社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第27号　2015（pp.31-40）

# 社会問題学習のカリキュラム構築に向けた小学校社会科の内容編成原理
## －学年段階に応じた社会問題の選択と学習展開－

Principles of Organizing Elementary School Social Studies Content for Developing Curricular for Learning Social Issues: Choice and Development of Learning Social Issues Corresponding to the Grade Level

長　川　智　彦
（姫路市立城乾小学校）

### 1　問題の所在と研究の目的

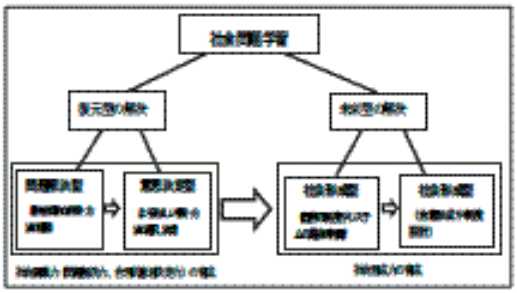
社会科の究極目標である市民的資質の基礎として，自ら考え判断する力や公正に判断する力の育成，よりよい社会の形成に参画する資質や能力の育成が重視されるようになり，子どもが社会問題の解決策を考えたり，より望ましい解決策を選択したりする授業（以下，「社会問題学習」と表記）が展開されるようになっている。小学校段階の社会問題の扱いに関しては，発達心理学的見地から難しいのではないか，まずは社会の見方の習得を保障する必要があるのではないか，といった慎重な主張もある中，近年は社会問題を積極的に扱い，社会認識形成のみならず，市民的資質の育成に深く関わっていこうとする授業実践が展開されるようになっている[1)]。これらの先行研究は，中等教育段階のみならず，小学校段階においても社会問題学習を展開することが，市民的資質の育成に有益であることを示したものであるといえる。しかし，これらの先行研究は，ロールプレイングをとおして意思決定に関わる人々への共感的理解を促したり，ディベートを組み込んで論理的な価値判断を促したりするなど，「いかにして子どもに判断をさせるか」という方法面の改善に終止しているという課題を指摘することができる。つまり，「どのような社会問題を取り扱うのか」という内容編成については，授業者の判断に委ねられているというのが現状である[2)]。小西正雄は，「社会問題の解決を願う授業者の思いが高じれば高じるほど，授業は，特定の評価，判断，結論，行動へと子どもをかきたてる場と堕していく危険性が大きくなる」として，安易な社会問題学習の展開に警鐘を鳴らしている[3)]。認識形成が未熟な小学校段階において，「授業者の熱意」のみで社会問題を扱うことは，授業者のねらいと相反する特定の価値の注入になることが考えられる。

それを回避するためにも，方法面の改善と併せて，社会問題学習の内容編成を構築することが重要になる。社会問題学習の内容編成については，諸外国のカリキュラム分析が蓄積されてきており，それらの研究は，子どもの認識の拡大に応じた社会問題学習を展開することが市民的資質を育成するうえで重要になることを示唆している[4)]。しかし，わが国においては，「何をいかにどの順序で扱うかというカリキュラム編成をめぐっては，十分に議論されているとはいえない」という指摘が渡部竜也によってなされている[5)]。このような課題を克服してくためには，小学校社会科ではどのような能力の育成をめざすのかを明らかにしたうえで，学年段階に応じてどのような問題を扱い，どのように学習を展開していけばよいのか，という社会問題学習の内容編成原理を明らかにする必要がある。

以上の理由から，本研究では小学校社会科において社会問題学習のカリキュラムを構築するための内容編成原理を明らかにすることを目的とする。そのためにまず，これまで展開されてきた社会問題学習の分類を行い，小学校社会科の学習内容や子どもの発達段階をふまえた社会問題学習の目標を設定する。次に，社会学や発達心理学の研究成果をもとに社会問題学習の内容について明らかにする。そして，市民的資質の育成をめざした授業構成論を手がかりに，社会問題学習の方法と展開について示し，最後に，それらを総合した内容編成原理を構造として示す。

### 2　社会問題学習の目標
#### （1）社会問題学習の分類

社会問題学習は，育成しようとする資質能力や学習方法の違いを指標に類型化が行われている[6)]。類型化を行っている研究者の論を参考にし，社会問題学習を分類すると図Ⅰのようになる。



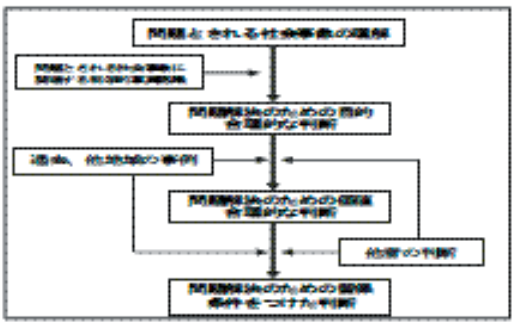
図Ⅰ　社会問題学習の分類

社会問題学習は，育成しようとする資質能力の違いによって大きく二つに分類される。まず，問題解決力や合理的意思決定力を内包する社会認識力を育成する学習がある[7]。このタイプの学習は，外在する社会問題を認識し，その問題とされる状態を，実行可能な解決策をもとに「非問題状態」に変革する「復元型」の解決が求められることとなる。そのための学習は，社会問題を解決するための最も合理的な手段・方法を提案する問題解決型の学習，より望ましい解決策を選択，決定する意思決定型の学習となる。もう一つは，社会形成力を育成する学習である[8]。このタイプの学習は，論争をしている人々の見解や主張を分析し，個人あるいは，教室の構成員の見解構築が求められる。つまり，すでに考えられている解決策の選択，決定ではなく，論争を収束するための新たな価値を創出する「未来型」の解決が求められることとなる。そのための学習は，既存の制度やシステムの是非の判断，合意形成や制度設計を行う社会形成型の学習となる。それぞれの学習に着目するならば，問題解決型では，「～すべき」という価値判断を，意思決定型では，「Ａすべきか，Ｂすべきか」という価値選択を，社会形成型では「ＡやＢではなくＣにすべき」という価値追究を行う学習となり，問題解決型から社会形成型の学習になるにつれて，学習は高度化し，より市民的資質育成に関わっていくこととなる。

（２）目標となる合理的意思決定力

図Ⅰに示した社会問題学習のうち，小学校社会科における社会問題学習では，意思決定型の学習を展開し，合理的意思決定力の育成をめざすことを目標とする。問題解決型の学習では，社会問題に対して自分なりの解決策を提案することにとどまるため，社会問題の解決には価値の対立が生じ，合意形成が困難になるという現実を自覚しにくいという課題がある。一方社会形成型の学習については，児玉康弘によって二つの課題が指摘されている[9]。一つは，「社会は観念によって形成されている」というりくつを子どもにわからせた上で，「既存の社会・観念を批判させ，新しい社会構想へ向かわせる」という二重の構造を包含する理論であるため難解で，具体的な指導案をつくりにくいという点，もう一つは，「社会は観念の産物である」とする構築主義に立ちきっているために，社会の批判もまた観念によらざるを得ないという相対主義に陥るという点である。児玉の指摘する一点目の課題は，社会形成型の学習の内容編成が困難なことを示している。社会形成型の学習を展開するには，先述した二重構造に対応した教材選択が授業者には求められる。一単元の学習ならまだしも，カリキュラムレベルでの構成となると，学年段階に応じた教材選択が必要となる。社会形成力の育成を目標に内容編成を行った場合，学習指導要領が強く影響を及ぼしている学校現場の状況を考えると，その内容と乖離することが予測される。また，子どもに批判させるための既存の制度やシステムは，授業者によって選択，決定されるため，必然的に授業者の観念が反映されることとなってしまう。二点目の課題は，小学校段階における社会形成型の学習が困難であることを示している。先述したように，小学校段階における認識形成は未然であることから，既存の制度に共感したり，批判したりするための観念が十分に構築されていない。つまり，社会の制度やシステムの批判は相対主義に陥る危険性を孕んでいることとなる。以上のような社会形成型の学習の課題をふまえ，小学校段階では合理的意思決定力を育成していくことを目標とした。

合理的意思決定力については，これまでも様々な定義がなされている[10]。合理的意思決定について論じている研究者の論を整理すると，その構造は図Ⅱのようになる。



図Ⅱ　合理的意思決定の構造

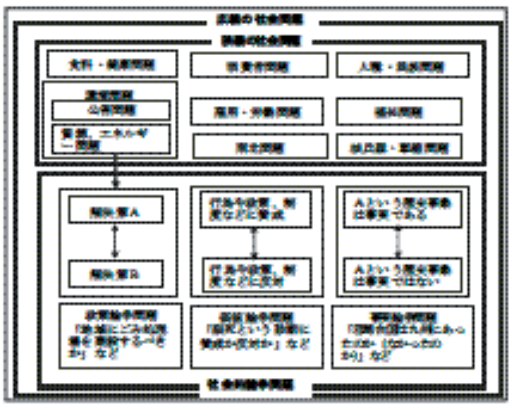
まず，問題とされる社会事象について理解した子どもは，その問題を解決するための解決策について，それまでに習得した科学的知識をもとに判断する。ここまでは，知識にもとづいた判断とはいえ，個人的であり，目的合理的な判断ということができる。そして，過去や他地域の事例を調べたり，他者の判断を吟味したりすることをとおして，自身の判断を反省的に吟味していくこととなる。ここでは，個人のみならず，他者の価値をふまえた価値合理的な判断を行うこととなる。さらに，複数の解決策があることをふまえたうえで，対立する解決策に歩み寄った留保条件をつけた判断を行うこととなる。留保条件をつけた判断は，合意形成を視野に入れた判断であり，より社会的な判断となる。

以上のような過程を経て，合理的意思決定力は育成されるとすると，合理的意思決定力とは，「問題とされる社会事象に対して，習得した知識や他者の判断を根拠にすることで，個人と社会の両方を考慮した判断ができる能力」ということができる。

### 3　社会問題学習の内容

#### （1）社会問題と政策論争問題

赤川学は，社会問題を「特定のクレイムが，スポーツのワンサイドゲームのように，一方的，圧倒的に受容されていくような社会問題を『一人勝ち型の社会問題』」，「賛成／反対が明確に存在するタイプの社会問題を『論争型の社会問題』」として区別している[11]。前者を狭義の社会問題とし，後者を社会的論争問題として区別するならば，社会的論争問題はさらに事実論争，政策論争，価値論争に分けることができる[12]。それぞれの関係を整理すると図Ⅲのようになる[13]。



図Ⅲ　社会問題の構造

まず，広義の社会問題の中に狭義の社会問題，社会的論争問題が含まれる。狭義の社会問題は，多くの人が問題と認識している社会事象であり，環境問題，食料・健康問題などがある。環境問題を例にとると，さらに，公害問題や資源，エネルギーの問題などに分けていくことができる。

狭義の社会問題に関しては，その解決策をめぐって価値対立が生じることとなる。また，狭義の社会問題（以下，狭義の社会問題を「社会問題」と表記）以外にも，行為や政策，制度，それ自体が適切なものであるかという点で価値対立が生じることとなる。さらに，事実の真偽はどうであったかによっても価値対立が生じることとなる。これらの価値対立が社会的論争問題となり，「地域にごみ処理場を建設するべきか」といった政策論争問題，「脳死という診断に賛成か反対か」といった価値論争問題，「邪馬台国は九州にあったのか（なかったのか）」といった事実論争問題に区別されていくこととなる。

このうち事実論争問題は，仮説を検証するための新たな事実の発見によって解消される社会的論争問題である。価値論争問題は，すでに成立している制度でありながら，個々人の価値観によって賛否が分かれている問題であり，地方，あるいは国家において成立している制度によって論点の異なる社会的論争問題でもある。価値論争問題の解決をめざすならば，現行の法や制度を批判的に捉え，より望ましい代案を考えたり，対立する意見の合意をめざしたりする必要がある。つまり，価値論争問題は，社会形成型の学習で扱われる社会的論争問題となる。

以上のことから，合理的意思決定力の育成をめざす社会問題学習においては，多くの人が問題として認識している社会事象（社会問題）とその解決策をめぐって生じる価値対立（政策論争問題）を扱う。

#### （2）社会問題の領域

社会問題を領域としたカリキュラム研究の代表的なものとして，日本生活教育連盟（以下，日生連と表記）による「日本社会の基本問題」がある[14]。そこでは，社会問題を歴史的な発展過程の中で立ちあらわれてきたものと捉えたうえで，災害，健康，政治など九つの領域が設定されており，それらを子どもの発達段階をふまえて配置する構想となっている。日生連の研究は，社会問題学習を展開するには，事前にいくつかの社会問題の領域を設定しておくことや社会問題を歴史的発展過

程で捉えていくことが必要になることなど，本研究においても多くの示唆を与えてくれるものである。しかし，社会問題の中でも農業問題を基底としていることや日本の従属化からおきてきた民族独立の問題を扱っていることなど，戦後の社会情勢が色濃く反映されており，社会の構造が大きく変容した現代社会においてそのまま当てはめることが適切であるとはいえない。一方，近年のカリキュラム研究に目を転じてみると，学年段階に応じた社会問題の解決方法については明らかされているものの，社会問題の領域の設定根拠については明確に示されていない[15]。そこで，改めて社会学の研究成果をもとに，①社会問題の起源，②社会的基準と社会的現実の乖離という二点から社会問題について明らかにし，その領域を設定する。

**①社会問題の起源**

先述した特定のクレイムが一方的，圧倒的に受容されていく社会問題について言及しているのが副田義也である[16]。副田は，社会問題の輪郭は曖昧であるとしながらも，社会の広い範囲でそれが社会問題であるということで合意が成立し，措定のための基準が比較的には統一性・安定性をもっている問題群があるとし，日生連の研究と同様に，歴史的背景から社会問題を捉え，その類型化を試みている。その中で，資本主義社会における経済体制の危機（失業や貧困）が人々によって社会問題として措定されるようになったこと，つまり，社会問題の原型が労働問題にあったことを指摘している。国家はそれを制御するために完全雇用政策や社会保障政策を繰り返し展開してきたことを考えると，社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題は普遍的な社会問題ということができる。また，副田は今日の先進資本主義社会で注目を集めている社会問題として家族の脆弱化を挙げている。具体的には，離婚やそれに伴う父子家庭や母子家庭の増加である。その理由として，伝統社会では，多様な集団と社会的ネットワークが男女の結びつきを規制していたこと，その構造が核家族化の進行や，恋愛結婚の増加などによって変容したことが挙げられている。つまり，社会の構造の変容に伴って伝統的文化のあり方が変容し，そのあり方をめぐって社会問題が措定されることを指摘している。グローバル社会と呼ばれる現代社会は，交通・通信技術の発達により，文化が相互に交流し，在る文化と入ってくる文化との間に摩擦と融合が繰り返されていることを考えても，文化に関わる問題は，グローバル化が進む現代社会だからこそ生じる社会問題ということができる。

以上のことから，社会問題の領域の一つとして「社会・文化」を設定する。この領域は，社会問題の原型とされる問題と，現代社会特有の問題を扱う領域ということができ，社会問題の領域の中でも要となる領域ということができる。

さらに，副田は高度経済成長期から措定されるようになった社会問題として公害問題を挙げている。そして，労働問題が階級問題であったのに対し，公害問題は各階級・各階層の人々を被害者とすることから，より社会の広い範囲で社会問題として受容されるようになった問題であることを指摘している。自然エネルギーの活用，$CO_2$の削減が叫ばれるようになった昨今，環境に関わる問題は日々深刻化しているということができる。実際に，公害や資源，エネルギーの消費や保護に関わる問題は，小学校学習指導要領においても明確にその解決の必要性が示されている[17]。

以上のことから，社会問題の二つ目の領域として「環境」領域を設定する。中学年では，飲料水や電気・ガス，廃棄物など，地域生活を営む上で必要となる資源やエネルギーについて学び，高学年において森林の荒廃や公害など国土の環境問題，地球温暖化や砂漠化などの地球環境問題について学ぶ発展的な学習構成を考えても「環境」領域は重要な柱になると考える。

**②社会的基準と社会的現実の乖離**

社会問題を社会的起源の視点からだけでなく，「社会的基準と社会的現実との重要な食い違いを引き起こす事象を社会問題の研究範囲の一部として取り上げなければならない」とするのがR．K．マートン（Robert.King.Merton）である[18]。マートンは，社会生活の型式を破壊する力が天災であれ人災であれ，これらの力は結局，社会の成員に対して解決すべき課題をつきつけているとし，自然災害や飢餓や疫病などの社会生活に著しい影響を与える事象を社会問題として扱うべきであることを主張している。また，構築主義の立場から社会問題研究を行っている中河信俊は，「人々の健康や身体の安全への危険」が社会問題をめぐる論争で主導的役割を果たすことを主張している[19]。両者の主張は，自然災害や人々の健康，安全に関わる社会事象が社会問題として受容されることを裏づけるものであるといえる。

以上のことから，三つ目の社会問題の領域として，「危機管理」を設定する。東日本大震災以降，改めて安全のあり方が問われている昨今，「危機

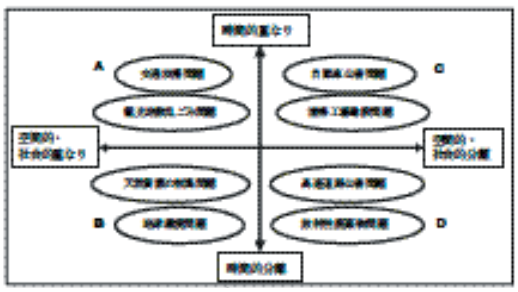
管理」領域に関わる社会問題は子どもが解決策を考えていく上で必要不可欠な領域であるといえる。それぞれの領域に教科書に示されている社会問題を組み込んで整理したものが表Ⅰである[20]。

**表Ⅰ　社会問題の三領域**

| 社会・文化 | 環境 | 危機管理 |
|---|---|---|
| 社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題，自文化の継承や文化の交流に関わる問題 | 公害や資源，エネルギーの消費や保護に関わる問題 | 自然災害の発生と防止や人々の健康，安全に関わる問題 |
| ・地域の伝統行事の継承問題 | ・地域の資源，エネルギー問題 | ・地域の災害，交通事故問題 |
| ・農業，水産業，工業など産業に関わる問題 | ・国土の森林の荒廃問題や公害 | ・自然災害と復興の問題や食の安全問題 |
| ・異文化理解の問題 | ・地球温暖化や砂漠化などの地球環境問題 | ・途上国の飢餓の問題 |

### （3）社会問題，政策論争問題の選択

社会問題を社会的ジレンマによって説明できる事象とするならば，受益圏，受苦圏の関係において類型化することができる。舩橋晴俊の論をもとに，社会問題（環境）を受益圏，受苦圏の関係で分類すると図Ⅵのようになる[21]。



**図Ⅵ　社会問題の受益圏，受苦圏の重なりと分離**

図中のＡは，受益圏と受苦圏が時間的にも，空間的・社会的にも重なった社会問題であり，受益者が受苦を自覚しやすいという点から，社会問題の解決のための協力行動がとられやすい問題となる。交通渋滞問題，観光地散乱ごみ問題がここに入る。さらに，社会問題は，受益圏と受苦圏の分離の状態によって，区別される。空間的・社会的には重なっており，時間的に分離している社会問題としては，天然資源の枯渇問題，地球環境問題が，時間的には重なっており，空間的・社会的に分離している社会問題としては，自動車公害問題，清掃工場建設問題が入ることとなる。そして，時間的にも空間的，社会的にも分離した社会問題としては，高速道路公害問題，放射性廃棄物問題が入ることとなる。小学校社会科において，社会問題学習を展開する場合に重要となるのが，「子どもにとって解決したいと思える問題となっているかどうか」である。この点を考慮するならば，Ａの社会問題が解決のための協力行動がとられやすい問題となることから，Ａを起点に分離型の社会問題を選択していくことが重要になる。

さらに，政策論争問題の扱いについて考えるならば，藤井聡の社会的ジレンマ論が参考になる[22]。藤井は社会的ジレンマを，社会問題に対する「個人の行為」の選択において生じるジレンマ（一次的），社会問題を解決するための「政策の是非」の選択において生じるジレンマ（二次的），政策実施コストを誰が負担するかによって生じるジレンマ（三次的）に区別している。二次的，三次的ジレンマは，社会に関わる判断となるため，一次的ジレンマのように，個人利益を中心に判断することはできず，公共利益という社会への影響を考慮して判断しなければならない。政策が社会にとって望ましいかどうかの判断は個々人によって異なることから，ここで生じるジレンマは政策論争問題となる。さらに，三次的ジレンマは，コストを誰が負担するかというジレンマであり，負担する者と負担しない者の間に「不公平」が生じることから，二次的ジレンマよりも判断が困難な政策論争問題となる。このように，政策論争問題を扱う際には，二次的ジレンマについて判断させるのか，三次的ジレンマについて判断させるのかという点も考慮していく必要がある。

図Ⅵに示したＡからＢは，社会問題の空間的な拡大を示しており，Ｂに進むにつれて，社会問題の規模が大きくなり，子どもたちが住む地域のみならず，様々な地域が受益圏，受苦圏となっていく。地域によって自然的条件や社会的条件が異なっていることを考えると，社会問題が空間的に拡大すれば，地域によって異なった受苦が生じることとなる。つまり，社会問題が空間的に拡大すればするほど，問題を解決するためには，社会認識の範囲を徐々に拡大していく必要があるのであり，子どもは立場を変化させながら，より広い視野で問題について考察していくことが求められる。このような社会問題の空間的拡大と子どもの社会認識の発達をふまえるならば，Ａの社会問題から学年を経るごとに，Ｂの社会問題を取り上げていくことが重要になる。また，同心的に拡大する学習指導要領の内容をふまえると，ＡからＢへと社会問題を配列することが学習を展開する上で妥当なものとなる。しかし，社会問題を空間的に拡大さ

せていくだけでは，中学年では，ローカルな社会問題を，高学年ではグローバルな社会問題を，というように社会問題の扱いが限定されてしまうという課題が残る。そこで，ＡからＣの社会問題を取り上げていくことが重要になる。Ｃは，政策を実行することによって生じる受苦が一定の地域や特定の立場の人々に集中しているという問題である。問題が生じていると考える人々がその問題を解決（政策に反対）しようすれば，その他の人々にとっての利益が減少してしまうこととなり，論争が生じることとなる。これは，先述した三次的ジレンマということができることから，ＡやＢの社会問題のように，多くの人々が受苦を自覚できる社会問題とは異なった解決の方法が求められることとなる。このような政策論争問題を解決していくには，問題が生じているとする人々の立場にたち，主張の根拠を明らかにしていく必要がある。コミュニティの規則と個人の自由の理解の発達について研究した木下芳子によれば，小学校３学年では，規則を認めるか否かの基準は，「よいことがどうか」といった，規則によってもたらされる効果，利益によって判断され，６学年になると，害の少ない，または益の少ない規則では「個人の事」という主張が出てくるという[23]。このような子どもの発達を考慮するならば，功利主義的な判断をする傾向がある５学年頃までは，例えば，「ごみを減らすためにごみ袋の値段を上げるべきか」のように，政策によってもたらされる結果が子どもの生活に一定の不利益を及ぼすような二次的ジレンマについて判断させることが重要になる。このような判断をとおして，政策を批判的に見る視点が養われるとともに，より望ましい政策のあり方についても考察していけるようになると考える。社会問題学習の内容について整理すると表Ⅱのようになる。

**表Ⅱ　学年段階に応じた社会問題学習の内容**

| 学年 | 社会問題（社会・文化，環境，危機管理） | 政策論争問題 |
|---|---|---|
| 3•4 | 地域社会生活に関わる社会問題 | 二次的ジレンマ |
| 5 | 国民生活に関わる社会問題 | 三次的ジレンマ |
| 6 | 国際社会に関わる社会問題 | |

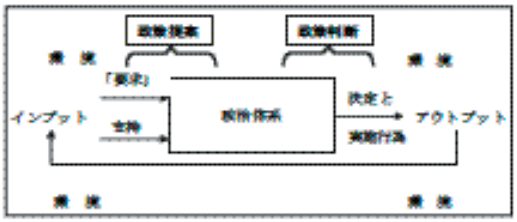
まず，社会問題学習の内容として，多くの人が問題として認識している社会事象（社会問題）とその解決策をめぐって生じる価値対立（政策論争問題）を扱い，社会問題にあっては，社会・文化，環境，危機管理の三領域から抽出する。さらに，社会問題は学年を経るごとに地域社会生活，国民生活，国際社会に関わる問題を選択していくとともに，政策論争問題は，二次的ジレンマから三次的ジレンマが生じる問題を選択していくようにする。

### 4　社会問題学習の方法と展開

#### （1）「政策提案」と「政策判断」

これまで展開されてきた意思決定型の学習は，「政策提案」と「政策判断」の両方が行われてきたという見方がある[24]。しかし，それぞれの意思決定の意義はこれまで明確にされておらず，学校現場において同様の意思決定型の学習として展開されている。「政策提案」は，３で示した社会問題を認識したうえで，その解決策を提案し，その中からより望ましいものを選択，決定する学習である。この解決策の提案先は，自治体や国などいわゆる政治体系となる。一方「政策判断」は，提案を受けて政治体系によって構想された是非の分かれる政策（３で示した政策論争問題）について選択，決定する学習であり，判断の先にあるのは社会となる。この点を明確にしたうえで，両者を関連づけて意思決定型の学習を展開していく必要がある。

「政策提案」と「政策判断」の関係を明らかにするためには，Ｄ．イーストン（David.Easton）の政治体系論が参考になる[25]。イーストンは，政治生活を①環境からの政治体系へのインプットを意味する要求と支持，②インプットをアウトプットに変換する政治体系，③政治体系からのアウトプットである政策を意味する決定と行為，④アウトプットから環境を通じて再度入力過程に戻るフィードバックの構成要素からなる動的な過程として捉えている。また，イーストンはインプットにあたる要求を，特定の問題に対する意見の表明としており，その一つの方向性として「具体的方策の提案」を挙げている。そして，アウトプットについては，オーソリティズによる「諸価値の権威的配分」と表現している[26]。「諸価値の権威的配分」をオーソリティズが環境に対して行う価値判断と捉えるならば，インプットの過程を「政策提案」，アウトプットの過程を「政策判断」として位置づけることができる。「政策提案」，「政策判断」をイーストンの示す政治体系モデル上に表すと図Ⅴのようになる。




図Ⅴ 「政策提案」と「政策判断」の位置関係[27)]

このように，子どもが行う意思決定が政治体系モデルのどこに位置づくのかを明らかにすることにより，その意義が明確になる。

「政策提案」，「政策判断」の方法については，1980年代から1990年代にかけて複数の授業構成論が提唱されている。しかし，「政策提案」を行う授業構成論は，知識の習得が議論の展開によって左右されることになるため，社会認識形成は不十分なものとなること，「政策判断」を行う授業構成論は，社会認識形成を行う探究場面と価値判断場面が分断しており，子どもの思考が分断してしまうことが問題として挙げられている[28)]。このような問題点を克服するために，近年は，探究場面と価値判断場面の接合を重視した授業構成論が提唱されるようになっている。その中でも唐木清志の提唱する「社会参加学習」[29)]，米田豊の提唱する「探究Ⅰ・探究Ⅱ」[30)] は本研究において示唆を得ることができる授業構成論である。唐木は，「社会参加学習」の学習過程を問題把握，問題分析，意思決定，提案・参加としている。問題把握，問題分析過程において知識の習得を保障しつつ，最終的に子どもが社会への参加に向けて最も望ましいと考える政策を提案する授業構成を示していることをふまえると，政治体系へインプットを行う「政策提案」として位置づけることができる。米田は，「探究Ⅰ」を概念探究過程とし，それに続く「探究Ⅱ」では，「深まった問いの発見，探究」，「価値分析，未来予測」という過程を設けている。この過程を経ることによって，思考が分断されることなく，概念探究から価値判断へと連続的に展開される授業構成となっている。「深まった問いの発見，探究」過程において，問題とされる社会事象について分析し，「価値分析，未来予測」過程においてアウトプットされた政策について分析，判断する過程として捉えるならば，「政策判断」として位置づけることができる。両者の授業構成論を手がかりに，本研究における社会問題学習の授業構成を「政策提案」，「政策判断」の順に示すと次のようになる。

**①社会調査**
（社会問題を発見・把握するための知識を習得する）
**②社会問題の発見・把握**
（問題とされる社会事象を理解する）
**③社会問題の解決策の提案**
（問題解決のための目的合理的判断を行う）
**④提案の吟味**
（事例、他者の判断と比較、検討する）
**⑤より望ましい提案の選択・決定**
（問題解決のための価値合理的な判断を行う）

**①社会調査**
（社会問題を発見・把握するための知識の習得する）
**②社会問題の発見・把握**
（問題とされる社会事象を理解する）
**③政策論争問題の分析**
（対立する主張を分析する）
**④政策の是非についての判断**
（問題解決のための目的合理的判断を行う）
**⑤判断の吟味**
（事例、他者の判断と比較、検討する）
**⑥より望ましい判断の選択・決定**
（価値合理的な判断、留保条件を付けた判断を行う）

「政策提案」，「政策判断」ともに①，②は，「社会調査」，「社会問題の発見・把握」と同様の学習過程となる。①では，社会問題を発見・把握するために基盤となる知識の習得を行う。中学年の「ごみの学習」を例に挙げるならば，ごみ出しやごみ処理のしくみについての知識を習得させる。②では，①で習得した知識をもとに子どもに問題を発見させていく。同じく「ごみの学習」を例に挙げるならば，食品廃棄という社会事象に出会わせ，何が問題であるのかを子どもに話し合わせる。自分たちの住む地域ではごみの量が増えているという知識を活用すれば，これ以上ごみが増えることを「問題」とするだろうし，生活経験を想起すれば，まだ食べられるものを捨てること自体を「問題」とすると考えられる。このように「問題」が何かを明らかにした上で，食品廃棄の原因が消費者の行動にあることを把握していく。異なる点は，③からである。「政策提案」では，②を受けて，子ども自らが社会問題の解決策を提案する。食品廃棄を知った子どもは，ごみ処理の知識をもとに，食品を再利用することを提案するかもしれないし，お店の販売の工夫を想起して古くなった食品の価格を下げることを提案するかもしれない。さらに，④では，実際に行われている取り組みや他者の提案と自身の提案を比較，検討し，⑤において，より望ましい提案を選択，決定する。「政策判断」では，③を行う前提に，授業者が社会問題の解決策のうち対立構造にあるものを抽出しておく。高齢社会によって生じる問題の一つを例に挙げれば，特別養護老人ホーム（施設）への待機高齢者という社会事象を抽出しておき，施設を増

設するべきとする人々の主張と理由，増設するべきではないとする人々の主張と理由を子どもに分析させていく。そして④において，子どもはその是非について判断する。増設するべきではないとする子どもは，施設増設には多くの費用がかかるということを根拠とするかもしれないし，増設するべきとする子どもは，家族介護の限界を根拠とするかもしれない。そして，⑤において，他地域の事例や他者の判断と自身の判断を比較，検討し，⑥では，それらすべてを総合的にふまえたうえで，より望ましい判断を選択，決定する。

**（２）発展的学習展開**

社会問題学習の入口にあたる時期には，次の三つの理由から，「政策提案」を行っていく。一つ目は，政治システムの理解である。工藤文三は，政治を動的なサイクルとして認識させるには，内容の配列において，入力過程にあたる内容を，政治制度や機構の前に学習させる必要があるとしている[31]。つまり，アウトプットにあたる政策判断の意味や意義を理解するには，その前提となる学習が必要なのであり，合理的な政策判断を行うためにも，まずはインプットにあたる政策提案の過程を把握させることが必要となる。二つ目は，子どもの地域意識の発達である。小，中学生の地域意識の発達傾向を調査した佐藤浩樹は，小学校５学年頃までは，地域を肯定的に見る時期であり，自然や観光・祭りなどを地域の魅力という観点から取り上げ，地域のよさに目を向け，地域のよさを再発見したり，アピールしたり，よりよい地域をつくることを考えるような教材の開発が望まれると述べている[32]。つまり，小学校中学年段階は，よりよい地域社会を考えるという意味で格好の時期なのであり，「政策提案」をとおして，社会問題の解決のためには分析が必要であることや地域をよくするための政策であってもその政策は様々であることに気づいていくことができると考える。三つ目は，知識の活用である。自分たちが住む地域の社会問題を取り扱う場合，子どもは既習知識に加え，生活経験の中で習得した知識を活用して「政策提案」をすることができる。以上三つの理由から「政策提案」を社会問題学習の入口に位置づける。そして，学年を経るにつれて，「政策提案」のみならず，「政策判断」を行っていく。アウトプットされた政策には何らかの価値が内包されていることから，価値観の違いによって賛否がわかれる可能性がある。社会の成員には，それが個人あるいは社会にとって望ましい政策であるかどうか，冷静な判断か求められることとなる。このような是非の分かれる政策については，子どもが提案できるとは限らないし，授業者が意図的に政策を設定する方が子どもの価値観をゆさぶることができると考える。社会問題学習の方法と展開について整理すると表Ⅲのようになる。

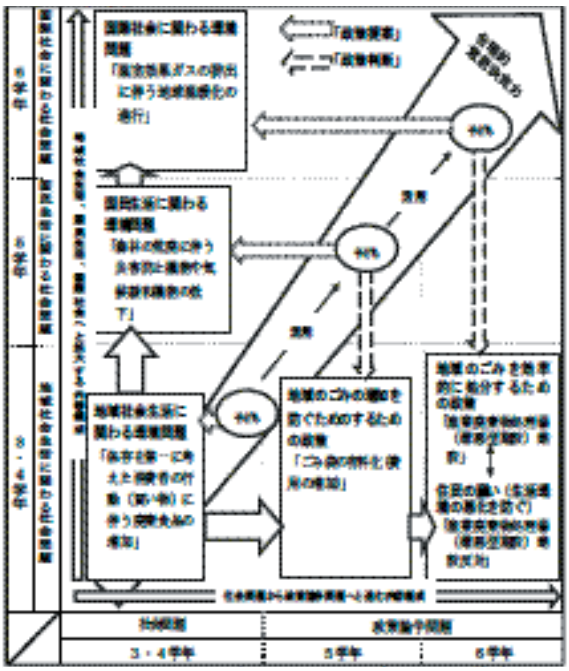
**表Ⅲ　学年段階に応じた社会問題学習の方法と展開**

| 学年 | 政策提案 | 政策判断 |
|---|---|---|
| | ①社会調査②社会問題の発見・把握③社会問題の解決策の提案④提案の吟味⑤より望ましい提案の選択・決定 | ①社会調査②社会問題の発見・把握③政策論争問題の分析④政策の是非についての判断⑤判断の吟味⑥より望ましい判断の選択・決定 |
| 3•4 | 地域社会生活に関わる社会問題に対して政策提案を行う | |
| 5 | 国民生活に関わる社会問題に対して政策提案をしたり，二次的ジレンマが生じる政策論争問題について政策判断をしたりする | |
| 6 | 国際社会に関わる社会問題に対して政策提案をしたり，三次的ジレンマが生じる政策論争問題に対して政策判断をしたりする | |

「政策提案」「政策判断」の二つを方法原理とし，社会問題学習を展開する。社会問題学習の入り口にあたる中学年段階においては，「政策提案」を中心に展開し，学年を経るにつれて「政策提案」「政策判断」の両方を組み合わせて展開していく。

## ５　社会問題学習の内容編成原理

これまで論じてきたことをもとに，社会問題学習（環境）の内容編成原理を構造化して示すと図Ⅵのようになる。




**図Ⅵ　社会問題学習の内容編成原理の構造**

縦軸は，地域社会生活に関わる社会問題（３・４学年），国民生活に関わる社会問題（５学年），国際社会に関わる社会問題（６学年）というように，学年段階に応じて，社会問題が空間的に拡大する内容編成を示している。これらの社会問題については，子どもが「政策提案」を行う授業構成となっている。横軸は，学年段階に応じて社会問題から政策論争問題（二次的ジレンマの判断から三次的ジレンマの判断）へと展開する内容編成を示している。それに伴って「政策提案」から「政策判断」を行う授業構成となっている。そして，中央を貫く矢印は合理的意思決定力の拡大を示している。なお，学年の境界を点線で示しているのは，学習展開の順序を限定しないためである。学校や子どもの実態を考慮し，４学年で政策判断を行ったり，５学年で三次的ジレンマの判断を行ったりすることも視野に入れた柔軟なカリキュラム構築が必要になると考える。

図に示した社会問題（環境）をもとに３学年から６学年までの社会問題学習の展開について説明していくと，まず，子どもは既習知識や生活経験の中で習得した知識をもとに，地域のお店の食品廃棄を減らすにはどうすればよいかを考え，意思決定（政策提案）を行う。この学習は主に中学年段階で展開する。さらに，そこで習得した知識や選択した提案を，国民生活，国際社会に関わる社会問題や政策論争問題に活用して意思決定（政策提案，政策判断）を行っていく。この学習は主に高学年段階で展開する。５学年であれば，森林の荒廃を防ぐにはどうすればよいかを考えて解決策を提案したり，ごみを減らすためにごみ袋の値段を上げるべきかどうか判断したりする。６学年であれば，地球温暖化を防ぐためにはどうすればよいかを考えて解決策を提案したり，産業廃棄物処理場を建設するべきかどうか判断したりする。このように，学年段階に応じて社会問題を選択し，「政策提案」と「政策判断」を繰り返しながら学習を展開することにより合理的意思決定力が育成されていくこととなる。

## 6　成果と課題

本研究の成果は，市民的資質の育成に有効とされる社会問題学習のカリキュラム構築に向けた内容編成のあり方について，これまで展開されてきた社会問題学習を整理し，社会学や発達心理学の研究成果をもとにしながら，その一端を示すことができたことである。具体的には，①合理的意思決定力の育成を目標とし，②社会問題（社会・文化，環境，危機管理）と政策論争問題を扱い，学年を経るごとに社会問題を空間的に拡大させたり，より高次なジレンマが生じる政策論争問題を扱ったりし，③「政策提案」と「政策判断」を方法原理として，中学年段階では「政策提案」を中心にしながら，学年を経るごとに両者を組み合わせて展開していくことを明らかにすることができた。今後の課題は，内容編成原理をもとにカリキュラムを作成し，それにもとづいた授業モデルを開発，実践することで本研究の有効性を検証すること，そして，中学校社会科も視野に入れたより体系化された内容編成のあり方を明らかにしていくことである。

**【注および引用・参考文献】**


１）坂井満「現実の論争問題を分析する社会科授業：第５学年諫早湾干拓問題」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』No.44 2005 pp.94-99，山本友和，西條誠「ロールプレイング・シュミレーションを取り入れた小学校社会科学習モデルの構想と実践」日本社会科教育学会編『社会科授業力の開発小学校編』明治図書2008.7 pp.106-123などがある。

２）社会科教育関連の文献から小学校段階で行われている48の社会問題学習について社会問題の内容や学習問題という観点から分析を行った。その結果，ごみ問題を中心に中学年と高学年で同様の社会問題が扱われていたり，同様の学習問題で授業が展開されていたりするなど，内容編成上の課題が明らかになった。

３）小西正雄「社会問題科」森分孝治，片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書2000 p.27.

４）竹中信夫「社会問題学習における段階的内容編成―『社会問題』シリーズを手がかりとして―」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号2011 pp.31-40，横川和成，桑原敏典「社会問題学習としての実践的態度形成－アメリカ中等後期カリキュラムユニット『変化する世界の論争問題』を手がかりとして－」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第４号2014 pp.36-45などがある。

５）渡部竜也「社会問題科としての社会科」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書 2012,4 p.95.

６）小原友行「『思考力・判断力・表現力』をつける中学校社会科授業デザインの新視点」小原友行，峯明秀編著『思考力・判断力・表現力を

つける中学公民授業モデル』明治図書2011.10 pp.6-13，峯明秀「『思考力・判断力・表現力』をつける中学校社会科公民授業の改革」同書 pp.14-25，棚橋健治『社会科の授業診断－よい授業に潜む危うさ研究－』明治図書2007.4 pp.27-30などがある。

7）問題解決型，意思決定型の学習については，永田時雄『現代社会の課題にどうせまるか』明治図書1965.1 pp.7-30，小原友行「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書1994.3 pp.167-176に詳しい。

8）社会形成型の学習については，溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号2002 pp.31-40，吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号2003 pp.41-50に詳しい。

9）児玉康弘「公民科と社会科学－社会学的知識の教育内容化－」『新潟大学教育人間科学部紀要』第7巻第1号 2004 p.8.

10）岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言』明治図書2001.10 pp.62-78，小原 前掲論文7）などがある。

11）赤川学『社会問題の社会学』弘文堂2012.12 pp.52-53.

12）寺尾健夫「ティベートとは何か－授業にどう生かすか」『教育科学社会科教育』明治図書No.392 1994.7 pp.9-12.

13）狭義の社会問題については，文部科学省『高等学校学習指導要領解説公民編』教育出版2010.7に示されている問題を取り上げた。

14）日本生活教育連盟編『カリキュラム別冊』誠進社1982.2 pp.61-110.

15）小原友行「小・中学校社会科カリキュラムをどう変えるか」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号2008 pp.213-220，佐長健司「社会形成教育の開発的研究」『兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学位論文』2003 pp.79-94などがある。

16）副田義也「社会問題の社会学」副田義也編著『社会問題の社会学』サイエンス社1989.10 pp.15-30.

17）文部科学省『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版2008.8には，社会問題として資源・エネルギー問題，公害問題が示されており，解決に向けて協力しようとする態度を育てることが重要であることが明記されている。

18）R．K．マートン「社会問題と社会学理論」『社会理論と機能分析』森東吾訳 青木書店1969.11 pp.420-421.

19）中河伸俊『社会問題の社会学』世界思想社1999.4 p.173.

20）「問題」や「困ること」，「～するためにどうするか」という記述をもとに，日本文教出版，東京書籍，教育出版（平成23-26年度版）の三社の教科書会社の分析を行い，社会問題を抽出した。

21）舩橋晴俊「環境問題をめぐる分配の歪み－社会的ジレンマ論の視点から－」組織学会『組織科学』第24巻第3号 1991 pp.41-43，舩橋晴俊「環境負荷の外部転嫁と社会的ジレンマの諸類型」舩橋晴俊，宮内泰介編著『新訂環境社会学』放送大学出版協会2003.3 pp.210-214.

22）藤井聡『社会的ジレンマの処方箋』ナカニシヤ出版2003.10 pp.216-233.

23）木下芳子「コミュティの規則と個人の自由の理解－判断理由の分析と反応の再現性－」『横浜市立大学論叢人文科学系列』第56号2004 pp.38-39.

24）米田豊「『社会的判断力』育成の授業をいかに構想し，実行するか」第29回鳴門社会科教育学会研究大会シンポジウム配布資料2012.7.28

25）D．イーストン『政治生活の体系分析（上）』片岡寛光監訳 早稲田大学出版部1980.5 pp.24-48.

26）インプットの「要求」については，前掲書 pp.53-56，アウトプットについては，D．イーストン『政治生活の体系分析（下）』片岡寛光監訳 早稲田大学出版部1980.12 pp.488-491を参照。

27）D．イーストン 前掲書12）p.46第2図に加筆したもの。

28）大西正泰「『意思決定』型授業構成論の分析的研究」鳴門社会科教育学会「社会認識教育学研究」第10号1995 pp.87-91.

29）社会参加学習については，唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社2008.11 pp.62-71に詳しい。

30）探究Ⅰ・Ⅱの授業構成については，米田豊「『習得・活用・探究』の社会科授業づくりと評価問題」米田豊編著『「習得・活用・探究」の社会科授業＆評価問題プラン』明治図書2011.6 pp.7-21に詳しい。

31）工藤文三「政治学習の有効性と政治学の視点」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第4号1992 p.4.

32）佐藤浩樹『地域の未来を考え提案する社会科学習』学芸図書2006.5 p.27.