

小学校社会科教育に関する一考察 I

豊田 憲一郎

I. はじめに

学校教育の現場では、「良い授業を行うためには、しっかり教材研究をすることだ。」とよく言われる。確かに、優れた授業をつくるための条件の一つとして、教材づくり、すなわち「教材開発」の重要性は古くから指摘されてきているところである。

しかし、実際の授業で、この「教材」を生かすために大きなポイントとなるものが、もう一つある。それは教師が子どもたちに直接働きかける授業方法としての「発問」である。

実際の授業において、直接相対しているものは「教材」を媒介とした教師の「発問」と子どもたちの「発言」だと言える。つまり、よく言われるように授業は「教材」を媒介とした教師と子どもとの「言葉のキャッチボール」であり、またコミュニケーション活動でもあるわけだ。なかでも、授業の流れの中にあって、子どもたちの思考活動を止めたり、フィードバックさせたり、発展させたりする直接的な契機となるのが、教師の「発問」だと言える。

こう考えると、教師が子どもたちに働きかける「発問」は授業の成否に関わる大変重要な要素だと考えられるが、意外と「発問」を正面からとらえた教育研究は少ないというのが実状ではなかろうか。それは、「発問」がこれまで単なる授業技術・授業方法としてしかみられてこなかったことと関係しているかと思われる。

そこで、本稿では、小学校社会科授業を対象として、発問構成を4つの観点から分析し、事例を交えながら考察することにより、社会科授業づくりにおける「発問」の意義を明らかにしていきたいと考えるものである。

II. 授業設計と発問構成

一般的に、授業を設計する際は、教育目標の設定、授業過程の構成、教材の構成、評価という観点からの一連の構想が欠かせないと考えられる。したがって、発問が構成される条件も、授業のねらい、授業の流れ、教材内容、児童の能力・実態等の観点からその機能を分析してとらえる必要があると言えよう。

例えば、豊田久亀氏は発問構成をめぐる研究について、発問の組織化という観点から次のように述べる¹。

第一は、論理的な組織化である。これは前の発問（質問）と後の発問（質問）が論理的に矛盾しないようにするということである。前後の教師の説明や助言や指示とも矛盾しないように

発問を構成するということである。主要発問が論理必然的に出てくるようにそれ以前の説明や助言や指示や補助発問（質問）をその伏線として配置するように考えることである。（中略）第二は、科学的な組織化である。これは教科・教材の論理に即して発問を組織するということである。教材を徹底的に研究し、今ここで何をこそ問うかを導き出し、それを第一の論理的な組織化にのせるのである。（中略）さらに、教えようとする子どもたちの過去経験や興味・関心、能力等とつき合わせる必要がある。これが第三の心理的な組織化である。

上述のように、豊田氏は授業の論理的・科学的・心理的側面からの発問分析の必要性を指摘していると言える。

また、田中正範氏は発問の種類として、「1 認知的発問、2 追求的発問、3 評価的発問、4 管理的発問」を挙げ、それぞれが「認識・概念に関わる発問、認識思考の指導過程における発問、児童の学習能力・活動状態に関する発問、学習モラルや学習展開のための発問」に対応するものであると指摘している²。

豊田・田中両氏の論からもうかがえるように、発問の構造や性格、あるいは機能を明らかにするためには、授業設計上の一連のサイクルの視点からの分析が欠かせないと考えられる。

Ⅲ. 発問の種類とその分析・考察

発問分析の方法を前節で述べたようにとらえると、筆者は授業構成上の4つの観点からの発問の種類に整理することができると考える。

具体的には、次の4つの種類が挙げられよう。

1. 教育目標の観点からの発問の種類
2. 授業過程の観点からの発問の種類
3. 教科の論理からみた発問の種類
4. 子どもの論理からみた発問の種類

以下、それぞれの種類における発問分析を行い、事例も交えながら考察してみる。

1. 教育目標の観点からの発問の種類

言うまでもないことであるが、授業では、まず授業の目標が設定されなければならない。つまり、目標が明確化されて初めて教師の指導活動も子どもの学習活動も方向づけられるわけである。したがって、発問構成もこの目標に沿って仕組まれることになる。

そうすると、この観点から具体的にはどのような役割を持つ発問が準備されねばならないかということであるが、まず挙げられるのがこの目標から導き出される「中心発問」と言える。これは「中核的発問」と言ってもいいだろう。さて、授業は一単位時間の中でもいくつかに分節されているので、発問はその分節ごとに一つのまとまりをもつようにすることが必要になる。したがって、「中心発問」はこの分節ごとの全体をまとめて考えさせるようなものであるとも言えるわけである。ところで、その分節での学習は、「中心発問」だけで細かい点まで確実に行うことはできない。そこで、「中心発問」に導かれながら、その内容のいちいちを具体的に考えさせるための分析された発問がさらに必要になる。これが「補助発問」と考える。したがって、「中心

発問」と「補助発問」とは一つの構造関係にあると言える。つまり、「補助発問」は「中心発問」を支え、「中心発問」に結局はまとめられていくものなのである。学習指導案に盛り込まれることが多いのは、この「中心発問」と「補助発問」である。だが、実際には、さらにこれらの発問による子どもの思考を促進するのに必要な「助言」や子どもに活動や作業を促す「指示」が、授業で臨機応変に駆使されることになる。

「助言」は、「中心発問」や「補助発問」に対する応答の仕方をしやすくしたり、応答の内容をはっきりさせたり深めさせたりするときに役立つものである。例えば、「ここはこんなふうに説明したら」という指導的・改善的助言、「このところはど言ったらよいのかな」という質問的・疑問的助言、あるいは「ここはこういうことだね」という支援的助言などが考えられる。

子ども一人一人に活動や作業を促す「指示」の重要性も、全員参加の授業に欠かせないという点でその役割が近年高まってきているのも周知のとおりである³。

発問とは何か。それは、子どもたちを教材に立ち向かわせる基本的な問題提示の問いかけである。そして、問題の提示そのものは、教師の「説明」の中にも当然含まれているし、否含まれていなければならない。したがって、子どもへの問いかけを含む教師の「説明」も一種の発問の役割を担っていると考えられる。

以上のように、「教育目標の観点からの発問」分析を行うと、「中心発問」を中心とした「補助発問」「助言」「指示」「説明」の効果的な組織化が、授業構成には欠かせないということが導き出されるのではなかろうか。

なお、発問の定義としては、教師が子どもに直接問いかける発言だけを「発問」とする狭義の定義づけもあるが、筆者は授業における教師の発言全体を総称した広義の定義づけをここではとりたいと思う。その理由はその方がより実践的な授業研究になると考えているからである。

事例としては、当時広島大学附属小学校に在籍されていた岡崎誠司氏の授業実践を取り上げて考察してみる⁴。

授業で扱われたのは、小学校6年社会科の単元「聖徳太子」である。「単元のねらい」「授業構成」「授業の展開」＜児童A（女子）の「聖徳太子像」変容過程は次のようになっている。

(1) 単元のねらい

聖徳太子の業績を調べ、その願い・悩みを考えることを通して、飛鳥時代は氏族連合政権から中央集権国家への過渡的時代であったことを捉えることができる。

(2) 単元「聖徳太子」の授業構成

過程	時数	ねらい	資料	学習内容
人物との対面	1	聖徳太子に対する既有的イメージをゆきさぶることによって、問題意識を持たせる。	旧「惣万円札」太子像 太子幼少期像 太子青年期像	○幼少期・摂政の太子像を観察することによって「偉人・太子」に疑問を持つとともに「人間・太子」に関心を持つ。 ○三枚の像を比較し学習問題を設定する。 「太子は、子どもから大人になるまでに何かあったのか」
人物調査	2	太子のしたことを調べ年表や表にまとめることを通して、その理想を理解させるとともに、新たな問題を持たせさらに関心を持って調べさせる。	十七条の憲法 年表 蘇我氏と天皇家との関係図	○四大改革「冠位十二階」「十七条の憲法」「遣隋使派遣」「法隆寺建立」それぞれの内容とねらいを調べ、太子の理想「天皇中心の、仏教を基調とした平和で豊かな国づくり」を理解する。 ○憲法から時代の様相（天皇に不従従・豪族中心の専断で勝手な政治）に気付く。 ○年表を通して太子の人生をトータルとして観察することによって、大きな改革は30歳前後の5年間に行われており、空白期間があることに気付くとともに新たな学習問題を設定する。 ・死ぬまでの14年間は何をしていたのか。 ・四大改革までは何をしていたのか。 ○調べた内容を発表する。 ・女用明天皇が死んだ年、蘇我氏によって物部氏は滅ぼされ、崇峻天皇がたてられると蘇我氏が政権を執るようになった。 ・太子が崇峻天皇を暗殺し推古天皇が太子は摂政となった。 ・太子は摂政就任後すぐ新羅へ軍を送った。 ・蘇我氏と太子とは深い血縁関係にある。 ・四大改革の実施後、太子は教典の解説書の制作や「天皇記」「国記」の編纂をした。
人物評価	1	太子の人生の選択場面における判断・心算を考えさせることを通して、その人間像に迫らせ時代の特色に気付かせる。	年表	○飛鳥時代・推古朝の特色に気付く。 ○聖徳太子の人物像を持ち、太子はどうすればよかったのか、自分なりに判断する。 (授業の展開)で詳述)

(3) 「人物評価」授業の展開

本時のねらい：太子の人生における岐路・3場面を取り上げ、その選択場面における太子の判断・心情を考えるを通してその人間像に迫りこの時代の特色に気付くことができる。(◎主発問・○補助発問)

	発問	児童の反応	学習内容
1	<p>選 択 場 面</p> <p>◎587年・物部氏を殺したとき、太子はどんな気持ちだったのだろうか</p> <p>○どうして物部氏を殺す仲間に加わったのだろうか</p> <p>○蘇我氏に反対したらいいのではないか</p> <p>○太子は何のために物部氏を滅ぼしたのか</p>	<p>・物部氏を倒さなければ、仏教を取り入れられない。</p> <p>・仏教のためだから物部氏を殺しても仕方がない。</p> <p>・物部氏の考える古くからの教えより、新しい教えを取り入れたい。</p> <p>・自分が理想としている天皇中心の穏やかな国を実現させるためには、物部氏はとても邪魔だと思っていた。</p> <p>・蘇我馬子が義理の父にあたるから、馬子が戦いに出たら自分も身内関係で出なければならないから。</p> <p>・太子の奥さんが蘇我氏でそのお父さんが馬子であり、しかも太子の両親ともに蘇我氏系であるため、馬子の命令には逆らえないから。</p> <p>・親戚はほとんど蘇我氏にかかわっているから、そういう意見を出すと、蘇我氏は崇峻天皇も殺したぐらいだから、太子も殺されると思う。</p> <p>・自分の親戚が政権を独占するためには、邪魔な物部氏を排除するため。</p> <p>・仏教により平和な国をつくるため。</p>	<p>皇子同士・豪族同士の勢力争いが激しく、その闘争の結果、勝者が権力を握った。</p> <p>蘇我氏と天皇家はもちろん、太子とは深い血縁関係に結ばれていた。</p>
2	<p>選 択 場 面</p> <p>◎592年・崇峻天皇が蘇我馬子に殺された時…太子はどう思ったのだろうか</p> <p>○馬子の位はなんだったか</p> <p>○おじさんを殺されて太子は馬子を憎まなかったのか</p> <p>○理想の国づくりはできたのか</p> <p>○太子の力は何か</p> <p>○蘇我氏の力は何か</p> <p>○太子と蘇我氏とどちらが強いのか</p>	<p>・たとえ、気に入らなくても義理の息子を殺すとは、残酷な奴だ。</p> <p>・自分も蘇我氏に反対したら殺されるかも。</p> <p>・馬子の自由になりすぎた。</p> <p>・大徳とかそういう冠位は馬子は持っていなかった。</p> <p>・馬子は冠位を与えるほうで、冠位十二階よりも上の位。</p> <p>・蘇我氏にとって邪魔な存在だから殺されても仕方がない。</p> <p>・普通は憎むだろうけど、敵討は蘇我氏がとても強いから強力な味方がいないとできない。</p> <p>・この事件に関わりたくないから知らないふりをしていた。</p> <p>・蘇我氏がいろんなことで好き勝手なことをやっているのだから、平和でもなくてできてないと思う。</p> <p>・蘇我氏が滅んでから天皇中心の国ができたからまだできてない。</p> <p>・天皇一族・摂政という地位・天皇の軍隊・蘇我氏</p> <p>・財力・豪族・家来・姻戚関係にある天皇</p> <p>・蘇我氏</p>	<p>「氏族代表」としての蘇我氏の力は絶大であり、その協力・容認なしでは政治は行えなかった。</p> <p>蘇我氏が政治の実権を握ることができたのは、天皇家と姻戚関係にあったからである。</p>
3	<p>選 択 場 面</p> <p>◎608～622年・仏を拝みながらお経の解説書を作りながらどんなことを考えていたのだろうか</p> <p>○豪族をおさえる方法はないか</p> <p>◎もし仏教にばかり熱中するのではなく政治改革をもっとしていたらどうなっていたらだろうか</p> <p>○太子の味方を増やすことはできないか</p> <p>○どうしたら蘇我氏を政治から排除できるか</p>	<p>・「平和で豊かな国ができますように」と祈っていた。</p> <p>・家族や天皇家の繁栄を祈っていた。</p> <p>・仏教を広めるには、まず仏教を学ばなければならない。</p> <p>・仏教こそが自分の生きるべき道だ。</p> <p>・物部氏や崇峻天皇の死を無駄にはしていけないと供養。</p> <p>・平和で豊かな国をつくるために蘇我氏のような大家族が好き勝手しているのをやめさせたいと考えていた。</p> <p>・天皇の権力を強める。</p> <p>・蘇我氏にとって太子は邪魔な存在であるから、すぐ暗殺される。</p> <p>・蘇我氏が力を持っており、太子のまわりにその親戚関係の人がいっぱいいるのだから、殺されてもおかしくない。</p> <p>・冠位十二階で下から上へ上がってきた人を味方にする。</p> <p>・賄賂を贈る。</p> <p>・蘇我氏は大臣で金はいっぱいあるので金では勝てない。</p> <p>・蘇我氏は位を与えるほうだから、邪魔になりそうな人間にはわざと与えないで、そのまま下の方にしておく。</p> <p>・十二階は位にとらわれずに頭のいい人を上げていくものだから、財力や軍事力は無い。</p> <p>・賄賂を贈って味方を増やしても、争いは絶えない。</p> <p>・十七条の憲法で、公平な政治・私利私欲の禁止を訴えているのだからそんなことはできない。</p> <p>・味方のいるところへ引き寄せて暗殺すればいい。</p> <p>・残った蘇我氏とその味方が太子などを殺しにくる。</p> <p>・蘇我氏とその味方を全員滅ぼす。</p>	<p>太子自身は天皇を中心とした中央集権国家体制を志向するが、実態は大和朝廷は氏族連合政権であり、「氏族代表」としての蘇我氏の力を無視することはできず、太子の理想は理想として終わらざるをえない。そこで太子は言いやうの無い挫折感・苦悩のなかで仏教へと埋没せざるをえない。</p> <p>圧倒的に財力・軍事力において有利な政敵を失脚させるには、讒言・暗殺による。</p>

〈Aの「聖徳太子像」変容過程〉

学習のはじめの段階
「聖徳太子はどんな人だろうか」
偉い・きつい・まじめ
〈肯定的評価〉

↓
四大改革学習後
「太子は空白期間、何をしていたのか」
聖徳太子は、何も大きなできごとがないときは、日本の政治について、より具体的に深く考えていたのだと思う。つまり、日本の人全員が平和になるように毎日どうしたらよいかを考えて、何かをしたと思う。何をしたんだろうか？
〈肯定的評価〉

↓
「人物評価」の授業中
「聖徳太子はどんなことを考えていたのか」
○物部氏の討伐時：身内のやることだからそんなに悪いことにはならないだろう。まあいまさら止めても…しょうがないからな。
○崇峻天皇暗殺時：おじさんを殺すなんてひどい！だが、私だけが反対してもどうにもならない。なるようになるしかない。
○仏教に熱中時：これ以上蘇我氏につごうの悪いことばかりしていたら、私の身もあぶなくなる。もう仏を拝んでおとなしくしよう。

↓
学習を終えて（「人物評価」授業後）
「聖徳太子」ってどんな人？
最初はあのこわそうな顔を見て、正しいきちんとしたことをするような人だと思っていたけど、今日の授業で考えて、全部（ほとんど）いいなりや仕方なしにやったりして、自分の道に進んでいない。だから蘇我氏の言いなりばかりになって、ぜんぜん天皇中心なんかの国はできていないと思う。平和ということも、戦いや争いばかりで平和でないから、聖徳太子の願いは実現できなかったと思う。
もし自分が聖徳太子みたいな位だったら、やっぱり蘇我氏に従わないと殺されるから、はむかうことはできないけど、もう少し聖徳太子でしかできないことをしたい。せっかく摂政になっても蘇我氏にばかりしたがって、意味が無かった。だからもう少し、自分の位には力があるのだから、味方を増やして、聖徳太子の望みどおりの国をつくりあげればよかったと思う。
〈批判的評価〉

岡崎氏は、今までの「人物学習」の学習過程では「人物との対面」→「人物調査」にとどまっていたとする。それはどういう学習指導法をとろうと人物の業績の教えこみと人物への賛美で学習を終えることになると言う。それから脱却するには、児童自身が人物を評価し時代を評価する過程である「人物評価過程」を取り入れることが必要であると述べるわけである。その「人物評価過程」とは、その人物の具体的行為の事実を知ることを通してその立場に自らをも立たせ、人物とともに生きてみるということであり、特にその人物の人生における選択場面で、その人物がどういう決断を下したかを考察することによってこそ、その人物の生き方を探り、時代背景を捉えさせることができると論じる。そして、その際学習過程で取り上げる選択場面は「時代の特色」を反映した場面でなければならないとする。つまり、「人物評価過程」とは、人物を評価することによって、その時代をも評価し、新たな人物像を生み出す過程であると論じるわけである。

さて、氏の授業の評価であるが、これは児童A（女子）の聖徳太子に対しての評価変容にみることができるであろう。

すなわち、「人物との対面」→「人物調査」の段階までは偉人視し肯定的評価をしていたAが、「人物評価」の授業で太子の行為の限界や矛盾に気づき、それを批判するとともに、太子がそのような行為をとらざるを得なかった当時の社会状況までAなりに捉えていることがうかがえる。つまり、この「人物評価」の授業段階を経ることにより、Aにとって象徴的であった太子像が人間的な太子像に変容していることが読み取れるであろう。

さて、肝心の発問構成については、(3)の「人物評価」の授業の展開の選択場面1、2、3に示されている。つまり、◎の「587年、物部氏を殺したとき、太子はどんな気持ちだっただろうか」「592年、崇峻天皇が蘇我馬子に殺された時・・・太子はどう思っただろうか」「608～622年、仏

を拝みながらお経の解説書を作りながらどんなことを考えていたのだろうか」「もし仏教ばかり熱中するのではなく政治改革をもっとしていただろうか」が中心発問であり、○が補助発問となり、それぞれ1、2、3の分節ごとに発問構成がなされていることがうかがえるであろう。

2. 授業過程の観点からの発問の種類

本来授業過程における発問は、さまざまな条件がダイナミックにしかも複雑に絡み合っ構成されているなかでの一つの要素であるから、決まりきった発問のタイプがあるというわけではない。したがって、ここでは授業過程においては少なくともこのようなタイプの発問は欠かせないのではないかと考えられるエッセンス的な発問の種類を挙げてみたい。

例えば、吉本均氏はこのような発問の種類として、「限定発問」「否定発問」「関連的発問」の三つを挙げている⁵が、筆者もこれらの発問が授業過程に対応した発問の基本類型となるのではないかと考える。

まず、「限定発問」とは、子どもたちの思考を活発にさせながらも、目標に向かって焦点化する機能をもった発問であるといえることができる。例えば、子どもたちが授業のなかでつまずいたり、あるいは答えがあまりに拡散し思考の方向を見失ったりしている時に、視点を明確にし、思考を焦点化させることができる発問がこれに該当するかと考えられる。

次に、「否定発問」とは、子ども自身のそれまでの知識や経験を否定的にゆさぶり、今までの見方・考え方に疑問をもたせ、新しい認識に至らしめようとするような機能をもった発問であるといえる。

また、「関連的発問」とは、子どもの思考を広げ、それぞれの個性的見解を絡み合わせながら、さらに子どもたちの思考を発展させることができるような機能をもった発問であろう。

以上の三つの発問は、授業過程におけるさまざまな条件と複雑に絡み合いながら、授業を構成していく要素として働くので、教師は授業の目標の達成を目指してこれらの発問を授業過程でいかに組み合わせ、活用していくかがポイントとなるかと考えられる。

そこで、具体的には授業過程の各学習段階でこれらの発問を中心にどのような発問モデルが考えられるかだが、ここでは「発見学習」の学習過程を念頭において位置付けてみたいと思う。というのは、近年の小・中学校の研究発表会では、表現は違ってもいずれもこの「発見学習」をベースとした授業研究が多くみられるからである。

周知のように、「発見学習」はわが国では広岡亮蔵氏が提起し、水越敏行氏によって理論化された学習法だが、その基本過程は次のようになっている⁶。

① 課題を捉える。

自分（たち）の既有知識と、与えられた問題（のぞむべくは自分たちで見つけた問題）との効果的なずれを自覚する。

② 予想を立てる。

ひらめきにも似た着想である。ここでは特に直観思考と選択思考が主役を果たす。もちろん、分析思考（論理的思考）を裏付けにもつてのことではあるが。

③ 仮説に高める。

予想を修正し、一つの筋道だった理由に基づいて、「きっと〇〇になるはずだ」というような形の仮説にまで高める。

④ 確かめる。

仮説をいろんな条件のもとで、幾重にも確かめ、それに耐えぬき生き残った場合に、その範囲内で規則性、法則性として確認する。

⑤ 発展する。

より高次の問題場面に当てはめて、その妥当性を確かめると同時に、次の学習課題把握へのルートをつける。

さて、一般的には「発見学習」の第一の「課題を捉える」段階では「関連的発問」と「限定発問」を組み合わせでの活用、第二の「予想を立てる」段階では「関連的発問」、第三の「仮説に高める」段階では「限定発問」、第四の「確かめる」段階では「否定発問」と「限定発問」、第五の「発展する」段階では「関連的発問」と「予測的発問」の組み合わせを中心とした発問構成が、効果的ではなかろうかと考えている。

3. 教科の論理からみた発問の類型

社会科は社会認識の育成をねらいとして授業が展開される。そして、社会認識育成のためには社会諸科学・人文諸科学の知識の獲得がその前提条件となる。社会科という教科の性格を以上のようにとらえると、社会科の授業研究では知識獲得に関わる発問の分析が求められることになる。

そこで、社会科教育における知識の構造についてであるが、森分孝治氏は社会科における客観的知識の構造は記述的知識、一般的説明的知識、一般的評価的知識、一般的規範的知識へと分析していくことができるとする⁷。

また、岩田一彦氏は問いとの関係において社会科で習得される知識は記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識、規範的知識に分類できると述べるわけである⁸。

森分・岩田両氏の論からもうかがえるように、社会科で求められる知識は事実認識に関わる知識と価値認識に関わる知識であると言えよう。

そこで、ここでも既出の岡崎氏の単元「聖徳太子」の事例を通して、社会科では具体的にはどのような知識を獲得させるために、それぞれどのような「問い」すなわち「発問」が必要となるかについて筆者なりに分析してみたい。

まず、社会科でおさえねばならないのは「事実的知識」である。これは、森分・岩田両氏が言う「記述的知識」と言ってもいいだろう。このレベルで使われる発問は「いつ」「どこで」「誰が」「何を」という問いである。事例で言えば、「冠位十二階」「十七条の憲法」「遣隋使派遣」「法隆寺建立」「物部氏討伐」「崇峻天皇暗殺」にまつわる個々の事実を、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」の発問で、まずおさえることになるかと考えられる。

次に、求められる知識は「分析的知識」であるが、このレベルで使われるのは「どのように」という発問であると考えられる。事例で言えば、「冠位十二階」「十七条の憲法」「遣隋使派遣」等

はそれぞれどのような内容になっているかを問うわけである。

「事實的知識」「分析的知識」の上に求められるのは「説明的知識」と言えるが、事例で言えば選択場面の中心発問で使われている「どんな気持ちだったろう」「どう思ったのだろうか」の「どんな」とか「どう」がこれに該当するかと考えられる。なお、小学校では子どもたちの価値判断を含めた説明を求める発問となることが多いが、中学校社会科では事柄の因果を問う「なぜ」という発問や、あるいは「どんな条件か」というような成立条件・立地条件を問う発問になることが多いようである。

そして、社会科で最終的に求められる知識が「概念的知識」「価値的知識」と考えられるが、このレベルで使われるのも「なぜ」発問であると言える。ただ、同じ「なぜ」発問といっても「説明的知識」獲得の場合と違うのは、単元の全体像を問う大きな「なぜ」発問であり、事例で言えば、「なぜ、聖徳太子は天皇中心の中央集権国家づくりを目指しながら、最後には仏教信仰だけに打ち込むようになっていったのだろうか」という単元課題になると考えられる。

授業の中で知識獲得のレベルごとに、以上のような発問により子どもたちの思考を促しながら、社会事象を追究させることによって初めて、子どもたちのものの見方は、主観的なものから客観的な根拠のあるものへ、一面的なものから多面的なものへ、具体的な事実・事象の認識から事実・事象間の関係の把握へ、さらにその社会的意味の把握へと深められていくという社会認識の育成が期待できるのではないかと考えるわけである。

4. 子どもの論理からみた発問の種類

筆者はかつて中学校教師として出発したころ、先輩の同僚から「発問とはどう教材を読むか、どう子どもの心を読むかによって、その良し悪しが決まるものだよ。」と教わったことがある。これは、優れた発問を生み出すには、教材の論理から導き出された発問であると同時に、子どもの内的諸条件とのつながり、つまりその心理的側面を考慮することが欠かせないという意味であったと今考えている。すなわち、子どもたちが内面に保有している経験、つまり内的経験や子ども自身の感じ方、理解の仕方、価値観に働きかけるような発問でなければならないということにその後の教師経験で改めて気付かされたわけである。

このような子どもの心理的側面に即した効果的な問い、すなわち発問の方法として筆者は4点考えている。以下、その方法及び根拠について述べる。

(1) 心理的葛藤を促す問い

子どもたちの心理的葛藤を促す問いとは、子どもたちが既にもっている知識・経験・信念とのずれ、矛盾、対立といったように、子どもたち一人一人の認識をゆり動かすような問いかけのことであると考えられる。いわゆる「ゆさぶり発問」であり、心理学で言う認知的不協和を引き起こす発問ということになる。

このような発問は、もちろん教材との関連のもとに生み出すことができると言える。つまり、子どもたちがそれまで当然だと思い込んでいたことや今までもっていた見方・考え方に相反したり、疑問を投げかけるものを含むような教材が前提となると考えられる。このような意外性のある教材をもとに生み出されたいわゆる「ゆさぶり発問」は、子どもたちの気付かなかった盲点を突くものであり、当然子どもたちの感情や思考をゆさぶることになる。その結果、子どもたちがその驚きや疑問・矛盾を主体的に追究する可能性を開くことになるし、子どもたちの見方・考え

方を広めることにも結びついていくと考えられる。

つまり、このような教材を背景にした「ゆさぶり発問」こそ子どもたちの思考を活性化させ、思考内容が豊かになるように組み立てられた授業構成をはかることができると考えるわけである。逆に、教材を通した発問の答えが全く常識通りで意外性の要素がゼロであるならば、そこでは何も新しいことを学ばないことになり、子どもたちの社会認識の深まりも期待できないということになると言えよう。

(2) 経験を想起させる問い

藤岡信勝氏は有田和正氏が提起した「バスの運転手さんは、どんな仕事をしていますか？」という問いよりも「バスの運転手さんは、どこを見て運転していますか？」の問いのほうが有効であるという論に関して次のように述べる⁹。

子どもが経験した事実について詳細に具体的に語らせたいとする。あなたの発問のことばが、子どもの経験とのかかわりで「知覚語」になっているか「身分語」になっているかチェックせよ。「身分語」になっているなら、「知覚語」になるように発問をつくりかえよ。

つまり、藤岡氏によれば、有田氏が有効とする発問の「どこを見て」は子どもの経験との関係で「知覚語」となっており、それがイメージを喚起させることばとなっているから有効となっているとその根拠を論じているわけである。

また、小学校では、子どもたちが戸外に出て社会的事象を観察したり、調査したり、聞き取りをしたりするいわゆる「現場学習」が活用されて社会体験・自然体験を積ませることが多いが、これも発問の観点からみれば経験を想起させる問いを多く生み出すことができ、効果的であると考えられるからであろう。

(3) 比較の問い

教師は何のために発問するのか。それは子どもたちの思考力を刺激し、考えさせるためであると言える。それでは子どもの思考力を刺激するにはどんな方法が有効であるかだが、波多野完治氏は「子どもの思考能力はシエマの充実（パヴロフ流の用語では、「力動的ステレオタイプ」）とともにのびていくが、比較は一方でシエマを充実させるとともに、他方で他のものとの関係をはっきりつかませるので、学習過程のある段階では非常に有効だ。¹⁰」と比較という学習法の有効性を述べている。また、藤本光氏は比較学習の利点を次のように述べる¹¹。

- ① 比較は、他の思考操作に比べて具体性が強い。物と物という形で、固定した場面を構成し、十分時間をかけて思考力を練ることができる。
- ② 教授者は、比較に中心をおくことにより、思考力育成という難問にある程度のメドをつけ、指導上の盲点を発見したり明確化したりし、その盲点解消のための創意くふうを発揮できる。
- ③ 比較して得られた差異・類似の弁別がたとえ表面的であったとしても、さらにその理由や原因を追求することによって、思考力を深化拡充できる。
- ④ 比較という支点によって、思考過程の追跡や思考力向上の程度を検証できる。
- ⑤ 児童の思考における独断や独善を除去し、広い視野をもたせることに貢献できる。

波多野・藤本両氏の論は発問の観点も示唆している。つまり、比較の問いを用いれば子どもたちは思考の観点を持って具体的に考えることができ、さらに比較対象の差異・類似の理由を追究することにより、認識を深めていくことが可能になると言える。したがって、社会科教育のねらいである社会認識の育成に有効であることは言うまでもないであろう。

例えば、小学校第6学年社会科で扱う「元寇」を事例として考察してみる。

この「元寇」の授業で必ずといっていいほど活用する資料は、「蒙古襲来絵詞」の元軍と戦う武士の姿を描いた図である。この図は小中学校の教科書等にもよく掲載されている。すなわち、元軍の兵士（画面の左側に数名）が放った矢や投槍に突撃を妨げられ、さらに「てつはう」の炸裂に驚きはねあがった馬上で苦闘する御家人竹崎季長（画面の右側）を描いた図である。授業では、この図の中の元軍と日本軍の戦い方の違いを問いかけ、比べさせることになる。そして、戦法・武器・装備等の違いから元軍が連合軍であることや強力な軍勢であることに気付くことにより、それにもかかわらず元軍が敗退したのはなぜかという学習問題が生まれてくる。

つまり、このような比較の問いかけにより、暴風雨以前の「元寇」という歴史的事象の本質的意味を小学生なりに追究させていくことができると考えるわけである。

(4) 五感に働きかける問い

小学生はその発達段階からいって、まずは物事を即物的・映像的把握といった形で理解させていったほうが認識育成に効果的であるということが考えられる。したがって、小学校社会科の授業でも実物・模型教具や視聴覚教具を多く活用することになる。また、発問の観点からみると、このような教具の活用は子どもたち自身の経験や体験、あるいは五感に問いかけることになり、抽象的な発問ではなくより直接的で具体的な発問となるわけで、子どもたちの確かな理解に結びついていく可能性が高いと言える。

そこで、近年筆者が実感的教具として注目しているのが絵画資料であり、これを活用することによって子どもの感じ方を刺激する発問を準備できると考えている。それは、絵画資料が教具として、次のような子どもの心理的実態にマッチするような特性をもっていると考えからである。

一つは、絵画資料にはさまざまなイメージ情報が秘められているということである。これは文字資料の比ではないであろう。

二点目は、事実確認が容易であるということである。つまり、視覚によって事実を容易に認知することができると言える。

三点目としては、子どもが自らの生活体験や学習体験と比較しやすいということが挙げられる。

四点目としては、生まれた時からさまざまな映像メディアに囲まれて育ってきた現代の子どもたちにとって何といても分かりやすいということであろう。

五点目としては、読み取る視点が自由であり、しかも子どもに任されることが多いので、同一の資料から子どもによりいくつもの違った事実をつかみとることができるということが言える。

以上であるが、このような特性により、豊かなイメージをつくりやすい絵画資料は子どもたちの想像力を大きく膨らませる問いかけを内蔵しており、抽象的な学習に陥りがちな社会科授業においてもより具体的な発問を準備できると考えている。

IV. おわりに

授業は、教材を媒介とした教師と子どものコミュニケーション活動であるとも言える。なかでも、子どもの社会認識育成を目指す社会科授業においては言語コミュニケーション活動としての教師の発問が大きな比重を占めているのは言を待たないであろう。つまり、社会科授業においては教材を媒介として子どもの認識活動を方向付けていくために、分析・総合・一般化等の思考過程を組織付けていく必要があり、そのためには教育機能としての教師の発問が鍵とならざるを得ないわけである。しかし、発問は授業過程の中で常に教師の想定どおりに機能していくものでもない。それは、授業が発問に対する子どもの反応によって常にその機能が左右されるという流動的な性格を一方ではもっているからでもある。

そこで、本稿では、小学校社会科授業を対象として、発問構成を「教育目標」「授業過程」「教科の論理」「子どもの論理」の4つに類型化し、それぞれの観点から事例を交えながら分析・考察することにより、社会科授業における発問の意義を明らかにしてみた次第である。

今後、さらに実験・実証的研究を深めていきたい。

注

1. 豊田久亀「発問研究はどこまで進んでいるか」『社会科研究』No.264, 明治図書, 1984年, pp. 19-20
2. 田中正範「一斉指導における発問の分析」実践授業研究会編『発問分析による社会科授業の改善』明治図書, 1970年, pp. 76-85
3. 例えば、藤岡信勝氏は発問のあと、全員に書かせる指示をつけ加えることはすべての子どもに考える機会を与えるために欠かせないことであり、小学校の現場に蓄積された実践的知恵の一つなのであると述べ、その重要性を指摘する。藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍, 1989年, pp. 130-140
4. 岡崎誠司「人物評価過程」を取り入れた人物学習の改善」全国社会科教育学会『社会科研究』第41号, 1993年, pp. 89-94
5. 吉本均『授業をつくる教授学キーワード』明治図書, 1989年, pp. 172-175
6. 谷川彰英「発見学習」『社会科教育指導用語辞典』教育出版, 1986年, p. 206
7. 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年, pp. 59-75
8. 岩田一彦「問い・知識の分析と授業設計」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991年, pp. 33-45
9. 藤岡信勝, 前掲書, p. 158
10. 波多野完治・滝沢武久『子どものものの考え方』岩波書店, 1982年, p. 182
11. 藤本光「社会科改造の主流になった比較学習」『社会科教育』No.132, 明治図書, 1975年, p. 10