

Study of Social Studies Based on Why Questions by Abduction : “Battle of Nagashino” of History Studies for Six Grade as Case Example

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-13 キーワード (Ja): キーワード (En): Social Studies, Why questions, Abduction, Deepening Thought, Level of Experience 作成者: YAMAMOTO, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4094

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



アブダクションによる「なぜ」発問を基にした社会科授業の在り方 — 6年歴史学習「長篠の戦い」を例として —

児童学部 児童学科 山本 幸夫

要旨: 「なぜ」発問は学校で最もよく使われる発問であるが、その曖昧さもあって難しいと言われる。

本研究は、アブダクションによる「なぜ」発問の効果的な在り方を実践を通して明らかにするものである。方法としては、第一に、社会科における発問研究の状況を整理する。第二に、アブダクションを活かした「なぜ」発問の意義について明らかにする。第三に、6年歴史学習「長篠の戦い」を例に、アブダクションによる「なぜ」発問が、子どもの思考の深化にどう働いたのか分析する。最後に、アブダクションの活性化を促す条件について考察する。アブダクションによる「なぜ」発問は、子どもの思考の深化を促す実践方略の手がかりとなる。

キーワード: 社会科教育、なぜ「発問」、アブダクション、思考の深化、経験のレベル

1. 問題の所在

ベネッセの「第5回学習基本調査」報告書¹⁾によれば、小学生で、社会科が「好き(とても好き+まあ好き)」と回答した比率は、2015年(55.6%)である。これは、調査10教科(外国語活動、総合的な学習の時間を含む)の中で、最下位である。

さかのぼって見ると、2006年(48.0%)、2001年(49.6%)、1996年(51.4%)、1990年(50.9%)となっている。2015年に回復の兆しはみえるものの、5割を越える小学生は、社会科が好きとは答えていない。しかも、この5回の調査において、社会科が「好き」の比率は、調査教科の中ですべて最下位である。

中学生の状況を見ると、社会科が「好き(とても好き+まあ好き)」と回答した比率は、2015年(57.8%)は10教科中4位、さかのぼって見ると、2006年(41.1%)は10教科中9位、2001年(42.8%)は10教科中7位、1996年(42.1%)は9教科中8位、1990年(49.2%)は9教科中2位である。中学校でも2015年に回復の兆しは見えるものの、ここでも5割を越える中学生は、社会科が好きとは答えていない。なぜ、こんなにも社会科が好きではないのであろうか。

本大学3回生に、質問紙法で小・中学校時代の社会科授業の意識調査を実施した²⁾。次の項目は、その中の「社会科の好き・嫌い」「社会科の印象」の質問内容である。(対象:「初等教科教育法」(社会)の受講生3クラス 103名)

図1は、小中学校での社会科の「好き」「嫌い」「特

社会科授業 意識調査

1. 社会科は好きでしたか、嫌いでしたか。(小・中)
A 好き B 嫌い C 特にどちらでもない
2. 社会科の授業の印象はどんなものですか。
(小・中) (複数可)
 - A 暗記教科で覚えるのが大変で嫌いだった。
 - B 暗記教科だったが、覚えることも楽しかった。
 - C みんなで話し合うことが多く、いろいろな考えが聞けて面白かった。
 - D 先生の話ばかりでつまらなかった。
 - E 疑問を追究して考えるのが面白かった。
 - F 資料やインターネットなどを使って調べるのが楽しかった。
 - J 活動や体験が多く楽しかった。

にどちらでもない」の三択の結果である。小学校では、「好き」(32.0%)「嫌い」(32.0%)「どちらでもない」(32.0%)は、同程度であるが、中学校になると「好き」(22.3%)「嫌い」(43.7%)「どちらでもない」(30.1%)となり、「嫌い」の割合が10%以上増えている。

また、小学校では「活動や体験が多く楽しかった」が、第1位で(42.7%)を占めているが、中学校になると同じ項目が最下位(6.8%)となっている。さらに、小学校では、「みんなで話し合うことが多く、いろいろな考えが聞けて面白かった」(35.9%)「資料やインターネットなどを使って調べるのが楽しかった」(28.2%)「活動や体験が多く楽しかった」(42.7%)な

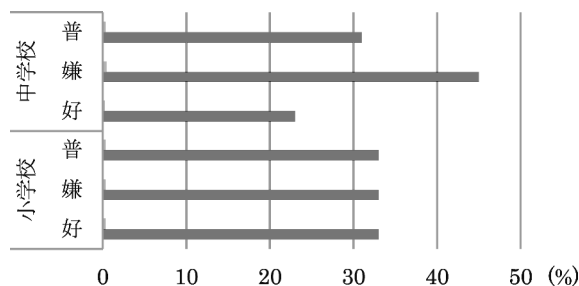


図1 社会科の好き嫌い

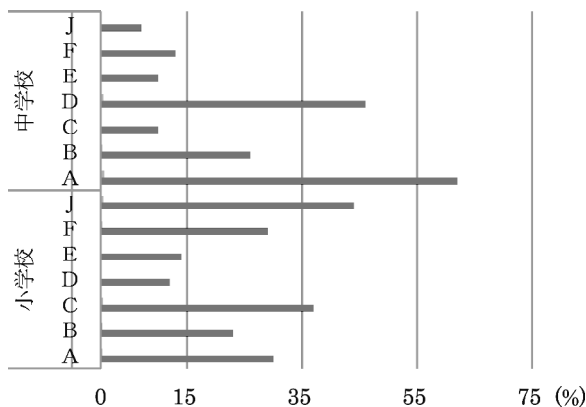


図2 社会科の印象

ど、調査活動や話し合い活動、体験活動に面白さを感じていた学生が多い。反面、「疑問を追求して考えるのが面白かった」(13.6%)は低く、「活動」は楽しいが「追究」の面白さを感じていた学生は多くはない。

社会科が「暗記教科」とであると捉えている割合は、A・B合わせて、小学校(51.4%)、中学校(85.4%)となっている。「暗記教科」でも楽しいと答えている割合は、小学校・中学校ともに20%を越えるが、「暗記教科」だから嫌いという割合は、小学校(29.1%)、中学校(60.2%)で、特に中学校になるとその割合は小学校の2倍強にもなっている。中学校では「先生の話ばかりでつまらなかった」(44.7%)が高く、「座学中心の暗記教科」ということが、中学校での社会科嫌いの大きな原因となっていると考えられる。

問題は、「暗記が楽しい」「暗記が嫌い」どちらにしても、社会科が「暗記教科」となっていることである。「暗記教科」と言うことは、追究すべき「問題」がないことを意味している。

PISA 調査などで、思考力・判断力が身に付いていないと言われて久しいが³⁾、思考力・判断力は「問い」を解決する過程において培われるものである。「暗記教科」としての社会科である限り、いつまでたっても思考力・判断力は育たない。「問題」を追究し、その中で思考力・判断力を育てていく授業に立ち戻る必要

がある。

このような問題意識のもと、本研究は、アブダクションによる「なぜ」発問の有効性について、実践を通して明らかにしようとするものである。「なぜ」発問を取り上げる理由は、「なぜ」発問が学校で最も多く使われている発問であるにも関わらず、使い方の難しさが言われているからである。

手順は次の通りである。

1. 社会科における発問研究の状況を整理する。
2. アブダクションの推論の特質を活かした「なぜ」発問の意義について明らかにする。
3. 「長篠の戦い」を例として、アブダクションによる「なぜ」発問が、子どもの思考の深化にどう働いたのかを分析する。
4. アブダクションの活性化を促す要件について考察する。

2. 社会科における発問研究の現状

論述に先立って「発問」「学習問題」の使い分けについて、「発問」は教科内容の獲得に向けて出される意図的な問いかけ、「学習問題」は「発問」を文章の形で明示したものという意味で使用する。

発問研究は、授業研究に付随するものとして授業における指示や教材との関わりの中で、検討されることが多い。授業づくりのための授業技術として位置付くことがほとんどで、発問そのものを支える理論にまで言及されることは少ない。

社会科教育における問いや発問の研究について、村上典章(2012)は「これまで学校教育の現場で数多くの授業研究を行い、発問の適否を検討しているにもかかわらず、発問に関する理論が十分には確率していない実態がある⁴⁾。」と指摘する。続けて村上は、発問研究が進展しにくい要因として、①「用語定義」に関する問題、②「コミュニケーション」に関する問題、③「社会科の授業観の不一致」に起因する問題、④「発問の有効性」に関する問題の4点からの整理を試みている⁵⁾。

社会科の発問研究に大きな功績を残したのは、有田和正である。有田(1988)は「発問は、教師の教育活動の中核をなす重要な技術である⁶⁾。」と述べ、教材開発(ネタ)と並んで、発問を授業技術の最も重要なものと位置付けた。その考えは「法則化運動」が注目されるとともに、「追試」を目的とする「発問の定石化」へと展開されていくことになる。

このような授業技術としての発問に対し、文の構文

に着目したのが吉川幸男である。吉川（2002）は、「問題なのは、疑問詞ではなく、文型である⁷⁾。」とし、「差異の思考」による「複文型の問い」を提言した。ニュートンの「なぜりんごの実は木から落ちるのか」を例に、「差異の思考」ならば、「なぜ星は落ちないのに、りんごは落ちるのかと問う⁸⁾」と述べ、りんごが落ちることそのものへの疑問を提起するのではなく、星とりんごを「対比」した上で、星とりんごの「違い」に対する疑問の重要性を指摘した。この「対比」に基づく「違い」への着目は、アブダクションによる「なぜ発問」に示唆を与えるものである。

なぜ「発問」に関しては、森才三の研究がある。森（2015）は、なぜ「発問」の難しさを分析し、その実践の方略として、①なぜ「発問」が「背景」「条件」「意図」「基準・準拠」を（問いの観点）とするものである、ということを確認する。②（問いの観点）が判別できるように、「なぜ」を「なに」や「どんな」の問いに言い換えた発問を継起する。③（問いの観点）に対応して、観察者・関係者・当事者の立場で考えることを言い添える、の3点を提起する⁹⁾。続けて、森（2015）は「本稿で提起した「なぜ」発問実践の方略だけでは、授業は起動しても、稼働していくことはできないだろう。「なぜ」発問を起点として、次にどんな発問をどのように継起して授業を展開していくかという方略、つまり「なぜ」発問実践の方略の第四が必要となる。その鍵は、アブダクションにある。それを今後の課題としたい¹⁰⁾。」と述べる。今後の成果が待たれるところである。筆者も同様に、アブダクションに注目する。なぜならアブダクションは、子どもの思考の起動、深化、拡張に働く「なぜ」発問を支える理論的根拠になると考えるからである。

社会科教育の中で早くからアブダクションに注目したのは、藤岡信勝である。藤岡（1991年）は、有田和正の2年社会科「パン工場」、久津見宣子の「パンの授業」の実践の中で、それぞれ教材の提示場面、学習活動の順次性の考察の中で、その有効性を論じたが¹¹⁾、1時間の授業展開に沿って論じたものではなかった。本稿では、アブダクションの有効性と課題について1時間の授業展開に沿いながら論じていく。

3. アブダクションと「なぜ」発問

(1) アブダクションとは何か

アブダクションは、「仮説的推論」「仮説形成法」あるいは「発想法」などと呼ばれるもので、アメリカの論理学者、科学哲学者であるチャールズ・バースが提

唱したものである。バースはこのアブダクションの推論の形式を次のように説明している¹²⁾。

驚くべき事実Cが発見される、
しかしもしHが真であれば、
Cは当然の事柄であろう。
よって、Hが真であると考えべき理由がある。

ここで「驚くべき事実C」とは、疑念と探究を引き起こすある意外な事実のことであり、「H」はその「驚くべき事実C」を説明するために考えられた「説明仮説」である。

例示として陸地のずっと内側で見つかった「魚の化石」があげられている¹³⁾。この話を推論の形式に当てはめると、次のようになる。

「驚くべき事実C」とは、「陸地のずっと内側で魚の化石が見つかった」ということになる。「驚くべき事実C」を説明するために考えられた「説明仮説H」は、「魚の化石が見つかったこの一体の陸地はかつて海であったに違いない」ということである。この例からわかるように、説明を必要とする「驚くべき事実C」は、その事実を説明するために提案された「説明仮説H」によって、納得のいく説明または理由が与えられることになる。

(2) アブダクションの社会科への活用

アブダクションは、新しい考えを生み出す生産的な推論の形式である。もともと科学上の発見の形式として提唱されたものであるが、これを社会科の「なぜ」発問の理論として活用することができる。すなわち、「驚くべき事実C」とは、通常の、もしくは常識的な知識や考え方と矛盾するような事実である。そしてその矛盾が追究の刺激や意欲となって、「説明仮説H」が生まれる。この「説明仮説H」を導く過程の中に、知識や経験のつなぎ直しや再構成が行われ、そこに思考の飛躍や深化を見ることができると考えられる。

では、「驚くべき事実C」、社会科で言えば「通常のもしくは常識的な知識や考え方と矛盾するような事実」を「なぜ」発問として具体的に表すには、どうすればいいのか。そこに、前述した吉川の「対比」に基づく「違い」へ着目した文型が生かされると考える。具体的には「・・・のに、なぜ～」あるいは「・・・ではなく、なぜ～」による問い方である。これがアブダクションによる「なぜ」発問の基本となる文型となる。

以下、アブダクションによる「なぜ」発問を取り入れた6年歴史学習「長篠の戦い」を1時間の授業に沿いながら、アブダクションが子どもの思考の起動、深

化、拡張にどう働いたのかを考察する。

子教諭が行ったものである。単元目標と単元計画は、以下の通りである。

4. 6年歴史学習「長篠の戦い」

(1) 単元計画と本時の授業

この実践は、2015年西宮市立香櫨園小学校高木順

小単元「長篠の戦い」(全3時間)

※単元目標

- ・3000丁もの鉄砲を用意できた信長の財力とその背景にある全国統一への考えがわかる。
- ・資料や経験を関連づけながら、織田信長の行動の意味を考え、自分の考えをつくることができる。

※単元計画

- ・長篠の戦いの絵図を見て話し合う。(1時間)
- ・3000丁の鉄砲について話し合う。(1時間)(本時)
- ・大津、草津を重視した信長の思いについて話し合う。(1時間)

※本時の学習(2時間目)

(1) 目 標

- ・信長が早くから堺をおさえていたことが、信長隊と勝頼隊の鉄砲の数の違いになっていたことがわかる。
- ・教科書や資料集の情報、知識や体験をつなぎながら、自分の考えをつくることができる。

(2) 展 開

教師の主な発問と指示	児童の反応
<p>T 前時の「長篠の戦い」の絵図の提示。 前時の学習での「長篠の戦い」の概要を確認する。 T 「今日は、特に鉄砲隊のことについて学習します。」 T 学習問題を提示、読み上げる。</p>	<p>C 信長軍と勝頼軍の戦いだったこと、鉄砲隊が活躍した戦いだったことなど、前時の学習を振り返って答える。 C 各自で学習問題を読む。</p>
<p>学習問題</p> <p>この戦いで信長軍は3000丁、勝頼軍は600丁の鉄砲を使っています。信長は3000丁も鉄砲を持っているのに、勝頼はなぜ600丁しか持たなかったのだろうか。威力があるなら、勝頼も同じように3000丁持てばよかったのに・・・</p>	
<p>T 「信長は3000丁持っているのに、なぜ、勝頼は600丁なのか。同じように持てばいいのに・・・」 T 自分の考えをノートに書く事を指示。 T 「それでは、自分の考えを発表してもらいます。」</p>	<p>C 子どもたちは鉄砲隊が活躍した戦いであることを前時の学習でとらえている。その鉄砲の数に焦点化された学習問題に、動きもはやい。 C 子どもたちは、学習問題を確認すると、教科書や地図帳、資料集など自分の手元にあるものを使って調べ始める。 C 調べたことをもとに、自分の考えをノートに書く。 C 発表と話し合い C 「勝頼の騎馬隊は、当時最強と言われていた。勝頼は自分の騎馬隊に自信をもっていたから、鉄砲はあまり必要ないと考えて買わなかったと思う。」 C 「鉄砲って一丁いくらぐらいしたのだろうか。」</p>

<p>T 「今のお金にすると、だいたい1丁50万円です。3000丁ではいくらになる？計算してみましょう。」</p> <p>T 「そう、15億円になります。」</p> <p>T 「信長はどうしてそんなにたくさんのお金を持つことができたのですか？」</p> <p>T 子どもたちの関心が、堺に集まった頃を見計らって資料Ⅱ「信長の要求」を提示する。</p>	<p>C 子どもたちは計算を始める。</p> <p>C 「15億円？」</p> <p>C 「高いー。と言うことは、信長はお金をいっぱい持っていたということ？」</p> <p>C 子どもは改めて教科書や資料集を調べ始める。</p> <p>C 「堺を支配したとある。堺は南蛮貿易で栄えたとあるから、そこからお金がいっぱい入ってきた。」</p> <p>C 「南蛮貿易で外国から鉄砲を買ったと思う。」</p> <p>C 「資料集に、堺は鉄砲の産地と書いてある。堺で鉄砲を作っているということになる。」</p> <p>C 「南蛮貿易、鉄砲の産地どちらも信長が支配している。そうすると、鉄砲も高くて、勝頼は鉄砲を買わなかったんじゃないくて、買えなかったんだと思う。」</p>
<p>資料Ⅱ 「信長の要求」</p> <p>1568年、京都に上った信長は、足利義昭を将軍にまつりあげました。義昭はほうびとして信長に、副将軍の地位を与えようとしてしました。しかし、信長はそれを断り、代わりに堺(大阪)、草津(滋賀県)、大津(滋賀県)に代官をおき、自分が直接支配できるようにしてほしいと申し出ました。義昭は「たやすいこと」と言って認めました。</p>	
<p>T 子どもたちの草津、大津への疑問を取り上げる。</p> <p>T 「堺は、納得したということだね。じゃあ、今でできた草津や大津を信長はどうして要求したの？」</p> <p>T 「時間が来ました。この2つについては、次の時間、さらに考えることにします。」</p>	<p>C 「やっぱり堺だ・・堺を支配しようとしている。お金と鉄砲を自分のものにしようとしている。」</p> <p>C 「信長は、この要求を「長篠の戦い」の7年も前に出して、認めさせている。7年も前から、先のことを読んでいる。それがすごい。」</p> <p>C 「義昭は、なぜ簡単にたやすいことと言って認めたのだろう。」</p> <p>C 「勝頼は、鉄砲を買わなかったんじゃないくて、買いたくても買えなかったのだと思う。この資料を見て、たとえ勝頼にお金がいっぱいあったとしても、買えなかったと思う。」</p> <p>C 「堺は、わかったけど、信長はなぜ草津や大津も要求したのだろうか？」</p> <p>C しばらく、子どもの沈黙が続く・・</p> <p>C 「前、家族旅行をした時、草津のSAで休んだんだけど、ものすごい数の車が止まっていた。ここは昔から交通の中心で大事だから自分で治めたいと思ったんだと思う。」</p>

(2) 本時におけるアブダクションと子どもの思考

本時は、単元全3時間の2時間目である。子どもたちは前時、「長篠の戦い」の屏風図(資料Ⅰ)を見て、その戦いの概要について把握している。その中で、鉄砲隊が初めて使われた戦いであることに関心を寄せている。

教師は、前時使った図3の「長篠の戦い」の屏風図(資料Ⅰ)を掲示し、学習問題を読み上げた。



図3 資料Ⅰ「長篠の戦い」屏風図

本時においてアブダクションは、2つ考えられている。1つは、学習問題におけるアブダクションである。ここでの「驚くべく事実C」、言い換えれば、「通常の、もしくは常識的な知識や考え方や矛盾するような事実」とは、信長軍と勝頼軍の鉄砲の数の差が考えられている。3000丁と600丁という具体的な数を提示し、対比することで、「そんなに威力があるなら、同じぐらいの数を持てばよかったのに、なぜ勝頼は持たなかったのか」と言う「・・・のに、なぜ～」という対比の文型で学習問題を示している。

子どもたちは、鉄砲の数の差の理由を教科書や資料集をもとに考えている。そんな中、勝頼軍の騎馬隊が当時最強と言われていたことを見つけ、騎馬隊に自信をもっていたため、あえて鉄砲をたくさん買わなかったという考えを導き出した。

続いてある子どもは、鉄砲1丁の値段を教師に質問している。教師は、この質問を予測していたのであろう。「今の値段にすれば、だいたい1丁50万円、今のお金にすればいくらになるか計算してみましょう。」と返している。子どもたちは15億円という値段の高さに驚き、信長がそんな大金をどうやって手にしたのかを考え始める。

そこで、子どもたちが注目したのが堺である。堺で南蛮貿易をしていること、鉄砲を作っていること、その堺を信長が支配していることを見つけ、信長が3000丁の鉄砲が用意できた財力の根拠を納得している。同時に、「勝頼は、鉄砲を買わなかったんじゃないで、買えなかったんだらう。」との思いを強くしている。

ここで教師は、資料Ⅱ「信長の要求」を提示する。子どもたちは、この資料Ⅱ「信長の要求」を見て「やっぱり堺だ・・・」と発言している。なぜ、信長が副將軍を断ってまでして、堺にこだわったのかが納得できたのである。

さらに、子どもたちは、資料Ⅱ「信長の要求」が出された「1568年」に着目した。この年が、「長篠の戦い」の7年も前であることへの驚きである。先々のことを考えて手を打つ信長の先見性、視野の広さを改めて知ったからである。

アブダクションには段階が2つある¹⁴⁾。思い浮かぶ仮説を列挙する第一段階、もっとも正しいと考えられる仮説を選び採択する第二段階である。子どもたちは学習問題から、第一段階の「説明仮説H」として次の2つを考えた。

a 「鉄砲を買わなかった説」

・勝頼は自分の騎馬隊に絶対的な自信をもっていたので、鉄砲をたくさん買わなくても勝てると思った。

b 「鉄砲が買えなかった説」

・信長が南蛮貿易、鉄砲の産地の堺を支配していたので、勝頼は買いたくても買えなかった。

この資料Ⅱ「信長の要求」によって、子どもたちは2つあった「説明仮説H」の内、b「鉄砲を買えなかった説」を選択した。「たとえお金がいっぱいあっても、買えなかった」という発言からわかるように、お金があっても買えなかった。それほど信長の力は大きかったととらえている。その意味で資料Ⅱ「信長の要求」は、アブダクションの第二段階、すなわち「もっとも正しいと考えられる仮説を選び採択する段階」で機能し、子どもの思考の深化に有効に働いたと考えられる。

さらに資料Ⅱ「信長の要求」は、アブダクションによる2つ目の学習問題をもたらしている。「驚くべく事実C」を踏まえた学習問題は、「副將軍という高位なら喜んで受けるのに、なぜ断って代わりに堺(大阪)、草津(滋賀県)、大津(滋賀県)を直接支配できるようにしてほしいと申し出たのか」である。

堺については、納得した子どもたちであるが、草津と大津については、説明し得る「説明仮説H」がなかなか生まれていない。草津と大津については、次時の課題とあらかじめ考えられており、時間も足りなかったこともあるが、原因は、それだけではないと考えられる。

しばらくの沈黙の後、一人の子どもが生活体験とつ

ないだ「説明仮説H」を発表している。「前、家族旅行をした時、草津のSAで休んだ。その時、ものすごい数の車が止まっていた。ここは昔から交通の中心で、大事だから自分で治めたいと思ったのではないか。」という内容である。生活体験からくる注目すべき発言であるが、この考えを他の子どもが受け止め、広げることにはなかった。時間が来てしまい、本時はここで終わることになるがもし時間があっても、草津、大津に関する子どもの説明仮説が生まれることは難しかったと考える。

(3) アブダクションの活性化を促す条件

本時の授業は、2つのアブダクションによる「なぜ」発問（学習問題）によって、子どもの思考を起動し、さらに深化、拡張しようと構想されている。

しかし、2つ目の「副将軍という高い位なら喜んで受けるのに、なぜ断って代わりに堺（大阪）、草津（滋賀県）、大津（滋賀県）を直接支配できるようにしてほしいと申し出たのか」という問題におけるアブダクションの発生は弱いものとなった。なぜであろうか。それはアブダクションを活性化する条件が伴っていなかったことに原因があると考えられる。

では、アブダクションを活性化する条件とは何か。本時の授業を踏まえながら、その条件を考察する。

1つは、子どもがその事象について「既知」か「未知」かということである。何らかの意味で知っていることが重要となる。知っているということが推論を働かせる足場となるからである。本時でいえば、草津や大津について、子どもが知っていることがあまりに少なかったと考えられる。

一人の子どもが、家族旅行をした時の草津のSAで休んだ自分の生活体験とつないで、「交通の要地」としての草津の意味を発表している。しかし、これをつないでいく他の子どもの足場がないのである。大津にしても同様のことが考えられる。

教師は、草津と大津は、交通の要地、京都への入り口であり、堺も含めて「経済」「武器」「交通」「天皇」を押さえ、全国統一をめざそうとした信長の考えに迫らせたかったと考えられる。しかし、多くの子どもにとって草津や大津が「未知」であったため、つなげようがなかったのである。

2つめは、「既知の質」ということである。「知っている」といってもいろいろなレベルがある。たとえば、草津や大津を「知っている」という場合でも、次のようなレベルが考えられる。

a 文字と音だけ知っている

b 人から聞いて知っている

c 本を読んで知っている

d 実際に行ったことがあるから知っている

e 住んでいるから知っている

宇佐美寛（1973）は「ことばで表現されることがらが解釈され得るためには、解釈者の経験と結びつけられなければならないのである。この結びつきがまったく皆無なことばは、伝達されても、ちょうど無意味綴のようなものであり、全然考えようのないものである¹⁵⁾。」と述べ、直接経験の重要性を指摘する。

アブダクションを起こすには、子どもの頭の中に「つながりの可能性」がどれだけあるかが重要となる。人が何かを考える時、その人が持っている言葉の背景、言い換えれば、経験から思い浮かぶ背景とつないでいる。経験が豊富な子どもは、経験を基にいろいろな情報や内容を蓄積している分、「つながりの可能性」は高くなる。解釈の筋道が多様に広がるからである。反対に、経験の少ない子どもの場合は、経験の裏付けが少なく、「つながりの可能性」は低い。「つながりの可能性」を高くするには、具体的な経験のレベルでの情報を一人一人の子どもがどれだけたくさん持っているかが重要となる。経験にもレベルがあると考えられる。

経験は、次の4つのレベルに分けることができよう。

a 頭の働きによる言葉や数式での働きかけによるもの

b 視覚、聴覚などの感覚器官による働きかけによるもの

c 身体の一部を使っての働きかけによるもの

d 身体全体を使っての働きかけによるもの

この経験のレベルは、子どもがどれだけたくさん内容や情報を持っているかという「既知の質」を示しているとも考えられる。つまり、a→dになるほど、具体的な内容や情報がたくさん得られ、「既知の質」は高くなると考えられる。

歴史学習は、過去の事象を扱う。そのためどうしても抽象的、間接的に「知っている」ことが多く、アブダクションは起こりにくいものとなる。それだけに、子どもにとって「既知」か「未知」か、「知っている」としてどのレベルの「知っている」なのか、どれだけの子どもの「知っている」のかを踏まえアブダクションを構想していく必要がある。

多くの子どもにとって考えるための足場がない場合には、共通の足場を意図的につくっていくことも必要となるのである。

5. 終わりに

アブダクションは決して新しいものではない。よく使われる「なぜ」発問の中に、無意識にアブダクションが取り入れられているものもある。大切なのは「なぜ」発問をアブダクションという推論形式として意識的に捉え直してみることである。

次期学習指導要領においては、「深い学び」が重視される。アブダクションによる「なぜ」発問の取り組みは、そのことを具現化する一つの方策になると考える。

註

- 1) ベネッセ教育総合研究所『「第5回学習基本調査」報告書 2015』調査対象は、公立の小学5年生と中学2年生。
- 2) 実施時期は2016年5月16,17日、調査対象は、「初等教科教育法(社会)」を受講する3回生116名(回答者103名 回答率88.8%)である。
- 3) 2010年に公表されたPISA調査の結果でも「必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や体験と結びつけたりすることが苦手である」と指摘されている。
- 4) 村上典章「社会科における発問」『新社会科教育学ハンドブック』明治図書 2012年 P.204
- 5) 同上書 pp.205-206
- 6) 有田和正『社会科発問の定石化』明治図書 1988年 p.13
- 7) 吉川幸男『「差異の思考」で変わる社会科の授業』明治図書 2002年 p.12
- 8) 同上書 p.12
- 9) 森才三「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略 -「問いの対象」と「問いの観点」に注目して-」『社会科研究 VOL.82 Mar.2015』全国社会科教育学会 Vol.82 Mar.2015
- 10) 同上書
- 11) 藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍 1991年 pp.22-37
- 12) 米盛裕二『アブダクション』勁草書房 2007年 P.54
- 13) 同上書 PP.54-55
- 14) 同上書 PP.68-69
- 15) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書 1973年 PP.34-35

Study of Social Studies Based on Why-Questions by Abduction: “Battle of Nagashino” of History Studies for Six Grade as Case Example

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Yukio YAMAMOTO

Abstract

Why-questions is the question which is used best at a school, but there is the vagueness, it is said that it is difficult. The objective of this study is to have effectiveness of why-questions by abduction to be clear through an actual practice.

First expedient is to confirm the aspect of question research in social studies. Second, I will clarify significance of why-questions by abduction. Third, I will make how why-questions by abduction affected deepening thought of the children to be clear by having “Battle of Nagashino” of history studies for six grade as case example. Last, I will consider a condition to promote activation for abduction.

To consider why-questions from abduction becomes the clue of the practice strategy to bring the deepening of the thought of the children.

Keywords: Social Studies, Why-questions, Abduction, Deepening Thought, Level of Experience