

# 小学校歴史授業「話し合い・討論」のための類型別指導方略

吉川 幸男・梶山 啓二\*<sup>1</sup>

The Strategy of Guidance for the Types of Students to "Discussion" in Elementary Learning of History

YOSHIKAWA Yukio, SUGIYAMA Keiji\*<sup>1</sup>

(Received January 5, 2017)

キーワード：歴史学習、話し合い・討論、小学校歴史授業

## はじめに

本稿は、前々号（第41号）掲載の同著者による小稿<sup>1)</sup>の続編である。前稿での課題は、「話し合い・討論」の歴史学習が向かう方向を、教師の指導と評価という観点から探り出すことにあった。このことは「話し合い・討論」を行っている学習者集団が、全体としてどのような学習進行過程を辿ってゆくのかを追跡することでもあった。これに対し、本稿では個々の子どもにおける「話し合い・討論」への関わり方を取り上げる。教師の指導と評価という面からみれば、前稿では子どもたちの集団全体への指導を検討したのに対し、本稿では個々の子どもへの指導を検討することになる。

今日、授業実践研究の重点が「授業構成研究」から「学習指導研究」へ移りつつあることは、確かな動向として指摘することができる。<sup>2)</sup> もちろん授業づくりに関する研究の重要性が薄れたわけではないが、学習者集団を包括的にとらえ、一斉授業を前提とした授業づくりのみでは、今日の多様な子どもの状況への対応に限界がある。むしろ今日ではそのように「構成」した授業を実施する場合、いかに多様な子どもの反応に対応しつつ有効な「指導」へと方向付けるのかという点に関心が注がれる。通常、授業において教師による「指導」は学習集団全体に向けた「全体指導」と、特定の個人あるいは小集団に向けた「個別指導」との二層から構成されるが、「全体指導」に重点が置かれている限り、従来の授業研究のあり方を大きく転換する必要はなく、「指導」の問題は授業づくりの研究の延長に他ならなかった。学習指導案レベルにおいても「児童（生徒）観」「指導観」はあくまで一般的包括的に記述すればよいからである。

これに対し「個別指導」を問題にするようになると、授業づくりとは別個に「指導」の領域を立てる必要が生じる。今日の授業研究において「質的研究」が注目され、「エスノグラフィ」などという手法が盛んに試みられるのも<sup>3)</sup>、学習者個人レベルの学びのコンテクストを解明し、その中で授業と指導の意味をとらえようとする関心からであろう。しかしながら容易に予測されるように、教科指導において個々の学びのコンテクストを検討するにあたっては固有の難しさがある。教科の授業にはそれぞれ「ねらい」があり、到達目標があり、評価観点がある。それらと、学習者個々の学びのコンテクストとの関係は、どのように設定された上で「指導」が行われるべきものなのか。そこには教科固有のコンテクストのとらえ方が確立されるべきであり、それに基づいた「指導」の方向が示されることが必要ではなかろうか。

そこで本稿が試みる手法は、きわめて古典的ではあるが、類型化である。学習者集団の一般的包括的なとらえ方と、学習者個々の学びのコンテクストのとらえ方との中間に、学習者集団内の子どもをいくつかのタイプ別にとらえる類型的なとらえ方がある。このとらえ方の意義は、教科指導の「ねらい」を画一化せず、また完全に個々の学習者のコンテクストに依存しないことにより、複数類型の学びに対する教科固有の「指導」方向を探る点にある。

この目的のために本稿が検討対象とするデータ（「話し合い・討論」場面の発言プロトコル）は2つある。1つは、前々号に掲載した「第4時（1）における話し合い」（pp. 184-186）を取り上げる。この時間の

\* 1 山陽小野田市教育委員会

「話し合い・討論」は「聖武天皇が大仏をつくったのは成功か失敗か」を話し合いのテーマにしており、他の時間より多様な視点からなる主張と参加態度が表出しているからである。以下ではこの事例を「大仏建立」と表記する。そしてもう1つは、上記の授業が行われた同じクラスで、約5か月後に行われた「文明開化」の授業の一場で、授業が実施された学校の所在地への鉄道敷設をめぐる話し合いを取り上げる。以下ではこの事例を「鉄道敷設」と表記する。同じ学習者集団が数か月後にどのような「話し合い・討論」を行うのかを追跡することにより、集団内の類型の進化発展の過程を探ることができる。

以下ではまず「大仏建立」のデータから、小学校歴史学習にみられる「話し合い・討論」への参加のあり方の類型を抽出し、次に「鉄道敷設」のデータから、その類型の変化・進展を追跡してゆく。そして最後に、そのような類型と変化・進展過程が歴史学習としていかなる意義を有するのか、そこにおける教師の類別指導、類型別の関わり方とはどのように描き出されるものなのかを考察する。

## 1. 「話し合い・討論」への参加類型

今日、小学校の授業研究において「全員参加」が理念的に掲げられることは珍しくない。しかしその場合、「参加」とは何を言うのか、何をもち「参加」とするのかを明示化することは決して容易ではない。教科によっても異なるであろうし、取扱う題材によっても参加の基準は多様であろう。このような中において社会科歴史学習における「話し合い・討論」への参加を検討するにはまず、そこにはどのようなタイプの参加があり得るのかという類型を抽出する必要がある。そこで初めて、社会科歴史学習指導としての参加への指導領域及び指導方略が成立するであろう。

そこでまず、前々号 (pp.184-186) に掲載した「大仏建立」の発話プロトコルに含まれるC1～C76の発言を検討してみよう。これらの発言を、発話者別に区分すると、複数の児童によるざわざわしたつぶやきを除けば、児童A～児童Lの12名によって発言されたものであり、内訳は以下の通りである。<sup>4)</sup>

児童A：C1、C2

児童B：C4、

児童C：C5、C7、C8、C9、C10、C14、C18、C25、C26、C27、C29、C33、C37、C38、C42、C43、C44、C49、C54a、C55a、C55b、C61、C63、C64、C67、C68、C73、C74、C75、

児童D：C6、

児童E：C12、C13、C28、C30、C32、C34、C56、

児童F：C15、C16、C17、C51

児童G：C19、C20、C21、C40、

児童H：C23、C24、

児童I：C31、C66、C72

児童J：C36、C53

児童K：C45、C47、C59、C69

児童L：C52

上記のように「発言数」だけをみれば、児童Cが群を抜いて多い。この児童Cの発言内容をみれば、他の児童の発言に常に付け加えたり反論したりしているために、結果的に発言数が多くなっていることがわかる。次いで発言数の多い児童Eもそのような傾向があり、他の児童の発言にコメントする発言パターンを常態化している児童は発言数が多い。また発言数こそ多くないが児童Iもこうした発言パターンを有している。

これに対し、児童A B F G Jは自分の主張だけを述べる、という型で、他者の意見にほとんど左右されることがない。上記のC E Iのような児童からは反論されることがあっても、それに対して再反論することもなく、一貫して自己の主張を保持し続ける。このため、このような発言傾向を有する子どもにとって「話し合い・討論」の意味とはなんであろうかという疑問も生じるが、この点は後掲の事例で再度検討する。

残りの児童D H K Lは発言数が少なく（Kは回数上は4回あるが内容は身振りやつぶやきが多い）、その内容をみると他者の発言に強く影響され、共鳴したり同意を述べていることが多い。

そして上記3類型に加えてもう1点見逃せないことは、この授業が行われた教室には20数名の児童がいたはずにもかかわらず、12名しか発言していない点である。「話し合い・討論」という形態において発言がな

いことは参加の要件を欠いているようにみられるが、提出物などをみればこの時間中にも他者の意見等を参照しながら自己の学びを述べており参加していないわけでは決してない。むしろ発言しないという参加の形態も1類型とみなすべきであろう。

以上ような傾向から「話し合い・討論」の場における参加類型として、次の4類型が浮かび上がってくる。

類型Ⅰ：他者の意見にかかわらず、自分の考えだけを述べる。

類型Ⅱ：他者の発言に対抗し、異論・反論を述べる。

類型Ⅲ：他者の発言に同調し、承認や補足意見を述べる。

類型Ⅳ：その場では発言しない。

この4類型そのものは「話し合い・討論」の場面における行動を表面的にとらえただけの類型にすぎない。それゆえ、ここから直ちにそれぞれに対する社会科歴史学習としての指導方略を導き出すことはできない。さらに検討しなければならない点は2つある。1つは、これらの類型は学習者集団の時間的推移により、中長期的にはどのように変動してゆくのか、という点である。具体的には、例えば自分の主張だけを述べる子どもはその後もずっとそうなのか、それとも他者の主張を受け入れるようになるのか、あるいは発言しない子どもはその後発言するようになるのか、などという点である。そしてもう1つは、これらの各類型での発言は、歴史学習の内容としてはそれぞれどのような「主張」を述べているのか、という点である。

## 2. 「話し合い・討論」への参加の動態

まずは、上記4類型の変動過程をたどってみよう。先の「大仏建立」の授業が行われた同じクラスで、約5か月後に行われた「鉄道敷設」の授業を取り上げる。

最初に、この授業の単元上の位置、主眼、学習過程を以下に示す。

○単元名「明治の国づくりを進めた人々」（本時4/7）

○主眼：自分の住む地域への鉄道の敷設に賛成か反対かの意見を持ち、話し合う活動を通して、文明開化の意味をより深く理解することができる。

○学習過程

①教科書の絵から西洋風なものを見つける。

②教科書を読んで、文明開化についてまとめる。

③鉄道の敷設に賛成か反対かを考える。

④新しい時代の学問についてまとめる。

⑤もう一度、鉄道の敷設についての自分の考えをまとめる。

この授業の中で「話し合い・討論」の場面は③であり、話し合うテーマは「小野田に鉄道がひかれる計画です。賛成ですか、反対ですか」という問いで、当時の人々の立場から考えるというものであった。この場面に入る直前の②では、明治初期に西洋の制度や技術が導入されるようになり、西洋風のものは何でもよいとされ、日本の文化を軽く見る風潮があったことを学習しており、その脈絡を受けての討論場面であった。鉄道という西洋からもたらされた文明を、当時の小野田の人々はどのように受けとめたのか、その事実事象の再現をめぐる話し合いであり、事象の今日的解釈ではない。この話し合いは当初の計画より大幅に延び、結局④と⑤は時間切れで実施に至らなかった。

その「話し合い・討論」場面の発話プロトコルを以下に示す。この場面はまず黒板に賛成・反対の領域をつくり、そこに各自名札を貼り終えたところから始まる。なお以下の表記で「T」は教師の発話を示すが、児童の発話を「C（）」のように示しているのは、（）内のA～の記号が、先の「大仏建立」の発話でのA～の話者と同一であることを示している。例えばC1（D）という表記は、「大仏建立」の授業で発言した児童Dの発言を示している。また（）のない発話は複数児童のつぶやき等で話者が特定できない場合を表す。

### 小野田「鉄道敷設」における話し合い

T1：はい。比較的、賛成が多いようですが。

T2：真ん中って人もいますね。新しい。まあ、いいや。聞いてみましょうか。少ない方からだいたい聞いていますので、完全反対派から聞いてみましょうかね。M君、E君、I君、D君。完全反対派から聞いてみま

しょう。はい。じゃあ、D君からいってみよう。

C1（D）：はい。えっと、電車が（電車？）電車っていうか、昔の機関車はお金もかかるし乗るのに、なんか進んだら黒い、ちょっと体にあんまりよくないものを、煙を出しながら走るから環境に悪い。（同じです。）

T 3 : はい。体に悪い。同じですか？でも？つけ加えですか、J 君どうぞ。  
C 2 (I) : はい。あと線路を引くのにもまたお金とか材料とかかかるから。  
T 4 : ああ、料金だけじゃなくて、(ああ、ああ) 作るのにもお金がかかるってことか。はあ、はあ、作るのにお金がかかる。  
C 3 (G) : 先生、質問です。(はい。) その作るお金ってその地元の人が出さなくてはならないんですか？  
T 5 : 国が作っていったので、まあ、国の税金から作っていると思います。その人たちだけではないと思います。はい。じゃあ、F 君。  
C 4 (E) : えっと、D 君のやつに似ているけど、便利だけど、ものすごい便利だけど、一番安いところで4000円だから、半端ない。  
T 6 : 高いってことね。4000円が。M 君。  
C 5 (M) : はい。よさを残して、環境を大切にしたいから。  
T 7 : 鉄道を作ると地域のよさはなくなる？  
C 6 (M) : 鉄道をひくと、その森っていうか、たとえば森だとすると、森の木を伐採してしまうから。  
T 8 : ああ、自然破壊になるっていうことか。そういうこと？(はい。) 鉄道を作るときに、自然を破壊して作るんじゃないかっていうことやね。はい。なるほど。じゃあ、間の人は残っちゃってもらって。こっちの賛成の人、教えて下さい。賛成の理由を教えてください。はい、じゃあ F 君。  
C 7 (F) : はい。お金はかかるけど、重い荷物とか、があったときに、すぐに乗って、そここのところまでいけるから賛成です。  
C 8 : (つけ加えがあります。)  
C 9 : (意見があります。)  
T 9 : つけ加えて、C 君。  
C 10 (C) : 重い荷物って、交通手段をよくするために。  
T 10 : 交通手段？  
C 11 (C) : えっと、それでいろんなものを取り入れたりできるから。鉄道でもものを持ってきてもらって。  
T 11 : ああ、鉄道でものを運ぶ。人じゃなくて。  
C 12 (C) : 人じゃなくても、ものを運んだりしたら(なにがええんかね) したら、ほしいものとかが鉄道で運ばれる。  
T 12 : はあはあはあ。地方にもほしいものを運んでいけると。(おおー)  
C 13 : (意見があります。)(意見があります。)  
T 13 : 物流とかいう考えやね。ものの流れやね。その意見に意見？これに意見やね。はい。じゃあ、J 君から行こう。  
C 14 (I) : はい。この鉄道だったら、汚い空気が出るから、馬車だったらいけないんですか？  
C 15 : (はい。その意見に反対があります。)  
T 14 : 煙。馬車じゃダメなの？馬車じゃダメなの？D 君どうぞ。  
C 16 (C) : 本当はほしい、すぐにほしいときとかあるから、そういうのですぐもらえるっていったら、鉄道っていったら速いから、それもあるし、一気にたくさんものを運べるという、あるし、馬車だったら少ない量しか一回に運べないから行き来を何回もしなければならぬから  
T 15 : 速くたくさん運ぶには鉄道がいいだろうと。(はい。) ちょっとそのへんはあれなんじゃけど、F 君行こうか。  
C 17 (E) : えっと、さっき C 君が言ったやつはものを運べる、物流がたくさんできるって言ったんだけど、そんな明治時代にはアマゾンとかないから、機関車とかは人を乗せるためにあるから、物流とかはできないと思います。  
C 18 : (えっ。)(できるのはできるやろ。)  
T 16 : これは、ないじゃろってこと？  
C 19 (E) : あるかもしれないけど、そんな、人を乗せるための機関車やけえ。  
C 20 (C) : (そういうわけじゃないよ。でも、貨物列車だって)  
T 17 : 人が中心じゃないかって言うのが E 君の意見ね。(はい。)  
C 21 : (がやがや)  
T 18 : はい。分かりました。そこはおさえちよう。別の話がありますか。その話がありますか。じゃあ、E 君にその話を聞いてから行こう。  
C 22 (D) : えっと、機関車？機関車やったら一回出たら、ちょっとまた待って、また回ってくる？ん、待ち時間。  
T 19 : ああ。はいはい。馬車とかだったら、頼んだらすぐにいけるって言うこと。  
C 23 (D) : だけど、機関車だったら、一回進んだら何分待ちとか時間がかかって  
T 20 : 待ち時間があるんじゃないか。一日何かしかはしらんじゃんってこと  
C 24 (D) : そういうことです。  
T 21 : そういうことか。(手を挙げている児童に) それは？  
C 25 (I) : D 君に意見があります。それは、年表を見たんですけど、鉄道が開通する一年前に郵便ポストができてから、それ以上郵便系を作らないでいいんじゃないかと思えます。  
T 22 : 鉄道はなくても郵便はできていると。(はい。)(拍手)  
C 26 : (質問があります。)(他教人挙手)  
T 23 : ちょっとなんの意見なのかが分からないんですけど。…E 君に反対の意見から聞いてみましょう。

C 27 (K) : あ、待ち時間か、ええと、短いところだったら普通に馬車でいいけど、長い距離だったら、馬で先にいっちゃっても時間が、長い距離は鉄道を使うから馬で行くよりどっちみち速い。鉄道の方が。  
T 24 : 長い距離はやっぱり鉄道の方がいいだろうということやね。  
C 28 (D) : (先生、馬が)  
T 25 : 馬が  
C 29 (D) : いや、あの、鉄道で、行っても、馬の方が直接その場に行けるから、駅に止まってそれからどうやって運ぶんですか。  
T 26 : こっちは直接行けないということね。駅から駅しか行けないじゃないと。  
C 30 (D) : それから、そこまでもって行かなくちゃ行けないけど、馬車なら直接行ける。  
T 27 : その場所に行ける。  
C 31 (D) : 安いからお得。  
T 28 : 安いかどうかはわからない。C 君。  
C 32 (C) : 郵便ポストって言うけど、郵便ポストって手紙とか入れるから、  
C 33 : (がやがや) (郵便ポストの話やないやろ)  
C 34 (C) : だって、I 君が郵便ポストって  
T 29 : 郵便ポストが、鉄道がひかれる前からあったって  
C 35 (C) : 郵便って、ポストとかだから、手紙とかを入れるんだから、大きい荷物とかは入らないと思います。  
C 36 : (いったらええやん)  
C 37 (I) : (押し込めば入るんじゃないん)  
T 30 : 大きい荷物になったら、鉄道の方がええやろうということね。そういうことね。他の意見もあるかもしれんから聞いてみようね。はい、じゃあ、N 君。  
C 38 (N) : えっと、もしも、若い人とかは、体力があるから歩いてもいいけど、もしもお年寄りが歩くとしたらちょっとお年寄りが重い荷物とかもっていたら体力がかなり減少するし、大変だと思うから、それなら鉄道を作れば、  
T 31 : お年寄りに優しいだろうということね。  
C 39 (N) : お年寄りでも簡単に着くし  
T 32 : お年寄りでも簡単に行けるね。はい。O 君どうですか。  
C 40 (O) : はい。鉄道があるかないかで比べたら、あった方が全然便利だから、  
T 33 : 便利というのは？(お年寄りとかに？)  
C 41 (O) : えっと、鉄道が別になくてもいいかもしれないけど、あったほうがないよりみただから  
T 34 : ないよりいいだろうと(はい。) ないよりよいと。  
T 35 : 他人、ないですか。いっぱいいるけど。(名前シールをさして)  
C 42 (C) : (O 君につけ加え)  
T 36 : はい、C 君。  
C 43 (C) : 駅にはなんか、お店とかあるから、売店があるからそこで、お昼ご飯が食べれない人とかそこで弁当を買って  
T 37 : なんの話？  
C 44 : (がやがや) (その時代ないよ)  
T 38 : ちょっといきなり売店があったかどうか分からないですよ。あったんかなあ？(無いと思います。)(どうかよく分からないんですけど。ちょっと置いておこう。鉄道があった方がええかどうかって言う話じゃけえね。J 君お願いします。)  
C 45 (I) : 鉄道で長い距離を走ったら、確かに速いけど、その長い距離に線路を引けると、地形も関係あるし、まあやっぱり、空気も汚れるしどうせ駅に着いたら、とよりも歩くんやし、馬車は直接行けるけど、列車って言うか鉄道は駅まで行って、年寄りもなんも歩かなくちゃ行けないから馬車の方がいいんじゃないですか。  
T 39 : 馬車の方がいいんじゃないの？  
C 46 (C) : (馬車は危険が多い)  
T 40 : んー。ちょっとさ、このへんの、言っていない人何人かいますか？P さん。  
C 47 (P) : いろんなところに行って旅がしたい。  
T 41 : あ、旅がしたいんだ。(笑) いや、そんな人もおるかもしれない。旅がしたいんなら、鉄道があった方がいいだろう。はい、どうぞ。  
C 48 (Q) : はい。鉄道は差別とかなくて、誰でも乗れるから。  
T 42 : そうか、そうか、あれを思い出したんじゃね。江戸時代の駕籠とかそういうのを思い出したんじゃね。江戸時代の駕籠はえらい人しか乗れなかったやん。鉄道は誰でも乗れるからええじゃろう。  
C 49 (D) : (え、でも、水戸黄門見たら、駕籠に普通に乗っていますよ。)  
C 50 : (じゃけ、えらい人は乗れる。)  
T 43 : まあまあ、普通の百姓たちが乗っているのは見ないですよな。  
T 44 : はい。G 君、どうぞ。  
C 51 (G) : Q さんに質問なんですけど、えーと、昔は費用が高くて4000円だから貧乏な人は乗れない人もいるんじゃないですか？  
T 45 : ははは、どうでしょう？  
C 52 (Q) : お金持ちの百姓なら乗れるから。

T46：なるほど。百姓でもお金持ちの百姓なら乗れるんじゃないかっていうことか。  
C53 (C)：(他にもそれについて意見があります。)  
T47：ちょっと、AさんとかJさんとかも間なんだけど、間の人も聞いてみようや。ああ、G君も。じゃあ、G君から聞いてみよう。  
C54 (G)：はい。ぼくはどちらでもなくて、間だと思います。理由は、移動が歩きより速くて、しかも遠くへ行って便利だけど、現代に比べ費用がとても高く、技術もまだまだだから、安全の保障がなくて危ないからです。  
T48：危ない。危ないっっちゃう意見か。  
C55 (C)：(はい。反対意見があります。)  
T49：危ないって考えた？危険。スピードが出るからね。はい、どうぞ。  
C56 (C)：えっと、伊藤博文がおって、博文がおって、その人は船で外国に行って、イギリスか忘れたけど、どっかの外国に行って、そこでは日本にまだ取り入れられてない電灯とか列車とかがあったから、その技術を勉強して作ったんだから、安全の保障はあると思います。それに運転手は誰でもできるわけじゃなくて、免許を取った人ができるから安全です。安全だと思います。  
T50：これは違うんじゃないか。危険はないだろうという意見もある。Kさん、聞いてなかった。  
C57 (J)：反対意見は、H君と一緒になんですけど、危険と一緒になんですけど、もうひとつあるんだけど、なんか江戸時代と比べて、明治はいくら江戸時代に近くてもけっこう発展してるから、そんな遠くまで行ってものとか買いに行く必要とかなないから、行く必要とかなないから反対と、あと賛成はよくわかんない。  
T51：そんなに遠くに行く必要があったのかなあと思うのね。  
C58：(がやがや) (こんなど田舎に…)  
T52はい。じゃあ、Aさん。  
C59 (A)：賛成も反対も、賛成の方は多分鉄道があったら便利って言う鉄道の長所で、反対の人は短所をいっているから、えっと鉄道が来てても考え方は人それぞれだからどっちでもいい。  
T53：はい。じゃあ、D君は？D君よう発表するね。  
C60 (D)：はい。あの、電車でしたらたくさんの人が乗ってまして、一回の事故でその多数の人が死ぬ。  
T54：ああ、この危険の方ね。  
C61 (D)：死ぬんですけど、馬車だったら、多分1人で乗ると思うんですけど、もしも馬が暴走したりしてもその1人しか  
T55：こっちは1人しか死なないからいいですか？  
C62：(がやがや)  
C63 (D)：だから、電車は一回の事故で  
T56：これが言いたいわけね。一回の事故でたくさんひとが危険に合うと、それが言いたいわけね。どんな意見か分からないんだけど、3人立ちよき。N君も？はい、C君。  
C64 (C)：はい。資料集81ページを見たら、鉄道の開通、新橋から横浜と書いてあって、なんか列車には、列車を見てる人もいるし、すぐ逃げられるように、ドアも自分ですぐ、今で自分で開けれないけど(まあ、場所によって開けられる所もあるけどね)開けれそうだからもしすぐ災害とかあったら一両が小さいから、一両ごとの人数も少ないからすぐ逃げられるから、そこまで亡くなる人はいないと思います。  
T57：あ、これ。多数の人が危険ということね。そんなに危なくないだろうということね。はい、どうぞ。  
C65 (I)：やっぱりぼくは鉄道は安全とは言えないと思います。なぜなら何種類も同じ線路に電車が通っていると、その列車の線路が一個ぶっ壊れたら全部のやつがそこに引っかかって何度も事故が起きるけど、馬車ならば一個で数人しか人間を運ばないから事故があってもすぐに…  
T58：やっぱり大事故に繋がるのはこっちだろうということね。H君どうぞ。  
C66 (G)：えっと、危険って言ったのはぼくなんですけど、確かに電車は危険だけど、馬車とかよりは、なんていうん、割的に言うと、割合じゃないか。密度的じゃないか。あの、事故の(起こる確率)起こる確率だったら、多分馬車の方が多いと思います。  
T59：危険って言うけど、馬車も危険じゃろうと。(だって馬が暴走したらどうするん)危険度で言ったらこっちが高いかもしれんけどっていうことね。N君。  
C67 (N)：さっき、H君、反対派の人がいったように、お金はかかる、費用はかかるし、危険度も大きいけど、でも、費用がかかっても、鉄道とかもしかしたら乗りたいって言う…  
T60：乗ってみたいって言う人はおるじゃろうということ？  
C68 (N)：そういう人もおるし、ちょっと鉄道に興味があるとか…  
T61：そういう人もおるじゃろうね。今でも新しい、例えばリアモーターカーができたって言えば乗ってみたいって言う人はおるでしょう。新しいなんか遊園地に新しい乗り物ができたって聞けば乗ってみたいと思うでしょう。(あるあるある)それはあるでしょう。  
C69 (F)：(反対があります。)  
T62：そろそろ終わりがたつたんですが、F君。  
C70 (F)：危険の反対で、普通に座っちゃったら、安全だと思います。

C71 (C)：(がやがや) (シートベルトをつけたら安全です。)  
T63：シートベルトがあるかねえ。  
C72：(がやがや)  
T64：はい、最後。I君、どうぞ。  
C73 (I)：はい。ぼくはN君が行っていた意見は、危険度も高いし、お金もかかるって言ってたんですけど、その危険度も高くお金もかかってわざわざ乗りたい人っているんですか？  
C74 (N)：(笑い) (そこまで考えてなかった…)  
C75：(はい) (意見があります) (はい)  
T65：ええ、終われないやん。  
C76 (C)：(まだもう1時間あるから)  
T66：あるけど、もう1時間は新しいことをしなきゃならないでしょう。はい、じゃあ、O君。  
C77 (O)：J君に意見です。列車に乗りたかったとお金持ちしか乗れないと思います。  
T67：結局4000円もするからお金持ちだけだろうということね。はい、D君。  
C78 (C)：もし、お金がなくて乗りたいなら、段ボールとかで電車を作って…  
T68：なんで段ボールで電車を作らんじゃあないのん。(笑い)  
C79 (C)：違う違う。おもちゃみたいなんで、乗りたい人が作って…  
T69：それはどうかな。はい、J君。  
C80 (I)：O君がさっき、お金持ちだけが乗るって言ってましたけど、  
C81：(ちがうよ)  
C82：(お金持ちと、電車に乗りたいなって思っちゃう人)  
C83 (I)：だって、死に行くようなものやん。  
C84：(がやがや) (どんだけ危険度高いん)  
T70：それほどね。乗ったら必ず事故に遭うってほどのものじゃあないよ。ちょっとだけ伸ばさせてね。そうするとよ。たぶんね、当時もみんなのように賛成の人もおれば、反対の人もおったと思うんよ。たぶんね。住民はね。でも、結果的には日本全国に鉄道をのぼして行って、そこ小野田駅の写真を入れたけど、小野田にも明治30年代にね、鉄道がひかれてすね、九州の方まで続くわけですよ。当時はまだつながってないけどね。つながっていくわけなんだけど、じゃあ、結局政府が進めていったってことだよ。 (はい。) 政府は何で進めていったんかね？住民の中には賛成の人も反対の人もおったんよ。国民に旅させたいかえ？(違う)なんで政府はこんな物作っていったの？そこが問題やろ。A君どうぞ。  
C85 (K)：重い荷物。  
T71：重い荷物。  
C86 (G)：(え、そこ？)  
T72：その荷物って何？国民が重い荷物をもってたいへんじゃろうかえ、鉄道をつくっちゃろうってこと？  
C87 (K)：いや。政府たちの荷物。  
T73：あ、政府の荷物を運ぶため？  
C88 (K)：で、少しだけは貸しちゃうって感じ。  
T74：じゃ、G君はどう思う？  
C89 (G)：えっと、これは西洋から取り入れた文化だから、絶対に西洋の方が技術とかが進んでるってことだから、それに負けたくないため。  
T75：ああ、西洋に追いつくために、日本すごいじゃろうってところを見せるために鉄道をひいたんじゃないか。D君どう思う？  
C90 (C)：それと逆で、西洋の文化が、すごいということになっているから、これが西洋の文化だって、西洋の文化が嫌な人に見せつける。見せつけて、みんなが日本風の文化を捨てる(捨てる？)捨てはしないんですけど、  
T76：西洋の文化を取り入れるため？やっぱり。  
C91 (C)：取り入れるためって言うか、取り入れて…わかりません。  
T77：わかりません。じゃあ聞くけど、そういう見栄、それもあつたと思うんよ。日本が進んでいるって見せたいって言う。そういう見栄だけで作っていったんかね？外国に対する見栄だけで作っていったんかねえ。  
C92 (C)：(いや) (工業発達のため)  
T78：うん。今言ってくれた工業を発達させようと思ったら何がいるの？  
C93：(お金)  
T79：お金もいるねえ。  
C94：(技術)  
T80：技術もいるねえ。物があるんじゃないんですか。  
C95：(あ、じゃあ、取り入れるため) (輸入、輸入)  
T81：輸入もあるじゃろうし、いろんなものを必要なところに持って行ってから作っていかんじゃあないでしょう。  
C96：(あ、そういうことか)  
T82：そういう意味で、だれか言ってくれたけど、物流というものを日本国内のいるところを持っていったり、あとは軍事的な意味もあるかもしれんよ。兵隊をすぐにあるところに送りたいとかさ。そういう意味で、国民にどうかしちゃうというよりは、こっ側のものを運んだりとか、軍事的な要素で政府はこれを作ったんじゃないかなというふうに思います。  
C97 (G)：(わかりました。)

T83：だから、たぶんね、賛成の人も反対の人もおった中で鉄道はどんどんひかれていったよっていう話です。  
 C98 (K)：(結局みんなは賛成になってるってこと?)  
 T84:いや、いいんですよ。みんなは。さっき、Bさんがいろんな考えが

あっていいと思いますって言ってたけど、そうなんだよ。住民としてはね、いろんな考えがあつていいと思います。  
 C99 (C)：(住民じゃけえ、十人十色なんかねえ)

## 2-1 2つの事例間の変容

以上の発話記録から、発話回数だけを単純集計すると、多い順からC23回、D12回、I9回、G7回、K・Nが各5回、という順になり、児童Cが突出して多いことは5か月前の「大仏建立」の授業と変わらない。しかし「大仏建立」では発言の少なかった児童Dが一転して多言になったり、「大仏建立」では全く発言しなかった児童が「鉄道敷設」ではMNOPQとして発言者に加わるなど、発話者にかなりの変動がみられる。そこでこの「鉄道敷設」の話し合いでの発言を先の4類型にしたがって区分し、「大仏建立」の話し合いと対比すると、表Iのように示すことができる。

表 I

	大仏建立	鉄道敷設
類型 I	ABFGJ	AFJKMOPQ
類型 II	CEI	CDEGI
類型 III	DHL	N
類型 IV	その他 (MNOPQを含む)	その他 (BHLを含む)

この「大仏建立」と「鉄道敷設」の対比から、次の4点が特に注目される。

①「大仏建立」で発言しなかった5名が「鉄道敷設」で発言しているが、大半は類型Iである。つまり他者の発言に関係してということではなく、自分の考えだけを述べている。②「大仏建立」で類型IIであった児童は「鉄道敷設」でも類型IIである。つまり他者の発言に対して対論を述べる発言は変わらない。③「鉄道敷設」になって類型IIに移行した児童がおり、「大仏建立」では類型I・IIIであった。④「大仏建立」で類型III・Iとして発言した3名の児童が「鉄道敷設」では発言がない。

ここから推察されることは、類型IIという発言パターンが「話し合い・討論」においてこの4類型では最も進化した型であり、そこに至るまでの途上に類型I・IIIが位置付けられることである。発言しない類型IVの児童にとって、類型I・IIIまでは授業で取扱う題材に応じて比較的容易に渡り歩くことができるのに対し、類型IIは乗り越えるべき段差がある。他者の発言に対論を述べるのは、子どもにとって高いハードルになっている。学習指導という面からみれば、発言しない類型IVの子どもを類型I・IIIまで導くことは活動形態や教具類を工夫するなど可能としても、類型IIまで引き上げることはかなりの指導力を必要とする。

ただ全体的にみれば、5か月前に行われた「大仏建立」から「鉄道敷設」までの間に、類型IIの発言をする子どもは、類型I・IIIから移行して増えており、以前は発言しなかった子どもの多くが類型Iに移行して増えている。参加の度合という面で見れば「鉄道敷設」は「大仏建立」よりも「話し合い・討論」として活発化しているとみられよう。この要因は何であろうか。予測できることは2つある。1つはこの5か月間にわたる教師の継続的な指導による「話し合い・討論」による学びの定着であり、もう1つは「大仏建立」と「鉄道敷設」との「話し合い・討論」の論題設定の違いである。両者は深く関連すると思われるが、まず次節で前者を、そして章を改めて後者を検討してみよう。

## 2-2 「話し合い・討論」による学びの定着

小学校に限らないが「話し合い・討論」を歴史学習で継続的に進めるには、この学習形態の有効性・有益性が学習者の間に共有され、それをもとに学びのスタイルとして定着していく必要がある。「話し合い・討論」をしても結局無駄だという意識が浸透している集団の状態ではこの学習形態を進め、続けることはできないであろう。それでは上記の「鉄道敷設」の授業に至るまで、この学習者集団では「話し合い・討論」の有効性がどのように共有され、定着してきたのであろうか。

この点を探るため、この「鉄道敷設」における「話し合い・討論」の実施前と実施後で子どもたちの理解にどのような変容が起きたかを追跡してみよう。「話し合い・討論」実施前に、小野田に鉄道が引かれる計画に賛成か反対かを記述させ、実施後 意見が変わったかどうかを記述させたデータをもとに、その内容を検討する。以下の表IIではそのいくつかを示す。

表Ⅱ

児童	類型	話し合い実施前	話し合い実施後
P	I	賛成：いろんな所に行って旅をしたい。	自分の意見が一番。でも、あ～って思ったことはあった。煙を出すな。安くしろ。
D	II	賛成：楽	変わらない。お金もかかってじこしに行く人はいるのか
L	IV	賛成：歩くのは疲れるので、鉄道だと楽で、遠くまで行けるし、お年寄りにも優しいから	賛成です。反対の人の意見も分かるが、必ず事故に遭うわけでもないし、楽だから。
Q	I	賛成：この時代は西洋風の文化がもてはやされているから。体には有害だけど、誰でも乗れるのでいいと思う。	反対の人の「危険」という言葉を聞いて、賛成から反対になった。
C	II	賛成：交通手段をよくすると、いろいろなものが来るから作るべき。	変わらないままでした。でも、危険があるには賛成です。
I	II	反対：空気が汚い。値段高い。	やはり反対だ。鉄道より船の方がよい。
無記号	IV	賛成：お金はかかるけど重い荷物とかを持って歩いていたら体力がなくなるし、疲れるからそういうときは機関車に乗れば楽だから。	賛成は変わらないけど、ものを運ぶために作るという理由
無記号	IV	賛成：ないより、あった方が便利だから。	人のためではなく、もののためだと分かった。
A	I	どちらでもない：行動するには便利だけど、値段が高い。どっちでもいい。	工業とかを発達させるために政府が作るんなら、住民がどうこう言ってもしかたないと思うなあ
G	II	どちらでもない：移動が歩きより速くでき、しかも遠くに行けて便利だけど、現在に比べ費用が高く、技術もまだまだだから危ないし、安全の保障がない。	どんなに農民が意見を言っても、どっちみち政府のお偉い人が決めるから、お偉い人の考え次第だと思う。そしてぼくはどちらでもない。

まず上の3名、児童P・D・Lには「話し合い・討論」は新たな情報を得る意味があり、その情報を得た上で自分の考えを再確認している。意見自体は変わらないが、事故の危険や煙の害を想定した上での賛成であり、より多様な要素を含み入れた総合的判断へと進めている。

次の5名、児童Q・C・Iと発言のない無記号2名には、「鉄道」に対する概念変容がみられる。Q・Cは鉄道の文明的な側面のみをとらえていたが、危険性という別の面をも視野に入れるようになっており、無記号2名は鉄道を人が乗るものというとらえ方から物を運ぶものというとらえ方に変わっている。Iの場合は船と対比して輸送手段としての鉄道をとらえている。

次の2名、児童A・Gは、実施後、この当時住民が賛成反対を議論する意味があったのかという点にかなり懐疑的である。このような態度は実施前には現れないことをみると、「話し合い・討論」を通して得たものは、国家の政策的視点からみた地域住民の位置という社会構造的視野である。

以上のように、「話し合い・討論」の成果として学習者個々にもたらされるものは、新しい情報を得た上での総合的判断、概念の変容、構造的視野の獲得である。この3つの成果を、どの類型に属する児童が主に達成するのかという傾向性はみられない。どのタイプの児童にも包括的に作用し、3つのうちいずれかの成果をもたらしている。「大仏建立」「鉄道敷設」のいずれの授業でも発言せず記号のない児童でさえ、上記のように授業後の記述をみれば概念の変容があり「話し合い・討論」の影響を受けていることが現れている。そしてこれら3つの成果は、鉄道の多面的な要素、現在の鉄道とは大いに異なる存在意義、社会全体における鉄道の位置に関連し、いずれをとっても歴史を題材とした社会科学学習が深化するための不可欠な構成要素であることがわかる。これらの要素を体現しているために「話し合い・討論」は学習者集団に有効なものとして共通理解され、継続的な実施を支えていると考えられる。

### 3. 歴史の題材に関する「話し合い・討論」指導の焦点

「鉄道敷設」の話し合いが「大仏建立」よりも活発化しているようにみられるもう一つの要因として、論

題設定の違いが影響している可能性が高い。というのも「大仏建立」と「鉄道敷設」では、どちらも「成功か失敗か」「賛成か反対か」という二項対立を論じさせているが、歴史学習としての意味は全く違うからである。「大仏建立」に対して成功か失敗かを論じる視点は大仏の完成時点以後、現時点に至るまで非常に広く、しかもどの時点からの視点で論ずるにしても大仏完成以後の時点から回顧的に論ずることにならざるを得ない。これに対して「鉄道敷設」に対して賛成か反対かを論ずる視点は、鉄道がまだ着工されない計画段階の時点で、当時の人々の立場で当事者的に論ずることになる。

換言すれば、「大仏建立」は評価論題であり、「鉄道敷設」は事実論題である。前者での話し合いは遠かれ近かれ事象生起時点から離れて後の時点に視点を移すことになる。これに対し後者では逆に、限りなく事象生起時点に接近し、起こり得た事実に向かおうとする。上記の結果が示すように、小学校歴史学習において後者の「話し合い・討論」のほうが発言が多く、活発化しやすいとすれば、それはなぜであろうか。

### 3-1 「論拠」と「着視点」

「話し合い・討論」の場において、発言が活発に出るのは、内容的にどのような要件が備わったときなのか。ここで留意すべきは、「話し合い・討論」の場における子どもの発言は、一般的な「教室談話」とは異なり、教師だけに向けられたものではなく、学習者間のコミュニケーションとして発せられる点である。教師だけに向けられたものであれば、発言者は、その発言内容自体が客観的に妥当であるかどうか評価（指導）されることを期待する。<sup>5)</sup>しかし他の学習者との意見交換の発言であれば、そこで第一に意識されるのは、その発言内容が理解され得るか、すなわち「主張」として一定程度の説得性を持つことができるかどうかという点である。「主張」として内容を構成する要件が整えられていれば、発言が出やすくなり、「話し合い・討論」は自ずと活発化する。

それでは、先の授業「大仏建立」と「鉄道敷設」の両場面においては、発言している子どもたちはどのように「主張」を構成しているのであろうか。ここで着目するのは「主張」を構成する「論拠」と「着視点」である。「着視点」は先の授業で「成功・失敗」「賛成・反対」を述べる根拠になる事実、「論拠」はその事実を支える資料や経験的論理などのエビデンスをさす。例えば「AだからBがCだ。だから成功・失敗（賛成・反対）」という「主張」の場合、Aが「論拠」、B・Cは「着視点」となる。

まず「大仏建立」の授業で「成功か失敗か」の話し合いにおける子どもの発言（前々号C1～C76）より、単純な相づちや単発的な応答・疑問などを除外し、まとまった「主張」が含まれている発言を抽出したものが以下の表Ⅲである。

表Ⅲ

発言	児童	発言内容
C 2	A	資料2のところ、大仏ができたあとに……流行は減っているんだけど、大流行の方はあんまり変わってないから失敗と思いました。
C 8	C	理由は、その時書いてなくて、普通に考えたら成功だと思ったけど、なんか資料集とか見たら、31ページに行基とその時代、伝染病の流行、飢饉や災害、貴族同士の争いで多くの人々の不安があると書いてあるから、大仏作るのを作ったとしても、それで何か変わるかという不安が生まれていたので、大仏を作ったのは成功だけど、その不安を抱えている人もいるし、だから、失敗でもないけど成功でもないと思います。
C 12	E	はい。なぜぼくが成功だと思うわけは、昔は大流行とか流行したかもしれないけど、あ、したんか、したんだけど、今になってみると何もないじゃないですか。天然痘とか。
C 15	F	はい。えっと。ぼくは、行基も多分一緒に作って、そして弟子たちと一緒に人々に呼びかけていて、それで人が多く来たから、役割分担って言うか、そんなもんをして…
C 20	G	ぼくは成功だと思います。そのわけは、今では世界遺産になり、世界から観光客も来てて、聖武天皇の、天然痘は大流行したけど、治そうという気持ちがあった。
C 26	C	今、天然痘がないと言ったんですけど、天然痘はいろいろな伝染病だから、伝染病でとてもその時代では すごい…だけど、治ったけどそれはただの病気の種類で、他にも、今でもいろいろなそれよりもっとすごい病気がいっぱいあるし、いっぱいあるから、その理由は分かるけど、他にもいっぱい病気はあるから、
C 31	I	さっき、S君は他にも病気はあるって言ってましたけど、それは大仏を作ったせいで、今のインフルエンザとかエボラ出血熱とか、全てが大仏のせいで起こっているわけではないので、ぼくは成功だと思います。
C 32	E	はい。D君に反対で、他にも病気があるんじゃないかっていったんだけど、ぼくは聖武天皇が一番信頼していたあの3人が天然痘でなくなったというのを先生から聞いたので、そのショックで聖武天皇は天然痘を無くしたいと思って、大仏を作ったと思うから、そうだと思います。
C 36	J	はい。教科書の34ページに、聖武天皇の詔が、世界を仏教の光で照らすことを願い、というように書いてあるから、成功したから、今に仏教が伝わっているんじゃないかと思っています。



C38	C	ぼくは賛成じゃないけど、さっきも言ったように半分で、仏教が伝わる、で伝わったのは、行基や聖武天皇が大仏を作り、世界中に仏教を広めようとしたから、その気持ちが今までも伝えられているから広がって、病気の大流行は、ほぼ変わってないから、でも治そうとしたことは分かります。
C47	K	(天然痘を治すために大仏を作っても、大仏を作ったからと言って天然痘が治るわけじゃない。)
C51	F	仏教の、仏教で、仏教の力で国を守って、資料集の31ページの⑥のまんが絵巻のところに、聖武天皇が言ってるけど、仏教の力で国を作る
C52	L	私も、その、聖武天皇が言った、仏教の力で国を守りたいと思っているところは、思ったのはF君と一緒になんですけど、それで、仏教の力で国を守りたいって、聖武天皇が言って大仏を作ったから、作って、それで病気のほうがだんだん減ったから成功した方だと思います。
C53	J	はい。仏教を広めたいと書いてあるけど、大仏を作って仏教が伝わっているから、その大仏を作って仏教を広めたいというのは、
C54a	C	その仏教を広めたいなんですけど、仏教はもともと少しは広まっています、その天皇とか、豪族とかしか、あ貴族、貴族ぐらいしか知らなくて、農民とかは知らなかったから、それで仏教を広めたいという気持ちが、教科書31ページの、聖武天皇の詔と書いてあって、「このたび、人々とともに仏の世界に近づこうと思い、金銅の大仏を作ることを決心した。」と書いてあるから、仏教を広めたいという前に、今ではその大仏が世界遺産にもなり、
C55b	C	骨を埋めるときも、お墓があるじゃないですか。お墓って仏教宗の人が言うことだから、だから仏教派、いや成功
C63	C	天然痘がなくなったのは、医学が発達し、その死んだ人？天然痘で亡くなった人、もしくは天然痘で手術した人の細胞を取り細菌？菌をとってこれにはどういう薬が効くとかいう実験をして、医学で治したんだと思います。
C66	I	D君が、医学のおかげで言ってたけど、何度も災害で反乱が続けば、その研究するところとかもどんどんぶっ壊れて、研究とかする前に、研究とか進まなくて、医学も発達しないと思います。
C67	C	さっきも言ったんですけど、多分、資料集31ページの4コマまんがの4コマまんがの上には伝染病の流行、飢饉や災害、貴族同士の争いが続いて起き、多くの人々が不安を抱えていました。豪族、貴族同士の争いが続くと言うことは、反乱は、大仏作りの反乱という意味だから
C68	C	あとは、反乱は、今のやくざみたいにならざる反乱はあるけど、
C69	K	(でも、多分、これで止めているんだと思います。)(手を大仏の形に)
C72	I	はい。ぼくは、天皇の言うことを聞かせたいも成功だと思います。そのわけは、だれでも、あんな巨大な物を作れば、こんなにこの人は権力やお金を持っているのかと思い、誰でもひれ伏すと思う。
C73	C	天皇の言うことを聞かせたいもあるだろうけど、行基が大仏の中指の前に出したわけは、みんなが公平に暮らせるように、

以上計23の発言が、それぞれどのような「論拠」によって「主張」されているかを類別してみよう。まず前々号で示したように、この授業では「話し合い・討論」のために必要な資料が用意され、それらが提示されているのであるから、通常はそれらの資料が最大の「論拠」になることは容易に推測される。ところが意外にも上記23のうち、そうした資料的根拠に基づく発言はさほど多くない。C2、C8、C36、C51、C52、C53、C54a、C67、C69の計9発言にみられる程度で、1/3強にすぎない。資料以外で「主張」を支えているのは生活経験で得た情報である。C12、C20、C26、C31、C38、C47、C54a、C55b、C63、C66、C68、C72などがそれにあたり、世界遺産になっている、天然痘が今ない、インフルエンザやエボラ出血熱、仏教の世界的広まり、医学の研究などの各情報をもとにした「主張」になっている。さらにもう一つの「論拠」として、この授業に至るまでに学習したことを根拠とする「主張」もみられる。C15、C32、C73などはこれを主とするが、資料的根拠によるC8、生活経験での情報によるC20などにもこの既習経験的根拠が加えられていると見られよう。これらはいずれも、聖武天皇が何を目的に大仏の建立を企図したのだったかという、単元前半の学習内容を参照するものであった。

つまりこの「話し合い・討論」の場面において「主張」の「論拠」は少なくとも3つある。「資料」「生活経験」「学習経験」である。傾向としては、この授業に関する限り、「資料」は「話し合い・討論」を通して常時一定程度「論拠」にされるが、「生活経験」は主に「話し合い・討論」の中盤以降、「学習経験」は主に前半の段階において「論拠」にされる傾向がある。

次に「着視点」を検討してみよう。大仏建立の評価には、その当時の個別事象に着目したミクロな「着視点」からの評価もあり得るし、はるか後世の現代的視野からの評価もあり得よう。C2、C15、C47、C51、C63、C67、C69などは仏教の普及や天然痘の流行など明らかに当時の個別的脈絡での大仏建立の目的からの評価であり、これに対してC12、C20、C26、C31、C32、C36、C38、C54a、C55bなどは仏教の今日的普及や世界遺産、天然痘の克服など現代的視点からの評価である。さらに、C8、C52、C53、C66、C72、C73などは当時の個別事象に着目しながらもその時代の社会の関係や社会情勢を視野に入れての発言といえよう。

つまり、歴史学習の「話し合い・討論」の場面において、「着視点」はやはり3つある。「当時の個別事象への視点」「現在からの包括的視点」「社会の関係や構造からの視点」である。そして大まかな傾向としては、「当時の個別事象への視点」は「話し合い・討論」を通して一貫して底流のように現れ、「現在からの包括的視点」は話し合いの中盤を中心に出現し、「社会の関係や構造からの視点」がおおむね中盤以降終盤にかけて出現頻度が増す、そのような傾向を見出すことができる。

### 3-2 論題の相違による「論拠」と「着視点」

では次に「鉄道敷設」の授業における「賛成か反対か」の話し合いから、「主張」が含まれる発言を同様に抽出し、そして「大仏建立」にみられた3つの「論拠」と3つの「着視点」を基にして類別してみよう。結果は以下の表IVの通りである。（表中の発言番号と発話者の順は同順）

表IV

		大仏建立（評価論題）		鉄道敷設（事実論題）	
		発言	発話者	発言	発話者
論拠	資料	C2, C8, C36, C51, C52, C53, C54a, C67, C69	A C J F L J C C K	C4, C25, C31, C51, C64, C77	E I D G C O
	生活経験	C12, C20, C26, C31, C38, C47, C54a, C55b, C63, C66, C68, C72	E G C I J K C C C I C I	C1, C2, C5, C6, C7, C11, C12, C14, C17, C19, C20, C22, C27, C29, C30, C32, C35, C38, C40, C43, C45, C47, C49, C54, C56, C59, C60, C65, C66, C67, C70, C89	D I M M F C C I E E C D K D D C C N O C I P D G C A D I G N F G
	学習経験	C8, C15, C32, C20, C73	C F G E C	C14, C16, C48, C52, C54, C56, C57, C66	I C Q Q G C J G
着視点	当時の個別事象への視点	C2, C15, C47, C51, C63, C67, C69	A F K F C C K	C1, C2, C4, C6, C7, C14, C19, C20, C22, C27, C29, C30, C31, C32, C35, C38, C43, C47, C49, C51, C52, C60, C64, C65, C67, C70, C77	D I E M F I E C D K D D D C C N C P D G Q D C I N F O
	現在からの包括的視点	C12, C20, C26, C31, C32, C36, C38, C54a, C55b	E G C I E J C C C	C5, C40, C59, C89	M O A G
	社会の関係や構造からの視点	C8, C52, C53, C66, C68, C72, C73	C L J I C I C	C11, C12, C16, C17, C25, C45, C48, C54, C56, C57, C66	C C C E I I G Q C J G

この結果から「論拠」に関して明らかになることは、「鉄道敷設」のような事実論題の場合、その「主張」は圧倒的多数が生活経験を基にしていることである。ここではこの種の「主張」が終始一貫して話し合いを主導し、主に中盤以降、必要に応じて資料や学習経験が「論拠」に引き出されるような支配関係が成り立っている。その中であって1点注目されるのは、このような生活経験的「論拠」主導の流れの中で資料や学習経験を「論拠」に引き出すのは、C・E・G・Iなど上述の「類型II」の子どもたちである。

「着視点」に関しても「鉄道敷設」では視点の大きな偏在があり、圧倒的多数の発言が鉄道の有用性、利便性、安全性等に関する個別事象（個別側面）をとらえた発言になっているのに対し、「大仏建立」で多数みられたような現在から包括的に鉄道を位置付けた発言は少ない。この点に関しては評価論題と事実論題の明確な相違として当然の結果ともいえよう。ただここでも注目すべきは、「社会の関係や構造からの視点」に類別される発言の発話者が、やはりC・E・G・Iなど「類型II」の子どもたちという点である。彼らの発言を辿ると、話し合いの早期の段階で児童Cが「人ではなく物を運ぶ鉄道」（C11、C12）、児童Iが「鉄道が開通する1年前に郵便ポスト」（C25）など鉄道と社会の状況との関係に着目した発言を行い、後半になるとさらに時代状況を総合的に関係づけた発言（C56、C57）というように、関係付けから構造化へと発言を進展させていることがわかる。

以上のように、「話し合い・討論」における「主張」を含む発言を、「論拠」と「着視点」という2面から各3類型に類別すると、この形態の歴史学習に対する指導方略を展望することができる。

「鉄道敷設」のような事実論題の場合に発言が多く、活発化しやすいようにみえるのは、個別事象に対して生活経験を「論拠」にしての発言が容易にできるためであろう。したがって集計すれば発言の圧倒的多数を占めることになる。「話し合い・討論」での発言が少ない子どもにとっても発言が容易である。しかしな

がら、社会科歴史の学習としてこの容易さは諸刃の剣でもある。「大仏建立」のような評価論題においては「論拠」は資料を起点とし、そこに生活経験が関与して多様な解釈が生まれ、その成果が学習経験として蓄積されてゆく。それゆえ、学習経験を「論拠」とすることもまた、学習の継続性として重要な意義を有する。このような3つの「論拠」のバランスの上に進行する歴史学習からみれば、「鉄道敷設」における生活経験への偏在は、教師としては指導の対象にすべき点といえよう。「着視点」に関しても、個別事象の追究に現在の関心が加わり、社会関係構造に向かう歴史学習からみれば、現在の関心が極度に薄いあり方は指導の対象になろう。その点、「類型Ⅱ」の子どもたちは資料や学習経験を参照し、個別事象を関係付け、全体構造に向かう発言を行うので、彼らの発言に含まれる要素を逃さず取り込むことが重要な指導方略になる。

## おわりに

歴史学習「話し合い・討論」の類型別指導方略を探るべく、小学校2事例の発話記録をもとに検討を進めてきたが、ここまでの段階でその輪郭が明らかになってきた。

まず指導方略の基盤となる類型については、「話し合い・討論」への「参加類型」とそこにおける「主張類型」を指定することができる。「参加類型」は第1章で述べた類型Ⅰ～類型Ⅳであり、その中において他者の発言に対論を述べることができる類型Ⅱが他の3類型よりも一歩深化した型とみられる。「主張類型」には、さらに下位類型として「論拠類型」と「直視点類型」が指定でき、「論拠類型」では資料根拠型、生活経験根拠型、学習経験根拠型があり、「直視点類型」には、当時の個別事象への視点型、現在からの包括的視点型、社会の関係や構造からの視点型がある。それぞれの型の表れは「話し合い・討論」の主題の性質（事実論題、評価論題等）によって異なるが、「論拠類型」の3者間及び「直視点類型」の3者間が相互補完し合うことによって歴史学習として意味のあるものになってゆく。いずれかの型に極度に偏在して進行する話し合いは、社会科歴史学習の有効な成果には帰結しにくい。

それでは、以上のような類型指定に対して教師側で可能な類型別指導の方略とはどのように描き出すことができるであろうか。

まず第一に、類型別以前の全体指導である。ここで方略上の重点は2つあり、1つは学習過程のどこに「話し合い・討論」を位置付けるか、それによって「話し合い・討論」の主題を何にするかという点、もう1つは「話し合い・討論」の活動形態をどのようにするかという点である。前者については、本稿では事実論題と評価論題の2事例を検討したが、この他にも解釈論題、意志決定論題などの主題があり得よう。設定した主題によってどのような内容の「話し合い・討論」が展開されるかを念頭に指導の方向性を見据える必要がある。例えば本稿で検討した事実論題の場合は、生活経験をもとに発言はしやすくなるので、あまり発言しない子どもも発言できる可能性が開かれる一方、生活経験をもとにした発言ばかりになって実証性・構造的性が薄く、歴史学習としての深化発展が望めなくなる恐れもある。また後者については、本稿では学級全体での「話し合い・討論」を対象にしたが、活動形態をもっと小さな小集団にすれば発言しない類型Ⅳの子どもも発言できる可能性がある。ただその場合の教師は頻繁にグループ間を巡回して発言動向を把握することが必要になる。

第二に、「参加類型」への類型別指導である。本稿では「参加類型」に関して類型Ⅰ・Ⅲ・Ⅳとより進化した類型Ⅱとの間にはある種の段差があることを確認した。これを受けて方略上の重点を探るなら3つある。1つは類型Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの子どもを類型Ⅱへと行き上げることであるが、これには「主張類型」における類型Ⅱの子どもたちの動向が参考になる。他者の発言に対論が述べられるようになるには、「論拠」において資料や学習経験をもとにしたり、「直視点」において個別事象を他の事象と関係付けて述べる習慣を継続的に指導してゆく必要がある。2つ目は類型Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ相互間の移動を促すこと、すなわち以前発言しなかった子どもが発言するようになったり他者の発言を全く聞かなかった子どもが聞いて理解しようとするようになることである。これを促すには、先の2-2で述べたように「話し合い・討論」の有用性を共通理解し合えるような学習者集団を構成することが求められよう。特に概念の変容、構造的視野の獲得が成果として表出したときは集団全体で確認し合いたい。3つ目は類型Ⅱの子どもたちへの指導である。彼らは「参加類型」としては進化した段階にはあるが、先の表Ⅱなどにみられるように「話し合い・討論」の成果には満足していない。彼らの事象理解を突き崩すような新たな資料提示やそれをもとにした類型Ⅰタイプの発言に立ち向かわせることが有効かもしれない。

第三に、「主張類型」への類型別指導である。「論拠類型」でも「直視点類型」でも共通する方略上の基本線は、各3類型の不可欠性・総合性という観点から指導言を述べることである。とりわけ小学校段階においては「鉄道敷設」の事例が示すように、「論拠」において生活経験根拠型の発言が肥大しやすい。この中において資料根拠型の発言を評価したり促すなどの工夫が必要になる。「直視点」においては個別事象に関する発言が肥大する場合は事象間の関連に着目する発言を評価するなどが考えられる。

最後に今後の課題を述べる。本稿での検討の限界は2点ある。1つはデータのなもので、評価論題と事実論題の2種に限定しているため、歴史学習でさらによく行われる解釈論題や意志決定論題の「話し合い・討論」までの一般化が難しいこと、小学校段階のデータに限定したことで中等段階との関連が扱えないことである。そしてもう1つは、「話し合い・討論」の個々の発話を独立した一つのデータとして扱ったため、話し合いの流れを「過程」として考察するのが困難なことある。どの発言も、前のどの発言を受けての発言なのか、その脈絡があるはずであり、話し合いには一連の流れがあり、それを受けて教師の指導があろう。今後は本稿で得られた知見をもとに、これらの方面に拡げてゆくことが求められよう。

## 註

- 1) 吉川幸男・椛山啓二「小学校歴史授業における「話し合い・討論」の展開と評価観点」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第41号(2016), pp179-188
- 2) この背景には、全国の教員養成学部における教職大学院の設置があり、より実際的な立場からの授業研究が求められている。例えば、梅津正美・原田智仁編『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房(2015)では、これまで中心的にみなされてきた授業構成研究が相対化され、授業改善プロセスなどさまざまな実際の観点からの研究事例が述べられている。
- 3) 平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房(1997)
- 4) まことに不本意ながら、前々号のこの箇所には校正ミスによる発言番号の重複があり、C54とC55がそれぞれ2回出現していたことが印刷後に判明した。そこで本稿では、先に出現したほうをC54a、後のほうをC54bと記述している。C55も同じ
- 5) 教室談話の特徴としてミーハン(1979)のいう「IRE」という発言連鎖パターンがあげられることはよく指摘されるが(藤江康彦「教室談話の特徴」秋田喜代美『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会(2006) pp51-69)、近年の、特に社会科授業に関しては教師が直ちに「E」を返す事例はあまりみられない。「話し合い・討論」においては「E」を返すのはむしろ子どもの役割になりつつある。

## 付記

- ・本稿の検討事例は、2015年5月と10月に椛山の当時の勤務校において実施した授業をもとにしている。授業構成から実施、発話プロトコル、発話者の追跡、類型区分まで椛山が担当し、その成果に基づいて吉川が文章化した。本稿全体の文責は吉川にある。
- ・本稿は、平成28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構成している。