

# 個別事象の二項関係で学ばせる社会科授業の提案

—「個別事象対一般概念」図式の優越性を抜け出るために—

吉 永 潤

- I. はじめに一知識を教えてはいけないのか
- II. 応仁の乱の知識は応仁の乱「専用」の知識か
- III. 個別事象対一般概念
- IV. アナロジーとメタファー
- V. 個別事象と個別事象の二項関係で成立する学習
- VI. おわりに

## I. はじめに一知識を教えてはいけないのか

本年(2020年)より小学校、中学校、高校と年次を追って実施される新学習指導要領の基本的性格を方向づけたのは、2016年8月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程から出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」である。同「審議のまとめ」は、現在の学習・学力を取り巻く問題状況として、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題があることがわかる」<sup>1)</sup>と指摘した。また(旧)学習指導要領については、「教育課程全体としてはなお、各教科等において『教師が何を教えるか』という観点を中心に組み立てられており、(略)そのため、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものか

は明確ではない」<sup>2)</sup>と批評した。

この後者の引用箇所には次のような注がついている。「例えば、高等学校の世界史Aの内容においては『産業革命と資本主義の確立、フランス革命とアメリカ諸国の独立、自由主義と国民主義の進展を扱い、ヨーロッパ・アメリカにおける工業化と国民形成を理解させる。』といった、歴史的事象の知識・理解に関する項目が立てられている。科目全体として歴史的思考力を育むことが目指されているが、このように歴史的事象に関する知識の習得のみを目指すものとも受け止められる項目も見受けられ、歴史の推移や変化を理解して現代的な諸課題の解決に生かせるようにしようという教育のねらいを踏まえた指導の改善や教材の開発が進みにくい要因の一つとなっているのではないかと指摘もある」<sup>3)</sup>。

この批評自体は、現(旧)学習指導要領の記述に向けられたものであるが、実質的には、新学習指導要領が目指す活用型学力形成にとって最大の「抵抗勢力」「阻害要因」が、地理歴史科の知識・理解重視である、といわんばかりの指摘となっている。このためであったかどうかはともかく、この「審議のまとめ」公表から新学習指導要領公示を経て今日の実施時期に至るまで、社会科系の複数の学会や研究会合では、「活用型学力」vs.「知識・理解形成」といったテーマを掲げた

キーワード：新学習指導要領、活用型学力、二項関係、アナロジー、比喩

シンポジウム、分科会あるいは講演が多く開催されてきた。このような会合内の質疑では、主に中学校・高校の社会科系教員から、「結局、知識を教えるはいけないのか？」という趣旨の率直な疑問が出されたことが一度ならず見られた。

つまり、現時点では、新学習指導要領の要請する活用型学力の形成と、社会科系教科が重視してきた知識・理解形成という二つの目標観は、研究者レベルではともかく、多くの実践者レベルでは、未だ十分に折り合いがついていないといえることができる。

本報告では、高等学校の新科目「歴史総合」「地理総合」および「公共」における実践開発の方法を意識しつつも、そのみではなく、小中高の社会科系教科・科目実践の全般において、知識形成と活用型学力形成の折り合いをどうつけるか、どう両立させるかに関して、筆者の現時点での考えを述べ、大方のご修正を乞う次第である。

## II. 応仁の乱の知識は応仁の乱「専用」の知識か

筆者が大学で行う社会科教育法の授業において、授業開講時に受講生に必ず問うのが、社会科という教科に関する好き嫌いである。興味深いことに、好きと答える学生も嫌いと答える学生もその理由は一致しており、暗記教科だという点にある。好悪は、暗記だから楽だったか嫌だったかの違いにすぎない。いずれにしても、事象Aの学習で「覚えた」知識が事象Bの学習にまるで役立たない、というのが、学生の社会科に対する一致した評価のようである。そのため社会科の学習は、どうしても個々の内容項目それぞれを丸暗記するしかない、と彼らは感じているようである。

例えば、「応仁の乱」を考えてみる。上記のように、それを学ぶ学習者は、応仁の乱に関して学ぶ知識は応仁の乱以外には使えない、と感じている。つまり、応仁の乱につい

ての学習内容は、応仁の乱と呼ばれる歴史上特殊な一回限りの事象に「専用」の、あるいは、それに「張り付いた」ものである、と学習者は感じていると言える。そのため、それはそれとして「覚え」、他の学習項目は、それをまた「覚える」という、いわば「各個撃破」的な学習法が、彼らのスタンダードな社会科学学習法となっている。

ただし、それは、学習者の多くが受けてきた授業において、その授業構成の工夫が足らなかったからではないかという疑いは残る。ある事象に関する学習内容が他事象の学習へと適用されていかないのは、いわゆる知識事項を単に羅列して説明し、試験に向けてそれらを暗記させるたぐいの授業の弊害であろうか。例えば、応仁の乱の原因を深掘りし、そのような政治的混乱や秩序崩壊を防ぐことができたか、について学習者に考えさせ討議させるような優れた課題解決の授業を展開したならば、応仁の乱の学習は、その後の学習あるいはその後の学習者の社会的実践に活用される生きた知識となっていくのではないか。

応仁の乱に関する学習者の学習内容は、応仁の乱以外の古今東西の事象（少なくとも政治秩序が崩壊したような事象）を扱うのちの授業、さらには学習者が卒業後に出会う現代的諸課題の考察に活用可能なのか、あるいは転移していくのか。この問いの底には、19世紀ドイツの反啓蒙主義、ロマン主義哲学の勃興以来議論され続けてきた存在や知識の一般性と個別性、あるいは一般化科学（物理学など）と個別記述的科学（歴史学など）の大きな裂け目が横たわっているように見える。

20世紀最大の社会学者と目されるT.パーソンズは、その研究の出発点において、上記の二つの知的伝統の乖離に深い関心を寄せ、徹底的な考察を行った<sup>4)</sup>。

パーソンズは、M.ウェーバーの「理念型」に方法的に着眼し、それは、個別具体的実在の逐一的記述ではなく、一定の抽象化、一般

化、概念化を経た所産であると指摘する。「ウェーバーが与える理念系の唯一の積極的な特徴づけは、それが具体的なるものから抽象され、統一的な概念形式（パターン）を形成するように組み立てられたものであるということだけになる」<sup>5)</sup>。にもかかわらずパーソンズは、ウェーバーが「経験的に記述的な概念に最も近いような一般概念、すなわち具体的な行為や関係の仮説的類型という段階にとどまった」<sup>6)</sup>とし、その理由を、ウェーバーの論敵が、人間事象に関してあらゆる一般化・概念化を拒否する理想主義（ロマン主義）的思潮にあった点に求める。後にパーソンズは、各理念型から「パターン変数」（変数的諸要素）を抽出し、それらを体系的に構成した高度に抽象的な構造機能的、システムの社会理論（AGIL図式）を構築するに至る（『社会体系論』1951年）<sup>7)</sup>。この高度な抽象性、一般性を標榜する社会学理論の提唱は、社会学にとどまらず、後の20世紀社会科学の各分野に絶大な影響力を及ぼし、それらの「科学化」「現代化」あるいは「分析化」「数理化」を促進することとなった。

応仁の乱に関する教科書記述や教師の説明、また学習者の理解は、上記で言えば「理念型」の構成にあたるであろう。それは実在（1467年前後の日本の状況）の無限に多岐な諸側面から抽象された概念構成物であり、個別実在そのものの逐一的記述ではないと言える。しかし、パーソンズに言わせれば、その抽象化、一般化は「経験的に記述的な概念に最も近いような一般概念」の水準にとどまっており、したがって、応仁の乱に関する諸記述や学習者に形成されるその知識・理解は、やはり結局応仁の乱にしか適用できない、となるであろう。学習者が、応仁の乱に関する学習事項を他の事象に適用・活用するための条件は、パーソンズに従えば、応仁の乱など理念型の水準で概念化される個別の諸事象から抽象された諸要素で構成された一般的、概

念的図式、あるいはモデルを学習させ、あるいは発見させることであり、それを新たな個別事象の考察に適用させることである、となるであろう<sup>8)</sup>。したがって、先に挙げたような深掘り型、課題解決型の授業であっても、それを通じて獲得された学習者の学習内容が、より広範な、あるいはより現代的な諸事象に適用できるある種の図式ないしモデルの水準に到達していることが、パーソンズ的な「知識の活用・転移」の条件となるであろう。

### Ⅲ. 個別事象対一般概念

以上、個別事象の学習内容が活用され転移していくための、いわば「パーソンズ的条件」について考察した。ここでパーソンズを挙げたのは、社会に関する20世紀的知の典型的、代表的発想法を確認するためである。

パーソンズの考え方の根底にあるのは、図1に示されるような「個別・一般」の包摂関係であると言える。

このような図式は、明らかに、ニュートンをはじめとして近代に勃興した自然諸科学の絶大な成功によって形成された信念である。リングの落下も月の地球周回運動も、すべて単純な方程式によって説明する万有引力の法則が、その代表例である。

社会科教育研究の分野において、このような「個別・一般」の包摂関係を前提とし、知識の活用・転移の可能性を、その知識の一般性、概念性に求めたのが、森分孝治である。森分は、「（北九州工業地帯の学習が）『北九

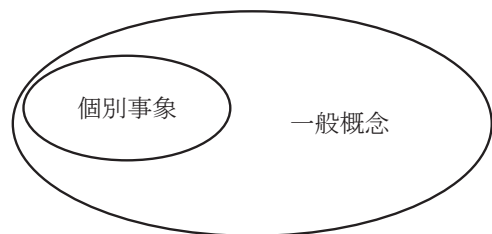


図1 「個別・一般」の包摂関係

州工業地帯』『八幡』『洞海湾』』といった固有名詞を含んでいることからわかるように、(略)小、中学校の社会科の教科書は、このような一回的な特定の事象・出来事の記述で満ちていると言ってよかろう<sup>9)</sup>と指摘し、この課題の解決として、一般化、概念化された科学的知識の学習と、科学的知識、法則的知識による事象・出来事の説明と予測の能力形成を提唱した<sup>10)</sup>。

しかし、今日から振り返ってみると、多くの社会科担当教師において、一般的、概念的知識の形成を重視するこのような森分社会科理論が広く実践されてきた、とは言い難いように思われる。その理由として、比較的、一般概念あるいは一般法則を定立しやすい学習領域とそうではない領域があり、また学校種と学習者の年齢段階にもよると考えられる点が挙げられる。例えば、地理事象、または経済事象などの学習領域は、比較的、学習内容の概念化や法則化を行いやすい領域と言ってよいであろう。森分の考察事例も、多くはこのような領域に範をとっている。また、経済事象であっても、例えば小学校の場合、需要と供給の法則性よりも、「需要がなければ需要を作り出そう」という創意的な社会的行動(例えばスーパーの商品展示の工夫、広告の工夫、など)の方が、学習内容としてより重視される<sup>11)</sup>。

しかしながら、問題が集約されるのは、やはり歴史事象の学習においてであろう。

例えば、歴史学習において、日本の近代史を「平和学習」として組織し、過去の過ちから学んで、現代日本の平和の維持、拡大の方法を考えさせよう、あるいは平和維持への意欲を形成しようという考え方を持つ教師は少なくない。しかし、筆者の大学授業における受講者のレポートには、「平和学習で、戦前、軍部が日本を戦争に引きずり込んだ過程を学ぶ際、先生は、再び日本が戦争をしないためであるとおっしゃっていたが、現在、軍

部はもうないので、過去の学習が現在に役立つとは感じられなかった」といった趣旨の、大変率直な記述が見られる。その教師は、戦前日本の戦争史の学習を通じて、生徒に、平和を維持するために重要な「何か」をつかんでほしかったに違いない。しかし、その「何か」が何であるのか、何らかの一般性、法則性やパターンであるのか、だとしてそれがどのようなものであるのか、おそらくは、その教師自身、必ずしも明瞭にはつかみ出せていないのではないだろうか。

このように、特に歴史を担当する多くの教師は、一方で、歴史上の諸事象の学習の結果形成される学習者の知識・理解が、その個々の事象にのみ専用の、その各事象に張り付いた知識であるとは考えていない(あるいは、考えたくない)と思われる。しかし、他方で、歴史を貫通して妥当し活用できる一般概念、一般法則が明瞭に定立でき、それを学習させることができることは、必ずしも信じていないか、そう信じていたとしても、必ずしもそれに成功していない、と考えられる。にもかかわらず、「活用され転移していく知識とは、個別事象に関する知識ではなく一般概念である」との自然科学を範とする図式、ないし「森分図式」からは抜け出すことができないために、結果として思考の隘路に陥っているのではないかと考えられる。

したがって、新学習指導要領によって、学習した知識を活用して課題の追究、討議や解決を行う能力の形成が強力に求められると、「個別事象対一般概念」の二分法図式に規定され、結果として「個別歴史事象の知識を教えるはいけないのか?」との困惑、慨嘆になるものと考えられるのである。

#### IV. アナロジーとメタファー

しかし、活用可能な知識とは、必ず一般概念や抽象概念でなければならぬのだろうか。個別事象に関する知識、あるいは「理念



型」水準の個別概念は、その当の対象に関する記述、説明や理解の促進以上の機能、意義を持ちえないのだろうか。

新書『応仁の乱』（呉座勇一著）<sup>12)</sup>は、近年、この種の書籍としては異例の売れ行きを記録した。呉座は、本書の前書きで、混乱が長期化したつかみどころのない事象であり、研究的にもあまり魅力を感じていなかった応仁の乱になぜ着目したかを述べており、その契機として、応仁の乱が第一次世界大戦に類似している、と気付いたことを記している<sup>13)</sup>。

通常の歴史学習者においては、応仁の乱は中世・日本史という「箱」に、第一次世界大戦は近代・世界史という「箱」に分類収納され、この両者を突き合わせて考えるという発想は稀有であろう。歴史学者における着想法の柔軟性に驚かされる。呉座はいわば「第一次世界大戦」をメガネとして「応仁の乱」を研究することの意義を再発見した、と言える。

このような、「事象Aをメガネとして事象Bを見る」との発想法は、通常、「アナロジー」（平行関係論、類比、類推）あるいは、場合によっては「比喩」「隠喩」（メタファー）と呼ばれる認識や表現の技法である。

まず、アナロジーに関して、M.ヘッセによれば「すべてのアナロジーに共通する特徴は、そこに2種類の2項関係が現れるということである」<sup>14)</sup>。この2種類の2項関係とは、 $a-b$ および $c-d$ それぞれにおける2項間の関係（ヘッセは、多くの場合因果関係であると述べる）と、関係 $a-b$ と関係 $c-d$ の2項間の何らかの類似関係を意味している。

アナロジーに関するヘッセの議論において重要なのは、アナロジーが、新規な事象を既知の事象と類比した説明や理解に活用されるのみならず、しばしば科学上の発見を導くという点である。ヘッセの例は、音の諸性質と光の諸性質のアナロジーを推進すると、音の高さに相当するものが光の色であることが見いだされた、というものや、また、音を伝播

する媒体が空気であることから、光の伝播に関与する物質エーテルが仮定された、というものである<sup>15)</sup>。

ヘッセの指摘する、このようなアナロジーの発見促進機能は、①既知の事象（例えば音）とのアナロジーによって新規な事象ないし新たな研究対象（例えば光）に未知の要素が発見（ないし仮定）される、という場合のみではなく、逆に、②新規な事象に関する知見が既知の事象に関する再発見をもたらす、という場合もあると考えられ、さらに、③ともに十分に既知の事象であっても、アナロジーによって平行関係に置いてみた結果、双方において新たな発見が促進される、という場合もあるであろう。

先の例における応仁の乱と第一次世界大戦のアナロジーは、この①～③のどのケースも含んでいると考えられる。いずれにしても、このアナロジーの推進によって、応仁の乱に関してのみならず、第一次世界大戦に関して、新たな要素、側面の発見や新たな見方の獲得が予期されるであろう。

次に、比喩に関しては、先に「事象Aをメガネとして事象Bを見る」との表現を行った際、この「メガネ」という言い方自体が比喩（この場合、隠喩・メタファー）である。比喩の中でも特に隠喩・メタファーについて、この「メガネ」に近い説明を行った研究として、M.ブラックの考察を挙げることができる<sup>16)</sup>。ブラックは、隠喩を「スクリーン」（あるいは「フィルター」）にたとえる。「たとえば私が夜の空を、線状の透明部分を持つ濃い曇りガラス越しに覗いていたとする。（略）我々は、隠喩をこのスクリーンと考え、焦点の語にまつわる『連想された通念』の体系をスクリーン上の線の模様と考えることができる」<sup>17)</sup>。つまり、星座の型の透明部分を通して、無数の星のうち任意のいくつかを星座としてみる、という意味である。このように、あるいくつかの星を「白鳥座」と見たり表現

したりするのと同様、「ある人を『狼』と（隠喩的に）呼ぶことの効果は、相関する通念の狼—体系を呼び起こすことにある。（略）『狼—言語』を以って語りうるような人間的特徴は全て前面に立ち現れ、そうでない特徴は背景に押しやられるであろう。狼の隠喩は、ある細部を抑え、ある細部を強調する」<sup>18)</sup>。

筆者自身が高校生の頃、世界史授業のつれづれに(?)資料集の図版を眺めていた際、中世十字軍兵士の盾の十字のマークと近世大航海時代のスペイン艦隊のマストの十字のマークがよく似ていると感じたことがあった。今日、ヨーロッパ中世・近世関係の書籍にあたると、この直感は「捨てたものではない」ことがわかる。近年の諸研究によれば、大航海時代とは、スペインとカトリック教会によって推進され、エルサレムではなく地球全体（日本も含めて）を目的地とした（いわば）「海の十字軍」と見てよいであろうからである。この「海の十字軍」という隠喩は、日本史における安土桃山時代から「鎖国」完成期に至る対外交渉史や宗教統制史の学習に対しても、「十字軍—体系」「十字軍—言語」を新たに持ち込むことを意味する。この時期を扱う学習においては、小中高ともに、「鎖国」に至る織豊・徳川政権それぞれの対外政策・宗教政策が重要な内容となるが、そのような学習組織の際、上記のような隠喩は、学習者に対して（のみならず教師に対しても）、一つの新たな考察の観点を与えるのではないかと考えられる。

では、先に見たアナロジーと隠喩・メタファーとは、どのような関係にあると考えられるだろうか。

ブラックは、アナロジーと隠喩を比較し、アナロジーが、ある程度想定された類似性に基づくのに対して、隠喩は「予め存在する類似性を定式化するというより、類似性を創り出す」<sup>19)</sup>と指摘する。先に、通常は応仁の乱と第一次世界大戦は全く別物として考えられ

ると述べたが、呉座の著書による指摘によってまず感じられるのは、両者をアナロジー推論することの有効性というよりも、第一次世界大戦と応仁の乱に類似性を見出す着想の新鮮さ、面白さであろう。

このように、比喩、特に隠喩・メタファーは、アナロジーが事象間の比較考察によってそれらに関する新たな発見や仮説生成を導くものに対して、そのような比較考察を行うべき事象が何と何であるのかそれ自体を端的に、かつ創造的あるいは「越境」的な仕方では着想したり示唆したりする機能を持つと言える。

## V. 個別事象と個別事象の二項関係で成立する学習

以上の考察を経ると、前章冒頭に掲げた「活用可能な知識とは、一般概念や抽象概念でなければならないのだろうか」との問いには、明確にNOと答えることができる。

応仁の乱にしても第一次世界大戦にしても（また十字軍にしても「鎖国」にしても）、これらは個別事象（あるいは、それについての「理念型」水準の概念）である。いま、歴史上の2項の個別事象を個別事象A・個別事象Bとし、またAを仮に既習事項、Bを新規な学習事項とする。そうすると、このBに関する学習——Bとはそもそも何であるのか、なぜBが起こったのか、Bの結果どのような事態が生じるだろうか、B以外の事態が起こりうる可能性やBを避けえた可能性はなかったのだろうか…などの問いに関する考察——において、既習事項Aの知識は、新規事項Bを見るためのメガネとして、すなわち、アナロジーによる比較考察の対抗軸として、あるいは、比喩・隠喩による理解形成や視点設定の素材・資源として、活用可能である。また、逆に、現在のBに関する学習が、既習事項Aに関して、新たに何らかの発見や意味付けをもたらすことも十分に予期できる。

先に掲げた図1と対比的に図示すれば、

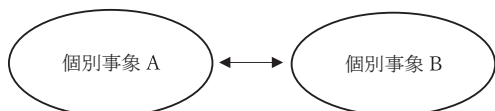


図2 個別事象と個別事象

図2のように、個別事象と個別事象の二項関係で学習が成立することとなる。ここには、図1のような一般概念、一般化・抽象化・概念化された科学的知識、モデル的、法則的知識は、まったく介在していない。

むしろ、このA・B両者の比較考察の結果として、例えば政治秩序崩壊の要因や権力による宗教統制の要因などに関して、学習者が何らかの一般概念や一般仮説を形成することが期待できる。例えば、十字軍に関する学習および幕藩体制の宗教統制に関する学習を経て学習者が形成した何らかの考えが、現代のEUにおける宗教問題の考察に活用される、といったことが十分に期待でき、また目指されてよいのである。

したがって、本稿冒頭に掲げた「知識を教えるはいけないのか」との社会科教師の疑問に関しては、今やはっきりと、「知識を教えずなくてはならない」と回答することができる。

しかしこれは、従来多く見られるような、いわゆる個別知識を貯め込ませるような、学習者にとって個別事項の「各個撃破」と意識されてしまうような授業構成や学習組織であつてよいということを意味するわけではない。

新学習指導要領は、すべての教科・科目に活用型学力の形成を要請しながら、一方で、高校における地歴科、公民科の教科構成は、「地理探究」「世界史探究」「政治・経済」などの、比較的知識・理解形成を主眼とする科目群と、「地理総合」「歴史総合」「公共」という、比較的知識活用を主眼とする科目群の二つの群から構成されているように思われる。この後者の科目群新設は、「政策的目玉」を作るための方策ともみられ、教育改革

推進の手法としては一定の評価を行ってよいと考える。しかし、その結果懸念されるのは、教師において知識形成と知識活用が課題として二分されて発想されてしまうことである。すなわち、前者を意識する授業においては従来と変化のない授業が続行され、後者を意識する授業においては、たとえばプレゼンテーションやディベート、あるいはゲームといった活動型授業方法が導入される、という「悪しき分業」である。この状況を別表現すると、「内容と方法の分離・遊離」とも見ることができるといえる。

したがって、従来型の授業における知識形成の方法について、再考、再検討の必要がある。この知識形成の方法についての再考こそ、社会科系教科教育研究の本丸であり、すでに多岐にわたる研究と実践が蓄積されているとともに、新たな研究・実践が開発されていくべき領域である。

本稿では、その研究・実践開発のための方向性を模索するものとして、社会科系教科の授業構成において不可欠に留意する必要があると考えられる点について、以下2点ほどの示唆を行うにとどめたい。

まず何より重要な点として、教師自身において、歴史上などの個別事象に関する知識を、個々孤立したものとしてとらえない基本的考え方が要求される。非常に端的に言えば、「〇〇単元は終わった、次は□□単元だ」という、まるで生徒のテスト範囲確認のような思考法を教師自身がしていないかを再考する必要がある。「□□単元の学習組織のために、〇〇単元を含む既学習事項がどのように活用されるか」という基本的発想が必要ということである。

例えば、小中学校の歴史教科書には、単元冒頭に「聖武天皇は、なぜ大仏の建立を行ったのだろうか」といった問いが掲げられ、学習を課題探求的あるいは課題解決的に構成しようという工夫がなされている。しかし、こ

のような問いを「真正の」問いとして活用し、学習を動機づけ推進することは、それほど容易ではない。

この問題原因の一つは、「聖武天皇は、なぜ大仏の建立を行ったのだろうか」といった問いそれ自体の構成方法にあると考えられる。吉川幸男は、社会科の問いの多くが「AはなぜXなのか(Xを行ったのか)」といった単文で構成される現状を批判し、「BはYなのに(Yを行ったのに)、なぜAはXなのか(Xを行ったのか)」という複文で構成し提示すべきであると主張する<sup>20)</sup>。それによって、学習者に「差異」が明示され、その差異をめぐる思考、探求によって授業が構成されるべきであるというのである。

上記事例の「聖武天皇」の問いは、典型的な単文の問いであることがわかる。例えばこの問いを、「仏教を政治に生かした聖徳太子は法隆寺というお寺を建造したのに、なぜ、同じく仏教を政治に生かそうとする聖武天皇は大仏を建立したのか」という複文の問いとして立てると、授業と学習の様相は大きく変わっていくであろうと予想できる。学習者は、既習事項の「聖徳太子」について想起せざるを得ず、その上で、両者の権力基盤の異同や両者が直面した政治的課題や国際環境の異同等へと、アナロジー思考を及ぼしていくこととなると予想される。

このような授業・学習を蓄積するならば、学習者は「〇〇の授業で習った知識は〇〇にしか使えない」「〇〇のテストは終わった、次は～」という「各個撃破」の暗記学習的発想を克服していくと予想できる。知識形成においては、「現在学習している知識は、これからの学習のどこかで必ず使える、役に立つ」との展望を学習者に持たせること、それによって、「知識は貯め込むものではなく活用するものである」との基本的構えを形成することが、決定的に重要である。

次に、社会科系教科の授業構成において不

可欠に留意する必要があると考えられる2点目として、学習者の卒業後において活用される知識形成を意識的に追求する必要が挙げられる。これは学校教育として自明の使命でありながら、新学習指導要領が強く要請する改革点でもあり、改めて深く考察すべき課題であると言える。

この点で注目したいのは、アナロジーによる学びとともに、比喩、とくに隠喩による学びである。

隠喩とは、先にブラックに即してみたように、ある領域Aの通念体系や言語体系を、それとは異質の領域Bの事象に持ち込むことであった。この、いわば「パラダイムの越境」によって、領域Bの事象に関して、従来の見方とは異なる新たな見方、理解、イメージ、意味付け、評価、等々が切り開かれる。

しかし、多くの社会科系教科担当の教師は、比喩・隠喩の教育活用についてそれほど積極的ではなく、むしろ否定的であるように思われる。そこには、〈比喩といったものは国語教育、文学教育の課題であって、社会科は事実に基づく実証的、科学的教科であり、何のデータや資史料にも基づかない、言葉の上での思い付きのような比喩・隠喩を活用することは教科としてマイナスである〉といった考えがあるのではないかと推測される。

たしかに、世上見られる、(例えば戦国武将などの)歴史人物などをたとえに用いるような比喩・隠喩には、歴史学などの実証的研究に必ずしも基づかないステレオタイプや、半ば以上虚構の文学作品、ドラマや漫画・アニメ作品などに由来するような通念体系・言語体系に依拠していると思われる事例がある。しかしこれは、その比喩・隠喩が依拠し発動する通念体系・言語体系が通俗的であることに起因する事柄であって、比喩・隠喩自体が本質的に不正確・非学術的であるということは何ら意味しない。一方でこのような、比喩・隠喩が持ちうる「想像的、あるいは創



造的すぎる」機能に十分留意しつつ、社会科学学習において比喩・隠喩を適切に活用することは、学習の促進、あるいは学習内容の理解やその定着にとって効果的な場合があり、しかもその効果は比較的永続する（つまり、忘れにくい）のではないかと考えられる。

事例として、以前、ある歴史教養番組で、吉田松陰を「明治維新をキックオフした人物」と紹介していたのが印象に残る。ブラック風にならずもがなの分析をすれば、「キックオフ」とはサッカーの用語であり、この言葉によってサッカーに関する通念や言語の体系、または、聞き手（学習者）のサッカーに関する体験が呼び起こされる。この隠喩では、まず、明治維新の過程全体がサッカーのゲームになぞらえられており、その上で、その過程全体の始動において松陰の果たした役割、位置、意義が聞き手（学習者）に端的に理解できるものとなっている。また他の例として、塩野七生がその著作『ローマ人の物語』の中で、古代ローマがその領内に縦横に張り巡らせた街道を、現代の「高速道路」「高速鉄道」にたとえている箇所がある<sup>21)</sup>。

また、近年の報道から別の例を拾えば、現在の日本を含む各国の状況を「コロナ鎖国」と表現した新聞記事があった。他の例としては、2017年の米トランプ政権のTPP離脱宣言に対して復帰を求める日本の対米外交方針を「逆黒船」と表現した記事が記憶に残る。これら2例の場合は、上2例とは逆に、人々の学校における学習知識を、現代的事象の把握のために呼び起こし活用させた事例であると言える。

この前2者の事例は、歴史などの授業において、適切な比喩・隠喩を使用することが、学習者の学習事象に関する理解（特に物事の本質に関わる理解）を形成、促進、あるいは結像させるための手法として有効でありうることを示唆する。

一方、後2者の事例は、比喩・隠喩といっ

たことを教師が全く意識しなくとも、授業がある条件を満たせば、その学習内容は、将来、学習者において比喩・隠喩産出のための素材・資源（いわば、「比喩の素」）として活用されうることを示唆する。その条件とは、事象に関して、抽象的・概念的ではなく具体的に・経験的な学習を成立させることである。その場合、学習する事象や人物に関する豊富で具体的な資史料（例えば写真や映像、またはエピソードなど）の効果的な使用が極めて重要であろう。特に視覚的な資料は——先に筆者が高校生の頃、十字軍の盾のマークとスペイン艦隊のマストのマークに共通性を見出したことを述べたが——比喩や連想を惹起しやすい。また、ロールプレイなどのゲーム的手法の活用も、学習対象の事象や人物を、単なる学習の「対象」ではなくする効果、すなわち、それらに関する内在的、状況的な理解や、それらが持った潜在的可能性に関する理解などを促進し<sup>22)</sup>、そのゲーム体験が、将来の学習や社会实践において「比喩の素」、思考や判断の拠り所として活用される可能性を高めると考えられる。したがって、ゲームなどの活動型学習組織の手法は、「歴史総合」などの知識活用型科目にのみ適した方法と考えるだけではなく、知識・理解形成を目指す従来の授業の中で、その運用をもっと志向してよいものと言える。

## VI. おわりに

社会科学系教科の学習を一般概念の形成としてのみ意識すると、個別事象の具体的、経験的なレベルの情報には、一般化、抽象化によって邪魔な、過剰な情報でしかない。社会科学系教科の学習の基本形を、「ある個別事象のメガネを通して、別の個別事象を見ることである」と考えることによって、個別事象それ自体が持つ情報量が、学習者において事象間のアナロジー思考を推進させ、また比喩的洞察を着想させる上で不可欠のリソースであるこ

とがわかってくる。むしろ、知識は、個別的、具体的、経験的でなければ活用もされない、と考えるべきではなからうか<sup>23)</sup>。

したがって、新学習指導要領は、「知識を教えるはいけない」どころか、従来以上に具体的、経験的な、あるいは学習事象に内在的な、個別事象に関する知識形成を要請していると考えべきであろう。そして、そのような個別事象に関する知識が、他の諸事象——とりわけ現代的な諸事象——に関する理解と判断の形成に役立つ、という知識の活用の経験をさまざまに組織することが、これからの授業開発の主要なテーマとなっていくと考えられる。

(神戸大学)

#### 〔注〕

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」、2016、4頁。
- 2) 前掲1) 12-13頁。
- 3) 前掲1) 12-13頁、注31)。
- 4) T.パーソンズ著、稲上毅・厚東洋輔訳『社会的行為の構造4』木鐸社、1974。
- 5) 前掲4) 202頁。
- 6) 前掲4) 212頁。( )内は「概念形式」へのルビとして記載されたもの。
- 7) T.パーソンズ著、佐藤勉訳『社会体系論』青木書店、1974。
- 8) 例えば、「応仁の乱」ではないが、政治的危機状況であると言える「キューバ危機」を分析対象として、危機対処の政治過程に関する一般モデル(政府内政治モデル)を導出し、日本の政治過程、政策決定過程の分析にも大きな影響を及ぼした研究として、G.アリソン著、宮里政玄訳『決定の本質』中央公論社、1977、が挙げられる。
- 9) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978、21頁。( )内引用者。
- 10) 前掲9) 102-120頁を特に参照。
- 11) 森分自身は、特に小学校に顕著なこのような社会科の内容傾向を、社会認識形成より生活態度形成を重視する道德教育的偏向として問題視し、これに対して、客観的、科学的社會認識の形成と、それによる批判的思考力の形成を提唱した。前掲9) および森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984、参照。
- 12) 呉座勇一『応仁の乱』中公新書、2016。
- 13) 前掲12) 3頁。
- 14) M.ヘッセ著、高田紀代志訳『科学・モデル・アナロジー』培風館、1986、59頁。
- 15) 前掲14) 60-67頁。なお、エーテルに関しては、その存在ないし観察可能性が否定される過程で相対性理論が成立した。
- 16) M.ブラック著「比喩」(佐々木健一編『創造のレトリック』勁草書房、1986)、2-29頁。ブラック論文訳者は尼ヶ崎彬。
- 17) 前掲16) 19頁。
- 18) 前掲16) 18頁。このような、隠喩による認識の規定性については次も参照。G.レイコフ・M.ジョンソン著、渡辺昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳『レトリックと人生』大修館書店、1986。
- 19) 前掲16) 15頁。
- 20) 吉川幸男・山口社会科実践研究会『「差異」の思考で変わる社会科の授業』明治図書、2002。
- 21) 塩野七生『ローマ人の物語』27、新潮文庫、2006、103-105頁。
- 22) このようなゲーム型教材や授業構成手法の教育的機能については、筆者らによる次の2著を参照。吉永潤『社会科は「不確実性」で活性化する—未来を開くコミュニケーション型授業の提案—』東信堂、2015。近藤敦・豊田祐輔・宮脇昇・吉永潤編著『大学の学びを変えるゲーミング』晃洋書房、2020。
- 23) この点については、つとに宇佐美寛が明晰な主張を行っている。例えば次を参照。宇佐美寛『思考指導の論理—教育方法における言語主義の批判』明治図書、1973。また近年、佐長健司は、概念的知識それ自体の転移が困難であることを論じている。次を参照。佐長健司『社会科教育の脱中心化—越境的アプローチによる学校教育研究』大学図書出版、2019。