

エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業構成

－外部連携を通じた単元開発を事例として－

Composition of Elementary School Social Studies Lessons Aiming to Foster Agency:
A Case Study of Unit Development through External Collaboration

井上昌善
(愛媛大学)

キーワード：エージェンシー，社会を創造するための議論，外部連携，小学校社会科，社会参加学習

Key Words : Agency, Discussions for Creating Society, External Collaboration, Elementary School Social Studies, Learning for Social Participation

I. はじめに

本研究は、エージェンシーの育成を目指す小学校社会科の授業構成を、外部連携を通して開発した単元に基づいて検討することを目的としている。

エージェンシーは、2015年から進められている OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにて、「社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与え、という責任を担う感覚」として提唱され、国際的にも注目されているキー概念であり、社会変革のために必要なコンピテンシーの基礎と捉えられている⁽¹⁾。白井俊(2020)は、エージェンシー概念について、特に「責任 (responsibility) の意識が重視されている」⁽²⁾と述べていることから、子どもが設定した目標の実現を目指す際に、取り組んだことが社会に対してどのように受け止められ、影響を及ぼすのかを考えたり振り返ったりすることが重要になると言える。また、林大介(2021)は、子どもが持つエージェンシー(生徒エージェンシー)を発揮させるためには、生徒を取り巻く教師、保護者、地域の人々などが同じ目標に向かって協働する「共同エージェンシー」が重要になると主張している⁽³⁾。このことから、「社会を変革する行動主体に求められる力」であるエージェンシーは、課題解決の営みに直接的に関わり、多様な他者と協働することによって、既存の社会事象の変革を目指す実践的な学習を通してこそ育成できると考えられる。

エージェンシーの育成を目指す社会科授業のあ

り方を検討することは、課題解決の営みに主体的に参加するアクティブな市民育成を目指す社会科教育研究を推進するとともに、地域社会と連携・協働した社会科授業のあり方を解明することにつながる。

アクティブな市民育成を目指す社会科教育研究に関しては、藤原孝章(2006)⁽⁴⁾や唐木清志(2008)⁽⁵⁾の社会参加に着目した学習論をはじめとする研究成果の蓄積がある。これらの研究では、問題の解決策を考え、大人に提案することで子どもの社会参加を目指す授業構成が提唱されており、子どもが社会に関わることの意味や意義を実感することを重視している点に特質がある。このような社会参加学習に関する研究に対して、渡部竜也(2010)は特定の組織の価値観の刷り込みや活動への順応化などの問題点を指摘し、その解決のためには、大人と子どもの距離をどのように保つかが重要であると主張している⁽⁶⁾。また、前田賢次(2017)は、子どもの社会参画に基づく学習の課題について、子どもの提言の大人の受け止め方を指摘している⁽⁷⁾。渡部や前田の主張をふまえると、大人と子どもの議論のあり方について、特に大人が携わっている取組の取扱い方(取組の意義の理解を志向するのか、取組の相対化を通じた改善・変革を志向するのか)、子どもの提言の大人の受け止め方(課題解決に活用される実質的なものと受け止めるのか、活用されない形式的なものを受け止めるのか)という二点に着目して検討することが、エージェンシー育成を目指す社会科授業のあり方を解明することにつながると言えよ

う。

以上のことをふまえ、本研究はエージェンシー育成を目指す社会科授業のあり方を、特に外部人材としての大人と関わり、議論する機会が多い小学校の授業実践に基づいて検討する。そのために、次の手順をとる。第一に、従来の社会参加学習の研究について、外部人材と子どもの議論場面に着目して、前述した二つの視点から批判的考察を行う。第二に、その考察結果をふまえ、エージェンシー育成を目指す小学校社会科授業構成の原理と方法を説明する。第三に、提案した社会科授業構成論に基づいて単元の開発を行い、単元の結果から教育的効果を検証する。そのうえで、エージェンシーの育成に資する指導のあり方を検討する。

Ⅱ. 外部人材と子どもの議論場面に着目した先行研究の批判的考察

今回は、社会参加学習に関する研究の中でも、小学校段階において外部人材と子どもの議論を重視した具体的な授業モデルを提案しているものを先行研究として取り上げ（以下の①～⑤）、批判的に考察する。

- ①唐木清志（2008）『子どもの社会参加と社会科教育 日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社、pp.92-107.
- ②前田賢次（2016）「第Ⅱ章公民的資質〈現在〉第5節地域をともにつくる学びによる公民的資質の追求—社会認識と実践の架橋をこえて—」唐木清志編著（2016）『「公民的資質」とは何か』東洋館出版社、pp.66-75.
- ③植田真夕子（2019）社会に開かれた教育課程の実現をめざした社会科授業の開発—小学校第四学年「自然災害から人々を守る」を事例に—、日本公民教育学会、公民教育研究 27、pp.61-71.
- ④西口卓磨・峯明秀（2021）社会参加学習の評価指標となる認知的・社会的スキルの抽出—小学校「日本の財政を考えよう」における「振り返り」の分析を通して—、社会系教科教育学会、社会系教科教育学研究 33、pp.11-20.
- ⑤真島聖子（2021）社会参画の視点を生かして未来を創る社会科授業—小学校第4学年「『伝統』と『革新』でつながる未来」の実践を例

に—、日本社会科教育学会、社会科教育研究 143、pp.33-45.

①で紹介されている第4学年単元「生活に結びつくゴミの分別たんけん隊」では、ごみ処理に携わる人たちと関わることを通して、ごみ処理の仕組みの理解を促し、既存のごみの収集活動に関係者と協働して取り組むことができる市民の育成を目指している。外部人材との議論場面では、地域のためにできることについて子どもが考えたことを、自治会長に提案して活動に参加したり、地域の人と対話をしたりすることによって、社会的な活動の重要性に気付かせる学習活動が行われている。②の第5学年単元「日本の米作り」では、日本や地域の米作りの現状を学んだうえで、農家の人々の工夫をふまえて、農業をめぐる課題解決の方法を考えることができる市民の育成を目指している。外部人材との議論場面では、農家の人々の工夫について理解を深め、米農家の依頼を受けて米袋のデザインを考える学習活動が行われている。③の第4学年単元「自然災害から人々を守る活動」では、地域社会の防災に対する備えについての理解を深め、災害時に求められる行動を考えることができる市民の育成を目指している。外部人材との議論場面では、防災に関する専門的な知識を理解することを重視した学習活動が展開されている。④の第6学年単元「日本の財政を考えよう」では、我が国の財政の現状と課題をふまえ、これからの予算案を学習に携わる財務省の職員に提案することを通して、財政のあり方を考えることができる市民の育成を目指している。外部人材との議論場面では、子どもの提案に対して、専門家である職員がアドバイスをを行い、提案をより説得力のあるものに修正する学習活動が行われている。⑤の第4学年単元「『伝統』と『革新』につながる未来—薪炊き餃子にかける和菓子職人の思い—」では、和菓子職人の生き方や考え方をふまえ、伝統工業の継承のために大切なことについて考えることができる市民の育成を目指している。外部人材との議論場面では、和菓子職人の工夫に関する理解を深め、和菓子の継承のための取組を考える学習活動が行われている。

以上の先行研究の考察結果を示したものが、以

下の図1である。ここでは、先述した外部人材が携わる取組の取扱い方(横軸)と子どもの提言の受け止め方(縦軸)を分析指標として設定し、先行研究の類型を試みた。その結果、図1中に示しているように「Ⅰ. 社会的活動への参加のための議論：①唐木(2008)③植田(2019)」、「Ⅱ. 外部人材のニーズに応えるための議論：②前田(2016)・⑤真島(2021)」、「Ⅲ. 提案の精緻化のための議論：④西口・峯(2021)」、「Ⅳ. 社会を創造するための議論：該当なし」の四つのタイプに分類した。Ⅰは、社会問題の解決方法に関する子どもの提案に対して、外部人材から講評をもらうことで、実社会の課題に関する取組である社会的活動への参加を促すための議論が行われている点に特質がある。Ⅱは、外部人材の取組の意義を理解したうえで、外部人材のニーズに応える提案を行うことによって、提案の社会の実現を目指す議論が行われている点に特質がある。Ⅲは、社会問題の解決方法を外部人材に提案し、専門的な知見に基づく講評をもらうことで、提案をより説得力があるものに精緻化することを目指す議論が行われている点に特質がある。Ⅳは、外部人材と子どもが協働的な議論を通して、既存の課題の取組を相対化し、より望ましい取組を提案、実現することによって社会を創造することを目指す議論が行われる点に特質がある。

上記のⅠ～Ⅲには、次のような課題があると考えられる。ⅠやⅡは、あくまで既存の課題に関する取組の意義が強調され、外部人材が関わっている取組の相対化は軽視されるため、社会変革を担う市民育成は困難となる。例えば、Ⅱに位置付けた前田や真島の授業モデルで、子どもが考えていることは、「商品の売り上げに貢献するための取

組」であり、いずれも特定の事業主のニーズに応えるための議論となっている。ここでは、あくまで事業主である外部人材が取り組むべきことへの参加が重視されるため、事業主への公的な支援の取組や関係者同士の協働のあり方について考えることはできにくくなる。公的な課題に関する既存の取組の相対化を重視する議論を展開することが必要となろう。Ⅲは、学習成果に対する社会的意味の実感的理解という点に課題がある。授業モデルでは、日本の財政の現状と課題をふまえて、これからの予算案を考えさせ、提案に対する外部人材からの講評をふまえて修正する学習活動が行われている。この活動は、あくまで専門家としての外部人材と非専門家である子どもという立場を前提とした議論となっており、自分たちが考えたことが実社会の課題解決に活用されるのか、社会の改善や変革に貢献するものとなっているのかという点について、子ども自身が実感を持って捉えることができているかは不明である。子どもが学習に対して社会的意味を見出す指導の充実が必要となろう。

以上の先行研究の考察結果から、既存の取組の相対化と子どもの提言の課題解決への活用という実質的な受け止めに重視する「Ⅳ. 社会を創造するための議論」に基づく授業開発を推進することがエージェンシー育成のためには重要であると言える。ただし、「社会を創造するための議論」に基づく授業は、子どもを公的な問題解決の担い手である市民と捉え、子どもが有するエージェンシーを発揮させるための学習環境を整備しなければ実現することは難しい。教師による外部人材への働きかけを通して子どもを取り巻く学習空間をどのように創出するのかということについて具体

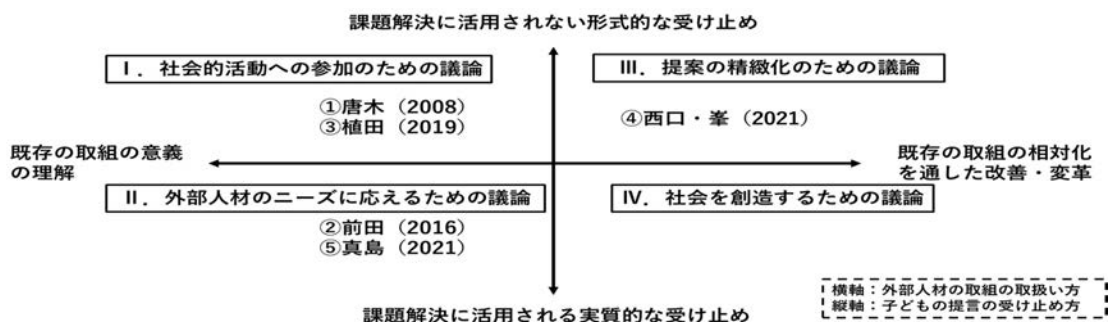


図1 外部人材と子どもの議論に着目した社会参加学習の類型(筆者作成)

的に検討することが必要となる。

Ⅲ. エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業の成立条件

1. 「社会を創造するための議論」を可能にする学習空間の創出

既存の取組の相対化という批判的思考を重視する「社会を創造するための議論」は、「熟議」と親和性があると言える。熟議民主主義論を提唱している田村哲樹に拠れば、熟議は、「人びとの利害や目標が当初の個別的なものからより集合的なものへと変化していく」⁽⁸⁾ コミュニケーションであり、熟議を通して他者との相互理解が促進される。外部人材と子どもは、学習段階で初めて出会うため、その関係は分断された状態となっていることが予想される。このような分断された関係を協働的な関係へと構築するためには、他者の立場になって考え他者の見解を認め合うことを通して、自己尊重の感覚を相互に獲得することが必要となる。これは熟議を通して、他者と自己は市民という共通するアイデンティティを有する存在であると認識することによって達成できると言える。また、齋藤純一は、熟議とは「法案や政策立案を正当化する理由を、また市民自身が提起する政策課題を正当化する理由を公共の議論を通して検討することである」⁽⁹⁾と述べており、公的な問題解決の取組の正当性を検討することによって、より望ましい社会の創造を目指すプロセスが熟議の特質であると言える。つまり、既存の課題に関する取組を批判的に吟味することによって、多様な立場の人たちが受け入れ可能なものに再構成することが熟議では重視されるのである。

以上のことから「社会を創造するための議論」を「熟議」と捉え、授業に導入することは、外部人材と子どもの相互理解を促し、既存の課題に関する取組の相対化と子どもの提案の実質的な受け止めを保障することができる。このような「社会を創造するための議論」を可能にするためには、外部人材と子どもが相互に関わり、議論することに意味を見出すことができる学習空間を創出する必要がある。これに関して示唆に富むのは、井上昌善(2021)の外部人材と子どもの熟議学習論である。井上は、外部人材と子どもの熟議を促す社

会科授業の成立条件として、他者との協働的な関係性である共通善の形成を目指すこと(目標)、外部人材がまだ取り組んでいない実社会の課題を中心教材とすること(内容)、課題に関する他者の意見をふまえて反省的な吟味検証を重視したコミュニケーションを行うこと(方法)を挙げている⁽¹⁰⁾。この条件に基づく授業を構想することで、専門家の外部人材と非専門家の子どもの立場性や権威性にとらわれることなく、市民として熟議を行うことを可能にする学習空間を創出できるのである。

この井上論を援用しつつ、本研究では「社会を創造するための議論」を可能にする学習空間の創出のための教師の働きかけについて検討する。小玉重夫は、学校の教師は、教師として遂行することが求められていることを一時的に中断し、一人の市民として外部人材や子どもと関わることによって、議論を活性化できる空間を創出できると主張している⁽¹¹⁾。このことから、教師の働きかけを具体的に検討することは重要であると言える。

2. 教師の働きかけの検討

これまでのことをふまえ、教師の働きかけについて図示したものが、以下の図2である。



図2 「社会を創造するための議論」を可能にする教師の働きかけ (筆者作成)

図2中の教師の働きかけ①に関して、外部人材との授業に関する打ち合わせ等の段階を想定している。ここでは、科学の研究成果でも解明されていない、あるいは専門家でも意見が分かれているような分野や領域に関する取組を学習内容として設定すること、子どもも市民であり子どもの意見

は解決困難な社会問題や課題について考える手がかりとなることを共有し、外部人材が子どもと議論することに対して意味を見出すことができるように働きかける。また、子どもに対するフィードバックを充実したものにするために、子どもの提案の実現可能性や社会的有用性の視点からフィードバックをしてもらうように伝え、議論のねらいについて共通理解を図る。図2中の教師の働きかけ②に関して、子どもに外部人材と議論を行う授業のねらいを説明する段階を想定している。子どもが持つ市民としての可能性を最大限引き出すために、今回考える公的な問題は専門家であっても解決が困難なものであること、他者と協働してより望ましい解決方法を提案するためには既存の解決方法を批判的に検討するための議論が重要となることを伝える。このような教師の働きかけによって、外部人材と子どもによる相互承認を促すことができ、議論を重視する学習に対して意味を見出すことができる。

3. 本研究における社会科授業構成の原理と方法
 エージェンシー育成のためには、既存の課題の取組を相対化し、他者からのフィードバックに基づく提案の社会的有用性の検討を通して、外部人材との協働的な議論に意味を見出すことを可能にする学習過程を組織化することが重要である。ここで特に重視する点は、提案したことが他者や社会にどのように受け止められたのか、自己の判断や行動の結果や影響を考察させることによって、公的な課題の学習に対する社会的意味付けを促す

ことである⁽¹²⁾。このことをふまえ、本研究の社会科授業構成の原理と方法を示したものが、以下の図3である。

図3中の第一段階では、課題の理解を行う。ここでは、社会的な課題に携わっている外部人材の取組の意義を捉えたいうえで、その取組に対して反対する人たちの意見に着目して外部人材が抱えている問題意識を共感的に理解することを目指す。これによって、子どもは、外部人材に対して、悩みを抱えた存在と認識するようになり、外部人材の権威性の相対化につながる。また、その悩みの克服を目指す取組について考えることは、公的な課題を考えることであり、最終的に提案の実現を目指すことを子どもに伝えることで、学習全体の見通しをもたせることができる。第二段階では、既存の課題について批判的吟味を行い、より望ましい課題の提案を行う。まず、(1) 課題に関する取組①と②を把握する。次に、(2) それらの比較を通して相違点を解明し、有効性を検証する。そして、(3) より望ましい課題の取組について提案する。第三段階では、自分たちの提案の社会的有用性を検討することを目指す。まず、(1) 自分たちが考えた課題に関する取組を外部人材に提案する。次に、(2) 外部人材からフィードバックをもらう。そして、(3) フィードバックに基づいて外部人材がどのように受け止めたのかを確認することで、提案の社会的影響の考察を行う。これにより、学習成果が実社会の課題解決にどのように貢献したのかを認識し、学習の社会的意味

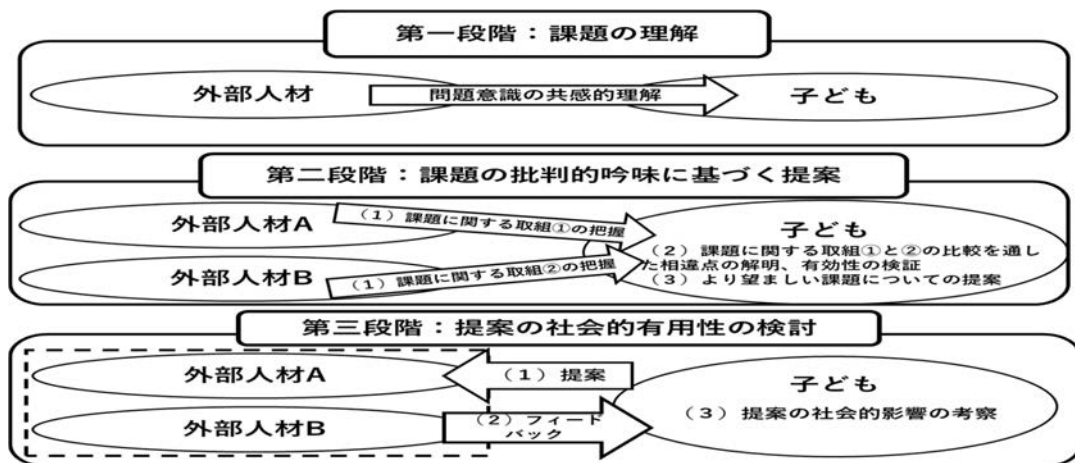


図3 本研究の社会科授業構成の原理と方法 (筆者作成)

を見出すことができる。

以上の授業構成の原理と方法に基づく授業開発を行うことは、公的な問題解決の営みに積極的に参加する市民育成につながる。

IV. 第4学年単元「防災の備えは、これで大丈夫!？」の開発

1. 単元の目的

ここでは、前章で提案した授業構成の原理と方法に基づいて既存の課題の取組を相対化し、より望ましい取組へと改善、変革する市民育成を目指す小学校社会科の単元開発を行う。単元の開発にあたって、防災の取組を中心教材として取りあげる。防災の課題に関して、防災対策の専門家として著名な片田敏孝(2020)は「防災を行政に委ねることの限界、対応力をなくした地域に要配慮者対応を委ねることの限界」⁽¹³⁾があると指摘している。このことから防災をめぐる課題は、行政と地域住民が連携して共助を充実させ、要配慮者への支援策を考えることであると言える。これに関連して片田は、以下のポイントをふまえたコミュニケーションの必要性を主張している。

- ・災害に対峙した人の心の特性をしっかりと理解し、それを前提としたコミュニケーションを心がける。
- ・避難しない人にはその人なりの理由があることを前提として、その理由は人として当然の思いであると理解を示し、否定しない。
- ・他者との関わりを通じて自分の命の持つ意味を思い起こすように仕向けて、自らの避難の意思を抱くことへ導く⁽¹⁴⁾。

この片田論に依拠すると要配慮者の心情を理解するためには、要配慮者に共感しつつ防災対策に対して同意を得ることができない理由を追究することが重要である。また、防災対策を講じたとしても、それに賛同しない存在に注目することが既存の取組を相対化することにつながる。このことをふまえ、中心教材となる防災対策について検討した結果、今回は災害時の要配慮者に対する取組である「避難行動要支援者名簿」と「ヘルプカード」を取り扱うことにする。「避難行動要支援者名簿」⁽¹⁵⁾は、平成25年の災害対策基本法の改正によって災害時に自ら避難することが困難な高齢者や障

害者等の避難行動要支援者を調査し、その結果に基づいて作成される名簿一覧のことである。これは、作成の推進が目指されているが、名簿の事前共有・活用に関して課題がある⁽¹⁶⁾。この課題が生じている理由を追究させることで、既存の防災対策が絶対的なものではないことに気付かせ、要配慮者の同意を得ることが防災対策を進めるうえで重要になることを理解させることができる。また、「ヘルプカード」⁽¹⁷⁾は、要配慮者が周囲に障害への理解や支援を求めるために作成されたカードで、学校を含めた公共施設に設置されている。「ヘルプカード」は、共生社会の実現を目指す取組であり社会的意義を認めることができるものではあるが、認知度や普及率は著しく低く⁽¹⁸⁾、その有用性についても個人情報保護や当事者の不安の解消などの観点から課題があると言える。この「ヘルプカード」の課題について、「避難行動要支援者名簿」をめぐる課題と関連付けて捉えさせることで、既存の防災対策を所与のものとして相対化したうえで、より望ましい対策を考えることの重要性に気付かせることができる。

このように既存の防災対策を教材化して、要配慮者の視点から批判的に問い直し、より望ましい対策の提案を目指す学習を推進することによって、従来までの「社会化」を重視する市民性教育としての防災教育⁽¹⁹⁾の課題を克服できる。

2. 単元の展開

本単元の目標を「防災に関する取組の意義を理解したうえで、要配慮者の視点から課題を捉え、その解決方法を考えることができる。」と設定し、公立小学校の第4学年の児童を対象に単元の実践を行った(全15時間構成)。

本単元において特に重視する学習活動は、外部人材の取組を問い直すこと、子どもの提案の社会的有用性を検討することである。このように学習成果に対する社会的意味を見出す学習活動を意図的に設定することで、実生活においても公的な問題解決を目指す営みに参加する市民育成につながる。以下の表1は、本単元の概要を示したものである。単元開発にあたって、神戸市の消防士の方や松山市役所、西予市役所の防災対策を担当する職員の方に外部人材としてご協力いただいた。

第一段階は、第一時から第十一時が相当する。

ここでは、防災に関する課題を理解するために、課題に携わる外部人材の問題意識を共感的に捉えることを目指す。まず、阪神・淡路大震災や東日本大震災の被害状況を確認させ、減災のための取組について考えさせる（第一時～第三時）。次に、学校内にある防災倉庫を見学することで学校の「備え」を把握させ、災害時の避難所について考えることの重要性に気付かせる（第四時）。そのうえで、被災地の支援活動に携わった神戸市の消防士（外部人材）に対する質問を考えさせ、Zoomによるオンライン授業を実施することで、自助・共助・公助の理解を深め、公助の限界に気付かせる（第五時～第七時）。そして、防災対策については、要配慮者のことを想定して考えることが重要になることを確認させ（第八時～第九時）、要配慮者の命を救うための取組である「避難行動要支援者名簿」を共有することに対して賛同しない人の存在に気付かせ（第十時）、その理

由と解決方法を考えさせる（第十一時）。これによって、要配慮者の心情に配慮した防災対策を考えることの重要性に気付かせ、防災の課題を考えるための見通しを持たせることができる。

第二段階は、第十二時から第十三時が相当する。ここでは既存の防災対策を批判的に吟味し、より望ましい取組の提案を目指す。まず、松山市役所の担当者（外部人材 A）と西予市役所の担当者（外部人材 B）に、「ヘルプカード」や「いのちのカード」（西予市が独自に発行している「ヘルプカード」）の目的や役割、認知度及び普及率について説明してもらい、その意義と課題を捉えさせる（第十二時）。そして、カードの項目などを比較させ、違いを確認させたうえで、要配慮者が安心して活用できるものになっているかという視点から、その有用性について批判的に吟味し、改善版のオリジナルカードを考えさせる（第十三時）。

第三段階は、第十四時から第十五時が相当する。

表 1 開発単元の概要（15 時間構成）

	○主な学習課題 →主な学習内容（指導の手立て）	外部人材との活動
第一段階 課題の理解 （第一時～十一時）	○第一時：災害の被害を減らすにはどのような備えが必要なのか。 →ワークシートに意見を記入する。そのうえで、「自分（家族）ですること」と「その他の人がすること」に分類する。	
	○第二時：自分（家族）でできる備えには何があるのだろうか。 →特に「防災マップ」、「非常持ち出し袋」、「家具の固定」を確認する。	
	○第三時：これまでの災害でどのようなことが課題となっているのだろうか。 →阪神・淡路大震災や東日本大震災などで災害弱者の人たちが避難所で災害関連死によって亡くなっている。	
	○第四時：避難所としての「学校」の備えは大丈夫なのだろうか？ →学校の防災設備を評価する。	
	○第五時：災害時の避難所では、どのようなことが起きていたのだろうか。 →阪神・淡路大震災時や東日本大震災時の避難所の様子についての話を聞く。災害に備えて、全ての人の要求に応えていくとは、場所やお金などがかり実現できないということを理解する。（「公助」の限界）	災害時の避難所の様子について疑問に思ったことを質問する。
	○第六時：「自助」や「公助」で足りない部分を補うにはどうすれば良いのだろうか。 →大規模災害時における地域のスーパーマーケットや学校（教職員）、消防団の役割から「共助」の意義やあり方を考える。	
	○第七時：「自助」「共助」「公助」のバランスについて考えよう。 →クロスロードゲームを通して、いろいろな立場の人が避難所で生活することが想定されること、どの立場の人を優先的に配慮する必要があるのかを考える。	
	○第八～九時：災害による被害を減らすためには、どのような備えが必要なのか。 →望ましい備えのあり方について考え、考えたことを消防士に聞いてもらう。	
	○第十時：なぜ、避難行動要支援者名簿の提供に対して、反対する人が多いのだろうか。 →要配慮者の多くは拒否をしているため名簿の共有が進んでいない。災害弱者は不安をかかえていることに気付く。	
	○第十一時：災害弱者の人たちが避難所で安心して生活するためにはどうすればよいか考えよう。 →「地域住民としてできること」「市役所ができること」の視点からそれぞれ考える。	
第二段階 課題の批判的吟味に基づく提案（第十二時～第十三時）	○第十二時～第十三時：ヘルプカードの課題を考えよう。 →カードの設置場所や認知度を確認する。災害時にカードを利用する人が安心して活用できる方法を考える。課題の解決策として、「不安に思う人を減らすためにどうするか」に絞って考える。 *西予市役所が発行している「いのちのカード」と比較させ、要配慮者が安心して避難所にするためには今あるカードをどのように改善すればよいかを考える。	外部人材 A と B に「ヘルプカード」や「いのちのカード」について説明してもらおう。
	○第十四時～第十五時：ヘルプカードの改善策を伝えよう。 →提案文を作成し、松山市役所（外部人材 A）と西予市役所（外部人材 B）に送付しフィードバックをもらう。	外部人材 A と B にフィードバックをもらう。
第三段階 提案の社会的有用性の検討（第十四時～十五時）	○第十五時：私たちの提案は実現するのか。 →松山市役所（外部人材 A）や西予市役所（外部人材 B）などからのフィードバックの内容を確認する。 →外部人材からのフィードバックをふまえ、自分たちの意見が社会に受け入れられるために必要なことは何かを考える。ヘルプカードを改善するための手続き・方法について理解する。	

（筆者作成）

ここでは、外部人材と子どもの議論が行われる場面であり、自分たちの提案が防災をめぐる課題解決に貢献しているかという点について理解を深めることを目指す。まず、オリジナルカードと提案文を、外部人材 A と B に送付し、フィードバックをもらう（第十四時）。

次に、フィードバックに基づいて、自分たちの提案は課題解決にどこまで貢献できたのかという点を考察させる。そして、自分たちの提案が受け入れられるために必要なことについて考えさせる（第十五時）。その際に、ヘルプカードを改善するための手続きや方法を確認させることによって、課題に関する取組の改善方法に関する理解を深め、市民意識の形成を促す。

3. 本単元の教育的効果

本単元の教育的効果を検証するために、単元の学習前後に行ったアンケートの調査結果やワークシートの記述内容（第十五時終了時に記入）に基づいて分析を行う。アンケート調査を実施するに当たっては、特に子どもの社会参加に関する意識の変容を解明するために、内閣府のアンケート調査を参考にして、質問項目を設定した。また、研究協力校の教師から子どもに対してアンケート項目の内容をわかりやすく説明してもらった。アンケート調査の結果の集計を行い、そのような結果になった理由をワークシートの記述内容に基づいて考察する。これによって、外部人材との議論学習に対して、子どもはどのような意味を見出したのかを明らかにすることが可能となり、エージェンシー育成が実現しているかを見取ることができると判断した。

以下の表2は、単元前後に実施したアンケート調査の結果、表3はワークシートの記述内容の評価結果である。表2中の質問項目①に注目すると、肯定的な回答をした子どもは、単元前後で65%から72%となっている。一方で、質問項目②に注目すると、肯定的な回答をした子どもは単元前後で65%から55%となっている。今回は、本単元の成果と課題を明らかにするために質問項目②の回答が「単元前後で否定的な回答から肯定的な回答をした子ども」（タイプ1）、「単元前後で肯定的な回答から否定的な回答をした子ども」（タイプ2）に着目して、記述内容に基づき子どもの

思考の傾向を分析する。なお、表3には、子どもの記述内容の全体の傾向及びタイプ1と2の特徴を最もよく表している記述（子どもXとYの記述）を示している。

表2 アンケート調査の結果（n = 31）

質問項目	回答の内容	単元前（2020年12月実施）	単元後（2021年1月実施）
①社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関与したい	肯定的な回答	65%	72%
	否定的な回答	35%	24%
	「わからない」という回答	0%	4%
②将来の国や地域の担い手として積極的に政策決定に参加したい	肯定的な回答	65%	55%
	否定的な回答	35%	45%
	「わからない」という回答	0%	0%

（アンケートの質問項目については、平成30年度内閣府「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」を参考に設定した。）

表3 子どもの記述内容の評価結果（n = 31）

<p>（学習課題）①社会問題についての意見を他の人に受け入れてもらうために必要なことは何か。②学習してよかったと思うこと、これからの学習や生活にいかしたいと思うことを記入しよう。</p> <p>（全体の傾向）多くの子ども（31名中28名）は、要配慮者に対する支援の大切さや具体的な方法について言及しており、特にオリジナルヘルプカードを作成し提案する学習に対して意味を見出している。</p>	
タイプ1の子どもXの記述	タイプ2の子どもYの記述
<p>①他の立場の人に、(ア) 自分のことをよく知ってもらうこと、他の立場の人が不安だとか信用できるかなと思われないような工夫をするのが大切だと思う。</p> <p>②絶対南海トラフ巨大地震が起きると知ってとても不安だったけど、障害をもっている人は私以上に不安を感じていると知りました。ヘルプカードでも個人情報を書かなければならないという不安やその個人情報を見せていいのかわからないような人に見せなければならぬ不安を増やさないようにしたり、首からいつもかけていて「ずっと知らない人や見られていいのかわからない人に見られるのがいやだ」と思われることのないようにすることが重要だと思いました。だから、(イ) 私はもし避難所に避難した時は、障がいをもっていないような人が不安を感じないような避難所の工夫も考えてみたいと思いました。そして、それらのことを考えて、愛媛県に伝えるための方法も知りたいなと思いました。</p> <p>①より、「他者の信用を得るためには自己の意見表明が重要であることを認識している。」②より、「政策決定を行う際には、要配慮者への支援の重要性と共に政策決定機関に意見を届けることの意義に気付いている。」</p>	<p>①(ウ) 自分の意見を先生に伝えてそれを広げてもらってレスキュー隊の人とか他の立場の人にとってもらう。</p> <p>②お年寄りの人や障害をもった人たちのために愛媛の人がたくさん工夫を考えていることを知りました。またヘルプカードについて考えてみてその人の立場になるとこれはいい、これはどうかと思いました。けれど、(エ) そのていあんがスムーズに人へわたされるものではなくさまざまな人からのきよかおがり、もう一度見てみてやっとなへわたされることを知りました。</p> <p>①より、「身近な存在に自己の意見を表明する影響に気付いている。一方で、課題に取り組むのは関係者であるという固定的な見方が形成されている。」②より、「政策決定の手続きについて理解している。」</p>

（網掛け部分は分析結果を示している。筆者作成）

タイプ1の子どもXは、表3中下線部(ア)より、他者に自分のことを知ってもらうことや他者に不審に思われないように関わることが重要であると述べている。また、下線部(イ)より、要配慮者に対する具体的な支援の方法について言及しており、要配慮者が安心して過ごすことができる避難所を創るための工夫を考え、愛媛県の関係者に伝えるための方法を学びたいと述べている。この記述内容から子どもXは、既存の課題の取組を問い直し、より望ましいものに改善するためには、要配慮者を支援することに加えて、政策決定機関に自己の意見を提案することが必要であることに気付くようになっており、自己を社会に影響を与えることができる存在として自認するようになっていくことがわかる。よって、エージェンシーが育成されていると判断できる。一方で、タイプ2の子どもYは、下線部(ウ)より、教師に自己の意見を伝えることによって、関係者に広まると述べている。また、下線部(エ)より、提案の実現までには段階的な手続きがあることを理解していることがわかる。この記述内容から子どもYは、公的な課題について意見を表明することの意味に気付くようになってはいるものの、あくまで課題に取り組むのは大人であるという固定的な見方が形成されていることがわかる。これは、政策決定に対して否定的な回答をするようになったことと関係していると推察できる。このことから、エージェンシーは育成されていないと判断できる。

以上のことをふまえると、あくまで本単元の分析結果によるものではあるが、エージェンシーを育成するためには、次の点をふまえた外部人材と子どもの「社会を創造するための議論」を推進する指導が重要になることが示唆される。第一に、公的な課題を中心教材として設定する際に、その取組を対象化し改善可能なものとして取り扱うことである。子どもは既存の取組を絶対視しており、自分たちの意見表明によって改善されるという見方を持ち合わせてはいない。このような固定的な見方を転換させるためには、教師が外部人材に働きかけ、自分たちの提案が課題解決に活用されることに気付かせることができる教材を選択したうえで、それが改善できることを実感させる学習を展開することが必要である。第二に、学習成果が

実社会の課題解決につながることを実感させ、学習に対する社会的意味付けを促すことである。外部人材からのフィードバックを通して、学習した人と実社会の課題に関する取組とのつながりを実感させることができる。このような学習の成果を社会に発信し、その結果や影響を考察する学習活動を通して、子どもは学習に対する「学校の外の価値」⁽²⁰⁾を見出すことができるのである。第三に、教師自身が地域社会と子どもをつなぐ媒介者としての役割を担うことである。多くの子どもは、公的な課題を考え、大人に提案する学習に対して意味を見出している。教師と地域社会の大人がつながり、学校教育の取組の共有化を進めることが、外部連携を推進させ、子どもの学習への社会的意味付けを促進すると言える。

一方で、本研究には次のような授業実践上の問題も残っている。本単元の前後で、タイプ2のように質問項目②に対して否定的な回答をした子どもは一定数存在する。この要因として、実社会の政策決定の仕組みを知ることで、提案の実現の困難性を感じたことが考えられる。この問題を解決するためには、子どもの発達段階をふまえ、自分たちの提案を実現するための仕組みに関する理解を深めるとともに、その仕組みのあり方について考えさせる指導を行うことが必要となる。公的な課題に関する提案を実現するためには、その提案が正当性を有するものであるとともに、民意が反映される民主的な仕組みが整備されていなければならない。前者については、様々な立場の人々から承認をしてもらう必要があり、それは他者との議論を通して自分の意見を何度も振り返り、粘り強く再構成することによって実現する。後者については、既存の仕組みを批判的に捉えそのあり方を議論する機会が必要となる。このような議論を重視した学習活動を、外部連携を通して充実させることが、エージェンシー育成を更に推進することにつながるのである。

V. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、エージェンシー育成のためには、次の点をふまえた外部人材と子どもの「社会を創造するための議論」を促す指導を行うことが有効であることを示した点である。①公的な課題

の取組を中心教材として設定する際には、その取組を対象化し改善可能なものとして取り扱うこと②自己の意見が実社会の問題解決や課題解決につながることを実感させ、学習に対する社会的意味付けを促すこと③教師自身が地域社会と子どもをつなぐ媒介者としての役割を担うこと。今後の課題は、本研究で提案した社会科授業構成論が、中等段階でも応用可能なものか検証することである。

【注記・引用文献】

- (1) 松尾直博他（2020）日本の学校教育におけるエージェンシー概念について：道徳・特別活動を中心に，東京学芸大学紀要 71, pp.111-125.
- (2) 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房，p.80.
- (3) 林大介（2021）「社会参画」の視点を生かしたシティズンシップ教育とは，日本社会科教育学会，社会科教育研究 143, p.68.
- (4) 藤原孝章（2006）アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なかー社会科における社会参加学習の可能性を求めてー，全国社会科教育学会，社会科研究 65, pp.51-60.
- (5) 唐木清志（2008）『子どもの社会参加と社会科教育 日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社。
- (6) 渡部竜也（2010）「新しい公民学習（2）：政策立案への参加」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書，pp.141-144.
- (7) 前田賢次（2017）地域をともにつくる教育実践の現状と課題ー小学校段階における社会認識形成と地域への関与をめぐるー，日本社会科教育学会，社会科教育研究 131, p.36.
- (8) 田村哲樹（2017）「<私たち>による社会へー参加型民主主義の構築のために」神野直彦・井手英策・連合総合生活開発研究所編『「分かち合い」社会の構想 連帯と共助のために』岩波書店，p.186.
- (9) 齋藤純一（2017）『不平等を考えるー政治理論入門』ちくま新書，p.187.
- (10) 井上昌善（2021）外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法ー地理的分野「地域に届けるハザードマップ」の開発と実践を通してー，全国社会科教育学会，社会科研究 95, pp.4-5.
- (11) 小玉重夫（2013）『学力幻想』ちくま新書，p.169.
- (12) 桑原敏典は，自己の活動の社会的影響を確認できる学習の充実の必要性を指摘している。桑原敏典（2018）主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望，社会系教科教育学会，社会系教科教育学研究 30, p.54.
- (13) 片田敏孝（2020）『人に寄り添う防災』集英社新書，p.60.
- (14) 同上書，pp.136-137.
- (15) 次の webpage を参照。内閣府「避難行動要支援者の避難行動支援に関すること」<http://www.bousai.go.jp/taisaku/hisaisiyagousei/yoshiensha.html>（2021年10月18日確認）
- (16) 次の文献を参照。田中勇輝（2020）避難行動要支援者名簿制度の課題と活用，九州大学法政学会，学生法政論集，pp.33-50.
- (17) 詳細については，次の東京都福祉保健局の webpage を参照。https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/shougai/shougai_shisaku/card.html（2021年10月18日確認）
- (18) 「ヘルプカード」の課題については，次の文献を参照。加藤沙耶香他（2020）筋ジストロフィー患者自身による災害対策の現状（第二報），日本小児神経学会，脳と発達 52（5），pp.306-310.
- (19) 紙田路子（2021）市民的資質・能力を育成する防災教育の在り方ー小学校第6学年社会科単元「水害から考える地域の防災」の設計を通してー，社会系教科教育学会，社会系教科教育学研究 33, p.2.
- (20) 次の文献を参照。フレッド・M・ニューマン著 渡部竜也・堀田諭訳（2017）『真正の学び／学力』春風社，pp.38-39.

【付記】

本研究は，JSPS 科研費 JP19H01675, JP20H02279 の助成を受けた研究成果の一部である。単元の開発にあたってご支援ご協力いただいた関係者の皆様に心より感謝申し上げます。