "Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood," *Cognitive Psychology*, 24: 535-85.
- Vygotskii, L. S., 1956, «Мышление и речь», *Избранн-ые психологические исследования*, Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 39-386. (=柴田義松訳, 2001, 『新訳版・思考と言語』新読書社.)
- West, L. H. T., & Pines, A. L., 1983, "How "Rational" is Rationality?," *Science education*, 67(1): 37-9.
- Wilson, M., 2002, "Six views of embodied cognition," *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4): 625-36.
- 山口幸男, 2002, 『社会科地理教育論』古今書院.
- 山本友和・田村徳至, 2012, 「中学校社会科における経済学習の改善に関する実証的研究—価格についての素朴理論を科学理論へと転換させる授業を中心に」『教育実践研究』22: 1-10.
- 山中寿夫, 1980, 「歴史教育と歴史的思考力」尾鍋輝彦・豊田武・平田嘉三編『歴史教育学事典』ぎょうせい, 66-76.

社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授

- 山岡道男・高橋桂子・浅野忠克・阿部信太郎, 2011, 「大学生に対するミクロ経済学の教育効果—標準テストによる効果の検証」『アジア太平洋討究』17: 99-118.
- 安井俊夫, 1985, 『学びあう歴史の授業』青木書店.
- 余語真夫, 2014, 「感情と意思決定—構成主義的感情論の視座から—大平論文へのコメント」『心理学評論』57(1): 124-39.
- 米田豊, 2012, 「価値判断」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, 40-1.
- 吉田英文, 2012, 「パフォーマンス評価による教科学習観の変化—「覚える」社会科観から「説明する」社会科観へ」『東京学芸大学教職大学院年報』1: 55-66.
- 吉川幸男, 1987, 「「私」の認識を深める社会科の構想」梶田叡一編『自己認識・自己概念の教育』ミネルヴァ書房, 187-201.
- 湯澤正通, 2011, 「科学的概念への変化—概念変化の要因と研究の課題」『心理学評論』54(3): 206-17.