

## 社会科・公民科教育法 1 第 2 回の資料 3

### 資料 3-1

#### 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。「おかあさんがヤレっていうから」、「ほかの子どもやっているから」、「これをやっとか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めるめてしまう

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ツてコツコツやっていたらいいのだ、と。

こうやって自分を「いいくめるめて」も、やはりいくつかはあの究極の問い「人間とは何か」がつきあげてくる。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)

「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」と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 3-3

「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 3-4

#### 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 3-5

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(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、対話を超え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られない。

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ろう。

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