〈研究ノート〉

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―

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事例に，そこに現れた「問い」の種類と性質を明らかにすることである。

本稿で問いに着目するのは，それが学習のあり方を規定するからである。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」という問いに対しては，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，子どもが出来事を理解する仕方が異なってくるのである。

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。問いは，学習過程を方向づけるだけでなく，子どもが習得する知識の内容をも左右するのである。

教育学における問いの研究を辿ると，篠原（1938）をはじめ，問いの重要性は古くから議論されてきた。社会科教育の分野では，坂井ら（1969），有田（1989；1998），岡﨑（1995）などの研究がある。本稿は，こうした蓄積を踏まえつつも，有田氏らが議論したような，授業場面で教師が発する問い（＝発問）ではなく，教科書教材の中に見られる問い（＝学習課題）に焦点をあてて研究しようとするものである。

本稿では，日本の学校教育において，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分析の対象とし，そこにどのような問いが記述されているかを明らかにする。このような試みの先行研究として，野村ら（2012），山元ら（2012），中山ら（2014）という中学校理科教科書についての一連の研究がある。他方で，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）が，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い。そこで本稿では，中学校の社会科教科書における問いの研究の端緒として，地理的分野，歴史的分野，公民的分野という３つの分野のうち，歴史的分野の教科書を事例として，そこにどのような種類の問いが見られるか，全体的な傾向を把握したい。そのうえで，歴史的分野における問いが，どのような性質を持っているかを明らかにする。

この目的のために，次のような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教科書を扱うのかを記述し，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. では教科書を分析した結果を提示し，歴史的分野の教科書に見られる問いの種類を明らかにする。4. では，その結果について，2. で整理した理論的枠組みを用いて考察し，歴史的分野の教科書に見られる問いの傾向と性質を明らかにする。

2. 歴史的分野の教科書の「問い」を分析する枠組み

2.1. 分析の対象

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，2015 年度に出版された東京書籍，教育出版，清水書院，帝国書院，日本文教出版，自由社，育鵬社の 7 社の教科書を分析対象とした（五味ら 2015，黒田ら 2015，笹山ら 2015，三谷ら 2015，鈴木ら 2015，杉原ら 2015，伊藤ら 2015）。この 7 冊の教科書は，現在出版されている中学校社会科歴史的分野の教科書のすべてである。

それらの教科書では，本文はむろんのこと，コラム等さまざまな箇所に問いが記述されている。そうした各所に見られる問いのうち，本稿では，学習課題の問いに焦点をあてて研究する。学習課題に着目するのは，それが，教師が教科書の内容を説明する際に，あるいはまた生徒が教科書を読んで学習する際に，中核となる問いだからである。

中学校の歴史的分野の教科書は，一般に見開き 2 頁で 1 つの単元となっている。学習課題は，単元のタイトルのすぐ横，またはすぐ下に記載されている問いである。単元の内容に対して生徒に見通しをもたせ，「こういうことを考えていけばよいのだ」，という探究の指針を示しているのが学習課題の問いである。中学校の歴史的分野の教科書は，学習課題の問いについて探究していけば，単元の内容のポイントが理解できるよう構成されている。歴史の内容（流れや因果関係）を把握することが不可欠である歴史的分野の学習において，これから学習していく歴史の内容を生徒が見通すための問いとして，学習課題の問いは重要な役割を果たしているのである。

ここで，歴史的分野の教科書の内容構成について触れておきたい。歴史的分野の教科書では，学習指導要領に基づいて，最初に「歴史の見方」という部ないしは章が設けられている。しかし，ここでは歴史の内容については記述されていないので，学習課題は設けられていない。先述のとおり，学習課題というのは学習内容を見通す問いだからである。「歴史の見方」を除いた残りの部分，すなわち歴史の内容を記述した箇所についてみると，各出版社の教科書の単元の数は次のとおりである（表 1 を参照）。例えば，東京書籍の教科書では，「古代までの日本」（第 2 章に相当）は 11 の単元から構成されており，その単元ごとに学習課題が設定されている。

【表 1　各社の歴史教科書における単元数とその割合】

単位：個数（%）

出版社 / 時代区分	東京書籍	教育出版	清水書院	帝国書院	日本文教出版	自由社	育鵬社
古代までの日本	11(14.5)	14(15.0)	18(16.7)	13(14.9)	14(17.5)	20(21.9)	14(16.9)
中世の日本	10(13.1)	12(12.9)	12(11.1)	12(13.8)	9(11.2)	10(11.0)	9(10.8)
近世の日本	13(17.1)	15(16.1)	21(19.4)	18(20.7)	15(18.8)	16(17.6)	18(21.7)
近代の日本と世界	33(43.4)	40(43.0)	45(41.6)	35(40.2)	34(42.5)	37(40.7)	35(42.2)
現代の日本と世界	9(11.8)	12(12.9)	12(11.1)	9(10.3)	8(10.0)	8(8.8)	7(8.4)
合計	76(100.0)	93(100.0)	108(100.0)	87(100.0)	80(100.0)	91(100.0)	83(100.0)

※筆者作成

「古代までの日本」から「現代の日本と世界」までの時代区分は，中学校学習指導要領の第 2 章各教科第 2 節社会〔歴史的分野〕の「2　内容」に記載されている分類である（文部科学省 2008，pp.36-38）。歴史的分野の教科書は，この時代区分に即して，部・章の内容が構成されている。時代区分ごとの単元の数について見ると，表 1 から，どの出版社の教科書も近代史を最も重視しており（約 4 割），逆に現代史（戦後史）の記述が最も少なく，次いで中世史の割合が小さいという傾向が見て取れる。

各単元では，その単元毎に学習課題が設けられている。各単元の学習課題は，1 つ以上の問いから構成されて

いる。1つの問いから成る学習課題として，例えば，「聖徳太子は，どのような政治を目指したのであろうか。」（東京書籍，p.34）という問いがある。2つの問いから学習課題が構成されている場合もあり，一例を挙げると，「蘇我氏と聖徳太子は，どのような政治を行ったのでしょうか。またどうして仏教を取り入れたのでしょうか。」（帝国書院，p.134）という問いがある。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，本稿では別の問いとして，それぞれをカウントすることにした。

2.2. 学習課題の「問い」を分析する視点と方法

ここでは，学習課題の問いを分類し，分析するための視点と方法を明らかにしたい。まず，どのようなカテゴリーを用いて学習課題の問いを分類するのか，先行研究をふまえて検討したい。渡辺（2003）では，日本とアメリカ合衆国の小学校歴史教科書に見られる問いを分析するにあたって，5W1H を分析枠組みとしている。すなわち，「いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What），なぜ（Why），どのように（How），その他」という7つのカテゴリーを用いて分析している。

一方，中山ら（2014）は，問いに含まれる疑問詞に注目し，帰納的にカテゴリーを構成している。具体的には，「なぜ」，「どの・どちら」，「どこ」，「何」，「いつ」，「どのように」，「どんな」，「どうなって」，「どうしたら」，「どれくらい・いくらか」，「はい・いいえ」，「途切れた文」，「その他」の 13 個のカテゴリーに問いを分類・整理している。このうち，「はい・いいえ」というのは，「……だろうか？」のように肯定か否定かで答えることのできる問いを示すカテゴリーである。分類が困難な問いは，「途切れた文」，「その他」としている。中山ら（2014）の研究は，教科書の学習課題のみを対象としたものではなく，教科書に書かれた科学的探究の場面に見られるすべての問いを対象としている。「どれくらい・いくらか」や「どうなって」のような問いが見られるのは，このためである。「どれくらい・いくらか」という問いは，例えば物質の質量や体積をはかる科学的探究（実験）の場面に登場しうる問いである。そのため，こうした問いは歴史の教科書には出てこないことが予測される。そこで本稿では，「いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What），なぜ（Why），どのように（How）」の 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。

次に，分類した学習課題の問いを分析していく理論的枠組みを整理したい。問いを習得される知識との関係から議論した研究として，岩田（1993）がある。岩田（1993）は，問いの性質と習得される知識について，以下のように整理している（pp.28–30）。

まず，問いの性質であるが，When，Where，Who，What は，時，場所，人，個別的事象を求める問いであり，「情報を求める問い」であるとする。これに対して Why は，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，「情報間の関係を求める問い」だという。この中間に位置づくのが，目的，手段・方法，構造・過程，相互関係を求める問いである How であり，この問いは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述べている。

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いう。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」が中心になるとする。これは，「事実的知識」とも言い換えることができよう。一方で，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）」が中心となるという。その中間に位置づく問い（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」となると述べている。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。

岩田（1993）は，こうした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。

以上を整理すると，表2になる。次節では，ここで整理した問いの種類や性質を念頭に置きつつ，歴史的分野の教科書でどのような問いがどれくらいの頻度で見られるのかを明らかにしていく。

【表２　問いの種類・性質と習得される知識】

問い	問いの性質	習得される知識	
いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What）	情報を求める問い…①	記述的知識（事実的知識）	事実関係的な知識
なぜ（Why）	情報間の関係を求める問い…②	説明的知識（概念的知識）	
どのように（How）	①と②の中間に位置する問い	分析的知識	
どうするべきか（Which）	価値判断を求める問い	規範的知識	

※岩田（1993）をもとに筆者作成

3. 歴史的分野における学習課題の「問い」の種類

歴史的分野の教科書を分析した結果，７つの出版社の教科書で，全体としては 961 個の学習課題の問いが見出された。それらの問いは 10 のカテゴリーに分類することができた。その結果を示したのが表３である。

問いの種類とその割合に着目したとき，表３からわかることは次の４点である。第１に，「いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What）」という単純に事実を問うような問いは少ないことである（全体の 4%）。上述の表２の枠組みでいえば，「情報を求める問い」であるが，このような問いは，ほとんど学習課題とされていないことが明らかになった。そのなかにあって，「いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What）」の問いが比較的多く見られる教科書として，清水書院の教科書（４つの問いを合わせて 17.6%）は他の出版社とは違う特徴を有していることがわかる。

第２に，「なぜ（Why）」の問いも少ないことである。「なぜ（Why）」という問いは，「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）であるが，学習課題の問いとしては全体の 5.7%にとどまっている。出版社ごとに見ると，「なぜ（Why）」の問いが比較的多く見られる教科書として，日本文教出版の教科書（学習課題の問いの 10.5%）が挙げられる。

第３に，「どのように（How）」の問いが比較的多い（37.3%）ということと，その意味内容を検討した結果，同じ「どのように」でも３つの異なる意味があるということである。すなわち，「どのように」という疑問詞を含む文を検討した結果，「どのように」の問いには，次の３つの意味があることが明らかになった。

１つ目の「どのように」は，「どんな風に」という意味であり，物事の様子を聞いている問いである。例えば，「稲作が始まって，弥生時代の人々の生活はどのように変わったのでしょうか。」（東京書籍『新しい社会　歴史』，p.30）という問いである。この問いでは，変化のプロセスというより，その変化の結果として，どのような生活になったのか，その具体的な様子が問題にされている。また別の例では，「中国の歴史書は倭のようすや変化をどのように伝えているでしょうか。」（帝国書院『社会科　中学生の歴史』，p.22）や，「政治の中心地となった平城京は，どのように栄えたのでしょうか。」（教育出版『中学社会　歴史』，p.32）などの問いが挙げられる。

２つ目は，手段や方法を聞いている「どのように」で，「どんな方法で」と言い換えることができる問いである。一例を挙げると，「信長は，これだけの鉄砲をどのようにそろえたのだろうか？」（清水書院『新中学校　歴史』，p.100）という問いがこれに相当する。この「どのように」は，物事の様子や変化というより，ある場面において，ある人物や組織が採用した手段や方法を問題にしている。

３つ目は，物事の変化や発展，発達のプロセスを聞いている「どのように」である。「環境の変化とともに，人類はどのように進化してきたでしょうか。」（帝国書院『社会科　中学生の歴史』，p.8）や，「武士はどのように勢力をのばしていったのだろうか。」（清水書院『新中学校　歴史』，p.50）が具体的な問いの例として挙げられる。この「どのように」は，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している。

【表３　歴史的分野の教科書に見られる学習課題の問い】

単位：％（件数）

学習課題の問い ＼ 出版社	東京書籍	教育出版	清水書院	帝国書院	日本文教出版	自由社	育鵬社	合計
いつ(When)	0.0(0)	1.8(3)	2.6(4)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.7(7)
どこで(Where)	0.0(0)	0.6(1)	1.3(2)	0.0(0)	0.7(1)	0.8(1)	0.0(0)	0.5(5)
だれが(Who)	0.0(0)	0.0(0)	0.6(1)	0.9(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.2(2)
何を／が(What)	0.0(0)	3.0(5)	9.2(14)	0.0(0)	0.7(1)	0.8(1)	3.5(4)	2.6(25)
なぜ(Why)	0.0(0)	6.6(11)	3.9(6)	1.9(2)	10.5(16)	7.6(10)	8.8(10)	5.7(55)
どのように(How) ＝ どんな風に【様子】	8.7 (12)	6.0 (10)	3.9 (6)	9.4 (10)	11.8 (18)	8.4 (11)	12.3 (14)	8.4 (81)
どのように(して)(How) ＝ どんな方法で【方法】	3.6 (5)	5.4 (9)	3.3 (5)	2.8 (3)	6.5 (10)	6.9 (9)	4.4 (5)	4.8 (46)
どのように(して)(How) 【変化・発展の過程】	33.3 (46)	19.8 (33)	10.5 (16)	10.4 (11)	28.1 (43)	37.4 (49)	29.8 (34)	24.1 (232)
どのような(What kind of) 【種類，内容】	53.6 (74)	56.9 (95)	58.6 (89)	74.5 (79)	41.8 (64)	38.2 (50)	37.7 (43)	51.4 (494)
その他	0.7(1)	0.0(0)	5.9(9)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	3.5(4)	1.5(14)
合計	100.0 (138)	100.0 (167)	100.0 (152)	100.0 (106)	100.0 (153)	100.0 (131)	100.0 (114)	100.0 (961)

※筆者作成

表３からわかる第４の点は，「どのように」とは別に「どのような」という疑問詞があり，これが割合としては最も多くみられた（51.4％）ことである。「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。例を挙げると，「江戸時代には，どのような産業が発達したでしょうか。」（東京書籍『新しい社会　歴史』，p.112）や，「江戸時代の初めは，どのような文化や学問がさかんだったのだろうか。」（育鵬社『中学社会　新しい日本の歴史』，p.110），といった問いである。こうした問いでは，江戸時代に発達した産業の種類や学問の内容が問題にされている。「どのような」という問いは，先行研究には見られないカテゴリーであるが，歴史的分野の教科書では頻度が高く，多くの問いが見られたため，新しくカテゴリーを設け，その数をカウントした。

これまで述べてきた問い以外に，「その他」に分類したものも僅かではあるが存在した。「その他」としては，「明治時代には，どのくらいの子どもが学校に通ったのだろう？」（清水書院『新中学校　歴史』，p.204）などの，上述のいずれのカテゴリーにも含まれない問いをここに分類した。また，「沖縄の返還をめぐるうごきと，返還後の問題や課題をまとめよう。」（清水書院『新中学校　歴史』，p.264）といった，問いの形で表現されていない学習課題も「その他」とした。

4. 歴史的分野における学習課題の「問い」の傾向と性質

本節では，表３として示した分析結果について，2. で整理した理論的枠組みを用いて考察し，歴史的分野の教科書に見られる学習課題の問いの傾向と性質について検討していく。

まず，歴史的分野の教科書に見られる学習課題の問いの傾向について見ていく。そのために，渡辺（2003）が明らかにした小学校の歴史教科書の分析結果と比較してみたい（表４を参照）。渡辺（2003）は，日本とアメリカ合衆国の小学校の教科書を１社ずつ比較し，そこに見られるすべての問いの数とその割合を明らかにしている。これに対して，本研究では７社の教科書を分析しているし，学習課題の問いに焦点をあてている。むろんこうした相違には留意しなければならないが，渡辺（2003）が明らかにした知見は，日本の中学校の教科書におい

ても当てはまることが表4から見て取れる。その知見とは，アメリカ合衆国の教科書においては「なぜ(Why)」という問いの割合が大きいのに対して，日本の教科書では「どのように（How)」という問いの割合が高いということである。この傾向は，小学校の教科書よりも中学校の教科書において，より顕著であることが見て取れる。実際，小学校では「なぜ（Why)」が10.5%，「どのように（How)」が31.6%であるのに対して，中学校では5.7%と37.3%という割合である。他方で，中学校の歴史的分野の教科書では「どのような（What kind of)」の問いが最も多く見られることは，先行研究では述べられていないことである。

【表4　小学校と中学校の歴史教科書における問いの比較】

単位：%（件数）

教科書の問い ＼ 学校段階		中学校		小学校	
				日本	米国
いつ(When)			0.7(7)	1.3(1.0)	2.5(29.0)
どこで(Where)			0.5(5)	0.0(0.0)	3.7(43.0)
だれが(Who)			0.2(2)	1.3(1.0)	4.4(51.0)
何を／が(What)			2.6(25)	55.3(42.0)	41.6(483.0)
なぜ(Why)			5.7(55)	10.5(8.0)	23.3(270.0)
どのように(How)	どんな風に【様子】	8.4(81)	37.3(359)	31.6(24.0)	21.2(246.0)
	どんな方法で【方法】	4.8(46)			
	【変化・発展の過程】	24.1(232)			
どのような(What kind of)【種類，内容】			51.4(494)		
その他			1.5(14)	0.0(0.0)	3.3(38.0)
合計			100.0(961)	100.0(76.0)	100.0(1160.0)

※渡辺(2003)をもとに筆者作成

以上の検討から明らかになった日本の歴史教科書の傾向もふまえつつ，次に，歴史的分野における学習課題の問いの性質について検討したい。その際，本稿では表3で示した10のカテゴリーのうち，とくに大きな割合を占める「どのように（How)」と「どのような（What kind of)」の問いを中心に，習得される知識の性質から，問いの性格を検討する。

最初に，日本の教科書に多いとされ，実際，全体の37.3%を占める「どのように（How)」の問いについて見ていく。3つの「どのように（How)」のうち，【様子】を問う「どのように」と【方法】を問う「どのように」は，「こんな風に」，「こんな方法で」というように，事実を指摘することで比較的容易に回答しうる問いである。これに対して，【過程】を問う「どのように」に答えるには，時系列に沿って物事が変化・発展する過程を説明しなければならない。学習者は時系列に沿って情報を整理し，歴史の流れの過程を説明することが求められるのである。それゆえ，【過程】を問う「どのように」のほうが，【様子】や【方法】を問う「どのように」よりも，回答するためにより高度な歴史的思考力を求められる問いだといえる。先に表2で示した枠組みを参照すると，同じ「どのように」の問いであっても，【様子】や【方法】を問う「どのように」は，より「情報を求める問い」に近く，したがってそこで習得されるのは事実的知識に近いと考えられる。他方で，【過程】を問う「どのように」は，時系列に沿った歴史的事象の把握が求められるため，そこで働く思考は，因果関係を特定する思考に近くなってくる。つまり，【過程】を問う「どのように」は，「情報間の関係を求める問い」により近く，そこで習得される知識も概念的知識に近いものになると考えられる。

2つ目に，全体の51.4%を占める「どのような（What kind of)」の問いについて見ていきたい。「どのような」は，物事の種類や内容を，すなわち事実的知識を習得できれば回答することができる問いである。その意味では，Howよりは Whatに近い問いであると考えることができる。したがって，先に表2で示した枠組みでい

えば，「情報を求める問い」に近い性質を持っていると考えられる。

以上の考察をふまえ，表２の枠組みに表３の結果（問いの種類と割合）を付記したのが表５である。分析的知識という概念は曖昧であるため，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，学習課題の問いを分類した。

【表５　歴史教科書の問いの割合・性質と習得される知識】

問い	割合		問いの性質	習得される知識
いつ（When），どこで（Where），だれが（Who），何を／が（What）	4%	68.6%	情報を求める問い	事実的知識
どのような（What kind of）	51.4%			
どのように（How）【様子】	8.4%			
どのように（How）【方法】	4.8%			
どのように（How）【過程】	24.1%	29.8%	情報間の関係を求める問い	概念的知識
なぜ（Why）	5.7%			
どうするべきか（Which）	0%		価値判断を求める問い	規範的知識

※筆者作成

表５から次のことが指摘できる。すなわち，歴史的分野の教科書における学習課題の問いは，事実的知識の習得を促す「情報を求める問い」に相当する問いが約７割（68.6%）を占めており，概念的知識の習得を促す「情報間の関係を求める問い」の割合は約３割（29.8%）にとどまっていることである。なかでも，社会科の学習において中核となりうる「なぜ（Why）」という問いは，１割未満（5.7%）と少ないことが明らかになった。

歴史的分野の教科書には，規範的知識を習得させる「価値判断を求める問い」が見られないことも表５から読み取れる。このことにかかわる指摘として，岡崎（1995）は「今までの社会科の授業では，現在・過去の社会事象を扱い，子どもに幅広い知識を与えてきた。一方，価値を問う発問はタブー視されてきたといえる」（p.10）と述べている。これに対して，選挙権を 18 歳以上の国民に認める法案が成立し，主権者教育の充実が喫緊の課題として意識されるなか，歴史的分野においても「価値判断を求める問い」を学習課題として設定する試みが見られるようになった。例えば大下（2015）は，社会科の学習が「仕組み」を学ぶことに留まっているとし，その課題を乗り越えるため，生徒が「判断」を伴う学習課題に取り組む授業を実践し，報告している。「判断」を伴う学習課題とは，例えば奈良時代の人々のくらしの単元で設定された「もし自分が奈良時代の農民ならこの負担に耐えるか？　逃げるか？」という問いである。その他には，日露戦争の単元の「日露戦争に賛成？　反対？」，自由民権運動の単元の「もし明治時代の人なら，自由党，立憲改進党，政府，どこを支持する？」などの問いが挙げられている。こうした「価値判断を求める問い」を歴史や地理の分野においても設定していくことで，公民的分野に限らず中学校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できるとする。このように，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，歴史的分野の教科書を改善するひとつの方向性として考えられるのではないだろうか。

5. おわりに

ここまで，歴史的分野の教科書の分析から，学習課題の問いについて，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，歴史的分野の学習課題の問いは，事実的知識を習得させる「情報を求める問い」が主であるとの結論を得た。

この結論から示唆されるのは，学習者が教科書で自習しようとしたとき，学習課題の問いに導かれて探究さ

れ，習得される歴史の知識は，事実的知識が大半となってしまうということである。また，教師が教科書の学習課題の問いをそのまま採用して授業での主発問とし，さらに教科書を用いて歴史の内容を説明するような授業を行った場合，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ということである。歴史学習が暗記主義に陥りがちなのも，歴史授業が教え込みといわれるのも，その要因のひとつは，教科書に記述された歴史の内容知とそれを導く学習課題の問いにあるのではないだろうか。

現状として，学習課題の問いが事実的知識を習得させる「情報を求める問い」に偏っている以上，教師は学習課題の問いをそのまま授業の主発問とするのではなく，その問いによってどのような学習者の思考が促され，どのような性質の知識が習得されるのかを吟味し，自分なりに主発問を考案するなどの創意工夫が求められよう。こと歴史の学習においては，生徒の探究活動を促し，概念的知識の習得につながる問いが，より重視されなければならないと考える。それは「なぜ（Why）」の問いである。また，「どのように（How）」の問いも，問い方の工夫で概念的知識の習得につなげることが可能である。さらには，規範的知識の習得にかかわる「どうするべきか（Which）」という問いも，主権者教育の充実が求められている今，ますます重要性を帯びてくる問いではないだろうか。

本稿では，中学校の社会科教科書における問いの研究の端緒として，歴史的分野の教科書のみを研究対象とした。地理的分野と公民的分野では，どのような問いの傾向が見られるのだろうか。社会科全体として総合的に研究し，分野ごとの問いの特徴を明らかにしていくことを今後の課題としたい。

引用文献

・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.
・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.
・文部科学省（2008）『中学校学習指導要領　平成 20 年 3 月告示』東山書房.
・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.
・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.