

「行為と構造」から探る社会科授業展開の方略

吉川 幸男・才宮 大明*・岩本 正信**

The Strategy for the Development of Teaching Social Studies
-from the viewpoint of “Action and Structure”-

YOSHIKAWA Yukio, SAIMIYA Hiroaki*, IWAMOTO Masanobu**

(Received September 27, 2019)

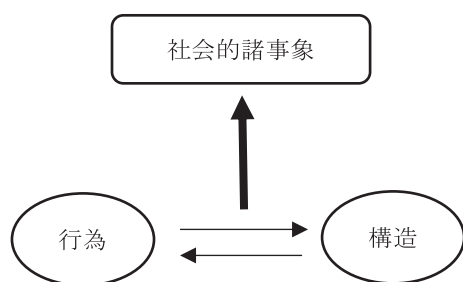
1. 問題の所在

社会科教育をカリキュラム的関心から見渡したときの大きな関心事の一つは、子どもが社会（及びそこで生起する出来事、諸事象）をどのように見る力を発展させてゆくのか、そしてそこに教師の「指導」がいかに関与するのかという点である。

本稿はこれにアプローチするためのフレームワークとして「人間の行為」と「社会の構造」という対比軸（以下「行為と構造」と称す）を設定し、この対比軸を子どもがどのように捉え、教師が関与してゆくのかを、2つの授業実践を通して追跡する。

きわめて単純化して図示すれば、社会の諸事象は「人間の行為」と「社会の構造」との間で生起した結果ととらえることができよう。（図I）

図I



カリキュラム的にはおそらくこれが最も原初的な社会的事象理解の枠組みであり、これ以降、「行為」者がますます多様になってさまざまな立場が登場したり、「構造」がより多くの要素に分解したり多層的な重なり合いが生じたりして複雑に転変してゆく。それならば小学校から中学校・高等学校に至る社会科授業を、一貫してこのフレームワークを基に辿ってゆき、この単純な枠組みがどの時点でどのように複雑化し、教師はそこでいか

に指導の方略を立てているのか、を明らかにすることが、一貫カリキュラムの創出に有効なのではないか、というのが着想の起点であった。

このようなフレームワークで授業実践を追跡する意義は3つある。

第一は「社会の探求」という文脈での意義である。社会科の学習対象たる社会的事象の理解の在り方をめぐって、科学的探求を基底とする説明主義的な立場と、解釈的な行為理解を基底とする物語主義的な立場の双方が、各々の認識論に基づいて社会科授業における教材構成や学習過程等を展開してきたのは周知の通りである。¹⁾そして今日、この両者のいずれか「のみ」に依拠しては社会の諸事象を十分に掘り下げ得ないことも、多くの実践者の経験するところでもある。まさに「行為」の理解と「構造」の認識という対立的な両者を統括する実践の在り方は社会科教育のもはや数十年来の課題でもある。

第二は「社会の学び」という文脈での意義である。上述した科学論的な意義は社会的事象と学習者を二項対立的にとらえた上での議論であるが、近年、特に2000年代に入る頃から、両者を学習論的観点から連続的かつ発展形成的にとらえる見方が教育学、心理学、社会学にまたがって台頭してきた。すなわち「状況論」と呼ばれる見方である。²⁾この観点からすれば「人間の行為」は「社会の構造」を内在させるさまざまな社会的状況に依るのであり、一方「社会の構造」はそうした多様な状況下で振る舞われた個々の行為が集積することを通して徐々に形づくられてゆくという、両項の連続性・相互依存性を際立たせることになる。「行為と構造」に着目して社会科授業実践を追跡することは、社会的事象を対象としてどうとらえるかにとどまらず、その事象に自らがどのような関わりをもつか、もたせるかという主体形成

* 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

的な面を解明することもできよう。³⁾

第三は「授業実践研究」という文脈での意義である。今日のようにコミュニティスクールが推進され、地域社会に応じたカリキュラム・マネジメントが推奨される時代における授業実践研究とは、教科の目標や内容が明示され、そこに到達させるための学習指導のあり様を問うというよりは、授業における子どもの学びの実態を収集・蓄積し、そこから浮かび上がる汎教科的な資質能力からカリキュラムを展望してゆくという方向が適することになる。このことは教科教育にとって、教科をより原理的にとらえ直すことが求められよう。社会科教育においても、「行為と構造」という社会的諸事象の基幹をなす原理的な観点から授業実践を捉え直したとき、上述のような今日的情勢下での新たな地平が展望され得よう。⁴⁾

本稿で考察の対象にする2つの授業実践は、小学校第3学年の授業と中学校第3学年の授業である。意図したわけではないが、制度上、社会科の開始学年と終結学年となっている。義務教育におけるこの両端学年と取り上げることにより、社会的諸事象の学びにおけるカリキュラム的連続性と発展性が明らかになるであろう。

2. 「見方・考え方」における「行為と構造」

われわれはこれまで、小・中学校の社会科授業を開発し、研究授業として実施した後、その結果をもとにカリキュラム的な構想を蓄積する、という試みを何回かに渡って続けてきた。⁵⁾ 前年度(2018年度)においては、「見方・考え方」という概念を手掛かりに、社会的諸事象に対する観点・思考パターンともいえる様式を抽出し、それをもとに小・中学校社会科7年間の重点指導項目を取りまとめた。そこでは「経験世界の日常感覚で見る・考える」(常)、「何かの立場に立って見る・考える」(利)、「概念をもとに広い視野で見る・考える」(論)を3つの柱とする構想を、とりあえずの仮説として定立し、以後の授業実践を蓄積してゆく仮設の足場とした。

しかし、これら3つの柱はもともと社会的諸事象をみる3つの「側面」であるために、どのような事象を取り上げて学習を展開しても必ずすべて現れる。1つの柱のみで完結する授業実践などあり得ないし、無理に完結させようとするときに実に平板で深みのない授業になってしまいかねない。例えば小学校社会科で頻りに試みられるように、第5学年の「食料生産」の題材で「生産者」「消費者」それぞれの立場から考察させ、立場転換を促そうとする場合がある。この場合は「利」を柱としているとみられるが、この柱のみにとどまって立場の両面性で学習が完結するよりも、他との比較や一般化(常)、食料をめぐる貿易構造や障壁(論)につながる要素を子どもたちが見出してゆく展開にするほうが、はるかに今日で

いう「深い学び」に発展する。めざす授業実践をそのようなものにしようとするならば、先に提案した「見方・考え方」の3つの柱は、どのような社会的諸事象を取り上げても、相互関連的に働いている必要がある。

「行為と構造」というフレームワークは、学習展開過程において先に提示した「見方・考え方」の3つの柱の働きを検出するのに、作業上極めて有効な枠組みといえる。「行為」には社会的諸事象における主体(単一あるいは複数)の関与があり、「何かの立場に立って見る・考える」(利)に直接関わってくる。「構造」は行為者が対峙する一種の客観的諸関係であり、「概念をもとに広い視野で見る・考える」(論)に直接関わってくる。行為者が諸関係の中で持つ意図・工夫・反省などを追う学習者は「経験世界の日常感覚で見る・考える」(常)として学びを展開してゆく。したがって「行為と構造」で授業過程を追跡すれば、そこに表出する「見方・考え方」の3つの柱の関係を明らかにすることも可能になる。

以下で取り上げる2つの授業事例のうち、小学校第3学年のものは地域の工場(光市小周防で操業するカンロ飴工場)を取り上げ、そこで製造する製品が醤油味の元祖「カンロ飴」から、近年になるにつれミルク味等さまざまな多様化してきた過程を取り上げる。ここでの行為主体は工場の経営者たるカンロ株式会社である。この会社は大正年間に光市で製菓会社を設立後、戦後、カンロ飴を開発し、1960年代には東京に本社を移して全国に販売網を展開するようになるが、中でも光市の工場は製造の中核的な存在であり続けてきた。授業で取り扱われるのは光市でのカンロ飴開発以降、今日まで約60年の歩みで、子どもたちはカンロ飴を開発した宮本政一氏の視点からその後の発展過程を追ってゆく。一方、この行為主体に対峙する構造とは、工場をとりまく背景的な社会環境、それを形成する時代の状況、地域性とグローバル化などという諸関係ということになる。光市の宮本製菓所で製造する「地域の名物」的な飴であったものが高度経済成長時代にグローバル展開をするようになると、全国的な嗜好の動向に対応してゆかざるを得ない一方で、会社の発展基盤になった醤油味のカンロ飴も製造し続けたい。この葛藤状況が本実践の「行為と構造」の中身を形づくる。まさに行為者が社会の構造に対峙し、何かの対応を生み出す過程を、子どもたちは行為者や消費者に立場転換して考えてゆく。

もう1つの授業事例、中学校第3学年のものは、歴史的分野の現代史領域において、戦後日本の高度経済成長を題材とし、この事象が起こり得た要因を分析的に追究する。ここでの行為主体は複数想定され得る。この時代に生産を担った企業、この時代の労働者、政策を遂行した政府、日本に働きかけ続けた外国など、複数の行為主

体が関連的に動いた結果が、後に高度経済成長と称される事象を現出させたのであろう。一方、これらの行為主体に対峙する構造とは、ドルを基軸とする固定相場としてのIMF体制、その背景としての冷戦下における国際関係、などという制度的、時代背景的な関係の重なりということになる。高度経済成長とはこのような重層的な諸関係の中でそれぞれの行為主体が動いた結果に他ならなかった。したがって上記小学校第3学年の題材とは異なり、同じ「行為と構造」でも単一の主体が意志的に行為する過程というより、各主体が明確には意図しない結果が集積される過程を、子どもたちは結果から探っていく。⁶⁾

3. 小学校第3学年の学びにおける「行為と構造」

(1) 実践の計画概要

本実践は小学校第3学年「地域の生産」に該当する単元として、光市のカンロ工場を取り上げたものである。まずカンロ飴の特徴をつかみ、生産の工程、工場で働く人々の様子を調べ、工場見学、資料館見学を実施する。その中でカンロ飴の由来や歴史、時代による変化などの情報にふれた後の時間が、次の表Iに示す本時として設定される。

この本時案にみられるように、この計画では「行為と構造」のうち、終始一貫して「行為」側、すなわちカンロ工場経営者側から考えるように場が設定されている。「行為」視点を定点的に固定し、ここから社会的諸事象

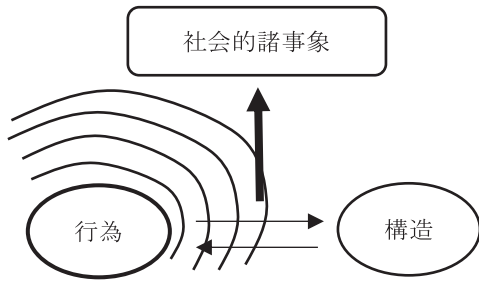
表I 小学校第3学年「地域の生産」本時案

主眼：昔ながらのカンロ飴を大切にしている理由について話し合う活動を通して、従来の味を大切にしつつ時代に応じて改良するカンロ工場の人々の工夫や努力を捉えることができる。

学習活動・内容（発問）	予想される子どもの反応	指導上の留意点
1 カンロ飴の売り上げについて気付きを交流する 「カンロ飴の売り上げには、どのような特徴があるか」 ・カンロ飴の売り上げ	ア カンロ飴の売り上げは、こんなに少ないのか イ もっとたくさん売れていると思うから驚いたよ カンロ飴の売り上げは少ししかないのに、どうしてカンロ飴を作り続けるのだろう(問い)	・カンロ飴の売り上げの資料を提示することで、少ない売り上げなのにカンロ飴を生産する理由に目を向けられるようにする
2 カンロ工場の人々がカンロ飴を大切にしている理由について話し合う 「売り上げが少ないのに、カンロ飴をこれまでの味にこだわって生産しているのはなぜか」 ・工場の人々の思い ・客の好みの多様化 「新しくできたミルクのカンロ飴には、どのような願いが込められているのだろうか」 ・客の好みや社会の変化に合わせたカンロ工場の人々の工夫や努力 ・幅広い客層をターゲットにした工場の意図	ア 宮本政一さんが努力して生んだ味を今の人々も大切にしたいと思っているからだよ イ 買ってくれる人が少なくても、そのお客さんのために作るのだよ カンロ工場では、他にも色々な商品を作っているね。カンロ飴は、もう昔ほど大切にされていないのかな (問い) ア 昔のカンロ飴の味も、今人気の味もどちらも食べてほしいと思っているのだと思うよ イ 昔ながらの味が好きな人にも、今どきのお客さんにも、どちらにも好みに合うようにしているね。工場の人々の工夫だと思うよ	・小集団で、昔や現在の工場の人々の立場で探らせた後、商品の変遷を提示する。そうすることで、時間の経過を意識しながら学習課題に向き合うことができる ・近年発売されたカンロ飴を提示し、その意義を探らせることで、社会の変化に合わせた工場の人々の工夫や努力を捉えられるようにする
3 未来のカンロ飴について予想する 「自分が大人になった時には、カンロ飴はどのようなになっているだろうか」 ・未来のカンロ飴の存続や味についての自分なりの考え	ア これまでも大切にしてきたのだから、これからもずっと大切にされていくと思うけれどどうだろう イ 昔よりグミが好きなお客さんは増えているし、これからお客さんの好みに合わせるなら、なくなるかもしれないな 未来のカンロ飴にはどのようなことが必要なのかな (問い)	・必要に応じて、カンロの長期計画の資料を提示することで、グミや他の飴菓子の生産が増えていく中でのカンロ飴の未来について自分なりに予想することができるようにする

と「構造」に向かうような学習展開が計画されていると判断できよう。(図Ⅱ)

図Ⅱ



(2) 実践の事実経過

次に本時の実践における事実経過の概略を、おおよその発言記録をもって以下に示す。Tは教師、Cは子どもの発言や行動を表す。なお後の考察の便宜上、以下の①～④の4つの場面展開に区切って示す。

①探求課題の設定

- T：カンロ飴のすごいところは？
 C：ひみつがいっぱい。普通飴には醤油は入っていないのにカンロ飴には醤油が入っている。
 C：60年の歴史がある
 C：60年間味が変わっていない
 C：味が変わっていないけど機械を使っている
 C：光市で生まれている
 C：宮本の甘露玉からカンロ工場のカンロ飴になった
 T：カンロ飴はどれくらい売れているか。会社の売上の何%か
 (画面の動くグラフを見ながら予想) 結果5%
 C：えー！
 C：ほかの飴が多すぎてカンロ飴が人気なくなった！
 C：工場見学の時、廊下にカンロ飴の名前すらなかった(それ見た！という声)
 T：なぜ驚いたのか
 C：大ヒットなのに5%しかない
 C：おいしいのに順位が低い
 T：もう作らなくてもよいのでは？
 C：(話し合い後) 作るほうがよい
 T：なんで作るの？

課題提示 昔より売れていないのにカンロ工場の人
がカンロ飴を作り続けるのはなぜ？

②作業と発表

- グループ単位でホワイトボードにまとめた後、発表
 C：60年間同じ飴を作り続けているからレベルが上がるかもしれない
 C：また大ヒットするかもしれない
 C：カンロ飴を作るのをやめたら好きな人も困るし、まだ食べたい人もいるから、この味好きだなーって

いうのを昔からつなぎたい

- C：昔初めて醤油を使った飴だからずっと残しておきたい
 C：カンロ工場っていう名前だから、カンロがなくなったら予想外
 C：醤油を使った飴は珍しいし、その工場・会社でメインだから
 C：昔のカンロ工場のメインの品物だから
 T：どういうところを大事にしようとしている？
 C：初めての醤油の飴。焦げない醤油(作るまでもとても苦労した)今でも残しておかなければならない
 T：ここまでの大事な言葉は？
 C：昔から

③場面設定

- T：ではカンロっていう会社はこれだけ作ってればいいのか。工場で働いていた人170人。これだけで生活できるのだろうか

商品(現物)を提示した後、画面で「商品の種類の変化」を確認

- T：どんなことがわかった？ 気付いたこと(話し合い)
 C：金のミルクとかだったら今どきの感じ
 C：いろいろな種類
 T：種類が多いとなぜいいの？
 C：売れる 一つだけだったら……
 C：いっぱいあった方が食べてもらえるし、ブドウ味が食べたい人にブドウ味をつくっておくと食べてもらえる
 C：(一種類だけでは)好きじゃない人にいやな感じだけど、たくさん種類があると選んでももらえる
 T：カンロさんは昔の味も大事だけどいろいろな人に向けても作っているということ。昔ほど大切にされていないのでない？
 C：5%だけど昔の思いとかもある
 C：カンロ飴の好きな人もいるが、新しいグミとか好きな人もいる。両方いる
 T：金のミルクが生まれ今1位 ならばこれ(カンロ飴)はもうなくても……
 C：好きな人もいる

④要素分析

- T：好きな人で誰(資料で、50～60歳以上の人に好まれていることを示す)
 C：カンロ飴は醤油味で金のミルクほど甘くないから年寄りの人に人気で、金のミルクは甘いから若向き
 T：じゃあカンロさんはどんなことを考える？
 C：もっと売れるように
 C：カンロ飴もミルクやハーブ味を作っている。20歳

や40歳に人に向けて

T：わざわざこれ（ミルクのカンロ飴）を作った工場
の人の思いとは？

（話し合い）

C：せっかく宮本政一さんが焦げない醤油を作った
のにみんなが忘れてしまったら苦勞が…くなるから、
味を忘れないように

C：カンロ飴は渋い味だから甘いミルクをたしたらみ
んなから愛される

C：カンロ飴をもう一回思い出してくれる人が出てく
る。もう一回カンロ飴を大切にしたい

C：一つの飴だけでは飽きてしまう

C：またカンロ飴のよさを知ってほしい

T：昔からの飴を知ってほしいと

（3）「対立」から「場面」を経て「分析」へ

上記の授業展開に関して「行為と構造」の観点でみると、①②の場面、③の場面、④の場面、という3段階で局面が変化していることがわかる。

①②の場面は、子どもたちによる「カンロ飴のすごいところ」の発表があり、にもかかわらず会社の売上の5%しかないことへの驚きを経た上で、教師による「昔より売れていないのにカンロ工場の人がかんろ飴を作り続けるのはなぜ？」という課題提示があり、これに対して子どもたちがホワイトボードでグループ別に作業をする、という場面である。この場面では、子どもたちの発言が一貫してカンロ飴を開発した側の「行為」の位置から発せられている。容易に推測されるように、子どもたちはこの授業以前にカンロ飴工場を見学し、開発者の宮本政一氏の業績を見聞しているために、必然的に開発者の立場に立ち得たのであろう。これに対して教師側から働きかけた課題は「昔より売れていないのに」という逆接的な句を含む、効率優先的な問いであり、教師の立脚点は明らかに効率的に利潤追求を図る企業の論理という「構造」である。したがってこの場面では、子どもの立脚する「行為」と教師の立脚する「構造」が明らかに対立関係にあり、「開発の歩み」という行為か、企業の論理という構造か」という選択場面として学習が進行する。そして子どもたちは、昔からメインの商品だったという「行為」の成果を一貫して主張する。

次に③の場面は、「カンロっていう会社はこれだけ作ってればいいのか」「工場で働いていた人はこれだけで生活できるのだろうか」という問いの下で新商品開発の歩みがたどられてゆく。教師の問いは企業の論理という客観的「構造」を保持しながらも、今日的状況にいかに対応するかという「行為」の選択場面に転換し、「構造」の中に「行為」を取り込むような場面が設

定される。ここでは「行為と構造」は対立的関係ではなく、新商品開発の場面を想定し、とりまく背景という構造下での行為をどのように決定してゆくかという、それぞれが場面構成の要素へと転化している。

そして④の場面では、カンロ飴をよく買う人の年齢層が資料を通して示され、「カンロ飴は醤油味で金のミルクほど甘くないから年寄りの人に人気で、金のミルクは甘いから若向き」という発言を引き出した後、このような購買層の「構造」に対応した商品開発や販売戦略が話し合われる。「行為と構造」に着目すれば、「行為」に対峙する「構造」の要素がより詳細に分析され、「行為と構造」という二項が「行為と構造A（若年層の生活）」「行為と構造B（年配層の生活）」のように「構造」内の複数の構成要素に対応した「行為」が探られてゆく。ただしその場合でも、子どもの発言からは「せっかく宮本政一さんが焦げない醤油を作ったのにみんなが忘れてしまったら…」「もう一回カンロ飴を大切にしたい」など、「行為」の歴史的連続性を強く維持している発言が複数発せられることは注目すべきことかもしれない。第3学年の子どもが社会的諸事象を見る場合、「行為」の連続性は最も基底的な立脚点とも考えられる。

以上のように本実践から明らかなのは、子どもにおける「行為」の定点化と、そこに働きかけようとする教師側の「対立」→「場面構成」→「要素分析」という3段階から成る指導方略である。「行為と構造」は対立関係から場面の構成要素へ、さらにより多様な要素への分解へと発展することによって、追究の深化を現出していると見なすことができよう。

4. 中学校第3学年の学びにおける「行為と構造」

（1）実践の計画概要

本実践の題材は中学校歴史的分野における戦後世界であり、占領下の日本から始まり、東西冷戦、サンフランシスコ講和条約と日米安保条約、戦後日本の貿易と経済及び為替相場、という単元の展開過程が計画され、それを受けて次の表Ⅱに示す本時がある。したがって本時は高度経済成長の要因分析を行うが、子どもの発言中には東西冷戦という国際情勢や固定相場制での貿易に関する話が頻繁に現れる授業展開になっている。

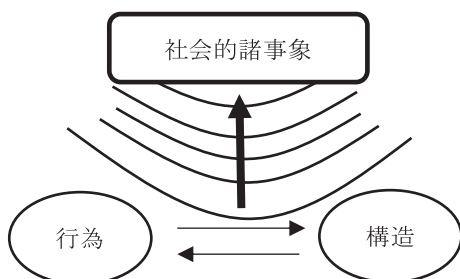
表Ⅱの計画にみられるように、この計画では「行為と構造」のうち、両者の帰結としての社会的諸事象（高度経済成長）に視点を据え、そこからその淵源を遡るように場が設定されている。（図Ⅲ）

表Ⅱ 中学校第3学年「高度経済成長」本時案

主眼：高度経済成長が実現した理由を国内外の状況から考察することを通して、世界史の中で、日本の高度経済成長がどのように評価されているかを理解することができる。

学習活動・内容（発問）	予想される子どもの反応	指導上の留意点
1 日本の景気変動について知る ・GDP ・貿易(円高・円安) ・高度経済成長を迎えた日本 ・周辺国の状況	ア 年率で10%の経済成長なんて想像できない イ 戦後、15年しかたっていないのにすごいな ウ 他の国ではどうなっていたのかな	・日本の景気変動の資料を提示し、好景気が長く続いていたことを確認する ・戦後15年後の、東アジアやヨーロッパの国々の様子を紹介する
2 高度経済成長について考察する 「資源のない日本なのに、高度経済成長が実現したのはなぜか」 ・朝鮮戦争 ・労働者が多かった ・消費家電の国内における普及 ・貿易(円安による輸出の増大) ・所得倍増計画 ・日本列島改造論	ア 朝鮮戦争が起こった イ 工業化が進んだ ウ 貿易が盛んになった エ 労働者がたくさんいた オ 給料が高くなった カ 消費する量が増えたから キ 政府が経済に対する政策を打ち出したから 経済成長のきっかけは国内の情勢にあるのか、海外の情勢にあるのか、疑問を抱くであろう(問いにつながる反応)	・個人で考える時間を確保し、意見を表出させる ・生徒の意見に教師が補足を加え、前時までに履修した経済との関わりに気付かせる ・当時の為替相場の様子や石油の価格等について補足する ・生徒の意見を分類し、高度経済成長の主要因を国内事情にあるのか、海外の事情にあるのかを考えさせる
3 高度経済成長の主要因について考察する 「高度経済成長が実現した主な原因は、国内にあるのか、海外の影響にあるのか」	【海外の情勢にある】 ア 朝鮮戦争が起こった イ 円安になった ウ 海外での市場が増えた エ 日米安全保障条約で、軍事費にお金を使わなかった 【国内の事情にある】 ア 労働者がたくさんいた イ 東京オリンピックなどの公共事業 ウ 技術革新が起こった エ 軍事費にお金を使うことがなかった	・朝鮮戦争とアメリカ、日本の関係を紹介する ・貿易では、円安・円高どちらが有利であるかを確認する ・1ドル=360円の交換レートであったことを伝える ・東京オリンピックが開催され、国立競技場や道路、新幹線などが造られていたことを確認する ・憲法第9条と軍事費の関係を伝える
4 世界史の中で高度経済成長との関わりについて考察する 「世界の歴史の中で、日本の高度経済成長は、どのように捉えられているか」	ア 日本と西ドイツを比較しても経済成長率は日本のほうが高い イ 世界史の中でも、急激な経済成長を遂げた国はない ウ 東洋の奇跡	・同じ敗戦国である西ドイツと比較させる ・他の国の経済成長率を提示する ・グローバル化が進んでいる中で、日本が果たす役割とは何かを考えさせ、授業を閉じる

図Ⅲ



(2) 実践の事実経過

次に本時の実践における事実経過の概略を、おおよその発言記録をもって以下に示す。なお先の例と同様、本実践も後の考察の便宜上、以下の①～④の4つの場面展開に区切って示す。Tは教師、Cは子どもの発言や行動を表すが、……は音声聞き取り不能箇所である。

①学習課題の設定

(データを示し、解説を行う)

C：景気がよかったときはどんどん伸びていっているが、平成に入ってからそうでもない（国民総生産）

C：棒グラフのほうはどんどん上がってきているが、経済成長率は……

C：平成に入ってから限界に達したのか経済成長率は……

C：1960年代は上がったたり下がったりしているがそこそこキープしているけど、70年代、74年にストーンと落ちたあとは上がるには上がっているがそんなに上がっていない

T：1960年代はプラス。一桁になっても続いている。

課題提示

資源のない日本なのに高度経済成長ができたのはなぜか

②話し合い・発表

（前回資料、資料集などをもとに各自予測を立て、その後近隣で情報交換を行う）

C：円安で輸出が有利→海外でよく売れた

C：所得倍増政策というのがあったから

C：他の国から……資源を輸入した

C：東京オリンピック、高速道路とか作って、その流れに乗るかのように重化学工業の発展

C：朝鮮戦争とかで日本がアメリカの生産を引き受けたので経済成長につながった

C：朝鮮戦争で生産を引き受けたので、少し豊かな状態になってそれをもとにいろいろなことができるようになった

C：（昭和恐慌のときのように）日本人はよく貯蓄をするから、銀行がそれを企業にかけて、企業がものを作って、それが爆発的に売れて、給料が上がって、銀行に貯蓄して、そのスパイラルで成長

T：円安になれば海外からの資源は高くなるんだが

C：石油価格は安かった

T：0.9ドル 円安であっても海外の資源は安かった

③解釈をめぐる議論

（子どもから挙げられた項目のうち「円安・朝鮮戦争・資源を輸入した」には赤下線を、「東京オリンピック・所得倍増計画・重化学工業の発展・貯蓄力」には黄下線を引いて分類。赤下線で示す「海外要因」と黄下線で示す「国内要因」を意識させた上で、黒板にマス目を作り、課題を提示）

高度経済成長が実現した主な要因は国内情勢にあるのか、海外情勢にあるのか

（個人で考えた後、話し合いの後、子どもは各自のネームプレートを黒板に貼付。結果、国内情勢と海外情勢の中間付近に集中し、やや海外情勢のほうが多くなる。）

○国内情勢寄りに貼付した子どもの発表

C：鉱工業生産指数 生産した分だけグラフが上がる

すごい上がっているんで日本がたくさん作っている。で少し海外情勢側にも寄っていて円安で、発展した。ただたくさん生産していないともうからない。それで国内情勢かなと

C：戦争とかは海外情勢だが一時的なもので、そこからどうしていくかは国内情勢だと思うんで

C：朝鮮戦争でプラスになったのはそうだが、そのあとは日本がどういうアクションを起こすかによって決まってくると思うので、第二次産業を発展させたのは日本なので、国内情勢かと

○海外情勢寄りに貼付した子どもの発表

C：1830億円？ これだけあるんで経済の復興ができたので、経済の復興があったから企業や銀行が活動できるんで、元々は朝鮮戦争で高い収入を得たのが大きい

C：高度経済成長ていうのは所得が増えてていう感じで、それは労働者が増えた後、高い賃金をもらえる人が増えた。で高度経済成長の時オリンピックだった。高速道路とか公共事業がたくさんあった。そういうのは国がやる。それができるのはやはり朝鮮戦争の特需から来ているんで、もとは朝鮮戦争にあるんじゃないか

C：73年に下落している。日本で海外に頼っていて経済成長率が止まるのも外国からの影響があつて落ちたものだから、朝鮮戦争も日本は海外の変動があったから成長したわけで、朝鮮戦争という海外情勢があったから成長した

C：日本はたくさんものを生産する力があるが、たくさん生産したって売れなかったり、なんだかんだいって海外で需要があるから売れるので、やはり海外情勢が大きい

④世界における高度経済成長

T：じゃあ経済成長は日本固有のものなのか。海外ではどうだろう？

（資料画面を提示）

日本は1950年から73年まで9.3%、西ドイツ5.9、フランスは5.1、イギリスは3.0、イタリアが5.5、アメリカは3.7、どうですか日本は10%に近い伸びを示している。同じ敗戦国である西ドイツで5.9。アメリカはそんなに高くなくて4.0が最高。このことを考えてみるとどうだろう

課題提示

世界の歴史の中で、日本の高度経済成長はどのようにとらえられているか

（時間的な関係から、近隣で少し話し合いの後、発表）

C：日本だけガッと上がっているんで、ずるいというか、ずるくはないんですけどいいなっていうか。アメリカは低かったんで……ここまで発展する大きな

きっかけを作ったのはアメリカと思っているがこんなに一気に成長するとは思ってないと思う。その点でいえばやりすぎたというか、こう……

C：日米安全保障条約の中では、日本とは一応お世話をするけど何年か後にまた改定されて、今度は日本が守る義務ができたから一目置かれているんじゃないか

C：日本が戦争やめたのが1945年で、たった15年あまりで世界に例をみない……、驚くべきことかと

(3) 「未分化」から「分化」さらに「重層化」へ

上記の授業展開に関して「行為と構造」の観点で見ると、先の小学校の事例と同様、①②の場面、③の場面、④の場面という3段階で局面が変化しているが、その内容は先の事例とはかなり異なることがわかる。先の小学校の事例がまず宮本政一氏によるカンロ鉛開発という「行為」を起点とするのに対し、この中学校の事例は高度経済成長という結果（社会的諸事象）を起点とするので、3段階の内容が異なるのは当然ともいえるが、この相異は本稿の関心上、きわめて興味深い。

まず①②の場面は、高度経済成長のデータを読んでその特徴をつかむことから始まり、主要課題「資源のない日本なのに高度経済成長ができたのはなぜか」が提示される。この課題を受けて子どもは近隣での意見交換後、発表を行う。社会科の授業としては常套的な流れに見えるが、「行為と構造」からみれば大きな特徴を含んでいる。というのも、この課題は「資源のない日本なのに」という逆接的接続句を含むことによって、「構造」的な因果連関を含む問いとして提起されているからである。「資源がある→経済成長を促す」という因果連関を経済発展の一般的な構造法則として問いの中を含めることによって、そのことが例示としてはたらしき、これ以降の子どもによる仮説発表も、高度経済成長の因果連関としての要因的な事項をあげることを促している。

しかしさらに注目されるのは、この課題に対する子どもたちの発表内容である。例えば「所得倍増政策というのがあったから」「他の国から資源を輸入した」「東京オリンピック、高速道路とか作って」などというのは要因的な事項というより、まさに政策の実施という「行為」に他ならない。これに対し、「円安で輸出が有利」「朝鮮戦争とかで日本がアメリカの生産を引き受けた」などというのは確かに因果連関を意識した発表といえよう。すなわち、問いが「構造」的な因果連関を問うものであっても、子どもたちは因果的な意味での要因を挙げるとは限らず、「行為」を挙げるが多々あり、子どもの中では「行為と構造」は明確に区分されず混在した状態にある。

次の③の場面は、教師側で要因を「国内要因」と「海外要因」にわけ、どちらが高度経済成長に大きな影響を与えたかを、名札を貼ることでめいめい表明し、そこに貼った理由を発表させる場面である。ここでも「行為と構造」からみれば実に注目すべき現象が現れている。子どもたちが挙げた「国内情勢にある」とする理由と、「海外情勢にある」とする理由を対比すると、前者は「行為」的な内容を述べ、一方後者は「構造」的な内容を述べているのである。例えば前者では「日本がたくさん作る」「日本がどういふアクションを起こすか」など「日本」を主体にした「行為」が「国内情勢」として述べられ、後者では「1830億円という額」「朝鮮戦争の特需」など、日本を取り巻く状況が関連的に述べられる。前の①②の場面では未分化に混在した状態であった「行為と構造」が、「国内」と「海外」という設定枠を借りる形で分化し、明確に区分され始めてきたことが認められる。子どもの中では明らかに「国内」が「行為」で「海外」が「構造」ととらえられている。

最後の④の場面は、「経済成長は日本固有のものか」という問いから各国のデータが提示され、世界の歴史において日本の高度経済成長の評価が試みられるが、時間的制約もあり、2～3名のみ意見表明にとどまった。しかし意見を発表した最初の2名の発言内容は、うまくいえない辿々しさが見られるものの、かなり深い「構造」に接近しつつあることがうかがえる。戦後日本の高度経済成長は、一般的な経済成長とは異なり、この時期のアメリカの世界政策という固有の条件下でこそ可能であった特異な現象という理解から（だからこそこの子どもは「ずるい」という表現を選んだとも考えられる）、日本とアメリカという「行為主体の二重性」、及び「一般的な構造」「ある地域・ある時代のみ現れる特殊な構造」という「構造」の重なり合いを捉え始めるとみられよう。授業実践としては残念ながらここで時間にはなったが、「行為と構造」のきわめて重要な発展段階といえる。

以上のように本実践から明らかなことは、授業展開を通じた社会的諸事象の「主客分解」と要因の重層化、そしてそこに働きかけようとする教師側の「未分化列挙」→「二極分化」→「一般・特殊による重層化」という3段階から成る指導方略である。ここにおいて「行為と構造」は見えない関係から顕在的な関係へ、さらにはより広い視野から見た関係へと発展することによって、追究の深化を現出していると見なすことができよう。

5. 「行為と構造」の学びにおける方略と展開

以上2つの授業実践例から、それぞれ以下の点が明らかになってきた。

社会的諸事象を生起させる「行為と構造」に着目した場合、社会科学習には少なくとも「行為」を起点とし、ここから「構造」を介して社会的諸事象に迫る学習と、「社会的諸事象」を起点とし、ここからそれらを生み出した「行為」と「構造」に遡る学習という2つの型が存在する。(もちろん理論上は「構造」を起点とする学習も存在するのかもしれないが、今回検討した2事例には該当しない。)

「行為」を起点とする学習では、子どもたちが「行為」視点を一貫して定点化する傾向を見せるのに対し、教師があえて「構造」面を対立させるような問いを立て、次第に「行為」の具体的な場に即した状況を設定することによって「構造」面が子どもたちに意識されてゆく。そしてその場合、「構造」を成り立たせている要素を分析してゆくという段階を経ることが有効であり、これによって「社会的諸事象」を成り立たせている「行為と構造」の関係をより深化させることができる。

一方、「社会的諸事象」を起点とする学習では、結果としての「社会的諸事象」から出発し、「行為と構造」が未分化な状態から次第に明確に意識され、さらには相互関連的に理解されるような学習過程が組み立てられる。その際の教師側の方策として、「行為」面の項目と「構造」面の項目とを対立的に設定することがある程度有効に機能する。そしてその場合、「行為と構造」の関係が明らかになってきた次の段階として、「行為」する主体の多重性、「構造」の重層性を捉えるように理解が深化するための教師側の方策として「一般性-特殊性」という観点を導入することが有効である。

さて以上の知見をカリキュラム的関心から検討すると、一つの検討課題が生じる。それは、このたび取り上げた授業実践例が小学校第3学年と中学校第3学年という、制度上社会科開始学年と完成学年にあたっているため、カリキュラム上、「行為」を起点とする学習が初期の学習で、「社会的諸事象」を起点とする学習が完成期の学習と見なし得るかどうかが、という問題である。これに対して現段階では、その判断は難しいと言わざるを得ない。中学校段階でも「行為」を起点とする学習は(特に「歴史的分野」を中心に)広く行われ得るであろうし、小学校段階でも「社会的諸事象」を起点として「なぜ」という問いを立て、原因を探る学習は広く行われ得るであろう。ただ傾向として、小学校第3学年段階では子どもたちは「行為」面に強く執着するケースが見られるため、この傾向を踏まえた先の実践例のような指導が有効性を持つ、ということが言えるくらいである。それでは小学校第3学年から中学校第3学年までの段階的差異とはどの点に見出せるのであろうか。

この検討課題には、さらに事例の蓄積が必要である。

ただ今回の2事例からは、次のようなことが展望できよう。今回の小学校第3学年の学習展開は「行為と構造」が「対立」から「場面構成」を経て「分析」へと進展し、中学校第3学年の学習展開は「行為と構造」が「未分化」から「分化」を経て「重層化」へと進展した。ここで注目されるのはそれぞれの第3段階目の進展、すなわち「分析」と「重層化」の段階である。小学校第3学年の事例では「分析」はカンロ飴の購買層の、高齢者と若年層という年齢層別の分析にとどまっているが、これが小学校高学年、中学校と学年段階を重ねてゆくとさらに地域、時代など多様な分析視点が加わり、さまざまな関係が析出されるものと思われる。中学校第3学年の事例では「重層化」は経済成長という一般論と冷戦下の東アジアというきわめて大きな「一般-特殊」の枠での重層であったが、小学校や中学校第1学年段階であればもっと小規模な、一般的普遍性と地域的特殊性を対比した重層が構成されよう。このような「分析」「重層化」という第3段階の進展レベルが、小学校第3学年から中学校第3学年までの段階的差異に関係しているのではなからうか。

以上が今回の2事例の検討からのカリキュラム的な展望である。したがって今後、継続的に注視してゆくことが必要なのは上記の2つの第3段階である。近年盛んに喧伝されるいわゆる「深い学び」にも関連するが、冒頭で示した「行為と構造」の単純図式が変容し、要素が多様になったり重層的になったりするがこの第3段階とみられ、この段階の教師の指導方略はとりわけ注目されてよいと思われる。カンロ飴を年齢層別に分析したり、高度経済成長を「一般-特殊」軸でとらえ直したりする方略は、その後どのような思考様式に発展してゆくのか、継続的な追跡が求められよう。

注

- 1) 藤瀬泰司「社会科における理解」『新社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書出版、2012。山田秀和「社会科における説明」『新社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書出版、2012。森本直人「理解としての社会科の授業づくりと評価」『社会科教育実践ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書出版、2011。草原和博「説明としての社会科の授業づくりと評価」『社会科教育実践ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書出版、2011。
- 2) 心理学や教育学、社会学の文脈で状況論を解説したものは少なくないが、社会科の教育内容に原理的な考察を加えたものとしては、佐長健司「社会科教育内容の状況論的検討-概念的知識のディコンストラクショ

ンー」『社会科研究』第71号、2009、がある。

- 3) この文脈で社会参画や社会との協働を実践にする試みも近年多様に試みられている。(唐木清志・西村公孝・藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010。大友秀明・桐谷正信編『社会を創る市民の教育』東信堂、2016)
- 4) 西岡加名恵「教科のカリキュラムづくり」『カリキュラムマネジメントハンドブック』田村知子・村川雅弘。吉富芳正・西岡加名恵編著、ぎょうせい、2016、は社会科の事例で「「本質的な問い」の入れ子構造」が例示されており、問いの設定と有効性を見定める上で参考になる。またこの著者訳による、G・ウィギンズ/J・マクタイ(西岡加名恵訳)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準、2012、は「理解」という概念をめぐるその要素や諸側面への指導が論じられている。
- 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」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第45号、2018。同「社会科「学習指導」の地平～「授業実践研究」の視座から～」『山口大学教育学部研究論叢』第68巻第3部、2019。同「授業実践から探る小中一貫社会科カリキュラム」『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47号、2019。
- 6) 2つの授業実践は2019年6月28日、山口大学教育学部附属小・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3学年：才宮大明
中学校第3学年：岩本正信

[付記]

- ・本稿は、共同研究として上註6)の分担により、才宮、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31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。