

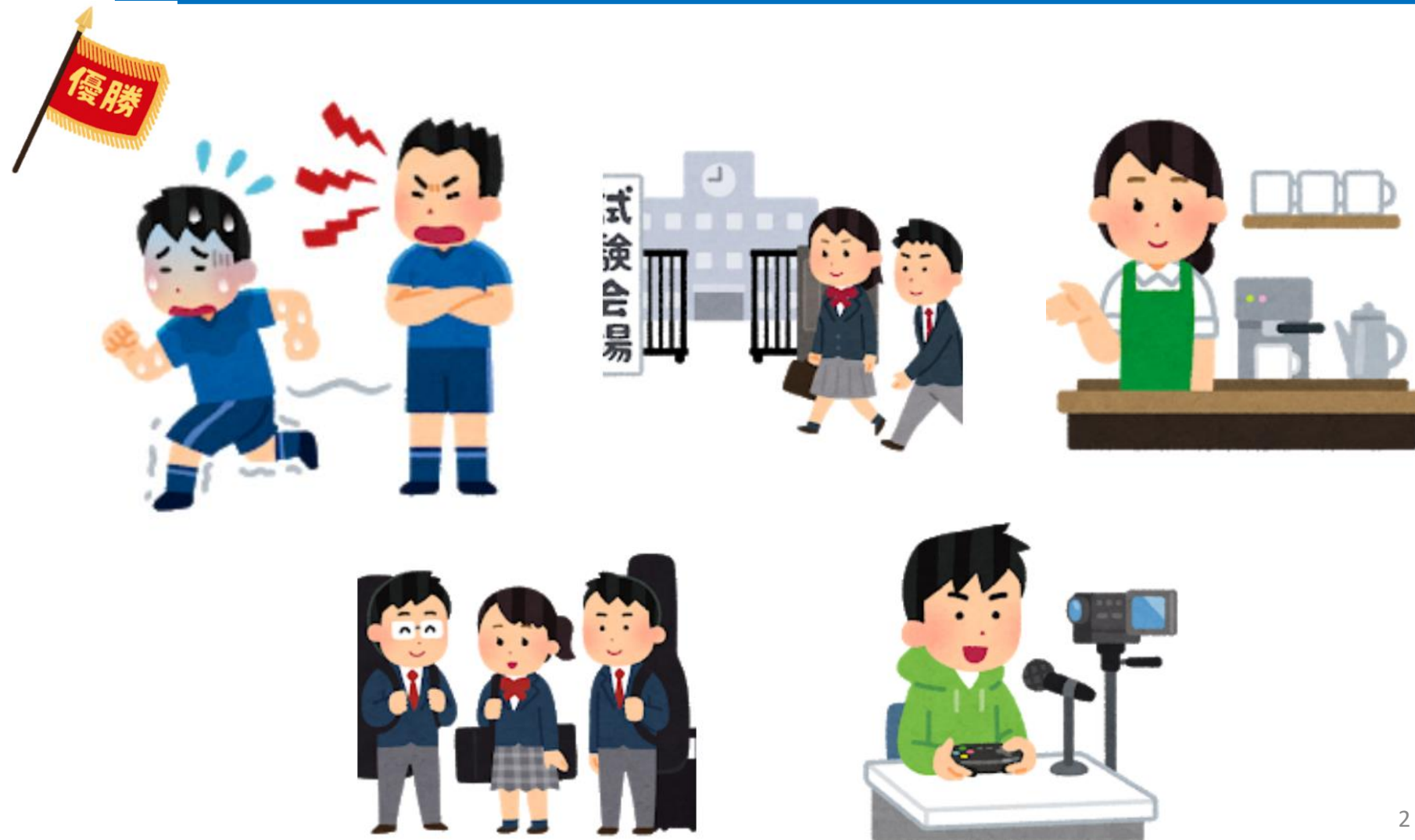
2019年 春学期

社会科・公民科教育法 1 第4回

社会科基礎論(3)：

**「学ぶ」とは何か？：実践記録を
読んで子どもの変化を考える**

皆さんが、今までの人生の中で、
最も学んだと思ったのはいつですか？



今日の授業の目的共有

1. 「学ぶ」とは何なのかについて、皆さんなりの大まかな意見やイメージを持つこと
2. 日常生活を「学び」の視点から捉える視点の基礎を獲得すること

今日の授業の目次

フックトークの時間(15分)

【授業】

1. 授業記録「農業に“頭”はいらないのか」の概要の共有
2. 検討「長谷川君は学んだのか？なぜそう言えるのか？」
3. 講義「学びとは何か？」
4. 過去の「あの時」をなぜ「学んだ」と思えたのか？
5. 次回までの課題についての説明

振り返りジャーナルの時間

この授業の目指すコンセプト

1. 学びの「遊び感」を大切にする。
2. 学びの目的意識(≒納得感)を共有することを大切にする。
3. まだ知らない自分自身を再発見し続ける。振り返る。
4. 他者から学ぶ(チームを組む)×リットを実感する。

自分でも気を付けます。

ブックトーク(15分間)

今日の斉藤の一冊

1. 斉藤の本紹介(1分)
2. 期限までに発表者数名の本紹介内容に対して、**2名分を選んで感想レポートを提出してください(200字とオススメ本)**
3. 今週の「ブックトークの情報共有ネットワークの構築」を配ります。

本の表紙
(授業時のみ)

田村学(2018)「深い学び」
東洋館出版社

「授業作りへの繋がり」「他者への貢献」を意識した本選びを！

授業やいます

1. 授業記録「農業に“頭”はいらないのか」の概要の共有

小学校5年生の授業

「社会科の初志をつらぬく会授業記録選 第2集」に掲載。

【大まかな流れ】

1. 兼業農家・専業農家に関するデータ読み取り。
2. 実際に農家に見学に行く。
3. どのような野菜を栽培しているのかを資料を基に議論する。
4. 牧場見学に行く。
5. みの島の漁業について売り上げ、漁家数などから、漁家の工夫を探っていく。

2. 検討「長谷川君は学んだのか？なぜそう言えるのか？」

- この後の流れは
- 「個人作業」→「グループで検討」→「グループの見解の発表」です。

【個人作業】

- 5分間の時間をとります。皆さんの考えを整理して、ワークシートに記入してください。
- 意見を述べて欲しいのは、「具体的に、どこでどう変わったといえるのか？それはなぜか？」です。

【グループ作業】

- グループは4or3人になります。
- 最初に司会・書記・発表者の三名を決めます。
- 15分間話し合います。【司会】
- グループの見解を簡単にまとめて、配布したA3用紙の発表用紙にマジックペンで書く【書記】
- A3用紙を掲げて、発表者が1分程度で発表します。【発表】

2. 検討「長谷川君は学んだのか？ なぜ、そう言えるのか？」

資料を配布します。

3. 講義「学びとは何か？」

よければ、後で【資料1】を読んでみてください。

「学び」について紹介したい 4つのこと

1. 知のネットワーク化を本人が自覚化できた時に学びが深まる。
2. 追究(探究)のプロセスが継続するサイクルに入ると、学びが深まる。
3. 子どものもとの具体的事実への注目をしなければ、学びの深まりは見分けられない。
4. 学校だけが学びの場ではない。

知のネットワーク化を本人が自覚化できた 時に学びが深まる。

1. 配布した【資料2】を見てください。
2. 資料を読んだ上で、下線部・太字の
内容を分かりやすく言えばどう言い
換えられるのか、考えてみましょう。
3. ペアの人とチェックしてもらいます。

本の表紙
(授業時のみ)

澤井陽介
(2017)『授業の見方：
「主体的・対話で深い学
び」の授業改善』より

知のネットワーク化を本人が自覚化できた 時に学びが深まる。

1. 宣言的(個別的な事実)な知識がつながるタイプ。
2. 手続き的(スキルの)な知識が繋がるタイプ
3. 知識が場面と繋がるタイプ
→別の場面で応用できる。
4. 知識が目的や価値、手ごたえと繋がるタイプ
→学んだ意義や成長を本人が実感できる。

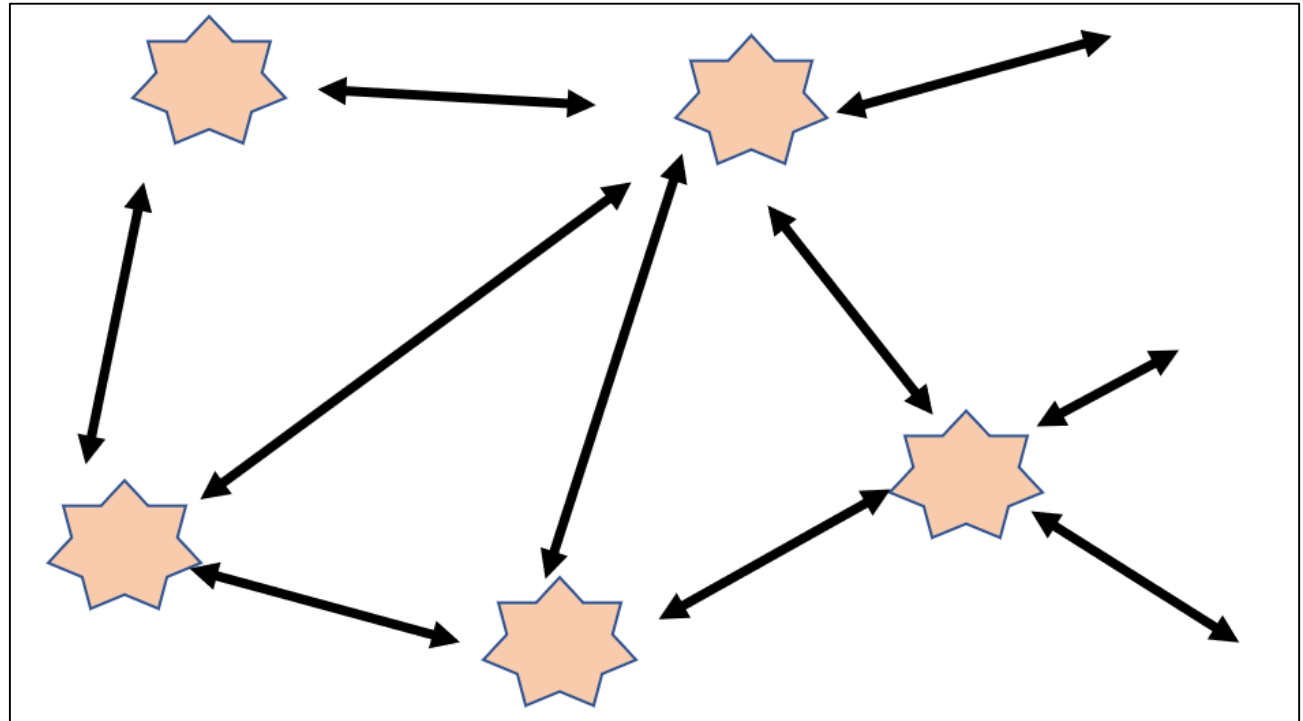
本の表紙
(授業時のみ)

田村学(2018)『深い学び』
東洋館出版社

「資料3」を参照してください。

知のネットワーク化を本人が自覚化できた 時に学びが深まる。

学習者本人の中で
学習内容や概念が
ネットワーク化・
再組織化されてい
くイメージ



授業では、ネットワーク化を促す(自覚化を
促す)支援が必要になる。

追究(探究)のプロセスが継続する サイクルに入ると、学びが深まる。

- 深いアプローチ
 - • • 意味を追求すること
- 浅いアプローチ
 - • • 再生産すること

「資料4」を参照してください。

本の表紙
(授業時のみ)

松下佳代編(2015)
『ティーフ・アクティブ
ラーニング』より

追究(探究)のプロセスが継続するサイクルに入ると、学びが深まる

第1段階 言われた通りのことを全く受動的に丸暗記するレベル

第2段階 学ぶ側に一種の目標があり、直接関わるものだけが選択され、そのために学ぶ。「試験のための勉強」など。

第3段階 目標を固定せず、知的好奇心に基づいて色々な情報を取り入れる。ただ、情報の中の矛盾は追究しない。

第4段階 辻褄が合わない矛盾があれば、疑問として表明する。

第5段階 疑問を何らかの新しい一貫性のある考え方によって、解消しようと努める。

第6段階 自分の考え方がより多くの人に受け入れられるように、吟味と意見の再構築を繰り返す。

本の表紙
(授業時のみ)

佐伯胖(1985)
『「学び」の構造』。

詳しくは、「**資料5**」を
参照してください。

子どもの具体的事実への注目しなければ、 学びの深まは見分けられない

- どこで深まったかを検証するためには、固有名詞としての生徒の学びの記録に目を向ける必要がある。
- 皆さんがやったように、「どことどこがどう結びついたのでか？」といった具体的な分析・検証が必要になることも出てくる。

学習者の具体的な事実に注目する
必要性が特に高まってくる。

学校だけが学びの場ではない!

まず注意したいことは、この段階は必ずしも「子どもからおとなへ」という形でのぼっていくとはかぎらず、たとえば「なぜ?」「どうして?」とうるさいばかりに問いつづける子どもは第3段階であろうが、受験勉強で疲れ果てた高校生は第2段階に陥ることもあろう。現実には、小学校5年生あたりをピークに、下降の途をたどり、無気力型人間としての第一段階にまで成り下がって人生を終えるというナサケナイ場合もありうるし、年齢と共に上昇を重ね、80才90才になってもますます「若々しく」、第6段階で活躍し続ける老大家もありうるだろう。(pp.180-181.)

本の表紙
(授業時のみ)

佐伯胖(1985)
『「学び」の構造』
東洋館出版社。

2. 検討「長谷川君は学んだのか？ なぜ、そう言えるのか？」

資料6を紹介します。

4. 過去の「あの時」をなぜ「学んだ」と 思えたのか？

1. 第1回目のガイダンスの際に、「今までの人生の中で、最も学んだと感じた経験」を書いてもらったと思います。
2. その際に「学んだ」と思えた理由を、今日の授業を踏まえてより言語化して語ることはできるでしょうか？

5. 次回までの課題についての説明(重要)

次回の授業までに、別添資料を読んだ上で、レポートを完成させてきてください。

詳しくは、別添の資料(計8枚)を読んでください。

分からない点などがあれば、いつでも質問・連絡してください。

「振り返りジャーナル」の時間

「皆さんは、日々の大学の授業で、
学んでいますか？記憶していますか？」

※他のテーマで自由に書いてもらっても、
全く問題ありません。

今、何となく書きたいことを
優先してください。

今回参考にした主な本の紹介

田村学(2018)
『深い学び』 東洋館出版社.

佐伯胖(1985)
『「学び」の構造』
東洋館出版社.

松下佳代編著(2015)
『ディープアクティブラー
ニング』 勁草書房

本の表紙
(授業時のみ)

本の表紙
(授業時のみ)

本の表紙
(授業時のみ)

第4回 社会科・公民科教育法 1 社会科基礎論(3)： 「学ぶ」とは何か？：実践記録を読んで子どもの変化を考える

氏名 () 所属学部・学科 ()

1. 具体的に、どこでどう変わったといえるのか？それはなぜか？

| | | |
|---------|---------------------|------|
| あなたの意見 | 重要だと思うタイミング(ページ数など) | その理由 |
| メンバーの意見 | 重要だと思うタイミング(ページ数など) | その理由 |

2. 「資料2」を読んで、下線部・太字の内容を分かりやすく言えばどう言い換えられるのか、考えてみましょう。書き終わったら、周囲の誰かにチェックしてもらいましょう。

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">チェックした人の名前 ()</p> <p style="text-align: center;">分かりやすかったかどうか(○をしてください。)</p> <p style="text-align: center;">(とても分かりやすい ・ ある程度分かりやすい ・ もう少し表現に検討の余地ある)</p> |
|---|

3. 第1回目の「社会科・公民科教育法1」のアンケート記入の際に、「皆さんが人生で最も学んだと感じた経験」を書いてもらったと思います。（例えば、バイトとか部活動と書いていた人もいたと思います。）その際に皆さんが「学んだ」と思えた理由を、今日の授業を踏まえてより言語化して語ることはできるでしょうか？

「第4回 社会科・公民科教育法 1 社会科基礎論(3) 「学ぶ」とは何か? : 実践記録を読んで子どもの変化を考える」の配布資料

資料 1

何のために学ぶのか

「何のために学ぶのか」という問いは、恐らくすべての人が人生の途上、何度も何度もくりかえし問うていることであろう。子どもは子どもなりに、生徒は生徒なりに、学生は学生なりに、誰でもふとしたときに、「こんなことやって一体何になるのだろう」と疑問を持ちながら学ぶものである。

そのときどきに、わたしたちが自分自身を「言いくるめる」理由も千差万別である。「おかあさんがヤレていうから」、「ほかの子もやっているから」、「これをやっとなないと試験におちるから」・・・などと一応は答えてみる。しかし、心の奥底では「でもそれだけのためじゃないはずだ」という気持ちも一方にはのこる。

また、人々が寝静まった夜、ひとりで静かに本を読み、もの想いにふけっているとき、自分が今「考えている」このことは、誰のためでもない、何のためという訳でもない、ただ、ものごとがわかってくるたのしさ、おののきだけがそこにあり、これが本当なのだ、これが人間としての生き方というものだ、という気持ちが、心の奥底からつきあげてくる経験もあるだろう。

何のために教えるのか

「何のために教えるのか」という問いもまた、教師として親として何度も何度も問うていることであろう。「文部省の指導要領にあるから」とか、「いい学校に入ってもらいたいから」とか、一応は色々な意見が出てはくるが、やはり「でも、それだけのためじゃないはずだ」という気持ちも一方ではのこる。

そしてまた、子どもが「ああ、わかった!」とよろこびの声をあげてくれたとき、あるいはその子がわき目もふらず何か一心に勉強している姿をみたとき、「これでいいのだな」と思い、「教えて良かった」と思うもので、何のためというものではない、その子がその子として本当に「生き生きと」生きてくれればそれでよく、そのためになら、今までの一切の苦勞、泣き出したいような絶望と、「なぜわからないのか」とゆさぶりつきたいほどのいらだちの中での苦勞も、全部帳消し、何もかも許してやりたい気持ちになるのが親であり先生である。

何のために学ぶのか。それは私たち自身が「より人間的に」なるためである。あるいは、人間を「より人間的に」していくという人間の日々の営みや文化の創造に自分も「参加」できるようになるためであろう。

何のために教えるのか。それはわたしたちが、子どもたちを「より人間的に」したいからであり、世の中を「より人間的に」していく人々の営みや文化の創造に、彼らも参加していけるようにしたいからであろう。

ところでここで、「より人間的に」なりたいたいか、そうさせたいといったけれども、この「人間的」というのは、どういうことなのだろう。一体、人間とはそもそもどういう存在なのだろうかと考えるに至る。

人間とは何か

「人間とは何か」という問いもまた、人々は人生の途上何度も何度も自らに問うものである。わたしたち自身がこの問いを自らに向けて発するだけでなく、人類の長い文化の歴史の途上でも、「学問」としてこの問いはくりかえし問いなおされてきた。むしろ、新しい学問は、そのような「問いなおし」から生まれ、新しい「問いなおし」として提示されてきたともいよう。

ところが、この本来「問いなおし」であるはずの学問が、1つの「学問分野」として、いわば学問世界での「市民権」を獲得するや否や、人々はもう「人間とは何か」という問いなおしを忘れ、その(確立された)学問分野で扱うところの人間についてだけを問題にする。つまり、本来「仮説」として、あくまで「問いなおし」として出てきた学問が、いつの間にかその分野内での「公理」、「自明の理」を固定化し、その分野で「確立した」方法論と問題領域の二本のレールの上をスイスイと進み、無数の「成果」をあげ何百、何千という「理論」を生み出して、真の人間とはかけ離れたところを、ただひた走りに走り・・・ついに行きつくところまでいく。すなわち、心ある人々が、もう我慢できなくなって、もう一度、「人間とは何か」を問いなおすまで。

私たちは「人間的になりたい」と思って学び、子どもを「人間的にする」ために教えるのであるが、その場合の「人間」とは何かについては、いつの間にか「自明の理」、「公理」のようにあつかつて、「学び」を単なる作業とみなし、「やることになっているからやる」という形で自分自身をいいくるめてしまう

わたしたち自身がそうになってしまうし、学問もまたそうやってきては再び「問いなおされる」宿命を持つ。「問いなおし」で出発したはずが、いつの間にかこの究極的な問いをさける口実と化してしまうからである。「勉強(作業)」することが「学ぶ」ことであり、「学問する」ことであるとみなしてしまい、「人間とは何か」は誰かがどこかで「専門的」に問うてくれたはずで、今やってる「勉強」や「学問」は、そういう問いから発しているはずだから、もう考える必要はない。とにかく「やることになっている」勉強や学問を、確立された領域と方法論でダマッてコツコツやっていたらいいのだ、と。

こうやって自分を「いいくるめて」も、やはりいくつかはあの究極の問い「人間とは何か」が突きあげてくる。それはまた、「学ぶのは何のためか」という問いにもなって、もう一度「問いなおし」が始まる。

かつての「問いなおし」から生まれた科学や技術が、今日公害やエネルギー危機に直面したとき、われわれはもはや自らを「言いいくるめて」いる場合ではないだろう。

もう一度、「人間とは何か」について考えなおし、そこから「学び」のあり方をもう一度考えなおしていかなければなるまい。

(佐伯胖(1975)『「学び」の構造』東洋館出版社, pp.165-169)

資料 2

「深い理解」とは、「概念的な知識の獲得」と読み替えることができます。

例えば、社会科の例で考えると、「霞が関には A というビルがある」という記述があったとします。これは「事実」を言い表しています。では、「霞が関にはたくさんのビルがある」といった場合はどうでしょう。「事実」に加え、霞が関の「特色」を言い表した「知識」であると言えるでしょう。

さらに、「霞が関は、他の地域よりも、ビルが密集している」「霞が関は政府機関が集まっているので、官公庁ビルが多い」と言えば、「特色」より際立った「知識」となります。このことから「知識」には概念化の階層があるということが分かります。(中略)

このように考えると、新しい学習指導要領では、「A さんの農家の仕事は・・・」から「A さんの地域の農家は・・・」へ、さらには「わが国の農業は・・・」「わが国の産業は・・・」へと「知識」の裾野を広げていくことをイメージしていることが分かります。すなわち、これまでよりも物事を大きく捉ええる視野、大きな概念の形成を目指しているのです。

さらに言い換えると、日々の授業で蓄えられていく「知識」を、各教科等の特質に応じて体系化する(構造化する)ことで、その教育内容への理解に一般共通性が付与される、子どものなかにある「知識」が概念化されると考えることができます。こうしたことから、子どもが「より深く」考えられるようにするため、「今の自分の授業よりも深く理解させるにはどうするか」を教師に求めているのです。

つまり、授業を通して子どもに身につけさせたい知識を単なる事実の羅列ではなく、生きて働く知識、**子どもが後々使える知識にしていく(概念的知識を形成する)ことが求められているのです。**

たとえば、スーパーマーケットを調べる学習の例で考えてみましょう。

社会科で獲得する概念のひとつに、「販売の仕事は消費者ニーズを踏まえて、売り上げを高めるように様々な工夫をしている」があります。この内容が子どもの中で概念化(構造化)されるためには、学習を通じて「A スーパーマーケットでは、消費者ニーズに応えるためにどのような工夫をしているか」の具体(事実)を子ども自身がつかみ、つかんだいくつもの具体(事実)を社会的事象に繋げることができてはじめて、1 つ 1 つの知識は体系化され、「消費者ニーズを踏まえた工夫」という概念を形成するに至ります。

ですから、「販売の仕事は消費者ニーズを踏まえて様々な工夫をしている」ことを、教師が授業の冒頭で子どもにいくら伝えても、概念化されることはありません。学習を通じて学んだ個別の事実が、その子のなかで体系化(構造化)されない限り、その「知識」は使い物にならないということです。

概念的知識には汎用性があります。いったん知識が体系化(構造化)されると、ほかの単元の学習に取り組む際にも、既存の知識を当てはめて考えることができる(応用が利く)ようになります。

このとき、「(既存の概念に照らして)A スーパーマーケットと B スーパーマーケットの商品の売り方は同じだな。でも、商品の仕入れ方が違う。これは新たな視点だな。」と新たな気づき(視点)が生まれます。すなわち、消費者ニーズをどのように受け止めて販売するか、その仕事の理解が強化されていきます。さらに、販売だけでなく、商品の生産の仕事もまた消費者ニーズを踏まえていることを知ることになります。同時に、消費者ニーズも一様ではなく、その多様性に応じてどのニーズに着目

するかによって、生産方法も販売方法も異なることをも知ることになるでしょう。**このように概念は膨らんでいくのです。**

(澤井陽介(2017)『授業の見方——『主体的・対話的で深い学び』の授業改善』東信堂, pp.33-35.)

資料 3

「駆動する知識」になるためには、バラバラの個々に知識が存在するのではなく、知識が構造化されていなければならない。構造化、つまり、「(知識が)つながっていく」には、①②の知識同士のネットワーク化及びパターン化でのつながり、③の場面や状況とのつながり、④の目的や価値、手応えとのつながりがあるのではないか。

知識が駆動する状態についてのイメージがつかめれば、「深い学び」は考えやすくなるのではないか。また、授業を見るポイントや子供を見るポイントも自ずと導かれるのではないか。子どもが、「なぜあのように話しているか」「なぜあのようにつぶやいたのか」を「駆動する知識」の視点で見て行くと、子どもの姿がそれまでとは違って見えてきて、「あの知識とつなぎ合わせているのだな」などとみられるようになってくるだろう。またそのことによって、「どこで学びが深まったのか」、その瞬間も捉えられるようになるだろう。

(田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社, p.62.)

資料 4

深いアプローチ……意味を追求すること

意図：概念を自分で理解すること

<によって>

- 概念を既存の知識や経験に関連付ける。
- 共通するパターンや根底にある原理を探す。
- 証拠をチェックし、結論を関係づける。
- 論理と議論を、周到かつ批判的に吟味する。
- 必要なら暗記学習を用いる。

<その結果>

- 理解が深まるにつれ、自分の理解のレベルを認識する。
- 科目の内容に、より積極的な関心を持つようになる。

浅いアプローチ……再生産すること

意図：授業で求められることをこなすこと

<によって>

- 授業を、互いに無関係な知識の断片としてとらえる。
- 事実をひたすら暗記する、決まった手続きをひたすら繰り返す。
- 目的もストラテジーも検討することなく勉強する

<その結果>

- 新しい概念を意味づけることが困難となる。

- 授業や設定された課題にほとんど価値も意義も見いだせない。
- 課題に対して、過度のプレッシャーや不安を感じる。

松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房, p.12.(学習へのアプローチの特徴 Entwistle(2009)を参照)

資料5

わたしたちは「つねに学びつづけていく」ことによって、「何ものか以上のもの」になっていく。そのありさまを、次の幾つかの段階にわけて考えてみよう。

第1段階

最も低いレベルの「学び」というのは、言われた通りのことを全くの受動的に「丸暗記」するレベルである。「おぼえたこと」は「おぼえた」というだけのことであり、そのことのために生活が変わるとか、ものの見方が変わるとかいうものでなく、また、いくつかの「おぼえたこと」が相互に矛盾しないかどうかとか。それら同士の関連はどうかということには全く無頓着のままである。極端な場合には、自分が「おぼえたか否か」すら気にも留めない。「やれ」といわれれば一応やる。「おぼえろ」といわれれば「おぼえる作業」をただやってみるにすぎない。やわらかいネンドでできた人形のようなものと考えて良いだろう。

第2段階

次の段階では、「学び」は若干選択的に行われる。つまり、「学ぶ側」に一種の「目標」があり、その目標に直接関係のあるものだけが選択されて、そのために「学ぶ」。この場合、その目標から外れているもの、その目標との関連が不明確だったり、間接的だったりすることは一切うけつけない。さらにまた、その目標が達成されればすべては終わる。(新しい目標がその時点でない場合。)もちろん、この場合も、「学んだこと」の意味が生活の中でたしかめられるようなこともなく、それによってものの見方が変わるでもなく、また、先の目標が「よい」目標だったかの吟味もない。

俗にいう、「試験のための勉強」、「ほめてもらうためだけの勉強」と言うのがこのレベルであろう。

第3段階

この段階での特徴は、まず目標が必ずしも固定していないことである。むしろ、「目標自体をさがす」はたらき＝「知的好奇心」の芽が生まれてくる。しかし、この場合でも、自分が新しい目標を次々と作り出すはたらきはなく、その目標は外から取り入れられる形で入ってくる。

もう一つの特徴は、ひとたび「新しい知識」が導入されると、そのことの意味は自分の生活のすみずみにまで浸透していくことで、生活のなかで(確かめ得るものに限り)確かめられていく。とはいっても、その「確かめ」の中で、たとえ「矛盾」が発見されたとしても、それは単に「自分にはよく分からぬことなのだろう」と放置され、ことさらその矛盾の解消につとめるはたらきはない。ものごとの「つじつま」をあわせていくけれども、「つじつまのあわないこと」はそのままであって、そこを自分でど

うしようということはない。

第4段階

この段階に入ると、今度は「新しい知識」の確かめ方が、新しい側面をもってくる。つまり、その「確かめ」のプロセスが、単に「自分なりに納得がいく」だけでなく、他人の目(別の視点)から見ても当然だと思えることだけを選択的に吸収していく。したがって、その「他人の目」からみても「つじつま」があわないことが発見されれば、それはそのまま放置されずに、「疑問」として意識され、外にむかってその疑問をなげかけていこう。

このように、自分の心の中に「他人の目」がいろいろと入り込み、「別の見方をすればどうということになる」という形での吟味が行われはじめるわけで、それらの吟味が全部合格すれば一応それを「信じる」ことになり、必要ならば他人の前でもそれを語れる。もっとも、その場合の「語る」というのは、かなり一方的であり、相手の反応によって自分も変わるということはない。いわば、「信念の吐露」のような「語り」である。もちろん、本人なりには、色々な「他人の目」を自己の中にもち、それなりの吟味は経ているわけであるが。

この段階での「学び」の目標は、もはや、「目標」ということばがつかえないほどひろがっているので、あえていえば「より深く物事を納得すること」が目標ということになる。この「より深く」とは、多くの他人の目から見ても矛盾の無い形で、というような意味である。

第5段階

前の段階(第4段階)では、自分の心の中の他人の目(別の視点)でながめていたとき矛盾があったとしても、それは単に「疑問」として外に投げ出されるか、あるいは「疑問」として残るだけであった。ところが今度は、その疑問を自分で何か「新しい一貫性」を生み出すことによって、何らかの形で「解消」しようと努める。もちろん、この「新しい一貫性」を生み出すプロセス自体は、やはり他人の目からの監視を受け、他人にも納得してもらえる(と思われる)プロセスで、その矛盾の解消が試みられる。

第5段階でのもう一つの新しい側面は、自分が信じるところを他人に「語る」場合に、「もしかしたら自分が今まで当然と思っていた前提がまちがっているかもしれない」という可能性をみとめ、それを、実際の他社との対話の中で確認したり修正したりしようと試みる。したがって、他者は「わたしが説得すべき相手」としてでなく、「もしかしたら、わたし自身が説得されうるかもしれない相手」としてみなされる。もちろん、「説得される」ことがあったとしても、この段階に来ている場合は、それは単に「いいくるめられる」ようなものでなく、自分自身が暗黙のうちに「前提」としていたところまでさまのぼり、今まで心の中で用意していた「他人の目」の中に新たな目を加えて、全てを再構成し、新しい一貫性を自分で生み出す形で納得するものである。

このようにして「変革」された自分は、かつての自分とは異なるが、その場合、なぜ異なるに至ったか、どういう吟味を経てそうなったのかが、他人にも十分納得されうるものとして、訴えるだけの理由と根拠をもっているはずである。

第6段階

この段階では、さきの他人の目が、今まで出会った人や自分と接する人びとを超えて、あらゆる可能な

他人の眼を次々と自分で「想定」できるようになる。世の中の種々な現象や問題の中から、新しい視点を発見したり、また、自分自身のうちからも、新しい視点を生み出し、それらと現存する視点との矛盾をこえうる「新しい一貫性」をつくり出してくる。

それはまた、可能性としての仮に規定した自分自身の「前提」そのものを「可能なすべての他人の目」によってどんどん再吟味して、新しい一貫性を自らが生み出す根源としてもはたらく。対話しつつ考えが深まり、考えを深めつつ対話し、また、対話を超越する者へとひろがりが高まりをもつ。

さらにまた、その「一貫性のひろがりが高まり」を、多くの人々に訴えながら、自らもつねに変革にむかう。自分にとっての知識はもはや「すべての可能な他人」にとっての知識となり、文化として残していくし、他人をその一貫性のその一貫性の高まりとひろがりの渦にまきこまないではいけない。

もうこうなれば、その人の「学び」はほうっておいてもどんどん高まりひろまっていくものである。

(佐伯胖(1975)『「学び」の構造』東洋館出版社, pp.175-180)

資料 6

(長谷川君の研究文です)

7月5日

研究文を書くようになって、書く前と考え方が変わった。

それは、バスの中でも何か変わったことはないかと探している。道を歩いていても、「きよろきよろ」して、何か変わったことはないかとさがしながら歩くようになった。

今まで見たこともない新聞の「市場だより」を学校から帰っていつも見て、何か変わったとことが無いか注意してみている。

また、日本の農業について書いてある記事を探して読んでいる。特にキャベツのことに気を付けている。すると、「キャベツ」の値段のうつりかわりがわかり、なぜそうなったか考えられる。

今まで、ただ値段のうつりかわりだけをみていたが、近ごろはそれについて考えるようになったところが変わったことだ。

その他、農家の人や牧場の人に、分からないことを質問したりして、社会科のよい勉強になった。本には書いてないことがわかった。

僕は、毎日たった2枚くらいの作文を書くようになって、社会科や理科などで、今まで分からなかったことが分かってきたり、不思議なことを調べ、研究するたのしさがでてきたので、とてもとくをしたと思った。

(社会科の初志をつらぬく会(1976)『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選 第2集』pp.173-174.)

「学びの深まり」を一言で言えば……

グループメンバーの名前(フルネームで)

(司会) (書記)

(発表) (その他)

授業記録の長谷川君の変化に関する斉藤のメモ

| 日付 | 長谷川君に関する出来事など。 | メモ |
|-----------|--|--|
| 4月25日 | 研究文では、綺麗に見えた。凄いと思った。といった指摘が多い。 | 素朴で疑問などが生じていない。 |
| 5月27日 | 授業者は、データから兼業・専業農家の違いを推測させようとする。 →見学授業では、農家の作業の具体的なイメージが描けないがゆえに、専業と兼業農家の違いを推測するのに行き詰まる。 | 具体的にイメージできていない。 |
| 日付不明 | 授業として、実際に農家に見学に行った。 専業農家の所有面積が狭いことに驚く(クラス全員) ↓ なぜ、狭くても良いのか、推測する。 ↓ ビニルハウスを発見する。 | 事実に驚いた上で、その原因を突き止める。 【問題解決】 |
| 6月5日 | ビニルハウスの調査をして具体的な秘策を学んでくる。 「よく勉強しているなあ。研究しているなあ。」 「このように、Nさんの家では、せまい土地を有効に使う工夫をしていました。高収入のかげに、こんな工夫と努力があったとは知りませんでした。」 p.132-133. | ビニルハウスの秘密を深堀りし、高収入の背景を突き止める。 【問題解決】 |
| 見学後(日付不明) | 手間がかからない野菜で高く売れる野菜を栽培するのが良いと考える。 ↓ 実際には、手間がかかる野菜をあえて作っている農家の存在を知る。 ↓ 多少手間がかかっても、高く売れると判断する。 P.138. 「ぼくは、Nさんは、『農家の人』というより、『商売人』という感じがしました。」 p.139. | 資料の読み取りから生じた疑問を、議論の末に解決する。 【問題解決】 |
| 5月31日 | 野菜屋にキャベツの値段の移り変わりを調べに行っている。 「なぜこんなに安くなったのかを、お店の人に聞いてみたら、」 p.140. | 授業で出た結論に関して、実際に値段がどのように変化したのかを現地調査している。【裏取り調査】 |
| 6月14日 | 新聞記事に夏果物の値段に関するものを見つけ、分析をしている。 「ぼくは、何故だろうと思いながら読んでいった。」 p.141. | 日常の新聞と関連づけて問いを深めている。【追究】 |

| | | |
|-------|---|--|
| 6月12日 | 授業で牧場の見学 | |
| 6月27日 | 複数の牧場に自主的に見学に出かけている。 「ぼくが、この牧場を見に行った目的は、・・・をくらべてみることです。」 p.149. | 牧場の秘密を理解するために、複数の牧場を比較に行く。【追究】 |
| 日付不明 | 水産業の授業が始まる。 沿岸漁業は今後はダメで、沖合と遠洋漁業に移行していこうと予想している。 | |
| 9月6日 | 魚屋に、市場に集まる魚の種類と、それがとれる海を調べに行っている。 | 【裏取り調査】 |
| 9月25日 | 「みの島の漁家数のうつりかわり」の資料に驚く。 →なぜ、漁獲量が減っているのに、漁家数がそれほど減っていないのだろうか？ ・「分家」という発想に至る。(貴戸君のアイデアから) ↓ みの島の沿岸漁業の漁獲量のうつりかわりの資料を見て驚く。 →なぜ、総量が増えているのか？ ↓ 新しい資料「みの島の漁家、Aさんの家の収入の移り変わり」を見て、漁獲量が一番多い46年にAさんの収入が減っていることに疑問を持つ。 | 提示資料に驚く。 他の学習者と問いを追究していく。【追究】 |
| 9月27日 | 学校で、(おそらく自主的に)「志賀島の年齢別の漁民グラフ」を見る。 ・若い人が案外多く漁師になっていることに驚く。 長浜に調べに行った記憶と関連づけて、「漁業権」のアイデアを思いつくに至る。 | 自主的に読んだ資料から、「漁業権」のアイデアを思いつく。 |
| 10月1日 | 調べた結果を研究文に書いている。 貝の養殖、貝のとり方、売り方などについて調べている。 →それらを調べることで、売上げが伸びたことに長谷川君自身が気づく。 「第一に、なぜみの島で、魚から「貝」に重点が移ったかということだ」 p.166. 「みの島の漁業は、僕たちの知っている漁業とはだいぶちがうのだろうか。それなら、なぜちがうのだろうか。」 p.167. | 実際の漁家調査を自主的に行い、養殖業の発達という、売上げ上昇の背景を突き止める。 【問題解決】 |
| 日付不明 | ・大谷「それにしても、漁民は生活の知恵があるなあ。次から次と新しいことを考えたりして。」 p.168. 阪本「魚屋さんは、工場などをどう考えているのだろうか、ということも聞いてみたい。」 p.169. | →農業の議論との繋がりを彷彿とさせる。 |

【課題の説明】 第4回の社会科・公民科教育法1の課題について

○課題の趣旨

第5回目の授業では、戦後日本で「社会科」という教科が誕生した時期について扱います。具体的には、社会科創設期のお話を簡単にした後、当時の代表的な社会科実践の一つである無着成恭の『山びこ学校』について、議論していく予定です。

それに先立って、以下の資料を読んだ上で、あなたの意見をレポートにまとめてきてください。レポートの詳細については、本資料の4ページにある「レポートの詳細について」の記述を参考にしてください。レポートはA4一枚程度で構いません。

――以下が資料です。四角の枠内は引用(一部、省略含む)で、それ以外は斉藤の文章です――

大槻健(1984)は、戦後直後の状況と社会科の関係について、以下のように述べています。

1945年8月15日、「玉音」放送によってはじめて敗戦を知らされた国民は、その衝撃による一時的な興奮からさめたとき、自分たちが長い間権力当局から欺かれていたことに眼を向けはじめた。しかし、「欺かれた」と意識することは、同時に自らの無知に対する痛恨の表明である。自らを無知に仕立て上げた教育に対する国民の関心が集中したゆえんであろう。

戦後教育改革について、その仔細までは知らないながら、新しい6・3制の学校で、新しい内容の教育が行われるという期待を、多くの国民がもっていたと考えられる。わけても自分たちを無知に仕立て上げた、修身、歴史、地理の授業に代わって、新しく登場した「社会科」に期待するところが大きかったとみられる。

(大槻健「農村の現実にいどむ子どもと生活綴り方――1951年・無着成恭「山びこ学校」(中学校社会科)」民協連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史：記録と分析・中学高校編』あゆみ出版, p.31-32. より抜粋。)

そして、日本で初めて「社会科」という教科について論じられたのが、1947年に文部省から出された学習指導要領においてでした。要するに、当時の一般の教育関係者に対して、初めて「社会科の理念」が語られたのが、この学習指導要領の文章であり、私たちが社会科教育の歴史を振り返る上でも、重要になってきます。その1947年の学習指導要領では、社会科について以下のように述べています。少し長いですが、以下、引用します。

第一節 社会科とは

今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである。

社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の、相互依存の関係を理解することが、最もたいせつである。そして、この相互依存の関係は、見方によっていろいろに分けられるけれども、こゝでは次の三つに分けることができよう。

- 一、人と他の人との関係
- 二、人間と自然環境との関係

三、個人と社会制度や施設との関係

人と人との相互依存の関係は、単なる個人間だけの関係ばかりではなく、更に進んで、個人の多数の集まりと見なされる、諸団体相互ないし諸国民相互の関係をも含むことになる。これが社会生活の理解に重要なことは、いうまでもあるまい。

・・・(中略：斉藤)・・・

社会生活を理解するには、相互依存の関係を理解することがたいせつであり、そして、その相互依存の関係を理解するには、人間性の理解がこれにともなわなければならない。社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいることを忘れて、ただ社会に現われているさまざまなことばかり理解しても、それは真に社会生活を理解しているとはいえない。従来のがが国民の生活を考えて見ると、各個人の人間としての自覚、あるいは人間らしい生活を営もうとするのぞみが、国家とか家庭とかの外面的な要求に抑えつけられたために、とげられて来なかったきらいがあった。そのために、かえって国民としての生活にも、家庭の一員としての生活にも、さまざまな不自然なこと、不道德なことが生じていたことは、おたがいに痛感したことである。青少年の人間らしい生活を営もうという気持を育ててやることは、基本的な人権の主張にめざめさすことであると同時に、社会生活の基礎をなしている、他人への理解と他人への愛情とを育てることもである。事実、みずから自分の生活の独立を維持し、人間らしい生活を楽しむことを知っているものであるならば、そこにはじめて、他人の生活を尊重し、自他の生活の相互依存の関係を理解することができ、自分たちの社会生活を、よりよいものにしようとする熱意を持つことができるのである。社会科においては、このような人間性及びその上に立つ社会の相互依存の関係を理解させようとするのであるが、それは同時に、このような知識を自分から進んで求めてすっかり自分のものにして行くような物の考え方に慣れさせることでなければならない。従来のがが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。これはいま、十分に反省されなくてはならない。もちろん、それは教育界だけのことではなく、わが国で社会一般に通じて行われていたことであって、そのわざわざの結果は、今回の戦争となって現われたといってもさしつかえないであろう。自主的科学的な考え方を育てて行くことは、社会科の中で行われるいろいろな活動にいつも工夫されていなければならない。

・・・(中略：斉藤)・・・

社会科においては、青少年の社会的経験を、より豊かな、より有効なものに発展せしめようとするが、それは決してませた青少年を作ることではない。なぜならば、青少年は未来の社会人であるばかりでなく、現在すでに社会人であり、その日その日の生活それ自身が、もっと人間らしいものへという追求の生活であるからである。したがって社会科は、現在の青少年として、その青少年らしい人間生活、社会生活を営んで行けるようにするものである。

社会生活がいかなるものかを理解させ、これに参加し、その進展に貢献する能力態度を養うということは、そもそも教育全体の仕事であり、従来も修身・公民・地理・歴史・実業等の科目は、直接この仕事にたずさわって来たのである。けれども、それらの科目は、青少年の社会的経験そのものを発展させることに重点をおかないで、ともすれば倫理学・法律学・経済学・地理学・歴史学等の知識を青少年にのみこませることにきゅうきゅうとしてしまったのである。したがってこれらの科目によって、生徒は社会生活に関する各種の知識を得たけれども、それがひとつに統一されて、実際生活に働くことがなかったのである。いいかえれば、青少年の社会的経験の自然な発達を促進することができなかつ

たのである。社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえに、いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなるのである。しかも将来、倫理学・法律学・経済学・地理学・歴史学を学ぶ時の基礎となるような身についた知識や、考え方・能力・態度は、社会科においてよりよく発展せしめられるであろう。このような意味において、社会科は、学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、青少年に対する教育活動の中核として生まれて来た、新しい教科なのである。

(文部省(1947)『学習指導要領 社会科編(試案)』より抜粋・引用)

このように提案された学習指導要領に関して、賛否両論を含め、様々な議論が起こりました。それに関して、大槻健(1984)は以下のように述べています。

学習指導要領が拘束性をもたない「試案」として出されたこともあって、現場での自由な取り組みと、社会科教育のあり方をめぐる論議が、当時きわめて活発に進められた。文部省批判の実践や理論もさることながら、当時、一方では、コア・カリキュラム運動を中心とした、アメリカの社会科に学ぶ傾向が広く見られことも無視できない。

・・・(中略：斉藤)・・・

しかし当時の多くの教師や国民がもともとめていたものは、右にみるようなアメリカ型の華々しいカリキュラムや、学習指導要領の是非をめぐる議論ではなかった。戦後の荒れ果てた生活の現実をふまえながら、新しい民主主義の創造をめざす具体的な実践の天啓をどこに見いだすか、という問題であった。とくに新しく発足した中学校では、まだその歴史が浅く、目ざすべき実践の方向を見定めることが求められていた。

そうした状況の中で、1951年に『山びこ学校』が出版された。すでに前年より朝鮮戦争が始められ、アメリカ占領軍によってレッド・パーシをはじめ国民の民主主義的権利の抑圧が進んでいた。これらの動きに抗して、平和と民主主義をもとめる運動が次第に拡がり始めていた。

・・・(中略：斉藤)・・・

騒然たる、しかしあきらかに日本国民の眼が平和と独立に向かっている時、山形県の一山村である山元村の青年教師が、その中学生とともに作り出した『山びこ学校』の実践は、教育界だけでなく、広範な国民の間に大きな反響を呼び起こした。

この実践記録は、無着成恭が1949年度の中学2年生に対して展開した社会科の授業において、生徒たちに書かせた作文(生活綴方の伝統に学んで無着が指導した生活綴方)をまとめたものである。・・・(中略：斉藤)・・・教育の内外を問わず多くの人々が注目したのは、この実践と子どもの作品が、日本農村の現実に立脚して、それを通して日本社会の問題を鋭くえぐり出していたからである。

(大槻健「農村の現実にいどむ子どもと生活綴り方——1951年・無着成恭「山びこ学校」(中学校社会科)」民協連社会科学研究委員会編『社会科教育実践の歴史：記録と分析・中学高校編』あゆみ出版、p.31-32、より抜粋。)

なお、ここで出てくる「生活綴方」とは、それ自身がとても歴史の長い、意味合いの深い考え方なのですが、ここでは一旦、「生活について、生徒自身が綴ること」としてシンプルに捉えてください。

さて、これらの文章を踏まえ、レポートについて、論じてください。『山びこ学校』の具体的な実践については、本資料の5～8ページに添付掲載しています。

【重要】レポートの詳細について

配布した資料を読んだ上で、以下の3点に教えてください。分量としては、A4用紙一枚に収まる程度の量で構いません(Wordの初期設定のレイアウトを想定しています。)

1点目

無着成恭の『山びこ学校』の概要について、300字程度で簡単にまとめてください。

2点目

無着成恭の『山びこ学校』の実践は、本資料の1~3ページに記載した、1947年の学習指導要領における社会科の理念を具体化していると思いますか？もしくは、理念とは、異なるものになっていると思いますか？あなたの意見を書いてください。

3点目

実は、無着の『山びこ学校』の実践に対して、「ムチャクチャカリキュラム」だと批判する人もいました。その背景には、無着の実践が、あらかじめ指導者の側の計画を用意したものではなく、その場で生徒の問題意識や周りで起こる出来事を尊重・反映して授業を進めたことにあります。実際、この実践を行った当時の無着は、この実践こそが「ほんものの教育」だと捉えていました。しかし、そのような考え方に対して、学問としての繋がりや構造(系統性)の弱さが指摘されたのです。

結果的に、その後の無着は、教科内容の学問的な系統性を強調した授業を提案し、自身の授業スタイルを変更していくこととなります(詳しくは来週の授業で扱います)。一方で、この無着の変化に対して、大槻健(1984)は「無着はそれによって従来の弱点をのりこえようとしたのだが、『山びこ学校』にみられる子どもの活きた眼、科学的には未熟だが、現実を自らの力で乗り越えようとした主体的意欲の育成は必ずしも貫徹されていない。」と評価しており、今なお、これは論争的な点と言えます。

そこで皆さんには以下の「意見1」か「意見2」のいずれかの意見を選択して欲しいと思います。

意見1

無着の『山びこ学校』の実践を読んで、学問の系統性(学問的な順序に基づく学び方)をもう少し重視すべきだと思う。

意見2

無着の『山びこ学校』の実践を読んで、仮に学問的な系統性が弱くても、これこそがほんとうの学びだと思う。

「意見1」「意見2」のいずれかの意見を選んだ上で、あなたがその意見を選んだ理由についても述べて下さい。もちろん、この答えに正解はありません。

次回の授業では、レポートの2点目と、特に3点目の論点について議論したいと思います。(その際は、他の関連資料なども配りながら、掘り下げていきたいと思います。)

※なお、資料の内容が難しいと感じた人や、資料の内容をもっと詳しく知りたいと感じた人は、いつでも斉藤まで連絡もしくは研究室訪問をしてください。

※山びこ学校の実践記録は省略

1. 紹介する本

田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社。

2. 報告者

斉藤仁一郎・課程資格教育センター教職研究室

3. 本の要約（300字程度）

新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」の「深い学び」に焦点を当てて、学習指導要領作成に密接にかかわった著者が論じています。

本書では、「深い学び」を特に「駆動する知識」と「ネットワーク化」のキーワードのもと、知識の繋がりや知識習得のプロセスを重視して論じています。また同時に、深い学びが起こる4通りのタイプを紹介し、それぞれに関連する授業実践例を、様々な教科で紹介しています。

これらの授業実践を現実化するためには、教師の授業力が今まで以上に問われる。そのような問題意識から、授業研究のあり方や、子どもの学びを見取る力の付け方について、後半部分で詳しく論じています。

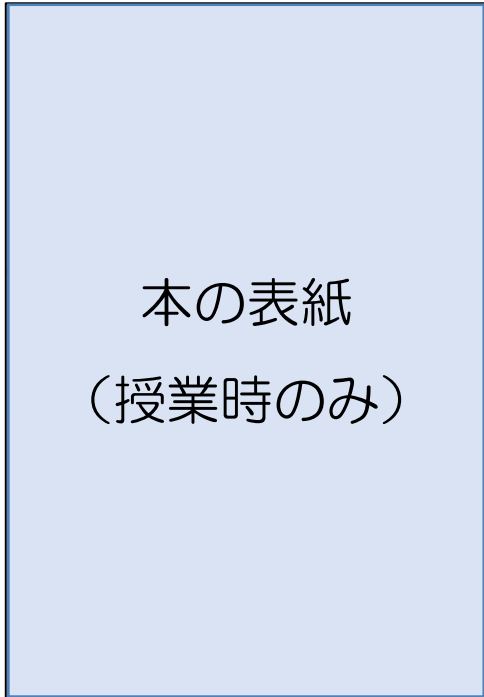
4. 本の感想（400字程度）

現場教員から文科省・国立政策研究所へとキャリアを広げた著者のバックグラウンドを活かし、新学習指導要領の意図を詳しく説明したものとなっており、具体的な授業例もあって理解の役に立ちます。

個人的には、一般的に研究で言われる「学び論」や「学習理論」の議論と、著者のいう「深い学び」の議論との間に少しだけギャップのようなものを感じた気がします。ただ、一つ一つの紹介例を読者が吟味しながら読むことが、とても良い学びになるように感じます。また同時に、深い学びのプロセスを分かりやすく類型化することで、多くの学校教員にとって、実践がしやすくなる可能性も感じました。

私も、著者自身がいうように、深い学びを見取るためには、徹底的に子どもの学びの姿に注目する必要があるという意見には賛成です。そうすると、細かな生徒の学びの記録や認識の変化を捉え、その「事実」に基づいて授業を評価する必要が出てくるのかなと思います。深い学びを目指した授業のあり方を論じる際に、デザインの議論もさることながら、評価の視点から捉える必要性を感じさせてくれる本だと感じました。

5. 本の表紙



本の表紙
(授業時のみ)