

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 —

Paradigm of Teaching Strategies to Enhance Social Participation Ability

吉田正生

(文教大学)

はじめに

本論は、平成20年版学習指導要領が強調する社会参画力の育成を図る社会科授業（以下、「社会参画学習」）の開発を目的としている。

わが国は現在、独居老人の増加、原発存続の是非、震災復興など様々な社会問題を抱えている。

こうした様々な社会問題に子どもたちが将来立ち向かっていける力（これを本論では粗く社会参画力とする）を育成するために、社会科はどうあるべきか。従来からの「社会問題科」——意思決定力育成科、社会形成科、社会参加科など——によりかかっているだけでよいのだろうか。

もちろん、従来からある「社会問題科」が社会参画力の育成をめざしていなかったなどというつもりは毛頭ない。“社会科は単に学問の成果を子どもたちに伝達する教科ではない”という立場をとった瞬間に、その論者は、子どもたちが市民としてまた国民として公共的なこと・ものに何らかのかたちで貢献したり、関わったりすることができる力・資質を育成するのが社会科であるという立場をとったことになる。それはタームとして明示されていなくとも社会に参画する力の育成という契機を持っていたはずである。

しかし、タームとして「社会参画」が明示された以上、それをさらにいっそう意識した授業モデルやプランを開発する必要がある。それには、誰が何をできるか・すべきかの考究活動を核にしたものが適切なのではないだろうか。

このとき、現在の学習指導要領の構造も意識する必要がある。そこには特別活動や道徳があり、また国語など他教科がある。社会科はそうした学習指導要領のなかでは単なる一教科でしかない。

さらに小学校の場合には、学級担任が複数教科を教えているという現状も考慮に入れるべきである。ある社会科授業モデルが教師に授業準備のために過大なことを要求するなら、教師は社会科からいよいよ遠ざかることになる。それは、中野重人など何人かの先達がいう「社会科教育学栄えて社会科滅ぶ」につながりかねない。

この2点に配慮して、本論では“社会科では社会参画力育成を掲げて、児童・生徒に何らかの具体的・実的な社会活動 Social Action を行わせるステップを授業の中に組み込む必要はない。それよりも子どもたちの認識内容・提案内容を根本的に変えるべきである”という基本的スタンスをとる。

こうした前提に立ち、本論においては社会科が育成すべき社会参画力を次のように定義した——それは「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・態度である」。

何らかの社会問題をとりあげて、それを解決するための活動に関わる知識・技能・態度を育成することは、社会参画力を伸ばすことになる、という仮説に立ち、これを「社会参画学習」と呼んだ。

以下、本論を次のように展開する。まず「社会参画学習」と従来からある「社会問題科」との異同について論ずる。このとき論展開を恣意的にしないために、J. A. バンクスの decision-making の社会科授業構成モデルをもとにする（Ⅰ）。次に「社会参画学習」の基底にある社会的役割論及び「公—共—商—私」という社会の四圏域論について述べる（Ⅱ）。その後、障がい者福祉にどう取り組むかを取り扱った小学校6年生の授業プラン

「なすな に学び、なすなを助ける」(政治学習)を「社会参画学習」の授業モデルとともに示す(Ⅲ)。最後に、今後の課題について論ずる(おわりに)。

I 様々な「社会問題科」

社会科教育研究に「社会問題科」というタームを導入したのは梅津正美である²。梅津は、まず「社会科の本質の2区分³」として、「実用主義社会科」と「本質主義社会科」という区分けを行った。「本質主義社会科」は子どもたちに社会科学の知識や研究手法を習得させようとするもので、社会主義諸国の社会系科目やアメリカで生まれた「新社会科」が該当するとされた⁴。他方、「実用主義社会科」の下位には「社会問題科」があるとされ、それはおよそ次のように定義された——「社会問題科」とは社会に関する知識を「問題解決や社会改良」のために学ばせる「実用主義社会科」であり、社会問題をとりあげ、その分析の枠組に社会諸科学の概念・一般原理・モデルを援用し、社会問題に対する子どもの認識の科学化を図り、問題解決過程(意思決定過程)を合理化していくことを重視する社会科である。

このように「社会問題科」は、実用主義社会科の下位概念とされたが、さらに意思決定力育成科など下位の社会科論を含んでいるとされた。

峯明秀は、小原友行の「意思決定力育成科」、池野範男の「社会形成科」、そして唐木清志の「社会参加科」を「社会問題科」の下位類型とし、その異同について論じた⁵。しかし、先の定義に拠るなら「社会問題科」には、この他に、水山光春と吉村功太郎の合意形成科、もろもろの意思決定力育成科、例えば小西正雄の「提案する社会科」なども含めることが出来よう。また本論が提唱する「社会参画学習」もここに含み得る。

本章では、バンクスの decision-making 力を育成する社会科授業構成モデルをものさしとして、「社会参画学習」はこれら従来からの「社会問題科」とどのように異なるのかを論述する。

(1) decision-making の社会科授業構成モデル わが国においてバンクスは多文化教育研究者と

してつとに名高い。だがそれ以前、バンクスは社会諸科学を教えるための社会科授業モデルを提唱したり、decision-making 力を育成するための教授方略を提唱したりしていた⁶。

バンクスの場合、decision-making を意思決定と訳すと誤解を生む。活動選択と訳すべきである。なぜなら、バンクスの授業モデルでは、意思決定のための選択肢が個人やグループの社会活動 social action になっているからである⁷。

バンクスが提唱した授業モデルは次頁の図1のようなものである。すなわち、社会問題を取り上げ、その問題がどのようなわけで発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的視点から探究(Social Inquiry)させ、社会問題を分析するための社会諸科学的視点を習得させる。さらにその社会問題における価値(観)対立を把握(Value Inquiry)させた上で、その問題解決のために自分(たち)は何をなすべきか・できるか、活動選択肢を明確化し、それぞれの選択肢の帰結を予測させ選択肢の順序づけを行わせる。そして採るべき行為を生徒に決定させ(Making a decision)、実際に活動させる(Social Action)。

これがバンクスの decision-making である⁸。具体的に言うなら、この地域にダムを造るべきか造るべきでないかを意思決定させるのではなく、造るべしという選択肢をとったならそれを具現化するために自分たちはどのような活動ができるか(その結果、どのようなことが自分たちの身に降りかかってくるか)、いくつかの活動選択肢を考えさせそれを選ばせ、実践させるのである。

「社会参加科」は学習者に実際に活動させることを強調する限りは、図1の5)までを単元に組み込むものとなり、他方、小原の「意思決定学習⁹」や池野の「社会形成学習¹⁰」は図1の1)～4)までで構成されることになる。

(2)「意思決定力育成科」について

小原の「意思決定学習」の指導過程は、バンクスのものとほぼ同じである。小原モデルの最終ゴールは“何をなすべきか。どの解決策が望ましいのか。それはなぜか”を考究させ、活動のための選択肢を決定させるというものであり、バンクスモ

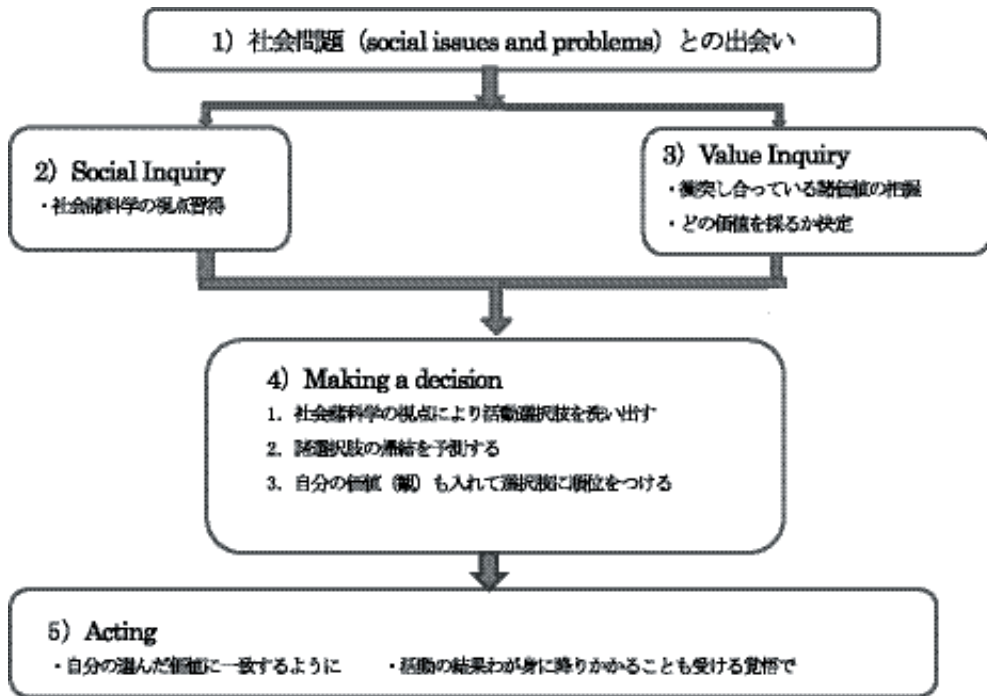


図1 バンクスの「活動選択学習」モデル (463頁の一部を省略して)

デルの4)と一致する。他方、異なる点が二つある。一つは5)の段階が強調されていないことである。今一つは、2) Social Inquiry ステップの総合性に関することである。

バンクモデルでは、社会問題がどのようなわけで発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的に見るための視点の獲得まで行わせ、科学的・総合的な社会認識力の育成をめざしている。これに対して、小原モデルは説明的知識の習得をめざしていることを明示しているが、総合性のある科学認識をめざしているかどうかまでは示されていない。

わが国において1980年代後半以降、次第にみられるようになった意思決定力育成科論やその実践は、バンクモデルや小原モデルとは異なったものである。わが国でこれまで意思決定力育成を掲げて発表された実践も研究論文も、その多くは選択肢を活動や行為に限定して来なかった。1984年に刊行された岩田一彦の編著書のなかにもみられる「吞吐ダム」の授業¹¹も意思決定の選択肢は「吞

吐ダムを建設すべきか否か」であり、ダムを建設させないためにどのような活動ができるかといったものではない。

岩田は後に自身の「意思決定力育成科」を「合理的意志決定能力」育成の社会科と命名した¹²。「合理的」という語からは、“バンクモデルの「3) 価値探究」は意図的にとらない。科学的な社会認識力の育成こそが社会科の任務であり、情意領域の教育に社会科は関わるべきではない”という岩田の基本的姿勢を垣間見ることができる。

「意思決定力育成科」に「提案する社会科」という卓抜なネーミングを行い多くの教師を惹きつけた小西正雄の「提案する社会科」も、その発端となった茂松清志実践によってみれば「あと1か所だけ消防署を作って市民が安心して暮らせるようにしたいけど、みんなならどこに作りますか¹³」という意思決定問題であり、子どもたち自身が(市に)消防署を作らせるために何をすべきか・できるかといったものではなかった。

バンクモデルの批判的摂取の上になった吉田

正生の「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」は、モデルの5)を排除している。その理由を吉田は、社会活動を要求しすぎると学校外から偏向教育などの批判を受けかねないという意味のことを述べている¹⁴。したがってまたその選択肢も活動や行為ではない。

近年の学会誌に見られる「意思決定力育成科」の授業モデルに土肥大次郎のものがある¹⁵。これはバンクスマodelの2)及び3)の部分に“公的決定の検討を行う”という工夫を加えたものである。すなわち他国がとった政策など、公的決定の背後にどのような事実認識や価値葛藤・価値観があったかを学ばせ(バンクスマodelの2)と3)に当たる)、その後、子どもたちにいずれかの選択肢をとらせる。この選択肢も活動ではなく「原発推進政策に賛成か反対か」といったものである¹⁶。

(3)「合意形成科」について

「意思決定力育成科」は、バンクスマodelの3)を組み込んで実践すると往々にして、子ども同士の意見の対立を決定的にしてしまい、調停不能に陥る。価値観や価値の衝突を止揚する方策が組み込まれていないからである。この隘路を超克しようとしたものが吉村功太郎や水山光春の「合意形成科」であったと言える。地球環境のために熱帯雨林を伐採することなくその保全を図るべきであるという主張Aと地域住民の厚生を図るためには熱帯雨林という資源を伐採して活用すべきであるという主張Bとは、そのままでは両立し難い。両者間の話し合いは、平行線をたどるだけである。そこで水山はトゥールミンモデルの留保条件を討議活動の中で活用し、対立し合う二つの主張が止揚されて合意に達する授業方略を提唱した¹⁷。水山がめざしたのは、たとえば、「植林計画が実行に移される場合は」という歩み寄りが可能な留保条件を生徒に考え出させ、それによって「熱帯雨林を伐採することを認めよう」と対立が止揚され合意が形成される授業であった。

つまり、「合意形成科」は個人の意思決定を社会のそれへと変換するために生まれたものと言えよう。バンクスマodelに絡めて言うなら1)から4)はそのままにして¹⁸、5)を対立意見止揚ス

トップに置き換えたということである。

(4)「社会形成科」などについて

池野の「社会形成科」の特色は、バンクスマodel4)における選択肢とは全く異質の選択肢がつくられることである。バンクスマodelにせよ小原にせよ「社会問題」をどのような活動で解決すべきかという問いで授業が展開される。これに対し、池野の場合にはどのような制度に替えれば「社会問題」が解消されるのかという問いで授業が展開される。たとえば、バンクスマodelないし小原モデルによれば家族という制度が崩壊の危機に瀕しているという問題をとりあげた場合、どのような活動によってその危機を乗り越えることができるかという授業を展開することになる。これに対して池野モデルの場合には、“家族という制度が問題を発生させているのだから、他のどのような制度をとればよいか・形成すべきか”という問いにより学習が展開される。つまり池野の選択肢は社会制度の代替案ということになるのである。

「合意形成科」,「社会形成科」は、「意思決定力育成科」の“個人の意思決定力を育成する”という個人志向を“社会の在り方や社会の意思決定の在り方を考究させる”社会志向へと転換しようとしたものと位置付けることができよう。

(5)「社会参加科」について

唐木の「社会参加科」の単元構成は、①問題把握、②問題分析、③意思決定、④提案・参加となっている。唐木モデルの①はバンクスマodelの1)と対応する。しかし、バンクスマodelの2)が社会諸科学の総合的な学習になるように構成されているのに対して、唐木モデルには社会諸科学の概念を習得させようという強い志向は見られない。たとえば、唐木自身が筑波大学で行っている「社会認識教育論」(平成20年度実施;筑波大学周辺の交通事故を減らすためのプロジェクト)のシラバスをもとに作成された表には、「②問題分析」について次のように書かれている¹⁹。

グループに分かれ、詳細な現地調査を行うことにより、交通事故危険箇所共通に潜む問題性を認識するとともに、自分と自分以外のグループの発表

(調査方法・結果)を比較・検討しながら、効果的な調査方法に対する理解を深めることができる。

学生が習得すべき知識は社会諸科学の概念ではなく、危険個所に潜む「共通の」問題であり「効果的な調査法」についての知見である。しかし、唐木モデル全体をバンクモデルに対応させるために唐木モデル②をバンクモデルの2)としておこう。

唐木の意思決定は本論がここまで述べてきたものとは異なり、個人の意思決定に合意形成を加えたものとされている²⁰。無理にバンクモデルに比定するとバンクモデル4)が、「1. 社会諸科学の視点により選択肢を洗い出す；2. 諸選択肢の帰結を予測する；3. 自分の価値(観)も入れて選択肢に順位をつける」で完結しているところに、合意形成のため“4. 様々な考え・立場を持つ他者に配慮して選択肢を選び直す”を付加したものとすることができよう。

埼玉ローカルマニフェスト・シチズンシップ教育研究会の社会的課題解決の教育モデル(以下、「社会的課題解決学習」)も提案と参加の二つを最終目標として並列している。

唐木やこの「社会的課題解決学習」のように、実際に何らかの活動に加わったりすることなく「提案」も「参加」として認めるというものを「ソフトな社会参加科」と呼ぶことにしよう²¹。

唐木や華井たちに先んじて、バンクモデルの5)の活動を「提案」レベルのソフトなものにした社会科授業モデル、そしてそれに基づく実践が、1995年という早い時期に生まれていた。堤豊の「社会的行動力を培う社会科学習」(以下、「社会的行動力啓培学習」)である²²。

当時、福岡県八女郡星野村立星野小学校に勤務していた堤は、岩田の「合理的意志決定能力」育成の社会科、今谷順重の「新しい問題解決学習」を参照したうえで、ほぼバンクモデルに沿った授業プラン「星野にダムは必要か」(小3)を作成し実践していた。

バンクモデルとの違いは、2)と5)の部分である。バンクスに従えば2)では社会諸科学の諸概念を幅広く学ばせる学習が展開されるはずである。ところが堤実践の場合には、地理学、経済

学、文化人類学といった discipline の幅広さは見られない。しかし、ダム建設に関連して「災害の誘発」、「生活環境の悪化」、「産業基盤の崩壊」、「保障問題」といった、個別ディシプリンを超えた生活密着的な探究視点を設定している²³。バンクモデルの5)の部分との相違は、次のようなものである。堤実践の場合はどのような行為が可能か子どもたちに考究させず、“要望書を書く・星野村役場企画財政課企画係の職員と意見交換をする”という「提案」と言い得るソフトな活動を教師が一律に設定しているのである²⁴。

II 「社会参画学習」について

「社会参画学習」の基本的発想は社会的役割学習と「公-共-商-私」論にある。

バンクモデル、「意思決定力育成科」、「社会参加科」の共通契機として、次の二つの力を育成しようとしていることをあげることができる。一つは“個としての市民・国民”は何ができるか・すべきかを考究する力であり、今一つは地方自治体・政府など公的機関は何ができるか・すべきかを考究する力である。

しかし、アリストテレスの時代とは異なり市場が拡大し生活世界や政治世界にまで大きな影響を及ぼすようになってきていること、またNGOなど公共性を持った集団の活動が盛んに行われていることに思いを致すとき、行為・活動主体を個としての「市民・国民」そして「公的機関」の二つに限定してよいのか、根本的に考え直す必要がある。

「社会形成科」の場合には、既存の制度を批判的に見詰め直し、問題がある場合にはそれに替わり得る新しい制度を構想する力を育成しようとしている。しかし、どの立場のだけれが、その変革の主体として、どのような活動をなすべきなのか、といったことは学習内容とされていない。だが、「批判」を批判に終わらせず、社会形成にまでつなげていくにはそうした考究は不可欠である。

「合意形成科」では、対立し合う諸集団の意見調整をして社会としての合意を生み出す学習の必要性が強調されている。この点は高く評価できる。しかし、では合意の結果生み出された政策なりプランなりにしたがって、どの行為主体がどのよう

な活動を行い、プラン実現のためにどのように・どこまで貢献できるかを考究することはやはり等閑に付されているのである。

「社会参画学習」はこうした点を反省し、行為主体を公―共―商―私の各領域に求め、その行為主体がある社会問題解決のために（代替制度や新しい運動団体等の形成をも視野に入れて）何ができるか・すべきかを、そしてすべきでないかを学習者に考究させようとするものである。これは社会科の目標でいうなら「思考・判断」になる。実際に公的機関などに「提案」まで行うかどうかは教材や諸事情を勘案した教師の判断に委ねる。

また、「私」という領域の中には自己自身（学習者自身）を含める故に、自分は何をなすべきか・できるか・なすべきでないかも考究させることになる。これは「社会的態度」の育成と呼びたい。

ではここで言う公―共―商―私とは何か。なぜ行為主体をその各領域に求め、各行為主体のできることなどについて考究させるべきだというのか。その発想の根底には社会的役割論がある。

以下、社会的役割と公―共―商―私について敷衍する。

社会的役割についてはこれまでに社会学者や社会心理学者が、個人や集団の果たす社会機能をもとに次のように説いてきた——たとえば全体社会の下に教育という下位体系があり、その下に学校という制度がある。その下に校長や教師などという社会的役割がありその担い手たる現実の個人がいる²⁵。

これは“社会とは政治や教育、生産といった社会機能から捉えることができる。さらに精細にみれば社会機能を果たすための社会的役割とそれを遂行するための行為という観点から社会を把握することができる”とする考え方である。

個人が自分の社会的役割にふさわしいものの方・考え方を身につけ、それを適切に果たせるようになることが社会化である。

伝統的社会では先人の行為やもの見方に倣い、役割を遂行できるようになればそれで十分だと評価できたであろう。しかし、変化の激しい近現代社会ではそうはいかない。役割遂行に当たって個々の創意工夫が強く要求される。したがって社会

科という教科で社会的役割を主軸にカリキュラムを構成するねらいは、子どもたちが現在、また成人したときに、創意を發揮しつつ役割行為を遂行できるようにすることである。

では、子ども達は将来どのような社会的役割を担うことになるのか。教師とか裁判官、医師など職業的な分類はカリキュラム編成の手法としては適切ではない。子ども達が担うことになる個々の職業を網羅することなどできないからである。

本論では近年の公共哲学や「現代市民社会論」を参照して全体社会の下位体系を大きく公―共―商―私という四つの圏域に分類した。

商は「市場」である。アリストテレスやヘーゲルのように「市場」を公共と対比させるかたちで「私」としてしまうのは、「市場」が生活世界にも政治世界にも大きな影響を及ぼしている現代社会にあっては適切ではないと考え、「私」とは別に位置づけたのである。

子どもたちは将来この四つの圏域のいずれかに属す社会的役割を担うことになる。故に、個人や集団という行為主体は次のように分類できる。

- 「公」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：国連²⁶など国際的な政治機関や一国の政府また地方自治体、それらに属しその組織・機関の任務を遂行する個人などがこれに該当する。佐藤慶幸²⁷の言葉を借りれば「政府やその関連機関」などが法権力と「租税資源」とによって行う公共的な役割遂行のための行為が行われる圏域である。
- 「共」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：参加・不参加の自由が認められる町内会、あるいはボランティア団体や学会などがこれに該当する。それらは、利他的／公共的な役割を遂行している。こうした集団や個人の活動が行われる圏域を「共」と表現する。
- 「商」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：利潤を追求する経済活動を組織目的とする企業やその他の社会集団等が役割遂行のために行う活動やそれによって生み出される圏域を「商」とする。
- 「私」的圏域に位置づけられる行為主体：趣味活動など、利他を目的としない自己のための活

動や家族のための活動を「私」的活動とする。
現実の人間は公－共－商－私の複数圏域に属す。
それにもかかわらず公－共－商－私に分けた。あくまで理念的なものであり、また社会的役割を主軸にした授業構想を充実させるためである。

Ⅲ「社会参画学習」の授業モデルと指導プラン

「社会参画学習」の授業モデルは、理想的にはバンクモデルの1)から4)により構成される。ただ精確には4)のところで「何ができるか」を考究させる場合の行為主体はバンクモデルとは異なる。また各ステップの順序も必ずしも一致しない。

以下、実際に授業プラン(略案)を示そう。

Ⅰ 単元名「なずなに学び、なずなを助ける」(小6政治)

Ⅱ 単元について

(1) 単元目標

本単元は、小学校社会科学習指導要領を受けて、6年生の「政治学習」として設定したものである。したがって、次の二つは本単元の学習内容として欠かせない。

- ・地方公共団体や国の政治は、国民生活の安定と向上を図るために大きな働きをしていることを理解する。
- ・グラフやインタビュー記事などの各種資料を読み取り、それをういて政治の働きについて調べる。

上記2点を学習内容とした上で、さらに「社会参画力」を育成するために次の二つを付け加えたい。

- ・行政(＝公)が行う社会福祉政策・事業だけでは、対象者個々のニーズに対応しきれず、ボランティア活動(＝共)が必要であることを理解する。さらにボランティア団体ができることを資料等により案出する。
- ・企業(＝商)や自分(＝私)が、ボランティア団体や福祉政策・事業対象者のためにできることを考える。

そこで、単元目標として次の5項目を設定した。

- 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)

(2) 学習材について

本単元では、学習材として埼玉県春日部市の障がい児に対する福祉政策と同市を中心に活動する障がい児のためのボランティアグループ「なずなの会」を取り上げた。

春日部市は、埼玉県東部に位置し面積65.98km²、人口239,355人(平成25年8月1日現在)を有する。

同市は、障がい児に対して、経済的援護や生活サポート事業、医療費援助などを行っている。経済的援助としては埼玉県から支給される「特別児童扶養手当」がある。これは、「身体または精神に障がいを持つ20歳未満の児童を家庭において育てている父母または養育者」に対してなされるもので、支給額は1級(重度)の場合、月額50,400円、2級(中度)の場合は月額33,570円である。但し、保護者の所得が一定限度額を超えていないことなどの支給制限がある。国からは「障害児福祉手当」が月額14,280円出されている。これにも一定の受給制限がある。

市が行っている生活サポート事業は、次の二つである²⁸⁾。

1 言語障害児指導訓練事業(ことばの教室)

3歳児健診等で、ことばの遅れが発見された就学前の児童に対する言語聴覚士等による専門的な相談、検査及び訓練を行う。

2 肢体不自由機能回復訓練母子通園事業

肢体不自由児に対する医師及び理学療法士等による指導機能回復訓練・指導及び医学的相談の実施。

市内には県立の春日部特別支援学校(知的障害)がある。これは小学部(73名)・中学部(48名)・高等部(141名)からなり、その通学区域は春日部市、さいたま市岩槻区、杉戸町、宮代町となっている²⁹⁾。また隣接する宮代町に肢体不自由児を対象とした特別支援学校がある。これは小学部(63名)・中学部(31名)・高等部(35名)からなり、その通学区域はさいたま市、春日部市、幸手市、久喜市、白岡市、宮代町、杉戸町

の5市2町である³⁰。

特別支援学校は、障がいを抱えた子どもたちに行き届いた教育を行うという国の方針に従って、都道府県が設けたものである。

このように、国、県、市などは、障がいを持った子どもたちやその保護者に対し一定の支援を行なっている。

しかし、「なずなの会」に属す学生が同会の活動に参加している障がい児の親にインタビューを行ったところ、次のような悩みを抱えていることが明らかとなった。

- ・障がい児は家と学校の間を往復するだけの単調な日々を送っていると感じている。
 - ・家の回りには友だちが少ない。
 - ・したがって休みの日には家に閉じこもりがちである。「なずなの会」は次のような活動を行い、こうした障がい児やその家族の悩みに応えようとしているのである。
- 通常活動（毎土曜日）：学習援助とゲーム・遊びなど。また学習援助を行わず、大型商業施設に障がい児と一緒に買い物に行ったり、ボーリングに行ったりカラオケに行ったりすることもある。
 - 遠足：子ども・保護者・学生・OB/OG（子ども・学生）が参加して、毎年3月下旬に行われる日帰り旅行である。バスで移動してレジャー施設で遊ぶ。行く先は毎年変わる。予算は、およそ一人5000円である。
 - お泊り会：毎年8月下旬に1泊2日で行う。春日部からバスで移動し、日中はレジャー施設などで遊ぶ。夜も基本的に保護者とは別行動で、学生と子どもたちで花火をしたり入浴したりする。レジャー施設や宿泊場所は毎年変える。予算は一人2万円程度。宿はバリアフリーの所を選び、車いすや食事に補助が必要な子どもたちも不便を感じないようにしている。部屋割りは、学生と子どもを同室にし保護者は別室としている。

(3) 児童の実態と指導観について

児童は「なずなの会」の存在や活動の意義はもちろん、憲法の理念を具現化するために行政が行っている障がい福祉の事業やそれに税金が使われていることも知らない。また、身の回りに障がい児がいないため、そうした人々が抱える問題やそれに対してどのような対応がなされているのかなどについての関心も低い。

そこで、駅にエレベーターやエスカレーター、点字ブロックなどがある理由、すなわち障がいがあるためそうした施設・設備を必要としている人々がいることに気づかせるところから単元を始めたい。次に、子どもたちの日常の行動範囲内にそうした施設・設備がど

れだけあるのかを調べさせる。さらに子どもたちがよく行くショッピングモールに肢体不自由な人が買い物に行った場合に感じるであろう不便を考えさせたり擬似的に体験させたりして、対策を考えさせる。そして考えた対策について肢体不自由な方や商業施設の方からコメントをもらう。子どもたちに自分の気づかない不便を感じながら生活している人たちがいることに気づかせるとともに、街や商業施設のユニバーサルデザイン化の必要性に気づかせるためである（商業施設をとりあげるのは「商」ができること・すべきことについて学習させるため）。

この後、街のユニバーサルデザイン化というテーマで学習を展開する。具体的には、学校のまわりを取り上げ、「みんなが住みやすい街」を設計させるとともにそのためのお金がどこから出るのかを考えさせる。ここで街づくりには税金が使われること、そうした街づくりの発想は日本国憲法の理念に適合していることを学習させる（「公」ができること・すべきことについての学習）。

そして「なずなの会」の学習に入る。街づくりといったハード面の改善だけでは不十分で、人と人とのつながりまで創出・改善しなければ社会福祉は十分とは言えないという見方を育成するとともに、“公-商-私”が「なずなの会」(共)の活動に対しどのような支援ができるか、同会(共)の活動をさらに充実させる方策を考究させることで「社会参画力」を育成する。

III 単元の指導計画

- 1次 駅からエレベーター、エスカレーターがなくなったら？ (1時間)
⇒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) 1時間
- 2次 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て (4時間)
⇒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) 2時間
⇒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) 1時間

⇒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るのか」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しているのかについて話し合う。

(知識・理解) 1時間

3次 「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) 1時間

⇒「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) 2時間
⇒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) 1時間

⇒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」からももらったコメントをDVDで見せ、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) 1時間

おわりに

本論では、「社会参画学習」とは何か・これまでの社会問題科とどう異なり、何をめざしているかを述べ、さらに春日部市の小学校での授業実践を念頭においた授業プランを示した。ただ、小学生向けのプランであるため、バンクスマデルのす

べての契機は入れていない。社会探求で説明的知識まで習得させるのは中学生以上とし、ここでは「社会問題との出会い→四つの役割からの問題解決の方策考究・提案→フィードバック→最終方策」という授業モデルに従って授業プランを作成した。

Ⅲ章には紙数の関係で本時案を示すことはできなかったが、指導計画までを丁寧に書いた。「社会参画学習」の授業化が困難ではないことを示したかったのである。今後は3次の部分だけでも模擬授業を行い、授業化の可能性をさらに示したい。

《註及び引用・参考文献》

- 1 「なずな」とは、文教大学の学生ボランティアグループ「なずなの会」である。同会は、1976年に発足した。構成員は、2012年4月現在で51名、活動は毎週土曜日の午後に行なっている。
- 2 梅津正美「外国の社会科の本質・原理研究」、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年 pp.48-55。
- 3 梅津、同上、p.48。
- 4 梅津、同上、pp.48-49。
- 5 峯明秀「社会科教育における『社会参加』の意義と位置」、『社会科教育研究』別冊、2002年 pp.37-49。
- 6 Banks, J. A. *Teaching Strategies for the Social Studies* (2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Company 1977. 1版は、2版とは異なり社会諸科学科の立場に立ったものである。
- 7 吉田正生「論理整合的・価値整合的意思決定力育成のための社会科授業モデルとその実践」、『社会科研究』No.34、1986年 p.54。
なおわが国の社会科研究者の中では、今谷順重が昭和63年にバンクスの「decision-makingの社会科」を紹介している(『新しい問題解決学習の提唱』ぎょうせい、1988 pp.156-176)。
- 8 Banks, J. A. *ibid.* pp. 454-465.
- 9 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年 pp.124-134)。
- 10 池野範男「批判主義の社会科」、『社会科研究』No. 50、1999年 pp.61-70。
- 11 村上るみ子「実地調査を生かした授業と教科書の活用」、岩田一彦(編著)『地理教科書を活用したわ

- かる授業の創造』(明治図書, 1984年 pp.159-170)。
- 12 岩田一彦(編著)『新中学校社会科授業方略の理論と実践』(清水書院, 1992年 p.37)。岩田の価値判断とは、選択肢のいずれを良しとするかである。
 - 13 小西正雄『提案する社会科』(明治図書, 1992年)。
 - 14 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」, 『社会科研究』No.34, 1986年 p.54。
 - 15 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業」, 『社会系教科教育学研究』No.23, 2011年 pp.61-70。
 - 16 ただ、土肥の場合には自分がどの選択肢をとるか決定した後、自分とは異なる選択肢をとった者の決定について考察させるという工夫が加えられている。
 - 17 吉村の場合には、問題になっている論争問題と似た構造を持ちしかもうまく解決されたものを見つけ出し、その解決法をまねて対立を解消するという手法をとっている(吉村「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」, 『社会科研究』No.45, 1996年 pp.41-50)。
 - 18 ただし、水山や吉村のプランにおいて、バンクモデルにおける2)の総合性が保証されているかどうかは別である。
 - 19 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社, 2008年 p.80。
 - 20 唐木, 同上。
 - 21 華井裕隆, 大久保正弘「高等学校公民科におけるシチズンシップ教育実践」, 『社会科教育研究』No.115, 2012年 pp.39-52。
なお宮崎猛の場合には、サービス・ラーニング論に拠り、生徒を福祉施設に実際にボランティアに行かせている。それでも“本実践は「提案」にとどまり「社会参加」までには至らなかった”と述べている(宮崎「福祉体験型『社会参加』学習の視点とその実践」, 早稲田大学公民教育研究会(編著)『共生と社会参加の教育』清水書院, 2001年 p.237)。したがって、宮崎は実際の活動を行う「ハードな社会参加科」こそが真の「社会参加科」であると考えているのかもしれない。
 - 22 堤豊「社会的行動力を培う社会科学習」, 全国社会科教育学会『社会科教育論叢』(全国社会科教育学会年報第42集, 1995年 pp.2-15)。
 - 23 堤, 同上, p.5。震災復興をどう図るかの学習にも参考になる視点である。
 - 24 堤, 同上, pp.13-14。
 - 25 我妻洋『社会心理学入門(上・下)』講談社(学術文庫) 1978年。
 - 26 厳密には、国連を国家と同様に法権力と租税資源によって動くものとすることはできない。
 - 27 佐藤『NPOと市民社会』(有斐閣, 2002年 p.51)。
 - 28 春日部市役所障がい者支援課からのwebメールによる回答による。
 - 29 児童・生徒数は平成24年4月10日現在のものである。教職員数は121名となっている(同校, ホームページによる)。
 - 30 児童・生徒数は平成25年4月1日現在のものである。教職員数は120名となっている(同校, ホームページによる)。