

## 社会科授業改造の視点 (II)

——理論・解釈と授業の関係を検討して——

社会科教育教室 小 山 直 樹

### I はじめに

教師は皆、社会科の授業を通して子どもたちに社会や人間に関する見方、考え方を教授し、学習させている。しかも、そこで目ざされる見方、考え方にはさまざまなものがあり、一教科では到底実現できないレベルのものすら存在しているのが現実である。

そこで、社会科の授業を社会科学教育（本稿では「社会科学教育」とは「概念探求としての社会科」を意味する。）として成立させるためには、社会科学的な見方、考え方を用意しなければならないし、それを社会科学的な方法や態度にもとづいて習得させるように構成しなければならない。

筆者はこれまで、このような求められる社会科授業の具体像を探求して、二通りのアプローチを試みてきた。一つは、「手段的な立場からの授業研究」の方法にもとづくものである。いま一つは、「目的的な立場からの授業研究」の方法にもとづくものである\*1

本稿は、後者の方法にもとづきながら、従来の改造視点を発展させるものである。すなわち、社会科学的研究において明らかにされる社会や人間に関する諸理論・解釈（以下、理論・解釈と略す。）を社会科授業の側からどのように吸収し、再構成し直すことが日常的な社会科授業を所期の目的に合致したものへと改造することになるのかという、理論・解釈と授業の関係を中心に論及するものである\*2そのための手法として、本稿ではまず、同一の教材を扱った二つの実践を取り上げ、それぞれの実践における理論・解釈\*3との関係を分析、比較し、次にそこから得られる視点を一般化させて結論づけることにする。

実践Ⅰは、理論・解釈の吸収、再構成の進展度において途次と思われるものを、実践Ⅱは、かなり完成度が高いと思われるものを選択した。

なお、本稿では実践者、研究者への敬称は省略させていただいた。

### II 実践Ⅰ「人びとのくらしと店のはたらき」分析

#### 1. 実践の概容

実践Ⅰとは、1982年10月26日、鳥取県八頭郡八東町八東町立八東小学校を会場にして開催された「昭和57年度八頭郡小学校教育研究大会」における第3学年公開授業「買い物しらべとまとめ」（八東小教諭松本道子指導）を含む計12時間の授業と社会見学学習の総称である。

まず、実践Ⅰに至る背景としての八東小教師集団による教育研究および社会科教育研究を検討し

ておこう。

鳥取県小教研八頭郡部会誌『八頭の教育第17—1集・新教育課程の実践III1982』と、鳥取県小学校社会科教育研究会誌『社会科研究第29号1983』によれば、八東小における社会科教育研究テーマは「学びとる力を育てる指導法——社会科における基礎的基本的事項を通して——」となっている。

このようにテーマを設定した理由は、子どもたちの学習実態についての次のような把握と願いがあったからである。それは、考えることを嫌う消極的な学習態度であり、それを改善し、「学習を楽しく感じ、また学習への勇気を獲得していく子どもでもあってほしい」という願いである。

そして、この願いを具体化させたテーマとして、「学びて問う子どもづくり」という教育研究テーマが登場してくる。

「私たちが期待している子どもの学習像は『問われて答える子どもでなく』『学びて問う子どもづくり』を旨としている」と述べている児童観、教授・学習観がそれである。この教授・学習観は、近年よく耳にする「子どもの立場を尊重する授業」論<sup>\*4</sup>と近似した表現であるため誤解されやすいが、教授すること（「学びて」）を通して自ら問いかけていくことのできる子どもを育てるという意味であり、決して、教授活動という教師の指導性を放棄するすることで自立（律）的な子どもが育つと考えている訳ではない<sup>\*5</sup>。

このような「学びて問う子どもづくり」をめざす教育研究は、「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」を旨とした教育課程審議会答申の趣旨にも沿う研究であり、社会科の立場から把握し直せば、「社会的判断力を育てる」ことに研究を焦点化することになる、と言う。

そして、「子どもたちの社会的判断力を育てるには、子どもにいろいろな『行動』『体験』『経験』『労作』という活動を行わせ、その中で適切な観察力、表現力、分析力をはじめ総合力を育てることによって達成できるのではないだろうか」、と述べている。

ここに、八東小教師集団による社会科教育研究が、社会科における社会的判断力の育成を、とりわけ、社会科における事実に判断力の育成を軸として進められていることが確認できるのである。

角度を変えて、社会科教育研究から他教科および教科外の教育研究へという方向で表現するならば、子どもたちが自らの五官（感）を働かせて社会や人間とは何か、なぜそのようなものかを探求する活動を導入し、事実に判断力を育てることが、学びとる力を育てることになるし、その先に子どもたちのより意欲的かつ自主的な学習が期待できるという見通しがあるのであり、その起点として社会科教育研究が位置づけられているのである。

## 2. 実践Ⅰの構成

実践Ⅰの単元名は、「人びとのくらしと店のはたらき」（計12時間）である。単元目標は、①「校区内の店で買い物をする人々のようすを調べたり、買い物調べを基に自分たちの消費生活が商店と深いつながりによって支えられていることを理解させる」、②「商店は、交通条件などにより、その規模や店の特色、利用する範囲や数などに、違いがあることを理解させる」というものである。

時間配当は、小単元④「校区で店の多いところ」（7時間）——「生活センターの見学」4時間、「買い物調べ」3時間——、小単元⑤「店どうしの協力と工夫」（4時間）——「商工会の仕事」2時間、「町内の商店調べ」2時間——、小単元⑥「土曜夜市」（1時間）となっている。また、鳥取駅前・若桜街道商店街見学が半日程度配当されている。

## 3. 実践Ⅰの分析

本稿の目的に最も合致し、かつ、学習指導計画や授業事実に関する資料がそなわっている小単元④を中心に分析してみよう。

小単元④の小単元観は次の通りである。

「●わたしたちの毎日の暮らしにはいろいろな品物が必要であること、その品物の多くは近くの商店から入手していること、この2つの事実から商店は地域の暮らしとどのようなつながりがあるかを調べさせようとするものである。また、近くの店だけでなく金額の高い品物や趣向品などは遠くの店で(専門店)買っているなど、消費生活を通して他地域と深く結びついていることを理解させるものである。●校区内には、才代に生活センターの他に10軒の店があり、必要な食品や日用品はほとんどこの店で買っている。子どもたちの買い物といっても、時どきおやつとか学用品を買う程度である。また休日などに鳥取で買い物をしている子どももかなりいるが、その経験については意図的、計画的なものでなく両親についてばくぜんと買い物をしている。校区内の商工会のはたらきにいたっては、なにが、どのように客集めに役立っているのか、ほとんど知らない現状である。指導にあたっては、一番身近な素材の買い物調べや家族の声、新聞に入っている折りこみ広告など手がかりにして、次時『社会見学』で意図的に観察する必要があることを意識づけ、商店街のはたらきや自分たちとのつながりに着目させ学習意欲を高めていくようにしたい。」(○印筆者)

この記述中、○印部分に松本の教材解釈が示されている。筆者なりに要約するならば、「たまにしか買わない専門品、趣向品は専門店で、日常生活必需品は近くの店で買う」という、商店(街)の機能と人々の消費生活の関係を説明する理論・解釈を背景とする教材解釈となろう。

このような理論・解釈を校区内の店や鳥取駅前・若桜街道商店街に適用し、その妥当性を明らかにしているのが小単元観後半部分の記述である。

理論・解釈の妥当性が確認されると、次の段階として、自己のつかんだ理論・解釈をタイプの異なる商店(街)を事例として子どもたちに探求させ、発見させていこうとする指導の方向性が次第に明確になってくる。

それは、通常、小単元目標、本時目標、教授・学習過程を決定する中で具体化されていく。

松本の場合はどうであろうか。以下、公開授業を中心に検討してみよう。

小単元目標は、(1)「近くの店は地域の人びとの日常生活に密着し、それを支えていることを理解させる」、(2)「人びとは買い物の目的に応じて遠くの商店を利用することに気づかせる」(○印筆者)というものである。

○印部分の記述は、先の小単元観の記述と比較すると、具体化されたというよりもむしろ抽象化された表現である。「日常生活に密着し、それを支えていること」や、「買い物の目的に応じて遠くの商店を利用すること」のより具体的説明が「おやつ」「学用品」「趣向品」「日用品」等の概念、用語による説明になるのであり、「社会科における知識の構造」<sup>4</sup>から判断すれば、抽象度において逆転した配置となっているのである。

同様のことが小単元目標と本時目標の関係についても言える。

本時目標は、「買い物調べのグラフから、校区の人たちの生活は、校区の店だけでは成り立っていない事に気づき校区の店と商店街との違いをとらえることができる」(○印筆者)となっている。

本時目標の前半部分とはともかくとしても、○印部分の記述は明らかに方向目標的な表現であり、何をどうとらえ、どのように説明することが「校区の店と商店街との違い」がわかったことになるのか不明である。もちろん、○印部分の記述が先述の内容要約で示した商店(街)利用に関する規則性を、さらには規則性を構成する諸概念や、諸概念を支える具体的事実を意味し、それらに読み

替えられていくのであろうと期待したいところではあるが。

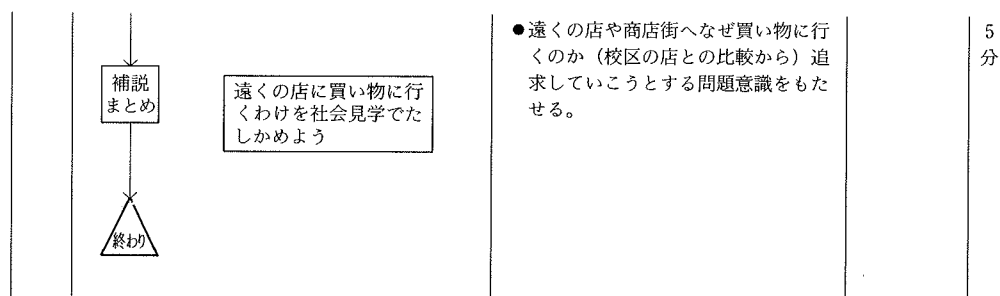
下位目標はどうであろうか。下位目標（八東小では形成的評価の研究も進めている。）は、「①グラフを見て近くの店、遠くの店に買い物をしていることがわかる。②遠くの店に買い物などに行くわけが言える。」となっている。

下位目標は、1時間内でのチェック・ポイントであるから、簡略的な表現で示されるのが通例であるが、知識・理解面にかかわる評価観点であることを考えると、この表現もやはり内容明示性が不足したものであると言わざるをえない。

では、子どもたちと最も直接的かつ具体的に対応する教授・学習過程はどうであろうか。まず、「指導過程」を示しておこう。

図1 指導過程

下位目標	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	資 料	時 間	
①	<p>△ 始め</p> <p>↓</p> <p>□ 説明提示</p> <p>↓</p> <p>○ 発表</p> <p>↓</p> <p>◇ 評価</p> <p>↓</p> <p>○ 発表</p>	<p>どうして、近くの店と遠くの店に買い物に行くのだろう。</p> <p>買い物調べのグラフを見て、どんな事がわかるだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 近くの店で買い物がが多い。</li> <li>● 近くの店では食べ物がが多い。</li> <li>● 遠くの店でもいろいろな物を買っている。</li> </ul> <p>遠くの店とは、どこの店だろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● どこへ</li> <li>● だれと</li> <li>● どのようにして</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 買い物調べという身近な素材を具体的な事象としてとらえさせる。</li> <li>● 消費生活面での他地域とのつながりかたをとらえさせる。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 商店と自分たちのつながりをしっかりつかませたい。</li> <li>● どこの店をよく利用しているか分布図で読みとらせる。</li> </ul>	<p>OHP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 買い物しらのグラフ</li> <li>● 写真 (校区の店)</li> </ul> <p>OHP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 買い物しらの分布図</li> </ul>	20分
	②	<p>○ 発表</p> <p>↓</p> <p>◇ 評価</p>	<p>遠くの店で買い物をするわけを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 大売りだしのとき</li> <li>● 店がたくさんあるから</li> <li>● 品物がたくさんあるから</li> <li>● 八東の店にない品物がある。</li> <li>● べんりだから</li> <li>● おくりもの</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 家族の声や、新聞に入っている折り込み広告などにも視点をあてた発表をさせたい。</li> <li>● 発表内容は買い物だけに限定しないようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 写真 (鳥取駅前)</li> </ul>



社会科の教授・学習過程は、教師と子ども、子どもと子ども、資料・教科書作成執筆者と子どもの間での、社会や人間に関する知識提示過程とみなすことができる。したがって、社会科授業分析の方法は、やりとりされる知識の質と提示の論理を検討していくことが中心となる<sup>7</sup>。すなわち、いかなる問いによっていかなる回答を引き出しているのか、「問い—回答」の構成に注目して分析していくことになる。本時の「指導過程」も同様に分析してみよう。

まず、本時を貫くM.Q. (Main Question) である「どうして、近くの店と遠くの店に買い物に行くのだろう」という「why」型の問いが導入部分で提起される。

M.Q.に即答することは困難であるので、S.Q.1 (Sub-Question) 「買い物調べのグラフを見て、どんなことがわかるだろう」という問いが提起され、購買品の中の生活必需品、とくに食料品へ注目させていく。また、遠近両商店（街）で買い物がある事実をおさえていく。

すでに小単元第1時において、「毎日の生活の買い物」について学習しているので、S.Q.1 に対しては事実に記述的知識を確認しあうことで回答したことになる。

その上で、「遠くの店とは、どこの店だろうか」という展開部分に位置づくS.Q.2が提起される。

S.Q.2については、「どこへ、だれと」行くのかを問うS.S.Q.1 (Sub-Sub-Question) と、「どのようにして行くのか」を問うS.S.Q.2が、さらに下位の問いとして構成、配置される。

S.S.Q.1 への回答は、「家の人と鳥取駅前商店街や若桜街道商店街へ買いに行く」という事実に記述的知識であり、S.S.Q.2 への回答は、「国鉄やバス、自家用車を利用して買い物に行く」という事実に記述的知識である。したがって、S.Q.2 への回答も事実に記述的知識から構成されることになる。

以上のように、「どんな」「どこへ」「だれと」「どのようにして」という問いにもとづき事実に記述的知識をおさえたのちに、本時のM.Q.が再度提起される。それは、下位目標②に到達することを期待する問いでもあり、展開部分の中心を占めるものである。松本が期待する回答としては、「●店がたくさんあるから、●品物がたくさんあるから、●八東の店にない品物がある、●おくりもの」等であり、それらの回答が並列的に用意されている。

子どもたちからこれらの回答を引き出すと、それを次時の社会見学での観察視点とし、視点の有効性を検証していくことになる。

#### 4. 実践Iの評価

以上の分析をふまえて、実践Iにおける理論・解釈の吸収・再構成に関する評価を試みよう。

まず、実践Iが、商店街と消費生活の関係に関する理論・解釈を大枠として保持し、それを地域の事実・事象に対して「なぜ、どうして」と問うことによって探求させ、発見させようと意図して

いる点は評価できる。

しかし、次のような問題点も内在させている。

第1点は、松本の教材解釈が、商業立地論や商業地域形成論と呼ばれる理論・解釈をどのように学びとる中で成立したものであるかが十分には示されていないことである。

今回取り扱われた教材が、かなり常識的なレベルでの解釈を許容するものであるために、先行研究からの吟味があいまいなものになっているのではないだろうか。

そのために、第2の問題点として、小単元観→小単元目標→本時目標→教授・学習過程の順を追って次第に明確化し、具体化されてくる理論・解釈が、逆に抽象度を高め、よりあいまいなものになってしまっているのである。

本来は、理論・解釈はその本質を失うことなく低次のそれへと読み替えられ、配置されるべきであるが、実践Ⅰの場合には抽象度が逆転した配置となっているのである。

さらに、このような混乱は、M.Q.への回答を浅いレベルにとどめてしまうことになる。それが第3の問題点である。

すなわち、「店がたくさんあるから」とか「品物がたくさんあるから」という現象的側面での回答を、「専門店」として「たくさんある」ことの意味を説明する回答へと深めてこそM.Q.への回答となっていくのであるが、実践Ⅰの場合、授業構成段階においてすでに理論・解釈と用意された回答とが一致を欠いているのである。たとえば、「八東の店にない品物」があるからという回答を中心にして他の回答を構造化しておくことが無いまま、ただ並列的に配置されるのみであった。

実際の授業においても、「品物がえらべるから」という回答が子どもの側から出されていた。もし、松本がこの「えらべる」ことの背後にあるものへ注目し、子どもたちに問い返していたならば、子どもたちの探求を理論・解釈探求のルートにのせていくことも可能であったのではないかと惜しまれる。

以上の問題点を内在させていたために、結局のところ、授業は事実に記述的知識提示型のものになっていったのである。

ここに、実践Ⅰが事実に判断力の育成を軸として日常的な社会科授業からの脱皮を旨としながらも、その改造度において途次のものと評価せざるをえない理由がある。

では、このような問題点を解決した実践とはどのような実践であろうか。そのためには、どのように理論・解釈を切り取り、教授・学習過程にまで組みこんでいけばよいのであろうか。

実践Ⅱを検討する中で、これらの問いへの回答を求めてみよう。

### III 実践Ⅱ「商店がいと人々のくらし」分析

#### 1. 実践の概容

実践Ⅱ「商店がいと人々のくらし」は、伊東亮三編著『〈基礎学力保障のために③〉達成目標を明確にした社会科授業改造入門』（明治図書、1982年）に収められた実践であり、広島大学教育学部付属小学校教諭森本直人（現・島根大学教育学部）の指導によるものである。

同書の全体的特徴については、すでに簡単な書評を述べている\*<sup>8</sup>ので、本稿では実践Ⅱにかかわる限りにおいて参照していくこととする。

実践Ⅱは、同書所収の他の実践と同様に、伊東が提唱する社会科授業設計理論に依拠してつくられたものである。同授業設計理論の大きな特徴は、社会科における「知識・理解」概念を「知識」

概念と「理解」概念に区別し、「理解から知識へ」と授業を設計し、「知識から理解へ」と学習を展開させようとするところにある。

筆者のこれまでの授業改造論と対比させて言えば、筆者が「説明」概念を用いている部分が同授業設計理論では「理解」概念になっていると思われる。この差異は社会科教科論の違いにまで発展する可能性もあるが、今は、知識を所有する子どもの内面的体制に注目して概念設定をしていくのか、それとも、所有する知識の間主観的な側面に注目して概念設定をしていくのか、その重心の置き方の違い程度を指摘するのにとどめたい。それというのも、森本によって紹介されている実践Ⅱは、「理解」概念を「説明」概念に読み替えて分析していくことを可能とするほどに内容明示性が保たれて報告されているからである。

また、一般論として時に指摘される場所であるが、ある実践がなぜそのようなものか、ありえたのかを問うとき、必ずしも自らの依拠する授業構成論から満足できる回答を引き出せるわけではない。むしろ、他の授業構成論によってこそ、より満足できる回答が得られる場合もある。

その意味からも、実践Ⅱについては、本稿の目的や分析方法の一貫性を考慮しながら、「概念探求としての社会科」理論からの分析を試みよう。

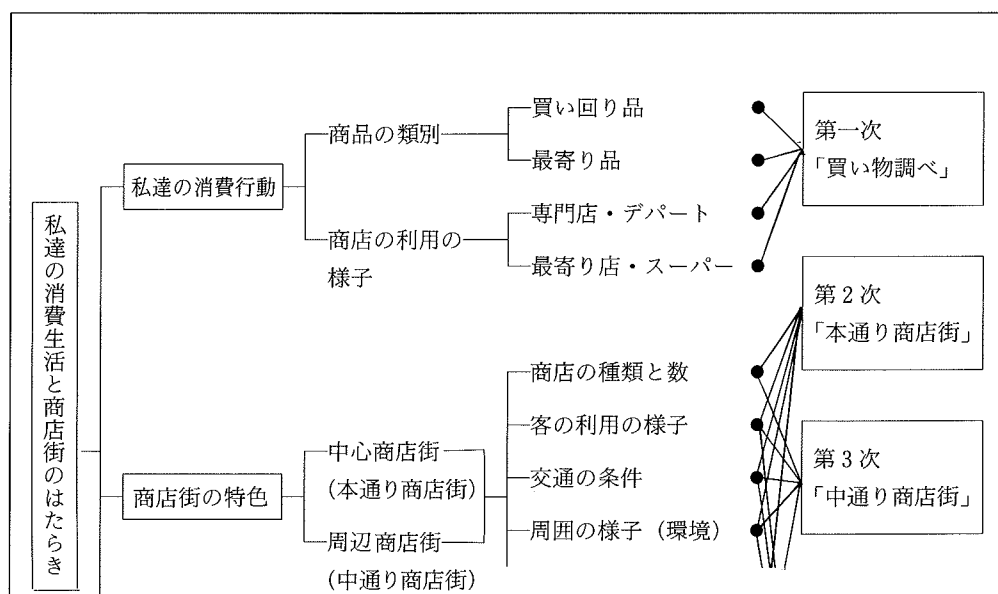
## 2. 実践Ⅱの構成

実践Ⅱは、実践Ⅰと同様に、現行社会科第3学年の目標を受けて、「地域における消費生活の特色」を理解させるために構成されている。

単元目標は、「商店街のはたらき（機能）は、人々の消費行動や交通の条件などと深い関係があること、また商店街の活動は消費者の欲求に対応し販売のための工夫・協力体制がみられることを理解させる」というものである。

単元の「全体構造」および「指導計画」は次のとおりである。

図2 単元の構造



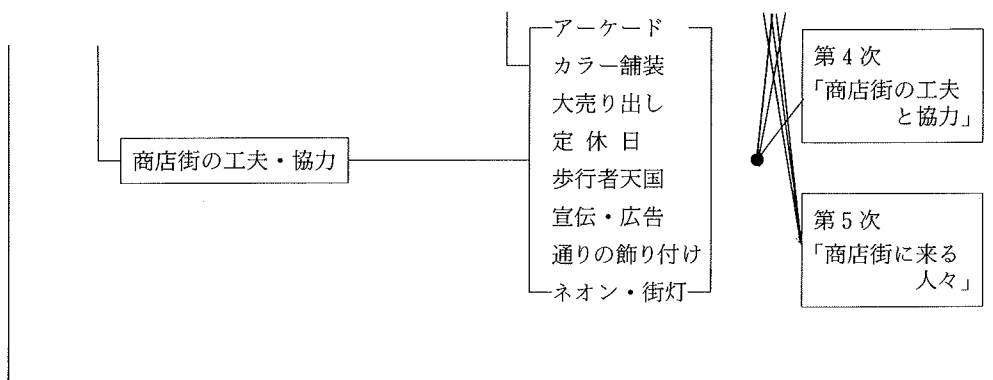


図3 指導計画

次	主 題	ね ら い	時間
1	買い物調べ	家ではどのような品物をどこで買っているかを調べ、その結果をもとに私達の買い物にみられる消費行動の特色（「買い回り品は中心商店街の専門店やデパートで、最寄り品は家の近くの商店街やスーパーで購入する。」）を理解させる。	2
2	本通り商店街	見学をもとに、商店の種類や数、客の利用の様子などをまとめ、本通り商店街の特色（買い回り品を扱う専門店が集中していること）を理解させ、交通条件や周囲の様子などからその立地条件を考えさせる。	4
3	中通り商店街	見学をもとに、商店の種類や数、客の利用の様子などをまとめ、本通り商店街と比較させながら中通り商店街の特色（最寄り品を扱う小さな店が集中していること）を理解させる。	3
4	商店街の工夫と協力	見学のまとめを活用し、アーケードやカラー舗装などを手がかりとして、それぞれの商店街には商店会があり、客が楽しく便利に買い物ができるように工夫や協力をしていることを理解させる。	1
5	商店街に来る人びと	本通り商店街を例に、商店街に来る人々はどんな所から来ているかをまとめ、商店街と他地域との結び付きについて理解させる。	1

### 3. 実践IIの分析

実践Iと対比させる意味から最も注目して分析する必要があるのは、「私達の消費行動」と「商店街の特色」を扱っている第1次～第3次の実践である。

まず、この部分に関する森本の教材解釈を見てみよう。

「子ども達が生活している広島市の場合、この地域は広島県の商業の中心的都市としての性格を持ち、市内に数多くの商店街がある。これらの商店街を消費生活との結び付きの面から、その機能において二つに分けることができよう。一つは交通至便な市の中心部にあって専門店が集中している商店街のタイプ、もう一つは住宅地区にあって生活必需品を扱う商店が集中した地区住民のコンビニエンス・ショッピング・センターとしての性格を持つ商店街のタイプである。商店街と一口



に言っても、これら二つのタイプの商店街は本質的に立地条件も異なる。『たまにしか買わない買い回り品は品数の豊富な専門店で、生活必需品は最寄りの店で買う』という私達の消費行動が、交通の条件などからみ合いながら『中心商店街には買い回り商品を扱う専門店が集中し、周辺商店街には最寄り品を扱う商店が集中する』という現象を生み出しているわけである。しかし、これら二つのタイプの商店街は、商店会を結成して販売のための工夫、協力を行っているという共通性も有している。」

以上のような森本の教材解釈は、現行社会科が期待する「地域における消費生活の特色」の理解を、商店街の機能から、すなわち、消費者の消費目的とそれを支え、可能とする交通条件からとらえることで応えようとするものである。

それは、単に広島市内の商店街の機能をそれ自体として個別的にとらえるのではなく、「交通条件のよい市の中心部には買い回り品を扱う専門店が集中する商店街が形成され、周囲の住宅地の近くには最寄り品を扱う店が集中する商店街が形成される」という総合的レベルでの商業立地論、商業地域形成論を背後にもち、その枠組みを用いて広島市内の商店街をとらえるという構造にもとづいて成立した解釈である点が特徴的である。

このような理論・解釈を前提として、先述の単元目標が設定され、さらにその前半部分に関して第1次～第3次の指導計画が立てられていく。

第1次「買い物調べ」の「学習内容」について森本は次のように述べている。

「第1次『買い物調べ』では、家庭ではどのような品物をどこで買っているかを調べ、その結果をもとに、商品の種類と購入先の違いに着目させ、『買い回り品は中心商店街の専門店やデパートで、最寄り品は家の近くの商店街やスーパーで購入する』という私達の消費行動の特色と理由を理解させることが中心的なねらいである。このねらいを達成するためには、まず商品が『買い回り品』と『最寄り品』という二つの概念に類別されること、及び両概念の概念規定を習得させることが必要であろう。次に『買い回り品』や『最寄り品』が主にどこで購入されているかを知り、各々の商品の特性についての知識と照らし合わせて『どうしてそこで買うのか』を考えさせる。この推理場面において、『最寄りの品』の場合よりも『買い回り品』の場合の方が難解と想定されるため、その手がかりとして『専門店』に関する情報を与える必要があると思われる。その他にも子ども達は生活経験から導き出したいろいろな知識を用いるであろうが、授業のねらいを達成するための基本的な学習内容は以上のようなものと考え、次のように整理してみた。」

以上の説明から、森本が第1次の指導計画立案に際して、自らのつかんだ理論・解釈を次のように限定し、教授しようとしていることが読み取れる。

まず、第1次のねらいを消費行動の特色と理由に関するものに限定する。

総合的レベルでの商業立地論、商業地域形成論の探求は、第2次以降の探求も含めたときに成立するものと考えられているのである。

さらに、第1次のねらいに到達するための前提として、「買い回り品」と「最寄り品」という概念に注目することで商品をとらえられることの認識と、両概念の概念規定の習得がめざされている。

その上で、両概念を用いて各家庭での買い物状況を見直させ、「なぜ、どうして」と問うとき、第1次でねらいとする理論・解釈が発見できると考えられているのである。

では、それらの意図は、森本の言う「整理」内容にどのように盛り込まれているのであろうか。

それらは、次のように示されている。

図4 基本的な学習内容

<p>〈理解〉</p> <p>A<sub>1</sub> 最寄り品は、一般に安価で買う人の好みにはあまり関係がなく、日常の生活に欠かせないものが多いので、近くの商店街やスーパーで購入する。</p> <p>A<sub>2</sub> 買い回り品は、一般に高価で買う人の好みが強くなるので、中心商店街の品数の豊富な専門店やデパートで購入する。</p> <p>〈知識〉</p> <p>B<sub>1</sub> 私達が購入する商品は、最寄り品と買い回り品とに区別することができる。</p> <p>B<sub>2</sub> 最寄り品とは、毎日の生活に必要で日常的に購入する一般に安価な商品のことである。</p> <p>B<sub>3</sub> 買い回り品とは、家庭においてたまにしか購入しない、一般に高価な商品のことである。</p> <p>B<sub>4</sub> 最寄り品は、家の近くの商店街やスーパーで購入することが多い。</p> <p>B<sub>5</sub> 買い回り品は、市の中心部の商店街やデパートで購入することが多い。</p> <p>B<sub>6</sub> 市の中心部の商店街には買い回り品を扱う専門店が多い。</p> <p>B<sub>7</sub> 専門店と同種の商品を品数多くそろえている。</p>
---

森本がここで使用している「理解」とは、「意味の推理の結果」のことであり、「知識」とは、「意味の知覚による判断によって得られた命題・情報」のことであるが、このように文章化され明示されたA<sub>1</sub>、A<sub>2</sub>もB<sub>1</sub>～B<sub>7</sub>と同様に、社会や人間についての知識そのものと見なしうるのである。

「理解」概念は、これらの知識を個々の子どもたちが習得し、内面化した状態を、すなわち、社会の見方、考え方として保持する状態を表現するために使用されているものと思われるが、客体化してとらえるならば、全て知識そのものである。

そこで、A<sub>1</sub>～B<sub>7</sub>を社会科における知識の構造に照らして判別してみよう。

すると、A<sub>1</sub>、A<sub>2</sub>は「一般化」(generalization)に相当し、B<sub>1</sub>～B<sub>7</sub>は「低次の一般化」に相当することがわかる。さらに、「買い回り品」「最寄り品」「専門店」という概念は、「低次の一般化」を構成する「概念」として位置づけることも明らかである。

基本的な「学習内容」が決定すると、次は、それらを中心に「達成目標」を導き出すために、「目標行動」との関連性を考慮した「内容・目標マトリックス」が作成される。

第1次の場合、「判断」「推理」「技能—資料活用能力—」「関心」「態度・学習規律」に関して計17項目が「達成目標」としてマトリックスに登場する。

「判断」「推理」に関する「達成目標」は、ともに「思考」に関する「目標行動」として、A<sub>1</sub>～B<sub>7</sub>に「気づく」「わかる」というものである。

このようにして、森本の意図は、授業の論理的側面の構成において着実に具体化され、明示されていく。

論点は多少ずれるが、ここで注目しておきたい今一つの点は、「関心」や「態度・学習規律」の育成に関する実践IIの立場、考え方である。

示されている「達成目標」は、すべて、「最寄り品を買っている商店街と買い回り品を買っている商店街の位置の違いについて関心を持ち、この違いが生じるわけを積極的に考える」(関心A<sub>1</sub>～A<sub>2</sub>—

オ),「買い回り品や最寄り品の特性とそれらの購入先との関連について自分の意見や考えを積極的に発表すると共に,友だちの発表にも注意深く耳を傾け,力を合わせて課題を追究することができる」(態度・学習規律A<sub>1</sub>~A<sub>2</sub>-カ)というものであり,実践IIが求める「関心」「態度・学習規律」はあくまでも知的探求にかかわるそれなのである。知的興味と学習過程で行う活動形態に関するものに明確に限定されているのであり,伝統的に社会科の目標と考えられてきたし,今も根強く主張されている内容的目標としての価値的,態度的目標は,第1次に関する限りは排除され,科学的態度,合理的態度で社会的事象に接するという方法的目標として取り入れられているのである。他教科に並列する一教科としての社会科で達成可能なこととしたいこと,なすべきこととなすべきではないことを示唆する考え方と思われる。

さて,「内容・目標マトリックス」が作成されると,次は,教授・学習過程組織化の段階である。それは,次のように図示されている。

図5 学習過程

問 い	資 料	学 習 活 動	回 答 (習得される内容)	目 標 と の 関 連
◎私達はどこで,どのような品物を買っているのだろうか。 ○夏休みの間に家庭ではどんな品物を買っていたか。 ○それらの品物はどこで買っていたか。 ○家の近くの商店(街)やスーパーではどんな品物を主に買っているか。 ○市の中心部の商店街やデパートではどんな品物を主に買っているか。	「買い物調べ」の調査表  「買い物調べ」の調査表	1. 学習課題を確認する。  2. 夏休みの間に調べた「買い物調べ」の結果を発表する。  3. 「買い物調べ」の結果をもとに話し合う。  4. 「買い物調べ」の結果を「最寄り品」と「買い回り品」に分けてグラフにまとめる。	○食料品,衣料品,家具,生活用品,電気器具などいろんな品物を買っている。 ○家の近くの商店街やスーパー,本通りなど中心部の商店街やデパートなど,いろんな所で買っている。 ○毎日の生活に必要で日常的に買っている一般に安い値段の品物(「最寄り品」)である。 ○家庭においてはたまにしか買わないような一般に高い値段の品物(「買い回り品」)である。	B <sub>1</sub> -エ B <sub>1</sub> -オ  B <sub>2</sub> ~B <sub>5</sub> -エ B <sub>2</sub> ~B <sub>5</sub> -オ B <sub>2</sub> ~B <sub>5</sub> -カ B <sub>1</sub> -ア B <sub>2</sub> -ア B <sub>3</sub> -ア B <sub>4</sub> -ア B <sub>5</sub> -ア
◎どうして最寄り品は家の近くの商店(街)やスーパーで,買い回り品は市の中心部の商店街やデパートで買うのだろうか。 ○最寄り品とはどういう品物だったか。 ○最寄り品はどうして近くの商店やスーパーで買うのだろうか。	「買い物調べ」のグラフ	1. 学習課題を確認する。  2. 最寄り品の例を確認しよう。 3. 最寄り品の特色や最寄り品を買った時の経験を手がかりに話し合う。	○最寄り品は毎日の生活に欠かせない。 ○最寄り品は一般に安い。 ○最寄り品は買う人の好みはあまり関係がない。 ◎だから最寄り品は家の近くの店で買うのが便利である。	A <sub>1</sub> ~A <sub>2</sub> -オ  B <sub>1</sub> -ア  A <sub>1</sub> ~A <sub>2</sub> -カ B <sub>2</sub> -ア  A <sub>1</sub> -イ

<p>○買い回り品とはどういう品物だったか。</p> <p>○買い回り品はどうして市の中心部の商店街やデパートで買うのだろうか。</p> <p>○市の中心部の商店街やデパートはどういう特色があるか。</p>	<p>「買い物調べ」のグラフ</p> <p>写真「専門店の店内の様子」</p>	<p>4. 買い回り品の例を確認しあう。</p> <p>5. 買い回り品の特色や買い回り品を買った時の経験を手がかりに話し合う。</p> <p>6. 写真や本通り商店街に行った経験を手がかりに、市の中心部の商店街の特色について話し合う。</p> <p>7. 学習課題についてまとめる。</p>	<p>○買い回り品は家庭ではたまにしか買わない。</p> <p>○買い回り品は一般に高価である。</p> <p>○買い回り品は買う人の好みが強くて出てくる。</p> <p>○中心部の商店街には買い回り品を扱う専門店が多い。</p> <p>○専門店は同じ種類の商品を品数多くそろえている。</p> <p>◎だから買い回り品は市の中心部の商店街の専門店やデパートで買うと便利である。</p>	<p>B<sub>1</sub>-ア</p> <p>A<sub>1</sub>~A<sub>2</sub>-カ B<sub>3</sub>-ア</p> <p>B<sub>6</sub>-ア</p> <p>B<sub>7</sub>-ア</p> <p>A<sub>2</sub>-イ</p>
---	---	--	---	--

まず、「学習過程」の形式について検討すると、一般的に採用されている指導案の形式よりも、何がどのように教授され、学習されるのかが明示しやすいものになっている。

それを意識する人々の間では、すでに早くから注目され、使用されてきた形式<sup>\*9</sup>であるが、伊東編著書所収の他の実践報告における形式や、実践Ⅰのそれと比較しても、ここに示す形式の方がはるかに批判的吟味を受けやすいものとなっている。

今後の授業改造研究においては、このような「開かれた形式」での報告が求められるものと思う。

さて、「学習過程」の吟味、検討に移ろう。第1次は2時間扱いである。

第1次を貫くM.Q.は、「私達はどこで、どのような品物を買っているのだろうか」というものであり、それを支える2つのS.Q.にもとづき「買い物調べ」から明らかになる事実に記述的知識を挙げることで回答となると考えられている。

「買い物調べ」を中心とする学習指導は、実践Ⅰの場合もそうであったように、多くの実践で採用されている導入方法であり、特に論及するほどの新しさは見い出せない。実践Ⅱで注目できる部分は、むしろ、S.Q.「家の近くの商店(街)やスーパーではどんな品物を主に買っているか」、「市の中心部の商店街やデパートではどんな品物を主に買っているか」という問いとそれに対する回答で構成されている部分である。

それは、「買い回り品」と「最寄り品」という両概念の特徴的な属性を明示し、その属性によってまずグルーピングを行い、他の属性を考察させる「概念獲得」の手法を採用して、両概念の習得を意図した部分である。

森本のつかんでいる理論・解釈に子どもたちが到達するための出発点として、「概念獲得」場面が周到に設定されていることがわかるのである。

それを受けて授業の実際も、「概念獲得」の方向に枠づけられた森本の指示、発問に導かれながら、子どもたちの回答が日常経験を交えて無理なく両概念を習得したものとなりえている。授業後の商品類別評価テストでの正答率の高さもそれを裏づけている。

第2次は、第1次で確認した人々の消費行動の特色に対してM.Q.「どうして最寄り品は家の近くの商店(街)やスーパーで、買い回り品は市の中心部の商店街やデパートで買うのだろうか」と問い、「理解A<sub>1</sub>、A<sub>2</sub>」を探求、発見させようとするものである。

M.Q.を支えるS.Q.は、S.Q.1「最寄り品はどうして近くの商店やスーパーで買うのだろうか」と、S.Q.2「買い回り品はどうして市の中心部の商店街やデパートで買うのだろうか」である。

さらに、S.Q.1は「最寄り品とはどういう品物だったか」というS.S.Q.1に、S.Q.2は「買い回り品とはどういう品物だったか」というS.S.Q.2、および「市の中心部の商店街やデパートはどういう特色があるか」というS.S.Q.3に支えられている。

このように、M.Q.を中心にしてS.Q.およびS.S.Q.が論理的整合性を保ちながら配置され、それぞれの問いに対する回答も先述の「一般化」「低次の一般化」レベルで用意されている。

授業の実際も、森本自身が述べているように教師の指導性が前面に出すぎたきらいもあるが<sup>8,10</sup>子どもたちの探求は「達成目標」に到達しえている。

さらに、T男の感想文に見られるように、「どうして本通り商店街には専門店が多く集まっているのだろうか」という、商業立地論の本格的探求へ向う新たな問いを子どもたちは持ちはじめている。

この問いへの回答を求めていく学習が、第2次および第3次の指導計画にもとづく学習である。

残念なことに、第2次以降の指導計画細案や授業記録が紹介されていないので、詳しい分析は不可能であるが、第2次以降に探求される理論・解釈の概略を示すならば、第2次では交通条件や周囲の様子などから中心商店街の立地条件が探求され、第3次ではそれとの対比において周辺商店街が扱われる。そして、第1次～第3次の探求を経過する中で、商店街立地に関する総合的レベルでの理論・解釈＝森本の教材解釈の習得が目ざされるのである。

#### 4. 実践IIの評価

以上の分析をふまえて、実践IIにおける理論・解釈の吸収・再構成に関する評価を試みてみよう。

しかも、それを実践Iに内在した問題点に対する回答を求める形で述べてみよう。

まず、問題点1に関しては、実践IIの場合、教材解釈が関連専門科学の批判的吟味に十分に耐えるものとなっていることで解決している。

現行社会科に盛られている教材の中で、今回取り上げられた教材は、「概念探求としての社会科」に構成しやすいものの一つであるとは言えるものの、ここに示された程度の解釈力、水準は他の教材解釈の場合にも要求されるであろうし、また、それなくしては「概念探求としての社会科」への授業改造も実現しないのではないだろうか。

問題点2に関しては、理論・解釈から具体的事実に至る過程を、「一般化」「低次の一般化」「概念」「具体的事実」の各レベルでとらえ直すことによって解決している。

このようなとらえ直しを行っているからこそ、理論・解釈を限定し、その一部を本時目標化したり、そのための教授・学習過程を組織化することが可能となる点に注目したい。

問題点3に関しては、「問い——回答」の連続的な過程として組織される科学的探求過程が、子どもたちの探求を指導し、枠づけているために、探求の方向を無方向なものにすることなく、「達成目標」へと収斂させているのである。あくまでも「指導された討論・探求」の場として授業過程を組織しているのである。

以上の理由により、実践IIは実践Iと比較して、社会や人間に関する諸理論・解釈を社会科授業の側から吸収し、再構成し直すことに大きな前進を示す実践であると評価できるのである。

#### IV おわりに——求められる関係と、そのための一般的改造視点——

実践IIは、実践Iに内在する問題点を社会科学的研究において明らかにされる社会や人間に関する諸理論・解釈との連続性を強化する方向で解決し、成立した実践であった。

ここに、我々は、理論・解釈と社会科授業との間の求められる関係を見出すことができよう。

すなわち、社会科授業は理論・解釈との連続性を積極的に求めるべきであり、それが教科の成立・発展の歴史にも合致する基本的方向であると言えよう。<sup>11</sup>

今後、より多くの教材に関しても、このような関係を確保した解釈と、それにもとづく授業の改造が求められるが、そのためには、連続的關係を保障する視点が転移性のあるものとして明らかにされなければならない。そこで、以下、筆者なりに一般的改造視点を提案してまとめとしたい。<sup>12</sup>

第1の視点は、教師の教材研究を社会科学者の研究と連続させるための視点であり、教材研究は「教師による自分のための学問的研究」であるというものである。

「自分のための学問的研究」である以上、学問的な問いを立て、調べ、わかっていこうとする知的好奇心や、先行研究を批判的に吟味し、学んでいこうとする知的廉直さも要求されよう。

第2の視点は、教師が授業を通して子どもたちに伝えたいこと、語りたいこと、探求させたいことを生み出すための視点であり、それらは「自分のための学問的研究」において教師自身が新しい社会の見方を発見し、わかっていく楽しさを味得する中から生まれてくるというものである。

教師自身が自主的な知的探求活動を行い、知的なぞ解きの楽しさを知るときに、子どもたちにも分ち伝えたいとする授業意欲が湧いてくるし、常識の世界から科学の世界へ子どもたちを渡らせる道が開けてくるのである。

第3の視点は、それをより確かなものにする視点であり、子どもたちにどうわからせるかという、いわば「子どものための教材研究」にかかわる視点である。

すなわち、「自分のための教材研究・学問的研究」でつかみとった理論・解釈を、「学問的、科学的真理はどの発達段階のどの子にも理解させることができる」という授業構成の基本原則にもとづき「到達目標」として設定していくというものである。

第4の視点は、第3の視点を教授・学習過程の組織化の段階で具体化させる視点であり、教授・学習過程は典型的事例（具体的事実・事象の中でも最も理論・解釈を具現するもの）から理論・解釈へという方向で組織されることを基本とするというものである。

それは、教師が「自分のための学問的研究」で辿った過程の中から帰納的な探求過程を取り出すことで可能となろう。

第5の視点は、帰納的な探求過程は「問い——回答」から成る「詳しい指導案」に表現される訳であるが、その際、一まとまりの探求過程に、さらには、いくつかのまとまりから成る探求過程に、その論理と実証において混乱や飛躍が生じることの無いように、教授・学習内容を明示的に記述するというものである。いわゆる“名詞止め”と呼ばれるような記述は極力排除されなければならない。それが保障されてこそ、授業後の授業分析や再改造がより実証的なものになるのである。

以上述べてきた視点をふまえて、所与の教材<sup>13</sup>を自律的に研究し直すとき、日常的な社会科授業を「概念探求としての社会科」授業へ改造することになるものと思われる。

## 注・参考文献

- \* 1 拙稿「発達段階に応じた社会科総合学習の実験・実証的研究——小学校中学年ゴミ学習の場合——」（『鳥取大学教育学部研究報告教育科学第22巻第2号』昭和55年），および「社会科授業改造の視点——授業観と教材解釈の検討を通して——」（日本社会科教育研究会『社会科研究第26号』昭和53年）を参照されたい。
- \* 2 本稿では、「社会科の授業は理論・解釈を教えている」という授業観を前提とし、狭義の教材解釈の立場に立つものではないことを主張するために、すなわち、所与の教材をどのように受けとめ、理解し、意味づけるかという立場に立つものではないことをより鮮明に主張するために「授業と理論・解釈の関係」を問うこととした。また、「目的的な立場からの授業研究」の方法にもとづく継続的研究であるために（II）と表記している。
- \* 3 実践 I，II で扱われる教材についての筆者なりの解釈を示しておこう。先行研究の一つである，服部銚二郎・杉村暢二共著『商店街と商業地域』（古今書院，1978年）を参照すれば，商店街の一般的な分類を商圏の広狭，買物サイクルの長短に注目して行い，(a)近隣型商店街（日常性の買物街），(b)地域型商店街（週間性の買物街），(c)広域型商店街（月間・年間性の買物街）の3分類を示している。そして，消費者の購買習慣を3分類された商店街の合目的的利用に見い出している。（最寄り品の購買，買い回り品の購買，専門店の購買）また，(a)が地域住民の徒歩範囲を主たる商圏とするのに対して，(b)は，さらには(c)は，より高次の中心性を保持し，行政や文化などの中心機能の総合体の一部として作用するために，立地選定にはすべての住民に利便な交通条件の優位な地点であることが重視されることを明らかにしている。筆者も，この見解に依拠したいと思う。
- \* 4 「子どもの側に立つ『授業の展開』とは」というテーマのもとに編集された『現代教育科学 No317』（明治図書，1983年4月号）において，谷川彰英は，「教育界では『子どもの立場に立つ』とか『子どもの立場を考えて』とかいうことばを安易に使い過ぎるのではないか」と述べている。筆者も谷川の指摘に同感であるし，教育実践研究における研究主題の無限定，広大さ，ムード主義的傾向は改められるべきであると考えている。
- \* 5 現実には，教師の指導性を放棄することによって自ら問う子どもが育つとする主張もある。それは，「自ら問う」ことの意味を，子どもがパーフェクトに自発的に問うと解するときに生まれる主張である。しかし，そのような解釈は，あらゆる社会科授業構成事実および授業事実に照らしてみれば認められない解釈である。そのようなことは不可能であることを前提にして論を立てていくべきである。子どもたち各人の思考の多様性も指導性の中のそれであろう。思考の多様性については，拙稿「基礎・基本はどう考えられてきたか」（『社会科教育』No228，1982年4月号，明治図書）において紹介した安井俊夫の指摘が示唆的である。
- \* 6 詳しくは，森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』（明治図書，1978年），および拙稿「発達段階に応じた社会科総合学習の実験・実証的研究」（\*1）を参照されたい。
- \* 7 授業というトータルな存在に対してトータルな注目をして，論を立てていく行き方もありうるが，社会科授業の論理的側面での構成に限定し，未知な部分を既知なものへ変えていくためにこのような注目をするのである。また，当面は，授業の論理的側面の構成→実験授業化→授業の心理的側面の検討→授業の論理的側面からの再構成→……というサイクルで授業づくりが進められなければならないと考える。その意味では授業構成の方法とも言える。
- \* 8 拙稿「書評・達成目標を明確にした社会科授業改造入門」（『社会科教育』No236，1982年11月号，明治図書）を参照されたい。
- \* 9 社会科授業研究の科学化を目指す立場から使用される学習指導案の形式である。すなわち，社会科授業研究が観念的・思弁的な主張に終始するのではなく，何をどのように教授し，学習させるときに子どもの社会認識にどのような変化・発展をもたらさうのかという事実を明らかにし，事実にもとづきあるべき授業理論を構築する研究へと脱皮していくために使用される形式である。「教授書」「詳しい指導案」と呼ぶこともある。
- \* 10 \*5とも関連するが，教師の指導性は間主観的な納得（理論・解釈の習得）に到達するための多様なルートを求める中で生かされるべきである。

- \*11 大槻健は「社会科教育における経験—態度—人格主義について」（『教育』1962年8月号）において、教科と科学の関係を次のように述べている。「近代教育において、『教科』を設定して、その指導を中心に、学校教育をすすめることができるようになったのは、そうした教育のやり方を可能にする科学の発達があったからである。一中略—教科は、こうしてはじめから科学と、基本的に結びついて成立していたものである。」
- \*12 「自分のための教材研究」「子どものための教材研究」という発想は、森分孝治「社会科の授業構成と授業観察」（広島大学教育学部・同付属中・同付属小『教育実習研究』昭和55年度）から学んだものである。
- \*13 現行小学校学習指導要領に示される中学年社会科の目標、内容、方法については、とりわけ、内容(教材)の性格については、拙稿「中学年の社会科」（社会認識教育学会編『初等社会科教育学』学術図書出版社、1983年）を参照されたい。

（昭和58年4月30日受理）