

社会科授業における「問いの深化」

－ 2つの授業事例から探る －

吉川 幸男

Deepening of Questions in Social Studies Teaching

YOSHIKAWA Yukio

(Received September 25, 2020)

はじめに

本稿の目的は、近年の2つの実践事例を考察することを通して社会科の学習展開として「問いを深める」という方向への学習指導方略を原理的に探ることである。

なぜこのような方向を探る必要があるのか。その背景と意義は2つある。

第一は、近年、巷間で盛んに唱えられる「主体的・対話的で深い学び」という場合において、社会科授業としての「深い学び」の概念・内実を明らかにする必要性である。「主体的・対話的」というのは外見的に確認が容易で、例えば学習課題を自ら設定して追求し、その過程で話し合い、議論するような場面を設定すれば「主体的・対話的」とみなし得るかもしれない。実際、筆者の近辺だけではなく全国的な傾向と思われるが、近年では「問い」と「話し合い」で構成する、外見的には「主体的・対話的」に見える授業が数多く試みられている。しかしその中であって「深い学び」に関する共通理解は十分に確立されているわけではなく、授業者によってまちまちであるのが実態であろう。「深い学び」とは学びの中身であり、何をどのように学んだことが結果的に「深い」とみなされ得るかは、取り扱った題材や実践事例事例に即して十分に検討される必要があるだろう。

社会科授業研究の従来の議論では、この「深さ」の問題は認識論と不可分であった。個々の社会科授業が拠って立つ認識論によって「深さ」の意味するところは異なっていた。例えば解釈学的な認識論としての「理解」を基盤とする授業論では、ある問題的な「場」における人間の「判断」「行為」をいかに具体的に、追体験的な合理性をもって納得できるかが「深さ」の基準であった。また他方で、科学的な法則性によって事象をとらえる「説明」を基盤とする授業論では、一つの事象をいかにより全体的・一般的な構造の中でとらえることができ

るかが「深さ」の基準であった。¹⁾しかしながら今日必要とされているのは「深さ」に関するこのような認識論的な規定よりも、「主体的・対話的」という方法論の延長上に帰結する「深さ」の在り様である。というのも、「主体的・対話的」といえば「対象と自己」という個人レベルの認識形成ではなく、集団レベルの認識共有が問題になるからである。したがって従前のように認識論から「深い学び」が規定され、さらにそこから「主体的・対話的」の具体的在り方が説かれるのではなく、「主体的・対話的」の具体的在り方から、どのような契機をもとに、どのような「深い学び」に立ち至るのか、そのメカニズムが明らかにされることが求められよう。

第二は、伝統的に社会科授業のあるべき展開過程を規定してきた「問題解決」という概念を今日の関心から再考し、再構築を試みる必要性である。周知の通り「問題解決」は社会科成立の基底となる大きな方法原理であった。そこでの「問題」とは個人が日常生活で直面する切実な問題というレベルにとどまらず、そのような問題を生み出している社会の客観的・構造的な問題までも視野に入れていた。²⁾その点で社会科の伝統的な「問題解決」とは一方法論にはとどまらず、内容構成論でもあった。しかしながらこれも周知の通り、今日では学習者個人が学習過程で気付く「疑問」レベルの問いを「主発問」として掲げ、それを追究していくような展開を「問題解決的」あるいは「課題解決」と称して進める動きが数多く見られる。³⁾こうなると「問題解決」はもはや方法原理というより、学習の一形態にまで矮小化されてしまっているといえよう。

なぜそうなったのか。その背景の事情を推察することはさほど難しくない。そこには地域コミュニティが大きく変容した今の時代、日常生活の中で切実な社会の問題を多数で共有することが困難となり、個人レベルの疑

問から出発せざるを得ないという大きな時代背景がある。高度経済成長期のように、経済成長による歪みが地域共有の問題として明示的に現れていた時代と今の時代は大きく違う。そのような中でどのように「問題解決」の過程を学習過程としてデザインすればよいのか。こうした状況下で唱えられたのが、課題を設定して追究するような「問題解決的」な学習展開であった。

「問題解決」の概念がこのように矮小化してとらえられるようになると、「解決」の意味を再検討することが求められる。というのも、伝統的な「問題解決」であれば切実な「問題」自体に社会の関係や構造が含まれていることが多く、その「問題」に何らかの見通しが立つことは社会の関係や構造をとらえることになり、それが「解決」になる。しかし近年の「問題解決的」な学習展開の場合、その「問題」はそのときの学習者や教師の個人的な偶然性から提起されたものが多く、そこに切実性はみられない。それゆえ提起された「問題」自体を見直し、その「問題」の普遍性や時間的継続性を再吟味する過程がないと、社会の関係や構造が含まれた内容には到達することは困難であろう。このような場合、「問題解決」ではなく、「問題」自体を再吟味してゆく「問題深化」の過程が必要なのである。⁴⁾

以下では、2つの中学校社会科実践事例において設定されている「問い」に着目し、子どもの発言や提出物を手がかりにその「深化」の過程を追跡することによって、その過程から浮上する授業構成と学習指導の在り様を原理的に明らかにしたい。

取り上げる2つの実践事例は以下の通りである。

○単元「北アメリカ」より「カリブ海諸国」

学 年：中学校第1学年 地理的分野

実施日：2020年1月24日

場 所：山口大学教育学部附属光中学校

授業者：吉岡友子 教諭

○単元「九州地方」より「笠野原の養豚」

学 年：中学校第2学年 地理的分野

実施日：2019年5月24日

場 所：山口大学教育学部附属山口中学校

授業者：柴田匡宣 教諭（実施日現在）

この2つの実践事例はいずれも中学校地理的分野の授業事例であるが、設定されている「問い」の性格はかなり異なる。まず1つ目の事例は、非常に単純な「なぜaはbなのか」という単文型の問いである。これに対して2つ目の事例は「なぜaはbであるのに、cはdなのか」という逆接による複文型の問いである。この2つの対照的な「問い」による学習展開過程を対比的に考察することにより、社会科授業における「問い」の構造と成立・深化の過程との関連を明らかにすることができよう。

1. 単文型の問いの深化過程

(1) 単元「北アメリカ州」の指導計画

まず1つ目に検討する実践事例は、中学校地理的分野「世界の諸地域」における北アメリカ州を扱う。単元の目標は以下の3点が掲げられている。

①北アメリカ州の地域的特色に関する様々な資料を収集し、適切に読み取り、図表等にまとめることができる。（知識・技能）

②北アメリカ州の人々の生活の様子や大規模産業を主題に的確にとらえることのできる資料を使い、多面的・多角的に考察し、それを表現することができる。（思考力・判断力・表現力）

③北アメリカ州の地域的特色を主体的にとらえ、意欲的に追究することができる。（主体的に学習に取り組む姿勢）

単元の構成は、表1に示す通りである。

表1にみるように、この単元計画で設定されている問いは、すべて単文型の単純な問いで構成されている。全体の問い「北アメリカ州とは、どのような地域なのだろうか」は単純であるのみならず、どのような方向へも展開し得る焦点の定まらない曖昧模糊とした問い、言い換えれば自由度の高い問いであり、その下位の「なぜアメリカ合衆国は世界有数の経済大国となっているのか」「アメリカ合衆国と周辺国はどのような関係にあるのだろうか」という2つの学習問題もまた単文型の直截的な問いといえよう。このようにこの単元全体において、問いは極力単純に構成されており、そのことがこの授業事例の特徴でもある。

のちに考察する子どもの学習内容に対応する本時は第三次であり、学習指導案は表2のように計画されている。

この学習指導案での最初の問いは「カリブ海の国々はどうして小さい国が多いのだろうか」という問いである。地図上の外見から導き出されるきわめて素朴で単純極まる問いであり、中学校第1学年の授業としては取り掛かりやすいものであろう。しかしここからどのように「深い学び」へ展開してゆくのであろうか。

問いの内容としては、「なぜ」「どうして」を問う、原因・理由⁵⁾を求める問いである。この種の問いに対しては、よく言われるように二つの追究の仕方がある。一つは、同様なケースを想定して、このケースもそれに充当するとして説明する「科学的説明」（「一般法則」＋「初期条件」）の方法で追究してゆく場合であり、もう一つは現在の状態になるに至った歴史的経緯を明らかにし、そのようになり得た背景を追究してゆく場合である。実際、この種の問いを設定した社会科授業の多くが、そのいずれか、もしくは両方の展開過程で構成されているように。

表1 「北アメリカ州」の単元計画

次	学習活動・内容	問いのつながり	見方・考え方
一 ①	○ 写真資料を基に、自然環境の違いと人々の暮らしを概観し、単元を貫く課題の設定する	北アメリカ州とは、どのような地域なのだろうか (学習問題1) なぜアメリカ合衆国は世界有数の経済大国となっているのか	・北アメリカ州の自然的特徴を通して理解する
二 ③	○ 学習課題について、資料から読み取り、アメリカ合衆国の地理的特色を関連付けて考察する ① アメリカ合衆国の産業を通して、アメリカの地理的特色を捉え、自分の言葉でまとめる ② アメリカ合衆国の産業と地球的問題移民について考察する ③ アメリカ合衆国、メキシコ、カナダの関係について考察する	なぜアメリカ合衆国の農産物は安いのか～メキシコとの関係 なぜアメリカ合衆国は優れた工業製品をつくることができたのか ～カナダとの関係 なぜアメリカ合衆国には人々が多く集まるのか ～歴史的背景と移民問題 (学習問題2) アメリカ合衆国と周辺国はどのような関係にあるのだろうか	・アメリカの自然環境、都市の分布、交通網の整備などを地域の人々の生活と関連付けて多面的・多角的に考察する ・産業の立地にかかわる一般的課題とアメリカにおける地域特有の課題とを捉える
三 ② 1/2	● 資料からカリブ海の国々の現状を読み取り、アメリカ合衆国との関係性を中心に、他地域との比較を通して、地理的特色をまとめる ○ カリブ海の国々について統計資料を基に地域的特色を調べる	カリブ海の国々はどうして小さいのか カリブ海の国々は、発展のためにまとまるべきか カリブ海の国々が観光業に力を入れ始めたのはどうしてだろう	・カリブ海の国々の歴史的背景を考える ・統合した場合の利益・不利益に着目し、EUと比較する ・産業構造が変化してきたことに着目し、アメリカ合衆国との関係性、移民問題について考える
四 ①	○ 学習問題をまとめ、北アメリカ州の地域的特色をまとめる	北アメリカ州の国々はどのような関係にある地域なのだろうか	・北アメリカ州の国々の関係性の変化に着目し、現状を捉える。

表2 本時(カリブ海の国々)の学習指導案

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	分
1 地図帳の統計資料を基に、カリブ海周辺の国々について調べる	ア カリブ海ってどこだっけ? イ 小さい国が多いな ウ 人口もあまり多くない国が多いね	・地図帳でカリブ海の位置などを確認	5
2 カリブ海の国々が小さい理由を予想する。 ・国旗 ・言語、旧宗主国などの資料を基に	カリブ海の国々はどうして小さい国が多いのだろうか(問い) ア 国ごとに違う民族が住んでいるから イ 植民地だったから、別々に統治されていて、バラバラに独立したから ウ 島ごとに言葉や習慣が違って、仲が悪かったから	・国土の小ささ、国名などから歴史的背景を予想できるようにする ◎小集団でカリブ海の国々の民族分布などの資料を用意し話し合い、地域的特色を捉えるようにする	
カリブ海の国々は小さな独立国として、やっつけていけるのだろうか	カリブ海の国々は、発展のために、まとまるべきだろうか(問い)	◎独立したままでよいか否か資料を下に考察する	15
今現在、カリブ海の国々が統合していないのはなぜだろうか	ア 小さいと国力が弱くて他国に依存しなくてはならないから、カリブ海の国々でまとまったほうが良い イ 協力してアメリカ合衆国と交渉できる ウ ハイチなど経済状況が悪い国を援助しなくてはならなくなり、苦しくなる エ EUみたいに経済格差で悩むようになるのでは カリブ海の国々は、そもそも統合できるのか(問い)	・EU統合と比較し、関係性と成果、課題に気付かせるようにする	30
	ア 経済格差があるので難しい イ 輸出額が多い国は機械を輸出している ウ 工業化を進めて経済を安定させないと統合しても意味がないのでは エ 宗教的な違いはないので可能じゃないか オ 観光業が盛んになっている国どうして統合できる。	◎カリブ諸国連合とEUを比較し、カリブ海諸国の統合の課題と可能性について示唆する ・工業化を進めるには土地が狭いことに気づかせる ◎生徒の意見をまとめさせて、次時への課題を提示して終わる	
3 カリブ海周辺の国々の産業の様子を考察する	カリブ海の国々が観光業に力を入れ始めたのはどうしてだろう(問い)		45

ただし本時の問いの場合、「どうして小さい国が多い」とは問えても、世界の小国に共通する一般性などの想定は困難であり、明らかに後者の歴史的経緯の追究に向かうことが予想される。しかし後者の展開を進めるならば、カリブ海諸国とりわけ本時で小さいといわれる小アンティル諸島の歴史を、コロンブスらによる「発見」から英仏の植民地競争を経て1960～70年代における英領植民地の独立とその後まで、年代史的に情報を追ってゆき、「こうしてカリブ海の国々は小さい国が多くなった」という追究過程にならざるを得ない。これでは明らかに事実・事象の羅列であり、いわゆる「深い学び」にはほど遠いものになってしまう。したがってこの問いそのものから「深い学び」への展開は容易ではない。

そこで、この問いの追究には、深める契機となる別の問いが必要になる。授業実践研究では「主発問」に対して「補助発問」などという呼ばれ方をすることがあるが、本時の場合、この別の問いは決して「補助」ではない。この問いなくして先の問いの深化は難しい、きわめて本質的な契機を含む次の2つの問いが発せられる。

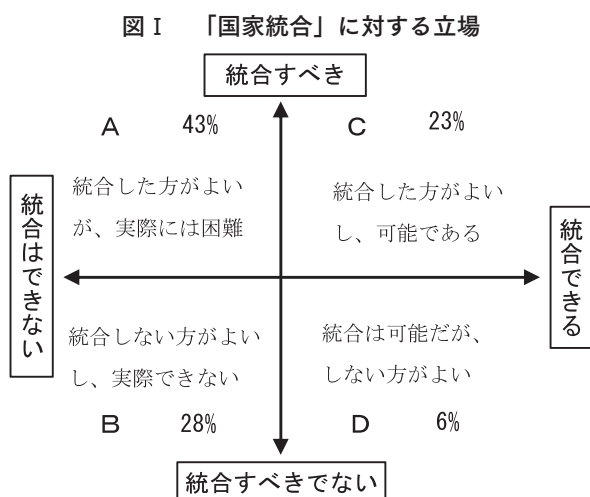
○カリブ海の国々は、発展のために、まとまるべきだろうか。

○カリブ海の国々は、そもそも統合できるのか。

この2つの問いは、前者の「～すべきか」という「当為論」と、後者の「～できるか」という「可能論」を連続的に考えられるように設定されており、子どもたちがこの二軸で自分の意見を表明し、議論するように活動が組まれている。なお配付資料としては、カリブ海諸国の人口、面積、人口密度、民族、言語、宗教、旧宗主国と独立年、通貨、主要産業、穀物自給率、エネルギー自給率、1人あたりの国民所得、貿易額（輸出額・輸入額）、主要貿易品目、主要貿易相手国の一覧が配布されている。

(2) 問いに対する意見発表

授業者は本時を3クラスで実践し、自分の意見を図Iの4象限のいずれかに置いた上で意見を記述させている。



意見を記述した子どもの数は全体の約7割でその内訳は図I中に%表示で示している。

数字で見る限り、「統合すべきか」に関しては約2/3が「統合すべき」と答え、「統合は可能か」に関してはさらに大きな割合で「可能でない」という立場をとっている。つまり多数意見だけを追えば「カリブ海諸国は統合すべきだが実際には諸事情で困難であろう」という見方が支配的ということになる。

A～Dのそれぞれの立場からの代表意見を抽出してみよう。

A：統合すべきだが可能でない

- ・統合すべきだが、出来ないと思う。ほとんどの国が輸出額より輸入額の方が多く、借金をしているので、連合が成り立たないと思うからです。また、言語や通貨も違い、統一するのは困難と思ったからです。
- ・私は不可能と思いました。貧しい国だと、発展するための技術や機械があるかどうかで考えると不可能と思いました。発展するためには、他の国から、貿易をしないといけないと思うので、発展すべきだと思いました。
- ・それぞれの国で産業の違うものが多いので、協力したら多く儲かるからまとまるべきだが、民族や言語が色々あり、差別とかありそうなので不可能だと思う。

B：統合は可能でないし、すべきでない。

- ・僕は可能だと思っていたけれども、貿易額を見てみると圧倒的に輸入額が輸出額より高く、赤字になっていて対策をしようと思ってもお金が足りない。そして統合するともっと大きな赤字となり、土地が狭くて、たくさんいろいろなものをつくれなく、その赤字を解消できないからすべきではないと思いました。
- ・穀物自由率も40%の国と0%の国があること経済格差を思っても難しい。一つ一つの国が発展してから出ないと統合は不可能。

C：統合すべきだし、可能である

- ・主要産業品が国によって農産物（バナナ、コーヒー、カカオ、ココナッツ）、工業（化学、医療品）と分かれているので、共有できる。統合することで特産物を補い合えるので、商売が成り立つ。
- ・貿易品目をみると、それぞれの国で違ったものを輸出・輸入しているので、まとまるとたくさんの物質を手に入れることができることが予想されるので、まとまるべきだと思います。また、宗教、言語もほぼ同じなので、まとまることも可能だと思います。

D：統合は可能であるが、すべきではない。

- ・違う産業同士でカバーし合えるので統合は可能だと思うが、経済格差があるからすべきではない。

これらの意見に見られる傾向として、国家統合をEUモデルで考えており、統合によるメリットを念頭に置く一方で、そのための経済的諸条件からその可能性を判断するという思考の様式がみられる。これには地理的分野「世界の諸地域」でEUを先習していること、手元の資料が上述したように貿易額やその品目など経済面に關する資料であったことが強く影響していると考えられる。しかしその中であってもAとBに関しては、Aのように「統合する方がよいが困難」として意図と条件を対立的にとらえるか、Bのように「そもそも統合など現実的でない」として条件に意図を合わせるようにとらえるかは、本時の終結に向けた大きな論点となる。本時は「カリブ海の国々が観光業に力を入れ始めたのはどうしてだろう」という問いで終結し、次時につなげている。

授業者は引き続き、次時のあとにも「カリブ海諸国が経済的に豊かになるにはどうしたらいいだろうか」という標題で子どもに意見を提出させている。そこから若干の意見例を抽出すると、以下のようである。

- ・それぞれの国が得意としている農業や工業を教えあって、1つの国でできることを増やすと良いと思います。でも、私はカリブ海諸国があえて離れていると予想したので、統合するのではなく、教えあうだけでよいと思います。
- ・カリブ海諸国が豊かになるためには、小さな国々が少しずつ合わさっていくのがいいなと思いました。そうすれば統合することもいづれできるかもしれないし、借金も協力したら全て返せるかなと思います。
- ・統合しないが、お互いに困っているときは助け合い発展するために協力はする。一国一國が発展してきたら、EUのようにする。

ここで表出されているのは「統合」か「分離」かという二者択一の選択ではなく、両者間を連続的にとらえた上で現実的に可能な妥協点を探ろうとする発想である。これらは「～すべき」という当為論と「～できる」という可能論の交差によって成り立つ発想である。このような発想は、EUに見られるような国家統合一般の仕組みや成立条件などの概念と、カリブ海地域固有の条件や具体的実態の双方を踏まえた段階でないと現れて来ないため、学びの「深さ」の一つの指標と見なすことができるかもしれない。

2. 複文型の問いの深化過程

(1) 単元「九州地方」の指導計画

次に2つ目に検討する実践事例は、中学校地理的分野「日本の諸地域」における九州地方を扱う授業である。単元の目標は以下のように計画されている。

ねらい：自然とのつながりを見いだす

温暖な気候という好条件だけでなく、自然災害や不安定な地形という悪条件も、畜産を行う要因となっていることに気付くことができる。

このような「ねらい」を設定する背景として「生徒は九州地方の温暖な気候が農業に適していると考えている」「笠野原の養豚は畜産と厳しい自然条件との関係に気付かせてくれる教材である」「社会的事象に対して、メリットだけでなく、デメリットにも目を向けて考察する生徒を育てたい」という生徒観、教材観、指導観が述べられている。事象を規定する要因の多様性に気付かせたいという意図が現れているとみられよう。

単元の学習計画は次のようなごく簡単なものである。

①九州地方を大観し、単元の学習課題をつくる。(2時間)

②九州地方の農業と自然環境を関連づけて考察する。(5時間 本時3/5)

③九州地方の地域的特色をまとめる。(1時間)

先の1つ目の事例とは異なり、単元の計画段階での問いは立てられておらず、最初の2時間で九州地方の大観を行う中で課題が設定されるよう計画されている。

本時として以下に取り上げる時間は②の5時間中、3時目であり、学習指導案は表3の通りである。

この本時は小研究会の一環として公開されたものであるが、公開授業の常として表3の学習指導案は授業日より少し前に計画されたものであり、実際の授業では問いの設定もその後の展開も若干異なっている。そこでまず実際の授業展開を以下に略述する。

- (1)教室の液晶ディスプレイに笠野原の茶畑を提示し、水が得にくいので灌漑工事を頻繁に行って畑作ができるように改良してきたが、結果的に現在では豚の生産が多いことをデータで示す。その後問いを設定する。
- (2)この問いに対する自己の仮説をノートに記述した後、グループになって意見交換を行う。

図II 意見発表時点の板書

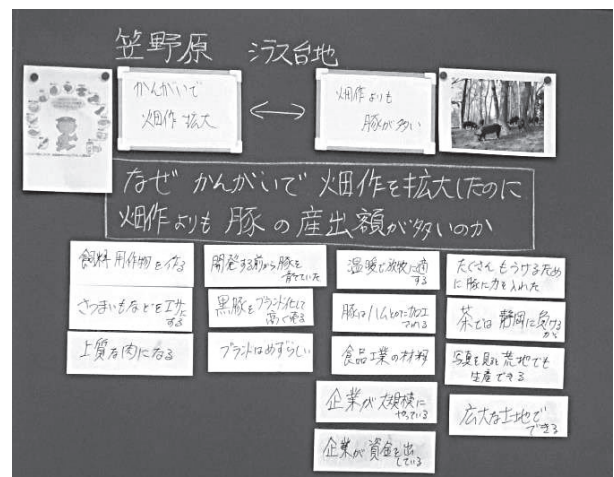


表3 本時（笠野原の養豚）の学習指導案

主眼：シラス台地の広がる鹿屋市で豚の飼育頭数が多い理由を考察することを通して、畜産が都市部から離れた地域や稲作や畑作に適さない地域で行われていることを理解することができる。

学習内容および学習活動	生徒の反応	教師の手だて
①笠野原で行われている畑作の写真を提示する。 ②笠野原で行われる畜産の写真を提示する。	・写真を見て、栽培されている作物を答える。 ・鹿児島＝黒豚と考えている生徒は多く、あまり驚かないだろう。	①笠野原で畑作が可能になった歴史を簡潔に説明する。 ・かんがい事業後に栽培可能になった作物のリストを提示する。 ②畑作と畜産の違いを明確にしながら、笠野原が広がる地域の農業産出額の内訳を示し、養豚に関心を高めさせる。
笠野原が広がる地域では畑作よりも養豚の産出額が多いのばなぜか		
③笠野原で養豚が盛んになった理由を考察する。 ア 豚の方がさつまいもや野菜よりももうかる。(利益) イ 冬でも温暖な気候が豚の放牧に適している。(気候) ウ もともと豚の生産が盛んだった。(歴史) エ 豚肉を求める企業が飼育している。(企業) オ 畑作で飼料作物を育てるのは手間がかからない。(飼料、生産費) カ 東京や大阪などへの輸送費の分高く売りたい。(位置) キ 食品工業の原材料となっている。(原料生産) ク 畑作よりも台風などに対応しやすい。(自然災害)	・教科書や地図帳、資料集を利用して理由を考えようとするだろう。	③生徒から出てこない可能性がある意見は説明して提示する。 ○鹿児島島の養豚の歴史 ○企業の進出 ・利益に着目した意見を取り上げて、次の資料を提示する。 ・豚1頭当たりの生産費と収益 ・黒豚と白豚の割合 ・飼養戸数の変化
④養豚がもうかるかどうかを検討する。 もうかるという意見 ・収益が少なくても、野菜よりは多いのではないか ・頭数の多い飼養戸数は増えているからもうかる	・もうかるという意見がゆらぐだろう。 そうとも言えないという意見 ・生産費が高くて利益が少なく、もうからない。 ・頭数の少ない飼養戸数は減っているからもうからない。	④議論の状況に応じて、次のような問いを投げかける。 「もうかるのに飼養戸数が減少するのはなぜか。」 「もうかるのなら金国ではなく、鹿児島や北海道の割合が高いのはなぜか」
⑤鹿児島と北海道を比較して共通点や相違点を整理する。	・温暖な気候と冷涼な気候。 ・シラス台地と泥炭地。 ・東京からの距離。 ・豚の一位と牛の一位	⑤必要に応じて、次のように問い返す。 「気候や土壌は畜産の障害となるか」 「東京や大阪でほとんど畜産が行われないのはなぜか」 ・「肝属川水系の主な洪水1「中国の農業」の資料を提示する。
⑥畜産がどのようなところで行われているかを自分なりに表現することで本時を振り返る。	・稲作や畑作に向かない土地。 ・大都市から遠く離れた場所。 ・他に手段がないところ。	⑤畜産に頼らざるを得ない厳しい自然環境や地理上の位置関係の中で、最大限の利益を得ようと努力していることをどう思うか問いかけて授業を終える。

- (3)意見を発表する。このとき教師はここで発表された意見を一つずつ短冊状のホワイトボードに記し、黒板に貼る。(図Ⅱ)
- (4)短冊を貼った黒板を指し、「この中で確からしいものはどれか」と問い、少し間を置いた後、「自然に関するもの」と「それ以外」を分類する。子どもから「温暖で放牧に適する」「豚は荒地でも生産できる」の2枚が「自然に関するもの」としてあがる。
- (5)「自然に関するもの」と「それ以外」のどちらの要因が大きいのだろうかと問う。子どもから「飼料作物」「ブランド化」など「それ以外」を推す声が大きくなり、「それ以外」に大きく傾く。
- (6)シラスは「作り変えなければ農業ができない」というハンデがあり、他にこのようなハンデがあるところと

して北海道があるがいずれも自然条件であることを述べ、「本当に自然以外でよいか」と問う。少し間を置いた後、自然災害のときは畑作、畜産のどちらが対応できるかを問う。子どもからは「畜産は移動できる」などの回答が出るが、ここで時間切れとなり、本時の授業は終了する。

以上のように、学習指導案と実際の授業の展開は若干異なるものの、学習内容の構造は改変されておらず、本時で授業者が意図したねらいをより有効に達成するための調整であったとみられる。例えば本時の主要な問いは学習指導案の「笠野原が広がる地域では畑作よりも養豚の産出額が多いのはなぜか」から「なぜかんがいで畑作を拡大するのに畑作よりも豚の産出額が多いのか」に変更されているが、畑作と養豚を対比するためには後者の

逆接的複文構造の問いのほうが意図が明確になる。

この「aはbなのになぜcはdなのか」という逆接的複文構造の問いは、aがbであること（笠野原では灌漑で畑作を拡大したこと）とcがdであること（現在の笠野原では豚の産出額が多いこと）との関係を問う問いであり、関係の認識に向かわせようとする、それ自体学びの「深さ」に向かう問いでもある。ではこの問いの「解決」に向かう方向を指導すれば「深さ」が保証されるのであろうか。この問いに対する子どもたちの提案した仮説と教師側の指導を考察してみよう。

(2) 問いに対する意見発表

子どもたちの提案した仮説を教師は短冊形のホワイトボードで黒板に貼り付け、「自然に関するもの」と「それ以外」に分類しようとしたがその後の展開は時間が迫る中、未整理のまま終了した。ここは本来どのような指導が意図されていたのであろうか。貼られた短冊は以下のA～Oの15枚である。

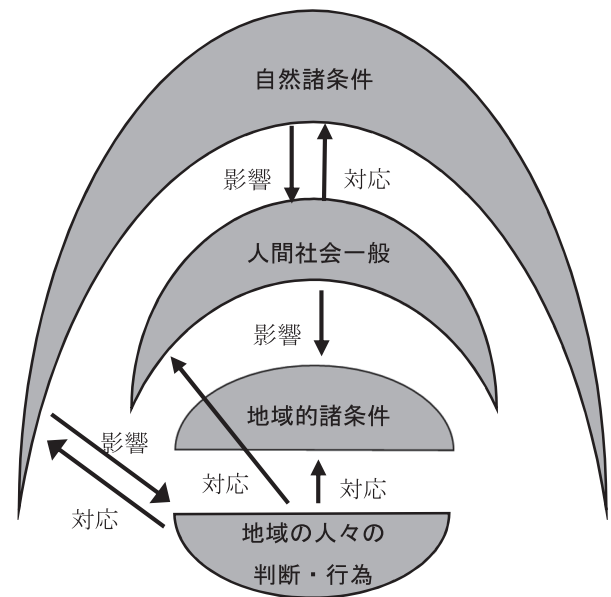
- A. 飼料用作物を作る
- B. さつまいもなどをエサにする
- C. 上質な肉になる
- D. 開発する前から豚を育てていた
- E. 黒豚をブランド化して高く売る
- F. ブランドはめずらしい
- G. 温暖で放牧に適する
- H. 豚はハムとかに加工される
- I. 食品工業の材料
- J. 企業が大規模にやっている
- K. 企業が資金を出している
- L. たくさんもうけるために豚に力を入れた
- M. 茶では静岡に負けるから
- N. 写真を見ると荒地でも生産できる
- O. 広大な土地でできる

笠野原で養豚がさかんに行われる要因を教師の指示通り「自然に関するもの」と「それ以外」に分類すれば、「自然に関するもの」はGNOの3つであり、あとの12は「それ以外」である。この「それ以外」とは「自然に関するもの」ではないので人為的な要因ということになるが、これらの要因には様々な階層がある。まず最も直接的な、笠野原の畜産に携わる人々の意図や判断・行為となるのはA B E J Kであり、これらの判断・行為によって畜産がさかんに行われるようになったことは言うまでもないが、これらの要因のみでは何も説明していないことも明白であろう。「なぜこの地域では〇〇がさかんなのか」→「〇〇に携わる人々が××を行ったから」という完全人為論では社会的事象の説明たり得ず、「なぜこの地域の人々は××を行って得たのか」という条件設定が必ず求められよう。このような笠野原をとりまく地

域的時代的諸条件を述べたものがC D F L Mであろう。

(Lは直接的には判断・行為を述べているが「豚がもうかる」という時代的條件を強く反映しているので条件を述べたものと考えられる。)さらに、このような笠野原をとりまく地域の時代的諸条件は、人間と豚との一般的な関わりに規定されており、これを述べたものがH Iといえよう。そしてさらにこの一般的な関わりを規定するのが「自然に関するもの」ととらえるならば、図Ⅲに示すように三重の入れ子になるような要因間の関連ができてあがる。

図Ⅲ 本時で表出した地域の産業の規定要因



笠野原の人々は、「地域を取り巻く地域的時代的條件」に対応してA B E J Kのような「判断・行為」を行った結果、養豚の生産額が多くなった。しかしこの「地域を取り巻く地域的時代的條件」は「人間社会の一般的な要因」の中で笠野原という地域に現れた諸条件であり、さらにこの「人間社会の一般的な要因」も「自然に関するもの」に対して人間が生活すべく生み出された要因に他ならない。このように「自然-人間-地域-生活者」という因果の重層構造を学習者間の議論を通して構築してゆくことこそ「深い学び」へと迫る内容になってゆくことを、本時の提案仮説から想定することができよう。「自然に関するもの」と「それ以外」を分類しようとした教師の指示は、その最初のステップになってゆくであろう。

しかしながら、一つの課題が残る。それは、本時の問いが「なぜかながいで畑作を拡大したのに畑作よりも豚の産出額が多いのか」という逆接的複文型の問いであったことと、発表された15の提案仮説との間にどのような関連があるのか、という問題である。畑作のことにふれ

ず、「なぜ笠野原では豚の産出額が多いのか」という単文型の問いでも、同じ15の提案仮説が発表されたであろうか。

仮定の推測は研究的には適切でないが、最低限いえることとして、上記のうちABDの提案仮説は、問いの前段「かんがいで畑作を拡大したのに」という句をかなり意識して考案されたものと思われる。養豚だけを考えたのでは飼料やサツマイモ、開発前後のことまで意識が及ばないと考えられるからである。そしてこのABDは、問いそのものの前提を大きく揺るがすものとなっている。というのも「かんがいで畑作を拡大したのに畑よりも豚の産出額が多い」というこの問いは、畑作と養豚を対立的にとらえているのに対し、ABDは「飼料作物を作る延長上に養豚」「サツマイモの延長上に養豚」「畑作用に開発前から豚は飼育されてきた」など、畑作と養豚を連続的・共存的に一体化してとらえるとらえ方であり、問いのとらえ方は異なるからである。⁶⁾ 実際の授業では教師は対応しなかったが、このABDを大きく取り上げた場合、問い自体を再設定する必要性が生じる可能性がある。そしてそうなること自体が、問いの深化に発展することにもなる。

ここから導き出されることは、逆接的複文型の問いを主発問として設定した場合、前段の句に事象記述が含まれている分、問いの追究過程でその事象記述は正確なのかという見直しが起こり、問いが再設定される可能性があり、そこに問いの深化過程が見出される場合がある、ということである。

3. 問いの形態と学びの深化

(1) 今日の社会科「問題解決」の内実

以上の授業事例2例から、問いを設定していわゆる「問題解決」的な形式で行われる授業の展開で向かう先は、明晰な回答を得る意味での「解決」とは明らかに異なる。むしろ「問題」自体を要因分析し、要因間の対比・関連・対立等に着目し、「問題」を再構成するような動きを目指しており、これを一般に「深い学び」と称しているのではなかろうか。そしてこの2例でみる限り、社会科の「問題」を構成する最も主要な要因として浮上するのは、「このような条件下ではこうならざるを得ない」という「必然性」要因と、「そこをこのように判断し、こう打開したい」という「意図性」要因である。⁷⁾ この両者の対立・妥協・融合の動きこそ、先の授業2例の展開の中心であった。例えば2例中「カリブ海の国々」の授業では「統合すべきか、そうでないか」という「意図性」と「統合できるかできないか」という「必然性」を交錯させて、単純な問いから2つの要因を導き出した。一方、「笠野原の養豚」の授業では、笠野原の養

豚を規定する「必然」的な要因と「意図」的な要因が混交して発表されたのを受け、それを階層的に整理しようとした。いずれの授業もこの両要因の関係を展開の主軸として構成されていたのである。

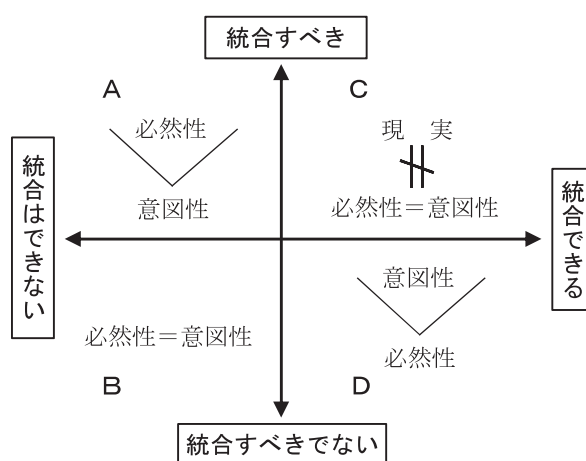
現在の社会科教育において「問題解決」的な学習とは、少なくとも学校教育実践においては、初期社会科当時のような生活上の切実な問題の解決をめぐる構成される機会のごく少数で、むしろ情報として伝えられる諸事象に対する問いの深化過程へと変容している。それゆえ伝統的な方法原理としての「問題解決学習」という呼称はもはや適切ではなく、「問題深化学習」と称すべきかもしれない。深化とはその問題の成り立ちを要因分析し、要因間の関連や重なり、動きなどを追究し続けてゆくことに他ならない。今回の2例であれば「必然性」「意図性」という両要因がそれに該当する。

(2) 問いの形態と「問題深化」

2例の検討から明らかになったもう一つのこと、問いの形態と「深化」の内容との関連である。「カリブ海の国々」の授業は、単文型の単純な問いから学習が出発したのに対し、「笠野原の養豚」の授業は、逆接的複文型の問いから出発した。その結果「深化」の内容には違いがみられた。

「カリブ海の国々」の授業では「当為軸」と「可能軸」の交差4象限にめいめいの位置を定め、話し合い活動が行われた。この結果、子どもたちはカリブ海諸国に小国が多いという単なる現象的な社会事象にも「必然性」「意図性」の2軸が関わっていることを意識せざるを得ない。概念的には図IVのように表すことができる。

図IV 「必然性」と「意図性」の関係

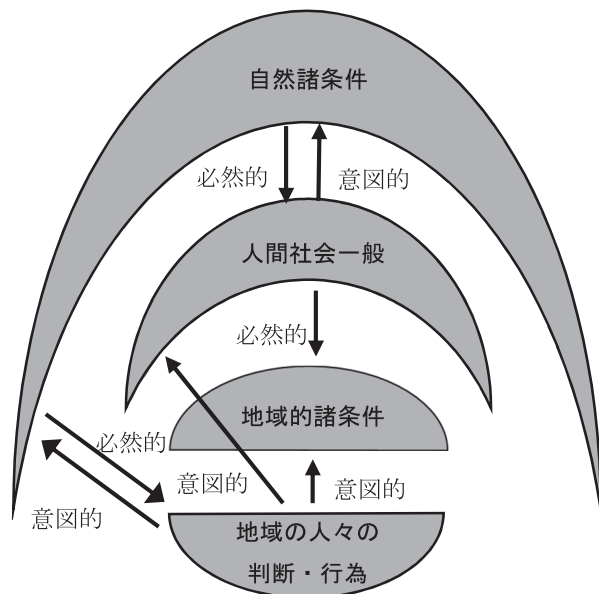


象限Aは「必然性」が「意図性」を上回る、すなわち人間が何を意図してもどうにもならない現実があるという社会観であり、象限Bは「必然性」と「意図性」が一致する、すなわちできないことは考えるべきでないという社会観を反映する。象限Cも「必然性」と「意図性」

が一致するが、現実はそのようになっていないので変革すべき、という運動的な社会観であり、象限Dは「意図性」が「必然性」を上回る、すなわちできることをあえてしない人間の戦略がはたらいっているのだという社会観を反映する。このような交差軸の議論を通して、社会事象における「必然性」「意図性」の2要因の存在と関連性に気付くことができる。これが「深化」の内容であった。

一方「笠野原の養豚」の授業では問いに対する提案仮説を類別化する作業が行われた。実際には時間の関係で自然諸条件とその他を類別するまでで打ち切られたが、この作業は「必然性」と「意図性」の階層が二重三重にはたらいっていることを意識してゆかざるを得ない。概念的には図Vのように表すことができる。

図V 「必然性」と「意図性」の階層



笠野原の農業を規定する自然的諸条件という「必然性」がまずあるが、それだけで養豚が導かれるわけではなく、このような自然条件で適する農業を開発した人間社会の「意図性」があり、さらにその下に、良質の豚が必要とされる地域的時代的諸条件という「必然性」があって、それに対応する笠野原の人々の「意図性」がある。このような議論を通して、社会事象における「必然性」「意図性」の2要因の階層に気付くことができる。そしてさらにこの議論の過程で、畑作と養豚は対立か連続かという、立てられた問い自体の見直しに発展する要因も含まれていた。このような階層性への追究と問い自体の反省的見直しが「深化」の内容であった。

「カリブ海の国々」の授業は中学校第1学年、「笠野原の養豚」の授業は中学校第2学年を対象として実施されたことから、この2事例の授業には段階性を想定することもできる。まず中学校第1学年では、社会事象を

規定する諸要因の存在と関連性をとらえる。そして中学校第2学年では、社会事象を規定する諸要因の階層をとらえ、その追究の自省的とらえ直しを行う、という段階性である。そのための問いは、第1学年の単文型の単純な形態から、第2学年の複文型の複合形態へと変容してゆく。このことは単に中学校の第1学年・第2学年という学年単位のものにとどまらず、同学年でも年度当初から年度末への場合にも、あるいはもっとロングスパンに小学校段階から中学校段階への場合にも適用が可能な社会科学習一般の発展段階にもなり得よう。特にコンピテンシーベースのカリキュラムにはこのような構想が必要になるであろう。

おわりに

2つの授業事例から帰結する結果は上述の通りであるが、なお残された課題を2点あげておきたい。

1つは、教師側の具体的な指導方略の問題である。「必然性」「意図性」の2要因の存在と関連に向けた授業展開のための指導方略として、当為と可能の交差軸を導入するという指導方略がある程度有効性をもつことはいかぬが、「必然性」「意図性」の階層に向けた指導方略とは、どのようなものが想定されるのであろうか。例えば「自然に関すること」「世界的にいえること」「日本全国的にいえること」「笠野原にのみいえること」などの項目で提案仮説を分類させる活動などが考えられるが、そうした項目基準を自然に意識させるにはどのような方略が考えられるかという問題もある。また検討事例では「自然に関すること」以外の類別は実施されなかったため、その有効性は不明のままである。

もう1つは、問いがもっと曖昧性の高い問いとして立てられた場合の展開である。本稿で検討した2事例はいずれも「なぜ」を疑問詞とする明確な問いであった。しかし一般に中学校の社会科授業では「北アメリカ州とはどのような地域だろうか」「九州地方の農業の特徴はどのようなものだろうか」など、何を明らかにしようとするのかきわめて曖昧性の高い問いが立てられて授業が展開することが少なくない。⁸⁾このような問いにおいて「深化」とは何をいうのであろうか。このような場合、「深化」に進む前段階として、曖昧性の高い問いから明確な問いが立てられるまでの過程を別に設定し、その明確な問いが立てられた以降の展開で「深化」をはかる、というのが現実的かもしれない。しかしその場合でも、こうした曖昧性の高い問いから明確な問いになるまでの指導方略を必要とするとは言うまでもない。

註

- 1) 社会科における認識の在り方としての「理解」と「説明」については、既に1980年代頃からの研究蓄積があり、まず森本直人「社会科における理解」及び戸田善治「社会科における説明」いずれも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、にまとめられ、次に藤瀬泰司「社会科における理解」及び山田秀和「社会科における説明」いずれも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、に近年の研究動向がまとめられている。
- 2) 梅根悟『梅根悟著作集 7 問題解決学習』明治図書出版、1977。中野重人「現代社会認識教育の展開」内海巖編著『社会認識教育の理論と実践』葵書房、1971
- 3) こうした傾向が広まった背景には、平成元年版の中学校学習指導要領において「適切な課題を設けて行う学習の充実」が示されたことが大きいと考えられる。この指示は次の平成10年版、さらに次の平成20年版にも継承され、今日一般的な傾向として、少なくとも理念的には広まっている。その目的については平成元年版では「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高めるため」、平成10年版と平成20年版では「生徒の主体的な学習を促し、課題を解決する能力を一層培うため」となっている。これに対し最新の平成29年版では「社会との関わりや課題を追究したり解決したりする活動の充実を図ること」として平成元年版以来の流れを個人的な課題からより社会的な方向に進めようとする方向がみられる。
- 4) 藤井千春(2012)は、「問題解決学習」の「解決」に関して、「問題」には正解があるわけではなく、「問題」の本質的な役割が「子どもたちに調べ直し・考え直しを迫ること、すなわち子どもたちに新たな事実やそれらの関連に気付かせ、新たな見方・考え方を育成する方向に、学習活動を再発信させることである」と、用語事典の解説の中で述べている。実に近年の情勢をよく反映した概念規定と思われるが、この規定によれば「調べ直し・考え直し」とは何をどう考え直すのか、「新たな見方・考え方」とはどのような中味や方向なのかという新たな課題が生まれてくる。(日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい、2012、より「問題解決学習」)
- 5) 原因・理由と並列で並べているのは、この両用語に密接かつ複雑な連関があり、社会科の学習でもこの連関を含み込んだ展開がみられることが多いからである。(フレッド・ドレッキ(水本正晴訳)『行動を説明する』勁草書房、2005。一ノ瀬正樹『原因と理由の迷

宮』勁草書房、2006。)

- 6) 笠野原の畑地灌漑から畜産については、九州農政局による資料、(<https://www.maff.go.jp/kyusyu/seibibu/kokuei/13/kasanoharadaiti.html>) また、深瀬浩三(2018)「シラス台地の土地利用－笠野原台地の農業開発－」など、社会科教材向けの解説は数多くWeb上に掲載されている。
- 7) 筆者は前稿において「行為と構造」というフレームワークで社会科授業実践を考察したが、ここでの「行為」を「意図性」に、「構造」を「必然性」に充当することも可能ではある。しかし本稿の脈絡ではより学習者が当該の事象について思考する場に即する表現が適すると考え、「意図性」「必然性」という用語を用いている。(吉川幸男・才宮大明・岩本正信『「行為と構造」から探る社会科授業展開の方略』山口大学教育学部研究論叢第69巻、2020)
- 8) このような問いが立てられることが多いのは、教科書に掲載されている「学習課題」がそのようになっていることが多分に影響しているのではないかと思われる。例えば「○○地方の自然環境にはどのような特色があるのでしょうか」という学習課題は、どの教科書出版社の教科書でも最も多く掲載されている問いのパターンでもある。

【付記】

- ・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。
- ・本稿の題材として貴重な授業実践事例を提供いただいた附属光中学校の吉岡友子、及び附属山口中学校(当時)の柴田匡宣の両教諭には深く感謝申し上げます。