

# 社会認識形成における比較法のはたらき

山中賢司

## 1. 序

社会科授業における問いは、究極的なねらいを、「結果」に対する「原因」の追求においている。

しかし、現実の社会科授業実践には、単なる「記述的な知識」を求めている実践が多い。そのため、「結果」の暗唱に比重がかかる結果となり、「考える社会科」が実現できていない。

そこで、筆者は、社会認識の形成において次の4点を明らかにする。

①社会科授業において「知識」と「理解」を明確に区別して使うことが図られるべきであること。②社会認識の形成を目指す社会科授業は、社会事象間の関連を因果的にとらえて、その事象の「理解」を図るものであること。③社会科授業における中核的な問いは「なぜ疑問」であること。④学習者が「なぜ疑問」を発するメカニズムには比較法が大きく働いていること。

この成果から、比較法による社会認識の形成モデルを導き出す。このモデルによって、比較場面の見られる授業実践事例について分析を行う。そして、分析結果を活かした社会科授業の創造に向けての筆者の考えをまとめる。

## 2. 比較法による社会認識形成の論理

### (1) 「知識」と「理解」の明確な区別

岩田一彦氏は、氏の「知識の分類」と伊東亮三氏の「思考の2分法」とを組み合わせて、次のように述べている。

「知覚による判断によって獲得される知識は、記述的知識と分析的知識である。また推論という思考のはたらきの結果獲得される知識は、説明的知識・概念的知識である。」(①, p. 20)

伊東氏は、「思考の2分法」から獲得したものを次のように分けている。

「『考える』ことないし『思考』の2つの意味を区分して説明したが、われわれは、第一の、知覚による判断の結果としての命題、情報を『知識』と呼び、第二の意味の推理による結果を『理解』と呼ぶ。」(②, p. 36)

筆者は、伊東・岩田両氏の考えから次のようにまと

めた。

(A) 「知識」とは、知覚による判断の結果としての命題、情報であり、記述的知識と分析的知識である。

(B) 「理解」とは、推論による結果獲得されるものであり、説明的知識・概念的知識である。

この結果、「思考の2分法」と「知識の分類」とから考えて、社会科授業において「知識」と「理解」を明確に区別して使うことが図られるべきである。

### (2) 社会事象間の関連を因果的に追求する問い

碓井欣一氏が、小学校社会科教科書における問いの類型とその教科書別数量の調査をしている。その結果は、表-1の通りである。(③, p. 55)

表-1 小学校社会科教科書における問いの類型とその教科書別数量

学習問題の類型	教科書会社名						計
	A	B	C	D	E	F	
なに	11	10	11	3	3	7	45
どのように どんな	285	168	243	342	50	139	1227
どうして、なぜ	34	101	36	15	11	19	216
どこ	30	11	18	15	12	3	89
だれ	5	4	0	1	1	9	20
いつ	1	4	3	3	1	4	16
その他	6	3	11	3	7	9	39
計	372	301	322	382	85	190	1652

岩田氏は、この調査結果を氏の「問いの分類」から次のように分けた。

「記述を求める問い(なに、どこ、だれ、いつ)  
……………問いの数、170

分析を求める問い(どのように、どんな)  
……………問いの数、1227

説明を求める問い(どうして、なぜ)  
……………問いの数、216」(④, p. 113)

岩田氏は、教科書における問いの主流は分析を求める問いであることから、次のように述べている。

「教科書における問いの実態は、説明を求める問いを中核として、分析を求める問い、記述を求める問い

が配されているといった関係になっていない。この実態は、社会事象間の関連を因果的に追求するような教科書記述になりえていないことを、明確に示している。」(④, p. 113)

筆者は、教師用指導書における問いの実態の調査を行った。調査は、4年生単元「いろいろな土地のくらし」の1時間当たりの指導事例の中に枠組みで載せている問いをその授業の中核的な問いとした。その結果は、表-2の通りである。

表-2 教師用指導書の単元「いろいろな土地のくらし」における中核発問の種類とその数量

発問の型	4社合計	中教出版	5社合計
どんな	49	21	70
どのように	23	15	38
どのような	19	19	38
どうして	7	2	9
なぜ	6	2	8
どう	5	2	7
どこ	3	2	5
いつ	2	0	2
どうやって	1	0	1
なに	1	0	1
どれくらい	1	0	1
どういう	0	7	7
合計	117	70	187

(4社：東京書籍・教育出版・学校図書・日本書籍)

この結果、記述を求める問いの数=24、分析を求める問いの数=138、説明を求める問いの数=17となった。教師用指導書でも分析を求める問いの数は全体の約78%に当たる。これは、教科書での約74%と同傾向であり、社会事象間の関連を因果的に追求するような指導案の構成になりえていない。

社会事象間の関連を因果的に追求するための問いとは、因果関係を求める問いである。因果関係を求める問いとは、説明を求める問いのことである。この説明を求める問いは、「なぜ～なのか?」と問い、「～ので、～である。」という説明的知識を求める「なぜ疑問」のことである。

森分孝治氏が、「社会事象を科学的に認識することは、単にそれについての諸事実を知るだけではなく、それがなぜそうなのか、なぜそうあるのかを把握することである。社会事象の本質は『なぜ』と問いかけ、探究してゆかなければみえてこない。」(⑤, p. 77)と述べていることから考えて、社会科授業における中核的な問いは「なぜ疑問」である。

### (3) 「なぜ疑問」を意識させる比較法の働き

「なぜ疑問」を発する時とは、どのような時であら

うか。片上宗二氏は、次の2つを挙げている。

「知っているつもりでいたある事柄が実はまだ十分にわかっていないと思えた時、持ち合わせの知識ではその事柄を十分に解釈できないとわかった時…略(山中)…」(⑥, p. 108)

人は、全く初めてのものや全く分からない事柄に対して「なぜ」とは問わないものである。学習者が、ある事象を既習知識をもとに把握しようとする。この間に合わない部分として「ちがいが感じられた時、学習者はその「ちがいを矛盾と感ずる。そして、その「ちがいを「なぜ～なのか?」と問うことになる。

また、学習者は、矛盾する複数の社会事象に接した時にもこの間の「ちがいが」から矛盾を感じる。そして、「なぜ疑問」を発することになる。

これらが、学習者が「なぜ疑問」を発するメカニズムである。このメカニズムには、比較法が大いに働いている。

学習者は、前者では、ある新しい事象と既習知識とを比較して考えているのである。また、後者では、複数の事象を比較して考えた時に、そこに矛盾を発見しているのである。

## 3. 比較法による社会認識の形成モデル

### (1) 社会認識の形成段階

これまでに述べたことをもとに、比較法による社会認識の形成モデルを導き出す。

筆者は、社会認識の形成段階として「事実・資料」から「発見した知識の言明段階」と「説明による理解段階」を設定した。「発見した知識の言明段階」は、先に述べた「知識」に当たる。だから、「記述的知識・分析的知識」から成る。これを得るための問いは、「情報を求めるための問い」であり、そこで働く思考は、「知覚による判断」である。

次に、「説明による理解段階」は、「理解」に当たる。よって、「説明的知識」から成る。これを得るための問いは、「情報間の関係を求める問い」であり、そこで働く思考は、「推論」である。

このことを図示したものが、図-1である。

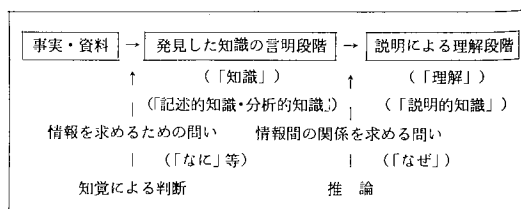


図-1 社会認識の形成段階

(2) 比較法による社会認識の形成モデル

この図-1に比較法の働きを組み込む。学習者は、「問題発見のメカニズム」によって、「～のはずなのに、なぜ～なのか?」と「なぜ疑問」を発する。そして、予想・仮説をもとに「推論」の証明過程が「科学的説明の過程」として位置付けられる。このことを図示したものが、図-2である。

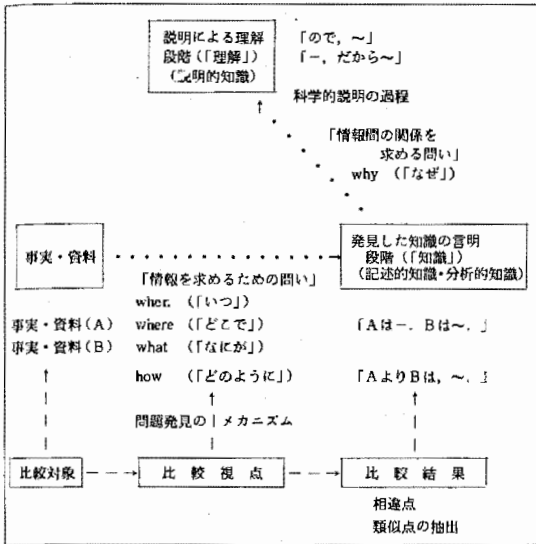


図-2 比較法による社会認識の形成モデル

4. 社会科授業実践事例の分析

(1) 分析のためのフレームワーク

比較法による社会認識の形成モデルから社会科授業実践事例分析のためのフレームワークを得る。

まず、「問いの分類」に従って考える。「事実・資料」から「発見した知識の言明段階」へ至る問いは、記述を求める問いである。次の「説明による理解段階」に至る問いは、分析を求める問い(どんな)と説明を求める問い(なぜ)が考えられる。

このうち「説明を求める問い(なぜ)」を発して理由や原因を追求する「科学的説明の過程」を組み込んだ型では、比較法の働き方によってさらに分けることにする。分ける基準は、「比較視点の設定の仕方」である。次の3つに分ける。多数の比較視点を挙げる「多比較視点」。1つの比較視点から学習者に問題を意識させる「単比較視点」。最初の比較視点で持ったイメージが次の比較視点によって反転することから問題を意識させる「反転比較視点」が考えられる。

「問いの分類」と「比較視点の設定の仕方」から、次の5つの分析のためのフレームワークが得られた。

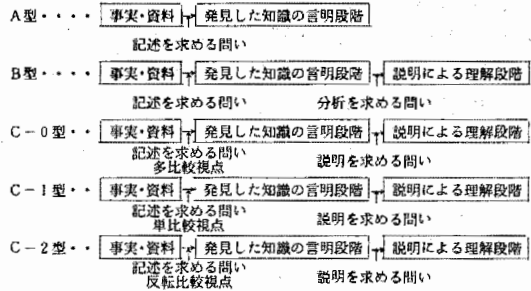


図-3 社会科授業実践事例分析のためのフレームワーク

(2) 分析対象

分析対象としては、『教育科学社会科教育』(明治図書発行)の第1号から第313号において比較場面が組み込まれている社会科授業実践事例とする。

(3) 分析結果

分析を行ったのは、100事例についてである。分析結果は、表-3の通りである。

表-3 比較法による社会認識の形成モデルの学年別類型数

	A型	B型	C-0型	C-1型	C-2型	合計
1年生	3	0	3	0	0	6
2年生	5	5	3	2	0	15
3年生	8	4	5	2	0	19
4年生	9	5	8	4	4	30
5年生	3	1	2	8	8	22
6年生	3	0	3	2	0	8
合計	31	15	24	18	12	100

(4) 分析結果の考察

各型について考察を加える。

=A型について=

A型は、記述的知識や分析的知識を求めることで終わっている授業実践である。この型は、比較法によって学習者に、学習対象として設定した比較対象間の「ちがいを明らかにさせているに過ぎない。

この型では、「説明による理解段階」へと高められていない。事例数は、31事例と多く見られた。この結果は、授業が、「ちがいを学習者の矛盾として意識させ、その理由や原因を追求する方向になっていないことを示している。

すなわち、学習者が矛盾から発した学習問題の理由や原因を説明する説明的知識を因果的にとらえてこそ学習対象の理解となるのであるから、A型の授業実践は、知識偏重で理解が欠けている。

=B型について=

B型は、比較対象間の「ちがい」から「科学的説明

の過程」を経て、その「ちがひ」の理由や原因を、学習者が因果的にとらえて理解するというものではない。

この型では、分析を求める問い（どんな）によって、社会事象の構造・過程・手段・方法・目的などの分析的知識を追求させようとするものである。例えば、「～がちがう。それでは、アの事象ではどんな工夫をしているのだろうか？」というように問う問いが、この型の学習問題として多く見られた。

この型では、「説明による理解段階」とは言っても、分析が主になり、その分析が学習者に「ちがひ」の理由や原因として事象間の関係を因果的にとらえさせることに高められていなかった。そこでは、分析を求める問い（どんな）に対する答えとして、記述的知識が問題にされていると言える。そのためか、この型は、低・中学年に多く見られた。

= C-0型について =

C-0型、C-1型、C-2型では、比較対象間の「ちがひ」から説明を求める問い（なぜ）を学習者に意識させ、「科学的説明の過程」を経て、その「ちがひ」の理由や原因を、学習者が因果的にとらえて理解する「説明による理解段階」へと授業構成がなされている。そこで、「比較視点の設定の仕方」から分析結果の考察を行うことにする。

C-0型は、24事例と多く見られた。この型は、学習者に多数の比較視点を挙げさせるという「多比較視点」から学習問題を意識させようとしている点が特徴のものである。

この型では、学習者に比較対象間の「ちがひ」を比較視点として気付くだけ挙げさせていた。そして、教師が、多数の比較視点を集約した形で、または多数の比較視点の中から1つを取り上げて学習問題として提示している授業が多かった。

それで、学習者はどれだけ比較視点を挙げられるかに力が入り、「ちがひ」からの矛盾をもとに追求する流れにならない。この型は、低・中学年に多く見られた。

= C-1型について =

C-1型は、1つの比較視点から学習者に問題を意識させる「単比較視点」が特徴のものである。

この型では、1つの「ちがひ」から学習者が矛盾を感じて追求する方向に向かうので、その「ちがひ」の理由や原因を因果的にとらえることができやすい。

そして、この学習過程で得た比較視点は、新しい事象を見る時に活かされるだろう。例えば、「値段」を比較視点として得た場合、新しい比較対象に対して「値段」の比較視点で見えるようになるだろう。しかし、教師が学習問題を与えている実践が多かった。

= C-2型について =

C-2型は、学習者が、最初の比較視点で持った比較対象間のイメージを次の比較視点によって反転させられることから学習問題を意識する「反転比較視点」が特徴のものである。

この型は、5年生に多く見られた。「反転比較視点」による学習問題は、「～である。～のはずなのに、～であるのはなぜだろうか？」という形をとっていた。学習者が自ら「反転比較視点」により矛盾を強く感じ、予想・仮説をもとに「推論」の証明過程として「科学的説明の過程」で追求を進めることができていた。

## 5. 分析結果を活かした社会科授業の創造に向けて

### (1) 「いろいろな土地の暮らし」の比較視点

分析結果を活かした社会科授業の創造を4年生単元「いろいろな土地の暮らし」において行うための整理をしておく。

先の4年生の実践の分析から得られた比較視点は、次の3つにまとめられた。①気候・土地の地形の比較視点、②暮らしの比較視点、③生産活動の比較視点。

そして、教科書記述の進み具合を調査すると、この①、②、③の順に小々単元の記述が進み、さらに④地域の問題の比較視点が配されていた。

このように、「いろいろな土地の暮らし」の比較視点のまとまりは、①、②、③、④の4つである。

### (2) 比較視点のまとまりの有機的な構成

筆者は、分析結果を活かした社会科授業の創造に向けて、次のように考える。

「いろいろな土地の暮らし」の各小単元ごとの授業構成は、この4つの比較視点のまとまりの有機的な構成が図られなければならない。

この考えの理由を分析結果に従って述べていく。

「いろいろな土地の暮らし」の授業は、①→②→③→④の順に進められがちである。この小々単元ごとに、A型のように記述を求める問いを配した「発見した知識の言明段階」までで授業構成していると、学習者に記述的知識を求めてばかりいる構成になる。

また、この小々単元ごとに、B型のように分析を求める問いを配して、「どんな～か？」という問いで授業構成していると、学習者に記述的知識を求めてばかりいる構成になる。

これらのことから考えて、「いろいろな土地の暮らし」の単元を貫く学習問題は、説明を求める問い（「なぜ～なのか？」）ということになる。C-0型、C-1型、C-2型が該当する。さらに、「比較視点の設定の仕方」から述べていく。

「いろいろな土地の暮らし」の授業において、学習者が、この単元を貫く問いとして「～である。～のは

ずなのに、～であるのはなぜだろうか？」というC-2型の学習問題を意識したとする。そうすると、学習者は、単元を貫く問いを解くために、①気候・土地の地形の比較視点や②くらしの比較視点や③生産活動の比較視点に関して明らかにしていこうとするだろう。

ここに、比較視点のまとまりの有機的な構成がなされた授業構成となる。

## 6. 結

筆者は、本研究で社会認識の形成において次の4点を明らかにした。①社会科授業において「知識」と「理解」を明確に区別して使うことが図られるべきである。②社会認識の形成を目指す社会科授業は、社会事象間の関連を因果的にとらえて、その事象の「理解」を図るものである。③社会科授業における中核的な問いは、「なぜ疑問」である。④学習者が、「なぜ疑問」を発するメカニズムには比較法が大きく働いている。

筆者は、この成果から「比較法による社会認識の形成モデル」を導き出した。そして、このモデルによって、比較場面の見られる社会科授業実践事例の分析を行った。

筆者は、分析結果を活かした社会科授業の創造に向けて、次のことを得た。4年生単元「いろいろな土地のくらし」の授業構成は、C-2型の流れで小単元を貫く学習問題を学習者が意識するように構成がなされ

ること。そして、①気候・土地の地形の比較視点、②くらしの比較視点、③生産活動の比較視点、④地域の問題の比較視点のまとまりの有機的な構成がなされることが、学習者の問題意識、追求過程にとって考えられなければならないことである。

指導教官 岩田一彦

## <引用文献>

- ① 岩田一彦編著『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984.
- ② 伊東亮三編著『達成目標を明確にした社会科授業改造入門』明治図書 1982.
- ③ 碓井欣一『社会科における用語・概念の研究—小学校社会科教科書の分析と教材構成—』兵庫教育大学大学院修士論文 1981.
- ④ 岩田一彦「社会認識の形成指導と教科書」『教育科学社会科教育』第240号 明治図書 1983.
- ⑤ 森分孝治「科学的社会認識の系統的育成—教材構成原理を求めて—」日本社会科教育研究会編『社会科教育論叢』第XX集 1972.
- ⑥ 片上宗二「社会科における子どもの『つまずき』(2)」『教育科学社会科教育』第247号 明治図書 1983.