〈研究ノート〉

中学校社会科歴史的分野の教科書における「問い」の分析

―図像資料とともに掲載された「問い」に焦点をあてて―

藤井大亮

1. はじめに

本稿の目的は，中学校社会科歴史的分野の教科書を対象に，図像資料とともに掲載された「問い」に焦点をあて，その種類と性質を分析するとともに，掲載されている「問い」の全体的な傾向を明らかにすることである。

社会科歴史的分野の学習において「問い」が重要であるのは，歴史を探求する際の生徒の思考を方向づけるのが「問い」だからである。渡辺（2003）によれば，「どのように」という問われ方をした場合，子どもは時間の流れに沿って出来事の発展経過を追うのに対して，「なぜ」という問いには結論から時系列を遡って原因を探し出すという。教師がどのような「問い」を探究させるかによって，学習者が出来事を理解する仕方が異なってくるのである。また，「問い」の重要性について岩田（1993）は，「社会科の授業において問いが重要な意味を持つのは，それによって学習過程が決定されるからである。それと同時に，問いによって子どもが習得する知識も変わってくるのでいっそうその意味は大きい」（p.28）と述べている。つまり，「問い」は，学習過程を方向づけるだけでなく，学習者が習得する知識の内容をも左右するのである。

本研究では，日々の授業のなかで中心的な教材として使用されている教科書を対象とし，そこに記述されている「問い」を分析対象とする(1)。このような試みの先行研究として，中山ら（2014），野村ら（2012），山元ら（2012）という中学校理科教科書についての一連の研究がある。社会科に関しては，前述の渡辺（2003）が，日本とアメリカ合衆国の小学校の社会科（歴史）教科書に焦点をあてた比較を行っている。また，角田（2012）は，学習課題の現在性というテーマから，小学校 6 年生の社会科（歴史）教科書を分析している。しかしながら，中学校の社会科教科書に関する研究で，「問い」に着目した研究は，管見の限り見られなかった。

そこで筆者は，中学校社会科歴史的分野の教科書を対象に，その中の主な「問い」である学習課題の「問い」に着目して，その種類と性質を明らかにした（藤井 2015）。この研究をふまえ，本稿では歴史教科書の図像資料に添えられた「問い」に焦点をあてて，分析を行いたい。中学校の歴史教科書には，学習課題の「問い」以外にも，図像資料とともに「問い」が掲載されている。キャラクター（中学生の女子生徒または男子生徒）のセリフや問いかけとして表現されている「問い」である。それらは，図像資料を読み解く際の具体的な視点を提示し，図像資料をとおして考えるように，学習者の思考を促す役割があると考えられる。このような「問い」を分析することで，学習者の探求的な思考を促す「問い」が，教科書の中に既にどの程度内在しているかを明らかにしたい。これにより，近年注目されているアクティブラーニングを授業に導入した際，どの程度，教科書が使用に耐えうるのかを把握でき，また教科書をアクティブラーニング用教材として改善するための指針を得られるのではないかと考える。

以下では，次の手続きにしたがって論を進める。2. では研究対象としてどのような歴史教科書を扱うのかを記述し，歴史教科書の「問い」を分析する視点と方法について議論する。3. では歴史教科書を分析した結果を提示し，図像資料とともに掲載された「問い」の種類とその割合を明らかにする。4. では，分析結果について，2. で整理した理論的枠組みを用いて考察し，図像資料とともに掲載された「問い」の性質を明らかにする。

2. 歴史教科書の「問い」を分析する枠組み

2.1. 分析の対象

本研究の分析対象は，2008（平成 20）年告示の学習指導要領に準拠し，2011 年に検定を受けて 2012 年の 4 月から使用されている中学校社会科歴史的分野の教科書の記述である。具体的には，東京書籍，帝国書院，教育出版，日本文教出版，育鵬社の 5 社の教科書記述を分析対象とした（五味ら 2015，黒田ら 2015，笹山ら 2015，鈴木ら 2015，伊藤ら 2015）。中学校の社会科歴史的分野の教科書は，現在のところ 8 つの出版社(2)から刊行されているが，図像資料とともに「問い」を掲載しているのが上述の 5 社だからである。

中学校社会科歴史的分野の教科書は，一般に見開きの左側上部に図像資料が掲載されており，その下に単元名が記載され，本文の記述がはじまる，というレイアウトになっている。本研究が対象とする「問い」は，図像資料の付近に掲載されているもので，キャラクターの問いかけとして，吹き出しの形で教科書には登場する(3)。図像資料は複数点からなる絵画や写真，地図などの場合もあるが，それとともに掲載された「問い」の吹き出しはほとんどの場合 1 つである。本研究では，この「問い」を単元ごとに抽出し，その内容を分析する。

「問い」の中身が 2 つに分かれている場合は，それぞれ別の「問い」としてカウントする。例えば，このような「問い」である。教育出版の教科書には，古墳の空撮写真と模式図とともに，「古墳をつくったのは，どのような人物かな。海を臨む丘につくったのは，なぜだろう。」（笹山ほか 2015，p.22）という「問い」が載っている。この「問い」は，キャラクターのセリフ（吹き出し）としては 1 つだが，「どのような」と「なぜ」という 2 つの「問い」を含んでいる。このような場合，2 つの「問い」は相互に関連してはいるものの，別の「問い」である。したがって，本稿では別個の「問い」として，それぞれをカウントすることにした。

2.2.「問い」を分析する視点と方法

ここでは，図像資料とともに掲載された「問い」を分類し，分析するための視点と方法を明らかにしたい。藤井（2015）では，渡辺（2003）の 5W1H の類型や中山ら（2014）の疑問詞にもとづく分類を参照し，「問い」を分析するカテゴリーを構築した。すなわち，5W1H を基本カテゴリーとし，それらに分類できない「問い」に関しては，分析をしていくなかで，随時，帰納的にカテゴリーを構成して追加していくこととした。その結果，①いつ（When），②どこ（Where），③だれ（Who），④なに（What），⑤なぜ（Why），⑥どのように（How）【様子】，⑦どのように（How）【方法】，⑧どのように（How）【変化・発展の過程】，⑨どのような（What kind of）【種類，内容】，⑩どちら（Which），⑪その他，という 11 のカテゴリーが構成された。本稿では，このカテゴリーを用いて分析を行いたい。これにより，学習課題の「問い」と図像資料とともに掲載された「問い」を比較し，両者の性質の違いを考察することが可能になると考えるからである。

次に，分類した「問い」を分析していく理論的枠組みを整理したい。藤井（2015）では，「問い」を習得される知識との関係から議論した岩田（1993）を参照し，枠組みを構築した。岩田（1993）は「問い」の性質と習得される知識について，以下のように論じている（pp.28-30）。ここで，改めて整理しておきたい。

まず，「問い」の性質であるが，「問い」は次の 3 つの類型に性格づけられるとする。第 1 に，「情報を求める問い」である。時，場所，人といった個別的事象を求める問いであり，具体的には When，Where，Who，What が該当する。第 2 に，「情報間の関係を求める問い」である。結果を示して原因を求める問い，すなわち因果関係を求める問いであり，具体的には Why の問いである。第 3 に，「両者の中間に位置づく問い」である。具体的には，目的，手段・方法，構造・過程，相互関係を求める How の問いであり，その時の状況によって，情報を求める問いに位置づいたり，情報間の関係を求める問いに位置づいたりする性質を持っているとする。

こうした問いの性質は，習得される知識の違いを生み出すと岩田（1993）は論じている。情報を求める問い（When，Where，Who，What）によって習得される知識は，個別具体的な「記述的知識」が中心になるという。これは，「事実的知識」とも言い換えることができよう。情報間の関係を求める問い（Why）によって習得される知識は，法則性を組み込んだ「説明的知識（概念的知識）」が中心になるとする。その中間に位置づく問

表 1　問いの種類・性質と習得される知識

問いの種類	問いの性質	習得される知識
いつ（When），どこ（Where），だれ（Who），なに（What）	情報を求める問い	事実的知識
どのような（What kind of）【種類，内容】		
どのように（How）＝どんな風に【様子】		
どのように（How）＝どんな方法で【方法】		
どのように（How）【変化・発展の過程】	情報間の関係を求める問い	概念的知識
なぜ（Why）		
どちら（Which）	価値判断を求める問い	規範的知識
その他		

筆者作成

い（How）によって習得される知識は，社会事象を分析して得られた「分析的知識」になると述べている。記述的知識，説明的知識（概念的知識），分析的知識をまとめて，「事実関係的な知識」としている。さらに岩田（1993）は，事実関係的な知識のほかに，「～なので，～すべき」という「規範的な知識」があると述べており，この知識の習得を促す問いが，どちらを選択するかという意思決定を迫る問い，すなわち Which であるという。

藤井（2015）では，上述の分析的知識という概念は曖昧であるとし，習得される知識の類型を，社会科教育学で一般に用いられる事実的知識と概念的知識（大森ら 1993，p.64），そして規範的知識の 3 つに再構成し，枠組みを構築した。そのうえで，具体的な「問い」を分析していくなかで，11 個の「問い」のカテゴリーを表 1 のように位置づけた。本稿でもこの枠組みを用いて，図像資料とともに掲載された「問い」を分析したい。同じ枠組みを用いることで，学習課題の「問い」と図像資料とともに掲載された「問い」の性質を比較検討できると考えるからである。

3. 歴史教科書の図像資料とともに掲載された「問い」の種類と割合

中学校の歴史教科書を分析した結果，5 つの出版社の教科書で，合計 450 個の図像資料とともに掲載された「問い」が見いだされた。それらを 2. で整理した枠組みにしたがって，11 のカテゴリーに分類したのが表 2 である。

図像資料とともに掲載された「問い」について，その種類と割合に着目したとき，表 2 から読み取れることを 5 点指摘したい。第 1 に，「どのような（What kind of）」の「問い」が，どの出版社の教科書においても最も多くの割合を占めているということである。具体的には，図像資料とともに掲載された「問い」の約 3 割は，「どのような（What kind of）」の「問い」である。「どのような」は，英語で言えば What kind of や What sort of に相当する「問い」であり，事柄の種類であるとか，具体的な内容を問うような「問い」である。例えば，「織田信長は，どのような戦い方をしたのかな。」（教育出版，笹山ほか 2015，p.92）といった「問い」である。教科書中の表現としては「どんな」と表記されている「問い」も，同じ「どのような」と解釈できるため，このカテゴリーに分類した。出版社ごとに見ると，とくに日本文教出版の教科書では，42.5%が「どのような（What kind of）」の「問い」であることが表 2 からわかる。最も少ない育鵬社の教科書でも，30.2%を占めていることがわかる。

第 2 に，「なぜ（Why）」の問いが，5 社の平均で 20%と一定の割合を占めていることである。「なぜ（Why）」の問いは，例えば「ムラからクニへ」という古代の単元で，「柵と堀のようす」と題されたジオラマの写真とともに掲載されている「なぜこのような施設が必要だったのだろう。」（帝国書院，黒田ほか 2015，p.22）といった「問い」である。歴史教科書のなかには，例えば，大航海時代の単元に見られる「どうして海に乗り出していったのかな。」（東京書籍，五味ほか 2015，p.94）のように，表現としては「どうして」という形で出てくるけ

表 2　歴史教科書の図像資料とともに掲載された「問い」の種類と割合

単位：%（件数）

問い ＼ 出版社		東京書籍	帝国書院	教育出版	日本文教出版	育鵬社	合計
いつ（When）		1.2（1）	0.0（0）	3.7（4）	1.1（1）	1.2（1）	1.5（7）
どこ（Where）		9.6（8）	4.6（4）	10.1（11）	2.3（2）	4.6（4）	6.4（29）
だれ（Who）		1.2（1）	0.0（0）	0.0（0）	2.3（2）	2.3（2）	1.1（5）
なに（What）		13.2（11）	11.6（10）	13.9（15）	10.3（9）	15.1（13）	12.9（58）
なぜ（Why）		16.9（14）	24.4（21）	27.8（30）	14.9（13）	13.9（12）	20.0（90）
どのように（How）	どんな風に【様子】	6.0（5）	11.6（10）	6.5（7）	5.7（5）	11.6（10）	8.2（37）
	どんな方法で【方法】	0.0（0）	3.5（3）	0.9（1）	2.3（2）	1.2（1）	1.5（7）
	【変化・発展の過程】	0.0（0）	3.5（3）	0.0（0）	0.0（0）	5.8（5）	1.7（8）
どのような（What kind of）		34.9（29）	37.2（32）	28.7（31）	42.5（37）	30.2（26）	34.4（155）
どちら（Which）		1.2（1）	2.3（2）	0.9（1）	1.1（1）	0.0（0）	1.1（5）
その他		15.7（13）	1.1（1）	7.4（8）	17.2（15）	13.9（12）	10.8（49）
合計		100（83）	100（86）	100（108）	100（87）	100（86）	100（450）

筆者作成

れども，意味としては「なぜ」と解される「問い」も登場する。これらは，「なぜ（Why）」のカテゴリーに分類した。出版社ごとに見ると，とくに帝国書院と教育出版の教科書で，「なぜ（Why）」の問いの割合が高いことがわかる。この 2 社の教科書は，学習者の探求的な思考を促す「問い」を比較的多く含んでいるといえる。

第 3 に，「いつ（When），どこ（Where），だれ（Who），なに（What）」など，単純に事実を問うような「情報を求める問い」が約 2 割存在し，一定の割合を占めていることである。そのなかではとくに「いつ（When），どこ（Where），だれ（Who）」の問いの割合が小さく（合計して 9%），その一方で「なに（What）」の問いは比較的多い（12.9%）ということが明らかになった。「なに（What）」の問いとは，例えば，「日本画と洋画の違いはなにかな。」（東京書籍，五味ほか 2015，p.170）といった「問い」である。

第 4 に，「どのように（How）」の問いの割合が約 1 割と少ないことである。とりわけ手段や方法を問う「どんな方法で」という意味での「どのように（How）」と，物事の変化や発展，発達の過程を問う「どのように（How）」の問いは，図像資料とともに掲載された「問い」としてはほとんど見られないということが明らかになった。

第 5 に，「その他」の「問い」が少ないながらも 1 割程度は存在することである。その理由としては，次のことが考えられる。すなわち，図像資料とともに掲載されたキャラクターの問いかけは，必ずしも「問い」の形で表現されているものだけではない。例えば，弥生時代の単元に出てくる「縄文時代と比べてみよう。」（教育出版，笹山 2015，p.20）というセリフや，東京書籍の教科書の最後の単元「より良い未来に向けて」に出てくる「わたしたちにもできることがあるね。」（五味ほか 2015，p.242）というセリフなどがそうである。「その他」の「問い」の割合が増えたのは，こうした疑問形で表現されていないセリフも「その他」に分類しためである。そうしたセリフ型の問いかけ以外に，2. で整理した枠組みには該当しない「問い」も見いだされた。例えば，「秀吉は，信長が死んだ 1582 年から何年後に，全国統一をはたしただろう。」（日本文教出版，鈴木ほか 2015，p.106）や，ベルサイユ体制の単元に出てくる「独立を認められた国はいくつあるかな。」（東京書籍，五味ほか 2015，p.188）といった「問い」である。こうした「問い」は，既存のカテゴリーには当てはまらない疑問詞を用いているものとして，「その他」に分類した。

4. 歴史教科書の図像資料とともに掲載された「問い」の性質

本章では，表2として示した分析結果について，2. で整理した枠組みを用いて分析し，図像資料とともに掲載された「問い」の全体的な傾向を見出すとともに，「問い」の性質について考察する。その際，本稿では藤井（2015）で研究対象とした学習課題の「問い」と図像資料とともに掲載された「問い」を比較するというアプローチを採る。両者の「問い」の割合を分析することで，「問い」の性質の相違を見いだせると考えるからである。このような着想のもと，分析結果を整理して示したのが表3である。全体的な傾向としては，事実的知識の習得につながる「情報を求める問い」が66%，概念的知識の習得につながる「情報間の関係を求める問い」が21.7%，規範的知識の習得につながる「価値判断を求める問い」が1.1%，その他の問いが10.8%であった。

表3から読み取れることとして，次の5点が挙げられる。1点目は，事実的知識の習得を促す「情報を求める問い」のうち，「いつ（When），どこ（Where），だれ（Who），なに（What）」の問いについてである。このカテゴリーの「問い」は，学習課題の「問い」としては4%しか見られなかったが，図像資料とともに掲載された「問い」では21.9%の割合で見いだされた。これは，3. で指摘したように，図像資料とともに掲載された「問い」のなかに，「なに（What）」の問いが1割強の割合で存在するためである。「貴族たちはなにをしているのかな。」（東京書籍，五味ほか2015，p.46）や「これは何をしているところだろう。」（日本文教出版，鈴木ほか2015，p.122）といった，単純に絵画などの資料の内容を読み取らせる「問い」である。こうした「問い」は，単元の内容全体を見通す学習課題の「問い」としては採用しにくいものの，図像資料とは相性がよく，それゆえ図像資料とともに掲載された「問い」としては一定数存在するのだと考えられる。

第2に，概念的知識の習得につながる「情報間の関係を求める問い」のひとつで，物事の変化や発展の過程を問う「どのように（How）」の割合が，学習課題の「問い」（24.1%）に比べて，極端に少ないことである（1.7%）。比較的長いスパンのなかでの物事の変化や発展を問題にする「どのように（How）」の「問い」は，

表3　歴史教科書に見られる「問い」の割合・性質と習得される知識

<table>
<tr><th>問い</th><th colspan="2">割合</th><th>問いの性質</th><th>習得される知識</th></tr>
<tr><td rowspan="2">いつ（When），どこ（Where），だれ（Who），なに（What）</td><td>21.9%</td><td rowspan="8">66%
68.6%</td><td rowspan="8">情報を求める問い</td><td rowspan="8">事実的知識</td></tr>
<tr><td>4%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">どのような（What kind of）</td><td>34.4%</td></tr>
<tr><td>51.4%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">どのように（How）【様子】</td><td>8.2%</td></tr>
<tr><td>8.4%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">どのように（How）【方法】</td><td>1.5%</td></tr>
<tr><td>4.8%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">どのように（How）【過程】</td><td>1.7%</td><td rowspan="4">21.7%
29.8%</td><td rowspan="4">情報間の関係を求める問い</td><td rowspan="4">概念的知識</td></tr>
<tr><td>24.1%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">なぜ（Why）</td><td>20.0%</td></tr>
<tr><td>5.7%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">どちら（Which）</td><td colspan="2">1.1%</td><td rowspan="2">価値判断を求める問い</td><td rowspan="2">規範的知識</td></tr>
<tr><td colspan="2">0%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">その他</td><td colspan="2">10.8%</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">1.5%</td></tr>
</table>

筆者作成　※割合の欄の上段が図像資料とともに掲載された「問い」，下段が学習課題の「問い」

単元の内容を見通す学習課題の「問い」としては相応しくとも，1つないし2,3の図像資料を読み解かせる「問い」としては馴染まないことがその理由として考えられる。

第3に，「なぜ（Why）」の問いの割合が，学習課題の「問い」（5.7%）に比べて多いことである（20.0%）。「なぜ（Why）」の問いは，「情報間の関係を求める問い」であり，歴史学習において重要な，歴史的事象の因果関係を求める問いである。概念的知識の習得につながる問いであり（岩田 1993，p.29），社会科の学習においては中核となりうる問い（岡﨑 1995，p.10）である。このような「問い」が，図像資料とともに掲載されていることは望ましいと考える。

では，学習課題の「問い」としては少なく，図像資料とともに掲載された「問い」としては一定数見られるのはなぜだろうか。渡辺（2003）が指摘するように，「なぜ（Why）」の問いを中核に据え，因果関係を強調して授業を構成すると，結果から遡って出来事の原因を分析するような授業になり，歴史の流れに沿った学習ではなく，時系列に逆らった順序で内容を把握することになる。こうした問いの性質から，「なぜ（Why）」の問いは，単元の内容を見通す学習課題の「問い」としては採用しにくく，実際に割合も少ないのだと考えられる。これに対して，図像資料とともに掲載された「問い」は，資料をとおして考えるように学習者の思考を促したり，資料を読み解く際の具体的な視点を提示したりする役割があると考えられる。それゆえ，図像資料とともに掲載された「問い」の場合は，その図像資料のみに焦点をあてて，学習者の探求的な思考を促す問いかけが可能である。このような「問い」の機能の違いから，図像資料とともに掲載された「問い」においては，「なぜ（Why）」の問いが一定数見られるのだと考えられる。

第4に，規範的知識の習得につながり，「価値判断を求める問い」である「どちら（Which）」の問いが，学習課題の「問い」としてはまったく見られないものの（0%），図像資料とともに掲載された「問い」としては僅かながら存在することである（1.1%）。藤井（2015）では，中学校3年間の社会科学習をとおして，将来投票を行うにあたって求められる政治や政策に対する判断力を育成することが重要だとする大下（2015）の議論をふまえ，授業実践においては試みられているものの，いまだ教科書には見られない「価値判断を求める問い」を取り入れていくことが，歴史教科書の改善に資することを指摘した。本研究において学習課題以外の「問い」として図像資料とともに掲載された「問い」を分析することで，僅かながら価値判断を問う「問い」が教科書のなかに既に含まれていることが明らかになった。

ただし，歴史教科書に出てくる「問い」は，例えば，「御家人たちは，どちらに従ったのかな。それはなぜだろう。」（教育出版，笹山ほか 2015，p.56）といったものである。この「問い」は，たしかに学習者に選択や判断を迫る「問い」であり，なんらかの判断力の育成には寄与する「問い」であると考えられる。しかし，この「問い」の主語は「御家人たちは」であり，御家人たちがどちらに従ったと客観的に見てあなたはどのように考えるか，という「問い」である。つまり，第三者の視点から「分析」するような問いである。これに対して，あなたが御家人の立場なら，その状況下でどちらに従っただろうか，という問いの立て方が，大下（2015）で提案されている主権者として主体的に判断していく力を養う「問い」である。そうした，主語を学習者とし，当事者として主体的に判断させる「問い」は，図像資料とともに掲載された「問い」のなかにも見られなかった。

第5に，「その他」の「問い」の割合が，学習課題の「問い」としてはほぼ見られないのに対して（1.5%），図像資料とともに掲載された「問い」の場合は，1割程度の割合で存在することである（10.8%）。これは，様々な疑問詞を用いた「問い」や，「問い」の形ではない問いかけが教科書に含まれているということである。例えば，東京書籍の教科書の「戦争の終結」という単元では，写真とともにキャラクターが掲載されている。「一瞬にして廃墟となった広島」（1945年10月5日　原爆ドーム）というキャプションが付された写真を見つめるキャラクターは，手を口に当てるようにして，驚きの表情でその写真を見ている。しかし，セリフの吹き出しはそこには書かれていない。これは，声にならない声，セリフにならないセリフを表現していると解釈できる。こうした表現は1箇所だけであったが，学習課題の「問い」には見られない，図像資料とともに掲載された「問い」の多様性を示しているといえよう。

5. おわりに

ここまで，中学校の社会科歴史的分野の教科書を対象に，図像資料とともに掲載された「問い」に焦点をあて，その種類と割合を明らかにし，「問い」の性質について考察してきた。その結果，図像資料とともに掲載された「問い」は，事実的知識を習得させる「情報を求める問い」が主ではあるものの，学習者の探求的な思考を促す「なぜ（Why）」の問いが，約 2 割は含まれていることが明らかになった。こうした「問い」を工夫して活用することで，すべての単元ではないにせよ，アクティブラーニング用教材として歴史教科書を活用しうるのではないだろうか。ただし，表 3 から明らかなように，歴史教科書に掲載されている「問い」は単に「情報を求める問い」も多いことから，教師が教科書の「問い」をそのまま採用し，教科書を用いて歴史の内容を説明するような授業を行うと，多くの場合それは学習者に事実的知識を習得させる，教え込みの授業になりかねない。アクティブラーニングを行うには，教科書の「問い」をそのまま使うのではなく，工夫された「問い」の用例を別の単元の図像資料から探してきて，その問い方を参考にし，他の問い方を研究してみるなど，教師の創意工夫が求められる。さらにいえば，教科書の「問い」が学習者のどのような思考を促す「問い」なのかを教師が把握している必要がある。そのための教材研究として，他の出版社の教科書の「問い」を参考にするのも有効であろう。なぜなら，同じ図像資料であっても，教科書によって問いの立て方が異なることがあるからである。

本稿では，図像資料とともに掲載された「問い」の研究をとおして，歴史教科書における「問い」の多様性や実態について，また教科書ごとの相違なども全体的な傾向としてではあるが示すことができた。ある「問い」が学習者のどのような思考を促す「問い」なのかを分析しようとした際，参照しうる枠組みも提示できたと考える。どのように「問い」を変えれば学習者の探求的な思考を促す「問い」になるのか，具体的な図像資料を題材に研究開発し，提案することを今後の課題としたい。

註

（1）教育学における「問い」の研究を辿ると，「問い」の重要性は古くから議論されてきた（例えば，篠原 1938）。社会科教育の分野では，有田（1989；1998），岡崎（1995），森（2015）など，「問い」のなかでも特に教師の「発問」に着目した研究が蓄積されている。

（2）その他には，清水書院，自由社，学び舎から教科書が刊行されている。

（3）日本文教出版の教科書では，図像資料の箇所にキャラクターが登場せず，「？印」とともに「問い」が書かれているだけである。しかしながら，日本文教出版のものも，他の出版社のものと同様に，図像資料の読み解きを支援する「問い」であり，機能としては同じであると考えられるため，本稿の分析対象とした。

引用・参考文献

・有田和正（1989）『社会科授業の発問づくり』明治図書.
・――――（1998）『社会科発問の定石化』明治図書.
・伊藤隆ほか 14 名（2015）『中学社会　新しい日本の歴史』育鵬社.
・岩田一彦（1993）『小学校社会科の授業分析』東京書籍.
・大下洋一（2015）「18 歳投票権時代の主権者教育に関する研究―中学校 3 分野を包括する主権者教育の実践から―」『日本社会科教育学会第 65 回全国大会発表論文集』第 11 号，pp.62-63 および自由研究発表 I 配布資料.
・大森照夫・佐島群巳・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英・編（1993）『新訂　社会科教育指導用語辞典』教育出版.
・岡崎誠司（1995）『社会科の発問』明治図書.
・角田将士（2012）「日本史教育における学習課題の現在性―昭和 26 年版小学校社会科学習指導要領と教科書の分析を通して―』『立命館産業社会論集』第 48 巻 3 号，pp.59-75.
・五味文彦・戸波江二・矢ケ崎典隆ほか 46 名（2015）『新しい社会　歴史』東京書籍.
・黒田日出男・小和田哲男・阿部恒久・成田龍一・原田智仁・真栄平房昭・仁藤敦史・土屋武志・梅津正美・田村泰治・里井洋一（2015）『社会科　中学生の歴史　日本の歩みと世界の動き』帝国書院.
・酒井忠雄・渥美利夫・古川清行・池田一男・近藤次郎・本間道夫・佐久間可次・渡辺平一・石井民也（1969）『社会

科発問の基本構造』明治図書.
・笹山晴生・竹内裕一・中村達也ほか 36 名（2015）『中学社会　歴史　未来をひらく』教育出版.
・篠原助市（1938）「「問」の本質と教育的意義」『教育断想』寶文館，pp.221–276 所収.
・杉原誠四郎ほか 13 名（2015）『新版　新しい歴史教科書』自由社.
・鈴木正幸・藤井譲治ほか 13 名（2015）『中学社会　歴史的分野』日本文教出版.
・中山迅・猿田祐嗣・森智裕・渡邉俊和（2014）「科学的探究の教育における望ましい「問い」のあり方―日本の中学校理科教科書における「問い」の出現場面と種類―」『理科教育学研究』Vol.55，No.1，pp.47–57.
・野村法雄・山元恵理・中山迅・猿田祐嗣（2012）「中学校理科教科書における問いの分析―物理領域と化学領域における問いの特徴と傾向―」，『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 20 号，pp.169–183.
・藤井大亮（2015）「中学校社会科教科書に見られる「問い」の分析―歴史的分野における「問い」の種類と性質―」『東海大学課程資格教育センター論集』第 14 号，pp.15–22.
・三谷博ほか 9 名（2015）『新中学校　歴史　日本の歴史と世界』清水書院.
・山元恵理・野村法雄・中山迅・猿田祐嗣（2012）「中学校理科教科書における問いの分析―生物領域と地学領域における問いの特徴と傾向―」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 20 号，pp.185–197.
・森才三（2015）「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』第 82 号，pp.13–24.
・渡辺雅子（2003）「歴史教育における説明スタイルと能力評価―日米小学校の授業比較―」『教育社会学研究』第 73 集，pp.43–63.