

学位論文

---

小学校社会科における社会問題学習の内容開発研究  
－政策検討にもとづく自律的市民の育成－

---

2021

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
先端課題実践開発専攻  
(兵庫教育大学)

長川智彦

## 目 次

序章 研究の目的、意義と方法	1
第1節 研究の目的と意義	1
第2節 研究の方法と論文の構成	4
 第Ⅰ部 小学校社会科における社会問題学習の内容構成論の構築	8
 第1章 市民的資質育成をめざす社会問題学習	8
第1節 我が国における社会問題学習論の背景	8
1 初期社会科における社会問題学習の展開	9
(1) 社会科 (Social Studies) の誕生と社会問題学習	9
(2) 我が国における社会問題学習の展開	10
2 社会問題学習論の構築	12
(1) アメリカ新社会科の影響	12
(2) 我が国における社会問題学習論の構築	14
3 社会問題学習論の発展	16
(1) シティズンシップ教育論の展開	16
(2) 我が国における社会問題学習の発展	17
4 社会問題学習論の変遷	20
第2節 社会問題学習によって育成される資質・能力の検討	23
1 社会問題の事実認識に伴う価値判断の変容	23
2 社会問題の解決に伴う社会参画力の育成	25
第3節 社会問題学習の展開と市民的資質育成の関係	29
1 社会問題学習の意義	29
2 社会問題学習によって育成される市民的資質の内容	30
(1) 社会問題学習を視点とした市民的資質の構造	30
(2) 社会問題学習による自律的市民の育成	32
 第2章 小学校社会科における社会問題学習の展開	40
第1節 小学校社会科における社会問題学習の意義	40
1 小学校社会科授業における価値判断の困難性	40
2 小学校社会科における社会問題学習の必要性	41
(1) 子どもの政治意識の発達	41
(2) 中等教育段階を視野に入れた初等教育カリキュラム構築	42
第2節 小学校社会科における社会問題学習の分析と検討	44
1 日生連「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分析と検討	44
(1) 永田時雄「平和貿易」の授業実践の分析	44
(2) 社会問題学習において求められる「主体的参加」と「解決策の承認」	48
2 「当事者性」を涵養する社会科授業の分析と検討	49

3	議論をもとに解決策の検討を行う社会科授業の分析と検討	5 2
4	社会的役割に着目した社会科授業の分析と検討	5 6
5	小学校社会科における社会問題学習の課題	5 9
	(1) 内容編成上の課題	5 9
	(2) 授業実践上の課題	6 0
第3節	小学校社会科における社会問題学習の射程	6 3
1	意思決定力の育成をめざした社会問題学習	6 3
2	解決への主体的参加と解決策の承認を意図した社会問題学習	6 5
	(1) 社会問題学習と資質・能力の関係	6 5
	(2) 社会問題学習と高等学校公民科「公共」との関係	6 7
<b>第3章</b>	<b>社会問題学習の内容編成原理</b>	<b>7 2</b>
第1節	実在問題の領域	7 2
1	実在問題と論争問題の関係	7 2
2	「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の領域	7 4
3	実在問題の3領域の内容とレトリック	7 5
4	持続可能な開発の視点からの3領域の検討	7 7
5	実在問題のスケールと地域性	7 9
第2節	論争問題の対立軸	8 1
1	社会的ジレンマ論にもとづいた論争問題と政策の分類	8 1
2	政策の効率性の検討	8 3
3	政策の公平性の検討	8 5
第3節	社会問題の配列	8 8
1	実在問題の領域と論争問題の対立軸の関係	8 8
2	実在問題の領域にもとづく配列	9 0
3	受益圏と受苦圏の関係にもとづく配列	9 2
4	子どもの発達にもとづく配列	9 3
<b>第4章</b>	<b>社会問題学習の方法原理</b>	<b>9 6</b>
第1節	社会問題の解決の射程	9 6
1	意思決定の主体 一個人と社会	9 6
2	意思決定のアリーナ ―市場と政治―	9 7
第2節	社会問題の方法原理としての「政策提案」「政策判断」	10 0
1	政策過程における「政策提案」「政策判断」	10 0
2	「政策提案」「政策判断」における思考	10 3
3	「政策提案」「政策判断」の内容と編成	10 5
4	社会問題学習の内容編成と方法原理の構造	10 6
<b>第5章</b>	<b>社会問題学習の内容構成</b>	<b>11 0</b>
第1節	解決への主体的参加に向けた方略	11 0
1	動機づけの論理にもとづく解決への主体参加	11 0
2	社会問題の自覚化に向けた課題	11 3

第2節	解決への主体的参加を意図した学習の内容構成	116
1	社会問題の自覚化の方略	116
2	「政策提案」と「政策判断」の循環	118
3	政策の検討方法	120
	(1) 実在問題の解決に向けた先進的な政策の検討	120
	(2) 論争問題の解決に向けたリスク管理の視点にもとづく政策の検討	121
4	解決への主体的参加を意図した学習の授業構成	124
	(1) 実在問題に対する政策提案を促す授業	124
	(2) 論争問題に対する政策判断を促す授業	126
第3節	解決策の承認に向けた方略	128
1	社会構想の原理にもとづく解決策の承認	128
2	社会問題の解決策としての「実践理論」	131
第4節	解決策の承認を意図した学習の内容構成	135
1	政策の実践化の方略	135
	(1) 政策の主体と執行方法を視点とした「実践理論」の検討	135
	(2) 他者との「実践理論」の検討	138
2	解決策の承認を意図した学習の授業構成	140

## 第Ⅱ部 小学校社会科における社会問題学習の授業開発 146

### 第6章 解決への主体的参加を意図した学習の授業開発 146

第1節	実在問題に対する政策提案を促す授業の開発	146
1	小学校第4学年単元「地域防災について考える」(ステージⅠ)の授業開発	146
	(1) 授業の展開	146
	(2) 授業の分析視点	149
	(3) 授業の分析と検討	151
2	小学校第4学年単元「地域防災について考える」(ステージⅡ)の授業開発	157
	(1) 授業の展開と評価	157
	(2) 授業の分析と検討	159
	(3) 本単元における資料	161
3	小学校第4学年単元「食品ロスについて考える」の授業開発	166
	(1) 授業の展開	166
	(2) 授業の内容と授業構成の関係	167
	(3) 具体的展開と評価の構想	168
	(4) 授業の分析と検討	174
	(5) 本単元における資料	177
第2節	論争問題に対する政策判断を促す授業の開発	182
1	小学校第5学年単元「BSEについて考える」の授業開発	182
	(1) 事前授業の考察	183
	(2) 単元構成の改善	185
	(3) 授業展開の改善	187

2	授業の分析と検討	192
(1)	目標達成状況の検討	192
(2)	意思決定におけるリスク管理の視点の検討	194
3	本単元における資料	196
<b>第7章</b>	<b>解決策の承認を意図した学習の授業開発</b>	<b>202</b>
第1節	解決策の承認を意図した学習の授業展開	202
1	高齢者福祉問題と社会科授業	202
2	第6学年単元「高齢者福祉について考える」の授業展開	203
第2節	授業の分析と検討	211
1	政策に対する判断の分析と検討	211
2	政策の構想の分析と検討	213
3	本単元における資料	218
<b>終章</b>	<b>研究の成果と課題</b>	<b>223</b>
第1節	小学校社会科における社会問題学習の内容開発原理	223
第2節	本研究の成果	224
第3節	今後の課題	226
<参考文献一覧>		228
<謝辞>		237

## 図 表

図 1－1	池野の示す構成員教育の類型・・・・・・・・・・・・・・・・	1 8
図 1－2	森分の示す市民的資質の構造・・・・・・・・・・・・・・・・	2 3
図 1－3	児玉が行った「説明理論」による「福岡駅」の実践の分析・・・・・・・・	2 4
図 1－4	棚橋の示す市民的資質の構造・・・・・・・・・・・・・・・・	2 6
図 1－5	藤原の示す民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理・・・・・・・・	2 7
図 1－6	本研究における市民的資質の構造・・・・・・・・・・・・・・・・	3 1
図 2－1	政治的主体化した市民の育成・・・・・・・・・・・・・・・・	5 3
図 2－2	当事者への共感から社会問題の自覚化への転換・・・・・・・・	6 1
図 2－3	公共的空間の形成と公共的視点の獲得・・・・・・・・	6 2
図 2－4	市民的資質の構造の中の二つの社会問題学習の位置・・・・・・・・	6 5
図 2－5	本研究における社会問題学習と資質・能力の関係・・・・・・・・	6 7
図 3－1	社会問題（实在問題と論争問題）の構造・・・・・・・・	7 3
図 3－2	SDGs の目標の三つの側面と实在問題の 3 領域との関係・・・・・・・・	7 8
図 3－3	社会的ジレンマをもとにした社会問題と政策の関係・・・・・・・・	8 2
図 3－4	实在問題の領域と論争問題の対立軸の関係・・・・・・・・	9 0
図 3－5	社会問題の配列の方向性と関係性・・・・・・・・	9 2
図 4－1	政策過程の中の「政策提案」「政策判断」と社会問題学習の関係・・・・	1 0 2
図 4－2	社会問題学習の内容編成、方法の原理と開発した授業（単元）の位置	1 0 7
図 5－1	問題解決のサイクルと動機づけ・・・・・・・・	1 1 1
図 5－2	解決への主体的参加の過程・・・・・・・・	1 1 2
図 5－3	心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環・・・・・・・・	1 1 9
図 5－4	リスク管理の視点とリスク認知・・・・・・・・	1 2 3
図 5－5	解決への主体的参加を意図した学習の授業構成・・・・・・・・	1 2 5
図 5－6	待機高齢者問題を例とした社会問題の解決策の構造・・・・・・・・	1 3 2
図 5－7	解決策の承認の過程・・・・・・・・	1 3 3
図 5－8	「実践理論」を検討する枠組み・・・・・・・・	1 3 8
図 5－9	解決策の承認を意図した学習の授業構成・・・・・・・・	1 4 0
図 6－1	社会問題に対する判断理由を分析するカテゴリー・・・・・・・・	1 5 1
図 6－2	子どもの社会問題に対する判断の推移・・・・・・・・	1 5 3
図 6－3	子どもの判断理由の抽出語句とその関係（第 9 時）・・・・・・・・	1 5 3
図 6－4	子どもの社会問題に対する記述・・・・・・・・	1 5 4
図 6－5	第 10 時における授業者と子どもの発話・・・・・・・・	1 5 5
図 6－6	子どもの判断理由の抽出語句とその関係（第 10 時）・・・・・・・・	1 5 6
図 6－7	子どもが活用したリスク管理の視点・・・・・・・・	1 9 5
図 7－1	授業において活用したマトリクス・・・・・・・・	2 1 1
図 8－1	小学校社会科における社会問題学習の構造と授業モデルの関係・・・・	2 2 3
表 1－1	学習指導要領の改訂と社会問題学習論の変遷・・・・・・・・	2 2
表 2－1	第 6 学年「平和貿易」の展開・・・・・・・・	4 5
表 2－2	日本の貿易の改革案・・・・・・・・	4 6
表 2－3	今後の日本の貿易に対する子どもの意思決定・・・・・・・・	4 7

表2-4	第5学年「川内原発再稼働は誰の声を優先して決めるのが望ましいか」の展開	50
表2-5	「当事者」と公共・個人的価値の相関	51
表2-6	第6学年「広島市サッカー場建設問題」の展開	55
表2-7	第6学年「なずなに学び、なずなを助ける」の展開	57
表2-8	土肥の示す社会問題学習の類型	63
表3-1	実在問題の3領域	76
表3-2	「効率」と「公正」に着目した政策の対立軸	86
表3-3	平成29年告示小学校学習指導要領解説社会編にある「社会に見られる課題」	91
表4-1	意思決定の主体に着目した個人と社会の分類	97
表4-2	意思決定を行う主体とアリーナの分類	98
表4-3	社会問題の解決に向けてはたらく思考	104
表4-4	「政策提案」と「政策判断」の内容	105
表5-1	各セクターとケア関係	136
表6-1	「地域防災について考える」（ステージⅠ）の展開	147
表6-2	授業の分析視点	149
表6-3	子どもが解決の必要性を意識する社会問題	152
表6-4	子どもが提案した解決策	157
表6-5	「地域防災について考える」（ステージⅡ）の展開	157
表6-6	「地域防災について考える」の評価のルーブリック	159
表6-7	ステージⅡにおける政策に対する判断と評価	159
表6-8	「食品ロスについて考える」の単元構成	167
表6-9	「食品ロスについて考える」の展開	169
表6-10	「食品ロスについて考える」の評価の構想	173
表6-11	政策に対する判断と意見	176
表6-12	評価AAに該当する子どもの意見	177
表6-13	「BSEについて考える」の単元構成①	184
表6-14	「BSEについて考える」の単元構成②	186
表6-15	「BSEについて考える」の展開	188
表6-16	「BSEについて考える」の評価のルーブリック	191
表6-17	「政策に対する判断②」における意見文の評価	192
表7-1	第8時の展開	204
表7-2	第9時の展開	206
表7-3	政策を検討するためのマトリクス	208
表7-4	第10時の展開	209
表7-5	「高齢者福祉について考える」の評価のルーブリック	210
表7-6	政策に対する判断と検討の内容	213
表7-7	政策の構想の類型	214

## 序章 研究の目的、意義と方法

### 第1節 研究の目的と意義

#### 1 研究の目的

格差社会、資源の枯渇、気候変動など現代社会における問題は複雑化しており、さらに、グローバル化の進展や情報化の進行に伴い、社会問題の拡大は加速度を増し、その影響は我々の想定をはるかに超えるものとなっている。ウルリッヒ・ベック（Ulrich Beck）は、チェルノブイリ原発事故以降、人間同士が相互に距離を保てるように高度に発展してきた社会の終焉を迎え、危険が現実存在しているにもかかわらず、それを知覚しえない「（産業化された）危険社会」（東鎌，伊藤美登里訳）が到来したとしている<sup>(1)</sup>。また、盛山和夫は、現代社会における社会問題を「21世紀型社会問題」と呼び、次のように述べている<sup>(2)</sup>。

（前略：長川）現代社会が直面している問題の多くは、社会の仕組みの奥深い構造変動と密接に関連している。まず、近代社会を特徴づけてきたさまざまな枠組や秩序原理への信頼が衰退し、見直しを求められつつある。家族しかり、国民国家しかり、そして産業文明そのものがそうである。そのうえ、それまではほとんど誰も予測していなかったような新しい問題群が1970年代以降出現した。（中略：長川）少子高齢化、人口、社会保障、環境、リスク、グローバリズムなどは、「21世紀型社会問題群」を構成している。そして、これらの諸問題の「新しさ」は、その解決に向けての取り組みそのものにおける新しさ、つまり社会の秩序構想の新たな構築を要請しているのだと見ることができる。

盛山は、1970年代以降出現した「21世紀型社会問題」について、「新しさ」という言葉で表現し、社会の秩序の新たな構築を要請するものとしている。盛山のいう「21世紀型社会問題」の解決をめざす市民の育成を担う機関の一つが学校であり、学校教育にも変革が求められている。中央教育審議会「幼稚園小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月）の現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力として、次の点が示された<sup>(3)</sup>。

（前略：長川）社会が成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、複雑で変化の激しい社会の中で、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力がますます重要となる。平和で民主的な国家及び社会の在り方に責任を有する主権者として、また、多様な個性・能力を生かして活躍する自立した人間として、適切な判断・意思決定や公正な世論の形成、政治参加や社会参画、一層多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動を取っていくことが求められる。



「21 世紀型社会問題」を受け、我が国における学校教育においても「様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力」が求められるようになっている。学校教育において、「21 世紀型社会問題」は、現代的な諸課題、あるいは、社会に見られる課題として表現された。

また、時期を同じくして、公職選挙法等の一部を改正する法律が成立、公布（平成 27 年 6 月）され、平成 28 年 6 月から施行されることで、公職の選挙権を有する者の年齢が満 18 歳に引き下げられた。これにより、主権者教育もより一層推進されるようになり、小・中学校からの体系的な主権者教育の充実を図ることが求められるようになった。先に示した答申には、主権者教育において求められる資質・能力について次のように示されている<sup>(4)</sup>。

国家・社会の基本原理となる法やきまりについての理解や、政治、経済等に関する知識を習得させるのみならず、事実を基に多面的・多角的に考察し、公正に判断する力や、課題の解決に向けて、協働的に追究し根拠をもって主張するなどして合意を形成する力、よりよい社会の実現を視野に国家・社会の形成に主体的に参画しようとする力である。

ここに示す、主権者教育の資質・能力の育成を受けて、高等学校では、「現代社会の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論を、古今東西の知的蓄積を踏まえて習得するとともに、それらを活用して自立した主体として、他者と協働しつつ国家・社会の形成に参画し、持続可能な社会づくりに向けて必要な力」を育む「公共」が公民科の共通必修科目として設定されることとなった。

以上のような社会の要請、学校教育における変革を受け、平成 29 年告示の小学校学習指導要領解説社会編では、社会科の目標である公民（市民）としての資質・能力について、「選挙権を有する 18 歳に求められる『広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な資質・能力』であると考えられる」と示されている<sup>(5)</sup>。ここにある「広い視野をもつこと」や、「グローバル化する国際社会について学ぶこと」は、小学校のみならず、中学校、高等学校において継続的に学ぶものであり、小学校社会科においては、その基礎を育成することが求められている。また、社会科の思考力・判断力・表現力にかかわる目標として、新たに「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力」が明記されたことを受けて、小学校社会科授業においても、社会に見られる課題を扱い、その解決に向けて、子どもが選択、判断する機会を保障することが求められている。換言するならば、社会に見られる課題を解決に向けた市民としての資質を育成するために、社会問題を内容とし、社会問題を分析することをとおして、その解決策を検討する授業（以下、「社会問題学習」と表記）を社会科授業の中核として位置づけることが求められるようになっている。

以上、論じたように、社会科授業における社会問題学習の展開は、小学校段階においても求められるようになっていく。しかし、小学校社会科授業において、どのような社会問題を扱い、どのようにそれを認識させ、検討していくのかという具体的な授業構成については明らかにされていない。そこで、本研究は、社会問題の解決策としての政策に着目し、小学校社会科における社会問題学習の内容構成の構築と、授業開発を目的とする。

## 2 研究の意義

小学校社会科における教育内容は、人々の苦勞や工夫、努力について学習することが一つの目標とされている。この点について、児玉修は、「小学校社会科の教育内容については、顕在的であれ、潜在的であれ、規範の認識が事実認識の前提とならざるをえず、事実認識は、規範の認識から独立して成立しえない」<sup>(6)</sup>と述べている。その意味で、小学校社会科の教育内容は、少なからず、子どもに特定の価値の教授をするものとなっている。確かに、社会科学学習の入口にあたる小学校社会科においては、社会機能にもとづいた社会のシステムを学ぶことは重要である。自分たちが生活する社会がどのようなしくみで成り立っているのか、一定の認識なくしては、批判や調整もできないからである。価値も含めた認識形成が未熟な小学校段階において、中等教育段階と同様に多様な価値を学ばせることは、相対主義の立場をとる子どもを育成することにもなりかねない。とはいえ、小学校社会科授業においても、特定の価値を受容するだけでなく、子どもが主体的に価値判断を行う経験を保障していく必要がある。小学校社会科の授業実践については、このような認識重視か、価値判断重視かという二元論について議論が繰り返されている<sup>(7)</sup>。

岩田一彦は、これからの社会科においては、価値にかかわる問題を扱い、それに対して合理的判断していく学習が求められるとして、次のように述べている<sup>(8)</sup>。

社会を認識する自前の概念装置をつくり、社会の現状認識およびその歴史が理解できるようになれば、社会科の基盤はできたことになる。これまでの社会科はこの段階で止まっていることが多かった。これからの教育で「生きる力」が強調されるときには、ここからもう一歩踏みこんだ社会科の展開が必要である。子どもが社会に出たときに本当に必要なことは、それまでに学んだことを活用して、判断することである。その判断は思いつきのその場限りの判断に陥ってはならない。当然、その判断がどのような事態を将来に招くのかを予測しての、合理的判断であることが求められる。(中略：長川) これまでとなく社会科は政治的論争に巻き込まれることが多かったので、価値判断にかかわる教材の開発を避けてきた。しかし、社会にでた子どもは無数の価値判断の場に立たされるのだから、学習場面でそれを避けることは不適切である。

小学校の教育現場を熟知する岩田の主張は、学校教育の在り方のみならず、学校教育現場への変革を求めるものであり、これまで内容理解に終始してきた小学校社会科からの脱却を図ろうとするものである。そこで、社会の要請や学校教育の変革をいかにして、小学校社会科授業に組み込んでいくかが問われる。第1章以降に示すように、これまで、小学校社会

科授業においても、積極的に社会問題を扱う授業実践が見られるようになっているものの、学習指導要領に示されるような、いわゆる一般的な学習内容の理解をどのように保障していくのか、認識形成が未熟な小学校段階において、いかにして社会問題を扱い、検討させていくのかという点においては、言及されてこなかった。

例えば、これまでの社会科授業において扱う社会問題の選択は、授業者の興味と関心にもとづいて行われており、小学校段階では、授業者が解決を望む社会問題を子どもが解決するという構造が成り立っていた。つまり、そこに子どもの問題意識はなく、授業者から示された社会問題は、解決するものというトップダウンの授業が展開されており、その結果、特定の社会問題の解決を強いる授業者の価値観を子どもが無批判に受容するものとなっていた。また、社会科授業において社会問題学習の展開していくうえで、「なぜ、その事象が起こったのか」という起源や来歴の探究なくしては、社会問題の理解、さらには、解決はなしえない。認識形成が未熟な小学校段階における社会問題学習の展開において、重要になるのが、子どもがいかにその問題を自己の問題と捉えるかという点である。これまでも「どのような問題か」、「なぜ、問題が生じるのか」と問う学習が展開されてきたものの、それだけでは、社会問題の表面的な理解に留まる結果となっていた。

さらに、平成 10 年告示の小学校学習指導要領において、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」などの「生きる力」の育成が目ざされたことを受け、社会科授業においても、社会に対して提案や判断を行う実践がみられるようになった<sup>(9)</sup>。しかし、提案や判断を組み込んだ学習は、子どもの主体性を重視する反面、夢物語を語るだけの形式主義や活動主義の授業に陥る危険性を孕むものとなっていた。それは、結果的に、授業者が提案や判断という子どもの行為のみを評価することにつながり、子どもが社会問題の解決に向けての責任を軽視するものとなっていた。

本研究における小学校社会科における社会問題学習の内容開発は、以上のような、授業者による価値の教授、社会問題の認識のための方略の欠如や活動主義への傾倒といった小学校社会科における社会問題学習の課題の克服をめざすものであり、小学校の教育現場における社会問題学習の展開、発展に寄与するものとなる。

## 第 2 節 研究の方法と論文の構成

### 1 研究の方法

本研究は、次に示す 7 点の方法で行う。

- (1) 社会科教育における社会問題学習について、諸外国における社会問題学習が我が国に与えた影響を検討することで、我が国における社会問題学習の構築や発展について明らかにする。(第 1 章第 1 節)

- (2) 社会科教育学の研究成果をもとに、市民的資質の構造と社会問題学習の関係を明らかにすることで、社会科教育における社会問題学習の意義について示す。また、小学校社会科における社会問題学習の意義について、政治的社会化の発達研究及び、カリキュラム編成の視点をもとに示す。(第1章第2節, 第3節, 第2章第1節)
- (3) 小学校社会科における社会問題学習の先行研究の分析を行い、その課題を抽出する。さらに、小学校社会科授業における社会問題学習の改善の方向性と研究の射程を示す。(第2章第2節, 第3節)
- (4) 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編成原理を明らかにするとともに、社会問題学習における社会問題の配列の在り方を示す。(第3章)
- (5) 行動心理学や公共政策学の研究成果をもとに、社会問題の解決の在り方について検討し、社会問題学習の方法原理を示す。(第4章)
- (6) 教育心理学や学習科学の研究成果をもとに、小学校社会科における社会問題学習としての解決への主体的参加を意図した学習、解決策の承認を意図した学習の内容を構成する。(第5章)
- (7) (6) で明らかにした解決への主体的参加を意図した学習、解決への承認を意図した学習の内容構成をもとに、小学校第4学年, 第5学年, 第6学年の授業モデルを開発する。そして、授業実践の結果を分析, 検討し, それぞれの学習論の有効性について検証する。(第6章, 第7章)

## 2 論文の構成

本論文の題目と構成は、次に示すとおりである。

### (1) 題目

小学校社会科における社会問題学習の内容開発研究  
—政策検討にもとづく自律的市民の育成—

### (2) 構成

序 章 研究の目的, 意義と方法

第Ⅰ部 小学校社会科における社会問題学習の内容構成論の構築

第1章 市民的資質育成をめざす社会問題学習

第2章	小学校社会科における社会問題学習の展開
第3章	社会問題学習の内容編成原理
第4章	社会問題学習の方法原理
第5章	社会問題学習の内容構成
第Ⅱ部	小学校社会科における社会問題学習の授業開発
第6章	解決への主体的参加を意図した学習の授業開発
第7章	解決策の承認を意図した学習の授業開発
終章	研究の成果と課題

序章では、本研究の目的、意義と方法について論じる。

第1章では、社会科授業において、なぜ社会問題学習を展開していく必要があるのか、その意義について論じる。第1節では、諸外国の社会科教育の変遷をもとに、我が国の社会問題学習論がどのように構築されてきたのかを明らかにする。第2節では、社会問題学習を展開することがなぜ市民的資質育成に結びつくのかという点について理論的考察を行う。そして、第3節において、社会問題学習の意義について小括を行う。

第2章では、なぜ、小学校社会科授業において社会問題学習を展開していく必要があるのか、その意義について論じる。第1節では、小学校社会科における社会問題学習の意義について、子どもの発達や学習の系統性をもとに検討する。第2節では、これまでに展開されてきた小学校の社会問題学習の分析、検討を行うことで、社会問題学習の課題を明らかにするとともに、課題を克服するための方法について検討する。第3節では、第1章で明らかにした市民的資質の構造の中に、本研究において採用する社会問題学習を位置づけることで、研究の射程について明らかにする。

第3章では、小学校社会科における社会問題学習において取り上げる社会問題の内容について検討し、その編成原理を明らかにする。第1節では、本研究において扱う実在問題と論争問題の関係について論じうえて、実在問題に焦点をあて、社会問題学習において実在問題を取り上げる際の領域について明らかにする。第2節では、論争問題に焦点をあて、社会問題解決学習において論争問題を取り上げる際の対立軸について、現代社会をとらえる概念的枠組みの基礎である「効率」と「公正」の視点をもとに明らかにする。そのうえで、第3節では、社会問題学習における社会問題の配列について検討する。

第4章では、社会問題学習の方法原理である「問題解決」と「意思決定」を「政策提案」と「政策判断」として捉え直し、公共政策学の研究成果から、それぞれの内容について明らかにする。第1節では、社会問題の解決行為である意思決定の分類を行い、社会問題の解決の射程について明らかにする。第2節では、「政策提案」と「政策判断」の内容について明らかにしたうえで、本研究における社会問題学習の内容と方法の構造を示す。

第5章では、小学校社会科における社会問題学習の内容構成を示す。第1節、第2節では、解決への主体的参加を意図した学習に焦点をあてる。ここでは、子どもが社会問題を自身の

問題であると捉えるために、学習者の動機の形成（興味の発達）の過程、現代社会をとらえる概念的枠組みの基礎とされる「対立」と「合意」に着目し、その授業構成について検討する。第3節、第4節では、解決策の承認を意図した学習に焦点をあてる。ここでは、社会構想の概念に着目し、その授業構成について検討する。

第6章では、小学校社会科における社会問題学習のうち、解決への主体的参加を意図した学習を示し、授業実践の分析、検討をとおしてその有効性を検証する。第1節、第2節では、実在問題に対する政策提案を促す授業の展開を示す。第3節では、論争問題に対する政策判断を促す授業の展開を示す。

第7章では、小学校社会科における社会問題学習の一つである解決策の承認を意図した学習として、小学校第6学年「高齢者福祉について考える」（社会・経済）の授業を示し、授業実践の分析、検討をとおしてその有効性を検証する。第1節では、授業の展開を示し、第2節では、授業実践の分析、検討を行う。

終章では、本研究の成果と今後の課題を整理する。

#### 【註・引用文献】

- (1)ウルリッヒ・ベック『危険社会－新しい近代への道－』東廉,伊藤美登里訳,法政大学出版局,1998,pp.1-7.
- (2)盛山和夫「公共社会学とは何か」盛山和夫,上野千鶴子,武川正吾『公共社会学1 リスク・市民社会・公共性』東京大学出版会,2012,p.15.
- (3)中央教育審議会「幼稚園小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016,p.39.
- (4)前掲書(3),p.43.
- (5)文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版,2018.
- (6)児玉修「社会科授業における隠れた規範」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号,2001,pp.1-10.
- (7)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,p.95.
- (8)岩田一彦『社会科固有の授業理論 30 の提言－総合的学習との関係を明確にする視点－』明治図書,2001,pp.32-33.
- (9)文部省『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,1999.

## 第Ⅰ部 小学校社会科における社会問題学習の内容構成論の構築

第Ⅰ部では、小学校社会科における社会問題学習の内容構成論を構築する。

第1章では、社会科授業における社会問題学習の歴史的変遷を整理するとともに、市民的資質の構造から社会問題学習を検討することで、その意義を明確にする。第2章では、小学校社会科における社会問題学習に焦点をあて、その課題を明らかにし、改善の方向性を示す。第3章、第4章では、小学校社会科における社会問題学習の内容編成原理、方法原理について検討し、第5章では、小学校社会科における社会問題学習として、解決に向けた主体的参加を意図した学習と、解決策の承認を意図した学習の授業構成を示す。

### 第1章 市民的資質育成をめざす社会問題学習

本章では、社会科授業において、なぜ社会問題学習を展開していく必要があるのか、その意義について論じる。

第1節では、諸外国の社会科教育の変遷をもとに、我が国の社会問題学習論がどのように構築されてきたのかを明らかにする。第2節では、社会問題学習を展開することがなぜ市民的資質育成に結びつくのかという点について理論的考察を行う。そして、第3節において、社会問題学習の意義について小括を行う。

#### 第1節 我が国における社会問題学習論の背景

社会科授業において社会問題を内容とし、その認識を図ったり、解決策を検討したりする社会問題学習は、社会科の目標とされる市民的資質の育成に結びつくものとされる。竹中伸夫は、社会問題学習の意義について次のように述べている<sup>(1)</sup>。

そもそも社会問題とは、社会の欠陥や矛盾に起因し、価値観の対立を内包する故、その構成員の大部分に影響を及ぼすものである。よって矛盾や欠陥といった社会構造を分析的に把握する学習に用いれば、社会認識形成を行う上で非常に有効な教材となる。また価値観の対立を内包し容易には解決できないため、多様な見方・考え方を把握したり、議論等を通じてその調整を行ったりする学習に用いれば、市民的資質育成を行う上で非常に有効な教材ともなる。社会認識形成と市民的資質育成を教育目標とする社会認識教育にあって、社会問題を教材とすることの有効性は非常に大きい。

竹中が述べるような「市民的資質の育成に向けて、社会問題学習が有効である」という命題の構築の背景については、1980年代以降に展開された意思決定学習論や社会形成論といった市民社会科論をぬきにして考えることはできない。

我が国における意思決定学習論の提唱者である小原友行は、市民に求められる資質につ

いて、「民主的社会の主権者として、今後ますます加速化し深刻化していくことが予想されている社会の変化や課題に対して、合理的な判断を行い、適切な社会的行為を選択していくことができる能力」であるとしている<sup>(2)</sup>。さらに、児童・生徒が意思決定を行うために、「個人・集団・組織体が直面している判断の分かれるような問題であり、価値観の違いによって解決策が分かれるような、それゆえ合理的な解決が困難な問題」である社会的論争問題を用意する必要があるとしている。また、社会形成論を主張する池野範男は、社会を形成しうる自律的市民に子どもたちを育てるために、「批判という普段の吟味検討と正当性の構築である正当化にもとづいて社会の諸事に関する自律的判断と合理的共同決定の能力と技能を育成すること」と述べている<sup>(3)</sup>。そして、「社会形成のプロセスとして重要なことは、ある出来事や事象が社会問題であると認識されることである」としている。小原が合理的な判断そのものを目標とするのに対し、池野はその過程における吟味、検討も重視する点において異なるものの、両者の論は、市民的資質育成に向けて、社会問題学習を展開するという意味において共通する。このように、社会問題学習と市民的資質育成の関係については我が国においては自明のものとされている。しかし、小原や池野の論をふくめ、我が国における社会問題学習論の構築については、諸外国の社会科論をぬきにして考えることはできない。

そこで、本節では、諸外国の社会問題学習論と、それが我が国に与えた影響について明らかにすることで「市民的資質の育成に向けて、社会問題学習が有効である」という命題の構築の背景を探る。

## 1 初期社会科における社会問題学習の展開

### (1) 社会科 (Social Studies) の誕生と社会問題学習

社会科の誕生にまで遡れば、社会科は社会問題を中心としたカリキュラムを前提としている。渡部竜也は、アメリカにおける社会科の誕生とされる二つの報告書『コミュニティ・シヴィックスの教授 (The Teaching of Community Civics)』(1915)、『中等教育における社会科 (The Social Studies in Secondary School)』(1916)の内容の翻訳を行い、その中でシティズンシップの重要性が示されていたことを明らかにしている。そして、1910年代の中等教育再編審議会の市民性(シティズンシップ)教育論の特徴として、①学校教育での市民性育成を、特別活動や日頃の生徒指導だけでなく、教科教育の中にも広げて包括的に行おうとしたこと、②最終学年(第12学年)に大胆に一年に亘る「アメリカ民主主義の諸問題」という時事問題学習の教育課程を編成し、これを学ぶことを教科のゴールとして位置づけたことを挙げている<sup>(4)</sup>。渡部の翻訳によると、『コミュニティ・シヴィックスの教授』のねらいの一つとして、「現在または将来における自身の市民的責務を自覚し、適切な行動によって社会に役立ていくこと」が示されている。また、それに向けて、「一人の良き市民として個人の責任を自覚し、またできる範囲で行動していく中で、最高の効果を生み出していけるように導いていくものである」と示されており、アメリカの初期社会科が、市民性育成をめざす教科であったことがわかる<sup>(5)</sup>。



また、『中等教育における社会科』の中には次のように示されている<sup>(6)</sup>。

中等教育に要求されるものに必要な配慮を保ちつつも、いくつかの社会諸科学の要求を、根拠のある標準で満足させるために委員会が理解できる唯一の実現可能な方法は、公式の社会諸科学に基づいてではなく、社会についての極めて重要な具体的諸問題に基づいて、また子どもたちの今その時の興味関心に基づいて授業を組織することである。

換言すれば、ある領域を支持するための他の社会諸科学を捨てるべきことを提案しているのではない。子どもたちの日常生活の中に起こる実際の諸問題、あるいは諸論争、諸状況を、政治学的、経済学的、社会学的側面といった多様な側面から学習すべきであると提案しているのだ。（下線：長川）

ここからわかることは、社会科授業を組織するにあたっては、社会諸科学について学ぶことだけでなく、最終的に、社会諸科学を総合し、活用することで社会問題について考えることこそが求められるということである。つまり、市民性育成に向けて、社会問題学習を組織することが重要になるということであり、市民的資質育成を目的に誕生した社会科は、社会問題学習を組織することで、それを達成しようとする教科であったということである。この理念は、1930年代に登場したハロルド・ラッグ（H.O.Rugg）による「アメリカの社会問題」に焦点をおいた社会問題カリキュラム論にも反映されることとなる<sup>(7)</sup>。

渡部も指摘しているように、アメリカの初期社会科の考えは、我が国の社会科の理念にも強い影響を及ぼしている。我が国の初期社会科の理念は、『学習指導要領：社会編（1）（試案）』に次のように示されている<sup>(8)</sup>。

社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かって諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。

（下線：長川）

「青少年の生活における具体的な問題」は、社会の問題から距離を置いた表現となっているものの、当時の生活の問題と社会の問題が分かちがたく結びついていたことをふまえると、社会問題学習の展開について言及している表現と解釈することができる。このような我が国における初期社会科の問題解決を重視する考え方は、ジョン・デューイ（John Dewey）による児童中心主義や経験主義の教育思想にもとづいていることは周知のとおりである。

## （2）我が国における社会問題学習の展開

上述した経緯をもとに、我が国においても社会問題学習のカリキュラムの具現化が行われることとなる。その代表的なものが高校の初期社会科における「時事問題」である。「時事問題」は、1947年版学習指導要領社会科（Ⅱ）（試案）（附）の中の「高等学校における

社会科の選択教科について」の一つとして示されたものである<sup>(9)</sup>。この1947年版学習指導要領社会科（Ⅱ）（試案）（附）の中にも示されているように、当初「時事問題」では教科書を用いないとされたものの、1949年2月9日文部省告示第12号において、「教科書検定基準」が示された。そこでは、社会的問題、経済的問題、政治的問題、国際的問題の領域が設定され、公衆衛生の問題、税制と財政、政治の地方分権、国際連合の仕事等30の問題が示された。そして、その中から少なくとも15の問題（社会的問題7、経済的問題3、政治的問題2、国際的問題3の割合）を選択することが指示された。

続く1950年には、「高等学校社会科『時事問題』単元要項」（文初中第479号）が発表され、各単元の細目が示されることとなる。しかし、予告されていた1951年度版学習指導要領のうち、「時事問題」だけが唯一発行されず、1955年版学習指導要領においては、ついに消失することとなる<sup>(10)</sup>。短命におわった「時事問題」であるものの、朝倉隆太郎や藤井千之助による「時事問題」の実践を中心に、地方においても「時事問題」の学習プランが提案された。そのうちの一つである岐阜プランの特徴について和井田清司は、①単元構成の領域が当時の重要課題を中心に安定的に設定され、しかもそれらの学習の観点が教師側から示されていること、②授業の大半が生徒側の調査研究・発表学習や討論学習に充てられていることを挙げ、学習の主体性や系統性が重視されていたことを明らかにしている<sup>(11)</sup>。

一方、児童中心主義、這いまわる経験主義という批判を受けやすい我が国の初期社会科（その理念を受け継ぐ社会科の初志をつらぬく会）において、社会問題学習に比較的重点を置いたカリキュラムを構築し、それにもとづいた授業実践を展開したのがコア・カリキュラム連盟（日本生活者連盟）である（以下、日生連と表記）。日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅵ社会科指導計画』（1955）の中の「社会科の本質」には、次のように示されている<sup>(12)</sup>。

問題解決の学習は、まず児童生徒が身近な日常生活において直面する切実な問題を手がかりにして、この問題の解決をめざす活動や学習経験を通して、理性的な認識にまで高めようとするものである。（中略：長川）ある特定の子どもの主観的な問題意識を、全員の共通な問題意識に広げてゆくためには、個性的で特殊なものとみられている主観的な問題意識の根底に潜んでいる、問題発生の客観的な根拠を明らかにしなければならない。「一人の問題をみんなの問題に広げる」という手続きがそこに必要となる。（中略：長川）そしてかような個人の問題が集団の共通な問題にまで広がっていくのである。ここに問題解決学習がとりあげる問題の科学的な基礎が横たわっているのである。

「まず、児童生徒が身近な日常生活において直面する切実な問題を手がかりにして」とあるように、日生連による問題解決学習も初志の会の問題解決学習と同様に子どもの問題を入口とする。そして、主観的な問題意識の根底に潜んでいる問題発生の客観的な根拠を明らかにし、より客観的な問題の解決へと進むのである。その具体について「社会科の本質」には次のように示されている<sup>(13)</sup>。

たとえば、子どもの過重労働を必要とさせる家計の貧困性や、農家の労働組織、農業経営の様式等を分析し、さらに進んでは現代日本の社会機構や社会体制との関連において、そうした子どもの苦しみや不安のよって来る根拠を明らかにするのである。このような手続きによって、子どもの直面する切実な問題の発生する根拠を解明していくならば、それはついに日本社会の現実に対面している基本的な問題にまで到達することになるであろう。

子どもの直面する切実な問題の原因を解明していくことが、ひいては日本社会における問題の原因を解明していくことになる。主観的な問題の探究から客観的な問題の解決へとという段階的なプロセスをふむことで子どもの問題解決の欲求を維持していくことができるのである。その段階的なプロセスを示すものが三層四領域で示される生活カリキュラムである<sup>(14)</sup>。日生連の示す生活カリキュラムは「常に全体的な統一カリキュラムを重視し、児童生徒の成長発達に必要な、あらゆる教育的努力を、その全面にわたって統一的に編成することを建前としている」ことから三層四領域が重視される。三層とは学習課程のことであり、基礎課程、問題解決課程、日常生活（生活実践）課程に分けられる。基礎課程において、科学や教科の論理的体系にしたがって、基礎的な要素的知識体系を系統的に学び、それを基盤に問題解決、日常生活課程へと進む。『社会科指導計画』の「社会科の位置」には、「問題解決学習としての社会科教育の計画は、とくに日常生活課程の充実を必要とし、またその活発な運営に支持されることが多い。したがって社会科の指導はこれを基盤として経営することがたいせつである」と示されている<sup>(15)</sup>。四領域は学習のスコープのことである。健康領域、経済領域、社会領域、情操領域に分けられ、その中に健康問題、農山漁村問題、社会計画化問題、現代文化の問題といった日本社会の基本問題が含まれている。これらの問題を発達段階に応じて、理解し、問題解決の方法を考えることになる。

このように、日生連による「日本社会の基本問題」にもとづく授業は、三層四領域の生活カリキュラムを基盤とし、そのカリキュラムを発達段階に応じて段階的に行うものとなる。しかし、日生連も 1960 年頃を境に活動が停滞気味になり、併せて子どもたち目線の「地域・生活」の問題を重視するようになっていくという指摘もある<sup>(16)</sup>。

## 2 社会問題学習論の構築

### (1) アメリカ新社会科の影響

我が国の初期社会科において展開されてきた問題解決学習は、児童中心主義、這いまわる経験主義として批判され、その後は、系統主義、科学主義にもとづいた社会科授業が展開される。その背景には、国際緊張やスプートニク・ショックを受けてのアメリカにおける社会科教育改革があり、それは「アメリカ新社会科」と称される。

1960 年代を中心とするアメリカ社会科のカリキュラム改革運動期を先導した一人であるエングル (S.H.Engle) は、改革運動期の社会科は、本質的に社会科学と同一であると考え、人々、よき市民的資質の育成に直接的に関係するものとみる人々に分けられ、さらに後者

は三つの流派に分けられるとしている<sup>(17)</sup>。三つの流派は社会科を「社会諸科学の統合・応用」とみる人々、社会科の目的を「判断にもとづく自己決定」とみる人々、「国民的結合と市民の忠誠とに必要不可欠と信じられている「正しい」信念と態度を若い市民たちに注入できるような内容が社会科の内容と考える」人々とされる。この社会科の目的を「判断にもとづく自己決定」とみる人々の立場を代表する理論家がデジジョンメイキング（以下、「意思決定」とする）を市民的資質とすることを主張したエンゲルである。エンゲルは、「判断にもとづく自己決定」とみる人々の立場について次のように述べている<sup>(18)</sup>。

「価値判断による自己決定」グループにとっての究極目標は、価値問題の探究過程を仕上げることである。このグループの人々の知識の考え方と最終的に形成される人間像とは、他のどの立場ともかなり違っている。このグループと違った立場の人々はすべて、知識とは知らなければならない何かであり、それは比較的固定しているものとみる。また、すべての正しい答えを記憶し、何でも知っている生徒をつくるのが、最終目的と考える。これに対して、価値判断による自己決定の過程を仕上げとする人々は、知識は、生活環境の変化に伴って常に変化し、新しい解釈をたえず受け入れることができる開放性をもつと考える。そしてまた、正確な結論を合理的に下す方法を知っている生徒を育成することが最後のねらいとなる。（下線：長川）

正確な結論を合理的に下す方法を知っている生徒を育成するという言葉からもこの立場の人々が価値問題（社会問題）に対する意思決定を重視していることがわかる。日本にアメリカ社会科のカリキュラム改革運動期の動向を紹介した森分孝治は、エンゲルと同様に、改革運動期の動向の分類を行い、「判断にもとづく自己決定」とみる人々の立場を「経験主義教育批判の中にあって、あくまで経験主義教育論の上にたち、アメリカの初期社会科の流れを守ろうとする立場」と位置付けた。そして、それを「所謂社会科」、「ネオ・デューイスト社会科」（以下、「ネオ・デューイズム社会科」と表記）と呼び、次のように述べている<sup>(19)</sup>。

唯名的知識論に立ち、社会科は民主主義社会における市民的資質を市民が直面する全体的実際的環境のもとで問題解決により育成せんとするものである。カリキュラム論としては社会科をその中心的位置におかんとする。この立場の者は前二者（社会科学科、科学的社会科：長川）の立場に対し、それらが社会科のもつ規範的側面、すなわち価値の問題を看過し、人間の情緒的側面を無視している点を特に批判している。

つまり、市民が直面する全体的実際的環境を想定すること、そこでの問題解決に（新しい解釈をたえず受け入れることができる開放性をもった）知識を活用し、人間の情緒的側面とも協調、対立しながら判断を下すことによって市民的資質をトータルに育成しようとする立場がネオ・デューイズム社会科であるといえる。この立場は、改革運動期の一つの立場である国民的結合と市民の忠誠とに必要不可欠と信じられている「正しい」信念と態度を若い市民たちに注入する社会科とも対立する立場であるといえる。

ネオ・デューイズム社会科を代表する立場であるエングルは、教材構成については歴史学者のビアード(Charles Beard)の理論、目標については歴史学者のスミス(Othanel B.Smith)の理論、授業構成についてはメトカーフ(Lawrence Metcalf)の理論から示唆を得て、1950～1960年代にかけて、①社会的論争問題の解決をめざす、②市民的資質を意思決定力とする、③事実認識と価値認識の総合的なプロセスに習熟するという意思決定論を構築している<sup>(20)</sup>。

エングルと同じネオ・デューイストとして、先に挙げたメトカーフ、オリバー(D.W.Oliver)、ニューマン(Fred M. Newmann)、シェーバー(J.P.Shaver)、マシヤラス(B.G.Massialas)がいる<sup>(21)</sup>。メトカーフはClosed-Areaを、オリバー、ニューマンは公的論争問題を社会科の内容とすることから「内容を重視する立場」とされる。メトカーフの理論は片上宗二、池上清満、オリバーの理論は溝上泰、児玉修によって日本に紹介された。一方、「方法をより重視する立場」がシェーバーとマシヤラスである。ともに「探究の方法を重視する」という点で共通点があり、シェーバーが価値判断の段階を重視するのに対してマシヤラスは社会諸科学からの知識の習得を重視するという点に相違点がみられる。シェーバーの理論は河田敦之によって、マシヤラスの理論は小原友行によって日本に紹介された。ネオ・デューイストらの中でエングルの理論を発展させ、探究に基づく授業モデルを示したのがマシヤラスであった。また、この時期にハーバード大学のオリバーとユタ州立大学のシェーバーによって公的論争問題を中心としたカリキュラムである「Teaching Public Issues in the High School」(1966)が発表され、社会問題学習の実践化が行われるようになった<sup>(22)</sup>。

以上のように、アメリカ新社会科の動きに伴い、社会問題学習も新たな展開を迎えることとなる。アメリカの初期社会科との違いは、初期社会科がカリキュラムの構築にベースをおいていたのに対し、どのように社会問題を理解させ、解決へ向かわせるかという社会問題学習の理論が構築されるようになったことである。内容においては、価値対立が生じる社会的論争問題を扱うようになり、方法原理としては、社会的論争問題に対して意思決定を行うことがめざされるようになった。この後、1970年代に入るとニューマンによって社会に「参加」する市民の育成が提唱されるようになり、後に唐木清志らによって我が国にも紹介されるようになる<sup>(23)</sup>。

## (2) 我が国における社会問題学習論の構築

アメリカの市民的資質育成論の進展を受け、我が国において1980年代を中心に意思決定を方法原理とした社会科授業理論が構築されるようになる。代表的な理論としては、意思決定学習論(小原友行)に加え、価値分析社会科論(岩田一彦)、新しい問題解決学習論(今谷順重)、提案する社会科論(小西正雄)がある<sup>(24)</sup>。これらの学習理論では、現実社会における価値対立が生じる社会的論争問題を学習内容とし、それに対して、子どもが合理的な意思(志)決定をすることが重視された。

小原は、エングルの理論の継承者であるマシヤラスらの理論を翻訳、検討したうえで我が国における意思決定学習の在り方を示した。そこでは、社会的論争問題を学習内容とすること、事実認識にもとづいて価値判断を反省的に吟味することが明確に示された。岩田は、小原と同様に、アメリカ社会科の理論を継承しつつも、理論の中に事実の分析的検討を組み込み、意志決定に至る過程を重視した。小原、岩田とは対照的に、今谷は、社会問題に対する子どもの感情も重視し、理論の中に共感の過程を組み込み、意志決定を個人から集団にまで高めることの必要性を説いた。小西は、子どもの行う意思決定という行為そのものを重視し、事実認識よりも前に提案（価値判断）を行わせる理論を提唱し、子どもの主体性を確保することの必要性を説いた。さらに、1990年代に入ると、溝口和宏は、オリバーの理論を翻訳、検討し、歴史教育における開かれた価値観形成の理論に言及した<sup>(25)</sup>。そこでは、意思決定そのものを目標とするのではなく、それを手段とすることで個々人の価値認識を成長させることがめざされた。また、豊畠啓司によって意思決定における個人の心理を検討する理論が構築されるようになるなど、これまでの社会問題学習論に依拠しつつも、我が国独自の社会問題学習論の発展もみられるようになった<sup>(26)</sup>。

理論の構築と並行して、社会問題学習の授業モデルも開発されるようになる。1980年代後半から1990年代に開発された社会問題学習（意思決定学習）にもとづく小学校社会科授業モデルとしては、「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業」（吉田正生）、「社会的判断力を育成する小学校社会科授業」（朝倉淳）、「意思決定場面の『心理』を踏まえた社会科学習」（吉田嗣教）がある<sup>(27)</sup>。これらの研究は、これまで明らかにされてこなかった我が国の小学校社会科における社会問題学習の具体的な授業展開の在り方を示したものであり、理論の実践化に向けて大きな意義をもつものであった。吉田は、岩田の理論に依拠しつつ、バンクス（James A. Banks）の理論も加味したうえで、清掃工場の建設について意思決定を行う授業を開発した。嫌悪型施設の建設問題を扱う授業は、これを機に、広く開発、実践が行われるようになっていく。朝倉は、小原の理論に依拠しつつ、廃棄物問題の解決策について検討する授業モデルを開発した。そこでは、事実認識をふまえた子どもの解決策の提案が重視され、個人的な取り組みから社会的な取り組みまで幅広い選択肢の中から意思決定を行う展開が示された。子どもによる解決策の提案は、小西の理論も背景にあると思われる。吉田嗣教は、原子力発電所建設の賛否を問う意欲的な授業モデルを開発した。そこでは、原子力発電所建設にかかわる事実認識のみならず、当事者の心情についても検討することが重視され、両者を勘案した意思決定を行う展開が示された。このように、授業の中に情意的側面を組み込む展開は、今谷の理論が背景にあったと考えられる。

以上のようなアメリカの教育改革、それに伴う我が国における社会問題学習の理論の構築は、学習指導要領の内容にも反映されている<sup>(28)</sup>。それが顕著に表れているのが1989年の学習指導要領の改訂においてキーワードとなった「新しい学力観」の育成である。この改訂において、従来の知識詰め込みに偏りすぎた学習指導を改め、自ら学ぶ意欲や、思考力・判断力・表現力などの能力の育成が重視されるようになった。また、社会科の目標とされる公

民（市民）的資質については、「社会的事象を様々な角度から総合的に理解し、公正に判断できる能力」が示され、新たに社会事象を総合的に理解することや、公正に判断することが求められるようになった。

### 3 社会問題学習論の発展

#### （１）シティズンシップ教育論の展開

1960年代における国際緊張やスプートニク・ショックが教育改革の転機となったように、1989年の冷戦の終結、グローバル化の進展、文化の多様化は、1990年代の教育改革の転機となった。小玉重夫は、1990年代の教育改革について、教育の脱政治化から再政治化の到来として捉えている<sup>(29)</sup>。教育改革の方向や進展は、各国によって差異があるものの、それらは各国におけるシティズンシップ教育の展開と置き換えることができる。渋谷恵によると、1990年代以降、各国の政府や民間団体、国際機関等によって、様々な政策提言がなされ、シティズンシップ概念やシティズンシップ教育の再検討、シティズンシップ教育のカリキュラムへの導入、効果的なカリキュラムやプログラムが提案された。また、欧州評議会などの地域機関、またユネスコをはじめとする国際機関、国際的な援助組織、民族や宗教を基盤とする国家を超えた組織・団体の活動など、各国のシティズンシップ教育に影響を与えるトランスナショナルな動きも活発になる<sup>(30)</sup>。日本の場合は、「市民社会論のルネサンス」の背景には、阪神・淡路大震災におけるボランティア運動の高揚があったことが指摘されている<sup>(31)</sup>。

シティズンシップについて小玉は、マーシャル（T.H.Marshall）の論もとに「それは、18世紀の個人的自由を中心にする市民的権利から出発し、参政権の拡大の中で政治的な権利が加わり、20世紀の福祉国家の段階になると「生存権」、「社会福祉」を含む社会権へと拡大発展し、現代の福祉国家的なシティズンシップにつながっている」としている<sup>(32)</sup>。1990年代を中心に展開されたシティズンシップ教育は、これまでの福祉国家的なシティズンシップを問い直すことがめざされたのである。そして、新たなシティズンシップの流れとしては、ソーシャル・キャピタル論にもとづく共同体的主義シティズンシップ論の流れ、政治的シティズンシップ論の流れがあったとされる<sup>(33)</sup>。これは、後に示す、社会資本の形成のためのシティズンシップ教育と、公共圏の形成のためのシティズンシップ教育ということができる。

シティズンシップ教育として代表的なものが、政治的シティズンシップ論の系譜に位置づくイギリスのシティズンシップ教育である。イギリス政府は、1998年に政治学者のバーナード・クリック（Bernard Crick）らが中心となって、シティズンシップ教育に関する政策文書「クリック・レポート」を発表した。そして、これにもとづき、2002年から中等教育段階でシティズンシップ教育が必修となった。鈴木崇弘、由井一成の翻訳では、「クリック・レポート」には、シティズンシップ教育の目的として、①参加型民主主義の本質と実践に関する知識・技能・重要性の定着・強化を図ること、②児童・生徒が行動的の市民へと成長

する上で必要とされる権利と義務に対する認識および責任感を高めること、そして、③同時に地域ないしはより広い範囲の社会に関わることの個人・学校・社会にとっての重要性を確立することが示されている<sup>(34)</sup>。そして、その構成要素として、①子どもたちが極めて初期の段階から、権力を有する者ならびにお互いに対する自身ならびに社会的・道徳的責任を伴う態度を教室の内外において身につけること（社会的・道徳的責任）、②児童・生徒が自分たちの社会における生活や課題について学び、それらに有意義な形で関われるようになること（社会参加）、③児童・生徒が知識・技能・価値観を通じて、市民生活について、さらには自身が市民生活において有用な存在となるための手段について学ぶこと（政治的教養）が示されている。さらに、「クリック・レポート」では、シティズンシップ教育において、意見の分かれる問題を取り扱う必要性が明確に示されている<sup>(35)</sup>。

保護者ならびに国民に概して、シティズンシップ教育における教育活動が偏見や先入観に基づいて行われたり、思想の吹き込みとなったりする可能性を不安視することでしょう。我々は、シティズンシップ教育における教育活動の中では必ず意見の分かれる問題を取り扱う場面があるという点を認識しています。情報に基づいた開放的な議論は、健全な民主主義にとって何よりも不可欠なものです。（下線：長川）

意見の分かれる問題の取り扱い、シティズンシップ教育の構成要素の③政治的教養（政治リテラシー）にかかわるものである。竹島博之の翻訳によれば、クリックは、この点について次のように述べている<sup>(36)</sup>。

学校の役割は、生徒がこうした（メディアをとおした：長川）情報を批判的に扱い、自分の意見を持ち、他者の意見を尊重し、効果的で責任ある参加をする意志と方法を身につけるよう、手助けすることである。（中略：長川）政治を主題とする教育や学習は、争点や経験から出発するべきである。制度の知識から始めるべきだ、という主張は賛成できない。政治リテラシーを身につけた人が制度について知る必要があるのは、争点がどんな文脈で発生し影響を受け解決に至るのかを理解するためだけにある。（下線：長川）

クリックの主張は、政治リテラシー（以下、政治に関する知識のみならず、政治にかかわる問題について考えるという意味合いを含めて、政治的リテラシーと表記）を身につけるためには、意見の分かれる社会的論争問題に対して自分の意見を持ち、他者とともに考えていく必要があること、そして、学校はそれを手助けする場であらねばならないということである。換言すれば、シティズンシップ教育の目的を達成するために、そして、政治リテラシーを身につけた子どもを育成するためには、授業において社会問題を把握し、社会問題の解決策について考える社会問題学習を展開する必要があるということである。

## （２）我が国における社会問題学習論の発展

池野は、従来の近代公教育、学校教育とは異なる形の新しいシティズンシップ教育が構想



されたことを受け、シティズンシップ教育の類型化を図っている。その一つは、シティズンシップ教育を構成員教育における位置づけようとするもの、今一つは 個人と社会の関係で捉え、新たな学習を展開しようとするものである。そして、一つ目の構成員教育については、図 1－1 のような四類型を示した<sup>(37)</sup>。

池野によると、類型Ⅰは、アメリカに代表されるものであり、学校教育の枠組みに構成員教育が組み込まれ、シティズンシップ教育がその目標とされる場合となる。類型Ⅱは、旧来の学校教育の中に直接構成員教育を組み込むものとなる。これは、20 世紀の社会主義国が進めていたものであり、現在では、中国がその代表とされる。類型Ⅲは、現代教育の課題に対して、新しい教育を導入し、間接的に新たな構成員教育を進めるものである。日本では、メディア教育、リテラシー教育、ESD (Education for Sustainable Development)、NIE (Newspaper in Education) などが それに当たるとされる。そして、類型Ⅳが直接、構成員教育を行うものであり、英国、イングランドの教科「シティズンシップ」であるとされる。

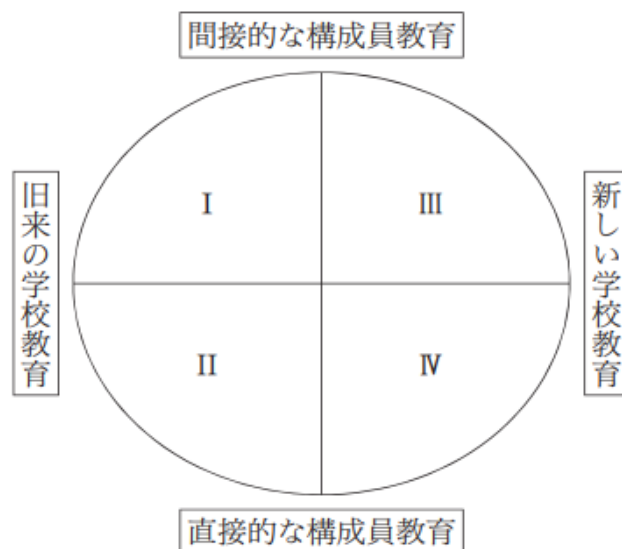


図 1－1 池野の示す構成員教育の類型

我が国において、イギリスのシティズンシップ教育を参考に類型Ⅳの教育を展開したのがお茶の水女子大学附属小学校である。お茶の水女子大学附属小学校では、社会科の読み替えとして「市民」という学習分野（教科）の学習を発足させている。その中で、岡田泰孝は、クリックの重視する「政治的リテラシー」に着目し、それを「民主主義社会を構成する市民に共通に求められる資質」と位置づけている<sup>(38)</sup>。そして、学習の中で育成すべき市民的資質を「公共性リテラシー」としたうえで、「時事的な社会事象について、他者との差異や葛藤を感じる問題」を扱う内容、「他者との差異を認め広げる」を扱う内容、「他者との差異を認め広げる」ことが可能な内容を学習場面として設定する必要を説いた。そのうえで、社会的価値判断力や意思決定力の育成をめざすことが重要であるとしている。このことから、「市民」

の学習は、政治的リテラシーという概念を社会科授業にもち込み、他者との差異を認め広げるといふ点も重視するといふ点において、価値判断のみならず、社会認識形成も重視しているといふ見方ができる。つまり、社会問題の認識から解決をめざす社会問題学習を展開することを重視していることがわかる。

池野は、シティズンシップ教育の類型の二つ目である個人と社会の関係については、さらに、①社会に関する客観的知識形成のためのシティズンシップ教育、②公共圏の形成のためのシティズンシップ教育、③社会資本の形成のためのシティズンシップ教育に分類を行っている<sup>(39)</sup>。①の社会に関する客観的知識形成のためのシティズンシップ教育は、代議制民主主義を基盤にして、市民社会の一員として社会に関する客観的知識を保持していることを重視する教育であり、アメリカ新社会科の動きにおいてもみられた「社会科を社会諸科学の統合・応用とみる」教育のさらなる充実を意味するものと捉えることができる。②の公共圏の形成のためのシティズンシップ教育は、討議民主主義を基盤にし、公共圏を形成することを重視するものであり、子どもたちに公的論争問題や社会問題を議論させ、より民主主義的な社会を作ろうとするものである。②に関連する社会問題学習として、我が国では、対立する解決策の合意をめざす合意形成論（吉村功太郎、水山光春）が提唱された<sup>(40)</sup>。さらには、社会問題を所与のものとするのではなく、それを子どもに構築させようとする社会形成論（池野範男、服部一秀）が提唱されるようになった<sup>(41)</sup>。③社会資本の形成のためのシティズンシップ教育は、参加民主主義を基盤にして、各人が社会において人間関係を築くことを重視するものであり、サービス・ラーニング、ボランティア教育、コミュニティ活動がその形態である。③に関連する学習としては、社会参加学習論（唐木清志）を挙げることができる<sup>(42)</sup>。

個別的な小学校社会科授業として、坂井満は、「現実の論争問題を分析する社会科授業」を提案し、トゥールミン図を用いて議論を行うことで、諫早湾干拓についての論争問題の構造を捉えさせる授業モデルを示した<sup>(43)</sup>。また、社会問題学習の具体的方略も検討されるようになり、論争問題にかかわる人物への境界的理解を促すロールプレイを組み込んだ授業モデルや仮想の論争問題を提示するシミュレーションを組み込んだ授業モデルが提案されるようになった<sup>(44)</sup>。社会形成の理論を組み込んだ小学校社会科授業モデルとしては、吉元輝幸による「社会機能を批判的に考察させる授業」がある<sup>(45)</sup>。吉元の提案した授業モデルは、まず、公共事業としてごみの収集が行われているという現在の制度を理解させた後、民間事業におけるごみの収集事例を示す。そして、今現在の制度を子どもが批判的に分析させることで望ましい事業について子どもに判断させるというものであった。坂井や吉元の提案した授業モデルは、小学校にける社会問題学習の可能性を大きく広げるものであった。

以上のように、イギリスを中心としたシティズンシップ教育論を受けて、我が国の社会問題学習論も発展と遂げた。ここでの大きな特徴は、社会問題に対する判断のみならず、判断を検討することや参加することが重視されるようになったことである。その過程においては、議論にもとづいたコミュニケーションが重視され、議論の構造を可視化する方略として

トゥールミン図が用いられた。これは、クリックの重視する政治的リテラシーの要である「争点を知る」という点が強く反映しているとみることができる<sup>(46)</sup>。また、社会問題の内容については、社会的論争問題を扱うことに加え、子ども自らが社会において自明とされている制度に対してクレームを申し立てることで、社会問題を構築することもめざされるようになった。

当然のことながら、シティズンシップ教育の流れは、我が国全体の教育改革にも大きな影響を与えている。例えば、1998年の改訂の学習指導要領では、21世紀を切り拓いていく生きる力が具体的に定義されるとともに、総合的な学習の時間の創設に伴い、自ら学び考える力の育成が重視されるようになった<sup>(47)</sup>。そして、改正教育基本法等において、公共の精神、生命や自然を尊重する態度、伝統や文化を尊重し、我が国と郷土を愛するとともに、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うことなどが、教育の目標として新たに規定された。このことを踏まえ、2008年の改訂では、よりよい社会の形成、参画が重視されるようになり、それは社会科の目標となる公民的（市民的）資質の内容にも反映された<sup>(48)</sup>。社会形成や社会参画は、シティズンシップ教育において重要視される点であり、その実現に向けて中核となる教科が社会科であることが示されたものといえる。シティズンシップ教育の理念は、道德の教科化をはじめ、主権者教育やキャリア教育の充実など、その後の我が国教育改革にも強い影響を及ぼしている。

#### 4 社会問題学習論の変遷

1から3で論じた社会問題学習の変遷を学習指導要領変遷と併せて整理すると表1-1のようになる。

アメリカ社会科をもと誕生した我が国の社会科教育は、社会問題学習の萌芽期として設定することができる。社会問題の萌芽期においては、社会問題の認識とそれに対する問題解決が重視され、高校社会科の「時事問題」をはじめ、日生連による「日本社会の基本問題」にもとづいたカリキュラム構築、授業実践がなされた。しかし、それ以降、学習の系統性が重視されるようになり、社会問題学習は衰退期を迎えることとなる。その転機となったのがアメリカ社会科の改革であり、アメリカ新社会科の動きであった。市民的資質の育成を重視するエングルやマシヤラス、オリバーといったアメリカの研究者の理論を手がかりに、我が国においても、社会的論争問題に対して意思決定を行う意思決定学習論が提唱されるようになった。そのような動きと相まって、昭和52年告示の学習指導要領の中では、自ら考え正しく判断する力が重視されるようになり（転換期）、後の平成元年の改訂では、その点がますます強調されるようになった（社会問題学習構築期）。さらに、1990年代以降の世界的なシティズンシップ教育の進展は、我が国の社会問題学習の発展を後押しした（転換期）。議論によるコミュニケーションが重視されるようになったことを受け、合意形成学習、社会形成学習が提唱されるとともに、社会への直接的な参加を意図した社会参加学習も提唱された（社会問題学習発展期）。そして、教育基本法の改正にもとづいた平成20年告示の学習指

導要領の改訂では、よりよい社会の形成に参画する資質や能力が重視されるようになった。平成 29 年告示の学習指導要領においては、(2) 思考力、判断力、表現力にかかわる目標として、社会に見られる課題を把握すること、その解決に向けて、学習したことをもとに、社会への関わり方を選択・判断することが明記され、従前にも増して社会問題学習の展開が重視されるようになっている<sup>(49)</sup>。

近年の社会問題学習の傾向(社会問題学習実証期)としては、次のような動きがみられる。一つ目が社会問題学習のカリキュラム化である。竹中は、我が国における社会問題の内容編成研究がなされていないことを指摘し、イギリスの **Social Studies** (社会研究科) 向けに作成された『社会問題』シリーズという教科書シリーズを手がかりに、社会問題学習の段階的内容編成の在り方を紹介している<sup>(50)</sup>。二つ目は、社会問題学習の具現化である。これまで論じてきたように、我が国の社会問題学習は諸外国の理論をもとに構築され、発展を遂げてきた。それに伴った授業モデルの開発実践が進んでいるものの、具体的なアプローチについては、すべて授業者に委ねられるものとなっていた。そこで、いかにして効果的に社会問題学習を成立するかが検討されるようになっている。渡部竜也、岩崎圭祐、井上昌善は、ダイアナ・ヘス (Diana E.Hess) による『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために— (Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion)』(2009) の翻訳を行い、論争問題学習の意義や条件、方略について示した<sup>(51)</sup>。三つ目は、社会問題学習の検証である。いかにして効果的に社会問題学習を展開するのかという点に加え、本当に社会問題学習が資質・能力の育成につながったのか、それを明らかにすることが求められている。このような評価、実証にかかわる研究として、例えば、岡田了祐は、意思決定学習における社会認識過程に着目し、発話や記述の分析する構築型評価モデルを作成することで、子どもの飛躍やつまずきの説明を試みた<sup>(52)</sup>。また、小野間正巳は、授業者の設定した目標(学習指導要領の内容)を達成する授業であったかどうかを、授業における子どものコミュニケーションやポートフォリオについて、GTMA 分析をとおして明らかにする理論的枠組みを示した<sup>(53)</sup>。しかし、これらの研究は途上であり、さらに研究を進展させることが急務となっている。

表 1 - 1 学習指導要領の改訂と社会問題学習論の変遷

期	社会問題学習萌芽期	転換期	社会問題学習衰退期		転換期	社会問題学習構築期	社会問題学習発展期		社会問題学習成熟期
領 改 訂 指 導 要	昭和22年 昭和26年	昭和30年	昭和33年	昭和43年	昭和52年	平成元年	平成10年	平成20年	平成29年
改訂期 の 答 申	○民主社会における道徳的生活のあり方の理解、道徳的判断力の育成を重視		○「道徳」との関連を考慮、検討	○公民的資質の基礎を養う社会科の基本的性格の明確化 ○社会について基本的なことがらを考えたり理解したりする場合に必要な能力の育成を重視	○社会生活の意義を広い視野から考える能力や、国家・社会の一員としての自覚をもちその発展に寄与する態度などの基礎を養うことを重視	○人々の福祉と国際社会の平和と貢献できる日本人として必要な資質を養うことを重視 ○総合的な学習から次第に専門的、系統的な学習への発展	○日本や世界の諸事象に関心をもち、多面的に考察し、公正に判断する能力を重視 ○公的・私的・社会的な事象を自ら参画して、よく資質や能力を重視	○社会的事象に関心をもち、多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を重視 ○自分の考えの論述を重視 ○公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を重視	○主体的・多面的に深い学びの視点から「何を学ぶか」「どのように学ぶか」も重視 ○新しい時代を生きる子供たちに必要な力を三つの柱として整理
公民的 資質の 解説 (市民的)	○人間生活・社会生活に対する正しい理解に基づいた児童の正しい生活態度	○社会生活に対する正しい理解に基づいた児童の正しい判断力	○社会生活に対する正しい理解に基づいた児童の道徳的判断力の基礎	○地域社会や国家の一員としてみずからに課せられた各種の義務や社会的責任の理解に基づいた正しい判断や行動の能力	○社会生活について基礎的理解を図り、その意味について自ら考え正しく判断できる能力	○社会的現象を様々な角度から総合的に理解し、公正に判断できる能力	○社会の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力	○よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎が追加育まれる	○社会科の目標(1)から(3)までに示す資質・能力の全てが結びついて育まれる
理論	高校社会科「時事問題」 日本型問題解決学習 (日生活)					社会形成 社会参加学習 社会参加			社会問題学習段階論 ヘスによる論争問題学習論
理論構築の背景	『コミュニケーション・デザインの教授』 『中等教育における社会科』 デューイによる問題解決学習論			アメリカ新社会科 (エンゲルやベンヤラス、オリバーによる意思決定学習)	イギリスを中心とした「テイラー・スピンナ教育」 クリックによる政治的リテラシー			社会問題学習段階論 ヘスによる論争問題学習論	

## 第2節 社会問題学習によって育成される資質・能力の検討

第2節では、社会問題学習によって育成される資質・能力について、社会科における市民的資質の構造の先行研究をもとに、社会問題の認識、社会問題の解決という点から検討する。

### 1 社会問題の事実認識に伴う価値判断の変容

市民的資質の内実については、多くの見解が構築されている。その中で社会認識体制の成長という視点から市民的資質の構造を示したのが森分孝治である。森分は、「市民的資質は、人格の構成要素である知、情、意に対応して社会認識体制と感情と意志力で構成されていると想定できる」とし、図1－2のような市民的資質の構造を示した<sup>(54)</sup>。

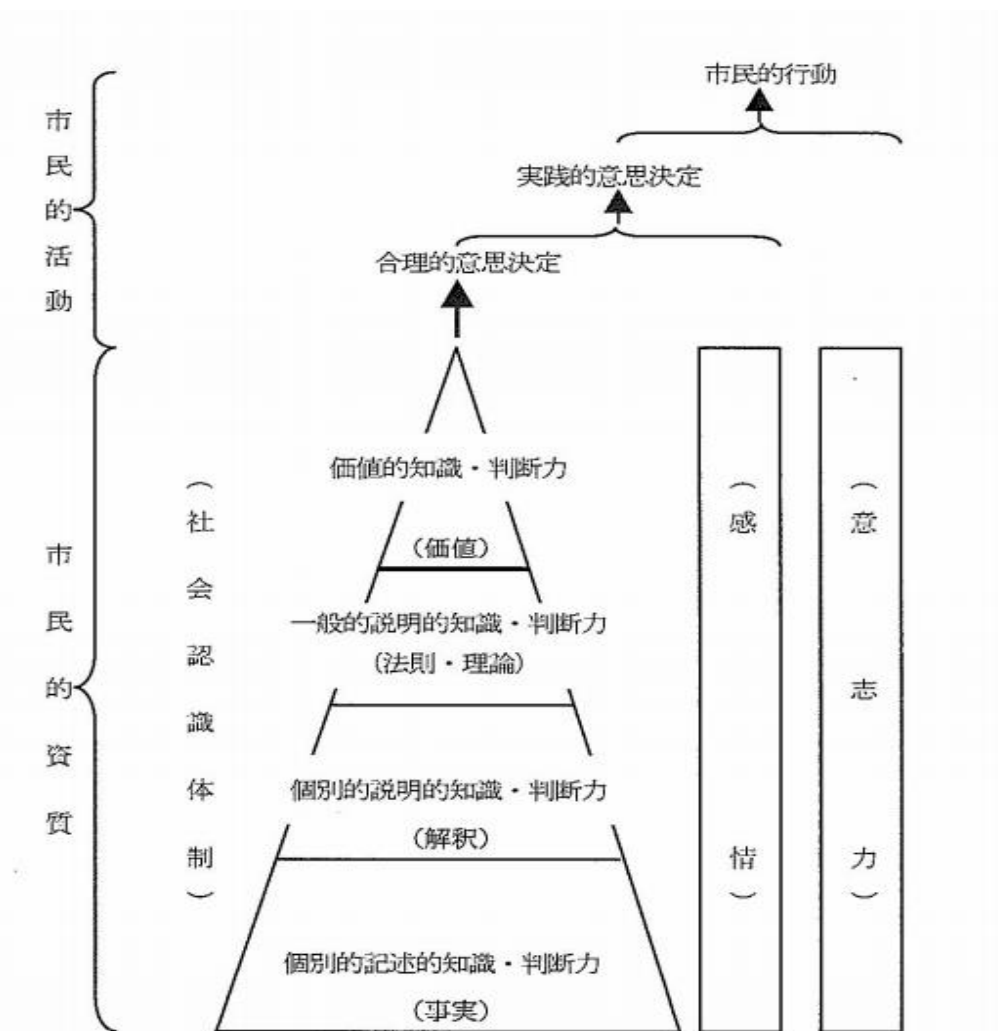


図1－2 森分の示す市民的資質の構造

森分は、自らが示す市民的資質の構造において、知識、判断にかかわる社会認識体制の成長を重視し、社会認識体制の成長によって市民的資質の育成を捉えることを主張した。この

点は、森分の次の指摘に顕著に表れている<sup>(55)</sup>。

社会科は社会認識形成中心でいくべきか、市民的資質育成中心かという問いは不適切である。社会認識体制を三角形で示し事実認識の上に価値認識を置いているように、事実に基礎をもたない 価値的判断・知識は市民的資質としての意味をもたない。問いは、社会科は市民的資質育成のどこまで関わるのかに変えられるべきである。

森分の主張するように、市民的資質を社会認識体制の成長で捉える場合、社会科授業において社会問題を認識することは、その成長に大きく寄与するものとなる。それは、社会問題が何らかの価値の喪失や対立を内包するものであり、社会問題にかかわる事実認識を形成していくことは、同時に個々人の価値判断も変容させていくことになるからである。

事実認識を形成することによる価値判断の変容については、児玉康弘が初期社会科における実践を、「説明理論」をもとに検討することによって明らかにしている<sup>(56)</sup>。児玉は、谷川瑞子が開発、実践を行った「福岡駅」の授業における子どもの変容を、森分の示す市民的資質の構造を手がかりに図1—3のように示している<sup>(57)</sup>。図の左側が授業前、右側が「駅の事実の学習」を経た授業後の子どもの社会認識体制、感情、意志力である。

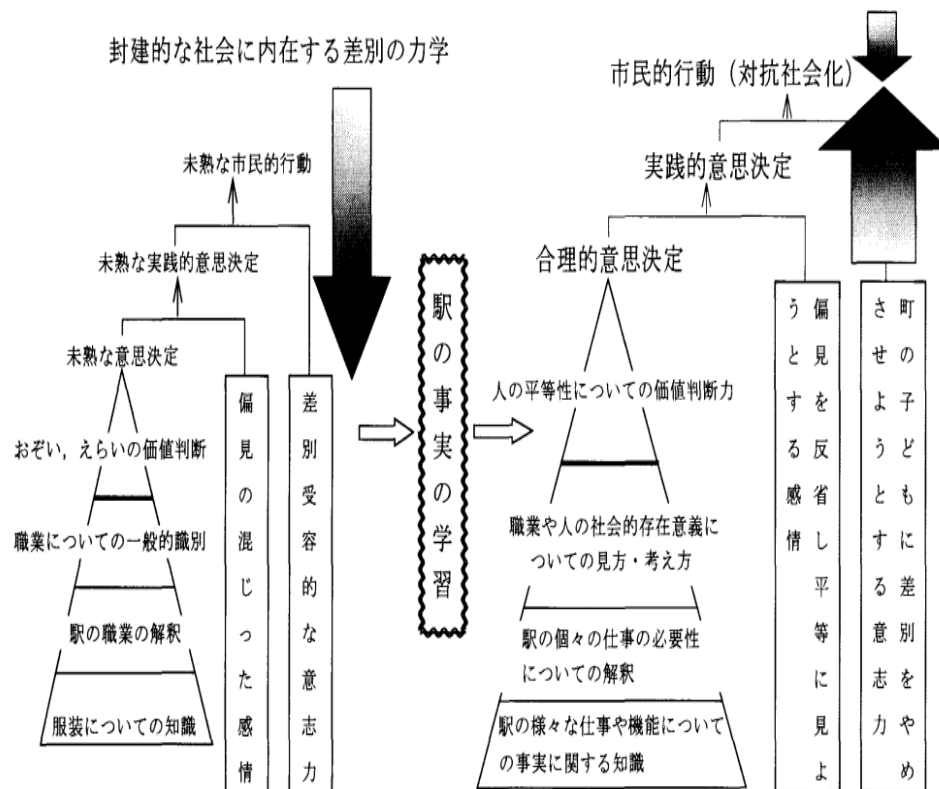


図1—3 児玉が行った「説明理論」による「福岡駅」の実践の分析

ここに示すように、授業前の子どもは、駅の職業にかかわる解釈や職業についての理論的考えが未熟であり、そこで行われる価値判断も「おぞい」「えらい」（地下たびはいとるもんはおそいもんや革ぐつはいっさる人えらいもんや）といった偏ったものとなっている。それが「駅の事実の学習」を経た授業後には、職業や人の社会的存在意義についての新たな解釈や理論的考えが加わることにより、人の平等性についての価値判断力をもつことにつながっている（先生、一番大事やいうきまりないわ。みんな大事やわ、いらん人おらんわ）。そして、それが「偏見を反省し平等に見ようとする感情」「町の子どもの差別をやめさせようとする意志力」につながっている。このように、事実認識の形成と価値判断の関係を捉えるならば、価値の喪失や対立を含む社会問題にかかわる事実認識の形成は、子どもの価値判断に深く影響を及ぼすものとなる。

## 2 社会問題の解決に伴う社会参画力の育成

森分は、市民的資質の育成において社会認識体制の成長が重要であることを示し、社会認識体制にもとづいた意思決定や行動については、市民的活動と位置づけ、市民的資質と区別した。この点は、1に示したように、社会科授業において市民的資質育成をするには、事実認識を豊かにし、解釈や理論的考えを広げていくことが重要になることを明らかにしたもののとして評価できる。しかし、同時に、社会科授業における意思決定や社会参加といった社会形成の原理と市民的資質との関係については曖昧なままになるという課題を残した。

棚橋健治は、森分の示す市民的資質の構造において明確にされていなかった合理的意思決定や実践的意思決定といった市民的活動の視点を市民的資質の構造に組み込み、新たなモデルを示した。図1－4に示すように、棚橋の示す市民的資質の構造では、森分のいう社会認識体制が社会認識力として置き換えられるとともに、市民的資質の根幹をなすものとして位置付けられた<sup>(58)</sup>。そして、社会認識力の上位に参加技能や態度を含む社会形成力を、さらに、最上位には、市民としての生き方となる信念を位置づけた。棚橋は、社会認識力の上位に位置づく社会形成力について、「各個人が『知識』と『知識技能』を駆使して事象や見解について下した判断を携えて、社会におけるさまざまな意思決定場面や行動に参加する力」として定義した。

棚橋の主張は、市民としての生き方を決める信念を形成していくには、知識を基盤とした社会認識力だけでなく、社会への参加も視野に入れた社会形成力が必要になるというものである。すなわち、社会問題の認識のみならず、その解決を意図した社会科授業を組織することが市民的資質育成には求められるという主張である。棚橋は、森分の示す市民的資質の構造を継承しながらも、その解釈を広げたことで、教育基本法にも示されている「社会の形成者」の育成に社会科が深くかかわる必要があることを示した。



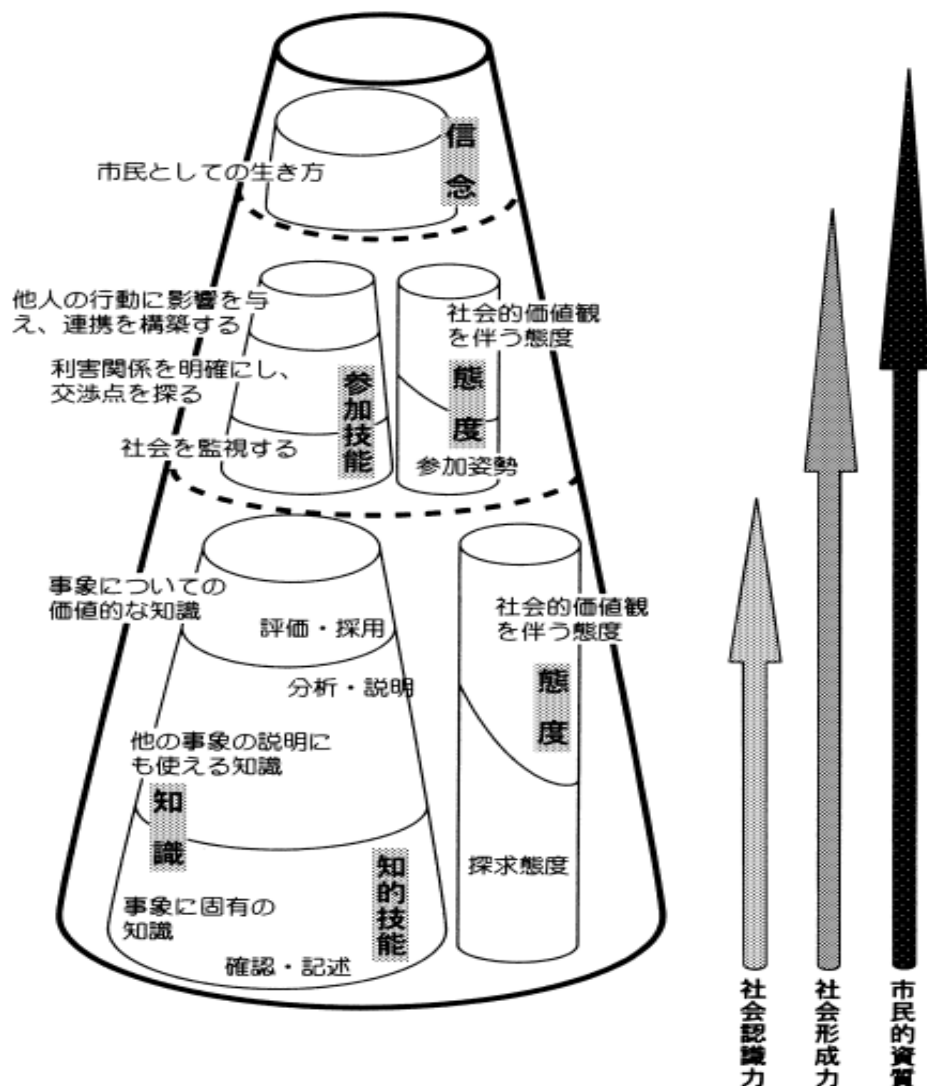


図 1－4 棚橋の示す市民的資質の構造

棚橋が市民的資質の構造の上位に位置づけた社会形成力（意思決定や社会参加）に着目し、民主主義の社会形成原理をもとに、社会科の学習の構造化を図ったのが藤原孝章である。藤原の示す構造の特徴は、市民的資質は、個々人の社会認識が基盤とされることを主張した森分や棚橋に対し、社会形成の原理という点からそれを捉え直し、社会科授業における意思決定や社会参加の重要性を示した点である。

図 1－5 に示すように、藤原は、民主主義の社会形成原理にもとづいて、社会科の学習原理を捉え直し、その構造を逆三角形で示している<sup>(59)</sup>。

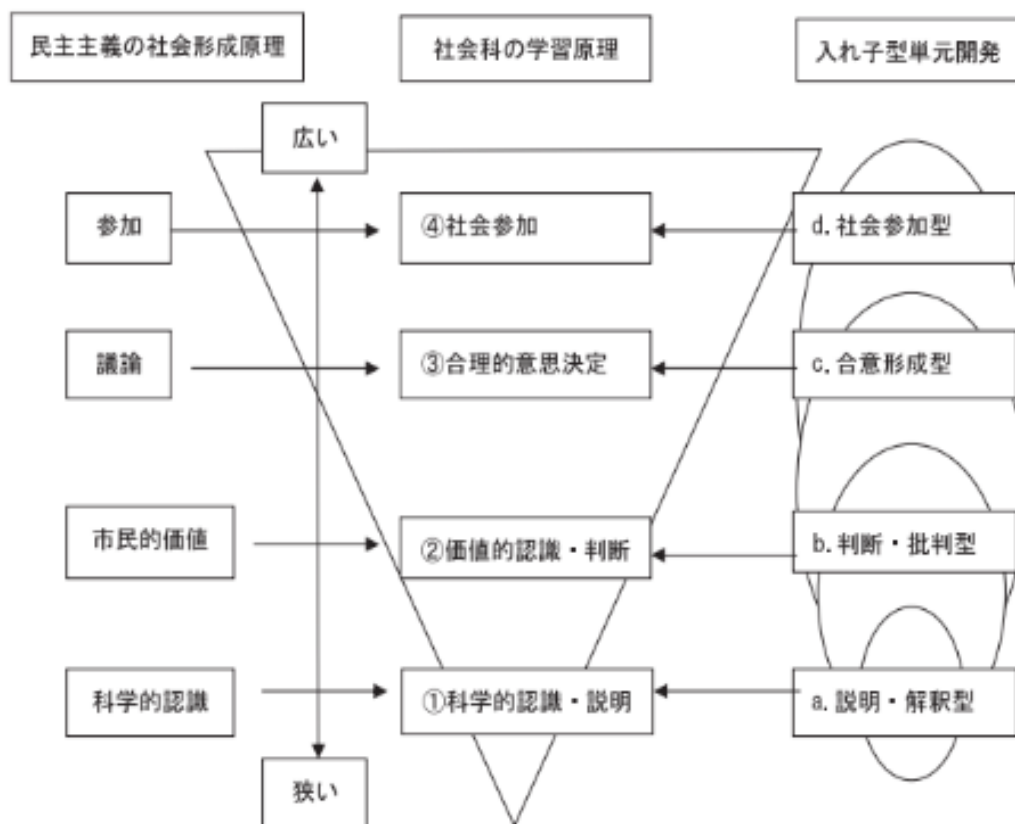


図 1－5 藤原の示す民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理

そこでは、社会認識体制（森分）や社会認識力（棚橋）に位置づく科学的認識・説明や価値的認識・判断にかかわる学習は、民主主義の社会形成原理からみて狭い学習となる。それに対し、市民的活動（森分）や社会形成力（棚橋）に位置づく合理的意思決定や社会参加は、広い学習となる。この点について藤原は次のように述べている<sup>(60)</sup>。

従来の社会科では、①科学的事実認識、②価値的認識・判断を重視するあまり、③合理的意思決定や④社会参加については、学習者個人に任されるものとされたり、社会や地域での学習であるとされてきた。しかしながら、（中略：長川）社会が変わり、子どもが変わり、家庭や地域が変わった今、公共空間での学びを通して「新たな公共性」を獲得する必要がある、ひいてはそれが民主主義の原理に基づいた市民社会の形成につながっていくことを知的にかつ体験的に学ばせる必要がある。社会参加学習は、「方法知」や「自分知」を育てるために、学校でもしくは社会科で導入される必要があるのである。そうして、「狭い社会科」から「広い社会科」へと教科観や教科内容編成を変えていくことが求められているのである。

この藤原の主張は、市民的資質育成に向けて、社会認識の形成を重視する森分の主張と対極をなすものといえる。藤原が、公共空間での学びを通して「新たな公共性」を獲得する必

要があることや「狭い社会科」から「広い社会科」へと教科観や教科内容編成を変えていくことを主張しているように、現代社会で起こっていることと子どもの生活を結びつけるためには、認識形成を超えて社会へのかかわりが求められる。よりよい社会の形成者の育成をめざす社会科授業において、認識形成のみを保証し、後は個々人の判断に委ねるだけでは、不十分であるとする藤原の主張も説得力をもつものである。藤原の主張からみえてくるとは、社会問題の解決に向けて、意思決定を行ったり、参加したりすることこそが市民的資質育成に深くかかわっていくことである。社会認識のみならず、社会の形成に向けて深くかかわることを重視するという藤原の主張は、棚橋の主張とも重なるものである。

なお、棚橋、藤原の重視する「社会形成にかかわる力」については、社会参画力とも解釈されている<sup>(61)</sup>。そこで、上述したシティズンシップ教育にかかわる方法原理としての社会形成（批判をとおした問題構築や合意形成）と区別するため、以後、「社会形成にかかわる力」を「社会参画力」と表記する。唐木が社会参画型の授業の類型として、科学的社会認識形成型、意思決定力育成型、社会的実践力育成型を挙げ、それを段階として捉えているように<sup>(62)</sup>、社会参画力という概念は、社会科授業によって育成する資質・能力を包括するものとなる。

### 第3節 社会問題学習の展開と市民的資質育成の関係

本節では、第1節、第2節で論じたことの小括を行い、改めて、社会問題学習の意義について整理する。そして、これまでの論をもとに、社会問題学習によって育成される市民的資質について明らかにする。

#### 1 社会問題学習の意義

なぜ、社会科授業において社会問題学習を展開するのかという問いに対しては、そもそも社会科が市民的資質の育成をめざす教科として誕生し、それを社会問題について考えることをとおして達成しようとしたからと答えることができる。換言すれば、本来社会科は社会問題を内容とする教科である。これは、渡部が編訳を行った『中等教育における社会科』の中に明確に示されていることであり、その理念は我が国の初期社会科にも受け継がれた。また、社会科教育の発展の背景には、社会問題学習の理論の発展があったということも付け加えることができる。アメリカの初期社会科、新社会科、シティズンシップ教育というように、社会科教育の在り方は、社会の要請に応えるための変容を求められてきた。そして、その対応策として常に社会問題学習が挙げられ、意思決定や社会参加といった様々な検討方法が考案されるようになった。このことから、社会問題学習は、社会科授業において要となる学習理論として発展してきたことがわかる。

さらには、森分や棚橋、藤原の論をもとに論じたように、社会問題学習を展開することは、社会認識の形成のみならず、社会参画力の育成につながり、それが市民的資質育成に結びつくものとなる。社会問題を解決するには、何が起きているか、どのような問題か、なぜそのような問題が起きているのかを明らかにしたうえで、その解決に向けた判断や行為を促す必要がある。

第7章において示す授業実践を例に挙げると、食品ロスという社会問題は、鮮度の高い食品を好む消費者の心理によって引き起こされており、その事実を認識することによって、食品ロスを減らすべきであるという価値判断が促されていく。さらに、食品ロスを減らすためにどうすべきかを考え、意思決定を行うことによって社会参画力が育成される。例えば、家庭からの食品ロスに対し、生ごみの分別を行うことで廃棄を減らす事例があることを示し、それについての是非を問う。また、食品ロスを減らすために教室の構成員でできることを考え、それを実行に移させる。このような活動が社会参画力の育成につながる事となる。つまり、社会問題学習を展開することは、事実認識と価値認識を含めた社会認識の形成、そして、意思決定や社会参加といった社会参画力の育成にトータルにかかわっていくこととなる。第1章の冒頭において竹中の論をもとに示した「市民的資質の育成に向けて、社会問題学習が有効である」という命題が構築された背景は、以上のように説明される。

## 2 社会問題学習によって育成される市民的資質の内容

### (1) 社会問題学習を視点とした市民的資質の構造

ここまでの論をふまえ、本研究では、社会問題学習によって育成される市民的資質を、個々人の社会認識と社会参画力を包含したものと捉える。社会認識の形成なくして、根拠を明確にした合理的な意思決定、社会参加はなしえない。そして、何よりも意思決定や社会参加において行われる判断は、自らの社会認識をもとに行われ、それが修正されたり、再構成されたりすることでより妥当性のあるものへと発展していく。このことをふまえると、社会認識形成と市民的資質を区別することはできず、個々人の社会認識と社会参画力をトータルに捉えることが妥当なものとなる。

森分が社会認識体制と呼ぶ社会認識の構造は、事実認識と価値認識によって構成され、社会問題に対する豊かな事実認識を形成することによって価値判断が促される。社会認識体制は、棚橋のいう社会認識力、そして、藤原のいう科学的認識と市民的価値と同意であり、それらは共通して個々人の社会認識を示すものであるといえる。その上位に位置づくのが社会参画力である。この点について、棚橋は、参加技能の観点から、社会を監視する段階、利害関係を明確にし、交渉点を探る段階、他人の行動に影響を与え、連携を構築する段階の三層に分けて示している。しかし、棚橋は、それぞれの段階に行きつくための方法については明らかにしておらず、いかにして参加技能を育成するか、という点については検討されていない。一方、藤原は、社会科の学習原理という観点から、意思決定を行う段階と、社会参加を行う段階の二層に区別しているものの、これまでに構築されてきた社会問題学習論のすべてを反映したものとなっていない。

以上の点をふまえ、これまでに展開されてきた社会問題学習の理論をもとに、社会参画力について再構成し、市民的資質の構造を示すと、図1—6のようになる。森分も指摘するように、市民的資質の育成は、学校教育のみならず、個々人の市民的活動が加わることで実現されていくものとなる。ここに示す市民的資質の構造は、社会科授業において育成する市民的資質であり、広く市民的資質を捉えた場合、その一部となる。また、この市民的資質の構造は、個々の子どもの内面としての市民的資質を示しているわけではない。当然のことながら、子どもは、日常生活の様々な環境の中で知識を構成しており、内面としての市民的資質を一つの型に集約することはできない。あくまで、授業者が授業を組織するうえでの型となるものであり、ここに示す市民的資質の構造と子どもの実態を検討しながら社会問題学習を展開していくものとなる。

社会参画力の第一の層として、意思決定力の層を設定することができる。意思決定力の層は、意思決定力の層では、社会問題の解決策を提案したり、社会的論争問題に対して判断を行ったりすることで育成される意思決定力を想定している。この層における社会問題学習論については、日生連による日本社会の基本問題にもとづく問題解決学習、社会的論争問題に対して合理的な判断を行う意思決定学習が想定される。問題解決と意思決定は学習理論として異なるものの、社会問題の解決策を提案する問題解決と、その解決策の中から望まし

いものを選択する意思決定は、喪失した社会的価値の復元をめざすという意味において共通する。そして、第二の層が社会形成力の層である。社会形成力の層では、社会の制度を批判し、議論をとおして妥当性のある判断を構築することによって育成される社会形成力を想定している。第一の層が社会的価値の復元をめざすのに対し、第二の層では、社会で自明視されている制度を批判的に分析することで、よりよい未来社会の構築をめざすものとなる。この層における社会問題学習論は、社会の制度を批判的に分析することで、より望ましい制度の在り方を検討する社会形成学習、議論をとおして合意形成をめざす合意形成学習が想定される。社会形成論と合意形成論は、解決策を検討するうえで、議論によるコミュニケーションを重視するという点において共通する。第三の層に位置づくのが社会参加力の層である。社会参加力の層では、社会問題の解決に向けて、直接的な行動をとることで育成される社会参加力を想定しており、そこに位置づく社会問題学習論として社会参加学習を位置付けることができる。

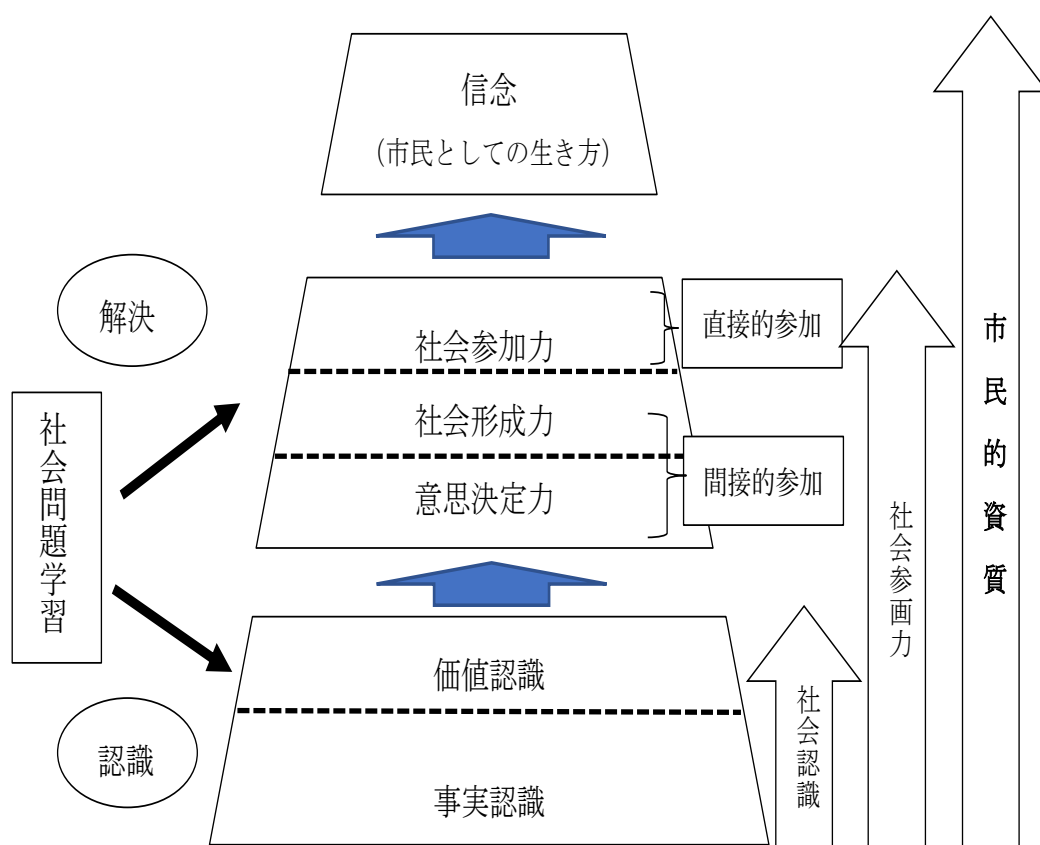


図1-6 本研究における市民的資質の構造

以上の三層を棚橋の示す参加技能と関連付けるならば、社会を監視する段階には、意思決定力の育成が位置づき、それは意思決定学習によって達成される。利害関係を明確にし、交

渉点を探る段階には、社会形成力が位置づき、それは社会形成学習によって達成される。そして、他人の行動に影響を与え、連携を構築する段階には社会参加力が位置づき、社会参加学習によってそれが実現される。さらに、社会参画力にかかわる層が、社会への参加技能や参加態度の育成につながることをふまえると、最も上位に位置づく社会参加力の育成をめざす学習活動を直接的参加、意思決定力、社会形成力の育成をめざす学習活動を間接的参加に分けることができる。

棚橋の示す市民的資質の構造と同様に、本研究においても、市民的資質の構造の最上位には、「市民としての生き方」を表す信念を位置づける。その根拠は、社会認識を形成し、社会形成にかかわる能力を育成していくことにより、「市民としての生き方」が確立されていくという仮説にもとづく。宇野重規が民主主義社会における個々人の信念を重視するように、最終的に問われるのは、厳しい時代において、何を信じて生きていくかという点である<sup>(63)</sup>。個々人の「市民としての生き方」は異なるにしても、社会問題学習を展開することで、社会認識形成を図り、社会参画力を育成していくことのより、市民としてよりよい社会を形成していこうとする民主主義にもとづいた市民としてのあり方を構築していけるようになると思う。

## （２）社会問題学習による自律的市民の育成

社会科の目標を民主主義社会における市民の育成と捉えるならば、社会問題学習の解決をめざす「自律的市民」を育成することが求められる。民主主義社会における市民の存在について小玉重夫は次のように述べている<sup>(64)</sup>。

（前略：長川）原発の問題も、TPP や集団的自衛権などといった政治的な論争も、専門家の判断を参考にしながらも、最終的には政治的判断は非専門家である市民がするというのが民主主義社会の原則である。そこでの市民は、必ずしもプロとしての有能性を備えた存在ではないかもしれない。その意味で無能な存在である。しかし、そうであるからこそ、（中略：長川）市民は、不可能性（できないこと）と可能性（できること）の間にあって、自律的で自由な判断をする存在なのだ。（下線：長川）

民主主義社会においては、社会問題に対する最終的な政治的判断は専門家ではなく、非専門家である市民が行うものとなる。だからこそ、市民には自由な判断だけでなく、自律的な判断が求められるのであり、それを行う主体としての自律的市民の育成が必要になるのである。教育心理学において、「自律的」であるということは、「他律的」であることと対比され、内発的であり、自己実現的であることと解釈される<sup>(65)</sup>。しかし、ここでいう自律的市民とは、自らの興味と関心にもとづいて判断したり、自らにとって価値のある判断をしたりする市民だけを想定しているわけではない。民主主義社会における市民には、社会問題に対して自律的な判断をすることに加え、その判断に責任をもつことが求められるからである。民主主義社会において、最終的に「私たちの信念」が問われるとした宇野は、その中でも、

「参加を通じての当事者意識」と「判断に伴う責任」が重要になるとしている<sup>(66)</sup>。このうち、「判断に伴う責任」について、宇野は、次のように述べている<sup>(67)</sup>。

政治においてが責任の問題が不可欠です。一つひとつの判断が社会や人類に大きな影響を与え、場合によっては多くの人々の暮らしや生死にかかわるだけに、政治的決定には責任が伴います。といっても、責任を問われるのは、特別なリーダーだけではありません。ごく普通の人々が、自らの可能な範囲で公共の任務に携わり、責任を分かちもつことが、民主主義にとって重要です。責任を負担として捉えるのではなく、自分たちにとっても大切なものを預かり、担っているという感覚として理解するならば、それはむしろ人間に生きがいと勇気を与えるのではないのでしょうか。(下線：長川)

宇野が民主主義社会における市民として、自らの可能な範囲で公共の任務に携わり、責任を分かちもつことが重要であると述べるように、市民には、自律的に判断していくことに加えて、個々人が責任ある判断を行っていくことが求められる。この市民の責任について、「統治の主体である自覚」という表現を用いて指摘しているのが足立幸男である。足立は、次のように述べる<sup>(68)</sup>。

(前略：長川) 政策決定に対してフォーマルな権限を有する政治的エリートから一線を画し、彼らエリートの行動に対する監視(モニタリング)と批判に徹しようとする姿勢は、決して不当ではない。いや、そどころか、民主主義を維持し強化するうえで不可欠な美德である。こうした美德を有する市民が社会から一人また一人と姿を消すとき、民主主義の運命は、風前の灯となる。とはいえ、この美德は、「民主主義」の政治理念一厳密には、市民自治の実現に民主主義の今日的展開を見出そうとする民主主義観一が市民に要請する美德の片面でしかない。市民自治の観念は市民に対して、社会全体の統制・舵取りを他の市民と協働にしつつ共に担う、いわば統治の主体であるという自覚をもって公共的諸問題に取り組み、社会全体にとって適切であると考えられる処方箋を探索しようとする能動的な資質と、そのための高度な能力をも求める。つまり、政策決定者に対する監視者・批判者であると同時に、自ら(仮想的)政策決定者でもあるという二重の役割を市民に期待している。(下線：長川)

民主主義社会における市民の役割は、政策決定者を監視・批判すること、つまり、個々人が自律的に判断することだけではなく、市民自らが政策決定者でもあるという「統治者の自覚」をもつ必要があると足立は述べる。情報社会の進展により、SNS(Social networking service)における個人の意見の発信の機会が増す現代社会において、社会問題に対する市民の言動は、ますます重要視される傾向にあり、意見を発信する市民にも、政策に深くかわる主体としての自覚が求められるようになっている。このように自律的市民には、社会問題に対して自律的に判断するという側面と、その判断に責任をもつという側面が含まれる。

社会科教育において、民主主義社会における市民の存在を重視し、自律的市民の育成を社会科の目標に掲げているのが池野である。池野は、自律的市民に必要なこととして、「社会



の諸事に対して自律的に判断し、構成員の間で合理的に決定する、自律的判断と合理的共同決定」を挙げている<sup>(69)</sup>。池野のいう自律的判断と合理的共同決定は、これまでに論じてきた民主主義社会における自律的市民にもとめられる二つの側面とも合致するものであり、社会問題学習もこの点を重視して展開していく必要がある。

池野は、自律的判断については、情報収集、事実認識の確定、簡略な理解や判断が必要になり、合理的な共同決定のためには、考える構成員によってものごとを判断し、合意可能な基準や規範にしたがって決定し、事実にもとづいた論理的な合理性や共同して討議するコミュニケーション的合理性を保障することが必要になるとしている。池野は、自律的市民の構成要素である自律的判断や合理的共同決定について、森分や棚橋、藤原の論に言及しているわけではない。しかし、自律的判断は、情報収集、事実認識の確定、簡略な理解や判断であることから、事実認識や価値認識といった社会認識を形成したうえでの判断と関連付く。そして、合理的共同決定については、合意可能な基準や規範にしたがって決定し、事実にもとづいた論理的な合理性や共同して討議するコミュニケーション的合理性を保障することから、意思決定や社会参加といった社会形成にかかわる能力と関連付くものと捉えることができる。自律的判断と合理的共同決定を行う自律的市民の育成を可能とするためには、社会問題を認識とするとともに、「解決していない問題であっても、主張や解決策についての論争過程を子どもたちが自分たち自身で辿ること」が重要になる<sup>(70)</sup>。

以上の検討から、社会問題学習によって育成する市民的資質を「民主主義社会における自律市民」とし、その内容を次のように定義する。

**社会問題の認識とおして自律的判断を行い、解決に向けて他者と協働して政策検討し、自ら決定できる能力**

この定義は大きく、社会問題の認識をとおして自律的判断を行うことと、解決に向けて他者と協働して政策検討し、自ら決定することに分けられる。ここでいう自律的判断とは、市民として自由な判断という意味合いだけではなく、市民として確かな社会問題の認識をとおして、解決に主体的にかかわろうとする判断を意味する。そして、他者と協働して政策検討を行うことは、自身の考える社会問題の解決策について他者と吟味し、より妥当性のある判断を構築していくこと意味する。池野のいう合理的共同決定という表現については、集団としての決定（合意形成）という意味合いが強く表れており、決定に至る過程や決定に伴う個人の行動が見えなくなっているという懸念がある。確かに、民主主義社会においては社会の成員の意見をもとに、最終的な決定を行うことで、政策が構築される。しかし、池野自身が「解決していない問題であっても、主張や解決策についての論争過程を子どもたちが自分たち自身で辿ること」を重視しているように、その過程について検討することこそが合意形成の糸口になるのであり、それが「自らの可能な範囲で公共の任務に携わり、責任を分かちもつ」（宇野）ことにつながっていくと考える。第1章でも論じたように、クリックがシティズンシップ教育において育成すべき点として、論争問題の「争点を理解する」ことを挙げて

いるのも、決定にいたるまでの過程を重視したものと解釈することができる。

また、最終的な決定にあっても、意見の相違が生じることが民主主義にとって健全な姿という見方もできる。論争が生じる問題の解消にあたっては、個々人が根拠をもって自身の考えを構築することが前提になるのであり<sup>(71)</sup>、それがあって初めて歩み寄りがなされていくことになる。さらに、社会参画力の最上位に社会参加力を位置づけたように、実際に行動として表現することも一つの決定であり、個々人のそれは制限されるものではない。そこで、本研究においては、集団として決定することよりも、自らの意思決定をより吟味することや個々人の提案や社会への参加による決定も重視し、他者と協働して政策検討し、自ら決定できる能力を民主主義社会における自律的市民の重要な要素とした。

社会認識形成から社会参画力の育成までトータルにかかわる社会問題学習こそが自律的市民の育成を可能とする。

#### 【註・引用文献】

- (1) 竹中伸夫「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.
- (2) 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,pp.167-176.
- (3) 池野範男「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊2000年度研究年報』2001,pp.47-53.
- (4) 渡部竜也編訳『世界初市民性教育の国家規模カリキュラム－20世紀初頭アメリカNEA社会科委員会報告書の事例から－』春風社,2016,pp.217-235.
- (5) 前掲書(4),pp.31-32.
- (6) 前掲書(4),pp.199-200.
- (7) 臼井義一,安藤勝夫「ラッグカリキュラム理論と『社会問題学習』(下)－『社会問題学習』と社会科カリキュラム論－」福島大学総合教育研究センター『福島大学教育実践研究紀要』第48号,2005,pp.1-8.
- (7) 前掲書(4),pp.10-11.
- (8) 文部省「学習指導要領社会編Ⅰ(試案)」東京書籍,1947,p.8
- (9) 文部省「学習指導要領社会編Ⅱ(試案)」教育図書,1947,pp.286-294.
- (10) 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科の研究－「一般社会」「時事問題」の実践を中心として－』学文社,1998,pp.37-39.
- (11) 前掲書,pp.89-118.
- (12) 日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅵ社会科指導計画』誠文堂,1955,pp.21-22.
- (13) 前掲書(12),p.22.
- (14) 前掲書(12),pp.28-38.

- (15)前掲書(12),pp.30-31.
- (16)前掲書(4),pp.11-12.
- (17)S.H.エングル「社会科の目標」B.G.マシャラス, F.R スミス著,大森照夫訳『アメリカ新社会科の挑戦』明治図書 1969,pp.19-35.
- (18)前掲書(17),p.33.
- (19)森分孝治「アメリカにおける社会科教育改革の動向」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 16,1968,pp.55-67.
- (20)小田泰司「諸外国の社会科が目指した方向ー市民的資質を育成する「意思決定力」とは」片上宗二,木村博一,永田忠道編『混迷の時代！社会科はどこへ向かえばよいのかー激動の歴史から未来を模索するー』明治図書,2011,pp.143-151.エングルの理論については,武元茂人「Shirley H.Engle の社会科教育論」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 18 号 1971,pp.43-52.を参考にした。
- (21)棚橋健治,桑原敏典『アメリカの社会科の研究』全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書,2001 をもとにし,以下の論文を参考にした。小原友行「社会科学学習原理としての探求ーB.G.マシャラスの場合ー」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 24 号,1975,pp.73-82.池川清満「反省的思考に基づく社会科の教授原理ーL.E.Metcalf の場合ー」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 26 号,1978,pp.60-68.児玉修「社会的判断力育成の教材構成ーD.W.オリバーの公的問題についてー」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 25 号,1976,pp.93-102.溝上泰「社会科教育における論争問題の取り扱いーニューマンの場合ー」全国社会科教育学会『社会科研究』第 20 号,1972,pp. 43-51 河田敦之「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成ーJ.P.シェーバーの公的論争問題を手がかりとしてー」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 30 号,1982,pp.84-94.
- (22)ドナルド・W・オリバー,ジェームス・P・シェーバー,渡辺竜也,溝口和宏,橋本康弘,三浦朋子,中原朋生訳『ハーバード法理学アプローチー高校生に論争問題を教えるー』東信堂,2019.
- (23)唐木清志「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開ーF. M. ニューマンの『参加』論を中心にー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.71,1994,pp.44-56.
- (24)1980 年代を中心に提唱された社会問題学習論については,次の論文や著書をもとに論じた。小原友行「公民的資質の育成をどう変えていくか」社会認識教育学会『社会科教育の 21 世紀』明治図書 1985,pp.124-134.岩田一彦「合理的意志決定力の育成と社会的論争問題」『教育科学社会科教育』No.232,明治図書 1982,pp.116-124.今谷順重『新しい問題解決学習の提唱ーアメリカ社会科から学ぶ「社会科」と「生活科」の新視点ー』ぎょうせい,1988,小西正雄『提案する社会科ー未来志向の教材開発ー』明治図書,1992.
- (25)溝口和宏「歴史教育における開かれた態度形成ーD・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合ー」全国社会科教育学会『社会科研究』第 42 号,1994,pp.41-50.
- (26)豊畠啓司「『構成主義』的アプローチによる社会科『意思決定』型学習指導過程ー心理

- 学における『多属性効用理論』及び『自己フォーカス』を援用した中学校公民的分野『家族と社会生活』を事例に－」全国社会科教育学会『社会科研究』第 51 号,1999,pp.41-50.
- (27)吉田正生「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」全国社会科教育学会『社会科研究』第 34 号,1986,pp.49-59.朝倉淳「社会的判断力を育成する小学校社会科の授業構成－『私たちの生活とごみ』を事例として－」全国社会科教育学会『社会研究』第 45 号,1996,pp.51-60.吉田嗣教「意思決定場面の「心理」を踏まえた社会科学学習指導過程－小学校第 5 学年単元『上関町原発建設問題』を考える」の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第 49 号,1998,pp.41-50.
- (28)文部省『小学校指導書社会編』学校図書,1989.
- (29)小玉重夫「公共性の危機と教育の課題－教育の再政治化とどう向き合うか－」小玉重夫編『教育の再定義』岩波書店,2016,pp.5-25.
- (30)小玉重夫『教育政治学を拓く－18 歳選挙権の時代を見すえて－』勁草書房,2016,pp.145-147.
- (31)渋谷恵「世界に広がるシティズンシップ教育」嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育－グローバル時代の国民／市民形成－』東信堂,2007,pp.8-9.
- (32)前掲書(30),p.80.
- (33)前掲書(30),pp.161-162.
- (34)長沼豊／大久保正弘編著,バーナード・クリック他,鈴木崇弘／由井一成訳『社会を変える教育－英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから－』株式会社キーステージ 21,2012,pp.174-175
- (35)前掲書(34),p.115.
- (36)バーナード・クリック,関口正司監訳,『シティズンシップ教育論－政治哲学と市民－』法政大学出版局,2011,pp.101-103.
- (37)池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育－問題点と可能性：民主主義と公共の論理－」日本教育学会『教育学研究』第 81 巻,第 2 号,2014,pp.1-12.
- (38)岡田泰孝「学習分野『市民』研究の概要」お茶の水女子大学付属小学校「市民」研究部編著『社会的価値判断力や意思決定力を育む「市民」の学習』NPO 法人お茶の水児童教育研究会,2010,pp.2-29.
- (39)前掲論文(37)
- (40)吉村功太郎「合意形成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 45 号,1996,pp.41-50.水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業－トゥールミンモデルの『留保条件』を活用して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第 47 号,1997,pp.51-60.
- (41)池野範男「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第 50 号,1999,pp.61-70.服部一秀「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会『社会科研究』第 56 号,2002,pp.11-20.

- (42)唐木清志「社会科における社会参加学習の展開」日本社会科教育学会編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社,2006,pp.178-189.
- (43)坂井満「現実の論争問題を分析する社会科授業ー第5学年『諫早湾干拓問題』ー」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第44号,2005,pp.94-99.
- (44)山本友和,西條誠「ロールプレイング・シミュ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・意志決定論を踏まえてー」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,pp.106-123.
- (45)吉元輝幸「小学校社会科における社会的判断力の育成ー社会機能の批判的考察を手がかりとしてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号,2008,pp.51-60.
- (46)前掲書(36),pp.87-106.
- (47)文部省『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,1999.
- (48)文部科学省『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社,2008.
- (49)文部科学省『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,2018.
- (50)前掲論文(1)
- (51)ダイアナ・E・ヘス,渡辺竜也,岩崎圭祐,井上昌善監訳『教室における政治的中立性ー論争問題を扱うためにー』春風社,2021.
- (52)岡田了祐「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまづきー構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析ー全国社会科教育学会『社会科研究』第81号,2014,pp.39-51.
- (53)小野間正巳「授業コミュニケーションの分析を通した社会科授業研究の在り方ーGTMAと会話分析による授業評価ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第131号,2018,pp.1-10.
- (54)森分孝治「市民的資質形成における社会科教育ー合理的意思決定ー」社会科教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号,2001,pp.43-50.
- (55)前掲論文(54)
- (56)児玉康弘「『福岡駅』の実践の再検討ー社会的対話の分析と理論比較ー」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号,2008,pp.1-10.
- (57)前掲論文(56)
- (58)棚橋健治『社会科の授業診断ーよい授業に潜む危うさ研究ー』明治図書,2007,pp.27-30.
- (59)藤原孝章「市民社会形成教科としての社会科と社会参加学習」唐木清志,西村公孝,藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社,2010,pp.38-39.
- (60)前掲書(59),pp.38-39.
- (61)北俊夫「社会参画力の育成ー社会科だけの課題かー」ぶんけい『教育の小径』No.83,2015.
- (62)唐木清志「社会参画」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい,2012,pp.46-47.
- (63)宇野重規『民主主義とは何か』講談社,2020,p.264.

- (64)小玉重夫「民主的市民の育成と教育カリキュラム」秋田喜代美編『学びとカリキュラム』岩波書店,2017,pp.194.
- (65)櫻井茂男『自律的な学習意欲の心理学ー学ぶことは、こんなに素晴らしいー』誠信書房,2017,pp1-15.
- (66)前掲書(63),pp.264-265.
- (67)前掲書(63),p.265.
- (68)足立幸男「公共政策学はいかなる学として成り立ちうるか」足立幸男編『政策学的思考とは何かー公共政策学原論の試みー』勁草書房,2005,p.72.
- (69)前掲論文(3)
- (70)前掲論文(3)
- (71)溝口和宏は、合意形成の前段階の個人の価値観形成を重視し、「開かれた価値観形成論」を提唱している。溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育ー意思決定社会科の継承と革新ー」 全国社会科教育学会『社会科研究』第 56 号,2002,pp.31-40.

## 第2章 小学校社会科における社会問題学習の展開

本章では、なぜ、小学校社会科授業において社会問題学習を展開していく必要があるのか、その意義について論じる。第1節では、小学校社会科における社会問題学習の意義について、子どもの発達や学習の系統性をもとに検討する。第2節では、これまでに展開されてきた小学校の社会問題学習の分析、検討を行うことで、社会問題学習の課題を明らかにするとともに、課題を克服するための方法について検討する。第3節では、第1章で明らかにした市民的資質の構造の中に、本研究において採用する社会問題学習を位置づけることで、研究の射程について明らかにする。

### 第1節 小学校社会科における社会問題学習の意義

第1節では、まず、小学校社会科において価値判断を行う授業についての論者の見解を検討し、小学校社会科における社会問題学習の展開の困難性を指摘する。次に、子どもの政治意識の発達研究やカリキュラム研究から、小学校段階における政治学習の必要性について明らかにすることで、小学校社会科における社会問題学習の意義を示す。

#### 1 小学校社会科授業における価値判断の困難性

小学校社会科授業において社会問題学習を展開するにあたっては、認識の未熟さゆえ、複雑な構造をなす社会問題を考察させるのは、困難ではないか、社会認識形成のみを重視すべきではないかという意見も少なからず存在する<sup>(1)</sup>。例えば、森分孝治は、意思決定学習について、「高3に置く「問題課程」か、併行して設ける「総合的な学習」のような課程の原理とするのが、適切ではないか」という主張を行っている<sup>(2)</sup>。また、小学校社会科授業における社会問題学習（意思決定学習）の課題については、杉田直樹、桑原敏典によって次のような指摘がなされている<sup>(3)</sup>。

第一は、授業で扱う社会問題の取り上げ方が表面的なものにとどまり、その背後にある価値対立にまで踏み込めていないことである。踏み込めていないのは、教師の教材研究に問題があって授業の中でそれを提示し得ていないこともあるが、たとえ提示できたとしてもそれが複雑で児童が捉えきれないためでもある。対立の根底にある価値の相違にまで踏み込んだ教材研究が要請されることは言うまでもないが、児童が捉えられる価値対立を含む教材を選ぶという視点と、児童に捉えやすいように価値対立を分かり易く示すための授業構成の工夫が必要であると言えよう。小学校の意思決定学習が効果的になされていない原因の第二は、児童自身の価値観が十分に確立しておらず、教材に含まれる価値対立を自己のそれと比較検討していくことが困難であるということを挙げることが出来る。教師は児童が日常生活の中で確立している価値観を把握すると同時に、それに基づいて社会問題の背後にある社会的な価値の形成を促すような指導も求められているのである。以上のような小学校段階における意思決定学習の困難性をふまえないと、授

業における意思決定過程は形式的なものとなり、単なる活動だけで 認識形成を伴わないものとなってしまうのである。(下線：長川)

「(社会問題が) 複雑で児童が捉えきれない」「教材に含まれる価値対立を自己のそれと比較していくことが困難である」という主張からもわかるように、杉田、桑原は、小学校段階の子どもの認識形成からみて、社会問題学習の展開が困難であることを指摘している。また、社会問題学習を展開したとしても、形式的、活動的な学習に陥ることから、授業者が社会問題学習の困難性をふまえ、内容構成や授業構成を工夫していく必要があるとしている。

授業実践の分析をとおした小学校社会科における社会問題学習の困難性の指摘もある。例えば、佐長健司は、ディベートを行う小学校社会科授業を参観したうえで、議論の能力の発達段階について言及し、小学校中学年段階は、データについての疑い、否定して問い合うことはあまり認められず、強靱に結論を再三発言したり、議論を遊びとして楽しんだりする傾向があるとしている<sup>(4)</sup>。梅津正美らも、社会的判断力の育成をめざした社会科授業を展開することをとおして、小学校の中学年段階では、子どもの生活に根差した価値判断をせまる学習問題を扱い、社会問題については、高学年段階で扱うことを提案している<sup>(5)</sup>。さらに、大杉昭英らは、社会問題に対する子ども価値判断の根拠の分析を行い、子どもたちの価値判断基準の主なものは、道德教育・家庭教育において繰り返し聞かされている対人関係上の道德(思いやり・迷惑をかけない・みんな同じに、など)であったことを明らかにしている<sup>(6)</sup>。

以上のように、小学校社会科授業において社会問題学習を展開するうえで、様々な困難性が指摘されている。小学校段階は、具体的操作期から形式的操作期への移行期でもあることから、複雑な構造をなす社会問題を理解したり、価値判断を行ったりすることは容易ではない。それゆえ、小学校社会科授業では、人々の工夫や努力を共感的に捉える学習内容が重視される傾向にある。

## 2 小学校社会科における社会問題学習の必要性

### (1) 子どもの政治意識の発達

1で論じたように、小学校社会科授業における社会問題学習の展開は、困難性が指摘されている。しかし、他ならぬ小学校の授業だからこそ実現できることもある。それは、逆説的ではあるものの、小学校段階は認識が大きく拡大する時期であり、効果的に社会問題学習を展開することができれば、子どもの価値認識や社会参加への意欲を向上させることができるということである。岡田了祐は、ヨーロッパの若者が政治への関心をもつ理由について、学校教育において市民育成のための学びが保障されている点を挙げている<sup>(7)</sup>。その中で、スウェーデンの社会科では、小学校高学年段階において SNS の内容が取り上げられ、自らの意見を述べたり、他の人々に影響を与えることを考えたりする授業を展開していることを紹介している。実際に、初等教育段階の学びは、子どもの将来に大きく影響することが指



摘されており<sup>(8)</sup>、小学校段階で社会問題学習を展開することは、政治に関心をもつ自律的市民の育成に結びつくものとなる。

この点は、政治的社会化研究によっても裏付けられる。ドーソン (Richard E. Dawson) らは、政治的社会化について、「政治の世界についての知識、感情、評価といった政治的志向性を個人がそれぞれ獲得するプロセス」として定義している<sup>(9)</sup>。そして、児童期・青少年期における政治的学習の内容の発達について、イーストン (David Easton) やヘス (Robert D. Hess)、グリーンスタイン (Fred Greenstein) らによる研究を一般化し、「政治的な役割と関係を理解し、成熟した市民としての能力が形成される時期を重視するならば、だいたい 11 歳から 15 歳の後期児童期から前期青少年期が最も重要な時期となる」(中村昭雄、加藤秀治郎、永山博之、青木英実訳) としている<sup>(10)</sup>。

諸外国の政治的社会化研究に遅れをとっているものの、我が国における政治的社会化研究においても進展がみられる。例えば、山本英弘は、政治的関心に影響を及ぼすエージェンツの効果についての検討を行い、「先生と政治について会話した経験、体験型政治教育の経験(戦争体験談を聞く、模擬投票、模擬裁判)、座学での学習の記憶(硬性憲法、自民党の一党優位)があると小中学生で政治に関心をもつようになること」を明らかにし、学校教育が早期の政治的関心の形成に影響を及ぼすという見解を示した<sup>(11)</sup>。また、秦正樹は、18 歳、19 歳の新有権者における政治関心の形成メカニズムについて、サーベイ実験を行い、各種の政治規範を若い時期に習得し、内面化すること(初期社会化)が新有権者群の政治関心を高める効果を有することを明らかにしている<sup>(12)</sup>。さらに、大脇和志は、小学生を対象とした政治意識調査を行い、小学生というかなりはやい段階で、一定の政治イメージが形成されることを明らかにしている。そして、「5 年生までに児童の多くが政治をイメージするものとして内閣総理大臣や国会議事堂、投票の画像を選択するようになり、国民ひとりひとりが政治を動かすべきだとしながらも、実際には総理大臣など政治家が国を動かしていると考えていることを確認できた」としている<sup>(13)</sup>。

以上のように、これまでの研究から、学校教育が早期の政治意識の形成に影響を与えることが明らかにされてきている。我が国における政治的社会化研究は途上であるものの、それが小学校教育も例外ではないことを山本や秦の研究が示している。また、大庭が明らかにしているように、子どもは、はやい段階で政治のイメージを形成していることから、小学校段階において、社会問題について考える素地をもつことができているという見方もできる。つまり、小学校段階は、自律的市民の育成に強い影響を及ぼす時期であるといえ、だからこそ、小学校社会科授業における社会問題学習は大きな意味をもつと考えられる。

## (2) 中等教育段階を視野に入れた初等教育カリキュラム構築

社会問題学習を展開し、自律的市民を育成していくには、初等教育から中等教育段階、さらには高等教育段階を視野に入れたカリキュラムを構築していくことも必要になる。小玉重夫は、「従来の初等中等教育のカリキュラムはアカデミズムを起点として形成され、中等

教育は高等教育で生産された知を伝達する高等教育の下請的な位置にあり、中等教育がカリキュラム形成それ自体に主導的な役割を果たすことはなかった」としたうえで、カリキュラム・イノベーションの視点をもとに、その問い直しの必要性を指摘している<sup>(14)</sup>。そして、高等教育に独占されてきた知を市民へと解放していく、その担い手として初等中等教育の現場を位置づけていくことが求められている」としている。また、唐木清志は、選挙権年齢と成人年齢が18歳に引き下げられたことを受け、18歳市民時代の公民教育の必要性について言及している<sup>(15)</sup>。その中で、「社会に見られる課題」をキーワードとした小中高の系統性を念頭においた学習活動を組織する必要があるとし、同種の「社会に見られる課題」であっても、そこに「違い」をつくり出すことが重要になるとしている。(1)で論じたように、学校教育が子どもの価値観形成に影響を及ぼすことをふまえるならば、初等中等教育が高等教育の下請けとなることはあってはならない。むしろ、各学校段階において育成する資質・能力を明確にしたうえで、それが次の段階で活用されるカリキュラムの構築が急務であるといえる。その中で、小学校での学びを中学校において深めたり、中学校での学びを高等学校で転換させたりしながら、常に自らの認識をメタ分析し、批判、調整していくことが自律的市民の育成につながっていくのであり、系統性をふまえたカリキュラム構築の意義もそこにあると考えられる。初期社会化が新有権者群の政治関心に影響を及ぼすことをふまえると、小学校社会科授業における社会問題学習は、必要不可欠であり、系統性を視野に入れ、学年段階に応じた学習を展開していく必要がある。

以上、論じたように、小学校段階において価値にかかわる学習を展開することは、認識形成の未熟さゆえ、困難な点もある。しかし、子どもたちがよりよい市民として社会に参加し、自律的市民を育成していくためには、小学校段階における学びが重要になるのであり、そのためにも社会問題学習を展開していくことが求められる。

## 第2節 小学校社会科における社会問題学習の分析と検討

第2節では、これまでに展開されてきた小学校社会科授業における社会問題学習の分析、検討を行う。まず、日生連の「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分析、検討を行うことで、小学校社会科における社会問題学習には、いかにして社会問題を子どもの問題として捉えさせるのか、そして、いかにして解決策を検討させるのか、という課題が残されたことを明らかにする。そのうえで、二点の課題の克服をめざした近年の社会問題学習の分析、検討を行い、成果と課題を明らかにする。

### 1 日生連「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分析と検討

#### (1) 永田時雄「平和貿易」の授業実践の分析

日生連の「日本社会の基本問題」にもとづく授業実践の分析を行うにあたり、永田時雄が第6学年に対して行った「平和貿易」の授業実践を取り上げる。「平和貿易」の単元の目標は次のようになっている<sup>(16)</sup>。

#### 目標 ( ) については筆者が加筆

- 1 商品の売れ行き不振の原因は“デフレ政策”による結果が大きいこと（を理解する）。
- 2 “デフレ政策”は日本の経済が入超になっているので、これを調整するためにとられていること（を理解する）。
- 3 入超の原因を分析する。
  - ①貧弱なわが国の資源の実態から
  - ②敗戦による外国市場の変化とその不合理から
  - ③特需の減少から
- 4 入超になってきた原因並に入超の克服策を歴史的に調べる。
- 5 スイス、スウェーデン、中共等の国情を調べわが国の貿易問題の参考とする。
- 6 入超の克服策をたてて、これが実施上の障害になっている事実を知る。
- 7 経済自主こそ独立国として成り立つことを知り独立国民としての自覚を高める。

具体的な授業展開は表2-1のようになる。第1次から第8次を3ヶ月かけて実践している。まず、導入では家計簿や商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりしてデフレ政策の影響によって生活状況が変化していることを把握し、なぜデフレ政策をとるのかという問題につなげている。導入は、「日本社会の基本問題」の発見段階である。

次に展開Ⅰでは、なぜデフレ政策をとるのかを探究し、日本の経済が入超になっているので、これを調整するためにとられていることを明らかにしている。さらに入超の原因を探究し、①貧弱なわが国の資源の実態②敗戦による外国市場の変化とその不合理③特需の減少という点を明らかにしている。そして、展開Ⅱでは「昔はどうだったのか」、「他国の実態は

どうなのか」を調べ、入超の問題を歴史的、地理的に明らかにしている。歴史的分析においては、「輸入超過になったのはいつ頃からか」という問いに対し、貿易の歴史を遡って概観させている。また、地理的分析では、日本と同様の状況にありながらも、それを克服しようとしている国々（スイス、スウェーデン、中国）の実態について明らかにさせている。

表 2－1 第 6 学年「平和貿易」の展開（註・引用文献 16 をもとに筆者作成）

	子どもの問題	学習内容
導 入		1 デフレ政策のあらわれを調べる
展 開 I	なぜ売れ行きが悪くなったのだろうか なぜデフレ政策をとるのか	2 デフレ政策を研究する
	輸入が多くなるのはどうしてか 輸入をもっと多くして外貨を得ることはできないだろうか	3 入超の原因を分析して調べる
展 開 II	昔はどうだったろうか 入超はいつ頃からか 入超になったときは如何にしてきたか	4 我が国の貿易の歴史就いて概観する
	日本のような国状で困っていた国はどうしてきたのか	5 スイス、スウェーデン、戦後の中国の様子を調べる
ま と め	今後の日本の貿易は如何にあるべきか	6 今までの研究を資料にして、今後の貿易対策を立てる
		7 改革案の障害点を明らかにする
		8 私たちの決意と使命を作文にする

まとめでは、今後の日本の貿易はいかにあるべきかを考えさせている。まず、授業者が「今後の日本の貿易はいかにあるべきか」を問い、これまで習得した知識や新たに提示した資料をもとに子どもに改革案を提案させている。それを示したものが表 2－2 である。ここでは、子どもに自由に貿易の改革案を考えさせて終わるのではなく、子どもに改革策を提示させたうえで、そこから改革案のデメリットとなっているものは何か（①日本が講和条約を結んだ国とそうでない国との関係、日本とアメリカとのいろいろな条約、MSA と再軍備による日本の産業の特徴）を明らかにさせている。

最終的に、子どもに、私たちの決意と使命をテーマとした作文を書かせることで、この問題について、「どうするべきか」を考えさせている。これは小原友行の意思決定の定義「すでに明らかな複数存在する手段・方法の中からより望ましいものを選択し決定すること」<sup>(17)</sup>と合致するものである。

表 2－2 日本の貿易の改革案（註・引用文献 16 をもとに筆者作成）

	改革案	根拠	価値判断
1	国土の解決による輸入の減少	現在の耕地は六百万町歩だが未開発の五五〇万町歩がある	国内で問題を解決していくべきである
2	輸入原料の国内生産又は代替品の発明	せんい原料には化学せんい使用の余地が考えられる	
3	水力資源の開発	水力資源を開発すれば電力はきわめて豊富になる	
4	遠距離の国からの輸入の是正	遠距離貿易の不利な理由を輸入原価で知る	アジアの国々と貿易を進めていくべきである
5	アジア各国との平等互惠バーター制の貿易	アジアの各国は日本との平等互惠の貿易を希望している	
6	対共産地域への貿易の自由化	日本の隣国には歴史的にも長い得意先であった中国があるが現代貿易は禁止的制限化にある 共産国、特に中共貿易の自由が国民の強い世論となっている	
7	貿易商船の国有化	輸出入には自国の商船によらねば不利になる	日本も広く輸出を進めていくべきである
8	輸出品の工夫とサービス	貿易によって利益を上げている国がある（スウェーデン、スイス）	

永田によって紹介されている子どもの意思決定を、表 2－2 に示した改革案と関連付けて示すと表 2－3 のようになる。なお、ここに示した五人の子どもの意見は、永田が示している子どもの作文の言葉の中から意思決定と行われるものを筆者が抽出し、簡略化したものである。単元が「平和貿易」であることからわかるように E の子どもの意思決定を否定する意見が多数みられたようである。しかし、教師の意図する主張ではなかったものの、個々の主張は尊重され、開かれたものであったという見方もできる。また、よりよい改革策へと変換していこうとする子どもの姿勢がみられたことも、より望ましいと合理的に判断できるものを選択し、決定しようとする意思決定が行われていたと判断することができる。

表 2－3 今後の日本の貿易に対する子どもの意思決定

(註・引用文献 16 をもとに筆者作成)

	意思決定	改革案との関係
A	みんなが力をあわせてスイスやスウェーデン新中国のような仕事をしていく	改革案 1, 2, 3
B	アメリカのいいなりにならず中国とも貿易を進めていく	改革案 6
C	東南アジアの国々と協力し合い、物々交換をして助けあっていけばよい	改革案 5
D	スイスやスウェーデンのように戦争をしない（再軍備を進めているがそれをしないこと）	改革案 5, 6
E	再軍備をしてアメリカから文句を言われても恐れないように なって中国とも自由に貿易する	

まず、この授業の一つ目の特徴は、子どもの生活経験から問題を探り、それを社会の問題へ関連付けていっていることである。これは日生連社会科授業の特徴でもある。導入段階において、子どもは、商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりしてデフレ政策の影響によって生活状況が変化していることを把握していっている。この過程を経ることで、子どもがデフレ政策の影響が自分や周りの人の生活に影響を及ぼしていることを自覚するに至っている。それにより、展開Ⅰの探究活動が無理なく展開されるようになっていく。つまり、導入の段階において、子どもたちにとって遠い社会問題の発生と自身の生活の変化を結び付けることが、その後の展開に向けて、有効な手立てとなることを示している。

二つ目の特徴は、社会問題の解決策を歴史的、地理的に探究させていることである。過去や他所で同じようなことはなかったのか、また、そのときはどのような対応をしたのかを明らかにさせることで、類推の思考を働かせ、社会問題の解決に取り組ませるようにしている。米田豊が主張するように、これまで事実の分析的検討の具体的方略については明らかにされていない<sup>(18)</sup>。この授業は、その必要性を再確認させるものであるといえる。

三つ目の特徴は、解決策の検討を行った後、作文を書かせることによって、個々に開かれた意思決定を保障していることである。作文を書かせる際も、テーマを設定することで、視点を明確にし、社会問題の改善に目を向けていけるようにしている。これらのことは、今後の社会問題学習の展開に向けて、有効な手立てとなる。

しかし、本授業を手がかりに今後の社会問題学習を展開していくうえで、次のような課題を指摘することができる。一つ目は、時間的な制約である。本授業は、具体的な授業時数は示されていないものの、3ヶ月を費やして実践されている。時間的な制約があり、フィールドワークが制限される中、どこを精選して授業を展開すればよいのか、どのようにして社会問題を子ども自身の問題として捉えさせていくのか、十分な検討が必要になる。二つ目は、解決策の検討である。本授業は、教師の示す資料をもとに、教師と子どもの間で解決策を検

討するものであった。より妥当性をもった意思決定を行っていくためにも、集団の中で自身の意思決定を批判、調整していくことも必要になると考える。

## （２）社会問題学習において求められる「主体的参加」と「解決策の承認」

（１）で分析を行ったように、日生連による社会問題学習は、子どもが社会問題を自らの問題と捉え、解決に主体的に参加するものとなっていること、そして、事実の分析的検討を経ることで、意思決定を行わせるものであることなど、初期社会科における社会問題学習の中でも、市民的資質育成を実現する授業として高く評価できるものとなっている。しかし、課題に示したように、その展開には多くの時間を要すること、そして何より解決策についての検討が十分になされていないことから、最終的に、問題解決学習の域を出ないものとなっていた。つまり、日生連による社会問題学習は、①時間的制約がある中、いかにして社会問題を子どもにとっての問題とし、社会問題の解決に主体的に参加させていくのか、②社会問題の解決策をいかにして検討し、他者からの承認を得られるものにしていくのかという課題を残したことになる。

この「社会問題の解決に主体的に参加すること」と、「解決策を検討し、他者からの承認を得られるものにする」とは、第１章で示した自律的市民の構成要素と関連する。つまり、社会問題の解決へと主体的に参加させていくことは、社会問題の認識をもとに自律的判断をさせることとなり、「解決策を検討し、他者からの承認を得られるものにする」とは、解決に向けて他者と協働して政策検討を行うことにつながる。繰り返し述べるように、日生連による社会問題学習では、子どもの生活と社会問題が直接的に結びついていたため、授業者が意図せずとも、社会問題の解決に主体的に参加するという点が実現されていた。しかし、現代社会における社会問題の構造はそれとは大きく異なる。環境問題や少子高齢化問題のように、大きな枠組みで問題があることを理解することはできても、子どもにとって、それが自身の生活とも結びついているという点は自覚しにくいものとなっている。さらに、限られた時間数の中でいかにしてそれを実現するかという課題は、社会科授業における社会問題学習の展開を妨げる要素となる。その中で、いかにして社会問題の解決への主体的参加を促すのか、そのプロセスを明らかにする必要がある。

また、日生連による社会問題学習が、社会問題の解決に向けての個人の判断に留まっていたように、社会における多様な価値を認識できていない小学校段階において、自らの判断をより社会的なものへと引き上げていくこと、そして、それを他者からの承認を得られるものとすることは容易ではない。しかし、個人としての判断に固執し、社会問題に対して判断すること自体が目的化することを避けるためにも、判断の妥当性を保障し、他者からの承認を得ることは極めて重要であり、そのために、いかにして解決策を検討させていけばよいのか、そのための方略を常に検討していく必要がある。

（１）では、社会問題学習の通時的な分析として、日生連の社会問題学習の一つである永田の授業実践を取り上げ、分析を行った。第１章で論じたように、日生連によって社会問題

学習が展開されて以降は、我が国の社会科授業において、社会問題を取り上げられる機会は減少した。しかし、近年は、アメリカ社会科やシティズンシップ教育の影響を受け、小学校段階においても社会問題学習が展開されるようになってきている。そこで、近年の社会問題学習に焦点をあて、社会問題学習の共時的な分析を行う。これまでの論をふまえ、①社会問題の解決への主体的参加が実現できているか、②他者からの承認を得るための解決策の検討が行われているかどうかを分析視点とする。

## 2 「当事者性」を涵養する社会科授業の分析と検討

日生連によって社会問題学習が展開されて以降、社会問題の解決への主体的参加の実現に向けて、「切実性」「当事者性」という概念を手がかりにした実践が行われるようになる。これらは、フィールドワークによる直接的な社会調査ではなく、授業者の示す資料の読み取りや、他者の立場に立たせることをとおして、子どもに参加を促すことを重視したものである。

子どもは自らの生活経験によってコードの生成を行い、その集合体である知識を構成している。授業者は、子どものコードの増殖を意図し、教材構成を設定、提示する<sup>(19)</sup>。子どもは、生活経験によって生成した「ひと、もの、こと」いった事実に関するコードを関連付けることにより、「新奇性や挑戦性、意外性、複雑性、不確実性」が生じ、注意が刺激されることで問いをもつに至る<sup>(20)</sup>。先に示した永田による「平和貿易」の実践では、商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりすることによりデフレの影響を明らかにし、それを自らの生活経験によって生成したコード（例えば、仕事することで収入を得ること、それによって皆が生活に困ることはないこと）に関連付けることで、問いを生じさせていた。このような「生活調査」を重視した方略は、子どもの生活と社会問題が直結していることが前提にあり、必ずしもそうとはいえない状況に対応できないという課題を抱えていた。そこで、「ネタ」と呼ばれる子どもにとって身近な教材による興味の喚起が図られるようになる。有田和正の実践にみられるように、子どもにとって身近な教材を子どもが生成したコードと関連付けることで、既知と未知を自覚させ、「切実性」のある問いを生じさせる<sup>(21)</sup>。「ネタ」を重視した方略では、教材を媒介として社会問題に出会わせた後、子ども自身がそれに関連する問いを見出し、追究させる展開となる。つまり、授業の導入段階において、子どもにインパクトを与えるものとなることから、それを維持、継続するための支援がなければ興味は低下する。有田の実践では、「ネタ」をとおして社会問題への興味を喚起し、「切実性」をもつことに成功しているものの、それは表面的なものに留まっており、自身の問題と捉え、解決していこうとする態度の育成にまで踏み込むことができていなかった。

この課題を「当事者性」を涵養することで、克服しようとしたのが岡田泰孝である。岡田は、論争問題に対して判断を行う子どもの心理的側面に着目し、論争問題を自分事と捉えるための「当事者性」を涵養する授業を開発した<sup>(22)</sup>。岡田は、佐藤浩輔らの論をもとに、「あ



る論争問題の結果が、自分が『当事者』と考えた人々に、どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できることが、『当事者性』がある状態」と定義し、「個人的な利益だけでなく様々な立場の状況を考えることが『当事者性』が高い状態」としている<sup>(23)</sup>。そのうえで、小学校第5学年を対象とした「川内原発再稼働は誰の声を優先して決めるのが望ましいか」の授業を開発している。具体的な学習展開は表2-4のとおりである。

表2-4 第5学年「川内原発再稼働は誰の声を優先して決めるのが望ましいか」の展開  
(註・引用文献21に示されている単元計画の中の「資料」を省いたもの)

<p>1 題材のねらい：本題材では原発立地自治体と周辺自治体の関係を「公正」という点から問い直し、授業実践当時の制度では、薩摩川内市にしかなかった再稼働へ同意する権限を、どの範囲の人々まで拡大できるのかを問う学習を通して、「当事者性」を涵養することをねらった。</p> <p>2 学習計画（全9時間扱い）</p> <p>3 本題材の主な内容と学習活動</p>		
時	○主な学習内容	◆子ども達が考える視点
1	○日本は風水害、地震、津波、火山噴火など多様な自然災害がある。 ○国、自治体、学校や地域がそれぞれの対策について考え実行していること	◆日本には、火山が多くあり、それらは福岡第一原発を破壊した津波と同じように、原子力発電所を破壊し、甚大な被害をもたらす可能性があること。
2	○全国の各地のカルデラ（鬼界、始良、阿蘇、箱根、屈斜路湖、摩周湖など九州と北海道の地理）。 ○原発の火山噴火への安全対策	
3	○薩摩川内市の概要、川内原発の立地条件など ○川内原発の噴火に対する準備 ○2万9000年前の始良カルデラの巨大噴火時の火砕流が敷地の2.5km前までやってきた歴史	◆再稼働が決まった鹿児島県川内原子力発電所周辺の火山噴火の可能性はあるのか無いのか。
4	○川内原発の火山噴火対策 ○福島第一原発事故後の新基準で改善された川内原発の改善点	◆川内原子力発電所の火山噴火対策、避難準備は十分か否か。
5	○火山爆発による原発事故発生時の住民の避難計画 ○原発10km圏内の避難計画が未完成	
6	○川内原発再稼働に関する薩摩川内市民地元の声	◆学級全体で、誰の声を優先して川内原発再稼働を決めるのか話し合う。
7	（原発再稼働による経済的な景気回復効果、九州電力からの税収、補助金など）	
8	○川内原発から20km圏内、いちき串木野市民の声 （原発から5kmの距離なのに避難対策など不十	◆役割演技で、薩摩川内市民、いちき串木野市民、九

	分，特に経済的な効果は見込めない)	州住民，国民全体の声（それぞれに再稼働賛成・反対が選べる）を選んで，その立場で話し合う【6～7時】。
9	○川内原発の再稼働について，誰の声を優先して決めるのか，意見文を書く。	

「川内原発再稼働は誰の声を優先して決めるのが望ましいか」の授業では，まず，第1時，第2時において，様々な自然災害について学習したうえで，火山の噴火に焦点をあて，それに関連付けて，川内原発について考えさせる展開となっている。そして，第3時から第5時において，立地条件や対策など，川内原発にかかわる知識を習得させた後，学級全体で，誰の声を優先して川内原発再稼働を決めるのか話し合うことで，「当事者性」の涵養をめざすものとなっている。第6時から第8時が本授業の中核であり，子どもが川内原発の再稼働における「当事者」を選び，役割演技をとおして，グループ，そして，学級全体で意見交流を行う。そして，第9時において，個人としての考えをまとめ，意見文を書くという展開となっている。なお，「当事者性」のある姿については，表2－5に示す基準を設け，当事者性が最も高い状態が①，最も低い状態が④と位置づけている。

表2－5 「当事者」と公共・個人的価値の相関<sup>(24)</sup>

		「当事者」は誰かを判断する範囲	
		薩摩川内市とその市民に限定しない	薩摩川内市とその市民に限定する
選択した価値	公共的価値	① 原発の立地自治体のほか，30km圏内の隣接・周辺の地域・自治体や九州の自治体(日本全国)なども「当事者」と判断する姿。原発事故の際には，広範な地域に放射性物質の影響があることから，原発再稼働に関する承認や発言を認めることの正当性を説明しようとする姿。	② 原発の立地自治体やその市民を「当事者」と判断し政策のメリットを公共的な価値から説明したり，価値「公正」の視点から，周辺の地域に対する財政上の配慮などに言及したりする姿。
	個人的価値	③ 原発の立地自治体のほか，30km圏内の隣接・周辺の地域・自治体や九州の自治体(日本全国)なども「当事者」と判断する姿。安価な電気の確保，事故避難にかかわる「いじめ問題」など，価値「公正」以外の点から，説明しようとする姿。	④ 原発の立地自治体やその市民を「当事者」と判断し，再稼働についても「当事者」だけに判断を任せてしまい，周辺自治体へや市民への影響については配慮しない姿。

子どもが論争問題にかかわる当事者を選び、役割演技をとおして、その根拠を明らかにすることで、「当事者性」を涵養するという視点は、これまで明らかにされていなかった「当事者」の概念を明確にしたという点において評価できる。また、現実の論争問題について、当事者の立場に立って検討することは、社会問題の解決への主体的参加を促す一つの契機になると考えられる。しかし、同時に次のような課題も生じる。

一つ目の課題は、当事者を薩摩川内市とその市民に限定せず、広範な地域に放射性物質の影響があると考えた子ども（表2-5の①の子ども）が本当に「当事者性」が高い状態といえるのか、というものである。表2-5は、「当事者」を薩摩川内市とその市民に限定しないこと、そして、公共的価値をもつ子どもが「当事者性」が高いという仮説にもとづいて作成されている。しかし、個人的価値と公共的価値の区別や公共的価値の具体といったそれを判断する基準については、すべて授業者によって設定されている。また、当事者の設定も、薩摩川内市とその市民に限定するか、しないかの二択であり、限定的かつ恣意的なものとなっている。つまり、子どもが作成した意見文の内容を表2-5に当てはめ、①の基準に位置づくかどうかという視点で「当事者性」の高さを図ることは、あくまで授業者個人の一方的な解釈であり、子どもが本当に「当事者性」を涵養するに至ったのかを明らかにすることはできない。この点と関連して、「ある論争問題の結果が、自分が『当事者』と考えた人々に、どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できることが、『当事者性』がある状態」とするならば、「関心をもって考えているかどうか」という判断に至る過程にも目を向ける必要がある。しかし、重視されるのは、子どもの意見文のみであり、その過程については、言及されていない。判断の過程に目を向けた場合、たとえ、表2-5において④に位置づく子どもであったとしても、自らが当事者として選んだ立場について、根拠を明確にしたうえで他者に説明できるならば、「当事者性」の高い子どもといえるのではないだろうか。

二つ目の課題は、役割演技によって当事者の立場に立てるのかという、認識についての課題である。役割演技は、他者への立場に立たせることで、他者への共感的理解を促すことが目的とされる。しかし、それは、社会問題の当事者の立場と同様の生活経験があった場合に限定されるものとなる。渡部竜也が指摘するように、当事者の立場への共感とは、当事者の境遇と自らの生活経験によって生成したコードが一致して初めて可能になる<sup>(25)</sup>。薩摩川内市の市民といっても、そこには、多様な考えをもつ個人が存在するわけであり、授業者の示す資料の内容のみにもとづいて、「薩摩川内市の市民の声を理解した」というのは、飛躍があるように思われる。フィールドワークによる社会調査によって、子ども自身が市民の声を聞いたり、他所の原発稼働にかかわる論争についての知識を保有したりしたうえで判断するならまだしも、授業者の示す資料の読み取りのみで、薩摩川内市の市民の声を判断するのは、本当の「当事者」の判断との乖離が生じることになるのではないだろうか。

### 3 議論をもとに解決策の検討を行う社会科授業の分析と検討

我が国において意思決定学習が展開されるようになって以降、社会問題に対する子ども

判断が個人的なものに留まることについては、繰り返し議論されてきた<sup>(26)</sup>。その中で、子どもの判断の妥当性を保障し、他者からの承認を得るために用いられるようになった方法が討論やディベート、対話を含めた議論である。議論をとおして個人の判断を他者と検討するということは、教室の構成員が公共的な空間を形成することであり、他者の判断を批判したり、自身の判断を調整したりすることにつながる。例えば、第1章でも取り上げた坂井満の「現実の論争問題を分析する授業」では、子どもがトゥールミン図を用いて、自身の判断を整理し、論理構造を明確にした判断を行わせている<sup>(27)</sup>。そして、それを道具として議論を行うことで、他者の判断と比較、検討しながら無理なく話し合いを進めることを可能としている。しかし、トゥールミン図を用いた議論は、議論を行う前提として、自身の判断を主張、理由付け、データに整理することが重視される。そのため、小学校段階では、判断の形式を習熟することに重きが置かれ、議論を行うことそれ自体が目的化してしまう危険を孕んでいる。確かに、判断の根拠を明確にした議論を行うことは、個々人の主張に一定の妥当性を与えることになる。しかし、坂井の取り上げる諫早湾の干拓問題のように、環境保護派や、干拓推進派といったそれぞれの立場の主張の論理構造を明らかにして議論を行うだけでは、子どもが自身のもつ価値観について自覚することには至らず、授業者に与えられた文脈の中で議論を楽しむだけの活動主義に陥ることとなる。

これに対し、自らの政治に対する態度や感情、心情などの個人的志向性を政治的自我とし、その認知をめざす授業を開発したのが神野幸隆である<sup>(28)</sup>。神野は、中等教育段階において展開される価値判断学習や合意形成学習から一步引き下がり、小学校段階では、その前段階の過程を重視するべきであるというスタンスをとる。神野が重視するのが、「政治的思想や経済倫理を基盤とした自己の信条や立ち位置を理解すること」である<sup>(29)</sup>。そのための方法として神野が着目するのが闘技民主主義で重視される「対立」概念であり、学習者が他者との対立関係の中で、政治的自我の相対化や内省化する過程を経て、その認知に至ることを目標としている（図2-1）。

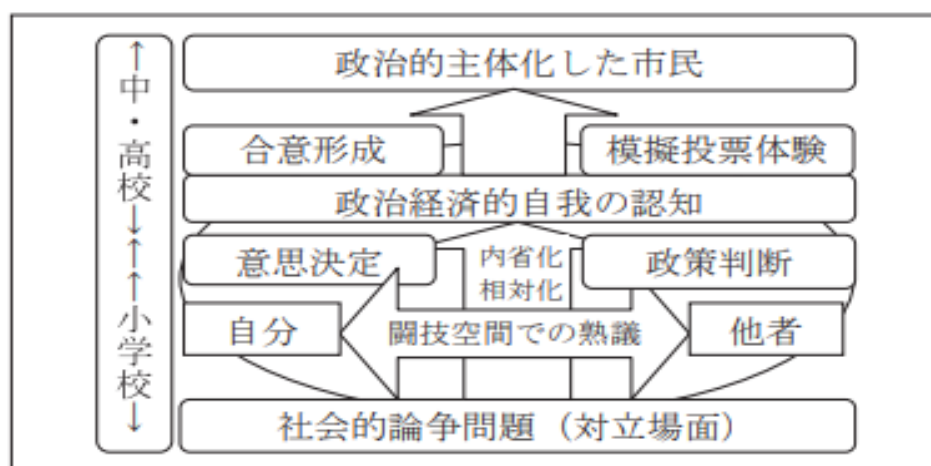


図2-1 政治的主体化した市民の育成<sup>(30)</sup>

神野は、政治的自我を認知する学習として、子どもにとって身近な広島市のサッカー場を学習材として取り上げ、第6学年「広島市サッカー場建設問題」の授業を開発している。学習の展開は、表2-6に示すとおりである。

「広島市サッカー場建設問題」の授業では、まず、第1時、第2時（論争問題の提示と各立場の主張の把握）において、広島新サッカー場建設にあたり、問題が生じていること、そして、建設予定地について対立が生じていることを理解させている。そのうえで、「広島市新サッカー場は誰がどのようなものを建設したらよいだろうか」という学習課題を設定している。そして、第3時において、子どもたちに市民の立場で意見を求めるとともに、各候補地のメリットとデメリットを確認させるようにしている（争点の把握）。第4時から第6時が討論の時間であり、その中で、自分の立場を明らかにするとともに、他者は、どんな価値を重視しているかを明らかにできるようにしている（政治的自我の相対化）。第7時では政治制度の理解に転じる。そこでは、議員の役割や、そこにかかわる市民の役割について知ることにより、実際に政策が実施に至るまでの過程を理解できるようにしている。そして、最終的に、第8時、第9時において、これまでの学習を振り返り、自己の変容について内省するとともに、サッカー場建設に関する新聞投書を作成する展開となっている（政治的自我の内省）。



表 2-6 第 6 学年「広島市サッカー場建設問題」の展開 <sup>(31)</sup>

単元目標	①市民の願いを選挙や議会審議を通じて決定していく仕組みや予算・世論形成などの政治用語について理解する。 ②税金の使用の賛否やどのような立場を優先するべきかの討論における他者との差異から、政治的自我を認知する。 ③私たち市民は、提案者としての役割だけではなく、権力のチェック機能としての役割があることを理解する。		
	○学習活動 □教師の発問 ○単元の学習問題	資	・学習者の回答
第 1 次 第 1 時 論争問題の 提示	○広島新サッカー場建設問題の経緯について知る。 ○37万人の署名の役割について考える。 ○検討委員会のメンバー構成について考える。 □なぜパン屋の会長が候補地検討委員なのか。 □なぜ市長と知事は、委員会に入らないのか。	①・2003年2009年は立ち消え、2012年から気運が高まる。 ②・民意を届ける。無視したら選挙に落ちますよという圧力。 ③・環境専門家、サンフレッチェ FC、県と市、近所の代表等。 ・一般市民の代表、女性代表、経済の専門家。 ・鶴の一声で決まってしまう。全問題に首長は関われない。	
第 2 時 各立場の主 張の把握	○候補地選定の際の考慮（配慮）点について考える。 ○候補地選定の歴史的経緯を確認する。 ○各候補地の基本的な情報を確認する。 ○新聞投書を読み、市民の意見を参考にしながら、サッ カー場問題の概要を整理する。 □何と何が対立しているのか。	・周辺住民、交通、広い土地や駐車場、ホテルや病院。 ・検討委員会が両論併記で最終報告書を出してしまった。 ・現在のスタジアム改修案も出てきた。 ④・先生、市民のアンケート結果はあるのですか。 ・みなと公園に建設したい県や市と旧市民球場跡地に建設したい37 万通の署名とサンフレッチェ FC。	
学習問題	○広島市新サッカー場は誰がどのようなものを建設したらよいのだろうか。		
第 Ⅱ 次 第 3 時 争点の把握	○新聞投書を読み、市民の意見を参考にしながら自分 の立場を決定し、その理由を書く。 ○各候補地のメリットとデメリットを確認する。	⑤・みなと公園派15名／旧市民球場派14名／現スタジアム改修派6名 ⑥・旧市民球場は交通が便利、世界遺産原爆ドームに隣接。 ・港湾部へは路面電車しかない。車で行くと渋滞が発生する。	
第 4 時 第 5 時 第 6 時 政治的自我 の相対化	○候補地について討論をする。 ○サッカー建設の主体について討論する。 ○税の使用と幸福（優先対象）について討論する。 □不利益を被る立場は誰か。配慮すべきことは何か。 □他者は、どんな価値を重視しているのか。 ○最終討論を行った後、模擬市長選挙を体験する。 □なぜ、みなと公園案が最も票を集めたのだろうか。 どのようなことを重視しているのだろうか。 □自分の立場に名前マグネットを貼ろう。	・税金で造るのならサッカーファン以外も利用できる物。 ・サンフレッチェ FC は自前で建設したいと言っている。 ・みなと公園なら試合をしないと言い始めている。 ・みなと公園は、これから発展していく土地があるが、開催日の渋 滞が懸念。港湾関係者が反対している。 ⑦・陸上競技場併設がよい。残り330日の活用を考慮する。 ・サッカー専用競技場だからこそ、盛り上がる。 ・税金を使い、安く建設し多くの人が使える施設にしたい。 ・税金を使う場合でも、配慮する立場が異なり対立する。	
第 7 時 政治制度の 理解	○実際の市議会での審議や市長選での争点について理 解しながら、市議会や選挙の役割を考える。 □選挙の役割と意味とは、何だろうか。 ○私たち市民の政治への関わり方と役割について、実 際のサッカー場問題に当てはめて考える。	⑧・署名が集まるのは議会や市役所。予算は議会で審議する。 ・大人は会社で働いているから、議員に任せているのだ。 ・最終的に選挙で決定することもある。多数決の原理。 ・少数意見も聞いてから決めることが大切である。 ・署名や請願者として「意見を届ける」役目と、選挙や世論による 「監視やチェック機能」の役目がある。	
第 Ⅲ 次 第 8 時 第 9 時 政治的自我 の内省	○学習問題や討論について振り返り、自己の変容や政 治学習の感想を発表する。 □自分が重視したこと、譲れないことは何だったか。 ○サッカー場建設に関する新聞投書を作成する。 ○新聞投書の下書きをペアで読み合い、付け足すとよ い点をアドバイスし合う。	・民主主義や政治は面倒だ。決めるのに長い時間がかかる。 ・良い面と悪い面が結局出てきてしまう。 ・年間を通じて多くの人が利用できる競技場であること。 ⑨・誰かの願いを叶えると、一方で不幸な人が出てしまう。 ・反対派の意見をふまえつつ、自分の意見を最後に述べる書き方で まとめていく。友人のアドバイスを取り入れていこう。	
資料 ①署名活動の様子②署名用紙③検討委員会委員名簿④中国新聞投書 3 点⑤2015年以降の新聞報道記事⑥中国新聞投書 3 点⑦模擬投票 用紙⑧ 4 者会談に関する新聞報道記事⑨中国新聞ヤングスポット応募用紙			

この授業は、授業構成の中に、討論をとおして政治的自我を認知する過程を組み込み、意思決定過程における「価値の明確化」に向けての具体的方略を示した点において評価できる。「価値の明確化」は、トゥールミン図における根拠を明らかにしようとするものである。税金の使用の対立や幸福の対象についての対立を争点として討論を行うことにより、自己や他者のもつ根拠を明らかにし、それを相対化することに成功している。そして、学習の最後に内省の過程を取り入れることにより、子どもが自身のもつ価値観について自覚できるようにしている。討論をとおして自己や他者の判断を相対化したうえで、自己の判断を内省することは、個人的な判断を再検討する機会となり、より妥当性のある根拠を構築することにつながる。

しかし、子どもが政治的自我を認知させることができたならば、そこに固執することをさけるために、より広い視野から政策について検討していくことも必要になるのではないか。図2-1に示したように、神野は、合意形成学習については、中等教育段階を想定している。確かに、小学校段階において合意形成をめざす授業は、個人を超えたより高次の価値の構築をめざすため、困難であることが予想される。第1章において、「他者と協働して政策検討すること」が民主主義社会における自律的市民の育成に向けて重要な要素となることを論じたように、合意形成を行うことは困難であるにしても、それに向けて何をするべきか、両者が納得するにはどうすればよいかを検討する機会を保障する必要があるのではないか。認識形成が未熟な小学校段階において、それぞれの判断を相互に吟味することは、個人の判断の根拠を強化する機会にはなっても、最終的に、行政や民間団体、非営利団体といった複数の政策にかかわるアクターの意見をふまえたうえで、折り合いをつけた判断をするという考えまでには至らない。つまり、神野の開発した授業は、子どもが政治的自我を認知すること、そして、自己と他者の間には対立が生じることを理解することが目標となっていることから、結果的に、個人の価値観に固執する子どもを育成することになりかねない。

#### 4 社会的役割に着目した社会科授業の分析と検討

様々な政策アクターに着目させる授業としては、第1章でも示した朝倉淳の「社会的判断力を育成する小学校社会科授業」がある。朝倉は、小学校第4学年の廃棄物の問題に焦点をあて、たくさんのごみが家庭から出ていることを理解させたいと、その解決策を、商店、行政、生産者、学校、自分という複数の立場から考えさせるようにしている<sup>(32)</sup>。それにより、子どもたちが社会問題の解決に向けて、自分自身が努力するだけでなく、社会の様々な人たちが協力、連携していくことが大切であることに気が付くことに成功している。しかし、様々な人たちが協力、連携する必要があるという結論は、道徳的な要素を含むものとなっており、政策にかかわるアクターの立場の認識形成という点が軽視されているという課題を残していた。

この点を克服した授業構成論として、吉田正生の提案する社会参画学習論がある<sup>(33)</sup>。吉田は、これまでの主権者育成にかかわる学習論（社会問題学習論）がその行為主体を明確に

していなかったことを批判し、「様々な社会的役割の担い手は、何をなすべきか・できるか・なすべきではないかを実施方策も含めて考え得る知識・技能・態度」の育成が必要になることを主張した。そして、そのような知識・技能・態度を社会参画力として定義し、行為の主体として公－共－商－私の各領域を設定した<sup>(34)</sup>。このことから、吉田が提案した社会参画学習論は、公－共－商－私という各領域から社会問題の解決をせまることを目的とした授業構成論となっている。朝倉の開発した授業が、様々な立場の協力、連携に留まっていたのに対し、政策にかかわるアクターの役割を明確にしていくことで、政策に対して、誰がどのように責任のある判断を行い、実施していくかという点を検討させるものとなっている。吉田が開発した小学校第6学年「なずなに学び、なずなを助ける」の展開は表2－7に示すとおりである。

表2－7 第6学年「なずなに学び、なずなを助ける」の展開  
(註・引用文献 33 をもとに筆者作成)

単元目標		
1) ユニバーサルデザインによる施設・設備にどのようなものがあるか、駅や道路、公民館などの施設に行き、調べたことをノートにまとめる。(関心・意欲) 2) 市や県(公)・会社(商)が、障害を持つ子どもやその家族の悩みを小さくするために活動しているボランティア団体(共)のためにできることを、資料等をもとに考え出すことができる。(思考・判断・表現) 3) 障がいを持つ子どもとその家族の悩みを小さくするために、市や県・会社・ボランティア(団体)ができることについて意見を発表するときに、その根拠となるインタビューや統計資料を、グラフなどわかりやすいかたちで示すことができる。 (資料活用の技術) 4) 障がいをもつ子どもとその家族が抱える問題、その解決のために市や県・会社・ボランティア(団体)が行っている取組の内容や意義、問題点を、国の施策・憲法との関連まで含めて理解できる。(知識・理解) 5) 自分なりにボランティア団体あるいは障がいを持つ子どものためにできることを考える。(社会的態度)		
1 次	①	駅からエレベーター、エスカレーターがなくなったら？ ⇒疑似体験などにより、身体的な障がいを持っている人、お年寄りや乳幼児を連れた人が出かけるのに不便になることに気づく。またユニバーサルデザインの発想で作られている施設・設備に関心を持ち、近くのショッピングモールに調べに行く。(興味・関心)
2 次	② ③	ショッピングモールと学校のまわりをユニバーサルデザインでいっぱいにしよう ⇒学校のまわりかショッピングモール(いずれの絵地図も教師が用意)を選



3 次		び、そこにユニバーサルデザインの設備等を書き加え、出来上がったものについて学級で話し合う。(思考・判断・表現)
	④	⇒教師は、クラスの代表 4 人とショッピングモールを訪れ、広報担当の方から子どもたちのプランやその実現可能性についてコメントしてもらおう。その様子を撮影したものをクラス全員で視聴し、感想を出し合う。 (思考・判断・表現)
	⑤	⇒学校のまわりのユニバーサルデザイン化は「誰がどんなお金ですか」を考え、市や県、国が税金を使って施工すること、したがって根拠となる条例や法律が必要であること、さらにはユニバーサルデザイン化は、日本国憲法のどのような条文に適用しているのかについて話し合う。(知識・理解)
	⑥	「なずなの会」って何？本当に必要？ ⇒「なずなの会」の通常活動の様子を映像 (DVD) で提示し、コンビニの時給・家庭教師の時給などを示したうえで、「この学生たちの時給はいくらでしょう」と問う。無報酬でやっていることを知らせたのちに「学生たちはやりたくてやっているのだろうか、なぜ障がいを持った子どもたちや親たちが参加してくれるのだろうか」と問いかけ、参加理由を予想させる。その後、親たちの声(=近所に友だちが少ないため、休みには家に閉じこもりがちになる:「なずなの会」に参加して子どもの休日が充実するようになったなど)が書かれたプリントを読ませ、「なずなの会」の必要性を理解させる。 (判断)
	⑦ ⑧	⇒「なずなの会」がお泊り会を企画していること、それには学生も障がい児とその保護者も全額自己負担で参加していることを知らせ、“自分が市役所を思う通りに動かせる人”，“バス会社を思う通りに動かせる人”，いずれかの立場を選ばせ、「なずなの会」にどのような援助をするか個人ごとに考えさせる。さらにグループで意見をまとめる。それについてクラス全体で話し合い、「実際にできそうなこと」・「できなさそうなこと」・「すべきでないこと」に分ける。(思考・判断・表現)
	⑨	⇒資料をもとに「なずなの会」や障がい児 (者) のために、自分たちができることをグループで話し合い、考えをまとめる。(思考・判断・表現)
	⑩	⇒子どもたちのプランや「自分たちができること」について、「市役所の人」，「バス会社の人」，「なずなの会」からもらったコメントを DVD で見て、いずれかについて自分なりのプランを作り直してノートにまとめる。 (思考・判断・表現)

「なずなに学び、なずなを助ける」の授業は、第1次から第3次に分けて展開される。第1次では、疑似体験をとおして、エレベーターやエスカレーターがなければ、障がいがある

人や高齢者が不便であることを実感的に捉えさせるようにしている。そして、ユニバーサルデザインの必要性に気付かせたうえで、第2次では、学校のまわりやショッピングモールにおけるユニバーサルデザインについて考えさせる展開となっている。さらに、子どもが考えたユニバーサルデザインの設計をショッピングモールで働く人に見てもらうことで実現可能性について検討したり、ユニバーサルデザイン化は、国や県、市が税金を使って行うことを理解させたりするようにしている。第3次では、「なずなの会」に出会わせ、その活動の概要を理解させる。そのうえで、“自分が市役所を思う通りに動かせる人”，“バス会社を思う通りに動かせる人”の立場から「なずなの会」に対する援助の方法を考えたり、自分ができることを考えたりする展開となっている。最終的には、「市役所の人」、「バス会社の人」、「なずなの会」からもらったコメントをもとに、自分たちが考えたプランを見直すことで授業を終えるものとなっている。

この授業は、公―共―商―私という各領域から社会問題の解決策について検討したうえで、最終的に一市民としての自分にできることについて考えさせることをとおして、各領域の責任について明らかにすることに成功している。また、最終的に自身の判断について考える過程を組み込むことにより、社会問題の解決を担う主体の一人であることを自覚させ、自身の判断にも責任をもつことを促すものとなっている。その意味で、この授業は、子どもに個人の判断を社会的な判断へと引き上げる機会を提供するものとなっている。しかし、開発された授業は、学習展開の大枠を示した計画段階にあり、実践をとおして、その有効性を検証するまでには至っていない<sup>(35)</sup>。また、学習展開の中で、「なずなの会」が中心に据えられていることからわかるように、社会的役割としてのボランティア団体（共）の可能性が重視されており、他の領域の役割については、「なずなの会」の活動を援助するためには、どうすべきかが問われるものとなっている。社会問題の解決をめざすならば、特定の団体だけでなく、公の立場にある政策決定者の立場も考慮する必要があるのである。つまり、社会的役割を取り上げるうえでの偏りが見られるという点においても課題を残すものとなっている。さらに、授業の展開に至っては、地域の人々の協力を前提として成り立っており、実践化に向けて、協力体制を構築できるのか、という問題もある。

## 5 小学校社会科における社会問題学習の課題

### （1）内容編成上の課題

これまで論じてきたことをもとに、小学校社会科における社会問題の課題についての小括を行う。まず、社会問題学習の課題の一つは、社会問題学習の内容編成の必要性が指摘されてきたにもかかわらず、それが具現化されていないことである。例えば、社会問題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<sup>(36)</sup>。しかし、我が国においては、「何をいかにどの順序で扱うというカリキュラム編成をめぐることは、十分に議論されているとはいえない」という指摘が渡

部によってなされている<sup>(37)</sup>。これは、小学校にかかわらず、中等教育段階における社会問題学習の課題でもあるといえる。

わずかではあるものの、我が国においても、社会形成力の育成をめざした社会問題学習カリキュラムが構築されてきており、カリキュラムにもとづいた実践化が期待されるようになっている<sup>(38)</sup>。これらの研究は、初等、中等教育全般におけるカリキュラムの構築をめざしたものであり、学校教育現場における公民教育のカリキュラム設定に向けて指針になるものである。しかし、そこで示される内容は、抽象度の高いものとなっており、それにもとづいた授業の検証も不十分であることから、カリキュラムの具現化については、すべて学校教育現場の教員の裁量に委ねられるものとなっている。

小学校社会科における社会問題学習の内容編成研究は、日生連による社会問題学習以降、進んでいないのが現状である。それは、初期社会科における児童中心の経験主義が批判され、昭和 33 年度の学習指導要領の改訂において、知識中心の系統主義へと我が国の教育が大きく方向転換したことにも起因する。しかし、平成 29 年告示の小学校学習指導要領の社会科の目標に、社会にみられる課題に対する選択・判断が明記されたことをふまえても、中等教育段階の学習も視野に入れつつ、小学校段階の学習に焦点をあてた内容編成原理を示したうえで、それにもとづいた授業実践の分析を行っていく必要がある。小西正雄が「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随っていく危険性が大きくなる」と指摘するように、授業者の価値観にもとづいて社会問題を選択し、子どもにその解決を強いることになれば、価値に対して閉ざされた学習になる恐れがある<sup>(39)</sup>。

## (2) 授業実践上の課題

小学校社会科授業における社会問題学習を展開する上での課題については、大きく二点を指摘することができる。一点目は、取り上げる社会問題をいかにして、子ども自身の問題とし、社会問題の解決への主体的な参加を促すかという心理的側面が明らかにされていないことである。日生連の社会問題学習では、子どもの生活上の問題と社会の問題とが分かちがたく結びついていたため、社会問題は必然的に子ども自身の問題となっていた。しかし、現代社会においては、必ずしもそれが直結しておらず、社会問題と生活との結びつきを自覚化させていく必要がある。そのためには、「当事者性」を涵養する授業のように、役割演技によって当事者に共感させることも一つの手段となる。しかし、当事者への共感をとおした子どもの解釈と、実際の当事者の解釈と必ずしも結びつくものとなはならないことから、社会問題を自身の問題と捉えさせるためには、自身の行動が社会問題の発生に関連づいていることを子どもに理解させることが必要になる。価値に対して開かれた社会問題学習を展開するためには、社会問題を子どもが自らの問題として自覚することが求められるのであり、それによって初めて解決に向けた主体的参加が促され、自律的な判断が可能になる。つまり、社会問題の解決への主体的な参加を促すには、図 2-2 に示すように、当事者への共

感から社会問題の自覚化への転換が必要になる。

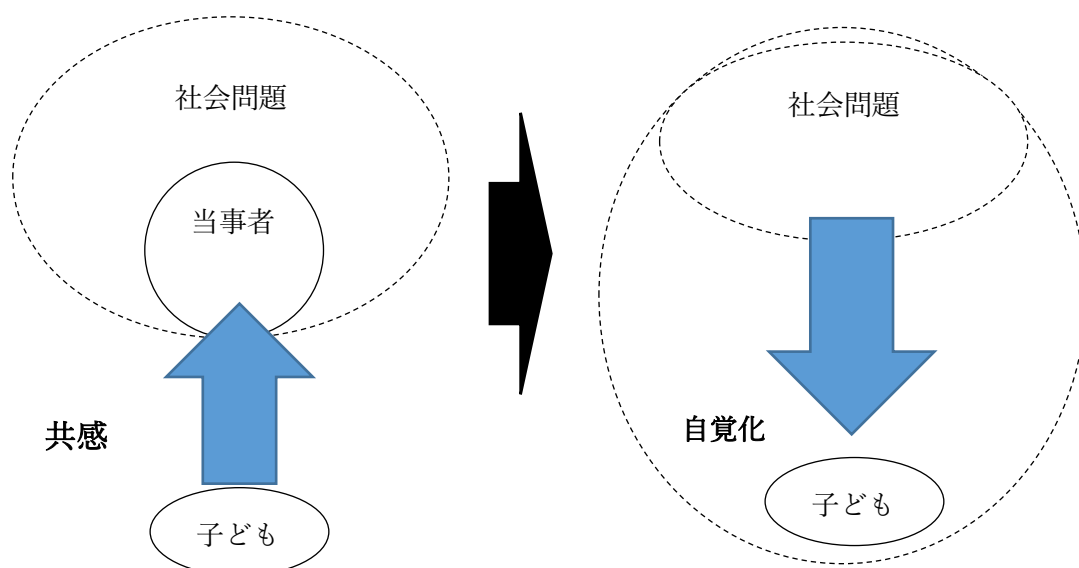


図 2-2 当事者への共感から社会問題の自覚化への転換

二点目の課題は、他者からの承認を得るための解決策の検討の機会が保障されていないという点である。議論をベースとした社会問題学習では、子ども同士の意見交流による建設的相互作用によってそれを克服することを試みた。教室の構成員によって公共的な空間を形成することは、子どもが自身の判断を見直す機会となり、その判断は、より社会的なものとなる。しかし、先に述べたように、認識形成が未熟な子ども同士の議論では、他者の意見をもとに、自身の判断の根拠を強化したり、自身の価値について自覚させたりする役割を果たせたとしても、多様な価値について折り合いをつけていく必要があることを認識することはできない。そこで、公共的空間を形成することに加えて、公共的な視点から政策を検討させる必要性が生じる。そのためには、「社会的役割」に着目した授業のように、社会問題の解決策を検討するにあたって、多様の立場を検討することが不可欠となる。そこでは、公、共、市のような領域を想定したうえで、自由に政策を提案するだけでなく、誰がどのように政策を実現するかを明らかにしていくことが求められる。合意形成に向けた議論の技能形成は、小学校段階では困難であるにしても、対立から合意へのプロセスにおいて、一端、自身の判断を留保し、公共的な視点を吟味することは可能であり、そのプロセスを社会問題学習に組み込むことが求められる。つまり、子どもに社会的判断を促すには、図 2-3 に示すように、社会問題の解決策の検討過程において、公共的空間を形成しつつ、公共的視点からも政策を検討させていく必要がある。

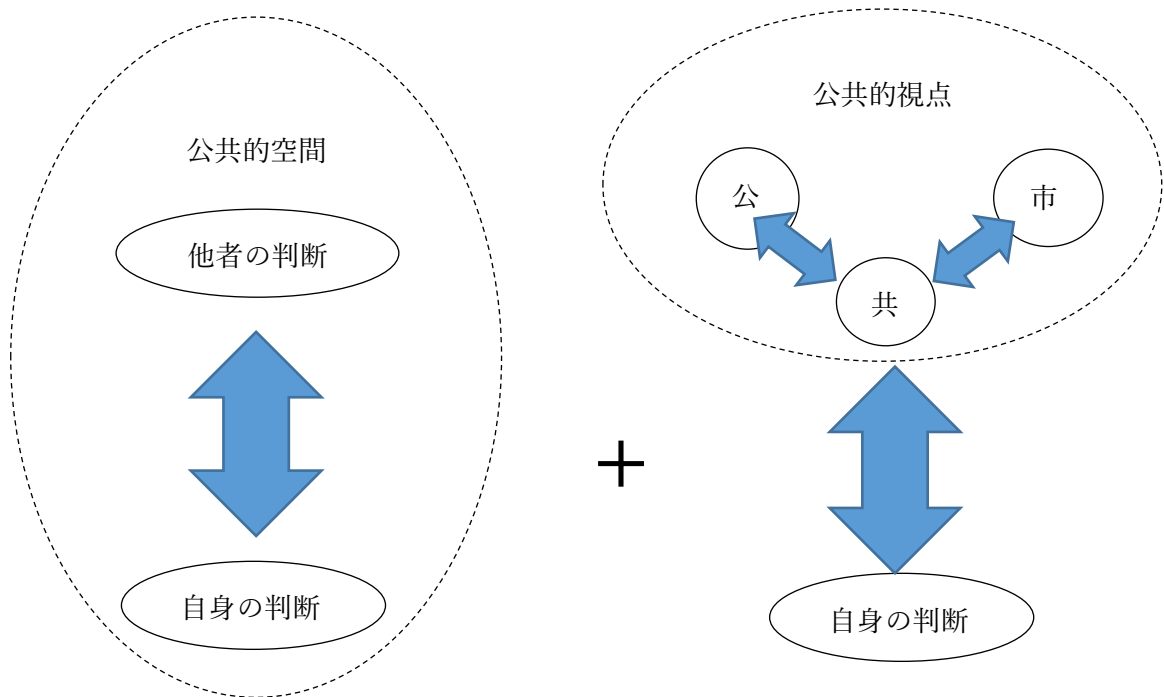


図 2 - 3 公共的空間の形成と公共的視点の獲得

### 第3節 小学校社会科における社会問題学習の射程

第3節では、第1章で行った社会問題学習の分類、そして、社会問題学習の類型化を行った土肥大次郎の論をもとに、これまでに展開されてきた社会問題学習について整理し、本研究における社会問題学習の射程について明らかにする。そのうえで、第2節で明らかにした「小学校社会科における社会問題学習の課題」の克服をめざす二つの社会問題学習について示し、それぞれの学習において育成する資質・能力との関係について検討する。

#### 1 意思決定力の育成をめざした社会問題学習

第1章で論じたように、社会問題学習論は、我が国において社会科が誕生して以来、構築、発展してきた。それに伴い、理論も多様化している。土肥大次郎は、溝口和宏の示す社会問題の分類や森分の示す市民的資質の構造をもとに、構造規定の問題を扱う実証主義的な学習、価値葛藤の問題を扱う解釈的な学習、定義闘争の問題を扱う構築主義にもとづく学習があることを示し、それぞれに批判的研究、実践的活動があることを明らかにした<sup>(40)</sup>。土肥の示す分類は、表2-8のようになる。

表2-8 土肥の示す社会問題学習の類型（註・引用文献40に一部筆者加筆）

	構造規定の問題を扱う 実証主義的な学習		価値葛藤の問題を扱う 解釈的な学習		定義闘争の問題を扱う 構築主義にもとづく学習	
	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)	実践的活動 (感情や意志力)	批判的研究 (社会認識体制)
学習活動	課題解決への提案や参加 (問題解決・社会参加)	課題解決への提案に向け、実在する状態に関する説明	論争に対する意思決定や議論 (意思決定)	論争に対する意思決定に向け、複数の主張の多元的な理解	問題意識の形成、問題構築 (社会形成)	問題構築の諸活動に関する記述

構造規定の問題は、多くの人が認識する顕在的な問題を意味することから実在問題として、価値葛藤の問題は、そこに論争が生じることから論争問題として表現することができる。また、定義闘争の問題は、個々人が問題を構築することであり、問題構築として表現することができる。そして、批判的研究は、社会認識の形成を意図したもの、実践的活動は、社会問題の解決を意図したものと捉えることができる。このように土肥の分類を捉えるならば、実在問題の解決には、問題解決、社会参加が、論争問題の解決には意思決定が、構築問題の解決には社会形成が位置づくこととなる。

本研究では、土肥が実践的活動とする社会問題の解決を意図した学習を社会問題学習と

する。社会問題の認識を意図した批判的研究も一つの社会問題学習であるものの、小学校段階では、社会問題の認識のみで留まることは、「社会問題を解決するには、個々人が行動を見直していくべきである」という一定の価値（道徳的価値）を注入することになりかねない。また、社会問題の実践的活動を視野に入れた学習を展開したとしても、その前提として社会問題の認識の過程を経ることから、認識形成が軽視されるわけではない。以上の理由から本研究における社会問題学習は、実践的活動（解決）を行い、社会形成にかかわる能力の育成をめざすものとする。

さらに、本研究では、実在問題、論争問題、問題構築の三つの社会問題のうち、実在問題と論争問題を社会問題として論じる。問題構築については、子どもが社会事象を良くないものとすることによって初めて問題が構築されることになる。このことから、授業を行う前提として授業者によって選択される実在問題や論争問題とは扱いの異なる社会問題となる。

子どもによる問題の構築をめざす社会形成学習については、児玉康弘によって二つの課題が指摘されている<sup>(41)</sup>。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。（狭義の）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学習が困難であることを示している。社会認識形成が子どもの価値観形成に影響を及ぼすとするならば、中等教育段階に比べると、小学校段階における価値認識は不十分なものであることが考えられる。社会生活を営む人々の工夫や努力を理解することが教育内容となる小学校社会科授業において、社会問題の扱いは、より慎重にならざるを得ない。社会問題を所与のものとせず、子どもに社会問題を構築させる場合、人々の工夫や努力によって成立している社会を理解させたうえで、さらに、それを批判させることになるからである。そうなれば、教育内容に内包されている一度は受容すべき規範が軽視され、相対主義に陥る危険性が生じる。

以上のような社会形成学習の課題を考えるならば、小学校段階では、実在問題を扱う問題解決学習、そして論争問題を扱う意思決定学習を展開していくことが妥当なものとなる。さらに、実在問題を扱う問題解決学習が社会問題に対して個人として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





図中の矢印①は、解決への主体的参加を意図した学習を示している。解決への主体的参加を意図した学習は、社会問題を自身の問題として捉える社会認識過程を重視するとともに、それを携えた自律的判断をめざすものとなる。換言すれば、社会認識形成から社会参画力の育成の接続を意図するものあり、間接的な参加をめざす学習となる。ここでは、子どもがいかにして社会問題を自身の問題として捉えるかが重視される。矢印②は、解決策の承認を意図した学習を示している。この学習では、自律的判断を行うだけでなく、そこから公共的空間を確保したり、公共的視点を獲得したりすることをおして、再度判断を行う学習が展開される。

子どもが社会問題を認識し、解決策について判断したり、検討したりするためには、子どもの心理的側面を喚起し、解決に向けて主体的な参加を促す必要がある。さらに、公共的な空間の中で自身の判断を批判、調整したり、政策にかかわるアクターを想定した公共的な視点をもとに判断したりすることで、他者からの承認を得ることも求められる。両者の学習経験が積み重なることで、自律的市民としての資質が育成される。

図2-4に示すように、社会参画力のうち、社会形成力、社会参加力については本研究の射程に含めていない。これは、先述したように、本研究が社会問題学習の入口となる小学校段階に焦点をあてているからであり、社会形成力の育成については、それを素地に中等教育段階において育成することを想定しているからである<sup>(42)</sup>。また、第1章において、本研究における市民的資質を民主主義社会における自律的市民とし、それを「社会問題の認識をとおして自律的判断を行い、解決に向けて他者と協働して政策検討し、自ら決定できる能力」と定義した。ここでは、あえて社会問題の認識をとおした自律的判断と、解決に向けて他者と協働して政策検討することを区別し、①の解決への主体的参加を意図した学習では、意思決定を行うことで自律的判断を重視する社会問題学習を展開するようにしている。それは、繰り返し述べるように、小学校段階では、まず、第一に、社会問題を自身の問題をして捉えさせたうえで、解決へ主体的参加を促すことが必要になるからである。しかし、自律的判断を重視するからといって、他者と協働して政策検討する経験を軽視するというものではない。社会形成力の育成にまでふみこまないにしても、②の解決策の承認を意図した学習し、個々人の判断を可能な限り社会的なものへと引き上げることで、判断の妥当性を保障していくようにする。これにより、自律的判断から他者と協働した政策検討への橋渡しが可能になり、自律的市民の育成へとつながる。

また、これまでも意思決定に留まらず、そこから社会参加を実現する授業が展開されてきたように、社会問題の解決への主体的な参加が促されることで、子どもの学習が動機づけられ、実社会への行動を起こす学習が展開されることもありうる<sup>(43)</sup>。そのような系統性や発展性も含めて、本研究の射程を意思決定力の育成に位置付けている。

最後に、小学校社会科における社会問題学習としての二つの学習を、育成する資質・能力との関係で示すと図2-5のようになる。小学校社会科における社会問題学習は、自律的市民の育成を視点として、解決への主体的参加を意図した学習と解決策の承認を意図した学

習に分類される。このうち、解決への主体的参加を意図した学習については、「主体的参加」を意図していることから、学びに向かう力、人間性等の育成をめざして展開される。そして、解決策の承認を意図した学習については、公共的な空間における交流や、公共的な視点の獲得を意図していることから、知識・技能の習得をめざして展開される。両学習共に、方法原理として意思決定が採用されることとなり、それぞれの学習過程においては、思考力・判断力・表現力等の育成が重視されることとなる。

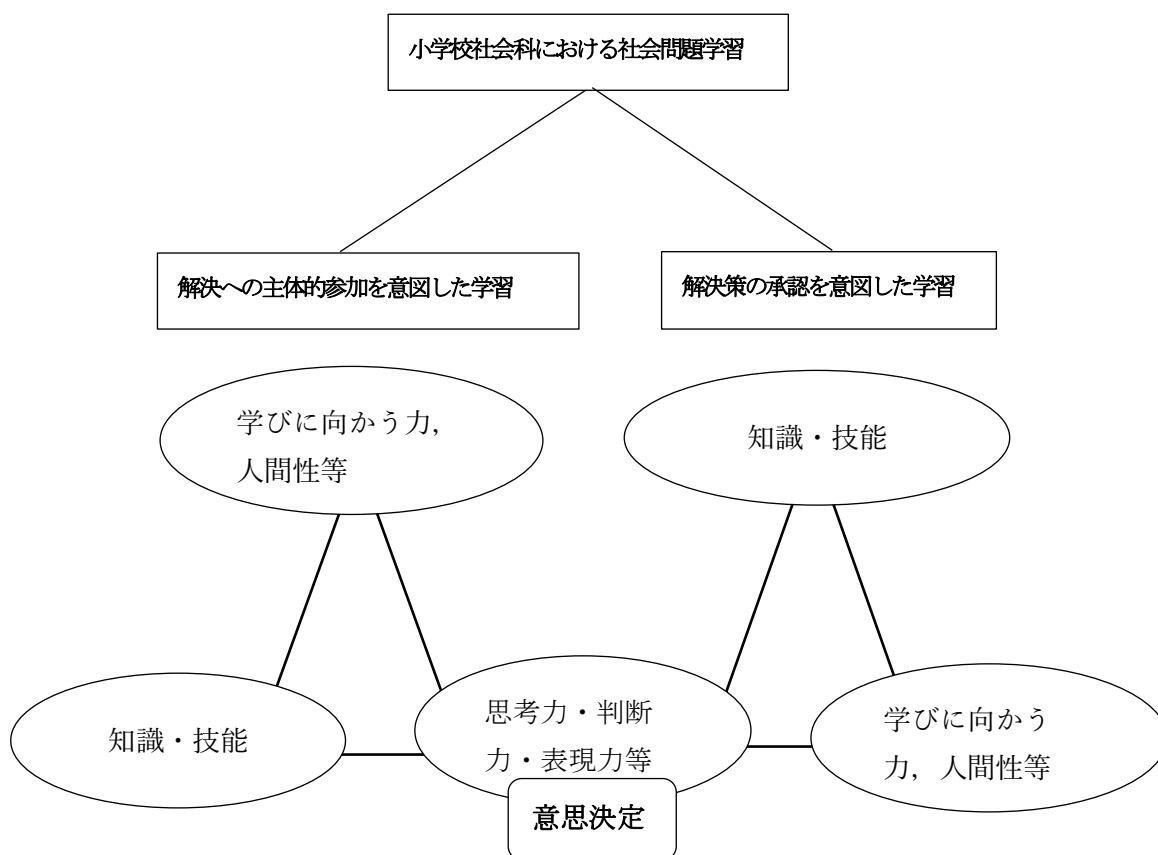


図2-5 本研究における社会問題学習と資質・能力の関係

## （2）社会問題学習と高等学校公民科「公共」との関係

本研究における二つの社会問題学習は、高等学校公民科「公共」の内容とも関連する。平成28年12月に中央教育審議会より「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が示され、高等学校の公民科では、新必修科目として「公共」が設置されることとなった<sup>(44)</sup>。「公共」では、「人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ、現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的

な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す」ことが目標として示された。そして、内容の大項目として、「A 公共の扉」、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」が設定され、A の学習内容を基盤として、B、C の学習が展開すること、B の学習への関心を一層高めるために C の学習を展開することが示された。高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説公民編において、小中学校の社会科をふまえて展開することが示されているように、「公共」の学習を展開するには、系統性も重視されることとなる。「公共」の学習において重視されるのは、現実社会の諸課題を解決であり、主に B、C の学習において社会問題学習が展開されることとなる。特に、B の学習については、小学校及び中学校で習得した知識などを基盤にすることが重視されており、小学校、中学校において展開された社会問題学習を基盤に展開されることとなる。第 2 章において唐木の論を示したように、そこでは、同種の「社会に見られる課題」であっても、そこに「違い」をつくり出しながら展開していくこととなる。本研究における社会問題学習の一つである解決への主体的参加を意図した学習は、B の学習への系統性をもつものであり、特に、本研究は、社会問題学習において政策を検討することが軸となることから、知識・技能アの（イ）の「政治参加と公正な世論の形成、地方自治」に結びつくものとなる。

もう一つの社会問題学習である解決策の承認を意図した学習については、解決への主体的参加を促す学習との関連性をもつものであることから、B の学習を一層深めるための C の学習とへの系統性をもつものとなる。C の学習では、「課題の解決に向けて事実を基に協働して考察、構想し、妥当性や効果、実現可能性などを指標にして、論拠を基に自分の考えを説明、論述すること」が目標となる。妥当性や効果、実現可能性については、解決策の承認に向けても不可欠であり、小学校社会科授業においても可能な範囲で検討していくことにより、中等教育段階への学びを充実させることになる。

#### 【註・引用文献】

- (1) 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,p.95.
- (2) 森分孝治「市民的資質形成における社会科教育— 合理的意思決定—」社会科教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号,2001,pp.43-50.
- (3) 杉田直樹, 桑原敏典「意思決定を促す小学校社会科授業方略—ロールプレイングによる価値の共感的理解と吟味を手がかり—」岡山大学教師教育開発センター紀要,第 2 号,2012,pp.92-101.
- (4) 佐長健司「発達段階に応じたディベートの授業づくり」松尾正幸／佐長健司編著『ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書,1995,p.30.
- (5) 梅津正美,早川和美,坂田大輔,鴨川朋弘,坂本亜衣,山崎梨沙,横川勇介「小学校社会科にお

- ける社会的判断力育成の論理・政策批判過程としての授業構成-」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第18号,2003,pp.161-168.
- (6)大杉昭英,須本良夫,橋本康弘,中原朋生,田中伸「社会系科目における価値学習の実態と課題ー子どもたちの価値判断根拠の実態調査からー」第27回社会系教科教育学会研究大会発表資料,2016,pp.1-3.
- (7)岡田了祐「小学校社会科において市民の育成はいかに具現化されるかー価値判断・意思決定学習の意義と可能性ー」全国社会科教育学会第68回全国研究大会フォーラムⅢ(自由企画型)発表資料,2019,p.3.
- (8)秋田喜代美『学びの心理学ー授業をデザインするー』放送大学叢書,2012,p.11.
- (9)R.ドーソン,K.プルウィット,K.ドーソン,中村昭雄,加藤秀治郎他訳『政治的社会化』芦書房1989,p.63.
- (10)前掲書(9),p.99.
- (11)山本英弘「政治的社会化研究からみた主権者教育」山形大学紀要(教育科学),第16巻,第4号,2017,pp.255-274.
- (12)秦正樹『『新しい有権者』における政治関心の形成メカニズムー政治的社会化の再検討を通じてー』日本選挙学会『選挙研究』32巻,2号,2016,pp.45-55.
- (13)大脇和志「子どもの政治意識の形成過程からみる小学校社会科政治教育の検討課題ー質問紙調査に基づく政治的社会化研究の再検討を通してー」日本公民教育学会『公民教育研究』第27号2017,pp.1-14.
- (14)小玉重夫「民主的市民の育成と教育カリキュラム」秋田喜代美編『学びとカリキュラム』岩波書店,2017,pp.185-208.
- (15)唐木清志「小中高の系統性を念頭に置いて『社会に見られる課題』の解決策を考えさせる」『教育科学社会科教育』No.750,2021,pp.118-119.
- (16)日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅶ社会科指導実践Ⅰ』誠文堂1956,pp.192-198.永田時雄「六年単元平和貿易ーデフレ政策による中小企業不振の打開策を求めてー」日本生活教育連盟編『カリキュラム』誠文堂1955, No.80,pp.71-80.
- (17)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,pp.167-176.
- (18)米田豊は,事実の分析的検討を組み込んだ具体の授業を示すことを主張している。米田豊『『概念装置』と『事実の分析的検討』を子どもの具体で示した論文を』草原和博,溝口和宏,桑原敏典編著『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書,2015,p.256.
- (19)米田豊「社会科授業における『体験・経験』と『言語力』の育成」岩田一彦・米田豊編著『「言語力」をつける社会科授業モデル小学校編』明治図書,2008,pp.22-36.
- (20)サナ・ヤーベラ,K.アン・レニンジャー,小野田亮介訳「学びのためのデザイン:興味,動機づけ,積極的関与」R.K.ソーヤー編『学習科学ハンドブック【第二版】第3巻-領域専門知識を学ぶ/学習科学研究を教室に持ち込む』北大路書房,2017,pp.123-137.

- (21)有田による社会問題学習としては、次のものがある。有田和正『環境教育としての「ゴミ学習」』明治図書,1996.
- (22)岡田泰孝『『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方－『当事者』を決める活動を通して,民意を反映する政策の決め方を考える－』日本公民教育学会『公民教育研究』第25号,2017,pp.33-47.
- (23)前掲論文(22),p.36.
- (24)前掲論文(22),p.39.
- (25)渡部竜也『主権者教育論－学校カリキュラム・学力・教師－』春風社,2019,pp.338-340.
- (26)例えば、第12回社会系教科教育学会研究発表大会(2001)におけるシンポジウムでは、個人の判断に留まる意思決定学習の課題を克服するための理論が「社会科授業論のニューウェーブ」として紹介され、議論された。
- (27)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』第44号,2005,pp.94-99.
- (28)神野幸隆「政治的主体化した市民の育成を目指す初等社会科の授業構成・『税金の再分配の賛否』と『幸福の対象』の『対立』を通じた政治的自我の認知に着目して-」全国社会科教育学会『社会科研究』第89号,2018,pp.25-36.
- (29)前掲論文(28),26.
- (30)前掲論文(28),27.
- (31)前掲論文(28),31.
- (32)朝倉淳「社会的判断力を育成する小学校社会科の授業構成－『私たちの生活とごみ』を事例として－」全国社会科教育学会『社会研究』第45号,1996,pp.51-60.
- (33)吉田正生「小学校社会科「社会参画学習」の授業プラン－ボランティアグループ『なずなの会』を教材として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号,2013,pp.11-20.
- (34)前掲書(33),pp.11.
- (35)吉田は、後に中学校社会科における社会参画学習を開発しているものの、授業実践の精緻な分析には至っておらず、授業モデルの提示に留まっている。吉田正生「主権者教育としての社会科カリキュラムと授業構成」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第29号,2017,pp.1-10.
- (36)竹中伸夫「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。
- (37)前掲書(1),p.95.
- (38)例えば、次の研究がある。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.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.永田成文『市民性を育成する地理授業の開発』風間書房 2013.西村公孝『社会形成力育成カリキュラム研究』東信堂 2014.

- (39)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. ダイアナ・E・ヘスは,小西と同様に,社会問題(論争問題)について,教師たちが下すカリキュラムを重視しており,「その決定に用いられた根本的な基準を明らかにし,同僚たちと自分たちの立場を話し合うことで,教師たちは非常に重要な問題—それがたとえ性質転換プロセスにある問題であっても—を教室に持ち込み続けるための手立てを見つけることができる」(渡辺竜也,岩崎圭祐,井上昌善監訳)と述べている。ダイアナ・E・ヘス,渡辺竜也,岩崎圭祐,井上昌善訳『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために—』春風社,2021,p.230
- (40)土肥大次郎「市民的資質育成にもとづく社会問題学習の検討—近年の多様な学習の特質と新たな授業の開発—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 29 号, 2017,pp.11-20.
- (41)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.
- (42)加藤寿朗は,子どもの社会的思考力・判断力を測る調査をととして,社会形成学習において重視される批判的思考力育成には,社会認識形成にかかわる演繹的推論や価値判断,意思決定にかかわる社会的判断力の育成が基盤となることを明らかにしている。加藤寿朗「子どもの心理・発達にもとづく社会科授業研究の目的と方法—中学生の社会的思考力・判断力を育成する授業の開発を事例として—」第 27 回社会系教科教育学会・第 32 回鳴門社会科教育学会合同研究大会シンポジウム発表資料,2016,p.3.
- (43)唐木清志「社会科授業への社会参加学習の導入」唐木清志,西村公孝,藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社,2010,pp.75-103.
- (44)文部科学省『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説公民編』東京書籍,2019.

### 第3章 社会問題学習の内容編成原理

本章では、小学校社会科における社会問題学習において取り上げる社会問題の内容について検討し、その編成原理を明らかにする。

第1節では、本研究において扱う実在問題と論争問題の関係について論じたうえで、社会問題学習において実在問題を取り上げる際の領域について明らかにする。第2節では、社会問題解決学習において論争問題を取り上げる際の対立軸を、現代社会をとらえる概念的枠組みの基礎である「効率」と「公正」の視点をもとに明らかにする。そのうえで、第3節では、社会問題学習の展開に向けての社会問題の配列について検討する。

#### 第1節 実在問題の領域

第1節では、社会問題学習において扱う実在問題の領域について論じる。まず、第1項では、実在問題の解決に向けて考案される政策が論争問題に発展することを論じ、実在問題と論争問題の関係を明らかにする。第2項では、社会学の研究成果をもとに、実在問題の領域として「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の3領域を示す。第3項では、SDGsの概念を手がかりに、持続可能な視点から第2項で論じた3領域について検討する。そして、第4項では、実在問題を受益圏と受苦圏の関係から捉え直すことで、実在問題がスケールや地域性によって区別されることを示す。

##### 1 実在問題と論争問題の関係

本研究で扱う実在問題と論争問題について赤川学の論をもとに整理すると、実在問題は、「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」であり、論争問題は、「賛成／反対が明確に存在するタイプの社会問題」となる<sup>(1)</sup>。実在問題は、人々に受容される問題であることから、環境問題や食料・健康問題など、多くの人が問題と捉え、問題であることの共通理解が図られやすい問題となる。これに対して、論争問題は、賛成、反対という価値対立が生じる問題であり、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<sup>(2)</sup>。

ここまで論じたことをもとに社会問題（実在問題と論争問題）の構造を示すと、図3—1のようになる。先述したように、実在問題は、多くの人が問題と捉え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。実在問題は、その解決策をめぐる価値対立が生じることとなる。この対立が論争問題となる（政策論争）。論争問題は、現在の制度や人々の行為それ自体が適切なものであるか（価値論争）、事実の真偽はどうであったか（事実論争）によっても価値対立が生じることとなる。このうち、政策論争問題は、実在問題の解決策が対立することによって生じるものとなることから、双方に関連性をもつもの

となる。このことから、実在問題と関連性をもつ政策論争問題を論争問題として論じる。児玉康弘は、実在問題と論争問題の関係性に言及し、論争問題を扱う学習を展開するには、実在問題のレベルの社会問題を検討せざるをえないことを指摘している<sup>(3)</sup>。つまり、なぜ、その事象が起こったのかという起源や来歴の探究なくしては、社会問題の理解、さらには、解決はなしえないこととなる。授業の中で論争問題を扱う際は、それらを個別的に取り上げるのではなく、授業者が常に実在問題との関連を意識して授業を組織していくことが求められる。

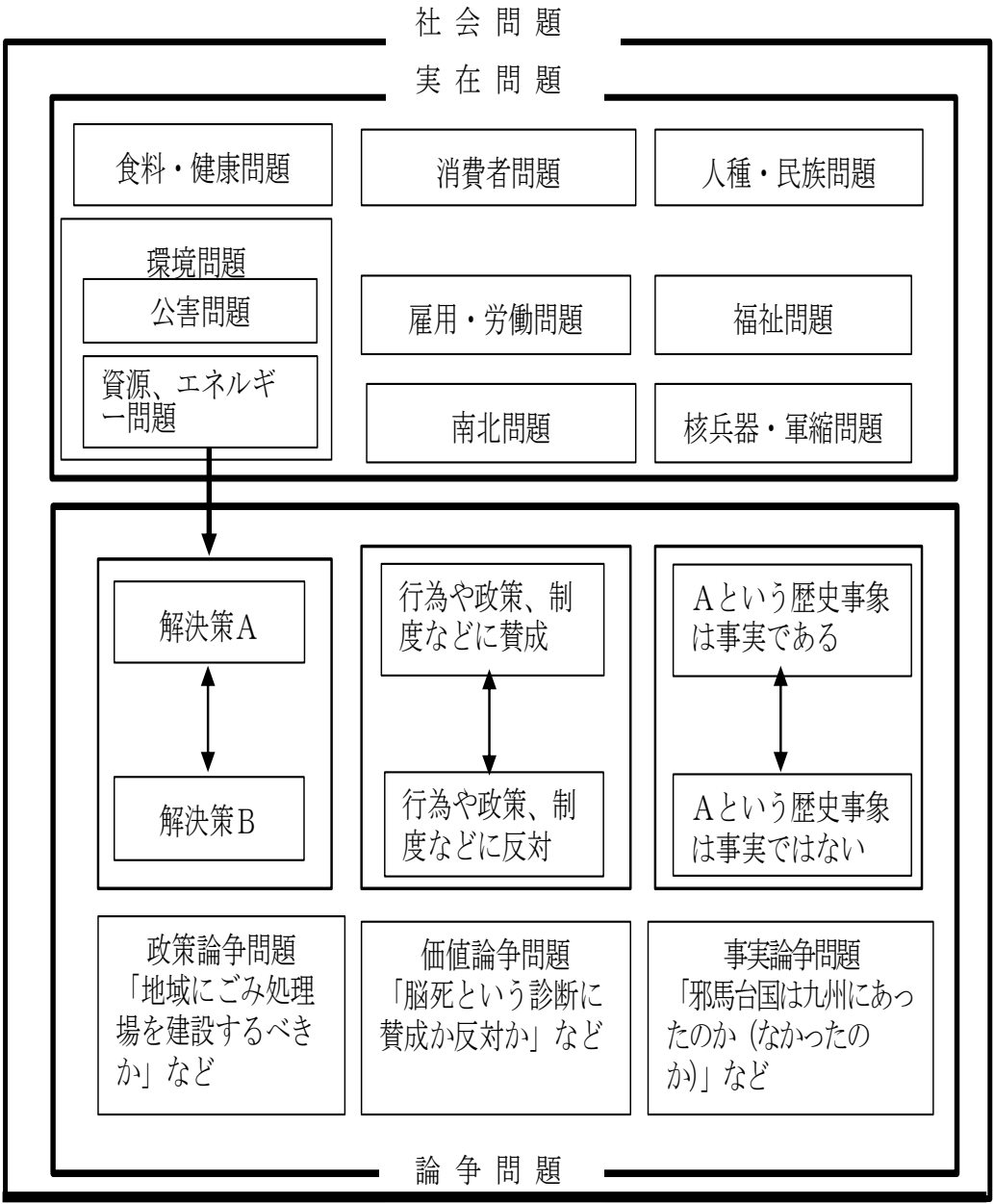


図3—1 社会問題（実在問題と論争問題）の構造



## 2 「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の領域

社会問題学習を展開するためには、まず、どのような社会問題の内容を取り上げるのかが問われる。その選択範囲を明らかにするために、实在問題の領域を示す。図3-1に示したように、实在問題と論争問題は関連し合っており、論争問題の解決には、实在問題の探究が必要となる。そこで、社会問題の中でも实在問題に焦点をあてた領域を明らかにする。

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、日生連による「日本社会の基本問題」がある<sup>(4)</sup>。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の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あてはめることが適切であるとは言えない。一方、近年の社会問題学習のカリキュラム研究においても社会問題の領域の設定の試みがなされているものの、その根拠については明確に示されていない<sup>(5)</sup>。

特定のクレームが一方的、圧倒的に受容されていく社会問題（实在問題）について言及しているのが副田義也である<sup>(6)</sup>。副田は、实在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）が人々によって实在問題として措定されるようになったこと、つまり、实在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实在問題といえることができる。

このことから、实在問題の領域の一つとして「社会・経済」を設定する。社会福祉や公的扶助などの社会保障にかかわる問題は、労働者や高齢者など、社会の成員の人権にかかわる問題であり、それは、雇用や給付などの経済の問題と切り離して考えることはできない。例えば、生活保障の充実を願うクレームは、表面的にみれば、生活を送る上での経済的救済を主張しているようにみえる。しかし、その根底には、日本国憲法の理念にもとづいた「最低限の生活（健康で文化的な生活）を送る権利があるはずだ」という主張がある。このようにクレーム申し立ての根拠を捉えるならば、貧困の問題は権利を訴える問題となる。このことから、社会と経済は分かちがたく結びついた問題となる。「社会・経済」領域は、实在問題の原型とされる問題であり、实在問題の領域の中でも要となる領域といえることができる。

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实在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<sub>2</sub>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えることができる。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、平成29年告示の小学校学習指導要領解説社会編においても明確にその解決の必要性が示されている<sup>(7)</sup>。

以上のことから、実在問題の二つ目の領域として「環境・文化」領域を設定する。小学校中学年では、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内容構成を考へても「環境・文化」領域は重要な柱になると考える。なお、「環境」に「文化」を加えた理由は、環境問題の深刻化は、同時に伝統文化の喪失を生じさせることがあるからである。例えば、地域環境の保全を考えた場合、地域の景観を保つこともそこに含まれる。地域のインフラを整備することは、より快適な町づくりにつながるものの、歴史的建造物が撤去され、文化的価値が喪失することもある。

実在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実在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<sup>(8)</sup>。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実在問題として扱うべきであることを主張している。近年、東日本大震災、COVID-19の発生により、改めて健康や安全のあり方が問われており、自然災害や飢餓や疫病などの問題は、子どもが解決策を考えていく上で必要不可欠な問題となっている。特に、自然災害への対応は、平成29年告示の小学校学習指導要領解説社会編においても、環境問題と同様に重視されており、学年段階を問わず扱うものに位置づけられている<sup>(9)</sup>。

このことから、三つ目の実在問題の領域として、「健康・安全」を設定する。未曾有の自然災害は各地で発生しており、それに対する対策、対応は急務である。また、情報化に伴う個人情報漏洩は避けられないものとなっており、個人をこえた組織のセキュリティー対策の構築が求められている。このように「健康・安全」領域は、現代社会において必須の領域であるといえる。

### 3 実在問題の3領域の内容とレトリック

以上、論じてきたように、実在問題の領域は、「社会・経済」、「環境・文化」、「健康・安全」の三つの領域に分けることができる。この他にも「政治」領域を設定することもできる。しかし、本研究においては、この領域を設定しない。それは、社会問題の解決に向けての政策は、すべて政府や行政による「政治」によって構築されるものであり、「社会・経済」、「環境・文化」、「健康・安全」の三つに領域すべてにかかわるものとなるからである。

社会問題の構築が人々のクレーム申し立てが発端になっていることをふまえると、三つの領域には、それぞれ根拠となるレトリックがあるはずである。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、社会問題が構築される際に頻繁に登場するレトリックについて、「権利のレトリック」、「喪失のレトリック」、「危険のレトリック」を挙げている<sup>(10)</sup>。「権利のレトリック」は、あらゆる人に対して、平等な制度的アクセスを保障されないことを問題とする。「喪失のレトリック」は、自然、伝統文化、清らかさなどが失われることを問題とする。「危険のレトリック」は、人々の健康や身体への安全への危険を問題とする。「権利」、「喪失」、「危険」のレトリックはそれぞれ実在問題の領域として設定した「社会・経済」、「環境・文化」、「健康・安全」と関連性をもつものとなる。この点をふまえ、実在問題の三つの領域の内容、それにかかわるキーワード、問題の根拠となるレトリックを示すと表3—1のようになる。

表3—1 実在問題の3領域

	社会・経済	環境・文化	健康・安全
内容	社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題	公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題	自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題
キーワード	高齢者、貧困、格差、障害者、ジェンダー、雇用等	廃棄物、資源、エネルギー、森林、公害、温暖化、景観、伝統、文化等	災害、事故、事件、個人情報、病気、生命等
レトリック	「権利のレトリック」 あらゆる人に対して、平等な制度的アクセスを保障されないことを問題とする。	「喪失のレトリック」 自然、伝統文化、清らかさなどが失われることを問題とする。	「危険のレトリック」 人々の健康や身体への安全への危険を問題とする。

「社会・経済」は、社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題があてはまる。この領域では、高齢者、貧困、ジェンダーといった社会の成員の権利が奪われることが問題となる。ここでは、マイノリティだけでなく、企業や自治体、組合といった組織の権利も含むものとなる。「環境・文化」は、公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題があてはまる。この領域では、資源やエネルギーの消費や保護にかかわる問題であることから、それらの価値が喪失することが問題となる。「健康・安全」では、自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題があてはまる。この領域は、災害や事故など、日常の生活の中で生じる危険が問題となる。

実在問題の領域を設定することにより、小学校社会科授業において、学年段階や単元に応じて、実在問題を偏りなく取り上げることができる。また、実在問題の解決策を考えるうえ

で、その目的を明確化することができる。実際のところ、原子力発電所の稼働の問題のように、ここに示す3領域をまたいで発生する実在問題もある。しかし、認識形成の段階をふまえると、例えば、小学校中学年段階において、3領域すべてを扱うことには困難が生じる。そこで、一つの領域に絞って実在問題について考えることで、その解決策を検討することが可能になる。また、3領域をまたぐ実在問題を扱うにしても、その探究過程において、各領域に着目することで、実在問題の論点を明確にしたり、実在問題の発生を時系列で確認したりすることができる。例えば、林業で働く人の減少は、労働者の収入の減少、生きる権利の喪失につながる（社会・経済）。そして、間伐を行う労働者が減少することにより森林の荒れにつながり、林業という日本古来の文化的価値が喪失する（環境・文化）。そして、それが進行することにより、土砂災害という自然災害が発生する（健康・安全）。

このように、実在問題の3領域は、実在問題を限定的に捉えるものではなく、あくまで実在問題の大枠であり、社会問題学習を展開していく中で、ニュートラルに活用していくものとなる。

#### 4 持続可能な開発の視点からの3領域の検討

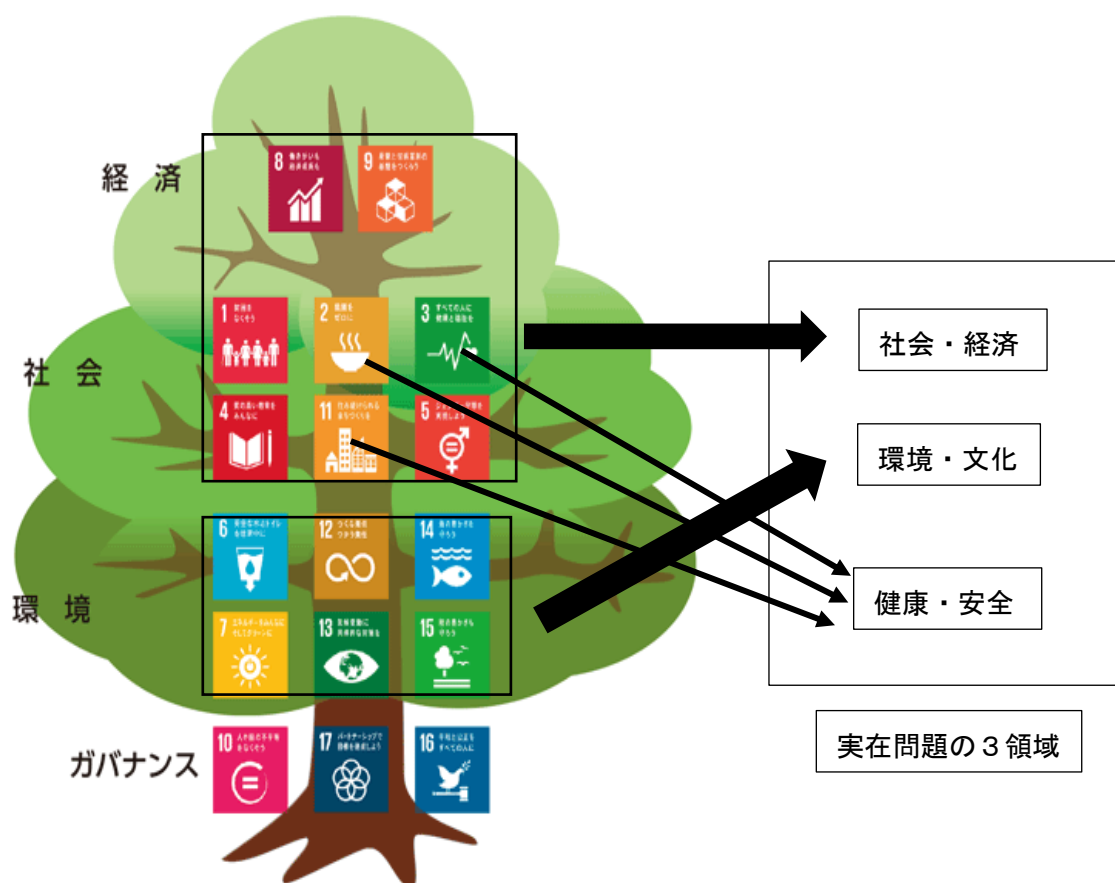
現代社会における社会問題について考えるにあたり、持続可能な開発は避けてとおることはできない。2015年9月の国連総会において、国連加盟193カ国すべてが賛同した国際目標として、持続可能な開発目標と訳される Sustainable Development Goals（以下、SDGsと表記）が採択された。SDGsには、17の目標と169のターゲットがある。SDGsは、「世界の変革」、そして、「誰一人取り残されない」ことを理念とし、人間（People）、地球（Planet）、繁栄（Prosperity）、平和（Peace）、パートナーシップ（Partnership）という五つの原則にもとづいている。SDGsの17の目標は、経済、社会、環境という三つの側面の統合をめざすものとなる<sup>(11)</sup>。

実在問題の3領域の中の「社会・経済」は、SDGsが実現する社会、経済の側面と一致する。また、「環境・文化」は、SDGsが実現する環境の側面と一致するものとなる。「健康・安全」については、SDGsが実現する社会、環境、経済という三つの側面の中では、社会に位置づくものとなる。本研究では、「健康・安全」を社会の中に含めず、あえて独立した領域として設定している。それは、先述したように、自然災害や健康にかかわる問題の解決が喫緊の課題となっているからである。予測不能な事態に対応していくには、日常生活の中で、気候変動や未曾有の災害の発生、パンデミックなど様々なりスクに備え、事前にその被害を最小限にしていくことが求められる。また、「健康・安全」の領域の根底には生命という価値の喪失がある。社会科授業において一定の価値を注入することは避けなければならないにしても、価値認識形成が未熟な小学校段階では、「健康・安全」の領域の根底にある生命は、重視すべき価値として取り上げる必要がある。

さらに、情報社会の進展は、個人のもつ権利や財産を脅かすものとなっている。個人情報漏洩の問題は、自然災害や健康の問題のように直接的に個人の生命の危機につながるも

のではない。しかし、個人情報が悪用されることによる経済的損失や SNS による誹謗、中傷は、生活水準の低下や精神的苦痛を生み出すものとなり、個人の安全を脅かすものとなる。それだけでなく、不特定多数の人々との交流を可能にした情報ツールの発達、他者とのコミュニケーションを容易にする反面、見えない相手との関係が思わぬ犯罪につながることも危惧されている。このような自らの生命や財産、権利にも深くかかわる「健康・安全」領域の中の問題は、日常生活の中においても、子どもが自身の問題として自覚しやすいものとなる。SDGs の目標において、社会の側面に位置づけられている項目を、「健康・安全」領域から捉え直すと、「2 飢えの根絶」「3 健康な生活」「11 住み続けられるまちづくりを」の三つがそこに位置づくことになる。

環境、経済、社会を三層構造で示した木の図



資料：環境省環境研究総合推進費戦略研究プロジェクト「持続可能な開発目標とガバナンスに関する総合的研究」より環境省作成

図 3—2 SDGs の目標の三つの側面と実在問題の3領域との関係

(注・引用文献 14 に筆者が加筆) (12)

以上、論じたことをもとに、SDGs の目標、社会、環境、経済の三つの側面と本研究において設定する実在問題の3領域の関係を示すと図3-2のようになる。SDGs では、社会、環境、経済の三つの側面の統合がめざされているように、表1に示した3領域は独立したものでなく、それぞれに関連し合うものとなる。

## 5 実在問題のスケールと地域性

実在問題は、「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の三つに大別される。しかし、いつでも、どこにおいても同様に実在問題が生じているわけではなく、問題のスケールや実在する地域は異なる。そこで、受益圏と受苦圏の重なりと分離に着目し、実在問題のスケール、地域性について論じる。

藤井聡は、社会的ジレンマについて、公共の利益を優先するか、個人の利益を優先するかという「個人の行為」の選択において生じるジレンマであり、実在問題の多くが社会的ジレンマの構造をなしていることを指摘した<sup>(13)</sup>。さらに、舩橋晴俊は、よりマクロな視点から社会的ジレンマと実在問題の構造を捉え、受益圏と受苦圏の重なりと分離の構造によって問題の分類を行った<sup>(14)</sup>。その一つが受益圏、受苦圏の時間的重なりと分離である。例えば、子どもが生活する地域のごみ問題は、不法投棄や悪臭という受苦を短時間で自覚できる。これは、受益圏と受苦圏が時間的に重なっているからである。それに対し、地球環境問題のような地球規模の問題では、温暖化という受苦は長期間かけて進行するものであり、捉えにくいものとなる。これは、受益圏と受苦圏が時間的に分離しているからである。受益圏と受苦圏の重なりと分離を時間的に捉えることができる社会問題は、地域のごみ問題や地球環境問題のように、多くの人が問題として捉える社会事象であることから実在問題となる。

地域のごみ問題と地球環境問題は、小規模な問題と大規模な問題であり、受益圏と受苦圏の時間的分離に伴い、問題が空間的に拡大するとともに、その構造も変化しているようにみえる。しかし、受益圏と受苦圏の時間的分離は、その規模の空間的拡大とともに、問題の構造自体が変化するわけではない。例えば、食品ロスは、先進国において共通する問題であり、大規模な空間において生じている受益圏と受苦圏が時間的に分離した問題である。しかし、小規模な空間となる地域の商店においても食品の廃棄は発生しているのであり、受益圏と受苦圏が時間的に重なっている問題でもある。ここでは、より鮮度の高い安全な食料を消費者が求めることによって食品の廃棄が起こっているという問題の構造は共通している。ただし、それによる受苦は、ある地域の食品廃棄に比べて、先進国全体の食品廃棄のほうが自覚されにくいものとなる。

このように捉えるならば、受益圏と受苦圏の時間的重なりと分離の関係については、実在問題をスケールで表現することが妥当なものとなる。澁谷友和が「未来を予測するための時間スケールと空間スケールの関係」<sup>(15)</sup>を明らかにしているように、短期的時間スケールで生じる受苦はローカルな空間において生じる。そして、長期的時間スケールで生じる受苦は、ナショナルやグローバルな空間において生じる。つまり、受益圏と受苦圏の時間的重なりと

分離は、空間のスケールと密接にかかわるものとなる。受益圏と受苦圏が時間的に重なる実在問題は、そのスケールもミクロなものとなることから個別具体的な問題として区別することができる。そして、受益圏と受苦圏が時間的に分離する実在問題は、そのスケールはマクロなものとなり、より抽象的な問題として区別することができる。

今一つが受益圏、受苦圏の空間的重なりと分離である。地域という空間に目を向けた場合、地域全体でゴミ問題は生じていることから、地域のごみ問題は、受益圏と受苦圏が空間的にも重なりをもつ問題となる。それに対し、公害や砂漠化、熱帯雨林の減少のような問題は、それが生じる地域のみ受苦圏となり、その他の地域は、受苦を捉えにくいものとなる。また、地形上、土砂災害や河川の氾濫が発生しやすい地域もある。これは、受益圏と受苦圏が空間的に分離しているからである。このような問題は、その地域特有の問題であり、自治体や地域住民の協力によって自然条件に合わせた生活環境を構築していくこととなる。このことから多くの人々が共有する実在問題となる。

受益圏と受苦圏の空間的重なりと分離の関係については、先に挙げた熱帯雨林や河川の氾濫のように、今ここで生じる問題であるか、他所で生じる問題であるかという、実在問題の地域性で捉えることができる。このことから、実在問題をここの問題と他所の問題として区別することができる。

## 第2節 論争問題の対立軸

第1節では、社会問題学習を展開するうえで、どのような実在問題を取り上げればよいのか、その領域（「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」）について示した。第2節では、どのような論争問題を取り上げればよいのか、その対立軸を示す。

第1項では、社会的ジレンマ論をもとに、論争問題が「政策に賛成意見を表明するか否か」という二次的ジレンマと、「政策の費用を負担するにあたって、それを負担できる個人が一人（あるいは一部の人間）に限られている場合、その実施コストを誰が負担するか否か」という三次的ジレンマに分類されることを示す。第2項では、現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎である「効率」と「公正」に着目し、論争問題の四つの対立軸（個人的価値と公共的価値、公共的価値と公共的価値、空間的公平性、社会的公平性）を示す。

### 1 社会的ジレンマ論にもとづいた論争問題と政策の分類

赤川の論をもとに示したように、論争問題は、賛成か反対かが明確に分かれる社会問題であることから、その判断において社会的ジレンマが生じる。社会的ジレンマについては、公共の利益を優先するか、個人の利益を優先するかという「個人の行為」の選択において生じるジレンマであること、そして、それが実在問題に発展するということを、第1節で藤井の論をもとに示した。さらに、藤井は、社会的ジレンマについて、実在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）があるとしている<sup>(16)</sup>。二次的、三次的ジレンマは、社会に関わる判断となるため、「個人の行為」の選択において生じる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、二次的、三次的ジレンマは論争問題へと発展する。

三次的ジレンマは、政策の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論争問題となる。また、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ことから、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、多くの人々が受苦を自覚できる実在問題とは異なった解決の方法が求められることとなる。三次的ジレンマが生じる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を考慮し、主張の根拠を明らかにしていく必要がある。このように、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。



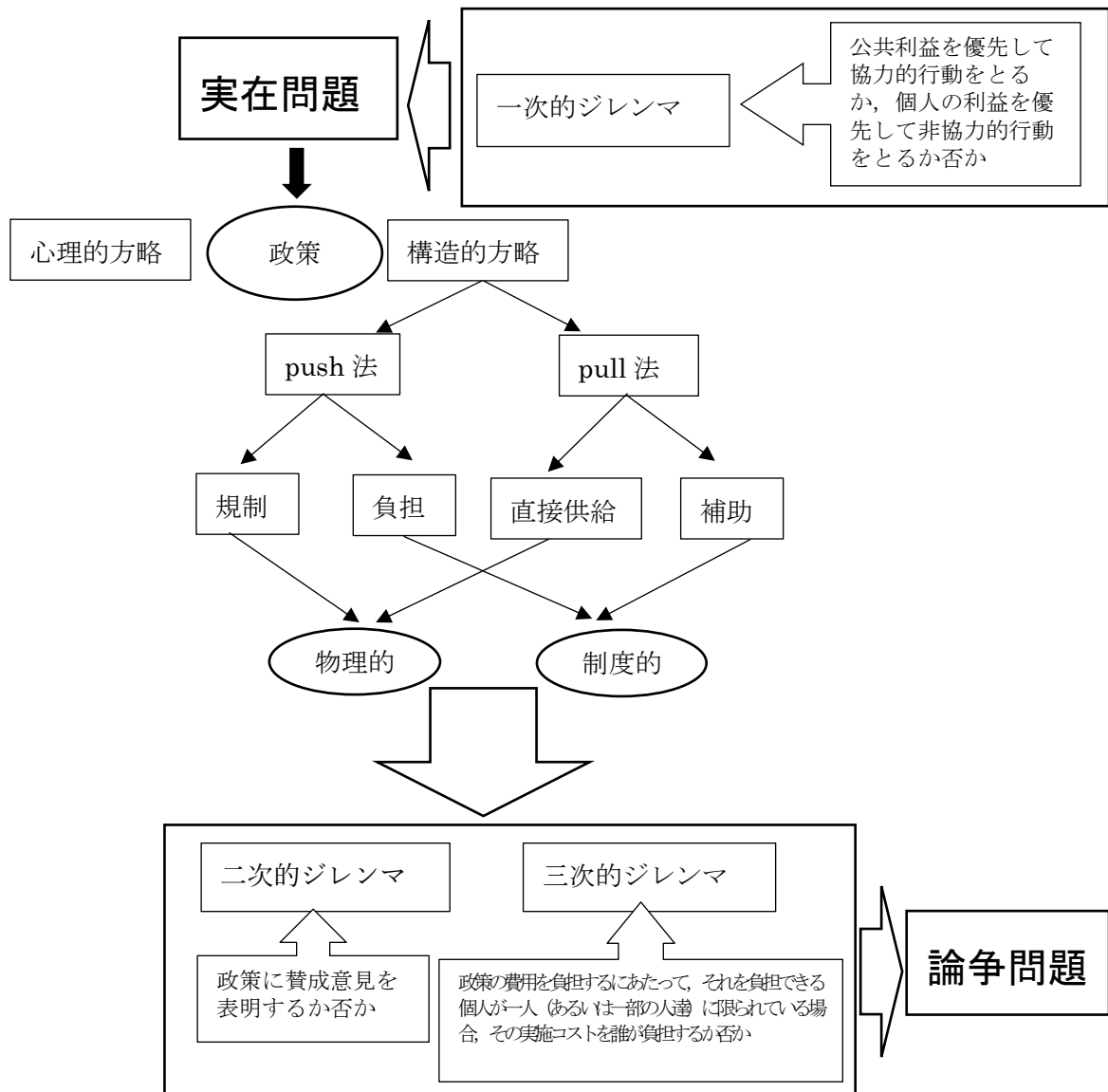


図3—3 社会的ジレンマをもとにした社会問題と政策の関係

実在問題を社会的ジレンマの構造で捉えた場合、その解決策は、協力行動を促す心理的方略と、法的規制を促す構造的方略に区別され、構造的方略は、規制や負担によって非協力行動の規制を促す push 法と、直接供給や補助などによって協力行動の増加を促す pull 法に分けられる。前者は、例えば、ロックダウンのような行動制限や課税が挙げられ、後者は、図書館や公園などの整備、経済支援のための助成金などが挙げられる。

本研究では、このうち構造的方略を取り上げ、それを政策として扱う。藤井も指摘するように、社会的ジレンマの構造で説明される実在問題については、個々人が合理的であると考えられる行為によって生じる以上、協力行動を促す心理的方略だけでは解決は困難になるからである<sup>(17)</sup>。また、学習のルール of 定着や規則正しい生活習慣の確立といった規範意識の醸

成に重きが置かれる小学校段階においては、協力行動をとるということは学校生活全般において求められていることであり、子ども自身もその必要性を自覚している。さらに、行動の規制(きまり)にあっては、社会(学校)において当然のように存在しているものであり、容易に変更できないものという認識がある。そこで、社会の成員の行動を制限するような構造的方略を取り上げ、その内容を検討することによって、個人や社会にとってより望ましい政策の在り方を検討していけるようにする。

社会的ジレンマ論をもとに実在問題、政策、論争問題の関係を示すと図3—3のようになる。なお、構造的方略については、物質そのものの構造の変換を図る物理的方略、法や条例といった制度的方略、社会的制裁を意味する社会的方略があるとされる<sup>(18)</sup>。本研究では、このうち、政策過程にもとづいて構築される物理的、制度的なものを取り上げるようにする。直接供給や規制は、物理的方略に、補助や負担は制度的方略となる。

## 2 政策の効率性の検討

第1項で論じたように、政策に対する論争問題には、実在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二次的ジレンマ、政策実施コストを誰が負担するかによって生じる三次的ジレンマが生じる。論争問題は、どちらの政策を選択すべきかという社会的ジレンマが生じることから、社会問題学習において論争問題を取り上げる際は、対立軸について検討する必要がある。平成29年告示の中学校学習指導要領解説社会科編では、現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎として、「効率」と「公正」が示されている<sup>(19)</sup>。政策を価値の配分であることをふまえると、そこに無駄や重複がないこと(効率)、それが公平であること(公正)が求められる。社会問題学習は、小学校社会科において完結するものではなく、中等教育段階も想定したものでなくてはならない。そこで、中学校社会科への接続を意図し、論争問題の対立軸として、現代社会をとらえる概念的枠組みの基礎としての「効率」と「公正」に着目する。

上述したように、実在問題の解決策となる政策には、直接供給や補助といった **pull** 法があり、前者は、物理的方略、後者は制度的方略となる。また、規制や負担といった **push** 法も同様に、前者が物理的方略、後者が制度的方略となる。**push** 法の物理的方略を採用する場合、それが全域で実施されるものなのか、局所的に実施されるものなのかが問われる。同様に、**pull** 法の制度的方略を採用する場合も、それがすべての成員に実施されるものなのか、特定の成員にだけ実施されるものなのかが問われる。**push** 法が全域で実施される場合、何のためにそれを実施するのかという目的と比較して、個々人の生活の効率性を低下させるものとなっていないかが対立軸となる。この論理は、**pull** 法においても同様に考えることができる。**pull** 法が全域で実施される場合、それが限りある政策資源と比較して、個々人の生活の効率性を向上させるものとなるのかが対立軸となる。

先に述べたように、実在問題と論争問題は関連し合っている。実在問題の3領域として示した「社会・経済」、「環境・文化」、「健康・安全」に内包されている公共的価値が喪失し、

それが多くの人に共有されることで実在問題が生じる。そして、これらの価値を充足していくために政策が構築される。しかし、公共的価値を充足させるための政策であっても、個人の価値観からみると歓迎されないものもある。それは、政策を実施する中で、個人の生活に新たな規制や負担が生じる可能性があるからである。例えば、「環境・文化」領域であれば、**push** 法である廃棄物の分別の条例化やごみ袋の有料化は、個人に手間や経済的負担を強いるものであり、公共的価値を充足させるものであっても素直に賛成できないものとなる。これは、公共的価値を充足させることによる個人の生活の効率性の喪失と捉えることができる。公共的価値と個人的価値の対立は、子どもが自分自身の生活を想起しながら検討することになるため、比較的判断が容易であるし、人々の生活をよりよくするための政策を批判的に分析する機会にもなる。

また、政策によって公共的価値を充足させることが、個人だけでなく、社会の成員の生活の効率性を低下させることもある。例えば、地域の景観を保護するための条例は、地域のインフラの整備を遅らせることになるかもしれない。そうすると、環境や文化の保護か、開発の推進かで対立が生じることとなる。また、「健康・安全」領域に関するものであれば、**COVID-19** の感染拡大を防ぐための様々な規制は、社会の成員の行動や自由な経済活動が制限される。個人情報保護を目的とした規制も同様に、インターネットを活用した情報処理の効率化を制限するものとなる。

公共的価値の獲得をめざすための政策について、個人的価値をもとに分析することには限界がある。いくら個人が自身の価値観にもとづいて声高に政策に反対したとしても、他者の合意を得られなければ現状の改善は図れないからである。公共的価値を獲得するには、政策について判断する個々人が、個人の視点から社会へと視点へと見方を広げていく必要があるものであり、そうすると公共的価値同士の対立について検討していく必要性が生じる。個人的価値を超えた公共的価値同士の対立は、それぞれの価値を吟味し、自らが選択する価値の優位性について、根拠をもとに説明することが求められることから、個人的価値にもとづく判断よりも困難なものとなる。さらに、**pull** 法と **push** 法を比較すると、**pull** 法は、短期的には自身の生活の向上が図られるため、デメリットが見えにくく、反対意見を見出しにくいものとなる。**pull** 法を採用する際は、政策の費用対効果について十分に検討させる必要がある。

このように、効率性は、「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」にかかわる公共的価値と対立する概念となる。「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の3領域に内包されている公共的価値にもとづく政策の是非について、効率性をもとに判断する際に生じるジレンマは、先に挙げた二次的ジレンマとなる。効率性をもとにした論争問題の対立軸は、個人的価値（個人の効率性）と公共的価値（権利、環境、生命など）の対立と、公共的価値（社会の効率性）と公共的価値（権利、環境、生命など）の対立の二つを設定できる。

### 3 政策の公平性の検討

第1節で述べたように、社会問題の構造を、受益圏と受苦圏の重なりと分離の関係に着目して論じたのは舩橋晴俊である。舩橋の社会問題における受益圏と受苦圏の重なりと分離の主張については、実在問題だけでなく、論争問題においても援用できる。

公害や砂漠化、熱帯雨林の減少のような問題は、それが生じる地域のみ受苦圏となり、その他の地域は、受苦を捉えにくいものとなる。これは、受益圏と受苦圏が空間的に分離しているということは先に述べた。ここでは、地域に産業廃棄物処理施設を建設するという問題について考えてみる。この場合、建設予定地の住民にとっては、居住地が受苦圏となる。それに対し、予定地とならない住民にとっては受苦圏とならず、むしろ、効率よく廃棄物が処理されるという点において、受益圏となることもある。砂漠化や熱帯雨林の問題は、その地域特有の問題であり、国家や地域、住民が連携して自然条件に合わせた生活環境を構築していくこととなる。このことから多くの人が共有する実在問題となるのに対し、産業廃棄物処理施設の建設は、産業廃棄物の増加あるいは処理施設の不足といった実在問題を解決するための手段であり、建設場所を居住地とする住民にとっては、回避可能な受苦となる。このことから論争問題へと発展する。このように、受益圏と受苦圏の空間的分離は、実在問題の発生だけでなく、その解決策としての政策の中にも生じ、それが対立を生じさせる。このような空間的な対立は、pull 法, push 法, 物理的, 制度的にかかわらず、生じることとなり、そこでは、政策の空間的な公平性が求められることとなる。空間的な公平性とは、政策によって受益が生じる場所と受苦が生じる場所が平等で格差がない状態である。

次に、受益圏と受苦圏の社会的重なりと分離について考えてみる。受益圏と受苦圏が社会的に重なっているということは、社会の成員の立場に関係なく、皆がそれを共有している状態のことである。地域のごみ問題は、どのような立場にあっても、それを受苦として捉える問題となることから、受益圏と受苦圏が社会的に重なりをもつ問題となる。受益圏と受苦圏が社会的に分離しているとは、社会の成員の立場によって受益圏と受苦圏が異なることであり、そこには格差、排除、支配が存在する<sup>(20)</sup>。例えば、累進課税制度による税の負担 (push 法)、あるいは、高齢者を対象とした社会保障 (pull 法) といった特定の成員が対象となる制度的方略は、税の徴収や分配の在り方によっては、社会的な対立を生じさせることから、政策の社会的な公平性が求められることとなる。社会的な公平性とは、政策によって受益が生じる人と受苦が生じる人の利益が平等で格差がない状態のことである。

受益圏と受苦圏の分離に伴う論争問題を解決するには、政策の公平性について検討することが重要になる。政策の公平性を検討する一つの視点が空間的な公平性の確保である。特定の地域にのみ受苦が生じる政策は、その他の地域との断絶を生むものとなる。二つ目の視点が社会的な公平性であり、多くの人にとって受益となる政策であっても、特定の立場にのみ受苦が生じる政策であれば、人権の問題に発展することにもなる。このような受益圏と受苦圏が分離する問題は、誰が政策にかかるコストを負担するのか、いかにそのバランスを保つかが問われる論争問題であり、先に述べた三次的ジレンマが生じる論争問題となる。公

正をもとにした論争問題の対立軸は、空間的公平性と社会的公平性の二つを設定できる。第2項で示した効率性の対立軸と、本項で示した公平性の対立軸を示すと表3-2のようになる。

表3-2 「効率」と「公正」に着目した政策の対立軸

<b>効率</b> <b>(二次的ジレンマ)</b>		<b>公正</b> <b>(三次的ジレンマ)</b>	
個人の生活の効率性	社会全体の効率性	空間的公平性	社会的公平性
政策の実施が個人の生活の利益を損なうものとなっていないか。	政策の実施が社会全体の利益の向上につながるものとなっているか。	政策の実施による利益が地域（場所）によって平等に、格差なく配分されているか。	政策の実施による利益が立場（人）によって平等に、格差なく配分されているか。

政策の対立軸を「効率」の視点から分類した場合、個人の生活の効率性と社会全体の効率性に分けられる。個人の生活の効率性を検討する場合、「政策の実施が個人の生活の利益を損なうものとなっていないか」が論点となり、社会全体の効率性について検討する場合、「政策の実施が社会全体の利益の向上につながるものとなっているか」が論点となる。

そして、政策の対立軸を「公正」の視点から分類した場合、空間的公平性と社会的公平性に分けられる。空間的公平性を検討する場合、「政策の実施による利益が地域（場所）によって平等に、格差なく配分されているか」が論点となり、社会的公平性について検討する場合、「政策の実施による利益が立場（人）によって平等に、格差なく配分されているか」が論点となる。

なお、先に示した実在問題の3領域と同様に、効率と公正の関係についても明確に区別できるものではない。例えば、森林環境税の是非の問題であれば、新たな税負担は、社会の構成員の利益を損なうことになることから、効率を軸とした問題となる。しかし、森林の保有率については、都道府県によって異なっていること、そして、すでに自治体の実態に応じて環境税の徴収を行っていることを鑑みると、新たな森林環境税の徴収は、空間的な公平性（公正）への問題へと発展していくことになる。また、原発の再稼働問題については、それを実行する場合、多くの人に安定した電力が供給されるという意味で、社会全体の効率性が担保される。しかし、第2章で示した「当事者性」を涵養することを意図した授業のように、それが誰にとって（どこの場所）の問題であるのかを問うた場合、空間的公平性、あるいは、社会的公平性（公正）の問題となる。

このように、効率と公正については互いに関連性をもつものとなる。効率を軸として学習を展開したとしても、それを探究していく中で、公正の問題が生じることもある。また、社会全体の利益と特定の場所や人の立場や権利の対立が表面化している問題もあり、効率と

公正二つの軸から学習を展開していくことも想定される。社会問題学習を展開する際は、授業者が問題の構造を把握したうえで、ここに示した効率と公正の対立軸をもとにしつつ、「子どもに何を捉えさせるのか」を検討していく必要がある。

### 第3節 社会問題の配列

小学校社会科授業において、社会問題学習を展開する前提として、学年段階に応じたカリキュラムを構築していくことが求められる。そこで、本節では、社会問題学習の展開に向けて、小学校の学年段階に応じて、どのような社会問題を取り上げ、配列すればよいのか、その順序を示す。

第1項では、これまで論じてきた実在問題の領域と論争問題の対立軸の関係について整理する。そのうえで、第2項以降は、平成29年告示の小学校学習指導要領解説社会編の内容や発達心理学の知見にもとづき、社会問題の配列の在り方を明らかにする。

#### 1 実在問題の領域と論争問題の対立軸の関係

実在問題の領域を設定するという事は、「人間や文化、自然といったものにある本質を見いだし、そこに客観的・内在的価値を認めようとする」という本質主義の立場に立っていることとなる。小学校社会科授業において、構築主義とは対立する本質主義の見方が重要になるのは第1節で論じたとおりである。公共政策規範を探究するうえでの本質主義の意義については、佐野亘は次のように述べている<sup>(21)</sup>。

結局のところ、より適切な公共政策規範を探究しようとすれば、われわれは必然的に一種の人間学に近づかざるをえないように思われる。考えてみれば当然のことだが、純粋な机上の空論によって正しい権利の範囲や好ましい公共政策のあり方が論理必然的に導き出せるわけではない。「所得の増大をもたらす経済発展は、いかなる善の構想を有する者にとっても役立つ基本材である」という命題が正しいか否かは、現代の人びとの生活状況や暮らしぶり、また所得の増加や経済発展が社会にもたらす影響を注意深く調べてみなければ判断できるはずがない。そして経済発展がほんとうに人びとのためになっているかどうかは、究極的には、なにをもって「よき生」とするかによるのであって、誰にとっても好ましい条件であるからにはないように思われる。

「より適切な公共政策規範を探究しようとすれば、われわれは必然的に一種の人間学に近づかざるをえないように思われる」とあるように、社会科授業において実在問題を取り上げようとするならば、まずは、客観的・内在的価値があることを認める必要がある。それすら疑い、新たな価値を個人が構築していく経験も、より望ましい社会の形成には必要である。しかし、そもそも価値認識が未熟な小学校段階において、あれもこれもよいとする相対主義に陥ることは、危険なことでもある。子どもの価値認識形成を促すという意味においても、本質主義の見方は必要である。このように、実在問題の3領域については、本質主義の見方にもとづいており、人間や自然、文化といった本質的な価値が欠如した状態であること、そして、そのための解決策は、本質的価値の充足が目的である。

また、本質的価値を重視する見方については、道徳的基盤理論によっても擁護することが

できる。ジョナサン・ハイト (Jonathan Haidt) は、人間は、「ケア」「公正」「忠誠」「権威」「神聖」「自由」という六つの道徳的基盤を有することを主張した<sup>(22)</sup>。ハイトが重視するのが人間の直観的反応であり、道徳的な基盤を生得的なものに見なす。そこには、たった一つの道徳的受容器ではなく、社会的な出来事の本質を見極められるよう導く、人類共通の基本的な社会受容器があるとする。それが「ケア」「公正」「忠誠」「権威」「神聖」「自由」という六つの道徳的基盤となる。これらは、先に示した実在問題の3領域のレトリックにも関連する。例えば、「ケア」は危険のレトリック（健康・安全）に、「公正」や「自由」は権利のレトリック（社会・経済）に、その他は、喪失のレトリック（環境・文化）に関連する。佐野は、こうした人間の道徳的感覚について、「多くの人がこうした直観を有していることは無視しがたいし、こうした研究の進展により、正義ではなく、むしろ善に関して広範な社会的合意が形成されることも考えられないわけではない」<sup>(23)</sup>としている。

価値についての議論をふまえ、これまで論じてきたことを図示すると、図3—4のようになる。まず、実在問題は、権利、環境、文化、生命といった客観的・内在的価値（本質的価値）の喪失によって発生するものとなる。実在問題は、大枠として「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」という三つの領域に分けられ、それらは、スケールや地域性によって区別される。そして、喪失した本質的価値の充足に向けて（実在問題の解決に向けて）政策が構築される。ここでいう政策は、実在問題の解決に向けて、協力行動を促し、非協力行動を制限するものである（pull法とpush法）。また、政策過程にもとづいて構築されるものであり、物理的なものと制度的なものに分けられる。

政策は、それに無駄がなく、重複のない効率的なものであるか、そして、それが公正なものであるかといった点から対立が生じる。効率性をもとに、政策を検討するということは、政策を経済的な視点で分析するという意味合いが含まれており、経済的効率性を高めることは、現代的功利主義的な見方であるとされる<sup>(24)</sup>。本質的価値の充足をめざす政策は、個人の選好をもとに検討され、抵抗なく受容されることもあれば、手間がかかる、時間が奪われるといった点から批判されることもある。しかし、この段階は、個人間の論争であり、社会的論争問題として表面化はされない。その後、批判が共有されることにより、集団や組織といった社会の成員にかかわる効率性の低下が問題として表面化し、本質的価値の充足に対し、効率性の向上が公共的価値として認められることとなる。消費増税やレジ袋の有料化は、それが顕著に表れた例であるといえる。このように論争問題は、効率性をもとに検討される。これは、本質主義的見方と功利主義的見方の対立という捉え方ができる。

一方、論争問題は、公正という点からも検討される。公平性から政策を検討するということは、「許しがたい不正を見つけ出し、不当に抑圧された弱者に目を向けようとする」自由主義的見方から政策を分析することであるといえる<sup>(25)</sup>。公平性をもとに政策を検討する際には、物理的、制度的方略を実施するうえで、他所と今ここに格差が生じておらず、平等なものであるかという空間的公平性と、立場によって格差が生じておらず、平等なものであるかという社会的公平性という二つの視点がある。様々な論争問題の中でも、NIMBY (Not



In My Back Yard)の問題は、公平性が問われる典型的な事例である。政策の実施が住民の生活に格差を生むものであることから、政策の公平性の説明が強く求められる問題となる。これは、本質主義的見方と自由主義的見方の対立という捉え方ができる。先に述べたように、効率と公正は関連し合うものであり、論争問題の中では、社会全体の経済的効率性を重視することで、不当に抑圧された弱者が生まれてしまうこともある。それは、効率と公正の対立であり、功利主義的見方と自由主義的見方の対立と捉えることができる。

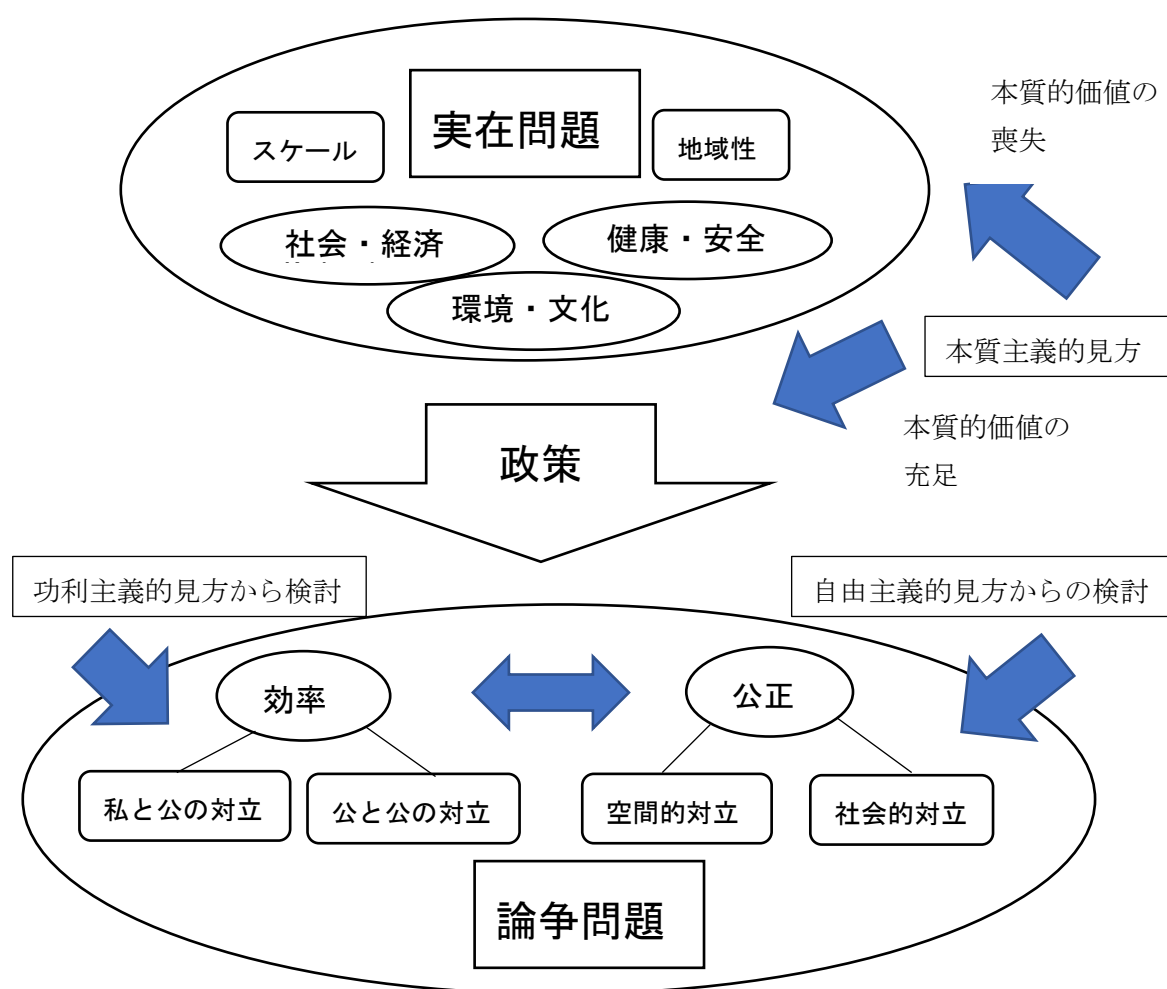


図 3—4 実在問題の領域と論争問題の対立軸の関係

## 2 実在問題の領域にもとづく配列

第1節では、実在問題の3領域として「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」を示した。これらの領域にもとづいて社会問題学習を展開していくことにする。すべての領域を小学校の第3学年から順に展開していくこともできるものの、例えば、「社会・経済」領域では、人権や利潤といった内容も扱うことになることから、小学校の中学年段階では、その内

容を捉えることが困難になることもある。そこで、平成 29 年告示の小学校学習指導要領解説社会編に示されている「社会に見られる課題」の内容に着目することで、実在問題の配列の一つの在り方を構築することができる。

平成 29 年告示の小学校学習指導要領解説社会編に示されている「社会に見られる課題」の内容を学年ごとに整理すると表 3－3 のようになる。

表 3－3 平成 29 年告示小学校学習指導要領解説社会編にある「社会に見られる課題」  
(註・引用文献 7 をもとに筆者作成)

学年	「社会に見られる課題」の内容にかかわる記述
第 3 学年	例えば、 <u>地域や自分自身の安全に関して</u> 、地域や生活における課題を見いだし、それらの解決のために自分たちにできることを選択・判断したり、これからの市の発展について考えたりする力を養うようにする。
第 4 学年	例えば、 <u>節水や節電、ごみの減量や水を汚さない工夫、自然 災害に対する日頃からの備え、伝統や文化の保護・継承などに関して</u> 、地域や生活における課題を見いだし、それらの解決のために自分たちにできることを選択・判断する力を養うようにする。
第 5 学年	例えば、 <u>これからの農業や工業などの発展、情報化の進展に伴う産業の発展や国民生活の向上などについて考えたり、国土の環境保全に関して</u> 課題を見いだし、その解決のために自分たちにできることを選択・判断したりする力を養うようにする。
第 6 学年	「国や地方公共団体の政治」については、 <u>社会保障、自然災害からの復旧や復興、地域の開発や活性化</u> などの取組の中から選択して取り上げる。

(下線は筆者による)

表 3－3 にもとづくならば、第 3 学年では、「地域や自分自身の安全に関して」とあることから、「健康・安全」領域の実在問題を扱うことができる。第 4 学年では、「節水や節電、ごみの減量や水を汚さない工夫、自然 災害に対する日頃からの備え、伝統や文化の保護・継承などに関して」とあることから、「環境・文化」領域の実在問題を扱うことができる。そして、第 5 学年では、「これからの農業や工業などの発展、情報化の進展に伴う産業の発展や国民生活の向上などについて考えたり、国土の環境保全に関して」とあることから、「社会・経済」「環境・文化」領域の実在問題を扱うことができる。第 6 学年の「「国や地方公共団体の政治」については、「社会保障、自然災害からの復旧や復興、地域の開発や活性化」とあるように、すべての領域にかかわる実在問題を扱うことができる。

以上のように、実在問題の 3 領域を学年段階に配列することができる。第 6 学年の「「国や地方公共団体の政治」の中にある自然災害の問題については、第 4 学年、第 5 学年においても学習内容とされていることをふまえると、第 3 学年では、「健康・安全」領域の実在問

題を中心に扱い、第4学年では、それに「環境・文化」領域の実在問題を加え、高学年段階においては、すべての領域の実在問題を扱うという配列が想定される。

### 3 受益圏と受苦圏の関係にもとづく配列

第1節、第2節では、受益圏と受苦圏の重なりと分離という視点にもとづき、受益圏と受苦圏が時間的、空間的、社会的に重なる実在問題があるのに対し、受益圏と受苦圏が時間的、空間的に分離した実在問題があること、そして、受益圏と受苦圏が空間的、社会的に分離した論争問題があることを明らかにした。この分類をもとに、社会問題の配列を整理すると図3-5のようになる。

まず、受益圏と受苦圏が時間的、空間的、社会的に重なる実在問題が子どもの生活経験と関連付きやすい問題となる。子どもは生活経験において様々な知識を生成している。その中には、喪失や危険といった価値にかかわる知識もふくまれる。受益圏と受苦圏が時間的、空間的、社会的に重なる実在問題が子どもの生活経験と関連付くとは、子どもが生活経験の中で生成した価値にかかわる知識が受益や受苦を伴う社会事象と結びつくことを意味する。そして、重なりが分離へ進むに従い、子どもの生活環境からは距離が生じることとなる。この点をふまえるならば、まずは、社会科学学習の入口にあたる小学校中学年段階においては、受益圏と受苦圏が時間的、空間的、社会的に重なる実在問題を取り上げ、そこから分離へと進む配列を重視する必要がある。

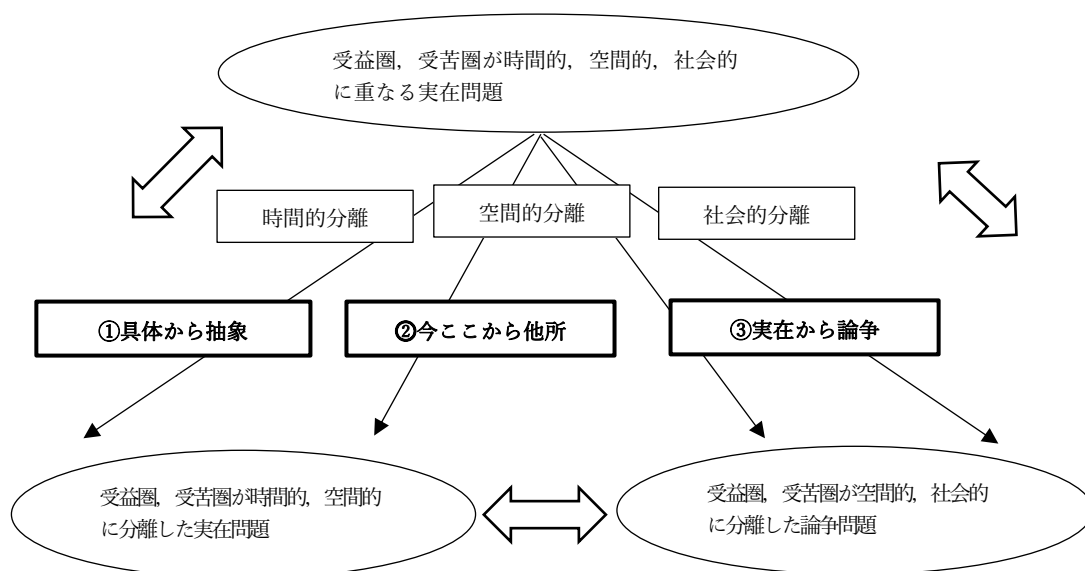


図3-5 社会問題の配列の方向性と関係性

受益圏と受苦圏の重なりから分離への配列からは、大きく、三つの方向性が示される。まず、具体から抽象の方向性である（図中①）。ごみ問題を例にとると、地域のごみ問題とい

った個別具体の实在問題から地球環境問題といった抽象度が高い实在問題へと進む順序となる。次は、今ここから他所へ方向性である（図中②）。これは、地域のごみ問題といった今ここで生じている实在問題から他地域のごみ問題といった他所で生じている实在問題へと進む順序となる。最後は、实在から論争の方向性である（図中③）。これは、地域のごみ問題という实在問題からその解決策の是非という論争問題へと進む順序となる。これは、カリキュラムレベルでの配列の方向性であり、段階的な方向性ということができる。

それに対し、授業レベルでは、社会問題の配列の段階的な方向性と併せて往還的な関係性がみられる。繰り返し述べるように、实在問題と論争問題は互いに関連し合うものである。例えば、实在問題を取り上げ、対立する解決策の是非を問うならば、实在問題から論争問題という方向性で社会問題を扱うこととなる。また、論争問題を取り上げ、判断させる場合、その論争が生じる原因、つまり、实在問題について探究させることとなる。これは、論争問題から实在問題を扱うという方向性である。また、今ここで生じている实在問題の解決に向け、他所で生じている实在問題の解決を手がかりとする、今ここから他所へ方向性もある。それに対し、他所の实在問題の対決に向けて今この实在問題を手がかりとする、他所から今この方向性もあり得る。同様に、具体的問題から抽象的問題、そして、抽象的問題から具体的問題という方向性において、实在問題を比較、吟味する場合もあり得る。このように、授業レベルにおいて、社会問題を取り上げる場合、具体から抽象、抽象から具体へと、今ここから他所、他所から今ここへと、实在から論争、論争から实在へと往還が行われる。これは、授業レベルにおける配列の関係性であり、同時に往還的な関係性である。

#### 4 子どもの発達にもとづく配列

図3-5に示した①、②は、学習内容の範囲の拡大を示しており、重なりから分離に進むにつれて、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。地域の範囲や規模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、地域によって異なった受苦が生じることとなる。つまり、学習内容の範囲が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ものであり、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。①、②の学習内容の拡大は、同心的に拡大する学習指導要領の内容と親和性をもつものとなる。しかし、实在問題の認識内容を拡大させていくだけでは、小学校中学年では、ローカルな問題を、高学年ではグローバルな問題を、というように实在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、③の論争問題を取り上げていくことが重要になる。第3章でも論じたように、二次的、三次的ジレンマは、本質的価値の充足を目的とした政策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、社会への影響を考慮して判断しなければならない。

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<sup>(26)</sup>。また、子どもの言論の自由についての判断について研究している長谷川真里も、例えば、慣習的、衛生的な問題の場合、小学生は、法による制限を認める傾向にあることを明らかにしている<sup>(27)</sup>。このような子どもの発達を考慮するならば、本質的価値にもとづく判断をする傾向がある小学校中学年段階では、例えば、「ごみを減らすためにゴミ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、個々人がもつ価値について自覚させることで、実在問題の解決には、対立が生じたりすることを捉えさせていく必要がある。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思う。

#### 【註・引用文献】

- (1) 赤川学『社会問題の社会学』弘文堂,2012,pp.52-53.
- (2) 寺尾健夫「ティベートとは何かー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,pp.9-12.
- (3) 児玉康弘「新しい科学知にもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革ーニュー・パースペクティブにもとづく授業開発ー』明治図書,2006,pp.105-107.
- (4) 日本生活教育連盟編『カリキュラム別冊』誠進社 1982,pp.61-110.
- (5) 例えば、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。
- (6) 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,pp.15-30.
- (7) 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。文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説社会編』日本文教出版,2018.
- (8) 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,pp.420-421.
- (9) 平成 29 年度告示の小学校学習指導要領では、自然災害についての学習が重視され、小学校第 4 学年においても単元が新設されるようになった。前掲書(7)
- (10) 中川伸俊「社会問題の社会学」世界思想社,1999,pp.166-197.
- (11) 蟹江憲史『SDGs（持続可能な開発目標）』中公新書,2020,pp.1-32.
- (12) 環境省ホームページ「平成 29 年度版環境白書」

<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h29/html/hj17010102.html> (最終閲覧 2020.10)

- (13) 藤井聡『社会的ジレンマの処方箋』ナカニシヤ出版,2003,pp.3-6.
- (14) 船橋晴俊「環境問題をめぐる分配の歪みー社会的ジレンマ論の視点からー」組織学会『組織科学』第24巻,第3号,1991,pp.40-49.
- (15) 澁谷友和「小学校社会科未来洞察型授業の開発ー希望の未来像を描くシナリオ作成に着目してー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第32号,2020,pp.41-50.
- (16) 前掲書(13),pp.216-233.
- (17) 前掲書(13),p.166.
- (18) 藤井聡,羽鳥剛史『大衆社会の処方箋ー実学としての社会哲学ー』北樹出版,2014,pp.230-231.
- (19) 文部科学省『中学校学習指導要領(29年度告示)解説社会編』東洋館出版社,2018,pp.138-141.
- (20) 船橋晴俊『社会制御過程の社会学』東信堂,2018,pp.70-86.
- (21) 佐野亘『公共政策規範』ミネルヴァ書房,2010,pp.181.
- (22) ジョナサン・ハイト『社会はなぜ右と左にわかれるのかー対立を考えるための道徳心理学ー』高橋洋訳,紀伊國屋書店,2014,pp.187-293.
- (23) 佐野亘,松本雅和,大澤津『政策と規範』ミネルヴァ書房,2021,p.124.
- (24) 前掲書(21),pp.71-104.
- (25) 前掲書(21),pp.17-45.
- (26) 木下芳子「コミュニティの規則と個人の自由の理解ー判断理由の分析と反応の再現性ー」『横浜市立大学論叢人文科学系列』第56号,2004,pp.38-39.
- (27) 長谷川真里『子どもは善悪をどのように理解するのか？道徳性発達の研究』ちとせプレス,2018,pp.117-139.

## 第4章 社会問題学習の方法原理

本章では、社会問題学習の方法原理である「問題解決」と「意思決定」を「政策提案」と「政策判断」として捉え直し、公共政策学の研究成果から、それぞれの内容について明らかにする。

第1節では、社会問題の解決行為である意思決定の分類を行い、社会問題の解決の射程について明らかにする。第2節では、「政策提案」と「政策判断」の内容について明らかにしたうえで、本研究における社会問題学習の内容と方法の構造を示す。

### 第1節 社会問題の解決の射程

第1節では、社会問題の解決行為である意思決定に着目し、その分類を行うことで、社会問題学習を展開するうえでの社会問題の解決の射程を示す。社会問題の解決の射程を検討するうえで、第1項では、意思決定の主体に着目し、個人と社会の視点から分類を行う、そして、第2項では、意思決定のアリーナに着目することで、市場と政治の視点から分類を行う。

#### 1 意思決定の主体 ー個人と社会ー

社会科授業における社会問題の解決について考える場合、その解決が個人の行動にとどまるのか、社会の成員の行動を制限する制度的なものなのか、解決の質を明らかにしなければならない。竹村和久は、社会問題の解決行為である意思決定について、「ある複数の選択肢の中から、1つあるいはいくつかの選択肢を採択すること」としている<sup>(1)</sup>。そして、誰が意思決定を行うかという主体の側から、その現象を概観し、個人と社会に分類してその行為を示している。

竹村の分類によれば、まず、意思決定は、単体（個人）で行うものと複数（集団、組織、社会）で行うものに大別される。単体で行う個人としての選択は、恋人選びや買い物など、個人の生活にかかわる意思決定と、社会的リスクへの対処方策に関する意見表明や投票など、個人が社会に対して行う意思決定に分けられる。一方、複数で行う選択は、陪審員制度での判決のような集団単位で行われる「集団的意思決定」、会社や行政組織単位で行われる「組織的意思決定」、社会的政策の決定のような社会単位で行われる「社会的意思決定」に分けられる。しかし、竹村の分類では、複数で行う意思決定は、すべて社会生活の中で行われる意思決定であるにもかかわらず、政策にかかわる意思決定のみを社会的意思決定としている点、集団的意思決定と個人が社会に対して行う意思決定の関係が不明確である点など、分類上の課題を指摘できる。そこで、この分類を次のように再構成する。

まず、陪審員制度での判決のような集団単位で行われる集団的意思決定には、投票と同様に、個人が社会に対して行う政策の集計によって行われるものであることから個人的意思決定に位置づける。また、組織的意思決定、社会的意思決定は、共に社会の中で行われるも

のとなることから、それらを含めて社会的意思決定とし、社会的政策にかかわる意思決定については、政策的意思決定とする。組織的意思決定については、政策的意思決定と区別するため会社組織の意思決定に限定し、行政組織の決定については加えない。

以上の点をふまえると、意思決定の主体に着目した個人と社会の分類は表４－１のようになる。

表４－１ 意思決定の主体に着目した個人と社会の分類

個人的意思決定		社会的意思決定	
個人の生活にかかわる意思決定	個人が社会に対して行う意思決定	組織的意思決定	政策的意思決定
恋人選びや買い物など	社会的リスクへの対処方策に関する意見表明や投票など	会社組織単位で行われる選択	社会的な政策決定

まず、意思決定は、個人的意思決定と社会的意思決定に大別される。そして、個人的意思決定は、個人の生活にかかわる意思決定、個人が社会に対して行う意思決定に分けられ、社会的意思決定は、会社組織単位で行われる組織的意思決定、社会的政策にかかわる政策的意思決定に分類されることとなる。

## ２ 意思決定のアリーナ ―市場と政治―

社会問題の解決行為である意思決定は、主体が意思決定を行うアリーナ（場）によっても区別される。足立幸男は、意思決定における個人や集団の選好・民意に着目し、それらは市場のアリーナと政治アリーナによって異なることを主張している<sup>(2)</sup>。足立が市場において私たちは（常にではないにせよ）概ね合理的経済人仮説に沿った行動をしているように思われるとするように、市場において行動する私たちは、生産者あるいは消費者として自分自身の経済的利益（私益）の可能な最大限の実現をめざそうとする。足立のいう市場のアリーナは、このように生産者あるいは消費者が経済的利益の可能な最大限の実現に向けて互いに競合する場となる。これに対し、政治過程における私たちは、市場のそれと異なり、公共的考慮や社会の中・長期的利益がより多く反映されたものであるかどうかを検討することとなる。政治のアリーナは、このような公共的考慮や社会の中・長期的利益がより多く反映されたものかどうかを検討する場となる。

以上の点をふまえると、市場のアリーナにおいて行われる意思決定を「経済的利益の向上をめざして行われる意思決定」、政治のアリーナにおいて行われる意思決定を「社会の中・長期的利益の向上をめざして行われる意思決定」として区別することができる。

誰が意思決定を行うのかという意思決定の主体（個人と社会）、どこで意思決定を行うのかという意思決定のアリーナ（市場と政治）については、表４－２のように整理することができる。



表 4－2 意思決定を行う主体とアリーナの分類

	個人的意思決定		社会的意思決定
	消費者		生産者
市場	個人の生活にかかわる意思決定	個人が社会に対して行う意思決定	組織的意思決定
	恋人選びや買い物など	消費者から生産者への意見表明	会社組織単位で行われる選択
	判断の根拠		
	経済的価値（芸術的価値，宗教的価値などを含む）		
政治	市民		政策決定者
	個人の生活にかかわる意思決定	個人が社会に対して行う意思決定	公共的意思決定
	社会的ジレンマが生じる状況	社会的リスクへの対処方策に関する意見表明や投票など	社会的な政策決定
	判断の根拠		
	公共的諸価値（環境的価値，福祉的価値など）		

まず，個人的意思決定のうち，個人の生活にかかわる意思決定の買い物を例に上げると，自分自身の経済的利益の実現に向けて行われるものであることから，市場のアリーナにおける意思決定となる。さらに，買い物においても，社会的ジレンマが生じるような状況においては，社会の中・長期利益も視野に入れることから，政治のアリーナにおける意思決定となる。また，個人が社会に対して行う意思決定も市場，政治それぞれにおいて行われるものとなる。個人は投票や世論調査など，政治に対して意見表明するだけでなく，市場に対し，よりよいサービスを求めて意見表明をすることがあるからである。このことから市場のアリーナにおいて行われる個人的意思決定の主体は，消費者が想定され，政治のアリーナにおいて行われる意思決定の主体は，市民が想定される。ここでいう市民は，投票や世論調査など，政治に参加する市民である。

また，社会的意思決定のうち，組織的意思決定は，会社における経済的利益の実現に向けて行われるものであることから，市場のアリーナにおける意思決定となる。それに対し，政策的意決定については，社会的な政策形成にかかわるものであることから，政治のアリーナにおける意思決定となる。このことから，市場のアリーナにおいて行われる意思決定の主体は，生産者が想定され，政治のアリーナにおける意思決定を行う主体は，政策決定者が想定される。

さらに，意思決定が行われるアリーナを市場と政治に分けることで，それぞれの選択に向けてなされる判断の根拠となる価値が明らかになる<sup>(3)</sup>。まず，市場のアリーナで行われる

意思決定は、主に経済的価値についての判断が行われ、選択肢のうち、どれが一番経済的価値を充足させるかが論点となる。市場のアリーナでは、一つの価値を充足させることが主目的となることから、その意思決定は、目的合理的なものとなる。

一方、政治のアリーナでは、公共的諸価値についての判断が行われる。公共的諸価値は、経済的価値も含めた社会の構成員にかかわる様々な価値であり、環境的価値、福祉的価値など、それらは互いに対立するものとなる。そこでは、個々人がもつ価値基準と照らし合わせ、どの価値がより望ましいかが論点となることから、その意思決定は、価値合理的なものとなる。

本研究は、社会全体にかかわる問題の解決をめざすものであることから、政治のアリーナにおける解決に焦点をあてるとともに、個人の生活にかかわる意思決定は対象とせず、市民として個人が社会に対して行う意思決定を研究対象とする。

## 第2節 社会問題学習の方法原理としての「政策提案」「政策判断」

第2節では、社会問題学習の方法原理となる「政策提案」と「政策判断」の内容について明らかにする。第1項では、「問題解決」と「意思決定」を「政策提案」と「政策判断」として捉え直し、政策過程のインプットとアウトプットに位置づけることで、それぞれの内容について明らかにする。第2項では、「政策提案」「政策判断」においてはたらく思考の具体について、公共政策学者の見解をもとに検討する。第3項では、「政策提案」「政策判断」の内容の整理を行い、その編制について検討する。そのうえで、第4項では、第3社会問題の内容編成をふまえた社会問題学習の内容と方法の構造を示し、そこに、第Ⅱ部において示す授業の単元を位置づける。

### 1 政策過程における「政策提案」「政策判断」

これまで論じてきたように、本研究では、社会問題の解決策として、政策過程をとおして決定、実施され、社会の成員の生活に影響を及ぼす「政策」を想定している。唐木清志は、政策に関する学習は、政治問題の教材化や関連する授業方法を解明するための手立てとなるだけでなく、政治リテラシーの育成に向けて重要になる論争問題の「争点を知る」ための最良の題材の一つであるとしている<sup>(4)</sup>。このことから、社会問題に対して市民（個人）の立場で望ましい解決策を考え、それを社会に対して表現する行為（問題解決）を「政策提案」とし、解決策を検討し、望ましい判断を社会に対して表現する行為（意思決定）を「政策判断」と表記する。このことから、「政策提案」も「政策判断」も社会問題学習の方法原理となる。そこで、「政策提案」と「政策判断」の内容について、公共政策学的見地を手掛かりにして論じる。なお、第1節で論じたように、本研究における「政策」は、市民が社会問題の解決に向けて表現する解決策を意味するものであり、個人の生活にかかわる行為とは区別される。また、社会の成員の生活に少なからず影響を及ぼすものとなる。

公共政策学の存在理由は、公共的問題への適切な対処を可能にする学知（理論および方法）を発見あるいは開発・定式化し、そのことを通して公共政策ひいてはガバナンスの改善に寄与することとされる<sup>(5)</sup>。ここでいう公共問題とは、個々人（家族）や個別的諸集団にその処理を委ねることが必ずしも適切でないと考えられるような、社会共通の問題である。公共問題が「社会共通の問題」であるということは、公共問題と本研究における実在問題と同義であると捉えることができる。そして、公共政策とは、社会問題に対処するための処方箋であり、その実施は、必ずしも政府の専権事項ではなく、民間企業、NPO・NGOのような市民セクターが実施主体になることもある。この点において、社会問題への適切な対処、公共政策の改善に寄与するという公共政策学の目的は、市民的資質を育成しようとする社会科の目標と合致する。つまり、公共政策学と社会科教育学が向いているベクトルの先は、重なり合うものとなる。足立は公共政策学と公民教育の関連について次のように述べている<sup>(6)</sup>。

（前略）公共政策学は、市民自治としての現代民主主義が要請する政策的思考のありようを考察・解明し、同時にまたそのような政策的思考を育成・強化するための具体的で実効性ある（制度改革をも含む）一連の方策を提示することができなければならない。この点で、学問としての公共政策学には、初等および中等教育において実施されてきた公民教育の理念と実践を引き継ぎ補完し「完成」という社会的役割を期待されている。

ここでいう政策的思考とは、公共的諸問題を公共的観点から考察し、それら諸問題に対する倫理的で実効力のある現実的（実現可能な）処方箋を構想するという実践的能力のことである。政策的思考のありようを考察・解明し、それを育成・強化するための方策を検討する公共政策学を充実させていくには、初等および中等教育からの公民教育の理念を引き継いでいくことが重要であることを述べている。このように、学校教育現場における公民教育は、学問としての公共政策学と強く結びついており、社会問題学習の展開に向けて、公共政策学の知見を取り入れることは市民的資質育成に向けて意義あるものとなる。

公共政策学の研究領域には、「in の知識」と称される政策のプロセスに投入される知識、政策決定に利用される知識の領域と、「of の知識」と称される政策のプロセスの構造と動態に関する知識の領域がある<sup>(7)</sup>。「in の知識」領域は、政策決定のための情報分析や政策評価に関する研究が具体的な内容となり、そこに関連する学問分野としては、システム工学や経済学が挙げられる<sup>(8)</sup>。このような政策の分析や評価については、社会問題学習において、ディベートや合意形成など、議論をとおして展開されてきた<sup>(9)</sup>。また、「in の知識」の領域には、政策案設計のための技術も含まれる。そして、そこに関連する学問分野としては、政治学や法学や個別学問分野が主に挙げられる。このような社会諸科学の研究成果をもとにした政策設計については、社会問題学習において、価値分析社会科が展開されてきた<sup>(10)</sup>。つまり、「in の知識」の領域については、これまでの社会科教育においても広く検討されてきた領域でもある。一方「of の知識」領域は、政策決定や実施に向けてのメカニズムにかかわるものであり、それ自体は政策問題の解決案（の内容）に対して直接的に知識を提供するものではない<sup>(11)</sup>。それゆえ、「of の知識」領域と社会科授業との関連についてはこれまで十分に検討されてこなかった<sup>(12)</sup>。そこで、「of の知識」領域からの見地をもとにしつつ、「政策提案」と「政策判断」の具体を明らかにする。

「of の知識」にかかわる政策決定や実施に向けてのメカニズムは、システムとしての政策過程によって明確になる。システムとしての政策過程は、政治分析においてシステム論的アプローチを導入したデビット・イーストン（David Easton）の論に基づく考え方である。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<sup>(13)</sup>。「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。

このイーストンの示すシステムモデルは、政策の一連の流れを示すものであり、政策の立案、決定、実施といった政策過程の全体像を理解するのに有用であるとされている<sup>(14)</sup>。このシステムとしての政策過程は、基本的な流れを保持しつつ、様々な型に変更され、示されている。宮川公男の示す政治・行政システムの機能と政策プロセス<sup>(15)</sup>、伊藤修一郎の示す段階モデル<sup>(16)</sup>をもとに政策過程を示し、その中に「政策提案」と「政策判断」を位置づけると図4-1のようになる。

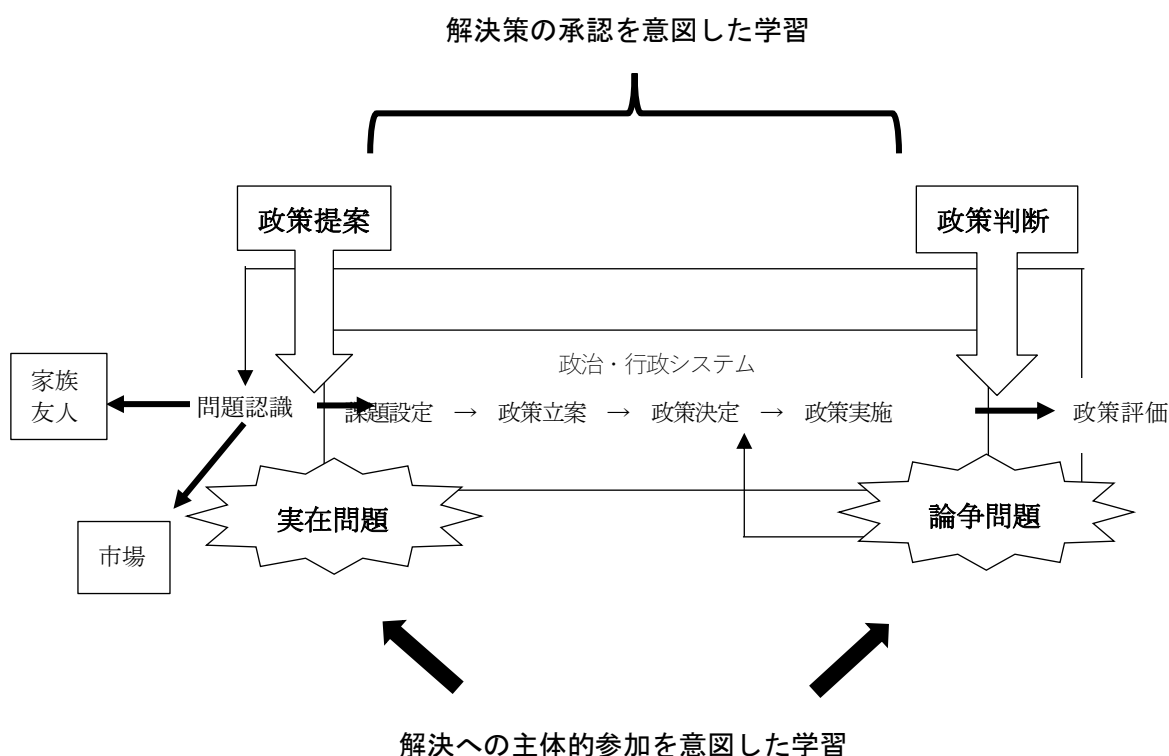


図4-1 政策過程の中の「政策提案」「政策判断」と社会問題学習の関係

まず、問題認識の段階では、様々な環境の影響を受けることで、市民の立場から実在問題を認識する。そして、その問題を解決するために、家族や友人、市場、政治・行政に対して解決策となる政策を提案する。これが環境からのインプットであり、「政策提案」の過程となる。政治・行政システムにおいて課題として設定された問題は、分析、検討が行われ、政策が立案される。そして、その立案された複数の政策について再度検討が行われ、現時点で最良と思われる政策が決定し、実施される。これが政治・行政システムからのアウトプット

である。政策実施の段階において、その政策が妥当なものであるかをめぐり、行政と市民の間で対立が生じ、これが論争問題に発展する。そこでは、論争問題を認識し、市民としての妥当性のある判断が求められることとなる。この政策を実施すべきかどうかの判断が「政策判断」となる。実施された政策は、市民も含めて評価され、政策の継続か変更かが検討される。変更される場合は、そもそもその政策を実施すべきなのかを検討したり、再度問題として認識され、政治・行政システムによって検討されたりすることとなる。これがフィードバックである。「政策提案」も「政策判断」も市民の立場から行うものであり、行政・政治システムの外（環境）から内へと行われるものとなる。このように、実在問題に対して「政策提案」をしたり、論争問題に対して「政策判断」をしたりする社会問題学習が解決への主体的参加を意図した学習となる。

一方、小学校社会科における社会問題学習のうち、解決策の承認を意図した学習については、個人を超えた社会的な判断をめざすものとなることから、政策過程の中の政治・行政システムの内側が重視される。そこで行われる「政策提案」や「政策判断」は、政治・行政システムの中の政策立案や政策決定を想定して展開されるものとなる。

## 2 「政策提案」「政策判断」における思考

民主主義社会における社会問題の解決に向けては、二つの思考様式がはたらくとされている。足立は、それを政策的思考と政治的思考とし、民主主義のもとでは、両者は接近する者であるとした<sup>(17)</sup>。佐野亘は、足立のいう政策的思考を問題解決型思考、政治的思考を紛争解決型思考とし、これらは対立的なトレードオフの関係にあるのではなく、車の両輪として捉えるべきものであるとした<sup>(18)</sup>。那須耕介は、政策的思考と法的思考に分類し、それぞれは、賢慮の能力を必要とする政治的思考から枝分かれした一変奏として捉えられるとした<sup>(19)</sup>。これらを整理すると表4-3のようになる。

論者の主張は、その名称こそ異なるものの、次の点において共通性がみられる。まず、政策的思考や問題解決型思考は、社会問題を解決するための政策をつくるために行われる思考であるということである。そのためには、問題の原因となっている客観的条件の理解し、より望ましい価値について明らかにしていく必要がある。一方、政治的思考、紛争解決型思考、法的思考については、自らの主張、判断を説得あるものとし、合意を得るための思考であるということである。そのためには、当事者が納得することが重要であり、対立する利益や価値観を抱えながらも、共有できる利益、価値を模索していく必要がある。

本研究では、二つの思考を問題解決型思考と紛争解決型思考として論を進める<sup>(20)</sup>。政策的思考や法的思考は、その意味内容が広く、多様な解釈がなされるのに対し、問題解決型思考と紛争解決型思考という表記は、その意味内容を端的に表現しており、社会問題学習との関連を明確にすることが可能になるからである。

表 4－3 社会問題の解決に向けてはたらく思考

(注・引用文献 17, 18, 19 の内容を筆者が整理)

	政策的思考	政治的思考
足立	公共性基準に照らして正当化可能であると考えられる <u>公共政策を構想・立案</u> し、その正当性を説得力ある理論性言論によって弁証する。	自分自身の <u>政治的主張に対する支持を説得によって調達する能力</u> と、そのときの具体的状況のもとで <u>何が可能であり、何が可能でないかを的確に判断する</u> 。
	問題解決型思考	紛争解決型思考
佐野	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の原因となっている客観的条件の変更が重視される。</li> <li>・よりよい社会理論を探求する。</li> <li>・<u>問題解決において、発想力や構想力</u>といったものが求められる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・紛争解決のための制度的な手続を重視する。</li> <li>・<u>合意が重視される</u>。</li> <li>・当事者間での<u>レトリックを用いた説得が重視される</u>。</li> </ul>
	政策的思考	法的思考
那須	<ul style="list-style-type: none"> <li>・政治社会の自同性の<u>更新や創造にかかわる作業</u>に重点的に取り組む。</li> <li>・既成のルールや制度そのものの創出や編成の組み替え、取捨選択に照準をあわせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・政治的に構想され、すでにこれまで正当性を認められてきた既成の政治社会の自同性和その根拠をなす<u>諸ルールの再認</u>に重点をおく考え方となる。</li> <li>・多様な共同性のあいだの公共的な媒体として構想された<u>ルールが侵害され、その意味が揺らいでいる事態からの回復</u>のくわだてとなる。</li> </ul>

(下線は筆者による)

問題解決型思考は、実在問題を発生させている原因を明らかにし、よりよい社会へと変更するための正当化可能である政策を創造する力であることから、市民の立場から問題を認識し、市場や家族、政治・行政といった様々なアクターに対して政策を提案する「政策提案」においてはたらく思考となる。一方、論争解決型思考は、対立する主張に対し、根拠をもつて的確に判断したり、合意を得るために主張を調整したりする力であることから、政策の分析、検討を行い、市民の立場から政策の判断を行う「政策判断」において行われる思考となる。両者は異なる思考ではあるものの、社会問題の解決に向けて不可欠なものであり、「それぞれ他方に対して絶対的な優位に立つことのない、相補的・循環的な、あるいは相互包摂的な関係」<sup>(21)</sup>として機能することにより、民主主義社会に求められる市民的資質の育成に結びつくものとなる。

### 3 「政策提案」と「政策判断」の内容と編成

これまで、公共政策学の知見をもとに、社会問題学習の方法原理である「政策提案」と「政策判断」について論じてきた。それぞれの内容を整理すると表4—4のようになる。

表4—4 「政策提案」と「政策判断」の内容

	政策提案	政策判断
主体	市民（市民として個人が社会に対して行う）	
場	政治アリーナ（社会的リスクへの対処方策に関する意見表明）	
社会問題	实在問題	論争問題
内容	政策のインプット （实在問題を認識し、問題を解決するために、家族や友人、市場、政治・行政に対して解決策となる政策を提案する）	アウトプットされた政策 （政策実施にかかわる論争問題を認識し、その賛否について市民として妥当性のある判断をする）
思考	問題解決型思考 （实在問題を発生させている原因を明らかにし、よりよい社会へと変更するための正当化可能である政策を創造する力）	論争解決型思考 （対立する主張に対し、根拠をもつて的確に判断したり、合意を得るために主張を調整したりする力）

まず、「政策提案」「政策判断」は、共に、市民の立場から社会に対して意見表明を行うものである。この点で個人の生活のみにかかわる個人的な行為とは区別される。また、それは、政治のアリーナにおいて行われるものであり、社会的リスクへの対処法策（社会問題の解決策）としての意見表明となる。「政策提案」は、实在問題に対して政策のインプットを行うものであり、問題を認識、問題を解決するために、家族や友人、市場や行政に対して解決策となる政策を提案するものとなる。ここで求められる思考は、問題解決型思考であり、实在問題を発生させている原因を明らかにし、よりよい社会へと変更するための正当化可能である政策を創造する力が求められる。一方、「政策判断」は、アウトプットされた政策に行うものであり、政策実施にかかわる論争問題を認識し、その賛否について市民として妥当性のある判断をするものとなる。ここで求められる思考は、論争解決型思考であり、対立する主張に対し、根拠をもつて的確に判断したり、合意を得るために主張を調整したりする力が求められる。

社会科学習の入口にあたる時期には、次の三つの理由から、实在問題に対して「政策提案」を行っていくことが重要になる。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<sup>(22)</sup>。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したり、政治・行政システムのしくみを理解したりするには、その前提となる学習が必要なのであり、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<sup>(23)</sup>。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思う。

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ことから、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実在問題に対する「政策提案」を社会問題の解決への主体的参加をめざす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、冷静な判断が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自らの価値観を自覚したり、政策の対立を捉えたりすることができると思う。

### 3 社会問題学習の内容編成と方法原理の構造

ここまで論じたことを整理すると、次のようになる。まず、実在問題は「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の3領域に分けられ、社会科学学習の入口にあたる小学校中学年段階においては、受益圏、受苦圏が時間的、空間的、社会的に重なる実在問題を扱い、徐々にそれらが分離する実在問題、論争問題を扱うようにする。論争問題を扱う際は、効率性や公平性をもとに、子どもに捉えさせる価値を明らかにしていく必要がある。また、社会問題の解決の方法については、大きく「政策提案」と「政策判断」分けられる。社会科学学習の入口にあたる小学校中学年段階においては、実在問題に対して「政策提案」を行い、そこから「政策判断」を行うように学習を展開していく必要がある。

以上の社会問題学習の内容編成と方法の原理を構造化し、そこに本研究において開発した社会問題学習（第6章、第7章）を組み込んで示すと図4-2のようになる。本研究では、小学校社会科における社会問題学習として、解決への主体的参加を意図した学



- 会全体にかかわる価値とを区別する大杉昭英の論を参考にした。大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第 75 号,2011,pp.1-10.
- (4)唐木清志「社会科における主権者教育-政策に関する学習をどう構想するか」日本教育学会『教育学研究』第 84 巻第 2 号,2017,pp.155-167.
- (5)足立幸男「公共政策学はいかなる学として成り立ちうるか」足立幸男編著『政策学的思考とは何かー公共政策言論の試みー』勁草書房,2005,p.13.
- (6)前掲書(5),pp.13-14.
- (7)秋吉貴雄『入門公共政策学ー社会問題を解決する「新しい知」ー』中公新書,2017,pp.28-33.
- (8)前掲書(7),p.30.
- (9)吉村功太郎「合意形成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 45 号,1996,pp.41-50.水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業ーツールミンモデルの『留保条件』を活用してー」全国社会科教育学会『社会科研究』第 47 号,1997,pp.51-60. 佐長健司「社会科討論授業のための学習指導案の内容と作成方法」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 11 号,1999,pp.11-18.
- (10)岩田一彦「合理的意志決定力の育成と社会的論争問題」『教育科学社会科教育』No.232, 明治図書 1982,pp.116-124.
- (11) 前掲書(7),p.30.
- (12)近年,「of の知識」領域にかかわる政策過程に着目した授業が開発されてきているものの,「in の知識」領域に比べて研究途上であるといえる。「of の知識」領域にかかわる授業として,次の研究を挙げることができる。華井裕隆「地方自治体の農業政策を事例にした『政策評価授業』ー政策的思考の育成を目指してー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 140 号,2020,pp.14-26.
- (13)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,pp.24-48.前掲書 pp.53-56.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.
- (14)森脇俊雅『政策過程』ミネルヴァ書房,2010,p.25.
- (15)宮川公男『政策科学入門第 2 版』東洋経済新報社,2002,pp.202-211.
- (16)秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉『公共政策学の基礎[新版]』有斐閣,2015,p.51.
- (17)足立幸男「公共的言説としての公共政策ー政策的思考と政治的思考ー」日本公共政策学会『公共政策研究』第 9 号,2010,pp.12-22.
- (18)佐野亘「範型としての問題解決型思考-政策的思考と法的・政治的思考の違いは何か」足立幸男編著『政策学的思考とは何かー公共政策言論の試みー』勁草書房,2005,pp.87-128.
- (19)那須耕介「政治的思考という祖型-政策学的思考はどこから出てくるのか」足立幸男編著『政策学的思考とは何かー公共政策言論の試みー』勁草書房,2005,pp.297-346.
- (20)表記こそ異なるものの松下圭一も那須と同様に,政策型思考と制度型思考につながる思

考として「政治思考」を示している。松下圭一『政策型思考と政治』東京大学出版,1991,p.139.

(21)前掲書(19)

(22)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.

(23)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,p.27.

## 第5章 社会問題学習の内容構成

本章では、小学校社会科における社会問題学習の内容構成を示す。

第1節、第2節では、解決への主体的参加を意図した学習に焦点をあてる。ここでは、子どもが社会問題を自身の問題であると捉えるために、学習者の動機の形成（興味の発達）の過程、現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎とされる「対立」と「合意」に着目し、その授業構成について検討する。第3節、第4節では、解決策の承認を意図した学習に焦点をあてる。ここでは、社会構想の概念に着目し、その授業構成について検討する。

### 第1節 解決への主体的参加に向けた方略

社会生活を営む人々の工夫や努力を理解することが教育内容となる小学校社会科授業において、社会問題の扱いは、より慎重にならざるを得ない。社会問題を所与のものとせず、子どもに社会問題を構築させる場合、人々の工夫や努力によって成立している社会を理解させただけで、さらに、それを批判させることになるからである。そうなれば、教育内容に内包されている一度は受容すべき規範が軽視され、相対主義に陥る危険性が生じる。さらに、初等教育段階が具体的操作期から形式的操作期への移行期であることも社会問題解決学習の展開を困難にする。原因が多岐にわたる社会問題の複雑性が子どもの認識形成の障壁となるからである。その結果、社会問題の解決が急がれ、形式や活動のみが重視される傾向にある。このような現状をふまえ、第2章で論じたように、近年の小学校社会科における社会問題解決学習の研究は、授業者の示した社会問題の解決策をいかにして検討させるかが重視されるようになってきている。しかし、解決策を検討していくには、その前提として、子どもが社会問題を自覚化することをとおして、自らの価値観にもとづいた自律的解決ができることが重要になる。そのためには、子どもがどのような過程で社会問題を自覚化し、自律的解決を可能とするのかという心理的側面を解明しなければ、授業者の価値観の反映の課題は解消されないままとなる。

そこで、本節では、小学校社会科における社会問題学習の一つである「解決への主体的参加を意図した学習」を展開するための方略について検討する。

第1項では、動機づけの概念を手がかりに、解決への主体的参加の過程を示す。第2項では、解決への主体的参加において重要になる社会問題の自覚化に焦点をあて、これまでの社会科授業において展開されてきた「子どもの興味の発達を意図した方略」がそれを実現するものであったのか否かを検討する。

#### 1 動機づけの論理にもとづく解決への主体的参加

問題とされる社会事象に遭遇した当事者は、直ちに解決に向けて行動を起こすのではなく、定常的運営をなす社会の緊張を捉え、自身や組織の中に問題を形成し、解決への行為を

実行に移す。船橋晴俊は、このような過程を、定常的運営、構造的緊張、変革主体形成、変革行為という問題解決のサイクルで示した<sup>(1)</sup>。本サイクルは、社会問題の客観的構造だけでなく、その中に社会問題に対する主観的行為を含め、個人の「切実性」や「緊急性」も問題生成の一面と捉えており、当事者の心理面にも踏み込んだ概念的な枠組みとなる。このうち、構造的緊張から変革主体形成へ至る過程は、システムに内包される問題状況が主体にとっての問題へと転換される過程となる。これにより、各行為者のもつ自由な選択範囲が拡大し、各人に従来の役割枠組みにとらわれないさまざまな行為の選択の機会が開かれる。主体がその後のシステムのあり方に対して大きな影響力をもつようになるのである。

以上の点をふまえ、本研究では、システムに内包される問題状況を主体にとっての問題へと転換する過程を「社会問題の自覚化」、それにより、主体がさまざまな行為を選択できるようになることを「自律的解決」とし、解決への主体的参加の意欲のあらわれと捉える。問題状況を主体としての問題へ転換する社会問題の自覚化の過程を明らかにしようとする場合、主体の心理に着目することが必要となる。そこで、社会問題の自覚化による自律的解決の過程（解決への主体的参加の過程）を「社会問題の解決を動機づけていく過程」として捉え直す。

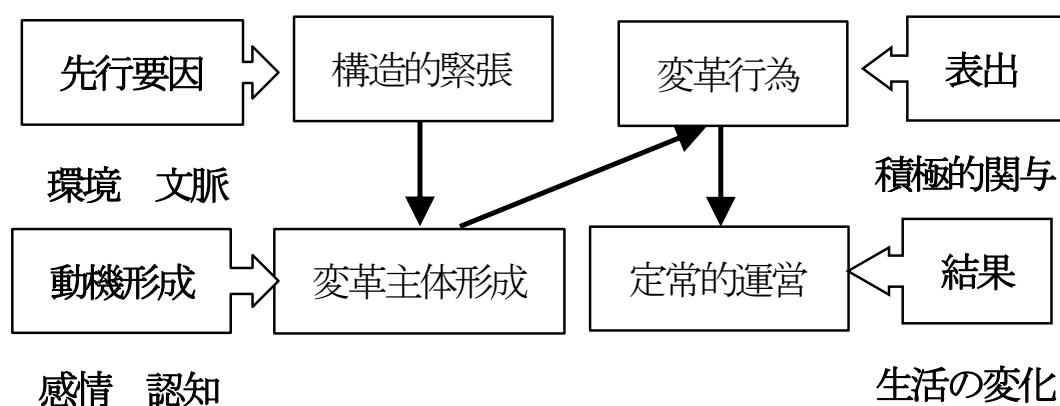


図5-1 問題解決のサイクルと動機づけ

図5-1に示すように、動機づけは、先行要因、動機、表出、結果の過程で説明される<sup>(2)</sup>。先の問題解決のサイクルと関連付けるならば、構造的緊張が先行要因となり、変革主体形成が動機を形成した状態となる。そして、変革行為が動機づけの表出、定常的運営がその結果となる。先行要因は、主体を取り巻く環境や文脈であり、問題状況に遭遇した当事者は、それをきっかけとして動機の形成に至る。動機は、動機づけの過程を生じさせて持続させる、個体内のプロセスの総称であり、要求や情動にかかわる感情と価値や目標にかかわる認知によって形成される。問題を孕む社会環境が先行要因となることで、当事者の感情がゆさぶられるとともに、問題に対する認知が図られ、解決に向けた動機が形成されるのである。動

機づけの表出は、課題に対しての積極的関与を意味し、環境に対して建設的なかわりがない。その結果、生活に変化が生じ、問題は解決へ向かう。以上の点をふまえると、社会問題の自覚化の過程は、先行要因をもとに解決への動機を形成していく過程となり、自律的解決は、動機づけを表出し、問題解決に向けて積極的に関与することを意味するものとなる。

ヤーベラ (Sana.Järvelä) とレニンジャー (K.Ann.Renninger) は、学習科学の領域において、興味、動機づけ、積極的関与に言及している先行研究を分析し、興味の発達とともに動機づけが増し、より効果的な積極的関与につながることを指摘している<sup>(3)</sup>。このことは、学習に対する動機づけを高めるには、学習への興味を発達させていくことが重要になることを示唆している。学習における興味は、一定の時間を通して特定の学習問題に積極的に関与し続ける傾向、あるいは心理的状态である<sup>(4)</sup>。興味は、段階的に発達し、教育内容への注意を刺激する状況的な興味の喚起から、その関連性を捉えて新たな問いをもつ個人的な興味の発現へと拡張していくものとなる。状況的な興味の喚起は、学習への注意を刺激することから学習者の感情をゆさぶる。個人的興味の発現は、情報の関連性を明らかにすることから、問題に対する認知が図られる<sup>(5)</sup>。このことから、学習への興味の発達は、動機の形成要因である学習者の感情、認知に深くかかわっていくものとなる。興味の発達によって動機を形成することにより、学習者は、問題解決への積極的関与の必要性を見出していくのである。

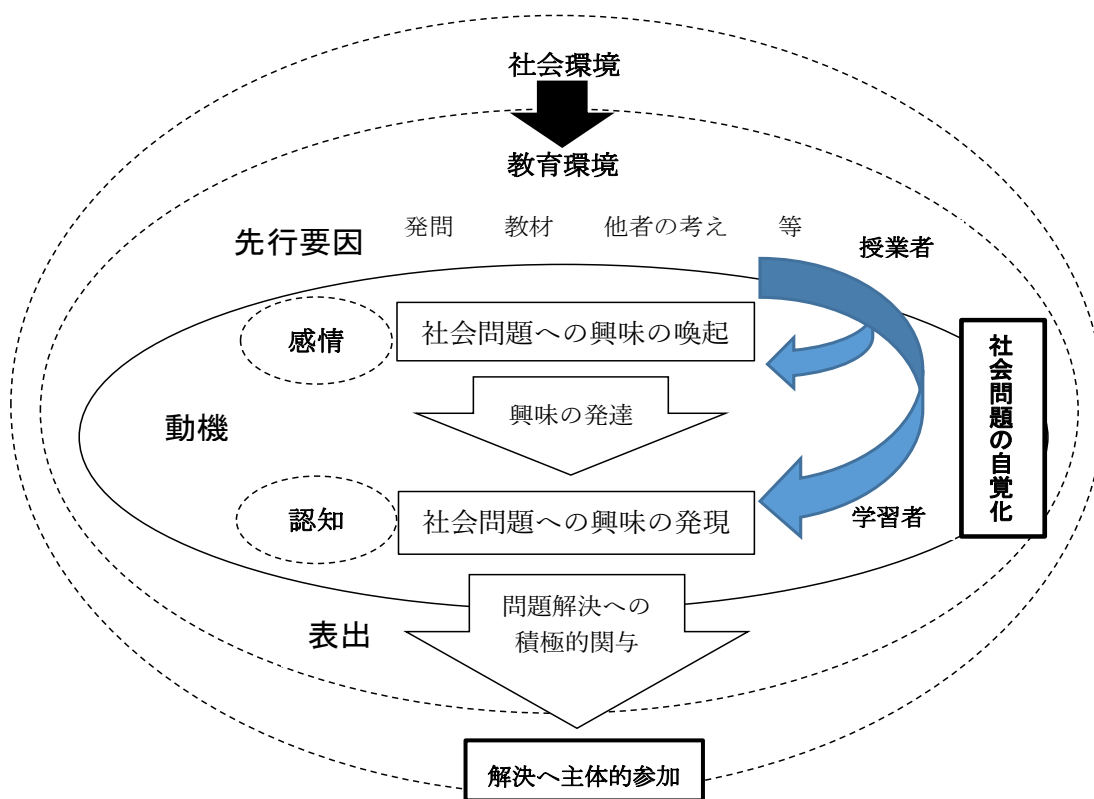


図5-2 解決への主体的参加の過程

上述した動機づけの論理を解決への主体的参加を意図した学習にあてはめると、図5-2のようになる。授業者は、解決への主体的参加を意図した学習を展開するために社会環境に注意を払い、その状況を把握するとともに、社会環境を教育環境に持ち込み、授業を構成する。学習者となる子どもは、授業者の示す教材や発問、他者との関わり合いといった先行要因となる教育環境をもとに興味を発達させていく。その最初の段階が感情にもとづいた社会問題への興味の喚起であり、社会問題にかかわる情報の関連性を明らかにしていくことで、認知が図られ、社会問題への興味の発現を行うようになる。このように、興味の発達によって解決への動機が形成され、社会問題の自覚化がなされる。社会問題の自覚化により、問題解決に向けた積極的関与が可能となり、社会環境に対して、解決への主体的参加が行われるようになる。解決への主体的参加は、動機づけの表出の結果を意味するものとなる。

## 2 社会問題の自覚化に向けた課題

解決への主体的参加に向けては、子どもの興味の発達を促し、社会問題を自覚化させる必要がある。興味の発達を促すには、学習内容を現実世界や日常生活と関連付けていくことが求められる<sup>(6)</sup>。ここでは、これまでに展開されてきた社会問題の自覚化に向けた方略の有効性について、子どもの構成した知識との関係をもとに検討する。

子どもは自らの生活経験によってコードの生成を行い、その集合体である知識を構成している。授業者は、子どものコードの増殖を意図し、教材構成を設定、提示する<sup>(7)</sup>。子どもは、生活経験によって生成した「ひと、もの、こと」いった事実に関するコードを関連付けることにより、「新奇性や挑戦性、意外性、複雑性、不確実性」が生じ、注意が刺激されることで問いをもつに至る<sup>(8)</sup>。これが状況への興味の喚起であり、興味の発達の初期段階となる。興味の喚起を促す方略の一つが「生活調査」による興味の喚起である。例えば、第2章において示した永田時雄による「平和貿易」の実践では、商店街の売れ行きを調べたり、保護者への聞き取りをしたりすることによりデフレの影響を明らかにし、それを自らの生活経験によって生成したコード（例えば、仕事をする事で収入を得ること、それによって皆が生活に困ることではないこと）に関連付けることで、問いを生じさせている。このような「生活調査」を重視した方略は、子どもの生活と社会問題が直結していることが前提にあり、必ずしもそうとはいえない状況に対応できないという課題を抱えている。

今一つが「ネタ」と呼ばれる子どもにとって身近な教材による興味の喚起である。有田和正の実践にみられるように、子どもにとって身近な教材を子どもが生成したコードと関連付けることで、既知と未知を自覚させ、「切実性」のある問いを生じさせる<sup>(9)</sup>。「ネタ」を重視した方略では、教材を媒介として社会問題に出会わせた後、子ども自身がそれに関連する問いを見出し、追究させる展開となる。つまり、授業の導入段階において、子どもにインパクトを与えるものとなることから、それを維持、継続するための支援がなければ興味は低下することとなる。

子どもの生活環境と社会問題との乖離や調査のための時間の確保という「生活調査」の限



界をふまえると、社会問題への興味の喚起は、子どもにとって身近な教材を媒介とし、子どもの生活経験と結びつける「ネタ」を重視する方略が有効なものとなろう。關浩和は、「ネタ」を重視した有田実践を子どもの視点取得の観点からの分類を行っている<sup>(10)</sup>。その中で、既存の見方に他の視点を組み込んでいく視点組込型の学習が最も展開されていることを明らかにしている。この結果は、子どものもつコードに新たな視点を組み込む構成が、社会問題への興味の喚起につながることを示唆している（以下、「ネタ」を「視点組込」と表記）。

興味の発達の後半段階になると学習者は学習内容に対して基礎的知識を有し、それを価値づけていくようになる<sup>(11)</sup>。これが興味の発現の段階である。社会問題学習における興味の発現を促す方略の一つが「共感」を重視した方略である。「共感」を重視した方略では、論争問題の構造を授業者が示し、その当事者の立場に子どもを立たせることで、その影響を捉えさせるものとなる<sup>(12)</sup>。この方略は、子どもに役割取得をさせることで、当事者への共感的理解を促し、その影響の認識を図る。しかし、それは、社会問題の当事者の立場と同様の生活経験があった場合に限定されるものとなる。当事者の立場への共感、当事者の境遇と自らの生活経験によって生成したコードが一致して初めて可能になる。

今一つは、「内省」を重視した方略である。豊嶋啓司は、子どもの生活経験と社会問題に関連付けるために、自らが自らに注意を向ける心理過程である自己フォーカスを援用する<sup>(13)</sup>。「炭素税の導入」の実践では、自身の生活を内省させることで、炭素税が導入となった場合は、自分の生活はどうなるのかを生活経験において生成したコード（例えば、それを選択した場合、家計が苦しくなることなど）に関連付けて考察させるようにしている。

「共感」を重視した方略が当事者のおかれた状況と子どもの生活経験との関連性を見出しにくいことをふまえると、社会問題への興味の発現に向けては、自身の生活への影響を考察する「内省」を重視した方略が有効なものとなる。「内省」を重視した方略は、子ども自身の生活をメタ的に分析しようとするものであることから、子ども自身の生活への影響に目を向ける機会を与えるものとなる。

社会問題への興味の発達に向けては、「視点組込」や「内省」を重視した方略が有効であるにしても、なお、課題が生じる。一つは、子どもの社会問題への認識の問題である。授業者が「視点組込」をもとに、子どもの見方の転換を促したとしても、これまでに、どのような問題が生じ、どのような対応がとられてきたのかという知識を子どもが構成していなければ、新奇性や意外性は生じない。これは「内省」にしても同様である。「内省」は、自らの認識をもとにして今後の予測を行っていくことでもある。社会問題によってどのような影響が生じるのかという知識を子どもが構成していなければ、それを類推して「内省」することはできない。

今一つは、興味の持続の問題である。子どもに一定の認識を保障し、「視点組込」や「内省」によって社会問題を捉えたとしても、その問題の要因が自らの生活の外にあるとすれば、子どもにとって変革が不可能な問題となる。これでは、解決に向けての動機づけは図られないどころか、自身への影響を積極的に回避しようとするフリーライダーを育成することに

もなりかねない。また、「視点組込」によって問いを生じさせ、それに対して資料をもとに検証させるにしても、資料の読み取りに困難を生じる子どもにとっては、興味の持続は得られない。

以上、論じてきたように、社会問題の自覚化に向けて、子どもの社会問題に対する興味を発達させていく必要がある。これまでに展開されてきた社会問題学習においても、この点が重視されてきたものの、その方略は課題を残すものとなっていた。小学校社会科において社会問題の自覚化を図るには、「視点取得」や「内省」を重視しながら、社会問題の発生要因が自らの生活を結びついていることを捉えさせる必要がある。

## 第2節 解決への主体的参加を意図した学習の内容構成

第2節では、解決への主体的参加を意図した学習の内容構成について検討する。

第1項では、社会的ジレンマ・モデルに着目し、社会問題の自覚化に向けての方略について検討する。第2項では、社会問題学習の方法原理である「政策提案」「政策判断」をいかにして授業構成に位置づけていくかを検討する。第3項では、实在問題と論争問題の政策の検討の方法について検討し、第4項では、第1項から第3項までの検討をふまえて、解決への主体的参加を意図した学習としての实在問題に対して政策提案を促す授業と、論争問題に対して政策判断を促す授業の構成を示す。

### 1 社会問題の自覚化の方略

社会問題の自覚化に向けた方略の課題を克服するには、子どもが社会問題を発見する前提として、これまで社会問題の解決に向けてとられてきた様々な対応について一定の認識を確保しなければならない。これは、注入や共感という視点から常に批判の対象とされてきた小学校社会科における教育内容を社会問題学習の中に位置づけていくことを意味する。それが人々の工夫や努力に終始したとしても、工夫や努力は、問題に対応するための人々の行為でもあり、それにより社会が機能しているという一面はゆるぎのない事実である。そのうえで、それでも、問題が解決されていないことを示す、社会的逆機能<sup>(14)</sup>の視点を組み込んでいく必要がある。つまり、定常的運営をなす社会機能を認識させたうえで、それを妨げる社会的逆機能の視点を組み込み、实在問題にあつては、「様々な対応がとられ、定常的運営されている社会であるはずなのに、なぜ問題が生じているのか」という問いを、論争問題にあつては、「みんなの生活をよりよくするための政策に対して、なぜ反対意見があるのか」という問いを生じさせ、探究させるのである。岩田一彦が市民的資質育成に向けた単元構成について、概念探究過程を8割、価値分析過程を2割という割合を重視しているように<sup>(15)</sup>、小学校社会科においては、社会問題を認識するために前提となる知識の習得（社会機能の理解）が不可欠となる。さらに、社会機能を理解させる過程においても、子どもの生活経験を想定し、興味の発達を意図した授業を展開していく必要がある。子どもに発見させる前提としての概念形成における方略についてはすでに多くの知見がある<sup>(16)</sup>。

自身の生活と関連付けながら实在問題の要因を捉えさせていくには、「内省」によって社会問題を自身の生活の文脈の中に位置づけるだけでなく、实在問題の発生の要因の一端が人々の行為にあること、それにより、公共的な価値が喪失していることを捉えさせていくことが必要になる。そこで、实在問題の構造を社会的ジレンマ・モデルで把握することが有効な手段となる。社会的ジレンマ・モデルは、公益（長期的利益）よりも私益（短期的利益）を優先することによって、最終的に公益に損失が生じるという構造が論理的に明解であることから、特別な知識や経験がなくても理解できることが明らかにされている<sup>(17)</sup>。また、社会的ジレンマは、買い物や移動といった社会生活の中において生じるものであり、自らの行

為と実在問題の要因を関連付けることが可能になる。したがって、社会問題の自律的解決をめざす学習を展開するに際し、授業者が実在問題の構造を社会的ジレンマ・モデルとして捉えなおし、それが生じる状況を子どもに提示する。そして、それに対しての判断を促すことで、私益を優先することにより公益の損失を生むという論理を子どもに捉えさせることができるのである。そのうえで、「内省」を行い、実在問題の影響についてもメタ的に分析させていくことで、社会問題の影響を予測し、自身の生活に関連付けていくことができるようになる。

一方、論争問題では、なぜ、意見が対立するのか、それぞれの要因を明らかにしていくことが求められる。そこで、一方の意見についての理解を図った後、再度、他方の意見について理解を促すことで、双方の意見の要因を把握できるようにする。例えば、「みんなの生活をよりよくするための政策に対して、なぜ反対意見があるのか」という問いに対して一定の解を導き出した後、「それでは、この政策は実施しないほうがよいですね」と問い返し、再度、政策の意義を見直す機会を設定するのである。このような問いかけは、双方の意見を対峙させるのに有効であることが小学校の授業実践においても明らかにされている<sup>(18)</sup>。また、個人は自分自身の立場の積極的な利益について、反対意見の立場の積極的な利益よりも、多くの知識をもっているとされており、学級全体で一方の意見の要因を共有させ、納得を促すことにより、それに反対する立場の意見を引き出すことができるのである<sup>(19)</sup>。学習者が反対論者の立場を支持するような理由を生成し始めるのは、学習者が自分の立場を強制された時であるとされており、上述したように、授業者が意図的に、子どもを双方の立場に立たせることが論争問題の把握を促すために重要になる。

社会問題の要因を把握したり、その影響を予測したりするためには、それぞれの段階において、個々人の判断を交流し、その内容を共有していくという子ども間のかかわりが必要になる。個人では社会問題の構造を捉えられなかったとしても、他者の判断とその理由を自分の生活経験によって生成したコードと関連付けることを繰り返すことにより、社会問題に関連する知識が構成される。このような建設的相互作用<sup>(20)</sup>をふまえると、子どもが判断を行った後に、その判断を共有する機会を設定することが不可欠な要素となる。

先述したように、社会事象を問題と捉えるかどうかの判断は、子どもに委ねられなければならない。土場学は、これまでの社会学的アプローチとしての社会的ジレンマ研究の課題について、「社会的ジレンマが生じる状況が自明のものであるかのごとに語られてきたこと」を挙げている<sup>(21)</sup>。土場の指摘を社会科授業におき換えて考えると、これまでの授業は、授業者が実在問題であると捉える社会事象を一方的に示し、それを子どもが無批判に受容したうえで、その解決を図ることが求められてきたといえる。このような状況は、土場の言葉を借りるならば、「無限に多様でありうる経験的諸特性を包摂して『一つの社会』が構成されるという社会学的アプローチが想定している『社会』を無視したものであったといえよう<sup>(22)</sup>。この点をふまえれば、社会科授業において実在問題を扱う場合、授業者が示した社会事象が問題であることを前提にするのではなく、授業者が問題の自覚化を促したうえで、その

社会事象は問題なのかを子どもに判断させる必要がある。さらには、問題であるとするならばどうして問題といえるのかを問うことが必要になる。それに対し、子どもが「その状況が継続されることは社会や自分にとって損失を与えることになること」を表現することができたならば、それが社会問題を自覚化した姿といえよう。この一連の過程は、子どもによるクレーム申し立てとすることができる<sup>(23)</sup>。实在問題に対する政策提案は、子どもがクレーム申し立てをし、社会問題に対する判断をした後でなければならない。

实在問題の場合、社会事象が問題であるかどうかは、最終的に個々人の判断に委ね、それを共有することとなる。論争問題にあっては、対立を把握させた後、対立する意見が誰にとって問題であるのかという、問題にかかわる主体を明らかにしていく必要がある。例えば、政策を実施した場合、それによってどのような立場の人にメリットがあるのか（あるいは、デメリットがあるのか）を明らかにし、それが個人の論争を超えた社会的な論争となることを共有するのである。その後、自分だったら政策に対して賛成か反対か、実施すべきか、すべきでないか、政策判断を行っていくようにする。

## 2 「政策提案」と「政策判断」の循環

实在問題に対して政策提案を行ったり、論争問題に対して政策判断を行ったりすることで社会問題が解決するわけではない。社会問題を解決するには、提案した政策、判断した政策を分析、検討したうえで、より望ましい提案や判断をしていく必要がある。そこで、ここでは、現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎となる「対立」と「合意」に着目する<sup>(24)</sup>。实在問題に対して政策提案を行ったとしても、それが複数の政策であるならば、そこに対立が生じる。また、すぐれた政策であっても、個人の価値観において、それが許容されない場合もあり、そうなれば、個人の価値観と公共的な価値との間で対立が生じる。政策提案の次の段階では、政策を検討する際に生じる対立について理解させていく必要がある。

また、論争問題に対して政策判断を行ったとしても、意見が対立したままでは、社会問題の解決は図れない。そこで、合意をめざすことが重要になる。社会の成員の意見を完全に一致させることは困難であるにしても、「もし～なら、この政策に賛成する」というように、留保条件をつけるならば、反対意見に歩み寄ることは可能である。政策判断の次の段階では、政策を検討する際に生じる対立を解消し、可能な限り合意に近づける必要があることを理解させていく必要がある。

第3章では、实在問題は、社会的ジレンマがもとになって生じることを述べた。藤井聡、羽鳥剛史は、社会的ジレンマがもとになって生じる現代社会の問題について、オルテガ・イ・ガセット（Ortega y Gasset）の大衆化論にもとづき、「現代の社会問題はいずれも、人々の大衆化に、その決定的な原因がある」とした<sup>(25)</sup>。両者は、現代社会における大衆の社会的影響として、①大衆は社会的ジレンマ状況下で「裏切り」を選択し非協力的に振る舞うこと、②大衆は他者との協力的な議論を「破壊」すること、③大衆は政府・行政に「反逆」することを実証的に明らかにしている。両者の論は、社会問題の発生から解決までの過程で捉える

ことでより明確になる。例えば、環境問題を例に挙げると、環境に配慮した各種の行動を大衆が回避することで、環境の悪化という社会問題が地球規模で発生する。また、それに対する解決策を政府・行政が提示したとしても大衆がそれに反対することで、社会的秩序の形成が図られなくなる。さらに、大衆が問題の解決に向けての議論をしないことにより、それが留保されることとなる。藤井，羽鳥は、このような大衆人が跋扈する大衆社会の諸問題を解決するには、まずは、大衆精神に基づく「裏切り」を社会的に極小化すると同時に、非大衆的精神に基づく「協力」を極大化することをめざし、それらを通して社会的秩序の形成を企図することが肝心となると述べる<sup>(26)</sup>。この社会的秩序の形成に向けて、第3章でも取り上げた構造的方略と心理的方略の働きかけによる心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環が必要であるとされる。これは、図5-3に示すように、大衆社会における諸問題の解決に向けて、情報の提供やコミュニケーションといった心理的方略を行い、さらには、社会における制度的環境や物理的環境を整備するといった構造的方略を進め、両者を循環させながら社会的秩序を形成していく過程である。

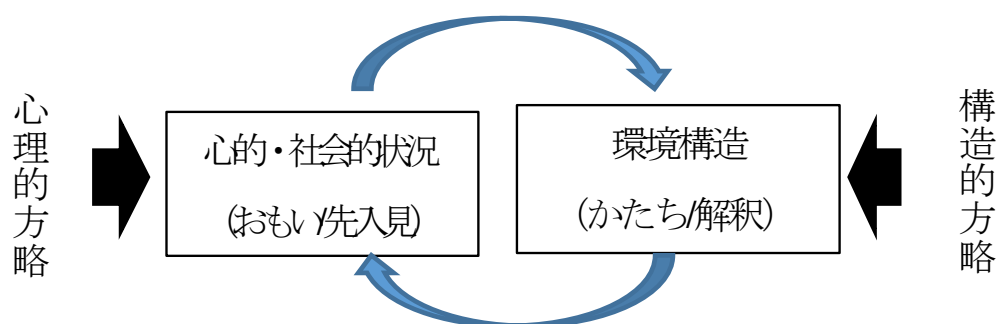


図5-3 心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環<sup>(27)</sup>

いかなる環境構造もそれを作り出す時点における心的・社会的状況に依存して作り上げられる。それは同時に、「おもい (先入見)」によって「かたち (解釈)」が作り上げられる過程でもある。一方で、「かたち (解釈)」が元来の「おもい (先入見)」に影響を及ぼし、一旦作り上げられた環境構造は、当該社会の心的・社会的状況に影響を及ぼすこととなる。

図5-3に示した心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環は、「政策提案」と「政策判断」の関係に置き換えることができる。「政策提案」は、实在問題の解決に向けて、市民としての「おもい (先入見)」がもとになってなされる。「实在問題を解決するために～すべきである」という個人の願いの創出は、図5-3の中の心理的方略の矢印に位置づく。そして、「政策判断」は、实在問題の解決に向けて示された「かたち (解釈)」である政策について、実施すべきかどうかの判断となる。このことから、図の構造的方略の矢印に位置づく。図の上部の矢印が示すように、「政策提案」によって示された政策は、制度的環境や物

理的環境を整備する構造的方略として検討されることで対立が生じる。そして、下部の矢印が示すように、情報提供やコミュニケーションをとおして、構造的方略が調整され、新たな心的・社会的状況が構築されていくこととなる。このように、心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環は、「政策提案」と「政策判断」の循環へと置き換えられ、それに伴って、政策は対立関係から、合意の形成へと辿ることとなる。

### 3 政策の検討方法

#### (1) 実在問題の解決に向けた先進的な政策の検討

第1項の社会問題の自覚化の過程においても述べたように、子どもが一つの社会事象を問題であると判断するには、当事者が自身の利益を優先し、非協力的行動をとるという目的合理的に行為を選択するならば、社会の利益が損なわれてしまうという社会的ジレンマを理解することが求められる。それにより、当事者は自身の行為を反省的に捉え直すこととなる。この際、マクロ・レベルのモデルを社会的ジレンマ・モデルに接合することで、ごみ問題から地球温暖化問題までのさまざまな環境問題とその解決の論理を当事者にとってよりリアリティのあるものとして提示することができるようになる<sup>(28)</sup>。このような研究者が当事者に事実を提供し、理解を得るまでの過程は、問題の解決に向けた心理的方略と捉えることができるだろう。

次に必要となるのは、当事者がそれぞれの個人的利害を超えて価値合理的な政策を選択するならば、その「社会的ジレンマとしての実在問題」は解決されることの妥当性についての理解である。これは、問題の解決のためには、政府や行政の制度的な取組や物理的な取組（構造的方略）が必要になること、あるいは制度なくしては、解決は図られないことへの理解でもある。これにより、当事者は制度の有効性を再認識することとなる。当事者がこうした社会的ジレンマの発生、解決という二重の意味での社会的ジレンマ・モデルの妥当性を（仮説的に）理解することによって、実際に現実の問題を解決する可能性が切り開かれることとなる。当事者による二重の意味での社会的ジレンマ・モデルの妥当性の理解は、心理的方略と構造的方略の理解でもあり、図5-3に示した心的・社会的状況と環境構造との間の解釈的循環の過程であると捉えることができる。

しかし、これまでも何度か指摘しているように、政策となる構造的方略の有効性については了解していたとしても、自分たちの住む地域で同様の政策がはじまるとなると受容できない者がでてくる。つまり、個人の価値観と公共的な価値との間で対立が生じるのである。ここで「政策判断」が必要になる。実在問題との対比で示してきた論争問題に対する「政策判断」と異なる点は、ここでの「政策判断」が個人内の論争に対し、自らの価値観にもとづいて行われるというものである。社会的な論争問題に対して、判断を行う前提として、個人の価値観とは相容れない政策についてその理由を構築したり、そのような他者がいることを自覚したりする経験をとおして、政策の実施には対立が生じることを理解させるようにする。ここでは、実在問題を解決するための先進的な政策を取り上げ、それに対して検討さ

せることで、個人の価値観をゆさぶるものとなる。第5章に示す实在問題に対する自律的政策提案をめざす授業においては、先進的な政策として、ドイツのごみの分別の事例やアメリカの自主防災組織の事例を取り上げた。

## （２）論争問題の解決に向けたリスク管理の視点にもとづく政策の検討

リスクを何らかの価値を失う可能性についての概念<sup>(29)</sup>であるとする場合、賛否の分かれる政策について検討することは、实在問題の発生によって生じる生活のリスクや、政策を実施することで生じるリスクを分析していくことといえることができる。吉永潤は、ルーマン（Niklas Luhmann）のリスク社会論をもとに、リスクを「存在するリスク」と「とるリスク」に区別し、それらをつなぐ、リスクテーキングなコミュニケーションの必要性を説いた<sup>(30)</sup>。吉永の研究は、リスクに対して積極的に判断を行う実践者の育成をめざすものとして評価できるものの、吉永の提案する授業では、リスクが生じる場面における当事者の立場に立たせることが前提であり、当事者としての経験を有していない子どもにとっては、活動のみを消化するものとなっている。また、子ども同士のコミュニケーションにおいても、授業者の示したシナリオにそって授業を展開することに終始しており、リスクの分析については、すべて子どもに委ねられるものとなっている。つまり、吉永の研究は、認識形成の未熟な小学校段階における社会科授業を想定しておらず、日常生活にかかわるリスクの扱いやリスクに対しての具体的な分析方法については言及していない。リスク社会を生きる子どもたちにとって、リスクを把握したり、リスクに対して意思決定をしたりする経験は避けて通れないものである。だからこそ、小学校社会科授業においてもそのための資質を育成することが必要となる。リスクと向かい合う経験が乏しい小学校段階においては、リスクが生じる事象をできる限り焦点化し、リスクをどのように分析すればよいのかという分析視点を明確にしたうえで判断をしていく経験が必要となる。

リスクに直面した人々は、そのリスクを極力回避しようとする。それが過剰となる場合、客観的にみれば非現実的ではあるものの、リスクをすべて排除しようとする心理がはたらく。いわゆる「ゼロリスク」を求める心理がはたらくのである。このような人々の心理について、中谷内一也は、スロヴィック（Paul Slovic）の示すリスク認知の二因子をもとに明らかにしている<sup>(31)</sup>。二因子の一つが「恐ろしさ因子」であり、そのリスクは、コントロール可能か、致命的なものか、世界的惨事となりうるかといったリスクの性質によって評価してしまう傾向である。今一つが「未知性因子」である。これは、観察できないものか、新しいものか、科学的にもよくわかっているかといったリスクの性質によって評価してしまう傾向である。このように、「恐ろしさ因子」や「未知性因子」に適合するような印象を強くもたれる災害では、リスクの大きさは過大なものに感じられてしまう。このような、一般市民が直観にもとづいて行うリスク判断はリスク認知と呼ばれる。「政策判断」を行う場合、一方の選択肢に固執ついでしまい、結局、個人の価値観にもとづいた主観的な判断に陥ってしまう可能性がある。自らの判断を強弁する傾向にある小学校段階であれば、なおさらこのような



事態に陥る危険性がある。

リスク認知と対照とされるのが不確実性を客観的に把握した客観リスクである。科学的根拠とも呼ばれる客観リスクは、リスク評価のエビデンスとして用いられ、一般市民のリスク認知と対比して捉えられることもある。安易なゼロリスク追求を避けるためにも、個々人がリスク認知の合理性を高めていくことが重要になる。ここでいうリスク認知の合理性を高めるとは、根拠を明確にした論理的な判断をするだけでなく、客観リスクも含めた情報をもとに、判断の妥当性を担保していくことである。リスクに関する情報を明らかにする視点としてリスク管理の視点に着目する必要がある。災害のリスクを明らかにする際、リスクの確率を定量的に明らかにし、その他のリスクと比較、検討していく手法がある<sup>(32)</sup>。確かに、リスクの確率を明らかにしていく作業は不可欠であり、それはリスク認知の基準となっていくものである。しかし、リスクの確率を定量的に明らかにし、その結果のみにもとづいてリスクを評価することだけでは、リスクを回避することはできないことも指摘されている<sup>(33)</sup>。社会生活を営む中で、リスクの確率を定量的に明らかにすることは専門家に委ねられることが多く、我々はその結果をメディアや他者とのコミュニケーション等の批判的分析をとおして情報として収集していくことが重要になる。また、小学校段階においてリスクの確率を明らかにしていく作業は、その作業に多くの時間を要することが予想され、社会事象に対しての興味、関心を低下することにもなりかねない。子どもが社会生活を営む中でリスク認知を行っていくには、まず、どのような視点でリスク分析をするかというリスク管理の視点を知っておく必要がある。リスク管理は、リスクマネジメントとも呼ばれ、管理者となる行政や企業に求められるものである。しかし、リスク管理の視点は、消費者にとってもリスク認知の合理性を高めるうえで重要なものとなる。リスクの科学的要因や費用対効果を検討しなければ、先述したように、リスク認知の二因子がはたらき、リスクの大きさを過大に評価することで、ゼロリスクを追求してしまうことになるからである。

例えば、食に関するリスク管理の考え方については、2003年に制定された食品安全基本法に示されている。食品安全基本法では、リスク分析の考え方が明確に示された。それが①リスク評価、②リスク管理、③リスクコミュニケーションである。このうち、リスク評価が専門家による科学的根拠の明示であり、リスク管理がそれにもとづいた政策、措置の決定、実施、リスクコミュニケーションが政策、措置の実施に伴って行われる関係相互の意見交換である。唐木英明は、食品安全基本法の考え方をもとに、リスク管理を決定する要因として、リスク評価という科学的要因、費用対効果の計算という経済的要因、国民感情という心理的要因を挙げている<sup>(34)</sup>。このような科学的要因、経済的要因という客観的リスクを把握することにより、感情という心理的要因をメタ認知し、自らにかかったバイアスを修正していくことができるようになる。つまり、リスク管理の視点を消費者となる子どもに身につけさせ、リスクに対する判断を経験させることにより、リスク認知の合理性を高めていくことができるようになる（図5-4）。

子どもに「政策判断」を促す際は、科学的要因を重視する者の主張、経済的要因を重視す

る者の主張、国民感情を重視する者の主張といった論争問題にかかわるステークホルダーの主張とリスク管理の視点を関連付け、それらを検討させることにより、より妥当性のある根拠を構築できるようになると考える。例えば、第6章の論争問題に対する政策判断を促す授業で示すように、BSEの問題において、国際基準（科学的要因）を重視し、牛肉の輸出を勧めようとしたのはアメリカであり、それに対して日本では国民感情を重視したうえで輸入を中止し、さらに全頭検査を実施した。また、外国産牛肉を扱う産業界は、経済的利益（経済的要因）を優先し、輸入再開を求めるなど、利害関係が異なっており、リスク管理の視点をもとにした慎重な「政策判断」が求められる事例であった。リスク管理の視点をもとに政策検討を行う際は、対立する価値を仲介する基準を示すことが重要になる。科学的要因を重視する基準にあっては、例えば、CO2削減に対するパリ協定の内容や、COVID-19に対する諸外国の基準を取り上げることも考えられる。

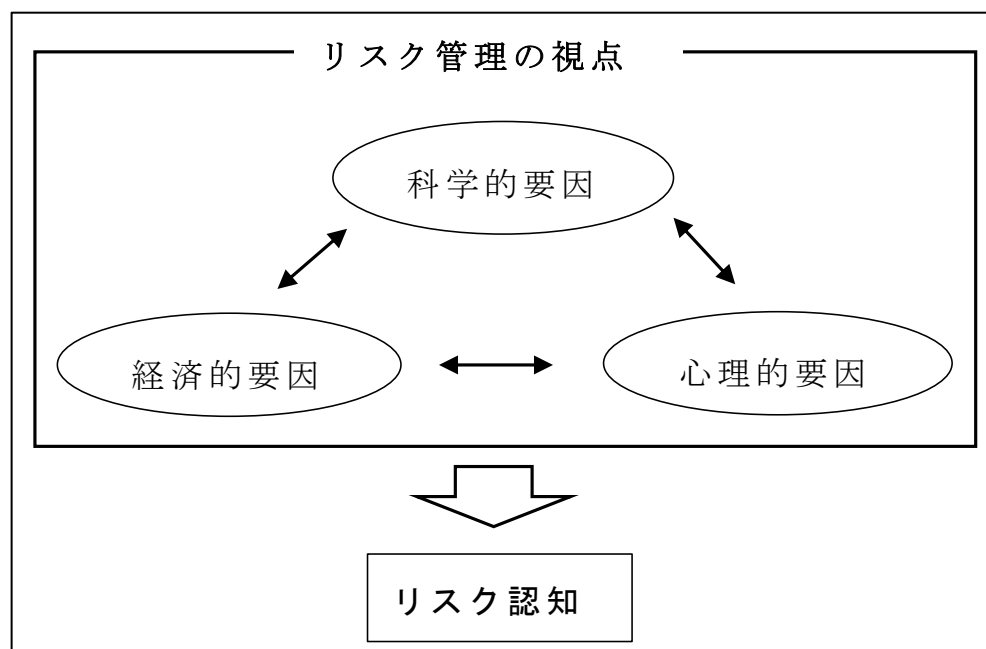


図5-4 リスク管理の視点とリスク認知

#### 4 解決策の主体的参加を意図した学習の授業構成

##### (1) 实在問題に対する政策提案を促す授業

これまで論じてきたことをもとに、解決への主体的参加を意図した学習の授業構成を示すと図5-5のようになる。ここに示すように、解決への主体的参加を意図した学習は、大きく「实在問題に対する政策提案を促す授業」と「論争問題に対する政策判断を促す授業」に分けられ、ステージⅠとステージⅡというように段階的に展開するものとなる。それぞれの授業は、ステージⅠがメインであり、ここまでも授業は完結する。ステージⅡを設定する理由は、心理的方略と構造的方略の解釈学的循環、つまり、「政策提案」と「政策判断」循環をすることで、よりよい自律的解決ができると考えるからである。その意味でステージⅡは、発展的学習として位置付けられる。本節では、それぞれの授業構成について、ステージⅠとステージⅡの関係性もふまえながら、詳しく論じる。

实在問題に対する政策提案を促す授業構成のステージⅠは、社会問題の自覚化をとおして、政策提案を行うまでの過程である。ステージⅠの第一段階は、社会機能の理解である。ここでは、实在問題の発見や把握に向けて、関連する知識の習得を行う。例えば、第5章において示す「消防団について考える」の授業であれば、この段階で、自然災害に備えたり、対処したりするために、関係機関や地域の人が協力していることを理解させるようにする。第二段階は、实在問題の発見である。ここでは、社会的逆機能の視点を示すことで、「様々な対応がとられ、定常的運営されている社会であるはずなのに、なぜ問題が生じているのか」という問いを生じさせる。自然災害の授業であれば、関係機関や地域の人たちが協力して自然災害に備えたり、対処したりしているはずなのに、なぜ、消防団が減少しているのか」という問いを生じさせる。このような矛盾に出会わせることにより、实在問題への興味を喚起させるようにする。第三段階は、实在問題の要因の把握である。ここでは、社会的ジレンマが生じる状況に子どもを立たせ、自身の行為を選択させるようにする。例えば、「消防団が減っているけど、自分だったら消防団に加入するだろうか」と問い、判断を迫る。そして、その根拠を明らかにすることにより、消防団の意義や消防団が減少している要因を把握できるようにする。自身の生活の利便性を優先する子どもは、消防団に加入しないという選択をすることが想定される。その理由は消防団の減少の要因と結びつくものとなる。第四段階は、实在問題の影響の把握である。ここでは、实在問題の進行が進むと自分たちの生活はどうなるのかを予測させ、問題の本質について明らかにしていく。例えば、消防団の減少が進むことにより、地域の防災力は低下する。それは、結果的に地域の人たちや自分の命が危険にさらされることとなる。ステージⅠの最終段階となる第五段階は、政策の提案である。ここでは、社会事象が自分たちにとっての問題かどうかの判断をさせ、その理由を明らかにする。先の問題であれば、「地域の人や自分たちの生活に危険がおよぶから問題である」ということになる。そのうえで、实在問題を解決するためには、そうすればよいかを考え、政策の提案をさせる。ここまでの授業構成が、实在問題に対する政策提案を促す授業のステージⅠとなる。子どもの実態に応じて、ステージⅠで授業を終えることも考えられる。

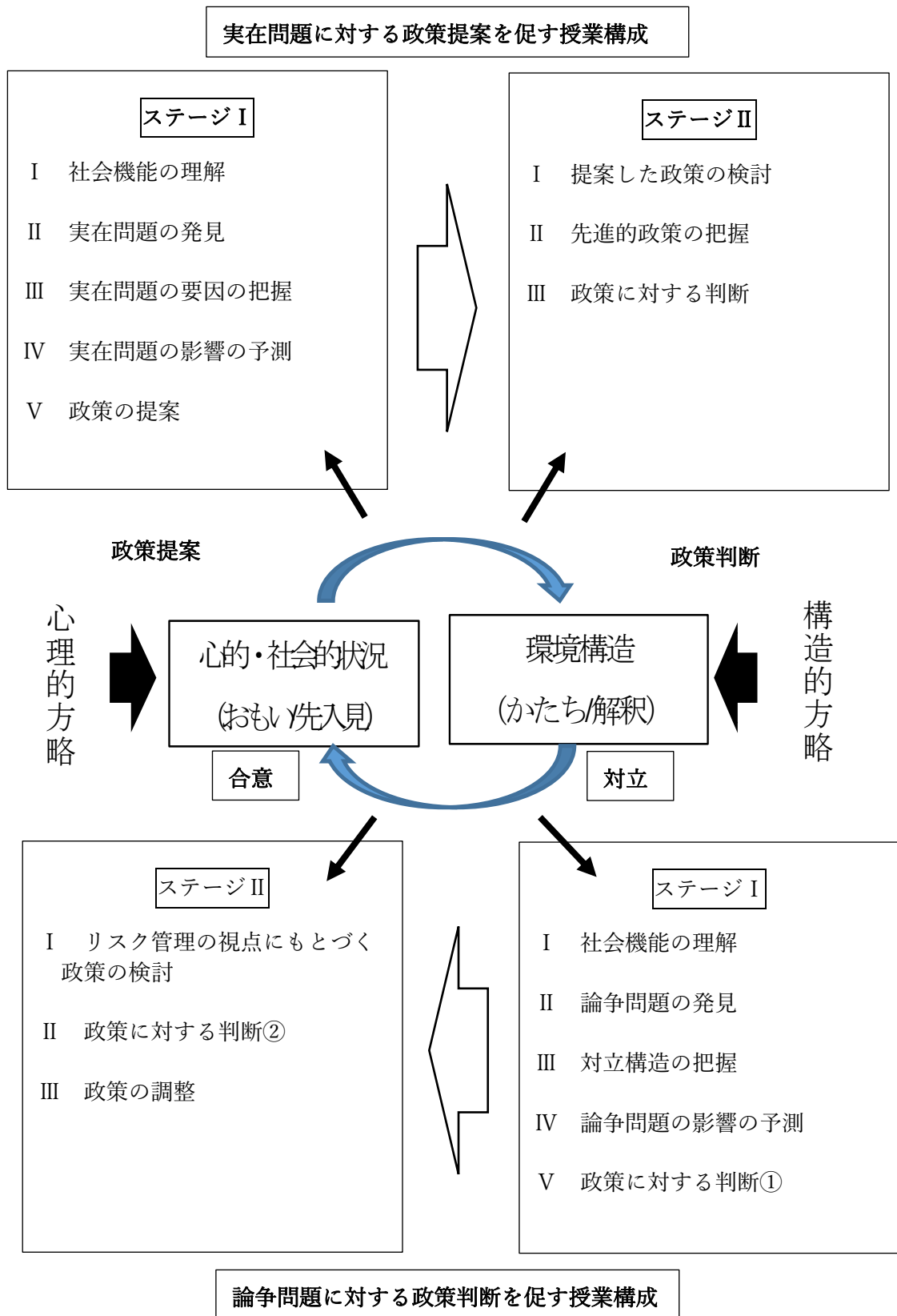


図 5 - 5 解決への主体的参加を意図した学習の授業構成

ステージⅡは、政策について検討し、政策に対する判断を行うまでの過程である。第一段階は、提案した政策の検討である。ここでは、個々人が提案した政策について検討する。政策は実現可能か、自分にはできそうか、これで十分かどうかといった点を検討させ、政策を実施したとしても、必ず問題が解決できるとは限らないことに気付かせる。例えば、自治体や地域の人たちが消防団の加入を呼びかけるポスターを作製したとしても、消防団の加入率が増えるとは限らない。第二段階は、先進的政策の把握である。ここでは、実在問題の解決を実現する先進的な政策を取り上げ、その有効性を共有させる。アメリカでは、自主防災組織の活動が盛んであり、それによって地域の防災力は向上しており、我が国も見習うべき点は多い。しかし、それは地域の消防隊を中心とした自治体の協力があって成り立っているものであり、人材の育成に向けて、多くの税金が投入されるとともに、地域の人たちに対しても講習や訓練等、高い研修を受けさせるものとなっている。第三段階は、政策に対する判断である。ここでは、先進的な政策を自分たちの地域でも取り入れていくべきかを判断させる。ここでは、個人の価値観において、それを受容するかを検討させる。先に述べたように、アメリカの自衛消防組織は、地域の防災力の向上に直結しているものの、税金や研修をとおして地域の人に一定の負担を強いるものとなっている。その点をふまえたうえで、政策を受け入れるべきか、根拠をもった判断をさせるようにする。ここまでの実在問題に対する政策提案を促す授業構成のステージⅡとなる。ステージⅡは、政策に対する判断で終える構成となっている。しかし、このような判断の経験は、次のよりよい政策提案につながっていくものとなることから、政策提案を促す授業構成に位置づけている。子どもの実態に応じて、判断を交流したうえで、「どんな政策があったら受け入れられそうか」を問うことも考えられる。

## （２）論争問題に対する政策判断を促す授業

論争問題に対する政策判断を促す授業構成のステージⅠは、社会問題の自覚化をとおして、政策に対する判断を行うまでの過程である。第一段階は、実在問題に対する政策提案を促す授業構成のステージⅠと同様、社会機能の理解である。ここでは、論争問題の発見や把握に向けて関連する知識の習得を行う。例えば、第５章で示す「BSE について考える」の授業であれば、輸入とは何か、なぜ輸入をする必要があるのか、日本の食料生産事情はどうなっているのかといった知識を習得させる。第二段階は、論争問題の発見である。ここでも実在問題のときと同様に、社会的逆機能の視点を示すことで、「みんなの生活をよりよくするための政策に対して、なぜ反対意見があるのか」という問いを生じさせる。食料生産（BSE）の授業であれば、「アメリカ産牛肉の輸入を中止することで、安全性が保たれるのに、なぜ、それに反対するのか」「輸入を中止すると、どのような問題があるのか」を明らかにさせる。第三段階は、対立構造の把握である。ここでは、第二段階で、一方の意見の問題を共有したことを受けて、対立する意見についての問題も共有できるようにする。アメリカ産牛肉の輸入の問題であれば、「輸入を中止することに問題があるのならば、すぐに輸入を再開するべ

きですね」と問い、対立する意見の問題に気付かせていくようにする。この段階で、安全という本質的価値と経済という価値の対立が見えてくるようになる（効率性の減少）。第四段階は、論争問題の影響の予測である。ここでは、政策を実施すること（あるいは、しないこと）によって、どのような立場の人にメリットとデメリットがあるのかを明らかにする。アメリカ産牛肉の輸入を中止した場合、アメリカ産牛肉を使用する外食産業は経済的な損失が生じる。また、アメリカと日本の関係も悪化し、国益の損失につながるかもしれない。しかし、輸入を再開した場合、何よりも消費者の不安が大きくなる。さらに、国内で牛肉を生産する業者にとっては、経済的な損失が生じるかもしれないし、BSEの検査のための費用もかかることになる。このように、この段階では、消費者としての個人の立場から、社会の様々な立場で問題について考えていけるようにする。第五段階は、政策に対する判断①である。ここでは、第一段階から四段階までの過程をふまえて、論争問題に対して根拠を明確にした判断を行う。アメリカ産牛肉の輸入の賛否であれば、「消費者の安全が脅かされるので、輸入を再開するべきではない」「国内の外食産業への影響が大きいのので、少しずつでも輸入を再開すべきである」という判断を行うこととなる。ここまでが論争問題に対する政策判断を促す授業のステージⅠとなる。実在問題に対する政策提案を促す授業と同様に、子どもの実態に応じて、ステージⅠで授業を終えることも考えられる。

ステージⅡは、政策について検討し、最終的に、政策の調整を行うまでの過程である。第一段階は、リスク管理の視点にもとづく政策の検討である。ここでは、新たに、リスク管理の視点を示すことで、政策について深く検討できるようにする。先の問題であれば、「本当にアメリカ産牛肉は安全ではないのでしょうか」と問い、アメリカと日本の安全基準と比較させるとともに、国際基準を示すことで、アメリカがそれに従っていること、日本がより高い安全基準を設定していることに気付かせるようにする。そのうえで、第二段階でうつり、再度、政策に対する判断②を行う。ここでは、リスク管理の視点にもとづき、政策をさらに吟味したうえでの判断がなされる。「国際基準をクリアしているし、日本の牛肉不足を解消するためにも輸入を再開すべきである」「日本は高い基準を設定しているからこそ、安心して牛肉を食べることができる。不安が残る段階で輸入を再開するべきではない」といった判断が想定される。ステージⅡの最終段階が第三段階の政策の調整である。ここでは、個々人の判断を交流することで、判断を調整し、最終的に留保条件をつけた判断を行う<sup>15)</sup>。これにより、二者択一ではなく、「アメリカが日本の安全基準に近づけるなら輸入を再開してもよい」といった合意に向けた判断をできるようにする<sup>(35)</sup>。ここまでが論争問題に対する政策判断を促す授業構成のステージⅡとなる。

第6章では、ここに示した二つの授業構成にもとづいた実践を示し、それぞれの授業の有効性について検討する。

### 第3節 解決策の承認に向けた方略

本節では、小学校社会科における社会問題学習の一つである「解決策の承認を意図した学習」を展開するための方略について検討する。解決策の承認を意図した学習が解決への主体的参加を意図した学習と大きく異なる点は、政策を検討する過程において、公共的な視点を組み込むことであり、それゆえ、個人的意思決定を行う市民のみならず、社会的意思決定を行う政策決定者を視野に入れた判断を行う必要がある。つまり、外部環境から行政・政治システムへのインプットやアウトプットを検討するのではなく、政治・行政システムの内部について考察する学習となり、公共的な視点をふまえた政策提案、政策判断が求められる。よって、解決策の承認を意図した学習は、政策過程について学習する小学校第6学年に位置づけられる。

第1項では、社会構想の概念に着目し、社会構想と解決策の承認との関係について論じる。第2項では、解決策の承認を意図した学習の「解決策」となる「実践理論」の内容について明らかにするとともに、第1項で示した社会構想の原理をもとに、解決策の承認の過程を示す。

#### 1 社会構想の原理にもとづく解決策の承認

第2章において、小学校社会科授業において社会問題学習を展開していくには、解決への主体的参加を促すこと、そして、公共的な視点をもとに、解決策の承認していくことが必要になることを論じた。社会問題の解決策を互いに承認し合うというプロセスは、他者とともにによりよい社会を構想するプロセスでもある。

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28年12月21日）には、社会科において育成する資質・能力の一つである「思考力・判断力・表現力」の具体的内容として、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力」が示されている<sup>(36)</sup>。舩橋晴俊によれば、社会構想とは、望ましい社会についてのイメージをその構成原理の水準で提示するものであり、社会を組織するために提示する原理原則がどれだけ普遍性を持つか、またその前提としての人間観がどれだけの確であるか、ということによって測られるとしている<sup>(37)</sup>。

この社会構想にとって重要になるのが「自由」という価値である。苦野一徳は、ヘーゲル（G.W.F.Hegel）の論をもとに、「自由」について言及している<sup>(38)</sup>。それによれば、人間は欲望を持った存在であり、「自由」を欲して生きている。しかし、生きていくには、様々な制約（諸規定性）があり、それをふまえつつ、選択・決定の可能性を模索している。その中で納得して「生きたいように生きられる」という実感こそが「自由」であるという。当然のことながら、その感度は各人によって異なる。社会構想は、各人がこの感度を最も十全に獲得することによって初めて可能になる。それを実現するためには、「自由の相互承認」が求められる。例えば、社会の中で問題とされる状態が共有され、その解決策が提案されたとす

る。しかし、それは、一つの「自由」の感度あり、社会に適応させるためには、他者の承認が必要になる。他者との間で得られた「自由の相互承認」は、法（きまり）というかたちになることで、初めて理念的に保障されていくこととなる。

「自由の相互承認」を実質化していくために、法や権力が必要になるにしても、政治権力がある一部の人の意志（利益）のみが重視されるものであってはならない。各人が「対自欲求」に基づき、普遍性があると思われる解決策を提案するというボトムアップのアプローチに加え、どのような法や権力であれば、「よい」「正当」といえるのかを問い、権力に対する正当性の基準原理が構築していくことが求められる。苫野は、この点をルソー（Jean Jacques Rousseau）の示す「一般意志」の理念をもとに主張している<sup>(39)</sup>。苫野の解釈によれば、「一般意志」は、すべての人の意志（利益）を代表しているときのみ「正当」であるとする基準原理となる。苫野は次のように述べる<sup>(40)</sup>。

一般意志は、すべての人の意志を統一しようなどという理念では決してない。繰り返すが一般意志は、絶対に達成されなければならない理想ではなく、あくまでも政治権力の「正当性」をはかる基準なのである。私たちはどのような時に、法や権力を正当かというのか。それは、＜自由の相互承認＞の原理による限り、ある一部の人の意志（特殊意志）ではなく、すべての人の意志（一般意志）が代表されている時のみである。このようにいう以外に、私たちは法や権力の「正当性」を言い表す言葉を持たないはずである。

社会構想は、「自由の相互承認」の原理にもとづき、法や権力を「一般意志」を代表するものとするのが不可欠となる。しかし、それはあくまで理念的なものであり、社会構想を現実化していくには、誰が、どのような状況に応じて、いかにしてそれを行うのか、具体的に検討していく必要がある。このプロセスを苫野は、「自由の相互承認の原理」を実質化するための「実践理論」の検討とし、次のように述べている<sup>(41)</sup>。

リベラリズム、リバタリアニズム、コミュニタリアニズム、（中略：長川）功利主義、といった各理論は、これまでそれが正しいかという議論を基本にはしてきたが、しかし私たちはむしろ、これらすべてを＜自由の相互承認＞や＜一般意志＞の原理をできるだけ実質化するための、状況に応じた実践理論として編み直すことができる。繰り返しいえば、上記諸理論は、対立するものではなく、むしろ相補的な実践理論として捉えることができる。

たとえば、（中略：長川）あまりに経済格差が固定化しすぎる状況においては、平等主義的リベラリズムの格差原理が最も一般意志を代表するだろう、とか、コミュニタリアンがいう共通善の涵養という政策は、地域や共同体での助け合いがどうしても不可欠な状況においては一定程度一般意志を代表するだろうとか、私たちはそのように論じていくことができるのである。そうすれば、両理論は状況に応じて使い分けたり、組み合わせたりすることができる、相補的な理論となるのである。



「実践理論」は、「自由の相互承認」や「一般意志」の原理を実質化し、社会構想を現実化するという意味において、技術的・工学的な理論であり、それは状況に応じて検討されるものとなる。また、「実践理論」は、社会構想のための相補的な理論となることから、社会構想の現実化を目指す、国家、市民社会、家族といった社会圏域と併せて、「実践理論」の妥当性を検討していくことが求められる。

「実践理論」は、よりよい社会を構想するための具体的な方法であることをふまえると、それを、社会問題を解決するための方法として置き換えて捉えることができる。これは、苦野が「実践理論」の検討が必要になる例として、「経済格差が固定化しすぎる状況」を挙げていることから明らかになる。つまり、「実践理論」は、社会問題の解決に向けて、国家、市民社会、家族といった社会圏域によって構築される具体的な解決策となる。

社会圏域の捉え方は多様である。例えば、上述したように、苦野は、ヘーゲルの理論をもとに、国家、市民社会、家族を社会圏域としている<sup>(42)</sup>。これに対し、舩橋は、市場、社会計画、社会運動を社会圏域として設定している<sup>(43)</sup>。両者の示す社会圏域は、国家と社会計画のように共通点が見られるものの、すべてが一致するものではない。竹沢尚一朗は、社会をシステムで捉えることを否定し、価値の多様化する現代社会においては、社会をプロセスで捉える必要があるとして、次のように述べている<sup>(44)</sup>。

社会とは、これまでしばしばいわれてきたようにコミュニティと対立するものでもなければ、均質的なシステムであるわけでもない。それは、内部に、コミュニティやアソシエーション、公共圏、地域社会、組合、社会運動体など、しばしば社会のそれとは異なる原理や規範に立つ社会的編成を数多く含むものである。その多様性や複数性こそが、安定的に見える社会の内部に亀裂を生じさせ、その亀裂を通じて私たちを人間存在の規程や歴史の深層へと導いてくれるのではないか。

もし社会が均一的なシステムであったとすれば、それはやがて内部の活力を失い、たんなるのつべらぼうの制度として硬直化していったであろう。社会がその力を枯渇することなく、新しい力を生み出しつづけることができるのは、内部に多様で異質な要素を抱え、そこに生じる軋轢や齟齬がわたしたちにより良き生とは何かをつねに問い質しているためである。

竹沢の社会をプロセスで捉えるという考え方は、社会圏域を固定した枠組みで捉えることを否定する。確かに、社会問題を解決するうえで、国家、市民社会、家族といった社会圏域のすべてが均等にその役割を果たすわけではない。例えば、阪神淡路大震災や東日本大震災においては、市民同士が協力し合う共助の精神が重視された。また、COVID-19の感染拡大防止に向けた対応は、行政の舵取りが注目され、世論もそれを熱望した。つまり、社会問題によって社会圏域の枠組みを吟味する必要があるのであり、社会科授業においても、授業において取り上げる社会問題に応じて、この点を検討していかななくてはならない。第7章において示す特別養護老人ホームの待機高齢者問題では、待機高齢者の多くが自立度低下期の高齢者であり、介護期を見据えて高齢者福祉サービスをどのように選択していくかを決

定しなければならない状況にある。これからの高齢社会を考えるには、高齢期の後期を視野に入れた形でいかに安心して快適に生活できる環境を整えることができるかが重要になる<sup>(45)</sup>。待機高齢者を減らすことは、自立度低下期の高齢者の生活環境を整えることであり、高齢者にとって望ましい社会が構想されることである。そのためにも、誰が、どのような状況で、いかにして政策を実施していくべきなのか、「実践理論」を検討していくことが不可欠となる。

それでは、「自由の相互承認」や「一般意志」によって構想される社会とはどのようなものであろうか。この点については、苫野も依拠している見田宗介の論が示唆に富む。見田によれば、社会構想の基本発想には、人々の中の相乗性をいかに拡大し充実するかということに優先的な関心を寄せる「コミュン型」と、人々の中の相克性をいかに合理的に調整したらよいかということに力点を置く「最適社会型」の二つがある。「コミュン型」の社会が相互に関係し合うことで、相乗性のみならず、相克性が生じる。その相克性を調整しようとする社会が「最適社会型」となることから、両者は重層性をもつものとなる<sup>(46)</sup>。社会構想の基本発想を「実践理論」との関係で捉えるならば、「コミュン型」の社会は、一つの「実践理論」をより妥当性のある根拠を構築したうえで、現実化しようとするものである。それに対し、「最適社会型」の社会は、「実践理論」を状況に応じて使分けたり、組み合わせたりして現実化しようとするものであるといえる。繰り返し述べるように、社会構想は、各人が「自由の相互承認」を経ることで、その感度を最も十全に獲得し、「コミュン型」、あるいは、「最適社会型」の社会を構築することとなる。

## 2 社会問題の解決策としての「実践理論」

第1項で苫野の論をもとに述べたように、「実践理論」は、社会問題の解決策となる。前章でも論じたように、社会問題の解決策は、個人の生活にかかわる意思決定から、政策決定者が行う公共的意思決定まで幅広く解釈できるものである。その中で、本研究では、社会問題の解決をめざす個人（市民）が社会に対して行う意思決定の内容を「政策」と捉えた。小学校社会科における社会問題学習の一つである解決への主体的参加を意図した学習では、子どもが社会問題にかかわっていくことがめざすものであり、個人が社会に対して政策を提案したり、判断したりすることを重視するものであった。しかし、子どもが提案したり、判断したりした政策が必ずしも他者の承認を得るものになるとは限らない。そこで、誰が、どのような状況に応じて、いかにしてそれを行うのか、政策の検討を行っていく必要がある。社会問題の解決の実現に向けて、政策の検討を経て、妥当性を担保した政策が「実践理論」となる。

このように、社会問題の解決を個人から社会のベクトルで捉えた場合、そこには段階があり、個人的意思決定が個人レベルの意思決定であるのに対し、政策決定者の意思決定は、より社会レベルの意思決定といえることができる。

先に述べた待機高齢者問題を例に、解決策の構造を示すと図5-6のようになる。

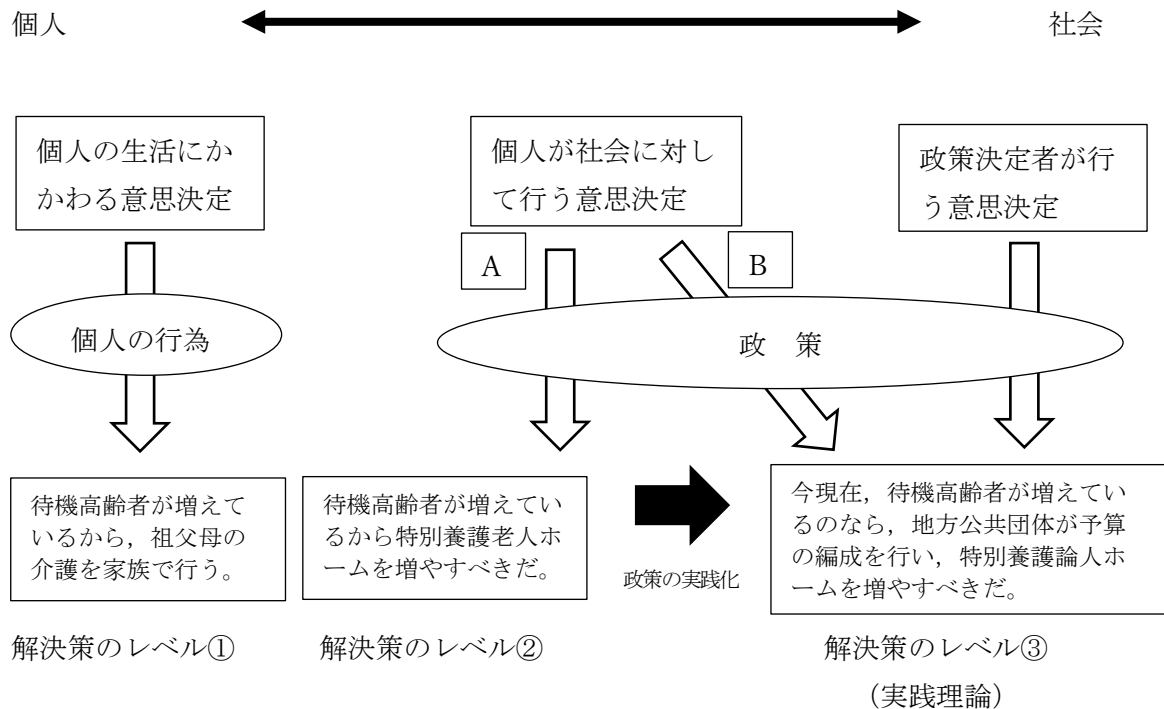


図 5－6 待机高齢者問題を例とした社会問題の解決策の構造

待机高齢者問題を解決するために、「待机高齢者が増えているから、祖父母の介護を家族で行う」という意思決定を行った場合、それは個人の生活にかかわる意思決定であり、社会問題の解決策のレベル①の段階となる。この段階の解決策を個人が実施したとしても、社会の成員の生活に影響を及ぼすことはない。解決策への主体的参加を意図した学習において、対象としたのは、次の解決策のレベル②の段階であり、個人が市民に対して行う意思決定となる（図中の矢印 A）。そして、その内容は、「個人の行為」ではなく、社会の成員の生活に影響を及ぼす「政策」となる。この段階の待机高齢者問題に対する意思決定は、「待机高齢者が増えているから特別養護老人ホームを増やすべきだ」というものが想定される。

これに対し、解決策の承認を意図した学習では、政策決定者の意思決定を想定した解決策のレベル③の段階がめざされる（図中の矢印 B）。このレベル③の社会問題の解決策が「実践理論」となる。解決策のレベル②の段階では、個人としての政策の提案や判断に留まることから、それが社会の中で承認されるものとはならない。そこで、誰が、どのような状況で、いかにして政策を実施すべきか、政策の検討を行い、レベル③の段階へと引き上げていく必要がある。このプロセスは、個人レベルの政策を現実社会に適合させ、実践に結びつけようとするものであることから、「政策の実践化」に向けたプロセスといえることができる。

繰り返し述べるように、レベル③の解決策が「実践理論」となる。検討を経た「実践理論」は、一般化された解決策となることから、社会問題の解決に向けた一つの「理論」として捉

えることができる。「実践理論」としての意思決定は、「今現在、待機高齢者が増えているのなら、地方公共団体が予算の編成を行い、特別養護老人ホームを増やすべきだ」というものが想定される。苫野が社会構想において、「自由の相互承認」や「一般意志」を重視していたように、この段階の意思決定を行うには、それがどうして社会問題を解決するために、よい政策といえるのか、他者と検討し合い、政策の妥当性を検討していくことも必要になる。

個人が社会に対して意思決定を行ったレベル③の解決策、つまり、「実践理論」が、そのまま政策決定者の意思決定となることもあれば、それが修正されたうえで、示される場合もある。現実的な政策決定においては、ボトムアップのアプローチに加え、少なからず、トップダウンのアプローチも加わるからである。図5－6では、個人が社会に対して行う意思決定が、政策決定者が行う意思決定と近似した場合を想定している。

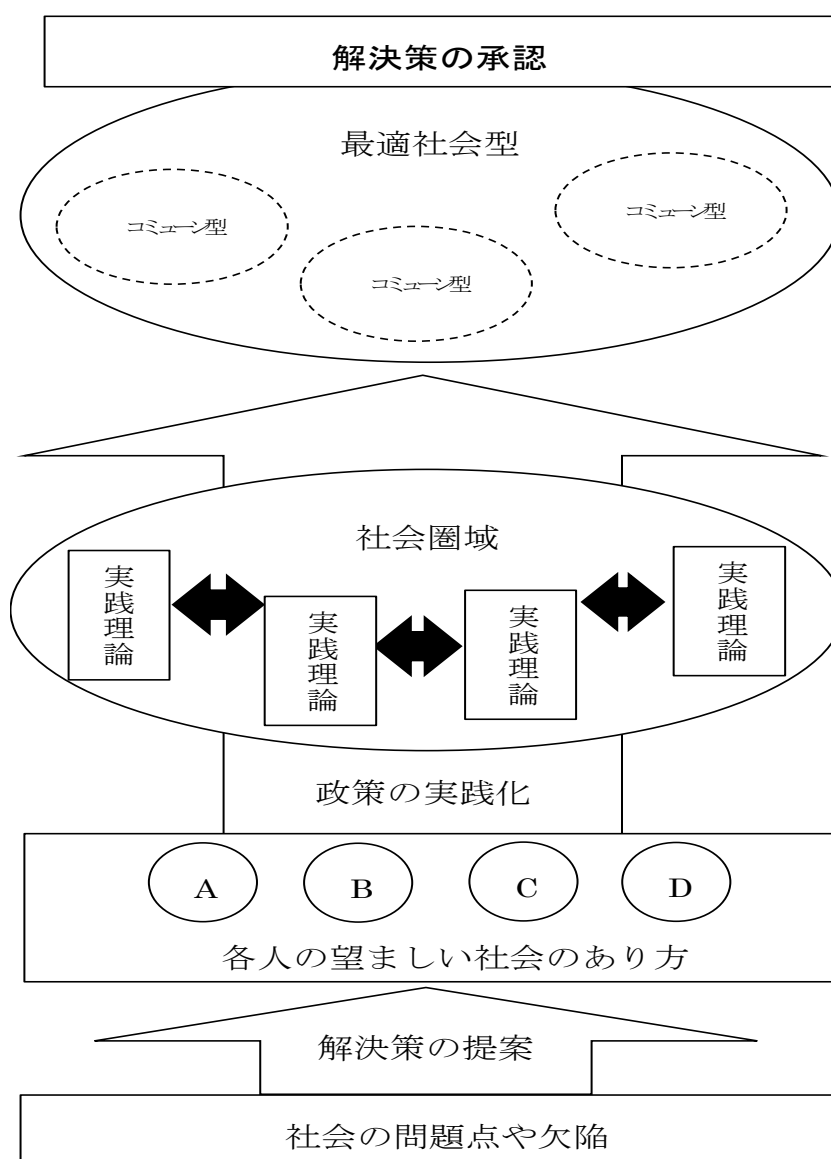


図5－7 解決策の承認の過程

ここまで論じてきた社会構想の原理を解決策の承認を意図した学習にあてはめると、図5-7のようになる。まず、社会の問題点や欠陥が発見され、それが多数の人々に共有される。それに対して、各人が望ましいと考える社会のあり方が提案される。解決への主体的参加を意図した学習は、いかにして社会問題を自己の問題として捉えるのかという社会問題の自覚化を重視するものであり、最終的に、この段階における政策提案や政策判断に留まるものであった。また、政策については、検討を行うものの、すべて個人の価値観にもとづいて行うものとなっていた。しかし、この段階では、個々人の考える政策を提案したにすぎず、他者からの承認を得られる妥当性のある政策にはならない。政策の妥当性を担保していくには、権力に対する正当性の基準原理（一般意志）を構築していくこと、そして、それを相互に承認していくこと（自由の相互承認）が求められる。

「自由の相互承認」や「一般意志」の原理は、政策の実践化のプロセスを経ることで現実のものとなる。解決策の承認に向けた政策の実践化のプロセスでは、誰が、どのような状況で、いかにして社会問題を解決していくか、「実践理論」を検討していくことが求められる。ここでは、どうしてその政策が「良い」「正当」といえるのかを問い、検討し合いながら可能な限り権力に対する正当性の基準原理を構築していくことが重要になる。

最終的に、「実践理論」が対抗的かつ相補的にかかわり合い、人々の関係性を拡大する「コミュニケーション型」の社会、あるいは、人々の相克性を克服しようとする「最適社会型」の社会が形成されていく。ここに示された社会問題に対する解決策は、他者の承認を得たものとなる。

## 第4節 解決策の承認を意図した学習の内容構成

本節では、解決策の承認を意図した学習の内容構成について検討する。第1項では、本学習において重視される政策の実践化の方略について、政治・行政による政策立案や政策決定についての分析を行う「政策研究」の知見をもとに検討する。第2項では、第1項の検討をふまえ、解決策の承認を意図した学習の授業構成を示す。

### 1 政策の実践化の方略

#### (1) 政策の主体と執行方法を視点とした「実践理論」の検討

図5-7に示したように、解決策の承認を意図した学習では、個人レベルの政策を現実社会に適合させ、実践に結びつけるための政策の実践化のプロセスを経ることとなる。

政策立案のアプローチを研究するユージン・バーダック (Eugene Bardach) は、政策立案に向けた八つのステップを示し、その中で「政策オプションを組み立てる」という段階を設定している。そして、「政策オプションを組み立てる段階」においては、「検討しなければならない解決策が数多くある場合、複雑な意思決定を避けるために、基本戦略と派生形を執行方法の違いによって区別することは特に効果的」(白石賢司, 鍋島学, 南津和広訳) であるとしている<sup>(47)</sup>。基本戦略とは、Aという目標と達成するために、Bを実施する」というような政策の大枠のことである。そして、派生形については、財源に関しての派生形、誰がそのプログラムを運営するかという点からの派生形、対象の規模や範囲の点からの派生形、などがあるとされる<sup>(48)</sup>。このことから、派生形とは、一つの政策を様々な文脈から捉え直し、より政策を具体化したものと捉えることができる。

社会科授業において、政策の実践化をめざす場合、このうち、「誰がそのプログラムを運営するか」という点に着目することが重要になる。それは、第3節において論じたように、「実践理論」を国家、市民社会、家族といった社会圏域と併せて検討していくことで、社会構想が実現することができるからである。また、それに加えて、「誰が (Who)」という点を軸にして「執行方法 (How)」について検討していく中で、必然的に財源や対象についても扱うことができる。例えば、待機高齢者問題を解決するために、「地方公共団体」(Who) が「施設を建設する」(How)という政策を示す場合、財源は何かと問うことで、税金という財源が明らかになり、対象は誰か (何か) を問うことで、要介護を必要とする待機高齢者全般ということが明らかになる。このように、政策を「誰が (Who)」運営するのかという点を明らかにしたうえで、「執行方法 (How)」を検討することで、複雑な意思決定を避けることができる。政策の実践化のプロセスにおいては、政策の主体 (Who) と執行方法 (How) の視点から「実践理論」を検討することが重要になる。

政策の実践化のプロセスにおいて、「誰が (Who)」という点に着目する場合、第2章において分析を行った社会参画学習論では、社会問題の解決に向けて、公-共-商-私という領域が設定されていた。吉田正生は、「子どもたちは将来この四つの圏域のいずれかに属す」

としたうえで、社会的役割を重視して、このような領域を設定している<sup>(49)</sup>。しかし、どの社会問題においても、すべての領域を均一に取り上げることが、よりよい解決策を構想することにつながるわけではない。また、将来どこかの領域に属するという仮想的な考えではなく、どの領域に属すにしても、市民として、政策決定者としての自覚をもって、各社会圏域について検討し、よりよい社会を構想していく市民自治の考え方も取り入れていく必要がある。

高齢者福祉問題について考えてみる。上野千鶴子は、それまで社会保障の担い手とされていた「市場」、「家族」、「国家」それぞれの失敗について指摘したうえで、デイリー(Daly, Mary)やスタンディング(Standing, Gay)らの論をもとに福祉多元社会論を提唱している。それを示したものが表5-1である。上野は、社会圏域の各領域を各セクターと表記している。

表5-1 各セクターとケア関係<sup>(50)</sup>

	ケアの与え手	ケアの受け手	ケア関係
官	(準)公務員	対象者	措置関係
民	ケア労働者	消費者	商品交換関係
協	ケア労働者/ボランティア	利用者	協働関係
私	家族介護者	要介護家族	世話・依存関係

福祉多元社会論は、政策にかかわるアクターの種別によって大きく、官セクター(国家)、民セクター(市場)、協セクター(市民社会)、私セクター(家族)という四つの領域に分けているところにその特徴がある。それによると、介護の与え手は、公務員や家族に限定されるものではなく、多元的であり、受け手がそれらを選択することによって、それぞれに違った関係が構築されることとなる。上野が重視するのは、介護の与え手ではなく、受け手(当事者)のニーズであり、それを満たすためにも、各セクターの最適混合が実現された社会の構築が重要になるとしている。上野の示す各セクターとケア関係は、政策の実践化のプロセスにおいて、「誰が(Who)」という点に着目しつつ、その対象についても明らかにしたものといえる。

また、介護の現場出身の研究者でもある結城康博も混合介護について言及している<sup>(51)</sup>。その中で介護の与え手として、社会福祉法人、家政婦サービス、介護保険によるヘルパーサービス、シニアマンションなどを挙げている。社会福祉法人は官セクターに、家政婦サービスやシニアマンションは、民セクターに、介護保険によるヘルパーサービスは官や協セクターに入る介護の与え手と想定される。さらに、結城は、高齢者の住まいに着目し、施設と在宅は、車の両輪でなければならないとしている<sup>(52)</sup>。地域包括ケアは当然重要であるものの、在宅介護にこだわりすぎることは、かえって家族の負担を増大させることにつながり、結果的に高齢者福祉を進める上での弊害になる。この点は、介護の現場をつぶさに見てきた結城だからこそ言える重要な指摘であろう。結城の施設と在宅の最適混合の指摘は、政策の「執行方法(How)」つまり、「いかにして」という点について言及したものといえる。

以上のように、セクターと高齢者の住まいの視点は、まさに「誰が (Who)」, 「いかにして (How)」という点を示すものであり、これからの高齢者福祉のあり方を考える上で、どちらも最適混合が重要になることがわかる。最適混合が可能になるということは、各人にとって望ましい高齢者福祉社会、つまり、高齢者福祉多元社会が構想されているということである。例えば、政策の実践化のプロセスにおいて「実践理論」が検討され、「加速化する高齢社会に備えて、官セクターによって社会保障を充実させ、より高度な介護や医療を在宅で受けられるようにするべきだ」という「実践理論」が最終的にできあがれば、北欧のような高福祉高負担といわれる社会が構想される。そして、それを民セクターも担うことになれば、受益者である高齢者自身も負担を担う社会が構想されることとなる。四つのセクターが均一に配置された社会が望ましいというわけではなく、「実践理論」をふまえた最適混合のあり方を考えていくことが重要になる。

政策の実践化のプロセスにおいて、「誰が (Who)」 「いかにして (How)」という点を検討するにしても、最終的に個々人が最も望ましいと考える政策を構想していくことになることから、その背景には、判断に向けての基準があるはずである。解決への主体的な参加を意図した学習では、個人の価値観がその判断基準であり、究極のところ、自身の判断が「リベラル」に近いのか、「保守 (パターナル)」に近いのかが判断の分かれ目となっていた。例えば、道徳基盤理論を提唱したハイトによると、「リベラル」は、先に示した六つの道徳的基盤のうち、「ケア」や「公正」、「自由」に重きをおくのに対し、「保守」は六つすべての基盤におよそ均等に依存するという<sup>(53)</sup>。これに対し、解決策の承認を意図した学習では、「誰が (Who)」という視点を軸に「実践理論」を検討していくことになることから、リスクに対して個人で対応しようとする「リスクの個人化」と、社会全体で支え合って対応しようとする「リスクの社会化」という基準についても検討していくことが求められる。

中島岳志は、図5-8のように、政治家や政党の政治的な立ち位置、その国の政治状況を分かりやすく分析するための枠組み（四つの象限）を示している<sup>(54)</sup>。この枠組みは、政治・行政による方針を分析しようとするものであることから、政策に対して判断する際の基準にもなる。そこで、中島の論をもとに、「実践理論」を検討する基準について検討する。図5-8の横の軸が価値にかかわる軸となり、両極に「リベラル」と「パターナル」が位置づく。右に行けば行くほど、権力をもつ（例えば国家）が個人の価値観に介入・干渉を強めることとなり、左に行けば行くほど、個人に対する寛容が強まり、個人の価値観に対する権力的な介入が少なくなることとなる。中島は、選択的夫婦別姓や同性婚を例に挙げ、個人の価値観を尊重する「リベラル」は、それに賛成する傾向があるのに対し、「パターナル」は、社会的規範を理由に反対する可能性が高くなるとしている<sup>(55)</sup>。

一方、縦の軸がリスクとお金にかかわる軸となり、上に行けばいくほど、リスクの社会化が進み、政府の規模が大きくなる。逆に下へ行けばいくほど、リスクの個人化がなされ、政府の規模は小さくなる<sup>(56)</sup>。先に述べたように、COVID-19への対応については、未曾有の事態に対し、「リスクの社会化」が必要になる。また、待機高齢者問題でいえば、「国や地方



公共団体が、税金をもとに施設を増設する」という考え方は、「パターナル」、そして「リスクの社会化」に近いものとなる。

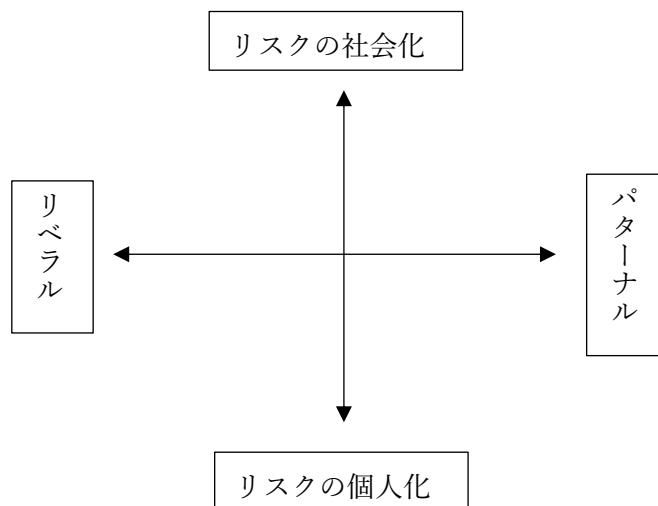


図 5－8 「実践理論」を検討する枠組み  
(註・引用文献 52 の図を筆者が一部省略したもの)

「リスクの社会化」「リスクの個人化」のどちらを望むにしても、そこにはメリットとデメリットが存在する。「リスクの社会化」を選択する場合、リスクを社会で共有することで、個々人の生活の安心、安全を確保することができる反面、その財源の確保が議論される。また、「リスクの個人化」を選択する場合、個人の負担は減少する反面、生活の安心、安全は、個々人に委ねられるものとなり、その確保には格差が生じることとなる。「実践理論」の検討においては、このように、政策を実施した場合どうなるのか、という帰結主義の視点のみならず、政策が実施されるプロセスからも検討させる必要がある。

## (2) 他者との「実践理論」の検討

政治・行政システムにおいては、よりよい政策決定に向けて、多様な方法を用いた政策の検討がなされる。グレアム・アリソン (Graham T. Allison) は、キューバ・ミサイル危機の分析をとおして、政府の政策決定をモデル化し、政策決定には、合理的行為者モデル (第一モデル)、組織過程モデル (第二モデル)、官僚政治モデル (第三モデル) の三つがあることを明らかにした。アリソンは、三つのモデルの将来への展望について、第一モデルが問題の説明や分析に有益であるとし、「二つのモデル (第二モデルと第三モデル：長川) を、異なった別別のレンズとして適用することによって仮説の生成が促進され、そして、さもなければ見逃されてしまうような側面が浮き彫りにされる」(宮里政玄訳) と述べている<sup>(57)</sup>。このように、政策決定の分析を行ううえで、三つのモデルは、それぞれに意義をもつものとなる。

このうち、第三モデルとなる官僚政治モデルについては、政策研究一般の手がかりになるとする大河原伸夫の論がある<sup>(58)</sup>。官僚政治モデルは、政府内の個人のレベルの「政治活動」に着目しながら、政府の決定を政治的合成産物として捉えるモデルであり、それは、交渉・取引によってうみ出されるものとなる。大河原は、この官僚政治モデルが合理的行為者へのなぞらえが妥当なものかを反省的に捉えるモデルであること、政治のアクターの設定に中心的な位置を与えているモデルであることから、政策研究をするうえで意義あるモデルであるとする。この点をふまえると、解決策の承認を得るためには、「実践理論」について、個人で検討するだけでなく、議論の場を設定し、他者とともに政策を検討していくことも必要になる。

第2章において、神野幸隆の授業実践を示したように、小学校段階で議論を行うことは、自身と他者の判断の違いを明らかにすることにつながり、子どもは自身の価値観を自覚していくことになる。神野は、それを政治的主体化の過程として捉えた。神野とは異なる視点で議論を捉えているのが田本正一である。田本も神野と同様に、小学校社会科授業において議論を組み込んだ社会問題学習を展開している。その中で重視するのが、「意思決定は特定の状況においてのみ正当化できることを認識」させることである<sup>(59)</sup>。議論を進める中で、当然のことながら意見の対立が生じる。その機会を、自身の価値観を自覚するものとして位置付けることも必要である。しかし、それでは、自身の判断に固執する結果となる。解決策の承認を得るためには、価値観を自覚することに加えて、他者の判断を批判的に捉えながらも、それを条件付きで認めていく機会が必要になる。

自身の判断を多面的に検討する授業構成理論として、小野間正巳の提案する「協働提案型社会科授業」がある<sup>(60)</sup>。「協働提案型社会科授業」は、個人が行った判断に対して、同じ考えをもった者、違う考えをもった者が集まり、情報交換することで、自らの考えを振り返り、考えを修正して新たな考えを創り出そうとする理論である。子どもは、一人では視点として取り入れられないことも複数で取り組むことで、たくさんの選択肢から考えることができ、一人一人の特性や得意分野をもとに、お互いが自分にはない知識や技能を提供し合うことで、より一層多面的な見方・考え方ができるようになる。具体的には、選択した「実践理論」が同じ者同士、異なる者同士が対話する場を設けて検討を行わせるようにする。これは、解が同じ者同士で話し合わせることで自身の判断の正当性を確認させ、解が異なる者同士と話し合わせることで、その妥当性を検証させていくためである。

このように、他者とともに「実践理論」を検討していくことにより、最初に行った個人的な判断は、社会的な判断へと引き上げられ、複数の「実践理論」を使い分けたり、組み合わせたりした政策の構想が可能になる。(1)で示した政策の主体と執行方法の視点にもとに「実践理論」を検討することに加えて、他者とともに「実践理論」を検討していくことで、「いかにして(How)」という「執行方法」がより具体化されていくようになる。例えば「～という状況であれば～をする」「まずは～をして、次に～をする」というように、他者の承認を得るための意見を構築していけるようになる。なお、ここでの最終的な判断は、個人で

あり，集団の合意形成をめざすものではない。第2章で論じたように，小学校における社会問題学習では，社会形成力の育成を視野に入れた意思決定力の育成を目的とし，最終的に自身の判断の妥当性を担保できるようにする。

## 2 解決策の承認を意図した学習の授業構成

解決策の承認を意図した授業構成は，社会構想の原理にもとづくものとし，解決への主体的参加を意図した学習と同様に，ステージⅠ・Ⅱに分ける（図5－9）。

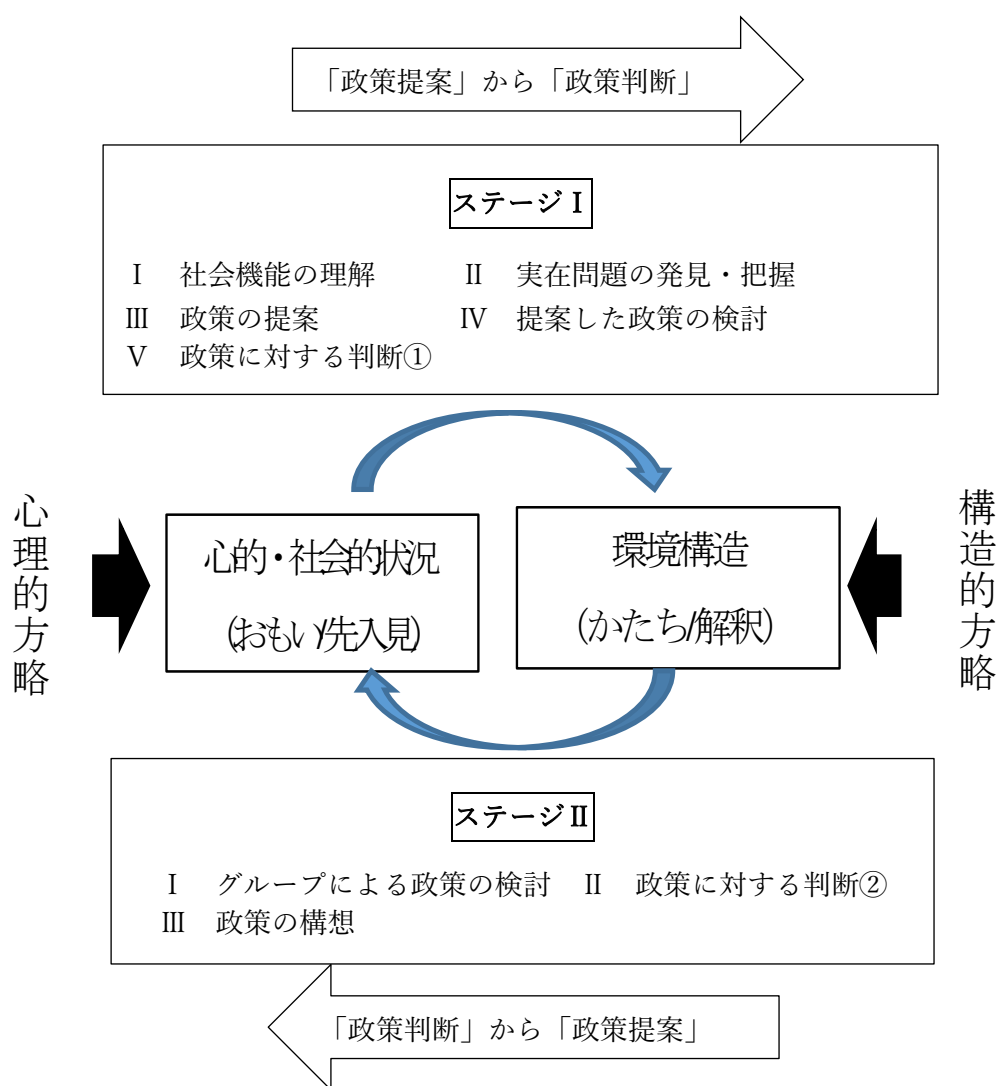


図5－9 解決策の承認を意図した学習の授業構成

まず，ステージⅠの第一段階は，社会機能の理解となる。ここでは，解決への主体的参加を意図した学習と同様に，実在問題に関連する知識の習得を行う。解決策の承認を意図した学習では，地方公共団体や議会のしくみについての認識形成を図る。第二段階が実在問題の

発見・把握の段階となる。ここでは、どのような問題があるのか、なぜ、そのようなことが起こるのかを明らかにする。高齢者福祉の問題であれば、高齢社会の現状、高齢者サービスなど高齢社会に関する知識の習得を行った後、待機高齢者という社会事象に出会わせ、問題を発見・把握させる。この段階は、課題に切実性を抱かせることが重要になる。そこで、単元の導入段階において、子どもたちが住む地域の人口の推移を示すことで、高齢社会は身近な事象であることを捉えさせ、人口の高齢化によって生じる問題を予測させるようにする。さらに、社会的逆機能の視点を組み込み、待機高齢者問題に直面する場面では、多くの高齢者が住み慣れた自宅での介護を望んでいるにもかかわらず、施設入所を希望している理由を考えさせる。その際、介護をする家族の実態や国の取り組みについて調べさせることで、高齢者福祉に対する多元的な考え方、さらには、それらを調整していく必要性に気づかせるようにする。第三段階が政策の提案であり、第二段階で明らかにした実在問題に対する解決策を提案し、それらを相互に確認し合う。先の問題であれば、待機高齢者問題の解決策を提案させ、それを全体で交流させた後、高齢者にとってどのような社会が望ましいのかを明らかにしていく。第四段階が提案した政策の検討である。ここでは、誰が、いかにして政策を実施するのかを検討し、そこで生じるメリットやデメリットを明らかにしていく。また、政策の主体、執行方法について検討していく中で、その財源や対象についても考えられるようにする。第五段階が政策に対する判断①である。ここでは、市民の立場で政策に対する判断を行う。以上がステージⅠの授業構成となる。

ステージⅡの第一段階では、政策についてさらに検討する（グループによる政策の検討）。ここでは、政策に対して、グループで検討し、意見が同じグループ、異なるグループと交流し、批判、調整を行っていく。第二段階が政策に対する判断②となる。ここでは、再度政策に対しての自身の立場を明らかにしていく。政策に対する判断①との違いは、政策決定者の立場を考慮することである。例えば、高齢者福祉にかかわる問題は、直接的に受苦を自覚できないため、子どもにとって実感を伴わない問題でもある。そこで、問題にかかわる当事者の立場を想起させる。岡崎誠司が「“If...then”発問は、子ども自身の価値判断を迫り意思決定を促す」と述べているように<sup>(61)</sup>、「もし～」と問うことで、子どもにとって遠い待機高齢者問題を近くに引き寄せ、自身の問題として判断させるようにする。例えば、ステージⅠの政策に対する判断①の場面では、「もし、自分が介護する立場だったら」と問い、自身（市民）の立場で判断を行わせる。そして、ステージⅡの政策に対する判断②では、「もし、自分が政策決定する立場だったら」と問い、社会全体の利益を考えて判断をさせる。このように、個人の視点から社会の視点へと視野を広げていきながら、判断をさせていくようにする。そして、第三段階が政策の構想となる。ここでは、すべての政策を総合的に吟味させたいうえでの政策の構想を提案させる。例えば、政策を組み合わせたり、政策を実現するための具体的な方法について検討したりしながら自身の意見を構築していけるようにする。待機高齢者問題であれば、その解決に向けて、各セクターの最適混合の在り方をめざすこととなる。

以上の授業構成を社会問題学習の方法原理である「政策提案」と「政策判断」に位置づけ

ると、ステージⅠが「政策提案」から「政策判断」、ステージⅡが「政策判断」から「政策提案」となり、それぞれの循環が行われる。

第7章では、ここに示した授業構成にもとづいた実践を示し、授業の有効性について検討する。

#### 【注・引用文献】

- (1) 舩橋晴俊「社会制御過程の社会学」東信堂,2018,pp.213-219.
- (2) 上淵寿「動機づけ研究の省察－動機づけ・再入門－」上淵寿・大芦治編著『新動機づけ研究の最前線』北大路書房,2019,pp.1-19.
- (3) サナ・ヤーベラ,K.アン・レニンジャー,小野田亮介訳「学びのためのデザイン：興味、動機づけ,積極的関与」R.K.ソーヤー編,秋田喜代美・森敏昭・大島純・白水始監訳,望月俊男・益川弘如編訳『学習科学ハンドブック【第二版】第3巻－領域専門知識を学ぶ／学習科学研究を教室に持ち込む－』北大路書房,2017,pp.123-137.
- (4) 前掲書(3),pp.123-137.
- (5) 田中瑛津子と市川伸一は、興味の発達を深化と捉え、深い興味は価値の認知を伴うとしている。本研究では、社会問題に対して、子どもが解決すべき問題であると捉えていることを価値について認知した状態と捉える。田中瑛津子,市川伸一「学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか－鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合－」心理学評論刊行会『心理学評論』2017,vol.60,No.3,pp.203-215.
- (6) 鹿毛雅治『学習意欲の心理学－動機づけの教育心理学－』金子書房,2013,p.249.
- (7) 米田豊「社会科授業における『体験・経験』と『言語力』の育成」岩田一彦・米田豊編著『「言語力」をつける社会科授業モデル小学校編』明治図書,2008,pp.22-36.
- (8) 前掲書(3),pp.123-137.
- (9) 有田による社会問題学習としては、次のものがある。有田和正『環境教育としての「ゴミ学習」』明治図書,1996.
- (10) 關浩和「社会科授業における教材構成論の位置と意義－『視点取得』の方法を手がかりにして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号,1999,pp.181-190.
- (11) 前掲書(3),pp.123-137.
- (12) 例えば、第2章で示した岡田泰孝の授業実践の他にも、次の研究がある。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－意志決定論を踏まえて－」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,pp.106-123.
- (13) 豊嶋啓司「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号,2001,pp.9-19.
- (14) R.K.マートン「社会問題と社会学理論」森東吾,森好夫,金沢実訳『社会理論と機能分析』

- 青木書店,1969,pp.415-471.
- (15)岩田一彦『社会科固有の授業理論 30 の提言ー総合的学習との関係を明確にする視点ー』明治図書,2001,pp.31-33.
- (16)例えば, 浅野光俊「小学校社会科授業における概念形成過程ー知識の「習得」「活用」を組み込んだ第4学年「岐阜県の伝統工芸品」の単元構成を事例としてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号,2011,pp.21-30.
- (17)土場学「社会的ジレンマとしての環境問題」再考-公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデル- 環境社会学会『環境社会学研究』第13号,2007,p.103.
- (18)佐藤章浩「小学校社会科における経済概念形成ー第3学年単元『スーパーマーケットのひみつをさぐろう』を事例にー」全国社会科教育学会『社会科研究』第73号,2010,p.41-50. 佐藤は, 本論文の中で, いつでも何でも何個でも誰にでも安売りにしたいという消費者の願いを受けて, 「本当にそうしようか」と問うことで, 販売者の工夫に気付かせるようにしている。
- (19)ジェリー・アンドリーセン, マイケル・ベーカー, 富田英司訳「学ぶために議論する」R.K. ソーヤー編, 大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始監訳, 望月俊男・益川弘如編訳『学習科学ハンドブック【第二版】第2巻ー効果的な学びを促進する実践／共に学ぶー』北大路書房, 2016, pp.165-183.
- (20)三宅なほみ「『協調学習』の考え方」三宅なほみ, 東京大学 CoREF, 河合塾『協調学習とー対話を通して理解を深めるアクティブラーニング授業ー』北大路書房, 2016, pp.1-33.
- (21)前掲論文(17), p.100.
- (22)前掲論文(17), p.100.
- (23)J.I. キツセ, M.B. スペクター, 村上直之訳『社会問題の構築-ラベリング理論を越えて-』マルジュ社, 1990, p.119.
- (24)文部科学省『中学校学習指導要領(29年度告示)解説社会編』東洋館出版社, 2018, pp.138-141.
- (25)藤井聡, 羽鳥剛史『実学としての社会哲学 大衆社会の処方箋』北樹出版, 2014, p.61.
- (26)前掲書(25), p.233.
- (27)前掲書(25), p.233.
- (28)前掲論文(17), p.100.
- (29)バルーク・フィッシュホフ, ジョン・カドバニー『リスクー不確実性の中での意思決定ー』中谷内一也訳, 丸善出版, 2015, p.64.
- (30)吉永潤「リスクテキングなコミュニケーション能力の育成ーN.ルーマンのコミュニケーション論とリスク論を踏まえた社会科教科目標の再検討ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.119, 2013, pp.90-99.
- (31)中谷内一也『ゼロリスク評価の心理学』ナカニシヤ出版, 2004, pp.26-29.
- (32)中谷内一也『リスクのモノサシ』NHK ブックス, 2006, pp.97-148.

- (33)福岡伸一『生命と食』岩波ブックレット, No.736, 2008, pp.49-52.
- (34)唐木英明「食品のリスク・コミュニケーション」本間清一編『食品の安全評価の考え方ー畜産業を中心にー』光生館, 2006, pp.65-75.
- (35)水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業ーツールミンモデル「留保条件」を活用してー」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, 1997, pp.51-60.
- (36)中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016, p.132.
- (37)船橋晴俊『組織の存立構造論と両義性論ー社会学理論の重層的探究ー』東信堂, 2010, pp.122-148.
- (38)苫野一徳『自由はいかに可能か-社会構想のための哲学-』NHK ブックス, 2014, pp.69-114.
- (39)苫野一徳『どのような教育が「よい」教育か』講談社, 2011, pp.126-127.
- (40)前掲書(39), p.129.
- (41)前掲書(39), p.134.
- (42)前掲書(38), pp.209-216.
- (43)前掲書(37), pp.133-142.
- (44)竹沢尚一郎『社会とは何か』中公新書, 2010, p.198.
- (45)鎌田実, 辻哲夫, 秋山弘子, 前田展弘(2013)「超高齢未来の課題」東京大学高齢社会総合研究機構編著『東大がつくった確かな未来視点を持つための高齢社会の教科書』ベネッセ, 2013, p.35.
- (46)見田宗介（真木悠介）は、社会構想の基本発想について、「関係のユートピア」、「関係のルール」とし、両者の重層性について詳しく論じている。見田宗介『社会学入門』岩波新書, 2006, pp.172-179.
- (47)ユージン・バーダック『政策立案の技法ー問題解決を「成果」に結びつける8つのステップー』白石賢司・鍋島学・南津和広訳, 東洋経済新報社, 2012, p.33.
- (48)前掲書(47), p.33.
- (49)吉田正生「小学校社会科「社会参画学習」の授業プランーボランティアグループ『なずなの会』を教材としてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013, pp.11-20.
- (50)上野千鶴子『ケアの社会学』太田出版, 2011, p.235.
- (51)結城康博『在宅介護』岩波新書, 2015, pp.231-238.
- (52)前掲(51), p.128.
- (53)ジョナサン・ハイト『社会はなぜ右と左にわかれるのかー対立を考えるための道徳心理学ー』高橋洋訳, 紀伊國屋書店, 2014, pp.422-480.
- (54)中島岳志『自分ごとの政治学』NHK 出版, 2021, p.39.
- (55)前掲書(54), p.44.
- (56)前掲書(54), pp.38-39.

- (57) グレアム・T・アリソン『決定の本質ーキューバ・ミサイル危機の分析ー』宮里政玄訳, 中央公論新社, 1977, pp. 296-298.
- (58) 大河原伸夫「官僚政治モデル」白鳥令編『政策決定の理論』東海大学出版会, 1990, pp. 65-86.
- (59) 田本正一「状況懐疑主義に基づく社会科授業開発ー小学校第6学年単元『脱原子力発電をめぐり議論』ー」日本公民教育学会『公民教育研究』第23号, 2015, pp. 17-33.
- (60) 小野間正巳「意志決定能力を育てる協働提案型社会科授業構成原理と実践ー小学校第6学年「高齢者福祉と公共政策」の授業分析をとおしてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第30号, 2018, pp. 117-126.
- (61) 岡崎誠司『社会科の発問 If-then でどう変わるか』明治図書, 1995, p. 34.



## 第Ⅱ部 小学校社会科における社会問題学習の授業開発

第Ⅱ部では、第Ⅰ部で論じた理論にもとづいた授業実践を示し、その有効性について分析、検討を行う。具体的には、次に示す四つの授業実践の具体について、第6章、第7章をとおして論じる。

### 解決への主体的参加を意図した学習（第6章）

○実在問題に対する自律的政策提案を促す授業

小学校第4学年単元「地域防災について考える」（健康・安全）

小学校第4学年単元「食品ロスについて考える」（環境・文化）

○論争問題に対する自律的政策判断を促す授業

小学校第5学年単元「BSEについて考える」（健康・安全）

### 解決への承認を意図した学習（第7章）

小学校第6学年単元「高齢者福祉について考える」（社会・経済）

## 第6章 解決への主体的参加を意図した学習の授業開発

本章では、小学校社会科における社会問題学習のうち、解決への主体的参加を意図した学習を示し、授業実践の分析、検討をとおしてその有効性を検証する。第1節、第2節では、実在問題に対する政策提案を促す授業の展開を示す。第3節では、論争問題に対する政策判断を促す授業の展開を示す。

### 第1節 実在問題に対する政策提案を促す授業の開発

第1節では、実在問題に対する政策提案を促す授業（健康・安全）の具体的展開について示すとともに、ステージⅠ、ステージⅡのそれぞれの段階の授業の分析、検討を行い、有効性を明らかにする。

#### 1 小学校第4学年単元「地域防災について考える」（ステージⅠ）の授業開発

##### （1）授業の展開

実在問題に対する政策提案を促す授業の一つ目として、小学校第4学年「地域防災について考える」（健康・安全）の単元を開発した。本単元全体では、自然災害に備えて、関係機関や地域の人々が協力していることを理解することが目標となる。

具体的展開は、表 6－1 に示すとおりである。第 1 時から第 8 時において、関係機関や人々の協力といった社会機能について理解し（「Ⅰ社会機能の理解」）、第 9 時第 10 時において、地域の防災について考える構成となる（「Ⅱ実在問題の発見」以降）。

また、表 5－1 は、政策提案に関係する第 9 時、第 10 時の学習展開を中心に示している。ここでは、災害時に多くの人を救助する役目を担う消防団の減少が仕事や趣味など自分の生活を優先する行為から発生し、安全という公共的価値が失われつつあること（要因）、それにより地域の人や自分の安全が守られなくなってしまうこと（影響）を認識することが目標となる。そして、災害に備えて防災グッズを用意したり、避難場所を確認したりする個人の行為を提案するだけでなく、自治体や地域のコミュニティができることを提案することがめざされる。

「Ⅰ社会機能の理解」では、自然災害に備えて、県や市などの関係機関や地域の人々が協力していることを理解させる。ここでは、子どもが各種資料を活用して災害について調べる時間を確保するとともに、子どもの予想を明らかにするために、映像資料や文章資料をとおして関係者の声を資料として示すことで興味を持続できるようにする。「Ⅱ実在問題の発見」では、地域の安全を守るために関係機関や地域の人々が協力しているはずなのに、安全を守る消防団が減っていることを捉えさせる。「Ⅲ実在問題の要因の把握」では、消防団に入るかどうかの判断をとおして、消防団に入らない人が増えている理由を理解させる。「Ⅳ実在問題の影響の予測」では、消防団が減ることで、自分が困ることを考えさせ、地域の人や自分自身の命が守られないことを捉えさせる。そして、消防団が減ることは社会問題であるかを判断させた後、「Ⅴ政策の提案」では、消防団の減少という実在問題を解決するための解決策を提案させる。

表 6－1 「地域防災について考える」（ステージⅠ）の展開

	主な問い	主な学習活動と予想される子どもの発言	資料
1 5 8	○兵庫県では、どこでどのような災害が起こったのだろう。 →各地で様々な災害が起こり、阪神・淡路大地震では、土砂災害も発生した。 ○阪神・淡路大震災はどのような災害だったのだろう。 →多くの死者や怪我人や、ライフラインの被害がでて、避難所がつくられた。 ○阪神・淡路大震災が起こったとき、だれがどのようなことをしたのだろう。 →県や市、消防や警察、自衛隊といった関係機関が様々な取組を行った。 ○旧北淡町の人たちは、なぜ短時間で多くの人を助けることができたのだろう。 →地域の人たちは、日頃からつながりがあり、協力して救助活動を行った。 ○災害が起こったとき、消防署の人たちは、なぜすぐに現場へ行くことができなかったのだろう。 →消防や警察、地域の人々は協力して人々の救助にあたった。 ○阪神・淡路大震災起こった後、被災地はどうなったのだろう。		

	<p>→関係機関を中心に復旧活動が行われた。</p> <p>○なぜ、兵庫県や神戸市は震災が起ってから防災対策を行うのだろう。</p> <p>→阪神淡路大震災で大きな被害が出たこと、今後大きな災害が起こることをふまえて様々な取り組みを行っている。</p> <p>○わたしたちが住む姫路市では、どのような災害対策をしているのだろう。</p> <p>→姫路 web マップ，まもりんピック姫路などの取組を行っている。</p> <p>(Ⅰ 社会機能の理解)</p>		
9	<p>○消防団はどのような活動をしていましたか。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>・消防団の人数はどのように変わってきているのでしょうか。</p> <p>(Ⅱ 実在問題の発見)</p> <p>○消防団に入る人が減ってきています。みんなだったら消防団に入ろうと思うでしょうか。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>・消防団に入る人の数が減ってきているのはどうしてでしょうか。</p> <p>(Ⅲ 実在問題の要因の把握)</p>	<p>1 消防団の仕事についてまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人が加入する。</li> <li>・消防隊の手助けをしたり，地域の安全確認をしたりする。</li> </ul> <p>2 消防団員の推移をみてわかることを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消防団員が減ってきている。</li> <li>・昔は消防団員が多かった。</li> </ul> <p>3 将来消防団に入るかどうかを考え，意思決定をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人々の安全が守られるので消防団に入る。</li> <li>・自分がしたいことがあるので消防団に入らない。</li> </ul> <p>4 消防団が減っている理由をまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消防団に入らない人は仕事の両立が大変，自分の生活を大切にしたいなどの理由がある。</li> </ul>	<p>資料① 消防団の仕事</p> <p>資料② 消防団員の推移</p> <p>資料③ 消防団に入らない理由</p>
10	<p>○消防団の人が減ると，どんなことが困るのでしょうか。</p> <p>(Ⅳ 実在問題の影響の予測)</p> <p>○消防団が減っていることは社会の問題といえるでしょう</p>	<p>1 消防団の人が減っていった社会について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人々の安全が守られない。</li> <li>・自分自身も危険がある。</li> </ul> <p>2 消防団の減少と社会問題の関係について考える。</p>	

か。	・消防団は減るということは、それだけ地域の安全が守られない。自分の生活も危険になることから社会問題だ。	
○消防団に入る人が減っている 今、地域の人の安全を守って いくためにどうすればよいで しょうか。 (V 政策の提案)	3 災害から地域の安全を守るための取組を考える。 ・消防団を増やすための取組を考える。 ・自主防災組織をもっと増やす。	資料④ 消防団員を増やすための取組
・災害から地域の安全をまもるためにどのような取組が行われているでしょうか。	4 災害から地域の安全を守るための取組を調べる。 ・機能別消防団の取組が進んでいる。 ・自主防災組織が増えている。	資料⑤ 自主防災組織の取組

## (2) 授業の分析視点

授業構成の有効性の検証に向けて、社会問題の自覚化に至る過程と解決策の提案の結果の分析、検討を行う。なお、社会問題の自覚化という表現の「社会問題」は、「实在問題」と「論争問題の」両方を含むものとなる。ここでは、すべて「社会問題」を「实在問題」という意味合いで使用する。

社会問題の自覚化に至る過程を分析するには、興味の発達過程における子どもの変容を捉える必要がある。そこで、興味の発達を捉える一つの視点である価値随伴性に着目する<sup>(1)</sup>。価値随伴性とは、学習内容の価値の認知の高まりを捉えようとするものである。ここでは、子どもが授業者の示す社会事象を問題であると価値づけ、判断を行っている姿を価値の認知の高まりと捉える。表6-2に示す分析視点1, 2が社会問題の自覚化(興味の発達)、3が子どもの提案した解決策についての分析となる。

表6-2 授業の分析視点

1	子どもの社会問題に対する判断結果の変容の分析
2	子どもの社会問題に対する判断理由の分析
3	子どもの社会問題の解決策の分析

まず、授業構成の有効性を段階的に検証していくために、子どもの社会問題に対する判断についての調査を第8時後、第9時後、第10時の途中の3回行う。これにより、授業のどの段階で、どの程度の子どもの社会事象を問題として判断し、価値の認知を高めているかが明らかになる。次に、子どもの社会問題に対する判断理由についての記述を分析する。これ

により、子どもが社会問題に対する判断において、どのようなコードを根拠とし、学習内容と関連付けているかが明らかになる。最後に、政策提案の内容を明らかにするために、提案した解決策についての記述分析を行う。子どもが授業者の示した社会事象を社会問題と捉え、社会問題を自覚化しているならば、その解決についても個人の視点に留まらず、社会の構成員の役割をふまえた提案を行うことが予想される。

子どもの社会問題に対する判断結果の分析では、授業の経過に伴い、消防団の減少が社会問題といえるかどうか判断をさせ、その変容を捉える。授業を開始する前提として、次に示す社会問題の質問シートを配布し、社会問題について共有する。

ふだん生活していると、いろいろな困ったことが起こります。たとえば、勉強がわからない、友達とけんかをしてしまって仲直りできないなどです。これは、ひとりひとりちがった困りごとで、みんなが勉強に困ったり、友達のことで困ったりしているわけではありません。このような困りごとは、ひとりひとりの「問題」、または、「個人の問題」ともいえます。

また、ふだん生活していると、ひとりひとりの困ったことだけでなく、みんなが困ることが起きることがあります。これは、みんなが困ることなので、ひとりひとりの問題に対して、みんなの問題、または、「社会問題」ということができます。

- 1 みんなが困る「社会問題」について思いうかぶものを書いてみましょう。
- 2 「社会問題」の中でも、特に困るもの、なんとかしないといけないものを選び、その理由を書きましょう。

社会問題について回答する前に社会問題について共有する理由は、社会問題に対する一定の理解を学級で揃えておくためである。そのうえで、「みんなが困る社会問題はどのようなものがあるか」「その中でも特に問題と考えるものは何か」を回答させる。これにより、子どもが生活経験と関連させて、どのような社会事象を問題と捉えているか、その内容が明らかになる。第9時では、消防団の減少の要因について明らかにした後、ワークシートを配布し、消防団の減少は社会問題といえるのか、その判断と理由を記入させる。社会問題の要因を把握することによって消防団の減少を社会問題と捉えた子どもがどの程度いるのかその変容を捉える。第10時では、消防団の減少の影響を捉えさせた後、それが社会問題といえるのか、判断とその理由をワークシートに記入させる。社会問題の影響を予測することで、第9時からの変容を捉える。

次に、消防団の減少という社会事象を社会問題であると判断した理由の記述の分析を行う。クレイム申し立てにおいては、そのレトリックが注目される。イバラ.P.R(Ibarra.P.R)とJ.I.キツセ(J.I.Kitsuse)は、「状態のカテゴリーがどのように問題であるか精緻に表現するのに使われる独特の方法」としてレトリックのイディオムに着目する<sup>(2)</sup>。消防団の減少は、その中でも危険のレトリックに位置づく。危険のレトリックは、「個人のはかない命が

引き延ばされる可能性と、それがいっそう切り詰められる危険とを想起させる」ものであり、衛生や予防といったイディオムに含まれる肯定的な言葉、病気や病理といった否定的な言葉によって表現される。消防団の減少が社会問題であるかどうかは、子どもが表現するイディオムを分析する。その際、図6－1のカテゴリーをもとに、子どもの発言がどこに位置づけるかを明らかにする。

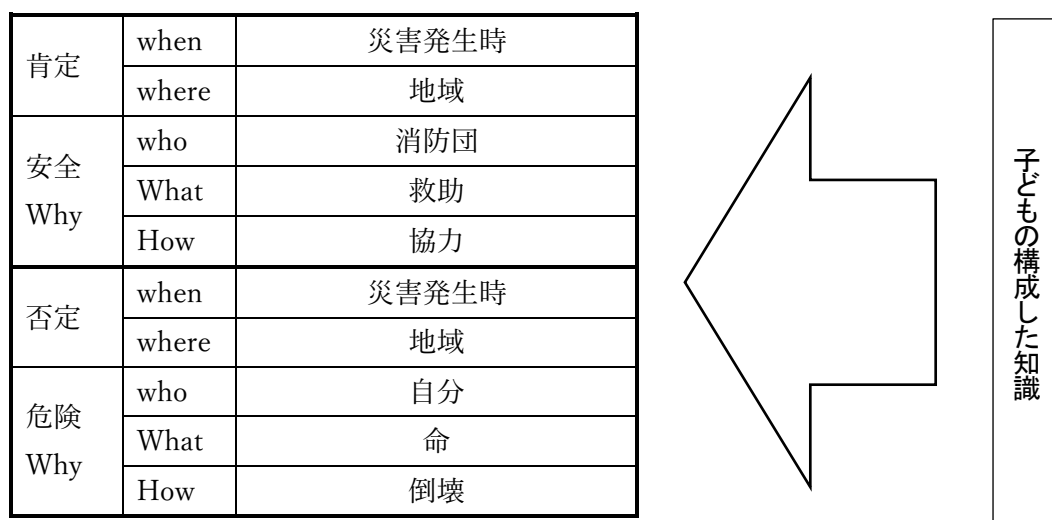


図6－1 社会問題に対する判断理由を分析するカテゴリー

例えば、肯定的な言葉から消防団の減少を社会問題とする場合、消防団がいることが安全であることが理由とされる。それに対して、なぜ安全といえるのかを問うた場合、「消防団がいると消防隊と協力して、災害発生時に多くの人を救助することができる」、「地域の安全が守られる」というように、より具体的な言葉によって説明されることとなる。このように抽象的な表現を具体的に説明できるということは、消防団の減少という社会事象の構造を構成した知識と関連付け、価値づけを行っているといえられる。この点をふまえ、図6－1のカテゴリーに関連する語句が子どもの記述の中にどの程度表現されているのかを明らかにする。そのための手法としてテキストマイニングを用い、分析結果を視覚化するために共起ネットワークを示す。

最後に、子どもがワークシートに記述した社会問題の解決策の分析を行う。消防団の減少によって地域の安全が守られないことを社会問題と捉えるのであれば、それは社会全体で解決すべき問題となるはずである。そこで、子どもが提案した解決策が個人の対策だけでなく、消防団を増やすための方法や、自主防災組織を進めることなど、社会として取組が提案できているかどうかを明らかにする。ここでは、KJ法をもとに、解決策についてカテゴリーライズを行う。これにより、自律的政策提案を行うことができたかどうかを明らかにする。

### (3) 授業の分析と検討

本授業は、2019 年 1 月に H 市立 M 小学校 4 年 1 組の児童 32 名に対して実施した。授業で使用するワークシートやアンケートは筆者が作成し、それをもとに授業実践の分析を行った。また、第 10 時については、授業の中での授業者と子どもの発話も加え、筆者が総合的に分析を行った。

まず、社会問題の質問シートをもとに社会問題の共有を行い、社会問題についての回答を行わせた。ここでは、質問シートの記述に加えて、これまでの社会科授業やメディアによって伝えられていることを想起することを授業者が補足説明することで、社会問題の内容を捉えられるようにした。まず、1 の回答について最も多かったのがごみや地球温暖化といった環境にかかわる問題である。社会問題に対して回答した子どもの約半数が問題と捉えていた。その他、消費税やあおり運転、アメリカとイランの国際関係などの時事問題、災害や病気など、自分の生活の危機にかかわる問題が挙げられた。次に、その中でも特に問題であると捉えているものについては、表 6－3 のような結果となった。

表 6－3 子どもが解決の必要性を意識する社会問題

ごみ（ポイ捨て、プラスチック）	6	19%	税金	3	9%
			災害（地震）	3	9%
戦争（アメリカとイランの関係）	5	16%	その他	4	13%
地球温暖化	3	9%	未記入（わからない）	8	25%

約 20%の子どもがごみ問題を挙げていることから、環境にかかわる問題は子どもの生活経験と関連付けやすいという見方ができる。本授業の消防団の減少にかかわる災害についていえば、全体の 9%に留まることがわかった。これは、子どもが I 社会機能の理解において、災害対策が消防行政や消防団によって構築されていると捉えた結果であるといえる。この 9%という数値をもとにし、自律的政策提案を促す授業を展開することで、どのような変容が見られたのかを明らかにしていく。また、未記入の 25%の数値が示すように、社会事象が社会問題であるかどうかを判断できない子どもが一定程度いることもわかった。この結果は、小学校社会科において、他者や学習環境との相互作用が重要になることを示す結果ともいえる。

第 9 時では、消防団の減少の要因を明らかにし、第 10 時では、消防団の減少があたえる自身の生活への影響について明らかにした。それぞれの段階における社会問題に対する子どもの判断を集約した結果を示すと図 6－2 のようになる。

災害に対して問題であると考えていた子どもが 9%であったのに対し、第 9 時に消防団の減少理由が明らかになることで、69%の子どもがそれを社会問題と捉えるようになった。また、第 10 時に社会問題の影響を捉えることによって 97%の子どもが消防団の減少を社

会問題と捉えるようになった。ここから、子どもは段階的に価値の認知を高め、社会問題の自覚化を行っていったことがわかる。

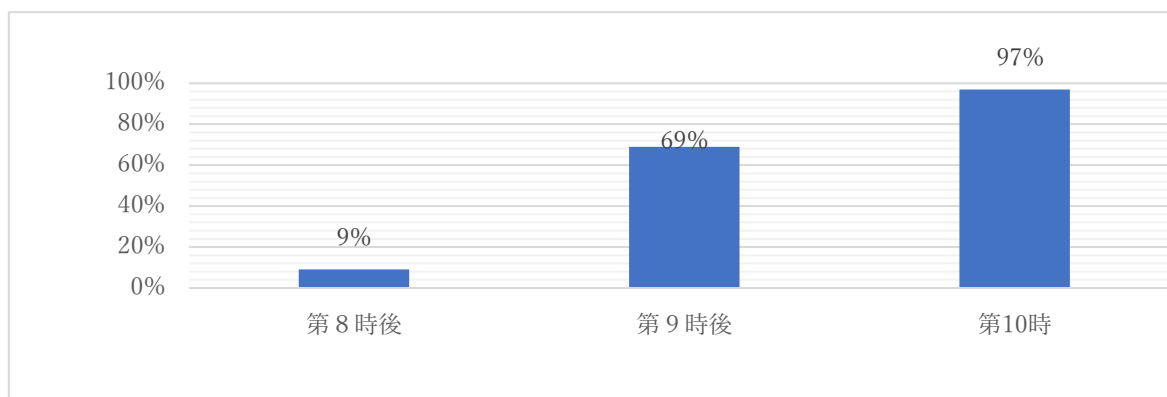


図6-2 子どもの社会問題に対する判断の推移

第9時に消防団の減少を捉えたうえで、「将来消防団に入ろうと思うか」を問い、それぞれに判断を行わせた。判断の結果は、消防団に入る子どもが13人、入らない子どもが19人というものであった。その後、消防団の減少の理由を明らかにしたうえで、消防団の減少が社会問題であるかという判断を行い、その理由をワークシートに記述させた。子どもの記述について分析を行った結果が図6-3である。図6-3は、KHcoderによって抽出した語句を共起ネットワークで分析した結果である。

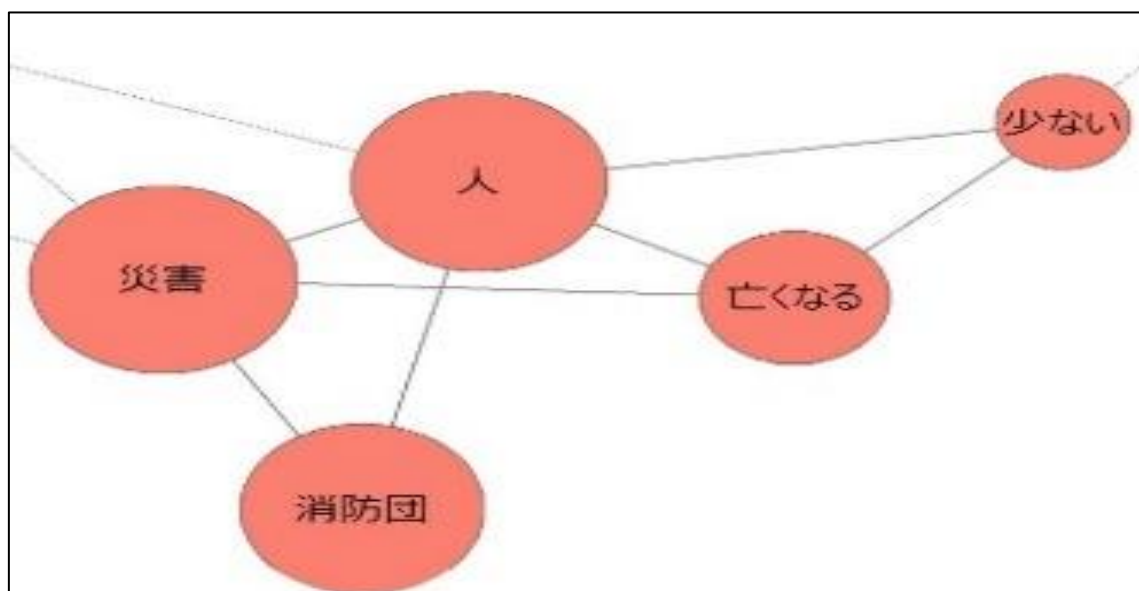


図6-3 子どもの判断理由の抽出語句とその関係（第9時）

第9時の判断理由では、「消防団」「災害」「人」「亡くなる」といった語句が抽出され、それが「少ない」という語句と関連付けられている。これは、子どもが「Ⅰ社会機能の理解」



によって生成したコード（災害発生時に消防団が人の命を救うこと）と社会問題を関連付けたことを示した結果といえる。このことから、第9時では、消防団の減少が社会問題であることについて、肯定的なレトリックによって判断したといえる。また、消防団の減少が社会問題であることを特に強く主張していたA児とB児を抽出し、再度、なぜそう考えたのか記述式の調査を行った(図6-4)。

**(A児)**

今、自分の家で防災などをしているから、「他の人に任せよう。」など思う人が増えてきているんじゃないかと思ったから。地域の問題などの意見もあったけど、消防団が減っているのは確かだし、それが多発しているし、このまま放っておいたら、さらに消防団の人数が減って災害に備えられないんじゃないかと思ったから。

**(B児)**

淡路島の人でも消防団に入っている人がたくさんいたから死者も少なかったから。これから大きな災害があるのに、消防団に入る人が減り続けていくと死者が増える一方だから。みんなで協力しないと生きられる人は少なくなってしまうから。

図6-4 子どもの社会問題に対する記述（下線：筆者）

A児、B児ともに、「このまま放っておいたら」や「これから」といった記述が見られ、この段階で社会問題の要因と影響を関連付けて判断を行っていることがわかる。また、A児については、「自分の家で防災などをしているから『他の人に任せよう。』など思う人が増えてきている」という記述が、B児については、「みんなで協力しないと生きられる人は少なくなってしまう」という記述を行っている。これは、消防団の減少を加速させている人々の行為に対してのものであり、より具体的に社会問題の要因を捉えていることがわかる。それに対し、消防団の減少を社会問題とは捉えない子どもについては、「ある程度の人が消防団に入っていること」「消防団がいなくても消防士がいること」を理由にしており、この段階には、消防団が減少することによって災害時に多くの被害を生じることの認識までに至っていないこともうかがえた。

第10時では、消防団の減少による自身の生活の影響を考えた後、授業者が「消防団が減少することで困ることは何か」と問い、学級全体で消防団の減少によって困ること（地域の安全性の低下）を共有した。その際の授業者と子どもの発話の一部を図6-5に示す。ここに示すように、複数の子どもの意見を発表させ、その内容に授業者が問い返しを行っていく中で、「活動がにぶくなる」といった消防団の機能の問題から「命が守られない」といった地域の安全性の問題を捉えさせていくことができた。

T：消防団が減っていくことが困ることはあるのかな？  
 C：もし、災害が起こったらかけつけられないし、はやく行けない。  
 C：活動がにぶくなる。  
 T：活動って？  
 C：救助する活動。  
 T：他にはどうですか。  
 C：命を助けられない。  
 C：人の安全が守られない。  
 T：人の命，人の安全ってでたけど，誰のこと？  
 C：地域の人。  
 T：消防団が減少するということは，地域の人の安全が守られなくなるとのことだね。

消防団の機能の低下

地域の安全性の低下

図 6－5 第 10 時における授業者と子どもの発話

その後，消防団の減少によって地域の安全が守られないことは，社会問題と言えるかどうか判断させ，その理由についてワークシートに記入させた。記述の分析結果が図 6－6 である。第 9 時では，一部の子どもを除いては，消防団の減少と自分の生活については切り離されたものであった。第 10 時では，「命」「人」「地域」「自分」といった語句を多く用いて社会問題に対する判断を行っている。それは，「安全」，「守られない」という語句と関連付いており，子どもが「消防団がいないことにより，地域の人や自分の安全が守られなくなり，命の危険が生じる」という「Ⅰ 社会機能の理解」や生活経験によって生成したコードと社会問題を関連付けた結果ということができる。このことから，第 10 時では，消防団の減少が社会問題であることについて，否定的なレトリックによって判断したといえる。子どもは自ら構成した知識と関連付けながら，価値の認知を高め，社会問題の自覚化を行っていったことがわかる。

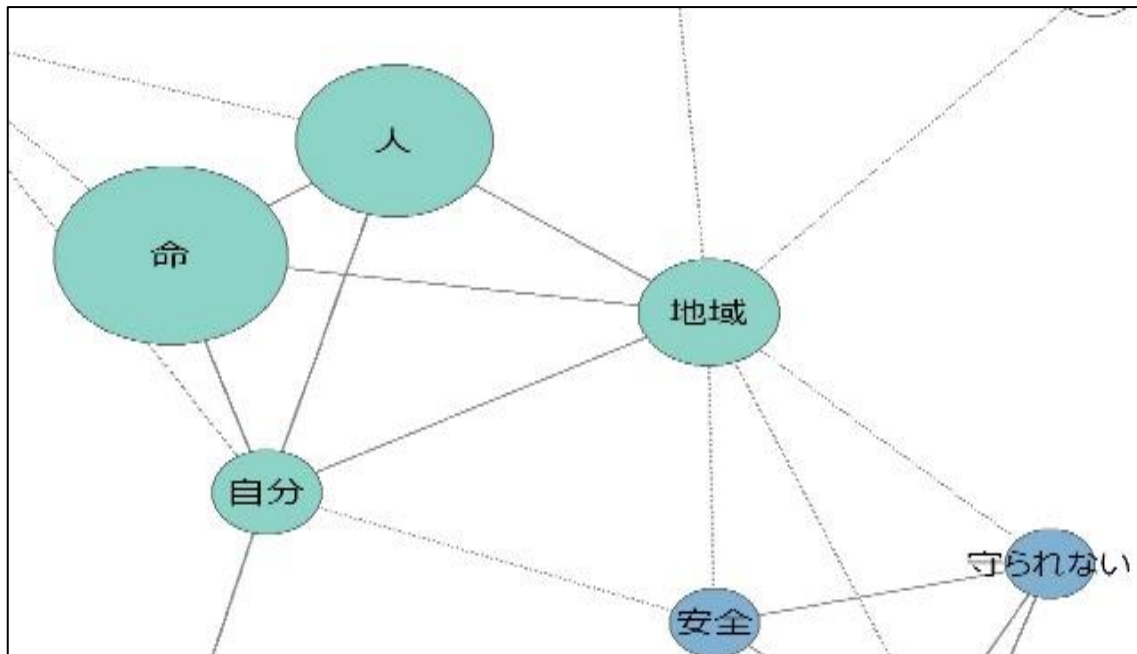


図 6－6 子どもの判断理由の抽出語句とその関係（第 10 時）

最後に、消防団の減少によって地域の人の安全が守られなくなるという社会問題の解決策を考えさせた。子どもが考えた解決策と提案数に応じた割合は表 6－4 のとおりである。ここに示すように、消防団、地域、自治体というように社会的な視点から解決策の提案することができていた。また、消防団のことを知らせる方法として具体的方法を提案するなど、実現可能性も考慮した提案が行われていた。この結果から社会問題を自覚化することにより、自律的な提案が行われていることがわかる。しかし、消防団の増員に固執する子どもが多く、その提案には偏りが見られ、新たな手立てが必要になることも示された。

これまで授業分析から、明らかになったことは次の三点である。一つは、授業構成に組み込んだアプローチが社会問題への興味に向けて有効であったということである。第 5 章では、教育環境という先行要因によって子どもは興味を発達させていくことを示した。「消防団に入るか」「自分たちの生活はどうなるか」を考える活動は、無理なく社会問題について考えられる先行要因となったと考えられる。二点目は、「Ⅰ社会機能の理解」や生活経験が「Ⅱ社会問題の発見」以降の授業に強い影響を及ぼすという点である。図 6－4 に「淡路島の人も」という記述があるように、子どもはⅠにおいて習得した知識を根拠に意見を述べている。これは、Ⅱにおいて社会的逆機能を捉える前提としての社会機能の理解が意味をもつということであり、Ⅱ以降で子どもが会う「意外性」が興味の発達に影響するということになる。三点目は、政策提案の精度を高めるには、さらなる手立てが必要になるということである。表 5 からは、提案の内容の多様性や具体性という点では本授業構成が自律的な提案につながったとみることができる。これは、図 6－6 の中で示したように、子どもが消防団の減少を消防団としての機能の低下から地域の人や自分自身の安全に関連付けて捉えるよう

になった結果と捉えられる。しかし、消防団の招致活動に偏りがみられた点は、解決策の吟味を行わせるなど、今後検討が必要である。

表 6—4 子どもが提案した解決策

消防団員による行動の提案	73%
・消防団員がいなくなるとどうなるか知らせる。(家を訪ねる, ポスターを貼る, チラシを配る, CM, 講演, 劇, 訓練)	
地域防災を進めることの提案	11%
・地域でコミュニケーションをとり, 協力する。力を合わせる。 ・ボランティアの人を増やす。自主防災組織の活動を進める。	
自治体として行うことの提案	11%
・家具を固定するものを無料で配る。消防団に給料を払う。消防団の人は仕事を少なくしてもらえようにする。消防士を増やす。	
自分自身の提案	5%
・自分の命は自分で守る。進んで活動する。	

## 2 小学校第4学年単元「地域防災について考える」(ステージⅡ)の授業開発

### (1) 授業の展開と評価

ステージⅠにおいて、なぜ、消防団が減っているのか、災害から地域の安全を守るにはどうすればよいかを考えさせた後、ステージⅡに移行し、地域防災に関しての活動が盛んなアメリカの自主防災組織を取り上げ、「自分たちが住む地域でもアメリカのような取組を行っていきべきかどうか」を判断させる授業を行った(表6—5)。ここでは、「アメリカの自主防災組織は、市民が積極的に取り組んでいるから取り入れていきべき」といった判断を行わせることにより、意思決定力の育成につなげるものとしている。なお、ここでの判断は、二次的ジレンマが生じることになることから、個人の生活の効率性を軸に検討させるようにした。

表 6—5 「地域防災について考える」(ステージⅡ)の展開

時	主な問いと資料	主な学習活動と予想される子どもの発言	資料
11	○これらの取組で地域の安全は守られるでしょうか。 (Ⅰ 提案した政策の検討)	1 これからの地域防災について考える。 ・一人一人が災害に対する備えをしないと安全は守られない。 ・自主防災組織をつくるだけでは安全は守られない。	資料⑥ 自主防災組織の課題

	<p>○アメリカの自主防災組織はどのようなことをしているでしょうか。</p> <p>○アメリカの自主防災組織を続けるとどのような効果があるでしょうか。</p> <p>(Ⅱ 先進的政策の把握)</p> <p>○アメリカの自主防災組織の取組をわたしたちの地域でも行っていくべきでしょうか。自分の考えとその根拠を文章に整理してみましょう。</p> <p>(Ⅲ 政策に対する判断)</p> <p>○災害から地域を守る取組について考えたことをまとめましょう。</p>	<p>2 アメリカの自主防災組織を調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・市の人や消防隊が先生となり、市民が一定期間研修を受ける。</li> <li>・市が多くの費用を使って防災に取り組む。</li> </ul> <p>3 アメリカの自主防災組織の影響を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の防災について考える人が増える。</li> <li>・地域の安全が守られるようになる。</li> </ul> <p>4 地域の自主防災組織のあり方について考え、判断する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アメリカの自主防災組織は、市民が積極的に取り組んでいるから取り入れていくべき。</li> <li>・市の費用がかかるし、たくさんの時間研修を受けるのは大変だから、そのまま取り入れるべきではない。</li> </ul> <p>4 学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域みんなで災害対策を行っていく必要があることがわかった。アメリカの取り組みを取り入れながら、防災グッズを揃えたり、避難所を確認したりして一人一人が防災について考えていく必要がある。</li> </ul>	<p>資料⑦ アメリカの自主防災組織</p>
--	--	--	----------------------------

ステージⅡでは、思考・判断・表現が求められることから、この点については、ルーブリックを用いた評価を行っていく必要がある。ここでは、「これからもっと災害に強い地域にするために、わたしたちが住む地域にアメリカの自主防災組織の取組を取り入れていくべきか考えてみよう」という学習課題を設定している。その後、それに対して、判断を行わせ、「アメリカの自主防災組織は、市民が積極的に取り組んでいるから取り入れていくべきである」といった意思決定を文章として表現させるようにしている。その際、表6－6に示す

ような評価のルーブリックを作成することで、思考力・判断力・表現力の育成がどこまで実現しているかを明らかにできると考える。

表 6－6 「地域防災について考える」の評価のルーブリック

レベル	記述語
A	アメリカの自主防災組織に対して、取り入れていくべきかどうかの意思決定ができています。その際、示した情報に加え、それによって地域の人々の防災意識がもっと高まることや、市民の行動が制限されることなど、安全や自由といった価値基準を根拠とすることができています。
B	アメリカの自主防災組織に対して、取り入れていくべきかどうかの意思決定ができています。その際、アメリカでは市民の多くが参加していることや税金を多く使っていることなど、示した情報のみを根拠としている。
C	アメリカの自主防災組織に対して、取り入れていくべきかどうかの意思決定ができています。しかし、その根拠については示すことができておらず、自分の立場を表現することに留まっている。

## (2) 授業の分析と検討

ステージⅡ（第 11 時）では、まず、アメリカの自主防災組織（カリフォルニア州ロサンゼルス市）の具体を示し、日本とは異なり、州や市、消防隊など行政組織と一体となって自主防災を進めていること、研修や訓練のカリキュラムがあり、それを遂行していることを理解させた。そして、それをもとに、自分たちが住む地域においてもアメリカの自主防災組織を進めていくべきかどうか判断を行わせた。ここでの判断について、アメリカの自主防災組織を参考にしつつも、すべてのまま実施するのではなく、地域の自主防災組織を見直していかうとするものについては、「取り入れるべきではない」という意見に位置づけ、ルーブリックに当てはめた評価を行った。その結果、取り入れるべきとした子どもは 17 人(54%)、取り入れるべきではないとした子どもは 13 人(46%)という結果であった。

表 6－6 に示したルーブリックに当てはめた子どもの意見を整理すると、表 6－7 のようになる。なお、括弧内の記述については、子どもの理由を明確にするため、筆者が加筆したものである。

表 6－7 ステージⅡにおける政策に対する判断と評価

レベル	記述語
A (29%)	<p>【取り入れるべき】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今のままだったらみんなの命が救えないけど、取り入れたら（研修や訓練をするので）みんなの命が救えるから。</li> <li>・市が声をかけたりすると、若い人も入ってくると思うし、みんなができる。（み</li> </ul>

	<p>んなができる) 簡単な訓練をすればいいから。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・市が声をかけて行くと、若い人も増えるし、簡単な訓練もできるから。</li> <li>・このままだったら、自分の命も守れないし、みんなの命も守れないから。取り入れて(地域の環境を) もっと良くする。</li> </ul> <p>【取り入れるべきではない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本は日本でルールを決める。しんどいんだったらみんなにアンケートを配って日本でルールを決めて、ちょっとでも自分の身を自分で守れるようにする。</li> <li>・アメリカの自主防災組織を取り入れたらアメリカ人と日本人と(考え方が) 違うと思うから、今まで通りにしたほうがいいと思う。ボランティアを増やすために、チラシを配ったり(できる)。</li> <li>・訓練をちょっとでもいいから短くする。それだったら若者たちも仕事終わりに行くかもしれないから。</li> <li>・絶対月1, 2回は参加する(というきまりをつくる)。決めたら絶対来てくれるから。</li> <li>・月に1回、絶対に(自主防災組織に) 入るというルールをつくる。(研修や訓練が) 少なくなるなら、少しでも強制にしてやってもらう。</li> </ul>
<p>B (65%)</p>	<p>【取り入れるべき】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その計画だと、やる人が減りにくいし、訓練もただ(税金) でできる。</li> <li>・(税金を使って) 訓練が楽にできるし、約に立つ。</li> <li>・そうしたら、わざわざアメリカの自主防災組織の人を呼ばなくてもいいから。</li> <li>・しんどいけど(やらなければ) 命が危険だから。</li> <li>・日本の自主防災組織は訓練しなさすぎる。</li> <li>・アメリカの自主防災組織を取り入れれば、日本もやる人が多くなる。</li> <li>・多くの人がやらないと、人の命を落としてしまう。</li> <li>・命が守られるから。</li> <li>・どんな人でも参加できるから。</li> <li>・アメリカの自主防災組織は、(税金を使っているので) お金がかからないからまねした方がいいと思うし、みんなでやったほうがいい。</li> <li>・それじゃないと日本がやばいことになるから。</li> </ul> <p>【取り入れるべきではない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・そんなに時間がない。</li> <li>・アメリカの自主防災組織はいいけど、(訓練や研修などの) 時間が多いからしんどい。</li> <li>・市が(自主防災組織の) ちらしを配る。</li> <li>・役割を分担して(みんなで) 時間も決めたらいい。</li> <li>・消防団が入らない。(消防団との違いがわからない)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（研修や訓練に参加したら）お金を 1000 円くれる。そうじゃないとみんな働かないから。</li> <li>・紙みたいなのでかんたんに（研修や訓練の内容を）教えてもらう。訓練までそんなにいっぱいしなくてもいいから。</li> <li>・（急に）アメリカのを取り入れると（勝手が違いすぎて）大変になると思うから。</li> <li>・訓練をもっと減らしたらいいんじゃないの。</li> </ul>
C (6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・取り入れたほうがいいから。</li> <li>・判断のみ。</li> </ul>

（ ）については筆者が加筆

ここに示すように、作成したルーブリック評価によって、29%がA評価、65%がB評価、6%がC評価という結果となった。また、B評価における、「大変」や「しんどい」といった個人的な理由を挙げている子どもを除けば、80%の子どもがこれまでの授業で収集した情報や自らの価値基準にもとづいて判断を表現することができていた。

本授業は、それぞれの判断の理由を記述し、発表することで授業を終えている。ここに加えて対話的活動を取り入れることにより、その妥当性を高めていくことができると考える。例えば、B評価にあたる「どんな人でも参加できるから」という理由については、どんな人とは誰を指すのか、参加するとどんな良いことがあるのかを問うことによって、A評価に位置づく理由を構築することができる。また、A評価にあたる子どもにあっても、より妥当性を高めていくことができる。例えば、「日本は日本でルールを決める」そのために「みんなにアンケートを配る」という理由については、実際に、みんなからの意見としてどんな意見が想定されるか、どんなルールなら実施できそうかを問うていくことにより、新たな制度作りに目を向けさせていくことが可能になる。この点については、A評価に位置づく「月に1回、絶対に（自主防災組織）に入るというルールをつくる」という理由を表現している子どもについても同様である。ルールの実現可能性を問うことにより、判断の妥当性を高めていくことが可能になる。

### （3）本単元における資料

ステージⅠの授業では、五つの資料（表5－1資料①～⑤）を、ステージⅡの授業では、一つの資料（資料5－5資料⑥）を用いて授業を展開した。資料の内容は次に示すとおりである。



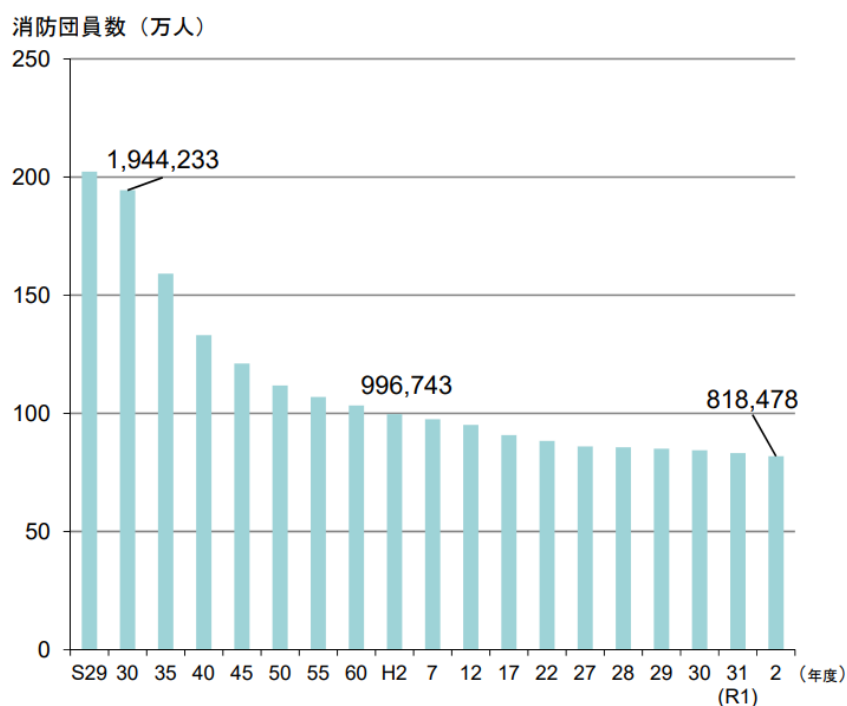
## 資料① 消防団の仕事



NHK for school クリップ「まちの消防団」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E6%B6%88%E9%98%B2%E5%9B%A3&cat=all&from=1&sort=ranking>（最終閲覧 2021.11.3）

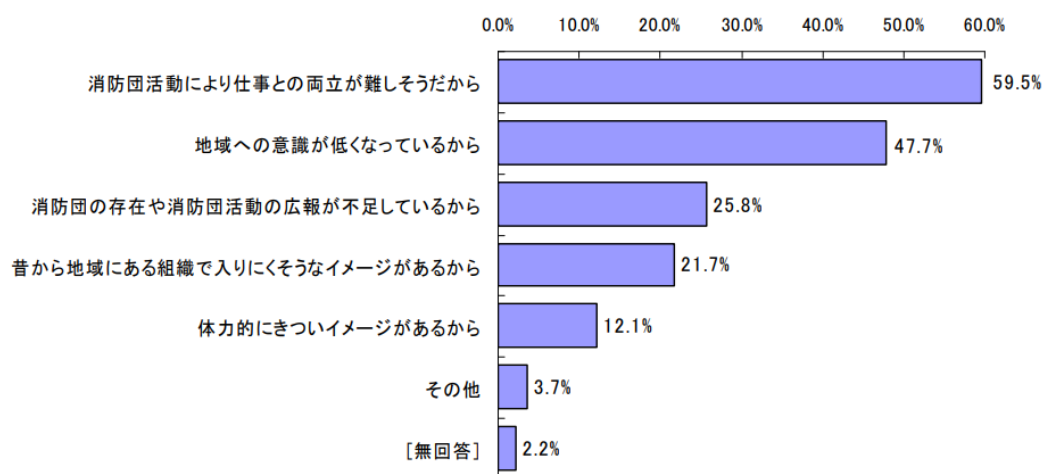
## 資料② 消防団員の推移



総務省「消防団の組織概要等に関する調査結果（概要）」（令和2年4月1日現在）

[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000723250.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000723250.pdf)（最終閲覧 2021.11.3）

### 資料③ 消防団に入らない理由



相模原市「平成 23 年度 市政に関する世論調査－消防団について－」

[https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_001/005/204/23\\_yoronn\\_12.pdf](https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/_res/projects/default_project/_page_001/005/204/23_yoronn_12.pdf)（最終閲覧 2021.11.21）

### 資料④ 消防団員を増やすための取組

愛媛県松山市の取組（機能別消防団）

- 1 松山西郵便局との間で交わした覚書により、地域事情に詳しい郵便局員 31 名が消防団に入団した。
- 2 災害発生時における応急処置や救援物資の管理、外国被災者の管理を行う「大学生サポーター」制度を導入した。
- 3 助成消防団員の加入に積極的に取り組んだ。

後藤一蔵「改訂国民の財産消防団－世界に類を見ない地域防災組織－」近代消防社,2013,pp.137-139.をもとに筆者が作成した。

資料⑤ 自主防災組織の取組



NHK for school クリップ「自主防災組織の活動」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E8%87%AA%E4%B8%BB%E9%98%B2%E7%81%BD%E7%B5%84%E7%B9%94&cat=all&from=1&sort=ranking>

(最終閲覧 2021.11.3)

資料⑥ 自主防災組織の課題



NHK for school クリップ「共助～自主防災組織の危機」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E8%87%AA%E4%B8%BB%E9%98%B2%E7%81%BD&cat=all&from=1&sort=ranking> (最終閲覧 2021.11.3)

資料⑦ アメリカの自主防災組織

**アメリカの自主防災組織は・・・**

○市が中心になって行い，警察や消防が訓練の計画を立てる。

（みんなから集めた税金を使って訓練の計画を立てる）

○消防団のように，危険な訓練は行わず，地域の人の安全を確認したり，交通整理，けがをした人の手当てをしたりする。

○消火のチーム，けがをした人のちりょうのチーム，ゆくえがわからない人を探すチームなどに分かれ，みんなが役目を果たす。

○けがの手当てや消火器の使い方など，合計20時間を7週間に分けて訓練する。

財団法人自治体国際化協会「米国の防災に係る自治体と地域コミュニティの取組み」Clair Report No.384,2013.のレポートをもとに筆者が作成した。

## 2 小学校第4学年単元「食品ロスについて考える」の授業開発

### (1) 授業の展開

実在問題に対する政策提案を促す授業の二つ目として、小学校第4学年「食品ロスについて考える」（環境・文化）の単元を開発した。食は子どもにとって身近であり、第3学年において学習した経済に関連する知識や生活経験をもとにして問題を自覚しやすいこと、その発生が社会的ジレンマによって説明しやすい事象であることからこの問題を取り上げることとした。

食品ロスは、本来食べられるのに、捨てられる食品と定義される。農林水産省、環境省の調べ（2015年）によると、国内で年間約646万トンの食品ロスが発生しており、これはWFPによる食糧援助量の2倍にあたるといわれている<sup>(3)</sup>。また、この問題は、先進国が過剰な「フードセーフティ」を求めた結果として「飽食」が引き起こされているという側面があり、その解決に向けた取り組みは、世界的に展開されている<sup>(4)</sup>。食品ロスは、食品の流通から消費にわたる各段階において発生している。例えば、食品の生産の段階では、食品の見栄えが悪いものやパッキングの不備があるものは廃棄される。また、3分の1ルールといわれる商慣習によって、早期に納品されなかったものは廃棄の対象とされる。販売の段階においても同様に期限が近づいた食品、過剰な入荷、陳列によって不要となった食品が廃棄される。さらには、外食産業における過剰な盛り付け、消費者の過剰なオーダーによっても食品ロスが発生する。約646万トンといわれる食品ロスの中でも、その約半分は家庭から発生している。家庭における食品の廃棄、過剰除去、食べ残しがその原因であり、市民の意識改革が食品ロスを減少させるためには欠かせない要素となっている。このように食品ロスが発生する場所は、多様であり、大別すると事業系（流通、消費）と家庭系（消費）に分けられる。

食品ロスを経済学視点で捉えた場合、マーケットにおける食品需要に対する供給過剰が課題になり、それは、在庫リスク、価格リスク、鮮度・食中毒リスクを回避するためのものとされる<sup>(5)</sup>。その中でも、鮮度・食中毒リスクは、消費者が鮮度・食中毒リスクを過度に重視することによって引き起こされるものであり、食品ロス発生の根幹の理由となる。そこで、授業開発にあたり、販売の段階における食品ロスを取り上げる。これは、子どもがすでにもっている知識を活用しやすいからである。例えば、第3学年の販売にかかわる学習において、子どもは「消費者は新鮮で安全な食品を購入し、販売者は新鮮で安全な食品を売ることでお客を増やしている」という知識を習得している。さらには、購入する食品を吟味し、鮮度が高いものや新しいものを購入しようとする買い物経験、期限が近づき、値引きされた食品を購入した経験があることも予想される。これらの経験をもとに、具体的な買い物場面を想起させ、それによる判断、結果の予測を通して、食品ロスという社会問題の理解が可能になると考える。また、食品リサイクル法では、食品のReduceと併せて、ReuseとRecycleが重視されており、市民に向けても様々な啓発が行われている。そこで、後半には、国内の食品ロスの約半分以上を占める家庭における食品ロスに目を向けさせる。そして、食品リサイク

ルの先進的な取組について判断，結果の予測を通して解決策の妥当性について了解できるようにする。

「食品ロスについて考える」の授業を開発するにあたり，表6－8のように単元を構成する。単元の目標は，ごみ処理のしくみやその問題について理解し，ごみを減らすための取組について判断することを通して，社会にとってより望ましい取組を考えようとするところである。単元の構想は，ごみの種類や分別について知る A 次，ごみの処理方法について知る B 次，ごみ処理の問題と解決方法について知る C 次，食品ロスという具体的な問題について考える D 次となる。ここでは，子どもが社会問題に対して考える D 次の展開を4時間構成で示す。

表6－8 「食品ロスについて考える」の単元構成

A 次	目標　ごみの種類や分別について知る。		ステージ I	
	1	家庭からでるごみ		
	2	姫路市のごみの分別		
B 次	目標　様々なごみ処理の方法を知る。			
	3	燃えるごみのゆくえ（清掃工場見学）		
	4	清掃工場の工夫（清掃工場見学）		
	5	燃えないごみのゆくえ（清掃工場見学）		
C 次	目標　ごみ処理の問題やそれを解決するための取組を知る。			
	6	ごみ処理の有料化の理由		
	7	最終処分場のようす		
	8	ごみを減らす取組		
D 次	目標　食品ロスについて知り，解決に向けた取組について考える。			ステージ II
	9	食品ロスが発生する理由		
	10	食品ロスを減らす取組		
	11	生ごみのリサイクル活動		
	12	今後の姫路市の取組		

## （2）授業の内容と授業構成の関係

第1時から第8時は，ごみ処理のしくみについて理解する学習であり，ステージ I の I 社会機能の理解の段階となる。第9時では，社会的ジレンマの理解を図る。買い物の場面を想定し，牛乳を買うなら，期限が近い手前のものを選ぶか，期限が先の奥のものを選ぶか判断させる。その際，それぞれの判断についての理由を交流させることにより，「新鮮で安全なものや長持ちするものがほしい」という目的合理的な行為について明らかにしていく。そして，その行為を続けるとどうなるかを予測させ，食品ロスという社会問題が国内外で発生していることを確認させる。そこで，「なぜ，食品ロスが発生しているのでしょうか，牛乳を買

う時のことを思い出して考えてみよう」と問いかけ、学習者の間で買い物場面が社会的ジレンマであることへの理解を図れるようにする。ここまでの「Ⅱ実在問題の発見」から「Ⅳ実在問題の影響の予測」となる。

第10時では、第9時によって自身の行為を反省的に捉えた後、解決策の提案を行わせる。「食品ロスを減らしていくために、どのような取組をすればよいでしょうか」と問いかけ、販売者として、陳列を工夫したり、割引したりすること、消費者としては、過剰に購入しないことや、早くに使い終えるは、期限の近いものを購入することを確認する。さらに、食品リサイクル法について示し、残った食品を再利用したり、リサイクルしたりする取組にも気付かせる。そこで、「本当に毎日みんながそれをする続けることができるでしょうか」と問いかけ、家庭における食品ロスを減らすための解決策が必要になることに気づかせる。ここでは、「Ⅴ政策の提案」から、ステージⅡの「Ⅰ提案した政策の検討」へうつることとなる。

第11時では、先進的な取り組みの効果について理解を図る。そこで、ドイツの取組を示し、その取組に賛成か反対か判断させる。その際、それぞれの理由について交流させることにより、「手間や費用などがかかる取組であっても、食品ロスを減らすことができる」という価値合理的な行為について明らかにしていく。そして、その取組を続けていくとどうなるかを予測させ、その効果について確認させる。そこで、「なぜ、ドイツでは、手間も費用もかかるのに生ごみの分別を行うのでしょうか」と問いかけ、学習者の間で解決策の妥当性について理解を図れるようにする。ここまでの「Ⅱ先進的政策の把握」となる。

第12時では、解決策の妥当性について捉えた後、姫路市の取組について確認させ、「より食品ロスを減らしていくためには、どうすればよいでしょうか」と問いかけ、解決策の再検討を行わせる。姫路市では、生ごみ処理機を購入にあたってその助成をしている。このような解決策を吟味し、現状のままでよいのか、先進的な取組を取り入れていくべきなのか、個人の生活の効率性を軸に検討し、判断させる。最後は、「Ⅲ政策に対する判断」となる。

### （３）具体的展開と評価の構想

主に知識の習得を目的として行うステージⅠの「Ⅰ社会機能の理解」（第1時から第8時）は省略し、食品ロスの解決をめざす第9時から第12時の計画を表6－9に示す。

第9時「食品ロスが発生する理由」

目標 自身の消費行動について判断したり、結果を予測したりすることで、食品ロスという社会問題について理解することができる。

第10時「食品ロスを減らす取組」

目標 食品ロスの販売店の取組や国の政策について知り、自分にできる取組を考えることができる。

第11時「生ごみのリサイクル活動」

目標 ドイツの生ごみリサイクルの活動について判断したり、結果を予測したりすることで、その取組の効果について理解することができる。

第 12 時「今後の姫路市の取組」

目標 姫路市の生ごみ処理の取組とドイツの生ごみ処理の取組比較することで、よりよい取組について考えることができる。

表 6－9 「食品ロスについて考える」の展開

時	発問	資料	予想される発言と習得される知識
ステージⅠ			
(Ⅰ 社会機能の理解は省略)			
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・買い物に行って牛乳を買う時、手前のものを買いますか、奥のものを買いますか。話し合ってみましょう。</li> <li>・賞味期限は、おいしく食べられる期間として表示されています。過ぎたからといって飲めなくなるわけではありません。どうしますか。</li> <li>・みんなが奥から牛乳を選んだら、どうなるでしょうか。</li> </ul>	資料① 食品ロスの統計	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐに飲み終わるから、手前のものを選ぶ。</li> <li>・長持ちする奥のものを選ぶ。</li> <li>・奥のほうが新鮮できれいだから奥からとる。</li> <li>・それでも、長持ちするから奥から選ぶ。</li> <li>・賞味期限が切れていたら不安だ。</li> </ul>
	(Ⅱ 実在問題の発見)		<ul style="list-style-type: none"> <li>・売れ残る。</li> <li>・売れ残ったものは捨てられるかもしれない。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まだ、食べることができるものが捨てられることを食品ロスといいます。日本では、食品ロスが約 646 万トンも発生しています。これは、一人あたり毎日お茶碗一杯分の食品ロスがでてことになります。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・思っていたよりも多い</li> <li>・食品がこんなに捨てられているのは、もったいない。</li> </ul>
	○なぜ、お店では、売れ残ったり、期限が近づいたりしたものを廃棄するのでしょうか。	資料② 消費者の購入の心	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お店の人は、古いものを売るとお客さんがこなくなるから捨てるのだと思う。</li> </ul>



	<p>食品ロスとは、食品を買う人のどんな思いから発生しているといえるでしょうか。</p> <p><b>(Ⅲ 実在問題の要因の把握)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・他にもどんなところで食品ロスが発生しているのでしょうか。</li> <li>・売れ残ったり、期限が近づいたりしたものは廃棄されることがあります。みんながお店でそれを続けたらどうなるのでしょうか。</li> </ul> <p><b>(Ⅳ 実在問題の影響の予測)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスは、みんなにとっての問題でしょうか。</li> </ul>	理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新鮮なもの、安全なものを買いたいという人の思いが食品ロスを発生させている。</li> <li>・お寿司屋やレストランなど外食をする店。</li> <li>・ものを作る工場。</li> <li>・家や学校。</li> <li>・たくさんの牛乳が捨てられる。</li> <li>・まだ、食べられるものが捨てられてもったいない。</li> <li>・自分たちの生活に関係した問題であり、社会の問題でもある。</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスを減らすために、どのような取組を行っていくべきでしょうか。お店ができること、国や県、市ができること、自分にできることから考えてみましょう。</li> </ul> <p><b>(Ⅴ 政策の提案)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・実は、これだけの取組をしても食品ロスは、たくさん出ています。そこで、国では、食品リサイクル法という法律が定められています。調べ</li> </ul>	資料③ 食品リサイクル法の概要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お店で古くなった食品の値引きをする。</li> <li>・古くなったものをレジの近くに置く。</li> <li>・国や市が食品ロスをなくすよう呼びかける。</li> <li>・買いすぎないようにしたり、なるべく手前のものからものを買ったりするようにする。</li> <li>・好き嫌いをしないようにして残さず食べる。</li> <li>・ペットボトルや家電製品と同じように、食品もリサイクルすることが国でも決められている。</li> <li>・リデュースの取組だけでなく、リユースやリサイクルの取組を進めて</li> </ul>

	<p>てみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・料理を作るときに出てしまった生ごみや残ってしまった食べ物は、どのように処理されるのでしょうか。</li> </ul> <p><b>ステージⅡ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスを減らすためには、一人一人の心がけが大切ですね。では、みんなが食べ物を残さない生活を送ったり、食品をリサイクルしたりすることができるのでしょうか。</li> </ul> <p><b>(Ⅰ 提案した解決策の検討)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツという国では、みんなが必ず行う取組として、生ごみのリサイクルを進めています。次の時間はドイツの取組について考えていきましょう。</li> </ul>	<p>資料④</p> <p>食品ロスを減らすための取組</p>	<p>いる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フードバンクという活動があり、まだ食べられる食品をいろいろな人に渡している。</li> <li>・生ごみをリサイクルし、堆肥にする取組が広がっている。</li> <li>・冷蔵庫に残ったもので作れる料理の紹介もしている。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんながというのは難しい。</li> <li>・毎日続けられるとは言えない。</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツのごみの分別のようすを見て気づいたことはありますか。</li> <li>・姫路市では生ごみの分別を行っていません。ドイツの取組についてどう思いますか。話し合ってみましょう。</li> </ul>	<p>資料⑤</p> <p>ドイツのごみの分別</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゴミ捨て場に生ごみを入れる大きな容器がある。</li> <li>・ごみのリサイクル費用がかかるから有料で生ごみを収集している。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生ごみのリサイクルをすれば食品ロスにはならないからよい取組だと思う。</li> <li>・手間がかかるし、費用もかかるから大変。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの取組を進めていくとどうなるでしょうか。</li> <li>・実際に、ドイツの取組によってドイツの人の生活はどうなっているでしょうか。</li> <li>・なぜ、ドイツでは、手間や費用のかかる生ごみのリサイクルを行うのでしょうか。</li> <li>・生ごみのリサイクルは、食品ロスを減らすために効果があるといえるでしょうか。</li> </ul> <p><b>(Ⅱ 先進的政策の把握)</b></p>	<p>資料⑥ ドイツのごみの分別の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスが減っていく。</li> <li>・ごみの少ない社会になっていく。</li> <li>・みんなが進んでリサイクルを行っている。</li> <li>・リサイクル活動以外にも環境対策を行っている。</li> <li>・社会全体でごみを減らすことができるから。</li> <li>・食品ロスを少しでも減らせるから。</li> <li>・ドイツでの取組から効果があるといえる。</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姫路市では、どのような取組を行っているのでしょうか。調べてみましょう。</li> <li>・ドイツと姫路市の生ごみのリサイクルの取組の違いは何でしょうか。</li> <li>・食品ロスを減らすために、姫路市の取組をこのまま進めていくべきでしょうか。また、ドイツのように、みんなでやる取組を行っていくべきでしょうか。グループで話し合ってみましょう。</li> </ul> <p><b>(Ⅲ 政策に対する判断)</b></p>	<p>資料⑦ 姫路市の取組</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスを減らすために市民に呼び掛けている。</li> <li>・希望する人に生ごみ処理機をかうための費用を助成している。</li> <li>・ドイツは、みんなで生ごみのリサイクルに取り組んでいるけど、姫路市は、希望する人だけに取組を進められるようにしている。</li> <li>・みんながするのは大変だから、今のままでよいのではないかな。</li> <li>・ドイツの取組とまではいなくても、みんなで食品ロスを出さないための取組をもっとしていったほうがよいのではないかな。</li> <li>・生ごみのリサイクルをするだけでなく、食品ロスを知ってもらうための取組を広げたほうがよいのではないかな。</li> <li>・まずは、一人一人が注意していくこ</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスについて考えたことをまとめましょう。</li> </ul>		<p>とが大切ではないか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・食品ロスを減らすために、様々な取組が行われている。自分ができることもあるし、国や県、市が呼びかけたり、きまりをつくったりしていくことも必要になる。</li> </ul>
--	---	--	--

各時間において育成する資質・能力（知識・技能、思考力・判断力・表現力）とその評価の方法を示すと表6-10のようになる。これは、各時間において設定した目標をA 十分満足できる、B おおむね満足できる、C 一層の努力を要する、という段階に分け、その具体的内容を示したものである。なお、第12時については、本研究の有効性を検証するうえで、中核となる授業であることに加え、小学校社会科における「表現力」として、調べたことや理解したことの言語による表現力の育成が重要視されていることをふまえて、「AA 発展的な学びがある」という項目を設けた<sup>(6)</sup>。

表6-10 「食品ロスについて考える」の評価の構想

時	評価	育成する資質・能力 (知識・技能、思考・判断・表現)	方法
9	A	・家庭での食品の廃棄が新鮮な食品を求める心理、消費期限や賞味期限の不十分な理解によって引き起こされていること、スーパーや外食産業においても食品の廃棄があり、社会問題（食品ロス）となっていることを理解できる。(知識・技能)	知識・技能 ・授業後に、わかったことをワークシートに整理させる。
	B	・家庭での食品の廃棄が新鮮な食品を求める心理、消費期限や賞味期限の不十分な理解によって引き起こされていることを理解できる。(知識・技能)	
	C	・食品の廃棄という事実の理解に終わっている。 (知識・技能)	
10	A	・資料をもとに、食品ロスに対する取組を調べ、それらの共通点や相違点を理解できる。(知識・技能) ・食品ロスを減らす取組だけでなく、その効果についても考えられる。(思考・判断・表現)	知識・技能 ・資料から読み取ったことをワークシートにまとめさせる。 思考・判断・表現
	B	・資料をもとに、食品ロスに対する取組を調べ、その内容を理解できる。(知識・技能) ・食品ロスを減らす取組について考えられる。	

		(思考・判断・表現)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭の食品ロスを減らすための取り組みとそれを行う理由をワークシートに記入させる。</li> </ul>
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資料の内容が読み取れていない。(知識・技能)</li> <li>・食品ロスを減らす取組について実現可能性を考慮していない。あるいは、取組を考えられない。</li> </ul> (思考・判断・表現)	
11	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの生ごみのリサイクル活動が食品ロスを減らすための取組として効果的であり、食品ロスを解決するためには、制度が必要になることを理解できる。</li> </ul> (知識・技能)	知識・技能 ・授業後に、わかったことをワークシートに整理させる。
	B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの生ごみのリサイクル活動のメリットを理解できる。(知識・技能)</li> </ul>	
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの取組という事実だけの理解に終わっている。</li> </ul> (知識・技能)	
12	A A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの取組と姫路市の取組を比較し、実現可能性も検討した解決策について根拠をもって考えられる。</li> </ul> (思考・判断・表現)	思考・判断・表現 ・グループで説明し合う場を設け、子どもの発言を記録する。 ・ワークシートに考えを整理させる。
	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ドイツの取組と姫路市の取組を比較し、解決策について根拠をもって考えられる。(思考・判断・表現)</li> </ul>	
	B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の取組を継続したり、ドイツの取組を取り入れることの理由を考えられる。</li> </ul> (思考・判断・表現)	
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・根拠をもとに解決策を考えられない。</li> </ul> (思考・判断・表現)	

#### (4) 授業の分析と検討

授業については、現任校において担任する第4学年1組の児童34名に対して、平成30年7月を中心に行った。以下、第9時から第12時の授業の経過を示す。なお、評価については、思考・判断・表現にかかわる第12時のみ示している。

##### 【第9時】

買い物の体験を想起させ、「牛乳を買う時自分だったら、手前のものを買うか、奥のものを買うか」を決めさせた。その結果、34名中、11名が手前のものを買う、23人が奥のものを買うという結果であった。後者の理由は、賞味期限が長いから、長持ちするからという理由であった。ここでの授業の展開は、次のとおりである。

○売れ残ってしまった商品がどうなるのかを確認し、食品ロスについて知る。

売れ残った商品はどうなるのかについて話し合い、廃棄されるではないかという意見を確認した。そして、資料「日本の食品ロスの状況」をもとに、まだ食べられるものが廃棄される現象を食品ロスといい、社会問題となっていることを確認した。

○なぜ、お店では、すべての商品が売れる前に新しい商品を並べたり、賞味期限が近くなったものを廃棄したりするのかを考える。

賞味期限と消費期限の違いについて確認した後、学習問題について考えさせた。子どもの意見は、「置いていても誰も買わないから」、「クレームがくるから」というものであった。資料「食品ロスの発生要因」をもとに、予想の検証を行った。

○食品ロスは、買い物をする人のどんな行動によって引き起こされているのかを話し合う。

子どもからは、「新しいもの、新鮮なものを買う」、「おいしいものを買う」という意見があった。このような消費者の心理が食品ロスにつながっていることを確認した。

#### 【第10時】

食品ロスを減らすための取組について知り、自分にできることを考える学習を行った。ここの授業展開は次のとおりである。

○食品を売るお店以外での食品ロスについて考える。

子どもからは、「飲食店」、「学校」、「食品をつくる工場」、「家」などの意見が出た。そこで、食品ロスが出る場所について、「食品をつくるところ」、「食品を売るところ」、「食品を食べるところ」の三つに整理した。

○食品ロスを減らすために、どのような取組がされているかを考える。

子どもからは、生活経験をもとに、「お店では安売りをしている」、「食品を再利用して別のものを作っている」という意見が出た。そこで、次のような取り組みを資料から確認した。

- ・賞味期限の見直し。
- ・スーパーマーケットでの食品の安売り。
- ・食品リサイクル法に基づき、生ごみを「たい肥」に変える取り組みを推進するホテル
- ・まだ食べることができる食品を集めるフードバンク。

○食品ロスが一番出るところ（家庭）を知り、食品ロスを減らすために、自分にできることを考える。

子どもから出た主な意見は次の通りである。

- ・食べ残しを減らす。
- ・無駄にものを買わない。
- ・なんでもすぐに捨てない。
- ・食べ物が余ったら誰かに分ける。
- ・残ったものを別の料理にするなど工夫する。

○自分たちの取り組みで食品ロスを減らしていけるかを話し合う。

子どもからは、「できない」、「続けてできるか自信がない」という意見がでた。そこで、食品ロスを減らすためには、社会としての取り組みが必要になる事を確認した。

#### 【第 11 時】

食品のリサイクル活動（ドイツの取組）について知り、姫路市においても、それを取り入れていくべきかを検討した。ここでの授業展開は、次のとおりである。

○ドイツの取組を知る。

ごみ処理について先進的な取組を行っているドイツの取組を資料「小学生のための環境リサイクル学習ホームページ」から確認し、その中での生ごみの分別に着目させた。その際、有料でごみの分別を行っていること、それは、生ごみのリサイクル費用にあてられているということをごみ袋の有料化と関連させて確認した。

○生ごみの分別について考える。

日本でも生ごみの分別をしている自治体があることを伝え、姫路市でも生ごみの分別をきまりにすればよいのではないかを考えさせた。

子どもの意見は表 6－11 のとおりであった。それぞれの意見の意見を伝え合った後、きまりにはメリットとデメリットがあり、決めるには、「対立」が生じること、みんなが納得できる取り組みが必要になることを確認した。

表 6－11 政策に対する判断と意見

分別をするべき (19 人)	分別をするべきではない (15 人)
分別をしたら食品ロスがもっとなくなる。 (9 人)	ごみ処理の費用がかかる。(7 人)
姫路市も同じようにしたほうがよい。(5 人)	めんどろ、ややこしい。(5 人)
お金はかかってもリサイクルする人やお店の人も助かる。(3 人)	きまりを知らせたり、徹底させたりするのが大変。(2 人)
地球にやさしく、きれいにすべき。(2 人)	「たい肥」にしたとしても、姫路市に需要がない。(1 人)

#### 【第 12 時】

ドイツの取組をもとに、今後の姫路市の取組についての検討を行った。ここでの授業展開は、次のとおりである。

○姫路市とドイツの取組を比較して、その違いを考える。

生ごみ処理機を購入するための助成金を出す姫路市と、生ごみの分別を政策として実施するドイツを比べ、生ごみ処理に個人が取り組むか、みんなで取り組むかの違いを確認した。

○姫路市の取組について考える。

ドイツの取組をもとに、食品ロスを減らす一つの方法である生ごみ処理について、これからの姫路市の取組について考えた。

評価AAに該当する子どもの意見は表 6—12 の通りであった。

表 6—12 評価 AA に該当する子どもの意見

取り組みを改善していこうとする考え
<ul style="list-style-type: none"><li>・生ごみ処理（分別）をすると商品券がもらえるようにするようになれば、生ごみの処理も進むし、お店で余るものも少なくなる（商品券を使うことで）。</li><li>・生ごみ処理機の助成を 60 ではなく、数を増やし、助成金も増やす。また、宣伝したり、レンタルしたりしていく。そうすれば、買ってくれる人も増える。</li><li>・生ごみ処理機を一ヶ月無料で配り、体験できるようにする。そうすれば、買いたくない人も、少しは、処理をする。</li><li>・生ごみ回収日を決めることで、分別しようとする意識を高める。</li><li>・ドイツのように専用の容器に入れて分別する。有料ではなく、無料にして少しの期間取り組む。無料で回収したら、取り組む人も増える。</li><li>・サッカーの大会やオリンピックなどがある時に大きなゴミを捨てる所を作って分別を進める。投票箱のようなものを作れば、入れるのを楽しむことができる。</li></ul>
取り組みを継続していこうとする考え
<ul style="list-style-type: none"><li>・分別するボランティアや仕事をつくれれば、今のままでもいいと思う。</li><li>・分別をすることにしても忘れる人もいる。子どもや老人は捨てるのが難しいかもしれないし、めんどうな人もいる。</li><li>・近所迷惑になるといろいろと注意が必要になる。一日に何グラムも処理をしなくてはならない。姫路市がお金を出すとしても、自分もお金を出さなくてはいけない。</li><li>・日本とドイツでは違うところがある。全員がちゃんとするようにきまりをつくっても、全員がやろうとしないかもしれない。変えようとする人が変えようとしない人に良い所（生ごみ処理を進めると食品ロスも減らせること）を見せて、変えさせるようにしたい。</li></ul>

（ ）については筆者が加筆

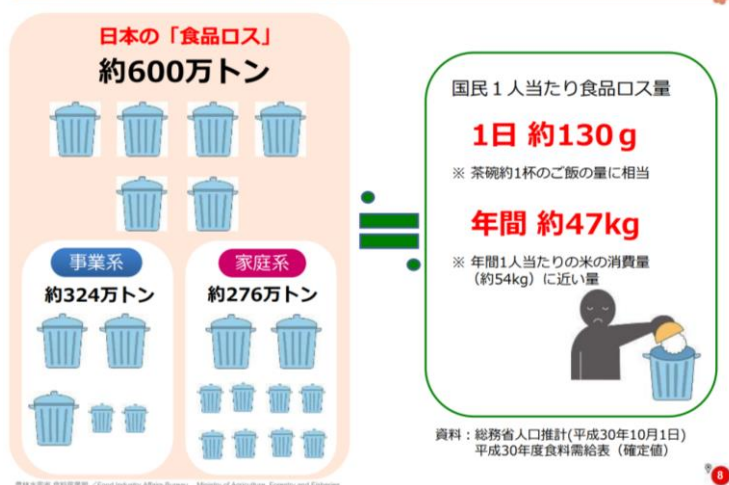
## （５）本単元における資料

本単元の第 9 時から第 12 時において用いた資料は次に示すとおりである。



## 資料① 食品ロスの統計

### 日本の食品ロスの状況（平成30年度）



農林水産省「食品ロス及びリサイクルをめぐる情勢」（令和3年5月末時点版）

[https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku\\_loss/attach/pdf/161227\\_4-188.pdf](https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku_loss/attach/pdf/161227_4-188.pdf)

（最終閲覧 2021.11.3）

## 資料② 消費者の購入の心理

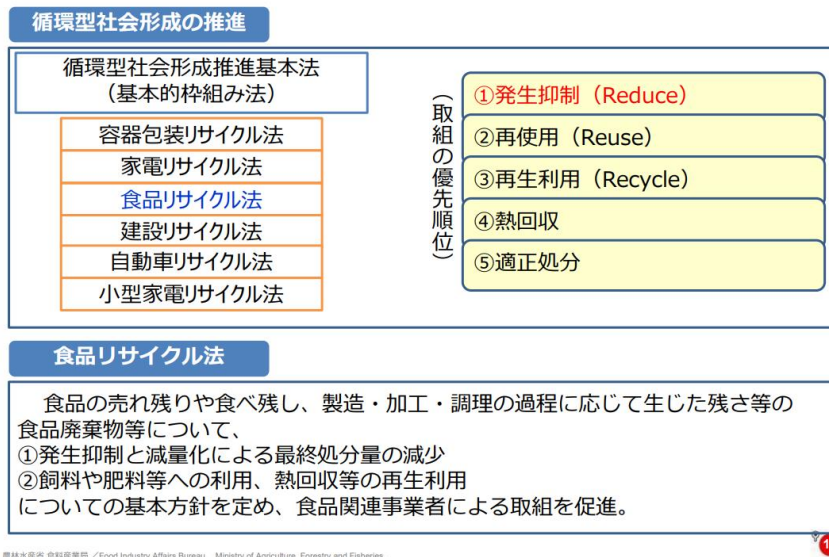
企業が賞味期限を短めに設定するのも、出荷後の保存の環境を配慮してのこともありますが、何にでもクレームをつける人が増えてきていることが背景にあるのではないのでしょうか。

ある加工食品は、保存している過程で、自然現象による色や香りの変化が起こります。これは、決して体に害があるわけではないのですが、このことを知らない若い主婦からのクレームが相次いだため、せっかく2年に伸ばしていた賞味期限を、また1年半に戻してしまったそうです。

井出留美『賞味期限のウソー食品ロスはなぜ生まれるのかー』幻冬舎新書,2016,p.53.

### 資料③ 食品リサイクル法の概要

#### 食品リサイクル法の位置づけ



農林水産省「食品ロス及びリサイクルをめぐる情勢」(令和3年5月末時点版)

[https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku\\_loss/attach/pdf/161227\\_4-188.pdf](https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku_loss/attach/pdf/161227_4-188.pdf)

(最終閲覧 2021.11.3)

### 資料④ 食品ロスを減らすための取組



NHK for school クリップ「食品ロスを有効活用する『フードバンク』の取組」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E3%83%95%E3%83%BC%E3%83%89%E3%83%90%E3%83%B3%E3%82%AF&cat=all&from=1&sort=ranking>

(最終閲覧 2021.11.3)



NHK for school クリップ「ごみを利用するホテルの取組」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E3%83%9B%E3%83%86%E3%83%AB%E3%80%80%E3%83%AA%E3%82%B5%E3%82%A4%E3%82%AF%E3%83%AB&cat=all&from=1&sort=ranking>（最終閲覧 2021.11.3）

## 資料⑤ ドイツのごみの分別

### 1. 生ごみ



コンポスト（肥料）となります。

2015年は500トンの肥料ができ、市民が活用しました。

### 2. 家庭ごみ



機械・生物的処理、または焼却します。

7割が焼却となっています。

### 3. 粗大ごみ



一部リサイクルするほか、年に一度市民向けにバザーを開いて、粗大ごみの売り買いや交換をしています。

家具はもちろん、草刈り機やおもちゃ、台所用品など何でもあります。粗大ごみの再利用は、ごみを減らすことに繋がります。



資源・リサイクル促進センター「小学生のための環境リサイクル学習ホームページ・ドイツの3R」<http://www.cjc.or.jp/j-school/c/c-8-16.html>（最終閲覧 2021.11.3）

資料⑥ ドイツのごみの分別の成果

茶色い容器に入れた生ごみは、生ごみを堆肥化する BKF 社の工場に運ばれ、メタンガスと堆肥にしています。

生ごみを 3～4 週間発行させると、1 トンの生ごみから 100 m<sup>3</sup> のメタンガスと 300kg の堆肥ができます。メタンガスは電力として使い、堆肥は、土壌改良として材として販売されています。

ごみ・環境ビジョン 21 編『ゴミのへらしめた 2 ドイツに学ぶ』星の環会,2003,p.31.

資料⑦ 姫路市の取組

**姫路市 家庭用電動式生ごみ処理機 購入費助成金交付制度**

姫路市では、ごみの減量化を図るため、家庭用電動式生ごみ処理機の購入費の一部を助成しています。

<b>助成対象者</b>	・市内に住所を有している人。 ・同一世帯の人が過去5年度以内に処理機の購入費助成を受けていない人。
<b>助成金額</b>	購入費(消費税等を除く)の2分の1で、20,000円を上限とする額。 ただし、千円未満の端数が生じたときは、その端数を切り捨てるものとする。
<b>対象機種</b>	電気を使用し、一般家庭から排出される生ごみを微生物の働きによって分解又は遠風乾燥により、減量し、又は堆肥化等を行い、有効利用することを目的として製造された機種で、以下に該当するもの。 ・処理能力が1日700グラム以上であること。 ・設置しても近隣に迷惑をかけないものとし、運転音は概ね40デシベル程度を超えないこと。 ・破砕した生ごみ及びその処理水を直接排水管に通して流す機能でないこと。
<b>助成対象者の責務</b>	・自己の住所において処理機を設置し、適切に維持管理すること。 ・処理機により生成される堆肥等を有効に活用するよう努めること。 ・処理機の使用状況調査に協力すること。
<b>申込方法</b>	裏面の応募用紙に必要事項を記入して、購入前に下記まで持参するか郵送してください。 <b>メール、ファクスでは受け付けていません。</b> 〒670-8501 姫路市安田4丁目1番地(市役所東別館3階) 姫路市役所リサイクル推進課
<b>注意事項</b>	・助成台数には限りがあります。お申込み前にお問合せ先までご確認ください。(先着順) ・助成決定通知前に購入された生ごみ処理機は助成の対象外となります。 ・助成は1世帯につき1台のみとなります。

**申請から交付までの流れ**

- 1 お申込み**  
①裏面の応募用紙にご記入の上、持参または郵送で下記まで提出してください。
- 2 助成決定通知書送付**  
②市で交付・審査後に当課へ送付されます。詳細については「申請書(お申込み)」に添付していただくので、ご購入前に必ずご確認ください。
- 3 ご購入**  
③必ず助成決定通知書に添付されている購入期限内にご購入ください。
- 4 申請書類一式提出**  
④申請書類の記入、交付書等提出に関する詳細については、「申請書」をご覧ください。
- 5 交付決定通知書送付**  
⑤市に提出された申請書類を審査後、市から交付決定通知書を送付します。
- 6 助成金交付**  
⑥ご指定の本人名義の口座に助成金を振り込みます。

生ごみリサイクルでエコ生活を始めませんか?

お問合せ及び提出先 姫路市 環境美化部リサイクル推進課 〒670-8501 姫路市安田4丁目1番地  
☎079-221-2406 E-mail:recycle@city.himeji.lg.jp

姫路市環境美化部リサイクル推進課「家庭用電動式生ごみ処理機購入費助成金チラシ」2021.

## 第2節 論争問題に対する政策判断を促す授業の開発

第2節では、論争問題に対する政策判断を促す授業（健康・安全）の展開を示す。ここでは、ステージⅠ，ステージⅡを含めた授業の有効性について、授業の追試をとおして分析、検討を行う。

### 1 小学校第5学年単元「BSEについて考える」の授業開発

論争問題に対する政策判断を促す授業として、小学校第5学年「BSEについて考える」の授業（健康・安全）を開発した。わが国の食料供給は、輸入なくしてはなりたたない。それを如実に表しているものが食料自給率である。農林水産省の報告によると、わが国のカロリーベースの食料自給率は下降傾向にあり、2018年度の調査では37%となっている<sup>(7)</sup>。また、2014年に内閣府が実施した世論調査によれば、将来の食料供給に不安をもっているという回答が83%あり、多くの人たちが食の供給や安全に対して危機感をもっていることがわかる<sup>(8)</sup>。

このような食料への不安が高まった要因の一つにBSE問題がある。2003年に日本は、BSEの発生を受けてアメリカ産牛肉の輸入を中止した。これをきっかけにアメリカ産牛肉への不安が高まり、輸入再開に向けて論争が生じた。ここでの論点は、全頭検査を実施する我が国の安全基準と国際基準をベースとするアメリカの安全基準であり、輸入の再開は、国内基準の緩和を意味することから、市民にとっても到底受け入れられるものではなかった。政府も全頭検査をしなければ、安心が得られないことを認識しており、輸入再開、さらには輸入再開時の制限についても慎重にならざるを得ない状況であった。2005年に輸入が再開されたものの、2006年にBSE危険部位である脊柱が見つかり、再度輸入禁止措置がとられるなど、問題の収束に時間を要し、輸入制限が完全に撤廃されたのは、2019年になってからであった。BSE問題を取り上げる理由の一つは、食品安全基本法の制定につながる事例となったからである。これは、問題の解決に向けてリスク管理の視点が必要とされたことを意味する。今一つは、政府が政策決定をするうえで、消費者、生産者、販売者、米国といった様々な立場の主張を考慮した典型的な事例だからである。その中でも、消費者の不安の高まりについては、慎重に対応せざるを得ないものであり、その対応の結果が全頭検査、輸入制限の継続であった。このように、BSE問題は、子どもが食品のリスクを考えるうえで欠かすことができない事例である<sup>(9)</sup>。また、BSE問題は、生活にとって不可欠な食にかかわる問題であり、牛肉は子どもにとっても身近な食材であることから、BSEの発生は、子どもが受苦を自覚できる事例であるといえる。

以上のように、食品の安定供給は、人々の食生活を豊かにすることにつながるものの、安全面においては課題を残すものとなる。このことから、対立軸としての社会全体の効率性をもとに論争問題を捉えることができる。



### （１）事前授業の考察

筆者は、Ⅲで示した授業構成にもとづき、2015年10月15日にH市立J小学校の5年生25名に対して授業実践を行った。単元構成は表6-13に示すとおりである。第1時から第5時までを知識習得過程とし、第6時を判断する過程とした。知識習得過程は、食料輸入が増えてきている理由や、輸入についてのメリット、デメリットについて知るA次（第1時、2時）、輸入によって生じる問題について知るB次（第3時、4時）、問題の解決策について知るC次（第5時）となる。B次の輸入によって生じる問題について学習する過程において、BSEを取り上げ、その原因や経緯についての知識を習得させるようにした。そして、BSEが発生したアメリカ産牛肉の輸入再開について考えるD次（第6時）が判断する過程となっている。このD次が論争問題に対する自律的政策判断を促す授業の中核となる。授業実践の結果、「Ⅲ政策に対する判断」では、科学的要因である国際基準を根拠に輸入を再開すべきという意味決定をした子どもは7人おり、全体の28%であった。本授業において示した国際基準は、日本の全頭検査に対し、「若い牛については、検査をしてもBSEが発生しているかはわからないから、生まれてから30ヶ月以上の牛、体の調子が悪い牛だけを検査すればよい」というものである。経済的要因である産業への影響を根拠に同様の意思決定をした子どもは5人（20%）、心理的要因である人々の不安を根拠に輸入を再開すべきでないと思意思決定をした子どもは、13人（52%）となった。アメリカ産牛肉の輸入再開の是非については、13人が再開に賛成、12人が反対という立場を示しており、全体で意見が二分された。それぞれの判断は、リスク管理の視点（経済面、安全性、国際基準）をもとに根拠を明確して行われていることから、アメリカ産牛肉の輸入再開問題は、子どもにとって価値対立を自覚しやすい問題であったということがわかった。また、再開しないという意思決定の根拠としては、「国際基準でもやっぱり不安がある。見た目は調子が良くてもBSEにかかっている可能性があるから」、「牛を検査していると言っても、BSEにかかっていることには変わらないし、命にかかわったら大変だから」という意見がみられ、リスク管理の視点を比較、検討しながらリスクに対する判断を行っていることも示された。

しかし、リスク管理の視点のみを重視した結果、リスクに対しての判断材料となるはずの単元の前半段階において習得した知識が十分に活用されなかったという課題も明らかになった<sup>(10)</sup>。これは、筆者が意図した単元構成が判断の段階において十分に機能しなかったことを意味する。食料自給率の低下やトレーサビリティといった知識習得過程において習得した知識が判断する過程において活用されていれば、リスク管理の視点である産業への影響や牛肉への不安を考察する材料となったことが想定される。さらに、「Ⅳ政策の調整」では、輸入の再開に反対する子どもの多くが「アメリカが牛肉の全頭検査を行うなら」という留保条件をつけていた。これは、ゼロリスク志向であり、それにかかるコスト面を考慮できていない結果だといえる。コスト面を考慮しているのなら、国や消費者の視点を視野に入れる子どもに加えて、可能な限り日本の安全基準に近づけるといふ留保条件を付ける子どもがいたことが想定される。この結果は、授業内容として、安全にかかるコストの視点が組み

込まれていなかったことにある。リスクについて考えていくためには、安全にかかるコストも視野に入れた判断を組み込む必要があることがあることもわかった。

表 6-13 「BSE について考える」の単元構成①（筆者作成）

	学習活動・習得する知識	
目標	日本の食料生産事情や食料の輸入にかかわる問題を理解し、問題の解決に向けて、リスク管理の視点をもとに判断することができる。	
A 次	《1/6 時》 食料の輸入が増えてきている理由について考える。	ステージ I
	豊かな食生活を維持するために食料の輸入が増えてきている。	
	《2/6 時》 輸入を進めていくことのメリットとデメリットを話し合う。	
	輸入を進めることはよいことばかりではない（安く食料を購入できるが、自給率が低下するなど）。	
B 次	《3/6 時》 食料の輸入が増えたことによって生じる問題を調べる。	
	自給率の問題、環境問題、安全の問題、輸入停止の問題などがある。	
	《4/6 時》 食料の安全性に不安をもつきっかけとなった事例（BSE）について調べる。	
	BSE の原因、症状、経過など。	
C 次	《5/6 時》 食料の輸入によって生じる問題を解決するための取り組みを考える。	
	地産地消、トレーサビリティなどを進めている。 (A 次～C 次 I 社会機能の理解)	
D 次	《6/6 時》 BSE の発生によって中止したアメリカ産の牛肉の輸入を再開すべきかどうかを考える。	ステージ II
	II 論争問題の発見 III 対立構造の把握 (アメリカ産牛肉輸入再開の論争の把握)	
	IV 論争問題の影響の予測 V 政策に対する判断① (国際基準、産業への影響、牛肉への不安の分析)	
	I リスク管理の点にもとづく政策の検討 II 政策に対する判断② (リスク管理の視点にもとづいた判断)	
	III 政策の調整 (輸入再開の是非について留保条件をつけた判断)	

## (2) 単元構成の改善

本授業の課題として、知識習得過程において習得した知識が判断する過程において活用されなかったこと、授業内容に安全を確保するためのコストの視点が含まれていなかったことが明らかになった。そこで、これらの課題を克服するための改善授業モデルを示す。

まず、知識活用の課題を克服するために、表6-14に示すように、単元構成の改善を図った。表6-13に示した事前授業の単元構成では、「国内農業生産の減少」「地産地消」「トレーサビリティ」といった知識を第2時や第5時において習得する過程となっていたものの、第6時では、その知識が有効に活用されなかった。その理由としては、第4時から第6時までの授業が連続して展開されておらず、子どもの思考が分断されてしまっていたということが推測される。そこで、第4時を日本の食料生産の問題の解決策をまとめる活動とし、第5、6時をBSEに焦点をあてた論争問題に対する自律的政策判断を促す授業とした。さらに、第5時において判断を行い、第6時において知識を補充したうえで再度判断するという構成とした。また、事前授業では、知識の習得自体ができていなかったということも考えられるため、日本の食料生産の問題の解決策をまとめる第4時において、その解決策を資料から調べさせたうえで、消費者ができることと生産者ができることを整理してノートにまとめるようにした。



表 6-14 「BSEについて考える」の単元構成②（筆者作成）

	学習活動・習得する知識	
目標	日本の食料生産事情や食料の輸入にかかわる問題を理解し、問題の解決に向けて、リスク管理の視点をもとに判断することができる。	ステージ I
A次	《1/6時》 食料の輸入が増えてきている理由について考える。	
	豊かな食生活を維持するために食料の輸入が増えてきている。	
	《2/6時》 輸入を進めていくことのメリットとデメリットを話し合う。 輸入を進めることはよいことばかりではない（安く食料を購入できるが、自給率が低下するなど）。	
B次	《3/6時》 食料の輸入が増えたことによって生じる問題を調べる。	ステージ II
	自給率の問題、環境問題、安全の問題、輸入停止の問題などがある。	
C次	《4/6時》 食料の輸入によって生じる問題を解決するための取り組みを考える。 地産地消、トレーサビリティなどを進めている。 (A次～C次 I 社会機能の理解)	
D次	《5/6時》 BSEについて調べ、アメリカ産牛肉の輸入を再開すべきかどうか考える。 II 論争の発見 III 対立構造の把握 IV 論争問題の影響の予測 V 政策に対する判断① BSEの原因、症状、経過、アメリカ産牛肉輸入再開の論争。	
	《6/6時》 リスク管理の視点をもとにアメリカ産の牛肉の輸入を再開すべきかどうかを再度考える。 I リスク管理の視点にもとづく政策の検討 (国際基準や費用対効果についての分析) II 政策に対する判断② (リスク管理の視点にもとづいた判断) III 政策の調整 (輸入再開の是非について留保条件をつけた判断)	

### （３）授業展開の改善

改善した単元構成にもとづいた授業の展開を示す。先述したように、子どもの思考が連続するよう単元構成を変更し、判断をする過程の授業も１時間から２時間としている。

第５時では、まず、２００３年のアメリカ産牛肉の輸入中止の事実とその理由、イギリスや日本のＢＳＥの発生状況や対応策について明らかにする。日本の対応策については、「食料の輸入の問題を解決するために、日本ではどのような取組をしていたでしょうか」と問い、トレーサビリティや全頭検査について確認する。そして、「アメリカ産牛肉の輸入を中止したことは正しかったといえるでしょうか」と問うことで、政府の政策判断が正当性をもったものであることを捉えさせる。次に、アメリカ産牛肉の輸入中止は、誰に対するどのような問題があるのかを交流し、外食産業を中心にアメリカ産牛肉が様々な立場の人たちに役立っていたことを確認する。さらに、「問題があるならすぐに輸入を再開すべきですね」と問うことで、再開が問題となる立場の人たちがいることも捉えさせる。このような発問によって子どもは、これまでの学習を想起し、問題の構造を捉えていけるようになる。授業の終末には、産業への影響（経済面）や牛肉への不安（安全性）というリスク管理の視点をもとりリスクに対しての判断を行わせる。第６時は、「アメリカ産牛肉は本当に安全ではないのでしょうか」と問い、国際基準という新たな情報を示した資料を提示する。そして、経済面、安全性という第５時において明かにしたリスク管理の視点と国際基準という科学的根拠を総合して、再度リスクに対しての判断を行わせる。その際、意見文を書かせることで、意見に対する理由や依拠する事実についても明らかにできるようにする。そのうえで、個々人の判断を交流する時間を確保し、最終的に合意に向けた留保条件をつけた判断を行わせる。この第６時では、実施授業の課題である安全性にかかるコストについても知る活動を組み込んでいる。アメリカと日本の安全基準を比較させた後、「すべての牛を検査する費用はだれが負担しているのでしょうか」、「なぜ、多くの費用をかけてまですべての牛を検査するのでしょうか」と問いかけ、安全を求める人々の心理に気付かせ、それに対して多くの費用がかけていることを理解させる。

第５時、第６次の目標は次に示すとおりである。

＜第５時の目標＞アメリカ産牛肉の輸入を再開について、販売業者や生産者、消費者の利益といった経済面や牛肉の安全性を根拠に判断することができている。

（思考・判断・表現）

＜第６時の目標＞アメリカ産牛肉の輸入を再開について、販売業者や生産者、消費者の利益、検査の費用といった経済面、牛肉の安全性、科学的根拠となる国際基準を根拠に判断することができている。（思考・判断・表現）

具体的な展開については、表６―１５に示すとおりである。

表 6-15 「BSE について考える」の展開

	主な発問と評価	児童の活動と内容	教師の支援と留意点	備考
5	<p style="text-align: center;">ステージ I</p> <p style="text-align: center;">(I 社会機能の理解は省略)</p>			
	○アメリカ産牛肉の輸入量の変化をみてわかることを発表しましょう。 (II 論争問題の発見)	1 アメリカ産牛肉の輸入量の変化について確認する。 ・2003 年から輸入がストップしている。 ・何か問題があったのかな。 ・BSE という問題じゃないかな。	・教科書に示された問題を想起させ、輸入にかかわる社会的な問題であったことに気付かせる。	資料① アメリカ産牛肉の輸入量の移り変わり
	○BSE 問題とはどのようなのでしょうか。輸入を中止した政府の判断は正しかったのでしょうか。	2 資料をもとに BSE について調べる。 ・BSE にかかった牛を食べると死んでしまうこともある。 ・プリオンというたんぱく質の一種が原因。 ・イギリスを中心に BSE に感染した牛が発見された。	・プリオンや肉骨粉など BSE について理解するために必要な語句についてワークシートに整理させ、難語句については補足説明し、基本的知識をおさえる。	資料② BSE について 資料③ BSE の発生した国
	○アメリカ産牛肉の輸入を中止したらどのような問題があるのでしょうか。 (III 対立構造の把握)	3 輸入を中止した際の問題について予測する。 ・牛肉の値段が上がる。 ・不足して食べられなくなるかもしれない。 ・販売業者の売り上げが下がる。	・誰に対するどのような問題かを明らかにすることで、アメリカ産牛肉が様々な立場の人たちに役立っていたことをおさえる。	資料④ 日本産と外国産の牛肉の値段 資料⑤ 輸入中止を前に店に行列をつくる人たち
	○アメリカ産牛肉の輸入を中止したら問題があるのなら、すぐに再開す	4 輸入が再開したときの問題について予測する。 ・またかかるかもしれないという不安が残る。 ・日本の畜産農家の人は輸入	・「問題があるならすぐに輸入を再開すべきですね」と問うことで、再開することで起こる問題に	

	<p>るほうがよい でしょうか。</p> <p><b>(IV 論争問題 の影響の予測)</b></p> <p>○アメリカ産牛 肉の輸入を再 開するべきか どうか考えま しょう。</p> <p><b>(V 政策に対 する判断①)</b></p> <p>○今日の授業の まとめをしま しょう。</p>	<p>を再開しないほうが, 利益が 出るのではないか。</p> <p>5 輸入を再開すべきかどう かを判断し, 交流する。 <b>【再開するべき】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・安く買いたい人もいる。</li> <li>・販売業者の売り上げが下がる。</li> </ul> <p><b>【再開するべきではない】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・安全面に不安がある。</li> <li>・日本の生産者の利益が上がる。</li> </ul> <p>6 今日の授業でわかったこ とや考えたことをノートに まとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・BSE 問題についてわかった。</li> <li>・自分は再開しない方がよい と思ったけど, 再開したほう がよいという人もいて驚い た。</li> <li>・アメリカ産牛肉は安全じゃ ないと思う。</li> </ul>	<p>気付かせ, 3 と同様に誰にどのような 問題があるかを考 えさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの問題を 構造的に板書する ことで, 視覚的にも とらえやすくする。</li> <li>・リスクに対する判 断をワークシート に整理させ, 自身の 立場を明確にする。</li> </ul>	
6	<b>ステージⅡ</b>			
	<p>○アメリカ産牛 肉は本当に安 全ではないの でしょうか。</p> <p><b>(I リスク管</b></p>	<p>1 アメリカ産牛肉の安全基 準や BSE の発生状況につい て調べる。</p> <p>(1) 基準を比べてわかること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本は安全基準が高い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国際基準, 日本の基 準, アメリカ産の基 準を比較すること アメリカの基準が 低いのではなく, 日</li> </ul>	<p>資料⑥</p> <p>日本とア メリカの 安全基準 と国際基</p>



	に、相手に歩み寄った判断をしてみましよう。 (Ⅲ 政策の調整)	してもよい。 ・他国から輸入できれば再開しなくてもよい	に貼ることで他の児童も考えを広げられるようにする。	
	○輸入再開問題がその後どうなったか確認してみましよう。	4 今日の授業でわかったことや考えたことをノートにまとめる。 ・食料を輸入進めるためには、安全基準や人々の意見を参考にしなければならない。 ・人々の不安があるのにすぐ再開するのは賛成できない。	・アメリカ産の代わりにオーストラリア産牛肉の輸入が増えたことやアメリカ産の牛肉の輸入が近年少しずつ増えてきたことを捉えさせる。	資料⑧ アメリカ産牛肉の輸入の条件

評価のルーブリックは、表6-16に示すとおりである。第6時の目標は、「アメリカ産牛肉の輸入の再開について、販売業者や生産者、消費者の利益、検査の費用といった経済面、牛肉の安全性、科学的根拠となる国際基準を根拠に判断することができていること」である。つまり、リスク管理の視点をもとに、総合的な判断をすることができているかが評価の中心となる。そこで、3段階の評価のルーブリックを作成し、そこに子どもの意見を当てはめていくことで、目標の達成状況について明らかにする。

表6-16 「BSEについて考える」の評価のルーブリック

レベル	記述語
A	アメリカ産牛肉の輸入再開の是非に対して意思決定ができている。その際、経済面、安全性、基準といったリスク管理の視点をもとに検討を行ったうえで、根拠を明確に示した意思決定ができている。
B	アメリカ産牛肉の輸入再開の是非に対して意思決定ができている。その際、リスク管理の視点にもとづいて根拠を明確にした意思決定ができている。
C	アメリカ産牛肉の輸入再開の是非に対して意思決定ができている。しかし、その根拠については示すことができておらず、自分の立場を表現することに留まっている。

## 2 授業の分析と検討

改善授業案にもとづき、2020年12月10日、11日にH市立M小学校の5年生30名に対して授業実践を行った。ここでは、すべての子どもの表現について検討するため、子どもが作成した意見文をもとに授業実践の分析を行う。まず、リスク管理の視点をもとに意思決定ができていたかを明らかにするため、ステージⅡの「Ⅱ政策に対する判断②」において子どもが行った意思決定を表3のルーブリックに当てはめ、目標の達成状況について検討する。次に、ステージⅠの「Ⅴ政策に対する判断①」において行った意思決定と「Ⅱ政策に対する判断②」において行った意思決定の分析視点を明らかにし、本授業をとおしてどのようなリスク管理の視点を活用しているかを検討する。

### (1) 目標達成状況の検討

ステージⅡの「Ⅱ政策に対する判断②」における子どもの意見文の内容を表6-16にあてはめ、それぞれのレベルに該当する子どもの割合と意見文の内容を示すと表6-17のようになる。子どもの意見はそれぞれのレベルの中の代表的な意見であり、リスク管理の視点を下線で示している。

Aに位置づく子どもは33%（10人）おり、国際基準、経済面、安全性といったリスク管理の視点を考慮していることがわかる。Bに位置づく子どもは60%（18人）おり、安全性を軸としながらも、他のリスク管理の視点を考慮している。そして、Cに位置づく子どもは7%（2人）おり、「安全じゃない」「命の方が大切」といった安全性のみを重視していることがわかる。最終的に複数のリスク管理の視点をもとに、輸入再開に対しての判断を行ったAとBに該当する子どもは93%となった。これは、子どもが「アメリカ産牛肉の輸入を再開について、販売業者や生産者、消費者の利益、検査の費用といった経済面、牛肉の安全性、科学的根拠となる国際基準を根拠に判断する」ために、改善授業が有効であったという一つの結果を示すものであるといえる。

表6-17 「政策に対する判断②」における意見文の評価（下線；筆者）

レベル	記述語
	<p>【輸入再開に反対】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ <u>国際基準をアメリカは守っているけれど、見落として BSE の牛を人が食べるかもしれないから、国際基準を守ってなくても日本の判断は正しい。検査にかかる費用も高いですが安全のためならお金を使うべき。費用が高いという意見もあると思いますが、コロナなど世界的に大変なことは費用が高くなるのは当然です。日本の技術は高いため検査はするべき。</u></li><li>・ 平均で BSE が牛の体の中にいる期間は5～5。5年など分かっても国民は安心しないと思うからです。<u>検査に一頭約 2000 円かかったとしても安全を守ったほうがいいと思うから。検査したら安全という意見があるけど、国民の</u></li></ul>

<p>A 33% (10人)</p>	<p><u>中に不安と考える人がいるならやめておくべき。国際基準を守っているといっても国際基準は甘すぎる。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>子牛の時に BSE の検査をせず</u>，結果がわからなかったら不安が残るし，再開してしまったらまた感染が広がってしまうかもしれないし，これまでの2年間をしなかったのなら，これからもBSEがなくなるまで輸入再開は反対です。<u>1頭検査するのに2000円かかっても死んでしまうよりいいし</u>，この2年間もみんなで税金を出し合って<u>1人1人の安全を大事にしてきたんだから</u>，これからも安全面を大切にしていっていいと思います。※「2年間」は交流の内容をふまえたもので，輸入中止から再開までの期間を指す。</li> <li>・<u>牛を1頭検査するのに約2000円かかって1年間で約26億円も使われているけど</u>，<u>お金よりも命の方が絶対に大事だし</u>，<u>国際基準がちょっとおかしい</u>と思います。全頭検査をして輸出すればちょっと安全だと思います。アメリカはちゃんと国際基準を守っているし，国のお金がかからないという意見に対して反論。すべての牛を検査したら安全・安心だし，やっぱりお金より命の方が大切。命より大切なものはないと思います。</li> </ul> <p>【輸入再開に賛成】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ちゃんと特定危険部位を食べなければかからないし</u>，直接的な証明はされていなくて新変異型クロイツフェルト・ヤコブ病ではないかとされているからです。しかももう，くず肉や骨などは食べていないからです。<u>命が危ないとかは</u>，<u>特定危険部位を食べなければいいし</u>，<u>再開しなかったらお店の人も命が危ないから</u>です。</li> </ul> <p>※「お店の人」は意見交流の内容をふまえたもので，外食産業を指す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>はやく安くておいしいお肉を食べたい人もいるし</u>，<u>もちろん命も大切だという人もいるけど</u>，<u>検査にお金を使いすぎると国が貧乏になって何もできなくなるから</u>。命はもちろん大切だけど，これから生きる人たちのためにもお金を使いすぎないようにしないといけないから，アメリカの検査方法に賛成です。</li> <li>・<u>アメリカは国際基準という「みんなで決めたこと」を守っています。</u>さらに，<u>日本は26億円もかけてて</u>，<u>空気感染もないから必要な人だけ使ったらいいと思う。</u><u>26億円は人の命にくらべれば安いもんやとか命の方が大事だと言ってますが</u>，<u>そんなことを言う人は無理に買わない，食べないでいい</u>と思います。</li> <li>・<u>アメリカは BSE にかかった牛の特定部位をとりのぞいたり原因となるえさをあげなかったりして対策をとっているから</u>です。<u>命の方が優先</u>とかすべての牛を検査しているけど，<u>検査でお金がかかって税金が高くなってみんなのお金がなくなったら意味がない</u>と思います。</li> </ul>
	<p>【輸入再開に反対】</p>



<p>B 60% (18人)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・せっかく輸入をストップしたのにまた再開したら意味がないからです。働いている人がお金がなくなるという意見があったけど、<u>命よりも大切なものはないし、働いている人にお金をわたせばいい。</u></li> </ul> <p>※「お金をわたす」は交流の内容をふまえたもので、助成金を指す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>命よりも大切なものはないし、お肉は食べなくても死ぬわけじゃないし、働けない人は、どこかで働いたり、政府からできるなら補助金をもらえばいい</u>と思うから。お店の人が生活できないというかもしれないけど、病気にかかったり、命に危険があることになるかもしれないと考えるなら輸入再開に反対です。</li> </ul> <p>【輸入再開に賛成】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>アメリカは国際基準にしたがっているから安全</u>だと思いました。ちゃんと検査していなかったら見落とすかもしれないという意見があります。でも特定部位をとりのぞいて安全で大丈夫だと思います。</li> <li>・<u>アメリカは国際基準を守っているし、BSE が減っている</u>からです。<u>安全についての意見</u>がありますが、<u>BSE がどんどん減っているからいい</u>と思います。</li> </ul>
<p>C 7% (2人)</p>	<p>【輸入再開に反対】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まだ完全に <u>BSE がおわっていないから安全じゃない</u>からです。</li> <li>・牛1頭につき、検査にかかる費用は約 2000 円です。1 年間に約 26 億円使われている。でも<u>命の方が大事。</u></li> </ul>

## (2) 意思決定におけるリスク管理の視点の検討

リスク管理の視点について検討するため、ステージⅠとステージⅡにおける「政策に対する判断」における子どもの意見文の中にみられる語句に着目する。まず、リスク管理の視点のうち、科学的要因となる国際基準については、「国際基準」というカテゴリーを設定し、意見文の中に「国際基準」という語句やその具体についての記述があるかどうかを明らかにした。そして、経済的要因となる産業への影響については、「経済①」というカテゴリーを設定し、意見文の中に「お店」「売上」「自給率」といった語句やその具体についての記述があるかどうかを、全頭検査の費用など、税金の活用については、「経済②」というカテゴリーを設定し、「費用」やその具体についての記述があるかどうかを明らかにした。最後に、心理的要因である安全性については、「安全」というカテゴリーを設定し、「安全」「命」「不安」といった語句やその具体についての記述があるかどうかを明らかにした。

ステージⅠとステージⅡにおける「政策に対する判断」それぞれにおいて子どもが作成した意見文にみられる語句を上述したカテゴリーにあてはめ、カテゴリー内における頻出語句の数を集約した結果が図6-7である。ここに示すように、子どもが最も活用したリスク管理の視点は、「安全」であり、ステージⅠ、ステージⅡそれぞれにおいて、「安全」という視点を軸にしながら意思決定を行っていったことがわかる。これは、一般市民は限られた情

報の中においてゼロリスクを追求するという中谷内の論にあてはまる結果であるものの、子どもは、他の視点も加味しながら意思決定を行っていることもわかる。

例えば、ステージⅠにおける「Ⅴ政策に対する判断①」では、「安全」と「経済①」の視点にかかわる頻出語句の出現回数は、それぞれ 63 と 53 であり、両数値に大きな誤差はみられないことから、この二つの視点を比較検討しながら判断を行っている。また、ここでは、「経済②」を視点にしている子どもも一部おり（頻出回数 4）、その内容はすべて、産業への影響を少なくするために、「政府が補助金を出す」というものであった。この点は、生活経験の中で習得した知識（緊急時における政府の対応）を活用したものと判断できる。この段階での意思決定は、輸入再開に賛成が 4 人（13%）、反対 26 人（87%）という結果であった。

さらに、ステージⅡの「Ⅱ政策に対する判断②」では、「安全」の視点の頻出語句の出現回数が 62 であり、その他の視点である「国際基準」、「経済②」、「経済①」の頻出語句の出現総数が 65 であった。このことから、複数のリスク管理の視点をもとに、「安全」という視点の比較検討を行っていることがわかる。輸入再開に対しての最終的な意思決定は、賛成 8 人（27%）、反対 22 人（73%）というものであり、「国際基準」や「経済②」の視点をもとに、反対から賛成へ意見を変える子どももいた。

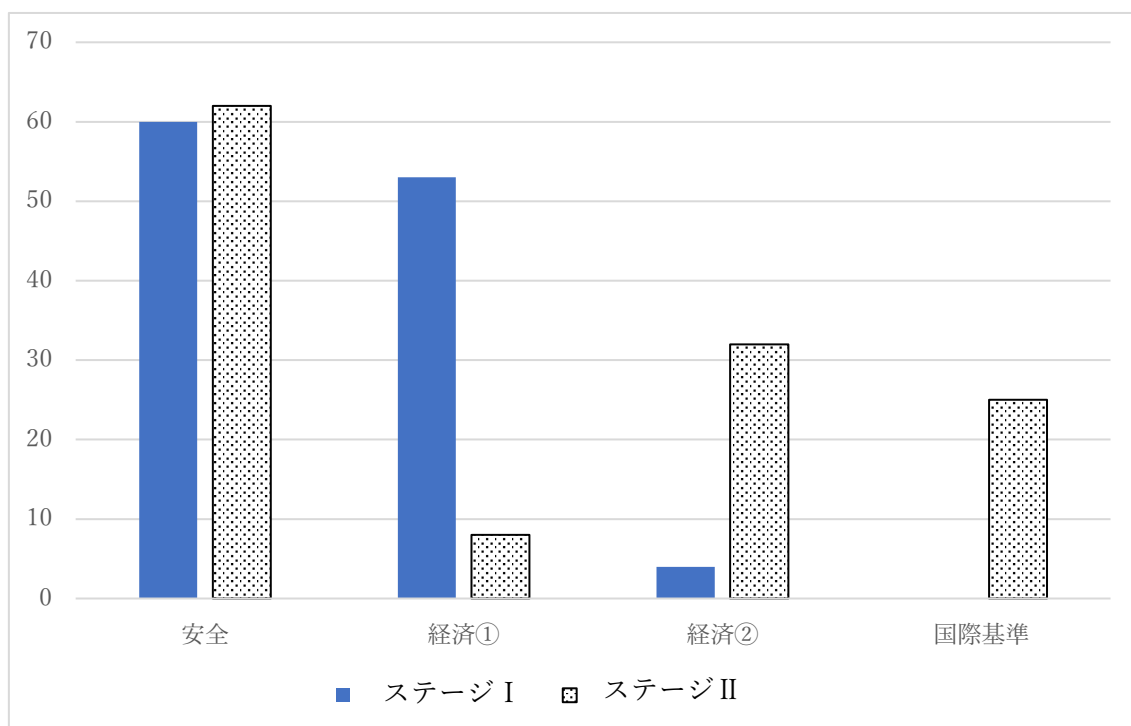


図 6-7 子どもが活用したリスク管理の視点

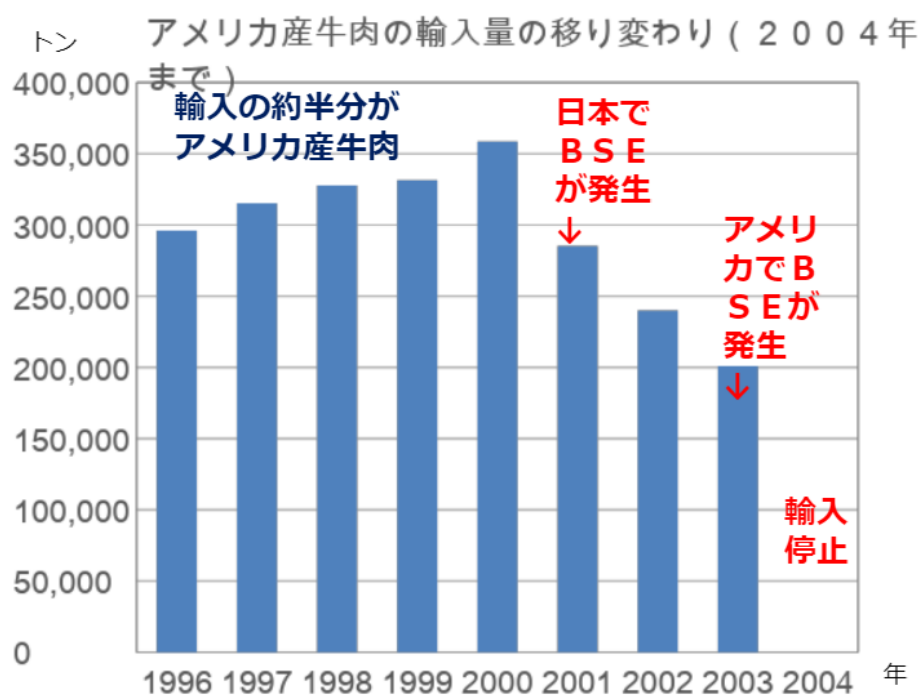
全体をとおしてわかることは、子どもは、「安全」という視点を軸としながら、他のリスク管理の視点を活用するようになっており、客観的リスクを把握することにより、政策の検

討を行っていくことができたことである。これは、本授業において、子どもが自律的な判断を行った結果であり、それに向けて、リスク管理の視点が有効な足場かけとなったことを示すものであるといえる。しかし、最終的な意思決定において、輸入再開に反対とする立場の子どもが73%であったことからわかるように、「安全」の視点に固執する子どもも少なくおらず、感情のバイアスを修正するという点においては課題を残すものとなった。この点を改善するためには、授業者が輸入再開時期について問い、政策に対する判断を時間のスケールで行わせていくことも必要になると考える。

### 3 本单元における資料

本单元の第5時、第6時において用いた資料は次に示すとおりである。

#### 資料① アメリカ産牛肉の輸入量の移り変わり



農畜産業振興機構「畜産 国内統計資料」をもとに筆者が作成した。

[https://www.alic.go.jp/joho-c/joho05\\_000073.html](https://www.alic.go.jp/joho-c/joho05_000073.html) (最終閲覧 2020.8.8)

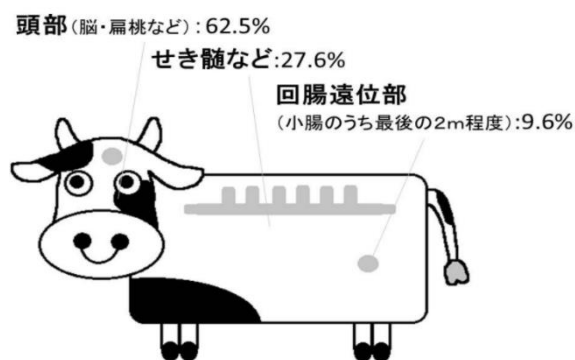
## 資料② BSE について

### B S E とは . . .

牛の病気の一つで、**BSE**プリオンと呼ばれる病原体に牛が感染した場合、牛の脳の組織がスポンジ状になり、運動できなくなったり、死亡したりする。

BSEに感染した牛の脳やせきずい（特定部位）などを原料としたえさが、他の牛に与えられたことが原因で、イギリスなどを中心に、世界へ広がった。

BSEにかかった牛のプリオンの分布図

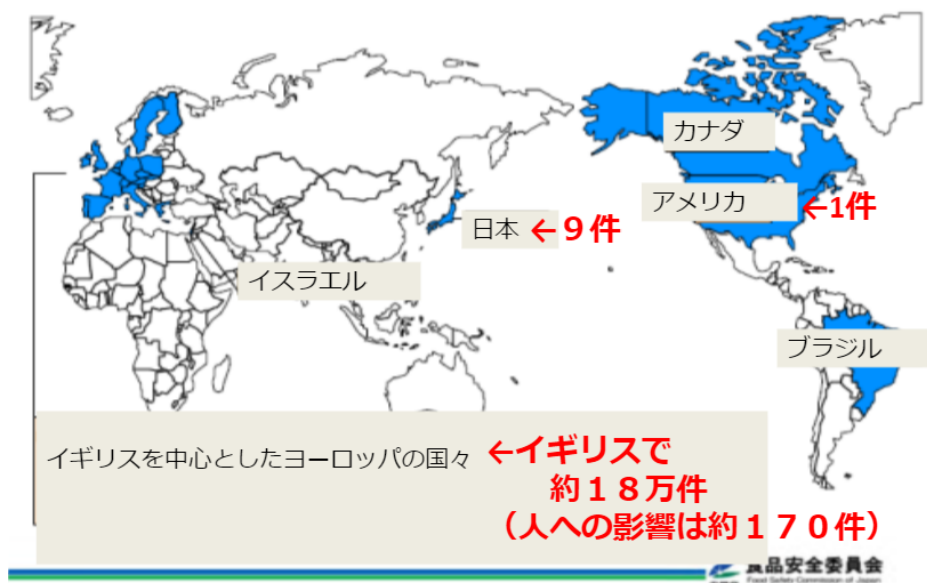


厚生労働省「牛海綿状脳症（BSE）について」をもとに筆者が作成した。

[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou\\_iryuu/shokuhin/bse/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/shokuhin/bse/index.html) (最終閲覧 2021.11.21)

## 資料③ BSE が発生した国

### 世界で B S E が発生した国 (アメリカで B S E が発生した2003年頃)



内閣府・食品安全委員会「牛海綿状脳症（BSE）に関する基礎資料」に筆者が加筆したもの。

[http://www.fsc.go.jp/senmon/prion/bse\\_information.data/bse\\_information\\_kisosiryuu.pdf](http://www.fsc.go.jp/senmon/prion/bse_information.data/bse_information_kisosiryuu.pdf)  
(最終閲覧 2021.11.21)

資料④ 外国産と日本産の値段の違い



NHK for school クリップ「外国産の安い食料」

<https://www.nhk.or.jp/school/keyword/?kw=%E5%A4%96%E5%9B%BD%E7%94%A3&cat=all&from=1&sort=ranking> (最終閲覧 2021.11.21)

資料⑤ 牛丼の販売中止を伝える新聞の写真



朝日新聞社 asahi.com (2004.2.10)

「早い安い」も食べ納め 牛丼販売停止前の吉野家に行列

<http://www.asahi.com/special/bse/OSK200402100040.html> (最終閲覧 2021.11.21)

## 国際基準 (世界の国々できめた安全のレベル)

若い牛については、検査をしてもBSEが発生しているかはわからないから、**生まれてから30ヶ月以上の牛、体の調子が悪い牛だけを検査すればよい。**

(生まれてから30ヶ月以下の牛であれば輸出してもよい。)

## 日本とアメリカの基準



すべての牛を  
検査する



生まれてから30  
ヶ月以上の牛、  
体の調子が悪い牛  
だけを検査する

## 国際基準

本島裕三「BSE及び米国産牛肉輸入再開問題～我が国と米国のBSE対策の違い～」参議院事務局 企画調整室編・発『立法と調査』No.261,2006,pp.50-59.農政ジャーナリストの会編『BSE－米国産牛肉輸入再開問題－』農林統計協会,2005.をもとに筆者が作成した。

資料⑦ 全頭検査の費用

## 牛の検査にかかる費用

1 頭に約 2 0 0 0 円

1 年間に日本では約 1 3 0 万頭の牛が食べられている。

2 0 0 0 円×1 3 0 万で 1 年間に  
約 2 6 億円が使われている。

福岡伸一『生命と食』岩波ブックレット 2008,p.36.をもとに筆者が作成した。

資料⑧ アメリカ産牛肉の輸入の条件

## アメリカ産牛肉の輸入条件の一つ

日本  
すべての牛の検査

アメリカ  
生まれてから 3 0 か  
月以上の牛や体の調  
子が悪い牛の検査



生まれて 2 0 か月以下の牛  
(牛肉) だけを輸入する

厚生労働省「米国・カナダ産牛肉の輸入再開について (Q & A)」

<https://www.mhlw.go.jp/topics/2005/12/dl/tp1212-1c.pdf> (最終閲覧 2021.11.21)

唐木英明「牛肉安全宣言—BSE 問題は終わった—」PHP 研究所 2021.をもとに筆者が作成した。

#### 【注・引用文献】

- (1)田中瑛津子,市川伸一「学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか・鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合-」心理学評論刊行会『心理学評論』2017,vol.60,No.3,pp.203-215.
- (2)イバラ.P.R,J.I.キツセ,中川伸俊訳「道徳的ディスコースの日常言語的な構成要素・相互作用論の立場からの社会問題研究のための一提案-」平英美,中川伸俊編『構築主義の社会学ー論争と議論のエスノグラフィーー』世界思想社,2000.pp.46-104.
- (3)環境省「我が国の食品廃棄物等及び食品ロスの量の推計値（平成 27 年度）等の公表について」報道発表資料(2018.4.17.) <https://www.env.go.jp/press/105387.html>
- (4)小林富雄『改訂新版 食品ロスの経済学』農林統計出版 2018,pp.1-8.
- (5)前掲書(4),pp.1-8.
- (6)文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説社会編』日本文教出版,2018,p.17.
- (7)農林水産省「日本の食料自給率」(2018)  
[https://www.maff.go.jp/j/zyukyu/zikyu\\_ritu/012.html](https://www.maff.go.jp/j/zyukyu/zikyu_ritu/012.html)(2020.8.8 最終閲覧)
- (8)内閣府「『食料供給に関する特別世論調査』の概要」(2014)  
<https://survey.gov-online.go.jp/tokubetu/h25/h25-syokuryo.pdf> (2020.8.8 最終閲覧)
- (9)筆者が所属する自治体で使用している小学校社会科教科書においても,第5学年の「食料生産」の单元の中で BSE 問題の新聞記事が資料として示されている。
- (10)この点は,筆者の授業を参観し,分析を行った小野間正巳の指摘によるものである。小野間正巳「授業コミュニケーションの分析をととした社会科授業評価」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.133,2018,pp.1-10.



## 第7章 解決策の承認を意図した学習の授業開発

本章では、小学校社会科における社会問題学習の一つである解決策の承認を意図した学習として、小学校第6学年「高齢者福祉について考える」（社会・経済）の授業実践の分析、検討をとおしてその有効性を検証する。第1節では、授業の展開を示し、第2節では、授業実践の分析、検討を行う。

### 第1節 解決策の承認を意図した学習の授業展開

本節では、解決策の承認を意図した学習の具体的展開について、小学校第6学年「高齢者福祉について考える」（社会・経済）の単元をもとに示す。第1項では、高齢者福祉問題と社会科授業の関係について検討し、第2項では、開発した授業の単元構想、具体的展開、評価の構想を示す。

#### 1 高齢者福祉問題と社会科授業

先進国の中で高齢化率が最も高い我が国において、高齢者が安心してくらすための社会のしくみを構築していくことは急務である。老人福祉法の制定、介護保険制度の開始など、これまでも人口の高齢化に応じて、国家として様々な対策が実施されてきた。しかし、適切な医療と介護サービスをいかに提供していくかという問題に加え、近年は、人口減少社会の到来により、世代間の負担の公平性確保の問題も取り沙汰されるようになってきている<sup>(1)</sup>。厚生労働省の調べによると、今後も高齢者の支え手は減少し続け、2050年には、1、2人の現役世代で65歳以上の高齢者を支える見込みとなっており、「どのような状態にある誰を誰が支えていくべきか」という高齢者福祉のあり方が問われるようになってきている<sup>(2)</sup>。当然のことながら、今後益々人口の高齢化が進むこと、また、高齢者を支える立場にあるのが現役世代であることをふまえると、新たな社会のしくみを構築する使命は、これからの社会を生きる子どもたちも担っている。そうであるならば、学校教育においても早い段階から、高齢社会の現状や未来を把握し、それにかかわる問題について判断するとともに、より望ましい高齢者福祉のあり方を構想していく学習を展開することが求められる。学校教育の中でその中核を担うのは、市民的資質の育成を究極目標とする社会科に他ならない。

高齢者福祉について考える小学校社会科授業は、これまでも広く展開されてきた<sup>(3)</sup>。しかし、それらの多くが、高齢者の思いを共感的に理解し、問題に対して、自由に解決策を提案するものであったり、授業者が用意した二者択一的な選択肢に対し、判断したりするものであった。これらの授業は、高齢社会の現状を理解するには有効であっても、高齢者福祉のあり方を構想するには、あまりに閉ざされたものであった<sup>(4)</sup>。唐木清志が「人口減少社会と向き合った先にある社会科の未来は、社会のしくみを「知る」「わかる」社会科から、社会の望ましい在り方を一人ひとりが「判断する」社会科へ、そして、新しい社会を協力して

「つくる」社会科へと発展を遂げるべきである」<sup>(5)</sup>と述べるように、今改めて高齢者福祉のあり方を構想する授業の提案が求められている。

2000 年、高齢者のニーズの多様化、家族介護の限界などを背景に、社会全体で要介護の高齢者を支える介護保険制度がスタートした。これにより、高齢者の介護の担い手は、固定されたものではなく、社会に開かれたものとなった。上野千鶴子は、「介護の社会化」を目指した介護保険制度によって、「要介護高齢者」が誕生し、「介護サービス」という準市場下のサービス商品が成立し、介護を職業とする人々が全国で 300 万以上登場したとして、その制度改革を評価している<sup>(6)</sup>。介護保険制度については、定期的に改正が行われていることからわかるように、その内容については賛否があり、今後も検討が必要になる。しかし、上野が言うように、高齢者福祉のあり方が社会に開かれたものになったという点の一つの成果であったといえる。繰り返し述べるように、社会に開かれたものとなったからこそ、世代間の負担の公平性確保を視野に入れ、「どのような状態にある誰を誰が支えていくべきか」という問題と向き合っていかななくてはならない。つまり、高齢者福祉にかかわる問題を解決するには、論争問題の対立軸でいうところの社会的公平性の検討が必要になる。

第 5 章でも論じたように、これから高齢者福祉を考えるにあたって重要になるのは、当事者のニーズを実現するために、官セクター（国家）、民セクター（市場）、協セクター（市民社会）、私セクター（家族）という四つのセクターによる「実践理論」の最適混合をいかに社会の中で構想するかということである。その目標を達成するために、特別養護老人ホームの待機高齢者問題を取り上げる。それは、待機高齢者の多くが自立度低下期の高齢者であり、介護期を見据えて高齢者福祉サービスをどのように選択していくかを決定しなければならない状況にあるからである。これから高齢社会を考えるには、高齢期の後期を視野に入れた形でいかに安心して快適に生活できる環境を整えることができるかが重要になる<sup>(7)</sup>。施設待機を減らすことは、自立度低下期の高齢者の生活環境を整えることであり、高齢者にとって望ましい社会が構想されることである。つまり、子どもが待機高齢者問題の解決策を考えることは、現代社会の抱える喫緊の課題に応えることにつながるということである。

## 2 小学校第 6 学年単元「高齢者福祉について考える」の授業展開

解決策の承認を意図した学習として、「社会・経済」領域に焦点をあて、第 6 学年「高齢者福祉について考える」の授業開発を行った。本単元は全 10 時間で構成し、「高齢者のための福祉政策など日常生活における政治の働きについて理解し、高齢者福祉にかかわる問題の解決策について、根拠をもって自分の考えを表現すること」が目標となる。

全 10 時間の単元は、次のように構成される。

### 単元構成

- ① 高齢者社会の現状や地方公共団体による様々な事業を調べる（３時間）
- ② 地方公共団体の政治のしくみを調べる（３時間）
- ③ 国の政治のしくみを調べる（１時間）
- ④ 待機高齢者問題について考える（３時間）

このうち、①から③（第１時から第７時）がステージⅠの「Ⅰ社会機能の理解」の段階である。ここでは、高齢社会の現状や地方公共団体、議会のしくみについての認識形成を図る。具体的には、日本は高齢社会であり、高齢者福祉にかかわる問題に対して、地方公共団体が人々の願いをもとに様々な取組を行っていることを理解させる。第８時以降（「Ⅱ実在問題の発見・把握以降」）については、具体的な展開について示す。なお、ここに示す展開は、授業実践後、一部改善を行ったものである。

第８時は、「Ⅱ実在問題の発見・把握」「Ⅲ政策の提案」の段階となる。ここでは、「高齢者の将来の不安や、家族介護の負担から、老人ホームへの入所を希望する高齢者やその家族が増えていることを理解すること（知識・技能）、待機高齢者問題の解決策としての政策について根拠をもって提案すること（思考・判断・表現）」が目標となる。

表 7-1 第 8 時の展開

構成	主な発問と評価	児童の活動と内容	指導上の留意点	資料
ステージⅠ Ⅱ 実在問題の発見・把握	<p>○この資料からどんなことがわかりますか。</p> <p>○すぐに介護が必要ではない高齢者が老人ホームに入ろうとするのはなぜでしょうか。</p> <p>○待機高齢者が増えることの何が問題なの</p>	<p>1 資料からわかったことを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年々老人ホームを希望する人が増えている。入りたくても入れない。</li> <li>・緊急度が高い人は減っている。</li> <li>・将来の不安があるのかな。</li> <li>・家族が働いていて介護ができなくなるから入ってもらいたいと思っているのかな。</li> <li>・ひとり暮らしの高齢者など、自分の将来に不安をもって生活しなければな</li> </ul>	<p>○高齢者はどこで生活したいと思っているかを考えさせることで、在宅を希望していることに気付かせる。</p> <p>○誰にとって、どんな問題があるのかを明らかにさせ</p>	<p>資料① 新聞記事「待機高齢者の増加」</p>

	<p>でしょうか。</p> <p>○今年になって待機高齢者が4割も減ったのはどうしてでしょうか。それによる影響はないのでしょうか。</p>	<p>らない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家族の負担が増え、働けなくなる人がでてくるかもしれない。</li> </ul> <p>2 国の対応や社会の動向について知る。</p> <p>①国が老人ホームに入ることができる人の数を制限したのはどうしてでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者の自立と選択, 住み慣れた場所での生活を重視しているから。</li> </ul> <p>②それに反対する人がいるのはどうしてでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親の介護に疲れてしまう子どもがいるから。</li> <li>・身寄りがなく、生活も苦しい高齢者は誰にも見てもらえないから。</li> </ul>	<p>る。</p> <p>○二つの考え方を比較させることで、老人ホームに入るとを制限することは、反対意見があることに気付かせる。</p>	<p>資料② 新聞記事 「特養の待機者4割減」</p> <p>資料③ 介護保険制度の目的</p> <p>資料④ 新聞記事 「狭まる門戸介護者悲痛」</p>
<p>Ⅲ 政策の提案</p>	<p>○待機高齢者問題を解決するためにはどうすればよいでしょうか。</p>	<p>3 解決策としての政策について提案する。</p> <p>①もっと老人ホームを建設する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・経済的に苦しい高齢者も安心して過ごせるから。</li> <li>・家族の負担が少なくなるから。</li> </ul> <p>②ボランティアによる介護を進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者自身が自宅で暮らすことを望んでいるし、高齢者の自立につながるから。</li> </ul>	<p>○これまでの高齢者福祉サービスについての学習を想起させ、根拠をもって提案させる。</p>	

	<p>○今日の学習のふり返りをしましょう。</p>	<p>・税金が必要になるし、近所の人や家族で支え合うことも必要だから。</p> <p>4 学習のまとめをする。</p> <p>・高齢者や介護する家族によって考え方が違うので、解決策を考えるのは難しい。</p>		
--	---------------------------	--	--	--

具体的な展開は、表7-1のようになる。まず、特別養護老人ホームへの入居を待つ待機高齢者という存在について、新聞記事をもとに確認させる。その後、介護が必要ではない高齢者も将来への不安から特別養護老人ホームへの入居を希望していること、入居を希望する高齢者が多いにもかかわらず、それを制限しようとする動きがあることを理解させる。そのうえで、待機高齢者の問題を解決するには、どうすればよいか解決策としての政策の提案を求める。

第9時では、「Ⅲ政策の提案」「Ⅳ提案した政策の検討」「Ⅴ政策に対する判断①」の段階となる。ここでは、「待機高齢者問題を解決するための政策の是非について、高齢者の立場や介護する人の立場をもとに判断すること（思考・判断・表現）」が目標となる。

表7-2 第9時の展開

構成	主な発問と評価	児童の活動と内容	指導上の留意点	資料
Ⅲ 政策の提案	<p>○待機高齢者の問題をするための政策について話し合しましょう。</p> <p>○みんなの提案した政策に共通していることはどんなこ</p>	<p>1 政策について話し合う。</p> <p>・家族が大変だから老人ホームを増やすべきではないか。</p> <p>・老人ホームの建設は税金がかかるので訪問介護を増やすべきではないか。</p> <p>・人によって意見は違っているけど、高齢者が安心して生活できる社会をつくろうとしていることは</p>	<p>○子どもの解決策を事前に仲間分けしておき、自分と同じ意見、異なる意見を明らかにさせる。</p> <p>○「老人福祉法」第1章第2条を示し、老人は、生きがいを持てる健全</p>	

	とでしょうか。	共通している。	で安らかな生活を保障されるものされていることを確認させる。	
IV 提案した政策の検討	○それぞれの政策を実行するためには、どうすればよいだろう。	2 政策についての検討を行う。 ①解決策を実現するための方法 ・老人ホームは国や地方自治体が税金を集めて増やすべきだ。 ・地域の人がボランティアで高齢者の自宅で介護をするべきだ。 ② メリットとデメリット ・老人ホームを増やすと、高齢者は安心できるけど、税金を集めると、高齢者以外の人に負担がかかってしまう。	○「誰が政策を実行するのか」「そのための費用はどうするのか」を問うことで、解決策を精査させる。 ○マトリクスを活用し、それぞれの政策にメリットとデメリットがあることに気付かせる。	
V 政策に対する判断①	○待機高齢者問題を解決するためには、どの政策が最もよいでしょうか。	3 政策に対して意思決定をする。 ①国や自治体が老人ホームを建設する。 ・経済的に苦しい高齢者も安心して過ごせるから。 ・家族の負担が少なくなるから。 ②地域のボランティアによる介護を進める。 ・高齢者自身が自宅で暮らすことを望んでいるし、高齢者の自立につながるから。 ・税金が必要になるし、近所	○「もし、自分が介護をする立場だったら」と問うことで、待機高齢者問題を自身の問題として考えさせるようにする。	資料⑤ 高齢者の住宅の整備 資料⑥ 地域密着型の介護

		の人や家族で支え合うことも必要だから。		
	○今日の学習のふり返しをしましょう。	4 学習のまとめをする。 ・どの解決策にもメリット、デメリットがあり、決定するのは難しいが、老人ホームは必要だと思った。		

具体的な展開は、表7-2のようになる。まず、提案された政策についての共通点を明らかにする。そして、誰が、どのように政策を実施するのか、「実践理論」として、それらを検討し、政策のメリットやデメリットを明らかにする。そのうえで、授業者が「もし、自分が介護をする立場だったら」と問い、待機高齢者問題を解決するための政策に対して判断させる。

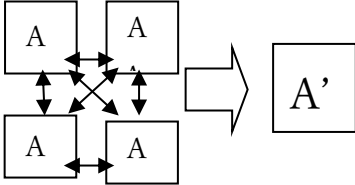
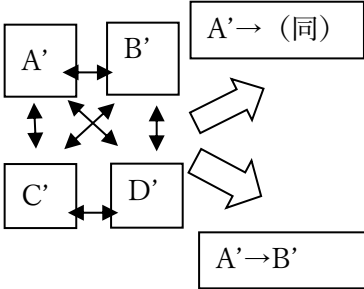
ここでは、上野が示す四つのセクター、結城が車の両輪であると捉える在宅と施設という点をもとに作成した表7-3のマトリクスを提示する<sup>(8)</sup>。例えば、国・地方公共団体による施設介護という組み合わせであれば、その財源は税金が主となることから、「国や地方公共団体が、税金をもとに施設を増設する」という「実践理論」の一つができあがる。空欄にはそれぞれのメリット・デメリットを記入していき、政策を比較・検討しやすくする。なお、官、民、協、私の四つのセクターについては、それぞれのアクターに着目させるため、国・地方公共団体、民間、住民、家族というように、子どもが捉えやすい言葉に置き換える。国・地方公共団体が与え手となる場合の施設介護は特別養護老人ホームが、民間の施設介護であれば、有料老人ホームが、住民の施設介護であれば、募金によって建設された施設<sup>(9)</sup>などが想定される。さらに、在宅介護であれば、介護保険をもとにした訪問介護（国・地方）、民間ヘルパー（民）、地域密着型介護（住）、家族介護（家）などが想定される。

表7-3 政策を検討するためのマトリクス

	国・地方公共団体	民間	住民	家族
施設				
在宅				

第10時は、ステージⅡの学習となり、「Ⅰグループによる政策検討」「Ⅱ政策に対する判断②」「Ⅲ政策の構想」の段階となる。ここでは、「待機高齢者問題を解決するための政策について、異なる友達の意見をふまえ、望ましい高齢者福祉のあり方についてまとめること（思考・判断・表現）」が目標となる。

表 7-4 第 10 時の展開

構成	主な発問と評価	児童の活動と内容	指導上の留意点	資料
ステージⅡ Ⅰ グループによる政策検討	<p>○同じ政策を選んだ友達と話し合いをしましょう。</p> <p>○意見の異なる友達と話し合いをしましょう。</p>	<p>1 問題の解決に向けて、同じ政策を選んだ友達と話し合う。</p>  <p>2 問題の解決に向けて、異なる政策を選んだ友達と話し合う。</p> 	<p>○なぜ、その政策を選んだのか、根拠を明確にして話し合いをさせ、説得力のある根拠を構築させる。</p> <p>○話し合いを通して、納得がいくところ、いかなところをワークシートに整理させることで、最終的な意思決定の材料にさせる。</p>	
Ⅱ 政策に対する判断②	<p>○話し合いをふまえて、政策としてふさわしいと思う解決策を選びましょう。</p>	<p>3 政策に対して意思決定をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・税金の負担はあるけど、国や地方公共団体が施設をもっと増やすべきだ。安心して高齢者が過ごすことができる。</li> <li>・税金を増やしてもできることは限られている。地域の人たちの協力によって少しでも高齢者の不安を解消していくべきだ。</li> </ul>	<p>○「もし、自分が政策を決定する立場だったら」と問うことで、待機高齢者問題を社会全体の問題として考えさせるようにする。</p>	



Ⅲ 政策の構想	○これから高齢者が安心してくらししていくためには、どうすればよいでしょうか。	4 学習のまとめをする。 ・これから高齢者が増えていくわけだから、まずは高齢者の安心のためにも、税金を増やして施設をつくったり、訪問介護を充実させたりしていくことが必要だ。また、同時に国がボランティアによる介護のやりがいも伝えていくことで、みんなにこの問題に関心をもってもらうこともしていかななくてはならない。	○政策の優先順位を考えさせたり、組み合わせを考えさせたりしながら、意見を構想させていく。	資料⑦ 諸外国の福祉にかける国民負担
------------	--	--	--	-----------------------

具体的な展開は、表 7－4 のようになる。まず、待機高齢者問題を解決するための複数の政策のうち、同じ政策を選択した者同士でその根拠を共有し合う。次に、異なる政策を選択した者同士で、それぞれが選択した政策の根拠について検討し合う。そして、授業者が「もし、自分が政策を決定する立場だったら」と問うことで、最終的に最も望ましいと考える政策について、公共的な視点をふまえた社会的な判断ができるようにする。単元の終末には、これから高齢者が安心してくらししていくために、どうすればよいかというテーマで意見文を書かせる。ここでは、政策の優先順位を考えさせたり、組み合わせを考えさせたりしながら、意見を構想させていく。

評価のルーブリックについては、表 7－5 のようになる。本単元では、第 10 時の「Ⅲ政策の構想」の段階において、子どもに意見文を書かせることにより、評価を行う。

表 7－5 「高齢者福祉について考える」の評価のルーブリック

レベル	記述語
A	待機高齢者問題に対して、その解決策である「実践理論」を選択したり、組み合わせたりするだけでなく、実現可能性や高齢者やその家族の生活の状況を考慮したうえで、よりよい解決策を構想することができている。
B	待機高齢者問題に対して、その解決策である「実践理論」を選択するだけでなく、それらを組み合わせることで、よりよい社会を構想することができている。
C	待機高齢者問題に対して、その解決策である「実践理論」について根拠をもって選択することができている。

## 第2節 授業の分析と検討

第2節では、第1節で示した小学校第6学年「高齢者福祉について考える」（社会・経済）の授業についての分析、検討を行う。第1項では、政策に対する判断の分析、検討を行い、子どもがどのように「実践理論」を検討したうえで、意思決定に至ったのか、また、どのような根拠をもって意思決定を行ったのかを明らかにする。第2項では、子どもが構想した政策についての分析、検討を行う。ここでは、「実践理論」の内容に着目し、子どもの意見文の分類を行うことで、授業構成の有効性を検討する。

### 1 政策に対する判断の分析と検討

小学校第6学年「高齢者福祉について考える」の授業実践は、H市立J小学校6年2組（25名）にて、2017年1月下旬から2月上旬（第10時は、2月10日）にかけて行った。ここでは、第8時から第10時の授業実践（ステージⅠ「Ⅲ政策の提案・承認」からステージⅡ「政策の構想」につて分析、検討を行う。

まず、第8時では、待機高齢者問題を発見・把握した後、解決策としての政策の提案を行った。そこでは、老人ホームを大きくする、新しくする、増やすといった意見を中心に、介護をする人を増やす、家族がようすをみる、近所の人たちが協力するという意見が見られた。これまで習得した知識をもとに、自由に政策を提案しているものの、意見は多様であり、この段階では、どのような財源をもとに、誰がいかにして政策を実行するのかも明確になっていない意見が多数であった

図7-1 授業において活用したマトリクス

	国 地方公共団体	民間	住民	家族
施設	(A) 負担が減る (高) 安心(いざやめ)費用がかからない (高) 家で生活できない (高) 税金を払う (後々困る?)(数が増えすぎると)	(B) 住みやすい設備がよい (高) 費用がかかる	(C) 費用がかからない (高) すぐに入れない	
在宅	(D) 家で生活できる費用がかからない (高) 税金を払う (高) いつても安心 (いざやめ)	(E) よりよい介護 (高) 費用がかかる	(F) 費用がかからない 地域の人と交流ができる (高) 資格がない人も王てまかせにない	(G) 毎日会っている人に介護してもらえる (高) 負担が大きい

次に、第9時では、「高齢者が安心して生活できる社会をつくること」を実質化するための政策を比較、検討した。その際、表7-3に示したマトリクスを活用し、それぞれの政策がどこに当てはまるかを確認させ、それぞれのメリットとデメリットについても明らかにした上で、政策に対する判断を行った（図7-1）。

さらに、第10時では、子ども同士の対話を重視した学習を展開し、第9時で行った意思決定を精査させた。表7-6は、グループでの政策検討の後に子どもが行った政策に対する判断の結果を、検討内容を含めて示したものである。この段階で、子どもは七つの「実践理論」を構築したことになる。

子どもたちの多くがステージⅠの「Ⅱ政策の提案」の段階では、施設を増やすことを主張していたものの、ここに示すように、ステージⅡの「Ⅱ政策に対する判断②」において、在宅における福祉サービスの充実を選択、決定するようになった（「実践理論2」9人）。その根拠は、「建物を建てるお金や土地がかからない。人がいない時に高齢者が倒れるようなことがあるかもしれないけど、予防を若いころからしていると大丈夫だから。」「やっぱり住み慣れた家で介護してもらった方が安心できる。あと家族には負担をかけたくない気持ちが強いから。」「自分の家だから安心する。家族に負担をかけたくない。お金（高齢者が払う費用）はあまりかからない。ある程度行動できる人にとってバランスの良い介護が受けられるから。」というものであり、グループでの政策検討の過程を経ることにより、施設をつくる上でのデメリットや高齢者の予防、高齢者の願い、バランスということにまで視野を広げて考えられていた。それとは対照的に、住民の募金によって施設を増やすことについて意思決定した子どもは0人という結果であった（「実践理論5」）。これは、「すぐに入所することができない。」という意見からもわかるように、住民の協力によって施設を建設することは、かなりの時間を要すること、さらには、十分な協力者を得られるかどうかかわからないという財源の問題を考慮したものであると考えられる。また、家族による在宅での介護を選択・決定する子どもも多くいた（「実践理論7」7人）。その根拠としては、「最後は今までいた家族と暮らしたい。」「一番信用できる。」といったものもあった。このことから、介護と仕事の両立の難しさという社会の問題よりも、個人の考えに固執して意思決定している子どももいることも示された。

表 7-6 政策に対する判断と検討の内容

	政策に対する判断と検討の内容	人数
1	国や地方公共団体が税金をもとに、施設を増やすべき	4 人
	○24 時間みてもらえて安心（高齢者） ○負担が減る（家族） △多くの税金が必要（高齢者以外） △先を考えると空き部屋がでる可能性がある（高齢者以外）	
2	国や地方公共団体が税金をもとに、在宅介護をする介護士を増やし、福祉サービスを充実させるべき	9 人
	○自宅で介護が受けられる（高齢者） △手伝ってもらえることに限りがある（高齢者）	
3	民間の会社による施設を増やすべき	3 人
	○すぐに入所できる（高齢者、家族） ○自宅の近くにも住める（高齢者） ○負担が減る（家族） △費用がかかる（高齢者、家族）	
4	民間の会社による在宅福祉サービスを充実させるべき	1 人
	○体調にあった介護が好きな時に受けられる（高齢者） △費用がかかる（高齢者、家族）	
5	住民（NPOやボランティア）の募金による施設を増やすべき	0 人
	○費用がかからない（高齢者、家族） △すぐに入所できない（高齢者、家族）	
6	住民（NPOやボランティア）による在宅介護を充実させるべき	1 人
	○地域の人たちが集まるのでコミュニケーションがとれる（高齢者） ○費用がかからない（高齢者） △介護という面での不安がある（高齢者） △受け入れ先が少ない（高齢者）	
7	家族が在宅で介護できるようにするべき	7 人
	○安心でき、介護を頼みやすい（高齢者） △負担が増え、仕事をやめる人も出てくる（家族）	

表中の○はメリット、△はデメリット

## 2 政策の構想の分析と検討

第 10 時の終末では、これからの高齢社会について、子どもに意見文を書かせた。表 7-7 は、最終的に子どもが構想した政策を「実践理論」の内容もとに類型化したものである。

表 7-7 政策の構想の類型

		政策の構想	実践理論との関連
コミュニティ型	実践理論の選択	高齢者は、良い所に住むとかじゃなくて、自分の体を心配するのが一番だから、消費税を増やして施設を増やし、健康に暮らせるようにしたらい。 (1人)	実践理論 1 (国・施設) の選択
	実践理論の融合	民間のデイサービスをつくると、民間なのでスタッフの対応もよかったり、設備が整っていたりして健康的に過ごせる。それに日帰りで通えるので、家族とも家に帰ってコミュニケーションがとれる。すぐに入れるので (入所を) 待たなくてもいいし、家族も仕事を辞めなくてよくなるので負担が減る。住み慣れた所に住めし、デイサービスにいけばくつろげるので高齢者にとっても楽しい場所になる。 (1人)	実践理論 3 (民間・施設) と実践理論 7 (家族の融合)
		僕は、国や地方公共団体がつくる施設と地域住民がボランティアで訪問介護をすることを混ぜ合わせたいと思います。その理由は五つあります。一つ目は、家の事情でお金がなかったりしたら民間の施設に入れないから。二つ目は、国や地方公共団体が施設をたくさんつくっても今から何十年後かに、今の子どもが高齢者になったら施設があまるから。三つ目は、家族に大きな負担がかからないから。四つ目は、いろいろな人と会って話ができるから。五つ目は、家に住むことができるから。この五つの理由があるので僕はこのやり方が一番良いと思いました。 (1人)	実践理論 1 (国・施設) と実践理論 6 (住民・在宅) の融合
		これから高齢者が増えていくなら、ボランティアの人が家族の介護を手伝ったらいと思う。家族の人がわからないことを、ボランティアの人に聞いたり、仕事に行っている間は、ボランティアの人が介護をしたりできるからいいと思う。 (1人)	実践理論 6 (住民・在宅) と実践理論 7 (家族) の融合
		自分の自宅で介護士と地域の人と家族が力を合わせて介護を行えばいいと思う。介護士がいない時は、家族や地域の人が介護をしたり、家族が忙しいときは、介護士や地域の人が介護をしたりする。お金や税金、家族や地域の人の負担もこの三つですとあまり影響はないと	実践理論 1 (国・施設) と実践理論 6 (住民・在宅) と実践理論 7 (家族) の融合

最 適 社 会 型		思う。(1人)	
		これから高齢者の人口が増えると、その種類も増えていくと思うので、それぞれに合わせた福祉が大切になると思います。例えば、体がほとんど動かさない人は、やっぱり老人ホームに入るしかないだろうし、まだ運動ができる人は、社会の一員として活動することも大切だと思います。だから個人に合わせた介護の種類と安心して生活できる社会づくりが大切だと思います。 (5人)	すべての実践理論の融合
	実践理論の実現に向けた社会圏域間の連携	介護が必要な高齢者のいる家は家族の誰か一人が介護できる資格をとることを(国や地方公共団体が)義務付ければよいと思います。一日一時間の勉強を一週間すると、国家資格よりはランクが低い資格をとれる制度をつくれば、この案もスムーズにいくと思います。ネットで配信するなどして授業をすれば、家族の負担は増えるかもしれないけど、時間を使わなくても、簡単に資格がとれます。そして、高齢者も家にいられるし、資格をもった家族が介護をしてくれるので安心できます。これで、ヘルパーさんに来てもらってしてもらうような介護が家でできて、高齢者の負担が少なくなるし、とても安心して私的には、良い案だと思いました。 (1人)	実践理論7(家族)を実現するための国と家族の連携
		税金を使って施設をつくり、民間の会社が設備を施設に送って会社が単独でつくった施設と同じようにして、かかる費用を削減する。そして家族と会う日を一週間に何日か入れる。国や地方公共団体が施設をつくると、どうしても設備が行き届かないので、そこに会社の力も加えてよい設備にすると国が単独で作るよりは、少し高いけど、会社がつくったものより安く、行き届いた介護ができるから。そして家族にも会えるので安心するし、家族も負担が減り、仕事も続けることができるから。(2人)	実践理論3(民間・施設)を実現するための国と民間の連携
		老人ホームの住宅地は、誰もほとんど住んでいない古いアパートを少し改装して、高齢者の住宅地にしたらいいと思います。わけは、最初から建物を建てるとしたらお金と時間がかかるけど、改装だとそれを少しおさ	実践理論6(住民・施設)を実現するための国と住民の連携

		えられるし、アパートだから一つの建物にたくさんの人が住めるからです。(1人)	
		家で住む時期六ヶ月、施設で住む時期六ヶ月に分ける。理由は、高齢者は家に住みたい。だけど家族は負担が大きい。もしも、ずっと「家に住む」または、「ずっと施設に住む」としたら、高齢者は良くても、家族が良くなかったり、家族が良くても、高齢者が良くなったりする。そういうように意見がかたよるといけないから、一年を半分に分けて、家で住む時期と施設に住む時期にしたら両方が納得できるから。それに、要介護が高い人は、ずっと入所 OK だが、要介護が低い人は、交代するとすれば当然待機者は減るし、金銭的な負担も半分になるから。家で生活する時期では、在宅サービスを利用したら良いと思う。完全に納得しなくても、お互いに少しは納得のいくやり方だと思う。(1人)	高齢者と家族の願いを実現するための、実践理論 1 (国・施設)、実践理論 2 (国・在宅) の適合
	状況に応じた実践理論の適合	緊急度の高い人から低い人まで、様々な人に、それぞれに合った介護をしていく。例えば、要介護 4・5 の人は、いつ何が起きてもいいように、施設に入り、1, 2, 3 の人は、ヘルパーさんと呼ぶなどして、在宅でできる介護をする。そうすれば、施設の数进行うまで増やす必要もないし、それにより、税金の節約にもなる。でも、施設に入ればどうしてもお金はかかってしまうし、家ではないので落ち着かないところもあると思う。なので、そういう人には、住民などが募金などの支援活動を行ったり、施設の内装を変えたりするなどの取り組みをすればいいと思う。ヘルパーさんと呼んで家で介護する場合は、施設と同様お金がかかるし、いつも見てもらえないという不安がある。なので、お金の支援を行ったり、在宅中の家に緊急用の電話を設置したりするなどの活動を行えばいいと思う。(6人)	高齢者の症状に応じた実践理論の適合
		後々施設が余るから、まず、税金を上げ、たくさんの社会保障に当てて、介護する人の給料を上げ、今よりももっと安く国・地方公共団体による在宅介護を受けられるようにし、家族介護と併せる。家族だけだとストレスがたまる可能性もある。在宅介護と併せることで、ストレスもやわらぐし、介護される人は、家族の思いのこも	高齢社会の未来を見据えた段階的な実践理論の適合

		った介護と、プロの技の介護を受けられるので安心できる。(4人)	
--	--	---------------------------------	--

ここに示すように、子どもの政策構想は、「実践理論」をもとに、高齢者にとって望ましい理想の社会を追求しようとするものと、「実践理論」をいかにして現実化していくかを追求しようとするものの二つに分けることができる。これらを換言すると、人々の間の相乗性をいかに拡大し充実するかということに優先的な関心を寄せる「コミュン型」、人々の間の相克性をいかに合理的に調整したらよいかということに力点を置く「最適社会型」の構想ということができる。「コミュン型」の社会構想については、さらに、「実践理論の選択」、「実践理論に融合」に分けられる。

「実践理論の選択」は、複数の「実践理論」を比較、検討を経ても、一つの「実践理論」を継続的に支持し、同様の判断に終始するものである。高齢者にとって望ましい社会を追求しようとしているものの、「消費税を増やして施設を増やし、健康に暮らせるようにしたらいい」とあるように、「判断する」から「つくる」への接続が十分になされておらず、社会構想にまでふみこめていない意見といえる。

一方、「実践理論の融合」は、社会全体で分担、協力して高齢者の介護を行っていかうとするものである。これらの意見は、それぞれの「実践理論」には、メリットとデメリットがあるので、それをふまえて、家族の介護ができないときは、介護士やボランティアが代わりに行うというように、様々な立場にある人たちが、それぞれの欠点を補い合い、高齢者を見守ってくことを重視している。一つの「実践理論」に固執するのではなく、複数の「実践理論」のメリットを生かしていこうとする点は評価できるものの、「すべての実践理論の融合」の意見の中に「個人に合わせた介護の種類と安心して生活できる社会づくりが大切だと思います。」とあるように、根拠の具体性にかけており、「実践理論」の現実化という面では課題が残る意見といえる。これに対し、「最適社会型」の社会構想については、さらに、「実践理論の実現に向けた社会圏域間の連携」、「状況に応じた実践理論の適合」に分けることができる。

「実践理論の実現に向けた社会圏域間の連携」は、社会圏域間で連携を図ることで、「実践理論」が抱えるデメリットを最小限にし、「実践理論」を現実化しようとするものである。例えば、「実践理論3（民間・施設）を実現するための国と民間の連携」は、国や地方公共団体によって進められている政策でもあり、有料老人ホームよりも費用をおさえた「サービス付き高齢者住宅」の増設につながる意見である。

一方、「状況に応じた実践理論の適合」は、高齢者やその家族の願い、高齢者の症状、高齢社会未来を見据えて、それぞれの状況に応じて「実践理論」を適合させていこうとするものである。例えば、「高齢者と家族の願いを実現するための、実践理論1（国・施設）、実践理論2（国・在宅）の適合」は、期間を決めて施設と在宅の往復するものであり、特に、待機高齢者問題が深刻な都市部において、高齢者や家族の不安の解消に向けて、これからまさ



に取り組みが進められようとしているものである<sup>(10)</sup>。

さらに、「高齢者の症状に応じた実践理論の適合」については、要介護認定区分をふまえた施設入所、財源を考慮した在宅介護の充実をしようとするものであり、「実践理論 3（民間・施設）を実現するための国と民間の連携」と同様に、国や地方公共団体による政策につながるものである。これらの意見は、「実践理論」の選択や融合に終始するのではなく、人々の相互関係や時間の経過も考慮した上で、「実践理論」を現実化しようとするものであり、より望ましい高齢者福祉多元社会の構想にふみこめている子どもの意見と捉えることができる。

以上の分析と検討から、自身の判断に固執する子どもはいるものの、25人中、9人(36%)の子どもが「実践理論の融合」を構想し、さらには、15人(60%)の子どもが「最適社会型」を構想することができており、よりよい社会を構想する子どもを育成するために一定の有効性をもちえたと考えることができる。なお、「最適社会型」の意見を書くことができた子どもは、評価のルーブリックのAに位置づくものとなる。

### 3 本单元における資料

本単元の第8時から第10時において用いた資料は次に示すとおりである。なお、資料⑤、資料⑦については、授業実践において提示したものから更新を行っている。

#### 資料① 新聞記事「待機高齢者の増加」

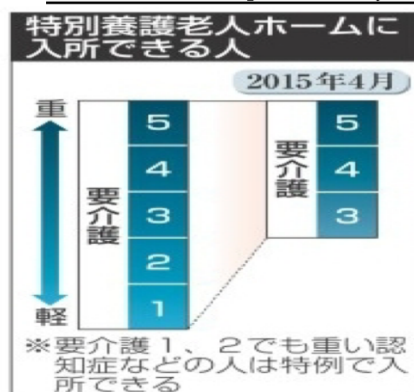


兵庫県姫路市で特別養護老人ホーム（施設）への入所を希望する待機者が、2013年6月時点で2915人と過去最多になったことが、市の調査で明らかになった。同市では今年4月に169人分を増やした。本年度末までにさらに140人分を増やすが、希望には追いつかない。

神戸新聞記事（2014.8.9）をもとに筆者が作成した。

資料② 新聞記事「特養の待機者 4 割減」

## 2016年11月07日 神戸新聞



### 特養の待機者 4 割減

都道府県への調査により、特別養護老人ホームの待機者が42パーセント減ったことがわかった。2015年4月より入所条件が「要介護3以上」になったことが原因だ。

神戸新聞記事（2016. 11. 7）をもとに筆者が作成した。

資料③ 介護保険制度の目的

## 入所を制限した理由

### 自立のための支援

単に介護を要する高齢者の身の回りの世話をするということを超えて、高齢者の自立を支援する。

### 高齢者の受けたい介護

高齢者者の選択により、福祉 サービスを総合的に受けられるようにする。

### 住み慣れた場所

介護が必要になっても、住み慣れた地域で、自分らしい暮らしを人生の最期まで続けられるようにする。

厚生労働省「公的介護保険制度の現状と今後の役割」

[https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/kaigo\\_koureisha/gaiyo/dl/hoken.pdf](https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/kaigo_koureisha/gaiyo/dl/hoken.pdf)（最終閲覧 2021.12.9）をもとに筆者が作成した。

資料④ 新聞記事「狭まる門戸介護者悲痛」

## 2016年5月02日 神戸新聞



認知症の母ソトさん(右)の介護をする田畑吉広さん＝10月、金沢市

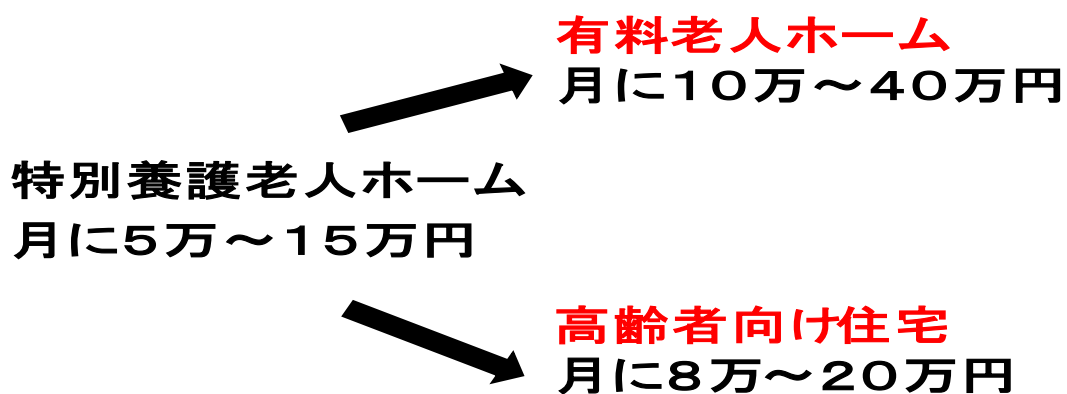
### 狭まる門戸 介護者悲痛

特別養護老人ホームの待機者が減る一方で、金銭的、精神的な負担を抱えて在宅での介護をする家族の苦しみは置き去りのままだ。

神戸新聞記事（2016. 5. 2）をもとに筆者が作成した。

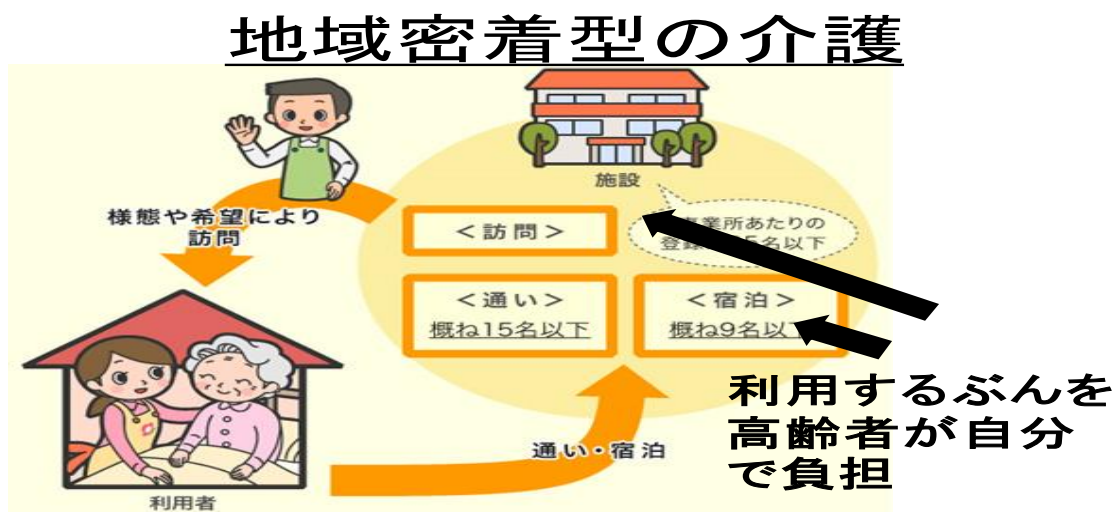
資料⑤ 高齢者のための住宅整備

## 高齢者のための住宅の整備



太田差恵子『高齢者施設 お金・選び方・入居の流れがわかる本 第2版』翔泳社,2019,pp.2-3.をもとに筆者が作成した。

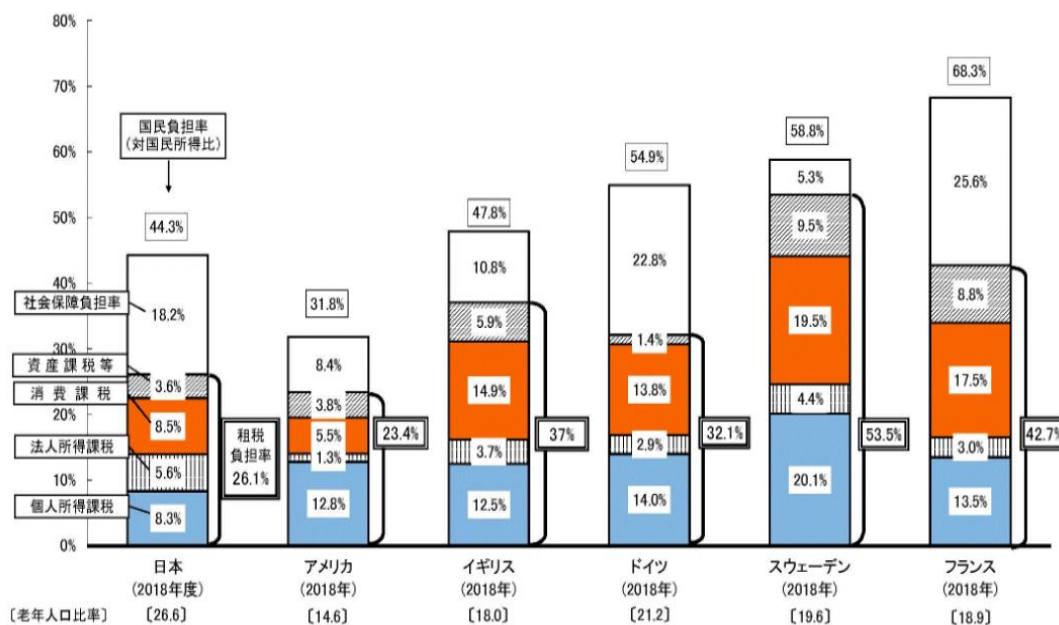
資料⑥ 地域密着型の介護



厚生労働省「小規模多機能型居宅介護」

<https://www.kaigokensaku.mhlw.go.jp/publish/group11.html>（最終閲覧 2021.12.9）をもとに筆者が作成した。

資料⑦ 諸外国の社会福祉にかかる国民負担



財務省「わが国税制・財政の現状全般に関する資料－国民負担率（対国民所得比）の内訳の国際比較－」

[https://www.mof.go.jp/tax\\_policy/summary/condition/020.pdf](https://www.mof.go.jp/tax_policy/summary/condition/020.pdf)（最終閲覧 2021.12.9）

#### 【註・引用文献】

- (1)鎌田実,辻哲夫,秋山弘子,前田展弘「超高齢未来の課題」東京大学高齢社会総合研究機構編著『東大がつくった確かな未来視点を持つための高齢社会の教科書』ベネッセ,2013,p.36.
- (2)厚生労働省「平成 28 年度版厚生労働白書ー人口高齢化を乗り越える社会モデルを考えるー」2016,p.7.
- (3)例えば,成瀬茂雄「単元「高齢者福祉にかかわる人たち」の授業記録ー1998 年度の実践ー」木村博一・岡崎社会科授業研究サークル編著『「高齢者福祉」を学ぶ授業の探究』黎明書房,2002,pp.80-108.石原一則「高齢者福祉サービスにおける構造的価値対立を組み込んだ政治学習」全国社会科教育学会編著『小学校の優れた社会科授業の条件』明治図書,2007,pp.135-141.などがある。
- (4)吉村功太郎は、学習者に二者択一的な判断をせまる学習について、価値選択を正当化する源泉が個人の主観にとどまることを指摘している。吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化ー市民的資質育成原理を求めてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第 51 号,1999,pp.11-20.
- (5)唐木清志「人口減少社会における社会科の役割ー『社会的課題』『見方や考え方』『協同学習』の可能性ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 125 号,2015,pp.21-32.
- (6)上野千鶴子『ケアの社会学』太田出版,2011,p.4.
- (7)前掲書(1),p.35.
- (8)堀公俊,加藤彰は,マトリクス型のチャートは,議論の軸を明確にしたり,新しいアイデアを発想したりするのに有効であると述べている。堀公俊,加藤彰『ファシリテーション・グラフィック-議論を「見える化」する技法-』日本経済新聞出版社 2006,p.113.
- (9)岩手県盛岡市では、住民の募金によって特別養護老人ホームの建設に成功している。神戸新聞 2016.11.7.
- (10)結城康博『在宅介護』岩波新書,2015,pp.129-130.

## 終章 研究の成果と課題

### 第1節 小学校社会科における社会問題学習の内容開発原理

本研究では、小学校社会科における社会問題学習に焦点をあて、その内容編成と方法原理、そして内容構成について明らかにした。本研究において明らかにしたことをもとに小学校社会科における社会問題学習の構造と開発した授業モデルの関係を示すと図8-1のようになる。

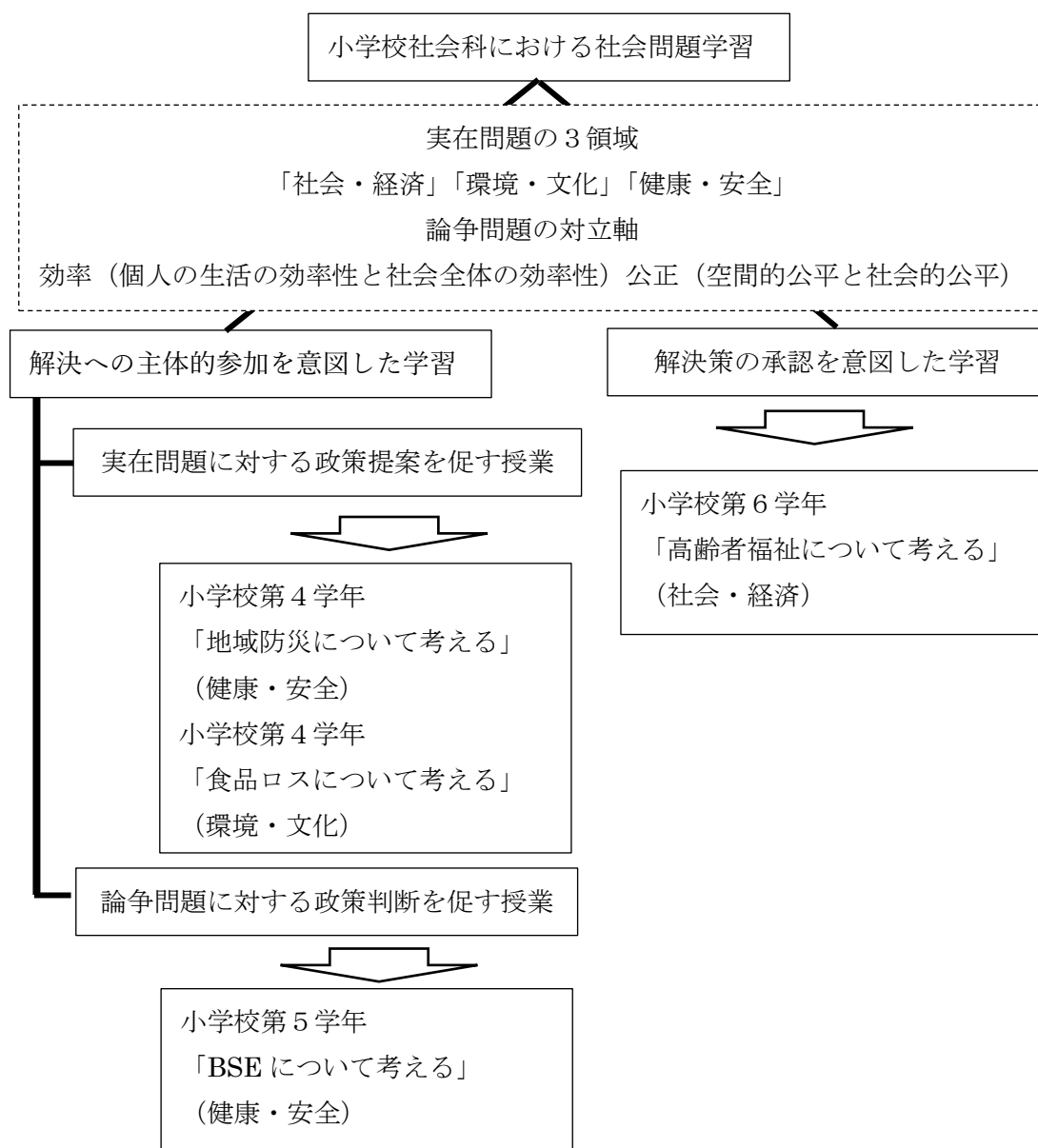


図8-1 小学校社会科における社会問題学習の構造と授業モデルの関係

小学校社会科における社会問題学習は、自律的市民の育成に向けて、实在問題の3領域、論争問題の対立軸をもとに、解決への主体的参加を意図した学習と解決策の承認を意図した学習に整理される。そして、解決への主体的参加を意図した学習については、さらに、实在問題に対して政策提案を促す授業と、論争問題に対する政策判断を促す授業に分けることができる。

解決への主体的参加を意図した学習のうち、实在問題に対する政策提案を促す授業については、第4学年「地域防災について考える」(健康・安全)、「食品ロスについて考える」(環境・文化)の授業モデルを開発した。そして、論争問題に対する政策判断を促す授業については、第5学年「BSEについて考える」(健康・安全)の授業モデルを開発した。また、解決への承認を意図した学習においては、小学校第6学年「高齢者福祉について考える」(社会・経済)の授業モデルを開発した。

ここに示した社会問題学習を、第1章で示した市民的資質の構造との関係で捉えるならば、まず、实在問題に対する政策提案を促す授業は、意思決定力の層の基盤に位置づき、实在問題の認識をもとに、主体的に意思決定を行う段階の授業となる。次に、論争問題に対する政策判断を促す授業は、論争問題の対立構造を捉えたうえで、主体的に意思決定を行う段階の授業となり、实在問題に対する政策提案を促す授業の上位に位置づくものとなる。そして、解決策の承認を意図した学習については、意思決定力の最上位に位置づくものとなり、社会問題に対して主体的に意思決定を行うだけでなく、他者の承認を得ることができる妥当性のある意思決定を行う段階の授業となる。この学習が、小学校社会科における社会問題学習の中でも、最も高次の学習となる。

本研究において明らかにした小学校社会科における社会問題学習の構造は、以上のよう  
に説明することができる。

## 第2節 本研究の成果

本研究の成果は、次に示す四点である。

一点目は、社会科教育学の研究成果をもとに、市民的資質の構造を明らかにし、そこに小学校社会科における社会問題学習を位置づけることで、小学校段階においてめざすべき資質・能力を明確にしたことである。社会科授業としての社会問題学習については、社会科の成立以降、様々な理論が開発され、授業実践も展開されてきた。そこでは、論者によってめざそうとする資質・能力は異なっており、それが結果的に小学校の教育現場における社会問題学習の展開をふみ留まらせるものとなっていた。

本研究では、小学校社会科における社会問題学習の目標を、社会形成力や社会参加力の育成を見据えた意思決定力の育成とし、その中には、解決への主体的参加を促す段階と、解決策の承認をめざす段階があることを示した。この点は、小学校社会科における社会問題学習を展開するうえでの一つの指標になると考える。

二点目は、小学校社会科における社会問題学習の内容編成原理を实在問題の領域（「社会・文化」「環境・文化」「健康・安全」）、論争問題の対立軸（個人の生活の効率性と社会全体の効率性、空間的公平と社会的公平）として示したことである。特に、实在問題の3領域には、中学校社会科における社会問題学習においても応用が可能である。唐木清志も指摘しているように、同種の問題であっても、小学校から中学校、そして、高等学校へとスパイラルに扱うことで、社会問題学習を展開していくことができる<sup>(1)</sup>。子どもの発達や認識に応じて、価値観は修正されたり、強化されたりしていくことになることから、それに伴って社会問題に対する判断も調整されていくこととなる。また、環境問題であっても、少子高齢化問題であっても、時間の経過に応じて問題の状況は変容していくものであり、その解決の在り方も更新していく必要性が生じる。その意味で同種の問題について繰り返し考えていくことは、自律的市民の育成に向けて意義あるものとなる。

三点目は、小学校社会科における社会問題学習を、解決策への主体的参加を意図した学習と解決策の承認を意図した学習の二つに分け、それぞれの内容構成を明らかにしたことである。解決への主体的参加を意図した学習では、動機づけの論理にもとづいた解決へ主体的参加の過程を示し、その中で、社会的ジレンマ・モデルをもとに、社会問題を自覚化させることが問題の認識につながることを明らかにした。社会的ジレンマを援用した社会科授業については、そこで生じる「ジレンマ」を検討させることのみが重視されてきた<sup>(2)</sup>。本研究では、この点を改め、「ジレンマ」に対して、自分ならどうするか、「ジレンマ」が生じる状況が続くとどうなるのかを予測させることで、社会問題を自身の問題として捉えられるようになることを示した。また、解決策の承認を意図した学習では、社会構想の原理にもとづいた解決策への承認の過程を示し、その中で、「実践理論」の検討を行い、政策を実践化していくことが妥当性の担保につながることを明らかにした。「実践理論」は、社会圏域中の「誰が、どのような状況において、いかにして政策を実施するのか」を示すものであり、それぞれのメリット、デメリットを検討し、それを組み合わせたり、状況に応じて使い分けたりすることによって、よりよい社会を構想することにつながることを示した。両学習については、授業実践を行い、その分析と検討を行うことで、有効性を検証した。

四点目は、図8-1に示したように、小学校社会科における社会問題学習の構造を明らかにしたことである。ここに示す構造をもとに、小学校社会科における社会問題学習を開発していくことが可能になる。授業者が社会問題学習を展開する場合には、大きく二つの状況が考えられる。一つがすでに授業で取りあげる社会問題の内容が決まっている場合、そして、もう一つは、それが決まっていない場合である。前者の場合、社会問題学習の構造は、その確認に寄与するものとなる。社会科授業において取り上げようとしている社会問題の内容は、三つの領域のどこに位置づけるのか、解決への主体的参加をめざすものなのか、解決策の承認をめざすもののかなど、これらの点の確認を可能とする。いうなれば、社会問題の点検の機能である。後者の場合は、社会問題の焦点化に寄与するものとなる。社会問題学習を展開するにあたり、どの領域から社会問題の内容を選択するのか、さらには、既習履歴や学



年段階に鑑みて、实在問題を扱うのか、論争問題を扱うのか、そして、解決への主体的参加を促すのか、解決策の承認まで視野に入れるのかなど、これらの点を明確にし、焦点化を可能とするものとなる。これは、社会問題の抽出の機能といえる。

### 第3節 今後の課題

今後の課題は、次に示す三点である。

一点目は、小学校社会科における社会問題学習として示した二つの学習のより具体的な方略の構築である。まず、解決への主体的参加を意図した学習では、教育心理学や学習科学の研究成果をもとに、社会問題の自覚化に向けての方略を示し、授業実践の分析、検討をとおしてその有効性を明らかにした。しかし、实在問題の3領域の中でも、検証を行った「健康・安全」領域にかかわる授業については、比較的孩子が社会問題による受苦を自覚しやすいものとなる。その他の領域においても、子どもにとって身近な地域の問題であれば、社会問題の自覚化が可能になるものの、他所で生じる問題や抽象度の高い問題については、それが困難になることが予想される。そうなれば、社会問題を子どもにとって身近なものとするための新たな方略が必要となる。この点については、ロールプレイングやシミュレーションなど、様々な方略が開発されており<sup>(3)</sup>、これらをいかにして社会問題学習に組み込んでいくかを検討していくことが求められる。また、解決策の承認を意図した学習では、個人的な判断をより社会的な判断へと引き上げるため、「実践理論」の検討を行う政策の実践化にもとづいた授業の開発、実践を行った。そして、政策の実践化に向けて、政策決定者の立場に立って判断する方略を提案した。しかし、政策決定者の立場に立つという思考実験が子どもの判断をより社会的なものへと引き上げるきっかけになるにしても、いかにして政策決定者の立場に立たせるのかという点については検討が必要になる。安易な他者への共感、偏った判断を導くことも指摘されており<sup>(4)</sup>、授業者がそれを促すことに加え、自身と政策決定者の差異を捉えさせたり、政策決定者にかかわる認識形成を保障したりしていく必要がある。

二点目は、本研究で明らかにしたことをもとに、小学校社会科における社会問題学習のカリキュラムを構築していくこと、そして、小学校第3学年から第6学年までの授業を实在問題の3領域をふまえてバランスよく開発していくことである。本論では、すべての領域にかかわる授業モデルを開発できたものの、小学校4学年の二つの授業モデル、小学校第5学年、第6学年に至っては、一つの授業モデルの開発に留まっている。新たに小学校第3学年の授業モデルを含めて、より多くの授業モデルを開発し、その有効性を検証していく必要がある。

三点目は、中学校社会科における社会問題学習の接続を検討していくことである。本研究で明らかにした小学校社会科における社会問題学習の内容編成や方法原理、そして内容構成が中学校社会科にも応用可能なものであるのか更なる検討が必要になる。現在のところ、

次のような仮説を設定している。まず、社会問題の解決については、小学校段階においては、目標とした意思決定力を基盤に、社会の制度を批判したり、新たな社会の在り方を構築したりする社会形成力の育成へとシフトしていくことである。これは、社会的判断力が批判的思考力の基盤になるという加藤寿朗の研究によっても説明することができる<sup>(5)</sup>。そして、中学校段階には、より多面的、多角的な社会認識形成が可能となることから、子どもの住む地域以外の社会問題や、国家規模社会問題、国際的な社会問題など、心理的、物理的に距離がある社会問題を扱い、その解決策を検討していくという方法である。いずれにしても、社会の状況が複雑化し、より自律的市民の育成が求められている今、小学校社会科における社会問題学習を基盤にした中学校社会科における社会問題学習の授業モデルの開発、実践は、早急に求められるものであり、その評価も含めて、今後の研究に託された大きな課題となる。

#### 【註・引用文献】

- (1)唐木清志「小中高の系統性を念頭に置いて『社会に見られる課題』の解決策を考えさせる」『教育科学社会科教育』No.750,pp.118-119.
- (2)竹中亮造「社会的ジレンマの社会科への応用とその授業事例-日本の財政危機を題材にして-」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第9号,1997,pp.47-54.
- (3)例えば、次の研究がある。山本友和,西條誠「ロールプレイング・シミュ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・意志決定論を踏まえて-」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,pp.106-123.
- (4)ポール・ブルーム,高橋洋訳『反共感論-社会はいかに判断を誤るか-』白揚社,2016,p.109.
- (5)加藤寿朗「子どもの心理・発達にもとづく社会科授業研究の目的と方法-中学生の社会的思考力・判断力を育成する授業の開発を事例として-」第27回社会系教科教育学会・第32回鳴門社会科教育学会合同研究大会シンポジウム発表資料,2016,p.3.

## 参考文献一覧

- (1)赤川学『社会問題の社会学』弘文堂,2012.
- (2)秋田喜代美『学びの心理学ー授業をデザインするー』放送大学叢書,2012.
- (3)秋田喜代美編『学びとカリキュラム』岩波書店,2017.
- (4)秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉『公共政策学の基礎[新版]』有斐閣,2015.
- (5)秋吉貴雄『入門公共政策学ー社会問題を解決する「新しい知」ー』中公新書,2017.
- (6)朝倉淳「社会的判断力を育成する小学校社会科の授業構成ー『私たちの生活とごみ』を事例としてー」全国社会科教育学会『社会研究』第45号,1996,pp.51-60.
- (7)浅野光俊「小学校社会科授業における概念形成過程ー知識の「習得」「活用」を組み込んだ第4学年「岐阜県の伝統工芸品」の単元構成を事例としてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号,2011,pp.21-30.
- (8)足立幸男編『政策学的思考とは何かー公共政策学原論の試みー』勁草書房,2005.
- (9)足立幸男『公共政策学とは何か』ミネルヴァ書房,2009.
- (10)足立幸男「公共的言説としての公共政策-政策的思考と政治的思考-」日本公共政策学会『公共政策研究』第9号,2010,pp.12-22.
- (11)足立幸男「公共政策のデザイン・決定・実施・評価は民意に沿ったものでなければならぬのか」日本公共政策学会『公共政策研究』No.16,2016,pp.59-72.
- (12)グレアム・T・アリソン『決定の本質ーキューバ・ミサイル危機の分析ー』宮里政玄訳,中央公論新社,1977.
- (13)有田和正『環境教育としての「ゴミ学習」』明治図書,1996.
- (14)池川清満「反省的思考に基づく社会科の教授原理ーL.E.Metcalfの場合ー」日本社会科教育研究会『社会科研究』第26号,1978,pp.60-68.
- (15)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.
- (16)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.
- (17)池野範男「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号,1999,pp.61-70.
- (18)池野範男「社会形成力の育成ー市民教育としての社会科ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊 2000 年度研究年報』2001,pp.47-53.
- (19)池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育ー問題点と可能性：民主主義と公共の論理ー」日本教育学会『教育学研究』第81巻,第2号,2014,pp.1-12.
- (20)石原一則「高齢者福祉サービスにおける構造的価値対立を組み込んだ政治学習」全国社会科教育学会編著『小学校の優れた社会科授業の条件』明治図書,2007,pp.135-141.
- (21)井出留美『賞味期限のウソー食品ロスは何で生まれるのかー』幻冬舎新書,2016.
- (22)今谷順重『新しい問題解決学習の提唱ーアメリカ社会科から学ぶ「社会科」と「生活科」の新視点ー』ぎょうせい,1988.

- (23)岩田一彦「合理的意志決定力の育成と社会的論争問題」『教育科学社会科教育』No.232, 明治図書 1982,pp.116-124.
- (24)岩田一彦『社会科固有の授業理論 30 の提言総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書,2001.
- (25)岩田一彦・米田豊編著『「言語力」をつける社会科授業モデル小学校編』明治図書,2008.
- (26)上野千鶴子『ケアの社会学』太田出版,2011.
- (27)上淵寿・大芦治編著『新動機づけ研究の最前線』北大路書房,2019.
- (28)宇野重規『民主主義とは何か』講談社,2020.
- (29)梅津正美,早川和美,坂田大輔,鴨川朋弘,坂本亜衣,山崎梨沙,横川勇介「小学校社会科における社会的判断力育成の論理-政策批判過程としての授業構成-」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第 18 号,2003,pp.161-168.
- (30)大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』第 75 号,2011,pp.1-10.
- (31)大杉昭英,須本良夫,橋本康弘,中原朋生,田中伸「社会系科目における価値学習の実態と課題ー子どもたちの価値判断根拠の実態調査からー」第 27 回社会系教科教育学会研究大会発表資料,2016,pp.1-3.
- (32)太田差恵子『高齢者施設 お金・選び方・入居の流れがわかる本 第 2 版』翔泳社,2019.
- (33)大脇和志「子どもの政治意識の形成過程からみる小学校社会科政治教育の検討課題ー質問紙調査に基づく政治的社会化研究の再検討を通してー」日本公民教育学会『公民教育研究』第 27 号 2017,pp.1-14.
- (34)岡崎誠司『社会科の発問 If-then でどう変わるか』明治図書,1995.
- (35)岡田泰孝「『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方ー『当事者』を決める活動を通して,民意を反映する政策の決め方を考えるー」日本公民教育学会『公民教育研究』第 25 号,2017,pp.33-47.
- (36)岡田了祐「意思決定型社会科における子どもの飛躍とつまずきー構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析ー全国社会科教育学会『社会科研究』第 81 号,2014,pp.39-51.
- (37)岡田了祐「小学校社会科において市民の育成はいかに具現化されるかー価値判断・意思決定学習の意義と可能性ー」全国社会科教育学会第 68 回全国研究大会フォーラムⅢ（自由企画型）発表資料,2019,p.3.
- (38)お茶の水女子大学附属小学校「市民」研究部編著『社会的価値判断力や意思決定力を育む「市民」の学習』NPO 法人お茶の水児童教育研究会,2010.
- (39)小野間正巳「授業コミュニケーションの分析を通じた社会科授業研究の在り方ーGTMA と会話分析による授業評価ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 131 号,2018,pp.1-10.
- (40)小野間正巳「意志決定能力を育てる協働提案型社会科授業構成原理と実践ー小学校第

- 6 学年「高齢者福祉と公共政策」の授業分析をとおして」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 30 号,2018,pp. 117-126.
- (41) ドナルド・W・オリバー,ジェームス・P・シェーバー,渡辺竜也,溝口和宏,橋本康弘,三浦朋子,中原朋生訳『ハーバード法理学アプローチ-高校生に論争問題を教える-』東信堂,2019.
- (42) 鹿毛雅治『学習意欲の心理学-動機づけの教育心理学-』金子書房,2013.
- (43) 片上宗二,木村博一,永田忠道編『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-』明治図,2011.
- (44) 加藤寿朗「子どもの心理・発達にもとづく社会科授業研究の目的と方法-中学生の社会的思考力・判断力を育成する授業の開発を事例として-」第 27 回社会系教科教育学会・第 32 回鳴門社会科教育学会合同研究大会シンポジウム発表資料,2016,p.3.
- (45) 蟹江憲史『SDGs (持続可能な開発目標)』中公新書,2020.
- (46) 神野幸隆「政治的主体化した市民の育成を目指す初等社会科の授業構成-『税金の再分配の賛否』と『幸福の対象』の『対立』を通じた政治的自我の認知に着目して-」全国社会科教育学会『社会科研究』第 89 号,2018,pp.25-36.
- (47) 唐木清志「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開 -F. M. ニューマンの『参加』論を中心に-」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.71,1994,pp.44-56.
- (48) 唐木清志,西村公孝,藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社,2010.
- (49) 唐木清志「人口減少社会における社会科の役割-『社会的課題』『見方や考え方』『協同学習』の可能性-」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 125 号,2015,pp.21-32.
- (50) 唐木清志「社会科における主権者教育-政策に関する学習をどう構想するか-」日本教育学会『教育学研究』第 84 巻第 2 号,2017,pp.155-167.
- (51) 唐木清志「小中高の系統性を念頭に置いて『社会に見られる課題』の解決策を考えさせる」『教育科学社会科教育』No.750,2021,pp.118-119.
- (52) 唐木英明「牛肉安全宣言-BSE 問題は終わった-」PHP 研究所 2021.
- (53) 河田敦之「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成-J.P.シェーバーの公的論争問題を手がかりとして-」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 30 号,1982,pp.84-94.
- (54) 北俊夫「社会参画力の育成-社会科だけの課題か-」ぶんけい『教育の小径』No.83,2015.
- (55) J.I.キツセ,M.B.スペクター,村上直之訳『社会問題の構築-ラベリング理論を越えて-』マルジュ社,1990.
- (56) 木村博一・岡崎社会科授業研究サークル編著『「高齢者福祉」を学ぶ授業の探究』黎明書房,2002.
- (57) 草原和博, 溝口和宏,桑原敏典編著『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書,2015.
- (58) 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.1-7.
- (59) バーナード・クリック,関口正司監訳,『シティズンシップ教育論-政治哲学と市民-』

- 法政大学出版局,2011.
- (60)黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科の研究－「一般社会」「時事問題」の実践を中心として－』学文社,1998.
- (61)厚生労働省「平成 28 年度版厚生労働白書－人口高齢化を乗り越える社会モデルを考える－」2016.
- (62)児玉修「社会的判断力育成の教材構成－D.W.オリバーの公的問題について－」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 25 号,1976,pp.93-102.
- (63)児玉修「社会科授業における隠れた規範」全国社会科教育学会『社会科研究』第 55 号,2001,pp.1-10.
- (64)小玉重夫編『教育の再定義』岩波書店,2016.
- (65)小玉重夫『教育政治学を拓く－18 歳選挙権の時代を見すえて－』勁草書房,2016.
- (66)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.1-14.
- (67)児玉康弘「『福岡駅』の実践の再検討－社会的対話の分析と理論比較－」全国社会科教育学会『社会科研究』第 68 号,2008,pp.1-10.
- (68)後藤一蔵「改訂国民の財産消防団－世界に類を見ない地域防災組織－」近代消防社,2013.
- (69)小西正雄『提案する社会科－未来志向の教材開発－』明治図書,1992.
- (70)小原友行「社会科学学習原理としての探求－B.G.マシャラスの場合－」日本社会科教育研究会『社会科研究』第 24 号,1975,pp.73-82.
- (71)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.
- (72)ごみ・環境ビジョン 21 編『ゴミのへらしめた 2 ドイツに学ぶ』星の環会,2003.
- (73)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』第 44 号,2005,pp.94-99.
- (74)櫻井茂男『自律的な学習意欲の心理学－学ぶことは、こんなに素晴らしい－』誠信書房,2017.
- (75)佐藤章浩「小学校社会科における経済概念形成－第 3 学年単元『スーパーマーケットのひみつをさがろう』を事例に－」全国社会科教育学会『社会科研究』第 73 号,2010,p.41-50.
- (76)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.
- (77)佐長健司「社会科討論授業のための学習指導案の内容と作成方法」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 11 号,1999,pp.11-18.
- (78)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.
- (79)佐野亘『公共政策規範』ミネルヴァ書房,2010.
- (80)佐野亘,松本雅和,大澤津『政策と規範』ミネルヴァ書房,2021.

- (81)澁谷友和「小学校社会科未来洞察型授業の開発－希望の未来像を描くシナリオ作成に着目して－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第32号,2020,pp.41-50.
- (82)社会認識教育学会編『社会科教育の21世紀』明治図書1985.
- (83)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.
- (84)社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革-ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発-』明治図書,2006.
- (85)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.
- (86)臼井義一,安藤勝夫「ラッグカリキュラム理論と『社会問題学習』(下)－『社会問題学習』と社会科カリキュラム論－」福島大学総合教育研究センター『福島大学教育実践研究紀要』第48号,2005,pp.1-8.
- (87)白鳥令編『政策決定の理論』東海大学出版会,1990.
- (88)杉田直樹,桑原敏典「意思決定を促す小学校社会科授業方略－ロールプレイングによる価値の共感的理解と吟味を手がかり－」岡山大学教師教育開発センター紀要,第2号,2012,pp.92-101.
- (89)盛山和夫,上野千鶴子,武川正吾『公共社会学1 リスク・市民社会・公共性』東京大学出版会,2012.
- (90)R.K.ソーヤー編,大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始監訳,望月俊男・益川弘如編訳『学習科学ハンドブック【第二版】第2巻－効果的な学びを促進する実践／共に学ぶ－』北大路書房,2016.
- (91)關浩和「社会科授業における教材構成論の位置と意義－『視点取得』の方法を手がかりにして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号,1999,pp.181-190.
- (92)平英美,中川伸俊編『構築主義の社会学－論争と議論のエスノグラフィー－』世界思想社,2000.
- (93)竹沢尚一郎『社会とは何か』中公新書,2010.
- (94)竹中伸夫「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.
- (95)竹中亮造「社会的ジレンマの社会科への応用とその授業事例-日本の財政危機を題材にして-」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第9号,1997,pp.47-54.
- (96)竹村和久『意思決定の心理-その過程の探究-』福村出版,1996.
- (97)武元茂人「Shirley H.Engle の社会科教育論」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第18号1971,pp.43-52.
- (98)田中瑛津子,市川伸一「学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか－鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合－」心理学評論刊行会『心理学評論』2017,vol.60,No.3,pp.203-215.
- (99)棚橋健治,桑原敏典『アメリカの社会科の研究』全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書,2001.

- (100)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.
- (101)田本正一「状況懷疑主義に基づく社会科授業開発－小学校第6学年単元『脱原子力発電をめぐる議論』－」日本公民教育学会『公民教育研究』第23号,2015,pp.17-33.
- (102)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,pp.9-12.
- (103)R.ドーソン,K.プルウィット,K.ドーソン,中村昭雄,加藤秀治郎他訳『政治的社会化』芦書房 1989.
- (104)東京大学高齢社会総合研究機構編著『東大がつくった確かな未来視点を持つための高齢社会の教科書』ベネッセ,2013.
- (105)土場学「社会的ジレンマとしての環境問題」再考-公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデル-」環境社会学会『環境社会学研究第』13号,2007,pp.94-107.
- (106)土肥大次郎「市民的資質育成にもとづく社会問題学習の検討－近年の多様な学習の特質と新たな授業の開発－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第29号,2017,pp.11-20.
- (107)苫野一徳『どのような教育が「よい」教育か』講談社,2011.
- (108)苫野一徳『自由はいかに可能か-社会構想のための哲学-』NHK ブックス,2014.
- (109)豊畠啓司『『構成主義』的アプローチによる社会科『意思決定』型学習指導過程－心理学における『多属性効用理論』及び『自己フォーカス』を援用した中学校公民的分野『家族と社会生活』を事例に－』全国社会科教育学会『社会科研究』第51号,1999,pp.41-50.
- (110)豊畠啓司「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号,2001,pp.9-19.
- (111)中川伸俊「社会問題の社会学」世界思想社,1999.
- (112)中島岳志『自分ごとの政治学』NHK 出版,2021.
- (113)永田成文『市民性を育成する地理授業の開発』風間書房 2013.
- (114)長沼豊,大久保正弘編著,バーナード・クリック他,鈴木崇弘,由井一成訳『社会を変える教育－英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから－』株式会社キーステージ 21,2012.
- (115)中谷内一也『ゼロリスク評価の心理学』ナカニシヤ出版,2004.
- (116)中谷内一也『リスクのモノサシ』NHK ブックス,2006.
- (117)西村公孝『社会形成力育成カリキュラム研究』東信堂 2014.
- (118)日本社会科教育学会編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社,2006.
- (119)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.
- (120)日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい,2012.
- (121)日本生活教育連盟編『カリキュラム』誠文堂 1955.
- (122)日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅵ社会科指導計画』誠文堂,1955.
- (123)日本生活教育連盟編『生活教育の前進Ⅶ社会科指導実践Ⅰ』誠文堂 1956.



- (124)日本生活教育連盟編『カリキュラム別冊』誠進社 1982.
- (125)農政ジャーナリストの会編『BSE－米国産牛肉輸入再開問題－』農林統計協会,2005.
- (126)ユージン・バーダック『政策立案の技法－問題解決を「成果」に結びつける 8つのステップ－』白石賢司・鍋島学・南津和広訳, 東洋経済新報社,2012.
- (127)ジョナサン・ハイト『社会はなぜ右と左にわかれるのか－対立を考えるための道徳心理学－』高橋洋訳,紀伊國屋書店,2014.
- (128)秦正樹『『新しい有権者』における政治関心の形成メカニズム－政治的社会化の再検討を通じて－』日本選挙学会『選挙研究』32 巻,2 号,2016,pp.45-55.
- (129)服部一秀「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会『社会科研究』第 56 号,2002,pp.11-20.
- (130)華井裕隆「地方自治体の農業政策を事例にした『政策評価授業』－政策的思考の育成を目指して－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 140 号,2020,pp.14-26.
- (131)バルーク・フィッシュホフ,ジョン・カドバニー『リスク－不確実性の中での意思決定－』中谷内一也訳,丸善出版,2015.
- (132)福岡伸一『生命と食』岩波ブックレット,No.736,2008.
- (133)副田義也編著『社会問題の社会学』サイエンス社,1989.
- (134)藤井聡『社会的ジレンマの処方箋』ナカニシヤ出版,2003.
- (135)藤井聡,羽鳥剛史『大衆社会の処方箋－実学としての社会哲学－』北樹出版,2014.
- (136)船橋晴俊「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.40-49.
- (137)船橋晴俊『組織の存立構造論と両義性論－社会学理論の重層的探究－』東信堂,2010.
- (138)船橋晴俊『社会制御過程の社会学』東信堂,2018.
- (139)ポール・ブルーム,高橋洋訳『反共感論－社会はいかに判断を誤るか－』白揚社,2016.
- (140)ダイアナ・E・ヘス,渡辺竜也,岩崎圭祐,井上昌善訳『教室における政治的中立性－論争問題を扱うために－』春風社,2021.
- (141)ウルリッヒ・ベック『危険社会－新しい近代への道－』東廉,伊藤美登里訳,法政大学出版局,1998.
- (142)堀公俊,加藤彰『ファシリテーション・グラフィック・議論を「見える化」する技法-』日本経済新聞出版社 2006.
- (143)本間清一編『食品の安全評価の考え方－畜産業を中心に－』光生館,2006.
- (144)R.K.マートン,森東吾訳『社会理論と機能分析』青木書店,1969.
- (145)B.G.マシャラス, F.R スミス著,大森照夫訳『アメリカ新社会科の挑戦』明治図書 1969.
- (146)松尾正幸,佐長健司編著『ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書,1995.
- (147)松下圭一『政策型思考と政治』東京大学出版,1991.
- (148)水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業－トウルミンモデルの『留保条件』を活用して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第 47 号,1997,pp.51-60.

- (149)溝上泰「社会科教育における論争問題の取り扱い―ニューマンの場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第20号,1972,pp.43-51.
- (150)溝口和宏「歴史教育における開かれた態度形成―D・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号,1994,pp.41-50.
- (151)溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育―意思決定社会科の継承と革新―」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号,2002,pp.31-40.
- (152)見田宗介『社会学入門』岩波新書,2006.
- (153)嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育―グローバル時代の国民／市民形成―』東信堂,2007.
- (154)宮川公男『政策科学入門第2版』東洋経済新報社,2002.
- (155)三宅なほみ,東京大学 CoREF,河合塾『協調学習とは-対話を通して理解を深めるアクティブラーニング授業-』北大路書房,2016.
- (156)本島裕三「BSE 及び米国産牛肉輸入再開問題～我が国と米国のBSE対策の違い～」参議院事務局 企画調整室編・発『立法と調査』No.261,2006,pp.50-59.
- (157)森脇俊雅『政策過程』ミネルヴァ書房,2010.
- (158)森分孝治「アメリカにおける社会科教育改革の動向」日本社会科教育研究会『社会科研究』第16,1968,pp.55-67.
- (159)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.
- (160)森分孝治「市民的資質形成における社会科教育― 合理的意思決定―」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号,2001,pp.43-50.
- (161)文部科学省『小学校学習指導要領（平成20年告示）解説社会編』東洋館出版社,2008.
- (162)文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版,2018.
- (163)文部科学省『中学校学習指導要領（29年度告示）解説社会編』東洋館出版社,2018,pp.138-141.
- (164)文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説公民編』東京書籍,2019.
- (165)文部省「学習指導要領社会編Ⅰ（試案）」東京書籍,1947,p.8
- (166)文部省「学習指導要領社会編Ⅱ（試案）」教育図書,1947,pp.286-294.
- (167)文部省『小学校指導書社会編』学校図書,1989.
- (168)文部省『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,1999.
- (169)サナ・ヤーベラ,K.アン・レニンジャー,小野田亮介訳「学びのためのデザイン：興味、動機づけ、積極的関与」R.K.ソーヤー編『学習科学ハンドブック【第二版】第3巻-領域専門知識を学ぶ/学習科学研究を教室に持ち込む』北大路書房,2017.
- (170)山本英弘「政治的社会化研究からみた主権者教育」山形大学紀要（教育科学）,第16巻,第4号,2017,pp.255-274.
- (171)結城康博『在宅介護』岩波新書,2015.
- (172)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』を手がかりとしてー』『岡山大学教師教育開発センター紀要』第4号,2014,pp.36-45.
- (173)吉田嗣教「意思決定場面の「心理」を踏まえた社会科学習指導過程ー小学校第5学年単元『上関町原発建設問題』を考える」の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第49号,1998,pp.41-50.
- (174)吉田正生「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」全国社会科教育学会『社会科研究』第34号,1986,pp.49-59.
- (175)吉田正生「小学校社会科「社会参画学習」の授業プランーボランティアグループ『なすなの会』を教材としてー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号,2013,pp.11-20.
- (176)吉田正生「主権者教育としての社会科カリキュラムと授業構成」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第29号,2017,pp.1-10.
- (177)吉永潤「リスクテキングなコミュニケーション能力の育成ーN.ルーマンのコミュニケーション論とリスク論を踏まえた社会科教科目標の再検討ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.119,2013,pp.90-99.
- (178)吉村功太郎「合意形成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45号,1996,pp.41-50.
- (179)吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化ー市民的資質育成原理を求めてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第51号,1999,pp.11-20.
- (180)吉元輝幸「小学校社会科における社会的判断力の育成ー社会機能の批判的考察を手がかりとしてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号,2008,pp.51-60.
- (181)渡部竜也『主権者教育論ー学校カリキュラム・学力・教師ー』春風社,2019.
- (182)渡部竜也編訳『世界初市民性教育の国家規模カリキュラムー20世紀初頭アメリカNEA社会科委員会報告書の事例からー』春風社,2016.

## 謝 辞

2007年に東京都東村山市で教職について以降、地域素材の教材化をテーマに社会科の授業づくりを進めてきました。その後、故郷である兵庫県姫路市で教鞭をとるようになり、社会科の授業づくりに励んでいたものの、子どもが楽しいと思える授業だけでよいのか、本当に意義ある授業とはどのようなものなのか、問題意識が日々芽生えてくるようになりました。そんな中、2013年4月から2年間、兵庫教育大学大学院修士課程で学ぶ機会をいただき、そこで、兵庫教育大学大学院教授の米田豊先生との出会いがありました。米田先生には、修士課程の間はもちろん、修了してからも、授業づくりについてのご指導や、教員としての在り方についての相談にのっていただき、博士課程への進学についても後押ししてくださいました。これまで社会科教育を中心に研究を継続し、その成果を学位論文としてまとめることができたのは、米田先生の懇切丁寧なご指導があったからに他なりません。ここに記して感謝の意を表します。ありがとうございました。

D3からの主指導教員である松本剛先生には、この1年間、研究の進捗について気にかけていただき、論文内容のご指導だけでなく、研究者としての心構えについてご助言をいただきました。副指導教員である兵庫教育大学の福田喜彦先生、鳴門教育大学の田村隆宏先生には、常にあたたかい言葉をかけていただき、研究を見守っていただきました。福田先生には、講義だけでなく、研究内容について、ゼミ生の方々も含めて協議する場を設けていただき、論文構成や展開を検討することができました。田村先生には、子どもの心理的な側面からのアプローチについて貴重なご助言やご指導をいただき、授業における興味や動機づけの重要性について改めて考えることができました。心より感謝申し上げます。

愛知県津島市教育委員会の植田真夕子先生、兵庫県西宮市名塩小学校の松浪軌道には、博士課程における研究の在り方についてご助言をいただくとともに、教科書開発の共同研究においても、多くのご指導とご助言をいただきました。厚く御礼申し上げます。修士課程で同期生であった岡本啓介先生からは、2013年の出会い以降、公私ともにお世話になり、いつも心の支えとなっておりました。これからも岡本先生にかけていただいた言葉を胸に精進していきたいと思います。本当にありがとうございました。

また、現場の教員として勤務をしながら研究を続けてこられたのは、職場の管理職や同僚の先生方の深いご理解とご協力、そして、子どもたちの多様な学びや気づきがあったからこそです。職場の皆様のご支援がなければ、学位論文を書き上げることはできませんでした。これまで支えてくださった兵庫県姫路市立城乾小学校、南大津小学校の先生方、子どもたちに深く感謝申し上げます。

最後に、私の大学院生活に理解を示し、いつも支えてくれた妻と二人の子どもたちに、心から感謝します。

2022年3月

長川 智彦