

自主的自立的価値観形成をめざす  
小学校社会科内容編成の研究

2015

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科

教科教育実践学専攻  
(岡山大学)

紙 田 路 子

## 序章 本研究の意義と方法

### 第1節 研究主題

本研究は、小学校社会科において事実認識をふまえて児童の価値観形成にまで関わる授業を開発し、それらを体系的に配置することによって、地域から国家へと学習の対象を広げていく従来の小学校社会科のカリキュラムに代わる教育内容編成原理と授業構成を提案しようとするものである。

小学校社会科学習においては、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の育成をはかる」という学習指導要領に示された目標に基づく社会科学習が行われてきた。この教科目標にそって、第3・4学年の目標は次のように設定されている。

- (1) 地域の産業や消費生活の様子、人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動について理解できるようにし、地域社会の一員としての自覚をもつようにする。
- (2) 地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする<sup>1)</sup>。

「地域社会の一員としての自覚を育てるようにする」「誇りと愛情を育てる」ことを態度目標として掲げることで、何をどう教えるか、内容と方法が規定される。例えば、第4学年単元「安全を守る仕事」において「警察署の人や地域ボランティアの人たちはわたしたちを交通事故から守るためにいろいろな工夫や努力している」というように、現状の社会システムを肯定的にとらえる事実認識を積み重ねることで、「自分たちを取り巻く社会システムはよいものである」と子どもたちの価値判断が方向づけられていく。その上で「わたしたちも地域の一員としてできることはないか」と考え、「地域の一員としての自覚」を持つことを目的として学習が構成されている。しかし、実際の社会システムは、私たちにとって常によいものであるとは限らない。知らず知らずのうちに、私たちの権利を侵害し抑圧することもありうる。私たちには、社会システムを批判的に吟味し、よりよい社会の構築に向けて自主的自立的に判断し行動していく能力が求められる。社会システムに対する一面的な見方を押し付けることは、子どもの価値認識を閉ざし、態度や行動を、現行の社会システムの維持に方向付けることになるだろう。

民主主義社会は個人の自由の保障という基盤のもとに人々の多様な意見、価値観が尊重され、社会や国のしくみが決定される社会である。このような民主主義社会における市民には、一方的な価値観の注入に対抗し<sup>2)</sup>、自主的に意思決定を行うことのできる資質が必要とされる。学校教育はそのような子どもの価値観形成を担わなければならない。近年ではこのような市民的資質の育成を目的として、子どもの自主的自立的な価値観形成をめざす社会科授業が提案されるようになった。これらの授業論においては、日常生活では意識することが少ない自らの価値観を対象化し、吟味させていくことが価値観形成の核となっている。

しかしながら、このような自主的自立的な価値観形成をめざす授業論は中等教育に関して論じられた研究がほとんどである。小学校においては前述した学習指導要領の原理に基づいた授業が行われてきたこと、および子どもの認知的発達段階への配慮から、積極的に子どもの価値観形成に関わる授業は行われてこなかった。市民的資質の育成のためには、小学校教育段階においても価値判断が異なれば事実認識も異なることを理解し、社会システムや制度を相対的にとらえる学習が必要ではないか。

また、社会的事象の背後には一定の価値判断基準があり、それに基づいて社会が構成されていることを認識する学習が必要ではないか。小学校教育段階のこのような社会認識の上に、中等教育段階において多様な利害関係が絡み合うより複雑な社会問題について、合理的な判断を下すことが可能になるのではないか。

以上のような理由から本研究は、市民的資質の育成をねらいとして自主的自立的な価値観形成を保障する小学校社会科授業の内容編成、および授業開発を行おうとするものである。

## 第2節 本研究の意義と特質

事実と態度の一元論に基づく小学校社会科授業が広く行われるようになったのは、昭和43年の学習指導要領改訂以降であるとされている。昭和22年に作成された最初の学習指導要領では、社会科は系統的な知識の習得よりも問題解決していく力を育て、それを通じて個性的な人間の育成を図ることを目指していた。個性的な人間形成とは、科学的な精神と研究心を培うことによって、既存の思想や制度を相対化し、子どもの主体的な思想形成をめざす教育である。小学校社会科の目標に「公民」という概念が使われ、「公民的資質を養う」ことが目標として明確に示されはじめたのは昭和43年の学習指導要領以降である。昭和33年度版学習指導要領解説社会科編において「具体的な社会生活の経験を通じて、自他の人格の尊重が民主的な社会生活の基本であることを理解させ、自主的自律的な生活態度を養う」とされていた社会科の目標は、「社会生活における正しい理解を深め、民主的な国家、社会の成員として必要な公民的資質の基礎を養う」となった<sup>3)</sup>。これにより、小学校社会科学習は、態度目標から理解目標を導き、理解目標から内容が設定される過程を経ることで、子どもに一定の価値観を内面化させるものへと変質していった。この傾向は現在の平成20年度版学習指導要領にも引き継がれている。

このような学習指導要領に基づく社会科授業の現状を受けて、森分孝治は「社会観や価値観の形成に関わることは、子どもの認識を閉ざし市民的活動を方向づけるか、認識・活動は価値的に開かれるが、主観的恣意的になる」<sup>4)</sup>と批判し、社会科教育は事実認識にのみ関わるものとして概念探求学習を提唱した。開かれた科学的知識の獲得を目的とする概念探求型学習は、中・高等学校のみならず小学校においても多く開発されている。「商業は立地産業である」という前提に立ち「歴史的にも自然発生的に形成された商店街は現代社会（郊外への人口移動、モータリゼーション化、規模の経済等）に適合した立地環境とはいえなくなり客足が遠のいている」と空き店舗問題の原因を地域社会の変動に求める岡崎誠司の「商店のある町—空き店舗問題」の授業や<sup>5)</sup>、ウェッピング法を用いて、子どもの既存の知識や経験を結びつける過程を保障することで、社会的事象の意味連関を明らかにしたり、他事例への転移可能な知識を習得したりすることをめざした關 浩和の「わたしたちの市—広島かき—」の授業等<sup>6)</sup>があげられる。これらの授業は、現実の社会情勢を踏まえ市民的資質の育成にとって必要と思われる側面を切り取り、授業を構成し小学校児童の認知的発達段階を考慮した上で開かれた社会認識形成を保障している。

しかしながら、現実には、民主主義社会を構成する市民として社会問題について判断する際には、多様な側面から事象を捉えさせたいうえで、自らの価値観に基づいてどの側面からアプローチをするかを決断し、よりよい解決を目指すことが求められる。そのため、近年では、主に中等社会科学習において意思決定型の授業が提案され、価値観形成にかかわる社会科のあり方が示されるようになった。価値観形成を目的とした社会科授業構成論には、大別すると、自己の生き方に関わる個人の価値観形成

に重点をおくもの<sup>7)</sup>と、社会全体の規範形成を目指し人々の合意形成に重点をおくものがある<sup>8)</sup>。前者においては、価値判断の背後にある価値観の批判的吟味と選択を通して開かれた価値観形成が目指されている。一方、後者は、判断の対立を克服するために、互いに共有可能なより高次の価値を見出させ合意を促そうとするものである。価値の選択か創造かという違いはあるものの、子どもに自らの判断の根拠となる価値観を明確にするように求めている点は両者ともに共通している。日常生活では意識することが少ない自らの価値観を対象化し、吟味させていくことが社会科における価値観形成の核となっていると言ってよい。

しかしながら、小学校教育段階ではこのような価値観形成を目的とした授業設計論は十分に波及していない。その理由として以下の点があげられよう。

第1は、小学校学習指導要領が、「人々の安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人々や地域の人々の苦労や工夫を考えるようにする」「人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする<sup>9)</sup>」など、「人」に着目して「工夫・努力」の理解を目標に掲げている点にある。このような目標に基づく授業は、人物の生き方へ共感させ、そこから自分の生き方への示唆を得ることを促すように展開されることが多い。結果として形成される一面的な社会認識は、子どもの認識を閉ざすことになり、開かれた価値観形成を保障しえない。

第2は、自己の価値観を反省・吟味する価値形成論の授業内容が、小学校児童の認知的発達段階と適合しないことである。大杉昭英<sup>10)</sup>、溝口和宏<sup>11)</sup>、吉村功太郎<sup>12)</sup>らに代表的される価値観形成を保障する授業理論において、価値観形成のための教材として取り上げられているのはいずれも制度や政策、社会問題に関わる社会的判断である。大杉は、日本とアメリカにおける保険制度の違いを、溝口はたばこをめぐる裁判過程を、吉村はエイズの問題を子どもに分析・吟味させることで、社会的判断の背後にある価値を相対化させようとしている。小学校、特に中学年段階における社会科学習は、子どもの生活と直接的につながりのある「人・もの・こと」に具体的に関わり、そのしくみを認識させようとするものである。社会認識形成が未成熟な小学生児童に、社会問題や社会的制度のような、間接的な学習内容を解釈・理解させることは難しい。

第3は、社会科学習の目標に関わる。小学校児童に保障すべきであるのは科学的社会認識であって、価値認識をその射程に入れた場合、社会認識は主観的・常識的なものにとどまるのではないか、という懸念のためである。小学校社会科において意思決定を行う授業はこれまで実践されてきたが、「お店にもっとお客さんがくるためにはどうしたらよいだろう」「みんながもっとお米を食べるにはどうしたらよいだろう」等の問いに対し「もっと値段を安くすればいい」「他のお店にないものを売ればいい」「米粉パンを作ればいい」「お米のおいしさをもっと宣伝すればいい」など、子どもの経験から導き出された常識的・日常的な知識に基づくものがほとんどであった。このような現状を受けて概念探求型授業の徹底が主張されてきた。

以上のように、教育現場においては学習指導要領に基づく態度形成を目的とした授業実践が日常的に行われてきたこと、これまで論じられてきた価値観形成を目的とした授業論で扱う内容が小学校児童の認知的発達段階に適合しなかったこと、さらには小学校児童にまず保障すべきは科学的社会認識であるという根強い認識が小学校社会科における価値に関わる授業の波及を滞らせたものと考えられる。しかしながら、アメリカではすでに、8～9歳ごろから状況依存的な「社会的慣習（～すべき）」と一般的・自立的な「道徳（～正しい）」の概念区別を行うようになるというTurielの特殊領域理論に基づき、幼稚園段階からキャラクターエデュケーションが行われている<sup>13)</sup>。もちろん社会的、文化的状況の異なる日本でそのまま行うことは難しいが、これまで提案されてきた価値観形成を保障する

授業論と子どもの認知的・道徳的発達段階をふまえれば、小学校社会科学習においても科学的・社会的認識を保障しつつ価値判断に関わる授業を行うことは可能である。

本研究は、これまで開発されてきた価値観形成に関わる授業論の目標・内容・方法を整理した上で、小学生児童の認知的発達段階を踏まえ、小学校社会科における自主的・自立的な価値観形成を目指した内容編成、および授業開発を行う点に意義がある。

### 第3節 研究方法と論文の構成

森分孝治が「社会的事象に関する知識は、ひとつの規範的知識によって体系的に組織される」<sup>14)</sup>と述べているように、社会においても価値判断によって事実の解釈が行われ、理論が構築され、それに基づく制度や政策がつくられている。私たちの行動様式は、そうした制度や政策によって規定される。私たちは水道を使い、ごみを出し、買い物をするといった日常生活を送る中で知らず知らずのうちに社会の側から一方的に与えられる価値や規範を「あるべきもの」として内在化している。しかしながら民主主義社会に生きる市民に必要な資質とは、社会の自明性を疑い、批判的思考をもって社会のしくみについて考えることのできる能力であろう。価値判断基準のより精緻な検討や、異なる価値判断との比較を通して、無自覚に保持している仮説的な価値を相対化し、自主的・自立的な価値認識形成を保障することは、こうした市民的資質の育成に資するものと考えられる。

大杉、梅津、溝口、吉村らをはじめとして、価値観形成に関わる社会科授業構成論は多く提案されている。しかしながら、子どもに保障すべき価値認識とは何か、またその方法はいかなるものか、どのような内容がふさわしいのか、それぞれの主張は異なる。そこで第1章では、自主的・自立的な価値観形成が社会科の目的である市民的資質の育成にどのように位置づけられるのか明らかにした上で、価値観形成をめざす社会科授業理論の目標と内容、方法について整理する。

子どもの価値観形成は、民主的価値の解釈、分析、吟味、調整といった価値の制度化の過程と深く関わるものである。社会に見られる政策や社会的判断をめぐる論争は、「何が正しいと言えるのか」判断するための吟味を促し、そこに内包される価値判断を批判的に分析したり、価値判断の調整過程を認識したりすることで、個の価値観形成に寄与している。しかしながら、これらの論争問題は、社会生活との直接的な関連を見出しにくいものとなっていることがしばしばであり、特に小学生児童においてはその傾向が顕著である。これに対し、子どもの価値観形成により直接的な影響を与えているのが、「～すべきである」という規範に基づく行動様式である。子どもはその成長の過程で家庭や学校、近隣社会、あるいはマスメディアを通して、特定の価値観を内包した行動様式を身に着けることで社会に対する特定の見方、考え方を形成していく。梅津はこうした規範の機能について、「個人や諸集団を無自覚のうちに国家・社会の構造や仕組みへ取り込み、さらにはそうした構造・仕組みを自発的に維持し正当化すること、「規範は、ふさわしい行為の達成を基準に個人・諸集団を分類することを通して、力に偏りのある社会関係を作り出す」<sup>15)</sup>ことを挙げている。多様な集団による社会化を阻み、子どもが社会の在り方について自主的に探求してゆけるようにするには、社会が子どもに内面化させようとしている規範や行動様式を一旦、対象化して、客観的に吟味することが必要となろう。第3章ではこのような子どもの価値観形成と価値の吟味の過程について明らかにし、子どもの価値観形成の論理と児童の発達特性を踏まえ社会科授業を設計していく必要について論じるものである。

第3章では、1章、2章で分析した価値観形成に関わる社会科授業構成論と子どもの価値観形成の論理をもとに、自主的・自立的な価値観形成をめざす社会科授業を「人・もの・ことを空間的に比較・

分析する授業」「人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業」「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」「制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業」の4つに類型化する。第4章以下の各章では、これらの4類型をもとに開発した授業を示し、小学校における自主的自立的な価値観形成をめざす社会科授業についての教育的意味や実践の可能性を示していく。本論文の目次は、以下のとおりである。

序章	本研究の意義と方法	1
	第1節 研究主題	1
	第2節 本研究の意義と特質	2
	第3節 研究方法と論文の構成	4
第1章	自主的自立的な価値観形成をめざす社会科授業構成の原理	11
	第1節 社会科授業における市民的資質の育成	11
	第2節 合意形成を目指す社会科授業論の分析	14
	1. 合意形成能力の育成をめざす社会科授業	14
	2. ツールミンモデルの「留保条件」を活用した、合意形成をめざす社会科授業	16
	3. 小括	18
	第3節 個人の価値観形成を目指す社会科授業論の分析	18
	1. 松浦雄典の批判的参加学習	19
	2. 田本正一の状況的アプローチによる社会科論争問題授業の開発	22
	3. 土肥大二郎の社会的意思決定の批判的研究	25
	4. 大杉昭英の価値認識の成長の方略	31
	5. 溝口和宏の開かれた価値観形成の論理	32
	6. 藤瀬泰司の構築主義に基づく社会科歴史授業の開発	38
	7. 小括	43
第2章	子どもの価値観形成の論理	46
	第1節 民主的価値の制度化の過程	46
	第2節 子どもの価値観形成と吟味の過程	47
	第3節 子どもの認知の発達の特性と学習対象	49
第3章	自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科の内容編成の原理	52
	第1節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科の射程	52
	第2節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業内容編成	53
	第3節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業内容開発	54
	第4節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業の構成原理	55
	1. 空間的に比較・分析する授業の構成原理	55
	(1) 価値分析過程	55
	(2) 価値吟味過程	56
	2. 時間的に比較・分析する授業の構成原理	56

(1) 価値判断の成立過程の分析	56
(2) 社会的論争問題の吟味	57
第4章 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業	59
第1節 事実判断を相対化する授業—第3学年単元「わたしたちの町三隅」	59
1. 自主的自立的価値観形成からみた小学校地域学習の問題点	59
2. 単元「わたしたちの町, 三隅」の構成原理	61
(1) 地域性の分析過程	61
(2) 事実判断の吟味過程	61
3. 第3学年単元「わたしたちの町 三隅」の単元設定	62
(1) 単元設定の理由	62
(2) 授業構成	63
4. 実践の概要	68
(1) 第1次「三隅町はどんな町でしょう」	68
(2) 第2次「学校の周りを調べよう」	69
(3) 第3次「場所によって町の様子が異なるのはなぜか」	74
(4) 第4次「みなにとってよい町とはどのような町か」	74
5. 第3学年単元「わたしたちの町, 三隅」における自主的自立的な価値観形成の原理	77
第2節 事実判断を調整する授業—第3学年単元「私たちの生活と商店」	79
1. 販売に関わる学習の課題	79
2. 単元「私たちの生活と商店」の構成原理	79
(1) 販売者の事実判断の分析過程	80
(2) 販売者の事実判断の吟味過程	80
3. 第3学年単元「私たちの生活と商店」の開発	81
(1) 単元設定の理由	81
(2) 単元構想	82
4. 授業実践の実際	85
(1) 第1次「買い物の様子を調べよう」	85
(2) 第2次「お店を調べよう」	87
(3) 第3次「つくるならスーパー? コンビニ?」	88
5. 単元「わたしたちの生活と商店」における自主的自立的価値観形成の原理	90
第3節 価値を相対化する授業—第3学年単元「昔の道具と今の道具」	92
1. 問題の所在	92
2. 授業過程の原理	92
(1) 価値分析過程	92
(2) 価値吟味過程	93
3. 単元設定の理由	93
4. 単元の到達目標	93
5. 単元の展開	94
6. 単元「昔の道具と今の道具」における自主的自立的な価値観形成の原理	107

第4節 規範を調整する授業—第4学年単元「水はどこから」	109
1. 単元開発のねらい	109
2. 教材研究の視点	109
3. 内容選択の視点	111
4. 単元構成の原理	113
(1) 規範吟味過程	113
(2) 規範の調整過程	114
5. 単元の展開	114
6. 実践の概要	127
(1) 第1次「わたしたちはどんなときにどれくらい水を使っているのだろう」	127
(2) 第2次「水はどこからどうやってわたしたちのもとに届けられるのだろう」	128
(3) 第3次「水はなくならないのだろうか」	132
(4) 第4次「なぜ水不足がおこるのだろうか」	133
7. 第4学年単元「水はどこから」における自主的自立的な価値観形成の原理	135
第5節 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業における自主的自立的な価値観形成の原理	137
第5章 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業	140
第1節 価値判断を相対化する授業	140
—第4学年小単元「芋代官・井戸平左衛門は正しかったのか」—	
1. 歴史学習における価値観形成の原理	142
2. 評価の分析・吟味による価値判断の相対化の原理	142
3. 授業構成原理	143
(1) 政策の評価の吟味過程	143
(2) 社会的判断の評価過程	144
4. 第4学年「芋代官・井戸平左衛門の政治は正しかったのか」の単元開発	144
(1) 単元設定の理由	144
(2) 単元の到達目標	145
(3) 単元構成	146
5. 実践の概要	160
(1) 第1次「井戸平左衛門について知ろう」	160
(2) 第2次 井戸平左衛門の政治について考える①「井戸平左衛門のしたことは、石見銀山領の人々にどのような影響をもたらしたのだろうか」	161
(3) 第3次 井戸平左衛門の政治について考える②「井戸平左衛門の政治はどのように評価されるか」	162
(4) 第4次 ハリケーン・カトリーナから考える	169
6. 単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」における自主的自立的な価値観形成の原理	170
第2節 価値判断を調整する授業—第5学年単元「日本の農業を考える」	172
1. 問題の所在	172



2. 内容編成の論理	175
3. 授業構成原理	178
(1) 価値分析過程	178
(2) 政策吟味過程	178
4. 第5学年単元「日本の農業問題を考える」の開発	178
(1) 単元設定の理由	178
(2) 単元構成	179
5. 単元「日本の農業を考える」における自主的自立的な価値観形成の原理	195
第3節 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業における自主的 自立的な価値観形成の原理	198
第6章 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業	201
- 第5学年単元「水俣病から考える」	
第1節 授業構成原理	201
第2節 第5学年「水俣病から考える」の単元開発	202
1. 単元設定の理由	202
2. 単元構成	203
3. 到達目標	203
4. 単元の展開	203
(1) 第1次「水俣病って何だろう？」	203
(2) 第2次「なぜ見舞金契約は受け入れられたのか」	204
(3) 第3次「なぜ水俣病被害者は、第1次水俣病裁判で勝訴することができたのか」	204
(4) 第4次「和解解決策は受け入れるべきか、受け入れるべきではないか」	208
第3節 授業実践の概要	222
1. 過去の社会的判断・行動様式についての事実認識	222
2. 過去の価値判断の認識	223
3. 現在の社会的価値の成立過程の分析	225
4. 社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識，社会的判断に対する自分 なりの評価	227
5. 他者の評価との比較による価値判断の再調整，最終的な意思決定	229
6. 学習のまとめ	233
第4節 単元「水俣病から考える」における自主的自立的な価値観形成の原理	235
第7章 人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業	238
— 第6学年単元「開かれた石見銀山」 —	
第1節 問題の所在	238
第2節 内容編成の論理	238
第3節 授業構成原理	240
第4節 第6学年単元「開かれた石見銀山」の開発	241
1. 単元設定の理由	241

2. 単元構成	242
(1) 第1次「石見銀山の秘密をさぐろう①」	242
(2) 第2次「石見銀山の秘密をさぐろう②」	242
(3) 第3次「なぜ銀は必要とされたのか—銀の秘密をさぐろう」	242
(4) 第4次「なぜ江戸幕府は貨幣を必要としたのか—貨幣の秘密をさぐろう」	243
(5) 第5次「貨幣の流通は何をもたらしたのか—石銀地区の発掘品から考えよう」	243
(6) 第6次「これからの石見銀山」	243
第5節 単元「開かれた石見銀山」における自主的自立的な価値観形成の原理	263
終章 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科内容編成の原理	267
〈参考文献一覧〉	270
謝辞	279

#### 【注】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会』東洋館出版, 2008年, pp. 18—19.
- 2) 「対抗化」の定義は以下の文献を参考とした。  
 森分孝治「対抗イデオロギー教育—科学的知識の批判的学習—」明治図書『社会科教育』No. 359, 1992年, pp. 119—124.  
 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年, p. 118.
- 3) 以下の著書を参考にした。
  - ・森分孝治「社会科公民と公民科とのちがいは何か」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識』明治図書, 1994年, pp. 297—306.
  - ・森分孝治「対抗イデオロギー教育—科学的知識の批判的学習—」明治図書『社会科教育』No. 359, 1992年, pp. 119—124.
  - ・森分孝治『「今、社会科とは何か」をなぜ問うか』明治図書『社会科教育』No. 375, 1993年, pp. 126—131.
- 4) 森分孝治「市民的資質における社会科教育」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』13号, 2001年, p. 49.
- 5) 岡崎誠司「社会変動の視点を重視した小学校地域学習の単元開発—第3学年単元『商店のある町—空き店舗問題—』の場合」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 88, 2002年, pp. 15—27.
- 6) 關 浩和「ウェビング法による小学校社会科地域学習の単元開発：第3学年単元「わたしたちの市—広島かき—」の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』No. 59, 2003年, pp. 31—40.
- 7) 以下の研究があげられる。
  - ・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』主義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, 2000年, pp. 31—40.
  - ・溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号, 2012年, pp. 1—12.
  - ・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年, pp. 1—10.

- 8) 以下の研究があげられる
- ・吉村功太郎「合意形成能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年, pp. 41-50.
  - ・吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第51号, 1999年, pp. 11-20.
  - ・吉村功太郎「社会的合意形成能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59号, 2003年, 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年, pp. 51-60.
  - ・水山光春「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会第58号, 2003年, pp. 11-20.
- 9) 文部科学省, 前掲書1), pp. 34-39
- 10) 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年, pp. 1-10.
- 11) 以下の研究があげられる。
- ・「開かれた価値観形成をめざす社会科教育—『意思決定』主義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, 2000年, pp. 31-40.
  - ・「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号, 2012年, pp. 1-12.
  - ・「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年, pp. 41-50.
  - ・「法を基盤とする社会科カリキュラム編成の研究—『都市社会アメリカにおける正義』の場合—」『カリキュラム研究』第15号, 2006年, pp. 29-41.
  - ・「歴史教育による社会的判断力の育成(1)—法的判断力育成のための歴史教材」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 211-220.
  - ・「市民的資質育成のための歴史内容編成—「社会研究」としての歴史カリキュラム—」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号, 2000年, pp. 33-42.
  - ・「開かれた価値観形成をはかる社会科教育: 社会の自己組織化に向けて—単元「私のライフプラン—社会をよりよく生きるために—」の場合—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, 2001年, pp. 29-36.
  - ・『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房, 2003年.
- 12) 以下の研究があげられる。
- ・「合意形成能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年, pp. 41-50.
  - ・「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第51号, 1999年, pp. 11-20.
  - ・「社会的合意形成を目指す授業—小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』, 2001年, pp. 21-28.
- 13) 中原朋生「幼稚園における公民教育の論理」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号, 2011年, pp. 21-30.
- 14) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年, p. 71.
- 15) 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小単元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第73号, 2010年, p. 2.

# 第1章 自主的自立的な価値観形成をめざす社会科授業構成の原理

## 第1節 社会科授業における市民的資質育成

小学校学習指導要領解説社会編では、社会科の目標を以下のように示している。

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の育成を図る<sup>1)</sup>。

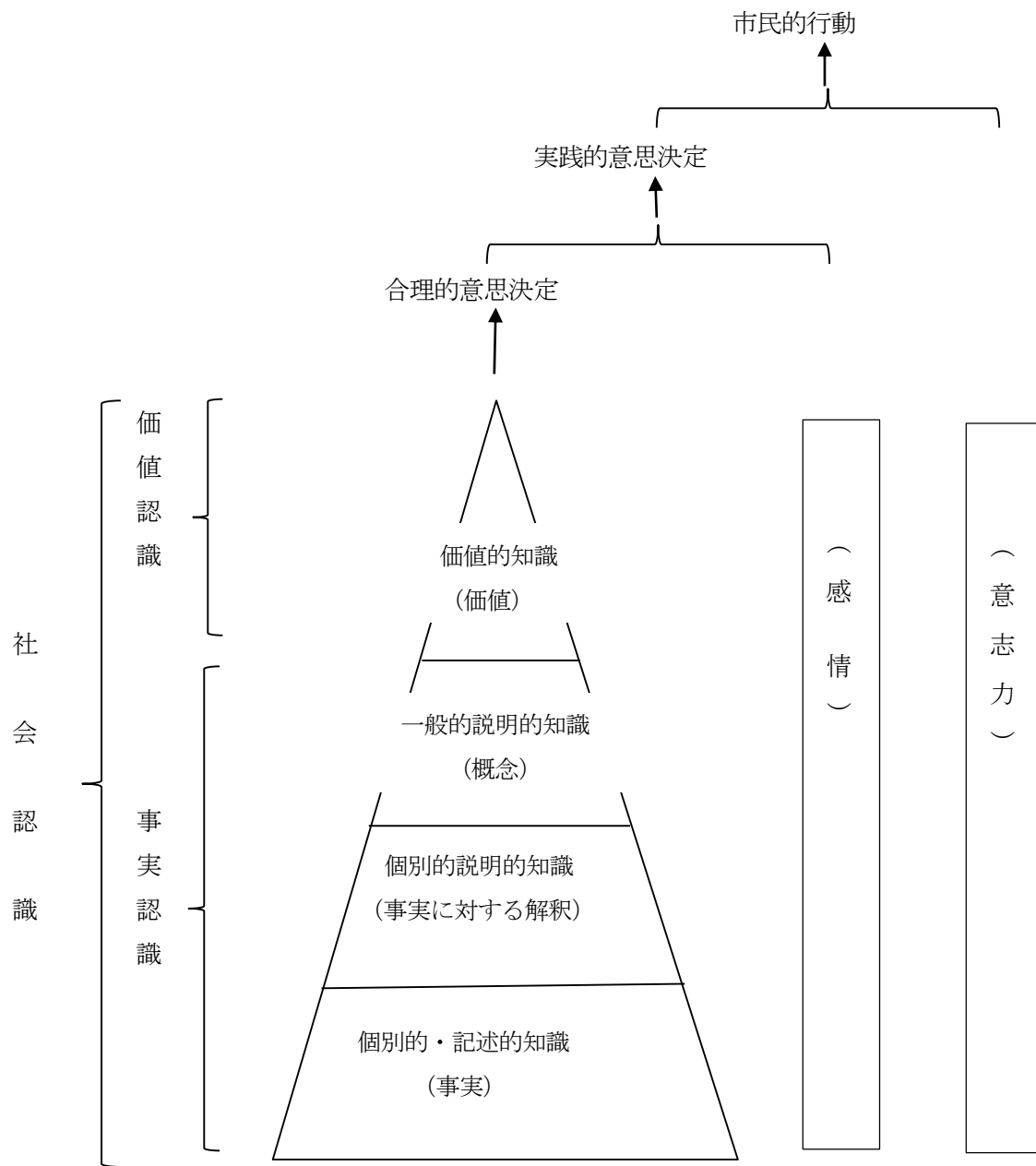
さらに「公民的資質」について次のように説明している。

公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重しあうこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活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であると考えられる<sup>2)</sup>。

すなわち、「社会生活についての理解を深め、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てることを通して、国家・社会の形成者として、その発展に貢献しようとする態度や能力」が学習指導要領の定義する「公民的資質」と言えよう。このような態度目標に基づき、理解目標、学習内容が構成されているのが小学校社会科授業の現状である。その一例として、第4学年単元「岡山市の水源を守っている上水道と下水道」<sup>3)</sup>をあげよう。この単元は「岡山市の水源としての旭川をこれからも守る方法を考え、自分の実践できることを考えることができる」ことをねらいとして、単元内容が構成されている。具体的には「どうして、旭川の水はきれいなのだろうか」という学習問題を、浄水場、浄化センターの見学や川の環境美化に取り組むボランティアの人たちの姿を知ることを通して追求していく展開となっている。調べ学習を通して、「岡山市の上下水道に関わる人々は、市民の健康を考えた方法で、旭川の水をきれいに使用できるようにしている」「岡山市の上水道に関わる人々は、計画的に上水道施設の維持・管理をし、旭川の水を使用している」「岡山市の上水道を使っている人々は、自らボランティア活動を行い、旭川のごみの量を減らしている」「岡山市の下水道に関わる人々は市民の健康を考え、使われた多くの水の水質を保って旭川に流している」「岡山市の下水道を使っている人々は、自ら下水道施設の維持・管理を行い、旭川に流れ出すごみの量を減らしている」等、様々な立場の人が水質の保護・保全に取り組んでいる事実を知り、「岡山市では、上水道や下水道に関わる市民が協力し、衛生面を考えながら計画的に水源である旭川の水を使用したり、排出したりしている」と、生活水に関わる社会的事象を説明させようとしている。このような生活水についての事実認識を通して、子どもたちが「生活水の水質保全のために努力することはよいことだ」「自分たちも生活水の水質保全のために工夫・努力をしなければならない」と地域の一員としての自覚をもつことを目指している。小学校社会科においては、このような授業が一般的に行われており、子どもに一方向的に価値や規範を獲得させる結果となっている。

一面的な価値注入・態度形成をめざす社会科の在り方に対抗して、既存の思想や制度を相対化し、その問題点を見出し、改善してよりよい社会を築いていこうとする市民的資質を育成する社会科授業設計が近年では提唱されている。市民的資質とは社会的問題に対して、既に持っている知識や経験に基づいて意思決定をしたり、または感情や利己的な欲求も交えて、より実際的な意思決定をしたり、それらの決定に基づいて発言し、投票し、さらには解決のための直接的な行動をとることのできる能力とされる<sup>4)</sup>。グローバル化が進展し、価値多様化社会と変貌しつつある現在社会において、民主主義的な視点に立ち、社会をよりよいものへと構築していく市民に必要なものは、このような市民的

資質であろう。市民的資質の構造を示したものが、図1である。



【図1 市民的資質の構造】<sup>5)</sup>

市民的資質は、社会認識体制と感情と意志力という3つの構成要素からなると想定されている<sup>5)</sup>。これまでの社会科授業設計において、目標とされてきたのは社会認識体制の確立であろう。社会認識体制は事実認識と価値認識からなる。さらに事実認識は「個別的事実的知識」、「個別的事実的知識」、「一般的説明的知識」によって構成される。「個別的事実的知識」は社会的事実についての具体的な事実である。例えば、第4学年単元「地域の発展に尽くした人物 井戸平左衛門」を事例とした学習<sup>6)</sup>では、「井戸平左衛門は幕府の許可を待たずに代官所の米蔵を開いて飢人に米を与えた」「井戸平左衛門は幕府の許可を得ずに、害虫の被害の大きい村々に対して年貢の免除や減免を行った」「サツマイモの苗をひそかに薩摩から持ち出し、栽培させることで、米のかわりの食料を確保しようとした」「他の地域では多数の死者がでたが、石見銀山領の飢饉による死者はほとんどなかった」「井戸平左衛門は幕府に罰せられた」等の知識がこれにあたる。個別的事実的知識は特定の社会的事実や出来事の原因

や結果、すなわち具体的な事実についての解釈である。ア「井戸平左衛門が地域の実情に合わせてすばやく政策判断を下し、施政を行ったので多くの地域の人々の命が救われた」あるいはイ「井戸平左衛門は幕府のルールに従わず、独善的な政策判断をしたために幕府に罰せられた」等の知識をあげることができる。一般的説明的知識は法則・理論を意味し、より一般的に社会的事象や出来事の実事を説明するものである。複数の具体的事実が一般的説明的知識によって結びつけられたものが個別的説明的知識になる。上記のアの場合「現場の実情に合わせすばやく政策判断を行えば、住民の健康・生命を守ることができる」、イの場合は「ルールに従わず独善的な判断をする施政者は罰せられる」という一般的説明的知識を抽出することができるであろう。これまでの小学校社会科授業においては、「地域の発展に貢献しようとする態度や能力」の育成を目指し目的と手段の関係から社会的事象について説明しようとするため、施政者の功績を肯定的にとらえるものがほとんどであった。しかしながら、それは一面的な見方にすぎないのではないか。幕府の許可（この場合は直属の上司である勘定奉行）の許しを得ず、勝手に米蔵を開放したのは明らかに越権行為であり、幕府の権威を傷つける行為である。また、享保の大飢饉に際して米が収穫できず、苦しんでいたのは、大森銀山領の農民だけではない。他の幕府直轄領の農民も同じように苦しんでいたはずである。井戸平左衛門は自己判断で年貢を減免したが、これは自地域優先の明らかに不平等な措置であるといわざるを得ない。さらには幕府の直参の旗本である平左衛門が薩摩藩に勝手に入り、無断で流出が禁止されていたサツマイモの苗を待ちだしたことは明らかに犯罪である。部下の不始末は幕府の不始末でもある。ただでさえ芳しくない薩摩藩との関係を悪化させるだけでなく、幕府の威信をも傷つけることになる。このように井戸平左衛門の施策に対する解釈が異なる理由は、その背後にある価値的知識が異なるからである。価値的知識は、社会的事象や出来事を評価し、あるいはそれらに対してとるべき行為や出来事を評価する知識と定義されている。アの場合は「飢饉に際して多くの領民の命を救った平左衛門の政治は正しい」、イの場合は「幕府の法から逸脱した平左衛門の政治は不正である」と判断されるであろう。価値的知識の違いから、とらえる事実（個別的・記述的知識）や解釈（個別的説明的知識）は異なってくるのである。子どもたちが将来、民主主義社会を支える市民として解決が必要とされる問題に対して原因を探求し、より多くの他者が納得できる解決策を立案し、選択・実行できるようになるためには、多様な見方・考え方を習得することが求められる。図1に示しているように、価値によって事実認識が秩序付けられそれが子どもの社会的判断につながるのであれば、社会的解釈や判断の背後にある、価値的知識を認識し、それとは異なる価値的知識と対比し分析・吟味することで子どもの自主的自立的な価値観形成を保障する授業が求められるのではないか。そのような価値観形成を保障することで、どのような権力装置やシステムからも束縛されず、より広い視点や視野に立って意思決定ができる市民的資質を育成することができるのではないか。

市民的資質の他の要素－感情や意志力－はそれのみで合理的意思決定や実践的意思決定、市民的行動を生み出すものではない。社会認識とそれらの要素が結びつくことによって可能になる。しかしながら、社会参画への態度形成を目的として、先にあげた第4学年単元「岡山市の水源を守っている上水道と下水道」のように、「市民の一員として自分にできることは何か」実践的意思決定を行ったり、第5学年「日本の食糧生産」の学習において「お米をもっと食べてもらうための方法を提案しよう」と意見書を行政に出したりする授業が教育現場では多く行われている。このような社会に対して実際に働きかける学習は、既存の組織や機関でなされている諸活動を肯定的に受け止め、維持していこうとする態度をより強化する傾向にある。社会問題に対して批判的に検討するための社会認識体制が確立していなければ、これらの意思決定や社会行動は子どもに一定の価値観を注入するだけのものと墮

してしまい、開かれた社会認識形成を保障しない。一方、科学的な社会認識形成を保障する従来の概念探求型授業においては、事実認識形成の過程と価値観・態度形成の過程は区別され、前者にとどまるか、前者に加えて後者の過程を含んで社会科授業を構成するかは、教師が地域、学校、子どもの実態をふまえて判断するものと考えられてきた。この結果、価値認識に踏み込まず、事実認識の保障にとどまる小学校社会科実践が多くなされることになった。しかしながら、多様な価値判断に基づく社会的対立が常態化している現代社会において、小学校段階でも、自主的自立的な価値観形成を保障する授業が必要ではないか。

このような小学校社会科学習における価値観形成に関わる課題から、本研究は、事実認識と価値認識を一体のものとして扱い、価値や規範を吟味、反省することによって、子どもの自主的自立的な価値観形成を保障する小学校社会科の内容編成原理を明らかにしようとするものである。

## 第2節 合意形成を目指す社会科授業論の分析

従来の社会科教育研究においては、概念探求型の授業は科学的な社会認識形成をめざし、「なぜ」という発問を中心に構成され、子どもの価値観や態度の形成には直接関わらないとされてきた<sup>7)</sup>。それに対して、近年、科学的な社会認識形成をふまえた意思決定過程を社会科授業に組み込み、開かれた価値観形成や態度形成をめざした授業構成論も主張されるようになってきている。

第2節、3節は、これまで論じられてきた子どもの価値観形成を目指す社会科授業の原理について明らかにするものである。合意形成を目指す社会科授業、および個人の価値観形成を目指す社会科授業の目標、内容構成、方略の分析を踏まえた上で、自主的自立的な価値観形成を目指す授業構成原理の課題を明らかにする。

### 1 合意形成能力の育成をめざす社会科授業

合意形成を目指す社会科授業がめざすのは、各個人の判断を尊重した上での、多様な個人の判断を社会的な判断へと再構成するための判断調整能力の育成である。その代表的な授業論として、論争問題において優先すべき価値を「対話」によって探求させることで合意形成能力を育成しようとする吉村功太郎<sup>8)</sup>と、合意形成過程における「留保条件」に着目し合意形成の可能性を生み出していこうとする水山光春の授業論<sup>9)</sup>があげられよう。

吉村は、「価値観形成過程が各自の主体性と多様な価値観の存在をともに保障している」という主体的な価値観形成と「民主主義的公共空間の形成を可能としている」という価値観の調整の2つを保障する授業論として合意形成をめざす社会科授業を提案している<sup>10)</sup>。吉村の授業構想においては、互いに共有可能な高次の価値を問主観的な対話の働きによって形成し、批判と納得の過程を通して互いの価値判断の調整を行うことを目的としている。2つの価値判断が対立した場合、どちらかが正しいかを判断するのではなく、どちらが当の問題において社会的に優先されるかを判断しようとする社会科授業を、表1のような段階として構成している。

表1 合意形成能力の育成をめざす授業過程<sup>11)</sup>

1	問題の提示	学習課題としての社会的論争問題の提示
2	問題の把握	社会的論争問題の認識
3	問題の分析	論争問題の分析によって事実判断と価値判断を明確にし、対立点となっている価値を明らかにする。(対立点の明確化) 1 事実判断・・・論争問題を構成している要素となっている事実の認識

4 解決策の考案	①事実に関する言明の整合性の検証 2 価値判断・・・事実の背後に含まれる価値の認識 ①事実と価値の整合性の検証 明確にされた対立点をふまえて、論争問題の解決へと至るための方策を考案させる 1 仮説考案のための調査・・・解決策の仮説を提示するために必要な情報の収集 2 仮説の提示・・・解説策としての仮説の提示
5 類似する論争問題の検証	類似する価値の対立を含み、なおかつ現在の時点での結論が出ている論争問題の事例の検証 (どのような価値が優先され、どのような解決策に結びついたのか) 1 事実判断・・・仮説を構成している要素となっている事実の認識 ①事実に関する言明の整合性の検証 2 価値判断・・・事実の背後に含まれる価値の認識 ①事実と価値との整合性の検証 ②価値そのものの妥当性の検証
6 解決策の評価	仮説としての解決策の妥当性を検証 1 事実判断・・・仮説を構成している要素となっている事実の認識 ①事実に関する言明の整合性の検証 2 価値判断・・・事実の背後に含まれる価値の認識 ①事実と価値との整合性の検証 ②価値そのものの妥当性の検証

合意形成にとって、重要であるのは「5 類似する論争問題の検証」であろう。価値の対立状況は同じでも、基底にある事実が異なれば優先する価値観や具体的解決策も異なってくることを認識させようとするのが、この学習過程のねらいである。すなわち事実判断によって価値の整序を行う必要があることを認識させることが、吉村の合意形成論の核であろう。

授業指導案「エイズと人権」はその過程を具体化したものである。この授業では、アメリカでエイズ感染者の登校を拒否した事件について取り上げられている。

主な授業の流れは以下の通りである<sup>12)</sup>。

(第1段階)

エイズに関する身近なニュースをとりあげ、エイズに対する興味・関心を喚起する。

(第2段階)

アメリカでエイズ感染者の登校を拒否した事件を取り上げ、調査活動を通して子どもたちに事例についての情報を把握させる。

(第3段階)

問題の分析を行い、対立点を明確にする。感染者の登校を拒否する側、および登校を求める感染者の側の理由と、その目的を資料から読み取らせ、その背後にある考え方を考察させる。ここで明らかにされる対立点は個人の社会的自由と社会全体の安全のどちらを優先すべきであるかという点である。

(第4段階)

論争問題についての解決策の考案を行う。ここでは対立状況を解消するための具体的解決策を考案する。しかしまだ個々にその案を考え、表明するだけで調整ははかられない。

(第5段階)

いったんエイズの問題から離れ、感染予防と感染者の人権保護という類似する対立点を持つ過去の問題事例としてコレラ・インフルエンザ・結膜炎を取り上げ、分析を行う。その中で、同じ価値観の対立でも、病気の感染力や感染ルートなどの事実の違いによって解決方法が異なっていることを認識



させ、厳密な事実判断に基づく価値判断が重要であることを意識させる。エイズの場合を考察するときの思考操作の参考となる段階である。

(第6段階)

第4段階で子どもたちが出した解決策について再度検討する。エイズの場合は感染力が弱く、社会全体へのエイズに関する知識の周知徹底によって感染予防が可能であるという事実から、感染予防が感染者の社会的自由を全面的に制限する程の根拠にはならないという合意形成が定着しつつあることが示される。この合意の過程では、自由権と平等権という基本的人権を最大限に尊重するという両者共通の価値観に基づき、それぞれの価値の整序が行われている。

吉村の「合意形成」社会科は、個々の子どもの価値観に基づく判断を、間主観的な議論を通して吟味・調整し、合意によって相互承認可能な価値判断を創出させようとしており<sup>13)</sup>、子どもの判断調整能力を育成する上で有効な授業論であると言えよう。しかし、次のような問題点も指摘できる。

第1は、吟味・調整という合意形成の手続きを踏めば、必ず価値の整序が可能になるかという点である。現実社会では、論争問題の背後にある社会的状況によっては、合意に基づく価値の整序が困難な場合もある。その一例として、アフーマティブ・アクションに関わる問題があげられよう。自由と「等しくないものは等しくなく扱う」という平等をめぐるこの問題は、合意に至ることが困難な社会問題であり、事実その対応は地域や学校により異なっている。このように、むしろ万人が納得する合意を形成することが難しいのが現代社会の実態であろう。このような社会状況の中で合意形成を目標とする授業論が、果たして市民的資質の育成にとって有効であるのか疑念が残る。

第2は、事実と価値の整合性の検証の問題である。吉村自身も述べているように、論争問題の中には、複雑な科学技術や経済理論などの理解を必要とするものがあり、専門家の間でも予見不可能な事象である場合、結論を予測することは不可能となる。このような場合、事実判断をもとにした「～すべきである」という意思決定が、ねらいとする価値に適うものになるか否かは不確定である。結果的に、議論は堂々巡りとなり、合意は困難とならざるを得ないのではないだろうか。

第3は、価値観の整序が行われたとしても、その質が保障されているか否かという点である。子ども、特に小学生児童の価値判断は稚拙かつ包括的であり、それをより公共的なものにしていくためには科学的な事実認識形成が必要となる。吉村の授業論においては、合意形成の手続き、方法に重点を置いているために、いかにして科学的な事実認識を保障するかが明確になっていない。

吉村の合意形成に基づく授業論は、特に、事実判断によって価値の整序を行う必要があることを認識させるという点で、子どもの価値観形成にとって有効な授業論であると言える。しかしながら、最終的に子ども自身に価値の整序を行わせ、学級内において合意形成を図ろうとするところに不十分さが残る。

## 2 ツールミンモデルの「留保条件」を活用した、合意形成をめざす社会科授業

吉村は個々の子どもの価値観に基づく判断を間主観的な議論を通して吟味・調整し、合意によって相互承認可能な公共的価値（価値の整序）を創出させようとするが、水山は留保条件を活用した合意形成を提案している。留保条件は、ツールミンモデルにおいて「〇〇でない限り」と議論の範囲を限定することによって、「□□すべきである」という自説を強化するためのものである。つまり、「〇〇」という相手に譲れる範囲を対立する双方が互いにできるかぎり拡大し、「□□」という自説の適用範囲を限定していくことによって、新たな合意形成の可能性を生み出していこうとするものである。水山は「マレーシアにおける熱帯林の減少」についての実験授業<sup>14)</sup>を行い、合意形成における留保条

件について①中学生はどの程度の留保条件をつくることができるか、②①の留保条件を前提としながらも、どこまで歩み寄ることができるか、について考察した。その単元計画の概要を表2に示した。

第1時では、マレーシアの熱帯林がおかれている現状について調べることを通して「マレーシアにおける熱帯林の減少は、主に日本への輸出を目的とした商業伐採の結果である」「熱帯林伐採の結果、サバ・サラワク両州における森林で生活する先住民の生活基盤の破壊が起こっている」という知識の習得を目指している。第2時では、世界の熱帯林がおかれている現状や、熱帯林の破壊が環境や生態系に与える影響について確認する。その後、「木材産業は何十万という貧しい人々を助けている。したがって熱帯林の伐採は中止しない」というマハティール首相の手紙を取り上げ、マハティール首相の考えを基本的に支持するかしないか、トゥールミンモデルを作成する。第3時にはこのトゥールミンモデルをもとにした討論を行う。そして、第4時で、討論をふまえて「歩み寄り条件」付きのトゥールミンモデルに変更するのである。水山が合意形成において目指す留保条件とは、議論の余地の生ずる「歩み寄り条件」としての留保条件である。逆に、絶対に不可能な内容を留保条件とすることはさらなる議論を閉ざし合意形成を不可能にする、として、第4時のトゥールミンモデルの修正においては、「歩み寄り付き条件」の留保条件に変更するように、指導していると思われる。

表2 単元「マレーシアにおける熱帯林の減少」の概要<sup>15)</sup>

時間	単元の展開
1	マレーシアの熱帯林の減少の様子を知る。
2	熱帯林の生態や世界の熱帯林の現状を知る。
3	「マハティール首相の手紙」について意志決定し、その意志決定をトゥールミンモデルの形に書く
4	トゥールミンモデルをもとに討論し、討論をふまえてトゥールミンモデルをもとに合意形成に向けて書き換える。

実験授業の結果、水山があげた課題は以下のとおりである。

- ・「留保条件」を「歩み寄り条件」に変えたからといって、自動的に「条件」を可変的に捉えることのできる生徒が増すわけではない。
- ・自分の視点（経済的、あるいは環境的視点）からの修正であるものが多く、相手の立場をふまえて歩みよっているものは少ない。

この改善案として、水山は、作成したトゥールミンモデルの留保条件の内容が本当に「歩み寄り」内容になっているか自己評価や相互評価することや、歩み寄り条件の内容について重なり合う部分を増やしていく作業（留保条件の内容吟味）を行うことを提案している<sup>16)</sup>。

水山は、合意形成をめざす社会科学習に対する、「社会的になされる価値判断の構造を十分に解明しないまま、集団内の意見調整過程の研究に傾斜している」「形式主義・活動主義に墮する恐れがある」等の批判に対して、「何に合意できて何に合意できないかを明らかにしていく作業を通して、つまり社会認識と意思決定の相互作用の中で、社会認識と意思決定の双方の質を高めようとする試みとなる」と反論しているが、依然「形式主義・活動主義」に陥る可能性は払拭できない。その理由として以下の点があげられよう。

第1は、授業設計者が、授業において真に合意を目指すにしろ、目指さないにしろ、子どもたちに対して「合意形成」を目標として示す限り、調整への指導が中心となり、事実認識の指導が不十分となる懸念が残る。つまり合意形成を目指す社会科授業においては、「いかに事実認識を保障するか」という手立てが十分になされていないため、事実認識が不確定な状態でも授業が成立しうることが考え

られる。

第2は「留保条件」という合意形成の手段である。社会論争問題の背後には、異なる価値判断の対立がある。先の「マレーシアにおける熱帯林の減少」の授業でいえば、原住民の立場、木材輸出で生計を立てている人々の立場、首相の立場、環境破壊を危惧する科学者の立場、マレーシアの木材を利用する先進国の人々の立場によって意思決定はさまざまに異なるであろう。それぞれの立場における価値判断を認識した上で、価値の整序をどのような理由でどのように行っているのか、それは正義にかなっているのか、そうであるとすればなぜ正義に適っていると言えるのか、という吟味が必要になる。このような多様な見方・考え方に基づく価値判断基準の吟味ではなく、妥協や調整を目的とする「歩み寄り条件」の設定に重きをおく限り、「形式主義・活動主義である」という批判からは逃れられないであろう。

### 3 小括

合意形成を目指す社会科授業は、各個人の判断を尊重した上での、多様な個人の判断を社会的な判断へと再構成するための判断調整能力の育成を目指すものである。その方略として吉村は、個々の子どもの価値観に基づく判断を間主観的な議論を通して吟味・調整し、合意によって相互承認可能な公共的価値を創出させる方法を、水山はトゥールミンモデルの「留保条件」を活用する方法を示している。自主的自立的な価値観形成の観点から両者の授業論を分析した結果、次のような課題があげられる。

第1は、合意を目的とすることが、子どもの自主的自立的な価値観形成に資するものかという点である。合意形成を目指す社会科授業においては、「判断調整能力の育成」を目標にあげているが、そもそも、子どもの価値判断能力の質を保障した上での目標ではないか。水山は、合意形成は価値判断能力育成の手段にもなることを述べているが、「手段にもなり目的にもなる」というあいまいな言い方は、結局実際の授業を活動主義に堕してしまうのではないだろうか。

第2は、合意形成が行われたとしても、その質が保障されているか否かの問題である。子ども、特に小学生児童の判断の基礎となっている価値観は稚拙かつ包括的であり、それを質の高い公共的な価値にしていくためには飛躍的な跳躍が必要となる。形式ばかりの合意形成を行ったとしても、判断調整能力の育成を保障したことにはならないのではないか。

合意形成を目指す社会科授業は、子どもの価値観形成を育成する上でこのような課題があるが、事実判断によって価値の整序を行う必要があることを認識させる、という公共的価値の創出の点は、子どもの価値観形成にとって有効であると言える。社会的価値は、社会状況に応じて価値の整序を行うことによって創り出されてきたものだからである。しかしながら、子ども自身に価値の整序を行わせ、学級内において合意形成を図るのではなく、より正義に適い、公共的な価値の整序を行うことのできる価値判断基準を構築していくことが先決ではなかろうか。

## 第3節 個人の価値観形成を目指す社会科授業の分析

社会科がなすべきことは、事実認識の指導であり、科学的社会認識の形成であるという主張に対して、近年、価値認識にも関わろうとする授業論が論じられるようになったのは前述したとおりである。合意形成を目指す社会科授業はそのひとつであるが、「価値認識指導を含めるように守備範囲を拡大することは、事実認識の指導がおろそかになろう」という批判を超えるものとはなっていない。しか

しながら、個人の科学的な事実認識を保障しつつその価値認識形成にも関わろうとする授業論が多く提案されている。本研究の研究主題との関係から重要であると考える先行研究を以下に挙げ、その目標、内容、方法について分析する。

- ①松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成」『社会科研究』第79号、2013年
- ②土肥大二郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業」『社会科研究』第71号、2009年
- ③土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業「原発政策」の開発—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号
- ④田本正一「状況論的アプローチによる社会科論争問題授業の開発—中学校公民的分野単元「長崎新幹線建設問題」—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号、2008年
- ⑤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年
- ⑥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』主義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、2000年
- ⑦溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号、2012年
- ⑧藤瀬泰司「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発—単元『アイヌ問題を考える』—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号、2007

#### 1. 松浦雄典の批判的参加学習

松浦は市民的資質の育成を目標とする社会科教育における「社会参加」の課題として、子どもに社会との一体化を求め、参加行動に同化させることで、子どもの認識が行動を正当化するものに一元化される点をあげている。参加型学習における一方的な価値の注入への危惧であろう。これに対して、松浦が新たな参加学習論として提唱するのが批判的参加学習である。

批判的参加学習論は「子どもの認識形成を目標に据え、社会を対象化し、市民の社会参加の過程や結果を批判的に分析・説明したうえで、自ら意思決定を行う学習」<sup>17)</sup>である。松浦は参加行動には、個人の自発性に基づく「社会参加」と現行体制の公的な負担や責任を減らし、公的な制度が保障しきれない問題を市民の活動によって補完・改善しようとする「動員」という2つの側面があることを指摘する<sup>18)</sup>。市民の参加行動を社会現象として対象化し、批判・吟味することで参加行動についての多面的な認識を形成し、子どもの自主的自立的な判断力を育成しようとするのが、批判的参加学習のねらいである。「参加行動の分析」「参加主体の多元化」「参加の仕方の意思決定」という批判的参加学習の授業構成原理に基づき、松浦が開発した小学校第4学年単元「安全な暮らしを守る人たち」の単元構成を表3に示した。松浦の実践は、「社会参加」と「動員」という異なる見方から参加行動をとらせさせようとする点で子どもの価値認識形成に踏み込むものである。つまり、「地域のために行動することはよいことである」という価値判断に基づく参加行動を、「動員」という異なる見方で捉えることによって、相対化しようとしている。しかしながら子どもの自主的自立的な価値観形成を保障する上で、次のような問題点も指摘できる。

第1は「動員」というシステムの背後にある価値判断の吟味が不十分な点である。市場主義的価値観が浸透し急速にグローバル化しつつある現代社会においては、単身世帯の増加、地域共同体の解体、企業の終身雇用制の衰退等にみられるように、社会の個人化が著しく進行している。その結果、社会福祉や社会保険にかかる費用が雪だるま式に増大し、常に国家予算を圧迫し続けているのは周知の事実である。弱者を救済する目的の、いわば「対処療法」的な社会保障では、根本的な問題を解決する

ことはできないというのが大方の見方ではあるが、個人化が進む現代社会において弱者を救済する方法がほかになくすれば抜本的な改革は難しい。そのような社会状況を受け、地域共同体の再生、紐帯的な関わりの形成といった社会共同体を軸とするシステムの再生が求められはじめている。

【表3 小学校第4学年「安全なくらしを守る人たち」の単元構成】<sup>19)</sup>

回数・段階	教師の主発問	子どもに獲得させたい知識	認識対象・事例
【第1次】 参加行動 の問い直し	○警察の他にも安全なくらしを守る人がいるのか。 ◇だれが、どんな方法で安全なくらしを守ればいいのか。 (MQ)	・安全なくらしを守るのは警察の仕事であるが、子ども110番の家なども守っている。	此処・現在の参加行動 (警察、子ども110番)
【第2次】 個人の参加行動を 促進させる社会の 仕組み	○他の町では、どんな人が安全なくらしを守っているのだろうか。 ◎安全なくらしを守るために、どうして警察以外の人が守っているのだろうか。	・他の町では防犯ボランティアや自警団がある。 ・自分たちの思いをもって活動し、さらに、警察や社会からの協力や評価を得てより安全なくらしを守ろうとする。	他所・過去の参加行動 (防犯ボランティア・自警団)
【第3次】 社会による参加行動の 意図せざる結果	◎どうして防犯ボランティアが安全なくらしを守らないといけなのだろうか。何か困ることがあるのだろうか。	・警察は安全なくらしを守る人を増やすことでその仕事の肩代わりをさせている。また、人々が何もしていないのにあやまれることで嫌な思いをする問題もある。	他所・過去の参加行動 (警察・警備会社)
【第4次】 参加行動の他の選 択肢	◎他にも安全なくらしを守る人や物があるのだろうか。もしあるなら、なぜだろう。	・町の安全やくらしを守る人はたくさんあり、その町に関わる人やものでも守ることで、より町の安全なくらしを守ることができる。	他所・過去の参加行動 (警備会社・元警察、コンビニ、防犯カメラ)
【第5次】 参加行動の決定	◎自分たちで安全なくらしを守るための安全計画書を作ろう。	◇自分を含む多様な人々の中から立場をひとつ決め、安全なくらしを守る方法を考える。	此処・現在の参加行動 (自分の行動)

このような社会状況を踏まえないまま「公的な制度が保障しきれない問題を市民の活動によって補完・改善しようとする社会施策と一致する」<sup>20)</sup>という動員の考え方を取り入れれば、「警察の仕事が一般市民に押し付けられている」という、それこそ「一面的」な考え方を注入することにならないだろうか。事実、実践後の子どもの記述には「なぜ、警察が決めた人だけが警察の代わりをしたらよいのに、地域の人たちや僕・わたしたちが守らないといけなのか」「どうして地域の人やボランティアが手伝っていても事件は減らないのに、警察の人はパトロールをしないのか」<sup>21)</sup>など、地域の安全保障

について警察という公共機関にのみ責任を求める記述がみられた。自主的自立的な価値判断能力とは、一方的に押し付けられる価値に対抗して、事実認識に基づき合理的に判断できるだけでなく、「自主的・自律的な価値判断能力」と記述されることもあるように、社会問題について自らを律し自己に関わる問題として責任をもって判断する能力ともとらえられる。「なぜ、警察の仕事地域の人が担わなければならないようになったのか」という問いの背後にある、個人化の進む社会の状況や問題を捉えることができなければ、参加行動を相対的にとらえることは難しい。

第2は、「子どもに獲得させたい知識」に含まれる価値が体系化されていない点である。第3次「社会による参加行動の意図せざる結果」の段階において、子どもに獲得させたい知識「警察は安全なくらしを守る人を増やすことでその仕事の肩代わりをさせている。また、人々が何もしていないのにあやまれることで嫌な思いをする問題もある」は、社会参加を相対的にとらえるために参加行動のマイナス的な側面を認識させようとするものであろう。この知識には「動員」と「公共性と個人のプライバシー」という2つの価値問題が乱立している。この段階において、この二つの問題を追求することで「安全を守る仕事について公的機関としての警察の役割と地域の人々が行う役割には違いがある」という知識が得られたはずである。法によってある程度規制されているとはいえ、警察には市民の安全を守るため個人のプライバシーに関わる権利が与えられている。そのためいざ事件が起こったときに、警察の力は欠かせない。また、その組織力、情報収集能力を活用し、防犯対策を構築することも必要となろう。しかし、パトロールや犯罪防止のポスターや看板、安全マップづくり、子どもの見守りなどの日常的な業務は地域について熟知した住民に適した仕事であろう。反面、地域住民には過度に個人のプライバシーを侵害する権利はない。また他人に一定の行為を強制したり、規制したりすることもできない。これらを踏まえて「地域の人々が安心・安全に暮らすために、警察や地域住民がすべきことは何か」互いの役割について境界線を引くことが必要であり、これが子どもに獲得させるべき知識ではないのか。松浦の授業案についてはこの点について吟味されていないため、第5次「近江八幡市の安全なくらしを守るには」において作成される「町の安全計画書」は、日常的な知識の領域をでない常識的なものにとどまっている。第5次の展開で示された「近江八幡市 町の安全計画書」が図2である。

<p><b>①地域の人たち</b> 市民の人たちに協力を頼んで、警察はパトロール、市民の人たちは協力していない人に呼びかけ、チラシ配りなどで、アピールして、協力してくれる人を増やす。</p>	<p><b>②警察</b> パトロールの回数を増やしたり、犯人をすぐに追いかけるのをあきらめないで、犯人を捕まえたりすると事件は減る。</p>
<p><b>③ボランティア</b> 登校中や下校中など、ぼくらの帰り道でパトロールしたり、警備員さんのまねならできると思った。</p>	<p><b>④子ども 110 番の家</b> 自転車で町を回って、あやしくて何かしそうな人は警察に連絡して、コンビニなどのお店も中に入って見回る。</p>
<p><b>⑤コンビニ</b> 「ピンポン」となるドアにして、誰が入ってもわかるようにして帰るときも音を出す。</p>	<p><b>⑥防犯カメラ</b> 近江八幡市のいろんな場所にたくさん防犯カメラをつけたらいい。</p>
<p><b>⑦市役所</b> なるべく、ボランティアを集めて「守ってあげ隊」とかのグループをたくさん作って安全を守る。</p>	<p><b>⑧自分</b> 怪しい人がいたら、警察とかに連絡する。自分のことは自分で守る。</p>

【図2 小学校第4学年「安全なくらしを守る人たち」第5次「近江八幡市 町の安全計画書」】<sup>22)</sup>

松浦は「参加行動」を、参加する「主体」と外からみる「客体」から捉えさせることで、「安全をまもる人々」に対する「社会参加」と「動員」という異なる見方の獲得を保障している。「人」という具体的な事物から、その背後にある事実判断をとらえさせようとする優れた授業であると言えよう。しかしながら、科学的な事実認識が十分に保障されていないため獲得された価値認識は常識的なものにとどまってしまった。「動員」という見方の背後にある科学的な事実認識の保障が必要である。

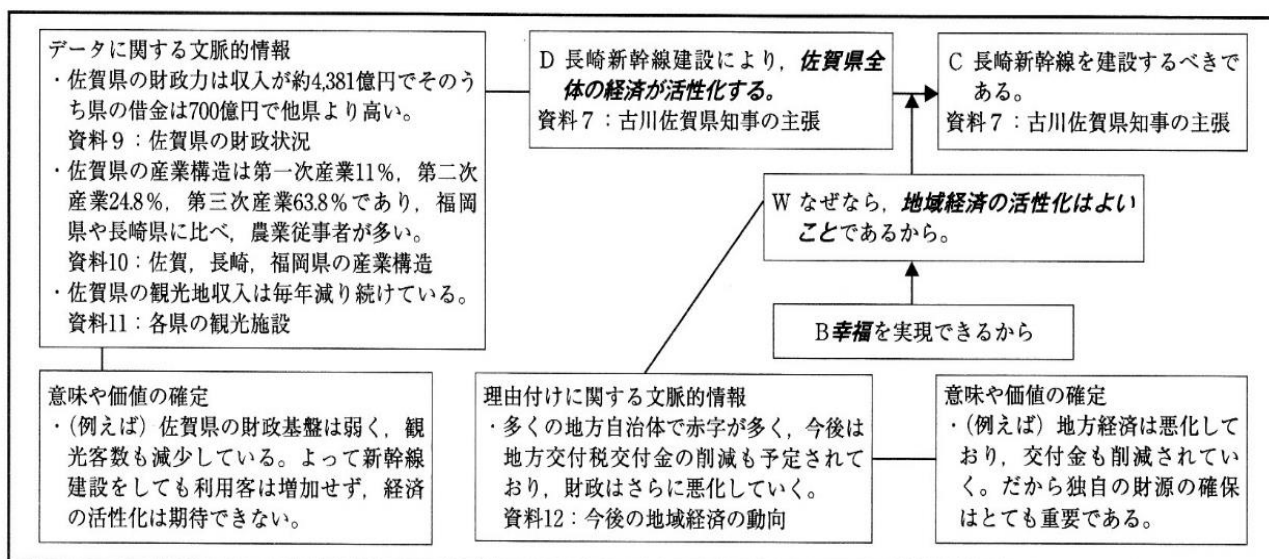
## 2. 田本正一の状況的アプローチによる社会科論争問題授業の開発

田本正一の論文は「長崎新幹線建設問題」を教材とした授業である。田本は社会的論争問題授業において援用されるツールミンモデルの議論のレイアウトについて、「社会的論争が埋め込まれた状況が明示的に取り扱われていない」と批判する<sup>23)</sup>。社会的論争の論理構造がどのような状況の上に、成り立っているのか明らかにならなければ、その主張の有効性は問えない、とするのが田本の主張であろう。これは社会的論争問題における科学的な事実認識をどう保障すべきかという課題に応えるものである。田本は社会的論争問題が埋め込まれている状況を分析するプロセスを図3のように示し、このプロセスに従って「中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』」の授業を開発している。

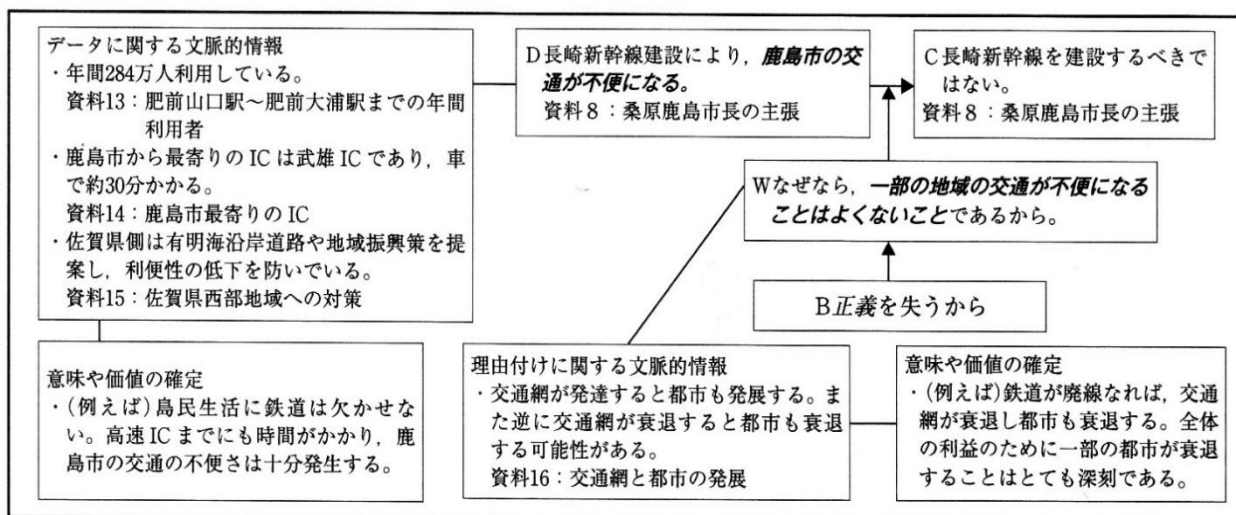
段階1	議論のレイアウトによって、社会的論争の主張構造を明らかにする。
段階2	議論のレイアウトの諸要素で意味や価値を確定すべき言葉を選択する。
段階3	言葉と関係が強い文脈的情報を導出する。
段階4	言葉と文脈的情報の相互構成的解釈によって社会的論争の意味や価値を明らかにしていく。

【図3 状況の分析のプロセス】<sup>24)</sup>

図3のプロセスによって「長崎新幹線を建設するか否か」についての議論のツールミンモデルのレイアウトを変形したものが、図4、図5である。



【図4 変形した賛成派の議論のレイアウト】<sup>25)</sup>



【図5 変形した反対派の議論のレイアウト】<sup>26)</sup>

授業は、「第1時 長崎新幹線建設問題の概要」「第2時 長崎新幹線建設問題の論争分析」「第3時 長崎新幹線建設問題が埋め込まれている状況の分析」「第4時 社会的論争への参加としての討論」「第5時 討論の結果を生かした主張の作成」の全5時間で構成されている。第1時で「長崎新幹線建設問題」について建設費用や、建設による短縮時間、新幹線建設後の経営、新幹線のルートを確認し、その概要をつかませた後、第2時で、賛成派、反対派の主張をツールミンモデルで構成する。その際に主張の基盤となる価値「幸福を実現する」「正義を重視する(正義を失うことはよくない)」が明らかとなる。第3時では、それぞれの主張が埋め込まれている状況を図3のプロセスによって明らかにしていく。その上で「長崎新幹線建設は幸福を実現するといえるのか」「正義を失わないといえるのか」判断させている。その判断をもとに、「佐賀県全体の幸福は実現するのか」「鹿島市の不利益は正義にかなったものであるか」について検討するのが第4時である。第4時の学習指導案の一部を抜粋したものが表4である。

【表4 中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』第4時の学習指導案(一部抜粋)】<sup>27)</sup>

教師の指導言	学習者の発言及び学習活動
<p>○討論1「佐賀県全体の幸福は実現するか」について討論しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>佐賀県全体の幸福の実現がどのようなものであったか。図3を確認しなさい。</li> <li>佐賀県の幸福の実現する立場の人たちは幸福の意味や価値を明確にしながら立論を行いなさい。</li> <li>主張の重要な点は何か。</li> </ul> <p>・観光産業による経済の活性化の発生程度、重要性について状況を踏まえて批</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>佐賀県全体の幸福の内容は観光産業の発展とそれを基盤とした経済の活性化である。経済の活性化は新幹線建設により十分に認められる。また財政基盤の弱い佐賀県にとってとても重要なことである。</li> <li>観光産業の発展による経済の活性化は十分認められ、県にとって重要なことである。</li> <li>(批判の準備をする)</li> </ul>



<p>判を検討しなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・批判をしなさい。</li> </ul> <p>・批判はどのようなものであったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・佐賀県の観光産業, 農業中心の政策を踏まえて応答の準備をしなさい。</li> <li>・佐賀県全体の幸福が実現する立場の人たちは批判への準備をしなさい。</li> </ul> <p>○討論2「鹿島市の不利益は正義に適ったものであるか」について検討しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鹿島市の不利益が正義に適ったものかどうかを図4で確認しなさい。</li> <li>・鹿島市の不利益を深刻視する立場の人たちは正義の意味や価値を明確にしながら立論しなさい。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張の重要な点は何か。</li> <li>・鹿島市の交通の利便性の低下の発生程度, 深刻性について状況を踏まえて批判を検討しなさい。</li> <li>・批判をしなさい。</li> </ul> <p>・批判はどのようなものであったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・道路整備や地域振興策を踏まえて, 応答の準備をしなさい。</li> <li>・鹿島市の不利益を深刻視する立場の人たちは批判に対する応答を行いなさい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・佐賀県は他県より観光地が少なく, 観光産業の大幅な増加の可能性は低い。</li> <li>・佐賀県は農業中心の県である。だから経済の活性化が重要であるとは言えない。</li> <li>・観光産業の増加可能性が低い。経済中心の活性化は佐賀県には合わないことである。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・幸福は実現する。なぜなら, 佐賀県の観光産業の増加により経済が活性化するからである。また農業中心の伝統的な考え方から離れ, 経済を中心とした発展はこれからの佐賀県にとって重要になる。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(学習者は図を確認する)</li> <li>・鹿島市の正義の内容は全体の利益のために一部の地域が交通の不便さを受けることである。交通の不便さは第3セクターへの経営分離により十分認められる。また一部の地域の犠牲は深刻なことである。</li> <li>・廃線可能性による交通の利便性の低下は十分に認められ, 一部の地域の犠牲は深刻なことである。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鹿島市を優先とした道路の整備や地域振興策によって交通の利便性の低下はあまり生じない。</li> <li>・交通の利便性の低下がおきなければ, それは深刻ではない。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鹿島市を優先した有明海沿岸道路の整備や地域振興策によって不利益は生じないこと。</li> <li>・(応答の準備をする)</li> <li>・正義に適っていない。なぜなら, 道路の整備や振興策では交通の利便性は保障できないからである。また保障の有無ではなく, 犠牲を払う可能性があること自体, 正義にかなっておらず深刻である。</li> </ul>
--	---

授業は、「(長崎新幹線を建設することにより)幸福が実現すると言えるのか」「正義に適っていると言えるのか」という価値の実現可能性を問う討論過程となっている。第5時では第4時の討論を受け長崎新幹線建設に賛成か反対か自分の主張を構成する。

田本の授業の特質は、社会的論争が埋め込まれている状況をデータや情報をもとに明らかにしようとする点である。トールミンモデルから社会的論争の背後にある価値判断をとらえ、その論理構造を科学的事実認識に基づき精緻化しようとしていると言える。しかしながら、実際の討論の内容が、価値の実現性や価値判断のもとになる事実の信憑性を問うものとなっていることに改善の余地が残る。森分孝治が「価値的知識は事実的知識のみに論拠を求めていくことはできない」<sup>28)</sup>と述べているように、データや事実から、「(長崎新幹線をつくることで)佐賀県全体の幸福は実現する」という判断の正当性を論理的に導き出すことはできない。「佐賀県の観光産業の増加により経済が活性化する」と主張する側からは新幹線の開通で県民のくらしがよくなるように思えるだろうが、平等を重視する立場からは「交通の利便性が失われる」という危惧が主張されるからである。このように、事実の信憑性や価値の実現可能性をめぐる論争は、結局のところ互いの考えを主張し合っただけで平行線のまま終始し、自己の価値判断をより強固にする結果に終わるのではないか。価値判断や意思決定が、事実の蓄積によってなされるのではなく、それぞれが拠る価値や思想によってなされるものであるとすれば、政策判断についてのよりよい評価を行うには、ひとつの価値判断を絶対視するのではなく、多様な価値判断を認識し、それぞれの判断の社会的意義や影響を考慮した上で、状況に応じて比較衡量を行うことが必要である。そのためには、ひとつの価値判断を優先すれば、他の価値判断は引き下がるというトレードオフの関係を理解し、状況に応じて価値を調整する資質の育成が求められるのである。

田本の授業が、必ずしも価値判断を相対化し、調整する資質を保障するものとならないのは、当該の価値判断を所与のものとし、事実を確定しようとしているからである。そうすれば必然的に「そのデータは正しいのか」「その価値を実現することになるのか」と事実判断の信憑性を問うことになる。論争問題は、事実に対する認識の違いによって生じるものであるよりは、事実に対して同じレベルの認識をもっている、判断の根拠とする思想や基盤とする価値の違いによって対立が生じ論争となるのである<sup>29)</sup>。したがって、より合理的な意思決定力を育成するには、事実判断から価値判断を抽出し、反省・吟味する授業過程を経ることが必要ではないか。

### 3. 土肥大二郎の社会的意思決定の批判的研究

社会的論争問題を扱う授業において、価値判断を所与のものとし状況に基づく事実認識を重視するために、価値の吟味については十分に保障されないという課題をもつのが田本の授業開発であった。それに対して、事実認識と価値認識をともに保障しようとするのが土肥の社会的意思決定の批判的研究である。

土肥は、「意思決定」型授業の問題点として、意思決定そのものを目的とすると、価値認識や活動への指導が中心となり、事実的な知識が不確定な状態でも授業が成立することを指摘している<sup>30)</sup>。社会科学授業を事実認識とともに価値認識の指導も行うものとするうえで、土肥が学習対象とするのが社会的意思決定である。社会的意思決定は①「今後為されるものでなく、既に為されたものである。そのため、事実的な記述的・説明的知識に関して、明確な形で確定しやすい」、②「社会にあるものとして静的に捉えるのではなく、人々が形成するものとして動的側面からとらえたものである。そのため、人々が行った価値的な評価的判断も重要となる」<sup>31)</sup>という性格を持つことから、その対象化によってさまざまな立場の市民が相互に基盤にできる一定の法則や社会的価値を、客観的な立場から習得でき



ある。「なぜ、合併を推進すべきとしたのか」という中心発問をもとに、「地方自治は、地方自治体が国から独立して自律的に地域の問題を解決していく」「地方自治は、地域住民が参加して地域の問題を自らの意思にもとづき解決していく」という地方自治に関する法則（説明的判断）と「合併を推進した地域の人々は地方自治体が国から独立して自律的に地域の問題を解決できるようになることはよいことで、それに貢献する合併はよいことであるとした」「合併を推進した地域の人々は地域住民が参加して地域の問題を自らの意思にもとづき解決できるようになることはよいことで、それに貢献する合併はよいことであるとした」という社会的価値（評価的判断）を習得・理解させていくものとなっている。展開3・4では展開1・2で形成された社会認識にもとづき、他の市町村合併における法則の確証と社会的価値の確認を行う。特に展開4では、「合併を推進すべきでない」と判断した市町村の例を取り上げ、「自律的な自治が困難なため合併すると、新しい市町村では自分の地域の意思が反映されず、事情に合わない自治が行われることがある」など、「団体自治の実現」と「住民自治の実現」の間に対立や葛藤があることをとらえさせ、社会的価値を相対化しようとしている。これらの学習を踏まえて、終末部において、「竹原市・大竹市・府中市・海田町のうち、どこの住民ならば今後合併を推進すべきと思うか、価値判断を行う。

土肥の授業は、「知識の習得が十分に保障されない」という「意思決定」型授業の課題に応え、『説明』型授業のように一教科として事実認識の指導を重視しながら、価値判断の領域に踏み込んでいくものとなっている点で評価できる。しかしながら次のような課題も指摘できる。土肥は「思考の多元化」において習得する評価的判断として、「団体自治の実現」と「住民自治の実現」をあげている。「合併」という社会的意思決定が、異なる社会状況の中でなされたケースを取り扱うことで、2つの社会的価値の習得を保障してはいるが、「市町村合併」を批判的に分析・吟味するには至っていない。「市町村合併」にいたる価値判断は社会的状況によって異なるが、合併自体を社会的に認知された結果としてとらえている点に課題がある。「市町村合併はよいことだ」という判断を子どもたちに一方的に注入する結果にはならないだろうか。民主主義社会における市民には、一方的な価値観の注入に対抗し、自主的に意思決定を行うことのできる知識や能力、意欲が必要とされる。そのような市民的資質を育成するには、「あちらを立てればこちらは立たず」というトレードオフの関係にある社会状況や価値を扱う必要があるのではないか。その意味からすれば、展開4の「合併すべきではない」という判断を取り上げ、そこに内在する「団体自治の実現」と「住民自治の実現」の葛藤について掘り下げた方が子どもの価値観形成にとって有効ではなかったか。

しかしながら同じく社会的意思決定について取り上げた授業「小単元「原発政策」」（2011）は、原発・反原発の根拠となる価値の対立・葛藤を扱う授業展開となっている。

この論文において土肥は、意思決定型授業でなすべき学力形成とは「経験や科学と調和する真理性、公共空間で支持が得られる正当性、両者が保障された社会認識形成である」<sup>34)</sup>とし、そのような社会認識形成を通して、社会問題や社会政策について知的、かつ実践的な合理的意思決定ができるようになることをめざしている。こうした目標を徹底し、社会的意思決定の批判的研究を徹底するために、土肥は授業で「思考の深化」「思考の多元化」「思考の異化」<sup>35)</sup>という3つの思考を子どもに求める。「思考の深化」とは、社会的意思決定についての、真理性と正当性を可視化することである。つまり科学的な事実認識の保障と間主観的に正当であると評価される価値判断の習得であろう。「思考の多元化」は「思考の深化」で追求されたものとは異なる価値判断に裏付けられた意思決定を可視化していく段階である。「思考の深化」と「思考の多元化」をふまえ、意思決定の、意図せざる副次的に生じる結果をとらえさせていくのが「思考の異化」である。論の真理性を否定するような意見や結果、正

当性をもつ他の価値判断との葛藤をとらえられるようにすることで、価値の相対化を図るものと考えられる。小単元「原発政策」の展開過程の概略を示したものが表6である。展開1では、フランスの原発推進政策推進の背後にある社会的価値（「国内経済を安定させ発展させるべきである」「地球環境を保護すべきである」）を社会状況の分析をもとに明らかにする。展開2では、展開1とは異なる社会的意思決定「原発政策を見直すべき」を取り上げ、酸性雨や地球温暖化の問題が深刻化するにつれ、「人々の健康な生活が保障されるべき」という社会的価値が受け入れられていったこと過程を理解するものとなっている。

【表6 小単元「原発政策」の展開の概略】<sup>36)</sup>

パート		教師の発問・指示	学習内容	
導入	問題提起	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ、国によって原子力発電の占める割合が異なるのか。</li> <li>◎なぜ、各国は異なる原発政策を実施しているのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>各国は異なる原発政策を実施しており、そのため国によって原子力発電の占める割合が異なる（発展途上国の場合には技術力の問題もある）。</li> </ul>	
展開1   (1)	社会的意思決定Aを知る	○フランスは（特に）1970年代以降に原発政策を進めるべきとしてきた。それはなぜか。 手段	(生徒から出された仮説に関するいくつかの知識)	
	事実分析	事実	<ul style="list-style-type: none"> <li>1970年代に、石油危機で石油の価格の高騰や急激な変動がおきた。</li> </ul>	
		解釈	<ul style="list-style-type: none"> <li>そのことによって、フランスでは何をすべきとされたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>フランスでは、省エネルギーを推進すべきとされるとともに、安定したエネルギー供給を維持すべきとされた。</li> </ul> <p><b>目的</b></p>
		理論	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ、原発政策を進めるべきとしたのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○安定したエネルギー供給を維持すべきであり、それゆえに原発推進政策を進めるべきである。なぜなら、原発推進をしたならば、少量のウランを原料にした大量の発電ができ、そしてウラン産出国は政治的に安定した国が多く……</li> </ul> <p><b>理論</b></p>
価値分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>原発推進政策は、どのような関心から導かれたのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○国内経済を安定させ発展させるべきである、という価値を実現させるエネルギー政策が支持された。</li> </ul>		
(2)	事実分析	事実	<ul style="list-style-type: none"> <li>1980年代に、酸性雨や地球温暖化の問題が注目された。（第2次石油危機後の状況についても確認する）</li> </ul>	
		解釈	<ul style="list-style-type: none"> <li>そのことによって、フランスでは何をすべきとされたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>フランスでは、酸性雨や地球温暖化への対策を積極的にすべきとされた。</li> </ul> <p><b>目的</b></p>
		理論	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ、原発政策を継続すべきとしたのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○酸性雨や地球温暖化への対策を積極的にすべきであり、それゆえに原発推進政策を継続すべきである。なぜなら、原発推進をしたならば、SO<sub>x</sub>・NO<sub>x</sub>やCO<sub>2</sub>の排出量が削減され……</li> </ul> <p><b>理論</b></p>
	価値分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>原発推進政策の継続は、どのような関心から導かれたのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○地球環境を保護すべきである、という価値を実現させるエネルギー政策が支持された。</li> </ul> <p><b>価値</b></p>	

展 開 2	社会的意 思決定 B を知る		○他ではどうか。イタリアは 1987 年に原発推進計画を見 直すべきとしたが、それはな ぜか。 <b>手段</b>	(生徒から出された仮説に関するいくつかの知識)
	事 実 分 析	事 実	・原発推進計画を見直すべきと した 1987 年頃に何があった のか。	・1986 年に、チェルノブイリ原発事故がおき、ヨー ロッパ各地で放射能汚染の問題がおきた。
		解 釈	・そのことによって、イタリア では何をすべきとされたか。	・イタリアでは、放射能汚染の危険を無くしてい くべきとされた。 <b>目的</b>
		理 論	・なぜ、原発推進政策を見直す べきとしたのか。	○放射能汚染の危機をなくしていくべきであり、そ れゆえに原発推進計画を見直すべきである。なぜ なら、原発推進を見直したならば、放射能を生じ させることがなくなり・・・ <b>理論</b>
価値 分析		・原発推進計画の見直しはどの ような関心から導かれたの か	○人々の健康な生活が保障されるべきであるとい う価値を実現させるエネルギー政策が支持され た。 <b>価値</b>	
展 開 3	社会的意 思決定 A・Bの一 般化		・イタリア以外に「人々の健 康な生活の保障」という関 心・価値にもとづき、原発 推進政策を見直すべきとし た国はあるか。	・チェルノブイリ原発事故後、ベルギー・オラン ダ・ギリシャ・デンマーク・ドイツなどが見直 すべきとした。また 1979 年のスリーマイル島原 発事故後、スウェーデンが見直すべきとし、ア メリカは規制強化で新規の原発開発は行われな くなった。
			・フランス以外に「国内経済 の安定・発展」「地球環境の 保護」という関心・価値に もとづき、原発推進政策を 進めるべきとした国はある か。	・石油危機後、日本・韓国などが進めるべきとし これらの国は酸性雨や地球温暖化への対策のた めにも進めるべきとした。また、最近の化石燃 料の価格の高騰や急激な変動で、イタリアやド イツでは見直しの見直しも一時検討された。最 近は中国・インド・ロシアなども積極的に進め るべきとしている。スウェーデンやアメリカも 久々に新規の原発建設が検討されている。
展 開 4	社 会 的 意 思 決 定 A ・ B の 異 化	理 論 に 関 す る 問 題	・安定したエネルギー供給を 維持するべきであり、それ ゆえに原発推進政策を進め るべきである、というのは 本当か。	・原発は送電トラブルなどで頻繁に停止する。また 原発は「陰のコスト」と呼ぶべきものがあり、維 持・管理面で多額のコストがかかる。災害・事故 等で突然停止したり多額のコストがかかったり することもある。よって本当ではない、という意 見もある。
			・酸性雨や地球温暖化への対 策を積極的にすべきであ り、それゆえに原発推進政 策を継続すべきというのは 本当か。	・原発に磯損した環境対策、そして原発開発で多く の予算を使うことにより、環境対策で本来行うべ き省エネ対策、そして自然エネルギー活用などが 遅れる。よって本当ではない、という意見もある。
			・放射能汚染の問題から、原発 推進政策を見直すべきであ る、というのは本当か。	・放射能汚染の問題について、冷静に批判的に考 える必要がある。マスコミは刺激的なニュースを 求め、危険性ばかりを誇張したり、科学的な根拠 もなく節度なく報道したりする。また、原発には さまざまなタイプのものがあり、一概に述べるこ とはできない。よって本当ではない、という意見 もある。

	価値の葛藤	「国内経済の安定・発展」「地球環境の保護」「人々の健康な生活の保障」についてそれぞれ、本当にそのことのみを考えていけばよいのか。	・「国内経済の安定・発展」や「地球環境の保護」から導かれる原発推進政策が、一方で原発事故やその不安により「人々の健康な生活の保障」を脅かす、ともいえよう。そして「人々の健康な生活の保障」から導かれる原発推進政策の見直しが、一方で化石燃料の供給等の問題から「国内経済の安定・発展」を妨げ、CO <sub>2</sub> 等の排出量削減を困難にして「地球環境の保護」を妨げる、とも言えよう。
展開5	自己の意思決定	○次の設問1～6に答えよ。 1. 資料①～⑩をすべて見た上で、日本が今後も原発推進政策を継続していくことについて、あなたは「賛成」か「反対」かを決定しなさい。そして、なぜそのように決定したかを資料の内容にもとづいて述べなさい。【知的（道具的）な合理性】 2. あなたの決定は、どのような関心・価値から導かれたのかを記しなさい。 【実践的な合理性】 3. あなたの決定を実行する際に、考慮すべき点を記しなさい。 【意図せざる結果への考慮—留保】	
展開6	他者の意思決定をとらえる	4. 設問1で、あなたと異なる決定をした他者は、なぜそのような決定をしたのか。資料の内容にもとづいて記しなさい。【知的（道具的）な合理性】 5. 他者の決定は、どのような関心・価値から導かれたのか記しなさい。 【実践的な合理性】 6. 他者の決定を実行する際に、考慮すべき点を記しなさい。 【意図せざる結果への考察—留保】	
終結			・さまざまな意思決定の内容について確認しよう。

展開3において、他の事例から原発推進政策やその見直しについて確認し社会的意思決定を「一般化した後、展開4において、理論の真理性を批判的に検討したり、他の価値判断との葛藤をとらえさせたりする「思考の異化」を行う。展開1～4に得られた社会的意思決定の真理性、正当性をもとに、原発推進政策についての意思決定を行うとともに、他者の意思決定についても説明させるのが展開5・6となる。

土肥の授業には、子どもの価値認識にかかわる授業を構成する上で以下のような意義がある。

第1は、価値判断の相対化を保障している点にある。価値判断の相対化にとって、重要なのは展開4に示される「価値の葛藤」の過程である。「価値の葛藤」とは一つの価値判断によってなされた社会的判断や政策が、一方では他の価値を侵害、排除することになる、という対立構造をとらえさせることである。この授業においては「社会的意思決定の異化」の段階において、社会的判断の対立構造を異なる価値判断からとらえさせることで、価値の相対化を保障している。

第2は、科学的な事実認識と価値認識を保障する授業構成が練られている点にある。事実分析過程と価値分析過程が単元計画の中に明確に位置づけられ、社会的意思決定に関わる事実認識と価値認識を保障している。

第3は、科学的な事実認識と価値認識を保障する手立てとして、すでになされた社会的意思決定を教材として取り上げることを提案した点である。このような社会的意思決定に関わる事実判断と価値判断は、たいていの場合、整合している。これらを分析することで、子どもたちは科学的な事実判断に基づく価値認識を理解できるものと考えられる。

#### 4. 大杉昭英の価値認識の成長の方略

事実分析と価値分析によって、社会的意思決定の背後にある社会的価値を明らかにし、「価値の一般

化」や「価値の葛藤」の過程を通して吟味することで価値認識形成を保障しようとする土肥の授業論に対し、社会的事象の価値的意味や意義（「なぜ正義に合うのか」「なぜ善いのか」）を価値的知識でとらえ、説明させることで価値認識を成長させようとするのが、大杉の授業論である。大杉が社会科で扱う価値として相応しいとするのが倫理的価値である。倫理的価値とは、社会や社会関係を律する価値判断基準を意味する。大杉は倫理的価値を含みもつ思想として功利主義、社会契約主義、自由至上主義、共同体主義をあげ、それぞれの思想を基礎に持つ社会制度を批判的に吟味させることで、子どもの価値認識を成長させようとしている<sup>37)</sup>。

具体的な授業の構成は次のとおりである。

- ①複数の事実（制度）とそれぞれの価値的意味をとらえ説明できる競合的な倫理的価値を確定する。
- ②事実（制度）の状況的理解（事実認識）をするために、事実（制度）を「法則・理論」で説明させる、「どうなっているか」「なぜか」という発問を設定する。
- ③事実（制度）の価値的意味を倫理的価値でとらえ、説明させるために、「なぜ善いものと言えるのか」「なぜ正義に合う（正しい）と言えるのか」という発問を設定する。複数の事実（制度）についてそれぞれ行う。
- ④制度と倫理的価値をそれぞれ比較対照させた後、最後に、「自分とはもかく、皆にとって適切なものはどのようなものか考えてみよう」と問うてまとめを行う<sup>38)</sup>。

実際の授業モデルにおいては、自由至上主義が含み持つ倫理的価値によってとらえ説明できる2010年以前のアメリカの保険医療制度と、社会契約主義が含み持つ倫理的価値によって説明できる日本の公的医療保険制度を比較対照し、「みなにとって適切な医療保険制度とはどのようなものか」考察させる展開となっている。

大杉の授業論は、当たり前と捉えがちな既存の制度の背後には、一定の価値とそれに基づく秩序の形態が存在することに気づき、それとは異なる価値によって作られている制度を考察することで、社会を相対化し、改めてそのあり方を検討できるという意味で秀逸のものである。しかしながら次のような課題も指摘できる。大杉の授業論においては、今日みられる制度を多様な社会制度の一類型として位置づけ、相対化していくことに重点をおいているため、個々の制度形成をめぐってなされた個人・集団の判断の吟味過程の分析については必ずしも十分ではない。制度はそれに関わる様々な諸集団の価値観の葛藤や調整から、つくられてきたものである。社会を編成する原理となる多様な価値、それらが具体化された法や制度、形成された法や制度に対する批判、価値の再吟味—というサイクルを通して、制度や法は常に批判にさらされ再構成されている。このような過程を認識することで、子どもは、社会的価値は絶対的、自明的なものではなく、社会状況によって絶えず、吟味・調整されうるものであること、よりよい社会を創っていくためには自分たち自身で判断し行動しなければならないという、民主的社会に生きる市民としての自覚を促すことができる。制度と倫理的価値を一对一の関係でとらえることは、社会を非常に単純化したものとして理解することにはならないだろうか。

大杉の授業論は、社会的事象の意味や意義を「価値的知識」で説明し相対化させる点で、多様な価値観形成を保障するものではある。しかし社会的判断の吟味・調整過程の認識の面については課題が残る。

## 5. 溝口和宏の開かれた価値観形成の論理

「選択・判断」という観点から社会を捉えることで、子どもの自主的思想形成を保障しようとするのが、溝口の「開かれた価値観形成」の授業論である<sup>39)</sup>。社会的論争でなされてきた選択・判断の基



準は、今日の子どもをとりまく多様な法や制度の存在根拠となっている。法や制度の妥当性をめぐってなされた選択・判断を対象化し、そこでの判断基準を分析することを通して、法や制度のあり方を選択・判断するための自らの基準を形成させようとするのが溝口の授業論の目標である。溝口の目指す自主的自律的な価値判断基準の形成とは、一人ひとりにとっての問題やそれを問題とみなす判断基準をつくりあげていくこと、また自他の双方において承認されるべき、より根源的で普遍的な問題についての判断基準を構築することを指す<sup>40)</sup>。論争問題を所与のものとして子どもたちにその解決をせまることは、子どもが社会問題に対して自主的に判断していることにはならないこと、集団での合理的共同決定よりもまず、個人による自律的判断の形成を促すべきであることから、溝口は「合理的意思決定」をめざす社会科授業を批判する。溝口の開発した「問題はそれだけですか？ どうするたばこ」の教授書においては、たばこをめぐる裁判事例（嫌煙権訴訟、製造物責任訴訟、医療費求償訴訟）を取り上げ、問題の背後にある社会的判断基準を吟味することで、子どもの自主的自律的な価値判断基準を形成しようとしている。単元構成は以下のとおりである。

#### （パート1）「自己決定に基づく問題の設定」

単元の導入として、将来的にたばこを吸う・吸わないの選択とともに、たばこをめぐる社会的な問題状況を想起させつつ、自らにとってのたばこの問題性について考察させる。

#### （パート2）「論争問題に対する社会的判断基準の吟味」

たばこをめぐる多様な形態の訴訟例を分析する。喫煙者と非喫煙者間で生じた嫌煙権訴訟、喫煙者と製造者間で生じた製造物責任訴訟、喫煙者及び非喫煙者と製造者との間で生じた医療費求償訴訟といった訴訟例が取り上げられ、それらの訴訟における論点や争点ならびに、裁判所の判断を吟味する。訴訟例の分析を通して、たばこをめぐる諸問題に対してなされた社会的判断基準が示される。

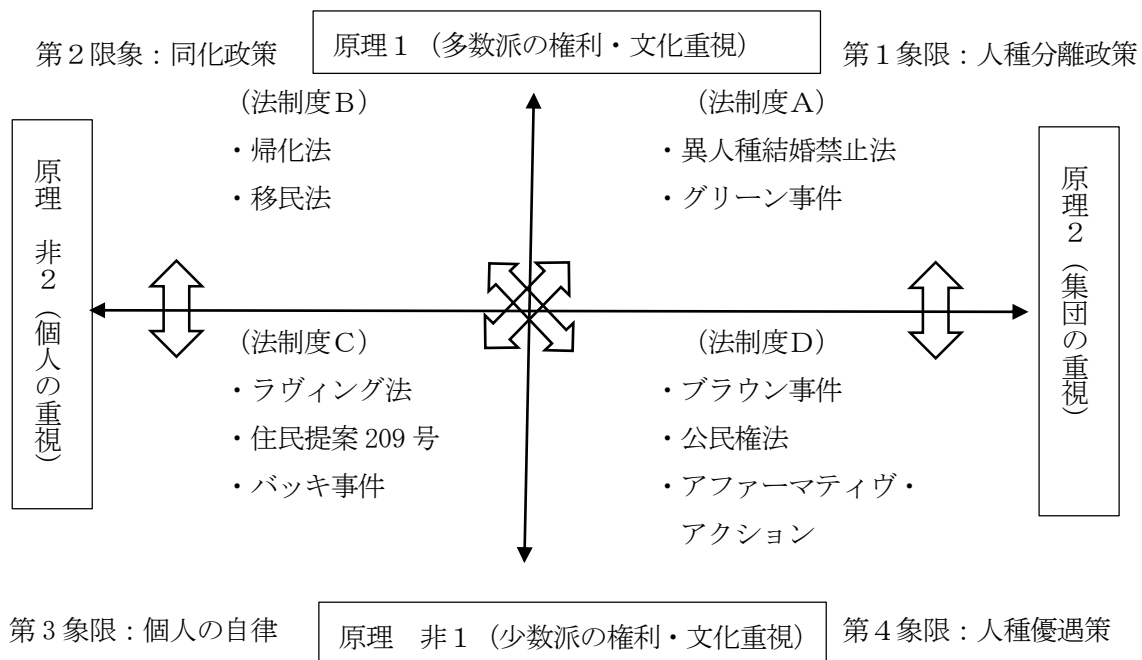
#### （パート3）「自己の問題の再構成と判断基準の普遍化」

それまでの考察をふまえ、今日のたばこをめぐる状況に関して自分なりの判断基準を確立させる。たばこをめぐる現状を問題ありとするのか、しないのか。問題があるとすれば、どのような問題なのかを具体的に構成させる。また、それを問題とすべき根拠は、立場の異なる他者にとっても認めるべき根拠となっているのか。一連の問いが検討される<sup>41)</sup>。

子どもの価値的知識の成長について、溝口は、日常経験を通して暫定的に保持されている価値の分節（規準軸）は「規準のより精緻な検討や、異なる規準との対比により、分節の仕方も含め、知識として成長させることが可能である」<sup>42)</sup>とし、その方法として、法制度の背後にある特定の価値が批判にさらされ再審された過程を考察する授業構成を提案している。「問題はそれだけですか？ どうするたばこ」の教授書においては、たばこをめぐる問題構成の異なる訴訟を取り上げることで、多様な判断基準を形成させようとしている。例えば嫌煙権訴訟では「非喫煙者の健康を守るのか、喫煙者の喫煙権を守るのか」という分節が、製造物責任訴訟では、喫煙が原因とされる病気の責任の所在をめぐって「個人の自由な選択の結果か、健康に有害なたばこを商品として製造・宣伝・販売した企業の責任か」という分節が、医療費求償訴訟においては「たばこの販売による税収の確保か、健康被害の減少による医療費の軽減か」という価値の分節が形成されるのである。

同じく溝口の開発した単元「アメリカの人権問題」は多様な人種、民族、文化的背景をもった人々からなるアメリカの社会編成原理を、法や訴訟例から認識させようとするものである。法や訴訟例の分析から、多数派の権利や文化を重視するのか少数派の権利や文化にも配慮するのかという対立軸、

個々の人種や民族集団に重きを置くのかあくまで個人という単位を重視するのかという対立軸を認識することで、人種に関わる法制度の在り方を検討させようとしている。このような学習を構成する内容編成モデルを、溝口は図6のように示している。



【図6 開発单元「多人種・多民族社会の再審：アメリカの人種問題」における社会編成原理の関係モデル】<sup>43)</sup>

縦軸と横軸は、社会を分節するシンプルな原理・原則を示している。開発单元では「多数派の権利・文化を重視する/少数派の権利・文化を重視する」「集団を重視する/個人を重視する」という対立軸となる。これらの原理・原則を組み合わせ具体化したものが、各象限に示される法制度である。例えば「多数派の権利や文化を重視する」「集団を重視する」という価値に基づけば「異人種結婚禁止法」や「グリーン事件」の判決に示されるような人種分離政策がとられるであろうし、集団としての少数派の権利や文化を重視すれば、「公民権法」や「アフーマティヴ・アクション」のような人種優遇策が行われるであろう。しかしながらこのような社会編成原理に基づいてつくられた法制度は、太矢印で示すように、異なる原理を重視する象限の立場とは常に対立関係にあり、常にその意義が問い直される関係にある。特定の原理間の対立のみクローズアップするのではなく、図6に示されるような多様な対立について争点や解決策を考察することで、子どもの価値認識を成長させることができる、とするのが溝口の主張である。大杉が制度を特定の価値（構成原理）と対応してとらえさせているのに対し、溝口は法制度が複数の構成原理から成り立っていることを認識させようとしている。

学習は、法制度に内包された社会編成の原理が異なる原理と衝突する際に、正当性の基準として適用された考えを検討するようにしている。学習過程の一部を表7に示した。

【表7 単元「アメリカの人種問題」の学習過程】（※一部省略）<sup>44)</sup>

	教師の主な発問・指示	生徒から引き出したい知識
<p>展開1</p> <p>社会編成原理の再審1</p> <p>第1・2象限の把握と横</p>	<p>○移民の国アメリカでは、そもそも「アメリカ人」であることをごどのように決めたのか。憲法では国民をごどのように規定したか。</p> <p>・人種に基づく国民の線引きは、他にごどのような規定があったか。</p> <p>・奴隷解放宣言をした南北戦争後の状況はごどうだったごだろう。</p> <p>・ごこうした法制度への抵抗はご全くなかったごのか。</p> <p>・バーンズ事件とグリーン事件ではごともに「法の下ごの平等」がご争われているごが、なぜご判決はご異なったごのか。ごこのふたごつの事件でご裁判所のご考え方はごどのように異なるごのか。</p> <p>○建国後にアメリカに移住した人々はごどうであったごか。移民はご合衆国市民になれたごのか。19世紀末からご整備されてごいったご帰化法やご移民関連法の資料からご何がごわかるごか。</p> <p>・移民法のご整備期に、ご移民の排斥をご唱えたご上院議員ヘンリー・ロッジのご考えと、ごそれにご対抗し</p>	<p>・第1条第2節の規定から、先住民インディアンを除けば、国民は「自由人」「その他の人々」に区分された。後者は、実質的にご奴隷を指し、ご奴隷一人は3/5人と定められるごとともに、ご市民としてのご基本権はご認められなかった。</p> <p>・ヴァージニア州で、全米で最も早い1691年から白人と黒人の結婚を禁止し、混血児の子どもが生まれた場合、子どもは30年間ご奉公に出されるごか、ご奴隷となった。混血児は、黒人と同様にご官職に就くごことがご禁じられ、多くの州が、ごこの法律にご倣ったご異人種間結婚禁止法をご成立させた。</p> <p>・憲法修正第14条により人種に関係なくご等しくご市民権を認めたとごが、南部諸州は、所謂ごジムクロウ制度をご確立し、黒人の基本権を認めごつつもご読み書きテスト等の条件で投票権をはく奪し、交通、学校、病院などあらゆる場所で、人種の境界をつくりご差別した。異人種結婚禁止法もご廃止されず、黒人の少ない西部でもご成立するごなど、ご拡大の一途をご迎った。</p> <p>・異人種結婚禁止法の違法性は、バーンズ事件（1868年）やグリーン事件（1877年）などのご裁判でご争われた。バーンズ事件ではご違憲とされたごが、グリーン事件ではご合憲とされ、その後グリーン事件でのご裁判所のご考え方がご最高裁を含めご半世紀以上にごわたってご支持された。</p> <p>・バーンズ事件の判事テイニーは「相手の人種によってご結婚契約を結ぶご権利がご制限されてはごならない」と述べ、人種区分に関係なくご個人の権利を優先させてごこそご平等であるとご判断するのをご対し、グリーン事件のマンシング判事は「結婚禁止はご両人種にご平等にご適用されているごからご州法にご違法性はない」と述べ、人種区分を優先させご形式的にご同じ扱いをしてごいるごからご平等とご判断している。列車での人種区分がご問われたごプレッシーご対ごファーガソン事件でも「分離ごれどもご平等」とするご判決がごなされご最高裁ご判断がご確立した。ごこのご考え方をご覆すのはご半世紀以上ご後の1967年のラヴィング事件ご判決で、テイニー判事のご考えがご最高裁でご再びご支持された。</p> <p>・憲法修正第14条により、ご合衆国生まれごかご帰化したものはご市民とされたごが、ご申請資格として「自由な白人」ごか「アメリカ出身ごかごそのご子孫」とごいう条件がごつけられた。</p> <p>・19C末からの「伝染病患者やご心臓病患者、精神薄弱者、無政府主義者」などのご国外退去者の条件にごに加え1917年からはご識字テストが、24年からはご国籍別割当てがご導入されご移民はご制限された。中国人と日本人は1882年ご排華法と1907年ご日米紳士協定によりご移民がご停止されたごが、戦後はご廃止された。</p> <p>・ロッジは、明らかにご劣った人種、民族はご市民的自由の理念をご理解できず、アメリカ社会にごなじまないごとし、ご合衆国への入国をご阻む手段としてご識字テストをご提案した。ごこれにご対</p>

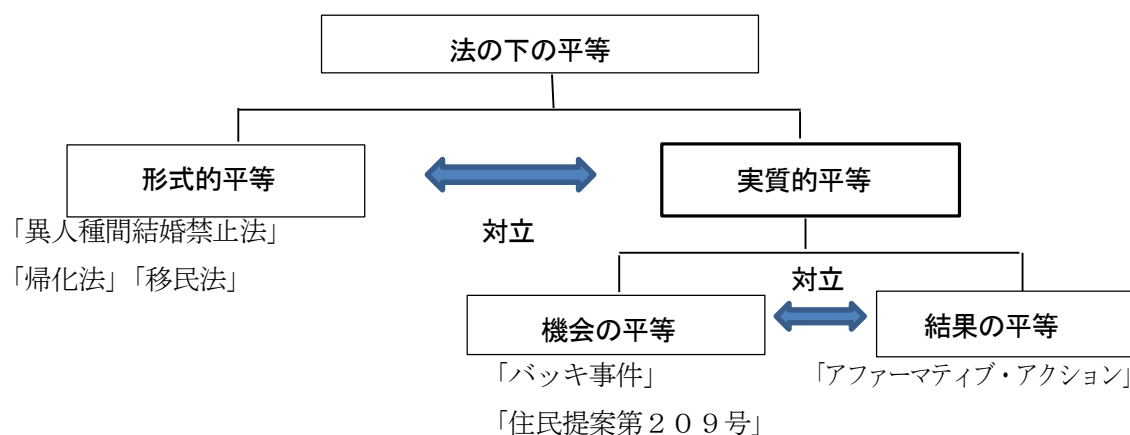
<p>軸 の 考 察</p> <p>展 開 2</p> <p>社 会 編 成 原 理 の 再 審 2 第 4 象 限 の 把 握</p>	<p>た、セツルメント・ハウスの考え方を対比してみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・移民の受入れに関連して多くの訴訟が起こっている。どのような訴訟か。また訴訟の傾向から、どのようなことがいえるか。</li> </ul> <p>○アメリカは建国以降、多様な人種を抱える社会をどのように構築してきたのか。そこでどのような問題が生じ、争われてきたか。</p> <p>○建国以来続いてきた人種隔離制度を黒人たちはどう克服していたのか。転換点となったブラウン事件とはどのような事件で、その影響はどのようなものであったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公民権法を成立させた1964年の議会では、1年近くにわたる長期の公聴会を通して、法案について議論された。どのような議論があり、どのような争点がかびあがったか。</li> <li>・公民権法の成立によって、社会における人権の境界にどのような変化がみられたか。</li> </ul> <p>○人種隔離政策はどのように問い直され、どのような影響を与えたか。</p>	<p>し、都市の貧民地区で移民の定着を支援したセツルメント・ハウスの支持者は、労働・住環境・教育の改善により移民もアメリカ社会に同化できると考えていた。立場は違うが、移民を同化させることが前提となっていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ヒンドゥー系インド人がコーカサス人種であるとして、自らの「白人性」を強調し帰化資格を訴えている。1909年から20年まで23件のアジア移民による帰化資格訴訟があり、全員が自己の「白人性」を争っていることから、アメリカ社会への参入は「白人」であることや白人の形成した文化に「同化」できるかが基準となっていたことが考えられる。</li> <li>・多数派であるWASPを中心に市民社会が形成され、黒人など異質な人種を白人社会に参入させない形式的な平等の考えに基づく法制度が形成された。一方、異質な人種でもWASPの考えるアメリカ文化を受容でき、同化可能とされた人々には、市民となる機会が提供された。社会における多数派と少数派を隔てる境界の在り方や、その正当性が争われてきたといえる。</li> <li>・白人の公立学校への入学を望んだ黒人少女の父親が、トベカ教育委員会に対し、学校での人種分離を違憲とする訴訟を起こした。連邦最高裁は、人種隔離の黒人の子どもたちへの心理的悪影響を理由にあげ、全員一意で「分離すれども平等」の原則は誤りであり、人種による公立学校の公立学校の分離を違憲とした。しかし、人種間対立から暴動の発生可能性を主張する南部指導者層の判断もあり、公民権法の成立まで人種共学は進まなかった。</li> </ul> <p>〈公民権法の反対派と賛成派の対立点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒人の市民的権利を法律上認めていれば差別にあたらぬのか、認められた権利を行使できる状態にないならば差別にあたるのか。</li> <li>・連邦政府による政策への介入は、市民を守るために許容されるべきかなどが争点となったが、僅差で法案は成立した。</li> <li>・人種隔離政策の撤廃を実効的にするジョンソン大統領の大統領令により、人種共学の促進、少数人種の雇用促進などを図る積極的な差別是正政策（アファーマティブ・アクション）がとられるようになった。</li> <li>・人種分離について、権利や施設の有無だけでなく、質の面で黒人への措置が白人と同等であるかが争われた。「分離すれども平等」の形式的平等の考えは覆され、少数派の人種・集団にも配慮し、等しく権利を保障すべきとされた。</li> <li>・人種だけでなく、性や肌の色、民族の別などによって過去の差別から生じた状況を緩和するため、アファーマティブ・アクションと呼ばれる積極的な差別是正措置が推進された。</li> </ul>
--	--	---

<p>展開3 社会編成原理の再審3</p> <p>第3象限の把握と縦軸の考察</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公民権運動の指導者キング牧師のワシントン行進での演説内容はどのようなものであったか。</li> <li>○近年、公民権運動の成果である少数派への差別是正政策を否定する保守派の人々が、この演説を支持し、引用するようになっている。なぜか。</li> <li>・黒人の実業家で政治運動家でもある、ウォード・コナリーの主張をみてみよう。</li> <li>・カリフォルニア州の住民提案209号とは何か。なぜそうした提案がなされたのか。</li> <li>・住民提案第209号はどうなったか。</li> <li>・差別是正政策の正当性については、公民権法制定後まもなく多くの裁判で争われた。例えばバッキ事件があるが、どのような事件だったか。</li> <li>・裁判所はどのように判断したか。</li> <li>・住民提案第209号をめぐる裁判、バッキ事件では積極的差別是正政策について異なる判断が下されている。事例からあなたは「法の下での平等」をどのように考えますか。また、どのようなことが課題であると考えますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キングの4人の子どもたちが、肌の色によってではなく、人格そのものによって評価されるような国に生きられるようになることが夢だった。</li> <li>・わからない。</li> <li>・考えがかわった。</li> <li>・自書で「人間を肌の色ではなく人間性の中身で判断すること—キング牧師の演説でもっとも重要な部分—こそが、住民提案209号の核心にある」と述べている。</li> <li>・契約、雇用、教育などで特定の人種・性別・肌の色・民族・出身国の者に優遇策をとることを州内で廃止するという、積極的差別是正政策を否定する条例案。背景には、州財政の悪化により少数派を優遇する奨学金や授業料支援策などが問題視されたこと、白人女性などを中心に、優遇策により昇進したと思われることへの違和や反感があったことが挙げられている。</li> <li>・議会では賛成多数で可決されたが、違憲訴訟が起こり、連邦地裁は違憲、高裁は合憲と意見が分かれ、1997年最高裁は「合憲」とした。その後、例えば、カリフォルニア州の大学におけるマイノリティ入学者は激減した。</li> <li>・入学定員100人中黒人など少数民族出身者に16の枠を与えてきた、カリフォルニア大学デーヴィス校の医学部入学をめざす白人の男性（バッキ）は、試験成績が優秀であるにもかかわらず2年続けて不合格となり、これは人権を理由にした逆差別であるとし、州裁判所に訴えた。</li> <li>・最高裁でも意見が分かれた。 (多数意見) デーヴィス校の措置は明白な人種枠を設けているがゆえに、違憲である。ただし、アフーマティブ・アクションは「法の下での平等」をうたった合衆国憲法に反しない。(機会平等重視) (少数意見) 少数の民族に対する差別を解消するために人種にもとづいた優遇策を用いるのは、結果の平等という利益実現のために許されるべきであり、したがって憲法に違反するものではない。</li> <li>・社会の多数派による不当な差別により権利侵害を伴ってきた社会の少数派への優遇策が、教育や雇用の面で個人の権利を侵害するものとして、問い直されている。しかし、制度によって自由な選択権をすべての個人に与えることは、伝統的に少数派として社会で不利な立場に置かれてきた人々の待遇改善を困難にし、現状の階層秩序を固定化してしまうのではないかという問題もある。</li> </ul>
--	--	---

<p>終 結 社 会 編 成 原 理 の 関 係 ・ 対 立 図 式 の 把 握 四 象 限 全 体 の 考 察</p>	<p>○アメリカ合衆国では、多様な人種・民族が一つの国家・社会で共存するために、どのような考えのもと、どのような法制度をつくってきたか。</p> <p>・それらの法制度はどのような考えをもとに導入されたのか。</p> <p>◎多様な人種・民族が一つの国家・社会で共存するためにつくられてきた法制度の背後にある考え方を図にまとめてみよう。また、学習で取り上げた論争や裁判の事例はどのような考えから対立したものか説明してみよう。</p> <p>◎また、これらの法制度はどのように問いただされてきたか。ひとつの国家において、多様な人種・民族が平和的に共存するにはどのようなことに配慮する必要があるか。</p> <p>◎近年のアメリカでは、人種の分離や多数派への参入問題は解決したのだろうか。資料に示された事例について、これまで学んだ内容を使って考えてみよう。</p>	<p>・異人種間の結婚禁止法、移民法や帰化法、積極的差別是正制度、住民投票 209 号などがあつた。</p> <p>・異人種間結婚禁止法の場合・・・「黒人は異質かつ劣等」との考えのもと白人社会への参入を「排除する」ものであつた。 移民の帰化法・移民法の場合・・・「異なるもののうち白人文化に同化可能なものを市民としよう」とするものであつた。 積極的差別是正制度の場合・・・人種・人民・性別などが「異なる」ことにより歴史的に差別されてきた少数派集団を、結果として「等しく」扱う制度であつた。 住民提案第 209 号の場合・・・人種・民族・性別などによって差別することを否定し、個人に機会を「等しく」保障する提案であつた。</p> <p>【図 6】を参照</p> <p>・「法の下での平等」の視点から、絶えず問い直されてきた。</p> <p>・社会における少数派にも配慮した「法の下での平等」を実現しうる法制度をいかに具体化するかが問われてきた。その際、公民権運動時に問われた「形式的平等か実質的平等か」バッキ事件で問われた「機会の平等か結果の平等か」などが争点となる。</p> <p>・伝統的に学校で教えられてきたアメリカの建国理念や民主主義の発展を教える歴史の内容に対し、少数派の人種・民族の歴史に配慮した内容にすべきとの批判があり、対立している。(少数派からの同化政策への批判)</p> <p>・プロスポーツにおける「スタッキング」と呼ばれる現象では、クォーターバックやキャッチャーのポジションを占める人種の割合に顕著な差がある。社会の様々な場面で白人とそれ以外の人種との境界や格差が依然として存在すると批判がある。(人種分離の実態)</p>
--	--	--

単元「アメリカの人種問題」における「法の下での平等」の解釈の精緻化を表したものが、図 7 である。展開 1 では、「異人種結婚禁止法」「グリーン事件」と「移民法」「帰化法」における社会編成原理の分析を通して、多数派の権利・文化の重視を前提として少数派を集団として区別するのか、個人として区別し多数派に「同化」したものには同等の権利を与えるのか、という「集団か個人か」という対立軸を把握させる展開となっている。展開 2 では、それまで当然視されてきた「多数派の権利・平等」という原理が、「公民権法」「アフーマティブ・アクション」によって問い直される過程を把

握させている。「法の下での平等」の解釈が形式的平等から実質的平等へと転換していく過程をとらえさせるものであるとも言えよう。実質的平等について「機会の平等か、結果の平等か」が問われた事例が展開3の「住民提案第209号」や「バッキ事件」の事例である。その意味からすれば、図6においては、「個人か集団か」という対立軸において「アファーマティブ・アクション」と対比してとらえられているが、「異人種結婚禁止法」と「帰化法」「移民法」の対立軸とは、前提となる原理（「多数派の重視か少数派の重視か」）が異なっている。図7のように、単元「アメリカの人種問題」は、「法の下での平等」をめぐる解釈が、その正当性が争われることにより、より精緻化されていった過程を捉えさせる授業となって言えよう。



【図7 単元「アメリカの人種問題」における「法の下での平等」の解釈の精緻化】

溝口の開かれた価値観形成を目指す授業論の意義として次の点があげられる。

第1は、当該の制度や社会的判断をひとつの価値判断との対応関係でとらえさせない点である。制度を過去になされた選択・判断の結果と捉え、その調整過程を分析することで、制度をめぐる様々な価値判断基準について認識することができる。

第2は、選択・判断の過程の分析を通して、価値判断基準を状況に合わせて具体化できる資質を育成できることである。例えば図7のように、「法のもとの平等」という価値について、より状況に応じた形で価値が具体化されていく過程をとらえることは、子どもの価値判断基準を精緻化することに資するであろう。

このような点から溝口の授業論は、自主的自立的な価値観形成を保障する上で優れた授業論といえるが価値認識を基盤にした抽象的な思考過程を経るため、社会認識形成の未成熟な小学校児童にそのまま適用するには困難である。小学校社会科で行うには、価値の具体化をどの段階で、どのような方法で行うのか、子どもの認知的発達段階に応じて検討する必要がある。

## 6. 藤瀬泰司の構築主義に基づく社会科歴史授業の開発

藤瀬泰司の開発した単元「アイヌ問題を考える」では、アイヌ史の再審を求める人々とアイヌ史の再審を求められる人々の社会観（「多民族社会」と「単一民族社会」）を明らかにし、アイヌ民族の聖地である二風谷のダム建設中止を求める「二風谷ダム訴訟」についての裁判過程を分析することで、2つの社会観の再吟味を図る授業設計を行っている。表8が単元の教材構成の論理である。

【表8 単元「アイヌ問題を考える」の教材構成】<sup>45)</sup>

題材		アイヌ問題	
問題観		歴史の再審としての社会問題	
		再審請求者	被請求者
教育 内容	記憶観	先住民族としての記憶	未開民族としての記憶
	社会観	多民族社会観	単一民族社会観
事例		①アイヌ新法ウタリ協会案	②北海道旧土人保護法

藤瀬は、記憶（おそらく社会認識と同義であろう）が再編される契機として社会問題をとらえ、様々な記憶の編成基準を吟味することによって、社会的な判断基準を構成することを目的としている<sup>46)</sup>。教材とした「アイヌ新法ウタリ教会案」と「北海道旧土人保護法」の分析を通して、「多民族社会」と「単一民族社会」という社会編成原理の対立軸を認識することができるであろう。具体的な学習過程を示したものが表9である。

【表9 単元「アイヌ問題を考える」の学習過程】<sup>47)</sup>

パート	教師の主な指示や発問 (主な教授・学習資料)	子どもに習得させたい知識
パートⅠ アイヌ問題とは何か	導入 ○アイヌ問題とはどのような問題だろうか。アイヌ肖像権訴訟を事例に考えてみよう。  ・『アイヌ民族誌』とはどのような学術書なのだろうか。  ○アイヌ肖像権裁判から、アイヌ問題とはどのような問題だろうか。	・1985年、チカップ美恵子氏が「自らの肖像権が侵害され、名誉が傷つけられた」として、『アイヌ民族誌』に関わる研究者や出版社を訴えた裁判。原告側が勝訴。  ・北海道百年記念事業のひとつとして、1969年に出版された学術書であり、アイヌ民族の人々はこの事業を同化完了事業として捉え、反対していた。  ○アイヌ問題とは、アイヌ史の再審を求める/求められる人々の記憶が対立し、生じる社会問題である。
	展開 ・原告のチカップ美恵子氏は、『アイヌ民族誌』どのような点が肖像権侵害や名誉棄損にあたると思ったのだろうか。  ・被告の研究者や出版社は、それに対してどのように主張しているだろうか。  ・原告と被告のアイヌ民族の捉え方は、なぜ異なるのだろうか。	・アイヌ民族誌に自分の子どもの頃の写真が無断で掲載されており、しかもアイヌを滅びゆく存在として捉えている点が肖像権の侵害や名誉棄損にあたる主張した。  ・北海道開拓政策によって、アイヌ民族と日本人の文化的、精神的格差は消えており、混血も多くアイヌ民族はいないと主張している。  ・アイヌ民族がたどってきた歴史をどのようにみることによって、アイヌ民族の定義の仕方が異なるから。
終結	◇アイヌ民族に関わって、どのような記憶を私たちはつくり出せるだろうか。	(各自で考える)
パートⅡ 導入	◎アイヌ史の再審を求める人々は、どのような考えに基づいて、どのような記憶をつくらせているのだろうか。アイヌ新法ウタリ協会案を事例に考えてみよう。	・アイヌ新法は北海道ウタリ協会によって1984年に作成され、その法律案は「前文」「本法を制定する理由」「第一 基本的人権」「第二 参政権」「第三 教育・文化」「第四 農業漁業林業商工業等」「第五 民族自立化基金」「第六 審議機関」から構成されている。

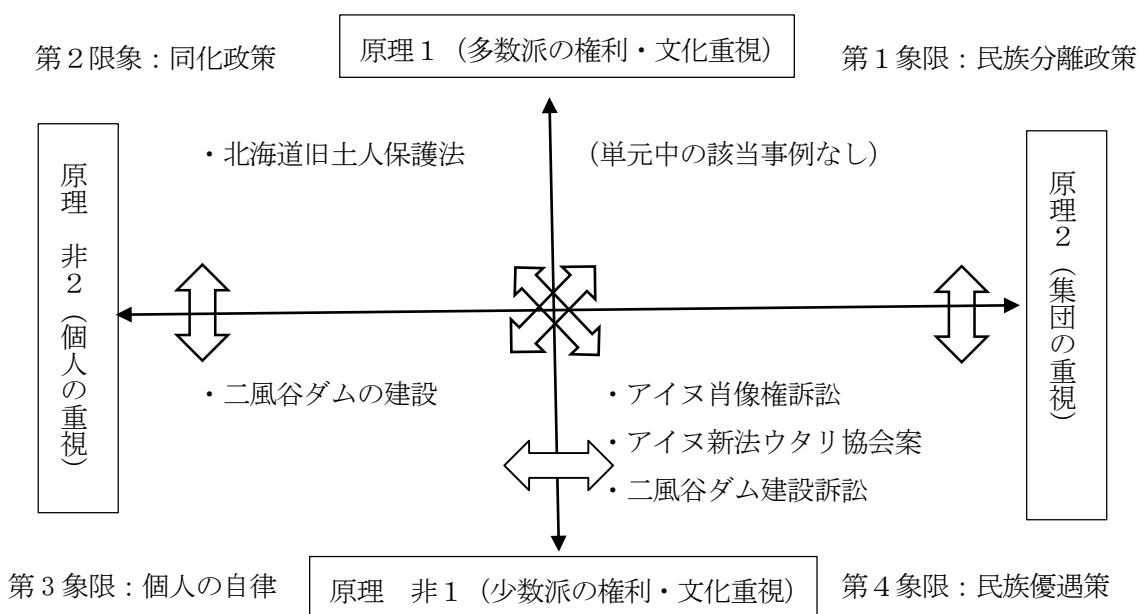


アイヌ新法ウタリ協会案から考える	展開1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「本法を制定する理由」にあるアイヌシモリとはどのような意味だろうか。</li> <li>・アイヌ民族はアイヌシモリでどのような暮らしをしていたのだろうか。</li> <li>・アイヌ民族はどのようにして権利や文化を奪われてきたのだろうか。「本法を制定する理由」から探してみよう。</li> </ul> <p>○なぜ国は、アイヌ新法を制定する責任があるのだろうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイヌシモリとはアイヌの住む大地という意味であり、樺太、北海道、千島などの地域である。</li> <li>・アイヌ語を話し、鹿や鮭を捕り、主に狩猟や漁労を営んで暮らしていた。</li> <li>・(千島・樺太交換条約は、アイヌ民族の意思を確認することなく、ロシアと日本の中で交渉され締結された。) (北海道旧土人保護法はアイヌ語を禁止し、農耕以外の職業選択を許さない屈辱的な法律となった。) (農地改革は、旧土人保護法でアイヌ民族に給与した土地をも奪い、人々をより困窮させた。)</li> </ul> <p>○アイヌ民族が先住していた北海道で様々な開拓事業を実施されたことによって、アイヌ民族の権利や文化が奪われたから。(先住民族としての記憶)</p>
	展開2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイヌ民族は現在、どのような問題に直面しているのだろうか。</li> <li>・「第二 参政権」に掲げる民族参政権とは、どんな権利だろうか。</li> <li>・「第五 民族自立化基金」とはどのような資金だろうか。</li> <li>・なぜアイヌ新法によって、差別や格差を解消することができるのだろうか。</li> </ul> <p>○アイヌを先住民族として記憶するのはなぜだろうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数万人が生活する北海道のアイヌ民族は差別と貧困に直面しており、その結果、季節労働者が多く生活は不安定で、高校や大学への進学率も低い。</li> <li>・民族参政権とは、国会議員の中にアイヌ民族の議席を設ける権利である。</li> <li>・アイヌ民族が自治を行うために国家予算の一部を当てる資金である。</li> <li>・アイヌ民族が自ら自治を行ったり、アイヌ民族の意見を国政に反映させたりすることで、民族の要求により応えた社会を実現し、差別を軽減することができるから。(多民族社会観)</li> </ul> <p>○アイヌを先住民族として記憶することによって、様々な民族の権利や文化を相互に尊重する多民族社会を正当化し実現するため。</p>
	終結	<p>◎アイヌ史の再審を求める人々は、どのような考え方に基づいて、どのような記憶をつくっているのだろうか。</p>	<p>◎アイヌを先住民族として記憶することによって、様々な民族の権利や文化を相互に尊重する多民族社会を正当化し実現するため。</p>
パートⅢ	導入	<p>◎アイヌ史の再審を求められる人々は、どのような考え方に基づいて、どのような記憶をつくっているのだろうか。北海道旧土人保護法を事例に考えてみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・北海道旧土人保護法は1899年に制定され、1997年に廃止された法律である。北海道旧土人保護法は13の条文から構成されている。</li> </ul>

北海道旧土人保護法から考える	展開1	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ農業に従事するアイヌ民族にだけ土地を与えるのだろうか。</li> <li>アイヌ民族の集落になぜ小学校を設置するのだろうか。</li> <li>アイヌを「旧土人」という差別的な表現で呼ぶのはなぜだろうか。</li> </ul> <p>○なぜ国は北海道旧土人保護法を制定する責任があるのだろうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>狩猟や漁猟は原始的な生活様式であり、農業が安定しているから。</li> <li>小学校を設置して読み書きを教えるため。</li> <li>読み書きや農耕を知らないアイヌ民族は原始的であるから。</li> </ul> <p>○文明国家である日本が、原始的なアイヌ民族を文明化することは当然の義務であるから。(未開民族としての記憶)</p>
	展開2	<ul style="list-style-type: none"> <li>北海道旧土人保護法が制定された頃、アイヌ民族はどのような問題に直面していたのだろうか。</li> </ul> <p>単一民族社会観</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>北海道旧土人保護法案理由書の「一視同仁」とはどのような意味だろうか。</li> <li>北海道旧土人保護法案理由書の「その知識の啓発、低度なり」は、アイヌ民族どのような知識が不足しているのだろうか。</li> <li>なぜ北海道旧土人保護法によって、差別を解消することができるのだろうか。</li> </ul> <p>○アイヌを未開民族として記憶するのはなぜだろうか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>和人の北海道植民がさかんに行われ、和人にだまされたり、伝染病が流行したりして、人口が減少していた。</li> <li>「すべての人を差別なく平等に愛する」精神でアイヌ民族を保護することである。</li> <li>文字に関する知識、農耕に関する知識がアイヌ民族には欠けていることを意味している。</li> <li>アイヌ民族が農耕技術や文字に関する知識を習得して和人社会に同化すれば貧困を脱出し、差別は自ずと解消されるから。(単一民族社会観)</li> </ul> <p>○アイヌを未開民族として記憶することによって、民族を同化して差別を解消しようとする単一民族社会を正当化し実現するため。</p>
	終結	<p>◎アイヌ史の再審を求められる人々は、どのような考え方に基づいて、民族をどのように記憶しているのだろうか。</p>	<p>◎アイヌ史の再審を求められる人々は、民族を同化して差別を解消する単一民族社会の実現という考え方に基づいて、アイヌ民族を未開民族として記憶する。</p>
パートIV 二風谷ダム訴訟を考える	導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまでの学習を表にまとめてみよう。</li> </ul> <p>◎学習のまとめとして、二風谷ダム訴訟について考えよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>原告の菅野茂氏らが北海道収容委員会（のち国も訴訟に参加）を相手取り、土地収用裁決の取り消しを1993年、札幌地裁に求めた裁判である。</li> </ul>
	展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>原告はどのような主張をしたのだろうか。</li> <li>被告はどのような主張をしたのだろうか。</li> <li>札幌地裁は1997年にどのような判決を下したのだろうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>原告は「アイヌ民族の聖地である二風谷に公共性の低いダムを建設することは、先住人物アイヌの存在と尊厳を否定するものである」と主張した。</li> <li>被告は「ダムの洪水調整によって沙流川流域住民の安全が確保されるため、二風谷ダムの公共性は高い」と主張した。</li> <li>札幌地裁は、ダムの公共性については高いが、アイヌ民族に配慮せずダム建設事業を認定したことは違法であると判断した。ただ、ダムが完成している以上、収用裁決の取り消しは公共の利益に著しい障害が生じるため、原告の請求を棄却した。</li> </ul>

展開	<table border="1"> <thead> <tr> <th>【建設続行】策</th> <th>【建設違法】策</th> <th>【建設中止】策</th> <th>【建設取壊】策</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ダム建設は、沙流川流域に住む住民の安全を確保するためには必要不可欠である。それには近隣に住むアイヌ民族もあてはまる。</td> <td>ダム建設は、アイヌ民族への配慮を欠くために違法である。しかし、その公共性も高いため、近隣に住むアイヌ民族にも同じことがいえる。</td> <td>ダム建設は中止すべきである。注水を停止することによって、聖地も埋没せず、アイヌ独自の漁法も保存することができる。</td> <td>ダム建設は取り消すべきである。ダムを取り壊すことで、アイヌの聖地である二風谷の景観も保存することができる。</td> </tr> <tr> <td colspan="2">単一民族社会観</td> <td colspan="2">多民族社会観</td> </tr> </tbody> </table>	【建設続行】策	【建設違法】策	【建設中止】策	【建設取壊】策	ダム建設は、沙流川流域に住む住民の安全を確保するためには必要不可欠である。それには近隣に住むアイヌ民族もあてはまる。	ダム建設は、アイヌ民族への配慮を欠くために違法である。しかし、その公共性も高いため、近隣に住むアイヌ民族にも同じことがいえる。	ダム建設は中止すべきである。注水を停止することによって、聖地も埋没せず、アイヌ独自の漁法も保存することができる。	ダム建設は取り消すべきである。ダムを取り壊すことで、アイヌの聖地である二風谷の景観も保存することができる。	単一民族社会観		多民族社会観	
	【建設続行】策	【建設違法】策	【建設中止】策	【建設取壊】策									
ダム建設は、沙流川流域に住む住民の安全を確保するためには必要不可欠である。それには近隣に住むアイヌ民族もあてはまる。	ダム建設は、アイヌ民族への配慮を欠くために違法である。しかし、その公共性も高いため、近隣に住むアイヌ民族にも同じことがいえる。	ダム建設は中止すべきである。注水を停止することによって、聖地も埋没せず、アイヌ独自の漁法も保存することができる。	ダム建設は取り消すべきである。ダムを取り壊すことで、アイヌの聖地である二風谷の景観も保存することができる。										
単一民族社会観		多民族社会観											
◎4つの対応策をランク付けしよう。													
終結	<table border="1"> <tr> <td>◇アイヌ民族に関わって、どのような菊を私たちはつくり出せるのだろうか。</td> <td>◇多民族社会観と単一民族社会観のいずれにどの程度基づくかによって、アイヌ民族の記憶も異なってくる。</td> </tr> </table>	◇アイヌ民族に関わって、どのような菊を私たちはつくり出せるのだろうか。	◇多民族社会観と単一民族社会観のいずれにどの程度基づくかによって、アイヌ民族の記憶も異なってくる。										
◇アイヌ民族に関わって、どのような菊を私たちはつくり出せるのだろうか。	◇多民族社会観と単一民族社会観のいずれにどの程度基づくかによって、アイヌ民族の記憶も異なってくる。												

パートⅠは、「アイヌ肖像権訴訟」問題を通して、アイヌ史をめぐる社会認識の相違による社会問題状況について把握させる展開となっている。歴史的な史実は外在する客観的な事実ではなく、特定の立場から叙述されたものであることを認識させる段階であると言えよう。パートⅡとパートⅢは「アイヌ新法ウタリ教会案」と「北海道旧土人保護法」の分析を通して、アイヌ史の再審請求者（すなわち被支配者側）と被請求者（すなわち支配者側）の社会観をつかむ段階である。国家や社会を歴史的に正当化する「多民族社会観」と「単一民族社会観」という2つの異なる論理をつかませることがねらいとなる。パートⅣは、パートⅡ、Ⅲにおいて獲得したアイヌ問題の議論構造を吟味し、社会的な判断基準を構成する段階である。「二風谷ダム建設」訴訟問題の対応策の分析を通して、優先する社会観（価値）によって対応策が異なることに気づかせ、それぞれの社会観について吟味させる展開となっている。藤瀬はそれぞれの対応策を「多民族社会観」と「単一民族社会観」から把握させようとしているが、4つの対応策の分析から「(アイヌ民族という) 集団を重視するのか、個人の権利を重視するのか」という社会編成原理の対立軸をも構成することができるがわかる。



【図8 単元「アイヌ問題を考える」の社会編成原理の関係】

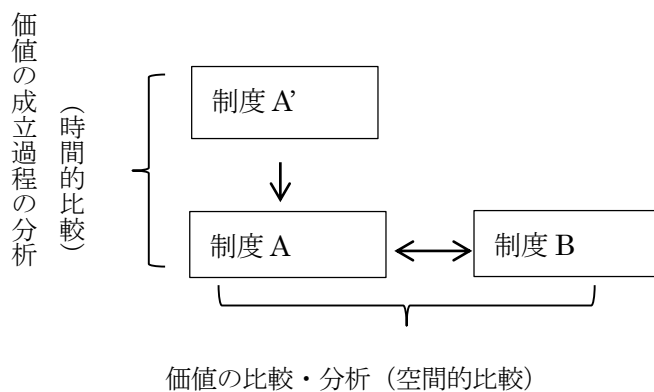
「二風谷ダム訴訟」は単なる「単一民族社会か、多民族社会か」をめぐる問題ではない。アイヌ民族という集団を重視するのか、アイヌ民族に属する個々人もまた「安全の保障」という人権の実現をともに享受する個人とみなし重視するのかという「集団か、個人か」という対立軸に関わるものでもある。この2つの対立軸を、溝口の〔図6 社会編成原理の関係のモデル〕で考えた場合、図8のように示すことができる。

以上の分析により、藤瀬の開発した授業もまた、アイヌ民族に関わる法や政策、社会的判断の分析を通して子どもの価値判断基準の精緻化を可能とするものになっていると言えよう。

溝口、藤瀬の授業はともに政策、法、社会的判断等を構成する社会編成原理が、異なる原理を支持する立場からの挑戦を受け変容してきたことを捉えさせるものである。このような授業構成原理により、子どもは既存の社会的価値（社会編成原理）を相対化するだけでなく、政策・法・社会的判断は多様な価値の葛藤・調整の上に成立していることを理解し、自らもまた状況に応じて配慮して、価値を具体化する必要があることに気づくであろう。

## 7. 小括

個人の価値観形成を目指す社会科授業は制度や社会システムに内包された価値をとらえさせ、批判的に吟味することを通して子どもの価値観形成を保障しようとするものである。大杉、土肥、松浦、田本の提案している方略は、同時期になされた社会的判断や制度を比較、分析することでその背後にある価値判断を明らかにし批判的に吟味するものである。いわば空間的に異なる事象の比較による価値の分析・吟味である。溝口、藤瀬の授業論は、前者に比べ、社会的価値の形成過程の認識を重視している。論争問題の分析を通して社会的価値が批判的に反省・吟味されてきた過程をとらえさせることで、法律や制度のありかたを選択・判断するための価値判断基準を再構成させようとしている。図9のように、大杉、土肥、松浦、田本は空間的に異なる価値の比較・分析、溝口は時間的な価値の比較・分析を通して子どもの自主的自立的な価値観形成を保障しようとしていると言えよう。



【図9 価値観成長の方略】

これらの授業を小学校で実践する場合、次のような課題がある。

価値を比較・分析する授業において扱われる価値判断は、あちらが立てばこちらは立たず、という2項対立の関係にあり、価値調整能力の基盤の育成という点では課題が残る。また、事実と価値を1対1の対応関係でとらえるため、特定の価値判断をもとに社会問題についての意思決定を行った場合、自己の価値をより強化し固持する可能性をはらんでいる。この問題を克服するには、特定の社会システムや社会的判断は社会的調整を経て成立したものであり、その背後には多様な価値の葛藤があるこ

とを認識させる必要がある。

価値の成立過程を分析する授業は、制度の選択・判断過程を学習内容とするため、上述した課題は克服できるものの、価値判断を基盤にした抽象的な思考過程を経るため、社会認識形成の未成熟な小学校児童には困難である。小学校段階においては社会認識の成長をまず保障しなければならない。一方的・面的な価値観形成から子どもたちを解放し、開かれた社会認識形成を保障するには、子どもたちにとって身近な「人・もの・こと」の背後にある多様な価値判断をとらえさせ、社会的事象を相対的にとらえさせることが求められる。

このような意味からすると価値を比較・分析する授業と価値の成立過程を分析する授業は相補的な関係にあり、小学校児童の発達段階に応じて効果的に編成することで、自主的・自立的な価値観形成を保障することができると言えよう。

#### 【注】

- 1) 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年、p. 10
- 2) 文部科学省、同上、p. 12
- 3) 渡邊 将勝「社会」と向き合う子どもを育てる「岡山市の水源を守っている上水道と下水道」の授業（第4学年）～自然環境の保護の視点を意識した単元展開の工夫～岡山大学教育学部附属小学校『平成26年度教育実践発表会（第1回）公開授業指導案集』、2014年、pp. 1-7.
- 4) 桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房、2004年、p. 17.
- 5) 以下の文献を参照に作成した。  
桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房、2004年、p. 18. 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、p. 70, p. 78. 岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房、2013年、p. 15.
- 6) 拙稿「法教育を視点においた小学校社会科授業の設計—小学校第4学年単元「芋代官—井戸平左衛門の政治は正しかったのか—」全国社会科教育学会 第59回研究発表大会自由研究発表、2010年.
- 7) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、pp. 79-83, 1978
- 8) 以下の研究があげられる。  
「合意形成能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年、pp. 41-50. 「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第51号、1999年、pp. 11-20. 「社会的合意形成を目指す授業—小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』、2001年、pp. 21-28. 「社会的合意形成能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59号、2003年、pp. 41-50.
- 9) 以下の研究があげられる。  
「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年、pp. 51-60. 「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会第58号、2003年、pp. 11-20.
- 10) 吉村功太郎「社会的合意形成能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59号、p. 41
- 11) 吉村功太郎「合意形成能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年、p. 41.
- 12) 吉村、同上、pp. 45-46.
- 13) 吉村、同上、p. 43.
- 14) 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年, pp. 51—60.
- 15) 水山, 同上, p. 55
  - 16) 水山, 同上, p. 59
  - 17) 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に一」全国社会科教育学会『社会科研究』第79号, 2013年, p. 38.
  - 18) 松浦, 同上, p. 40.
  - 19) 松浦, 同上, p. 39.
  - 20) 松浦, 同上, p. 47.
  - 21) 松浦, 同上, p. 41.
  - 22) 松浦, 同上, p. 44.
  - 23) 田本正一「状況的アプローチによる社会科論争問題授業の開発—中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号, 2008年, p. 11.
  - 24) 田本, 同上, p. 13
  - 25) 田本, 同上, p. 14
  - 26) 田本, 同上, p. 14
  - 27) 田本, 同上, pp. 15—16.
  - 28) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, p. 72, 1984年
  - 29) 桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房, 2004, p. 274.
  - 30) 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業——公民科現代社会小単元『市町村合併と地方自治』の場合——」全国社会科教育学会『社会科研究』第71号, 2009年, p. 42
  - 31) 土肥, 同上, p. 42.
  - 32) 土肥, 同上, p. 43.
  - 33) 土肥, 同上, p. 44.
  - 34) 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業『原発政策』の開発—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号, 2011年, p. 62.
  - 35) 土肥, 同上, pp. 66—67.
  - 36) 土肥, 同上, pp. 68—69
  - 37) 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年, p. 3.
  - 38) 大杉, 同上, p. 4.
  - 39) 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』主義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年, p. 32.
  - 40) 溝口, 同上, p. 33.
  - 41) 溝口, 同上, pp. 34—39.
  - 42) 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号, 2012年, p. 4.
  - 43) 溝口, 同上, p. 11.
  - 44) 溝口, 同上, pp. 8—11.
  - 45) 藤瀬泰司「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発—単元『アイヌ問題を考える』—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号, 2007年, p. 57.
  - 46) 藤瀬, 同上, p. 56.
  - 47) 藤瀬, 同上, pp. 60—62.

### 第3章 子どもの価値観形成の論理

#### 第1節 民主的価値の制度化の過程

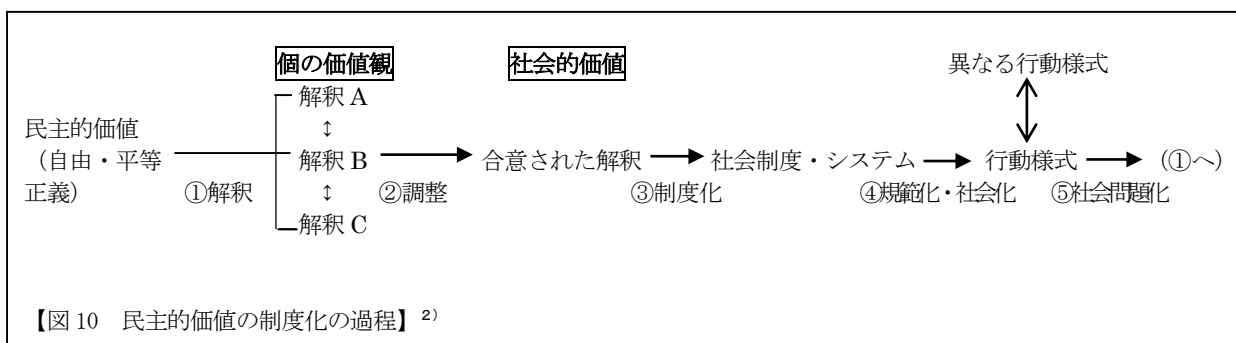
子どもは、社会への参加を通して社会の一員として必要な規範や価値を無意識のうちに身に着けながら、成長している。これらの社会的規範や価値を一旦対象化し、反省・吟味するためには、いかにして規範や価値が生まれ、社会システムに組み込まれていくのか理解する必要がある。そこで第1節では、民主的価値が特定の社会状況の中で、具体化され制度化していく過程を分析する。

事実認識のよりよい成長が「法則・理論」の質に依存しているように、価値観の成長も自由・平等・正義といった普遍的な価値に「より適うもの」という、価値の質に依存することになるであろう。価値は対象についての望ましきの規準である。社会の多数の成員が共有していると考えられる、社会の形態やあり方についての望ましきの順序付けやその規準が、一般に社会的価値と呼ばれるものである。社会的価値は、民主的価値を当該の社会状況に応じ、民主的な調整過程を経て解釈されたものと考えられる。民主主義社会の存立基盤である民主的価値は、決して侵すことのできない一般的、自立的な性質をもつ価値であり、立法の基礎となるものである。図10は民主的価値の制度化の過程を表したものである。

民主的価値は普遍的なものではあるが、社会的立場や状況によってその解釈は異なる(図中①)。そのような個々の解釈が吟味・調整され社会的価値が創出される(②)。具体的にどのような価値判断が、社会的価値としての普遍性を獲得するかは時代とともに変化し、歴史的に発展する。社会の変化・発展の中で、不断に人々の価値判断も変化し、社会内部の対立するさまざまな価値判断が、普遍性の獲得を目指して闘っている。社会的にその正当性が広く受け入れられ、支持される価値判断が社会的価値となる。この民主的価値をめぐる不断の闘争を通して、社会的価値は多くの場合は徐々に、かつ部分的に、ときには急速かつ全面的に変化してきた。

このような社会的論争を経て成立した社会的価値は、様々な制度化の過程を通して社会成員に共有されることで、社会生活を規定するものになる。社会的価値を内包させた事象には、多様なものが考えられる。例えば社会の「あるべき姿」を志向し成立してきた「思想」や「政策」のような事象もあれば、社会的価値の実現手段を示し、社会成員がとるべき行動様式を示す「制度」、望ましい社会行動様式として社会的価値が、暗黙のうちに継承されてきているものもあろう。さらには、私たちが日常的に使う「もの」の開発、変化の背後にも、社会的価値が内包されている<sup>1)</sup>。

このような社会的価値の制度化(③)により特定の望ましい行動が規定されるようになると、社会的価値は人間の行動を方向付けることになり(④)、基盤となる民主的価値との間に対立や葛藤が生じる。例えば、自由至上主義を優先する施策をとれば、公正な機会均等と最も恵まれていない人々に利益をもたらすような仕組み(格差原理)が保障されないことになるであろうし、反面、社会全体の福祉が志向されれば、個人の自由への権利が制限され、モラルハザードという社会問題も起こりうる。このように特定の社会的価値を受け入れるということは、トレードオフの関係にある一方の価値を優先し、他方の価値を制限するということである。そのため民主的価値の解釈をめぐる新たな対立や論争が生じ(⑤)、社会的調整の結果、新たな社会的価値の創出と再制度化がなされる。民主主義社会は、このような制度化を繰り返す、制度やシステムをより民主的なものとするように努めてきた。



合理的意思決定や開かれた価値観形成など、これまで開発されてきた価値観形成に関わる授業は、主に社会論争問題を通して、政策や社会的判断の背後にある社会的価値を分析・吟味するものであった。主に図中①～③に関わる授業設計である。例えば「合意形成を目指す社会科授業」は、「①解釈②調整」過程における、社会的価値を創出する調整能力の育成を目指すものであるし、「個人の価値観形成を目指す社会科授業」は社会的価値や社会制度の成立過程を分析することで、その背後にある多面的な価値判断を認識させようとするものであった。しかしながら、子どもが自らの価値観を相対化し、多様な価値を認識していくためには、こうした民主的価値の制度化過程のみならず、どのように価値の内面化がなされていくのかを踏まえ、授業設計を行う必要がある。図中③～⑤の過程である。「④行動様式の規範化・社会化」に焦点を当てた授業としては、梅津正美の「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発」があげられよう。梅津は「規範が社会関係（社会における個人や諸集団の相互の関わり合い）においてもつ機能を批判的に解明することを通して、自己の拠る規範と行為のあり方を対象化して吟味し、再方向づける能力」<sup>3)</sup>として規範反省能力の育成を目標とし、特定の社会において人々の間でやりとりされた「語り」としての規範が歴史的にどのように形成され、時代の中でどのように働き、どのような社会関係を作り出したのかを分析し理解させる授業を提案している。梅津は「価値は人々に行為のあり方を具体的に指示しない。これに対して規範は、人々に具体的な行為の奨励や禁止を指示する機能を持ち、社会秩序の形成・維持と社会的な排除や差別に直接的に関与している」<sup>4)</sup>とし、「～が正しい」という価値ではなく、「～すべきである」という規範を学習対象としている。しかしながら、規範を分析することで、その背後にある価値をも認識することは十分可能である。この意味からすれば、梅津の開発した授業は、自主的自立的価値観形成をめざす社会科授業の構築にとって指針のひとつになるものと思われる。

## 第2節 子どもの価値観形成と吟味の過程

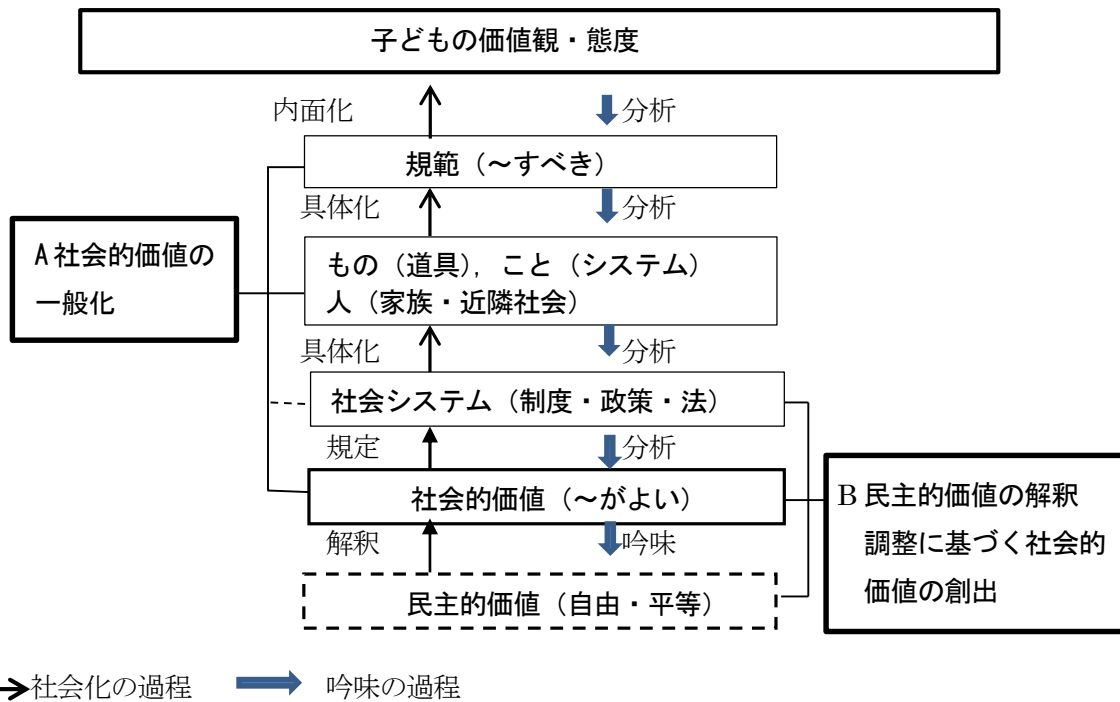
子どもたちは、家庭、近隣社会、学校、マスメディアなど様々な社会集団や組織と関わり、その活動に参画することで、社会化され、特定のものの見方や考え方を形成していく。子どもがこのような社会的な存在であるならば、その価値観形成に民主的価値の解釈、吟味・調整による社会的価値の創出、社会的価値の制度化、行動様式の規定という社会的価値の制度化の過程が大きく関わっているはずである。

図 11 は子どもの価値観形成の過程を表したものである。

社会的な調整を経てある一定の価値が社会に受容されると、その価値は政策や法、制度に具体化され、社会成員に対して「～すべきである」という義務を課すようになる。これが規範である。規範は「人・もの・こと」に具体化され、子どもは、様々な「人」に接し、「もの」を使い、水道や交通、ごみ処理など様々なシステム（「こと」）に関わることで、自然に規範を身につけていく。この過程を通し



て、子どもは社会の側から伝えられる特定の価値を「あるべきもの」として内面化させていくことになるだろう。



【図 11 子どもの価値観形成と価値の吟味の過程】

市場システムが浸透し急速にグローバル化しつつある現代社会においては、単身世帯の増加，地域共同体の解体，企業の終身雇用制の衰退等にみられるように，社会の個人化が著しく進行している。しかしながら一見すれば自由な，個人の選択・判断の背後にも必ず何らかの社会的価値が内包されている。そのひとつが市場主義的価値である。A.B シュムクラーが「市場システムでは，どんなに多様で広い選択ができるメニューであっても，そのメニューから重大な選択が外されるだけでなく，我々の選択があまり目立たないように作りあげられる。つまり我々が選択をしても，それを支配する価値観が，時がたつにつれて市場システムに順応した形に変わる」<sup>5)</sup>と述べているように，私たちの選択・判断は何らかの形で市場主義的価値観の影響を受けている。例えば，若夫婦が幼い子の養育より職歴やお金を選んだり，良質な材料を使って熟練した職人の手によって1枚1枚生産される紙より，機械化により効率的に大量生産された紙を選んだりするとき，その背後には市場主義的な価値観の影響がある。私たちが，社会的な価値から完全に自由であることはありえない。自由な選択が保障されている，とする現代社会において，実際のところ私たちは，共同体や伝統という桎梏よりより強力な，不可視の桎梏に縛られてはじめていないのではないだろうか。それはB「民主的価値の解釈・調整に基づく社会的価値の創出」の過程がブラックボックスにおかれている状況に他ならない。渡辺竜也は，その要因として「市民にある現実を『問題』としてとらえさせるのではなく『自明のもの』とか『最良のもの』としてとらえさせるように仕向けていく技術やその偶有性を隠していく技術が発達してきたこともあげられよう」<sup>6)</sup>と説明している。このような現代社会において，真に子どもが自主的自立的に価値判断を行っていくためには，価値や規範の自明性を疑い，分析・吟味することで相対化できる社会科授業を行っていく必要があるのではないか。その手法として，2つの方法を考えることができる。ひとつは，わたしたちの行動を規定する「人・もの・こと」を分析することによって，その背後にある社会的価値を対象化し，吟味することである。これによって子どもは，自らが社会の中で特

定のしくみの中にくみこまれており、知らず知らずのうちにそれらの受容を迫られているという認識を得るであろうし、自らが社会化されるプロセスをとらえることにより自分の行為を自らが制御する度合いを高めていくであろう。すなわち A「社会的価値の一般化」の過程の分析・吟味による価値の相対化である。もうひとつは、当該の社会的価値が再審され成立した過程を考察することで、当たり前のこととして受け止めていた社会的価値を相対化し、社会的価値に基づく自己の価値観を再吟味することである。これを B「民主的価値の解釈・調整に基づく社会的価値の創出」過程の分析とする。社会的価値の形成は、価値が対立する論争的場面で、ある特定の価値が優先的に選択された結果とみなすことができる。すなわち既存の社会的価値は必然的に生じたのではなく、過去のある時点において、社会をよりよい方向に導くひとつの考えとして採用され、具体化されてきたものにすぎない。この意味からすれば社会的価値は、現在の社会においても保持し続けるものとしてではなく、当該の社会状況に応じて変更可能なものとみなすことができるのである。このように現在の社会的価値を創出する契機となった、過去の社会論争問題を分析・吟味することは次のような子どもの認識を可能にするだろう。

- ① 社会制度や社会システムの成立基盤である社会的価値は、人々の判断や選択によって成立したものであるという認識を持たせることができる。
- ② ①により社会的価値は絶対的、自明的なものではなく、社会状況や自由や平等といった民主的価値の解釈によって絶えず、吟味・調整されうるものであることが理解できる。
- ③ ①②の認識により、よりよい社会を創っていくためには自分たち自身で判断し行動しなければならぬという、民主的社会に生きる市民としての自覚を促すことができる。

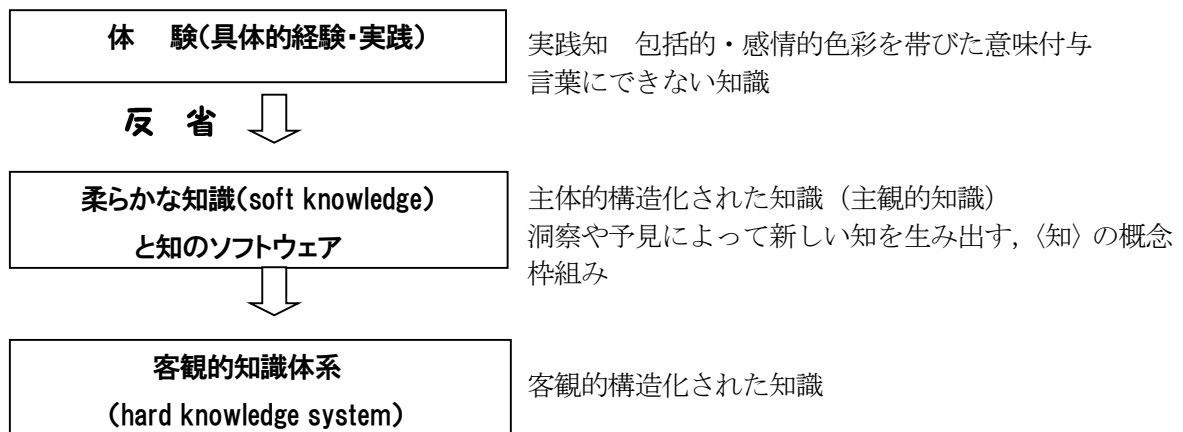
子どもの価値観形成と価値の吟味の過程における A「社会的価値の一般化」 B「民主的価値の解釈・調整に基づく社会的価値の創出」の過程を学習対象とすることで、既存の価値の相対化と自らの判断基準を再構成することが可能になろう。A、Bはそれぞれ第2章で分析した「価値の比較・分析」と「価値の成立過程の分析」の過程に対応する。Aを分析対象とすれば、行動様式からそれを規定する社会システムを分析し、さらにその背後にある価値判断を認識することで、自己に内面化された価値を相対化できる。Bを分析対象とすれば、社会的状況に応じて民主的価値がどのように解釈され社会的価値が創出されたのかを理解することで、自らの価値判断基準を見直し再構成することができる。

### 第3節 子どもの認知的発達の特性と学習対象

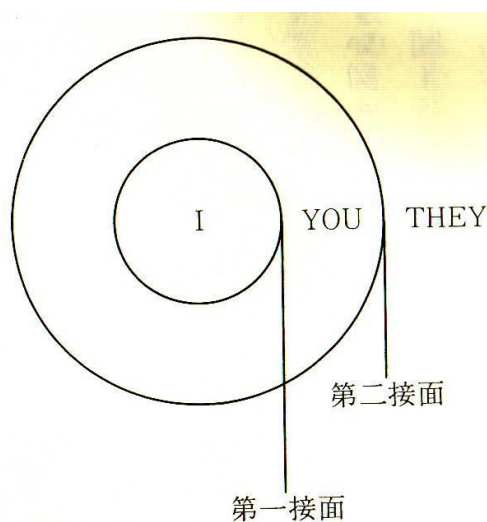
子どもの価値判断の基盤となるのは、事実認識と価値認識、すなわち社会認識である。先行研究の分析の結果、科学的な事実認識を保障しなければ合理的な価値判断基準は形成されないこと、価値自体を吟味するには、事実分析から価値分析にいたる学習過程が相応であることが明らかになった。すなわち「この社会はどのようなものか」という科学的な事実認識をいかにして保障するかが、自主的自立的な価値観形成の要になる。どのようにして子どもは自らが属する社会環境や事象について、それが何であるかを判断したり解釈したりするようになるのか。児童の認知的発達に関わる諸説の中で、一般的に広く受け入れられているのはピアジェの認知的発達理論であろう。ピアジェは7歳～11歳までを具体的操作期、11歳～15歳を抽象的操作期としてとらえ、児童の認知は具体的で目に見えるような事物について論理的に操作できる段階から、仮想の問題や事実と反する事態や想定などについても論理的な思考ができるようになる段階へ発達していくことを説明している<sup>7)</sup>。

この二つの段階において獲得される知識の関連について述べているのが寺西和子の「知のソフトウ

エア」の概念である。寺西は、具体的な経験を通して獲得される知識を、個人の主体的営為を介して、抽象的概念へ高まっていく契機を有する知識である<sup>8)</sup>、ととらえ、「体験」から「客観的知識体系」にいたる知識創造の過程を図12のように示している。人は事象を自己に関連付けることによって解釈し、意味を付与する。経験が出自する主観的知識は、認識のための座標軸を提供し、状況や文脈という世界を構成する。それらの意味のネットワークのなかで新たに知りえた知識や事実の客観的位置づけが明らかとなり意味の把握、了解が可能となる<sup>9)</sup>。



【図12 個人の知識創造の過程】



【図13 学びのドーナツ論】

佐伯 胖は、このような児童の発達段階を踏まえ、「真正の学び」を志向した「学びのドーナツ論」<sup>10)</sup>を提唱している。「学びのドーナツ論」を図式化したものが図13である。佐伯は、教材には対象を自分の体の一部のように取り組んでしまう世界—すなわち第1界面—と学ぼうとしている対象とその「外」の世界とが、かかわりあう部分—第2界面—があるとする。第1界面では、「わかりやすい」「おもしろい」「たのしい」という実感があり、自分流の見方や自分固有の経験が自由にらせ、表現できるような世界である。小学校中学年段階において重視される「共感的理解」もこの界面に含まれよう。第2界面は、第1界面で得られた理解が、今日の文化や科学における多様な営み（文化的実践）にどのようにつながっているのか、またどのように位置づけられるのか、という理解である。佐伯氏は、このような学びの過程を経ることで「学んだことは真実であり、それが世の中できちんと通用している」という真正な学びにつながると主張している。

以上のような子どもの認知的発達の特性から、具体的操作期と抽象的操作期の移行期にある小学校中学年段階においては、自己と直接的に関わる人・もの・ことを分析対象とすることで自己と事象を結びつけ、寺西の言う「主観的知識」、佐伯の言う「第1界面」を形成し、主観的知識を軸として事実の客観的位置づけが可能になる高学年段階においては、抽象的な政策・法・社会的判断を教材として取り上げることが適切と考える。

以上の考察をもとに、第4章では、第2節で述べたA「社会的価値の一般化」の過程の分析・吟味

による価値の比較・分析」, B「民主的価値の解釈・調整に基づく社会的価値の調整過程の分析」という方法と「人・もの・こと」, 「政策・法・社会的判断」という分析対象をもとに, 小学校児童の価値観形成を保障する社会科授業の内容編成について明らかにしていく。

[注]

- 1) 溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房, 2003, p. 20.
  - 2) この図は以下の文献をもとに著者が作成したものである。
    - ①梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小单元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会第73号, 2010年, p. 2.
    - ②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第42号, 1994, pp. 41-50.
    - ③田中成明『法理学講座』有斐閣, 1994, pp. 81-107.
    - ④桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房, 2004年, pp. 161-190.
    - ⑤渡辺洋三『法を学ぶ』岩波新書, 1986, pp. 20-22.
    - ⑥渡辺洋三『法とは何か』岩波新書, 1979, pp. 5-19.
  - 3) 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小单元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第73号, 2010年, p. 2.
  - 4) 梅津, 同上, p. 1.
  - 5) A. B. シュムークラー/河田富司訳『選択という幻想 市場経済の呪縛』青土社, 1997, p. 18
  - 6) 渡辺竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科教育単元の構想—米国急進派者社会科教育論の批判的検討を通して—」全国社会科教育学会第55回研究大会課題研究発表, 2006年, p. 2, 「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想—米国急進派教育論の批判的検討を通して—」全国社会科教育学会, 2008, pp. 1-10. 渡辺は「存在の自明性を疑うためには, まずその存在が社会的構築物であり, 変革可能なであることを認識する必要がある」としている。
  - 7) 以下の文献を参考にした。

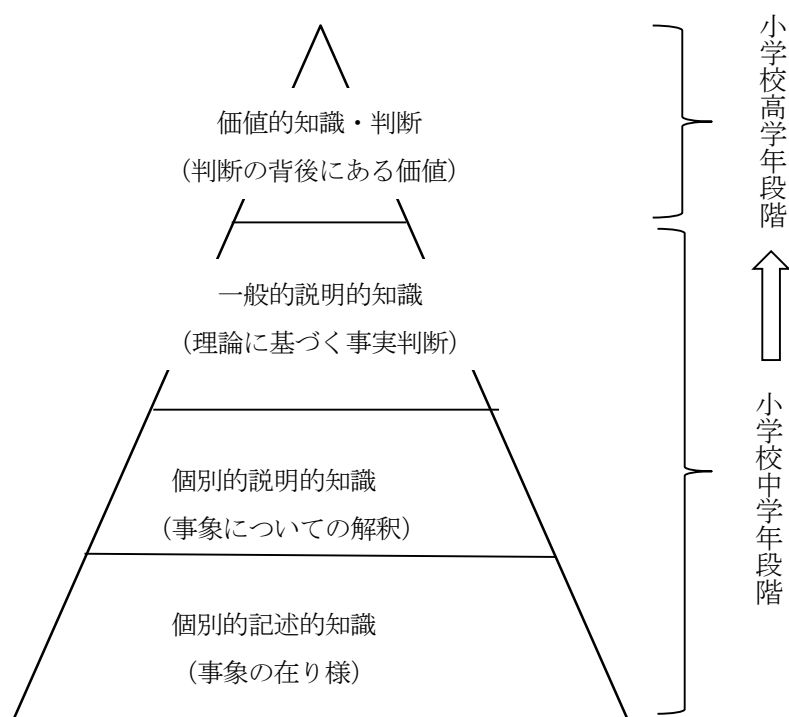
渡辺弥生『子どもの「10歳の壁」とは何か?』光文社新書, 2011, pp. 92-99.

稲垣佳代子, 鈴木宏昭, 亀田達也『認知過程研究—知識の獲得とその利用—』放送大学教育振興会, 2002, pp. 18-26.
  - 8) 寺西和子「経験と知識創造」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第17巻, 1993, p. 62.
  - 9) 寺西, 同上, p. 62.
  - 10) 佐伯 胖, 「『学ぶ』ということの意味」, 岩波書店, 1995, pp. 50-62.
- 学びのドーナツ論における I 的視点 (自我) とは, 自分ひとりで完結する世界を示す。ここから I は YOU を通して第二の自我を形成していく。YOU 的視点 (第2の自我) は二人称的他者を示す。第二の自我の役割を有る程度になってくれる現実の他者である。そのときの他者というのは, 個人的で親密な, 秘密を打ち明けられるような語り合いをもつことのできる, 二人称的他者である。第二の自我を育てる (刺激する) 役割も持つ。YOU 世界は I が YOU を内化した (あるいは内化する過程にある) 融即関係で結ばれる世界である。THEY は匿名性を持つ三人称的他者の世界であり, 現実の社会・文化的実践の場である。YOU を内化した WE (拡大された自我) が THEY を取り込んだとき, WE (拡大された自我) はさらなる WE (超自我) を形成する。

## 第4章 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科の内容編成の原理

### 第1節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科の射程

森分孝治が知識の構造について「一つの生き方，価値が選ばれ，そこから導かれる評価的，規範的知識によって事実的知識，科学的知識が組織化され，体系化される」<sup>1)</sup>と述べているように，社会的事象に関する知識は，価値認識によって体系的に組織される。自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科は，どのような社会認識を保障すべきか示したものが図13である。<sup>2)</sup>



【図14 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科の射程】

桑原敏典は，市民としての資質育成をねらいとする社会科公民のカリキュラムを「科学的社會認識形成をめざすもの」「合理的思想形成をめざすもの」「実践的思想形成をめざすもの」「市民的資質の育成をめざすもの」<sup>2)</sup>に分類しているが，小学校社会科において射程とすべきは「科学的社會認識形成をめざすもの」と「合理的思想形成をめざすもの」であろう。実践的思想形成をめざす社会科は社会認識体制と感情の部分，市民的資質の育成をめざす社会科はさらに社会に参加し構想する態度の育成にまで関わろうとするものである。このような実践的意思決定や社会参加実践には事実に対する科学的認識と批判的な追求が不可欠である。しかしながら，小学校社会科における実践的意思決定や社会参加実践は，科学的社會認識に基づいておらず，既存の社会制度や組織の在り方を強化するものに留まっている。小学校社会科が，多様な在り方や生き方の中から市民としてふさわしいものを自主的に選び取ることができる資質の育成を教育目標とするならば，科学的社會認識形成を保障することは必要不可欠である。

小学校中学年は，具体的思考段階と抽象的思考段階の過渡期にあり，「何をよいこととするか」という価値判断基準を理解することは難しい<sup>3)</sup>。また森川敦子の研究によれば中学年の年齢にあたる8～

9歳は「社会的慣習」と「道徳」との概念区別において、「社会的慣習」の逸脱行為をより悪いとする「社会的慣習」重視の年齢段階にあることが明らかにされている<sup>4)</sup>。このような理由から小学校中学年においては、事実認識形成を射程とすることが妥当であろう。しかしながら、高学年における価値認識形成につなげていくためには、社会的事象の違いに着目し、「なぜそのようになっているのか」解釈を行い、その背後にある事実判断（「どのような意図や根拠からなされたのか」）を認識することが必要である。

抽象的思考が可能となり、「社会的慣習」重視から「道徳」重視へとU字型変化をとげる高学年段階<sup>5)</sup>では、事実判断の違いに着目し、その背後にある価値判断について認識させることが可能である。何を正しいとするのかという価値判断によって、事実判断がなされ、制度やシステムが構築されていくことを理解することで既存の社会制度を相対化することができる。また、社会の在り方を規定している多様な価値を批判的に吟味することは、自主的自立的な価値観形成を促すものである。小学校社会科においては、上記のような中・高学年の発達段階を考慮して、事実判断や価値判断を批判的に吟味するレベルから、事実判断の背後にある価値の調整、葛藤の過程を理解することで自己の価値判断基準を再構成するレベルまで、様々な段階を想定する必要がある。

このように解釈の違い、判断の違いに着目し、それらを規定する価値を批判的に吟味することが、本研究における小学校社会科学習の射程である。個々の事象のみをみるだけでは、事象の持つ意味や解釈、さらにはその背後にある事実判断、価値判断は明らかとならない。わたしたちは日常生活の様々な場面において、可能な世界の在り方のうち自己にとって望ましい事態と望ましくない事態を分節し、順序付け対象を価値づけている<sup>6)</sup>。この意味からすれば、価値は事象の比較によってはじめて相対化できるのであり、価値観形成を目指す社会科授業は、比較の方法論に拠ることになる。

第2節では、比較の方法に基づき、「人・もの・こと」と「制度・政策・法」を「空間的」「時間的」に比較・分析する小学校社会科授業について考察する。

## 第2節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業内容編成

第2章、3章の考察から、自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業は、「人・もの・こと」と「制度・政策・法・社会的判断」を分析対象に、空間的比較と時間的比較を分析方法とする内容編成を行うことが相応であると考えられる。

価値判断の分析対象を縦軸に、分析方法を横軸にとった場合、社会科授業は、子どもの発達段階に応じて、空間的比較によって具体的事物の背後にある価値を分析する授業から時間的比較によって抽象的事物の背後にある価値を分析する授業へと編成する必要があるだろう。空間的比較は第2章で分析した「価値の比較・分析」に、時間的比較は「価値の成立過程の分析」に相応するものである。このような内容編成原理に基づき、自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業をモデル化したものが、表10である。

I 「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業」は、同時期に存在する「人・もの・こと」の違いを比較・分析することで、社会には一定の基準による事態の選別と秩序の形成が存在することを理解するものである。II 「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」は、同時期に存在する複数の制度・政策・法・社会的判断を比較・分析することを通して、社会的事象の背後にある多様な価値判断を認識するものである。III 「人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業」は、「人・もの・こと」の変容の背後にある価値判断の変化を捉えさせることで、現在ある「人・もの・

こと」は様々な価値の葛藤や調整を経て成立したものであることを認識するものである。Ⅳ「制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する」の授業は、歴史的変遷の中で社会制度や社会的判断として具体化されてきた価値をとらえさせることで、自己の価値判断基準を精緻化するものである。社会的論争問題においては、「個人の尊重か公共の尊重か」「経済の重視か健康の重視か」など状況に応じて多様な基準軸が生じる。このような多様な価値判断の葛藤・調整を通して制度や政策、社会システムが構築されてきたことを理解することは、状況に応じて価値判断を調整し、具体化できる資質を育成できるものとする。

【表 10 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業の内容編成原理】

方法 分析対象	空間的比較	時間的比較
人・もの・こと	I 人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業	Ⅲ 人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業
制度・政策・法 社会的判断	Ⅱ 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業	Ⅳ 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業

しかしながら、ⅠからⅣの授業の分類ははっきりと線引きできるものではない。例えば第4学年で実践する「地域の発展に尽くした人物」に関わる学習は、実在する人物を教材として取り上げることから具体的な学習対象ではあるが、人物の政策に対する評価を扱うならば、抽象的な学習対象にもなりうる。同じように第3学年単元「昔の道具調べ」においても、体験活動を通して昔の道具と今の道具を直接比較する点では具体的な操作を伴うが、道具の変遷をたどる学習を行うなら抽象的操作も必要となる。地域教材や子どもの実態に応じて授業をどの類型に位置づけるか調整していく必要がある。

### 第3節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業内容開発

表 10 に基づき、自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業の内容開発を表 11 のように行った。

第5章では「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業授業」として第3学年単元「わたしたちのまち三隅」、第3学年単元「わたしたちの生活と商店」、第3学年単元「昔の道具と今の道具」、第4学年単元「水はどこから」を開発した。地域性の違い、小売店のマーチャングダイジング (MD) の違い、電化製品と伝統的な手法にこだわる道具の違い、システムに関わる人々の立場性の違いからその背後にある事実判断を分析・吟味することで開かれた社会認識形成を保障することをめざした。第6章では「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」について第4学年単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」、第5学年単元「日本の農業を考える」の単元を開発した。単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」では、政策に対する評価を、単元「日本の農業を考える」では農業政策の分析・吟味を通して、その背後にある価値判断を相対化し調整することをめざした。第7章では、「Ⅳ 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業」として第5学年単元「水俣病から考える」を開発した。水俣病に関わる社会的判断が吟味、調整されていく過程を認識することを通して、状況に応じた価値判断基準を形成することをめざした単元開発である。第8章「Ⅲ 人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業」として第6学年単元「開かれた石見銀山」を提案する。社会システムの変化により、銀の価値が変化していく過程をとらえることで、価値は社会的に構

成されるものであることを認識するものである。それぞれの授業の成果を第5章から第8章で述べる。

【表 11 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業の開発】

型 学年	I 人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業	II 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業	III 人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業	IV 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業
3年	○単元「わたしたちの町 三隅」 ○単元「わたしたちの生活と商店」 ○単元「昔の道具と今の道具」			
4年	○単元「水はどこから」	○単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」		
5年		○単元「日本の農業を考える」		○単元「水俣病から考える」
6年			○単元「開かれた石見銀山」	

それぞれの学年でどの種類の授業を行うかは、地域と子どもの実態に応じ決定する必要がある。例えば中学年で行われているごみの学習を「家庭でごみを出す人」「ごみを回収する人」「ごみ処理場で働く人」等、人に着目して分析・吟味するならⅠの型となろう。しかしながら、ごみ処理システムの違いを他地域と比較するならばⅡの型の授業であろう。第3学年の「農家で働く人」と第5学年の「我が国の食料生産」の学習の違いについて議論されることがあるが、「人」を取り上げるならⅠの型に食料生産システムや農業政策を教材とするならⅡの型となる。学年段階があがるにつれて、ⅠからⅣへと授業の種類がシフトしていくと考えられる。

#### 第4節 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科授業の構成原理

##### 1. 空間的に比較・分析する授業の構成原理

人・もの・ことや制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業は事実認識の背後にある価値判断を明らかにする「価値分析過程」と、当該の価値判断が社会に与える影響から批判的に検討する「価値吟味過程」から構成する。

##### (1) 価値分析過程

「価値分析過程」は①社会的事実および社会的判断についての事実認識、②事実認識の背後にある価値判断の明確化、③価値判断がもたらす社会生活への影響の分析、④価値判断の相対化からなる。①社会的事実および社会的判断についての事実認識では、人・もの・こと、あるいは社会的判断・政策についての事実認識を行うものである。一般的な説明的知識の獲得がめざされる。そして②において、事実認識の背後にある価値判断について認識する。これは「何を大切にしているのか」「何を重視していると言えるか」「何を正しいとするのか」という問いに対する答えとして明らかになる。③価値判断がもたらす社会生活への影響の分析では、②で確認した価値判断が、わたしたちの生活にどのような影響を与えているのか、あるいは与えてきたのかを考えることを通して、その社会的意味や意義について気づかせるものである。そして、④価値判断の相対化では、②で確認した価値判断とは異なる



る判断に規定される人・もの・ことや社会的判断・政策について認識する。その社会的意義を追求し、②の価値判断と比較することで、価値判断は絶対的なものではなく私たちの選択によって当該の価値判断に基づく制度、政策、社会的判断は変化しうるものであることを認識することが目的となる。

## (2) 価値吟味過程

「価値吟味過程」は、「価値分析過程」で吟味した価値判断に基づく社会的事象や判断が現時点でどのようなになっているかを把握したうえで、それを自分なりに評価し、他者の評価と比較・調整したうえで価値判断について再評価を行うように構成される。「価値分析過程」において認識した複数の価値判断が、優先されたり制限されたりする場合の検討を通して、自らの判断基準を再構成するのが「価値吟味過程」のねらいとなる。それは、①社会的事象や判断に関わる価値判断についての現状の把握、②価値判断についての評価、③他者の評価との比較による価値判断の再吟味、④価値判断の再調整の四段階となる。①では、それぞれの価値判断に基づく社会的事象や判断の現状を認識し、その理由を分析していく。②の段階では、価値判断に対する子ども自身の評価を促すものである。③の段階では、学級の他の子どもの評価と比較することで、特定の価値判断が優先されたり制限されたりする場合を考慮しながら、自分の評価を再吟味していく。以上の段階を経て、④で価値判断の再評価を行うのである。

社会的事象や判断の背後にある価値を、私たちの生活に与える影響から多面的に捉えさせ、それぞれを吟味したうえで評価する。さらに、③④の段階において、自らの価値判断を学級内での対話を通して吟味することで、自己の判断基準を修正することができる。

## 2. 時間的に比較・分析する授業の構成原理

「時間的に比較・分析する授業」は、当該の社会状況の変化によって、価値判断の適用範囲が制限されたり一定の留保条件が付与されたりする過程を分析することによって、制度や政策、社会的判断の背後にある価値の葛藤や調整について認識するものである。社会的判断の成立過程を分析することで当該の価値判断を相対化する「価値判断の成立過程の分析」と価値判断をめぐる現在の社会的論争問題について分析・評価する「社会的論争問題の吟味」からなる。

### (1) 価値判断の成立過程の分析

「社会的価値の成立過程の分析」では、過去の社会的判断に関わる事実認識を行ったのちに、その背後にある価値判断を明らかにする。その上で、新たな社会的価値の創出と再制度化がなされる過程を分析・吟味することで、現在の社会的価値を自明視するのではなく、多様な価値の葛藤と調整の結果構成されるものであることを認識するものである。「価値判断の成立過程の分析」は次の4段階で構成されるものである。

- |                         |
|-------------------------|
| 第1段階：社会的判断に関わる学習課題の設定   |
| 第2段階：社会的判断に関わる事実認識      |
| 第3段階：社会的判断の背後にある価値判断の認識 |
| 第4段階：価値判断の成立過程の分析       |

第1段階「社会的判断に関わる課題の設定」は、過去の社会問題についての自己の意思決定と実際の社会的判断との違いに気づき、「なぜそのような判断がなされたのか」疑問を持ち、その理由を説明するための仮説を立てる段階である。判断の違いの認識によって、子どもは知的好奇心を喚起さ

れ、社会的判断がなされた理由について探求を始めるであろう。第2段階「社会的判断に関わる事実認識」は社会的判断の理由を追求することを通して、社会問題をめぐる事実を認識する段階である。第3段階「社会的判断の背後にある価値判断の認識」は、第2段階で形成した事実認識をもとにその背後にある価値判断を明らかにする段階である。分析対象は、制度やシステムの背後にある「～することが正しい」とする価値判断である。第4段階「価値判断の成立過程の分析」は、社会的判断が論争問題を通して変容していく過程をとらえるものである。社会的状況の変化に応じて、新たな対立軸が生じ、価値の葛藤と調整を通して、新たな社会的価値が創出される。社会的判断を取り巻く事実の確認から、現在の社会的価値が成立するにいたった過程を分析することで、自己の判断基準を相対化することができる。

## (2) 社会的論争問題の吟味

「社会的論争問題の吟味」は、社会的価値に対する現在の論争問題について分析・吟味することで、自己の判断基準を再構成するものである。次の4段階から構成される。

- 第1段階：社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識
- 第2段階：社会的判断に対する自分なりの評価
- 第3段階：他者の評価との比較による価値観の再調整
- 第4段階：最終的な意思決定

第1段階「社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識」段階では、現在の社会的価値をめぐる論争問題を取り上げ、論争をめぐる事実認識と対抗する主張の背後にある価値判断について分析・吟味する。第2段階「社会的判断に対する自分なりの評価」では、第1段階で示された社会的判断について、子ども自身の評価をさせようとするものである。第3段階「他者の評価との比較による価値観の再調整」の段階では、学級の他の子どもの評価と比較をし、各自の評価において価値がどのように葛藤し、それをいかに調整したかを吟味していくことで、第2段階の決定を見直しながら自己の価値判断を再構成する。以上の段階を経て、最後に第4段階で最終的な意思決定を行うのである。このような過程を通して、子どもは具体的な状況に応じて価値判断を調整する必要のあることに気づき、自己の判断基準を再構成することができるものとする。

[注]

1) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、p.72.

2) 桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房、2004年、pp.371-372.

桑原は社会科公民のカリキュラムを市民的資質の構造にどこまで関わるかによって以下のようにカリキュラムを類型化している。

(1) 科学的社会認識形成をめざすもの・・・市民的資質の構成要素である社会認識体制の事実認識の部分（個別的記述的知識・判断、個別的説明的知識・判断、一般的説明的知識・判断、一般的説明的知識・判断）のみに関わっていく。子どもの社会認識を空間的・時間的に大きく広げるとともに、より体系的普遍的なものへと成長させることをねらいとする。

- (2) 合理的思想形成を目指すもの・・・社会認識体制のなかの事実認識に加えて、価値認識の領域（価値的知識・判断）にも関わっていく。社会認識体制全体の成長すなわち思想形成を目指し、より合理的な意思決定ができることをめざす。
- (3) 実践的思想形成をめざすもの・・・市民的資質の構造のうち、社会認識体制と感情を合わせた部分にまで関わっていく。認知領域に加えて情意領域の成長を促し、社会問題について、より公正に意思決定でいるようになることをねらいとする。
- (4) 市民的資質育成をめざすもの・・・市民的資質の構造全体（社会認識体制、感情、意志力のすべて）に関わろうとする。市民として社会に積極的に参加し、行動する態度を育成することをめざす。
- 3) 渡辺弥生『子どもの「10歳の壁」とは何か？乗り越えるための発達心理学』光文社新書，2011年，pp. 92-93.
- 4) 森川敦子『子どもの規範意識の育成と道徳教育－「社会的慣習」概念の発達に焦点づけて－』溪水社，2010年，pp. 25-27.
- 5) 森川，同上，pp. 25-27.
- 6) 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法－価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して－」『社会科研究』第77号全国社会科教育学会，2012年，p. 4.

## 第5章 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業

### 第1節 事実判断を相対化する授業—第3学年単元「わたしたちの町，三隅」

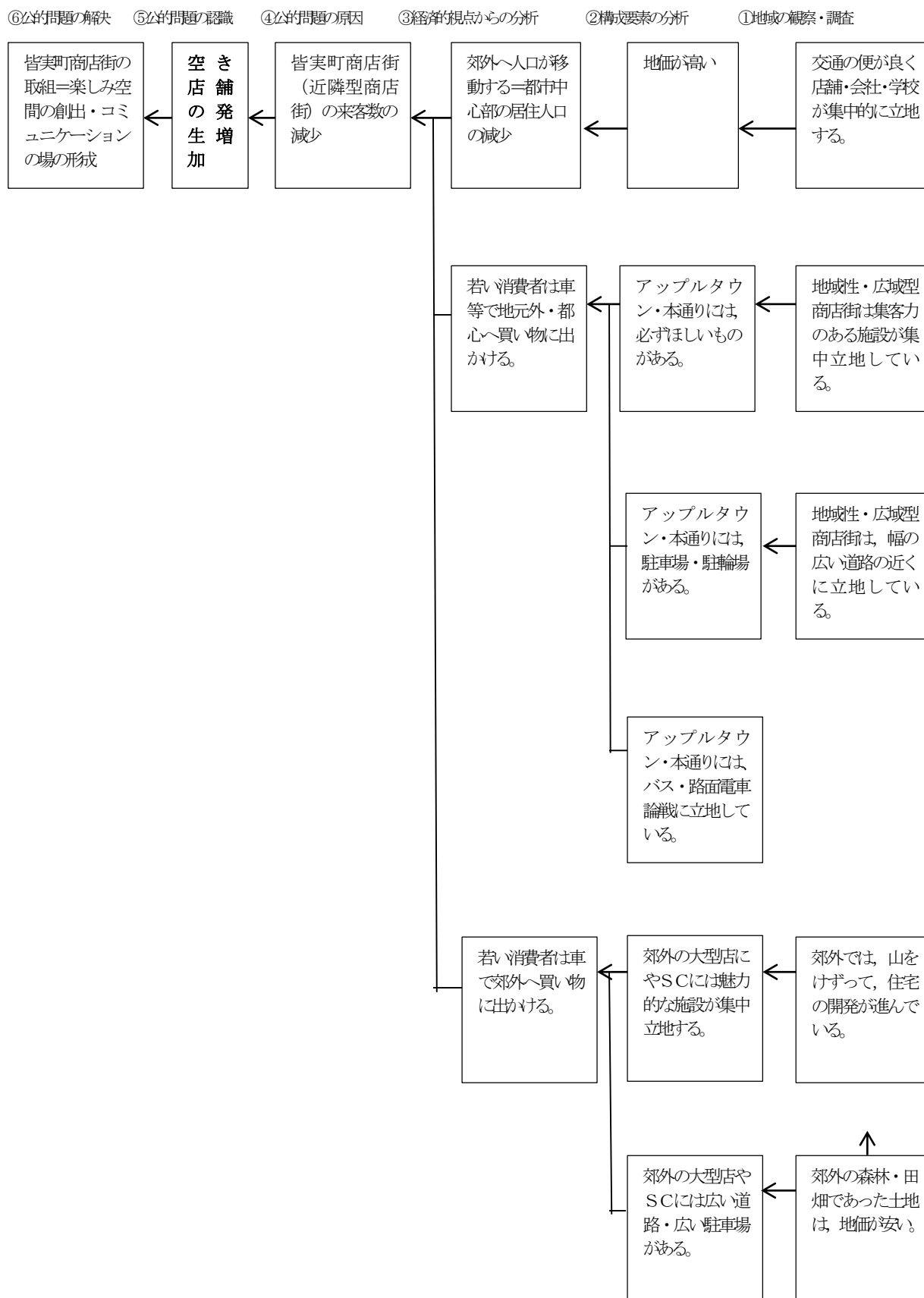
#### 1. 自主的自立的価値観形成からみた小学校地域学習の問題点

小学校において社会科の学習は第3学年からはじまる。3年生のはじめの社会科単元は「自分たちの住んでいる身近な地域や市（区，町，村）の観察・調査」<sup>1)</sup>，すなわち「町探検」である。小学校学習指導要領社会科編ではその目的を「身近な地域や市の様子は，場所によって違いがあることを具体的に考えるようにすること」<sup>2)</sup>としている。「場所による違い」とは地形的な条件と社会的な条件によるものである。

本単元では特にこの社会的条件を、「何を重視するか」という事実判断をもとに分析，吟味することで，子どもの生活空間である地域を相対化してとらえさせようとするものである。日常生活の様々な場面において私たちは、「便利さ」や「安全」などの判断基準をもとに望ましい社会のありかたについて意思決定を行い，制度や行動を制御している。このような一定の事実判断に基づき，道路，公共施設，商業施設等の各要素が関連付けられ，構成されているのが町である。地域性を規定する法則をとらえさせようとする授業は一般的ではないものの，優れた授業実践はすでになされてきた。しかしながら，社会的条件を事実判断の相違から認識することで，地域の景観を相対的にとらえさせようとする授業は実践例が少ない。岡崎誠司が開発した単元「社会変動の視点を重視した小学校地域学習の単元開発—3年生単元『商店のある町—空き店舗問題—』の場合—」<sup>3)</sup>の分析から，概念探求を目的とした「身近な地域の観察・調査」の学習の問題点について明らかにする。

岡崎は「地域社会は安定した，静的な構造ではない。社会が変動しているからこそ様々な社会問題がおこる。社会は動的な側面をもつ社会過程である」と主張し，「社会の変化に主体的に対応できる子どもを育てるには社会変動の視点から社会科学習を進める必要がある」として授業設計を行っている<sup>4)</sup>。内容構成を表したものが図15である。実際の単元は「空き店舗問題」を取り上げ，各地区における商業施設，交通，公共機関の分布や位置を調査することを通してその要因を追求させるものとなっている。岡崎の開発した授業は，子どもに「空き店舗問題」の要因である「都市中心部の居住人口の移動・減少」「急速なモータリゼーションの進展」という法則性を認識させ，地域のありようを相対的にとらえさせている点で秀逸している。岡崎はそれぞれの地区の営業店舗数と種類（衣料品店，食料品店，食堂，その他），廃業店舗数，人通りの数を調査させ，たうで調査結果を分析・吟味し，商業の視点からそれぞれ（皆実町商店街，アップルタウン・本通り，郊外）の地域性を明らかにしている。さらにそれぞれの地域性について比較・分析することで，「都市中心部の居住人口の移動・減少」「急速なモータリゼーションの進展」という社会変動を認識させるものとなっている。しかしながら，子どもの開かれた価値観形成の面から考察すると，岡崎の授業案には次のような問題点が指摘できる。岡崎は終末部で「もしもスーパーを立てるとするとどこですか。広島市地図をみて考えましょう」と問い，獲得した商業立地についての知識を活用して，利益のあがる立地条件をもつ土地を選ばせる活動を取り入れている。これは既存の「集客率の高い場所に店をつくるべきである」という「効率性」を重視する判断を無批判に受容させるものになってはいないだろうか。そうではなく空き店舗問題の生じる原因となっている判断基準の是非について，それと相反する，例えば「公平性」という判断基準からも吟味させ，消費者として，または地域社会の一員としていかに行動すべきか考えさせるべき

ではないか。



【図 15 単元「商店のある町—空店舗問題—」の内容構成】<sup>5)</sup>

このような地域学習の反省から、本研究では町探検を通して場所による町の景観の違いに気づき、その理由を事実判断の違いから分析することで、地域を構成する社会的条件を相対化する地域学習を提案する。

## 2. 単元「わたしたちの町，三隅」の構成原理

社会制度やシステムの背後には、「何が望ましい状態か」という意識的、あるいは無意識的な判断が存在する。例えば前述した岡崎の授業では、「商業活動を活性化させることがよい」あるいは「効率性を重視すべきである」という判断が当該の地域を発展させ、あるいは衰退させてきたことがわかる。しかしながら近年ではコンパクトシティの取組のように「そこに住む市民にとってよりよいまちとはどのようなものか」という視点から、まちづくりが見直され始めている。そこで本研究では、地域性を規定する事実判断を相対化する学習活動を取り入れる。判断とはある一定の論理・基準などに従って、意思決定を行うことである。事実判断とは、「～すれば～であろう」という一定の解釈に基づく判断をさす。本研究で提案する授業は、地域の景観の背後にある事実判断を分析する「地域性の分析過程」と、当該の事実判断の社会的な意味や意義を分析した上で、それを吟味する「事実判断の吟味過程」から構成した。

空間的に比較・分析する授業は「価値分析過程」と「価値吟味過程」から構成されるが、身近な地域の観察・調査を行う授業は、小学校社会科において子どもが初めて学習する単元である。具体的な事物や体験から、知識を習得するこの段階においては、「価値吟味過程」において獲得した価値判断基準をもとに他の事例について評価し、価値を反省、吟味する学習活動は困難であると考え、「価値分析過程」のみを授業過程に組み込んだ。「地域性の分析過程」は「価値分析過程」の①社会的現象および社会的判断についての事実認識、②事実認識の背後にある価値判断の明確化にあたる。「事実判断の吟味過程」は③価値判断がもたらす社会生活への影響の分析、④価値判断の相対化からなる。

### (1) 地域性の分析過程

「地域性の分析過程」は、地域の観察・調査の結果を地図に可視化し、景観の構成要素の関連を分析することで、地域性を規定する判断を明らかにするものである。A-①「地域性の可視化による課題設定」A-②「地域性に関わる事実認識」A-③「地域性の背後にある事実判断の認識」の3つの段階で構成される。

A-①「地域性の可視化による課題設定」は、地域の観察・調査の結果を地図に表し、地域の構成要素の位置や分布を明らかにすることで、地域性について課題を持つ段階である。複数の地域を見学すれば、子どもはその景観の違いに気づくことはできるであろう。しかしながら「なぜそのように異なっているのか」について追求するには、地域の構成要素を地図に表し、可視化する必要がある。そこから子どもたちは「なぜ駅や道路の周りに店が集中しているのか」等の課題を持つことができるであろう。A-②「地域性に関わる事実認識」は地域の構成要素間の連関を明らかにすることで、地域性を規定する法則を明らかにする段階である。地域の主要構成要素の位置や分布に着目し、経済的あるいは社会的視点からその法則を明らかにするものである。A-③「地域性の背後にある社会的判断の認識」は、A-②の事実認識をもとにその背後にある事実判断を明らかにする段階である。地域性の違いを可視化し、その法則性を認識した上で、「何を大切にしていると言えるか」と問うことで、それぞれの地域性の背後にある事実判断を明確にできると考える。

### (2) 事実判断の吟味過程

「事実判断の吟味過程」は、複数の地域性の背後にある事実判断の比較や、他者との意見交流を通し

て、事実判断を相対化する過程である。それは、B-①「事実判断の多元性の把握」、B-②「事実判断に対する自分なりの評価」、B-③「他者の判断との比較による評価の再調整」、B-④「最終的な評価」の四段階となる。

B-①「事実判断の多元性の把握」段階では、Aの段階で分析した事実判断がもたらす社会的意味や意義について認識する。当該の判断を、町やそこに住む人にどのような影響をもたらしてきたのか、分析することで相対化するものである。B-②「事実判断に対する自分なりの評価」の段階は、B-①の認識を踏まえ「よりよい町づくりのために大切にすべきことは何か」について考えることで、判断に対する子ども自身の評価を促すものである。B-③「他者の評価との比較による評価の再調整」の段階では、クラスの他の子どもの評価と自らの評価を比較し、吟味することで、B-②の評価を見直す。以上の段階を経て、最後にB-④で最終的な評価を行うのである。

意思決定を行うことで対象に関わる望ましい事態と望ましくない事態の分節、すなわち判断基準が作られる。さらに他者の評価を認識することによって、自己の判断基準を修正し、より望ましいと考える事態を実現できる多様な判断軸を形成できると考える。

### 3. 第3学年単元「わたしたちの町、三隅」の単元設定

#### (1) 単元設定の理由

本研究では、地域性を規定する事実判断を認識することを目的として、小学校3学年における「地域の観察・調査」の学習を教材化した。学習の目的からふさわしいのは以下の条件を持つ教材であろう。

- ・子どもにとって身近な生活空間であること。
- ・景観に明らかに違いがある地域であること。
- ・地域の構成要素の位置や分布を明らかにすることで地域性を規定する法則が明確にしやすいもの。
- ・地域性を規定している社会的条件を相対的にとらえられるもの。

これらの条件を踏まえ本研究では、三隅小学校校区における三隅支所周辺、三保三隅駅周辺、三保公民館周辺の3地区を教材に取り上げた。3地区はそれぞれ子どもの居住空間であり、子どもたちが、実際にそこに住んでいなくても友達の家遊びにいたり、お祭りやイベントがあれば出かけたりする身近な地域である。

三保三隅駅周辺は駅を中心に、散髪屋（美容院）、酒屋、薬屋、化粧品店、フィットネスクラブ、石屋や病院、郵便局などが集中している地区である。駅から離れるほど店の数は減少し駅の南側はほぼ住宅地か畑である。またスーパーやコンビニエンスストアなど食料品店が少ないのもこの地区の特徴である。さらに駅周辺には旅館などの宿泊施設がある。このことから三保三隅駅周辺は駅を中心に発展した地区であったことがうかがえる。駅の利用客をターゲットにした町づくりが行われていたであろう。しかしモータリゼーション化が進み、駅の利用客が減少するにつれ、店の数も減少しつつある。廃業した店舗も目立つ。

浜田市役所三隅支所周辺は三隅支所、山陰合同銀行、日本海信用金庫、JA、病院など多くの公共機関が集中する地区である。町の中心には国道9号線につながる大きな道路があり、絶えず車や人がいききしている。昼屋、スーパー、散髪屋、和菓子屋、写真屋、服屋、カラオケ店、本屋、時計屋、酒屋などいろいろな種類の店が道沿いに並び、店の数も多い。三保三隅駅周辺では店が駅周辺に集中していたのに対し、三隅支所周辺はほぼまんべんなく店が広がっているが、特に主要道路の周辺に店が集中していることが特徴である。このことから三隅支所周辺は人々が多く訪れる公共機関と大きな

道路を中心として発展してきた町であることがわかる。

三保公民館周辺地区は海岸沿いの町である。また三隅川の河口にあたる地区でもある。昭和初期までは川を利用して山間地域から木材が運ばれ、製材業が発達した。また地引き網等漁業もさかんで、魚を加工する工場や造船所が点在していた。さらには日本海酒蔵や岩田屋の工場や集配センターなど、他地域にはない生産拠点が今も残っている。かつては役場や交番、銀行、小・中学校等の公共施設や31件もの商店が連なり商業の町としても発展していた。今でも、せまい道に古い家がびっしりと並び、かつての郵便局や映画館をはじめとして当時の様子を想起させる建物が目立つ。このことから三保公民館周辺は住民が生活するために必要な要素（仕事場、役場、学校、交番、銀行、病院、商店や娯楽施設等）がほとんど備わっており、さらにはそれらが歩いていける範囲にすべて存在していた地区であることがわかる。今でいう「コンパクトシティ」の原型であろう。しかしながら、漁獲量の減少による漁業の衰退、製材工場の他地域への移転等、生産拠点が衰退するにしたがって、町の人口は減少し町は衰退していった。

このように、地域の観察・調査で収集した情報を分析し、関連付けることで地域の特徴があきらかになる。さらに町が形成される法則「集客力の多い施設の周辺に店ができる」「交通の便がよいところに店ができる」等を習得することにもつながる。また、このような法則の認識は町が衰退する原因の理解にもつながる。例えば、モータリゼーション化の進展により駅の利用客は減少した。そのため駅周辺の店も衰退し、商品の回転率の速さが必要な生鮮食品を販売する店は撤退することになった。よりよい交通条件を求めて生産拠点が移転した三保公民館周辺では、車の通行が困難な細い道が町の発展を妨げることになった。「よりよい交通（手段）は何か」という社会的判断の変化（歩いていける→鉄道→車）により、町を構成する要素も変化してきたことがわかる。これらの事実判断の利点と問題点を分析することによって、判断を相対化し、「住む人にとってよりよい町とはどのようなものか」考えさせていく。

## （2）授業構成

### 【第1次 「三隅町はどんな町でしょう」】

A-①「地域性の可視化による課題設定」の前段階の学習過程である。校区の全体像を概観し、学校周辺の各地区の位置（海側・山側・他の市や県との近く等）と地形（土地の高低、川、海岸等）について確認する。その上で、それぞれの校区に住む子どもに「おすすめポイント」として、地域の自慢を紹介させる。このように、地域の概観をとらえることで自分たちの住む地域について関心を持たせることが第1次のねらいである。

### 【第2次「学校の周りを調べてみよう」】

第2次はA-①「地域性の可視化による課題設定」A-②「地域性に関わる事実認識」に該当する。実際に地域を観察・調査してとらえた事実を地図に表すことで、地域の構成要素の位置・分布を明らかにする。地図から読み取った事実（「駅の周りに店が集中する」等）から課題（「なぜ駅の周りに店が集中するのか」等）を設定し、事実の分析と話し合いからその理由を追求することで地域の特徴を認識する。

### 【第3次「なぜ場所によって、町の様子は異なるのだろうか」】

第3次はA-③「地域性の背後にある事実判断の認識」の段階である。まず「なぜ場所によって町の様子は異なるのか」と問うことで、重視する交通手段によって、土地利用の様子（商業施設、生産施設、住宅地等）が異なることを認識させる。交通条件が整い人の行き来が活発になれば、経済が活性化し、町は発展する。このことから町は「人やものが集まること」を重視して変化を続けてきたもの

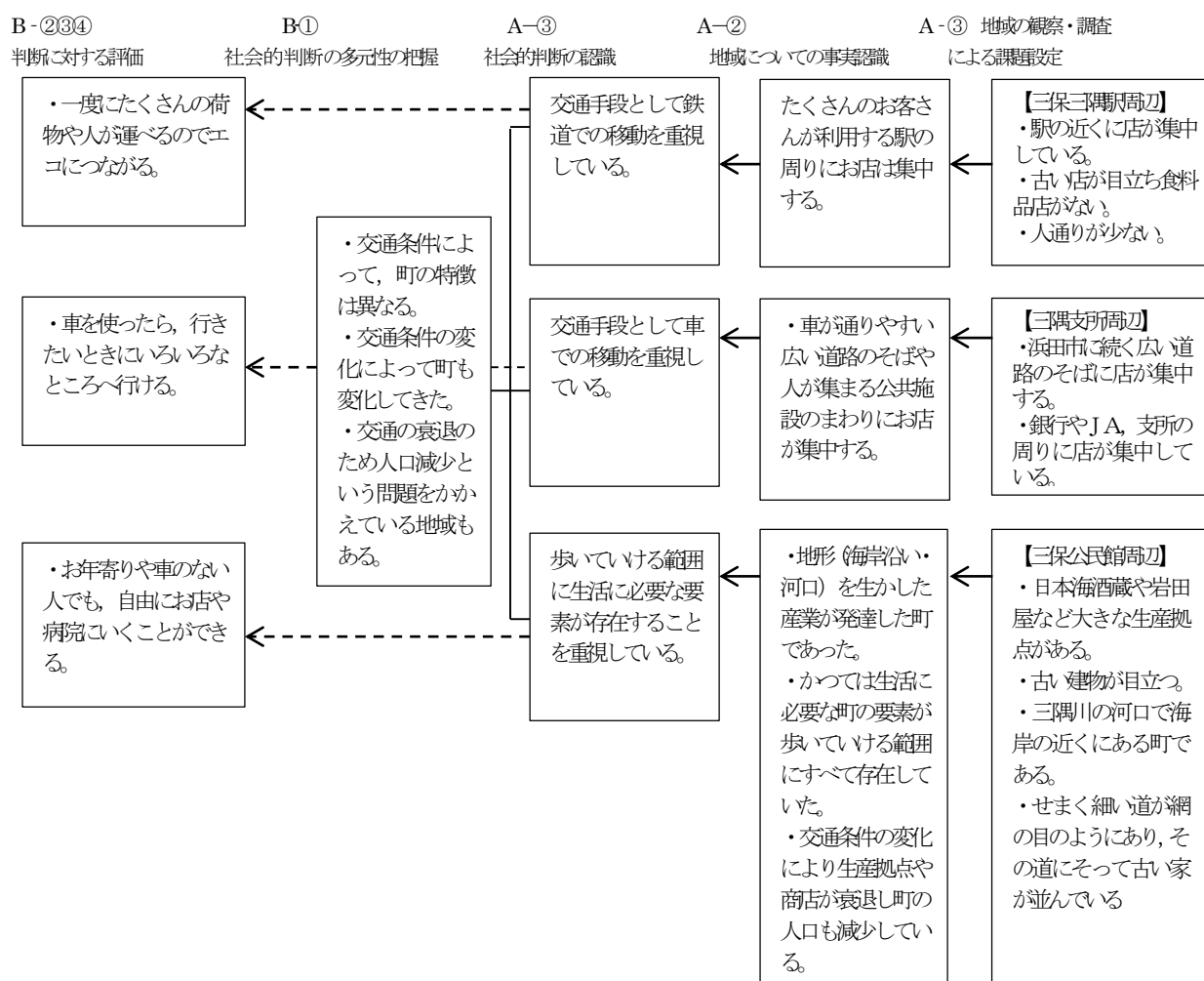


であることをとらえさせる。

【第4次「みんなにとってよい町とはどんな町だろう？」】

第4次はB「事実判断の評価過程」の段階である。これまでの学習を振り返り町の景観を特徴づける事実判断について確認した後、「みんなにとってよりよい町」を観点に、それぞれの判断について評価する。三保公民館周辺は生活に必要なすべての要素が、限られたエリアに集中することによって発展した町であり、その背後には「歩いて行ける範囲に生活に必要なすべてのものがあることがよい」とする判断がある。三保三隅駅周辺はかつて駅前商店街としてにぎわった町であり、その背後には「鉄道（汽車）を交通手段とすることがよい」という判断が存在する。鉄道網の発達により、より広い範囲への大量輸送が可能となり、大量生産消費という社会構造のもと生産拠点は鉄道網の中継点に集中することになった。三隅支所周辺は、「車で移動を交通手段とすることがよい（モータリゼーション）」という判断に基づき広い道路が整えられ、人や車の往来が活発となった町である。それぞれの判断についての評価を学級での話し合いを通して吟味することで、景観を構成する事実判断を相対化することが第4次の目的となる。

単元において子どもが獲得すべき知識の構造と単元の流れについて図2、および表12に示した。



【図16 第3学年単元「わたしたちの町、三隅」の授業構成と知識の構造】

【表 12 単元の流れ】

	発 問	授業資料	児童の発言と獲得する知識
第一 次  三 隅 町 は ど ん な と こ ろ だ ら う	<p>○みんなが住む三隅町とはどんな町でしょう。</p> <p>・学校の周りを歩いてみましょう。どんなものがあるのでしょうか。 ・実際に施設に行ってみよう。</p> <p>・みんなの家の周りにもおすすめの場所はないかな。おすすめの場所を紹介しましょう。</p> <p>・場所によって地域の様子はそれぞれ違うようです。学校の周りの地域の様子を実際に調べてみましょう。</p> <p>○教科書の町の絵をみて考えましょう。 ・どんなものがありますか。またどんな人がいますか。</p> <p>・三隅町にはないものがありますか。</p> <p>・町探検にでかけて町の様子を調べてみましょう。</p>	<p>授業資料1 「三隅町全体の地図」</p> <p>体験活動① 「学校の周りの散歩」</p> <p>体験活動② 「施設の人にインタビュー」</p> <p>授業資料2 「第3・4学年社会科教科書の町の絵」</p>	<p>・海に接している。山もある。 ・発電所がある。 ・平地が少ない。大きな川（三隅川）がある。 ・平地は海の近くにある。</p> <p>・5月にひらく予定の新しい三隅町の図書館がある。 ・三隅中学校には三隅小学校にはない部屋がたくさんあった。 ・アクア三隅にはプールだけではなく、体をきたえる部屋もある。地域の人がたくさん泳ぎにくる。 ・石正美術館には、三隅町出身の画家、石本正さんの絵がたくさんある。県外からもたくさんのお客さんがくる。 ・石州和紙会館では和紙づくりが実際にできる。和紙で作ったグッズもたくさんあった。</p> <p>・湊浦海岸は魚釣りもできるし貝殻をひろうこともできるので楽しい。 ・東平原は柿がたくさんとれる。 ・室谷はブルーベリー農園があり、夏には観光客が来る。 ・三隅の「かっぱランド祭り」は楽しい。 ・三隅にはよく遊びにいくけどいろいろなお店が多い。</p> <p>・古市場にはあまりいったことがない。どんな町かな。</p> <p>・商店街がある。 ・コンビニやスーパー、本屋などいろいろな店がある。 ・消防士さんが家事を消している。 ・神社の近くでお祭りを行っている。</p> <p>・三隅にはデパートはない。 ・こんなにたくさん車は走っていない。 ・お祭りは三隅でもしている。 ・パン屋さんやトンカツ屋さんもないのではないかな。 ・町の様子をよく調べてみないとわからない。</p>
第二 次 学 校 の 周 り を 探 検 し よ う ① 三 保	<p>○三保三隅駅の周りに探検にでかけます。どんな町だと思いますか。</p> <p>・探検をしてどんなものや人を見つけましたか。地図にまとめてみましょう。 ・地図にまとめてみてどんなことに気づきましたか。</p> <p>・なぜ駅や5つ角の近くにお店が集まっているのでしょうか。</p>	<p>授業資料1 「三隅町全体の地図」</p> <p>体験活動1 「三保三隅駅周辺の探検」</p> <p>授業資料3 「グループで作成した三保三隅駅周辺の地図」</p>	<p>・フィットネスクラブが確かあったような気がする。 ・三隅小学校の人もたくさん住んでいるからにぎやかな町なのかな。</p> <p>(町探検で見つけたものをグループで地図にまとめる)</p> <p>・駅の近くにお店がたくさんある。 ・5つ角のところにお店が多い。 ・コンビニやスーパーがない。 ・食べ物を売るところが少ない。 ・北に店が多く、南に家が多い。 ・病院と歯医者が一か所に集中している。 ・食事をするところがほとんどない。 ・古い店もあった。</p> <p>・駅を利用するお客さんが買い物をするから。 ・5つ角は人がよく通るから、お店にお客さんが入りやすい。</p>

三 隅 駅 周 辺	<p>○三保三隅駅周辺はどんな町だといえるでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お客さんがくるならなぜ、コンビニやスーパーや食べ物屋さんがないのだろう。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・人がよく集まる場所にお店はできる。・駅を中心に発展してきた町。</li> <li>・今では駅を利用するお客さんが少なくなり、お店がなくなったのではないか。</li> <li>・そういえば新しいお店より古いお店がめだつた。</li> </ul>
② 三 隅 支 所 周 辺	<p>○次は三隅支所の周りを探検してみましょう。どんな町だと思いますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・探検をしてどんなものや人を見つけましたか。地図にまとめてみましょう。</li> <li>・地図にまとめてみてどんなことに気づきましたか。</li> </ul> <p>・なぜ三保三隅駅の周辺と違い店と家が混在しているのでしょうか。</p> <p>○三隅支所周辺はどんな地域といえるでしょう。</p>	<p>授業資料1 「三隅町全体の地図」 体験活動2 「三隅支所周辺の探検」 授業資料4 「グループで作成した三隅支所周辺の地図」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな道路もあってお店も多いと思う。</li> <li>・銀行やJAなどもある。(町探検で見つけたものをグループで地図にまとめる)</li> <li>・広い道路のそばにお店が集まっている。</li> <li>・三保三隅駅周辺のようにお店と住宅地が離れておらず、混在している。</li> <li>・寺や神社が三隅支所のまわりにある。</li> <li>・いろいろな種類のお店(和菓子屋、畳屋、散髪屋、化粧品店等)がある。</li> <li>・三保三隅駅周辺よりぎやかだった。</li> <li>・同じ種類のお店もいくつもあった。</li> <li>・角に店が集中していた。</li> <li>・三隅支所や銀行やJAなど多くの人を使う施設があった。</li> <li>・三隅支所周辺には人の集まる施設がたくさんある。町の人とその施設を利用しやすいように、周辺に家がたくさんある。</li> <li>・地域の住民が買い物をするためのお店が集中しているから家とお店が混在している。</li> <li>・広い道路があると車が通りやすい。</li> <li>・車に乗って買い物に出かけるのに便利。</li> <li>・<b>広い道路と人が集まる施設を中心に発達した町。</b></li> <li>・海の近くにあるので、津波をよけるために大きな防波堤があるのではないか。</li> </ul>
③ 三 保 公 民 館 周 辺	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次は三保公民館周辺(湊浦)について調べてみましょう。どんな町だと思いますか。</li> <li>・探検をしてどんなものを見つけましたか。地図にまとめてみましょう。</li> <li>・三隅支所や三保・三隅駅周辺とくらべてちがうところはどこでしょう。</li> </ul>	<p>授業資料1 「三隅町全体の地図」  体験活動3 「三保公民館周辺の探検」  授業資料5 「グループで作成した三保公民館周辺の地図」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・津波がこわいから家はあまり建っていないのではないか。</li> <li>・お店も少ないと思う。</li> <li>(探検で発見したものを地図にまとめる)</li> <li>・三保公民館周辺には人の集まる施設が少ない。</li> <li>・畑が多い</li> <li>・古い家が多い。昔のものが多い。</li> <li>・湊浦には家が多い。</li> <li>・道が狭い(三隅は車が2台通れるのに湊浦は1台しか通れない)</li> <li>・大きな酒造店があった。</li> <li>・湊浦は車がそんなに走っていない。信号もない。</li> <li>・家と家の距離が近い。家がかたまっている。(ぎゅうぎゅう)</li> <li>・お店が少なかった。食べ物屋さんがない。</li> <li>・自動販売機が多い。</li> <li>・病院がない。</li> <li>・湊浦には昔映画館があった。</li> <li>・昔の郵便局があった。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ三保公民館の周りは店が少なく、家が多いのでしょうか。</li> <li>・ゲストティーチャーの上野さんから昔の三保の様子を聞いてみよう。</li> </ul> <p>○三保公民館周辺はどんな町だといえるでしょう</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・狭い道が多く、車で買い物にこられないからお客さんがこないのお店がすくないのではないか。</li> <li>・古い家が多く、昔は映画館などたくさんの施設があったということは、昔はたくさんの人が住んでいたのではないか</li> <li>・昔たくさんの人がいたということは、駅や広い道路のような交通機関があったのではないか。</li> <li>・なぜ、今は住む人が少なくなって200人もいた三保小学校もなくなってしまったのだろうか。</li> <li>・昔は山間地でとれた丸太が川を使って運搬され、河口付近に大きな製材所があった。</li> <li>・地引網をはじめとして漁業がさかんで、とれた魚を加工する工場や造船所もあった。</li> <li>・三保地区には役場や銀行、交番、病院など公共施設が集中していた。</li> <li>・いろいろな種類の商店が31もあった。</li> <li>・岩多屋さんはもとは、船着き場に集まる人にももの売りの仕事があった。</li> <li>・映画館などの娯楽施設もあった。</li> <li>・製材工場が移転し、漁獲量も減少して加工工場も衰退して三保の町の人口もだんだん減っていった。</li> <li>・小学生の数もだんだん少なくなり三保小学校は三隅小学校に統合された。</li> <li>・生活するのに必要なものが歩いていける範囲にすべてあった町</li> </ul>
<p>第3次 場所によって町の様子が異なるのはなぜか</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○三保三隅駅周辺、三隅支所周辺、三保公民館周辺はそれぞれ町の様子がちがっていることがわかりました。なぜ場所によって町の様子が違うのでしょうか。</li> <li>○交通の面からみたそれぞれの町の特徴をまとめてみましょう。</li> <li>○みなにとってよい町とはどのような町なのでしょうか。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・交通条件が違えば、集まるお店の種類も違ってくる。駅の周辺は駅を使うお客さんが来るお店が多いが、三隅支所周辺は広い道路のそばなので、遠くからくる人だけでなく地域に住む人も買い物にきやすい。だからいろいろな種類の店ができる。</li> <li>・みんながよく使う交通手段にあった交通条件を整えておくと、人が集まりお店ができる。交通手段の変化により、せまい道が大部分をしめる三保地区は交通条件に合わなくなって衰退していった。</li> <li>・人がたくさん集まる施設があるかどうかで違う。三隅支所周辺は広い道路のほかにも、銀行や役場やJAなどみんながよくくる公共施設が集まっていた。</li> <li>・三保三隅駅周辺は駅の町。</li> <li>・三隅支所周辺は広い道路がはしる町。</li> <li>・三保三隅駅周辺は歩いていける範囲に生活に必要なものがすべてある町。</li> <li>・車が通りやすい広い道路があったほうがどこでもいけるので便利。</li> <li>・電車だと遠くまでいけるから、電車のある町のほうがいい</li> <li>・歩いていけるところに生活に必要なものがそろっているほうが便利でよい。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・町探検をした3つの地区のうち、いちばんにぎやかだったのはどの地区ですか。</li> </ul>	<p>授業資料3 「グループで作成した三保三隅駅</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・三隅支所周辺</li> </ul>

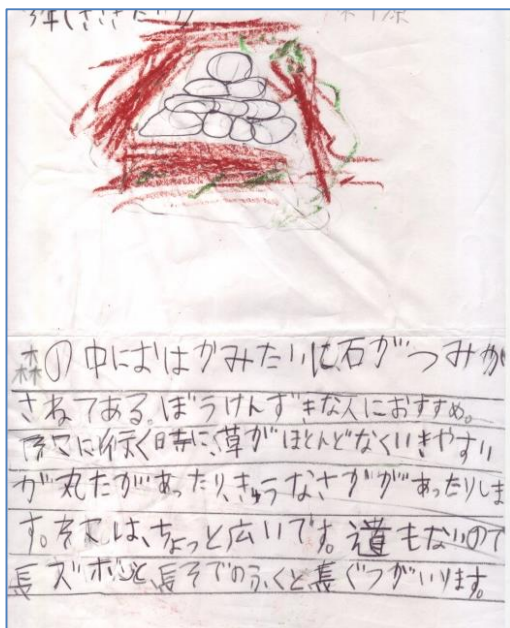
<p>第4次</p> <p>みんなにとってよい町とはどんな町だろう</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>三隅支所周辺は昔からずっとにぎやかだったのでしょか。</li> <li>にぎやかだった順にならべてみましょう。</li> <li>なぜこのように変わってきたのでしょうか。それぞれの地区の特徴から考えてみましょう。</li> </ul> <p>○みんなにとってよい町とは、歩いてどこでもいける町でしょうか、汽車の使いやすい町でしょうか、大きな道路のある町でしょうか。</p> <p>○友達のことを聞いて自分の考えをまとめよう。</p>	<p>周辺の地図」 授業資料4 「グループで作成した三隅支所周辺の地図」 授業資料5 「グループで作成した三保公民館周辺の地図」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ずっとではない。</li> <li>上野さんのお話では三保公民館周辺が一番にぎやかな時もあった。</li> <li>三保三隅駅がにぎやかだったころもある。</li> </ul> <p>・三保公民館周辺→三保三隅駅周辺→三隅支所周辺</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>三保公民館周辺は歩いて行ける範囲に生活に必要なものがそろっていたから発展した。</li> <li>三保三隅駅周辺はみんなが汽車を使うようになったから発展した。</li> <li>三隅支所周辺はみんなが車を使うようになったから発展した。</li> </ul> <p><b>【歩いてどこでもいける町】</b> ・お年寄りや車のない人でも、自由にお店や病院に行くことができる。</p> <p><b>【汽車の使いやすい町】</b> ・遠くまで行ける。 ・一度にたくさんの人や荷物を運ぶことができるのでエコ。</p> <p><b>【大きな道路のある町】</b> ・車が通りやすいので、車を使っているいろいろなところへ行ける。</p>
---------------------------------------	---	--	---

#### 4. 実践の概要

##### (1) 第1次「三隅町はどんな町でしょう」

島根県浜田市立三隅小学校は島根県西部に位置する、全校児童200名の小学校である。平成25年度から井野小学校・室谷分校と統合し、新生三隅小学校としてスタートした。3年生にも新しい4人の仲間が加わった。前年度からの交流学習を通して互いに気心は知れているのだが、旧井野小学校、室谷分校の子どもたちは、まだ三隅地区の様子がわからず、三隅地区の子どもたちも井野・室谷の様子にくわしくない。そこで自分の住んでいる地域でお気に入りの場所を紹介し合う活動を行った。資料1はその際に子どもたちが使った発表のためのメモである。

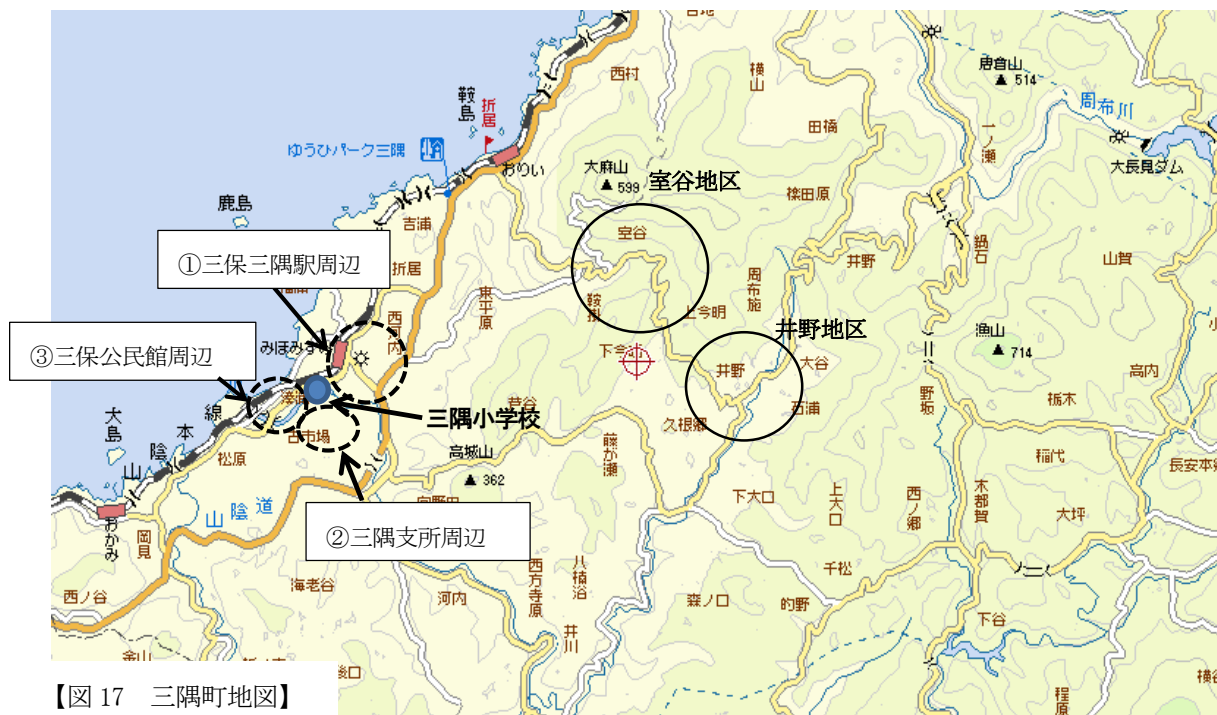
##### 【資料1 お気に入りの場所の紹介のプリント】



自分の住んでいる場所を地図で指し示しながら、全員が発表した。井野・室谷地区の子どもたちが三隅地区の様子についてはじめて知ったのは当然であるが、三隅地区の子どもたちも「三隅にそんな場所があるとは知らなかった」「行ってみたい」と感想を持った。そこで「町探検をしてみよう」と提案し、グループごとに町探検の計画を立てた。

(2) 第2次「学校の周りを調べよう」

「三保三隅駅周辺」「三隅支所周辺」「三保公民館周辺」の3か所の町探検を行った。その場所を図3に示した。



【図 17 三隅町地図】

町探検はグループ別に行った。回る場所やコースをグループで決め、見つけたものを地図に書き込んでいった。資料2は子どもが町探検で作成した地図、および地図から気づいたことである。

【資料2 町探検の地図と地図から気づいたこと (ノート)】



5/8の地図からわかること

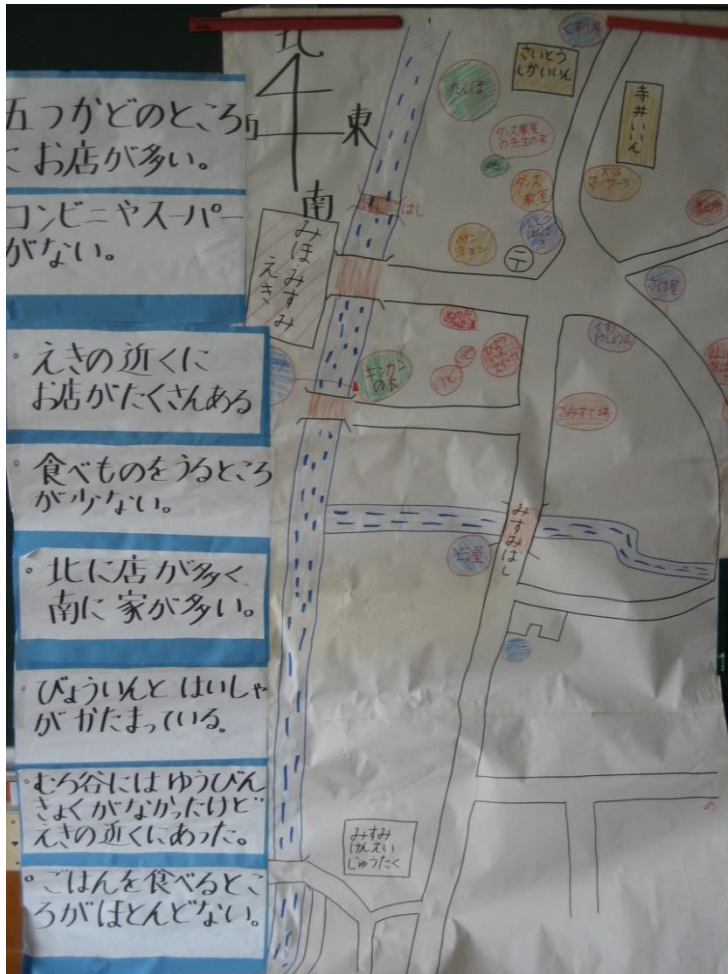
- ・びゅういんてはいしゃが近い。
- ・地図の上はおみせがたくさんで下はおみせが少ない。
- ・えきの近くにたくさん店がある。
- ・ごはんを食べるところが少ない。
- ・コンビニヤスーパーがない。
- ・自どうはんぱいきが少ない。

800円 150

探検後、話し合いを通して、資料3のように三保三隅駅周辺の地図を学級全体でまとめ、地図から

わかることを発表しあった。子どもたちからは次のような意見が出た。

【資料3 学級でまとめた三保三隅駅周辺の地図】



- ①駅の近くにお店がたくさんある。
- ②5つ角のところにお店が多い。
- ③コンビニやスーパーがない。
- ④食べ物を売るところが少ない。
- ⑤北に店が多く、南に家が多い。
- ⑥病院と歯医者が一か所に集中している。
- ⑦食事をするところがほとんどない。

特に注目したのは①②の意見である。「なぜ角のところや駅の近くにお店が固まっているのだろう」と問いを投げかけた。「駅には汽車がとまる。汽車から降りてきたお客さんがお店で買い物をする。だから駅の周りにお店がたくさんあると思う。」「5つ角は車や人がよく通るところだから、お店にたくさんお客さんがくると思うだから5つ角の近くはお店が多い」など、交通手段と店の分布のつながりに着目して、①②の理由について述べる子どもがほとんどだった。また③⑦については「駅

を使う人が少ないから食べ物屋さんが少ないのではないか」と考える子どももいた。

(b) 三隅支所周辺の町探検

第1回町探検の後、「発見したものの名前を、いちいち地図にかくのは面倒だ」という意見から、地図に書き込む地図記号を学級で統一することにした。話し合いを通して決めた地図記号は資料4のとおりである。

【資料4 学級で決めた地図記号】



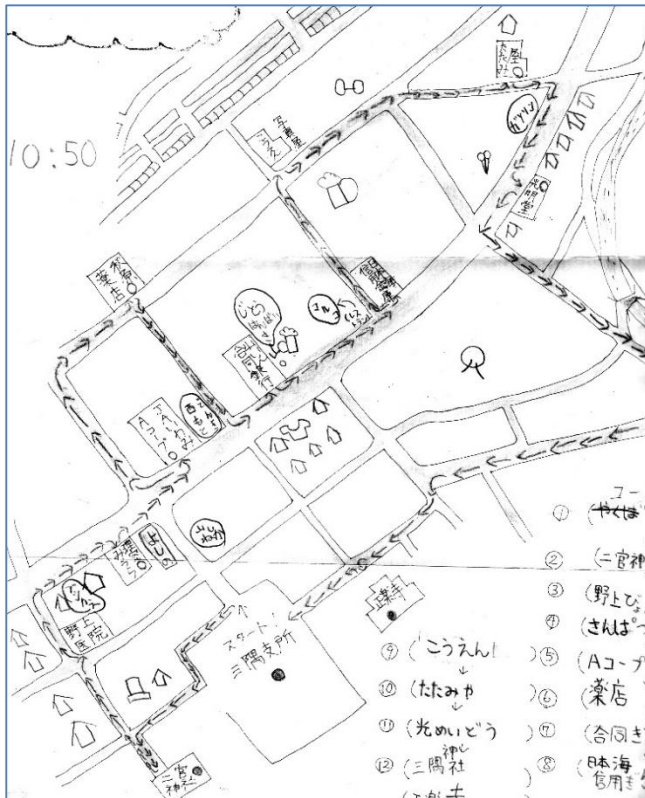
三隅支所周辺の町探検ではこの地図記号を使って、地図を作成することにした。地図記号に置き換えた町の構成要素は、「美容院」「家」「木」「果物畑」「田んぼ」「薬屋」「病院」「神社」「自動販売機」など三保三隅駅周辺の町探検で見つけたもののほかに、三隅支所周辺に住んでいる子どもが「確かあったと思う」と言ったもの（「銀行」「カラオケ屋」「保育園」「公園」など）である。同じ地図記号を使って見つけたものを地図に表すことで、地区間の比較・

分析が可能になると考えた。

子どもたちは、前回の探検で気づいたことをもとにしながら町探検を進めていった。町探検で子ど

もが作成した地図と、地図から気づいたことが資料4である。多くの子どもが三保三隅駅周辺の町探検の様子と比べながら、三隅支所周辺の地区の様子を読み取っているのがわかった。

【資料5 町探検の地図と地図から気づいたこと】



5/21 町たんけん ② ふりがえり  
 ○ 東に店がすくない。  
 ○ いまではもうや、てない店があつた。  
 ○ 中村が、ういんせんようのくすりやがあつた。  
 ○ 家がまえの町たんけんより多かつた。  
 ○ さんぱつやが三つあつた。  
 ○ 三すみじんじやのちかくの川は水が少なかつた。

お店はどんなところにてきるのでしょう。  
 家が、ばいあるからたと思ひます。ちけは家があるていうことは人が、ばいいるからです。  
 ○ 三すみのちかくのちかくに店や家がありました。ちけは、水がりにお、た時おくじょうににげたらしないですむからです なるほど！  
 200

さらに各グループの地図を1つにまとめた地図が資料6である。

【資料6 学級全体でまとめた三隅支所周辺の地図】



全体でまとめた地図から、三隅支所周辺の特徴について気づいたことを、話し合つた。次のような意見が出た。

- ① 広い道路のそばにお店が集まっている。
- ② 三保三隅駅周辺のようにお店と住宅地が離れておらず、バラバラになっている(まざっている)。
- ③ 寺や神社が三隅支所のまわりにある。
- ④ いろいろな種類のお店(和菓子屋、畳屋、散髪屋、化粧品店等)がある。
- ⑤ 三保三隅駅のまわりよりにぎやかだつた。
- ⑥ 同じ種類のお店もいくつもあつた。
- ⑦ 角に店が集中してつた。
- ⑧ 三隅支所や銀行やJAなど多くの人が使う施設があつた。
- ⑨ 車がたくさん走つてつた。
- ⑩ 人もたくさんつた。



多くの子どもが共通して主張したことは、「⑤三保三隅駅のまわりよりにぎやかだった」ということである。④⑥⑧⑨⑩の気づきからもそれがわかる。また「三保三隅駅の周りにお店と家が北と南にかたまってわかれていたのに、三隅支所はまざっていた」と三保三隅駅周辺と比較して家と店の分布について説明する子どももいた。そこで「なぜ、三隅支所の周りはお店と家がまざっているのだろう」と問いかけた。子どもたちからは次のような意見が出た。

- ・ お店は道路のそばに集中している。道路は長いから1か所にかたまらずひろがっている。
- ・ 車でくるお客さんがお店で買い物をしているのではないかな。
- ・ 支所や銀行やJAなど地域の人がよくいくところが三隅支所の周りにはたくさんある。そこに行きやすいように近くに家を建てたのではないかな。
- ・ たくさんの方が住んでいるので、その人たちが買い物をするお店がたくさんできたのではないかな。

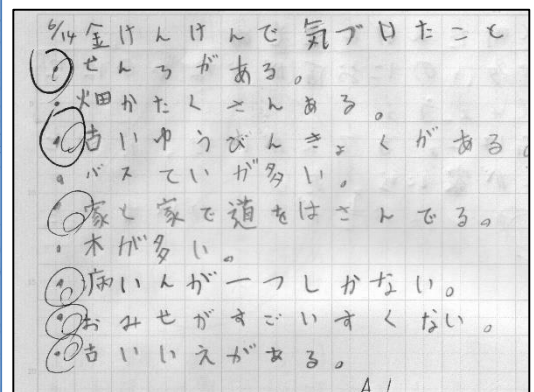
三保三隅駅の探検の際にはお店と交通に関わりから地域の特徴を考える子どもがほとんどだったが、三隅支所の探検では、公共施設とお店とのかかわりについて説明する子どももいた。共通点として最後に「店はたくさん人の集まるところにできる」ことを確認して授業を終えた。

### (c) 三保公民館周辺の探検

第3回町探検では、三保三隅公民館周辺の地図づくりを行った。子どもの作成した地図、および町探検を通して気づいたことを資料7に示している。



【資料7 町探検の地図と町探検から気づいたこと】



今回の探検では前回と同様に、地域ボランティアのみなさんにご協力いただき、酒造会社や寺、保育園など地区にある施設を見学することもできた。学級でまとめた三保公民館周辺の地図が資料8である。この地図の話し合いを通して、明らかになった三保公民館周辺の特徴は以下のとおりである。

- ①三保公民館周辺には人の集まる施設(病院・銀行など)が少ない。
- ②畑が多い
- ③古い家が多い。昔のものが多い。
- ④湊浦には家が多い。
- ⑤道が狭い(三隅は車が2台通れるのに湊浦は1台しか通れない)。
- ⑥大きな酒造店があった。
- ⑦湊浦は車がそんなに走っていない。信号もない。

⑧家と家の距離が近い。家がかたまっている。(ぎゅうぎゅう)

⑨お店が少なかった。食べ物屋さんない。

⑩自動販売機が多い。

【資料8 学級でまとめた三保公民館周辺の地図】



特に多かったのは⑧の「家と家の距離が近い。家がかたまっている。(ぎゅうぎゅう)」という意見である。「細い道に家がたくさん並んでいる」と表現する子どももいた。しかしその反面、店の数は少ない。前回の探検で「人がたくさん集まる場所にお店ができる」ことを確認した際の、「三隅支所の周りにはたくさん家がある。家がたくさんあるということは人がたくさんいる」という子どもの発言を取り上げ

て、「なぜ、家がたくさんあるのにお店は少ないのだろうか」と投げかけた。子どもたちの予想は「最初に家をたくさん建てたのでお店が作れなくなったのではないか」「お店を壊して家をたくさん建てたのではないか」という現実的ではないものがほとんどだった。そこで、次の時間に探検でお世話になった地域ボランティアの方から昔の三保公民館周辺の話聞いてみることにした。

(d) ゲストティーチャーの話聞く。

地域ボランティアの方から三保公民館周辺の昔の様子についてのお話を聞いた。主な内容は次のとおりである。

- 昔は山間地でとれた丸太が川を使って運搬され、河口付近に大きな製材所があった。
- 地引網をはじめとして漁業がさかんで、とれた魚を加工する工場や造船所もあった。
- 三保地区には役場や銀行、交番、病院など公共施設が集中していた。
- いろいろな種類の商店が31もあった。
- 岩多屋さんはもとは、船着き場に集まる人にももの売りの仕事があった。
- 映画館などの娯楽施設もあった。
- 製材工場が移転し、漁獲量も減少して加工工場も衰退して三保の町の人口もだんだん減っていった。
- 小学生の数もだんだん少なくなり三保小学校は三隅小学校に統合された。

ゲストティーチャーの方のお話から、三保公民館周辺は、大きな工場もあり、漁業もさかんで歩いていける範囲に郵便局やお店や役場や映画館など生活に必要なものがすべてそろっていた町であったこと、工場がなくなり漁獲量も減りだんだん人口が減少していったこと、たくさんある家は空屋が多く住んでいる人が少ないことを確認した。

子どもたちにとっては町の昔の様子はイメージしにくく、資料や発問の工夫の必要性を感じた。昔の様子をさかのぼって考えることのむずかしさを実感した。

(3) 第3次「場所によって町の様子が異なるのはなぜか」

当初は「町によって様子が違うのはなぜか」考えさせる予定だったが、子どもが一足飛びに説明するのは困難であると考え、それぞれの町に名前をつけることによってその特徴を確認した後、理由を考察させていくことにした。子どもの考えた町の名前は以下のとおりである。

【三保三隅駅周辺】

・駅のある町 ・駅のまわりにお店が集まっている町 ・家とお店が分かれている町

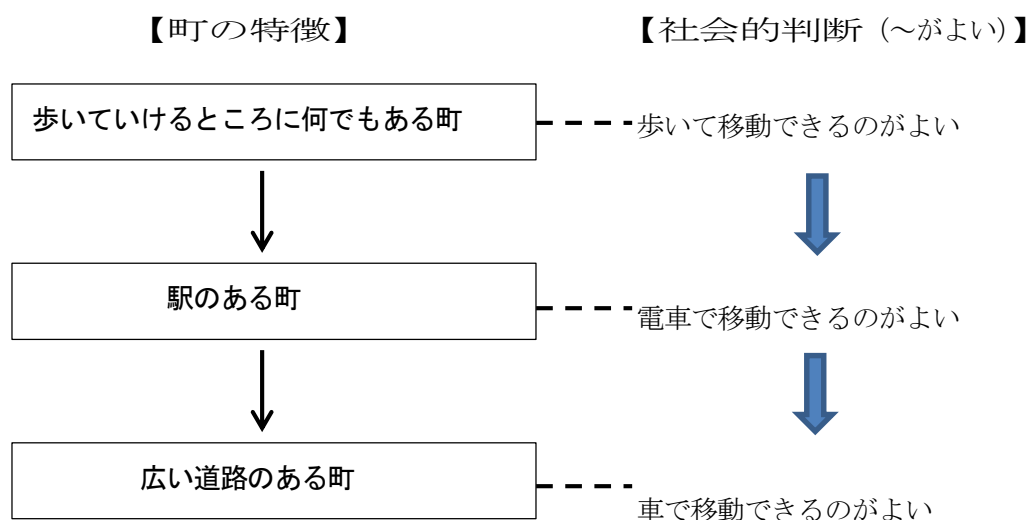
【三隅支所周辺】

・お店がたくさんある町 ・広い道路がある町 ・にぎやかな町 ・いろいろなお店がある町

【三保公民館周辺】

・家がぎゅうぎゅうにつまっている町 ・線路のある町 ・歩いていける所に何でもあった町  
・海のある町 ・昔映画館があった町

交通に着目して、「駅のある町」「広い道路がある町」「歩いていけるとところに何でもあった町」をそれぞれの町の特徴として取り上げた。現在一番車の通る数や店の数、公共施設が多く、発展しているのは「広い道路のある町」である三隅支所周辺である。しかしながら少し前は「駅のある町」である三保三隅駅周辺が、さらに以前は、「歩いてどこにでもいけるとところに何でもあった」三保公民館周辺が発展していた。それぞれの町の特徴を、発展した順にならべ、町の「大切にしている(いた)こと」について考えた。町の特徴の移り変わりを示したものが図5である。図5について、「歩いて移動できる」ことを重視していたころは歩いていける範囲に生活に必要なものがすべて作られ、「電車で移動できる」ことを重視すれば駅周辺が発展し、「車で移動する」ことを重視するようになれば、広い道路が作られ道路周辺が発展することを確認することを通して、「町は大切にしているものによって様子が変わる」ことを認識した。



【図18 町の特徴の移り変わり】

(4) 第4次「みなにとってよい町とはどのような町か」

第4次では、探検した3地区のよいところと問題点について話し合った後、「みなにとってよい町とはどんな町か」意思決定を行った。表13はその結果である。

はじめの意思決定では「歩いてどこでもいける(以後「歩く」とする)町」が19人、「車が通りや

すい広い道路がある（以後「道路」とする）町」が8人、「電車（以後「電車」とする）のある町」が4人という結果だったが、話し合い後は「歩く」19人、「道路」が11人、「電車」1人変わった。

話し合いでは、主に「安全かどうか」と「お年寄りや体の不自由な人の生活のしやすさ」が問題になった。「道路」側は、「道がせまいとそれだけ車と人がぶつかりやすくなる」と主張し、「歩く」側は「広い道路だと車はスピードを出すから危ない」と主張した。それに対して「広い道路には必ず歩道がついているから安全」「道がせまいと車はいつも以上に気をつける。それにあまり車も通らない。だから事故はおこらない」と互いに反論しあった。「お年寄りや体の不自由な人の生活のしやすさ」についても、「歩く」側は「車の運転できない人は、病院やお店に行くのに不便」と主張し、「道路」側は「お年寄りは重い荷物をもって歩くのはたいへん。車で移動した方がよい」と反論した。

「安全性」と「公平性」という側面から、町に関わる事実判断を批判的に分析する子どもたちの姿がみてとれた。他にもエコ的な視点や経済的な視点から理由を述べる子どももいたが、特に心に残ったのは19の児童の発言「車のおりが少ない方が安全だし、車だとスピードが速くていろいろなけしきが見えないから、歩いたほうがいろいろなけしきが見えるからです」である。実際にいろいろな地区を探検し地図を作成した経験があったからこそその発言であろう。またただ一人「電車」の意見を貫いた15の児童「電車だとお客さんがたくさん乗れてたくさんの人が町にくるから。いろいろな人と友達になれる」の意見も、他地域の人々との交流という面からみると貴重な意見である。

このように町の景観の背後にある事実判断を分析・吟味することで、子どもたちは自分たちの生活空間である町を相対化し、「よりよい町とは何か」について考えを深めることができたと考える。

【表13 「みんなにとってよい町とはどんな町か」】

	はじめの意思決定	話し合い後の意思決定
6	●歩いてどこにでも行ける町 車に引かれたりしたら大変だから。	●歩いてどこでもいける町 安全だし、足腰が鍛えられるし、健康な状態が崩れることがないからです。
30	●歩いてどこにでもいける町 事故がないから。	●歩いてどこでもいける町 お年寄りとか怪我とか骨折した人でも楽に移動できるから。
7	○車が通りやすい広い道路がある町 いろいろなところに行けるから。	○車の通りやすい道路のある町 信号機があると（道路を）渡りやすいからです。
26	●歩いてどこにでも行ける町 運動にもなるし、お金もかからないからです。	●歩いてどこにでも行ける町 歩く町だったら車が少なくて安全だし運動になるからです。
1	◎駅のある町 電車だと遠くまでいける。	●歩いてどこでもいける町 運動にもなるしお金もつかわなくてすむ。
2	●歩いてどこでもいける町 車があまり通らないからです。	●歩いてどこにでもいける町 お年寄りもでかけやすいからよい。子どもだと運動になる。
16	●歩いてどこでもいける町 運動になるからです。	●歩いてどこでもいける町 楽に買い物ができる。
23	●歩いてどこでもいける町 歩いて外に行けるし、どこでも行けるからです。	●歩いてどこまでもいける町 好きなどころにいつでもいけるからです。
11.	○車が通りやすい道路がある町 理由は浜田とか益田にすぐいけるからです。	○車が通りやすい町 車がたくさん通って人がたくさんくるので町がにぎやかになる。
8	●歩いてどこでもいける町 歩いていろいろなお店に行けるから。	●歩いてどこでも行ける町 お年寄りも近いお店に行ける。
10.	●歩いてどこでもいける町 畑や海があるから。自然が多いほうがよいから。	●歩いてどこでもいける町 海や畑が近くにあつてしんせんな食べ物が食べられるからいいと思う。

27	◎電車の町 理由は歩くにつかれるし車だとガソリンをいれないといけないから電車にしました。	●車の通りやすい道路のある町 事故がなくなるし、人も歩きやすいからです。
5	●歩いてどこでもいける町 車だと冬タイヤをすべらせてあぶないから	●歩いてどこにでも行ける町 細い道で車あまり通らないから安全だと思う。
15	◎駅のある町 観光客がたくさんきてにぎやかになるからです。	◎駅のある町 電車だとお客さんがたくさん乗ってたくさんの人が町にくるから。いろいろな人と友達になれる。
19	●歩いてどこでも行ける町 車や電車だと事故もおきるし、足もじょうぶにならないからです。	●歩いてどこでも行ける町 ・車のおりが少ない方が安全だし、車だとスピードが速くていろいろなけしきが見えないから、歩いたほうがいろんなけしきが見えるからです
29	○車が通りやすい町 遠いところに行くのが大変だから。	●歩いてどこでもいける町 道が細いので車あまり通らないから安全
13	●歩いてどこでもいける町 自然がいっぱいあって遊べるから	●歩いてどこでもいける町 ガソリンの排気ガスで地球がよごれると環境によくないから
18	●歩いてどこにでもいける町 歩いていけるとところに何でもあったらべんりだから	●歩いてどこにでも行ける町 歩く与健康にもいいし、エコになるからです。
17	●歩いてどこにでもいける町 お店が歩いていけるとところにあるのがいい。	●歩いてどこにでもいける町 歩いてスーパーとかいろいろなところに行けるのがいい。
21	●歩いてどこにでもいける町 友達の家に行くときに車にのらなくて、母さんたちに無駄な時間をつくらせなくてすむからです。	●歩いてどこでも行ける町 車がないお年寄りでも自由に動き回れるからです。
4	●歩いてどこにでもいける町 歩くといろいろなこととかものを発見できそうだからです。	○車の通りやすい道路のある町 にぎやかで楽しい町になるからこれがいいと思いました。それにいろんな店があるからいろいろなものが買える。
3	○車が通りやすい町 車でいくと楽だからです。	●歩いてどこでもいける町 行きたいところに歩いていけるといい。それに運動にもなる。
25	○車がとおりやすい町 車だと遠くまでいけるし、目的地につくからです。	○車が通りやすい町 車だと遠くまでいけるし、目的地にはやくつくからです。
28	●歩いてどこにでもいける町 歩いて行ける町だったら自分の好きなところに行けるし、わざわざ電車に乗ったらお金もかかるし、エコになるから。	○車の通りやすい道路がある町 私はさいしょは、歩いてどこでも行ける町がよかったんだけど、車があると道路もあるから横に歩道があるから、歩くのと車が両方できるからいいと思いました。
14	○車が通りやすい町 家族といっしょに遠いところまで行けるから。	○車の通りやすい道路のある町 道路が広いと事故がなくなるし、町の人たちが楽しくくらせるからです。
24	●歩いてどこにでもいける町 歩いたほうが運動になるからです。	○車の通りやすい道路がある町 車も安全に通れるし、人も安全だから
22	○車が通りやすい町 歩いたら疲れるし電車だったらお金がいるから。	○車の通りやすい町 車だとはやく移動できるし、友達と遊ぶときすぐにいけるから。
12	◎電車の町 例えば歩いてスーパーにいったとしたら荷物をもつのが面倒だから電車で楽にしたほうがいいと思う。	○車の通りやすい町 時代に合せて車も新しくなるから、車に乗るのが一番いい。
20	●歩いてどこでもいける町 車や電車はどこかにいくよりも歩いて行ったほうがいいと思いました。それに運動になるからです。	○車の通りやすい道路のある町 広いところだったらみんなが安全で歩道が広いから歩いている人も安全にいけるから。
32	●歩いてどこでもいける町 歩いたほうがガソリンを使わないですむしお金を使わないからです。	●歩いてどこにでもいける町 ほしいものが歩いていっただけですぐに手に入るからです。

31	○車が通りやすい町 イヅミにいておもちゃやお洋服を買ったりできるからです。	○車が通りやすい道路がある町 車があったらどこへでもいけるからです。
----	--	---------------------------------------

授業をはじめの前は、3地区の特徴の違いを、何を軸にしてとらえさせるのか、明確に設定してはいなかった。しかし、町探検を通して、「交通とお店、住宅の分布の関係」に子どもたちの関心が向くようになったことを受けて、交通の違いによって町の特徴の違いをとらえることができるように授業を展開していった。ゲストティーチャーの話や活動を取り入れることを決めたのも、第2次の③三保公民館の周辺の探検を終え、気づいたことを発表し合ったあとである。交通と町の景観との関係をとらえさせるには、現在の町の姿をとらえさせることだけでなく、昔の町の様子を知る必要があると判断したためである。

本授業においては、子どもが事実判断を相対化することを目的として、そこに至るまでの「地域性の分析吟味過程」「事実判断の評価過程」という授業構成原理については明らかにしたが、授業において獲得すべき知識はあえて具体的には設定せず、抽象的な表現におさえた。授業における子どもの発表やノートの記録、地図での表現から子どもの発見や気づきを分析したうえで、目標とする法則や事実判断を認識するための発問や教材を改めて吟味していく方策をとった。その結果、子どもたちは町を構成する交通の役割について気づき、ひとつの判断基準に拠るのではなく、複数の基準に配慮して「みんなにとってよりよい町」についての意思決定を行うことができた。

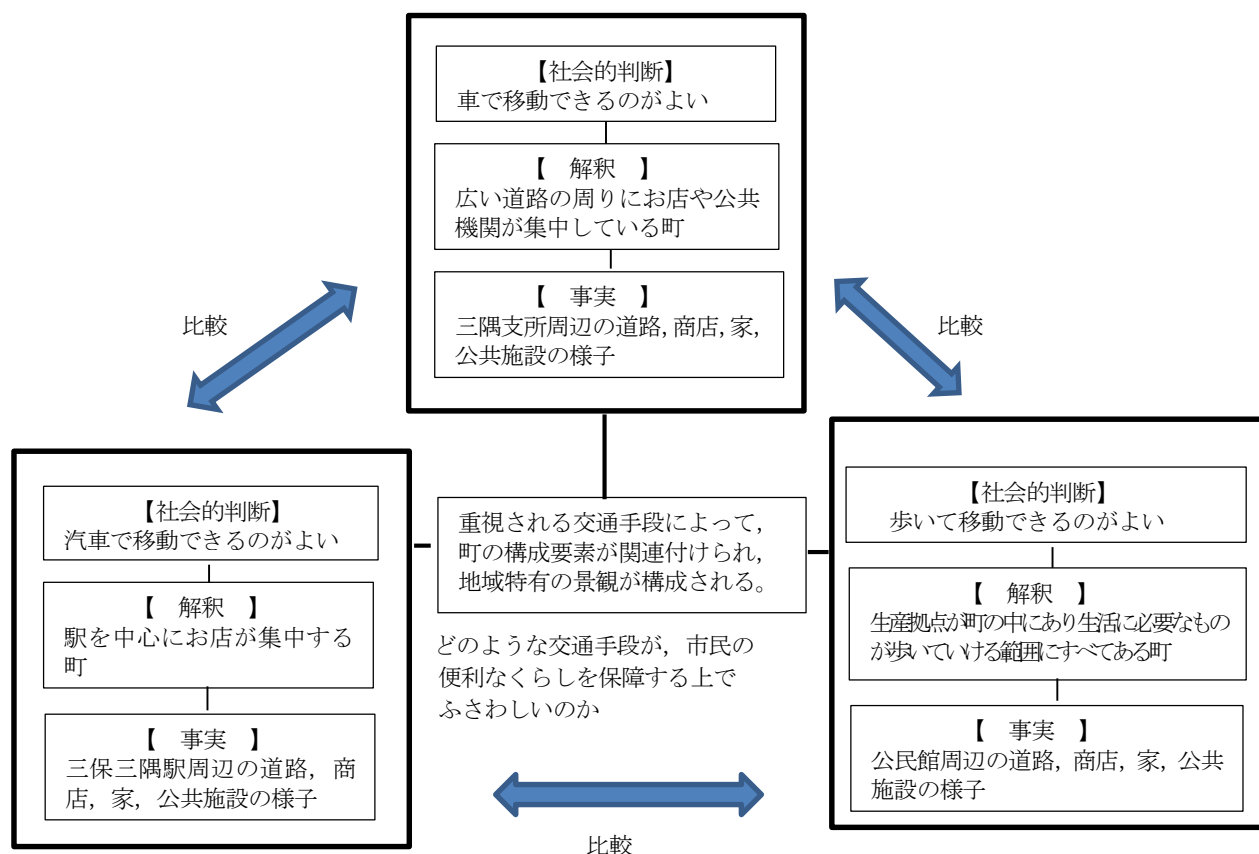
#### 5. 第3学年単元「わたしたちの町、三隅」における自主的自立的な価値観形成の原理

単元「わたしたちの町 三隅」では、自明視されている事象を対象化し、その背後にある事実判断を相対的にとらえることを目的として、授業設計を行った。単元「わたしたちの町、三隅」における事実認識を示したものが図19である。単元「わたしたちの町、三隅」における自主的自立的な価値観形成の原理として次のことを明らかにした。

第1は、「人・もの・ことを比較・分析する授業」の教材として、子どもにとって身近な生活空間を取り上げることである。本単元においては、子どもの居住空間である3地区を取り上げ教材化した。これらの地区は、ほとんどの子どもが生まれてから現在まで育ってきた生活空間であるため、子どものアイデンティティと一体化したものとなっている。しかしながら、町探検を通して他の地区と比較・分析することで、子どもは自らの生活空間の自明性をはじめて疑い、「なぜそうなっているのか」その背後にある事実判断を吟味するようになる。

第2は、地区の景観の比較・分析を通して、自らの生活空間である地域を対象化することである。地域の景観は人間の居住にとっての利害関係を考慮して構成されてきたものである。環境の意味は、科学技術の進歩、政治体制、生活様式の転換などの人間の側における変化によって変わっていく。つまり、ある時点においては、住民にとって利便性をもたらしたものが、社会状況の変化により不利益なものとなり、廃れていくことがある。その意味からすれば、景観は絶対的なものではない。本単元においては、「どのような交通手段が、市民の便利なくらしを保障する上でふさわしいのか」という判断の変化によって、町の構成要素が関連付けられ、地区特有の景観がつけられ、また衰退してきたことを認識できることを目指した。子どもたちは、交通手段と店、住宅、公共機関といった生活に関わる要素に着目し関係づけることで、それぞれの地区の特徴を読み取っていった。その結果、図19に示したように三保三隅駅周辺、三隅支所周辺、三保公民館周辺地区の景観について「駅を中心に発達した町」「広い道路の周りにお店や公共機関が集中している町」「生産拠点が町の中にあり生活に必要な

ものが歩いていける範囲にすべてある町」ととらえ、対象化することができた。



【図 19 単元「わたしたちの町，三隅」における事実認識】

第3は、それぞれの地域の景観の背後にある事実判断を相対化することである。多様な可能性の中から、もっともよいとする判断を当該の社会は選び取り、景観が構成されている。実際の授業では、それぞれの景観の背後には、便利なくらしを保障するために「汽車で移動できるのがよい」「車で移動できるのがよい」「歩いて移動するのがよい」という事実判断の違いがあることを認識した。また、それぞれの町が「何をよいとするか」という社会的判断の変化によって発展し、廃れてきたことも理解することができた。地域の在り方をこのように理解することで町の構造、景観は絶対的ではないこと、「何をよいとするか」という判断によって変化していくものであることを認識することができる。また多様な判断の在り方を理解することは、一方的な社会化の作用に対抗し、批判的に社会のしくみを反省・吟味する資質を育成することにつながる。例えば第4次の「みなにとってよい町とはどのような町か」の話し合いでは、当初は車のある生活に慣れ「車があると便利」と考えていた子どもがほとんどだったが、生活に与える影響から他の交通手段と比較・吟味することによって、「高齢者にとっては歩いていける範囲に身近なものがそろっているほうがよいのではないか」と自己の判断を見直す子どももいた。このように景観の背後にある事実判断を相対的にとらえることは、多様な判断基準を形成することに資するものであると考える。

単元「わたしたちの町，三隅」は、景観の違いに着目し、その背後にある事実判断を分析、吟味することで社会的現象を相対的にとらえようとするものである。この学習を通して子どもたちは「重視される交通手段によって、町の構成要素が関連付けられ、地域特有の景観が構成される」こと、また、「何を重視するか」という判断によって町の景観は異なってくることを理解することができた。

## 第2節 事実判断を調整する授業—第3学年単元「私たちの生活と商店」—

### 1. 販売に関わる学習の課題

販売と消費活動に関わる学習は、第3学年単元「地域の人々の生産や販売について」である。平成10年度版学習指導要領では内容の取扱い(2)において「販売者の側の工夫を消費者の側の工夫と関連付けて扱うようにする」<sup>6)</sup>とし、販売に関わる人々の行為を目的・手段の関係として子どもに認識させる内容になっている。このような学習指導要領に準拠した教科書では、「たくさんの人がスーパーマーケットにくるための工夫」として「商品の陳列や表示を工夫している」「新鮮な商品を提供している」「安売りをしている」「産地や生産者がわかるように表示をしている」「大きな駐車場がある」等の事実を見学やインタビューを通して調べ、消費者の品揃え、鮮度、値段、立地条件、食の安全に関わるニーズに関連付けて理解させる内容となっている。確かに、販売に関わる仕事は地域の消費生活を支えており、地域の人々もまた、そのときどきのニーズに合わせて店を上手に利用している。しかしながら、一方では、大型スーパーの進出による地域商店の衰退、それによる買い物弱者の顕在化、主に小規模小売店でみられるフェイスツーフェイスの販売の減少による地域の間関係の希薄化などさまざまな問題を抱えている。このような社会問題を自らに関わる問題として認識し、「地域にとってよい商業環境とはどのようなものか」考えるためには、販売の工夫の背後にある販売者の意図を相対化し、社会生活にどのような影響を与えるのかという観点から、吟味していくことが必要となろう。

岡崎誠司の開発した単元「社会変動の視点を重視した小学校地域学習の単元開発—3年生単元『商店のある町—空き店舗問題—』の場合—」<sup>7)</sup>では、獲得した商業立地についての一般的説明的知識をもとに、「もしもスーパーを立てるとするとどこですか。広島市地図をみて考えましょう」と問い、利益のあがる立地条件をもつ土地を選ばせる活動を取り入れていた。同じように、「どこに店をつくるべきか」を問う授業であっても、「集客率の高い場所に店をつくるべきである」という「効率性」を重視する判断に基づくのではなく、「みんなにとってよりよい町をつくる」という視点から商業立地について考える授業を志向し、第3学年単元「私たちの生活と商店」を設定した。

小売業においては、従来の生産者—卸業者—小売店という市場取引による分業制ではなく、生産機能、販売機能、そして調達機能を企業に内部化する組織内取引や、企業間が情報を共有し製品やサービスの流れを共同で管理することにより、顧客のニーズに合わせたフレキシブルな商品供給を実現する系列取引など、さまざまな業態があらわれはじめている。これらの経營業態は、消費者の欲求・要求に適う商品を、適切な数量、適切な価格、適切なタイミング等で提供するための企業活動(マーチャンダイジング=MD)を行うために組織されたものと言えよう。本単元においては、スーパーマーケットとコンビニエンスストアという2つの小売店を比較・分析することで、それぞれの小売店の、消費者のニーズに合わせた品揃えやサービス、店舗施設等の工夫、すなわちMDの背後にある意図を明らかにし、「駅のある町」である三保三隅駅周辺につくるならコンビニエンスストアがよいかスーパーマーケットがよいか評価させることで、自分たちの生活に与える影響や意義について考えさせる授業を構成した。

### 2. 単元「私たちの生活と商店」の構成原理

販売に関わる学習は、「販売者の事実判断の分析過程」と「販売者の事実判断の吟味過程」から構成した。「販売者の事実判断」とは、利潤確保を目的とした販売者のMDに関わる判断を指す。単元計画を示したものが資料9である。第3学年単元「わたしたちの町三隅」と同様に、事実認識と価値認識



をわけてとらえることが困難な中学年段階において、「価値吟味過程」において獲得した価値判断基準をもとに他の事例について評価し、反省する学習活動は困難であると考え、「価値分析過程」のみを授業過程に組み込んだ。「販売者の事実判断の分析過程」は「価値分析過程」の①社会的事象および社会的判断についての事実認識、②事実認識の背後にある価値判断の明確化にあたる。地域の小売店の品ぞろえ、価格、サービスを表に可視化し、比較・分析することで、小売店のコンセプトの背後にある意図を明らかにするものである。「販売者の事実判断の吟味過程」は③価値判断がもたらす社会生活への影響の分析、④価値判断の相対化にあたる。小売店の立地の考察を通して、当該小売店が住民の生活に与える影響や意義を分析することで MD の背後にある事実判断を批判的に吟味しようとするものである。

#### (1) 販売者の事実判断の分析過程

「販売者の事実判断の分析過程」は A-①「消費行動の分析による課題設定」A-②「小売店に関わる事実認識」A-③「販売者の事実判断の相対化」の3つの段階で構成した。

A-①「消費行動の分析による課題設定」は、家庭での買い物調査の結果をグラフや表に表し、地域の消費動向を明らかにすることで、「買い物」についての課題を設定する段階である。いわば消費者の視点から小売活動を分析するものである。具体的には「よくいくお店」「よく買うもの」「そのお店にいく理由」について調査する。そして「なぜそのお店がよく利用されるのか」という課題を設定し、課題に対する予想を立てる。A-②「小売店に関わる事実認識」は小売店の品揃え、価格、サービス等についての情報をもとに、当該小売店の MD の特徴を明らかにする段階である。①で立てた課題と予想にしたがって調査活動の観点を決め、商品の品揃え、配置、値段、サービス、バックヤードの様子など小売店の販売の工夫についての情報を収集する。その際に、同じ観点到って(牛乳の種類の数、牛乳の値段、牛乳の配置場所、野菜の種類、産地、値段等)2つの小売店の情報を収集することがポイントとなる。同じ観点到って集めた情報を比較・分析することで、販売の視点から当該小売店の MD の特徴を明らかにする。A-③「販売者の事実判断の相対化」は、A-②の事実認識をもとにそれぞれの小売店の販売の工夫の背後にある意図を明らかにし相対化する段階である。それぞれの小売店の工夫と消費者の願いを関連づけることで、その売り方の特徴を確認する。それぞれの小売店の特徴の違いを認識した上で、「大切にしていることは何か」と問うことで、販売者の事実判断を相対化できると考える。

#### (2) 販売者の事実判断の吟味過程

「販売者の事実判断の吟味過程」は、複数の小売店の店づくりの意図の比較や、他者との意見交流を通して、消費に関わる自らの判断基準の反省や調整を行う過程である。B-①「小売店がもたらす社会生活への影響の分析」、B-②「販売者の事実判断に対する自分なりの評価」、B-③「他者の判断との比較による評価の再調整」、B-④「最終的な評価」の四段階で構成した。B-①「小売店がもたらす社会生活への影響の分析」段階では、Aの段階で分析した販売者の事実判断の社会的意味や意義について認識する。当該の意図に基づく販売の工夫が町やそこに住む人にどのような影響をもたらしてきたのか、分析するものである。B-②「販売者の事実判断に対する自分なりの評価」の段階は、B-①の認識を踏まえ小売店の立地について考えることを通して、小売店の実事判断に対する子ども自身の評価を促すものである。コンビニエンスストアは消費者の急場のニーズを満たすために多頻度小口配送、およびその都度的な柔軟な生産と販売、消費者のニーズに合わせた商品開発をベースにした業態である。地域商店は毎日の生活に必要な商品を、安定的に手に入れたいという地域の消費者の願いを受け、主に地域において発展してきた業態である。地区の北側に位置する駅の利用客をターゲットとするならコ

コンビニエンスストアを、南側の住宅地の住民に配慮するなら地域のスーパーマーケットが適当であろう。駅の集客を増やすことと、そこに住む人の生活をより便利にすることのどちらが地域にとってよりよいのか、小売店の利益だけでなく、どちらが地区の住民によってよい選択と言えるのか、考えさせることがねらいとなる。B-③「他者の評価との比較による評価の再調整」の段階では、クラスの他の子どもの選択と自らの選択を比較し、吟味することで、B-②の評価を見直す。以上の段階を経て、最後にB-④で最終的な評価を行う。

小売店のMDの背後にある利潤を目的とした事実判断について認識し、地域生活にもたらす影響を小売店の立地についての考察から分析、吟味することで、消費生活についての多様な判断基準を形成できるものとする。

### 3. 第3学年単元「私たちの生活と商店」の開発

#### (1) 単元設定の理由

小売業の過剰が顕在化している現在、「商品を並べれば売れる」時代は終わり、商品の受け手である消費者は、価格か品質か、時間か、または環境に配慮する姿勢か、という自分の生活スタイルに合わせた基準で店選びをするようになった。そのため小売業においては、消費者獲得のための売り方が多様化しつつある。消費者の意向にそって商品の配給の仕方が違えば、売価も品揃えも違ってくる時代に突入したのである<sup>8)</sup>。よって「主に販売に携わる人々の様々な工夫や努力」もこうした視点から捉えなおす必要がある。

例えば、コンビニエンスストアは顧客の短時間でよい買い物をしたいというニーズを受けて生まれた業態である。消費者の急場のニーズを満たすために多頻度小口配送、およびその都度的な柔軟な生産と販売、消費者のニーズに合わせた商品開発をベースにする。そのため製造者・流通業者・販売者の間に情報とコンセプトの共有があり、相互に協力して生産・流通・販売に当たっている。しかし基本はやはり大量発注・大量販売を基礎とするチェーンストアであるので、地域に適応した品揃えの面では規制される面があるのは否めない。また惣菜・弁当についても味が画一化、同質化され、地域独自の味が追求されることは難しい。

ジャスコ、イズミ、トライアルをはじめとする大型スーパーマーケットは顧客の、よい品物を適正な価格で買いたいというニーズ、ワンストップショッピングのニーズを受けて生まれた業態である。消費者の、価値ある商品をリーズナブルな価格で手に入れたいというニーズを満たすためにコスト削減による低価格と大量販売をビジネスシステムとする。販売者がバイイングパワーを背景に生産・流通を統合する取引形態をとっている。しかしチェーンストアによる画一化された店舗設備、商品の質、価格、サービスは、地域固有の景観や生活を激変させる可能性がある。また、大型スーパーの進出の結果、地域の小規模小売店が衰退し、買い物弱者を生じさせる、という問題も指摘されている。

地域商店は毎日の生活に必要な商品を、安定的に手に入れたいという地域の消費者の願いを受け、主に地域において発展してきた業態である。地域の消費者の安定的な商品購入のニーズを満たすことを目的とする。柔軟な商品供給を果すために、生産者一卸一小売は、比較的自由度の高い取引を行っている。しかし、商品が生産者から第1次卸、第2次卸、運送会社等々多くの取次業者を経由することから、商品にかかる経費が過重となり、商品の価格が高くなるという問題点もある。

本単元では、三隅町に2店舗あるコンビニエンスストアと、地域密着型のスーパーマーケットを教材としてとりあげる。それぞれの小売店の店舗の工夫、品ぞろえ、値段、サービスについての情報を収集し、比較・分析することによって、消費者に合わせた工夫の違いを読み取らせる。そしてそれぞ

れの小売店がわたしたちの生活に与える影響について考察させるものである。

(2) 単元構想

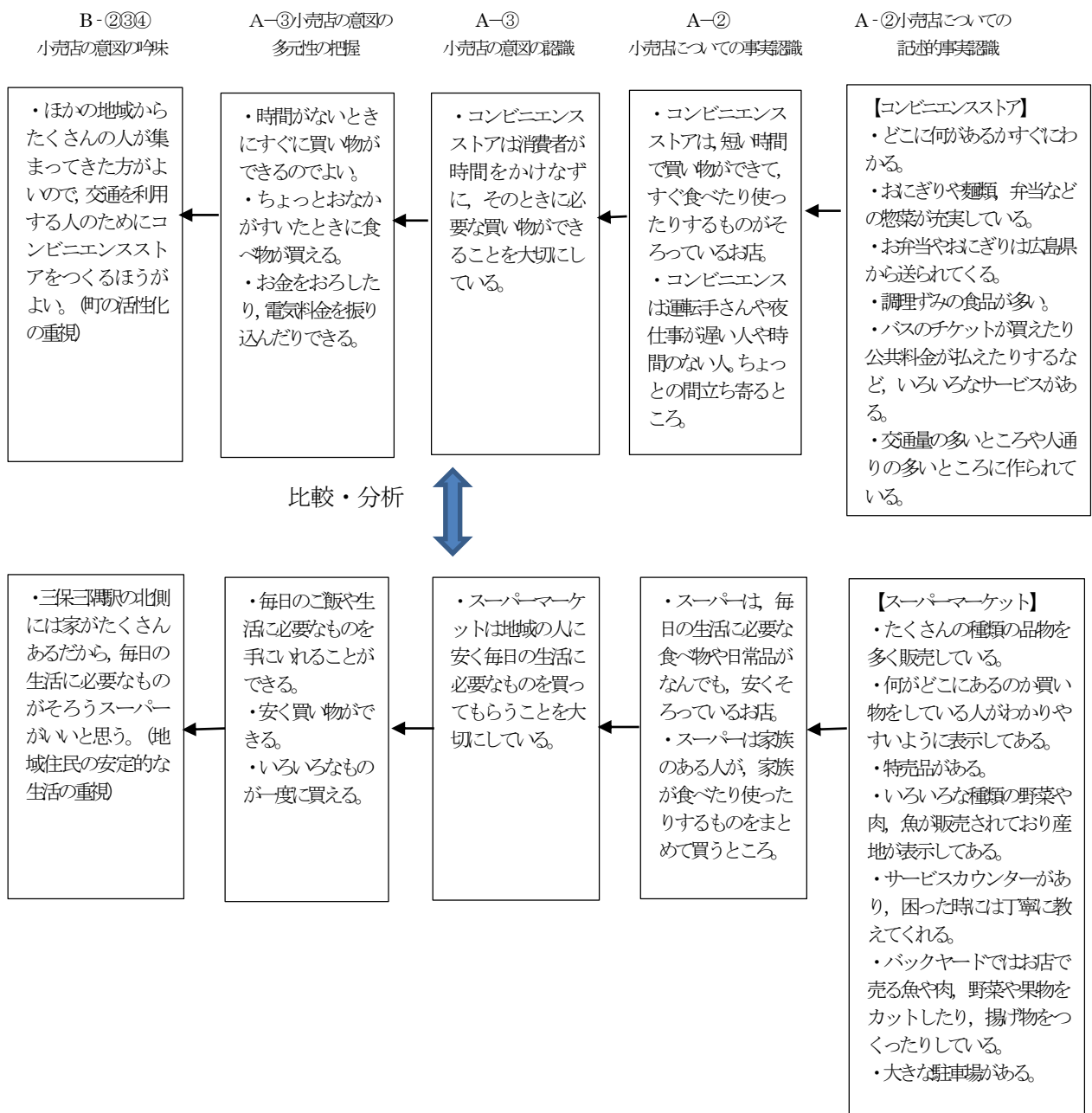
第1次「買い物調べをしよう」はA-①「消費行動に分析による課題設定」に、第2次「お店を調べよう」はA-②「小売店に関わる事実認識」A-③「販売者の事実判断の相対化」、第3次「つくるならスーパー？コンビニ？」は「B 販売者の事実判断の吟味過程」に相当する。

具体的な単元構想については、表3「第3学年単元 私たちの生活と商店」に示した。

資料9 第3学年単元「わたしたちの生活と商店」の授業案

1. 目標 コンビニエンスストアとスーパーマーケットのよさや問題点をふまえ、それぞれの小売店の工夫の背後にある事実判断について評価し調整することで、小売店についての多様な見方、考え方を獲得する

2. 到達目標



### 3. 単元の流れ

次	時	発 問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
第一次 買い物調べをしよう	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人々はふだんどんなお店で買い物をしますか。</li> <li>・地図で場所を確認してみましょう。</li> </ul>	授業資料1 「浜田市全体の地図」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンビニ</li> <li>・近くのスーパー</li> <li>・イズミ、トライアル（大型スーパー）</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○家族はどこで買い物をしているのだろう。どんな買い物をしているのだろう。</li> <li>・1週間買い物調査をしてみましょう。</li> <li>・買い物調べをしてわかったことを発表しましょう。</li> </ul>	家庭での買い物調べ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トライアルでよく夕ご飯の買い物をしている。</li> <li>・コンビニでよくアイスやスイーツを買っている。</li> <li>・トライアルで洗剤やティッシュを買っている。</li> <li>・サンプルで食品を買うことが多い。ウインナーと牛乳を買うことが多い。</li> <li>・安くて、品物がそろっている、トライアルの買い物が多い。</li> <li>・近くのお店より、安いお店に行くことがわかった。</li> <li>・買い物調べをしてみて、野菜が多かったので、わたしたちの健康を考えてくれているのだと思った。</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのお店に行くことが多いか、曜日別にいったお店の数をまとめてみましょう。</li> <li>・まとめたグラフをみて、わかったことや考えたことを発表しましょう。</li> </ul>	授業資料2 「買い物調べの集計」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・サンプル（地域密着型スーパー）には毎日行っている。特に木曜日、水曜日が多い。</li> <li>・土、日曜日にはトライアルやイズミ（大型スーパー）に行く人が増える。</li> <li>・土、日曜日は、スーパーだけでなくいろいろな種類のお店に出かけている。</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンビニにいった回数が少ないですが、コンビニにはあまりお客さんがこないのですか。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・そんなことはない。お母さんはあまりコンビニを利用しないが、トラックの運転手さんや夜遅くまで働いている人はよく利用している。</li> <li>・サッカーの帰りにジュースやアイスを買いにいく。</li> <li>・昼時にはいつもたくさんの車がとまっている。</li> <li>・コンビニとスーパーでは買い物する人がちがうと思う。</li> </ul>
第二次 お店を調べよう	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>○使う人が違うのなら、お店の様子も違うのかもしれない。コンビニとスーパーの品揃えや値段、サービス、商品の並べ方のちがいなどを調べてみましょう。</li> <li>・スーパーについて調べましょう。</li> </ul>	サンプルの見学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンビニにはおにぎりやおべんとうがたくさんあると思う。</li> <li>・スーパーには夕ご飯で使う材料がたくさんあると思う。</li> <li>・お店が広く、たくさんの品物を販売している。</li> <li>・何がどこにあるのか買い物をしている人がわかりやすいように表示してある。</li> <li>・特売品がある。</li> <li>・いろいろな種類の野菜や肉、魚が販売されており産地が表示してある。</li> <li>・サービスカウンターがあり、困った時には丁寧に教えてくれる。</li> <li>・バックヤードではお店で売る魚や肉、野菜や果物をカットしたり揚げ物をつくったりしている。</li> <li>・よく売れるものは豆腐。</li> <li>・主に夕方にたくさんのお客さんが買い物にくる。</li> </ul>
	6		コンビニエンスストアの見学	

第三次 つくるならスーパー？ コンビニ？	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンビニエンスストアについて調べましょう。</li> </ul> <p>○それぞれのお店はどんな工夫をしていると言えますか。</p> <p>・それぞれのお店はどんな人が主に使っているのでしょうか。</p>	授業資料3 お店調査の結果まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お店がせまく、どこに何があるかすぐにわかる。</li> <li>・おにぎりが24種類以上ある。</li> <li>・麺（スパゲッティ、そば、うどん、ラーメン）の種類も多い。</li> <li>・お弁当の種類が多い</li> <li>・お弁当やおにぎりは広島県から送られてくる。</li> <li>・生の魚より調理してある魚や切ってある魚が多い。</li> <li>・生の魚より調理してある魚や切ってある魚が多い。</li> <li>・電子レンジでチンしたらすぐに食べられるものが多い。</li> <li>・冷蔵庫の中にわかりやすく並べてある。</li> </ul> <p>・スーパーは、毎日の生活に必要な食べ物や日用品がなんでも、安くそろっているお店。</p> <p>・コンビニエンスストアは、短い時間で買い物ができて、すぐ食べたり使ったりするものがそろっているお店。</p> <p>・コンビニエンスは運転手さんや夜仕事が遅い人や時間のない人。ちょっとの間立ち寄るところ。</p> <p>・スーパーは家族のある人が、家族が食べたり使ったりするものをまとめて買うところ。</p> <p>・スーパーは地域の人に安く生活に必要なものを買ってもらうことを大切にしている。</p> <p>・コンビニエンスストアは消費者が時間をかけない買い物をするのを大切にしている。</p>
	8	<p>○それぞれのお店が大切にしていることはなんでしょうか。</p> <p>・コンビニエンスストアやスーパーマーケットはわたしたちの生活にどのように役立っているのでしょうか。</p>		<p>【コンビニエンスストア】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・時間がないときにすぐに買い物ができるのでよい。</li> <li>・ちょっとおなかがすいたときに食べ物を買える。</li> <li>・お金をおろしたり、電気料金を振り込んだりできる。</li> </ul> <p>【スーパー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・毎日のご飯や生活に必要なものを手にいれることができる。</li> <li>・安く買い物ができる。</li> <li>・いろいろなものが一度に買える。</li> </ul>
	9	<p>○三保三隅駅の周りには食べ物を売るお店がありませんでした。近くにお店がないと不便です。もしお店をつくるとしたら、コンビニエンスストアがいいですか。それともサンプラムのようなスーパーマーケットがいいですか。</p> <p>・それぞれの考えに対して意見はありませんか。</p>	授業資料4 『わたしたちの町三隅』で作成した町探検の地図	<ul style="list-style-type: none"> <li>・駅を使う人が使いやすいのは、すぐに買い物ができるコンビニである。だからコンビニがいいと思う。</li> <li>・三保三隅駅の北側には家がたくさんあるだから、毎日の生活に必要なものがそろうスーパーがいいと思う。</li> </ul> <p>・コンビニだとそこに住んでいる人が買い物に困る。買い物をする場所がないと遠くまで買い物にいかなくてはならなくなる。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お店はそこに住んでいる人のために作るべきなのでしょう。自動車や車など交通を利用する人のために作るべきなのでしょう。</li> <li>・自分の考えをまとめてノートに書きましょう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スーパーだと時間のない人はなかなか買い物ができない。コンビニをつくったら駅を使う人が増えるかもしれない。</li> <li>・どちらも大切だと思う。</li> <li>・どちらかという、そこに住んでいる人のために作って、余裕があったら交通を利用する人のために作るべきだと思う。</li> <li>・ほかの地域からたくさんの方が集まってきた方がよいので、交通を利用する人のために作るべきだと思う。</li> </ul> <p>※それぞれがノートに書く。</p>
--	---	---

「第1次 買い物調べをしよう」では、「地域の人々はどこによく買い物に行くのか」という問いから家庭を対象に買い物調査を実施し、調査の結果をグラフに表す。買い物調査やグラフの結果から、「よく買い物に行くお店」「買い物をするときに気をつけていること」「そのお店で買い物をするわけ」など地域の消費活動の傾向が明らかになろう。そこで地域の人々がよく買い物に行く地域のスーパーマーケットについて「なぜ地域の方はサンプルによく買い物に行くのだろう」と課題を立てる。さらには、「よく買い物に行くであろう」と予想していたコンビニエンスストアが買い物調べではあまり利用されてなかったという結果を受け、「コンビニエンスストアとスーパーマーケットでは利用する人が違うのではないか」と予想を立てる。これらの課題や予想をもとにそれぞれのお店の工夫について調べる計画を立てる。

「第2次 お店をしらべよう」では、共通の要素（品揃え、価格、立地、サービス、商品の質等）についてスーパーマーケットとコンビニエンスストアの工夫を調べ、共通点や相違点について比較する。その結果「スーパーマーケットは、毎日の生活に必要な食べ物や日用品がなんでも、安くそろっているお店」「コンビニエンスストアは、短い時間で買い物ができて、すぐ食べたり使ったりするものがそろっているお店」という知識を獲得する。さらに「それぞれのお店が大切にしていることは何か」と問うことで「地域の人に安く生活に必要なものを供給することを大切にしている」「消費者が時間をかけない買い物をすることを大切にしている」というお店の工夫の背後にある意図について認識する。

「第3次 つくるならスーパー？コンビニ？」では、単元「わたしたちの町、三隅」で作成した地図から三保三隅駅周辺の地区には食料品店がなかったという事実を振り返り、「つくるならコンビニエンスストアかスーパーか」について考える。駅を利用する客に配慮するならコンビニエンスストア、住宅地に住む地域住民の利便性を考えるならスーパーであろう。どちらを優先するのが町にとってよりよい選択なのか、生活への影響を考えながら意思決定を行い、他者との意見交流を通して自己の判断について吟味することが目的となる。

#### 4. 授業実践の実際

##### (1) 第1次「買い物の様子を調べよう」

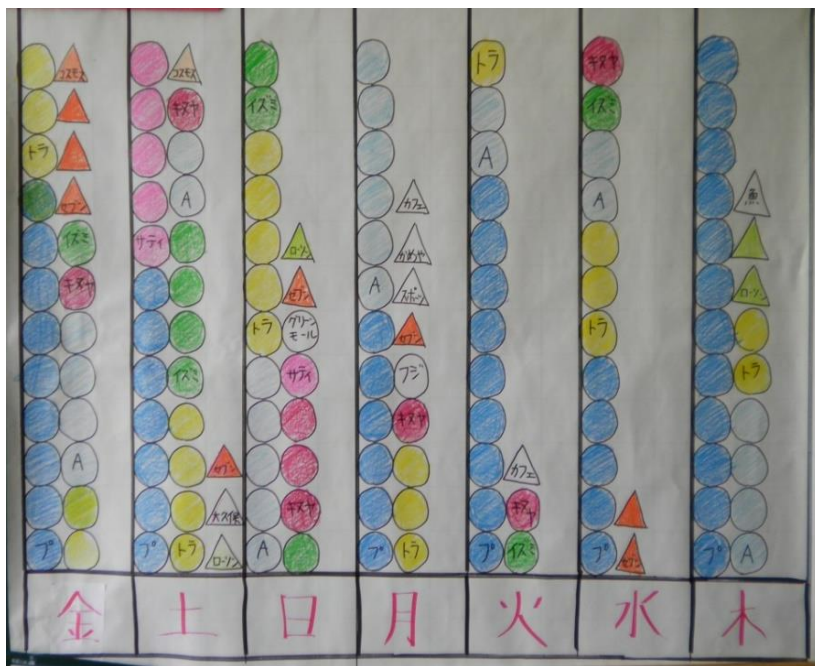
第1次では、家庭の買い物調査を行い、その結果をまとめることで、三隅町の買い物の特徴を明らかにする学習を行った。家庭の買い物調査では、1週間にわたって「いったお店」「買ったもの」「そのお店に行くわけ」を調べ、「買い物調べをしてわかったこと」をそれぞれの子どもがまとめた。資料10はその抜粋である。さらに、グループ別に、曜日ごとに行ったお店をまとめた。それにそれを学級

全体でまとめたものが資料 11 である。○はスーパー、△はコンビニエンスストアである。小売店ごとに色を分けて集計している。この表から子どもたちが気づいたことは、次のとおりである。

【資料 10 「買い物調べをしてわかったこと」の抜粋】

- わかったことは食品が多いことです。それだけみんなが食べているのだと思います。サンプルで食品を買うことが多いです。ウィンナーと牛乳を買うことが多いです。
- 安くて、品物がそろっている、トライアルの買い物が多いです。
- 近くのお店より、安いお店に行くことがわかりました。
- 買い物調べをしてみて、野菜が多かったので、わたしたちの健康を考えてくれているのだと思いました。
- 買い忘れたものがあるても、近くにいっぱいお店があるから、買い忘れても大丈夫だなあと思いました。
- 1 週間にこんなにお店に行くのだなあと思いました。ぼくの家はほとんど夕食の買い物をしています。
- 栄養のある食べ物をたくさん買っていることがわかりました。
- 休みの日にまとめて買っていることがわかりました。
- ぼくの予想通り、母さんはサンプルによく行くことがわかりました。野菜や肉をよく買うことがわかりました。
- ぼくの家はサンプルにたくさんいくことがわかりました。たし商店が一番近いと思うけど、いろいろなものがそろってないから(一番でないの)だと思いました。だからサンプルかなあと思いました。
- わたしの家によくいくお店はAコープでした。買い物調べの表を、よくみると、お野菜を一度も買っていないことに気づきました。理由をお母さんに聞いたら「おじいちゃん、おばあちゃんが野菜を作っているから」と言いました。
- 小さいお店によくいっていることがわかった。
- 2 日に 1 回買い物をしていることがわかりました。

【資料 11 買い物調べの集計】



- ① サンプラム (地域密着型スーパー) には毎日行っている。特に木曜日、水曜日が多い。
- ② トライアル (大型スーパー) にもよく行っている。
- ③ 土、日曜日にはトライアルやイズミ (大型スーパー) に行く人が増える。
- ④ 金、土曜日に買い物に出かける人が多い。
- ⑤ 土、日曜日は、スーパーだけでなくいろいろな種類のお店に出かけている。

学級全体で話し合った結果、「地域の人、平日は地域のお店に買い物に行くけれど、休みの日は遠くのお店に買い物に行く」ことが明らかになった。その理由を、それぞれの買い物調べの結果から分析結果「地域のお店では毎日の夕ご飯によく使うものをよく買っている」「地域のお店では豆腐や野菜や魚など、いたみややすいものを買う」ことを確認した。反面、大型スーパーでは、洗剤やトイレットペーパーなどの日用品やみそ、しょうゆ、さとう、服など、比較的保存のきくものを「まとめ買い」していることも理解した。

買い物調べをする前、子どもたちが「よくいくお店」としてあげていた、「セブンイレブン」「ローソン」などのお店が少ないことを指摘し、「お客さんが少ないからコンビニはつぶれてしまうかもしれないね」と問いかけたところ、「それはちがう」と子どもたちは一斉に否定した。家族 (主に家

事を担当する母) はあまり利用しないかもしれないが、「トラックに乗っている人」「独身の人」「忙しくて疲れているので、たくさん歩いて買い物するのが面倒な人」「作業着を着ている人」「車で来る人」がたくさん利用している、という意見がたくさんあがった。つまり、スーパーとコンビニエンスストアでは、「使っているお客さんがちがう」というのが子どもたちの統一した意見だった。そこで「使うお客さんがちがうなら、売っているものも違うかもしれないね」と子どもたちに投げかけ、「お店しらべ」に出かける計画を立てた。

(2) 第2次「お店を調べよう」

共通の要素について調べ、比較することで特徴がより明らかになることは、単元「私たちの町、三隅」で明らかになったことである。そこでスーパーとコンビニエンスストアを調べる際も、共通の観点を設定し、調査を。話し合いの結果、次の商品について比較することとした。

①弁当、おにぎり ②からあげ、フランクフルト ③野菜 ④牛乳 ⑤魚、肉 ⑥冷凍食品

①②はコンビニエンスストアでよく買うもの、③④⑤⑥は地域スーパーで家族がよく買うものである。それぞれの観点ごとにお店の調査を行った後、結果を観点別にまとめた。その一部を抜粋したものが資料12である。

【資料12 お店の特徴のまとめ (一部抜粋)】

観点	コンビニエンスストア	地域スーパー
①弁当・おにぎり 惣菜	<ul style="list-style-type: none"> <li>おにぎりが24種類以上ある。</li> <li>麺(スパゲッティ、そば、うどん、ラーメン)の種類も多い。</li> <li>弁当の種類が多い</li> <li>弁当やおにぎりは広島県から送られてくる</li> <li>三角おにぎりが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>揚げ物バイキングがある。</li> <li>お弁当の種類は少ない(6種類)</li> <li>麺類のお弁当がない。</li> <li>バックヤードで弁当をつくっている。</li> <li>おにぎりも4種類しかない。</li> <li>丸いおにぎり。</li> </ul>
②からあげ・フランクフルト	<ul style="list-style-type: none"> <li>からあげが4種類あった。</li> <li>フランクフルトもある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>からあげはバイキングの一部だった。(味は1種類)</li> <li>フランクフルトはない。</li> </ul>
③野菜	<ul style="list-style-type: none"> <li>弁当やサラダ用に切つてある野菜が多い。</li> <li>種類は少ない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>お店で売っている野菜は1年を通して100種類以上ある。</li> <li>丸々1こ売っている野菜がほとんど。</li> </ul>
④牛乳	<ul style="list-style-type: none"> <li>果物とまぜてある牛乳が多い。</li> <li>おいてある牛乳は9種類。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>21種類の牛乳がある。いろいろなサイズがそろっている。</li> </ul>
⑤肉・魚	<ul style="list-style-type: none"> <li>生の魚より調理してある魚や切つてある魚が多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>肉と魚を合わせると50種類をこえた。</li> <li>バックヤードで魚をさばいたり、肉の固まりを切つたりしていた。</li> </ul>
⑥冷凍食品	<ul style="list-style-type: none"> <li>電子レンジでチンしたらすぐに食べられるものが多い。</li> <li>冷蔵庫の中にわかりやすく並べてある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>お弁当に入れる食材が多い。</li> <li>冷凍食品の種類が多い。</li> </ul>
よく売れるもの	<ul style="list-style-type: none"> <li>からあげくん</li> <li>セブンカフェ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>豆腐</li> </ul>
よくお客さんがくる時間帯	<ul style="list-style-type: none"> <li>昼</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>朝(高齢者が特に多い)</li> <li>夕方</li> </ul>

グループで観点ごとにまとめた結果を発表した後、「それぞれのお店で売っているのはどんなものか」「どんなお客さんが利用するのか」話し合い、全体で次のことを確認した。

- コンビニエンスストア・・・すぐに食べられるもの、調理がしてあるものを売っている。時間のない人、忙しい人、一人暮らしの人がよく使う。地元の人ではない人もよく使う。
- 地域スーパー・・・料理が必要なもの、新鮮なもの、一度にまとめ買いできるものを売っている。料理をする人、家事をする人、地元の人が使う。



興味深かったのは、「コンビニエンスストアはどこにでもあって誰でもよく知っているお店なので地元でない人でも気軽に入れる。しかし地域スーパーは地元でない人は入りにくい」という意見である。何がどこにあるか、わかっていると利用しやすいし、なじみのあるお店に入ろうとする傾向もあるだろう。そのことを指しての発言だと思われる。

(3) 第3次「つくるならスーパー？コンビニ？」

1学期に町探検をした際に、三保三隅駅周辺と三保公民館周辺には、スーパーやコンビニエンスストアのような食べ物を扱う店が、なかったことを確認している。第3次では、小売店が地域の人々に与える影響について理解を深めることを目的として、もしこれらの地域にお店ができるとしたらどんな店がよいのか意思決定を行った。

資料13はその授業記録である。

【資料13 第3次の授業記録】

発言者	発言内容
T	サンプルム（地域スーパー）はどんなお店ですか。
S1	料理をしないといけないものが多かった。
S2	生ものが多い。
S3	いろいろなものがそろえてあって、野菜が切っていない。
T	どんなお客さんがくるのですか。
S4	家の仕事をする人がくる。
S5	地元の人がくる。
T	コンビニはどんなお店だったかな。
S6	忙しい人が行く店。
T	忙しい人ってどんな人？
S7	一人暮らしの人
S8	トラックの運転手。
S9	（だから）食べ物が全部料理してあります。
S10	遅いから作るのをやめようと思う人。
T	サンプルムはみんなの生活にどんなふうに役立つ？
S11	コンビニだけだとスーパーが浜田か益田にしかなくて、遠い。
T	30秒だけ、となりどうしで相談してごらん。
S12	遠くだと疲れる。
T	コンビニだけ行けばいいんじゃないの？
S12	次の日の材料が買えるから。
S13	コンビニに比べていろんなものが売っているから便利。いっしょに買える。まとめ買いができる。
S14	家具も売っている。
S15	お弁当のときの冷凍食品や、生もの、野菜がそろっている。
T	じゃあコンビニはなぜ必要ですか。
S16	例えば昼も帰ってこない人が行く。昼間忙しい人。
S17	トラックの運転手さんが休憩する場所。すぐに食べるものが買える。
S18	夜中まで仕事をしている人（が使う）。
S19	朝とか夜とか忙しくて、サンプルムで買い物できなくて、コンビニ弁当を買って次の朝も早く出ることがある。
T	コンビニではどうして買えるの？
S20	24時間営業だから。
T	そこでみなさんで考えてください。
T	（三保三隅駅周辺の絵地図を出して）三保三隅駅のまわりってどんなところ？
S20	北にお店が集まっている。
T	なんでだった？



S21	三保三隅駅があるから。
S22	駅からまっちょくせん。
S23	電車からおりてすぐ買い物ができる。
T	他にはどんな特徴があった？
S24	北に店が多くて、南に家が多い。
S25	歯医者と薬局が近い。
S26	道が5つに分かれている。
T	なんでここにお店が多いのかな。
S27	いろいろなところから人が集まるから。
S28	でもここはいきどまりだったよ。
T	お店はこんなにあるけど何かがなかったよね。
S29	スーパーやコンビニがない。
T	つくるならスーパー？コンビニ？どちらがいいですか。
Sm	スーパー。
Sm	コンビニ。
T	その理由をノートに書いてみて。 (5分)
T	では意見を聞きます。まずコンビニ派。
S30	どこにでもあるから便利。
S31	他の県から来た人がどこにあるかすぐわかる。
S32	コンビニだったら、車で通る人が入りやすい。サンプリムは行ったことがない人は入りにくい。売っている場所がわかりやすい。
T	全国にあるから入りやすいってことだね。
S33	スーパーだと広くて探しにくい。材料で作らないといけないから、駅を使う人がいくならコンビニ。
S34	旅行にきた人もすぐに食べられる。スーパーをつくるなら広い場所がいい。駅の周りはスペースがない。
T	コンビニなら建てられる？
S35	きんかんの木の周りはずいてたよ。
S36	でもめだたんよ。
T	ではスーパー派。
S37	家族がいる人はスーパーの方が使いやすい。
S38	スーパーの方が人がいくと思う。
S39	住んでいる人が遠くまで買い物に行かなくてすむ。
S40	コンビニよりいろいろなものがあって便利。
S41	駅の近くだからおみやげ用の大きな店があるといい。
S42	スーパーの方がほしいものがそろそろ。食べ物も種類が多い。
S43	コンビニよりおいてあるものが多い。
S44	駅のまわりは食べ物やが少ない。コンビニだと思うものが買えない。
S45	コンビニは種類が少ない。
S46	駅にはトラックの人は少ない。汽車は夜にはこない。
S47	まとめて次の日の買い物ができない。
T	誰のためにスーパーを建てるの？
S48	地図の南側の方に住んでいる人のため。
T	コンビニはどう？
S49	他のところからきた人のため。駅からおりた人。
T	住んでいる人と駅を利用する人のためのどちらがいい？
S50	駅はあまり使わないからスーパーの方がいいと思う。
T	じゃあ駅をたくさん使う人がいたらコンビニがいいの？ (大部分が手をあげる)

はじめにコンビニエンスストアは「時間のない人がいくところ」つまり、消費者の「時間」に価値を置く業態であること、地域スーパーはまとめ買いやその日の調理に使うものが買えるところ、つまり地域の消費者の安定的な商品購入のニーズを満たすことに価値を置く業態であることを確認した。これを踏まえて、「北にお店が多くて南に家が多い」「駅の周りにお店が集まっている」という特徴を持つ駅周辺の地域に「お店をつくるならコンビニエンスストアがよいか、スーパーがよいか」話し合う学習を行った。

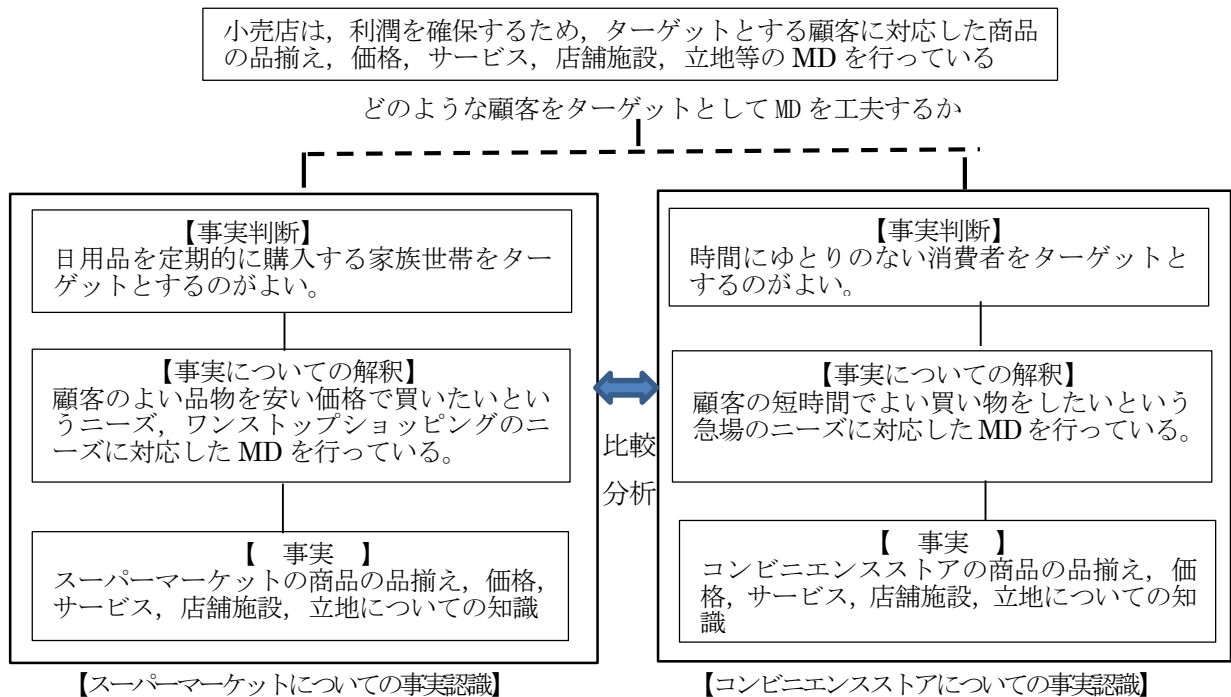
コンビニエンスストアを支持した子どもたちは S31「他の県から来た人がどこにあるかすぐわかる」 S32「売っている場所がわかりやすい」 S34「旅行にきた人もすぐに食べられる」など、「わかりやすく、速く」買い物ができる点を重視している。つまり駅を利用する消費者のために「短時間でよい買い物ができる」という判断を選択しているのである。それに対して地域スーパーを選んだ子どもたちは S40「コンビニよりいろいろなものがあるって便利」 S42「スーパーの方がほしいものがそろそろ。食べ物も種類が多い」等「一度にいろいろな買い物ができる」という判断を重視している。S37「家族のいる人はスーパーが使いやすい」の発言からもわかるように、南側の住宅地に住む住民にとってよりよい小売店を選択しているのである。しかし S50「駅はあまり使わないからスーパーの方がいいと思う」に続く教師の発問「じゃあ駅をたくさん使う人がいたらコンビニがいいの？」で、子どもたちの意識はコンビニエンスストアに流れた。「使う人が多いお店を作ればいい」という判断が子どもたちの選択の背後にあることがわかった。教師の意図としては「そこに住む人々にとってよりよい町にするには、どのお店をつくれればいいのか」という観点で子どもたちに選択・評価をさせたかったのだが、3年生の子どもが評価するには難しい視点だったかもしれない。しかしながら、小売店の意図に応じて品揃えや店舗や価格が異なっていること認識し、地域の実態に合わせてどの小売店を優先すべきか考えたことは、小売店に関わる判断基準を吟味する上で有意義であったと考える。

## 5 単元「わたしたちの生活と商店」における自主的自立的価値観形成の原理

単元「わたしたちの生活と商店」における事実認識を示したものが図 20 である。この授業開発における自主的自立的な価値観形成の原理として、以下の点をあげることができる。

第1は、「人・もの・ことを比較・分析する授業」の教材として、子どもの消費生活に直接的に関わるスーパーマーケット、コンビニエンスストア等の小売店を取り上げることである。子どもは、日常的に小売店を利用し消費生活を営んでいるが、それらが自分たちの生活に与える影響や意義については認識していない。小売店の販売形態の違いに着目することは、それまで意識することのなかった小売店の意図に気づき、自らの消費生活を見直すことに資する。

第2は、小売店の品揃えやサービス等 MD の違いに着目し、その背後にある事実判断を相対的にとらえることである。実際の授業では、まず、小売店の「弁当・おにぎり・惣菜」や「野菜」といった商品の品揃えや価格、売り方の違い、「お客さんがよく来る時間帯」を比較することで、「すぐに食べられる商品がそろっている」「買い物に時間がかからない」「まとめ買いができる」等の小売店の業態(MD)を明らかにした。小売店は利潤を目的として MD を工夫している。その背後には「～のような MD を行えば売れる」という事実判断が存在する。消費者は「よい買い物をしたい」「豊かな消費生活を送りたい」という願いを持っている。しかしながら何を「よい」とするか、「豊か」とするかは、それぞれの消費者が置かれた状況によって異なる。こうした消費者の意向にそえば、配給の方法も、売価も品揃えも当然、異なってくる。だからこそ小売店には、「どのような顧客をターゲットとして MD を工夫するか」という判断が必要になる。



【図 20 単元「わたしたちの生活と商店」における事実認識】

スーパーマーケットは日常生活を支える家族世帯をターゲットにした業態であり、顧客のよい品物を安い価格で買いたいというニーズ、ワンストップショッピングのニーズに対応した販売活動を行っている。コンビニエンスストアは、時間にゆとりのない消費者をターゲットとした業態であり、調理済みの食品を多く揃え、何がどこにあるかすぐに見つけられるように商品の配置を工夫するなど急場のニーズに対応した販売を工夫している。「なぜ、コンビニエンスストアとスーパーマーケットではこのように特徴が異なるのだろうか」と問うことで、子どもたちは利潤を確保するために「日用品を定期的に購入する家族世帯をターゲットとする」「時間にゆとりのない消費者をターゲットとする」というそれぞれの小売店の事実判断について認識し、相対的にとらえることができた。

第3は、小売店に関わる意思決定を通して、背後にある事実判断を批判的に吟味することである。実際の授業では、単元「わたしたちの町 三隅」で明らかにした地域性と小売店のMDについて認識をもとに、「どこにどんなお店を作ればよいのか」意思決定を行った。子どもたちは小売店の立地を考える活動を通して、「駅を利用する人にとってはコンビニエンスストアがよい」「住宅地の住民にはまとめ買いができるスーパーが必要である」など地域生活に与える影響やその意義から、小売店のMDの背後にある事実判断を批判的に吟味することができた。当該の小売店の判断が私たちの消費生活に及ぼす影響を反省・吟味することは、価格の安さや真新しいサービス、華々しい宣伝のみに惹かれるのではなく、よりよい消費生活を送る上で必要とする小売店を吟味し、選ぶことのできる資質を育成する。このような学習は、一方的な社会化の作用に対抗し、批判的に社会の在り様を反省・吟味する資質の育成につながる。

単元「私たちの生活と商店」における学習内容は、小売店の業態を当該小売店の事実判断から相対化し、吟味する過程として構成するものである。利益を目的とした販売者の事実判断を批判的に吟味することは消費生活についての多様な認識形成を保障するだけでなく、小売店の意図を相対化し、批判的に自己の消費生活を吟味しようとする態度をも育成するといえよう。

### 第3節 価値を相対化する授業—第3学年単元「昔の道具と今の道具」—

#### 1. 問題の所在

価値が具体化された「人・もの・こと」によって私たちの行動は秩序づけられ、統制される傾向にある。本単元において分析対象とするのは、市場主義的価値と伝統主義的価値という価値が具体化された道具である。

小学校社会科においては、小学校学習指導要領解説社会科編の内容(5)「人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした人々の働きや苦心を考えるようにする」<sup>9)</sup>を受けて、昔の道具という「もの」に関わる人々の工夫や努力について考察させる授業が行われている。「人々の生活の変化」の分析を通して、効率性や使いやすさ、便利さを追求して生活に関わる道具が発展してきたことをとらえさせようとする授業展開は、効率性や成長を「よいこと」とする市場主義的価値を、子どもに自然に教えこむことになっているのではないか。確かにこれらの市場主義的価値に基づく生産様式は、私たちの生活を物質的に豊かにしてきた。しかしながら、市場主義的価値は万能ではない。近年では、市場主義経済の行き過ぎが原因のひとつとされる、環境破壊や格差の拡大、金融破綻など様々な社会問題が世界的規模で生じている。佐伯啓思はこの原因を過剰性にあるととらえている<sup>10)</sup>。過剰性とは生産能力が生み出すものを吸収するだけの需要が形成されない状況を指している。現在の市場主義社会における社会問題の要因のひとつが「過剰性」にあるとすれば、「需要に対して供給が少ない」という「稀少性」の概念に基づいた効率性や成長の重視は適切な価値ではなくなる。近年では、こうした状況を鑑みて、新たな価値が模索されはじめている。現代社会の「稀少性」とは生産物でなく「社会生活の安全性と安定性である」という認識から、地域固有の風土や文化、人的ネットワークを見直し引き継いでいくことを是とする価値である。本研究では、このような地域固有の文化を生かそうする考えを伝統主義的価値と定義し、授業を設計した。

市場主義的価値と伝統主義的価値という相反する2つの価値判断に基づく道具を取り上げ、社会にもたらす影響から分析・吟味することは、既存のものに対する価値判断を相対化する上で有効であると考えられる。

#### 2. 授業過程の原理

加藤寿朗は、小学校第4学年を境に子どもの抽象的思考、および批判的思考が発達するという研究成果を示している<sup>11)</sup>。それに伴い、事実と価値を切り離してとらえることも徐々に可能になると考えられる。そこで本単元では、子どもの生活にとって身近な電化製品を分析対象ととりあげ、その背後にある価値を相対化する授業を、「もの」の背後にある事実判断を相対化する「価値分析過程」と、それぞれの事実判断の背後にある価値を相対化する「価値吟味過程」から構成した。

##### (1) 価値分析過程

「価値分析過程」は①個別的な「もの」の性質の理解、②「もの」の背後にある事実判断の明確化、③事実判断がもたらす社会生活への影響の分析、④事実判断の相対化からなる。①「もの」の性質の理解では、具体的個別的な「もの」の変化の特徴と、時代別の「もの」の特徴を明らかにする。そして②において、「もの」の変化の背後にある事実判断について認識させるものである。③事実判断がもたらす社会生活への影響の分析では、②で確認した事実判断が、わたしたちの生活にどのような影響を与えているのか、あるいは与えてきたのかを考えることを通して、その意味に気づかせるものである。そして、④事実判断の相対化では、②で確認した事実判断とは異なる判断に規定される「もの」

について認識する。その社会的意義を追求し、②の事実判断と比較することで「もの」についての判断は絶対的ではないこと、私たちの選択によって「もの」を規定する判断も変化しうるものであることを認識させることが目的となる。

## (2) 価値吟味過程

「価値吟味過程」は、「価値分析過程」で分析した事実判断に基づく「もの」が現時点でどのようになっているかを把握したうえで、それを自分なりに評価し、他者の評価と比較・調整したうえで再評価を行うように構成される。事実判断を批判的に吟味することで、その背後にある価値を明らかにし、相対化することが「価値吟味過程」のねらいとなる。それは、①「もの」に関わる価値の理解、②価値についての評価、③他者の評価との比較による価値の吟味、④価値の相対化の四段階となる。①では、それぞれの事実判断に基づく「もの」の現状を認識し、その理由を分析していくことでその背後にある価値を明らかにするものである。②の段階では、価値に対する子ども自身の評価を促す。③の段階では、クラスの他の子どもの評価と比較することで、特定の価値が優先されたり制限されたりする場合を考慮しながら、自分の評価を再吟味していく。以上の段階を経て、④で価値の相対化を行うのである。

「もの」の背後にある価値を、私たちの生活に与える影響から多面的に捉えさせ、それぞれを吟味したうえで評価させる。それによって「もの」の背後にある価値を相対化することがねらいとなる。

## 3. 単元設定の理由

本単元で、市場主義的価値に基づく道具としてとりあげるのは、高度経済成長期以後に急速に普及した洗濯機・冷蔵庫・テレビといった電化製品である。これらの道具のもたらす快適さや便利さを子どもたちは当たり前のものでして享受している。さらにはコマーシャルや広告を通して、より便利で快適さをもたらすことのできる道具がよい道具である、という価値を知らず知らずのうちに受容している。これらの道具の普及が、労働時間の短縮や情報の伝達、衛生管理など生活・文化の発展に大きく貢献したことは否めない。しかしながら、効率・便利という側面だけを重視したこれらの道具が、地域固有の文化や人的つながりを衰退させる一要因となったことも事実である。

伝統主義的価値に基づくものとしては、島根県浜田市三隅町の特産品「石州和紙」を取りあげる。日本古来の製紙技術で作られる和紙は、江戸時代に隆盛を極めたものの、明治維新をきっかけに西洋の製紙技術が伝わると駆逐されていった。和紙が洋紙にとってかわられたのはコストパフォーマンスや効率性の面で洋紙に劣っていたからであろう。「石州和紙」も、明治から現代にかけて製造業者が減少し、衰退の一途をたどってきた。しかし、近年、その文化的価値を見直し継承していこうとする動きが活発化している。市場主義的価値とは異なる価値が見直され、それらを守ろうとする人々があらわれてきたためであろう。

価値の異なる2つの道具を、私たちの生活に与える影響から分析・吟味することで、無自覚に受け入れてきた価値を相対化できる。さらには、それぞれのものよさや問題点を分析することで、そのあり方について検討することができる。このような点から、家庭電化製品と石州和紙は、「もの」の背後にある価値を相対化するのに適した教材であると言えよう。

## 4. 単元の到達目標

単元の到達目標については後述する資料14の「2. 到達目標」に示している。

「価値分析過程」に関する到達目標は、「安く手に入り、手間がかからずに、誰にでも同じようによ

い仕事ができるように道具は変化してきた」と「地域に伝わる伝統的な産業は地域の材料や自然を生かし、熟練した職人の技術によって生産されてきた」という異なる事実判断をとらえることである。それは、家庭電化製品の「いろいろな機能がついた（多機能化）」「少しの作業でたくさんの仕事ができる（効率化）」「誰にでも手に入る（低価格）」という変遷の特徴と、それに反する和紙の「地元の材料の質に合わせ、自然の力を生かしながら、熟練した職人の手によって1枚1枚生産される」という特徴から分析される。

「価値吟味過程」についての到達目標は、石州和紙の「1889年には6337戸あった石州和紙の製造者は1969年（昭和44年）には10戸になり、1974年には8戸、現在は5戸に減少している」と「地域の人は海外で手漉きの実演を行ったり、ブータンと文化交流したり、ユネスコ無形文化遺産の一覧表に石州和紙が記載されたりして和紙のよさを積極的に伝えている」という事実認識から、市場主義的価値と伝統主義的価値を明らかにすることである。それぞれの価値が生活にもたらす影響を考慮した上で、相対化することがねらいとなる。

## 5. 単元の展開

「もの」の背後にある価値に着目し、吟味することで価値を相対化することをめざす第3学年社会科授業「昔の道具と今の道具」の教授書は、後述する資料14に示した。

### （1）第1次「昔の道具を調べよう」

第1次は、「価値分析過程」の段階である。日常生活で使用する道具の特徴とその変遷について調べる活動を行う。見学や聞き取り、資料などの調査を通して獲得した道具についての情報を機能別、年代別にまとめていく。個々に資料14の「1. 到達目標①」の縦の列、すなわち通時的な観点で調査活動を行った後、グループでのまとめ活動を通して共時的な観点から、年代別の道具の特徴を明らかにする。さらに全体的な話し合いの場で、道具の変化の背後にある市場主義的価値とそれが私たちの生活に与える影響について認識させる。

### （2）第2次「なぜ三隅の和紙は残っているのだろう」

第2次も「価値分析過程」である。道具が「効率的に、価格が安く、誰にでも同じようによい仕事ができる」ことを目的として変化してきた結果、効率的でない道具は陶冶され、廃れてきた。しかしその反面、その価値に適っていなくても、現在まで残っているものがある。そのひとつが和紙である。洋紙と和紙の材料や作り方、用途を比較することで和紙の「非効率性」を確認した上で、「なぜ和紙は残っているのか」課題を設定し、調査活動を行う。見学や聞き取り調査、話し合い活動を通して、和紙の特徴を調べ、その価値や社会的意義について明らかにしていく。

### （3）第3次「これから大切にすべきことは何か」

第3次は、「価値吟味過程」の段階である。三隅町では和紙作りの職人の数は減り、和紙の需要も減りつつある。この状況に対して、地域をあげて三隅の和紙づくりを存続させようとする動きが活発化している。それぞれの社会状況の背後には市場主義的価値と伝統主義的価値という、相反する価値が存在していることを認識した上で、議論を通して価値を吟味・調整し、「もの」についての多様な認識を形成することがねらいとなる。

【資料14 第3学年単元「昔の道具と今の道具」の教授書】<sup>12)</sup>

1. 単元のねらい

市場主義的価値と伝統主義的価値に基づくものよさや問題点をふまえ、それぞれの価値判断について評価し調整することで、多面的な社会認識を形成する。

2. 単元の到達目標

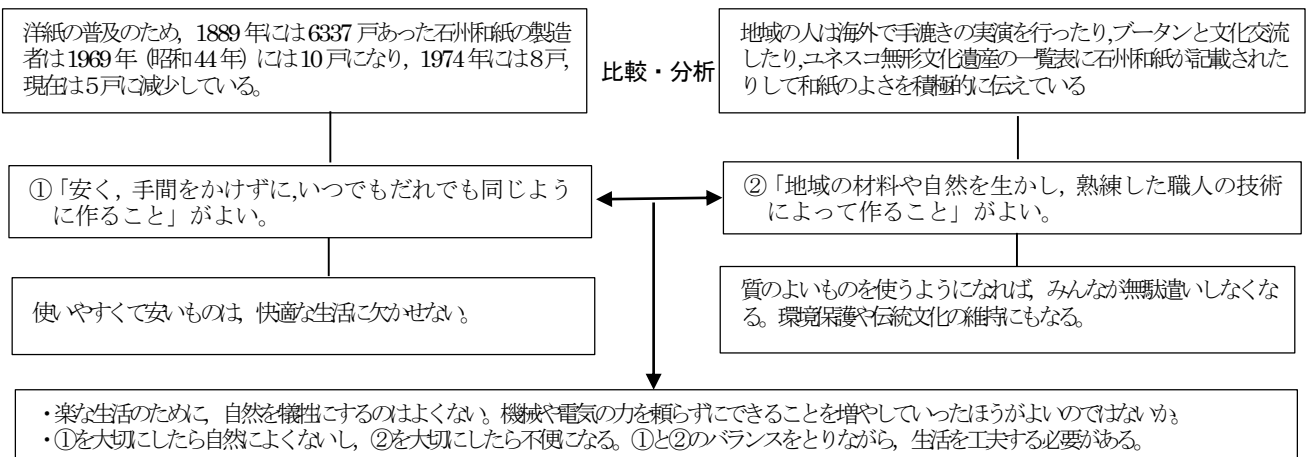
①第1次の到達目標<sup>2)</sup>

ごはんをたく	特徴	冷やして保存する	特徴	洗濯	特徴	共通点
○羽釜 江戸・昭和前半	火力減をしっかりとみながらかまどでごはんをたく。	○氷冷蔵庫 明治・昭和の前半	氷を使って食品を冷やす。冷蔵庫に入れる氷は毎朝、氷屋が運んできた。	○洗濯板・たらい 明治・昭和の前半	洗濯物を支え、石けん水をみぞにためて、布にしみこみやすくしている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事をするには手間がかかる上技術が必要である。</li> <li>・道具の構造自体に仕事を効率的にこなすための工夫がある。</li> <li>・「電気やガスなどを使うようになった(電化)」</li> <li>・手作業が減り仕事が楽になった(機械化)</li> <li>・誰でも簡単できる(標準化)</li> </ul>
○羽釜つきガス羽釜 明治・昭和前半	まきをくべなくてもガスの火でごはんがたける。	○家庭用電気冷蔵庫	電気で冷やす。当時の値段が家が1軒買えるほどの値段だった。内容量は124リットルで重さは157kg	○手回し洗濯機 昭和初期	洗濯物を洗剤を溶かしたお湯といっしょに入れ、ハンドルを回して洗濯する。	
○電気炊飯機 昭和30年～40年代	スイッチひとつでごはんがたける。			○電気洗濯機 昭和30年～	スイッチを入れると機械が洗濯物を洗ってくれる	
○IH電気炊飯機ジャー 現在	ごはんをたいて保温ができる。玄米やおかゆなどもおいしくたける。	○冷凍冷蔵庫 現在	内容量は407リットルで重さは86kg。環境配慮したノンフロン型になっている。	○全自動洗濯機 現在	洗濯物を入れてスイッチをおすだけで、洗うところから乾燥まで自動的にできるようにになった。	
「ごはんをたく」道具の変化の特徴	・ごはんがスイッチひとつで、誰でもおいしくたけるようになった。	「冷やして保存する」道具の変化の特徴	・電気を使うことで、冷やす手間が減った。 ・重さが軽くてたくさん入るようになった。(使いやすくなった)	「洗濯」の道具の変化の特徴	・簡単に洗濯ができるようになった。 ・技術がなくても誰でもきれいに洗濯できる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな機能がついた(多機能化)</li> <li>・少しの作業でたくさんの仕事ができる(効率化)</li> <li>・誰でも手に入る(低価格)</li> </ul>

②第2次の到達目標

紙の種類	特徴	価値
和紙	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地元の材料に合わせて和紙の技法は発達してきた。</li> <li>・材料の質によって作り方を調整するのですべて手作業である。</li> <li>・特に流し漉きには熟練した技術が必要である。</li> <li>・大量生産できないため価格が高い。</li> <li>・自然の力を生かして生産している。</li> </ul> ○地元の材料の質に合わせ、自然の力を生かしながら、熟練した職人の手によって1枚1枚生産される。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の材料や自然を生かし、熟練した職人の技術によって生産されることがよい</li> </ul>
洋紙	<ul style="list-style-type: none"> <li>・木の皮だけでなく、幹など全部材料として使用するので大量生産できる。</li> <li>・すべて機械化され、効率的に生産されるので安価である。</li> <li>・薬剤を添加するので自然や人の力、材料の質に左右されず、均質に生産できるようになっている。</li> </ul> ○機械化により効率的に、均質な紙が大量生産できるしくみが整っている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安く、同じような質で、大量に生産できることがよい。</li> </ul>

③第3次の到達目標





第1次「昔の道具を調べよう」(4時間)

目標 電化製品の特徴を分析することによって、その背後にある「安い、効率的、標準的」という価値を認識する。

	発問	資料	予想される発言と獲得される知識
① 「もの」の性質についての理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「研究レポートを作ろう」で調べた、「昔の〇〇」について分かったことを発表しましょう。</li> <li>・社会科では「昔の道具」について調べます。今、みなさんの周りにはどんな生活の道具がありますか。</li> <li>○これらの道具の昔の姿はどのようなものでしょう。また、これらの道具はどのように今のかたちに変化してきたのでしょうか。みんなで調べてみましょう。</li> </ul>	2 学期に作成した子どもの研究レポート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・昔の遊びはゲームはなく、めんこやおはじきなどの道具を工夫して使って遊んでいた。</li> <li>・集団で遊ぶことが多かった。</li> <li>・昔の履き物はわらや木など自然のものを利用したものが多く。</li> <li>・冷蔵庫・・・ものを冷やして保存する</li> <li>・掃除機・・・部屋をきれいにする</li> <li>・洗濯機・・・服をせんたくする</li> <li>・みんなほうきではいていたのではないか。</li> <li>・洗濯は洗濯板を使って手で洗濯していたのではないか。</li> <li>・今と比べて不便だったのではないか。</li> </ul>
② 「もの」の背後にある事実判断の明確化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資料や聞き取り調査から調べてわかったことを年代別、道具別に分けてまとめてみましょう。</li> <li>・それぞれの時代の道具の特徴について話し合みましょう。</li> <li>○道具はどのように変化してきたと言えるでしょうか。</li> </ul>	<p>【授業資料1】 「昔の道具と今の道具」</p> <p>各自で分類・整理した道具の特徴の表</p>	<p>【ごはんを炊く道具についてまとめ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スイッチひとつで、誰でもおいしくたけるようになった。</li> <li>・手間がかからずたけるようになった。</li> <li>・ずっと釜についていなくてもいいので、空いた時間でほかのこともできるようになった。</li> <li>※以下「単元の到達目標」に示したように各自で調べたい道具についてわかったことを分類・整理する。</li> </ul> <p>【江戸時代から昭和の半ば】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事に手間がかかる。</li> <li>・仕事をするにはある程度の技術が必要である。</li> <li>・手作業で仕事しやすいような工夫がある。</li> </ul> <p>【昭和30年代～40年代】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・木や炭ではなく電気やガスを使うようになった。</li> <li>・手作業が減り、仕事が楽になった</li> <li>・誰にでも簡単に仕事ができるようになった。</li> <li>・道具の価格は高く、簡単に手に入るものではなかった。</li> </ul> <p>【現在】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単にできるだけだけでなく、いろいろな機能がついている。</li> <li>・少しの作業でたくさんの仕事ができる。</li> <li>・値段も安くなって誰でも買えるようになった。</li> </ul> <p>・道具は誰でも手にすることができ、少ない時間でたくさん、同じようによい仕事ができるように変化してきた。</p>
③ 事実判断の社会生活への影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>○このような道具を使うようになって私たちの生活はどのように変化してきたでしょう。</li> <li>・「安い、手間がかからない、誰にでも同じようにできる」に当てはまらない道具もあります。どんな道具だと思いますか。</li> </ul>	【授業資料2】 「昔の生活の様子と今の生活の様子」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事に時間がかからなくなった。</li> <li>・簡単に料理をしたり、そうじをしたりできるようになった。</li> <li>・冷蔵庫で食べ物が保存できるので、まとめ買いができるようになった。</li> <li>・道具を上手に使いえなくなってきた。</li> <li>・電気をたくさん使うので、エコな生活を送れなくなった。</li> <li>・家族で協力して仕事をするのがなくなった。</li> <li>・電気や機械を使わないものではないか。</li> <li>・手作業が必要な道具ではないか。</li> <li>・なぜそのような不便な道具が今でも使われているのだろう。</li> </ul>

第2次「なぜ三隅の和紙は残っているのだろう」(4時間)

目標 石州和紙の特徴を分析することによって、「地域文化の重視, 自然との調和, 熟練した技術」という価値について認識する。

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
④ 事実判断の相対化	<ul style="list-style-type: none"> <li>三隅の特産品「石州和紙」はどのようにして作られているのでしょうか。</li> <li>みなさんがいつも生活で使っている紙は「洋紙」と言う紙です。洋紙はどのように作られているか,調べてみましょう。</li> </ul> <p>○なぜ効率的でも安価でも誰にでも同じように作れない「石州和紙」が今でも作り続けられているのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>実際に石州和紙を作っておられる西田さんに話を聞いてみましょう。</li> <li>和紙の特徴をまとめましょう。</li> </ul> <p>○なぜ石州和紙は作られ続けているのでしょうか。</p> <p>○和紙は私たちの生活にどのように関わっているのでしょうか。</p>	<p>【授業資料3】 「石州和紙の製造工程」</p> <p>【授業資料4】 「洋紙の製造工程」</p> <p>西田和紙工房の見学</p> <p>【授業資料5】 「洋紙と和紙のちがいが」 和紙と洋紙の実物</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自然の力を利用し,すべて手作業で行っている。</li> <li>薬品を使用しないので,材料に合わせて同じ質の製品を作り上げるために熟練の技が必要になる。</li> <li>木の皮だけでなく,幹など全部材料として使用するので一度にたくさん生産できる。</li> <li>すべて機械で短い時間にたくさん作ることができる。</li> <li>薬品を使って人の力,材料に左右されず,同じように生産できるようになっている。</li> <li>電化製品と同じだ。</li> <li>石州和紙は洋紙に比べて質が優れているのではないか。</li> <li>洋紙に比べてよいところがあるのではないか。</li> <li>地元の材料に合わせて和紙の技法は発達してきた。</li> <li>材料の状態によって作り方を調整するのですべて手作業である。</li> <li>特に流し漉きには熟練した技術が必要である。</li> <li>大量生産できないため価格が高い。</li> <li>自然の力を生かして生産している。</li> <li>和紙は長い繊維がからまってできるので強靱でやぶれにくい</li> <li>通気性に優れている</li> <li>色落ちしにくい。</li> <li>優れた質を持つ和紙は神楽の面や大蛇の胴に使用されている。</li> <li>風土の違いから和紙は産地によって質に違いが出る。三隅の和紙は三隅でしか作ることができない。</li> <li>和紙は地元の材料の質に合わせ,自然の力を生かしながら,熟練した職人の手によって1枚1枚生産されている。そのため破れにくく,通気性や保存に優れた紙ができる。</li> <li>地域の素材を生かすため。</li> <li>地域の自然を大切にしているから。</li> <li>技を引き継いでいかなければならないから。</li> <li>量では質を重視するから。</li> <li>三隅でしか作ることのできない和紙をなくさないため。</li> <li>地域の誇りである。</li> <li>石州和紙を使った神楽や伝統芸能もさかんである。</li> <li>和紙は値段が高く,鉛筆で字を書くのにも適さない。わたしたちの生活にはあまりかわりがないのではないか。</li> <li>洋紙があれば生活には困らない。</li> </ul>

第3次 これから大切にすべきこととは何か（2時間）

目標 「安い、効率的、標準的」と「地域文化の重視、自然との調和、熟練した技術」という価値判断について評価する。また話し合いを通して、「もの」に対する判断基準を見直すことができる。

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
① 価値判断の理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>石州和紙の歴史年表をみて気づいたことを発表しましょう。</li> <li>○なぜ石州和紙の製造業者が減ってきたのでしょうか。</li> <li>◎和紙の製造業者が減ってきた背後にはどのような考え方があるのでしょうか。</li> <li>○地域の方は海外で手漉きの実演を行ったり、ブータンと文化交流したり、ユネスコ無形文化遺産の一覧表に石州和紙が記載されたりして和紙のよさを積極的に伝えていきます。それはどんな思いからでしょうか。</li> <li>◎何を大切にしていると言えるのでしょうか。</li> </ul>	<p>【授業資料6】 「石州和紙の歴史」</p> <p>【授業資料6】 「石州和紙の歴史」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>石州和紙は1000年以上も前から三隅で作られている。</li> <li>1889年には6337戸あった石州和紙の製造者は1969年（昭和44年）には10戸になり、1974年には8戸、現在は5戸に減少している。</li> <li>和紙は値段も高い上、使いにくいから。（鉛筆で書きにくい）</li> <li>和紙は一日に少ししか生産できない。だから高い。安く、簡単に手に入る洋紙の方をみんなが使うようになったから。</li> <li>「安く、手間をかけずに、いつでもだれでも同じように作る」ことを優先する考え方がある。</li> <li>地域の文化を残したい。</li> <li>和紙のすばらしさを伝えたい。</li> <li>貴重な文化遺産である和紙をなくしたくない。</li> <li>みんなに和紙を使ってほしい。</li> <li>紙を大切にを使ってほしい。</li> <li>「地域の材料や自然を生かし、熟練した職人の技術によって作る」ことを大切にしている。</li> </ul>
② 価値判断に対する評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○みなさんは、これからどちらの価値を大切にすべきだと思いますか。自分の意見を書きましょう。</li> </ul>	各自で分類・整理した道具の特徴の表	<p>【①市場主義的価値が優先される理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>使いやすく安いものは、快適な生活に欠かせない。生活をもっと便利にしていくためにも①の価値をこれからも大切にすべき。</li> <li>洗濯機や洋紙がなければ、生活するのに不便。</li> </ul> <p>【②伝統主義的価値が優先される理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>質のよいものを使うようになれば、みんなが無駄遣いしなくなる。エコにつながる。</li> <li>自然環境を大切にしながら、ものが作れる。</li> <li>地域の文化や伝統が守れる。</li> </ul>
③ 価値判断の吟味	<ul style="list-style-type: none"> <li>○それぞれの意見についてどう思いますか。</li> </ul>		<p>【①市場主義的価値が優先される理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>和紙は値段が高い。質にこだわると値段が高くなっても買えなくなる。</li> <li>洗濯機やそうじ機はわたしたちの生活をよくするために、改良されてきた。伝統も大切だが、このような快適な生活を守ることも大切ではないか。</li> </ul> <p>【②伝統主義的価値が優先される理由】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>今のままでも生活は十分に快適である。これからは②の価値を大切にエコな生活をした方がよい。</li> <li>便利な生活のためなら自然や文化や技術を犠牲にしてもよいのか。引き継がれてきた地域の伝統文化を大切にすることが必要がある。</li> </ul>

④ 価値 の 相 対 化	○友達の見意見を聞いて①と②の価値について考えたことを書きましょう。	※各自作文で自分の考えを述べる。 ・楽な生活のために、自然を犠牲にするのはよくない。機械や電気の力を頼らずにできることを増やしていったほうがよいのではないか。 ・①を大切にしたら自然によくないし、②を大切にしたら不便になる。①と②のバランスをとりながら、生活を工夫する必要がある。
-----------------------------	------------------------------------	--

【授業資料1 昔の道具と今の道具】

○「ごはんをたく道具」

・羽釜  
(江戸～昭和半ば)



・羽釜つきガスかまど  
(明治後半～昭和前半)



・電気炊飯器  
(昭和30年代～40年代)



・IH 電気炊飯ジャー  
(現在)

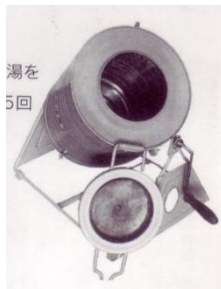


○「せんたくする道具」

・洗いおけと洗濯板  
(明治～昭和初め)



・手回し洗濯機  
(昭和初期)



・電気洗濯機  
(昭和30年代～)



・全自動洗濯機  
(現在)

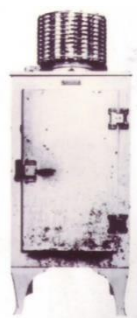


○「ものを冷やして保存する道具」

・氷冷蔵庫  
(大正～昭和初期)



・家庭用電気冷蔵庫  
(昭和5年)



・現在の冷凍冷蔵庫  
(現在)



○「火をつける道具」

・火打ち箱  
(江戸～明治)



・マッチ  
(明治初期～昭和後半)



・使い捨てライター  
(戦後～)



・チャッカマン  
(昭和59年～現在)

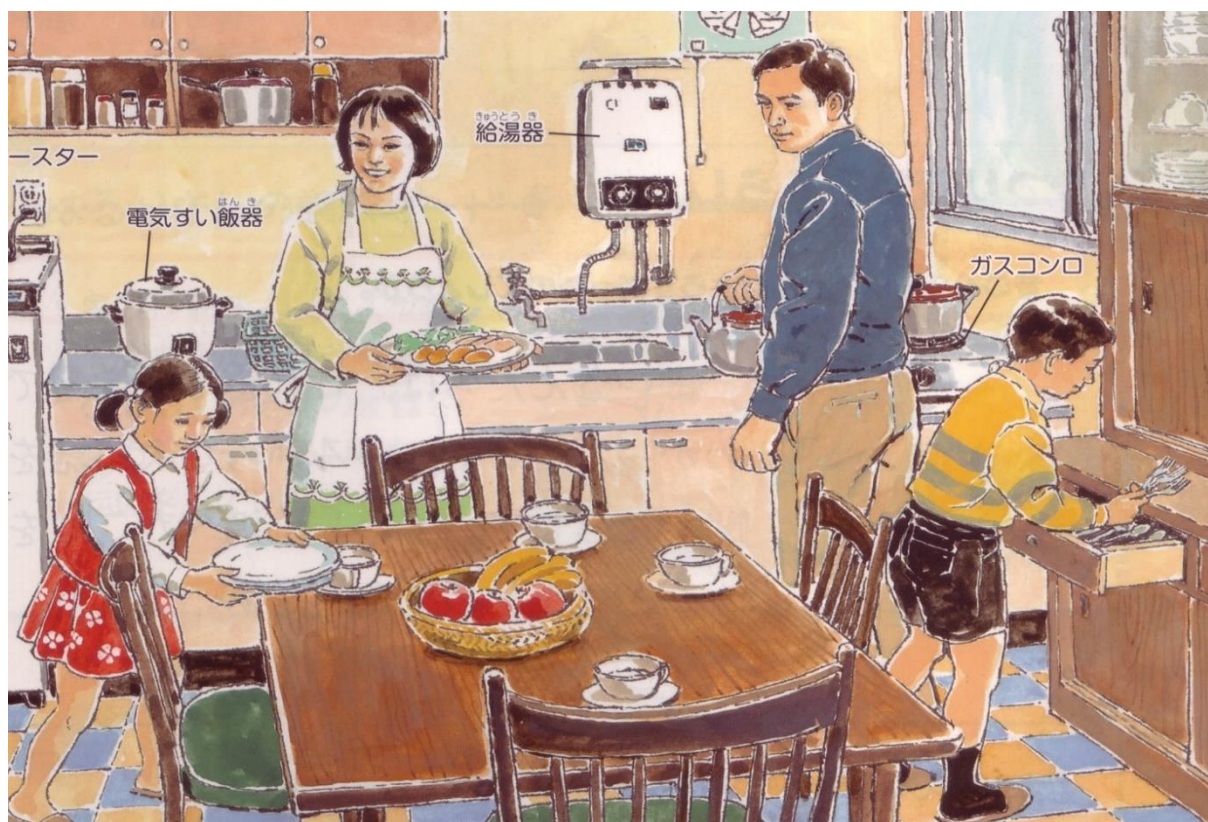


(小林克監修『昔のくらしの道具事典』岩崎書店、2004年より作成)

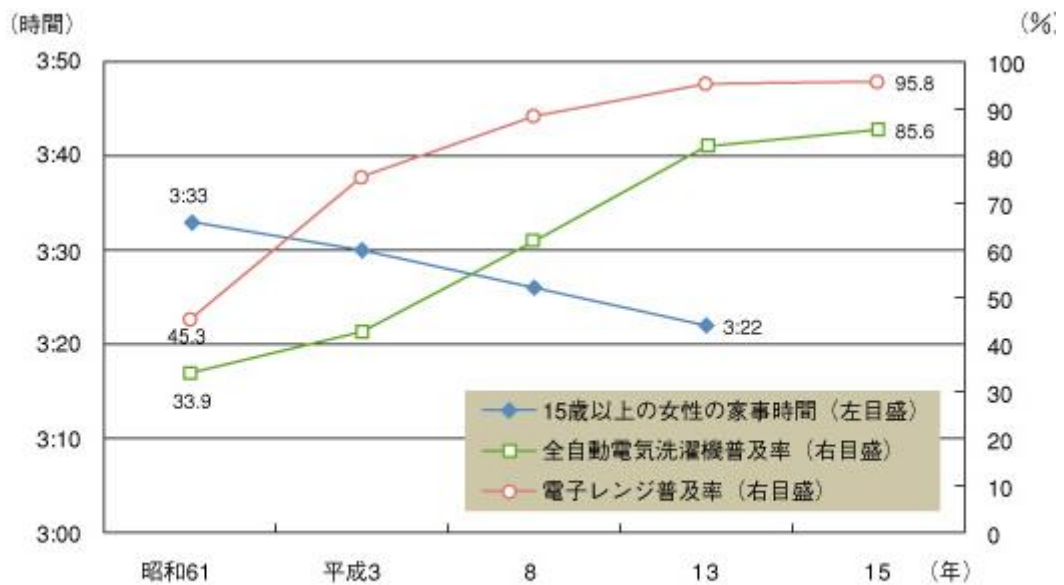
【授業資料2】「昔の生活の様子と今の生活の様子」



【地域のおとしよりが子どもころの様子】



【お父さんやお母さんが子どもころの様子】



(備考) 総務省「社会生活基本調査」、内閣府「消費動向調査」より作成。

### 【 電気製品と家事時間の関係 】

(加藤幸次・明石洋一『小学生の社会3・4下 住みよい社会』日本文教出版社, 2010年, pp.60-61)

### 【授業資料3 石州和紙の製造工程】

## ★石州和紙が出来るまで★

### げんりょう こうぞ さいばい 1、原料(楮)栽培



いしゅう わし げんりょう こうぞ みつまた かりかわ こうぞ みつまた じもと さいばい  
石州和紙の原料は、楮・三極・雁皮です。楮・三極は地元で栽培されたものを使用し、雁皮は野生のものを使います。石州楮で作られた石州半紙はとても強靱な和紙です。

### げんぼく かりとり 2、原木刈り取り

げんぼく かりとり がつ がつ おこない かま ななめ きって  
原木の刈り取りは12月から1月に行い、鎌で斜めに切っていきます。

### げんぼくさいだん 3、原木裁断

かりとったげんぼく 1mり そろえ「押し切り」きります  
刈り取った原木は、1mくらいに揃え「押し切り」で切ります。

### げんりょう むし 4、原料蒸し



しょうにんずう さぎょう 「せいろ蒸し」のほうほう じょうき  
少人数でも作業しやすいように「せいろ蒸し」の方法で蒸気によって蒸します。木の芯と表皮が剥がれやすくなります。

## 5、木口叩き

根元を槌で叩き、原木と表皮を分離しやすくします。

## 6、原木剥ぎ

片方の手で原木、もう片方で表皮を持ち、足に挟んで先が筒状になる方法で剥ぎ取ります。

## 7、黒皮乾燥



剥いだ黒皮は束にして、自然の風に当てて乾燥します。十分に乾燥した後、貯蔵します。

## 8、黒皮そぞり

黒皮を半日ほど水につけ柔らかくした後、そぞり台の上ののせ、包丁によって一本一本丁寧に表皮を削ります。

## 9、水洗い



そぞった白皮を清水の中でいねいにふるい、不純物を洗い流します。

## 10、煮熟



煮釜に水を入れ、水量に対し12%のソーダ灰を入れ、沸騰後原料をほぐしながら入れていきます。30分ごとに上下にむらがないようにひっくり返し、2時間ほど煮ます。そして蒸らします。

## 11、塵取り



煮終えた原料を清水の中で一本一本付着している塵などをいねいに取り除いていきます。楮の場合は灰汁抜きをしながらこの作業を行います。

## 12、叩解

かたいきばん うえ げんりょう の せ かし ぼう にゆねん たたきせんい くださます いししゅう 【ろくつろくがえ】  
硬い木盤の上に原料を乗せ、桴の棒で入念に叩き繊維を砕きます。石州では「六通六返し」の  
ほうぼう  
方法で左右六往復し、上下六回返します。

## 13、抄造



すきふね みず かみりょう とろろ あおい いれ ぼう きんとう ぶんさん  
漉き舟に水と紙料・トロロアオイを入れ、まぜ棒によって均等に分散さ  
せます。石州和紙は数子(かずし)・調子(ちょうし)・捨水(すてみず)の  
いししゅうわし すうし ちょうし  
3段階の工程が基本になります。

## 14、数子



すばやくすきふね かみりょう すくい あげ すぜんたい わし ひょうめん  
素早く漉き舟の紙料をすくい上げ、簀全体に和紙の表面を  
かたちづけます  
かたちづけます。

## 15、調子

かみりょう ひかくてきふかくすくい あげ ぜんご ちょうちょうし  
紙料を比較的深くすくい上げ、前後に超調子をとりながら、繊維を絡み合わせ和紙の層をつくり  
ます。回数によって厚さが異なります。  
かいすう あつさ ことなります

## 16、捨水

もくてき あつさ  
目的の厚さになれば、簀の上に残った余分な水や紙料を一気にふるい捨てます。

## 17、紙床移し



すきあげられたす じょう わし みず きったあと かみゆかだい いどう  
漉き上げられた簀の上の和紙は水を切った後、紙床台へ移動します。  
かみゆかだい うえ いちまいいちまい かさねて  
紙床台の上に一枚一枚ていねいに重ねていきます。一日 250 枚以上を  
漉き上げます。

## 18、圧搾

すき あげられたかみゆか ひとばんほうち あっさくき あつ しぼって  
漉き上げられた紙床は一晚放置し、圧搾機によって徐々に圧をかけながら絞っていきます。

## 19、紙床剥がし

しぼられたかみゆか いちまいいちまいは がして  
よく絞られた紙床を一枚一枚剥がしていきます。



## 20、干板貼り

剥がされた湿紙を刷毛を使い、銀杏の干し板に貼り付けます。

## 21、乾燥



貼り終えた干し板を天日によって乾燥します。日時がたつにつれて和紙に張りがでて、腰のある美しい和紙に仕上がります。

## 22、選別

乾燥された和紙を一枚一枚手にとって入念に選別します。厚さ、むら、破れ、傷跡、塵などを取り除きます。選別し終えた和紙は、用途別に裁断を行い和紙製品を仕上げます。楮紙・三桮紙・雁皮紙の一枚ものから、重要無形文化財の石州半紙をはじめ画仙紙、書道用紙、染め紙、封筒、便箋、葉書、名刺、色紙、和帳、巻紙、その他多種多様の製品があります。

(西田和紙工房 <http://www.pool.co.jp/nisidawasi/>より作成)

### 【授業資料4 洋紙の製造工程】。

#### ○パルプ化

##### ・パルプ化

化学的、または機械的な処理を行い、木材からセルロースせんい（＝パルプ）を取り出す。

##### ・精選・脱水

パルプ化した原料の中には、たくさんのごみがふくまれているので、精選工程で取りのぞいてから脱水する。

##### ・漂白

パルプの中の色のついた部分を、脱色したり、取りのぞいたりする。

#### ○調成

##### ・離解・叩解

パルプを水に均一にまぜて、リファイナー（機械）にかけ、カットし毛羽立たせ、せんいのむすびつきをしやすくする。

##### ・サイジング・薬品を入れる。

にじみをふせぐ薬や表面をきれいにする薬や、紙を強くする薬を入れる。

#### ○抄紙

##### ・紙料を紙にすく。

- (1) ワイヤーパーツ：パルプ液を同じように広げる。
- (2) プレスパート：水分をしぼる。
- (3) ドライヤーパート：乾燥させる。
- (4) キャレンダーパート：表面をなめらかにする。
- (5) リールパート：巻き取る。



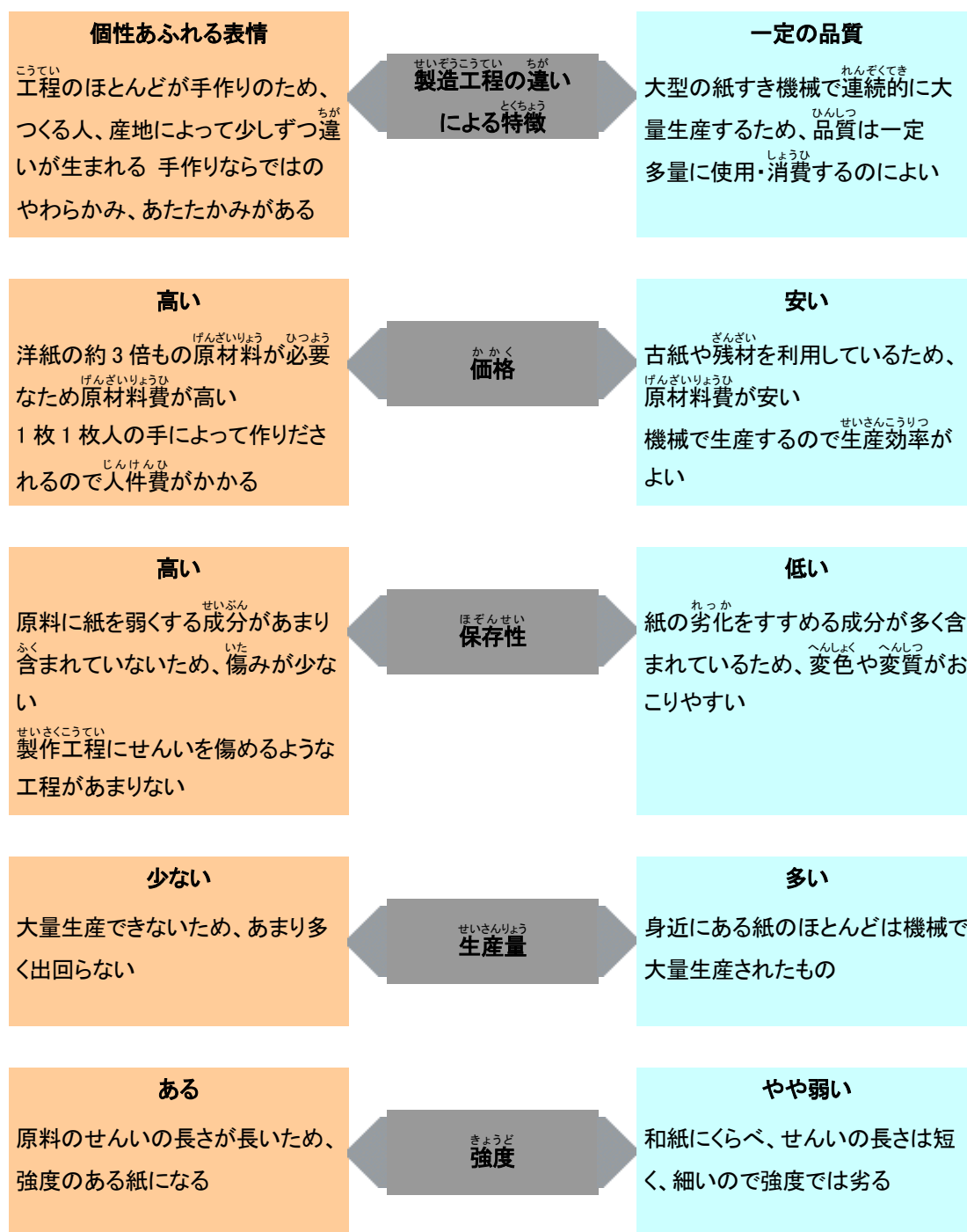
#### ○加工・仕上げ

・表面をなめらかにするキャレンダー加工、にじみ止めを行うサイズプレス、コーティング、カッターを行う。

(特殊紙商事株式会社 <http://www.tokushu-papertrade.jp/index.html>より作成)

【授業資料 5 洋紙と和紙のちがい】

和紙と洋紙にはどんなちがいがあるのかみてみましょう。



(みんなの森 <http://www.minnanomori.com/index.html> より作成)

明治時代(1860年代)に欧米より製造方法が伝わった紙を洋紙と呼ぶのに対し、日本の伝統的な製造方法でつくる紙を和紙と呼んでいます。

	和 紙	洋 紙
原 料	麻・楮(こうぞ)・三桮(みつまた) 雁皮(がんび) など	広葉樹・針葉樹など
せんいの長さ	長い(うすくても強い紙になる)	短い
サイズ剤 (にじみ止めの薬品)	なし	使用
填料(てんりょう) 紙の白色度・表面の平滑性を向上させ、印刷時のインキ抜けなどを防ぐ薬品。	なし	使用
紙力増強剤 (紙の強度を強める薬品)	なし	使用
表 面	あらくて不均一	なめらかで均一
強 度	強い	針葉樹は強い
印 刷	しにくい	しやすい

(みんなの森 <http://www.minnanomori.com/index.html> より作成)

### 【授業資料6「石州和紙の歴史」】

- 610年(推古18年) 高句麗の僧侶、曇徴によって日本に和紙づくりが伝わる。
- 709年(和銅2年) 柿本人麻呂が石見の国主となって、民に紙の製法を伝える。
- 1798年(寛政10年) 国東治兵衛が「紙漉重宝記」を発刊する。石州半紙の製法をくわしく絵いりで説明してあり、日本語で出版された最初の製法技法書である。
- 1899年(明治22年) 石州半紙製造者6377戸
- 1967年(昭和42年) 石州半紙技術者会を結成する。
- 1969年(昭和44年) 「石州半紙」が国の重要無形文化財の総合指定を受ける。



石州半紙製造者10戸

### 【紙漉重宝記】



- 1970年(昭和45年) 日本万国博覧会に石州半紙, 石州和紙を出品する。石州半紙の産地が万博会場にテレビ生中継される。
- 1974年(昭和49年) 石州半紙製造者8戸
- 1980年(昭和55年) 町内小学生児童による卒業証書製作の技術指導を行う。
- 1986年(昭和61年) ブータン王国の要請により、王国を訪問し、日本の手すき紙製法技術の指導をする。石州和紙協同組合を設立する。

※以後ブータンとの交流は続く。

1989年（平成元年） 「石州和紙」が経済産業大臣指定の伝統工芸品の指定を受ける。

**1991年（平成3年）** アメリカ・ニューヨークでの「島根県ニューヨーク文化展」において手すき和紙の実演を行う。イギリス・ロンドンとベルファストでのジャパンフェスティバル「日本の伝統工芸展」で、つけ染め和紙と手すき和紙の実演を行う。**石州半紙製造者6戸**

1993年（平成5年）～1997年（平成9年） ブータン王国を訪問し和紙の技術指導と現地調査を行う。

**2003年（平成15年）** 石州半紙製造者5戸

2005年（平成17年） 愛。地球博（愛知万博）での「日本の匠」展においてワークショップを実施する。

**2006年（平成18年）** 石州半紙製造者4戸

2008年（平成20年） 石州和紙会館がオープンする。

2009年（平成21年） ユネスコ無形文化遺産の保護に関する条約にもとづく「人類の無形文化遺産の代表的な一覧表」に「石州半紙」が記載される。



#### 【石州和紙の製品】→

（石州半紙技術者会・石州和紙協同組合 <http://www.sekishu.jp/>より作成）

## 6. 単元「昔の道具と今の道具」における自主的自立的な価値観形成の原理

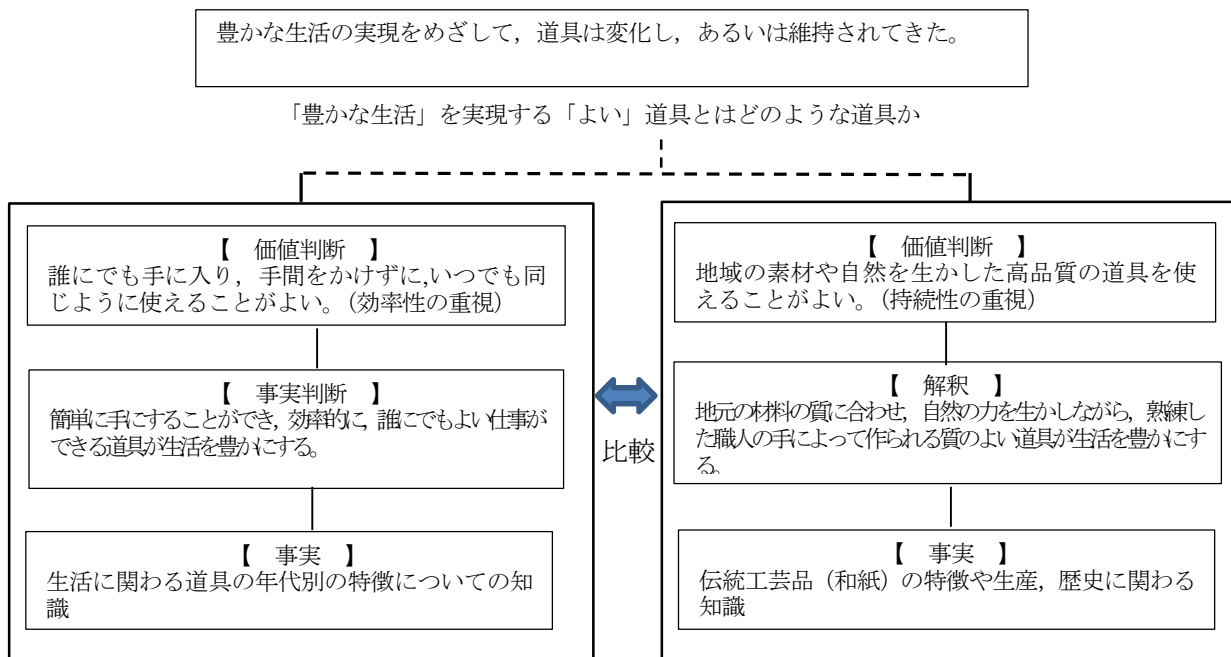
単元「昔の道具と今の道具」の授業開発における小学生児童の自主的自立的な価値観形成の原理として次の点をあげることができる。単元「昔の道具と今の道具」の事実認識を表したものが図21である。

第1は、「人・もの・ことを比較・分析する授業」の教材として、子どもにとって身近な電化製品や地域の工芸品を取り上げることである。子どもは、日常的に冷蔵庫や電子レンジを使い、（あるいは家族が使用するのを見て）これらの道具がもたらす便利で快適な生活を当たり前のものでして享受している。しかしながら、便利さとは対照的な「もの」である和紙に着目することで、その自明性を疑い、自らの生活に与える影響から「もの」の在り方を吟味するようになる。

第2は、「もの」の背後にある事実判断を認識することで、「もの」の在り方を相対的にとらえることである。「もの」に関わる事実判断（～のような道具を作れば豊かな生活を実現できる）はその機能を通して、個人や諸集団を、無自覚のうちに社会の構造や仕組みへ取り込んでいる。このような「もの」を相対的にとらえるには、それとは異なる論理で構成されている「もの」と比較することで対象化し、背後にある事実判断を認識する必要がある。実際の単元開発では、時代の経過とともに変化、発展してきた道具と昔と同じ材料、手法で作られ続けている道具の違いに着目し、「なぜ変わるのか」あるいは「変わらないのか」分析することで、道具の在り方を構成する事実判断の違いを明らかにした。実際の授業では、子どもたちは、これまで当然のものとしてとらえていた洗濯機や掃除機などの電化製品について、その便利さを認めつつも、「エコではない」「使う人や状況に合わせて工夫ができない」など、相対的にとらえることができるようになった。

第3は、事実判断の背後にある価値を認識することである。「～すれば～できる」という事実判断の

背後には、それを支える一定の価値がある。実際の授業においては、石州和紙の製造者が激減し地域の伝統的産業が衰退している現状をとらえた後、「なぜ衰退したのか」「何を優先したために廃れたのか」と問うことで、「誰にでも手に入り、手間をかけずに、いつでも同じように使えることがよい」という市場主義的価値を明らかにした。一方で、石州和紙を保存しようとする地域住民は「なぜ保存しようとするのか」「何を大切にしていると言えるのか」考えることで、持続性や伝統を重視する価値について理解できた。子どもは生活経験を通して「進化・発展することはよいことである」という価値を無意識のうちに受け入れ内在化している。しかしながら、「どちらの価値を大切にすべきか」という意思決定を通して、効率性と持続性という価値が生活に与える影響を分析・吟味することで、価値を相対的にとらえることができた。小学校学習指導要領解説社会編では「過去の生活における人々の知恵や願い、地域の発展に尽くした先人の働きについて学習することは、地域の伝統や文化を受け継いできた人々の生き方に触れ、地域社会に対する誇りと愛情を育てることにつながるものである」<sup>13)</sup>としているが、「地域の文化や伝統を受け継ぐ」とこと、「過去の生活における人々の知恵や願い」は異なる価値観によって成り立っていることを理解しなければならない。道具は生活をより便利に、効率的に行うために発展してきたのであり（それが「先人の知恵」である）、伝統文化を維持することの背後にある「自然との調和」や「地域文化」を重視する価値とは異なる。変化の背後にあるこのような価値の違いをおさえなければ「昔の人はくらしをよくするために工夫・努力をしてきた。わたしたちも社会の発展に尽くさなければならない」という価値注入的な状況に陥るのである。



【図 21 単元「昔の道具と今の道具」の事実認識】

単元「昔の道具と今の道具」は、生活に関わる道具の変化の背後にある価値を分析・吟味する過程として構成するものである。多様な価値に基づく道具の在り方について理解することは、生活に関わる道具についての開かれた認識形成を保障するだけではなく、道具の在り方を相対化し、そのかわり方について自主的に判断する資質を育成するといえよう。

## 第4節 規範を調整する授業—第4学年単元「水はどこから」

### 1. 単元開発のねらい

第1節, 2節, 3節で取り上げた授業はすべて小学校第3学年を対象に開発したものであり, 具体的な事象や事物の分析を通して, 小学生児童の発達段階に応じた自主的自立的な価値観形成を保障しようとするものであった。例えば, 「わたしたちの町, 三隅」は, 町の景観の背後にある「何を便利とするか」という事実判断を相対化するものであったし, 「商店とわたしたちの生活」は小売店のMD(マーチャンダイジング)の比較から販売者の事実判断の違いを, 「昔の道具と今の道具」は「変化」の視点から効率性と持続性に基づく「もの」の見方を分析, 吟味することで当該の価値を相対的にとらえさせるものであった。9歳~11歳の時期, すなわち小学校中学年はピアジェの主張する具体的操作段階と抽象的操作段階の過渡期にあり, 身の回りの事物をよく観察したり, 発見したり体験したりする機会を保障することで, 要素間を関係づけたり系列化したりする素地を養うことができるとされている。第3学年で実施した上記の単元においても, 子どもは観察・見学を通して得た知識から, 事実認識の背後にある事実判断や価値を認識し相対化することができた。第3学年の実践を踏まえ, 第4学年においては, 具体的な社会事象ではあるがより抽象的な思考が必要となる, 社会システム(もの)を教材とし, 単元開発を行った。

自己の価値観が確立していない初等段階においては, 一面的な価値判断に規定された社会的事象を扱うのではなく, 同じ事象であっても様々な立場により事実の解釈がなされていることに気付かせ, 事実判断を相対化することが望ましい。そこで第4学年単元「水はどこから」では, 水道水の供給という同じ社会システムにかかわる成員どうしであっても, システムとの関係性や目的の違いによって, 見方に違いが生じること, その見方の違いが社会問題を生じさせていることに気づかせることを目的として授業設計を行った。意思決定や判断をより妥当なものとするためには, 自らとは異なる視点で問題を捉えている他者が存在することを認識させ, その他者の視点をふまえて問題の原因や理由を探索し, 解決策を考察させることが必要である。

このような問題意識に基づいて, 本研究では第4学年小単元「水はどこから」の授業を開発した。

### 2. 教材研究の視点

システムに関わる見方の違いに焦点を当てた授業の教材研究の視点として, 以下の三点を挙げることができる。

- ① 立場性
- ② 地域性
- ③ 領域性

これら三つの視点から捉えた時に, それぞれ異なる解釈が可能な教材が, 本研究の教材としては適切であると考えられる。

「立場性」とは, 使用者, 供給者等「水」に関わる当事者からとらえた視点である。中学年の小学校社会科の授業では, 生活にとって必要な飲料水や廃棄物の処理がとりあげられる。水道や排水処理のシステムの学習では, いつでも安心して使うことができる水を確保するためには上下水道のシステムが整えられ, 多くの人の手によってそれが維持されていることを, ごみの学習では廃棄物の収集から処理までのシステムを認識させようとする。しかし, この認識は一面的なものに過ぎず, システムを使う側の常識的な規範に支えられているものである。水に関して言えば, 限りあるものはできるだ

け節約すべきという規範が、廃棄物では、各自ができるだけ環境に配慮し無駄を出さないことがより効率的な生活をもたらすという規範が、それぞれのシステムに対する見方を支えている。両者とも、われわれが日常生活の中で身につけている規範意識に支えられているために違和感はないが、システムを運用する立場からの視点は欠如している。その必要性が小さくなり利用が減ったからといって容易にシステムは廃棄できないのであって、利用され運用されることがその維持には必要不可欠なのである。

「地域性」とは、「水」を異なる状況や条件、場所からとらえた視点である。高度に整備された日本の水道システムは、世界各地で生じている水資源の枯渇という事象と対比してとらえることでその有用性や問題性が明らかとなる。私たち人間は毎日水を飲み、水を使って生活している。蛇口をひねれば水が出てくる日常に慣れ、「もし水がなかったら」など考えたことがあまりないのが、児童の水に対する認識の実態である。しかし実際には、自然生態系環境の破壊が要因となって世界中のいろいろなところで水不足が起きている。水面が地表に出ている淡水の供給が思うようにいなくなったので、地域社会、農家、および産業界は流出することのない表層地下水や深層地下水に依存するようになった。しかし、急激な人口増加と都市化、工業化が進んだ結果、この地下水も枯渇し世界的問題となっている。今日の経済成長傾向が続けば、水の需要は激増して産業界による水使用は 2025 年までに倍増するという。都市化によるライフスタイルの変化も急激な水使用の増加の原因である。衛生設備の普及、食事の西洋化により、生活用水や農業用水の使用量が急激に増加し、生活に必要な水の確保がますます不安視されている。このようにグローバル化が進展し、アジア諸国が急激な経済発展を遂げつつある今、水は、希少価値を持つ資源となりつつある。しかし、現在の日本では、日常生活において水不足を意識することはあまりない。災害の際に水道の水が出なくなった様子や、夏場のダムの貯水量の減少などによる断水の様子を報道で知ることはあるが、あくまで「対岸の火事」である。日本は水資源が豊富かという点決してそうとは言えない。世界各国のひとりあたりの降水量を比較した場合、日本のそれはサウジアラビア、イランとさほど変わらない。日本で水に対するストレスが感じられない理由として、次の2点をあげることができる。第1は、日本は農産物の輸入を通して大量の水を外国から買い取っていることである。日本は膨大な食料を海外から輸入しているからこそ、国内の水資源をそれほど使わずにすんでいるということである。第2の理由として日本の高度な給水システムの発達による、水の有効利用をあげることができる。水道管から水が漏れる「漏水率」は、東京では3.6%という低さである。その理由として「土の上に探知機を置いて耳で聞くだけで漏水の箇所がわかる」といった職人芸や、配水管の劣化対策があげられる。さらには浄水場や配水地などの浄水・送水システム、浄化センターによる水の再利用など、日本は高度な給水システムを発展させてきた。つまり、水を無駄なく取水し、有効利用する手段に長けているのである。高度な水道システムを支えるには多額の費用が必要となる。日本では水道システムなどのライフラインに関わる事業は公共機関によって担われているため、安定的に市民に水を供給することができる。

「領域性」とは水問題は自然、経済、政治など多くの要素が複雑にからみあった問題である、というとらえかたである。前述したように水問題は、一領域で解決できる問題ではない。より多角的・多面的な思考を必要とする社会問題である。

このような教材研究の視点をふまえ、小単元「水はどこから」における知識到達目標を使用者、供給者、水の循環システム全体、全人類と自然を含む地球全体という4つの視点から、表14のように設定した。この場合の視点とは「規範を同じくする立場」からとらえたものの見方・考え方を意味する。

【表 14 「水はどこから」の授業の視点と知識到達目標】

視 点	知識到達目標（「水」の解釈）
①水の使用者の視点 【立場性】	私達は大量の水を生活のいろいろな場面で使っており、水は私達の生活を豊かにしている。
②浄水・浄化施設で働く人の視点 【立場性】	必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように維持・管理する必要がある。
③水の循環システムの視点 【地域性】	水の循環システムが正常に働くことで、市民は生活に必要な水を安定的に確保できる。
④グローバルな視点 【領域性】	現在、過去、未来にわたって人はだれでも、生きるために必要な、クリーンな水にアクセスする権利を持っている。

(筆者作成)

### 3. 内容選択の視点

本研究では、法則・理論を習得することを目的とする概念探求型授業の事実認識の前提となっている規範を、吟味する過程を組み込んだ授業を構成する。そのため、前節の（1）において設定した知識到達目標の前提にはどのような規範があるかを明らかにしていった。その結果を整理したものが、表 14 の視点から捉えられる関係と、その関係を規定する規範を整理している表 15 である。

【表 15 「水はどこから」の関係と規範】

視 点	関 係	規 範
①	わたしたちの生活と水との関係	健康的な生活を維持するために水を十分に確保すべき
②	人間と水供給システムとの関係	生活と経済を調和させるべき
③	人間と自然の水循環システムとの関係	生活と自然を調和させるべき
④	水という生命に不可欠な資源をめぐる人間と人間との関係	水に平等にアクセスできる権利を尊重すべき

(著者作成)

視点①の「水は私たちの生活を豊かにする」という知識は、「わたしたちの生活と水との関係」にかかわる知識であり、「健康的な生活を維持するために水を十分に確保すべきである」という規範にコミットしている。視点②の「必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように維持・管理する必要がある」は「人間と水供給システムとの関係」における知識であり、「水は安全にかつ効率的に供給されなければならない」という生活と経済の調和という規範にコミットする。視点③の「自然界の水の循環システムが正常に働くことで、市民は生活に必要な水を安定的に確保できる」は、「人間と自然の水循環システムとの関係」における知識であり、「自然の水循環システムに配慮しながら水を使用すべきである」という生活と自然を調和させるべきという規範にコミットする。視点④の「現在、過去、未来にわたって人はだれでも、生きるために必要な、クリーンな水にアクセスする権利を持っている」



は、「水という生命に不可欠な資源をめぐる人間と人間との関係」における知識であり、「水に平等にアクセスできる権利を尊重すべきである」という規範にコミットする。つまり、視点を変えながら異なる関係に基づく知識を獲得していくことは、異なる規範意識を獲得していく過程と言い換えることもできるのである。

小学校学習指導要領解説社会編では、第3学年及び第4学年の目標「人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動」<sup>13)</sup>を理解するための教材の一つとして、飲料水の学習をあげている。小学校学習指導要領解説社会編では、飲料水の学習を通して「地域の人々の健康な生活や良好な生活環境を守るために関係機関と地域の人々が互いに協力していることや、関係機関に従事している人々や地域の人々が様々な工夫や努力をしていること、それらの諸活動は地域の人々の健康で安全な生活や良好な生活環境の維持と向上に役立っていることを理解できるようにする」ことを目的としている。地域社会の一員として、協力できる態度を育成しようとしているのである。この目的にそった規範とは、「関係機関と地域の人々に感謝の気持ちを持たなければならない」、「自分たちも安定的に水を供給するために協力しなければならない」、すなわち「節水を心掛けるべき」となる。実際、社会の教科書や資料集には「節水に心がけよう」「水の使い方を考えよう」と書かれている。

しかし、一方的に節水を心掛けるだけでは水をめぐる諸問題の解決は困難ではなからうか。著者は、過去に2度小学校4学年において「水」の学習に取り組んでいる。その際の取材において、水道事業の担当者は、「最近では節水機能のある洗濯機を利用するなど、みなさんが節水にこころがけるようになったので水の使用量が減っていますが、浄水場としては水道施設の管理・維持の費用の問題もあるので、水をどんどん使ってほしい。水は十分にあるのです」という趣旨の発言をされた。供給する側は、世間で受け入れられている節水を否定はできないが、完全に肯定することもできないのである。このような違いが生じるのは、視点の違い、そして、知識の前提となる規範の違いによるのではないか。表14及び15の④の視点では、「現在、過去、未来にわたって人はだれでも、生きるために必要な、クリーンな水にアクセスする権利を持っている」と考えるため、限られた水資源が誰にでも平等にいきわたるように、過剰に水を摂取していると考えられる市民に対して、節水を主張する。反面、②の視点の「必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように維持・管理する必要がある」という知識は、浄水システムの機能の維持と向上のため水の使用を呼びかける規範に導かれる。市民が水を使えば使うほど水道代が入り、浄水システムの維持・管理に必要な財源が確保されるからである。水道事業は、ふつう国や地方自治体などによって運営されている。ただし、事業の効率化を高めるために、民間企業に事業の一部をまかせたり、完全に事業全体をまかせたりすることもある。日本では、水道事業が民営化されたことはまだないが、世界には民営化された国が多く存在する。しかし、水道事業を民営化すると、企業と住民のあいだでトラブルが生じることがある。特に問題になるのは、水道事業にかかった費用の全額を、住民に請求する場合である。水道事業に費用がかかれば、水道料金はどんどん上がり、貧しい人は支払えないほど高くなる。その結果、貧しい人は安全な水を手に入れることができなくなる。しかも、一度水道事業をスタートしても利益があがらなければ、企業が事業から撤退することもある。

民営化の問題は、水に関わらなければ日本にも見られる。例えば学校給食事業である。給食代未納が増え、給食に係る費用を回収できなくなった地方公共団体は次々と学校給食を民営化、あるいは民間委託にシフトしている。民営化がすべて悪いわけではない。企業の経営手腕で無駄をはぶき、効率的に事業を進めることができるなら問題はない。民営化することで誰もが平等に利益を享受すること

ができるか、それが問題である。節水により水道料金の確保ができなければ、水道事業もやがて民営化されるかもしれない。あるいは今より水道料金があがるのかもしれない。節水することでおこる事態を予測し、それによって生じる不利益をどこまで受け入れることができるか、あるいは、節水と水道事業の維持の二つを両立させる方法があるのか。「節水」を問うことは、異なる規範の対立の調整なのである。

そこで、本研究では、異なる視点からとらえた「水」についての知識を設定し、その背後にある規範を明らかにしていくことで社会的な事象に対する認識を深め、複雑化する社会について判断できるようになることを目指した。

#### 4. 単元構成の原理

「水を安定的に供給する」「健康的な環境を維持する」等、社会的な目的は共有していても、当該システムとの関係性の違いによって、その規範は異なる。本単元では、水供給システムにおける関係性を分析対象として取り上げ、その背後にある規範を吟味する授業を構想した。授業過程は水についての異なる規範を獲得していく「規範吟味過程」と「規範吟味過程」で獲得した規範をもとに、社会問題に対する価値判断を行う「規範調整過程」からなる。

##### (1) 規範吟味過程

規範吟味過程とは、獲得した知識に伴う規範を、異なる立場においたとき、妥当か否かを吟味していく過程である。規範吟味過程を示したものが表 16 である。規範を吟味するには、事実認識が不可欠である。したがって学習過程は「Ⅰ 説明的知識①の獲得」→「Ⅱ 規範の明示」→「Ⅲ 規範の吟味における課題の設定」→「Ⅰ 説明的知識②の獲得」→「Ⅱ 規範の明示化」→・・・という流れで展開していく。「説明的知識の獲得」とは、「立場性」「地域性」の視点でとらえた社会的な事象についての知識（説明的知識）を獲得していく過程である。

【表 16 規範吟味過程】

視点 ①	Ⅰ	説明的知識①の獲得	私達は大量の水を生活のいろいろな場面で使っており、水は私たちの生活を豊かにしている。
	Ⅱ	規範の明示	健康的な生活を維持するためには水は大切である。 →水を常に確保するため節水すべき（規範①） →健康的な生活をおくるためにたくさん使うべき。（規範②）
	Ⅲ	規範の吟味における課題の設定	水はどこからどのようにして送られてくるのか。
視点 ②	Ⅰ	説明的知識②の獲得	必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように工夫・努力している。
	Ⅱ	規範の明示	市民に安全にかつ効率的に水を供給するために、水道システム正常に機能させなければならない。 →一日に大量の水が供給されている。水の確保のためには節水が必要である。（規範①） →水道システムを維持・管理するには多額の費用が必要である。よって水を使うべき。（規範②）
	Ⅲ	規範の吟味における課題の設定	大量の水をどのようにして確保するのか。
	Ⅰ	説明的知識③の獲得	自然界の水の循環システムが正常に働くことで、市民は生活に必要な水を安定的に確保できる。

視点 ③	II	規範の明示	市民が必要な水を得るためには、自然界の水の循環システムに配慮しながら水を使用すべきである。 →たくさん水を使いすぎると、水の循環システムが働かなくなる。だから節水すべきである。(規範①) →森林などの自然環境を維持すれば水は安定的に供給される。だからたくさん水を使ってもよい。(規範②)
	III	課題の設定	それぞれの規範を適用した場合、どのようなことが起こりうるのか。(世界の水問題の考察)

獲得した知識をもとに、社会的事象についての規範を明示するのが「規範の明示」である。規範の明示は「〇〇すべき」という言葉で表現されるであろう。知識から導き出される規範はひとつとは限らない。児童は新たに獲得した知識に加え、既存の知識（主観的知識）を踏まえて価値判断を行うので、複数の規範が明示されることが予想される。どの規範が正しいといえるのか判断するためには新たな事実認識が必要となろう。それが「規範の吟味における課題の設定」である。課題の解決を通して児童は、異なる視点における知識を獲得するであろう。そしてその知識をもとに規範を明示し、さらに吟味していくことで、多様な立場における規範を獲得していく。

「規範吟味過程」は空間的に比較・分析する授業の構成原理の「価値分析過程」に相応する。「価値分析過程」の③価値判断がもたらす社会生活への影響の分析は「III 規範の吟味における課題の設定」にあたる。当該の規範を他の立場に置き換えた場合でも、通用するのか否かを判断することで、規範がもたらす社会的な意味を分析できると考える。また、I からIIIの過程を繰り返すことで、それぞれの立場における規範を相対化できるであろう。

## (2) 規範の調整過程

「規範の調整過程」は、空間的に比較・分析する授業の構成原理の「価値吟味過程」にあたる。多様な視点における知識をもとに、社会問題に対する価値判断を行う過程である。「規範の調整過程」を示したものが表 17 である。

社会問題の状況を具体的に理解したうえで（「I 社会問題についての理解」）社会問題の要因、およびその基盤となっている規範について分析する（II 社会問題の要因についての理解）。その上で、話し合いを通して自らの規範を吟味し（III 規範の吟味）、社会にとってよりよい規範とは何かを考え、調整していくのである（IV 規範の調整）。

【表 17 規範の調整過程】

I	社会問題についての理解	(資料) ・インダス川の干上がり ・アメリカのオガララ帯水層の減少 ・都市化による自然破壊 ・水道システムの不備
II	社会問題の要因についての理解	・自然の働きによって補給される地下水の量以上に水を使っている。 ・山の木を切ったため、山の保水システムが働かず地下水がたまらなくなった。そのため川も干上がった。 ・水道管や浄水場の機械が壊われて水を送ることができない。
III	規範の吟味	・水を使いすぎると水の循環システムが正常に働かなくなり、水が確保できなくなるかもしれない。 ・節水すると水道料金が入らなくなり、水道システムが維持できず、安全な水が確保できなくなるかもしれない。
IV	規範の調整	(討論をもとに規範を調整する)

## 5. 単元の展開

小単元「水はどこから」の授業を「規範吟味過程」および「規範の調整過程」をもとに表 18 のよう

に構成した。

パートⅠでは、日常生活と水の関わりから「私たちは大量の水を生活のいろいろな場面で使っており、水は私達の生活を豊かにしている」という知識を獲得する。この知識をもとに、水についての規範を明示化する。児童からは「安全で大量の水が必要である」「水がなくなるかもしれないから節水すべきだ」などの規範が出るのが予想される。これは、「水を使う側」から見た規範であり、他の立場からは吟味されていない。パートⅡでは、パートⅠで明示した規範が水を供給する立場から考えた場合に妥当なものであるかどうか分析するのだが、そのためには水供給システムについての理解が不可欠である。そこで「安全で大量の水はどのように供給されているのか」という課題を設定する。子どもたちは種々の探求活動を通して浄水場で働く人たちは「市民に必要なときに必要なだけ安全な水を届けるために、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように日々、工夫や努力をしている」ことに気づくであろう。さらに安定的に水を供給するためのシステムの維持には資金と大量の水が必要であることを理解した子どもたちは、「水を使うと水道料金が入るので、水道システムを維持するお金が確保できる。だから水をつかった方がいい」「浄水場で働く人はみんなにいい水を使っているために工夫・努力しているのだからその思いにこたえるためにも水はたくさん使った方がいい」等既存の規範を吟味・修正するであろう。反面「あんなに小さな井戸から一日 600 トン以上の水がくみ上げられている。このままでは水がなくなるかもしれない。」と考えた子どもは「あまり水をつかわないようにした方がよい」という規範を強化するかもしれない。そこでパートⅢでは水と自然との関わりに視点を置き、自然の水循環システムについての知識を習得する。その結果「自然界の水の循環が正常に働いているかぎり、水が枯渇することはない」という知識を獲得する。この知識をもとに「水を使いすぎたら水の循環システムが正常に働かなくなるかもしれないので、節水した方がよい」と考える子どもがいれば、「水が枯渇することはないのだからどんどん使った方がよい」と考える子どももいるだろう。従来の概念探求過程においては、探求過程で形成した仮説（理論）に反証事例をぶつけることであらゆる批判的吟味に耐えたものを理論として採用していくという過程をとるが、規範吟味学習では、規範が異なる立場の事実認識を獲得していくための鍵となる。その規範が自分だけでなくみなにとってよりよいものなのか検討することが説明的知識の獲得につながる。

終末部の「規範の調整過程」では、それぞれの規範を適用した場合、どのようなことが起こりうるのか、資料をもとに世界の水問題について考察する。世界では生活に必要な安全な水が確保できず苦しんでいる人たちがいる。そこで、なぜそのようなことが起こるのか、水の水循環システムの図をもとに考えると次のような要因を導き出すことができるであろう。

- ①自然の働きによって補給される地下水の量以上に水を使っている。
- ②山の木を切ったため、山の保水システムが働かず地下水がたまらなくなった。そのため川も干上がった。
- ③水道管や浄水場の機械が壊われて水を送ることができない。

つまり、自然の水循環システムか、人間が作った水供給システムのどちらかに異常が生じたときに水不足は起こるのである。水道システムの維持、管理には多大な費用がかかる。もちろんその費用は地方公共団体からも拠出されているが、各家庭、事業者が支払う水道料にも支えられている。そこで、改めて水道課の方の発言「できるだけ水を使ってほしい」に焦点をおき、「水は今までどおり使うべきか、今より節水すべきか」討論を行う。規範を「みなにとってより正義にかなうもの」にしていくためにはそれぞれの立場の吟味・修正が必要であろう。また、価値判断と社会認識は双方向的な関係にある。

規範と社会認識から意思決定がなされるだけでなく、意思決定の吟味を通して規範的知識や事実認識も吟味・修正されるであろう。

【表 18 第4学年小単元「水はどこから」教授書試案】<sup>14)</sup>

(1) 単元名 「水はどこから」

(2) 学 年 第4学年

(3) 単元目標

規範の吟味を通して、多様な視点における「水」についての説明的知識を獲得することで「水」についての多様な見方・考え方を育成する。

(4) 知識目標

《使用者の立場からとらえた水に関する知識》

【個別的記述的知識】

- ・トイレで1回水を流すと水を16リットル、洗濯で75リットル、3分間のシャワーで24リットルもの水を使っている。
- ・使っているのは目に見える水だけではない。食パン1斤分の小麦を生産するのに630リットル、ごはん1杯分の米をつくるのに278リットルの水が使用される。牛肉は1kgでは20600リットルの水が使われている。
- ・学校の蛇口の数は199個で、三隅小学校の児童数より多い。つまり一人1個の蛇口を使っている計算になる。
- ・家庭でも、トイレや洗面所、お風呂に台所、洗濯場などそれぞれの用途に応じて蛇口がある。
- ・東北の震災では水道が止まり、避難所に集まった人々はトイレやお風呂など衛生面で苦労を強いられた。

【一般的説明的知識】

- ・私達は大量の水を生活のいろいろな場面で使っており、水は私達の生活を豊かにしている。

【規範】

- ・健康的な生活を維持するためには水は大切である。

【規範から導かれる疑問】

- ・大量の水はどうやって私たちのもとに届けられるのか。

《浄水・浄化施設で働く立場からとらえた水に関する知識》

【個別的記述的知識】

- ・水は浄水場から水道管を通過して配水池に送られた後、各家庭や学校の蛇口に送られる。
- ・配水池は地域に何箇所もあり、水が送りやすいように高いところに設置されている。
- ・上古市配水池にためられる水は500m<sup>3</sup>、中央公園配水池にためられる水は130.5m<sup>3</sup>である。配水池には水位を測る機械があり1分ごとにデータを送っている。
- ・浄水場では地下から水をくみ上げ、塩素（次亜塩素酸）で殺菌した後、水を送っている。色やにおいもチェックし安全な状態で水を送っている。地下水は自然にろ過されたきれいな水なので、塩素で殺菌するだけで十分である。
- ・浄水場では、配水池の水の量を絶えずチェックし、少なくなれば水を給水するシステムが整っている。
- ・浄水場や水道管に不備があれば24時間体制でかけつけ、修理する体制ができている。水道管を定期的に点検し、水漏れのある水道管を新しい水道管に変える工事もしている。
- ・地域の排水（食器を洗った後の水、せんたくの水、トイレの水等）は水道管を通過してすべて浄化センターに集められる。
- ・浄化センターでは、微生物を利用して汚水中の汚れを吸収し、水を浄化している。

- ・微生物によって浄化された水は、川が汚れないようにさらに塩素を使って消毒された後、放流される。

**【一般的説明的知識】**

- ・必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように維持・管理する必要がある。

**【規範】**

- ・市民に安全にかつ効率的に水を供給するために、浄水・配水システム、および下水道などの浄化システムを整え、正常に機能させなければならない。

**【規範から導かれる疑問】**

- ・大量の水をどのように確保するのか。

《自然の水循環システムからとらえた水に関する知識》

**【個別的記述的知識】**

- ・海や川の水は蒸発し、水蒸気となって上昇しやがて雲となって、雨が降る。
- ・木や土に雨がしみこみ、地下できれいな水になって湖や川に流れ込む。これが地下水である。
- ・地下水がやがて水道水となって、生活に利用される。排水は浄化センターできれいにされた後、川に流される。
- ・自然界の水の循環が正常に働いているかぎり、水が枯渇することはない。

**【一般的説明的知識】**

- ・自然界の水の循環システムが正常に働くことで、市民は生活に必要な水を安定的に確保できる。

**【規範】**

- ・市民が必要な水を得るためには、自然界の水の循環システムに配慮しながら水を使用すべきである。

**【規範から導かれる疑問】**

- ・世界には水不足で苦しんでいる国があるが、それはなぜか。

《グローバルな立場からとらえた水に関する知識》

**【個別的記述的知識】**

- ・インドでは急激な人口増加のために食料の需要が増えている。それをまかなうために大量の水を使って農業を行っているためインダス川が干上がるという問題が深刻になっている。
- ・アメリカでは330万ヘクタールの農地を灌漑するために、20万以上の井戸が掘られ地下水が間断なく取水されている。取水量は毎分5000万リットルであり、オガララ帯水層の水は自然に補給できる水量の14倍の速度で失われている。
- ・都市化が進んだ結果、木が切られたり土壌がアスファルトで舗装されたりするなど自然環境の破壊が進んだ。その結果、自然の水循環システムが正常に働かなくなり、水不足が進んでいる。
- ・世界には、雨や川が多く、水資源が豊かな地域に暮らしていても、浄水設備がないため、不衛生な水を利用している人がたくさんいる。また、浄水設備があっても遠いところにあり水をくみにいくのに時間がかかることもある。
- ・水道を民営し水道事業にかかった費用を全額住民に請求する場合もある。その結果、貧しい人ほど安全な水を手に入れることができなくなる。

**【一般的説明的知識】**

- ・現在、過去、未来にわたって人はだれでも、生きるために必要な、クリーンな水にアクセスする権利を持っている。

**【規範】**

- ・全ての人に平等に水にアクセスできる権利を尊重すべきである。

(5) 単元の展開

第1次「わたしたちはどんなときにどれくらい水を使っているのだろう」

【本時の到達目標】

・私達は大量の水を生活のいろいろな場面で使っており、水は私達の生活を豊かにしている。

過程	発問	資料等	児童が獲得すべき知識・(児童の反応・予想)
導入	○わたしたちはどんなときに水を使っているでしょう。	【授業資料1】 「水はあらゆることに必要」	・水を飲むとき。料理をつくるとき。せんとくをするとき。トイレに行くとき。顔を洗うとき。歯みがきのとき。お風呂に入るとき。
概念探求過程①	○どれくらい水を使っているのでしょうか？1ℓのペットボトルで考えてみましょう。 ○それぞれどのくらい水を使うのか調べてみましょう。 ○みなさんが使っているのは目に見える水だけではありません。食べ物にもたくさん水が使われています。  ○これらのことからどんなことがわかりますか。	【授業資料2】 「農業に必要な水の量」	・トイレは1回で2ℓぐらい。料理は20ℓぐらい。洗濯は30ℓ。お風呂は70ℓ。 ・トイレで1回流すと12ℓも水を使っている。 ・料理は60ℓ。洗濯は70ℓ。お風呂は200ℓも使っている。 ・ごはん1杯分のお米を作るのに630ℓも水が使われている。 ・食パン1斤分の小麦粉を作るには630ℓ必要だ。 ・家畜を育てるにも水がいる。豚肉1kgあたり5900ℓの水が使われている。 ・牛肉1kgあたりだと20600ℓだ。 ・牛丼を食べると2060ℓ水を使ったことになる。 ・わたしたちは日常生活の中でたくさんの水を使っている。 ・水はわたしたちの生活を豊かにしてくれる。
規範の明示化	○水について考えたことを発表しましょう。  ○どちらが正しいのでしょうか。		・わたしたちが生活するにはたくさんの水が必要だ。 ・こんなにたくさん水を使うと水がなくなってしまうのではないか。水を使わないようにした方がよいのではないか。 ・水がどのように私たちのもとに届けられるのかわからないと判断できない。
課題の設定 概念探求過程②	○水はどこからどうやってくるのでしょうか。調べてみましょう、学校の蛇口をゴールにして水の旅を予想してみましょう。 ○まず蛇口から調べていきましょう。学校には蛇口がいくつあるでしょう。班で分担して調べてみましょう。 ・調べてみてわかったことや、考えたことを書きましょう。  ・この蛇口はどこにつながっているのでしょうか。みんなで調べてみましょう。		・雨→山→地下水→学校の蛇口 ・山の水→水のタンク→水の会社→学校の蛇口 ・山の水→パイプ→学校)  ・1班：30個。2班：46個。3班：57個。4班：24個。5班：13個。6班：23個。計199個 ・学校全体で199個も水が出るところがある。 ・こんなに蛇口があつて水が足りるのか。 ・蛇口の数のほうが全校児童の数より多い。 ・こんなに使って水道代はいくらなのだろうか。 ・199個も必要なのか。なぜ199個もあるのか。

第2次 「水はどこからどうやって私達のもとに届けられるのでしょうか」

【本時の到達目標】

- ・必要なときに必要なだけ安全な水を届けるためには、浄水場や配水池などの浄水・配水システム、下水道などの浄化システムを整え、正常に機能するように維持・管理する必要がある。

過程	発問	資料等	児童が獲得すべき知識・(児童の反応・予想)
導入 概念探求過程②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水道の蛇口はどこにつながっているのでしょうか。</li> <li>・水道管をたどってみましょう。</li> <li>・配水池は町内にひとつしかないのだろうか。地図を使って調べてみましょう。</li> <li>・配水池に水を送っている場所を浄水場といいます。浄水場はどこなところで、どんなことをしているのでしょうか。見学にでかけて調べてみましょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・配水池の見学</li> <li>【授業資料3】「三隅小学校周辺の5000分の1の地図」</li> <li>・浄水場の見学</li> <li>・水道施設の担当の方からのお話</li> </ul>	<p>学校の水道は全部1本の水道管でつながっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この水道管はどこに続いているのだろう。</li> <li>・水道管は山の上の大きなタンクにつながっている。</li> <li>・このタンクは配水池というんだ。</li> <li>・私たちが学校で使う水がためられている。</li> <li>・配水池は中央公園配水池以外にも3つある。</li> <li>・配水池は全部高いところにある。</li> <li>・配水池にはどのくらい水がためられるのだろうか。</li> <li>・配水池の水はどこからくるのだろうか。</li> <li>・どうやって配水池に水を送っているのだろうか。</li> <li>・浄水場では水をきれいにしているのではないか。</li> <li>・水は浄水場から水道管を通って配水池に送られた後、各家庭や学校の蛇口に送られる。</li> <li>・配水池は地域に何箇所もあり、水が送りやすいように高いところに設置されている。</li> <li>・上古市配水池にためられる水は500 m<sup>3</sup>、中央公園配水池にためられる水は130.5 m<sup>3</sup>である。配水池には水位を測る機械があり1分後ごとにデータを送っている。</li> <li>・浄水場は地下水を取水しやすいので川のそばの低いところにある。そのため電動ポンプで配水池に水を送っている。</li> <li>・浄水場では、配水池の水の量を絶えずチェックし、少なくなれば水を給水するシステムが整っている。</li> <li>・浄水場では地下から水をくみ上げ、塩素（次亜塩素酸）で殺菌した後、水を送っている。色やにおいもチェックし安全な状態で水を送っている。地下水は自然にろ過されたきれいな水なので、塩素で殺菌するだけで十分である。</li> <li>・浄水場や水道管に不備があれば24時間体制でかけつけ、修理する体制ができています。水道管を定期的に点検し、水漏れのある水道管を新しい水道管に変える工事もしている。</li> <li>・浄水場の人は水を使う人のことを考えて水をきれいにするための工夫をしている。</li> <li>・家庭や学校にいつでも必要な量の水が届くように水道管や施設の管理を24時間体制で行っている。</li> </ul>



<p>導入 概念探求過程②</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>見学を通してわかったことをまとめましょう。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>配水池や電動ポンプなど水が十分に届くための工夫がなされている。</li> <li>浄水場や水道課の人たちは、必要ときに必要なだけ安全な水を届けるために、浄水場や配水池などの浄水・配水システムを整え正常に機能するように日々、工夫や努力をしている。</li> </ul>
<p>概念探求過程②</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>水がどこからくるのかわかりました。では使った水はどうなるのでしょうか。</li> <li>排水はきれいにしてから川に流しています。その施設を浄化センターといいます。どのようにきれいになっているのか。調べてみましょう。</li> <li>私たちが生活に必要な水を確保するために、必要なことは何でしょうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>浄化センターの見学</li> <li>建設課の担当者のお話</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>水道管を通して川に流す。</li> <li>きれいにしてから川に流す。</li> <li>地域の排水（食器を洗った後の水、せんとくの水、トイレの水等）は水道管を通してすべて浄化センターに集められる。</li> <li>浄化センターでは、微生物を利用して汚水中の汚れを吸収し、水を浄化している。</li> <li>微生物によって浄化された水は、川が汚れないようにさらに塩素を使って消毒された後、放流される。</li> <li>浄化センターでは環境に配慮して排水を処理している。</li> <li>市民に必要な水を届けるやめに、浄水・配水システム、および下水道などの浄化システムを整え、正常に機能させなければならない。</li> </ul>
<p>規範の吟味  課題の設定</p>	<p>○第1次の水についての考えは、浄水場で働く人たちの立場に立ったとき、妥当と言えるでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>どちらが正しいのでしょうか。</li> <li>地下水はどのように供給されるのか調べてみましょう。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>私たちの生活をよくするために、浄水場や浄化センターの人たちは工夫・努力して水を供給してくれている。たくさん水を使うことがみなさんの気持ちにこたえることになる。</li> <li>私たちが使った水の使用料が水道システムの維持に使われている。水を使わなければ、水道システムを維持するためのお金が確保できなくなる。だから使った方がいい。</li> <li>あんな小さな井戸から、一日 600 トン以上の水をくみ出している。このまま水を使い続ければ水がなくなるのではないか。</li> <li>地下水がどこからくるのかわからなければ、判断できない。</li> </ul>

### 第3次「水はなくなるのだろうか」

#### 【本時の到達目標】

- 自然界の水の循環システムが正常に働くことで、市民は生活に必要な水を安定的に確保できる。

進	発 問	資料等	児童が獲得すべき知識・(児童の反応・予想)
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>わたしたちはたくさん水を使っているが、地下水の水はなくなるのでしょうか。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>水道課の方はたくさんあるからなくなるはないと話されていた。</li> <li>でも使いすぎるとやはりなくなるのではないか。</li> <li>地下水の水はどこからくるのだろう。</li> </ul>

概念探求過程③	○地下水の水は本当になくならないのだろうか。グループで調べてみましょう。	【授業資料4】 「水の循環」	<ul style="list-style-type: none"> <li>海や川の水は蒸発し、水蒸気になって上昇しやがて雲となって、雨が降る。</li> <li>木や土に雨がしみこみ、地下できれいな水になって湖や川に流れ込む。これが地下水である。</li> <li>地下水がやがて水道水となって、生活に利用される。排水は浄化センターできれいにされた後、川に流される。</li> </ul>
規範の吟味 課題の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ地下水の水はなくなるのでしょうか。</li> <li>これまでの水についての考えは、自然の循環システムの立場に立ったとき、妥当といえるでしょうか。</li> <li>どちらが正しいと言えるでしょうか。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>自然界の水の循環が正常に働いているかぎり、水が枯渇することはない。</li> <li>使った水は川に戻され蒸発して雲になりまた雨を降らせる。</li> <li>森の木の根や葉が雨水を溜め込み浄化する。これが緑のダムである。</li> <li>水の循環が正常に働いている限り、水がなくなることはない。</li> <li>○自然界の水の循環システムが正常に働くことで、私たちは生活に必要な水を安定的に確保できる。</li> <li>市民が必要な水を得るためには、自然界の水の循環システムを維持しなければならない。だから水の使いすぎはよくない。</li> <li>水の循環が正常に働いていけば水はなくなることがない。それより水道システムを維持することの方が大切である。だから水は使った方がよい。</li> <li>世界の水に関わる問題を調べてみれば、どちらが正しいかわかるのではないか。</li> </ul>

第4次「なぜ水不足がおこるのだろうか」

【本時の到達目標】

・現在、過去、未来にわたって人はだれでも、生きるために必要な、クリーンな水にアクセスする権利を持っている。

難	発問	資料等	児童が獲得すべき知識・(児童の反応・予想)
社会問題の理解	<p>○自然界の水の循環システムが正常に働いていけば、水はなくなることはありません。しかし世界では生活に必要な安全な水が確保できず苦しんでいる人たちがいます。なぜそのようなことがおこるのでしょうか。</p> <p>・水が確保できない理由を調べてみましょう。</p>	<p>【授業資料4】 「水の循環」</p> <p>【授業資料5】 「水不足でなくなる人々」 「浄水設備をつくる」</p> <p>【授業資料6】 「インダス川をめぐる争い」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>水を使う量が増え地下水に水がたまる前に使っているからではないか。(自然の循環システムの問題)</li> <li>浄水施設がないからではないか。</li> <li>水道管がこわれて水が届かないからではないか。</li> <li>水をきれいにする装置がこわれているからではないか。(水道施設の問題)</li> <li>浄水施設のない地域では遠い道のりを歩いて水を汲みにいかなければならない。</li> <li>最低限の衛生的な生活をするための水が確保できない。</li> <li>生活排水や家畜の排泄物が流れ込んだ水を飲みと病気になったり死んだりすることもある。</li> <li>水道設備があれば、衛生的な生活が送れる。</li> </ul>

<p>社会問題の原因の追求</p>	<p>・水が確保できない理由をまとめてみましょう。</p>	<p>【授業資料7】 「水の循環を取り戻す」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・急激なダム建設によって森が破壊され人口増加のために食料の需要が増え、それをまかなうために大量の水を使って農業を行うようになった。</li> <li>・インダス川では地下水が激減し、干上がっているところがある。</li> <li>・森が破壊され、森が水の循環の機能を果たさなくなる。</li> </ul> <p>○水道設備が機能していない。 ○水の使いすぎで自然の水の循環システムが機能しない。 ○森林の破壊で、自然の水の循環システムがこわれた。</p>
<p>規範の調整</p>	<p>○水道課の方は「水をたくさん使ってほしい」と言っておられました。水がたくさん使われれば、水道代が入り、水道施設の管理や維持ができます。その反面、水を使いすぎるとインダス川のように水がなくなってしまうかもしれません。私達はどのように水を使ったらよいのでしょうか。今より減らしたほうがいいのか。今のままでいいのでしょうか。自分の意見を発表しましょう。</p>		<p>【今より減らしたほうがいい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・インダス川みたいにからからになりたくないし、水がなくなったら夏を乗り越えるのがたいへん。</li> <li>・お金のために水を使っていったらどんどん水がなくなっていく。</li> <li>・水を使いすぎたらインダス川のようになるから使いすぎないようにしたほうがいい。水を大切にしたいほうがいい。</li> </ul> <p>【今までどおり使ったほうがいい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水道管や配水池などがこわれたときにお金がなかったら水がのめなくなってしまう。</li> <li>・あまり使わなかったら費用がなくなって浄水場が長持ちしなくなる。</li> <li>・こわれた機械が直せなくなるのは困る。</li> </ul>
<p>終結</p>	<p>○互いの意見を聞いて考えたことを発表しましょう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・あまり使いすぎると水がなくなるかもしれないし、使わなかったら機械が直せないからどうしたら2つの意見をまとめられるか迷う。2つの意見がまとまるには、使わないときは水を止めたり、手洗い、歯みがきなどのときには無駄な水を出さないようにしたりいろいろと工夫すればよい。</li> <li>・こまめに蛇口をしめたり節約できるときは使う分だけ使ったりするようにすればいいと思う。</li> <li>・木を植える。木がいっぱいあれば雨が降ったときに水を地面にためてくれるから水の循環が保てると思う。</li> <li>・今と同じくらいでいいからこまめに蛇口を閉めるようにすればいいと思う。</li> </ul>

【授業資料2 農業に必要な水の量】



(橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人々の暮らし』文研出版, 2010, p. 20)

【授業資料1 「水はあらゆることに必要」】

### 日本人ひとりが1日に使う水の量

人は1日に2Lていどの水を飲みます。洗顔、歯みがき、炊事、洗濯、トイレ、お風呂、シャワーなどにもたくさんの水を使っています。

水道の蛇口からは、1分間に12Lの水が流れます。これに洗顔や歯みがきなどの時間をかけると、使用量がわかります。たとえば、30秒間水を出しつづけると6Lになります。

トイレは旧型であれば1回約12L、新型であれば約5Lの水が流れます。シャワーから1分間に出る水量はおよそ8Lなので、5分間シャワーをあびると、40Lの水を使うこととなります（お風呂は約200L）。洗濯は1回約70L、炊事は調理からあとかたづけまでで1回約60Lです。これらを合計すると、日本人ひとりが1日に使う水の量は約320Lになります。



洗顔・歯みがき  
(約30秒)  
**約6L**



炊事1回  
**約60L**



トイレ1回  
(旧型)  
**約12L**



洗濯1回  
**約70L**



シャワー5分  
**約40L**  
お風呂(約200L)



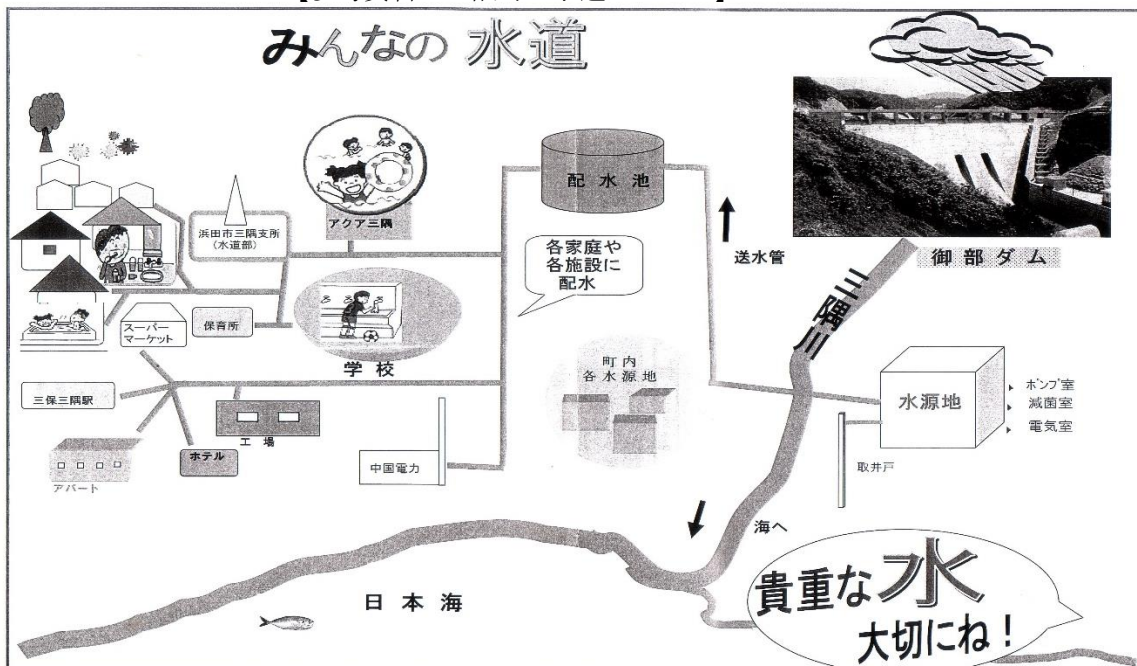
日本人ひとりあたり  
1日の水使用量  
**約320L**

**蛇口からしたりおちる水の量は？**

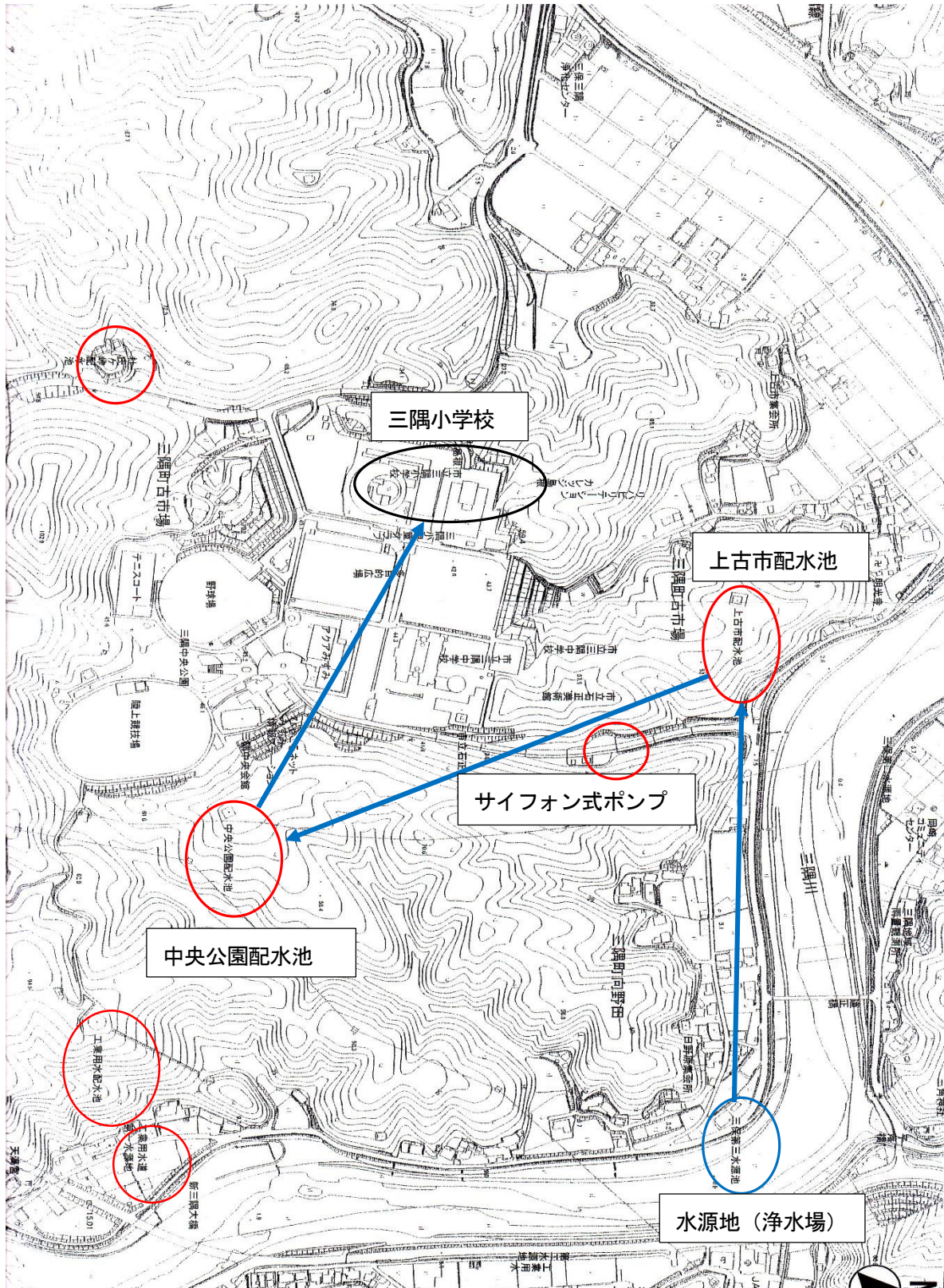
蛇口をきちんとしめておかなかったために、ぼたぼたと水がしたりおちていることがあります。ひとつの蛇口から1日中ぼたぼたと落ちつづけた水の量を合計すると、30Lになります。

(橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人々の暮らし』文研出版, 2010, p. 16)

【参考資料 三隅町の水道システム】

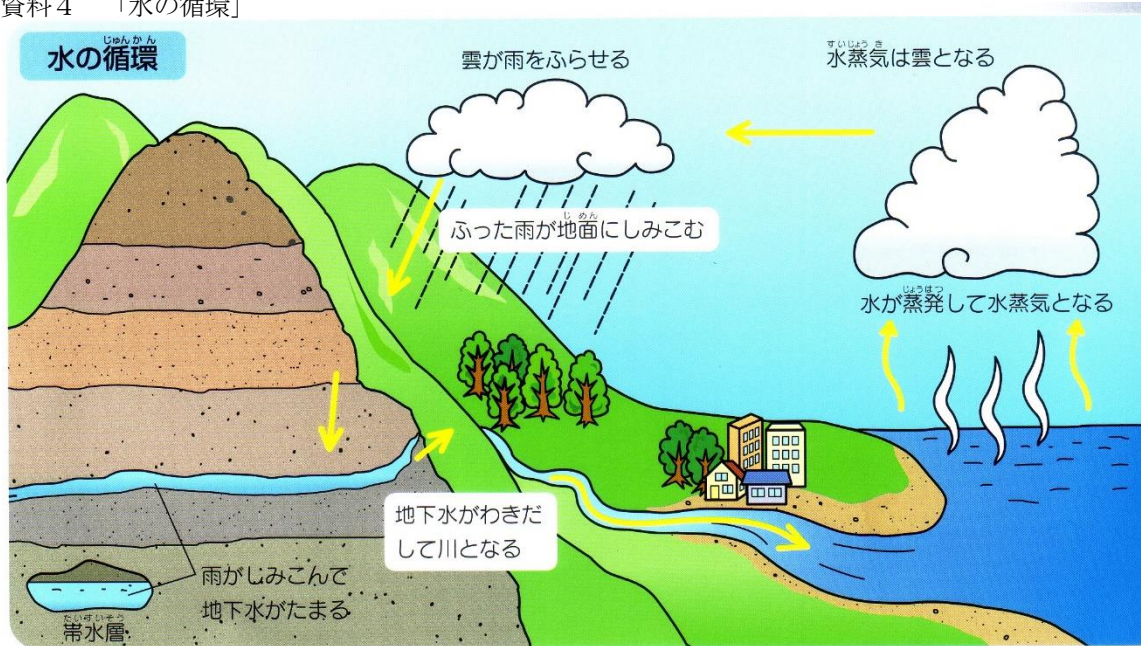


【授業資料 3 「三隅小学校周辺の 5000 分の 1 の地図」】



※赤い○は配水池，青い○は浄水場，黒い○は小学校を示す。  
 ※→は水源地（浄水場）から三隅小学校までの水の流れを示している。

【授業資料4 「水の循環」



(橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人々の暮らし』文研出版, 2010, p. 10)

【授業資料5-1 「水不足でなくなる人々」】

衛生的な生活をするための水

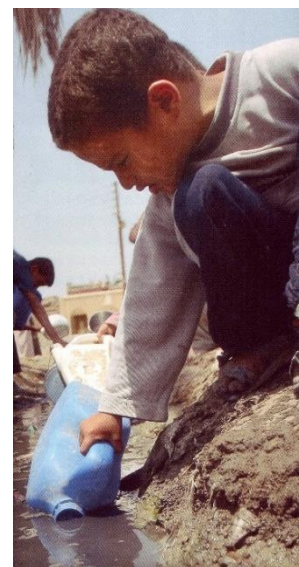
世界では、水が不足して手に入られないところがたくさんあります。

アフリカなど水が少ない地域では、おさない子どもや女性が水がめを持って水源まで水をくみにいくところもあります。水の入った水がめは20kg近くあるものもあり、持ち上げるだけで大変です。さらにそれをもって家と水源の間数 km の距離を毎日往復しています。

人が生きるためには1日に一人あたり1リットルていどの飲み物が必要ですが、生活するにはそれだけでは十分ではありません。

水がなく顔や体が洗えない。服の洗濯ができないなどの理由で、よい衛生状態がたもてなくなると、病気がはびこる原因となるためです。

洗顔、手あらい、洗濯など、最低限の衛生的な生活をするためには、1日に一人あたり20リットルの水が必要で



【水たまりの水をくもうとする子ども】

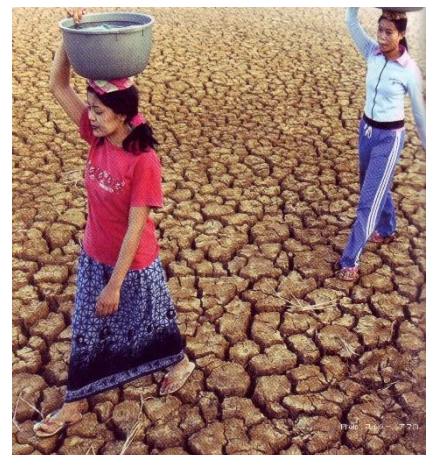
【授業資料5-2 「浄水設備をつくる」】

世界には、雨や川が多く、水資源が豊かな地域にいらしていても、浄水設備がないために不衛生な水を利用している人がおおせいです。また、浄水設備があっても、遠いところにあり、くみにいくのに時間がかかることもあります。

こうした地域に川からひいた水を浄化する設備があれば、水をめぐる生活環境は大きく改善され、水が原因で下痢症の病気や感染症などにかかることも少なくなります。

(インドネシア南部で、数kmの道のりがあるいて水をくみにいく女性たち→)

(橋本淳司『世界と日本の水問題 水問題にたちむかう』文研出版, 2011, p. 20より作成)



## 安全な水のない人びと

水はあっても、安全な水が不足しているところもあります。世界では約11億人が、安全な水が手に入れない状態だといわれています。

そうした地域では、上水道も下水道もなく、生活用水は近くの川や池からひいています。しかし、そこに生活排水や家畜の排泄物が流れこんでいると、その水を飲んだ人は病気になり、ときには死んでしまうこともあります。

(橋本淳司『世界と日本の水問題 水問題にたちむかう』文研出版, 2011, p. 20 より作成)



○写真をみて気づいたことを話し合ってみよう

### 【授業資料6 インダス川をめぐる争い】

## ひあがりつつあるインダス川

インダス川は中国のチベット高原に源流がある、全長約2900kmの川です。インド、パキスタンを北から南に流れ、アラビア海にそそいでいます。

この地域はもともと乾燥している地域で、インダス川流域でおこなわれる農業は、そのほとんどをインダス川からのかんがい用水にたよっています。

しかし、近年、急激な人口増加のために食料の需要がふえています。それをまかなうために大量の水を使って農業をおこなっているため、水不足の問題が深刻になっています。

さらに、この地域では水を大量に使う効率の悪いかんがい方法で農業をおこなっているために、地下水が激減し、湿地がへっています。農地の水は蒸発し、ひあがって塩がたまっています。

### 【インダス川がひあがり、うちすてられた船】



(橋本淳司『世界と日本の水問題 水をめぐる争い』文研出版, 2010, p22. 23 より作成)

## 売買・開発される森

現在、森はさまざまな人によって売買され、開発されるようになっています。

日本では、土地の持ち主は、比較的自由に開発をおこなうことができ、木を切ったり、温泉や井戸をほって温泉水や地下水をくみあげたりすることができます。

しかし、このようなことをやりすぎると、森が水をため、浄化して少しずつ流しだすはたらきや、土砂くずれなどを未然にふせぐはたらきはそこなわれてしまいます。

日本では、こうした森の破壊がすすんでも、持ち主の権利が保護されているため、止めることはむずかしい状態です。各地で山が切り開かれ、はげ山になってもそのまま放置されています。こうした山では、森は本来の機能をはたさなくなっています。また、ダム建設によって、「緑のダム」である森が破壊されることもあります。ダムは、治水や利水を目的としていますが、建設や維持にお金がかかるだけでなく、環境に悪影響をおよぼすことにもつながってしまうのです。

### 6. 実践の概要

#### (1) 第1次「わたしたちはどんなときにどれくらい水を使っているのだろう」

単元の導入では、まず、水をどんなときに使うか子どもたちに考えさせた。「水を飲む」「手を洗う」「歯みがき」「えのぐ道具を洗う」など、自分と水との直接的な関わりが主だった。「他にも家で使うことない？」と聞くとようやく「洗濯」「ごはんをつくる時」「お皿を洗うとき」など家庭の仕事に関わる意見が出た。そこで子どもたちに「わたしたちは1日にどれくらい水を使っていると思いますか」と問いかけた。子どもたちの予想は一番少ないものでペットボトル2本分（これは自分が飲む量しか考えていない）、一番多くて200本分だった。50本～100本の間で予想を立てる子どもが大部分だった。答えは320本分（320リットル）である。子どもたちからは当然おどろきの声があがった。「どこでそんなに水を使っているのだろう」という疑問がわいた。そこで日常生活でどれくらい水を使っているか、クイズ形式で考えた。資料15は子どもたちが予想した用途ごとの水の使用量である。右図のように使う水の量を少なく見積もる子どもがほとんどだった。

【資料15 子どもたちが予想した用途ごとの水の使用量】

① トイレ1回 (2本)	12本 (2)
② せんたく1回 (20本)	70本 (2)
③ シャワー5分間 (90本)	40本 (2)
④ ごはん1ぱい (60本)	278本 (2)
⑤ 食パン1ふくろ (350本)	630本 (2)
⑥ タマネギ1こ (15本)	38本 (2)
⑦ トウモロコシ1本 (50本)	87本 (2)
⑧ おかおも作, マから洗うまで (150本)	60本 (2)
⑨ とり肉1kg (5000本)	4500本 (2)
⑩ 牛肉1kg (35500本)	20600本 (2)

日常生活でどんなにたくさん水を使っているか気づいた子どもたちから「そんなにたくさん水がどこからどうやって運ばれてくるのだろう」という疑問が自然にわいた。そこで「水はどこからどうやってくるのか」、「水のたび」を予想して書いてみた。その一部を抜粋したものが資料16である。



【資料 16 子どもたちの考えた「水のたび」】

- A 山の水→山から人が水をとってくる→きれいにする→学校（蛇口）
- B 川→ダム→上水道→学校のパイプ→学校の蛇口
- C 山の水→パイプ→学校
- D 山の水→川に流れる→パイプ→学校（蛇口）
- E 雨→山→川→地下水→学校（蛇口）
- F 雨→ながれて水をきれいにするとところ→きれいにする→学校
- G 山の水→水のタンク→水の会社→学校
- H 山の水→マンホール→学校（蛇口）

総合学習「三隅の川を調べよう」の学習で、川は山に近いところから順に「上流」「中流」「下流」と流れていることを勉強したばかりだったため「水のたび」のスタートは、ほとんどの児童が「山の水」としていたが、後はばらばらである。子どもたちはテレビや本で獲得した情報をもとに「水のたび」を推測しているのであろう。共通している部分は、ゴールの「学校（蛇口）」のみである。そこで次の時間に、まずはじめに学校の蛇口の数を調べてみることにした。

(2) 第2次「水はどこからどうやってわたしたちのもとに届けられるのだろうか」

①学校の蛇口の数を調べる

【資料 17 子どもたちが調べた学校の蛇口の数】

グループ別に担当場所を決めて、学校の蛇口の数を調べた。資料 17 はその結果である。合計は 199 個だった。この数は子どもたちにとってはさらに驚きだったようである。以下のような感想があげられた。

【調べた感想（一部）】

- ・水が足りるのか心配になった。
- ・三隅小学校の全校児童の数より多い。
- ・理科室や家庭科室に多い。なんでだろう。
- ・ランチルームや調理室も合わせると 200 はこえると思う。
- ・いつも当たり前のように使っているから 199 もあるとは思わなかった。
- ・家には蛇口がどのくらいあるのだろう。
- ・水を毎日たくさん使っているのだと思った。
- ・1ヶ月の水道代はいくらだろう。

① 体育館男子便 (8)	女子便 (7)	合わせて (30)
1階 ランチルーム (8)	しょうこう口 (7)	
② 全体のトイレ (32)	合計 (46)	
オープンスペース (4)	2階	
③ さくらわかばかトイレ女男 (16)	1年がわ女男 (16)	外 (7)
合計 (57)	オープンスペース (8)	
④ ジャンビ室 (3)	家庭科室 (18)	
通級教室 (3)	合計 (24)	
⑤ しょく員室 (2)	しょく員室	
校長空間 (1)	校長室 (1)	
ほけん室 (2)	トイレの合計 (13)	
合計 (19)		
⑥ 理科室 (16)	工室 (7)	
合計 (23)	2F	
全体の合計も出そう		
合計 199 (全体)		

特に「全校児童の数より多い」という意見は印象的だった。家庭での蛇口の数も入れると、平均2つ以上は蛇口を占有していることになる。改めて「わたしたちは気づかなかったけどぜひたくをしてるんだね」と学級全体で確認した。「こんなにたくさん水を使っている水は足りるのだろうか」という意見は受けて次の時間に、「蛇口はどこにつながっているのか」調べることにした。

②配水地を見学する

校舎の昇降口にある水道管を見て、「蛇口は 1 本の水道管でつながっている」ことを確認した後、「水道管はどこにつながっているのか」配水池を見学に行った。資料 18 は子どもが配水池についてま

とめたノートの抜粋である。配水池は学校から歩いて10分程度の小高い山の上にある「中央公園配水池」である（【授業資料3】の地図を参照）。その場で「配水池」という名前とその働き（水をためておくところ）、配水池と学校の蛇口は水道管でつながっていることを説明した。

学校に戻った後【授業資料3】の地図で配水池の場所を確かめた。そして配水池は学校周辺に少なくとも4つはあること、すべて高いところにあることを確認した上で、配水池の水はどこからくるのかを予想させた。「川」「地下水」「山」「水のきれいにする工場」などいろいろな意見が出たが、「水をきれいにする工場」が正解であることを告げ「浄水場」という名前であることを伝え、浄水場で質問したいことを考えた。

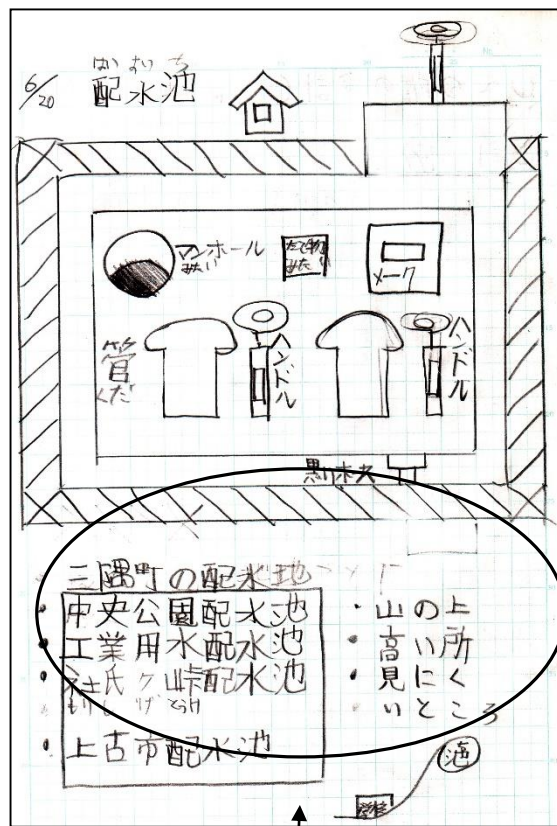
【子どもの考えた質問（一部抜粋）】

- ・ 1日どのくらいの水が配水池にいくのですか。
- ・ 配水池の深さはどのくらいですか。
- ・ どのように水をきれいにするのですか。
- ・ 浄水場の水はどこからくるのですか。
- ・ どうして配水池は高いところにあるのですか。
- ・ 1日のどのくらいの水をきれいにするのですか。
- ・ 配水池には水をどのくらいためることができますか。
- ・ どうやって配水池に水を送るのですか。
- ・ 水道管がこわれたらどうするのですか。

子どもの疑問は大きく3つに分けることができた。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 水を浄化する方法について</li> <li>2 扱う水の量について</li> <li>3 水を送ることについて</li> </ol> |
|---|

【資料18 配水池見学についてまとめたノート】



地図で確かめたこと

③浄水場を見学する

調べたいことを決め、浄水場の見学に出かけた（【参考資料 三隅町の水道システム】）。三隅小学校の水は、三保三隅浄水場→上古市配水池→中央公園配水池→学校の順に送られてくる。（浄水場だけでなく、中央公園配水池に水を送る上古市配水池も見学した。）上古市配水池は中央公配水池だけでなく、上古市地区の家庭にも水を送っている。500トン水をためることができるが、1日600トンもの水を使うので、メーターをチェックしながら始終送水している。三保三隅浄水場では、1日に600トン以上の水を供給している。その水の源は地下水で、30mの深さの井戸を掘って地下水をくみ上げている。井戸はわずか一辺50cm～60cmほどである。そんな小さな井戸から600トンもの水がくみ出されることに子どもたちは驚いていた。（本当に大丈夫なのかと逆に心配した子どももいた）地下水なので、ろ過して土や砂、砂利を取り除く必要はなく、夏でも冷たくておいしい。浄水場では、水の味を損なわないように塩素を調整して入れ、透明度等をメーターでチェックしてから、各配水池に送っている。浄水場は川のそばにある。配水池には電動ポンプで水を送っている。

見学を通して分かったことを資料19のようにノートにまとめ（獲得した情報の振り返り）、そのこ

とからどんなことを考えたか、作文に書き、互いに交流しあった。以下はその一部である。

### 【児童Aの作文】

「水のムダ使いはやめよう」

わたしは、この前配水池（上古市配水池）の深さは4mだということがわかりました。配水池の深さ深いし、広さも広がったです。

配水池は深いし広いのに水が1日でなくなることがわかりました。4mも深さがあるのに1日でなくなるなんてムダ使いをしたら水があつという間になくなってしまいます。わたしは水はもっと長い間ためておけるんだと思っていました。だからとてもびっくりしました。

浜田市に浄水場は49こあることがわかりました。一人が1日に320リットルも使っているの、水が足りなくなってしまうのではないのかな、と心配です。だからムダ使いをするとたくさん水を使ってしまって水が足りなくなると思います。

今までは水をたくさん使っていたけれどこの出来事から水のムダ使いはやめよう、と思いました。

配水池の水が1日でなくなるくらいたくさん水を使っているの、水が少しでもなくならないようにしたいです。

みんなにも水遊びをしないで水を出しっぱなしにしないで水のムダ使いをへらしてほしいです。

### 【児童Bの作文】

「水の学習でわかったこと」

ぼくは、水の勉強で配水池や浄水場でいろいろなことを調べました。

飲み水を作るには、地下水から水をくみあげてから、薬をいれて消毒し、ポンプを使って配水池に送って家や学校に飲み水を送っているのです。

薬を入れすぎるとプールの味がするし、少なすぎたら薬の意味がなくなるから調節がむずかしいから、たぶん、ちょっとずつ飲みながら確かめているんだと思います。地下水はとうめいだけど安全のために薬をいれているのです。

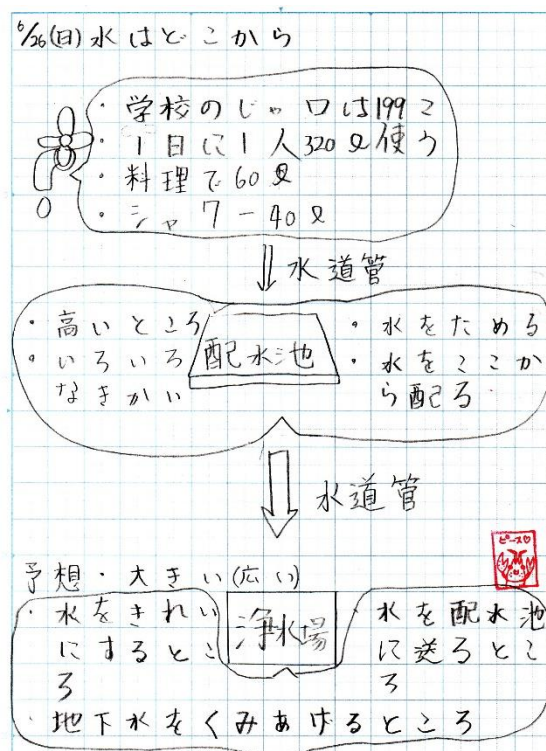
飲み水を作るのはたいへんです。飲み水は、料理やお茶に使うから、プールの味だと、カレーだったらプールの味でおいしくないから飲み水を作るのはたいへんだと思いました。

飲み水を作るのはたいへんだから、ムダ使いをせず水を出しっぱなしにしないように気をつけます。みんなも、水をムダ使いせず、大切にしてください。

### 【児童Cの作文】

ぼくは、この前浄水場に行きました。浄水場の中はすごく機かいがあつてびっくりしました。でももっとびっくりしたことは、水をきれいにする人がいることです。しかも公園や学校まで水を送っていました。

### 【資料19 水の供給システムのノートまとめ】



水はいろいろなところで役立っています。

水を飲んでいる人はみんな喜んでいます。水はみんなのくらしやかんきょうをよくしています。水を作っている人もみんなのことを考えていっしょうけんめい水を作っているんだと思います。

水は飲むだけでなく植物に水をあげて育てたり、せんたく、皿あらいもできるので水はぼくたちの生活に役立っているんだなあと思いました。

ぼくはもっとみんなに水を使ってほしいです。なぜかという水はおいしいし、飲んだ人も元気になるからです。それから水はみんなを笑顔にするからです。

それぞれの児童の価値判断について分析したものが資料20である。児童Aは「水の量」に関する情報をもとに、自分の考えを述べている。水の使用量の多さに驚き、「ムダ使いをすると、水がなくなってしまうかもしれない」と考え、節水を主張している。多くの子どもがこのような内容の作文を書いていた。児童Bは「水を浄化する方法」についての情報をもとに、作文を書いている。「きれいにしている浄水場の人の気持ちを考えて、水は大切に使うべきだ」と主張する。同じ情報をもとにしても考えの異なる子どももいる。児童Cは「水は生活を豊かにするから水を使うべきだ」「作っている（きれいにしている）人もみんなのことを考えて作っているのだから水をたくさん使ってほしい」と主張する。情報源は同じだが（浄水場見学）、自分の興味・関心に応じて情報を取捨選択し、考えを構成しているのがよくわかる。「節水する」「水をもっと使う」というように結論は異なっているが、その根拠となるべき考えに矛盾はない。結論が異なる理由はそれぞれの判断基準となる視点が異なるからであろう。

【資料20 児童の価値判断の分析】

	価値判断	根拠となる言説	言説のもとになる情報	視点
A	水をムダづかいせず大切にしたい。	ものは使えば使うほど減少し、いずれはなくなる（誤概念）。だから水も使いすぎるとなくなってしまう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>配水池は深いし広いのに水が1日でなくなる。4mも深さがあるのに1日でなくなる。</li> <li>一人が1日に320リットルも使っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自然の水の循環システムの視点</li> </ul>
B	水をムダづかいせず大切にしたい。	水を飲めるようにするには、大変な苦労や努力がある。だから水を大切にしたい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>飲み水を作るには、地下水から水をくみあげてから、薬をいれて消毒し、ポンプを使って配水池に送って家や学校に飲み水を送っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>浄水・浄化施設で働く人の視点</li> </ul>
C	もっとみんなに水を使ってほしい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>水を作っている人はみんなのことを考えていっしょうけんめい水を作っている。</li> <li>水はみんなのくらしや環境をよくしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>飲み水を作るには、地下水から水をくみあげてから、薬をいれて消毒し、ポンプを使って配水池に送って家や学校に飲み水を送っている。</li> <li>一人が1日に320リットル水を使っている。水は飲食用だけでなく、せんたくやおふろ、トイレなどいろいろなことに利用されている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>浄水・浄化施設で働く人の視点</li> <li>水の利用者の視点</li> </ul>

児童Aは水の自然循環システムに視点をおいている。ただし、このときはまだ3次の学習をしていないので、根拠は誤概念によって支えられている。すなわち「ものは使えば使うほど減少し、いずれはなくなる」という考えである。人は補給→消費→補給という循環の中で生活している。実は物質はな

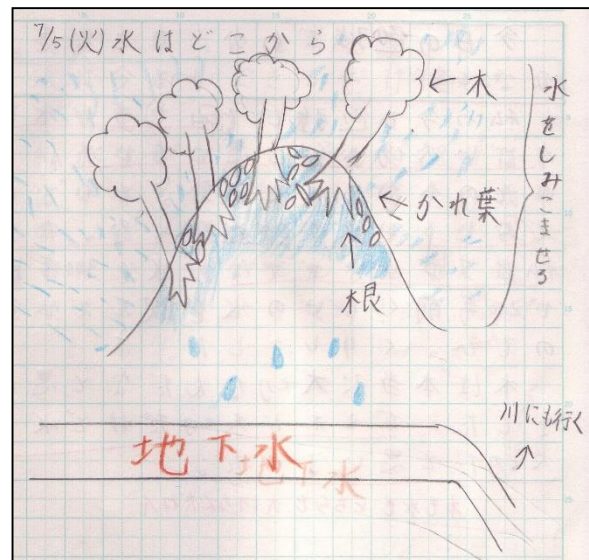
くなるのではなく、絶えず循環しているのだが、実際には「使えばなくなっている」ようにしか見えない。児童 A をはじめとする多くの子どもは、水の量という具体的な数字から、この誤概念を想起し、判断をしているのである。児童 A の主張は一見科学的に見えて実はそうではない。児童 B は「浄水・浄化施設で働く人の視点」から判断をしている。実際に見学をし、水を浄化するシステムについて知識を獲得した上での判断である。「苦労して作ったものは大切に使ってほしいものだ」という論理に支えられている。児童 C は「水の利用者の視点」での判断である。「水はわたしたちの生活を豊かにする」。しかも「浄水場の人がいっしょうけんめい水を作っている（きれいにしている）ので水はおいしい、安全」なので、水をたくさん使うべきだ、と主張している。この学習の段階で、児童 A, B, C の中で一番、科学的な説明をしているのは児童 C なのである。

児童 A の誤概念を修正すること、および児童 B, C には「浄水・浄化施設で働く人の視点」「水の利用者の視点」よりさらに大きな視点から知識を獲得することが、次時の課題となった。そこで「水はなくなるのだろうか」という疑問を子どもに投げかけ、水の循環について学習した。

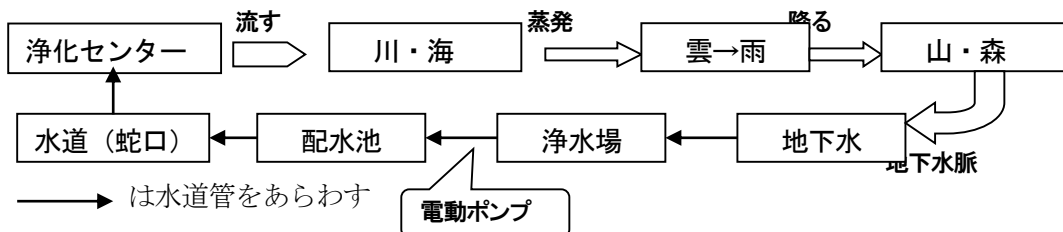
### (3) 第3次「水はなくなるのだろうか」

### 【資料21 地下水の補給のしくみについてのノートまとめ】

浄水場を管理する役場の水道課の方は「地下水はなくなりません」と見学の際に繰り返し説明されていた。子どもは実際に自分の目で確かめたこと、あるいは論理的に説明されたこと（それが誤概念によるものであることもある）しか納得しない。「あんな小さな井戸で1日600トンの水を本当にまかなえるのか」「このままでいくと地下水はなくなるのではないかと当然疑問を抱く。そこで、資料21のように地下水が補給されるしくみについて資料をもとに調べた。資料23は学習後の子どもたちの感想である。多くの子どもは「水を守るためには水だけでなく山を大切にすることが必要だ」と考えた。また「山が安定的に水を補給するから水はなくなる」ということも理解できた。排水を処理する浄化センターにも見学にでかけ、わたしたちの使った水がきれいに処理され、川に流されていることを学習した。その後、水の循環システム（資料22）についてまとめ「水は循環している」「水はかたちをかえるがなくなることは決してない」ことを、話し合いを通して確認した。



### 【資料22 水の循環システム】



【資料 23 地下水の補給のしくみについての学習の児童の感想】（一部を抜粋）

- ぼくは、水をたくさん使っていたらなくなると考えていました。だけど勉強をしていってら地下水を使っているということがわかったので、なくならないのだなということがわかりました。
- わたしは地下水の水はどこから来るのかと思っていたら、山から来るといわれてびっくりしました。雨水が山にしみこんでゆっくり地下水になっていくのがわかりました。山はたくさん水をきれいにしているからすごいなあ、と思いました。
- 今ごろは木はえんぴつを作ったり机などをいっぱいつくったりしているから、木をいっぱい使ったら日本のおいしい水がなくなるから、これから水を大切にしたいです。
- 山は大切だし、木も大切にしたいです。なぜなら水は山に守られているからです。えんぴつをすてると、木を使うからえんぴつはすてないようにしたいです。川の水がなくなったら魚も生きられないから木を切りたくないです。
- 今日の社会の勉強で日本はめぐまれているなあ、と思いました。雨がふって山にしみこんでいるなんてはじめて知りました。山にしみこんだ地下水が少しずつ地下水にたまって川までいくなんてすごくびっくりしました。おいしい水でおいしい料理ができるんだなあと思いました。

(4) 第4次「なぜ水不足がおこるのだろうか」

自然界の水の循環システムが正常に働いていれば、水はなくなることはない。しかし世界では生活に必要な安全な水が確保できず苦しんでいる人たちがいる。なぜそのようなことが起こるのか、「水の循環システム」の図をもとに学級全体で考えてみた。

次のような意見にまとめることができた。

- ② 自然の働きによって補給される地下水の量以上に水を使っている。
- ③ 山の木を切ったため、山の保水システムが働かず地下水がたまらなくなった。そのため川も干上がった。
- ④ 水道管や浄水場の機械が壊われて水を送ることができない。

つまり「自然の循環システム」か「人間が作った水道システム」のどちらかに異常が生じたときに水不足は起こることを確認した。【授業資料5～7】を全体で読み合わせ、それぞれの水不足の原因は①～③のどの原因にあてはまるのか考えた。

【授業資料5】のミャンマーとインドネシア南部の事例の要因は③、【授業資料6】のインダス川の事例は①、【授業資料7】「売買、販売される山」の事例は②にあてはまる。つまり自然の循環システムだけでなく、水道システムも整っていないければ、安全で生きるのに必要な量の水を確保することはできない。水道システムの維持、管理には多大な費用がかかる。もちろんその費用は地方公共団体からも拠出されているが、各家庭、事業者が支払う水道料にも支えられている。

そこで改めて水道課の方の発言「できるだけ水を使ってほしい」に焦点をおき、「水は今までどおり使うべきか、今より節水すべきか」全体に投げかけてみた。「水は今までどおり使ったほうがいい」と「水は今までよりできるだけ使わないほうがいい」がほぼ半分ずつに分かれた。

【水は今までどおり使ったほうがいい】

- ・ 水道管や配水池がこわれたときにお金がなかったら、水が飲めなくなってしまうからです。
- ・ 水は大切に使ったほうがいいと思っていたけれど、今日の勉強であまり水を使わなくなったら水道代が減ってこわれた機械などが直せなくなるとわかって、そうだなと思いました。だからいつもどおり水を使おうと思いました。
- ・ あまり水を使わなかったらお金があまりかからないのはいいけど、でもこわれたりしたらどうせ

水が飲めなくなるから、いつもどおり水をつかったほうがいいと思う。

- ・ 水は今までになくなったことがないからいつもどおり使ったほうがいい。水が使えなかったら生活が不便になる。
- ・ 浄水場で働いている人はみんながおいしく水が飲めるように工夫して水をきれいにしたり送ったりしている。その気持ちにこたえるためにも水は今までどおりつかったほうがいい。

#### 【水は今よりできるだけ使わないほうがいい】

- ・ いっぱい水を使っていてお金のためにいっぱい使っていたら、インダス川みたいにどんどん水がなくなっていくと思うからです。
- ・ 川とかから水をくんだら、川の水が減る。しゅり代はぜい金ではらえばいい。
- ・ 地下水も使いすぎると、山が水を作るのが間に合わなくなってなくなるかもしれない。

自然の循環システムに配慮しながら、水道システムを維持する方法はないか（消費される量が多ければ多いほどその単価は低く抑えられる。しかし単価を一定に維持した場合、消費の量が確保されなければ、設備の維持・管理に必要な費用は確保できない）、全体で考えた。その結果、無理に水使用量を減らすのではなく、「水は使う分だけ使うようにする」「使わないときは蛇口をしめる」「流しっぱなしなど無駄な水は使わない」というように、本当に必要なときに必要なだけ使うように工夫することが大切ではないかという考えが出た。「水を必要なときに大切に使うことが、浄水場のみなさんの苦勞にこたえることにもなる」というように、働く人の視点に立った意見も出た。

話し合いの後、『水はどこから』の学習を通して考えたことについて作文を書いた。多くの子どもが、自分とは異なる意見を受けて自分の考えを修正したり調整したりすることができた。以下はその一部である。

#### 【話し合いの後の子どもの感想】

- ・ ぼくの家はおふろのこり湯をせんとくの水に使っています。だから「水をできるだけ使わないほうがいい」と「水を作っている人の苦勞をうらぎりたくない」の2つをむすびつけていると思う。
- ・ 「水を使ったほうがよい」「できるだけ使わないほうがよい」どっちも大切だとわたしは思いました。そのためには使う分だけ使って、使わないときには使わないようにくぎりをつけて使おうと思いました。その方法をいつまでも忘れないようにしたいです。
- ・ はじめは水は大切に使ったほうがいいと思っていたけれど、勉強で、水をみんながあまり使わなくなるとお金がたりなくなって、こわれた機械を直すこともできなくなるかもしれないと聞いて、「あまり使わなくなるのもいけないな」と思いました。でもあまり水を使うとなくなるかもしれないし、使わなかったら機械を直せないかもしれないし、どうしたら2つの意見をまとめられるかまよいました。2つの意見をまとめるには、使わないときは水を止めたり、使う水は使って、使わない水はできるだけ分けて使ったり、手洗い、歯みがきなどのときはムダな水を出さないようにいろいろと心がけたらいいと思いました。
- ・ 私は水の勉強をして、はじめは水をたくさん使用していたけど、「今までどおり水を使うのか」「水を大切に使うのか」ということを勉強して昨日から、蛇口をこまめにしめたりすることをがんばっています。浄水場で働いている人もくふうして水を配水池に送っていたのですごいなあと思いました。浄化センターで働いておられる人もよごれた水を消毒してすきとおっている水にしてい

ました。そんなにたくさんの人の努力で水を飲んでいることがわかってなかったら、もっと水を使っている、インダス川のようになくなってしまって水が飲めなくなってしまっていたのかもしれない。だから水のことがたくさんわかってうれしかったです。これからも水のムダ使いを少しでもへらしたりたまにたくさん使ったりしたいです。

- ・ 昨日みんなで話し合ったときに「こまめに蛇口をしめる」や「節約ができるときはする」とか「使う分だけ使う」や「木を植える」とか他にもいろいろ意見が出ました。その中でも私は「木を植える」が一番いいと思いました。今は木がどんどん切られて少なくなっているから、できるだけ木をいっぱい植えたら、雨がふったとき木が地面に水をためてくれるからです。

話し合いでは、学習していない面について、例えば管理費や維持費などお金の問題については「国に出してもらえばいい」「お金のある人に出してもらえばいい」など子どもの日常的な理解に基づく意見も多く出た。森の問題についても然りである。木を切ってはいけないというが、最近では木を伐採しないことがかえって森の機能を低下させているという報告もされている。小学校の社会科で合理的意思決定や討論を行おうとすれば、必ずこのように「合理的ではない発言」が出てくる。しかし、子どもたちは自分たちが学習した内容をフルに使って議論をした。迷いが生じ、「どうしたらいいかわからなくなった」という子どももいた。複数の視点から社会的事象をとらえ、「ものごとはそう単純ではない」ということを実感した結果であると考えられる。

#### 7. 第4学年単元「水はどこから」における自主的自立的な価値観形成の原理

第4学年単元「水はどこから」における事実認識を示したものが図22である。授業開発における自主的自立的な価値観形成の原理として以下の点があげられる。

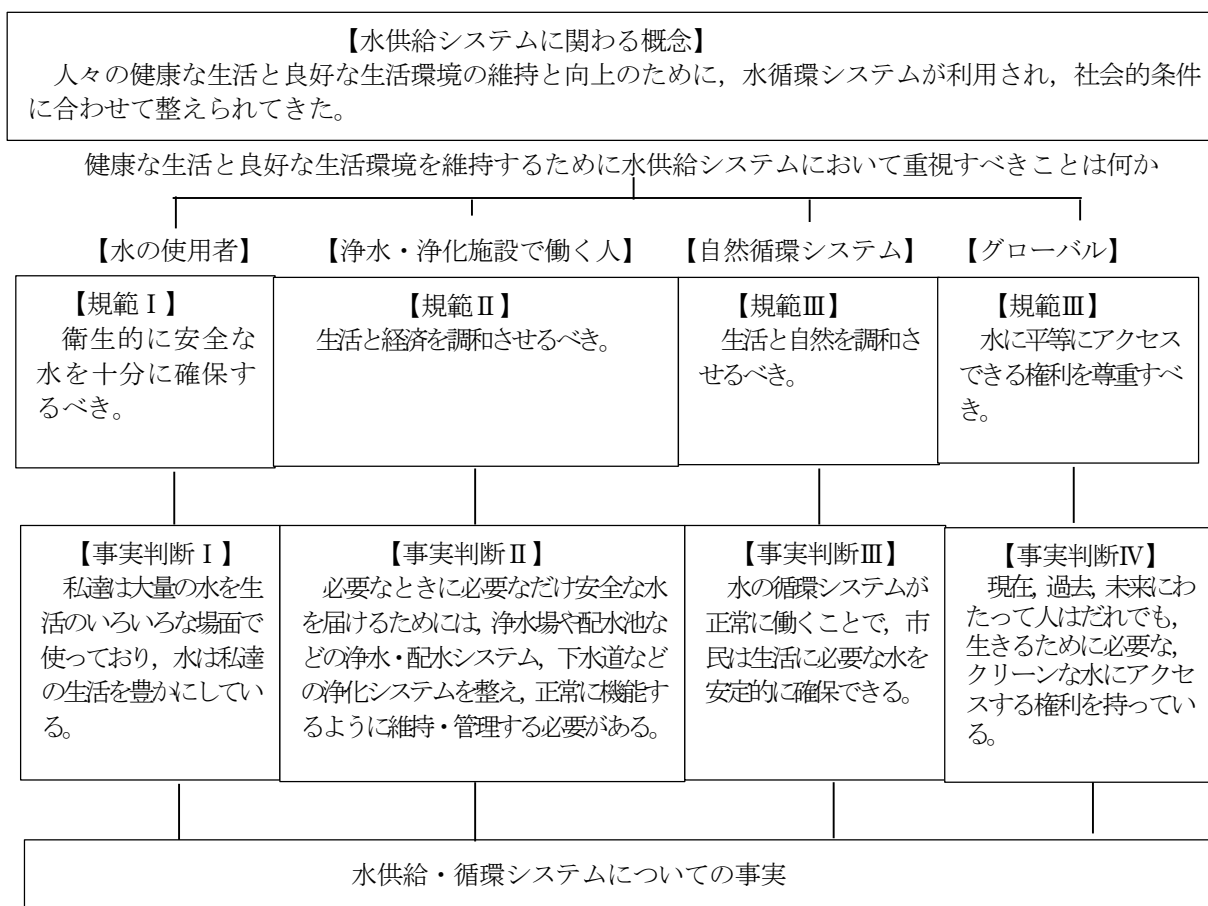
第1は、「人・もの・ことを比較・分析する授業」の教材として、日常生活を送る上で必要不可欠な「水」に関わるシステム（こと）を取り上げたことである。水道の蛇口をひねれば上質できれいな水が出ることは子どもにとって当たり前のことである。しかしながら、水道システムを維持していく上での様々な規範の葛藤や調整を理解することで、このような自明性を疑い、水供給システムについて改めて吟味していくことができる。

第3は、社会システムに内包する規範を、システムに関わる多様な立場からとらえることで、相対化する点である。同じ社会システムにかかわる成員どうしであってもシステムとの関係性や目的の違いによって、見方に違いが生じ、その見方の違いが社会問題を生じさせている。意思決定や判断をより妥当なものとするためには、自らとは異なる視点で問題を捉えている他者が存在することを認識させ、その他者の視点をふまえて問題の原因や理由を探求し、解決策を考察させることが必要である。図22のように、実際の授業では、それぞれの立場性から獲得した規範を、別の視点で見たとき妥当であるかどうか判断することで、それぞれの規範を相対化することができた。例えば「三保三隅浄水場では、1日に600トン以上の水を供給している」という知識を得た子どもは「そんなに水を使ったら、地下水がなくなる」と考え「節水すべきである」と判断するであろう。しかしながら水の循環システムの学習から「水は循環し、なくなることはない」ことがわかると、判断は根拠を失い揺らぐことになる。世界の水問題の分析から水の循環が追い付かないほど大量に水を使うことで川が枯渇している現状を知れば、再度「節水すべきである」を考えるようになるであろう。このようにさまざまな視点から規範のもたらす社会的意味や影響を吟味することで、子どもは当該の規範を相対的にとらえ、社会状況やそれぞれの立場に配慮して、よりよい規範を選択する必要があることを理解することができ



た。

第2は、社会問題について、意思決定を行うことで、それぞれの立場における規範を批判的に分析、吟味し、再構成する点である。実際の授業では、水道課の職員の「水をたくさん使ってほしい」の発言を取り上げ、「水をたくさん使うべきか、節水すべきか」について、それぞれの立場における規範を考慮しながら意思決定を行った。授業後の子どもの感想「あまり水を使うとなくなるかもしれないし、使わなかったら機械を直せないかもしれないし、どうしたら2つの意見をまとめられるかまよいました。2つの意見をまとめるには、使わないときは水を止めたり、使う水は使って、使わない水はできるだけ分けて使ったり、手洗い、歯みがきなどのときはムダな水を出さないようにいろいろと心がけたらいいと思いました」からもわかるように、「使う水は使ってムダな水を出さないようにする」という意思決定の背後には、「節水すべき」と「水をたくさん使うべき」という異なる規範の葛藤と調整がある。実際の授業では「どちらがよいか決められない」という子どもも多数いた。このように水の使用に関わる意思決定を行うことで、子どもたちは水に関わる規範を、多様な立場に配慮しながら批判的に吟味し、調整しようとすることができた。



【図 22 「水はどこから」の学習における事実認識】

単元「水はどこから」は、水供給システムに関わる立場性の違いを学習対象とし、「水とどのようにかかわるべきか」という規範を分析・吟味する過程として構成するものである。健康な生活と良好な生活環境の維持を目的とした規範に基づく水供給システムの在り方について理解することで、水供給システムについての多様な事実認識を保障するだけでなく、私たちの健康的な生活の維持にとって重要な要素である水とのかかわり方を、批判的に吟味し再構成することもできた。

## 第5節 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業における自主的自立的な価値観形成の原理

第5章では「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業」の開発事例を提案した。小学校中学年、つまり9歳、10歳にあたる時期は、ピアジェの主張する「具体的操作期」と「形式的操作期」の移行期間にある。具体的操作期は見たり、聞いたり、直接経験したりしたことからシンプルに考える時期であるが、事物を通して生々しい経験を重ねることが、後に抽象的な認識に結びつく基盤になる時期とされている。また、道徳性の面においては自分以外の立場に立てるようになり、自分と親しい人だけでなく、しだいに第3者や集団、社会といった視点も理解できるようになる時期でもある。このような発達段階を踏まえ、第3学年単元「私たちの町 三隅」では、地域を構成する事実判断の違いを、同じく第3学年単元「商店とわたしたちの生活」「昔の道具と今の道具」では、小売店の意図のちがいを、道具の背後にある価値のちがいを、第4学年単元「水はどこから」では水供給システムに関わる規範のちがいを取り上げることで、自明視していた「人・もの・こと」を相対化する授業を設計した。第3学年では町探検やお店見学、昔の道具しらべなど、事物に直接的に関わることのできる活動を保障しているが、第4学年では自分たちの生活に身近な「水」をとりあげているものの、資料の分析を通して背後にある規範を認識する活動を取り入れている点で「具体的操作段階」から「抽象的操作段階」への移行を意図している。「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業」の自主的自立的価値観形成の原理として下記の点をあげることができる。

第1は、子どもにとって身近な、そのために自明視されている「人・もの・こと」を教材として取り上げることである。単元「わたしたちの町、三隅」では子どもの生活空間である地域を「わたしたちの生活と商店」では子どもが日常的に買い物に行く小売店を、「昔の道具と今の道具では」冷蔵庫、洗濯機などの電化製品を、「水はどこから」では水道を分析対象として取り上げることで、子どもが当たり前のものでありながら受け入れている「人・もの・こと」を対象化できるようにした。

第2は、身近な「人・もの・こと」を比較・分析することで、社会的事象に対する多様な認識を保障できる点である。例えば、単元「私たちの町、三隅」においては、町の景観の比較・分析を通して「広い道路の周りにお店や公共機関が集中している町」「歩いていける範囲に生活に必要なものすべてがそろっている町」「駅を中心に発達した町」という町の構成についての異なる事実認識を、単元「わたしたちの生活と商店では」、小売店の比較・分析を通して「顧客のよい品物を安い価格で買いたいというニーズ、ワンストップショッピングのニーズに対応したMDを行っている」「顧客の短時間でよい買い物をしたいという急場のニーズに対応したMDを行っている」という小売店についての異なる解釈を習得することができた。このように事象に対する多様な認識を保障することは、社会問題を多様な側面から検討し意思決定しようとする態度を育てるだけでなく、日常性を疑い、吟味する資質を育成するものと考えられる。

第3は、社会的事象の背後にある事実判断を相対化することである。実際の授業では「なぜ異なっているのか」と問うことで、異なる社会的事象を構成する事実判断（「～をターゲットとしたMDを行えば利潤を確保できる」「～を重視した道具を使えば豊かな生活をおくることができる」）を認識することができた。さらには、それぞれの事実判断が社会生活にもたらす影響や意義を考えることで、事実判断を相対的にとらえることができた。このような学習を通して、既存の人・もの・ことを絶対視するのではなく、判断によって変わりうるものであることを理解することができる。またそのように社会をとらえることで、進んで社会に関わろうとする態度をも育成できると考える。

第4は、事実判断、および規範を批判的に吟味し、再構成することである。例えば、単元「水はどこから」では、水供給システムに関わるそれぞれの立場における規範「健康的な生活を維持するために水を十分に確保すべき」「生活と経済を調和させるべき」「生活と自然を調和させるべき」「水に平等にアクセスできる権利を尊重すべき」を、「節水すべきか否か」について意思決定することで吟味し、「必要な量だけ水を使うようにすべきである」等、水の関わり方についての規範を再構成した。様々な立場や状況に配慮して、規範を吟味し、再構成することは、社会問題について合理的な価値判断や意思決定を行う上で必要不可欠である。

小学校第3学年においては、事実認識と価値認識の区別がまだ明確でなく、判断基準を意識しないまま意思決定を行っている場合がほとんどである。また、一方的一面的な考え方に陥る傾向のあることも指摘できる。そのため、第3学年単元「わたしたちの町、三隅」では地域の景観を構成する判断を、同じく第3学年単元「わたしたちの生活と商店」では、小売店のMDの背後にある意図を分析対象とし、事実判断の相対化から批判的吟味へと学習の目的を発展させていくこととした。具体的には、「わたしたちの町、三隅」では、景観の違いに着目し、その背後にある事実判断「車で移動することがよい」「歩いていける範囲に生活に必要なものがそろっていることがよい」「汽車で移動することがよい」を認識した。単元「わたしたちの生活と商店」では、それぞれの小売店の利潤獲得を目的とした意図を相対化し、「地域にどのお店をつくれればよいか」意思決定することで批判的に吟味した。小学校3学年の後半になると、子どもは徐々に「状況依存性」という判断基準を獲得し、事実判断と価値判断の区別ができるようになる。そこで、単元「昔の道具と今の道具」では、電化製品と伝統的工芸品の背後にある「効率性」と「持続性」という価値を認識し、第4学年単元「水はどこから」では、水供給システムに関わる規範に着目し、立場性の違いから規範を批判的に吟味していく学習過程をとった。

これまでの子どもの価値観形成を目的とした授業は、社会的論争問題や政策を取り扱うことが一般的であった。これらは社会問題であると広く合意が成立している問題がほとんどであり、それぞれの主張の背後にある価値の対立が意識されやすいという特徴がある。しかしながら、子どもの自主的自立的な価値観形成を保障するには、社会化により自明視されているために、問題とみなされていない慣習・制度についても、背後にある判断の批判的分析・吟味を通して相対化し再構成する必要がある。「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業」は、日常生活において自明視されている判断、あるいは正しいとされている判断の自明性を疑い、批判的に吟味することを通して、子どもの自主的自立的な価値観形成を保障するものであると言えよう。

#### 【注】

- 1) 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年、p. 21
- 2) 文部科学省、同上、p. 21
- 3) 岡崎誠司「社会変動の視点を重視した小学校地域学習の単元開発—第3学年単元「商店のある町—空き店舗問題—」の場合—」『社会科教育研究』第88号、日本社会科教育学会、2002年、pp. 15—28.
- 4) 岡崎、同上、p. 1.
- 5) 岡崎、同上、p. 17の図を一部修正したものである。
- 6) 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年、p. 25.
- 7) 岡崎、前掲書1).

- 8) 小売店のMD (マーチャндаイジング) についての分析は以下の資料をもとに行った。
- ①増田大三・来栖元朗・長井利久・弘津真澄・谷内正往『現代小売業の構図と戦略』中央経済社, 1995年.
  - ②川辺信雄『新版 セブンイレブンの経営史—日本型情報企業への挑戦』有斐閣, 2003年.
  - ③石原靖曠『だから人が集まる小売業の鉄則—めざせソリユージュンストア』日本経済新聞社, 2004年.
  - ④荒井良雄・箸本健二編『日本の流通と都市空間』古今書店, 2004年.
  - ⑤木下安司『コンビニエンスストアの知識』日本経済新聞社, 2002年.
  - ⑥井本省吾『流通のしくみ』日本経済新聞社, 2005年.
  - ⑦松原隆一郎『消費資本主義のゆくえ—コンビニから見た日本経済』ちくま新書, 2000年.
  - ⑧中沢孝夫『変わる商店街』岩波書店, 2001年.
  - ⑨中田信哉『ロジスティクス入門』日本経済新聞社, 2004年.
- 9) 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年, p. 39.
- 10) 佐伯啓思『経済学の犯罪—稀少性の経済から過剰性の経済へ』講談社現代新書, 2012年, p. 295.
- 11) 加藤寿朗「児童の社会認識の発達を規定する要因に関する調査的研究: 小学校社会科の教育内容を基盤として」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 121—130.
- 12) 以下の文献をもとに作成した。
- ①石州半紙技術者会・石州和紙協同組合 <http://www.sekishu.jp/>
  - ②紙の博物館 <http://www.papermuseum.jp/>
  - ③西田和紙工房 <http://www.pool.co.jp/nisidawasi/>
  - ④石州和紙技術社会・石州和紙協同組合『石州半紙 石州和紙』パンフレット
  - ⑤みんなの森 <http://www.minnanomori.com/index.html>
  - ⑥特殊紙商事株式会社 <http://www.tokushu-papertrade.jp/index.html>
- 13) 文部科学省, 前掲書7), p. 39.
- 14) 単元「水はどこから」の教授書作成にあたって次の文献を参考にした。
- ①モード・バーロウ, トニー・クラーク/鈴木主税訳『「水」戦争の世紀』集英社新書, 2003年.
  - ②吉村和就『水ビジネス—110兆円水市場の攻防』角川 one テーマ 21, 2009年.
  - ③柴田明夫『水戦争 水資源争奪の最終戦争が始まった』角川 ssc 新書, 2007年.
  - ④橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人々の健康』文研出版, 2011年.
  - ⑤橋本淳司『世界と日本の水問題 水と環境問題』文研出版, 2010年.
  - ⑥橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人びとの暮らし』文研出版, 2010年.
  - ⑦橋本淳司『世界と日本の水問題 水をめぐる争い』文研出版, 2010年.
  - ⑧橋本淳司『世界と日本の水問題 水問題にたちむかう』文研出版, 2011年.

## 第6章 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業

### 第1節 価値判断を相対化する授業

#### —第4学年小単元「芋代官-井戸平左衛門は正しかったのか」—

制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業は意思決定学習や価値観形成、判断力育成を図る学習において、これまで最も多く提案されてきた型の授業である。社会論争問題等、顕在化した社会問題を取り上げ、異なる社会的判断の背後にある事実認識、価値認識を分析しその価値の相対化を図るものである。しかしながら、小学校社会科授業においては、一つの「正しい」態度を身に着けさせるために、事実を特定の視点からのみとらえさせようとする授業が依然として行われており、制度や政策をはじめとする社会的判断を批判的に分析する授業の実践例は少ない。特に、小学校中学年段階において広く行われている、「地域の発展に尽くした人物」を教材とする社会科授業はこの典型である。これらの授業においては地域の発展に尽くした人物の政策を共感的にとらえさせることで、結果的に、「開発はよいこと」であり、「地域の発展のために尽くさなければならない」というようにひとつの価値やとるべき行動を教え込むことになっている。例として奥野裕樹によって開発された、単元「用水をひく（小野田用水）」の授業実践<sup>1)</sup>を取り上げ、表19に示した。単元「用水を引く（小野田用水）」は、小野田用水と赤穂用水の開発の事例を取り上げ、比較することで、地域ごとに抱えていた悩みは違っても先人たちは自分たちの暮らしをよくするために、常に工夫して生きてきたことを認識させるものとなっている。そのような学習過程を通して、先人の「自分だけのことや今だけのことを考えるのではなく、みんなの暮らしをよりよくするために働くという郷土を思う気持ち」を理解させることが単元のねらいとなる。

表19 単元「用水をひく（小野田用水）」

#### (1) 単元の授業計画

- 第1次 「どこから田んぼの水はきているの」 (2時間)
- 第2次 「用水路の工事はどのように行われたの」 (1時間)
- 第3次 「用水路の見学に行って自分の目で確かめよう」 (5時間)
- 第4次 「先人の思いと当時の社会についてまとめよう」 (1時間)
- 第5次 「他の事例への応用（赤穂上水）」 (2時間)

#### (2) 本時（「他の事例への応用（赤穂上水）」の授業計画

##### ①目標

他の地域でも土地を開き水を引く工事を行った先人には、自分だけのことや今だけのことを考えるのではなく、みんなの暮らしがよくなるために働くという郷土を思う気持ちがあったことを理解する。

##### ②本時の授業仮説

地域ごとに抱えていた悩みは違っても先人たちは、自分たちの暮らしをよりよくするために、常に工夫して生きてきたという共通の考え方があったという習得内容を活用することで、先人の郷土を思いよりよい生活に対する願いの深さを理解することができる。

##### ③本時の学習指導過程

段階	主な発問	予想される発言・思考	指導上の留意点	資料
事例提示	○なぜ赤穂上水は大変な工事にも関わらず行われたのだろうか。	□きっと小野田用水と同じようにして、人々の強い願いがあったからである。	昔の生活の問題点に着目させて、工事の必要性を理解させる。	・赤穂上水に関する地形図や写真等

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">         小野田用水を開発した先人の願いは、赤穂上水の工事をした先人の願いと比べて同じなのだろうか。       </div>			
比較・分析	<input type="checkbox"/> なぜ赤穂水道をつくらなければならなかったのだろうか。 <input type="checkbox"/> 工事はどんなやり方でどのくらいの年月をかけて行われたのだろうか。 <input type="checkbox"/> 赤穂上水には、どのような苦労や工夫があったのだろうか。 <input type="checkbox"/> 工事後の人々のくらしはどのように変わったのだろうか。	<input type="checkbox"/> 井戸を掘っても塩水を薄めたような、とても飲める水ではなかった。 <input type="checkbox"/> 土管をつないで川から水をひいた。 <input type="checkbox"/> 3年かけて完成して330年使っていた。 <input type="checkbox"/> ろかをしたり、くみ出しますをつくったりしてきれいな水を得ようとした。 <input type="checkbox"/> 飲み水や農業用水が町で使えるようになってくらしやすくなった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小野田用水を調べた「具体的なやり方や苦労」, 「工事後の人々のくらし」, 「工事に対する先人の願いや考え方」の3つの視点においてどのようなことをやってきたかを資料やノートを基に振り返りながら、自分の考えの根拠にするように支援する。</li> <li>・3つの視点について、子どもの予想に対応した部分の事実を示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・赤穂上水工事に関する具体物や歴史資料</li> <li>・赤穂上水工事に関する詳しい説明を行っている資料等</li> </ul>
他の事例への応用	<input type="checkbox"/> 小野田用水工事のときと比べるとどのようなところが違ってどのようなところが同じであるといえるのだろうか。 <input type="checkbox"/> どんな地域にもこのような郷土をひたくために努力した先人はいると思いますか。	<input type="checkbox"/> 小野田用水と赤穂上水を比較すると、工事のやり方やくらし上の悩みは違うけれども、先人が郷土でよりよくくらしたいという考え方は同じではないか。 <input type="checkbox"/> 自分の生まれ育った郷土を思う気持ちや子孫のために土地を改良したいという考え方は同じではないか。 <input type="checkbox"/> それぞれの地域で異なるやり方で努力した先人はいたと思う。 <input type="checkbox"/> 地域でかかえる問題はちがっても課題を解決したいという願い・気持ちは同じだということがわかった。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体事例を取り除いた概念的知識の表現の獲得を支援する。</li> <li>・他の地域での具体的事例を地域の特徴とともに提示し、子どもたちの概念的知識の習得状況を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小野田用水の工事で学んだノートや成果物(の活用)</li> </ul>

しかしながら、本研究は政策判断に関わる授業を行う上で人物学習が不適切である、と主張するものではない。具体的な事象を通して社会認識形成を行っていく小学校段階において、人物という具体的な事物を教材とする社会科授業は有効であると考えからである。人物学習を通して開かれた社会認識形成を保障するには、人物の政策に対する一方的な見方を排した上で、複数の見方・考え方を提示し吟味・分析することが必要ではないか。このような考えに立ち、人物の政策に対する複数の評価を対象化し、そこに内包される価値判断を分析・吟味することで、自主的自立的価値観形成をめざす小学校社会科授業を構築した。

## 1. 歴史学習における価値観形成の原理

自主的自立的な価値観形成を目的とした人物学習を設計する際、服部一秀のザクセン州キムナジウムの歴史科の分析<sup>2)</sup>と溝口和宏の「開かれた価値観形成の論理」の研究<sup>3)</sup>は示唆に富むものである。

ザクセン州キムナジウムの歴史科は、過去の社会を省みることで現在の社会を見つめ直し、問い直す社会探究の能力育成（歴史的社会探究力）を意図して、カリキュラムが構成されている。その中で大きな意義を持つのが、歴史文化探究力である。歴史的社会探究力を内から強化する力としての歴史文化探究力とは、過去をめぐる社会の営みの様相や立場、構成や作用を通時的対比において、分析・検討する能力である。過去をめぐる社会の営み（記念碑や史料、神話等）を分析・吟味することで、当該社会の価値を相対化することのできる能力といえよう。ザクセン州の歴史科においては、直接的に価値観形成が意識されているわけではない。しかし、当該社会において「歴史がどのように語られているか」分析することで社会的価値を相対的にとらえ、吟味する通時的な社会分析の手法は、政策評価を通してその背後にある価値判断を相対化する授業の指針となるものである。

溝口は、価値判断規準のより精緻な検討や、異なる規準の対比により、個々の価値観を漸進的に形成させることができるとし、歴史教育における開かれた価値観形成の方略を示している。それが「相対化による成長」と「争点の考察による成長」である。社会編成の基盤となる多様な原理の対立を視点に歴史を読み解くことにより、子どもたちが暫定的に保持する価値的知識を検証し、漸進的に成長させようとするものである。

過去をめぐる社会の営み、すなわち過去についての語りを分析することで、当該社会の価値を相対化するザクセン州キムナジウムの歴史科の歴史的社会探究力育成の論理と、当たり前ととらえがちな既存の社会の背後にある価値を相対化し、他の判断規準と対比・分析・吟味することで価値観を成長させようとする溝口の開かれた価値観形成の方略は、自主的自立的な価値観形成を目指す社会科授業構成にとって、示唆に富むものである。

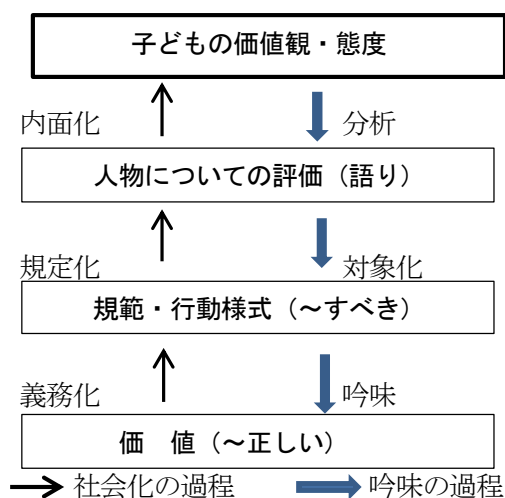
そこで本単元では、過去の人物の業績に対する現在に伝わる評価と当時の評価の違いに着目し、その背後にある価値判断を対象化し、吟味することで、子どもの自主的自立的な価値認識形成を保障する小学校人物学習を設計することを試みる。

## 2 評価の分析・吟味による価値判断の相対化の原理

一つの「正しい」態度を身に着けさせようとする一方的な社会化に対抗し、自主的自立的な価値認識形成を保障するには、社会が子どもに内面化させようとする価値を一旦対象化して、吟味することが必要となる。価値は、その社会において確立されている多様な「制度」や「語り」の中に見出すことができる。図23は語りによる子どもの価値観形成の過程を示したものである。

ある一定の価値が社会に受容されると、その価値は社会成員に対して、「～すべきである」という義務を課すようになる。これが規範である。「制度」や「語り」を通して規範は行動様式として具体化され、子どもに一定の価値や態度を教え込むことになる。しかしながら、子どもを一定の方向に価値づけようとする規範を一旦対象化し、その価値を吟味することで、相対的にとらえることができる。意思決定能力の育成を目的として、人物の政策評価を行う授業実践はこれまでも行われてきたが、その多くは子ども自身にその評価を行わせるものであった。例えば小原友行は、開国に関わる老中阿部正弘の意思決定を教材化し、経済、外交、安全保障といった側面を考慮した上で政策評価を行う授業を提案している<sup>4)</sup>。しかし評価の背後にある価値を対象化し、吟味できなければ、子どもの自主的自立的な価値認識形成を保障することは難しい。先に述べた従来の人物学習の問題点を克服するには、子ど

も自身が人物を評価する学習ではなく、子どもを一定の方向に価値づけようとする、評価そのものを対象化する授業が必要ではないか。



【図 23 価値の内面化と吟味の過程】

これらの分析を踏まえ、次の 2 点を人物学習における、自主的自立的な価値観形成の方略とした。

#### A 人物の政策の評価の比較・分析による価値判断の相対化とその反省・吟味

#### B 社会的判断の分析・吟味による価値判断の反省・吟味

人物の政策についての評価の比較・分析・吟味を行うのが A の方略である。従来の小学校人物学習においては、地域に残る石碑や記念碑、伝統芸能等に着目し、それらがつくられ、伝承されてきた意味を探求することで、人物の偉業を認識する学習が行われてきた。そこで取り上げられる人物は、「地域の発展のために尽くした人物」である。石碑や記念碑などの史跡は、人物の施策や政策に対するひとつの評価を示すものであり、それを無批判的に受け入れることは、価値を閉ざすことになる。そこで、政策に対する異なる評価を比較・分析することで、内在する価値判断を相対化し、批判的に吟味させる。

B の方略は、A で確認した価値判断基準をもとに、社会的判断についての分析・吟味を行わせるものである。社会問題に対する判断を評価し、話し合いを通して吟味・調整することで、自己の価値判断基準を見直し、調整しようとするものである。

### 3. 授業構成原理

1 の A, B を踏まえ、自主的自立的な価値観形成をめざす小学校人物学習を、政策の背後にある価値を比較・分析・吟味する「政策の評価の吟味過程」と、多様な価値判断基準をもとに社会問題について分析・吟味する「社会的判断の分析過程」から構成した。「政策の評価の吟味過程」は空間的に比較・分析する授業の構成原理の「価値分析過程」に、「社会的判断の分析過程」は「価値吟味過程」に相応する。

#### (1) 政策の評価の吟味過程

「政策の評価の吟味過程」は、人物の政策についての評価の比較・分析を通してその背後にある価値判断を吟味し相対化しようとするものである。

A-①「人物に関わる課題の設定」 A-②「人物の政策に関わる事実認識」 A-③「人物の政策の評価の相対化」 A-④「人物の政策の評価の吟味」の 4 つの段階で構成される。



A-①「人物に関わる課題の設定」は、人物に対する評価をもとに、人物の政策・業績についての課題を設定する段階である。評価が具現化したものとして、石碑や記念碑、祭り等を取り上げる。古くから残るこれらの歴史的遺物に触れることで、子どもは、「この人物はなぜ、地域の多くの人々に慕われているのだろう」と疑問を抱くであろう。A-②「人物の政策に関わる事実認識」は、A-①の評価をもとに、人物の政策・業績についての事実認識を行う段階である。評価の理由を分析する段階であるので、その事実認識は特定の価値判断に支えられたものである。それとは異なる価値判断に基づく事実認識を行うのが、A-③「人物の政策の評価の相対化」である。この段階では、人物の政策についてA-①とは異なる評価を取り上げ、「なぜそのように評価されたのか」、政策に関わる事実についての再吟味を行う。その上で、評価が異なれば、政策についての事実認識も異なってくることに気づかせる。A-④「人物の政策の評価の吟味」は、人物の政策評価の背後にある価値判断について分析・吟味する段階である。評価の背後にある価値判断を明らかにし、それが社会にもたらす影響から吟味した上で当該人物についての評価を、子ども自身が下すものである。

特定の人物の政策評価に基づく事実の確認から、価値判断を吟味する過程を経ることで、子どもは、人物に関わる価値判断を相対化できるであろう。

#### (2) 社会的判断の評価過程

「社会的判断の評価過程」は、「政策の評価の吟味過程」で認識した価値判断基準をもとに、現代の社会的判断を評価する段階である。何を「よいこと」とするかという価値判断は、問題状況に応じて意思決定を重ねる中で、制限され、優先されもする。この段階は、社会的判断を評価することによって、価値判断の吟味、調整を行う。それは、B-①「社会的判断についての事実認識」、B-②「社会的判断についての分析・評価」、B-③「他者の分析との比較による価値判断の再調整」、B-④「最終的な価値判断」の四段階となる。B-①「社会的判断についての事実認識」段階は、社会的判断がなされた状況についての事実確認を行う段階である。B-②「社会的判断についての分析・評価」の段階は、B-①で示された社会的判断について、子ども自身の評価を促すものである。B-③「他者の分析との比較による評価の再調整」の段階では、クラスの他の子どもの評価と比較し、その背後にある価値判断を吟味していくことで、B-②自らの価値判断を見直しながら評価を再構成していく。以上の段階を経て、最後にB-④で最終的な評価を行うのである。

人物が行った政策についての評価を比較・分析・吟味し、その背後にある価値判断を認識した上で、現代の社会的判断について評価させる。自己の評価をクラスの他の子どもと比較し、吟味していくことで、自己の判断基準を再構成できる。さらに、この段階においては過去の社会を省みることで、現在の社会を見つめ直し、問い直すこともできると考える。

### 4. 小学校第4学年「芋代官―井戸平左衛門の政治は正しかったのか」の単元開発

#### (1) 単元設定の理由

前述した子どもの自主的自立的な価値観形成をめざす人物学習の原理から、教材としてふさわしい歴史的人物とは、以下の条件を満たすものであろう。

- ・ 史跡や行事などを通してその業績が現在も伝えられている。
- ・ 業績の評価が分かれている。
- ・ 評価の基盤をなす価値観が、現在の社会を分析する際にも用いることができる。

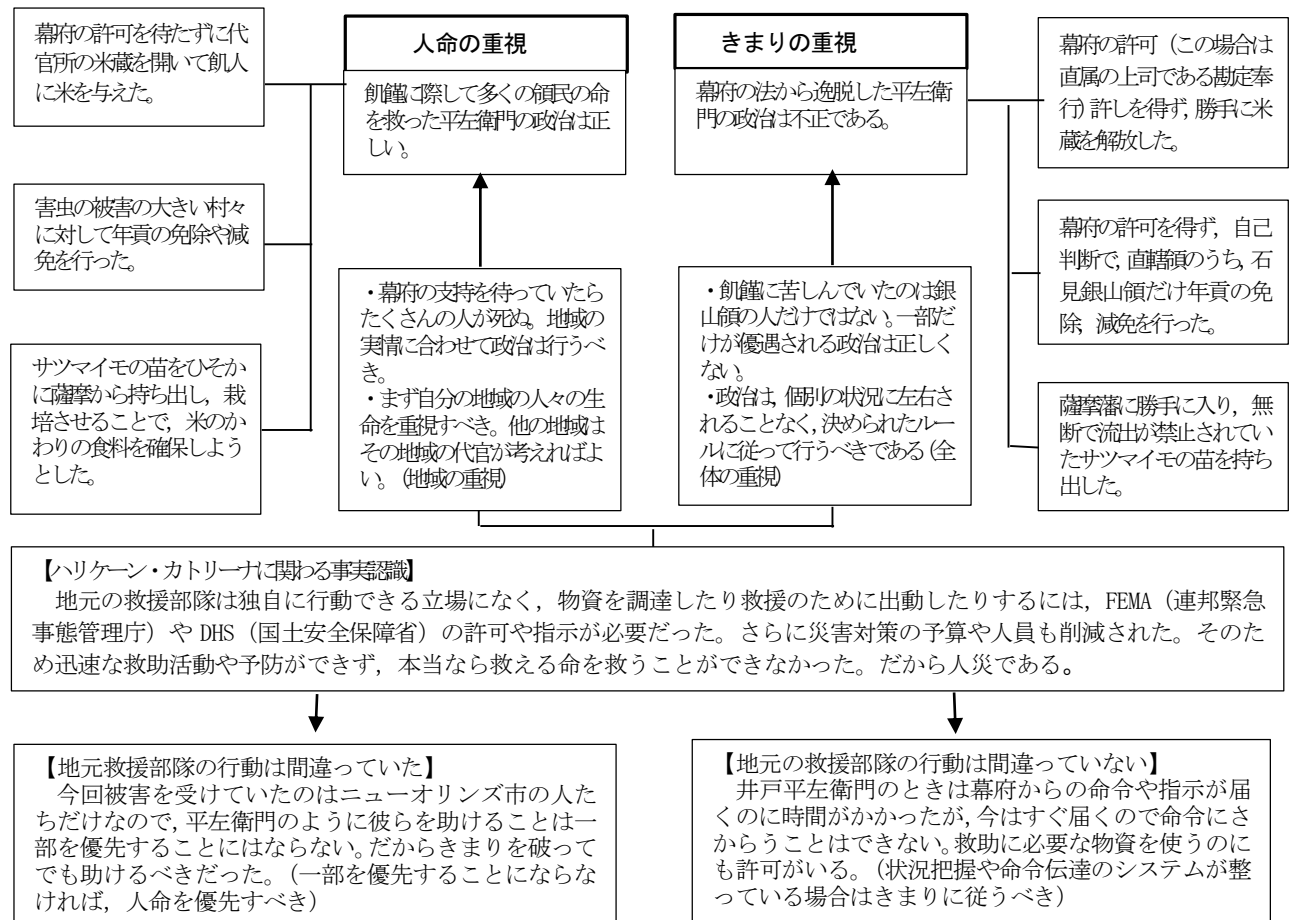
この条件を満たす歴史的人物として、本研究では、島根県石見地方で「芋代官」として名高い、井戸平左衛門を取り上げる<sup>5)</sup>。

井戸平左衛門は、60歳にして天領である石見銀山領の代官となった人物である。その死後は平左衛門の功績を頌える碑が各地に建てられた。また、200年以上たった今でも石見の国の町や村では追善法要が営まれ、平左衛門は根強い人気を保っている。そのように人々の記憶に残る理由は、彼が代官として石見銀山領で行った施策による。全国的な大飢饉が席卷するなか、平左衛門は米蔵の開放、年貢の減免、サツマイモの栽培の普及・促進等の施策を行い、多くの領民を餓死から救った。しかしながら、477基を超える頌徳碑は、井戸平左衛門の死後100年以上も経った、江戸後期から明治初頭にかけて建てられたものがほとんどである。つまり、現代に残る平左衛門の評価は、変遷する社会状況の中で、人々の語りを通して構成されてきたものだということもできる。井戸平左衛門の政策が行われた当初において、同様の評価がなされていたとは断言できない。実際に平左衛門はわずか2年間で代官をやめさせられ、備中笠岡の陣屋に送られたとされる説もある。(代官として赴任した当時からすでに病気で、2年間の激務の結果、病気が悪化したため代官の職を引いたという説もある)「幕藩体制」という江戸幕府のシステムからみたとき、幕府のおきてを破って官倉を開き、税の減免をしたという平左衛門の独断的な政策が違法行為としてとらえられたためであろう。

井戸平左衛門の政策をめぐる、これらの評価の背後にある価値判断を分析・吟味することは、子どもへの一方的な価値注入を排し、自主的自立的な価値観形成を保障するであろう。さらには「人命の優先か、きまりの優先か」という価値判断は現代の社会問題の分析にもつながるものである。

## (2) 単元の到達目標

単元設定の理由をふまえて、第4学年単元「芋代官—井戸平左衛門の政治について考える」の「政策の評価の吟味」と「社会的判断についての分析」の到達目標を図24に示した。



【図24 第4学年単元「芋代官—井戸平左衛門の政治について考える」到達目標】

「政策の評価の吟味」に関する到達目標は、「飢饉に際して、多くの領民の命を救うことを最優先した平左衛門の政治は正しかった」という判断の構造をとらえることである。それは、判断の背後にある「地域の政治は、そこに住む人々の生命や生活を重視して行うべきである」という価値判断と、それを裏付ける事実から構成される。一方、「幕府の役人である平左衛門が幕府のきまりを守らなかったのは不正である」という判断についても、「政治は、個別の状況に左右されることなく、決められたルールに従って行うべきである」という価値判断と、それを裏付ける事実から構成される構造をもとにとらえさせる。

「社会的判断についての分析」についての到達目標は、2005年8月、アメリカのニューオリンズ市に壊滅的な被害を与えたハリケーン・カトリーナに関わる判断の是非について、事実認識とその価値判断から構成するものである。「地元の救援部隊の行動は間違っていた」という判断は、「独自に行動できる立場になかったため、迅速な救助活動や予防ができず、本当なら救える命を救うことができなかった」という事実と「一部を優先することにならなければ、きまりより人命を優先すべき」という価値判断から下されるものである。一方「間違っていない」とする判断は、「地元の救援部隊は独自に行動できる立場がなく、物資を調達したり救援のために出動したりするには、FEMA（連邦緊急事態管理庁）やDHS（国土安全保障省）の許可が必要だった」と「状況把握や命令伝達のシステムが整っている場合は、きまりに従うべき（従うしかない）」という価値判断をもとに構成される。

### （3）単元構成

第4学年小単元「芋代官—井戸平左衛門の政治について考える」の教授書を、後述する表20に示した。第1次から3次は「政策の評価の吟味過程」、4次は「社会的判断の評価過程」である。

#### ①第1次 井戸平左衛門について知ろう

「なぜ井戸平左衛門は多くの人々から慕われているのだろう」

第1次はA-①「人物に関わる課題の設定」にあたる。現在に残る人物についての評価から、人物の政策についての課題設定を行う段階である。石見地方の代官、井戸平左衛門の死後、彼の功績を頌える碑が、旧石見銀山領を中心に477箇所も建てられた。また石見銀山領の代官所の所在地である大森町には、井戸神社が明治12年に建てられたが、代官を神に祀るという実例は全国ではみられない。なぜ、井戸平左衛門は、このように今でも石見地方の人々の心に残り、慕われているのか。平左衛門の人となりや代官としての施策を通してその理由を追求していく。

#### ②第2次 井戸平左衛門の政治について考える①「井戸平左衛門のしたことは、石見銀山領の人々にどのような影響をもたらしたのだろうか」

第2次はA-②「人物の政策に関わる事実認識」の段階である。A-①で設定した課題をもとに、多様な資料から人物の政策と、それらが人々に与えた影響を考察していく。井戸平左衛門は「代官所の米蔵の開放」「年貢の免除・減免」「サツマイモの栽培の普及」など、飢饉に苦しむ人々のために、さまざまな施策をとった。その施策は、飢饉に苦しむ石見銀山領の多くの人々の命を救うことになった。第2次では平左衛門の政策を調べることを通して、現在に伝わる評価の背後にある事実を確定していく。

#### ③第3次 井戸平左衛門の政治について考える②「井戸平左衛門の政治はどのように評価されるか」

第3次はA-③「人物の政策の評価の相対化」にあたる。第2次で明らかにした井戸平左衛門の政策に対する評価とは相反する評価を取り上げ、その理由について明らかにすることで、既存の評価を相対的にとらえることができるようにする。またその背後にある価値判断を吟味することで、価値判断の相対化をめざす。井戸平左衛門の施策が飢饉による餓死を防いただけでなく、サツマイモ栽培の普

及を通して食料供給を安定させたこと、政治の安定は銀産出量の増加にもつながったことを確認した上で、平左衛門が幕府の命により代官をやめさせられ、備中笠岡の陣屋に送られた事実をとらえ、その理由を探求する。資料の読み取りを通して、勘定奉行の配下にある平左衛門が、幕府の許可を得ず勝手に米倉を開いたり、年貢の減免・免除を行ったりしたことは、幕府の法に反する行為であること、また無断でサツマイモの苗を薩摩藩から持ち出した行為も、違法行為であったことをとらえる。その上で、「井戸平左衛門の評価がこのように異なるのはなぜか」と問うことで、評価の背後にある価値判断を相対化し、改めて政策の在り方について検討できるようにする。さらに、当時の社会状況をもとに「人命かきまりか」という価値判断について、「どのような場合に人命が優先され、どのような場合にきまりが優先されるか」吟味する。

④〈第4次〉ハリケーン・カトリーナから考える「なぜニューオーリンズ市では多くの死者が出たのだろうか」

第4次は「社会的判断の評価過程」にあたる。実際になされた社会的判断についての事実認識を行った後、社会的判断についての分析・評価を行う。さらに他者の分析と比較することによって自己の評価を再吟味し、最終的に判断を下す。

第4次の教材となる社会的判断は、アメリカ・メキシコ湾岸を襲ったハリケーン・カトリーナをめぐる対策である。「なぜハリケーン・カトリーナの被害を人災と言うのか」と問うことで、カトリーナの被害を拡大させた当時の救援対策の状況について認識する。アメリカ・メキシコ湾岸を襲ったハリケーン・カトリーナは1928年以降のハリケーンでは、死亡者数、被害金額ともに最大であり、高潮、強風、大風による壊滅的被害はルイジアナ、ミシシッピ、アラバマ、フロリダ各州におよび、ニューオーリンズ市では堤防が決壊し、市の80%が水没した。アメリカ政府は1000人以上の死者を発表した。犠牲者を多く出した大きな原因のひとつに、連邦緊急事態管理庁（FEMA）の対応の遅れがあげられる。カトリーナがルイジアナ州に上陸した日の午後、FEMAのマイケル・ブラウン長官は「すべての消防その他救急救援組織は、ハリケーン被災地で、FEMAによって申請・承認されないかぎり、独自の緊急救援活動をしてはならない」と声明を発表した。この決定の結果として、ハリケーン被災地住民から地元救援部隊に支援要請があってもFEMA支部職員の承認なしには活動できなくなった。そしてその直後に堤防が決壊し、ニューオーリンズ市は水没し始めたが、FEMAが被災地脱出に必要とされるバスの台数を1335台と認定して派遣しはじめたのは、ハリケーン上陸後から5日後だった。

ハリケーン・カトリーナについての事実認識と「社会的判断の評価過程」で形成した判断基準をもとに、地元の救援部隊の対応について間違っていたか否かを判断する。さらには自己の評価と他者のそれを比較し、吟味することで価値判断の調整をはかる。「人命かきまりか」という対立軸は、現代の社会問題にもつながる価値判断ではあるが、井戸平左衛門の政策評価で用いた価値判断を、そのまま現代の社会的判断の評価にあてはめることはむずかしい。過去と現在では、政策をめぐる社会状況が大きく異なるからである。そこで、同じように「人命かきまりか」の選択か問われた現代の社会的判断の評価を通して、「どのような場合に人命が優先され、どのような場合にきまりが優先されるべきなのか」を吟味し、自己の価値判断基準を再構成する。

表 20 「芋代官—井戸平左衛門の政治から考える」教授書

第 1 次 井戸平左衛門について知ろう

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
<p>A ① 人物に関わる課題の設定</p>	<p>・これは何でしょう。</p> <p>・これは石見銀山の代官井戸平左衛門の功績をたたえるために作られた頌徳碑である。島根県に477箇所も建てられているだけでなく、広島県や鳥取県にも建てられている。</p> <p>・どんなところに建てられているか調べよう。</p> <p>○井戸平左衛門とはどんな人なのでしょう。資料を読んでわかることを書こう。</p> <p>○わずか2年の在任期間でなぜ、477基の碑が建てられるほど、多くの人々に慕われたのだろうか？</p> <p>○井戸平左衛門はなぜ60歳という高年齢にもかかわらず、石見地方の代官になったのだろうか</p> <p>・石見地方は「天領」であったが「天領」とは何だろう。</p> <p>・井戸平左衛門が石見代官を勤めていた享保17年の様子はどうだったのだろうか。</p>	<p>授業資料1 「井戸平左衛門の頌徳碑」</p> <p>授業資料2 「島根県内の井戸平左衛門の頌徳碑」</p> <p>授業資料3 「井戸平左衛門のプロフィール」</p> <p>授業資料4 「天領と代官」</p> <p>授業資料5 「享保の大飢饉」</p>	<p>・お墓 ・記念碑 ・「井明府」と書いてある。 ・誰が、いつ、なぜ建てたのだろうか。</p> <p>(白地図に頌徳碑の数を書き込む)</p> <p>・大田市、江津市、浜田市に多く建てられている。 ・島根県の東部より西部に集中している。 ・大田市とその周辺に集中している。 ・なぜこんなにたくさんの頌徳碑が建てられたのだろうか。 ・井戸平左衛門とはどんな人だったのだろうか。何をした人なのだろうか。</p> <p>・井戸正和の養子になった後、小普請組に入り、その後江戸場内に火災の警護にあたる表火番に任命され、その5年後には勘定役に出世した。 ・日頃の勤勉さを認められて黄金2枚をおくられた。 ・実直な性格が認められて60歳という年齢にもかかわらず石見代官に任命された。 ・石見代官の在任期間はわずか2年、岡山県でなくなった。</p> <p>・石見代官になったときにより政治をしたのではないか。 ・真面目な性格なので、人々のことを親身になって考えたのではないか。 ・餓えに苦しむ人にサツマイモをもたらしたからではないか。</p> <p>・石見地方は銀山があるので幕府にとって大切な地域だった。だから実直な性格の平左衛門が派遣された。 ・石見地方では何か困ったことがおきていて、能力が認められた平左衛門が派遣されたのではないだろうか。</p> <p>・石見地方は徳川氏が自分で治め、自分の土地にしていた。 ・石見地方には「石見銀山」がありたくさん銀がとれたので大切な土地だった。 ・西日本では春以来続いた長雨や冷夏の影響によって、作物の生育も悪く、また「いなご」や「うんか」などの害虫が大発生したこともあって、稲作に、大きな被害を与えた。 ・この年の西日本の多くの地域では収穫は例年の半分以下になり、こうした状況はたちまち大飢饉へと発展し、これによる餓死者は12000人に及んだとされている。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>平左衛門が石見地方の代官になった理由をまとめてみよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>人々はクズやわらびの根、雑草までも食べて飢えをしのいでいた。</li> <li>石見地方は幕府にとって大切なところである。しかし、飢饉のため石見地方は危機的な状況にあった。その窮状を救うために、幕府から能力を認められた平左衛門が代官として派遣された。</li> </ul>
--	---	---

第2次 井戸平左衛門の政治について考える①「井戸平左衛門のしたことは、石見銀山領の人々にどのような影響をもたらしたのだろうか」

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
A   ② 歴史的 人物の 政策に 関わる 事実認 識	<p>○井戸平左衛門は石見地方の代官となってどのような政治を行ったのだろうか</p> <p>・平左衛門はどうして「芋代官」といわれるのだろうか。「芋代官」と呼ばれる理由を調べてみよう。</p> <p>○井戸平左衛門の政治はどのように評価されているのだろうか。</p> <p>○このように多くの人々を救った平左衛門だが、わずか2年で代官をやめている。なぜだろうか？</p>	<p>授業資料6 「井戸平左衛門の政策」</p> <p>授業資料7 「サツマイモの栽培」</p> <p>授業資料8 「銀山ものがたり」</p> <p>授業資料1 「井戸平左衛門の頌徳碑」</p> <p>授業資料2 「島根県内の井戸平左衛門の頌徳碑」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の財産や裕福な農民から募ったお金を資金として米を購入して、石見の人々に配った。</li> <li>幕府の許可を待たないで代官所の米倉を開いて人々に米を分け与えた。</li> <li>年貢については害虫の被害が著しい海辺部の鳥井村（大田市）や黒松村（江津市）などの地域では、その年の年貢米を「此の取米なし」として免除にした。</li> <li>酒谷村（邑智町）や井田村（温泉津町）などの比較的被害の小さい村では年貢を減免した。</li> <li>サツマイモの栽培は他の作物と比較して労力もいらず、たくさん収穫でき、しかも肥料も少なくすむことから土地のやせた石見に適していた。</li> <li>サツマイモは当時薩摩国以外への持ち出しは禁止されていたが、伊達金三郎に命じて芋の苗を持ち帰らせた。</li> <li>苦労の末持ち帰った芋の苗の栽培はことごとく失敗した。</li> <li>松浦与兵衛が芋の栽培に成功し、それを種芋として栽培したため、芋の栽培が広がった。</li> <li>井戸平左衛門はサツマイモの苗を持ち帰り、サツマイモの栽培を普及させたために「芋代官」と呼ばれるようになった。</li> <li>米の配給やサツマイモの普及により、石見銀山領では餓死する人がいなかった。</li> <li>日照りに強く、砂浜でも育ち、年貢がかからないサツマイモは隠岐に広がり、鳥取に広がり、山口・広島・岡山に広がった。</li> <li>井戸平左衛門の功績を称える碑が477基も建てられている。</li> <li>飢饉に際して多くの領民の命を救った井戸平左衛門の政治は正しいと評価されている（A-②）</li> <li>病気になった代官をやめたのではないだろうか。</li> <li>高齢のためなくなったのではないか。</li> <li>その手腕を認められて別の地方の代官になったのではないか。</li> <li>幕府のきまりを破ったので罰せられたのではないか。</li> </ul>

第3次 井戸平左衛門の政治について考える②「井戸平左衛門の政治はどのように評価されるか」

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
<p>A—③ 歴史的人物の政策の評価の相対化</p>	<p>○井戸平左衛門は幕府の命により代官をやめさせられ備中笠岡の陣屋に送られたとされている。なぜ平左衛門は幕府に罰せられなければならなかったのだろうか。</p> <p>・平左衛門はなぜ罰せられたのだろうか。まとめてみよう。</p> <p>○このように井戸平左衛門の政治については、「正しい」とする判断と「間違っている」という判断がある。なぜ評価が異なるのだろうか。</p>	<p>授業資料5 「井戸平左衛門の政策」 授業資料7 「サツマイモの栽培」 授業資料8 「幕府におさめられた年貢」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平左衛門は代官である。上司である勘定奉行の命令に従わなければならない立場である。</li> <li>・幕府の許可を待たないで代官所の米倉を開いて人々に米を分け与えたから、幕府のきまりを破った罪で罰せられた。</li> <li>・平左衛門が年貢の減免をしたために、年貢米が前の年に比べて4分の3以上も減ったため、幕府に罰せられた。</li> <li>・薩摩国以外の持ち出しを禁止されているサツマイモをかってに持ち出したから罰せられた。</li> <li>・幕府の役人である井戸平左衛門が幕府のきまりに従わなかったのは不正行為であるので罰せられた。(A—③)</li> <li>・「正しい」と評価する側は、平左衛門が幕府のきまりを破っても、たくさんの人々を救ったこと、地域の人々が餓死しないように、いろいろな努力をしたこと、自分を犠牲にしても人々を助けようとしたことを評価している。つまり何よりも人の命を優先したから正しいと判断している。</li> <li>・「間違っている」と評価する側は、幕府の役人である平左衛門は幕府のきまりに従わなければならないこと、薩摩藩も事情があって、サツマイモを持ち出すことを禁止していたのに、話し合いもせず勝手に持ち出したことは不正であること、飢饉に苦しんでいたのは石見地方の人々だけではないのに石見地方の人々だけ優遇されるのはよくないこと根拠に判断している。(A—④) つまり、きまりを破ったことと自分の地域の住民だけをたすける行為であったことから「間違っている」と評価している。</li> </ul>
<p>A—④ 歴史的人物の政策の評価の吟味</p>	<p>○井戸平左衛門の政治について自分の考えを述べよう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・きまりは人の命を守るためにある。人の命よりきまりを優先するのはおかしい。</li> <li>・人の命を助けることは大切だが、一部の命だけでなく、全員の命を助けなくてはならない。そのためにきまりがあるのではないか。</li> <li>・平左衛門の政治は石見地方の人からみればよい政治だがほかの地方の人からみれば、正しくないのかもしれない。</li> </ul>

第4次 ハリケーン・カトリーナから考える

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
B 社会的判断の評価過程	<p>○2005年8月、アメリカにカトリーナというハリケーンが上陸し1000人以上の人が亡くなりました。連邦緊急事態管理庁(FEMA)の元職員であるジェフリーアンダーソンは「これは自然災害ではなく人災(人がもたらした災害だ)と言っている。これはどういうことだろうか。</p> <p>・なぜブラウン長官は「独自の緊急救援活動をしてはならない」といったのだろうか。</p> <p>・なぜ「ハリケーン・カトリーナ」による被害は「人災」なのだろうか。</p> <p>○FEMAの承認がないために、ハリケーン被災地住民から支援要請があっても救援活動を行わなかった地元救援部隊の行動をどう思うか</p> <p>○井戸平左衛門の政治について自分の考えを述べよう。</p>	<p>授業資料9 「ハリケーン・カトリーナ」</p> <p>授業資料10 「FEMAの民営化」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カトリーナがルイジアナ州に上陸した日の午後、FEMA(連邦緊急事態管理庁)のマイケル・ブラウン長官は「すべての消防その他救急救援組織は、ハリケーン被災地で、FEMAによって申請・承認されなにかぎり、独自の緊急救援活動をしてはならない。」と声明を発表した。</li> <li>・この決定の結果として、ハリケーン被災地住民から地元救援部隊に支援要請があってもFEMA支部職員の承認なしには活動できなくなった。そしてその直後に堤防が決壊し、ニューオーリンズ市は水没し始めた。</li> <li>・FEMAでは災害対策の予算や人員を削減されたため、迅速な情報伝達や救助活動や予防ができない状況にあった。</li> <li>・FEMAはDHS(国土安全保障省)に統合されてから、DHSに命令を受ける立場になった。そのため、自分たちで判断して命令が出せなくなった。</li> <li>・物資を調達したり救援のための人員を確保したりするにはDHS(国土安全保障省)の許可が必要だった</li> <li>・FEMA(連邦緊急事態管理庁)はDHS(国土安全保障省)に統合され、独自に命令できる立場ではなくなった。さらに災害対策の予算や人員も削減された。そのため迅速な救助活動や予防ができず、本当なら救える命を救うことができなかった。だから人災である。</li> </ul> <p><b>【地元の救援部隊に責任はない】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・井戸平左衛門のとくと違って、輸送や情報の伝達に時間がかかるわけではない。上が正しい判断をすれば多くの人を救えた。だから地元の救援部隊は悪くない。</li> <li>・きまりを破ることはできないし、指示がなければどうしてよいかわからず行動できない。だから救援部隊に責任はない。</li> </ul> <p><b>【地元の救援部隊にも責任がある】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地元の人が助けやすいし、助けていたら1000人以上もなくならなかった。井戸さんとちがっている。(井戸さんは人の命のほうをきまりより大切にした。)</li> <li>・今回被害を受けていたのはニューオーリンズ市の人たちだけなので、平左衛門のように彼らを助けることは一部を優先することにはならない。だからきまりを破ってでも助けるべきだった。(B-②)</li> <li>・きまりはみんなが平等に幸せであるためにあるはずのものであるから、一部の人が被害にあっているときはきまりをやぶってでも助けるべきだった。</li> </ul>



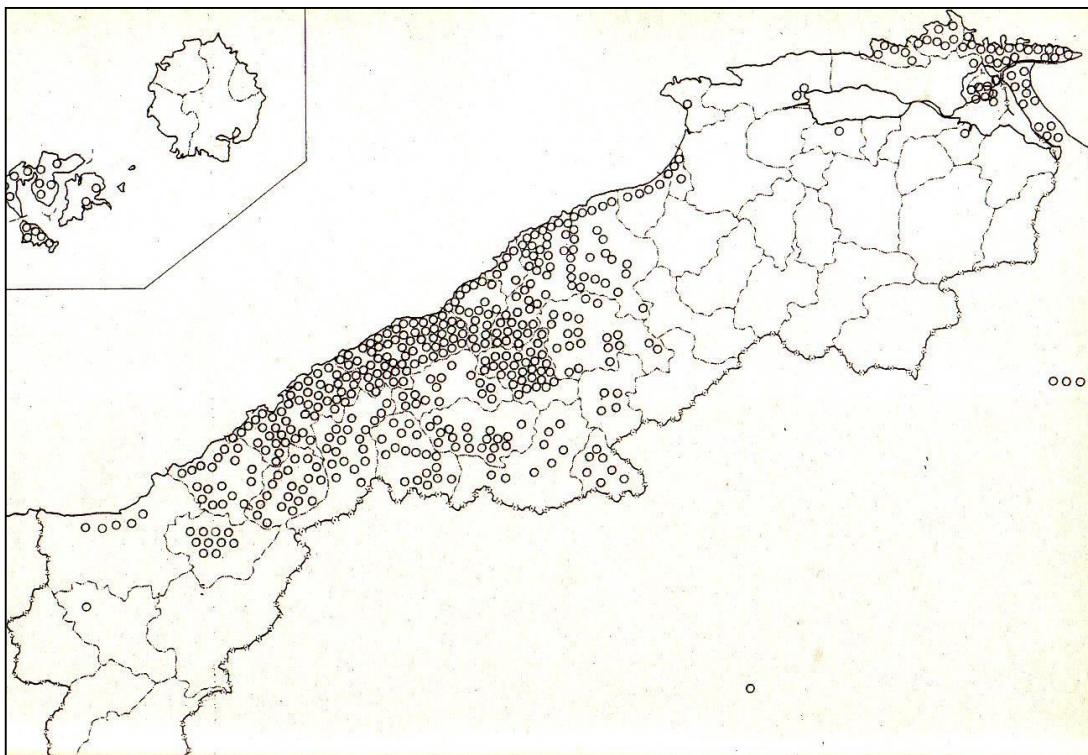
	<p>○最終的に考えたことを書こう。</p>	<p>・きまりがあつて、それをもとにみんなが動いているのならきまりは守るべきである。だから救援部隊に責任はない。          ※各自で最終的な価値判断を行う。(B-④)</p>
--	------------------------	---

【授業資料1 「井戸平左衛門の頌徳碑」】

【資料1 「井戸平左衛門の頌徳碑」】



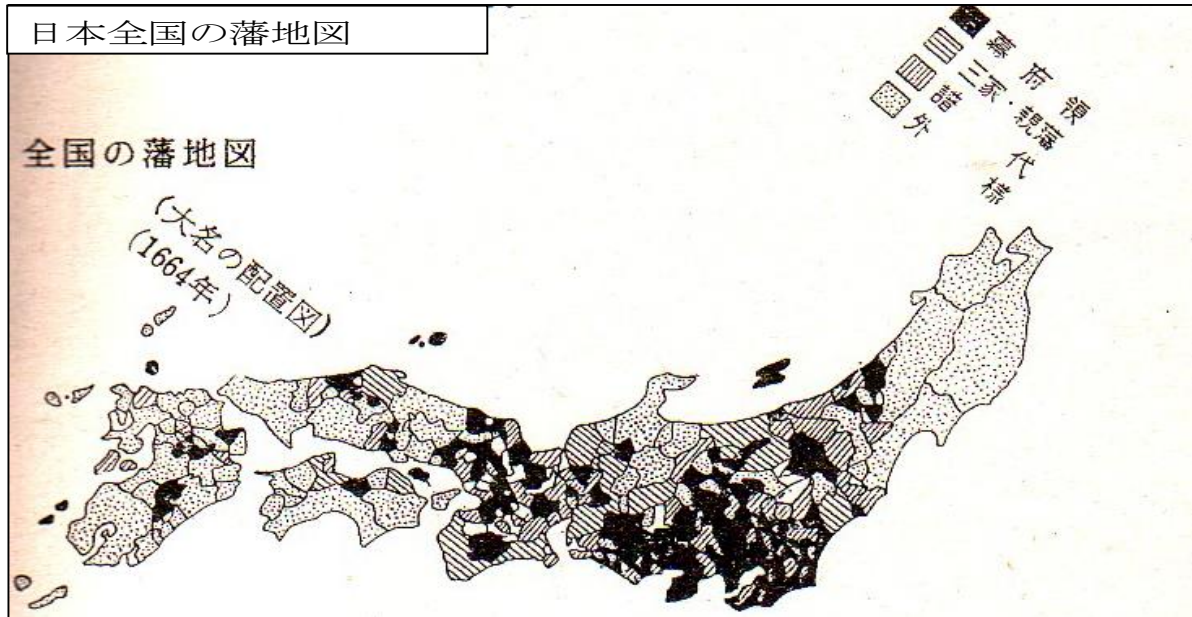
【授業資料2 「島根県内の井戸平左衛門の頌徳碑」】



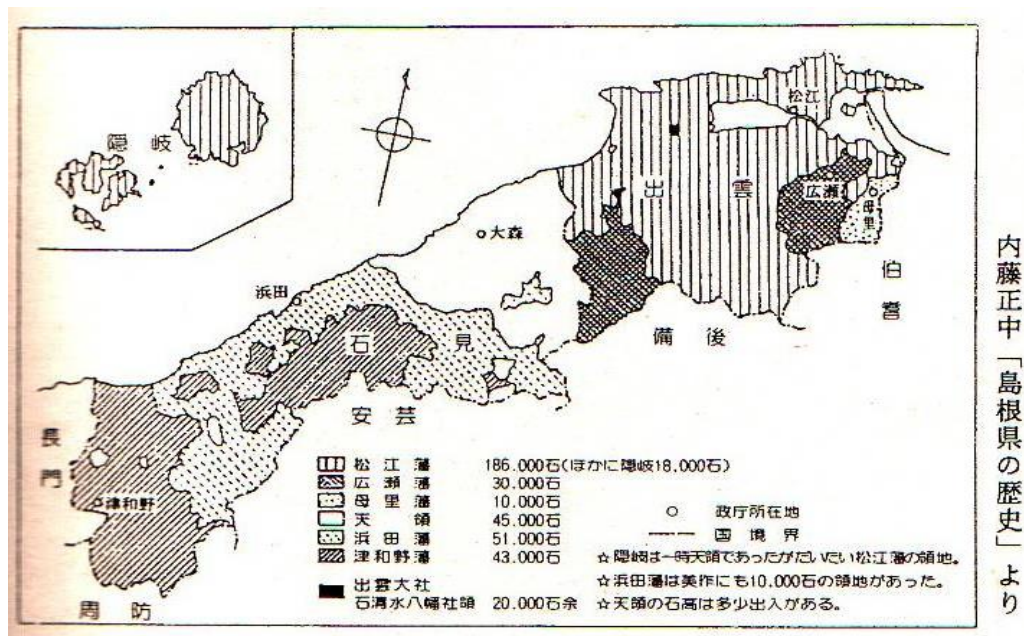


【授業資料4 天領と代官】

江戸時代は、徳川家康（とくがわいえやす）が「関が原の戦い」で勝って日本全国を支配した時代です。でも徳川の親せきだけで、日本全国を支配するのはたいへんですから、各地に以前から住んでいた大名にその土地をおさめさせ、その大名には自分にしがうように約束をさせていたのです。このように各地の大名がおさめた土地を『藩』（はん）と呼んでいました。



しかし、日本全国の中で特に大切な土地は、徳川氏が自分でおさめ、自分の土地にしました。そこを『天領』（てんりょう）とよんでいました。井戸平左衛門は天領である大田市の『代官』に命じられました。大田市には、徳川氏にとって大切にしなければならないものがあったのでしょうか。



### 【授業資料5① 享保の大飢饉】

江戸時代は、今のように食べるものがあふれている時代ではありませんでした。その年の米の取れ高によっては餓えて死んでしまうということも当たり前のように起こりました。今のように農薬があるわけもなく、日どりや洪水など自然の影響で、米の取れ高の悪い年が7年に1回の割合でありました。また、決められた量は年貢（ねんぐ）としておさめなければならず、田畑の少ない石見の百姓は苦しい生活をしていました。

### 【石見地方の災害状況】

1674年（延宝2年） 大洪水発生。（「寅の洪水」）

「春中米高値にして、かずら、わらびをほる者おびたしい」

1675年（延宝3年）「前年の不作から餓死（がし）する者多し。波根東町において餓死するもの70余人」

1698年（元禄11年）「疫病（えきびょう）流行、波根東町において病人950余人、うち死亡するもの53名」

1702年（元禄15年）「7月に大水あり、8月大風、五穀（ごごく）不熟」

1703年（元禄16年）「此の年8月また大雨、大風」

1716年（享保元年）「疫病流行、ききん、百姓愁訴効なし」

1721年（享保6年）「7月長雨あり、稲、大小豆、あわ、ひえすべての穀物（こくもつ）不熟、麻、木綿の出来も悪く、はだえもかくすわざも成がたく、難儀限りなき年なり」と代官竹田喜左衛門幕府へこの旨報告、御料中の物成の3分の1を差し引く。「此の年の不熟は延宝2年以来の例なき凶作なり。」

### 1732年（享保17年）西日本餓死する者約17万人

1777年（安永6年）「此の年凶作」

1782年（天明2年）「此の年6分作」

1783年（天明3年）「6月土用中ふりつづき、8月大雨、北風ふき続け塩風の害あり、万作穂の出口より花さかりまで此の状態続き、一向実なし。田畑と作方ほとんど皆無の大凶作」

1784年（天明4年）4月差入れより降り出し、特に6月4日、5日の大雨にて大洪水、田畑井手の損害甚大（じんだい）。」「追々餓死人村々に出来、いのこ、わらびをほることおびただし。」

1786年（天明6年）「6月1日より7月10日ごろまで毎日雨ふりつづき、油虫おびたたく、全国平均3分作という。当地方2～3分の作。代官川崎平右衛門10月検見。大田組の中川合村破免す。」

1789年（寛政元年）「凶作」

1792年（寛政4年）「7月26日大風、中国より西一帯に不作。年内より1升80文ぐらい」

1795年（寛政7年）「土用中よりおよそ60日ばかり雨がふる。田虫生じ油の力にて防ぐ、米1升86文～87文ぐらい」

1797年（寛政9年）「6月24日より約60日間日照つづき、畑作は2～3分ぐらい、田は中作。」

1806年（文化3年）「夏60余日干す、畑作ほとんど皆無」

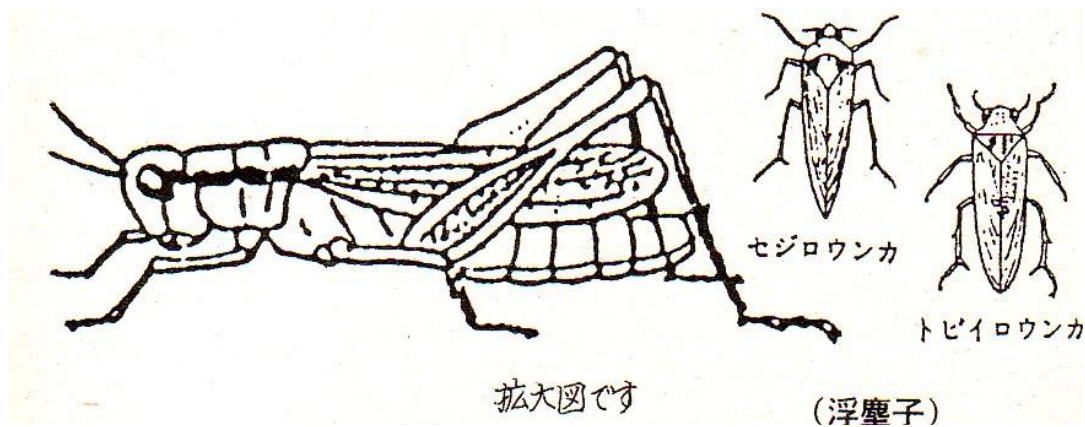
1813年（文化10年）「雨がちにて秋作不良」

こうしたききんの中で、特に日本全国に大きく広がった『江戸時代の三大ききん』は次のとおりです。

享保（きょうほ）の大ききん（1732年）  
天明の大ききん（1780年～1786年）  
天保の大ききん（1833年～1837年）

井戸平左衛門は、大森にきた次の年、この「享保の大ききん」にみまわれました。ではその原因は一体何だったのでしょうか。

原因は「蝗（いなご）」でした。



【授業資料5② 石見銀山領のききんのようす】

石見銀山領のききんの様子

邇摩郡温泉津町井田、高野寺住職が享保18年12月16日に書きとめた「為後年覚書之故（のちのとしのため、おぼえがきのこと）」を石原勝郎さんが書き直されたものをしょうかいします。

享保17年子（ね）の秋7月11日から、稲には残らず油虫がつき、8月15日～16日までに全めつし、みんながびっくりした。この年、東国では稲が中より以上のできだったというのに、五畿内5カ国、山陰道8カ国、南海道6カ国、西海道9カ国の国々では、いずれも虫がつき、そのうちで特に中国、四国、九州では1分か2分ぐらいしか米が残らないところもあって、3分の1くらいの人々が餓死（がし）したところもあった。かってないようななんぎなことであった。

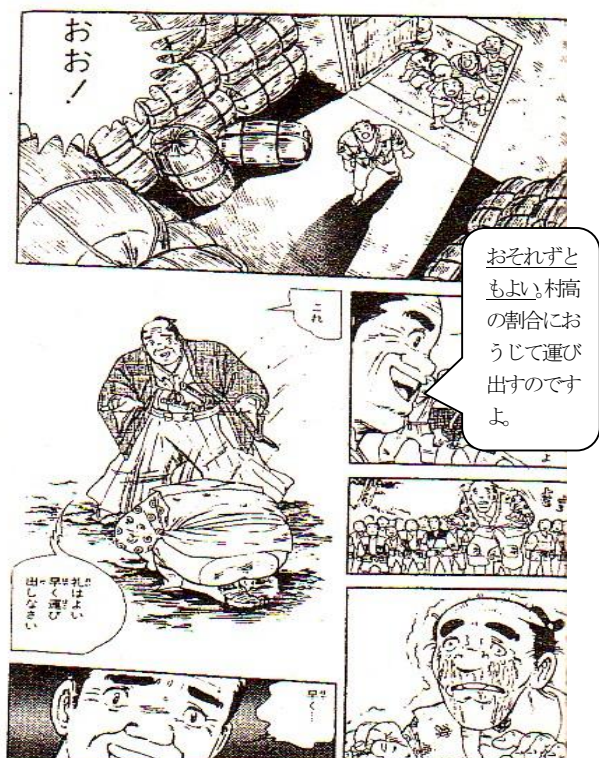
残った人々は葛（くず）やわらびの根をほり、あるいは草木の根や葉を食べる暗い毎日だった。そこへもってきて、冬は大雪となり、30日近く雪がつもって、麦作は凶作で、ふだんの三分の一のできだったために、18日の夏も餓死する人がたくさんでた。

【授業資料6 井戸平左衛門の政策】

〈お話〉 井戸平左衛門のききん対さく

平左衛門は、7月にこのききんの状況を江戸幕府にうったえ、何とかしてほしいと対策を求めました。幕府はこのうったえを聞き入れ、平左衛門のところに9000石の米がとどけられました。平左衛門は享保17年12月から享保18年4月まで、石見銀山領の人々もれなく、男一人に米2合、女一人に1合ずつ、毎日米の貸し出しを行いました。しかし平左衛門はこの12月までの間にも、

「ただ幕府の命令を待っていると2ヶ月はすぎてしまう。飢えたものはその間に死んでしまう。」  
と思い決心して、「享保15年、16年に集めた年貢のうち4分の1を、種として使いなさい。」「残りの年貢米も食料として食べるように」と貸し出しました。幕府の米ぐらを幕府のゆるしを得ないまま平左衛門の考えだけで開いたのです。人々は「米払い」といってよろこび、平左衛門に感謝したのでした。



また、虫の害により米の収穫なしとして、年貢〇にしたり（鳥井村、いそたけ村、黒松村の資料が残っていますが、他にもたくさんあったことでしょう）他の村々についても、思い切って年貢をへらしたりして村の人たちを安心させました。

村の名前	幕府におさめるべき年貢の量	井戸平左衛門のときの年貢の量
鳥井村	3 2 5 石 2 斗 3 升 5 合	〇
いそたけ村	5 1 0 石 8 斗 6 升 7 合	〇
黒松村	1 2 0 石 1 斗 5 升 0 合	〇

ただし、これらの対策も幕府のゆるしを得ず、平左衛門の考えだけで行いました。幕府の処罰（しよばつ）をおそれ、平左衛門を止める人もたくさんいました。

さらに、井戸平左衛門の名前で、助け合いをうったえたふだが銀山領内にたてられました。

その他、『かゆ』などをほどこすこともあったのではないかと思います。こうして井戸平左衛門のおかげで、天領ではうえ死にする者がいかなかったとも言われています。もちろん、わらびの根をさがしたり、食べられそうな草、根、木、皮をとり山を歩き回ったりしてもいました。

害虫のためにたいへんな凶作となり、救い米を放出したが、春の麦ができるまで、しのげるのがむずかしい者もいると思われる。

村のうちでは、米や金銀にゆとりのある者はできるだけ困っている者ものに恵み、あるいは貸しわたしてもらいたい。貧しい者のことを思いやって、食べ物を節約して、あまった分をわけるような心づかいを持ってもらいたい。

虫のひがいの少ない村では、名主、庄屋、頭百姓をはじめ小百姓にいたるまで、ひがいの大きかった村と同じように、食べ物を節約し、節約した分をわけるようにしてもらいたい。

気の毒な人のことを、少しも考えないということはおそろしいことだ。いつまでも自分たちが同じ立場にならないとはかぎらない。大凶作のときは、助け合っていくことが大切だ。

一、朝夕の食べものの節約のほか、祝い酒、もち、めん類などに費用をかけてはならない。商品の買いしめ、売りおしめはかたく禁止する。

右の点について、助け合いなどの精神を生かしたものについては、のちに名主、庄屋などから代官や、地域の支配所へとどけてもらいたい。

子十二月（享保十七年）

井戸平左衛門

### 【授業資料7 サツマイモの栽培】

井戸平左衛門の功績（こうせき）としてまずあげられるのは、サツマイモの栽培を他の地域よりいち早く石見地方に取り入れたことでしょう。

平左衛門がサツマイモのことを聞いたのは、享保17年4月14日、お父さんの命日にあたっておとずれた大森町の栄泉寺（えいせんじ）でした。このとき、ぐうせんにも諸国をめぐる修行中のおぼうさん、泰永（たいえい）と出会い、彼を通じて薩摩の国（鹿児島県）でさいばいされていたサツマイモの話を知るとされています。

サツマイモの栽培は、他の作物とひかかして手間がかからず、たくさん収穫でき、しかも肥料がすくなくてすみます。土地のやせた石見地方にあっていました。そこで平左衛門は、さっそく泰永にたのみ、部下の伊達金三郎を薩摩国に同行させてサツマイモを手に入れようとした。しかしこの頃は**当時薩摩国以外のもちだしを禁止されていたため**、かんたんには持ち帰ることができませんでした。

そして出発から60日目、苦勞のすえようやくたねいも60kを石見へ持ち帰ることに成功しました。



しかし・・・

持ち帰ったサツマイモのたねいもは村高100石について8この割合で配られましたが、時期が7月ということもあって、栽培はことごとく失敗してしまいました。

中にはくさってしまったものもあったといわれています。

幸いにも福光下村釜野浦の松浦与兵衛という人物が、城ヶ山の中腹でサツマイモの栽培に成功しました。それをたねいもとして新たにサツマイモを栽培することができました。なお、与兵衛はこのとき「いも釜」というサツマイモの貯蔵方



今でも民家の座の下にある芋釜

法を考え出し、今でもこの方法は伝えられています。

### 【いもがま】

床下にあなをほり、あなのまわりを床までとどく土のかべを作って、わらをかぶせ、つめたい風があたらないようにしたものです。この保存方法によりサツマイモはくさることなく保存できるようになりました。



【授業資料9 幕府におさめられた年貢】

国名	享保16年	享保17年
備中・備後	1 5 8 4 7 石余	9 1 3 4 石余
備中・美作	2 5 6 7 8 石余	1 7 3 7 8 石余
<b>石見</b>	<b>3 8 5 1 0 石余</b>	<b>8 7 4 0 石余</b>

(授業資料1～9は「坂根幸夫『授業プリントシリーズNo.6 芋代官』粕淵印刷, 2000年」から引用したものである)

5. 実践の概要

(1) 第1次「井戸平左衛門について知ろう」

地域には井戸平左衛門の頌徳碑が身近に複数存在する。子どもたちに【授業資料1】提示し「見たことがある?」と聞くと、登校路にもあるので「知っている」「見たことがある」という子どもが複数いた。しかしながらそれが何か、何を意味するものか知っている子どもは皆無だった。そこで「井戸平左衛門」という人の功績をしのぶ頌徳碑であり、島根県内に、477基もあることを説明した。頌徳碑の分布【授業資料2】を見て、気がついたことを発表し合った。以下のような意見が上がった。

- ・大田市の近くにたくさんある。
- ・島根県の中央部にかたまっている。
- ・東や西の端にはちょっとしかない。
- ・浜田市, 江津市, 川本町, 邑南町, 大田市, 美郷町に集中している。
- ・海のほうにかたまっている。

その後、分布図を読み取ったことをもとに「井戸平左衛門さんはどんなことをした人なのか」予想した。

- 洪水をふせいだ。
- 死んだ人の供養をした。
- お金がない人にお金をあげた。
- だれかをたおした。(悪いやつ)
- 食べ物を分けた。
- 人をいろんなことから守ってあげた。
- お米がなかなかとれなかったけど、平左衛門さんは遠くから運んできた。
- いろいろな人にやさしく、くらしが楽になることを教えた。
- 役に立つものを作った。

おそらく物語やアニメ, テレビ等の知識から予想したものと思われる。分布図に関連した予想を述べる子どもはいなかった。しかし、「こんなに頌徳碑が建てられる井戸平左衛門とはどんな人なのか」という関心を高めることができた。そこで【授業資料3】の井戸平左衛門のプロフィールを読み、平左衛門の人となりについて考えた。平左衛門がどんどん出世したり、勤勉さを認められたり、60歳という年齢にもかかわらず(江戸時代の平均寿命からすれば高齢になる。)代官に任命されたりしたことを知って、平左衛門についての認識を深めることができた。

### 【井戸平左衛門ってどんな人？に対する答え】

- かんばり屋さんな人。
- いろんな仕事をしてそれを乗りこえていっているのですごいと思いました。
- いっぱい働いたから石見代官に任命されたのだと思いました。
- 平左衛門さんは金を2まいもらったからよっぽどがんばったんだな、と思いました。4人の母や父はじめの息子さんだと思いました。勉強やつらいこともがんばったから代官に任命されたのだと思います。
- 徳川氏（将軍）に信頼されるほどがんばって出世もどんどんしていってすごいと思いました。でも養子にあってさみしくないのかな。
- 21歳のときからたくさん働いていて、努力したから出世したと思います。だから努力がすごいと思いました。
- 大森をおさめるまできたからりっぱですごい人。

平左衛門が代官として赴任された石見銀山についての理解も深めた。石見銀山は銀を産出したため江戸幕府の直轄地（天領）とされたこと、平左衛門には銀の増産をはかるという任務が課せられていたことを理解した。石見銀山の場所と頌徳碑が集中している地域がほぼ一致していたため、「井戸平左衛門は代官となって石見銀山領で何かいいことをしたのではないか」と仮説を発展させる子どもが多く見られた。

(2) 第2次 井戸平左衛門の政治について考える①「井戸平左衛門のしたことは、石見銀山領の人々にどのような影響をもたらしただろうか」

井戸平左衛門の愛称「芋代官」の由来は、平左衛門がさつまいもの栽培を石見地方に普及させたことによる。芋の栽培を普及させたおかげで、石見地方の多くの人々は救われたとされている。平左衛門はこのほかにも、幕府の米蔵を開いて無利子で人々に貸し与えたり、年貢を減らしたり、助け合いを訴えたりと様々な施策を行った。その結果、西日本では17万人の人々が餓死されたとされる享保の大飢饉において、石見銀山領で餓死する人はいなかったといわれている。

学習の後、「井戸平左衛門さんは石見地方の人々にどのように思われたらろう」と子どもたちに問いかけた。以下のような意見があがった。

- 神様だと思われていたと思う。理由は平左衛門さんのおかげで餓死する人が0人だったからです。
- 大森・石見地方のお父さんみたいな方だと思いました。
- みんなのために、助けることだけに、まっすぐに進んでいったから、たくましい人だなと思った。
- 井戸平左衛門さんは幕府に罰をうけるのに、お米を貸したり、芋のたねをあげたりしているからいい人だと思います。
- 自分のことより人のことを考えているすばらしい人だと思っています。理由は罰をうけるとわかっていて、人を助けてあげたからです。自分の命をすてて、たくさんの人々の命をすくったと思います。
- 井戸さんはとてもいい人だと思われた。理由は年貢をへらしてくれたり、無断で米を配ったりして死者を出さなかったから。

石見地方の人々にとっては「石見の父」のようにすばらしい人物だった平左衛門だったが、幕府から見た場合はどうだったのか。「実は井戸平左衛門は石見地方に2年しかいなかった。一説によると幕

府によって罰せられたとされている」と話すと「えー！！」「なんで！？」「いいことをしたのに！」と子どもたちから、驚きの声があがった。そこで、次に「なぜ平左衛門は幕府に罰せられなければならなかったのか。」を考えてみることにした。

(3) 第3次 井戸平左衛門の政治について考える②「井戸平左衛門の政治はどのように評価されるか」

第3次では「なぜ処罰を受けたのか。」話し合った結果、4つの意見に絞られた。

- ・ 幕府の許可を得ず勝手に米倉を開いた。
- ・ 幕府の許可を得ず勝手に年貢を減らした。
- ・ 持ち出しが禁止されているサツマイモを無断で薩摩から持ち出した。
- ・ 勝手にきまりを作った。

石見地方の人々にとっては「神様」のように思われていた平左衛門も、幕藩体制とという当時の政治システムから見れば、罪人になる。そのことを理解した上で「井戸平左衛門の政治は正しかったのか、間違っていたのか。」話し合った。「正しい」と答えたのは10人、間違っていると答えたのは2人、どちらとも言えないと答えのは15人だった。話し合いの詳細は資料24のとおりである。

【資料24 「井戸平左衛門の政治は正しかったのか、間違っていたのか」話し合いの様子】

発言者	発言内容
T	井戸さんは石見銀山のお代官さまだったけど、どんなことをしたのかな。
C1	村の人たちにお米を分けてあげた。
C2	薩摩からサツマイモの苗を持ち込んだ。
S3	年貢を減らした。
C4	助け合いを訴えた札を出した。
C5	いろんなきまりを作って村の人を安心させた。
T	「お米を分けた」というお米はどこからもってきたの？
Cs	幕府からもらった。
Cs	米蔵を開けた。
T	どれくらい幕府から送ってもらったの？
Cs	9000石
T	それで石見の人は毎日どれくらいお米をもらっていたの？
Cs	男は2合 女は2合
T	井戸さんがこんなことを行った結果、石見地方の人々にどのような影響をもたらしましたか。
C6	か。
T	他の地域では餓死する人がたくさんいたけど、石見地方では餓死する人がいなかった。井戸さんはえらいよね。それなのに井戸さんは2年で石見地方の代官をやめ、岡山に呼び寄せられます。
Cs	処罰された。
T	そう一説では井戸さんは処罰されたといわれています。なぜ井戸さんは処罰されてしまったのでしょうか。
C7	<u>幕府の米倉を幕府のゆるしを得ないで勝手に開けた。</u> だから処罰を受けて岡山に送られた。
C8	<u>サツマイモの苗を勝手に薩摩から持って帰った。</u>
C9	<u>助け合いの札とかを勝手に出した。</u>
T	勝手にきまりを作ったってこと？
C9	はい
T	そこでみんなで考えてください。井戸さんのしたことは正しいのか。それとも間違っているのでしょうか。それともどちらともいえないのか。自分が思うところに自分の名札をはりましょう。

	(自分の考えのところに名札をはる)
T	それではなぜそう思ったか。理由をノートに書いてください。
T	正しいと思った人から意見を聞きましょう。なぜ正しいと思ったのですか。
C10	理由はお米やサツマイモを配っているからです。
C11	ウンカやイナゴでお米がとれなかったけど、幕府の許可はもらわなかったけど1週間に一度とかじゃなくて毎日お米をあげていたから正しかったと思います。
C12	井戸さんはとても悪いことはしていないと思います。 <u>理由は人を助けようとしていっしょうけんめいに餓死する人をなくそうと思って、勝手に米倉を開いたからです。</u> それから薩摩の国からもいもを勝手にもちだしてまで人を助けようと思いました。間違っていないのに井戸さんを殺すなんて許したくないです。
C13	理由は井戸さんは幕府の許しを得ないまま勝手に米倉を開いたけど、それは井戸さんが人のため命のために開いたから悪くない。 <u>薩摩の国から勝手にサツマイモをもってきたのも命のためにしたことだからです。</u>
Cs	同じです。
C14	私は人を助けるのは正しいと思います。いけないことはしたけれど、自分の命はどうでもいいてみんなのためにという気持ちで覚悟はできていたと思います。
C15	井戸さんは困っている人たちにお米をあげたから正しいと思います。
C16	井戸さんは村のみんなを救うために勝手にしたから正しいと思う。
C17	井戸さんは村の人々に平和をもたらしたいし、人々の命を守りたいし、自分の命は関係なく、 <u>人々の命を助けたいと考えた。だから正しいと思う。</u>
T	それでは間違っていると考えた人理由をいってください。
C18	理由は石見の人たちだけじゃなく <u>全国にそれをすればいいのにと</u> 思ったからです。幕府に訴えて全日本でみんな同じようにするようにすればよかった。
C19	理由は幕府のゆるしを得れば、いつでも米倉を開けたのに、 <u>勝手に開けたから悪い</u> と思う。
C20	<u>島根県だけに恵んでいる。それに幕府のおかげで米をもらったのに、その幕府を裏切ったから悪い。</u> さらに薩摩の国からさつまいもを盗むということも許されないとと思う。
T	では「どちらともいえない。」の意見の人。
C21	井戸さんは村の人々のために一生懸命にやったけど、村の人たちも止めたことをやったからいいこともしたし悪いこともしたと思う。
Cs	賛成
C22	まずいいことをしたのは人々を助けたのは正しいと思う。だけど <u>勝手に年貢を減らしたりサツマイモを持ち出したり、米倉を開いたりしたのはよくない</u> と思う。
C23	勝手に米倉を開けたり、サツマイモを持ち出したりしたことは悪かったけど井戸さんのおかげで石見の人が餓死しなかったのは井戸さんのおかげだった。
C24	井戸さんは人を助けたけど <u>米倉を勝手に開けたり、勝手にルールを作ったりしたからいけない</u> と思う。
C25	井戸さんは米倉を勝手に開いたりサツマイモを村人に分けたけれど石見の人の命を救ったからどちらともいえない。

それぞれの意見を「人の命」「きまり」の観点で整理した場合次のようになる。

	人の命	きまり
<b>正しい</b>	・自分の命を顧みず、石見の人の命を助けた。	・人の命は何よりも優先されるべき。
<b>間違っている</b>	・石見の人の命だけ助かった。 (他の地域ではたくさんの人が餓死した。)	・幕府のきまりのやぶるのよくない。 ・幕府は井戸さんを信頼して米900石を石見におくったのに、幕府の許可を得ないで米倉を開いたことは明らかにその信頼を裏切る行為だ。 ・薩摩の国からさつまいもを盗むということも許されない。

「正しい」派は「人の命は何よりも優先させるべき」という立場に立っている。しかし「間違っている派」は「それは石見の人の命だけが助かっているのであって、他の地域ではたくさんの人が餓

死している。」と考える。さらに「きまり」については破ることは絶対許されない、という立場に立つ。

それぞれの主張を確認した後、資料 25 のように互いの意見を述べ合った。

【資料 25 井戸平左衛門の政治は正しかったのか、話し合いの様子②】

発言者	発言内容
T	それではそれぞれの意見に対して何か意見はありませんか。
C 2 5	言いたいことは2つあって、米倉を開けるのに許可をもらうのには時間がかかるし、「島根県だけ助かって」というけど、 <u>代官は石見代官だから（人々の命を助けるのは）自分の国だけでいいんじゃないかな。</u>
C 2 6	<u>岡山県のことは岡山県の代官がすればいい。</u>
C 2 7	<u>薩摩の国はだめっていったけど、作っている人がいいと言ってくれたんだからいいと思う。</u> それから S 2 5 さんと同じで石見の国の代官だから石見の国のことだけすればいいし、他の国にも他の代官がいるんだから、その地域のことはその地域の代官がすればいい。
C 2 8	<u>人の命を優先するなら全国の人たちの命を優先すればいいと思う。</u>
C 2 9	ぼくも S 2 8 さんと同じで全国的にすれば、島根県の人だって助かったと思うし、幕府の言うことは守らないといけないし、 <u>最後に処罰を与えられるんならそれは悪いことをしていたってことになる。</u>
C 3 0	S 2 9 さんに質問なんだけど、日本全国にするっていつているけど誰がするんですか。意味がわからんのだけど
T	全国的に年貢を集めた米倉を開いたらどうなるんだろうね。
C s	バーゲンみたいになる。
C 2 9	米倉を開いてそれを困っている人たち全部に配るのも大変。
T	米倉って全部開いていいの？
C 3 0	幕府がお金のために集めたお米を全部配っても、日本全国に住む人は多いから全部の人にいきわたらないと思う。
C 3 1	<u>全国でしたらすぐ幕府にばれてしまう。</u>
T	ばれたらまずいの？
C 3 2	<u>全国の人に配ったら石見の人が死んでしまう。</u>
C 3 3	する気があったら全国の人にしていたと思う。
C 3 4	ぼくは全国で米倉を開いていたほうがよかったと思う。 <u>一人で勝手に米倉を開くのではなくてみんなで相談して決めてから米倉を開いたほうがよかった。</u>
C 3 5	それはみんなを助けたかったと思うけど、 <u>一斉に米倉を開いたらばれてしまう。</u> だから石見地方は石見地方のことだけしておけばいい。
C 3 6	<u>それぞれの地域にそれぞれの代官がいるんだからそれぞれの代官が責任をとればいいと思う。</u>
C 3 7	多分西日本の他の代官たちは処罰を受けるのがこわかったと思う。

この話し合いの様子を受けて前述した表を加筆・修正したものが、表 21 である。

「人の命の優先」についてはどの範囲の人の命までを優先するのか、争点が明確となってきた。「正しい」派は「石見地方の人の命が助かればよかった」とする。「間違っている」派は「石見代官だけきまりを破って石見の人だけ助かるのはよくない」と考えた。また「きまり」については、「正しい」派は、「当事者がいいというならいい」「ばれないようにする」など「きまり」を完全に無視した意見、つまり、きまりによって問題解決がなされないのならば、きまりを破ることも仕方ないと考えている。反面「間違っている」派は「処罰を与えられたならそれは悪いことをしていたことである」と、きまりを絶対化する態度をとる反面、「みんなで相談して決めてから」のように話し合っただけの方法やルールを決める大切さについて気づいている。

【表 21 井戸平左衛門の政治に対する評価】

	人の命	きまり
正しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・石見代官は石見の代官だから石見の人を助ければいい。</li> <li>・全国の人に配ったら石見の人が死んでしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当事者（芋を作っている人）がいいというならいい。</li> <li>・ばれたら罰せられるからばれないようにする。</li> <li>・他の代官は処罰を受けるのがこわかっただけ。</li> </ul>
間違っている	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人の命を優先するなら全国の人たちの命を優先しなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなで相談して決めてから米倉を開いたほうがよかった。</li> <li>・処罰を与えられたならそれは悪いことをしていたことである。</li> </ul>

話し合いを通して驚いたことは「石見代官は石見の代官だから石見の人を助ければいい」と考えている子どもがたくさんいたことである。グローバル化の時代、私たちの行為は必ず世界中のどこかの地域とつながっている。「自分のところさえいい」という自分本位な考えでは結局、大きな損害を被ることになる。そこでもう一度話し合いの機会を設けることにした。

次時では、井戸平左衛門の3つの政策、①「幕府の許可を待たずに代官所の米蔵を開いて飢人に米を与えた」②「害虫の被害の大きい村々に対して年貢の免除や減免を行った」③「サツマイモの苗を密かに薩摩から持ち出し、栽培させることで米のかわりの食料を確保しようとした」についての石見銀山領の農民の見方、幕府の見方について明らかにした上で、「正しかったのか」「間違っていたのか」について話し合った。話し合いの詳細を示したものが資料26である。

【資料 26 「井戸平左衛門の政策は正しかったのか」についての話し合いの様子】

発言者	内容
T	復習です。井戸さんが大森代官になってしたことはなんですか。
C1	お米を分けた。
T	どこからお米をわけたんだっけ。
C2	米倉から。
C3	年貢を減らした。
C4	さつまいもの苗をもってきた。
C5	お米をくばった。
C6	札を出した。助け合いための札をたてた。
T	そういう札のことをなんといったっけ？
Cm	きまり
C7	(黒板の板書内容を読む)
T	井戸さんがこういうことをすることによって石見の人はどうなった。
C8	<u>餓死する人がいなくなった。</u>
T	年貢をとらないと何がいの？
C9	<u>食べ物が残せた。</u>
Cm	<u>来年お米をつくるための種も残せた。</u>
T	さつまいもをもってきたことでいいことは
Cm	<u>お米ができないときにも他の食べ物が食べられるようになった。</u>
T	助け合う決まりをつくることでどんないいことがあった？
C10	<u>買占めがなくなった。お金がある人が困っている人にお金やお米を分けた。</u>
T	前、先生が物事にはよいことと悪いことがあるっていったの覚えてる？それは石見の人にとってはいいことだけで、ところが反対に良くないこともあったよね。どんなこと？
C11	<u>幕府を裏切って米蔵をかってに開いて米を配った。</u>
C12	<u>年貢をとらなかったから幕府は年貢を集めることができなかった。</u>
T	さつまいもをもってきたのは何がいけなかったの？
C13	<u>さつまいもの許しを得ずかってにもって帰ったからいけなかった。</u>

T	きまりをつくったのはなぜいけないの？
Cm	<u>幕府のゆるしをなくかってにきまりをつくった。</u>
T	考えてください。石見の人にとっては「にっこり」なんだけど、こっちにとっては「えー」怒っている顔だね。怒っているのは誰なの？
Cm	<u>幕府</u>
Cm	<u>他の村の人たち</u>
T	さあみなさん、ここで裁判をします。
Cm	裁判？
T	被告人は井戸さんです。
Cs	え？被告人って何ですか。
T	裁かれる人
Cs	えーいませんよ。
T	井戸さんをかばう人はどっち？
Cm	石見の人
T	井戸さんをせめる人はどっち？
Cm	幕府
T	先生が幕府の人と村の人をやります。誰か石見の人になって井戸さんをかばってください
T	ひとつずつ裁判していきますよ。みんなが議題を言ってください。
全員	<b>幕府の許しを待たずに米蔵をかってに開いてみんなに米を配った。</b>
T	だいたい日本のきまり、ルールを決めるのが幕府です。その幕府がいいとってないのに無断で米蔵を開くのはよくないことです。米蔵の中にはたくさんの米が入っています。そのお米を作って日本全国の橋や建物をつくったりしなくてはなりません。それをかってに使われたら他のことにつかえませぬ。石見地方の人たちは助かったかもしれませぬが他の国は困ります。自分の地域のことばかり考えてたらいけません。だから井戸さんはいけません。
C1 4	石見の人は飢えをしのぐことができ他の国の人はできないっていうけど、 <u>他の人のところにも代官がいるからその代官に幕府がたのめばいい。他の人たちも助かる。幕府ももつと米をつくったりして、全国の人に米を配ればいい。</u> 他の国の人たちにもたくさん米を配ったらいいいと思います。
T	幕府の許可を得る前にかってにしたのですよ。どうして幕府の許可を待たないのですか。
C1 5	<u>許可を待っていると石見の国の人が餓死するので井戸さんは許可を得ずに米蔵を開いたかと思う。</u>
C1 4	C1 5さんと同じで石見の人たちを置いて幕府に行って許可をもらっていたら石見の人は多分半分ぐらいなくなっていると思うので、だから許可を得ずにそのままやったと思います。
T	でも他の国の代官は幕府の命令を聞いて米蔵を開きませんでしたよ。きまりを守ったところは悪くてきまりを破った井戸さんが正しいのですか。
C1 5	<u>きまりを破っても石見の人を助けたいという気持ちから開いたと思います。</u>
C1 4	<u>井戸平左衛門さんはやさしいから自分よりも幕府の命令よりもきまりを破っても、石見の人を助けたかったから、きまりをやぶったのだと思います。</u>
T	きまりを破ることはいいことなのですか。
C1 5	<u>きまりを破るのは悪いことなんだけど人のために破るんだったらそれは幕府のほうも考えたほうがいいと思います。</u>
C1 4	きまりを破るのはいけないと思うけど、井戸平左衛門さんは <u>石見の代官だから石見の人をぜったいに守らないといけないと思ったから</u> 、きまりを破ってもいいと思います。
T	ではみなさん、今の話を聞いてどちらの言い分が正しいと思いましたか。
T	石見の人のほうが正しかったと思う人。
C	(18人)
T	先生のほうが一理あると思う人。
Cm	今考えています(結局5名)

	<p><b>2つめの内容</b></p> <p><b>C</b> 米の被害の大きかった村の年貢をなくしたりへらしたりした。</p> <p><b>T</b> 年貢は税金です。年貢で集めたお米をお金にして、幕府は人々のためにお金を使います。橋を作ったりお城を作ったり。年貢が入ってこなかったら他の国の人を助けることができません。そんなことを勝手にされたらこっちがこまります。他の国の人には年貢を納めていますよ。なぜ石見地方の人だけ年貢を納めないのですか。他の国の人はお米がないのにそれでもがんばってお米を出しているのに、どうして石見地方の人だけ年貢を納めないのですか。</p> <p><b>C16</b> 石見をこのままにすると餓死する人が増えてしまう。年貢を減らしてその年貢をためて・・・</p> <p><b>T</b> だれか助けてあげてもいいよ。</p> <p><b>C17</b> 石見の代官は井戸さんだから井戸さんは勝手にしたのはわるいけど、<u>自分の国のためにがんばるのはいいことだから井戸さんは正しいと思う。</u></p> <p><b>C18</b> このままだったら餓死する人もいたと思うから井戸さんは年貢をとらなかった。</p> <p><b>C16</b> 餓死する人はいなかったし、井戸さんは石見の人のことを考えてしたからいいと思う。</p> <p><b>T</b> でも井戸さんは幕府の役人ですよ。幕府の命令には従わなくてはいけないのではないですか。自分で勝手に行動していいのですか。</p> <p><b>C17</b> 勝手に行動してはいけないけど、自分のせいで人がなくなってもいいと思ったらそうするかもしれないけど、自分の石見だからきちんとしないといけないと思って、井戸さんはきちんとしたのだと思います。</p> <p><b>C18</b> わたしも S17さんにちょっと似ていて、井戸さんは石見の代官だから自分の命よりも人の命を守りたかったから、餓死する人がいなかったから、幕府の許しがなくてもいいと思う。</p> <p><b>C16</b> 井戸さんは自分の命より石見の人の命を守るためにしたんだと思う。</p> <p><b>T</b> みなさん、判定です。今の意見を聞いてどちらが正しいと思いましたか。</p> <p><b>T</b> 石見の人が正しかったと思う人</p> <p><b>C</b> (正しい) 17人 (正しくない) 5人</p> <p style="text-align: center;"><b>3つめの内容</b></p> <p><b>T</b> 誰かどちら(石見の人・幕府側)もやってください。</p> <p><b>C</b> さつまいもの苗をさつまいものゆるしを得ず勝手に持ち出した。</p> <p><b>C19</b> <u>石見地方で困っている人がたくさんいるのなら他の地方にも餓死する人がたくさんいたはず。それを石見の人だけ持ち出すのはよくない。</u></p> <p><b>C20</b> <u>薩摩の国に無断で入り込まなくても薩摩の人に作り方を教えてもらってちゃんと最初から最後までちゃんとすればいいと思う。</u></p> <p><b>C21</b> <u>薩摩の国に無断で入り込んだ上に、芋まで持ち出すなんてどろぼうといっしょだと思えます。</u></p> <p><b>T</b> あれ？石見の国の人の方が反論できません。誰か石見の国の人を擁護できる人！</p> <p><b>C22</b> 米がないときには米のかわりになるものがあるし、薩摩の国に入ったらさつまいもがあるしそれをだめっていわれてもみんな持ち出したくなると思うから、<u>食べ物がないからそれを持ち出して何が悪いの？</u></p> <p><b>C23</b> 薩摩の国にいつて作り方を教えてもらっても枯れたら意味がないし、石見の国でうえないといけないから意味がないと思います。</p> <p><b>C24</b> C20さんが作り方を教えてもらえばいいっていったけど、まず種がないから作れないし薩摩の国に入るのに許可をもらうのは時間がかかるから、その間にも死者がでると思います。</p> <p><b>C25</b> C23とC24さんに意見なんだけど、許可をもらってさつまいもをもらえばいいと思う。</p> <p><b>C26</b> <u>サツマイモをくれた薩摩の人がいいっていつてるからいいじゃないですか。</u></p> <p><b>C27</b> <u>サツマイモがなかったら今度米がとれなくなったら、みんな食べ物に困って石見から人がいなくなると思います。</u></p> <p><b>C28</b> <u>石見は米の貸し出しを勝手にやっていたのにまたサツマイモを持ち出して自分たちにとっていいことばかりやっててずるいと思います。</u></p> <p><b>C29</b> C25さんに意見なんだけど許可を得る得るっていつてるけど、許可を得る前に作り方を教えてもらっている間に絶対死者がでると思うので許可を得ないっていつてもそれは仕方が</p>
--	---



C30	ないと思う。 <u>幕府にそれぞれの国でとれる作物を周りの国にも配るように法律を作ってもらえばよかったと思う。</u>
C31	C30さんに意見なんだけど、許可をもらったり法律を作ったりしている間に人がなくなったらどうするんですか。許可を得るまで困っている人はどうすればいいんですか。
T	判定です（石見18人 幕府7人）
T	みんなの話を聞いているとふたつの間で迷っているような気がするんだよね。
	みんな「人の命」ってことをたくさん言ってたね。「石見の人」の側の意見は「人の命は何よりも大切」ってことだね。じゃあこっちの側（幕府側）は何が大切だっっているの？
Cm	きまり
T	「きまり」と「人の命」ってどっちが大切なんだろう？
Cm	人の命
T	「きまり」と「人の命」どっちも守るにはどうしたらいいと思う？
C32	<u>幕府に、困ったときにはそれぞれの村できまりをつくることを許してもらえばいいと思う。</u>
T	じゃあ幕府にきまりを変えてもらえばいいってこと？
C33	<u>幕府にきまりをつくるための許可をもらえばいいと思う。</u>
T	きまりをかえるときにはどんなふうにかえればいいの？
C34	<u>日本全員が安心できるようにかえる。</u>
T	そうだね、みんなが安心できるきまりをつくらないといけないんだよね。
T	幕府のきまりはみんなが安心できるきまりだったの？
C35	一部は安心できるけど全部は安心できるきまりじゃなかった。
T	だから井戸さんはみんなと同じように「人の命」と「きまり」の間ですごく苦しんだんだよ。井戸さんは幕府にもう顔向けできんって言って自分を責めて切腹したって説もあるんだよ。でも井戸さんはみんなと同じで「きまり」より「人の命」を選んだのよ。だけどきまりを破ったことについては自分をすごく責めたの。
T	井戸さんみたいに苦しむ人をつくらないためにも、「みんなが安心してらせるきまり」をつくるのが大切だね。

この話し合いにおける子どもの意見をまとめたものが表22である。

【表22 「井戸平左衛門の政策は正しかったのか」の話し合いにおける子どもの意見】

政策	政策に対する意見
①米蔵を開く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の国にも代官がいるから幕府がその代官にたのめばいい。</li> <li>・幕府の許可を待っていたら石見の人が飢死してしまう。</li> <li>・きまりを破るのは悪いことなんだけど人の命を守るためだったら幕府も考えたほうがいい。</li> <li>・石見の代官だったら石見の人を絶対守らなくてはならない。</li> </ul>
②年貢の減免	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の国のためにがんばるのはいいこと。</li> <li>・餓死する人はいなかったし、井戸さんは石見の人のことを考えてしたからいいと思う。</li> <li>・井戸さんは石見の代官だから、石見の人を守るためなら幕府の許しがなくてもいいと思う。</li> </ul>
③さつまいもの普及	<ul style="list-style-type: none"> <li>・米がないときには米のかわりになるものがあるし、薩摩の国に入ったらさつまいもがある。それを持ち出すことは悪いことではない。</li> <li>・他の地方にも餓死する人がたくさんいたはず。それを石見の人だけ持ち出すのはよくない。</li> <li>・薩摩の国に無断で入り込んだ上に、芋まで持ち出すなんてどろぼうといっしょ。</li> <li>・石見は米の貸し出しを勝手にやっていたのにまたサツマイモを持ち出して自分たちにとっていいことばかりやっずるい。</li> <li>・幕府にそれぞれの国でとれる作物を周りの国にも配るように法律を作ってもらえばよかったと思う。</li> </ul>

①米蔵を開く、②年貢の減免については「正しい」と判断する子どもがほとんどを占めたが、③さつまいもの普及については、「正しくない」とする子どもが多数をしめた。「どろぼう」という行為自体を問題視する立場や「他の地方にも餓死する人がたくさんいたはず」「自分たちにとっていいことばかりしている」など他国の人々の立場に立って批判していた。①②の評価については、前回の話し合いで多く出た意見「人の命を守るためなら仕方がない」が主張されず、「井戸平左衛門は石見の代官だから石見の人を救う義務があった」とする責任論が浮上した。これは前回の「人の命を優先するなら全国の人たちの命を優先しなければならない」という意見を受けて、自己の考えを修正したものと思われる。このように前回の話し合いに比べ、石見の国という自国の立場だけでなく、他国の立場に立って意見を述べる子どもが増えた。話し合いを通して自己の判断基準を調整した結果であろう。

「きまり」を「守る・守らない」の議論が進むなか、次第に子どもたちはその解決策を模索するようになった。「きまりを破るのは悪いことなのだけど人の命を守るためだったら幕府も考えたほうがいい」「他の国にも代官がいるから幕府がその代官にたのめばいい」「幕府にそれぞれの国でとれる作物を周りの国にも配るように法律を作ってもらえばよかったと思う」など幕府（つまりきまり）の変革を考える意見があらわれはじめた。その結果、「きまり」と「人の命」どっちも守るにはどうしたらいいと思う？という発問に対し、「幕府に困ったときにはそれぞれの村できまりをつくることを許してもらえばいいと思う」「幕府にきまりをつくるための許可をもらえばいいと思う」「日本全員が安心できるようにかえる」という意見が導き出された。論点を明確にし、互いの意見を整理しながら話し合いを進めることで、「きまりはその地域や状況に応じて変えていかなければならないもの」という認識が芽生えたものと考えられる。

#### （４）第４次 ハリケーン・カトリーナから考える

ハリケーン・カトリーナは 1000 人以上の死者を出したハリケーンである。その被害の様子を写真から読み取る活動を行った。読み取ったことを発表することを通して、その被害の大きさを実感し合った。その後で「連邦緊急事態管理庁（FEMA）の元職員であるジェフリーアンダーソンさんは「これは自然災害ではなく人災（人がもたらした災害）だ」と言っている。これはどういうことだろうか」という問いを投げかけてから「ハリケーン・カトリーナ」による資料の読み取りを行った。その結果「災害対策の予算や人員を削減されたため、迅速な救助活動や予防ができず、本当なら救える命を救うことができなかった。だから人災である。」ことを確認した。

次に、「ハリケーン・カトリーナの対応で何が一番問題だったのか」意見を発表し合った。次のような意見が出た。

#### 【FEMA やブラウン長官に問題がある】

- ・（地元の人）助けたいけど指示をされていないから、助けられない。指示があれば 1000 人以上も死ぬことはなかったと思います。
- ・ブラウンさんが指示しないとみんなも指示できない。
- ・ブラウンさんがすぐに指示を出せばよかった。
- ・防波堤を強化するためのお金を与えなかった。そのため防波堤が未完成でほっておかれた。
- ・ハリケーン上陸を予測していたのにお金を与えなかった。
- ・ブラウンさんが指示をしなかったからたくさん人が死んだ。人を殺したのと同じ。

#### 【地元の人に問題がある】

- ・きまりをやぶって地元の人みんなで助ければよかった。
- ・地元の人が助けやすいし、助けていたら 1000 人以上もなくならなかった。井戸さんとちがっている。(井戸さんは人の命のほうをきまりより大切にした。)
- ・きまりがあっても人の命を優先すべき。
- ・どうして人を助けないでほったらかしのままにするのか。

ハリケーン・カトリーナにおける救援対策についての話し合いでは、「FEMA (ブラウン長官) に責任がある」と主張する子どもが大部分を占めた。「平左衛門さんのときと違って、連絡(上からの指示や情報)もすぐに伝わるから、簡単には命令を破れない」「責任をとれない」「罰を受けるのがこわい」というのがその主な理由だった。反対に、一部の「地元の人に問題がある」と主張する子どもたちは、「目の前で苦しんでいる人の命をどうして助けないのか」「平左衛門さんのときと違って、被害にあっているのはニューオーリンズ市の人たちだけなのだから、命令を破って助けてもいいと思う」と主張し、人命の優先を主張した。子どもたちは、井戸平左衛門とハリケーン・カトリーナという事例を分析し、どのような場合にどの価値判断を優先すべきなのか検討することを通して、価値判断は絶対的ではないこと、状況に応じて調整する必要のあることを認識できたと考える。

このハリケーン・カトリーナの事例を話し合うことで「井戸さんって本当にすごい人だったんだ。」ということを確認する子どもが多かった。「井戸さんは間違っていた」とはじめは井戸平左衛門の政治に批判的だった子どもも「井戸さんは間違っていたかもしれないけど、すごい人だった」と考えるようになった。

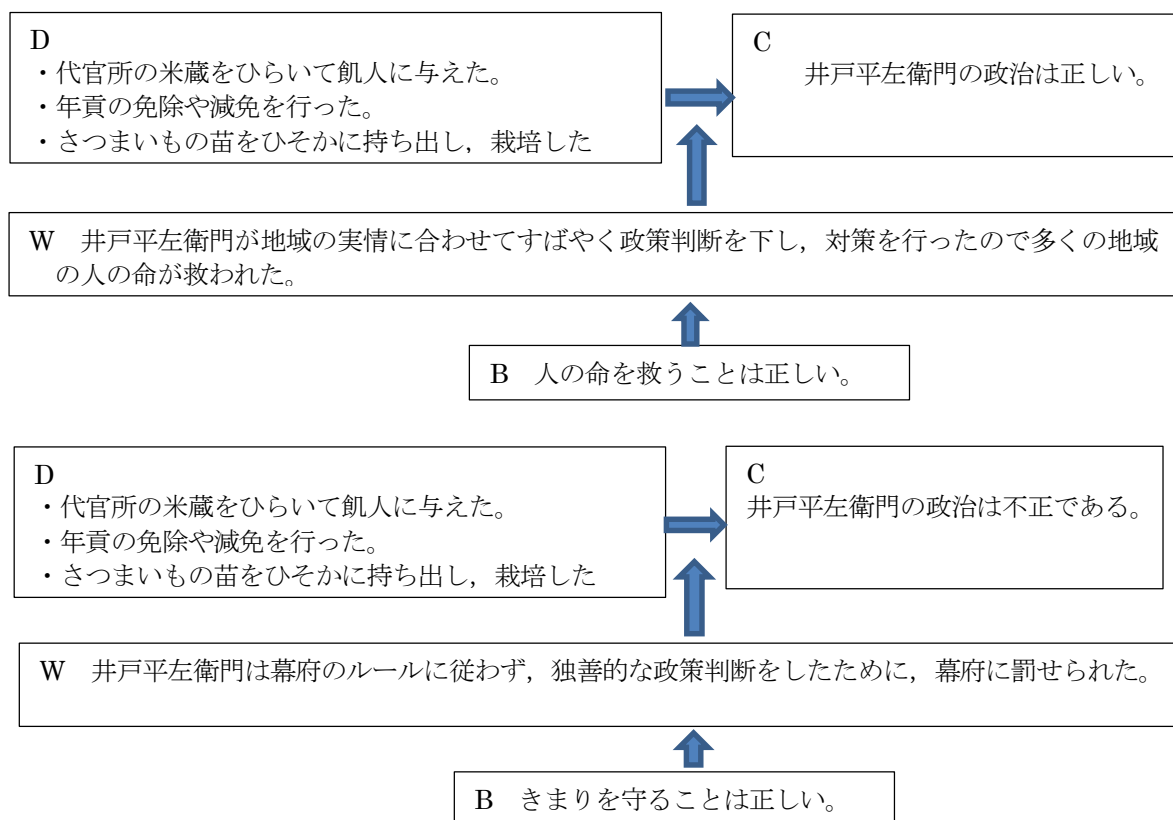
#### 6. 第4学年単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」における、自主的自立的な価値観形成の原理

単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」の授業開発における自主的自立的な価値観形成の原理として以下の点を明らかにした。

第1は、「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」の教材として政策の評価をとりあげることである。従来の小学校人物学習においては、地域に残る石碑や記念碑等に着目し、人物の偉業を認識する学習が行われてきた。「地域の発展に尽くした人物」として、その偉業は地域において自明視されていることが多い。しかしながら、人物の政策に対する異なる評価を取り上げることで、自明視されてきた評価を対象化し、政策について再吟味することができる。

第2は、異なる意思決定や評価を構成する論理をとらえることである。社会論争問題や政策論争問題等、顕在化した社会問題を取り上げ、異なる判断の背後にある事実認識、価値認識を分析しその価値の相対化を図る授業は主に中高等学校段階において多く開発されてきた。判断を根拠づける主張は、C(主張・結論)、D(主張を支える根拠となる事実)、W(DからCを結論づけるところの理由づけ)、B(Wを支える価値)で構成される。事実と価値をわけてとらえることが困難な小学校中学年段階においては、トゥールミン図式を用いて意思決定の論理を理解することは難しい。しかしながら事実判断と価値判断の区別が次第に明確になる中学年後半から高学年段階では、トゥールミン図式をもとにした授業が可能であると考えた。子どもに価値認識のみならず事実認識をも保障するためには、既になされた意思決定を対象化する必要がある。単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」では、子どもにとって身近な存在である地域の偉人の評価を取り上げることによって、評価を根拠づける事実認

識と価値認識をとらえることができるようにした。教材として取り上げた井戸平左衛門の政治に対する評価をトゥールミン図式で表したものが図 25 である。



【図 25 単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」におけるトゥールミン図式】

トゥールミン図式で表すことで、井戸平左衛門の政治に対する評価の違いの背後には「人の命を救うことは正しい」「きまりを守ることは正しい」という異なる判断基準があることがわかる。このように、評価や意思決定を構成する論理をとらえることは、自己の意思決定を論理的に説明する資質の育成に資する。

第3は、評価の背後にある価値判断を相対的にとらえる点である。実際の授業においては井戸平左衛門の施策「代官所の米蔵をひらいて飢人に与えた」「年貢の免除や減免を行った」「さつまいもの苗をひそかに持ち出し、栽培した」等、とらえる事実は同じであっても、評価に違いが生じるのはなぜか問うことによって、評価の背後にある価値判断「きまりを守ることは正しい」「人の命を救うことは正しい」を明らかにした。子どもたちは、主張の根拠となる事実は同じであっても何を重視するかによって評価は異なることを理解し、重視する価値が社会に与える影響を吟味することで、それぞれの価値を相対的にとらえることができた。さらには、獲得した判断基準（「人の命を救うことは正しい」「きまりを守ることは正しい」）を用いて、ハリケーン・カトリーナをめぐる救援対策について評価することで、状況に合わせて、判断を調整する必要のあることも理解できた。

第4学年単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」は、歴史人物の政策に対する評価の違いを分析対象とし、評価の背後にある価値を相対化する授業である。伝統的に受け継がれ、地域社会において広く認められている人物の評価を批判的に分析し、価値判断を相対化することは、社会から一方的に与えられる情報や知識を批判的に吟味しようとする態度を育成するといえよう。

## 第2節 価値判断を調整する授業—第5学年単元「日本の農業を考える」

### 1 問題の所在

第4学年単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」は、異なる歴史的人物の政策の評価を分析対象とし、評価の背後にある価値判断を相対化することを目指したが、地域の歴史文化を教材とするために、現代社会における社会問題について深く切り込むという側面は不足している。社会科は現代社会のしくみについて批判的に分析・吟味し、よりよい社会の構築をめざして自主的に判断し行動できる資質を育成する教科である。このような資質を育成するには、身近な事象のみならず、それを規定する社会システムについて理解し、批判的に分析できる授業を行う必要がある。第5学年は、抽象的思考が可能になる学年段階であり、具体的直接的体験のみによらず、抽象的間接的な教材をもって社会認識体制を成長させることができる。このような社会科の目的、および子どもの発達段階を鑑みて、第5学年単元「日本の農業を考える」を開発した。後継者不足、高齢化、耕地の縮小、専業農家の減少、食料自給率の減少等の問題を抱える日本の食糧生産に対する政策を分析することで、その背後にある価値判断を社会的な影響や意義から批判的に吟味しようとするものである。

我が国の食料生産を学習内容とする授業は、小学校社会科学習においてこれまで多く開発されてきた。その授業過程は大別すると、3つの型に分類できる。

第1は食料自給率の低下を社会問題として取り上げ、その解決策を「食料生産についての工夫・努力」についての既習の知識をもとに子どもたちに考えさせるものである。この授業では、まず子どもたちは実際に田植え体験をしたり、農家やJAから米づくりに関わる話を聞いたりして「私たちにおいしいお米を届けるために、農家の人たちは様々な工夫や努力をしてお米を作っている」という知識を獲得する。そのような農家の取り組みに対し、後継者不足や高齢化、米の消費量の低下という問題を農業が抱えていることを理解した子どもたちは「若い生産者を育てたり、農家の人たちが農作物を作りやすくなったりするように支援する」「自給率問題をもっと知ってもらおうと国民に対してアピールする」「地域の生産物を使ったものを調理して食べる」「ご飯中心のメニューにしていく。米粉でパンをつくる」など解決策を提案する。あるいは「パンではなくご飯をたくさん食べるようにする」と自分の食生活を見直す。しかしながら、子どものこのような認識は日常的・経験的な知識の範囲を超えるものとはなっていない。我が国の農業問題の根源は生産構造にあり、そのような表面上の政策で解決できる問題ではない。すなわち、市場主義経済か自国の農業の保護かという食料生産システムに関わる価値の葛藤が農業政策の背後にはある。このような食料生産システムの問題に触れることなく、農業の現状をそのまま受け入れ、解決策を模索することは、子どもの認識を閉ざし一定の価値に方向づけることになるのではないか。

第2は、学習指導要領に倣い、農業に関わる知識を網羅的に取り扱う授業である。「学習指導要領解説 社会編」の第5学年の内容(2)では「我が国の農業や水産業について、次のことを調査したり地図や地球儀、資料などを活用したりして調べ、それらは国民の食料を確保する重要な役割を果たしていることや自然環境と深いかわりをもつて営まれていることを考えるようにする」<sup>6)</sup>とし、取り扱う内容として「様々な食料生産が国民の生活を支えていること、食料の中には外国から輸入しているものがあること」「我が国の主な食料生産物の分布や土地利用の特色など」「食料生産に従事している人々の工夫や努力、生産地と消費地を結ぶ運輸などの働き」の3つを示している。さらには内容の取扱いにおいて「価格や費用、交通網について取り扱うもの」とし市場経済システムの要素を学習に盛り込むことを示唆している。表23は千葉県教育研究会の山本慧一の作成した第5学年単元「わたし

たちの生活と食料生産」の単元計画の「米づくりのさかんな庄内平野」の一部を抜粋したものである。

「米づくりのさかんな庄内平野」では「庄内平野の米づくりと自然条件、人々の工夫や努力とのかかわり」「米づくりの農事歴」「土気地区の米づくりの工夫や努力」「米づくりに関わる行事や文化」「農家が協力し合うわけ」「農業協同組合や水田農業試験場などの役割」「生産地と消費地を結ぶ運輸の働きや、生産や輸送にかかる費用と米の価格の関係」「日本の米作りが抱える課題」と学習内容は多岐にわたっている。しかしながらこれらの項目間の関わりは明確でなく、結果的に社会的事象の断片的羅列的な学習になっている。米作りについてのトータルな把握を目指すこのような授業は、結果的に事象や出来事の本質を追求することができず、今まで知らなかった事実についての知識を増やしていくだけとなる。

【表 23 第5学年単元「わたしたちの生活と食料生産」の単元計画】

		時数	主な学習活動と内容
オリエンテーション	1 本時	1	○私達が普段食べているものがどこから運ばれてくるか、食料品のパンフレットやカタログ、チラシなどを集めて、食料品の産地の位置を地図帳で確かめて白地図に整理し、気づいたことを話し合う。(本時)
	1	1	○食材調べの結果を比べて、わたしたちの食生活を支える食材がどこでどのようにつくられているか調べるための学習問題を作る。 わたしたちの食生活を支える食料は、どこでどのように作られているのでしょうか。
1. 米づくりのさかんな庄内平野 (10時間扱い)	つかむ	1	○日本の各地の6月の様子の写真から、各地の米作りの様子や地域による違いを調べ、気が付いたことや考えたことを出し合う。
		1	○写真や統計資料から、庄内平野がどのようなところなのかを読み取り、わかったことを発表する。 米づくりのさかんな庄内平野では、よりよい米を消費者に届けるために、どのような工夫や努力をしているのでしょうか。
	調べる	1	○庄内平野で米作りがさかんなわけを、写真や地図、資料などをもとに調べて、米作りと自然条件、人々の工夫や努力とのかかわりについて調べる。
		2	○庄内平野の農家についての資料を集めたり、インターネットの情報を活用したりして、米作りの仕事について調べ、農事歴にまとめる。 ○土気地区の稲作農家にインタビューして庄内平野との相違点を調べる。 ○調べてわかったことをもとに、米作りの工夫や努力について話し合う。
		1	○米作りにかかわる行事や文化について、資料をもとに調べる。 ○米作りの1年を振り返りながら、考えたことを話し合う。
		1	○庄内平野の農家の人たちが、様々な形で協力しながら米作りに取り組んでいることを調べ、農家が協力し合うわけを考えて話し合う。
		1	○農業協同組合や水田農業試験場などの役割について調べ、米作りの工夫や努力を支える仕組みについて分かったことを話し合う。
1	○庄内平野で生産された米が消費者に届けられるまでの様子を調べ、生産地と消費地を結ぶ運輸の働きや、生産や輸送にかかる費用と米の価格の関係を話し合う。		

まとめる いかす	1	<p>○米の生産量と消費量の変化のグラフから、日本の米作りが抱える課題について話し合う。</p> <p>○土気地区の JA の職員の方から話を聞き、農業の現状を知る。</p> <p>○これまでの学習をもとに、日本の米作りを元気にするための提案をまとめ、実際に行われている取り組みと比べて、自分たちの提案について意見を出し合う。</p>
-------------	---	---

【千葉市教育研究会 指導案データベースから一部抜粋 <http://chibashikyoken.sakura.ne.jp>】

第3は、市場主義経済に基づく食料生産システムを認識させようとする授業である。その一例として岡崎誠司の開発した、第5学年単元「牛肉をつくる」があげられよう。岡崎は「食料品は社会的条件を整えることのできたことのできた地域で分業によって生産される」という社会的見方を習得させることを目的として、図26のように指導計画を構成している。

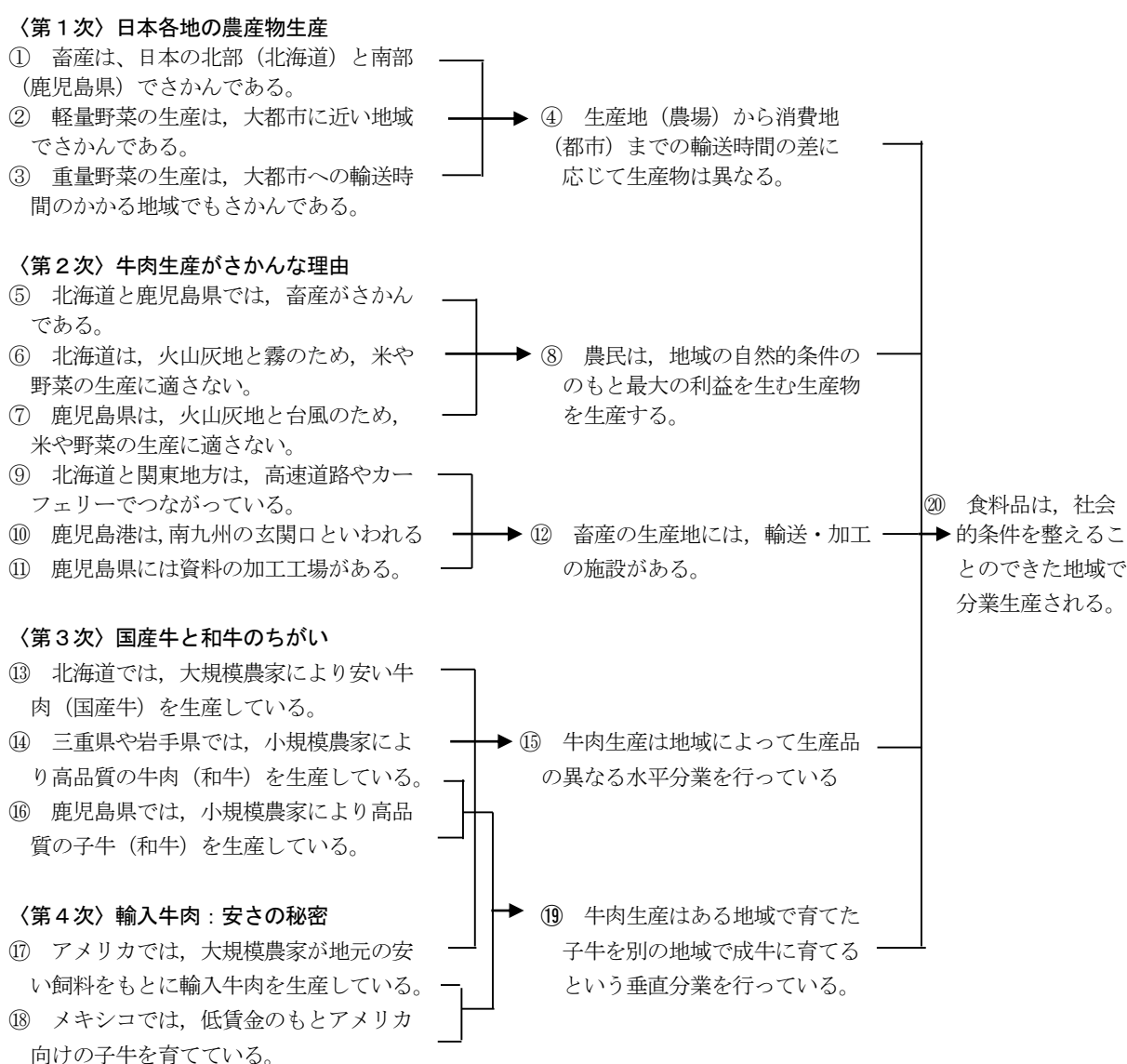


図26 単元「牛肉をつくる」における社会的見方の成長過程と指導計画  
 （岡崎誠司「見方考え方を成長させる社会科授業の創造」風間書房，2013，p.104 から抜粋）

第5学年単元「牛肉をつくる」では、畜産をはじめとする具体的な農産物生産の事例から「生産地

(農場) から消費地 (都市) までの輸送時間の差に応じて生産物は異なる」こと、「農民は、地域の自然的条件のもと最大の利益を生む農産物を生産する」こと、「畜産の生産地には、輸送・加工の施設がある」こと「牛肉生産は地域によって生産品の異なる水平分業を行っている」こと、「牛肉生産はある地域で育てた子牛を別の地域で成牛に育てるという垂直分業を行っている」ことを認識させ、自然的条件や社会的条件を生かして最大限の利益を生もうとする食料生産システムについての概念的な知識を習得させようとしている。岡崎の授業は、食料生産システムの理解を通して市場主義システムをとらえさせようとする点で秀逸した授業といえる。しかしながら、現在の日本の農業問題をとらえるには、市場主義的な見方だけでなく、地域主義的、あるいは環境主義的な見方を獲得することが必要ではないか。

農業従事者の高齢化や後継者不足、兼業農家や耕作放棄地の増加による農産物生産の空洞化という問題の上に、世界経済のグローバル化が農産物の流通にも押し寄せ、日本の農業は今、食料の生産から流通までを国が管理する食糧管理制度体制から、農産物を消費者のニーズに沿って適正な価格で、効率的に供給する市場主義経済システムへと構造変革を迫られている。日本農業は今まさに、転換期にきていると言えよう。しかしながらその転換は容易なものではなく、TPP (trans-Pacific Partnership, 環太平洋連携協定) への参加や戸別所得補償制度など農政をめぐって、さまざまな立場から議論が交わされている。このような日本農業の状況を鑑みると、小学校段階においても、さまざまな立場から食料生産システムをとらえ、その背後にある価値判断を分析・吟味する学習が必要ではないか。

以上のような考えに基づき、第5章において第5学年単元「日本の農業を考える」の授業を設計した。

## 2 内容編成の論理

日本はわずか30%弱の「穀物自給率」や40%程度という「供給熱量自給率」の現状に示されるように輸入農産物に支えられた「食料消費大国」であり、世界最大規模の食料輸入国である。そして農業の現状は、主食用穀物自給率さえも60%を下回る供給力しかなく、また農地利用率の減少、生産者の高齢化と後継者不足等の問題を抱えている。数字に表れる日本農業の衰退は、政府による農業の憲法と表された農業基本法が制定された1961年に始まる。1960年から2005年までの50年の推移を見ると、GDPに占める農業生産は9.0%から1.0パーセントへ、農業就業人口は1196万人から252万人へ、総就業人口に占める農業就業人口の割合は26.66%から4%へ、農家戸数は606万戸から285万戸へ、いずれも減少している。法律による保護が、農業の構造変換の機会を奪い、産業としての自立を奪ったことが、農業衰退の一番の原因になっている。

このような状況から、日本農業の早急な改善や改革が求められている。わが国の食料生産力の低下をおしどとどめ、少なくとも現状の水準を維持するためには、国の過剰な保護政策から脱却し、農業経営の規模拡大や生産性、品質の向上など農業構造改革の促進を図らなければならない。つまり、今、求められる日本農業とは、計画経済による農業ではなく、市場経済原理によって規定される価値生産システムとしての農業、産業としての農業であろう、というのが昨今の農政に対する考え方である。

産業としての農業は3つの要素から構成される。

### ①コスト (cost)

いうまでもなく生産費のことであるが、農業収益や農業所得のことである。他の条件が一定であれば生産費が低いほど農業収益や農業所得は増大する。また生産費は、農業の生産性や競争力 (国際競



争力、産地間競争力、経営間競争力)の指標でもある。さらに、生産費は立地条件(自然的,社会的,市場的諸条件),生産諸条件(生産基盤水準,農業水利条件,農業機械化の条件など)や農業経営構造(経営規模,経営形態,企業形態),あるいは経営者の能力などの主体的諸条件によって大きく規定されている。また,コストは消費者が適正な価格で安定的に商品を購入するためには,必要不可欠な産業の要素でもある。

### ②コンフィデンス (Confidence)

信用・信頼を意味する。農作物や食料品は他の商品一般とは異なり,人間の生存にかかわるという必需品という特質から,単に量的な確保にとどまらず,品質・安全・健康・個性などのキーワードに表現されるように質的側面における信頼が基本になる。そうした農産物の価値評価は基本的に市場でなされる。しかし,市場評価が適切さを欠くようになるとともに,市場外流通(産直,直売など)などさまざまな評価の形態やシステムが生まれてくることになる。

### ③コンシューマー (Consumer)

消費者という意味であるが,農産物や加工食品等の食糧に対する需要やその動向を表現したものである。食料に対する需要は,食生活の変化,国民所得水準の変化や消費性向の変動などによって変化するが,その変動を的確に生産の動向に反映させることが重要である。

①~③の系列は生産→流通(価値の付加)→消費という,農産物や加工食品などの食料品の流れも表現している。川上→川中→川下というフードシステムを表現したのもでもある。そして需要や消費の変動は情報として,川下→川中→川上というルートで生産者に流され,生産の動向を規定していく。つまり,産業としての農業とは,消費者の多様なニーズに対応するため,生産市場を通過して消費市場までのすべての流れを一本の鎖とみて,その鎖を通して最適な流れを実現しようとするマネジメント思想(SCM=サプライ・チェーン・マネジメント)に基づくシステムであると言える<sup>7)</sup>。

このように産業としての農産物生産システムの構築を重視する立場に対し,農村コミュニティの共同行動や農業用水の確保や農地の維持を重視する意見もある。例えば生源寺眞一は,図27のように日本の土地利用型農業(とくに水田農業)は市場経済との絶えざる交流のもとで営まれる上層部と農業用水をはじめとする資源の調達にある基層部から成り立っていると主張する<sup>8)</sup>。

上層

市場経済との絶えざる交渉のもとにおかれた層

基層

資源調達をめぐって農村コミュニティの共同行動に深く組み込まれた層

### 【図27 土地利用型農業の二層構造】

(生源寺眞一『日本農業の真実』ちくま新書,2014年,p.111から抜粋)

上層が市場経済に埋め込まれた層であるとする,基層は農村のコミュニティに埋め込まれた層である。この基層は土地利用型産業である農業特有の層である。農業を行うには農業用水,農道,耕地など身の回りの資源の維持が必要不可欠である。これらの資源は,農村共同体が協力して管理し,必要な場合には補修のための作業を行うことによって連綿と維持されてきた。この意味からすれば農村共同体というコミュニティは,持続可能な農業環境を維持する上で大きな役割を果たしてきたと言える。しかしながら「大規模化して,企業がやれば,強い農業になる」という議論にはこのような農村共同体による営みについての視点が欠如している。鈴木宣弘が「(農業で)成功している方は,地域

全体の将来とそこに暮らすみんなの発展を考えて経営している。だからこそ、信頼が生まれて農地が集まり、地域の人々が役割分担して、水管理や畔の草刈りも可能になる」<sup>9)</sup>と述べているように、農業の維持・発展には環境保全や農村コミュニティの再生が不可欠であるとの見方も根強く存在している。そのためこの立場をとる人々はTPPによる規制緩和や規制緩和の徹底について疑問を呈する。食を極端な価格競争に巻き込むことで、安全性の配慮や安全性がおろそかにされるだけでなく、アメリカのオガララ帯水層の枯渇に示されるように、利益を追求した結果健全な農業資源や耕地が失われていくことへの懸念が存在する。

このように「市場主義経済の重視か」「農村共同体や耕地の維持か（持続性）」という食料生産システムをめぐる議論は、農業が他の産業とは異なる二層構造を持つがゆえに生じる問題である。どちらを重視するかによって農業に対する政策も異なる。農業に対する政策はこのふたつの価値をめぐり混迷してきたと言えよう。食料管理制度下の農政は、価格支持による保護政策であった。つまり消費者に負担を強いる消費者負担型の農政である。安い輸入品が入ると、日本の農産物が売れなくなったり価格が下がったりする。そこで安い輸入品に高関税をかけて、国内の農産物の価格を維持しようとした。また、政府が高い価格で農産物を買ひ、米の価格を維持するために生産量をおさえる減反政策も行われた。このような価格支持の政策は、努力し質のよい農作物を生産しても、粗悪な農作物を生産しても価格が一定のレベルで維持されるため、農産物の質の向上に対するインセンティブを減少させる。また、生産調整が優良農家の米生産の大規模化を阻んできたことも周知の事実である。結果的に価格支持の農政は、日本の農業が衰退する一因となったと言える。

このような価格支持の政策から脱却し、農業も市場主義経済システムにそって構造変換すべきとするのが、政府による直接支払いによる財政負担型の農政である。価格支持型が消費者に負担を強いる政策であったのに対し、直接支払いは納税者である国民に負担を背負わせるものである。直接支払いによる政策として、民主党政権下で行われた戸別所得補償制度をあげることができる。戸別所得補償制度とは、農家を保護するために政府が農家に対して所得を補償する制度のことである。まず「定額交付分」として、耕地面積10アールあたり年間1万5000円が与えられる。それ以外にも、農産物（主にお米）の販売価格が標準的な価格より下がった場合は、販売価格と標準的な価格との差額が支給される。しかし、戸別所得補償制度については批判が多い。耕地を所有することで所得を補償される兼業農家や自家生産（自分たちで食べる目的で米を作る）農家が、ますます耕地を手放さなくなり、農業の大規模経営を目指す人、真剣に農業への参入や新規就農を目指す人の農地の貸与を阻害する。その結果、市場主義経済を基盤とした農業経営基盤は育成されず、ますます農業は衰退する、というものである。しかしながら、関税による保護措置の引き下げや撤廃など価格支持型の農政から脱却しようとするならば、基本的には国内の農産物の価格競争力の足らざる部分を補う政策が必要になる。実際EUをはじめとする多くの国がこの直接支払型の農政へ転換しつつある。つまり直接支払いは、市場主義経済システムの参入を前提として、それに適応できるよう農家を支援する政策と言えよう。

価格支持による保護政策は、基本的には図2の基層の部分、すなわち農村コミュニティの共同行動や農業用水の確保や農地の維持を重視する政策である。一方直接支払による農政は市場主義経済を志向する政策である。日本の農業問題に対する政策について吟味・判断しようとするならば、産業としての農業の特質、農産物生産システムの背後にある価値判断、また農政の志向する農業構造について認識する必要がある。そこで、農業問題に対する政策の背後にある価値判断を認識する学習を、農産物生産システムの背後にある価値判断を相対化する「価値分析過程」と、当該の価値判断に基づく政策を農業に与える影響から批判的に検討する「価値吟味過程」から構成する。

### 3 授業構成原理

#### (1) 価値分析過程

「価値分析過程」は①「日本の食料生産についての概要の認識」、②「日本の食料生産システムの認識」③「食料生産システムの背後にある価値判断の認識」、④「価値判断の相対化」からなる。①「日本の食料生産についての概要の認識」では、土地利用型産業である農業の特質について明らかにするものである。農業は、他の産業と異なり地域の気候や自然条件、土地条件に大きく規定される産業であることを確認する。②「日本の食料生産システムの認識」では、市場主義経済の原理に基づく食料生産システムについて認識する。そして③「食料生産システムの背後にある価値判断の認識」においては、②で確認した食料生産システムが「消費者のニーズ」に価値を置く生産システムであることを確認し、価値がもたらす社会生活への影響を分析する。市場主義的な価値に基づくシステムが、わたしたちの生活にどのような影響を与えているのか、あるいは与えてきたのかを考えることを通して、価値判断の社会的や意味や意義に気づかせるものである。そして、④「価値判断の相対化」では、③で確認した価値判断とは異なる価値判断に規定される食料生産システムについて認識する。その社会的意義を追求するとともに、選択する価値判断によって農産物生産システムは異なってくることに気付かせることが目的となる。

#### (2) 政策吟味過程

「政策吟味過程」は、「価値分析過程」で吟味した価値判断に基づく政策について分析し、それを自分なりに評価し、他者の評価と比較・調整したうえで政策について再評価を行うように構成される。

「価値分析過程」において認識した複数の価値判断が、優先されたり制限されたりする場合の検討を通して、自己の判断基準を調整することが政策吟味過程のねらいとなる。それは、①政策に関わる認識、②政策についての評価、③他者の評価との比較による政策の再吟味、④価値判断の再評価の四段階となる。①では、異なる価値判断に基づく政策を認識し、その理由を分析していく。②の段階では、価値判断に対する子ども自身の評価を促すものである。③の段階では、クラスの他の子どもの評価と比較することで、特定の価値判断が優先されたり制限されたりする場合を考慮しながら、自分の評価を再吟味していく。以上の段階を経て、④で政策の再評価を行うのである。

政策の背後にある価値判断を、私たちの生活に与える影響から多面的に分析し、それぞれを吟味したうえで評価させる。それによって農業問題に対する開かれた社会認識を保障することができる考える。

### 4 第5学年単元「日本の農業問題を考える」の開発

#### (1) 単元設定の理由

本単元では、市場主義経済に基づく農業形態として庄内平野の大規模経営による米づくりと、小規模・零細農家による直売店を通じた消費者への直接販売の事例を取り上げる。庄内平野では恵まれた自然環境を生かすとともに、耕地整備を進め大型の機械による効率的な作業を行ったり、カントリーエレベーターで大量の米を質が落ちないように保管したり、隣接する養豚団地のブタのふんやもみからやネギの皮などと混ぜた完堆肥で米を栽培したり、減農薬を進めたりするなど、適正な価格で安定的に質のよい米を消費者に供給するため米づくりを行っている。大規模農家だけでなく、小規模、零細農家においても問屋や卸業者を通さず、農産物を直接販売することで消費者の好みにあった農産物を栽培したり、販売状況を見て適切な値決を行ったりするなど消費者のニーズに応じた生産システムを構築しつつある。その一方で、農業従事者の高齢化、後継者不足から耕作放棄地が増加し、農業を

支える資源や人材，地域コミュニティが衰退していくことを憂い，農村共同体の再生をめざす取り組みもある。その例として，農地保全を目的として平成16年に農業生産法人となった「三隅農業支援センターみらい」（以下「みらい」とする）の取り組みを取り上げる。「みらい」が設立された三隅町室谷には，昭和51年に4,520枚を数えた日本最大の棚田があり，日本の棚田百選にも選ばれた。現在も約1,000枚が残り，棚田米が栽培されている。大型の機械作業は「みらい」が，水管理や草刈りをはじめ集落でできる作業は地元集落が行うことにより，官民一体となって農地保全をめざしている。「みらい」で生産された「きぬむすめ」が良質で安全な米として平成22年に「美味しまね認証審査会」において第10号の認証を取得するなど，安全・安心な米作りにも積極的に取り組んでいる。これらの農業の在り方は日本農業の維持・発展の指針となるものであろう。本単元では，行政の農業政策の評価を通して，それぞれの食料生産システムの背後にある価値判断を相対化し，吟味する学習を行う。取り上げる政策は，1960年の農業基本法の成立以来行われてきた価格支持による保護政策と，戸別所得補償制度に代表される直接支払いによる支援政策である。それぞれの政策の功罪を分析することで，農業に対する開かれた社会認識を形成することが本単元の目標となる。

## （2）単元構成

第5学年単元「日本の農業を考える」の教授書は，後述する資料1に示した。

### ①第1次 米の食味ランキングから考えよう

第1次は，価値分析過程①「日本の農業生産についての概要の認識」の段階である。「米の食味ランキング」の分析から，東北地方で毎年「特A」の高い評価を受ける米が多く生産されていることに気づき，「なぜ東北地方ではよい米がとれるのか」と課題を設定する。資料の分析から東北地方が米づくりに適した気候や自然条件にあることを知り，土地利用産業としての農業について認識させるものである。

### ②第2次「庄内平野の米作りの工夫を調べよう」第3次「小規模農家の工夫を調べよう」

第2次3次は価値分析過程②「日本の食料生産システムの認識」③「食料生産の背後にある価値の分析」の段階である。庄内平野の大規模農家の米作りの工夫，小規模・零細農家の直売の取り組みについて調べたことを「価格（安定的な商品供給）」「品質と安全（高品質・安全な商品の供給）」「消費者のニーズに合わせた品質管理・開発」というカテゴリーに分類する。カテゴリー化による農家の工夫・努力の分析を通して，消費者のニーズに合わせて生産活動を行う，すなわち市場主義経済を基盤とする食料生産システムについて認識する。これらの事実認識をもとに「これらの農業が大切にしているものは何か」「わたしたちの生活にどのような影響を与えるか」と問うことで，食料生産システムの背後にある価値判断やその意義について考える。

### ③第4次「地域の農業について調べよう」

第4次は価値分析過程④「農業システムの価値判断の相対化」の段階である。市場主義経済システムとは異なる食料生産システムについて認識することで，食料生産についての価値を相対化する段階である。実際の授業では「地域の農業も大規模農家や直売農家のような生産を行っているのだろうか」と問いかけ，「三隅農業支援センターみらい」の取り組みについて，見学や田植え体験，取材を通して探求していく。明らかになった事実をもとに，農地保全や環境保全を目的とする農業のありかたについて認識するとともに，第3次と同じく「わたしたちの生活にどのような影響を与えるか」と問うことでその価値判断の意義について考える。

### ④第5次「日本の農業問題を考える」

第5次は「政策吟味過程」にあたる。資料の読み取りを通して日本農業が衰退傾向にあることを理

解した上で、農業に対する「価格支持」「直接支払」という政策についての事実認識を行う。それぞれの政策の「農業の発展にとって大切だと考えていること」すなわち価値判断を明らかにし、その功罪について検討する。これらの分析・吟味をもとに農業に対する政策を「日本の農業を維持・発展させることができるのはどちらか」という観点から評価する。互いの評価について批判・検討し合い、自らの価値判断を再吟味・調整することで、最終的な価値判断を行う。

【資料1 小学校第5学年「日本の農業を考える」の授業設計】

1 単元名 「日本の農業を考える」

2 知識目標

【説明的知識Ⅰ】

日本の農業生産は、地域の気候や自然条件、土地条件を生かして行われている。

- A 庄内平野に位置する酒田市は夏季の日照時間が長い。日照時間が長いと光合成が活発に行われ、米の成分であるデンプンが豊富に育成される。
- B 出穂期（稲の穂がでる時期）以降の昼夜の温度差が十分であり、日の出、日没時の温度上昇、下降の早いことが米の食味を増す。
- C 土地が平らで広い場所の方が、大型の機械を使いやすいので、効率よくたくさんの米を作ることができる。
- D 栄養分が豊富な雪解け水はおいしい米をつくるのに都合がよい。

【価値的知識Ⅰ】

日本の農業を維持・発展させるには、市場主義経済システムに基づく農業生産を行うことが正しい。

【説明的知識Ⅱ】

日本の農業生産では、消費者の多様なニーズに対応しかつ適正な価格で販売するために、生産市場を通して消費市場までのすべての流れを一本の鎖とみて、その鎖を通して最適な農産物の流れを実現しようとする生産の工夫が行われている。

- A 大規模農家は消費者のニーズにあった、高品質かつ安全な米を効率的に生産するために、米の品質の向上・管理、流通・販売に主体的かつ総合的にかかわっている。
  - a 消費者が、適正な価格で安定的に米を購入することができるように、少ない費用・労力・時間で最大限の生産をあげる努力をしている。
    - ・田に入れる水量は天候やイネの状態によって調節する必要があるので、田植えから収穫まで毎日見回って水管理をする。今では地下の用水路を通じてどの水田でも同じように水を得ることができるようになった
    - ・耕地整理が進められ、大型の機械で効率よく作業ができるようになった。
    - ・機械を共同利用して人手不足を補っている。
    - ・田植えをしやすくし、成長の管理を効率的に行うために発芽をそろえている。
  - b 消費者がおいしく、安全な米を購入することができるように、消費者のニーズに応じた品質・安全性の向上を目指した米づくりを工夫している。
    - ・養豚団地のブタのふんやもみがらやネギの皮などと混ぜて完堆肥をつくる。（循環型農業の実践）
    - ・農薬をヘリコプターで集中してまくと、少ない量で効果が得られ地域全体で農薬を減らす取り組みにつながる。
    - ・薬剤を使わずに種もみを殺菌する温湯消毒を行う。60℃のお湯に10数分ほど種もみを浸けると、薬剤を使うのと同じ効果が得られるため、減農薬につながる。
    - ・稲の穂の状態にあわせて、適切に追肥する。
- c 消費者が自分のニーズに合った米を購入することができるように、消費者のニーズを汲み上げ、商品の開発・改善に生かす工夫をしている。
  - ・カントリーエレベーターで質が落ちないように保管する。（たくさんの米を効率よく乾燥させ、適温で保存する）
  - ・神奈川県や東京都の米屋さんに直接出荷し、年に数回米屋さんや消費者に会い、そこでうかがった意見

を取り入れながら米作りに取り組む。

- ・ トリーサビリティシステムを取り入れ、消費者に安心しておいしく食べてもらうために生産の記録をホームページで確認できるようにする。

**B 零細・小規模農家では生産者が直売所に直接農作物を卸し、値付けをして販売することで、個々の消費者のニーズやウォンツにあった農作物を生産することができる。**

- a 消費者がニーズにあった野菜を適正な価格で購入することができるように、直売所の情報をもとに、生産者が直接値付けをしたり、1年の生産計画を立てたりしている。
- ・ 直売所の情報をもとにして、何をつくるか、野菜の品目、品種を決め1年間の生産計画を立てる。
  - ・ 直売所での販売データを頭に入れて、次回の値決を行う。一日に何度か出荷する生産者は午前の販売状況をふまえて午後の値付けを行う。
  - ・ 売れ残りを直売所まで引き取りに行くのは手間がかかるため、売れ残りが出ないように値決めるや値引きに知恵をしばる。
  - ・ 直売店に直接生産物をおろし、値付け、包装などを行うことで、販売価格を低く抑える。
- b 消費者がニーズやウォンツに合った農作物を購入することができるように、直売所の情報をもとに品質や安全性の向上を目指して中期計画策定を行う。
- ・ 多くの顧客が有機農産物に関心をもっていたり、農薬の使いすぎに心配していたりするとわかれば、農薬使用の抑制に取り組む。
  - ・ 3年計画で特別栽培農作物（減農薬・減化学肥料栽培農作物で一定の基準を満たすことにより認定が受けられる）の認定取得に取り組む。
  - ・ 消費者のニーズに合わせて中期計画策定を行う。
- c 消費者のニーズに合った農作物購入したり、ウォンツに合った農作物を生産したりすることができるように、生産者が直接直売所に生産物を卸すことで必要な情報を得るようにしている。
- ・ 農作物を直売所に持参して、めいめい思い通りの価格をつける。
  - ・ 価格ラベルは POS システムになっており、出荷した農作物の販売状況が出荷者の携帯電話に連絡される。
  - ・ 直売所では年4回モニター会を開いている。顧客と生産者が直接に話をし、農作物についての情報を交換する。

**【価値的知識Ⅱ】**

日本の農業を維持・発展させるためには、農業のインキュベータ（ふ卵器）としての地域共同体や農地を維持する政策を行うことが正しい。

**【説明的知識Ⅲ】**

農業の担い手不在地域では、農地保全や環境保全を目的として、地方公共団体主導で農業生産法人が設立され、地元集落と協力する方法で農産物の生産が行われている。

- A 三隅町室谷には、昭和51年に4,520枚を数えた日本最大の棚田があり、日本の棚田百選にも選ばれた。現在も約1,000枚が残り、棚田米が栽培されている。
- B 高齢化と後継者不足のため耕作されない田圃が増え、農地は年々荒れ始めている。
- C 農地保全を目的として平成16年に「三隅農業支援センターみらい」が設立され、平成19年には農業生産法人となり、行政から様々な支援を受けられるようになった。
- D 大型の機械作業は「みらい」が、水管理や草刈りをはじめ集落でできる作業は地元集落が行うことにより、農地保全をめざしている。
- E 肥料は有機肥料を主体とし、除草剤を使わない米作りに取り組むことで、土壌や河川など地域の環境負荷の軽減を心がけている。
- F 「みらい」で生産された「きぬむすめ」は良質で安全な米として平成22年に「美味しまね認証審査会」において第10号の認証を取得した。

**【説明的知識Ⅳ】**

日本の農業は、米の一人当たりの消費量の減少や、減反による収穫量の減少、高齢化、農業従事者の減少により衰退傾向にある。

- A 庄内平野で農業をする人は減少しており、大部分を60歳以上の人が占めている。

B 米の一人当たりの消費量が減少し、国が減反政策をとったため米の収穫量が減少している。

C 農業のみで生計を立てる、専業農家が減少し、兼業農家の占める割合が増えている。

### 3 単元的设计

#### 第1次 米の食味ランキングから考えよう

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
A   1 日本 の 農 業 生 産 に つ い て の 概 要 の 認 識	<ul style="list-style-type: none"> <li>「米の食味ランキング」の分布を見て、気づいたことを発表しましょう。</li> <li>「全国の主な米の産地」「米の地方別生産割合」を見て気づいたことを言いましょ。</li> </ul> <p>○なぜ寒い地域では米作りがさかんなのだろうか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>資料から山形県庄内地方で米づくりがさかんかわけを調べてみよう。</li> </ul> <p>○米作りはどんな産業だといえるだろうか。</p>	<p>【授業資料1】 「米の食味ランキング」</p> <p>【授業資料2】 「全国の主な米の産地」「米の地方別生産割合」</p> <p>【授業資料3】 「庄内平野の土地利用」「酒田市と東京都の降水量」「酒田市と東京の日照時間」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特Aを獲得している県は、東北地方に集中している。</li> <li>特に特Aが多いのは、山形県、新潟県、福島県だ。</li> <li>東北地方で全国の米の約30%が生産されている。</li> <li>寒い地方のほうが米をたくさん生産している。</li> <li>寒い地方の方が稲が育ちやすいのではないか。</li> <li>東北地方には平野が多いが、それが何か関係しているのではないか。</li> <li>大きな川が流れているので水を確保しやすいのではないか。</li> <li>庄内平野に位置する酒田市は夏季の日照時間が長い。日照時間が長いと光合成が活発に行われ、米の成分であるデンプンが豊富に育成される。</li> <li>出穂期（稲の穂がでる時期）以降の昼夜の温度差が十分であり、日の出、日没時の温度上昇、下降の早いことが米の食味を増す。</li> <li>土地が平らで広い場所の方が、大型の機械を使いやすいので、効率よくたくさんの米を作ることができる。</li> <li>栄養分が豊富な雪解け水はおいしい米をつくるのに都合がよい。</li> <li>米作りは、地域の気候や自然条件、立地条件を生かして行われる産業である。</li> </ul>

#### 第2次 庄内平野の米作りの工夫を調べよう

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
A   2 日本 の 食 料 生 産 シ ス テ ム の 認	<ul style="list-style-type: none"> <li>「米の一人あたりの消費量の変化」のグラフを見て気づいたことを発表しよう。</li> <li>なぜ米の消費量は減少してきたのでしょうか。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>消費者はどんな視点で米を選んでいるのだろうか。アンケート結果を発表しよう。</li> </ul>	<p>【授業資料4】 「米の一人あたりの消費量の変化」</p> <p>【授業資料5】 「一人当たりの食事の内容と食料消費量の変化」 各家庭のアンケート結果</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>米の一人当たりの消費量は年々減少している。</li> <li>米の消費量が減り、畜産物、油脂類、小麦の消費量が増加している。</li> <li>卵や肉料理を食べる機会が増えた。</li> <li>米以外の食品を多く食べるようになり米の消費が減少した。</li> <li>米の一人当たりの消費量は年々減少している。</li> <li>価格</li> <li>品質、安全</li> <li>自分の好みにあった米</li> <li>生産者の顔が見える米</li> </ul>

<p>識</p> <p>① 大規模農家の生産システム</p>	<p>○消費者のこうしたニーズに応じて米の消費量が減少している中でも、米づくりに成功している農家がいる。どのような工夫をしているのか調べてみよう。</p> <p>・項目別にまとめてみよう。</p> <p>○米作り農業はどんな工夫をしているといえるだろうか</p>	<p>教科書 インターネット 図書室の本</p>	<p><b>【価格（安定的な商品供給）】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・田に入れる水量は天候やイネの状態によって調節する必要があるので、田植えから収穫まで毎日見回って水管理をする。今では地下の用水路を通じてどの水田でも同じように水を得ることができるようになった。</li> <li>・耕地整理が進められ、大型の機械で効率よく作業ができるようになった。</li> <li>・機械を共同利用して人手不足を補っている。</li> <li>・田植えをしやすくし、成長の管理を効率的に行うために発芽をそろえている。</li> </ul> <p><b>【品質と安全（高品質・安全な商品の供給）】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・養豚団地のブタのふんやもみがらやネギの皮などと混ぜて完堆肥をつくる。（循環型農業の実践）</li> <li>・農薬をヘリコプターで集中してまくと、少ない量で効果が得られ地域全体で農薬を減らす取り組みにつながる。</li> <li>・薬剤を使わずに種もみを殺菌する温湯消毒行う。60℃のお湯に10数分ほど種もみを浸けると、薬剤を使うのと同じ効果が得られるため、減農薬につながる。</li> <li>・稲の穂の状態にあわせて、適切に追肥する。</li> </ul> <p><b>【消費者のニーズに合わせた品質管理・開発】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カントリーエレベーターで質が落ちないように保管する。（たくさんの米を効率よく乾燥させ、適温で保存する）</li> <li>・神奈川県や東京都の米屋さんに直接出荷し、年に数回米屋さんや消費者に会い、そこであがった意見を取り入れながら米作りに取り組む。</li> <li>・トリーサビリティシステムを取り入れ、消費者に安心しておいしく食べてもらうために生産の記録をホームページで確認できるようにする。</li> </ul> <p>・消費者が、適正な価格で安定的に米を購入することができるように、少ない費用・労力・時間で最大限の生産をあげる努力をしている。</p> <p>・消費者がおいしく、安全な米を購入することができるように、消費者のニーズに応じた品質・安全性の向上を目指した米づくりを工夫している。</p> <p>・消費者が自分のニーズに合った米を購入することができるように、消費者のニーズを汲み上げ、商品の開発・改善に生かす工夫をしている。</p> <p>○消費者のニーズにあった、適正な価格で高品質かつ安全な米を作るために、米の生産だけでなく、品質の向上・管理、流通・販売にも農業者が主体的かつ総合的にかかわっている。</p>
--------------------------------	---	----------------------------------	---

第3次 小規模農家の工夫を調べよう

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大規模農だけでなく零細・小規模農業でも、直売店を設けて成功</li> </ul>	<p>教科書 図書館等の資料</p>	<p><b>【価格（安定的な商品供給）】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・直売所の情報をもとにして、何をつくるか、野菜の品目、品種を決め1年間の生産計画を立てる。</li> </ul>



<p>② 小規模・零細農家の生産システム</p> <p>3 価値判断の認識</p>	<p>している取り組みがある。どんな工夫をしているだろうか。おなじように項目別に調べてみよう。</p> <p>・項目別に特徴をまとめてみよう。</p> <p>○零細・小規模農家はどのような工夫をしていると言えるだろうか。</p> <p>・これまで学習した農家の工夫の特徴をまとめてみよう。</p> <p>○これらの農家が大切にしていることは何か</p>	<p>直売店へのインタビュー</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・直売所での販売データを頭に入れて、次回の値決を行う。一日に何度か出荷する生産者は午前の販売状況をふまえて午後の値付けを行う。</li> <li>・売れ残りを直売所まで引き取りに行くのは手間がかかるため、売れ残りが出ないように値決めるや値引きに知恵をしぼる。</li> <li>・直売店に直接生産物をおろし、値付け、包装などを行うことで、販売価格を低く抑える。</li> </ul> <p><b>【品質と安全（高品質・安全な商品の供給）】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・多くの顧客が有機農産物に関心をもっていたり、農薬の使いすぎに心配していたりするとわかれば、農薬使用の抑制に取り組む。</li> <li>・3年計画で特別栽培農作物（減農薬・減化学肥料栽培農作物で一定の基準を満たすことにより認定が受けられる）の認定取得に取り組む。</li> <li>・消費者のニーズに合わせて中期計画策定を行う。</li> </ul> <p><b>【消費者のニーズに合わせた品質管理・開発】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・農作物を直売所に持参して、めいめい思い通りの価格をつける。</li> <li>・価格ラベルはPOSシステムになっており、出荷した農作物の販売状況が出荷者の携帯電話に連絡される。</li> <li>・直売所では年4回モニター会を開いている。顧客と生産者が直接に話をし、農作物についての情報を交換する。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消費者がニーズにあった野菜を適正な価格で購入することができるように、直売所の情報をもとに、生産者が直接値付けをしたり、1年の生産計画を立てたりしている。</li> <li>・消費者がニーズやウォンツに合った農作物を購入することができるように、直売所の情報をもとに品質や安全性の向上を目指して中期計画策定を行う。</li> <li>・消費者のニーズに合った農作物を販売したり、ウォンツに合った農作物を生産したりすることができるように、生産者が直接直売所に生産物を卸すことで必要な情報を得るようにしている。</li> </ul> <p>○零細・小規模農家では生産者が直売所に直接農作物を卸し、値付けをして販売することで、消費者のニーズやウォンツにあった農作物の生産計画を立てることができる。</p> <p>○消費者の多様なニーズに対応するため、生産市場を通過して消費市場までのすべての流れを一本の鎖とみて、その鎖を通して最適な商品の流れを実現しようとしている。（市場主義）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消費者のニーズに応えること。</li> <li>・消費者の好みに合ったものをつくること。</li> </ul>
---	--	--------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>このような農業の在り方は私たちの生活にどのような影響を与えるだろうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>いつでもおいしいお米が食べられる。</li> <li>自分の好みにあった野菜やお米が選べる。</li> </ul>
---	--

第4次 地域の農業について調べよう

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
4 農業システムの価値判断の相対化	<p>○私たちの住む三隅町ではどのような農業が行われているのだろう。</p> <p>○井野地区の米作りについて調べてみよう。</p> <p>・ 棚田を残すために井野地区ではどんな工夫をしているのだろうか。</p> <p>○庄内平野の米作りや前回学習した小規模農家との違いは何か。</p> <p>○井野地区の農業が大切になっていることは何か。</p>	<p>【授業資料6】 「井野地区の棚田の写真」</p> <p>・ 田植え体験</p> <p>・ 地域の人たちの話</p> <p>・ 「三隅農業支援センターみらい」の方のお話</p>	<p>・ 井野地区の棚田は日本の棚田百選にも選ばれていて有名だ。</p> <p>・ 井野地区は山に囲まれているので、寒暖差があり、米作りに適している気候だ。</p> <p>・ おいしい山水で稲を栽培しているのでおいしいお米ができる。</p> <p>・ 地区全体で無農薬栽培に取り組んでいるという話を聞いたことがある。</p> <p>・ 庄内平野と違って、小さな田圃が段々になっているので、大型の機械が入りにくい。特にお年寄りが機械を扱うのは大変。</p> <p>・ 昔は集落で協力して田植えをしていたそうだ。</p> <p>・ 昭和51年には田圃が4,520もあったが現在も約1,000枚に減っている。美しい棚田の風景が失われつつある。</p> <p>・ 高齢化と後継者不足のため耕作されない田圃が増え、農地は年々荒れ始めている。一度荒れた農地をもとの姿にもどすには時間と労力がかかる。</p> <p>・ 田圃は米作りだけでなく、洪水を防いだり水をためたりする働きもある。自然環境の維持に役立っている。</p> <p>・ 農地保全を目的として平成16年に「三隅農業支援センターみらい」が設立され、平成19年には農業生産法人となり、行政から様々な支援を受けられるようになった。</p> <p>・ 肥料は有機肥料を主体とし、除草剤を使わない米作りに取り組むことで、土壌や河川など地域の環境負荷の軽減を心がけている。</p> <p>・ 大型の機械作業は「みらい」が、水管理や草刈りをはじめ集落でできる作業は地元集落が行うことにより、農地保全をめざしている。</p> <p>・ 「みらい」で生産された「きぬむすめ」は良質で安全な米として平成22年に「美味しまね認証審査会」において第10号の認証を取得した。</p> <p>○農業の担い手不在地域では、農地保全や環境保全を目的として、地方公共団体主導で農業生産法人が設立され、地元集落と協力する方法で農産物の生産が行われている。</p> <p>・ 今まで学習した農家は、消費者のニーズに応えることを目的に生産を工夫していたが、井野地区では棚田の保存を目標に農業を行っている。</p> <p>・ 井野地区では地域と行政が一体となって協力して米作りに取り組んでいる。</p> <p>・ 棚田の保護。</p> <p>・ 環境の保護。</p> <p>・ 地域共同体の保護。</p>

	○このような農業のありかたは私たちの生活にどのような影響を与えるだろうか。		<ul style="list-style-type: none"> <li>・おいしいお米をつくるための田圃を維持できる。</li> <li>・農村を守ることで、将来もおいしいお米を食べることができる。</li> <li>・自然環境を保護することで、洪水や渇水を防ぐことができる。</li> </ul>
--	---------------------------------------	--	--

第5次 日本の農業問題を考える

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
B   1 政策 の 認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の農業は現在どのようになっているだろうか</li> <li>・農業の衰退は私たちの生活にどのような影響を与えるだろうか。</li> <li>○日本の政府は農業に対してどのような政策を行ってきたのだろうか。</li> <li>・なぜこのような政策を行ったのだろうか。</li> <li>・この政策で負担を被るのは誰か。またそれはなぜか。</li> <li>・この政策は「農地の保全」と「消費者のニーズ」のどちらに価値を置く政策といえるか。</li> <li>○このような政策に対して民主党政権下で戸別所得補償制度が実施された。戸別所得補償制度とは何だろう。</li> <li>・この政策で負担を被るのは誰か。またそれはなぜか。</li> </ul>	<p>【授業資料7】 「庄内平野の米の収穫量の変化」 「庄内平野の年齢別農業従事者」</p> <p>【授業資料5】 「一人当たりの食事の内容と食料消費量の変化」</p> <p>【授業資料8】 「自給率の低い食料の輸入先」</p> <p>【授業資料9】 「世界の人口の変化の予想」「一人あたりの耕地面積」</p> <p>【授業資料10】 「日本の農産物の関税」</p> <p>【授業資料11】 「食糧管理制度と減反政策」</p> <p>教師の説明</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の耕地面積は年々減少している。</li> <li>・米の収穫量も減っている。</li> <li>・農業をする人が減り、高齢者が半分以上をしめている。</li> <li>・日本ではだんだん米を作らなくなった。</li> <li>・農業をしなくなった。</li> <li>・農業を専門に行う農家が少なくなった。</li> <li>・食料をほとんど外国から輸入しなくてはならなくなる。</li> <li>・遠くからほとんどの食糧を調達することになれば、食の安全が保障できなくなるのではないか。</li> <li>・世界の人口は増加傾向だが、反対に世界の耕地面積は減少している。このままでは、食料が不足し、日本は食料を輸入できなくなるのではないか。</li> <li>・安全で安定した食料供給のためには、日本の農業を維持・発展させていく必要があるのではないか。</li> <li>・安い輸入品が入ると、日本の農産物が売れなくなったり価格が下がったりする。そこで安い輸入品に高い関税をかけて、国内の農産物の価格を維持しようとした。</li> <li>・政府が高い価格で農産物を買ひ、米の価格を維持するために生産量をおさえる減反政策を行った。</li> <li>・農産物の価格を維持することで、農家の収入を守ろうとした。</li> <li>・消費者</li> <li>・質の悪い農産物でも高い価格で買わなければならないから。(適正な価格で買うことができない)</li> <li>・安い輸入品を買うことができないから。</li> <li>・「農地の保全」や「農村共同体の維持」に価値を置く制度といえる。</li> <li>・農家を保護するために政府が農家に対して直接所得を補償する制度のこと。</li> <li>・耕地面積 10 アールあたり年間 1 万 5000 円が与えられる。</li> <li>・農産物(主にお米)の販売価格が標準的な価格より下がった場合は販売価格と標準的な価格との差額が支給される。</li> <li>・税金が 1 兆円投入される。</li> <li>・税金を払う国民。</li> <li>・米は適正な価格で買えるが、税金で農家の収入が補てんされるから。</li> </ul>

B   2 政策 に 対 す る 評 価	<p>・この政策は「農地の保全」と「消費者のニーズ」のどちらに価値を置く政策といえるか。</p> <p>○日本の農業を維持・発展させるにはどちらの政策をとるべきだろうか。 自分の考えを發表しよう。</p>		<p>・価格の変動が農産物の質や量に反映されるため、消費者のニーズに価値を置く政策といえる。</p> <p><b>【価格の維持】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・安い外国産の米が大量に入ってきたら、日本のお米は売れなくなる。いくら所得補償をしてもらっても売れないお米をつくっていたら、やがて農家は立ち行かなくなる。だからお米が流通する量を制限して価格を維持すべきである。</li> <li>・井野地区のように環境に配慮しておいしいお米を生産する農家は、どうしても栽培に手間がかかり、その分コストも高くつく。外国産の安い米には対抗できない。日本の農家や安全でおいしい米を守るためには高い関税をかけて、日本産の米を守るべきである。</li> <li>・農家を維持するために、1兆円もの税金を使うのはおかしい。負担が大きい</li> </ul>
B   3 他 者 の 評 価 と の 比 較 に よ る 政 策 の 再 吟 味	<p>○互いの主張に対して意見を述べよう。</p>		<p><b>【直接所得を保障する】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・米や野菜の質にが価格に正しく反映されるので、農家がよいものを作ればそれだけ儲かる。農業に従事する人も増えるのではないか。</li> <li>・消費者も質に応じた適正な値段で米を買うことができる。</li> <li>・本当によいものは値段が高くても売れる。また、値段が下がっても標準価格との差額を政府が保障してくれるので、農家の収入は保障される。</li> <li>・よい米づくりを生産調整で制限するのはおかしい。</li> </ul> <p><b>【価格の維持への反論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・よいお米を作っても、作る量を制限されたり価格に反映されなかったりしたら、お米をつくる気がなくなる。農業をしようとする人がいなくなるのではないか。</li> <li>・お米の流通量を制限すれば、質の悪いお米でも売れる。よいものが売れるようなシステムにすべき。</li> <li>・私たちは、安くてよいお米を食べる権利がある。</li> </ul> <p><b>【直接所得を補償することへの反論】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・消費者はやっぱ安いものを買う。棚田でつくる米がうれなくなると、農村が衰退し農地がやがて荒れることになる。安心でおいしいお米が食べられなくなる。</li> <li>・自然環境や人のつながりなど、農業には価格には反映されない大切なものもある。それを守る必要もある。</li> <li>・税金を投入すべきではない。</li> </ul>
B   4 価	<p>○これからの農業はどうあるべきか。自分の考えを述べよう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・農業従事者を増やし、農業を活性化させるには、消費者のニーズにそって農作物を生産することが大切。しかし競争にさらされて、農家が立ち行かなくなり結果として耕されない田んぼや畑が増えるのは困る。市場主義システムにそって農産物を生産する方法をとりながら、足りない部分を補う政策がよいと思う。</li> <li>・日本の農業を維持・発展させるには、田圃や畑をいつでも作物をつくることができるように維持しておくことや農業の担い手である共同体を守ることが必要である。しかし、農家に対する過剰な保護は、生産効率や質の向上へのインセンティブを減少させたり、フリーラ</li> </ul>

値判断の再評価			イダーを生じさせたりすることになりかねない。農家の経営状態に合わせて支援を行うことが必要である。 ・農業に対する支援は、価格支持にせよ直接支払いにせよ消費者や納税者に多くの負担を強いるものである。本当に将来性のある農家にのみ支援ができるようにすべきである。そのためには、専業・兼業農家など農家の形態や自家栽培か販売のための栽培か農業の実態を把握し、発展の見込める農家にのみ支援をすべきである。
---------	--	--	---

【授業資料1】米の食味ランキング

米の食味ランキングは、炊飯した白飯を実際に試食して評価する食味官能試験に基づき、昭和46年産米から毎年全国規模の産地品種について実施しています。

食味試験のランクは、複数産地コシヒカリのブレンド米を基準米とし、これと試験対象産地品種を比較しておおむね同等のものを「A'」、基準米よりも特に良好なものを「特A」、良好なものを「A」、やや劣るものを「B」、劣るものを「B'」として評価を行い、この結果を毎年食味ランキングとして取りまとめ、発表しています。

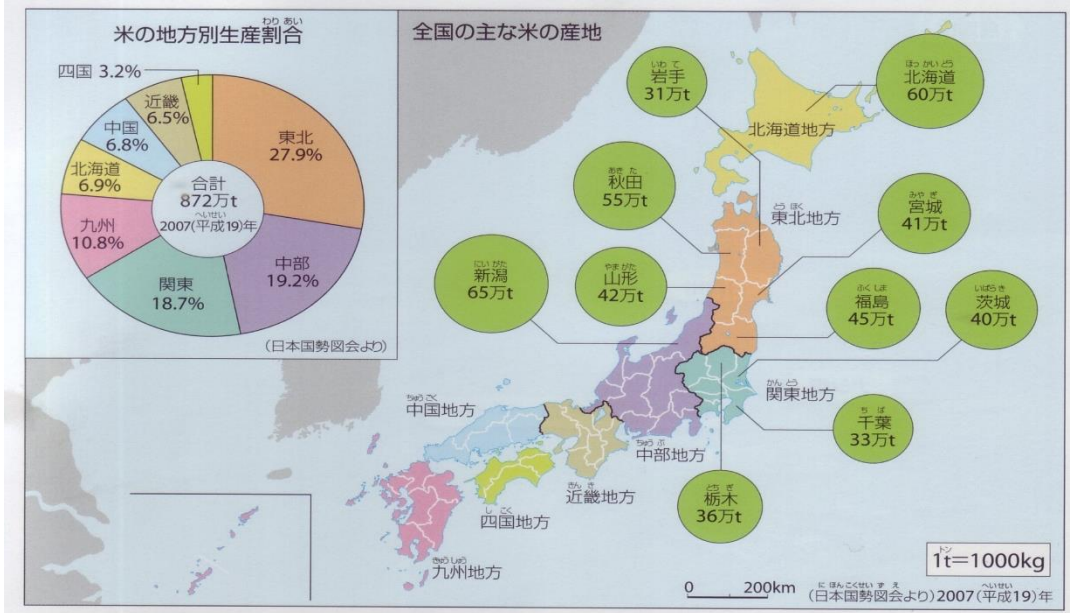
	都道府県名	地区	品種名	ランク
九州	長崎県	県北	コシヒカリ	A'
		県南	ヒノヒカリ	A'
		県南	にこまる	特A
	佐賀県	北部	ヒノヒカリ	A
		北部	コシヒカリ	A'
		南部	夢しずく	A'
	福岡県	筑前	ヒノヒカリ	A'
			夢つくし	A
		筑前	夢つくし	A
			筑後	つくしろまん
大分県	豊肥	ヒノヒカリ	A	
	久大	ひとめぼれ	A	
熊本県	城北	ヒノヒカリ	特A	
		ヒノヒカリ	A	
	城南	コシヒカリ	A'	
		森のくまさん	A'	
	城北	森のくまさん	A	
宮崎県	沿岸	コシヒカリ	A'	
	霧島	ヒノヒカリ	A	
	霧島	まいひかり	A	
鹿児島県	県南	コシヒカリ	A'	
	県北	はなさつま	A'	
	県北	ヒノヒカリ	A'	
中国	山口県	県中	コシヒカリ	A
		県中	ヒノヒカリ	A'
		県中	ひとめぼれ	A
		県西	晴るる	A'
	島根県	県中	きぬむすめ	A'
		県東	コシヒカリ	A'
	鳥取県	県西	コシヒカリ	A
県西		ひとめぼれ	A'	

	広島県	北部 南部 北部	コシヒカリ ヒノヒカリ あきろまん	A' A' A'
	岡山県	県南 県北 県南 県南	アケボノ コシヒカリ 朝日 ヒノヒカリ	A' A' A' A'
四国	愛媛	全県 全県 全県 全県	コシヒカリ あきたこまち 愛のゆめ ヒノヒカリ	A' A' A' A
	香川県	全県 全県 全県	コシヒカリ ヒノヒカリ はえぬき	A' A' A'
	徳島県	南部 北部	コシヒカリ キヌヒカリ	A' A
	高知県	県中 県北	コシヒカリ ヒノヒカリ	A' A
近畿	兵庫県	県北 淡路 県南 県南	コシヒカリ キヌヒカリ キヌヒカリ ヒノヒカリ	A' A' A' A
	京都府	丹波 丹後 丹後	コシヒカリ コシヒカリ キヌヒカリ	特A A A'
	滋賀県	湖北 湖南	コシヒカリ 秋の詩	A' A
	奈良県	県北	ヒノヒカリ	A
	和歌山県	県北	キヌヒカリ	A'
中部	三重県	中勢 伊賀	コシヒカリ コシヒカリ	A A
	岐阜県	美濃 飛騨	ハツシモ コシヒカリ	A' A
	愛知県	三河 尾張 三河	こしひかり あいちのかわり ミネアサヒ	A A A
	静岡県	全県	コシヒカリ	A'
北陸	福井県	嶺北 嶺北	コシヒカリ ハナイチゼン	A' A'
	石川県	全県 全県	コシヒカリ ゆめみづほ	A A'
	富山県	全県 全県	コシヒカリ てんたかく	A A'
	長野県	北信 東信 全県	コシヒカリ コシヒカリ あきたこまち	A 特A A'
	山梨県	峡北	コシヒカリ	特A
	群馬県	北毛 中毛 東毛	コシヒカリ ゴロビカリ あさひの夢	特A A' A'

関東	栃木県	県北 県南 県北	コシヒカリ あさひの夢 なすひかり	A A' A
	埼玉県	県東 県東	コシヒカリ 彩のかがやき	A' A'
	神奈川県	県西	キヌヒカリ	A'
	茨城県	県北 県南 県北	コシヒカリ あきたこまち ゆめひたち	A A' A'
	千葉県	県南 県南 県南	コシヒカリ ふさおとめ ふさこがね	A' A' A'
東北	新潟県 (北陸)	上越 中越 下越 魚沼 岩船 佐渡 全県	コシヒカリ コシヒカリ コシヒカリ コシヒカリ コシヒカリ コシヒカリ こしいぶき	A 特A A 特A 特A 特A A
	福島県	会津 中通 浜通 中通 会津	コシヒカリ コシヒカリ コシヒカリ ひとめぼれ ひとめぼれ	特A A A 特A 特A
	山形県	全県 全県 全県	コシヒカリ はえぬき ひとめぼれ	特A 特A 特A
	宮城県	県北 県中 県北 県中	ササニシキ ササニシキ ひとめぼれ ひとめぼれ	A' A' 特A 特A
	秋田県	県南 県北 中央 中央	あきたこまち あきたこまち あきたこまち ひとめぼれ	A' 特A A' A'
	岩手県	県中 県南 県中 県北	あきたこまち ひとめぼれ ひとめぼれ いわてっこ	A' 特A A A'
	青森県	中弘南黒 津軽	つがるロマン まっしぐら	A A'
	北海道	上川 上川 空知	きらら397 ほしのゆめ ななつぼし	A A A

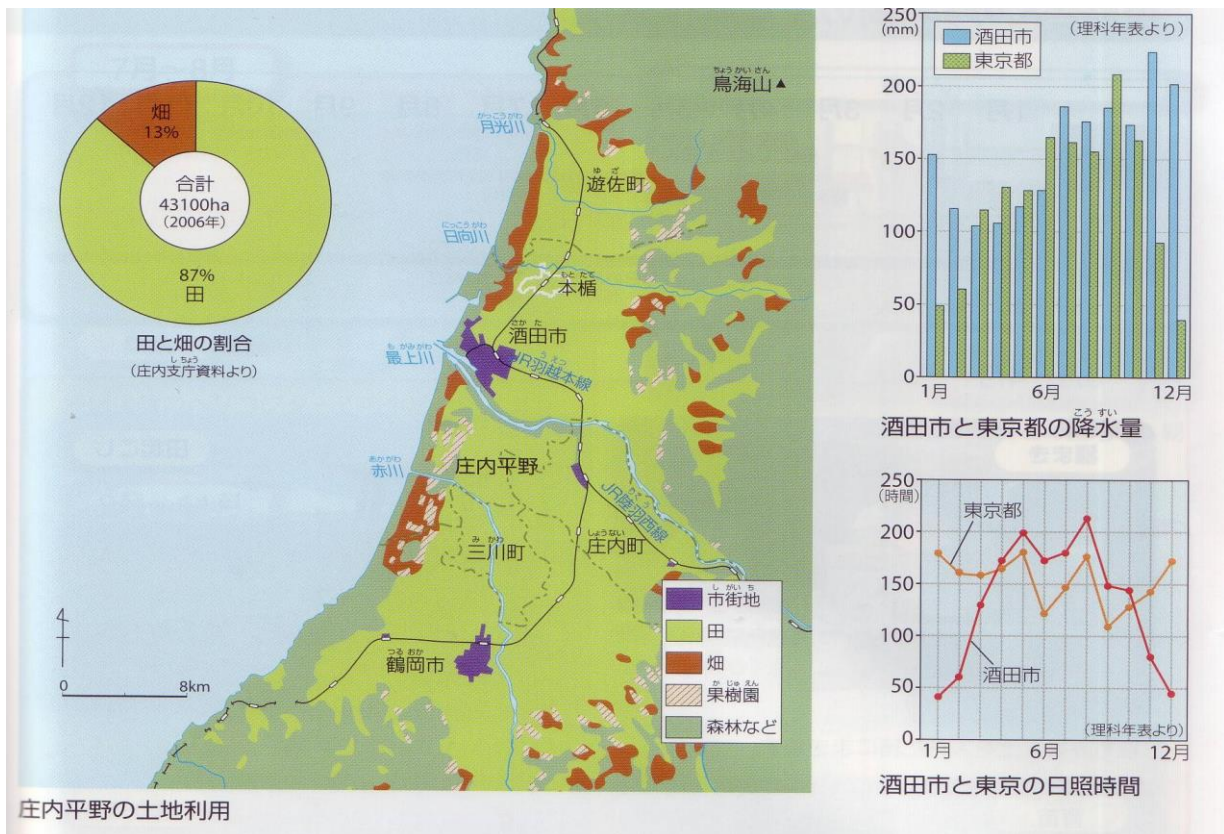
【財団法人 日本穀物検定協会 <http://www.kokken.or.jp/test.html#ranking>】

【授業資料2】「全国の主な米の産地」「米の地方別生産割合」



【光村図書『社会5』, p64】

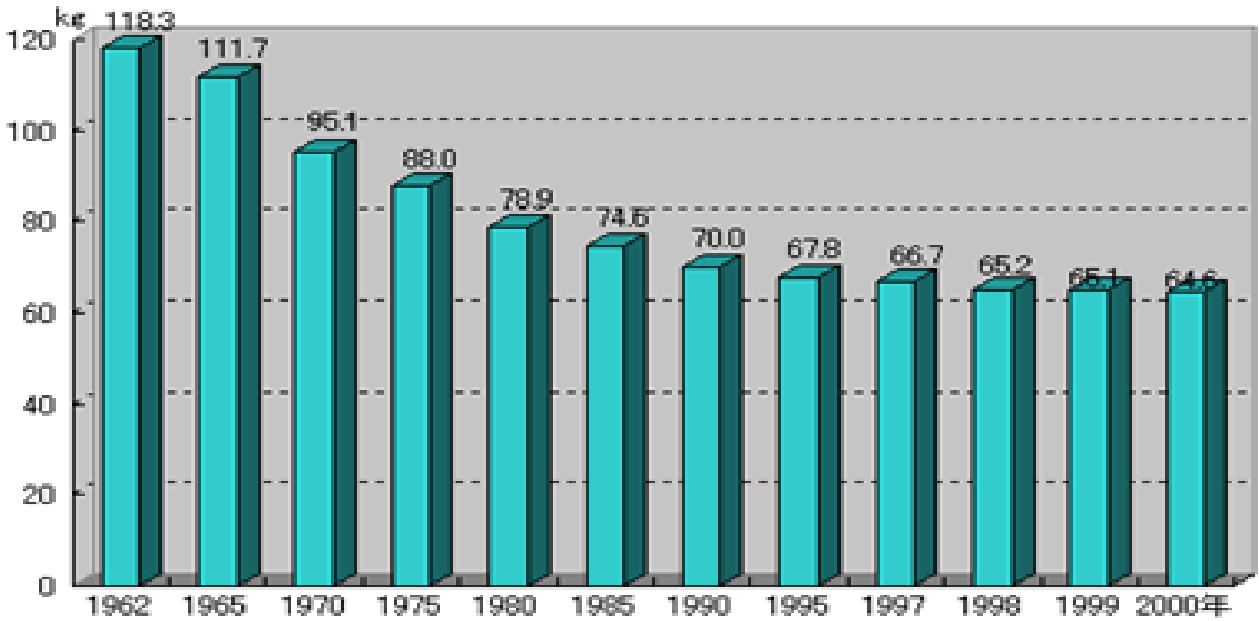
【授業資料3】「庄内平野の土地利用」「酒田市と東京都の降水量」「酒田市と東京の日照時間」



【光村図書『社会5』, p65】

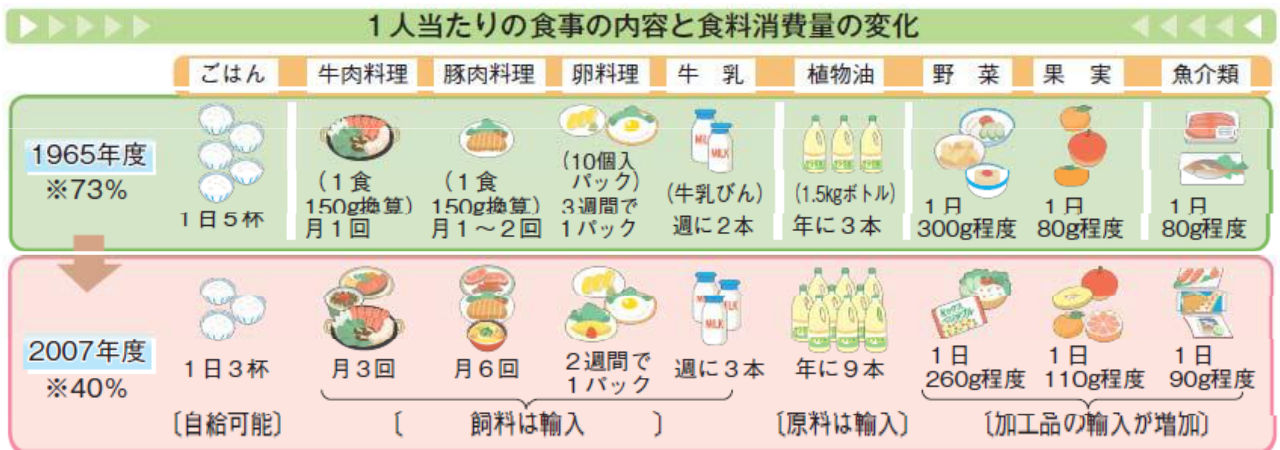


【授業資料4 お米の消費量の変化（1人が1年間に食べる量）】



(食糧庁『知っていますか？私たちがのごはん！』2002年版食糧庁『米麦データブック』2002年版 より)

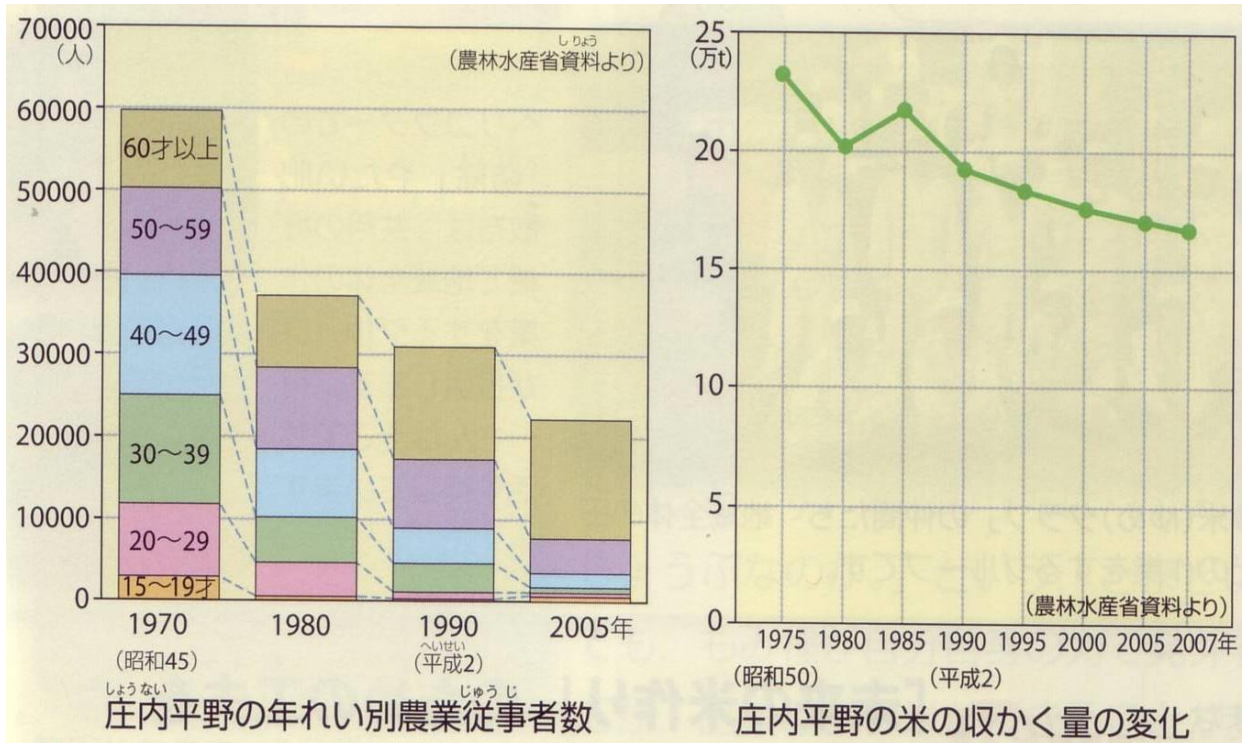
【授業資料5 一人当たりの食事の内容と食料消費量の変化】



資料：農林水産省「平成20年度食料・農業・農村白書」（食料需給表を基に作成） ※は食料自給率で、カロリーベースのものである。

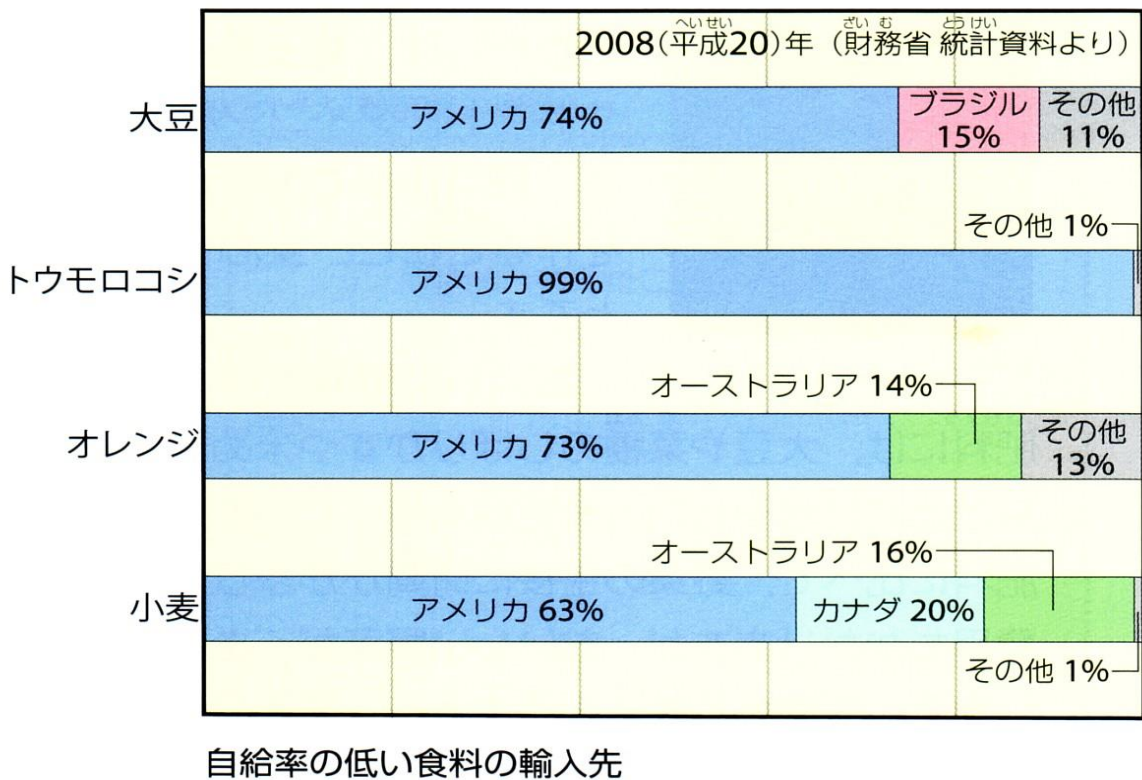
(農林水産省「我が国の食生活の現状と食育の推進について」平成23年6月  
<http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/pdf>)

【授業資料 7】 「庄内平野の米の収穫量の変化」「庄内平野の年齢別農業従事者」



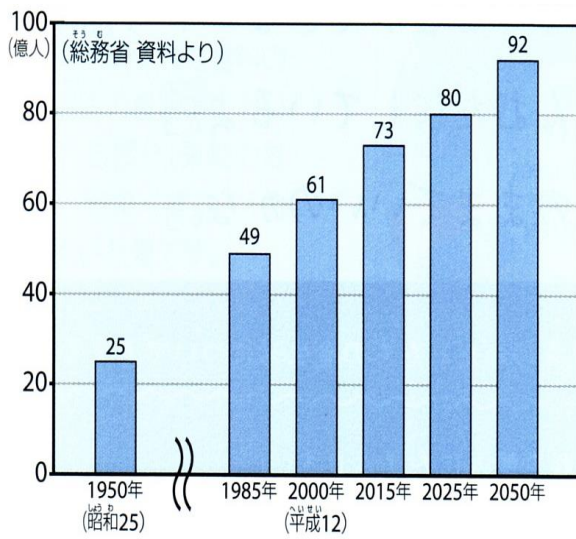
【光村図書『社会 5』, p 73】

【授業資料 8】 「自給力の低い食料の輸入先」

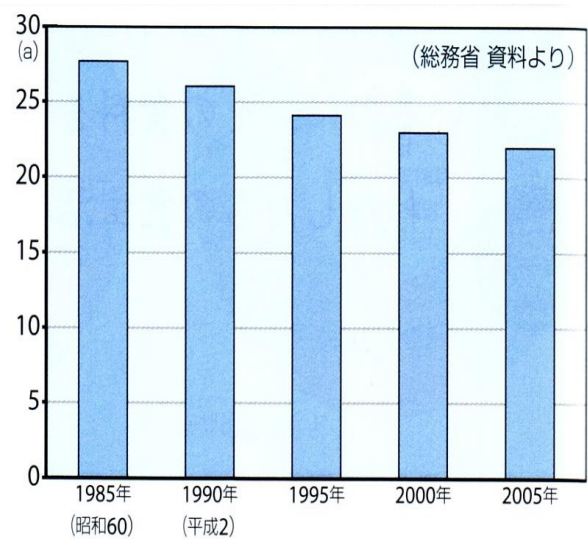


【光村図書『社会 5』 p. 104】

【授業資料 9】 「世界の人口の変化の予想」 「一人あたりの耕地面積」



世界の人口の変化の予想



一人当たりの耕地面積 (世界全体)

【光村図書『社会 5』 p. 106】

【授業資料 10 日本の農産物の関税】

日本の農産物 主な「重要品目」

		関税率 (%)	年間生産額 (億円)
コメ		778	17950
麦	小麦	252	585
	大麦	256	169
乳製品	脱脂粉乳	218	6623 (酪農)
	バター	360	
砂糖		328	839
牛肉		38.5	4406

出典：農林中金総合研究所(データは2009年)

## 【授業資料 11 「食糧管理制度と減反政策」】

しよくりょうかんりせいど げんたんせいさく のうせい  
食糧管理制度と減反政策 — かつての日本の農政

### しよくりょうかんりせいど 食糧管理制度

お米は日本人の主食ですので、そのお米を安定して国民に供給することは非常に重要なことです。第二次世界大戦を経験した日本では、その深刻な食糧不足を解消するためにお米の生産量を増やす必要がありました。そのために1942年に食糧管理法が制定され、食糧を政府が管理統制する食糧管理制度がスタートしました。簡単に言えば、政府が生産者である農家からできるだけ高い価格(生産者米価)でお米で買い入れ、消費者に対してはできるだけ安い価格(消費者米価)で販売するようにした仕組みです。きちんとお米を作れば政府が高く買ってくれる—。この食糧管理制度のおかげで農家は安心してお米を作ることができるようになりました。当初の目的の通りにお米の生産量は大きく増加して日本は食糧不足から脱することができたのです。

### げんたんせいさく 減反政策

しかし1960年代になると一転して日本国内にお米が余るようになりました。日本人の食生活の変化などによってお米の消費量が伸びなくなったのです。農家から買い上げたお米は売れ残り、大量の在庫米を抱える国の負担がどんどん大きくなっていきました。その状況を改善するために実施された政策の1つが減反(げんたん)政策です。国がお米の生産量を調整するために農家に対してお米を作る田んぼを減らすよう求める農業政策のことです。「反」は田んぼのことを指しています。麦や豆などのお米以外の作物を生産する転作に対して奨励金を出して農家に田んぼでお米を作らないようにしてもらい、お米の生産量を抑えようとしたのです。つまりそうすることで、米の価格を維持しようとしたのです。ところが農業の機械化や化学肥料の進歩など農業技術の向上もあり、田んぼの面積は減っても全体の生産量はそれほど減りませんでした。その一方で1993年には「平成の米騒動」と呼ばれた米不足問題が起こるなど、お米の生産を政府が完全に管理すること自体が困難であることが明らかになるに及んで、1995年に食糧管理法が廃止され食糧管理制度も終わりを告げたのです。

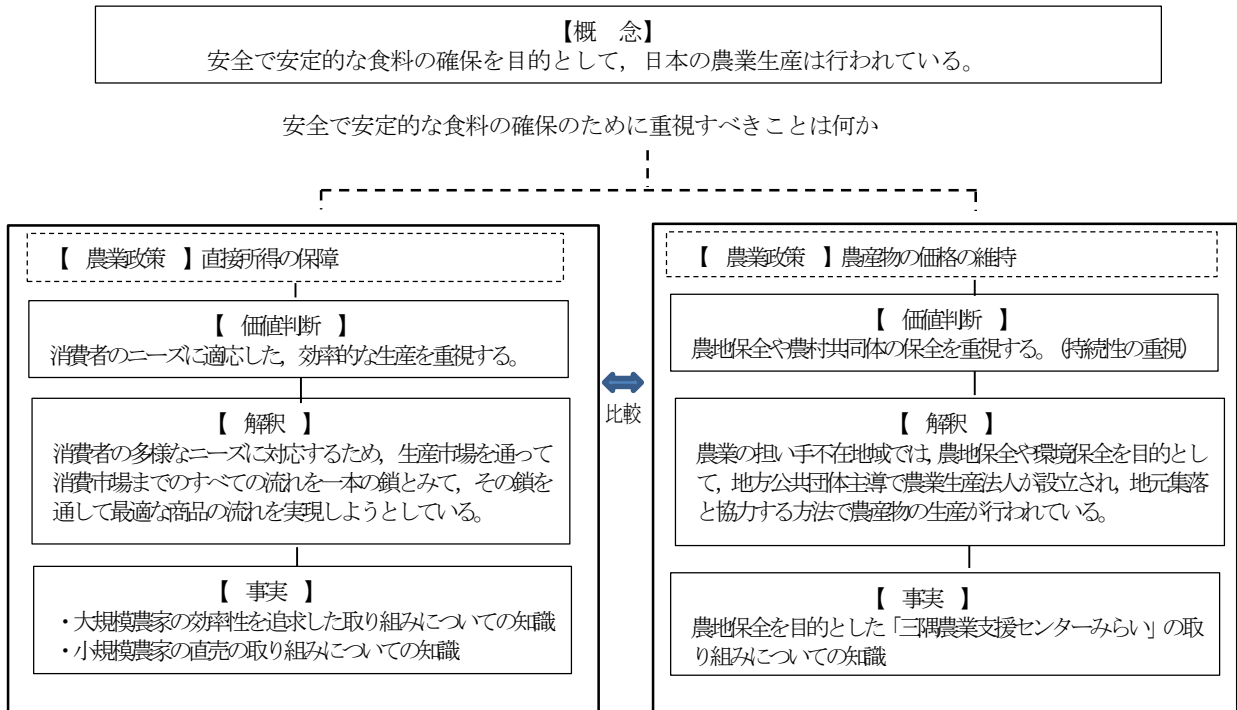
【お米とごはんの基礎知識 <http://www.okomehp.net/>】

## 5. 単元「日本の農業を考える」における自主的自立的な価値観形成の原理

単元「日本の農業を考える」の授業開発を通して、「日本の食料生産」の学習における自主的自立的な価値観形成の原理として次のことを明らかにした。

第1は「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」の教材として、食料生産システムに関わる政策を取り上げたことである。近年、農業に関わる政策は、保護政策から市場経済を重視する政策にシフトしつつある。しかし「安全で安定的な食料の確保」は国民の食生活に関わる重要な問題であり、食料生産の効率性や持続性をめぐって様々な議論がなされている。このような政策問題について吟味することは、多様な価値に基づく食料生産システムについて理解するだけでなく、「効率性か持続性か」という価値判断を吟味することにもつながる。

第2は、社会システムの背後にある価値を相対化することである。実際の授業では、「効率性の重視」と「持続性の重視」という価値判断によって規定される異なる食料生産システムを分析することで、農業生産に関わる価値判断を相対的にとらえられるようにした。図28に単元「日本の農業を考える」の獲得する知識の構造を示した。

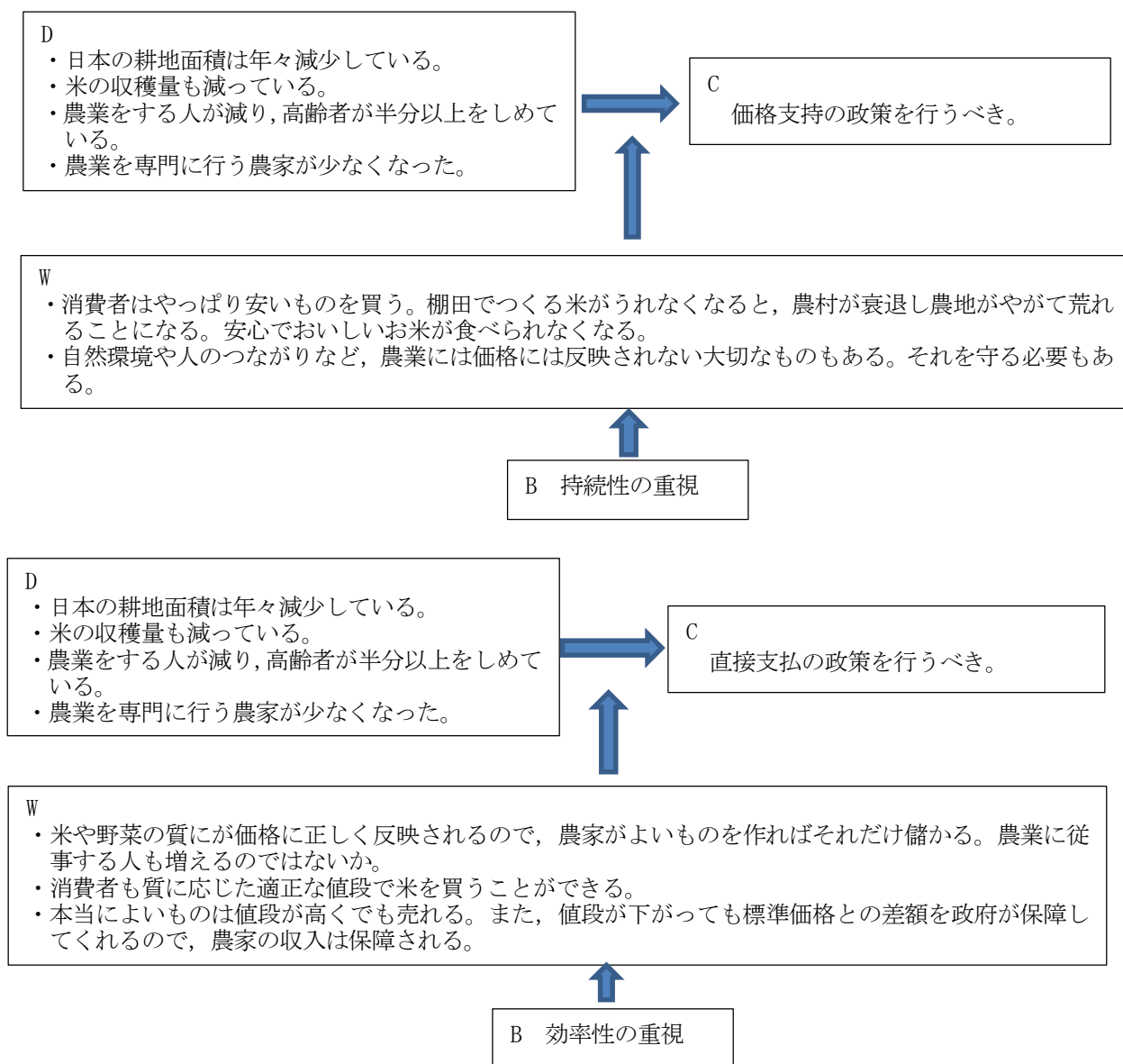


【図28 単元「日本の農業を考える」における知識の構造】

具体的には、効率性を追求する大規模農家や小規模農家の直売の取り組み、さらには「三隅農業支援センターみらい」の環境に配慮した米作りについての分析を通して、「消費者の多様なニーズに対応するため、生産市場を通して消費市場までのすべての流れを一本の鎖とみて、その鎖を通して最適な商品の流れを実現しようとしている」と「農業の担い手不在地域では、農地保全や環境保全を目的として、地方公共団体主導で農業生産法人が設立され、地元集落と協力する方法で農産物の生産が行われている」という異なる食料生産システムについて認識する。その上でそれぞれのシステムに内在化する、「消費者のニーズに応じた効率的な生産の重視」と「持続性の重視」という価値判断を明らかにし、「安全で安定的な食料生産」の実現に及ぼす影響を吟味することにより、それらを相対的にとらえることができるようにした。

第3は、社会システムの背後にある価値判断を調整し再構成する点である。具体的には、持続性に基づく政策として価格支持政策を、効率性に基づく政策として直接支払いを取り上げ、「安全で安定的な食料の確保」の実現を目的として、それぞれの価値判断を批判的に分析する学習過程を取り入れた。農業政策における意思決定をツールミンモデルで表したものが図28である。価格支持による農業の保護は、農家の収入を確保することで小規模農家を保護してきたが、農家のインセンティブの減少や減反による農地の縮小という事態を招いている。直接支払いによる農業政策は、関税等の調整による価格維持を行わず、農家の収入を直接的に補てんする方策をとる。米や野菜の質が価格に正しく反映され、また輸入農産物との価格競争における差額は政府が保障するので、農業に対するインセンティブが向上し、農業に従事する人も増えるのではないかとされている。しかしその反面、価格競争

に敗れた小規模農家が衰退し、農地放棄や農業共同体の解体が生じた結果、食料生産を維持するための人的・環境的資源が失われるという懸念もある。このように「効率性」と「持続性」を重視するそれぞれの政策を「安全で安定的な食料生産の確保」という目的から分析することで、食料生産システムに関わる価値判断を批判的に吟味し、調整することができる。



【図 29 農業政策における意思決定のツールミン図式】

本節で開発した「日本の農業を考える」は、農業政策の背後にある価値判断を分析対象とし、「安全で安定的な食料の確保」という目的に基づき、反省・吟味する過程として構成するものである。小学校社会科における食料生産の学習は、農家の見学や取材、あるいは田植え等の体験活動を通して「おいしいお米をつくるために農家の人たちは工夫や努力をしている」という主観的・常識的な知識を獲得するだけにとどまるものがほとんどであった。子どもたちは学習で得た知識から「こんなに苦労してお米をつくっておられるのだから、みんなでお米をもっと食べるようにしなければならない」という一面的な考え方をするようになり、日本農業の抱える根本的な問題に関わることができずにいた。食料生産システムに内在する価値判断について批判的に吟味することは、こうした一方的な価値の注入に対抗し、子どもが政策について自主的自立的に判断することのできる資質の育成に資する。

### 第3節 制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業における自主的自立的な価値観形成の原理

抽象的思考が可能となり、「社会的慣習」重視から「道徳」重視へとU字型変化をとげる高学年段階<sup>5)</sup>では、事実判断の違いに着目し、その背後にある価値について認識させることが可能である。また、自分以外の人の立場に立てるようになり、第三者や集団、社会といった視点も理解できるようになるため、自らの生活を規定する社会制度や社会的判断についての認識も可能となる。このような高学年児童の発達段階に基づき、本章では、社会制度や社会的判断、評価からその背後にある価値を分析対象とする社会科授業開発を行った。「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」の原理として次のことをあげることができる。

第1は、「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」の教材として、日常生活を規定する、評価や政策を取り上げることである。図11で示したように政策や評価、社会的判断は子どもの日常生活に間接的に関わる事象であり、子どもが実感を伴って認識するには、いかに日常生活と関連づけてとらえさせるかが問題となる。本章では、地域に伝わる人物の政策についての評価と、安全で安定的な食料の確保に関わる農業政策を教材として授業開発を行った。

第2は、多様な評価、政策を比較、分析することで、それらの背後にある価値判断を認識することである。第4学年単元「井戸平左衛門から考える」では井戸平左衛門の施策に対する異なる評価をツールミン図式によって分析することで、背後にある「きまりの重視」「人命の重視」という価値判断について明らかにした。さらには、これらの価値判断を、ハリケーンカトリーナの救援対策をめぐる評価を通して批判的に吟味することで、状況に応じて価値判断を調整する必要があることを理解できた。第5学年単元「日本の農業を考える」では、異なる食料生産システムを比較・吟味することで、「効率性の重視」と「持続性の重視」という価値判断を認識することができた。このように多様な価値判断に基づく制度や評価について認識することで、既存の制度や評価は絶対的なものではなく、何を重視するかという価値判断によって変わりうるものであることを理解できる。

第3は、政策、評価の批判的吟味を通して、その背後にある価値判断を相対化し、調整することである。単元「日本の農業から考える」では、農業政策に対する意思決定と議論を通して、「持続性の重視」と「効率性の重視」という価値判断を調整し、食料生産の在り方に対する自らの判断基準を再構成することができた。社会的な調整を経て成立した価値が具体化されたものが、制度や政策である。価格支持と直接保障という食料生産に関わる政策を批判的に吟味することは、背後にある価値を相対化し、よりよい社会システムを構築するための、自分なりの判断基準をつくりあげていくことに資する。

制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業は、同時期に存在する複数の制度・政策・法・社会的判断の比較・分析を通して価値判断を相対化し、自己の判断基準を再構成するものである。小学校中学年においては、自らに直接的に関わる「人・もの・こと」を分析対象とすることで、背後にある事実判断を相対化することを目指したが、小学校高学年においては、「人・もの・こと」のあり方を規定する評価や政策を分析対象とした。しかしながら、「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」は、制度と価値を1対1の対応関係としてとらえる傾向のあることに問題がある。既存の制度は必ずしも一面的な価値によるものではなく、様々な社会的葛藤や価値の調整を経て成立したものである。制度をそのようにとらえることは、様々な価値を調整し再構成する必要があるについて気づかせるだけでなく、価値の検討を通して子どもの価値観を再構成し成長させることになる

う。

以上の点をふまえ、第6章では、社会的判断の成立過程を分析、吟味する「制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業」について提案する。

[注]

- 1) 奥野裕樹「郷土を開く（生活の変化や先人の働き）身近な地域と他の地域を比べて具体的な事実を活用して先人の共通した願いの理解を目指す〈用水を引く（小野田用水・鹿児島市）〉」米田 豊『「習得・活用・探究」の社会科研究&評価問題プラン 小学校編』明治図書，2011年，pp. 52-57.
- 2) 服部一秀「中等一貫歴史カリキュラムにおける歴史文化探究力の育成-ザクセン州ギムナジウムの歴史科（第5～12学年）の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第76号，2012年，pp. 1-10.
- 3) 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法-価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号，2012年，pp. 1-10  
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』主義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年，pp. 31-40，
- 4) 小原友行「意思決定力を育成する歴史授業構成-『人物学習』改善の視点を中心に-」史学研究 177号，1987年.
- 5) 井戸平左衛門の単元開発に際して以下の資料を参考文献とした。
  - ①渡辺洋三・甲斐道太郎・広渡清吾・小森田明夫『日本社会と法』岩波新書，1994年.
  - ②樋口陽一『個人と国家-なぜ今立憲主義か』集英社新書，2000年.
  - ③アマルティア・セン，東郷えりか訳『人間の安全保障』集英社新書，2006年.
  - ④石村勝郎『石見銀山：戦国の争乱・鉱山社会・天領』石見銀山資料館，1988年.
  - ⑤石村勝郎『石見銀山異記（下）』石見銀山資料館，1981年.
  - ⑥石村勝郎『石見銀山 よもやま』石見銀山資料館，1996年.
  - ⑦石村勝郎『石見銀山・三瓶山秘抄』大田市立図書館，1979年.
  - ⑧遠藤孝次『いも代官伝：まんが井戸平左衛門』井戸平左衛門奉賛会，1990年.
  - ⑨仲野義文『石見銀山～いも代官井戸平左衛門の事跡～』大田市外2町広域行政組合，2001年.
  - ⑩坂根幸夫『授業プリントシリーズNo.6 芋代官』柏淵印刷，2000年.
  - ⑪富永健一『社会学講義 人と社会の学』中公新書，1995年.
  - ⑫堤 未果『ルポ 貧困大国アメリカ』岩波新書，2008年.
- 6) 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年，p. 57.
- 7) 産業としての農業生産システムについては以下の文献を参考とした。
  - ①山下一仁『農業の大罪-「農政トライアングル」が招く日本の食料不安』宝島社新書，2009年.
  - ②島崎治道『食料自給率100%を目ざさない国に未来はない』集英社文庫，2009年.
  - ③柴田明夫『飢餓国家ニッポン-食料自給率40%で生き残れるのか』角川SSC新書，2008年.
  - ④浅川芳裕『日本は世界5位の農業大国-大嘘だらけの食料自給率』講談社+α新書，2010年.
  - ⑤大泉一貫『日本の農業は成長産業に変えられる』洋泉社，2009年.
  - ⑥末松広行『食料自給率の「なぜ？」-どうして低いといけないのか？-』扶桑社新書，2008年.
  - ⑦横山和成『食は国家なり！ 日本の農業を強くする5つのシナリオ』アスキー新書，2010年.
  - ⑧柴田明夫『水戦争 水資源争奪の最終戦争が始まった』角川SSC新書，2007年.



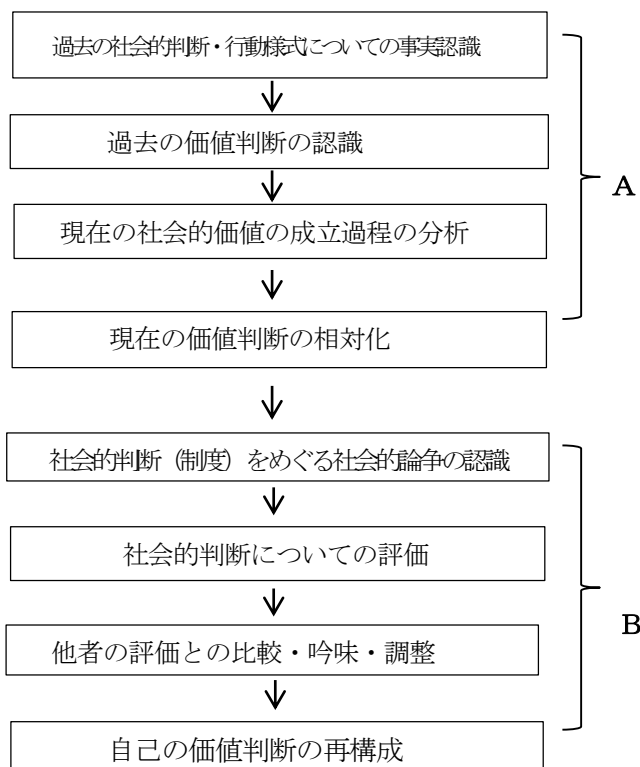
- ⑨奥野修司『それでも世界一うまい米を作る 危機に備える「俺たちの食料安保」』講談社, 2009年.
  - ⑩大澤信一『セミプロ農業が日本を救う 成熟化社会を先導する「農」の新たな役割』東洋経済, 2007年.
  - ⑪岡本重明『農協との「30年戦争」』文春新書, 2010年.
  - ⑫畠 信彦『日本の「世界商品」力』集英社文庫, 2009年.
  - ⑬伊藤元重『日本の食料問題を考える 生産者と消費者の政治経済学』NTT出版, 2009年.
  - ⑭レスター・R・ブラウン『飢餓の世紀—食料不足と人口爆発が世界を襲う』ダイヤモンド社, 1995年.
  - ⑮レスター・R・ブラウン『食料破局—回避のための緊急シナリオ』ダイヤモンド社, 1996年.
  - ⑯本間正義『農業問題—TPP後, 農業はこう変わる』ちくま新書, 2014年.
  - ⑰鈴木宣弘『食の戦争 米国の罠に落ちる日本』文春新書, 2013年.
  - ⑱生源寺眞一『日本農業の真実』ちくま新書, 2011年.
- 8) 生源寺眞一『日本農業の真実』ちくま新書, 2011年, pp. 110—112.
- 9) 鈴木宣弘『食の戦争 米国の罠に落ちる日本』文春新書, 2013年, pp. 187—189.

## 第7章 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業

### —第5学年単元「水俣病から考える」—

#### 第1節 授業構成原理

民主主義社会においては、過去に生じた論争的な価値対立を民主的な価値基準に照らして解決し、それによって新たな制度化が行われ、より民主的な社会の実現が図られてきた。このような社会的論争問題でなされてきた判断基準は、今日の子どもを取り巻く多様な制度の存在根拠となっている。特定の判断基準に基づいた制度は社会成員に対して「～すべきである」という義務を課すようになる。これが規範である。規範は人々の行動様式に具体化され、子どもは、様々な「人」に接し、「もの」を使い、水道や交通、ごみ処理など様々なシステム（「こと」）に関わることで、社会に対する特定の見方や態度を形成していくことになる。第4章においては、子どもの生活に直接的に関わる「人・もの・こと」の分析を通して自明視されている知識や判断や規範を相対化する授業を提案した。第5章では、社会的判断や政策についての異なる主張をツールミンモデルに基づき分析し、その背後にある価値を相対化し吟味する授業開発を試みた。本章では、当該の社会的判断が再審され成立した過程を考察することで、社会的判断の背後にある多様な価値判断やその葛藤と調整の過程を認識させることを目的として、「制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業」を提案する。社会的判断をめぐる、過去の論争においてなされた選択や価値判断の基準を吟味し評価することは、子ども自身が自らの価値判断を一旦対象化し、今の社会の在り方を主体的に考える、自主的自立的な価値観形成の契機となるであろう。「社会的な事実認識に基づき、価値調整過程を分析・吟味する」授業は「A 社会的判断の成立過程分析による価値判断の相対化」「B 現代の社会的論争問題の分析による価値判断の再構成」から構成される。A・Bにおける多面的な価値判断の認識過程を図に示したものが図30である。



【図30 制度・政策・法・社会的判断を時間的に比較・分析する授業の学習過程】

過去に行われた社会的判断の反省・吟味を行うのがAの方略である。まず、過去の社会的判断の背後にある価値判断を個人や集団の行動様式から分析する。その上で社会的論争を通して新たな社会的判断がなされる過程を吟味することで、その背後にある価値判断の葛藤や調整過程について認識させるものである。このような学習過程を通して、現在の社会的価値に基づく価値判断は社会的論争を通して構築されてきたものであることを理解できるであろう。Bの方略はAで吟味された価値判断をもとに、社会的論争問題における判断について、「社会にとってよりよいものか」という視点から評価させるものである。自己の評価を学級での話し合いを通して吟味・調整することで、状況に応じて自己の判断基準を具体化するものである。

## 第2節 第5学年「水俣病から考える」の単元開発<sup>2)</sup>

### 1. 単元設定の理由

水俣病問題は人間の生命・健康の尊重という基本的人権の根本に関わる価値判断を内包する社会問題である。小学校児童にとって、生命や健康に関わる問題は身近なものである。企業利益を重視した食の汚染の問題や原子力発電による放射線被害の危惧等の報道に触れたり、学校教育で生命の大切さを学んだりすることで子どもたちは、「人間の生命や健康は何よりも尊重されなければならない」という価値観を形成し、また自明視している。これまで行われてきた「水俣病」の授業<sup>1)</sup>においても、被害者の苦しみに共感するとともに、人々の健康や生活より利益を優先した企業にその原因を求め、その反省から現在では工場や国・自治体が人々の健康や生活環境を守るため、さまざまな努力をしていることを理解させる内容となっている。そのような学習を通して「経済より人々の健康や生活、環境を守ることを優先しなければならない」「人権や生命を尊重しなければならない」という態度を身につけさせようとしている。しかしながら、水俣病問題の背後には、企業の利益追求だけでなく、町の経済的利益を守ろうとする市民による水俣病の隠蔽や患者の排除、経済重視の政策をとる国の姿勢など様々な要因がある。生命・健康の重視と経済重視をめぐるこのような社会的葛藤を認識し、人権に関わる価値を優先すべきという考えが受け入れられていくようになっていく変化の過程をとらえることは、特定の価値の注入から子どもたちを開放し、自主的自立的な価値観形成を保障することになるのではないか。

そこで本授業では、水俣病問題の解決を巡ってなされた「見舞金契約」と「第1次水俣病裁判の勝訴」、および現在も続く「水俣病患者認定申請問題」という社会的判断をとりあげ、生命・健康に関わる価値判断の葛藤や調整過程を分析することで、社会的判断の背後にある多様な価値判断について認識することを目指した。

「見舞金契約」は、水俣病事件に対する水俣病紛争調停委員会の斡旋案であるが、企業や政府の責任を追及するものではなく、逆に擁護するための契約であった。現代の価値判断基準からすれば、「不当な」社会的判断であろう。しかしながら、「経済の重視」が社会的価値として受け入れられていた当時は、これを妥当な措置とし、水俣病被害者もこれを受け入れざるを得なかった。この社会的判断に対抗し「公害をもたらすような企業行為そのものがそもそも悪であり、不正ではないか」という世論が生まれ、企業や政府の責任を追及する社会的な運動に広がった。その結果、第1次水俣病裁判では患者側が勝訴し、「経済よりも生活環境の保全や人間の健康・安全を優先する」という価値判断がなされた。この価値判断が制度化され、現在の私たちの社会規範となったのである。水俣病問題はこの判決をもって解決したわけではなく、現在も水俣病患者の認定をめぐる「認定申請問題」という新たな論

争が生じている。この解決策として熊本県が提示した和解案（260万円の一時金、医療費の補助）に対して、訴訟を続けるべきと主張する側（関西訴訟）と和解案を受け入れる側にその対応は分かれた。裁判では関西訴訟側が勝訴したものの、認定申請をめぐる問題は未だ収束していない。

このように制度化の過程を追っていくことで、価値判断の対立や、その調整の過程を具体的にとらえることができる。

## 2. 単元構成

単元は4つのパートで構成される。第1次では子どもが既に持っている価値判断と過去の価値判断との齟齬を認識することで、そのような判断がなされた理由を追求するための課題を設定する。第2次は、第1次で設定した課題を、社会的判断に関わる個人や集団の行動様式を分析することで探求していく。この探求過程から当時の価値判断について認識し、現在の価値判断基準が過去においては絶対的なものではなかったことをとらえさせる。第3次は、第2次で確認した価値判断が、論争問題を通して、より民主的な価値へと変容していく過程をとらえるものである。論争問題に含まれる異なる価値判断の対立を分析・吟味することで、現在の社会的価値が成立するまでの葛藤の過程を認識することができるであろう。第4次では現在の社会的価値に対する新たな論争問題を取り上げる。論争問題に対する判断を子ども自身が評価し、学級での話し合いの場を通して調整していく中で、自己の価値判断の反省・吟味を行い、最終的な評価を下すのである。

## 3. 到達目標

水俣病問題の解決をめぐる論争問題を通して、多面的な価値判断に基づいた社会認識を形成することが単元のねらいである。単元の到達目標については後述する資料27の「1. 到達目標」に示している。

第2次では「チッソ水俣工場を守ることで経済成長を維持するために被害者にとっては不利な見舞金契約が結ばれた」ことを認識させ、「経済を成長させること（経済の重視）が市民全体の幸福につながる（個の権利より全体の功利を優先する）」という当時の価値判断について明らかにする。第3次では水俣病裁判における論争の分析を通して、「人間の生命・健康は何よりも優先されるべきである」が新たな価値判断となっていく過程を認識させる。第4次では、水俣病患者認定申請問題を取り上げることで人間の生命・健康という社会的価値をめぐる新たな対立について認識させる。子どもは論争の背後にある「人間の生命や健康は何よりも尊重されるべきである」と「人間の生命や健康の尊重は社会関係の調整の中でその程度が決められるべきである」という価値判断をとらえ、その調整をはかることになる。

## 4. 単元の展開

単元の展開は後述する資料27の「2. 単元の流れ」に示している。教授書にしたがって授業の展開を説明する。

### (1) 第1次「水俣病ってなんだろう？」

－第1段階：過去の社会的判断・行動様式についての事実認識

第1次では、水俣病被害の甚大さ、患者の苦しみに関する共通理解を図った後、工場の指し示した「見舞金契約」の内容を示す。自分がすでに持っている価値観から、児童は、「工場に明らかに責任があるのに、それを認めないのはおかしい」「自分が患者だったらこんな契約は結ばない」と考えるであろう。その上で「地域社会はこの契約を支持し、患者もこれを受け入れた」という事実を明らかにし、「見舞金契約が受け入れられたのはなぜか」という学習課題を立てる。

(2) 第2次「なぜ見舞金契約は受け入れられたのか」－第2段階：過去の価値判断の認識

第2次では、見舞金契約が受け入れられた理由を探求する。そのために水俣病に関わった当時の人々の行動を分析する。配布された資料から、被害を受けた水俣病被害者、地域社会、工場、行政の水俣病に対する対応を分析する。その上で「なぜ当時の人々はそのような態度をとったのか」と問うことで、行動の背後にある当時の価値判断を明らかにしていく。

(3) 第3次「なぜ水俣病被害者は、第1次水俣病裁判で勝訴することができたのか」－第3段階：現在の社会的価値の成立過程の分析および第4段階：現在の価値判断の相対化

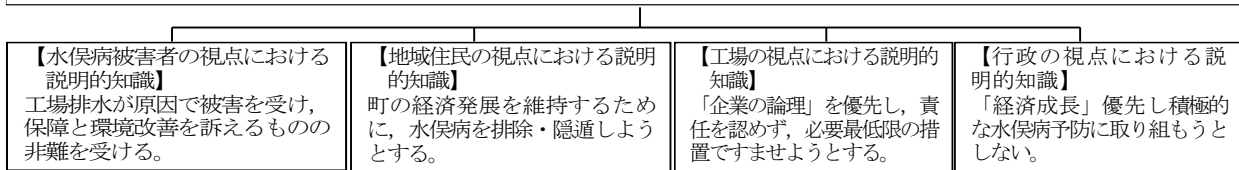
第3次では1968年政府の公害病認定を受けて、患者、家族側があらためて「見舞金契約は会社の責任がはっきりしないときのものであり、国が正式に会社の責任だと言った今、新たに補償する義務が会社側にある」と訴訟が起こした事実をとりあげる。患者側が勝訴したことを知った子どもたちは「経済を重視する価値判断の中でなぜ裁判に勝つことができたのだろう？」と疑問を抱くであろう。そこで、水俣病をめぐる論争の結果、第1次水俣病裁判において「市民の幸福のためには、生活環境の保全や健康・生命を尊重すべきである」という価値判断が支持され、「公害をもたらすような企業活動は不正であり、企業の不正行為の責任を追求することが正しい」と判断されたことを認識させる。また、この判断が公害立法や環境に配慮した町づくりに制度化され、新たな社会規範となっていく過程を認識させる。

資料 27 第5学年小単元「水俣病から考える」教授書

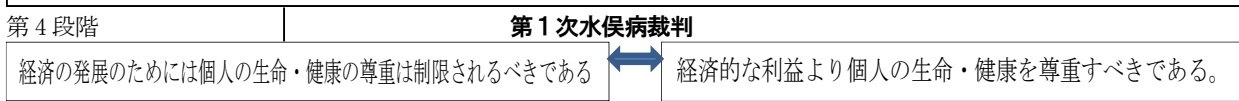
1. 到達目標

A 社会的価値の成立過程の分析 第2段階

【見舞金契約に関わる事実的知識】チッソ水俣工場を守ることで経済成長を維持するために見舞金契約が妥当と判断された。



第3段階 【見舞い金契約に関わる価値的知識】 経済を成長させることが市民全体の幸福につながる。



【第1次水俣病裁判に関わる事実的知識】 公害をもたらすような企業活動は不正であり、企業の不正行為の責任を追求することが正しいと判断された。

B 社会的論争問題の吟味 水俣病患者認定申請問題



国が決めた認定基準のもとに、行政が審査して原因企業が水俣病被害者に補償するシステムが確立する。  
 ・補償金の負担により、チッソ工場がつぶれ、町の経済基盤がなくなるのではないか、という懸念がある。  
 ・水俣病被害の程度と支払われる補償金との調整の問題が浮上する。

2. 単元計画

第1次「水俣病って何だろう」

次	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
	<ul style="list-style-type: none"> <li>これは何でしょう？</li> <li>これは熊本県の、ある資館の中にあるモニュメント</li> </ul>	<p>【授業資料1】 「モニュメントの写真」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>枠があって下のほうはすりガラスみたいになっている。</li> <li>枠の上のほうには箱みたいなものがついてる。何だろう。</li> </ul>

<p>① 社会的判断に関わる学習課題の設定</p>	<p>で、「ガラスの噴水」といいます。中には何が入っているでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今からこれに関係する写真を見せませう。気がついたことをノートに書きましよう。</li> <li>・実はこの人はうまく筆を握ることができません。手だけではありません。足や体も自分の思うように動かすことができないのです。彼は「水俣病」という病気にかかっているのです。水俣病はどんな病気が調べてみましょう。</li> <li>・水俣病の原因について調べてみましょう。</li> <li>・このように企業などが、人体や環境に悪影響を及ぼすことを「公害」といいます。みなさんは公害についてどう思いますか</li> <li>・では、最初に見せたこの写真には何が入っているでしょう。</li> <li>・実は、この箱の中には「水俣病の犠牲者名簿」が入っています。たくさんの方が犠牲になりました。犠牲者は不知火海や有明海周辺2万人にも及ぶと言われています。</li> <li>○水俣病患者とチッソの間で「見舞金契約」が結ばれたのは1959年、最初に水俣病が確認されてから3年後のことです。この「見舞金契約」を読んで考えたことを発表しましょう。</li> <li>○なぜ水俣病に苦しめられてきた患者は、このような工場に一方的に有利な契約を結んだのでしょうか。これからみんなで調べていきましょう。</li> </ul>	<p>【授業資料2】 「モニュメントの上部の箱を拡大した写真」</p> <p>【授業資料3】 「懸命にふでをにぎり習字に取り組む胎児性水俣病患者の男性」</p> <p>【授業資料4】 「水俣病の症状」</p> <p>【授業資料5】 「水俣病の原因」</p> <p>【授業資料6】 「水俣周辺地図」</p> <p>【授業資料7】 「見舞金契約」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なんだろう。</li> <li>・海に関係があるものかな。</li> <li>・筆の握り方がおかしい。小指がうまく曲がっていない。</li> <li>・一生懸命書いていることがわかる。</li> <li>・筆をうまく握れないのかな。何か原因があるのかな。</li> <li>・何かの病気にかかったのかな。</li> <li>・自分の思うように身体が動かせなくなるんだ。</li> <li>・痛みや熱も感じにくくなる。</li> <li>・耳が聞こえなくなったり、目も見えなくなったりする。</li> <li>・身体や足や手が曲がってしまっってエビのようになる。</li> <li>・静子さんがとても苦しんで死んでいった様子がわかる。</li> <li>・なぜこんな病気にかかったのだろう。</li> <li>・メチル水銀が脳や神経に障害を与えることによって水俣病は生じる。</li> <li>・人から人へうつる病気ではない。</li> <li>・メチル水銀により一度壊れてしまった脳の細胞を元通りにすることは難しい。</li> <li>・工場が化学製品の原料をつくる時に、毒性の強い「メチル水銀」が発生し、工場排水と一緒に水俣湾へ流された。</li> <li>・流されたメチル水銀は、魚介類（魚や貝のこと）に取り込まれ、その魚介類を人々が長い間たくさん食べたことにより水俣病が発生した。</li> <li>・工場の排水のためにみんなが苦しむなんてひどい。</li> <li>・工場は責任をとるべきだ。</li> <li>・自分たちの利益のために、公害をおこすなんてゆるせない。</li> <li>・水俣病に関するものかな。</li> <li>・メチル水銀</li> <li>・そんなにたくさんの方が水俣病になったんだ。</li> <li>・工場の排水は広い範囲に流れ、海を汚したんだ。</li> <li>・漁師さんも海が汚されてこまったのではないかな。</li> <li>・工場は本当にひどいことをした。</li> <li>・結局工場は、原因が自分たちにあることを認めていない。</li> <li>・水俣病患者の苦しみに比べ、金額があまりに低い。</li> <li>・万が一、工場が原因だとわかったときにも追加補償要求はしないということを認めさせている。ずるい。</li> <li>・水俣病の被害に対し、工場側にあまりにも有利な契約だ。</li> <li>・工場が原因でないとわかったときには、年金を打ち切る約束までさせている。</li> <li>・なぜ患者はこのような契約を結んだのだろうか。</li> </ul>
---------------------------	--	---	--

第2次「なぜ水俣病患者は『見舞金契約』を結んだのだろうか」

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
② 社会的判断に関わる事実認識 ③ 社会的判断の背後にある価値の認識	<p>○なぜ水俣病に苦しめられてきた患者にとって不利な「見舞金契約」が認められたのでしょうか。</p> <p>・それぞれの社会集団の行動や態度、状況についてまとめてみましょう。</p> <p>○なぜ「見舞金契約」は認められたのでしょうか。</p> <p>○なぜ工場を守ることがみなにとって善いこととされたのでしょうか。</p>	<p>【授業資料8】 「水俣病に関する年表1」</p> <p>【授業資料9】 「水俣病に対する差別と排除」</p> <p>【授業資料10】 「水俣は窒素の城下町」</p> <p>【授業資料11】 「チッソの主張」</p> <p>【授業資料12】 「隠蔽 人命より経済成長優先」</p>	<p>(資料から読み取った水俣病に関する情報を、マトリクスの表にまとめていく。)</p> <p>【被害を受けた人々 (水俣病患者・漁民)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>工場排水が原因で被害を受け、保障と環境改善を訴えるものの非難を受ける。</li> <li>【地域住民をはじめとする周辺の人々】</li> <li>町の経済発展を維持するために、水俣病を排除・隠遁しようとする。</li> <li>【工場】</li> <li>企業の利益を優先し、原因が自分たちにあることを認めず、必要最低限の措置ですませようとする。</li> <li>【行政】</li> <li>経済成長を優先し積極的な水俣病予防に取り組もうとしない。</li> </ul> <p>・チッソ水俣工場を守ることで経済成長を維持するために被害者にとっては不利な見舞金契約が妥当と判断された。(A-第2段階)</p> <p>・チッソ工場が水俣市にあるから水俣市は税金で潤うし、市民の働き先もできる。(【授業資料10】)</p> <p>・チッソ工場の開発が日本の経済成長に大きく貢献していたから</p> <p>・「経済を成長させることが社会全体の幸福につながる」と考えられていたから。(A-第3段階)</p>

第3次「なぜ水俣病被害者は第1次水俣病裁判で勝訴することができたのだろうか」

	発問	資料	児童の予想される発言と獲得する知識
④ 社会的価値の成立過程の分析	<p>○水俣病の見舞金契約について振り返りましょう。この判断についてどのように思いますか。自分の考えを述べましょう。</p> <p>・1968年9月26日によく国は工場の責任を認めました。この発表をうけて、患者、家族側は損害賠償を求めて裁判を起しました。判決内容をみましょう。</p> <p>○なぜ、見舞金契約は判決で否定されたのでしょうか。</p> <p>・1969年以降の水俣病の様子について調べ表にまとめていきましょう。</p>	<p>【授業資料13】 「第1次訴訟の判決」</p> <p>【授業資料14】 「水俣病に関する年表2」</p> <p>【授業資料15】 「責任 生きる「人間」をとる」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちの生活を守るために、チッソ水俣工場を守ろうとした地域住民の気持ちも理解できる。</li> <li>経済的な豊かさも健康な生活を送るうえで必要だ。</li> <li>一部の犠牲の上に全体の幸福が成り立つというのはおかしい。</li> <li>健康や環境を維持しつつ、経済発展をはかる方法はなかったのか</li> <li>環境・生命も経済も守る方法はなかったのだろうか。</li> </ul> <p>・患者側の全面勝訴だった。</p> <p>・見舞金契約も破棄された。</p> <p>・チッソの責任が認められた。</p> <p>・なぜ、一転して患者の主張が認められたのだろうか。</p> <p>(資料から読み取った水俣病に関する情報を、表にまとめていく。)</p> <p>【被害を受けた人々 (水俣病患者・漁民)】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自らの生命・健康に関わる権利の回復を求めて積極的に交渉する。</li> </ul>

	<p>○なぜ、水俣病患者は裁判で勝訴することができたのでしょうか。</p> <p>○見舞金契約のときと比べて人々の考え方はどのように変化したのでしょうか。</p> <p>○この判断についてどう思いますか。自分の考えを述べましょう。</p> <p>◎「何が正しいか」という社会的判断はどのようになされるのでしょうか。</p>	<p>【授業資料16】 「チッソ水俣工場第1組合「恥宣言」」 【授業資料17】 「立ち上がる支援組織」 【授業資料18】 「判決理由」</p> <p>【授業資料10】 「水俣は窒素の城下町」 【授業資料11】 「チッソの主張」 【授業資料12】 「隠蔽 人命より経済成長優先」</p>	<p>【地域住民をはじめとする周辺の人々】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「生産の拡大」を優先し、環境の保全と人間の生命を二の次にした企業の論理への反感とともに、困難とともに生きる患者・家族に対する共感が生まれ、活動を支援する。</li> </ul> <p>【工場】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・企業の責任を追求する世論におされ、補償交渉に応じる姿勢をみせはじめるが「企業を守る」という意識から、積極的な補償に乗り出すことができない。</li> </ul> <p>【行政】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水俣病を公害病と認め、水俣病患者の救済に乗り出そうとするようになる。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・住民の生命・健康を第一に考えたから、水俣病患者は勝訴できた。</li> <li>・公害をもたらすような企業活動は不正であり、企業の不正行為の責任を追求することが正しいと判断されたから。</li> <li>・経済的な利益より個人の健康・生命を何よりも優先すべきであると考えようになった。(A-第4段階)</li> <li>・個人の健康・生命の尊重するよい判決がなされた。企業の利益追求は健康や環境の維持に配慮すべきだという判断は適当である。</li> <li>・工場がだめになって、そこで働く人の給料が減らされたりして生活に困るようなことにはならないだろうか。</li> <li>・社会的な判断や価値観は、不利な立場に置かれた人々の行動によって、社会的論争が生じたときに変化したり修正されたりする。</li> </ul>
--	---	--	---

第4次 「和解協定書」は受け入れるべきか、受け入れるべきではないか

	発問	資料	予想される発言と獲得する知識
<p>① 社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第1次水俣病裁判後の様子を調べてみましょう。</li> <li>・水俣病問題は解決したと思いますか。</li> <li>・【資料21】をみましょう。どんなことがわかりますか。</li> <li>○なぜ「補償協定書」後も裁判が続いているのでしょうか。【資料21】を見て考えてみましょう。</li> <li>・水俣病の被害者は申請のあり方と国や県の賠償責任をめぐって、裁判を再びおこさざるを得ませんでした。こうした中、国が和解案を提示し、多くの水俣病</li> </ul>	<p>【授業資料19】 「水俣病の経験から学んだことをいかした再生への取り組み」 【授業資料20】 「チッソとの補償協定に基づく補償給付内容」</p> <p>【授業資料21】 「補償協定後の水俣病にかかわる申し立てや裁判」 【授業資料22】 「水俣病認定申請処理状況」 【授業資料23】 「政府解決策と被害者救済」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・患者には慰謝料や医療費など十分なお金が給付されている。</li> <li>・水俣病患者のこれまでの苦労が報われた。</li> <li>・ごみを減らすためにごみのリデュース・リユース・リサイクルに市民が中心となって取り組んでいる</li> <li>・今では魚をとったり泳いだりすることもできるようになりきれいな海にもどった。</li> <li>・「もやい直し」を通してこわれていた人間関係をもとに直して仲良くしていこうとしている。</li> <li>・環境や健康を考えたものづくりをする人を「環境マイスター」に認定する取り組みをしている。</li> <li>・解決した。</li> <li>・補償協定後も裁判が続いている。</li> <li>・申請をした多くの人が棄却されている。</li> <li>・いくら補償給付が約束されていても水俣病患者と認められなければ、何にもならない。</li> <li>・水俣病とは認められないものの、水俣病が発生した当時に水俣病が発生した地域に住んでいて、水俣湾やその周辺でとれた魚をたくさん食べ、両手両足の感覚がにぶくなるという症状がある人に、チッソからの一時金260万円が支払われ、行政から医療費などが補助された。</li> <li>・認定された人と同様の補償がなされたわけではない。</li> </ul>



<p>② 自分なりの評価</p> <p>③ 価値観の再調整</p> <p>④ 最終的な意思決定</p>	<p>被害者はこの和解案を受け入れました。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>和解案の内容について調べてみましょう。</li> <li>水俣病被害者は訴訟を続ける人（関西訴訟）と和解案を受け入れる人に分かれました。なぜ、対応が分かれてしまったのでしょうか。</li> </ul> <p>○和解案を受け入れるべきでしょうか。受け入れるべきではないでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの意見についてどう思いますか。</li> <li>それぞれの意見で大切にしていることは何でしょうか。</li> </ul> <p>○水俣病について考えたことを書きましょう。</p>	<p>【授業資料 24】 「260万円 で片付けられた」</p> <p>【授業資料 25】 「関西訴訟」</p>	<p>【和解案を受け入れた人たち】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>水俣病発生から50年近くもたち、被害者も高齢化し、長年の訴訟でつかれている。とりあえず一時金でもいいからほしいという気持ちになり、和解を受け入れた。</li> <li>莫大な補償金の負担により、町の経済基盤であるチッソ工場がつぶれてしまうことの懸念という住民からの圧力があつた。</li> <li>莫大な補償金を受け取ることになる水俣病被害者への地域の住民からの偏見があつた。</li> </ul> <p>【関西訴訟】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>政府解決策では水俣病にたいする国・熊本県の責任について触れておらず、患者を水俣病と認めていないので受け入れられない。</li> </ul> <p>【受け入れるべき】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>水俣市の人たちは水俣病を教訓として、環境や人間関係づくりを大切にすまちづくりを進めている。もう争うことはやめて、和解を受け入れた方がよい。</li> </ul> <p>【受け入れるべきではない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>政府解決策では、水俣病被害者への補償が十分になされたとは言えない。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>水俣病の被害者をどのように特定するのか。患者の申請の通りに同じような補償を与えていたら、町を支えるチッソや行政の経済的負担や過賠償という問題が生じる。被害の程度と補償のバランスを考えなくてはならない。</li> <li>まわりに配慮して、健康・生命の尊重を二の次にするのは見舞金契約と同じではないか。</li> </ul> <p>【受け入れるべき】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>社会関係の調整の中で個人の健康・生命の尊重の程度について考えなければならない。</li> </ul> <p>【受け入れるべきではない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>個人の健康・生命の尊重は何よりも優先されるべきであり、その判断基準は個人に属する。（個人の健康・生命の尊重の基準は社会関係の調整の中で決められるべき⇔個人の健康・生命の基準は個人の判断に委ねられるべき。）</li> </ul> <p>※各自で授業の感想を書く。</p>
---	--	--	--

(4) 第4次「和解解決策は受け入れるべきか、受け入れるべきではないか」

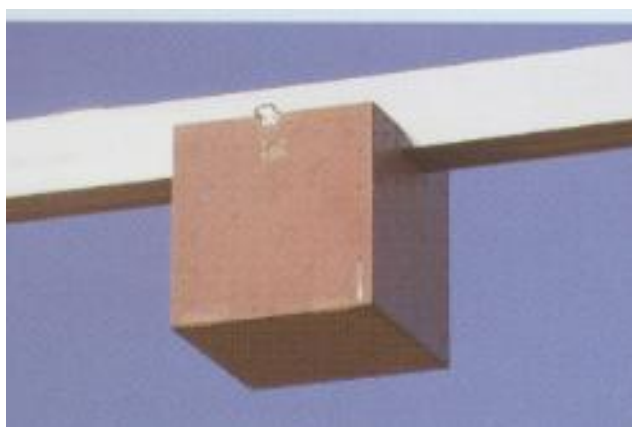
—社会的論争問題の吟味—

第4次では、はじめに、第一次水俣病裁判に勝訴した結果、水俣病患者には十分な補償が約束され、「健康や生命の尊重を優先すべきである」という価値判断に基づく様々な施策が行われたことを確認する。しかし、第1次水俣病裁判以後も裁判や訴訟が続けられていることを資料から読み取ること、子どもは「なぜまだ裁判が続いているのだろう」と疑問を抱くであろう。そこで水俣病患者の認定をめぐる「認定申請問題」という新たな論争が生じていることを確認する。さらに熊本県が提示した和解案（260万円の一時金、医療費の補助）をめぐる水俣病被害者の対応について資料を通して読みとり、「受け入れるべき」か「受け入れるべきではないか」について判断する。

【授業資料1 モニュメントの写真】

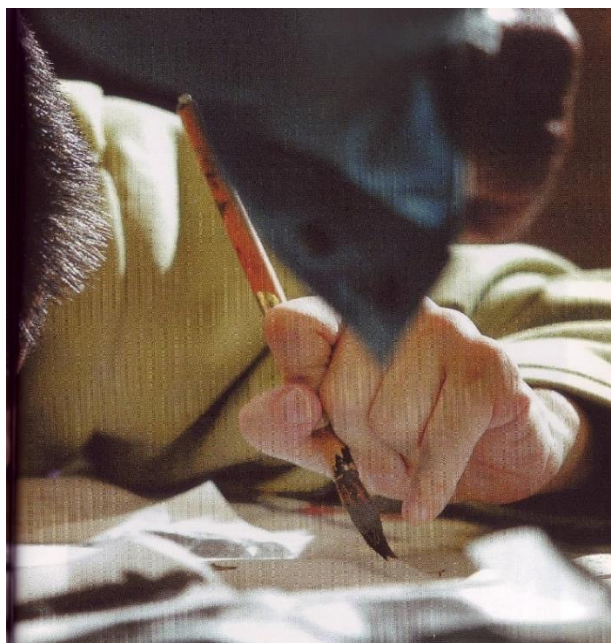


【授業資料2 モニュメントの上部の箱を拡大した写真】



【矢澤敏和「ガラスの噴水」『toss ランド』<http://www.toss-land.net>】

【授業資料3 懸命にふでをにぎり習字に取り組む胎児性水俣病患者の男性】



(水俣病 50 年取材班『水俣病 50 年—「過去」に「未来」を学ぶ』西日本新聞社, 2006)

【授業資料4 水俣病の症状】

(下田綾子さんの話)

昭和31年(1956年)の4月11日、夕食をみんなで食べていたときに、静子のご飯をこぼしたり皿を落としたりするもんだから、父がおこってたたいたんでよく覚えています。それが翌朝はもっとひどくなって、足がもつれて歩けなくなって、ようしゃべれんようになって、2,3日してもそれがつづいたんです。そして4日目ぐらいに目がいたいと泣き出して、それからは目がみえなくなるし、手がかなわなくなってくつもはけなくなる。

(中略・・・)8月末からは、医療費がただになるからということで、二人(静子さんと実子さん)とも熊本大学病院に学用患者として連れていかれました。静子は翌年から小学校だったので、母もランドセル姿を楽しみにしとったんですけれど、結局は背負うこともなかったんです。熊大の病院に3年間入院してたんですが、脊髄から水をとったときの怖さが頭にこびりついたんでしょいか、ずっと泣きっぱなしでした。私も母に勧められて2回ぐらい会いにいったんですけども、ずっと目も見えないままで、ものも言えないし、手も足も曲がってしまって、身体もエビが曲がったようにしとったです。そして昼も夜も泣いて、泣き続けてなくなりました。話せば淡々としてしまうんですけど、静子は本当に苦しんで苦しんで死んだんです。口では言えないぐらいです。

【栗原 彬編『証言 水俣病』岩波新書,2000.】

水俣病の主な症状

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ころびやすい。</li> <li>・ まっすぐに歩けない。</li> <li>・ ボタンをかけたリ、衣服の着脱など日常の動作が思うようにできない。言葉がはっきりしない。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 音を識別しにくい。</li> <li>・ 相手の言うことが聞き取りにくい</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ まっすぐに見たときに周辺がみえにくい。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ じんじんするしびれ。</li> <li>・ さわられた感じや痛みを感じにくい。</li> <li>・ 熱いものや冷たいものにさわっても感じにくい。</li> </ul> |

【水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>】

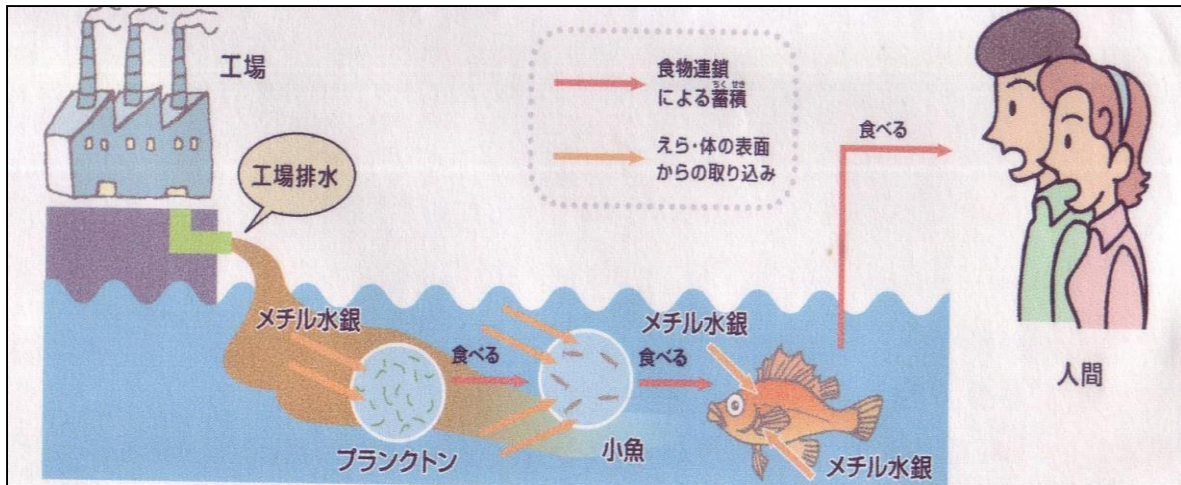
【授業資料5 水俣病の原因】

水俣病の主な症状としては、両手両足の感覚が鈍くなる、動きがぎこちなくなる、目が見える範囲が狭くなる、耳が聞こえにくくなる、言葉がはっきりしなくなるなどがあります。人それぞれによって症状や程度が異なります。発生当初のとても症状が重い人では、けいれんを起こしたり、意識不明になって亡くなることもありました。**これらの症状は、体内に取り込まれたメチル水銀が、脳や神経に障害を与えることにより引き起こされました。**また、妊娠している母親の体内に入ったメチル水銀が、へその緒を通じておなかの中の赤ちゃん(胎児)へ取り込まれ、生まれながらに水俣病の症状をもった赤ちゃん(胎児性水俣病患者)も見られました。水俣病はメチル水銀による中毒症であり、空気や食物を通じて人から人へうつることはありません。また、遺伝により発生することもあります。もちろん、水俣地域特有の病気(風土病)でもありません。**メチル水銀により一度壊れてしまった脳の細胞を元通りにすることは困難です。**このため水俣病を治すことができる治療法は無いと言われており、一時的に症状をやわらげる治療が主になっています。

【水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>】

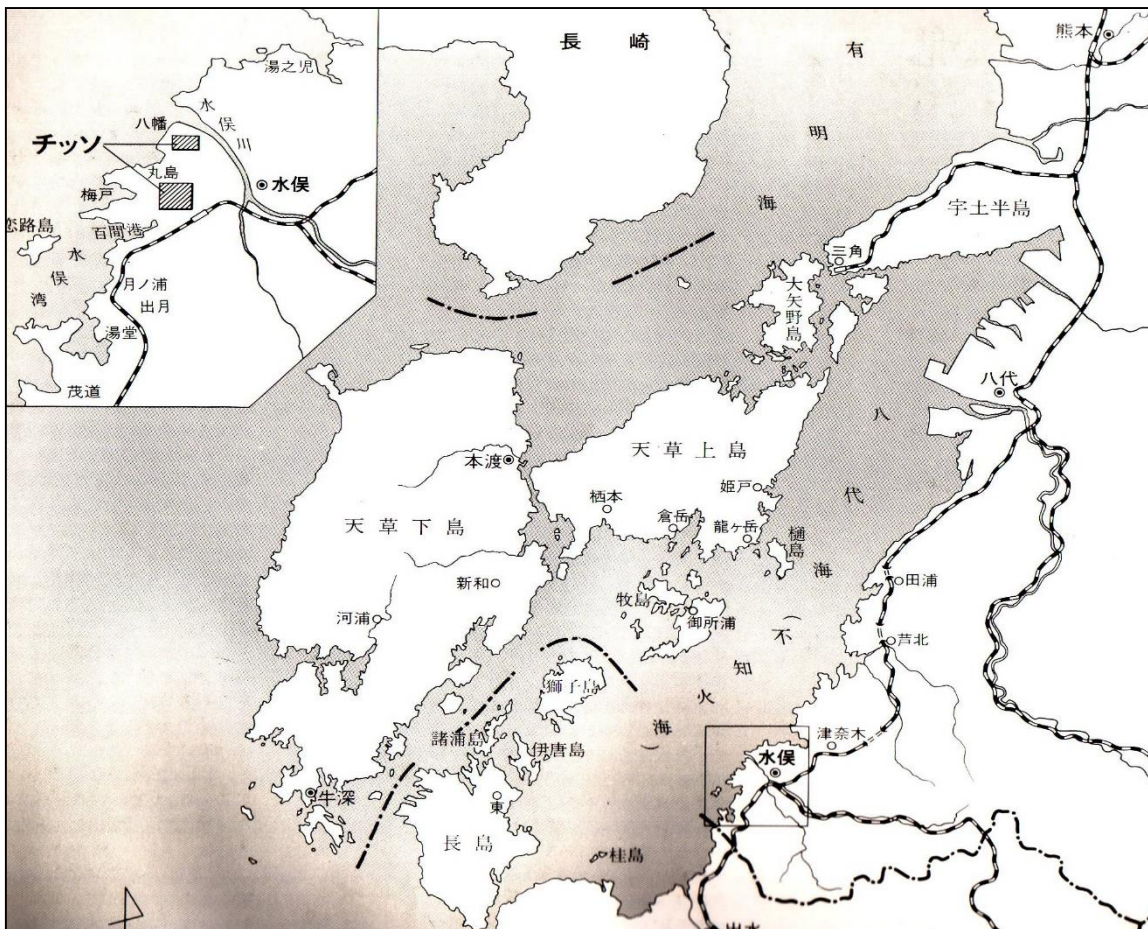
## 水俣病ってどうやって発生したのかな？

水俣病は、昭和31年（1956年）に熊本県水俣市で最初に確認されました。水俣市にあるチッソ水俣工場は、日本でも大きな化学工場として、様々な化学製品を作っていました。その原料（アセトアルデヒド）を作るときに毒性の強い「メチル水銀」が発生し、工場排水と一緒に水俣湾へ流されました。流されたメチル水銀は、魚介類（魚や貝のこ）に取り込まれ、その魚介類を人々が長い間たくさん食べたことにより水俣病が発生しました。



【水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>】

【授業資料6 水俣周辺地図】



【W・ユージン・スミス, アイリーン・M・スミス, 中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房, 1980】

【授業資料7 見舞金契約】

熊本県知事を中心に県、市が中に入って、工場と被害者の賠償の話し合いを進めました。そして昭和39年(1959年)12月30日、チッソは

見舞金として	
死者	30万円
葬祭料	2万円
生存者成年	年間10万円
生存者未成年	年間3万円

を支払うことになりました。しかしこれはあくまでも見舞金で、責任を認めて払うものではありませんでした。

また、この契約書には

「今後、水俣病の原因がチッソであるということがわかって、新たな追加補償要求はしない。チッソと無関係であるとわかったときには、補償をただちに打ち切る」

と書かれていました。

もっとも、このお金がもたらしたのは、水俣病かどうかを審査され、認められた人だけでした。

(坂根幸夫『授業プリントシリーズ 水俣病』, 1997)

【授業資料8 水俣病に対する差別と排除】

下田綾子さんのお話

昭和31年(1956年)の7月末には二人とも水俣川のほうの伝染病棟に隔離されることになって、そのときには父が、「菌も出とらんじゃなかですか」といったんです。でも、入院費がただになるということで結局移されて、そこに3,40日入院していました。その間面会は1回しかできませんでしたが、そのとき帰るときに白い消毒液を噴射器でかけられたものですから、やっぱり線路をずっと歩いて私一人で帰ってきたんです。それから二人が伝染病棟で入院している間に、市役所の方たちが来て、うちとどりの家だけ家中に消毒液をまいていきました。私たちは村八分にされて、買い物にいてもお金を手渡しでは受け取ってもらえず、箸やザルでうけとられたり、家の前を鼻つまんで通られたりして、誰からも声をかけられなくなりました。

【栗原 林編『証言 水俣病』岩波新書,2000,】

【授業資料9 ネコ400号実験】

(水俣病の原因は) いろいろ調べる方法はあるのですが、次の実験は実際に行われたことです。細川博士と工場の技術部研究班がいっしょになって取り組んでいました。

細川博士が「宇井 純」さんに語ったこと。

「実は、もっとはやくから、水俣病の原因はわかっていたのだ。熊本大学が「有機水銀説」を発表する少し前から、わたしも、水俣工場の排水が、ほんとうに水俣病と関係がないのかうたがいはじめた。

そこで、たくさんある工場排水を、じゅんぐりに与える動物実験をはじめてみた。すると、酢酸工場の排水を飲ませたネコだけに「水俣病」の症状がでた。それだけでは、まだ心配だったので、そのネコを殺して、九州大学で脳の検査をしてもらった。その結果、間違いなく水俣病になっていたことがわかった。わたしは、その結果を工場の幹部に報告した。驚いた工場長は、この結果をぜったい秘密にすることを命じたのだ。

(坂根幸夫『授業プリントシリーズ 水俣病』, 1997)

【授業資料10 水俣はチッソの城下町】

「2, 3年前から、新日本窒素水俣工場の好況と拡張に歩調を合わせて、魚がとれなくなったという漁民の訴えがふえていることも思い出された。

市民たちの中にも、あるいは魚に何か原因がかくされているのではないかとの不安が、この年（昭和31年）の秋から暮れにかけてだんだん広がっていったが、だれも口に出すほどの勇氣はなかった。

魚の不漁は、工場排水のせいだと漁民は言うが、町の基盤になっている工場（新日本窒素）からもし原因が出ているとなったら、町はもうおしまいだ！」

昭和32年 人口 約43000人

約 33000人 (約75%)	
チッソの社員、家族、下請工場など関連工場、商店などの関係者	

昭和36年 水俣市に入る税金（予算）2億1060万円

約 1億1560万円 (約55%)	
チッソの関係で払った税金	

（坂根幸夫『授業プリントシリーズ 水俣病』, 1997）

### 【授業資料11 隠ぺい 人命より経済成長優先】

厚生省の水俣食中毒特別部会は、水俣病の原因物質を「有機水銀化合物」と断定。しかし、発生源は特定しなかった。すでにチッソの工場排水を疑う声はかなり広がっていたにもかかわらず、排水を規制する措置はとられなかった。

「根拠があいまいなまま操業を中止させて、もし間違えれば損害賠償を請求されるおそれがある。そんなことができますか」。人命優先の議論も「省内にはなかった」。

1958年、東京の本州製紙工場の排水で江戸川が黒くにごり、反発した漁業者が工場に乱入する事件が起こった。このとき、通産省は強い指導力を発揮。東京都や千葉県とともに関係者の説得にまわり、工場を一時操業停止させた。

1959年、水俣でも同様に、不知火海沿岸の漁業者が操業停止を求め、チッソにおしかける騒動がおきた。通産省の対応はなぜ異なったのか。

秋山は1986年の水俣関西訴訟で証言する。

「チッソの場合は重要産業に対する影響力の大きさがちがう。日本経済にとって非常にウェイトが高い。化学業界トップのチッソが操業停止すれば、産業界全体のブレーキになりかねない。経済発展に影響をあたえるようなことはできなかった。」

（NHK取材班『戦後50年その時日本は第3巻』NHK出版, 1995）

### 【授業資料12 チッソの主張】



○工場排水を、工場周辺に流し水俣湾周辺の魚介類を食べた患者らが水俣病にかかったことは認める。  
 △メチル水銀による水俣病の発生については、全く予見できなかった。  
 △工場の排水処理において、そのときどきにおいて、当時の技術水準上あたうる限りの努力を重ね、被害の発生を回避すべく努力した。  
 △よって排水を無処理のまま海中に排出したという「故意に近い過失」には反論する。  
 △昭和 34 年に患者と会社側で取り交わされている見舞金契約を履行している以上、患者側の請求は失当である。

**患者側の慰謝料請求を認めない**

【授業資料 13 第 1 次訴訟の判決】



熊本地方裁判所に集まる人、中庭に立っている「黒いのぼり」そして白く染め抜いた「怨」の字。  
 この旗には、患者や家族の 20 年間の思いがこめられていました。

10 時間開廷。

斎藤次郎裁判長は「判決」を読み上げました。  
 「判決」の内容は以下のとおりです。

1. 水俣病の発生はチッソ水俣工場から放流された「有機水銀化合物」によるものである。
2. 見舞金契約は無効である。
3. 患者、家族の受けた精神的苦痛、経済的苦痛、社会的迫害（周囲の人の目、態度）から考え

死者・重傷者	1800 万円
次いで	1700 万円
軽症者に	1600 万円

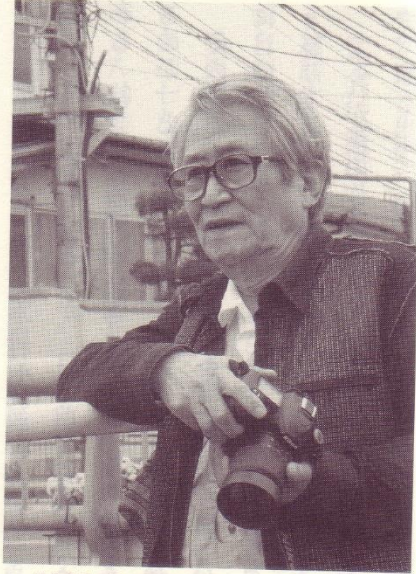
はらうこと。

被告チッソに責任があることを認めたとうえで、水俣病患者に対して、総額9億3000万円の損害賠償の支払いを命じたものでした。患者側の全面勝訴でした。

【坂根幸夫『授業プリントシリーズ 水俣病』, 1997】

【W・ユージン・スミス, アイリーン・M・スミス, 中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房, 1980】

## 【授業資料14 責任 生きる「人間」をとる】



記録映画作家・土本典昭

つちもと・のりあき 1928年、岐阜県土岐市生まれ。9歳から東京で暮らす。岩波映画製作所に入社。後、フリーに。70年に本格的に水俣を撮り始め、最新作「みなまた日記 甦える魂を訪ねて」(2004年)に至る。国内だけでなくスウェーデンやカナダなど海外でも上映活動を行い、世界に水俣の現実を発信し続けている。「よみがえれカレーズ」(89年)などアフガニスタンの記録映画も撮っている。

胎児性患者<sup>たいじせいかんじや</sup>が大写しになる。曲がった骨と皮ばかりの手足。一方で<sup>へいおん</sup>のどかな漁のシーン。平穏な日常に入り込んだ水俣病の恐ろしさが際立つ。

「水俣 患者さんとその世界」(1971年)は世界の映画賞<sup>えいがしょう</sup>を次々と受賞した。世界にミナマタを伝えた、衝撃<sup>しょうげき</sup>の映像だった。「患者<sup>かんじや</sup>だと思ってはとれなかった。漁で生きる人たちがいて、その人たちが見捨てられたんだと思えたときやっとカメラが回せた」記録映画作家の土本典昭(77)は振り返る。人間として人間をとる。そうでなければ「水俣」には迫れない。

漁村で不意に回ったカメラをみて、ある母親は胎児性患者<sup>たいじせいかんじや</sup>のわが子を抱きかかえて家に逃げ込み、ののしった。「なんで撮ったか。撮ってこん子がよくなるか」。一言も返せなかった。病院では、医師<sup>いし</sup>を通じて<sup>りようかい</sup>了解を得たはずの若い女性患者<sup>じよせいかんじや</sup>たちが、ベッドの陰<sup>かげ</sup>に隠れた。

目の前には理不尽な現実が横たわる。社会は無関心<sup>よそお</sup>を装っている。「これを撮らずに何を撮るのか」と思った。

(NHK取材班『戦後50年その時日本は第3巻』NHK出版,1995)

## 【授業資料15 チッソ水俣工場第1組合「恥宣言」】

「闘<sup>たたか</sup>いとは何かを身体で知ったわたしたちが、今まで水俣病と闘<sup>たたか</sup>い得<sup>え</sup>なかったことは、まさしく人間として、労働者<sup>ろうどうしや</sup>として恥<sup>は</sup>ずかしいことであり、心から反省しなければならぬ。

会社の労働者にたいする仕打ち<sup>しうち</sup>は、水俣病に対する仕打ちそのものであり、水俣病に対する闘<sup>たたか</sup>いは同時にわたしたちの闘<sup>たたか</sup>いなのである。会社は今日<sup>けふ</sup>に至<sup>いた</sup>ってもなお水俣病の原因が工場排水にあることを認めず、また一切の資料を隠している。わたしたちは会社に水俣病<sup>せきにん</sup>の責任を認めさせるため全力をあげ、また今日なお苦しみのどん底にある水俣病の被害者<sup>しえん</sup>の人たちを支援し、水俣病と闘<sup>たたか</sup>うことを決議する。」

組合員<sup>くみあいん</sup>たちはかつて、会社側といっしょになって工場の操業<sup>そうぎょう</sup>を守り、漁民を攻撃<sup>こうげき</sup>した。しかし労働争議<sup>ろうどうそうぎ</sup>のあとに生まれた会社に対する怨念<sup>おんねん</sup>によって水俣病問題に目覚め、患者との連携<sup>れんけい</sup>に向かっていった。

工場の実態を知っている組合員<sup>くみあいん</sup>たちは、患者の調査を進めるとともに、内部資料<sup>ないぶしりょう</sup>をもとに、工場の実態を次々と暴<sup>あば</sup>いた。このあとの水俣病裁判では証言台にたつて、作業環境<sup>さぎょうかんきょう</sup>の悪さや、水銀の取り扱い<sup>あつか</sup>のずさんさなどを告発<sup>こくはつ</sup>し、チッソはほかの公害裁判<sup>こうがいさいばん</sup>にはなかった組織的<sup>そくしきてき</sup>な内部告発<sup>ないぶこくはつ</sup>に、計り知れない打撃<sup>だげき</sup>をうけることになる。

(NHK取材班『戦後50年その時日本は第3巻』NHK出版,1995)



【授業資料 16 立ち上がる支援組織】



熊本、東京、福岡など各地で水俣病の支援組織が立ち上がった。写真は「福岡・水俣病を告発する会」の発足式。(1970年9月、福岡市の九州大)  
 (W・ユージン・スミス, アイリーン・M・スミス, 中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房, 1980)

【授業資料 17 判決理由】

判決理由 要旨

「化学工場が、廃水を工場外に放流するにあたっては、常に最高の知識と技術を用いて廃水中に危険物混入の有無および動植物や人体に対する影響のいかんにつき調査研究を尽くして、その安全性を確認するとともに、万一有害であることが判明し、あるいはその安全性に疑念を生じた場合には直ちに操業を中止するなどして必要最大限の防止措置を講じ、特に地域住民の生命・健康に対する危害を未然に防止すべき高度の注意義務を有するものといわなければならない。

いかなる工場といえども、地域住民の生命・健康を侵害し、これを犠牲にすることは許されないからである。」

「被告工場における廃水の水質が法令上の制限基準や行政基準に合致し、その廃水処理方法が同業他事業所のそれより優れていたとしても、被告工場がアセト・アルデヒド廃水を放流した行為については、終始過失があったと推認するに十分であり、廃水の放流が、被告の企業活動そのものとしてなされたという意味において、被告は過失の責任を免れないものといわなければならない。

くまもとちほうさいばんしょ  
 熊本地方裁判所  
 1973年3月20日

【W・ユージン・スミス, アイリーン・M・スミス, 中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房, 1980】

【授業資料 18 水俣病認定申請処理状況】

県別/項目	申請実数	処分済		未処分			
		認定	棄却	未審査	答申保留	処分延期	計
熊本県	17,951	(1,380) 1,780	11,642	4,297	64	168	4,529
内水俣市	5,556	(726) 963	3,855	677	17	44	738
鹿児島県	7,660	(330) 491	3,551	3,614	4	0	3,618
合計	25,611	(1,710) 2,271	15,193	7,911	68	168	8,147

※司法認定は含まれていません。 ※上記の表中で、( ) は死亡者数再掲  
(水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>)

【授業資料 19 チッソとの補償協定に基づく補償給付内容 (平成 17 年 10 月末現在)】

項目	金額
いしやうりょう 慰謝料 (一時金)	A ランク 1,800 万円 B ランク 1,700 万円 C ランク 1,600 万円 (※A,B ランクには家族にも一時金が支払われる。)
いりやうひ 医療費	チッソが全額を負担
いりやうてあて 医療手当 (月額)	通院 21,400~23,400 入院 23,400~33,500
しゅうしんとくべつちやうせい 終身特別調整手 当(月額)	A ランク 170,000 B ランク 90,000 C ランク 67,000
その他	かいごひ そうさいひ しんきゆうちりやうひ 介護費・葬祭費・鍼灸治療費・マッサージ治療費等の基準額

(水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>)

【授業資料 21 補償協定後の水俣病にかかわる申し立てや裁判】

1974. 3. 13 生活にこまった未認定患者, チッソによる補償金の一部支払いを求めて熊本地裁に仮処分を申請。
7. 16 認定申請者179人, 認定の遅れは国の怠慢と環境庁に不服申し立て
8. 1 水俣病申請患者, 早期認定をもとめて、環境庁・熊本県に集団交渉
12. 13 水俣病申請患者, 認定をめぐる熊本県を相手どり提訴
1978. 12. 15 「待たせ賃」訴訟
1980. 5 . 21 国・県を相手に熊本地裁に提訴 (いわゆる第3次訴訟)
1982. 10. 28 関西地方在住の未認定患者らによる国賠訴訟, 大阪地裁に提訴(いわゆる関西訴訟)

【栗原 林編『証言 水俣病』岩波新書,2000】

【授業資料 20 「水俣病の経験から学んだことをいかした再生への取り組み」】

# 1 水銀に汚染された水俣の魚や海はどうなったの？

チッソ水俣工場は1932年（昭和7年）から1968年（昭和43年）まで水銀を含んだ廃水を流していました。水俣湾には水銀を含んだヘドロが海底にたまり、汚染された魚がいました。

そこで熊本県は1974年（昭和49年）に水俣湾から汚染された魚がでていかなないように仕切り網を設置して、汚染された魚を取り除く作業をはじめました。また、水俣湾の海底にたまった水銀を含んだヘドロを取り除いて親水護岸のなかに封じ込めて埋め立てる工事をはじめ、13年の期間と485億円をかけて、工事は1990年（平成2年）に終了し、58.2ヘクタール（東京ドーム約13.5個分）の広い埋立地ができたのです。



（水俣湾のサンゴ）

また、1997年（平成9年）には、水俣湾の入り口に設置されていた仕切り網も取り除かれ、今では魚をとったり泳いだりすることもできるようになり、サンゴの生育も確認されるほど、きれいな海になりました。しかし、一度こわされた自然をもとに戻すには、多くの年月と莫大なお金がかかるのです。

## 2 「もやいなおし」ってなあに？

水俣病は人の健康を悪くしただけではなく、水俣の町を大きく混乱させました。それは加害者と被害者が同じ町に暮らしていて、いがみあいや争いがたえなかったからです。

「このままではいけない」と患者さんもチッソの人たちも同じ市民として同じテーブルにすわって、こわれていた人間関係を直して仲良くしていこうとしました。これを「もやい直し」といいます。



患者さんを助けるための集会



もやい直しのために集まった市民

### 3 「環境モデル都市づくり」へ

「もやい直し」で何回も何回も話し合いを重ねてきた結論が、「公害で痛めつけられてきた町だから、市民みんなで環境で立ち直っていこう！」ということでした。そこで水俣市では「環境モデル都市づくり」が始まりました。

#### (1) 家庭でやっていること～ごみの21分別



ごみ分別ステーション

#### 水俣市のごみ21分別の種類

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1 生きびん      | 12 生ごみ     |
| 2 雑びん(透明)   | 13 新聞・チラシ  |
| 3 雑びん(茶色)   | 14 雑誌・その他紙 |
| 4 雑びん(水色)   | 15 ダンボール   |
| 5 雑びん(緑色)   | 16 布類      |
| 6 雑びん(黒色)   | 17 粗大ごみ    |
| 7 スチール類     | 18 乾電池類    |
| 8 アルミ類      | 19 蛍光管・電球類 |
| 9 なべ・釜類     | 20 破碎・埋立   |
| 10 ペットボトル   | 21 燃やすごみ   |
| 11 廃プラスチック類 |            |

ごみ分別ステーションでは、市民が各家庭からでるごみを21種類に分けて出しています。水俣ではごみの40%以上が資源として再利用されています。



#### (2) お店でやっていること～エコショップ



トレイにのせて  
売られる野菜



トレイをはずして  
売られる野菜

水俣では環境にやさしい取り組みをしているお店やスーパーなどをエコショップに認定しています。お店にいくと、あとでごみになるトレイに野菜や肉をのせて売っていますが、水俣のエコショップでは、トレイをはずして売る取り組みが行われています。

#### (3) 生産者がやっていること～環境マイスター

「マイスター」は、ドイツの制度で「職人の親方」を意味します。水俣では環境にこだわったものづくりをしている生産者を「環境マイスター」として認定しています。水俣でつくったものやとれたものは、水俣病によりそのイメージが悪く、まったく売れない時期もありました。

環境が壊され、病気になったらどうなるかを体験している水俣だからこそ、本当に安心安全なものづくりができるといえます。



むのうやく  
無農薬のみかん作り



自然な海水だけで  
作られるいりこ

## 【授業資料22 政府解決策と被害者救済】

### 【認定されなかった人たちが救済を願ってやってきた長い交渉は、その後どうなったの？】

水俣病の発生から長い年月がすぎ、救済をうたえる被害者の人たちも高齢化し、死んでいく人が多くなっていきました。そこで、裁判所は、このままでは解決するまで時間がかかるので、裁判をやめてお互いに話し合うようにすすめました。生きているうちに救済してほしいという被害者の声も高まり、1995年(平成7)に関係者の間で話し合いをすすめ、政府の解決策がまとまりました。この解決策への合意にもとづき、水俣病とは認められないものの、水俣病が発生したときに水俣病が発生した地域に住んでいて、水俣湾やその周辺でとれた魚をたくさん食べ、両手両足の感覚がにぶくなるという症状がある人に、チッソからの一時金260万円が支払われ、行政から医療費などが補助されています。

【救済対象者数11,540人…1997年(平成9)8月1日現在の最終確定人数】

※ 救済対象者数は、生存者と死亡者を合わせた人数

多くの被害者はこの政府解決策に同意して、ほとんどの裁判が取り下げられました。しかし、いっぽうで水俣から関西にうつり住んだ被害者たちは、国や県が工場廃水を止めなかったために被害が拡大したとして、国や県の責任を追及して裁判を続けていました。

そして、2004年(平成16)10月15日、国や県は工場廃水の規制をするべきだったのにそれをしなかったとして、初めて最高裁判所の判決で国や県の責任が認められました。この判決で、国や県に責任があることがはっきりしたので、国や県はできるだけ早く救済について考え、対応してほしいと被害者たちは願っています。

『国や県の責任をはっきりさせ、心からあやまってほしい』『水俣病ときちんと認めて救済してほしい』と長年願ってきた被害者の人たちにとって、この政府解決策は本当に願っていた救済のかたちではありませんでしたが、政府解決策が出された当時は、このまま争いを続けていてはいつ救済を受けられるか見通しもたない状況でした。

そこで、とても苦しい決断でしたが、ほとんどの患者団体は裁判や交渉をやめ、政府の解決策に同意することにしました。

【水俣市立水俣病資料館ホームページ <http://www.minamata195651.jp/>】

## 【授業資料23 260万円で片付けられた】

・・・その後も何度も環境庁へ交渉にいきましたが、長官が次々と入れ替わって、そして水俣病のことを知らないんですね、他人事のように考えてる。私は環境庁のビルから飛び降りて、死んで抗議してやりたいとも思いました。水銀のたれながしが昭和7年(1932年)からはじまって、私はその翌年に生まれてますので、どっぴりと水銀の中につかって生きてきたんです。それでも環境庁はずっと(申請を)「保留」のまま引きずってきました。そして今度の和解(1996年)でたったの260万円で私たちは片付けられました。260万円で何ができるでしょう。薬代、治療代、借金を払ったら一銭も残らないんです。私がおっと若ければ、関西訴訟の人たちのように和解を拒否したんですけど、もう身体も弱るばかりだし、主人にも迷惑をかけたくないという思いで和解に応じたんです。

・・・高齢化が進んで身体はますます悪くなり、そしてどんどん亡くなっていくことをどうしても考えなければなりません。・・・いろいろな問題が山積していましたが、決断を先に送

れば、<sup>かいけつ</sup>解決がいつになるかもまったくわかりませんでしたので、本当に身を切る思いで、<sup>わかいじゅだく</sup>和解受諾という生涯忘れられない決断をしたわけです。「山を動かすことはできなかった」、<sup>じゅだくつうち</sup>受諾通知のなかにそう書きましたが、私はそのとき初めて人前で<sup>おとこなき</sup>男泣きに泣きました。

結局、平成7年（1995年）に出された政府の<sup>かいけつあん</sup>解決案で、<sup>みにんてい</sup>未認定患者には<sup>いりようてい</sup>医療手帳とちょっとした一時金という形でかたづけられました。認定されたら<sup>さいてい</sup>最低1600万円補償されることを、260万円の<sup>なみだきん</sup>涙金でもうあとは打ち切りですよ。そして、「今後、<sup>そしやう</sup>訴訟や<sup>じしゆこうしやう</sup>自主交渉、認定を求める活動を行わないものとする」と、あとはもう運動するなちゆう項目があるんです。運動しなくてもチツプがいろいろしてくれたりいいけど、運動せん<sup>ぜったい</sup>と絶対しないですからね。たとえば、<sup>にんてい</sup>認定患者に月々出る年金とか、<sup>とうじ</sup>湯治のための温泉券とか、そんなものは昭和48年（1973年）の<sup>じしゆこうしやう</sup>自主交渉ではじめて出るようになったんですけど、今度の場合は何もできないわけです。昭和43年（1959年）の「見舞金契約」と同じですよ。だから私にすれば、<sup>かんじや</sup>患者はだまされたと思っています。

【栗原 林編『証言 水俣病』岩波新書,2000】

### 【授業資料24 関西訴訟】

なお、1995年に出された「水俣病ではないが、<sup>かんかくしやうがい</sup>感覚障害のあるものには一時金としてチツプが260万円を支払う」という政府解決策を多くの患者団体が止むに止まれず受け入れ、裁判を取り下げました。

しかし、<sup>かんさい</sup>関西訴訟原告は「政府解決策では水俣病にたいする国・熊本県の<sup>せきにん</sup>責任について触れておらず、<sup>かんじや</sup>患者を水俣病と認めていないので受け入れられない」とこれを拒否し、<sup>さいばん</sup>裁判を<sup>けいぞく</sup>継続してきました。

<sup>ていそもくてき</sup>**提訴目的**は次の三つです。

1. <sup>ひがい</sup>水俣病を発生させ、<sup>かくだい</sup>被害を拡大させ、<sup>ひがいしや</sup>被害者の<sup>きゆうさい</sup>救済を<sup>ほうち</sup>放置し、切り捨てた  
<sup>せきにん</sup>国・熊本県・チツプの<sup>ほうてき</sup>責任を法的に明らかにすること。
2. <sup>げんこくかんじや</sup>原告患者を水俣病と認めさせること。
3. <sup>げんこくかんじや</sup>原告患者が、<sup>こうむ</sup>蒙ってきた<sup>けんこうひがい</sup>健康被害をはじめとする<sup>ひつぜつ</sup>筆舌に<sup>さまざま</sup>尽くせぬ様々な  
<sup>ひがい</sup>被害の<sup>つぐない</sup>償いを<sup>もと</sup>求めること。

【関西水俣友の会ホームページ <http://www.geocities.jp/kmtomonokai/>】

### 第3節 授業実践の概要

#### 1. 過去の社会的判断・行動様式についての事実認識（第1次「水俣病」って何だろう）

1 時間目「水俣病って何だろう」では水俣病の概要（水俣病の症状，原因，被害の広がり，患者の苦しみ）を知ることが学習の中心においた。子どもたちがより現実的に水俣病の状況を認識することができるように，患者家族の実際の証言，写真資料（患者の様子，患者の脳，工場排水），地図，公害発生のメカニズムの図などさまざまな資料を，効果的に取り入れた。その結果，授業後の感想をみると「水俣病は危なくて危険な病気だということがわかった」と水俣病の恐ろしさを実感したり，「工場があんなにきたない水を海に流し続けるのはおかしい」「工場が自分たちは悪くないといっていることをして「どういうことか」と思った」など工場に憤りを感じたり，「次の授業で水を流すわけをしりたい」など水俣病に興味・関心を抱いたりする子どもが多く見られた。

このように水俣病の恐ろしさ，被害の甚大さ，患者の苦しみについての共通理解を図った後，工場の指し示した「見舞い金契約」の内容を示した。多くの児童が「被害に対してお金が少ない」「工場に明らかに責任があるのにそれを認めないのはおかしい」と発言した。「自分が患者だったらこんな契約は結ばない」という児童がほとんどだった。「患者は見舞い金契約を受け入れた」と告げると驚きの声があがった。水俣病に対する子どもたちの判断と実際の社会的判断の齟齬が生じた結果である。その齟齬が子どもたちの学習への興味関心を喚起したものと思われる。そこで「なぜ，患者は見舞い金契約を受け入れたのか」予想した。資料28はその記録である。「お金をもらってもなくなった命は戻ってこないから」「自分たちにも責任がある」「少しのお金でもほしかった」など患者個人の立場から予想を立てる児童がほとんどだった。

「なぜ患者は見舞い金契約を受け入れたのか」調べることを次時の課題とした。

#### 【資料28 第1次の記録】

番号	仮説（なぜ見舞い金契約を受け入れたか）	授業の感想
1	死んだ人はもとに戻らないからお金をもらっても意味はない。	水俣病で苦しんでいる人がかわいそう。またいろいろ調べてみたい。自分の力を分けてあげたい。
2	いっぱいその工場がせめられているからだと思う。	水俣病が危なくて危険な病気だということがわかった。水俣病にかかった人はすごくかわいそう。
3	お金がほしいから。	水俣病にかかった人がかわいそう。なんであんなあぶないものなのに流すのか。
4	自分たちの見舞金もらえればいいと思っている。自分たちにも責任がある。工場が認めない。	工場がなぜメチル水銀をずっと流し続けたのか。
5	お金がほしくて受け入れたか。病気の人のために受け入れた。自分たちにも責任がある。	こんな病気にかかる人がいるのだとわかった。どっちが悪くてどっちがえらいのかわからなくなりました。
6	仕方がなかったんだと思う。	そんな恐ろしい病気があったんだなと思った。かかった人はかわいそう。どうしてあんな契約を受け入れたのか。
7	受け入れないとずっと流すとおどされた。	こんなひどい工場があるとは知らなかった。わかりやすかった。
8	少しでもお金をあつめて水俣病を少しでもやわらげたいから少しのお金でもほしい。生活が忙しくなるけど工場に支えてもらったから。	水俣病で27000人ぐらいの人がなくなったから水俣病はすごくこわい病気だと思った。助けたくなりました。
9	見舞い金として言っていたから後でもっと支払うと思って受け入れたと思う。	やろうと思ってやった病気じゃないけどやってしまったことはしっかり受け止めて生きなきゃいけないと思いました。
10	そんな病気になるなんて分かってなかったし、争っても分かってなくてやってしまったことだから。生活に欠かせないものを作っていてみんなが好んでいたから。	水俣病の被害にあった人は本当にたいへんなことがよくわかって助けがあげたくなくなった。被害にあった人の名前を入れた箱は、話を聞いたらもうやらないようにというのがよくわかりました。その箱を作ったのはとてもいいことだと思う。
11	工場をせめてもかわらないから。	ひとつやってしまった悪いことが何人もの人を苦しめてしまうのはとてもいけないことだ。

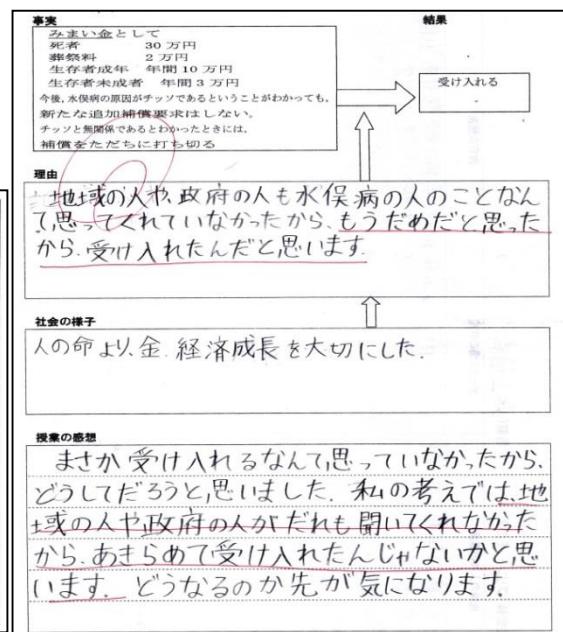
12	海や川の近くで魚をとっていたら病気がかかりやすい。	他の県にも影響があるので工場の人には水をとめないといけないと思う。いろいろなところで被害を広げてはいけない。
13	水銀を流したとしてもその人たちを支えてきたのは自分たちで自分たちも同罪だと思ったから。もしくは病院で直ると思ったから。魚をとっていた自分たちも悪いから。	やっぱり工場が悪い。病気がでも私ではない！といって、病気が出ても気づけなかったのかなあと思う。病気が出たら活動を停止してもいいぐらいの大事だったのに。だから工場が悪いと思う。
14	その工場 熊本では重要な工場だ。お金をもらってももうどうにもならない。	水俣病はすごく悪い病気でいけない。工場が悪い。次の学習が楽しみです。
15	ちょっとでもお金があればいいならそれでよかったと思う。自分がしたことをわかってほしい。	水俣病は重い病気だと思った。水俣病がという病気をはじめて知った。
16	見舞金をもらえればそれでいい。	工場があんなにきたない水を海に流し続けるのはおかしい。次の授業で水を流すのをしりたい。
17	打ち切ると言われたからだと思う。お金をもらったからもうそれでいいと思った。	病気がかかった人は可もかも自分でできなくて、遊んだりしゃべったりできないからかわいそう。
18	人の命はもどってこない。漁師もわかっていいたときにやめなかった。	またこんなことを繰り返さないようにしたい。
19	すべての見舞金を集めて工場をとりこわした。	先生に教わった病気の答えを一人で見つけ出したいと思いました。
20	生きていた人たちにとっては大金だった。受け入れなければチッソの人たちが怒って反撃すると思った。	不思議な感情や（患者が）うたええている気持ちがかかった。
21	もし無関係だったら向こうが河川にきそうだと思ってやめたと思う。	多くの人がなくなって多くの人が悲しんだ。私もとても悲しい気持ちになった。工場が自分たちは悪くないといっていることをして「どういうことか」と思った。何か理由があるのでないかとと思う。
22	その魚を食べた人も悪い。当時は受け入れない理由がなかった。原因がはっきりしてほしい。	この病気の人がかかった人たちはもう身体がもともにもどらないなんて、とてもかわいそうだった。なんとかして助けることはできなかったのかと思う。そのとき何かあったのか知りたいです。
23	お金をもらえれば満足だと思った。	こんな少ないお金を渡すなんてそれはちょっと、という感じでした。本当にあった話でこれかなあと思いました。工場の人ほどすぎるなあと思いました。
24	お金をもらっても死んだ人ももどってこない。	死んだ人や苦しんだ人はかわいそう。
25	そんな工場をせめても自分たちの運命は同じ。魚をとっているから自業自得。	命の大切さがよくわかった。病気がかかった人たちがそんな工場をせめるのはおかしいのだと思った。身体が不自由なのはつらいと感じた。

## 2. 過去の価値判断の認識（第2次「なぜ患者は見舞い金契約を結んだのだろうか」）

第2次では、当時の水俣市の各社会集団（患者、患者家族、工場、地域の人々、国・県などの政府）が水俣病に対してどのような態度をとったのか、授業資料9「水俣病に対する差別と排除」、授業資料10「水俣はチッソの城下町」、授業資料11「チッソの主張」、授業資料12「隠蔽 人命より経済成長優先」から調べ項目別にまとめた。その一部を示したものが資料29である。まとめた表から「当時はどんな社会であったといえるのか」考え、意見を交流した。それぞれの児童の考えを表24に示した。

【資料29 見舞金契約についての事実認識】  
（児童のワークシートより）

地域の人々の態度	チッソ工場の態度	政府の態度
水俣病になれた人のこと お金は手わたしてはなくて 箸やザルでうけて来り家 の前を鼻をつまんで通た。 声もかけなかった。	実はもとはやくから水俣病の 原因は排水のせいだと分か っていたのに秘密にしていた	水俣病の原因物質を有機 水銀化合物と断定したの に、排水を規制する措置 はとられなかった。
どんな社会？ みんな人のことを思う気持ちがない社会。		





「どんな社会といえるか」の問いに対しては、「何もなくてただみている水銀が原因なのにだまっていた社会」「人のことを考えない社会」など人権を尊重しないことへの言及が目立った。その中で、「誰もがうまくいっていない社会」という意見が印象的だった。「患者も、工場も、周りの人々も（水俣病を放置することで）結局、自分たちの思い通りにはいっていない」ということだった。確かに自分に都合の悪いことに蓋をしようとすればするほど社会は機能不全に陥り、不安定化していくのかもしれない。

【表24 第2次の授業の記録】

番号	仮説（なぜ見舞金契約を受け入れたか）	どんな社会か
1	地域の人たちやチッソの工場や政府のいったとおりにしないと、もっとひどいことをされそうだから。自分だけでも相手にしてくれないから（抵抗することを）やめておく。工場は相手にしてくれないから意味がない。	なまけた社会 （水俣病のひとは言いたいけど工場の人たちが誰にも相手にしてくれないから助けてあげたい）
2	もういや、と言って受け入れたと思う。（嫌われているしどうせ死ぬし）	バカみたいな社会。鼻をつまんだり、排水をとめなかったりしたから。（なんでそんなことをするんだと思う）
3	お金がましかつたし、その魚を食べていた自分のせいでもある。	何もなくてただみている水銀が原因なのにだまっていた社会。（患者が見舞金契約を受け入れたのはおかしと思う。）
4	受け入れなかったらもっとひどいことを工場の人たちにされそうだから受け入れたと思う。	（社会でけっこうハイレベルの授業は楽しくてすごくいい。どんどん明らかになっていくところがすごい。）
5	一度失った人の命を助けることはできないから。	人のことを考えない社会。（こんなに工場が悪いのに、認めようとしないから、何でなのかなと思った。）
6	政府からそれでいいといわれたからだと思う。だめだという勇気がなかった。自分たちもいけなかったと思った。	安心できない社会。とても気持ちのよくない社会。（患者さんはたいへんだったと思う。）
7	無理だ、そんなのだめだといってもきいてもらえないから。	勇気のない社会
8	周りの人が水俣病をいやと思っているから。周りがまるっきり相手にしてくれなかったからこんな状況になった。	人のことを考えない社会。（水俣病はとてもこわい病気だとさらにわかった。原因が分かっても止めなかったからこんなに広がったんじゃないかと思う。）
9	受け入れればまわりの人たちが、話しかけてくれるかもしれないし、こんな社会でも自分たちがどういう状況かわかってくれるかもしれないから。	生きたここちのしない社会。（自分たちもどんな社会であろうと立ち向かっていく勇気があればいいと思った。病気が障害があるといっても人は人でかわらないから、どんな人でも話したりしたい。）
10	周りが患者を相手にこなくて、周りがそういう状況にしたから	秘密にしたり相手にしてもらえなくてさみしい社会（患者さんや工場だけじゃなくて周りの態度も大切なんだと思った）
11	誰も信じてくれないからしかたなかった。説得する力がなかった。	苦しめられた人が悪者になる社会。（みんながたすけあつてなかった社会なのでびっくりした。受け入れなかったのもひどいと思う。）
12	何もすることがなかったから。どうせ誰もたよりにならない。	人をかばってない社会。（地域の人はいうつらと思って相手にしない。）
13	政府や地域の人に攻められたし、自分たちなんか相手にされなと思ったから。	最悪な社会。人の気持ちを無視し、生きる価値のない社会。（政府や地域の人、工場の人みんなが患者さんを責めたから患者さんはおそろいそうだと思う。強いものが弱いものをせめるのは常識じゃないと思う。）
14	政府は何もしてくれないからあきらめた。	思い通りにいかない社会。（最初は女性病だと思っていて、かかった人は悪者扱いをされておそろいそう。）
15	地域の人や政府の人が助けてくれなかった。だからしょうがなく受け入れた。	悪者にされる社会。患者は助けてくれる人がいないと何もできないのに助けてくれなかった。周りの人たちは最低だと思う。
16	みんなからいやな目でみられていたけど、工場だけがお金をくれたから。	居心地が悪くいやな目でみられている社会。（患者がいやな目でみられておそろいそうだった。工場が原因だったらみんなに言えばよかったのに言わなかったからただ患者が増えただけ。）

17	さからうと反対にメチル水銀を流されるから受け入れた。	みんなが安心して魚を食べられない社会。(受け入れるほうも悪いけどメチル水銀を流すほうも悪い。)
18	いやな目でみられていたけど、受け入れればいやな目でみられなくなる。	いやがられたりする社会。(チッソの人たちが排水をやめないからいけないと思った。)
19	地域、政府、工場などの人々が秘密にしたり調べないためにしかたなく応じた。	みんなが住みたくなるような、病気を勝手に決め付けないいやな社会。(とても楽しかった。病気に対する視線などが分かりやすかった。)
20	「お金があれば助かる」という希望があった。	みんなが悪魔に見える社会。(政府やチッソは水俣病患者をクズのように思っているし、政府も何も動かなかったのがわかりました。)
21	地域の人や政府の人も水俣病の人のことなんか、思ってくれていなかったから、もうだめだと思って受け入れたんだと思います。	みんな人のことを思う気持ちなんてない社会。(私の考えでは地域の人や政府の人が誰も聞いてくれなかったから、あきらめて受け入れたんじゃないかと思う。これからどうなるのかとても気になる。)
22	これ以上ごちゃごちゃ言っても、どうせ相手にされない。抗議しにいても変な目でみられるだけ。	人のことを考えていない社会。(政府や地域や工場の人たちにふざけるな!と叫びたい。なぜ人の命や気持ちのことを考えないのかわからない。それと、なぜ社会には患者の味方をする人がいなかったかも不思議。)
23	どうせ無視されるから	人のことを考えない社会。(地域の人にひどいことをされてびっくりした。工場長は排水が水俣病の原因であることをないしよにしていたのでひどいと思った。)
24	いっぱい言っても相手にされないから受け入れた。	環境がやさしくない社会(地域の人が無視するなんてひどいな、と思いました。初めてこのことを知ったときに死んだ人はかわいそうでした。)
25	自分たちは工場何もできなかったから。	自分たちが思ってもいなかった社会。(患者を勝手に決め付けるのがかわいそうになった。)

さらに「見舞い金契約をなぜ受け入れたのか」に対する考えも大きく変化した。「無理だ、そんなのだめだ、といってもきいてもらえない」「周りが患者を相手にしなくて、周りがそういう状況にしたから」「これ以上ごちゃごちゃ言っても、どうせ相手にされない。抗議しにいても変な目でみられるだけ」など周りの状況から見舞い金契約を受け入れざるを得なくなった水俣病被害者の状況を理解することができた。つまり「個人の判断は社会状況によって左右される」ことを認識できた。

しかし、その反面、「経済を成長させることが社会全体の幸福につながると考えられていたから」という社会的価値に関わる認識については不十分であった。授業後のワークシートから子どもたちは、当時の人々の立場から考えているのではなく、現在の自己の価値観から批判的立場に立って判断していることがわかった。用いた授業資料がすべて当時の地域社会のとった行動を批判する立場でかかれていた点に問題があった。そこで次時に見舞い金契約を是とした、当時の社会的価値を分析する授業を行うこととした。

### 3. 現在の社会的価値の成立過程の分析 (第3次「なぜ水俣病被害者は、第1次水俣病裁判で勝訴することができたのか」)

第3次では、授業資料10「水俣はチッソの城下町」から「水俣市はチッソ(工場)で働く人が大部分(75%)を占めていたこと」「税金の約55%はチッソが払ったものであること」を確認し、「もし水俣病のことが原因で工場がなくなればどうなるか」発問した。子どもたちは「水俣市の人たちは仕事なくなる」「市に入る税金が半分になる」「お金がはいらなくなって生活できなくなる」と発言し、そうならないようにするために地域住民が水俣病を隠蔽したことを理解した。つまり、地域住民の立場に立つことで、当時「人の命よりお金、経済成長を優先した」社会であったことを認識でき

たのである。

1968年9月26日、ようやく政府は「新日本窒素水俣工場の酢酸の原料、アセトアルデヒドをつくる途中で使った硫酸水銀からメチル水銀化合物ができ、それが排水に混じって水俣湾に流れ魚介類にたまりそれを食べた人や動物が発病した」と発表した。この発表をうけて、患者、家族側からあらためて「見舞金契約は会社の責任がはっきりしないときのもの。国が正式に会社の責任だと言った今、新たに補償する義務が会社側にある」と訴訟が起こった。水俣病患者の裁判における訴えを確認し、「患者側は裁判に勝訴したか敗訴したか」問いかけた。「勝訴した」は6人、「敗訴した」は19人という結果だった。「見舞い金契約」は「正しくない」とほとんどの児童が判断しながらも、「そのような社会で正しい判断がなされるわけがない」と考えていた。つまり、子どもたちは当時の社会的価値（人の命より経済成長を優先した）から、社会的判断についての予想を行ったものと思われる。しかし勝訴したことがわかると、その理由について興味・関心を持ち始めた。裁判を行う人が、市民や地域の人ではなく、裁判官のような公の人だったため、正しい判断をしたのではないかと考える子どももいた。そこで【授業資料14 責任 生きる「人間」をとる】【授業資料15 チッソ水俣工場第1組合「恥宣言」】【授業資料16 立ち上がる支援組織】、さらにはユージン・スミスの『写真集 水俣』を取り上げ、水俣病に関わる社会の動きについて読み取っていった。その結果を表25に示した。

【表25 第3次授業の記録】

番号	資料の読み取り・わかったこと
1	会社の人たちは自分たちが隠していたことを素直に話したからすごいなあと思った。話すのには勇気がいったと思う。
2	土本さんは患者の映像をとらずにはいられなかったんだと思う。
3	会社の労働者がなんで患者の味方になったのが不思議。
4	水俣病を映画にするなんてすごい。
5	工場の人たちは内部資料をもとに工場の実態を次々に暴いた。
6	(映像を)撮ってほしくないという人にいろいろ言われたと思う。なのに映画を作ったのがすごい。工場の人が勇気を出して告発したのがすごい。
7	すごい決断をした。
8	勇気をだして自分がやったことを認めたからすごいと思う。すごく勇気のいることだったと思う。
9	土本さんは自分も苦しくて悲しかったと思う。改めて病気の恐ろしさを感じながら映像を撮ったと思う。社会は一人の人が動いただけでもこんなに変わってよかった。
10	自分の会社を裏切って本当のことを言った人はすごい勇気の持ち主だと思った。他の人たちにも救いたいという気持ちがあってよかった。
11	工場で働いている人が患者の味方をするということは勇気のいることだと思う。みんなで助け合うようになって患者もうれしかったと思う。
12	とく患者を説得して写真をとったと思う。
13	土本さんは患者に断られても(映像を)撮り続けて水俣病を世界に広めたからえらいと思う。患者さんもかなしかったと思う。
14	他の県の人たちもがんばって立ち上がった。
15	周りの人たちも患者を助けてくれるようになったからよかった。
16	患者はこんな写真はとられなくなかったけど土本さんががんばってとったから工場に勝つことができたと思う。
17	チッソの人たちは自分がかくびになるかもしれないのに、本当のことをいったからえらいと思う。
18	水俣病のことを日本全国に教えなければ、また同じことが起こると思ったんだと思う。工場で働く人ももうこんなことはしてはいけないと思っていたと思う。
19	労働者たちも会社に対する怨念が強かったと思う。でも患者との連携に向かったのは正しいと思う。やはり全国の人でも会社が悪いと思っていたのだろう。
20	自分たちは関係ないのに、水俣病の人たちのためにがんばろうとしたからえらいと思った。

21	「これを撮らずに何を撮るのか」本当にこの人はいろいろな人に水俣病を伝えたかったんだと思う。工場の実態を次々と暴き、裁判で証言台に立ったことに驚いた。すごい勇気だと思う。
22	社会の中では工場側のほうが圧倒的に多いのに患者側について社会を変えようとしたのはすごい。こんな社会の中でも正しい人はいるんだと思った。
23	(写真を) 取らせてくれなかった人たちはすごく苦しい思いをしたんだと思う
24	会社に水俣病の責任を認めさせるのに時間はかかったけどがんばったからすごい。
25	土本さんは「あなたたちをとらなきゃ助けることができない」と思って映像を撮ったと思う。水俣病のことをよく真剣になって映像にしたのがすごいと思う。みんながひとつになって水俣病と戦ったことがすごい。

「なぜ、ユージン・スミスや土本氏、工場の労働者はこのように行動したのか」話し合ったところ「人の命を大切にしたいから」「人の命や健康の大切さがわかったから」という意見が多くを占めた。そして「人の命よりお金や経済成長を優先する社会」から「人の命を大切に社会」に変化していったこと、一人ひとりの行動が社会を変え、裁判のような法的意思決定にも影響を与えることを理解した。

#### 4. 社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識、社会的判断に対する自分なりの評価 (第4次「和解解決策は受け入れるべきか、受け入れべきではないか」①)

工場排水による公害が認められ、「環境や人の命を大切に社会づくりが進められた反面、水俣病申請者 26,511 人に対し、わずか 2,271 人しか水俣病認定は認められなかった。水俣病認定をめぐる裁判が続けられた結果、熊本県が調停に入り、和解案(260 万円の一時金、医療費の補助)が提示された。しかしこの和解案をめぐる、「受け入れるべきか」「受け入れべきではないか」水俣病被害者の対応は異なった。受け入れた人と受け入れなかった人(関西訴訟)の主張を資料で読み、「受け入れる」か「受け入れないか」考えた。子どもの意見をまとめたものが表 26 である。

【表 26 和解解決策を受け入れるか受け入れないかについての意思決定】

番号	受け入れるか受け入れないか	児童の意見・考え
1	受け入れない	受け入れたらそこで終わりだから受け入れないほうがこいい。人間は1つしか命がないから受け入れたら人生おわりだから受け入れないほうがいいと思う。自分の力を最後まで見せたほうが立派だと思う。
2	受け入れない	苦しんだりしたのに、これだけだし、言いたいことは最後まで言ったほうがいい。だまっていたらいやな気持ちになるから言ったほうがいい。
3	受け入れない	人の命を悪くしといてこれだけですむことはありえない。もっとしてもらおう。気が済むまであきらめない。
4	受け入れない	水俣病なのに手のふるえとかだけで決めるのはむずかしい。申請したら認めてほしい。
5	受け入れない	患者が 260 万円では認められないと思う。
6	受け入れない	いやでしかたなく受け入れるのなら受け入れないほうがいいと思う。
7	受け入れる	もうお金はもらえない。もう争っても無理だと思った。
8	受け入れる	一時金として 260 万円もらえるし、医療費の補助もしてくれるから。昔と今では全然世代が違うからこれ以上裁判を続けてもむだだから、これ以上のことをしたくない。
9	受け入れる	ほんとは受け入れたくないけど、ここらへんで終わらせて「けり」をつけないと心の整理もできないし、これ以上裁判をおこしても仕方ないから。(受け入れてはいけないと分かっているけどしかたない。自分の力じゃどうにもならない。)

10	受け入れる	どんどん世代とかも変わってきて知らない人とかも出てきたり続けると他の人にも迷惑がかかるから。これ以上あらいはしたくないから。
11	受け入れない	水俣病で苦しんでいたのに認めてもらえなかった。チッソなどにもちゃんと責任をとってほしい。
12	受け入れる	260万円もらえればそれでいい。それ以上続けても裁判で認めてもらえない。
13	受け入れない	やっぱり自分が言いたいことはいったほうがいいと思うからです。いっぱい苦しんでいるのにこんなかんたんすぎるさまは受けてはいけないと思う。
14	受け入れない	こっちは苦しんでいるし水俣病になっている人は同じなのに260万円だなんて1600万円に比べたら全然ちがうと思うから。
15	受け入れない	みんな水俣病なのに1800万円もらう人と260万円しかもらえない人がいるのはおかしいと思う。
16	受け入れない	260万円は少しだけのお金だし借金もあるからもっと増やしてほしい。
17	受け入れない	どうせまた裏切られるから。
18	受け入れない	自分も水俣病にかかったのに認められないから。
19	受け入れる	やはり、受け入れずに裁判をしてもし負ければ、一時金がやめられ、借金もかえせず、薬も受けられないという状態になるので、仕方なくでも受けたほうがかしこいと思う。
20	受け入れない	260万円、医療費などについてもお金が足りないと思ったから。チッソで働く人たちがこんなに水俣病を広めて人々を苦しめたのにお金でどうこう決めるのはいやだから。
21	受け入れない	「どうしてだ」と苦しみたくなくて解決したほうがいいと思う。自分たちだけちがうのはやめてほしいと思っているのかなと思いました。
22	受け入れない	解決した部分もあるけどチッソや政府のせいで、ここまで病気が広がったのに最後まで責任をとらないのはおかしいと思う。それにかかっていると認められた人と認められていない人の差が大きすぎると思う。
23	受け入れない	もうちょっとがんばったらいける。だから今は受け入れない。
24	受け入れる	260万円もらえればもういいと思って受け入れた。裁判をおこしても認めてくれないと思ったから。
25	受け入れない	苦しんだし、薬代、治療代、借金を払ったら1円も残らないのにそれだけじゃたりない。

「受け入れる」派の理由は、次の3つに分かれる。

- ・これ以上裁判を続けてもむだ。(7, 8, 9)
- ・これ以上裁判を続けると他の人に迷惑をかける。(10)
- ・260万円でももらえればそれでいい。(12, 19)

「受け入れない」派の理由は、次のようなものである。

- ・人間は命がひとつしかない。(1)
- ・言いたいことは最後まで言ったほうがいい。あきらめてはだめだ。(2, 3, 6, 13, 23)
- ・申請したら受け入れてもらうまでがんばる。水俣病だと認めさせるべき(4, 18)
- ・260万円では受け入れられない。1800万円と260万円では差が大きすぎ(5, 14, 15, 16, 20, 21, 25)
- ・チッソは責任をきちんととるべき。(11, 22)
- ・また裏切られる。(17)

22の児童の意見のように、「解決した部分もある」と認めながらも、「チッソや政府は最後まで責任をとったとは言えない」と考える児童、「1800万円と260万円では差が大きすぎる」のように、認定された人とそうでない人の補償の格差に最後までこだわる児童もいた。

ただ、掲示する資料が多すぎたため、子どもたちが十分に消化したとは言いがたい。(実際の授業では【授業資料18】～【授業資料24】まで使用した)特に教師側の意図としては、公害対策基本法や水

俣病の経験の反省から水俣市で行われている取り組みを、意思決定の材料にしてほしかったのだが、補償金や自己の権利にこだわる判断をする児童がほとんどだった。児童に何を考えさせたいのか、熟考して資料を精選する必要性を感じた。

5. 他者の評価との比較による価値判断の再調整、最終的な意思決定

(第4次「和解解決策は受け入れるべきか、受け入れるべきではないか」②)

「和解解決策を受け入れるか、受け入れられないか」について討論を行った。以下はその授業記録である。

発言者	発言内容
T	まず「受け入れられない」人から意見を言ってください。
1	解決した部分もあるけどチッソのせいでここまで水俣病が広がったのに <u>最後まで責任をとらないでいるのはおかしい</u> と思うし、それにかかっていると <u>認められた人と認められていない人の差が大きすぎる</u> と思う。だから受け入れない。
2	みんな同じ水俣病なのに 260 万円しかもらえない人と、1800 万円もらう人がいるのはおかしいと思います。
3	人々を苦しめたのにお金でどうのこうの決めるのはいやだと思ったから。
4	水俣病なのにひどい目にあっているのに 260 万円しかもらえないのはおかしい。
5	いっぱい苦しんでいるのに 260 万円ですませようとするのを受けてはいけないと思うからです。
6	苦しんでいるのに 260 万円だからいけないと思う。
7	260 万円は少しだけのお金だし、借金があるからもっとお金を増やしてほしい。
8	水俣病で苦しんでいるのに、認定された人と同じなのに 260 万円だけなんてぜんぜんちがうから受け入れたらだめ。
9	受け入れなかったらまたどうせ、チッソの人たちに裏切られるから受け入れないほうがいいと思う。
10	<u>いやでも仕方なく受け入れるなら、受け入れないほうがいい</u> と思う。
11	水俣病で苦しんでいたのにちゃんと認めてもらえなかったりしたから。ちゃんと責任をとってほしい。
12	ひどい目にあったのに認めてもらえないから。
13	苦しんだし薬代、医療費借金を支払ったら 1 円も残らないから受け入れないほうがいいと思う。
14	受け入れたらそこで終わりだから受け入れないほうがいい。人間は1つしか命がないから受け入れたら人生おわりだから受け入れないほうがいいと思う。 <u>自分の力を最後まで見せたほうが立派だ</u> と思う。
15	1800 万円と 260 万円は差が大きすぎる。260 万円は少ない。
16	同じところにすんで同じ目にあっているのに 260 万円は少ない。
17	苦しんだりしたのに、これだけだし、 <u>言いたいことは最後まで言ったほうがいい</u> 。だまっていたらいやな気持ちになるから <u>言ったほうがいい</u> 。
T	それでは「受け入れる」派の人意見を言いましょう。
18	もうお金はもらえないと思うし、 <u>もう争っても無理だ</u> と思う。

1 9	どんだん世代とかも変わってきて知らない人とかも出てきたりして続けると <u>他の人にも迷惑がかかるから</u> 。これ以上あらそいはしたくない。
1 9	<u>これ以上続けても裁判は認めてくれない</u> ...
2 0	ほんとは受け入れたくないけど、こころへんで終わらせて「けり」をつけないと心の整理もできないし、 <u>これ以上裁判をおこしても仕方ないから</u> 。受け入れてはいけないと分かっているけどもうしかたないし、 <u>自分の力じゃどうにもならない</u> ...
2 1	一時金として 260 万円もらえるし、医療費の補助もしてくれるから。たいせいさんと同じで昔と今では全然世代が違うからこれ以上裁判を続けてもむだだから、これ以上のことをしたくない。
2 2	<u>受け入れずに裁判をしてもし負けてしまったら一時金もなくなり、借金も返せず薬代も医療費も払えず仕方なくでも受けたほうがかしこい</u> ...
T	みんなが言ったことをまとめるよ（省略）今から相談タイム 3 分。同じ意見の人と反論を考えてください。
T	反論を言ってください。
2 3	ぼくは「受け入れない」人に反論で、 <u>お金を求めても、いっぱい人に払わないといけないから町を支えるチッソがつぶれてしまっ</u> て町がつぶれてしまうから。 <u>そんなことしないほうがいい</u> ...
2 4	わたしは「受け入れる」人に反論で <u>お金はもらえそうにないってありますが、わたしたちが受け入れないのはお金がほしいからとかそんなんじゃない</u> なくて、 <u>それで終わらせられるのがいや</u> なんですよ。 <u>最後まで責任をちゃんととってほしい</u> んですよ...
2 5	「受け入れる」人に反論で、260 万円なんて医療費を払ったら全部すぐになくなってしまおうと思います。
2 6	「受け入れる」人に反論で <u>こんなに苦しんでるから自分が苦しんでいることをチッソの工場の人に訴えたほうがいい</u> と思います...
2 7	「受け入れる」人に反論で、心の整理ってありますが 260 万円じゃ心の整理もできません。
2 8	「受け入れない」人に反論で 260 万円が少ないとか借金もあるっていついた人はお金を増やせば受け入れるんですか。
2 9	「受け入れない」人に反論で 26000 人に 260 万円をはらったら、 <u>税金とかがかかるのに一人 1000 万円以上のお金を払ったらその何倍もの何億円以上のお金がかかるからたいへんだ</u> と思う。プラスマイナスゼロにしたらいいと思う。
3 0	「最後まで責任をとってほしい」っていうけどそれはどういう責任のことですか。260 万円 <u>で心の整理ができないなら結局はお金を増やして心の整理をしたい</u> っていうことと同じで <u>結局はお金ってことじゃない</u> んですか...
3 1	「受け入れる」人に反論で、お金を増やしたら受け入れるのかってことですが、水俣病の人は体が不自由な病気なので、働いてお金を増やすことは無理だと思います。
T	お金を増やせばっていうのは、和解金のお金を増やしたら受け入れるのかってことだね。
3 2	ぼくは「受け入れる人」に反論で、 <u>和解金を増やしたら町を支えていたチッソがつぶれて町がつぶれる</u> っていうけど、 <u>人の命より町を大切に</u> するんですか。どうですか...
3 3	「受け入れる」人に反論で税金がかかるって言ってたけど、260 万円と 1800 万円は差が大きすぎるから、だから税金の問題じゃないと思います。 <u>1800 万円ぐらいはらってもらわ</u>

3 4	いと責任を最後までとったことにならないと思います。 「受け入れる」人の「お金を増やせばいいのか」と「どういう責任」というのに反論で、 <u>なんかの方法で最後まで責任をちゃんととってほしいんですよ。お金が足りないとかはひとつの方法としてあげているんであって、それにかぎってだけじゃなくて他の方法でもいいんですけど、ひとつの方法としてあげているんであってお金がほしくていっているわけじゃないんですよ。</u> もうひとつ、税金がかかるといいますが、国はお金を持っていると思います。前に番組とかでなんかの企画で賞金何万円とか言ってるならそれをこっちにまわしてくださいってことです。
3 5	「受け入れない」反論で、260 万円が少ないとか差が大きいとかに反論で、認定された人たちは死者や重傷者で、260 万円の人たちはまだ軽症者で生きてるわけでやっぱりもらえるお金が少ないのは当然ではないでしょうか。
3 6	「受け入れる」人に反論で、それでも 260 万円と 1800 万円は差が大きすぎると思います。
3 7	「受け入れられない」のいっぱい苦しんでいるに反論で、いっぱい苦しんでいる人は 1800 万円もらえば苦しみがなくなるのですか...
3 8	<u>せつかくいるんなことで町の人たちと仲良くなれたりしたのに、また裁判やってるのかといやな目でみられたり、関係が悪くなる...</u>
T	大切にしているものが違う気がする。「受け入れない」の人たちが大切にしているものは
S	人の命
T	「受け入れる」人は何を大切にしているんだろう。
S	お金
S	社会
S	信頼関係
S	社会との関係
T	人の命とか人の生命とか、人がもともと持っている権利のことをなんという？
S	人権
T	人権と社会との関係どちらを大切にすべきだろう。
S	人権を大切にしたらその後社会との関係を大切にしたらいいと思う。 (以下 省略)

前時に「受け入れるか、受け入れられないか」意思決定を行ったときの、それぞれの判断の根拠は「裁判を続けてもむだ。260 万円でももらえればいい」「260 万円と 1800 万円では同じ被害者なのに差がありすぎる」など、補償金にかかわるものが多かった。しかし、話し合いを通して両者の主張の根拠は変化してきている。

「受け入れない」の主な理由	「受け入れる」の主な理由
<ul style="list-style-type: none"> <li>わたしたちが受け入れないのはお金がほしいからとかそんなじゃなくて、それで終わらせられるのがいやなんです。最後まで責任をちゃんととってほしいんですよ。(24)</li> <li>こんなに苦しんでるから自分が苦しんでいることをチツソの工場の人に訴えたほうがいいと思います。(26)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>お金を求めても、いっぱい人に払わないといけないから町を支えるチツソがつぶれてしまって町がつぶれてしまうから。そんなことしないほうがいい。(23)</li> <li>税金とかがかかるのに一人 1000 万円以上のお金を払ったらその何倍もの何億円以上のお金がかかるからたいへんだと思う。(29)</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>・和解金を増やしたら町を支えていたチツソがつぶれて町がつぶれるっていうけど、人の命より町を大切にするんですか。(32)</li> <li>・1800万円ぐらいはらってもらわないと責任を最後までとったことにならないと思います。(33)</li> <li>・なんかの方法で最後まで責任をちゃんととってほしいんですよ。お金が足りないとかはひとつの方法としてあげているんであって、それにかぎってだけじゃなくて他の方法でもいいんですけど、ひとつの方法としてあげているんであってお金がほしくていっているわけじゃないんですよ。(34)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・260万円が少ないとか差が大きいとかに反論で、認定された人たちは死者や重傷者で、260万円の人たちはまだ軽症者で生きてるわけでやっぱりもらえるお金が少ないのは当然ではないでしょうか。(35)</li> <li>・1800万円もらえば苦しみがなくなるのですか。(37)</li> <li>・せっかくいろんなことで町の人たちと仲良くなれたりしたのに、また裁判やってるのかといやな目でみられたり、関係が悪くなる。(38)</li> </ul>
--	--

つまり「受け入れる」派は「社会(周り)との関係、兼ね合い」を、「受け入れない」派は「人の命の尊重」を根拠に意思決定をしている。そこで、両者の主張の根拠となる価値観を明らかにした上で「受け入れるか、受け入れられないか」改めて意思決定を行った。資料30はその結果である。

【資料30 討論後の意思決定】

番号	受け入れるか受け入れないか	児童の考え
1	受け入れない	人の命、人権を大切にしたいです。人の命を優先しないと周りばかり気にしていると人は死んでしまうので人の命はやっぱり優先だと思う。
2	受け入れない	悲しみなどを訴えたほうがいいから。
3	受け入れない	町の財産と人の命はかなり違う。1540万円の差が激しい。社会の関係だけ大切にしていたら救える人の命まで救えない。
4	受け入れない	社会との関係より人の命を大切にしたいからです。
5	受け入れない	受け入れた人はたださわぎを終わらせたいだけで、人の命のことを考えていない。
6	受け入れない	チツソの人に責任をとってもらわないと気がすまない。
7	受け入れる	抗議してお金をもってこれからの人生、いろんな人たちに迷惑な人だと思われながら生活するのもいや。自分だけが助かればいいってもんじゃない。
8	受け入れる	やっぱり人の命も大切だけど、その前に社会を大切にしないとその地域で争いなどが起こって人の命を失うことがあるから、やっぱり最初は社会が大切だと思う。せっかく仲良くなったのにまた関係がこわれてしまう。
9	受け入れる	人の命が一番大切だと思うけど、やっぱりお金が少しはないと生活していけないし、治療も満足に受けれなくてよけいにしんどいんじゃないのかなと思う。(もし、自分が水俣病になったとき、どうするかを考えると、やはり受け入れて楽になったほうが自分に対しても周りの人に対してもいいと思う。)
10	受け入れる	他の人にも迷惑だしお年寄りとかいてびっくりしたり病気にかかった人は平和な世界をみたいと思っているから裁判とかしていたら平和じゃない。周りから人を変えていけると思うから社会の関係は大切。
11	受け入れない	人はみんな同じ命を持っていて患者はみんな同じ水俣病になったのに認めてもらえず、260万でなんとかしてと言われても無理。人の命が大切。
12	受け入れる	260万円もらったんだからこれからの人生いろいろな人に迷惑にならなかつたらいいと思います。
13	受け入れない	最後まで責任をとってほしいし、お金を一定の代金にしないとまた社会がこわれるから。
14	受け入れない	やっぱり社会の関係よりも人権の方を先にして税金もはらって裁判も終わってから社会の関係を考えればいいと思う。

15	受け入れない	差がやっぱり大きすぎると思う。260万円は少なすぎる。お金が少なくなったら何もできない。人の命はお金にかえられないから。
16	受け入れない	税金や借金は背負わなくてはいけないから。
17	受け入れない	<b>人の命を大切にしないと、次へ次へと命がつかがれていかないので、受け入れたらお金や社会のことしかなくなって人権を忘れてしまうから受け入れないほうがいいと思う。</b>
18	受け入れない	町やチツソを大切にしているのは、人の命なんかどうでもいいと思っているから。
19	受け入れる	やはり社会の信頼関係を大切にしなければ、この先10年後などたった後もしやらしい目でみられるから（せつかくなかよくなったのにその関係の努力を無にする。）
20	受け入れない	<b>お金を増やしても、水俣病を広めた人が「お金でハイおわり」なんて絶対いや。それと「私、ぼくはこの人たちを殺した」と一生思っしてほしいし、気楽に「わたしは解放された」と決して思っほしくないから。</b>
21	受け入れない	やっぱり260万円と1800万円はすごい差だと思うし、それだけじゃ責任をとったことにはならない。人がいないと社会を作ることはできない。
22	受け入れない	<b>私は人権がないと社会の信頼関係なんて結べないと思います。まず人がいないと社会ができないのと同じで大きな関係を保つには、ひとつひとつの個人を大切にしないとくずれていくと思う。</b>
23	受け入れない	やっぱり責任を取っほしてほしいし、苦しんでいる人のことをもっと考えたほうがいい。人のことを大切にしたいほうがいい。
24	受け入れる	260万円はなんとか貯金すればなんとかかなと思う。人のことを考えているから260万円をくれてるから工場も人間を大切にしていると思う。
25	受け入れない	<b>人がいないと社会はできません。どうせ死ぬならいい気持ちで死にたいと思う。</b>

「人の命や健康」と「社会との関係」の関係を考えながら意思決定の理由を述べる児童が増えた(1, 3, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 20, 21, 22, 25)。評価が変わる児童はいなかったが、討論を通して「生命と健康の尊重」についての価値判断を、社会との関係を視野に入れながら吟味、調整することができた。

## 6. 学習のまとめ

子どもたちに「水俣病から考える」の学習についてのアンケートをとった。結果は以下の通りである。

- すごくおもしろかった (15人)
- おもしろかった (6人)
- ふつう (4人)
- いまいち (0人)

現代と過去の社会的価値の齟齬に焦点を当て、問いを工夫したことで子どもたちは意欲的に学習に参加することができた。以下は児童の感想の一部である。

「授業が終わりそうな時、次回がとても知りたいという時に終わるので、次の回ですごく答えを楽しみにしながらむかえることができるのでとても楽しかったです。またこのような授業がたくさんあればとても楽しいです。(19の児童)」

「水俣病のことを教えられたとき『もっと知りたい』と思いました。みんなで討論したり、先生の話聞いて人の意見が聞けたので楽しかったしわかりやすかったです。(中略)社会が少しおもしろいと私は感じました。(11の児童)」

児童一人ひとりの感想を見ると、社会的判断には社会的価値が大きく影響していること、社会的価

値は各社会集団の行動から変化することを理解できたように思う。さらには、社会的論争問題についての討論（「和解案を受け入れるか受け入れないか」）を通して、「人の命と健康の尊重」と「社会との関係」という2つの価値観が社会的判断の背後にあることも理解できた。2つの価値を意識することで、社会的判断を下すことの難しさを理解した児童もいた。（6, 22の児童の感想など）

#### 【学習の感想】

「水俣病」それはとても悲しい病気、心も悲しい病気だと私は思いました。そもそも、工場の人たちがわるいだろうと決め付けるのはいけないと思います。少し、いや半分以上は工場の責任だと思うけど、でも町の人たちだってその工場がないと町がなりたないし、工場働いている人だっていました。工場がつぶれば働くところもなくなってしまいます。なので、この病気「水俣病」は町の人々全員、国の人たちみんなの責任・問題じゃないかと思えます。だからといって、工場の人たちが悪くないというのはおかしいのではないかと思います。工場の人たちが、しっかりと自分たちがしてしまった罪の重さ、患者さんへの気持ちなどを最後まで背負って生きていってほしいと願います。しかし、現実はそのなにあまくなく、自分たちがしてしまったことを認めない人たちもたくさんいます。自分たちがしてしまった事はちゃんと認めてほしいと思います。（9の児童）

初めて、水俣病のことを知ったとき、ショックを受けました。写真を見ると手が曲がっていたり、ご飯を食べさせてもらっていたり、体が不自由な写真ばかりで不思議でした。

授業が進むうち、なぜこうなったのかやその後どうなっていったかが分かってきました。その中で一番私がおどろいたのは、政府、市、地域の人の対応の仕方でした。原因がわかっているでも発生源が何なのかを特定しなかったり、工場排水を疑う声も広がっても、排水を規制する措置をとらなかったりと、人の命よりも経済成長を優先した対応をした政府や水俣病の患者を差別した地域の人を私は許せません。けどそんな社会の中でも患者側についてくれた人もいました。そのおかげで裁判には勝てました。この事件はいろいろむずかしいのがわかりました。でも、わたしはやっぱり人の命より経済を優先するのはいけないと思います。

（22の児童）

最初は水俣病がどんな病気なのか聞いたこともなかったし見たこともありませんでした。水俣病はどんな病気かしたときは、「かかった人はたいへんだな。私はかからなくてよかったな」と思っていました。でも勉強しているうちに水俣病にかかって苦しんでいる人、かかった人の家族の気持ちが変わってきました。「私のお金をあげたい」と思うようになってきました。もし、私が、私の家族がなったらと、想像するだけでこわかったです。チツの工場の言っていることもあってはいるけれど、「そんな、ひどすぎる」と勉強中、悩んでいる自分は成長したなと思いました。もしちょっと前のわたしだったらきっとなやまず理由などもほとんど考えずにぱぱと決めていたと思います。こんなかんじにほんの少しかもしれないけど、成長しているんだなと感じるのが好きです。いろいろな病気にこまっている人の手助けがしたいと思っています。

（6の児童）

私は水俣病の勉強をして最初はどんな病気でもどんな非難を受けているのかひとつも知りませんでした。でも1時間、1時間と勉強しているうちにだんだん分かってきたことが3つあります。1つ目は水俣病は脳がすかさずかになり、治せる薬やちりょうがなかったということ。2つ目は地域の人がお金を手渡しでうけとらないことや水俣病の人を差別していたのに、この社会を見直そうということで、仲良くなったということです。そして4時間目の授業でやっとわかった3つ目は政府の出した一時金のことです。260万円のお金で何ができるんだ！と思いました。医療費や借金をはらったら1円も残らないんですよ！そんなの受け入れてはいけないと思いました。水俣病とは人間が自ら作った病気であり、こんなにもめいわくがかかり人を苦しめた病気です。だからこんな病気が、もう2度とおこらないようにしたいです。

## (13の児童)

生命・健康の尊重は、侵すことのできない基本的人権であることは周知の事実である。問題は、どんな状況や場面においても生命・健康の尊重が優先されるのか、それとも例外があるのか、制限されるとしたらそれはどんなときか、どんな場合にどんな根拠をもってどの程度制限されるのかという、状況に応じた比較衡量である。そのために必要とされるのが、「みなにとってよりよいことはなにか」という価値判断を吟味する社会的な議論であろう。子どもたちは、水俣病患者を隠蔽・排除しようとした地域社会や企業、政府の内的視点、および和解解決策をめぐる人々の行動を読み取ることによって、判断を下すことの難しさを実感した。このように社会的判断とは、状況を認識した上でさまざまな社会諸集団の価値判断を比較衡量した末に、価値を具体化することである。実践を通して、子どもたちは価値判断の自明性を見直し、より状況に応じて再構成することの必要性を認識できたものと考えられる。

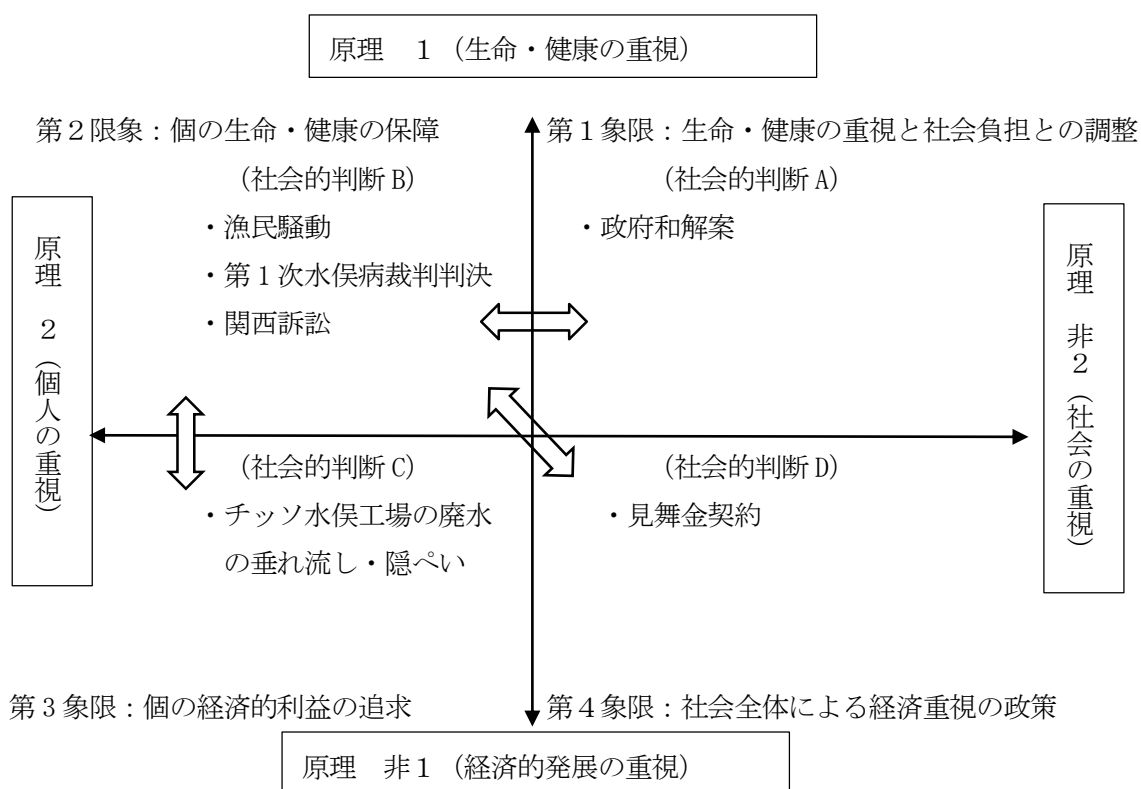
### 第4節 単元「水俣病から考える」における自主的自立的な価値観形成の原理

単元「水俣病から考える」の授業開発における自主的自立的な価値観形成の原理として以下の点を明らかにした。

第1は、「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」の教材として、「生命・健康の保障」という価値判断の葛藤、調整過程をとりあげたことである。本単元では水俣病をめぐる訴訟問題の経緯を教材化することで、「生命・健康の保障」という社会的価値がどのような葛藤を経て成立し、また、吟味されてきたのか認識することをめざした。過去の特定の個人、集団による選択・判断は歴史的過程を通じて社会的価値を事象に内包させたものとして共有されることで、今日の生活を規定するものとなる<sup>3)</sup>。そうした社会的価値を一旦、対象化し、その成立過程を分析、吟味することは、既存の社会的価値を相対的にとらえるだけでなく、より民主的な価値の創造に向けて、自らも行動していこうとする態度をも形成すると思われる。

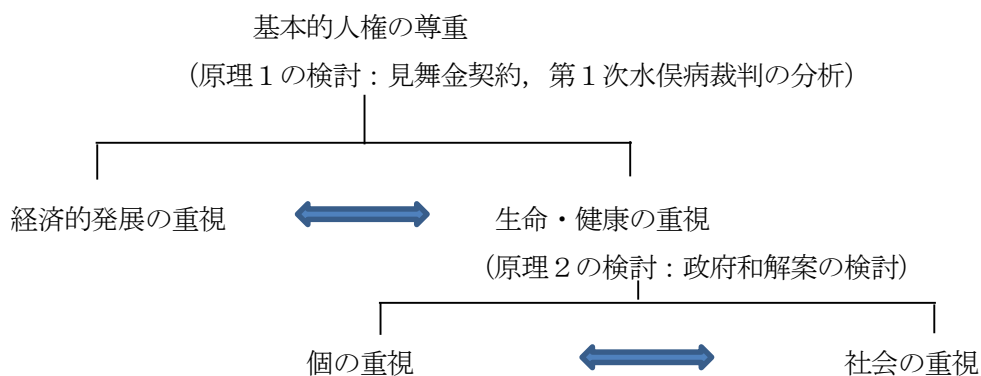
第2は、論争問題の分析を通して社会的判断の葛藤・調整過程を認識し、当該の社会的価値を相対化することである。水俣病をめぐる社会論争の構図を示したものが図31である。人々の選択・判断を通して価値判断がどのように制限され優先されてきたか、その過程を認識することは、価値判断を相対化し開かれた価値認識形成を保障する。見舞金契約は社会全体による経済重視の政策であったために、個人の生命・健康の保障を求める水俣病被害者の立場からは真っ向から対立するものであった。水俣病申請問題の調停として政府から示された和解案は、生命・健康の保障という立場にたつものの社会負担との調整を模索するために、個に対する補償を求める関西訴訟と対立した。このように、社会的判断には、「何を優先し制限するのか」という、価値の選択や制限の問題を常にはらんでいる。子どもたちは教育やメディアからの情報、日常生活を通して「人間の生命・健康は何よりも尊重すべき価値である」という価値判断を内在化し自明視している。しかしながら、水俣病に関わる「見舞金契約」「第1次水俣病裁判」「政府和解案」の社会的判断の成立過程やその社会的対立・調整過程を理解することで、「生命・健康の尊重」は過去において絶対的な価値ではなかったこと、さらには現在でもその解釈をめぐる、様々な対立があることを認識できる。従来の水俣病学習のように、水俣病をめぐる問題を「基本的人権が侵害された歴史的事象」「基本的人権をめぐる市民の抗争」と一面的にとらえるのではなく、「生命・健康の重視」と「経済的発展の重視」、あるいは「個の重視」か「社会の重視」

という多様な対立軸でとらえることで、水俣病に対する多様な価値認識を形成することができる。



【図 31 水俣病をめぐる社会論争の構図】<sup>4)</sup>

第 2 は、社会編成の基盤となる多様な価値判断の対立を視点に、過去を読み解くことにより、自己の価値判断基準を再構成し、状況に応じた、より現実的な価値判断ができるようにすることである。本単元における価値判断の調整過程を表したものが図 32 である。



【図 32 単元「水俣病から考える」における価値判断の検証過程】

「見舞金契約」および「第一次水俣病裁判」の分析では、住民の健康で文化的な生活を保障するために、経済を重視するのか、個の生命、健康を重視するのかという価値の対立、調整過程を分析した。さらには政府和解案の検討を通して、個の権利の重視か社会の重視かについて検討した。このような価値判断の調整過程を理解することで、子どもは自らの「生命・健康の保障は、何よりも重視すべき価値である」という価値認識を批判的に吟味し、さらには他者との意見交換を通して検討し、より現

実に即したものとして再構成できる。実際の授業においては、多くの子どもたちが政府和解案の是非をめぐる討論を通して、「生命・健康の尊重」という価値判断を地域社会や経済とのかかわりから吟味し、状況に応じて調整する必要のあることを理解できた。

単元「水俣病から考える」は、水俣病をめぐる社会的判断の選択・調整過程を分析対象とし、そこに内在する価値判断を吟味する過程として構成するものである。生命・健康の尊重をめぐる社会的論争過程を批判的に分析・吟味することは、状況に応じたより現実的な価値判断のできる子どもを育成することに資する。

## 【注】

- 1) 水俣病に関しては以下のような授業開発がなされている。
  - ①町田起美恵「公害を防ぐ努力」古川清行編『子どもが生きる授業 社会5年』小学館,1985年, pp.151-161.
  - ②藤井勝俊「わたしたちの生活と工業(公害)の教え方」歡喜隆司編『子どもを生かす社会の教え方』明治図書, 1984年, pp.126-131.
  - ③横山吉雄「資料の活用と調査活動を取り入れた実践—第5学年・小単元「公害をふせぐ努力」を通して—」次山信夫, 羽豆成二編『子どもが追究する社会科の授業 5年』教育出版,1991年, pp.62-79.
  - ④今井規雄「小単元 公害を防ぐ努力」古川清行, 粟飯原総胤, 高橋貞夫, 梶井 貢編『基礎・基本をふまえた社会科指導の実際 5年』東洋館出版社, 1985年, pp.141-149.
  - ⑤菊池祐介, 島本弘樹「人物を中心にした水俣病学習—小学校・高校の実践を通して」東京学芸大学史学会『史海』56, 2009年, pp.14-24.
  - ⑥白尾裕志「小学校の授業 地域・生活から社会認識を育てる(3)水俣病の授業—公害から環境の再認識へ」歴史教育者協議会『歴史地理教』775, 2011年, pp.38-43.
  - ⑦清水真人「5年水俣病を1時間で終わらせない」歴史教育者協議会『歴史地理教育』61, 2000年, pp.44-47.
  - ⑧田中裕二, 吉田三男編『水俣病の教材化と授業』明治図書, 1973年.
  - ⑨中西 仁「「働き方」について考える社会科授業」立命館大学産業社会学会『立命館産業社会論集』第47巻3号, 2011年, pp.83-98.
- 2) 第5学年単元「水俣病から考える」の開発に際して、参考にした文献は以下の通りである。
  - ①石牟礼道子『苦海浄土』講談社文庫,2004年.
  - ②原田正純『水俣病』岩波新書,1972年.
  - ③原田正純『水俣病は終わっていない』岩波新書,1985年.
  - ④NHK取材班『戦後50年その時日本は第3巻』NHK出版,1995年.
  - ⑤宇井 純『公害の政治学』三省堂,1968年.
  - ⑥水俣病50年取材班『水俣病50年—「過去」に「未来」を学ぶ』西日本新聞社,2006年.
  - ⑦W・ユージン・スミス,アイリーン・M・スミス,中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房,1980年.
  - ⑧岩波新書編集部編『シリーズ日本近現代史⑩ 日本の近現代史をどうみるか』岩波新書,2010年.
  - ⑨猪木武徳『戦後世界経済史 自由と平等の視点から』中公新書, 2009年, p.373.
  - ⑩武田晴人『シリーズ日本現代史⑧ 高度成長』岩波新書, 2008年.
  - ⑪吉見俊哉『シリーズ日本現代史⑨ ポスト戦後社会』岩波新書, 2008年.
  - ⑫政野淳子『四大公害病 水俣病, 新潟水俣病, イタイイタイ病, 四日市公害』中公新書, 2013年.
- 3) 溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房, 2003年, p.20.
- 4) 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号, 2012年, pp.1-12. の図を参考に作成した。

## 第8章 人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業 —第6学年単元「開かれた石見銀山」—

### 第1節 問題の所在

現代社会の風評・思想・批判を受けて、歴史的事象に関する教科書記述は、教科書改訂の度に改変を余儀なくされている。そうした現状を前にして、現場教員は絶えず「この歴史認識でよいのか」「決まった視点からの価値観・思想を注入しているのではないか」という危惧にとらわれている。歴史認識はしばしば「現在の意味を知るために過去に問いかける」という言い方がされる。したがって過去は現在に意味を送り込むかぎりでは明らみに出される。その光は現在から発しているのであって、現在の社会認識の変容によって学習すべき歴史的事象の解釈も変容せざるを得ない状況に陥る。ひとつの歴史解釈を必然的な事実として教授していくことは、意図的無意図的にかかわらず、一定の価値観を注入することになるし、子どもの認識を閉ざすことにもなる。このような歴史学習の現状に対し、解釈の視点の違いを理解させ、多元的な視点から複眼的な歴史像を形成させていく「解釈批判学習」<sup>1)</sup>や歴史を社会でつくられ使用され作用するものと考え、社会秩序形成基盤となる歴史の文化を通して、社会の在り様を通時的に分析・吟味し対象化しようとする「歴史文化探求力」の育成を目指した授業<sup>2)</sup>などが提案されてきた。

しかしながら、小学校歴史学習は、学習指導要領によって理解と態度に関する目標が示され、それらによって学習内容が規定される状況にある。小学校学習指導要領解説社会編の第3節「第6学年の目標と内容」の「1. 目標(1)」には、歴史学習について次のような目標が示されている。

国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切にし、国を愛する心情を育てるようにする<sup>3)</sup>。

態度に関する目標である「我が国の歴史や伝統を大切にし、国を愛する心情を育てるようにする」については、次のように解説されている。

今日の国民生活は国家・社会の発展に貢献した先人によって作り出された歴史や伝統の上に成り立っているものであり、このような歴史や伝統を大切にし、国を愛する心情や、将来に向けて平和で民主的な国家・社会の進展に一層努力していこうとする態度を育てるようにすることである<sup>4)</sup>。

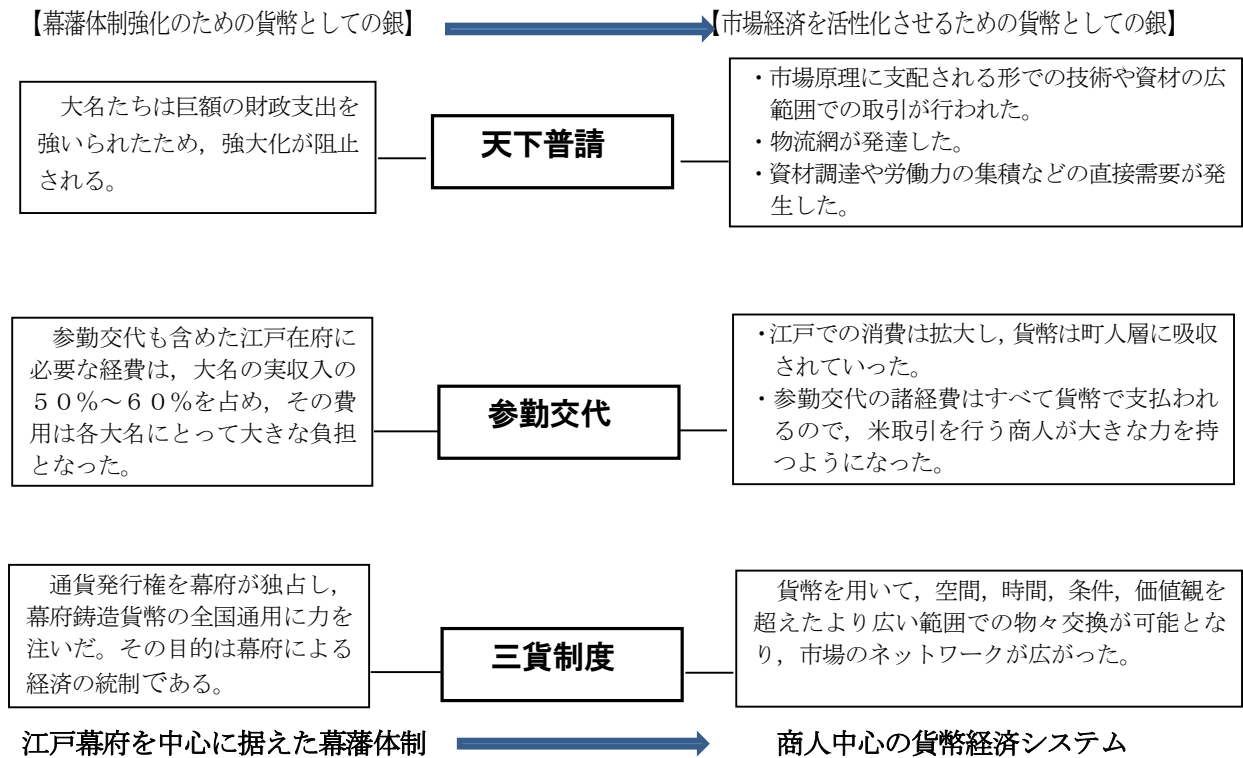
すなわち、学習指導要領で示されているのは、歴史を現代社会の発展につながる必然的な過程として肯定的にとらえ、「なぜ聖武天皇は大仏をつくったのだろう」「なぜ豊臣秀吉は天下統一できたのだろう」等、歴史的事象を手段・目的の関係でとらえさせようとする歴史学習と言えよう。その基盤には「国を愛する心情」「伝統や文化を大切にする」態度形成に関わる価値観や思想がある。このような歴史学習は、望ましいとされる価値観や態度を形成するために教えるべき事象や事象の理解のさせかたが規定され、子どもに行動の仕方や生き方を示唆する学習と言えよう。

このような小学校歴史学習の課題を鑑み、本章では、具体的なものの社会的な意味づけ、すなわち価値を通時的に比較・分析する学習を通して、社会の在り方を対象化し現代の社会を捉えなおす資質を育成する授業を提案する。

### 第2節 内容編成の論理

本章では、特定の「もの」に対する価値の変遷を分析することを通して、「もの」を価値づける社会

の在り様を相対化し、「もの」に対する自己の判断基準を吟味・調整することを目的として授業を設計した。教材とする「もの」は銀である。銀は権力者の欲望の対象として、取り上げられることが多いが、その多くは歴史的な事象を説明するための脇役的な教材にとどまり、社会的価値について言及されることは少ない。しかしながら、銀はそれ自体の希少性に基づく価値のみならず、商品と商品の懸隔を埋める貨幣として役割をも担うため、その社会的価値を分析することはその時代の社会的状況が明らかとする上で有効である。例えば江戸時代の経済システムについて図 33 のように分析できる。



【図 33 江戸時代の経済システムの変遷】

「参勤交代」「三貨制度」「天下普請」は、江戸幕府の大名統制の政策であった。関ヶ原で戦勝をおさめた翌年、徳川氏は慶長6年（1601年）全国を対象として貨幣制度（「三貨制度」）を定めた。それまで国内各地で流通していた貨幣を廃止して、すべて徳川氏鑄造の金銀貨幣に置き換えること、つまり「通貨統合」を行った。徳川氏が通貨発行権を独占し、幕府鑄造貨幣の全国通用に力を注いだのである。その目的は幕府による経済の統制である。その結果、貨幣を用いて、空間、時間、条件、価値を超えたより広い範囲での物々交換が可能となり、市場のネットワークが広がった。貨幣として流通した銀はやがてその特質ゆえに、商人中心の経済を活性化させ武士を困窮に追い込んでいく。「天下普請」は天下人が城郭や都市の建設、寺社経営、治水などの土木・建築工事を大名に命じたものである。織田信長や豊臣秀吉の時代からみられるようになったもので大名をコントロールする最も有効な方法のひとつであった。工事に際して必要な資金・資材・人員の一切を大名の石高に応じて供出させた。数年に一度の割合で命じられる天下普請によって、大名たちは巨額の財政支出を強いられたため、その強大化の阻止に威力が発揮された。しかし天下普請は単なる幕府と諸大名の命令・服従関係ではなく、実際には市場原理に支配される形で技術や資材の取引が広く行われていた。それと同時に江戸と関東一円で重点的に「公共事業」が行われた結果、全国の大名と江戸は水運による物資流通を



通じて直結していった。日本列島規模で民間定期航路による廻船組織も完成した。このような物流網の発達市場経済の発達に大きな役割を果たした。「参勤交代」もまた大名統制のための基本的な制度であり、各大名を原則として在府1年在国1年で、領国と江戸を行き来させるものである。参勤交代も含めた江戸在府に必要な経費は、大名の実収入の50%~60%を占め、その費用は各大名にとって大きな負担となった。これらの財政支出のほとんどが貨幣で支払うものだった。参勤交代関係の義務的経費は大名財政の硬直化や慢性的な赤字体質の最大の原因になっていた。その反面、大名が苦しくなる分だけ、江戸での消費は拡大し、貨幣は町人層に吸収されていった。

このように、幕府が権力を独占するためにつくったシステムは、町人が主人公の経済システムに組みこまれていく。このような状況下で、銀は「統制のための道具」から「市場経済の活性化の道具」として価値づけられるようになった。

本章における具体的な事実認識に基づき価値判断の調整過程を分析・吟味する授業は、このように具体的な「もの」についての社会的価値の通時的な分析を行うことで、「もの」の価値を相対化し現在の「もの」に具体化される社会システムの在り様について反省・吟味させようとするものである。

### 第3節 授業構成原理

具体的な事実認識に基づき価値判断の調整過程を分析・吟味する授業は「A社会的価値の成立過程の分析」、「B社会的価値についての吟味」からなる。

「A社会的価値の成立過程の分析」では、分析対象とする事物の社会的価値に関わる事実認識を行ったのちに、新たな社会的価値の創出と再制度化がなされる過程を分析・吟味することで、社会的価値を自明視するのではなく、社会的に構成されるものであることを認識させる。①「社会システムについての課題設定」、②「社会システムに関わる事実認識」、③「社会システムについての価値認識」④「価値の相対化」の4段階で構成されるものである。

①「社会システムに関わる課題の設定」は、「もの」に関わる社会システムの変換について理解を通して「なぜそのような変換がなされたのか」疑問を持ち、その理由を説明するための仮説を立てる段階である。社会システムの変換の背後には、社会状況の変化やそれに伴う価値の変化がある。「なぜ」と問うことでそのような価値の変換について気づかせようとするものである。②「社会システムに関わる事実認識」は社会システムの変換の理由を追求し、当該の社会システムにおける「もの」の役割について認識する段階である。その上で③「社会システムについての価値認識」において、当該システムにおける「もの」の価値を同定する。④「価値の相対化」では、当該の価値をもつ「もの」が社会システムの変動の中でその役割を変え、それに伴い別の価値をもつようになった過程を分析する。このような分析を通して、「もの」の価値は必然ではないこと、社会的に構成されるものであることを認識させる。

「B社会的価値の吟味」は、Aで分析した「もの」に関わる価値認識をもとに社会的価値に対する現在の社会的論争について分析・吟味することで、「もの」に関わる社会的価値の調整を図るものである。この過程は「社会的価値の成立過程の分析」で分析した社会的価値が現時点でどのようなになっているか把握したうえで、それを自分なりに評価し、他者の評価と比較したうえで最終的な意思決定を下すように構成される。社会的論争問題の背後にある価値判断について分析した上で、判断を評価し、さらにそれを他者の評価と比較し吟味する。「地域にとってよりよいこととは何か」という視点から多様な価値判断を調整し、再構成する。①「社会的価値に対する現在の論争問題についての事実

認識」，②「社会的価値に対する自分なりの評価」，③「他者の評価との比較による価値判断の再調整」，④「最終的な意思決定」からなる。

①「社会的価値に対する現在の論争問題についての事実認識」段階では現在の社会的価値をめぐる論争問題を取り上げ，論争をめぐる事実認識と対抗する主張の背後にある価値判断について分析・吟味する。②「社会的価値に対する自分なりの評価」では，①で示された価値判断について，社会的意味や意義から評価をさせようとするものである。③「他者の評価との比較による価値判断の再調整」の段階では，クラスの他の子どもの評価と比較をし，各自の評価においてどのような価値判断の葛藤があり，それをいかに調整したかを吟味していくことで，②の決定を見直しながら自分の価値判断を調整し，再構成していく。以上の段階を経て，最後に④で最終的な意思決定を行うのである。

#### 第4節 第6学年単元「開かれた石見銀山」の開発

##### 1. 単元設定の理由

授業では教材として，島根県大田市の「石見銀山」を取り上げた。石見銀山は，島根県大田市にある戦国時代後期から江戸時代前期にかけて最盛期を迎えた日本最大の銀山（現在は閉山）である。近年では世界文化遺産に登録され，子どもたちの関心も高い。さらに身近に石見銀山の史跡・史料が豊富にあり，子どもたちが実際に見たり聞いたりする経験を保障することができる。大久保間歩や石銀地区，仙の山などの史跡は，比較的当時のままの姿で保存しており，当時の人々の日常生活を生き生きと伝えている。子どもたちが現在の自分たちの生活と比較することも容易である。

石見銀山の最盛期の当時，日本は世界の銀の1/3を産出したとも推定されるが，そのかなりの部分を占めていたという。高品質の銀は商取引の道具として重宝されたためその需要は高く，石見銀山は常に権力者の争奪戦にさらされてきた。石見銀山のある大森地区はこの銀の盛衰ともに歴史を刻んできたと言える。また，石見銀山は権力者の施策と直結しているため，その変容をとらえることは当時の社会システムの変容をとらえる上でも有効である。

さらに，石見銀山のある大森地区は，銀の社会的価値の変容によってその様相を変化させてきた。戦国時代，大内氏と尼子氏，さらには毛利氏・・・と石見銀山の支配者はめまぐるしく変わった。銀さえあれば，外国の様々な物資や火薬の原料である硝石を手に入れることができたからである。そのため，採掘や製錬の技術や運上のシステムが進展し，銀を積み出す港が整えられた。これらの戦国大名による銀山の支配は，運上額を銀山奉行に指定し徴収を命じられた現地の銀山役人が，鉱山経営者，運送業者，商人など業種別の代表者に運上金の納入を指示するという間接的なものであったため，自治的な銀山経営が進んでいた。山の採掘が行われた仙の山に対峙する要塞山の山吹城などの山城を舞台に度々争奪戦が行われたが，銀の生産現場自体が戦場となることはなく，自治的な組織によってそのまま生産活動が営まれていた。しかしながら，江戸時代になると，幕府は，銀を安定的に確保するため，銀山を直轄地とし，積極的に銀山の経営に乗り出した。この時代から本格的に国内で貨幣を鑄造され，貨幣制度が整えられた（三貨制度）からである。貨幣制度は，参勤交代，天下普請と並ぶ幕府の権力掌握のための施策である。生産と消費の懸隔をなくす市場の発達には，「貨幣」が重要な役割を果たす。経済の統制を目的として，通貨発行権を幕府が独占し，幕府鑄造貨幣の全国通用に力を注いだ。幕藩体制の強化のために成立した通貨制度は，やがて市場を形成し商業資本を発達させた。市場経済化は封建領主の支配領域を超えるモノ・ヒト・情報の交流を促して，地域統合を推進する役割を果たした。遠隔地間の取引が為替によって行われ，年貢物や商品の輸送，保管に携わる業者，高利

業をおこなう金融業者が活躍し、港湾都市が全国的に成長するのもこの時代である。石見銀山のある大森地区も様々な物資が流入し、商人が活躍した銀山町として発達していたことは、当時の遺物からうかがうことができる。しかしながら、江戸時代後半になると銀の産出量が減少に伴い大森地区の人口も減少し、銀山町としての石見銀山は廃れていくことになる。再び、石見銀山が脚光を浴びるようになったのは、かつて世界一ともいえる産出量を誇り、自然と調和した銀山開発を行ったという歴史的価値が認められるようになった近年のことである。特に世界文化遺産に登録されてからは、世界文化遺産センターの建設、巡回バスの設置、街路や遺跡周辺の道路の整備、石見地区の発掘・公開など観光をメインとした町づくりが進められている。

このように、必要な物資を手に入れるための道具、権力掌握のための道具、市場経済の道具、観光資源として銀の社会的価値は常に変容してきた。それによって銀山のある大森地区も変化してきた。

そして現在では、観光資源としての石見銀山をめぐる新たな社会問題が生じている。石見銀山はもともと自然や住民の生活と調和した銀山開発が行われてきたため、大量の観光客を受け入れるためのインフラが整っていない。これが交通渋滞やごみ処理、騒音等地域住民の生活に悪影響をもたらしている。さらに、石見銀山は厳島神社や姫路城、京都の寺社といった世界文化遺産のように視覚的にその価値がとらえられる遺跡ではない。つまり一定の知識や情報がなければ、価値はわからない。そのため、観光客が減少しつつある。行政側は観光ボランティアの育成や資料館の活用を通してこの問題を解決しようとしているが、効果はなかなか現れていない。

以上のような理由から、石見銀山は「もの」の価値の変容過程の分析・吟味を通して子どもの自主的・自立的な価値観形成を保障するのにふさわしい教材であると言える。

## 2. 単元構成

第6学年単元「開かれた石見銀山」の教授書は表27に示した。詳細は以下のとおりである。

### (1) 第1次「石見銀山の秘密をさぐろう①」

「石見銀山ではどのようにして大量の銀を産出していたのだろう」

第1次は社会システムに関わる課題について設定する段階である。

石見銀山は一昨年世界文化遺産に登録され、子どもたちの関心も高い。鉱脈にそって掘られた人ひとりようやく入る大きさの坑道や、坑道にたまった水、光がなければ一寸先も見えない闇の世界、夏でも11度の気温などを体感することを通して、「どのようにして銀を掘ったのだろう」「あんな狭いところで長い時間銀を掘る仕事は大変だ」「なぜそこまでして銀を掘るのか」「掘った銀はどうしたのだろう」など様々な疑問や感想を持つであろう。その感想をもとに石見銀山について課題を設定し、仮説を立て、検証をする計画を立てる。

### (2) 第2次「石見銀山の秘密をさぐろう②」

第2次では社会システムについての事実認識を行う。第1次で設定した課題にもとづき、石見銀山の「採掘」「製錬」「銀山の開発・経営」「輸送」の様子について調べ、年代ごとにまとめる。それぞれの情報を比較・分類・分析することによって、各時代における石見銀山をめぐる社会体制を明らかにするのが、第2次のねらいである。

### (3) 第3次「なぜ銀は必要とされたのか—銀の秘密をさぐろう」

第3次は社会システムにかかわる価値について認識する段階である。「なぜ、銀は必要とされたのか」と問うことで各時代の銀の社会的価値について追求していく。

まず、戦国大名である大内氏、毛利氏、尼子氏は銀と様々な物資や火薬の原料である硝石を交換す

ることで戦備の充実を図ったという事実認識をもとに、戦費としての銀の社会的価値について認識する。しかし、江戸時代になるとこれまで温泉津から博多まで海路で運ばれた銀の輸送経路が、大森一尾道間の陸路、尾道から瀬戸内を通過して大阪にいたる海路に変化した。これをもとに「なぜ江戸時代になって輸送経路が変わったのか」調べていく。銀は京都で鋳造した後、国内で正貨として流通するために使用されたという事実を確認し、銀の社会的価値の変化について認識することが第3次のねらいである。

#### (4) 〈第4次〉「なぜ江戸幕府は貨幣を必要としたのか—貨幣の秘密をさぐろう」

第4次では、幕藩体制における銀の社会的価値を当時の幕府の政策から考察する。「なぜ幕府は貨幣を必要としたのか」と問うことで、幕藩体制における銀の価値について認識させる。

実際の授業では、参勤交代制度や天下普請により江戸が巨大な武士人口を抱える都市になった結果、日常の消費物資の大需要を生み出し、これらの需要を満たすために商品購入の手段としての貨幣需要が恒常的なものになったことを確認する。この状況に対して幕府は貨幣を安定的に供給することで地方領国から大阪、江戸への物資の流通を安定化させ、幕藩体制の維持を図ろうとした。このように戦国時代は物資の供給の手段であった銀が、幕府の経済政策のために使用されるようになったことをとらえることが第4次のねらいである。

#### (5) 〈第5次〉貨幣の流通は何をもたらしたのか—石銀地区の発掘品から考えよう

江戸幕府において経済の安定を目的として利用された貨幣としての銀は、同時に生産と消費の間の懸隔を埋め、効率的な生産活動を促すという機能を持つ。こうした貨幣の機能が市場の発達をもたらした結果、武士にかわり商人が力をもちはじめたことを認識するのが、第5次のねらいである。

大久保間歩や釜屋間歩のある仙の山の山頂付近には町のあとが残り、石銀地区では、瀬戸、伊万里、唐津、備前、信楽、美濃などいろいろな地方の陶磁器が発掘されている。都市生活に必要な物資がどこからどのように運ばれてきたのかを考えることを通して、大阪市場を中継点とした効率的な流通ネットワークが構築されたことを確認する。また流通ネットワークが整えられたことで、より広い範囲での売買が可能になりその結果、農民や職人が貨幣を得るためにより売れるよいものを作ろうとするようになったこと、都市において問屋や運送業を担う商人が武士にかわり力をつけたことを知り、貨幣としての銀の流通による社会の変容について認識する。

#### (6) 〈第6次〉これからの石見銀山

第6次では、現在の石見銀山に関わる施策について価値判断を行い、学級での話し合いを通して、自己の価値判断を吟味し、再構成することを目的とする。

はじめに石見銀山の人口の変化をグラフで読み取ることを通して銀の産出量の減少に伴い、人口が減少し、廃れていった石見銀山の姿をとらえる。市場経済の席卷する社会において、物資の流通手段である銀を産出しなくなった石見銀山の価値はなくなったのである。しかしながら近年、最盛期には世界の銀の1/3を産出したとも推定される石見銀山の歴史的価値が再評価され、地域の人々により世界文化遺産登録のための運動が進んだ。2005年5月23日には、官民の連携のために「石見銀山維持・保全活動連絡会」が組織され、民間団体主導での石見銀山の清掃活動などが行われてきた。ICOMOSによる登録延期勧告が行われた直後の2007年5月28日にユネスコ大使が石見銀山の視察に訪れた際には、地元住民たちが石見銀山の世界遺産登録に向けた熱意を持っていると報道され、登録後も登録1周年の2008年に行われた清掃活動である「クリーン銀山」のような地元住民らによる活動が続けられている。

しかしながら石見銀山が世界遺産に登録されて以降、観光ルートに暮らす住民らは観光客の殺到に

よる治安悪化や騒音などの観光公害に直面し、不安の声が上がっていた。そのため、バスでの乗り入れの制限を行うなどの対応がとられたが今度は観光客の減少が起これ、観光振興と地域生活のバランスに苦悩している。また石見銀山をネックに観光客を集めようとする行政の施策と歴史的遺産としての価値を大切にしたい地域住民の思いが乖離しつつあることも、問題となっている。

このように歴史的遺産としての石見銀山という価値に基づく住民の運動と観光資源としての石見銀山という価値に基づく行政の施策を比較することを通して、これからの石見銀山はどうあるべきか、意思決定を行う。そして学級での話し合いを通して「持続可能な地域の姿とはどうあるべきか」考えていくのが本時のねらいである。

【表 27 第6学年単元「開かれた石見銀山」教授書<sup>5)</sup>】

### 1. 到達目標

「もの」の意味づけや価値はその時代の価値判断によって規定されることを認識し、社会的や意味や意義を考慮した上でどのように「もの」を価値づけていくのか判断することができる。

#### (1) 価値分析過程

##### 【概念的知識】

○「もの」はその時代における価値判断によって意味づけされ価値づけられる。

##### 【説明的知識A】

○戦国大名は領国を広げることが重視したため、銀は戦争に必要な物資と交換するための商品としての価値をもった。

##### 【記述的知識】

- ・銀の採掘や製錬の技術や運上のシステムが進展し、銀を積み出す港が整えられた。
- ・銀山の支配は、銀の生産量に関係なく、あらかじめ戦国大名が運上額を銀山奉行に指定し、徴収を命じられた現地の銀山役人が、鉱山経営者、運送業者、商人など業種別の代表者に運上金の納入を指示するという間接的な支配を行っていた。そのため地元の山師が活躍した。
- ・戦国大名である大内氏、毛利氏、尼子氏は銀と外国と様々な物資や火薬の原料である硝石を交換することで、戦備の充実を図った（南蛮貿易）。そのため博多の商人のところに銀が運ばれた。

##### 【説明的知識B】

○江戸幕府は、市場を安定化し制御することで幕藩体制を維持しようとした。銀は市場システムを構築する貨幣としての価値をもった。

##### 【記述的知識】

- ・効率的に運上金を徴収するために、幕府が直接的に銀山経営に介入するようになった。農民に銀山の運搬、必要な資材の納入などの税が課せられた。
- ・銀の輸送は中国山地を越えて尾道へ、そこから瀬戸内海を海で運んで大阪へという輸送ルートが確立する。大阪へ運ばれた銀は大阪銀座あるいは大阪御銀蔵に納められた後、その後京都銀座において幕府が発行する銀貨に鑄造された。
- ・幕府の政策により江戸は多くの武士人口を抱える大消費都市となった。江戸に住む人々の消費を満たすため商品購入の手段としての貨幣流通と市場が活性化した。そのため江戸幕府は貨幣を必要とした。

##### 【説明的知識C】

○商品のやりとりを活発にして、より生活を豊かにするために貨幣が使われるようになった。銀は市場システムをより活性化するための貨幣としての価値をもった。

##### 【記述的知識】

- ・いろいろな地域から、中継地に集められ船に積み込まれた商品が石見銀山に運ばれた
- ・温泉津の沖泊には大きな港があり、廻船が入港していた。ここからいろいろな物資が入り大森に運ばれた。
- ・商人（問屋）の活躍により、いろいろな商品が運ばれた。
- ・様々な物資が流入する大森地区は銀山町として栄えた。
- ・農村では農民はより多くの貨幣を得るために、その土地にあった農作物・加工品の生産を工夫した。その

ため生産力が向上した。

- ・市場の拡大によって商品と商品を媒介する問屋や仲買人（商人）が力を握り、港町や城下町、中継地など都市が発達した。

【説明的知識D】

○銀は地域の歴史をひきついでいく、歴史的遺産としての価値を持った。

【記述的知識】

- ・銀の産出量の減少に伴い、人口が減少した。そのため物資の流入も少なくなり、銀山町としての大森地区は廃れていった。
- ・昭和に入ると地元の住民によって、その歴史的価値が見直され、石見銀山の遺跡を守り伝えようとする運動が広がっていった。
- ・石見銀山遺跡を守ろうとする草の根的な運動は、やがて官民一体となった世界文化遺産登録をめざす運動につながり、2008年石見銀山は世界文化遺産に登録された。

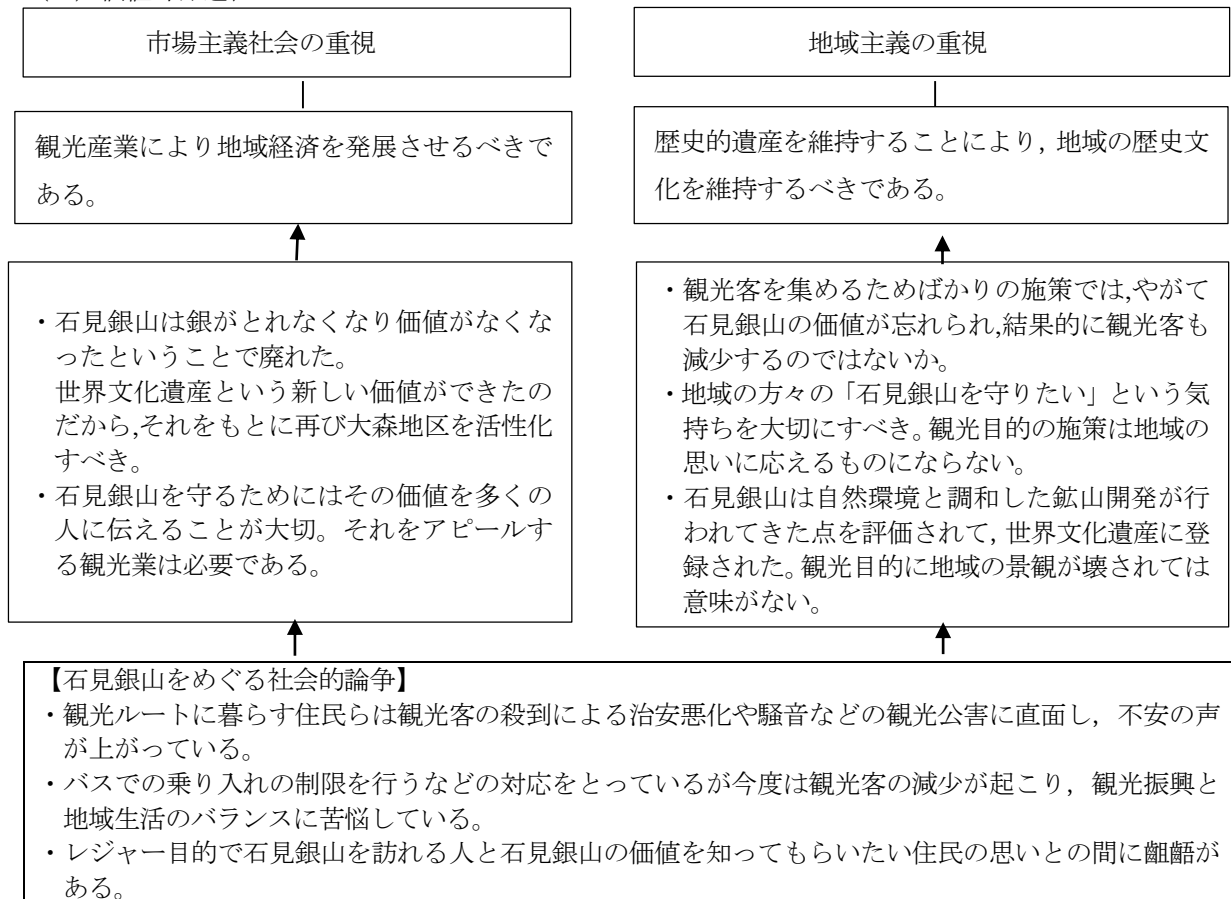
【説明的知識E】

○銀は地域経済の活性化を担う、観光資源としての価値を持った。

【記述的知識】

- ・かつて大量の銀を産出した大久保間歩、釜屋間歩、銀山町として栄えた石銀地区の整備が進み、遺跡までの交通ルートも整えられた。
- ・世界遺産センターがつくられボランティアガイドの体制が整うなど、石見銀山の歴史的価値を伝えるためのシステムが整えられた。
- ・大森の町並みには、雑貨屋、食べ物屋など観光客をターゲットにしたいろいろな店が出店するようになった。
- ・旅行会社と連携してツアーを組むなど、市のPR活動も活発化した。
- ・大量の観光客を受け入れるためのインフラが整っていないために、交通渋滞やごみ処理、騒音等地域住民の生活に悪影響をもたらしている。
- ・石見銀山をネックに市への集客をねらう行政の施策と歴史的遺産としての価値を大切にしたい地域住民の思いが乖離しつつある。

(2) 価値吟味過程



## 2 単元の流れ

### 第1次 「石見銀山のひみつをさぐる①」

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
A ー ① 社会システムに関わる課題の設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一昨年石見銀山は世界文化遺産に登録されました。石見銀山の価値は何でしょう。</li> <li>・石見銀山で最も多く銀が産出された大久保間歩見学してみましよう。</li> <li>・大久保間歩を見学してどんなことを考えましたか。感想を発表しましょう。</li> </ul> <p>○石見銀山ではどのように銀を産出したのか。それぞれのテーマ別に調べてみましょう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大久保間歩の見学</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・16世紀後半から17世紀初頭にかけて世界の3分の1の銀を産出した銀山</li> <li>・日本でのシルバーラッシュが銀の国際的な相場に影響を与えた。</li> <li>・環境に配慮した銀山開発が進んだ。</li> <li>・人の力だけであんなに大きな間歩が掘れるなんてすごい。どうやって掘ったのだろう。</li> <li>・あんなに暗くて狭いところで一日中銀を掘るなんて大変だ。</li> <li>・間歩の中は水がたまって寒い。銀をほる人は体をこわさなかったのだろうか。</li> <li>・掘った銀鉱石をどのようにして銀にしたのだろうか</li> <li>・銀鉱石を見つけるためにどのように間歩を掘ったのだろうか。(採掘の工夫)</li> <li>・銀鉱石からどのように銀を取り出したのだろうか。(製錬の工夫)</li> <li>・見つけた銀はどうなっていたのか。働いている人はどのくらい給料がもらえたのだろうか。誰が給料をはらっていたのだろうか。(経営システム)</li> <li>・銀はどこに運ばれたのだろうか。(銀の輸送)</li> </ul>

### 第2次 「石見銀山のひみつをさぐる②」

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
A ー ② 社会システムについての事実認識	<p>○調べたことをグループ別に発表しましょう。</p>	<p>【学習資料】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①「石見銀山歴史ノート」</li> <li>②「石見銀山戦国時代の遺跡を歩いてみよう」</li> <li>③「石見銀山ー銀ができるまで」</li> <li>④「石見銀山ー鉱山の技術と科学」</li> <li>⑤「石見銀山遺跡ノート」</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループで作成したポスターや新聞</li> </ul>	<p>【採掘】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・銀山が見つかったばかりのころは品位の高い鉱石が集まっている露頭（鉱脈の先端部が地表に露出した状態）を探して採掘を行っていた。（露頭ぼり）</li> <li>・毛利氏の時代になると、露頭は鉱脈の最先端であるため、開発が進むにつれて、次第に鉱脈を追って坑道が地中へ掘り進んでいくようになった。（ひ押し）しかし、この方法は鉱脈を追って掘り下がるため、湧き出す地下水の排水には不便であり、地下水がたまると良鉱があってもやむなく放棄しなければならなかった。</li> <li>・江戸時代になると・坑内水処理のために排水をかねた水平坑道である「横合」という方法がとられるようになった。鉱脈のはしっている方向をあらかじめ調査し、その走る方向に直角に坑道を掘る「横合」には、鉱脈の位置を予想する測量技術の発展や採掘技術の進歩がみられる。</li> </ul> <p>【製錬】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・採掘された銀鉱石は当初は製錬がおこなわれず鉱石のまま、博多あるいは朝鮮半島に送っていた。輸送コストがかかるため、高品位の鉱石以外はその対象とならなかった。</li> <li>・素吹でできた鉛と銀の合金を、動植物の灰を使って分離する「灰吹き法」により製錬の技術が進展する。当初の灰吹き法は鉄鍋の中に動物の骨で作った灰をつめて炉としていた。</li> <li>・江戸時代になると地面を掘ったところに松葉を焼いてつくった灰をつめて、炉を築く方法に変わる。さらに純度をあげるた</li> </ul>

	<p>○時代別にみた石見銀山の特徴をまとめよう。</p> <p>○なぜ、戦国大名や江戸幕府は銀を必要としたのだろうか。銀の輸送経路から考えてみよう</p>		<p>めに清吹あるいは裏目吹という工程で同様の作業を行った。</p> <p><b>【開発・経営】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>山の採掘が行われた仙の山に対峙する要塞山の山吹城などの山城を舞台に争奪戦が行われ、銀山の領有はめまぐるしく変わった。戦乱期ではあったが、銀の生産現場自体が戦場となることはなく、そのまま生産活動が営まれていた。</li> <li>毛利氏による銀山の支配は、銀の生産量に関係なく、あらかじめ毛利氏が運上額を銀山奉行に指定し徴収を命じられた現地の銀山役人が、鉱山経営者、運送業者、商人など業種別の代表者に運上金の納入を指示するという間接的な支配を行っていた。</li> <li>鉱山を開発する場合には、代官所に届け出てその許可を得てから、稼行が行われた。奉行所直営で開発が行われることもあった。稼中に鉱脈に切りあたると、代官所に届出を行い、代官所の立ちあいのもと、採掘される鉱石の量と銀の品位を調べ、それを基本的に所定の期間内の運上銀を決め、山師の入札によって稼行人を決めた。代官所では労働者の救済を目的に銀山御取囲、御勘弁味噌、子供養育米を支給し保護政策を行っていた。</li> </ul> <p><b>【大内氏の時代】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>高品質の銀が豊富にあり、銀の採掘は積極的に行われていたが、採掘や製錬の技術や経営のシステムはまだ十分に整っていない。</li> </ul> <p><b>【毛利氏・豊臣氏の共同管理の時代】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>銀山の支配は、銀の生産量に関係なく、あらかじめ戦国大名が運上額を銀山奉行に指定し、徴収を命じられた現地の銀山役人が、鉱山経営者、運送業者、商人など業種別の代表者に運上金の納入を指示するという間接的な支配を行っていた。そのため地元の山師が活躍した。</li> </ul> <p><b>【江戸時代】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>効率的に運上金を徴収するために、幕府が直接的に銀山経営に介入するようになった。農民に銀山の運搬、必要な資材の納入などの税が課せられた。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>戦国大名は鉄砲や火薬を買うために銀が必要だったのであるか。</li> <li>戦争のなくなった江戸時代になぜ銀は必要とされたのだろうか。</li> <li>江戸幕府は戦国大名とはちがう使い方をしたのだろうか。</li> </ul>
--	---	--	---

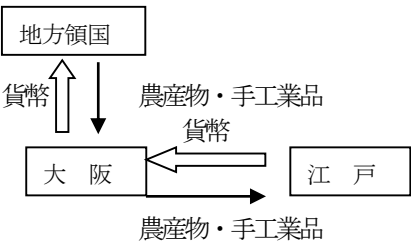
第3次 「なぜ銀は必要とされたのか？—銀の秘密をさぐる」

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
A — ③ 社会システムにかかわる	<ul style="list-style-type: none"> <li>銀はどこを通過してどこに運ばれたのだろうか。</li> <li>○なぜ輸送経路や輸送先が異なるのだろうか。</li> </ul>	<p><b>【授業資料1】</b> 「大森と鞆ヶ浦、沖泊を結ぶ銀山街道」</p> <p><b>【授業資料2】</b> 「大森～尾道、瀬戸内を結ぶ銀の道」</p> <p><b>【授業資料3】</b> 「三貨制度」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>毛利氏の時代は戦国大名によって温泉津に鶴丸城が築かれ、温泉津や沖湊が銀の輸出港として使用された。銀は海路で博多に運ばれた。</li> <li>江戸時代になると大森～尾道間の街道が整い、尾道から瀬戸内を通過して大阪にいたる銀の輸送経路が確立した。</li> <li>戦国大名である大内氏、毛利氏、尼子氏は銀と外国と様々な物資や火薬の原料である硝石を交換することで、戦備の充実を図った(南蛮貿易)。そのため博多の商人のところに銀が運ばれた。</li> <li>江戸時代になると貨幣制度が整い、銀は京一旦大阪に運ばれた後、京都で鑄造され、正貨として流通することになった。(三貨制の成立)</li> </ul>



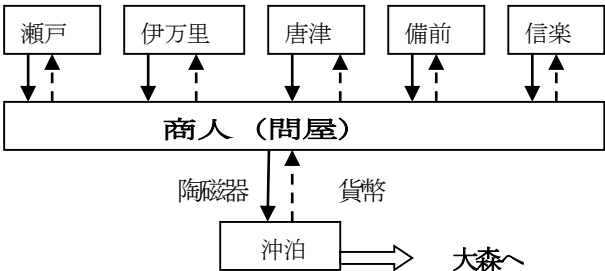
<p>価値認識</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの時代において銀は何のために使われたのだろう。</li> <li>○戦国大名にとって、重要なことは何か</li> <li>戦国大名が大森地区を支配していたころの様子を振り返ろう</li> <li>江戸幕府はなぜ銀を物資交換の道具ではなく貨幣として使ったのだろう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>各グループで作成したポスターや新聞</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦国時代には、銀は戦争に必要な物資を得るための道具として使われた。</li> <li>江戸時代は国内で貨幣として使われた。</li> <li>戦争に勝って領国を広げることを重視していた。</li> <li>銀の採掘や製錬の技術や運上のシステムが進展し、銀を積み出す港が整えられた。</li> <li>戦国大名は鉱山経営者、運送業者、商人など業種別の代表者に運上金の納入を指示するという間接的な支配を行っていた。そのため地元の山師による、自立的な銀の生産システムが確立していた。</li> <li>鎖国でほかの国と簡単に貿易ができなくなった。国内でもものやりとりをするために必要だったのではないかと。</li> </ul>
-------------	---	---	---

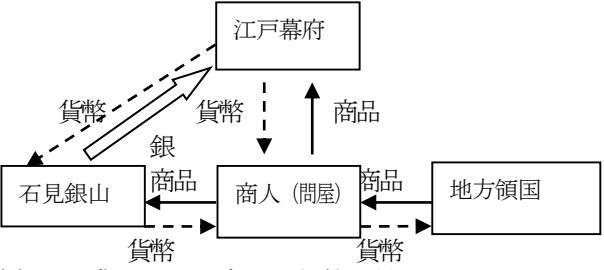
第4次 「なぜ江戸幕府は貨幣を必要としたのか？－貨幣の秘密をさぐる」

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
<p>A ー ③ 社 会 シ ス テ ム に か か わ る 価 値 認 識</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○江戸幕府はなぜ銀を貨幣として使ったのだろう。</li> <li>江戸幕府の政策から考えてみよう。江戸幕府の政策にはどのようなものがあったか。</li> <li>なぜ江戸幕府はそのような政策をとったのだろう。</li> <li>江戸の人口は100万人を超えたといわれる。なぜそのような巨大な人口を抱えることになったのか。</li> <li>巨大都市江戸には何が必要になったか。</li> <li>生活物資をどのようにして調達したのか。</li> </ul>	<p>【授業資料4】 「参勤交代」 【授業資料5】 「天下普請」 【授業資料6】 「大名の収入」</p> <p>【授業資料7】 「江戸の人口と面積」</p> <p>【授業資料8】 「大阪市場の賑わい」 【授業資料9】 「菱垣廻船」 【授業資料10】 「茅場町の倉庫群」 【授業資料11】 「いろいろな店が並ぶ、江戸日本橋の様子」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>参勤交代の制度が確立し、諸大名やその家臣たちは、1年交替で江戸に住むことを余儀なくされた。</li> <li>江戸城の改築や水路などの建設工事を各大名が負担した。</li> <li>石高（土地の価値を玄米収穫量で示したもの）に応じて年貢米が徴収され、それが幕府や藩の財政になった。</li> <li>大名にお金を使わせて、江戸幕府に対抗する力をなくすため。</li> <li>幕府の力を絶対的なものにするためにこのような政策がとられた。</li> <li>諸大名やその家臣たちのほかに、幕府直属の武士である旗本、御家人も江戸に住んだ。そのため江戸は巨大な人口を抱えることになった。</li> <li>生活物資</li> <li>都市整備</li> <li>大阪には全国各地から、様々な農産物、手工業品が集まり、「天下の台所」と言われた。</li> <li>大阪から江戸にこれらの物資が運ばれ、売買がされた。</li> <li>これらの商品の売買には貨幣が必要だった。</li> </ul> 

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・都市整備はどのように行われたか。</li> <li>・大名や武士は生活必需品や資材を購入するのに必要な貨幣をどのようにして手に入れたのか。</li> <li>・江戸幕府が貨幣を必要とした理由をまとめてみよう。</li> </ul> <p>○江戸幕府にとって重要なこととは何でしょうか</p> <p>○江戸時代、大森地区は幕府の直轄地だった。そのころの石見銀山の様子を振り返ろう</p>	<p>【授業資料5】 「天下普請」</p> <p>【授業資料6】 「大名の収入」</p> <p>【授業資料12】 「堂島の米市場」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループで作成したポスターや新聞</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幕府は貨幣を流通させることで生活物資が安定的に供給できるようにした</li> <li>・都市の整備は、各藩の大名が負担した。</li> <li>・普請に必要な資材は購入しなければならなかった。そのため大量の貨幣を必要とした。</li> <li>・全国に流通する貨幣の発行は幕府におさえられていたので、諸藩は年貢米を販売し、貨幣を獲得しなければならなかった。</li> <li>・武士も年貢米を貨幣と交換して生活費用にした。</li> <li>・幕府の政策により江戸は多くの武士人口を抱える大消費都市となった。江戸に住む人々の消費を満たすため商品購入の手段としての貨幣流通と市場が活性化した。そのため江戸幕府は貨幣を必要とした。</li> <li>・大名を経済の面でも規制するため貨幣を必要とした。</li> <li>・幕藩体制を安定させること。</li> <li>・効率的に運上金を徴収するために、幕府が直接的に銀山経営に介入するようになった。さらには、周辺に住む農民にも銀山の運搬、必要な資材の納入などの税が課せられた。</li> </ul>
--	--	--	--

第5次 「貨幣の流通は何をもたらしたのか？—石銀地区の発掘品から考えよう

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
<p>A-④ 価値の相対化</p>	<p>○商品を買うために貨幣が必要だったのは、江戸だけだったのだろうか</p> <p>・石見銀山の近くにできた都市である石銀地区の発掘品である。これらは瀬戸、伊万里、唐津、備前、信楽、美濃の陶磁器である。これらは石見銀山にどのようにして運ばれたのだろうか。</p>	<p>【授業資料13】 「石銀地区で発掘された陶磁器」</p> <p>【授業資料14】 「東廻り航路と西回り航路」</p> <p>【授業資料15】 「温泉津港と諸物資の供給」</p> <p>【授業資料16】 「広がる取引」</p> <p>【授業資料17】 「各地の特産品」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・江戸だけではなく他の地域でも、生活に必要なものを買うために貨幣は必要だったのではないか。</li> <li>・菱垣廻船や樽廻船、北前船に全国各地のいろいろな商品が積み込まれ、各地で売買されていた。それらの商品を売買するには貨幣が必要だ。だとしたら地域にも貨幣が入ってきたと思う。</li> <li>・その地域にはないもの（他の地域の生産物）を買うために貨幣が使われたのではないか。</li> <li>・もし、島根県に、島根県では生産されていなかったはずのものがみつかったら、商品の取引があった証拠になる。</li> <li>・それぞれの地域から、中継地に集められ船に積み込まれた商品が沖泊に運ばれた。</li> <li>・温泉津の沖泊には大きな港があり、廻船が入港していた。</li> <li>・ここからいろいろな物資が入り、大森に運ばれた。</li> <li>・商品と商品の取次ぎをする商人（問屋）がいて、それらの商人によっていろいろなものが運ばれた。</li> <li>・商人が商品を集めて輸送し売買するので、生産者同士が商品を直接交換することはできない。</li> <li>・商品のやりとりには貨幣が必要になる。</li> </ul> 

<p>○江戸時代日本各地はどのように商品を売買していたといえるだろうか。</p> <p>・商品とお金の流れを図にまとめてみよう。</p> <p>○このような商品と貨幣の流れができた結果、農村や都市にどんな変化があらわれただろうか</p> <p>・当時の大森地区はどんな町だっただろうか。</p> <p>・貨幣の流通は社会にどのような変化をもたらしただろうか。</p> <p>○幕藩体制を維持するために使われた銀は、この時代になると、何のために使われるようになったのでしょうか。</p> <p>○この時代において重要なこととは何だったのでしょうか。</p>		<p>・東回り航路、西回り航路が開通し、日本各地の様々な農産物、手工業品を売買する商人が活躍し、全国的な商品の流通が活発になった。</p>  <p>・農村では農民はより多くの貨幣を得るために、その土地にあった農作物・加工品の生産を工夫した。そのため生産力が向上した。</p> <p>・市場の拡大によって商品と商品を媒介する問屋や仲買人（商人）が力を握り、港町や城下町、中継地など都市が発達した。</p> <p>・たくさんの人が働き、様々な物資が流入する大森地区は銀山の町として栄えたのではないかと。</p> <p>・貨幣によって広い範囲で商品のやり取りができるようになった結果、貨幣を持てば何でも手に入るようになった。そのため貨幣を持つ商人が武士より力を持つようになった。</p> <p>・商品のやりとりを活発にして、より生活を豊かにするために使われるようになった。（市場経済の活性化としての道具）</p> <p>・市場経済を安定化させること</p>
---	--	---

第6次 「これからの石見銀山」

	発問	授業資料	予想される児童の発言と獲得すべき知識
B 社会的 施策の 評価 段階	<p>○石見銀山の人口の推移を見て気づいたことを発表しよう。</p> <p>・銀の産出量の変化を見て気づいたことを発表しよう。</p> <p>・銀山で働く人が大森を出て行ったと考えられるが出て行ったのはそのような人だけだろうか。</p> <p>・その結果大森はどうなったのだろうか。</p>	<p>【授業資料18】 「石見銀山領の人口の推移」</p> <p>【授業資料19】 「石見銀山の銀の産出量の変化」</p>	<p>・石見銀山領の人口は慶長を境に年々減少している。</p> <p>・なぜ、だんだん人口が減ってきたのだろうか。</p> <p>・銀の産出量も年々減っている。</p> <p>・銀がとれなくなったから、銀の産出にかかわる人の仕事がなくなった。そのため、貨幣を得ることができなくなり、人々は大森から出て行った。</p> <p>・銀鉱山で働く人を相手に商売をしていた人たちも出て行った。</p> <p>・銀山に必要な物資を運ぶ人たち。</p> <p>・港で荷物を降ろしたりして働く人たち</p> <p>・住む人がいなくなって廃れた。</p> <p>・昔のような賑わいはなくなった。</p> <p>・さびしい町になった。</p>

<p>○銀が産出されなくなり廃れた石見銀山が世界文化遺産に登録されたのはなぜか。</p> <p>・市役所の石見銀山課の方のお話を聞いてみよう。</p> <p>・なぜ地域の方は石見銀山を世界文化遺産に登録しようと思ったのだろうか。</p> <p>○大森地区の人たちどんなことを大切にしていると言えるでしょうか。</p> <p>○2008年に石見銀山は世界文化遺産に登録されました。</p> <p>・登録されてから変わったことは何だろうか。</p> <p>・なぜ市は大森地区に対してこのような施策を行ったのだろうか。</p> <p>○市は何をめざしていると言えるだろうか。</p> <p>○世界文化遺産に登録された石見銀山には新たな問題が生じている。石見銀山課の方のお話を聞こう。</p> <p>・なぜこのような問題が起こるのか。原因はなんだろうか。</p> <p>○これからの石見銀山はどうあるべきだと思いますか。</p> <p>・石見銀山に対してとるべき施策を考えてみよう。</p>	<p>・大田市役所の石見銀山課の方のお話</p> <p>・大田市役所の石見銀山課の方のお話</p>	<p>・昭和に入ると地元の住民によって、石見銀山の歴史的価値が見直され、石見銀山の遺跡を守り伝えようとする運動が広がっていった。</p> <p>・石見銀山遺跡を守ろうとする草の根的な運動は、やがて官民一体となった世界文化遺産登録をめざす運動につながり、2008年石見銀山は世界文化遺産に登録された。</p> <p>・日本だけでなく世界の歴史に関わる重要な遺跡を後世にも残したいと思った。</p> <p>・石見銀山の歴史的な価値を全国の人に伝えたいと思った。</p> <p>・地域の文化遺産を引き継ぐことを大切にしている。</p> <p>・かつて大量の銀を産出した大久保間歩、釜屋間歩、銀山町として栄えた石見地区の整備が進み、遺跡までの交通ルートも整えられた。</p> <p>・世界遺産センターがつくられボランティアガイドの体制が整うなど、石見銀山の歴史的価値を伝えるためのシステムが整えられた。</p> <p>・大森の町並みには、雑貨屋、食べ物屋など観光客をターゲットにしたいろいろな店が出店するようになった。</p> <p>・観光客がたくさん大森地区を訪れるようになった。</p> <p>・石見銀山の遺跡を維持するため。</p> <p>・観光客を呼び寄せるため。</p> <p>・多くの人に知ってもらうため。</p> <p>・地域の経済的な活性化をめざしている。</p> <p>・観光ルートに暮らす住民らは観光客の殺到による治安悪化や騒音などの観光公害に直面し、不安の声が上がっている。</p> <p>・バスでの乗り入れの制限を行うなどの対応をとっているが今度は観光客の減少が起こり、観光振興と地域生活のバランスに苦悩している。</p> <p>・レジャー目的で石見銀山を訪れる人と石見銀山の価値を知ってもらいたい住民の思いとの間に齟齬がある。</p> <p>・観光と住民の生活の維持の2つを両立させることが難しい。</p> <p>・石見銀山を観光資源とする行政側の施策は、歴史的価値を守りたい地域の人々の思いにこたえるものとはなっていないのではないか。</p> <p>【地域の文化遺産を引き継ぐための施策に力を入れた方がよい】</p> <p>・観光客を集めるためばかりの施策では、やがて石見銀山の価値が忘れられ、結果的に観光客も減少するのではないか。</p> <p>・地域の方々の「石見銀山を守りたい」という気持ちを大切にすべき。</p> <p>観光目的の施策は地域の思いに応えるものにならない。</p> <p>【観光業に力を入れたほうがよい】</p> <p>・石見銀山は銀がとれなくなり価値がなくなったということではなくなった。</p> <p>・世界文化遺産という新しい価値ができたのだから、それをもとに再び大森地区を活性化すべき。</p> <p>・石見銀山を守るためにはその価値を多くの人に伝えることが大切。それをアピールする観光業は必要である。</p>
---	---	--

<p>・互いの意見を聞いて考えたことを発表しよう。</p> <p>○歴史的価値を守ることと地域を活性化することは両立できないだろうか。</p> <p>○石見銀山の移り変わりを勉強してきました。これからの石見銀山はどうあるべきだと思いますか。最後に作文を書きましょう。</p>		<p>【「地域の文化遺産を引き継ぐための施策に力を入れた方がよい」への反論】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・石見銀山の価値を地域にとどめていては結果的に、その歴史的価値は守れないのではないか。</li> <li>・石見銀山を昔のように活性化するためには、世界文化遺産をいう価値を利用するしかない。</li> </ul> <p>【「観光業に力を入れたほうがよい」への反論】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お金目的の観光業は本当の意味で大森地区を活性化することにはならない。</li> <li>・地域のアイデンティティを守ってこそ地域は活性化できる。</li> <li>・お金目的ではなく、大森地区にくる人に石見銀山の歴史的価値をわかってもらおう施策に力を入れる。</li> <li>・お店にも石見銀山について書いたパンフレットをおいたり、DVDを流したりすればよいのではないか。</li> <li>・石見銀山を守りたいという地域住民の思いを観光客にも理解してもらえば、史跡まで歩くことへの不満はなくなるのではないか。</li> <li>・地域住民と観光客が触れ合える場を設定してもよいのではないか。</li> </ul> <p>※各自で作文を書いて単元のまとめをする。</p>
---	--	---

【授業資料1 大森と鞆ヶ浦、沖泊を結ぶ銀山街道】



沖泊は別名「えびす浦」とも呼ばれ、入江が深くこの浦だけで大小70艘もの係留が可能でした。また正面にある榑島が堤防の役割を果たすため、暴風雨によって海がしけたときは、多くの船が避難のためにこの浦を利用しました。毛利氏はこの港を銀の積み出し港として利用し、銀は主に博多に送られ、戦に必要な硝石（火薬の原料）や外国のいろいろな商品と交換されました。

【大田市外2町広域行政組『石見銀山～戦国時代の遺跡を歩いてみよう』1999, p.1】

【授業資料2② 輸送の概要】

宿駅	里数	休泊	備考	宿泊	里数	休泊	備考
大森		4/27		鞆	5		この間、北西に福山城見える。
堂原	1			白石	3	5/2	
別府	1			水鳥	4		
小原	2	昼休	川原にて御銀を付け替える	下津井	6		
浜原	半			犬島	7		
九日市	2半	泊 27	御銀、茶屋の御蔵へ入る。上佐波百姓が夜中御番を行う。	牛窓	3	5/3	
酒谷	1			室津	10	5/4	室津にて御銀船に積み替え、舟奉行平地市左衛門より手形を受け取る。このところにて尾道の手形返す。
赤名	1		川原にて御銀を付け替える内、川原加屋にて在番の今村太左衛門、町年寄より銀受取手形を受け取る	網干	2		
				飾磨津	3		
				高砂	4		
室	1半			明石	5		
布野	2		馬がくたびれた時は、布野にても付け替える。	須磨	3		
				兵庫	2		
				西宮	5		
三次	3	泊 28	宿堺屋善衛門方の裏蔵に御銀を入れる。町奉行安見兵丈夫銀請取手形を調べ記す。手形はこの所にて赤名の手形を返す。	尼崎	3		
				大阪	3	5/5	尾道川口迄海上65里海陸以上96里、外川口より伝馬橋迄3里
				川口			
				大阪伝馬橋	3		
吉舎	5	昼休	この所にて御銀を付け替える。手形受け取り、三次よりの受取手形を返す。	伏見	10	5/6	この所にて馬1疋に三箱付。伏見より中間一人銀座へ先に遣わし、御銀指登す。
				京橋			
甲山	5	泊 29	手形受け取り、吉舎の手形を返す。	京	3	5/7	銀座へ御銀を渡す。2, 3箱ためし見分。受取手形銀座より返却。
御調	3	昼休	御調川原にて御銀を付け替える。	三条通			
尾道	3	泊 5/1	御銀、笠岡屋の蔵に入れ御銀を付け替える。				

江戸時代になると海よりも安全な陸路が利用されるようになり、図に示したようなルートを通って大阪あるいは京都に運ばれました。そこで江戸幕府は銀を運ぶための人や馬を確保する必要から、石見銀山の周辺の村々に対して「助郷（すけごう）」という制度を導入してそれを担当させていました。

灰吹銀は、前年10月から9月までの間に生産されたものを1カ年分とし、検印御役所において検査された後、目方500匁（約2kg）ごとに和紙で包み、銀10貫目入の木箱に20包ずつ詰め、代官所近くの御銀蔵で厳重に保管されました。

灰吹銀の輸送は、毎年旧暦の10月下旬から11月上旬にかけて大森を出立し、約130kmの道のりを三泊四日かけて尾道まで向かうものでした。尾道から瀬戸内海を通り、大阪にて水揚げをして大阪銀座もしくは大阪御銀蔵に納められ、その後京都銀座において幕府が発行する銀貨に鑄造されました。

【銀の道振興協議会『石見銀山～銀ができるまで～』1998, p.8 大田市外2町広域行政組『石見銀山ノート』2002, p.14より作成】

【授業資料 2① 大森～尾道，瀬戸内を結ぶ銀の道】



【銀の道振興協議会『石見銀山～銀ができるまで～』1998, p.8 大田市外2町広域行政組『石見銀山ノート』2002, p.14 より作成】

【授業資料 3 三貨制度】



【江戸時代の貨幣制度】

天下を統一した徳川家康は、1601年(慶長6年)に金座・銀座を設置して、全国的に統一された貨幣制度の整備を進めました。

一般に江戸時代の通貨制度は「三貨制度」と呼ばれ、金貨、銀貨、銭貨の三種類の貨幣からなり、それぞれが別々の貨幣として使用されました。

特に金・銀貨は高額の商品取引で、また銭貨は味噌や醤油といった日常的な買い物で使用されました。

このうち銀貨は秤量貨幣と呼ばれ、取引の際には両替屋などで目方を計り、重さの単位である匁や貫がそのまま貨幣の単位として使用されました。

【林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中公論社, 1992, p.19 及び石見銀山資料館編集『石見銀山学習資料—私たちの石見銀山』2007, p.18 より作成】

【授業資料4① 参勤交代制度】

**武家諸法度**

- 一 大名は、毎年4月に参勤交代すること。近ごろは、参勤交代の人数が多すぎるので、少なくすること。
- 一 自国の城を修理する場合、とどけ出すこと。
- 一 将軍の許可なしに、大名の家どうしで結婚してはいけない。
- 一 大きな船をつくってはいけない。

(●印は、家光のとき加えた。)

大名たちは、行列を組んで、1年おきに国元（自分の領国）と江戸を行き来しました。それを参勤交代といいます。この参勤交代は、1635年（寛永11年）、三代将軍徳川家光のときにただされた武家諸法度によってさだめられました。

江戸幕府は、大名たちに領地を与え、そこを支配する権利を与えるかわりに、将軍（幕府）に仕え、その命令にしたがうことを軍役として義務付けていました。その義務のひとつが参勤交代だったので。

これによって各地のほとんどの大名は、1年ごとに江戸に出て将軍につかえるという仕事を続けることになったのです。

【東京書籍『新編 新しい社会 6年上』2004, p.62より作成】



【授業資料4② 大名の屋敷】

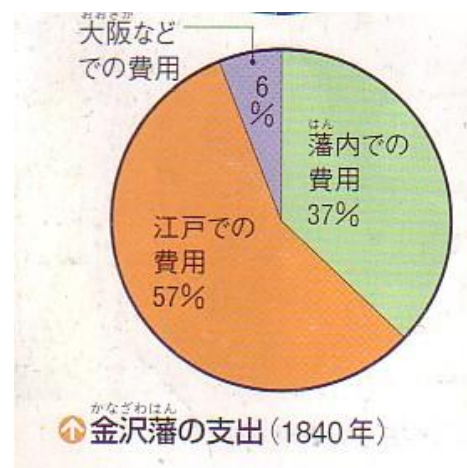
江戸城の向こうには徳川御三家のやしきがならびます。道行く人々が豪華な門を見物しています。江戸の面積の3分の1はこうした武家のやしきでしめられていました。

【東京書籍『新編 新しい社会 6年上』2004, p.63より作成】

【授業資料4③ 江戸屋敷にかかる費用】

江戸屋敷ではたくさんの費用がかかりました。それは次のようなことがあったからです。

- 江戸で勤務をする家来には、国元で支給するのと同じ額の禄を二重に支給した。
- 大名同士のつきあいが多かったが、その場合、費用をかけて、相手にばかにされないように体裁を整える必要があった。
- 上屋敷などに、将軍が「おなりになる」（訪問する）ことがあったが、そのときには、新しい建物をたて家具など調度を調えるなど多くの費用がかかった。
- 諸国に比べて、江戸の物価は高かった。



【東京書籍『新編 新しい社会 6年上』2004, p.63, 古川清行『しらべ学習に役立つ日本の歴史⑨ 大名行列をしらべろ』小峰書店, p.21より作成】



【授業資料5 天下普請】

【天下普請によって建設された江戸城】



ざいせい  
財政を悪化させる要因の一つとなった。

普請（ぶしん）とは江戸幕府が諸大名に命じて行わせた大規模な土木建築工事のことである。

江戸城下町建設のために役高1000石につき一人の人足を徴発したことに始まる。

その後江戸城、彦根城、篠山城、丹波亀山城、駿府城、名古屋城、高田城の建設が続く。また江戸市街地や水路網の工事などにも大名が普請に動員された。各藩が費用を負担し実際に藩が取り仕切って工事が行われていた。

江戸時代の普請は藩の負担が重く、藩の

【鈴木浩三『江戸の経済システム』日本経済新聞社、1995、pp. 5-8より作成】

【授業資料6 大名の収入】



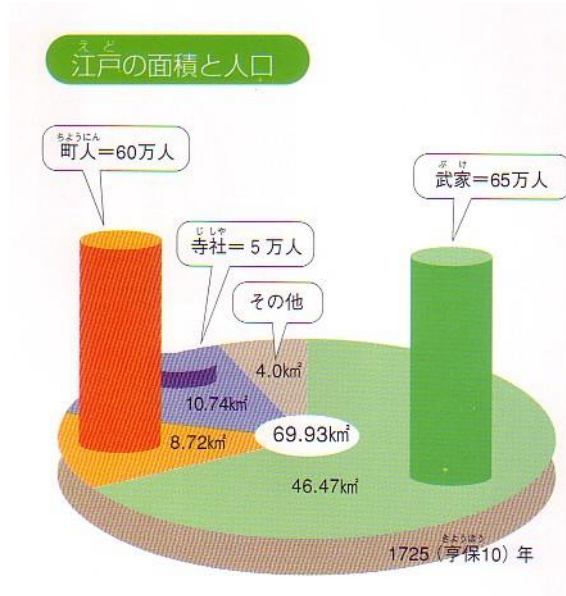
【大阪の中ノ島にあった蔵屋敷に運び込まれる米】

各藩の収入は石高に応じた年貢米がほとんどをしめた。農民は収穫した米の半分近くを年貢としておさめていた。大名たちは大阪に蔵屋敷をもうけ、領国から送られてくる年貢や特産品を売りさばかせて、貨幣にかえた。

その貨幣は江戸での生活費や、参勤交代の費用、家臣への俸禄にあてられた。

【佐藤和彦『絵や資料で調べる江戸時代前期 土農工商の世の中』あかね書房、1998、p.32より作成】

【授業資料7 江戸の人口と面積】



【古川清行『しらべ学習に役立つ日本の歴史⑨ 大名行列をしらべる』小峰書店, p.17 より作成】

【授業資料8 大阪市場のにぎわい】

【大阪湾に面する安治川河口の様子】



「出船千そう, 入船千そう」といわれたように, 安治川や木津川は物資を輸送する船でにぎわった。

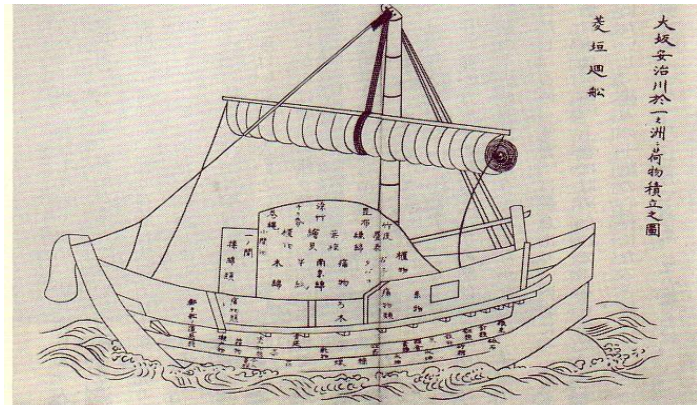
商業の中心であった大阪には菜種, 材木, 紙, ほしか (干したイワシ) などが集まり, 菱垣廻船や樽廻船, 北前船など大型の船で江戸をはじめ各地に送られた。上の絵は, 秋に収穫されたばかりの綿や木綿を積んで江戸までの速さを競う, 菱垣廻船のようすである。庶民の日常着として用いられた木綿は, 大阪の主力商品で, 一番船の積荷は, 江戸で特に高い値がつけられたため, こうした競争が17世紀後半からさかんになった。ふつう大阪から江戸までは2週間ぐらいかかったが, 競争のときは3.4日で到着したという。

【佐藤和彦『絵や資料で調べる江戸時代前期 土農工商の世の中』あかね書房, 1998, p.32 より作成】

【授業資料9① 菱垣廻船】



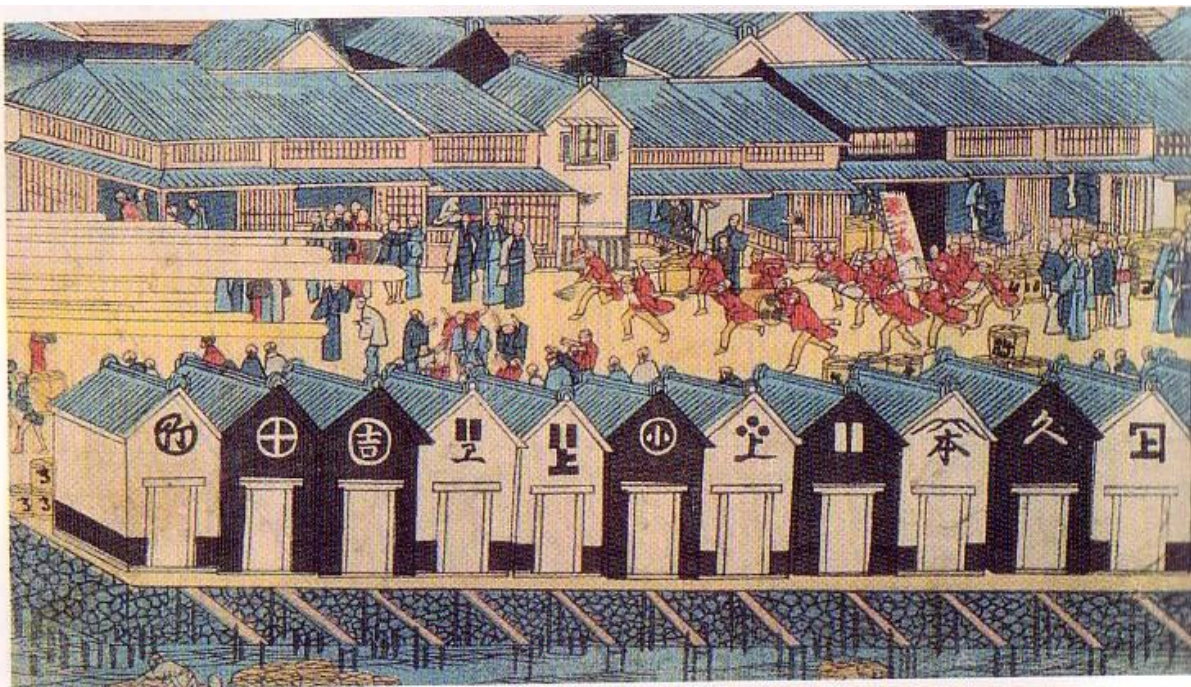
【授業資料9② 大阪安治川での菱垣廻船の積み荷図】



下方には、水にぬれても痛みにくく重荷の蝋、水油、瀬戸物、銅、鉄類上方には、軽荷の木綿、たばこ、薬種、小荷物が積まれた。

【佐藤和彦『絵や資料で調べる江戸時代前期 土農工商の世の中』あかね書房, 1998, p.32 林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中公論社, 1992, p.81 より作成】

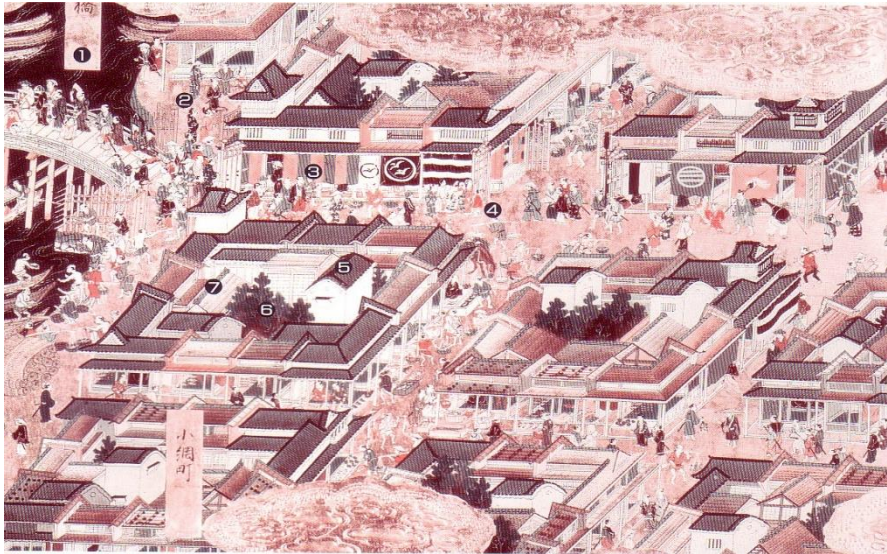
【授業資料10 茅場町の倉庫群】



江戸の川岸沿いに並ぶ下り酒問屋の倉庫群である。日本各地から物資が集まる江戸には、こうした倉庫が川岸沿いに多くつくられた。

林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中公論社, 1992, p.15 より作成】

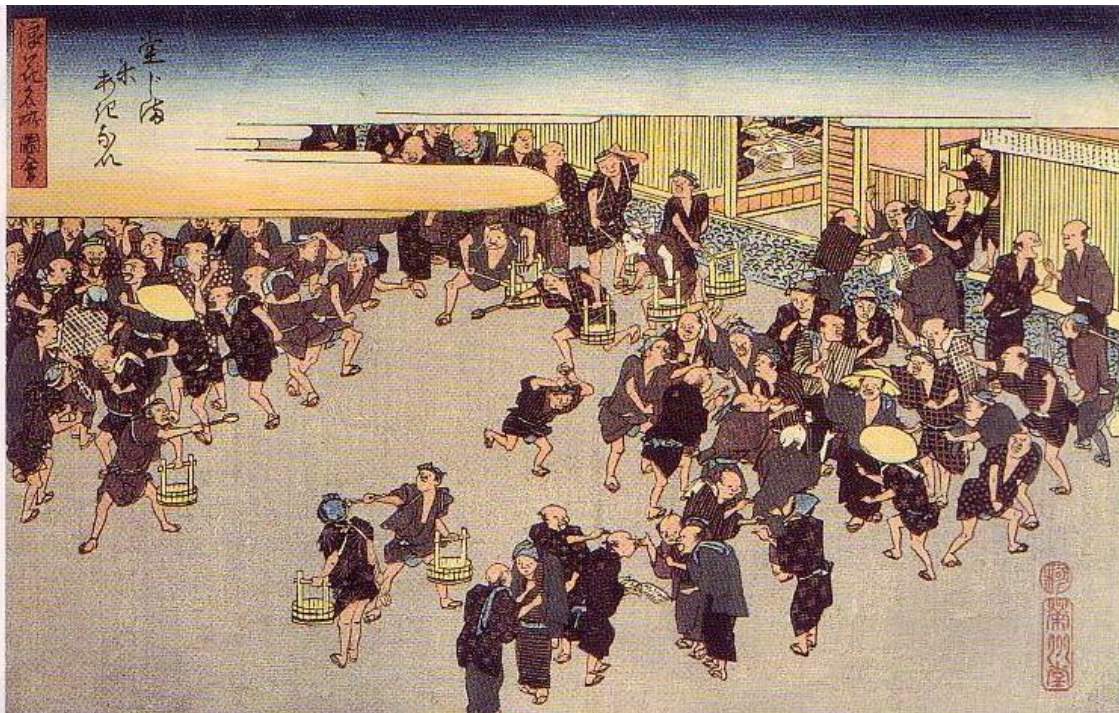
【授業資料 11 いろいろな店が並ぶ、江戸日本橋の様子】



いろいろな店が並んでいる。地方にはないような品物も多い。人通りも多くにぎやかだ。地方からでできた人たちは、あつげにとられるほどだった。

【佐藤和彦『絵や資料で調べる江戸時代前期 土農工商の世の中』あかね書房, 1998, p.14 より作成】

【授業資料 1 2 堂島の米市場】



大阪には諸藩の蔵屋敷があり、そこで払い下げられる米の値段を決める米市がたった。米市は堂島新地にたち、そこで蔵米取引が行われるようになった。堂島米市場は天満青物市場、雑喉場魚市場と並ぶ大阪三大市場のひとつであり、天下の台所大阪を象徴する市場であった。

【林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中公論社, 1992, p.10 より作成】

【授業資料 13 石銀地区で発掘された陶磁器】



様々な産地の陶磁器片



【大田市外2町広域行政組合『石見銀山～戦国時代の遺跡を歩いて見よう』1999, p.2より作成】

【授業資料 14 東廻り航路と西回り航路】

●下るものと下らないもの

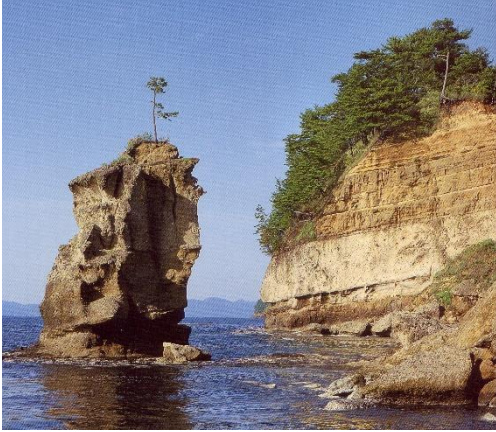
京都は高級品の生産地でした。織物や小物、酒などは、上方（大阪）商人の手で江戸に運ばれたので、これらは「下りもの」とよばれました。

一方、都市として開かれてから歴史が浅い江戸では、まだ酒、みそ、織物なども、品質のよいものやセンスのよいものがつくられてなかったため、江戸でできるものは「下らない」といいました。



【高野尚好『時代別日本の歴史7 江戸時代前期』学習研究社, 1997, p.35より作成】

【授業資料15 温泉津港と諸物資の供給】



江戸時代の温泉津港は、灰吹銀の輸送が尾道ルートへと転換したことにより、この時期には銀山に必要な生産・生活に関する諸物資の中継地として機能しました。

温泉津港でみずあげされる銀山向けの諸物資の多くは、銀山で消費される米でした。1600（慶長5）年「石見国銀山書諸役請納書」（吉岡家文書）によると、温泉津港でみずあげされた米に対して銀1773枚余の運上が徴収されていることがわかります。また「銀山入小豆」「銀山入大豆」とともに「銀山入米」があり、温泉津港を経て、大量の他国米が銀山へ運ばれたことがうかがえます。他国から入る米は、温泉津港の間屋が取次ぎを行い、銀山の

住人へと納入されました。

【現在の温泉津・沖泊】

【石見銀山資料館編集『石見銀山学習資料—私たちの石見銀山』2007,p.6 より作成】

【授業資料16 広がる取引】

江戸時代のはじめごろは、幕府や大名と強い結びつきがある大商人や朱印船貿易を行った商人が力をもっていました。

やがて、大阪では各藩の年貢米や全国から集まった産物を、江戸を中心に各地に売りさばく、大きな取引をする商人が利益をあげました。各地には特産品がうまれて、それをあつかう各地の商人も力を伸ばしました。さらには人の欲しいものを見ぬく目や、売り方のアイデアなどを武器に大商人になる人物もあらわれました。

○ 越後屋呉服店の店内

江戸の大商人といわれた三井家の呉服店（三越デパートの前身）。現金で取り引きして定価で売る（現金掛け値なし）という新しい商売の仕方で、大評判になった。



【佐藤和彦『絵や資料で調べる江戸時代前期 土農工商の世の中』あかね書房、1998、p.44 より作成】

【授業資料17 各地の特産品】

商品の流通がさかんになると各地で特産品がつくられるようになりました。たとえば中国からの生糸は輸入制限されていましたが、豊かになった町人は絹の着物を着るようになり、原料の生糸の生産がさかんになりました。生糸をとるカイコを育てる養蚕業（ようさんぎょう）とカイコのえさになるクワの葉の栽培もさかんになりました。

各地の特産物は、おもに大阪の商人によって江戸に運ばれ商品として売られました。米は年貢としておさめなければなりません、こうした作物や織物、焼き物などは貨幣と交かんでいきます。農民たちは多く生産できるように努力しました。

新しい農具も次々と考案されて農作業の効率も高まりました。また、油かす、豆かす、イワシを干したものを肥料として使い始め、生産量も高くなりました。

● 有名になった特産品

○農作物

宇治（京都府），駿河（静岡県）のお茶  
 阿波（徳島県）では染料になるアイ  
 出羽（山形県）では染料になるベニバナ  
 瀬戸内海沿岸のイグサ（たたみの原料）

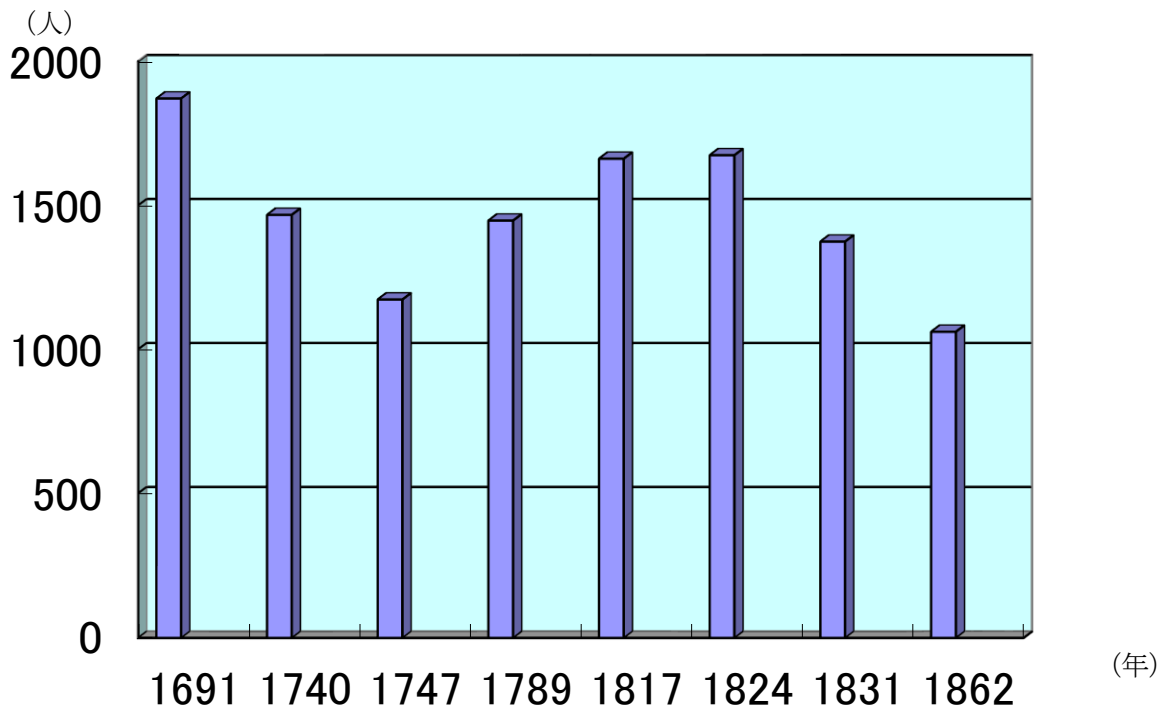
○加工品

土佐（高知県），長門（山口県），越前（福井県）の和紙  
 丹後・丹波（京都府），桐生・足利（群馬県）の絹織物  
 灘（兵庫県），伏見（京都府）などの酒  
 野田（千葉県）のしょうゆ  
 九十九里浜（千葉県）の干しイワシ



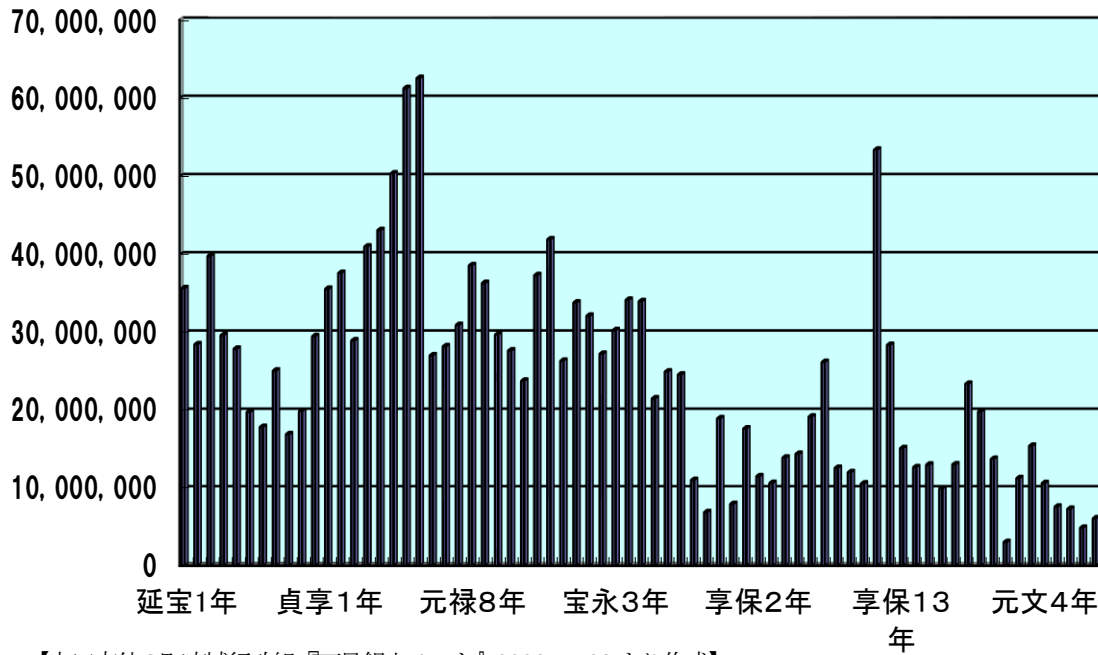
【高野尚好『時代別日本の歴史7 江戸時代後期』学習研究社，1997，p.7 より作成】

【授業資料18 石見銀山領の人口の推移】



【仲野義文『石見銀山遺跡ノート』大田市外2町広域行政組合2002,p11 より作成】

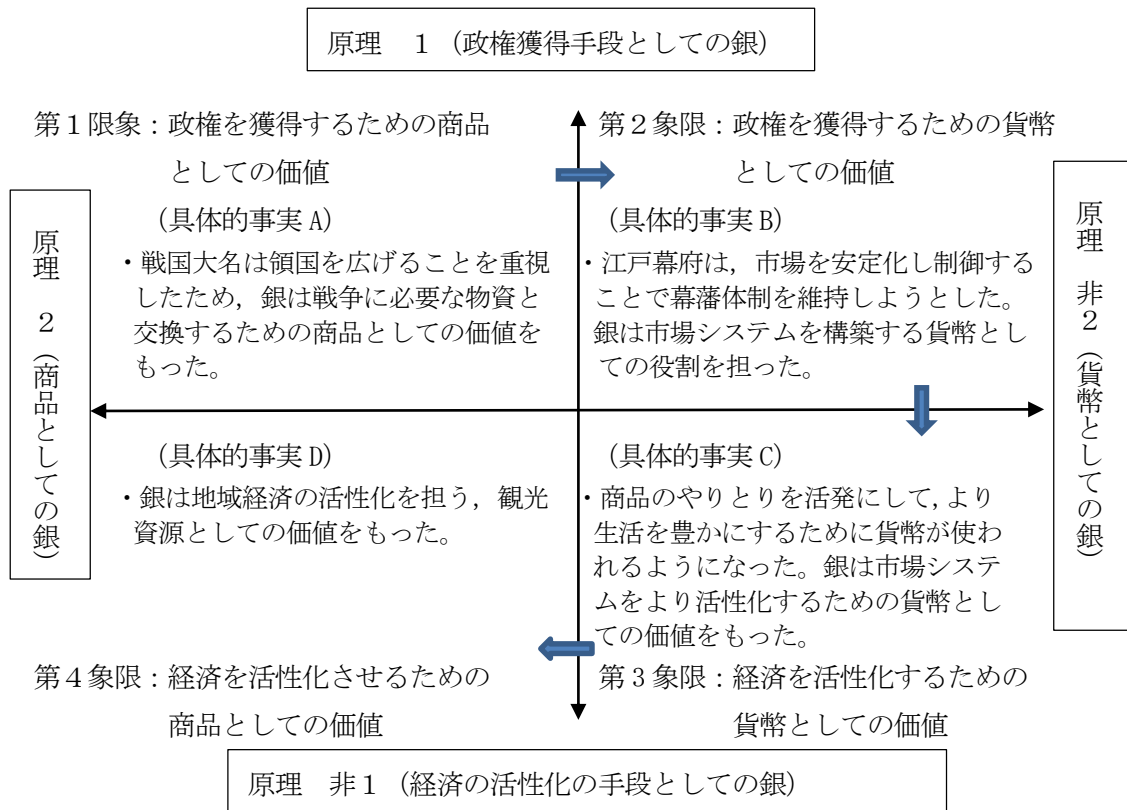
【授業資料19 石見銀山の灰吹銀高の変化】



【大田市外2町広域行政組『石見銀山ノート』2002, p.23 より作成】

第5節 単元「開かれた石見銀山」における自主的自立的な価値観形成の原理

単元「開かれた石見銀山」の授業開発を通して、小学校歴史学習における自主的自立的価値観形成の原理として以下の点を明らかにした。

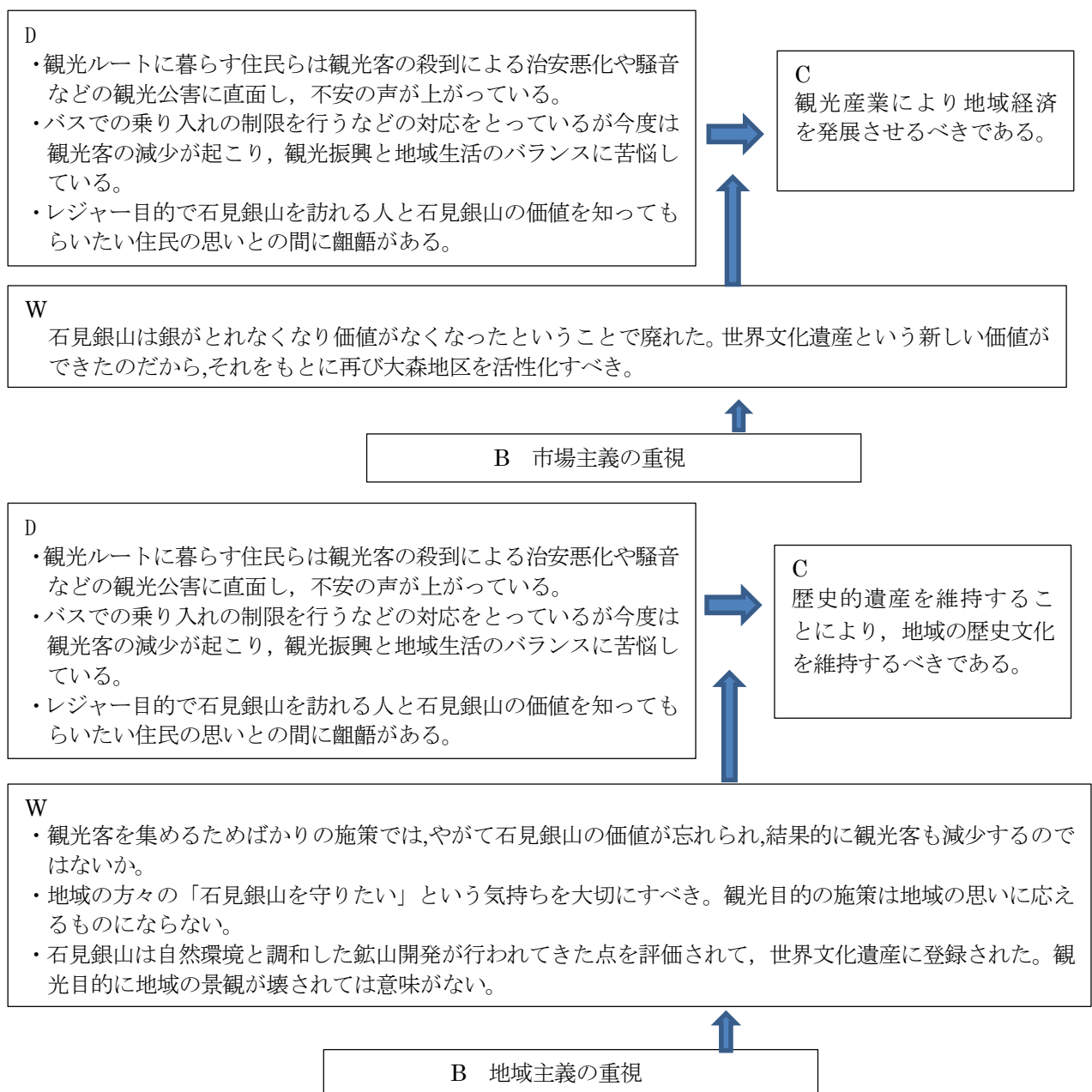


【図 34 銀をめぐる価値の変遷の構図】



第1は「人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業」の教材として、地域の文化遺産を取り上げることである。本単元では世界文化遺産として登録された石見銀山を分析対象とし、「銀」の価値が社会的状況の変化に応じて変容していく過程を認識できるようにした。

第2は「もの」に対する意味づけや価値が、社会的に吟味、調整され、変遷する過程をとらえることで、「もの」の価値を相対化することである。銀をめぐる価値の変遷の構図を示したものが図34である。例えば、戦国時代に硝薬を手に入れるための商品として価値づけられていた銀は、江戸時代初期には幕府の経済を安定させるための貨幣として、中期以降は市場経済を活性化させる貨幣としての価値を持つようになった。このような銀の価値の変化の背後には、米中心の経済から貨幣経済への移行という社会システムの変換がある。また、システムの変化に伴った「何を善いこととするか（政権の獲得か、経済の活性化か）」という価値判断の調整と転換がある。このように社会の在り方が変化することで、「もの」の価値もまた変容をせまられてきたことを理解することで、「もの」についての価値を相対化できる。



【図 35 石見銀山の観光地化をめぐる社会論争問題のツールミン図式】

第3は、現代の社会問題を「もの」の価値の相違という点から分析、吟味することで、自己の価値判断基準を再構成する点である。実際の授業では、世界文化遺産に登録され観光地となった石見銀山ではあるが住民の生活や環境、文化遺産の保護という点から様々な問題が浮上している状況を取り上げ、吟味した。図35は、石見銀山の観光地化をめぐる社会論争問題の構造をトゥールミン図式で表したものである。対立の背後には銀を「引き継ぐべき地域の文化遺産」とみるか「観光産業を活性化するためのシンボル」とするかという相違がある。石見銀山を地域の誇りとし、守るべき文化遺産とみなす住民は前者の見方を、石見銀山の観光地化により市の経済を活性化させたい行政は後者の見方をするであろう。このように、銀の価値をめぐる対立を、地域社会に与える影響や意義から批判的に吟味することで、自己の価値判断基準を調整し再構成することができる。

「人・もの・ことを空間的に比較・分析する授業」は「人・もの・こと」の背後にある事実判断を、「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」は異なる制度や政策の背後にある価値判断を相対化し調整するものである。後者が、社会編成の基盤となる多様な価値判断の対立を視点に過去を読み解くことにより、自己の価値判断基準を再構成し、状況に応じたより現実的な価値判断ができるようにするものであるのに対し、前者は、「人・もの・こと」に関わる価値判断の調整、変遷過程をたどることにより、「人・もの・こと」のとらえかたを相対化し、自己の価値判断基準を調整し再構成することを目指すものである。事実認識の相対化、価値の相対化と調整、自己の価値判断基準の再構成を総合的に行うことで、自主的自立的な価値観形成を保障するものであると言えよう。

#### 【注】

- 1) 児玉康弘「中等歴史教育における『解釈批判学習』の意義と課題」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号、2001年、pp.11-20
- 2) 服部一秀「中等一貫歴史カリキュラムにおける歴史文化探究力の育成-ザクセン州ギムナジウムの歴史科(第5~12学年)の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第76号、2012年、pp.1-10
- 3) 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年、p.70
- 4) 文部科学省、前掲書、p.70
- 5) 以下の文献を参考に授業開発を行った。
  1. 『週刊日本の街道 88 石見銀山街道』講談社、2004年。
  2. 銀の道振興協議会『石見銀山 歴史ノート』1999年。
  3. 仲野義文『石見銀山~鉱山の技術と科学~』大田市外2町広域行政組合、2000年。
  4. 大田市外2町広域行政組合『石見銀山~戦国時代の遺跡を歩いて見よう』1999年。
  5. 銀の道振興協議会『石見銀山~銀ができるまで』1998年。
  6. 仲野義文『石見銀山~野外手帳~』大田市外2町広域行政組合、2002年。
  7. 多田房明『銀山街道ガイドブック』大田市外2町広域行政組合、2002年。
  8. 石見銀山資料館編集『石見銀山学習資料-私たちの石見銀山』2007年。
  9. 仲野義文『石見銀山遺跡ノート』大田市外2町広域行政組合 2002年。
  10. 山陰中央新報社『輝き再び石見銀山 世界遺産への道』1998年。
  11. 林 玲子・大石慎三郎『流通列島の誕生』講談社現代新書、1996年。
  12. 鈴木浩三『江戸の経済システム』日本経済新聞社、1995年。

13. 林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中央公論社, 1992年.
14. 丸山擁成編『日本の近世6 情報と交通』中央公論社, 1992年.
15. 岩井克人『貨幣論』筑摩書房, 1993年.
16. 仲正昌樹『お金に正しさはあるのか』ちくま新書, 2004年.
17. 森 元孝『貨幣の社会学 経済社会学への招待』東信堂, 2007年.
18. 江面龍雄「鉱山経営の実態－石見銀山の場合」『歴史公論7』, 1976年.
19. 小葉田 淳「江戸時代の鉱山業」『歴史公論7』, 1976年.
20. 近藤 健『反米主義』講談社現代新書, 2008年.
21. 橋爪大三郎『はじめての構造主義』講談社現代新書, 1988年.
22. 内田 樹『寝ながら学べる構造主義』文藝春秋, 2002年.
23. 溝口雄三「歴史叙述の意図と客観性」(渡辺雅子編著『叙述のスタイルと歴史教育 教授法と教科書の国際比較』三元社, 2003年.

## 終章 自主的自立的な価値観形成をめざす小学校社会科内容編成の原理

本研究では、小学校社会科において子どもの価値観形成をめざした授業の開発に取り組み、それらを類型化し体系的に配置することによって、従来の小学校社会科のカリキュラム構成原理に替わる教育内容編成のあり方を提案した。

子どもの価値観形成をめざした小学校社会科授業は、内容面から「人・もの・こと」を対象とするものと、「制度・政策・法・社会的判断」を対象とするものが考えられる。また、方法面からは空間的比較・分析と時間的比較・分析を中心に学習を展開していくものが想定される。本研究では、価値観形成をめざした小学校社会科は、これらの内容と方法を、目標に合わせて適切に組み合わせることを明らかにした。その組み合わせによって、授業は次の4タイプに類型化される。

- I. 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業
- II. 「制度・政策・法・社会的判断」を空間的に比較・分析する授業
- III. 「人・もの・こと」を時間的に比較・分析する授業
- IV. 「制度・政策・法・社会的判断」を時間的に比較・分析する授業

本研究では、これらのそれぞれのタイプについて具体的な授業計画を示し、それらを実践し授業の妥当性を論証したうえで、特質と課題を明らかにしていった。それを整理したものが図 36 である。本研究で明らかにしたことは、以下の3点に整理できる。

第1は、自主的自立的な価値観形成をめざした小学校社会科の内容編成は、先にあげた4つのタイプの授業を、IからIVへと系統的に配置したものとなることである。本研究で取り組んだ実験授業の結果、いずれの授業計画も小学校社会科として妥当なものであることを証明することができた。また、それらを実施する学年段階についても、I類型は主に中学年、II類型は主に中学年後半から第5学年、III類型、およびIV類型は高学年での実施が適切であることも明らかになった。これらの類型は内容構成および授業構成の基準を示すものであり、柔軟な教師の授業開発を支援することに資するだろう。地域や学校、子どもの実態、時代や社会の要請に応じた、教師の主体的な教材開発を支援する内容編成原理であると考えられる。

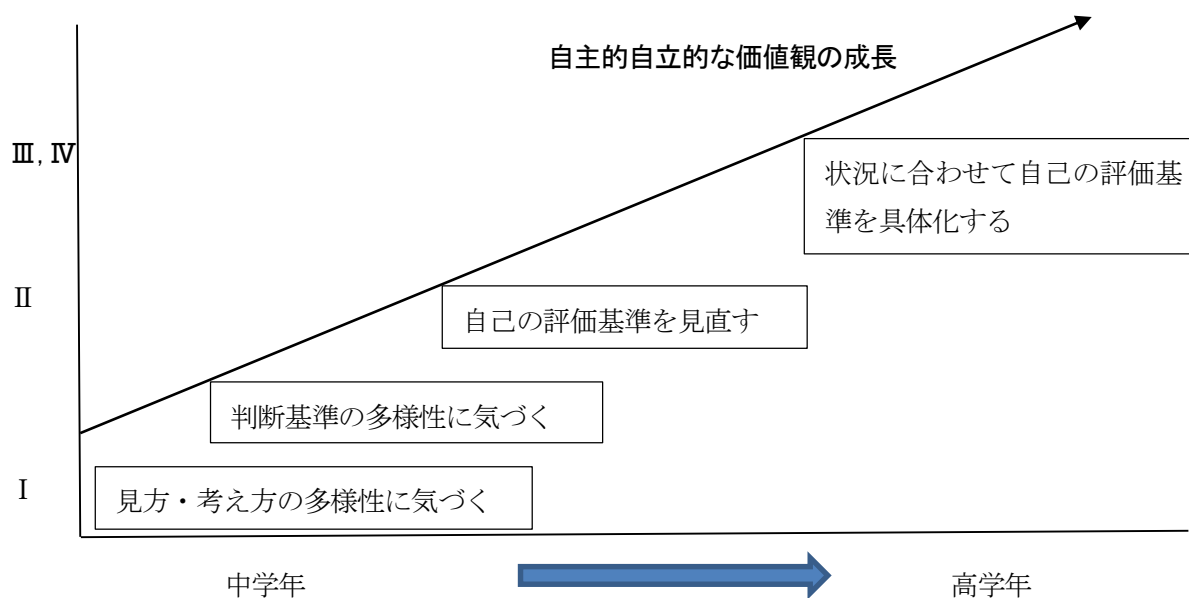
第2は、自主的自立的な価値観形成の保障する小学校社会科授業の、具体的な到達目標を学年段階ごとに明らかにしたことである。それは、中学年から高学年に向けて、多様な見方・考え方の認識、多様な判断基準の認識、自己の判断基準の再構成、具体的状況に応じた判断基準の調整と発展していくものである。

例えば、第3学年単元「わたしたちの町、三隅」では、「車で移動することがよい」「汽車で移動することがよい」「歩いて行ける範囲に生活に必要なものがすべてそろっているのがよい」という判断に基づき、町が構成され、結果として多様な景観があらわれていることを理解させた。同じく第3学年単元「商店と私たちの生活」では、「どんな顧客をターゲットとするか」という小売店の判断の違いにより、店の品揃えや価格、サービスや立地条件が異なってくることに気づかせた。このように身近な「人・もの・こと」を比較することで、子どもは社会的事象に対する多様な見方・考え方を獲得することになる。第3学年単元「昔の道具と今の道具」では、変化し続ける電化製品と伝統的な材料と手法で生産することにこだわる和紙製造の違いを分析することで、その背後にある「誰にでも安く、簡単に手に入り、いつでも同じようによい仕事ができる道具がよい」という価値判断と「地域の素材や自然を生かした高品質の道具がよい」とする価値判断について理解させることができた。さらには第4学年単元「水はどこから」では、同じ水供給システムに関わるものどうしであっても、

立場の違いによって「衛生的に安全な水を十分に確保すべき」「生活と経済を調和させるべき」「生活と自然を調和させるべき」「水に平等にアクセスできる権利を尊重すべき」と規範が異なってくることに気づかせることができた。判断基準をまだ明確にとらえることが困難な小学校中学年の初期段階にあっては、「人・もの・こと」を比較することで見方・考え方の多様性に気づくことを、中学年後期段階にあっては「なぜ違うのか」について分析することで、背後にある判断基準の多様性を認識することを自主的自立的価値観形成の具体的な到達目標とした。

【表 28 自主的自立的な価値観形成を保障する小学校社会科の類型】

授業の類型	自主的自立的な価値観形成の具体的な到達目標
I 「人・もの・こと」を空間的に比較・分析する授業	見方・考え方の多様性に気づく。 判断基準の多様性に気づく。
II 「制度・政策・法・社会的判断」を空間的に比較・分析する授業	自己の判断基準を見直す
III 「人・もの・こと」を時間的に比較・分析する授業	状況に合わせて自己の判断基準を具体化する (歴史学習における価値観形成)
IV 「制度・政策・法・社会的判断」を空間的に比較・分析する授業	状況に合わせて自己の判断基準を具体化する。



【図 36 小学校社会科における自主的自立的価値観形成の実際】

小学校高学年段階では、自己の判断基準の吟味、反省、および状況に合わせて自己の判断基準を具体化することを自主的自立的価値観形成の具体的な到達目標とした。例えば第4学年単元「井戸平左衛門の政治は正しかったのか」では、飢饉に際する井戸平左衛門の政策の評価を行い、他者と意見を交流することで自己の判断基準を見直し再構成することができた。第5学年単元「日本の農業を考える」では、農業政策の背後にある効率性と持続性という価値を吟味することで、安全で安定的な食料の確保に関わる自己の判断基準を見直すことができた。同じく第5学年単元「水俣病から考える」では、水俣病に関わる社会的判断が調整され再構成されてきた過程を認識することで「生命・健康の尊重」に関わる自己の判断基準を再構成した。さらに、水俣病申請認定問題に対する政府和解案の是非について、意思決定を行い他者と意見交換することで社会状況に合わせて自己の判断基準を具

体化することができた。第6学年単元「開かれた石見銀山」は歴史学習を通して、子どもの自主的・自立的価値観形成を保障しようとするものである。銀に対する意味づけや価値が、社会的に吟味、調整され、変遷する過程をとらえることで、自己の銀に対する判断基準を再構成した。また「銀」をめぐる政策論争問題の議論を通して、状況に応じて「もの」の価値を調整し意思決定を行うことの必要性に気づくことができた。

第3は、小学校社会科における価値観形成の最終的な到達目標が、状況に応じた現実的、具体的な価値判断基準の設定であることを明らかにしたことである。中学年においては、見方・考え方や判断基準の多様性に気づくこと、中学年から高学年にかけては自己の判断基準を見直すこと、最終学年である高学年では状況に合わせて自己の判断基準を具体化することを目的とし内容編成を行うことで、複雑な状況下においても多様な見方・考え方や判断基準をふまえ、調整し、具体的な判断を行おうとする子どもを育成することができる。小学生段階でこのような資質を保障することは、中高等学校段階において、より複雑な状況が絡み合う政策問題や、問題状況が多国間にわたるグローバルな論争問題について自主的・自立的な意思決定を行う資質を育成することにつながるであろう。民主主義社会を構成する市民として社会問題について判断する際には、多様な側面から事象を捉えさせようとして、自らの価値観に基づいてどの側面からアプローチをするかを決断し、よりよい解決を目指すことが求められる。小学校段階において、状況に合わせて自己の判断基準を具体化しようとする資質を保障することは、このような市民的資質の育成に適うものであることを主張したい。

本研究では、小学校社会科における子どもの自主的・自立的な価値観形成を目指し、子どもの認知的・道徳的発達段階、およびこれまで提案されてきた子どもの価値観形成に関わる授業構成理論をふまえて類型を設定し、開発した授業を実践した。実践の結果、多様な見方・考え方、判断基準の獲得、自己の判断基準の再構成、自己の判断基準の具体化と段階をふむことで、より複雑な状況に対して判断基準を調整し、自主的な意思決定を行うことのできる資質を育成できることが明らかとなった。この意味からすれば、本研究で提案したⅠ「人・もの・ことを空間的に比較する授業」、Ⅱ「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」、Ⅲ「人・もの・ことを時間的に比較・分析する授業」、Ⅳ「制度・政策・法・社会的判断を空間的に比較・分析する授業」という類型化に基づく内容構成は、小学校社会科において子どもの自主的・自立的な価値観形成を保障する上で、有効な内容構成理論であると言えよう。

今後の課題として3点があげられる。第1はさらに授業実践を重ね、評価をもとにさらに修正、改善していくこと、第2は授業実践を分析する際の評価論を実践面から検討していくこと、第3は第5、6学年の授業モデルをさらに開発し、小学校段階における自主的・自立的な価値観形成を保障する授業構成について吟味していくことである。今後の課題としてさらに研究を進めていきたい。

〈参考文献一覧〉

1. 碧海純一『法と社会 新しい法学入門』中公新書, 1967年.
2. 秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』放送大学教材, 2010年.
3. 浅川芳裕『日本は世界5位の農業大国—大嘘だらけの食料自給率』講談社+α新書, 2010年.
4. 浅田彰, 黒田末寿, 佐和隆光, 長野敬, 山口昌哉『科学的方法とは何か』中公新書, 1986年.
5. 麻生 武『「見る」と「書く」との出会い フィールド観察学入門』新曜社, 2009年.
6. アマルティア・セン, 東郷えりか訳『人間の安全保障』集英社新書, 2006年.
7. 荒井良雄・箸本健二編『日本の流通と都市空間』古今書店, 2004年.
8. アンソニー・ギデンズ/松尾精文・小幡正敏訳『近代とはいかなる時代か—モダニティの帰結—』而立書房, 1993年.
9. アンソニー・ギデンズ/松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳『社会学の新しい方法規準〔第二版〕理解社会学の共感的批判』而立書房, 2000年.
10. アンソニー・ギデンズ/松尾精文・小幡正敏・西岡八郎・立松隆介・藤井達也・内田 健訳『社会学第5版』而立書房, 2009年.
11. アンソニー・ギデンズ/佐和隆光訳『暴走する世界—グローバルゼーションは何をどう変えるのか—』ダイヤモンド社, 2001年.
12. アンソニー・ギデンズ/松尾精文・小幡正敏訳『国民国家と暴力』而立書房, 1999年.
13. アンドリュー・J・サター/中村起子訳『経済成長神話の終わり 減成長と日本の希望』講談社現代新書, 2012年.
14. A. B. シェムークラー・河田富司訳『選択という幻想』青土社, 1997年.
15. 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, pp. 61-70.
16. 池野範男, 田口絢子, 李 貞姫, 宇都宮明子「小学校歴史授業の分析とその改善—単元「信長・秀吉・家康と天下統一」をもとに」広島大学大学院教育学研究科紀要第2部57号, 2008年, pp. 39-48.
17. 池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, 2006年, pp. 51-60.
18. 石原靖曠『だから人が集まる小売業の鉄則—めざせソリューションストア』日本経済新聞社, 2004年.
19. 石村勝郎『石見銀山: 戦国の争乱・鉱山社会・天領』石見銀山資料館, 1988年.
20. 石村勝郎『石見銀山異記(下)』石見銀山資料館, 1981年.
21. 石村勝郎『石見銀山 よもやま』石見銀山資料館, 1996年.
22. 石村勝郎『石見銀山・三瓶山秘抄』大田市立図書館, 1979年.
23. 石牟礼道子『苦海浄土』講談社文庫, 2004年.
24. 市川伸一『考えることの科学—推論の認知心理学への招待』中公新書, 1997年.
25. 伊藤邦武『経済学の哲学 19世紀経済思想とラスキン』中公新書, 2011年.
26. 伊藤元重『日本の食料問題を考える 生産者と消費者の政治経済学』NTT出版, 2009年.
27. 稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也『認知過程研究—知識の獲得とその利用—』放送大学教育振興会, 2002年.
28. 猪木武徳『経済学に何ができるか 文明社会の制度的枠組み』中央公論新書, 2012年.
29. 猪木武徳『戦後世界経済史 自由と平等の視点から』中公新書, 2009年.
30. 今井むつみ『ことばと思考』岩波新書, 2010年.
31. 井本省吾『流通のしくみ』日本経済新聞社, 2005年.

34. 岩井克人『貨幣論』筑摩書房, 1993年.
35. 岩井克人『ヴェニス商人の資本論』筑摩書房, 1992年.
36. 岩井克人『資本主義を語る』筑摩書房, 1997年.
37. 岩崎武雄『哲学のすすめ』講談社現代新書, 1966年.
38. 岩田一彦『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書, 2001年.
39. 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.
40. 岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991年.
41. 岩田一彦『小学校社会科の授業分析』東京書籍, 1993年.
42. 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書, 1994年.
43. 岩田一彦「地理教育における「総合」の理論と実践—社会認識形成の視点からの歴史的考察—」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号, 1994年, pp. 11-20.
44. 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年.
45. 岩波新書編集部編『シリーズ日本近現代史⑩ 日本の近現代史をどうみるか』岩波新書, 2010年.
46. 上田 薫『知られざる教育 抽象への抵抗』黎明書房, 1988年.
47. 上村邦彦『市民社会とは何か』平凡社新書, 2010年.
48. 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書, 1973年.
49. 宇佐美寛『宇佐美寛・問題意識集7 論理的思考と授業の方法』明治図書, 2003年.
50. 内田 樹『寝ながら学べる構造主義』文藝春秋, 2002年.
51. 内田隆三『社会学を学ぶ』ちくま新書, 2005年.
52. 宇井 純『公害の政治学』三省堂, 1968年.
53. 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小单元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第73号, 2010年, pp.1-10.
54. 江面龍雄「鉱山経営の実態—石見銀山の場合」『歴史公論7』, 1976年
55. NHK取材班『戦後50年その時日本は 第3巻』NHK出版, 1995年.
56. 遠藤孝次『いも代官伝: まんが井戸平左衛門』井戸平左衛門奉賛会, 1990年.
57. 大泉一貫『日本の農業は成長産業に変えられる』洋泉社, 2009年.
58. 大澤信一『セミプロ農業が日本を救う 成熟化社会を先導する「農」の新たな役割』東洋経済, 2007年.
59. 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年, pp. 1-10.
60. 大杉昭英「社会認識体制の成長をめざす社会科・公民科授業—科学理論と倫理的判断基準の探求を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第60号, 2004年, pp. 11-20.
61. 大村敦志『法と教育序説』商事法務, 2010年.
62. 岡崎誠司『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究—仮説吟味学習による社会科教育内容の改革—』風間書房, 2009年.
63. 岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房, 2013年
64. 岡崎誠司「社会変動の視点を重視した小学校地域学習の单元開発-第3学年单元『商店のある町・空き店舗問題—』の場合」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.88, 2002年, pp.15-27.
65. 岡崎誠司「小学校歴史学習における「仮説吟味学習」—第6学年单元「平城京と奈良の大仏」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第67号, pp. 11-20.
66. 岡崎誠司「新産業分類に基づく「ネットワーク部門」の内容編成—小学校産業学習の授業改善—」全



- 国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 191-200.
67. 岡本重明『農協との「30年戦争」』文春新書, 2010年.
  68. 小川仁志『はじめての政治哲学「正しさ」をめぐる23の問い』講談社現代新書, 2010年.
  69. 奥野修司『それでも世界一うまい米を作る 危機に備える「俺たちの食料安保」』講談社, 2009年.
  70. 押村 高『国際正義の論理』講談社現代新書, 2008年.
  71. 小野義康『不況のメカニズム ケインズ『一般理論』から新たな『不況動学』へ』中公新書, 2007年.
  72. 小葉田 淳『江戸時代の鉱山業』『歴史公論7』, 1976年.
  73. 重田園江『ミシェル・フーコー 近代から裏を読む』ちくま新書, 2011年.
  74. 加藤寿朗・和田倫寛「子どもの社会認識発達に基づく小学校社会科授業の開発研究」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第21号, 2009年, pp. 1-10.
  75. 加藤寿朗『子どもの社会認識の発達の変容に関する調査的研究: 店の相違を捉える視点の分析から』日本社会科教育学会『社会科教育研究』第85号, 2001年, pp. 1-10.
  76. 加藤寿朗「児童の社会認識の発達を規定する要因に関する調査的研究: 小学校社会科の教育内容を基盤として」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 121-130.
  77. 加藤寿朗「社会認識の発達と形成に関する実証的研究(1): 子どもの「店概念」を事例として」全国社会科教育学会『社会科研究』第46号, 1997年, pp. 11-20.
  78. 加藤寿朗「経済認識の発達要因に関する調査的研究(3) - 児童の視点取得能力と経済認識の発達との関連 -」愛媛大学教育学部紀要『教育科学』第45巻第1号, 1998年, pp. 101-112.
  79. 門脇厚司『社会力を育てる—新しい「学び」の構想』岩波新書, 2010年.
  80. 亀喜 信『ハンナ・アレント 伝えることの人間学』世界思想社, 2010年.
  81. 亀本 洋『法的思考』有斐閣, 2006年.
  82. 唐木清志「社会科にサービス・ラーニングを導入する意義—“CiviConnections”における認識と実践の統合を手がかりとして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号, pp. 31-40.
  83. 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年, pp. 44-55.
  84. 唐木清志「学際的サービス・ラーニング・プログラムにおける社会科の役割—‘CityYouth’の分析を通して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.94, 2005年, pp. 1-13.
  85. 川田 稔『「意味」の地平へ レヴィ=ストロース, 柳田国男, デュルケーム』未来社, 1990年.
  86. 川辺信雄『新版 セブンイレブンの経営史—日本型情報企業への挑戦』有斐閣, 2003年.
  87. 岸田一隆『科学コミュニケーション 理科の〈考え方〉をひらく』平凡社新書, 2011年.
  88. 木村 敏『時間と自己』中公新書, 1982年.
  89. 木下安司『コンビニエンスストアの知識』日本経済新聞社, 2002年.
  90. 草原和博「地理教育の社会化—わが国の地理教育変革論の体系と課題—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第18号, 2006年, pp. 1-10.
  91. 草原和博「地理教育の公民教育化—地域を単位にした総合的な社会研究—」全国社会科教育学会『社会科研究』第66号, pp. 11-20.
  92. 桑原敏典「市民的資質の構造に基づく小学校社会科の授業改善—第3・4学年小単元「ごみとくらし」を事例として—」岡山大学教育学部研究集録第128号, 2005年, pp. 51-61.
  93. 桑原敏典「政策選択のための規範研究としての社会科公民の単元開発—小単元「議会の働きと政策決定」(中学校社会科又は高等学校公民科)の教授書開発—」岡山大学教育学部研究集録第126号, 2004年, pp. 53-62.

94. 桑原敏典・中原朋生「市民的資質教育としての憲法教育の改善—政策評価過程を取り入れた基本的人権学習の原理と方法—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.16, 2008年, pp. 16-34.
95. 桑原敏典「合理的思想形成を目指した公民学習における評価方法」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第16号, 2001年, pp. 63-71.
96. 桑原敏典「社会科における人文科学的内容の位置づけ—ホルト社会科第12学年「三つの都市の人間性」を手がかりにして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第49号, 1998年, pp. 11-20.
97. 桑原敏典「立憲主義に基づく公民教育研究の改善」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号, pp. 61-70.
98. 桑原敏典「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成—シティズンシップ・エデュケーションの目的と社会科の役割の検討を踏まえて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, pp. 41-50.
99. 桑原敏典『中等公民的教科目内容編成の研究』風間書房, 2004年.
100. ケネス・J・ガーデン/東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, 2004年.
101. ケネス・J・ガーデン/杉万敏夫・矢守克也・渥美公秀『もうひとつの社会心理学 社会行動学の転換に向けて』ナカニシヤ出版, 1998年.
102. 河野哲也『道徳を問いなおす—リベラリズムと教育のゆくえ』ちくま新書, 2011年.
103. 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年, pp. 1-11.
104. 児玉 修「社会科授業における問いの対比的構造」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号, pp. 11-20.
105. 児玉 修「社会科授業における暗黙のコミットメント」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 71-80.
106. 児玉 修「地理学習論における「立地」概念の二重構造」全国社会科教育学会『社会科研究』第40号, 1992年, pp. 33-42.
107. 児玉康弘「中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号, 2001年, pp. 11-20.
108. 児玉康弘「探求的授業構成論の再評価—市民的資質育成における社会科学の役割—」全国社会科教育学会『社会科研究』第62号, 2005年, pp. 1-10.
109. 小林正弥『サンデルの政治哲学 〈正義〉とは何か』平凡社新書, 2010年.
110. 米田 豊『「習得・活用・探究」の社会科授業&評価問題プラン』明治図書, 2011年.
111. 近藤 健『反米主義』講談社現代新書, 2008年.
112. 小林 克監修『昔のくらしの道具事典』岩崎書店, 2004年.
113. 佐伯啓思『経済学の犯罪—稀少性の経済から過剰性の経済へ』講談社現代新書, 2012年.
114. 佐伯啓思『「欲望」と資本主義 終わりなき拡張の論理』講談社現代新書, 1993年.
115. 佐伯啓思『大転換 脱成長社会へ』NTT出版, 2009年.
116. 佐伯啓思『自由とは何か 「自己責任論」から「理由なき殺人まで」』講談社現代新書, 2004年.
117. 佐伯 胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店, 1995年.
118. 佐伯 胖『「学び」の構造』東洋館出版社, 1975年.
119. 佐伯 胖『マルチメディアと教育』太郎次郎社, 1999年.
120. 佐伯 胖『認知科学の方法』東京大学出版会, 1986年.
121. 佐伯 胖『教育学大全集 16 学力と思考』第一法規, 1982年.
122. 山陰中央新報社編『輝き再び石見銀山 世界遺産への道』山陰中央新報社, 1998年.
123. 塩野谷祐一『経済と倫理 福祉国家の哲学』東京大学出版会, 2002年.

124. 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年.
125. 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年.
126. 生源寺眞一『日本農業の真実』ちくま新書, 2011年.
127. 佐藤章浩「小学校社会科における経済概念の形成—第3学年単元「スーパーマーケットのひみつをさぐる」を事例に一」全国社会科教育学会『社会科研究』第73号, 2010年, pp. 41-50.
128. 佐長健司「社会科教育内容の状況論的検討」全国社会科教育学会『社会科研究』第71号, 2009年, pp. 1-10.
129. 佐長健司「社会科における価値判断指導の検討」全国社会科教育学会『社会科研究』第65号, 2006年, pp. 41-50.
130. 佐長健司「社会科授業における討論指導の研究」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号, pp. 82-91.
131. 佐和隆光『この国の未来へ 持続可能で「豊か」な社会』ちくま新書, 2007年.
132. 柴田明夫『水戦争 水資源争奪の最終戦争が始まった』角川ssc新書, 2007年.
133. 柴田明夫『飢餓国家ニッポン—食料自給率40%で生き残れるのか』角川SSC新書, 2008年.
134. 島崎治道『食料自給率100%を目ざさない国に未来はない』集英社文庫, 2009年.
135. ジャン・ピエール・グベール, エマニュエル・ル・エル・ラデュリ『水の征服』パプルス, 1999年.
136. ジャン・ボードリヤール/今村仁司・塚原 史訳『消費社会の神話と構造』紀伊国屋書店, 1995年.
137. ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加論』産業図書, 1994年.
138. 末松広行『食料自給率の「なぜ?」—どうして低いといけないのか?—』扶桑社新書, 2008年.
139. 杉田 敦『政治的思考』岩波新書, 2013年.
140. 鈴木浩三『江戸の経済システム』日本経済新聞, 1995年.
141. 鈴木敏文『商売の創造』講談社, 2003年.
142. 鈴木宣弘, 天笠啓祐, 山岡淳一郎, 色平哲郎『岩波ブックレット No.876 TPP で暮らしはどうなる?』岩波書店, 2013年.
143. 鈴木宣弘『食の戦争 米国の罠に落ちる日本』文春新書, 2013年.
144. 鈴木 豊『チェーンストアの知識』日本経済新聞社, 2001年.
145. 關 浩和「ウェビング法による小学校社会科地域学習の単元開発: 第3学年単元「わたしたちの市-広島かき-」の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』No.59, 2003年, pp. 31-40.
146. 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, pp. 181-190.
147. 關 浩和「教育課程における生活科の存在意義—比較・分類思考形成をめざす生活科授業に一」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号, pp. 11-20.
148. 高根正昭『創造の方法学』講談社現代新書, 1979年.
149. 高林賢治「法的意思決定力を育成する高等学校公民科の授業構成—小単元「平等権を考える」の開発—」全国社会科教育学会『社会科研究』第67号, 2007年, pp. 21-30.
150. 竹沢尚一『社会とは何か システムからプロセスへ』中公新書, 2010年.
151. 武田晴人『シリーズ日本現代史⑧ 高度成長』岩波新書, 2008年.
152. 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年, pp. 31-40.
153. 田島義博『流通機構の話』日本経済新聞社, 1990年.

154. 橋木俊詔『格差社会 何が問題なのか』岩波新書, 2006年.
155. 田中成明『法理学講義』有斐閣, 1994年.
156. 田中成明『法学入門』有斐閣, 2005年.
157. 棚橋健治『社会科の授業診断—よい社会科に潜む危うさ研究』明治図書, 2007年
158. 田本正一「状況論的アプローチによる社会科論争問題授業の開発—中学校公民的分野単元「長崎新幹線建設問題」—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号, 2008年, pp. 11—20.
159. 田本正一「アンラーニングを指導する社会科授業の開発—中等後期単元「工業立地論は役立つのか?」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号, 2011年, pp. 61—70.
160. 田本正一「価値判断力を高める社会科論争問題授業の開発—中等後期単元「プルサーマル問題」—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第45集, pp. 64—69.
161. 丹波重博編著『やさしい法学』法学書院, 1997年.
162. 鳶 信彦『日本の「世界商品」力』集英社文庫, 2009年.
163. 堤 未果『(株) 貧困大国アメリカ』岩波新書, 2013年.
164. 堤 未果『ルポ 貧困大国アメリカ』岩波新書, 2008年.
165. 堤 未果『ルポ 貧困大国アメリカⅡ』岩波新書, 2010年.
166. 寺西和子「経験と知識創造」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第17巻, 1993年.
167. 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業—公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第71号, 2009年, pp. 41—50.
168. 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業—真理性と正当性を保障する意思決定型授業「原発政策」の開発—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第23号, 2011年, pp. 61—70.
169. 富永健一『社会学講義 人と社会の学』中公新書, 1995年.
170. 永井 均『ウィトゲンシュタイン入門』ちくま新書, 1995年.
171. 中沢孝夫『変わる商店街』岩波書店, 2001年.
172. 中田信哉『ロジティクス入門』日本経済新聞社, 2004年.
173. 中原朋生「幼稚園における公民教育の論理」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号, 2011年, pp. 21—30.
174. 中原朋生「開かれた憲法学習の理論と方法」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号, 2007年, pp. 9—18.
175. 中原朋生「子どもの公正概念発達論にもとづく立憲主義道徳学習—米国キャラクター・エデュケーション教材を手がかりに」法と教育学会『法と教育』vol.1, 2010年, pp. 8—18.
176. 仲正昌樹『いまこそロールズに学べ』春秋社, 2013年.
177. 仲正昌樹『お金に正しさはあるのか』ちくま新書, 2004年.
178. 仲正昌樹『今こそアレントを読み直す』講談社現代新書, 2009年.
179. 二階堂年恵「法形成能力を育成する初等法関連教育の内容編成—オハイオ州法曹協会カリキュラムプロジェクトの場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第63号, pp. 31—40.
180. 西林克彦『間違いだらけの学習論 なぜ勉強が身につかないか』新曜社, 1994年.
181. 西林克彦『「わかる」のしくみ 「わかったつもり」からの脱出』新曜社, 1997年.
182. 日本経済新聞社編『マネーの経済学』日本経済新聞社, 2004年.
183. 日本社会科教育学会編『社会科授業力の開発 小学校編 研究者と実践家のコラボによる新しい提案』明治図書, 2008年.
184. 橋爪大三郎『はじめての構造主義』講談社現代新書, 1988年.

185. 橋爪大三郎『橋爪大三郎の社会学講義』ちくま学芸文庫, 2008年.
186. 橋爪大三郎『はじめての言語ゲーム』講談社現代新書, 2009年.
187. 橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人々の健康』文研出版, 2011年.
188. 橋本淳司『世界と日本の水問題 水と環境問題』文研出版, 2010年.
189. 橋本淳司『世界と日本の水問題 水と人びとの暮らし』文研出版, 2010年.
190. 橋本淳司『世界と日本の水問題 水をめぐる争い』文研出版, 2010年.
191. 橋本淳司『世界と日本の水問題 水問題にたちむかう』文研出版, 2011年.
192. 長谷川真理『言論の自由に関する社会的判断の発達』風間書房, 2004年.
193. 服部一秀「中等一貫教育歴史カリキュラムにおける歴史文化探求力の育成—ザクセン州ギムナジウムの歴史科(第5~12学年)の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第76号, pp. 1-10.
194. 原田正純『水俣病』岩波新書, 1972年.
195. 原田正純『水俣病は終わっていない』岩波新書, 1985年.
196. 林 玲子編『日本の近世5 商人の活動』中央公論社, 1992年.
197. 樋口陽一『個人と国家—今なぜ立憲国家か』集英社新書, 2000年.
198. 久繁哲之介『地域再生の罫 —なぜ市民と地方は豊かになれないのか』ちくま新書, 2010年.
199. 平川克美『経済成長という病 退化に生きる我ら』講談社現代新書, 2009年.
200. 平野裕之『ジャスト・イン・タイム生産の実際』日本経済新聞社, 1990年.
201. 平山秀幸『科学は誰のものか 社会の側から問い直す』NHK出版生活人新書, 2010年.
202. 藤岡幹恭, 小泉貞彦『よくわかる「いま」と「これから」 農業と食料のしくみ』日本実業出版社, 2007年.
203. 藤瀬泰司「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発—単元『アイヌ問題を考える』—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第19号, 2007年, pp. 55-64.
204. ボブ・オルテガ/長谷川真実訳『ウォルマート 世界最強流通業の光と影』日経BP社, 2000年.
205. マイケル・サンデル/鬼澤忍訳『これから「正義」の話をしよう いまを生き延びるための哲学』早川書房, 2010年.
206. マイケル・サンデル/鬼澤忍訳『公共哲学 政治における道徳を考える』ちくま学芸文庫, 2011年.
207. 政野淳子『四大公害病 水俣病, 新潟水俣病, イタイイタイ病, 四日市公害』中公新書, 2013年.
208. 増田大三・来栖元朗・長井利久・弘津真澄・谷内正往『現代小売業の構図と戦略』中央経済社, 1995年.
209. 松原隆一郎『ケインズとハイエク 貨幣と市場への問い』講談社現代新書, 2011年.
210. 松原隆一郎『消費資本主義のゆくえ—コンビニから見た日本経済』ちくま新書, 2000年.
211. 本間正義『農業問題—TPP後, 農業はこう変わる』ちくま新書, 2014年.
212. 町田 健『ソシユールと言語学 コトバはなぜ通じるのか』講談社現代新書, 2004年.
213. 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に—」全国社会科教育学会『社会科研究』第79号, 2013年, pp. 37-48.
214. 丸山擁成編『日本の近世6 情報と交通』中央公論社, 1992年.
215. ミシェル・フーコー, 田村 俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社, 1977年.
216. 水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業—ツールミンモデルの「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年, pp. 51-60.
217. 水山光春「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会第58号, 2003年, pp. 11-20.
218. 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.
219. 溝口和弘「法を基盤とする社会科カリキュラム編成の研究—『都市社会アメリカにおける正義』の場合—」『カリキュラム研究』第15号, 2006年, pp. 29-41.
220. 溝口和宏「歴史教育による社会的判断力の育成(1)—法的判断力育成のための歴史教材」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999, pp. 211-220.
221. 溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成—「社会研究」としての歴史カリキュラム—」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号, 2000年, pp. 33-42.
222. 溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育: 社会の自己組織化に向けて—単元「私のライフプラン—社会をよりよく生きるために—」の場合—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, 2001年, pp. 29-36.
223. 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』主義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, 2000年, pp.31-40.
224. 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号, 2012年, pp.1-12.
225. 溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房, 2003年.
226. 溝口雄三「歴史叙述の意図と客観性」(渡辺雅子編著『叙述のスタイルと歴史教育 教授法と教科書の国際比較』) 三元社, 2003年
227. 三田誠広『実存と構造』集英社新書, 2011年.
228. 水俣病50年取材班『水俣病50年—「過去」に「未来」を学ぶ』西日本新聞社,2006年.
229. 宮本孝二『ギデنزの社会理論 その全体像と可能性』八千代出版, 1998年.
230. 宮本 猛「アメリカにおける「サービスマーケティング」の動向と意義」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.80, 1998年, pp. 33-39.
231. 武藤博道『消費不況の経済学 買い渋りはなぜおきたか』日本経済新聞社, 1999年.
232. モード・バーロウ, トニー・クラーク/鈴木主税訳『「水」戦争の世紀』集英社新書, 2003年.
233. 森 元孝『貨幣の社会学 経済社会学への招待』東信堂, 2007年.
234. 森川敦子『子どもの規範意識の育成と道徳教育—「社会的慣習」概念の発達に焦点つけて—』溪水社, 2010年.
235. 森田邦久『科学哲学講義』ちくま新書, 2012年.
236. 森分孝治「社会科公民と公民科とのちがいは何か」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識』明治図書, 1994年
237. 森分孝治「対抗イデオロギー教育—科学的知識の批判的学習—」明治図書『社会科教育』No.359, 1992年
238. 森分孝治『「今, 社会科とは何か」をなぜ問うか』明治図書『社会科教育』No.375,1993年
239. 森分孝治「市民的資質における社会科教育」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』13号, 2001年
240. 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年
241. 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年
242. 森分孝治「社会科の起源—ハンプソン・インスティテュートの社会科について—」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号, 1989年, pp. 1-17.
243. 森分孝治「社会科における社会認識の論理—原稿学習指導要領の分析から」広島大学紀要第1部23号, 1974年, pp. 257-266.
244. 森分孝治「問題解決学習の成立—「郷土の輸送」(『補説』)から「福岡駅」(谷川実践)へ—」日本社

- 会科教育学会『社会科教育研究』No.79, 1998年, pp. 9-16.
245. 森分孝治「社会科の本質—市民的資質教育における科学性—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.74, 1996年, pp. 60-70.
246. 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義偏向の克服のために—」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, 1997年, pp. 1-10.
247. 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」教科教育学会『社会系教科教育学研究』, 2001年, pp. 43-50.
248. 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年.
249. 文部科学省『小学校学習指導要領解説社会科編』東洋館出版社, 2008年.
250. 山下一仁『農業の大罪—「農政トライアングル」が招く日本の食料不安』宝島社新書, 2009年.
251. 山田富秋『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フーコー』せりか書房, 2000年.
252. W・ユージン・スミス, アイリーン・M・スミス, 中尾ハジメ訳『写真集 水俣』三一書房, 1980年.
253. ユーリア・エンゲストローム/山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋 登訳『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999年.
254. 横山和成『食は国家なり! 日本の農業を強くする5つのシナリオ』アスキー新書, 2010年.
255. 吉見俊哉『シリーズ日本現代史⑨ ポスト戦後社会』岩波新書, 2008年.
256. 吉村和就『水ビジネス—110兆円水市場の攻防』角川 one テーマ 21, 2009年.
257. 吉村功太郎「合意形成能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年, pp.41-50.
258. 吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第51号, 1999年, pp. 11-20.
259. 吉村功太郎「社会的合意形成能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59号, 2003年, pp. 41-50.
260. 吉村功太郎「社会的合意形成を目指す授業—小单元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』, 2001年, pp. 21-28.
261. 吉村功太郎「市民性の育成をめざす社会科授業の開発—公共性を視点にして—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第17号, 2005年, pp. 61-70.
262. 吉元輝幸「小学校社会科における社会的判断力の育成—社会機能の批判的考察を手がかりとして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第68号, 2007年, pp. 51-60.
263. ルーシー・A・サッチマン/佐伯 胖監・約『プランと状況的行為 人間—機械コミュニケーションの可能性』産業図書, 1999年.
264. レスター・R・ブラウン『飢餓の世紀—食料不足と人口爆発が世界を襲う』ダイヤモンド社, 1995年.
265. レスター・R・ブラウン『食料破局—回避のための緊急シナリオ』ダイヤモンド社, 1996年.
266. 渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想—米国急進派教育論の批判的検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号, 2008年, pp. 1-10.
267. 渡部竜也「構築主義アプローチによる地図の自明性を疑う授業の開発—池野範男氏「地図とはどのようなものでしょうか?」の批判的研究を通して—」全国社会科教育学会第54回自由研究発表, 2005年.
268. 渡辺弥生『子どもの「10歳の壁」とは何か? 乗り越えるための発達心理学』光文社新書, 2011年.
269. 渡辺洋三・甲斐道太郎・広渡清吾・小森田明夫『日本社会と法』岩波新書, 1994年.
270. 渡辺洋三『法とは何か』岩波新書, 1979年.
271. 渡辺洋三『法を学ぶ』岩波新書, 1986年.

## 謝辞

2年間の兵庫教育大学修士課程で学んだことを現場の実践に生かしたいと思い、未熟ながらも学会の場で実践報告を続けてきた私でしたが、自分の授業づくりの本質を見いだせないもどかしさを感じるようになりました。また、子どもの事実認識の保障を重視する社会科授業と、「工夫・努力」の習得を目的とする社会科授業とのはざまでもがきながら、「子どもが現実の社会に、リアルに関わることのできる小学校社会科授業は構築できないものか」考えるようにもなりました。そこで、兵庫教育大学大学院連合学校博士課程に入学し、主導教官である岡山大学教授、桑原敏典先生のご指導のもと、小学生児童の市民的資質の育成を保障する社会科授業論について模索するようになりました。

それまで、社会諸科学の知識を習得し、それを実践の場に生かすことのみで終始していた私は、社会諸科学の成果を「社会科授業理論に加工すること」の必要性や重要性に全く頓着していませんでした。桑原先生には、私のそうした未熟さを指摘いただき、なおかつこれまで構築されてきた社会科授業理論について体系的に教授していただきました。また、日本公民教育学会、日本社会科教育学会、全国社会科教育学会の授業研究プロジェクト、岡山授業研究会、岡山大学広島大学の合同ゼミ等様々な研究会で発表する機会をいただき、他の研究者の方々との交流の場を持つことができました。社会系教科教育学会や日本社会科教育学会の課題研究、全国社会科教育学会のシンポジウム等では発表論文について懇切丁寧に指導してくださいました。桑原先生の細やかなご指導とこうした後押しがあつてこそ、自己の研究を深め、学位論文を書き上げることができたのだと思います。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。

副指導教官である岡山大学教授、野邊政雄先生には、社会学の講義を通して、実地調査やデータ分析の手法、社会学の理論についてご教授いただきました。野邊先生に学んだ社会学の手法を小学校社会科の地域学習に生かすことができました。同副指導教官の兵庫教育大学教授、關浩和先生には、小学校社会科教育の立場から貴重なご助言やご指導をいただきました。子どもの発言をつなげ授業を構築していくことの大切さを学ばせていただきました。ここに記して感謝の意を表します。

また、現場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があったからこそです。研究会等の参加のため学校を留守にするときは快く学級を引き受けてくださいました。仕事と研究で忙しい私の体調を常に案じ、励ましの言葉をかけてくださいました。こうした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。私のわがままを受け入れ、支えてくださった島根県浜田市三隅小学校、松原小学校の先生方に深く感謝申しあげます。

子どもたちの多様な学びや気づきがなければ、この学位論文は完成していませんでした。未熟な担任を信頼し、あるいは許し、ともに悩み考え授業を創り上げてくれた島根県大田市立仁摩小学校、浜田市立三隅小学校、松原小学校の子どもたちに心から感謝いたします。また、私の無茶な願いをいつも快く引き受け、教材研究や見学にご協力くださった地域の皆様方にも深く感謝申しあげます。

最後にいつも無理をして体調を崩し心配をかける娘を見捨てることなく、支えてくれた両親に、深く感謝いたします。

2015年 紙田 路子