

# 社会科学習過程における 「二項対立的場面設定」の思考深化機能

吉川幸男

The Function to Deep Thinking by the Setting of a Contradictory Scene  
in the Learning Social Studies

YOSHIKAWA Yukio

(Received September 29, 2017)

## はじめに

社会科授業展開の一局面として「二項対立的場面」が設定されることがある。「なぜXはYなのか」という問いに対して、「A説」と「B説」という二項を対立的に設定し、いずれかを選択させ、その選択理由を述べた上で双方の支持者間の意見を闘わせ、討論的に授業が進行してゆくという場面である。本稿の課題は、この「二項対立的場面」の設定が社会科の学習における思考深化の上でいかなる意味を有し、機能を果たしているのかを、実践諸事例の検討を通して明らかにすることにある。<sup>1)</sup> このことの背景には、以下のような実情がある。

社会科に限らず、知識・技能等を習得するには、講義式で言葉による解説を行うよりも「活用する場」を設定し、能動的な活動を通して習得するほうが確実に身に付くという考えは、1990年代以降、今日まで広く普及しつつある。「アクティブな学び」が推奨される今日、学校教育でもさまざまな形態でこうした活動主義的な試みが行われてゆく状況にあらう。その中であって、社会科の学習における「二項対立的場面」の設定は、討論的な活動が進めやすい、子どもの意見が表出されやすい、教師側にとって比較的仕組みやすい、などの側面があり、今後多用されることが予測される。<sup>2)</sup>

しかしながら、実際にそうした場面設定がなされた授業事例をみると、その場面に至るまでがいかに無理矢理なプロセスを経たものや、そもそも二項が対立的に成立しているのかどうか疑問を禁じ得ないもの、その場限りで後続の授業展開に全くつながりのないもの、などが散見される実態もある。設定すること自体は比較的容易なので教育実習生なども試みようとするが、実習生の試みたものには不自然なものも少なくない。ではそれはなぜそうなるのか。不自然でない二項対立とはどのようなもので、どのような要件で成立するのか。そしてその対

立項は後の授業展開にどのように接続するのか。二項対立的場面を社会科の学習として有効たらしめるには、こうした一連の検討がなされなければならないのではなかろうか。

そこで本稿では、以下の方法によってこの検討を進めることとする。

まず対象となる実践事例として、山口大学教育学部附属光小・中学校の過去10年における研究授業、及び同校で教育実習を行った実習生の査定授業から「二項対立的場面」が設定されている事例を取り上げる。<sup>3)</sup> 同校は過去10年来、積極的かつ継続的に社会科授業において「二項対立的場面」の導入を進めてきた実績があり、また同校で教育実習を行う実習生に対しても積極的にこの導入を指導してきた。そこには玉石混淆でさまざまな型の「二項対立的場面」の指導事例が蓄積されており、今回の検討には格好の対象といえよう。

次に上記の諸事例を検討する観点として、次の3つの点に着目する。

第一に、その「二項対立的場面」における「二項」そのもののあり方である。その「二項」は真に対立関係にあるといえるのか、その「二項」を対照させて追究してゆくことによって、社会科の学習における思考の深化にどのような意義を見出すことができるのか、などの点が検討される必要がある。

第二に、その「二項対立的場面」の成立過程である。実際のところ、授業の冒頭から二項対立が始まる場合は少なく、多くの場合、先行する問いがあってそれを追究する一方策として「二項対立的場面」が設定される。それではその先行する問いと二個対立の関係はどのような関係にあるのか。先述のような「不自然さ」の起因を解明するにはこの点の検討が必要になる。

第三に、その「二項対立的場面」の収束方向である。

実際の授業では二項対立が対立のまま推移することはなく、何らかの形で収束がはかられる。その収束のあり方はどのように行われ、それは次の学習展開にどのように接続する機能を果たすのであろうか。この点の検討は、討論を採り入れる等アクティブな社会科の学習展開を設計する上で非常に重要な点と思われる。

以下では、上記3点につき、順次検討を進めてゆく。

## 1. 二項対立における「二項」の関係

### (1) 二項対立事例の抽出

山口大学教育学部附属光小・中学校で過去10余年に実施された社会科授業から二項対立的場面の設定事例として以下の55事例を抽出することができる。なお記号A01～A24は同校の教員による研究授業、B01～B31は同校の教育実習生による査定授業である。校種別では中学校のものが多いが、これは教育実習生の授業のデータの入手が中学校に限られていたためである。

表1 抽出授業55事例における二項対立の問い

記号	実施年	校種	二項対立の問い
A01	2006	中	牛井で利益を上げるには商品の価格は高い方がよいか、それとも低く設定するのがよいか
A02	2007	中	中大兄皇子の政策は、国内関係を重視したものか、それとも対外関係を重視したものか
A03	2007	中	民権派は仕方なく大日本帝国憲法を受け入れたのか、喜んで憲法を受け入れたのか
A04	2008	中	古代の山陽道の機能で大切なのは上りか下りか
A05	2008	中	削減することが難しいのは水道事業の質の向上のための支出か、現状の水道事業維持のための支出か
A06	2009	小	島田人形浄瑠璃はなくなってよいのか
A07	2009	中	空海は高野山に本拠地をすすんで移したのか、仕方なく移したのか
A08	2009	中	北里柴三郎が帰国したのは個人的な理由からか、それ以外の理由からか
A09	2010	中	虹ヶ丘地区にはぐるりんバスが通っているのに、千坊台団地にはぐるりんバスが通っていないのはなぜか
A10	2011	小	新幹線の顔の部分をつくる場合、手作業と機械ではどちらがよいか
A11	2011	中	(九州新幹線鹿児島から) 福岡は終点なのか通過点なのか
A12	2012	小	周防国に住んでいる自分なら、平氏と源氏のどちらに味方するか
A13	2012	中	外国人看護師を今以上に増やすことに賛成か反対か
A14	2012	中	航路発展の要因は、航路の途中にあったのか、航路の到着点にあったのか
A15	2013	小	光市につくるなら火力発電所と風力発電所のどちらか
A16	2013	中	人々の多くは大仏づくりに進んで参加したのか、やむなく参加したのか
A17	2014	小	柳井市と光市のゴミ処理はどちらがよいか
A18	2014	中	戸籍を偽ったのは農民か、それとも農民以外か
A19	2016	中	マイナンバーの利用範囲が広がることでの利点と難点は何か
A20	2014	中	自分が就職するなら大企業か中小企業か
A21	2015	小	早長祭りを誰でも参加してよいきまりにしてはどうか
A22	2015	中	足りていないのだから、生産量を増やすべきなのか、輸入量を増やすべきなのか
A23	2013	小	災害が起こったときの「自動車避難」を認めるか認めないか
A24	2013	中	楽市楽座を行うことで、良かったことと悪かったことは何か
B01	2008	中	お年寄りを見守るのは家庭の役割か地域の役割か
B02	2008	中	多くの中学校は清掃員を雇わなくてもいいから雇っていないのか、雇えないから雇っていないのか
B03	2008	中	戦争が必要だったのは「旧幕府」か「新政府」のどちらか
B04	2008	中	沖ノ鳥島の保護とホボロ島の保護はどちらを優先させるべきか
B05	2008	中	中央集権国家をつくっていくのに最優先となるのは、外圧に抵抗することか、国のしくみを整えることか
B06	2008	中	増加の原因は外交にあるのか、それとも内政にあるのか
B07	2008	中	ベトナムの留学生派遣の目的はベトナムの利益か、日本の利益か
B08	2008	中	「蒙古襲来絵詞」を描いて伝えたかったことは「元軍について」か「竹崎季長について」か
B09	2011	中	非正社員の人数が増えたのは雇う側の都合なのか、雇われる側の都合なのか
B10	2011	中	あなたはこの販売方法を認められるか認められないか

B11	2011	中	蘇我氏が栄えた時代と藤原氏が栄えた時代
B12	2011	中	平将門は中央に進出したかったのか、それとも地方で勢力を築きたかったのか
B13	2012	中	日本がTPPに参加することに賛成か反対か
B14	2012	中	ユーロのデザインが表したかったのは「各国の独自性」か「ヨーロッパとしてのつながり」か
B15	2012	中	EU大統領設置は、話し合いを効率よく進めるためか、対等な立場で話し合いを進めるためか
B16	2013	中	amazonが売り上げを伸ばしたのは、品数の多さによるものか購入手続きの手軽さによるものか
B17	2013	中	裁判員制度は被告人のため、国民のため、どちらのために導入されたのだろう
B18	2013	中	今後新たに高速道路を建設する際、今までどおり政府がお金を出してつくるべきか、それとも民間企業にすべてつくらせるべきか
B19	2013	中	大内弘世は地方と中央、どちらの要因によって南朝側に移ったのだろう
B20	2014	中	日本は小さな政府、大きい政府どちらをとるべきか
B21	2014	中	自分が裁判員に選ばれたら、裁判員として公正な判決は出せるか
B22	2015	中	義満は銭貨を作らなかつたのか作れなかつたのか
B23	2015	中	道州制を推し進めるべきか、推し進めるべきでないか
B24	2015	中	B級グルメは地域おこしに使えるか、使えないか
B25	2016	中	外国人労働者の受け入れに賛成か反対か
B26	2016	中	地方と都市ではどちらの方がメリットが大きいのか
B27	2016	中	日本の国会で衆議院と参議院の二つの話し合う場があることのメリット・デメリットは何か
B28	2016	中	尊氏が新政に入らなかつたのか、後醍醐天皇が入れなかつたのか
B29	2016	中	首長と議会は地方政治を調整しながら進めていくべきか、首長の一声で進めて行くべきか
B30	2016	中	市民病院の建設に関して①の場所がよいと考える立候補者か、②の場所がよいと考える立候補者か
B31	2017	中	貿易、商人から収入を得る商業重視か、米を育てさせて収入を得る農業重視のどちらがよいか

上記55事例において対立設定されている二項を、単純に形式のみに着目すれば「A対非A」「A対反A」「A対B」という三種に大別される。「A対非A」とは厳密には二項対立というより、一項の是非、賛否、長短などを問うもので、二項が授業場面に登場するわけではない。「A対反A」とは二項がまさに対立的関係にあるもので、厳密な意味の二項対立とはこの種別のことを言うはずである。「A対B」とは元来対立的な関係にはない二項が授業場面に登場し、対比的に取り扱われる場合である。

55事例のうち、A06、A08、A10、A13、A18、A19、A21、A23、A24、B10、B13、B21、B23、B24、B25、B27の計16事例は「A対非A」であり、A09、A15、A17、B01、B04、B08、B11、B15、B16、B17、B30の計11事例は「A対B」である。そして残りの28事例が「A対反A」である。厳密な意味での二項対立に限れば「A対反A」の28事例のみを取り上げればよいのであるが、実際の授業場面では上記3種がいずれも同列に取り扱われ、二項のどちらを支持するか黒板上にネームプレートが貼付されたり意見表出などが行われる現状からすれば、「A対反A」に限定せず「A対非A」「A対B」を含めたものを「二項対立的」とみなし、この三種55事例を「二項対立的」場面設定が含まれている実践事例として取り上げることが現実的といえよう。以下では「A対非A」を「是非型二項対立」、「A対反A」を「背反型二項対立」、「A対B」を「対比型二項対立」と

それぞれ呼び、まず本来的な二項対立であり、かつ事例数も多い「背反型二項対立」から順に検討を進めよう。

## (2) 「背反型二項対立」における二項設定

「A対反A」という対比で二項対立場面が設定される場合、その二項は対立的関係にあるものとみなされての設定となっている。それではその二項の対立とはどのような対立関係にあるのであろうか。該当する28事例から浮上する同類傾向の型を取り出してみよう。

### ① 反対関係にある二項

日常的な意味において反対関係にある二項を対立的に設定するのがこの型である。A01（安価と高価）、A02（国内と対外）、A04（上りと下り）、A11（終点と通過点）、A14（途中と到着点）、B05（外圧と国内）、B06（内政と外交）、B07（派遣主と派遣先）、B09（雇用者と被雇用者）、B12（中央と地方）、B19（中央と地方）、B26（地方と都市）の計12事例がこれにあたると思われる。

### ② 概念的対比関係にある二項

上記の反対関係よりもさらに抽象化・概念化した次元で対比的に設定されるのがこの型である。B03（旧幕府と新政府）、B14（ナショナルな方向とヨーロッパ統合）、B18（政府主導と民間主導）、B20（小さな政府と大きな政府）、B29（議会協調と首長主導）、B31（商業重視と農業重視）の計6事例がこれにあたると思われる。

えられる。いずれも教育実習生による授業である。

この型と上記①との違いに関しては、明確に線引きできるものではなく、抽象度の程度により連続的に理解されるべきであろう。例えばB29の二項対立（議会協調と首長主導）の抽象度はさほど高くなく、上記①に類別してもおかしくはないので、この②の中でも①寄りの二項対立設定といえる。逆にB18（政府主導と民間主導）などはかなり抽象的概念的であり、二項間が平易な①とは明らかな対照をなすものであろう。

### ③二者択一の選択場面の二項

二項対立が、ある局面における判断の選択として設定される場合がこの型である。A05（水道事業の質向上と事業維持）、A12（平氏への味方と源氏への味方）、A20（大企業就職と中小企業就職）、A22（生産増強と輸入拡大）の計4事例がこれにあたりと考えられるが、先の②とは対照的に、いずれも本務教員による研究授業の場面であり、教育実習生の授業にこの型は現れない。

なおA05は判断の選択というよりも支出削減に関する解釈ともみなせるが、この二項対立自体が支出削減のための方策を探るという強い脈絡をもっているため、③に類別している。このようにこの型でも明確な線引きよりも連続的傾向性に着目する方が実際の区分になる。

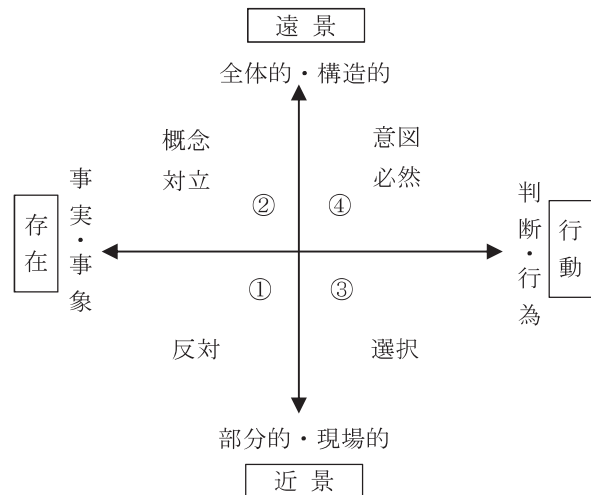
### ④「意図性」対「必然性」としての二項

この二項対立は、その出来事が当事者の意志を反映したものか必然的な帰結かを問う、実に社会科に特有な型である。A03（大日本帝国憲法の受容）、A07（高野山開基）、A16（大仏建立）、B02（学校清掃員の導入）、B22（銭貨鑄造）、B28（新政の尊氏参入）の計6事例がこれにあたりと考えられる。

以上四つの背反型二項対立の類型を通観してみると、対立の内容に関して、①と②が事実・事象の解釈に関する二項対立であるのに対し、③と④は判断・行為に関する二項対立になっていることがわかる。また、対立する二項を見る視野に関して、①と③が比較的単純かつ個別的对立を見る目とその出来事の現場に近い位置から見るのに対し、②と④は全体的・構造的で対立を遠景から鳥瞰する位置から見るようになっている。（図1）

このことは、授業展開で二項対立の場面を設定するとき、その検討の座標軸が二つあることを意味する。第一は「事実・事象」のレベルで、その解釈をめぐる二項対立にするか、「判断・行為」のレベルでの二項対立にするか、という軸、そして第二は、「部分・現場」という近景レベルで二項対立にするか、「全体・構造」という遠景レベルで二項対立にするか、という軸である。この二軸に対してどのように対処するかによって、どのような二項対立を設定するかが規定されることになる。

図1 背反型二項対立の類型



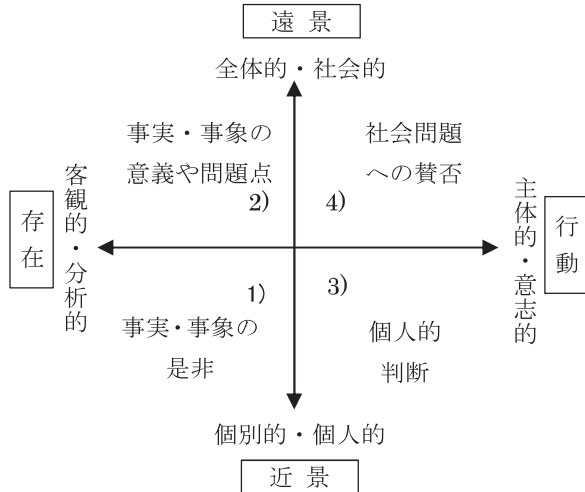
### (3) 「是非型二項対立」における「是非」の内容

「是非型二項対立」すなわち二項が登場するのではなく一項に対してその是非、是非、賛否、可否、長短などを語り合うものは、その内容に着目すると、以下の四種を抽出することができる。

- 1) 事実・事象そのものの是非を問う  
(A08、A10、A18)
- 2) 事実・事象の意義と問題点を問う  
(A19、A24、B24、B27)
- 3) ある場面における個人的な判断を問う  
(A06、A23、B10、B21)
- 4) ある社会的問題に対する賛否を問う  
(A13、A21、B13、B23、B25)

以上のように16事例の内容を検討すると、事例数こそ先に検討した「背反型二項対立」に及ばないが、数少ない事例の中にも「背反型二項対立」の二軸にきわめて酷似した座標軸が現れている。すなわち1つは、「事実・事象」に対して客観的・分析的に是非を判断するか、主体的・意志的に是非（賛否）を判断するか、という軸であり、もう1つは個別的・個人的に是非を判断するか、全体的・社会的に是非を判断するか、という軸である。前者に関していえば1)と2)が客観的・分析的に是非を判断するものであり、3)と4)が主体的・意志的に是非を判断するものである。また後者に関していえば、1)と3)が個別的・個人的に是非を判断するものであり、2)と4)が全体的・社会的に是非を判断するものである。このため上記「是非型二項対立」の1)～4)は、先に取り上げた「背反型二項対立」の①～④に、それぞれ重なり合い、社会科学習の中でもかなり近似した思考様式を展開しているものと考えられる。（図2）

図2 是非型二項対立の類型



(4) 「対比型二項対立」における二項選択

二項対立として設定されているが、その二項間自体にもともと対立関係はなく、たまたま授業展開の文脈上、その授業では対立的に設定されているのがこの型である。A09（虹ヶ丘地区と千坊台）、A15（火力発電所と風力発電所）、A17（柳井市のごみ処理と光市のごみ処理）、B01（家庭と地域）、B04（沖ノ島とホボロ島）、B08（元軍と竹崎季長）、B11（蘇我氏の時代と藤原氏の時代）、B15（話し合いの効率性と対等性）、B16（品数の多さと手軽さ）、B17（被告人と国民）、B30（市民病院の建設場所）の11事例がこれにあたりとされる。<sup>4)</sup>

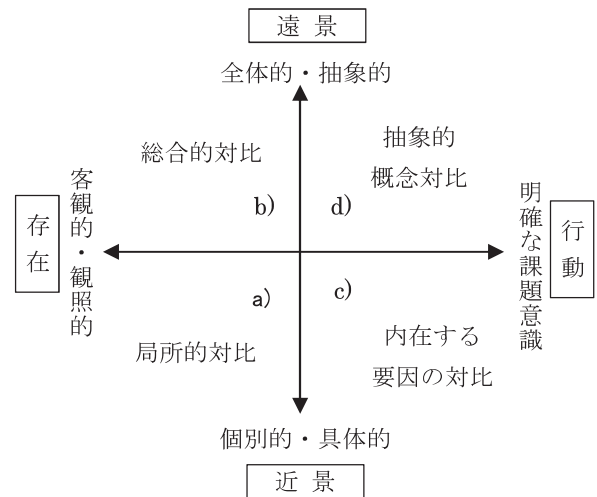
これらの事例に登場する二項はもともと対立関係にあるわけではないので、二項対立というより以前から種々実践されてきた「比較学習」と変わりはないように見える。しかし、この11事例における問いの文をみると、「AとBではどちらが～か」のように二項がまず登場し、述部で問う形式と、「～なのはAかBか」のようにまず基準を明示し、述部で二項を問う形式の2タイプがある。この二つは言葉の問題で問う内容は同じに見えるが、前者では「共通性と相違性」が明確に意識される二項（共通性としてA09では新興住宅団地、A17では発電所、B04では島の護岸保護、B11では一族の栄華）が設定されるのに対し、後者では当初から「共通性と相違性」など意識されず、最初から追究主体の課題意識に沿った明確な基準で二項が取り上げられる。前者は以前からある「比較学習」なのに対し、後者はそうではない。後者の方が追究主体の課題意識が明確であるのに対し、前者は主体の意識をやや抑え、客観的・観照的に二項それぞれの特色をとらえてゆく意味合いが強い。つまり、比較を通して客観的に二項の特色をつかむ方向性をとるか、それとも課題意識を明確にして二項を対比させる方向性を

とるかという座標軸が、まぎれもなく存在する。

さらにこの11事例の各二項をみると、事例間で「視座の高さ」にかなりのレベル差があり、光市のぐるりんバス、沖ノ島、蒙古襲来絵詞、amazonなど個々のものに即して二項を設定している場合と、柳井市と光市のゴミ処理システム総体を対比したり家庭の役割と地域の役割、被告人と国民などかなり視座の高い位置から抽象的な概念で対比するような場合がある。つまり個別的・具体的な視座か、全体的・抽象的な視座かという座標軸が、もう一方で存在する。

そうすると、先に検討した「背反型二項対立」「是非型二項対立」と酷似した二軸が、ここでもはたらいっている可能性がある。「背反型二項対立」の①～④に対応させれば、以下のような4つの型を想定することができる。①～④に対応するのが以下のa)～d)である。（図3）

図3 対比型二項対立の類型



- a) 個々の場所、人物、事項等の局所的対比 (A09、B04)
- b) 個々の場所、人物、事項等の総合的対比 (A17、B11)
- c) 個々の事象に内在する要因の対比 (A15、B08、B16、B30)
- d) 個々の事象を抽象的概念からとらえる対比 (B01、B15、B17)

以上検討したように、社会科授業に登場する3パターンの二項対立的場面には、二つの共通の座標軸がある。両者が交差して形成される四象限を一覧すると、表2のように表すことができる。

表2 各型二項対立での二項間の関係

	是非型	背反型	対比型
①1) a)	個々の是非	反対関係	局所比較
②2) b)	意義・問題点	概念対比	総合比較
③3) c)	個人判断	二者択一	要因比較
④4) d)	問題に賛否	意図・必然	概念比較

このように酷似した二つの座標軸を有しながら、3パターンの二項対立型で議論される内容は微妙に違う。事例中多数を占める背反型二項対立は相対的に日常感覚に近いものが多く、対象物－理解－意図－行為－結果など一連の物語的連関にも親近性がある。これに対して是非型二項対立は短期スパンでその場・その時点での問題解決が求められる。逆に対比型二項対立は比較を通してじっくり考察を行い、本質に迫ってゆく。是非型二項対立が企業家・実業家のような判断力形成に親近性があるとすれば、対比型二項対立は研究者的なアカデミズムに親近性がある。<sup>5)</sup>

それでは、こうした3パターン各4種の二項対立的場面は、いかにしてその型と種が選ばれるのであろうか。次にその成立過程を追ってみよう。

## 2. 「二項対立的場面」の成立過程

社会科授業における「二項対立的場面」は多くの場合、その場面以前に表出された問いを受けて設定される。授業の冒頭から設定されたり、「主発問」それ自体が二項対立の問いであるなどというケースはごく少数であろう。

こうした現状からすれば、「二項対立的場面」が成立する直前の問いとの関連が検討される必要がある。先に列挙した55事例の二項対立は、それ以前のどのような問いを受けて設定されたのであろうか。そしてそこには、先に提示された問いをどのように追究しようとする教師側の指導や学習者側の着眼がみられるのであろうか。

まずは55事例における、その二項対立直前に表出されている問いを表3に抽出し、この表3の問いと先に示した表1の二項対立との関係を検討してみよう。なお表3に表す中で、A12、A19、B04、B13、B20、B21、B23、B27の計8事例は、主発問あるいは授業冒頭の発問として先の表1に示した二項対立の問いが設定されており、二項対立に先行する問いはない。残る43事例がここでの検討対象となる。

表3 二項対立的場面直前の問い

A01	牛丼1杯の値段をいくらにするとよいのか
A02	中大兄皇子はなぜ蘇我入鹿暗殺後、随分と時間が経って天智天皇になったのか
A03	なぜ伊藤博文だけでなく民権派まで大日本帝国憲法を賞賛したのか
A04	なぜ古代の山陽道はこんなに立派だったのか
A05	なぜ支出を減らせないのか
A06	島田人形浄瑠璃が抱えている課題は何か
A07	なぜ都から離れた高野山に真言宗の本拠地が置かれたのか
A08	北里柴三郎が欧米諸国からの誘いを断って日本に帰国したのはなぜか
A09	なぜ光市にぐるりんバスが導入されたのか
A10	新幹線の顔の部分が手作業で作られるのはなぜか
A11	鹿児島中央駅に福岡への誘客を促すポスターが貼られたのはなぜか
A12	(冒頭発問)
A13	日本がインドネシアから看護師を受け入れるのはなぜか
A14	なぜ東廻り航路よりも西廻り航路のほうが発展したのか
A15	山口県の発電所はどのような場所にあるか
A16	政治的混乱の時期にかかわらず、多くの人々が大仏づくりに参加したのはなぜか
A17	光市と柳井市が合併したとすればどちらの施設でごみ処理するか
A18	古代の戸籍は男が少なく、女が多いのはなぜか
A19	(主発問)
A20	なぜ中小企業の技術力が高いのか
A21	早長秋祭りに参加している若衆はどのように変化しているか
A22	アメリカ合衆国では農業輸出額も農業輸入額も世界一位となっているのはなぜか
A23	東日本大震災の時に自動車避難した人の割合はどのくらいいたと思うか
A24	織田信長は天下統一に向けてどんなことをしたか
B01	なぜお年寄りの孤独死が増えているのか
B02	なぜ多くの中学校は清掃員を雇っていないのか
B03	なぜ新政府と旧幕府は戊辰戦争を行う必要があったのか
B04	(主発問)
B05	大化の改新後すぐに中央集権国家を建設するための精度のしくみが整えられなかったのはなぜか
B06	平和主義があるにもかかわらず、防衛費が上がっているのはなぜか
B07	日露戦争後にベトナムから日本に多くの留学生が送られたのはなぜか

B08	「蒙古襲来絵詞」が描かれた目的は何なのだろうか
B09	非正社員の人数が増えているのはなぜか
B10	なぜX社はこの販売方法（災害時必需品）を考えたのだろうか
B11	同じく天皇家と親密な関係にありながら、藤原氏の栄華が長く続いたのはなぜだろうか
B12	なぜ平将門は国府を攻撃したのか
B13	（主発問）
B14	なぜ同じユーロ通貨なのに国によって裏のデザインが異なるのだろうか
B15	なぜEU大統領をおくことになったのか
B16	なぜamazonは、たった18年でここまで売上を伸ばすことができたのか
B17	どうして裁判員制度は殺人や過失致死などの重大な刑事事件のみに導入されるのだろうか
B18	なぜ国が支出する高速道路事業費が削減傾向にあるのだろうか
B19	北朝側の大内家にあつて、大内弘世が南朝側についてのはなぜか
B20	（主発問）
B21	（主発問）
B22	義満はなぜ明銭を大量に輸入したのか
B23	（主発問）
B24	どうしてB級グルメがたくさん生まれたのか
B25	失業率が高くなっているのに外国人労働者を雇うことについてどう思うか
B26	日本列島改造論についてどのようなイメージを持つか
B27	（主発問）
B28	足利尊氏はなぜ建武の新政に参加していないのだろうか
B29	首長と議会はどのような関係なのだろうか
B30	市長を選ぼう
B31	なぜ田沼意次はこれまで誰も開拓していない蝦夷地を開拓しようと考えたのだろうか

以上の各事例を先の表1と対照させ、その関係を検討すると、特に目立つのは以下の三つのケースである。

#### （1）「事実・事象」に関する先行の問いの解決のために観点となる二項対立を設定する場合

主に事象の解釈を問う問いが先に示され、それを解決するための手がかりとなるような二項対立が設定されるのがこのケースである。A04、A05、A09、A11、A14、A18、B06、B07、B08、B09、B11、B14、B15、B16、B17の計15事例がこれであり、二項対立的場面が設定される代表的な場合といえる。

このうちのいくつかをとりあげてみよう。A11、A14は、鹿児島中央駅のポスターや近世の西廻り航路の発展に対して「なぜ」という問いが表出されるのに続き、「途中か終点か」という新たな観点が提示される。A05は水道事業の支出削減困難な理由、B15はEU大統領の設置理由に関して、「向上か維持か」「効率か対等か」など大括りにした二項対立を提示して手がかりを提供している。このように手がかりとして提示されるのは「新たな観点」か「大括りな二項か」のほぼいづれかである。経験値からすれば、前者は先行する問いに対する意見表明が途切れた場合か、ごく少数の意見しか表出されなかった場合に提示され、後者は先行する問いに対する意見表明を教師側で二項に整理し、再度問う場合に多い。

#### （2）「事実・事象」に関する先行の問いを「判断・行為」の問いに転換して二項対立を設定する場合

先行する問いでは「事実・事象」に関する問いであるにもかかわらず、これを受けて「判断・行為」に関する二項対立に転換してしまうケースがこれである。A06、A13、A15、A20、A21、A22、A23、A24、B01、B10、B18、B24、B25、B29、B30の計15事例がこれであり、数の上では先の（1）と同数であるが、（1）が至極順当な展開に見えるのに対し、これは問いの性格そのものが変わるの非常に意外な展開に見える。

例えばA13はインドネシアから看護師を受け入れる理由を問う先行の問いに対して、二項対立の問いは「外国人看護師を今以上に増やすことに賛成か反対か」である。またA22はアメリカが農産物輸出額も輸入額も世界一である理由を問う先行の問いに対して、二項対立の問いは、「（農産物の供給が足りないときは）生産量を増やすべきなのか、輸入量を増やすべきなのか」である。このようにこれら15事例では事実命題の問いを判断命題に転換して二項対立を設定しているのである。

この転換そのものに対する評価は、社会科学論によって分かれるところであろう。判断命題に転換した方が、社会科学の態度目標としての市民的（公民的）資質形成には直結するという考え方もできる。しかし一方、事実命題の追究が不十分なまま安易に判断命題に転換することはポピュリズムを彷彿させる即物的な議論にしかならず、議論を深められないという考えもある。しかしその中であつてB01やB18のような転換の仕方は注目される。これらは判断命題に転換してはいるものの、今日的な課題をめぐる一般原理（地域か家庭か、政府主導か民間主導か）へと転換しているため、先行する問いをより原理的な観点から再考させる効果が期待できよう。

### (3) 「判断・行為」に関する先行の問いの解決のため「状況」に着目する二項対立

これは先行する問いが「判断・行為」に関する問いで、これを受けてその当事者を取りまく状況を二項対立にするケースである。A02、A03、A07、A08、A10、A16、A17、B02、B03、B12、B19、B22、B28の計13事例がこれである。

「判断・行為」の理由を探るのに取りまく状況に着目するのは上記(1)と同様に至極順当な展開に見えるが、個々に検討すると、状況の取り上げ方、すなわち二項の立て方に二種類あることがわかる。

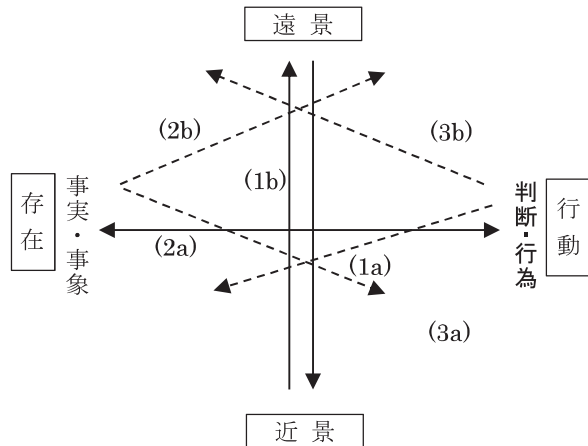
一つはA03、A07、B02、B03、B22、B28のように、ずっと当事者視点にとどまり、当事者の主体性と状況の必然性との葛藤を二項対立に設定するものである。たとえばA03は「なぜ伊藤博文だけでなく民権派まで大日本帝国憲法を賞賛したのか」という先行の問いに対して「民権派は仕方なく大日本帝国憲法を受け入れたのか、喜んで憲法を受け入れたのか」という「主体性・必然性」の二項対立が設定されるが、ずっと当事者（この場合「当事者」ともいえるが）の視点にとどまっている。そしてもう一つはA02、B12、B19に代表されるように当事者視点から離れ、第三者的、観察者の視点（歴史であれば後世の視点）から当事者の意図を探ろうとするものである。たとえばA02は「中大兄皇子はなぜ蘇我入鹿暗殺後、随分と時間が経って天智天皇になったのか」という先行の問いに対して「中大兄皇子の政策は、国内関係を重視したものか、それとも対外関係を重視したものか」という二項対立が設定されるが、もはや当事者視点から離れ、後世の観察者視点に転換している。

以上(1)～(3)の三つのケースを通して見ると、先に示した「存在－行動」「近景－遠景」という2軸に各二項対立が位置付いた経過を描き出すことができる。それはおよそ図4のような関係としてとらえられる。

(1)の操作は、先行する問いに対して、より細分化した着眼点を新視点として二項対立にしたり(1a)、逆により大括りにした二項を対立させたり(1b)するなど、先行の問いを追究するための「細分化－一般化」というライン上の操作である。これに対し(2)の操作は「事実・事象」の問いから「判断・行為」の二項対立への転換操作であるが、ここには二つの方策があり、一つは、「事実・事象」そのものに即して転換するやり方(2a)、もう一つは「一般原理」に引き上げた上で転換するやり方(2b)である。さらに(3)の操作は(2)とは逆に、「判断・行為」から「事実・事象」をのぞき込む操作であるが、その際に当事者視点にあくまで寄り添ってゆくか(3a)、より遠景的な観察者視点

に移行するか(3b)という両方向がある。

図4 先行の問いから二項対立成立まで



### 3. 「二項対立的場面」の収束方向

社会科授業で「二項対立的場面」が設定されるほとんどの場合、その時間内において話し合い・討論が行われ、何らかの収束がはかられるはずである。授業の最終場面で設定され、次時で話し合いなどという事例はまず存在しない。表1で列挙した55事例いずれもそうである。それでは各事例では、「二項対立的場面」が設定された後に、どのように収束がはかられるのであろうか。

収束過程の場合、先の成立過程の検討で表3に問いを定式化して列挙したように定型フォーマットで列挙することが困難であり、かつ55事例すべての収束過程を文章記述することも紙幅の関係で困難なため、さしあたり収束として目立つパターンを抽出し、その中から若干の事例をあげて解説することにする。

#### (1) 新情報の提示

二項対立の収束パターンで最も目立つのはこれである。二項対立の場で一定程度意見を表出させ、議論させた後に一方の項または双方の項に関する新たな情報を提示し、収束をはかる、というパターンをたどる。たとえばB05は「中央集権国家をつくっていくのに最優先となるのは、外圧に抵抗することか、国のしくみを整えることか」という二項対立のあと「白村江の戦いの敗戦後、中大兄皇子がまず取り組んだことはなんだろう」として新資料・新事実が提示される。B29では首長と議会の関係について、調整か、首長の一声かという二項対立のあと、橋下元大阪府知事に関する事実が提示される。その他A02、A05、A08、A09、A12、A15、A22、A23、B01、B03、B06、B07、B09、B15、B16、B22、B26、B27などもそうした収束過程がとられている。これらのほとんどの場合、上記2事例に示すように、提示された二項対



立点よりも詳細なレベルの情報提供がなされている。

事項は研究授業で取り扱わない傾向がある。

## (2) 全体構造の構築

上記(1)の次に目立つのがこのパターンである。二項対立の場で種々の意見が表出し、議論を進めた結果、それらの意見を構造的に整理し、大きな関係を描き出す。たとえばA20は就職するなら大企業か中小企業かという二項対立で様々な意見を表出させ、その後グループごとに両者の関係図を作成させている。B23は道州制の賛否を二項対立で議論させた後、「地方自治に必要なものは何か」という問いでまとめに入る。その他A01、A03、A07、A10、A11、A24、B02、B12、B17、B24などもこのパターンである。このようなパターンは、授業のねらいを一定の構造的な知識・理解の習得に置いている場合がほとんどであり、その論理からすれば必然的な展開といえる。

## (3) 当事者視点への方向付け

二項対立の場で意見を表出させる途上から徐々に当事者視点に接近させ、具体場面に入ることによって収束をはかる。たとえばA04は古代山陽道の機能を「上り・下り」で話し合わせることから、次第にその時代の具体的な状況に入るような過程が組まれている。またA21では是非型二項対立で「誰でも参加できるようにしては」と問いながら、地域の人々の祭りに対する考えを感じ取らせる方向に収束がはかられる。その他A06、A14、B19、B28、B30なども、このように当事者視点に立たせることによる収束がはかられる。

ここまでの(1)～(3)の3パターンで55事例の7割を超える。以下はかなり少数のパターンである。

## (4) 仮定思考の導入

ここでは、二項対立で種々意見を表出させた後、いずれか一項をとりあげ「もしこちらの方向だったらどうなるか」と仮定的に考えさせることによって新たな展開をはかる。もちろん二項とも取り上げ、いずれの場合にどうなるかを考える展開もあり得る。たとえばB14でユーロのデザインに関する「各国の独自性」と「ヨーロッパとしてのつながり」を対立させた後、後者を取り上げ、「ヨーロッパの国々の人は、自分のことを「ヨーロッパ人」と名乗るだろうか」という問いを発している。経済統合をアイデンティティの問題まで拡張させる発想であるが、このような仮定思考は拡張による思考の活性化を促す反面、実証性に乏しい分、内容的な飛躍を生む裏腹な関係にある。この他B10、B13、B18、B25、B31がこのパターンであるが、いずれも教育実習生によるものなのは単に偶然であろうか。本務教員は実証性の疑わしい

## (5) 二項対立の多元化・共通項化

二項対立として提示されている二項の「対立」を緩和することによって収束をはかろうとする場合がある。主な方策は二つあり、一つは、すでに提示された二項対立に、新たな二項対立を導入し、交差させて四象限化することによって意見・議論を整理してゆくものである。事例は少数だがA16は大仏づくりに「進んで参加・やむなく参加」という二項対立に続いて、大仏建立授業の成立要因として「みんなのため・一部のため」「実利効果・シンボル効果」という二軸で、四象限のマトリクスをつくり、意見整理を行っている。他にはB04もそのような展開である。もう一つは、二項間の「共通項」を意識させる場合である。事例としてはA17やB11などは二項間の「対立」から「共通」へと視点を転換することによって対立を収束させようとする。

## (6) 異種の問いへ視座転換

二項対立で意見を表出させた後、その二項対立の問いとは異種の問いに転換させる場合がある。事例は多くないがA13は二項対立が「判断の問い」なのに対してその後スイス人作家の言葉を引用し『わたしたちは海外から労働力を求めた。しかし、やってきたのは人間だった』という言葉の意味を考える「解釈の問い」を提示している。A18は是非型二項対立で事実を問う問いであるが、その後は「どうしてこの時代には偽物の戸籍が通用したのだろうか」という解釈(可能性)を問う問いに転換している。A19は解釈から判断へ、B20は判断から解釈へ、B21は可能性から判断へと、それぞれ問う内容を転換させている。このように異種の問いに転換することによって二項対立で立てた問いが内包しているさまざまな要素をあぶり出し、結果的に問題を構造化してとらえる方向に収束させようとする。

以上、二項対立的場面収束の傾向を通してみると、6パターンのうち、(2)(3)(5)(6)に関しては授業のねらいがそのまま反映した収束と解される。もともと(2)(3)に関してはクローズド・エンド的であり、(5)(6)に関してはオープン・エンド的であるという傾向はみられるが、いずれにしても授業のねらいから必然的に帰結する収束のあり方と見なし得る。

しかし(1)(4)に関してはこの収束をもって直接授業のねらいに向かって展開するわけではなく、さしあたって二項対立的場面のみの収束をはかる方策という位置付けであろう。この両パターンはこの次の段階でどのような方向に展開するかを注視する必要がある。

このことはまた、二項対立的場面の収束には「授業のねらいに直結する収束」と「とりあえず二項対立的場面のみでの収束」という2パターンが実践上あり得ることを意味する。教育実習生を中心に「二項対立を作ってみたが収束の仕方がわからない」という声は少なくないが、授業のねらいと学習過程としての二項対立の関係をどう設定するかを再考することが必要になる。

## おわりに

本稿の課題は「二項対立的場面」が社会科の学習として有している意味・機能を明らかにすることにあつた。ここまでで明らかになったことは、「二項対立的場面」を設定することは単に意見を表出し、議論をするための一学習方法・形態という意味をはるかに超え、社会の諸事象をとらえる認識論、実社会との関係論を含み、まさに社会科教育の目標原理に関わってくることである。このことは、以下の四つの検討結果から導き出される。

第一に、「二項対立的場面」は「存在－行動」「近景－遠景」の2軸からなる4種が存在するが、どの種の二項対立を設定するかは、その設定場面における社会の諸事象の認識や関係に関わってくる。これは社会科の授業を通して社会のどのような「わかり方」「決め方」を育ててゆくかに帰着する問題である。

第二に、「二項対立的場面」には「背反型」「是非型」「対比型」の3パターンが存在するが、どのパターンで設定するかは、対立の解決にどの程度の短期的な即決判断力を求め、どの程度の中長期的な分析判断力を求めるかによる。これは社会の諸問題に対してどのような「態度・意志」を育ててゆくかに帰着する問題である。

第三に、そのような「二項対立的場面」の設定に向けては、その直前の問いから、より「行動」的な方向へ、あるいはより「存在」的な方向へと追究を向けてゆくことに加えて、よりその場の具体場面に、すなわちより「近景」に降りて設定する方法と、より全体的概念的に、すなわちより「遠景」に昇って設定する方法がある。これは社会の諸問題に接近する視座を設定することになる。

第四に、思考の深化とはこの「存在－行動」「近景－遠景」の2軸をいかに双方向的に動かし得たかということに他ならず、二項対立が向かってゆく収束とはとりあえずの着地点に到達するにしても再度の振幅が起り、さらに深化することもあり得る。

以上の点から、社会科授業における「二項対立的場面」に関し、その設定過程と展開過程を追ってゆくことは、研究者にとっても実践者にとっても、社会科教育の原理論的地平に関わる問題を授業場面という次元で提案し得る意味をもつものと言わねばならない。

最後に課題をあげておきたい。本稿では「二項対立的

場面」55事例を対象として検討したが、そこで取り上げたのは二項対立の問い自体と先行する問い、そして後続する教師の対処という点であった。ここに欠けているのは、各二項対立で表出された意見、それに基づいて行われた議論の動向である。これらを読み起こし、仔細に分析してゆけば、各二項対立が学習者の社会の見方・関わり方にどのように作用したかをより明確にすることができよう。今後の課題としたい。

## 注

- 1) 二項対立的な話し合い・討論という学習形態は、これまで「ディベート」という枠組みで議論されることが多かった。ただ「ディベート」の場合は「立論」に対する肯定側と否定側との「是非型二項対立」が基本である。これに対し本稿では、「是非型」に限定せず、二項対立をもとにさまざまな話し合いが進行する学習形態総体に関し、その成立から収束までの過程を対象とする。なお筆者自身「ディベート」という形態とその限定的な場面のみに着目して意義や課題を論ずることにはあまり積極的意味を見出し得ない。(樋口雅夫「社会科におけるディベート・討論指導」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012。吉水裕也『ディベートで変わる社会科授業』明治図書、1995。佐長健司『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書、1997。成田喜一郎『中学校社会科授業ディベートの理論と方法』明治図書、1997)
- 2) 本年告示の新学習指導要領においても、中学校社会科の公民の項で「課題を探究する活動」の例として「中間発表、ディベート、議論、プレゼンテーションなど」があげられており、この点は現行版と変わらない。
- 3) 研究発表大会で実施された授業については、「初等教育・中等教育研究発表大会大会要項」掲載の指導案を、それ以外の授業及び教育実習の授業については実施時配布の指導案を原資料とする。
- 4) 授業実践で著名な例として加藤公明氏による歴史討論授業が知られているが、氏の授業事例で多いのはこの「対比型二項対立」と思われる。(加藤公明『考える日本史授業2』地歴社、1995)
- 5) 「ディベート」が批判的に論じられたり違和感を持たれるのはこの側面であり、学校教育というより企業の活動と軌を一にする点であろう。(斉藤規・今野日出晴『迷走する<ディベート授業>』同時代社、1998)

## 【付記】

本稿は、平成29年度科学研究費補助金(基盤研究(B)) (研究代表者:吉川幸男 課題番号17H02703)による研究成果の一部である。