

小学校社会科における「学習」の批判的考察

正統的周辺参加論に依拠して

青木 達也^{*1}・田本 正一

Critical Consideration of “Learning” of Social Studies in Elementary School :
Based on Legitimate Peripheral Participation Theory

AOKI Tatsuya^{*1}, TAMOTO Shoichi

(Received August 3, 2020)

キーワード：正統的周辺参加、内化、語り、学校、市民社会

はじめに

筆者が学校実習を行っている小学校には、中学校受験を控えている児童が多くいる。そのなかには、社会科を苦手とし、不安な教科として挙げる児童も一定数存在する。そのような児童に、「なぜ社会科が苦手なのか」と問うと、口を揃えて「覚えることが多すぎて、覚えきれない」と答える。このように、社会科を暗記科目ととらえ、苦手意識をもつ、あるいは拒否反応を示す子どもは少なくないだろう。筆者自身もかつてはそうであった。その理由となる、記憶した知識をもとに解答することが求められる「暗記テスト」は、現在も多く行われているだろう。「暗記テスト」が対象とするのは、個人が所有する知識である。一問一答形式の語句問題に限らず、思考力・判断力・表現力を問う記述式の問題においても、それに答えるためには知識が必要となる。

社会科の目標は、公民としての資質・能力の育成とされている。一般的に、その資質・能力の所在は、個人の内面であると考えられているだろう。そのため、学校においては、児童生徒により質の高い知識を多く習得させる、内化 (internalization) としての「学習」が求められるのである。それは、知識が転移・応用可能であるという前提に立ったものである。学校で習得した知識が、市民社会の文脈においても適用可能なものだと考える。そのため、学校では評価として「暗記テスト」が実施される。

しかし、そのような知識の転移・応用を否定する論考もある¹⁾。それは、学校教育の自明視する個人への内化の原理ではなく、知識や資質・能力を、個人と、個人が埋め込まれている状況との、相互関係の中にとらえるという脱中心化 (decentering) の原理に基づいたものである。このような立場からすれば、学校社会科の「暗記テスト」によって、学習者の“市民として”の資質を評価できるのかという疑問が生じる。そして、授業と評価の対応を考えれば、社会科授業における内化としての「学習」は、学習者を“市民として”育成できているかについても疑問視せざるを得ない。

そこで本稿では、筆者が実施した小学校社会科授業を、ジーン・レイヴ (Lave, J) とエティエンヌ・ウェンガー (Wenger, E) が提唱する正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の理論に依拠して分析・考察する。もちろん、本稿の授業分析・考察だけで、社会科授業・評価のすべてを語ることはできないが、今後の社会科授業・評価の在り方を考えるうえで、1つの重要なリソースとなろう。以下、第1に、正統的周辺参加論と、それが依拠する状況主義の原理について、学習観の変遷とともに確認する。第2に、分析対象となる実際の授業の概要を示す。第3に、分析対象授業を正統的周辺参加論に依拠して分析・考察し、その課題を明らかとする。第4に、その課題を克服する社会科授業・評価の在り方をデザインする。

*1 令和2年度山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻教育実践開発コース

1. 正統的周辺参加論

1-1 学習観の変遷

正統的周辺参加論そのものについて論じる前に、それが如何にして誕生したのか、学習観の変遷を辿って確認したい。その起源である行動主義的学習観では、学習を「特定の場面での行動に対する強化によって、刺激と反応（行動）の連合が形成されること」²⁾だとみなす。ところが、さまざまな実験を通して、この行動主義的学習観では、動物や人間の学習の大部分は説明困難であることが明らかとされた。それに伴って、第一の認知革命が起こることとなる。

行動主義に代わって台頭したのが、認知主義である。認知主義的学習観では、行動主義的学習観が問題としなかった「人が『頭の中でやっていること』」³⁾、すなわち自律的な個人による知識の理解や習得を「学習」とみなすのである。それは、まるで人間をコンピュータのように見立てる考え方であり、『頭の中』での『知識』の獲得と活用をすべて（コンピュータと同じかそれに類する）情報処理過程（information processing）とみなして分析⁴⁾しようとするのである。この場合、資質・能力は、個人の内面に形成されると考える（内化の原理）。

しかし、それらも原理的な限界を有していると指摘され、第二の認知革命が起こることとなる。それは、「人間の思考がその文化におけるさまざまな生活や実践と密接な繋がりをもったものである」⁵⁾という考え方によるものである。このような、認知主義に代わる立場を、状況主義と呼ぶ。状況主義では、認知主義的学習観が問題としなかった、個人が埋め込まれている状況へと目を向ける。行為者およびその行為は、すべて何らかの状況に埋め込まれている。そして、状況が行為を決定し、行為が状況を構成するというように、行為と状況を相互構成的なものとするのである。この場合、資質・能力は、個人の内面ではなく、個人と状況との相互関係の中にとらえられる（脱中心化の原理）。このような状況主義の原理に基づいた学習観の1つが、正統的周辺参加論である。

なお、本稿では、認知主義的学習と状況主義的学習の区別を図るため、前者を「学習」、後者を「学び」と表現する。

1-2 正統的周辺参加論

正統的周辺参加論は、レイヴとウェンガーによって提唱された、状況主義の原理に基づく学習観である。学習を、個人の頭の中ですることではなく、実践共同体（Community of Practice）への参加（Participation）という枠組でとらえる。すなわち、認知主義的な、自律した個人が知識を習得するという「学習」を超えるのである。学習者は、新参者として実践共同体に正統的（Legitimate）かつ周辺の（Peripheral）に参加し、その参加の度合いを高め、自己のアイデンティティを形成・変容させていく。これを本稿では「学び」と表現する。

参加とは、単に特定の空間に存在することや、特定のグループに所属することを意味するものではない。レイヴとウェンガーによれば、参加とは、何らかの社会的実践へかかわることを意味する。正統的周辺参加論において、学習者が参加していく対象として想定されるのが、実践共同体である。実践共同体とは、「人と活動と世界との時間を通しての関係の集合」⁶⁾である。ここで、この概念は、必ずしも同じ場所にいることを意味するものではなく、明確な境界をもつものでもないことに留意されたい。実践共同体は、「参加者が自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システム」⁷⁾である。すなわち、他の成員や道具などといった学習資源によって構成され、目的を共有したゆるやかな集合体を意味するのである。

正統性とは、「所属の仕方の本質を定める形式」⁸⁾である。すなわち、特定の実践共同体において、学習者の実践が真似事などでなく、まさに本物であるということ、本当に意味や価値をもつことを意味する。このことから、特定の実践共同体に正統性をもつ実践を行うことが、その実践共同体への正統的な参加であるといえよう。状況主義の原理では、行為者によるすべての行為は何らかの状況に埋め込まれていると考えるため、学習者の行為は、常に何らかの実践共同体に必ず正統性をもっていることとなる。また、レイヴとウェンガーは、学習が教授行為のあるところで生じることを否定はしていないが、あくまで「意図的教授がそれ自体で学習の元だとか原因だとかであるとはみなさない」⁹⁾のであって、「正統性を与えているかどうか、教え（teaching）を授けているかどうか以上に重要である」¹⁰⁾と考えるのである。

次に、周辺性についてである。参加者の参加の程度は、最初は責任の軽い、瑣末なものである。参加者は新参者として、最初は周辺の参加からはじめ、次第に社会的実践へのかかわりと責任を増大させ、十全的(full)な参加へと移行する。このことからすると、周辺の参加と十全的参加は対照的な概念で、十全的参加のほうがより重要であるように感じられる。しかし、レイヴとウェンガーは、「正統的周辺性は、関連する共同体の結節点だ」¹¹⁾としている。学習者は、特定の実践共同体への参加の十全度を高めていく一方で、周辺性を保持しておくことにより、関連する他の実践共同体への参加が可能となる。すると、ある実践共同体において形成されたアイデンティティが、別の実践共同体における実践を疑問視させ、そこに新たな「学び」の道が拓かれるのである。すなわち、周辺の参加とは「社会的世界に位置づけられている」¹²⁾ことを示す積極的な概念であって、その反対は十全的参加ではなく、「進行中の活動への無関係性(unrelatedness)あるいは非関与性(irrelevance)」¹³⁾なのである。

さらに、正統的周辺参加論では、実践共同体も変容・再生産されるものとする。1つには、新参者の加入・台頭と古参者の交代・脱退、すなわちメンバーの入れ替わりという、時間の流れによる周期的なものがある。これに加え、前段に示したような、参加者のアイデンティティ変容によるものも想定されよう。確認であるが、正統的周辺参加論が依拠している状況主義の原理では、行為者およびその行為と状況は相互構成的である。すなわち、実践共同体が参加者のアイデンティティを変容させる一方、その参加者のアイデンティティ変容による行為(実践)の変化もまた、実践共同体を変容させるのである。この意味において、実践共同体は動的な概念であり、レイヴとウェンガーは「すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は『新参者』と見なすことができる」¹⁴⁾というのである。

このように、正統的周辺参加論における学習一本稿における「学び」とは、学習者が新参者として実践共同体に正統的かつ周边的に参加し、古参者や他のメンバー、学習資源との関係のなかで、その実践共同体の一員としての、自己のアイデンティティを形成・変容させることである。すなわち、「すべての学習がいわば、『何者かになっていく』という、自分づくり」¹⁵⁾なのであり、それは、認知主義的学習観で説明されるような、個人の頭の中で行われ、個人の内面で完結する営みではない。「学習」だけを社会的実践から切り離すことは不可能なのである。

では、学習者の変容は、如何にして観察されるのか。レイヴとウェンガーが着目する1つが、語りである。彼らは、「共同体内で正統的参加者になるための学習には、十全的参加者として、いかに語るか(またいかに沈黙するか)という点が含まれている」¹⁶⁾とする。すなわち、語りの変容が、学習者の参加の度合いの高まりを意味すると考えられる。しかし、語りについて、レイヴとウェンガーは「外側から実践について語ることは、実践の中で語ることは違う」¹⁷⁾ともしている。「ことばを教え込むことに用いることは、それ自体が実践に即した談話なのではなく、むしろ新しい言語的实践を生みだし、それはそれ自体として存在する」¹⁸⁾というように、本来の意図と異なる実践を生み出す可能性に留意する必要がある。

また、正統的周辺参加は、学習の分析的視座であり、それ自体が学習の方法なのではない。すなわち、正統的周辺参加としての「学び」とそうでない学びがあるのではなく、あらゆる実践を、何らかの実践共同体への正統的周辺参加としての「学び」として分析することが可能なのである。

2. 分析対象授業の概要

2-1 学習指導案

山口大学教育学部附属山口小学校において、社会科歴史学習の単元「長く続いた戦争と人々の暮らし」の授業を、全5時間にわたって実施した。期間は令和元年11月11日(月)から11月20日(水)で、対象学年は小学校第6学年である。本稿では、11月18日(水)に実施した、第3時「太平洋戦争へ―山本五十六と東条英機―」を分析対象とする。

○単元のねらい:「人物から昭和時代前期をとらえる」

- ・第二次世界大戦へと向かっていった昭和時代前期の日本の様子を、人物を通して理解する。

○本時の主眼

- ・第二次世界大戦の参戦国を、枢軸国と連合国に分類し、対米開戦について2つの立場から考える活動を通して、第二次世界大戦・太平洋戦争が始まったことをとらえることができる。

○本時授業の過程 (45分)

学習内容 および 学習活動	児童の反応	教師の手立て
①クラス全体を6班にわけ る。		①教科書，資料集等を片付けさせる。 ・班分けを教室前方に提示する。
自分の班に有利なチームをつくろう。		
②与えられた条件をもとに班 で話し合い，自分に有利な チームをつくる。	・孤立している国どうし，分かり合 えるのではないか。 ・資源等の支援がなくなると困る。	②どの班と協力すれば自分の班に とって得か，どの班を味方にして おきたいかといった視点から考 えさせる。
③第二次世界大戦の構造を知 る。	◆日本とアメリカの関係に疑問を もつ児童が現れるだろう。	③班の名前に国名を当てはめ，枢軸 国と連合国に分類する。 【枢軸国】 1班国…ドイツ 2班国…イタリア 4班国…日本 【連合国】 3班国…中華民国 5班国…イギリス 6班国…アメリカ ・枢軸国が植民地を求めた理由をと らえさせるため，日本を例に出 し，世界恐慌と満州事変を想起さ せる。 ・日米開戦に反対し続けた人物とし て，山本五十六を挙げ，当時の首 相であった東条英機を対にして 挙げる。
なぜ日本はアメリカと戦うことを選んだのか？		
④山本・東条両者の立場から， 日米開戦について考える。	<p>【東条英機】…陸軍大将，首 相</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の生命線である満州を 手放さなければいけなくな る。 ・アメリカを敵に回すより， 満州を失うほうが痛手だ。 ・アメリカに勝てば済む話 だ。 <p>【山本五十六】…対米開戦反対派</p> <ul style="list-style-type: none"> ・石油の輸出がストップすれば，日 本の産業は崩壊する。 ・国力の差を見る限り，勝てる可 能性はとても低く，無謀な戦いだ。 ・山本は，アメリカの力を知って いた。 	④ハル＝ノートの内容と，日米の生 産力の差を示したグラフを提示 する。 【東条英機の立場】 ・ハル＝ノートを受け入れたら日本 はどうなるのかを問い，考えさ せる。 【山本五十六の立場】 ・山本がアメリカ留学を経験してい たことを示す。
⑤本時の学習をまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> ・昭和天皇…戦争反対 ・当時の議会…翼賛政治 <ul style="list-style-type: none"> ・軍の言うことが必ず通るような議 会の仕組みがあった。 ・東条は，日本を戦争に突入させた 悪者だったのか？ <p>☆日本とアメリカの戦争が始まっ た。</p>	⑤昭和天皇の意向と当時の議会の 様子を示し，「誰が」日米開戦を 決めたのか問う。

なお、指導案においては、主発問を「なぜ日本はアメリカと戦うことを選んだのか？」としているが、実際の授業では「日本はアメリカと戦争すべきだった？」と発問、板書した。主な活動内容に変更はない。

2-2 内化としての「学習」

本単元および本時では、時代や歴史的事象の理解、すなわち、命題的知識の習得が目標となっている。学習活動②「与えられた条件をもとに班で話し合い、自分に有利なチームをつくる。」および③「第二次世界大戦の構造を知る。」では、第二次世界大戦の主な参戦国とそれらの関係を理解させる。そこで、日本とアメリカの微妙な関係に着目させ、学習活動④「山本・東条両者の立場から日米開戦について考える。」において、主発問である日米開戦の是非について学習者に考えさせる。それによって、「当時、軍部の力が強大になっており、反対派の存在もありながら戦争へと向かわざるを得なかった」「当時の日本は、不景気から他国へと進出し、遂にアメリカと戦争となった」という当時の状況を理解させることをねらいとしていた。これらの授業者の意図は、次章に示す授業記録からも読み取ることができる。

なお、筆者は実習生として本授業を実施しており、実際の児童の評価には直接的に携わっていない。しかし、本単元の授業の終了後、社会科担当の教諭が確認テストを実施したうえで、その結果と授業態度やノート記述等を考慮し、今期の社会科の成績としていっていると考えられる。その評価は、児童個人に還元されたものであろう。

これらのことから、本授業は内化の原理に依拠し、学習者個人による「学習」が目指されていたことが認められる。しかし、前述の通り、正統的周辺参加論に依拠するならば「学習」だけを社会的実践から切り離して考えることは不可能であり、学習者に加えて学習者を取り巻く状況も分析対象となる。次章より、「学び」のレベルで本授業を分析・考察する。

2-3 分析の枠組

本授業の分析・考察にあたり、本授業の学習者および授業者の発言記録を作成し、次の通り区分した。

学習活動	発言記録
①クラス全体を6班に分ける。	【Section1：チーム分けと状況説明】
②与えられた条件をもとに班で話し合い、自分に有利なチームをつくる。	【Section2：話し合い（6班国）】 【Section3：全体共有】
③第二次世界大戦の構造を知る。	【Section4：教師解説「第二次世界大戦の構造」】 【Section5：山本五十六・東条英機の説明】
④山本・東条両者の立場から日米開戦について考える。	【Section6：児童による調べ学習】 【Section7：全体共有】 【Section8：教師解説「日米国力の差・山本五十六」】
⑤本時の学習をまとめる。	【Section9：教師解説「東条英機と当時の情勢」】

3. 実践の分析・考察 —学校の共同体への参加としての「学び」—

3-1 「教員」として振る舞う授業者

本節では、学習活動③「第二次世界大戦の構造を知る。」を対象とし、特に授業者の語りに着目する。ここでは、第二次世界大戦の構造の理解が目標とされている。具体的には、学習活動③において主な参戦国とその関係性を理解しやすくなるよう、学習活動②「与えられた条件をもとに班で話し合い、自分に有利なチームをつくる。」において、児童に当時の状況を疑似的に体験させようとしている。そのための説明が、学習活動①「クラス全体を6班に分ける（学習活動②の前提条件となる状況説明を含む）」である。

学習活動③においては、授業者と学習者の間で次のようなやり取りがあった。（以下、授業者：T、児童：Cとし、聞き取り不能箇所を「……」と表記する。）

【Section4：教師解説「第二次世界大戦の構造」】

4003. T : 今あなたたちがやったことは、やったこと？うん。組んだチームは、これ第二次世界大戦の時と、おんなじなんです。
4004. C : どこが日本ですか？
4005. T : おおい質問ですねー。どこが何国か貼っていくから、まあ、(配布プリントの)「何班国」の横にでも書いといて。1班国ドイツ。
4006. C : あ、やっぱり。
4007. T : ああ、何か分かってたんだねえみんな。2班国イタリア。
4008. C 複 : えー
4009. T : で、先4いくよ。4日本。
4010. C : え、やっぱり。ドイツイタリア……
4011. T : 日本と戦争してるのは？ここまでの時間に、
4012. C : 中国。
4013. T : そう。で、5イギリス、6アメリカ。
4014. C : いえーい
4015. T : えー、ごめん1個だけそのプリントに書いといて。日本、植民地がなくて困りました。どこに行ったかということ、東南アジア。
- (板書「→東南アジア」)
4016. C : 悲しくなる
4017. T : 東南アジアを攻めに行きます。
- (C : プリント記入)

授業記録からは、4003、4005、4007、4009、4011、4013、4015、4017において、授業者が児童に対して解説を加えていることが読み取れる。それは一般的に教え込みと言われる状態であろう。ここで、4006や4010のように、授業者による解説の前に、学習活動②と第二次世界大戦との関係に気づいた児童もいたようである。このような学習者が、4003以降の授業者の発言を代弁し、全体で共有していた可能性もあろう。しかし、この場合においても、授業者による「教え込み」があるにとらえたい。ここでの「教え込み」とは、単に授業者が学習内容を「話し伝える」という手段のことでなく、もっと根源的な「あらかじめ設定された学習内容を習得すべき状況に、学習者を参加させている」という状態のことを指す。授業者が言葉で直接教えようと、学習者が授業者の言葉を手がかりに正解へ近づこうと、「教員」としての授業者やその言葉によって構成された、正解やゴールのある状況へと学習者が参加していることに変わりはない。

また、紙面の都合上、授業記録は割愛しているが、学習活動④と⑤についても、【Section8:教師解説「日米国力の差・山本五十六」】、【Section9:教師解説「東条英機と当時の情勢」】において、同様の事象が認められた。

正統的周辺参加論に依拠するならば、市民の育成のためには、市民社会の一員である市民としての実践が学習者には求められる。それは授業者についても同様である。なぜなら、市民社会という実践共同体においては、授業者は児童よりも十全的な参加者、すなわち古参者であるが、両者は同じ市民であるという点において対等だからである。市民の育成のためには、授業者には、児童よりも十全的な学習者として、同じ市民社会への共同参加者としての実践が求められるのである。

しかし、前述のように、言葉による教え込み、すなわち「教える側で課する要求に従うことを目標にするということ」¹⁹⁾は、本来の意図とは異なる実践を生み出す。そして、レイヴとウェンガーは、「そのような場合、学習場面での教授学的構造 (pedagogical structure) が、目標となる実践に関して正統的周辺参加の原理からかけ離れたものになっていても、そこで生じている学習の中核はやはり正統的周辺参加なのである」²⁰⁾と言う。ここでの教授学的構造の原理とは、認知主義における内化の原理であると考えられよう。そして、そこには、本来の意図とは異なる、別の実践共同体が想定されている。それは学校である。レイヴとウェンガーの言葉を借りれば、「教授活動における関係 (pedagogical relations) によって、また目標とされる実践を教科として見る処方的な見方によって発生する特殊な実践共同体」²¹⁾であり、その一員である「教員」として、授業者は振る舞っているのである。

3-2 過去の実践についての語り —対象化による脱文脈化—

本節では、学習活動④「山本・東条両者の立場から日米開戦について考える。」を対象とし、特に児童の語りに着目する。学習活動④において、個人による調べ学習後の、全体共有の時間には、次のようなやり取りがあった。(以下、挙手・指名による発言者をC1、C2、C3、その他の児童をCと表記する。また、授業者による呼名は「さん」付けで統一して表記する。)

【Section7：全体共有】

7004. C1：教科書のグラフから見たら、アメリカの方が、と比べたら、日本は、ほんのちょっとしか生産性がないんですよ。

7005. T：ちょっと待ったC1さん、あなたどのグラフを見てるかみんなに教えてあげて。

7006. C1：ーっと、133ページの、日本とアメリカの生産力の差っていうところで、アメリカと比べたら、航空機だろう鉄だろうが、全部生産力がないんですよ。日本って。だから、今から、植民地みたいな、満州とか東南アジアから撤退すると、さらに生産力がなくなるじゃないですか。土地が、なくなるから。だから、撤退せずに、撤退しないためにしたんじゃないかなって思います。

(中略)

7011. T：C2さん続けてある？

7012. C2：えー、あ、はい。

7013. T：まだ何か言いたいことある？どうぞ。

7014. C2：えー、えっ？さっき言ったかもしれないんだけど、その、生産力がすごいあるアメリカに戦争で勝ったら、何もかも、手に……

7015. T：勝ったらオッケー？

7016. C2：え、勝ったら、何か資源とかを、アメリカいっぱいあるから、もしかしたらもらえるかもしれない。

【Section8：教師解説「日米国力の差・山本五十六」】

8001. T：ちなみにね、えーっと、そのグラフちょっと見てみてください。それね日本が、えーっとちょっと見して。例えば、航空機日本が持っている量を1としたら、アメリカはその、4倍くらい持っているのかな。っていう、グラフです。アメリカのほうが日本の何倍すごいかっていうグラフです。石油に注目。

8002. C複：ふふふ

8003. C：気持ち悪いくらいある。

8004. T：日本の何倍？

8005. C：日本の686倍くらい。

(中略)

8019. T：差が日本とアメリカにはあった。てことは勝ったら、これ(アメリカの石油)勝って日本のものになったらでかいな。

8020. C3：でも負けた。

8021. C：負けたやん。

8022. T：あ、でもって聞こえたけど、でも？はいC3さん。

8023. C3：勝ったらすごいけど、たぶん勝てそうにない。

8024. C：負けたら奈落の底にいくだろー。

8025. C：勝てるわけがない。

発表者であるC1は、7004および7006において、教科書のグラフから読み取った日米の国力の差に着目し、東条英機の立場から、日本の国内状況を考えて戦争をするべきだと主張している。C2は、7014および7016において、C1に補足を行う形で、日本がアメリカに勝った場合の利点を語っている。それに対し、8020、8023におけるC3をはじめ、「負けた」などと発言した児童は、実際に戦争となった状況を想像し、国力の差から、日米開戦はすべきでない旨を主張しているととらえられよう。

このように、学習活動④では、当時の実際の状況を想像し、グラフ等のデータから日米開戦の是非を考え、主張・議論を行うことは可能である。それは1つの実践であるといえよう。しかし、8021の学習者が「負けたやん」などと発言しているように、議論の対象は既に起こった過去の事象であり、当然ながら児童の主張・議論によって覆るものではない。また、本授業の実施時点において、現在の市民的課題との関連も認められない。

正統的周辺参加論に依れば、市民としてのアイデンティティ形成・変容には「市民社会の中で語るという、市民としての実践」が必要となろう。しかし、本授業における児童の実践は、『過去の社会的実践』について語るという実践である。すなわち、過去の実践を対象化し、それについて、外から語っているのである。このことから、本来の実践の文脈からかけ離れた、脱文脈的な実践が行われていることが認められよう。このとき、児童は市民社会の中で語ってはいない。過去の社会的実践を対象化し、脱文脈化することで生まれた、学校という新たな文脈で、すなわち学校という実践共同体の中で語っているのである。そこには、学校の一員である児童の歴史「学習」、あるいは受験対策としての意味や価値は認められるかもしれないが、市民的实践としての意味を見出すことはできない。

つまり、本授業で児童に育成したのは、テストや受験が想定された学校的状況での振る舞い方、すなわち学校的共同体の一員としてのアイデンティティであって、市民としてのアイデンティティではない。このことから、本稿冒頭の疑問に対して、1つの答えを出すことができる。社会科の「暗記テスト」によって評価できるのは、市民としての資質・能力ではなく、学校的共同体の一員としての資質・能力であろう。

4. 授業改善への方向性—市民社会への参加としての「学び」—

4-1 切り離された学校と市民社会

前章において、本稿における分析対象授業が、学校的共同体への参加としての「学び」にとどまっていることを主張した。本稿では歴史を事例としているが、「について語る」という実践、脱文脈化が行われる限り、地理や公民の「学習」にも同様のことがいえよう。このような場合、社会科授業で学習者に習得される知識が市民社会へと転移・応用されることを説明しない限り、市民の育成が達成されたとはいえない。しかし、状況主義は知識の転移・応用に否定的である。

そもそも、なぜこのような問題が起こるのか。これについて、田本は、「学校と市民社会を切り離して考えていることから生じる。さらに言えば、近代個人主義の知識や技能は個人の内に内化(internalization)するという前提に立っている。前者を想定することで学校と市民社会との関係を論じなければならない」²²⁾としている。また、レイヴとウェンガーは、周縁的参加と十全的参加の説明に際して、「完全参加(complete participation)といってしまうと、何か知識や集約的実践の閉じた領域があって、新参加者の『習得』についての測定可能なレベルがあるかようになってしまう」²³⁾と述べている。

ここで、本稿における分析対象授業は、学校的共同体への完全参加を促すものとなっている可能性を敢えて指摘したい。なぜなら、この授業は内化の原理に基づき、知識の習得を目的としたものであり、それをノート記述やテストによって測定・評価しようとしているからである。このことは、前述した参加の周縁性を喪失させ、関連する他の実践共同体への参加を困難にする。レイヴとウェンガーによれば、「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道(trajectories)であり、発達するアイデンティティであり、また、成員性の形態」²⁴⁾なのであるが、完全参加は参加の位置や見方を固定する。自ら実践共同体に境界線を引いているともいえよう。ここに、田本の言う「学校と市民社会の切り離し」が生じる。社会科授業が市民社会と切り離された知識の習得の場である限り、この問題は解決されない。

そこで、社会科授業を、学習者が学校内にとどまらず、現実の市民社会へとアクセスするような場とする必要がある。すなわち、学校的共同体への完全参加から脱却し、市民社会への周縁的・十全的参加へと転換することが求められるのである。

4-2 市民社会への参加としての社会科授業・評価の在り方のデザイン

これまでに正統的周辺参加の理論から内化を原理とする社会科授業の批判を行ってきた。では、正統的周辺参加からすれば、どのような社会科授業の地平が見えるのであろうか。そのデザインについて素描したい。第1は目的である。社会科授業の目的は、命題的知識の習得ではなく、現実の市民社会への正統的周辺参加

による、市民としてのアイデンティティ形成・変容と考えることができる。なぜなら、世界と自己の相互作用によってその都度的にアイデンティティは形成されるからである。それは前述したように、それは学習者の語りとその変容によって観察可能であろう。

第2は目的である。内容は、現実社会における社会的論争を取り扱うこととなろう。このとき、過去の歴史的事象それ自体は、授業の主たる内容とはなりえない。それでは本稿における分析対象授業と同様に、脱文脈化を招く。あくまでも考えるべきは現在の問題であり、歴史的事象は現在の問題を考えるためのリソースとして取り扱うべきである。

第3は方法である。方法は、学習者相互、あるいは学習者と古参者（授業者、大人の市民、専門家など）との議論である。社会的論争には、決まった正解がない。そのため、授業者が自身の経験を語ることや、専門家が学習者に情報等のリソースを提供することはあっても、「教え込む」ことは不可能である。市民社会への参加の程度の差はあれ、市民として対称的な立場で主張・議論することが求められる。

第4は評価である。評価は授業の目的と対応している必要がある。ゆえに、個人の所有する知識を問う「暗記テスト」は、ここでは不適である。評価すべきは、学習者の市民社会への参加の程度である。そのために着目すべきは、学習者の語りであり、その変容である。市民として何を主張し、その主張が議論を通していかに変容したのかが重要となる。そして、それは「暗記テスト」のように点数で測ることができない。決まった正解のない市民社会において完璧な市民など存在しないし、テストによる測定を試みれば特定の市民社会共同体への完全参加を招くからである。

このことから、授業者による評価の意味や目的は、学校の成績や評定のようなものとは異なったものとなると考えられる。評価の意味は、学習者の、一市民としての立場や個性、ユニークさを明らかにすることではないだろうか。つまり、授業者のフィードバックにより、学習者が市民としての「自己」を知ることである。それは、学習者の過去の経験、すなわち他の実践共同体への参加により構成されるものである。そして、社会的論争には暫定的な結論があっても、また新たな問題が生じる可能性が高い。授業や単元が終わっても議論は続くのである。そのため、学校の評定のような、ゴールとしての評価ではなく、議論を続けるための通過点としての評価が求められるのではないだろうか。だからこそ、学習者が、その段階での市民としての「自己」を知ることが有意義なのである。また、その評価を個人のみ還元せず、集団的変容をとらえることも必要となろう。

おわりに

本稿の成果は、小学校社会科の1授業を、正統的周辺参加論に依拠して分析することで、内化としての「学習」の問題点を明らかにしたことである。個人による知識の習得、すなわち内化としての「学習」、それを目指した授業は、正統的周辺参加論に依れば、学校や受験といった学校的共同体への参加としての「学び」に陥っているといえよう。さらに、それは完全参加の状態を招き、周辺性を喪失させるといった危険性を孕んでいる。もちろん、現在の受験制度の下では、そのような「学習」あるいは社会科授業が意味や価値をもつであろう。しかし、その意味や価値を与えているのは、学校のテスト・成績や受験といった学校的状況であり、その場合の学習者は学校的共同体に正統性をもって参加しているのである。そのことを教師は強く自覚すべきである。無自覚であれば、市民の育成という社会科教育の本来的な目的とはかけ離れたものとなるのではないか。やはり市民社会への参加、換言すれば市民として認められる行為を物理的には教室においても展開すべきであろう。

今後の課題は、第4章に素描した小学校社会科授業の在り方に基づき、市民社会への正統的周辺参加としての授業を評価と一体的に開発・実践することである。実践を踏まえことで正統的周辺参加による授業が従来の授業とどのように差異化されるかが明らかとなるはずである。そうすることで、小学校社会科における「学び」の新たな可能性を拓きたい。

なお、本稿は、次のようにして成立した。青木が論文全体を構想し、分析対象授業を計画・実施した結果を踏まえて執筆した。それを踏まえて指導教員である田本が指導・助言を行い、部分的に加筆・修正を加えた。

註および引用・参考文献

- 1) 佐長健司 (2009): 社会科教育内容の状況論的検討 概念的知識のディスコントラクション, 社会科研究, 第 71 号, pp. 1-10.
- 2) 佐伯胖 (2014): そもそも「学ぶ」とはどういうことか 正統的周辺参加論の前と後, 組織科学, 第 48 巻第 2 号, p. 39.
- 3) 佐伯胖 (2014): 同上, p. 42.
- 4) 佐伯胖 (2014): 同上, p. 45.
- 5) 佐伯胖 (2014): 同上, p. 46.
- 6) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (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, p. 81.
- 7) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 80.
- 8) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 10.
- 9) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 17.
- 10) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 73.
- 11) 12) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 11.
- 13) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 12.
- 14) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 105.
- 15) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 188.
- 16) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 89.
- 17) 18) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 92.
- 19) 20) 21) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 79.
- 22) 田本正一 (2018): 社会科学力としての社会参加 認知主義的学習観を超えて, 山口大学教育学部研究論叢, 第 68 巻, p. 149.
- 23) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 12.
- 24) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー (佐伯胖訳) (1993): 同上, p. 11.