

社会科

社会形成への参画意識を高める学習に関する考察

—「視点の転換」を促す指導を通して—

安松 洋佳

1. はじめに

平成18年12月、ほぼ60年ぶりに改正された教育基本法において、新たに「教育の目標」として「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと¹⁾」「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと²⁾」などが示された。

また、平成19年6月の学校教育法の一部改正により、小・中・高等学校等においては「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた³⁾。

小学校学習指導要領においては、社会科の「目標」として「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことが掲げられている⁴⁾。この「国家・社会の形成者」という文言は、昭和52年の改訂においてそれまでの「成員」という語に替えて示されたものであり、社会科においては、単純かつ記号的な「構成者」ではなく、自身も社会に影響し、また影響される存在であることへの自覚的認識が一貫して求められてきている⁵⁾といえる。

しかしながら、児童生徒が形成する「社会」は時代と共に変化するものである以上、その形成者に求められる資質として重視されることがらもその時代の要求を反映する。

今次の学習指導要領改訂に先立つ中央教育審議会答申において「小学校、中学校及び高等学校を

通じて、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることを一層重視する⁶⁾」との視点が示された。具体的には「地域資源の保護・活用」「環境や防災」「情報ネットワークの公共的利用」「法や経済の基礎となる内容」といった内容が例示され、これらの充実により「よりよい社会形成に参画する資質や能力の基礎」を培うことを求めている⁷⁾。

これを受けて指導要領では、「内容の構成は現行どおりとし、内容の一部を見直し、新たに必要となる内容を加え⁸⁾」ている。またその上で、社会科で育成する「公民的資質」は「持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる」とし、「社会的な見方や考え方を養うとともに、問題解決的な学習を一層充実させ、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことを一層重視することが大切である」と指摘している⁹⁾。

さらに、このような学習内容の充実に加えて、学習観や学習法の再検討の必要性も提唱されている。その中心にあるのは、現実の社会事象に直接的・体験的に関与すること自体を学習の重要な方法としてとらえる考え方である。

安野(2006)は「子どもたちが将来、社会、国家、国際社会に積極的に参加し、貢献していく、その基礎となる意欲や資質・能力」を養うために「『実社会発・実社会行き』の授業」、すなわち「社会科の学習で身に付けた知識や力を実社会・実生活において活用する力を育む学習」を工夫し、開発していくことが重要であるとしている¹⁰⁾。ま

た、唐木（2008）は「公民的資質の中核に社会参加を位置付けておくことは重要である」とし、「社会参加することによって得られる社会的有効感、社会の一員としての自覚を深めるのに必要不可欠である」こと、「社会認識の質は、社会参加という具体的な経験を通してさらに高められる」ことの2点から社会参加を社会科の方法として位置づけることの意義を説いている¹¹⁾。

さらに、中澤（2009）は、「地域社会に能動的に働きかけ、地域から社会に通じる一般法則（社会的な見方・考え方）を考察し、よりよい社会にするためにどうしたらよいのか、そのために自分にはできることは何かを考え、仲間と共に学習していくのが社会科である」とした上で、構成主義による問題解決学習を提唱している¹²⁾。

これらはいずれも、知識注入型の授業を批判し、社会科本来の学習観・学習法たる問題解決的学習に立ち返ることを提唱しているとともに、子どもたちが取り組む現実の社会事象そのものが含有する現代的課題を見極め教材化することにより、学習の適時性・有効性をカリキュラムの段階で確保しようとするものであると考えることができる。

このように「社会形成に参画する資質や能力」を意図した社会科の学習内容、学習方法の開発改善については、課題の発見から思考・判断に至る問題解決的な学習、分けても学習そのものとしての、あるいは獲得した知識や能力の活用の場合としての社会的体験を組み入れた学習が有効な方法として研究・実践され、効果を上げている。

しかしながら、本格的な社会体験までを組み込んだ単元は、その開発と実施に係る時間・労力、安全性の留保等のコストの関係上、その実施頻度が限定されているのが多くの公立学校における実態であろう。

そこで注目したいのは、児童が授業以外の日々の生活の中で直面する社会事象とそれに係る情報である。自己と社会との接点を見だし、自己の存在を社会事象と関連づけて捉えようとする意識を定着させることができれば「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎」となる力を、よ

り日常的に育成することができるのではないだろうか。

これらのことから、本稿では、社会科の学習において、社会形成への参画意識を育むための授業レベルにおける工夫とその有効性について考察していきたい。

2. 社会形成への参画意識育成の要件

(1) 「社会形成への参画」とは

本来「参画」とは政策や事業などの計画に加わることを指す¹³⁾が、現在では「男女共同参画社会の実現」といったように「計画参加」という本来の意味とはやや異なる文脈で意図的に「参画」の語を用いる場合が見られる。このような場合の「参画」は単に「一員として加わること」「仲間入りすること」を指す「参加」に対して、より積極的かつ当事者としての責任性を有する「関与」、すなわち「commit」に近い意味で用いられることが多い。先述の中央教育審議会答申の文脈からすれば、指導要領解説が示すところの「よりよい社会形成に参画する」という表現も、この意で用いられていると考えてよいであろう。

よって本稿では、「社会形成への参画」という概念は、「社会の形成」という行為に、当事者として、積極的に、責任をもって関与することであるととらえることとする。

(2) 「社会形成への参画意識」とは

先述の通り、本稿においては、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎」となる力として「社会形成への参画意識」に注目して考察するが、ここでいう「意識」とは何かを、まず明確にしておきたい。

その一つは認知的な側面であり、今一つは社会的状況や問題の在り方に対する関心や態度、自覚といった側面である¹⁴⁾。これらを「社会形成への参画」という局面において例示するなら、

- ・現状を認知・認識する
- ・自分が関与していると考え
- ・社会の「在るべき姿」「在り方」を描く

・自分はどうすべきか考える
 といったことであるといえることができる。

このような「意識」を持ち、現実の社会事象に対峙することで、受動的な「構成」や無意図的な「参加」ではなく、積極的かつ責任ある関与、すなわち「参画」がなされると考える。

3. 小学校社会科の内容と「視点の転換」

(1) 各学年の内容と社会形成への参画意識の育成

学習指導要領に示された小学校社会科の内容をみると、表1のように、主として第3学年及び第4学年で自分たちの身近な地域を、第5学年及び第6学年では我が国全般を、その取り扱う社会事象が存在する範囲としている。

表1 小学校学習指導要領に示された社会科の内容

第3学年及び第4学年	第5学年
ア 身近な地域や市の地形、土地利用、公共施設などの様子	ア 我が国の国土の様子と国民生活との関連
イ 地域の生産や販売に携わっている人々の働き	イ 我が国の農業や水産業（食料生産）の様子と国民生活との関連
ウ 地域の人々の健康な生活や良好な生活環境を守るための諸活動	ウ 我が国の工業の様子と国民生活との関連
	エ 我が国の情報産業などの様子と国民生活との関連
	第6学年
エ 地域の人々の安全を守るための諸活動	ア 我が国の歴史上の主な事象
オ 地域の古い道具、文化財や年中行事、地域の発展に尽くした先人の具体的事例	イ 我が国の政治の働き、日本国憲法の考え方
カ 県の地形や産業、県内の特色ある地域	ウ 我が国とつながりの深い国の人々の生活の様子、国際社会における我が国の役割

ここからは、学習の発展的な関連を読み取ることができる。例えば、第5学年のアは第3学年及び第4学年のア・ウ及びカと、第6学年のイは第3学年及び第4学年のウ及びエと、それぞれ発展的に関連していると考えることができる。言い換えれば、第5学年及び第6学年の内容は、第3学年及び第4学年の学習を時間的・空間的に拡張したものであると捉えることができるのである。

そのため、第3学年及び第4学年で身近な地域における人々の姿や地域の日常的な社会事象に直

接的・体験的に関与する学習を通して自己と社会との接点を見いだし、自己の存在を社会事象と関連づけて捉えようとする思考法を十分に経験・習得すること、そして、第3学年及第4学年の内容に比して空間的・時間的拡張によって直接体験のためのハードルが高くなると考えられる第5学年及び第6学年においてもそのような思考法を活用した学習場面を設定することで、社会形成への参画意識を高めることができるのではないだろうか。

(2) 社会科学習における「視点の転換」

では、第5学年及び第6学年の社会科学習において、自己と社会との接点を見いだし、自己の存在を社会事象と関連づけて捉えようとする思考法を育成するために有効な方法とはどのようなものがあるだろうか。

山本（2004）は、社会事象における問題場면을意図的に生起させ、そのような状況の中で、役割演技によって人物の立場を共感的に理解し、社会事象の構造と意志決定を体感させる「ロールプレイング・シミュレーション」により、「現実社会の実相を科学者の視点だけでなく、非合理性をも有する生活者の視点でとらえなおすことができ、公民的資質育成の究極の目標である現実社会においてどう行動するか、どう行動せざるを得ないかを体感できる」としている¹⁵⁾。また、谷口・五十嵐（2008）は、多文化共生社会は「多様な価値観の基盤を持つ個人や集団が論理的に交渉し合意に達することで形成する社会」であるとともに「個人も多様な価値観・所属意識を同時に内在させ、ジレンマを起こしているような社会」でもありとし、「教室内で多元的な視点が生まれる」ことを重視した歴史授業を提案している¹⁶⁾。

さらに、井門（2008）らは、第6学年における政治の学習について「政治や社会の仕組みを教えるのに終始したり、時間不足のために知識の羅列に終わってしまったりする」ことが多いと指摘した上で、「学習者がある役割を担うことによって、考察対象を理解し、問題を解決」させる学習方法として「役割体験学習論」を提唱するとともに「役割体験の4類型」を提示し、社会事象を疑似体験

することの重要性・有効性を説いている¹⁷⁾。

これらの論に共通することとして、複数の、あるいは異なる視点から同時に社会事象を見つめることが重要な思考法として扱われていることが挙げられる。つまり、教室における学習の中で「視点」を「転換」することが有効な方法として示されているのである。

児童が「他者の視点」を得、他者の立場で深く思考するために直接体験が有効であることは首肯できる。しかし、児童に「視点の転換」を促すことに限れば、授業におけるより簡易な働きかけでそれを実現することが可能ではないだろうか。そうであれば、日々の授業において、より少ない「コスト」で、くり返しその思考法を身に付けるトレーニングが実践できることになる。

そこで、第5学年の社会科授業を例に、日常的な指導である資料提示や発問、簡易な疑似体験や疑似対話を「視点の転換」を意図して構成し、その有効性について検討することとした。

4. 実践事例

(1) 質問紙調査に見る児童の実態

実践にあたり、対象児童が、

- a 社会科の学習に対して肯定的であるか
- b 社会事象に対する知的興味・関心を持っているか
- c 社会事象に対する課題意識や参画意欲を持っているか

という3点と、それらの相関性を把握することを主な目的として質問紙調査を実施¹⁸⁾した。

対象としたのは本校第5学年児童79名である。調査結果によると、「社会科の学習はおもしろいと思います」という設問に対し、57名(72.2%)が「とてもそう思う」「そう思う」と回答している。一方「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は6名(7.6%)であった。また、この設問に対して、「身の回りの物がどうやっつけられているか知りたいです」「大人のする仕事に興味があります」という設問が一定の相関¹⁹⁾

を示した。

また「ニュースに興味があります」という設問に対し「とてもそう思う」「そう思う」と回答した児童は38名(48.1%)、「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は17名(21.5%)、「ニュースなどを聞いて『自分だったらこうする』と思うことがあります」という設問に対し「とてもそう思う」「そう思う」と回答した児童は41名(51.9%)「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は18名(22.8%)であった。

なお、この二つの設問の間にはある程度の相関が見られた²¹⁾が、「社会科の学習はおもしろいと思います」という設問との間にはいずれも相関が見られなかった²²⁾。

これらのことから、本学年の児童には、次のような傾向が見られることが分かる。

- a 社会科の学習に対して肯定的である
- b 社会事象に対する知的興味・関心と社会科学学習への肯定感がある程度関係している
- c 報道される社会事象に対する課題意識や参画意欲と社会科学学習に対する肯定感との関係性は薄い

即断はできないが、a・bは、社会科の学習が新たな事象の認知・認識の快感を得られる場として肯定されていることを示していると捉えることもできる。また、cについては、第4学年までの社会科における学習内容とマスコミによって報道される社会事象とが関連づけられて認識されるに至っていないことを示しているとも考えられる。

これらのことから、実践に当たっては、時事問題・社会問題を題材にすること、その問題に直接の利害関係にある立場からの視点を得られるよう考慮することとした。

(2) 疑似的対話による視点の転換…「『いいお米』ってどんな米？」

米作りに関する単元の終末において、次のような学習を構成した。

①NHKデジタル教材「おこめゲーム」²³⁾内のコンテンツ「商売ゲーム」を見る。

これは、プレイヤーが米屋の経営者となり、消

費者の好み、その年の作況、景気の動向などを判断材料として各種の米を選択的に仕入れて販売し、利益を出すというゲーム教材である。

ゲームそのものをプレイさせるのではなく、消費者が購入を選択する際の思考の例として児童に視聴させた。

- ②児童は消費者役になり「こんな米がほしい」という要望を吹き出しに書く。
- ③教師は生産者役になり、児童に生産者の立場を説明したり、反論したりする。

消費者役の児童と生産者役の教師の間で、次のような疑似的対話が行われた。

P：おいしいお米がほしいです。
T：ちゃんとあります。だけど、おいしい米だからできるだけ高く売りたいな。
P：農薬を使っていないお米がいいです。
T：今年は害虫が出たので、被害が広がらないように農薬を使いました。使いすぎないように気をつけたので、いいですよ。
P：農薬を使わないお米はないんですか。
T：あります。でも、害虫のせいであまり高くなかったの、すごく高くなるけど…。
P：農薬なしで、値段の安いお米がほしいです。
P：同じです。
T：機械や肥料の代金もかかっているの、そんなに安くはできません。
P：ぼくたちも不景気でお金がないので、安くしてください。
T：それだと、米作りが続けられません。…

- ④「いいお米」とはどのような米か考える。

疑似的対話の後、意見を出し合った。

T：「いいお米」ってどんなお米かな？
P：そんなの、人によって違うし。
P：安くておいしい米です。
P：買う人だったら安く買いたいし、売る人だったら高く売りたいと思う。
T：前の時間まで、農家の人の工夫や苦労を勉強してきたんだから、少しぐらい高いのはいいんじゃないかな。
P：…
P：お金があまりない人だっていると思うし…
P：先生は「農薬を使うのは仕方ない」と言ったけど、やっぱり使わないお米の方がいいです。
P：（農薬を）使ってるのに「使ってません」ってうそをつかれるよりいいと思ったけど。
P：「偽装」じゃ！
P：それって見ただけじゃ分かんよ。

T：なるほど。「信頼できる」というのも「いいお米」の条件かな。…

部分の会話から、児童が自分や教師とは異なる価値判断が存在していることを認めていることが分かる。また、部分からは、品質保証の重要性について、利害関係を有する当事者の一人としてそれを捉えようとしていることが伺える。

- (3) 簡易な疑似体験による視点の転換…「巻き網？それとも一本釣り？」

水産業に関する単元に、次の学習を挿入した。

- ①カツオの一本釣りと巻き網漁のビデオ映像を視聴する。
- ②どちらの漁法が有利か考える。

映像を視聴すると、巻き網の漁獲量が圧倒的であることが直観的に分かる。対して、「それでも一本釣りが行われるのはなぜか」と問うことで肉質・鮮度という一本釣りの優位性も確認させた。

- ③一本釣りの疑似体験をする。

1リットルないし1.5リットルのペットボトルに水を入れ、長さ3.6mから4.5mの竿で約2mの高さに釣り上げる体験をさせた。

ペットボトルはかなり重く、子どもの力では簡単には上がらない。また、勢いがさほどではなく、実際の危険はないとはいえ、1kgを超える重量物が眼前に迫って来るのには相応の恐怖感がある。

- ④一本釣りと巻き網漁、それぞれのメリット・デメリットを確かめる。
- ⑤もし自分が水産会社の社長だったら、どちらの漁法を採用するか考える。

体験の感想を交流した上で、児童に上記の問いかけをした。

P：やっぱ一本釣りが面白い。
P：そういう問題じゃないじゃろ。
P：鰹節とか刺身にすると一本釣りで、缶詰なんかは巻き網で捕ったらいいと思います。
P：巻き網がいい。一本釣りはしんどい。
P：筋肉痛になりそうじゃし。
P：カツオが当たったら危ない。
P：巻き網ばっかりだと、捕り過ぎになって、結局損だと思います。
P：一本釣りをしている人たちが、仕事がなくなると思います。

P：給料払わんでもよくなるじゃん。
P：巻き網も、網のお金とかかかるし、船も大きいからお金はかかると思います。
P：両方を使い分けるのがいいと思います。

漁法の工夫による漁の最適化という観点から見れば……部分の発言だけで十分な回答であろう。しかし、疑似体験により児童の対話の中には就労者の視点が新たに織り込まれていることが分かる。実際の漁の映像が疑似体験の感覚を置換する働きをし、疑似体験の感覚が映像に反映されて理解されているものと考えられる。

(4) 発問による視点の転換…「高速道路をもっとつくるべきか」

運輸に関する単元の終末に次のような学習を挿入した。

①中国横断道尾道松江線開通の記事を見る。

中国横断自動車道尾道松江線は、いわゆる「新直轄方式」により国土交通省が整備を進めている高速道路である。平成22年11月には尾道ジャンクション・世羅インターチェンジ間が開通したが、この際の報道をもとにして学習に取り組んだ。

まず児童に開通の事実と、この高速道路の通行料金が無料であること、今後島根県松江市までつながる予定であることを伝え、感想を尋ねた。児童の多くは「完成すると便利になる」「無料だからいい」など、肯定的な受け止めであった。

②「(高速道路を使わない人も納める)税金で高速道路が造られる」ことの是非を問う。

そこで、この高速道路が国と県の税金で整備されていること、1mあたり約320万円²⁴⁾の建設費をかけていることなどの情報を与えた。そして、今後全通までにはさらに約80km、2560億円分の建設が必要であることを告げ、最終的に建設の是非を自分なりに判断することを告げた。

③様々な立場があることを確認する。

児童に「関係のある人はどんな人か」尋ねた。

まず、沿線地域の住民が挙げられたが、これは開通部分と未開通部分に分けて考えるよう指示した。次いで「運送会社」「バス会社」などの運輸業者が挙げられた。

P：車で走る人は関係があると思います。
T：関係があるのは道路を使う人だけかな？
P：…
P：…周りの人？音がうるさいとか…
T：税金で建設するんだから、税金を納めている全ての人に関係あるんじゃないかな。
P：…

「納税者」という観点から考えれば、全国民が公共事業に対し、直接的な受益者としてだけでなく、間接的であっても利害関係者として捉えられる、いわゆる「ステイクホルダー(Stakeholder)」であることに気付かせたかったが、理解が難しいと感じている児童が多かった。税の仕組みや公共事業の性格に関する基本的な理解が十分ではない状態のまま、それらに基づく問いを重ねたことが原因であると考えられる。

④是非の判断とその理由を交流する。

児童に判断とその根拠を交流させた。

T：君たちはどう判断しましたか。
P：作った方がいい。高速道路は便利だから。
T：例えばどんなことかな？
P：買い物とか…
P：仕事にも使うと思います。
P：お年寄りが病院とかに行くのに便利だと思います。
P：高速道路ができると、遠くから観光客の人が来てくれると思います。
T：「作る必要はない」という人はいないかな。
P：使わない人には無駄かもしれないけど…
P：もしあんまり車が通らないんだっいたらいいかなと思います。
P：自分の所は高速道路がもうあるからって、他の所に作るのが無駄っていうのはちょっといけないと思います。

児童は様々な立場から考えているように見えるが、実際には終始道路利用者の立場から建設の是非を判断している。道路が輸送される物資を通して自分たちの生活を支えていること、すなわち道路の持つライフラインとしての側面に気付かせるような問いの構成とすべきであったと考える。

(5) 実践後の質問紙調査

再度の質問紙調査は、前回調査と同一の児童に

対し、同一の設問により実施²⁵⁾した。それによると、「社会科の学習はおもしろいと思います」という設問に対し、63名(79.8%, 前回比+7.6p)が「とてもそう思う」「そう思う」と回答している。一方「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は8名(10.1%, 前回比+2.5p)となった。また、「ニュースに興味があります」という設問に対し「とてもそう思う」「そう思う」と回答した児童は44名(55.7%, 前回比+7.6p), 「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は8名(10.1%, 前回比-11.4%)であった。さらに、「ニュースなどを聞いて『自分だったらこうする』と思うことがあります」という設問に対し「とてもそう思う」「そう思う」と回答した児童は46名(58.2%, 前回比+6.3p), 「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した児童は16名(20.3%, 前回比-2.5p)であった。

表2 5項目以上に渡り相関性が見られた設問

設問	相関性を示した設問 ()内は単相関係数 $\alpha=0.05$ >
ろ社会科の学習はおもしろいと思います	◎知らなかったことが分かると楽しいです(0.4996) ◎ニュースなどを聞いて「自分だったらこうする」と思うことがあります(0.4525) ○身の回りの物がどうやってつくられているか知りたいです(0.4193[前回0.4636]) ◎ニュースに興味があります(0.4130) ○大人のする仕事に興味があります(0.3885[前回0.4456]) ◎調べることはめんどろうだと思ひます(0.3667)
分知らなかつたことが楽しいです	○身の回りの物がどうやってつくられているか知りたいです(0.6103[前回0.4766]) ◎大人のする仕事に興味があります(0.5715) ◎社会科の学習はおもしろいと思ひます(0.4996) ◎調べることはめんどろうだと思ひます(0.4784) ◎ニュースに興味があります(0.4274) ◎ニュースなどを聞いて「自分だったらこうする」と思うことがあります(0.3556)
りニュースに興味があります	◎調べることはめんどろうだと思ひます(0.4640) ◎身の回りの物がどうやってつくられているか知りたいです(0.4383) ◎大人のする「仕事」に興味があります(0.4351) ◎知らなかったことが分かると楽しいです(0.4274) ◎社会科の学習はおもしろいと思ひます。(0.4103) ○ニュースなどを聞いて「自分だったらこうする」と思うことがあります(0.3998[前回0.3702])
あります	◎社会科の学習はおもしろいと思ひます(0.4996) ◎知らなかったことが分かると楽しいです(0.3556) ○身の回りの物がどうやってつくられているか知りたいです(0.4844) ◎大人のする「仕事」に興味があります(0.4112) ○ニュースに興味があります(0.3998[前回0.3702])

※ ◎は今回調査で新たに相関性が見られた設問。○は前回調査と今回調査の2回共に相関性が見られた設問。

※ 設問「調べることはめんどろうだと思ひます」については逆転集計している。

設問間の相関性については、表2に示すとおり、設問「社会科の学習はおもしろいと思ひます」について、前回調査で相関が見られた二つの設問について相関性が維持されているほか、新たに四つの設問と一定の相関が見られた。このことは、社会科の学習において児童が「面白い」と感じる事柄が変化してきていることを示していると考えられる。設問「知らなかつたことが分かると楽しいです」との高い相関を勘案すれば、児童が「分かつた」「面白い」と感じる事ができた場合についてより具体的に明らかにしていくことが今後の学習の改善に有効であると考えられる。

また、「知らなかつたことが分かると楽しいです」「ニュースに興味があります」「ニュースなどを聞いて『自分だったらこうする』と思ひます」という三つの設問は、5項目以上の設問と一定の相関性を示している。このことは、時事問題・社会問題を題材にすることの効果について検証していくことで、社会科の学習の充実につながる何らかの手だてを見いだすことができる可能性を示唆していると考えられることもできよう。

以上のことから、取り組み後の児童については、
a' 依然として社会科の学習には肯定的である
b' 社会事象に対する知的興味・関心が高まりつつあり、それが社会科学習への肯定感と関係している
c' 報道される社会事象に対する課題意識や参画意欲もわずかながら高まっている
と受け止めることができる。

5. おわりに

本稿では、社会形成への参画意識を育むための社会科授業の工夫とその有効性について考察してきた。

時事問題・社会問題を題材にすること、その問題に直接の利害関係にある立場からの視点を得られるよう考慮し、日常的な指導である資料提示や発問、簡易な疑似体験や疑似対話を通して児童に「視点の転換」を促すことは、社会の「在るべき

姿」「在り方」を描き、自分はどうすべきか考える手がかりを児童に提供するという点で、幾ばくかの効果が認められたと考える。但し、その有効性を留保するには、対象となる社会事象の現状をその要素・要因にまで遡って認知・認識させる必要がある。さらに、「自分が関与している」という認識が不十分なままでは、疑似・仮想はそのレベルに留まったままとなる。そのことから考えれば、「自分が関与している」という認識こそが、社会形成への参画意識の中核をなしているのではないだろうか。

<注および引用文献>

- 1) 教育基本法（平成18年12月22日 法律第120号）第2条第2号
- 2) 同法同条第3号
- 3) 学校教育法（改正：平成19年6月27日 法律第98号）第30条第2項、第49条、第62条
- 4) 平成20年改定版による。なお、平成10年改訂版までは「民主的、平和的な国家・社会」と表記されている。また「国際社会に生きる」という文言は平成元年の改訂により盛り込まれたものである。
- 5) 教育基本法においては改正前・改正後ともその第1条に「平和的な国家及び社会の形成者として」という表現が用いられている。
- 6) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課部会：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」、p. 79, 平成20年3月。
- 7) 同上, p. 80.
- 8) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 社会編」、平成20年8月, pp. 8-9, 東洋館出版社。
- 9) 同上, pp. 14-15.
- 10) 安野功：「社会科授業力向上5つの戦略」, p. 207, 2006, 東洋館出版社。
- 11) 唐木清志：「子どもの社会参加と社会科教育 日本型サービス・ラーニングの構想」, pp. 33-34, 2008, 東洋館出版社。
- 12) 中澤静男：「構成主義にもとづく学習理論への転換―小学校社会科における授業改革―」, 今谷順重編著「人生設計能力を育てる社会科授業」, p. 110, 2009, 黎明書房。
- 13) 「計画（の立案）に加わること」（「広辞苑」）, 「（政策や事業などの）計画に加わること」（「大辞泉」）「事業・政策などの計画に加わること」（「大辞林」）, などと定義されている。
- 14) 前者の用例としては「他者の視線を意識する」「勝利を意識して固くなる」などが、後者の用例としては「意識が高い」「罪の意識」などがあげられる。
- 15) 山本友和：「シミュレーションを取り入れた授業構成の理論と方法」, 溝上泰編著「社会科教育実践学の構築」, p. 201, 2004, 明治図書。
- 16) 谷口和也・五十嵐誓：「多元的物語（マルチ・ナラティブ）としての歴史授業の提案」, 日本社会科教育学会編「社会科授業力の開発 小学校編」, p. 142, p. 145, 2008, 明治図書。
- 17) 井門正美・外池智・三洲龍太：「『市町村合併―白神市名称問題―』の授業―役割体験を活用した政治学習の取り組み―」, 前掲書16), p. 175.
- 18) 平成22年5月13日及び15日に実施した。
- 19) 実際の質問紙は「とてもそう思う」を「5」, 「どちらともいえない」を「3」, 「全くそう思わない」を「1」とし, 5・4・3・2・1のいずれかを○で囲み回答する形式である。本稿では便宜上, 回答「4」を「そう思う」, 回答「2」を「そう思わない」として記述している。
- 20) 設問間の単相関係数は 0.4636, 0.4456。
- 21) 設問間の単相関係数は 0.3702。
- 22) 設問間の単相関係数は 0.1930, 0.1549。
- 23) webページ「NHKデジタル教材」 <http://www.nhk.or.jp/school/bangumi/okome/2-hp3-game.html>
- 24) 平成22年11月28日付中国新聞による, 同27日付開通部分19.2kmの総事業費は約613億円であるとの報道に基づき算出した。
- 25) 平成23年1月18日に実施した。