

# 概念的探究法にもとづく新しい単元構成のあり方

—TABA 社会科における Idea-Oriented Unit をてがかりとして—

今 谷 順 重

Nobushige IMATANI

A New Structure of Inquiry-Conceptual Approach Unit

—On the Basis of Idea-Oriented Unit in TABA Social Science Program—

## I はじめに

わが国では、児童中心カリキュラムか教科中心カリキュラムか、子どもか科学かについての論争は、社会科における古くて新しい問題であり、現在でも少しは均衡のとれた見通しが開けてきたとはいうもののその対立は根深く、根本的にはまだ未解決の問題が多く残されているように思われる。周知の通り初期社会科では、従来の受動的で注文的な教科カリキュラムへの批判から、児童は様々な生活的欲求や興味を豊かにもっており、そうした児童の幅広い直接経験を社会科カリキュラムの中に大幅にとり入れることによって、彼らが主体的積極的に学習しようとするような学習活動を組織することが可能であると考えられた。そして、このような考えにもとづいて構成されたのが、社会的機能主義と同心円の拡大から成る生活経験カリキュラムであったわけである。しかし現在では、この生活経験カリキュラムに対する教科カリキュラム支持者からの批判や反論も出つくし、再び活発になった教科カリキュラムについての議論の下で、それはもはや歴史的産物となってしまった感がある。

Hilda Taba は、このような両極端の間をあげしくゆれ動き、児童中心か教科中心かという形でいずれかの単一原理を全体的カリキュラム構成の唯一絶対的な基盤としようとする試みに対して、つぎのようなきびしい批判をおこなっている。「特別なカリキュラムデザインについての教義的な立場は、それぞれの考えを仮説や可能性としてではなく、守るべき主張として提起する。その結果この問題は党派的な雰囲気の中で論じられ、正直な科学的探究の雰囲気を失う。科学的に探究されるべきまたは実験的証拠によって検証されるべき問題は、個人的信念の問題としてとりあつかわれる。このような教義的アプローチは、カリキュラム開発の中で考察されるべき全体的で複雑な要素についての認識を体系化することを妨げてきた」(②, 414)。彼女は、これまでのような単一原理の観点からのみカリキュラムパターンを一貫させようとする排他的な傾向は、カリキュラム構成のための他の平等に重要な原理についての考察を欠落させ、その結

果多くの望ましからざるゆきすぎた理論的単純化を結果していることを指摘しているのである。そしてさらに、「明らかにカリキュラムは、誰かに何かを教えることにかかわっているがゆえに、それは学習者が内容のどちらかを無視するといった意味においては、内容中心でも子ども中心でもない」(②, 414)として、適切なカリキュラムは複数の基準にもとづいて構成されるべきこと、すなわち「子どもの欲求や興味と論理的内容を並置すること」(②, 414)が必要であることを強調するのである。

そして、このような対立する2つの教育的観点の統合という彼女の基本的見解を具体化するための中心モデルとして提起されたのが、知識の領域 (Knowledge) と思考法 (Thinking) と学問的社会的技能 (Academic and Social Skills) という3つの構成要素から成る概念的探究法であった。したがってこの概念的探究法のモデルは、わが国においてもこれまで二律背反的にとらえられがちであった子どもの興味や欲求と学問・科学の内容という教育の2つの側面を矛盾することなく統合するカリキュラム構成原理として、注目すべききわめて画期的な意義をもつものであることはあらためてのべるまでもない。

筆者は先に、このような概念的探究法のモデルの性格と、それを実現するための新しい社会科カリキュラム構成のあり方についてすでに考察した。(註)しかし、それはまだカリキュラム作成の一般理論についての全体的な見通しを提示するにとどまらざるをえないものであった。したがってつぎに、このような一般理論を具体的な教授・学習過程に組みこみ、その有効性を授業実験で検証するための生産的で実際的な授業モデルにまで高める作業が必要となる。なぜなら、Taba も指摘しているように、「理論的モデルと授業実験はカリキュラム作成の理論の発展において、自然科学の理論的発展の際に実験室の実験が果すのと同じ役割を演じる」(②, 343)からである。換言すれば、いかにすぐれたカリキュラム構成のための理論的枠組も、いくつかの具体的な教授・学習過程に適用されうる授業レベルでの生産的なパターンにまで還元されたときにのみはじめてその存在意義を獲得

することができるのである。反対に、このような具体的なモデルおよび授業実験による検証を欠いた理論的枠組や基準は、一方的で非実際の科学的根拠を欠いたものであるといわなければならない。

そしてさらに、このような形で一般理論が実験的研究の可能な形に組みかえられ、授業実験によって検証されるとき、あらためてその理論の妥当性を問い直すとともに、その理論にもとづいたカリキュラムの全体的連続性といった新しい次元の問題を考察することも可能となるのである。それゆえ、具体的な単元作成の仕事は、実際には理論的考察をも含むことである。カリキュラム作成の中で最も重要な領域であるということができると同時に、新しいカリキュラムの発展は、「中心モデルを反映する特殊で小さな単元からはじまり、理論の再検討および全体的な組織についてのより詳細な考察へと進んでいく演繹的なプロセスでなければならない」(②, 344)といえることができるのである。

ここでは以上に述べたようなカリキュラム開発に関する基本的姿勢をふまえたうえで、TABA 社会科で「Idea-Oriented Unit」(⑥, 375)と呼ばれている新しい単元の組織と展開について、(1)それは概念的探究法のモデルをどのような形で実験的検証の可能な授業モデルへと実際化しているか、(2)そしてそれは、ほんとうに子どもと科学の結合という社会科の中心的課題を達成しうる論理として作用しえているかどうかという2つの観点から考察を進めていくことにしたい。

## II 単元目標の性格

Tabaによれば、人間の思考とは、新しい経験についての知識をとり入れそれらを既存の概念体系に関連づけあてはめるために操作する「同化作用(assimilation)」(④, 40)と、学習した新しい次元の知識をつけ加えることによって既存の概念体系それ自体を再構成する「調和作用(accommodation)」(④, 40)という2つの活動の密接不可分な統一体としてとらえられる概念的知識体系の自己組織化活動であるとされる。そして概念的探究法のモデルは、思考についてのこのようなとらえ方をふまえたうえでさらに、「思考は発展的に学習され体系的に教えられうるいくつかの明確な要素に分割することができる」(③, 535)という基本的立場から究明された、調和作用に関する領域としての知識、同化作用に関する領域としての思考法と学問的社会的技能という3つの範疇によって構成されているのである。子どもは、概念的探究法を構成するそれぞれの要素を適切に活用するなかで、すなわち、学問的社会的技能によって新しい問題場面について必要な事実に知識を収集し、さらに推論および一般化という抽象化のための操作をおこなうなかで、新しい事態を彼の概念的参照枠の中に明示的に位置

づけていくことができる。したがって、このような人間の思考のメカニズムを直接的に反映する形で設定された概念的探究法のモデルは、毎日の授業を構造化するだけにとどまらず、数週間または数ヶ月にわたる学習単元の基本的骨組をも提示することができるのである。

このような考えから、TABA 社会科では「単元は思考を教える方法であり、概念的知識を演繹的に発展させそれらを適用するための通路であり、事実と概念的知識との間の関連性を確立する方法である」(②, 359)と明確に定義した上で、知識、思考法、学問的社会的技能の3つの思考の構成要素が単元目標としてはっきりと掲げられている点が注目される。すなわちここでは、単元は人間の思考の内実である概念的探究を育成するための場、概念化の過程として明解にとらえられており、その結果、思考すなわち概念的探究を構成する3つの領域がそのまま単元目標の領域として設定されているのである。以下では、第3学年「世界の共同体」単元3「ニジェール砂漠のベトウィン族」の目標についてみていくことにしたい。

### 1. 知識

**概念的知識** 知識の領域は、単元全体を通じた学習の到達目標となる主要観念(main idea)と主要観念を発展させるための手段としての具体的内容例(content sample)の2つのレベルに区別されており、さらに主要観念「人々と彼らの自然環境との相互作用は、彼らが彼らの欲求を満たす方法に影響を与える」(①, 33)は、寄与観念1「砂漠の遊牧民は彼らの行動を修正することによって生きていくことができる」、寄与観念2「砂漠の遊牧民は彼らの環境を修正することによって生きていくことができる」、寄与観念3「四季は砂漠の遊牧民が彼らの欲求を満たす方法に影響を与える」(①, 34)に細分化されている。これは、単元目標としての主要観念の習得へと真向から直線的に進んだのでは子どもにとって理解が困難であり、いくつかの細かな段階をくりかえした方が論理的により効果的であるので、主要観念が3つの寄与観念に分割され、それぞれの寄与観念を順番に探究していくことによってひとつの主要観念に到達することができるよう配慮されているためである。したがってこれらの寄与観念は、そのまま大単元を構成するそれぞれの小単元の知識目標の役割を果している。

これらの観念は、「少なくとも現時点では人間とその社会について一般的に入手しうる最も強力な洞察を提示している社会諸科学の一般法則からひきだされたもの」(⑥, 118)であり、広範で強力な適用性と高度な普遍性をもつがゆえに、狭くて偏りの多い子どもの生活的認識をより合理的な内容へと高めていくための到達目標として、またそのための教授・学習単元を組織するさいの中心として作用しうるものである。しかし、もちろんこれ

らの観念は、成熟しきった疑うことのない所与の真理として、また時間の最初に明らかにされたり教師の好みによっておしつけられたりするドグマとしてではなく、証拠によって支持され修正され反ばくされ、さらに批判的に発展させられるべき考察の対象として掲げられているものであることはいうまでもない。一般法則それ自体は子どもの生活的経験とは正反対に抽象的で非現実的であるがゆえに、具体的な知識や現実的な出来事の間に見いだすことのできる関連性として習得されるときのみ、そして、なぜその一般法則によって示されている関連性が正当であるかが具体的な証拠にもとづいて理解されるときのみ価値あるものとなる。これに反して、生徒が彼ら自身の思考の結果として一般法則を発見することができず、また事実の間の関連性の探究に十分な時間とエネルギーを費することなくして獲得された一般法則は、それ自体がいかに高度なものであるとしても実質的には何ら現実の社会現象を説明する力をもたない、単なる無意味な暗記の対象にしかなりえないのである。したがって、ここに掲げられている主要観念や寄与観念は、子どもが正確な形でその内容を暗記し反復するためのものではなく、このような観念を子どもが彼ら自身の概念的探究を通して彼ら自身の言葉で表現すべきものとして掲げられているものであることを理解しておくことはきわめて重要である。それは子どもにとっては、彼ら自身のあいまいな生活的認識をより合理的なものへと深めていくために起こす探究の「一時的休息地点」(⑩, 32)であると同時に、教師にとっては、単元をそれにむかって組織し子どもの思考をそれにむかって育成し高めていくためのひとつの『目やす』であるということができる。

**具体的内容例** 習得させたい主要観念が明らかになるとともに、その主要観念を最も効果的に発展させるためにはどのような具体的内容例が必要かという問題が生じる。すなわち、主要観念は無限に広がる事実的知識の内容領域を「伝達されるべき知識の宝物」(⑥, 187)としてではなく、目標を達成するための素材、場面とみなすことによって、適切な教材と不適切な教材を区別することを可能にするのである。ここでは、先にあげた主要観念や寄与観念を発展させるための具体的内容例として、「食糧や水を得るために定期的に移動する」、「砂漠の環境に適した動物を飼う」(①, 34)といった遊牧民自身の行動の修正についての具体例や、「家畜を飼育するために穀物と食糧をたくわえる」、「井戸から水を得る」(①, 34)等の遊牧民による環境の修正についての具体例、さらにまた「彼らは穀物を植える」、「彼らは風をふせぐために移動する」、「彼らはテントのために動物の皮を利用する」、「彼らは穀物をとり入れる」(①, 34)といった四季の変化のもとでの2つの適応形

態の相互作用に関する具体例がとりあげられている。また部分的には、エスキモーや子どもたち自身の生活について言及している箇所もみられる。

そして、このような教材を選択する際の視点としてはつぎの3つの原理が指摘されている。その第1は、「学習されるべき事実は、それらが寄与観念の特別な実例であり顕著な論理的関連を有しているがゆえに選ばれた根拠の確かな例であるべきである」(⑤, 78)という論理的関連性の観点である。これは、教材は習得させようとする観念を典型的に反映した最もわかりやすい具体例でなければならないことを示している。第2は、「子どもにとって生活的意味 (life meaning) をもっているがゆえに彼らの興味に合致するもの」(⑤, 78)という興味主義の原理である。これは、教材ができるだけ子どもの生活と結びつけて理解しやすいものでなければならないことを意味している。第3は、「子どもは、観念の十分に対照的な実例に直面するとき観念が提示する関連性の複雑さをより深く理解することができる」(⑤, 78)という比較・対照の原理である。これは、観念の学習はできるだけ対比的な具体例を通しておこなわれるときより効果的になることを意味している。

これらの観点のうち生活的意味の観念は、まさに教材と子どもの直接的経験との関連性をふまえたいわゆる子ども自身の生活の論理を尊重したものとなっている。しかしこの観念は、ここではもはや教材選択のための第1義的な基準としては位置づけられておらず、論理的関連性の観念を補足する第2義的な基準として考えられている。そしてさらにこれを補足するのが比較・対照の観念となっているのである。したがって、教材としての具体的内容例の選択はもはや学習者を中心とする完璧な生活の論理という単一原理によって貫かれているのではなく、さらに強力なもうひとつの論理的関連性の原理、さらには比較・対照の原理という複数の観点によって一層きびしく選択されているのである。そして、これらの複数基準をふまえることによって具体的内容例は、子どものみずみずしい生活的実感に結びついた興味深い学習対象となりうると同時に、主要観念すなわち社会諸科学の一般法則の習得へと子どもを導入するための知的な問題場面をも内包した効果的な学習の素材として作用することができるのであり、さらに、無数の詳細な事実的知識の習得に多くの時間をついやすることなく目標としての観念や探究方法をより効果的に習得する可能性を増大させることができるのである。

## 2. 思考法

健全な思考とは、その過程という側面から見れば、「事実的知識についての粗野な推論や特殊的な前提から都合のよい一般法則を導きだそうとすることではなく、仮

説や前提から結論へといたる一連の論理的推論の過程を、理路整然とした論理的構造体として組織する能力に大きく依存している」(②, 219)ということができる。したがってつぎに、このような形で設定された概念的知識と事実的知識の間を結びつけるための精神的諸操作の種類が明確にされる必要が生じてくる。TABA 社会科では、この探究の方法としての精神的諸操作を、事実的知識を素材としながらより高度な新しい知識をつくりだす抽象化の能力としての思考法と、事実的知識それ自体の収集や組織化にかかわる能力としての学問的社会的技能の2つに明確に区別していることが注目される。すなわちここでいう思考法とは、換言すれば、既知の知識と新しい現象との間の関連性や規則性を説明するために、直接与えられたもの、具体的に存在するものをこえてその背後にあるつながりをよみとっていく能力であり、基本的には後に言及される7つの探究段階としてパターン化されるものである。本単元では、このような思考法の中でも特に「仮説の設定、比較、概念の発展、概念の獲得、関連性の指摘、因果関係の説明、一般法則の発展、概念と一般法則の包括、試験性と柔軟性の表現」(①, 35)という9つの能力を意図的に育成することがめざされており、これらは小単元のレベルでは、より詳細ないくつかの行動目標に具体化されることになっている。

### 3. 学問的社会的技能

上に述べた抽象化の能力としての思考法と並んで重要なもうひとつの能力は、思考のより基本的な道具であり、推論し一般化するための素材としての多様で広範な事実的知識そのものを収集し吟味し組織化するための学問的社会的技能である。子どもは、これらの技能を習得することなくしては彼らの探究をほんとうの意味で自主的生産的におこなうことができない。なぜなら、もし彼らがある推論をおこないその確実性を検証しようとするならば、どのような証拠が必要であるかを究明し、本、新聞、映画、記録、地図、一覧表等、種々の形で存在している資料の中からそれらを効果的にみつけだし、収集しなければならないからである。そしてひとたび証拠があつめられると、検証されるべき仮説に対するそれらの妥当性のみならず、どこで事実がおわりどこから意見がはじまっているかを判断することによってそれらの正確さや真実性をも決定しなければならない。またこれらの活動を集団でおこなうための社会的技能を身につけることも必要となる。本単元では、このような学問的スキルとして「地図技能、地図写真グラフを読みとり解釈する能力、情報を組織する能力」(①, 35)が、また社会的技能として「共同で計画をたてる能力、討議に生産的に参加する能力」(①, 35)の育成があげられている。

これらのことから、概念的探究を構成する3つの要素

はそのまま新しい単元の目標として作用していると同時に、それによって単元の性格を概念的知識すなわち社会諸科学の一般法則の習得過程として明確に規定する役割を果していることが明らかとなるであろう。そしてさらに、このような形で単元目標の設定は、子どもの生活的認識を科学の成果に近づけていこうとするいわゆる子どもと科学との結合のための論理を内包していることも明白である。すなわち先に示した事実的知識とは、子どもが生活的場面で直面し体験しうる最も素朴で初歩的な種類の知識であり、いわゆる生活の論理の中で獲得しうる知識である。それに対して概念的知識とは社会諸科学の一般法則からひきだされた高度な科学的知識であり、生活の中から直接的にはなかなか獲得しにくい性格の知識である。そしてこのような「事実的知識と概念的知識との間に関連性を確立し、一般法則を演繹的に発展させていく」(②, 359)のために必要な方法が思考法と学問的社会的技能であるわけである。したがって、これらの諸目標は、子どもの生活の中でごく自然のもの、あらためて深く考えてみるにはおよばないものとして存在する多くの事実的知識の中から、遊牧民の生活様式というあるひとつの具体的場面をとりだし、それをいったん生活の土台から切りはなされた教室での考察の対象にすえ、その現象の背後にある諸要因について根源的に問いかけてみるなかで、今までの生活の中では気づかなかったような理解の仕方すなわち社会諸科学の成果をふまえた観点からの理解の仕方にまで子どもの認識をひきあげていくための条件として設定されているということが出来る。子どもはこれらの目標を達成する中で事実的知識と概念的知識との間の関連性を確立することによって、それまではただ漠然と事実を事実としてしかとらえていなかった遊牧民の移動という現象について、それは人間が環境に適応しながら生きていくためのひとつの知恵のあらわれであり、われわれも同じように多くの場面で自然環境に対して自分たちの行動を修正しながら生きているのだというところまで理解を深めることができるのである。これはまさに、子どものあいまいな生活認識に新しい見方を切り開き、日常的な認識をより客観的でより合理的なものにしていくという、いわゆる子どもの生活的認識の科学化の論理以外の何者でもないということができよう。

### III 単元展開の基本的性格

しかし、これらの学習目標はいわば静的な到達地点を示したものにすぎない。したがってつぎに、この静的な到達地点に行きつくための動的な学習過程の編成が必要となる。すなわち、事実的知識の収集から概念的知識の獲得へと漸進的に発展する探究の諸過程が、具体的な内容および方法を含んだ学習活動として注意深く計画され

実施されなければならないわけである。TABA 社会科では、このような具体的な単元展開を構造化するために、まず最初に「生産的学習 (Productive Learning) のための基準」(④, 38) としてつぎのような観点を明らかにしているのが注目される。

その第 1 は、「学習活動は学習の連続性を維持するための順次性にもとづいて組織されるべきであり、それぞれの学習活動は前の学習活動の上に組み立てられ新しい活動は後の学習の基礎を進展させるべきである」(④, 39) という学習過程の順次性に関するものである。すなわちこれは、事実的知識と概念的知識との間の関連性を確立するための連続的で発展的な学習は「具体から抽象へ、単純な思考過程を必要とする課題から抽象的で論理的な推論を必要とする課題へ」(④, 39) という漸進的構築が必要であることを意味している。そして TABA 社会科では、このような人間の思考の方法と社会諸科学の探究方法とは基本的に同一であるという考えから、この過程を社会諸科学において使用されている仮説の検証過程と同質のものとしてとらえ、つぎのような諸操作に細分化している。

- 「1. 調査する問題を明確にする。(たとえば考察する疑問点を説明する。)
2. 仮説を設定する。
3. 資料を収集する。(読書、討議、インタビュー、観察、実験等から)
4. 資料を評価し組織する。(不適切な資料の削除、資料の信頼性と確実性のチェック、考察している問題に適切な資料の範疇化)
5. 資料に照らして仮説を検証する。(たとえば予測したようなものがほんとうに存在し、生じたか)
6. 結論をひきだす。(一般法則を作成する)
7. 結論を新しい問題の状況に適用する。(一般法則を根拠にして新しい問題の原因や何が生じるかを予測し、その論理的関連性を説明する。)

(⑥, 205)

第 2 は、学習活動は「思考の自主性を発展させるために、生徒が独立した情報処理のための技能を獲得しながら彼ら自身の概念体系を自らの手で組織するための機会を提供するものでなければならない」(④, 40) というものである。これは、「教師は学習者に答えや解決を与えたいという誘惑に負けてしまうことなく、たとえ結果が教師の望むものよりよくないとしても、学習過程を把握する権利を子ども自身に与えなければならないこと、強いられた観念は整然としているように見えても、それは子どもが自分自身の力で考えたものほど子どもの概念体系の中に位置づかないこと」(④, 40) を意味している。すなわちここでは、学習活動は基本的には子ども自

身による自主的で主体的な探究を保障しうるような形で展開されなければならないことが示唆されているといえよう。

第 3 は、「理想的に言えば、探究は自分ではじめ自分で方向づけていくものである。しかし学校の内外でこれらの教育と訓練は、暗記と解説に集中することによってこれらの技能の発展をゆがめてきた。それゆえ教師は、子どもたちにいかに彼ら自身で探究するかを教えることによってこの状況を改善しなければならない」(⑥, 53) というものである。ここでは、探究教授は基本的には学習者中心であるとしながらも、他の教授方法におけるよりも一層教師による適切な案内が重要な役割を演じるようになり、「ある意味では教室において探究が生じるか否かは教師のうでにかかっている」(⑥, 172) とまでされている。そして、教師によって指導されたこのような学習を「方向づけられ案内された学習」(⑥, 172) とよび、そこでの教師の任務は、「学習者が従事すべき精神的操作を明確にし、それに生徒を参加させるための一連の活動を組織することによって、探究を刺激し案内し、探究が生じることを保障することである」(⑥, 53) とされている。すなわちここでは、探究教授の過程においては、教師自身が探究者になりながら、生徒に発問し示唆や要求を与え、必要な時には資料を提示することによって子どもの思考を適切な方向へと成長させていくことが重要であることが強調されているのである。

第 4 は「おそらくそれぞれの個人に最適の学習方法が存在するはずであるが、われわれはそのような個人に適した学習方法の診断についてはほとんど知らないので、学習活動は個人が彼にのみ可能な方法や彼に最も適した学習方法をうばわないようにするために、できるだけ多様な過程と教材を提供すべきである」(④, 40) というものである。ここでは、一般的に教室の活動では、たとえば壁画の作成や劇といった表現的な活動は見落されやすく、情報の収集や組織、解釈等、一般法則の発展に直接的にかかわる活動にのみより多くの時間をついやす傾向があるのに対して、事実的知識の操作にじつととりくむことを保障するこれらの表現的活動は、学習の内面化と知識の生産的活用を促進するがゆえに、学習の中に効果的に採り入れられる必要のあること、また教科書や参考書といった単一メディアだけでなく、できるだけ多様なメディアが活用されるべきであることが強調されているのである。

そしてさらに、具体的な単元展開を計画し実施するさいの形態に関する注意事項としてはつぎのような点が指摘されている。その第 1 は、「すべての学習活動は、ひとつまたはそれ以上の目標の達成に関連する明確で具体的な機能を果さなければならない。さもなければ、教授

をその目標からそらせてしまうことになる」(④, 41) というものである。これは、それぞれの目標は種々の異なった学習活動によって達成されるがゆえに、単元展開は、教師の思いつきや偶発的な学習をできるだけ排除し、目標達成のための明確な役割をもった学習活動が意図的かつ効果的に配列されたものでなければならないことを示唆しているといえよう。

第2は、「仮説の検証過程として単元展開を組織するためには2つの重要な道具があり、ひとつは発問 (Questioning)、ひとつは資料である」(⑧, 80) というものであり、ここでは、実際の単元展開は基本的には発問と資料の組みあわせによって構成されるべきことが示唆されている。なぜなら、生徒の探究を実質的に案内するのはこの両者であり、特に発問は、問題から結論へと探究を導くための最も効果的な道具であるからである。そして、これらの発問をする方法については、これらの発問はそれが生徒の適切な知的操作を方向づけるためのものであるかぎり、教師によって発せられようと生徒によって発せられようとその方法は自由である。むしろ理想的に言えば生徒自身の発問が主流になるべきであるかもしれない。しかし現実的には、彼ら自身で探究することになっていない生徒にはこれはきわめて困難であるがゆえに、ここでは「生徒が効果的な発問をするための参照基準を発展させるまで、また彼らが探究を熟知するようになるまで、教師が発問することによって生徒が適切な発問をするのを刺激しながら彼らを案内し援助する必要がある」(⑧, 162-163) とされている。

そして、探究教授におけるもうひとつの重要な要素である資料についても、「資料は生徒の心の中に問題を生じさせ、知的好奇心をよびおこし、発問を生じさせるとともに、仮説を設定し検証するための基礎となる」(⑧, 164) ものであるから、それぞれの学習活動を促進するための効果的な第一次資料が探究の中で少しずつつけ加えられ、すべての段階で使用されるべきであること、また「伝統的な教授においては、資料つまり内容はそれ自体が目標となる傾向があり、それを記憶することがふつう唯一の学習目標となりがちであった」(⑧, 165) のに対して、探究教授においては、資料は記憶されるべきまたはそれ自体に没頭すべき学習活動の主目標としてではなく、「一般法則の発展や知的探究技能の洗練といった他の何かを達成するための手段として使用されるべきである」(⑧, 165) ことが指摘されている。

以上に述べたような基本的観点は、TABA 社会科の単元展開を方向づけるための重要な基準として作用しており、これらをふまえることによって先に示した諸目標を達成するための効果的な学習活動を実際に組織することが可能となるわけである。それではつぎに、具体的な単元展開の内容について詳しく考察していくことにした

い。

#### IV 単元展開の実際

##### 1. 単元全体についての導入

表1『第3学年 世界の共同体 単元3 ニジェフ砂漠のベトウィン族』の単元展開に示されているように、本単元はまず、「なぜ砂漠に人が住むことができるのですか」という題で子どもに話しあわせたり作文を書かせたりする活動によって始められている。すなわちここでは、このような答えるべき質問、解決すべき問題という形でこれからはじまる単元の探究目標を提示するとともに、生徒自身の過去の経験や記憶、すぐに入手しうるあらゆる資料を使って、明確に提起された問いに対する一時的な仮りの答えを設定することが要求されているのである。

そして、実際にこれらの活動を進めていく上で注意しなければならないこととして、「生徒を探究の流れにひき入れるための具体的な方法としてのこの発問は、それが教師によっておしつけられた一般的なものであるならば、問題を解決するための動機づけがあまりにも外面的なものとなり、子どもの欲求は弱く、学習は真実味のない表面的なものになってしまうかもしれない」(⑧, 56) ことが指摘されている。しかしかといって、子どもが目標を達成しようとする意欲を強くもつようになり、目標達成のためにより高度に動機づけられるよう、探究をはじめための発問から生徒自身によって設定させるべきであるとする方法も、理想的ではあるが非現実的である。なぜなら、もし生徒にすべての学習内容を選ばせるならば、時間が不足すると同時に教師による後の学習の準備や指導がきわめて困難になるからである。それゆえ、最初の発問は、答えられるべき質問の教師による一方的な提示という形でおこなわれるのではなく、「生徒が解決したいと欲するような問題状況を彼らの心の中につくりだすよう、生徒自身が探究目標を形成するのを教師が援助しガイドすることによって、使用される内容や資料へと何らかの方法で間接的に方向づけることが大切である」(⑧, 57) とされている。ここには、生産的学習のための基準で指摘した第2第3の観点、すなわち生徒の自主性を尊重しながらも、教師が子どもの思考を適切な方向へと育成していこうとする配慮が反映されているといえよう。そして、『教師への注意事項』に示されているように、このような形で発展させられた仮説としての生徒の説明は記録され、作文といっしょに『まとめ』で検証され結論づけられるまで保存されるのである。

また、単元における導入過程は、この仮説の設定という主な機能の他に、「1.生徒がとりあつかうことのできる知識の種類や抽象性、既得の理解や経験の性格、個人の欲求と学習課題との間のギャップ、生徒の態度等を教

師が診断するための証拠を提供する。2.生徒の経験を単元の学習課題と関連づける。3.それ自体がひとつの目標としてかかげられている学問的、社会的技能を習得するための機会を提供する」(④, 53)といった種々の実際の機能を果すことができることをも忘れてはならない。

そして、導入が果すべきこれらの諸機能をフルに活用するなかで、教師は子どもたちにそれを解決したいという欲求によって動機づけられた彼ら自身の問題として学習課題を把握させることができ、また同時に調査されるべき学習課題の性格を限定することによって、後の学習に必要な資料を予測し、それにしたがって学習をすすめることができるので、生徒が問題の状況に直面したときも、彼らにとって適切で明確な指導や助言をおこなうことが可能となるのである。

## 2. 小單元についての仮説の設定

ここでは、單元全体についての仮説を検証するために組織された3つの小単元のうちの最初の小單元がはじまっている。目標において主要観念がとりあつかいよりより小さな3つの寄与観念に細分化されたのに対応して、單元全体をつらぬく大きな問いもいくつかの関連したより小さな問いに細分化され、それぞれの小さな問いに対する答えの探究が、3つの小單元として配列されるわけである。ここでの問いは、「ラクダに乗った遊牧民はどのような理由で移動するのですか」であり、探究の場面を先の導入段階での砂漠の人々の生活という漠然とした場面から、ラクダに乗った遊牧民の移動という具体的で明確な場面へと移しかえることによって、探究が主要観念のある部分へと方向づけられ、より焦点化されたことを示している。そしてここで生徒は、教師によって提示された何枚かの写真を手がかりにしながら、遊牧民の移動の理由という未知の状況について可能な説明や予測をおこなうために、彼らがすでに習得しているあらゆる知識を総動員して、もう一度より具体的な仮説を設定することがもとめられているのである。

## 3. 証拠の収集・配列・分析(仮説の検証)

このようにして、ひとつび答えられるべき問題についての仮説が設定されると、証拠の収集、証拠の配列、証拠の分析という3つの基本的な段階から成る仮説の検証過程がはじまる。導入でおこなわれる探究目標の定義、仮説の設定は、新しい学習のための舞台を設定するといういわば探究の準備段階であったのに対して、ここでは、新しい知識をつくりだすという探究の中心的活動が展開されるわけである。それゆえ仮説の検証は、探究におけるすべての操作のうちで最も重要で最も複雑なものであるということが出来る。

**証拠の収集** 仮説の検証における最初の段階は必要な証拠を収集することであり、この操作は厳密には、必要

な証拠の究明、証拠のありかの究明、証拠の収集、証拠の評価というさらに細かな操作からなっている。すなわち、仮説を検証するためにはまずどのような種類の証拠が必要であるかが明らかにされなければならない。もし仮説が真実であるならば、それを証明するある種の証拠が存在するはずであり、それを否定するような証拠は存在しないはずである。もしそれが食糧や水を得るための移動であると仮定されたならば、そこには彼らが移動の目的地で食糧をたくさん買いこんだり、新しい水を手入している場面が発見されなければならない。そして、ここでさらに重要なことは、「存在するはずの証拠ばかりでなく、存在するはずのない証拠も明らかにされ、仮説を支持する証拠と矛盾したり対立したりする証拠が存在しないかどうかを確認されなければならない」(⑧, 71)ということである。なぜなら「仮説の検証は両方の種類の証拠が慎重に確認されるまで完全なものにはならない」(⑧, 72)からであり、これによってはじめて、批判的吟味を経た客観的知識の成立が可能となるからである。

つぎに生徒は、そのような証拠がどのような資料の中に最も効果的に含まれているか、それをどこでみつけることができるかを明らかにしなければならない。そしてさらにそれらは、多様なメディアを使用しながらすばやく収集されるわけである。このような証拠の収集のための機会を提供するにあたっては、「生徒が情報収集の訓練を十分にうけていない場合には適切な指導が必要であること、またいつもこのような情報収集技能の訓練のみ多くの時間をついやすすることはできないので、そのかわりに、教師が前もってあつめておいた種々の資料を提供することも可能であること」(⑧, 73)が指摘されている。

証拠の収集を終えるつぎに、その資料が証拠としてほんとうに適切であるかどうか決定されなければならない。なぜなら、たとえそれが検証しようとする仮説にぴったりであるとしても、古いもので不正確で一方向的なものであるかもしれないからである。ここでは、事実についての説明から意見や偏見、あやまった前提をきびしく区別するために、もう一度証拠が吟味されるのである。**証拠の配列** 証拠の配列は、翻訳、解釈、分類という3つの操作から成っている。何らかの情報が明確に理解されるためには、それはまず生徒によって容易に理解されるような形におきかえられねばならず、これは一片の証拠をよりわかりやすい言葉へと翻訳することを必要とする。たとえばそれは、グラフや写真が示していることを言葉で表現するといった活動であり、品物であふれているテーブルやカウンターの間を動きまわっているたくさんの人々を示した写真を見て、ある人々はテーブル

のうしろに立っている人々にお金をわたしている、反対にテーブルの内の人、たくさんの人々に商品を手わたしているというような形で説明するのが翻訳の典型的な作業である。

翻訳が提示された資料をいまある形態から他の形態へと主観をまじえずにうつしかえることであるのに対して、つぎの解釈は、これらの新しい情報とすでに子どもが知っているものすなわち彼らの独自の参照基準枠との間の関連性を究明する作業であり、先の写真の例でいえば、市場または店としてその内容を的確に要約することである。そして、「これらの段階が無意識のうちに入れかえられたりまたは混同されることによって思わぬはやがてんを生じさせないよう、いつ翻訳しいつ解釈するかを生徒にはっきりと気づかせる必要がある」(⑧, 78)ことが指摘されている。分類とは、これらの資料を種々の方法で範疇化することであり、仮説との関連性という観点から証拠を適切に組織することを意味している。

**証拠の分析** 分析は、証拠があつめられ注意深く配列された後、「そこに含まれている類似性と相違、傾向と順次性、規則性といった重要なパターンを究明するために資料を知的に操作する」(⑧, 79)活動である。基本的に証拠の分析は「推論すること」(⑧, 79)を含んでいる。推論とは、「証拠と仮説との間の関連性、そしてすべての断片的な証拠の間の関連性を吟味し実証すること」(⑧, 79)であり、証拠が示す文字通りの意味をこえて新しい意味へと進んでいく過程である。何らかの具体的な証拠の分析において何をさがしとめるかは、もちろん検証中の仮説の性格に依存しており、何をさがしているかははっきりと知っていることが、証拠の中に何を見つけそれらをどのように結びつけるかを最も効果的に示唆することはいうまでもない。そのような仮説に案内されて、ここでは主に「それら自身をくりかえしている項目、因果関係、傾向、順次性、規則性、これらすべてについての相互関連性がみつけだされる」(⑧, 79)のである。

また、証拠の収集、証拠の配列、証拠の分析というこれら3つの操作から成る仮説の検証過程は、探究過程における最も高度な知的操作であるという点で困難な作業であり、まさに学習のエッセンスであるがゆえに、「適切な発問による案内が最も必要とされる箇所でもある」(⑧, 80)として、提示されるべき発問の種類と順次性がつぎのような形でモデル化されているのも注目に値する。

- 「1. もし君の仮説が真実であるならば、君はどのような種類の証拠を見つけることを期待することができますか。必要な証拠の究明

もし君の仮説が真実であるならば、君はどのような種類の証拠を見つけることを期待することができますか。

- |   |                |
|---|----------------|
| 2. 君はそれをどこで見つけることができますか。どのようにして。            | 証拠の収集          |
| 3. その証拠は信すべきものですか。それは確実なものでしょうか。それは信頼できますか。 | 証拠の評価          |
| 4. それは何をいっていますか。                            | 証拠の翻訳          |
| 5. それは何を意味していますか。                           | 証拠の解釈          |
| 6. それはどのように分類することができますか。                    | 証拠の分類          |
| 7. なぜ君はそれを君がおこなったように分類したのですか。               | 関連性の探究         |
| 8. これは他の証拠とどのように類似していますか。それらはどのように異なっていますか。 | 類似と相違の発見       |
| 9. どちらが最初にきますか。どちらが最も近いですか。どれが反復しますか。       | 傾向性、順次性、規則性の究明 |
| 10. すべての証拠はわれわれの仮説を否定しますか肯定しますか。」           | 仮説の検証          |
- (⑧, 81)

ここには、先に指摘した発問の機能を最大限に活用しようとする態度がうかがわれるであろう。しかし、上に提示された仮説の検証過程に関するこれらの厳密な諸段階は、探究教授にもとづくすべての授業が、それぞれの段階のすべてに同等の注意を払うべき絶対的で画一的な順次性として提示されているわけではない。それは必要でもないし望ましくもない。なぜなら、そのような画一的なモデルにもとづく授業は、子どもたちを息苦しくさせるばかりでなく、あまりにも莫大な時間を必要とするがゆえに非実際的でもあるからである。またこのような探究の厳密さの程度は、学習される学年段階によっても著しく異ってくるものであり、上級学年、上級学校になるにつれてより厳密さを増してくるものであることはいうまでもない。したがって、たとえば大単元または学年のコースといった一定の期間を通して生徒が彼ら自身で一応概念的探究のすべての操作を習得することができるよう、それぞれの授業ではバランスのとれた形での探究法の育成が必要とされるのである。

本小単元での仮説の検証過程は、活動2の「どのようにして彼らは食糧を手に入れますか」、「どのようにして彼らはある場所から他の場所へ移動しますか」といった種々の発問、および活動4の「どのような観点から砂



漠の遊牧民についてのフィルムストリップを見ること  
が必要だと思いませんか」という発問からも明らかな通  
り、第3学年という小学校中学年段階のせいもあって、  
主に証拠の収集のための活動によって組織されているこ  
と、その中でも特に『必要な証拠の究明』の技能の習得  
が中心になっていることがうかがわれる。すなわちここ  
では、子どもたちは、どのような観点から証拠を収集す  
ればよいかについてあらかじめ話し合った後で、教師に  
よって提示されるフィルムストリップや本の内容の聞き  
取りによって、彼らの仮説を検証するために必要な種  
々の証拠を収集するよう求められているのである。

#### 4. 一般法則の発展

単元展開はつきに、一般法則の発展へと移っていく。  
一般法則の発展(または結論のひきだし)は、仮説の確実  
性についての最終的な説明であり、仮説の正しさまたは  
誤りについての判断である。ここで生徒は、調べられて  
いる仮説と配列された証拠との間の関連性を明示的に説  
明するよう求められる。そして、その結果確立された一  
般法則は、単なる仮説の再強化であるかもしれないし、  
それ以上のものすなわち部分的な修正をともなう綿密な  
仕上げ、または根本的な修正であるかもしれない。もし  
証拠が仮説を否定するならば、生徒は最初の問題にもど  
り新しい仮説を発展させ、再びそれを検証しなければなら  
ない。実際このくりかえしこそ、「ほとんどの問題が  
解決される方法であり、仮説の設定とその検証のくりか  
えしによって、より確実な結論へと前進していくことが  
可能となる」(⑧, 83) ののである。このような意味で、  
誤りが明白となった仮説も決してその努力のすべてがむ  
だであったことを意味するものではなく、より広い視野  
からすれば、その探究において不可欠な積極的役割を果  
したことになるといえよう。

それと反対に、もし結論が最初の仮説を肯定したり修  
正したりすることによって、最初の問題に対する受容し  
うる解決を示唆したならば、少なくともそれは一時的な  
探究の完成として受け入れられる。そしてこれによっ  
て、探究はその最終的な目標を一応達成するのである。  
しかしここで忘れてはならないことは、「結論がどのよ  
うな形態をとるにかかわらず、それはその時点で入  
手しうる具体的な証拠にもとづいて組織されたものであ  
るがゆえに、適用の範囲という点でまだまだ限界をもつ  
もの」(⑦, 30) であり、より新しい証拠がもちこまれる  
につれてさらにかんがひの修正を必要とするものである  
ということである。それは、すべての適切な証拠によっ  
て検証されるまで絶対的で最終的な真理とはなりえない  
ことはいまでもないであろう。

本小単元の活動5では「なぜ『Sons of the Desert』  
の Fayez は移動したのですか」、「われわれがたった今

学習した人々は移動のためのどのような理由をもって  
いましたか」、「なぜ人々は移動するかという質問に対す  
る君たちの答えは正しかったですか」、「今新たに付け  
加えるべき理由がありますか」といった一連の発問によ  
って方向づけられていることから明らかなとおり、こ  
こでは、子どもたちが先の活動で収集した新しい情報に  
照らして、活動1で設定した遊牧民の移動の理由につい  
ての仮説を検証し、一般法則を形成することが主なねら  
いとされているのである。

#### 5. 比較・対照(一般法則の適用)

先に示した探究の順次性のモデルにしたがえば、つき  
にはここに一般法則の適用(結論の適用)の過程がくる  
はずである。しかし本小単元では、比較・対照という新  
しい学習形態がとられている。これは本質的には一般法  
則の適用と同じ性格をもつものであると考えられるの  
で、まず一般法則の適用の性格について考察することか  
らはじめたい。

一見すると、問題が解決され質問が答えられる場とし  
ての結論のひきだしが、論理的に完全な探究の最終段階  
であるように見えるかもしれない。しかし結論をひきだ  
すことは、心理的に充足しうる最終段階を示すものでは  
ない。なぜなら、ほとんどの人々にとって「わたしのひ  
きだした結論はほんとうに正しいのだろうか」という疑問  
が残る」(⑧, 83) からである。この小さな疑問がわれ  
われをもうひとつの段階、すなわちわれわれが考えてい  
ることがほんとうに真実であるかどうかを見るために、  
結論を新しい資料に適用するという段階へと導く。それ  
によってわれわれは、いぜんとして不安定な状況に対す  
る心理的な終結をもたらすことができるのである。

しかしよく見ると、この最終的な段階が果すことので  
きる機能はこのような心理的欲求の充足だけにとどまる  
ものではなく、論理的に重要なもうひとつの役割を果す  
ものであることに気がつく。すなわち、新しいしかし関  
連した証拠に結論を適用するというこの段階は、「結論  
の具体性を減少させ、それが関連している資料への適用  
力、説明力を増大させることによって最初の結論の抽象  
性を拡大する」(⑧, 84) ことを可能にする。一般法則  
の適用は、具体的な一連の証拠を調べることから生じた  
結論が、新しい資料によって検証されるための仮説とし  
てとりあつかわれることを要求する。このような操作  
は、生徒が到達した結論に何らかの新しい疑問を生じさ  
せ、不可避免的に彼の最初の結論の修正へと導く。すな  
わち、この過程をへることによって最初の結論は、「より  
大きな確実性を与えられより一般的より概念的な知識へ  
と発展させられていく」(⑧, 84) ののである。このよ  
うな意味で一般法則の適用は、論理的にも思考の最も進  
んだ段階であるということができる。

それでは、ここに設定された比較・対照とは一体いかなる役割を果しているのであろうか。活動6における「エスキモーの狩人はどのような理由で移動しましたか」、「君たちの両親はどのような理由で移動すると思いますか」といった発問からも明かなように、ここでは、これまで学習してきた砂漠の遊牧民以外の人々の移動の理由について言及し、それらを一覧表にまとめることが求められている。そして活動7では、「これらの集団の人々がもっている移動の理由にはどのようなちがいがありますか」、「なぜこれらのちがいがいるのだと思いますか」、「人々の移動の理由はどのように類似していますか」、「すべての人々の移動の理由について共通することはどのようなことですか、それはどのように一般化することができますか」という発問に導かれて、それぞれの集団の人々の移動の理由に共通することがらを一般法則の形で習得することができるよう配慮されているのである。

ここにも明らかに、「もし生徒が彼らの学習している事柄を、一見奇異に見えるけれども本質的には同じ性格をもった他の例と比較・対照するならば、個別的な学習では気づくことのできない学習対象の普遍的性格をより明確に理解することができる」(⑦, 43)という比較・対照学習の原理を応用することによって、先にひきだされた結論をより高度な普遍性をもつ知識にまで高めようとする意図がうかがわれる。活動1から活動5までの仮説の検証過程によってひきだされた結論は、遊牧民の移動の理由というひじょうに現実的な現象について説明しようとしているために、まだいぜんとして時間的空間的に具体的な対象物によって強く規定されており、なかなか一般法則といえるほど概括的な説明にはなりえない場合が多い。しかし、このような比較・対照学習をおこなうことによって、遊牧民の移動の理由についての考察は、自然環境に適応するための人間の行動形態の修正に起因するものであるというところまでほりさげられるのである。したがって、このような比較・対照学習は、基本的には一般法則の適用と同じ機能を果しているということができる。

**学習方法の多様性** これまでは学習方法についての特別な指摘がみられなかったが、活動7では、個別学習と小集団学習と全体学習という3つの異った学習形態をうまく組み合わせることによって、比較・対照学習をより効果的におこなおうとする試みがおこなわれている点が注目される。これは、「探究教授では、できるだけ柔軟性に富んだ個別的な探究を許容しようようにするために、生徒は伝統的な社会科でおこなわれているよりも全体的な集団ですぐすことが少なくなり、小集団や個人での探究の時間が一層多くなる」(⑧, 119)という一般

的傾向を反映したものである。これは、もちろん学習のための新しい課題を提示するときやいきづまった思考をうちやぶるとき、学習の結果を評価するときといったような全体学習が最も効果的な場合もあるが、資料を読みとったり推論したりする探究の主要技能の習得は、ふつう個人学習や小集団学習がより効果的であるからである。そしてさらに、このような種々の学習形態で使用される教授メディアについても、「生徒が学校外でのメディアを含めた広範で多様なメディアを使用する能力を習得することができるよう、ロールプレイングやシミュレーションゲーム、新聞の社説や絵、写真、映画の使用等、できるだけ多くのフレッシュな教授メディアが使用されるべきである」(⑩, 12)ことが指摘されている。そして、それぞれの探究段階の学習活動の機能に最も適した学習形態や教授メディアが選ばれ、生徒が使用する探究技能、学習の形態、採用される教授メディアの3者が相互関連的に作用するとき、探究教授は一層効果的に展開されるとするのである。ここには、生産的学習のための第4の観点をできるだけ具体化しようとする努力がうかがわれる。

## 6. 結論(まとめ)

以上のような学習活動のサイクルによってひとつの小単元が完成する。そして、この後さらに寄与観念2、寄与観念3を探究するために組織された第2、第3の小単元へと続いていくわけである。これら小単元間の連続性、関連性については、それぞれの小単元が内容的に独立した個別的な形で学習され、最後の結論において最初の仮説との関連でいくつかの小単元の結論が統合される「追加的(additional)な探究の構造」(⑧, 133)と、それぞれの小単元が最初の仮説のより深い探究過程として組織され、先の小単元で形成された結論を修正し、排斥し、つけ加えるという直接的な関連性の中で展開される「漸増的(Cumulative)な探究の構造」(⑧, 135)の2つの基本的パターンが考えられていること、しかし実際の単元展開では、これらの変形や折衷も多く使用されていることが指摘されている。本単元では、小単元1は自然環境に対する人間自身の行動の修正、小単元2は人間による自然環境の修正、小単元3は四季を通しての2つの適応形態の相互作用といったそれぞれの観点が強調されており、論理的なひとつの流れの中に位置づけられてはいるが、各小単元は一応内容的に独立した形になっており、両者の折衷形態がとられているということができる。

そして、これら3つの小単元の学習がすべて終了した後で、『結論』として示されている単元全体についての仮説の検証段階がくる。ここでは、それぞれの小単元でひきだされた一般法則をつなぎあわせることによって、

大単元全体についての仮説が検証されるわけである。このような活動を補助するために提示されているのが黒板の図を完成する作業であり、「下の表のことがらは人々によっておこなわれますかそれとも人々によらずに生じますか」、「もし砂漠に人がいなかったらどの項目をとり去らなければなりませんか」、「この表から人間と自然との関係についてどのようなことを一般化することができますか」といった発問に導かれて、生徒は、これまでの探究についての彼ら自身の結論をひきだすことができるのである。

これまでみてきたように、TABA 社会科における単元展開過程は、概念的探究法のモデルにもとづいて設定された諸目標を具体的に達成していく過程として組織されており、子どもたちは、まず最初に彼らの生活の中に存する調査のための問題を明らかにし、つぎにこの問題についての仮説を設定し、証拠にもとづいてその仮説を検証し、結論をひきだし、最後にその結論を新しい資料に適用するという概念的探究の過程をくりぬける中で、学問的社会的技能、思考法を習得すると同時に、それまでの彼らの日常生活の中からは獲得されえなかったより高度な社会認識の観点としての概念的知識を習得することができるのである。そしてこのような単元展開の方法は、子どもの生活の中にある多くの社会現象の中からあるひとつの事象に注目させ、あらためてその現象の背後にある本質や起因を考察させることによって、ともすればふだんはほとんど気づくことなくすこしてしまいがちな、生活の中に存在する種々の傾向性や規則性を発見させようという、いわゆる生活的認識の科学化の過程としてもとらえることができる。子どもたちは、このような単元展開の中で提示される概念的探究の諸方法を習得することによって、彼らの生活の中にすんで疑問をみだし、その解決方法を考案し、さらにその有効性を証明するなかで、たえず彼らの社会現象についての認識を質的に深め、普遍化し客観化していくことを学ぶことができるのである。

## V お わ り に

単元目標および単元展開についての考察から明らかになったように、TABA 社会科における Idea-Oriented Unit は、概念的探究法のモデルの単元構成レベルへの具体化という観点からみれば、概念的探究法のモデルを構成する3つの思考の構成要素の習得を単元目標とし、これら諸目標の現実的達成方法である仮説の検証過程を単元展開として組織された、概念的知識すなわち社会諸科学の一般法則の形成過程であるということが出来る。そしてさらにこれを学習者と論理的内容の並置、子どもの生活の論理と科学の論理との結合という観点からみれば、Taba 自身がこのような順次性にもとづいて組

織された新しい単元を、「学習の転移性すなわち認識の科学化を保障するための最も効果的な方法である」(②, 304)として、つぎのように評価している点が注目される。第1に、この順次性にもとづいて組織された単元は、「学習の方法を科学的発見の方法に近づける」(②, 304)ことによって、日常生活における子どもの思考方法をより合理的なものにすることができる。第2に、「一般的な観念や認識を公式化することを明示的意図的に強調することによって、社会についての子どもの認識を未消化であいまいなまま終らせることなく、彼ら自身の言葉で客観化するよう勇気づけることができる」(②, 304)とともに、その結果彼らの認識内容を社会諸科学の一般法則へと近づけていくことができる。第3に、「結論の適用、再公式化を求める活動で学習を終わることによって、学習された概念的知識の転移を直接的に促進することができる」(②, 304)。すなわち、このような形の単元の設定は、子どもたちの生活的認識の中に科学的知識を成立させるためのきっかけとなる疑問を意図的につくりだし、その疑問が解決されるまでの概念的知識の形成過程を鼓舞し指導し案内するための通路として作用しているということが出来るのである。それは学習主体として子どもからみれば、あくまでも彼らの生活の中に発見された疑問や問題をどこまでも深く追求していく中で、彼らの社会認識そのものを高めていく過程にほかならない。しかしこれを教授者としての教師からみれば、子どものあいまいで不合理な認識を、社会諸科学が到達している社会の認識の次元にまでひきあげ成長させていく過程であるということが出来るのである。ここに、概念的探究法のモデルにもとづいて組織された新しい単元のあり方は、必然的に子どもと科学を並置することを可能にしているとともに、両者をつなぎあわせるかけ橋として作用していることが明確となるのである。

(注) 拙稿「社会科における概念的探究の育成過程—TABA 社会科におけるカリキュラムの構造」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第1巻 1975 を参照。

## 引 用 文 献

- ① The TABA Program in Social Science, *People in Communities, Teacher's Guide*, Addison-Wesley, 1972.
- ② Hilda Taba, *Curriculum Development—Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, 1962.
- ③ Hilda Taba, *The Teaching of Thinking*, Elementary English, 1965.
- ④ Taba—Durkin—Frankel, *Teacher's Handbook*

- to *Elementary Social Studies Teachers*, Addison-Wesley, 1971.
- ⑤ Norman E. Wallen, *The TABA Curriculum Development Project in Social Studies*, Addison-Wesley, 1969.
  - ⑥ Jack Frankel, *Helping Student Thinking and Values—Strategies for Teaching The Social Studies*, Prentice-Hall, 1973.
  - ⑦ Jack Frankel, *Curriculum Model for the Social Studies*, Social Education, 1971.
  - ⑧ Barry K. Beyer, *Inquiry in the Social Studies Classroom—A Strategy for Teaching*, Charles E Merrill Publishing Company, 1971.
  - ⑨ Merle M. Knight, *TABA Social Studies Curriculum Project*, Social Science Education Consortium, 1970.
  - ⑩ シュワブ著 佐藤三郎訳 『探究としての学習』 明治図書 1970.

〔表1〕

		第3学年 世界の共同体	単元 3	ニジェフ砂漠のベトウィン族
単元目標	知的概念的知識・事実的知識	<p>主要観念 1. 人々と彼らの自然環境との相互作用は、彼らが彼らの欲求を満たす方法に影響を与える。</p> <p>寄与観念 1. 砂漠の遊牧民は彼らの行動を修正することによって生きていくことができる。</p> <p>寄与観念 2. 砂漠の遊牧民は彼らの環境を修正することによって生きていくことができる。</p> <p>寄与観念 3. 四季は砂漠の遊牧民が彼らの欲求を満たす方法に影響を与える。</p>	<p>具体的内容例 ベトウィン族</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 食糧や水を得るために定期的に移動する</li> <li>◦ 砂漠の環境に適した動物を飼う</li> <li>◦ 輸送のために動物を使用する</li> </ul> <p>具体的内容例 ベトウィン族</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 家畜を飼育するためにいく種類かの穀物を植える</li> <li>◦ 井戸から水を得る</li> <li>◦ 冬に使用するために穀物と食糧をたくわえる</li> <li>◦ 食糧、衣服、住居への欲求を満たすために動物を利用する</li> </ul> <p>具体的内容例 ベトウィン族</p> <p>秋。彼らは井戸から水を得る</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 彼らは動物をキャンプから牧草地につれていく</li> <li>◦ 彼らは穀物を植える</li> </ul> <p>冬。彼らは風をふせぐために移動する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 彼らは家族と家畜のためにたくわえた食糧を使用する</li> </ul> <p>春。彼らは動物を草のはえた牧草地に移動させる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 彼らは家族の食糧をつくるために動物のミルクを使用する</li> <li>◦ 彼らはテントのために動物の皮を利用する</li> </ul> <p>夏。彼らは井戸から水を得る</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 彼らはいつも使うことのできる牧草地をみつける</li> <li>◦ 彼らは穀物を取り入れる</li> </ul>	
	思考法	<p>仮説の設定</p> <p>比較 (making comparison)</p> <p>概念の発展</p>	<p>概念の獲得</p> <p>関連性の指摘</p> <p>因果関係の説明</p>	<p>一般法則の発展</p> <p>概念と一般法則の包括</p> <p>試験性と柔軟性の表現</p>

技 能		地図技能の使用 地図, 写真, グラフを読み取り解釈する能力 情報を組織する能力 共同で計画をたてる能力 討議に生産的に参加する能力			
		発 問	資 料	教授・学習活動	教師への注意事項
導 入	大単元についての仮説の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ砂漠に人が住むことができるのですか。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>砂漠に行った子どもまたはテレビや映画で砂漠を見たことのある子どもに彼らが砂漠について知っていることを話させる。</li> <li>「なぜ砂漠に人が住むことができるか」という題で作文を書かせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の説明を記録させる。</li> <li>生徒の説明の記録, 作文を保存する。それらはまとめて使用される。</li> <li>人々が気候に対処するひとつの方法は彼らの行為を修正することであることを示唆している生徒がいるかどうか作文を調べる。</li> </ul>
	小単元についての仮説の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>ラクダに乗ったこれらの遊牧民はどのような理由で移動するのだと思いますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ラクダに乗った遊牧民の移動の写真</li> <li>『砂漠のすべて』 p.p. 22-23</li> <li>『砂漠の本』 p.p. 14-15</li> </ul>	活動1 <ul style="list-style-type: none"> <li>教師は子どもが遊牧民の移動の理由という未知の状況について可能な説明や予測をおこなうよう勇気づける。</li> <li>誤った仮説は彼らが提示された時点では訂正されず, 追加的情報が収集された後で検証される。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>遊牧民の移動について子どもが提示したその理由を記録する。</li> <li>遊牧民の移動の理由についての記録を保存する。子どもはそれを活動5で検証する。</li> </ul>
展 示	証拠の収集	<ul style="list-style-type: none"> <li>どのようにして彼らは食糧を手に入れますか。</li> <li>どのようにして彼らは住居を手に入れますか。</li> <li>どのようにして彼らは衣類を手に入れますか。</li> <li>どのようにして彼らは道具を使いますか。</li> <li>どのようにして彼らはある場所から他の場所へ移動しますか。</li> <li>どのようにして彼らは水を手に入れますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>『Sons of the Desert』</li> </ul>	活動2 <ul style="list-style-type: none"> <li>ベトウィン族の生活について基本的な知識を提供するために『Sons of the Desert』をクラスに読んで聞かせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>詳細について時間を費すてはいけない。むしろベトウィン族の遊牧生活を他の文化と比較するために使用される主要観点を強調する。</li> </ul>
	地図技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>砂漠は arctic からどの方向にありますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>『Sons of the Desert』の地図</li> <li>世界地図</li> </ul>	活動3 『Sons of the Desert』の地図を使って子どもに, 物語にでてくる人々の移動の位置を確認させる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもに世界地図で中近東の砂漠の位置を確</li> </ul>	

		発 問	資 料	教授・学習活動	教師への注意事項
展 開	証拠の収集・証拠の配列・証拠の分析			認させる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもに中近東の砂漠の位置を中央エスキモーが住んでいるハドソン湾と関連づけさせる。</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>どのような観点から砂漠の遊牧民についてのフィルムストリップを見ることが必要だと思いますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「Ahmed and Adah of the Desert Land」(フィルムストリップ)</li> <li>『At Home around the World』</li> <li>『Ahmed, Boys of the Negev』</li> </ul>	活動4 <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒にこれから砂漠の遊牧民についてのフィルムストリップを見ることを話し、どのような観点から見る必要があるかについて話しあわせる。</li> <li>「Ahmed and Adah of the Desert Land」のフィルムストリップを見せる。もしフィルムストリップを入手できないなら『At Home around the World』 p.p. 135-138 を読んできかせる。</li> <li>さらに追加の情報収集として『Ahmed, Boy of the Negev』を読んできかせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>8才の子どもが提示する多くの観点はきわめて具体的であろう。典型的な第3学年の生徒が提示するこれらの答えの範囲に注意する。</li> <li>彼らはテントをもっているかどうか。</li> <li>食事の時だれが最初に食べるか。</li> <li>彼らはどのような規則をもっているか。</li> <li>彼らが生計をたてる方法。</li> <li>生徒が疑問をもつことを勇気づける。</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ『Sons of the Desert』のFayezは移動したのですか。</li> <li>われわれがたった今学習した人々は移動のためのどのような理由をもっていましたか。</li> <li>「なぜ人々が移動するか」という質問に対するきみたちの答えは正しかったですか。</li> <li>今新たにつけ加えるべき理由がありますか。</li> </ul>		活動5 <ul style="list-style-type: none"> <li>集められた新しい情報に照らして遊牧民の移動の理由についての仮説を検証させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ひとたび彼らがより多くの情報を収集したならば、子どもたちは彼らの仮説を検証することを学ぶ必要がある。</li> <li>同様に彼らは物事にはしばしば2つ以上の原因があることを学ぶ必要がある。</li> </ul>
比較・対照	<ul style="list-style-type: none"> <li>エスキモーの猟師はどのような理由で移動しましたか。</li> <li>君たちの両親はどのような理由で移動すると思いますか。</li> </ul>		活動6 <ul style="list-style-type: none"> <li>黒板にそれぞれの人々の移動の理由についての一覧表を作成する。</li> </ul> <または> 活動7 <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちにしばらくの間ペアでエスキモー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒はもし彼らがペアで割り当てられた仕事をし、その後彼らの成果を共有するならばよりよい結果がもたらされるであろう。</li> </ul>	

		発 問	資 料	教授・学習活動	教師への注意事項																																		
展 開	（一） 一般法則の適用	<table border="1"> <tr> <td>砂漠の遊牧民</td> <td>エスキモーの猟師</td> <td>われわれの家族</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>水をさがしもとめて</li> <li>よりよい牧草地をもとめて</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>狩りに適した場所をさがしもとめて</li> <li>交易所でとりひきをするために</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>新しい仕事につくために</li> <li>より大きな家を得るために</li> </ul> </td> </tr> </table>	砂漠の遊牧民	エスキモーの猟師	われわれの家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>水をさがしもとめて</li> <li>よりよい牧草地をもとめて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>狩りに適した場所をさがしもとめて</li> <li>交易所でとりひきをするために</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新しい仕事につくために</li> <li>より大きな家を得るために</li> </ul>		<p>または砂漠の遊牧民の移動の理由について一覧表を作成させる。そしてそれぞれのペアが他のもうひとつのペアと一緒に彼らの一覧表を合わせる。彼らはグループの一覧表を報告するひとりの人を選ぶ。それらが黒板に一覧表としてまとめられた後クラス全体で彼らの家族の移動の理由についてつけ加える。</p>																													
		砂漠の遊牧民	エスキモーの猟師	われわれの家族																																			
<ul style="list-style-type: none"> <li>水をさがしもとめて</li> <li>よりよい牧草地をもとめて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>狩りに適した場所をさがしもとめて</li> <li>交易所でとりひきをするために</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新しい仕事につくために</li> <li>より大きな家を得るために</li> </ul>																																					
<ul style="list-style-type: none"> <li>これら3つの集団の人々がもっている移動の理由にはどのようなちがひがありますか。</li> <li>なぜこれらのちがひがあるのだと思いますか。</li> <li>人々の移動の理由はどのように類似していますか。</li> <li>すべての人々の移動の理由について共通することはどのようなことですか。それはどのように一般化することができますか。</li> </ul>		<p>活動8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一覧表をもとに移動についてそれぞれの人々がもっている理由を対照させ、すべての人々の移動の理由に共通することがらを一般化させる。</li> </ul> <p>(活動9-36は省略)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちにとっては類似性を見つけることよりも相違を見つけることの方が容易である。</li> </ul>																																				
結 論	推論および一般法則の発展	<ul style="list-style-type: none"> <li>下の表のことがらは人々によっておこなわれますか、それとも人々によらずに生じますか。</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>人々に</td> <td>人々に</td> </tr> <tr> <td></td> <td>よって</td> <td>よらずに</td> </tr> </table>		人々に	人々に		よって	よらずに	<ul style="list-style-type: none"> <li>左下のような表を黒板に書く。矢印は関連性を示していることをつげる。表に示された出来事は人々によらずに生じるか人々によってのみ生じるかを子どもたちに決定させる。</li> <li>生徒の注意を一覧表にむけさせもし砂漠に人がいなかったらとり去らなければならない項目を指摘させる。</li> <li>この一覧表からどのような考えを得ることができるか一般化させる。</li> <li>導入での砂漠についての子どものたちの考えの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちが遊牧民と自然環境との関連性についていくつかの説明をする機会をもつまで質問をつづける。</li> </ul>																												
			人々に	人々に																																			
	よって	よらずに																																					
<table border="1"> <tr> <td>水 木</td> <td>関連している</td> <td>→</td> <td>オアシス</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>激しい雨 乾燥地</td> <td></td> <td>→</td> <td>洪水</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>少 雨 水の必要性</td> <td></td> <td>→</td> <td>井戸</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ラクダの群 ヤギの群</td> <td></td> <td>→</td> <td>市場の品物</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>強い風 砂 暑い空気</td> <td></td> <td>→</td> <td>長いゆったりした衣服</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>水 良い土壌</td> <td></td> <td>→</td> <td>農業</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	水 木	関連している	→	オアシス			激しい雨 乾燥地		→	洪水			少 雨 水の必要性		→	井戸			ラクダの群 ヤギの群		→	市場の品物			強い風 砂 暑い空気		→	長いゆったりした衣服			水 良い土壌		→	農業					
水 木	関連している	→	オアシス																																				
激しい雨 乾燥地		→	洪水																																				
少 雨 水の必要性		→	井戸																																				
ラクダの群 ヤギの群		→	市場の品物																																				
強い風 砂 暑い空気		→	長いゆったりした衣服																																				
水 良い土壌		→	農業																																				

		発問	資料	教授・学習活動	教師への注意事項
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・もし砂漠に人がいなかったらどの項目をとり去らなければなりませんか。</li> <li>・この表からどのようなことを一般化することができますか。</li> </ul>		記録を示す。彼らの考えが正しかったかどうかを確認する。	

<注> この単元展開は、Taba-Durkin-Frankel, *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*, p.p. 56-61 Chart 3 にできるだけ忠実に、筆者が、発問と資料の流れをより明確化できるよう、再編成したものである。