

民主的な議論に基づく中学校社会科授業構成の方法に関する研究

2018

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)

井上昌善

序章 本研究の意義と方法

第1節 研究の目的

本研究は、従来の中学校社会科授業構成論についてその特質と課題を明らかにしたうえで、その課題を克服し得る授業構成原理を明らかにしようとするものである。そのために、民主的な議論を方法原理として、この原理に基づいて開発した単元を示す。

現在は、急速に社会のあり様が変化しており、その変化に対応し、より望ましい社会の形成を目指す市民としての資質・能力の育成が学校教育の使命であると言える。平成28年度に改訂された学習指導要領には、「生きる力」の育成のために全ての教科等の目標及び、内容について「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「学びに向かう力と人間性等」の三つの柱が示されている¹⁾。学校教育全体を通して育成が目指される「生きる力」とは、どのような資質・能力なのか、新たに改訂された学習指導要領に整理され、より明確化されている。このように指導要領が改定された背景には、社会科を含む各教科の目標が学校現場であいまいに捉えられ、教科を通してどのような資質・能力を育成すればいいのかという点について共有されないまま授業が行われてきたことが考えられる。よって、社会科の目標である市民的資質の育成について、再度検討する必要があるように思われる。

また、中学校社会科の授業では、一般的に、教師が学習者である生徒に対して、到達目標として設定した知識を一方向的に説明することを中心とした講義形式の授業が行われることによって、社会科は知識の暗記が重要であるという教科観が形成されてきた。このことは、従来の市民的資質の育成を目指す社会科教育論の研究成果が、学校現場において十分に還元されているとは言い難いことを意味している。つまり、社会科授業構成論についての有効性が問われているのである²⁾。

従来の社会科授業構成に関する研究が、学校現場の課題克服に寄与していないのはいかんと疑問視される理由として次のことが考えられる。それは、これまでの研究は、主に教師と学習者との関係から授業を捉え、教師の指導を中心に授業構成の原理が構想されてきた点である。従来の授業構成論は、社会科授業構成に関する理論に基づいて、授業モデルが教授書で示され、その授業によってどのような資質・能力が育成されたのかを説明するというものが一般的であった。ここで示される教授書³⁾は、教師と学習者との関係は読み取れるものの、学習者同士の関係は読み取りにくいものであった。学習者同士の話し合いなどの活動が普及している今日において、教師と学習者だけではなく、学習者同士の関係に着目した授業構成論の検討が必要ではないだろうか。

本研究は、こうした問題意識に基づいて、民主的な議論を原理とする授業構成の方法を、

開発した具体的な授業を示すことによって検討することを目的としている。そのために、従来の社会科教育論の特質と課題を明らかにして、学習者同士の関係を重視した社会科授業構成論について検討する。

第2節 本研究の意義と特質

本研究の意義と特質については、次の三点に集約できる。

本研究の第一の意義と特質は、従来の社会科授業構成論の研究成果が前提としてきた考え方を問い直しているという点である。これまでの社会科授業構成論についての研究成果は、前述したように、教師と学習者の関係を重視したものが多いと考えられる。このような研究では、理論の有効性を示すために、教師の働きかけによって習得した生徒の知識のみが強調されるようになる。換言すれば、「結果」としてどのような社会認識を形成したのかが、授業構成論の有効性を示す根拠となっていたのである。社会科は内容教科であるといわれ、授業を通してどのような知識を習得したのかという点が重要であることは言うまでもない。しかし、このような考え方だけで、本当に社会科授業論の有効性を示したことになるのだろうか。学習者としての生徒はどのような学習過程を経て認識が形成されたのかという点も、授業論の有効性を検証するうえで必要なのではないか。つまり、教師と学習者の関係だけではなく、学習者同士の関係にも着目して、どのような学びが行われたのかという点について考察することが重要となる。よって、本研究は、特に学習者同士の関係に着目し、学びの「過程」に焦点を当てて、授業構成論の有効性を示そうとしている点に、意義と特質があると言える。

第二の意義と特質は、政治学の成果⁴⁾に基づいた民主的な議論を取り入れた授業構成の方法を示すことで、これまでの社会科教育における議論の位置づけや役割について検討している点である。従来の議論に着目した社会科授業構成論を、議論の目的と方法を分析視点として類型化したうえで、それぞれの授業論の特質と課題を明らかにした。また、本研究は、民主主義についての政治学の成果をふまえて、民主的な議論についての考察を行い、その成果をふまえて、授業構成論を示した。これによって、これまで重要視されながら、指導方法レベルではあまり具体的に示されることはなかった社会科教育における議論の位置づけや役割を明らかにしている点に意義と特質があると言える。

第三の意義と特質は、学校現場の課題に応える授業論を展開している点である。平成29年度に告示された学習指導要領解説社会編には、学習指導の改善充実等を進める際に「主体的・対話的で深い学び」⁵⁾を実現することが明記されている。「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、自己の意見を他者に説明したり、議論したりする学習活動を行うことが想定されている。学校現場において、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには議論を取り入れた授業のあり方を明らかにすることが重要である。本研究が明らかにしている民主的な議論を取り入れた授業構成の原理と方法は、まさにこのような学校教育の現場

の課題に応えるものであり、この点に意義と特質があると言える。

第3節 研究の方法と本論文の構成

本研究は、従来の社会科教育論の課題を克服し、学校現場の課題にも応え得る授業構成論を明らかにすることを目的とする。そのために、従来の市民的資質育成を目指す社会科教育論についての検討を行い、社会科教育論における議論の役割や課題を明らかにする。つぎに、政治学の研究成果をふまえ、議論についての定義を示し、その考え方を取り入れた授業構成を示す。そして、議論を原理とする授業構成に基づいた単元の開発を行い、どのような学習の過程を経て、目標として設定した資質・能力の育成が行われるのかという点を明らかにすることで、提案する授業構成論の有効性を検証するという方法をとる。

具体的には、まず、市民的資質の育成を目指す代表的な授業論である森分、池野の研究成果⁶⁾について検討し、社会科授業における議論の重要性を明らかにしたうえで、従来の社会科教育内容開発研究の特質と課題について分析を行った。ここでは、社会認識形成を重視する市民的資質の育成を目指した授業では、教師と学習者の関係が重視される傾向にあることを明らかにして、従来の研究とは異なり、学習者同士の関係や学習者自身の学びのプロセスに着目した社会科授業構成論を示すという本研究の目的を説明した。また、議論に着目した授業構成論の特質と課題を示し、その類型化を行うことによって、本研究が拠る社会科授業構成論について言及した。

つぎに、従来の社会科教育における議論の目的や方法の分析を行い、田村哲樹など政治学の研究成果に基づいて、民主的な議論について検討した。ここでは、熟議民主主義や闘技民主主義という民主主義論⁷⁾に着目してそれぞれの考え方をふまえた議論を明らかにした。つまり、熟議民主主義に基づく議論は、主張の根拠の反省を促すものであり、闘技民主主義に基づく議論は、主張への同意の調達を促すものであると整理した。教育内容編成に関しては、議論に基づく社会科授業の教育内容として事象・出来事の解釈・評価をめぐるものと、制度・政策の決定に関するものがあることを、森分孝治の提唱した市民的資質の構造⁸⁾に基づいて明らかにした。このような検討を経て、授業類型を示し、それぞれの構成原理に基づいた授業モデルを開発した。この開発単元を通してどのような資質・能力が育成されたのかを検証することで、従来の授業構成論の課題を克服する新たな授業論を提案することができたと言える。

本論文の構成については次の通りである。第一章では、社会科教育内容開発研究の課題について明らかにする。そのうえで、従来の社会科教育論において議論が重要されていたこと、議論に着目した授業構成論が必要であることを示す。第二章では、授業構成における議論の位置づけと役割について明らかにする。ここでは、市民的資質と議論との関係を示し、議論に着目した社会科授業構成論の特質と課題を検討する。第三章では、社会科教育における民主的な議論を明らかにする。民主的な議論については、政治学の研究成果をふまえ、検討を

試みた。第四章では、民主的な議論を取り入れた社会科授業構成論の原理と方法を明らかにした。ここでは、第三章で検討した民主的な議論についての考察をふまえ、授業構成の方法原理を明らかにしたうえで、森分の市民的資質の構造をふまえて教育内容編成原理を示し、授業の類型を明らかにした。第五章と第六章では民主的な議論を取り入れた具体的な社会科授業を明らかにした。第五章では、熟議民主主義に基づいた主張の根拠の反省を促す授業について説明した。また、第六章では闘技民主主義に基づいた主張への同意の調達を促す授業について説明した。第七章では、本研究の意義を明らかにした。

なお、本論文の目次は以下の通りである。

序章 本研究の意義と目的	1
第1節 研究の目的	1
第2節 本研究の意義と特質	2
第3節 研究の方法と本論文の構成	3
第一章 社会科教育内容開発研究の課題	9
第1節 市民的資質のための社会科教育	9
1. 森分孝治の市民的資質教育としての社会科授業構成論	9
2. 池野範男の市民的資質教育としての社会科授業構成論	10
第2節 市民的資質教育の視点からみた社会科教育内容開発研究の課題	11
第3節 社会科教育内容開発研究の新動向	13
第4節 社会科教育内容開発研究としての本研究の位置付け	14
第二章 授業構成における議論の位置づけと役割	16
第1節 市民的資質教育における議論の意義	16
1. 市民的資質の捉え方	16
2. 市民的資質育成と議論の関係	17
第2節 議論を取り入れた社会科授業構成論の特質と課題	19
1. 議論を取り入れた社会科授業構成論の類型	19
2. 吉村功太郎の合意形成能力の育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題	20
3. 大杉昭英の社会的価値観の育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題	22
4. 佐長健司の状況論に基づく社会科授業構成論の特質と課題	23
5. 岡田泰孝の政治的リテラシーの育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題	24
第3節 議論を取り入れた社会科授業の改善の方向性	26
第三章 社会科教育における民主的な議論	29
第1節 政治学における民主主義社会論	29

第2節	現代の民主主義論（1）—熟議民主主義—	30
第3節	現代の民主主義論（2）—闘技民主主義—	33
第4節	社会科教育における民主的な議論の意義と役割	35
第四章	民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の原理と方法	37
第1節	民主的な議論を取り入れた社会科授業構成論の目標原理	37
第2節	民主的な議論を取り入れた社会科授業構成論の射程	39
第3節	民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の方法原理	41
1.	熟議民主主義に基づく授業構成原理	41
2.	闘技民主主義に基づく授業構成原理	41
第4節	民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の内容編成原理	43
第5節	主張の根拠の反省を原理とする社会科授業—熟議民主主義に基づく社会科授業構成論—	45
第6節	主張への同意の調達を原理とする社会科授業—闘技民主主義に基づく社会科授業構成論—	46
第7節	民主的な議論を取り入れた社会科授業の類型	47
第五章	民主的な議論を取り入れた社会科単元開発（1）—主張の根拠の反省を原理とする社会科授業—	50
第1節	主張の根拠の反省を原理とする社会科授業の意義と位置付け	50
第2節	事象・出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業—歴史的分野小単元「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」—	51
1.	単元開発の視点	51
2.	教材選択の視点（1）—中心教材としての神戸事件の概要—	52
	教材選択の視点（2）—神戸事件の解決策をめぐる評価—	53
	教材選択の視点（3）—神戸事件の教育的意義—	54
3.	授業構成	55
4.	単元の到達目標	56
5.	単元の展開	57
6.	単元開発の成果と意義	63
第3節	制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業（1）—地理的分野小単元「より望ましい開発のあり方について考えよう」—	64
1.	単元開発の視点	64
2.	教材選択の視点（1）「開発」に関する理論	65
	教材選択の視点（2）教育的意義	66
3.	授業構成	66

4. 単元の到達目標	68
5. 単元の展開	68
6. 単元開発の成果と意義	76
第4節 制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業（2）—公民的分野	
小単元「震災復興の問題について考えよう」—	77
1. 単元開発の視点（1）従来の災害を取り扱った学習の特質	77
単元開発の視点（2）先行研究の特質と課題	78
2. 教材選択の視点	79
3. 授業構成	80
4. 単元の到達目標	81
5. 単元の展開	81
6. 単元開発の成果と意義	99
第5節 主張の根拠の反省を原理とする社会科授業の意義	99
第六章 民主的な議論を取り入れた社会科単元開発（2）—主張への同意の調達を原理とする社会科授業—	103
第1節 主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義と位置付け	103
第2節 事象出来事の解釈・評価に関する主張への同意の調達を促す社会科授業—歴史的 分野小単元「茶の変遷と社会の変容について考えよう」—	104
1. 単元開発の視点	104
2. 教材選択の視点（1）本研究における「文化」の捉え方	105
教材選択の視点（2）教材化の視点と教育的意義	106
3. 授業構成	108
4. 単元の到達目標	108
5. 単元の展開	109
6. 単元開発の成果と意義	120
第3節 制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を促す議論を取り入れた社会科授 業—地理的分野小単元「伊川防災プロジェクト—未来の防災倉庫の設置場所は？」—	121
1. 単元開発の視点	121
2. 教材選択の視点	122
3. 授業構成	122
4. 単元の到達目標	123
5. 単元の展開	124
6. 生徒の認識の変容と授業の効果の検証（1）生徒の意見に関する考察	127
生徒の認識の変容と授業の効果の検証（2）「同意の調達」を目指した議論の指導と効	

果	1 2 9
生徒の認識の変容と授業の効果の検証（3）議論に対する生徒の意見	1 3 1
7. 単元開発の成果と意義	1 3 3
第4節 主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義	1 3 3
終章 本研究の成果と課題	1 3 6
第1節 各章の概要	1 3 6
第2節 民主的な議論に基づく中学校社会科単元開発研究の意義	1 3 7
第3節 今後の課題	1 3 7
参考文献	1 3 9

【註】

- 1) 文部科学省『学習指導要領解説社会編』, p.3.なお、平成 29 年 6 月に告示された学習指導要領解説社会編については次の URL を参照した。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/04/1387018_3.pdf (2018年1月7日付確認)
- 2) この点について、梅津正美は次の論稿で社会科授業研究の有効性について検討している。
梅津正美「社会科授業研究の有効性を問う」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 25 号, 2013 年, pp.91-94.
- 3) 教授書については、次の文献を参考にした。森分孝治「社会科授業構成の理論と方法」明治図書, p.1978 年, p.166.
- 4) 本研究においては、主に田村哲樹などの熟議民主主義論についての研究成果を取り上げた。なお、田村哲樹の主な著書は次の通りである。田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房, 2008 年, 田村哲樹編著『語る 熟議／対話の政治学』風行社, 2010 年.田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望『ここから始める政治理論』有斐閣, 2017 年. 田村哲樹『熟議民主主義の困難その乗り越え方の政治理論的考察』2017 年, ナカニシヤ出版.
- 5) 前掲 1) p.15.
- 6) ここでは次の文献を取りあげた。森分孝治の社会科教育論についての文献は、森分孝治「社会科授業構成の理論と方法」明治図書, p.1978 年, p.166.や森分孝治「現代社会科授業理論」明治図書, p.1984 年.池野範男の社会科教育論についての文献は、池野範男「市民社会科の構想」「社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案」社会認識教育学会編, p.44.
- 7) 熟議民主主義や闘技民主主義については、次の文献を参考にした。田村哲樹編著『語る 熟議／対話の政治学』風行社, 2010 年.

8) 市民的資質の構造については、次の文献を参考にした。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—』社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号, 2001 年, p.47.

第一章 社会科教育内容開発研究の課題

第1節 市民的資質育成のための社会科教育

1. 森分孝治の市民的資質教育としての社会科授業構成論

ここでは、森分孝治の市民的資質としての社会科授業構成論の特長について検討する。森分は、市民的資質を「人格の構成要素である知、情、意に対応して社会認識体制と感情と意志力で構成されている」¹⁾と捉え、市民的活動を行うために必要な力として定義している。つまり、市民的資質とは、社会的問題について合理的に意思決定(合理的意思決定)したり、あるいは自己の感情や利害を踏まえて意思決定(実践的意思決定)したり、さらには解決のために直接的な行動(市民的行動)するための基盤となるものである。この市民的資質の中核を成すのが、社会認識体制である。森分は、社会認識体制と市民的資質は別々のものではなく、「誰もが形成してきている社会認識体制が、社会的な知識・判断の体系が、市民的資質の中身である」²⁾と述べており、社会科の学習を通して「市民的資質の中心となる社会認識体制の形成・成長を計画的に進めていく」³⁾ことが必要であると主張している。つまり、森分の提唱する市民的資質教育としての社会科の授業は、子どもの社会認識体制を成長させることをねらいとして構成されているのである。

また、森分は市民的資質を育成するためには、社会認識体制のどこまで関わるかによって、大きく二つに分けることができると述べている。

一つは、市民的資質育成への関わりを狭く限定する立場で、「社会認識体制のなかの事実認識の指導のみに関わり、それも日常生活においては形成できない科学的認識の形成をねらいとする」⁴⁾ものである。つまり、社会認識体制への関わりを事実認識に限定し、科学の成果にもとづいてできるだけ合理的に事実を捉えさせようとする立場である。この立場の方法原理は「科学的説明」であり、社会的事象の背後にある社会の本質や構造を知り、それを用いて事象を説明することによって、社会認識体制の成長を目指すのである。

もう一つは、市民的資質の中での社会認識体制の成長に関わり、かつ、「評価的判断・知識、さらに、規範的判断・知識へと市民的資質育成へのかかわりを大きくしていこう」⁵⁾とするものである。つまり、価値認識を含む社会認識体制全体に関わり、合理的な意思決定をねらいとするものである。この立場では、「意思決定」を原理とし、より合理的な市民的活動を目指すことに重点をおいている。この二つの中でも森分は、社会認識を科学的にすることが社会科の果たす役割とする前者の立場を重視しており、社会科の授業を進めるうえで、「市民的資質の中心となる社会認識体制の形成・成長を計画的に進めていく」⁶⁾ことが重要であると述べている。

以上のことから、森分の市民的資質教育としての社会科教育論に基づく授業では、市民的資質の中核となる社会認識体制の成長が目指される。特に社会認識体制の中でも事実認識の部分より科学的なものにすることを重視している点に、森分論の独自性がある。

2. 池野範男の市民的資質教育としての社会科授業構成論

市民的資質の中でも、その中核となる社会認識をより科学的なものにすることを旨とする森分の社会科授業論に対して、市民的資質全般の育成を目指す社会科教育論を提示しているのが、池野範男である。池野の市民的資質教育としての市民社会科論は、「社会の構成原理にもとづいて、社会秩序を批判的に作りだす教科」⁷⁾として定義される。ここでは、市民社会科の授業構成原理について、方法、内容、目標の三つの観点から整理する。以下の表1は、市民社会科の構成原理を示したものである。

【表1】市民社会科の構成原理

観点	原理
方法	議論の論理
内容	社会秩序
目標	社会秩序の構成、再構築

(池野範男「市民社会科の構想」『社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案』社会認識教育学会編, pp. 44-51 を参考に著者作成)

まず、市民社会科の方法原理は、「議論の論理」であることがわかる。池野は、議論を行う際の、留意点として次の三点を主張している⁸⁾。第一に、対象化を行うことである。つまり、他者との意見交換を通して、自己の論拠の解明や意見の妥当性を問い直していくのである。そのためには、現在、存在している社会事象一般を相対化し、問い直すことが重要となる。第二に、社会の形成を進めることである。そのためには、社会は客観的であるという認識をくつがえし、自己や他者によって形成されているという考え方を広めることが重要となる。第三に、態度変更を可能にすることである。自己の態度を変更することによって、自己の主張や考えに固執するのではなく、「相互に共通し共有することができる社会の秩序」⁹⁾を形成することが可能となる。

つぎに、池野は、市民社会科の内容選択の原理は、社会秩序であるとしたうえで、社会秩序を内容として選択する理由や目的について、「社会の秩序を内容にすることは、私たちが作り私たちを規定している社会の秩序を社会の要素間の関係や構造として、子どもたちに見えるようにするとともに、作り得る、変更し得ることを教えるのである。」¹⁰⁾と述べている。このことは、日常生活では捉えることができない社会の構造や関係を理解することを目指して、授業は構成され、実践されなければならないことを意味している。

そして、市民社会科の目標は、社会秩序の構成や再構築である。社会秩序の構成や再構築を目標とすることで、「社会科を社会の規則のルールづくりであると同様に、人々による遂行や参加であると理解させ」¹¹⁾、学習者自身に社会は形成していくものであると段階的に

認識させ、社会の形成者としての自覚を持たせることが可能となる。

市民社会科の意義について言及している池野論の中で、以下の主張は、議論に着目して新たな社会科授業構成論を検討するうえで示唆的である。

これまでも知識の役割は社会科学科論で重要視されてきた。しかし、その知識も言語行為によって構成されており、そこにおいて態度変更などをつくり出す媒介的遂行的役割が重要な機能を果たしている。この準備をするのが、議論の論理なのである¹²⁾。

このことから、議論の論理を原理とする授業を行うには、自分が持っている知識や意見を、他者に一方的に伝えればいいのではないことがわかる。つまり、他者の意見を受け入れ、自己の意見を問い直すことで、既存の知識をつくりなおすという姿勢や態度の育成についても考慮することが重要であり、市民的資質の育成を目指す社会科教育論を検討するためにはこのことを射程に入れる必要があるといえる。

第2節 市民的資質教育の視点からみた社会科教育内容開発研究の課題

我が国の社会科教育内容開発研究は、森分孝治の科学的探求に基づく社会科授業論の研究成果をふまえ、社会科の目標である市民的資質育成を目指す様々な授業論が展開されてきた。その授業論は、科学的な知識を到達目標として設定し、その知識を習得し活用することができれば、その授業論の有効性は保障されるという傾向が強かった。換言すれば、我が国の社会科教育内容開発研究は、社会諸科学の研究成果を教育内容として加工し、到達目標として設定し、その知識を習得することができたかどうかで授業論の有効性が検証されるという点に特質があった。このような従来の社会授業開発研究については、科学的な知識を習得すれば、学習者の科学的な社会認識形成が保障されるという考え方が前提となっている。この科学的な社会認識形成を目指す代表的な授業論としては、児玉康弘¹³⁾ や溝口和宏¹⁴⁾、中本和彦¹⁵⁾ の研究成果を挙げることができる。

また、前述した池野範男の社会科教育論は、森分とは異なる文脈で市民社会の形成者の育成を目指して、議論を学習原理と位置付けた社会科授業論を展開していた。池野の社会科授業論は議論を方法原理とし、トゥールミン図式を活用した学習によって、社会問題の背景となる社会秩序を批判的に吟味したうえで再構築させようとするものであった。この池野論の成果をふまえ、市民的資質の育成を目指す授業論として代表的なものは、吉村功太郎¹⁶⁾ の研究成果を挙げることができる。

では、このような社会科教育論にはどのような課題があるのだろうか。その課題については、岩野清美の論稿が示唆に富む¹⁷⁾。岩野は社会科教育論における社会科授業実践研究の成果を分析し、その特質と課題を明らかにしている。岩野は、現在の授業実践研究の課題として、次の二点を挙げている。

①社会科授業研究では「理論」と「実践」にはズレがあり、子どもの事実を十分に検討していない、つまり「実践研究における子どもへの眼差し」が欠如している点

②①によって「理論の固定化」をもたらしている、つまり「学習の固定化」をもたらしている点¹⁸⁾

①に関しては、授業者によって設定された「よい」知識・スキルのありようや「よい」知識獲得／構築のありさま（学習活動を含む）についての仮説をめぐる議論に、生徒の実態が反映されていないことを意味している。

②に関しては、「学習の固定化」は、「子どもを見る視点の固定化」であり、これは「授業分析の皮相さ」によってもたらされる。この「授業分析」＝「授業改善」を行うために、授業の目標—内容まで遡って注目されることはなく、方法にばかりその視点が集中する。その結果、「よい」とされる教育理論の氾濫を招くとされる。つまり、授業改善のためには授業の方法ばかりに着目するのではなく、「目標—内容」まで遡って検討することが重要なのである。

上記の岩野の授業実践研究の課題についての論は、従来の社会科教育内容開発研究の課題を検討するうえで示唆に富む。この岩野論をふまえて、改めて社会科教育内容開発研究の課題について考えてみると、次の点を挙げることができる。第一の課題としては、生徒の実態を踏まえずに、高度な到達目標が設定される傾向があるという点である。例えば、科学的な社会認識を目標とする授業では、到達目標として概念的な知識が設定される。この設定される知識は、社会諸科学の成果を反映したものであるため、教育的加工がしきれない場合には、生徒の発達や実態に沿わない知識目標となってしまう可能性がある。また、知識を習得するための問いの構造化が十分に行われなかった場合には、教師の一方的な説明に終始し、知識の教え込みで終わってしまう授業が展開される。

第二の課題としては、教師と学習者との関係にのみ注目してきた点である。これまでの社会科教育論において、開発した授業の提示は、主に教授書で行われてきた。この教授書に示されている内容は、主に発問と習得される知識である。この教授書からは、教師と学習者との学びの様子は推察できるが、学習者同士の学びの推察は困難である。これは、教授書の作成者が、教師と学習者との関係を重視しており、教師の働きかけによって学習者が習得した知識で、その授業の有効性を示そうとしてきた。つまり、習得した知識が授業論の有効性を示す重要なポイントとなっていたのである。このような考え方は、社会科教育論の有効性を示す方法としては、一般的である。しかし、教師だけから学習者に知識は伝えられ、教授されるわけではない。学習者同士の意見交換によって、知識は習得されうるし、学習者自身の学習の振り返りによって、知識の質は深まることも考えられる。よって、授業理論の有効性を明らかにするためには、教師と学習者の関係だけではなく、学習者同士の関係に着目して、学習の過程を明らかにすることが必要ではないか。

では、前述した課題を克服しうる社会科授業研究を検討するためには、どのような方向性があるのだろうか。岩野は、藤本将人の論を引用しつつ、「実際の教室で子どもが歴史をど

のように学んでいるのか? という眼差し」¹⁹⁾の重要性を指摘している。このことから、これからの授業実践研究において取り入れるべき重要な視点は、子どもの学習過程に着目することであり、子ども同士の学習過程の分析によって授業論の効果や影響を明らかにすることができると考えられる。また、授業改善を検討する際に、授業の方法だけではなく、目標や内容に遡って検討することが重要である。特に、授業の目標について再考することは、社会科を通して育てたい子ども像について、教師自身が問い直すことになる。つまり、社会科の目標である市民的資質を自分自身はどのように捉えているのかを振り返るきっかけとなるのである。このように考えた場合、市民とはどのような存在なのか、市民的資質をどのように捉えればいいのかを再考することが、新たな社会科教育論を示すためには必要である。

第3節 社会科教育内容開発研究の新動向

現在、社会科教育内容開発研究の中でも、従来の教師と学習者の関係ではなく、学習者同士の学習過程に着目して、授業論の有効性の検証する研究成果が報告されている。その代表的なものが、岩野と山口の研究成果である²⁰⁾。岩野と山口の研究は、学習者が公民的分野のキー概念である「公正」について、どのように考えるようになったのかという点に注目して、「公正」についての考え方の変容を、貴志川線の存続問題について議論させ、議論や授業の記録を分析することで明らかにしている。両氏の開発した単元の概要を示したものが以下の表1である。

【表1】岩野・山口が開発した単元の概要

	主な問い	獲得させたい知識
第一次	貴志川線撤退の報を受けた和歌山市長、貴志川町長がすぐに動いたのはなぜだろう？	私達の日常生活に近いところで行われている地方自治では、首長は、住民や議会の監視の下で、住民の意志に応えることが期待されているから。
第二次	住民の動きが、行政（和歌山県、和歌山市、貴志川町）を動かすことができたのはなぜだろう？	貴志川線の未来をつくる会（住民が組織した（本来的な意味での）NPO）が専門的な知識を獲得し、ネットワークをつくったから。
第三次	地方の財政が厳しい中で、貴志川線が今も営業を存続できているのはなぜだろう？	住民が専門的知識とネットワークを利用して、貴志川線永続のための活動をしているからである。
第四次	多額の赤字を抱えた貴志川線が、今も存続しているのはなぜだろう？	「つくる会」を初めとする地域住民が、行政と協力しながら、専門的な知識とネットワークをつくり、活動しているからである。

（岩野清美・山口康平「社会科授業における価値観の検討の分析—中学校公民的分野「地方自治」単元における「公正」についての議論を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号,2013年,pp.84.を参考に、著者作成）

上記の単元は、団体自治や住民自治などの地方自治に関する内容を学習した後、子どもにとって身近な地域の貴志川線の存続の是非について議論する学習が行われている。この岩野や山口の研究は、これまであまり着目されてこなかった議論における学習者同士の学習

過程に着目し、「公正」という価値の変容のプロセスを明らかにしている点で、これからの社会科授業開発に関する研究の新たな方向性を示しているといえる。

また、子どもの社会認識の発達を、実験授業後に行ったテスト結果の分析を通して、明らかにしているのが、加藤寿朗や梅津正美の研究成果である^{2 1)}。加藤や梅津は、中学生の社会的思考力・判断力を、「社会的事象に関する「知識」と、問いの構成と資料活用の技能を基盤とする「思考技能」とが一体化した能力」^{2 2)}と捉え、この能力を調査するために、社会認識力育成型、社会的判断力育成型、批判的思考力育成型という三つのタイプの授業を開発し、実践を行っている。ここでは、歴史的分野小単元「太平洋戦争」の実験授業を行った後、中学生の社会的思考力・判断力を評価するためのテストを行い、テスト結果の分析を通して、社会認識の発達の変容について実証的に検討している。この加藤・梅津の研究は、社会科授業論の有効性を明らかにするために、テストの分析結果と実験授業との関係性を検討している点で、示唆に富むといえる。

第4節 社会科教育内容開発研究としての本研究の位置付け

本研究は、社会科教育内容開発研究において、どのように位置づけられるのだろうか。社会科教育内容開発研究の特質は、生徒の社会認識をより科学的なものにすることを目的として、社会諸科学の研究成果を教育内容として加工し、単元を開発するというものであった。つまり、社会科授業に関する理論の有効性を示すためには、通説といわれている知識をゆさぶり、常識を覆すような教育内容をいかに設定し、授業を開発できるかという点が重視されてきたのである。しかし、前述したとおり、これまでの社会科教育内容開発研究の問題点として、学習者同士の学びのプロセスについては十分に検討されていないことが明らかになった。このような問題点が指摘されることは、これまでの授業研究の有効性を問い直す必要があることを意味する。梅津正美は、従来の社会科授業研究について、学校教員の視点からは子どもの違いをふまえた授業の実践可能性を高めたり、授業改善の道筋を具体的に明らかにしたりすることに対して、必ずしも貢献できていないなどの批判があると述べている^{2 3)}。このような困難な状況を打破するためには、「授業開発・評価研究の意義と成果をふまえながらも真に理論と実践、研究の目的・理念と教室のリアリティとを結ぶ授業研究の方法論、すなわち教育実践学的方法論を構築し、それにもとづく研究成果を構築していくこと」^{2 4)}が重要であると言える。

よって、本研究は、従来の社会科教育論の課題の克服を目指した新たな社会科授業構成論を明らかにすることを目指す。そのためには、社会科の目標としての市民的資質について検討し、その定義を示す。つぎに、目標として定義した市民的資質を育成するために、民主的な議論を原理とする授業構成について検討する。

【註】

1) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理意思決定」社会系教科教育学会『社

- 会系教科教育学研究』第13号, 2001年, p.46.
- 2) 前掲, 1).p.47.
 - 3) 前掲, 1).p.48.
 - 4) 前掲, 1).p.48.
 - 5) 前掲, 1).p.49.
 - 6) 前掲, 1).p.48.
 - 7) 池野範男「市民社会科の構想」『社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案』社会認識教育学会編, p.44.
 - 8) 前掲, 7).p.49.
 - 9) 前掲, 7).p.49.
 - 10) 前掲, 7).p.50.
 - 11) 前掲, 7).p.51.
 - 12) 前掲, 7).p.52.
 - 13) 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』風間書房, 2005年.
 - 14) 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.
 - 15) 中本和彦『中東地理教育内容開発研究』風間書房, 2014年.
 - 16) 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『社会科研究』第59号, 2003年, pp.41-50.
 - 17) 岩野清美「社会科教育における実践研究の動向(2012年度)」日本社会科教育学会『社会科教育研究』NO.119, 2013年, pp.111-120.
 - 18) 前掲, 17).pp.117-118.
 - 19) 前掲, 17).pp.118.
 - 20) 岩野清美・山口康平「社会科授業における価値観の検討の分析—中学校公民的分野「地方自治」単元における「公正」についての議論を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013年, pp.81-90.
 - 21) 梅津正美・原田智仁編者『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房, 2015年, pp.239-272.
 - 22) 前掲, 21).p.241
 - 23) 梅津正美「社会科授業研究の有効性を問う」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013年, pp.91-94.
 - 24) 前掲, 23).p.91.

第二章 授業構成における議論の位置づけと役割

第1節 市民的資質教育における議論の意義

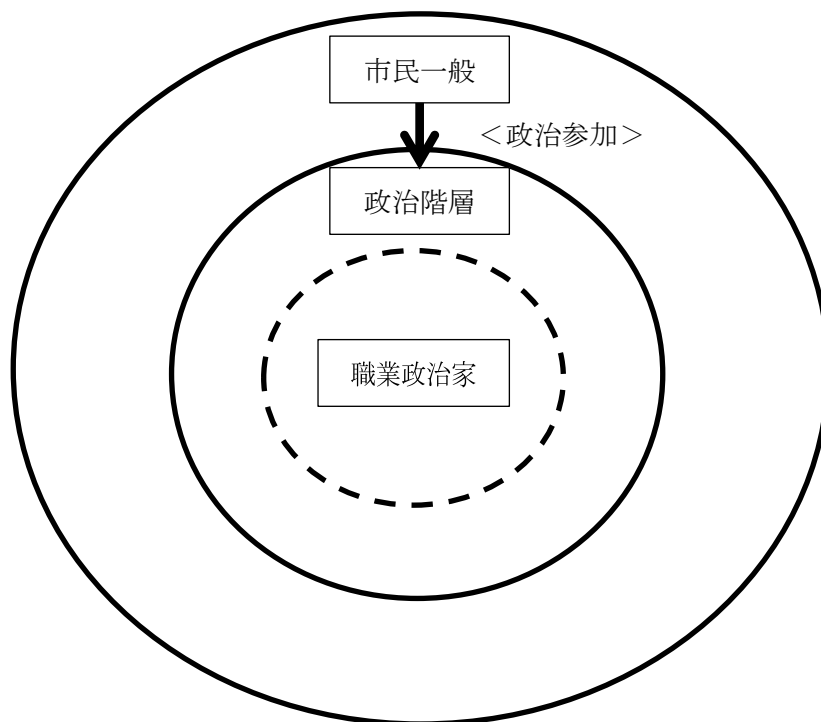
1. 市民的資質の捉え方

ここでは、政治学の成果をふまえ、市民とはどのような存在なのかを明らかにしたうえで、市民としての資質を検討する。

政治学者である齋藤純一は、デモクラシーに関する著書の中で、「市民」について、「社会の制度を他者と共有し、その制度のあり方を決めることができる立場にある者」¹⁾と述べている。つまり、市民とは、公的な社会の制度のあり方を検討し、他者と議論することにより望ましい制度のあり方を決定する存在であると言える。では、公的な社会の制度のあり方を検討する市民には、どのような資質が求められるのだろうか。

社会科教育学の研究成果の中でも市民的資質に関しては、大杉昭英の論稿が示唆に富む²⁾。大杉は、政治判断の主体として、「職業政治家」「政治階層」「市民一般」が存在していることを、以下の図1のように示している。この図1によれば、「市民一般」が政治参加する方法は、「職業政治家」を選ぶことであると言える。

【図1】



(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.12より引用) .

この大杉論において、市民の資質として最も重要となるのは、「市民が公共政策の適不適を公正に判断できるかどうか」、つまり、公共政策について公正に判断する力であり、社会科学教育の授業を通して、公正に判断する力の育成が重要となる。公正に判断する力の育成を目指すためには、論争問題について、社会的価値に基づいた判断を行わせる学習を行う必要がある。このような理論に基づいて大杉は、具体的な単元を開発し提案している。

しかし、市民として、完全に公正な判断をすることが可能なのかという点については疑問が残る。それは、公正な判断を行えたとしても、人々のためになると決定された政策が、よきせぬ結果を招くことがあるからである。よって、公正な判断をする力を市民的資質とする捉え方を問い直す必要があるように思われる。市民的資質について再検討するための考え方の一つとして、前述した図1にある政治参加について再考することが挙げられる。「市民一般」が政治参加する方法は、投票を通して「職業政治家」を選ぶだけではない。世論形成を行い政治階層などに影響を与えることも重要な政治参加の一つの方法と考えられる。田村哲樹は、「市民社会レベルの民主主義においては必ずしも意思決定を行う必要はない。むしろ重要なことは、国家における意思決定に先立ち、熟議民主主義を通じた「意見形成」を行うことである」³⁾と述べており、民主主義社会における市民が、公的なことに対して意見を形成することの重要性を指摘している。この田村論をふまえると、市民的資質とは、判断によって形成された意見を他者と共有することで批判的に問い直し、再構成する力と捉えることができよう。

2. 市民的資質育成と議論の関係

本研究では「市民」は世論を形成する存在であり、市民的資質とは、個人がよりよい意見を形成する力として捉えることにする。では、市民的資質の育成と議論には、どのような関係があるのだろうか。結論を言えば、よりよい意見を形成するための方法が議論である。

議論の定義については、多義にわたるが学問的、政治的な視点から整理する。そのうえで、市民的資質の育成を目指す民主的な議論を検討する。以下は、杉田敦の論を引用して、A. 学問的な議論と B. 政治的な議論の定義を示したものである。

A【学問的な議論の捉え方】

学問的な議論は、「ある人が何らかの学問的な成果を発表して、それに対して意見を述べたり批判をしたりすること」であり、「より正しい結論や真理に到達できると考えられているから」実施される行為である⁴⁾。

B【政治的な議論の捉え方】

政治的な議論は、「さまざまな正しさがある中で、それらを交渉によって妥協させたり、調整したりするため」の行為と考えられる。人々の共存を可能にするのが、政治のはたらきであるとするならば、政治的な議論は、さまざまな人々の「正しさ」を認め、利害関係を調

整するために必要な営みであるといえる⁵⁾。

Aの学問的な議論は、正しい結論を明らかにすることが目標となる。この学問的な議論の前提には、唯一の正しい結論や真理が存在し、それらを解明することができるという考え方がある。これに対し、Bの政治的な議論の前提には、正しい結論は複数存在するという考え方がある。なお、政治的な議論は、国家レベルと市民社会レベルにおける議論が想定される。国家レベルでは、政策に関して集合的な意思決定を行うことが目標となる。つまり、「決定」することを目的化しているのである。一方で、市民社会レベルにおいては、政策の是非についてあくまで個人の意思決定を通じた意見の形成が促される。ここでは、「決定」することを手段として捉えることができる。つまり、決定を通して多様な意見の形成が目標となるのである。政治階層に影響を与える存在としての市民は、多様な意見形成を促し、世論を形成することが求められる。

このことをふまえて、議論の類型を整理したものが以下の表1である。表1には、議論の種類、目標を示した。

【表1】議論の類型

議論の種類		議論の目標
A. 学問的な議論		正しい結論の解明
B. 政治的な議論	国家レベル	政策についての集合的意思決定 →「決定」の目的化
	市民社会レベル	政策についての個人の意思決定 →「決定」の手段化

(著者作成)

Aの学問的な議論とBの政治的な議論の中でも国家レベルのものについては、唯一の正しい結論を前提としているかいないかの違いがあるものの、最終的に一つの結論を出したり、意見をまとめたりすること、つまり、決定することを目的化していることがわかる。一方で、Bの政治的な議論の中でも市民社会レベルで行われる議論は、世論形成を行う市民として、意見を形成することを目標としている。つまり、決定することを通して他者との意見を共有し、自己の意見を問い直すことを重視しており、意見の多様性を保障していることがわかる。

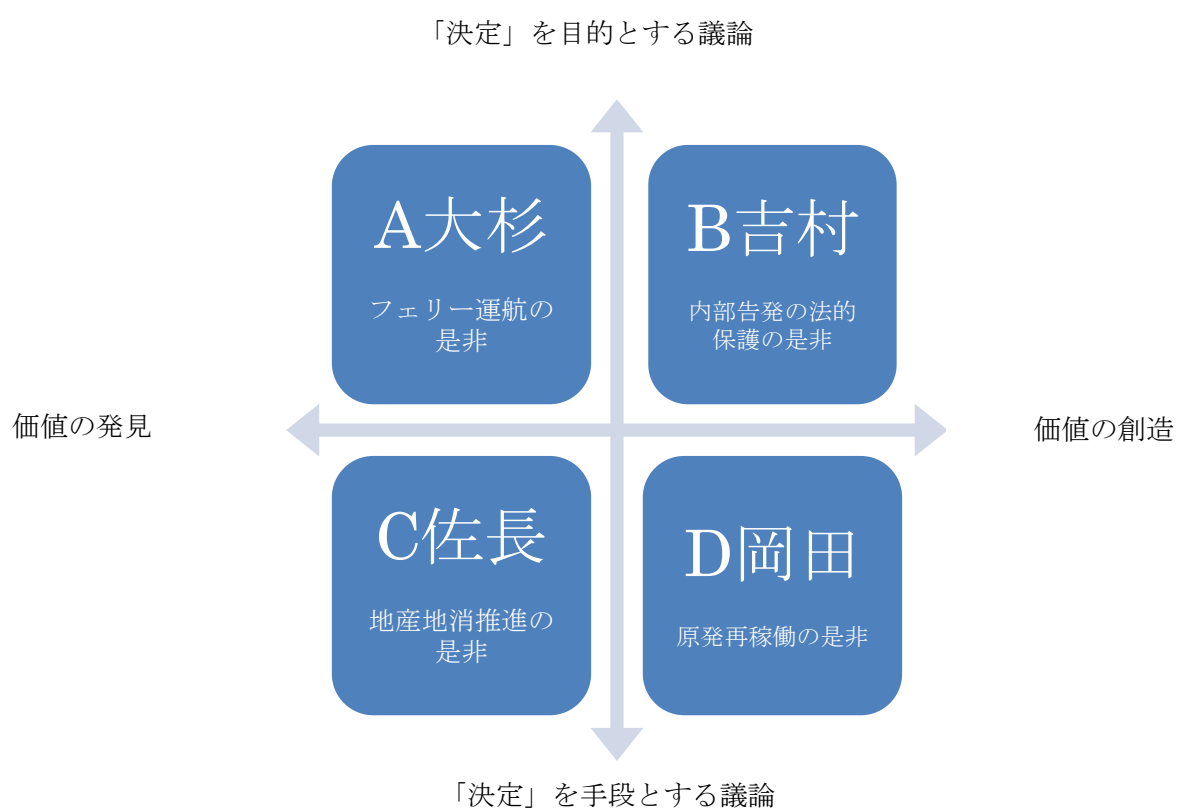
上記の論をふまえて、市民的資質の育成を目指す議論について検討すると、議論は、社会的事象に関する多様な意見を形成する力を育成するために行われる営みとして捉えることができる。

第2節 議論を取り入れた社会科授業構成論の特質と課題

1. 議論を取り入れた社会科授業構成論の類型

ここでは、前節までの議論についての考察を分析視点として、従来の議論を取り入れた社会科授業構成論の類型を行うことにする。図2は、従来の議論を取り入れた社会科授業構成論の類型を示したものである。なお、図2は、縦軸を議論の方法としての「決定」の捉え方、横軸を議論の目標として「価値」の捉え方として設定した。

【図2】 議論を取り入れた社会科授業構成論の類型



(著者作成)

縦軸に関しては、前述したように「決定」を目的とするのか、「決定」を手段とするのかによって異なる。「決定」を目的とする前者は、「社会の決定」が目指されるので、合意を形成することを目標とする社会科授業論を位置づけることができる。代表的な授業論としては大杉⁶⁾や吉村⁷⁾の授業論を挙げることができる。後者に関しては、「決定」を手段として捉えるため、他者との合意を最終的な目標とはしない。よって、個人の決定を通じた多様な意見の形成を促す議論を行う社会科授業論を位置づけることができる。代表的な授業論としては、佐長⁸⁾や岡田⁹⁾の授業論を挙げることができる。また、横軸に関しては、「価値の発見」を目指すのか、「価値の創造」を目指すのかによって異なる。このことは、価値はす

で社会に存在しているものか、新たに創造するものかという捉え方に違いがあることを意味している。前者は、すでに社会に存在している価値を発見することを目指す社会科授業論が想定される。代表的なものとしては、大杉や佐長の授業論を挙げることができる。後者は、他者との意見交換の中で、より望ましい価値を創造することを目指す社会科授業論が想定される。代表的なものとしては、吉村や岡田の授業論を挙げることができる。

以上のことをふまえて、本節でとり上げた大杉、吉村、佐長、岡田の授業論は、図2のように類型化することができる。まず、大杉の授業論では、フェリー運航の是非をめぐって、「効率」と「公正」のどちらの価値を優先するかという点について、選択、判断することによって他者と社会的な価値を発見し、既存の価値の中からより望ましい価値を決定することを目指す授業が示されていた。つまり、図2のAに大杉論を位置づけることができる。

吉村の授業論では、内部告発の法的保護の是非をめぐって、公共性に関する価値の合意を形成することを目的とする授業が示されている。つまり、異なる価値を調整することで、より望ましい価値を創造しようとしているのである。また、合意形成を行うことは、集合的意思決定を目指しており、決定を目的化していることから図2のBに吉村論を位置づけることができる。

佐長の授業論では、地産地消推進の是非をめぐって、多様な意見の背景にある状況を捉えることを重視していた。換言すれば、多様な状況に基づいて意見を形成することが重要とされているのである。よって、自己が重視する考え方を選択、判断しその背景にある状況を捉えることを目指す佐長論は、既存の価値の発見を促していることから図2のCに位置づけることができる。

岡田の授業論は、原子力発電所の再稼働の是非について、価値としての判断規準を明らかにしたうえで、意見を形成することを目指している。このことから、議論を通して、多様な判断規準を解明し、より望ましい判断基準を創出する学習が展開されていることがわかる。このような学習によって、判断規準の明示化が目指され、明らかになった判断規準に基づいて生徒一人一人が自己の意見を形成する力を育成しようとしているのである。学習者同士の意見交換によって多様な価値の解明、新たな価値の創造が行われていることから、岡田論は図2中のDに位置づけることができる。

2. 吉村功太郎の合意形成能力の育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題

吉村功太郎は、民主主義社会を担う主権者たる資質は、公共的価値の形成を可能とする公共的空間の創出能力、具体的には、社会的論争問題に関する民主的な議論を通じた社会的合意形成能力である¹⁰⁾と定義したうえで、社会的合意形成能力の育成を目指す授業構成論を提案している。吉村の開発した単元構成を示したものが以下の表2である。

【表2】社会的合意形成能力育成のための社会科授業構成

	主な発問・学習内容
問題の提示	○内部告発をどのように捉えるか？いいことか悪いことか理由を含め

	て考えよう。
問題の把握と 分析 1・2	○1970年代のアメリカで起こった自動車の新車開発をめぐる事件について学習しよう。 →内部告発が行われた事例の分析 ○スペースシャトル「チャレンジャー号」爆発事件について学習しよう。 →内部告発が行われなかった事例の分析
まとめ 1・2	○内部告発についての意見をつくり、他者と議論しよう。 →内部告発の是非についての議論
問題の把握と 分析 3	○内部告発者の公的保障について学習しよう。 →内部告発の公的保障の条件についての検討
問題の把握と 分析 4	○内部告発を必要としない組織について学習しよう。 →内部告発に対する多様な考え方の理解
問題の把握と 分析 5	○内部告発の保護を認めているケースについて学習しよう。 →内部告発の保護が限定的に認められている理由の検討
まとめ 3	内部告発者の公的保障の是非について考えてみよう。 →内部告発者の公的保障の是非についての議論

(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『社会科学研究』第59号,2003年,pp.45-48.を参考に著者作成)

提案されている授業では、内部告発の法的保護の是非について、主体性の基盤である個々人の多様な価値観の存在を認めたくえて価値観の調整を行い、総合に納得を得ることができる価値観を形成することを目指している。議論を中心に学習が行われる場面は、まとめ2とまとめ3である。まとめ2の場面では、自己とは異なる立場に基づいた内部告発についての意見の形成を促していた。また、まとめ3の場面では内部告発の公的保障の是非についての議論を行わせている。吉村は、主体性を保障し、社会的合意形成能力を育成するためには次の二点が重要であると述べている。

第一に、価値観の形成過程を民主主義原理に則った価値観の調整過程として保障することである。対等な立場を前提とした観主観的な対話を行う議論において相互批判と相互調整が行われる。これにより、受容可能な批判の受け入れを通じて個々の主張が変革され、合意できる基盤となる公共的な価値観が形成される。その合意が互いの納得と承認のもとに自己の主張を変革し、その主張が自らの価値観に立脚したものであるならば、主張の基盤となる価値観を主体的に変革したことになる。第二に、社会的問題の内在化および問題の反省的追求である。社会問題を自分のこととして捉え、主体的に考えることを重要視しているのである。なお、吉村の開発単元における議論では、「自己内省→主張→他者からの批判→自己内省」という連関の過程を経て価値観が変革され、新たな価値の創出が目指される。

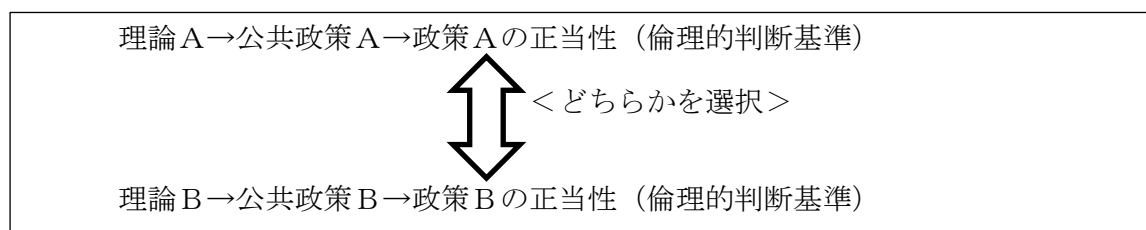
吉村の社会科授業構成論は、次の点において課題が残るといえる。それは、議論の方法に関する点である。吉村の授業では、多様な価値をまとめ、公共的な価値の創出を目的として

おり、そのために議論の過程では相互批判と相互調整を行うことを重視している。しかし、そのために授業者はどのような指導や学習の手立てを行えばいいのかについては、まとめ2で異なる立場に基づいて意見を形成すること以外には、示されていない。学習内容をふまえて、どのような議論を行うことが生徒の学びを深めることになるのかという点を明らかにする必要がある。他者からの批判があれば、自己内省が行われると推察できるが、本当にそうなのだろうか。自己内省を行うためには、自己と他者との意見の違いの根拠について検討させるための何らかの指導や手立てが必要ではないか。つまり、吉村の合意形成能力を目指す授業における学習者同士の議論の指導の検証について不十分な点に課題があると指摘できるのである。

3. 大杉昭英の社会的価値観の育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題

大杉は、市民育成のために科学的社会的認識の形成を基盤としつつ価値認識をどのように形成するのかという点について、具体的な授業を事例として示すことで明らかにしている¹¹⁾。一つの公共政策を支持する主張に内包されている科学理論と倫理的判断基準を探究させることが社会認識体制全体を成長させることにつながるというのが大杉の提案である。この論に基づいて、開発された高等学校公民科の授業モデル『効率』と『公正』で考える島のフェリー運航』では、現段階で社会的な合意を得られている価値である「効率」と「公正」を探究させるべき倫理的判断基準として設定し、社会認識体制の成長が目指されている。大杉は、授業構成の基盤となる考え方を以下の図3のように示している。

【図3】大杉の授業構成の基盤となる考え方



(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究を通して—」全国社会科教育学会、『社会科研究』,第60号,2004年,pp.14より著者作成)。

「効率」と「公正」は、対立する二つの政策の背景にある正当化された価値であり、倫理的判断基準として設定されているものである。これらを比較させることで、図3のように、異なる価値を比較することは、倫理的価値基準の明確化につながるるとともに、特定の価値観を注入する学習に陥る危険性を回避することができると考えられる。例えば、ある政策の背景には、「効率」という価値があるとした場合、「効率」という価値がどのようなものなのかを明確にする必要がある。「効率」に基づいた経済理論の基礎には、効用の最大化のためには、資源配分の効率性を高めなければならないという考え方があり、そこには、「人々の効用をできるだけ大きくすることが社会にとって望ましいという価値基準、すなわち功利主義による判断基準が含意されている」¹²⁾のである。よって、大杉論では、このような政策

の背景にある倫理的判断基準としての価値を捉えさせることをねらいとしている。よりよい公共政策を公正に判断する力の育成のために、「効率」と「公正」それぞれの価値によって正当化されている政策を学習内容として設定することで、生徒の開かれた社会認識を保障する授業構成となっているのである。

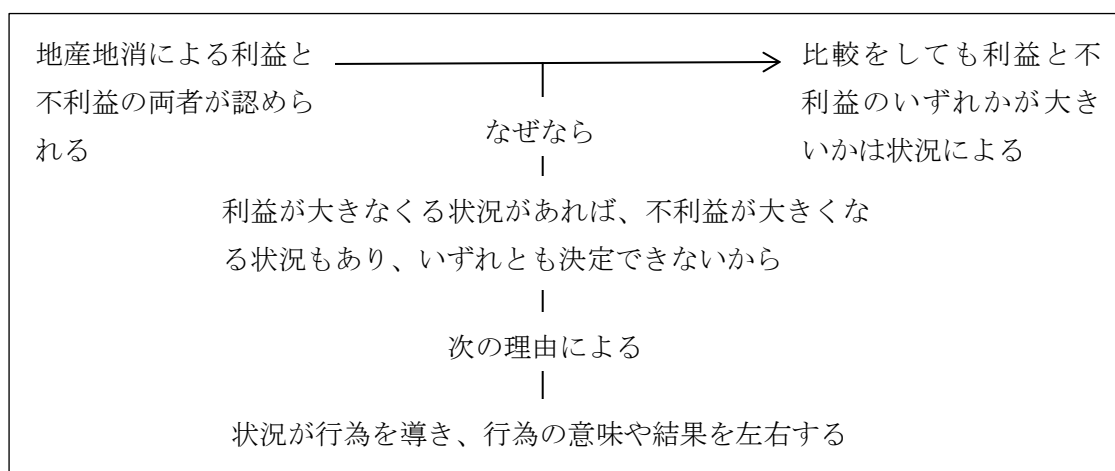
大杉の提案は、科学的社会認識形成を目指した社会科授業を基盤としつつも、それだけにとどまるのではなく、民主主義社会の市民育成という社会的要請に、より直接的に応えようとするものである。つまり、事実認識を核とする社会科と、価値認識まで射程に入れた意思決定型の社会科を統合する理論として示唆に富むものである。

しかし、次の点に、課題があると考えられる。開発単元では、生徒が持つ価値判断の基準を構築する授業が示されているが、対立する二つの価値観のどちらを優先するのかという判断を促すにとどまっており、その二つの価値観をいかに調整するかという点での検討は十分になされていない。「公正」の内容は複雑であり、公正さの基準は人によって異なる。「効率」か「公正」かではなく、それぞれをどのように、どの程度保障するのかということには幅があり、その幅を調整しつつ、対立する二つの価値観を調整させる必要があるのではなかろうか。一つの価値に関する判断基準を構築しながら、対立する価値観の調整をする思考や判断を促す授業構成の提案が求められるのではなかろうか。

4. 佐長健司の状況論に基づく社会科授業構成論の特質と課題

佐長健司は、「トゥールミン・モデル」の再解釈を行い、従来のトゥールミン・モデルを活用した議論をとり入れた授業構成を問い直している¹³⁾。佐長は、対立的な意見のどちらか一方を選びとる議論のあり方を修正し、「対立的な意見の両者に対して懐疑的でありながら、条件つきで認める」という非選択的正当化の議論を提案している。佐長は、この非選択的正当化の議論について以下の図4のように示している。

【図4】非選択的正当化の議論



(佐長健司「「トゥールミン・モデル」の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」佐賀大学文化教育学部研究論文集,第17集,第2号,2013年,p.14.より著者作成)

佐長論では、例えば、「地産地消を推進するべきかどうか」というテーマについて、対立する意見のどちらか一方を選択するのではなく、それぞれが拠る意見の背景としての状況を捉え、状況に基づいて判断する力の育成を目指している。つまり、普遍的合理主義から状況的懐疑主義へと転回するべきであると主張し、状況的懐疑主義を原理とする社会科授業構成を示している点が特質といえる¹⁴⁾。また、佐長が提案する議論では、状況に置かれている多様な立場に基づいた意見の形成が目指されていることから、多様な意見の形成を目指していると言える。さらに、多様な状況に基づく意見を形成することは、その状況の背景や価値を捉えることにつながる。よってその状況に存在している価値の発見を目標としていることがわかる。

佐長論は、これまでのトゥールミン・モデルを活用した議論を前提とする授業論のあり方を捉え直し、議論の正当化を保障するために、対立的な意見のどちらか一方を重視するのではなく、その状況に基づく意見形成を目指すことの重要性を指摘している点で示唆に富む。

しかし、多様な状況を捉えさせるための議論の具体的な指導法について検討されていない点に課題がある。佐長論では、状況に基づく意見を形成することで、よりよい社会認識の形成を保障することも射程に入れている。一方で、生徒が状況を捉えるためには、どのような立場に基づいて意見を形成しているのか、なぜその状況や立場を重視したのかという点について、生徒自身に自覚させておらず、そのための方法については、佐長論の中で十分に検討されているとは言い難い。生徒自身が、自分が想定する立場とは異なる立場から意見を形成する学習場面を設定したり、自己の意見を他者の意見と比較させうえで振り返らせ、どのような立場から意見を形成したのかについて検討させたりすることが、有効であると考えられる。このような議論の一連の指導法について検討する必要があるのではないか。

5. 岡田泰孝の政治的リテラシーの育成を目指した社会科授業構成論の特質と課題

岡田泰孝は、「政治的リテラシー」を涵養する小学校社会科学習のあり方を、時事問題として原発問題をめぐる議論をとり入れた授業を示すことで明らかにしている¹⁵⁾。以下の表3は、岡田が開発、実践した授業の概要である。

【表3】岡田泰孝の授業の概要

授業時数	主な学習活動
1	電源構成を考えることが政策課題であることを知り、既習内容に基づいて優先したい発電方法に仮の順位をつける。
2	仮の順位の1位と8位について報告し、順位づけた理由を話し合う。
3~6	太陽光発電・水力発電・地熱発電・風力発電の長所と短所について調べ、増やしたいか減らしたいかこのままで良いかまとめる。
7	火力発電の長所と短所について調べ、【判断の規準】に基づいて考えることを話し合った。その時に、子ども達が考え出した「判断の規準」は以下の①~⑦である。

	①自然環境への影響 ②健康・人体への影響（安全性） ③費用の多い少ない ④発電量の多い少ない ⑤二酸化炭素の排出量の多い少ない ⑥繰り返し使える・使えない ⑦自給できる・輸入するしかない
8	原子力発電の長所と短所について調べ、「判断の規準」に基づいた意見を書いた。（放射性物質の被害よりも、二酸化炭素の排出が環境に及ぼす影響の方が重大であると判断した子どもが多かった。と岡田は分析している。）
9	読売新聞の社説を読んで、原子力発電の再稼働についての考えを書いた。子ども達は社説の言葉に反応して、新しい【判断の規準】を自分たちで創っていた。それが、以下の⑧=⑫である。 ⑧地元住民への説明 ⑨物を造って豊かな生活 ⑩停電・電力不足、⑪安全基準・審査合格、⑫自分の家に帰れない
10	読売新聞の社説を読んで書いた意見文について話し合い、原電再稼働についての争点はどこにあるのか、「判断の規準」を明らかにして、自分の考えを深める。
11～12	二酸化炭素排出が、自然環境に与える影響、福島第一原発の放射線被害から避難した飯館村の人々の生活を調べ、最終的に原子力発電の再稼働について自分の考えをまとめる。
13～15	パフォーマンス課題に取り組み、解説を聞く。

（岡田泰孝「『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方—時事的な問題を「判断の規準」に基づいて論争する—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』NO129,2016年,pp.19-20.の表を参考に著者作成）

上記の岡田の授業論において特筆すべきは、学習者同士が行った議論の影響・効果を具体的な授業記録から検証している点である¹⁶⁾。

ここでの議論は、原発の再稼働の是非を自己の判断規準を明確にして他者に意見を伝えるという活動であった。授業者は、生徒に判断の基準を明確にするように指示しており、生徒自身は議論を通して、優先している判断規準の順序性を整理することで、自己の判断規準の自覚化を促していることがわかる。また、判断規準の明確化を促した議論の効果について、表面的な理由を述べることはできるが、判断規準を明確にして意見を述べることは難しい傾向にあること、友達の考えや社説にある考え方をそのまま受け入れる傾向にあること、判断規準を明示できるような教員の助言、指導が必要であることが授業記録に基づいて示されている。

岡田論において示されている授業では、原発の再稼働に関する資料に基づいて、原子力発電所をめぐる問題の争点を理解するとともに、自己とは異なる立場に基づく考え方を聞き、新たな判断規準を創出する学習が行われている。また、最終的に学習を通して構築した判断

規準に基づいて意見を形成する学習場面が設定されていた。このことから、岡田の授業論では、政策についての個人の「決定」を手段として、よりよい社会の実現のための「価値の創造」を促しており、これからの民主主義社会の形成者たる市民としての資質の育成を目指す授業論として評価できる。

しかし、岡田論には、議論に関して、次のような課題があると考えられる。それは、議論についての指導法である。授業者の議論の指導として実際の授業の中では、判断規準を明確化するように生徒に指示をしているが、判断規準を明確化させるためには、どのような立場や考え方を重視したのかを、生徒自身に振り返らせる学習場面が必要であるように思われる。また、議論の指導法に関して、岡田自身も課題として述べているが¹⁷⁾、授業展開の中で、どのような指導を行ったのかについてのさらなる省察が必要であろう。つまり、生徒の考えを深めるための指導についての検討が不十分である点が課題として指摘できるのである。

第3節 議論を取り入れた社会科授業の改善の方向性

本節では、前節までにとりあげた議論に着目した社会科授業論の課題を改善するための方向性について検討する。ここでは、科学的社会認識形成を主張する森分孝治の論を手がかりとしたい。森分は、探求としての社会科の基本的な学習形態は討論であり、この討論は、他者の批判を得て、「自己の誤りを発見し、知識を成長させてゆくため」に行われるものであり、「指導された討論」を行うことが重要であると述べている¹⁸⁾。この「指導された討論」の具体的な方法を解明することが、社会科授業論を検討するうえで、重要な課題と言えよう。

この点に着目すると、教授書のレベルで検討しているのが、吉村や大杉の授業論であった。特に吉村は、相互批判と相互調整を行う議論を通して合意形成を目指した授業を提案していた。この授業では、複数存在する意見をまとめて、多くの人が納得する一つの意見を形成することを目標としていた。つまり、決定を最終的な目的とした議論が授業では行われていたのである。この合意形成を目標とする吉村の授業論は、議論に着目した社会科授業論の到達点と考えられる。

しかし、合意形成能力が民主主義社会を担う市民に求められる資質であるかどうかについては、議論の余地があるように思われる。それは、合意を形成することについて、次のような批判が挙げられているからである。

第一に、実際に「普遍的な合意に到達することは不可能かもしれない。現実の合意形成は、たとえ理性的だったとしても、時間の制約上どうしても暫定的にならざるをえないから」¹⁹⁾ されうる合意は、表面的形式的なものになりやすいという批判である。

第二に、合意は合意できない何かを「排除」することにほかならないため、規範的に望ましいものではないという批判である²⁰⁾。特に、合意を目指す議論のプロセスの中で「理性的な」主張と「非理性的な」主張を峻別し、後者を排除していく可能性がある。

このことから、合意形成を目指す社会科は、価値多元性を前提とする民主主義社会において限界があると考えられる。今日の学校教育では、一人ひとりの意見をまとめることで合意を目指す社会科論よりも、多様な意見の形成を保障する社会科論を検討することが求められる。今回取り上げた社会科教育論の中で、多様な意見形成を保障し、学習者同士の議論を展開している授業構成論として特に評価したものが、岡田の授業論である。岡田の授業論は、多様な意見を一つにまとめることを目標とするのではなく、政策についての判断の規準を他者との議論を通して創出し、多様な意見形成を保障する学習の原理と方法が示されていた。本研究は、基本的にはこの岡田論の成果を踏まえ、民主的な議論を取り入れた社会科授業構成原理について検討する。そのための手がかりとしたのが、民主主義に関する政治学の研究成果である。

次章では、今日の民主主義論について整理し、民主的な議論と社会科教育において取り入れる議論のあり方について検討する。

【註】

- 1) 齋藤純一「不平等を考える」ちくま新書, 2017年, p.13.
- 2) 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.12.
- 3) 田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房, 2008年, p.127.
- 4) 杉田敦『政治的思考』岩波新書, 2013年, pp.61-62
- 5) 前掲, 4), p.62.
- 6) 前掲, 2) .
- 7) 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.43.
- 8) 佐長健司「「トゥールミン・モデル」の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」佐賀大学文化教育学部研究論文集, 第17集, 第2号, 2013年, p.1-16.
- 9) 岡田泰孝「「政治的リテラシー」を涵養する小学校社会科学習のあり方—時事的な問題を「判断の規準」に基づいて論争する—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』NO129, 2016年, pp.14-27.
- 10) 前掲, 7).p.43.
- 11) 前掲, 2).
- 12) 前掲, 2).p.14.
- 13) 前掲, 8).
- 14) 前掲, 8).p.2.
- 15) 前掲, 9).p.15.岡田は、政治的リテラシーについて、次のように定義している。
「政治的リテラシー」とは、時事問題のような論争問題について争点を知ることで、争点

に関する多様で多面的な反応・政策・対立を知り、争点や問題解決にかかわる重要な知識を生かして、利害の異なる自他への影響を考えながら、根拠を明らかにして主張したり、反論を想定しながら聴いたり、応答しながら反駁したりして、自分の「判断の規準」（価値観）にしたがって意思決定を行う能力のことである。

16) 前掲, 9), pp.24-25.

17) 前掲, 9), pp.24-25.

18) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年, pp.164-165.

19) 田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望『ここから始める政治理論』有斐閣, 2017年, p.102.

20) 前掲, 19), pp.102-103.

第三章 社会科教育における民主的な議論

第1節 政治学における民主主義社会論

本章では、政治学の成果をふまえて、民主的な議論とはどのようなものなのかを明らかにする。そのために、本節では政治学における民主主義論について整理する。政治とは、「集合的に拘束する正当な決定の作成」や「集合的意思決定」と定義され¹⁾、次の三つの要素から成立するものとされる²⁾。第一に、「集合的」なものである。つまり、当該決定が複数の人々に関わるという意味である。第二に、「拘束する」ものである。当該決定に従うことを人々は強いられるという意味である。第三に、「正統性」を有するものである。集合的決定が拘束的であることも含めて、人々が納得して受け容れるものでなければならないという意味である。

つまり、政治とは、複数の人々に関わる事柄について、集合的に決定していく営みであり、決定されたことには拘束性と正統性を有するものであると捉えることができる。政治を行う際には、複数の人々の共通の事柄に関する何らかの決定が必ず行われることになる。杉田敦は、現代社会における政治的な決定について次のように述べている。

今の世の中の趨勢は、物事を早く決めたいという決断主義です。何を決めるかよりも、決めること自体を自己目的化している面すらあるように思われます³⁾。

この杉田の論から、現代社会の政治は、何を決定するのかについて、十分な吟味や検証は行われず、決定することそれ自体が目的となっていることがわかる。このように決定することを目的として行われる政治の問題について、杉田は、次のように述べている。

権限を持つ誰かがさっさと決めるのではなく、みなで議論して決めるようなやり方は、意味はないでしょうか。(中略) 自分のやっていることが、未来に対してどんな影響を及ぼすのかを、立ち止まって考えている余裕もない。その結果として、経済合理性だけを追求し、目先の利益や便利だけを求めていけば、私たちはとんでもない間違いをしてしまうかもしれません。(中略) 時代の流れに乗って早く決めなければならない、政治ももっとスピードアップするべきだという考えは、政治の否定につながります。政治の大きな存在意義は、そうした流れに逆らうことにあるのではないかと思います⁴⁾。

この杉田の指摘から、現在の政治の特徴がわかる。つまり、現在の政治は、急いで決める

ことが重視され、目先の利益を重視した決定が行われやすくなっているのである。このような決定することを目的化する政治が継続して行われるならば、一部の人の利益が重視され、不公平な社会が形成される可能性が高まる。重要なのは、持続可能な社会の実現を目指して、このような決定を重視する政治のあり様を問い直し、より望ましい政治の行うための方向性を検討することである。そのためには、政治のあり方に大きな影響をもたらす民主主義論について考察することが重要である。民主主義論の研究成果において、政治的な決定に関するものに着目すると、「人々が直接決めるのか、それとも人々に選ばれた代表が決めるのか」という決定の主体によって直接制と間接制に別れるだけでない。決定に至る決め方についても、さまざまなやり方が存在しうる⁵⁾とされる。現在、政治の場で多く用いられる決定の仕方は、投票であるが、投票によって物事を決定することについては、次のような限界があることが指摘されている。それは、人々の意向を完全に政治に反映できない点である。例えば、「ブレクジットのような賛成、反対のどちらかしか選べない住民投票では、多様な意見を反映することはできない。」⁶⁾ たとえ、「投票の際の選択肢を増やしたとしても、正確な民意の反映が実現されるかといえば、これも限界がある。」⁷⁾ というように、政治的な決定に民意を反映することは、非常に難しい問題なのである。このような問題があるからこそ、決定にいたるまでのプロセスを重視した政治を実施することが必要なのではないか。

多様な価値を持つ市民が、平和的に共存するためには、「共通の事柄」に関して、「各人が自分の考えを述べ、また違った考えにも耳を傾け、議論・討論していくという営み」⁸⁾ が、民主政治を行ううえでは重要である。つまり、投票や多数決によって早急に決定すること、それ自体を目的とする民主主義論を批判的に検討することが、価値多元化が進む現代社会においては求められていると言える。では、集合的な決定を目的化しない民主主義論にはどのようなものがあるのか。この点について手がかりになるのは、以下の田村哲樹の論である。

市民社会レベルの民主主義においては、必ずしも意思決定を行う必要はない。むしろ、重要なことは、国家における意思決定に先立ち、熟議民主主義を通じた「意見形成」を行うことである。議会という意思決定の場に届けられるのは、市民たちの「生の世論」ではなく、熟議によって洗練された意見なのである。市民社会レベルにおける熟議民主主義の最大の意義は、この点に求められる⁹⁾。

このように田村が説明しているように、多数決や投票を通じた決定を重視する集計型民主主義に対抗すると考え方として、決定にいたるプロセスにおいて主張の根拠となる理由を吟味し、一人一人の意見の形成を重視する熟議民主主義がある。昨今、熟議民主主義の考え方は、数を重視した集計型民主主義の課題を克服するものとして注目されている。次節では、熟議民主主義などの集計型民主主義とは異なる民主主義論について検討する。

第2節 現代の民主主義論（1）—熟議民主主義—

多数決でものごとを決定する集計型民主主義については、政治の「私化」、「生の世論」に基づく政治の問題、現代社会の構造変容への対応という問題が指摘されている¹⁰⁾。本節では、集計型民主主義論を批判する民主主義論である熟議民主主義について検討する。熟議民主主義で重要とされているのは、以下の点である。

「ある意見を何人の人が賛成したか」ではなく、「その根拠をきちんと示すことができるかどうか。その根拠が、聴く側にとっても説得力のあるものかどうか。誠実な対話という場合の「誠実さ」とは、人々に対してことさら聖人君子になることを求めるものではなく、意見の根拠をしっかりと示しあう態度のことと言ってよい。」¹¹⁾

この論に依れば、他者に意見を述べる際には、根拠を示すこと、その根拠が説得力を持つものになっているかどうかを検討することが熟議民主主義を実現するうえでは重要となる。

また、齋藤純一に拠れば、熟議デモクラシーは、「市民を平等な者として最も尊重することができるように思われる」として、「数の力」ではなく「理由の力」を重んじる点で、質的に異なった意見や観点を、たとえそれがごく少数の者が示すにすぎないとしても、尊重することができる。」¹²⁾と述べている。

このことから、熟議民主主義の特徴を整理すると、以下のようにまとめることができよう。

- ①話し合いを中心とする民主主義のことであり、話し合いの過程で、各自が自らの意見を問い直すことが重視される¹³⁾。
- ②話し合いの結果として、各自の意見が変容し、当初は異なる意見を持っていた人々の間に合意（コンセンサス）が形成されることが期待される。

①に関して、前述したように現在の政治は、主に早急に決定することを目的化している傾向にある。つまり、熟議民主主義では、そうではなく決定の過程の中で出てくる意見について吟味、検証することが目的となる。

②に関して、多数決ではなく多くの人々が納得できる結論をつくることを目指すことを意味している。熟議としての話し合いの過程では、他者と共に理由の検討が行われ、価値観を異にするあらゆる人に受け入れ可能と想定される意見へと自己の意見を再構成することが重視される。熟議民主主義では、多くの人々が受け入れられるかどうかの基準が「理性」である。多くの人々の納得を得られる理由として「理性」に基づいた意見をつくること、目指されるのである。少数者の意見を取り上げ、多様な意見を比較し、理由を検討したうえで、意思決定や意見形成が行われることは、価値多元化が進行している現代社会の要請に応えるものである。よって、熟議民主主義に、集計型民主主義の限界を乗り越える可能性を見

出すことができる。

ただ、熟議民主主義への批判も存在しているのも事実である。その批判は、次の二点である。第一に、「合意」を形成することに対するものである。熟議民主主義は、結果として「合意」に到達することが目指される¹⁴⁾。「合意」を形成することは、合意できない何かを「排除」することを意味する。このことをふまえると合意形成を目標とすることには慎重になる必要があるように思われる。

第二に、理由の検討を行う際に、「非理性的な主張を行う人々」は、排除の対象となる可能性があるという点である。つまり、他者との議論においては、「理性」を受け入れ可能かどうかの判断基準とするため、非理性的な意見を持つ人々は、社会的な属性と対応して理解され、排除の対象になりやすくなる。

以上のことから、熟議民主主義は結果として合意を形成することになるという批判も存在することが明らかになった。このような批判を乗り越える民主主義論として、次節では闘技民主主義について検討する。

第3節 現代の民主主義論（2）—闘技民主主義

本節では、闘技民主主義について検討する。闘技民主主義は、集計型民主主義を批判する点で熟議民主主義と共通している。一方で、民主主義の目標としての合意形成を批判する点で熟議民主主義とは異なっている¹⁵⁾。合意形成は、合意できないものを排除することになるため、民主主義の目標とするべきではないという考え方を前提としているのである。この闘技民主主義の特徴としては、次のようにまとめることができる。

- ①民主主義の目標は、排除されるべき「差異」をもたらす合意形成ではなく、健全な対立・競争関係の確立にある。
- ②異なる立場と接することを通して、自己の立場、アイデンティティは他者との関係によって形成されていることを自覚し、その結果、自己のアイデンティティが変容することで新たな関係性を構築することにつながる。
- ③他者＝対抗者と捉える。対抗者とは、「私たちは彼らの理念と闘うけれども、彼らが自らの理念を擁護する権利については疑問に付すことはない」ような存在である¹⁶⁾。

①に関して、闘技民主主義の「闘技」とは、ライバル同士の敬意を払った対立・競争関係を意味する¹⁷⁾。つまり、合意を形成することを目標とするのではなく、対立することによってくる様々な異なる意見を共有、交換することが重要となる。これによって、合意形成の排除の問題を克服することができる。合意形成を目標とする民主主義は、結果として他者との違いの存在を「排除」するのに対して、闘技民主主義は、他者との違いを「保持」している点に特徴がある。

②に関して、自己とは対立する立場や自己とは異なる立場にある人に接することで、自分自身がどのような考えを持っているのかを振り返り、自己のアイデンティティを自覚化して、他者と新たな関係を築くことが期待される。このような自己と他者との関係についての考え方の背景には、自己のアイデンティティは、異なる他者との関係で決まる¹⁸⁾ため、「私」はきわめて不安定な存在であるという人間観に立脚していることがわかる。

③に関して、他者を「対抗者」と捉える背景には、「政治を情念と敵対性の世界」¹⁹⁾と捉える政治観がある。つまり、政治とは「情念」の世界であり、合理性の支配する世界ではなく、その限界が明らかになる場とみなすことができる。つまり、熟議民主主義論で想定されている理性を持っていない存在をも包摂する考え方であるといえる。

このことから、闘技民主主義は、多数決を批判する民主主義であり、「情念と敵対性を基礎とした闘技的な関係性の政治」を想定している点に特徴があると言える。他者とのコミュニケーションの過程において、他者との「差異」＝違いを重視し、何を違いとして排除しているのかについて自覚的になり、自己のアイデンティティを問い直すことが求められる。また、他者の意見の理由やその背景にある価値について批判的に検討するが、あくまで自他の

違いを保持しつつ、他者の納得を得る意見を検討することが重要となる。

この闘技民主主義に対しては、他者を「対抗者」として認めるという最低限の合意が必要となるが、この合意はどのようにして形成されるのかという点について、言及されていない点が、課題として指摘されている²⁰⁾。他者を「対抗者」として相互に認め、闘技的な関係を築くためには、自他の違いを認め、違いを受け入れることができる姿勢や態度がなければならないし、そのような姿勢や態度を育成する方法の解明が必要である。

ただ、このような課題はありつつも、闘技民主主義は、価値の多様性を前提として、自己と他者の違いを認め、自己のアイデンティティを振り返ることによって、他者との新たな関係を築くことを目指す考え方であると言える。

第4節 社会科教育における民主的な議論の意義と役割

本節では、社会科における民主的な議論の意義と役割について検討する。現在、議論の重要性が主張されている背景には、多数決や投票によって政策決定を行う集計型民主主義の問題がある。それは、「公的」な事柄について、各自の私的な利益がそのまま集計されて決定に反映される点や不十分な知識に基づく意見に基づいて、世論が形成され、操作されやすくなる点が挙げられている²¹⁾。換言すれば、少数者の意見をとりあげることなく、「数の多さ」で公的な事柄を決定することが集計型民主主義の問題なのである。このような問題を克服するためには、政治学の研究成果をふまえて、これまでの議論の役割を問い直し、より民主的な議論のあり方を検討することが重要である。

民主的な議論について検討することは、民主主義社会の形成者としての市民を育成することにつながると言える。では、民主的な議論は、社会科の目標である市民的資質の育成とどのような関係があると言えるのだろうか。そもそも市民とは「社会の制度の更新、改廃について、政治的な決定に参加する」存在であり、「民主的な市民社会に生きる市民の権利及び義務として市民らしく語る」ことができる存在である²²⁾。つまり、社会科授業において民主的な議論を行うことの意義は、市民の育成に貢献することであり、よりよい社会を形成するための市民として語る行為の質を高めることに貢献することにあると言える。

このことを踏まえると市民的資質は、議論する力として捉えることができる。議論する力とは、他者の意見をふまえて、より望ましい意見を形成することができる力であると言える。この議論する力を育成するためには、政治的な決定の結果として発生する社会的問題、社会的論争について議論を行う中で、「なぜそのように考えるのか」、「自己と他者との意見の違いは何か」といった相互批判に伴う自己の問い直しによって、自己の主張の理由を批判的に検証する必要がある。つまり、社会科授業における民主的な議論は、早急に決定することを目標とするのではなく、他者との議論の中で自己と他者の意見を比較したり、自他の意見が異なる理由について検討したりすることが重視されなければならない。

これまで述べてきた民主的な議論を社会科の授業の中で実施するうえで、特に留意しなければならないのは次の点である。第一に、「最終的な決定をすぐに求めるような考え方や極力切り離すこと」²³⁾である。つまり、民主的な議論とは、必ずしも決定することを目的とするのではない。議論の中で他者の意見を交換し、多様な意見の妥当性について検討したり、自己と他者との違いを自覚化したりすることを目指す。第二に、議論を行う際に、複数の立場で考え、それぞれの立場の人々の意見の背景にある考え方を明らかにできるようにすることである。このような議論をとり入れた学習活動を行うことによって、多様な考え方の存在に気づかせることができ、このことが生徒の学びを深めることにつながると思われる。

以上のことから、本研究では民主的な議論を、多数決でものごとを決めるものではなく、熟議民主主義や闘技民主主義の考え方をふまえ、意見の批判的な検討を重視する活動と捉

えることにする。第一章で述べた池野範男の議論を方法原理とする社会科論をさらに発展させ、この民主的な議論を原理とした社会科授業構成論を提案することが、本研究の主張である。

【註】

- 1) 田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望『ここから始める政治理論』有斐閣,2017年,p.20
- 2) 前掲,1) ,p.20.
- 3) 杉田敦『政治的思考』岩波新書,2013年,p.26.
- 4) 前掲,3) ,p.27.
- 5) 前掲,1) ,pp.83-84.
- 6) 前掲,1) ,p.84.
- 7) 前掲,1) ,pp.84-85
- 8) 田村哲樹編著『語る 熟議／対話の政治学』風行社,2010年,p27.
- 9) 田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房,2008年,p.127.
- 10) 前掲,1) ,p.99
- 11) 前掲,8) ,p.29.
- 12) 齋藤純一『不平等を考える』ちくま新書,2017年, p.175.
- 13) 前掲,1) ,p.98.
- 14) 前掲,1) ,p.102.
- 15) 前掲,1) ,p.105.
- 16) 前掲,1) ,pp.108-109.
- 17) 前掲,1) ,p.105.
- 18) 前掲,1) ,p.107.
- 19) 前掲,1) ,p.109.
- 20) 前掲,1) ,p.110.
- 21) 前掲,1) ,p.99.
- 22) 全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書,2011年,p.33.
- 23) 前掲,3),2013年,p.73.

第四章 民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の原理と方法

第1節 民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の目標原理

平成29年6月に告示された中学校学習指導要領解説社会編を見ると、社会科の目標である公民的資質は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性」の三つの柱で構成されるものとして示している¹⁾。文部科学省の教育課程部会社会・地理歴史・公民のワーキンググループは、この三つの柱を社会・地理歴史・公民で育成を目指す資質・能力として捉え、以下の表1のように具体的に示している。

【表1】中学校社会において育成が目指される資質・能力

①知識・技能 (何を知っているか、何ができるか)	②思考力、判断力、表現力等 (知っていること、できることをどう使うか)	③学びに向かう力、人間性 (どのように社会、世界と関わりよりよい人生を送るか)
<ul style="list-style-type: none"> ・我が国の国土と歴史や現代社会の政治、経済、国際関係に関する理解 ・社会的事象について調べまとめる技能 (調査や諸資料から、社会的事象に関する様々な情報を効果的に収集する・読み取る・まとめる技能) 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題を把握し、解決に向けて複数の立場や意見を踏まえて選択・判断したりする力 ・思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象について主体的に調べ分かつようとして課題を意欲的に追究する態度 ・よりよい社会の実現を視野に社会に関わろうとする態度 ・多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など (我が国の国土や歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚)

(文部科学省教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ
[HPhttp://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/07/25/1372399_14.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/07/25/1372399_14.pdf) より中学校社会科の部分を引用)

この表1から、中学校社会科で育成すべき資質・能力は、①「社会的事象についての知識・技能」、②「社会的事象等についての思考・判断・表現」、③「社会的事象等に主体的に関わ

ろうとする態度」であると言える。

①に関しては、主として事実等（用語・語句などを含む）や概念等（特色、意味、理論など）に関わる「知識」と、社会的事象等に関する情報や資料を読み取り、まとめる「技能」は、相互に関係しているという考え方に基づいて、育成すべき資質・能力の柱の一つに位置づけられた。このことから、知識を習得させるためには、授業の中で資料の読み取り方などの技能の育成を重視する学習を進めることがより一層重要となることがわかる³⁾。

②に関しては、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力として「思考力・判断力・表現力等」を捉えていることがわかる。特に、「思考力・判断力・表現力等」を育成するためには、社会的な見方・考え方を活用して、課題や問題について考察すること、考察、構想したことを他者に説明したり、議論したりすることが重視される⁴⁾。

③に関しては、「学びに向かう力、人間性」を、主体的に学習に取り組む態度と、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情として捉えていることがわかる。特に授業では、他者と協働したり、自分自身が学んだことを振り返り、意味づけをしたりする学習が重視される⁵⁾。

以上のことから、中学校社会科の学習を通して育成が目指される資質・能力は、前述した三つの柱から構成されており、これらは相互に関係したものであるといえる。つまり、「知識・技能」の育成について考えるのであれば、「思考力・判断力・表現力」や「社会事象に主体的に関わろうとする態度」をどのように関連付けて、育成を目指すのかという視点が重要となろう。このことをふまえて、これからの社会科授業について検討すると、概念的知識の習得という認識形成だけを重視するのではなく、議論を通して社会に参画したり、課題解決に向けて意欲的にその解決策を考えようとしたりする態度や、社会的事象に対する興味関心を持つようにきっかけや環境をいかに作るのかという点も授業開発研究の射程に入れる必要がある。本研究で注目した議論は、社会認識の形成を保障しつつも、学習に対する意欲を高めるための方法として有効な活動であると言える。学習指導要領に拠れば、社会科における議論は「思考力・判断力・表現力等」を育成するために行われる方法として捉えることができる⁶⁾。生徒同士が議論を通して、社会事象についての意見を交換、吟味、検討することで深い学びを実現することが期待されているのである。議論する力が、「思考力・判断力・表現力等」の育成に関係しているということは、「知識・技能」の育成や、主体的に学びに向かう「態度」の育成につながると考えられる。

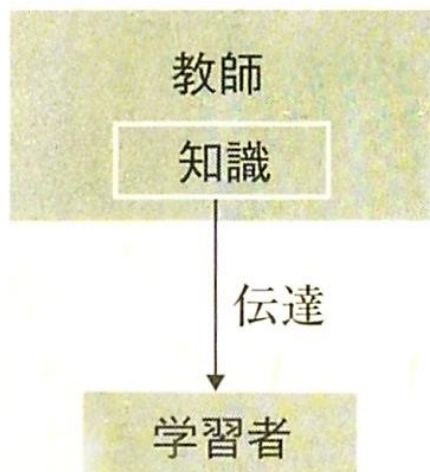
このことから、本研究では、議論を取り入れた授業を通して生徒の「思考力・判断力・表現力等」がどのように高まっているのか、「知識・技能」や学びに向かう「姿勢・態度」がどのように涵養されているのかという点についても可能な限り検討したい。これによって、従来の社会認識形成に特化した社会科授業構成論を変革し得る社会科授業構成論を提案することができると思う。

第2節 民主的な議論をとり入れた社会科授業構成論の射程

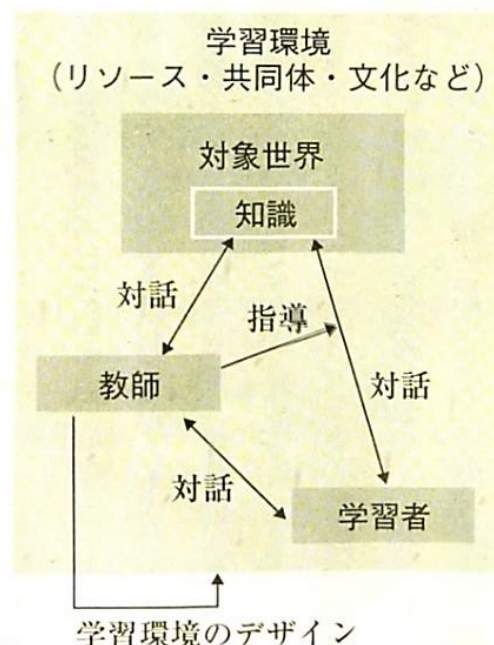
本節では、民主的な議論をとり入れた社会科授業構成論の射程について検討する。そのためには、教師と学習者の関係から構築されている従来の社会科教育論が変わって、学習者同士の関係を重視した社会科教育論の検討が必要となる。

学習者同士の関係に着目した教育論の中でも、示唆に富むのが石井英真の論である。石井は、これから求められる学習として「既存の知識・技能を総合して思考する必然性があり、子どもたちが取り組んでみようと思える課題かどうか、つまり「真正性」を有しているかどうかを追究することが重要と述べている⁷⁾。」石井は、これまでの学習環境における教師と学習者の関係を図①に、これから求められる教師と学習者の関係を図②のように示している。

①



②



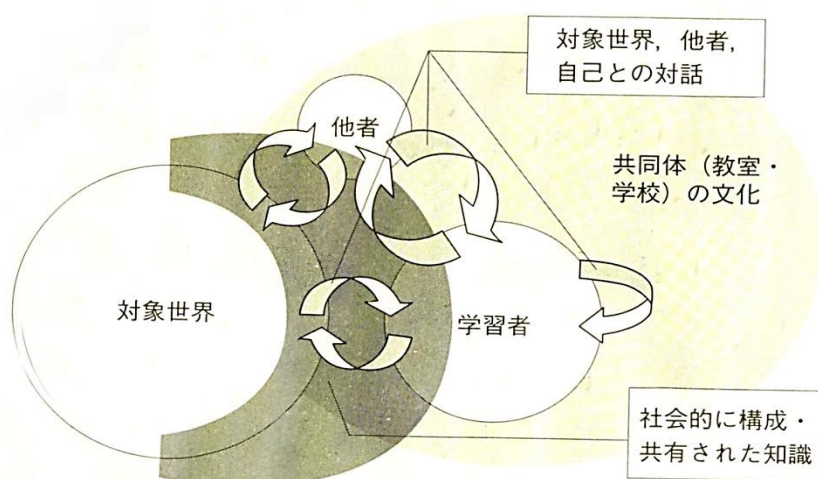
(石井英真「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」日本標準ブックレット,NO14,2016年,p.45より引用)

図①が示している教師と学習者の関係について、石井は「教室において真理を決定する権限は、教師と教科書に握られている⁸⁾」と述べている。教師と学習者の関係は対等なものではなく、絶対的に正しい真理とみなされる知識を教師が持っており、この真理としての知識を学習者に伝達する、もしくは教科書の知識を伝達するという上下関係が存在しているのである。このような上下関係を前提とした環境で行われる授業は、いわゆる正答主義の学習観に基づいて展開され、知識の暗記に終始する授業が行われる可能性が高くなると考えられる。図①のような学習を改善するために、石井は、「教師と教科書を中心とした関係性を崩し、子どもと教師が共に教材(対象世界)と向かい合い、真理を共同研究する関係性を構

築する工夫が必要である」⁹⁾と述べている。この考え方に基づいて教師と学習者との関係を示したものが図②である。図②において、学習者は「知の追究・創造者、いわば研究者として、また教師は、先輩研究者として、彼らと教材との対話を側面から支援する「促進者」として定義」¹⁰⁾される。教師と学習者は、共に真理を追究し、協働して学習を行う存在であり、図①のような関係とは、異なっていることがわかる。図②のような教師と学習者の関係を前提とした授業は、「教師の助成的介入の下で子どもたちが教材と対話する、知の共同的な追究・創造的過程」¹¹⁾となる。学習者は、教師の助言の下で、知を創造するための学習に取り組むことができるのである。

では、このような真正性が担保された学習活動はどのような構造になっているのだろうか。この点について石井は、以下の図③でその学習活動の構造について示している。

【図③ 学習活動の基本構造】



(石井英真「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」
日本標準ブックレット,NO14,2016年,p.26より引用)

石井は、学習活動は、「何らかの形で対象世界・他者・自己の三つの軸での対話」¹²⁾を含んでおり、対話を繰り返すことによって、「何らかの認識内容(知識)、認識方法(スキル)が個人において形成され身について」¹³⁾いくと述べている。

この石井の論は、「対象世界」、「学習者」、「他者」の三者の対話を促進するための方法や手立てを明らかにする必要があるということを示している点に特長がある。このことを解明するためには、図③の矢印で示されている関係、特に学習者同士の学習過程に着目することが重要である。また、学習者自身に、自己の学習の振り返りを行わせることを通して、どのようなことを知り、どのようなことができるようになったかという点についても、授業の効果の検証を行うために、検討する必要がある。

以上のことから、本研究は、従来の社会科教育論ではあまり着目されてこなかった学習者同士の学習過程に着目して、授業構成論について検討する。また、学習者同士が行う議論の活性化のための指導の方法や学習者自身の学習の振り返りの方法についても射程に入れる。

第3節 民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の方法原理

1. 熟議民主主義に基づく授業構成原理

ここでは、前章で取り上げた政治学者である田村哲樹の研究成果をふまえ、熟議民主主義に基づく社会科授業構成論について検討する。熟議としての議論を通して目指されるのは、「各人が自らの行為基準を反省的に問い直す」¹⁴⁾力の育成である。このことは、民主的な議論を取り入れた社会科授業構成論に基づく授業のあり方を検討するうえで、重要な意味を持つ。つまり、熟議としての議論を取り入れた授業の学習過程では、他者が持っている判断や行為の基準である価値や考え方を認識し、比較させ、これを踏まえて自分自身の価値や考え方を批判的に吟味し、修正することが重要となる。このことをふまえ、熟議民主主義の考え方に基づく社会科授業論の原理を、ここでは「主張の根拠の反省」として以下のように定義する。

「主張の根拠の反省」=自己と他者の主張の根拠の比較をふまえ、他者の主張の理由を批判的に検討したうえで、両者の違いを明らかにしつつ、自己の意見を振り返り、よりのぞましいものへと修正していくこと。

この「主張の根拠の反省」は、他者との議論を通して、多様な価値や考え方を認識し、自己と他者の違いを自覚化することで、自己の主張の根拠を問い直すことを重要視する。よって、熟議民主主義に基づく社会科授業では、多様な違いを認識したうえで、一つにまとめるのではなく、一人一人がよりのぞましい自己の意見を形成することが重視されることになる。

2. 闘技民主主義に基づく授業構成原理

ここでは、闘技民主主義に基づく社会科授業構成論について検討する。民主主義を擁護する立場でありながら、熟議民主主義の合意の可能性を前提とする点を疑問視する闘技民主主義は、意見の対立は不可避とする。この闘技民主主義の立場から民主主義論を展開する向山恭一は、合意形成ではなく、意見の対立を前提としたうえで、「同意の調達」が求められると述べている¹⁵⁾。この「同意の調達」という考え方は、意見の多元性を前提としており、他者の意見との同一化を目指すのではなく、自己と他者との対立的な討議を促すことを特徴としている。合意を形成する過程では、多様な価値の中から社会的に認められるべきものを選択する際に、価値を含む意見に関して他者との完全な一致、同一性が求められ、合意されないものは排除される。これに対して、「同意の調達」では、他者を「対抗者」と認め、

それぞれの主張の理由づけを批判的に吟味、検証する中で、合意形成の過程で排除されうる他者との違いを認識することで、自己の意見が拠る立場や価値を自覚化することが重視される。人々は、ある決定について、「異なる理由に基づいて賛成し得る」¹⁶⁾ のであり、他者の主張の理由づけの多元性や複数性を認めることが、現実の価値多元化社会においては重要と言える。社会科授業においても合意形成を最終的に目指すのではなく、「同意の調達」を目指す議論を促すことで、多様な価値観を踏まえた意見形成のための力を育成することが重要になるのではないか。

以上のことから本研究では、「同意の調達」を、次のように定義して、それに基づく授業構成論を提案していきたい。

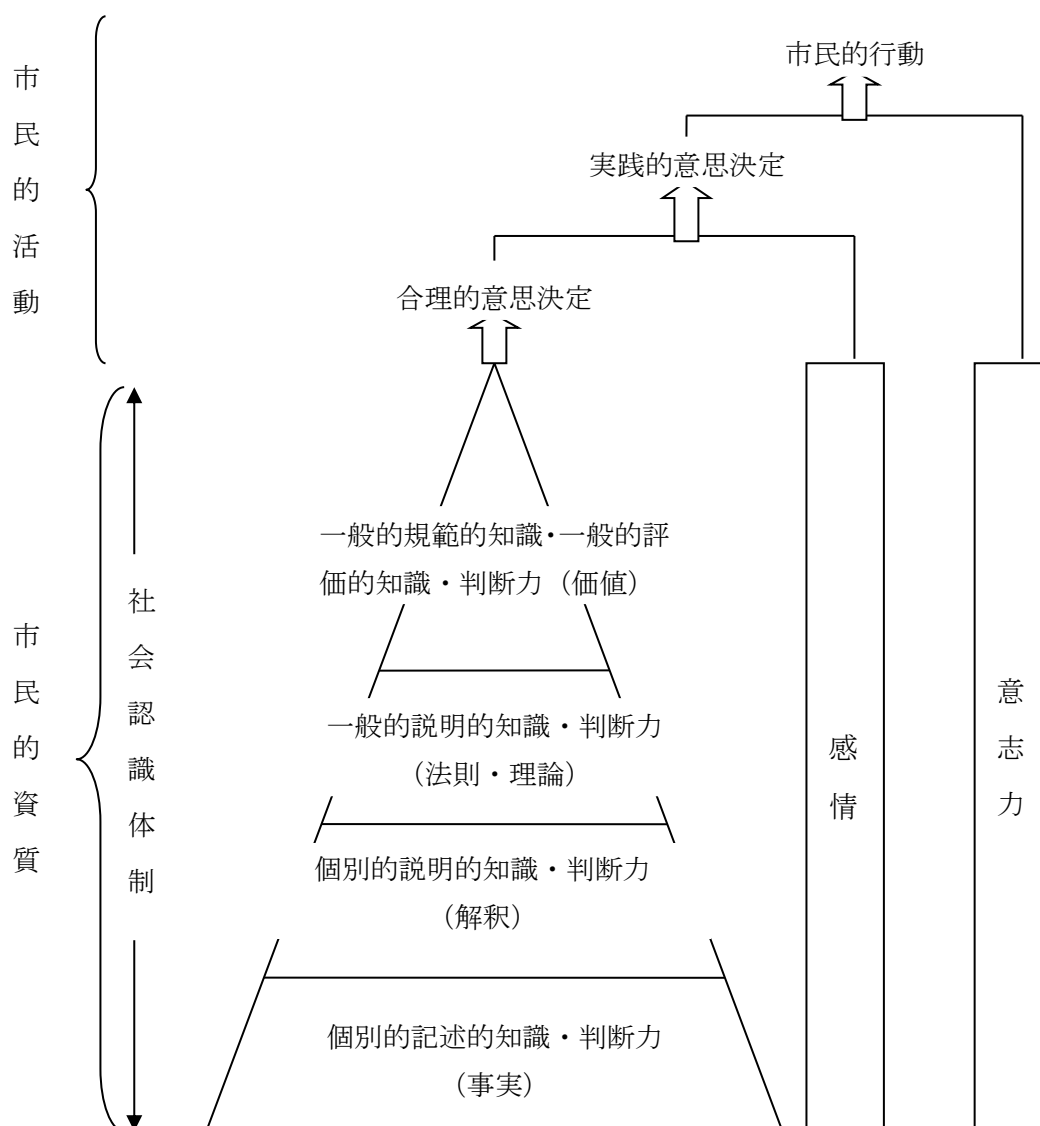
「同意の調達」＝自己と他者の意見の比較をふまえ、他者の主張の理由を批判的に検討したうえで、両者の違いを保持しつつ他者の納得を得るように、他者の立場をも包摂する自己の意見を形成していくこと。

この「同意の調達」を原理とする授業論では、両者の違いを保持したまま、他者の同意を調達するために、主張の根拠を修正することを重視する。この授業論によって、多様な価値観に基づく意見の形成を保障することができ、合意形成を目指す社会科授業論の課題を克服することができるのではないか。

第4節 民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の内容編成原理

本節では、民主的な議論を取り入れた社会科授業構成の内容編成原理について検討する。探求としての社会科授業論を確立した森分孝治は、社会科を通して育成を目指す市民的資質の構造を以下の図1のように示している。

【図1】市民的資質の構造



(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—』社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, 2001年, p. 47より引用)

図1からわかるように、市民的資質は、社会認識体制、感情、意志力によって構成されている。市民的資質の中核になるのが、社会認識体制である。森分は、この社会認識体制について「社会的な知識・判断の体系」¹⁷⁾であると述べている。つまり、社会認識体制は、社会的事象を捉えることによって、子どもによって構築される知識体系と言える。この社会認識体制を誤りの少ない科学的なものにすることが森分の目指す授業論なのである。

この森分論をふまえて、本研究の学習内容構成について検討すると、社会認識体制全体に関わる「事象・出来事の解釈・評価をめぐる議論」を内容とするものと、感情までを含み「態度・行動や制度・政策決定をめぐる議論」を内容とするものに類別することができる。「事象・出来事の解釈・評価をめぐる議論」では、解釈・評価をめぐる「なぜか、その結果どうなるのか、本質は何か」(解釈)、「よいか(悪いか)、望ましいか(望ましくないか)」(評価)という問いに対する意見をつくり、他者と議論することで、合理的に行った意思決定を吟味・検証する¹⁸⁾。ここでは、主に推論や、価値判断が行われ、意見が形成されることになる。また、「制度・政策決定をめぐる議論」では、主に「いかにすべきか」という問いに対する意見をつくり、他者と議論を行うことになる¹⁹⁾。ここでは感情も含んだ判断が時としては行われ、意見が形成される。形成された意見に基づいて議論を行うことによって、実践的意思決定を相対化する。

以上のことから、民主的な議論をとり入れた社会科授業構成の内容は、「事象・出来事の解釈・評価をめぐる議論」と「制度・政策決定をめぐる議論」という原理に基づいて編成する。

第5節 主張の根拠の反省を原理とする社会科授業—熟議民主主義に基づく社会科授業構成論—

主張の根拠の反省を原理とする社会科授業は、自己の主張の根拠の反省を促すために、自己と他者の主張の根拠を比較、検討する構成をとる。これによって、自己と他者との違いを自覚化することにつながり、よりよい意見を形成する力の育成を目指す学習を行うことができる。換言すれば、他者との違いを認識したり自覚化したりするプロセスを、主張の根拠の反省を原理とする授業では重視する。以下の表2は、主張の根拠の反省を原理とする社会科授業構成原理を整理したものである。

【表2】主張の根拠の反省を原理とする社会科授業構成原理

授業構成原理	方法
第一段階：問題の把握と自己の意見の形成	自己の価値や学習内容をふまえて意見をつくり、他者と議論する。
第二段階：与えられた立場に基づいた主張の根拠の検討	与えられた立場の主張の根拠について、基づいている立場や考え方に着目して検討する。
第三段階：自己とは異なる意見をふまえた意見の再構成	自己の意見が重視する考え方を自覚して、説得力のある意見に再構成していく。
第四段階：主張の根拠の比較による他者と自己の違いの自覚化	自己とは異なる主張の根拠について考えさせ、自己と他者の主張や主張の根拠の違いを自覚して、そのような違いが起こる理由について明らかにする。

(著者作成)

主張の根拠の反省を原理とする社会科授業は、第一段階「問題の把握と自己の意見の形成」、第二段階「与えられた立場に基づいた意見の根拠の吟味」、第三段階「事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成」、第四段階「主張の根拠の比較による他者と自己の違いの自覚化」という四段階の構成となっている。また、各段階では次のような方法に基づく議論を中心とした学習が行われる。

第一段階では、自己の価値や学習内容をふまえて意見をつくることを重視する。つまり、議論を行うための準備段階であると言える。第二段階では、与えられた立場の主張の根拠を、その社会事象の背景にある立場や考え方に着目して検討する。第三段階では、自己の意見が重視する考え方を自覚して、他者を納得させるための意見に再構成する。第四段階では、自己とは異なる主張の根拠について考えさせ、自己と他者の主張や主張の根拠の違いを自覚して、そのような違いが起こる理由を明らかにする。

以上の学習過程を経ることによって、自己と他者の違いを解明し、その違いが何によって、もたらされているのかを探究させることができる。このような学習は、より望ましい意見を形成する力の育成につながると考える。

第6節 主張への同意の調達を原理とする社会科授業—闘技民主主義に基づく社会科授業構成論—

本節は、闘技民主主義に基づく社会科授業構成論である主張への同意の調達を促す議論をとり入れた社会科授業構成について説明する。主張への同意の調達を促す議論をとり入れた授業では、他者からの同意を調達するため、自己と他者の違いを認識したうえで、どうすれば自己の価値観や考え方を変えずに他者の同意を得られるかを検討する過程として構成される。この授業の構成原理に示したものが、表3である。

【表3】 主張への同意の調達を原理とする社会科授業構成原理

授業構成の段階	「同意の調達」の過程
第一段階 問題に対する自己の意見の形成	主張と理由づけを明確にしたうえで、自己の意見を形成
第二段階 自己と他者の意見の違いの認識	同意の調達のために、自己と他者の意見の違いを確認
第三段階 他者との違いを踏まえた自己の意見の吟味を通じた再構成	他者から納得を得られるように、異なる価値観や考え方を認めながら自己の意見を見直し、再構成

(著者作成)

表3のように、主張への同意の調達を原理とする社会科授業は、三つの段階から構成される。第一段階は、問題について主張と根拠を明確にして自己の意見を形成する段階である。他者の同意を得るためには、まずは自分の主張と根拠を明確にして意見を形成することが重要である。

第二段階は、同意の調達のために、自己と他者の意見の違いを認識する段階である。自己と他者の意見が異なるのは、重視する価値や考え方などが異なるからである。主張の根拠の裏付けとなる多様な価値や考え方を認識することは、自己と他者の違いをよりよく理解するためには重要である。この違いを認識することで、次の段階において、自己の主張や価値や考え方を変えることなく相手の同意を調達する方法を考察することができるのである。

第三段階は、他者との違いを踏まえて自己の意見を批判的に吟味し、再構成する段階である。ここでは、自己の意見を批判的に検討する。例えば、自己とは異なる立場の人を想定していたかどうか、どのような価値や考え方を重視していたのかということを見直すのである。そのうえで、他者との違いを保持しつつ、相手の同意を調達するために自己の意見の再構成を行う。このような学習は、民主主義の持つ排除の可能性という問題を克服し、多元性を保障する社会にふさわしいものと言えるのではないか。

第7節 民主的な議論をとり入れた社会科授業の類型

本節では、民主的な議論をとり入れた社会科授業の類型を説明する。学習の分析対象を縦軸に、分析方法を横軸にとった場合、社会科授業は生徒の発達段階に応じて、主張の根拠の反省を原理とする議論をとり入れた授業から主張への同意の調達を原理とする議論をとり入れた授業へと編成する必要がある。「主張の根拠の反省」は、本章の第3節(1)で検討した熟議民主主義の考え方に基づくものであり、「主張への同意の調達」は、本章の第3節(2)で検討した闘技民主主義の考え方に基づくものである。このような授業構成原理に基づいて、民主的な議論を取り入れた社会科授業をモデル化し類型化したものが表4である。

【表4】民主的な議論をとり入れた社会科授業の類型

方法 分析対象	主張の根拠の反省	主張への同意の調達
事象・出来事の 解釈・評価	I. 事象・出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を原理とする授業構成	III. 事象・出来事の解釈・評価に関する主張への同意の調達を原理とする授業構成
制度・政策の決定	II. 制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を原理とする授業構成	IV. 制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を原理とする授業構成

(著者作成)

表4のように、民主的な議論をとり入れた社会科授業は、I～IVに分類することができる。Iは、「事象・出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を原理とする社会科授業構成」である。ここでは、事象・出来事の解釈・評価についての主張の根拠の反省を促す議論を行うことによって、よりのぞましい意見を形成するために自己と他者の違いを自覚化することを重視する。この授業構成に基づいて開発した授業が、歴史的分野「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」である。開発単元では、神戸事件の解決策という歴史的事象についての解釈や評価をめぐる主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業を提示する。

IIは、「制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を原理とする授業構成」である。ここでは、制度・政策の決定に着目して、決定された制度・政策をめぐる主張の根拠の反省を促す議論を行うことによって、よりのぞましい意見を形成するために、自己と他者の違いを自覚化することを重視する。この授業構成に基づく授業については、地理的分野小単元「より望ましい開発のあり方について考えよう」、公民的分野小単元「震災復興の問題について考えよう」を開発し、事例として示すことにする。地理的分野小単元「より望ましい開発のあり方について考えよう」では、南アメリカ州で行われている政策としての「開発」に着目し、誰のために、何のために行われているのかという点について自己とは異なる立場から考察する学習を行う。公民的分野小単元「震災復興の問題について考えよう」は、税金の使い

道に着目して、実際に政策として決定され、行われている「公共事業」を複数の立場から考察し、批判的に問い直すことで望ましい公共事業のあり方を検討させている。これら二つの授業には、主張の根拠の反省を促す議論をとり入れている。この議論を通して、より望ましい制度・政策のあり方についての意見を形成し、他者と比較することを通して、自他の違いについて自覚化することを目指す。

Ⅲは、「事象・出来事の解釈・評価に関する主張への同意の調達を原理とする授業構成」である。この授業構成に基づいて開発した単元が、歴史的分野「茶の変遷と社会の変容」である。文化事象である茶の変遷に着目して、茶のあり様が変化していった理由を歴史的に考察したうえで、その理由の中で最も重要だと考える意見をつくらせ、議論を行う授業を展開する。このような議論をとり入れた授業を通して、現代社会における「茶」の意味を考えることで、文化の意味についての解釈をめぐる意見の違いがあることをふまえ、他者の同意を得ることができる意見形成を目指す。また、文化事象の変化を捉えることによって、時代の特色を理解することができる具体的な学習方法を示しており、従来の文化学習の問題を克服し得る授業論を提案している。

Ⅳは、「制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を原理とする授業構成」である。この授業構成に基づいて開発した単元が、地理的分野「伊川防災プロジェクトー未来の防災倉庫の設置場所は？ー」である。開発単元では、身近な地域にある防災設備の中でも防災倉庫に着目させ、その設置場所や設置条件についての意見をつくらせた。そのうえで、実際の設置者をふくめた他者との議論を通して、より望ましい未来の防災倉庫の設置場所について考える授業を示した。この授業では、防災倉庫の設置場所についての他者との違いを保持したままで、他者が納得する意見に再構成する力の育成を目指している。

本節では、民主的な議論を取り入れた社会科授業の類型を示し、開発単元がどこに位置づけられるのかについて、大まかな概要を説明した。ⅠとⅡの授業構成は、熟議民主主義論に基づく社会科授業論であり、主に自己とは異なる立場から考えることを通して、主張の根拠の反省を促し、自己と他者との違いを解明することが重視される。自己の意見が拠る価値の自覚化を促すことが、他者の同意を得ることができる意見を形成する力の育成につながるのである。一方で、ⅢとⅣの授業構成は、自己と他者との違いがあることを前提としたうえで、主張を変えることなく、自己の意見を他者が納得するものに修正していく力の育成を目指す。次章では、それぞれの社会科授業構成に基づく具体的な授業について説明を行う。

【註】

- 1) 文部科学省学習指導要領解説社会編については文部科学省 HP の以下の URL から参照した。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/12/04/1387018_3.pdf (2018年1月7日付確認)
- 2) 文部科学省教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ
HPhttp://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryu/_icsFiles/afiedfil

e/2016/07/25/1372399_14.pdf (2018年1月7日付確認)

- 3) 前掲, 1)p.11.
- 4) 前掲, 1)p.11.
- 5) 前掲, 1)p.11.
- 6) 文部科学省 HP には、教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループが作成した社会科、地理歴史科、公民科における思考力、判断力、表現力等の育成のイメージについて資料 4 に示している。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/06/1371619_10.pdf
- 7) 石井英真「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」日本標準ブックレット, NO14, 2016年, p.40-41.
- 8) 前掲, 7)p.44.
- 9) 前掲, 7)p.44.
- 10) 前掲, 7)p.45.
- 11) 前掲, 7)p.45.
- 12) 前掲, 7)p.25
- 13) 前掲, 7)p.25
- 14) 田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房, 2008年, p3.
- 15) 向山恭一「熟議／対話の限界 闘技民主主義の挑戦」田村哲樹編著『語る 熟議／対話』風行社, 2010年, pp.96-97.
- 16) 前掲, 14) pp.104 -108. ドライゼックは、人々はある決定について、「異なる理由に基づいて賛成し得る」と主張する。彼は、これを、同一の理由に基づくコンセンサスと区別して、「同意 (agreement)」と呼ぶ。これは、ボーマンの言う「多元的な公共理性」の概念とも共鳴する。これらの論者は、結論レベルにおいて同意するための根拠は複数存在して構わないと考えるのである。
- 17) 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—』社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, 2001年, p.47.
- 18) この点については、次の文献を参考にした。森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年.梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房, 2015年, p243.
- 19) 前掲, 18)

第五章 民主的な議論を取り入れた社会科単元開発(1) —主張の根拠の反省を原理とする社会科授業—

第1節 主張の根拠の反省を原理とする社会科授業の意義と位置付け

本節は、主張の根拠の反省を原理とする社会科授業の意義を示したうえで、開発した授業の中学校社会科のカリキュラムにおける位置づけについて検討する。主張の根拠を反省させる議論を授業にとり入れる意義としては、社会問題についての意見を形成する力の育成に貢献できる点を主張できる。意見を形成する力の育成は、議論する力と関係しており、中学校社会科の授業を通して、段階的、継続的に育成を目指すことが求められる。議論を中心とする授業は、各単元のまとめの場面で行われることが多い。学習者同士の議論を活性化させるためには、生徒一人一人が学習テーマについての意見を持つことが重要である。そのためには、知識を習得させ、その知識を活用して意見をつくらせる場面を設定したうえで、他者と議論する活動を行う必要がある。中学校現場で行われている社会科授業の議論は、一般的にグループ内の発言力がある生徒の意見が、そのグループの意見として、検討されることなく無批判に採用されることが多くある。これでは、多様な意見形成を保障する議論を行ったことにはならないだろう。グループ内で主張の根拠を批判的に検討し、より説得力のある意見へ修正する議論の指導のあり方を検討することが重要である。そのためには、自己の主張の根拠の反省を促すことで、自己と他者との根拠の違いを明らかにする学習を展開することが有効ではなかろうか。なぜならば、社会問題についての意見を形成するためには、自己とは異なる意見について、理解を深めることが重要であると考えからである。自他の意見の違いを明らかにすることで、意見の違いの根拠の理解を深めることができる。このような学習活動は、他者をよりよく理解することにもつながると言えよう。

このことを踏まえ、本研究では、民主的な議論について、自己と他者との違いを解明し、違いの根拠について検討することを通して、よりよい意見をつくるための方法として捉える。そのために、主張の根拠の反省を促す議論を単元の最終局面に組み込むことにする。ただ、意見を形成する力の育成を目指した議論を取り入れた学習を実施するには、一時間だけでは限界がある。このような議論は、継続的に実施する必要がある、中学校社会科の3年間の学習を見通して、段階的、且つ定期的に行う必要がある。以下は、中学校社会科の歴史的分野、地理的分野、公民的分野で実施できる主張の根拠の反省を原理とする議論を取り入れた社会科授業を、具体的な授業を事例として説明する。

第2節 事象出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業—歴史的 分野小単元「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」—

1. 単元開発の視点

ここでは、事実出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業構成を、歴史的分野の授業モデルを事例として示すことで明らかにする。

事実出来事の解釈・評価を教材化し、議論をとり入れた社会科授業の代表例としては、児玉康弘の解釈批判学習が挙げられよう。児玉の解釈批判学習は、次の二つに類型化されている¹⁾。第一の類型は、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ることを目指す「多元型・総合的アプローチ」である。第二の類型は、より多くの事象を説明することができる解釈を設定し、生徒にとって現代社会を認識するための有用な見方・考え方の育成を目指す「変革型・分析的アプローチ」である。これらの理論に基づく単元としては、前者は「フランス革命とヴァンデ戦争」、後者は「スペイン内戦とフランコ体制」が開発され、その有効性の検討がなされている。これらの開発単元では、ある解釈を批判的に捉えるための複数の解釈が提示され、より説得力がある解釈を選択する学習過程が設定されている。このことから、児玉論では、現代社会とのつながりを意識しやすい歴史事象を教材化し、多様な解釈を批判的に吟味する学習を通して、自己にとって望ましい歴史解釈を選択させている点に特質があるといえる。このことから、児玉論は、価値判断・意思決定を通して、開かれた歴史認識を育成することを目指す歴史教育論として位置づけることができる。

しかし、次の点で課題があるように思われる。第一に、習得が目指される歴史解釈や価値的知識を、学習者同士がどのような学習過程を経て、習得したのかという点については十分な検証がなされていない。個人の価値判断・意思決定によって形成された意見は、他者とのような学習を通してつくられたものなのかを明らかにするためには、学習者同士の議論の解明が必要ではなかろうか。第二に、学習者が主体的に歴史解釈を選択・判断することを促すための指導法についてである²⁾。開発単元では、生徒に選択させるための歴史解釈が複数設定されているが、複数の歴史解釈を設定しているだけでは、生徒は主体的に選択することは容易ではないと言える。複数ある歴史解釈を選択する場合、生徒と議論する活動を行うことが想定できる。つまり、生徒に主体的な選択を促す教師の議論の指導法についての検討が必要となる。このことを検討するためには、授業者が「指導された討論」³⁾としての議論をどのように捉え、どのような指導を行おうとしていたのかを明らかにすることが重要である。

以上のような課題を克服するためには、学習者同士の学習過程に着目し、多様な意見を形成することを保障する授業構成論を提案する必要がある。本節では、具体的な社会科の単元を事例として、「主張の根拠の反省」を促す議論をとり入れた授業構成論を明らかにする。

2. 教材選択の視点（1）—中心教材としての神戸事件の概要—

ここで示す開発単元の中心教材は、神戸事件である。この事件は、慶応四年正月十一日（1868年2月4日）に起こった日本人と外国人との衝突事件であり、開港間もない神戸で西宮に向かう備前藩兵と居留地の外国兵との間で銃撃戦が起こった結果、備前藩家老日置帯刀の家臣瀧善三郎が全責任をとって切腹したことで解決した。この事件の歴史的意義について、鈴木由子は、次のように説明している。

この事件は新政府が取り扱った最初の外国交渉事件であり、これを契機に日本がひきつづき対外和親政策をとることを公布し、新政府は日本を代表する唯一の合法政権であるという欧米列強の承認を取り付けることができたとして、外交史上で取り上げられてきた。⁴⁾

このことから、神戸事件を契機にして、当時の日本の社会が大きく変化していったことがわかる。つまり、神戸事件という歴史事象は、江戸時代から明治時代に移り変わる時代の転換点として捉えることができる。

神戸事件発生から瀧善三郎の切腹に至るまでのプロセスを国内と国外の動向に着目して整理したものが、以下の表1である。

【表1】神戸事件に関する国内外の動向⁵⁾

日付（慶応四年）	国内の動向	国外の動向
正月3日	鳥羽伏見の戦い＝戊辰政争がはじまる	
9日		<u>a. 米国公使団の書記官「ポートマン」が旧幕府老中小笠原長行に書を送り、日本国内の変動の情報を求めた。</u>
10日	参与を大阪に派遣し、大政復古を諸外国に布告する書を参与兼外国事務取調掛東久世に託した。	
11日	神戸事件の発生	各国行使は、備前藩家老日置帯刀に文書を送り、事件の説明をもとめる。兵を出し、神戸の出入り口を封鎖、神戸港の諸藩の船を支配下に置いた。
12日	伊藤博文がパークスと面会。政権交代の対外布告の遅れをパークスから責められ、伊藤は事件の重大性を感じる。	
13日		<u>b. 英国公使館書記官コロックは、パークスの命を受け、条約の履行に関して旧幕府老中に質問する。老中は履行はもとより、変更がないことを告げた。</u>
15日	事件の前日の <u>e. 10日の日付で王政復古及び、対外和親が外国行使たちに宣</u>	東久世と六か国行使の会見が開かれる。

	<u>言された。</u>	
2月2日	伊藤博文は、五代才助に以下の内容を示した書簡を出す。 <u>dこの事件は、新政府にとって朝廷の政権が日本全国を制覇できるかどうかの試金石であり、これができるか否かで諸外国の信認を得ることができるかどうかとも決まる。</u>	
9日	新政府の役人たちは外国公使団に対して、瀧の助命を嘆願した。瀧の切腹。	瀧の助命の嘆願を拒否。

(著者作成)

神戸事件は、戊辰戦争中に発生した事件であり、新政府は誕生していたものの、旧幕府勢力は依然として存在していた。当時の日本社会の動向については、表1中の下線部aから、欧米諸国も関心を持っていたことがわかる。欧米諸国が日本国内の状況に関心を持っていた理由の一つとして、下線部bから条約の履行が維持されるかどうかを確認したかったためであると考えられる。また、旧幕府側も条約の履行や内容の変更がないことを告げている。このことから、外国との交渉の主体は明治政府に完全に移っていたわけではないことがわかる。下線部cからは、神戸事件の解決の主体として外国公使団に認めてもらいたかった明治政府の思惑を読み取ることができる。また、下線部dからは、神戸事件の解決の仕方によって、これからの日本の国づくりを進める政治主体になれるかが決まることがわかる。つまり、この事件を解決する政治主体としての主導権は、外国公使団に認められることによって、得ることができることを意味しているのである。

以上のことから、事件を解決し、外国からの正式な政府としての承認を得て、今後の日本の政治権力を手にしたいという新政府や旧幕府の思惑を、神戸事件の解決策が決定される過程から読み取ることができる。また、イギリスを中心とする外国公使団は、神戸事件後に旧幕府側に接近し、条約の履行に関して質問していることから、以前に結んだ条約の履行が外国公使団のねらいの一つであることがわかる。このように、事件発生から解決策までの過程を考察させることで、様々な立場の人々の考えに気づかせ、当時の社会の様子を理解させることにつながるのである。

2. 教材選択の視点(2) —神戸事件の解決策をめぐる評価—

神戸事件の解決策は、外国公使団の要求を明治政府が全面的に受け入れたものであった。この神戸事件の明治政府の解決策に対して、歴史学者の内山正熊は次のように評価している。

この瀧の犠牲とひきかえに、新政府はその成立冒頭の危機を切り抜けたのである。しかるに、この瀧の死を招いた神戸事件は明治維新の陰影面としての照明があてられることはなかった。いわばそれは、明治維新の恥部として、いままで隠蔽されてきたとあってよ

い。しかし、われわれはいま、この事件を明治維新の痛恨の犠牲者に焦点をあてる悲劇としてよりも、むしろこれを前向きの視座でとらえるべきではないだろうか。それは、瀧の犠牲の上に、わが国が文字通りの開国に踏み切って、明治外交がその新生第一歩を記したという認識をもつことである。いわば、真の開国は神戸事件で実現したということである。
6)

この内山論から、神戸事件については二つの解釈ができるといえよう。第一に、外国公使団の要求を全面的に受け入れ、一人の尊い命を奪った神戸事件は、当時の明治政府の外交政策によって引き起こされたものであり、明治政府がとったこの政策は、否定的に評価されるという解釈である。第二に、明治政府によって真の開国が達成されるきっかけとなった出来事として、肯定的な評価がされる解釈である。このように神戸事件の解釈が異なるのは、重視する立場や価値が異なるからであるといえよう。つまり、神戸事件は多様な解釈、評価を行うことができる歴史事象といえる。

2. 教材選択の視点（3）—神戸事件の教育的意義—

これまでの神戸事件についての考察をふまえ、神戸事件の教育的意義について改めて整理すると次ように説明することができる。第一に、神戸事件の学習を通して歴史事象の解釈の多様性に気付かせ、歴史解釈の背景にある立場や価値をふまえた多様な意見の形成を促す学習を行うことができるという点である。神戸事件は、真の開国を実現した出来事だったという肯定的な解釈もあれば、当時の政府の弱腰外交の結果引き起こされた典型例という否定的な解釈もある。このように、神戸事件の解決策については、多様な解釈を行うことができるのである。これらの解釈は何らかの立場や価値に基づいて行われる。よって、神戸事件という歴史事象を解釈するために、重視されている立場や価値について探究させることで、自他の意見の違いの根拠について認識させることができる。

第二に、自己の意見を形成し、他者と議論を行いやすい点である。神戸事件の解決策は、明治政府が備前藩の家臣である瀧善三郎に切腹を命じるというものであった。生徒は「命は大切だ」という価値観を持っており、現在の価値観に基づいて価値判断・意思決定を行うことができるため、明治政府の解決策の妥当性について自己の意見をつくりやすい。これは議論の活性化につながる。ただ、あくまで学習を通して当時の社会の状況の理解を踏まえて、明治新政府の解決策の是非について評価したり、神戸事件を解釈する際に重視している立場や価値を明らかにしたりすることによって、現代の価値観に基づいてつくった意見を問い直すことを目指す。

以上のことから、神戸事件は、学習者の根拠の反省を促す議論を通して、よりよい意見を形成する力の育成を目指す学習教材として適していると判断できる。

3. 授業構成

ここでは、事象の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す単元構成原理と方法について説明する。前述した単元構成原理と方法を示したものが、表2である。

【表2】単元構成原理と方法

授業構成原理	方法
第一段階：問題の把握と自己の意見の形成	自己の価値や学習内容をふまえて解決策を考えさせ、自己の主張に基づいて他者と議論する。
第二段階：与えられた立場に基づいた主張の根拠の検討	与えられた立場の主張の根拠について、当時の社会状況をふまえたものになっているかを確認しつつ、検討する。
第三段階：事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成	再構成した意見が重視する考え方を自覚して、説得力のある意見について再構成していく。
第四段階：主張の根拠の比較による他者と自己の違いの自覚化	自己とは異なる主張の根拠について考えさせ、自己と他者の主張や主張の根拠の違いを自覚して、そのような違いが起こる理由について明らかにする。

(著者作成)

本単元は、第一段階「問題の把握と自己の意見の形成」、第二段階「与えられた立場に基づいた主張の根拠の吟味」、第三段階「事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成」、第四段階「主張の根拠の比較による他者と自己の違いの自覚化」という四段階となっている。また、各段階では次のような方法に基づく議論を中心とした学習が行われる。

第一段階では、神戸事件の解決策について、4人で構成されたグループ内で自己の価値観やこれまでの学習内容を踏まえて考えさせ、考えた仮説を共有する。学習課題を提示した後、神戸事件の解決策に関する仮説をグループごとに報告させ、実際に行われた解決策を確認し、この解決策の是非について個人で考えさせ、意見の共有を目的とする議論を行う。

第二段階では、明治政府によって瀧善三郎の切腹という解決策が判断、実行された理由について、複数の立場から考察することで、当時の社会状況を踏まえた意見をつくり、議論を行う。具体的には、明治政府から瀧善三郎の切腹が命じられた理由を、グループ内で二人ずつ明治政府の立場、外国公使団の立場に分けて、明治政府が外国公使団の要求を受け入れたねらいや、外国公使団が事件の当事者である瀧善三郎の処分を要求したねらいを資料に基づいて明らかにする。

第三段階では、神戸事件の解決策に対する多様な解釈・評価の背景にある立場や価値を説明するための議論を行う。神戸事件の解決策に対して複数の解釈がされる理由について、グループで役割を与え、歴史学者の解釈や評価の理由について検討する。そのうえで、自分が考えた第一段階の意見を振り返り、より説得力のあるものへと再構成する。

第四段階では、自己と他者の主張の根拠を比較することで、自己の主張の根拠が重視している立場や価値について自覚を促すための議論を行う。ここでは、神戸事件の解決策について賛成同士、反対同士の班をつくり、自分たちとは異なる立場の主張の根拠を学習内容に基づいて考える。例えば、第四時までの学習が終わった時点では、どちらかと言えば明治政府の解決策に賛成する生徒が多いことが想定される。もし、外国公使団の要求を断れば、日本は植民地支配される可能性があるという考えを持つためである。このような意見は、少数の利益よりも大多数の利益の方が重視されるべきであるという価値に基づいた意見であると言える。そのため、第五時の学習内容は、逆に反対派の論を擁護し得る立場や価値を考えさせる学習活動を設定することで、自己とは異なる立場や価値に気づかせ、自己が重視する立場や価値の自覚化を促そうとした。また、自己と他者の主張の根拠が異なる理由を解明することを目指す議論を行うために、セカンドジャッジの自分の意見と他者の意見を比較させ、主張や根拠が異なる理由を考える学習場面を設定する必要がある。例えば、自分の意見は現代人の立場で考えたのか、当時の社会の状況を踏まえて考えたものなのか、出来事の結果や影響をふまえた数十年後の未来に起きたできごとを踏まえて考えたものなのかによって、主張の根拠は異なってくる。他者との主張の根拠の違いは重視している立場や価値の違いに拠るものであることを、「自己と他者の意見の異なる理由」に関してグループ内で出た意見を教室全体で共有し、自己の意見が重視している立場や価値を振り返らせることで気づかせていく。

以上のような主張の根拠の反省を促す議論を取り入れた学習を行うことによって、自己と他者との違いを明らかにして、自己の意見が重視している立場や価値を自覚化させることができると思う。

4. 単元の到達目標

ここでは、本単元の目標について述べる。本単元の目標は、以下に示す通りである。

【単元の目標】

- ①神戸事件後に、明治政府が滝善三郎に切腹を命じて解決しようとした理由について、明治政府、外国公使団の立場から考察することを通して、当時の社会状況を理解することができる。
- ②明治政府の解決策の是非について、自己とは異なる立場から意見を形成し、他者と自己との意見の違いを明らかにすることで主張の根拠を反省的に振り返り、他者が納得する意見を再構成することができる。

①に関して、明治政府の解決策として、滝善三郎の切腹が命じられた理由について、複数の立場から考察する。このことを通して、当時の社会状況について理解することが一つの目標である。

②に関して、明治政府の解決策の是非についての意見を他者と議論することを通して、自己と他者の意見の違いを明らかにして、主張の根拠を反省し、自分の意見を再構成することが二つ目の目標である。

5. 単元の展開

本単元は、近世から近代への時代の転換点に着目した学習として位置づけ、神戸市内の中学二年生を対象に、2016年10月中旬から11月初旬にかけて行った実践を一部修正したものである。本単元の概要について整理したものが、以下の表3である。

【表3】開発単元の概要

単元構成（各段階1時間配当）	主な発問	主な学習内容
第一段階（第一時） 問題の把握と自己の意見の形成	<ul style="list-style-type: none"> ○神戸事件の解決策について仮説を立てよう。 ○神戸事件の解決策について確認しよう。 ○神戸事件の解決策についてあなたは、賛成ですか？反対ですか？ファーストジャッジをしてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・神戸事件は、明治政府が備前藩の家臣である滝善三郎に切腹を瞑することで解決した。 ・外国人を傷つけていないのに、切腹を命じられるのは、現在の感覚からすればおかしい解決策ではないか。
第二段階（第二時） 与えられた立場に基づいた主張の根拠の吟味	<ul style="list-style-type: none"> ○なぜ、外国人を傷つけていない滝善三郎が切腹を命じられたのか？ ○明治政府が外国公使団の要求を受け入れたのはなぜなのだろうか？ ○外国公使団が、旧幕府側の役人に接触していたのはなぜなのだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国公使団が、関係者の厳しい処罰を要求してきたから。 ・当時は、戊辰戦争中で日本の政治権力をめぐって旧幕府軍と明治政府軍との間で争いが続いており、外国公使団の要求に従って神戸事件を早く解決することで、政治権力を握ることができたから。 ・外国公使団は、条約の履行について最も関心を持っていたから。旧幕府・政府のどちらが政権を握ってもいいように交渉を行っていた。
第三段階（第三時） 事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成	<ul style="list-style-type: none"> ○神戸事件の解決策についてあなたは、賛成ですか？反対ですか？セカンドジャッジをしてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国公使団の要求を受け入れて、滝善三郎に切腹を命じなければ、日本はイギリスなどの植民地になっていたのではないか。
第四段階（第四・五時） 主張の根拠の比較による他者と自己の違い	<ul style="list-style-type: none"> ○神戸事件の解決策の是非について、自分とは異なる意見を比較して、主張の根拠が違う理由を考えてみよう。その際 	<ul style="list-style-type: none"> ・神戸事件後の日本は、不平等条約改正を目指す一方で、朝鮮などの周辺諸国に不平等条約を締結させ、植民地を拡大していく。

<p>いの自覚化</p>	<p>に、神戸事件後の日本の社会の様子を踏まえて考えてみよう。 ○神戸事件の解決策の是非についてファイナルジャッジを試みよう。あなたと他者の意見の違いは、何によるものか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自己と他者の意見の違いは、現在、当時の状況、出来事の影響や結果という視点の中で、どの視点に着目するかによって異なってくる。 ・自己の意見は、現在、当時の状況、出来事の結果や影響のいずれかを重視して形成された意見である。他者と自己の意見の違いは、これらの視点の違いに関係している。
--------------	---	---

(著者作成)

第一時は、第一段階の「問題の把握と自己の意見の形成」に相当し、明治政府の解決策についての意見を形成することをねらいとした。ここでは、まず、神戸事件の概要を説明し、明治政府が初めて直面した外交問題であることを理解させ、グループで神戸事件の解決策を考えさせた。生徒からは、「日本と外国のルールの違いを説明して、納得のいくまで話し合っただけで謝る。」「鎖国をもう一度する。」「日本にいる時は日本のルールに従ってもらおう」というように、どちらかと言えば、外国に責任があるという趣旨の意見が多く挙がった。次に、神戸事件の解決策として伊藤博文などの明治新政府は、備前藩士の滝善三郎に切腹を命じることで、事件を解決した事実を提示し、この解決策について賛成か反対かを判断させ（ファーストジャッジ）、その理由を記入させた。

第二時は、「与えられた立場に基づいた主張の根拠の吟味」に相当する段階である。ここでは、明治政府が瀧善三郎に切腹を命じた理由について、明治政府や外国公使団のねらいに着目させて考察させた。瀧の切腹は、外国公使団の要求であったことを確認し、外国公使団の要求を受け入れることで、明治政府は、政治権力を握ることができるようになること、戦争を回避し、日本の独立を守ることができることにつながる可能性が高くなることを理解させた。また、外国公使団は、旧幕府側に接触していることから、当時の社会は戊辰戦争中ということもあり、日本の政治主体が決まっていなかったこと、外国公使団は条約の履行に関して変更がないか確認していたこと、日本国内の外国人の安全保障を約束させるねらいがあったことを、資料を読み取らせることで理解させた。そして、神戸事件はどのような事件と言えるのか、生徒に一言で説明させる学習活動を行った。

第三時は、「事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成」に相当する。ここでは、当時の社会状況や神戸事件の解決策をめぐる多様な解釈を踏まえて、明治政府の解決策の是非について判断（セカンドジャッジ）をさせる。まず、神戸事件が明治時代の日本にどのような影響を与えたのかという点について、小学校の学習内容と関連付けながら整理させる。神戸事件後の日本は、欧米諸国をモデルとして近代化を進めていった。1890年以降には日清戦争、日露戦争を経験し、韓国併合などの植民地化政策を行うことになる。これらの出来事の結果や影響をふまえて、神戸事件の解決策について評価するように指示する。次に、1876年に日朝修好条規を結ぶなど周辺諸国に不平等条約を結ばせること

で、日本は自国にとって有利な外交を行っていることを確認する。また、外国公使団の要求を拒否した場合、日本の植民地の可能性について問い直させるために、歴史学者の内山正熊の「列国側は、従来の帝国主義的侵略の手口が日本には通用しないことを知って、かえって明治政府を高く評価したのではなかろうか。」という解釈を提示する。さらに、神戸事件の解決策について、「弱腰外交」の典型例や「真の開国」を実現させたできごとだったという解釈・評価がされていると説明し、このような多様な解釈がされる理由を検討させる。このことをふまえて、「明治政府の神戸事件の解決策の是非」についてセカンドジャッジをさせることで、自己の意見を再構成させる。

第四時、第五時は、「主張の根拠の比較による 他者と自己の違いの自覚化」に相当する段階である。ここでは、その後、「明治政府の解決策に賛成か反対か」という問いのセカンドジャッジを行うことによってつくった意見を発表することで他者と共有する。その際に、主張の根拠を比較させ、違いについて検討するように指示する。主張の根拠を他者と比較させることによって、神戸事件の解決策について、現在、当時の状況、出来事の結果と影響、多くの人々の利益の重視という功利主義といったように、自分自身が重視する立場や価値を自覚化させることができる。また、ファーストジャッジやセカンドジャッジでつくった意見を振り返り、自己の意見の変容に気づかせることで、他者と議論することによる自分自身への学習効果に気づかせることも期待できる。

【教授書】「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」

	発問	教授・学習活動	資料	生徒に獲得させたい知識
第一段階 問題の把握と自己の意見の形成	<p>◎江戸時代が終わり、明治時代のスタートにみんなが住んでいる神戸で事件が起きました。どのような事件が起こったのか確認してみよう。</p> <p>○このままでは、日本は外国軍に総攻撃されます。この事件の解決策について理由を含めて個人で考えた後、グループでまとめてみよう。</p> <p>○当時の明治政府は、神戸事件を解決するためにどのようなことを行いましたか？資料から神戸事件の解決策について読みとろう。</p> <p>○この明治政府の解決策についてあなたは賛成か反対か？ファーストジャッジしてみよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:予測する。</p> <p>T:発問する。 S:予測する。</p>	<p>①</p> <p>②</p>	<p>・神戸事件とは慶応四年1月11日、備前藩（現在の岡山県）の兵士たちが三宮神社前を行進している時、隊列を横切った外国人水兵に発砲するという事件がおきました。当時の日本では、隊列の直接横断は大変無礼な行為と考えられていましたが、外国ではこのことが理解できず大変怒りました。そして外国の守備隊との間で一時は戦闘状態になりました。これを神戸事件といいます。</p> <p>・日本のルールを知ってもらおう。あらかじめ通るところを知らせておいて外国人が通らないように工夫する。</p> <p>・日本と外国の共通のルールをつくる。</p> <p>・日本のルールに従ってもらおう。</p> <p>・外国の人だけ、隊列の横断を許可する。 (実際の生徒の意見)</p> <p>・明治政府は滝善三郎に切腹を命じ、実行することで、事件を解決した。</p> <p>【賛成】</p> <p>・滝善三郎を処刑せずに外国人と争うことになってしまったら武力では日本はかなわないと思うから、外国の植民地にされてしまうと思います。</p> <p>【反対】</p> <p>・殺しちゃだめだと思う。日本にいるのに日本のルールを知らなかった外国人も悪いと思う。</p>
第二段階 与えられた立場に基	<p>◎なぜ、明治政府は滝善三郎に切腹を命じるという解決策をとったのだろうか？予想してみよう。</p> <p>○滝善三郎の切腹という解決策はどのようにして考えられたのだろうか？</p> <p>○グループのAとBの人は、外国公使団がこのような要求をした理由について、当時の社会状況をふまえて考えてみよう。またグループのCとDの人は、明治政府</p>	<p>T:説明する。 S:予想する。</p> <p>T:発問する。 S:予測する。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>③</p> <p>④⑤</p>	<p>○欧米諸国を恐れていたから。</p> <p>○資料から、外国公使団の要求を受け入れることで、明治政府は滝善三郎の切腹を決定したことがわかる。</p> <p>○日本を服従させるため。外国人の安全を認めさせるため。当時は帝国主義に基づいて、欧米諸国が植民地を拡大していった。日本は、戊辰戦争</p>

<p>づいた意見の根拠の吟味</p>	<p>が外国公使団の要求を受け入れた理由について考えてみよう。</p> <p>○神戸事件発生後から外国公使団や明治政府の動きに着目して、外国公使団と明治政府のねらいについて整理してみよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>⑥</p>	<p>中で、政治のトップは正式に決まっていなかった。(外国公使団が要求した理由)</p> <p>○要求を受け入れないと植民地支配される可能性があったから。(受け入れた理由)</p> <p>○外国公使団にとって、日本の政治権力者に条約の履行を認めさせること、外国人の安全の保障がねらわれた。明治政府にとって、正式な政府として欧米諸国に認めってもらうことがねらわれた。</p>
<p>第三段階 事実の多様な解釈・評価をめぐる意見をふまえた自己の意見の再構成</p>	<p>○当時の社会状況に関する学習内容を復習しよう。</p> <p>○神戸事件後の日本は、どのような国を目指して国づくりを進めていくのだろうか？</p> <p>○神戸事件の解決策について歴史学者は、どのような意見を述べているか？また、なぜこのような解釈がされるのか？</p> <p>○今日の授業の振り返りとセカンドジャッジを記入しよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>⑦</p> <p>⑧</p> <p>⑨⑩</p>	<p>○当時は、旧幕府側をフランスは支持していた。当時は、戊辰戦争中であり、外国公使団が旧幕府側を支持する可能性があった。外国公使団の支持をえるためには、「隊長」という肩書のついた人物を切腹させる必要があった、なるべく早く済まされる必要があった。瀧の切腹の当日、外国公使団は瀧の助命を嘆願したが、断られた。</p> <p>○1876年日朝修条規という日本が有利な不平等な条約を結んでいる。1894年日清戦争、1904年日露戦争が起こっている。1910年に韓国併合を行っている。日本は戦争や植民地を拡大していく国になっている。</p> <p>○「列国側は、従来の帝国主義的侵略の手口が日本には通用しないことを知って、かえって明治政府を高く評価したのではなからうか。」と歴史学者は述べており、切腹を受け入れないことによって、欧米諸国から認められる可能性もあった。また、「弱腰外交」というマイナスの評価や「真の開国」を実現したできごとというプラスのできごととされる。解釈する人の中でも、神戸事件後に起きた出来事の中で重視しているできごとが違いから。断ることができずに瀧善三郎の命を救えなかったから。</p> <p>【賛成】 ・切腹させなかったら外国の不満は高まるばかりで日本と争うことになるかもしれない。もしそうなると日</p>

				<p>本は欧米諸国にはかなわず植民地になってしなうから近代化は進められないし、事件も解決しないし、旧幕府に政治の権利があるままだと日本の政治の仕組みは変わらないから。</p> <p>【反対】</p> <ul style="list-style-type: none"> この解決策を外国公使団が考えたということが納得できない。早く解決させることができるけれど、イギリスは逆に植民地を獲得したり条約を結んだりいいことばかりではないかなと思った。(イギリスが有利)
<p>第四段階</p> <p>主張の根拠の比較による他者と自己の違いの自覚化</p>	<p>○セカンドジャッジで考えたことをグループで発表しよう。</p> <p>○自分とは異なる主張の根拠についてグループで考えよう。</p> <p>○自分と他者の意見が異なる理由について、グループで話途中で気づいたことを記入しよう。</p> <p>○これまでの学習内容を踏まえて、テーマについてファーストジャッジでつくった意見を修正して、ファイナルジャッジをしよう。どのような立場や視点に基づいて意見をつくれれば、他者が納得するかを考えて意見を修正すること。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> さまざまな意見。 <p>【賛成の根拠】</p> <ul style="list-style-type: none"> 欧米諸国との信頼関係を築くことにつながり、日本が先進国の仲間入りすることができるから。 新政府は力を得ることや植民地になることを防ぐことにつながるから。 <p>【反対の根拠】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本も植民地を拡大する国になり、そのために戦争を行うことになるから。後々苦しいことが起こってしまうから。 日本に住んでいる人のことではなく、外国との関係を優先しているから。外国のいいなりになっているから。 <p>・考える視点が滝善三郎の立場で「もし自分がその人だったら」と考えると異なると思います。「現在」と比較したり、「当時」と比較したり自分の意見を考える視点がちがうからなのではないか。</p> <p>【賛成】</p> <ul style="list-style-type: none"> 明治政府は植民地化を防ぎ、外国との不平等な関係を改善したかったんだと思う。そのためには外国から信頼される必要があると考えて、外国に納得される解決策をとろうとしたんだと思う。戦争中に起きた事件だったので、新政府軍と旧幕府軍とでこのことについて意見がこじれたと思う。その中でも意見が通った新政府は相当強い権力や発言力があつたのかなと思いました。 <p>【反対】</p> <ul style="list-style-type: none"> 切腹をさせる解決策をとることで、 	

				外国との信頼につながるが欧米諸国（不平等条約を結ばせるような国）のような先進国になれば、貧困・格差が起きるのではないか。神戸事件は、「神戸」でも日本全体に関する重大な事件だったんだなと思いました。
--	--	--	--	--

【資料】

- ①NHK「その時歴史が動いた ニッポン外交誕生伊藤博文・神戸事件解決」,神戸市立博物館 発行『博物館から旧居留地を歩こう』より引用
- ②「瀧善三郎切腹の図」,カネテツデリカフーズ株式会社,所蔵
- ③犬塚孝明『NHK さかのぼり日本史幕末なぜ、植民地化を免れることができたのか』NHK 出版,pp28-29,2012年.
- ④東京書籍「新しい社会 歴史」 p.145,戊辰戦争
- ⑤帝国書院「中学生の歴史」 p.145,欧米諸国の世界進出
- ⑥『明治維新史料』,『太政官日誌』より作成
- ⑦鈴木由子「慶応四年神戸事件の意味」日本歴史学会編集『日本歴史』6月号,p.60.2009年.
- ⑧東京書籍「新しい社会 歴史」裏表紙の年表を利用
- ⑨内山正熊「神戸事件 明治外交の出発点」中公新書,p.199,1983年.
- ⑩内山正熊「神戸事件 明治外交の出発点」中公新書, p.195-196,1983年.

6. 単元開発の成果と意義

本節では、事象・出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す議論を取り入れた社会科授業構成の原理と方法を明らかにするために、神戸事件の解決策について評価する歴史授業を事例として示した。主張の根拠の反省を促す議論の方法としては次の通りである。第一に、神戸事件の解決策について評価（ファーストジャッジ）させ、意見形成を行った。これは、あくまで議論を活性化するための準備段階である。第二に、解決策の妥当性について複数の視点から考察した。ここでは、瀧善三郎の切腹という解決策が選択された理由を、明治政府と外国公使団の立場から資料に基づいて考察させ、当時の社会状況について理解させた。第三に、解決策をめぐる多様な解釈・評価をふまえた意見の再構成を行った。解決策をめぐる多様な解釈・評価の背景にある立場や価値を解明させ、これらを踏まえて解決策について評価（セカンドジャッジ）させた。第四に、自己と他者の根拠の比較を行った。ここでは、セカンドジャッジでつくった意見を他者と比較することで、自己と他者が重視している立場や価値を自覚化させ、意見を再構成するように促した。

上記の議論を取り入れた学習を実施することによって、自己と他者の違いについて認識できるようになる。このことから、よりよい意見を形成するためには、自他の違いを認識し、自己が拠る立場や価値を自覚させる学習の組織化が重要であると言える。

第3節 制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業（1） —地理的分野小単元「より望ましい開発のあり方について考えよう」—

1. 単元開発の視点

ここでは、制度・政策としての「開発」に着目し、「開発」をめぐる主張の反省を促す議論をとり入れた社会科授業構成を明らかにする。昨今、世界各地で行われている「開発」によって様々な問題が生じている。この「開発」をめぐる問題の解決を目指して、設定されたのがミレニアム開発目標（以降 MDGs）である⁷⁾。MDGs には、「極度の貧困と飢餓の撲滅」や「環境の持続可能性の確保」、「開発のためのパートナーシップの構築」などの8つの目標が明記されている。この MDGs の達成に寄与する人材を育成するためには、「開発」の問題について考察し、より望ましい開発のあり方について思考・判断する力を育成することが重要である。

このことからわかるように、「開発」とは、現在そして未来のグローバル社会を考える上で非常に重要なキーワードである。「開発」は、一般的に経済成長と結び付けて解釈されることが多い。しかし、「開発」の概念にも多様な面があり、多様な価値観や考え方をを持った人々が共に生活する社会を構築するためには、「開発」について批判的に捉えることが必要である。そのためには、「開発」と名付けられている事象や出来事を、一般的に受け入れられている解釈に沿って理解させるだけではなく、その意味を疑い、多様な価値観や少数者の意見が尊重されているかどうか、一部の人のためではなく広く社会のためになっているかどうかを吟味する学習が必要ではなからうか。

本節においては、このような「開発」の見方・考え方を成長させ、よりよい意見形成を保障するための指導として「議論」に着目した⁸⁾。本研究で議論に着目する理由は、次の二点である。第一に、見方・考え方の転換や成長は、教師による一方的な説明や説得によってなされるのではなく、異なる意見を持った生徒同士の対等な意見交換と、主張の根拠を比較したり、批判したりすること、つまり「根拠の反省」が促されることによって行われると考えるからである。ただ議論させればよいというわけではなく、そこには適切な指導が必要であり、適切な指導に基づく議論を通して転換・成長した見方・考え方は習得した後も長く活用されるようになる⁹⁾。第二に、学校現場の授業において実施されている議論を、子どもの主体性だけではなく、思考力・判断力の育成につながる深い学びの場として捉える必要があると考えるからである¹⁰⁾。

以上のことから本研究では、制度・政策の決定としての「開発」という概念に着目し、「開発」をめぐる主張の「根拠の反省」を促す議論を学習方法としてとり入れた社会科授業のあり方を具体的な単元の開発を通して検討する。

2. 教材選択の視点（1）「開発」に関する理論

山形辰史は「開発」を、「途上国の人々が入り用とする物質的な改善、社会の仕組みの変更にの試み」と定義し、途上国には「開発」は必要であると主張している¹¹⁾。つまり、「開発」は途上国の人々の生活改善のために必要であったり、場合によっては見直しが行われたりする行為であり、社会の仕組みそれ自体を変化させる影響力を持つ行為であると捉えることができる。

次に、湯本浩之に拠れば、戦後の国際開発が依拠してきた理論や仮説を、A近代化論、B従属論、C第三の開発論の三つに分類している¹²⁾。湯本の「開発」に関する理論をまとめたものが、以下の表2である。

【表2】「開発」に関する理論

理論の名称	理論の概要
A. 近代化論	自給自足的な「伝統的社会」であった日欧米諸国は、「過渡期」を経て「離陸」し、「成熟期」を経て「高度大衆消費時代」に至るという経済成長段階論。欧米主義を前提とする理論である。欧米が文明国のモデル＝善、他の非文明国＝遅れている＝悪、非文明国は遅れており、それは非文明国の政治や社会にある。 →社会の仕組み、構造を説明する理論
B. 従属論	先進国と途上国の関係を、「中心・中枢」と「周辺・衛星」という構造的な従属関係として捉え、世界は前者の工業化や経済成長のために、後者を支配し収奪する「世界資本主義体制」にあるという理論。低開発は資本主義によって創出され、発展する。 →社会の仕組み、構造を説明する理論
C. 第三の開発論（持続可能な開発論）	近代化論によって推進されてきた経済成長優先の工業政策に対する危機感から生まれた理論である。「将来世代がニーズを満たす能力を損なうことなく、現在世代のニーズを満たす開発」を行っていく必要があるとする。 →持続可能な社会のあり方を提示した理論

（著作作成）

AやBの「従属論」に依拠する「開発」論は、社会の仕組みや構造を説明するための理論的な知識であると言える。この「開発」論に基づく理論的な知識は、中本和彦や青木典子の開発した授業の到達目標として設定されている¹³⁾。両者が提案している社会科論は、「開発」に伴う問題を引き起こす社会の仕組みや構造を説明する力の育成を目指している点に特質がある。また、Cの理論に基づく社会科論は、持続可能な社会の形成のための合意の形成や問題の解決のための活動への参加を重視している点に特質がある。これは従来の開発教育や社会科における「合意形成」や「社会参加」を原理とする学習として位置づけることができる¹⁴⁾。このような学習では、特に社会問題の背景にある価値に着目して学習が展開される。

本研究では、上述したCの理論に依拠し、「開発」を持続可能な社会の形成のために何らかの価値基準に基づいて行われる政策と捉えることにする。政策として行われる「開発」は、

誰かの利害関係が反映されている行為であり、人々の社会的共存への関心を基礎にした倫理的価値に基づいて行われる行為であると考えられる。この倫理的価値については、大杉昭英が①功利主義②社会契約主義③自由至上主義④共同体主義という 4 つに分類し明らかにしている¹⁵⁾。この大杉論の研究成果をふまえ、政策としての開発が行われている理由について検討することで、「開発」の背景にある価値を捉え、自己の意見を形成することを目指す授業モデルを開発する。

2. 教材選択の視点（2）教育的意義

本單元において主な教材として取り上げたのが南アメリカ州において行われている「開発」である。南アメリカ州の「開発」を取り上げるのは、次の点に留意して学習を行うことで教育的意義があると考えたからである。

第一に、南アメリカ州で行われている「開発」は、誰の、何のために行われ、それによってどのような影響がもたらされているのかという点に着目させる¹¹⁾ことで、学習者同士による意見形成を促し、議論をスムーズに行えるようにすることである。これによって、南アメリカ州という地域の特色についての理解を深めつつ、持続可能な社会をつくるための開発のあり方を考えさせる見通しを持たせることができる。開発した授業では、アマゾン地域の森林破壊を中心に上げ、この地域で行われている開発の内容を理解させ、開発が行われている理由や問題の原因について考察させる。その上で、持続可能な開発のあり方について探究することを学習の中心とした。

第二に、「開発」の背景にある価値を探究させる学習活動を行ったうえで、生徒自身に自己が優先している価値の自覚化を促すことである。そのためには、まず「開発」をめぐるどのような立場の人が、どのような主張を述べているのか、その主張にはどのような考え方が反映されているのかを理解させる。そして、その中でも自分自身が最も納得する主張を選択させる。これによって、「開発」をめぐる価値の多様性に気付かせることができ、自分自身が納得する主張にはどのような価値が反映されているのかを理解することができる。

以上のことから、南アメリカ州で行われている「開発」は、主張の根拠の反省を促す議論を行うことができ、それによって生徒の知的成長を保障しうる点で教育的意義があると言える。南アメリカ州の「開発」についての学習では、現状の「開発」についての理解をふまえ、今後の社会に求められるより望ましい持続可能な開発について議論する活動が行われる。このような学習を通して、より説得力のある意見を形成する力の育成を目指すことができると言える。

3. 授業構成

ここでは、「開発」を中心教材として開発した授業の構成原理について説明する。表1は、

主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業構成を示したものである。

【表 1】政策決定に関する主張の根拠の反省を目指す議論をとり入れた単元構成原理

授業構成の段階	「根拠の反省」を目指す議論をとり入れた学習過程
I 「開発」についての既存の見方・考え方に基づく意見の形成・共有	既存の見方・考え方に基づいて意見をつくり、他者と共有する。
II 与えられた立場に基づいた「開発」の背景にある多様な価値の解明	自己とは異なる与えられた立場に基づいて意見を形成し、その背後にある価値を明らかにする。
III 「開発」の背景にある多様な価値の吟味・検証	「開発」の背後にある多様な価値について検討し、より望ましい価値を考える。
IV 「開発」についての見方・考え方に基づく自己の意見の再構成	より望ましい開発についての見方・考え方に基づいて意見を再構成する。
V 再構成した意見が拠る価値の自覚化	再構成した意見を振り返り、自分自身が重視する価値を自覚化する。

(著者作成)

本単元は、「開発」という政策決定に関する主張の「根拠の反省」を目指す議論をとり入れた授業を通して、より望ましい「開発」の背景にある価値や立場を検討することを目指す。そのために、本単元の学習過程では、I 「「開発」についての既存の見方・考え方に基づく意見の形成・共有」、II 「与えられた立場に基づいた「開発」の背景にある多様な価値の解明」、III 「「開発」の背景にある多様な価値の吟味・検証」、IV 「「開発」についての見方・考え方に基づく自己の主張の再構成」、V 「再構成した意見が拠る価値の自覚化」という5つの段階から構成される。

I～Vの各段階においては、次に言及するような学習者同士による議論を実施した。Iの段階では、「開発」にともなう問題の原因についての意見を個人で形成させうえて、グループで意見を共有した。

IIの段階では、与えられた立場に基づいて「開発」をめぐる主張の背景にある考え方を明らかにしていった。A～D (A 先進国の中でも開発に対して積極的な国、B 先進国の中でも開発に対して消極的な国、C 途上国の中でも開発に対して積極的な国、D 途上国の中でも開発に対して消極的な国) の立場に基づいて、それぞれの主張の理由を考えさせ、「開発」をめぐる意見の背景にはどのような価値が存在しているのかを明らかにしていった。

IIIの段階では、IIの段階で解明した価値の吟味・検証を行うために、立場を設定したうえて、開発の影響を複数の視点から考察し、図で可視化するという学習を行った。これによって、「開発」に関する価値の内容や違いについての理解を深めることができ、自己の意見を再構成しやすくなると考える。

IVの段階では、多様な「開発」に関する意見の中でも、自分自身が最も共感する意見を選び、その理由を考えさせることによって、自己の意見の再構成を促した。これによって、これまで学習してきた「開発」をめぐる価値の中でどれを自分自身が最も重視しているのかを

自覚するための準備を行うことができる。

Vの段階では、IVの段階で形成した意見を、他者と共有し比較させることによって、自己の意見を振り返らせた。ここで留意したのは、「持続可能性」、「優先する立場」という視点から、より望ましい価値に基づく意見になっているかどうかを振り返らせ、自己や他者が優先している価値や立場を自覚化させたことである。そのために、グループで意見を教諭する際に、他者の意見は、「開発」をめぐるどのような価値や立場を重視して、形成された意見なのかを留意して聴くように指示した。

4. 単元の到達目標

本単元の到達目標は、以下の二点である。

- ①「開発」の背景には誰の利益を優先するかということに関する「対立」が生じていることを理解することができる。
- ②国内の生活に困っている人を優先するか国外の生活に困っている人々を優先するのかという「対立」について考察し、自己の優先する価値について説明することができる。

①に関して、「開発」の背景にある対立関係を理解することである。ここでは、「開発」は何を目的にして行われるのかについて考察することで、どのような国や社会を目指して、その「開発」は行われているのかを明らかにすることができる。このことを理解することを通して、「開発」をめぐる考え方の対立関係を捉えることができる。

②に関して、政策としての「開発」は、全体の利益を考慮して行われるものであるが、「開発」が行われた結果、不利益を被る人たちも存在する。つまり、「開発」のあり方をめぐって対立が生じる可能性が高く、この対立は、「開発」をめぐる価値の対立と捉えることができる。よって、対立する価値には、どのような違いがあるのかを理解することで、よりのぞましい価値を考えるための見通しを持つことができる。この理解に基づいて、自分自身が重視する「開発」に関する価値を選択・判断することで、自己の優先する価値の自覚化を促し、その価値を説明できる力の育成を目指す。

以上のことを到達目標とすることによって、制度・政策の決定としての「開発」に関する主張の根拠を反省し、より望ましい「開発」を考える市民としての資質を育成することができる。

5. 単元の展開

以下の表3は、本単元の「南アメリカ州ってどんなところ？」の概要を示したものである。また、議論を中心に行った第七時と第八時の授業過程を教授書で示し、主張の根拠の反省を促す議論を行った第七時と第八時の授業の詳細を説明する。

【表3】本単元「南アメリカ州ってどんなところ？」の概要¹⁶⁾

時数	主なテーマ	主な学習内容
第一時	南アメリカ州の国々でサッカーが盛んな理由	ブラジルなどの南アメリカ州の国々では、植民地時代にヨーロッパの国々の文化の影響を受けている。サッカー文化の面だけではなく、土地制度である大土地所有制が広く各地に残っており、特定の人に土地が集中するような仕組みがつけられた。
第二時	ブラジルでリオオリンピックが開催された理由	ブラジルは1970年代にかけて「奇跡のブラジル」と呼ばれる経済成長を果たし、1990年代に農産物の関税が大幅に引き下げられ、貿易が活性化することで農業が発展した。ブラジルは国の面積が世界第五位で農産物の輸出額が世界第四位であり、農産物を多く生産し（牛肉生産量世界第二位、牛肉輸出量世界第一位、トウモロコシ生産量世界第三位、大豆生産量世界第二位）、外国向けに輸出している国となっている。農業大国となった背景には、日系移民の活躍や日本とブラジル政府の共同で行われたセラード開発、ブラジル農牧研究公社の品種改良があった。
第三時	リオオリンピックに反対した人が多かった理由	ブラジル国内では、貧富の差が大きいことが社会問題になっており、多くの税金をオリンピックに使うことについて不満を持つ人が多かった。
第四時	ブラジルが格差社会となっている理由①—ブラジル政府が行った開発—	貧富の差が大きい社会となっている背景には、工業化が進んだことや農業が発達したことと関係がある。工業化の進行に伴い、農業も機械化され職を失った多くの人々が働く場所をもとめて都市に流入し、急傾斜面など住居に適さない場所を不法占拠してスラムを形成した。ブラジル政府は、農産物に関する輸送コストの削減を目指して道路の建設などの公共事業を行い、この事業に職を失った多くの農民を利用したが失敗した。
第五時	ブラジルが格差社会になっている理由②—外国の企業が行った開発—	政府の政策の失敗により、一部の資本家や外国企業が広大な牧場をつくり、利益を得るようになっている。カーギル社などの国際穀物メジャーがブラジルに進出し、大規模な大豆栽培が行われている。このような開発が行われることによって、森林の伐採も行われている。
第六時	アマゾン地域で森林	森林伐採の主な要因は、牧場化が進行していることにある。土壌が貧弱で牧草の生育が悪いアマゾンでは、一頭の牛を飼うのに

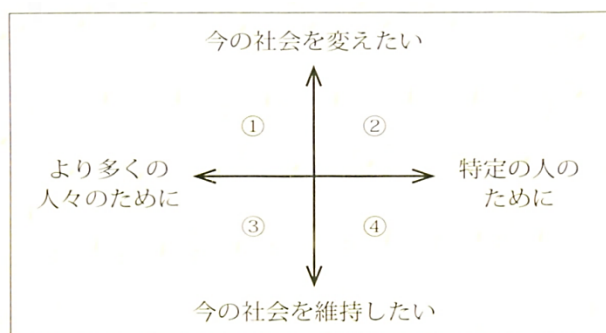
	破壊が起きている理由	広大な土地が必要となり、森林伐採につながっていく。牧場をつくることによって、肉牛の飼育が行われ世界に輸出される。牧場は、アマゾン横断道路沿いに建設されている。道路などの公共事業は、輸送をスムーズにすることで輸送コストを減らすために必要である。
第七時 第八時	アマゾニア地域の持続可能な開発について	先進国や発展途上国の首脳地球温暖化についての主張は異なる。一部の人に利益が配分される開発が行われることによって、ブラジル国内の経済格差が広がっていく。持続可能な開発を行うためには、開発による利益が公正に配分される必要がある。

(著者作成)

第七時に相当するのが表1のⅠ～Ⅲの段階である。Ⅰの段階は、「開発」についての既存の見方・考え方に基づく意見の形成・共有の過程である。生徒は、第1時から第6時までの学習を通して、「開発」に関する問題の内容や問題を誘発するメカニズムを理解しており、「開発」についての見方・考え方を持っていると推察できる。よって、ここでいう既存の「開発」についての見方・考え方とは、社会の仕組みや構造を説明する理論的な知識であり、この知識を活用することで、「開発に伴う問題の原因の中で、何が一番重要だと思うか？」というテーマについて、自己の意見をつくることができる。ここでは、1.ブラジル政府が『開発』によって多くの人に土地や利益が行きわたる仕組みをつくることのできないから、2.植民地支配した国が自国の有利になる制度をつくり、その名残が残っているから、3.外国企業など特定の資産家が土地を買占めるから、4.世界的に人口が増加し、食糧が必要となっているから。という選択肢の中から一つ選び、考えた意見をグループ内で共有する。この学習では第一時から第六時までの、学習した内容をふまえて、開発に関する問題を考察させることで、「開発」の問題の背景には、社会の仕組みや歴史的な背景が関係しているという見方・考え方に基づいた意見形成を促し、多様な意見を学習者同士が共有することを目指す。

Ⅱの段階は、「開発」をめぐる様々な意見の背景にある価値を解明していく過程である。与えられた立場に基づいて「開発」をめぐる主張の背景にある考え方を明らかにすることで、生徒の見方・考え方を成長させることができると考える。まず、グループ内のメンバー4名にA～D (A 先進国の中でも開発に対して積極的な国、B 先進国の中でも開発に対して消極的な国、C 途上国の中でも開発に対して積極的な国、D 途上国の中でも開発に対して消極的な国) の立場を与える。開発によって生じたと考えられる温暖化に関する資料①～③を読ませ、それぞれの国の立場から開発による温暖化について、どのような主張がされているのか、その主張はどのような価値に基づくものなのかを「自国の利益重視」、「環境重視」、「途上国の発展重視」、「世界への影響重視」というカードの中からA～Dの考えに近いものを選択させることで、各国が重視している考え方を明らかにする。そのうえで、これまで学習してきたブラジルは、「開発」は、どのような価値を重視しているかを予測させ、その理由を考えさせる。

Ⅲの段階は、「開発」の背景にある多様な価値の吟味・検証の過程である。ここでは、主に「開発」をめぐる価値や考え方を図で可視化することで、「開発」に関する価値の内容や、国同士の違いについての理解を深める。各国の主張が異なる理由を予測させ、アマゾン地域の開発によって喜ぶ人、困る人について資料④から読み取れることを踏まえて考えさせたい。ここで、「開発」をめぐる価値について図1のように整理する。



(図1 「開発」をめぐる価値¹⁷⁾)

「開発」を行うことは、誰のために行われるのかということに関して、特定の人のためか、より多くの人のためかという価値の対立が生じる(図の横軸)。また、「開発」は、現在の社会を変えるために行われるのか、維持するために行われるのかという価値の対立も生じると考えられる(図の縦軸)。このように、前述した対立関係を図1のように可視化することによって、「開発」をめぐるどのような対立関係が生じているのかを認識させることができる。具体的な授業では、A「ブラジル政府」、B「ブラジルの農業に関わる人々」、C「穀物メジャーの外国企業」、D「日本で生活するあなた」が、図中の①～④のどこに位置づけるかを検討する。例えば、ブラジル政府は、③に位置付けることができる。なぜならば、ブラジル政府は、これまで農業に関する政策として「開発」を進めてきた経緯があり、ブラジル社会を維持するために、国民全体に利益を配分することを目的として行われたと考えることができるからである。ただ、異なる視点から考察するとブラジル政府を③以外にも位置付けることができる。つまり、政府の開発の目的に着目するならば、このように判断することができるが、開発の結果に着目するならば、より特定の資本家や大都市所有者のため、つまり特定の人のために行われたと判断することもでき、④に位置付けることもできるのである。このように、「開発」の目的や結果を明らかにすることで、「開発」の背景にある価値の多様性に気づかせることができ、これによって多様な価値を吟味・検証する学習につなげることができるのである。

第八時に相当するのが、Ⅳ～Ⅴの段階である。ここでは、「持続可能な開発を行うためには、どのような考え方に基づく開発が重要だと考えるか？」というテーマについて、自己と他者との主張の違いを考察させ、自己が優先する価値を自覚化させる。

Ⅳの段階は、「開発」についての見方・考え方に基づく自己の意見の再構成を行う過程である。「開発に関する主張をめぐる考え方で最も共感する主張を理由も含めて考えよう。」と

いうテーマについて、自分の意見をワークシートに記入させ、各グループで意見をまとめさせる。ここでは、「前時に学習した開発をめぐる考え方①～④の中からあなたは、どれに共感するか？」と問うことで、「開発」についての見方・考え方にに基づき、自己の意見を再構成させる。これによって、これまで学習してきた「開発」をめぐる価値の中で、どれを自分自身が重視しているのかを自覚化するための準備を行うことができる。また、グループ内で出た意見の中で、特に参考になったと感じた意見をワークシートに記入するように指示する。そして、各グループの意見を黒板に掲示する。自分の意見を記入する際には、これまで学習した「開発」をめぐる考え方の中で、最も納得したり共感したりしたものをふまえるように指示する。

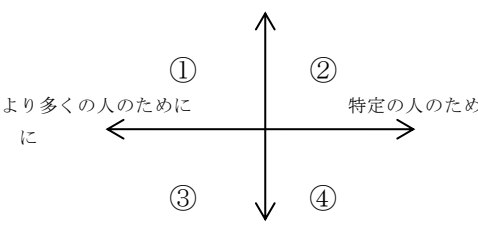
Vの段階は、再構成した意見が抛る価値を自覚化する過程である。ここでは、「持続可能な開発を行うために、重要だと思う考え方を選び、選んだ理由を考えよう。」というテーマについて考える。これまでの学習で習得した「開発」をめぐる①～④の価値の中から、持続可能性という視点から望ましいものを選択させる。その上で、なぜその価値を重要と判断したのか、あなたが重要と考えている「開発」は誰のことを優先して行われるのかということについて、他者に具体的に説明する場面をつくることで、自己と他者の主張の根拠を比較させる。そして、自己が依拠する開発の背景にある価値を他者に説明させる。

このような学習によって、自他の「開発」についての価値の違いを理解することができ、自分が望ましいと考える「開発」についての価値を自覚化することができるのである。

【議論をとり入れた第7・8時の教授書】

構成原理	主要な発問・指示	活動	主要な学習内容
第七時 I 「開発」についての既存の見方・考え方に基づく意見の形成・共有	○南アメリカ州のアマゾン地域の『開発』による問題の原因について整理しましょう。また、1～4の中で、問題の原因として何が一番重要だと思いますか？理由も含めて考えましょう。 ○考えた各自の主張を、グループ内で報告しましょう。その際に、根拠を明らかにして報告するようにしましょう。	T: 指示する。 S: 考える。 T: 指示する。 S: グループ内で発表する。	○次の1～4の中から選択する。 1. ブラジル政府が『開発』によって多くの人に土地や利益が行きわたる仕組みをつくることのできないから、2. 植民地支配した国が支配をする国が有利になる制度をつくりその名残が残っているから、3. 外国企業など特定の資産家が土地を買占めるから、4. 世界的に人口が増加し、食糧が必要となっているから。 ○グループ内で意見を共有する。例えば、1を選択した生徒は、特定の人に富が集中している仕組みは社会のあり方として望ましいものではなく、政府はこのような状況を改善することが重要だと考えるからというこれまでの社会の仕組みに関する学習内

			容をふまえた意見を述べると考えられる。
第七時 Ⅱ. 与えられた立場に基づいた「開発」の背景にある多様な価値の解明	<p>○開発による温暖化について、世界にはどのような国々の主張があるのか、資料(①②③)に基づいて考えてみよう。</p> <p>○これらの主張は、「開発」についてどのような考え方に基づく主張ですか? 「自国の利益重視」、「環境重視」、「途上国の発展重視」、「世界全体の影響重視」というカードから選びグループでまとめよう。</p> <p>○これまで主に取り上げてきたブラジルは、どのような主張をされると考えられますか?</p> <p>○ブラジルが、そのような主張をする根拠を考えてみよう。その際に、ブラジルでどのような「開発」が行われていたのかを踏まえて考えよう。</p>	<p>T: 発問する。 S: 考える。</p> <p>T: 指示する。 S: まとめる。</p> <p>T: 指示する。 S: 答える。</p> <p>T: 指示する。 S: 考える。</p>	<p>○A もっと発展して自分たちの生活を豊かにしたい。B 温暖化をとめないといけない。C 発展していない国の開発は優先させるべきだ。D 開発による世界全体への影響を常に点検して開発のあり方を考えていこう。先進国、発展途上国の中でも、それぞれに「開発」について積極的な立場の国、消極的な立場の国がある。</p> <p>○A の主張は「自国の利益優先」、B の主張は「環境重視」、C の主張は「途上国の発展重視」、D の主張は開発にともなう温暖化の「世界全体への影響」を検討することを重視</p> <p>○例えば次のような意見が想定される。 A の主張をされると考えられる。その理由は、BRICS の一つであることから、さらに発展を目指すことが考えられるため、環境よりも利益重視。</p> <p>○ブラジルは農産物輸出大国であり、今後外国向けの農産物の生産量を効率よく増やすために、道路の建設などさらに開発が進められると考えられるから。道路の建設などのアマゾン開発に伴い、ブラジル政府は1990年ごろまで、民間企業に有利な政策を実施し、牧場を建設したから。また、アマゾン開発に伴い、土地を持たない農民を道路沿いに住ませることを目指したが失敗した。その結果、大土地所有制が維持され、企業や資産家を中心とした開発が行われたから。</p>
第七時 Ⅲ. 「開発」の背景にある多	○『開発』についての各国の主張が違ふのは、なぜだろうか?	T: 発問する。 S: 答える。	○開発による国内の経済発展を目指すことで生活の物質的な豊かさを優先するという考え方や開発を抑えるこ

<p>様々な価値の吟味・検証</p>	<p>○ブラジルのアマゾン地域で行われている「開発」によって喜ぶ人、困る人は誰なのかを考えてみよう。(資料④)</p> <p>○A ブラジル政府、B ブラジルの農業に関わる人々、C 穀物メジャー(外国企業)、D 日本で生活するあなたという立場で「開発」について考えます。A～Dの「開発」に関する考え方は次の図のどこにあてはまりますか? そのように判断した理由も考えてみよう。「誰のため、何のための開発なのか?」ということ踏まえて理由を考えよう。</p> <p>○あなたは『開発』に関する①～④の考え方の中でどの主張に最も共感しますか? 共感する理由も含めて考え、グループで発表してみましよう。</p>	<p>T: 発問する。 S: 発表する。</p> <p>T: 発問する。 S: 答える。</p> <p>T: 発問する。 S: 発表する。</p>	<p>とで環境保全を優先するという考え方が主張の根拠になっている。</p> <p>【喜ぶ人】 ○ブラジル国内→ブラジル政府、仕事がなかった人、大土地所有者 ○世界の国々→穀物メジャー(外国企業)、食糧難で困っている国の人たち、肉が好きな人</p> <p>【困る人】 ○ブラジル国内→森林を守ろうとがんばっている人、開発によって仕事を失った人 ○世界の国々→温暖化にともなって国が無くなってしまう人、テロで苦しんでいる人</p> <p>○「開発」に関する【価値】として以下の図中の①～④がある。例えば、③にAのブラジル政府の考えが当てはまると思う。その理由は、ブラジル政府が行っているブラジルの「開発」はブラジル国民の雇用を生み出すことや、貿易を活性化することで、現在行われている経済発展を目的としていると考えるから。</p> <p style="text-align: center;">今の社会を変えたい</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">今の社会を維持したい</p> <p>○例えば、次のような意見が想定される。 ①の考え方に共感します。その理由は、今行われている「開発」によって、地球温暖化や森林伐採が進んでいることから、世界的な問題となっているから。ブラジルで生活する人々も含む世界中で生活する多くの人々にとって持続可能な開発になっていない</p>
--------------------	--	---	--

			といえるからです。
第八時 IV. 「開 発」に ついで の見 方・考 え方に 基づく 自己の 意見の 再構成	○あなたのその「開発」に関する主張は、誰の何を優先した考え方に基づくものだと思いますか？ ○なぜ、あなたはそのような考え方を重視したのですか？	T: 発問する。 S: 考える。 T: 発問する。 S: 考える。	○①の「開発」に関する主張は、ブラジル国民より世界で生活する多くの人々のことを優先した考えに基づくものである。特に、地球温暖化によって深刻な被害を受ける人のことを優先している。 ○例えば、次のような意見が想定される。①に共感した理由は、ブラジルで行われている「開発」は世界中の人々に影響を与える。だから、ブラジル国民の生活も大切かもしれないけれど、より多くの人々のことを考えることが重要だと思うからどのような人が喜ぶのか困るのかを考え、どの立場の人を優先するのかによって考え方は変わる。
第八時 V. 再 構成し た意見 が拠る 価値の 自覚化	○あなたは、ブラジルのアマゾン地域において持続可能な開発を行っていくためには、どのような考え方に基づく開発を行っていくことが重要だと思いますか？①～④の中から自分の考え方に違いものを選び、そのように判断した理由を答えなさい。その考え方に基づく行われる「開発」は、誰の何を優先しているのかを明らかにしよう。 ○授業の振り返りをしよう。	T: 指示する。 S: 記入する。 T: 指示する。 S: 記入する。	○例えば、次のような意見の変容が想定される。 ②が持続可能な開発を進めていく上で重要だと思います。なぜなら、ブラジルで起こっている開発で悩んでいるのは、ブラジルの人々だからブラジルで困っている人を優先して考えるべきだと思ったからです。ブラジル社会では、格差が深刻な問題になっており、それを克服していくためには、今行われている開発の仕方を見直して、特定の人に利益が集中している社会の仕組みを変える必要があるからです。開発を進めていく過程でどれだけの人間が働くことができるのかを考えることが重要である。

【資料】

- ①朝日新聞朝刊 2015 年 12 月 1 日いちからわかる COP 2 1
- ②朝日新聞朝刊 2015 年 12 月 2 日主な途上国首脳の発言
- ③朝日新聞朝刊 2015 年 12 月 2 日日本、アメリカ、中国、インド、EU の COP 2 1 内での主な主張
- ④朝日新聞朝刊 2015 年 12 月 2 日社説「温暖化とテロ」

6. 単元開発の成果と意義

本節では、制度・政策の決定としての「開発」に関する主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業構成論を地理的分野の授業を事例として示すことを通して明らかにした。主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業を行う際に特に重要なのは、次の点であった。第一に、「開発」をめぐる多様な意見の分析を行い、その意見の背後にある価値を明らかにしたうえで、自己が重要と考える価値を選択・判断させる学習活動を行うことである。第二に、自己が形成した意見を振り返る学習活動を行うことである。

以上のことから、「開発」に関する主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業構成論は、他者と合意を形成することを目指すのではなく、自己と他者の違いを明確にすることを目指している点に意義があると言える。

第4節 制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業（2）— 公民的分野小単元「震災復興の問題について考えよう」—

1. 単元開発の視点（1）従来の災害を取り扱った学習の特質

本節では、社会的問題の解決策を検討する際の公正さの判断基準の構築によって、市民的資質を育成しようとする社会科授業のあり方を、中学校社会科の具体的な単元の開発を通して提案しようとするものである。開発単元では、阪神・淡路大震災と東日本大震災を中心にとり上げており、望ましい震災復興をめぐる意見を形成し、意見の根拠の反省を促す議論を行うことを通して、自らの公正さの判断基準を見直させ再構築していくことを目指した。

現行の中学校学習指導要領解説社会編には、防災教育の学習内容となる「自然災害」について地理的分野の内容の部分に次のように明記されている。

世界的視野から日本の地形や気候の特色、海洋に囲まれた日本の国土の特色を理解させるとともに、国内の地形や気候の特色、自然災害と防災への努力を取り上げ、日本の自然環境に関する特色を大観させる¹⁸⁾。

この学習指導要領解説に基づいて、自然災害を取り上げた社会科の授業を構想するならば、日本の自然災害の種類と災害に備える人々の努力が学習内容の中心となる。つまり、災害を取り上げた学習では、災害の種類を理解し個人の防災意識を高めたり、災害の歴史を語り継いだりするための態度を育成することが主な目標となる。学習指導要領に基づく災害の学習は、今後の災害に対する個人の意識や自覚を高めている点に意義がある。しかし、災害の学習は、防災意識の向上という個人の自覚や態度に関わるだけではなく、広く社会のあり方を考えさせ得るものを検討する必要があるのではないか。つまり、災害への対応の仕方を考えることを通して、社会の制度や仕組みを問い直し、よりよい社会のあり方を追究させる学習も考えることができるのではないか¹⁹⁾。

一方で、市民的資質の育成をねらいとする社会科教育における震災を取り扱った学習のねらいは、どのように設定されるべきなのだろうか。その手がかりとなるのが、「社会科教育における防災教育研究の動向」の研究調査を行っている三橋浩志の以下の論である。

災害が発生すると、住民同士の協力や地域を超えた支援が不可欠である。また、震災から復興するには、住民間や行政を交えた様々な合意を形成する事態が発生する。従って、「防災への取り組み」を学習することで、ハード面（例：堤防、砂防ダムなどの意義）とソフト面（例：消防の仕組み、地域防災組織など）の両方が社会システムとして重要であることを学び、子どもたちが社会参画の重要性に気付くことが社会科教育では必要とな

り、そのための教材開発研究がこの二年間で進められてきた²⁰⁾。

三橋は、社会科教育において防災教育を実施する際には、災害を防ごうとする施設など（ハード面）だけではなく、誰のためにどのような施設を作るべきかを規定する制度のあり方（ソフト面）についても学習することが重要であることを主張しており、社会科教育のアイデンティティをいかした防災教育のあり方を提言している点に意義がある。この論をふまえ、改めて社会科教育における防災教育を問い直した場合、防災に関する取り組みによって予期せずして発生した問題について考えさせることが、社会科教育の特性をいかした防災教育の実践につながるのではなかろうか。その具体的な事例として、震災後の復興過程において発生している問題を挙げることができる²¹⁾。震災後の復興過程について学習することは、将来起こりうる震災に備えて、どのような社会を形成すべきなのかという問題について考える「市民」の育成に寄与すると考えることができる。

本研究では、社会科教育における防災教育の中でも震災を取り扱った学習の授業構成の原理と方法を、具体的な開発単元「震災復興の問題について考えよう」を事例として示すことで明らかにしようとするものである。本単元では、阪神・淡路大震災と東日本大震災の復興過程において発生した問題についての意思決定を迫ることで、公正さの判断基準の構築を目指す学習が行われる。このような学習の方法を明らかにすることによって、よりよい震災復興のあり方を構想することができる市民の育成のための学習論を示すことができると考える。

1. 単元開発の視点（2）先行研究の特質と課題

価値判断力や意思決定力の育成を目指した社会科授業のあり方に関する研究は、従来から数多くなされている。それらの多くは、価値判断力や意思決定力自体の育成を目指した教育内容よりも方法知を重視したものになっている。一方で、判断や決定の根拠となっている価値的知識の成長を目指した研究がある。中でも、社会的価値の認識を通してよりよい判断ができるようになることを目指した大杉昭英の研究がある²²⁾。大杉の研究は、中学校社会科で求められている社会的なものの方や考え方としての効率と公正に基づいて、合理的な判断を促す授業として注目されており、判断基準としての公正概念を捉えさせることを目的としている。しかし、公正概念の意味が、効率概念に対置されるのみである点に課題を残している。公正という概念自体についても、何についての公正さをどの程度重視するのかということは人によって異なる。すなわち、公正さの判断基準の多様性を捉えたうえで、自身の基準を見直し再構築することが求められるのではないか。

また、大杉は飽くまで社会的価値の認識を重視し、そのうえで、合理的な判断力の育成を促す学習を提案している。この大杉論には、子ども自身がすでに持っている価値観をふまえ、それを反省・吟味させ、新たな価値観を形成するという視点はあまり見られない。様々な価

値が尊重される現代の社会であるからこそ、一人一人が持つ既存の価値観を共有し、問い直すことで、新たな価値観を形成することを目指す学習が求められるのではないか。

本研究では、「公正」を社会問題について考える際の判断基準として捉える。「公正」は、大杉論にあるように最も不利な人に利益をもたらすような社会契約主義に基づく倫理的な価値基準とみなすことができる²³⁾。本研究と大杉論の「公正」の捉え方の違いは、学習内容として設定する場合に「最も不利な人」について子どもが自ら考えることを通して、「公正」に関する社会認識を多様なものを開いていく点にある。つまり、大杉論では「公正」を社会一般に認められた価値として設定し、対置する「効率」という価値を認識対象として設定することで、子どもの社会認識を開かれたものにするを目指していた。これに対して、本研究は、「最も不利な人」の立場を採ることで、生徒自身が持つ「公正」に関する価値の多様性を踏まえて問題について判断させる学習を行うことにする。このような学習によって、生徒がすでに持っている「公正」に関する価値をゆさぶり、新たな判断基準を再構築することで「公正」に関する社会認識を開かれたものにするができる。

以上のことをふまえて、本研究では判断基準の枠組みの再構築を目指すための教材を示した上で、社会科授業構成の原理を明らかにする。

2. 教材選択の視点

本節における開発単元で中心に取り扱う教材は、神戸ルミナリエの存続問題と東日本大震災の復興過程における予算の流用問題である。これらに共通するのは、震災後の復興過程において発生してきた問題であり、「復興災害」に関連する問題であると捉えることができる。塩崎賢明は、現在の防災・減災対策について、次のように述べている。

実は現在の防災・減災対策の中には復興施策はほとんど位置づけられていない。命さえ助かればあとは自分で、という形になっているといっても過言ではない。しかし、それでは多くの被災者は生きていけず、生活再建はできない。そこに復興災害が発生する根本原因がある²⁴⁾。

塩崎論をふまえて、防災教育について検討した場合、復興における問題（復興災害）について考えることは、真の防災のあり方を考える際の手がかりを得ることにつながると言えよう。

今回、授業の中心教材として取り上げたのが、神戸ルミナリエと東日本大震災の復興に関する問題である。神戸ルミナリエは、阪神・淡路大震災発生年から開催されている神戸市の公共事業である。神戸ルミナリエには多額の税金が使用されており、毎年開催の是非が問題となっている。神戸ルミナリエ開催によって、どのような立場の人にメリットがあり、デメリットがあるのかを考察させ、存続問題について考えさせることを通して、多くの人のた

めに税金を使用するべきであるという認識を形成することが可能となる。これにより、社会問題について考える際の枠組みとしての「公正」を構成することができる。また、東日本大震災の復興過程においては、復興予算が被災地の復興以外の事業に流用されている問題が明らかになった。東日本大震災後の復興のための予算は、増税によって賄われている。このような流用問題や予算の使われ方について考えさせることにより、被災地の人々＝最も困難な状況にある人々に多くの復興予算としての税を使うべきかどうかについて意思決定を迫ることができる。神戸ルミナリエの学習を通して構成された「公正」の枠組みを問い直し、吟味・検証することで新たに公正さの判断基準を再構成していくことが期待できるのである。

以上のことから、神戸ルミナリエの存続問題や東日本大震災の復興予算流用の問題について考えさせる学習は、市民的資質の育成に寄与するという教育的意義があると判断し、本単元で取り扱うことにした。

3. 授業構成

生徒が持つ「公正」さの判断基準の再構成させるためには、主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた授業構成の原理と方法について検討する必要がある。ここでは、「公正」という判断基準を構成し、構成した「公正」を吟味し問い直すことで自己の判断基準を再構成することができる。本研究における単元構成原理については、以下の表4に示すように五つの段階からなる。

【表4】政策としての「震災復興」をめぐる意見の「根拠の反省」を目指す議論をとり入れた単元構成原理と方法

単元構成の段階	議論の学習過程
I. 既存の判断基準に基づく意見の形成	既存の判断基準に基づいて意見をつくり、他者と共有する。
II. 与えられた立場に基づく意見形成を通した多様な判断基準の解明	自己とは異なる与えられた立場に基づいて意見を形成し、その背後にある価値を明らかにする。
III. 多様な判断基準の吟味・検証	政策の背後にある多様な価値について検討し、より望ましい価値を考える。
IV. 多様な判断基準をふまえた自己の意見の再構成	より望ましい政策の背景にある価値に基づいて意見を再構成する。
V. 再構成した意見が拠る価値の自覚化	再構成した意見を振り返り、自分自身が重視する価値を自覚化する。

(著者作成)

Iの段階では、生徒の税が使われている事象であるルミナリエの存続の是非を判断させる場面をつくり、既存の「公正」についての価値基準に基づく意見を形成する。IIの段階で

は、税が使用された事業やサービスの影響、効果について多様な立場から考察することを通して、多様な「公正」をめぐる価値の存在を理解していく。Ⅲの段階では、税が使われている事業やサービスの共通点について考察することを通して、より望ましい「公正」を検討する。このように「公正」について考えることで、生活する多くの人々にとって有益なものに税という有限な資源が使われるべきであるという「公正」に関する価値を認識することになる。

Ⅳの段階以降では、「公正」という枠組みを吟味し問い直すことで、自己の判断基準を再構成することを目指す。ここでは、これまでのⅠ～Ⅲの段階で構成された「有限な資源は、多くの人々に配分されるべきである」という「公正」の枠組みを問い直し、吟味することになる。Ⅳの段階では、東日本大震災の震災復興をめぐる問題について、税は誰のことを優先して使われているのか、誰のために優先して使われるべきなのかという点について考える学習を行う。これにより、有限な資源は、最も不利な立場に配分されるべきであるという新たな「公正」の枠組みについて認識することができる。これはパート1で学習したものとは異なる価値基準としての「公正」を認識することであり、この認識に基づいて税の使い道についての意見を形成する。Ⅴの段階では、自己の意見を振り返り、他者との議論を通して意見の根拠について比較、検討することを通して、自己と他者の意見の違いを明らかにする。これによって、「根拠の反省」を促すことができ、自己が重視する「公正」の価値を自覚させることができる。

以上のような原理に基づく学習を行うことによって、生徒は自己が持つ「公正」に関する価値を見直し、新たな判断基準を再構成することができると言える。よって、本研究は、「公正」を、社会問題を考える際の枠組みであり、判断基準として捉え、この「公正」の判断基準を新たなものに再構成していく学習の構成原理に基づく単元を開発する。

4. 単元の到達目標

本単元は、神戸ルミナリエなどの公共事業が行われる理由や影響について考察することを通して、制度・政策に反映されている価値＝判断基準としての「公正」について理解することを目的としている。また、他者との議論を通して、自己と他者との違いを明らかにして、自己の意見をよりよいものに再構成することができる力の育成を目指す。

このような判断基準としての「公正」について、他者の意見をふまえて批判的に吟味する学習を行うことは、今後の社会を築くために必要な政策を、公正な視点から選択・判断する力を育成することにつながると言える。

5. 単元の展開

「公正」の判断基準の構築を目指す単元の概要を示したものが、表5である。表5には、

単元の構成原理、主な発問、主な学習内容を記している。また、具体的な授業の流れについては、教授書に示している。

【表5】開発単元「震災復興の問題について考えよう」の概要（7時間）

単元構成原理・時数	主な発問	主な学習内容
第一段階（一時間） 既存の判断基準に基づく意見の形成	○阪神・淡路大震災後の復興のシンボルは何か？ ○神戸ルミナリエを行うためのお金はどこから出ているのだろうか？ ○ルミナリエに税金は使われるべきか？	・阪神・淡路大震災の復興のシンボルが神戸ルミナリエである。 ・多額の税金を使用する神戸ルミナリエの開催の是非について論争問題になっていることを把握する。 ・ルミナリエに税金は使われるべきかについての意見をつくる。
第二段階（二時間） 与えられた立場に基づく意見形成を通した多様な判断基準の解明	○神戸市では、どのようなことに税金が使われていますか？ ○税金が使われているものの共通点は何だろうか？ ○なぜ、神戸ルミナリエに多額の税金が使われているのだろうか？開催によって喜ぶ人、困る人はどのような立場の人か考えてみよう。	・福祉の充実、市債の返済、教育・文化の振興、産業の振興に使われている。 ・税金は、みんなが役立つものやないと生活に困ることに使われている。 ・経済効果が期待でき、被災者への慰霊の意味があるから。
第三段階（一時間） 多様な判断基準の吟味・検証	○税金を使用する際には、どのようなことに使用するべきなのだろうか？ ○神戸ルミナリエ以外の公共事業の存続の是非について考えてみよう。	・みんなの未来に役立つものであり、持続可能な社会を形成していく上で必要だと考えられるもの。 ・使う人が減少しているものはいらないのではないか。利用者が減少しても、利用する人がいれば必要ではないか。利用する人が少なくても、高齢者や障がい者の方が利用するなら残した方がいいのではないか。

<p>第四段階（二時間）</p> <p>多様な判断基準をふまえた自己の意見の再構成</p>	<p>○阪神・淡路大震災後の復興の過程の中で、他にどのような問題が発生しているのだろうか？</p> <p>○阪神・淡路大震災の復興の教訓は、東日本大震災の復興にいかされているのだろうか？</p> <p>○阪神・淡路大震災後の復興と東日本大震災後の復興のためのお金はどこから出ているのだろうか？</p> <p>○復興予算はどのような取り組みに使われているのだろうか？</p> <p>○なぜ、増税をした復興予算を被災地に多く配分しないのだろうか？</p> <p>○この政策について、あなたは賛成か、反対か意見を理由も含めて記入しよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・復興住宅の期限切れに伴う退去者の増加。孤独死。 ・東日本大震災後の復興過程でも同じような問題が発生しており、教訓がいかされているとは言い難いのではないか。特に復興予算の問題が深刻に取り上げられている。 ・国や自治体、寄付である。東日本大震災後の復興予算は、増税によって賄われている。 ・被災地に直接に関係の薄い、もしくは関係のない事業にも使われている。 ・復興構想七原則を設定しており、そこには大震災からの被災地の復興と日本経済の再生を政府が目指しているから。 ・生活に困っている人のために使われるべきではないか。特定の人のために使ったのでは、不平等になってしまうのではないか。日本全体のことを考えて使うべきではないか。
<p>第五段階（一時間）</p> <p>再構成した意見が拠る価値の自覚化</p>	<p>○復興構想七原則は、どのような人たちがつくったのだろうか？</p> <p>○復興構想七原則の中で改善すべきだと思うものを理由も含めて考えてみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の先生や企業の代表者などである。 ・もっと被災地に重点的に援助をする内容に変えるべきではないか。 ・被災地の援助をすることで、日本各地に困っている人も生活が保障されるような仕組みをつくる

	<p>○あなたが、前時につくった意見をグループで発表しよう。仲間の意見と比較して、自分と他者の意見の違いの根拠について考えてみよう。</p>	<p>べきではないか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・被災した人＝特定の人のために税金を使うべきか、日本全体の人＝より多くのために税金を使うべきかという点が異なるから違う。
--	--	--

(著者作成)

本単元で示す学習モデルは、中学校社会科公民的分野「地方自治」について学習する段階や「持続可能な社会」について考える段階に位置付けて実践することが可能である。なお、第一段階から第三段階まで示している神戸ルミナリエを事例とした学習モデルは、学校現場での実践を応用したものである²⁵⁾。開発単元は、「公正」という判断基準を構成したうえで、「公正」を問い直し、吟味・検証を行うことによって再構成していく段階から構成されている。

第一段階では、問題の把握を行い、その問題について既存の価値基準に基づいた意見の形成を行う。神戸ルミナリエは、神戸で生活する生徒にとって身近な事象であるが、開催のための費用に多額の税金が使用されていることについて認識している生徒はほとんどいない。よって、ここでは、神戸ルミナリエは公共事業であること、その開催の是非について論争が発生していることを理解する。そのうえで、神戸ルミナリエの開催の是非について意見をつくっていく。

第二段階では、判断基準としての「公正」の多様性を理解させることを目指す。ここでは、神戸ルミナリエの開催の理由を神戸ルミナリエが開催されることによって喜ぶ人・困る人の立場を設定して、考察する。また、税金が使用されているものの共通点について、神戸市の財政について学習することを通して検討する。このような学習を通して、税は多くの人々にとって有益なものに使われるということや特定の立場の人を優先して税は使われることを理解することができる。また、税は多くの人々のために配分されるという価値を捉えるとともに、税の使い道の決定は、多様な判断基準に基づいて行われていることに気づかせることができる。

第三段階では、多様な判断基準の吟味・検証を目指す場面である。ここでは、税金が使われている事業やサービスについて考察することを通して、税金はどのような性質をもつものに使用されるべきなのかを解明する。実際に、生徒は「持続可能な社会のため、安全、健康などを保障するものなど」という判断を行っていた。ここで習得した知識をいかして、神戸ルミナリエ以外の税金が使われているフルーツフラワーパークや地下鉄などの公共事業を比較、評価して、税金が使われているべき「公正」なものについて検討する。そのうえで、ルミナリエ存続の是非を意思決定する。これによって、判断基準としての「公正」を吟味・

検証することができる。

第四段階から第五段階では、第三段階で構成された判断基準としての「公正」を、神戸の事例以外の事例を学習することを通して、問い直し、再構成することを目的として学習を進める。第四段階は、東日本大震災に関する復興災害がどのようなものなのかを理解することにより、新たな問題を把握し、このことをふまえて意見を再構成する段階である。阪神・淡路大震災と東日本大震災の復興過程において住宅が多く建設されたが、孤独死やコミュニティの崩壊などの問題が発生したことを理解する。このことを学習することにより、「なぜ、阪神・淡路大震災の経験があるにも関わらず、東日本大震災の復興はスムーズに進まないのか」という新たな問題を把握したうえで、次のような学習を行う。第一に、東日本大震災の復興予算は増税によるものであることを確認して、東日本大震災の復興過程で税金が使用された事業（復興住宅やインフラ整備以外の事業）のメリット、デメリットについてグループで考える。この学習を通して、子どもは、考えてきた事業は直接的に被災地の復興事業に関連の無いことに気づくことができる。第二に、被災地以外に使われた予算（第三次補正予算における）は、約 2.4 兆円であり、これは全体の 25%に相当する額であることを理解する。第三に、被災地の復興以外に復興予算が被災地以外のための事業に流用されている理由を考察する。東日本大震災の復興予算の使用の仕方には復興構想 7 原則が大きな影響を及ぼしており、被災地の復興と日本全体の再生が同時進行で目指されていることを理解する。ここでは、これまでの学習によって構成された「有限な資源としての税は、多くの人々にとって有益なものに使用されるべきである」という「公正」の枠組みを、復興予算の流用問題について考えることで問い直し、最も不利な立場の人に税は使われるべきという価値を理解することで、多様な「公正」に気づかせることができる。これによって、「公正」の枠組みを再構成することにつながるのである。このことをふまえて、東日本大震災の震災復興のための政策について賛成か反対かを判断し、意見をつくらせる。

第五段階では、これまでの学習を通して再構成した「公正」の枠組みに基づいて、震災復興について判断を行う場面を設定し、自己の意見が拠る価値の自覚化を目指す場面である。ここでは、主に次のような学習を進める。第一に、復興構想 7 原則は、大学の教員や企業の関係者、脚本家の人たちがつくったことを理解する。そのうえで、この原則には、被災した人たちの考えは反映されているのだからと問うことで、被災地の復興を優先するならば被災した人たちをこの原則作成のメンバーに入れるべきであること、一方で日本全体の再生を優先するならば被災した人たちばかりでは、客観的な視点で復興を考えることができず、偏った事業に復興予算が使われる可能性があることに気づく。このことをふまえて、第二に、復興構想 7 原則の改善点について考える。その際には、どのような人たちで復興構想会議は開かれるべきか、7 つの原則の中でどの原則を改善するべきかをグループで話し合わせ、復興のあり方を問い直す場面を設定する。そして、第三に、前時の震災復興についての政策の是非に関する意見を他者と議論させる。議論するうえで、自分は税金をめぐる政策を考える際に、どのような立場や考え方を重視しているのかについて着目し、説明するように指示

する。これによって、自己と他者の意見の違いに気づかせ、自分の判断基準としての「公正」について、振り返ることができるようになる。

【教授書】「震災復興の問題について考えよう」

	発問	教授・学習活動	資料	生徒から引き出したい知識
第一段階	・阪神・淡路大震災が起きて今年で何年経ったのでしょうか？	T:発問する。 S:答える。		・阪神・淡路大震災後 20 年たっている。
既存の判断基準に基づく意見の形成	・当時、神戸で被災した人たちはどのような被害にあったのだろうか？資料から読み取ってみよう。 ・このように多くの人たちが被災しました。阪神・淡路大震災後の神戸では「復興」のシンボルとして有名なものがあります。それは何でしょうか？	T:発問する。 S:答える。 T:発問する。 S:予測する。	① ②	・家族を亡くした。桑野さんは奥さんを亡くして、20 年近くたつにもかかわらず奥さんへの愛情を持って生きてきた。 ・神戸ルミナリエ。
一時間	・神戸ルミナリエを行うためには、お金が必要です。そのお金はどこから出ているのだろうか？	T:発問する。 S:予測する。	③	・資料によれば、50%以上が企業からの協賛金、約30%が地方公共団体からの補助金(税金)で行われている。ルミナリエの警備費が年々上がっていることからその存続に対して、疑問の声がある。

	<ul style="list-style-type: none"> ・神戸ルミナリエに行ったことがある人はいますか？ ・税金はどんなものに使われるべきなのだろうか？ <p>○行かない人も多くいるのに、ルミナリエに税金を使う必要があるのだろうか？ルミナリエを今後も行うべきか意見をつくらう。</p> <p>○本時から神戸ルミナリエについて考えていこう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:予測する。</p> <p>T:提示する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・多様な意見。 ・みんなが利用するもの。 ・多様な意見。
第二段階 与えられた立場に基づく	<ul style="list-style-type: none"> ・「地方分権」が今日の授業では最初のポイントです。地方分権の意味を確認しましょう。 ・地方分権一括法が施行されることによってどのようなことが変わったのかを確認しよう。 	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>	④ ④	<ul style="list-style-type: none"> ・地方分権とは、国の方針に従って地方公共団体が政治を行う中央集権から、国と地方公共団体が対等な関係で仕事を分担して政治を行うことのことをいう。つまり、国と地方の仕事を見直し、地方公共団体に権限やお金を移していこうとする働きのこと。 ・地方分権が進むことで、地方公共団体独自のイベント(事業)が行うことができるようになる。資料集より、国から地方に押し付けていた事務の廃止、権限を移す、地方公共

意見形成を通じた多様な判断基準の解明① 一時間	<ul style="list-style-type: none"> 次のポイントは、私たちが生活する上で必ず払う税金についてです。なぜ、税金を払わなければならないのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>⑤</p> <p>団体が独自に新しい税を簡単につくれるようになった。例えば、東京都のワンルームマンション税などがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 税金によって、警察やごみの回収などの「公共サービス」が提供しているため。地方独自に事業を行っていくための費用をまかなうためである。税金などの収入によって、市民に公共サービスを提供していく働きのことを地方財政という。財政改革の代表例が市町村合併である。地方公共団体の支出が歳出、収入が歳入である。歳入は自主財源と依存財源に分かれている。自主財源は地方税などで独自に課税することができる税金である。また、依存財源は、地方交付税交付金(使い方自由)や国庫支出金(使い方が指定)などで、地方交付税は、都道府県の地方税収入の格差を少なくするために給付されている。
	<ul style="list-style-type: none"> 神戸市の一般会計歳出と歳入の資料を確認しよう。 	<p>T:発問する。 S:確認する。</p>	<p>⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> 成人式の廃止、公務員がいなくなる。出産の助成がなくなる。選挙投票会場の利用ができなくなる。
	<ul style="list-style-type: none"> もし、財政が苦しくなったら様々な公共サービスが提供されなくなる可能性がある。どのよ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>⑦</p> <ul style="list-style-type: none"> オンブズマン制度。税金の使い方を考えていくことが、市民の生活を向上させていくためには必要である。

	<p>うなものが提供されなくなるのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地方公共団体の政治をよりよくするために、税金の使い方を確認する制度を何というか？ ・神戸市は、何に多くの税金を使っているか確認しよう。 ・福祉の充実に力を入れることで、神戸市はどのような問題を解決しようとしているのか？ <p>○税金が使われているものの共通点は何だろうか？</p> <p>○なぜ、一部の人が行かないのに神戸ルミナリエに税金が使用されているのだろうか。みんなにどんない</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉の充実 37.5%で第一位、市債の返済 14.3%第二位、教育・文化の振興 8.7%第三位、産業の振興 8.4%第四位 ・福祉を充実させることは、少子高齢化の問題を解決していくことにつながる。 ・みんなが役立つもの。これがないと生活が困るもの。市民をサポートするもの。みんなによいことがあるもの。 ・亡くなった方への慰霊だけではなく、次世代への語りつぎとなるから。震災のことを忘れないでいられる。=次の震災へのそなえができる。だから、次の震災の被害をおさえられたり、スムーズな復興につながったりしていくと考えられるから。 ・神戸のみんなにとっては経済の活性化につながるからではないか。被災者の方々にとっては、慰霊の意味があるからではないか。私たちにとっては防災意識の向上につ
--	---	---	--

	こと(幸せ)があるのかという視点で考えてみよう。			ながるからではないか。
第二段階	<ul style="list-style-type: none"> ・前時は、神戸ルミナリエに税金が使われている理由について考えました。 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ルミナリエは、犠牲者の慰霊のためや、震災のことを忘れないようにするため、震災のそなえにつながるから行われている。このようないいことがあるから税金が利用されている。
与えられた立場	<ul style="list-style-type: none"> ○神戸ルミナリエはこれからも存続すべきだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな答え。
に基づく意見形成	<ul style="list-style-type: none"> ・神戸ルミナリエが行われることによって、喜ぶ人たちはどのような人たちだろうか？その理由についても考えよう。 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・見に行く人(きれいだから。)、ルミナリエ近くの人(客が多く来る。もうかる。店やホテルが有名になる。県外の人がお土産を買ったりする)、被災者の人や遺族(忘れずにいることがうれしい、慰め)、ルミナリエの組み立てやLED会社(もうかる莫大なお金が入る)
通した多様な判断	<ul style="list-style-type: none"> ・ルミナリエ組織委員会の小池さんへのインタビュー結果を見てみましょう。(インタビュー①) 	<p>T:説明する。 S:理解する。</p>	⑧	<ul style="list-style-type: none"> ・ルミナリエの目的は、①犠牲者の慰霊②神戸の産業復興③東日本大震災の被災地の復興支援という三つある。ルミナリエには毎年約300億円の経済効果がある。
基準の解	<ul style="list-style-type: none"> ・逆に神戸ルミナリエが行われることによって困る人たちはどのような人 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・会社員(電車や高速道路が混雑する)、近くの住民(音や光が迷惑、ごみ)、いかない人(何でお金を払

<p>明 ① 一 時 間</p>	<p>たちか？また、その理由について考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> このような困る人々たちを納得させるために、神戸ルミナリエはどのような工夫がなれているのだろうか？小池さんに聞いてみよう。(インタビュー②) もし、お金を払った人しか神戸ルミナリエを見ることができなかつたら、どのようなメリットとデメリットが出てくると考えられるだろうか？ なぜ、神戸ルミナリエに多額の税金が使われているのだろうか？ 	<p>T:説明する。 S:理解する。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:考える。</p>	<p>⑧</p> <p>わなきゃいけないの、行く人だけ税金を払えばいいだけだろ。その分子育てに使うべきではないか)</p> <ul style="list-style-type: none"> 市民の安全の確保(クリスマスの日に行わない)、障害者たちが優先的にみられる日(ハートフルデーの設定)、ボランティアが誘導や掃除を行う。 <p>【メリット】</p> <ul style="list-style-type: none"> 人が少なくなるので、混雑しない。ごみも減る。 ルミナリエ分の税金を子育て支援や耐震工事、保育所の増加などの他のことにまわせる。 <p>【デメリット】</p> <ul style="list-style-type: none"> お金を払ってまで行こうと思わないという人が来なくなるので、お金は足りなくなる。 震災のことが忘れられていくかも。 お金が動かないので、経済効果は期待できない。 <ul style="list-style-type: none"> 神戸ルミナリエには、「大きな経済効果があり多額のお金が市に入ってくる。歳入が増加する。震災(阪神淡路大震災・東日本大震災も含めた)の慰霊」という特徴があるから
----------------------------------	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> 神戸ルミナリエを廃止した方がいいという批判的な意見もあります。どうすれば批判する人たちを納得させ、継続して開催していくことができるのだろうか。神戸市民の立場であなたの考えを記入しよう。 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑨	<ul style="list-style-type: none"> 「税金の有効な使い道ではない」という理由で廃止した方がいいという意見がある。 <p>ボランティアや募金などで支出を減らして税金の割合を減らす。震災を風化させない。防災意識の部分がわかりにくいので、はっきりと伝えられるような企画を行う。イメージキャラクターの募集。同時に被災地の商品も販売する。</p>
第三段階 多様な判断基準の吟味・検証 一時間	<ul style="list-style-type: none"> 今日は、街づくりを行います。ワークシートの指示に従って、税金が利用されている施設などを作り、街を完成させてください。 税金が使用されている施設の中で、最も重要だと思う施設ベスト3を答えよ。また、そのようにそれが重要だと判断した理由について、その施設が生み出す「利益」に着目して考えてみよう。 	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> グループ学習。 学校(将来を担う子どもを育てるから、子どもが教育を受ければよい未来を作ればそれが利益になる。)、市役所・町役場(ないと社会がまわらないから。他の重要な税金を使う施設をとりまとめているから。市民や区民の存在意義を認めているから。)、病院(健康な人間＝労働者が生み出されるから。命が守られるから。)、ごみ処理場(街をきれいにするから)、警察署(治安維持のため)

	<p>○税金を使用することを決定していく時には、どのようなこと（事業やサービス）に注意すべきなのだろうか？税金が使用される事業やサービスによってもたらされる利益に着目して記入しよう。</p> <p>◎現在、神戸市が税金を使って運営している施設や事業を維持していくことで問題になっているものがある。資料①を読んで、この施設や事業が必要か、不要かを判断しそのように判断した理由をこの施設がもたらす「幸せ」に着目して記入しなさい。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p>		<p>・みんな（住民）の未来に役立つ利益があること。（持続可能な社会！？）、安全・健康・快適・命を守る・未来を守る・経済活動の活性化・本当に必要であること・無駄がないこと</p> <p>⑩</p> <p>・この施設は「必要ない」と考える。なぜならば、楽しい施設だけど市が運営する必要がない、むだだから。他に楽しい施設はいっぱいある。あまり、もうかっていないので、経済活動の面でも意味がない。そのお金があれば「命を守る・健康・安全」の部分でもっと利益をあげる事業ができるのではないかと。（子育て支援や老人ホーム、保育所の増加、医療費無償化など）</p>
第四段階 多様な判断	<p>○現在起こっている問題</p> <p>・阪神・淡路大震災後、復興が目指される中でどのような問題が発生しているのだろうか？グループで考えてみよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑪	<p>・復興住宅期限切れにより、主に高齢者の方々が退去しなければならない。復興住宅で40人の方々が孤独死で亡くなっている。（朝日新聞1月10日朝刊）復興のための予算（税金）が、被災者のために使用されていない。東日本大震災の場合は、直接的に被災者に使われない復興予算が全体の約3分の1ある。</p>

基準をふまえた自己の意見の再構成 二時間	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阪神淡路大震災後の復興過程の中で、さまざまなものが建設されました。さまざまなものが建設されることで、被災した人々は安心して生活できるようになったのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 写真を見る限り、きれいなマンションのように見えるが、この復興住宅はこれまであった人々との会話や付き合い方を変えたと考えられる。「孤独死」の問題が発生した。
	<ul style="list-style-type: none"> ○このような阪神・淡路大震災後の復興過程における問題の教訓は、東日本大震災にいかせているのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑬	<ul style="list-style-type: none"> ・ 決していかされているといえない部分もあるのではないか。
	<ul style="list-style-type: none"> ◎阪神・淡路大震災後の復興を経験しているのに、なぜ東日本大震災後の復興はスムーズに行われていないのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:予測する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 多様な意見。復興過程で行われている事業に問題があるのではないか。
	<ul style="list-style-type: none"> ○阪神淡路大震災と東日本大震災の復興のためのお金はどこから出されているのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ 国や自治体、募金などである。
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 阪神淡路大震災と東日本大震災の復興のためのお金に 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑭	<ul style="list-style-type: none"> ・ 増税されている点に違いがある。所得税 (25 年間)、住民税 (10 年間)、

	<p>は違いがあります。何が違うのだろうか？</p> <p>○東日本大震災の復興予算は、復興住宅の建設やインフラ整備以外にどのようなことに使われているのか確認しよう。</p> <p>・グループ内で、復興予算が使われている事業（A～D）について担当を分けて、その事業が実施されることによる社会への影響（メリット・デメリット）について考えよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:考える。</p>	<p>法人税が増税。（しかし、法人税は二年間で増税打ち切り）</p> <p>⑮</p> <p>・A. 全国防災対策事業（学校の耐震化について） B. 下水道事業 C. ごみ処理施設の建設事業 D. 雇用対策事業。</p> <p>【A】 全国防災対策事業 メリット・・・学校の耐震化を行うことで、安全な学校で学ぶことができる。 デメリット・・・被災地と関係がない学校にお金が使われるので、被災地の人々にお金が回らない。</p> <p>【B】 下水道事業 メリット・・・公衆衛生を保障することができる。生存権を保障することができる。 デメリット・・・被災地と関係がない学校にお金が使われるので、被災地の人々にお金が回らない。</p> <p>【C】 ごみ処理施設の建設事業 メリット・・・公衆衛生を保障することができる。生存権を保障することができる。 デメリット・・・被災地と関係がない学校にお金が使われるので、被災地の人々にお金が回らない。</p> <p>【D】 雇用対策事業 メリット・・・雇用が拡大することで</p>
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> •これらの事業は、被災地の人々に「復興」に直接的に貢献しているといえますか？ •このような事業が行われることで、どのような立場の人たちが喜ぶのか考えてみよう。 •なぜ、増税までして増やした復興のためのお金（復興予算）が被災地と関係が薄い、もしくは関係がない事業に使われているのだろうか？ •あなたは、この税金についての政策に賛成か、反対かを 	<p>T:発問する。 S:考える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える。</p> <p>T:発問する。 S:答える</p>	<p>景気がよくなる可能性がある。 デメリット・・・被災地の人々にお金が回らない。雇用を生み出すことで確実に景気がよくなるとはいえない。</p> <p>⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> •言えないのではないか。このような事業に予算が使用されていることに批判の意見がある。「復興予算の流用問題」が発生している。 •壊れたものを建設する会社の人たち。震災が起きたことによって、市場経済を活性化するチャンスと捉え、景気を促進しようとする人たち。 <p>⑪</p> <ul style="list-style-type: none"> •政府は復興構想 7 原則、復興基本法、復興基本方針を定めて、被災地以外に復興予算を使えるように「合法化」して認めているから。「復興構想七原則」の一つには、「被災地域の復興なくして、日本経済の再生はない。日本経済の再生なくして、被災地域の真の復興はない。この認識に立ち、大震災からの復興と日本再生の同時進行を目指す」とあり、被災者だけでなく復興予算を使うことによる効果が日本全体になければならないと政府が考えているから。 •反対です。被災して困っている人がいるのだから被災地に優先して復
--	---	--	---

	判断しそのように判断した理由をその政策がもたらす「幸せ」に着目して記入しなさい。			興予算を使うべきではないか。 <ul style="list-style-type: none"> 賛成です。復興構想 7 原則に「日本再生の同時進行を目指す」とあるように、被災地の人たちだけが困っているわけではないから。
第五段階	<ul style="list-style-type: none"> このような原則や法は、どのような人たちが決定するのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	⑱	<ul style="list-style-type: none"> 政府の人たち（私たちの代表者）、有識者の人たち、企業の社長、県知事などで、直接被災した人は含まれていない。
再構成した意見が拠る価値の自覚化	<ul style="list-style-type: none"> なぜ、直接被災した人たちがメンバーに入っていないのだろうか？ 	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> 直接被災した人がメンバーに入れば、もっと被災地の復興のために予算が使われるかもしれない。けれど、客観的な視点で復興を考えることができにくくなり、偏った事業に予算が使われることになる可能性が出てくる。
一時間	<p>○震災後の復興のための税金を何に使うのかということをつまみつつ、①と②についてグループで考えてみよう。</p> <p>①東日本復興構想会議のメンバーはどのような立場の人が参加すべきか考えよう。</p> <p>②「復興構想七原則」の中で改善すべき原則について理由も含</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> 多様な意見。

	<p>めて考えてみよう。</p> <p>○前時の授業で考えた意見をグループで報告し、また、仲間と自分の意見は何か違うか考えてみよう。自分は、どのような立場や考え方を重視して意見を作ったか振り返ってみよう。</p>	<p>T:発問する。 S:答える。</p>	<p>・被災した人＝特定の人のために税金を使うべきか、日本全体の人＝より多くのために税金を使うべきかという点が異なるから違う。</p>
--	--	---------------------------	---

【資料】

- ①朝日新聞朝刊 2015 年 1 月 14 日朝刊
- ②神戸ルミナリエの写真
- ③ルミナリエの費用の内訳に関して、www.tktaku.com/luminarie/aboutatuminariet.html を参考。
- ④『新しい公民』 p 7 8, 浜島書店。地方分権についてのイラストと説明文
- ⑤兵庫県租税教育推進連絡協議会『平成 24 年度版わたしたちの生活と税』 P 2 を参照。
- ⑥神戸市 HP より
- ⑦神戸市 HP や神戸市中学校社会科研究部『わたしたちの神戸』を参照。
- ⑧神戸ルミナリエ組織員会『2011 年ルミナリエ事業報告書』を基に作成したスライド。
- ⑨神戸ルミナリエについての意見については、神戸市新聞の HP を参考。
- ⑩朝日新聞朝刊 2013 年 10 月 6 日の「神戸市政」の記事、朝日新聞朝刊 2013 年 10 月 8 日の「神戸市政」の記事より抜粋
- ⑪朝日新聞朝刊 2014 年 12 月 20 日朝刊 朝日新聞朝刊 2015 年 1 月 10 日の記事より抜粋。
- ⑫JR 新長田駅の南地区の写真
- ⑬岡田広行『被災弱者』岩波新書, 2015 年, 「はじめに」の部分から抜粋。
- ⑭塩崎賢明『復興〈災害〉—阪神・淡路大震災と東日本大震災—』岩波新書, 2014 年, p.136, p.141
- ⑮塩崎賢明『復興〈災害〉—阪神・淡路大震災と東日本大震災—』岩波新書, 2014 年, pp.142-147.
- ⑯朝日新聞朝刊 2014 年 12 月 20 日（土）の記事を抜粋。
- ⑰東日本大震災復興構想 7 原則の内容については、<http://www.cas.go.jp/jp/fukkou/pdf/kousou4/7gensoku.pdf> を参考。
- ⑱東日本大震災復興構想会議のメンバーについては <http://www.cas.go.jp/jp/fukkou/pdf/kousei.pdf> を参考

6. 単元開発の成果と意義

本単元は、判断基準の枠組みとしての「公正」を問い直し、構築することでそれに基づく意見を形成する力の育成を目的としていた。この授業の中で、主張の根拠の反省を促す議論の方法を次のように行っていった。第一段階では、神戸ルミナリエ存続の是非についての意見を形成し、共有する。第二段階では、神戸ルミナリエ開催による影響について複数の立場から、考察させることを通して、「公正」の多様性について認識する。第三段階では、神戸ルミナリエ以外の公共事業についての比較を通して、税金を使う際の判断基準としての「公正」を相対化し、批判的に検討する。第四段階では、東日本大震災の復興過程の問題について考察し、税に関する政策の「公正」さを批判的に吟味し、「公正」の多様性を再確認したうえで、政策についての意見を再構成する。第五段階では、再構成した意見が拠る「公正」について自覚する。

以上のような議論をとり入れた学習を通して、政策に関するより説得力がある意見形成を行う力を育成することができる。よって、本研究は、制度・政策をめぐるよりのぞましい意見を形成する力を育成するための授業構成論を提案している点に意義があるといえる。

第5節 主張の根拠の反省を原理とする社会科授業の意義

本章は、民主的な議論の中でも、主張の根拠の反省を促す議論をとり入れた社会科授業論について検討した。第二節で示した授業である歴史的分野「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」では、事実・出来事としての明治政府の神戸事件の解決策に着目し、その是非について、当時の社会状況をふまえて、複数の立場から考察したことに基づいて議論を促すことで、自己と他者の主張の根拠の違いを考えさせていった。ここでは、国の独立を守る＝大多数の人々の利益を重視するのか、瀧善三郎の命＝特定の人々の命を重視するのかという価値の対立に気づかせたり、歴史学者の明治政府の外交に対する評価についての意見の背景にある立場や価値を検討させたりすることによって、他者との違いを明らかにすることが、自己が重視する立場や価値を自覚させるうえでは重要であった。

第三節で示した授業である地理的分野「南アメリカ州ってどんなところ？」では、制度・政策決定としての「開発」によって発生している問題について、「開発」の目的や影響を、与えられた立場から考察することを通して理解させた。そのうえで、「開発」の背景にある価値や考え方を解明し、批判的に検討することで、よりのぞましい開発のあり方についての意見形成を促していった。このような学習を通して、自己が重視した「開発」に関する価値を自覚させることができた。

第四節で示した授業である公民的分野「震災問題について考えよう」では、制度・政策決定としての震災後の復興事業や政策について、特に税の使われ方に着目して学習を行った。この学習は、税金が使われている神戸ルミナリエや東日本大震災の復興予算についての学

習を通して、「公正」という判断基準を問い直し、よりのぞましい価値基準に基づく意見を形成する力の育成を目指した。どのようなものに限られた資源である税金は使用されるべきか、どのような公共事業を維持するべきかという問いについて意思決定させ、他者と意見交換をすることで、「公正」の多様性に気づかせることができた。また、他者との意見の違いを検討させることで、主張の根拠の吟味を促し、よりのぞましい「公正」についての意見を再構成することができた。

以上のことから、本節で示した授業論は、従来の合意形成を目標とする社会科授業論とは異なるものであるといえる。つまり、自己と他者の合意形成を目標とするのではなく、主張の根拠の反省を促すことによって、自己と他者の違いを明らかにし、よりのぞましい価値について探究いくことを目指しているのである。よりよい意見を形成するためには、他者との違いを無くし、同一化する可能性がある合意形成を目指すのではなく、自他の違いの明確化を重視することによって、他者が納得し得る意見を形成するための見通しを持たせる学習が必要といえよう。

【註】

- 1) 児玉康弘「中東歴史教育における「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—」『社会科研究』全国社会科教育学会，第 55 号，pp.11-20，2001
- 2) 石井英真『[増補版]現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂,2015.には、これから求められる授業に関する記述があり、授業において学習の結果に着目するだけではなく、学習の過程に特に着目することで生徒の思考の過程を解明していくことが資質・能力の育成をしていく上で重要であることがわかる。
- 3) 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—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号，p.50，2001
- 4) 鈴木由子「慶応四年神戸事件の意味」日本歴史学会編集『日本歴史』6月号，2009年，p.51.
- 5) この年表作成に当たって、次の文献を参考にした。大塚孝『「NHK さかのぼり日本史幕末 なぜ、植民地化を免れることができたのか」NHK 出版，pp.7-50，2012.高久智広『岡山藩家老日置忠自筆御用勤書上』と神戸事件」神戸市立博物館『神戸市立博物館研究紀要』第 16 号，pp46-78，2000.また、『明治維新史』や『太政官日誌』も参考にした。これについては次の URL を参考にした。<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/787625>（平成 29 年 5 月 11 日付確認）
- 6) 内山正熊『神戸事件 明治外交の出発点』中公新書，pp.195-196，1983.
- 7) ミレニアム目標達成状況については次を参照した。「公正な地球社会のための教育」『開発教育』DEAR30 周年特別号，59 号，2012 年，p.54
- 8) 議論する力については、次の資料にあるように社会科で育むべき能力の一つに示され

- ている。平成 28 年 4 月 27 日教育課程部会社会。地理歴史・公民ワーキンググループ資料 10 社会 地理歴史 公民における思考力,判断力,表現力等の育成のイメージ (たたき台)。
- 9) 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—」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.43-50.
 - 10) 神戸市教育委員会,神戸基礎学力向上推進委員会 (2015 年) 平成 27 年度全国学力・学習状況調査結果において,学級やグループでの話し合う活動の頻度 (学級やグループで話し合う活動をよく行ったか) の調査結果では,神戸市の公立中学校では 26.6%で全国平均 (34.2%) を下回っていた。また,議論に関する活動の効果 (話し合う活動を通して,自分の考えを深めたり広げたりすることができたか) の調査結果では,神戸市の公立中学校では 16.0%で全国平均 (18.4%) を下回っていた。
 - 11) 山形辰志『やさしい開発経済学』アジア経済研究所, 1998 年, pp.2-9.
 - 12) 湯本浩之「オルタナティブな経済と開発教育—「経済」の原点と「教育」との接点を問う」『「開発教育」』第 57 号, 2010 年, pp.14-16.
 - 13) 中本和彦「地歴科地理・単元「ラテンアメリカ」の教育内容開発—理論を中核にした州・大陸規模の地誌学習—「学習材」を活用した地理授業モデルの実践・検証—社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 14 号, 2002 年, pp.33-42.や戸田善治「社会科における説明」社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』明治図書出版, 1994 年, pp.187-196.
 - 14) 永田成文「ESD(持続可能な)開発のための教育」全国社会科教育学会編著『社会科教育実践ハンドブック』明治図書出版, 2011 年, pp.189-192.
 - 15) 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.
 - 16) アマゾニアの開発による問題については,主に次の文献を参考にした。松本栄次著『写真は語る 南アメリカ・ブラジル・アマゾンの魅力』二宮書店, 2012 年.佐野聖香「ブラジルの土地所有構造と土地制度 家族農業支援と外国による農地買占めの現状」北野浩一編『ラテンアメリカの土地制度とアグリビジネス』調査研究報告書アジア経済研究所, 2013 年.pp.54-79.
 - 17) 井上昌善「「開発」についての見方・考え方の転換を促す社会科授業開発研究—中学校社会科地理的分野における議論をとり入れた単元開発を通して—」日本グローバル教育学会『グローバル教育』VOL19, 2017 年, p.29.
 - 18) 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版, 2008 年, pp.44-45.
 - 19) 日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.119, 2013 年.には、「リスク社会における社会科のあり方 (存在意義) を考える」という特集が組まれている。
 - 20) 三橋浩志「社会科教育における防災教育研究の動向—東日本大震災後の学会誌論文等を中心に—」『社会科教育研究』NO119, 2013 年, pp.100-110.

- 21) 震災の復興に関する問題については、主に塩崎賢明『復興<災害>—阪神・淡路大震災と東日本大震災』岩波新書，2014年.や岡田広行『被災弱者』岩波新書，2015年.の内容を参考にした。
- 22) 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—」『社会科研究』第60号，2004年，pp.11-20.
- 23) 社会的価値（倫理的価値）について大杉は、次の論文で功利主義、社会契約主義、自由至上主義、共同体主義というように分類している。大杉昭英「社会科における価値学習の可能性」『社会科研究』第75号，2011年，pp.1-10.
- 24) 塩崎賢明『復興<災害>—阪神・淡路大震災と東日本大震災』岩波新書，2014年，p. iii.
- 25) この実践については、次の報告書をご覧ください。井上昌善「公民的分野における「思考・判断・表現」の実践・評価と改善 —小单元「ルミナリエ存続問題について考えよう」を事例として—」内閣府所管 公益財団法人日本教材文化研究財団『社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』2014年，pp.101-126.

第六章 民主的な議論を取り入れた社会科単元開発(2) —主張への同意の調達を原理とする社会科授業—

第1節 主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義と位置付け

本節では、主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義を示したうえで、中学校社会科カリキュラムにおける位置づけについて検討する。民主的な議論を行うための手がかりとなる考え方が、闘技民主主義論の同意の調達であった。この考え方に基づく議論は、自己と他者の違いを明確にしたうえで、その違いを前提として他者が納得する意見を考えていくことを目指す。つまり、闘技民主主義に基づく議論をとり入れた授業では、他者が納得し得る意見を再構成するための力の育成が目指されるのである。

では、主張への同意の調達を原理とする社会科授業論は、主張の根拠の反省を原理とする社会科授業論とどのような点で異なるのだろうか。それは、主張の根拠となる価値を変更することなく、他者を納得させる意見を形成する点が異なる。

このことをふまえて、まず、主張への同意の調達を原理とする社会科授業論は、次の点で意義があると考えられる。第一に、合意形成を目標とする社会科授業論の限界を乗り越えるものであるという点である。合意形成を目標とする社会科授業は、合意できない意見を排除してしまう可能性が残る。つまり、一つの意見にまとめることや決めることがねらいとなるため、その決定に反映されない意見が出てくる。そこで、自己と他者の違い、つまり異なる価値の存在を前提として、それぞれの価値を保持したままで、どうすれば他者を納得させることができるのかを検討していくのである。このような学習を行うことによって、他者への同調を防ぎ、多様な意見の形成を保障することができる。第二に、学習者同士の活発な議論を促すための議論の指導方法について検討している点である。主張への同意の調達を目指す議論の具体的な指導方法を示すことで、主体的・対話的で深い学びの実現が求められている学校教育の現場の要請にも答えることができるといえる。

つぎに、本開発単元の位置づけについて検討すると、主張への同意の調達を促す議論は、主張の根拠の反省を行うことができ、初めて可能になるのではないかと考える。それは、主張の根拠の反省ができなければ、自己が重視する価値について自覚することができないからである。同意の調達は、自己が重視する価値を変えずに、他者が納得する意見を形成していくことを目指すので、多様な価値を捉えつつ、自己が重視する価値について自覚していることが学習を行うための前提となる。よって中学校社会科のカリキュラムにおいては、同意の調達を目指す学習は、自己が重視する価値を考えさせる主張の根拠の反省を促す学習を行った後に位置づけることが効果的であるといえよう。

第2節 事象出来事の解釈・評価に関する主張への同意の調達を促す社会科授業—歴史的 分野小単元「茶の変遷と社会の変容について考えよう」—

1. 単元開発の視点

本節では、事象出来事の解釈の評価に関する主張への同意の調達を促す社会科授業構成について、室町時代の茶道の成立を事例とした単元の開発を通して提案しようとする。また、今回、提案する授業論は、歴史教育の文化学習の問題点を克服し得る可能性を秘めたものである。

歴史教育における文化学習の問題点は、次の二点にまとめることができよう¹⁾。

- ①文化財や文化遺産の学習となっている点。
- ②伝統文化を尊重するという態度目標が教育内容を制約し、生徒の歴史認識を閉ざしている点。

第一点は、文化学習が絵画や文学などの作品名や作者などの個別的知識の暗記に終始しているということである。「歴史＝暗記科目」ということはよく言われているが、その最たるものが文化学習であろう。多くの生徒にとって文化学習とは試験のため、作品名と作者をセットにして暗記をするものであり、学ぶ意義を見出すことのできない面白くないものになってしまっているのである。

第二点の態度とは、伝統文化を尊重し継承しようとする態度である。これは、近年特に強調されるようになってきている。平成20年に示された中央教育審議会の答申においても、「グローバル化の中で自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々との共存のため、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を育成することが重要になってくる²⁾」と述べられている。これを受けて、平成20年度から21年度にかけての学習指導要領改訂でも、今まで以上に社会科または地理歴史科における伝統文化の学習が重視されるようになった³⁾。伝統文化を尊重する態度を育成すること自体が問題なのではない。それが歴史教育の目標として掲げられ重視されることによって、わが国の伝統や文化の独自性や特殊性のみが強調されるようになり、それがやがて自文化優先の考え方につながっていくことが問題なのである。そのような考え方は、生徒の歴史に対する見方・考え方を偏らせ、認識を閉ざしてしまうであろう⁴⁾。

以上のように、文化学習は、歴史教育の中でも生徒にとって特に意欲や関心を持って学習に取り組むことが困難な領域であるばかりでなく、教え方を誤れば歴史認識形成上に大きな困難をもたらす、非常に取り扱いが難しいものであると言える。

このような問題を克服するために、以下のような視点からの改善が試みられている。

- ア) 実際に文化財に直接触れさせ、歴史に対する興味・関心を高めようとする試み。
- イ) 興味深い文化現象を取り上げて、その歴史的意義を理解させようとする試み。
- ウ) 文化現象を通して社会や経済の仕組み、時代の特色を捉えさせようとする試み。

ア) の例としては、堀内和直の研究がある。堀内は、博物館を利用して縄文時代の文化を理解させることを目指し、中学校社会科歴史的分野「縄文土器に焦点をあてて」という単元を開発している⁵⁾。開発単元では、博物館の縄文土器などを見学させ、その模様や形がどのようなになっており、なぜそうなっているかを調べさせている。堀内の研究は、博物館で文化財の実物に触れさせることで、生徒の歴史に対する興味・関心を喚起しようとしたものと言えよう。

イ) については、陶山浩の研究を挙げることができる。陶山は、文化の変容に着目し、文化変容の過程から当時の人々の価値観の変化を捉えさせる高等学校日本史単元「茶にみる文化変容—非日常性としての茶—」を開発している⁶⁾。授業では、中世の茶の成立過程を学習する中で、遊興としての茶が芸能としての茶へと変化していくことを捉えさせ、それによって茶に「わび・さび」などの精神性と虚構性が付け加えられたことを理解させようとしている。

ウ) に相当するのが、米田豊の研究である。米田は、京都の祇園祭が復活した原因の探究から、当時の社会の構造を捉えさせる中学校社会科歴史的分野の単元「室町時代の都市・農村の生活と文化」を開発している⁷⁾。授業では、祇園祭を手がかりに当時の商工業の様子がどのようなものであったかを資料から読み取らせ、都市部の経済発展に伴う民衆の動向という当時の社会の特色を理解させようとしている。

上記の三者の論は、方法面あるいは内容面からアプローチして、子どもにとって学ぶ意義を見出しにくい従来の文化学習の問題点を克服しようとした研究である。しかし、堀内論、陶山論は文化財または文化現象の学習としては高く評価されるものの、個別的な事象の理解にとどまっている。一方、米田の研究は、文化現象を通して当時の社会構造を捉えさせており、社会認識教育としての文化学習のあり方を示している。これら三者に対して、本研究では社会認識教育という点では引き下がりつつ、文化学習固有の意義と方法を解明することに重点をおいた。

つまり、文化学習を単なる文化財や文化遺産の学習ではなく、文化を理解することの独自の意義を時代の特色を捉えさせる点に求め、文化学習それ自体を歴史教育の中に積極的に位置づけていく。そのうえで、新たな文化学習の原理と方法を、室町時代の茶道の成立を中心教材とする単元を開発し、その分析を行うことを通して明らかにする。

2. 教材選択の視点 (1) 本研究における「文化」の捉え方

文化学習における文化を、政治や経済に並ぶ一領域と捉えるならば、文化学習は歴史教育の核とはなり得ない。本研究では、文化をより広い意味で捉えることにする。

「文化」という概念の定義は多義に渡るが、歴史教育における文化学習の「文化」には、狭義と広義の二つの捉え方がある⁸⁾。狭義の文化観は、「人間の生活活動を経済（社会）と政治（法律）と文化の3領域に分け、文化は人間の生活活動の1領域を形成するもの」⁹⁾と

いうものである。それに対して、広義の文化観は、「政治・経済・社会をも含めた人間の生活活動のあらゆる領域において、人間が生み出した全てのものを文化として捉える」¹⁰⁾ものである。

従来の文化学習が事項の暗記のみを求めるものに陥っていたのは、狭義の文化観に基づき、文化学習を政治や経済の学習を補足するものとしてしか位置づけ得なかったからであろう。政治や経済と切り離された文化の学習は、表面的なものにとどまれば作品名と作者といった個別的知識の暗記を求めるものとなり、深めようとすれば作品や現象の細かい解釈に踏み込む趣味の域のものとなってしまふ。一方、広義の文化観をとったとしても、それは直ちに文化財や文化現象を取り上げるべきではないということにはならない。それらを取り上げる場合においても、政治・経済・社会を含むあらゆる人間の活動の結果として表れた一つの歴史的事象として探究することになろう。そして、その探究の仕方は、ただ、事象それ自体の意味や目的を明らかにするだけではなく、それを通してそれを含む時代や社会の特色や構造を明らかにしていくものとなる。

以上のように、歴史教育として文化学習を積極的に位置づけるならば、その対象は従来のように現存する作品や受け継がれてきた伝統に限定されることなく、日常の生活習慣を含むあらゆる生活活動に拡大され、学習は、それらを時代や社会全体から多面的に探究させるものとして組織されると考えられるのである。

2. 教材選択の視点（2）教材化の視点と教育的意義

開発単元では、「茶」が「茶道」へと変化した背景について考察することで、室町社会の特色を捉えさせることを目指している。この「茶」の変容過程については、(1) 当時の社会に生きた人々の美意識の変化と、(2) 当時の社会の変貌という二つの視点から説明が可能である。

(1) に関しては、宮崎正勝と村井康彦の論が示唆に富む。宮崎は、「茶」の変容について以下のように述べている。

しかし戦乱が都を荒廃させると、一世を風靡するようになった無常観が「茶の湯」の姿を一変させた。1467年に起きた応仁の乱が、京都を焼け野原に変え、絶望感が広まったのである。世の中は荒び、精神的な風潮が広がるが、そうしたなかで茶寄合(闘茶)は後退し、喫茶と禅宗の精神性が接近することになる¹¹⁾。

「茶」は、13世紀に禅僧の栄西が源実朝の病を治したことで薬としてその効能が注目されるようになる。後に、茶の栽培が一般化してくるとギャンブルとしての「闘茶」が誕生し、「闘茶」は、京都周辺の貴族や新興武士勢力の間で頻繁に行われるようになり、当時の社会に広まっていった。「闘茶」が流行した社会では、「バサラ」という言葉に象徴されるように、

非常に豪華で派手なものが好まれるようになった。その後、応仁の乱を転機にして、「ギャングブル」として流行していた闘茶はあまり見られなくなる一方で、精神を鍛錬し安定させることを目的とする茶道が確立していくことになる。この変容は、貴族などの有力者の美意識が応仁の乱を経験することによって変化したことによって生じたと言われる。すなわち、前述した宮崎論で述べられているように、応仁の乱を契機として、「バサラ」に代わり、社会に「わび・さび」という無常観が普及していったのである。村井康彦は、この「わび」を「モノへの欲求が強かったからこそ表れた美意識であり、しかもそれは（これが大事なところだが）、かつてのバサラそのままではない、その欲求ゆえに無一物の境地を求めるという抑制された美学」¹²⁾ であると述べている。また、「さび」については、それは「対象からはなれてこれを見る、客観的、観照的な美意識」¹³⁾ と説明している。このように、一般的に無常観として捉えられていた「わび・さび」は、有力者にとって美的な価値として捉えられていたのである。この美意識の普及に伴い、派手を好む「バサラ」社会から簡素で質素な状態に価値を置く「わび・さび」社会へと変化していった。この過程の中で、「わび・さび」という美意識を茶室という空間に反映していったのが村田珠光であり、最終的に武野紹鷗、千利休らの手によって精神を鍛錬し安定させることを目的とする「茶道」が確立していったのである。

(2) に関しては、末柄豊や桜井英治の論が示唆に富んでいる。中でも末柄は、応仁の乱後の社会状況について以下のように説明している。

戦乱を避けて奈良などに疎開していた貴族は少なくなかったが、ほとんどは乱の終息の直後までに帰京した。ところが、乱後にあらためて多数の貴族が地方に下っている。もちろん、戦乱を避けるためではなく、ほとんどは、経済的な困窮への対応として地方の守護・国人を頼ったか、収取を確実にするため所領の現地に下ったかのいずれかである。頼るさきの守護や守護代の多くは乱前には在京していたので、彼らの在国化が貴族の地方下向の前提となったといえる。乱前の京都において公家の文化を吸収した武士たちは、そのまま地方において京都の文化を受容する基盤になったのである¹⁴⁾。

つまり、応仁の乱前では、守護を代表とする武士や貴族の有力者は、都である京都周辺に在住していたが、乱発生後には有力者は都の荒廃が原因となって地方へ下向していったのである¹⁵⁾。この社会状況の変容は、先に説明した人々の美意識の変化と同じく応仁の乱によって生じており、応仁の乱が人々の意識と同時に社会の構造を大きく変えたと言える。

以上の考察に基づいて、本研究では「茶道の成立と美意識の変化」と「茶道の成立と社会状況の変貌」という二つの社会事象に関して到達目標を設定し、日本の伝統を生み出した時代と言われる室町時代の社会の特色について捉えさせるとともに、事実・出来事に関する多様な意見形成を目指す単元開発を行った。

3. 授業構成

本単元の授業構成原理は、以下の表1に示す通りである。Ⅰの段階で、問題に対する自己の意見の形成を行う。Ⅱの段階で、自己と他者の意見の違いを認識する。Ⅲの段階では、他者との違いを踏まえた自己の意見の吟味を行う。なお、本単元の中でも第六時で、この原理に基づいた議論を中心に行った。第一時から第五時までは、茶の変容の理由について歴史的に考察することによって、茶の変容の理由に関する意見を形成していく準備段階として位置づけた。

【表1】 同意の調達を促す議論をとり入れた授業構成原理

授業構成の段階	同意の調達を促す議論をとり入れた学習過程
Ⅰ. 問題に対する自己の意見の形成	主張と理由づけを明確にしたうえで、自己の意見を形成する。
Ⅱ. 自己と他者の意見の違いの認識	同意の調達のために、自己と他者の意見の違いを確認する。
Ⅲ. 他者との違いを踏まえた自己の意見の吟味	他者から納得を得られるように、異なる価値観や考え方を認めながら自己の意見を見直し、再構成する。

(著者作成)

Ⅰ～Ⅲの段階は、第六時の授業構成原理である。Ⅰの段階では「闘茶」から「茶道」に変容した理由の中で、最も重要だと思うものを選択肢の中から選び、その理由をふまえて意見をつくる。Ⅱの段階では、この意見を他者と共有し、なぜその理由を選んだのかについて、議論していく。これによって、自己と他者の意見の違いを確認することができる。Ⅲの段階では、茶の変容の理由についての主張を変更することなく、他者が納得する理由を検討し、主張の根拠を修正する。このような段階に基づいた学習を行うことによって、主張への同意の調達を促す議論が展開することができると思う。

4. 単元の到達目標

本単元の到達目標は、以下の通りである。

- ①「闘茶」から「茶道」へと茶のあり様に変容した理由について複数の視点から考察し、当時の社会状況をふまえて説明することができる。
 - ②「闘茶」から「茶道」へと茶のあり様に変容した理由の中でも最も重要だと考える意見をつくり、他者との違いを認めつつも他者から納得を得る意見に再構成することができる。
- ①に関して、「闘茶」から「茶道」へと変化した理由は、応仁の乱による社会状況の変化と人々の美意識の変化が関係している。このように、複数の視点から、茶のありようが変化した理由について説明できることは、当時の室町時代の社会の特色を理解することにつな

がるのである。

②に関して、「闘茶」から「茶道」へと変化した理由の中でも、特に重要だと考える意見をつくり、他者と議論することで、他者との違いを認めつつ、自己の意見を修正し、再構成することを目指す。このような目標達成を目指す学習を通して、他者との違いを認め、同意を調達することができる力を涵養できると考える。

5. 単元の展開

本単元は、闘茶から茶道へと文化事象である茶のありようが変容していった理由を複数の視点から考察し、その理由についての意見をつくり、議論を行う。その議論では、他者の違いを認めつつ、納得を得るための自己の意見を修正することを重視する。本単元の概要についてまとめたものが、表2である。第一時から第五時までが、茶の変容の理由について考察する段階であり、第六時で行われる議論の準備段階である。

【表2】開発単元「茶道の成立と中世社会の変貌」の概要

時数	主な発問 (MQ) 学習内容	主な学習内容・獲得される知識
第一時	○なぜ、「茶」が日本社会に普及したのだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・当時の社会に「茶」が普及していった理由について。「茶」は、栄西によって「薬」としての認識されるようになり、栽培が一般化することで「一服一銭のお茶」として庶民にも普及していった。その後、ギャンブルである「闘茶」が登場するが、その背景には、貴族や新興勢力を中心として、「バサラ」という派手なものを好む社会が存在していた。
第二時・第三時	○なぜ、「闘茶」や「茶道」は当時の社会で流行したのだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・「闘茶」のギャンブルとしての性質について。「闘茶」は、4種類の茶の銘柄を当てるというルールで行われ、継続性を伴う「ギャンブル」の性質を持つものであった。 ・「茶道」の成立条件とそれぞれの意味について。「茶道」は、成立条件として茶礼や茶室があり、これらが意味するものは、当時の室町社会の特色と対応している。
第四時	○なぜ、「闘茶」が「茶道」へと変化したのだろうか？①	<ul style="list-style-type: none"> ・「ギャンブル」から「茶道」へ変化したきっかけは、応仁の乱である。つまり、「茶」のあり方が「闘茶」から「茶道」へと変化した背景には、応仁の乱による美意識の変化と社会状況の変化があった。
第五時	○なぜ、「闘茶」が「茶道」へと変化したのだろうか？②	<ul style="list-style-type: none"> ・当時の室町社会の特色は、美意識の変化と社会状況の変化から説明が出来る。時代の特色を捉えるためには、当時の人々が持っていた意識や社会状況の変化に着目する必要がある。

<p style="text-align: center;">第六時 (主張への同意の 調達を原理とした 社会科授業)</p>	<p>○茶のあり方が変化した理由の中で、最も重要だと考えるものを選び、それを選んだ理由も説明しよう。</p> <p>○今も茶の文化は変化せずに残っているが、なぜなくならずに文化として残っているのだろうか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・①守護在京原則の崩壊、②貴族や僧侶の地方への疎開、③美意識の変化という①～③の選択肢の中から一つ選び、その理由について考えてグループで報告する。 ・お茶の文化は、貴重なものであり価値のあるものだと考えられているから今の社会に存在している。お茶を守っていこうとしてきた人々の努力によって、日本の文化として受け継がれてきているから。お茶も「薬」とみなされていた貴重なものという見方から、当たり前前に飲めるものという見方にかわってきたから。
---	--	---

(著者作成)

本単元は、平成 21 年度に倉敷市立工業高等学校の 3 年生を対象に実践した単元をベースにして修正、加筆したものである。以下では、各授業について説明する。

第一時では、「茶」が「なぜ、日本社会に普及したのか」という問いについて考えさせ、「ギャンブル」としての性格を持つ「闘茶」が成立したことを理解させることで、「闘茶」が普及した理由について疑問を持たせることをねらいとする。授業では、まず、在京していた貴族や新興武士を中心として、「闘茶」が南北朝時代（室町時代前期）に広まっていったことを理解させ、当時の社会は有力な貴族や武士が都に集中して在住していたことを捉えさせる。次に、「闘茶」は「ギャンブル」としての社会的役割を持っていたことを、パチンコやスロットなどの現代社会に存在する具体的事例を提示することで理解させ、「このようなギャンブルが流行する社会ではどのようなものが美しいと捉えられていたか」と発問する。この問いの考察を通して、当時の社会は、派手なものに対して美的価値が置かれていた「バサラ」社会であったことを理解させる。そして、終結部では、闘茶が流行した社会の特色を当時の社会に普及した「美意識」と「勢力分布」に注目させまとめさせる。

第二時・第三時では、「闘茶」の直接体験を通して「闘茶」という文化が持つ性質を実感的に理解させることをねらいとする。具体的な授業では、「なぜ、「闘茶」は当時の社会で流行したのだろうか」という問いを提示し、この問いについて探究する手段として闘茶を実施した。時間の制約もあり決勝戦のみ、当時実施されていたものである「四種十服茶勝負」を行った。闘茶体験の最中に、「このような快体験は日常生活では頻繁に体験できないよね」と投げかけ、ギャンブルには非日常性という性質があり、一種の中毒性があることに気づかせた。この際に、「闘茶」が普及した理由は、ギャンブルという性質を持つ点にあったことを捉えさせる。終結部では授業の導入部で発問したことについて再度考えさせ、アンケートを記入させた。

第四時では、「なぜ、「闘茶」が「茶道」へと変化していったのか」という問いについて考察させ、既習の学習内容をふまえて形成した意見の共有化を行う。まず、闘茶が茶道へと変化したきっかけは、応仁の乱の発生であることを説明し、応仁の乱の影響について考察していく。応仁の乱の被害の大きさについてザビエルのエピソードを踏まえて理解させ、「応仁

の乱は、在京の貴族や新興武士にどのような影響を与えたのだろうか」と問うことで、地方へ有力者が下向していったことを理解させる。次に、応仁の乱以前の京都周辺の勢力分布と比較させることで、当時の社会状況の変化を実証的に捉えさせる。また、都が荒廃し物が不足していった社会では「わび・さび」という無常観が普及しており、貴族などの有力者は「わび・さび」を質素で簡素なものほど美しいという美意識として捉えていたことを、茶道が誕生していったプロセスを学ぶことで理解させる。

第五時では、これまでの学習内容のまとめを行っていく。具体的にはこれまで学習してきた内容を復習した後、これまでに形成した闘茶から茶道に変化した理由について、「人々の美意識」と「社会状況の変化」という二つの視点から整理させる。これによって、茶のあり様の変化から、室町社会の特色について説明させることが可能となり、歴史の理解を深める際には、複数の視点から歴史事象を考察することが重要であることを学ばせることができるのである。

第六時では、同意の調達を目指す議論を行う。第一段階の導入部では、これまで学習してきた茶のあり様の変容の理由の中でも、最も重要だと考えるものを選択肢の中から選び、自分の意見をつくらせる。「闘茶」から「茶道」に茶が変容したきっかけは、応仁の乱であり、この出来事の社会への影響については①在京原則の崩壊、②貴族や僧侶の地方への疎開③人々の美意識の変化が考えられる。このような応仁の乱の影響に関する複数の解釈を、選択肢として設定し、最も重要であると選択した理由を考えさせる。

第二段階の展開部では、他者と意見交換を行うことで、自己と他者の違いについて検討していく。各選択肢を選択した理由として、①に関しては、各地域に守護が行ってしまうことによって自立してその地域を治めるようになる。すると、各地に文化が確立していくから、茶のあり様も変化し、広まったと考えるから。といったこれまでの「慣習の変化」に着目した意見が考えられる。また、②に関しては、当時、文化の担い手は、貴族や僧侶だと思うから、応仁の乱によって京都に住めなくなった彼らが、地域に疎開することによって、茶の文化が変化して広まっていったのではないかと考えるから。といった「中央から地方への影響」に着目した意見が想定される。また③に関しては、応仁の乱によって、「美しい」意識や価値が変化し、簡素で質素なものに価値が置かれるようになったから。という「価値の変化」に着目した意見が想定される。このことをふまえて、他者との違いに関しては、社会状況や文化を広める主体などの着目する視点や捉え方が異なるという意見を形成することが想定される。

第三段階の終結部では、他者との違いをふまえて、自己の意見を振り返り吟味する学習が行われる。ここでは、「今も茶の文化は、受け継がれています。当時、誕生した文化が現代の社会に受け継がれているのはなぜなのでしょうか?」と問うことで、現代社会の「茶」にどのような文化的な意味があるのかを考えさせる。これによって、学習してきた「茶」の歴史的意味や意義を考えさせることによって、茶という文化事象を通して、現代社会を理解することにつながる。つぎに、「これまでの学習をふまえて、自分の意見を振り返り、主張は

変えないままで、多くの人が納得する意見に修正してみましよう。」と指示することで、他者との違いを認めつつ、自己の意見を再構成することができる。

以上の学習を通して、茶の変化の理由について複数の視点から考察し、歴史認識を形成することともに、主張への同意の調達を目指して自己の意見を吟味し、再構成する力を育成していくことができる。

【教授書】第一時「なぜ、茶が日本社会に普及したのだろうか？」(1時間で実施)

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	予想される反応・獲得させたい知識
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本の伝統」と聞いて何を思い浮かぶか？ ・私たちが「日本の伝統」と考えているものが誕生したのは、一般的にいつの時代と言われるだろうか？ ・私たちの日常にある茶は、喉をうるおす他にどのような役割があるだろうか？ ・本時から、茶の役割を歴史的に学習していくことを通して、日本の伝統が確立したと言われる室町時代の社会の特色について考えていくことを提示する。 	<p>T:発問する。 P:予想する。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:予想する。</p> <p>T:説明する。</p>	①	<ul style="list-style-type: none"> ・柔道、いけ花、茶道、相撲、剣道、和風住宅など。 ・一般的に室町時代である。資料から、外国人留学生に対して日本の伝統・文化の体験講座にも「茶道」があることを理解する。 ・他に役割があるのだろうか？
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、茶が日本社会に普及するようになったのだろうか？ ・いつ茶は、日本にもたらされたのだか？ ・なぜ、茶は奈良時代には普及しなかったのか？ ・奈良時代以降、日本社会に茶が普及し始めたのはいつごろか？ ・それはなぜか？ 	<p>T:発問する。 P:予想する。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	② ③	<ul style="list-style-type: none"> ・誰かが広めたから？ ・奈良時代。「団茶」という団子状の固形物を溶かして飲むものが伝来した。 ・味も苦く、人々の必需品にならなかったため。希少なものだったから。 ・鎌倉時代。 ・栄西によって、中国から抹茶という飲茶の方法が日本に持ち帰り、3代将軍源頼実の二日酔いを治し

	<ul style="list-style-type: none"> ・栄西が生きた頃の「茶」に対して、人々はどのようなものとみていたのか？ ・僧侶以外の人々は、「薬」としての「茶」をどのようにみていたのだろうか？ ・なぜ、農民はお茶を飲むことを恐れたのだろうか？ ・なぜ、茶が僧侶以外の人々に普及するようになったのだろうか？ ・僧侶以外の人々に「茶」が普及するようになったのは、ある遊びが生まれたからであるが、この遊びとはどのようなものだろうか？ ・現在の社会に存在する「闘茶」と同じ「遊び」はどのようなものがあるか？ ・このような遊びは、どのような人々の間で流行したか？ ・有力者が、都に在住していたことから、当時の社会はどのような状況だったと言えるか？ ・闘茶という「ギャンブル」が流行した社会では、どのようなものを美しいとみなしていたか？ 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	<p>④</p> <p>⑤</p>	<p>て「茶」の「薬」としての効能が権力者によって認められたため。栄西が著した「喫茶養生記」の記述からこのことが言えることを理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般的に「薬」とみなされていた。「茶徳の時代」といわれる。 ・僧侶は、「茶」＝「薬」＝「善いもの」とみていたが、農民層には「茶」＝「薬」＝「悪いもの」と恐れられていた。 ・眠りたいのに眠れなくなる。食料がないのにすぐにお腹がすく。不発になる。 ・僧侶以外の有力者に受け入れられたため。 ・茶の銘柄を当てるという遊び。この遊びを「闘茶(茶寄せ)」と言う。「闘茶」は、四種類のお茶の産地を当てる遊びであり、南北朝時代を中心に流行した。当時はお金などの懸け物を得るための勝負として行われていた。 ・パチンコ、スロット、競馬などのギャンブル。 ・貴族や新興武士などの有力者。このような人々は、京都に在住していた。 ・勢力が京都に集中していることから、有力者の一極集中型社会であると言える。 ・派手なもの、豪華なものに対して美しいと思っていた。
--	--	---	-------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ・当時の社会は、どのように表現されるだろうか？ 	<p>T:発問する。 P:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・「バサラ」という言葉で表現される。「バサラ」とは、派手なものや豪華なものを好むという意味である。現代で言えば、「セレブ」と表現される。
終 結	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、茶が日本社会に広まったのだろうか？ ・当時の社会の特色について、当時の美意識と社会状況に注目して整理してみましょう。 ・次回、闘茶を実際に体験してみましょう。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:指示する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ギャンブルとしての「闘茶」が生まれ出され、貴族や新興武士に受け入れられたため。 ・派手なものや豪華なものに価値を置く社会であり、有力者は京都を中心に在住している社会であった。

第二時・第三時「なぜ、闘茶が当時の社会で流行したのだろうか？」(2時間で実施)

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	予想される反応・獲得させたい知識
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・出欠及び準備の確認。 ・プリントに基づいて、本時の学習のねらい(室町文化を実際に体験することを通して、「闘茶」というものに対する理解を深めること)とルールを説明する。 ・なぜ、当時の人々に「闘茶」が受けたのだろうか？ 	<p>T:説明する。</p> <p>T:発問する。 P:予想する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・優勝者には豪華景品があることを提示することで、今回体験する「闘茶」は「ギャンブル」であることを理解させる。 ・ギャンブルだから？
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・代表決定戦のルールについて説明する。 【代表決定戦】 ・3人を1グループとして4つのグループをつくる。 ・グループ内の1名が目隠しをし、他のメンバーが3つのお茶から1つを選び、目隠しをしたメンバーが飲む。 ・目隠しを外し、カップに汲まれている3つのお茶を順番に飲み、最初に飲んだお茶を当てる。 *お茶を味わう際に、「渋 	<p>T:説明する。 P:活動する。</p> <p>T:説明する。 P:活動する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・代表に選ばれなかったメンバーにはアシスタントとして手伝いをする。 ・当時の「闘茶」は、「四種十服勝負」というルールに従ってなされていた。

	<p>み」や「におい」を意識するよう指示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・決勝戦のルールを説明する。 <p>【決勝戦】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・決勝進出者にくじを引いてもらい、お茶の正解パターンを決定する。 ・4種類のお茶を飲み、銘柄の味を覚える。 ・目隠しをしてもらい、ボードにA、B、C、Dのお茶の正解パターンをボードにはる。 ・A、B、C、Dのお茶を順番に飲み、銘柄を答えていく 			
終結	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、ギャンブルとしての闘茶が当時の人々にうけたのだろうか？ ・アンケートを記入する。 ・自身の感想と共に、そのように感じた理由についても書くよう指示する。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ギャンブルは難しさを伴うが、ギャンブルによって得られる楽しさは、そのギャンブルをまた何度もやりたいと思わせる影響力を持つものであるから。

第四時・第五時「なぜ、闘茶が茶道へと変化したのだろうか？①②」（2時間で実施）

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	予想される反応・獲得させたい知識
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・闘茶が社会に普及していった理由について確認し、前時の復習を行う。 ・「茶道」は何を目的としているものか？ ・なぜ、ギャンブルとしての「闘茶」が、型を重んじる「茶道」に変化していったのだろうか？洋装してみよう。 ・闘茶が変容していったのはある事件が発生したためである。この事件を本時は中心にとり上げる。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:予想する。</p> <p>T:説明する。</p>	⑥	<ul style="list-style-type: none"> ・「闘茶」がギャンブルとしての役割を担っていたこと、人々の娯楽として普及していったこと。 ・茶の頂き方、作法（茶礼）、精神の安定。「型」を重視するのが日本文化の特徴である。 ・ギャンブルどころではなくなったのではないか？
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・1467年に将軍継承問題がきっかけとなって発生した事件が起こるが、この 	<p>T:発問する。 P:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・応仁の乱。この乱は、全国の大名を巻き込んだ大規模な「戦争」だっ

<p>事件のことを何というか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・足利義政は、どのような人物だったと評価されているか？ ・なぜ、義政はこのような評価をされるのだろうか？ ・日野富子は、どのような人物だったと評価されているか？ ・なぜ、日野富子はこのように評価されるのだろうか？ ・なぜ、応仁の乱は発生したのだろうか？ ・応仁の乱発生後、15世紀にキリスト教布教の許可を得るために京都に来た宣教師は誰か？ 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	<p>た。</p> <p>⑦</p> <p>⑧</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「懶惰の帝王」「年上好みの女好き」という評価から、義政の人物像について予想する。 ・将軍職に対して熱意がなく、弟の義尋（後の義視）に何度も将軍職に就くように打診しているから。文化人として生きようとしたから。 ・「日本史上最大の悪妻」 ・関所で金銭を巻き上げたことから。執着心が強かったから。義政の恋人を失脚させたから。義尚をどうしても将軍にするために敵の武将に賄賂を贈ったから。 ・一つの要因として、8代将軍義政と日野富子のわがままな判断によって起こったことを理解する。 ・フランシスコ・ザビエル。この時、ザビエルは荒廃した京都を見て、これが日本の天皇が住むところなのかと驚いたというエピソードから、応仁の乱の被害が大きかったことを理解する。
<ul style="list-style-type: none"> ・応仁の乱は、在京していた貴族や新興武士たちにどのような影響を与えたか？ ・応仁の乱以前以後と比較して、社会状況はどのように変化したと言えるだろうか？ ・応仁の乱によって、自分の家が全壊したら皆さんはどのように思うか？ 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・都が荒廃したため、地方へ下向していった。 ・以前は、有力者は京都を中心とする一極集中型社会の社会状況であったが、以後は地方分散型の社会状況へと変化した。 ・放心状態になる。むなしさを感じる。呆然となる。このような無常観を「わび・さび」という。

	<ul style="list-style-type: none"> この資料から、当時の人々はどのようなものを美しいと思っていたと考えられるだろうか？ このように、簡素で質素な状態を美しいとする美意識のことを何というか？ この美意識を茶の湯に反映し、茶の頂き方（茶礼）を確立したのは誰か？ 珠光以降に、「茶道」を確立したと言われる人物は誰か？ 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	<p>⑨</p>	<ul style="list-style-type: none"> 簡素で質素な状態のもの、何か物足りない状態のもの。 「わび・さび」である。「わび・さび」には肯定的な美意識という側面がある。「茶道」を行う部屋の様式には、この美意識が反映されている。茶道を行う際には、茶の頂き方にも美しさが求められるようになった。 村田珠光である。 武野紹鷗、千利休である。
<p>終 結</p>	<ul style="list-style-type: none"> なぜ、「闘茶」は「茶道」へ変化したのだろうか？自分の意見をつくってみよう。 自分がつくった意見を報告しよう。報告が終わったらグループで、当時の室町時代の社会の特色を説明する意見として、どのような意見がもっとも説得力があるか振り返ってみよう。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	<p>⑩</p>	<ul style="list-style-type: none"> 応仁の乱によって下向した貴族や新興武士の美意識が、派手で豪華なものに価値をおくものから、簡素で質素なものに価値をおくものへと変化したため。 応仁の乱を契機として、「バサラ」に象徴されるように派手で贅沢なものに価値を置く社会から、「わび・さび」に表現されるように質素なものに価値を置く社会へと変化した。また、有力者の一極集中型社会から、有力者の地方分散型社会へと変化した。これが要因となり各地に有力者が乱立する戦国時代へとなっていった。 →当時の人々の美意識＝価値観の変化、社会状況の変化という二つの変化に着目した意見が説得力がある。

【第六時】「闘茶」から「茶道」へ茶のあり様が変わった理由の中でどれが重要！？

	教師の指示・発問	教授学習活動	資料	予想される反応・獲得させたい知識
第一段階 問題に対する自己の意見の形成	<ul style="list-style-type: none"> ・「闘茶」が「茶道」に変化していった理由について、前時の復習を行う。 <p>○茶のあり様が変わった理由について、今日はこだわって学習します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・茶のあり様が変わった理由については、複数の視点から説明ができます。 ①～③の選択肢の中から最も重要だというもの一つを選び、その理由もふくめて考えてみましょう。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:説明する。</p> <p>T:発問する。 P:予想する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・当時の人々の美意識＝価値観の変化、社会状況の変化という二つの変化に着目した意見が説得力がある。 <p>①守護在京原則の崩壊、②貴族や僧侶の地方への疎開、③美意識の変化という①～③の選択肢の中から一つを選び、その理由について考えてグループで報告する。</p>
第二段階 自己と他者の意見の違いの認識	<ul style="list-style-type: none"> ・つくった意見をグループで報告してみましょう。報告を聞くときに、報告者の意見は、何を重視してつくられたものかを考えることを心がけましょう。 <p>・報告が終わったら、自分の意見と他者の意見は何が違うのかを考えてみましょう。</p>	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>		<p>①守護在京原則の崩壊が重要だとも思った理由は、各地域に守護が行ってしまうことによって自立してその地域を治めるようになる。すると、各地に文化が確立していくから、茶のあり様も変化し、広まったのだと考えるから。</p> <p>②当時、文化の担い手は、貴族や僧侶だと思うから、応仁の乱によって京都に住めなくなった彼らが、地域に疎開することによって、茶の文化が変化して広まっていったのではないかと考えるから。</p> <p>③応仁の乱によって、「美しい」意識や価値が変化し、簡素で質素なものに価値が置かれるようになったから。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・応仁の乱の影響についての捉え方が違うのではないか。文化を広める主体や文化に対する捉え方が違うのではないか。

<p>第三段階 他者との違いを踏まえた自己の意見の吟味</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今も茶の文化は、受け継がれています。当時、誕生した文化が現代の社会に受け継がれているのはなぜなのでしょう？お茶にはどのような意味があるのかな？ ・これまでの学習をふまえて、自分の意見を振り返り、主張は変えないままで、多くの人が納得する意見に修正してみましよう。 	<p>T:発問する。 P:答える。</p> <p>T:発問する。 P:答える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・お茶の文化は、貴重なものであり価値のあるものだと考えられているから今の社会に存在している。お茶を守っていこうとしてきた人々の努力によって、日本の文化として受け継がれてきているから。お茶も「薬」とみなされていた貴重なものという見方から、当たり前前に飲めるものという見方にかわってきたから。 ・例えば①を選択した生徒がいた場合、次のような意見が想定される。 ○各地域に守護が行ってしまうことによって自立してその地域を治めるようになる。すると、各地に文化が確立していくから、茶のあり様も変化し、広まったのだと考えるから。という意見を書いたが、文化は、茶のように時代によって力を持っていた人に価値があるとみなされることによって、今の社会まで受け継がれてきたのではないかと思う。また、多くの人に広まることを重要だと考えるならば、高価な物から庶民でも手に入りやすいものになると受け継がれやすくなるのではないかと思う。
-------------------------------------	--	--	--

【資料一覧】

- ①山陽新聞社 HP より http://svr.sanyo.oni.co.jp/news_s/news/d/20091009
- ②谷晃『わかりやすい茶の湯の文化』淡校社，2005年，p.25.
- ③林野辰三郎／村井康彦『図録茶道史 1 風流の成立』淡校社，1982年，pp.94～pp.96を要約.
- ④谷晃『茶人たちの日本文化史』講談社現代新書，2007年，pp.28～30.
- ⑤村井康彦『茶の湯一生いたちとところ一』大阪書籍，1982年，pp.102～103.朝日新聞 6月16日付け朝刊.
- ⑥谷晃『わかりやすい茶の湯の文化』淡校社，2005年，pp.38～39.
- ⑦井沢元彦『逆説の日本史 8 中世混沌編』小学館文庫，2004年，p.35.
- ⑧同上，p.150.
- ⑨林野辰三郎／村井康彦『図録茶道史 1 風流の成立』淡校社，1982年，p.234.
- ⑩桜井英治『日本の歴史 12 室町人の精神』講談社学術文庫，2009年，pp.318～323.

6. 単元開発の成果と意義

本単元は、主張への同意の調達を原理とした授業構成を、歴史的分野「茶の変遷と社会の変容について考えよう」を事例として示すことで、明らかにすることを目的とした。本単元は、次の点で意義があるといえる。

第一に、従来の合意形成を目標とする社会科授業論の限界を乗り越え得る議論をとり入れた授業構成を、具体的な授業モデルを事例とすることで示している点である。主張への同意の調達を原理とする議論の特質すべき点は、他者との違いを認め、違いを保持したまま自己の意見を再構成することを目指す点である。これによって、異なる考えを排除する可能性がある合意形成の限界を乗り越え、他者を認めつつよりのぞましい意見を形成する市民の育成を目指すことができる。

第二に、従来の文化学習の課題を克服し得る文化学習の原理と方法を示している点である。本単元は、茶の変遷についての学習を通して、社会の変容を理解することができ、このことは時代の特色を捉えさせることにつながる。つまり、文化事象の変容に着目して授業を展開すれば、社会や時代の特色についての理解を深める学習を行うことができるのである。これは、従来の暗記主義に陥りがちな文化学習の課題を克服しうる授業論として意義があるといえよう。

第3節 制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を促す議論をとり入れた社会科授業—地理的分野「伊川防災プロジェクト—未来の防災倉庫の設置場所は？」—

1. 単元開発の視点

本単元は、制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を促す議論をとり入れた社会科授業構成について、地理的分野の身近な地域を取り上げた授業を事例として示すことで明らかにすることを目的としている。

ここでは従来の中学校社会科授業における身近な地域の調査に関する学習の特質と課題について検討する。社会科の授業における身近な地域の調査に関する学習に関して、現行の学習指導要領解説では、次のような手順で行うように明記されている。

- ①取り上げる地理的事象を決める。
- ②地理的事象をとらえる調査項目を決め、野外での観察や調査を行う。
- ③とらえた地理的事象について分布図等に表す。
- ④傾向性や規則性を見だし、地形図や関係する主題図と見比べてみる。
- ⑤地理的事象を成り立たせている要因を調べ、関連を調査する。
- ⑥地域的特色をまとめ、地域の課題や将来像について考察し意見交換する。
- ⑦地図等にわかりやすくまとめ、調査結果を発表する¹⁶⁾。

このような手順に沿って行われる身近な地域の調査に関する学習では、地域の課題について理解することが一つの目標となっていることが考えられる。この点について、桑原敏典は、次のように述べている。

調査すれば、必ず課題を発見できるとは限らない。どのような地理的事象に着目して調査や観察を進めるのかについては、生徒が見いだす地域の課題を予測して、教師が適切な指導を工夫していく必要があるのではなからうか¹⁷⁾。

この論は、授業者に対して身近な地域に関する具体的な学習のあり方を検討していく必要性を示唆している。また、学習指導要領解説には、身近な地域の調査に関する学習を行う際に、地域社会の形成に参画し、その発展に努力しようとする態度を養うことが重要であることが強調されている¹⁸⁾。ただ、授業者は、地域の課題の解決方法について考えることを押しついたり、強制したりするような指導にならないように十分に配慮する必要がある。地域に参画する態度の育成は重要であるが、態度育成を目標として過度に強調することは、社会認識を閉ざすことにつながる可能性がある¹⁹⁾。つまり、社会科授業を通して、身近な地域の発展に寄与するための市民育成を行うためには、道徳的に地域に参画することを強要

するような学習を行うのではなく、身近な地域の課題についての理解を深め、課題解決のための見通しを持たせることで、最終的に社会認識を広げることをねらいとする学習のあり方を検討する必要がある。そのためには、身近な地域の課題やその解決方法について他者と議論を行うことが有効である。他者と地域の課題解決について考えることによって、地域の理解の深化につながり、最終的に地域社会をよりよいものにしていこうとする市民としての資質・能力の育成につながると考えられる。

以上のことをふまえ、本研究では、防災を視点に地域についての考察し、持続可能な地域社会を構想したことに基づいて議論を行う学習論を提案する。

2. 教材選択の視点

今回、身近な地域の防災を主として取り上げた理由としては、次の三点を挙げることができる。

第一は、防災に関する学習については小学校で行われており²⁰⁾、その学習内容は中学校社会科地理的分野の学習内容と関連するものが多い点である。小学校の学習の成果を生かすことで、防災を視点に地域の特質や課題についての多様な意見をつくることができると考える。

第二は、地域の特色や課題についての意見の背景にある多様な価値や考え方を、認識させることができる点である。身近な地域にはどのような課題があり、その背景にはどのような価値や考え方が存在しているのかを認識させることは、課題の解決に向けた見通しを持たせることができる。

第三に、防災についての多様な価値や考え方をふまえて、自己の意見を見直すことが重要であることに気づかせることが、持続可能な地域を構想するうえでは特に重要になるということに気づかせることができるからである。

3. 授業構成

開発した単元は、地域の防災倉庫に関する課題について議論することを通して、地域の課題に対する意見を形成し、自己と他者の意見の違いを認め、他者の納得を得る意見を再構成することができるようになることを目標とする。この授業の目標を達成するために、授業における議論の場面では、防災倉庫をその場所に設置すると判断した根拠をグループで出し合い、その根拠を他者と比較することを通して、根拠の違いについて検討する。そのうえで、他者から納得を得るための意見へと再構成するように促す。本単元は、以下の表3に示している三段階の構成原理となっている。

【表3】主張への同意の調達を原理とした授業構成原理

授業構成の段階	「同意の調達」を目指す議論をとり入れた学習過程
I. 問題に対する自己の意見の形成	主張と理由づけを明確にしたうえで、自己の意見を形成する。
II. 自己と他者の意見の違いの認識	同意の調達のために、自己と他者の意見の違いを確認する。
III. 他者との違いを踏まえた自己の意見の吟味	他者から納得を得られるように、異なる価値観や考え方を認めながら自己の意見を見直し、再構成する。

(著者作成)

Iの段階では、問題について主張と理由づけとしての根拠を明確にして、自己の意見を形成する段階である。他者の同意を得るためには、まずは自分の主張と根拠を明確にして意見を形成しておくことが重要である。

IIの段階では、同意の調達のために、自己と他者の意見の違いについて認識する段階である。自己と他者の意見が異なるのは、重視する価値や考え方などが異なるからである。意見の背後にある多様な価値や考え方を認識することは、自己と他者の違いをよりよく理解するためには重要である。この違いを認識することで、次の段階において、自己の主張を変えことなく相手の同意を調達する方法を考察することができるはずである。

IIIの段階では、他者との違いを踏まえて自己の意見を批判的に吟味する段階である。ここでは、自己の意見を批判的に検討する。例えば、自己とは異なる立場の人を想定していたかどうか、どのような価値や考え方を重視していたのかということを見直すのである。そのうえで、他者との違いを保持しつつ、相手の同意を調達して、自己の意見の再構成を行う。このような学習は、民主主義の持つ排除の可能性という問題を克服し、多元性を保障する社会にふさわしいものと言えるのではないか。

4. 単元の到達目標

本単元の到達目標は、「防災設備（特に防災倉庫）の設置理由や設置条件を考察し、防災倉庫の望ましい設置場所に関する自己の主張の根拠を吟味し、他者の主張の根拠となっている価値観や考え方を認め、自己とは異なる立場の人の同意を得られるように自己の意見を見直すことができる。」である。

この目標を達成するために、特に次の点に留意して授業を実践することにする。第一に、防災倉庫の設置理由や設置条件についての考察を行うことである。防災倉庫が設置されている場所の共通点について、実際に設置場所の地形の様子などに着目させて観察することを通して、身近な地域の特色についての理解を促すことができる。

第二に、他者との違いを認め、納得を得るために自己の意見の再構成を促すことである。

未来の防災倉庫の設置場所についての意見をつくり、他者と議論することを通して、他者との違いを認め、異なる立場の人の同意を得られるように自己の意見を修正する学習活動を行う。

以上の点に留意することによって、持続可能な地域社会の形成者としての市民の育成に寄与する学習を展開していくことができる。

5. 単元の展開

前述した原理に基づいた開発単元の概要を示したものが以下の表4である。この表には、授業構成、授業時数、主な発問、主な学習内容を示している。

【表4】単元「伊川防災プロジェクト」の単元計画—同意の調達を目指す議論をとり入れた授業構成—

授業構成	時	主な発問	主な学習内容（*目標、●は学習内容・生徒の意見）
【第一段階】 （問題に対する自己の意見の形成） 【防災倉庫の設置場所について、自分なりの意見を持つ】	第一時	○伊川谷ってなんで「伊川谷」！？ —「伊川谷」の特徴—	*伊川谷中学校周辺の地域の特徴について、ハザードマップの読み取りを通して理解する。 ●伊川によって浸食、堆積することによってできた場所であり、洪水や土砂災害が発生する可能性がある。 *災害時にどのような設備が必要か、特に人の命を守るために重要な防災設備は何か考える。 ●伊川谷の地域には、防災倉庫や消火設備、AEDなどの設備が様々な場所に設置されている。
	第二時・第三時	○フィールドワークで地域を調査して地図にまとめよう！	*フィールドワークを行い、地域にある災害用の設備の種類や設置場所について確認し、疑問に思ったことを発表する。 ●防災倉庫には、発電機や鍋、スピーカーなど様々な器具がしまっていた。防災倉庫を設置している人は誰なのだろうか？防災倉庫の設置理由や設置条件は？
	第四時	○調査したことをいかして、防災倉庫の設置理由や設置条件について考えよう！	*池上エリア・北別府エリアを防災設備、危険区域に着目して比較し、気づいたことや疑問に思うことを発表する。 ●疑問点として、「防災倉庫の設置者は誰か？」、「防災倉庫の設置場所はわかりにくくて、大人の人でも場所がわかっているのか？」という意見が出た。（生徒の意見） *地域（池上エリア・北別府エリア）にある防災倉庫がその場所に設置されている理由や伊川谷小学校が浸水想定区域ではない理由について、フィールドワークで得た情報に基づいて予想する。

			<ul style="list-style-type: none"> ●伊川谷小学校は避難場所になっているから防災倉庫があるのではないか。
<p>【第二段階】 （自己と他者の意見の違いの認識） [同意の調達を目指して、自己と他者の意見の理由を考察する]</p>	第五時	<p>○防災倉庫から私たちが生活している地域について考えよう！—防災倉庫の設置理由・設置条件に着目して①—</p>	<ul style="list-style-type: none"> *防災倉庫が設置されている場所について理解する。 ●自分たちの地域に設置されている防災倉庫は、伊川流域の土手沿いと神戸市立地域福祉センターと伊川谷小学校だった。 *防災倉庫の設置者はどのような人なのか理解する。 ●伊川谷防災福祉コミュニティの方である。 *防災倉庫がその場所に設置されている理由についての自分たちの班で考えた意見が、どのような理由（安全性・使いやすさ・認知度・広さ・（耐震性などの）丈夫さ・人の多さ・均等な間隔の中で）を重視しているのかについて個人で考え、グループ内で話し合う。 ●小学校は、避難者が集まるから避難者の中にも児童がいるから、緊急時はお父さんやお母さんが絶対にいるわけではないから、児童が行えるようにするため、人が多く集まり、浸水想定区域に入っていないか、説明書きがあつたらいいなど思いました（生徒の意見）。重視した視点や考え方は安全性・認知度・広さ *防災倉庫の設置に関わった地域の方の意見を聞き、自分たちの意見と比較する。 ●地域の人の意見は、安全性や使いやすさ、認知度を重視したものである。
<p>【第三段階】 （他者との違いを踏まえた自己の意見の再構成） [より多くの人の賛同が得られる防災倉庫の設置場所について考える]</p>	第六時	<p>○防災倉庫から私たちが生活している地域について考えよう！—防災倉庫の設置理由・設置条件に着目して②—</p>	<ul style="list-style-type: none"> *自分以外に、どのような立場の人のことを想定して防災倉庫を設置したらいいのかを考える。 ●災害弱者の人たちのことを考えて防災倉庫の設置場所を考える必要がある。 *自分たちが防災倉庫の設置者となったら、どのような場所に設置するのかを地域の人口、地形などに着目して判断する。そのように判断した理由について発表する。 ●生産年齢人口が多い地域においた方がいいのではないか。でも、日中に災害が起きた場合は、生産年齢人口が多い地域よりも年少人口が多い地域に置いた方がいいのではないか。浸水想定区域は外した方がいいのではないか。（生徒の意見）

（著者作成）

本単元は、中学 2 年生 210 名を対象として社会科地理的分野「身近な地域の調査」の学習に位置付けて行った。本単元の目標は、防災倉庫の望ましい設置場所に関する自己の主張の理由づけを吟味し、他者の主張の理由となっている価値観や考え方を尊重したうえで、自己とは異なる立場の人の同意を得られるように自己の意見を再構成することができるようになることである。

本単元は、六時間の構成となっている。第一時から第四時は、第一段階に相当する。ここでは、防災倉庫の設置場所について自分の意見を持つ場面である。第一時では、生活している神戸市西区伊川谷町の地形に着目して、発生しやすい災害について理解し、災害に対処するためには神戸市が発行しているハザードマップにどのような情報があればよいかを考えさせる。生徒が生活している伊川谷という地域には、伊川という明石川水系に属する川が流れており、川の侵食作用によって谷が形成された地域に住宅地が広がっている²¹⁾。つまり、洪水や土砂災害が災害として発生する可能性があると考えられる地域である。このことを資料から読み取り、災害時に必要となる設備は何かを予想させ、発表させる。その後、地域のハザードマップを改めてみると、地域に必要と判断した防災設備はマップには記載されていないことに気づかせる。このような学習を行うことによって、地域にはどのような防災設備が設置されているのかを調査するフィールドワークに対する学習意欲を高めることができる。

第二・第三時では、前時の学習内容を確認したうえで、調査エリアを北別府エリアと池上エリアの二つに分けて、防災設備について調査するフィールドワークを実施した²²⁾。フィールドワークを実施する前に、フィールドワーク後に議論を中心とする学習を行うことを予告し、次の①～④の指示を出した。なお、④については北別府エリアを調査する班にのみ出した指示である。

- ①地域の防災設備の種類や場所を確認すること
- ②防災倉庫が設置されている場所を調査し、その場所の防災倉庫の設置理由を調べてくること
- ③調査を通してわからなかったこと、調べてみたいこと
- ④伊川谷小学校が浸水想定区域ではない理由を調べてくること（北別府エリアのみ）

第四時は、調査したことをいかして地域の防災設備について、疑問に思ったことを発表し、整理する段階である。各班で疑問点を発表させ、まとめることによって、第二段階以降の議論を中心とする学習に、生徒の意見をいかし、つなぐことができる。授業では、「防災倉庫の設置者は誰か?」、「防災倉庫の場所がわかりにくくて、大人の人も場所が分かっているのか?」というように、防災倉庫に関する疑問点が多く挙げられた。

第五時は第二段階に相当し、防災倉庫の設置場所をめぐる自己と他者の意見の理由の違いについて考察する段階である。地域の防災倉庫は、避難所となっている伊川谷小学校、神戸市立福祉センター、池上の川沿いに設置されてある。伊川流域の土手沿いに設置されている防災倉庫は西区消防署が設置したものであるが、伊川谷小学校と福祉センターの防災倉

庫の設置者は、伊川谷防災福祉コミュニティであり、設置場所はコミュニティのメンバーが合議の上で決定している。これらの設置者の人に、防災倉庫を設置している理由についてインタビュー調査を行った²³⁾。インタビュー調査から明らかになったことは、重視している考え方が防災倉庫の設置している場所や環境、地域の状況など多様なものであり、設置者の立場によって異なるということである。消防署の方や防災福祉コミュニティの人は、「安全性」を重視している点では共通していたが、消防署の人は「場所のわかりやすさ」、コミュニティの人は「使いやすさ」を重視している点では異なっていた。消防署は地域住民の安全性を第一に考える組織であり、災害時は地域住民を守る活動の司令塔の役割を果たすため、災害時に防災倉庫の「場所のわかりやすさ」がより重要であると考えていた。これに対して、防災福祉コミュニティに所属する人は、消防署の人のように地域の安全を守る専門家ではないため、防災倉庫や機材の「使いやすさ」という点が重要であると考えていた。このことを学習することによって、防災倉庫には地域の人の多様な考え方が反映されていること、防災倉庫を設置する際には、多くの考え方の中から特定の考え方が優先されていることを気づかせることができる。つまり、防災倉庫の設置場所に関する意見が異なるのは、防災倉庫に反映されている多様な考え方の存在と立場の違いが関係していることを理解させることができるのである。

第六時は、第三段階に相当する。ここでは、地域に防災倉庫をどこに設置するべきかという将来の地域社会の課題の解決策について自己と他者の意見を比較し、主張の根拠について吟味する。そのうえで、多くの人の同意を得るために自己の意見を見直していく段階である。今後、防災倉庫の設置者となった場合、生活している地域のどこに防災倉庫を設置するべきかという問題について、班で地域の人口や地形を読み取ることができる資料²⁴⁾を活用して議論した。議論の際に、考えた意見はどのような立場の人や考え方を特に重視しているのかを振り返るように指示した。

以上のような防災倉庫の設置場所に関する学習を通して、自己と他者の意見の違いをふまえて、他者の「同意を調達」するために自己の意見を見直すことができるようになると考えられる。

6. 生徒の認識の変容と授業の効果の検証（1）生徒の意見に関する考察²⁵⁾

本単元の効果を検証するために、「地域の防災倉庫は、どこに設置するべきか」というテーマについての意見を記入させたワークシートと本単元の議論に対する考え方を問うアンケート（クラス：32名）の記述内容を分析した²⁶⁾。以下の表5は、本単元の評価基準とそれに沿って行った評価の結果を全体の傾向も含めて示したものである。また、表6は、ワークシートの中でも評価がAだった生徒Xの記述内容（表中の（ア）と（イ））と評価がBだった生徒の記述内容（表中の（ウ）と（エ））を示したものである。なお、生徒Xと生徒Yは、授業中の学習活動では同じ班で議論を行っている。

【表5】 本単元の評価基準と結果

	評価基準	結果	全体の傾向
A	地域の課題解決について、異なる立場があることに気づいており、異なる立場の人の同意を得るために、自己と他者の違いをふまえて意見を形成することができている。	13% (32名中4名)	全体の傾向として、多くの生徒は、身近な地域について、防災倉庫の設置場所をめぐる問題を考えることを通して、地域の異なる立場の人々の考え方の存在には気づいており、特定の理由（主に地形）に基づく意見を形成していた。これに対して、評価がAだった生徒は、他者の同意を得るために自己とは異なる考え方を持つ他者を想定して複数の理由（地形や持続可能性など）に基づいて意見を形成していた。
B	地域の課題解決について、異なる立場があることに気づいているものの、自己と他者の違いをふまえた意見を形成することができていない。	84% (32名中27名)	
C	地域の課題解決について、異なる立場があることに気づいておらず、理由を明確にした考察ができていない。	3% (32名中1名)	

(著者作成)

【表6】 AまたはBと評価した生徒の意見

質問内容	A評価の生徒Xの意見 2017年2月3日記入	B評価の生徒Yの意見 2017年2月3日記入
◎ その場所に防災倉庫を設置すると判断した理由	(ア) 私たちが重視したのは「認知度」です。認知度の高い場所には多くの人々が避難することができ、人がたくさん集まります。また、この場所は、生産年齢人口が多い地域です。 ^(a) <u>災害弱者の人（特に高齢者）を助けに行くことができやすいから多くの人々が助かると思います。</u> よって、普段車の通りが多く、小学生や中学生の通学路にもなっていて、 ^(b) <u>地域にある防災倉庫のちょうど中間の距離にあるこの場所がいいと思いました。</u> 中学校とも近いから、いざという時は私たちがすばやく動くことができます。(原文ママ)	(ウ) 二つの防災倉庫の中間地点であり、浸水想定区域に指定されていないから (原文ママ)
◎ 本時の授業の振り返り（意見・感想）	(イ) 防災倉庫の設置理由について特に重視したのは、誰のために設置すればいいのかということで、このことを考えると、どのような人がどのような立場にいるかで考え方も変わってくるし、 ^(c) <u>自分だけではなく、他者の意見を聞くことでより学びが深まったと思う。</u> 地域の人の意見では、その人のおかれている立場によって、価値観や考え方が違うから、私の防災倉庫の設置理由についての考え方は違う部分があった。(原文ママ)	(エ) やっぱ ^(d) <u>倉庫の設置場所は、安全性があった方が危険をおかして行くこともないし、被害を防げるし、使いやすさも大切なんだと思いました。</u> ^(e) <u>地域の方の意見を聞いて、なんで中学校に倉庫がないんやろと思ってたけれど、中学校は校区が広く災害になったときに探す時とかに時間はかかって不便ということがわかりました。</u> (原文ママ)

(著者作成)

表5のように、このクラスの多くの生徒は、地域の特色や課題解決について、複数の立場に基づく考え方があることに気づいており、特定の理由に基づいて意見を形成していた。特に優れていると評価した（評価A）生徒は13%であり、この生徒の意見は、他者の同意を調達するために、自己とは異なる考え方を持つ立場を想定して複数の理由に基づいて意見を形成することができていた。

表6の生徒Xの（ア）の記述内容において、その場所に防災倉庫を設置する理由としては、特に下線部（a）の部分から、多くの人を知っていることが重要であり、設置を検討している場所は、生産年齢人口が多く、災害弱者となりうる高齢者を救出しやすいと考えたことがわかる。また、下線部（b）の部分から地域にある二つの防災倉庫の中間点に設置することを支持していることから、倉庫の均等な配置を重視したと推察できる。（イ）の下線部（c）の記述からは、自己とは異なる立場の人の意見をふまえて学習することが重要であることに気づいていると推察できる。また、「地域の人」でも、多様な立場の人が存在しており、立場が異なると考え方が異なり、このことは防災倉庫の設置理由に関する考え方が異なることと関係していることを理解していることがわかる。

生徒Yの（ウ）の記述内容から、防災倉庫を設置するならば、均等な距離にある場所であり、浸水想定区域ではないところが望ましいと考えていることがわかる。また、（エ）の記述内容の下線部（d）から、防災倉庫の設置に関する多様な考え方があることを認識していることがわかる。さらに、下線部（e）から、地域の人々の意見を聞くことによって、地域の防災倉庫が小学校区ごとに設置されている理由について理解を深めていると考えられる。

生徒XをAと評価したのは、防災倉庫の設置という地域の課題について、異なる立場に基づく多様な考え方があることを理解し、災害弱者を救うための方法について、自分とは異なる立場の人の考え方をふまえて複数の理由に基づいて意見を形成していたからである。一方、生徒YをBと評価したのは、防災倉庫に関する多様な考え方に気づいているが、自己と他者の意見を比較したり、同意を得るために自己の意見を振り返ったりすることができていないからである。

6. 生徒の認識の変容と授業の効果の検証（2）「同意の調達」を目指した議論の指導と効果

本単元において、「同意の調達」を目指した議論に関する主な指導（主な指示や発問）は、以下の①～④であった。なお、①～③は第五時、④は第六時で行った指導である。

- ①自分たちで考えた意見はどのような理由や考え方を重視したものか話し合おう。自分たちの意見を振り返ってみよう。
- ②どのような理由や考え方が最も重要だと思うか。選択肢の中から班で二つ選ぼう。防災倉庫を設置する際に重要な理由や考え方は何か。なぜそれを選ぶのか。
- ③実際に防災倉庫の設置に関わった地域の人々の意見は、どのような理由や考え方を重視したものか、グループで考えてみよう。地域の人々の意見は本当に正しいと言えるのだろうか。

地域の人の立場はどのような立場か確認してみよう。

④防災倉庫の設置場所について考えるうえで、何を覚えておいた方がいいのか。何を重視して考えるべきなのか。

①に関しては、防災倉庫の設置理由に関する理由や考え方としては、「安全性、使いやすさ、認知度、スペースの広さ、丈夫さ、人の多さ、均等な間隔、その他」の中から該当するものを選ばせた。その後、自分たちの意見を振り返らせ、どのような理由や考え方を重視しているのかを振り返らせた。

②に関しては、地域にある実際の防災倉庫は、どのような理由や考え方に基づいて設置されているのかについての仮説を立てさせた。その後、さらに「安全性という理由については、それは誰にとっての安全なのか」、「人の多さという場合の人とは誰のことを想定しているのか」というように、理由や考え方の多様性について気づかせた。

③に関しては、意見の背後にある理由や考え方の多様性に気づかせるための発問を行った。また、地域の住民の意見を絶対に正しいものとするのではなく、「住民の意見は、本当に絶対的に正しいのか」と問いかけることで、未来の地域をふまえて防災倉庫の設置基準を問い直させた。さらに、自分自身が防災福祉コミュニティの一員になる可能性があることを説明し、この単元の学習の意義について確認させた。

④に関しては、まず、一人ひとりに防災倉庫の設置場所を考えさせた後、伊川谷地域における年少人口、生産年齢人口、老年人口の分布が読み取れる資料を提示し、班で防災倉庫の設置場所を決定させ、その理由を班で話し合っただけで考えさせるように指示をした。班の意見を発表する場面で、「どのようなことを重視してその意見を考えたのか」、「考えた意見は本当に防災を実現できるのか」と問い、自分たちの意見を再度振り返らせた。例えば、防災倉庫を設置するのは、生産年齢人口の多い地域と報告した班には、「日中に災害が起きたらその地域は人が少なくなるのではないか」と問いかけることで、自分たちの意見を見直させ、よりよい設置場所を再度考えるように促した。

表7は、第六時に相当する地域の防災倉庫の望ましい設置場所についての議論の一部である。この表の議論は、表3で取り上げた二人の生徒XとYが所属する班のものである。表7中のS2が生徒X、S4が生徒Yである。ここでは特に生徒Xの発言に注目して、議論の効果について検討する。この班の議論の中で、S2の会話を見ると、①や③のように他者の意見に対して、批判的に検討していることがわかる。また、②の発言からこれまでの学習をふまえて、防災倉庫の設置に適した場所を提案していることがわかる。このような発言をS2が行うことができたのは、同じ班の学習者が防災倉庫の設置場所についての自己の意見を持っていること、その意見を一方的に述べるのではなく学習者同士が批判的に吟味して、自己の意見をよりよいものにしていこうとする姿勢を持っていることが関係していると推察できる。この議論の中で、授業者は「批判的に捉えてみよう」という直接的な指示はしていない。ここでは、設置場所について考える際に「何を重視して、誰のために設置されるべき？」というように、自己とは異なる他者について考えさせ、問題を考えるうえで重視する

【表 7】地域の防災倉庫の設置場所についての議論

<p>S1：防災倉庫を設置するのは学校の近く。氾濫地域じゃないところ。小学校の北が一番いいんじゃない。</p> <p><u>S2①：でもここ山じゃない？災害時に使いにくい？</u></p> <p>S3：防災設備はできるだけ固めた方がよくない？</p> <p>T：設置をする上で、何を知っておいた方がいい？公園の場所だけ知っていればいいのか？何を重視して、誰のために設置されるべき？</p> <p>S3：災害弱者のため。避難しにくい高齢者のため。</p> <p>T：この地域に災害弱者、特に高齢者はどのようなところに多く住んでいるのかみんな知っておいたらいいんじゃない？資料からそれを読み取って引き続き考えてみよう。</p> <p><u>S2②：精米所のところがひらけているんちゃうん？</u></p> <p>S1：認知度が無くないか？</p> <p>S3：中学生もよく通るからみんな知っているのでは。</p> <p>S4：スペースある？自販機の裏に置いたら？</p> <p><u>S2③：そんなんできるん？</u></p> <p>S3：認知度が高いし、2、3丁目には生産年齢人口が多いから。</p> <p>S4：伊川谷小学校にも防災倉庫はあるから、中学生が中心となって動けるから米の精米所のところでいい。</p> <p>S1：通学路で認知度も高い。中学校と小学校の間に位置しているから。距離感が適当なんじゃない。分布的に中間にある。</p> <p>S4：何を重視したのかは。認知度、均等な間隔。</p>

(著者作成)

べきことを確認させ、自己の意見を振り返ることを促す指導を行っている。つまり、自己と他者の意見の違いを検討し、その違いを認めつつ自己の意見の再構成を促す指導を行うことが、学習者同士が他者の主張の根拠を批判的に検討する議論を展開することにつながるといえる。

6. 生徒の認識の変容と授業の効果の検証 (3) 議論に対する生徒の意見

ここでは、本単元において行われた議論を学習者である生徒は、どのように考えていたのかという点について、アンケートとインタビュー調査の結果に基づいて検討する。表 8 は、本単元終了後に行ったインタビューの内容の一部である。また、表 9 は、年度末に生徒に行った社会科の授業についてのアンケートの生徒の意見である。なお、ここで示すアンケートとインタビュー調査の結果は、生徒 X のものである。表 8 の下線部から、生徒 X は「みんなが納得する意見をつくること」が議論を行ううえでは重要であり、そのために「自分の意見を見直すこと」や「人と自分の意見を比べること」が必要であると認識している。このように考えるようになったのは、授業者が多様な意見をいえるような雰囲気づくりや指導を行い、自分たちとは異なる理由に基づく意見を聞いたことがきっかけとなっている。また、このインタビューから、みんなが納得する意見を定める議論は難しいと考えており、自分の

意見が正しいわけではないこと、多様な意見が出てくるのが勉強であると考えようになっていることがわかる。このことから、この生徒は、本単元の議論を中心とする授業を通して、地域の課題について、他者の納得を得ること、つまり、「同意を調達」する議論を行うことに対して肯定的に捉えていることがわかる。

【表 8】 議論についての生徒へのインタビュー

2017年2月16日実施
T: あなたはアンケートに「グループで話し合いをする学習だったので、みんなの考えも深まったと思う」と書いていますか? どのようなグループ学習をしたから自分だけではなくみんなの考えも深まったと思いますか?
S: <u>一つの意見に対して、みんなが自分の主張を持っていたから考えが深まった。どうやったらみんながそれいいなと思ってもらえる意見を、納得する意見を考えるかが大切だし意識している。</u>
T: <u>みんなが納得する意見を考えるように意識するようになったときはいつ? きっかけは?</u>
S: <u>いつとははっきりいえないけど、先生が多様な意見が交わる雰囲気をつくってくれているから。他の班の意見を聞いて、自分たちの班の意見と違うから、なるほどこんな意見もあるなと思った時かな。自分たちも負けたくないと思う。自分たちの班の中では出てないような意見を聞いた時、資料から読み取って深く考えて意見をつくらうと思う。</u>
T: グループ学習をやっていてよかったと思う時はどんな時だった?
S: <u>みんなでいろんなことを考えて一つの意見をつくった時がやっていてよかったと思う。自分が納得できて、みんなが納得できる時かなって思う。</u>
T: <u>みんなが納得できることを決めていく話し合いは難しいか?</u>
S: <u>難しい。自分の意見が正しいわけではない、いろんな答えが出てくるのが勉強だと思っている。特に話し合いをしていく中で勉強についてこんなふうに考えるようになった。</u>
T: 地域に対して関心を持つようになったきっかけは?
S: <u>防災倉庫の設置場所を考える時に思うようになった。地域について知っておかないといけない。フィールドワークをしている中で、関心がわいた。</u>

(著者作成)

【表 9】 社会科の議論についての生徒の意見

◎今年度の社会科の授業のグループ学習を通して、「他者の主張を踏まえたり取り入れたりして、テーマについての自分の考えを確認したり、見直したりしながら議論する力」を身に付けることができましたか?
「はい」と回答 (2017年3月21日記入)
【理由】 社会の防災学習が今年度の社会科の授業でのグループ学習で一番大きい授業だったと思います。防災学習で倉庫の設置場所について議論している時、自分たちの住んでいる伊川谷の地域、そして実際に外に出て学習しに行っていたこともあり、 <u>みんなどこにどういった人が多く住んでいるとか、どこに坂道が多いとかここならみんながよく知っているなど仮説と実際の環境とを組み合わせた意見で、議論をしたのでいろいろな意見が出てきて、自分の意見をみんなが納得してくれるようにするのは難しかった。だからこそ、自分の考え方を見直すきっかけや人と自分の意見を比べるきっかけにもなったからです。</u> (原文ママ)

(著者作成)

また、表9の下線部の記述内容から同意の調達を目指す議論を行うためには、テーマについて自分自身の仮説をつくること＝推論することと事実を確認することの両方が必要であること、他者が納得する意見を考えるからこそ、自分自身の意見を見直し、振り返ることや自他の意見を比較することが重要であることがわかる。

以上のことから、生徒Xの成長には、次のような議論の影響が関係していると考えられる。第一に、生徒Xは、他者の多様な意見を認め、主張の根拠について吟味することで、みんなが納得する意見の形成を目指そうとしていることである。第二に、自己の意見を振り返り、自己と他者との違いだけではなく、他者同士の違いについても気づいているということである。本実践において行った「同意の調達」をとり入れた議論を通して、自己と他者、他者同士の違いを認め、みんなが納得する意見を形成しようとする態度が育成されると言えるのではなかろうか。

7. 単元開発の成果と意義

本節では、同意の調達を原理とした議論をとり入れた授業構成を提案し、議論の過程における生徒の意見の変容からその効果を明らかにした。議論の過程において重視したことは、自己と他者との違いを認識させ、その違いを認めつつも、自己の意見を見直させるということであった。このことから、本研究は、よりよい意見を形成する力を育成する社会科授業構成の方法を示した点、限定的ながら授業の効果について検証している点に、成果と意義があるといえよう。

本節でとり上げた生徒Xのように、授業を通して成長が見られ、Aの評価を得た生徒がいる一方で、表3に示したように8割以上の生徒はB評価にとどまった。A評価の段階に達した生徒だけではなく、B評価の生徒についても、なぜその段階にとどまったのかを明らかにするため、生徒の意見形成と議論の関係について考察することが今後必要である。この点については、今後の課題としたい。

第4節 主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義

本節では、主張への同意の調達を原理とする社会科授業の意義について検討する。主張への同意の調達を原理とする社会科授業論の意義は次の二点である。

第一に、合意形成を目指す社会科授業論の課題を克服しうる授業論を示したという点である。自己と他者の違いを認めつつ、自己の意見を見直させることが、同意の調達を目指す授業の過程では重要であった。

第二に、第三節で示したように、限定的であるが、授業構成の効果について、授業の記録やインタビュー調査の結果に基づき実証的に検証している点である。従来の授業開発研究は、学習者同士の学習過程の解明が不十分であった。本章では、学習者同士の議論の過程や、活発な議論を促すための授業者の指導方法の考察を部分的ではあるが行っている。このよ

うな授業研究の方略は、従来の授業開発研究のあり方を変革し得る先行事例となっていると言える。

【註】

- 1) 文化学習の実践上の困難性についてが、例えば次のような文献でも指摘されている。河南一「中学校『鎌倉時代の文化』の授業構成」日本社会科教育研究会『社会科研究』第33号,1985年,pp.101-108.
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」2008年.
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,2008年. 文部科学省『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』文部科学省ホームページ,2010年.
- 4) 例えば、新しい歴史教科書をつくる会などの主張にもこのような傾向が見られる。高橋史朗・新しい歴史教科書をつくる会編『新しい歴史教科書誕生』PHP研究所,2000年.
- 5) 堀内和直「中学校社会科歴史的分野における地域の博物館などを活用した教材の開発—縄文土器に焦点を当てて—」第21回社会系教科教育学会自由研究発表資料,2010年2月.
- 6) 陶山浩「文化変容の視点に基づいた歴史教育の研究」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第11号,1999年,pp.69-76.
- 7) 岩田一彦・米田豊編『中学校社会科「新教材」授業設計プラン新旧比較で授業はこう変わる』明治図書,2009年.米田豊「文化の下剋上一室町時代の生活と文化を民俗学の視覚から—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第42集,1995年,pp.65-78.
- 8) この点については、次の文献を参考に検討した。鶴木毅「文化史学習」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.231.
- 9) 同上.
- 10) 同上.
- 11) 宮崎正勝『知っておきたい「食」の日本史』角川ソフィア文庫,2009年,p.87.
- 12) 村井康彦『茶の文化史』岩波新書,1979年,pp.197-198.
- 13) 同上,pp.199.
- 14) 榎原雅治『日本の時代史11一揆の時代』吉川弘文館,2003年,pp.255-256.
- 15) 桜井英治は、次の著書の中で応仁の乱後の社会状況を守護在京原則の崩壊と守護判物の多用という現象から説明している。『日本の歴史12室町人の精神』講談社学術文庫,2009年,pp.318-323.
- 16) 文部科学省『学習指導要領解説社会編』日本文教出版,p.60.
- 17) 桑原敏典『中学校新教育課程社会科の指導計画作成と授業づくり』明治図書,2009年,p.68.
- 18) 社会科で特定の態度育成を目標とする際に生じる問題点については、次の文献を参考にした。森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書,1978年,p.51.

- 19) 文部科学省『学習指導要領解説社会編』日本文教出版, p.10.
- 20) 小学校の防災教育の社会科における関連については、学校における防災教育の URL を参照した。 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afeldfile/2013/05/15/1334780_04.pdf. (2017年3月29日確認)
- 21) 神戸市西区伊川谷町の特徴については、以下の HP や文献を参考にした。
<http://www.city.kobe.lg.jp/ward/kuyakusho/nishi/shoukai/introduction/gaiyou/ikawa.html> (2017年2月6日確認) 伊川流域研究会編著(2012)『伊川 自然と人とのかかわり-流域6万人のバイオリージョン-』伊川流域研究会.
- 22) フィールドワークを行うにあたって、NPO 法人伊能社中の協力をいただいた。NPO 法人伊能社中については、以下の HP を参照のこと。 <http://www.iknowshachu.org/> (2017年1月17日確認)
- 23)本プロジェクトを実施するにあたって、神戸市西消防署消防防災課や伊川谷の防災福祉コミュニティの方に協力をしていただいた。
- 24) フィールドワークを行ったエリアの人口統計の資料に関しては、以下の神戸市 HP を参照し、作成した。 <http://www.city.kobe.lg.jp/information/data/statistics/toukei/jinkou/> (2017年3月29日確認)
- 25) 社会科教育における「地域」という概念を取り上げる視点や方法に関しては、以下の論文を参考にした。吉水裕也(2008)変革の時代の地理教育実践の創造-地域を読み解く視点と方法-, 社会系教科教育学研究,第20号,pp.229-238.
- 26)本単元は、6 クラスに実施したがアンケート記入の時間を確保できた一クラスのみでアンケート調査を行うことになった。アンケート結果より「地域」についての自分自身の考え方が、本単元の前後で「変化した」と答えた生徒は、32名中32名であった。

終章 本研究の成果と課題

第1節 各章の概要

本論文における各章の概要は、以下の通りである。

第一章では、従来の市民的資質の育成を目指す社会科教育論の特質と課題を明らかにした。現在の社会科教育論の土台を築いた森分や池野の論について考察し、社会科授業構成論における議論の重要性を確認し、社会科内容開発研究の課題を検討した。

第二章は、授業構成における議論の位置づけと役割について検討した。議論に着目した授業構成論として、吉村、大杉、佐長、岡田の研究成果を取りあげ、議論の目標と方法を分析視点として類型化を行った。これらの研究成果の中でも、価値の創造、個人の意思決定による意見の形成を目指している岡田の論が、新たな授業構成論を検討する際の手がかりとなることを示し、議論を取り入れた社会科授業改善の方向性を示した。

第三章では、政治学の成果をふまえて、民主的な議論について明らかにした。ここでは、政治学における民主主義社会論の研究成果を整理したうえで、集計型民主主義論を批判している民主主義論として熟議民主主義や闘技民主主義に基づく議論を検討した。本研究では、この両者の考え方に基づく議論を民主的な議論として捉え、社会科教育における民主的な議論を取り入れることの意義と役割を述べた。

第四章では、第三章の考察をふまえて、熟議民主主義論に基づく議論は、主張の根拠の反省を促し、闘技民主主義論に基づく議論は、主張への同意の調達を促すことを示した。また、教育内容編成については、森分の市民的資質の構造を手がかりとすることで、「事象・出来事の解釈・評価」と「制度・政策の決定」を教育内容編成の原理とした。このことをふまえて、以下のような授業類型を行った。

- (1) 事象・出来事の解釈・評価に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業
- (2) 制度・政策の決定に関する主張の根拠の反省を促す社会科授業
- (3) 事象出来事の解釈・評価に関する主張への同意の調達を促す社会科授業
- (4) 制度・政策の決定に関する主張への同意の調達を促す社会科授業

第五章と第六章では、(1)～(4)に対応する次のような具体的な単元を開発し、授業の構成原理となっている議論の指導法や授業を通して形成される資質・能力を明らかにした。

- (1) 歴史的分野小単元「明治政府の神戸事件の解決策について考えよう」
- (2) 地理的分野小単元「より望ましい開発のあり方について考えよう」
公民的分野小単元「震災復興の問題について考えよう」
- (3) 歴史的分野小単元「茶の変遷と社会の変容について考えよう」

(4) 地理的分野「伊川防災プロジェクト—未来の防災倉庫の設置場所は？」

第2節 民主的な議論に基づく中学校社会科単元開発研究の意義

民主的な議論に基づく中学校社会科単元開発研究の意義は次の三点である。第一に、政治学の研究成果をふまえた授業構成論を提案することで、市民的資質を再定義し、明らかにした「市民的資質」の育成に寄与する具体的な社会科授業の方法を示している点である。民主的な議論に基づく中学校社会科授業は、熟議民主主義に基づく議論を取り入れた授業と闘技民主主義に基づく議論を取り入れた授業の二つに分類できた。前者の熟議民主主義に基づく社会科授業では、主張の根拠の反省を促すことを原理として、生徒に他者とは異なる意見を形成することを目指した。後者の闘技民主主義に基づく社会科授業は、主張への同意の調達を促すことを原理として、他者の意見を取りまとめ、社会を形成する方向へ向かうことを目指した。この両者を生徒の実態に応じて組み合わせることによって、民主的な議論に参画できる生徒を育成できると言える。

第二に、学習者同士の関係を重視した授業構成の原理を示している点である。従来の社会科授業構成論では、教師と学習者の関係が重視されていた。つまり、教室には、権威を持つ教師が、学習者に対して働きかけるという学習環境を前提としている。このような学習環境では、教師が説明したことを鵜呑みにする学習者という関係が無意識のうちに築かれるのである。授業は、学習者である生徒の発言を中心として展開されるべきであり、そのためには生徒同士がどのような意見交換をしているのか、つまり学習者の議論の過程に着目して授業を展開することが重要である。このことをふまえ、本研究は、学習者同士の関係を重視した授業構成論を明らかにすることを目指した。

第三に、社会科授業における具体的な議論の指導方法について検討している点である。従来の議論に着目した社会科授業構成論では、具体的な議論の指導法についての考察は行われていなかった。これは、教師と学習者との関係を重視した授業構成論の研究のあり方に起因するものと考えられる。つまり、教師の指示によって、学習者同士がどのような議論を行ったのかを検討するという視点が欠如していたのである。本研究は、授業者の議論の具体的な指導法についても検討し、その方法を原理として示しており、従来の社会科授業論の課題克服に寄与するものとなっている点に意義があるといえる。

以上のことから、本研究は学習者同士の関係を重視した授業構成を、民主的な議論をとり入れた具体的な授業を示すことで明らかにしている点に成果と意義を見いだすことができる。

第3節 今後の課題

今後の課題としては、次の点が考えられる。それは本研究の授業構成論の有効性の検証に

ついてである。授業構成論の有効性を示すためには、一年間を通して、もしくは三年間を通して、民主的な議論を取り入れた授業を継続的に実践し、その効果について検証する必要がある。このことをふまえると本研究で示した授業の検証は、一部の生徒のデータに基づいて行われており、多様な生徒の特質を明らかにしているとは言い難いものであった。また、カリキュラムマネジメントの視点を取り入れ、中学校社会科のカリキュラムに計画的に民主的な議論に基づく授業を位置付けることや、異校種である小学校や高等学校における議論する力の育成の論理をその系統性や段階性に着目して解明することも重要である。これらについては、今後の課題としたい。

(参考文献)

【社会科教育に関する著書】

- ①森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書,1984年.
- ②森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書,1978年.
- ③児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』風間書房,2005年.
- ④原田智仁『世界史教育内容開発研究』風間書房,2001年.
- ⑤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.
- ⑥棚橋健治編著『情報化社会をめぐる論点・争点と授業づくり』明治図書,2005年.
- ⑦原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ』現代教育社,2003年.
- ⑧社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案』明治図書,2003年.
- ⑨全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書,2011年.
- ⑩梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房,2015年.
- ⑪石井英真「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」日本標準ブックレット,NO14,2016年.
- ⑫石井英真『[増補版]現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂,2015.
- ⑬戸田善治「社会科における説明」社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』明治図書出版,1994年,pp.187-196.
- ⑭文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版,2008年.
- ⑮高橋史朗・新しい歴史教科書をつくる会編『新しい歴史教科書誕生』PHP研究所,2000年.
- ⑯鶴木毅「文化史学習」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.
- ⑰岩田一彦・米田豊編『中学校社会科「新教材」授業設計プラン新旧比較で授業はこう変わる』明治図書,2009年.
- ⑱桑原敏典『中学校新教育課程社会科の指導計画作成と授業づくり』明治図書,2009年.
- ⑲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.
- ⑳中本和彦『中東地理教育内容開発研究』風間書房,2014年.
- ㉑藤瀬泰司『中学校社会科の教育内容の開発と編成に関する研究—開かれた公共性の形成—』風間書房,2013年.
- ㉒渡部竜也『アメリカ社会科における価値学習の展開と構造—民主主義社会形成のための教育改革の可能性—』風間書房,2015年.

【参考論文】

- ①森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理意思決定」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号,2001年.
- ②森分孝治「「歴史」独立論の問題性—原理的考察—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集,1986年,pp.78-88.
- ③溝口和宏「批判的物語研究としての社会科歴史教育の方法と課題—単元「アメリカ民主化物語の再審」の開発を通して—」2008年,第57回全国社会科教育学会で行われた課題別発表会の資料を参照.
- ④梅津正美「社会科授業研究の有効性を問う」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号,2013年,pp.91-94.
- ⑤中本和彦「地歴科地理・単元「ラテンアメリカ」の教育内容開発—理論を中核にした州・大陸規模の地誌学習—「学習材」を活用した地理授業モデルの実践・検証—社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第14号,2002年,pp.33-42.
- ⑥永田成文「ESD(持続可能な)開発のための教育」全国社会科教育学会編著『社会科教育実践ハンドブック』明治図書出版,2011年,pp.189-192.
- ⑦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—」『社会科研究』第60号,2004年,pp.11-20.
- ⑧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.
- ⑨日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.119,2013年.
- ⑩三橋浩志「社会科教育における防災教育研究の動向—東日本大震災後の学会誌論文等を中心に—」『社会科教育研究』NO119,2013年,pp.100-110.
- ⑪吉水裕也「変革の時代の地理教育実践の創造—地域を読み解く視点と方法—」社会系教科教育学会,『社会系教科教育学研究』,第20号,2008年,pp.229-238.
- ⑫河南一「中学校『鎌倉時代の文化』の授業構成」日本社会科教育研究会『社会科研究』第33号,1985年,pp.101-108.
- ⑬陶山浩「文化変容の視点に基づいた歴史教育の研究」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第11号,1999年,pp.69-76.
- ⑭米田豊「文化の下剋上一室町時代の生活と文化を民俗学の視覚から—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第42集,1995年,pp.65-78.
- ⑮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.43.
- ⑯佐長健司「「ツールミン・モデル」の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」佐賀大学文化教育学部研究論文集,第17集,第2号,2013年,p.1-16.
- ⑰岡田泰孝「「政治的リテラシー」を涵養する小学校社会科学習のあり方—時事的な問題を「判断の規準」に基づいて論争する—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』

NO129,2016年,pp.14-27.

- ⑱岩野清美「社会科教育における実践研究の動向（2012年度）」日本社会科教育学会『社会科教育研究』NO.119,2013年,pp.111-120.
- ⑲岩野清美・山口康平「社会科授業における価値観の検討の分析—中学校公民的分野「地方自治」単元における「公正」についての議論を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号,2013年,pp.81-90.

【政治学（民主主義論）・議論】

- ①田村哲樹『熟議の理由 民主主義の政治理論』勁草書房,2008年.
- ②田村哲樹編著『語る 熟議／対話の政治学』風行社,2010年.
- ③田村哲樹・松元雅和・乙部延剛・山崎望『ここから始める政治理論』有斐閣,2017年.
- ④田村哲樹『熟議民主主義の困難その乗り越え方の政治理論的考察』ナカニシヤ出版,2017年.
- ⑤足立幸男「議論の論理 民主主義と議論」木鐸社,1984年.
- ⑥杉田敦『政治的思考』岩波新書,2013年.
- ⑦齋藤純一『不平等を考える』ちくま新書,2017年.

【教材研究】

- ①塩崎賢明『復興〈災害〉—阪神・淡路大震災と東日本大震災—』岩波新書,2014年.
- ②鈴木由子「慶応四年神戸事件の意味」日本歴史学会編集『日本歴史』6月号,2009年.
- ③大塚孝『「NHK さかのぼり日本史幕末 なぜ、植民地化を免れることができたのか」NHK出版,pp.7-50,2012.
- ④高久智広『「岡山藩家老日置忠自筆御用勤書上」と神戸事件』神戸市立博物館『神戸市立博物館研究紀要』第16号,pp46-78,2000.
- ⑤『明治維新史』や『太政官日誌』も参考にした。これについては次のURLを参考にした。
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/787625>（平成29年5月11日付確認）
- ⑥内山正熊『神戸事件 明治外交の出発点』中公新書1983年.
- ⑦ミレニアム目標達成状況については次を参照した。「公正な地球社会のための教育」,『開発教育』DEAR30周年特別号,59号,2012年,p.54
- ⑧山形辰志『やさしい開発経済学』アジア経済研究所,1998年.
- ⑨湯本浩之「オルタナティブな経済と開発教育—「経済」の原点と「教育」との接点を問う」『「開発教育」』第57号,2010年.
- ⑩松本栄次著『写真は語る 南アメリカ・ブラジル・アマゾンの魅力』二宮書店,2012年.
- ⑪佐野聖香「ブラジルの土地所有構造と土地制度 家族農業支援と外国による農地買占めの現状」北野浩一編『ラテンアメリカの土地制度とアグリビジネス』調査研究報告書アジア経済研究所,2013年.

- ⑫岡田広行『被災弱者』岩波新書,2015年.
- ⑬宮崎正勝『知っておきたい「食」の日本史』角川ソフィア文庫,2009年.
- ⑭村井康彦『茶の文化史』岩波新書,1979年.
- ⑮榎原雅治『日本の時代史 11 一揆の時代』吉川弘文館,2003年.
- ⑯桜井英治『日本の歴史 12 室町人の精神』講談社学術文庫,2009年,pp.318-323.
- ⑰伊川流域研究会編著『伊川 自然と人とのかかわり-流域 6万人のバイオリージョン-』伊川流域研究会,2012年.

謝辞

「大学での学びを、教育現場でいかしたい！」という思いを持って、公立学校の社会科教員として教鞭をとり、9年の月日が経とうとしています。社会科教育学の授業理論に基づく、授業開発を公立学校の現場で実践を重ねるうちに、もっと知りたい！もっと自分にしかできない授業をつかって子どもたちと勉強したい！と思うようになり、兵庫教育大学大学院連合学校博士課程の入学を決意しました。

博士課程入学後は、日々の校務の中で学会誌の査読論文掲載という高いハードルを飛び越えることができず、苦悩する日々が続きました。私自身の力の無さ、未熟さを痛感し、研究という世界で勝負することの難しさを改めて感じた日々でした。しかし、主指導教員である岡山大学教授の桑原敏典先生の粘り強く、丁寧なご指導のおかげで、このように学位論文を完成させることができました。当初、私は「研究」とは、「自分の取り組みを発信すること」という非常に短絡的な考え方を持っていました。しかし、桑原先生のご指導の下で研究を進めるうちに、研究とは「中学校の社会科教員である自分自身の日々の営みの意味を考えること」であり、「子どもたちのがんばりをよりよく見とる営み」という考えに変わっていききました。研究に対する考え方が変化するにつれ、自分自身の研究に対して前向きに、絶対やり抜くという強い決意と覚悟を持って取り組めるようになりました。このように前向きに取り組むことができたのも、お忙しい中、何度も西明石駅に足を運んでくださり、研究に関する相談に親身になって耳を傾け、最後まであきらめずにご指導して下さった桑原先生のおかげです。桑原先生に、心から感謝の意を表します。本当にありがとうございました。

また、副指導教員である鳴門教育大学教授の梅津正美先生には、授業開発に関する理論やそれに基づく具体的な授業開発のための方法についてご教授いただきました。加えて、授業実践を理論化するための視点や方法について、いつもの確かなアドバイスをしていただきました。同副指導教員である岡山大学教授の野邊政雄先生には、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社会科のフィールドワークを取り入れた地域学習に生かすことができました。ここに記して、心から感謝の意を表します。本当にありがとうございました。また、鳴門教育大学教授の西村公孝先生、兵庫教育大学教授の吉水裕也先生、岡山大学教授の松多信尚先生には研究を進める中で、多大なご示唆をいただきました。心から感謝いたします。

さらに、多くの同僚の先生方や生徒の皆さんにも大変お世話になりました。このような研究活動を続けることができたのも、神戸市の教育をよりよくしたいという熱い思いを持った先生方やいつも明るく前向きな学ぶ姿勢を持っていた生徒の皆さんと生活する中で、多くの刺激と学びを得ることができたからです。皆さんとの出会いに心から感謝いたします。

最後に、本来であれば、共に過ごすことができた多くの時間を、自分自身の研究活動に費やすことを認めてくれ、いつも傍で支えてくれた妻の麻里、長男の廉介、次男の修志に深く感謝いたします。

2018年 井上昌善