

大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業開発

－第4学年「食品ロスについて考える」を事例として－

Elementary School Social Studies Lesson Development Aiming for Solution of Social Problems by Popularization: Case Study of "Thinking about Food Loss" in the Fourth Grade of Elementary School

長川 智彦
(姫路市立南大津小学校)

キーワード：社会問題学習、大衆化、公共、社会的ジレンマ

Key Words : Social Problem Learning, Popularization, Public, Social Dilemma

I 問題の所在と研究の目的

社会で生じている問題について考え、その解決をめざす市民としての資質を備えた子どもを育成することは社会科の使命である。渡部竜也が社会科は、大なり小なり社会問題科であるとしているように、社会問題を内容とする授業（社会問題学習）は、社会科授業の中核をなすものであるといえる⁽¹⁾。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、社会問題学習の開発、実践が今後はますます求められるようになっていく⁽²⁾。

現代の社会問題は、①実在、②論争、③構築の三つに区分される⁽³⁾。社会問題学習は、授業者が三つの社会問題をどのように扱うかによって展開が異なる。この点について、児玉康弘は、②、③どちらのタイプの学習にしても、①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⁽⁴⁾。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。このように捉えた場合、認識形成が未熟な小学校段階においては、まず、①の社会問題学習を展開していくことが求められる。①の社会問題学習を展開していくにあたり、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。しかし、それだけでは、表面的な理解に留まってしまい、授業者の価値観が反映され、特定の判断に導いてしまいかねないという点が危惧されている⁽⁵⁾。その結果、小学校社会科における社会問題学習は、認識面が軽視され、提案や判断のみが

焦点化された無味乾燥な授業が展開されるという事態に陥っている。この課題を克服するものとして、「当事者性」を育成する社会科学学習がある⁽⁶⁾。この学習は、学習者も教員も接点のある地球環境問題のような社会的論争問題を教材化し、「として語る」戦略的他者表象を導入することで当事者性の育成を図ろうとする。確かに、社会問題を伝える他者（新聞記者）へ役割取得し、社会問題を語らせることは、子どもと社会問題の距離を心理的に接近させることにつながる。しかし、その反面、次のような課題を指摘できる。まず、小学校社会科において実践する場合、世界の問題の把握に加え、新聞記者の意義や仕事内容など、個別的知識の理解に多くの時間を割いてしまうという点である。つまり、社会事象についての一定の理解を前提とした授業モデルであることから、学習の系統性をふまえた学習指導要領の影響を受けざるを得ない教育現場の状況をふまえると、実践上の困難が予測される。また、子どもが役割取得をすることが可能であるということをも前提としている点も課題として指摘できる。中学校社会科授業の開発を対象としていることからわかるように、小学校段階、特に、中学年段階の子どもの認知的側面は考慮されていない。子どもが具体的な経験なくして、本当に遠い距離にいる立場の人に「なれる」のかどうかは、再度検討が必要となる。社会問題の理解のためには、実在が間主観的に確認・想定される社会的価値が損なわれた状態を「他者になること」によって語らせるだけでなく、子ども自身が恐怖・欠乏・肉体的苦痛などが実在することを自覚したうえで、それが社会問題であると了解する必要がある⁽⁷⁾。さらには、解決策についても、自由な提案や二者択一的な判断に留まるのではなく、解決策の妥当性について了解したうえで、より望ましい解決策を検討させていく必要

がある。

本研究では、公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデルをもとに、社会問題の理解を促し、解決策について検討する小学校社会科授業を開発することを目的とする。公共モデルとしての社会的ジレンマ・モデルは、当事者としての行為と社会問題の発生との関係を当事者に自覚させることで、その解決をめざそうとするモデルであることから、子どもが社会問題を自己の問題として捉えるための手がかりとなると考えた。そのために、まず、大衆社会論を手がかりに現代の社会問題が社会的ジレンマで説明できることを明らかにする。そして、社会問題の理解、解決には、公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデルが有効になることを論じ、最後に、それらをふまえた小学校社会科授業を示す。

II 現代社会の大衆化と社会問題の解決のためのアプローチ

1 現代社会の大衆化

20世紀初頭の欧州社会は、大衆が完全な社会的権力の座に登ったとし、それが民族や文化が遭遇する最大の危機であるとしたのがオルテガ・イ・ガセット (Ortega y Gasset) である。オルテガは大衆を「善い意味でも悪い意味でも、自分自身に特殊な価値を認めようとせず、自分は、すべての人と同じであると感じ、そのことに苦痛を覚えるどころか、他の人々と同一であると感じることに喜びを見い出しているすべての人」と定義する⁽⁸⁾。また、「彼らの最大の関心事は自分の安楽な生活でありながら、その実、その安楽な生活の根拠には連帯責任を感じていない」とし、大衆の心理は、自身の利益のみを求める「甘やかされた子どもの心理」とであると批判する⁽⁹⁾。そして、その背景には、産業の発達、民主主義の普及、公衆衛生の増進など、近代文明の発達があったとする。このオルテガの主張を現代の日本社会にあてはめ、「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」としたのが藤井聡、羽鳥剛史である⁽¹⁰⁾。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。

2 大衆社会の諸問題の解決に向けた社会的秩序の形成

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⁽¹¹⁾。この社会的秩序の形成に向けて、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1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。

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。

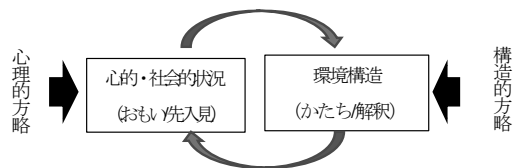


図1 心的・社会的状況と環境構造との間の解釈学的循環⁽¹²⁾

3 公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデル

このように、現代の社会問題を大衆化の進行と捉えた場合、その解決のためには、藤井、羽鳥の論をもとに示した①から③の現代社会における大衆化の社会的影響の理解を促し、社会的秩序を形成していくことが必要となる。そこで参考になるのが公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデ

ルである。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、「当該状況は社会的ジレンマである」という命題の妥当性は、本来は研究者と当事者のあいだで問われなければならないのに、あたかも通常の経験科学的命題と同様に研究者（集団）だけで問うるかのようになしていた点⁽¹³⁾。土場のこのような主張の背景には、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」がある。環境配慮問題をめぐる当事者の状況解釈にあっても当事者の置かれた経験的諸条件に応じて様々であるはずである。それにもかかわらず、すべての人びとの状況解釈が社会的ジレンマであるということは、人びとが社会的ジレンマを知っていなければ、現実には考えられないと指摘する。だからこそ、研究者が当該状況を社会的ジレンマとするだけでなく、当事者との間で「当該状況が社会的ジレンマである」との理解を図り、問題の解決がなされなければならないとしている。このように社会問題の解決を志向する研究者と当事者の公共的討議を経て、社会的ジレンマ・モデルは公共的モデルとなることとなる。公共的討議の過程において、まずは、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。これは、大衆の社会的影響①の理解でもあり、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⁽¹⁴⁾。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制度を選択するならば、その「社会的ジレンマとしての環境問題」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り組み（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の理解であり、大衆社会への影響③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（仮定的に）了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。以上のような一連の過程が研究者と当事者、あるいは当事者間のコミュニケーションなくしては、成り立たないことをふまえると、大衆の社会的影響①と③の理解は、おのずと②を克服する過程となる。同時に、当事者による二重の意味での社会的ジレンマ・モデルの妥当性の了解は、心理的方略と構造的方略の了解でもあり、図1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。

Ⅲ 大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業の構成原理

Ⅱで示したように、社会的ジレンマが生じ、それに対して非協力的行動をとろうとする社会は、人々の大衆化が進行した社会である。大衆化による社会問題の解決のためには、公共的討議を通して、心的・社会的状況と環境構造との間の解釈的循環を図り、社会的秩序を形成していく必要がある。そこで、小学校社会科における社会問題学習の一つの在り方として、「大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業」を示す。土場は、環境問題のような現実の問題の構造を示した社会的ジレンマ・モデルについて、その意味がわかりやすく、論理的に明解であること、さらには、特別な知識や経験がなくとも誰にでも常識の範囲で容易に理解でき、すべての人に開かれたモデルであるとしている⁽¹⁵⁾。このように、社会的ジレンマ・モデルは、その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い小学校段階においても理解が可能となることが予測される。また、生活経験においても、目的合理的な行為を優先する経験は誰しもあると思われることから、社会問題の構造を理解するうえで、社会的ジレンマ・モデルが援用できる⁽¹⁶⁾。なお、授業構成の大枠として、問題把握、問題分析、意思決定、提案・参加の過程を経る社会参加学習を取り入れる⁽¹⁷⁾。社会参加学習は、その目標として、公の事柄を自らの問題として引き受け、その解決のために他者と協力する自立的市民の育成を掲げている。また、地域住民がその解決を強く望んでいる社会問題を内容とし、方法として、自由な提案や意思決定に留まるのではなく、それを経てさらに解決策を提案させる構成であることから、大衆化による社会問題の解決をめざす本研究においても参考になる

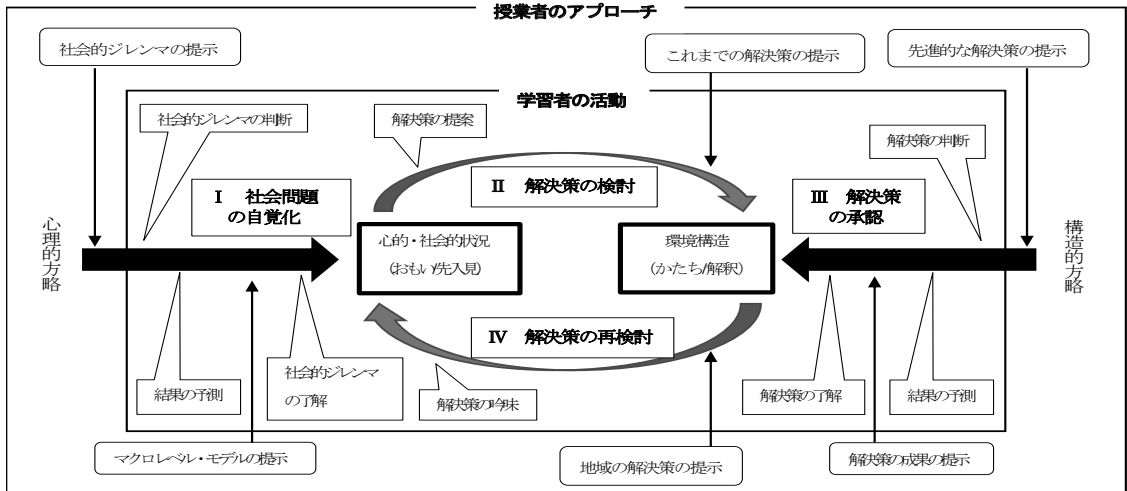


図2 大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業の構造 (筆者作成)

と考えた。

以上の検討から、大衆化による社会問題の解決をめざす授業構成は、I 社会問題の自覚化、II 解決策の検討、III 解決策の承認、IV 解決策の再検討といった過程を経る。I 社会問題の自覚化では、授業者が社会的ジレンマを生じる場面を提示し、それについて判断、交流をさせる。子どもにとって比較的身近な例を提示し、判断させることで、目的合理的な行為の利益について捉えさせる。次に、目的合理的な行為によって生じる結果について予測させ、マクロ・レベルのモデルと関連付けることで、社会的ジレンマの理解へとつなげる。そして、なぜそのような事象が生じるのかを説明させることで、社会的ジレンマの理解を図る。子どもは、社会的ジレンマの理解によって自身の行為を反省的に捉える。II 解決策の検討では、今後、問題の解決に向けて何が出来るかを提案させる。そして、授業者はこれまでどのような取組がなされてきたのかを提示し、それらの効果や実現性について検討したうえで、制度的な解決が必要になることを捉えさせる。III 解決策の承認では、まず、授業者が先進的な解決策を提示し、それについて判断、交流をさせる。次に、解決策の実施という価値合理的な行為の結果について予測させ、その成果を検証することで、解決策の理解へとつなげる。そして、なぜ、そのような解決策が実施されたのかを説明させることで、解決策の理解を図る。子どもは、解決策の理解によって、その解決策の有効性を再確認する。IV 解決策の再検討では、先進的な解決策の効果について了解した後、授業

者が子どもたちの住む地域の解決策を提示する。そして、先進的な解決策と比較させることで、地域の解決策を吟味し、現状の取組でよいのか、先進的な取組を取り入れていくべきかを判断する。

以上の授業過程を図1と関連付けて示すと図2のようになる。図2では、授業を授業者と学習者の相互作用であると捉え、外枠に授業者のアプローチを、内枠に学習者の活動を示している。そして、図1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に向けて、I からIVの順序で授業が構成されることを示している。まず、学習者は、I の社会問題の自覚化において、自身の行為を反省的に捉え、社会問題の解決に向けたおもいを形成する。次に、II の解決策の検討において、そのおもいをかたちにし、III の解決策の承認において、かたちについての意義を見出していく。そして、IV の解決策の再検討において、そのかたちをさらによいものにしていこうと新たなおもいを形成していく。この過程は、大別するとI とII、III とIVに分けられる。I では、授業者が示した事例を学習者が判断や予測といった活動を通して、社会的ジレンマであること、現代社会は、大衆化が進んだ社会であることを了解する。これにより、授業者の価値の注入は、回避され、自身を当事者においた「自己の利益を優先する非協力的行動によって大衆化が進む」という社会問題の構造的な理解が図られる。そして、II において、学習者自身の社会問題を解決したいという内発的なおもいから解決策が提案されることとなる。III では、授業者が示した解決策が学習者の判断や予測といっ

た活動を通して、短期的には不利益を被るような制度的な取り組みであっても社会問題の解決のために必要になることを了解する。これにより、解決策の意義についての理解が図られ、Ⅳにおいて、先進的な解決策をもとに地域の解決策を吟味することで、授業者が提示した二者択一的な判断ではなく、問題解決に向けた多様な在り方について気付いていくこととなる。この中のⅠとⅢについては、子どもにとって経済的価値、あるいは環境保全にかかわる価値といった社会的価値を認識していく過程でもある。そこで、子どもに対して一方的に了解を図らせるのではなく、Ⅰでは自身の行為、Ⅲでは、先進的な解決策の是非について判断させ、その根拠を他者と交流させていく。そのうえで、なぜその状況においてその価値が優先されるのか、あるいは、なぜその価値を優先するべきなのかを明らかにさせる。一連の過程を社会参加学習との関連で捉えると、ⅠとⅡ、ⅢとⅣそれぞれにおいて、問題の把握、問題の分析、意思決定、提案が行われることとなる。

Ⅳ 第4学年「食品ロスについて考える」の単元開発

1 食品ロスについて

本授業を開発するにあたり、小学校第4学年の廃棄物の学習に関連する食品ロスの問題を取り上げる。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する。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（2016年）によると、国内で年間約643万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⁽¹⁹⁾。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⁽²⁰⁾。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643万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⁽²¹⁾。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了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。

2 単元への位置づけ

「食品ロスについて考える」の授業を開発するにあたり、表1のように単元を構想する。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り組み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ものである。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

表1 「食品ロスについて考える」単元構想
(筆者作成)

A次	目標	ごみの種類や分別について知る
	1	家庭からでるごみについて調べる
	2	姫路市のごみの分別について調べる
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を調べる(清掃工場見学)
	4	清掃工場の工夫を調べる(清掃工場見学)
	5	燃えないごみのゆくえ調べる(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を考える
	7	最終処分場のようすを調べる
	8	ごみを減らす取組を調べる
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
	9	食品ロスが発生する理由(I 社会問題の自覚化)
	10	食品ロスを減らす取組(II 解決策の検討)
	11	生ごみのリサイクル活動(III 解決策の承認)
	12	姫路市の取組の吟味(IV 解決策の再検討)

的な問題について考えるD次となる。本稿で示す大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業は、この中のD次で展開するものである。これは、岩田一彦が「単元計画において、社会認識内容の取得八割、価値判断にかかわる時間二割を配当すれば、市民的資質が育つ」としているように、小学校社会科において、廃棄物にかかわる学習をする場合、そのしくみの理解が前提となるからである⁽¹⁸⁾。そこで、教授書としてD次を4時間構成で示す。D次と先述した授業構成との関連については、第9時の食品ロスが発生する理由がI社会問題の自覚化に、第10時の食品ロスを減らす取組がII解決策の検討に、第11時の生ごみのリサイクル活動がIII解決策の承認に、第12時の姫路市の取組の吟味がIV解決策の再検討に位置づく。

3 学習過程

(1) 食品ロスが発生する理由(I 社会問題の自覚化)

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の理解を図れるようにする。

(2) 食品ロスを減らす取組(II 解決策の検討)

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、早くに使い終えるには、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し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付かせる。

(3) 生ごみのリサイクル活動(III 解決策の承認)

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。

(4) 姫路市の取組の吟味(IV 解決策の再検討)

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を判断させる。

4 単元の流れ

主に知識の習得を目的として行う第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時の計画を次に示す。

(1) 各時の目標

第9時「食品ロスが発生する理由」(I 社会問題の自覚化)

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」(Ⅱ 解決策の検討)

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」(Ⅲ 解決策の承認)

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「姫路市の取組の吟味」(Ⅳ 解決策の再検討)

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。

(2) 具体的展開

	発問	資料	予想される発言と習得される知識
I 社会問題の自覚化	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・みんなが奥から牛乳を選んだら、どうなるでしょうか。 ・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でしょうか。 ・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、毎日お茶碗一杯分の食品ロスがでていることとなります。 <p>○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。食品ロスは、食品を買う人のどんな思いから発生しているといえるのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他にもどこで食品ロスが発生しているのでしょうか。 ・食品ロスは、みんなにとっての問題でしょうか。 	<p>[授業資料1] 食品ロスの統計</p> <p>[授業資料2] 消費者の購入の心理</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐに飲み終わるから、手前のものを選ぶ。 ・長持ちする奥のものを選ぶ。 ・奥のほうが新鮮できれいだから奥からとる。 ・それでも、長持ちするから奥から選ぶ。 ・賞味期限が切れていたら不安だ。 ・売れ残る。 ・売れ残ったものは捨てられるかもしれない。 ・たくさんの牛乳が捨てられる。 ・まだ、食べられるものが捨てられてもつたいない。 ・思っていたよりも多い ・食品がこんなに捨てられているのは、もったいない。 <p>○お店の人は、古いものを売るとお客さんがなくなるから捨てるのだと思う。</p> <p>○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。</p> <p>新鮮なものや安全なものを買いたいという人に応えるため、お店では古くなった食品を廃棄している。それによって食品ロスが発生している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お寿司屋やレストランなど外食をする店。 ・ものを作る工場。 ・家や学校。 <p>・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。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・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、自分ができることから考えてみましょう。 		<ul style="list-style-type: none"> ・お店で古くなった食品の値引きをする。 ・古くなったものをレジの近くに置く。 ・国や市が食品ロスをなくすよう呼びかける。 ・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。 ・好き嫌いをしないようにして残さず食べる。

	<ul style="list-style-type: none"> ・実は、これだけの取組をしていても食品ロスは、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。調べてみましょう。 	[授業資料3] 食品リサイクル法の概要	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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いる。
II 解決策の検討	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>○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でしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 	[授業資料4] 食品ロスを減らすための取組	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・生ごみをリサイクルし、堆肥にする取組が広がっている。 ・冷蔵庫に残ったもので作れる料理の紹介もしている。 <ul style="list-style-type: none"> ・みんながというのは難しい。 ・毎日続けられるとは言えない。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 食品ロスを減らすために様々な取組が行われている。自分たちにもできることも考えていく必要がある。 </div>
III 解決策の承認	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・ドイツの取組を進めていくとどうなるでしょうか。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>○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。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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のでしょうか。 	[授業資料5] ドイツのごみの分別	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴミ捨て場に生ごみを入れる大きな容器がある。 ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・手間がかかるし、費用もかかるから大変。 <ul style="list-style-type: none"> ・食品ロスが減っていく。 ・ごみの少ない社会になっていく。 <ul style="list-style-type: none"> ・みんなが進んでリサイクルを行っている。 ・リサイクル活動以外にも環境対策を行っている。 <ul style="list-style-type: none"> ・社会全体でごみを減らすことができるから。 ・食品ロスを少しでも減らせるから。 <ul style="list-style-type: none"> ・ドイツでの取組から効果があるといえる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 生ごみのリサイクルは、手間や費用がかかるぶん、確実に食品ロスを減らすことができる解決策である。 </div>
IV 解決策の再検討	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <ul style="list-style-type: none"> ・食品ロスについて考えたことをまとめましょう。 	[授業資料7] ドイツのごみの分別、姫路市の取組	<ul style="list-style-type: none"> ・食品ロスを減らすために市民に呼び掛けている。 ・希望する人に生ごみ処理機を買うための費用を助成している。 <ul style="list-style-type: none"> ・ドイツは、みんなで生ごみのリサイクルに取組んでいるけど、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。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・ドイツの取組とままだいかななくても、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。 ・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いほうがよいのではないかな。 ・まずは、一人一人が注意していくことが大切ではないかな。 <ul style="list-style-type: none"> ・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。

【参考文献】

- [資料1] 政府広報オンライン <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201303/4.html> (2019. 11. 04. 最終閲覧)
 [資料2] 井出留美『賞味期限のウソ 食品ロスとはなぜ生まれるのか?』幻冬舎新書, 2016.
 [資料3] 小林富雄『改訂新版 食品ロスの経済学』農林統計出版, 2018.
 [資料4] 姫路市の食品ロス削減の取組 <https://www.city.himeji.lg.jp/bousai/0000000297.html> (2019. 11. 04. 最終閲覧)
 [資料5] 小学生のための環境リサイクル学習ホームページ <http://www.cjc.or.jp/j-school/> (2019. 11. 04. 最終閲覧)
 [資料6] ごみ・環境ビジョン 21『ごみのへらしかた 2 ドイツに学ぶ』星の環会, 2003.
 [資料7] 姫路市食品ロス削減の取組 <https://www.city.himeji.lg.jp/bousai/0000000312.html> (2019. 11. 04. 最終閲覧)

時	評価	育成する資質・能力 (知識・技能, 思考力・判断力・表現力)	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。(思考力・判断力・表現力)	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。 思考力・判断力・表現力 ・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。
	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。(思考力・判断力・表現力)	
	C	・資料の内容が読み取れていない。(知識・技能) ・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。(思考力・判断力・表現力)	
11	A	・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。(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	・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)	
	C	・ドイツの取組という事実だけの理解に終わっている。(知識・技能)	
12	AA	・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。(思考力・判断力・表現力)	思考力・判断力・表現力 ・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	・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。(思考力・判断力・表現力)	
	B	・現在の取組を継続したり, ドイツの取組を取り入れたりする理由を考えられる。(思考力・判断力・表現力)	
	C	・根拠をもとに解決策を考えられない。(思考力・判断力・表現力)	

5 評価の構想

最後に, 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。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⁽²²⁾。

V 研究の成果と今後の課題

本研究の成果は, 大衆社会論をもとに現代の社会問題の構造について明らかにしたうえで, 公共的モデルとしての社会的ジレンマ・モデルをもとに, 大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業を開発し, 小学校社会科における社会問題学習の一つの在り方を提案できたことである。提案や判断のみが重視される傾向にある小学校社会科の社会問題学習において, 子どもが社会問題を自己の問題と捉え, その解決策を検討する社会科授業を開発した点に意義があったと考える。また, 社会科の思考力・判断力・表現力にかかわる目標である「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」の育成につなげる小学校社会科授業モデルを開発できたことも大きな成果であったと考える。

課題としては、本稿において示した授業モデルの実践、分析を行い、その有効性を検証していくことである。また、大衆社会における問題の解決をめざす社会科授業モデルのさらなる開発、小学校社会科から中学校社会科への接続を意図した社会問題学習の開発も必要になる。この点についても今後の課題とする。

【注および引用・参考文献】

- (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) 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.
- (3) ①、②、③は、溝口和宏の分類による。溝口和宏「社会問題科の内容編成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ-変革と提案-』明治図書、2003、pp.54-63.
- (4) 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-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、pp.105-107.
- (5) 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.
- (6) 伊藤裕康「当事者性を育む社会科学習-物語構成学習による地理授業の開発-」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第22号、2010、pp.11-20. 伊藤と同じく、「当事者性」に着目した研究として岡田泰孝の研究がある。しかし、岡田の研究は②の論争問題のそれをめざすものであり、①の社会問題の探究については行われていない。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.
- (7) 船橋晴俊は、社会学理論において伝統的に二つの主流を形成してきたアプローチとして、法則構造論的アプローチ、主体中心のアプローチがあり、両アプローチは、現実の社会の両義的存在性格からその一面を裁断し、抽象することを不可欠な前提としていると主張する。伊藤裕

- 康の研究は、主に概念探究による前者のアプローチに傾倒しており、認識形成が未熟な小学校段階では、社会問題の表面的な理解を打破するためにも、後者のアプローチも重要になる。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、pp.18-22.
- (8) オルテガ・イ・ガセット『大衆の反逆』神吉敬三訳、ちくま学芸文庫、1995、p.17.
 - (9) 前掲書、p.138.
 - (10) 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.
 - (11) 前掲書、p.233.
 - (12) 同上
 - (13) 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.100.
 - (14) 前掲論文、p.103.
 - (15) 同上
 - (16) 社会的ジレンマを援用した社会科授業として竹中亮造の研究がある。しかし、竹中の研究は、授業者と学習者の間で社会的ジレンマの了解が図られておらず、授業者による社会的ジレンマの一方的な押し付けとなっているという課題を指摘できる。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.
 - (17) 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.
 - (18) 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、p.31.
 - (19) 環境省「我が国の食品廃棄物等及び食品ロスの発生量の推計値（平成28年度）等の公表について」報道発表、2019.4.12.<https://www.env.go.jp/press/106665.html>（2019.11.04.最終閲覧）
 - (20) 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.
 - (21) 同上
 - (22) 前掲書(2)、p.23.

【付記】

本稿は、日本公民教育学会科研費プロジェクト基盤研究（B）、谷田部玲生代表『新科目「公共」を核とした公民教育を小中高等学校で効果的に推進するための調査研究』の研究成果の一部である。