



小学校社会科指導法に関する遠隔学修教材の作成 (2)

吉永, 潤

(Citation)

教育科学論集, 26:75-90

(Issue Date)

2023-02-28

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100482194>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482194>



小学校社会科指導法に関する遠隔学修教材の作成（２）

Development of a Distance Learning Material

on Methods of Teaching Social Studies in Primary School（２）

吉永 潤*

YOSHINAGA Jun

(*人間発達環境学研究科・教授)

キーワード：コロナ禍、小学校社会科指導法、オンデマンド型教材、新学習指導要領

はじめに

本稿で紹介するのは、2020（令和2）年度前期、第1・2クォーターにおいて、神戸大学国際人間科学部子ども教育学科で筆者が担当する小学校教職科目「初等社会科教育論1」「同2」（3年生対象）において作成、使用したオンデマンド型の遠隔学修教材である。すでに、本誌前号『教育科学論集』第25号、2022年、pp.75-88）ではその前半（第1講～第6講）を紹介した。本稿はその続編で、第7講～第12講を掲載する。なお、本稿掲載にあたっては、実際に授業で使った教材の内容の一部の省略や修正を行った。

1. 第7講 「見方・考え方」とは何か

(1) 学習指導要領に学ぶ(?) 上手な服の買い方

「～的な見方・考え方」を形成するという、今回の指導要領で打ち出された学習目的は、ご存じのように、社会科だけではなく、全教科にまたがって要請されているものです。

今回、このような学習目標が掲げられた理由として、**従来の学校教育では、そこで授ける多くの知識や理解を、学習者が学習活動の中で使う・活用するものとは必ずしも考えられてこなかった**、という強い反省・批判の意識があると思われます。学んだ事項を「使うこと」は、将来の学習者個々の人生に丸投げされ、学校では、まずはそれらを「貯めこませる」ことに全力が挙げられてきた、という現状認識があると考えられます。

唐突な例を出しますが、みなさんは、服（とか靴とか）を買うとき、次のどちらのタイプでしょうか。

①「これはいい」と思ったら買ってしまふ。そうやって買ったものが多くたまっているが、よほど気に入ったもの以外は数回しか着ていない。

②「これはいい」と思っても、その服と、すでに持っている服の組み合わせを考え、おしゃれな組み合わせになりそうだったら買う。

私は①の典型で、着ていない、ため込んだ服の在庫が、そのうち古着屋をやるかと思うくらいあります。つまり、そのモノに個別単発に惚れて即買いしてしまうわけです。

いっぽう、「パリのおしゃれ上手は服を10着しかもっていない」などと言われますが、これは②の買い方ですね。こういう買い方をする人は、買うときに、すでに持っている服とか靴とか帽子とかとイメージ上で組み合わせて、平日の通勤シーンとか休日の街歩きシーンとかをシミュレーションする思考がフル回転しているのだと思われます。そうして買った新しい服は、既存の服や靴などが秘めていた、これまで気づけなかった魅力を発見させる触媒の働きもするでしょう。

このうち、「指導要領推奨」の買い方は、つまり②なわけです。服（知識）を、ただ個別単発にため込むのではなく、それをさまざまに着こなし（使いこなし）て、新しい可能性に気づきなさい、新しい発想を広げなさい、ということですね。

これを「見方・考え方」ということと言えば、いま、A、B、Cという3つの服（知識）を持っているところにDという新しい服（知識）と出会ったとすると、

①まず、既存のA、B、Cを、ニューアイテムDを理解したり解釈したり評価したりする「見方・考え方」として働かせ、
②また逆にDが、既存のA、B、Cを新たに理解したり解釈したり評価したりするための「見方・考え方」として働く、という**相互作用**が起こることが期待されていると言えます。

③さらには、ABCDという4つの服（知識）が、今や新たな「見方・考え方」となって、いままで挑戦していなかった新たなおしゃれ（課題）に取り組むことが可能になる、となっていくことが期待されます。

この①～③のプロセスこそが、学び・授業のプロセスに他ならない、というのが、新指導要領の考え方といってよいと思います。

社会科の例に置き直せば、例えば、すでに学習したA「**信長のキリスト教対策**」、B「**秀吉のキリスト教対策**」、C「**家康のキリスト教対策**」を踏まえてD「**家光のキリスト教対策**」を見る。逆に、DからA、B、Cを評価してみる。さらに、ABCD

を総合して、今日の日本人の宗教観について考えてみる、といった学び方になると言えます。

以上から、新学習指導要領が求める知識・理解形成を目指す授業のあり方・考え方として、**知識・理解形成の学習を、個々個別的な知識の累積にとらえるべきではなく、さまざまな知識の相互的な関係性や連関性の形成にとらえるべきである**、ということがお分かりになると思います。そしてこれは、社会科に限ったことではありませんね。

(2) 総合的な判断力としての「見方・考え方」

ここまでは、服＝知識という対応で話してきましたが、「新しい服を買ってみる」という体験を、「課題解決型」の学習の例あるいは比喩として考えることもできます。

既存の服とイメージを突き合わせながら新しい一着を選ぶ、という「課題」体験は、成功も失敗もあるわけですが、いずれにせよそのような体験の蓄積、いわゆる経験値が、次の新たな一着を選ぶ際の「見方・考え方」を豊かにしていくと言えるでしょう。

この「見方・考え方」は、既存の服とのマッチングについての判断というだけではなく、長持ちする縫製、自分に向けた色、店の選び方、店員の助言の聞き方やあしらい方、いつ安くなるかの判断、値切り方…などを含みこんだ、**総合的な判断力**と言えるものに広がっていくと思われます。

社会科の例に置き直せば…

例えば「**家康になってみて、江戸幕府の安定をもたらす国際関係として、旧教勢力のスペイン・ポルトガルと新教勢力のオランダ・イギリスのどちらと強い関係を結ぶべきかを選択してみる**」といった課題についての課題解決学習の体験を考えてみます。

このような課題解決の学習体験は、キリスト教にどう対応するか、のみならず、海外の軍勢力にどう対応するか、外交政策と国内統治をどう関係させるか、貿易利益をどう確保するか、海外情報をどう獲得し分析するか…といったさまざまな案件についての総合的な判断力を形成するであろうと期待できます。

そして、この学習体験が、この後例えば、ペリー来航以降の「開国」の学習で、江戸幕府や明治政府の対外政策を理解したり評価したりする学習の際に（さらには、今日の日本政府の外交政策を理解・評価する際においても）、さまざまな観点の「見方・考え方」、社会事象に対する総合的な判断力を提供すると考えられます。

(3) あとで効く

第6講で、課題解決型授業の弱点として、「学習者がそれを通じていったい何を学んだのか」が見えにくい、可視化して把握しにくい、したがってその学習評価も難しい、ということを指摘しました。だから、課題解決型授業は、その授業それ自体を単体で見つめていても、その学習効果は見えてきにくい、という話をしました。

課題解決型の学習課題は、というか、そもそも課題が課題である理由は、「何かを重視すれば何かが損なわれる、どうすればいいのか？」という、複数の要素間の**ジレンマ**あるいは**トレードオフ（非両立関係）**がそこにあるからです。したがって、それを解決するためには、できるだけ広く多様な観点から多角的かつ総合的に検討し、その上で、大局的な判断・意思決定を下すことが求められます。このような課題に取り組み解決を模索する体験が、現実の社会的諸課題を検討する多様な観点、言い換えれば、多様な「社会的な見方・考え方」を学習者の中に形成すると考えられます。

しかし、学習者の中に、課題解決体験を通じて自分の中にどのような「社会的な見方・考え方」が形成されたかについて、そのすべてを自らが自覚して「自己申告」を行うのは、おそらく不可能です。事後の感想文で、数人の学習者の感想に学習成果の一端が伺えれば、その時間についての評価資料としては上出来、というところでしょう。

このような課題解決的な学習の成果・真価が試されるのは、実は、**その後の授業における新たな課題に対する挑戦の中において**なのです。

しかし実は、この「**あとで効く**」性は、課題解決型授業だけと限りません。知識・理解形成を目指す通常の多くの授業においてであっても、つまり、すべての学習において、実は成り立ちます。——例えば、中世の十字軍について学習した知識が、近世の大航海時代の学習において「効く」、つまり、それが世界全土（日本も含む）を対象とした十字軍遠征であったとわかる、といったものです。（その証拠に、スペイン艦隊のマストには、巨大な十字が書いてある）。

したがって、新学習指導要領は、「ある授業の学習成果を、その授業直後にすべて測れると思ってはならない。特に、その直後のペーパーテストで測られているのは、その学習成果の、ほんの氷山の一角にすぎない」と考えている、と言ってよいでしょう。

「社会的な見方・考え方」とは、このように、いわばボディブローのようにじわじわと形成され、後でその効果を発揮するような学習成果である、と考えるべきです。

であるからこそ、逆に、ある授業・ある単元においてどのような「見方・考え方」を形成するかについて、教師はできるだけ自覚的、計画的である必要があります。かつ、その「成果」を、事後のどのような学習場面で発揮させるかについて中・長期的展望が不可欠となります。

いわば、**インプットとアウトプットを同時に見通した学習計画の策定**が求められるわけです。学習指導要領は、このような、中・長期的な（場合によっては教科を超えて発揮されるような）学力の形成の計画を、「**カリキュラムマネジメント**」と呼んでいます。

2. 第8講 知識と知識を関係付ける

(1) 知識は、関係性の中で学ばなければ活用もされない

前回のポイントを一言で言えば、「服は、それを着ることを前提で買うように、**知識は、それを使うこと・活用することを前提で学ばせよう**」ということになると思います。

服を買う、あるいは着るとは、多少ともおしゃれに気を使って買う（着る）場合、**組み合わせ**を買う（着る）、ということであると言えるでしょう。

そうすると、まず、知識を**学ぶ（学ばせる）**とは——いわば服を買う、に相当するもので——端的に言って、**ある知識と他の知識との関係性に気付く（気付かせる）**、ということだと言えるでしょう。また、知識を**使う・活用する**とは、服を着る・着こなす、に相当するもので、**ある知識と他の知識との関係性に——どこからか先は教師が予定した以上の仕方——学習者自身が気付いていく**、ということであると言えるでしょう。

だとすると、服の買い方がその着方に連動するように——思い付きで買うと結局あまり着ないが、思慮の上で買うといういろいろな着方を試したくなるように——、**学習者が、学んだ知識を使い活用していこうと思うためには、そもそも、その知識を獲得させる時点での学ばせ方が重要だ**、ということがわかってくると思います。

すなわち、**知識を関係性の中で学ばせていくことは、学習者がその後、その知識をめぐる新たな関係性を開拓していこうとすること、すなわち、その知識を活用していこうとすることの大前提**となるのです。**知識は、関係性の中で学ばれなければ活用もされない**、ということ覚えておいてください。

教師は、いわば、「あれこれ比べてゆっくり試着すること（＝いわばヨコの関係考察・普通に言う比較）もさせてくれないし、持ち服との相性をじっくり考えること（＝いわばタテの関係考察）もさせてくれない服屋の店員さん」みたいになってはまずいわけです。「買った」思い出より「買わされた」思い出が残るお店には、私はまた行こうとは思いません。

これを「**見方・考え方**」の学習に引き直して述べるなら、「いいか、これが見方だ、考え方だ」という感じの、「**見方・考え方**」単独の学習とその積み上げ、といった授業の発想はうまくいかないことがわかります。というか、それは当たり前で、「**見方・考え方**」とは、あるものAを、ある仕方Bで見たり考えたりすることであり、「ある仕方」とは、**既有的、あるいは別の何らかの知識というメガネを通じて**、ということにほかなりません。したがって、「**見方・考え方**」の学習とは、あるもの（知識）を、別のあるもの（知識）との関係性の中で見る、考える、という**学習体験をスルーしてしまっ**ては、決して成立しないものだと言えます。「これはとにかく大事な見方・考え方だから知っておきなさい。これもそう。これも大事…」という教え方は、いわば、ほとんどのユーザーが使わないオーバースペックなアプリを次から次へ搭載したスマホやパソコンを売りつけるメーカーのようなものです。

(2) 「暗記型」・「知識形成型」・「課題追究・解決型」

前回は、課題解決型授業の「あとで効く」学習効果について

でも論じました。

知識形成型の授業が、**教師が予定した、ある知識と他の知識の関係性を学ばせる**、ということであるなら、課題解決型授業とは、**学習者自身が「課題」の当事者となって、その解決のために関係しそうな、使えそうな知識を探すもの**、と言えます。まずは、学習者個々が各自の頭の中の**既有知識ないし経験を検索して（思考）、次に、学習者相互の間で既有知識・経験を出し合い、突き合わせて（対話）、必要があれば本や地図やネットなどを調べて、（さらに必要があれば現地を見に行き、人にメールで質問して、zoomでインタビューして…などして）、つまり、既有知識と新知見を総動員して課題の解決に取り組ませる授業である**、と言えるでしょう。

ただ、「課題」とは、必ず複数の、必ずしも両立しない要素が絡まり合ったものですから、学習者（やそのグループ）ごとに、何を重視するかに応じて、たどり着く答え・解決案が異なってきます。したがって、学習者やグループごとの意見の違いが、さらに討論となって展開していく授業も構想できるわけです。

そして、そのようなさまざまな課題解決体験が、それ以降の、新たな課題解決的課題状況の中で生きてくると考えられます。例えば、討論を経てはじめて、当初のグループ内協議では気づかなかった新たな観点が得られることを経験した学習者は、次回以降の課題解決状況の中で、まずグループ内でできるだけ異論を出し合って討論した方がいい、と考えるようになるかもしれません。さらに、学習者個人の中で、決めつけをせずに、あれこれ批判的に考えた方がいいと気付くかもしれません。

実は、ここまでくると、第4講で強制的に区別した「課題追究型（謎解き型）」（why型）授業と、「課題解決型」（how型）授業との差は、かなり縮まってきます。whyであれhowであれ、結果として、学習指導要領でいう「**課題を追究したり解決したりする活動**」として総合されてくるわけです。

そこで、いまこれらを「**課題追究・解決型**」授業と総称して呼称するとすれば、これに対する概念は、（ここまでもその言い方をしてきましたが）「**知識形成型**」授業、ということになるでしょう。

「知識形成型」授業とは、**教師が教えることを予定した、ある知識と他の知識の関係性を学ばせる授業**ということができるものです。

そうすると、あの例の、試験直前内容消化型というか、黒板丸写し型というか、ワークプリント穴埋め型というか、とにかく知識の記憶形成を最優先する「暗記型」授業は、**知識と他の知識との関係性を問わず、知識を個々個別に、いわば各個撃破で、しかも大量に学ばせる授業**、と性格付けることができるでしょう——このタイプこそ、まさしく世間普通の社会科授業のイメージ、「社会科あるある」でしょうね。

したがって、社会科授業は、①「暗記型」授業、②「知識形成型」授業、③「課題追究・解決型」授業、に大きく3分される、と言えると思います。雑駁に言って、現状では、こ

のうち「暗記型」が約7～8割、「知識形成型」が約2～3割、「課題追究・解決型」は1割未満のレアケース、ということではないでしょうか。そして、学習指導要領が要請するのは、この「暗記型」タイプの授業、正確には、このようなタイプの授業ばかりの社会科、からの脱却と言えます。

(3) 知識と知識のヨコ関係とタテ関係

以上のことによって確認したいのは、**学習指導要領は、「知識形成型」授業を、少しも軽視したり排除したりしていない**、という点です。——この点に関する誤解は、皆さんの中にもあると思いますし、何より、現場教師の中に相当蔓延しているように思われます。

学習者の中に知識と知識の関係性のネットワークを作り上げることは、社会科（を含む教科学習）の基礎基本と言える使命です。したがって、教師を目指す皆さんが、まず身につけるべき授業技術とは、学習者の知識を着実に形成し成長させていく授業の構成と展開の技術にほかなりません。**「知識形成型」授業でこそ、教師の基本的力量が問われるのです。**（特に、教育実習を目前としたみなさんには、この点を強調しておく必要があります）。

では、その**「知識形成型」授業の基本技術**とは何でしょうか。もちろん、授業技術には方法的、内容構成的にきわめて多様な側面があります。しかし、その基本中の基本は、すでに何度も述べたように、**知識を、他の知識との関係性の中で学ばせる**、ということに尽きるのではないかと考えられます。

そこで考えるべきことは、**知識と知識の関係性には、どのような種類があるか**、という課題です。

この課題も、哲学的に考え始めると、とんでもなく奥深いものとなりますが、ここでは単純に考えたい。すなわち、知識と知識の関係性には、①**ヨコ関係**と②**タテ関係**がある、というものです。

実は先ほど、さりげなく例を埋め込みました。知識間の関係性を考えさせることなく次々に知識教授をしてしまう教師・授業を、「あれこれ比べてゆっくり試着すること（＝いわばヨコの関係考察・フツーに言う比較）もさせてくれないし、持ち服との相性をじっくり考えること（＝いわばタテの関係考察）もさせてくれない服屋の店員さん」にたとえた個所がありましたね。

この例では、お店で買おうとする服の候補を相互に（試着などして）比較し選択する場合が、「ヨコ」関係です。いっぽう、手持ち服との関係を考える場合、すなわち、過去に買った服との関係の考察をする場合、これが「タテ」関係です。

社会科で扱われる知識——今や「概念」という言い方をした方がよい場合がありますが——には、例えば次のようなものがあります。

○山地・山脈——土地形状

○水田・野菜畑・果樹園——土地利用

○熱帯・温帯・冷帯・寒帯（細かくは熱帯雨林気候・サバナ気候・砂漠気候・湿润温暖気候・西岸海洋性気候…ツンドラ

気候）——気候区分

○金本位制・管理通貨制——貨幣制度

○鎖国・開国——外交政策

○自由貿易・保護貿易——通商政策

○専制政治（独裁政治）・民主政治（議会政治）——政治（権力）形態

などなど。

これらは、知識（概念）間の関係がヨコ並びと言えるものです。家族関係にたとえれば、夫・妻の夫婦関係や長男・次女・三男のきょうだい関係みたいなものです。

「社会的な見方・考え方」の例として文科省が（なぜか）好んで使う「対立と合意」「効率と公正」という概念ペアも、さしあたりこのヨコ関係に含めてよいと思われます。

ともかく、「**Aか、それともBか、（それともCか…）**」という文型で表現できるようなA、B、C…の知識（概念）間の関係を、ここでは「**ヨコ関係**」と呼ぶことにします。

この「ヨコ関係」の知識・概念関係を意識すると、まずできそうなことは、ものごとの**分類**ですね。ここでは米を作り、あそこでは白菜を作り、あっちではスイカを作っている、という田畑の作物の違いを見出せば、それらは「水田・野菜畑・果樹園」という土地利用の違いとして分類できます。ご存じのように、それぞれに対応した地図記号もあるわけです。（ただし、国土交通省国土地理院の地図記号では、野菜畑は単に畑とされ、記号は「v」。）

さらに、この「ヨコ関係」として分類・整理された知識・概念の相互間で**比較**ということを行って、その共通点と違いを見出すことができます。「ヨコ関係」にある知識・概念に関する学習では、それらの「違い（差異）」に関する考察や理解の形成がとても重要な課題となると言えるでしょう。——たとえば、山地と山脈、どう同じでどう違うか、説明できますか？

また、さらに一歩進んで、この「ヨコ関係」相互を比較して、どちらかを選んだり、目指したりする**選択あるいは意思決定**ということを行うことができる場合もあります。ある土地でナスを作るかイチゴを育てるか、のような農業経営方針の選択・決定とか、鎖国か開国か、のような制度・政策の選択・決定の場合ですね。

他方、次のような関係もあります。

●降雨量と洪水

●断層と地震

●気候と作物

●需要と供給

●不況と金融緩和

●失業と社会保険

●男女雇用差別と男女雇用機会均等法

などなど。

これらの例は前後の2者がどのような関係にあると言えるでしょうか。

「降雨量と洪水」「断層と地震」などは、前者が原因で後者

がその結果、と言ってよいでしょうから、「原因・結果関係」つまり「**因果関係**」とみることができます。（——ただし、降雨量の増加の背景には地球気候変動、また断層の動きの背後にはプレートの移動があると見られますので、因果関係は2項関係からさらに奥に伸ばしていくことができます。）

いっぽう、「不況と金融緩和」「男女雇用差別と男女雇用機会均等法」などは、前者が問題で、後者がその解決（ないし対策）、と言ってよいでしょうから、「**問題・解決関係**」とみることができます。（また、前者の解決を後者が目指すとみて、「目的・手段」関係ととらえることもできると思われます。）

これらのような、「A によって B が…」とか「A のために B を…」といった文型で表現できるような A、B 間（通常2項間）の知識・概念間の関係を、ここでは「**タテ関係**」と呼ぶことにします。家族関係にたとえれば、「親・子」ですね。いわばですが、前者が原因で後者が結果です。（ただし、前者が問題で後者が解決と言いたいわけではありません！念のため。）

ここまでに見てきた「課題追究・解決型」授業、すなわち why や how についての考察や対話を学習者に求める授業の型は、そこで学習者が「なぜ X が生じたのか、その原因は？」とか「なぜ政策 Y がとられたのか、その理由・目的は？」とか、「今皆さんは課題 Z に直面している。どのような解決策が最良か？」といった問いをめぐる考察を求めるものであると言えます。

これらを知識間の関係性についての問いとして書き直すと、「知識 X や Y の原因や理由といえる関係にある知識とは？」とか、あるいは、「課題 Z の解決策であると言える知識とは？」という、現在のところ学習者にとって未知の知識を求める探求・探索であったわけです。

これらの問いの答えになる知識は、まず、学習者の中にある既有的知識（や生活経験）に求められる場合もありますし、教科書や学習資料をよく読みこむこと、地図帳やグラフ・統計をよく見てみることなどで発見される場合もあり（一般の授業設計ではこの場合が多いでしょう）、ものによってはインターネット検索や実地調査によって、教室空間の外部に調査や聞き取りを拡大しないと見いだせない種類のものではあったりするわけです。

3. 第9講 類似性や差異の気付きで広がる

学習

(1) 似たものどうしは違いを意識させよう

前回、われわれにお馴染みの、あの社会科の「暗記型」授業、あるいは試験対策の暗記型学習は、**知識と他の知識との関係性を問わず**、知識を個々個別に、いわば各個撃破で、しかも大量に学ばせる授業、と特徴付けました。過去、学生諸君に聞いてみると、だから社会科は苦手、という人と、だから社会科は楽勝、という人に分かれます。

しかし、暗記型の学習であっても、知識間の最低限の関係

性を覚えないと、試験の答えは書けません。例えば、フランス革命、7月14日、バスティーユ牢獄…といった知識は、関連して覚えていますね。試験では、このどれかが伏せられ、どれかは書かれて出題されるので、書かれた箇所（問題）から伏せられた箇所（答え）を推測するためには、セットで記憶している必要があるわけです。

したがって、問題は、この試験用に記憶した知識の関係性（フランス革命ならフランス革命に関する諸事項、また例えば、吉田松陰なら吉田松陰に関する諸事項…松下村塾とか）が、それ自体のまとまりに閉じてしまい（試験ならそれで充分なので）、**それ以上の関係性を考えることに広がらない点**にあると言えます。上で述べた「知識を個々個別に、いわば各個撃破で、しかも大量に学ばせる授業」という言い方は、「知識群を～」と言い換えた方がより正確かも知れません。フランス革命関係知識にしろ、吉田松陰関係知識（少し大きくとって明治維新関係知識）にしろ、それ自体のまとまりで閉じているので、いわばフランス革命、明治維新、あるいは吉田松陰という出来事や人物に**専用の知識（群）**となっていて、あるいは、ある特定の出来事や人物に**一対一で張り付いた知識（群）**となっていて、それ以外の事象を学ぶ際にそれを使わせる・活用させる・関係させるということが、現時点の多くの授業ではほぼ推奨されていないと言えます。

「そこをなんとかしよう」と言っているのが、新学習指導要領なわけです。

前回、知識（概念）間の関係性として、「ヨコ関係」と「タテ関係」の2種類を区別してみました。まず、「ヨコ関係」として挙げた例を再掲してみます（多少加筆あり）。

○山地・山脈——土地形状（土地景観）

○水田・野菜畑・果樹園……—土地利用

○熱帯・温帯・冷帯・寒帯（細かくは熱帯雨林気候・サバナ気候・砂漠気候・湿潤温暖気候・西岸海洋性気候…ツンドラ気候）——気候区分

○金本位制・管理通貨制——貨幣制度

○鎖国・開国——外交政策

○自由貿易・保護貿易——通商政策

○専制政治（独裁政治）・民主政治（議会政治）——政治権力形態 などなど。

上記の中で、「——」の右側に書いたのは、左側に列挙した事項の総称とでもいえるものです。一般概念とも呼べるかもしれません。あるいは、例えば「山地・山脈」が「メンバー」なら、「土地形状（土地景観）」は「**グループ（名）**」と言ってもよいと思います。

別の言い方をすると、「山地」と「山脈」は、「土地形状（土地景観）」というグループのメンバーとして、**共通性**あるいは**類似性**を持っています。——この両者は、いわば地面が盛り上がり高度を持った土地形状・土地景観グループです。（この他、「台地」とか「高原」といったものも、このグループのメンバーに入ってきます。）

そう考えると、まず、このような「ヨコ関係」にある知識・

概念を学ばせる学習組織の場合、その学習において大事なのは、この両者の**共通性・類似性と違い・差異の両方を確認しつつ学ばせる**ことである、ということがわかってきます。

なかでも特に、土地形状・景観の学習、土地利用の学習や気候の学習、あるいは経済政策の学習などでは、なんとなく似たような事項・用語を並べて**同時に**学ばせる（覚えさせる）必要がある場合が多いと言えます。つまり、それら相互が（兄弟みたいな）「ヨコ関係」であることが明らかな場合ですね。そういう場合には、まずもって、共通性よりもむしろ、列挙される事項の相互の**違い・差異をはっきり意識させる学習の組織方法**が必要であると言えるでしょう。

つまり、「**似たもののどうしは違いを意識させよう！**」です。

例えば、「山地・山脈」とセットで覚えてしまうのでは（それだけでは）なく、その違いを意識して学ばせることができれば、「山地とは、山々が広がった～～、これに対して山脈とは、山々が線状に連なった～～。山地の例では、近畿地方だと紀伊山地、山脈の例では鈴鹿山脈。なぜ前者が山地と呼ばれ後者が山脈と呼ばれるかと言え～～」と、理解をともにして学習することができます。

さらには、「だから、四国地方だと、四国山地は山地、讃岐山脈は山脈」という風に、その学習を他の事例（この場合他地域）に**拡張適用**することもできるようになります。一般に人は、ある事例に即してある分類の仕方を理解すると、それを拡張適用して、もっと他のものを分類したくなるものです。（例えば近年の報道で細菌とウイルスの違いがわかると、風邪の原因って細菌なのかウイルスなのか、腹痛は？などと思いませんか）。

このような**拡張適用や拡張的疑問**が起こる状態、これがまさに「**見方・考え方**」が**形成されている証**です。「見方・考え方」が形成されている、ということのメルクマールは、その枠組みをもっと使いたくなっている、という**意欲**や、「～だとするとこれは？」みたいな**疑問・興味**として現れます。

(2) 離れたものは共通性・類似性を見つけさせよう

では、「鎖国」と「開国」の場合はどうでしょうか。

この両者を同時に学ぶことはないわけではありません。教科書は、「開国」を学ぶときに、それは「鎖国」をやめることだ、という趣旨の説明をすることがあります。

しかし、日本歴史で「鎖国」は1600年代、「開国」は1800年代の学習なので、その間に長い江戸時代の学習が挟まって、少なくとも数週間くらい間があくことが普通ですね。なので、この2つの知識・概念がまさかの「ヨコ関係」にあるとは気が付きにくいわけです。しかし、この2つは、後で見ると、外交政策の基本のキとホというか、「飛車と角」というか、仲が良くないのに別れられない夫婦というか、という妙な関係なのです。

ところが、多くの児童・生徒、また多くの先生は、「鎖国」の授業（や試験）はもう終わった、今は「開国」が授業テーマ（今度の試験範囲）、とかいう風に考えるのではないでしょ

うか。

このような、「（～の授業・学習は）**終わった。今は～**」という個別分断的学習の発想を、変えてみたいのです。

まず、「鎖国」については、多くの学習者（多くの先生）が、「遠い昔の、サムライ時代のお馬鹿でアンビリーバボーな珍制度。そのおかげで江戸時代の停滞を余儀なくされ、しかも今日に至るまでグローバル対応が苦手な日本人を作り上げた引きこもり発想」くらいに思っていないか？

それは確かにそうかもしれません。そういう評価も可能と思いますが、近年の研究では、「鎖国」（正確には、外交関係をオランダ、中国など数国に限定する政策）は、1600年代初頭の国際環境に照らすと、極めてよく考え抜かれた外交政策であったと評価されています。

他方、「開国」とは、「神州国土の維持＝尊王攘夷を貫徹するために、つまり鎖国を貫くために、諸外国の軍事技術を学び、また貿易で経済発展をする必要がある」という一種不思議な、矛盾をはらんだ戦略的発想でした。これが、明治期になると、すっきりとした（しすぎた？）「開国」政策、つまり「富国強兵」政策、「ひたすら欧米列強キャッチアップ」政策となります。

要するに、「鎖国」も「開国」も（また「富国強兵」も）、**その時々**の**国際環境・グローバル環境に対応して国家の安全を確保するための基本的な外交政策であった**、という点で、**同じグループのメンバーである**、つまり相互に「ヨコ関係」の知識・概念である、と気付くことができるわけです。

したがって、このような**隠れ「ヨコ関係」**の知識・概念の学習組織の方略として言えば、「**離れたものは共通性・類似性を見つけさせよう！**」と言えるでしょう。

このように、一見別々に、あるいは別時代の出来事として**学習した事項の共通性や類似性**を意識すると、それらを**メンバーとして包括するグループの名称・総称**が見えてきます。そうすると、各時代に取り入れた、それぞれ異なった政策は、ある大きな課題に対応するためのいくつかの方略、選択肢という見方もできるようになります。

このような知識・概念の関係付けと構造化こそ、個別的知識から「**社会の見方・考え方**」が**抽出、形成される過程**であると言えます。

この「見方・考え方」をさっそく働かせてみましょう。

例えば、現在の国際的なコロナ禍の状況で（2020年現在）、各国がとっている「**国家の安全を確保する基本的な外交政策**」は「鎖国」に他ならないわけです。いっぽうで、経済活動の点から、どのように「開国」を再開するか、が、各国の現在の重要だが難しい政策テーマと言えます。そして、今後の（ポスト・コロナの）各国と国際社会は、グローバル化（いわば超・開国）一方ではなく、「鎖国」と「開国」の「夫婦の仲直り」というか、それらの政策的バストミックスを模索する時代に入るのではないかと予測されます。

また、米トランプ政権が、メキシコからの移民流入を防ぐためにメキシコ国境に建設するとしている大きな壁（2020年

現在)、これは文字通りというか、かなり強烈な「鎖国政策」に他ならないと言えます。もっと言えば、米国の一国主義、「アメリカ・ファースト」の政策全体が、「鎖国」系の政策であると言ってよいでしょう。そうすると、そのような米国の同盟国である日本は、今後、場合によっては——例えば11月にトランプ再選といった場合には(2020年当時)——明確な「逆黒船」(「開国」を迫る)政策をとることを考える必要も出てくるのではないかと…。

「鎖国」や「開国」を、日本の江戸時代と明治維新期のそれぞれに専用の、それぞれに固有に張り付いた知識・概念であると考えた限り、これらの知識・概念を、現代のわれわれが生きている現代の事象に拡張適用したり(また、拡張的疑問を抱いたり)することは、決して起こりません。まさに「日本昔話」で終わってしまいます。昔話で終わればまだいい方で、「昔の人はアンビリバーボーな愚か者だった」みたいな、何の根拠もない思い上がりや形成してしまうことにだって、なりかねません。そんな増長を作ってしまうくらいだったら、歴史の学習などしない方がいいですね。

(3) 境界事例を考えさせることで「差異センサー」を育てる

では、どのようにして、①「似た者同士」の知識・概念に違い・差異を意識させればよいでしょうか。また、②「一見別々」の知識・概念に共通性・類似性を意識させればよいでしょうか。

まず①から考えてみましょう。

知識・概念AとBの違いをはっきり意識させるためには、まずその違いを明確に説明する、というのが、あたりまえですが基本です。「山地とは～、山脈とは～。その違いは～。前者の例は～、後者の例は～。その実際の地図や写真を見ると～。ほら違うでしょう!」といった感じですね。

その上で、させてみたい活動の一つの方法としては、「これどっち?」という境界事例を提示して分類させてみる、があります。それがAかBかどうか分からない事例を示すと、異なる意見が出てきて、なぜA(B)であってB(A)ではないと言えるのか、を理由付きで相手に説得しなくてはならなくなる状況が生じます。このような状況を生むことこそが狙いですね。

このような話し合いの最後に、多くの場合は、教師がしかるべき理由を紹介して正解を確認することが必要です。しかし、場合によっては、その教師の結論に納得しない子どもが出てきたりしてもよいと考えられます。

ただ、過去の私の授業で、このようなことを言うと、「やはり正しい知識ははっきりと教えなくてはいけないので、その考えには賛成できない」とレポートに書いてくる学生もいました。(——実は、そのような、納得しないという意見を持たせることこそが狙いだったりして…。これ自体が、境界事例の教育効果の例かもしれません。)

では具体的に、境界事例の例として、私が以前からわからない事例の一つ。

「トマトは野菜か果物か? トマト畑は野菜畑か果樹園か? その地図記号はVか○(ワープロで出ないが、丸の上にチョンのリンゴの形)か?」

ネットで調べると、農林水産省の定義では「野菜」とのこと。地図記号のことまでは今はわからなかったが、お役所は横並びなので、トマトを栽培している畑についての国交省国土地理院の地図記号は、たぶん「V」ではないかと思われます。

では、昨今多い(甘くておいしい!)「フルーツトマト」も野菜なのか…?(その上、もっと不思議な「境界事例」の発見がありました。「野菜畑V」の国土地理院の地図記号の説明には、「パイナップル畑」が含まれると書いてある。パイナップルは行政的には野菜に分類されているようです。

このような境界事例のテーマで仮りに授業を考えたとして、その授業では、「役所・政府の定義」としては(あるいは、ものによっては、研究者の見解としては)正解が出せますが、それを知識として定着させることが、必ずしも唯一の狙いではないことはお分かりですね。このような授業の目標は、「分類のためにあれこれ調べたり、根拠を考えたり、それを説明したりする体験」それ自体、つまり、「知識・概念を使ってみる体験」それ自体を組織しようというところにあるわけです。

このような授業体験を経た学習者は、少なくとも、「野菜畑と果樹園の地図記号を丸覚えした」という学習体験を持ったとは思わないでしょう。また、将来、野菜と果物、野菜畑と果物畑、その地図記号の違い、には敏感になると予想されます。さらに期待される学習効果として、それ以外のいろいろな地図記号、さらには地理的事象相互の違いにも敏感になるのではないのでしょうか。(例えば死火山と休火山とか…)

このような例から、正しい知識を教えることと、「社会的な見方・考え方」を育てることのどちらを主に狙うかによって、授業の発想には違いが出てくることがわかってと思います。

「見方・考え方」を育てることを主に狙う授業では、知識・概念を使う体験、それによってわからなかった何かがわかったり、わかっていたつもりの何かがわからなくなったりする体験、友達と意見が分かれてしまう体験、説明に苦労する体験、もっと謎が出てきたりする体験、などなどの体験を持たせることそれ自体が重要です。

それを通じて、一見似たようなヨコ並び関係の知識・概念における違い、差異に敏感になること、いわば、学習者の中に「差異センサー」を育成すること、これが最も重要な目標です。

学習者の中に「差異センサー」が育つと、(山地・山脈の例に戻りますが)学習者は、地図を見ると、山の写真や映像を見ると、さらには旅行などで実際に山を見たりするとき、ある山々が山地か山脈かを考えるようになることが予想できます。そこで謎を感じれば、さらに調べたり聞いたり考えたり……いや実際問題として、山地・山脈の違いにそれほど敏感にこだわるマニアックな地理オタクはそう大勢は育たないと思われます。山地・山脈以外にも、あるいはトマトやパイナップル以外にも、世の中には大事なことがたくさんありま

す！大切なのは、「差異マニア」を育てることではなくて、そのような、知識・概念の差異を意識し、その知識・概念を実際に使って世の中の事象を見たり分類したりする体験、およびその面白さや難しさの実感を、授業の中でボディーブロー的にたくさん蓄積することです。

それが、社会事象（例えば日々のニュース）を漫然と見るのではなくて、それについて理解し、興味を持ち、それについてより深く考えたり話し合ったりするための、「あとで効く」知的な体力づくりとなるのです。

4. 第10講 「既視感センサー」「差異センサー」の育成

(1) 概念とは、メガネとして使われる知識である

このところ、「知識」と「概念」をほぼ同等のものとして「ヨコ並び」で扱っていますが、若干区別をしておきましょう（「若干」とどめないと、この議論は果てしないものになります）。

例えば、皆さんは「阪急六甲」駅を知っていますね。一方で、おそらく、JR 京谷本線「音威子府」駅は、知りませんよね（そもそも読めないでしょう。おといねっふ）。つまり、多くの皆さんには、前者の「知識」はあるが後者の「知識」はない、と思われま

す。この知識は、何より、その駅を利用したことがある経験からくるものです。「阪急六甲」駅なら、そのホームや改札口や切符売り場、また駅ビルの店などのイメージを誰でも持っていますね。一方、もしかしたら「音威子府」でも、テレビの旅番組で取り上げたところを見たという人がいたら、直接経験ではなくても一定のイメージは持てます。この場合、その知識は皆無とは言えない状態と言えます。

社会科の場合、小学校中学年段階では、上記のうち「阪急六甲」駅のような直接経験に即して内容を組み立てる（あるいは、その直接経験の獲得をめざして見学や調べ学習などを組織する）という場合が主ですが、少し学年が上がると、「音威子府」かどうかはともかく「寒い地方の暮らし」などで、児童の直接経験がない事象を扱うことが主になってきます。そのように学習が進展する際に、児童は、すでに知っている知識を基にして新規な学習事項を推測していくしかありません。例えば、雪まみれの列車が止まっている写真を見て、それが「駅」だとわかるのは、身近な駅経験、駅知識があるからです。

このような場合、児童には、「駅」についての既得の知識から「駅」の概念（一般概念）が形成されており、その概念によって、新規な事象についての理解・解釈が可能になっている、ということができます。

以上のように、「知識」とは、ある特定事象に関しての経験（間接的見聞も含まれる）に基づく、その事象自体についてのものであり、「概念」とは、それが新規事象に、より一般的に拡張適用されうる状態になっているもの、という一応の区

別をすることができます。ここまで見てきた「社会的な見方・考え方」とは、このような、新規事象に運用可能な概念であるということができるでしょう。

しかし、このことは、（よく言われるように）ある個別知識から一般概念が形成され、それが他の事象に適用されていく、という風に、個別知識A→一般概念の抽出→個別知識Bという段階論・階層論で必ずしも考えなくてよいのではないかと思います。むしろ、ある事象についての知識をほかの事象にあてはめてみようとするとき、もとの知識は、概念としての機能をも果たしている、という風に、個別知識A→個別知識Bという、いわばイキナリ論・ヨコ並び論で考えた方がより適切ではないかと思ひます。

別の言い方をすると、知識・概念を、個別知識か・一般概念かの、アレかコレかの二分法で考えるだけではなく、個別知識は一般概念としても使われうる（そのような一般運用機能をも兼ね備えうる）と考えるわけです。

具体的に言うと、<「阪急六甲」駅から「駅」という一般概念が抽出され、しかる後にそれが新規な事例である「音威子府」駅にも適用される>、と考えるよりもむしろ、<既知の「阪急六甲」駅のメガネで、新規な事例である「音威子府」駅を見てみる>、と考えてみてはどうでしょうか。

要するに、このように「メガネ」として使われるようになった知識が、概念です。あるいは、そのような概念メガネとして運用される知識が「社会的な見方・考え方」と言えます。

したがって、このところのこの講義の一連の話は、一言で言えば、「知識を、個別単発に蓄積するだけではなく、それらの知識を、概念メガネとして使う・活用することができるような力を形成する、そういう授業の仕方を考えよう」ということになります。

端的に言ってこれこそが、新指導要領がめざす「知識形成型」授業づくりの方向だと考えます。

(2) 大きな違い・決定的な違いは何か？

さて、元の話の筋に戻しましょう。

前回は、「ヨコ関係」の知識・概念に関して、「似た者同士」の知識・概念に違い・差異を意識させ、「差異センサー」を育てる授業の発想方法の一つを考えることで終わっております。この件、まだお話ししたいことがあります。

その上で今回は次に、「既視感センサーを育てる」というテーマで、「一見遠い・別々の」知識・概念に共通性・類似性を意識させる授業の発想法を紹介します。（さらに次回は、「タテ関係」の知識・概念関係を意識させる授業構成の考え方と、その効果について述べていきます）。

ヨコ並びでA・B・C…と覚えさせられるので違いがよくわからない、という傾向は、それが抽象度の高い（中学校や高校で出てくる）知識・概念となるほど顕著になってきます。「山地」と「山脈」なら何となく違いが分かるという人も、「古代社会」・「中世封建社会」・「近代市民社会」などと並ぶと、どうですか？

これらは、中学校の歴史教科書では必修の知識・概念なのです。ところが必修過ぎて、覚えさせられた経験もないというか、教科書の目次や章タイトルに当たり前に書かれているデフォルト区分で、それらがそもそも何であるかの説明は聞いたことがない、という人が大半ではないでしょうか。

これは、**学校では細かい事項の学習・記憶には非常に時間を割くが、大きな違いや大きな流れに関する知識・概念の形成はおろそかになる**、という近視眼的教育の好例と思います。

このような傾向となる一つの理由は、細かい事項の方が、テストで○×採点しやすく、つまり差をつけやすく序列化しやすいからではないかと考えられます。ここには、それこそフランス革命以降の「近代」教育・学校制度が、細部記憶力という基準でエリート選抜を行い、テクノクラート（国家官僚）のリクルートを行った歴史的由来があると思われます。それに対する脱・細部記憶力勝負の**ポスト近代教育**の模索は、日本では、1978（昭和53）年の学習指導要領に始まり、「ゆとり」バッシングを浴びつつ、今回の改定に至るまで連綿と苦闘が続いていると言えます。

若干余談となりましたが、では、「古代社会」「中世封建社会」「近代市民社会」の違いを説明させても正解がないか？○×採点できないか？とんでもない。この三者は極めて明確に違います。

この明確な・決定的な違いを、きちんと説明しようという授業例を今回は考えてみたいと思います。

このような「**大きな違い**」「**大きな流れ**」をつかませる、というのは、前回の指導要領改訂から各教科で打ち出され、今回も継承されている方針です。しかも、このような大局的な観点に関する知識形成の学習は、どうしても細部事項が増えていく中学校以降と比較して、むしろ**小学校段階でのきわめて重要な課題**であると言えます。しかもそれを、「封建社会」といった難しい漢字の用語で教えるわけにはいかないため、なおさらのこと、教師はその本質を具体的につかんでいる必要があります。

まず、「**古代社会**」と「**中世封建社会**」の違いは、端的に、前者が奴隷制の社会、後者が（小作人が土地に張り付いた）領主制あるいは荘園制の社会という点にあります。

奴隷はモノであって人扱いされず、売買可能です（古代ギリシャ・ローマなど）。一方、中世封建社会の小作人は、そうではなく、一応人扱いです。しかし、小作人であるということは、一生涯引きはがすことができず、そればかりか親子代々逃れることのできない「**身分**」です（中世ヨーロッパ、日本など。中世ヨーロッパでは「農奴」という言い方がされるが、売買自由の古代の奴隷とは異なる）。

古代と中世では一種の「**逆転現象**」も見られ、「財産」であった古代奴隷の方がまだしも「人道的」に扱われた場合がある（一般人になることもできた）といわれます。また、大航海時代以降の時代に至ると、主に産業労働者として再び奴隷が売買・使用されたことは、ご承知の通り。

次に、「**中世封建社会**」と「**近代市民社会**」の違いは何でし

ょう。端的に、それは「**身分制**」の**有無**です。近代社会の「市民」は、生まれもつての身分ではありませんし、市民間に身分の区別・差別があってはならない、というのが大原則です（法の下での平等の原則、権利・自由の平等の原則。日本では日本国憲法第10条～40条ですね）。

そこで、この「封建身分社会」と「近代市民社会」の違い、あるいは前者から後者への変化を「鮮やかに」学習させるために、小学校歴史学習で、どのような授業を構想すればよいでしょう？以下は私の一案です。

「時は江戸時代。お咲は、江戸浅草で海苔問屋を営む裕福な商家の娘で、17歳。あるとき街中で、石につまずいて転びそうになったところ、若い武士が手を差し伸べて支えてくれた。お咲はこのお武家さまに一目ぼれ。この武士は、裕福ではないが旗本家の長男。実は彼の方もお咲に fall in love。さあ、二人の恋の行方は？」

二人は結婚できる・結婚できない、の二択です。

正解は、「結婚できない」。身分が違うからです。武士の方は「士農工商」のトップの「士」、お咲の方は最下層の「商」の身分でした。そして、身分を超えた結婚（婚姻・通婚）は厳に禁じられていました。なぜでしょうか。もし二人の間に子供が生まれると、この子供の身分は不明となり、たちどころに士農工商の身分制度が崩壊するからです。

（——ただし、いくつかの抜け道的方法はあって、①武士の方が身分を捨てて町人の養子に入る、②娘の方が武家の養女に入る、の二つがあります。しかしどちらも可能性は高くありません。特にこの例の場合、武士の彼は長男なので不可能と言えます。そこで、江戸期の浄瑠璃の大人気テーマであった心中ものには、このような身分違いの恋の結末をドラマ化したものが見られます）。

では、上の例で「時は江戸時代」とありますが、もしこの物語がいつ以降だったら、二人は結ばれるでしょうか。下を参考にして、ズバリ「明治□年以降」の□に数字を入れてください。

明治元（1868）年 大政奉還、明治2（1869）年 版籍奉還、明治4（1871）年 廃藩置県、明治9（1876）年 廃刀令

正解は、明治4（1871）年。廃藩置県で武士の「家禄」（給料）が廃止された大リストラとほぼ同時期に、元武士の士族（および元公家・大名の華族）と、元町人（元農工商）の平民との間の結婚禁止が撤廃されました。「身分間通婚の許可」などと言われるこの政策が、明治政府の「四民平等」政策を実質的に推し進める決定打となりました。

…といったこの授業を行う時期は、当然、明治維新の単元の学習の中に位置づけるのが適当ですね。明治維新とは、封建社会が近代市民社会へと、世の中が短期間に徹底的・根本的に移行した、まさに**革命**でした。

明治維新の学習、特に小学校歴史学習におけるそれが重要なのは、それが、私たちが生きる現代市民社会の起点であったことを学ぶ点にあります。別の言い方をすると、**近代市民社会**と、それまでの**封建身分社会**との差異を、最も対比鮮や

かに学ぶことができるのが**明治維新**です。近代市民社会とはどういう社会であるかというだけではなく、それが**どういう社会ではないか**、を同時に学ぶことができる箇所はここだけだからです。つまり、**近代市民社会にかかわる「差異センサー」**を形成するのは、この箇所であり、私たちの市民社会、民主社会が何を根本価値、根本規範としているのかを学ぶ最良のタイミングは、まさにここなのです。

もし、小学校の明治維新期の学習で、市民社会というものの本質に関する理解をインパクトを伴って学習できないとどうなるか？小学校のそのあとの憲法学習や、中学校の、特に公民的分野の学習において、**立憲政治・議会政治とか自由・人権・平等とかといった諸制度、諸価値の学習が、「よいものに決まっていること、当たり前なこと」のくどくどしいお説教にしか聞こえなくなる危険性が高いのです。**

以上、それこそくどくどしく明治維新を論じ過ぎた感がありますが、明治維新の学習、ひいてはそれを含む歴史学習全体にどのような意義があり使命があり課題があるかをわかっていただけたのでは、と思います。

特に、学習者に**近代市民社会にかかわる「差異センサー」を形成する**、ということは、**社会科という教科の存在理由に直結する**ものです。それは、例えば今、トランプ政権下のアメリカで起こっていること、習近平・中国共産党が香港や新疆ウイグル自治区で行っていること、などの報道に敏感になれることであり、同時に、この日本の議会制民主主義と、人々の人権・自由・幸福追求の保障における危機にも感度と関心をもって対処していけることを意味します。

(3) 意外な類似性の発見で「既視感センサー」を育てる

今度は、先ほどまでと逆に、**実は似ているのに似ていると思われていない複数の事項の間に共通性や類似性を見出させよう**、という話になります。そのような、「これってあれと似てないか？」といった、一見別々と思われる二つの事項に類似性を見出すことができるような、学習者に育成したい感性・感度を、「**既視感センサー**」と呼んでおきましょう。

この「既視感センサー」は、何より、「思ってもみなかった二つの学習事項にこんな共通性・類似性があるとは！」という**意外性・驚き**を伴った学習体験を積み重ねることによって育っていくと思われます。

そして、そのような二者間の共通性・類似性の発見が、さらに**一歩進んで両者の比較に至り、その比較考察が、事象の各々を見つめているだけでは気づかなかった発見やより深い理解に至ることを体験すると**、学習者は「既視感センサー」をますます使いたくなるのではないのでしょうか。「AとPを突き合わせてみてこんな発見があるなら、BとQはどんなのだろう…」と、学習者がさらなる類似性発見と事象間比較の探求に乗り出すようになれば、しめたものです。

今回は明治維新の事例にこだわっていますが、世界史規模で見て、日本史の明治維新に相当する出来事といったら？皆さんの「既視感センサー」は何を見つけますか？そう、やっ

ぱり**フランス革命**ですよ。

フランス革命と明治維新は、国も違い、時期も違い（80年ほどのずれで、本当はそれほど離れてないのですが）、また高校になると、それぞれ「世界史」事項と「日本史」事項というように「入れ物」まで違ってくるので、この両者を突き合わせて考える、といった発想の授業を受けた方は多くはないと想像します。

昨年、（皆さんの全員ではないと思いますが）私の後期の授業を受けた方は、私の卒論指導生が、吉田松陰を扱ったロールプレイ型授業を実施したのを覚えていますか？——吉田松陰は、言うまでもなく、明治維新という大プロジェクトをキックオフした張本人です。この授業では、前段で、フランス革命（や産業革命）の話をして、ペリー来航と吉田松陰につなげました。ところが、この授業の感想シートに、（皆さんではなく4年生の）ある受講者が、〈フランス革命とかの関係ない話を省略して時間を節約した方がよかった〉という趣旨の感想を記していて、ある意味感動しました。この方にとっては、フランス革命と吉田松陰とは全く別物なのですね。

フランス革命と明治維新という二つの事象は、やはり大先輩を立てて、フランス革命の方が（先に述べた）「メガネ」で、そのメガネをかけて似たものを探すと、明治維新が該当しないかということになる、という順番であろうと思います。でも、授業はその逆でもOKで、明治維新メガネをかけて既視感感度を効かせ、フランス革命に行き当たるといのもあってよいと思います。とはいえ、フランス革命が衝撃波を及ぼした範囲の大きさや、その「余震」の時間的長さ（今日もなおその中にあると言ってよい）は計り知れず、これはやっぱり大メガネです。あるいは、幾多ある「社会的な見方・考え方」の中の皇帝ナポレオンと言ってもよいかもしれない。

では、バリ仕立ての「フランス革命メガネ」をかけて明治維新を見てみることにしましょう。

フランス革命メガネで明治維新を見ると、その共通点・類似点の発見は、実はきりがありません。しかし、最も重要な共通性・類似性は、端的に、それらによる**身分制の崩壊と市民社会の樹立**ということになると思います。（ひいては、国民議会制度、司法制度、官僚制度、軍隊、学校…と書き始めるとやはりきりがありません）。

フランスでは、身分制の頂点にある**国王と王妃が処刑**されるに至りました。では明治維新では？西郷隆盛と大久保利通は、すでに政権返納（大政奉還）を申し出ていた**15代将軍徳川慶喜の処刑**を強硬に主張していました。フランス革命を踏まえてのことです。ただ、あるいきさつでそれは実現しなかったのですが。

また西郷・大久保には、徳川側をそのような強硬意見で追い詰めて暴発させる狙いもありました。これはまんまと図に当たったわけです（戊辰戦争）。これは、**ナポレオン戦争と国民軍創設**を踏まえた判断であったと思われます。戦争によって、明治政府軍を**身分制を超えた近代軍隊**に仕立て上げようと考えたと思われます。ナポレオンにあたる明治政府軍の総

司令官は、(コルシカ島ならぬ) 長州の百姓身分出身の大村益次郎という人でした。——ただ、西郷にとって皮肉なことは、この平民主体の国民軍確立という彼の狙いは、のちに自身が引き起こし討死した西南戦争で実現することになります。身を捨てて大願成就したといえるかもしれません。

また、先ほど悪口を言った近代教育・近代学校制度の確立という点も、両者共通の身分制破壊の立役者の一つです。**丸暗記学習を推進する狙いは一つ、この学習法は努力だけが必要で、生まれ・身分に何ら関係ない**からです。

フランス革命と明治維新という二つの事項は、以上述べたように、気付きにくいですが実は類似している「ヨコ関係」の知識・概念、というだけでなく、次週に述べる予定の「タテ関係」の知識・概念の事例でもあります。つまり、原因・結果の関係にあるということが出来ます。というわけで、次回に話がつながりました。

5. 第 11 講 過去の因果関係から現代的知

見を得るために

(1) 「既視感センサー」による発見の多様性と、その評価の考え方

ここまで述べてきた「差異センサー」と「既視感センサー」には、次のような違いがあると言えます。

それは、「リンゴとミカンの違いは？」という問いと、「リンゴと似たものは？」という問いを比較してみればわかります。「差異センサー」を働かせる場合、その前提として、A と B (例えば山地と山脈、身分社会と市民社会、など) という二項の知識・概念があるわけですが、「既視感センサー」の働かせる場合、A と似たものは何だろう、という探索を学習者に行わせるものなので、その答えは、B、C、D…と極めて多様にいろいろとありうるわけです。

「リンゴとミカンの違い」にもいろいろな答えがありうる一方で、その答えは、「リンゴと似たもの」ほど多様で無限定なものではないと言えます。つまり、「差異センサー」を働かせて見つけさせたい答えは、**ある程度限定的で「正解」と言えるものが想定可能**です(それとて一つとは限りませんが)。したがって、「差異センサー」の育成を意識した学習組織では、ある二者間の重要で決定的な違いを正確に理解させることが主要目標となりうるわけで、そのような知識形成的目標を掲げるときには、**その学習成果はペーパーテストで測り、○×で評価し、その結果を学習者にフィードバックした方がよい**、と言えます。

前に、(トマト畑などの) 境界事例を用いた授業を推奨しましたが、それは、ある二者のものごと(この例では野菜畑と果樹園)の違いに敏感になることが狙いであって、あいまいにすることが狙いではありません——朝方や夕方があるからと言って、昼と夜の違いがあいまいになるわけではないですから。そのような差異の明確化の学習を通して、学習者には、

社会的なものごととの違いに敏感になり、ひいては、彼らが生きる未来の社会において、社会の変化やその兆候を見逃さず感じ取り、その意味の違いを考えることができるようになることを期待したいわけです。

一方、「既視感センサー」を働かせて学習者が見出す答えは、**どれが○＝正解、どれが×＝不正解とは端的には言えないもので、オープンエンド性が強い**ものです。前回は、「明治維新」の類似項として「フランス革命」をあげましたが、そのみが正解というわけでは全くなく、明治維新を理解したり解釈したりする際に「かけることができるメガネ」＝持ってくる事ができる既学習の類似項はさまざまであり、大化の改新でもよく、鉄砲やキリスト教の伝来でもよいわけです。

だとすると、学習者の「既視感センサー」を働かせた思考を、どのように評価すればよいのでしょうか。「みんな違ってみんないい」となってしまうのでしょうか？

「既視感センサー」によって見いだされた類似項の評価は、その類似項のメガネを通して、課題となる事象(上の例では明治維新)を見るときの、**気付き・発見の豊かさ、深さや、その独自性、あるいはその面白さ**などにあると言えます。

例えば、ある学習者が明治維新と大化の改新が似ているなという直感を持ったとすると、おそらくこの学習者は、**蘇我氏と江戸幕府がそれぞれ天皇中心の政府に取って代わられた**、というあたりに類似性を感じ取っているのではないかと推測されるわけです。それは、日本の政治権力における一つの正当(正統)性のパターンに薄々気付いている、とも言えるでしょう。

したがって、「既視感センサー」を働かせる学習では、「**なぜ似ていると感じたのか、どこがどうして似ていると感じたのか**」を学習者にじっくり考えさせるための**時間の設定や、それを言語化させるための表現課題の設定(ワークシート、小レポートの記入とか、発表やプレゼンの機会の設定など)**を行うことがとても重要になると言えます。このような学習者の産出物・アウトプットにおける学習者の考察の深さや独自性、または、その表現における技能や工夫——つまり、「思考力・判断力・表現力」——が評価の対象になるのです。

このような、いわゆる**パフォーマンス評価**や、あるいは学習者の(歴史なら歴史の)学習のタテの履歴(例えばワークシートの蓄積など)を縦断的に見て、その成長を評価する**ポートフォリオ評価**の考え方が、「既視感センサー」育成学習の評価の際にはふさわしいものということができます。

(2) 社会科における因果関係とは——法則でなくて物語

ここまでは、本講義でいうところの「ヨコ関係」にある物事(知識・概念)を扱う授業の発想法について述べました。ここからは、「タテ関係」の話に進みましょう。

「タテ関係」とは、基本的に、二者間が**因果関係**にある場合、**目的・手段関係**ないしは**問題・解決関係**にある場合です。前に挙げた、「タテ関係」にある二者の事例をもう一度上げてみます(多少修正しました)。

○断層と地震 ○気候と作物 ○圧政と反乱
○販売と広告 ○防災とダム ○地域活性化とゆるキャラ
○不況と金融緩和 ○失業と社会保険 ○男女雇用差別と男女雇用機会均等法

このうち一段目の三つは「**原因・結果**」の因果関係にあるものの例、二段目の三つは「**目的・手段**」の関係にあるものの例、三・四段目の三つは「**問題・解決**」の関係にあるものの例です。

このうち、「目的・手段」関係と「問題・解決」関係とは、論理としては「ニュアンスの違い」程度の違いとも言えるもので、前者が「AのためにBが用いられる」、後者が「Aの解決のためにBが用いられる」という違いです。Aが「よいもの」であるときは前者、「悪いもの」であるときは後者、と言ってもよいでしょう。ただ、社会科学習は、どういうわけか「悪いもの」つまり社会的問題を扱う場合が多いので、現実的には、「問題・解決」の関係の方が重要であると言えます。

ここでは、以上のうち、まず、「**原因・結果**」の因果関係に関する学習の組織方法について考えてみましょう。

社会の因果関係に関する学習は、かつて20世紀の中ごろ（1957年のいわゆる「スプートニク・ショック」の後の10数年間）には、社会科学習の王道とも考えられました。自然科学がすべての知の営みのモデル・規範のようにとらえられた時代のことです。自然科学の場合、因果関係は、極めて単純化された因果法則やモデルに抽象化され、それによってすべての具体事象の振舞いが説明され、さらには予測されます。たとえば重力の法則、DNA二重らせんモデルなど。

そこで、社会においても、そのような一般的説明力の高い法則やモデルを学習させれば、学習者はきわめて多くの個別の社会事象を説明したり理解したり、さらには予測したりできるようになる、と考えられたわけです。しかし、少し考えてみればわかるように、そのような法則性は、ほぼ自然科学と言ってよい自然地理学習の一部（海流と気候の関係とか、気圧配置と天候の関係とか）に関しては見出されるものの、経済学習（たとえば需要と供給の関係）あたりになるともう怪しいと言えます。というのも、**需要が少ないなら需要を作り出してやろう、という方が、社会科学習ではむしろ重要**だからです。八百屋さんの商品（野菜）展示の工夫とか、スーパーの広告とか、企業の新商品開発、などですね。

ただし、アピールする広告の作り方とか、ヒットする商品や売れる商法には法則性があるとは言えるかもしれません。しかし、こうすればアピールする広告が打てる、というテンプレートに従って作られた広告は、えてして、手堅いけどあまりアピールしなかったりするものです。つまり、人間と社会は常に新しいことを考え出し、試みて、思いもしなかった成功例を見出したり、予想もしなかった失敗や弊害に傷ついたりしながら、つまり**試行錯誤**しながら、前に進んでいくものです——現在のコロナ感染対策を見てみれば、このことは理解されるでしょう。

だから、**社会事象**は（天候などとは違って）、**基本的に予測**

不能、不確実と言えます。明日思いつくことを今日思いつくことはできないし、やってみて初めてわかることをやってみる前にわかることはできないものです。

そのため、社会科の因果関係の学習は、多くの場合、理科のように「XならばY」という一般法則・原理を学習し、それを用いて事象を説明したり予測したりすることが目指されるものではなく、「Bの原因としてAが考えられる」という「**後から振り返っての因果説明**」を学習するものである、ということが言えます。または、その記述の順番を時系列にして、「**Aが起こり、その結果Bが起こった**」という「**原因～結果の過程の物語**」を学習する、と言った方がわかりやすいでしょう。教科書の記述は、実際そうなってます。その物語によって、学習者は、「なるほど、そういうこと(A)だからBが起こったのか」とか、「こういう事情(A)ならBが起こっても無理はないな」などと納得することが期待されているわけです。

このような納得が得られれば、そこから学習者は一歩進んで、もしBがよいものであればAを生み出すことが望ましく、もしBが悪しきものである場合はAを避けることが望ましい、という知恵（＝社会的な見方・考え方）を得ることができるはずです。

(3) 因果の物語どうしを比較考察させる

しかし、原因～結果物語に関する学習の実際は、多くの場合、そのようには進まないようです。

小学校の歴史教科書を見ると、例えば幕末・維新の**江戸幕府崩壊の過程**は、直接的にはペリー来航と安政不平等条約の締結（またそれに先立つ天保の改革の失敗などの幕府の経済失政）を原因とする物語と読めます。また、**太平洋戦争に突入していった過程**は、軍部の台頭・独走と政治権力の実質的掌握（満州事変とか五・一五事件とか二・二六事件など）に原因を求めて記述されています。

しかし、前者の例だと、そもそも江戸幕府はもうないので、それが倒れようと倒れまいと、さらにその原因が何であろうと、もはやどうでもよい、私に何の関係があるのか？とは感じませんか。後者の例だと、すでに「軍部」はないので、もう日本は戦争に突き進んだりしない、心配ない、と考える学習者がいたとしても不思議ではない。皆さんも、正直に言って、そう考えている節はありませんか？

つまり、**原因～結果の因果物語が理解され学習されたとしても、それと現在との関係がわからなければ、「かつて、ある特殊な状況で起こった起承転結の昔話」の学習で終わり、それが学習者の受験知識にはなっても、「社会的な見方・考え方」にはなっていない**という問題があります。

したがって、因果物語の学習でも、それは「個別事象に張り付いた」「昔のある事象に専用の」学習事項でしょ、という学習者の思いを乗り越えさせる工夫、手立てが必要です。社会科では、**理科・自然科学の一般法則・原理のような高度の一般性を求めるのではなく、しかし一方で、各知識が個別事象に張り付いた状況を何とか克服する必要がある**わけです。

ここで役に立つ発想は、やはり、**共通性・類似性や違い・差異を見出そうという考え方**です。ある原因と結果の関係・ある因果過程それ自体は、「タテ関係」なのですが、ある因果過程と別の因果過程の関係は、今度は、「ヨコ関係」として扱うことができます。

たとえば、上の二つの例、すなわち、倒幕に至る過程と、太平洋戦争に至る過程を相互に比較してみましょう。そうすると、両者には**共通点**があることに気がきます。すなわち、いずれも、**外国（特に欧米列強）との関係で起こった問題、つまり対外政策・外交政策の課題事例、もっと言えば失敗事例**とみることができるのです。

いっぽう、逆に言えば、この二つの例には対照的といえる**相違点**があります。前者では、幕府は外国勢力に対して「**弱腰**」過ぎ、不平等条約を締結し植民地化の危機を招いて崩壊しました。（——ただし、あの時点では仕方なかったかもしれないのですが…）。後者では、軍部は、外国勢力に対して、いわば「**強腰**」過ぎ、各国を敵に回し戦争に訴えて国家破綻しました。（——ただしこれも、あの世界恐慌後の熾烈な国際環境で、他にどんな方法があったかは難しい問題です）。

また、この両政治体制は、国内統治に関しても対照的で、江戸幕府は、関ヶ原以来、諸大名に対して統制力不足をかこっていて、当初は参勤交代など大名統制で締め付けて効果は抜群でしたが、しかし幕末には動揺し、安政の大獄で思想締め付けを図るも桜田門外でゲームオーバー、でした。対して軍部は、対議會、対国民の言論・思想統制と戦時動員つまり軍国化に高い成功を示しましたが、うまくいきすぎて、国民の理性的な討議や批判を圧殺し、戦争への道を再考する機会を失いました。

しかも、この二つの因果過程の間に因果関係がある可能性すらあります。すなわち、軍部は（あるいは軍部を当初支持した当時の国民は）、江戸幕府の轍は踏まないぞという考えで強気の対列強政策に臨んだ可能性があります。つまり、軍部は軍部なりに、江戸幕府崩壊の過程から一種の「社会的な見方・考え方」を引き出していた可能性があるわけです。

しかし我々は、その軍部の失敗も知る後世の有利な位置から、この両者を突き合わせ比較して、新たに「社会的な見方・考え方」を引き出すことができる立場にあると言えます。

このように、因果関係に関する授業構成は、幕末、昭和戦争期などそれぞれの**授業・単元のレベルで、それぞれのテーマについての因果関係を丁寧に追いつつ、同時に、それらの学習を素材としてどのような総合的な思考課題を構成するか、というカリキュラムマネジメント・レベルでの視点**が、つまり二段階の視点が求められることになります。

また、ここまでくると、「因果関係の学習」というものを何か特別視する必要もないことに気付いてきます。因果関係とは、社会科では、法則・原理のような特権的知ではなく、**ある歴史的過程についての時系列的説明・物語・エピソード**のことにほかなりません。したがって、その授業構成の考え方は、まずは「タテ関係」（時系列因果エピソード）を追う、と

ともに、そのエピソード間の「ヨコ関係」から、何か、より大きな、より現代的に重要な知見を学ばせる、という二段構えの着想が求められます。

6. 第12講 社会科の主テーマ「問題・解決関係」

(1) 「ホット」と「クール」のバランス

この講義でいう「タテ関係」の知識・概念間関係は、大きく、①因果関係と②目的・手段関係および問題・解決関係、に二分して考えてきました。

では、この①と②の違いは何でしょうか。——と問うわけは、**目的（問題）・手段（解決）関係であっても、一種の因果関係**と言えるからです。目的（問題）と手段（解決）の両者の間に因果関係がなければ——たとえば、風邪を治そうとして胃薬を飲むならば——空振りに終わります。

この①と②の違いは、**それを記述したり探究したり、あるいは学んだりする人の視点、立ち位置の違い**にあるのではないかと考えられます。

ある二者間の関係を因果関係としてとらえる視点・立ち位置は、**意図的に事象を突き放した、客観的な、非当事者の立場**をとると言えるでしょう。例えば、医学研究者が疾病の原因を解明したり、経済学者が失業の原因を解明したり…などに際して、その研究従事者は、自分自身とか自分の属する社会がその疾病やその失業に苦しんでいる当事者であるかどうかとは関係ない、というスタンスをあえて取ります。そうして、その事象が発生するメカニズムを客観的に解明することを使命とするわけです。つまり、**観察者・分析者の立場**です。**科学者の立場**と言ってもよい。

一方、ある二者間の関係を目的（問題）・手段（解決）関係としてとらえる視点・立ち位置は、**当事者的な、「ひと事ではない」的な立場、つまり、その目的の実現を切に望む立場、その問題の解決を切にめざす立場**、をとると言えます。医学研究者と対比すれば、実際に患者を直そうとするお医者さん、経済学者と対比すれば、実際に対策を立てなければならない政府の経済担当者、などとなるでしょうか。つまり、**実践者・実践者の立場**です。

では、社会科教育は、学習者に、上の二つのうちどちらの視点、立ち位置をとらせることが必要でしょうか？

答えは「指導要領的」には明らかで、後者の、つまり当事者・実践者の視点・立場および意識ですね。何と言っても、「～平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成する教科なのでから。

したがって、**社会科学習の内容の中で、バックボーンともいえる、ひときわ重要なものごとの関係性は、目的・手段関係、特に問題・解決関係**と言えるわけです。（対照的に、理科・自然科学の学習では、ものごとの間の最も重要な関係性は因果関係であると言えます）。

ただし、社会科では、切実でホットな問題解決の取り組み

が重要で、客観的でクールな因果関係の学習は重要でないかという、そうではありません。これは、**バランスの問題**なのです。

前回、江戸幕府の崩壊過程を、太平洋戦争への突入と敗戦による国家的破綻の過程にぶつけて比較するという作業をしました。

このうち、前者（幕末史）に関しては、どうしてもそれが「昔すぎる・遠すぎる」事象と感じられますね。なので、あえて、「**熱い**」当事者意識を持たせる問題解決的な問いを考えるなど、学習者が「食いついてくる」授業設計が必要であると言えます。他方で逆に、昭和の戦争の歴史学習は、皆さん記憶にあると思いますが、教科書も先生も熱を帯びるというか、デフォルトで「**熱い**」ですよね。でもそれは当然で、その悲劇の当事者は、日本の内外を問わずまだ存命の世代であり、例えば沖縄戦一つをとっても、その一連のできごとの傷跡と悲しみは「まだ歴史になり切っていない」「歴史になることを拒んでいる」と言えるくらい生々しいものです。

いかに平和を生み、維持し、発展させ、永続させていくか？このような「**平和学習**」は、社会科の数ある問題解決的学習のテーマの中でも、最もホットで最重要の課題と言えるものです。

しかし、だからこそ本講義としては、幕末と昭和の戦争という二つの因果過程を重ねてみたのです。**それは、幕末史の因果関係を見るクールで観察的、分析的な視点を、昭和の戦争史に対しても確保するためです。**

端的に言って、**戦争とは外交問題の解決の失敗・破綻の結果**です。

昭和の初め、軍部が政治的実権を握ることを許したことそのものを決定的失敗原因とみれば、つまり軍部自体が悪とみれば、昭和戦争史の学習は、5・15事件と2・26事件の学習あたりで「事実上終了」し、あとは「悪いやつが悪いことをした」過程、起こるべくして起こった諸結果を追うだけ、ということになりかねません。

軍部が政治的実権を握ったことは憲政史上痛恨の、二度とあってはならない出来事ですが、戦争に至る因果過程を見る上では、軍部それ自体が悪と言うよりも、その軍部が行った「外交」が問題なのです。というか、**外交という意識も持たない自己中心的で相手意識を欠いた、また出たとこ勝負で持続可能性を欠いた対外（主に対中および対米）政策選択が問題**だったと言ってよいのです。はっきり言って、江戸幕府の方が、その崩壊のぎりぎりまで、よほど誠実性、一貫性と責任感ある外交を展開しました。

このように、私たちにとって当事者性や切実性が高い、ホットな問題解決的学習課題は、別事象のクールなメガネを通じて分析してみる、といった**対象化の工夫が必要**と言えます。

このようにして、昭和の戦争に至る過程を政策的失敗の因果過程としてみることに成功すると、今度は、**それがメガネ＝「社会的な見方・考え方」**になって、別の事象を分析したり評価したりすることに役立つようになります。——例えば、

今の中国をどう見るか。今の中国の海洋進出は、かつての日本の大陸進出と対称形でそっくりではなからうか？なぜ今日の中国の軍事膨張は起きているのか？この後の中国は、かつての日本の過ちをたどって行きはしないだろうか？…

実は、最もホットで、最も切実で、したがって最も冷静さが求められるのは、まさにこういう今進行中の出来事です。中国の軍事膨張の例以外では、現在のコロナ感染爆発。それを、例えば人類史の中の感染症の歴史（ペスト流行など）と比較するというように、「**歴史をかがみ（鏡、鑑）とする**」というのは、そういう「**熱い**」出来事の対象化、客観化、広い視野の確保と冷静な分析のための工夫と言えるでしょう。鏡は冷たいですから。

(2)「問題概念」と「解決概念」のセット

ここまでの話は、「ホットな話題をクールに見せよう」という話でした。でも、社会科全体を見渡してみると、（さっき幕末の学習について言ったように）クールで、つまり縁遠そうで当事者感とか切実感がなさすぎて、それを学ぶ意味がよくわからず、結果として試験対策のために暗記する、ということに終わる学習の方が圧倒的に多いようです。したがって、このようなクールな学習事項をもっとホットにする方向でバランスをとる必要があります。

ここまでは、小学校の授業を念頭に置いて、具体的な事象Aを具体的な事象Bのメガネで見せよう、具体的な事象それ自体を「社会的な見方・考え方」として活用させよう、という話をしてきました。例えば、「音威子府」駅（あるいは、寒い地方の暮らし）を、自分の身近な駅（暮らし）と比較してみる、とか、先ほど見たように、太平洋戦争に至る過程に幕末史をぶつけて比較する、など。

しかし、小学校も高学年の学習になると、また中学校以降の学習も視野に入れると、社会事象に関わるいわゆる**抽象概念、一般概念**の形成が重要な課題になってきます。「基本的人権」とか「立憲政治」とか、「インフレーション」とか「独占禁止法」とか…。ああそういうの苦手…という方も少なくないのではないのでしょうか。見るからに丸暗記しろよと言ってくるような、具体性や体温を感じさせない言葉の羅列…。まさに抽象概念ですね。

そこで、こういう抽象概念に「**多少熱を帯びさせよう**」「**皮膚感覚やお役立ち感を与えてみよう**」、そして、それらの概念を「**道具（社会的な見方・考え方）**として使ってみる気にさせよう」というのが、以下の話です。

結論から端的に言えば、このような**抽象概念は、別の概念とペアを組ませて「問題—解決」のペアとして理解させるとよい**のです。そして、そのためには、「**問題概念**」と「**解決概念**」のセット、という枠組みを考えてみると、とても役に立ちます。

先も述べたように、**社会科学学習においては、ひととき重要なものごとの関係性は、問題・解決関係**です。非常に多くの、冷たい、標本みたいな、あるいは難しそうな、ややこしそ

な抽象概念が、この枠組みで息を吹きこまれ、熱を帯びます。そして、使ってみたくになります。

一例として考えたいのが、「三権分立」です。

多くの学習者は、「三権分立とは何か」と聞かれれば、「立法・行政・司法」の三極と、その相互のチェック・アンド・バランス関係を思い浮かべるとします。実際、高校入試などでは、この仕組みの図のいくつかの用語が空欄で、それを選択肢から選ばせる、という出題が多いです。

このように、「三権分立とは何か」と聞かれる限り、上記のような三極の仕組み、構成を答えるしかないと思われます。しかしこれは、問いの立て方が悪いのです。

もちろん、上のような制度構成に関する知識は必要です。しかし、少なくとも同時に、「三権分立とは何のためにあるか」と問うべきです。そして、**こちらの方が優先的、基本的な学習課題**なのです。しかしながら、何のためにあるかも考えさせずにその仕組みを暗記させる、というパターン、物事の大きな基本の理解より細部の記憶に走る傾向が社会科では多い（何度も言いましたが）。

では、三権分立は何のためにあるかと聞かれれば、そう、それは一言で言えば、「**専制政治の抑止**」「**独裁政治の抑止**」です。かつてモンテスキューが『法の精神』で言った通り、もし、ある為政者や特定の政治的集団が法律を作り、その執行権も持ち、かつ裁判も行うことになったら、その人は政治の全権を掌握し、政治はその人やその集団の言いなり、気分次第となります。

例えば、私が独裁的大統領か何かで、「コロナ感染対策のため、すべての国民に外出を禁ずる」という緊急立法を提言し、議会はなぜか全員賛成で可決し、全警察をあげて「犯人」を摘発し、また密告も奨励し、裁判ではすべての「容疑者」を警察の言う通り有罪にしたとしたら…（注：この事態は、授業後に、現実にも中国で起こった）。実はこうした方が、感染抑止には効果的かもしれない。しかし、その代償は莫大です。**すべての国民から「自由」や「基本的人権」なるものは剥奪されることとなるからです。**

現にいくつもの独裁的国家で行われているのは、これに類した強権政治です。今、香港で起ころうとしているのは、このような事態です。もしあなたが独裁者をめざすなら、まずなすべきことは、三権分立の破壊です。あなたがすでに行政の長であるとしたら、議会の多数派を掌握し、かつ、最高裁の人事権を握ることです。ついでに、「第四の権力」と言われるマスメディアに、「フェイクニュース」などのレッテルを張って、その権威を減殺することです（…これ、既視感がありませんか。どこかの誰かが本当にやっていますね）。また、忘れてはいけませんが、軍と警察を完全に掌握しておくことは大前提です。途上国では、独裁的指導者を軍がクーデタで排除するという政変のパターンがしばしばみられるため、先手を打つ必要があるのです。

以上をもとに、「三権分立」**関係概念の抗争関係**を考えてみると、「専制」「独裁」「ファシズム」「軍政」「権力の濫用」「自

由の抑圧」「基本的人権の侵害」などが「**問題概念**」グループ、「三権分立」はそれらに対する「**解決概念**」（少なくとも「対処・対抗概念」）の一つで、同様にこのグループに属するのは、「民主主義・民主政治」「選挙制度」「議会政治・議院内閣制度」「立憲政治」「法の支配」「司法の独立」「言論の自由」などなど、があるわけです。

先ほど、「三権分立は何のためにあるか」という問いが優先的・基本的と書きましたが、同じことをより具体的に考えさせ、効果的に理解させるもう一つの問いの立て方があります。それは、「**三権分立がないと、どう困るか、どうまずいのか**」というものです。

ある制度や機構などの役立ち方（もっと具体的なものだ、例えば消防署、上下水道設備など）を考えさせるためには、「それがなくなるとどう困るか」という問いを立てて考えさせることが有効です。というのは、それを欠いた状態の害悪をできるだけ具体的に想像し理解させることに応じて、その「お役立ち感」が具体的に実感されるからです。加えて、**それが実際に存在しない（しなかった）状況の実例**を挙げれば、当然、実証的かつ説得的です。例えば消防署の場合だと江戸の火災、上下水道の場合だと中世・近世の（ペストが荒れ狂った）ヨーロッパの諸都市、そして三権分立の場合だと…もう上で書きました。

(3) 問題の深刻性、解決困難性をやりがいと楽しさに変換するには

本講義も最終盤に差し掛かってきましたが、最後にぜひ述べておきたいことがあります。

上の三権分立の例では、専制などが「ダークサイド」、三権分立などは、それと戦う「正義の騎士」という感じの、すっきりした「問題概念・解決概念」二分法整理を行いました。社会科が民主政治を価値あるものとして大前提とする限り、このような整理は妥当であると言え、社会科はこのような概念理解を学習者に形成する必要があります。

しかし、このようにすっきり二分とはいかない場合も多いのです。例えば、**原発**です。その事故の甚大な被害、放射性廃棄物の処理、などの観点からは悪の施設＝「問題概念」と考えられても仕方ない一方で、日本のエネルギー海外依存の事情、また温暖化抑制といった観点からは不可欠の施設＝「解決概念」ともされるわけです。つまり、その**効用と害悪が半ばするトレードオフの典型**と言える事例です。

また、現在のコロナ感染対策として、いわば「理想的」なのは、一定期間、全員が家、あるいは少なくともある地域から一歩も出られないように法で縛ること（いわゆるロックダウン）。しかし、それは、経済・社会生活の「死」を意味し、いわば劇薬です。このような、コロナ抑止政策のもつトレードオフ性に、現在、各国政府が苦悩するコロナ対策の難しさがあります。

その他、このようにある政策が**問題の解決なのか問題そのものなのか**で意見が分かれる事例は、数限りなくあります

（「死刑制度」とか、「沖縄基地」とか、歴史的には「大仏建立」とか、「鎖国」とか…。）以前にも述べましたが、このような深刻な悩ましい問題こそ、社会的問題の典型的な形であり、課題解決型社会科授業の最重要テーマであり、学習者が、すべての知識と経験を総動員して解決に取り組んでほしい学習課題です。

だとすると、このような深刻な問題を、いわば深刻なまま教室に導入することが果たして望ましいか、ということは、一度考えてみる必要があります。

かつて私は、たとえば原爆と核兵器の授業、あるいは公害病（水俣病）の授業など、その被害の深刻さ・恐ろしさと、その問題解決の難しさが最大級と言えるような授業を数々見学しました。授業で学習者は、いわば必死で問題から目をそらすまいと、やはり最大級の深刻な表情をしていたのが目に焼き付いています。近年でも、東日本大震災と原発事故を扱った授業、家庭内暴力の事例に基づく授業、アフリカの貧困地域の状況を扱った授業などの報告を聞いたり読んだりしました。

しかし、これらの授業に関する私個人の非常に正直な印象は、不謹慎を承知で言えば、「引いてしまう」の一語です。問題の深刻性や解決困難性に圧倒され、解決を考える元氣も湧かないと言えよいでしょう。

社会科は、教科の使命として、このような深刻極まる日本や国際社会の問題を積極的に扱う必要があります。しかし、だからこそ、できるだけそのような諸問題の深刻性、解決困難性を、学習者が知的に取り組みがいを感じ、できうるならば楽しさすら感じるような学習課題に変換していく必要があるというのが私の考えです。私が、ディベートや、ロールプレイや、あるいはゲーム（ゲーミングシミュレーション）といった手法に興味を持ったのは、ひとつにはこういう問題意識があったからでした。

それらの手法は、一方で、たとえば歴史的過去、または国家間外交など学習者にとって縁遠く感じる社会事象を、学習者にとって疑似的であれ当事者的な「ホットな」課題に変換することが大きな魅力です。しかしもう一方で、問題を適切に単純化し、それらを「ゲーム感覚」で「クールに」扱いクリアすることができるようにすることで、また課題解決の失敗を、ゲーム上の失敗として楽しめ、冷静に事後検討することができるようにすることで、それらの問題について「興味深い課題だ、失敗はあっても解きうる課題だ」と感じる感覚を学習者に育成することが、とても大切だと考えています。

以上で2020年度「初等社会科教育論1・2」の講義を終わります。このような困難な状況の中、約半年間お付き合いいただき、どうもありがとうございました。