

社会科授業における概念理解と対比

児玉 修¹ 鬼塚 拓²

A Contrastive Analysis of Understanding Concept in Social Studies

KODAMA Osamu ONITSUKA Taku

I はじめに

佐久間勝彦氏による「店って何だろう—自動販売機は店か」¹⁾、「ゴミって何だろう」²⁾という2つの小学校社会科授業実践がある(以下, それぞれの授業実践を「店授業」, 「ゴミ授業」と略記する)。両授業には以下のような共通点がある。

1つは, 学習者がすでにある程度は理解していると思われる概念X(例えば「店」や「ゴミ」)に相当する事例が提示され, それぞれについて「Xであるか, Xでないか」, 「なぜXといえるのか, いえないのか」という問いが繰り返されていく³⁾にもかかわらず, 両実践はいずれもいわゆる定義(=概念規定)を教える授業ではないという点である。そのことは「身のまわりにある店や〈店のようなもの〉を見なおす」⁴⁾ことや「ゴミといわれるものを…(略)…考えなおす」⁵⁾ことが目標として掲げられていることから明らかである。

もう1つの共通点は, 容易に店(またはゴミ)であると判断できる事例から店(またはゴミ)であるかどうか疑わしいような事例へ, すなわち, 典型事例から非典型事例へという順序で5つの事例が提示され, それぞれの事例について「店(ゴミ)か店(ゴミ)でないか」, 「なぜ店(ゴミ)といえるのか, いえないのか」が問われ続けていくという点である。「店授業」では〈やおや〉〈とこや〉〈コイン・ランドリー〉〈自動販売機〉〈行商〉が, 「ゴミ授業」では〈ゴミ箱に入れた新聞〉〈ゴミ箱から拾われた新聞〉〈ゴミ捨て場の100万円〉〈道に放置されたネコの死体〉〈山中に残された人間の白骨〉がそれぞれこの順序で提示されている。

両授業ともに, Xとは何かについて考えさせようとしてはいるが, 直接的には「Xとは何か」と問わない実践である⁶⁾。

社会科授業では他教科と同様に発問が頻繁に行われる。学習者は発問によって, 社会の何についてどのように考えればよいのかを知るからである。しかし, 上記の2つの授業は, 授業者からの発問によって, 発問では直接問われていないことを学習者に考えさせている。ではなぜ,

¹ 宮崎大学教育文化学部

² 宮崎大学大学院教育学研究科院生

両授業では、「Xとは何か」と問われていないにもかかわらず、Xとは何かについて学習者に考えさせることができたのか。本稿では、この問いを手がかりに、社会科授業において学習者が概念を理解する際には対比関係が前提とされ、そのことは学習者による発問の解釈にも強く影響を与えていることを明らかにする⁷⁾。この結論は、対比関係の設定いかんでは、授業者による発問の言葉が学習者ごとに別様に解釈され得るということ、そして、そのような事態は授業においてはむしろ日常的であるということをも意味している。

II 分類システムとしての概念

社会科授業では学習者に様々な概念を新たに理解させようとする。あるいは、すでに理解している概念をあらためて理解させ直そうとする。社会事象の理解は、社会についての様々な概念の理解でもあるからである。

しかしながら、一方では「ひとたび『概念』とはどのようなものか、その内実にかかわってくと、実際にとられている見解は決して一様ではない⁸⁾」という状況がある。とりわけ社会科で理解されるべき概念は、「消防署の働き」や「田植え」といった社会事象を特定する概念、様々な理論や法則を構成する「資本」や「社会階層」といった社会科学的な概念、「平等」や「公正」といった価値的な概念等々のように多種多様であり、どの領域の概念に着目するかによってその理解の在り方についての規定も異なってくる。また、同じスーパーマーケットの理解でも、「スーパーマーケットでは何を売っているか」を理解しているのと、「スーパーマーケットではどこから商品を仕入れているか」を理解しているのでは理解の内容が異なるように、いかなる問いを前提するかによっても理解の在り方の規定は異なる。

本稿では、社会事象を特定する概念、しかも知覚的に認識できるような社会事象を特定する概念に限定し、特定すること自体を概念の理解として捉える。すなわち、ある対象を概念Xとして特定することである。

社会事象を特定するとは、それを分類することである。われわれは、様々な対象を様々な分類することによって社会を理解する。ある対象を「店」、ある対象を「市役所」、ある対象を「消防士さん」、ある対象を「郵便を配達している」、ある対象を「にぎやかな商店街」として分類することによって、当該の社会を理解する。対象を「それ以外の何か」として分類できることは、対象に対応する概念を理解できることである。概念とは、対象を「それ以外の何か」として分類するシステムである。

分類システムとしての概念は一般的な性格をもつ。例えば、「店」という概念は、やおや、スーパーマーケット、とこや等々の諸対象をひとしくそれとして分類する。あるスーパーマーケットで、たとえ店内改装がされても、店名変更があっても、別のスーパーマーケットとは全く異なる商品配列が行われたとしても、それはやはり「店」として分類される。分類システムとしての概念は、対象の変化や諸対象間の差異を超えた性格をもつ⁹⁾。

分類システムとしての概念は、ほとんどの場合「類種関係」として機能する¹⁰⁾。類種関係とは、対象を一定の類の種（または一定の種の類）として分類することである。例えば、〈スーパーマーケット〉〈コンビニエンス・ストア〉等々の事例が「店」として位置づけられたり、「店」概念の事例として〈大型家電量販店〉〈100円ショップ〉が挙げられる場合である。但し、この関係は固定的なものではない。〈やおや〉は「店」に対しては種として位置づ

けられることもあるが、〈A町のやおや〉〈B市のやおや〉等に対しては類として位置づけられる。

この他にも、対象をその全体と構成要素との関係において分類する場合もある。例えば、店をその構成要素としてレジ、売る人、買う人、お金、出入り口、売り買いの行為、仕入れ行為等々に分類したり、「店員さんは商品の場所を愛想よく教えてくれるだろう」、「店内は清潔に保たれているだろう」、「正確におつりをくれるだろう」等のように、店についての様々な経験¹¹⁾をその要素として分類する場合である。前者における諸要素と「店」との関係は、いずれの要素が欠けてもその対象をもはや「店」としては分類できなくなるような意味的な関係にあるが、後者における諸経験と「店」との関係は偶然的・事実的な関係にある。不潔な店内であってもその店が「店」として分類できなくなるわけではない¹²⁾。

しかし、これらの関係はいずれも種類関係に還元できる。意味的な関係とは、まさに「店」とその下位概念(要素)との関係であるからである。また、店についての様々な経験は、「店」概念とそうではない概念とを判別する基準になるからである。例えば、店の商品配列や店員さんの振る舞いについての様々な経験は単なるエピソードとしてではなく、「店らしさ」や「店員さんらしさ」を判別する複数の基準として蓄積されていく。それらは必ずしも「店」概念と論理必然的な関係は持たないが、「店」概念とそうではない概念とを判別する基準の一部を形成する。「店」という類とそうではない類との関係を判別する基準として機能することになる。学習者がある概念を理解している状態は、ある対象に対して特定の分類システムが機能する状態である。言い換えれば、ある対象に対して、特定の分類システムを機能させてよい、あるいは機能させてはならないという「弁別を打ち立てること」¹³⁾ができる状態、もしくは、機能させてよいかどうかを問題視できるような状態¹⁴⁾にあるということである。「店授業」や「ゴミ授業」において提示されている諸事例に対して、困惑しながらとはいえ「店(ゴミ)だ」または「店(ゴミ)でない」と判断できた学習者は、すでに「店」や「ゴミ」概念を理解している状態にあった。したがって、両授業では店やゴミについての分類システムの更新がめざされていたとも言えよう。

Ⅲ 概念理解における対比関係

1 メタ・コントラストの原理

「店授業」及び「ゴミ授業」における学習者の概念理解の在り方を分析するために、本稿では「メタ・コントラストの原理(principle of meta-contrast)」を導入する。

メタ・コントラストの原理とは、もともと自己カテゴリー化論の文脈において、人々がある状況で自己をどのようなカテゴリーの人間として認知するかということを説明する原理である¹⁵⁾。「たとえば、日本にいて、相互を同じ日本人として意識することは少ないが、外国に行つて他の日本人に出会ったときに、相互を同じ日本人としてグループ化する事態をそれは示している。つまり、外国においては、外国人に比べて日本人相互の差異よりも類似性の方がおおきいと感じられるからである。このとき、自己は個別的な個人としてではなく、日本人というカテゴリー、つまりは日本という集合体の成員としてカテゴリー化される。」¹⁶⁾

本稿においてはこの原理を、概念理解の在り方を分析する認知的な原理として転用する。

例えば、〈自動販売機〉と〈コイン・ランドリー(の機械)〉が画像として目の前に提示され

たとして。それらが並置されるだけであれば、われわれは両者をことさら「同じもの」として理解することはほとんどない。むしろ「違うもの」あるいは「関係のないもの」として理解する。では、それらに加えて〈やおや〉の画像も並置されればどうであろうか。ひょっとすると〈自動販売機〉と〈コイン・ランドリー〉は「同じもの」で、〈やおや〉はそれらとは「違うもの」として理解されるかもしれない。その場合の差異は「機械である—機械ではない」であろう。つまり、〔自動販売機/コイン・ランドリー〕という並置関係①においては〈自動販売機〉と〈コイン・ランドリー〉の間の差異は比較的大きいもの（あるいは関係のないもの）として理解されるが、〔自動販売機/コイン・ランドリー/やおや〕という並置関係②になると〈自動販売機〉と〈コイン・ランドリー〉は「同じグループ」として分類され、〈やおや〉はそれらとは「違うもの」に分類されやすくなるわけである。

並置関係①では比較的大きいと思われていた差異が並置関係②では認知的に縮小され、むしろ〈やおや〉との差異が認知的に強調される。したがって、〈自動販売機〉と〈コイン・ランドリー〉は〈やおや〉＝「店グループ」とは違うグループ、つまり「店ではないグループ」に分類されることになる。さらに〈とこや〉も付加されて〔自動販売機/コイン・ランドリー/やおや/とこや〕という並置関係③になれば、〈やおや〉と〈とこや〉の差異は認知的に縮小され、〈〈自動販売機〉・〈コイン・ランドリー〉〉と〈〈やおや〉・〈とこや〉〉の差異は認知的に強調されたままになるであろう。

差異の認知的な縮小と強調は、メタ・コントラスト原理による分析の要諦である。差異の認知的縮小と認知的強調とを通して、対象の分類の仕方に変化が生じるからである。差異の認知的な縮小と強調の契機となるのは、「別種」または「別類」の対象の並置である。

「店授業」と「ゴミ授業」においてそれぞれ次のような授業者と学習者とのやりとりがあった。

授業者は「コイン・ランドリーですね。5人の人は店だって言うてんの。残り的人たちは店じゃないって言うてんの。いいですか。自分は『こうこうだから店だ』、『こうこうじゃないから店じゃない』と。で、どっちが深く考えてるか。それが決めどころですね」と言い、学習者に判断の理由を問う。〈コイン・ランドリー〉は「店でない」と判断した学習者Aは、「えっと、絶対におまけをしてくれない」と発言する。なお、この学習者はすでに〈やおや〉と〈とこや〉の両方を「店である」と判断している。¹⁷⁾

「ゴミ授業」において授業者は「この〈道端に放置されたネコの死体〉は、ゴミですか？ ゴミじゃありませんか」と問う。すると、「誰も飼わない（死んでしまったネコを飼う人はいない）し、……いないから」という発言のあと、学習者Bは「人間だってさ、死んでもゴミじゃないでしょう。だから、ネコも生きものだから、生きものだったから、ゴミでない」と主張する。これらの意見に対して、「生きものだからというんだけど、そうしたらね、魚のね、食べかすさ、あれ、生ゴミでしょう。それを捨てたら、ゴミでしょう。だから、生きものだからというのは、おかしい」という発言がなされる。すると授業者は魚の食べかす、ゴキブリの死体、枯葉を持ち出し、学習者の判断を問い直していく。学習者は「困惑の表情を隠せずにいた」。¹⁸⁾

上記の学習者A, Bの概念理解の在り方を, メタ・コントラストの原理に基づいて分析してみれば, 以下ようになるであろう。

学習者Aにとって〈やおや〉と〈とこや〉は「同じグループ」としてすでに分類されていた。〈やおや〉と〈とこや〉との差異は, 〈コイン・ランドリー〉が並置されることによって一気に認知的に縮小され, 反対にそれらと〈コイン・ランドリー〉との差異が強調される。ところが, 当初〈やおや〉と〈とこや〉が「同じグループ」=「店」に分類される理由は「おまけをしてあげることがある」ことではなかったにもかかわらず, [やおや/とこや/コイン・ランドリー]の並置関係が成立すると, 「絶対におまけをしてあげない」から〈コイン・ランドリー〉は「店ではない」とみなされ始める。〈コイン・ランドリー〉という別類ないしは別種の対象(=「店ではないもの」)が並置されることによって, 新たな基準(おまけをしてあげるか否か)による分類システムが機能することになる。

同様のことは学習者Bの概念理解についても言える。(a)〈道端に放置されたネコの死体〉と(b)〈山中に残された人間の白骨〉については, 両者が並置されてもそれらを「同じもの」として分類することは日常的にはほとんどない。しかしながら, [捨てられた新聞/(a)/(b)]という並置関係になると, (a)と(b)は「同じもの」として分類されやすくなる。「ゴミ」としての〈捨てられた新聞〉と「ゴミではないもの」(=(a)と(b))との差異が認知的に強調され(そうでなければ(a)と(b)は「ゴミ」に分類されてしまう), (a)と(b)の間の差異は認知的に縮小される。〈捨てられた新聞〉に対して(a)と(b)という別類ないしは別種の対象(=「ゴミではないもの」)が並置されることによって, 新たな基準(生きものであるか否か)による分類システムが機能することになる。

別類または別種の対象が並置されることを契機にして, 差異の認知的な縮小と認知的な強調が行われ, それまでとは異なった分類システムが機能する。別類・別種の対象の並置とは, それまでに学習者側で機能していた概念とは異なる概念(別類)の事例, または, 同じ概念の事例であっても異種の事例が並置されることである。

概念を理解する, あるいは, 概念を理解し直すとは, 新たな分類システムを機能させることである。メタ・コントラストの原理は, 概念を新規に理解したり, 理解し直すためには, それ以外の概念(それとは異なる概念)に相当する諸対象の並置が必要になる¹⁹⁾ということを示唆している。

2 対比関係において解釈される発問

対象間の差異の認知的縮小とは, 裏を返せば, 同一性の認知的強調である。しかし, 同類・同種の対象が並置されるだけでは, 対象相互の差異の認知的強調(または同一性の認知的強調)が生ずるか否かは未定である。例えば, [100円ショップ/スーパーマーケット/コンビニエンス・ストア]が並置されるだけでは, 三者相互の差異が強調されるのか, 同一性が強調されるのかは予想できない。差異または同一性のいずれが問われているかが未定だからである。差異と同一性のいずれが問われているかを決める契機は, 授業においては授業者の発問である。

「店授業」においては次のようなやりとりがあった。

「なぜ自動販売機は店といえるのか, いえないのか」という授業者の問いに対してある学習者Cは「僕は店だと思うんだけど, えっと, コカコーラの人とかが, その自動販売機を使っ

て、その自動販売機を店代わりに使っている」と述べる。その後何人かの学習者の意見をはさんで、「店でない」とする学習者Dは、その理由を「えっと、私が思うには、建物の中に店があって、店は普通建物の中にあって、人がいて、機械が計算するんじゃないくて、人がレジをやったり、計算したりするのが、店だと思うから、店じゃないと思う」と述べている。²⁰⁾

学習者CとDの発言は、一見したところ、ともに「なぜ自動販売機は店といえるのか（いえないのか）」という発問に対するそれぞれの明確な答えであるように思われる。発問が契機となつて、「店」といえる事例とそうではない事例との差異について回答しているのはたしかである。しかしながら、学習者C、Dの回答には大きな違いがある。

学習者Cは「なぜ自動販売機は店といえるのか、いえないのか」という発問に対して「自動販売機は店代わりに使われているから（『店』）だ」と回答した。なお、この発問が出される以前に、すでに授業者から〈やおや〉、〈とこや〉、〈コイン・ランドリー〉のそれぞれについても同様の発問が出されていた。学習者全員に対して、〔自動販売機/やおや/とこや/コイン・ランドリー〕という並置関係が提示されていたのである。〔自動販売機/やおや〕でも、〔自動販売機/コイン・ランドリー〕でも、〔自動販売機/とこや/コイン・ランドリー〕でもなく、〔自動販売機/やおや/とこや/コイン・ランドリー〕において、〈自動販売機〉が「店」である理由を学習者Cは回答したのである。なお、学習者Cは〈コイン・ランドリー〉についても「店」だと判断している。

正確に言えば、学習者Cは「なぜ自動販売機は店といえるのか」という発問に回答したというよりもむしろ、「なぜ、（他にも「店」といえる対象があるのに）自動販売機は店といえるのか」に回答したとみなすほうが適切である。「店代わりに使われているから」という理由は、〈やおや〉でも〈とこや〉でもなく、まさに〈自動販売機〉が「店」として分類される理由だからである。学習者Cは〈やおや〉や〈とこや〉が「店」である理由以外の理由を回答しているのである。より具体的に言えば、〈〈やおや〉・〈とこや〉・〈コイン・ランドリー〉〉と〈自動販売機〉の「店」としての同一性を強調（＝差異を縮小）しつつ、「店」である理由としての差異を強調しているのである。学習者Cの発言は、「〈自動販売機〉は（他の〈やおや〉・〈とこや〉・〈コイン・ランドリー〉と同じように『店』なのだが、他の〈やおや〉・〈とこや〉・〈コイン・ランドリー〉が『店』である理由とは違って）『店』である」という構造を呈するものとして分析できる。

それに対して、学習者Dは、「なぜ、自動販売機は（他にも「店」とはいえない理由があるのに）店といえないのか」に回答しているとみなすほうが適切である。学習者Dは〈コイン・ランドリー〉については「店ではない」と判断している²¹⁾。つまり、「機械が計算するんじゃないくて…」という理由は、〈コイン・ランドリー〉が「店ではない」とされる理由以外の理由を回答しているのである。まさに〈自動販売機〉が「店ではないもの」として分類される理由を回答している。このような回答が可能であったのは、学習者Cと同様に、〔自動販売機/やおや/とこや/コイン・ランドリー〕という並置関係が提示されていたからである。学習者Dの発言は「〈自動販売機〉は（他の〈やおや〉・〈とこや〉とは違って『店』ではないのだが、他の〈コイン・ランドリー〉が『店』ではない理由とは違って）『店』ではない」という構造を呈するものとして分析できる。

学習者C、Dの発言の構造は、「他の…と同じように」、「他の…とは違って」という点にお

いて、同一性と差異のいずれが強調されるのかが異なる。本稿では、並置関係にある諸対象が、学習者によって「他の…と同じように」または「他の…とは違って」における「…」に位置づけられる場合には、「対比関係」と呼ぶことにする。

学習者の発言の意味を理解するためには、その学習者が答えようとしている発問が何であるかを明らかにする必要がある。学習者は「発問の言葉を解釈することによって問いの意味を知り、何をどのように回答すればよいのかを考える」²²⁾からである。また、発言内容を仮に命題として捉えるならば、「所与の命題が真であるのか偽なのか、意味があるのかないのかは、その命題が答えようとしている問いに依存する。所与の命題の真偽や意味の有無を知りたいと望む者は誰でも、その命題が答えようとしている問いを探り当てねばならない」²³⁾。とすれば、学習者C、Dの回答の違いとは、両者の発問の解釈の違いである。学習者CとDは、たしかに同一の発問に対して答えているが、それぞれ「別々に解釈された発問」に回答しているのである。授業者による発問は差異と同一性のいずれが強調されているかをより明確にはするが、決定はできない。

発問の解釈の違いを生み出す前提は対比関係である。正確に言えば、対比関係が成立し得るような対象の並置である。もちろん、対象の並置は、授業者の教授行為（事実提示）によるだけでなく、学習者自身の経験や想像によってももたらされる。いずれにせよ、学習者は、対比関係において概念理解を進行させていると言えよう。

Ⅳ 「Xとは何か」の理解

「店授業」及び「ゴミ授業」においては、「Xとは何か」と直接的に問うことなく、Xとは何かについて考えさせている。では、Xとは何かについて考えると、Xの何について考えることなのか。

P. Achinsteinによれば、「Xとは何であることを理解している」という表現は、「(当該の文脈において) Xについての重要な事実が何であることを理解している」、もしくは、「(当該の文脈において) Xがどのような意義や重要性を持っているかを理解している」が省略されたものである²⁴⁾。したがって、Xとは何かについて考えると、当該の文脈においてXについての重要な事実が何であることを考えるということである。

Xについての重要な事実が何であるかはもちろん「当該の文脈」によって決まる。本稿で言えば対比関係によって決まる。重要な事実とは、対比関係のなかで強調されるべき同一性・差異、またはその理由である。つまり、両授業においてXとは何かについて考えると、一定の対比関係を前提とした上で、その文脈で強調されるべき同一性・差異またはその理由が何であることを考えることである。われわれも学習者も「店とは何か」といきなり尋ねられても通常は答えようがない。「店」についての重要な事実(=「他の何か」との同一性・差異)が理解できないからであり、その事実を推定できるような文脈(対比関係)が与えられていないからである。

例えば、上記の学習者Aの場合には、当初「おまけをしてくれることがある」ということは、店についての重要な事実ではなかった。〔やおや/とこや〕の対比関係においては、対象相互の同一性・差異またはその理由として「おまけ」の有無は関係しなかったからである。しかしながら、〔やおや/とこや/コイン・ランドリー〕の対比関係においては、〈やおや〉・〈とこ

や)と〈コイン・ランドリー〉との差異が強調されるがゆえに、その理由として「おまけ」の有無が重要となる。同様に、「ゴミ授業」の場合には、例えば〔ゴミ箱に入れた新聞/ゴミ箱から拾われた新聞/ゴミ捨て場の100万円〕の対比関係においては、「いらなくなったものである」ということが、〈ゴミ箱に入れた新聞〉と〈〈ゴミ箱から拾われた新聞〉・〈ゴミ捨て場の100万円〉〉の差異の理由として重要だった。しかし、〔ゴミ箱に入れた新聞/ゴミ箱から拾われた新聞/ゴミ捨て場の100万円/道端に放置されたネコの死体〕という対比関係においては、それまではほとんど意識されることのなかった「生き物でないこと」が、〈〈ゴミ箱から拾われた新聞〉・〈ゴミ捨て場の100万円〉〉と〈道端に放置されたネコの死体〉の差異の理由として重要となる。

いかなる対比関係が前提とされるかによって、Xについて重要な事実も異なる。また、対比関係が変化するたびに、重要な事実も変化する。「店授業」と「ゴミ授業」においては、学習者は、授業者によって設定される様々な対比関係を前提として、それぞれの事例が店(ゴミ)であるといえるかどうかを考えている。対比関係を前提にしているがゆえに、そこでは必ず対象相互の差異と同一性が重要となる。ところが、設定される対比関係に応じて当該の差異と同一性も変化するため、そのつど差異・同一性の理由も変化する。両授業では「Xとは何か」と直接問われていないにもかかわらず、Xとは何かについて考えさせることができたのは、対比関係の設定によって、学習者が常に対象相互の同一性・差異またはその理由について考えざるを得なかったからである。

このことは、視点を変えれば、学習者は新たな対比関係を前提とするたびに、アブダクション(abduction)を起動させているということである。アブダクションとは、次のような形式を有する推論である。「(1)ある驚くべき現象Pが観察される。(2)もしHが真であるとすれば、PはHによって当たり前のこととして説明がつく。(3)それゆえHが真であると考えるべき理由がある」²⁶⁾。

例えば、〔やおや/とこや〕の対比関係を前提とするとき、学習者は「人がいて、レジがある」こと、「人がウデを売っている」こと等を、対象相互の同一性・差異またはその理由として理解していた。しかし、〔やおや/とこや/コイン・ランドリー〕という新たな対比関係においては、〈コイン・ランドリー〉を「店である」と判断する学習者は、それらの同一性・差異を〈コイン・ランドリー〉が「店」である理由にはできなくなる。つじつまが合わなくなるからである。学習者はここで「驚くべき事実」に出会うことになる。しかし、〈コイン・ランドリー〉では「機械がウデを売る」と考えれば、〈自動販売機〉と同じように〈コイン・ランドリー〉も「店」に分類できるはずである。そうすればつじつまが合う。だから、〈コイン・ランドリー〉は「店」に分類できる。

学習者は対比関係が変化するたびに、このようなアブダクションを繰り返していると想定できる。なぜなら、学習者は自らの分類システムの整合性を保とうとするからである²⁶⁾。この意味において、分類システムとしての概念は、無数の同一性・差異に対応しようとする仮説の集合体であると言えよう。

V おわりに

「店授業」及び「ゴミ授業」においては、それぞれ〔やおや/とこや/コイン・ランドリー/自動販売機/行商〕,〔ゴミ箱の新聞/ゴミ箱から拾われた新聞/ゴミ捨て場の100万円/道端に放置されたネコの死体/山中に残された人間の白骨〕という対比関係が授業者によって意図的に組織されていた。そのつどの対比関係のなかで、学習者に対象相互の同一性・差異またはその理由について考えさせ、回答させようとしているからである。このことが、「Xとは何か」と直接的には問われていないにもかかわらず、Xとは何かについて考えさせることを可能にしたと考えられる。

対比関係の成立は、学習者の概念理解にとって決定的な重要性を有する。概念を新たに理解したり、理解し直すためには、それ以外の別類・別種概念やそれらに相当する諸対象の認識が豊富に必要となる。分類システムとしての概念(=種類関係)そのものが無数ともいふべき膨大な対比関係の集合体だからである。また、授業者による発問は、それだけでは学習者の考えるべき明確な問いとしては成立しない。発問解釈にあたっては対比関係が前提になるからである。社会事象間の差異の学習を基本とする社会科授業²¹⁾においては、教材構成や教授行為の組織化にとって対比関係が有する重要性はとりわけ大きい。

本稿では分析の対象を分類システムとしての概念に限定したが、本来概念は“名詞”としての語のレベルではなく、文や判断(思考)のレベルで捉えられるべきである²²⁾。社会科授業において学習者が何らかの判断を結論として導く過程では、対比関係がどのように機能しているか。その分析が今後の研究課題である。

【注】

- 1) 「店って何だろう」については以下の2つの授業記録がある。佐久間勝彦(1992)『社会科なぞとき・ゆさぶり5つの授業』学事出版, pp.10-40(この授業記録は小学校第3学年のクラスで実践したときの記録である), 藤岡信勝(1989)「佐久間勝彦氏の授業『店って何だろうー自動販売機は店か』(小5・社会)『授業づくりネットワーク』No.12, 学事出版, pp.56-63。なお、われわれが分析対象として設定した授業は、小学校第5学年のクラスで実践された授業である。この授業については、ビデオ映像(授業づくりネットワーク・ビデオサービス)があるため、本稿においては、それをもとに作成した授業記録も適宜参照した。
- 2) 「ゴミって何だろう」については以下の2つの授業記録を参照した。佐久間勝彦(1992), pp.42-72, 浅羽浩(1990)「佐久間勝彦氏の授業『ゴミって何だろう』(小4・社会)『授業づくりネットワーク』No.24, pp.54-63。
- 3) 但し、佐久間氏は常に「Xであるか、Xでないか」、「なぜXといえるのか、いえないのか」という形式を組み合わせて発問を行っているわけではない。しかし、前者の形式のみの発問であっても、学習者は授業の当該の文脈において、なぜ「店(ゴミ)か」・「店(ゴミ)でないか」を考えざるを得なくなっている。その意味において、両授業においては、「Xであるか、Xでないか」、「なぜXといえるのか、いえないのか」という2つの問いが繰り返されていると解釈できよう。
- 4) 佐久間勝彦(1992), 同上書, p.13。この目標の他にも「店というものの本質を考える」、「店が生まれるまでの歴史、生まれてからの歴史を知る」という目標が設定されている。また、佐久間氏は「ところで、いったい、店って何だろう。私には明確な答えを用意することができない。子どもたちにしても、同じであらう。だから、一緒に知恵をしぼって考えてみよう」(佐久間勝彦(1992), 同上

書, p. 11)とも述べている。したがって、「店とは何か」について考えさせようとしていることはたしかである。

- 5) 佐久間勝彦(1992), 同上書, p. 45. この目標の他にも「ゴミとは何か, 辞書の書き手になって説明する」という目標が設定されている。
- 6) たしかに佐久間氏は「ゴミ授業」においては「ゴミって何だろう」という授業タイトルを板書しているが, 本稿で検討しようとしているのは, 「ゴミか, ゴミでないか, 「なぜゴミといえるのか, いえないのか」という発問に対して学習者が応答する場面以降である。なお, 「店授業」においては「店って何だろう」と板書されることもなければ発問として出されることもない。
- 7) 発問の形式的な分析から, 本稿において試みるような, 授業の文脈に即したプラグマティックな分析への進展の必要性については社会科教育研究においても以前から論じられてきた。(森脇健夫(1994)「社会科発問論の展開」, 柴田義松・藤岡信勝・白井嘉一編『社会科授業づくりの展開』日本書籍, 参照。)しかし, 実際にはほとんど進展していない。
 なお, 「店授業」についてはすでに片上宗二氏による「オープンエンド化」の観点からの分析がある。(片上宗二(1995)『オープンエンド化による社会科授業の創造』明治図書, pp. 43-52, pp. 84-89, 参照)また同じく, 「家族とは何か」と問わずに家族とは何かを考えさせようとした小学校社会科授業実践としては有田和正氏による「わたしのかぞくは十二人」(授業記録については, 藤岡信勝(1987)「わたしのかぞくは十二人」『教育科学社会科教育』No. 297, 参照)があり, 有田氏自身による授業及びその追試授業については, 以下のように, それぞれ藤岡信勝氏と宇佐美寛氏による分析がある。しかし, いずれの分析も本稿での問題設定とは異なる。
 藤岡信勝(1986)『「わたしのかぞくは十二人」(有田実践)を追試する(上), (中), (下の1), (下の2), (下の3)』『社会科教育』No. 282, 283, 284, 286, 287, 藤岡信勝(1987)「有田実践の系譜と問題点」, 「敷地博氏の授業について」『社会科教育』No. 297, 宇佐美寛(1987)「横山駿也氏の授業について」『社会科教育』No. 297, 参照。
- 8) 藤岡信勝(1985)「社会科を教える」稲垣忠彦・柴田義松・吉田章宏編『教育の原理Ⅱ—教師の仕事』東京大学出版会, p. 127.
- 9) ここでの概念の一般的性格についての論述は, 廣松渉(2005)「記号論の哲学的次元」丸山圭三郎・廣松渉『現代思想の「起源」』情況出版, pp. 261-271, に示唆を得た。
- 10) 本稿での類種関係についての論述は, グループμ(佐々木健一・樋口桂子訳)(1981)『一般修辞学』大修館書店, 特に第4章から示唆を得た。
- 11) ここでは「経験」を「自己の行為とその結果に関する了解の様式」, 「どのように行為すればどのような結果が生ずるかを認識すること」として捉えている。藤本隆志(1973)「経験と当為」『哲学』No. 9, 北海道大学哲学会, pp. 4-5, 参照。
- 12) われわれは「店らしい店」の事例を挙げよと言われれば, コンビニエンス・ストアやスーパーマーケットなどをまず挙げるであろう。しかし, 自動販売機やコイン・ランドリー, 行商などは, しつこく追及されない限り挙げることはない。われわれは様々な概念についての「それらしさ」を知っているからである。通常は, 「知覚的に顕著なもの, 中心的なもの, 意識に昇りやすいもの」がその対象の「らしさ」を体現したものであるとみなされる。(田中茂範・深谷昌弘(1998)『<意味づけ論>の展開』紀伊國屋書店, p. 125)
- 13) 大澤真幸氏はこの種の弁別について次のように述べている。「何かを理解するということは, 規範(ルール)に従っているということである。してよいこと/してはいけないこと, そのように認知してよいこと/そのように認知してはいけないこと, この種の弁別を打ち立てることができないところに, 理解という心的営みは有り得ない。」(大澤真幸(1994)『意味と他者性』勁草書房, p. 286.)
- 14) 個人が概念を理解している状態は, 飯田隆氏によれば, 「第一に, その概念が適用できる事例をいくつか挙げるができること, 第二に, その概念を, 他の概念との関連で正しく用いることができ

- ること。第三に、これまで出会わなかったようなケースに関しても、その概念の適用に関して、(1) 問題なく適用される、(2) 問題なく適用されない、(3) 適用できるかどうかが問題となる、という三通りのどれに当てはまるかを判断できること」(飯田隆 (1989)『言語哲学大全Ⅱ』勁草書房, p.202)の大きく3点にまとめられる。
- 15) J. C. Turner et. al. (1987) *Rediscovering the Social Group*, Basil Blackwell, pp. 46-48. (邦訳 (1995)『社会集団の再発見—自己カテゴリー化論』誠信書房)
 - 16) 片桐雅隆 (2006)『認知社会学の構想』世界思想社, p.116。
 - 17) 藤岡信勝 (1989), p.60。なお、授業者の発言は、ビデオをもとに作成した授業記録による。
 - 18) この場面の記述は、佐久間勝彦 (1992), pp. 56-58, を要約したものである。
 - 19) 下田直春氏は次のように述べている。「あるものをあるものとして認識することは、他のものとそのものとを区別することにほかならないのである。“A”の認識はいつでも“非A”を前提として、そこに差異の認識をしているのである。」(下田直春 (1981)『(増補改訂) 社会学的思考の基礎』新泉社, p. 297)
 - 20) 藤岡信勝 (1989), p.61。なお、学習者の発言は、ビデオをもとに作成した授業記録による。
 - 21) ビデオ映像では、「コイン・ランドリーは店か」という発問に対して、学習者Dは「店ではない」方に挙手している。
 - 22) 児玉修 (1986)「発問の機能研究の方向」『社会科教育』No. 286, 明治図書, p. 70。
 - 23) R. G. Collingwood (1939) *An Autobiography*, Oxford University Press, p.39. (邦訳 (1981)『思索への旅—自伝』未来社)
 - 24) P. Achinstein (1983) *The Nature of Explanation*, Oxford University Press, p. 47.
 - 25) N. R. Hanson (1958) *Patterns of Discovery*, Cambridge University Press, p. 86. (邦訳 (1986)『科学的発見のパターン』講談社)
 - 26) 宇佐美寛氏はわれわれの頭を「整合性判断機」という卓抜な比喻で表現している。宇佐美寛 (2005)『授業の構想と記号論』明治図書, pp. 84-85。
 - 27) 吉川幸男氏は次のように述べている。「取り上げられる社会事象に対し、さまざまな類例対比を通して相対的にみる思考法に習熟することが、『社会事象を考えること』への最も基本的な学習になる。」「事象間の差異をもとに展開される学習過程こそ、社会事象を研究的に考え続け、豊かな学習成果へと発展する社会科学学習の根幹的な構成要素であると考えられる。」(吉川幸男・山口社会科実践研究会 (2002)『「差異の思考」で変わる社会科授業』明治図書, pp. 11-12。
 - 28) 廣松渉氏は「普通に主語と考えられている『概念』は実質的には既に判断なのである」と述べている。(廣松渉 (1979)『もの・こと・ことば』勁草書房, p.188)