

当事者性を育む社会科学学習

—物語構成学習による地理授業の開発—

Social Studies to Foster Awareness of the Parties for Social Issues:
Development of Geography Curriculum Using Narrative Based Learning

伊藤 裕 康
(香川大学)

I はじめに

地理教育の危機が叫ばれて久しい。地名物産地理や地理の有用性の不確かさ等、地理教育固有の要因が挙げられる。だが、地理教育も学校教育の一環なら、学校教育の課題が投影される。授業に限って述べれば、脱文脈化した学校知と学校で学ぶ意味の揺らぎがある。脱文脈化した学校知により、「学校は、生活に役立たない知識ばかり詰め込む」と言われ、学習と自己との関わりが定かなくなる。教育の私事性の高まりとメディアやIT発達による学校外での学習機会拡大で、学校で学ぶ意味も揺らぐ。地名物産地理との揶揄は、脱文脈化した学校知の上に賞味期限のある知識を学ぶことによる。陳腐化する知識の習得、魅力なく自己との関わりが定かでない学習、学校で学ぶことへの疑念、地理の有用性の不確かさ、これでは学ぶ意味を見出し難い。問題の根底に、筆者は当事者性の欠如した学習があると考える。そこで、当事者性の育成を図る物語構成学習を構想した。

II 地理教育における社会参加と当事者性

当事者性の育成と関わる研究に、藤瀬(2004)の社会形成の論理に基づく社会科経済学習がある。藤瀬(2004, 62)は、社会機能を学ぶ現行経済学習が傍観者を育成するとし、「社会問題を学習するということは、当事者として社会形成のプロセスを辿ることによって、既存社会の在り方を反省し、新たな社会の可能性を考えることである」と、社会問題学習への転換を説く。氏は、意図せざる結果構成された社会問題の学習から、社会問題解決と社会的判断基準を当事者の立場で吟味させる。地理学習も、地理の有用性を問う中で、地理の

社会的問題解決の有用性を考慮し、態度・行動・参加等の視点を持つ地理学習が盛んとなった(山口2008:3)。「開発教育や環境教育を視野に入れた地理学習の必要性が確かに唱えられ」、「開発教育や環境教育が社会参加を目標としている」(西脇:2008, 116)。当事者育成と関わる社会問題を教材化する地理学習の根底に、社会参加がある。

これらの学習は傍観者として社会を学ぶ問題を克服できそうだが、「差別の痛みは被差別者以外にはわからない」という主張に応える課題が残る。地理学習は、当事者として参加可能な問題の他、擬似的参加だけの問題も扱う。学習者が問題の当事者となり得ず、非当事者とされかねない。松岡廣路(2006, 14)は、「『当事者-非当事者』という二項対立的な図式が措定されると、それぞれのカテゴリーを弁別的に対象化しようとする作用が生まれやすくな」り、「『問題の中核に居る人またはそれを強く意識している人と、そうでない人とは、文化・生活様式はおろか人生観・労働観・美観においてさえ違いがある』という差別的なカテゴリー認識が生まれる危険性がある。」と述べる。

当事者-非当事者という二項対立的な論理枠組みでの当事者でなく、問題解決に寄与する人間としての当事者形成を問う観点から、松岡廣路(2006, 20)は、弁別化された「当事者」の意識化と「非当事者」の理解促進・支援者形成を一体化した学習のキー概念として当事者性に着目した。松岡廣路(2006, 18)は、当事者性を「個人や集団の当事者としての特性を示す実態概念というよりも、『当事者』またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度」と捉える。全て

の人が当事者性を帯びることは可能である。当事者と当事者性を峻別し、先の当事者性の捉えに立てば、非当事者とされる者の当事者性を深め、当事者と意識していない潜在的な当事者（飯牟礼2007）の意識化も図るという学習の方向性が見えてくる。

学ぶ意味の見出し難さの根底に、①学習が社会や自分と関わるという当事者性の欠如、②学習者自身が学習を作るという当事者性の欠如、③教員自身も当該問題と関わるという当事者性の欠如がある。①は、脱文脈化した学校知による自己との関わりを見出し難さによる。②は答えを教員が最後は与えてくれる、正答のある授業の私教える人あなた教わる人という構図による。①と②が相俟って、関わりが感じられない学習への学びの疑念が生じる。学校外の学習機会の拡大で、学校で学ぶことさえ疑念が生じる。③は正答のある授業のみしてきた教員に見られる姿である。③と関わり、原田（2006, 51）は、当事者性を重視する福祉教育での、疑似体験等相手を対象化する授業のパターンリズム強化の原因を次のように指摘する。

学習者の問題ではなく、実は授業を企画する側の問題である。一中略—社会福祉サービスの利用者を対象化した授業やプログラムを立案することによって、生徒は学習の対象として相手と対面することになる。何よりもその構図をつくることによって指導者自らが対象者と生徒とのなかで距離を保つことができるので、安定した指導がしやすくなる。つまり指導者は自らの福祉観や価値を問われることなく、両者の関係に対してあるべき論を指導できるポジションを手に入れる。

この指摘は、社会論争問題等正答のない授業の教員の立ち位置問題と通底する。正答のない授業で、教員は「当該問題の当事者であるという認識をもち、そこでの権力関係を含めた関係性について理解し、当該問題に対する自分の立場や行為を選び取る判断力を備えること（あるいは備えようとしていること）が必要となる」（井上2006, 116）。

Ⅲ 当事者性を育む社会科授業

1 三つの当事者性の育成を図る教育内容

「任意の社会問題に対する当事者は、その問題と自らとの間に何らかの接点（関係）が存在する

ことをもってその当事者性を立証することができる。」（豊田1998, 101）。地球環境問題は誰でも接点（関係）のある社会問題で、誰もが当事者性を有する。地球環境問題は「当事者の自覚の有無にかかわらず、その問題の質が社会的であることによってその問題がすべての当事者に影響を及ぼし、「無自覚・無関心と言った動向も含めて、当事者の動向は社会問題に確実に影響を与える」（豊田1998, 101）。地球環境問題の探究は不十分だが（理由はⅢ 2で後述）、当事者性の欠如①に対処できる。正答がなくそれなりの応えしかない地球環境問題の授業は、教員が正答を提示できず学習者自身が応えを探すしかなく、当事者性の欠如②に対処できる。地球環境問題は、教員自身も接点（関係）があり、当事者性の欠如③に対処し、授業内容が社会や教員自身と関わり、真摯な実践姿勢を生む。

2 虚構のリアリティ下での当事者性の育成

子どもと接点（関係）がある教育内容は、①の当事者性欠如克服の必要十分条件にならない。現実も虚構も「構成された現実」として扱う技法が子どもたちに流通し、ある教育内容によって構成される世界をたとえ真理・真実と受けとめても、たいていは多様に存在する虚構の世界と並ぶつまらない世界として処理してしまう（藤井1999, 98）。このような現代の虚構のリアリティのもとでは、科学的概念を「記憶し、操作しても、それによって生き方を左右されない」子どもたちの「自分を守る技法」である独特のアイデンティティ要求が作動し、科学的知識の系統的な指導は、「それを用いて現実を見る」という期待した成果を達成することはできない（藤井1999, 99）。当事者である子どもの動向が地球環境問題に影響を与えるなら、子どもと接点（関係）がある教育内容における①の当事者性の弱さは問題である。

自分の声と支配者の声がカオスとなり、すべての事柄を権力的なものと同関係な位置に追いやられ、虚構のリアリティが成立する（藤井1999, 106）。藤井氏は、虚構のリアリティから救出する指導は、錯綜した声に敏感にさせ、それらを解きほぐす機会と術を与えることと述べる。手だての第1に、

氏は、自分にとってリアリティを持つ自己の関心に係わる問題への自由な意見表明を前提に、他者と対話しその見解に含まれる多様な声を引き出し、自分の見解として再構成することを挙げる。第2に、誰がその発話を代弁するかという問題の探究能力の形成を挙げる。子どもの興味・関心から出発する第1の手だては、総合的な学習の時間に適する。そこで、第2の手だてに着目したい。

第2の手だてとして、藤井は、職業人へのインタビューからその人が語るかの如き「1人語りの文体」によるなりきって文章をつくる国語の聞き書きを挙げる。藤井（1999, 110-111）は述べる。

半分他者になって、他者が語っていることを分析していく過程では、他者の語りを、それ自体でまとまりのあるものとして見るのではなく、共鳴したり、反響したり、反発しあったりする多様な声を含むものとして聞かなければならないだろう。それを1つの語りとしてまとめるとき、そのような多様な声のなかで他者が表現しようとしている他者独自の声を聞くこと、多様性のなかから、まぎれもないその他者自身の声をすくいあげるという努力が要求される。—中略—

子どもたちの感想には、他者の生き方や職業への共感が全面に出ている。しかし、その共感、単に見知らぬ他者が書いた職業観についての文章を読む場合のそれとは異なる。他者のなかの他者自身の言葉をすくいあげるという作業を通じて、自己のなかの自己自身への着目が深まったゆえの共感であったろう。

なりきり聞き書きは、「自由な自己の関心から出発せず、共通の学習内容を設定することによっても、子ども・青年のアイデンティティに深く関与する学び」（藤井1999, 111）となることを示唆する。地球環境問題を教育内容とし、この類の指導をすれば、①の当事者性の必要十分条件は整う。

3 社会科での「物語（り）」と当事者性の育成

1) 「語り」と当事者性の育成

虚構のリアリティから救出し、当事者性を育む社会科を構想する際、安達（2000, 137）の他者を表象しないことによる暴力性の言説が示唆に富む。

反論を許さない言葉（「障害者でなければ障害のことは分からない」という類の言葉、引用者）が発せられる

とき体験の特権化が生じて、そのかわりにはぎこちないもの遠慮したものとなり、最後には人はそれにかかわっていこうとする意欲を失うだろう。そしてその問題が普遍化される道は閉ざされてしまう。おそらく「他者の表象」のもつ根元的な暴力性に留意しながらも、「あえてシーザーとして理解する」（「シーザーを理解するために、シーザーである必要はない」というヴェーバーの歴史叙述の可能性の言説を受けたもの、引用者）という、いわば戦略的に他者を代表し表象することも必要なのであろう。あえて「として語る」という戦略的な他者表象により、そのことによらなければ解決できない問題に取り組むこと。体験の特権化と体験の普遍化の両極のあいだのどこかに着地点を求めていかななくてはならない。

『「として語る」』という戦略的な他者表象は、社会科における藤井のなりきり聞き書きに相当する。この試みは、「体験の特権化」を突き抜け「体験の普遍化」を進める。当事者になり得ない問題は、当事者性の育成を図ると見定め、なりきって「として語」らせるならば、過剰な「体験の普遍化」にはならない。誰がその発話を代弁するかという問題の探究能力の形成も図られる。

2) 社会認識と「物語」

米田（2009, 33）は、社会科の「言語力」育成と関わり、「体験を経験に昇華し言語と連続させ、解釈内容の質を保証するためには、意図的・目的的に経験が組み込まなければならない」こと、「解釈内容の質が経験と結びついた説明的知識（コード）として保証される」ことの大切さを説く。「『体験』は物語られることによって初めて『経験』へと成熟を遂げ」（野家2005, 115）、「『語り』は『加担』に通じることによって、経験や知識の共同化を合意しうる」（野家2005, 110）。「語り」で、意図的・目的的经验の組み込みは可能である。

では、「語り」で、「解釈内容の質が経験と結びついた説明的知識（コード）として保証される」か。社会学者の厚東（1991, 258）は、「社会認識の良きモデルとなるものは〈生活世界〉と名づけられている」とし、「生きられた経験は『物語られ』たとき、〈生活世界〉を生成させることが可能になる」ので、「さまざまな言説あるいはテクストのうちで、『物語』として構成された言説な

いしテキストが、社会認識に対して最も有効なモデルを提供してくれる」と述べる。さらに、厚東(1991, 273-275)は、社会認識での「物語」利用を検討し、社会契約論が「物語と呼ばれるのに必要にして十分な条件を、全て含み込んでいる」と指摘した。「物語」¹⁾は社会認識のモデルとなることから、「語り」により、「解釈内容の質が経験と結びついた説明的知識(コード)として保証される」。

IV 当事者性を育む社会科地理学習一単元「地球温暖化を考えるー高松から世界へ、日本へ」ー

1 当事者性が高く、社会認識形成を深める内容構成

地球環境問題を基軸に、平成20年度学習指導要領の鍵概念である「持続可能な社会」(岩田2009, 49)の基となるESDと関わる、様々な地域スケールでの論争問題²⁾を入れ子状に配し、マルチ・スケールで考察する内容構成にする(表1)。

表1 内容構成と学習対象地域の設定

ESDに関わる 主要課題	教える教材		育てる教材	
	地域	国	地域・国	州・大陸
地球温暖化問題	高松	ツバル, バ ングラデシュ	モルディブ, オランダ, ヴェ ネチア, 日本	世界, ヨーロッパ 北アメリカ
自然エネルギー 移民問題 民族問題		オランダ フィジー フィジー	オランダ オランダ	
宗教問題		フィジー, バングラデ シュ	オランダ	
持続可能な観光 ゴミ問題 水問題 資源の有限性 公的インフラ 都市集中 人口圧問題		モルディブ ツバル フィジー, ツバル ナウル ツバル ツバル	モルディブ モルディブ	
食糧問題 歴史的景観・環境保全	ヴェネチア	ツバル	モルディブ, バングラデシュ 日本	

先の内容構成だけでも当事者性の欠如②と③に対処できる。だが、虚構のリアリティ下の子どもには当事者性の欠如①の括弧つき対処でしかない。そこで、「として語る」戦略的他者表象により物語を紡ぐ「物語構成学習」³⁾に依拠して内容構成する。新聞記者としての取材旅行という文脈の中に、ESDに関わる主要課題が立ち現れ、自ずと様々な社会論争問題に関わる教育内容が組み込ま

れる、状況に根ざした学習による内容構成である。

さらに、同様な社会論争問題を教える教材と育てる教材にして位置づける「教材の二重構造化」⁴⁾をとる。表1のように、教える教材のフィジーの移民問題は、育てる教材のオランダの柱状社会⁵⁾の問題として再登場する。教える教材は、後に活用可能な知識や技能を効率的に学び、育てる教材は教える教材での学びを活かし、価値判断・意志決定を深める。「教材の二重構造化」は、後述の絶えざる価値分析による価値判断の精緻化と相俟って、スパイラルに社会認識を深める内容構成である。

2 「物語構成学習」による授業構成と単元展開

1) 「物語構成学習」の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合した学習過程

当事者性の高い社会論争問題を扱う本単元は、社会論争問題で望ましい学習過程とされる概念探究・価値分析型社会科の学習過程(岩田1991, 62)をとる。さらに、認知的要素と情意的要素を結びつけ当事者性の高い学習を生成するため、学習者がなぜそれを学ぶかが明確な状況設定(学びの文脈)を構成原理とし、表2の「[物語構成学習]の学習過程Ⅰ～Ⅲ」を基軸にする。それ故、「物語構成学習」の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合し、表2の「[〈物語構成学習〉の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合した本単元の学習過程Ⅰ～Ⅲ]」を採用する(以後本単元の学習過程)。

両学習過程の接合は次の通りである。学習者は新聞記者「として」、身近な地域から世界まで地球環境問題を基軸としたESDと関わる社会論争問題取材する。これは「物語構成学習」の学習過程Ⅰであり、本単元の学習過程Ⅰに該当する。取材事項を記事にする際、掲載スペースは限られ、事実による客観的な報道姿勢も求められるので、取材事項の取捨選択をする。これは「物語構成学習」の学習過程Ⅱであり、本単元の学習過程Ⅱに該当する。取捨選択した取材事項から記事の作成をし、報道することは、「物語構成学習」の学習過程Ⅲであり、本単元の学習過程Ⅲに該当する。

本単元の学習過程の下線部は、概念探究・価値

分析型社会科の学習過程には見られない。後述するステージ方式を踏まえた本単元は、ステージ毎に価値分析をし、徐々に価値分析の精緻化を図り、エピローグでのより実のある最終価値判断を目指すからである。それ故、概念探究過程に、価値論争問題→暫定的未来予測→暫定的価値判断という暫定的価値分析型過程を組み込む。さらに、本単元の学習過程⑥で価値判断した後に新(真)の問題や課題の発見・把握をする過程を置いている。

両学習過程の接合は、概念を「ストーリーとして把握する」(平沢2004)ことを可能にする。我々は何か問われた際、認識や概念が未整理だと、まとまったストーリーとして語れない。平沢(2004, 230)は、①「概念で学ぶ」ことと「ストーリーで認識する」ことを連動させた学びの活性化と、②ストーリー構成に様々な概念を有効に配置した「概念で学ぶ」ことの意義を説く。両学習過程の接合は①を可能とする。前述した状況に根ざした

学習による内容構成は、②そのものである。

2) 学習者が学びの文脈を生成する「物語構成学習」

学習者自身が学びの文脈を生成する「物語構成学習」は、多田(2003)が提唱のステージ方式を踏まえる。ステージ方式は、「地球時代、多文化共生社会を生きていくのに重要な資質・能力・態度や技能」である、多様な他者と創造的な関係性を構築できる力、変化への対応力、実践的な技能の育成を目指す。これらの育成には、学習者の主体的な学びが不可欠である。それ故、学習場面をステージとし、ステージでの学習者の様々な論議から次の学習方向が定まる予定調和的でない学習、学習者が学びの文脈を生成する学習がとられる。

ステージ方式を踏まえた物語の紡ぎ出しは、教師が子どもの語り具合を取って次の学習の方向性を見定め、子どもに物語を紡ぎ出させる高度な指導が要請される。しかも、ステージ方式は、資質・能力・態度を育み、技術を習得させることに

表2 「物語構成学習」の学習過程と単元「地球温暖化を考えるー高松から世界へ、日本へ」の全体構造

	学習段階(ステージ)		学習内容
	学習活動	各段階で重視する学習過程	
一幕	I (プロローグ:地球温暖化で世界は今ー台風16号災害取材編ー, ステージ1:地球温暖化で世界は今ーフィジー取材編ー, ステージ2:地球温暖化で世界は今ーツバル取材編ー)	情報・資料収集と整理→情報分類・比較→問題・課題の発見・把握	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞記者マサコに役割取得し、地球温暖化の影響がある世界各地(高松, フィジー, ナウル, ツバル)の様子を、現地の人々の視点も踏まえて、新聞記事を書く。 ・メディアによって報道されるツバルの様子と現地の実態との違いに気付いたマサコは、「今、世界各地における地球温暖化の実態は、本当はどのようなものなのか」と問いを持つ。
	II (ステージ3:地球温暖化で世界は今ーモルディブ取材編ー, ステージ4:地球温暖化で世界は今ーアジア・ヨーロッパ取材編ー)	情報分析・解釈→仮説再設定→仮説の根拠となる資料収集と整理→情報分析・解釈→仮説再設定(以下繰り返す)	<ul style="list-style-type: none"> ・世界の地球温暖化の実態を探る旅に出たマサコは、珊瑚礁の島嶼国モルディブ, デルタ地帯に展開するバングラデシュ, 海面下の低地(ポルダー)が展開するオランダ, ラグーン上に位置するヴェネチアを旅し、地球温暖化問題には同様な現れ方と、地域により異なる現れ方があることに気づき、現地の人々の立場も踏まえて記事を書く。 ・ESDの主要課題に関わる移民問題, 民族問題, 宗教問題, 人口圧問題, 持続可能な観光の問題(観光と環境問題), ゴミ問題を知り、その様子を現地の人々の立場も踏まえて記事を書く。
二幕	III (エピローグ:地球温暖化で世界は今ー日本及び世界各地からー)	情報分析・解釈→未来予測→価値判断・意志決定→まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・世界の地球温暖化の様子を報道してきた成果を踏まえ、日本に戻り、日本や我々一人ひとりの地球温暖化問題への対応の在り方について記事を書く。
共通する学習過程	<p>[[「物語構成学習」の学習過程のI] 学習者が物語性のある具体的な状況・文脈を活用して学ぶ(物語そのものを活用し考える, 具体的な状況・文脈に身をおき考える, 例えば○○になりきって考える)。→「物語構成学習」の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合した本単元の学習過程I=本単元の学習過程I) ①記事となる問題の発見・提示→②取材計画立案(予想・仮説, 仮説の根拠となる資料収集計画立案)→③取材(仮説の根拠となる資料収集と整理, 価値論争問題→暫定的未来予測→暫定的価値判断)。</p> <p>[[「物語構成学習」の学習過程のII] 学んだことを語り合う活動から知識を習得し, 習得した知識に基づく語り合いからふりかえりをする。→「物語構成学習」の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合した本単元の学習過程II=本単元の学習過程II) ④記事の構想(情報の分類・比較, 分析・解釈)→⑤記事の構想案検討(発表・表現, 情報の分析・解釈)。</p> <p>[[「物語構成学習」の学習過程のIII] 価値判断し意志決定する(具体的な状況・文脈に身をおく疑似体験の完結=物語の完結)→「物語構成学習」の学習過程と概念探究・価値分析型社会科の学習過程とを接合した本単元の学習過程III=本単元の学習過程III) ⑥記事作成(発表・表現, まとめ, 新(真)の問題・課題発見・把握, 価値論争問題→未来予測→価値判断→新(真)の問題や課題の発見・把握)。</p>		

主な学習、(表2の本単元の学習過程)		生徒の認識 (◎概念的知識 ○説明的知識 △方略的知識)		▽場面設定方式
<p>〈プロローグ 地球温暖化、今世界では―台風16号災害編 8h (I①②③, II④⑤, III⑥, I①②)〉 【「ステージ方式」での新たな課題の生成】 新聞記者マサコになり、台風16号被害記事を書こう！【「として語る」戦略的他者表象を活用した課題】</p>				
一幕「日常からの旅立ち」(日常) I 社会観・世界観の反省的吟味	<ul style="list-style-type: none"> ・台風16号被害を調査し、調査方法や調査結果を「見たこと作文」に取材日記として書く (I①②③)。 ・作図したハザードマップで微地形と高潮被害との関係を考察し、分かったこと等を「見たこと作文」で取材日記に書く (I③)。 ・過去の高潮災害と台風16号被害とを比べ、分かったことを「見たこと作文」に取材日記として書く (I③, II④)。 ・「見たこと作文」による取材日記から、決められたスペースに収まるよう、取材事項を取捨選択し、台風16号の被害記事を作成する (II④⑤, III⑥)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高松市中心部では、アンダーパスが臨海部から内陸部へ流入する高潮浸水経路となった。 △故障した街頭の自動販売機、コインパーキング、アンケートによる家屋浸水状況の分布調査は、一般的な調査法である聞き取りや水面の痕跡による浸水水位の推定法の結果と一致したので、高潮浸水範囲確定の簡便な調査法として有効である。 △古記録から推定した過去の高松市高潮災害地域と台風16号被災地域とがほぼ一致したので、高松市の特定地域で高潮発生の再帰性がある。 △高松市の特定地域で高潮発生の再帰性があることから、高松市の高潮災害の防災には、災害誌を正確に残すことが有効である。 △短時間に重要事項を読者に分からせるため、新聞は5W1Hを踏まえた逆ピラミッド構造(最重要事柄が、見出し・リード・第1段落といった記事の最初に集中する)になっている。 ・高松市中心に浸水被害が2万棟を越え、死者3名も出たほど台風16号の被害は大きい。地球温暖化の影響によるものか。 ・地球温暖化で世界最初に沈む国と言われるツバルを取材しよう！ ・ツバルへの直行便はない。成田空港からフィジーのナンディ国際空港を経由してフナフチの空港に行くしかない。 	<ul style="list-style-type: none"> ▽「新聞記者のマサコは台風16号の高松市内の水没現場の取材で…」と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。 ●社会的な問題を解決する糸口となる作図や読図(全S)。 ●地形と社会的な問題との関係(全S) ●新聞記事作成方法(全S) 	
	<p>【「ステージ方式」での新たな課題の生成】 では、世界での地球温暖化の様子を取材する計画を立案しよう！(III⑥, I①②)</p>			
<p>〈ステージ1〉「地球温暖化で世界は(フィジー取材編) 4h (I①②③, II④⑤, III⑥)〉 【「ステージ方式」での新たな課題の生成】 「地球温暖化、今世界では―フィジー編―」を書こう！【「として語る」戦略的他者表象を活用した課題】</p>				
一幕「日常からの旅立ち」 第二幕「非日常への冒険」 II 社会論争問題の多面多角的思考	<ul style="list-style-type: none"> ・フィジーの人々の生活の様子を「見たこと作文」で取材日記に書く (I①②③)。 ・取材活動から、フィジーの自然、観光産業、民族問題を知る (II④)。 ・取材日記から、グループで「地球温暖化、今世界では―フィジー編―」の記事を書き、発表する (II⑤, III⑥)。 ・客観性等を物差しとして、各グループの記事をクラスで磨き合い、記事を完成する (II⑤, III⑥)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・フィジー諸島共和国はオセアニアに属し、火山島と隆起珊瑚礁成因の約360の島々からなる島嶼国である。 ○フィジーのリゾートアイランドは、唯一の観光資源である海を汚さないために水を完全にリサイクルしている。 ○豊かな熱帯雨林や綺麗な海と珊瑚礁、文化遺産と伝統文化等の観光資源に魅せられ、年間30万人の観光客が訪れる観光が、フィジーの最大の産業である。 ○フィジーでは、宗教・文化の違いや経済的格差、社会的差別から、先住フィジー系住民と19世紀末から20世紀初期にサトウキビ栽培の年季契約労働者として来島したインド系住民との間に、民族対立がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ▽「新聞記者のマサコはフィジーの首都ツバでインド系の人々を見かけて…」と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。 ●モルディブリゾートの水利用 (S3)、観光立国モルディブ (S3) ●モルディブやバングラデシュの宗教 (S4)、バングラデシュとパキスタンやインドとの対立 (S4) ●オランダの民族問題 (S4) ●世界各地の地球温暖の様々な影響を見定める(全S)。 	
	<p>【「ステージ方式」での新たな課題の生成】 では、「地球温暖化、今世界では―ナウル編―」を書こう！(I①②③, II④⑤, III⑥, I①)</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・なゼナウルからの帰島者が多いか、インタビューしよう。 ・ナウルはパチカン・モナコに次ぐ3番目に小さい国である。 ・ナウルでは、労働は近隣諸国からの出稼ぎの人々が大半を占め、食堂は外国人が営業し、各国料理店が建ち並んでいる。 ・アホドリ的大量の糞が堆積した珊瑚礁の島ナウルは、かつて80%の地域で豊富な良質の燐鉱石を採掘し、燐鉱石産出業がナウルの基幹産業であった。 ○ナウルは、資源の有限性から燐鉱石も枯渇し始め、放漫な財政運営も重なり、国家は破綻寸前である。 ○ナウル国民は、長年自炊さえほとんどしないほど出稼ぎ労働者に労働を任せていたので、就労意志は極めて乏しい。 ・ツバルは9つの珊瑚島(環礁の島)からなる小さな島国で、総面積は品川区と同じ程度の26km²である。 ・ナウルからのリストラ帰島者も多く、2.79km²のフナフチ島に人口の47%4491人が生活し、人口密度は1,610人と過密である。 ・カリフォルニアのベンチャー企業 dotTV 社に、「.tv」の使用権を10年間5,000万ドルの契約で売り、得た利益で、ツバルは国連の年会費を支払い、国連加盟を果たした。 ・魚とコブラしか資源のないツバルは、切手の収益や出稼ぎ 	<ul style="list-style-type: none"> ▽「新聞記者のマサコはフナフチ島では、ナウルからの帰島者が多いのを見て、…」と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。 ●日本の食糧自給の実態(エビローグ) ●モルディブの地形 (S4) ●モルディブの首都マレの人口過密とゴミ問題 (S4)

<p>一幕「日常からの旅立ち」・第二幕「非日常への冒険」</p>	<ul style="list-style-type: none"> 取材活動から、ツバルでの地球温暖化の影響、自然、生活・文化、環境問題、国造り等について知る(Ⅱ④)。 取材日記から、グループで「地球温暖化、今世界ではツバル編」の記事を書き、発表する(Ⅱ⑤、Ⅲ⑥)。 各グループの記事を客観性と記事掲載面の限定性からクラスで磨き合い、グループごとの記事を完成する(Ⅱ⑤、Ⅲ⑥)。 隆起珊瑚礁からなる低島は、地球温暖化への脆弱性があることを知る(Ⅲ⑥)。 	<p>者の送金、国識別アドレス「.tv」使用権の収益等様々な工夫をし、国連年会費の支払い、公的インフラ整備、教育充実等の国づくりを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 大潮時、フナフチ島では、かつての海水湖や沼、アメリカ軍が滑走路を作るために埋め立てた所で、海水が地面から湧き出している。 海水が地面から湧き出す所は、人口増加による新住宅地が多い。 海拔1~2mのフナフチ島は、海面上昇やサイクロンによる洪水で、地下水に海水が混じり井戸が使えなかったり、土壌塩分の増大による主食のタロイもの不作で、食料の大半を輸入に依存している。 ツバルが移住を求めるのは、地球温暖化での水没を危惧してなのか、オーストラリアの主張のように人口圧による移住なのだろうか。 ◎隆起珊瑚礁の分布地域は低島が多く、地球温暖化の影響を受け易い。 ◎珊瑚礁の島の基盤は珊瑚由来の砂であり、浸食されやすい。 ○人口に比べて土地が狭隘なツバルのフナフチでは、人口圧によるゴミ問題が重大な環境問題である。 	<p>▽「新聞記者のマサコはツバルできれいな切手を見つけて、…」と取材日記の書き出しを指定した場面設定の提示。</p>
<p>II 社会論争問題の多面的思考</p>	<p>地面から水が吹き出すツバル、私たちにできることは何か！—地球温暖化で世界は今④—</p> <p>大潮時のツバル、地面から水が湧き出し、みるみるあちこちが水没する。人々はなれたもので、我々が思うほど慌てない。地球温暖化が水没原因とされ、テレビでも紹介される。だが、地面から水が湧き出すのは、かつての海水湖や沼であり、アメリカ軍が滑走路を作って埋め立てた土地付近であることは報道されない。それらの埋め立て地には人が住んでいなかった、人口増加とともに宅地化した所なのである。すべて海面上昇の影響と言えるのか。人為的な要素もあるのではないか。</p> <p>日本ではあまり知られていないもう一つのこと、ツバルのゴミ問題がある。海岸部に行くとゴミの山が至るところにある。人口に比べて土地が狭隘なツバルのフナフチでは、人口圧によるゴミ問題が重大な環境問題である。</p> <p>いずれにしろ、珊瑚礁由来の島は浸食に弱い。切手の収益や出稼ぎ者の送金、国識別アドレス「.tv」の使用権の収益等様々な工夫でツバルは経済的に生き残ろうとする。経済的に生き残っても、島自体が無くなるかもしれない。もし、ツバルが地球温暖化で沈み行くのなら、温暖化の原因を作る我々は、この問題とどう向き合うのか？世界の地球温暖化の今を追う。</p>		
	<p>【「ステージ方式」での新たな課題の生成】では、今、世界各地の地球温暖化の実態は、本当はどうなのか、世界の温暖化の様子を報道しながら、考えよう！(Ⅲ⑥、Ⅰ①)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ツバルの水没実態は、テレビ等の紹介とずいぶん違う。思っていた地球温暖化の様子と、本当は違うかもしれない。 各国の地球温暖化への取り組みや国情も調べよう。 同様な浸水被害に遭う島嶼諸国の実態を見て考えよう。 	

は計画的であっても、意図的な質の高い知識の習得は弱い。これが、ステージ方式の課題である。

子どもに物語を紡ぎ出させる高度な指導の実現のため、物語を紡ぐ方向性を与えるジョセフ・キャンベルの物語構造⁶⁾を踏まえ、「日常からの旅立ち」(プロローグ、ステージ1~2)→「非日常への冒険」(ステージ1~4)→「新たな日常への帰還」(エピローグ)の3幕構造で、「物語構成学習」の単元を構成する(表2)。3幕構造の物語構成は、物語を紡ぐ大枠であり、教師と子どもの学習の流れを作る指針となる。物語の3幕構造は、「スターウォーズ」でも使われた物語の母型で、「マザー(母型)にふれるとなぜかはまってしまう」(松岡正剛2006, 76)ほど、我々への影響力は大きい。紡ぐ物語が面白ければ学習意欲も湧く。3幕構造の物語構成は、面白い物語の紡ぎ出しにも効果がある。

ステージ方式の課題である意図的な質の高い知

識の習得の弱さを克服するため、「見たこと作文」⁷⁾を活用した場面設定方式⁸⁾で、質の高い知識の意図的な習得を図る。「見たこと作文」は従来の思い出して書く作文でなく、作文で教える、行動(見る、聞く、調べる)して書くものである。役割取得する人物(新聞記者)の活躍場面を学習者に示し、「見たこと作文」を書かせる場面設定方式(伊藤・金野1998, 1999, 2000)により、ストーリー性のある学習が生まれ、物語の紡ぎ出しを確実にする。学習者の学びの文脈の生成が可能となる。意図した知識の習得と概念形成も見込まれる。

3 単元「地球温暖化を考える—高松から世界へ、日本へ」の展開

表2と16~17頁の授業展開案⁹⁾(紙面の都合でプロローグ~ステージ2)から、単元展開について述べる。

物語（学習）の発端は、高松市内が水没した災害史上稀な2004年の台風16号である。新聞記者マサコ（学習者）は高松市の被害状況を取材し（調べ）、記事を作成し、甚大な被害には地球温暖化の影響があると疑う。そこで、世界の地球温暖化の様子を報道すべく旅立つ。ここまでがプロローグであり、第1幕「日常からの旅立ち」である。後述のように、学習者が今までの社会観・世界観の反省的吟味をし、真に「日常からの旅立ち」をして「非日常への冒険」に移るのは、第3ステージ以降である。そこで、ステージ1と2は、第1幕と第2幕にも該当する漸移ステージとして設定する。

ステージ1～4が第2幕「非日常への冒険」である。記者マサコ「として」世界各地の地球温暖化の様子を報道する旅である。日本からツバルへは、フィジー経由でしか移動できない。第1ステージは、前述したようにフィジーの移民問題等を考える。このような社会論争問題を扱う際は、どのステージでも、「見たこと作文」を活用した場面設定方式による質の高い知識の意図的習得を試みる。例えば、ステージ2では、「ツバルのフナフチ島でナウルからの帰島者にインタビューした」と書き出しを示し、続きを「見たこと作文」で取材日記に書かせ、ナウルのリン鉱石枯渇による失業者問題、人口圧問題、ゴミ問題を捉えさせる。この学習は、第3・第4ステージでのモルディブの人口圧問題やゴミ問題、バングラデッシュの人口圧問題を見る足がかりにもなる。このように「教材の二重構造化」とリンクし、先の学習を意識した学びを生んで、物語の紡ぎ出しをスムーズにする。

報道されるツバルと現地の様子との違いから、地球温暖化の真相や報道の在り方への問題意識を持ったステージ2は、学習者の問題意識が高まり、単元全体を貫く問い「今、世界各地における地球温暖化の実態は、本当はどのようなものなのか」が生まれる。この問いは、「教材の二重構造化」と相俟って、各ステージを有機的に繋げ、子どもが物語を紡ぎ出す原動力となる。そして、新聞記事を書き終え、第3ステージへと旅立つ。第2ステージまでが、学習者が今までのものの考え方

（メディアに影響されるツバル像、持続可能が危惧される我々のライフスタイル等々）等の社会観・世界観の反省的吟味をする第I段階となる。

第2ステージで単元全体を貫く問いを持ったことで、ステージ3以降はより真摯な地球温暖化の取材旅行となる。ステージ3～4が、表2の地球環境問題の他、移民問題や民族問題等ESDに関わる論争問題を、第I段階の学びを踏まえ、多面的に考える第II段階の活動となる。

エピローグは第3幕「新たな日常への帰還」である。取材旅行から戻ったマサコが、ステージ4までの成果を踏まえ、日本や我々一人ひとりの地球温暖化問題への向き合い方に関わる記事を書き、幕が下りる（学習の終わり）。ここは、ステージ4までの学びを受け、社会論争問題間の関連を視野におき、世界的視野で地球温暖化の様子を考える社会論争問題の構造的把握をする第III段階である。

V おわりに

研究成果は、まず、学習者が非当事者として排除されかねない「当事者」ではなく、「当事者性」の育成こそ大切であることを明確にした点である。従来の社会科学習論では、「当事者」と「当事者性」を必ずしも明確に峻別して論じていないことから¹⁰、本研究の一つの成果と言える。

第2の成果は、「当事者性」を育成する授業要件を明示したことである。子どもが学ぶ意味を見出し難い根底には、①学習が社会や自分と関わるといふ当事者性の欠如、②学習者自身が学習を作るといふ当事者性の欠如、③教員自身も当該問題と関わるといふ当事者性の欠如、がある。しかも、虚構のリアリティ下に子どもはいる。3つの当事者性の欠如に対処できることが、「当事者性」を育成する授業要件である。そのような授業に、学習者も教員も接点のある社会論争問題等の教材化し、「として語る」戦略的他者表象の導入を挙げた。

第3の成果は、「当事者性」を育成する授業要件を踏まえた単元「地球温暖化を考えるー高松から世界へ、日本へ」の開発である。単元開発は、①内容構成、②学習過程、③授業方法の3点から

新機軸を打ち出した。①は、自ずと様々な教育内容が組み込まれる状況に根ざした内容構成、組み込まれた様々な教育内容を組み合わせ、スパイラルに社会認識の深化を図る「教材の二重構造化」、様々な地域スケールを入れ子状に配する内容構成である。②では、絶えざる価値分析による価値判断の精緻化と、概念を「ストーリーで把握する」ために、概念探究・価値分析型社会科の学習過程と「物語構成学習」の学習過程との接合を図った。③は、ステージ方式を踏まえ、学習者自身が物語を紡いで学びを生成する「物語構成学習」である。学習者が物語を紡ぎ出す際に求められる高度な指導を実現するため、「見たこと作文」活用の場面設定方式を導入した。さらに、物語の紡ぎ出しの大枠となり、面白い物語の紡ぎ出しに資するため、3幕構造の物語構成を採用した。

今後の課題としては、開発した単元の授業実践とその分析による単元の精緻化があげられる。

註

- 1) 野家啓一 (2005) : 『物語の哲学』岩波書店では、物語は、「物語」(語られたもの、ストーリー)と「物語り」(語る行為、ナラティブ)に分けられる。近年、文学理論や歴史理論、ナラティブ・セラピー、家族療法、社会学的自己論、臨床教育学等の人間科学で「物語り」が方法論として注目される。山本典人実践のように物語性を活用した実践が、主に歴史教育で行われてきた。歴史教育での「物語り」論の考察に、安達一紀 (2000) 『人が歴史と関わる力』教育史料出版会がある。
- 2) ESD の論争問題は、中山修一 (2007) : 日本における「国連持続可能な開発のための教育の10年」の展開と課題、広島経済大学創立四十周年記念論文集、616を参照。
- 3) 「物語構成学習」は、「物語」と「物語り」を視野に入れ (伊藤2008)、「として語る」こと、物語を紡ぐこと等を学習活動の基軸に置く。
- 4) 「教材の二重構造化」の詳細は以下の文献を参照。伊藤裕康 (1988) : 教材の二重構造化による中学校社会科地理的分野の学習－問題の所在と若干の提言－, 地理学報告68号, 208-217
伊藤裕康 (1992) : 教材の二重構造化による中学校地理的分野の学習－「ぼくらのみかんサミット」－, 地理学報告74号, 19-27
伊藤裕康 (1993) : 教材の二重構造化による中学校地理的分野の学習－「アフリカはなぜ飢えるか」－, 地理学報告77号, 43-59
- 5) 柱状社会は、オランダの宗派別イデオロギー別に分離した社会を言う。太田和敬・見原礼子 (2006) : 『オランダ寛容の国の改革と模索』(寺子屋新書), 子どもの未来社, を参照。
- 6) ジョセフ・キャンベル著, 平田武靖/浅輪幸夫監訳 (1984) : 『千の顔を持つ英雄 上及び下』人文書院では、神話分析から「出立」「イニシエーション」「帰還」の3幕の物語構造を見いだす。同構造は映画や小説等に活用される。「出立」が「日常からの旅立ち」, 「イニシエーション」が「非日常への冒険」, 「帰還」が「新たな日常への帰還」に対応する。
- 7) 見たこと作文の詳細は、上條晴男 (1991) : 『見たこと作文でふしぎ発見』, 学事出版を参照。
- 8) 筆者が考案した「見たこと作文」活用の場面設定方式は、知識が高まり、概念やスキーマの形成と同時に、言語と思考力が高まるホール・ランゲージの二重カリキュラム (桑原1992) の考えに基づく。二重カリキュラムの実践は、卯月啓子・首藤久義 (1999) 『ことばがひろがるII』東洋館出版社, を参照。
- 9) 以下の文献を参考にして授業展開案を作成した。
荒沢光 (2002) : 『モルディブ取材ウラ日記』, 水中造形センター, 191p.
生井貞行 (2004) : ツバル環境報告, 地理592, 84-95
川村教一 (2005) : 迅速調査による高潮浸水範囲の推定, 香川地理学会報25, 47-52
香川大学平成16年台風災害調査団 (2005) : 『香川大学平成16年台風災害調査団報告書』, 228p.
田中求 (2009) : 環境問題をめぐるローカルとグローバル, 関礼子・中澤秀雄・丸山康司・田中求『環境の社会学』有斐閣, 137-161
ダニエル・グリック他 (2004) : 地球の温暖化, ナショナルジオグラフィック日本版10-9, 44-121
マノア・マラーニ (1999) : フィジー, 『エコツーリズムの世紀へ』, エコツーリズム推進協議会, 100-107
ロジャー・ボーン (1995) : 南太平洋の十字路 楽

園フィジーの二つの世界, ナショナルジオグラフィック
日本版 1-7. 148-171

読売新聞2001年12月3日

<http://www.tuvalu-overview.tv/problem/tuvalu.html>
(2010/02/20参照)

<http://www.kt.rim.or.jp/~yukay/> (2010/02/20参照)

<http://web.cla.kobe-u.ac.jp/staff/yoshioka/tuvalu.htm>
(2010/02/20参照)

- 10) 当事者を研究対象にする質的心理学でさえも、坂本(2007)や東海林(2007)が当事者と当事者性を混用する如く、両者を峻別する考え方は定まっていないようである。

文献

飯牟礼悦子(2007):「当事者研究」の流儀—2.5人称の視点をめざして—, 宮内洋・今尾真弓編著『あなたは当事者ではない〈当事者〉をめぐる質的心理学研究』北大路書房, 111-122

安達一紀(2000):『人が歴史とかかわる力』教育史料出版会

井上えり子(2006):家庭科における当事者性の検討, 福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.11, 102-103

伊藤裕康・金野誠志(1998):「出力型授業観」に基づく社会科教育の研究(2)—続「シンガポール引越し物語」(準備編・食事編)の実践より—, 地理学報告87, 19-33

伊藤裕康・金野誠志(1999):「旅行」を鍵概念にした小学校地理的学習の展開—続「シンガポール引越し物語」(観光編)の実践より—, 社会認識教育学研究14, 21-30

伊藤裕康・金野誠志(2000):「国際性」を育てる小学校地理的学習の創造と展開—続「シンガポール引越し物語」(産業・貿易編)の実践より—, 地理学報告90, 33-48

伊藤裕康(2008):地理学習における「物語(り)」の意味, 社会認識教育実践学研究会編著『社会認識教育実践学の構築』東京書籍, 396-403

岩田一彦編著(1991):『小学校社会科の授業設計』東京書籍

岩田一彦(2009):“自分たちの地域に合った事例地”選択のポイント, 社会科教育 No.600, 46-48

桑原隆(1992):『ホール・ランゲージ』国土社, 123-124

厚東洋輔(1991):『社会認識と想像力』ハーベスト社

米田豊(2008):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』明治図書, 22-36

坂本英二(2007):同じ〈場所〉にいてこと—「当事者」の場所論的解釈—, 宮内洋・今尾真弓編著『あなたは当事者ではない〈当事者〉をめぐる質的心理学研究』北大路書房, 146-156

東海林麗香(2007):質問者/回答者関係の逆転—いったい何を問われているのか—, 宮内洋・今尾真弓編著『あなたは当事者ではない〈当事者〉をめぐる質的心理学研究』北大路書房, 28-39

多田孝志(2003):ステージ方式の学習の提唱—グローバル教育の新たな学習方法の検討から—, グローバル教育5, 22-39

豊田正弘(1998):当事者幻想論, 現代思想 Vol.27-2, 100-113

西脇保幸(2008):社会参加能力と一貫カリキュラム, 山口幸男・西木敏夫・八田二三一・小林正人・泉貴久編『地理教育カリキュラムの創造』古今書院, 116-122

原田正樹(2006):福祉教育が当事者性を視座にする意味—いのち・私・社会を問うための福祉教育であるために—, 福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.11

平沢安政(2004):概念で学力を育てる, 小宮山博仁・立田慶裕編『人生を変える生涯学習の力』新評論, 209-230

藤井啓之(1999):私を支配するものからの解放としての学び, 子安潤・久田敏彦・船越勝編(1998)『学びのディスコース』八千代出版, 95-113

藤瀬泰司(2004):社会形成の論理に基づく社会科経済学習の授業開発—単元「君は会社でどう働くか〜特許権問題から見える会社のあり方〜」—, 社会科研究61, 61-70

松岡正剛(2006):『17歳のための世界と日本の見方』春秋社

松岡廣路(2006):福祉教育・ボランティア学習の新基軸—当事者性・エンパワメント—, 福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.11

山口幸男(2008):地理教育の本質と地理学習論の研究課題, 地理教育研究 No.1