

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(2)

—「自己の関与」と「他者への責任」の認識を促す指導を通して—

安松洋佳

1. はじめに

本稿は、昨年度の考察¹⁾を引き継ぎ、小学校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するものである。

昨年度の考察では、社会形成への参画意識を育むための社会科授業について、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した結果、次のような知見を得た。

- 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効果が認められること。
- 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こと。
- 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こと。
- 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と言えるということ。

考察から導かれたものであり、より一般的な検証を経たものではないが、少なくとも「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」すること等の前提条件からすれば、小学校第6学年の内容である「我が国の政治の働き、日本国憲法の考え方」「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」²⁾について学ぶ際にも、この考察の妥当性について実践的に検証することが可能であると考えられる。

本稿では、前稿において導かれた考察について、第6学年における実践に基づき、引き続いての論考を試みる。

2. 社会形成への参画意識と「視点の転換」

(1) 「社会形成への参画意識」

前稿においては、「社会形成への参画」という概念を、「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、

- ・現状を認知・認識する
- ・自分が関与していると考える
- ・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「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」がなされるとした³⁾。

(2) 「視点の転換」

また前稿では、山本(2004)⁴⁾、谷口・五十嵐

むろん、これらのことは限定的な実践に基づく

(2008)⁵⁾、井門・外池・三洲(2008)⁶⁾らの実践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を挙げ、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、この「視点の転換」をキーワードとした実践について論考した⁷⁾。結果、その有効性を検証する際の実践上の課題として、次の2点が浮かび上がった。

①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・認識させること

②「自分が関与している」という認識を明確に持つこと

課題①は、昨年度の実践において、子どもたちの「利害関係を有する当事者の一人として社会事象を捉えようとする態度」の形成を阻害した原因の一つが「当該事象を構成する要素・要因に関する基本的な理解が十分ではない状態のまま問いを重ねたことにある」と考察した⁸⁾ことに基づいている。これについては、社会事象を学びの場に持ち込む際に、子どもたちの実態、事象と子どもたちとの「距離⁹⁾」などを的確に把握し、事象を教材として用いることができるようにする作業、すなわち、「教材化」における課題であるにとらえることができる。

棚橋(2007)は、「事象の構成要素をいくら集めても、それらは相互に関連のない知識の集積に過ぎないため、事象の原因や本質の解明につながらない」「また、当事者の願いや工夫を知っても、またそれを通してひとつの生き方に共感しても、他人の心の動きをあとからたどるだけで、やはり事象の原因や本質の解明にはならない」と指摘した上で、「事象の原因や本質がわかり」、「個人の生き方の問題に解消できない社会の構造や問題を描き出す」ことができる知識・技能・態度を育てることこそ「社会科で求めるべきよさのひとつであろう」と述べている¹⁰⁾。

このことから、有効有為な「教材化」とは、単に社会事象の表現形態を子どもたちの状況に適合させることではなく、その事象がその原因や本質

として内包する社会構造や社会的問題に向き合うことができるようにすることであるととらえることができる。

課題②は本考察の主旨に係るものである。よって改めて論考していきたい。

3. 「自己の関与」と「他者への責任」の認識

(1) 「自己の関与」の認識

まず、本稿のテーマに掲げている「参画」と「関与」という類似した用語について整理しておきたい。

本稿では、「社会形成への参画」という概念を、「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」としている¹¹⁾。

よって、「ある物事に関わること」を指す語である「関与(participation)」は、本稿においては、積極性や主体性、また自己責任性を必ずしも含むものではない¹²⁾。むしろ本稿においては「関与」を「(社会形成への)参画」の必要条件の一部を構成する、あるいは後者に至る道筋の中にある前哨的な概念として用いている。

つまり、本稿における「自己の関与の認識」とは、教材化された社会事象と自分自身とはつながっており、相互に影響し合っている(影響しうる)ものであるということを理解することであると言することができる。

(2) 「他者への責任」の認識

棚橋(2007)は、「当事者として社会を見ていくことにより、(中略)自分の問題として切実性が増し、それ故に、子ども自身にとって学ぶ価値が高くなり、学習意欲を高めることになる」としている。しかし一方で「自分の所属する社会のみを分る授業で構成されるその社会についての知識は、転移性がない」として、「子ども自身に価値判断の機会が与えられない」「当事者の視点からのみ事象を見させることにより、事象を対象化してみる力と習慣をつけることが難しくなる」とも指摘している¹³⁾。このことは、「当事者として社会をみる」ときに、「視点の転換」を通して得た

第二・第三の立場からみると、自分の意志決定(あるいは社会生活そのもの)がどのような影響を及ぼしているのか考えること、つまり「他者への責任」を認識することである程度回避できると考えられる。

この場合の「他者」は、社会事象に自身が関与することによってその影響を受ける(であろう)存在を指す。それは子どもたち自身の社会事象への「関与」における直截的なカウンターパートとして認識されるものだけでなく、間接的に影響が及ぶ(及びうる)ものを含む。

(3) 「自己の関与」と「他者への責任」の認識を促す

では、社会科学習において、この「自己の関与」あるいは「他者への責任」の認識を促すために有効な方策としてはどのようなものが考えられるだろうか。

白井(2008)は、地理・歴史の系統的な学習も「子どもを取り巻く生活現実・社会現実をベースとして」、「生活現実・社会現実と密接不可分な関係のもとに進められている」ととらえ、学習のおもしろさは「生活現実・社会現実との、いわば往復運動の中で学び、〈なぞとき〉をすることで」としている¹⁴⁾。

また、米田(2011)は、「習得・活用・探究」という学習活動を社会科の各単元に位置づける必要を「総合的な学習の時間」におけるそれと比較しながら論じ、「特に『探究』をより知識レベルの深いもの、子どもの納得的なわかり方ができるものにする必要がある」とした上で「社会科は、社会の仕組みを知り(社会認識)、社会的な論争問題に対して意志決定できる子どもを育成する教科である」と述べている¹⁵⁾。

さらに、小田(2011)は、「意志決定学習(decision-making)」について、「社会科の方法原理の一つとして今日も広く支持されている」とした上で、「価値観の違いによって解決策が分かれ、合理的解決が困難な問題に対して、適切な社会的行為を選択していくことで民主的な社会の主体者を育成するための方法」としている¹⁶⁾。

先述の通り、本論における「自己の関与の認識」とは、教材化された社会事象と自分自身との間に存在する関係性・相互作用性の認識であり、「他者への責任の認識」はその作用のうち自己が社会(に在る他者)に及ぼす影響の認識である。本稿ではこれを「社会参画」の前哨的な概念と位置づけており、その内面的前提である「意志決定」に対してもまた同様である。したがって、「意志決定」に児童を導く方法論の中に有効な方策を見出すことができると考えられる。

これらのことから、「自己の関与」あるいは「他者への責任」の認識を促すために、

- 具体の(現実的な)社会問題を取り扱い
- 具体的な社会的行為について選択を迫ったうえで
- その結果が他者にどのような影響を及ぼすか考えさせる

という過程を取り入れた学習活動を構成することが有効であると考え、実践に取り組んだ。

4. 実践事例

(1) 質問紙調査に見る児童の実態

実践は、第6学年「わたしたちの生活と政治」で行った。これは、前記の3点を取り入れた学習活動の構成が比較的容易であると考えられる単元である。

実践にあたり、児童が、

- a 社会科の学習に対して肯定的であるか
- b 社会事象に対して関心を持っているか
- c 他者の視点から考えることを重要視しているか
- d 政治に関する学習の必要性を意識しているか

という4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¹⁷⁾した。

対象としたのは本校第6学年児童である。

有効な回答が得られた76名についての、主な設問に関する結果が表1である。なお、表1に示した設問間にはいずれも顕著な相関は認められず、

設問「社会科の学習はおもしろいと思います」に対して相関性が認められた設問は「知らなかったことがわかると楽しいです」「考えを発表し合うのは楽しいです」の2項であった¹⁸⁾。

表1 質問紙調査(事前)の結果(主な設問)

設問		回答(名/76名 [%])	
		とてもそう思う/そう思う	そう思わない/全くそう思わない
a	社会科の学習はおもしろいと思います	52 [68.4]	14 [18.4]
b	ニュースに興味があります	36 [47.4]	15 [19.7]
c	他の人の立場になって考えることは必要だと思います	53 [69.7]	5 [6.6]
d	政治について勉強することは必要だと思います	51 [67.1]	8 [10.5]

このことから、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な児童が多い。
- b 社会事象に対する関心は高いとは言えない。
- c 他者の視点から考えることを重要視している。
- d 政治に関する学習の必要性を意識している。
- e 前記b, c, dと社会科学習への肯定感との関係性は薄い。
- f 社会科の学習は新たな事象の認知・認識やその交流の快感を得られる場として肯定されている¹⁹⁾。

(2) 事例1 「つくるならどちら？」

地方自治について、次のような学習を構成した。

- ① 「三原市芸術文化センター」(通称「ポポロ」)の建設について調べる
- ② 同時期に三原市庁舎の新築移転案が計画されていたことを知る
- ③ どちらの建設を優先すべきか考える
- ④ 自分の選択の結果を考える
- ⑤ 実際の「ポポロ」建設過程を再確認する
- ⑥ 地方自治が住民の声を反映する仕組みにつ

いて調べる。

三原市芸術文化センター(通称「ポポロ」)は老朽化した旧三原市文化会館の代替施設として2007年10月に開業した総合文化施設である。児童も音楽発表・鑑賞で利用した経験を持ち、非常に身近な公共施設と言える。この施設の建設費が約50億円であることを示したうえで、三原市庁舎の新築移転案が存在したこと、その費用が約36億円と試算されていたこと、市庁舎は当時から耐震強度不足が指摘されていた²⁰⁾ことを知らせた。

T: 君たちならどっちを選ぶ?

P: そりゃあポポロじゃろう。

P: 市役所の方が先です。危ないからです。

P: 市役所の方がたくさん人が使うと思います。

P: ポポロも1000人は入ると思います。

P: 同じです。

P: 決められません。

T: どうしてかな?

P: 人によって違うと思います。音楽が好きな人ならポポロだし、市役所で働いている人だったら、やっぱり市役所が先だと思います。

P: そりゃあそうじゃ。

P: 同じです。

_____部で「視点の転換」が行われている。この部分で児童が社会では異なる価値観が混在していることを認めていることが分かる。

この後、「ポポロ」を選択した児童、「市役所」を選択した児童ともに、自分の選択が実現したら、相手方の希望がかなわないことを確かめ合った。

「ポポロ(新文化会館)の建設」「市役所(市庁舎)の立て替え」という「具体の(現実的な)社会問題」を取り扱い、「自分ならどちらを建設するか」という具体的な社会的行為の選択を(仮想ではあるが)おこなったことで、その結果が児

童なりにイメージでき、「自己の決定(関与)が他者にどのような影響を及ぼすか」というところまで思考(想像)を延伸することが容易になったととらえることができると思う。

P：両方建てればええじゃん。
P：お金がないと思います。
P：税金？ は他にも使わないといけないから、両方は無理です。
T：「他」って、たとえば？
P：よくわからんけど、公園とか…
P：オレそっちの方がいいな。
T：でも実際にはポポロが建てられたよね。
P：ポポロがいいという人の方が多かったんだ
と思います。
P：市長さんが決めたんじゃろう。
P：え～っ、そうかな…。
T：当時の資料を見てみようか…。

……部分の会話から、多様な意見が存在するときの意志決定の方法(多数決、首長判断)が体験的に導かれつつあることがわかる。

この後児童は、市民の請願、委員会の開催、パブリックコメントの募集、計画(予算)案の策定と議決といった、住民の声が地方自治に反映される過程を具体的に学習していった。

(3) 事例2 「6年〇組の総理大臣指名選挙をしよう！」

国会とそのはたらきに関する学習の冒頭を次のように展開した。

- ①「日本の論点」を出し合う。
- ②論点ごとに賛否を明らかにし、賛否の組み合わせが一致した者同士で「政党」をつくる
- ③「党首」を決め、マニフェストをつくり、「総理大臣指名選挙」を行う
- ④「国務大臣」を決め、「組閣」を行う。

まず、「日本の論点」すなわち、「今、日本全体で考えなければならない問題」について出し

合った。様々な意見が挙がる中、児童は話し合っ

て次のように絞り込んだ。

- (ア) 消費税を増税すべきか
- (イ) 原発はできるだけ早く廃止すべきか
- (ウ) TPP交渉に参加すべきか
- (エ) 年金の支給額を下げるべきか

これらの論点について各自が賛否をカードに〇×で書き込み、同じ組み合わせの者同士でグループを作った。このグループを「政党」と見なし、党名、党首、党の公約(マニフェスト)を話し合っ

P：僕たち〇〇党は、年金を増やします。
P：お金はどうするんですか。
P：消費税を上げます。
P：え～っ。
P：買い物がたくさんできる人はお金がある人なので、消費税は増やしてもいいと思います。
P：お年寄りだって買い物はすると思います。
P：だから、お年寄りは消費税なしにします。
P：え～っ。
P：それいいかも。
T：それでだいじょうぶなの？
P：なんかまずいような感じ…
P：資料集の人口ピラミッドだと、高齢者はどんどん増えていくので、お金が足りなくなると思います。
P：足りなくなったら、そのとき考えます。
P：それはいけんじゃろう！

明確に表現してはいないが、論点(ア)と(エ)は現実には表裏一体である。模擬的にはあるが、「政党」が「政権公約(マニフェスト)」を掲げ、最大党派から「総理大臣」が選出されるという形をとったことにより、決定判断の影響の重大性を意識した意見の交流が生起したと考える。

模擬「総理大臣指名選挙」に当選した総理は、

通常置かれる省庁の長となる国務大臣（「行政大臣」または「主任の大臣」）の他にも国務大臣（いわゆる「内閣府特命担当大臣」「無任所国務大臣」）を置くことができる。そのことを、野田内閣を例に示したところ、児童はいくつもの特命担当大臣を設定した。

P：「学校調査担当大臣」をつくります。
 P：何をするんですか。
 P：全国の学校を調べて、古い校舎は新しくします。
 P：それはもうある。文部科学省。
 T：校舎がきれいになるのならいいことじゃないかな？
 P：別に大臣はいらんじゃろう。
 T：…財務大臣、どうですか。
 P：お金が足りなくなるのでだめです。
 P：それなら、お札をどんどん印刷します。
 T：それはすごい。
 P：それはだめだと思います。
 P：前に見たドイツ？ の写真²¹⁾みたいになると思います。
 P：ハイパーインフレじゃ。
 P：え～っ。
 P：そうじゃなくて、生活の苦しい人だけに配るんじゃだめ？
 P：それって今もあるんじゃない？
 （「厚生労働省」という声）
 P：子ども手当とか…

この後、話し合いが散漫になってきたため、一旦協議を打ち切って、次のように確認した。

T：「大臣」をやってみて、どうでしたか。
 P：難しかった。
 T：どんなところが？
 P：やりたいことが自分の担当かどうかわからなかった。
 P：国の借金がすごいと聞いたのでお金を使わ

ないようにしたら「財務大臣は全部だめ」みたいになって…。
 T：省や庁の考えが対立することはあるよね。そういうときはどうすると思う？
 P：大臣同士が話し合う？
 P：内閣で話し合う。
 （T：「閣議」と板書）
 T：大事なことは内閣全員で話し合います。
 （「閣議決定（全員一致）」と追加）
 T：「内閣総理大臣」はどうだった？
 P：おもしろいかと思ったけど…。
 P：思いつきではだめだと思いました。
 P：…

個人としての考えと違い「国政」に責任をもつ立場からの立案・決定の重みを児童なりに感じ取っていることが伺える。

(4) 実践後の質問紙調査

実践後、再度の質問紙調査を実施した。有効な回答が得られた76名について、事前と同一の設問に関する結果が表2である。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、「とてもそう思う」「そう思う」と回答した児童の割合には大きな変化がない。

表2 質問紙調査（事後）の結果（主な設問）

設問		回答（名/76名 [%]）	
		とてもそう思う / そう思う	そう思わない / 全くそう思わない
a	社会科の学習はおもしろいと思います	54(+2) [71.1(+1.7)]	10(-4) [13.2(-5.2)]
b	ニュースに興味があります	42(+6) [55.3(+7.9)]	8(-7) [10.5(-9.4)]
c	他の人の立場になって考えることは必要だと思います	57(+4) [75.0(+5.3)]	3(-2) [3.9(-2.7)]
d	政治について勉強することは必要だと思います	58(+7) [76.3(+9.2)]	7(-1) [9.2(-1.3)]

※各数値の右側括弧内は事前調査との差を示している。

一方、「ニュースに興味があります」「他の人

の立場になって考えることは必要だと思います」
「政治について勉強することは必要だと思います」と言う設問に関して肯定的に回答した児童は増加している。

各設問の相関性を見ると、設問「社会科の学習はおもしろいと思います」に対して相関性が認められた設問は事前調査と同様に「知らなかったことがわかると楽しいです」「考えを発表し合うのは楽しいです」の2項であった²²⁾。また、設問「他の人の立場で考えることは必要だと思います」と設問「政治について勉強することは必要だと思います」の間には新たに高い相関性²³⁾が現出した。このことは、児童が社会科の学習を「面白い」と感じる要因自体には大きな変化がないものの、学習の中で「大切だ」と考え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。

しかし、設問「知らなかったことが分かると楽しいです」と「法律について勉強することは必要だと思います」との間には有意な相関性は見られなかった。「おもしろい」と「大切だ」との間にあるこの乖離の中に、本実践を評価する上での鍵があるのではないかと考えられるところである。

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な児童が多い。

b' 社会事象に対する関心がやや高められた。

c' 他者の視点から考えることを引き続き重要視している。

d' 政治に関する学習の必要性をさらに意識している。

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引き続き考察してきた。

児童が教材化された社会事象と自分自身との間に存在する関係性・相互作用性を認識すること、換言すれば自己が社会（に在る他者）に影響を及

ぼす存在であると認識すること、本稿ではこれを「社会参画」の前哨的な概念と位置づけた。そして、その内面的前提である「意志決定」に児童を導く方法論の中に有効な方策を見出すことができると考え、学習活動を構成した。

本稿において想定した学習過程を取り入れた授業の中で、多くの児童は自己の経験や知識を動員しながら社会的な問題について考え、自分なりの関わり方を模索していた。

その結果から考察するならば、本稿において、「自己の（社会事象への）関与」を、積極性や主体性、また自己責任性を必ずしも含まないとしたことについては再考の余地があろう。なぜなら、児童と取り組んだ実践は、むしろ積極性や主体性、また自己責任性を重視した、社会科学研究においてクラシカルかつスタンダードな概念である「自己決定」の重要性を明らかにしているものにとらえることができるからである。

今、未曾有の災害の前に、人とその社会のあり方が正面から問われ続けている。そして、中長期的な視座で考えれば、私たちが文化的に依拠するこの社会はその根源たる「人口」といういわば「質量」を大きく減じようとしているのである。

我々はどのように社会に「参画」していくのか。その姿勢を、意識の在り方を問い続けることにこそ、社会科学研究のもう一つの存在意義があるものと考えられるのではないだろうか。

<注および引用文献>

1) 安松洋佳：「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—」、「広島大学附属三原学校園研究紀要 第1集」, pp. 63-70, 2011.

2) 文部科学省「小学校学習指導要領」（平成20年3月）第2章 第2節 第2〔第6学年〕2(2)及び(3)

3) 前出1), pp. 64-65.

4) 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.

- 5) 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。
- 6) 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。
- 7) 前出1) ， pp. 66-68。
- 8) 前出1) ， p. 68。
- 9) ここで言う「距離」とは，物理的なものだけでなく，時間的なもの，心理的なもの，社会的なものなど，学習者と教材との様々な「隔たり（distance）」を意味している。
- 10) 棚橋賢治：「社会科の授業診断 よい授業に潜む危うさ研究」， pp. 132-133, 2007, 明治図書。
- 11) 前出1) ， p. 64。
- 12) ただし，その行為性をもって「関係」と，また，その独立性をもって「参加」とそれぞれ峻別している。
- 13) 前掲書10)， pp. 127-129。
- 14) 臼井嘉一：「憲法・世界学習の本質」，柴田義松監修 臼井嘉一・満川尚美編著「社会科の本質がわかる授業④ 憲法と世界」，p. 9, 2008, 日本標準。
- 15) 米田豊：「社会科にとって『総合』は何だったのか—混迷の先にあるのは“存亡”」，片上宗二・木村博一・永田忠通編「混迷の時代！ “社会科” はどこへ向かえばよいのか—激動の歴史から未来を模索する—」， pp. 178-180, 2011, 明治図書。
- 16) 小田泰司：「諸外国の社会科が目指した方向—市民的資質を育成する『意志決定力』とは」，前掲書)， p. 143, p. 151。
- 17) 平成24年1月及び2月，単元の事前・事後に実施した。
- 18) 設問間の単相関係数はそれぞれ0.6140, 0.5473。
- 19) 昨年度調査においても同様の傾向が見られた。
[→前出1) ， p. 66.]
- 20) 1996年に「震度6で倒壊の恐れがある」と診断されたうえ，狭く，駐車場が少ないことから合併特例債を使って新庁舎を建設することで合併時に合意していた。
- 21) 1923年，ドイツの超インフレで紙屑となった紙幣で暖炉に火をつける女性の写真（歴史の授業に際し児童に提示したもの）を指している。
- 22) 設問間の単相関係数はそれぞれ 0.5167, 0.5047。
- 23) 設問間の単相関係数は 0.5726。