

# 社会科学学習における「問い」と「応答」の指導展開

吉川幸男

The Development of Instruction in Teaching Social Studies  
focusing on "Questions" and "Answers"

YOSHIKAWA Yukio

(Received September 25, 2015)

## 1. はじめに

社会科の授業における言語コミュニケーション空間において「問い」と「応答」は社会の探究としてどのような関係にあり、「学習指導」という営みはその関係をどのような方向へ展開させようとするものなのか。このことを授業の実際に即して追究することが本稿の課題に他ならない。まずはこの課題を取り巻く状況を以下に述べる。

社会科の授業における「問い」に関しては今日、2つの動向がみられる。特に授業研究に熱心な教員による、よく工夫された授業になるほどその傾向が現れる。

第一は「問い」を発する主体である。この30～40年の社会科授業づくりにおいて、教師が発する問い、すなわち「発問」は大きな位置を占め、種々の実践書、啓発書においても子どもを動かす「発問づくり」が議論されてきた。<sup>1)</sup> 今もこの点は、特に中学校段階においては大きくは変わりがなく、「発問」で学習展開を引っ張る授業は研究授業としてもしばしば行われる。ところが近年、特に小学校段階においては「発問づくり」に替わって「学習問題づくり」「学習課題づくり」が意識されるようになってきた。<sup>2)</sup> 「発問」が教師が発する「問い」であるのに対し、「学習問題」「学習課題」は子どもと共同で作上げてゆく「問い」であるため、問う主体が大きく転換している。近年では教師が発する「発問」であっても、「子どもの問いになっているか」という観点からその妥当性が問題にされるようになってきているように、「問いの主体」の問題は今日的なアクティヴ・ラーニングの動向とも相まって大きな関心事になっている。

第二は、出発点としての「問い」に対応する到達点である。通念的には、授業を構成する集団が教師・子どもを含めた複数者である以上、「問い」にはそれに対応する「答え」を求めることが想定されていて、何らかの「答え」が共有された時点がその「問い」の到達点と見なされよう。ところが近年（社会科ではかなり以前からそうであるが）、「問い」は発せられても「答え」を共有するに至らない授業事例が多く試みられ、しかもそれが必ずしも否定的に評価されていない。「課題解決型」とうたわれていても、必ずしも「解決」されていない授業は社会科では決して珍しくない。<sup>3)</sup> では「解決」しないなら「問い」はどこに向かって進行しているのかとなると、それはさまざまである。より大きな「問い」に拡大発展する場合もあれば、より小さな個別的な「問い」に沈潜してゆく場合もあり、あるいは別の新たな「問い」に次々に移ってゆく（このケースがいわゆる「這い回り」とよばれるのかもしれない）こともある。いずれにしても「問い」に対して明確な一つの「答え」が対応し、それに向かって学習が進行するのではなく、「問い」を起点にさまざまな方向に発展してゆくの今日の社会科学学習の傾向とし

て存在する。<sup>4)</sup>

周知のように社会科の発足以来、「問題解決学習」は社会科の本質をなす方法原理とされてきた。しかしその形態は多様であり、当然「問い」は必ずしも教師の提示する「発問」とは限らず、「解決」も明確な一つの答えに集約されるわけではない。そのような中で後に、一定程度「系統」化された内容に対して「問題解決」的な手法で学習させる動きが広まり、例えば1970年代には「探求学習」、さらに1990年代には学習指導要領に「適切な課題を設けて行う学習」が明示されるようになると、教師によって設定される「発問」や「課題」が、明確な到達目標とともに現れるようになる。そしてこうした学習が教育実践の世界では「問題解決的」な学習、「課題解決型」の学習などと称されるようになる。このような経緯を念頭におくと、近年の2つの動向に関しては、「新しい」わけではなく、もともと多様な起源と脈絡をもつ「問題解決」という概念が社会科の学習に種々雑多に導入され、その結果さまざまな混乱がもたらされてきた中での今日的な発露にすぎないとも解されよう。

しかし当然、学習論史としてはそのような側面があるとしても、まさに現在の状況、すなわち「問題解決」の対象としての「問題」が地域共同的なものではなく、はるかにグローバル化したりコンテクストが複雑化し、その一方で「解決」の手がかりとなる情報はネット空間にあふれ地域的コミュニティが希薄化する環境に暮らす子どもの状況に応じた今日的な状況の中で、現れてきたこの2つの動向に対しては、そこにおける「学習指導」のあり方が確立されなければならない。さもなければ、「問い－応答」のコミュニケーションの中で教師の立ち位置はどうあればよいのか、そこにおける「学習指導」とは何か、その実際的な方途が不明なままになるからである。その中であって本稿は、実際の授業における「問い－応答」の事例における指導の可能性を探ることを通してこの課題に取り組み、基本的な「学習指導」の方向性を切り開こうとするものである。

この目的のため、以下では、直近の1～2年の間に山口県内で行われた授業事例から「問い」と「応答」の事例を取り上げ、それらにおける社会科学学習指導の方向の可能性を探ってゆく。

## 2. 社会探究における「問い」－「応答」の展開と発展

### (1) 社会探究における指導の方向性をめぐって

社会科の「問い」に対し、「答え」に至らない「応答」指導の方向は、仮説的にはいくつか想定され得る。その想定は、この「応答」がどのような方向に展開すれば、社会の探究として多面的な「広がり」と内面的な「深まり」を得るものになるのかという点に関する論拠からくるものである。「答え」に至らなくとも、こうした方向を「指し示す」ような指導が行われるならば、それは社会科の学習指導として十分有効な指導と見なされよう。では、社会の探究がそのような方向を獲得するというこの内実は、どのようなことをさすのであろうか。こうした包括的な問題を一般的に論ずるのはいささか抽象論にすぎるので、ここでは筆者が以前から行ってきた研究、筆者が以前から行ってきた授業実践、社会の探究に関する近年の動向、の三者を検討対象として取り上げてみよう。

まず第一に、筆者は以前の論考において、ある中学校社会科教師が授業の「発問」を設定してゆく過程を追跡し、そこにおける「問い」の視点の構造を明らかにした。<sup>5)</sup> それによれば、「問い」の視点には二種類の往復が含まれている。一つは、事象に密着し、事象内部に沈潜する方向と、逆に事象から離れ、はるかな高みから遠景的に事象を観察する方向との視点往復であり、もう一つは、事象がまさに発生した時点と現在を含む後の時点との視点往復である。前

者は視点の「上下移動」であり、後者は視点の「前後移動」といえる。「上下移動」は上方に移動するほど事象の見方は鳥瞰的・概念的になり、下方に移動するほど行為的・物語的になる。「前後移動」は前方に移動するほど今日的で現在の課題意識が反映するようになり、後方に移動するほど事象の生起時点の脈絡が反映するようになる。

この論考は歴史学習の場合を取り上げたものであり、そこで「問い」の対象になるのは歴史的事象であった。しかし、歴史的事象の場合に固有なのは視点を「前後移動」させる場合に「前」すなわち事象の生起した当時時点から出発する点くらいであり、おそらく社会科の地理や公民の領域で扱われる事象の場合は、この点が「後」すなわち現在時点からの「問い」が立てられることになろう。このため、歴史的事象に限定せず、あらゆる社会的事象にこの2つの視点移動を拡張しても、基本的な問題は生じないと考えられる。そして、社会科の学習に関していわれる思考の「広がり」「深まり」について、視点の「上下移動」が「広がり」に、視点の「前後移動」が「深まり」に関連していることを推測することができる。

第二に、筆者は過去数年において、義務教育最終期（中学校第3学年の学年末）に、社会科で身に付けた「見方・考え方」を総合的に活用できる授業を計画し、実施している。<sup>6)</sup> この数年間の授業を積み重ねる中で、こうした「活用」における一定のパターンが浮かび上がってきた。それは次の3つの要素から成っている。①取り上げる社会的事象に関して「他に同様な例はないか」「外国ではどうなっているのか」など、内外の類例を調べ比較を行うというパターン、②取り上げる社会的事象に対し「なぜそのようになったのか」など成立の経緯を歴史的にたどり、その背景を探ってゆくパターン、③上記の①②を踏まえ、これからどのようにしてゆくのがよいかを考える、という3要素である。この3要素には社会的事象に対する種々の「見方・考え方」が集約的に現れているとみられる。すなわち①は比較という操作を通して共通するものを一般化し、差異を特殊・個別化することになり、概念・モデルと個別事例との関係を形成する方向に向かうものであり、現在探究している社会的事象がどこでも起こり得る一般的なもののか、それとも特殊なものかを判断していく意味で、思考の「広がり」と解されよう。②は社会的事象の成立・変動に着目してその事象に現れる人間行為の意図・意味を探り出す方向に向かうものであり、現在探究している社会的事象に関わった人の意図や結果を解明する意味で、思考の「深まり」と解されよう。③は①②の探究の上に立つ総合的な社会的判断力となる。

第三は、社会を探究することに関する近年の動向である。いくつかの論考によれば、1970～80年代を境に（高度成長の終焉を境としたりアメリカの世界支配終焉、冷戦の終結等、境目の設定はさまざまようであるが）、主観性・曖昧性を排除して決定論的法則を明らかにしようとしてきた古典科学のパラダイム、またそれに立脚しようとしてきた社会科学は大きな転換点を経てきたという。転換以降のいわゆる「ポスト近代」では、近代社会が想定していた個人と社会の関係が根本的に問い直され、「テキストとしての社会」という発想から言語ゲームとしての社会理論が説かれたり、「自己論」の観点から過去の記憶の物語が説かれるなど、「社会的なもの」とは何かという問題が、従来科学的研究が等閑視してきた主観性・曖昧性を見直しを伴って再検討されているようである。<sup>7)</sup>

このことは社会科授業論の動向にも反映する。1980年代までは社会科学科の立場に立つ社会科授業論は、どのような社会科学かの違いはあっても、教育実践にかなりの影響力をもっていた。<sup>8)</sup>ところが1990年代以降、社会科学的概念の教授を主眼とする授業実践は以前ほど広範な広がりが見られず、むしろ学校教育そのものにおける「知」のあり方を見直す観点から、社会科授業における「知識」のあり方を問う傾向が広がりつつある。近年になって巷間で言及さ

れることの多いいわゆる「構成主義」などはその現れとみられよう。

## (2) フレームワーク設定 —社会的事象追究の対立的二軸構造—

以上3つの検討から、社会科の「問い」に対する「応答」、さらにそれに対する指導という対話過程を、社会の探究として展開するために、以下の2軸を設定することが有効とみられる。

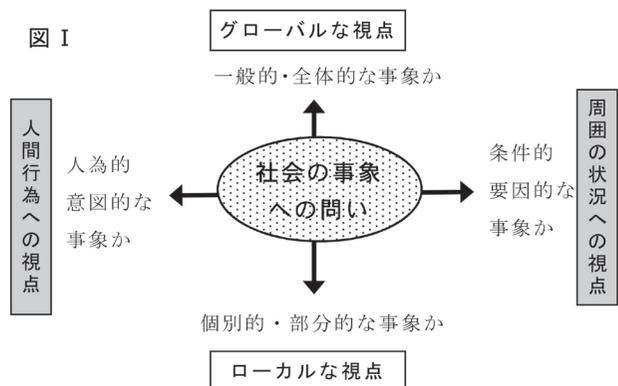
第一の軸は、よりグローバルな方向に展開しようとする方向と、よりローカルな方向に展開しようとする方向との対立緊張関係で成り立つ軸である。「なぜAはBなのか」という問いに対し、「A以外ならBでないのか」「これは一般的な傾向なのか」など、Aを含む他の事象も参照した上でより一般的全体的な傾向をつかもうとする探究方向は前者であり、「なぜAだけがBなのか」「Aの特殊性とは」など、Aにみられる固有の特色をつかもうとする探究方向は後者である。両者は探究方向としては全くの逆方向になるが相互に不可分な関係にある。部分がなければ全体はなく、全体的傾向がなければ特殊性も見えてこない。この「グローバルーローカル」軸は先に考察した視点の「上下移動」、探究の「広がり」に対応するものであり、グローバルな全体方向のみでなくローカルな個別の特色へも向かう双方向性を志向する点で、客観主義を基にする古典的科学主義の見直し、に対応するものともいえる。

この軸は、両極が実体ではなく方向を指し示すものであるため、中間があり得るし、中間よりややグローバル寄り、ややローカル寄り、などという位置取りが可能である。ただ一応、各位置の大まかな性格付けの便宜上、「グローバルな問い・応答」「ローカルな問い・応答」「中間の問い・応答」の3分法で類別してみよう。まず「グローバルな問い・応答」は、問いとしてはより一般的・全体的な関係や構造を問うことになるため、「なぜ一般にAは～なのか」など一般的・全体的傾向が成り立つ原理的な関係や構造を述べる問いや応答になる。これに対し「ローカルな問い・応答」は、個別事象・個人行為・個物状態や価値を問うことになるため、「なぜA(固有名)は～なのか」など「個」に関する問いや応答になる。そして「中間の問い・応答」はその中間、すなわち部分集合の傾向、特色を問う問いや応答として現れる。

第二の軸は、社会の事象をより人間の意図的・行為的な方向でとらえようとする方向と、より社会状況的・要因的な方向でとらえようとする方向との対立緊張関係で成り立つ軸である。ある社会的事象に対し「なぜそうなったのか、なっているのか」など客観的事態の成立要因をつかもうとする探究方向は後者であり、「なぜそうしたのか、今もしているのか」など人の行為の意図をつかもうとする探究方向は前者である。この両者は循環的な関係にある。「事態」に対して「人」が目的や意図をもって働きかけることによって社会的事象が発生し、この結果が蓄積されて事態となり、また次の意図的行為を働きかける動きとなる。この「行為ー状況」軸は先に考察した視点の「前後移動」、探究の「深まり」に対応するものであり、自己をとりまく現在の形成物語に近接してゆく。

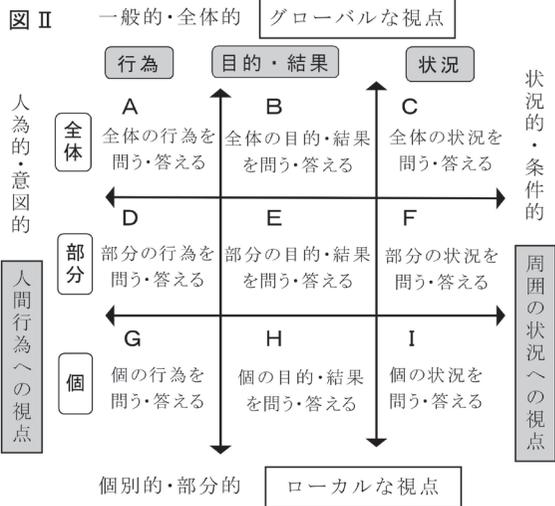
この軸もまた、両極が視点の方向性を示すものであるため、中間項あるいは両方向の混交する位置があり得る。ここでも便宜的に三分法で、「人間行為に着眼した問い・応答」「社会的状況に着眼し

図 I



た問い・応答」「中間あるいは両者に着眼した問い・応答」の三者に類別してみよう。まず「人間行為に着眼した問い・応答」は、その行為が行われる背景の脈絡を問うことになり、その脈絡の中での行為の意味を追究する問い・応答になる。「社会的状況に着眼した問い・応答」は社会的事象を成り立たせている物事の関係やしくみに関する問い・応答になる。また「中間あるいは両者に着眼した問い・応答」は両者に眼を向けることになることから、その社会的事象がそのようになっている意図や目的、結果や別の可能性を追究する問い・応答になってゆく。

社会科授業で取り上げる社会的事象を、以上の二軸で展開してゆくならば、およそ図Ⅰのような概念図を描き出すことができよう。「問い・応答」の往復を通して、この四方向に展開してゆければ、その事象に関するより広く、深い視野を獲得できる学習展開が可能になる。さらにこの二軸を、先に考察した三分法でマトリクスを設定すれば、およそ図Ⅱのような9領域の区分が可能になろう。この9領域(A～I)に、実際に授業で展開される「問い」と「応答」を当てはめるならば、教師は社会的事象を見どどのような視点で問い、子どもはどのような視点で応答し、それに対して教師はどのような視点での指導が開かれているか、などという指導方向を見定めることができよう。



### 3. 社会科授業における「問い」「応答」の実際と指導の可能性

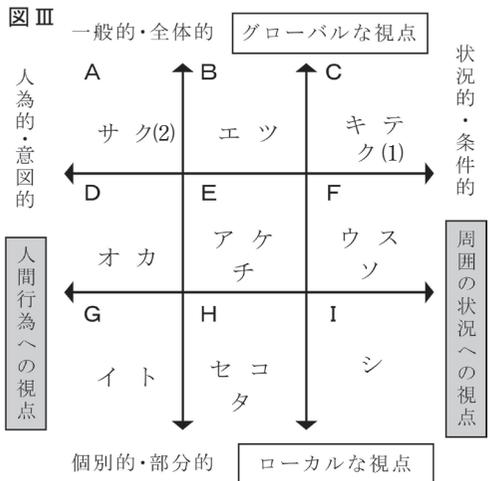
それでは、実際の社会科授業で交わされている「問い-応答」の事例を取り上げ、そこにおける学習展開の実態と可能な指導方向を探ってみよう。ここでは事例として、2014年4月から2015年7月まで、附属学校ほか山口県内の中学校で行われた授業20例を取り上げる。これらの授業は公開または非公開の研究授業として実施されたものが多いが、普段の授業として実施されたものも含まれている。<sup>9)</sup> なお各授業における「問い-応答」の抽出は、授業実施時にビデオカメラ（位置固定）を設置し、収録した映像音声から行っている。

まず、この20例の社会科授業から、この授業で最も主となるとみられる問いを抜き出し、以下に列挙する。これらはいずれも教師側から発せられたもの、あるいは導入場面でのやり取りを経て教師側で集約され提示されたもの、いわゆる「発問」である。本来的には「問い」は「発問」だけとは限らないが、対話的な授業にするためにまずは教師側で問いを立てることから取り組んでいる中学校現場の実態に即すれば、結果的に「発問」を取り上げざるを得ない。

- ア. どうして日本が大国ロシアに勝利することができたのか
- イ. なぜ江戸幕府は大阪の復興にすぐ取りかかったのか
- ウ. どうして古代の戸籍は女性が多いのか
- エ. なぜ1月1日の過ごし方が変わってきたのか
- オ. アヘンを使って銀を回収するイギリスの行動をどう思うか
- カ. ヨーロッパ人はなぜはるばる日本に来たのか
- キ. どうして殖産興業や文明開化を産業革命と言わないのか

- ク. なぜ中小企業の技術力が高いのか(1) 就職するなら中小企業か大企業か(2)
- ケ. どうして御家人の生活は苦しくなったのか
- コ. どうして水に恵まれない田原市で菊の栽培が始まったのか
- サ. 銀行は倒産しないように国が守った方がよいか
- シ. どうして対馬は大きく描かれているか
- ス. 琉球王国の明への朝貢回数が最も多いのはなぜか
- セ. どうして国営企業の幹部は「石油がナイジェリアを不幸にした」と言うのか
- ソ. (第一次大戦後の) 国の発展と国民生活はどう関係しているのか
- タ. 1733年江戸で初めて打ちこわしが起こったのはなぜか
- チ. タイが工業化を進め経済成長できたのはなぜか
- ツ. コンビニが日本の社会に定着したのはなぜか
- テ. なぜ少子化が進んでいるのか
- ト. なぜペリーは大西洋を回って日本に来航したのか

この20事例の「問い」を先の図Ⅱのマトリクスに当てはめてみると、図Ⅲのように期せずして実に均等に類別できる。このことは、実際に中学校社会科授業で交わされている「問い-応答」のうち、教師による「発問」に関しては大きな偏りや際だった傾向がなく、全体への問いから個物への問いまで、状況への問いから行為への問いまで、さまざまな性質の問いが満遍なく提示されている現状があることがわかる。あえて何か傾向を探るならば、「エ」「ク」「サ」「ツ」「テ」という「公民的分野」の授業で提示される「発問」が、一般的・全体的な問いとして立てられる傾向が強く現れることがわかるが、分野の性格を考えれば当然予測されたことといえよう。問題はこれらの問いに、どのような視点からの応答が現れるか、そして教師側がそれにどう対応するかという点である。



以下では20事例から「発問」が中央(E)と4つの端点(ACGI)に位置する5事例を取り上げ、その応答と指導を探ってゆく。

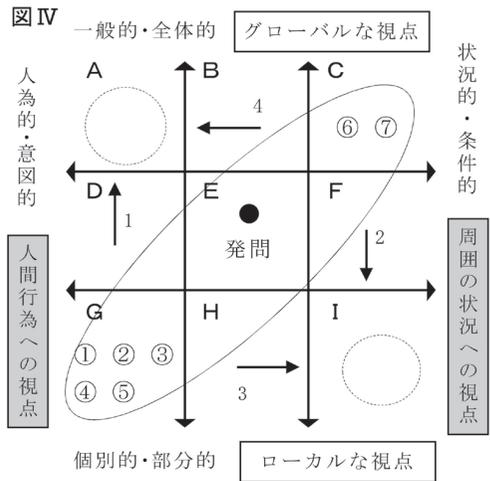
### (1) 事例チ. 「タイが工業化を進め経済成長できたのはなぜか」

この事例は地理的分野の世界の諸地域「アジア」の授業で提示された発問である。これは「経済成長できた」という結果を問い、「タイ」という個別の国家を取り上げているので「個」への問い、すなわちマトリクスでいえばHとみなすこともできるが、述部が具体物ではなく「経済成長できた」という包括的な表現である点、この授業で取扱われるタイ国内の諸事象に対して包括的に「タイ」という国家レベルの主部を用いている点において「全体」的要素を含んでおり、ここではEの方が妥当と考えられる。

この発問への応答は、収録によれば以下①～⑦のような応答が発せられている。なお、以下の4事例でも同様であるが、ここでの応答の掲載順は授業進行の時系列順である。

- ①工業団地をつくった
- ②首相が「タイをアジアのデトロイトに」として輸入自由化した
- ③道路港湾の整備をした
- ④税金を安くした
- ⑤タイが日米の自動車会社を積極的に呼び込んだ
- ⑥働く人が増えた
- ⑦資源

このうち、①～⑤はタイ政府の個別政策を答えたものであり、「個」レベルの行為に関する応答（図ⅡでいうG）である。これに対し⑥と⑦はタイの場合に限らず、経済成長が可能な一般的な要件を答えたものであり、一般的全体的な、状況に関する応答（同C）といえる。したがってここでの問いと応答の関係は図Ⅳのように表すことができる。このやり取りにおいては左下から右上に至る楕円内、すなわち一般的な状況下におけるタイ政府の個別政策、という圏内での会話が進行している。そして反面、破線の円で示した2つの圏内、すなわちA、一般的全体的な行為（経済成長を促すために行われる一般的な諸政策）、及びI、タイに固有な状況（タイの人口状況、資源状況等）は視野に入っていない。そこで、この対話の進行状況において教師の採り得る学習指導としては、①～⑤の応答に対し「そういう政策をやっているのはタイだけなのかな」という一般化への方向付け（図Ⅳ矢印1）、また⑥、⑦の応答に対しては「タイの人口、資源を確かめてみよう」という個別化への方向付け（図Ⅳ矢印2）があり得よう。さらには、①～⑤の応答に対し「このような政策をできたのはどうしてかな」という状況に目を向ける方向付け（図Ⅳ矢印3）、また⑥、⑦の応答に対しては「労働力・資源があればどんなことができるか」という行為・政策に目を向ける方向付け（図Ⅳ矢印4）も採り得るであろう。



この対話の進行状況において教師の採り得る学習指導としては、①～⑤の応答に対し「そういう政策をやっているのはタイだけなのかな」という一般化への方向付け（図Ⅳ矢印1）、また⑥、⑦の応答に対しては「タイの人口、資源を確かめてみよう」という個別化への方向付け（図Ⅳ矢印2）があり得よう。さらには、①～⑤の応答に対し「このような政策をできたのはどうしてかな」という状況に目を向ける方向付け（図Ⅳ矢印3）、また⑥、⑦の応答に対しては「労働力・資源があればどんなことができるか」という行為・政策に目を向ける方向付け（図Ⅳ矢印4）も採り得るであろう。

## （2）事例サ。「銀行は倒産しないように国が守った方がよいか」

この事例は公民的分野の金融の仕組みに関する学習で提示された発問である。この問いのマトリクス上の位置は、「国が銀行を守る」という一般的な政策判断に関するものであるので明らかにAである。これに関する応答も「守った方がよい」「守らない方がよい」という二者択一の選択肢により、結論的にはAで答えることが求められる。しかし、結論を導くまでの理由を併せて応答すると、応答した子どもはA以外の経由地を経ていることがわかる。実際の応答は以下の通りであった。

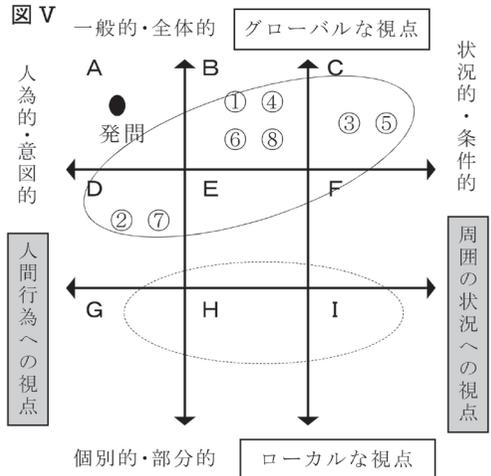
（守った方がよいとする応答）

- ①預金が返ってこないと経済が悪くなる
- ②預けてたのになくなるのは困る。保護されてたら安心感
- ③銀行が倒産→連鎖倒産
- ④銀行の数が多。被害が出ないようにする

(守らない方がよいとする応答)

- ⑤銀行も企業。資本主義の原則からはずれる
- ⑥銀行を守ることによって競争をしなくなる
- ⑦預ける人がより大きな所に預ければ被害少なくなる
- ⑧守っていたら国にも限界

これらの応答のうち①④⑥⑧は「～すれば〇〇」という結果を招く」「そうならないためには△△」など、一般的な結果を予見しており、Bから思考を出発させている。さらに③と⑤は連鎖倒産、資本主義の原則という客観的な状況・事態をもとに述べており、Cの着眼に立つものといえる。これに対し②⑦は預金者という行為主体を設定し、そこから述べている点で、立脚点はDになっている。(図V)したがってこの授業の「問い-応答」の会話進行は、A B C Dというかなり全体的一般的な位置に偏って進行しており、個別具体的な内容に乏しいという特徴をもっている。公民的分野に宿命的ともいえるこうした傾向に対する学習指導としては、図Vの下方の破線楕円に示す要素を加えてゆくことが考えられよう。例えば②⑦の応答を活かし、預金者という部分集合の立場から考察したり、融資を受ける地域の事業者という立場に気付かせる方策もあり得よう。また具体的な銀行の事例で学習を展開するということも考えられる。



### (3) 事例ト。「なぜペリーは大西洋を回って日本に來航したのか」

この事例は歴史的分野の「開国」に関する学習で提示された発問である。この問いはペリーという特定の人物の行為を問うもので、マトリクス上の位置は明らかにGである。これに対する子どもからの応答は、以下の通りであった。

- ①おだやかだから
- ②陸地があるから
- ③速いから
- ④大西洋側がアメリカ領だった
- ⑤太平洋側からくると江戸幕府にばれる。外様大名の多いところに
- ⑥食料・燃料のため
- ⑦アジアの他の国にも交渉・用事があった
- ⑧クリミア戦争が起きていた

この授業では、上記のうち⑦の応答を受けて教師側がさらに次の発問を発している。

「ペリーは、日本にはついでに來たのか、それとも日本が目的だったのか」

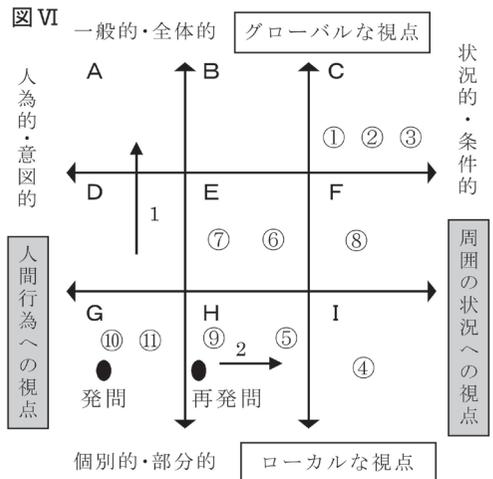
この問いも、問い自体としてはペリーの行為を問うものであるが、何らかの状況に対する目的を強く意識させるため、ややH寄りの問いとも解され得る。これに対して子どもからの応答は、以下の通りであった。

- ⑨ついででなかったら太平洋を通るだろう
- ⑩大統領の国書を持ってきたから日本が目的

⑩測量を江戸湾で行っている。日本が目的

この事例における各応答の位置は、かなり分散している。最初に次々発表された①～③は、内容的に正確かどうかはともかく、時代や地域を超えた普遍的な状況を述べようとしたものでC、その次に出された④は「この当時」のアメリカ領が大西洋側であったことを述べたものでIとみなされよう。ここまではペリーの行為をとりまく背景的状况から推察しているのに対し、次の⑤からは目的からの推察になる。⑤は内容はともかく個別状況下での目的に着目したものでH、⑥⑦はこの時代の状況下での推察としてEとみなされよう。さらに最終盤に出された⑧は再度状況に立ち返り、この時代の情勢を述べたものでFといえる。その後の教師の対応である再発問は⑦を受けたもので、これに対する応答⑨は再発問に直接応答したものでH、⑩⑪は個別の行為からの推察でGとみなされる。以上の関係は図VIのように描き出すことができる。

このような応答の拡散における教師側の対応としては、「問い」の起点であるGから、D、Aのように一般的全体的な視点へ方向付ける方法（図VI矢印1）、もう一つはGからH、Iのように状況的な視点へ方向付ける方法（図VI矢印2）の2つが考えられる。例えば「大西洋を回ってアジアに来たのは欧米人はペリーだけか」「当時日本とアメリカの交通路はどれが一般的だったのか」などという問いかけは前者であり、「ペリーにはどんな条件でどんな目的があったのか」などの問いかけは後者である。そして実際、この授業で採られたのは後者であり、そのために⑦を拾い上げて再発問をし、⑨⑩⑪を引き出した。この対処は学習指導の一つのモデル的あり方を提起しているとみられる。もちろん前者の方途もあり得た。



同じように⑦を拾い上げ、アメリカ以外の国の動きに着目させるのがそれに当たるが、この授業の指導教師は「行為－目的－状況」の関連理解を優先させたのであろう。

#### (4) 事例シ。「どうして対馬は大きく描かれているのか」

この事例は歴史的分野の学習で、1471年に朝鮮で制作された地図を見て気付くことをあげた後に提示された発問である。古地図における対馬の大きさという個別の事象の状態を問うものであり、マトリクス上の位置はIである。これに対する応答は以下の通りであった。

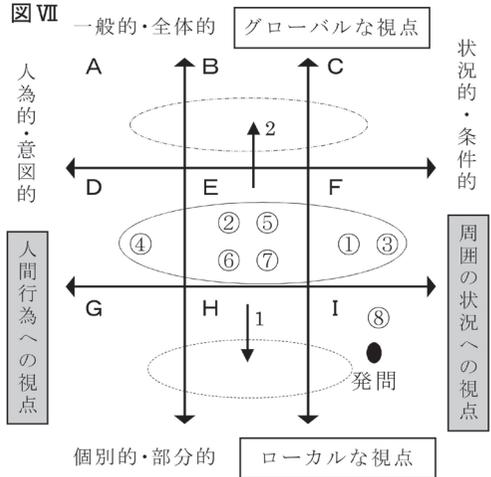
- ①対馬が朝鮮に近いので重要なところを大きく書いた
- ②元寇のとき対馬がじゃました。強いところを大きく書いた
- ③東日本は遠いので正確なデータがなかった
- ④何度も通っている
- ⑤朝鮮のための地図(なので)重要なところを大きく書いた
- ⑥日本を守るために対馬で相手と対抗
- ⑦貿易をしていたのでサービス。貿易を行い、交流が深い
- ⑧昔は対馬が大きかった

この事例における応答は、図VIIのようにD、E、Fという個別と全体の間領域でほぼ応答されている。それはすなわち、朝鮮、対馬、日本という中間領域的地理空間であり、これより

個別の、例えば対馬の人々の個々の営み（図VII破線楕円）や、より全体的な、例えば当時地図は一般に誰が何のためにどのように制作した（図VII一点鎖線楕円）、などという情報は提示されておらず、関心にもとぼっていない。一方、横軸（行為－状況）については、客観的状況に着目する③①⑧、行為に着目する④、意図・目的に着目する②⑤⑥⑦というように、比較的分散しているものとみられる。

応答のこうした傾向の集中と分散については、教師側の指導方向として、対馬の個別事態に関する資料を準備して個別具体的方向を指し示す指導（図VII矢印1）、あるいは朝鮮以外や他の時代における対馬の描かれ方を提示してより全体的方向を指し示す指導（図VII矢印2）があり得よう。

その際、中間領域にある応答②⑤⑥⑦を適宜取り上げ、朝鮮と対馬の具体的関係を探る脈絡で個別具体的方向（図VII矢印1）に向ける指導が必要になるであろう。



### （5）事例キ、「どうして殖産興業や文明開化を産業革命と言わないのか」

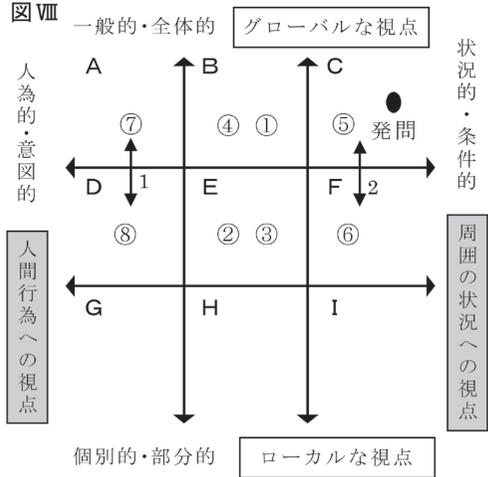
この事例は歴史的分野の殖産興業の学習において、西洋の産業革命と日本の殖産興業・文明開化と呼ばれる事象が、現象的にはあまり違いがないことを図版等で確認した後に提示された発問である。中学校段階の歴史学習には珍しく、事象の呼称を扱うため目線が高く、日本・西洋の状況全体を見渡す位置にあり、マトリクス上ではCからの問いといえる。これに対する応答は以下の通りであった。

- ①産業革命は新しいものの開発、殖産興業は産業の育成
- ②産業革命は自分達で。殖産興業は欧米文化の採り入れ
- ③欧米技術を取り入れただけ
- ④殖産興業は盛んにすることが目的。革命ではない。
- ⑤産業革命は手工業から機械工業へガラリ変わる
- ⑥殖産興業は資本家が少ない。
- ⑦「革命」は下の人が権力を取る
- ⑧文明開化は政策・方針で、革命という言葉は使わない

問いが全体に関する概念的なものであるのに対し、同じレベルの全体論で応答したものが①④⑤⑦である。⑤は状況的変容、⑦は権力奪取の行為、①と④は意図・目的に着目しており、全体論レベルで出た応答は状況から行為までほぼ網羅されている。これに対し西洋に対する日本の特色を述べようとしたものが②③⑥⑧である。⑥は状況的特色、⑧は政策・方針としての特色、②③は意図や目的の特色に着目しており、この部分集合レベルでも応答は状況から行為までほぼ網羅されている。このようにこの事例での応答は個別的なレベル以外のすべての位置に及び、全体論、部分集合論上のすべての観点が引き出された事例といえる。（図VIII）

こうした場合の指導方向は、マトリクス上欠落している個別論（G～I）に導くため、殖産興業で事例となる具体的な官営工場の設立経緯に関わる資料を提示する、などという方策も考えられるが、事前の準備がないと直ちにその場での指導は難しい。その場で可能な指導となれ

ば、むしろ出された応答間の関連に気付かせる指導が有効とみられる。例えば⑦⑧の関連（図Ⅷの矢印1）を取り上げ、「産業革命、殖産興業を推し進めようとしたのは誰か」などの問いを再発問として立て、近代化過程における「上から」「下から」の議論に発展させるという方策がある。また、⑤⑥の関連（図Ⅷの矢印2）を取り上げ、「機械工業が起こるには何が必要だろうか」などの再発問を設定し、は近代化の条件・要因の議論に発展させる、という方策も考えられる。この事例のように応答が分散している場合、どの応答とどの応答を取り上げて次の探究に進めてゆくかを予見することが必要となる。



#### 4. おわりに

上記で取り上げた5事例は、収録した全20事例の一部にすぎないが、マトリクス上の位置がすべて異なる発問を取り上げており、各事例に共通の要素を見出すことができれば、ここに取り上げなかった残り15事例にも内包されている傾向を表すものとして一定の普遍性を持ち得よう。その共通の要素となるのは、以下の3つの傾向である。

第一は、「問い」と「応答」のマトリクス上の位置のズレである。5事例にほぼ共通しているのは、発問の位置と応答の位置が一致する場合はほとんどないのである。例えば先の検討事例サでは、銀行が国を守ったほうがよいかという問いに対して、そのまま悪いだけを答えている応答は皆無で、すべて理由を述べており、その理由が発問とは異なる位置になる。そしてこのように問いと応答の位置にズレが生じることが、次の対応、指導、発展に連なってゆく。その意味では、問いに対して位置が一致するようなような応答で済ませられる問いは、指導上発問とはいえないのかもしれない。教師と子どもの二者関係に限らず子ども同士の関係も含め、複数の話者で社会的な事象の追究活動を行う場合、問いと応答の視点ズレこそが追究発展の源泉であり、教師側は常にこうした視点ズレを起こすように働きかける。ここに社会科学習指導に必須の要件が凝縮されている。

第二は、「応答」が「問い」に対する直接的な「答え」ではないことである。「問い」に対して子どもたちから複数の「応答」が述べられるが、その中のいずれかに「正解」があるわけではない。社会科における「問い」とは「答え」を導くものではなく、社会の事象を追究してゆく取っ掛かりに他ならない。この点は上記第一のことと関連するが、検討した5事例いずれも、明確な到達点としての「正解」を志向したものはなく、様々な視点からの「応答」をつなぎ合わせて共同の理解を構築しようとするものであり、そのための指導が試みられていた。

第三は、複数の応答に対する対応としての指導の2つの方策である。5事例を通して明らかになったことは、問いに対する複数の応答が特定の位置に集中する集中型と、多数の位置に分散する分散型があることである。もちろんその中間もあり、特定の位置に比較的多いが集中とまではいえないという場合もあろう。しかしいずれの場合も、指導の方策には大別して2つある。一つは、応答の位置の「空白地帯」を埋めるという方策である。これは集中型の場合に適した方策といえる。例えば先の事例チ、事例サ、事例シなどは応答の位置の集中型といえるが、

いずれの場合も応答のない視点（事例チならAやI、事例サならG～I、事例シならA～C及びGやH）に向けた再発問や資料を準備することで、社会探究の視点バランスが保たれ、より発展的な方向へ議論を進めることができる。そしてもう一つは、子どもたちの応答から発展の足がかりになるものを拾い、そこから再発問を試みたり、他の応答との関連を考えさせる方策である。これは分散型の場合に適しているが、集中型でも直ちに資料準備などが難しい場合には考えられる方策といえる。例えば先の事例ト、事例キなどは分散型の応答パターンに近いが、応答の中から足がかりを拾い出して、より発展的な方向へ進めることができる。トの場合、実際そうしている。

筆者は冒頭、社会科授業の「問い」における近年の動向として「問い」の主体と「問い」の到達点の変貌をあげ、「問題解決」という概念の見直しにも言及した。事例検討の結果明らかになったことは、社会の事象の共同での追究、そこにおける「問い」の成長発展・深化という、社会科実践の大きな変動が現れてきていることである。片上（2011）は「問題解決学習」に替わり「問題構成学習」を提起している<sup>10)</sup>が、筆者はむしろこうした「問い」の深化発展過程を共同でたどる学習にこそ社会科学学習の今日的意義を見出し、「問題深化学習」を目指す方向が望ましいと思われる。

それに向けて本稿に残された課題もある。本稿で取り上げた事例検討は、主発問となる「問い」とそれに対する「応答」に限定した。しかし現実には、「問い」－「応答」のより発展的な場面はその後の展開にある。今後は「問い」－「応答」の展開をより長いスパンに拡張し、その社会探究の展開過程を追ってゆく必要がある。

## 註

- 1) 「発問づくり」に関する実践書が特に多いのは、有田和正『社会科発問の定石化』明治図書、1988、や西尾一『社会科発問づくりの上達法』明治図書、1989、に代表されるように、1980年代後半から1990年代初頭である。しかし研究物となるとこれよりやや遅れ、森脇健夫「社会科発問の展開」柴田義松ほか編『社会科授業づくりの展開』日本書籍、1994、児玉修「社会科における発問」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』1994、など、1990年代中葉以降が中心になる。
- 2) 「学習問題づくり」は北俊夫『新社会科・学習問題づくりの指導技術』明治図書、1990、以来、主に1990年代の小学校実践で意識されるようになり、現在も小学校社会科に関する実践研究主題に時折現れる。「学習課題づくり」はさらに近年のものである。（岩田一彦編『小学校社会科学習課題の提案と授業設計』明治図書、2009）
- 3) 「問題解決」が社会科の学習で必要かという議論は21世紀初頭の『社会科教育』誌で行われており、そこで原田智仁は問題解決学習の時代は終わった、必要なのは問題解決的思考だと主張している。「解決」が到達点ではないのではないかという意識は以前から研究者・実践者の間にあり、原田がそれを明確に主張したものといえる。（原田智仁「「問題解決」はホントに必要なのか」『社会科教育』No.496、2001）
- 4) 片上宗二は、「問題解決学習」に替わり、学習問題の成立や解決にこだわらず問題を再構成する「問題構成学習」を提案している。これもこの近年の動向を反映したものといえる。（片上宗二『「社会研究科」による社会科授業の革新』風間書房、2011）
- 5) 吉川幸男「歴史授業のための「問い」の設定をめぐる視点の構造」『社会科研究』74号、2011

- 6) 吉川幸男・稲垣宏美・吉安司 「『大学教員による附属学校での授業』の研究視座と意味圏」『山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要』39号、2015
- 7) 時代の趨勢であろうが、今日ではかつてのように自然科学の科学論をモデルにした「社会科学」の概念や方法が説かれなくなり、「社会」の思考や探究方法という脈絡での論考が主となっている。このことは社会科の授業を検討する上でも、視点の設定に大きく影響する可能性がある。本稿の脈絡では、三上剛史『社会の思考』学文社、2010。駒井洋編『社会知のフロンティア』新曜社、1997。森田浩之『社会の形而上学』日本評論社、1998。片桐雅隆『過去と記憶の社会学』2003、などが注目される。
- 8) 広く知られているように「社会科学科」には二種あり、一つは史的唯物論に立脚する認識論・科学論によるもの（例えば教育科学研究会社会科部会『社会科教育の理論』麥書房、1966）、もう一つは近代論理実証主義的な科学論に立脚するもの（例えば森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978）である。ここではその両者をさしている。
- 9) ここで検討するそれぞれの授業事例は、以下より抽出した。
  - ・山口大学教育学部附属山口中学校小研究会における研究授業として実施されたもの  
ア・イ（2014.5.23実施） タ（2015.5.22実施）
  - ・山口大学教育学部附属光小・中学校『初等教育・中等教育研究発表大会』における研究授業として実施されたもの  
ウ・エ（2014.6.27実施） チ・ツ（2015.6.26実施）
  - ・山口大学教育学部附属山口中学校研究発表会における研究授業として実施されたもの  
ケ・コ・サ（2014.11.21実施）
  - ・山口大学教育学部附属光中学校内の研究授業として実施されたもの  
ク（2014.11.10実施） ス（2014.12.8実施）
  - ・山口県中学校教育研究会社会科部の研修会における研究授業として実施されたもの  
オ（2014.7.4実施） セ（2015.2.10実施）  
テ・ト（2015.7.3実施）
  - ・山口県立高森みどり中学校・高森高等学校『中高一貫教育授業発表会』における研究授業として実施されたもの  
カ（2014.10.10実施）
  - ・山口大学教育学部の学部授業「社会科授業研究入門」で参観した授業  
キ（2014.11.10実施 附属山口中学校）  
シ（2014.11.27実施 附属光中学校）
  - ・山口大学大学院教育学研究科の大学院授業「社会科教育特論Ⅰ」で参観した授業  
ソ（2015.4.22実施 附属山口中学校）
- 10) 片上宗二 上掲4) pp.49-50

【付記】本稿は、平成27年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（研究代表者：吉川幸男 課題番号26381212）による研究成果の一部をもとに作成したものである。