

社会科「学習指導」の地平

～「授業実践研究」の視座から～

吉川 幸男・才宮 大明*・関本 努**・岩本 正信**

The Perspective of Guidance for the Learning of Social Studies

YOSHIKAWA Yukio, SAIMIYA Hiroaki*,
SEKIMOTO Tsutomu**, IWAMOTO Masanobu**

(Received September 28, 2018)

1. 問題の所在

今日の学校教育で、社会科の学習に際して教師が行う「指導」とはいかなる行為をさすのであろうか。そして「指導力」のある社会科教師とは、どのような行為を適切に実行できる教師をさすのであろうか。この問題に対する今日的な見解を、授業実践の事実から探ることが本稿の課題である。そしてこの課題は今日、授業研究の方法論的課題であるとともに、教員養成、さらには教員研修の課題でもある。

「学習指導」及びその方法をさす「学習指導法」という用語は、きわめて多義的・広域的な意味を有する。それゆえ、その時代を代表する支配的な教育観・授業観によって、何が「指導」なのかは大きく異なる。例えば1950年代のいわゆる「初期社会科」当時においては、生活の中にある「問題」を発見させ、調べる活動へと仕向けることが教師にとって最も主要な「指導」であったであろうし、その後のいわゆる高度成長期においては正答とされる知識を確実に定着させるべく、「重要」用語の反復やノートへの着実な筆記をさせることが「指導」とされたであろう。それでは今日の状況下において、教師にとって何を行うことが「指導」なのであろうか。その具体的な「学習指導」像については、現時点で多くの社会科教員間で合意されているとは言い難い現状にある。¹⁾

現状の混乱を解きほぐすべく、「学習指導」の概念を、①指導の段階、②指導の対象、③指導のタイムスケールによってそれぞれ区分すれば、少なくとも次のような類型が設定できよう。

①「構成的指導(計画段階)」と「対応的指導(実施段階)」

前者は、授業計画段階の「指導」をさし、「授業づくり」「授業構成」「単元構成」「カリキュラム設

計」などがすべて「学習指導」概念に含まれる。後者は、そうした諸計画を実施している段階の「指導」をさし、授業中の子どもの発言や活動への対応のみならず、子どもの反応によるカリキュラムレベルの対応も含む。多くの場合、前者と後者は独立して語られ、前者のみが「授業構成論」「カリキュラム論」などとして理論化される一方、狭い意味の「学習指導」としては後者のみをとらえ、「授業技術」などという用語で矮小化して語られることがある。しかし本来的には両者は相互往復的な関係にあり、両者を関連付けて統括的に論じられるべきものであろう。

②「全体的指導」と「個別的指導」

前者は子ども集団(例えば学級集団)全体への指導をさし、後者は個々の子どもへの指導をさす。多くの場合、前者に関しては「授業づくり」の観点で、後者に関しては前者を前提とした特別な事情のある子どもへの個別対応や指導技術の観点で語られ、両者の相互的な指導論が語られることは少ない。

③「短期的指導」と「長期的指導」

前者は、例えば単時間の授業での指導、後者は、例えば年間単位での指導などをさす。もちろんこの中間には単元単位での指導などがある。前者は専ら授業構成論、後者はカリキュラム論のような領域で独自に語られ、後者が前者の指導の集積として論じられる機会は少ない。中間の単元構成論も含め、タイムスケールごとに指導論が独立しているような様相である。

以上のような3種の「指導」の類型を単純に組み合わせれば、観念上は以下の8種類の「学習指導」が存在することになる。

a) 構成的全体的短期的学習指導

* 山口大学教育学部附属光小学校 ** 山口大学教育学部附属光中学校

- b) 構成的全体的長期的学習指導
- c) 構成的個別的短期的学習指導
- d) 構成的個別的長期的学習指導
- e) 対応的全体的短期的学習指導
- f) 対応的全体的長期的学習指導
- g) 対応の個別的短期的学習指導
- h) 対応の個別的長期的学習指導

学習指導に関する論として「授業構成」「授業づくり」として語られてきたのはaであり「カリキュラム設計」はbに他ならない。到達目標に達しない子への指導として語られてきたのはgやhであり、そうした子を含めたユニバーサルな授業モデルを構想する営みがcということになる。そうした中で、d・e・fのような指導論の蓄積が極めて薄いことも明らかになる。

研究史的にみると、社会科学習指導の研究として2000年代に入るまで大半を占めていたのは、「問題解決学習」「探求学習」「作業学習」などのようにまず一般的な学習過程論を掲げ、それらを実践に具体化しようとする研究や、特定の単元の目標を掲げ、それに最適な学習指導を探る研究や、学習指導を構成する「発問」「教材」「討論」など一要素に着目し、その在り方を解明する研究であった。²⁾ この結果、上述の「構成的」学習指導の研究が圧倒的な主流を形成していた。これに対し2000年代になると「対応的」なアプローチをとる学習指導研究が散見されるようになり、今日では教職大学院の普及を背景に教育実践研究のもう一つの流れを形成しつつある。³⁾ この成果が今後蓄積されてゆけば、上記d・e・fのような指導論も厚みを増してくるであろう。

当然ながら「対応的」な学習指導研究は、方法論的にも、教育実践の事実から課題や仮説を浮かび上がらせる方法が適していることは予想に難くない。今日の学校教育をとりまくきわめて多様な状況を念頭においたとき、その多様性に応えうる学習指導研究とは、具体的状況を捨象しない、漸進的な帰納を基本とする研究であろう。ただ、そこには留意すべき2つの点があると思われる。

第一は、社会科学習指導研究としての一貫性である。上記①～③のように社会科学習指導は各段階、各対象、各タイムスケールにおける指導がそれぞれ独立的に論じられる傾向が現状あるが、本来的には社会科は、明示的な教科としては小学校第3学年から中学校第3学年まで7年間、さらに拡張して社会認識や市民的資質の形成に関わるという点では小学校低学年の生活科から高等学校の地理歴史科・公民科まで計12年間に渡って系統的な「指導」が行われるはずである。それゆえ、そこには「社会科の学習指導」としての筋道が通貫していなければならないのではなかろうか。その筋道とは何であり、どのように成り立っているのかを明らかにした上で、そ

れを踏まえた今日的な「指導」論が構築される必要がある。

第二は、研究対象となる教育実践である。帰納的研究の対象をできるだけ単一の教育実践ではなく、複数の事例を取り上げて同一視点から比較考察する方が、帰納する幅が広がるので望ましい。単一の教育実践では教師、子ども、学校や地域の特殊性に規定されるが、複数の実践を比較すればその共通性を通して社会科学習指導の一貫性や固有性等を浮かび上がらせることもできよう。ただし、各実践者の意図や取り巻く環境が全く異なる条件では、そこから何らかの通貫する方向性を見出すことはきわめて難しいため、何らかの共通条件下にある複数の教育実践を取り上げることが望ましい。

そこで本研究では、以下の方法と手順で、教育実践の事実からの帰納を通して、社会科学習指導を通貫する総合的な観点（地平）を明らかにし、巷間で言われる「指導力」のある社会科教師の実像に迫ることを試みたい。

まず筆者らは、各担当学年においてそれぞれの社会科授業実践を行う。⁴⁾ ただ本稿においては各授業実践それぞれに関して、単元計画や本時の指導案を逐一掲載する紙幅はないため、まずは授業計画段階の概要を、特に「指導」観を中心に述べる。次に、本時の授業記録の収録を基にした発話プロトコルから、授業の事実経過を要約して示す。最後にその要約から浮かび上がってくる「指導」の特色を明らかにする。

なお筆者らは以前の稿において、自ら実施した3つの授業実践から社会科カリキュラムを一貫する資質能力の構成要素を探ろうとした。⁵⁾ 本稿はその延長上にあり、教師の指導に焦点化して探ってゆくことを試みる。この方法の有用性は、3つの授業の実践者がいずれもカリキュラム的連続性を強く意識して授業を計画した上で、その結果を授業の事実として共有し、帰納をはかる点にあり、全く環境も考えも異なる複数の実践ではない。

2. 小学校第5学年「わたしたちの生活と工業生産」

(1) 実践の計画概要と「指導」観

本実践は小学校第5学年における「日本の工業」を題材とする単元であり、学習過程としては身近な工業製品を調べ、製鉄所の見学の後、光市の永岡興業という鉄の加工工場を見学して、この工場と地域の関わりを考察する活動を通してこれからの光市の工業を展望するという内容である。小学校第5学年産業学習における伝統的な課題である「日本の工業」という国家レベルの視座と「地域の工業」というローカルな視座が交錯する中で、最終的には日本の工業を地域から捉え直すという、スタンダードな中味でありながら一貫した方向性をもって計画したものである。

本実践の「指導」観は、学習指導案中の「指導上の留意点」に以下のように示している。

- 単元の中で、昔と今の鉄の生産方法を比較したり、原材料における外国とのかかわりについて探ったりする場を設定する。そうすることで、時間の流れや空間の広がり意識しながら、我が国の工業生産のよさや課題を捉えることができるようにする。
- 単元を通して、見方・考え方を働かせるための資料を提示したり、立場を変えながら学習課題について吟味したりする場や状況を設定する。そうすることで、問いを更新しながら、鉄工業にかかわる生産者の工夫や努力を捉えることができるようにする。
- 単元の中で、光市の中小工場と全国各地の中小工場の様子を比較する活動を設定する。そうすることで、一般的な中小工場の様子を捉えるとともに、光市の永岡鋼業ならではの個性も追究していくことができるようにする。

この「指導上の留意点」が示すことは、「工業生産の場」を中心に据え、それを取り巻く環境を空間的・時間的・立場的にさまざまに流動させようとする指導方針である。この方針が実際にはどのように現れるか、単元後半部の「永岡興業の鉄製品が変化し続けている理由について調べる」授業時の経過を以下に示す。

(2) 実践の事実経過

本時はおよそ以下①～④の4場面から構成されている。以下、Tは教師、Cは子どもの発言や行動を表す。

①課題の提示

T：永岡興業の鉄製品を順次列挙

C「見学で行ったよりもたくさんの製品があつてすごい」

T「最初から作ってきたものは？」

T「実は最初はこれ。光市に来たときは3つだけ。なぜ今はこんなにたくさんのものを作るようになったのだろうか。」

T：製品が昔から今に変わった理由についてグループでボードにまとめる作業を指示

②作業と発表

C(班)「お客様の要望を取り入れた製品が成功したので今も作り続けている」

C(班)「お客様の希望したものがピッタリだったので製品化した」

C(班)「ライバル社に対抗するため」

C(班)「ホッチキスは中国に負けた(安いから)」

C(班)「中国の方がやりやすかった(使いやすかった)」

C(班)「新日鉄さんから原料の鋼板を安定して調達できるようになったため(製品多様化の条件が整った)」

③構造化

T：発表の中であがっていたキーワード「お客さん」「永岡興業」「新日鉄」「ライバル」を関係付け、板書で構造化する。昔の「お客さん」から変化して注文が10社から100社になった情報を示す。

C「努力とかの成果 努力が実を結んだ」

C「今も昔もお客さんの希望に応じて技術をあげていった」

④場面回帰

T：光市にある工場は、工場数・出荷額とも減ってきている資料を提示

「工場は光市でなくてもよいのではないだろうか」

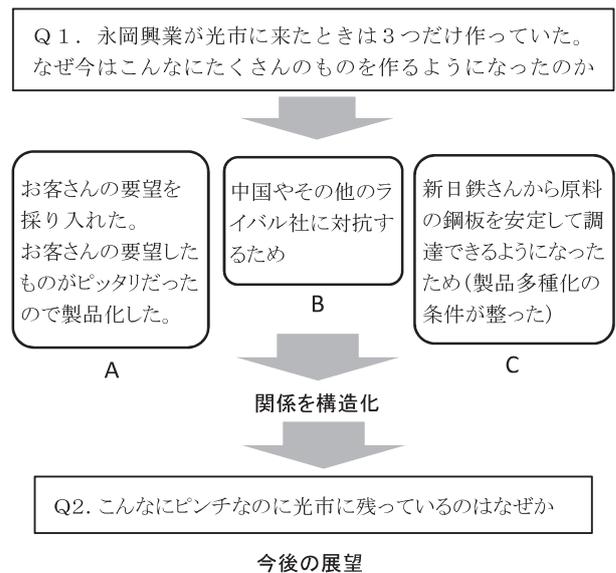
C「海が近くにある(船で輸出)」

C「自然もある」

T「これだけピンチなのに光市に残っているのはなぜだろうか」

以上の過程を略図化すると以下の図Iようになる。

図I 小学校第5学年「工業」の授業過程概略



(3) 「関係の構造化」という指導

本実践において教師による指導が最も顕著に現れるとみられるのは、上記③の場面、すなわちグループによる作業の結果を発表した直後の場面である。

場面②のグループでのボード作業を経て子どもたちが発表した内容は、大別すれば次のABCのいずれかに着目したものから成っている。(図IのABCに対応)

A：日常業務である「お客さん」との関係

B：会社経営として中国その他ライバル社との関係

C：業務環境として条件(新日鉄から鋼板調達等)

この三者は本実践以外にも社会科の授業のさまざまな場面で出現する着目点である。かつて社会科教育史研究の脈絡では、「生活と科学」「日常性と科学性」などと

いう対立軸があったが、⁶⁾それを念頭におくならばAは「生活」「日常性」に基づいた着目点であり、Cは生産活動の要件や工業の立地条件など「科学性」に基づいた着目点といえる。この両極に加えて、自然科学とは異なって社会科学ではどの立場から見るかという「立場」「意図」という要素が不可分であり、それを代表するのがBの着目点である。まさに社会の事象を観察する要件として不可欠な着目点である3点が、既に小学校社会科第5学年の学習に登場しているのである。社会科教師としては、授業で発現したこの3点をどのように受けとめ、社会のより深い探求へ導いてゆくかが指導の焦点となろう。

本実践では教師は、この3点を含んで現れた発言からいくつかのキーワードを抜き出し、永岡興業をめぐる「お客さん」「永岡興業」「新日鉄」などの諸関係に気付かせるという指導を行った。「関係を構造化する」という指導である。社会科の指導としては、この社会はどのような「仕組み」で成り立っているのかという「構造」面と、どのように移り変わってきたのかという「発展」面の両軸から社会の事象を追究させることに意義を見出せよう。「構造」面とは永岡興業をとりまく立地等の社会的諸条件であり、「発展」面とは永岡興業の設立・発展の歴史的歩みである。

3. 中学校第1学年「古代までの日本」

(1) 実践の計画概要と「指導」観

本実践の題材は中学校歴史的分野「古代までの日本」であり、学習の展開は古代の大観→飛鳥時代→奈良時代→平安時代→古代の文化→古代の特色というように、通史学習の前後に大観と特色まとめを置く、近年の中学校歴史的分野ではごく常套的なものである。

本実践の「指導」観は、学習指導案中の「指導上の留意点」に以下のように示している。

- 小学校の人物学習を発展させて、日本の歴史を捉えられるように、古代の特色を見出すことができるように、単元を構想する。そのために第一次では、単元を貫く課題「古代とはどういう時代なのか」を設定し、古代を大観させる活動を取り入れる。
- 第二次からは、子どもが第一次で表出した意見を検証していく段階とし、古代の特色を追究させる。その際には、古代の特色である「律令国家」を主軸に据え、「律令国家体制の確立・行き詰まり・変動」についての認識を深めさせていきたい。

この二点のうち、前者はまさに計画段階の指導であり、後者の後段で実施段階の指導方針を示している。ここでは子どもの表出意見の「検証」を指導とし、律令国家体制という概念が指導の基準になることを表明している。ここに示しているように、中学校第1学年において

は、教師が一定の概念をもって子どもの表出意見に指導を行うことが計画されている。この方針が実際にはどのように現れるか、「奈良時代」を本時とする時間を取り上げ、その経過を以下に示す。

(2) 実践の事実経過

本時はおよそ以下①～⑤の5場面から構成されている。

①課題の提示

T：壘田永年私財法の頃の社会状況と税収減少の提示。
大仏建立にかかる資材、人員等の提示後、以下の課題を提起

T「どうして国が危機的事態のときに大仏を建てようとしたのか」

②作業と発表

C：個人によるノート記述、近隣での意見交換後、挙手による発表

C「仏教の力で守ろうとした。東大寺を建て、そのシンボルに大仏」

C「もともと聖武天皇、光明皇后とも信仰が厚かった」

C「行基などの布教もあって支持が高くなっていた」

C「全国的な伝染病流行を仏教でおさえようとした」

C「国民からダメな天皇と思われたくない」

C「何回か都を移したが無理だったので仏教にすがろうとした」

C「聖武天皇が信仰していた仏教を民に広げて団結させようとした」

C「1588年に刀狩令と言って武器を取り上げたが、聖武天皇もこのころ反乱が起きているから大仏建立のためと言って武器を取り上げようとした」

C「その頃宗教はキリスト教などなく仏教だけだったので仏教で治めようとした」

C「大仏とか大きくしたらさからう農民とか出ない可能性がある」

③第二の課題の提示

T：大仏のミニチュアを示し、実物の大きさが約15mあることを提示

「ここまで大きくしたのはなぜか」

④第二の作業と発表

C：個人で考えた後、グループでボードにまとめる作業を行う

C(班)「自分の力を見せつける。シンボルにする。大きくしてあたたかく包み込んでほしい。大きくすれば(災いを)取り除ける」

C(班)「シンボルは大きく。古墳時代の名残で大きいほど力があることを示す。天皇の力や民衆の団結力を見せつける」

C(班)「大きいほど仏の力が強まる。聖武天皇の権力をアピールする」

C (班) 「大きいほど効果が出やすい。国民の支持。権力が大きいことを示せる。疫病をぶっとばす迫力。日本の大きさはわからないが、できるだけ大きくして守る」

C (班) 「大仏を大きくすることで力の強さを示す。仏様が平城京全体が見えるように」

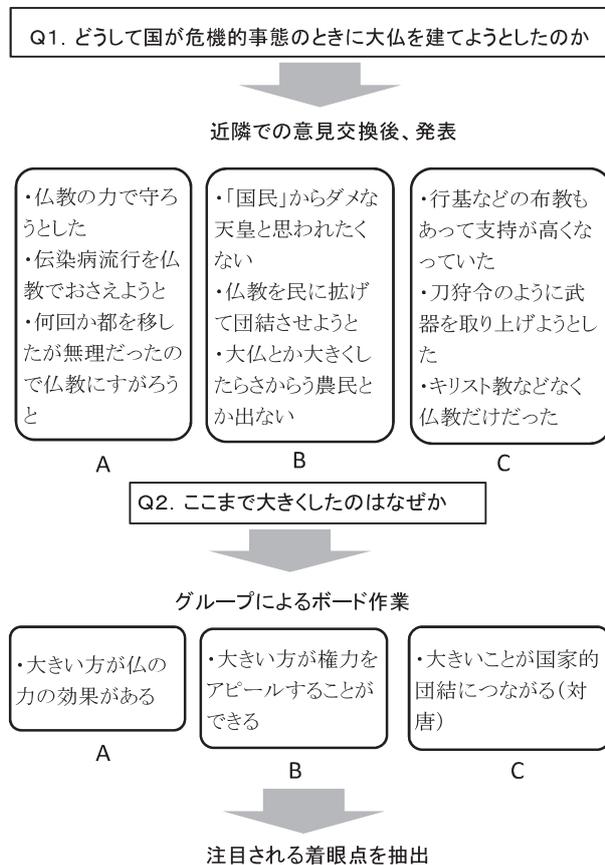
C (班) 「国難に安心感。国民の半分が関わる。反乱を治める。この国にはこれだけの力があることを示す」

⑤注目着眼点の抽出と評価

T : 団結や権威付け等が多く上がっている中で、唐との関係に着目した意見を抽出し、その意義を価値付ける

以上の過程を略図化すると、以下の図Ⅱのようになる。

図Ⅱ 中学校第1学年「大仏」の授業過程概略



(3) 「着眼点抽出」という指導

本実践は第一と第二の二つの課題が順次提示されるが、その課題に対する意見発表後の対応が、指導の大きな注目点となる。

まず第一の課題「どうして国が危機的事態のときに大仏を建てようとしたのか」に対して子どもたちの発表した内容は、およそ次の3種から成っている。(図Ⅱ上方のABCに対応)

A : 現在の日常感覚における「仏教」のイメージで発表 (仏教の力で守ろうとした。伝染病流行を仏教でおさ

えようとした。何回か都を移したが無理だったので仏教にすがろうとした、等)

B : 政権を担う為政者の立場から発表

(「国民」からダメな天皇と思われたいくない。仏教を民に広げて団結させようとした。大仏とか大きくしたらさからう農民とか出ない、等)

C : その場を規定する条件を歴史的俯瞰的に見て発表

(行基などの布教もあって支持が高くなっていた。刀狩令のように武器を取り上げようとした。キリスト教などなく仏教だけだった、等)

このABCの三者は、先の2であげた小学校「わたしたちの生活と工業生産」におけるABCと、その性格が実に密接に重なり合っている。すなわちAは生活的日常的な感覚に根差しており、Cは構造的俯瞰的な科学的感覚に重なり合う。さらにBは当事者的な立場に基づいたものである。この三者に対し、先の小学校の実践では、教師は各要素の関係に気付かせ、構造化をはかる指導を行った。これに対して本実践ではBの発言の「大仏とか大きくしたら」に乗るように大仏の大きさの問題を取り上げ、次の第二の課題につなげている。先の実践のように「関係の構造化」ではなく、「着眼点の抽出」が主な指導になっている。

次に第二の課題「ここまで大きくしたのはなぜか」の場合である。ここでは発表の形態がグループ単位の発表ではあるが、グループでまとめているわけではないので、第一の課題と同様さまざまな意見表出がみられる。その内容は次の3種である。(図Ⅱ下方のABCに対応)

A : 呪術的なものに関する日常感覚

(大きい方が仏の力の効果がある、等)

B : ある立場に立った対処的感覚

(大きい方が権力をアピールすることができる、等)

C : その時代の状況を念頭においた戦略的感覚

(対唐に向けて、大きいことが国家的団結につながる、等)

このABCの三者もまた、先の第一の課題におけるABCと重なり合う。すなわちAは「大きい方が御利益がある」と考える日常的生活的な呪術感覚であり、Cは大きな視野で時代の状況をよむ観点であり、Bは権力者の立場に身を置いたときに生ずる見解である。そしてここでも、この三者に対する教師の指導は、三者を関係付けるのではなく「着眼点の抽出」である。ただし第一の課題の場合とは異なり、今回はBではなくCの唐との関係に着目した意見発表を取り上げ、東アジアの情勢に視野を広げる指導を行っている。上述の指導観に明示するように「律令国家体制」を主軸にするという点では、大仏をよりグローバルな東アジアの視点でみることが不可欠であり、その意味で「個としての奈良の大仏」と「東アジアの大仏一般」という個別-普遍的対立軸は社

会科指導の重要な柱の一つとして位置付けられよう。

4. 中学校第3学年「現代社会とわたしたち」

(1) 実践の計画概要と「指導」観

本実践の題材は中学校公民的分野の最初に配置されている「少子高齢化」「情報化」「グローバル化」など現代社会の諸問題であり、単元としてはその中から少子化問題を取り上げ、これに伴って出現する様々な問題を調べた上で対応を考えてゆく構成をとっている。

本実践の「指導」観は、学習指導案中の「指導上の留意点」に以下のように示している。

- 本単元を学習するにあたって、「少子高齢化」「情報化」「グローバル化」を個別に捉えるのではなく「どうして、第三次ベビーブームは起こらなかったのか」という学習課題を設定することで三者を関連付けて考えることができると考えた。歴史的分野で学習した高度経済成長期における第二次ベビーブームと、本来、その世代が結婚し、子どもを産み育てていくであろう1980年代末から1990年代はじめにベビーブームが生じなかった理由を複数の資料から読み取り、その理由を考察させる。
- フランスの出生率の変遷を探ることを通して、少子化対策のプランづくりを行う。個人で考えたプランについては、小集団で発表させる。発表の中で、質疑応答を行ったり、自分の発表と比較したりすることで女性の立場や働きかたの変化や若い世代の社会保障の在り方（子育て支援など）、地方分権などの視点でまとめさせる。

ここでも先の実践と同様、前者は単元構成・授業構成に言及したものである。後者は小集団による発表後の指導の方向を示しており、質疑応答や発表集団相互の比較を通して女性の立場や若年世代の社会保障、地方分権などの視点への方向を意図している。

(2) 実践の事実経過

本時はおよそ以下①～④の4場面から構成されている。

①課題提示

T「少子化対策担当大臣として少子化対策に取り組むとしたらどのようなことに取り組んでいきますか」

T：資料「第3次ベビーブームは起きなかった」「就職氷河期」「非正規労働者」を提示

②グループごとによるボード作業

C：個人→グループ→ボード作業

③グループ単位での発表

C（班）「・父親の育休／・保険金（←難しい）／・PACS（結婚しなくても結婚と同じ権利）／・社会制度（上三者をまとめた子育てしやすいもの）／・地方への移住をすすめる→過疎化を解決」

C（班）「・産みたいけど産めない人を減らす→不妊治療の保険／・3歳からの教育費を無償化／・外国人労働者を（でもそうしたら建設業などが……）」

C（班）「・地方立の学校（県立と国立の間）／・ブランド強化／・地方に子どもがいる結婚予定のある人にやさしいアパートをつくる／・ネウボラ事業への補助金」

C（班）「・子供と働ける職場→託児所の設置／・外人さんに保育士／・社会保障の充実／・保育施設ふやす／・全て公立にする／・独身の人も納得する手当をつくる／・育休、産休の増加／・教育、生活費おさえる／・介護支援サービスの充実」

C（班）「・子供ができてもしっかりできるようにする／・ベビーシッターの利用を可能にする／・子供ができたならじゃなくて+にする／・地方特有の若者向けの子育ての支援をして地方に人口が行くようにする」

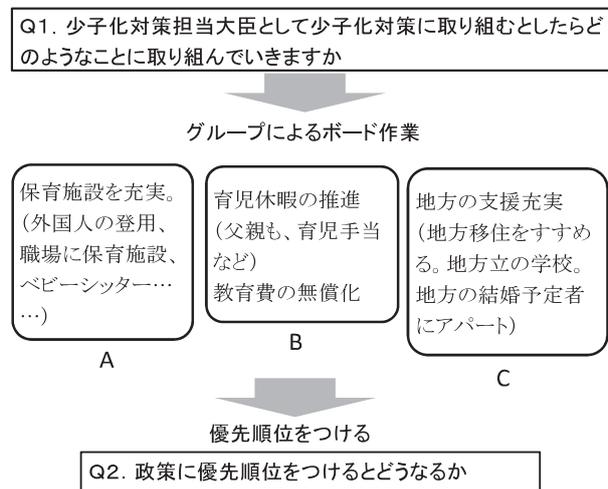
C（班）「・育児手当金などの補助金などを増やす／・育児休暇を増やす（育休中に収入はあるけど時間の制限をつくる）」

④発表内容への対処

T「政策に優先順位をつけるとどうなるか」

以上の過程を略図化すると以下の図Ⅲようになる。

図Ⅲ 中学校第3学年「少子化」の授業過程概略



(3) 「時間の多層性」という指導

本実践で子どもから表出された意見はグループごと（6グループ）のボード記述にまとめられていた。しかし4名程度の小集団といえども個人意見を集約することが容易でなく、どのグループも構成員の個人意見を集約して記述することはできなかったため、数点の箇条書きになっている。そこでまずグループをばらし、箇条書き一項目一項目を独立させて全グループの意見を総覧すると、表出された意見はおおよその3種から成っていることが

わかる。

A：直接的・対処的な対策

(保育施設の充実、外国人の登用、職場に保育施設、ベビーシッター…など「保育」の問題への対応)

B：条件的・環境面の対策

(育児休暇の推進、父親の育児手当、教育費の無償化等)

C：社会構造的な対策

(地方の支援充実、地方移住のすすめ、地方立の学校、地方の結婚予定者にアパート等)

このABCは遠近法的な配列を形成していることが注目される。Aは「保育施設がない」という当面たちまち必要とされる短期的な対策であり、Bは保育環境を整備するという中期的な対策であり、Cは日本社会全体の構造改革を必要とする長期的な対策である。このような関係にあるからこそ、発表後の指導は「優先順位をつけるとどうなるか」という課題になったのである。この「優先順位」という発想はABCのいずれかを選択することではなく、いずれの必要性も認めた上で現状を多視点から重層的に捉えさせてゆく社会科で有効な指導の一つといえる。

このABCの三者もまた、先の2つの実践で現れた三者に重なり合う。先の2つの実践に現れたAの日常性・生活性とはここでは当面の眼前の事態への対応となり、Cの構造的・科学性とはここでは長期的な構造改革となる。またBの立場性とはここでは「人」が活動できるための「場」の創出となる。本実践は中学校公民的分野という、社会への働きかけ、提案、創出などが前面に出る分野であることから、三者の方向にはそうした性格が反映されているともみられよう。

5. 社会科「学習指導」の一貫性と系統性

(1) 社会事象の見方に関する三類型

以上3つの授業実践を通してみると、それぞれの授業で取り扱う題材は、地域の工場、大仏建立、少子化対策と全く異なるにもかかわらず、子どもが表出する社会事象の見方には、先にABCで示したような3つの見方が通貫していることが浮かび上がる。しかもこれらの見方は、小学校第5学年、中学校第1学年、中学校第3学年と学年段階の進行にかかわらず、表Iに示すようにどの段階でも表出する基底的な三類型として現れる。

先の3つの授業実践でAに類別した「日常性」「生活性」に特徴付けられた意見表出は、「製品にお客さん」「社会不安に仏の力」「少子化に保育施設」のように、目の前の直接的な事態を日常的感觉でとらえようとする見方である。このため問題解明には常識的でありすぎたり短期的な対処法にすぎなかったりする難点はあるものの、この見方は社会科の学習基盤として重要な意義を有

する。もしもこの見方が授業で全く表出されないならば、授業の内容は日常生活と全く関連をもたない概念や立場で埋め尽くされることになろう。

また、Bに類別した「立場性」に特徴付けられた意見表出は、「永岡興業の経営者の立場」「聖武天皇の立場」「年少の子どもをもつ働き手の立場」のように、ある一定の立場に立って意図や願い、利害や影響をとらえようとする見方である。社会事象をとらえる場合に、具体的な場を想定し、その「立場に立つ」ことによって問題の解明をはかる動きは解釈学、古典的な理解社会学の基礎であり、社会科教育においても「理科主義社会科」としてこれまでの社会科授業の重要な方法原理の一つに位置付けられてきた。⁷⁾

さらに、Cに類別した「科学性」「構造的」に特徴付けられた意見表出は、「永岡興業発展の条件」「大仏建立をめぐる時代背景」「少子化の構造要因」のように、全体を俯瞰して現れる見方である。この見方は事象の原因や条件を突き止めようとする点、さらには一般原理や法則性に迫ろうとする点で社会諸科学の専門家のとらえ方に近く、このようなより客観的・理論的な問題解決に向かう方法やプロセスは、これまた社会科授業の重要な方法原理の一つを占めてきた。⁸⁾

社会科の授業ではどの学年段階でどのような題材を取り上げた場合でも、この3つの見方が表出されるとすれば、社会科の授業はこの三者の交錯する空間に他ならないといえよう。象徴的な言い方をすれば、日常の目の前のことを考える「常」の発想と、特定立場の利害を考える「利」の発想と、冷めた目で客観的に見渡す「論」の発想が常時表出され、交わり合うことになる。さらに逆説的な言い方をすれば、この三者が交わってこそ正常な社会科の授業であり、いずれかが欠けている状態は社会科授業の展開として問題を抱えているのかもしれない。

(2) 三類型の表出と教師の指導

そこで次の課題は、教師の指導である。社会科教師は、この三者が交錯する授業空間に、どのように関わってゆくのであろうか。

先の3実践の事例では、教師の指導はすべて異なる。小学校第5学年「工業」では、三者それぞれからキーワードを引き出し、それらを関係付けるという指導である。中学校第1学年「大仏」では、三者いずれかから一つを抜き出し、そこを突破口により発展させるという指導である。中学校第3学年「少子化」では、三者を重層的に重ねたり比較させ、序列をつけるという指導である。

なぜそれぞれの実践では、そのような指導になったのであろうか。3実践の「指導観」を見る限り、特段の意図的な指導方針が打ち出されていたとは考えにくい。考えられることは「題材の違い」と「学年段階の違い」である。

表 I 3実践で発表中に表出した3要素

	A 目の前の事態に 直接的・日常的感覚で	B ある一定の立場に 立って利害的に考えて	C より広い視野で 事態を構造的に考えて
小5 「工業」	<ul style="list-style-type: none"> ・お客さんの要望を採り入れた。 ・お客さんの要望したものがピッタリだったので製品化した。 【製品－お客さん】	中国やその他のライバル社に対抗するため 【経営者の立場・意図・利害】	新日鉄さんから原料の鋼板を安定して調達できるようになったため（製品多様化の条件が整った） 【可能にする条件】
中1 「大仏」	<ul style="list-style-type: none"> ・仏教の力で守ろうとした。 ・伝染病流行を仏教でおさえよう。 ・何回か都を移したが無理だったので仏教にすがろうと 【社会不安－仏の力】	<ul style="list-style-type: none"> ・「国民」からダメな天皇と思われない。 ・仏教を民に広げて団結させよう。 ・大仏とか大きくしたらさからう農民とか出ない 【権力者の立場・意図・利害】	<ul style="list-style-type: none"> ・行基などの布教もあって支持が高くなっていった ・刀狩令のように武器を取り上げようとした ・キリスト教などなく仏教だけだった 【一般的傾向と時代背景】
	<ul style="list-style-type: none"> ・大きい方が仏の力の効果がある 【社会不安－仏の力】	<ul style="list-style-type: none"> ・大きい方が権力をアピールすることができる 【権力者の立場・意図・利害】	<ul style="list-style-type: none"> ・大きいことが国家的団結につながる（対唐） 【一般的傾向と時代背景】
中3 「少子化」	保育施設を充実。（外国人の登用、職場に保育施設、ベビーシッター……） 【少子化－育児環境】	育児休暇の推進（父親も、育児手当など） 教育費の無償化 【働き手の立場・意図・利害】	地方の支援充実（地方移住をすすめる。地方立の学校。地方の結婚予定者にアパート） 【事態を招く構造要件】
	「常」の発想	「利」の発想	「論」の発想

①「題材」の特徴と学習指導

まず3実践それぞれの題材を取り上げてみよう。小学校第5学年「工業」は、現行・次期の両学習指導要領とも、「工業生産に関わる人々」の「工夫や努力」を中心に、それを取り巻く国土、貿易や運輸など、諸要素間の関係理解を大きく前面に出している題材である。中学校第1学年「大仏」を含む「古代までの日本」は、古代国家の形成における「東アジアとの関わり」を多面的・多角的に考察するとされる題材である。中学校第3学年「少子化」を含む「私たちと現代社会」は、現在と将来を見据えて多面的・多角的に考察し、「公民的分野」として「公正に判断」したり「説明」したり「議論」することが求められる題材である。このような各題材の特徴を踏まえると、3実践それぞれに現れた指導は、現行教育課程の「題材」に由来する理由がある。

そしてこのことは、計画段階の「授業構成」が実施段階の指導まで、換言すれば「構成的学習指導」が「対応的学習指導」まで、3実践とも一貫していたことを意味する。事例でみてみよう。小学校第5学年「工業」の実践は、永岡興業をとりまく諸条件（空間的環境軸）と光市における永岡興業の沿革（時間軸）の2軸で構成されている。これが計画段階の「授業構成」であった。このため実施段階の「対応的指導」は、子どもから表出した

諸要素を関係付け、構造化してゆくことになる。これに対し、中学校第1学年「大仏」の実践は、大仏建立を大和政権から律令国家へのローカルな発展過程と東アジアのグローバルな動きとの「個別・普遍」軸で構成されており、ここに計画段階の「授業構成」があった。このため実施段階の「対応的指導」は、子どもから表出したものから、大仏の大きさや東アジアとの関係に特に着目させる指導になる。さらに、中学校第3学年「少子化」の実践は、まさに先に考察したように短期・中期・長期という多層的時間軸で構成されおり、ここに計画段階の「授業構成」があった。このため実施段階の「対応的指導」は、子どもから表出したものに対し「優先順位をつける」という指導になる。3実践とも計画段階の「構成的指導」と実施段階の「対応的指導」が一貫している。

②学年段階と学習指導

次に3実践の学年段階である。題材にかかわらず「小5」「中1」「中3」で指導の違いが存在するのであるか。われわれは以前の稿において、「小4」「中1」「中3」の社会科授業で育てつつある「見方・考え方」として「非日常－日常」「動因－要件」「原理－状況」という3つの対概念を見出した。⁹⁾これらの対概念を学習指導の面から読み替えてゆくとどのような中味が浮かび上がってくるであろうか。

小学校の実践のみ、以前の稿の「小4」とは違って「小5」であるが、以前と共通するのは「部分」と「全体」との往復であり、指導はこの往復過程の中で行われていることである。以前の稿の「非日常－日常」という対立軸は、非日常的な出来事や行為が数多く積み重なり、日常化していけば、慣習や制度に転化してゆくという社会のしくみの動態を扱ったものであった。これに対して今回は、「永岡興業は全体（光市、日本の工業）の中ではどのような位置にあるか」を扱っている。小さな一企業の活動を、大きな全体の中で見直してみるという、「部分」と「全体」との往復が指導の軸となっている。

中1「大仏」の実践は、前稿で現れた「動因－要件」という対立軸が、今回でいえば聖武天皇の「意図的なもの」と「とりまく要件的なもの」との関係として現れる。問いにすれば「聖武天皇は意図して大仏を建てたのか、建てざるを得なかったのか」ということになるが、このような「行為」と「必然」との往復が指導の軸となっている。

中3「少子化」の実践は、前稿で現れた「原理－状況」という対立軸がそのまま現れる。「少子化対策の基本は何か。そして現在の状況下では、まず何が可能か」という長期的・短期的視野の往復が指導の軸となる。

このように重ねてみると、「小5」「中1」「中3」という各学年段階において、特に重点的となる指導方針をたどってゆくことができる可能性がある。「子どもの発言から部分要素を関係付け、全体を描き出す指導」→「子どもの発言から広がる要素を抽出し、行為と必然の関わりへと深めてゆく指導」→「子どもの発言を重ねたり比べたりしながら現実の状況の中で価値付ける指導」という指導の発展過程、簡略化すれば「部分と全体」→「行為と必然」→「原理と状況」という発展過程は、社会科で社会の諸事象をとらえてゆく場合の指導の系統性を形作っているという仮説が成り立つかもしれない。

6. 小括

本稿の課題は、今日の状況下における社会科「学習指導」の統括的な概念を、授業実践の事実から明らかにすることにあつた。授業実践から浮かび上がってきたことは社会科授業における言語空間の構成要素と、それに相対する教師の対応パターンであった。

社会科授業の言語空間は、「日常性・生活性」に立脚する「常」、「立場性」に立脚する「利」、「構造的・科学性」に立脚する「論」の3つの要素からなる。これらは社会科授業を構成する基本的な3要素で、教師の対応はこれら各要素を「関係付け構造化する」、「抽出し発展させる」、「重ね合わせ価値付ける」という対応パターンがある。

数量データによらない帰納的考察の宿命として、集約の恣意性は多少なりとも免れない。ここに浮上した3つの要素も、他の授業観察者が見れば別の集約になる可能性もあろう。しかしながらこの3つの要素は、これまでの社会科教育研究の歩みを振り返れば、結構重なり合う部分があり、大きく逸脱した3要素とは思われない。

「常」は「生活者」の目線で社会事象をとらえ、実際の場の具体的事物に目を向け、直接目に見える世界で考える思考力・判断力に寄与する。「利」は「当事者」の目線で社会事象をとらえ、事象に関わる様々な立場の人に目を向け、まさに多面的・多角的な思考力・判断力に寄与する。「論」は「科学者」の目線で社会事象をとらえ、様々な資料・事例に目を向け、広い視野で論理的に考える思考力・判断力に寄与する。これまでややもすれば「生活と科学」「立場の主観と科学的客観」など対立的に捉えられてきたこれらの諸要素が、どの学年段階のどの題材でも社会科授業の発言として現れることが明らかになったのは大きな成果であった。従来、社会科授業の構成を原理的に解き明かそうとする場合「理解主義」「問題解決」「説明」「意志決定」など方法原理別に類型化されることが行われてきたが、それは専ら授業の計画段階すなわち「構成的学習指導」のみに着目されてきたからであろう。その場合、それぞれの方法原理は異なる認識論的基盤に立脚するため、上記諸類型は対立的に捉えられざるを得なくなる。しかし、授業の実施段階すなわち「対応的学習指導」に着目すると、このような対立的な捉え方は現実的ではない。授業で交わされる言語空間は「理解」も「説明」も「問題解決」も多様に混在した世界であり、その中であって各題材、学年段階に応じた方向を探ってゆくのが教師の指導に他ならない。

また、この交錯する「常」「利」「論」の3要素に対する指導は、題材と学年段階によって系統立てられ得る可能性を見出すことができた。「部分と全体」→「行為と必然」→「原理と状況」という発展過程からなる系統性は、現段階では一つの有力な可能性にすぎないが、今後さらに実践事例を積み重ね、様々な題材・学年で適用可能な指導論へ発展させてゆきたいと考えている。

注

1) 例えば『第21回山口県中学校社会科教育研究大会 柳井・大島大会要項』（2018年11月）では、「社会科教師として育つ」という主題を掲げ、大会の基調提案として、従来いわゆる「解説型」として批判的に捉えられてきた授業パターンを脱却しようとするものの、生徒たちの活動のみに依存して教師側の改善点は不明確なままになっている点が課題としてあげられている。県下すべての社会科教師に開かれた公的な研

究・研修の組織において、まさに今日的な「指導論」が確立されていない状況が課題として掲げられている現状がある。

2) 中村哲「社会科指導法研究」社会認識教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、2001

3) この間の学会誌論文の動向をみると、2009年時点で峯明秀「自分と関わる発言・表現の多様化を図る社会科授業のP D C Aサイクル」『社会科教育研究』No.108、2009、峯明秀「学習者の内面の表出を図る社会科授業のP D C Aサイクル」『社会系教科教育研究』第21号、2009、などのように、P D C Aサイクルという「対応的」アプローチによる学習指導研究が打ち出されている。さらに翌年になると、佐長健司「社会科学習指導案の状況的検討」『社会科教育研究』No.109、2010、において、学習指導案という「構成的」な計画を状況の中で相対化する論考が発表される。2014年には「質的研究」という文脈において、近藤真「小学校社会科授業における問いの創出とその様相」『社会科教育研究』No.121、さらに翌々年には松岡靖「学習指導要領に社会科授業からの改善方略」『社会科研究』第84号、2016、など、ほとんど「対応的」発想からの学習指導計画が例示されるようになり、これらの論に子どもの認識実態の面から寄与するような認識類型研究も発表されている（岡田了祐「意志決定型社会科における子どもの飛躍とつまづき」『社会科研究』第81号、2014）。このような動向に照応するように、単行書として、梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房、2015、が出版され、社会科授業研究のパラダイム・シフトが提言されている。

4) 3つの授業実践は2018年6月29日、山口大学教育学部附属光小・中学校の研究発表大会における公開授業として、以下の授業者により実施した。

小学校第5学年：才宮大明

中学校第1学年：関本 努

中学校第3学年：岩本正信

5) 吉川幸男・才宮大明・関本努・岩本正信「授業実践から探る社会科で育てる資質能力」『山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要』第45号、2018

6) 淵源を辿れば、社会科教育の本質に関する議論として著名な1950年代の「勝田・梅根論争」まで遡ることになる。

7) 森本直人「社会科における理解」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994。藤瀬泰司「社会科における理解」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、2012

8) 戸田善治「社会科における説明」社会認識教育学

会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994。

山田秀和「社会科における理解」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

9) 上掲5)

付記

・本稿は、共同研究として上註4)の分担により、才宮、関本、岩本が各授業実践を計画・実施し、事後の協議に基づき吉川が文章化した。本稿全体の文責は吉川にある。

・本稿は、平成30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。