

平成28年9月

社会参加を視点にした 中学校社会科の教材と 評価に関する研究

調査研究シリーズ No.

68



はじめに

本報告書は、平成26年度～平成27年度の2か年にわたり、公益財団法人日本教材文化研究財団の支援を得て研究した成果の一部をまとめて刊行したものである。

1. 研究の目的と意義

平成18（2006）年改正の新教育基本法では、第2条（教育の目標）に次の文言が明記された。「…（略）公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」これを受けて、中央教育審議会は、平成20（2008）年の答申において、「…（略）公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。」ことを求めた。その結果、同年に告示された中学校社会の新学習指導要領では、①基礎的・基本的な知識、概念や技能の習得、②思考力・判断力・表現力の育成と言語活動の充実と並び、③社会参画、伝統や文化、宗教に関する学習の充実、が図られたのは周知の通りである。そして、平成27年8月末に示された中央教育審議会教育課程企画特別部会の『論点整理』によると、平成28年度中の改訂が予定される次期学習指導要領においても、引き続きそうした資質・能力の育成が重視されるのは明らかといえよう。

筆者を中心とする研究チームは、これまで日本教材文化研究財団の支援の下に、上記①に関わって「社会科の『活用する力』の育成と評価に関する研究」（平成22～23年度）を、②に関わって「社会科における『思考・判断・表現』の評価に関する研究」（平成24～25年度）をそれぞれ行い、成果を公表してきた。そこで、今回は③に関わる標記の研究を進めることにした。

なお、第I部第1章でも詳述するように、「社会参画」では語調がやや硬いため、本研究ではより一般的な概念として「社会参加」の語を用いているが、意図するところに変わりはない。社会参加を視点にした社会科教育の研究は、学習指導要領の特色に合致するだけでなく、学会でも今日的テーマとして注目されている。例えば、日本社会科教育学会では平成14（2002）年度の研究大会（千葉大学で開催）のシンポジウムで「地域における社会科学習と子どもの『参加』」を、平成23（2011）年の研究大会（北海道教育大学札幌校で開催）課題研究で「『社会参画』に基づく社会科授業のあり方」を取り上げている。これらの意味で、標記の研究は時宜を得たものであり、社会的にも意義のあるものと確信している。

2. 研究の方法

- (1) 学習指導要領における「社会参加」の概念について分析するとともに、日本や諸外国の教育学界における成果を参照して、社会参加の意義と可能性を明らかにする。
- (2) 中学校社会科三分野において、社会参加を促す教材と指導・評価のあり方について、先行授業実践や教科書等の分析を通して明らかにする。
- (3) 上記(1)(2)を踏まえて、社会参加を視点にした社会科の教材開発を行い、授業と評価のプラン（試案）を構築する。
- (4) 可能な範囲で上記(3)のプランを実践し、実践データを収集する。

(5) 上記(4)の実践データの分析・考察を踏まえて、社会参加を視点にした社会科の教材と指導・評価のモデル(成案)を提案する。

3. 研究計画

- <1年次> ①社会参加の概念を整理して定義付けすると共に、社会参加を視点にした社会科教育の意義と可能性、さらには課題を明らかにする。
 ②地理・歴史・公民の各分野の教科書や先行授業の分析を手がかりに、社会参加を促す教材の特質を究明し、教材開発に着手する。
 ③上記②と並行して、社会参加を視点にした社会科の教材構成の論理と指導・評価の方法を究明する。
- <2年次> ④1年次に究明した社会参加を視点にした社会科の教材を完成させ、具体的な指導・評価プランを試案的に構築する。
 ⑤開発した指導・評価プランを可能な限り実践し、データを記録する。
 ⑥記録したデータの分析・検討を踏まえ、社会参加を視点にした社会科の教材と指導・評価プランをモデル化し、公表する。

4. 研究の組織

関西圏の教育系大学の教員4名と、同じく関西圏の国公立中学校に勤務する教員3名の計7名で、下記のような研究組織を編成した。なお、所属は平成28年3月末日のものを記載した。

氏名	所属	分担
原田 智仁	兵庫教育大学教授	社会参加の概念の整理・検討、 総括(研究会の運営)
峯 明秀	大阪教育大学教授	社会参加を視点にした公民的分野の教材・授業分析
中本 和彦	四天王寺大学教育学部准教授	社会参加を視点にした地理的分野の教材・授業分析
岩野 清美	和歌山大学教育学部准教授	社会参加を視点にした歴史的分野の教材・授業分析、書記(研究会の記録)
山口 康平	和歌山大学教育学部 附属中学校教諭	歴史的分野の教材開発と授業実践
西田 義彦	阪南市立飯の峯中学校教諭	公民的分野の教材開発と授業実践
田中 大雅	大阪市立茨田北中学校教諭	地理的分野の教材開発と授業実践

5. 研究の成果と課題

研究会は原則として兵庫教育大学連合大学院大阪サテライト（大阪大学中之島センター内）を会場に、ほぼ2か月に1回のペースで開催し、各自の持ち寄った研究情報や実践報告について議論することで、課題認識の共有化を図った。また、全国社会科教育学会や社会系教科教育学会等の全国研究発表大会にも参加し、個人発表をしたり質疑に参加したりして知見を深めた。その結果の概要が本報告書にまとめられている。

報告書の全体は3部で構成されている。第Ⅰ部では、大学に勤務する4名の教員が、社会参加を視点にした社会科教育についての理論的考察を行った。原田は社会参加の基本原則（1章）、中本は授業構成論（2章）、峯はプロジェクト学習論（3章）、岩野は社会参加学習に関する批判的考察（4章）をそれぞれ展開している。続く第Ⅱ部では、同じく大学に勤務する4名が、社会参加を視点にした先行社会科授業に関する事例研究を行った。地理授業については中本（1章）、歴史授業については岩野（2章）、公民授業については峯（3章）が担当し、原田（4章）は教科外活動としての参加型歴史実践の事例として、米国のナショナル・ヒストリー・デイの取り組みを紹介し考察している。さらに、第Ⅲ部では、中学校に勤務する3名が社会参加を視点にした中学校社会科の授業開発と評価を行った。研究会ではいくつかの実践報告についての検討がなされたが、ここでは田中が地理的分野（1章）、山口が歴史的分野（2章）、西田が公民的分野（3章）の授業開発・評価事例について紹介し、分析・考察している。

本研究を通じて最も苦勞したのは、社会参加の概念規定とその共有化であった。一応、最初に原田が基本的枠組みを示したものの、完全にそれで一元化し得ていないし、そうすべきでもないと考えたことから、章によって社会参加の捉え方について多少の異同があることを断っておきたい。また、授業の開発・実践の段階になると必ずしも理論通りにいかない面もあり、全体を通じた体系性・整合性の点で課題が残った。しかしながら、特に中学校に勤務する3名にとっては社会参加の理論の実践というより前に、まずはそれぞれの単元において生徒の探究や意思決定を促す「より良い授業をしたい」という思いが強くあり、それは本報告書をご覧になれば了解されるものと確信している。それらの実践を社会参加の視点から分析し、理論の妥当性を検証するのがわれわれ大学研究者の役割であったが、2年間という時間的制約もあり適わなかった。今後の課題である。

最後になったが、本研究をご支援いただいた公益財団法人日本教材文化研究財団に対し、心より感謝を申し上げたい。特に、事務局の佐藤昇氏には研究会の運営に関して大変お世話になるとともに、研究面でも貴重なご助言をいただいた。ここに記して、お礼を申し上げたい。

平成28年3月

社会参加研究会
代表 原田智仁

目 次

はじめに

第Ⅰ部 社会参加を視点にした社会科教育の理論的考察

第1章	社会参加を視点にした社会科教育の基本原理	6
第2章	社会参加としての社会科授業構成論	13
第3章	社会参加を促すプロジェクト学習の構成 —プロジェクトシチズンを手がかりに—	29
第4章	社会参加学習の批判的考察	39

第Ⅱ部 社会参加を視点にした社会科授業のケーススタディ

第1章	社会参加としての地理授業の事例分析	52
第2章	社会参加としての歴史授業の事例分析 —英国歴史教科書SHPシリーズを事例として—	59
第3章	社会参加としての公民授業の事例分析	75
第4章	米国におけるナショナル・ヒストリー・デイの示唆するもの —歴史実践としての歴史学習—	85

第Ⅲ部 社会参加を視点にした中学校社会科の授業開発と評価

第1章	地理的分野の授業開発と評価 —単元「身近な地域の調査」の場合—	96
第2章	歴史的分野の授業開発と評価 —単元「江戸時代の学習をふり返ろう」の場合—	115
第3章	公民的分野の授業開発と評価 —単元「地方自治 コミュニティバス政策について考えよう」の場合—	135

第 I 部 社会参加を視点にした社会科教育の理論的考察

第1章 社会参加を視点にした社会科教育の基本原

1 「社会参加」概念の登場とその背景

学校教育関係者の間に、社会参加なり社会参画の語が普及したのは、2006（平成18）年の教育基本法改正以降のこととあってよい。そこでは「教育の目標」の一つとして、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が明記されたからである。それを受けて、2008（平成20）年の中央教育審議会答申では、社会科、地理歴史科、公民科の「改善の基本方針」として、「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成すること」が示された。そして、それが現行学習指導要領に反映されたのはいうまでもない。こうして、社会科教育と社会参加（社会参画）は不可分のものと見なされるようになった。なお、「参画」とはもともと計画の段階から参加することを指すが、やや語感が硬いせいか日常的にも多用される「参加」の方が普及したものと解される。本研究でも、特別のことがない限り、参画の意味も含めて参加と称することにする。

ところで、教育基本法の改正に先立って、2002（平成14）年の日本社会科教育学会全国研究大会（千葉大学で開催）では、「地域における社会科学習と子どもの『参加』」がシンポジウムのテーマに取り上げられ、4人の論者（木下勇、井田仁康、唐木清志、峯明秀）の提言を踏まえて議論が展開された。また、その2年前に刊行された同学会編『社会科教育事典』（ぎょうせい、2000年）においては、「社会参加と公民教育」が公民教育論の1項目に挙げられ、堀井登志喜により解説されている。ちなみに、日本社会科教育学会の主要メンバーが編著者となって刊行した『社会科教育指導用語辞典』（大森照夫・佐島群巳・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編、教育出版、1988年）には「参加」や「参画」に関する用語は見られない。

これらのことから、大まかにいって日本では1990年代にこの語が公民教育論の文脈で登場したとみてよかろう。社会参加をめぐる社会科教育研究の日本における第一人者である唐木清志は、この時期に社会参加が注目されるようになった教育学的要因として、米国におけるサービス・ラーニング（Service Learning）の流行と、レイヴとウエンガーによる「正統的周辺参加」概念（『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』佐伯胖訳、産業図書、1993年）の影響を挙げている¹⁾。ここではそれらの詳細には立ち入らないが、市民レベルの参加論は別として、教育や教育学の世界では1990年代に米国等の諸外国の教育動向や理論の紹介を通じて社会参加が注目を集め、2000年代を迎える頃には「総合的な学習の時間」の導入や、英国における教科「シティズンシップ」の創設の影響等とも相まって、公民教育や社会科教育のあり方を再考する手がかりとして重視されるに至ったといえるだろう。それを教育全体の問題として受け止めたのが新教育基本法であり、こうして社会参加の概念は次第に市民権を得ることになったのである。

しかしながら、考えてみれば社会科とはそもそも社会参加を一つの原理として成立した教科ではなかったろうか。前記『社会科教育事典』での堀井氏の解説を参照してみよう²⁾。「戦後発足した社会科は、生活経験主義の原理に立つ問題解決学習を基調とし、民主的社会的の樹立を目指すよき社会人を育てようとした。そこには、社会参加の契機が暗黙のうちに潜んでいた。しかし、この路線はその後の教育行政や状況の変化によって衰退した。」と。つまり、人々が社会参加の概念を再評価した背景には、第二次大戦後にも似た新たな

時代－先の見通せない不確実な時代－の到来が実感されたからかもしれない。社会科教育が時代のニーズに応えるためにも、印象論的に社会参加を捉えるのではなく、社会参加を視点にした社会科教育のカリキュラム論や学習論を明らかにすることが必要であろう。

2 社会科教育における「社会参加」の意味

社会科教育にとって「社会参加」とはいったい何なのか、その意味を確認しておこう。社会の語が、複数の人と人が織りなす関係や結合、あるいはその集団（コミュニティやアソシエーション）を指すことは大方の同意を得られよう。問題なのは参加の概念である。日常用語としては、漢字の「参加」が示すように、まじわり（参）、くわわる（加）ことを指している。だが、まじわり加わるとは何を指すのか、その先が曖昧なのである。そこで英語を参照してみると、“participate（part+cip+ate）”にしろ、“take part in”にしろ、partを取る（cipもtakeも何かを「取る・つかむ」の意）という語からなっていることがわかる。partには全体の一部分という意味の他に、役割の意味もあることから、集団の一員になることや、その中で一定の役割を果たすことを指しているのは明らかであろう。前述の唐木氏は、筆者と同様の解釈から、参加の特性を<①集団への加入、②集団における役割の遂行、③協働的な行動への関与>の三点に集約している³⁾。

1947（昭和22）年の成立以来、日本の社会科教育は一貫して「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」（1947年版学習指導要領社会科編（I）の序論より）、換言すれば「民主的な国家、社会の成員として必要な公民的資質」（1968年版小学校学習指導要領社会の目標より。この文言は今日まで基本的に変わっていない。）の育成を目指してきた。しかしながら、前述の事典で堀井氏が指摘するように、日本が敗戦後の荒廃から復興し経済の高度成長期を迎える頃から、次第にその内実が変わってきたともいえる。つまり、民主国家を積極的に担う行動的な市民の育成というより、むしろ民主社会の市民となるために必要な公民的教養の涵養へと、社会科教育の重点が移動していったのである。米ソ冷戦下で保守勢力と革新勢力が対抗しあう政治状況、社会の安定化とともに人々の高学歴化への志向が進み、経験主義教育への批判が学力論争を巻き起こしていた社会状況等を考えると、やむを得ない選択であったのかもしれない。

だが、今や再び時代は大きく転換しようとしており、「生きる力」（文科省）、「人間力」（市川伸一）、「社会力」（門脇厚司）といった資質・能力が求められるようになった。社会科教育に引きつけられれば、それは民主主義を支える市民（公民）として、積極的かつ主体的に社会に参加し、自己の決断や行動に責任を負う資質・能力といえるだろう。ちなみに、米国の中学生用『公民Civics』⁴⁾の教科書では、本文記述に先立ち「アクティブな市民たれ」と題する頁を設け、まず権利と義務の関係に触れた後に、次のように民主主義と市民の関係を説き、サービス・ラーニングへの参加を推奨している。

「良き市民というのはただ法律で規定されたことのみをしていけばよいわけではない。コミュニティや様々なレベルの政治に対して常に参加する責任を負うのが、米国の市民的資質の理念である。…(中略)…なぜ、参加するべきなのか？サービス・ラーニングはチャレンジングだが、一人ひとりの違いを生み出すことができる。きみは学校やコミュニティの誰かを助けるために自分の知識やスキルを発揮する。同時にきみは、それによって新たなスキルや知識を身につけるのだ。よく練られたプロジェクトは、市民として

の権利と責任を実践する機会となろう。きみは目標の設定に参加し、何をどのように行うのかを自ら決断する。そして、サービス体験についての考えを他者と共有することもできる。…(後略)」(下線は筆者による)

下線部にあるように、民主主義社会の市民には、①政治への参加、②一人ひとりの違いの尊重、③権利と責任の実践、の重要性が述べられている。日本の場合は米国と異なり、必ずしもサービス・ラーニングを実施し得る環境下にはないし、社会科教育が社会的行動にまで踏み込むことへの警戒心は強い。だが、市民としての行動を視野に入れた社会問題の意思決定や、意思決定を想定した知識・技能の習得はこれからはますます重要視されるに違いない。これらの点を踏まえて、本研究では社会科教育における社会参加の意味を以下のように捉えておきたい。

・社会科教育の本旨＝民主主義の理解と担い手たる市民（参加と責任の主体）の形成
・民主主義の原則＝市民が対等な資格で、広義の政治的意思決定に参加し、責任を負う
＜注＞ 政治的意思決定＝多くの人々を拘束してしまうような事柄を決定すること
↓
社会参加＝広義の政治的意思決定の経験を通して市民的資質を形成すること

3 「社会参加」のカリキュラム論

社会参加について、社会科教育のカリキュラム論としてはどう捉え、どう位置付ければよいのだろうか。ここでは、目標、内容、方法の観点から考察する。

(1) 目標としての社会参加

前述のように、社会科教育の本然的性格は、民主主義の本質理解と市民（公民的資質）形成にあることから、目標としての社会参加はこの本然的性格に包摂されるといってよい。つまり、社会参加はもともと社会科教育と密接不可分の関係にあり、社会参加を欠いた社会科教育などは本来成り立たないのである。とはいえ、社会参加の程度については積極的社会参加から象徴的・模範的社会参加や消極的社会参加に至るまで差があるため⁵⁾、具体的な単元や1時間レベルの目標設定に際しては、以下に考察する内容や方法との関連で最適な社会参加を選択する必要があるだろう。

(2) 内容としての社会参加

社会参加を内容面から捉えるとすると、①現代社会（local, national, regional, globalの各レベルの社会）の政治的意思決定を扱う（＝公民的内容）場合と、②過去の社会（＝歴史的内容）や他地域の社会（＝地理的内容）の政治的意思決定を扱う場合に大別される。

例えば、現行版学習指導要領下での小学校社会科を見てみよう。中学年ではローカル・レベルの社会（身近な地域や都道府県）における健康な暮らし（飲料水・電気・ガスの確保、廃棄物の処理）や安全な暮らし（災害及び事故の防止）を守る取り組み、高学年ではナショナル・レベルでの環境の保全や自然災害の防止、情報化への対応、民主政治や地方自治のあり方、さらにはリージョナル、あるいはグローバルなレベルでの平和な社会の実現や文化交流、国際理解などを学ぶことになっている。いずれの単元でも、何らかの政治的意思決定を対象化することになる。それらを見童が直接体験する機会ほとんどないに

しても、シミュレーションやロールプレイなどの活動を通して、市民としての意思決定を迫体験的に行い、民主主義の理念や仕組みを理解していくのである。

また、歴史学習というと、なかなか社会参加とはつながりにくいと考えられがちだが、上記のように過去の人々の政治的意思決定と捉えれば、さまざまな事例が考えられよう。例えば、加藤公明は室町時代の学習で「徳政一揆の農民は有罪か無罪か」を議論させ⁶⁾、乾正学は江戸時代の赤穂事件をめぐる、生徒を将軍綱吉の立場に立たせて意思決定（判決文の作成）させている⁷⁾。さらに、小原友行は幕末の老中筆頭、阿部正弘の「開国か攘夷か」をめぐる意思決定を対象化し⁸⁾、峯明秀は明治時代の足尾鋇毒事件における様々な人々の利害対立や田中正造の生き方の追究を通して、現在の地域が抱える問題（豊島の産業廃棄物問題）への意思決定を迫る授業を開発・実践している⁹⁾。

地理学習においても、例えば藤原敏宏は日本の国際協力やタイへのODAプロジェクト等の追究を踏まえて「日本のODAはどうあるべきか」を生徒（中学生）に評価させている¹⁰⁾。また、伊藤直哉は近代日本における太平洋ベルト地帯の形成要因を追究させ、それが日本海側地域からのヒト・モノ・カネの移転システムによるものと捉えさせた後に、日本海側諸地域の「原発に頼るまちづくり」「原発に頼らないまちづくり」をそれぞれ生徒（中学生）に評価させる授業を開発し実践している¹¹⁾。前者は、タイへのODAという政治的意思決定を事例に、日本の援助をめぐるさまざまな論争問題があることに気付かせ、誰のための援助か、本当に援助は現地の人の役に立っているのかを考えさせる実践である。また後者が取り上げる地域は、新潟県や福井県の原発を誘致した市町村や製造業でまちおこしを図る市町村であるが、それぞれの地域の政治的意思決定は太平洋ベルト地帯の住民にとっても決して無縁ではないし、日本が直面する少子高齢化の時代にあっては、誰もが真剣に考えねばならない問題でもある。その意味で、社会参加としての地理的内容と捉えることができよう。

（3）方法としての社会参加

方法としての社会参加は、社会参加のカリキュラム論の中でも最もイメージしやすく、わかりやすい観点だろう。前節でその意味を考察したように、社会参加とは何らかの集団に加わり、広義の政治的意思決定を通して市民としての役割を果たすことを指すため、汎用的な社会スキルの一つと捉えることもできるし、また参加型学習として敷衍することもできる。学習論については後述するが、方法としての社会参加を外面的にのみ捉えていると活動主義・形式主義に陥りかねない。あくまで政治的意思決定のための集団への参加であり、それを社会科で取り上げるのは民主主義を支える市民的資質を形成するためであることに留意したい。

4 「社会参加」の学習論

社会参加のための社会科授業や学習はどう構成すればよいのだろう。通常、社会参加の学習論といえば参加型学習をイメージしよう。因みに鈴木隆弘によれば、参加型学習とは「教師－生徒という指導－被指導関係を否定し、教室にいる者すべてを学習者」とし、「教師は、学習の促進者（ファシリテーター）として位置付けられる」¹²⁾ ところに特色があるという。そして開発教育を事例に、参加型学習の過程を、①アイスブレイキング（緊張を解きほぐす）活動、②内容に沿ったアクティビティ（ディベート、ランキング、フォトラ

ンゲージ、シミュレーション、ロールプレイング、イメージマップ、ゲーム等)、③振り返り、の3段階で示している。学習活動論としては了解できるものの、学習論・学習過程論としてはやや活動主義・形式主義に偏しているのではなかろうか。開発教育はともかく、社会科教育の学習論としては採用しがたいといえよう。社会科教育において押さえるべき学習論の要諦は、やはり多様なレベルの社会的諸問題に関する政治的意思決定を中核に据えることでなくてはならない。

その点で注目されるのは、社会科教育を民主社会の市民的資質形成の教育と捉え、「反省的意思決定Reflective Decision Making」の方法を位置付けたエングル(Shirley H. Engle)らの学習論である¹³⁾。意思決定(何かを決断すること)自体は人が生きている限り、生活のあらゆる局面で行うものであり、それが個人的なものであれば特段の問題にはならない。だが、多くの人を拘束する政治的意思決定の場合、少数者による「清水の舞台から飛び降りる」が如き決断は許されないだろう。75年前の日米開戦に至る日本政府の決断は、まさにそれであり、結果的に大きな不幸を招いてしまった。つまり、政治的意思決定のためには人々の合意を目指す粘り強い議論や、主張の正当性を裏付ける証拠の吟味が不可欠なのである。そうした粘り強い思考や内省を、エングルらは「反省的reflective」と称した。

従来、日本における社会科学学習論としての意思決定は、合理的意思決定が主流を占めてきたように思う¹⁴⁾。確かに合理的な根拠に基づく決断は理想であり、そのために科学的探求を位置付ける森分孝治の社会科論には一定の説得力がある。だが、現実の政治的意思決定の対象となる問題は複雑に価値や利害がからんでいたり、誰もが納得し得るデータや根拠を欠いていたりする 경우가少なくない。また、社会諸科学の理論自体が論争的であり、価値関係的であるともいえる。だからこそ民主的手続きに則った議論や価値の分析が必要になるのである。それを学習論として捉えるならば、生徒自身が教師の支援の下に粘り強く問題を探究し、解決策が内包する価値についての分析や批判を通して、協同的に決断に至る学習過程をとろう。

こうした反省的意思決定の方法を、学習過程として図式化すれば以下のようなになる。

1. 問題を同定し、定義する
→生徒自身に行わせることで、問題の同定や定義にも価値や偏見が絡むことに気付かせる。
2. 探究の過程で精査すべき問いをなげかける
{ 定義の問い：検閲とは実のところ何をどうすることか？
証拠の問い：われわれの社会に検閲が存在する証拠を示せるか？
政策の問い：利益集団のために公立図書館の本を移動させることは許されるか？
価値の問い：特定の個人の尊厳と言論の自由のどちらが重要か？
推論の問い：言論の自由が権利章典に含まれなかったとしたらどうなっていたか？
3. 問題に関わる価値を認識する
4. 問題解決のための選択肢を同定し、帰結を予測する
→選択肢と価値の関連に留意させる。
5. 解決策の順序付けと最終決断の正当化

図1 反省的意思決定の学習過程

この反省的意思決定の方法を基本に据えながらも、本研究では以下のように社会参加学習の過程をよりシンプルに捉えて共同研究を進めることにした。

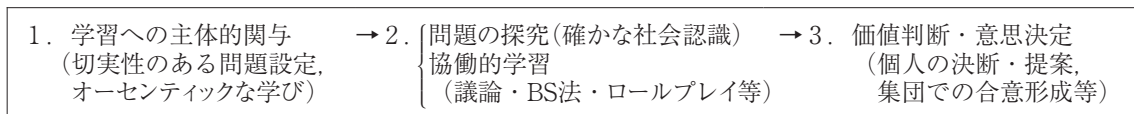


図2 社会科における社会参加学習の基本型

5 反省的意思決定としての歴史学習の展開

－中等歴史単元「第二次大戦中の日系アメリカ人」を事例にして－

ここでは、先のエングルらの著書の他、第二次大戦中の米国における日系人の強制収容を取り上げ、その是非を判断させようとする米国のシーラ・ホーンヤク先生の歴史指導案¹⁵⁾からヒントを得て－評価マトリクスはそのまま借用－、反省的意思決定学習の指導モデルを作成した。細部についてはなお検討の余地が残るものの、社会参加を視点にした歴史学習のイメージを伝えるために、ここに概要を示すことにしたい。したがって、目標や教材、評価の手立ては省略する。

①問題の同定と定義

- ・背景情報の習得：日系米国人関連年表、強制収容のフィルム視聴
- ・問題の把握：第二次大戦中の日系米国人は公平に扱われたか？
- ・定義の問い：この場合の公平・不公平とは実際のところ何を指すのか？
(不公平とは罪を犯していないのに罰せられたということか。それとも、他の諸集団と比較して日系人の扱いがひどかったということか。あるいはそれらの双方か。)

②問題の探究

- ・なぜ日系米国人は強制収容されたのか？
- ・いかなる手続きで、何を根拠にして、米国政府は日系人を強制収容したのか？

③価値の分析

- ・国家の治安・機密保持と個人や集団の人権とどちらが優先されるべきか？
(戦時において、人権は制限すべきか？)

④反省的意思決定「大戦中の日系米国人への対応は公平だったか、不公平だったか？」

- ・各自で判断するための評価マトリクス作成（各コラムに1点から5点の評価）。

要因 \ 政策	嫌疑者の監視	身分証の携帯	嫌疑者の収容	全日系人の収容
西海岸の攻撃への恐怖				
有色人種に対する偏見				
真珠湾奇襲に対する怒り				
日本軍と共謀する恐れ				

・各自のマトリクス評価を基に議論し，協同で意思決定。

⑤発展的学習

・ 9.11事件後の米国愛国者法（反テロ法）の制定は妥当といえるか？

・ 日本の秘密保護法の制定は妥当といえるか？

（特定秘密という名目で，国民の「知る権利」が政府により制限されてよいのだろうか？）

【注】

- 1) 唐木清志「社会科における「参加」の意義－「市民」育成を目指す社会科教育のあり方－」，日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊（2002年度研究年報）』pp. 25-36.
- 2) 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい，2000年，p. 208.
- 3) 唐木清志，前掲論文，p. 26.
- 4) *Civics Today : Citizenship, Economics, & You*, Glencoe/McGraw-Hill, 2003.
- 5) 藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか－社会科における社会参加学習の可能性を求めて－」，全国社会科教育学界『社会科研究』第65号，2006年，pp. 51-60.
- 6) 加藤公明『考える日本史授業・2』地歴社，1995年，pp. 71-94.
- 7) 乾正学「法意識を視点とした意思決定学習の授業開発－歴史法廷「赤穂事件」を裁く－」，全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第45集，2006年，pp. 77-82.
- 8) 小原友行「意思決定力を育成する歴史授業構成－「人物学習」改善の視点を中心に－」，廣島史學研究會『史學研究』第177号，1987年，pp. 45-67.
- 9) 峯明秀「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業－単元「田中正造へのメッセージ」の場合－」，全国社会科教育学界『社会科研究』第50号，1999年，pp. 271-280.
- 10) 藤原敏宏「価値判断力を育成する中学校社会科地理的分野の授業－政府開発援助の学習を例に－」，全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第45集，2006年，pp. 8-13.
- 11) 伊藤直哉「空間構造「太平洋サスペンダー地帯」の認識形成－中学校社会科地理的分野小単元「原発とまちづくり」を事例に－」，全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第46集，2007年，pp. 36-41.
- 12) 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい，2000年，pp. 226-227.
- 13) Shirley H. Engle & Anna S. Ochoa, *Education for Democratic Citizenship : Decision Making in the Social Studies*, Teachers College Press, 1988.
- 14) その代表として森分孝治があげられよう。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.
- 15) Sheila Hornyak, "Defining moments from the past with lessons for a post- 9 /11 world" (<http://www.mgtv.org/wp-content/uploads/2010/08/Teacher-I-DM-Unit-Lesson-Plans.pdf>)

(原田 智仁)

第2章 社会参加としての社会科授業構成論

1 はじめに —問題の所在と社会参加学習の諸類型—

ここでは、社会参加としての社会科授業は、授業構成論から見るとどのように類型化できるか、またそれら類型化された社会参加としての社会科授業はどのような特質と限界を持っているといえるかを論究していく。それは、次の二つの理由からである。一つは、本研究の第I部第1章でも述べられているように、社会科を「社会科とはそもそも社会参加を一つの原理として成立した教科」として捉えるならば、目標として社会参加をより積極的に位置付けた場合、社会科の授業はどのような内容と方法で論じることが可能か、を明らかにするためである。またもう一つは、そのように論じることによって社会参加の社会科授業を、教科教育学として論じていくこととなるからである¹⁾。

社会参加としての授業の類型については、すでに唐木清志、藤原孝章、松浦雄典、渡部竜也が論じたものがある²⁾。唐木は、「社会参画」³⁾による社会科授業で育成する資質や能力を「社会形成力」とし、社会参画を指向する社会科の授業を次の三つに類型化している。そしてそれらの関係を、下の図1のように表している。

- 〈第1類型〉科学的社會認識の育成を目指す社会科授業
- 〈第2類型〉意思決定力の育成を目指す社会科授業
- 〈第3類型〉社会的実践力の育成を目指す社会科授業

(唐木清志・西村公孝・藤原孝章著『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、p.24による。)

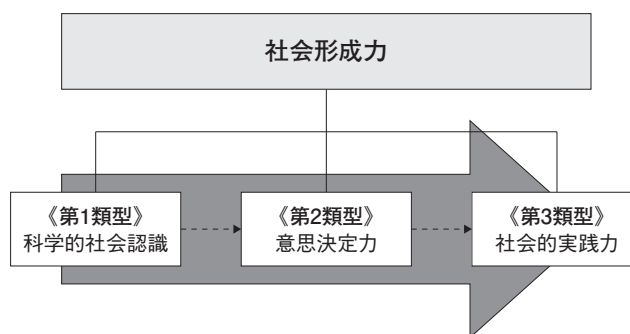


図1 社会参画を志向する社会科授業の3類型

(唐木清志・西村公孝・藤原孝章著『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、p.25による。)

このように、唐木は社会参加の授業を全体として社会形成力の育成と捉え、第1類型「科学的社會認識の育成を目指す社会科授業」、第2類型「意思決定力の育成を目指す社会科授業」、第3類型「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」が授業展開の段階を示すものとなっている。唐木は、「～を目指す」と表現して目標の異なるそれぞれの社会科の授業を社会参加への段階的なものとみなしているといえる。

藤原は、唐木の考えと同じように様々な社会科授業を社会参加への段階的なものとして捉え、「民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理と単元開発の枠組み」として原

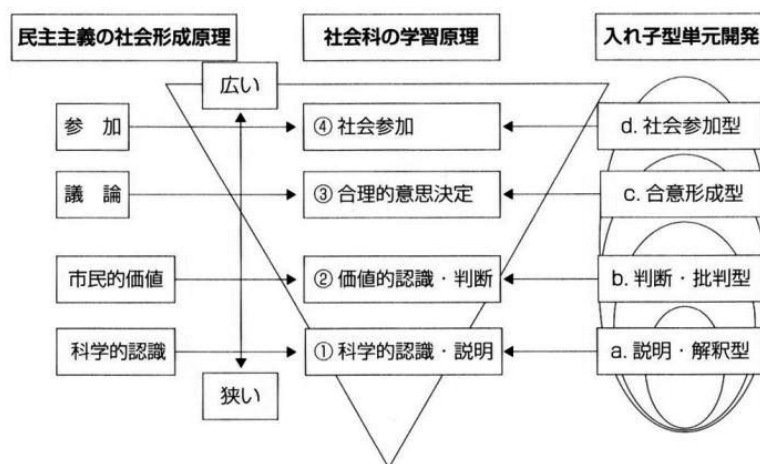


図2 民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理と単元開発の枠組み

(藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」『社会科研究』第65号, 2006年, p. 52による。)

理的に示している(図2)⁴⁾。そして、入れ子構造として社会参加を最も広い社会科の学習原理として位置付けている。

唐木や藤原の類型に対して、松浦は社会参加を大きく二つに類型化している。一つは社会と一体化し行動することを目標とする「実践的参加学習」であり、もう一つは社会を対象化し認識形成を学習目標とする「批判的参加学習」である⁵⁾。松浦の類型化は、目標を社会参加による行動とするか、社会認識形成とするかで類型化している。この類型は、教科教育として社会科がどこまで引き受けるのか、といった総合的な学習の時間などとの峻別をより意識した類型として一定の評価をすることが出来よう。

渡部は、行動を伴う、唐木のいう第3類型「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」、藤原がいう「d. 社会参加型」にあたる、いわゆる狭い社会参加を、「政治的社会化としての参加」と「対抗政治的社会化としての参加」の二つに類型化している⁶⁾。この渡部の類型化は、実際に社会参加させるにあたっての地域住民や特定団体、行政との距離をどれだけ保つかという点によって類型化されている。「政治的社会化としての参加」は地域や行政の問題意識や政策を共有することとしての参加であり、地域や行政との距離が近い。一方「対抗政治的社会化としての参加」は地域や行政の意識や政策に異議申し立てすることとしての参加であり、地域や行政と一定の距離を置く。

本研究では、社会認識形成と社会参加(市民的資質育成)の二元論からのアプローチではなく、また社会参加を地域や行政との(への)行動を伴う、いわゆる狭い社会参加として社会参加を捉えるのではなく、社会参加を広く捉え、目標として位置付けた類型化を試みたい。先にも述べたように、社会科がそもそもとして社会参加を一つの原理として成立した教科であると考えれば、社会参加としての社会科授業を、社会認識と市民的資質育成の二項対立的に論じるのではなく、社会参加として一体的に論じる必要があるだろう。そう考えると、唐木や藤原が述べるように、社会認識形成と市民的資質育成の両者は統合または位相的な相互関係として⁷⁾、段階や入れ子型に論じることになるだろう。しかし、これらの社会参加の論じられ方では、例えば説明・解釈型の社会科授業論を、「民主主義は、

社会事象の科学的認識をもとに、市民的な価値にもとづく社会形成を目指すものである」⁸⁾と述べ、軽視はしていないとしたとしても、行動を伴う直接的な社会参加に向けた下位の、前提となる社会科授業として位置付けることになるであろう。説明・解釈型の社会科授業論を擁護しようというのでもない。これまで論じられてきた「〇〇型」という社会科授業論を前提とするのではなく、ここでは、現実の社会での社会参加の在り方が多様なように、社会参加をもう少し幅のある多様な広いものとして捉え、どのような社会科の授業論が、どのような社会参加に寄与するのか、ということ、目標—内容—方法の統一した論理で明らかにしていきたい。

言うまでもなく、授業構成論とは何のために、何を、どういう方法で授業を構成するか、という授業の「目標」「内容」「方法」を貫く一貫した論理のことである。社会科授業を社会参加により引きつけて論じようとするならば、まず、目標となる社会参加としてどのような社会参加があるのかを見ていき、それらの社会参加の実現のために、社会科の授業においてどのような内容をどのような方法で行えばよいのかを見ていく必要があるだろう。そうすることで、社会参加としてのそれぞれの社会科授業の特質と限界がより明確になるのではないだろうか。

2 社会参加としての社会科授業構成論の類型化

(1) 社会参加の目標論

社会参加を授業の目標とするならば、まず、目標とする社会参加にはどのような社会参加を措定することができるのか、ということが重要になる。藤原孝章は、社会参加を参加の程度から「(A) 消極的(潜在的)社会参加」、「(B) 象徴的・模範的社会参加」、「(C) 積極的社会参加・社会行動」の三つに類型化している(表1)⁹⁾。藤原の類型は、大人、子どもに関係なく日常生活における消費行為から地域やコミュニティにおける直接的な社会行動まで広く社会参加を捉えて類型化している。本稿では、藤原のいう三つの社会参加を取り上げ、それぞれの社会参加を授業目標として位置付けると、どのような内容と方法によってそれらは実現されるというのか、を見ていくこととする。

表1 社会参加の3類型

(A) 消極的(潜在的)社会参加
<p>ポストモダンな消費社会(モノよりも情報やサービスが価値を生み出す社会)では、大人・子どもに関わりなく(子どもが「未熟な大人」ではなく、一個の市民として)社会的行為主体となる。日常生活における消費行為は社会参加であり、社会的価値の創造、すなわち社会形成に関わっている。このことを反省的、自覚的に認識することが社会科の学習になる。</p>
(B) 象徴的・模範的社会参加
<p>社会の問題事象には、問題発生および解決に関わる当事者(ステークホルダー)が</p>

数多く存在している。当事者は、原因と結果に関与し、複雑で相互関連的な関係を持っている。地球環境や紛争・戦争の問題のように、直接的な関与が困難な場合もある。このような社会に関わろうとするときに有効なのが、シミュレーションやロールプレイである。社会問題に対してシンボリックにあるいは模擬的に関わるという意味で象徴的・模擬的社会参加といえる。

(C) 積極的社会参加・社会行動

公園づくり、ゴミ清掃など地域の課題やコミュニティの形成に子どもたちが直接関わるものである。募金や寄付もこれにあたる。いわゆる狭義の社会参加である。

(藤原孝章編著『時事問題学習の理論と実践—国際理解・シティズンシップを育む社会科教育—』福村出版, 2009年, p.155)

(2) 社会参加としての社会科授業構成論の3類型

藤原のいう三つの社会参加をもとに社会科授業構成論を述べるとすると、「(A) 消極的(非反省的)社会参加」, 「(B) 象徴的・模擬的社会参加」, 「(C) 積極的社会参加・社会行動」の三つの社会参加に対応させて、「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」, 「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」, 「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論」となろう。これらを表にすると、表2のように示すことが出来る。

表2 社会参加としての社会科授業構成論の3類型

	自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論	社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論	地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論
目 標	消極的社会参加 (自己の反省)	象徴的・模擬的社会参加 (学校内での評価・提案)	積極的社会参加・社会行動 (地域やコミュニティでの提案・参加)
内 容	他所・過去の社会問題と、此所・今の社会問題およびそれに関する個人や集団の社会的行為	ローカル・グローバルな社会問題の原因や解決策およびそれらに関わる当事者の考えや価値観と政治的意思決定・提案 (ロールプレイやシミュレーションも含む)	地域やコミュニティの現実的課題とそれに関わる政治的意思決定・提案や活動への参加
方 法	①現代の社会問題の把握 ②地理的・歴史的な社会問題の事実認識・価値分析 ③現代の社会問題における自己の反省的吟味	①社会問題の把握 ②社会問題の分析(原因の探求と当事者の価値分析) ③解決策の探求と模擬的な政治的意思決定 ④間接的な提案	①地域やコミュニティにおける課題の把握 ②課題の分析(原因の探求・調査) ③解決策の探求と現実的な政治的意思決定 ④地域やコミュニティに向けた直接的な提案・活動への参加 (サービスマーケティングなど)

授業例	○峯明秀: 単元「田中正造のメッセージ」 ^{*1} ○伊藤直哉: 単元「原発とまちづくり」 ^{*2}	○大杉昭英: 単元「現代日本の政治や経済の諸課題—『効率』と『公正』で考える島のフェリー運航—」 ^{*3} ○志村喬: 単元「商業と生活—ショッピングセンターと地域社会」 ^{*4}	○宮澤好春: 単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して—マニフェスト型まちづくり提案—」 ^{*5} ○唐木清志: 単元「駅前違法駐輪問題を解決しよう」 ^{*6}
-----	---	---	--

(筆者作成)

- ※1 峯明秀「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業—単元『田中正造へのメッセージ』の場合—」『社会科研究』第50号, 1999年, pp. 271-280
- ※2 伊藤直哉「空間構造『太平洋サスペンダー地帯』の認識形成—中学校社会科地理的分野小単元『原発とまちづくり』を事例に—」『社会科教育論叢』第46集, 2007年, pp. 36-41
- ※3 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
- ※4 志村喬「持続可能な地域社会形成力を育む中学校地理的分野の学習材開発—『フードデザート問題』への探究—」, 中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院, 2011年, pp. 98-110
- ※5 「桶川のまちづくり」, 唐木清志著『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社, 2008年, pp. 137-152
- ※6 唐木清志「社会参加としての社会科授業づくりと評価」, 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, pp. 41-44

ア 自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論

この類型の授業では、日常的な自らの行為が実は社会的価値の創造（社会形成）に関わっていることの自覚、すなわち社会のなかでの自己を自覚し、自己の行為を反省することを目標とする。その目標実現のために、授業では、まず今、此所で起こっている社会問題について理解させる。次に過去や他所で起こった（ている）社会問題を分析させる。そして過去や他所における社会構造や人々の行為の事実認識・価値分析を通して、再び今、此所でおこっている社会問題と自己の社会のなかでの位置を自覚させ、自己の行為を反省的に吟味させる。すなわち学習内容は、他所・過去の社会問題と、此所・今の社会問題およびそれに関する個人や集団の社会的行為となり、学習方法は、①現代の社会問題の把握、②地理的・歴史的な社会問題の事実認識・価値分析、③現代の社会問題における自己の反省的吟味、という学習過程となる。

この授業では、時間軸・空間軸の中で、過去と今、他所と此所を柔軟に渡り、過去や他所で起こった社会問題の認識を手段とし、今、此所でおこっている社会問題と自己の関わりの認識・自覚と反省を目的とする。

この授業の事例としては、峯明秀の単元「田中正造へのメッセージ」や伊藤直哉の単元「原発とまちづくり」などがあげられる⁹⁾。

イ 社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論

この類型の授業では、社会問題の解決策を模擬的・間接的に当事者として政治的意思決定して提案することを目標とする。その目標実現のために、授業では、まずローカルあるいはグローバルな社会問題の発生原因や様々な立場の人の考え・価値観を探求する。次にそれらを踏まえ、ある当事者としての立場から解決策を探り、最後に模擬的・間接的に政

政治的意思決定をして提案を行う。すなわち学習内容は、ローカル・グローバルな社会問題の原因や解決策およびそれらに関わる当事者の考えや価値観と政治的意思決定・提案となる。学習方法は①社会問題の把握、②社会問題の分析（原因の探求と当事者の価値分析）、③解決策の探求と模擬的な政治的意思決定、④間接的な提案、という学習過程となる。

この授業で取り上げる社会問題は、必ずしも学習者が現実の当事者に位置付くものに限らない。身近な社会問題だけでなく、地球環境や紛争・戦争といった直接的に関与が難しいグローバルな社会問題も取り上げ、それに関わる様々な立場の当事者の考えや価値観を、問題発生の原因とともに探求する。そのためにロールプレイやシミュレーションなども用いられる。そして問題の解決策をある当事者の立場から模擬的・間接的に政治的意思決定・提案する。ある当事者の立場から模擬的・間接的に行われる政治的意思決定・提案のため、ここでの提案は教室で行われるものに止まる。

この授業の事例としては、大杉昭英の単元「現代日本の政治や経済の諸課題—『効率』と『公正』で考える島のフェリー運輸—」や志村喬の単元「商業と生活～ショッピングセンターと地域社会～」などがあげられる¹⁰⁾。

ウ 地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論

この類型の授業では、地域の課題やコミュニティの形成に児童・生徒が直接関わること、いわゆる狭義の社会参加を目標とする。その目標実現のために、授業では、積極的に教室を離れ、身近な地域やコミュニティに出て行く。地域の現状を把握する中で地域やコミュニティが抱える課題を発見し、児童・生徒も地域を形成している一地域住民としての立場で、時には地域住民や行政、活動団体などの協力を得たり、対話をしたりしながら、問題を分析し、解決策を探求していく。自分（たち）はどうすべきか意思決定を行い、地域の人々や行政などに提案したり、解決のための活動を行ったりする。すなわち学習内容は、地域やコミュニティの現実的課題とそれに関わる政治的意思決定・提案や活動への参加となる。学習方法は、①地域やコミュニティにおける課題の把握、②課題の分析（原因の探求・調査）、③解決策の探求と現実的な政治的意思決定、④地域やコミュニティに向けた直接的な提案・活動への参加、という学習過程となる。

この授業における「提案」は教室内に止まらない。それは、地域の人々や行政の担当者など、地域の課題に関わる人々に向けて実際に提案され、批判にさらされることとなる。そのため、その提案は現実的な提案が求められ、課題の分析、解決策の探求と政治的意思決定の段階においても地域の人々から情報を集めたり、行政の担当者に相談したりするなど、地域社会と連携した「協働」が求められる¹¹⁾。

この授業の事例としては、宮澤好春の単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して～マニフェスト型まちづくり提案～」や唐木清志の単元「駅前違法駐輪問題を解決しよう」などがあげられる¹²⁾。

3 三つの社会参加としての社会科授業例

(1) 自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業例

「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」の事例として、峯明秀が開発した歴史授業、単元「田中正造のメッセージ」を具体的に見ていこう。

ア 単元「田中正造のメッセージ」の授業の概要と評価の観点・生徒の変容

ア) 授業の概要

第1時 「どう解決すればよいか」

- 目標：足尾銅山鉍毒問題を現在の仮想場面に置き換え、どのような対策が考えられるか、意思決定技能や発表のしかたを学ぶ。
- 授業展開（主な資料と問い）
 - ワークシート I どう解決すればよいか

A国では、産業を発展させるため、さまざまな取り組みをしています。
A国は、対外的にやや発言力を増したものの、まだ国際社会では影響力のない国です。
そこで、A国は古くからの輸出品である銅に目を付け、銅の採掘をもとに工業化を図ろうとしました。
銅の採掘は、B社が積極的に請け負い、B社は多くの利益を得ています。
しかし、現在の技術力では、銅を採掘すれば有毒なガスが発生します。
また、鉍山付近は木材の伐採（坑木に利用…坑道がくずれるのを防ぐ）により、雨が降ると必ず洪水がおこり銅の採掘によって出てくる有毒な物質が、田畑に流れ出します。そこで、政府は洪水がおきないように、水をためる貯水池をつくろうとしました。そのためには、鉍山近くの谷間にあるC村を沈めなければなりません。C村には、昔から450世帯2700人が住んでいます。

- Q 1 さて、あなたが、A国の政策を決める立場にあるならば、どのような対応を取りますか。
- Q 2 さて、あなたがB社の社長ならば、どのような対応を取りますか。
- Q 3 さて、あなたがC村に住んでいる住人ならば、どのような対応を取りますか。
- Q 4 あなたが、Q 1～3のそれぞれの意見を調整するならば、どのような対応策を取ればよいと考えますか。自分なりの意見をまとめてみてください。
 - 班の中で、役割を分担し、意見交換をしてみてください。
- Q 5 あなたは、誰の意見に賛成ですか。
- Q 6 班でまとまった意見
 - 今日の授業では、どんなことが課題として残されたか、考えてみましょう。

第2時「富国強兵 産業を優先すべし」

- 目標：
 - ・鉍毒反対運動をする農民たちの立場に立って、政府側（教師）に交渉できる。
 - ・外交関係における日本の立場や当時の産業社会の風潮、利害対立・調整の困難さに気づく。
- 授業展開（主な学習内容および学習活動）
 - 1 足尾銅山鉍毒事件発生。政府代表者（栃木県の役人）が遊水池計画を持ち出して、谷中村に立ち退きを命じに来る。（1903年政府視察の様子を示した資料）
 - 2 富国強兵、産業を発展すべし！すみやかに立ち退け
 - 3 政府側（教師）に対し、谷中村民として、班で意見をまとめる。
 - 4 意見をまとめ、代表者と教師による話し合いを見る。
 - 5 討論を見て、自分の意見をまとめる。
- 資料：「もし立ち退かなければならないとしたら…古老への聞き取り」
 - ・ 土地収用法により立ち退かせた足尾銅山鉍毒問題の解決について知らせる。
- ◇ なぜ、足尾銅山鉍毒問題があるにもかかわらず、政府は採掘を中止しなかったの

だろうか。

資料：足尾銅山鉍毒関係，明治政府の動き，田中正造の運動を併記した略年表

第3・4時「足尾銅山と田中正造」

○目標：・田中正造，谷中村村民，渡良瀬川流域の農民，政府のそれぞれの立場や意見の違いをとらえる

・「問題」を真に自分のこととしてとらえることの難しさに気付く。

○授業展開（主な学習内容および学習活動）

1 足尾銅山開発と当時の日本の主な出来事を年表から確認する。

Q 当時の人々は，足尾銅山の鉍毒問題に対する政府のやり方に，納得したのだろうか。

2 田中正造という人物の生涯について知る。

→ 代々の名主の家系に生まれ，県会議員から，国會議員になった正造が地位や財産をなげうって，被害農民の救済にのりだしたことに気付かせる。

3 止まらぬ鉍毒に対し，田中正造はどのような道を選んだのか。

→ 直訴による罪を覚悟した田中正造の思いと，その行為について，当時の人々がどのような思いをもったのかを予想させ，資料から検証させる。

4 当時の人々は，田中正造の行為にどのような思いをもったのか。

→ 直訴の前後と遊水池計画が出た後の人々の気持ちの動きを対比させる。

※ 最後まで抵抗した田中正造の生き方と，渡良瀬川の上流の人々が谷中村の犠牲によって自分たちが助かることから次第に運動から離れていった事実を対比させる。

◇ 田中正造のメッセージを受け取ろう。

第5時「田中正造のメッセージを受け取ろう」

○目標：現在の産業廃棄物で揺れ動く豊島の状況を知り，将来社会において，どのような選択や行動が望ましいのか，また自分自身はどのような生活を心がけていくのか，話し合い，考えを発表する。

○授業展開（主な資料と問い）

ワークシートⅡ 「どう解決すればよいかⅡ（豊島問題シミュレーション）」

1975年12月，A県はB社の有害産業廃棄物処理業を許可した。それ以来，13年間にわたり，C島内のB社が，約50万トンにもおよぶ産業廃棄物を不法投棄した。廃棄物の大部分は日常生活に欠かせない自動車の破砕くずのシュレッダーダストで，京阪神を中心にした21社の排出業者が処理を委託したものである。1994年に国が実施した調査では，猛毒のダイオキシンのほか，鉛・PCB・水銀・有機塩素化合物などの有害物質が，土壌や地下水，周辺海域の海の生物から検出されている。（…以下，略…）

Q1 さて，あなたがA県，B社，C島住民のそれぞれの意見を調整するならば，どのような対応をとればよいと考えますか。自分なりの考えを書いてみてください。

☆ 足尾銅山鉍毒問題とよく似た点・ちがう点はどこだろうか？資料を注意深く読み取ったり，教師の説明を聞いたりして，考えてみよう。

Q2 第2の豊島を出さないためには，どのようなことを考えていかなければならないだろうか。（役割を分担し，意見を出し合う）

Q3 これまでの授業をふり返って，では，自分（自分たち）がこれから考えていかなければならないことは，何だろうか。自分でまとめよう。

- 田中正造が現在の私たちに送ってきたメッセージとは、どういうことだったのでしょうか。
- 社会科で、今回のような歴史の授業を受けてみた感想など…、自由に書いてください。

イ) 評価の観点

- ・歴史学習を通して、将来、ともに生きる社会はどのようにあるべきか、提案できたか。
- ・足尾銅山鉍毒事件を通して、現在の豊島問題との相違点を対比し、現在・将来の自分自身はどのような生活を心がけていくのか、考えをまとめ発表できたか。

ウ) 生徒の変容 (一部)

第5時Q3の生徒の記述

- ・ふだんの生活を見直したり、もっと世の中のことを知るようになる。そして、それに何か出来ることがあれば進んで努力する。(M・M)
- ・有害物質をつくっているのは私たちだし、すぐにごみとして扱ってしまうから増える。有害物質を出さない工夫をする。(A・Y)
- ・直接出さないためというのではないがこれからはもう少し新聞を読んだり、ニュースを見たりして、こういう問題に関心をもっていきたい。(Y・H)

授業後の感想

- ・田中正造は、私たちに、その被害にあった人たちだけでなく、国民全体が悪くもあり、被害者であるので、そっぽを向かず自分のことと思い、いっしょに考えるということを教えてくれた。
- ・今回の授業をして、私は前よりいろいろな立場に立って考えられるようになったと思う。

イ 単元「田中正造のメッセージ」の「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業」としての特質と限界

本授業は、足尾銅山鉍毒問題の歴史学習を通して、現代社会における社会問題に実は自分も関わっているんだということを自覚させ、これまでの生活の在り方を反省させることをめざした授業と言える。そのために、まず、足尾銅山鉍毒問題をモデルにしたシミュレーションを用いて、生徒に、学習前の現在の状態で、さまざまな立場に立たせて今の自分を自覚させる(第1時)。次に、足尾銅山鉍毒問題を歴史学習として学習させ(2・3時)、最後まで抵抗した田中正造の生き方と、渡良瀬川の上流の人々が谷中村の犠牲によって自分たちが助かることがわかると次第に運動から離れていった事実の対比を通して、渡良瀬川の上流の人々と同じように自分とは直接かかわりがなければ無関心であったり、離れていったりがちであるこれまでの自分自身を自覚させ、反省を促す(第4時)。そして、足尾銅山鉍毒問題に類似する現代の社会問題として、産業廃棄物を不法投棄にかかわる豊島問題を取り上げて、足尾銅山鉍毒問題と比較させる。この過去と現在の社会問題の比較を通して、豊島問題の解決のためにどうすればよいかを考えさせるとともに、自分(自分たち)がこれから考えていかなければならないことは何かを考えさせるようになっている(第5時)。

本授業は、生徒の第5時Q3や授業後の感想の「有害物質をつくっているのは私たちだし」、「国民全体が悪くもあり被害者である」という記述に見られるように、評価の観点の「足尾銅山鉍毒事件を通して、現在の豊島問題との相違点を対比し、現在・将来の自分自身はどのような生活を心がけていくのか、考えをまとめ発表できたか。」を満たしており、目標を達成できていると言える。

以上のように、本授業は、過去の社会問題と今の社会問題およびそれに関する個人の社会的行為を学習内容とし、歴史的な社会問題の事実認識・価値分析を通して現代の社会問題における自己の反省的吟味を学習過程として、社会の中の自分を自覚させ、社会問題や社会に対する向き合い方（無自覚な行為）を反省させており、「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」の典型事例と言えよう。

ただ、この授業の限界としては、社会の中で知らず知らずのうちに行っている自己の行為が社会に何らかの影響を及ぼしている、あるいは社会の制約の中で自己の行為が成り立っている、という社会の中の自己を自覚させ、社会問題への向き合い方を反省させるということを越えて、例えばこれまでの生き方は悪であり田中正造の考えが善である、といったような「断悪修善」を説くような方向に学習が単純化されると、道徳的な社会科の授業になってしまう危険性を孕んでいよう。学習前の自己の意思決定の在り方を第1時で行った学習を通して反省させる、ということを越えて、学習者の生き方・在り方の指導にまで踏み込んでしまう可能性があることについては議論が必要になろう。

（2）社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業例

「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」の事例として、大杉昭英が開発した政治・経済の授業、単元「現代日本の政治や経済の諸課題—『効率』と『公正』で考える島のフェリー運航—」を具体的に見ていこう。

ア 単元「現代日本の政治や経済の諸課題 —『効率』と『公正』で考える島のフェリー運航—」の授業の概要

ア) 目標

- ① 経済社会においては、希少資源を使って多くの人々が選好するものを、効率よく生産しようとする「効率」の考えがある。
- ② 倫理的判断基準として、人々が選好するもの（欲望ないし欲求の満足）を最大化すること（最大多数の最大幸福）こそが社会的な善であるというものがある。
- ③ 経済社会においては、社会的な善（人々が選好するものを最大化すること）を実現するために、希少資源を効率よく活用して生産性を高めなければならない。
- ④ 経済社会においては、希少資源を使って生産されたものを、人々に公正に分配しようとする「公正」の考えがある。
- ⑤ 倫理的判断基準として、経済社会的に最も不利な状況にある人々に利益をもたらす仕組みをつくり、すべての人の自由と幸福を実質的なものにすることが社会の正義に適うというものがある。
- ⑥ 希少資源を使って生産されたものを公正に分配するためには、経済社会的に最も不利な状況にある人々に利益をもたらすようにしなければならない。

イ) 授業展開の概要 (主な問いを中心に)

<導入>

◎授業で取り上げる事実 (出来事) の概要

西日本のある島と対岸を結ぶフェリーを運航するJRは10月のダイヤ改正で、早朝のフェリー2便を廃止する考えを島の町に伝えた。この航路の赤字解消策が町から示されない場合、JRは3年以内に早朝と深夜便とは別の5便も減便する方針も示した。町議会は緊急に航路検討特別委員会を設置、存続策の検討に乗り出した。JRが廃止を計画するのは島の棧橋を午前5時45分の始発と、対岸の棧橋を午前6時25分に出発する計2便。従来から利用促進を図ってきたが、昨年度の営業損益は1億円を超え「株主を説得できない。赤字の主な原因である早朝、深夜便は廃止せざるを得ない」と通知してきた。5月に開業百周年を迎えたこのJR航路は、もう一つの民間企業のフェリーと競合してきた。国鉄から午前5、6時台と午後8時以降の生活便はJRが受け持ってきたが、とりわけ始発便の利用は一日10~30人と少なく、営業を圧迫している。通勤通学に利用される早朝、深夜便について、赤字解消を町が補助するにしても町財政は厳しい。町長は「島の暮らしにとって生命線。議会とともに存続の対応策を急ぐ」としている。JRは「営業努力を続けてきたが、航路を維持するためには利用が少なくコストのかかる早朝、深夜便は廃止するしかない」と判断した」と説明している。

- Q JRはなぜ早朝・深夜便を廃止しようとしたのだろうか。
- Q 町長はなぜ早朝・深夜便を存続させようとしているのか。
- Q 二つの対応のどちらを指示しますか。

<展開Ⅰ> (資料は省略)

- Q 「効率」を重視する経済の考え方をもとにすると、早朝・深夜便のフェリーの廃止案はどのように支持されるだろうか。
- Q 早朝・深夜便を廃止すると少数であるが利用者(島民)がこまることになる。それでも社会全体にとって善いことであり正しいことといえるだろうか。
- Q 「効率」を重視する考え方をもとに早朝・深夜便のフェリーの廃止案を支持する主張がまとめられたが、廃止する方が、本当に社会全体として善いことであり正しいことだろうか。資料③で紹介する「功利主義」の考え方をもとに社会全体として善いことであり正しいと判断する論拠をまとめてみよう。
- 「功利主義」の考え方では、社会全体の善とは、人々の選好としての欲望ないし欲求の満足を最大化する(「最大多数の最大幸福」)ことである。このことを判断基準にすると、社会全体の欲望ないし欲求の満足を最大化するためには、希少な資源を効率よく活用して生産性を高めなければならない。そこで、効率性の低い早朝・深夜便は廃止する方が社会全体として善いことになる、という結論が出てくる。

<展開Ⅱ>

- Q 「公正」を重視する経済の考え方をもとにすると、早朝・深夜便のフェリーの存続案はどのように支持されるだろうか。
- Q 公共部門を活用しながら輸送サービスを公正に分配するとは、具体的には島民から集めた税金を一部の人のために使うことになるが、それは税金の使い方として不平等になると考えないのか。
- Q 「公正」を重視する考え方をもとに早朝・深夜便のフェリーの存続案を支持する主張がまとめられたが、存続させる方が、本当に社会全体として善いことであり正しいことだろうか。資料⑤で紹介する「公正としての正義」の考え方をもとに社会全体と

して善いことであり正しいと判断する論拠をまとめてみよう。

→ 「公正としての正義」という考え方は、経済社会的にもっとも不利な人に利益をもたらす仕組みをつくり、全ての人の自由と幸福を実質的なものにすることが社会の正義に適うという考え方である。このことを判断の基準にすると、希少な資源を使って生産されたものを公正に分配するためには、もっとも不利な人に利益をもたらすように分配する仕組みをつくらなければならないことになる。そのため、早朝・深夜便以外に他に代替的な交通手段がなく、そのフェリー便が廃止されると生活の維持と教育の機会を維持できないという最も不利な状況にある人々に対し、町が多くの人から集めた税金を少数の人のために使うという不平等な税金の使い方をしても早朝・深夜便を存続させる方が社会にとって正しいことだという結論が出てくる。

<終結>

○ これまである島のフェリーの早朝・深夜便の廃止を伝える記事を取り上げ、「効率」と「公正」という考え方とその背後にある判断基準について考えてきた。この二つの判断基準を対照させながら、町のとる対応策（公共政策）として、早朝・深夜便の廃止を受け入れることを支持するか、または、税金を少数の人のために使うという不平等な税金の使い方をしても早朝・深夜便を存続させることを支持するか、あなたの判断とその判断に至った理由をノートにまとめてみよう。

イ 単元「現代日本の政治や経済の諸課題—『効率』と『公正』で考える島のフェリー運航—」の「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業」としての特質と限界

本授業は、社会問題にあらわれる様々な当事者（ここでは廃止を求めるJRと存続を求める町長）の判断基準となる価値観（ここでは倫理的判断基準としての「効率」と「公正」）まで学習者に理解させ、その判断基準を踏まえて学習者に意思決定させることを目指した授業と言える。具体的には、まず、新聞記事を通してフェリー早朝・深夜便廃止問題を把握させる（導入）。次に一方の当事者であるJRの立場として、価値観（倫理的判断基準）である「効率」の考えから赤字の早朝・深夜便の廃止を求める主張を分析させる（展開Ⅰ）。次にもう一方の当事者である町長の立場として、価値観（倫理的判断基準）である「公正」の考えから赤字の早朝・深夜便の存続を求める主張（町の税金を使って経済的支援をする）を分析させる（展開Ⅱ）。そして両者の主張の基準となる倫理的判断基準を踏まえて、学習者自身に意思決定をさせる（終結）ようになっている。なお、この授業では、提案の部分が最後に設けられていない（それは、生徒は町長とJRの主張以外の新たな代案を出すかもしれないが、基本的に解決策の意思決定が二者択一的であり、意思決定が即、提案と同じになっているためである）。

以上のように、本授業は、直接的には学習者とは関係のないローカルな社会問題の原因や解決策およびそれらに関わる当事者の考えや価値観と政治的意思決定（提案）を学習内容とし、社会問題の把握、当事者の価値分析を通して学習者自身に模擬的な政治的な意思決定（公共政策における意思決定）をさせており、「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」の典型事例と言えよう。

ただ、この授業の限界としては、学習者と直接関係性のないフェリー廃止問題という社会問題について学習者がどこまで意欲的に意思決定に参加するか、その保証が担保されていない、ということだろう。取り上げた本授業では、学習者は「効率」と「公正」の倫理的判断基準の狭間で悩むこととなろう。しかし、学習者自身が直接関係のないフェリー廃止問題にどのくらい真摯に向き合い、悩み、本気で意思決定に参加するかは保証されていない。このような学習者と直接関係のない社会問題の意思決定・提案へ学習者の参加を保証するために、「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」では、シミュレーションやロールプレイなどを取り入れて、ある立場の当事者に模擬的に立たせることが考えられる。しかしこれもあまり過度になると、本授業例とは逆の冷静さを欠いた感情的な意思決定・提案を学習者にもたせかねないという危険性を孕むことになる。ここにこの授業論の限界性がみられるだろう。

(3) 地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業例

「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論」の事例として、宮澤好春が市民社会組織/埼玉大学教育学部/桶川市立加納中学校の三者で組織する「埼玉ローカル・マニフェスト/シティズンシップ教育研究会」において開発した選択社会の授業、単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して～マニフェスト型まちづくり提案～」を具体的に見ていこう。

ア 単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して～マニフェスト型まちづくり提案～」の授業の概要

ア) 単元目標

生徒が自分たちの暮らすまちの目指すべき姿、現在の到達点を明らかにし、その成果を為政者や地域住民に託し、評価するという一連のサイクルを参加的に学習することを通して、地方自治の担い手・まちづくりの主体としての意識を醸成し、市民としての政策形成力を育成すること

イ) 単元構成

学習段階	主な学習活動
問題把握	<p>第1時：桶川ってどんなまち</p> <ul style="list-style-type: none"> ・桶川市の取組や財政について広報誌や議会だよりを基に理解を深める。 <p>第2時：まちづくり（シミュレーション）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・シミュレーションゲームを通してまちづくりを体験する。
問題分析	<p>第3時：まち探検に向けて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インタビューの内容等について話し合う。 <p>第4時：桶川駅東口や商店街のまち探検</p> <ul style="list-style-type: none"> ・班毎に桶川駅東口や商店街のまち探検を行い、いいところと課題を見つける。また、商店主や客にインタビューを実施し情報収集を行う。 <p>第5時：まち探検のまとめ（ワークショップ）</p> <p>第6時：　　〃</p> <p>第7時：　　〃</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まち探検で得た情報（いいところと課題）を写真やインタビューの内容等も加え、模造紙に分類図としてまとめる。

	<p>第8時：桶川市職員によるまちづくりの講義</p> <ul style="list-style-type: none"> ・桶川市都市計画課の職員の方から「桶川のまちづくり」についての講義を受け、桶川市の取組について理解する。
意思決定	<p>第9時：NPOからのマニフェスト講義</p> <ul style="list-style-type: none"> ・NPO（ローカル・マニフェスト推進ネット）の方からの講義とゲームを通して政策立案の手順について理解する。 <p>第10時：マニフェスト型の町づくり提案の立案（話し合い）</p> <p>第11時：　　</p> <ul style="list-style-type: none"> ・埼玉大学の学生をファシリテーターに迎え、研究会との協働によって作成した「マニフェスト型まちづくり提案ワークシート」を使い、政策立案を行う。 <p>第12時：プレゼン資料作成</p> <p>第13時：　　</p> <ul style="list-style-type: none"> ・桶川駅東口・商店街の改善策を「自分たちにできること」と「自分たちにはできないこと」に分けて、提案作成を行う。
提案・参加	<p>第14時：プレゼンテーション</p> <p>第15時：　　</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4グループに分かれ、パビリオン型の発表会を行う。発表の際に、埼玉大学の学生がファシリテーターとして司会進行役を務める。また、市役所や商店街の関係の方、商工会や観光協会の方から講評をもらうだけでなく、積極的に意見交換をする。

(唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』明治図書、2008年、pp.140-144より筆者作成)

イ 単元「桶川駅東口・商店街の活性化を目指して～マニフェスト型まちづくり提案～」の「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業」としての特質と限界

本授業は、実際のまちづくりに参加することを通して、まちづくりの主体としての意識を醸成し、市民としての政策形成力の育成をめざした授業と言える。そのために、まず、桶川市の取組や財政について理解させる。次に、まち探検を通して、桶川駅東口や商店街の抱える課題を見つけ、その課題を分析させるとともに、桶川市の現在の取組についての情報を集めさせる。その際、桶川市職員の講義も受ける。NPOからマニフェストづくりの講義を受けさせるとともに、どのような政策が有効かをマニフェストとしてまとめさせ、プレゼンテーションの準備をさせる。最後に地域の方々を招待し、自分たちのマニフェストを聞いてもらうとともに、地域の方々と対話し、望ましいまちづくりについて協働して探究していく、という展開となっている。

以上のように、本授業は、自分たちの身近な地域の抱える現実の課題とその解決に向けた取組に、市の職員や地域の方々と協働して実際に参加し、その解決をめざすものとなっており、「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論」の典型事例と言えよう。

ただ、この授業の限界は、あらかじめ学習内容は保証されていないし、地域の課題の理解や分析を通じた原因の理解に授業のねらいはなく、学習者の直接参加という活動のための手段となっている、というところにある。つまり、教科としての学力をどう捉えるか、ということが議論となろう。また、教室を越えて学習者が主体的に調査を行い、新たな発見や探求が生まれたり、地域の人や行政の担当者などと協働したりする中で、あらかじめ

授業時数などを計画してどれだけ計画的に実施できるか、教科としての学力保証に加え、現実的な実践課題を孕んでいるだろう。

4 おわりに—社会科授業構成論の類型化が示唆するもの—

社会参加としての社会科授業構成論を、社会参加の三つの在り方をもとに類型化し、それぞれの授業例を具体的に見てきた。これらの類型は、社会参加としての社会科授業にどのような示唆を与えるだろうか。

どの類型の社会参加授業論も社会問題を学習内容としている。社会問題からみると、それぞれの社会参加授業論は、「社会問題を通してみた社会の中の自己認識」、「社会問題を通してみた様々な当事者（他者）の認識と代理的意思決定・提案」、「社会問題を地域に住む自己の問題としてみた当事者としての提案・参加」と言い換えることも出来るだろう。こうしてみると、社会問題における自己、他者（さまざまな当事者）の扱いが学習内容として重要となり、「社会の中の自己の内面→他者の立場としての意思決定・提案→自己の意思決定・提案による社会への働きかけ」と、社会参加がより直接的な社会参加になるほど社会問題における重心が社会→他者→自己へと移動するものになっている。一方で、それに反比例して地理や歴史といった系統的な学習内容は遠ざかっていくものとなる。それは消極的社会参加授業論においても地理や歴史は社会問題を通じた自己の反省のために手段化される。学習方法についても、より直接的な社会参加になるほど、客観的・系統的な社会問題の事実や原因の分析、当事者の価値分析よりも、解決に向けた提案や参加活動に重点が置かれる。さらに、直接的な社会参加になるほど、社会科という教科を越え、教室や学校を越えたものになっていく。

このように、社会問題の解決のために社会参加が求められるのではあるが、直接的に社会参加を求めれば求めるほど、内容的にも方法的にも、社会問題を引き起こしている社会の分析が弱まっていくことがわかる。それは、社会参加を目標にして社会科を考えたとき、社会科とこれまで社会科を支えてきた地理学や歴史学などの学問との関係、ひいては地理・歴史・公民という三分野と社会諸科学（Social studies）としての社会科の関係が問われることになる。そのとき、現代社会を扱う公民はもとより、地理や歴史は社会と個人との関係を重視するとともに地理学や歴史学のもつ総合性をより重視し、社会認識のために地理や歴史を手段化させることが一層重要になってくるだろう。その中で、社会と個人との関係がより積極的に学習内容として提供される必要があるであろう。

加えて、社会科という教科として引き受けることが出来る社会参加としての社会科授業は、当面、「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」と「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」と言えるのではないだろうか。

社会参加としての社会科授業論の類型化は、現行社会科が引き受けうる範囲とそれの中の地理や歴史の学習内容の在り方を示唆していると言えるのではないだろうか。

【注】

- 1) 池野範男「教科教育にかかわる学問とはどのようなものか」日本教科教育学会編『今なぜ、教科教育なのか—教科の本質を踏まえた授業づくり—』文溪堂、2015年、pp. 99-102、池野範男「教育として、また、学問としての教科の必要性—社会科を事例にして—」、

- 『日本教科教育学会誌』第38巻，第4号，2016年，pp. 97-102
- 2) 唐木清志「社会参画に関する社会科授業の類型化」，唐木清志・西村公孝・藤原孝章著『社会参画と社会科教育の創造』学文社，2010年，pp. 22-26
藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか—社会科における社会参加学習の可能性を求めて—」『社会科研究』第65号，2006年，pp. 51-60
松浦雄典「批判的参加学習としての社会科授業構成—教科学習としての単元『ボランティア』の開発を通して—」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第23号，2008年，pp. 31-32
渡部竜也「新しい公民学習（2）：政策立案への参加」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書，2011年，pp. 141-144
- 3) 「社会参画」と「社会参加」は唐木が以下に述べるように，厳密には異なるものとされるが，本研究では，参画の意味も含めて社会参加と述べることとする。
「一般に，『参画』は『参加』とは区別され，活動の計画段階より加わることを意味する。言い換えるなら，現に存在している活動や行事・会合に加わることを『参加』，活動や行事・会合をいつ・どこで・どのように実施するのかを計画し，実際に運営するまでのすべてを担うことを『参画』と呼ぶ。」（唐木清志・西村公孝・藤原孝章著『社会参画と社会科教育の創造』学文社，2010年，p. 7）
- 4) 上掲，藤原，p. 52
5) 上掲，松浦参照。
6) 上掲，渡部参照。
7) 上掲，藤原，p. 52
8) 上掲，藤原，p. 52
9) 藤原孝章編著『時事問題学習の理論と実践—国際理解・シティズンシップを育む社会科教育—』福村出版，2009年，p. 155
10) 峯明秀「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業—単元『田中正造のメッセージ』の場合—」『社会科研究』第50号，1999年，pp. 271-280
伊藤直哉「空間構造『太平洋サスペンダー地帯』の認識形成—中学校社会科地理的分野小単元『原発とまちづくり』を事例に—」『社会科教育論叢』第46集，2007年，pp. 36-41
11) 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
志村喬「持続可能な地域社会形成力を育む中学校地理的分野の学習材開発—『フードデザート問題』への探究—」，中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院，2011年，pp. 98-110
12) 唐木清志著『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社，2008年，p. 151
13) 「桶川のまちづくり」，唐木清志著『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社，2008年，pp. 137-152
唐木清志「社会参加としての社会科授業づくりと評価」，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，pp. 41-44

(中本 和彦)

第3章 社会参加を促すプロジェクト学習の構成 ープロジェクトシチズンを手がかりにー

1 はじめに

社会科及び公民科が目指す「公民的資質の基礎」「公民としての自覚」とは何かが議論され、それぞれの資質・能力そして人格的要素、また民主主義の根本である国民主権・自由・権利・義務などの理解と能力、自覚、態度を含めた目的が研究されてきた¹⁾。そして、公民としての資質をどのような内容・方法によって保障するかについて検討される一方、社会の変化とともにそれら資質や能力の内容も変化してきている。近年にあっては、社会参加あるいは社会参画に焦点があてられ、公民科や公民的分野で担う育成課題の核として取り上げられてきている。本稿では、社会参加のための学習をどのように構成すればよいかという観点から、先行研究において紹介されてきているプロジェクトシチズンを取り上げ、2008年版 PROJECT CITIZEN（レベル1）及び2010年版（レベル2）プログラムの全体的特徴を概観し、わが国の現状の社会科教育へのプロジェクト・ベースド・学習（Project Based Learning以下、PBL）の適用について考察する。

2 プロジェクトシチズンの構成

プロジェクトシチズンは、公民教育センター（Center for Civic Education）と全米州議会協議会（National Conference of State Legislatures）との共同によって作成された中等学校用プログラムである。子どもたちの公民あるいは市民教育のためのテキストとして活用され、2008年現在で約200万人の生徒に利用されている。先行研究として、全国法教育ネットワーク：江口勇治氏らが”We the People_PROJECT CITIZEN（1996）”として翻訳・紹介したほか、橋本康弘氏はアメリカ法関連教育における「参加型」プログラムの研究として、プロジェクトシチズンを検討している。

2008年版 PROJECT CITIZEN（レベル1）の目次は、以下に示される。

iv	教師への序文	
v	謝辞	
1	序文	
4	公共政策とは何、だれがそれをつくるの？	
10	ステップ1：コミュニティーの中の問題を明らかにする	
17	ステップ2：クラス研究のための問題を選ぶ	
18	ステップ3：クラスが研究する問題について情報を集める	
28	ステップ4：クラスポートフォリオを作成する	
38	グループ1 課題 問題の説明	
40	グループ2 課題 選択した政策の調査	
42	グループ3 課題 公共政策の提案	
44	グループ4 課題 行動計画の作成	
46	ステップ5：ポートフォリオを発表する	
53	ステップ6：学習経験を振り返る	56 用語集59 付録

Center for Civic Education” PROJECT CITIZEN (2008) ” p. iii（筆者訳出）

レベル2の目次は、次のように示される。

iii	教師への序文
iv	謝辞
1	第1章 プロジェクトシチズンの序文
11	第2章 公共政策のための序文
23	第3章 プロジェクトシチズンの過程
25	グループ1 公共政策で扱う問題を定義する
35	グループ2 クラスが研究する問題あるいは問題群を選択する
37	グループ3 クラスが研究する問題について情報を集める
55	グループ4 研究発表のためのポートフォリオを作成する
73	グループ5 擬似公聴会においてポートフォリオを発表する
77	グループ6 学習経験を振り返る
81	第4章 民主主義において市民参加はなぜ重要なのか

Center for Civic Education” *PROJECT CITIZEN* (2010)” p. v (筆者訳出)

レベル1・2とも、序文において、「コミュニティーの問題を解決するために市民がどのように参加するか」が最初に掲げられる。そして、プロジェクトの目的は次のように示される。「自分の意見を表現すること、政府のどの機関があなたの問題を扱うのが最も適切なのかを判断すること、そして政府の政策決定への影響を与えることである」。具体的過程として、次の1～5の過程が踏まえられる。1 研究問題を明らかにする、2 情報を集める、3 政策を調べる、4 自分たちの政策を提案する、5 行動計画を立てる、である。学習成果は問題の研究を行い、ポートフォリオを作成し、それを発表によって評価される。最終的には自らの学習経験を振り返ることが要求される。

レベル1における1996年版と2008年版との違いでは、各ステップに入る前に、公共政策とは何か、だれがそれをつくるのかの章が設けられ、クラスでの議論が要求されている。例えば、学校における問題、市や州、政府のレベルでの問題など、だれの、どのレベルで解決すべき問題なのか、そしてどの部門や機関が政策立案に関係するのかについての意識化が図られる。

ステップ1の学習内容及び活動は次のようなものである。

ステップ1	コミュニティーの中の問題を明らかにする
A	話し合い・コミュニティーの中の問題について知っていることを共有し合う。 <ul style="list-style-type: none">・コミュニティーの共通問題・学校での問題、青少年に関する問題・コミュニティーの決まりごとに関する問題・基本的人権に関する問題・環境に関する問題
B	小グループでの活動 1～2人の他の生徒と問題について話し合う。 問題の特定と分析用紙

班の人の名前

日付

問題

- 1 これは、あなたやあなたのコミュニティーの人が重要だと思っている問題ですか。それはなぜですか。
- 2 どの政府または機関がこの問題を担当する責任がありますか。
- 3 この問題に対して、政府が今とるべき政策は何ですか。もしすでに政策があるとするなら、次の質問に答えなさい。
 - ・その政策の長所と短所は何ですか。
 - ・その政策はどのように改善 (improve) できますか。
 - ・この政策を変える (replace) 必要がありますか、それはなぜですか。
 - ・この政策について、コミュニティーの中で意見の違いは何ですか。
- 4 この問題や、個人やグループのさまざまな意見や立場について、どこで情報を集められますか。
- 5 クラスで研究するのに役立つと思われるコミュニティーの問題は他にありますか。それはどんな問題ですか。

C 宿題

コミュニティーの問題をもっと詳しく調べる

- ①インタビューをしよう
 - ②印刷物で調べよう
 - ③ラジオ、テレビ、インターネットで調べよう
- ①～③の各調査用紙 (省略)

ステップ1では、コミュニティーにおける6つの観点から問題が明らかにされる。そしてA～Cの学習活動で構成される。このA～Cの活動を通して、個人やグループによる話し合いによって問題を明らかにすることが目的にされる。

ステップ2では、クラス研究のための問題を選ぶため、クラスでの話し合いが行われる。個人的な関心ではなく、クラス全体の共通課題が選択される。

ステップ3では、クラスが研究する問題についての情報収集が行われる。

A 用意された情報源のリストが示され、連絡のとり方や大人のボランティア、ゲスト等が示される。例えば、図書館、新聞社、大学教授や研究者、弁護士や裁判官、地域団体や利益団体、立法機関、行政機関、インターネット等

B ガイドライン 情報の収集と整理の仕方

- ・図書館や情報を見ることができる場所を訪問するとき
- ・電話をかけるとき
- ・約束してインタビューするとき
- ・手紙を書いて情報を請求するとき

C 宿題 あなたのコミュニティーでの問題を調査する
自己紹介の書き方 (説明)

ステップ4は、クラスでポートフォリオを作成することが目的にされる。ポートフォリオは、クラス内で4グループに分かれて作成する。

A ポートフォリオの話し合い

ポートフォリオの共通理解が図られる。各グループでそれぞれ展示物とバインダーを作成する。

①展示物 (図1)

大きさは、横32インチ (82センチ), 縦40インチ (100センチ)以下と規定されている。机や黒板等に掲示できるように作成する。文章だけでなく、表やグラフ、写真も使用して自分たちの主張が伝わりやすいよう工夫する。その際、情報源は必ず記載する。

②バインダー

自分たちが集めた資料の中から、自分たちの主張の最も証拠となる文書をバインダーに挟んでおく。例としては、出版物の切り抜きやインタビュー記録が挙げられる。



図1 Project Citizen展示例

B グループのポートフォリオ課題

ポートフォリオ グループ1 問題の説明

このグループは、クラスが選択した社会問題に関して述べる。問題の詳細だけでなく、なぜ政府や政府機関で扱われるべきなのかについて説明しなければならない。

ポートフォリオ グループ2 問題に対する現在の政策の調査

このグループは、問題解決のための現在の政策について述べる。

ポートフォリオ グループ3 自分たちが提案する新たな政策の説明

このグループは、クラスの大多数の支持を得たある特定の新しい政策について述べる。

ポートフォリオ グループ4 行動計画の作成

このグループは、クラスの支持を得た政策を政府が受け入れると、市民がどのように影響を与えるかについての行動計画の作成を担当する。

C 評価基準

表1 プロジェクトシチズン評価基準 (CRITERIA) チェックリスト

課題	評価基準	Y E S	N O	必作 業 な
1	問題の説明 ・問題や問題の原因について説明している。 ・問題の核心について明らかにしている。 ・既存の政策に対する理解度を示している。 ・コミュニティの問題に対する意見の対立について説明している。			

	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ政府が問題解決に関与すべきか説明している。 ・展示やバインダーの中の情報は相互に関連していることを示している。 			
2	<p>選択した政策の調査</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題に対する2, 3の選択された公共政策を示している。 ・今あるそれぞれの政策のそれぞれの短所と長所を説明している。 ・既存の各々提出された政策の論点や対立を明らかにしている。 ・展示やバインダーの中の情報は相互に関連していることを示している。 			
3	<p>公共政策の提案と説得 (Persuasiveness)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題や政策を担当する責任のある政府機関について述べている。 ・政策を提案した根拠や理由について説明している。 ・提案した政策の長所と短所を説明している。 ・提案した政策の合憲性 (constitutional) について説明している。 ・展示やバインダーの中の情報は相互に関連していることを示している。 			
4	<p>行動計画の策定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・影響を与える個人やグループの支持者と反対者に説明している。 ・影響を与える政府関係の支持者と反対者に説明している。 ・提案した政策を採用してもらう計画概要について説明している。 ・政策を提案した根拠を説明する計画について示している。 ・展示やバインダーの中の情報は相互に関連していることを示している。 			
全体	<ul style="list-style-type: none"> ・展示やバインダーの中に相互に関連している。 ・1枚~次のセクションのパネルが順序性を持って構成されている。 ・使用した情報や証拠に適切な情報源を用いている。 ・正しい文章表記である。 ・適切に図や文章を用いている。 ・視覚的に見やすくできている。 ・学んだことを反映できている。 			
Center for Civic Education” <i>PROJECT CITIZEN</i> (2008)” p. 49 (筆者訳出)				
D グループへの指示				
E 備考				

ステップ5は学校やコミュニティーを代表する3, 4人の前でポートフォリオを発表する。

A	口頭発表の始まり	各グループが担当したパートで発表時間は4分間である。
B	質問	評価者からの質問への回答が求められる。
C	準備	両親やコミュニティーの人々にグループの指導を頼むとよい

	でしょう。また大人への発表を行う前に学級や他の学級の友達の前で練習しましょう。
D ガイドライン	各グループからできる限り多くの人が口頭発表や質問に参加できるようにしましょう。（以下、諸注意省略。）
E 評価基準	

ステップ6は、自分たちの学習経験を振り返る、となっている。振り返りのためのガイドラインが示される。

表2 ガイドライン 振り返りのための問い

以下の質問からあなたが学んだことを振り返りなさい。	
1	～について何を学んだか。
1	あなたの学校や近隣、町や州が直面している問題
2	公共政策やその作成過程の意味すること
3	コミュニティにおける問題解決のための政府関係者の責任や権威
4	コミュニティや州の政府機関や部門の役割
5	コミュニティに必要なサービスの公的政策決定を支援する市民の役割
2	プロジェクトシチズンであなたが学んだことと別の大切なことは何か。
3	プロジェクトシチズンを通してどのような技能を向上させたか。
	例えば 以下のために、どんな技能を使ったか。
	情報を収集する 解決を見つける 決定をする 共同でする
4	あなたが使用し学んだ他の技能は何か。
5	民主主義において責任ある市民になることについて何を学んだのか、例えば個人の権利が意味することは何か。なぜそれを保護することが重要か。
	なぜ、寛容が大切か。なぜ、ときに交渉や妥協が必要か。
	公共の福祉が意味するものは何か。なぜそれを推し進めることが必要か。
6	プロジェクトシチズンの課題をやり遂げた時、市民の権利と責任として努力することは何か。
7	プロジェクトシチズンの課題をやり遂げた時、公的機関の責任は何かを学んだか。
8	民主主義の価値と原理について何を学んだか。
以下の質問からあなたが経験したことを振り返りなさい。	
1	クラスメートと作業することから公共政策について何を学んだか。
2	ポートフォリオの作成で公共政策についてクラス全体として何を学んだか。
3	このプロジェクトで自分はどのような技術を学んだか、または向上させたか。
4	このプロジェクトで私たちはどのような技術を学んだか、または向上させたか。
5	共同作業のよい点は何か。
6	共同作業の悪い点は何か。
7	自分は何がよくできたか。
8	私たちは何がよくできたか。
9	どうしたら自分の問題解決能力を向上させることができるか。

- | |
|--|
| 10 どうしたら私たちの問題解決能力を向上させることができるか。 |
| 11 再度,別の政策についてポートフォリオを作るならば,どのような点に気をつけるか。 |

Center for Civic Education” *PROJECT CITIZEN* (2008)” pp. 54-55 (筆者訳出)

以上が, プロジェクトシチズンの構成である。

3 プロジェクトシチズンの特質

プロジェクトシチズンの特質を, 内容と方法面からそれぞれ2点抽出する。

内容面では, 第1に現状の公共政策を監視し, 新たな政策を学習者が提案する点である。これはコミュニティにおける政治や行政への市民の参加のあるべき姿であり, よりよい地域社会の創出のための住民自治をリアルに体験するものとなっている。第2は, 市民として備えるべき政治的教養を単なる知識としてだけでなく, 政治的技能の使用を通して直接, 獲得させている点である。各ステップに組み込まれている問題発見から解決のプロセスは, 地域社会のコミュニティの問題解決のための政治参加の手続きを実際に学習していることになる。

方法面としての第1は, グループやクラスでの共同の学習が各ステップに組み込まれ, 話し合いやコミュニケーション, 発表, 情報収集などの技能育成が積極的に行われている点である。これはPBL学習の特徴でもある。PBL学習では, 社会と学校を接続しながら, 学習者が少人数のグループで現実の問題解決を設定し, 課題を探求することからなる学習過程をとる。最終的には, 学習成果物の作成や発表が要求される。これにより, 学習者が何を学んだのかが目に見える形で示され, 他者から評価されることになる。そして自分自身も学習成果物としてのポートフォリオや振り返りにより, 自らの学習の理解と省察を促すことになる, これが第2の特質である。

4 社会参加学習への示唆

日本の公民科・公民的分野における政治学習は, 相変わらず制度について理解する学習を行っている場合が多い。例えば, 「民主主義 議会制民主主義 多数決の原理 政党 政党政治 与党 野党 連立政権 政権公約 普通選挙 比例代表制 政治参加 世論 国権の最高機関 唯一の立法機関 衆議院の優越 内閣総理大臣の指名…」などの語句や用語, 概念の教授と習得である。これに対し, 欧米では政治的リテラシーの育成が直接目指される。プロジェクトシチズンもまたその代表的な教材例であり, 民主的な市民のための教育で, 生徒に公共政策を監視し影響を与えることを教えることを意図したものとなっている。実際, 学習者が政策を提案し, 提案された政策が州の法律になった実例もある。橋本康弘氏(2005)は, 市民による政治参加の内実を示す政策の実施を行うための手段を身に付けさせているプロジェクトシチズンの学習を, 『参加』型学習と位置付けている²⁾。また, 唐木清志氏が進める一連のサービスラーニングもまた地域における課題解決を目指した社会参加学習として注目される。今後, 社会科において社会参加あるいは社会参画を意識した実践が数多く生み出されることになる³⁾。今回, 取り上げたプロジェクトシチズンから社会参加学習の示唆として, 次の3つの点から捉え直す。

①地域社会の課題を教材化すること

個々の学校のおかれた状況の中で、何が問題になっているのか、学校や地域の問題に焦点化すること。それは、教師が設定するのではなく、学習範囲を確定し学習者に任せることから始まる。

②プロジェクト型の学習を組織すること

問題解決のための学習全体の流れを明示し、学習者一人一人が、グループや学習全体で活動を分担し、それぞれに学習を進められるようガイダンスが重要になる。具体的には、「1. 問題把握」「2. 問題分析」「3. 意思決定」「4. 提案・参加」の4つの段階から組織する。そして、最終的には学習成果物・発表を組み入れる。

③さまざまな思考技能，社会参加技能を重視すること

さまざまな学習技能を重視する。それは個人としての情報収集や議論，批判的思考，振り返りや省察など。グループや集団としての話し合いや共同，発表も含め，何をどのようにすべきかを細かに直接的に指導すべきである⁴⁾。

追録

PROJECT CITIZENがどのように実践されているかについて、アメリカ合衆国・オレゴン州ポートランドにおいて、We the PeopleまたはPROJECT CITIZEN⁵⁾教材を用いた取り組みを行う先進的な学校を訪問した(2015.9.20-26)。Roosevelt高等学校，West Sylvan中学校，Lincoln高等学校，Lake Oswego高等学校において優れた実践を行っている社会科教師の授業を参観し，その概要を報告する。

1 Court Tour (Roosevelt 高等学校)

Classroom Law Project (CLP) が企画・運営するCourt Tourへの参加。

多様な背景を持つ家族構成からなるRoosevelt高等学校の生徒23名とともに，州・郡立の裁判所における裁判の傍聴に同行した。軽微な犯罪の状況確認や証拠による事実認定，未払い賃金の申し立て審議など陪審制による本物の裁判を体験した。高校生から判事への質問は，薬物や暴行による刑罰月数を聞いたり，公平を何によって担保するのかなどの質問をしたりするなど積極的であった。判事も自身の体験を語りかけ，よりよき生活を送ることへの関心を高めることに成功していた。



午後よりCLPのExecutive DirectorであるMarilyn Cover氏に，オレゴン州及びポートランド市におけるCivic Engagementの取り組みに関するインタビュー調査を行った⁶⁾。

2 West Sylvan 中学校

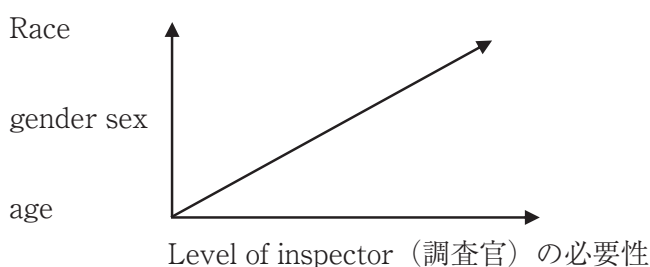
Karen Rouse氏の7学年の授業参観を行った。授業科目は，Langage Arts, Social Studiesの連続した授業である。Langage Artsにおいて，表現の類似点や比喩，著者が言

いたかったことなどを読解する学習が行われた。5分の休憩の後、Social Studiesが行われ、歴史・地理・経済・心理学・政治学など諸科学の観点から「社会とは何か、人々の幸福とは」について総合的に考える授業の一部が展開された。本時では、政府の役割は何かに焦点化され、経済のコントロールや平和維持、投票や言論の保障、秩序の維持などが生徒から出された。休憩時間が短く、2単位時間150分に及ぶ授業にも関わらず、生徒は集中し取り組んでいた。また、Karen Rouse氏の発問や指示はテンポよく展開され、グループでの話し合いや質疑応答の内容が即印刷され配布されるなど、授業技術の高さが窺えた。



3 Lincoln高等学校

We the Peopleの授業をポートランド市内の弁護士が交替で担当し授業を行うことがなされている。本時は、George Ten Eyck氏の11grade (16歳)の授業を見学した。授業科目は、Constitution。なお、実際に授業を担当したのは、ポートランド市内の弁護士である。法の下での平等において、優先されることは何かについて、熟考し指導者との質疑応答をする高度な授業（想像するにLaw School）であった。



合衆国憲法条文を引きながら、
解釈を出し合う生徒

人種や年齢など、明らかな区別が存在しない場合、精査が必要となるとの解説がなされた。

4 Lake Oswego高等学校

ポートランド南部に位置するLake Oswego市にあるLake Oswego High SchoolでGerrit Koepping氏の授業を見学した。We the PeopleのUS Studies : Constitution through Reconstruction (南北戦争後再建, 改造)の授業であった。1900年代を通して、アメリカの改革の歴史がどのような機会や出来事あるいは問題を引き起こしたのかについての小グループ13人+コーチ3人による議論中心の授業が展開された。生徒は問いに対する自分の考えを述べ、教師はそれに対する疑問を投げかける授業が展開された。教師の「法が制定される以前に許容されていた内容はどこまで遡って適用可能か」の問いによって議論は白熱した。

以上、参観したポートランド市の中・高等学校では、市民参画 (Civic Engagement) を促す教育プログラムを積極的に展開しており、示唆に富むものであった。

【注】

- 1) 例えば、文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍、1970年において、次のア～オが示されている。(便宜上、発表者が本文よりア～オに分解し示した)
ア 国民主権の原則にふさわしい国民になろうとする自覚
イ 自分たちが、地域社会および国家のにない手であることの自覚とその発展に尽くそうとする態度
ウ これらの自覚に基づく政治・経済・社会国際関係などに関する豊かな教養
エ 自由・権利と社会的責任・義務についての正しい理解
オ この認識に基づいて権利・義務の主体者として自主的に行動するための諸能力
現状の社会科及び公民科において、ア～オの政治に関する教育、政治的な能力を十分に育成することができているだろうか。
- 2) 橋本康弘「アメリカ法関連教育における『参加型』プログラムの研究—『プロジェクトシチズン (We the People … PROJECT CITIZEN)』の場合—」『福井大学教育実践研究』第30号、2005年、pp. 29-37
- 3) 教育基本法では「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」(教育の目標)とあり、『学習指導要領解説(社会編)』において、社会参画が示される。
- 4) 『社会科教育』No666, 明治図書, 2014. 10では、社会参画型授業の特集が生まれ、基盤作りとして次のような目次立てがされている。小学校では「問題を発見・把握する力の育て方」「問題の関係図を作成する力の育て方」「問題を比較・分析する力の育て方」「わかったことをまとめ記述する力の育て方」「わかったことを説明・プレゼンする力」、中学校では「資料から複数の解決策を考える力の育て方」「資料から出た解決策・より良い方法の選び方」「資料から選んだ理由を書く力・発表する力の育て方」である。
- 5) 筆者は本教材を社会参画学習における政治的リテラシーの育成観点から2008年版(レベル1)及び2010年版(レベル2)を分析し、その違いを第26回日本公民教育学会全国研究大会(2015. 6. 13, 高千穂大学)で行っている。プロジェクトシチズンは、「コミュニティの問題を解決するために市民がどのように参加するか」が最初に掲げられる。そして、プロジェクトの目的から作成され、「自分の意見を表現すること、政府のどの機関があなたの問題を扱うのが最も適切なのかを判断すること、そして政府の政策決定への影響を与えること」とされている。
- 6) Marilyn Cover氏から公民教育センター(Center for Civic Education)が開発したProject Citizenは、本来、We the Peopleの応用・発展に位置付くと示唆された。実際、「We the People」は憲法学習の一連のプログラムとして、立憲的な民主主義の組織と基本的な原理の理解を促進するためのカリキュラムが示され、各学年段階の教科書が示されている。Project CitizenとWe the Peopleとの関係はどのようなものか、「We the People: The Citizen & the Constitution」の分析は別の機会に委ねる。

(峯 明秀)

第4章 社会参加学習の批判的考察

1 はじめに

現代社会の変化にともない、社会科教育も変革の波に洗われている。現代社会の変化には多様なものが指摘できようが、ここでは、社会のネオリベラル化を指摘したい。市場の自由を重視する価値づけによって「『強者』と『弱者』の間に新たな分断を生む」¹⁾ことが指摘されるなど、その影響は多方面に及んでいる。

なぜ、ネオリベラル化が問題とされるのか。「人びとが生きる空間が切断されてきていることは、公共性にとっては大きな脅威」²⁾とする齋藤純一はその理由として、「そうした（引用者注：分断の結果、排除された）境遇からはほとんどメッセージが届かないがゆえに、私たちは、問題を見無視する以前に、問題があるということそれ自体を忘れることができる」³⁾ことを指摘している。今日の社会は、ネオリベラル化と表裏一体のものである「大衆社会・消費社会のコンフォーミズム」によって、「共通世界そのものへの関心が失われ、それをめぐる判断が回避されるというシニシズムがパースペクティブの縮減をもたらし」、「自らの言葉や行為において互いに現れること、共有される世界が今後いかにあるべきかについて意見を交わすこと。この政治的自由を相互に保障し合うような関係性を創出し、維持していく」⁴⁾という「民主的な公共性」⁵⁾を保つことが困難になっていると言えよう。

このような動きにあらがい、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力」を育成していくことは、社会科の重要な使命である。そのため、個人の人権を守る民主主義社会を担う市民の育成と、様々な人びとの間の連帯の涵養を目標とした教育として、シティズンシップ教育をはじめとする種々の社会参加学習が注目を浴びている。多様な社会参加学習論について、それらを的確に整理・叙述することは筆者の能力をはるかに超えているが、ここでは、「社会問題の公的解決のための民主的意見形成・意思決定のシステム（公共的な空間）に参加することをめざした学習」と定義して論を進める⁶⁾。

このような前提に立つならば、これまでの社会科教育に改革が必要なことに異論はないだろう。例えば、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の育成」というときの「よりよい社会」とは、「個人の人権を守る社会」であろう。しかし、阿久澤麻理子は「（引用者注：ネオリベラルな社会において）自らの権利を知り、主張し、守れるようになることだけを目指す」教育が、「強者の、サバイバルのため」のものになってしまうことを指摘している⁷⁾。同様の問題意識から石崎学も自然権思想がユートピアであることを指摘した上で、現実の社会において人権を必要としているのはユートピアを望み見る「強い個人」ではなく、社会から排除されがちな人びとであること、しかし、「『強い個人』になるよう努力しよう」という呼びかけは、…（中略：引用者）現実に個々人が置かれた社会状況に対する外部からの批判にはなりえても、現実に個々人が置かれた『苦しさ』そのものに接近することはなく、その解決にもならない⁸⁾と述べている。石崎の主張を敷衍すれば、現に人権を必要としている人が人権論を学んだ結果手に入れることができるのは、人権という理念と状況分析のツールであり、そのツールを使って分析した結果わかることは、「自分が『強い個人』でないので、このような状況に置かれているのだ」ということになりかねない。問題の公的解決をめざすための学習が、「強い個人」になるという私的解決を求めるのであ

れば、それは不十分といわざるをえないだろう。

今日の社会参加学習は、これらの課題を克服し、公共的な空間のなかで社会問題の公的解決のための意思決定ができる市民を育てるという目標を達成しうるものになっているのだろうか。結論を先取りして述べるならば、今日の社会参加学習は子どもたちが日常生活を過ごすなかで身につけた価値観を問い直すものになりえておらず、その結果、民主的な公共性の実現にも、さまざまな人びとの間の連帯を涵養するものにもなりえていないというのが筆者の問題意識である。

本研究は、実際に実践されている社会参加学習を分析・考察し、社会参加学習が真にその目標を達成しうるものになるために必要な視点を提示することを目的とする。

2 先行授業実践の分析

(1) 分析の概要

分析の対象としたのは、唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育』⁹⁾に掲載されている4実践である¹⁰⁾。唐木による実践紹介を以下に述べる分析の枠組にもとづいて再構成し、表のかたちでまとめたものが本章末尾 (pp. 48-49) の表1である。

(2) 分析の枠組

分析の枠組は、唐木による「日本型サービス・ラーニングの必要条件」を援用した。「日本型サービス・ラーニングの必要条件」とは以下の5つである。

表2 唐木による「日本型サービス・ラーニングの必要条件」

- | |
|--------------------------------|
| (1) 地域社会の課題を教材化すること |
| (2) プロジェクト型の学習を組織すること |
| (3) 振り返りを重視すること |
| (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること |
| (5) 地域住民との協働を重視すること |

(唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版社、2008)

分析にあたっては、上記5つの条件を社会参加学習の目標、内容、方法として再構築して用いた。

ア 目標

分析対象とした実践はすべて、プロジェクト型の学習として、問題把握→問題分析→意思決定→提案・参加の4段階で単元が構成されている。目標分析にあたっては、単元のゴールである提案・参加の内容について、それが社会問題の私的解決をめざすものか、公的解決をめざすものかに着目した。また、「日本型サービス・ラーニングの必要条件」の(3)「振り返りを重視すること」の振り返りの内容も目標とみなして分析する。

イ 内容

内容については、次の2つを分析する。まず、「日本型サービス・ラーニングの必要条件」の(1)「地域社会の課題を教材化すること」からどのような課題が教材とされているかを検討し、それについて、(4)「学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること」からどのような「学問的な知識・技能」が習得されているかを分析する。

ウ 方法

学習の方法については以下の2つを分析する。1つはプロジェクトとして構成された単元の段階で、問題把握→問題分析→意思決定→提案・参加がどのように構成されているか。そしてもう1つは、「日本型サービス・ラーニングの必要条件」の(5)から、どのような人との協働が行われているかを分析した。

(3) 分析の結果

分析結果の概要を述べる。なお、以下の文章中A～Dは表1中の実践をさす。

ア 目標

A～Dはすべてプロジェクト型の学習として組織されている。ここでは、単元の終末段階の提案・参加の内容に絞って分析する。

A・Cのゴールはそれぞれ、「地域のために自分たちにできることを話しあい、活動に参加する」、「地域を生活しやすい場所とするために自分にできることを考える」となっている。「自分(たち)にできること」には問題の公的解決をめざした行動と私的解決をめざした行動があると考えられるが、実際には、地区の紙ごみ収集活動に参加したり、「ボランティアを通して自分の町について自覚を高めていけたらいい」という子どもの感想など、問題の私的解決が行われたことが紹介されている。Dのまちづくりでは、自分たちのグループが考えた政策について、「自分たちにできること」(≒私的解決?)と「自分たちにはできないこと」(≒公的解決?)を区別して提案作成をしている。Bでは、模擬区議会の場での討議という公的解決の場が設定されているが、着目児の発言として、「よりよい街づくりのために、区民の皆さんもがんばってください」という発言が紹介されている。「区民ががんばる」方向性にも私的解決と公的解決があるものと考えられるが、どちらを念頭においての発言なのかは読み取ることができない。

「振り返り」に関しても、A～Dのすべての実践で重視され、その内容が子どもの発言・文章で紹介されている。しかしそれらは、「達成感を認識」(D)し、「自分たちでできることを考え」(A)、「自分たちのあり方を振り返り、地域の問題に対する態度を身につけ」(C)、「自らの生き方を考える」(B)など、「社会のなかの自分」の重視は否めない。一方、問題解決のありように絡んで、「どのような解決が望ましいのか、それはなぜか」、「公的空間での議論を通して、意思決定をおこなう際に注意すべきことはなにか」が記された振り返りは紹介されていなかった。

以上のことから、これらの実践は社会問題の公的な解決を志向したものではない、ということができよう。

イ 内容

A～Dの4実践はすべて、地域社会の課題を教材として取り上げている。それらのうち、A(ごみの処理)とB(バリアフリー)は、今日、行政に委ねることが当然とみなされている課題といえよう。A(ごみの処理)はかつて私的解決(自分で処理する、民間に委ねる)と公的解決(地方自治体による処分)のせめぎ合いがあったが、今日では公的解決に委ねることが自明とみなされていよう。B(バリアフリー)は、非排除性(だれでも使うことができる)と非競争性(追加的な費用なしで財の便益が保たれる)から、公共財の典型とみなされよう。C(路上喫煙・ポイ捨て)とD(まちづくり)は、私的解決(マナーの向上、個人が主体となったまちづくり)と公的解決(条例の制定、行政が主体となったまちづくり)のせめぎ合いが起こりうる問題であるが、Cでは文京区と世田谷区の条例を

比較・検討していることから、公的解決が前提とされていることがわかる。

これら公的に解決されている問題について、「学問的な知識・技能」として、社会に関する一般的な知識（ごみ処理やリサイクル，政治の働き，地方自治，manifestoの仕組みや機能）が学ばれている。

ウ 方法

学習の方法は以下の2つを分析する。1つはプロジェクトとして構成された単元の段階で、問題把握→問題分析→意思決定→提案・参加がどのように構成されているか。もう1つは、どのような人との協働が行われているか、である。

まず、単元構成については、問題分析と意思決定の關係に着目する。A・Bの実践では、問題（ごみ処理，バリアフリー）に関わる人びとの取り組みについて調べ（問題分析），自分なりの考えをもつ（意思決定）ように単元が構成されている。Dの実践でも，問題（まちづくり）に関わる行政職員による講義（問題分析）ののちに，manifesto作成（意思決定）となっている。これらの実践において，子どもたちが社会についてどのような理解をしたのかの紹介は少ないが，唯一紹介されているBでは，「自分たちの生活をよりよくしていくために，様々な立場の人びとが努力」という授業中の発言が紹介されている。このような目的論的な理解と，社会のしくみについての知識（問題分析）の上で行われる意思決定が，事実と態度の一元論¹¹⁾となることは避けられまい。Cの実践では，2つの条例を比較し，「マナーと罰則，どちらの解決が望ましいのか，それはなぜか」を吟味する活動（意思決定）が組み込まれており，この問題を回避できていると言えよう。

地域住民との協働も，A～Dのすべての実践で取り入れられている。この，協働のパートナーである地域住民は，大きく3つに分けることができる。1つは行政の人（清掃工場で働く人，ごみ収集車で働く人，行政職員など），2つめは問題解決に取り組んでいる，あるいは興味がある人，3つめは社会参加学習を研究している人である。これらはおおむね，「よい」とされる規範に則って解決に向けて問題に取り組んでいる人であり，規範にのることができない人は学習者の視野には入っていない。

（4）考察

考察を行うにあたって確認をしておきたいのは，2008年版の学習指導要領で記されている「公共の精神に基づき，主体的に社会の形成に参画する」という「社会参画」は，社会問題の私的解決を意味するものではないということである。

たとえば，『小学校学習指導要領解説 社会編』の「第3学年及び第4学年」の「内容（3）」のなかの「廃棄物の処理」については「内容の取り扱い」に以下のように記されている。

内容の（3）については，例えば，「廃棄物の処理」にかかわって，ごみの出し方や生活排水の処理，資源の再利用などに関する法やきまりを取り上げるなど，地域の人々の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上を図るための法やきまりを扱うようにする。

その際，例えば，「廃棄物の処理」では，市役所や町役場や町内会などが地域の人々と協力して，ごみの出し方や集積所などに関するきまりを決めていることや，地域の人々が資源の再利用や生活排水の適正な処理などに関する法やきまりを守って生活していることを取り上げ，法や自分たちが決めたきまりを守ることが地域の健康な生活や良好な生活環境の維持と向上を図る上で大切であることに気付くようにする必要がある。

ここで記されているのは法やきまりの重要性とまとめられよう。

小学校「第6学年」の「内容（2）」にある「地方公共団体や国の政治の働き」についても同様に、社会問題の公的解決について述べられている。例えば、「社会保障」についての「内容の取扱い」は以下のように記されている。

社会保障を取り上げる場合、例えば、高齢者や障害者の介護、医療の充実、子育て支援などにかかわる具体的な事業を選択して取り上げ、市（区）役所や町（村）役場、県（都、道、府）庁が地域の実情を調べ、人々の願いを取り入れながら必要な施策を決定し、国と協力して計画的に実行していることなどを具体的に調べるようにする。

『中学校学習指導要領』においても、社会科公民的分野の「内容（3）私たちと政治」の「イ 民主政治と政治参加」も同様である。「内容の取扱い」には以下のように記されている。

「地方自治の基本的な考え方について理解させる」については、住民自治を基本とする地方自治の考え方について理解させることを意味している。すなわち、地域社会における住民の福祉は住民の自発的努力によって実現するものであり、住民参加による住民自治に基づくものであること、そして、このような住民自治を基本とする地方自治の考え方が、地方公共団体の政治の仕組みや働きを貫いている基本的な考え方である。

ここに書かれているのは、地方公共団体の政治の仕組みや働きを貫いている基本的な考え方としての住民自治であり、地方公共団体の政治と別のところにある自治ではなからう。

さて、これらの前提にたつて、分析をもとに考察を加えていきたい。

分析結果について大まかに述べるならば、「学習教材として公的な解決が図られている社会問題を取り上げ、この問題を解決するための既存の社会のしくみを学び、さらに自分なりの考えをもつ学習展開となっている」ということだろう。

ここで問題となるのは、既存の社会のしくみを学び、そこから自分なりの考えをもつ際に、どのような解決を望ましいものかと考えるのかの批判・吟味がなされていないことだ。民主的市民のための教育（Education for Democratic Citizenship）を唱えたエンゲルとオチョアは、社会問題についての学習が社会科学的な解決の筋道をたどるべきことと合わせて、正義、平等、責任、法の役割、自由、多様性などの民主的価値についても教えられるべきことを主張した¹²⁾。このように、解決のありようとその判断を行う際の基準となりうる価値について吟味することなく社会問題の解決について意思決定を求められても、子どもたちは日常生活で培われた常識的な知識・判断にもとづいて解決策を提案せざるをえない。それが、地区の紙ごみ収集やボランティアへの参加など、問題の私的解決になるのは、今日の子どもたちの実態であろう。しかし、どのような解決が望ましいのかの吟味がない、つまり、問題の私的解決を前提としたまま、振り返りで自分のできること、あり方、生き方を考えるよう求められるのは、子どもにとって酷ではないだろうか。

もちろん、子どもたちが提案する社会問題の解決方法が、公的解決であることもある。例えばBの実践では、模擬区議会で、自分の「街づくりプラン」が提案された。紹介されている提案書には、「高齢者や障害のある人が不自由なく住める街にするため」という目的を達成するため、スロープブロックや低い自動販売機の設置などが提案されている。同様に実践Dでも、歩道の整備、道路の拡張という目標に向かって、駅前をロータリーにして

人を集める、現代的な建物にする、などが提案されている。これらは、地域のなかで社会問題の解決に取り組んでいる人との協働のなかで、子ども自身が調べ、聞きとった内容をもとに生まれてきたものである。

しかし、子どもたちが出会っているのは、自らの権利を知り、主張することのできる人であることは否めない。人びとが生きる空間が切断されてきている社会において、人権を必要としている、社会から排除されがちな人びとは子どもたちの視野には入ってこない¹³⁾。子どもたちにとって既知の社会の分断（身体に障がいのある人には街は歩きにくい）を克服するための解決策を、自らの権利を知り、主張することのできる、いわば「強い個人」である地域の人と協働して考えるという学習活動では、子どもたちは排除された人びとの声を聞くことがないまま、自分の気づかない社会の分断という問題は忘れていくことができる。子どもたちが日常生活のなかで見ることができない問題について、それを「強い個人」との協働で解決しようとするのであれば、それは「強者の、サバイバルのための教育」であろう。

このことの問題点はどこにあるのか。一言で述べるならば、子どもたちの日常生活で培われた常識的な知識にもとづく議論を重ねても、民主的な公共性は実現できず、民主的過程による社会統合も果たすことができない、ということである。

ここでいう民主的公共性とは、「はじめに」でも言及した、「自らの言葉や行為において互いに現れ」、そこで「意見を交わす」ことを「相互に保障し合うような関係性」をさしている。つまり授業における民主的公共性を論じる際にまず問題になるのが、子どもたちが「自らの言葉において互いに現れ」、「意見を交わす」ことができるのか、ということになる。

中島義道は、「みんな同じ」と他者を自己の延長線上でとらえることの暴力性を指摘した¹⁴⁾。この、「他者を自己の延長線上でとらえるという暴力」が認識のレベルにとどまらず、「民主的」な話し合いの結果としての「合意」として押しつけられる、しかもそれが授業という学校のフォーマルなカリキュラムのなかで行われるのだとしたら、問題はよりいっそう深刻だといわざるを得ない。

子どもたちが教室の中で「みんな同じ」と他者をとらえているならば、授業において民主的な公共性を実現するための方法として、教室の外、現実の地域社会にいる異質な他者の存在に気づき、「みんな同じ」という自分の思い込みを見直すということも考えられるだろう。では、子どもたちが他者を自己の延長線上にあるものとしてとらえているならば、その他者認識の原点にある自己とは、どのような存在なのだろうか。

内田樹は、子どもたちの「学びからの逃走」を論じる著書¹⁵⁾のなかで、諏訪哲二の論を引きながら、今日の子どもたちを、「『消費主体』としての自己を確立した」存在であるとしている。消費主体とは、自らの前に差し出されたものを「商品」としてとらえ、そのサービスや機能が対価に対して適切かどうかを判断し、適切である場合にのみ対価を支払って商品を手に入れる存在である。

社会参加学習、つまり社会に参加することについて学ぶ場においても、消費主体としての子どもたちは、自分の前に差し出されたもの、つまり世の中への参加についての情報を、対価に対して適切かどうかで判断する。このときの判断基準は、自分にとっての「価値や有用性」、「これを学んで何の役に立つのか」であろう。そうであるならば、子どもたちに

とって価値や有用性があるのは「強者の、サバイバルのための」情報である一方、自分の目の前にある安価で大量の商品の裏でそれをつくり出している世界がどのようなものであるかについての情報に価値や有用性がないと判断されるのであれば、それへの関心も育たないままであろう。このような状態にある子どもたちが、社会問題の解決について、話しあいを通じて自分の考えをもつ学習活動をおこなえば、結果はどうなるのだろうか。「みんな（消費主体として）同じ」という常識をゆさぶられ、パースペクティブの縮減に抗し、他者の苦しみに接近することが可能だろうか。現実の社会の分断を越え、他者の声を聞きとることは可能だろうか。

「討議空間としての民主的公共性において政治的排除が生じていないことが、民主的過程それ自体が社会統合の機能を担うための条件」¹⁶⁾ という齋藤の論を援用するならば、現にある排除をそのままにし、他者に接近しえない社会参加学習は、人びとの間の連帯を涵養するものにもなりえないだろう。

これまで述べてきたように、今日の社会参加学習は、学習者である子どもたちが日常生活で培った常識的な知識の存在に気づき、社会的事象についての判断を吟味しうるものにもなっておらず、結果として、民主的な公共性の実現にも、さまざまな人びとの間の連帯を涵養するにもなりえていないというのが筆者の主張である。

3 おわりに

本稿では、今日の社会参加学習が、学習者である子どもたちが日常生活で培ってきた常識的な知識とそれにもとづく判断を反省的に吟味するものになりえていないことを指摘した。これは齋藤の言葉を借りるならば、「パースペクティブの縮減」による「民主的な公共性」の破壊に抗する社会参加学習になりえていないということである。この課題を克服するために筆者が着目するのが、齋藤による「現れの公共性」¹⁷⁾ の概念である。

「誰の声も、誰の言葉も封じられるべきではない」ということを「民主的公共性の理念」とする齋藤は、「人びとが互いに自らのものとしえない〈世界〉の提示－言葉や行為における現れ－を見聞き」するところにかたちづくられるものを「現れの公共性」と呼ぶ。

齋藤が公共性の「最も重要でかつ困難な問題」として指摘する社会の「分断」により、「自らの言葉や行為において互いに現れること、共有される世界が今後いかにあるべきかについて意見を交わすこと。この政治的自由を相互に保障し合うような関係性」¹⁸⁾ である民主的な公共性は、現に壊れつつある。声を奪われた存在をつくり出している分断が、ネオリベラル化という社会の変化によってもたらされたものであるならば、その声を聴くこと、そして子どもたちのなかに「現れの公共性」を実現するための授業構成論を構築することこそが、今後の社会参加学習論の責務であると言えるのではないだろうか。

【注】

- 1) 阿久澤麻理子「人権教育再考－権利を学ぶこと・共同性を回復すること」石崎学・遠藤比呂通編『沈黙する人権』法律文化社、2012、p. 49
- 2) 齋藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店、2000、p. 82
- 3) 齋藤純一、前掲書、p. 17
- 4) 齋藤純一、前掲書、p. 47

- 5) 齋藤純一『政治と複数性－民主的な公共性に向けて』岩波書店, 2008, p. 278
- 6) 本稿は, 現代社会をネオリベラル化が進む社会ととらえ, 社会科授業とは日常生活を過ごすなかで身につけてきた社会認識や価値観を反省・吟味する場としてとらえる, 筆者の社会観・社会科観にもとづいている。ここで私的解決と公的解決を二項対立的にとらえ, 私的解決をよいものとするネオリベラルの価値観を問い直すことをめざすことに対する批判もあろう。たとえば, 日本の歴史を振り返ったときには, 大正期のデモクラシーの広がりとその後の戦争への道が想起される。これが「デモクラシーゆえのファシズム」であったことを主張する成田龍一は, 「デモクラシーを唱える, 言わば主張する民衆」を「包摂しながら支配していく」体制がとられ, これが全体主義体制につながったことを主張する。成田によれば, 民衆が平等を求めれば求めるほど, そしてそれを政府が実行しようとするればするほど, 結局, 政府の指導と官僚的な統治が強まり, 全体主義体制が作られ, また, それまでの社会の仕組みから排除されていた人たちが, 戦争のための動員, あるいは戦争のための体制づくりの中に, ある種の平等感や社会的上昇のルートを見いだし, 自発的にそれに参加していった(長山靖生, 成田龍一「大正の社会と文化を語る」毎日新聞社『大正という時代「100年前」に日本の今を探る』毎日新聞社, 2014)。歴史が教えているのは, 「デモクラシーを唱える, 言わば主張する民衆」を育て, 社会問題の公的な解決をめざすだけでは, 個人の人権を守ることには不十分であるということだろう。また, 私と公を対立的にとらえるのではなく, 公の活動をする人間も, その私の部分に支えられて社会的な活動をしている(エヴァ・フェダー・キテイ「人はみなだれかお母さんの子ども」)を鑑みるならば, 中間団体の共同性に着目する議論の興隆にも納得がいく。社会問題に対し, どのような解決が望ましいのか(どのような社会を望み見るのか)に関する議論は筆者の手に負えるものではないが, 公的な解決の特徴が非排除にあること, そして公的な自由とは公的な制度を求める自由であり, 社会的な問題に対し個々の慈善を通して解決することは, 市民が真の権力を共有して問題を解決することの代替にはならない(ベンジャミン・R・バーバー『消費が社会を減ぼす?! 幼稚化する人びとと市民の運命』吉田書店, 2015)ことのみを指摘しておきたい。なお, 第I部1章で原田智仁は, 社会科教育で押さえるべき社会参加学習論の要諦として「政治的意思決定を中核に据える」ことを主張している。ここで「政治的意思決定」ではなく「公的解決」の語を用いるのは, その非排除, 公的な制度による解決という側面を重視するからである。
- 7) 阿久澤麻理子, 前掲, p. 50
- 8) 石崎学「ユートピアと人権－従来の人権論の意義と限界」石崎学・遠藤比呂通, 前掲書, p. 25
- 9) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想－』東洋館出版社, 2008
- 10) 分析対象とする実践の数が少ないという批判もありえるだろう。しかし, 唐木は, 「社会参加をめぐる社会科教育研究の日本における第一人者」(第I部1章, 原田)であり, 日本の社会参加学習に, 理論・実践の両面で多大な影響を与えている研究者である。分析対象とした実践は, 唐木によって「子どもの社会参加をうながす社会科授業の実践事例」として紹介されている実践であるため, 今日の日本で望ましいとされ, また現場の

先生方によって実践されている社会参加学習のありようを分析するには適していると考ええる。

- 11) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978
- 12) Shirley H. Engle & Anna S. Ochoa, *Education for Democratic Citizenship -Decision Making in the Social Studies-*, Teachers College Press, 1988
- 13) 例えば, Dの実践で提案された街づくりプランは, ジェントリフィケーションによる地価の高騰とそれに伴う問題を引き起こすことが予想される。同様にBの実践でも, 街に出るときに不自由を感じる人には, 身体的な障がいをもつ人だけでなく, 精神的な障がいをもつ人もいるが, それは子どもたちの視野には入ってこない。
- 14) 中島義道『〈対話〉のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP新書, 1997
- 15) 内田樹『下流志向－学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社文庫, 2009
- 16) 齋藤純一, 前掲書, 2008, p. 56
- 17) 齋藤純一, 前掲書, 2000
- 18) 齋藤純一, 前掲書, 2008, p. 278

(岩野 清美)

表 1 分析対象とした授業

目標	タイトル 日本型 サービスマスター ラーニングの条件	A 「生活に結びつくゴミの 分別たんけん隊」 (小4・ 社会)	B 「みんなの願いを実現す る政治」 (小6・社会)	C 「地方自治と路上喫煙・ポ イ捨て禁止条例」 (中3・ 社会)	D 「桶川のまちづくり」 (中 3・選択社会)
<p>（2）プロジェクト型の学 習組織</p>	<p>提案・ 参加</p>	<p>地域のために自分たちので きることを話しあい、活動 に参加する。</p>	<p>模擬区議会を組織し、自分 の「まちづくりプラン」を提 案する。</p>	<p>自分たちの条例改正案を聞 いてもらい、また、地域をた り歩きやすい場所とすること考 える。</p>	<p>自分たちのマニフェストを 聞いてもらうのと同時に、ま ちづくりのあり方について 地域の方と協働的に探究す る。</p>
<p>（3）振り返りの重視</p>	<p>公的 解決</p>	<p>－</p>	<p>模擬区議会を実施</p>	<p>自分たちの条例改正案を作 成する（意思決定）</p>	<p>（自分たちにはできないこと） 自分たちと商店街の人びと が、ロータリーの整備・道路 の拡張</p>
<p>（1）教材となった地域社 会の課題</p>	<p>私的 解決</p>	<p>地域の紙ごみ回収に参加 プルタブ集めを実施</p>	<p>－</p>	<p>ボランティアを通して自分 の町について自覚を高めて いけたらいい（振り返り）</p>	<p>（自分たちにはできないこと）自 分たちが、空き店舗を活用 し、自分たちの店をつくる</p>
<p>（4）学問的な知識・技能の 習得・活用</p>	<p>社会的存在としての自分を 意識し、自分たちでできる ことを考える。</p>	<p>社会的存在としての自分を 意識し、自分たちでできる ことを考える。</p>	<p>振り返りを通して、子ども は自らの学びを見つめ、自 らの生き方を考える。</p>	<p>地方自治に対して傍観者で あった自らのあり方を振り 返り、地域の問題に対する 態度を身につける。</p>	<p>達成感を認識させ、その達 成感から次の学びを生み出 そうとする。</p>
<p>（1）教材となった地域社 会の課題</p>	<p>公的 解決</p>	<p>ごみの処理</p>	<p>バリアフリー</p>	<p>路上喫煙・ポイ捨て</p>	<p>駅の一方が開発され、もう 一方は開発に後れをとって いる状況</p>
<p>（4）学問的な知識・技能の 習得・活用</p>	<p>社会的存在としての自分を 意識し、自分たちでできる ことを考える。</p>	<p>ごみ処理やリサイクルの 仕組み ・そのような仕組みが現実 社会でどのように機能し ているか。</p>	<p>・バリアフリーに関する知 識 ・地域の人々や団体による さまざまな取り組みに関 する知識 ・社会科学的な技能</p>	<p>地方自治に関する一般的 な知識 ・千代田区と文京区の条例 に関する知識 ・質問を行政職員に投げか け、回答を得るという政 治学にもとづく技能</p>	<p>・マニフェストの役割 ・マニフェストの運営方法</p>

方法	タイトル 日本型 サービ ス・ラ ーニ ング の条 件 (2) プロ ジェ ク ト 型 の学 習 組 織	問題 把握	A 「生活に結びつくゴミの分別たんけん隊」(小4・社会)	B 「みんなの願いを実現する政治」(小6・社会)	C 「地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例」(中3・社会)	D 「桶川のまちづくり」(中3・選択社会)
		問題把握	横浜市のごみ減量政策に対する関心を高める。	バリアフリー社会の実現に向けて、取り組みがなされていることに関心をもつ。	路上喫煙・ポイ捨てが社会問題となっていることを知る。	桶川市の取り組みや財政について理解を深め、まちづくりに対して関心をもつ。
		問題分析	廃棄物処理に関する社会の仕組みを理解する。	バリアフリーの実際と理念、「バリアフリー世田谷プラン21」についての理解を深める。	同じ社会問題であっても、地域によって取り組み方法が異なることを考える。	まち探検を通して課題を見つけ、分析するとともに、桶川市の取り組みについての情報を得る。
		意思決定	ごみ処理の方法について自分なりの考えをもつ。	「バリアフリー世田谷プラン21」について自分なりの考えをもつ。	社会問題を解決するためにはどちらの解決策が妥当であるか、それぞれが意思決定する。	問題解決のための政策をマニフェストとしてまとめる。
		提案・参加	地域のために自分たちができることを話しあい、活動に参加する。	模擬区議会を組織し、自分の「まちづくりプラン」を提案する。	自分たちの条例改正案を聞いてもらい、また、地域を生活しやすい場所とするために自分にできることを考える。	自分たちのマニフェストを聞いてもらうとともに、まちづくりのあり方について地域の方と協働的に探究する。
	(5) 地域住民との協働	行政職員	<ul style="list-style-type: none"> ・清掃工場で働く人 ・ごみ収集車でごみを集める人 	<ul style="list-style-type: none"> ・世田谷区都市整備課 	<ul style="list-style-type: none"> ・文京区の職員 	-
		地域住民	<ul style="list-style-type: none"> ・ごみステーションを利用する地域の人 ・地域の自治会長 ・紙ごみ収集に取りくんでいる地域の人 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域のまちづくりに取り組んでいるNPO ・車いす利用者の団体 	-	<ul style="list-style-type: none"> ・市民社会組織 ・地域住民
		研究者	-	-	-	大学

※唐木による実践紹介を筆者がさらにまとめたもの。
(1)～(5)は唐木による「日本型サービス・ラーニングの必要条件」に対応している。

第Ⅱ部 社会参加を視点にした社会科授業のケーススタディ

第1章 社会参加としての地理授業の事例分析

1 はじめに—社会参加と地理授業—

近年、地理の授業では、ESDや防災教育などが注目されるとともにそれらを積極的に地理の授業に取り入れて、地理の有用性を主張する傾向が強くみられる¹⁾。社会参加（社会参画）も同様であり、中学校学習指導要領社会科地理的分野における「身近な地域の調査」に「地域の課題を見だし、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」と述べられたことも相まって、特にESDと関連付けた授業実践が多く発表されるようになった²⁾。しかし、社会参加からみるとそれらの多くは、第I部第2章で述べた「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」、「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」、「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論」のうち、「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」に属するもので、他者の立場や教室内に止まった間接的な社会参加となっている。地理の授業としての位置付けを担保しながら、社会参加として授業化しようとする場合、一教科の領域を越えていく「地域やコミュニティの課題に対して行動する積極的社会参加授業論」までは踏み込むことはゆるされず、地理授業実践は、「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」と「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」に収まるものとなる。

そこで、ここでは、「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」と「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」に属す地理授業を取り上げ、それぞれの社会参加としての地理授業の特質と限界を述べていく。

2 消極的社会参加としての地理授業—単元「原発とまちづくり」—

「自己の行為を反省的に吟味する消極的社会参加授業論」に位置付く地理授業として、伊藤直哉が開発した単元「原発とまちづくり」を取り上げ、具体的にみていく³⁾。

(1) 単元「原発とまちづくり」の授業の概要

ア 学習目標

- ① 巻町原発建設計画や計画中止という事象を、「原発反対派にとっての問題」→原発反対派の解決に向けての取り組み→「原発建設中止による新たな問題の発生」という社会形成のプロセスとしてとらえる。【第1時】
- ② 北陸・山陰地方と太平洋側地域の間に形成されるヒト・モノ・カネの移転システムを認識する。また、そのシステムのなかで巻町の空間的位置が受苦地域という社会的意味をもつことを理解する。【第2・3時】
- ③ ヒト・モノ・カネの移転システムの認識にもとづき、諸地域のまちづくりを評価する。【第4時】
- ④ 社会における自己の社会的位置付けを理解する方法を身に付ける。【第1～4時】

イ 授業展開（主な問いと学習内容）

第1時 原発問題の再構成

- Q 原子力発電について、外国ではどのように考えられているだろうか。
- Q また、日本では、どのように考えられているだろうか。
- ・ 例えば、新潟県巻町原発問題は、地域住民の原発建設反対という世論が、建設中止に結びついた。
- Q 原発を建設することは、誰にとって問題であっただろうか。
- Q 東北電力が原発建設を断念したことでその問題は解決したのだろうか。
- 「新潟県はこれまで、人、米、電力の供給県として国の政策に協力し、犠牲を強いられてきた」のに、消費地の東京より電力料金が低いことに問題を感じている。つまり、供給地が受苦地域になっていることに問題を感じている。
- Q 君知事の言う「人・米・電力とひたすら生産県として国策に協力し、犠牲を強いられてきた」とは、どういうことだろうか。
- Q 人口について、「生産県として国策に協力」とはどういうことだろうか。
- Q なぜ、太平洋側地域に人口が移動したのだろうか。
- Q どういう点を「犠牲」と感じたのだろうか。
- 明治時代と戦後、それぞれ富国強兵・殖産興業、全国総合開発計画という国の政策によって、北陸山陰6県の人口が太平洋側に移動した。それによって過疎化や経済活動の停滞が生じたと考える場合に、「犠牲」という考え方になる。

第2・3時 原発誘致とヒト・モノ・カネの移転システムの関係把握

- Q 米について、新潟県は米をどれだけ生産し、どんな国策に関係しているのだろうか。
- 明治時代、北陸山陰6県は水田単作地帯であり、その地租額は全国の12%を占めていた。当時、政府の租税収入に占める地租の割合が82%であったことを考えると、北陸山陰6県は、米だけでなく、国の税収の多くを負担していた。鉄道開発の状況に代表されるように、明治時代の開発は、太平洋側中心であったが、北陸山陰6県はその財源の多くを供給する役割であったと言える。
- Q 新潟県は、電力に関しても生産県として、どんな犠牲を強いられてきたのだろうか。
- 国の電力供給政策は、電力供給地である新潟県を受苦地域にしている。柏崎市では原発の安全性に不安を抱いたり、十日町市や中里村では、住民の生活や農業、漁業などに被害が出たりしている。さらに、そのような被害を受けている新潟県のほうが、電力の主要消費地である東京よりも電気料金が高くなっている。
- Q 君知事の言う「人・米・電力とひたすら生産県として国策に協力し、犠牲を強いられてきた」とはどういうことだろうか。
- 国は太平洋側地域を発展させる政策を採ってきた。この政策は明治時代の富国強兵・殖産興業政策、減反政策、全国総合開発計画など国の政策のことである。そのような政策のもと、日本海側地域は、労働力、米、電力の供給地となってきた。君知事は、新潟県がその供給のために、人口減による文化的活動や商業の衰退、減反政策による作物の転換、信濃川の水力発電による十日町市、中里村の被害などの犠牲を強いられてきたと考えている。太平洋側が利益を得る受益地となる一方で、日本海側の新潟県は不利益を被る受苦地域となっていると考えている。

第4時 原発に頼るまちづくりの評価と原発に頼らないまちづくりの評価

- Q 巻町は、どうして原発を頼りにしたまちづくりを計画したのだろうか。

→ 卷町は水田単作地帯であり、農地改良のための土木業は栄えたが、製造業が育たなかった。また、町も製造業を育成してこなかった。原発の誘致は、交付金や協力金が見込まれ、それを使った町の社会資本整備、発展に魅力を感じた町長、議員、住民が多数を占めていたから。

Q 卷町のまちづくりは、前時で学習したヒト・モノ・カネの移転システムとどう関係しているか。

→ 卷町は、ヒト・モノ・カネの移転システムのために、人口増加や経済活動が停滞していた。その解決策としての原発に頼るまちづくりは、太平洋側の生活や産業を支えるため、電力を送電するという点で、ヒト・モノ・カネの移転システムを再生産するモノだと言える。

Q 吉田町や鯖江市のまちづくりは、ヒト・モノ・カネの移転システムとどう関係しているか。

→ 地元の製造業の誘致に力を入れた町では、原発に頼った町よりも、雇用や産業が活性化した町も多い。これらのまちづくりはヒト・モノ・カネの移転システムからの脱却と言える。

Q 私たちは、原発建設問題にどのように関わっているだろうか。今後どのように原発問題の解決に関わることができるだろうか。

→ (例) 大阪に住んでいる私たちは、原発問題に関しては、受益地域に住んでいる受益者であると思う。私たちが使う電気を発電するために、福井県の原発周辺の住民、特に原発に反対する人々は、受苦者になっていると思う。今回の授業で習ってきたように、人口、食料、電力、道路や施設をつくるお金が、首都圏や京阪神など太平洋側地域に集中してきた歴史を考えると、原発周辺の住民は、安全性に疑問は持っていても、就職の機会が増えたり、道路や公共施設ができたりするなら原発建設も受け入れようとする人もいるだろう。私は、国のエネルギー事情や原発の安全性だけでなく、そのような歴史や現地の人々の感情も考えて、原発の問題を考えていきたい。

(2) 単元「原発とまちづくり」の消極的参加授業としての特質と限界

本授業は、卷町の原発問題を通して、太平洋側の受益者の立場にある、社会における自己の社会的位置付けを自覚させ、これまでの無自覚に受益者として振る舞っていた自己を反省して原発問題に対する考え方を改めさせることを目指した授業と言える。そのために、まず卷町の原発問題を把握させ(第1時)、日本海側がヒト・モノ・カネを太平洋側に供給するという空間的位置関係が社会的関係性を形成し、地域的分業のシステムとなっていることを、労働力・米・租税を取り上げて理解させる(第2・3時)。そしてそれらの理解を通して、社会の中の自己の社会的位置付けを自覚させ、これまで無自覚であった自己を反省的に吟味させるものとなっている。

このように、本授業は、他所の原発問題という社会問題と此所の受益者としての原発問題およびそれに関する個人の社会的行為を学習内容とし、地理的な社会問題の事実認識、空間的位置関係からの原因分析、社会問題に関係する当事者の価値分析を通して此所の受益者としての自己の反省的吟味を学習過程としている。社会の中の自己を自覚させ、社会問題や社会に対する向き合い方(無自覚な行為)を反省させており、「自己の行為を反省的

に吟味する消極的社会参加授業論」の地理授業の典型事例と言えよう。

この授業の限界としては、ヒト・モノ・カネの移転システムの中に登場する当事者に過度に感情移入させるようなことがあった場合、お陰に感謝して生きることが大切であるといったような道徳的な授業になったり、受益者側は受苦者側に対する加害者であるといったような善玉・悪玉的な捉えになったりする危険性を孕んでいることがあげられよう。逆に、社会問題の発生について過度に社会システムに原因を求め過ぎると、自分は自分自身とは関係ないところで形成されたヒト・モノ・カネの移転システムによってたまたま受益者になっているだけであると、自己を振り返ることなく社会的な自己の位置の認識に止まってしまうことも考えられよう。その意味において、原発反対の世論やそれとは逆の推進派といった様々な当事者の意思決定によって、社会が形成されていることの学習が、すなわち社会と個人との関係の学習がより重要になってこよう。

3 象徴的・模範的社会参加としての地理授業—単元「商業と生活～ショッピングセンターと地域社会」—

「社会問題に対して模範的に提案する象徴的・模範的社会参加授業論」に位置付く地理授業として、志村喬が開発した単元「商業と生活～ショッピングセンターと地域社会」を取り上げて、具体的にみていく⁴⁾。

(1) 単元「商業と生活～ショッピングセンターと地域社会～」の授業の概要

ア 学習目標

- ① 日本の商業の現状と課題について、さまざまなスケールで認識する（事実認識）。
- ② 事実認識（①の現状と課題）について商業地理的原理から理解する（概念理解）。
- ③ 認識（①②）もたらず地理的技能の活用力と思考力を身に付ける（技能習得）。
- ④ 認識・技能（①②③）を活用し、地域社会に見られる商業に関する課題を探究し解決を目指す態度・能力（地域形成力の基礎）を育成する。

イ 授業展開（資料や地図は省略）

パートⅠ 「駐車お断り」の看板！→状況認識

課題Ⅰ①：写真1から、ショッピングセンター周辺の「駐車お断り」の看板は誰が・何を問題としているのか予想する。

課題Ⅱ②：資料Ⅰ1から、ショッピングセンターが周辺住民に与えた影響（プラス・マイナス両面）を予想し、資料と関連付ける。

パートⅡ ショッピングセンターは、なぜ藤野新田に建設された？→立地条件の探究

課題Ⅱ①：地図1を参考に、Aショッピングセンターの立地理由を分析する文章（資料Ⅱ1）を完成させる。

課題Ⅱ②：地図2から建設前のようすを確認したのち、Aショッピングセンターが立地した理由を考え、文で表現する。

パートⅢ 日本の商業は、どのように変化した？→日本全体の商業変遷の探究

課題Ⅲ①：地図3と日本の人口分布図（『地図帳』）を比較する。

課題Ⅲ②：資料Ⅲ1・2をふまえ、デパート・スーパーマーケット・コンビニ

の特徴（立地・利用交通手段・購買品目）を比較分析する表を完成させる。

課題Ⅲ③：「消費者の生活の変化」「情報通信手段の変化」「商品輸送の変化」から、通信販売が急激に発達した理由を考える。

パートⅣ 商店街は、どのように変化した？→商店街の状況変化認識

課題Ⅳ①：住宅地図で、商店街の変化を比較する。

パートⅤ どこで、食料品を買いますか？→問題の発見

課題Ⅴ①：資料Ⅴ 1・2から変化を読み取り、原因を予想・検証する。

課題Ⅴ②：地図5から、水戸市の中心市街地に居住する高齢者のフードデザート問題に気付く。

パートⅥ これからの商店街は？→問題理解と解決への意思決定

課題Ⅵ①：地図1から、スーパーマーケットの立地変遷を読み取り、説明する。

課題Ⅵ②：資料Ⅳ 1にある、老人が抱えている問題と原因を読み取り、話し合う。

課題Ⅵ③：例示された地理的・社会的に異なる状況の5人から、2人を選び、問題に対する価値・態度を予測する。

課題「チャレンジ」：中心商店街をどうするかの話し合いで発表する自分の意見をA4版1枚にまとめる。

(2) 単元「商業と生活～ショッピングセンターと地域社会～」の象徴的・模擬的社会参加としての特質と限界

本授業は、ショッピングセンターが周辺に与えた問題や商店街の変化による買い物弱者発生の問題といった社会問題を通して、そこにあらわれる様々な当事者（ここではショッピングセンター周辺住民や買い物弱者としての高齢者など）の立場に立って当事者の価値や態度を予測して、中心商店街をどうするかの話し合いで発表できるようにする（意思決定する）ことを目指した授業と言える。そのために、まず、ショッピングセンターの立地が引き起こした問題の把握をさせ、ショッピングセンターがなぜそこに立地されたか立地条件を探求させ、さらにスケールを拡大させ、日本の商業立地の変遷を理解させる。次に商店街という小さなスケールでの立地の変遷を通して、高齢者などの買い物弱者の問題（フードデザート問題）に気付かせ、スーパーマーケットなどの立地の変遷などからその問題の原因を理解させる。そしてそれらの商業立地の変遷とともに翻弄される地理的・空間的に異なる多様な当事者を5人用意し、その中から2人を選んで問題に対する価値や態度を予測させる。最後に発展的な課題（チャレンジ）として、中心商店街をどうするかの話し合いで発表する、選んだ当事者の立場に立った自分の意見をまとめさせるものとなっている。

以上のように、本授業は、直接的には当事者とは関係のないフードデザート問題といった社会問題について、商業立地の視点から原因を探求し、社会問題に関わる当事者の価値や態度を予測させ、当事者に代わって意見をまとめさせる（意思決定させる）授業となっている。本授業は、「社会問題に対して模擬的に提案する象徴的・模擬的社会参加授業論」の地理授業の典型例と言えよう。

ただ、この授業の限界としては、フードデザートという社会問題を単元全体を通して探求する単元構成とはなっておらず、それぞれのパートの結び付き、学習の必然性が弱い点があげられる。その証拠に、単元全体を貫く問い（単元全体の学習課題）が設定されていない。スケールの変化とともに視点が飛ぶ。特にパートⅢとパートⅣの結び付きは弱い（Ⅲの位置付けの問題ともいえる）。事実、パートⅣで状況変化を認識し、さらにⅤで問題を改めて発見させている。なぜ、そうなったのか。その原因は、開発者が地理の授業として地理学の固有性を過度に担保しようとしたからではないだろうか。地理学の学問成果を全面に押し出そうとするあまり、地理学の独自性であるスケールを多様にしたかったこと、地理学の中心的な学問成果である立地から学ばせてそれを活用させたかったことなどが推測される。もし、目標④にあるように、フードデザートを探求させ、学習者の社会参加への態度・能力の育成（開発者のいう「地域形成力の基礎」）を図る、そのために地理学の成果が手段として活用されるというスタンスであれば、導入は、「なぜ買い物弱者が発生しているのか？」からはじまり、その探求の過程で、中心商店街の衰退や高齢化、ショッピングセンターの立地などの探求を下位に位置付け、それぞれにスモールクエスチョンを設け、地理的に社会問題を探求させる単元構成となったのではないだろうか。その方が、より学習者の社会参加を促す授業になっていたのではないだろうか。

4 おわりに一二つの社会参加としての地理授業が示唆するもの一

ここで取り上げた二つの社会参加としての地理授業は、いずれも地理としての空間を通して社会問題を分析し、自己を社会の中に位置付けたり、他者に成り代わらせたりして社会と個人を関係付けさせる社会参加としての地理授業であったと言えよう。このことは、社会参加の地理授業としての要件として、社会問題を通して、社会と地理と個人の三つ（細かくは、社会と地理と他者と自己の四つ）を関係付ける必要があることを示唆している。しかし、よそ事であるために他所の地域の他者と此所の自己を関係付けることは容易ではない。単元「原発とまちづくり」でみたように、過度の感情移入や過度の客観主義は他者と自己との関係を過度に接近させたり、他人事にしたりする。そこで重要なのは、地理を通した多様な市民へのエンパシー⁵⁾であろう。政策決定に携わるものであれ、市民であれ、それぞれの価値観は多様であり、他者は、自己とは同じではなく、なかなかかわからない存在である、ということ。相手のことがわからないからこそ、我々はわかろうとする。このとき、社会問題に関係する他所の他者に此所の自己が結び付き、主体的な探求が行われるのではないだろうか。このエンパシーの視点が、社会と地理と個人（他者と自己）を結びつける社会参加の授業を成立させる鍵をにぎっているのではないだろうか。

【注】

- 1) 地理学からアプローチしたESDでは、中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院、2011年、防災教育では、岩田貢・山脇正資編『防災教育のすすめ—災害事例から学ぶ—』古今書院、2013年などがある。
- 2) 例えば、和泉貴久・梅村松秀・福島義和・池下誠編『社会参画の授業づくり—持続可能な社会に向けて—』古今書院、2012年などがある。

- 3) 伊藤直哉「空間構造『太平洋サスペンダー地帯』の認識形成—中学校社会科地理的分野小単元『原発とまちづくり』を事例に一」『社会科教育論叢』第46集, 2007年, pp.36-41
- 4) 志村喬「持続可能な地域社会形成力を育む中学校地理的分野の学習材開発—『フードデザート問題』への探究—」, 中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』古今書院, 2011年, pp.98-110
- 5) エンパシーとは, 相手のことがわかるという前提で考え, 他者の感情をあたかも自分自身のものであるとして想像することがシンパシー(感情移入あるいは共感理解)。一方, 相手のことはわからないという前提で考え, 自らの見解から他者の考えや感情を想像することがエンパシー(自己移入あるいは感情理解)である。シンパシーとエンパシーについては, 詳しくは, 以下の文献を参照。
 - ・キース・C・バートン、リンダ・S・レヴィスティク（渡部竜也・草原和博・田口絃子・田中伸【訳】）『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ—』春風社, 2015年
 - ・原田智仁「人物学習の基礎・基本②—めざすはシンパシーではなくエンパシー」『社会科教育』明治図書, 2014年4月号, pp.112-115

(中本 和彦)

第2章 社会参加としての歴史授業の事例分析 —英国歴史教科書SHP シリーズを事例として—

1 はじめに

本稿では、英国で2009-2012年にかけて刊行された中等歴史教科書であるSHP (The School History Project) 教科書¹⁾を分析し、歴史学習における社会参加学習の内容構成と方法のあり方のひとつを提示する。

社会参加を視野に入れた歴史学習は、これまで累々と積み重ねられてきた、民主主義社会を形成する子どもの育成に資する社会科授業研究の上に立つものである。歴史学習論はまさに百花繚乱の状態にあるが、結論を先取りして言えば、本稿で紹介するSHPの特徴は、下記の3つの点にある。

- ① 社会的事象の探究における視点・方法の明示
- ② 公共の場における意見表明・社会運動のありようについて生徒に考察させる学習課題の設定
- ③ 目標を明確にしたテーマ別構成

本稿では、このような特色をもつSHPの学習内容－学習活動の構成が、社会参加学習として優れていることを論証する。

SHPは7-9学年の3分冊からなり、それぞれ、古代と中世、近代、現代を取り扱っている。その大きな特徴は、日常生活、帝国、移動と定住、紛争、権力、考えと信仰の6つのテーマによるテーマ別構成が取られていることである。各分冊はそれぞれ、序論と結論を除き、6つのセクションから構成されている。各分冊のテーマをまとめたものが、表1である。

表1 SHPの各分冊の構成

SHPの全体構成については、田口による詳細な紹介²⁾があるので、それを参照されたい。ここでは上述の6つのテーマのうち、権力に絞り、紹介、分析する。

セクション	7学年	8学年	9学年
1	移動と定住	日常生活	帝国
2	紛争	帝国	紛争
3	権力	移動と定住	権力
4	日常生活	紛争	権力
5	日常生活	権力	日常生活
6	考えと信仰	権力	移動と定住

2 SHP「権力」単元の概要

(1) 7学年セクション3：「王は何でも、自分の好きなようにできたのだろうか？」

本単元では、中世の王がどのようなことを期待されていたのかを、1216年に諸侯がジョン王に反乱を起こした理由の探究を通して考え、中世の王の統治の内容と対象について学ぶ。

単元の概要を表2に示す。

表2 7学年セクション3：「王は何でも、自分の好きなようにできたのだろうか？」の概要

	問いと学習活動	資料
導入	○ なぜ国王はむち打たれているのだろうか。 2人1組で、資料をもとに、「なぜ、ヘンリー2世はむち打たれたのか？」の謎を解く。	・ヘンリー2世について

	<p>(1) 資料を時系列に並び替える。 (2) 資料間のつながりを見つける。 (3) 「なぜ、ヘンリーはむち打たれたのか？」についての文を書く。</p>	
学習活動 1	<p>○ 中世の王は何を期待されていたのだろうか？ (1) スーパーキングの1日をもとに、中世の良い王が行わなければならなかったことを整理する。 ① 中世の良い王が行わなければならなかったことを示したイラストに見出しをつける。 ② 中世の王の仕事について、「最も手際を要するもの」、「最も易しいもの」、「最も重要なもの」をそれぞれ予想する。</p>	<p>・スーパーキングの1日（イラスト）</p>
	<p>(2) 中世では王の仕事とされたものは、今日、だれが行うのかまとめる。 ・戦争を行うことを決定する。 ・議会の始まりや終わりを決定する。 ・どれくらい税を集めるのかを決定する。 ・どのようにして罪を罰するのかを決定する。 ・儀式で最も壮大な服を着る。</p>	資料なし
	<p>(3) 中世の王が、その強大な権力にもかかわらず、諸侯と教会からの支持を維持しなければならなかったことを押さえ、中世の英国の権力（だれが英国を支配したのか、支配者は何を行ったのか）について予想を立てる。</p>	資料なし
学習活動 2	<p>○ 諸侯がなぜ、ジョン王に反乱を起こしたのかを明らかにする。 (1) 諸侯がジョン王に対して怒った理由を明らかにする。 ① ジョン王の経歴をもとに、中世の王に期待された役割に関して、ジョンがどうであったのかまとめる。 ② 仮説的に示された「ジョン王に対する諸侯からの採点」について検討する。 ③ 中世の王に期待される7つの役割のうち、最も重要だとあなたが考えるのはどれか、またそれはなぜか、説明する。</p>	<p>・ジョン王の経歴</p>
	<p>(2) 諸侯が問題をどのようにして解決しようとしたのかを明らかにする。 ① マグナカルタについて学習する。 ・1215年に諸侯がジョン王に突きつけたマグナカルタについて、既習事項をもとに条項の内容を予想する。 ・なぜ、ジョン王がマグナカルタの61条（保証条項）を嫌ったのか、2人1組で議論する。 ・マグナカルタのうち、今日でも重要なのはどれか。 ② 1216年の諸侯の反乱（バロン戦争）について知る。 以下の点について予想を立てる。 ・なぜ、マグナカルタはジョンと諸侯との間の問題を解決しなかったのだろうか。 ・なぜ諸侯たちは、マグナカルタの前（1214年）ではなくて、1216年にジョンに対して戦いを起こしたのだろうか？</p>	<p>・マグナカルタ</p> <p>・バロン戦争の経緯</p>
学習活動 3	<p>【歴史実践：原因と結果】 (1) 原因について考える。 ① ほとんどのできごとはたくさん原因があることを押さえた上で、 ・2人1組になり、7枚の原因カードのそれぞれがどのように反乱を誘発したのかを説明する。 ・既習の知識をもとに、原因カードに少なくとももう1枚カードをつけ加える。 ② あるできごとについて、多くの原因があっても、通常、最後にそれを引き起こすもの（トリガー）があることを押さえた上で ・どのカードが反乱のトリガーとなってできごとを示すか考える。 ③ あるできごとについての原因が等しく重要ではないことを押さえた上で、 ・たくさんある原因カードの重みづけを行い、整理のうえ、図にして示す。</p>	<p>・バロン戦争の原因に関する7枚のカード</p>
	<p>(2) 原因について記述する。 反乱の原因についての思考を記述に変えるために、次の3つの選択肢のうち1つを選び、課題に取り組む。 ① 選択肢1：他の人の書いた文章をチェックする。 ・他の人の書いた文章から、「はじめの記述」、「支持する証拠」、「結論の記述」を見つけて色をつける。</p>	特になし

	<ul style="list-style-type: none"> ・自分はどのように、この文章を改良するか考える。 ② 選択肢2：ハンバーガー・パラグラフ用の原料を用いて、自分のハンバーガー・パラグラフを構築する。 (ハンバーガー・パラグラフ用の材料の例) <ul style="list-style-type: none"> ・諸侯がジョンに反発した非常に重要な理由のひとつに… ・例えば、諸侯がジョンに軍隊を供給することを拒絶したとき… ・証拠は、ジョンが… ③ 選択肢3：自分でやってみる。 ハンバーガー・アプローチを利用し、学習活動3(1)で作成した図を用いて、パラグラフを書く。 	(ハンバーガー・パラグラフの図)
まとめ	<p>○ 中世の王の権力についてまとめる。</p> <p>(1) 反乱のステップはどのように高まったか？ 1216年の反乱は、王を追放しようとするものではなく、諸侯が国を統治する方法について国王と合意を得ることを目的にしたものであったことを確認し、中世を通して、王権に対する考え方がどのように変化したのかを考える。</p> <p>① 反乱のステップ(王権についての考え方の段階的な変化)の図を見て、資料に示された王に対する反乱を図に位置づける。</p> <p>② 王に対する反乱が、13世紀と14世紀ではどのように異なるのか考える。</p> <p>③ 諸侯が、「王を追い払い、王や女王のいない国を統治する」という考えに至らなかった理由を考える。</p> <p>(2) 中世で最良の王はだれだったか？ 中世の王について、「戦争」、「故国での平和」、「有名なできごと」、「死」について書かれたカードを見て、「良い王」を5人選び、どのような要因が王を成功させたかを考える。</p> <p>(3) 予想の確かめ</p> <p>① 学習活動1②でたてた、「中世の王の最も重要な仕事」、「中世の王が恐れていたこと」の予想を確認する。</p> <p>② 中世を通じて、王の権力は強まったのか、それとも弱まったのかを確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ヘンリー3世について ・エドワード2世について ・リチャード2世について ・英国の中世における24人の王 <p>特になし</p>

(2) 8 学年セクション5：「君主制：王はいつ、そしてなぜ、支配権を失ったのか？」

表3 8 学年セクション5：「君主制：王はいつ、そしてなぜ、支配権を失ったのか？」の概要

	問いと学習活動	資料
学習活動1	<p>○ チャールズ1世の死刑執行令状に署名していただけないか。</p> <p>(1) 1649年に、チャールズ1世が裁判にかけられ、有罪判決の結果処刑されたこと、これに対し不満を持つ人もいたことが告げられた上で、なぜチャールズが裁判にかけられたか調査し、自分の決定を下すという課題が与えられる。</p> <p>そのために、以下の罪状について、証拠を調べ、王に不利な証拠、王に有利な証拠に分類して表にまとめる。</p> <p>① チャールズは議会を無視し、彼自身の意志によって支配を行った。</p> <p>② チャールズは不正に、彼の課題によって内戦をした。</p> <p>③ チャールズは、内戦によって引き起こされたすべての殺人、損害、荒廃に責任を負う。</p> <p>④ チャールズは、いったん降参したのちに内戦を再開した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・裁判官であった、ジョー・ブラッドショーがかぶっていた耐弾丸性の帽子 ・チャールズ1世の裁判のようす ・王と議会の対立点(税、信仰、個人支配) ・1640-42年の経緯 ・清教徒革命の広がり ・清教徒革命での戦闘 ・1646-49年の経緯
	<p>(2) 集まった証拠をもとに、下記の点も考慮し、投票する。投票の際には、2つの理由をつける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・王を処刑すると、王の支持者はどのような対応をするだろうか。 ・王を処刑すれば、次はだれが英国を支配するだろうか。 ・王を自由にすれば、王は次に何をしようだろうか。 	特になし
学習活動2	<p>○ 中世の王のジェットコースターを作成する。</p> <p>(1) 中世の王は、戦争や法律を決定したが、今日の王や女王はもっと権力がない。このような変化が、いつ、どのように、そしてなぜ起こったのかを調べるとい課題が与えられた上で、下記の問いに答え、既習事</p>	特になし

	<p>項の復習をする。</p> <p>① 王は議会を召集し、コインを与えられる。なぜ、王は議会を召集したのか？</p> <p>② 王の権威が下降するとき、何が起きているか？</p> <p>③ 1人の王は、中世の王の仕事を象徴するもの（剣）をもっている。これは何を意味するか。他の王は、彼らの役割を象徴するために、何をもちることができるか。</p>	
	<p>(2) 中世の王のジェットコースターに関して、仮説をつくる。</p> <p>① 資料を読み、それぞれの時代に王はどれくらい強力だったか、10段階で仮説をつくり、ジェットコースターのラフスケッチをつくる。</p> <p>② 仮説的に提示されたジェットコースターに示された王の権威の推移について、記述する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・王の力はいつ、最も強かったか。 ・王の力はいつ、最も弱かったか。 ・王の力にとって、最も重要な転機はどこか。 ・示されたジェットコースターとあなたのコースターの違いは何か。 ・訂正されるべき誤りが、提示されたジェットコースターにはあるか。 <p>(3) 6人の統治者について調べる。</p> <p>グループに分かれ、教科書に示された資料や、その他の本や資料を活用して、6人の統治者についてそれぞれ調べ、プレゼンテーションを行う。プレゼンテーションは、以下の内容を含み、聞き手が興味をもつような工夫を行う。</p> <p>① あなたが調べたのはだれで、いつ、英国を支配したか。</p> <p>② 2つの面白い物語、あるいは断片的な情報で、聞き手が興味をもつようなもの。</p> <p>③ 統治者が行ったことで、当時の人に大きな影響を与えたもの。それはどのような影響を与えたのか。</p> <p>④ 統治者の時代のジェットコースターはどのように見えるのか。だれが国を統治していたか。何が王の力に起こっていたのか、変化の速度、方向、重要性について考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・16世紀のヘンリー8世の治世 ・17世紀のチャールズ1世の処刑 ・19世紀のジョージ4世の政治 <p>・以下の統治者について、統治者となった経緯、若い時代、家族、信仰、議会、戦争、教会、対立者などの情報が与えられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヘンリー8世 ・エリザベス1世 ・チャールズ1世 ・クロムウェル ・ジョージ2世 ・ジョージ4世
	<p>(3) なぜ、君主制に対する考えや態度は変わっていったのか。</p> <p>① 中世と、19世紀の代表的な考えを比較し、それがなぜ変わったのかを説明する。</p> <p>② 君主制の力がいつ変化したのかを説明するために重要な要因は何か。</p> <p>③ 君主制の力が強大化しなかった理由を説明するために重要な要因は何か。理由もつけて説明する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・中世と19世紀の下記についての代表的な考え ・統治者の仕事 ・議会 ・戦争 ・信仰 ・パーソナリティ ・王の代わり
<p>まとめ</p>	<p>(1) なぜ評判は、時間とともに変わるのか？</p> <p>歴史上の人物についての評判は、時として変わるものであることを押さえた上で、クロムウェルの例を利用して、なぜそれが変化するのかを考える。</p> <p>① クロムウェルの評価がどのように変化したのかを、資料をもとに確認する。</p> <p>② クロムウェルの評価の変化を時系列で整理する。</p> <p>③ それぞれの時期について、なぜ人々がクロムウェルに対して、そのような考えをもっていたのかをまとめる。</p> <p>④ なぜ、クロムウェルに関する見解が変化したのかを考える。</p> <p>⑤ 現在でもなお、クロムウェルに関して意見の一致を見ないのか、資料をもとに考える。</p> <p>【歴史実践：変化と連続性】</p> <p>(2) 中世の人々の考えを述べた文を読み、下記の問いに答える。</p> <p>① 何が変化したのか？</p> <p>② 何が変わらないままなのか？</p> <p>③ どの変化が最も急速に起こったのか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・17世紀、チャールズ2世の治世のころのクロムウェルの扱い ・19世紀、ビクトリア朝のころのクロムウェルの扱い ・20世紀のクロムウェルの扱い ・今日のクロムウェルの扱い ・労働党のメンバーでアイルランド出身の記者の記述 ・中世の人々の考えを述べた6つの文

<p>④ どの変化が最もゆっくりと生じたのか？</p> <p>⑤ 転機について話しているのはだれか？</p> <p>⑥ このセクションでは、他にどのような転機について学んだか？</p> <p>(3) 君主制についてのあなたの考えをまとめる</p> <p>王の力に関するジェットコースターを完成させ、以下の問いに答える。</p> <p>① 王の力は、どのように1500年代に発展したか。(これは大変化か。それとも、中世からの多くの連続性があったか。)</p> <p>② 1600年代の王の力の落下は、どれくらい大きかったか。(次のものに関して考える：王の力は完全に消えたか。1660年の王は、王政復古の後、再び以前と同じくらい強力なものだったか。)</p> <p>③ 1700年代および1800年代の初めの連続性および王の力の変化は何か。(次のものに関して考える：この人は1700年代に担当していたのはだれか。君主か首相? 1780年代の後、王の力の落下はどれくらい大きかったか。)</p> <p>④ どちらの期間1642 - 1660あるいは1780 - 1830が、王の力に関してより大きな転機だったと考えるか。</p>	<p>特になし</p>
---	-------------

(3) 8 学年セクション6：「民主主義：どのようにして人々は投票権を勝ち取ったのか？」

本単元は、18 - 19世紀の市民革命と、権利、特に選挙権の獲得を扱っている。本単元は大きく5つの学習活動からなる。単元の概要を表4に示す。

表4 8 学年セクション6：「民主主義：どのようにして人々は投票権を勝ち取ったのか？」の概要

	問いと学習活動	資料
導入	<p>○ 歴史を作った一日</p> <p>・1776年7月4日、アメリカ合衆国フィラデルフィアで、英国植民地13州の代表が独立宣言に署名をした。</p> <p>・なぜ、これが「転機」であるといえるのか？</p> <p>・独立宣言は、「独立以前」をどのように変化させたのか？</p> <p>・これらの考えは、当時、刺激的だった。なぜ、それほど刺激的だったと考えるか？</p>	<p>・アメリカ合衆国の始まり</p> <p>・独立宣言の内容</p>
学習活動 1	<p>○ ものごとをよい方向に変えるには、どうしたらよいのだろうか？</p> <p>アメリカ独立宣言は一国を建国するという以上の意味があった。それは他の国の人びとに、自分たちにも何かができるという気持ちを起こさせた。しかし、どのようにして、それをするかということには不同意があったということが告げられた上で、当時の英国の2人のチャーチスト、ジェームズ・ヒューリィ（怒り）とサラ・ペインシェンス（忍耐）の視点からフランス革命を見ていくことが告げられる。</p> <p>・投票権を求める集会で演説をする、ジェームズとサラのための原稿を書くという学習課題が提示される。</p> <p>・フランス革命の経緯を、ブルジョアのアンリ、サン・キュロットのエディス、農民のガストンの目から追体験し、それぞれの階層の目的・手段（行動）・結果についてまとめる。</p> <p>・フランス革命中の出来事が書かれた17枚のカードを、原因と結果に分け、それぞれを結びつける。</p> <p>・カードのなかから少なくとも2つ、ジェームズとサラの議論を支援するものを選択する。</p>	<p>・フランス革命の年表</p> <p>・フランス革命の経緯</p> <p>・フランス革命中の出来事が書かれたカード</p>
学習活動 2	<p>○ 英国で投票権を獲得する。</p> <p>・英国でも革命は起こりえただろうか？</p> <p>1793年～1817年の英国の年表を見て、総理大臣に、英国でも革命が起こる可能性と、そのために何をすべきかを警告するメモを作成する。</p>	<p>・1793～1817の英国の年表</p> <p>・1793年に設立された王立ブリトン協会のビラ</p>
	<p>・なぜ、普通の人たちは変化を望んだのか？</p> <p>1815年以降、人びとが現状を変更するために声を上げた、3つの大きな理由を挙げなさい。</p>	<p>・長期的な問題 過酷な労働条件 ひどい住環境</p> <p>・短期的な問題 ナポレオン戦争のあとの失業、食糧不足、重税</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・英国の選挙には、どのような問題があったのか？ ペアで、1815年の英国の選挙制度の民主的でない点をすべて挙げ、そのうちの大きな問題2つについて、どのように変えるべきか、なぜ政府が変更を反対するのかを考える。 ・1819年以降のチャーチスト運動の高まり 主要な出来事について、目的・行動・結果・歴史的な教訓をまとめる。(1819年の出来事について) ・なぜ、政府は、抗議者を処罰し、投票システムの変更を拒んだのか？ ・ペーターラーで死者が出たこと責任は、抗議者と治安警察、どちらが負うのか？ (1831年の出来事について) ・なぜ、多くの人が1832年の改革に失望したのか？ ・1831年の暴力の脅威が、政府に方針を変更させたのか、より大きな変更の実現を妨げたのか、あなたはどうか考えるか。 (1839年～1848年の出来事について) ・どのようにしてチャーチストたちは選挙権を勝ち取ろうとしたのか？ 1839～48年の年表を見て、チャーチスト運動についてストーリーをまとめる。 なぜ、チャーチストたちは選挙権を勝ち取る方法に関して分裂したのか？ なぜ、政府は、チャーチストたちが望む変革を起こさなかったのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・1815年のブリテンの州別有権者人口 ・当時の投票方法 ・1819年のペーターラー ・1831年の改革暴動 ・1830年代のチャーチスト運動の分裂 ・チャーチスト憲章 ・穏健派と急進派の主張
学習活動3	○ 投票権を勝ち取る最もよい方法は何だろうか？ ダブルハンバーガーの図を用いて、スピーチの原稿を書く。	特になし (エビデンスバーガーの図)
学習活動4	【歴史実践：結果】 結果とは、意思決定や出来事の帰結であることが示されたうえで、以下の3つのキーとなるアイデアが示される。 ・ひとつのできごとや決定が、さまざまに異なる帰結をもたらしうること ・帰結にはさまざまな種類、たとえば、短期的な結果や長期的な結果があること ・結果には意図したものと、意図せざるものがあること そのうえで、下記の問いに答える。 ・それぞれのキーとなる考えについて、英国での出来事について学んだことのなかから、事例を見つけること ・これらの例はあなたのスピーチの役に立つか？	特になし
学習活動5	○ 結局、だれが正しいと証明されたか？ ・1867年に、国会議員たちは再び労働者に投票権を与えることについて議論した。もしあなたがそのときの国会議員のクラブにいたら聞いたかもしれない意見を、ここに示している。もしジェームズとサラもこれ聞いたならば、だれに対して「私もそう言いましたよね？」というだろうか？	・1867年の普通選挙をめぐる7つの意見(国会議員クラブでの架空の議論)
まとめ	○ 結果はどうだったか？ (1) チャーチストたちが、普通選挙が自分たちの生活を良くすると信じていたことを押さえた上で、年表を見て、投票権の獲得がものごとを変えたのかを考える。 (2) 9学年では、20世紀の権利獲得運動について学ぶことが予告された上で、フランス革命と英国の男性の普通選挙権獲得運動についての知識にもとづいて、運動家の三原則を書き出す。	・1867年の普通選挙以後1890年代までの社会権の保障に関する法律の年表 特になし

(4) 9 学年セクション3：「権力：独裁政治を比較する－どのようにヨシフ・スターリンとアドルフ・ヒトラーは類似しているのか？」

本單元では、20世紀初頭に独裁的な国家を作り上げたスターリンとヒトラーを取り上げ、彼らがどのように権力をにぎったのか、また、彼らの国家がどのように人びとの生活に影響を及ぼしたのかを学ぶ。本單元は、大きく5つの学習活動からなる。単元の概要を表5に示す。

表5 9 学年セクション3：「権力：独裁政治を比較する－どのようにヨシフ・スターリンとアドルフ・ヒトラーは類似しているのか？」の概要

	問いと学習活動	資料
学習活動 1	<p>○ 民主制と独裁制の違いを理解したうえで、スターリンとヒトラーを比較し、共通点と違いを見つける。</p> <p>①若いころの生活 ②信じていたこと ③どのようにして権力を伸ばしたのか ④支配を維持した方法 ⑤人びとの生活をどのように変えたか (a) 仕事, (b) 女性と家族, (c) 若い人びと</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・マルクスとレーニン ・トロツキーとスターリン ・ソ連のプロパガンダ ・ソビエトによる5か年計画, 教育内容 ・ナチ党の計画と我が闘争 ・ナチ党が権力を獲得するプロセス ・ヒトラー親衛隊, ゲシュタポ, 強制収容, プロパガンダ ・ナチによる軍備拡張, 福祉の充実
学習活動 2	<p>【歴史実践：効果のある比較を行う】</p> <p>○ 効果的な比較のためには、項目ごとの比較をする必要があることを告げられた上で、エビデンスバーガーの図を用いてスターリンとヒトラーはどのように似ているのかについて、エッセイを書く。</p>	特になし (エビデンスバーガーの図)
学習活動 3	<p>○ 1942年にプラハの学校で撮られた集合写真を見て、下記について議論し、今後の学習活動で探究する問いをつかむ。</p> <p>(1) 議論すること</p> <p>① この資料はどのようなタイプの資料か？ ② なぜ、これは作られたのだと考えるか？ ③ いつ、作られたものか？ ④ どこで作られたのか？ ⑤ この人々はだれか？</p> <p>(2) 写真を見て、何か通常と違うことに気づくか？</p> <p>○ ナチ支配下のプラハで、人々はナチの統治によってどのように影響されたか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1942年、プラハの学校で撮られた集合写真 ・1946年と2007年のフランクの写真 ・フランクの生い立ち ・ユダヤの星について
学習活動 4	<p>【歴史実践：調査活動を組織する】</p> <p>○ 探究のための問いには、大きな問いと補助的な問いがあることを押さえる。</p> <p>○ 英国では毎年1月27日にホロコースト・メモリアルデーが開かれることを押さえた上で、この日のためにプレゼンテーションを作成するという課題が与えられる。</p> <p>そのために、次の4つの問いを探究することが予告される。</p> <p>(1) なぜナチ党はユダヤ人や他の人々を迫害したのか。 (2) どのようにユダヤ人は迫害されたのか。 (3) どのようにホロコーストは記憶されるべきか。 (4) なぜホロコーストは記憶されるべきなのか。</p>	特になし
学習活動 5	<p>学習活動4で提示された問いを探究する。</p> <p>(1) なぜナチ党はユダヤ人や他の人々を迫害したのか。 (2) どのようにユダヤ人は迫害されたのか。</p> <p>この問いが大きな問いであり、さらにサブクエスチョンとして、以下の2つの問いに分けるべきことが告げられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ナチ党がはじめて権力をにぎったとき、ユダヤ人がどのように扱われたか？ ・1933年から38年のドイツでは、ユダヤ人の迫害はどのようなものであったか。 <p>① 学習活動：1938年～42年にかけて出されたユダヤ人に対する11の制限を取り上げ、それがどのような結果をもたらしたのかを考え、プラハのユダヤ人に最も大きな影響を与えたものを3つ選択し、その理由を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校が閉鎖されたあと、写真の子どもたちにどのようなことが起こったか？ ・第二次世界大戦の期間中に、ユダヤ人に対するナチ党の態度はどのように変化したか？ ・フランクの物語は、ユダヤ人街の生活について、どのようなことを私たちに伝えるか？ <p>② ユダヤ人街での生活は赤十字によって書かれたものとは大きく異なっていたことが告げられた上で、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フランクの回想から3カ所を用いて、「テレージエンシュタットが理想的な収容所にはほど遠かった」ということを証明する。 ・クラスで、ユダヤ人街での生活を描写するのにふさわしい語を5つ選択する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒトラーの優生思想 ・フランクの回想 (1) ・ナチの児童書 ・ユダヤ人専用のベンチやユダヤ人お断りの看板の写真 ・フランクの回想 (2) ・1938年から1942年にかけて出されたユダヤ人に対する制限 ・ユダヤ人街のようす <ul style="list-style-type: none"> ・フランクの回想 (3) ・「最終解決」とフランクのクラスメイトの運命

	<ul style="list-style-type: none"> ・フランクのユダヤ人街での生活を鮮明に描写する副見出しを選択する。 ・フランクの物語は「死のキャンプ」、「奴隷労働キャンプ」について私たちに何を伝えるか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・フランクの回想（4） ・強制収容所のようす
	<p>（3）ホロコーストはどのように記憶されるべきか？</p> <ol style="list-style-type: none"> ① ナチ党は他にだれを迫害したか？ ② どのようにしてユダヤ人は抵抗したか？ ③ ホロコーストについて、だれが責任があるのか？ <ul style="list-style-type: none"> ・全員が責められるべきか？ ・同心円拡大図を用いて、あなたの考えを示しなさい。あなたが最も責任があると考えた人を、図の中央に置きなさい。だれがホロコーストを止めることができたか？ ・資料を見なさい。筆者は、ホロコーストについて、だれが責任があると考えているか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ユダヤ人の抵抗に関する記述 レジスタンスの兵士、キャンプでの蜂起、個人での抵抗、 （ ） 連合国軍のユダヤ人、ユダヤ人街の蜂起 ・ホロコーストに （ ） 関係した、14の個人または団体
	<p>【歴史実践：重要性】</p> <p>（4）なぜ、ホロコーストはそれほど重要なのか？</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 人びとは歴史的重要性について異なった規準を用い、それが議論を呼ぶことを押さえた上で、ホロコーストは人びとの生活を変えたことが告げられる。その上で、以下の問いを考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・どれくらい多くの人が影響を受けたか。 ・どれくらい深く影響を受けたか。 ② ホロコーストが、今日においても重要であることを証明することが重要であることを告げられた上で、以下の問いを考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・ホロコーストは今日の私たちの生活にも密接な関係があるか？ だれにとって密接な関係があるか？ ・人びとにとって、それに巻き込まれた人びとの経験に関係することは可能か？ ・世界で未だに、似たようなできごとは起こっていないだろうか？ ③ 学習活動：あなた自身のプレゼンテーションを、ホロコーストの重要性で示すことで終わる。なぜ、毎年、メモリアルデーで、ホロコーストを思い起こす必要があるのか。なぜ、若い人びとはホロコーストについて学ぶ必要があるのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の大量虐殺 （ ） カンボジア、ルワンダ、 （ ） ソボ、ボスニア、 （ ） ダルフール

（5）9 学年セクション 4：「権力：どのようにして普通の人々は平等権のために運動したのだろうか？」

本単元は、20世紀の人権獲得のための戦いを、特に平等権の獲得に焦点をあてて扱っている。本単元は、大きく5つの学習活動からなる。学習活動の概要を表6に示す。

表6 9 学年セクション 4：「権力：どのようにして普通の人々は平等権のために運動したのだろうか？」の概要

	問いと学習活動	資料
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○ 世界人権宣言を読み、以下の問いに答える。 ① どの権利が最も重要だと考えるか？ ② どの権利が過去には否定され、だれによって戦われたか？ ③ これから学ぶ3つのケーススタディ（英国における婦人参政権運動、アメリカ合衆国の公民権運動、南アフリカ共和国における反アパルトヘイト運動）は、どの権利のために戦ったか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・世界人権宣言
学習活動 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 英国で女性たちは、参政権獲得のためにどのように運動をしたのだろうか？ （1）ケースの詳細な検討に入る前に、仮説を立てる。 ① シルビアは、勇敢だったり、決然としていると言えるか？ ② シルビアが、自分の望んだもの（参政権）のために、急進的な戦術をとることは正当だと考えるか？ ③ 当局が、彼女を法の力で追及したことは正当か？ ④ 平和的なデモンストレーションが無視されたという事実は、暴力や秩序を乱すような戦術を用いることの容認を意味するか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・シルビアの物語 ・19世紀末英国の法と慣習

	<p>(2) WSPU (女性社会政治同盟) と NUWSS (婦人参政権運動全国同盟) の存在について知る。</p> <p>① ペアで、1人が急進派 (WSPU) のエミリー・パンクハースト、もう1人が穏健派 (NUWSS) のテレサ・ビリントン・グレッグの立場にたち、自分の見解の正しさを主張し、相手を批判する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・婦人参政権運動のリーダーたちの発言 ・WSPU の運営についての批判 (「天使の独裁」)
	<p>(3) WSPU の好戦的な戦術は、婦人参政権獲得のための戦いを前進させたか？</p> <p>① 資料に示された11のできごとについて、その潜在的な評判、衝撃、恐怖について議論し、それぞれのできごとを「好戦的なスペクトル」上に位置づける。</p> <p>② WSPU の戦略が、婦人参政権の獲得に与えた影響はどのようなものであったか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1905-1914の婦人参政権運動をめぐる11のできごと
	<p>(4) 第一次世界大戦中のできごとをもとに、婦人参政権がどのようにして獲得されたのかを検討する。</p> <p>① 穏健派のNUWSSが戦争を支持したのに対し、WSPUは戦争を支持しなかったこと、1918年に制限付き婦人参政権、1928年に女性の普通選挙が認められたことを告げられた上で、婦人参政権獲得の要因について、ダイヤモンドランキングを作成する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・第一次世界大戦中の9つのできごと
	<p>(5) シルビア・パンクハーストは、今日の英国の女性の地位について、失望するだろうか？</p> <p>① 英国における女性の政界、労働市場での状況について調べた上で、これ以外の平等の指標を設定し調査する。調査結果をもとに、今日、女性がどの程度まで平等に扱われているのかを議論する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・英国における女性の政界進出 ・英国における女性の労働面での状況
学習活動3	<p>○ アメリカ合衆国で黒人たちは、平等権獲得のために、どのような運動をしたのだろうか？</p> <p>(1) ジョッセ・オーエンスについて</p> <p>【歴史実践：証拠】</p> <p>① 資料を用いることで、資料から直接的にわかることではないことを見つけ出すことができること、それを推論とよぶことを押さえた上で、1900年代のアメリカでジョッセ・オーエンスが経験したことについての4つの文章を読み、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ジョッセがどのように扱われたのかの明白な手がかり ・これは何を示唆するかの推論 ・推論を支持する証拠の3つの観点から分析する。 <p>【歴史実践：相互参照】</p> <p>② たったひとつの経験に基づき一般化を図るのは危険で、歴史家は常に「この資料はどれくらい典型的なのか？」を問うていること、ひとつの物語から作られた推論を他の資料によってチェックすることを相互参照とよぶことを押さえた上で、「ジョッセ・オーエンスの物語はどれくらい典型的か？」を検討する。</p> <p>そのために、19-20世紀のアメリカについての10の資料を読み、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の推論を支持する証拠 ・自分の推論に遅疑を呈する証拠を表にまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカ人の黒人、ジョッセ・オーエンスの1936年ベルリンオリンピックでの活躍 ・1930年代のアメリカのコラムニストが「メリーゴランド、劇場などの代わりになるもの」と呼んだものの真の一部 ・19-20世紀のアメリカにおける黒人差別に関する資料
	<p>(2) 「奇妙な果実」</p> <p>① 「奇妙な果実」の歌詞の分析</p> <p>② ビリー・ホリデイはなぜ、「この歌を歌うことによって、ものごとをよい報告に変えることができる」と感じたのか？</p> <p>③ この歌が、白人による黒人へのリンチを示唆することは、この歌をより強力にするか？ それともこの歌の力を失わせるか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「奇妙な果実」の歌詞 ・ビリー・ホリデイについて
	<p>(3) 公民権運動における、マーティン・ルーサー・キングの果たした役割は、どれくらい重要なものだったのか？</p> <p>① 公民権運動に関わった19の個人/団体について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・彼らを用いた戦術は何か？ ・彼らはどれくらい成功したのか？ ・彼らの戦術と、それがどれくらい成功したかにはどのような関係があるか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・公民権運動に関わった個人/団体についての19の資料

	<ul style="list-style-type: none"> ・直接的な行動は、法律の範囲内における運動よりもより多くのことを成し遂げたか？ ・マーティン・ルーサー・キングの方法は、他の方法よりも、より多くの成功を収めたか？ ② 公民権運動に関する歴史の本を作成する編集者になるという課題が与えられ、以下についてグループで考える。 ・本のタイトル、表紙、各章の構成と見出し、最終章 	<p>特になし (作成する本のレイアウト)</p>
	<p>(4) 黒人のアメリカ人の生活はどれくらいよくなっているのか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2007年のガーディアン誌の記事 ・2000年のオーエンスの妻へのインタビュー ・2008 のバラク・オバマの演説
<p>学習活動 4</p>	<p>○ ネルソン・マンデラ：囚人はどのようにして祖国のリーダーになったのか？ (1) ネルソン・マンデラについて (学習活動は特になし)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ネルソン・マンデラが拘束されたロベン島 ・大統領就任式でのマンデラ ・マンデラの物語
<p>(2) マンデラとANCの抵抗の方法はどのようなものだったか？なぜ、彼らは抵抗の方法を変えたのか？</p> <p>① マンデラの演説をもとに、マンデラとANCの抵抗の方法について、その過激さの度合いを評価し、年代順にまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・マンデラの逮捕が、ANCの戦術変化にどのような影響を与えたか？ ・マンデラはどのような人物で、何のために戦ったのか？ ・アパルトヘイト下の黒人の生活はどのようなものだったか？ <p>【歴史実践：情報源の評価】</p> <p>② 情報源を活用するということは、探究の際に役に立つ情報源を選択することだということを押さえた上で、マンデラの演説を評価する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・情報源(マンデラの演説)は、有用な情報を含んでいるか？ ・情報源の信頼性を評価する。 ・情報源はどんなタイプ(新聞、手紙…)か？ ・だれがそれを作ったのか(目撃者？作成者ごとの長所と短所は？) ・その情報源は、なぜ作られたのか(スピーチの目的は)？ ・情報源の確からしさを確かめる ・アパルトヘイト下の黒人の状況は、本当にマンデラが言うほどひどかったのか？ ・なぜ、ANCは戦術を変更し、より暴力的な抵抗のかたちを用いたのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・マンデラの演説 ・アパルトヘイト下の黒人の政治的権利、生活状況、法律、教育 ・1912年-1964年のANC関連のできごと 	
<p>(3) なぜ、アパルトヘイトは最終的に終わったのか？</p> <p>① アパルトヘイトの廃止に関する10の要因を結びつけ、コンセプトマップを作る。</p> <p>② どの3つの要因が最も重要だったのかを選択する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・アパルトヘイト廃止の10の要因 ① スティーブ・ピコと黒人意識、② ソウエト蜂起と学生たちの抵抗、③ デズモンド・ツツと黒人の宗教的リーダーの役割、④ アメリカ合衆国の役割、⑤ 非白人居住地域の蜂起、⑥ 世界的な反アパルトヘイト運動、⑦ 労働組合、⑧ 財政問題、⑨ 新政府の方針、⑩ 冷戦の終結 	
<p>(4) アパルトヘイト廃止後、何が起こったか？</p> <p>① マンデラとその後の政府は、どれくらい上手に問題に対応したのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資料(ガーディアン誌の記事)を読み、下記の問いに答える。 ・南アフリカがアパルトヘイト廃止後よくなったということについて、記者はどのような証拠を提示しているか？ ・どのような問題が残っていると、記者は論じているか？ ・アパルトヘイト廃止後、どの程度まで南アフリカはよくなったと、記者は考えているか？ <p>② 資料を確かめるために、自分自身の調査をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・記者が論じていることは正確か？ ・記者が、「南アフリカはアパルトヘイト廃止後、ずっとよくなった」と述べていることに賛成するか？記者に賛成する証拠を、あなた自身の調査により、つけ加えることができるか？ ・記者が、「なさなければならぬことがまだ残っている」と述べていることに賛成するか？その例を、あなた自身の調査から示しなさい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ガーディアン誌の記事 	

学習活動 5	○ 3つのケーススタディを通して、権利というものがしばしば、その獲得のために戦われなければならないことを学んできた。 (1) 既習の17の権利獲得のために戦った個人/団体について、その戦術がどれくらい好戦的なものであったのかを評価する。 (2) 人々が戦う方法と、それが成功/失敗するかのあいだに関係があるか？ たとえば、 ・暴力の使用は、非暴力よりも多くの成果を収める傾向があるか？ ・直接行動は、どのくらい重要か？	特になし
-----------	--	------

3 SHP「権力」単元の分析

これまで紹介してきたSHP「権力」単元の特徴を、学習内容、学習課題、学習活動の3つの観点から述べる。

(1) 学習内容

表7に、SHP「権力」の学習内容をまとめて示す。

表7 SHP「権力」単元における学習内容

Year	セクション	学習内容	分類
7	3	・中世の王は、課税、戦争、秩序維持、教会の保護、血統の維持などの機能をもっており、教会や諸侯たちは彼らの期待に王が添わない場合、王を罰したり、反乱を起こしたりした。	A
8	5	・中世の王は、諸侯の意見を聞き、教会を保護し、議会は王に仕えるものと見なされていた。しかし、市民革命を経て、選挙と議会によって重要な法を決定するようになった。	A
	6	・今日私たちが享受している権利は人々の戦いによって獲得されてきたものであり、権利のための戦いにより、私たちの生活は向上した。	B
9	3	・20世紀の独裁政治は、プロパガンダと国民生活の向上によって支持を得たという特徴をもつ。独裁政治は、家庭生活、教育など、国民生活のさまざまな側面に影響を及ぼした。	A
	4	・平等権は、人々の戦いによって獲得されてきたものであり、今なお、解決すべき問題が残っている。	B

表7からSHP「権力」単元における学習内容は大きく2つに分けられることがわかる。つまり、権力の機能や統治の方法、影響を与えた範囲の歴史的な拡大など、いわば、「権力とは何か？」を学ぶ7学年セクション3、8学年セクション5、9学年セクション3と、権利獲得のための運動について学ぶ8学年セクション6と9学年セクション4である。ここでは、前者を分類A、後者を分類Bと呼ぼう。表7中に、それぞれのセクションを分類して示している。以下、これらの内容を獲得するための学習課題と学習活動について述べる。

(2) 学習課題

前節で、SHP「権力」単元の学習内容は、「権力とは何か？」を学ぶ分類Aと、権利獲得のための運動について学ぶ分類Bがあることを指摘した。以下、この分類に従い、学習課題をまとめて表8に示す。

表8 SHP「権力」単元における学習課題

分類	Year	セクション	学習課題
A	7	3	なぜ、1216年に諸侯たちは、ジョン王に対して反乱を起こしたのか？について、エッセイを書く。

	8	5	中世の王について、自分が調べたことを方法を工夫しながらプレゼンテーションを行い、それをもとに、中世を通じて王の権威がどのように推移したのかをローラーコースターのかたちで表す。
	9	3	異なる価値基準をもつ人がいることを前提としたうえで、ホロコースト・メモリアルデーのために、プレゼンテーションをする。
B	8	6	フランス革命とイギリスのチャーチスト運動を事例に、「もし自分がチャーチストだったら、私たちの生活をよくするために、過激な方法と穏健な方法のどちらを取るか？」について、スピーチを書く。
	9	4	英国の婦人参政権運動、アメリカの公民権運動、南アフリカのアパルトヘイト廃止運動を事例に、「平等権のための運動はどのように戦われたか？」についてまとめる。

表8より、SHP「権力」単元における学習課題には、「社会への発信」とでもいうべき側面があることが指摘できる。自分たちの社会的な要求を他者に伝える方法の選択という課題が課せられる分類Bが「社会への発信」であることはいうまでもない。では、「権力とは何か？」について学ぶ分類Aはどうだろうか。分類Aでは、7学年のセクション3で考えを論理的にエッセイにまとめ、8学年のセクション5では調べたことを他者に伝える方法を工夫しながら伝え、9学年のセクション3では異なった価値基準をもつ人がいることを前提としたうえでホロコーストとそれを学ぶことがなぜ重要なのかについてプレゼンテーションを行う。これら3つの学習課題のシーケンスには、他者に自分の考えを伝える方法の自由度の拡大とともに、想定される聞き手の量的また質的な拡大、いわば他者性の拡大があることが指摘できる。また、分類Bの学習課題のシーケンスについては、より綿密な分析にもとづく意思決定が求められるようになっていくことが指摘できる。たとえば、8学年のセクション6では、「もし自分がチャーチストならば」という前提に立ち、過激な手段と穏健な手段のどちらを取るかについて、二者択一で意思決定を行う。ところが、9学年のセクション4では、ものごとは二者択一で選択できるほど単純ではなくなる。例えば、英国の婦人参政権運動をめぐることは、婦人参政権運動をめぐるそれぞれのできごとについて、潜在的な評判、衝撃、恐怖という指標で分析するとともに、急進派は「天使の独裁」と批判されたこと、また、第一次世界大戦中、穏健派は戦争協力をするが急進派はしなかったという事実が伝えられる。公民権運動をめぐることは、当時のアメリカにおける黒人に対する差別の過酷さと、それに対して歌という抵抗の方法がインパクトを与えたことが伝えられ、さらに南アフリカでアパルトヘイトが廃止された要因に経済的な要因や冷戦の終結が指摘されるなど、抵抗の方法のみならず、社会的な状況の変化のなかで私たちの権利が獲得されてきたことも学習される。そのうえで、「暴力の使用は、非暴力よりも多くの成功を収める傾向があるか?」、「直接行動はどれくらい重要か」という問いに答えることが求められる。自分たちの社会的な要求を社会に発信する方法について、さまざまな方法と、それを選択する基準について学習しながら、社会的な情勢も踏まえ、要求を発信する方法を選択する必要性が学ばれていると言えよう。

これらのことから、SHP「権力」単元における学習課題のシーケンスには、他者性の拡大と自分たちの要求を発信する方法の選択基準の精緻化という、2つの特徴があるといえよう。

(3) 学習活動

それでは、SHP「権力」単元の学習活動の特徴とは何か。表2から表6に示したように、SHP「権力」単元全体を通して、資料が豊富に提示され、学習者の活動を中心に学習が進められることが指摘できる。ここでは、それらの活動のなかでも「歴史実践」(Doing History)に焦点化して分析する。

歴史実践については、第Ⅱ部4章で原田がその今日的意義や構造について述べている。SHPの歴史実践は、原田の指摘する特徴をもちながらも、歴史の学習を通して社会に参加する能力を養うという点で特筆すべきものがあると考えられる。

SHP「権力」単元における「歴史実践」をまとめたものが表9である。

表9 SHP「権力」単元における歴史実践

Year	セクション	タイトル	学習活動	学習内容	分類
7	3	原因と結果	○ 1216年の諸侯たちの反乱の原因を示した7枚のカードについて、それぞれが反乱にどのように結びついているのかを考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・あるできごとには、複数の原因があることが多い。 ・多くの原因があったとしても、最終的にはそのできごとを引き起こす原因(トリガー)がある。 ・すべての原因がすべて等しく重要だというわけではない。 	D
			○ なぜ、諸侯は1216年にジョンに対して反乱を起こしたのか?について、エビデンス・バーガーの図を用いて、エッセイを書く。	<ul style="list-style-type: none"> ・よいパラグラフは、「はじめの記述」、「支持する証拠」、「結論の記述」を含む。 ・はじめの記述は、証拠によって支持されなければならない。証拠によってあなたの議論を補強することは重要だ。 ・結論の記述では、問いに答えなければならない。 	C
8	5	変化と継続性	<ul style="list-style-type: none"> ○ 中世の人々の考えを述べた6つの文を読み、下記の問いに答える。 ① 何が変化したのか? ② 何が変わらないままなのか? ③ どの変化が最も急速に起こったのか? ④ どの変化が最もゆっくりと生じたのか? ⑤ 転機について話しているのはどれか? ⑥ このセクションでは、他にどのような転機について学んだか? 	<ul style="list-style-type: none"> ・鍵となる変化は「転機」と呼ばれる。 ・転機とは、大きな変化の時期であり、ものごとがそれ以前とは大きく変わる変化である。 	D
	6	因果関係	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1819年のペータールー、1831年の反乱、チャーチスト運動などから事例を選択し、鍵概念(学習内容)の事例を示す。 ○ 鍵概念が自分のスピーチに役に立つかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1つのできごとは、多くの異なった結果をもたらす。 ・できごとと結果の関係には、短い期間のものと、長い期間のものがある。 ・あるできごとによる結果には、意図したものと意図せざるものがある。 	D
9	3	効果的な比較	○ 「スターリンとヒトラーはどのように似ているのか?」という問いについて、効果的な比較を行い、エビデンスバーガーの図を用いてエッセイを	比較のためのスキル(学習活動参	C

		<p>書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エッセイの計画を立て、直接的な比較を行う。 ・エッセイの全体計画 <p>1 段落：彼らの若いころの生活と信条を比較する。 2 段落：彼らが権力をにぎる過程を比較する。 3 段落：自分の国を統治した方法を比較する。 4 段落：彼らの独裁が人々の生活をどのように変えたのか、労働者、女性、若者について比較する。 5 段落：最終的な結論を行う。類似しているところはどこか（ほとんど似ている、やや似ている、まったく似ていない）。最終的な判断を下した主要な理由は何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの段落は、ダブルハンバーガーパラグラフにする。 <p>はじめに、探究するテーマを示す。 次に、このテーマに関し、類似している点を示す。 そのうえで、このテーマに関し、異なっている点を示す。 最終的に、小括を行う。このテーマに関し、2人の独裁者はどれくらい類似しているのか？</p>	照)	
	組織的な調査	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1月27日に行われるホロコースト・メモリアルデーで、ホロコーストについてプレゼンテーションをするという課題が提示される。 ・この課題のために、フランクと彼の級友の物語を用いて、下記の4つの問いを探究することが予告される。 <p>① なぜ、ナチ党はユダヤ人や他の人々を迫害したのか？ ② どのようにユダヤ人は迫害されたのか？ ③ どのようにホロコーストは記憶されるべきか？ ④ なぜ、ホロコーストは記憶されるべきなのか？</p>	・問いには、大きな問いと補助的な問いがある。	C
	重要性	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「なぜ、ホロコーストは重要なのか？」という問いに対し、歴史的な重要性を示す。 ○ 資料を読んで、筆者がどのような基準でホロコーストの重要性を訴えているのか議論する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的な重要性の基準のひとつは、広範囲にわたる影響ということである。 ・どれくらい多くの人に影響したか？ ・どれくらい深い影響を与えたか？ ・歴史的な重要性のもう1つの基準は、今日における重要性ということだ。 ・私たちの生活への影響 ・今日の世界でもなお、類似した出来事が起こっているか。 ・人種差別や偏見の帰結について、私たちに明白に警告する。 ・私たちが個人として、人種差別や偏見に取り組む責任があるということ省察できる。 	C, D
4	証拠 ①推論	<ul style="list-style-type: none"> ○ ジョッセ・オーエンスの物語を読み、「ジョッセがどのように扱われたのかの明白な手がかり」、「これが何を示唆するかの推論」、「推論を支持する証拠」を表にまとめる。 	・資料を上手に用いるということは、資料が明白に語らないことを発見することだ。	C
	証拠 ②相互参照	<ul style="list-style-type: none"> ○ 資料を見て、自分の推論を支持する証拠、推論に疑問を呈する証拠をまとめ、ジョッセ・オーエンスの経験がどれくらい典型的なものであったのか、判断する。 	・資料を上手に用いるということは、それに賛成するか反対するという決定をする前に、資料を互いにチェックすることだ。	
	証拠 ③情報源の評価	<ul style="list-style-type: none"> ○ ネルソン・マンデラのスピーチを評価するために、以下を行う。 ① 情報源の内容を評価する－情報源は有用な情報を含んでいるか？ 	・上手に情報源を使用ということは、特定の探究をしたり、特定の物語を語ったりするとき最も役に立	

		<ul style="list-style-type: none"> ・何を見つけ出そうとしているのかを明らかにして、資料を見る。 ② 情報源の信頼性を評価する。情報源が語ることを信じるべきか？ ・どんなタイプの情報源か？ ・だれがそれを作ったのか？ ・その情報源はなぜ作られたのか？ ③ 情報源の確からしさを確かめるために、他の情報源の情報を使用する。 	つ情報源を選択するということだ。	
--	--	---	------------------	--

表9より、SHP「権力」単元における歴史実践は、その学習内容から大きく2つに分類されることがわかる。1つは、「良いパラグラフには、はじめの記述、支持する証拠、結論の記述がある」、「効果的な比較とは、項目別に直接的な比較をするものである」、「情報源の活用とは、最も適切な情報源を選択するということだ」など、いわば社会的事象を探究し、まとめるスキル、社会的事象を見る方法について学ぶセクションである。第Ⅱ部第4章で原田が述べる歴史実践の具体例の1つであろう。これに対してもう1つは、「あるできごとには複数の原因がある」、「1つのできごとは多くの異なった結果をもたらす」など、いわば「社会的事象とはどのような特色をもつものなのか」、社会的事象についての見方を学ぶセクションである。前者を分類C、後者を分類Dと呼ぼう。表9中に、それぞれのセクションを分類して示している。

まず、社会的事象について調べ、まとめる方法を学ぶ分類Cについて検討すると、獲得させたいスキルをスモールステップで示していること、言わば「望ましい社会的事象の探究のありよう」を明示した学習内容と、それを具体的な活動として学習者にも体験可能なかたちにした学習活動がセットで示されていることが指摘できよう。この、スモールステップで提示された学習活動の結果、獲得させたい学習内容に到達できるように構成されているという点は、社会的事象の見方を学ぶ分類Dも同様である。分類CとDの違いはその学習内容にあり、分類Cが探究の方法についてのリフレクションであるのに対し、分類Dは探究の結果としての社会認識を一般化して示すところに、その特徴がある。

注目に値するのは、社会的事象の探究の方法を学ぶ分類C、社会的事象の見方を学ぶ分類Dともに、学習内容は歴史のみならず社会諸科学の見方・方法として援用可能であることである。ここに、歴史的事象という過去のできごとの学習と、将来の社会の形成に参加するという社会参加学習への架橋の道があるといえよう。

4 SHP「権力」単元の示唆するもの

それでは、SHPを社会参加を視野に入れた歴史学習として評価すると、どのようなことが言えるだろうか。ここでは、以下の3点に絞って述べる。

① 社会的事象の探究における視点・方法の明示

社会は、自然的・社会的条件のもとでの個々の人間の営みによってかたちづくられており、どこかに設計図があるわけでもなければ、だれか特定の個人の思惑で動いているものでもない。そのような社会に参加していくためには、参加しようとする社会についての確に探究し、自分の行動がどのような社会的影響を及ぼすのかを冷静に判断することが求められよう。

「歴史実践」の検討で示したように、SHPは社会的事象の探究のために資料を収集・比較・

評価して事実認識を行う「方法」と、社会的事象の因果関係の複雑さと、それにもかかわらず決定的な事象の変化をもたらす転機があるという、社会的事象の「見方」が示されている。これらの視点と方法は、学習者がひとりの市民として社会に参加していく際に必要な能力のひとつであり、これらが獲得できるよう発問－学習課題－学習活動－教材を具体的に構成しているところに、SHPの優れた点があると考ええる。

② 公共の場における意見表明・社会運動のありようについて生徒に考えさせる学習課題の設定

先述したように、SHP「権力」單元には、「社会への発信」とでもいうべき側面がある。社会問題の存在を公的に指摘し、自分たちの要求を発信することが社会参加の重要な一側面であることに異論はあるまい。SHPではこのような発信について、さまざまな方法とそれを選択する基準について学習している。このことは、社会の問題を公的な場で解決するという、民主主義社会における市民を育成する上で大きな意義を持つものと評価できよう。

③ 目標を明確にしたテーマ別構成

最後に、①、②を可能にしている要因としての、SHPの構成について検討しよう。

第Ⅱ部第3章で峯は、香中社の研究や川口広美による英国のシティズンシップ教育カリキュラムの紹介をしながら、現実の社会を対象化し、学習者が関与するための教材の開発、それを束ねる価値・ストランドの議論の必要性を指摘している。ここでは、SHPの6つのテーマのうちの1つ、「権力」についてしか検討していないが、現実の社会を対象化するための視点と方法を獲得させ、学習者が関与しうる学習活動を設定できているのは、テーマ別学習というSHPの構成によるところが大きい。歴史学習における社会参加学習の実践を広げていくためには、カリキュラムレベルでの検討が必要であることを示唆していよう。

5 おわりに

日本の中学校歴史的分野の学習指導要領は、「我が国の歴史の大きな流れ」を理解し、「我が国の伝統と文化の特色」を考えさせる、いわば「歴史を知る」ことを歴史的分野の目標として掲げている。これに対し英国の中等歴史教科書であるSHPは、いつの時代も変わらぬ社会的事象の特色とそれを探究するための視点と方法、そして社会を変革していくための方法についての学習にその特色があることを論証してきた。歴史学習を社会参加学習に変革していく方向性を考える上で、SHPの示唆するものは大きいと言えよう。

【注】

- 1) Ian Dawson, Maggie Wilson “*SHP HISTORY YEAR 7*” Hodder Education, 2008, Chris Culpin, Ian Dawson, Dale Banham, Bethan Edwards, Sally Burnham “*SHP HISTORY YEAR 8*” Hodder Education, 2009, Dale Banham, Ian Luff “*SHP HISTORY YEAR 9*” Hodder Education, 2009
- 2) 田口敏郎「重層的・螺旋的な『歴史の大観』を支援する教科書内容構成－英国Hodder Education社SHP HISTORYシリーズの再評価－」全国社会科教育学会第62回全国研究大会発表資料, 2013

(岩野 清美)

第3章 社会参加としての公民授業の事例分析

1 社会参加型授業の要件

原田氏は、社会参加型の授業の要件を次のようにまとめている（第I部第1章）。

①学習への主体的関与 学習課題設定への参加 課題の切実性（地域社会の現実的課題等）ないし有意味性（なぜこれを学ぶのかについての納得）
②オーセンテックな学習過程 探究的学習を通じた確かな社会認識の保障 協動的学習（議論・BS法・ロールプレイなど）
③価値判断・意思決定 個人の決断・提案，集団的意思決定・合意形成

①は学習への動機であり，②・③は学習指導過程に関わる。これを踏まえ，公民的分野の授業実践を検討する。

分析対象は，2年間の本研究会の協力者による実践事例である。（表1）

表1 社会参加の授業実践例

実践者	田中大雅 教諭 (2015.6.7資料)	西田義彦 教諭 (2015.6.7資料)	山口康平 教諭 (2015.3.20資料)
学校名	大阪市立茨田北中学校	阪南市立飯の峯中学校	和歌山大学教育学部附属中学校
単元の位置付け	道徳・学級活動・総合的な学習の時間と社会科との関連，年間	単元「地方の政治と自治」5時間	単元「地方自治」5時間
内容，テーマ	環境，水，琵琶湖	コミュニティーバス	貴志川線存続運動
実践の概要	身近な地域の学習の中で，水をテーマに環境保全を扱う。	「効率と公正」の観点から地方財政における支出，補助金を扱う。	住民参加，貴志川線存続運動を知る，自分の意見の形成

協力者である3人の先生方は，実践を数例提出されたが，このうち西田氏・山口氏ともに5時間で構成した単元「地方自治」を示された。田中氏は道徳・学級活動・総合的な学習の時間と社会科との関連を図った「水」に焦点をあて，下水道局のゲストスピーカーから話を聞くことや校外学習を取り入れた単元開発をされた。いずれも「地方自治」を財政とその分配における「効率・公正」概念を捉えさせる目的から学習者が具体的に考えられる身近な話題から教材化を図ったことが窺える。このうち，山口氏が行った単元「地方自治」を取り上げ，検討する。単元構成は，①地方自治とは何か，②地方分権と住民参加，③市町村合併と地域づくり，④町づくりを調べる～貴志川線存続運動における住民参加～，⑤どうなる！どうする貴志川線の5時間で構成している。指導展開の様子は，「中学校公民で『住民参加』の地方自治を教える」『わかやまの子どもと教育』No.49, 2013.9, pp.7-12及びワークシートに詳しい。

2 山口康平氏の単元「地方自治」の場合

－問題の対象化による客観的分析と、直接体験や調査による実感との統合－

ワークシートNo.39～43から単元「地方自治」の授業展開を分析する。

ワークシートNo.39 「地方自治の制度」

分析

<p>学習課題「貴志川線を通して地方自治について考えよう」 存続できたのはなぜか。赤字が減少しているのはどうしてか。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>南海電鉄から「貴志川線の営業継続が難しい」との報告を受け、 真っ先に動いたのはどこだろう。↓ 首長たちが、南海電鉄貴志川線問題に真っ先に動いたのはなぜだ ろう。</p> <p>(1) 首長の選出, (2) 仕事の内容, (3) 地方議会議員, (4) 地方政 治の首長・議会・住民の関係 ↓ (首長が) 南海電鉄貴志川線問題で、真っ先に動いたのはなぜか。</p>	<p>①学習課題の確認 (※問題への 気付き)</p> <p>②現状への対応 (本単元で習得 すべき知識)</p> <p>③学習のまとめ</p>
--	---

ワークシートNo.40 「住民参加の拡大」

<p>撤退を正式に表明したにも関わらず、貴志川線が存続しているの はなぜだろう。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>地方自治における住民参加の方法について調べよう。</p> <p>(1) 住民投票, (2) 情報公開, (3) オンブズパーソン制度, (4) NPO</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>地方公共団体って、どのような仕事をしているのだろう。</p> <p>(1) 地方公務員の声, (2) NPO代表の声, (3) 企業代表の声</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>地方公共団体の仕事は具体的にどのようなものだろうか。</p> <p>都市計画マスタープランをもとに調べてみよう。</p> <p>(1) 現状と課題, (2) 基本方針に基づく取り組み (3) 決定の仕組み, (4) 地方自治とはどんなもの</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>「貴志川線の未来をつくる会」の活動が成功したのはなぜだろう。</p>	<p>①現実の対応へ の関心の喚起</p> <p>②住民参加の方 法 (習得すべき 知識)</p> <p>③地方自治参加 の立場の違い</p> <p>④地方公共団体 の施策決定の手 続き</p>
--	---

ワークシートNo.41 「地方財政」

<p>存続の決まった貴志川線。県・市、町から補助は出るのだろうか。 和歌山県の歳入と歳出について知ろう。</p> <p>①和歌山県・市の歳入の内訳, ②国庫支出金・地方交付税交付金, ③歳出内訳, ④年齢別人口構成グラフ, ⑤独自財源の法律</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>なぜ、今地方分権が進められているのか考えよう。</p> <p>事例A15車線の道路改良, B幼稚園と保育所の一元化, C地域の実 情にあった社会福祉施設の整備, D公示をまとめて行う</p>	<p>①地方財政の状 況, 用語</p> <p>②地方分権の具 体事例</p> <p>③市町村合併の 長所・短所</p> <p>④地方自治の課 題への気付き</p>
---	--

市町村合併のメリット・デメリット

(1) 資料から合併により効果が上がることに、(2) その他、(3) 教科書

住民の意志が反映されていることが期待される地方自治の成果と課題

ワークシートNo.42 「わたしたちの政治参加」

存続決定後の貴志川線。

地域のマイレール

存続のために、どのような意図（ねらい）で取組がなされているのか。

事例A～I（広報、住民との結びつき、利便性、沿線の活性化）



貴志川線の赤字が減っているのはなぜか。

①貴志川線の現状確認

②存続のための工夫の気付き

③赤字解消の理由

ワークシートNo.43 「どうなる？どうする貴志川線!?～わたしたちの政治参加～」

貴志川線の未来を考えよう。

(1) 貴志川線の未来に関する意見です。

廃止意見 存続のための支援意見

(2) 公正についての考え方

(3) 自分の意見と最も近いのはどれだろう。

(4) 班で話し合っ意見をもとめよう。

話し合いの様子、話し合いの結果について

話し合いへの参加の態度 機会、手続きの公正、結果の公正



4段階評定尺度による自己評価

班の意見の記録



貴志川線存続の理由の振り返り、地方自治の学習全体の振り返り

①今後の見通しについての立場の異なる意見への関心

②「公正」からの対応の検討

③自分、班の意見交換

④学習の振り返り

毎時間の授業展開とワークシートは対応しており、学習者はワークシートに示された各問いから地方自治に関する具体的な問題に気付き、地方自治についての考えを深めることができるようになっている。1時間目は、①学習課題の確認（※問題への気付き）→②現状への対応（本単元で習得すべき知識）→③学習のまとめとなっている。2時間目は、①現実の対応への関心の喚起→②住民参加の方法（習得すべき知識）→③地方自治参加の立場の違い→④地方公共団体の施策決定の手続きである。3時間目は、①地方財政の状況、用語②地方分権の具体事例→③市町村合併の長所・短所→④地方自治の課題への気付き、4時間目は、①貴志川線の現状確認→②存続のための工夫の気付き→③赤字解消の理由、5時間目は、①今後の見通しについての立場の異なる意見への関心→②「公正」からの対応の検討→③自分、班の意見交換→④学習の振り返りとなっている。

ここで、社会参加授業としての要件を検証しよう。学習への主体的関与は、学習課題設定への参加と課題の切実性（地域社会の現実的課題等）ないし有意味性（なぜこれを学ぶのかについての納得）からなる。これについては、授業者から提示された問いであるため、貴志川線存続が学習者にとって切実な問題であったのかについては疑念がもたれる。結果、学習者自身が当事者としての意識や感情に乏しいことも推測できよう。しかし、ワークシートによって学習問題が提示され限定されることによって、問題状況を把握し、よりよい解決策を提案しようとする点では成功している。次に、オーセンテックな学習過程では、探究的学習を通じた確かな社会認識の保障、協動的学習（議論・BS法・ロールプレイなど）が取り入れられていたかが問われる。グループ学習や学級全体での話し合いなど学習者の主体的な学びが保障されていたと言えよう。ワークシートに記された学びの一部を紹介する。（図1）

No39 Work1 貴志川線についての事前アンケート

○ 貴志川線の赤字が減少しているのは、どうしてだろう？

おもちゃ電車やいちご電車やたま駅長など
一風かわったシステムを導入していて、
みんなが興味をもっているから

○ おもちゃ電車やいちご電車やたま駅長など一風変わったシステムを導入していて、
みんなが興味をもっている

No42 Work2 貴志川線の赤字は減少しています。それはなぜでしょう。

Work2 自分の考えをまとめよう。
現在、貴志川線の赤字は減少しています。それはなぜでしょう？今日の学習内容をもとに、自分の考えをまとめよう。

政府、住民、鉄道会社全員で赤字削減を目指す三位一体にとり組んだから
住民が自分たちで負担をかけることで、その負担がたかす人の人に伝わらずになんか
プラスになる。楽しい企画をしていってからだと思う。おもちゃ電車やたま電車は
電車は他のと違って、場所がたかすし乗るの楽しいので、私も小さい頃乗ったことが
ある。

○ 政府、住民、鉄道会社全員で赤字削減を目指す三位に取り組んだから。以下省略

No43 Work2 学習を振り返ろう。

学習内容をもとに、自分の考えをまとめてみよう。

○ 貴志川線が存続しているのはどうしてだろう？
貴志川線が必要で、毎日利用している人たちがいて、その人たちの生活を守るため。

○ 地方自治の学習を振り返り、考えたことをまとめよう。
今日は、小さな課題を考えただけなのに、みんなにとってよい方法を考えることが難しく、
なかなか思い通りになりませんでした。だから、もっと重大で、その地域に住んでいる住民
全てにかかわる問題を解決しなくてはならない地方自治というのはとて大変だと思
ました。

貴志川線が存続しているのはなぜだろう。

○ 貴志川線が必要で毎日利用している人たちがいて、その人たちの生活を守るため。
地方自治の学習を振り返り、考えたことをまとめよう。

○ 今日、小さな課題を考えただけなのに、みんなにとってよい方法を考えることが
難しくてなかなか思い通りになりませんでした。だから、もっと重大で、その地域に
住んでいる住民すべてに関わる問題を解決しなくてはならない地方自治というのはと
ても大変だと思いました。

図1 ワークシート生徒記述の一部

価値判断・意思決定が授業に組み込まれているかどうかでは、個人の決断・提案、集団的意思決定・合意形成の場面が表れる。貴志川線の存続に対する見解、地方の財政的な問題、維持のための提案など自分の立場や行政の課題を踏まえた意見効果がなされている。

以上のことから、本单元「地方自治」を題材とした「貴志川線存続問題」の教材化は、授業者の優れた社会的事象の選択と言えよう。但し、「貴志川線の存続問題」自体が、授業者から提示された問いであるため、それが学習者にとって切実な問題であったのかについては前述の通りである。各問いに対して、到達すべき知識や考察する資料が事前に用意され、学習者は考察すべき対象・事象を分析的に捉え、示された資料を活用することになる。選択された資料から導かれる知識や概念を読み取り回答することは、真に社会参加の授業を保障していると言えるだろうか。また、学習者自身が当事者としての意識や感情に乏しいことも推測できよう。すなわち、問題を対象化し客観的に分析する認識と、直接体験や調査を通して実感する認識との統合をどのように図ればよいのか、また、授業者としてどのように価値中立を担保するのか、それは可能かが課題になってくると言えよう。

このことに関して、香川県中学校社会科研究会（以下、香中社）の「共感から行動へ」を研究主題とした教育実践は示唆を与える。

3 当事者意識，共感，あたたかい公正な判断力—香中社「共感から行動へ」—

香中社は、平成9～11年にかけて、第32回全国中学校社会科教育研究大会「未来をともに拓く生き方を追求する生徒の育成—共感から行動へ—」を研究主題とした教育実践に取り組んだ¹⁾。筆者（峯）は、研究会組織の事務局として、また歴史的分野部長として研究の方向性を示した。3分野に共通する社会認識と共感、共感から行動へについては、研究会における議論の成果である。筆者担当の歴史的分野における、人々の生き方に共感する感情、あたたかい公正な判断力、よりよい社会をつくろうとする意欲・態度から言及する²⁾。以下、叙述の一部である。

- ①「学習対象とした登場人物への共感」の方法をその限界も踏まえながら取り入れたい。「自分とは異なった意見や態度をとる友だちへの共感」という側面も今まで以上に重視し、豊かな感性で生き生きと歴史を学ぶ力を育てたい。
- ②公民として必要な判断力の前提となる歴史認識は、史実の背景にある本質や事件の原因・結果を探究すること、史実と史実を関連的にとらえ歴史的なものの見方・考え方を育てるだけでは不十分である。それらを踏まえ、歴史の流れの中で、現代をどう位置付け、そして近未来の展望を前向きにどう拓くか、という歴史に対する問いを取り入れた授業が構成されていく必要がある。…中略…理性的（狭義の論理性・客観性）な判断と感性的（狭義の心情的な傾倒）な判断のバランスに応じて、それぞれ学習内容が柔軟に組み合わせられるように構成している。…中略…根底における拠り所として、平等と民主主義の観点に立つことが「公正さ」「あたたかさ」を確かなものにすると考えられる。
- ③自らはこのように生きたいという問いかけや意識をもち、歴史を学ぼうとする力が十分養われていることが必要である。…中略…学習自体にどう活かされるのか、将来の自らの行動や社会参加にどのようにかかわっているのかが見えていることが、歴史を意欲的に学ぼうとする態度につながっていく。現在の自分から史実に対する価値判断

や意思決定を加え、追究を試み、調査・見学や体験的な学習を通して、歴史を身近に具体的に感じとったりする学習が考えられる。前者は、現実の社会において、どのような行動や社会参加ができるのか心的な準備段階としての歴史学習、後者は授業への主体的な参加や学び方を体験する歴史学習と言えよう。

ここでは、教室における個人や集団の意思決定において、認知面における論理的・客観的な分析と、情意面における「心情的な傾倒」との結合を図ることの重要性を指摘した。そして、「共感やあたたかさ、よりよい」を授業や単元、3年間の社会科を貫く民主主義の価値として提案している。カリキュラムは、地理・歴史的分野の独自性を保ち、その後の公民的分野を履修するπ型の構造から、各分野でも公民的資質の育成を図る鳥居型社会科として示している。香中社の提案は、中学校社会科の各分野としてでなく、人間形成における社会科の目標を念頭に置き、社会認識と公民的資質の育成をどのように統合するかを、認知・情意での統合を図り、共感から行動にどのように結びつけるかを学習者に委ねる提案である。例えば、単元「働く人たちの権利～A電鉄の労使交渉をまとめてみよう」を取り上げる³⁾。

[第4・5時] 労使交渉と調停

- 目標 ① 使用者、労働者双方の立場を考えながら、調停案を作成することができる。
 ② 労働者の雇用を守るという視点で、調停案を作成したり、選択したりすることができる。

学習内容及び活動	準備物	教師の援助活動及び留意点
1. 労働委員会における「調停」の働きを復習する。	学習シート	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイは、「調停」の直前までの内容とする。 ・事前に、雇用問題がもつれて、会社内の話し合いではまとまりがつかない状態になるまでのシナリオを作っておく。 ・教師は、使用者を演じる。 ・演者には、労働者の立場を十分に考え、他の生徒に分かりやすいロールプレイを目指すよう指導しておく。 ・一般の生徒には、メモを取るよう告げる。 ・各生徒の手元に、参考資料と簡単なシナリオを用意し、調停案を作る材料とさせる。
A電鉄の労使交渉の調停案を作成しよう		
2. 代表の生徒により、労使交渉のロールプレイを行う。 ・メモを取り、調停案を作成する準備を行う。 [調停案作成の視点] 「労働者側の言い分は何か」 「使用者は、なぜ社員を解雇しなければならないのか」 「ストライキのせいで市民がどのような迷惑をこうむっているか」	シナリオ 会社関係資料 学習シート	

表2 香中社公民的分野における戸島居型社会科カリキュラム案（一部）

単元名	認識の 間口	新学 習指 導 要 領の 内 容	時 間 数	人々の生き方に 共感する感情を 高めるために	あたたかい公正 な判断力をつけ るために	よりよい社会を つくろうとする 意欲・態度をの ばすために	他分野 との関 わり
個人と 社会生 活～阪 神淡路 大震災 ～	人権 (民主主義)	(1)イ (2)イ	7	阪神淡路大震災から復興を目指す神戸の人々を通して、社会をつくろうとする人々の営みに共感させたい。そのための手だてとして、同じ中学生の意見を多く用いるとともに、生の神戸市民の声を聞きたい。また、可能な限り現地の人々との接触をはかりたい。	授業の中で、地域社会の人々へのインタビューを用い、震災時やその後の様々な世代の人々の活動や意見に触れさせる。そのような活動を通して、地域の関わりが多様性に気付かせたい。	戦前・戦後・戦中の時間軸の中で地域社会の人々のつながりの変化を明らかにするために、地域の様々な世代の方々にアンケート活動を行い、積極的に社会に関わる実体験を持たせたい。また、自分たちの意見を神戸や地域の人々に返す活動を通して、学習していることが現実結びついていくことを実感させたい。	(地)善通寺の『通り』の秘密を探ろう (地)「古い町並みを守るためには？」
地方自治～地方公共団体の使命～	人権 (民主主義)	(3)イ (2)イ	6	豊島住民からのメッセージや3大プロジェクト推進に携わった人々への取材などを基に、政治行動の原動力となった熱意や覚悟、価値観などに共感させたい。また、住民運動の盛んな他地域の取り組みや考え方を紹介し、共通点や相違点	国民の得やすい情報は、ともすれば対立する立場のどちらか一方の側に偏りがちであることを十分考慮して、どの事例においても多様な立場に立ってそれぞれの意見を取り扱うように配慮し、多面的・多角的な見方を身につけさせたい。	豊島住民からのメッセージを通して、観客民主主義の怖さを知り、住民参加の重要性を考えさせたい。また、身近な所から社会問題を見出し、それを基にして追加予算案を提案する作業を通して、使命共同体としての地方公共団体の	(歴)香川県の誕生 (地)ため池の今後の有効利用 (歴)田中正造のメッセージ (地)大阪オリympics

			を明らかにした。また、地域の人々からの聞き取りなどから問題点を見つけることを通して、地域と自分との関わりの中で住民としての自治意識を育てたい。	さらには、地方公共団体の果たすべき使命にそって身近な社会問題を考えることにより、「ともに」生きる社会に必要なあたたかい公正な判断力の基礎を養いたい。	あり方に気付かせ、市長に提言することを通して、住民としての自治意識の基礎を養いたい。	クを開催すべきか
--	--	--	---	--	--	----------

これらの価値は、2015年現在、いずれも今日的な課題であり、社会科や総合的な学習他
の教育課程で追究される課題である。そして、カリキュラム編成は「共感から行動」を可
能にする要素（人々の生き方に共感する感情を高める、あたたかい公正な判断力を付ける、
よりよい社会をつくろうとする意欲・態度をのばす）ために、単元内容の意味や指導の手
立てを視野にしている。規範的・意図的であり、価値注入の批判があるかもしれないが、
あえて認識の間口や人間のクローズアップ、価値判断や意思決定を取り入れたところに香
中社の願いを見ることができる。また、授業構成は、本研究会が提案する①学習への主体
的関与、②オーセンテックな学習過程、探究的学習を通じた確かな社会認識の保障、協動
的学習（議論・BS法・ロールプレイなど）、③価値判断・意思決定（個人の決断・提案、
集団的意思決定・合意形成）を踏まえたものになっていよう。

4 社会参加型授業のカリキュラムにおける燃り糸（ストランド）

カリキュラム編成におけるストランドを主張する研究が発表されてきている⁴⁾。川口広
美氏の論考を取り上げよう。川口氏は、イングランドの中等段階のCitizenship Education
（以下、シティズンシップ教育）における道徳性）の位置付けとその特質及びその意味を
解明する論文の中で、以下の点を指摘する⁵⁾。

イングランドでは、シティズンシップ教育カリキュラムを作成する際、目標・内容・
方法面を貫く軸として、3つのストランド(糸を燃り合わせたり組んだりしてつくった
紐のこと)、「社会的道徳的責任・政治的リテラシー・コミュニティへの参加」(QCA,
1998:40)が設定された。この内、1点目の「社会的道徳的責任」は道徳性育成に関連
する。また、Office for Standards in Education, Children's Services and Skill (教育
監査局・機構、以下OFSTEDと略記) (2006)の報告書でも、実践では「社会的道徳
的責任」「コミュニティへの参加」のストランドを重視した授業が中心になってい
ると報告している。(原文のまま)

問題解決のための提案は、だれにとって、どのように望ましいのか、それはだれもが納
得するものかということが重要である。この意味で、主体的な活動やコミュニティへの

直接的な参加を促す、学習への動機や主体的関与（学習課題設定への参加，課題の切実性
地域社会の現実的課題等）ないし有意味性（なぜこれを学ぶのかについての納得）が優先
されると考える。現実の社会を対象化し，学習者が関与するための教材の開発，それらを
束ねる価値・ストランドの議論が必要である。

【注】

- 1) 澁澤文隆監修/香川県中学校社会科研究会『未来をともに拓く人間を軸とした社会科の
構築』明治図書，2000年
- 2) 同上書1)，pp.90-97。
- 3) 同上書1)，pp.147-153。なお，本授業は，1996（平成8）年11月4日（火）に高松市立
木太中学校において，公開された授業をもとにしている。
- 4) 単元を構想する捩り糸（ストランド）としての考え方は，川口広美の研究を端緒に広
がってきている。川口広美（2010）「社会変容に対応するシティズンシップ教育カリキ
ュラム構成法の革新」『社会科研究』第73号，p.21，その後，例えば，水山光春「スキ
ルの育成を視点としたシティズンシップ教育活性化の検討」京都教育大学教育実践研究
紀要 第12号 2012，pp.33-42，堀田諭「ストランド・マッピング法に基づく教師のゲー
トキーピングの方法と課題－1980年代以降の米国社会科におけるストランド型構成法の史
的展開－」，2014年度第26回社会系教科教育学会 自由研究発表大会」資料などがある。
- 5) 川口広美「学校シティズンシップ教育カリキュラムにおける道徳性の位置づけとその
意義－イングランドの場合－」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』2010/12，
pp.67-76

（峯 明秀）

第4章 米国におけるナショナル・ヒストリー・デイの示唆するもの －歴史実践としての歴史学習－

1 社会科教育における歴史実践（Doing History）の意義

2015年8月26日、中央教育審議会（第7期）の教育課程企画特別部会は、次期学習指導要領改訂に向けた「論点整理」を公表した。その中で、いくつか現状の課題が示されている。最初の箇所を引用してみよう。

こうした真摯な取組が着実に成果を上げつつある一方で、我が国の子供たちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある。

つまり、①根拠に基づいて自説を述べること、②主体的に学習に取り組むこと、③社会参画の意識、の3点に課題があるとの指摘である。だが、考えてみれば、これらは生徒自身に由来するというより、大人や社会のあり方に由来する課題なのではなかろうか。例えば①については、教師の講義内容や教科書記述を唯一の正解として絶対視する評価のあり方に、また②については高校入試・大学入試といった外発的動機付けを重視する指導のあり方に、さらに③は学習を教室や学校の内部に限定する教育のあり方にそれぞれ由来する課題であろう。そして、これら三者は互いに関連し合って生徒の学習に向かう意欲や態度を形成していると言ってよい。したがって、生徒の社会参加を促そうとするならば、学習を教科書や教室の中に閉じ込めるのではなく、広く地域社会や世界の現実とリンクさせながら、生徒自身に調査・体験・討論・発表等の多様な学習活動を経験させることが必要であろう。学習への主体的参加、班や学級での話し合いや討論への参加なくして、市民としての社会参加もあり得ないと思うからである。

こうした社会との関わりや他者との協働に基づく問題解決力は、キー・コンピテンシー（OECD）、21世紀型スキル（アメリカ）、汎用的能力（オーストラリア）、生きる力（日本）などと称されるように、21世紀の先進諸国に共通する学力観となっている¹⁾。その意味で、次期学習指導要領の改訂では、コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと教育課程の構造転換を図るべきとの「論点整理」の提案は世界の趨勢として首肯されるであろう。しかし、日本の1998（1999）年版学習指導要領において鳴り物入りで登場した「総合的な学習の時間」が、中学校や高校では必ずしも成果を上げていない現状を考慮するならば、ただコンピテンシーを詳細に定義したりカテゴライズしたりするだけでは効果は望めまい。現行の教科の枠組みをそのまま残すかどうかはともかく、一定の教育内容に基づく学習の系統性を担保しながら、コンピテンシーを育てる手立てを工夫せねばならない。つまり、コンピテンシーと教科固有の概念や方法をつなぐ教科カリキュラムの開発が必要になってくるのである。

では、そうした改訂の方向を見据えつつ、求められる資質・能力を社会科教育において

育成するにはどうすればよいのだろうか。ここで注目されるのが、石井英真の「教科する (do a subject)」授業（知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、「教科の本質」をともに深め合う授業）²⁾である。社会科する授業、あるいは歴史する授業とは真正の（オーセンティック）学習を追求することであり、ある意味で社会科の原点回帰を促すものと言ってよい。ただ、成立期社会科の場合とは異なり、子どもの資質・能力の育成を教科固有のリテラシー（内容知・方法知）の観点から意図的、計画的に行う必要がある。

歴史教育について言えば、近年の欧米諸国において「歴史実践」(doing history)への教育界や学界の関心は高い³⁾。それらを踏まえて、筆者なりに「歴史実践」の構造と「社会参加」の関係を図示すれば、以下のようになる。

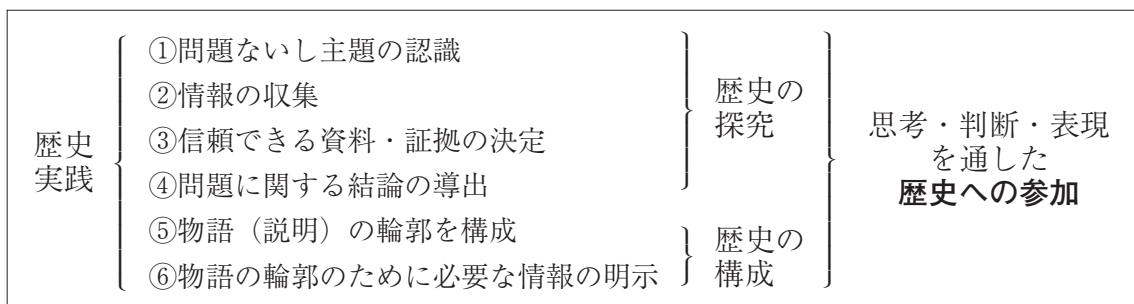


図1 歴史実践の構造

因みに、ベストセラーを記録した *Lies My Teacher Told Me*, The New Press, 1995 (邦訳『アメリカの歴史教科書問題』明石書店, 2003) の著者で名高いジェームズ・W・ローウェンは、米国における中等段階の歴史実践の最も効果的な方法として、①ナショナル・ヒストリー・デイ (NHD) への参加、②一次史料の活用・翻案、③地方史の学習の3つを挙げている (James W. Loewen, *Teaching What Really Happened*, Teachers College Press, 2010, pp.83-102)。日本ではあまり馴染みがないが、米国の初等高学年から中等段階の歴史教師や生徒が積極的に取り組んでいるのが、①のNHDである。②の史料を活用した探究的カリキュラムの開発は他章に譲り、ここでは③とも深く関わるNHDへの取り組みの実態について考察し、社会参加としての歴史学習に示唆するものを探してみたい。

2 ナショナル・ヒストリー・デイの概要⁴⁾

(1) 設立から現在に至る経緯

ナショナル・ヒストリー・デイ (National History Day, NHDと略称) は教育関係の非営利法人で、本部をメリーランド州カレッジパークに置いている。もともとケースウェスタンリザーブ大学 (オハイオ州) の歴史学科教授D.V.タッセルが、科学フェアにヒントを得て1974年に行った歴史コンテストが始まりである。当初129人の生徒がクリーブランドの大学キャンパスに1日集まり、各自の成果を披露したと言われるが、1980年にはクリーブランドからオハイオ州全土に、その後さらに中西部諸州に拡大し、1992年には全米48州の50万人の生徒が参加するナショナル・プログラムへと成長するに至った。それとともに本部はクリーブランドからワシントンDCエリアに移転した (カレッジパークはDCの近隣

である)。現在、全米50州の他、DC、サモア、グアム、アジアのインターナショナルスクールも参加し、年間を通じた活動の成果を競い合う一大イベントとなっている。なお、全国大会はメリーランド大学カレッジパーク校で、6月に1週間に亘り開催される。

(2) 活動の基本的性格とカテゴリー

まず、NHDのミッションは「生徒に歴史研究を通じて内容の理解、歴史的思考の方法、コミュニケーションのスキルを提供し、教師には授業を活性化する訓練の場と諸資料を提供すること。」と規定されている。ここから、歴史教育を単に認知面で捉えるだけでなく、市民のツールとしての思考力や技能の育成を重視し、学校教育と生涯教育・キャリア教育の結合を図ろうとしていることが読み取れる。

次にその形式と方法に着目すると、6学年から12学年の生徒の歴史研究の成果を競うアカデミックなコンテストであり、ジュニア部門(6～8学年)とシニア部門(9～12学年)に区分される。そして、個人又はグループ(2～5人)で、5つのカテゴリー(ドキュメンタリー、展示、論文、演技、ウェブサイト)から1つを選択して研究を行い応募する。簡単に各カテゴリーの特色を説明すれば以下のようなになる。

①ドキュメンタリー

スライド、ビデオ、音響機器、コンピューター等を用いて作成するが、審査では技術面より歴史研究としてのデータの質が重視される。最も多いのはフィルム映像とコンピューターを用いた作品である。作品そのものが審査対象となるため、機械操作以外の冒頭説明はできない。個人参加とグループ参加がある。

②展示

最も人気のあるカテゴリーであり、文章や画像を用いて小博物館のように展示する。一番多いのは、3枚のパネルを利用した展示である。画像の魅力と歴史的説明のバランスが重視される(説明の語数は500ワードが原則となっている)。個人参加とグループ参加がある。

③論文

論文(本文の語数は1500～2500ワード)の作成は個人参加に限られる。コンテストの前の定められた週に提出し、審査員の審査を受ける。

④演技(パフォーマンス)

歴史研究に基づいた独自のシナリオを作成して10分以内で演技する。ドラマティック性が重視されるため、音楽や扮装は認められるが、歴史の事実を粉飾したり曲解したりしてはならない。これについても、個人参加とグループ参加がある。

⑤ウェブサイト

2007～2008年のコンテストから採用された最も新しいカテゴリーである。ウィーブリ・エディターのNHDバージョンを利用して、1200ワード・100MB以内で作成すること以外に詳細なルールはまだ決められていない。

(3) 参加のルール

全カテゴリーに共通する一般的ルールは次の通りである。これとは別に各カテゴリー毎のルールが定められているが、ここでは割愛する。

<ルール1> 年次テーマに即したトピックを設定する。(これまでのテーマについては後掲の表を参照されたい。)

<ルール2> 各年、1人1部門にしか参加できない。

- <ルール3> 個人参加か、グループ参加（5人まで）かを選択する。
- <ルール4> 発表内容はオリジナルなもので、新たに研究・開発されたものに限る。
- <ルール5> 出品に関する機械操作や研究方法については教師や親の助力を得てもよい。
- 事例
- ・編集用ソフトウェアの使用法を教師が教える。
 - ・自らデザインした展示用ボードの切断や小道具の作成を親が手伝う。
 - ・論文の構成について教師が支援する。
 - ・自らデザインした演技用衣装の縫製を親が手伝う。
 - ・ウェブサイトの構築の仕方を教師が教える。
 - ・宣伝用の写真を撮ってもらう。
- <ルール6> 他者の出品に干渉、ないし買収してはならない。その場合は失格となる。
- <ルール7> コンテスト当日の発表のためのセットアップは自ら行う（機材等の運搬についてはこの限りではない）。
- <ルール8> 必要とする装置や備品は自ら用意する。
- <ルール9> 出品の内容や研究経過等について、評価者からの質問に答える必要があるが、自分から発表以外の方法によって解説等をしてはならない。
- <ルール10> 演技に関連する衣装を除き、特定の衣装を身に付けてはならない。
- <ルール11> 武器、動物、植物、微生物等、危険性のある物を持ち込んではならない。
- <ルール12> 出品内容に関するタイトルを、目に見える形で示す必要がある。

表1 過去の年次別テーマ一覧

年次	テーマ
1980, 1989, 2009	個人
1981	交易と産業
1982	労働とレジャー
1983, 2000, 2013	(歴史の) 転換点
1984	家族とコミュニティ
1985, 1997, 2007	勝利と悲劇
1986, 1995, 2008	衝突と妥協
1987, 2003, 2014	自由：権利と責任
1988, 2001	フロンティア
1990, 1999	科学と技術
1991	権利
1992, 2004	発見（探検）、遭遇、交流
1993, 2005	コミュニケーション
1994	地理
1996, 2006, 2017	立場を鮮明にする
1998, 2016	移民（と移動）
2002, 2012	革命、反動、改革
2010	革新
2011	討論と外交
2015	歴史における指導力と伝説

(4) 審査

コンテストの審査は、歴史家や歴史に関心の高い教育関係者により、各部門（ジュニア、シニア）、カテゴリー毎に行われる。まず、学校内審査に始まり、地域の審査や州の審査を経て、州の勝者となった者が全国大会に出場する。なお、各部門・カテゴリーのコンテストは予選で14プロジェクトに絞られ、その14プロジェクトが決勝で競う。そして、各段階の勝者にはメダル、トロフィ、賞金が授与される。審査基準としては、①歴史研究の質、②テーマとの関連性、③発表の明瞭性の三つが挙げられている。それぞれの観点を簡潔に記そう。

①歴史研究の質（60%）
・歴史的な正確さ ・分析と解釈を含む ・歴史的文脈に位置付いたトピック
・広範なりサーチ ・一次史料の活用 ・バランスのとれたリサーチ
②テーマとの関連性（20%）
・テーマとの関連の明確さ ・トピックの歴史的意義と結論の明示
③発表の明瞭性（20%）
・全般：オリジナリティ、確実性、適切さ、入念さ、表現の明瞭さ
・ドキュメンタリー：作品の組織性、トピックに対するビジュアル面でのインパクト
・展示：作品の組織性、ビジュアル・インパクト、地図・写真の適切さ
・論文：論題の明確さ、文法と綴りの正確さ、内容の手際よさ
・演技：舞台表現の良さ、衣装や小道具の歴史的正確さ
・ウェブサイト：ビジュアル・インパクト、マルチメディアやビューアの積極的活用

図2 NHDの評価基準

3 ナショナル・ヒストリー・デイの活動事例

(1) 歴史授業とナショナル・ヒストリー・デイの接続⁵⁾

生徒の社会参加を促す歴史実践としてのNHDは、単に有志の教師・生徒による課外活動として実施されるだけではない。各地の中学校や高校で、通常の歴史授業と接続する取組がなされている。ここでは、2014年のテーマ「権利と責任」に対応して、オハイオ歴史学協会のM. Bezbatchesenkoが開発した歴史授業事例「ナショナル・ヒストリー・デイとクロニクリング・アメリカ」（1～2時間）⁵⁾を考察してみよう。なお、クロニクリング・アメリカ（Chronicling America）とは米国15州と首都の歴史新聞（1836-1922）の無料検索サイトを指している。

<授業概要>

- ・クロニクリング・アメリカのウェブサイトを活用して検証する。
- ・各新聞記事が例示する「権利」及びそれに付随する「責任」を決定する。

<主発問>

アメリカには、どんな権利と責任の事例があるだろうか。

<学習目標>

- ①アメリカ史における権利の事例を認識する。

②それらの権利に付随する責任の事例を認識する。

③クロニクリング・アメリカのウェブサイトを活用して研究を遂行する。

<教材>

- ・「権利と責任」ワークシート
- ・インターネットアクセスなしクロニクリング・アメリカの新聞記事コピー
- ・新聞記事に関連する憲法及び修正条項のコピー

<授業展開>

1. 「権利とは何か？」についての学級での話し合い。
→アメリカ人が市民としてもつ権利のリストアップ。
→それらの権利に付随する責任について話し合う。
2. 「権利と責任」ワークシートを配布。
3. 「禁酒運動」の記事を読み、ワークシートの作業に取りかかる。
4. 「修正第13条」を読み、ワークシートの関連箇所を埋める。
5. 学級をいくつかの班に分け、各班にクロニクリング・アメリカの記事を割り当てる。
6. 各班は記事を読んで、そこで議論されている主題と権利・責任を決定する。
7. 各班がワークシートを完成させた後、各班の提案した答について学級で話し合う。
8. 教師はクロニクリング・アメリカのウェブサイトの活用法を演示する。
9. 生徒は新聞記事に見られる他の歴史上の権利と責任について調べ、ワークシートに記入する。(下記を参照)

新聞の記事／トピック	権利とは何か？	責任とは何か？
<例> 禁酒運動 “禁酒全国大会” ハイランド・ウィークリーニュー ース 1874年 6 月25日	憲法修正第 1 条 集会の権利	法に従って、平和的であること に努めねばならない。
憲法修正第13条 (奴隷制の禁止条項－原田注)		争点や候補者について学び、 知的な市民であり続けること。
	戦時国籍証明書	
鉄鋼ストライキ		
		必要に応じて他者を助ける。 全人に平等の機会を保障する。
女性参政権		

<発展的学習>

- ・「言論の自由」等の権利を1つ選択し、クロニリング・アメリカや他の資料を活用して調査するとともに、その権利を例証する展示を行う。
- ・現在の新聞から何らかの権利を示唆する記事を見つけ、その概要をまとめる小論文を記述するとともに、それに伴う権利と責任の重要性について話し合う。

<活用スキル>

- ・批判的分析
- ・批判的思考
- ・議論
- ・記述・口述・視覚情報の蒐集・分類・解釈
- ・オンラインを活用した調査
- ・一次史料の活用

(2) 歴史ドキュメンタリーの作成

インターネットやマルチメディアの普及と映像編集ソフトウェアの開発により、NHDにおけるドキュメンタリー部門の人気の高まっている。ここでは歴史ドキュメンタリーの制作に関する二つの事例を紹介しよう⁶⁾。

①事例1：2007年ジュニア部門（6～8学年）の勝者⁷⁾

<トピック> 「シアトル大火：北西部の不死鳥」（10分）

<年次テーマ> 「勝利と悲劇」

<概要>

ワシントン州レッドモンド中学校の8年生4人(Anand Raghuraman, Anthony McNicoll Jacob Levin, Arjun Narayanan)の作品。一般的な米国人にはあまり知られていない地方の物語である1889年のシアトル大火災をめぐって、火事の発生から市民の10人に1人が亡くなるという被害の様子、さらにその後の復興に焦点化し、「火がつく」「地獄の広がり」「火災のその後」「救済と再建」という4つの章題で10分間の記録を展開している。

<評価>

全体は19世紀後期のシアトルを写した61枚の白黒写真と今日のシアトルのビル群を写したカラー写真とを動画化し、それぞれの説明には当時の市の地図や新聞の見出しを配するなどして映像効果を高めている。そのイメージは、本トピックの副題をなす「不死鳥（焼け落ちた灰の中から甦る伝説上の鳥）」と見事に合致している。その他、サウンドトラック（音響）やナレーションもよくできており、特にその語りは「神の声」と評価するコメントも寄せられている。また、写真や地図等の出典も、最後に明記されており、歴史的な正確さの点でも地方史家の研究を踏まえたものと評価された。

②事例2：2008年ジュニア部門（6～8学年）の勝者⁸⁾

<トピック> 「信念の勇気：14人の黒人の闘い」

<年次テーマ> 「衝突と妥協」

<概要>

ワイオミング州シャイアン市マコーミック中学校Mr. Jacob Zumoの作品。本作品はモルモン教会の人種主義に対するアフリカ系米国人フットボール選手14人による抗議運動を

取り上げている。事件は、ワイオミング大学フットボールチームの黒人選手が、モルモン教系の教会が運営するブリガム・ヤング大学のチームとの試合で黒い喪章を腕に付けようとしたことに端を発する。彼らはアフリカ系米国人が司祭職に就くことを認めないモルモン教会の方針に抗議したかったのである。だが、白人のヘッドコーチはそれを認めず、14人をチームから追放した。それはキャンパス全体に波及して、人種的な争いを巻き起こした。強豪チームも14人を欠いたことで、当シーズンの成績は不本意な結果となった。しかし、この事件をきっかけにモルモン教会は方針を改め、アフリカ系であっても司祭への道が開かれることになったのである。

<評 価>

本作品では、この争いを1960年代の公民権運動という大きな時代の文脈に位置付けつつ、かつての14人のアフリカ系選手の一人やその支援者、コーチの行動に共鳴した白人や白人選手等へのインタビューを中心に構成されている。①の作品では、「神の声」と称された1人がナレーターを務めたが、本作品では登場人物それぞれの声を生かしている。音響面でも、14人のフットボール選手の登場場面では、試合前のマーチングバンドの演奏を流し、あるいはモルモン教会の儀式の場面では彼／彼女らの聖歌を使うなどして、絶妙な効果をもたらしている。また、①の作品では「シアトル大火」の研究者を登場させているのに対して、本作品では当事者や目撃者を登場させることでリアリティを担保している。

(3) 歴史ドキュメンタリー作成による能力育成

ブルース・フェーン（アイオワ大学）とジェームズ・シュール（オハイオノーザン大学）は、上述のNHDドキュメンタリー部門の勝者の作品分析から、それが生徒の能力形成に及ぼす効果と平素の歴史授業への活用可能性について、以下のように結論付けている⁹⁾。

①ドキュメンタリー作成は生徒による歴史の構成

ドキュメンタリーに不可欠な主題の分析・解釈、史料根拠の評価、研究成果の総合、語りの能力（NHDのルールでは10分以内）は、論文による構成か映像による構成かの違いはあるものの、確かな証拠に基づくという点で、史料批判に基づく歴史家の記述・説明に匹敵する。

②ドキュメンタリー作成の技術

iMovie, Photo Story 3等のソフト活用技術はもとより、連続編集、ナレーション、写真・動画等のイメージ選択、音響、証言（目撃者、専門家）、場面割り（シーンのカットとつなぎ）、資料・証拠の出典等の技術は、市民として日常生活に生かせるだけでなく、様々な仕事（職業生活）の場面でも役立てることができる。

③歴史授業での活用可能性

歴史実践として、小論文と比較したドキュメンタリー作成の特質を次のように整理する。

歴史実践	プロセス	プロダクト
小論文の作成	個人の調査・探究・記述	個人の成果（教師による評価）
ドキュメンタリー	共同での探究・創造・総合	共同の成果（学級全体での評価）

4 日本における社会参加としての歴史学習への示唆

中教審の「論点整理」では、次期学習指導要領改訂の方向性として、教科横断的な資質・能力の育成策の一つとしてアクティブ・ラーニングの充実が挙げられたのは周知の通りである。中等段階の歴史学習の場合、一方で確かな学力の形成や日本史の通史的教育が求められていることから、日常の授業を生徒参加型に変えていくのは容易ではない。むしろ、史料の読解に重点を置く学習やワークショップ型学習などの導入も重要であるが、それらが教科書に基づく事実伝達型学習に代わって学校歴史学習の主役になるとは思えない。

そこで、一つの可能性として、総合的な学習の時間や課外活動などと提携しながら、プロジェクト型の歴史学習（歴史研究）を実施する可能性を検討するために、まずは米国で全国的に取り組まれているNHDに着目してみた。全国一律に、全ての生徒に同じ時間（単位）を学習させようとするは無理が生ずるが、できるところから、教師の指導の下に生徒が主体となって歴史を研究する学習を支援すれば、歴史好きの生徒も増えていくだろうし、ひいては日常の歴史授業のあり方にも良い影響が及ぶのではないかと考えたからである。

教育環境の整備など、クリアしなければならない条件は少なくないが、本研究の中間的総括として、米国のNHDから明らかになったことを挙げれば以下のようなになる。

①歴史学界（歴史研究者）の積極的関与

日本では教科書の執筆を除き、歴史学・政治学等の専門科学の学者が学校教育に関与することは稀である。歴史学者も、児童生徒の市民性の向上のために関与すべき責任があるし、関与しうる方法もあるのではないか。その一つが、こうしたコンテストの開催や支援であるし、また歴史学習のための各種資料のデジタル化であり、アーカイブ化ではなかろうか。子どもたちがインターネット等を通じて容易に史資料にアクセスできるような環境を整備しなくては、調べ学習やプロジェクト型学習といったアクティブ・ラーニングの実現は覚束ないであろう。その点で、日本の歴史学者（学界）はもっと米国に学ぶべきだと考える。

②コンテストをインセンティブにして楽しみながら学ぶ米国的風土

NHDのようなコンテストを日本で実施するためには、入試制度改革、学習指導要領の法的拘束性の撤廃、教員の雑務からの解放等、外的条件整備が不可欠なのはいうまでもない。だが、何よりも個々の教員の中にある心の扉を開けることが必要ではなかろうか。長い間の受験体制や教員管理体制（例えばシラバスや観点別の評価規準もそうした現状の一因となっている）の下で、多くの教員が自由な発想による教材研究や授業開発から遠ざかり、目先の指導に追われてしまっている。これでは課外活動で生徒と一緒に地域の歴史を探究したり、さまざまなパフォーマンスにつなげたりすることは不可能であろう。その点で、競争することを楽しみながら歴史を学習する米国人の精神性にも学びたいと思う。

③歴史教師の専門的力量的向上に貢献

米国ではNHDの指導が評価されて、州や全米のHistory Teacher of the Year（ギルダール・レアマン米国史研究所の支援による）に選出される教師も多い。全米各地でこれまで10人近いHistory Teacher of the Yearの受賞経験のある教師にインタビューし、授業観察を行ったが、誰もが自信を持って意欲的に授業をしていた。受賞理由の最たるものとして、生徒のNHDの指導で成果を上げて、地方の新聞やテレビで報道されたことを挙げる教師が多い。

日本でも、アクティブ・ラーニングを初等・中等教育に導入しようとするのであれば、それを指導する教員の養成・研修が不可欠である。上からの官制研修だけでなく、教員自らが楽しみながら勤務先の生徒と一緒に活動するこの試みは、一つの参考になるのではないか。

【注】

- 1) 松尾知明『21世紀型スキルとは何か－コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店, 2015.
- 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No.14, 2015, p.39.
- 3) Levstik,Linda S., Barton,Keith C., *Doing History : Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.
Wineburg,Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts : Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press,2001.等が代表的論考である。
また、これに関連して日本でも次の論考が参考になる。
中村洋樹「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義: 『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして」, 全国社会科教育学会『社会科研究』79号, 2013.
- 4) 以下のウェブサイトや資料を参照した。
 - ・ NHDのホームページ <http://www.nationalhistoryday.org/>
 - ・ ウィキペディア http://en.wikipedia.org/wiki/National_History_Day
 - ・ 各州の歴史学会の発行するNHDのための教師用解説書 (ワシントン州, ミネソタ州, ウィスコンシン州, メリーランド州, カリフォルニア州, ニューハンプシャー州, 等)
- 5) Cathy Gorn.ed., *National History Day Curriculum Book 2014*.
- 6) Fehn,B.R. & Schil E., "Teaching and Learning Competence Historical Documentary Making : Lessons from National History Day Winners", *The History Teacher*, Vol.45, No.1, 25-43, 2011.
- 7) You Tubeで閲覧可能。 <https://www.youtube.com/watch?v=NZTgdRLJWoo>
- 8) You Tubeで閲覧可能。 <https://www.youtube.com/watch?v=bljO4ovARZQ>
- 9) Fehn,B.R. & Schil E.,op.cit.,pp.39-40.

(原田 智仁)

第Ⅲ部 社会参加を視点にした中学校社会科の授業開発と評価

第1章 地理的分野の授業開発と評価

—単元「身近な地域の調査」の場合—

1 はじめに

社会科の大目標は、シティズンシップ（市民的資質）の育成にある。しかしシティズンシップの形成は、社会科教育だけにとどまるものではない。意図的かどうかに関わらず、家庭・地域社会・学校・職場など、さまざまな領域でシティズンシップは形成されている。個人の属するコミュニティが異なれば、形成されるシティズンシップも異なる。その中で学校では民主主義社会で求められる知識・スキル・態度を、体系的に育成しなければならない。

学校におけるシティズンシップの形成には、意図的なカリキュラムとしてシティズンシップを育成する側面と、学校内であっても自然的にシティズンシップが形成される側面がある。教師は社会科授業だけでなく、学級活動・総合的な学習の時間・道徳・給食・清掃・クラブ活動などの時間においても、子どものシティズンシップを育成している。ただし一教科として社会科はどの範囲までその役割を果たすことができるのか。シティズンシップ教育において、「社会参加」は重要なキーワードの一つである。社会参加の目指すところは、シティズンシップを育成することにある。教育基本法や学校教育法では、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」とされており、社会科では「社会参画の視点」を取り入れた授業開発が求められている。一教科である社会科の授業として、「社会参加」というテーマにどのように取り組むことができるのだろうか。社会参加としての社会科授業の単元の代表例は、地理的分野の「身近な地域の調査」や、歴史的分野の「身近な地域の歴史」の調査、公民的分野の「民主政治と政治参加」「よりよい社会を目指して」になるだろう。これらの単元は、「地域の課題を見いだし考察するなどの社会参画の視点を取り入れた探究型学習」（地理的分野の場合）とされているからである。

社会参加としての社会科授業にむけて、地理的分野では単元「身近な地域の調査」を取り上げたい。学習指導要領において、単元「身近な地域の調査」では、「生徒が生活している地域の課題を見いだし、地域社会の形成に参画してその発展に努力しようとする態度を養う」とされている。「身近な地域」は子どもたちにとって生活舞台にしている地域であり、「社会参加」というテーマに取り組みやすいと考える。

本稿では、社会参加としての授業開発と評価として、単元「身近な地域の調査」を取り上げたい。これまでに行ってきた授業実践を、社会参加としての社会科授業に改善するために、授業実践の課題、単元計画、授業実践、評価・分析、授業改善の過程を示したい。

2 授業計画と実践の概要

－学校における社会参加を視野に入れた教育実践の事例－

社会参加としての社会科授業には、次のような工夫が求められている。

表1 社会参加としての社会科授業づくりの工夫

目標	「子ども市民」という子ども観を前提とし、目の前の児童生徒が今にでも社会参加できるくらいまで、彼らの知識や技能、態度や意欲を高める
内容	地域社会の「問題」や世界各国で発生している様々な問題を積極的に取り上げ、その問題の解決を願って立案・実行されているさまざまな「公共政策」に目を向ける
方法	価値判断あるいは意思決定の結果として導き出された公共政策を、児童生徒は様々に提案する（時間的に可能であれば、その公共政策を実行する）

（唐木清志「社会参加としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会
『社会科教育実践ハンドブック』，明治図書，2011，p.41より筆者作成）

「児童生徒が今にでも社会参加できる子ども市民」を育成することは、社会科の究極の目標である。内容として、地域社会や世界の問題を取り上げ、この解決にむけた公共政策に目を向けさせる。方法として、意思決定・価値判断の結果として導いた公共政策を提案させ、可能であれば実行させる。しかし、このような実践は社会科に限らず、学校内外のさまざまな場面で見ることができる。ここでは特別活動（生徒会活動）や総合的学習、道徳での教育実践を事例として取り上げたい。

（1）特別活動（生徒会活動）の場合

例えば、特別活動の生徒会活動では次のような目標と内容が設定されている。

資料1 生徒会活動（特別活動）の目標と内容

〔生徒会活動〕

1 目標

生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

2 内容

学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。

- （1）生徒会の計画や運営
- （2）異年齢集団による交流
- （3）生徒の諸活動についての連絡調整
- （4）学校行事への協力
- （5）ボランティア活動などの社会参加

（平成20年『中学校学習指導要領』下線部は筆者による）

そこで本校の生徒会活動では、行政との会議でさまざまな課題を指摘し、その解決にむけた政策を提案している。大阪市鶴見区では区長のリーダーシップの下、特色ある区政が求められている。このような背景の下、区の各種団体が参加する「区政会議」が年に数回行われるようになった。中学生と区長による「未来会議～中学生による区政会議～」も実施された。ここでは、各中学校の代表者（多くは生徒会役員）が忌憚のない意見を述べ、それに対して区長・副区長が答えるものであった。

資料2 中学生の政治参加

『未来会議～中学生による区政会議～』を開催しました

11月23日(日・祝)、鶴見区内の中学生8名と区長、副区長とで、未来の鶴見区について意見交換会を開催しました。

テーマ▶「私が区長になったらこんなことしたい！」

〈主な意見〉

- 鶴見緑地の国際庭園を美しくする。
- 学校給食を温かくする。
- 鶴見区内の小学校、中学校が一緒に参加できる行事を作り、私たちから鶴見区を元気にしたい。
- 鶴見緑地をもっとたくさんの人が利用できるようにする。
- 外国人との交流が盛んな地域にしたい。
- オリンピックでも公認された女子ラグビーを盛んにする。
- 街灯を増やす。
- 細道が多いので、火事や地震の時のために道を拡張する。
- 将来、主なエネルギー源になると思うので太陽光パネルを設置する。
- バスケット等のスポーツ用コートをもっと増やしたい。
- いろいろな場所にごみ箱を設置して、ポイ捨てを無くしたい。

これらの貴重な意見について有意義な意見交換をさせていただきました。

問合せ 総務課(総合企画) **1階 9番**

☎6915-9683



(鶴見区広報誌「こうほうつるみ」平成27年1月号)

次の表は、鶴見区の行政と中学生の課題認識をまとめたものである。中学生の考える課題としてキーワードになるのは、「給食」「鶴見緑地」「スポーツ」「防犯」「防災」「環境」になるだろう。しかし、ここでは人口増加が著しく、若者が多いという鶴見区の特徴

を反映したものになっていないのではないかと。また、地域社会のつながりを意識することもあまりみられない。

表2 行政と中学生の課題認識

区役所（「鶴見区将来ビジョン」より）	中学生（生徒会新聞より）
<ul style="list-style-type: none"> ○鶴見緑地のブランド価値向上 イベント実施、清掃活動、防災拠点など ○地域社会全体で支え合うコミュニティづくり (地域活動協議会の活動支援など) ○子ども・青少年の健全育成 (学校と連携し、社会人との交流を図る) ○安心・安全なまちづくり (地域防犯、健康づくり) ○区役所力の強化 (区表彰プロジェクト、役所の発信機能充実、窓口業務の見直しなど) 	<ul style="list-style-type: none"> ○給食 冷たい、色どりが悪い ○鶴見緑地 汚い、スポーツできる所がほしい、遊ぶ所がほしい ○鶴見区が汚い ○道がせまい、街灯が少ない ○区民全員が楽しめるイベントがほしい

(筆者作成)

生徒会活動なので、本実践では全生徒が地域社会の問題に対して解決のための政策を提案することはなかったが、社会参加としての教育実践として位置付けることができるだろう。

(2) 総合的な学習の場合

本校では総合学習の取り組みとして、「人権」「環境」「平和」を柱としている。曖昧な学習設定となっているが、各学年の創意工夫によってさまざまな実践を計画することが可能である。本校の第2学年は総合学習や社会科とリンクさせた「環境」をテーマにした学習に取り組もうと考えた。その中で、筆者は環境学習の一環としての校外学習の行き先として、琵琶湖に注目した。移動は大変であるが、水質汚染問題や生態系・生物多様性の問題を考える機会になると考えたからである。さらに、この校外学習を終えた後も、このテーマならば引き続き、中学校区の水環境も学習できると考えた。

総合的な学習の導入として、各教室で環境とは何か、水資源の重要性や大気汚染の問題をワークシートで簡単に学んだ。次に、体育館で学年全体に対してパワーポイントやNHKの映像資料を用いて、水の循環や水質汚染の問題を学んだ。

道徳の実践としては、読み物教材として学級担任が各教室で授業実践を行った。まず、絵本「葉っぱのフレディ」を取り上げ、冬になって落ちた葉は土で分解され次のいのちの栄養分になることを知り、生命の循環を学んだ。次に、「毎日どのくらいの水を使っているのだろうか」では、私たち日本人が毎日使う水の量を知った。さらに外国から多くの食料を輸入する日本では、食糧生産するのに必要な農業用水を輸入していることでもあるという「バーチャルウォーター（仮想水）」の考え方を知り、水資源の重要性を学んだ。そして、レイチェル＝カーソンの『沈黙の春』の一節である「地表の水、地底の海」では、蚊に似たブユを防除するためにDDDという殺虫剤を使用したことで、食物連鎖の中で、大きな生き物の体内から高濃度の毒が検出されたことを知り、生態系の重要性を考えた。

最後に学級活動では、校外学習の行程の説明や、来年の修学旅行の1日目の集合場所で

ある新大阪駅までの移動班編成，電車移動の際の整列練習などを行った。

表3 平成28年度の「道徳」「総合」の取り組み（一部）

日時	授業	内容
4月22日（水） 5限	総合	【環境学習①】（教室） ・ワークシートで「環境」「環境問題」を考える
23日（木） 6限	道徳	【環境学習②】（教室） ・読み物教材①「葉っぱのフレディ」1
27日（月） 1限	総合	【環境学習③】（体育館） ・パワーポイントで「循環」をキーワードに環境について理解する ・VTRの視聴① 「命の循環」「水の循環」「川はゴミ箱!?(水)」
5月8日（金） 6限	総合	【環境学習④】（体育館） ・パワーポイントで「水」をキーワードに環境について理解する ・VTRの視聴②「土はどのようにしてつくられるのか」 「海の生き物のつながり」「見えるぞ!ニッポン滋賀県～琵琶湖～」
13日（水） 5限	道徳	【環境学習⑤】（教室） ・読み物教材②「地表の水，地底の海」 「毎日どのくらいの水を使っているのだろうか」
14日（木） 6限	総合	【環境学習⑥】（教室） ・ワークシートで「琵琶湖」に関する知識を得る ※補助教材 滋賀県作成「びわ湖のホントのきもち」
19日（火）全日	総合	校外学習（滋賀県立琵琶湖博物館）
20日（水）5限	総合	校外学習を終えて（ふりかえり）

（筆者作成）

そして校外学習では，琵琶湖の博物館で近畿地方の水環境について学習した。校外学習の後には，大阪市の上水道についてさらに身近な水について学びを深めた。大阪市の建設局下水道課からゲストティーチャーを招聘して，大阪の水質汚濁の問題を学習した。さらに，2学期の文化発表会（展示発表）にむけた取り組みを進めた。各学級で学習班に分かれて，各班が設定したテーマをもとに，課題とその解決策を表現した班新聞を作成した。本校の校区には，寝屋川水域の古川が流れている。美しい川とは言えないが，地域には自主的な区民の環境保全活動も行われている。今後は，身近な地域の環境に対する関心を高め，課題を見いだして，その解決策を考えさせていく予定である。

3 社会参加としての社会科授業開発

ここまで述べた生徒会活動や総合的学習，道徳での実践のように，学校教育のさまざまな場面で社会参加としての教育実践が，意図的か否かに関わらず，進められている。社会科でも，地理的分野の単元「身近な地域の調査」に限らず，さまざまな単元での授業実践が想定できる。

表4 「身近な地域」を取り上げた単元

	大項目・中項目	「身近な地域」に焦点をあてた内容
地理的分野	日本の諸地域 近畿地方 —環境保全を 中核とした考察—	道徳や総合的な学習と連携させて、大阪と琵琶湖・淀川水系の水環境保全の取組を中核として、それを都市開発や工業、林業と関連付け、持続可能な社会の構築のためには地域における環境保全の取組が大切であることについて考える。
	身近な地域の調査	地形図の読み取りを通じて、生徒が生活している中学校区と鶴見区に対する理解と関心を深めて地域の課題を見だし、市町村規模の地域の調査を行う際の視点や方法を身に付けさせる。
歴史的分野	身近な地域の歴史を調べる活動	茨田地域への関心を高め、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で我が国の歴史を理解させるとともに、受け継がれてきた伝統や文化への関心を高める。 1. 縄文時代・弥生時代の大阪 2. 仁徳天皇と茨田堤の建築 3. 天下の台所となった大阪 4. 鴻池新田の開発 5. 元禄文化と大阪 6. 緒方洪庵と適塾の人材育成 7. 近代産業と大阪の発展 8. 大阪市長による都市開発 9. 古宮村、茨田町、大阪市の町の変遷
公民的分野	私たちが生きる現代社会と文化	現代社会における文化の意義や影響を理解させるとともに、校区にある古宮神社の年間行事を例に、我が国の伝統と文化に関心をもたせ、文化の継承と創造の意義に気付かせる。
	民主政治と政治参加	地方自治の基本的な考え方について理解させる。その際、大阪府や大阪市の行政の仕組みについて理解させるとともに、住民の権利や義務に関連させて、地域活動協議会の取り組みを例に、地方自治の発展に寄与しようとする住民としての自治意識の基礎を育てる。
	よりよい社会を目指して	持続可能な社会を形成するという観点から、私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ、自分の考えをまとめさせる。

(筆者作成)

そこで社会科では、社会参加としての授業実践に取り組む場合、どのような授業構成の論理が必要なのだろうか。

社会科における参加学習論には、学習者と社会との関わり方において、「実践的参加学習」と「批判的参加学習」のアプローチがある。松浦によれば、批判的参加学習としての授業構成の論理とそれに基づく単元構成は、次の通りである。

表5 批判的参加学習としての授業構成の論理

	実践的参加学習	批判的参加学習
目標設定	現実の社会に子どもが参加し、社会と一体化して市民の参加行動を捉える →特定の行動が奨励され、子どもの自主的自立的な判断を損なう恐れがある	市民の参加行動を批判的に吟味・分析し、体系的な認識を形成させる →参加行動そのものを対象化させることで、子どもの多様な判断を保障する
内容構成	特定の参加主体が行う方法を理解し、自分たちが参加することを正当化させる成功事例のみを取り上げる	参加行動を促進させる社会の仕組みだけでなく、参加行動による社会の意図しない結果も取り上げ、その成功・失敗事例を分析する
指導方法	社会と一体化しているために特定の機関や自分の立場からでしか参加行動のあり方を生み出すことができない	社会を対象化し、此处・現在の社会から一度離れ、冷静な目で眺めることで、子どもを他の様々な地域の認識対象の立場へと切り替えさせる

(松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成」
全国社会科教育学会『社会科研究』79号, 2013年, pp.39-40より筆者作成)

「実践的参加学習」は、学習者が社会と一体化し、行動することを目標にする学習である。この目標論では学習者の態度形成が重視されるため、「動員としての社会参加」となる危険性がある。「批判的参加学習」は、学習者が社会を対象化し、市民の社会参加の過程や結果を批判的に分析・説明した上で、自ら意思決定を行う学習である。一教科である社会科においては、態度形成に直接的に関わるのではなく、社会問題とそれに対する公共政策を批判的に分析できるように、知識・スキルの習得を目指すべきではないか。

4 地理的分野「身近な地域の調査」の単元計画

本節では単元「身近な地域の調査」の単元計画を示す。

(1) 本単元の位置付け

本単元「身近な地域の調査」は、地理的分野の学習のまとめとして位置付けられている単元である。学習指導要領では、本単元について次のように規定されている。

資料3 学習指導要領における「身近な地域の調査」の規定

エ 身近な地域の調査

身近な地域における諸地域を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めて地域の課題を見だし、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とともに、市町村規模の地域の調査を行う視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる。

(平成20年『中学校学習指導要領』)

本単元の前に、地理的分野では「日本の諸地域」を学習する。「日本の諸地域」の学習では、日本を7つの地方に区分し、それぞれ視点を定めて考察を行い、地域的特色をとらえることとされている。今年度、本校の第2学年では次のように視点と学習順序を設定した。

表6 日本の諸地域における考察の視点

学習順序	地方	視点
1	近畿地方	環境問題や環境保全を中核とした考察
2	中国・四国地方	他地域との結び付きとした考察
3	中部地方	産業を中核とした考察
4	関東地方	人口や都市・村落を中核とした考察
5	東北地方	生活・文化を中核とした考察
6	北海道地方	歴史的背景を中核とした考察
7	九州地方	自然環境を中核とした考察

帝国書院版の教科書では、九州地方から順に学習できるようにされているが、今年度は学習順序を変更している。はじめに近畿地方を位置付けたのは、生徒にとって身近な地域であるとともに、第2学年の総合的学習で行った環境学習と連携させようとしたものである。また、最後に九州地方を位置付けたのは、この地方が来年度の修学旅行先であるためであり、12月以降の総合的学習と連携させようとしたものである。

関東地方では「人口や都市・村落」を視点とした学習を行った。教科書には次のような記述がみられる。

資料4 「都市圏の拡大」に関する教科書の記述

東京大都市圏は、都心から放射状にのびる鉄道に沿って、周辺の県まで広がっています。ここには、横浜、川崎、さいたま、千葉など多くの都市があり、東京の中心部と結びつきながら発展しています。

東京の中心部では、高度経済成長の時期に人口が集中し、地価が上がり、住宅地が不足するようになりました。そのため、中心部に比べて地価の安い東京の郊外や近くの県に、人々が移り住むようになりました。郊外の農地や林を住宅地として開発し、さらに中心部からはなれた丘陵を切りひらき、海岸を埋め立てて、住宅地の開発をさかんに行いました。千葉県の海浜ニュータウンなど、住宅地が新しく大規模につくられたところでは、住宅だけでなく、学校や病院、公園、商店街なども計画的につくられました。（注）下線部は指導者による）

1990年代以後は、中心部やその近くの臨海部の再開発がさかんになり、住居用の高層マンションもその中につくられるようになりました。

（帝国書院版「社会科 中学生の地理」pp.224-225より）

関東地方に関する記述であるが、本校の校区と共通する事象がみられる。本単元ではこの学習内容を活用して、地域の課題を見いだせるような授業展開を行いたい。

（2）教材観

「身近な地域」とは、「生徒が生活舞台にしている地域」であり、「学習対象を生徒が直接体験できる」といった特質がある。生徒が直接的に調査できる地理的事象、つまり生徒の日常の生活圏や行動圏を踏まえて設定した地域にみられる事象、あるいは5万分の1よりも縮尺の大きな地図で読み取れる事象を取り上げることが求められる。そこで本単元で取り上げる学習対象の地域は、本校の校区とその所在地である鶴見区と設定したい。

大阪市に所在する本校の近くには田畑が残っているが、宅地化が進んでいる地域である。中学校区には3小学校があり、近年開校して間もない学校もある。本校のHPでは校区の概要について、次のように解説している。

資料5 校区の地域に関する概要

大阪市立茨田北中学校は、大阪市の東端部、鶴見区にあり、府内有数の都市公園である鶴見緑地を間近に控えた、緑豊かな、個性あふれる生徒達の集う学校です。

茨田北中学校の近くには、花博記念公園鶴見緑地や、鶴見はなぼ〜とブロッサムといった緑豊かな観光施設、なみはやドームなどの体育関係の施設も多くあり、本校生徒や、地元の人の交流の場となっています。

また、近くを地下鉄「長堀鶴見緑地線」が走り、校区の東側を中央環状線道路と近畿自動車道が縦断するなど、交通の便も比較的恵まれた場所にあります。さらに、学校の周辺は、まだ田畑の残る地域もあり、大阪市の中では緑に恵まれた環境であると言えます。

茨田北中学校区は、昭和30年に大阪市に編入されるまで北河内郡に属しており、田園地帯の広がるのどかな地域でした。平成2年の「国際花と緑の博覧会」を機に地下鉄「鶴見緑地線」が開通し都市化が進み、また生徒数も増えてきました。平成22年度には校区に小学校が新設され、校区小学校は、茨田北小学校、茨田東小学校、焼野小学校の3小学校となりました。

(大阪市立茨田北中学校HPより)

茨田北中学校区の地域は次のような歴史の変遷をもっている。今から数千年前の縄文時代には海水が侵入して河内湾を形成し、上町台地や生駒山麓に住む人々は狩猟や漁労による生活を営んでいた。河内湾にはクジラも遊泳していたとされる。弥生時代には河内湖が潟状に変化し、多くの中州や島が出現し淡水化した。この低地に人々が定住し稲作を始めた。3世紀の終わりごろから各地に豪族が現れ、古墳づくりや農業生産の土木工事が盛んに行われるようになった。仁徳天皇によって築かれ、聖徳太子の弟である茨田親王によって修築された茨田堤によって、北河内一帯の水害が防がれ、耕地を確保し、生産性が上昇した。天武天皇11年(683年)に河内国ができた際には、14郡に分けられた一つとして茨田郡があった。江戸時代の茨田郡には、焼野、横堤、今津、諸口、安田、下、浜の7村が属していた。明治22年(1889年)の町村制施行によって、焼野、浜、下、安田の4村は統合されて古宮村となり、横堤、諸口、三島新田の3村が諸堤村となり、今津、三組新田の2村が今津村となった。茨田北中学校区の古宮村には縦横に水路が通じ、のどかな田園地帯であり、人口は約2000人であった。この村に明治27年(1894年)、茨田郡古宮尋常小学校(茨田北小学校の前身)が創立されている。昭和14年(1939年)に、諸堤村と古宮村が合併され、北河内郡茨田町が誕生した。その後、昭和30年(1955年)に茨田町は大阪市城東区となったが、都市基盤の整備や再開発などにより人口が増えて、昭和49年(1974年)に鶴見区に分区された。

現在の鶴見区の概要は、鶴見区のHPで次のようにまとめられている。

資料6 本行政区の概要

○大阪市鶴見区

人口112,066人

世帯46,886世帯

昭和49年7月22日の行政区の再編により旧城東区から分区して誕生しました。大阪市の最東端に位置し、城東、旭の両区、守口、門真、東大阪、大東市の各市と接しています。

幹線道路として、新庄大和川線、焼野中茶屋線、大阪中央環状線が南北に、都島茨田線（花博通）、東野田茨田線（鶴見通）、片町徳庵線が東西に通い、鉄道は、区の中央を地下鉄長堀鶴見緑地線が、南部をJR学研都市線（片町線）が東西に走っています。

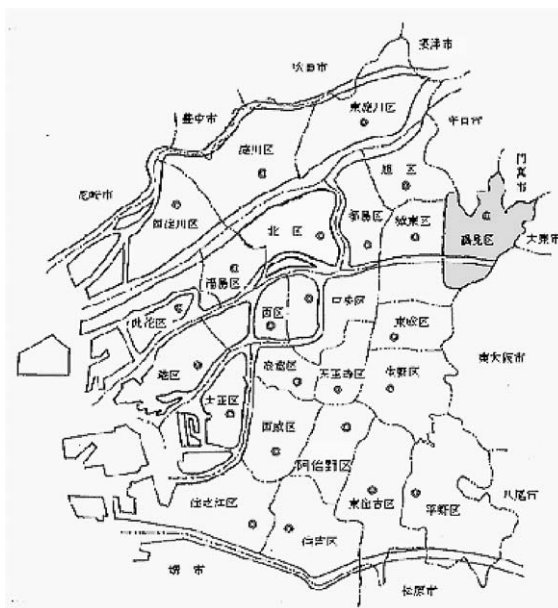
区の北部には、都市公園として府下最大クラスの規模を誇る花博記念公園鶴見緑地があり、プール、運動場、球技場、バーベキュー広場、乗馬苑、パークゴルフ場、咲くやこの花館、生き生き地球館、自然体験観察園などの施設が、豊かな自然環境の中の憩い・学習・交歓の場として市民はじめ多くの方々に親しまれています。

東部にはいまなお農地が点在し、北部の鶴見緑地とともに貴重な自然環境を提供していますが、農地の宅地化により住宅の建設が進み、人口増加傾向が高くなっています。

西部は、新旧の住宅地であり、中央部には工場と商業施設が混在しています。

寝屋川以南は、明治28年の浪速鉄道開通以来、放出駅を中心に発展した古くからの住・商の混在区域となっています。

花の万博以降、地下鉄長堀鶴見緑地線の延伸、JR東西線の開通などで交通の便が飛躍的によくなったのをはじめ、公営・民営の住宅の新築・建替、東野田茨田線（鶴見通）の拡幅などの事業の進捗により住環境が充実し、人口増加が顕著になっています。また、近年、区民センターの開設や、JRおおさか東線の開通、区内大規模事業所の移転による跡地利用として、大型ショッピングセンターや大規模マンションの建設、放出駅周辺地区土地区画整理事業の完成など、さらなる地域の活性化と環境整備が進んでいます。鶴見区は、市内では数少ない花と緑豊かな自然と調和したまちとして、今後ますますの飛躍が期待されます。



(鶴見区HPより、下線部は筆者による)

鶴見区は人口の増加が著しく、かつて点在していた農村集落が市街地として取り込まれ、無秩序かつ虫食い状態な市街地の拡大であるスプロール現象が顕著である。

(3) 指導観

授業は、教科書で提示された内容に沿って作成した授業プリントを用いて進めている。授業プリントには、基礎的・基本的な社会的事象だけではなく、各時間の目標にかかわる資料を載せている。指導者は目標に沿った発問を行い、資料の読み取りを行っている。発問に対して、積極的に応答する生徒がいる。その生徒の意見を教室全体で共有化することで、各生徒に自分の考えを授業プリントにまとめさせている。

社会科授業の実践に当たって、基礎的・基本的な知識の習得と、思考力・判断力・表現力の育成に留意している。第一に、基礎的・基本的な知識・技能の習得である。まず、毎時間の授業では、教科書で提示される内容から基礎的・基本的な知識を精選して作成した授業プリントを中心に進めている。授業プリントを進めていく中で、単元の中でポイントとなる社会的事象について、因果関係を中心に把握させている。毎時間の授業では、これまで扱った内容を確認する時間も適宜とるようにしている。本単元では、地形図を読み取るための技能を習得させたい。第二に、思考力・判断力・表現力の育成である。毎時間の授業では、生徒の関心を持てるような写真や資料などの諸資料を提示し、各時間の目標に沿った発問を行っている。毎時間に進める授業プリントには、基礎的・基本的な内容をまとめるだけではなく、さまざまな資料と各時間の目標に沿った問いを載せている。生徒は指導者の発問に対して思考・判断し、導いた考えを授業プリントに表現してきた。生徒には授業内でその考えを発表させ、教室での共有化を図るほか、ノートに貼った授業プリントを指導者が点検することを通じて、評価を行っている。言語活動の充実について、本単元では地形図の読図を通じて、思考力・判断力の育成を図り、地形図を活用して社会的事象を説明する活動を行うこととした。

本単元では、直接経験地域の地理的事象を学習対象として、「観察や調査などの活動」をさせることが求められている。「野外での観察や調査は重要な役割」があるが、野外での観察や調査の実施が困難な場合、「地図、画像、統計などを基に地理的事象を読み取り、調べ、追究する学習」を行うこととなる。本実践では学校の教室を離れた野外での観察や調査が、授業の中で取り組みにくく、教室内で地図や画像、統計などのテキストを読み取る学習活動を単元の中心に置きたい。

(4) 単元目標

社会的事象への 関心・意欲・態度	社会的な 思考・判断・表現	資料活用の 技能	社会的事象について の知識・理解
新旧の地形図を比較することで、自分の地域に対する関心を高める	新旧の地形図を比較して、地域の課題を見だし、その過程や結果を表現する	新旧の地形図から、その年代の地域的特色を読み取る	新旧の地形図を比較して、それぞれの地域的特色を理解する

(5) 単元計画

時	項目	学習目標
1	地形図の読み取り方(1)	さまざまな地図記号や8方位を理解する
2	地形図の読み取り方(2)	縮尺の計算や等高線からの作図ができる
3	地形図の読み取り方(3)	新旧の地形図の比較を通じて、地域の変化をとらえる

4	地形図の読み取り方(4)	地形図「大阪東北部」の読み取りを通じて、これまでの学習内容を復習する
5	茨田北中学校区の調査(1)	現在の地形図を読み取り、現在の地域的特色をとらえる
6	茨田北中学校区の調査(2)	過去の地形図を比較して、地域の歴史的変遷をとらえる

5 授業実践の概要

本節では単元「身近な地域の調査」の授業実践の概要を示す。

(1) 地形図の読み取り

学習指導要領では、「縮尺の大きな地図や統計その他の資料に親しませ、それらの活用
の技能を高め」、「地図を有効に活用して事象を説明したり、自分の解釈を加えて論述した
り、意見交換をしたりする」ことが求められている。本実践では、野外(学校外)での観
察や調査を実施していない。その代わりに、地図や画像、統計から地理的事象を読み取り、
地域的特色を追究しようとした。

単元「身近な地域の調査」では、生徒が地形図を読み取れるようにすることが求められ
ている。それは単に高校入試の問題でよく出題されるだけにとどまらない。身近な地域、
つまり自分たちの住む地域を調べる上でも、地形図は重要な資料となる。地形図の読み取
りでポイントとなる方位や地図記号、縮尺、等高線を理解させようと、教科書とワークシ
ートを作成し、十分な授業時数を配当して授業実践を行った。

資料7 授業で使用したワークシート

社会科(地理)プリント No.119 (教科書pp.264-265)
4章
[技能をみがく] _____
◎地図記号

記号	意味	記号	意味	記号	意味

◎方位

8方位
(地形図は北が上になります)

社会科(地理)プリント No.121 (教科書pp.264-266)
[技能をみがく] 地形図の使い方
○東京都八王子市の地形図
教科書264ページ

どんな建物や土地があるかな?

◎縮尺

● _____

◎ 地図上の _____ は実際の何kmになるか?

① 縮尺が _____ のとき

$$\begin{array}{l} \boxed{\quad} \times \boxed{\quad} = \boxed{\quad} \\ \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad} \text{ cm} \\ \qquad \qquad \qquad = \underline{\quad} \text{ m} = \underline{\quad} \text{ km} \end{array}$$

② 縮尺が _____ のとき

$$\begin{array}{l} \boxed{\quad} \times \boxed{\quad} = \boxed{\quad} \\ \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad} \text{ cm} \\ \qquad \qquad \qquad = \underline{\quad} \text{ m} = \underline{\quad} \text{ km} \end{array}$$

◎等高線

● _____

* 5万分の1 地形図の1cmは20mのこと
* 25万分の1 地形図の1cmは10mのこと

(2) 地域の調査

6 時間目の主題

「地域の変化を読み取ろう - 新旧の地形図を比較して -」

6 時間目の授業展開

	学習活動	教師の支援	評価の観点
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントNo.134の地形図をみて、前時で読み取ったことを思い出す 「茨田北中学校はどこか?」 「鶴見警察署はどこか?」 「古宮神社はどこか?」 「城東配水場はどこか?」 ・縄文時代と弥生時代の大阪には河内湾（河内湖）が形成され、城東配水場でナガスクジラが発掘されたことを知る ・古墳時代、仁徳天皇によって茨田堤が築かれ、水害から人々を救ったことを知る 	<ul style="list-style-type: none"> ・地形図は現在、国土地理院によって作成されているが、戦前は陸軍測量部によって作成されていたことを説明する ・「城東配水場で発掘されたものは何か?」と問いかける ・PP（パワーポイント）で説明する ・前方後円墳の写真を見せて「これは何か?」と問いかける ・PPで説明する 	
展開	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">地形図から地域の変化を読み取ろう</div> <ul style="list-style-type: none"> ・プリントNo.135の3枚の過去の地形図とNo.134の現在の地形図を比べて、地域の変容を読み取り、表現する *まず自分でそれぞれ3つの変化を読み取る *読み取ったことを発表して学級で共有し、自分が気づかなかったことをプリントに書く 		<p>【技能】 2枚の地形図を比較し、その変化を記述したり発表したりする</p> <p>【思考・判断・表現】 地域の変化の背景について考え、表現する</p>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校区の昔のさまざまな写真をみる 	<ul style="list-style-type: none"> ・PPで地域の歴史的資料を示し、理解を深めさせる 	

本授業では現在の地理的事象だけではなく、本授業では過去の複数の地形図の比較や、地域の昔の写真と現在の地域との比較を通じて、地域の変容を考察させた。

授業プリント

社会科(地理)プリント No.135

4章

◎新旧の地形図を比べよう
～茨田北中学校区の変化を読みとろう!～

↓変化1

↓変化2

↓変化3

国土地理院発行 1:25000 地形図

昭和21年(1946年)

昭和30年(1955年)

昭和42年(1967年)

パワーポイント資料 (一部)

いつでもここで撮られた写真だろうか?

北の河のこみを防かむとして茨田堤を築く

この地域の水害を防ぐために築かれる

↓

米の生産力が上がる

茨田大宮住宅と建設当時の茨田東小学校

昭和39年ごろ

創立当時(昭和45年)の茨田北中学校

6 評価と分析

本節では単元「身近な地域の調査」の評価と分析を示す。

(1) 評価と分析の視点

社会参加としての社会科授業は、①学習への主体的関与、②オーセンティックな学習過程、③価値判断・意思決定という、3つの要件を満たすものである。

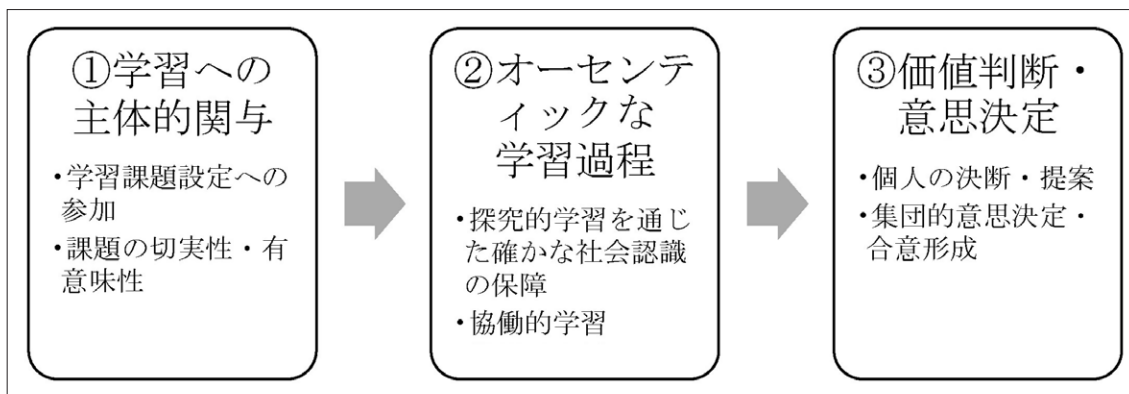


図1 社会科における社会参加学習の基本型（原田，第I部第1章より）

① 学習への主体的関与

草原によれば、一般的に地理的分野では、政治的・経済的・論争的なテーマと言える「課題」の学習を避ける傾向にある¹⁾。地域調査として地図や画像、統計から地理的事象を読み取り、地域の特色を追究しようとするあまり、地域の課題を追究する場面をつくりだすことができなかった。本単元で設定しやすい地域の課題を子どもが追求できるような場面を設定する必要がある。

② オーセンティックな学習過程

本単元では、地域の特色を追究できたが、地域の課題を追究するに至っていない。本単元では、次のような課題の追究が考えられる。

過去の課題としては、本校の校区が大阪市に編入される前に存在した、古宮村や茨田町がどのような過程で大阪市に編入されたのか。校区の神社が地域社会にとってどのような存在であったのか。花博開催によって地域はどのような変化をとげたのか。

現在の課題としては、地域で頻発する不審者の出現などの防犯をどのように行っていくのか。花博記念公園鶴見緑地をどのように活性化していくのか。世帯当たりの構成人数が一番多い鶴見区では、子育て世帯のためにどのような政策をとっていくべきか。

③ 価値判断・意思決定

本単元では、地域の課題を追究できていないので、意思決定にまで至るはずもない。地域社会における社会的な課題に対して、どのような問いを設定し、学習過程を設定するのか検討する必要がある。

7 授業改善

本節では単元「身近な地域の調査」の授業改善案を示す。

(1) 改善の方略

渡部によれば、社会参加を構成原理とする社会科で慎重に検討されるべきことは、実際に社会参加させるにあたっての地域住民や特定団体、行政との距離をどれだけ保つかという点である²⁾。この観点から渡部は社会参加を、地域や行政の問題意識や政策を共有する、「政治的社会化」としての社会参加と、地域や行政の意識や政策に異議申し立てする、「対抗政治的社会化」としての社会参加に大別している。授業方略においてみられる大きな違いは、次の通りである。

- ① 問題の設定において、行政が問題と思っていることを問題として共有するのか、行政が問題として考えていないことを問題として設定するのか
- ② 調査において、行政側の提示した資料を追従するのか、懐疑的な姿勢をとり独自のフィールド調査を重視するのか
- ③ 行政の政策への反対者・対案考案者の存在が想定されているか否か一教科である社会科においては、態度形成に直接的に関わるのではなく、社会問題とそれに対する公共政策を批判的に分析できるように、知識・技能の習得を目指すべきではないか。

	政治的社会化	対抗政治的社会化
①学習への主体的関与	行政が問題と思っていることを問題として共有する	行政が問題として考えていないことを問題として設定する
②オーセンティックな学習過程	行政側の提示した資料に追従する	懐疑的な姿勢をとり独自のフィールド調査を重視する
③価値判断・意思決定	行政の政策への反対者・対案考案者の存在が想定されていない	行政の政策への反対者・対案考案者の存在が想定されている

表7 対抗政治的社会化を促す授業方略

(2) 単元の改善

これまでの実践を評価・分析して、次のように単元の改善を構想する。

段階	教師の発問・指示	子どもの学習活動
導入	平成30年に私たちの中学校は創立何周年を迎えるか？	平成30年（2018年）に創立50周年を迎える自分の学校の歴史を調べる。
	どうして約50年前に新しく中学校が建てられたのだろうか？	人口の増加と隣の中学校の生徒数増加により、新たに中学校を建設する必要があったことを理解する。
展開	私たちの住む地域には、神社や寺、学校などはいくつあるだろう？	身近な地域の地形図を見て、地図記号を使って地域の様子を調べる。
	中学校からそれぞれ8方位の方角にどんな建物があるだろう？	地形図を見て、方位・方角を使って施設の位置を表す。

	中学校からみて、京橋駅はどのくらいの距離があるだろう？	地形図の縮尺から2点のおおよその距離を求める。
	現在と昔の地形図を比較して、この地域ではどんな変化がみられるだろう？	身近な地域の現在と過去の地形図（3枚）を比較し、地域の変化を指摘する。
	現在と昔の写真を比較して、この地域ではどんな変化がみられるだろう？	教師のパワーポイント資料で、地域のさまざまな写真をみて、地域の変化を指摘する。
まとめ	私たちの住む地域の変化をまとめよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・農地の宅地化が進んでいる ・鶴見緑地の面積が大きくなった ・古宮神社は平成に入って現在の場所に移転している ・学校の数が増えている ・新たに地下鉄が開通した
	私たちの地域には、どんな問題が起こっていると考えられるだろう？	

〈第1次〉問題の認識

段階	教師の発問・指示	子どもの学習活動
導入	これはどこの写真だろうか？	大阪市制100周年事業として、大阪市によって1990年に鶴見緑地で花博が開催され、地下鉄鶴見緑地線が開通したことを調べる。
	古宮神社のだんじりはいつから行われているのだろう？	いつ始まったのか定かでないが、江戸時代より多くの地域で行われていることを調べる。（昔から住んでいる地域の人たちが、その土地の神を奉り、豊作や大漁・無病息災などを祈った）
	どうして花博やだんじり祭りが行われているのだろう？	地域の住人や行政は、地域の活性化のためにさまざまな取り組みをしていることを理解する。
展開	どうして古宮神社は移転したのだろう？	・大阪市の茨田北地区土地区画整理事業によって古宮神社が移転したことを調べる。
	土地区画整理に対して地域住民はどのような反応を示したのだろう？	<p>【調べること】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先祖伝来の土地を失うまいとする農家らによって、昭和59年に区画整理反対協議会が結成された ・土地区画整理事業には、昔から在住の土地所有者、戦後の新たな住民など、立場や利害関係によって賛否両論に分かれて激しく住民運動が行われた
	大阪市による土地区画整理事業はどのように決着をみたのだろうか？	・花博という国家的大事業の開催決定をきっかけに、大阪市によって、古宮神社の移転を含む茨田北地区の土地区画整理が行われた
まとめ	私たちの地域には、どんな問題が起こっていると考えられるだろう？	

〈第2次〉独自の調査

※できるならば野外での調査を行いたい。

〈第3次〉 価値判断・意思決定

段階	教師の発問・指示	子どもの学習活動
導入	地域のさまざまな問題に対して行政はどのような取り組みをしているだろう？	行政（大阪市や鶴見区）による公共政策を調べる。
展開	地域社会をよくしていくために、行政のどんな取り組みが必要だろう？	地域社会における自分たちの問題認識と政策提案をパソコンやタブレットでPPにまとめる。
まとめ	区長に政策提言をしよう。 ※できればゲストティーチャーで来校してもらい、直接提言させたい。	自分たちの考えた問題と解決策を区長に提言し、コメントをもらう。

【注】

- 1) 草原和博「地理的分野の実践課題は何か」『中学校新社会科地理の実践課題に応える授業デザイン』大杉昭英編，明治図書，2011年，pp.18-19
- 2) 渡部竜也「新しい公民学習（2）政策立案への参加」全国社会科教育学会『社会科教育実践ハンドブック』2011年，pp.141-144

（田中 大雅）

第2章 歴史的分野の授業開発と評価

－単元「江戸時代の学習をふり返ろう」の場合－

1 はじめに

これまで我が国の学習指導要領においては、生徒が歴史学習において何を学ぶかの学習内容（コンテンツ）が示されてきたため、現在使用している教科書の記述や設定されている問いの多くは、内容の理解が中心になっている。そのため筆者自身も、これまで行ってきた授業は歴史の内容を学ぶ（教師側からすると教える）ことを「目的」としたものがほとんどで、社会参加を含めて、何らかの資質・能力を身に付けさせるための「手段」として歴史の授業を意識的に行ってきたとは言い難い。

本研究会におけるこれまでの学習を通して、筆者が特に大切であると捉えた「市民として社会参加するために必要な資質・能力」とは、①社会的集団において政治的意思決定を行うために、合意を目指して粘り強く議論すること、②主張の正当性を裏付ける証拠の吟味を仲間とともにできるようになること（集団的意思決定）である。これらの資質・能力を育成する歴史の授業の方向性として「過去の人々の政治的意思決定を取り上げて生徒に議論させ、意思決定を迫る授業」や「ストランド（撚り糸）を設定して社会の見方・考え方を獲得させ、歴史解釈を議論しあったり、学んだことを発信したりする授業」等が話し合われてきた。こうした研究会での学習や議論をふまえ、第Ⅱ部第2章で紹介・分析されているイギリスの歴史教科書「SHP」を参考に、「権力」の視点から「江戸時代」の特色を大観し、特色に応じて時期区分をどうするか議論する授業開発を試みた。本稿では、その授業の実際について紹介し、成果と課題を報告する。

2 授業計画と実践の概要

（1）本実践の構成について

本実践では、「江戸時代」を大単元として設定した。本来の単元構成であれば、「安土桃山時代」から「外国船の接近と幕府の政治改革」までのところを「近世」として扱うところである。しかし、前年度の担当者から引き継いで授業を始めたのが「江戸幕府の始まり」からであったため、「近代」の始まりに位置付けられている「開国から倒幕へ」の部分を「近代革命の時代」に先だって扱い、本単元「江戸時代の学びをふり返ろう」を大単元のまとめとした。

江戸時代を見る視点として設定したのが、「幕府権力の盛衰」である。「幕府が260年あまりも続いたのはなぜか？また、幕府が減んだきっかけは何か？」という問いを学習の初めに提示し、江戸時代の学習の最後に時代を大観する小単元において、幕府の支配がうまくいかなくなっていくターニングポイントを解釈させるようにした。実際に行った授業と小単元の構成は以下の通りである。

小単元（1）中世から近世へ 江戸幕府の支配体制の確立	
1	中世から近世へ、社会は何がどう変わったのだろうか？
2	秀吉が和歌山へ攻めてきた！
3	徳川家が全国を支配するためにどのようなしくみを整えたのだろうか？①
4	徳川家が全国を支配するためにどのようなしくみを整えたのだろうか？②

5	徳川家が全国を支配するためにどのようなしくみを整えたのだろうか？③
6	近世の各身分の人々はどのような暮らしをしていたのだろうか？①
7	近世の各身分の人々はどのような暮らしをしていたのだろうか？②
8	16世紀後半～17世紀初 どの国とどのような貿易をしていたのだろうか？
9	鎖国体制下で幕府はどのような外交を行っていたのだろうか？①
10	鎖国体制下で幕府はどのような外交を行っていたのだろうか？②
11	鎖国体制下で幕府はどのような外交を行っていたのだろうか？③
12	江戸幕府、初代から3代までのできごとをふりかえろう！
小单元（2）産業や都市・文化の発展	
13	農業や諸産業が発達したのはどうしてだろう？
14	江戸時代に発展していた都市はどこ？都市の繁栄と元禄文化について調べよう！
15	5代将軍・綱吉は暗君なのか！？それとも名君なのか！？
小单元（3）社会の変化にともなう動揺と幕政改革	
16	社会の変化にともない、享保の改革は何をどう改革しようとしたのだろうか？
17	享保の改革から田沼の政治へ、政治改革はどのように進んだのだろうか？
18	寛政の改革はどのような改革だったのだろうか？／伊能忠敬と大日本輿地全図
19	化政文化の特色について知ろう！
20	外国船の出現以来、幕府がとった政策は？／天保の改革が失敗した要因は？
小单元（4）開国から倒幕へ	
21	幕府が開国したのは良かったのだろうか？／結ばれた条約が不平等とはどういうことだろうか？
22	江戸幕府の滅亡～倒幕はどのように行われたのだろうか？～
小单元（5）江戸時代の大観	
23	江戸幕府の権威・権力を評価してみよう！
24	江戸時代の時期区分を考えよう！

（2）「権力（権威）」の視点で江戸時代をとらえるために

第1時の授業で、1年生の時に学習した中世社会の特色と小学校で学んだ江戸時代について知っている知識やイメージをマインドマップで書かせてみたところ、個別の人物やできごとに関する語句は書けても、社会の特色は何かということについて認識できていない生徒がほとんどで **【DVD「秀吉の太田城水攻め」で整理されている中世と近世の特徴】** あった。

そこで第2時では、DVD「秀吉の太田城水攻め－中世の自治から近世の平和へ－」を見せ、中世から近世

中世	視点	近世
惣国 <small>そうこく</small> による自治	支配	天下人による天下統一
自分たちで国を守るため武装独立	武装	武器を持たない百姓の国
宗教権力の時代	権威 <small>けんい</small>	天下人の時代
戦いのための施設	城郭 <small>じょうかく</small>	城下町を支配するシンボル

へと社会の何がどう変わったのかをふり返らせることにした¹⁾。この授業を通して、社会を構成する様々な集団や階層があることや、社会を統治するために大きな影響力を持つ「権威」に注目する視点を提示した。

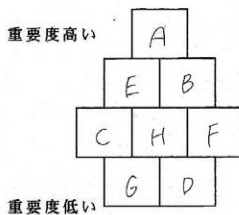
小単元のまとめとなる第12時では、幕府が大名を統制し、全国を支配するしくみを築いていく上で、どの要因が重要な役割を果たしたかをダイヤモンドランキングで評価し、その解釈について班で議論する授業を行った。これまでの授業では、資料をもとに個人で解釈し、その解釈について議論する経験がほとんどなく、「むずかしかった」と戸惑いの声が多かったが、本実践につなげる布石としてこの活動を設定した。資料は下のA～Hで、ここでは要点のみ示す²⁾。

①権力集中	A	参勤交代	大名と国元の家臣団を分断した。
	B	武家諸法度	法度に違反する大名は改易・転封の処分。
	C	外様大名の幕政からの排除	幕府の役職は親藩と譜代大名のみとした。
②権威	D	日光東照宮、和子の入内	家康自身を神としてまつらせ、神格化した。孫娘を天皇の中宮にし、天皇家の外戚となった。
③平和の保障	E	惣無事令	天下人として平和を実現し、戦を禁じた。
④経済力	F	経済の統制	全国の主要鉱山を支配し、貨幣鑄造権を独占した。
⑤外交	G	貿易と外交の統制	大名に海外との貿易を禁じ、4つの窓口に限定した。
⑥秩序体制の創出	H	禁中並公家諸法度	朝廷との交渉は幕府だけとした。(武家の代表)

次頁のワークシート（上が個人、下が班）は、実際の授業で生徒が書いたものである。最初に個人の考えを1)に書き、4人班で自分の考えを発表し、話し合っただけの考えをまとめさせた。班の考えをクラス全体で発表し、各班の考えとその根拠を聞いて、最終的に見直した個人の考えを2)にまとめさせている。ここで取り上げた生徒は、最初は戦乱をおさめ、一揆を防ぎ、統一したきまりをつくったことが幕府安定の要因ととらえてい

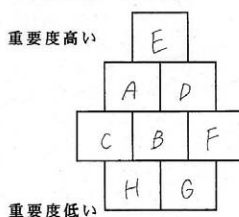
<徳川家の安泰を実現したポイントは何だったのだろう？> 2年B組

1) 最初の考え



理由) A 大名が争いをおこさない → 平和。
E 一揆を防いだり、争いがなくなる。 } 平和
B きまりを統一し、国が一つにまとまった。

2) 話し合い後の考え



理由) E 民衆にとって平和につながり、民衆からの支持を受け、一揆を防いだり、争いがなくなるから。
A 改易を行ったことで、大名が争いをおこさないで、平和になったから。
D 天皇とのつながりにより、藤原氏のように、権力を手にし、みんなが従うようになったから。

3) ここまでの学習をふりかえって(わかったこと/疑問点)

○ 大名が争いをおこさなくて みんなが平和に暮らせるのが安泰を実現したと思う。

(B)組(6)班の考え



理由)

E... 平和で年貢を取り立てられるから
百姓からの一揆を防ぐ事が出来るから。

H... 朝廷を支配することによって、幕府の
力が大きくなる。

F... お金を独占できる = 富

たが、最終的な考えでは「幕府が『権力』や『権威』を利用して大名の争いを起こさせないようにした」ことをつかんでいる。このようにして、幕府の「権力(権威)」の変化とその理由を意識させながら江戸時代後半の学習に入っていくことにした。

小单元「産業や都市・文化の発展」の第15時では、17世紀の天下泰平と経済的発展の様子をつかませるとともに、「綱吉(生類憐れみの令) = 悪」という単純な認識に陥らないよう、資料を根拠に綱吉が暗君か名君かを評価させる学習活動を設定した。結果はやはり暗君論が大半を占めたが、資料をもとに論理的に論述できているものをピックアップして社会科通信にまとめ、暗君とはいえないという主張をした生徒の意見(元禄時代の経済的発展、文治政治への転換)も紹介した。また、小单元「社会の変化にともなう動揺と幕政改革」では、生徒がジェットコースターを作成する際の判断基準を持てるよう、幕政改革が行われた当時の状況と改革の成果・課題をまとめさせるようにした。また尊王攘夷運動や大塩の乱など、幕府へ反発する動きの顕在化と幕府による弾圧を対照させながら幕末の流れをおさえた。

(3) 参考にした先行実践

本実践における学習活動を設定するにあたって、イギリスの歴史教科書"SHP HISTORY YEAR 8"にある单元「君主制：王はいつ、そしてなぜ、支配権を失ったのか？」を参考にした³⁾。この单元では、"SHP HISTORY YEAR 7"で学習したテーマ「なぜ貴族はジョン王に反乱したか？」をうけて、近世の国王について「権力」を視点に学習し、1500~1900年という長いスパンで国王の力がどのように変化したかをふり返らせている。内容は次の①~④のように展開される。

- ①"SHp HISTORY YEAR 7"で学習した中世の国王の力がどのように変化したかを、ローラーコースターの高さの位置に置き換えたものを10段階で示す。
- ②このローラーコースターを見た後で、ヘンリー8世、チャールズ1世、ジョージ4世にまつわる3つの話を読んでそれぞれの国王の権力を10段階で評価し、1500～1900年のローラーコースターを自分で考えて描く。
- ③教科書に示した1500～1900年のローラーコースターを見せ、王の力が「最も強い時」、「最も弱い時」、王の力についての「最も重要なターニングポイント」はいつかを読み取り、自分が描いたローラーコースターとの類似点と相違点を考察する。
- ④ローラーコースターに間違いがあれば修正する。

この学習活動を参考にし、江戸時代の各時期における「幕府の安定度（権力・権威）」を評価してジェットコースター（日本ではこちらの呼び方の方が馴染み深いためジェットコースターと呼ぶことにした）に表す学習活動を設定した。そして、江戸時代におけるターニングポイントをつかませるために、作成したジェットコースターをもとに「幕府権力の盛衰」に着目して江戸時代を時期区分させることにした。時期区分のヒントをもらったのは、関谷文宏氏（筑波大学附属中学校）の実践「近世の特色を表現しよう（図解づくり）」である。⁴⁾ この実践では、近世を大観する授業を3時間扱いで構成し、生徒が自分なりに作成した図解をもとに、自分の言葉で表現する学習活動を通して、「近世」という時代の特色を捉えさせるようにしている。第1時では自分の図解を作成し、第2時では図解を班で紹介、そして第3時では班の代表作をクラス全体で発表し、それを聞いて自分の図解との違いや、代表作の良さを評価し、最後に近世の特色を自分の言葉（200字程度）でまとめさせるという内容である。関谷氏は、江戸時代を「確立期」「安定期」「動揺期」「衰退期」の4つの時期に区分し、生徒が描いた図解がどの時期に当てはまるものか整理しながら、うまく表現できたところや不足しているところを確認できるように指導している。本実践では、生徒自身が思考・判断する度合いを高めることをねらって、「衰退期」をいつから設定するかについて例示し、あとは自分たちがつくったジェットコースターを見てその他の時期区分を考えさせることにした。

（4）指導案（2時間扱い）

①小单元 「江戸時代をふり返ろう～江戸幕府の安定度を評価してみよう！～」

②小单元の目標

- ・江戸時代をふり返り、時代の特色を大まかにつかんで説明できるようになる。
- ・できごとの羅列ではなく、歴史をいくつかの局面に分けてとらえる視点を身に付ける。
- ・自分が出した判断の是非に気づき、見直すことができる。

③小单元の評価規準

社会的な思考・判断・表現	①他班の発表を聴き、根拠を吟味して自分たちのジェットコースターの評価について適切に見直すことができる。 ②江戸時代の時期区分を考え、区分した理由と時期の特徴の根拠を示し適切に説明することができる。
--------------	---

④小単元の計画

授業	教師のねらい	学習活動
江戸幕府の権威・権力を評価してみよう！	幕府の安定度（権力・権威）が変化するきっかけとなった出来事を見つけさせ、それぞれの出来事の時期や関連を考えさせる。	①個人で作成したジェットコースターについて班で発表する。 ②班で協議し、班としてのジェットコースターを作成する。
江戸時代の時期区分を考えよう！	幕府の安定度（権威・権力）が変化した転機を判断し、時代を時期区分する視点を身につけさせる。	①他班の発表を聴いて、自分たちのジェットコースターを修正する。 ②最終のジェットコースターをもとに、江戸時代の時期区分を考える。 ③江戸時代を大観し、歴史に対する見方や自分がとらえた江戸時代像がどのように変化したかを振り返る。

⑤展開

生徒の学習活動	教師の指導・支援(○)と評価(◇)	備考
<p><第1時></p> <p>1) 江戸時代を「政治」「外国とのつながり」「経済・社会」「文化」の各分野ごとにまとめたプリントを見て、これまで学習した江戸時代の学習内容を確認する。</p> <p>2) ワークシートにある江戸時代のできごとのうち、幕府の安定度（権力・権威）を上げたと考えられるものは赤、下げたと考えられるものは青でチェックする。</p>	<p>○プリント①、②を配布し、学習内容を確認したら、各自家庭学習で活用するよう指示する。</p> <p>○個人ワークシートを配布し、赤と青のペンを使ってチェックするよう指示する。</p>	<p>プリント①、②は内容確認のみで、本時では直接使用しない。</p> <p>個人ワークシート</p>
<p>◆各時期における幕府の安定度（権力・権威）はどれくらいだったか、10段階で評価してみよう！安定度はどのような観点で測りますか？</p>		
<p>【予想される解答例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幕府が全国のどれくらいを支配していたか？ ・幕府の経済力（収入）はどれくらいか？ ・幕府は強い軍事力を持っているか？ ・民衆は平和で穏やかに暮らせているか？ ・大名を従わせるきまりがあるか？ ・幕府の財政は安定しているか？ ・幕府は信頼される政治を行っているか？ ・反乱や一揆は起こっていないか？ 		
<p>3) チェックした内容をもとに、指定された時期における幕府の安定度を評価し、グラフの交点に赤丸を付ける。</p> <p>4) 赤丸を線（赤ペンを使う）で結び、幕府の安定度の変化を表す。</p> <p>5) 班で机を合わせ、各自の評価を発表する。</p> <p>6) 班のメンバーで話し合い、班としての評価をワークシートに表す。</p>	<p>○班用ワークシートをホワイトボードに貼り、作業内容を例示する。</p> <p>○安定度は1867年の大政奉還を0とし、最高時と判断したところを10にすると説明する。</p> <p>○班で話し合う形をつくらせ、サポーターに班用ワークシートとペンセットを取りに来るよう指示する。</p> <p>○リーダーの司会で話し合いを行わせ、様子を見ながら話し合いを支援する。</p>	<p>班用ワークシート ペンセット</p>
<p>◇期待する評価の例</p> <p>・家康が将軍になった頃、大坂城には豊臣秀頼がいて、秀吉の頃から豊臣家に従う大名がたくさんいた。外様大名の多くも、関ヶ原の戦いまでは家康と敵対しており、この頃の幕府の支配はまだ不安定だったので安定度を5にしました。</p>		<p>◇根拠が不確かな評価の例</p> <p>・10だと思った。征夷大將軍に任命され、みんなが言うことを聞いていたから。</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・豊臣氏を滅ぼし、全国へ支配をのばしたので8にしました。しかし、10になるのは武家諸法度などのきまりや、参勤交代の制度をつかって完全に大名の力を抑え込んでからだと思えます。 ・綱吉が政治を行っていた元禄時代は、天下泰平で経済が発展し、豊かな町人たちが華やかな文化を築いていました。幕府の安定度は高かったけれども、大火による江戸の再建や寺社の造営費用のために幕府の財政が苦しくなり、長崎貿易での金銀流出が問題になっていました。生類憐れみの令で社会が混乱したこともあるので、少し評価を下げて9にしました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・豊臣氏を滅ぼして敵がいなくなったから10です。 ・綱吉は、生類憐れみの令で人々に迷惑をかけ、社会を混乱させた將軍だったので6です。 	
7) ワークシートを提出する。	○サポーターに班用ワークシートを提出させ、ペンセットを返却するよう指示する。	
<第2時>		
◆各班の理由と根拠の説明を聞いて、自分の班の考えがおかしかったり、不十分だといえるところがないか考え直してみよう！		
1) 班用ワークシートをもとに、レポーターが自分の班で出した評価について説明する。発表者以外は、各班の解釈の違いを、根拠を比較しながら聞く。	○前時に提出されたワークシートから2～3の班を選び、ホワイトボードに貼り出す。 ○各班の評価の相違点を比べさせ、なぜこのような評価になったのか、各班の解釈を交流させる。	
<p>○評価の根拠が明確でない場合には、発表者の説明を引き出すために問い直したり、発表者以外にも発問を投げかけたりして、生徒自身の言葉で根拠付けられるようにさせる。</p> <p>【評価を見直す視点の例】</p> <p>①1603年「江戸幕府の始まり」や1615年「豊臣氏を滅ぼした時」の安定度をどう位置付けるか？ →本当に10で良いのか？將軍になったり、戦いに勝ったから単純に10なのか？</p> <p>②元禄時代（綱吉の時代）には大名を従わせるための制度が完全に確立し、その中で天下泰平が続いて文化が繁栄した時代→「生類憐れみの令」で幕府の権威は大打撃を受けたのか？</p> <p>③幕府の権威が決定的に落ちたのはいつなのか？幕府滅亡へのきっかけ（衰退期の始まり）をどこに設定するのか？→いくつかの班の解釈を紹介する。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ききん、百姓一揆や打ちこわしが増加した18世紀後半 2. 大塩の乱がおこり、天保の改革に失敗した1830年代 3. ペリー来航後に開国し、尊王攘夷運動が高まった1850年代 4. 桜田門外の変後、倒幕の動きが本格化した1860年代初め 		
2) 班で机を合わせ、他班の発表を聞いた結果、自分の班の評価を見直かどうかを話し合う。班の評価を修正する場合は、青ペンで点と線を修正する。	○サポーターに班用ワークシートとペンセットを取りに来るよう指示する。 ○修正部分は青色で記入させることで、自分たちの元々の考えからの変化を分かりやすくする。	班用ワークシートの返却 ペンセット配布
◆班の最終的な評価をもとに、江戸時代を4つの時期に分けてみよう！		
①区分した時期がどのような時期であるか説明しよう。		
②なぜ、その区分にしたのか理由をまとめよう。		
3) 確定した班の評価をもとに、江戸時代を3つないしは4つの時期に区分するにはどうするかを話し合う。 4) 分け方が決まったら、班用ワークシートにそれぞれの時期区分（○〇期）と区分した理由を書き込む。 5) 自分の班の時期区分と区分した理由をレポーターが発表する。	◇期待する話し合いの様子 ・メンバー全員がそれぞれ自分の考えを発表する。 ・メンバーの発表を聴き合い、考えの相違点を確認しようとしている。 ・班のメンバーが納得して合意形成できるよう、根拠を示して互いに考えを説明し合うことができている。 ・リーダーはメンバーの発言を引き出すことにつとめ、意見を整理して合意形成の手続きをとっている。	

6) 前回, 今回を通しての学習のふり返りを書き, ワークシートを提出する。	○班用ワークシート, 個人ワークシートを机上に残し, ペンセットを返却するよう指示する。
◇ふり返る視点 ①自身の歴史の見方やイメージはどのように変わったか。(歴史認識の変化) ②江戸時代とはどのような時代だったか?(自分が獲得した江戸時代像)	

第1時で配布した指示書

江戸時代をふりかえろう!

2年()組()番 氏名()

- 1) ワークシートにある江戸時代のおもなできごとを見て, 江戸幕府の安定度(権威)を高めたと考えられるできごとを赤で, 低めたと考えられるできごとを青でチェックしよう。
- 2) チェックしたできごとをもとに, 各時期における幕府の安定度(権威)を10段階で評価しよう。幕府が減んだ「大政奉還」の時を最低の0とします。評価点が決まったら, 指定された次のできごとの目盛りと10段階の目盛りの交点に, 赤ペンで●をつけよう。
 - 1603 家康が征夷大將軍に就任し, 江戸幕府を開いたとき。
 - 1615 大坂の陣で豊臣氏を滅ぼし, 武家諸法度などを制定したとき。
 - 1635 参勤交代を制度化したとき。
 - 1637 島原の乱がおこったとき。
 - 1641 オランダ商館を出島に移し, 「鎖国体制」が完成したとき。
 - 1680～1709 綱吉の政治のとき。以下, 政治改革のところは1709～1715のように表す。
 - 1837 大塩平八郎の乱のとき。
 - 1854 日米和親条約を結んだとき。
 - 1860 桜田門外の変のとき。
 - 1860～1867 はその間のできごとを総合して評価する。



- 3) つけた●を赤ペンで線を書いて結び, 安定度(権威)の上がり下がり, 線の結び方で表現しよう。
- 4) 他の班の発表を聞いて, もう1度自分の班の評価を見直してみよう。修正した評価は青ペンで書こう。
- 5) 線で表現した評価をもとに, 江戸時代を4つに時期区分してみよう。それぞれの時期を分けるのに, どうしてそこで分けたのか理由を説明しよう。どの時期をどのくらいの長さの期間に設定するかが, あなたが江戸時代をどのように解釈・理解しているかのポイントになります。

()期	()期	()期	()期
この時期は, ○○や△△があり, ～した時期だから。	この時期は■●や□□したことにより, …になったのが特色だから。	☆☆をきっかけに幕府は…したと考えられる。なぜなら, ～だから。	江戸幕府が衰退に向かったきっかけは◆◆だと考える。それは◇◇が…したことで, 幕府への～が失われたから。

3 評価の概要と分析結果

(1) 評価の概要と分析結果

本実践は、2015年8月28日に和歌山大学教育学部附属中学校の校内大研として2年C組（男子17名、女子17名、計34名）で授業を行ったものである。以下の分析結果は、参観者に分担してとってもらった授業記録をもとにしている。なお、基本データは2年C組のものを使っているが、全体の傾向を見るためにA組、B組、D組で追試した成果物も分析資料に加えた。各クラス9班ずつあり、学年全体では36班ある。

まず第1時では、江戸時代全体を通して評価することが難しいと戸惑う生徒も見られたが、自分なりに何とかジェットコースターを書き、班のメンバーが書いたものと比べて互いの認識に違いがあることに気づき、そこから話し合いが進んでいく様子がうかがえた。次の表1は、第1時を終えた時点で、各班が最初につくったジェットコースターの評価の平均値をまとめたものである。また、表2には各時期における幕府の安定度を最高（10）と評価した班の数を、表3には江戸時代前期についての評価に見られた傾向をまとめた。

表1 第1時で作成したジェットコースターの評価の平均値

年代	1603	1615	1635	1637	1641	1680 1709	1709 1715	1716 1745	1767 1786	1787 1793	1837	1841 1843	1854	1860	1867
A組	8.4	8.9	9.0	5.3	6.8	4.7	6.1	6.7	6.2	5.9	4.4	4.1	3.8	2.7	0
B組	8.6	9.0	9.4	4.2	7.1	5.1	7.7	8.1	6.4	6.2	4.2	5.4	3.8	1.9	0
C組	8.2	9.6	9.9	5.6	7.2	4.3	5.9	6.2	4.7	5.4	4.1	3.4	2.7	1.4	0
D組	7.0	8.2	8.6	3.9	5.9	4.7	6.8	7.6	5.6	5.1	4.6	4.0	3.4	1.9	0
学年	8.1	8.9	9.2	4.8	6.8	4.7	6.6	7.1	5.7	5.7	4.3	4.3	3.4	2.0	0

表2 幕府の安定度を10と評価した班の数

年代	1603	1615	1635	1637	1641	1680 1709	1709 1715	1716 1745	1767 1786	1787 1793	1837	1841 1843	1854	1860	1867
A組	4	4	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B組	4	4	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
C組	2	6	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D組	0	3	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
学年	10	17	24	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0

表3 江戸時代前期の評価に見られた傾向

評価内容	班数	%
幕府成立の1603年を10と評価した班	10	27.8
1603年から1635年の参勤交代の制度化までをずっと10と評価した班	8	22.2
1603年は4～9とし、1635年までに10まで上げている班	12	33.3
1637年の島原・天草一揆の時に5以下だったと評価した班	23	63.9
1641年に鎖国体制が完成した時に5以下だったと評価した班	8	22.2
1680～1709年の綱吉の治世で5以下だったと評価した班	26	72.2

これらの結果から、家康が征夷大將軍に任命され、江戸幕府を開いたということだけで幕府の安定度を最高と評価し、家光が参勤交代を制度化するまでずっと幕府権力が最高であったと評価している班が約4分の1あり、大名を統制していった数々の制度の意味を正確につかめていない班が多いことが分かった。また、島原・天草一揆のところで評価を大きく下げている班が多いことから、この一揆が九州地方で起こったものであるにも関わらず、幕府の全国支配を揺るがすほどの大事件ととらえており、キリシタンの徹底弾圧により幕府の支配体制が強化されたという見方をしている班は見られなかった。「一揆や反乱が起こる＝かなりのマイナスポイント」というのが多くの生徒が持つイメージなのであろう。

次に、幕府権力が確立し、天下泰平の世が続いたとされる家光から綱吉の治世についての評価を見てみると、島原・天草一揆のところでの低評価が大きく影響し、1641年の鎖国体制完成時の評価も低調であることや、生類憐れみの令で社会を混乱させたことや長崎貿易での金銀流出・貨幣改鑄を大きなマイナスととらえた班が多かった。人口増加や耕地拡大、経済成長、文化の発展などに支えられた江戸時代の社会的発展のイメージよりも、綱吉個人のイメージが生徒の歴史認識に大きく影響していることがうかがえた。

江戸時代中期以降についての生徒の評価については、各班ともそれほど大きな認識の違いが見られなかったので、概要だけを述べておくことにする。まず、「新井白石の政治から享保の改革への時期」については、平均6～8と評価はそれほど高くないが、綱吉の時にかなり低い評価をしているため、全体を通してみるとこれらの改革により安定度が少し回復したように解釈している。

「田沼の政治から寛政の改革への時期」については、株仲間の結成や貿易の振興などにより幕府の収入を増やした田沼にはそれなりの評価が見られるが、松平定信からは評価を下げる班が多かった。天明のききん後に百姓一揆や打ちこわしが増加したことや、「もとの濁りの田沼恋しき」のイメージが強いことが影響していると考えられる。

幕府の安定度を5未満と評価する班が増えるのは、天保のききんと大塩の乱がおこった1837年のところであった。ただし、幕府衰退の始まりをどこに設定するかは、寛政の改革がうまくいかなかったところや、大塩の乱のように幕府への反抗が顕在化してくるところ、天保の改革失敗で大名の反発が強まったところ、開国をめぐる尊王攘夷運動が激しくなったところなど、班によって見方が分かれるところがあった。これらの点から、幕府衰退のきっかけとなるターニングポイントはいつか、これを授業中に議論できる可能性が感じられた。

以上の評価をふまえ、第2時では次の1)～3)が比較できる班を3つ選び、なぜこの評価をつけたのかを全体に報告させるところから授業を開始した。そして、解釈の違いに着目し、もう一度自分たちの考えを見直す視点として、次の3点を示すことにした。

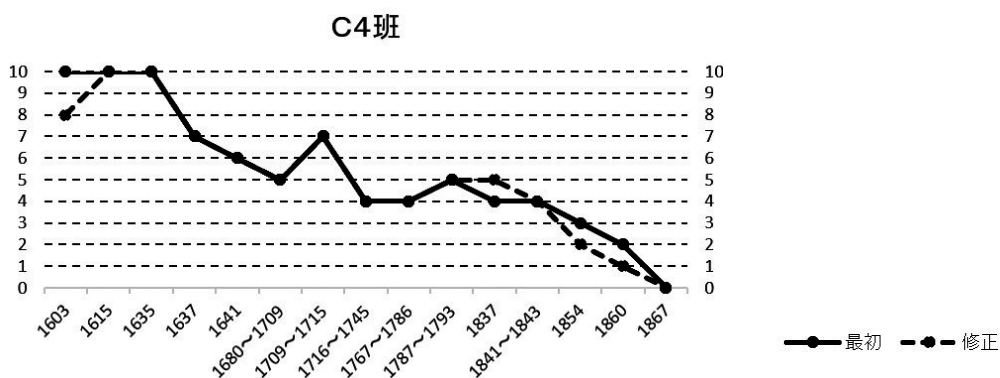
- 1) 1603年、江戸幕府の始まりや、1615年に豊臣氏を滅ぼした時の安定度をどう位置付けるか？→本当に10で良いのか？関ヶ原で勝ち、幕府を開いた時点で完全に全国を支配できていたのか？
- 2) 元禄時代(綱吉の時代)江戸幕府ができて約100年。大名を従わせる制度が確立し、天下泰平が続いて文化が繁栄した時代→幕府の権力・権威は低かったのか？
- 3) 幕府の権威が決定的に落ちたのはいつなのか？幕府滅亡へのきっかけ(衰退期の始

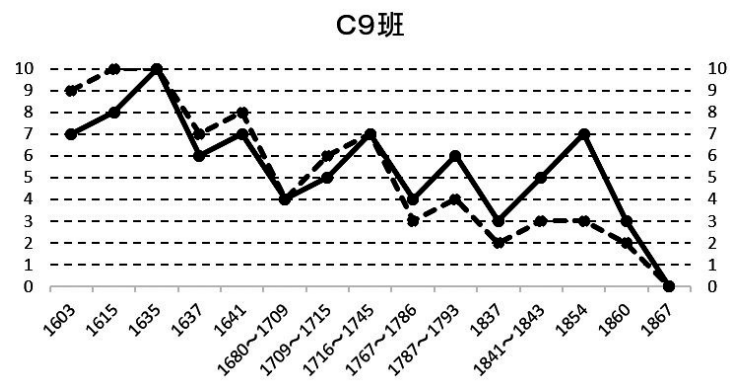
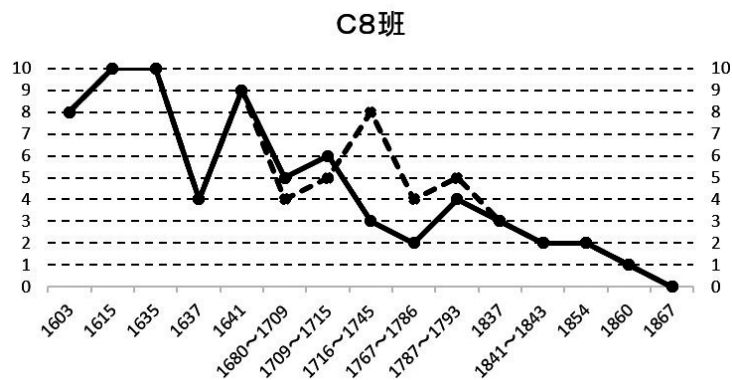
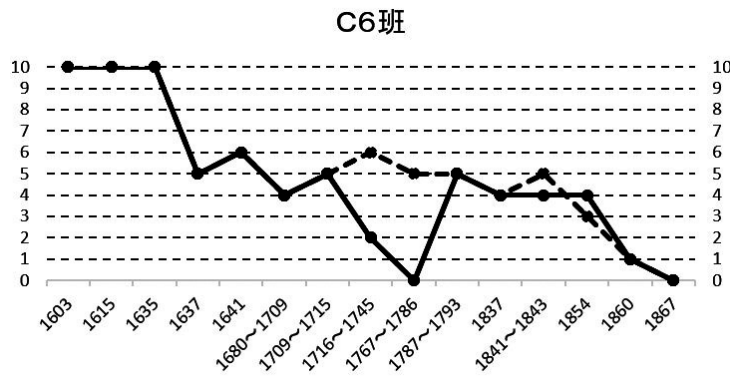
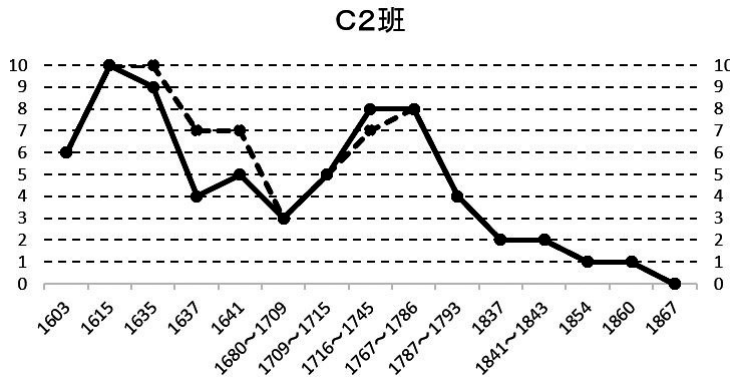
まり) をどこに設定するのか？



最初に発表した4班のジェットコースターは、江戸幕府を開いた時点での権力を10とし、そこからなだらかに権力が低下している。続く2班は、江戸幕府を開いた時の権力を8とし、武家諸法度、参勤交代で10に上げている。「さっきの4班と違いが見られるが、幕府は最初から権力は最大だったと判断できるのか？大坂の陣までは、豊臣氏が存在しているが、そのことはどう考慮するのか？」ということ全体に投げかけた。また、2班は島原・天草一揆で評価を大きく下げ、綱吉の政治を低く評価し、吉宗と田沼の改革で権力を回復させている。政治改革の成果を評価したタイプとしてここで取り上げ、「江戸時代中期の政治改革がどの程度成果があったと評価するか、このあたりはもう一度、各班で検討してもらいたい」とした。最後に発表した6班は、田沼のワイロ政治を0と評価している。極端な評価であるのであえて取り上げた。「0ということは幕府滅亡と同じくらいの大打撃だと判断したということか？そう判断した根拠は？本当にそこまでの打撃だったのか？」ということコメントした。そして、「多くの班が綱吉のあたりを5くらいで評価しているが、幕府の力が半分くらいに落ち込むくらいに陥っていたのだろうか？これらと同じように、見直しが必要なところを探し、教科書、資料集、これまでのワークシートをもう1度見直して修正しよう」と指示した。

下に示したグラフは、上で紹介したC組4班、2班、6班が作成したジェットコースターをグラフ化したものである。あわせて、他班の発表をふまえて自分の班の評価を見直した班のうち、C組の中でも特に見直しの幅が大きかった8班と9班のグラフも示しておく。最初の評価を赤ペンで、最終結論として評価を変えたところを青ペンで書かせることで、自他ともにどのように考えが変わったのかを可視化するようにしているが、本稿では印刷の都合上、赤線を実線で、青線を点線で表している。





次に示すのは、評価を見直した後、最終的に各班が行った江戸時代の時期区分とその理由を表にまとめたものである。これをもとに授業の結果分析を進めていく。

C組の各班が行った時期区分とその理由

時期	1603	1615	1635	1637	1641	1680~ 1709	1709~ 1715	1716~ 1745	1767~ 1786	1787~ 1793	1837	1841~ 1843	1854	1860	1867
最初	9	10	10	6	8	4	8	9	7	6	8	5	1	2	0
修正	9	10	10	6	8	4	8	9	6	6	5	5	1	1	0
1班 区分	全盛期			不安定な時期			再生期			衰退期					
	反乱がないし、制度ができたから。			良い事もあれば、悪い事もあるから。			悪い制度を正したから。			ワイロ政治があつたり、政治が厳しかったから。(ゆるやかな衰退)			トップが殺されたり、鎖国がとれたから。(急激な衰退)		
最初	6	10	9	4	5	3	5	8	8	4	2	2	1	1	0
修正	6	10	10	7	7	3	5	7	8	4	2	2	1	1	0
2班 区分	絶頂期			再生期			?			衰退期					
	綱吉が人々の反感をかうまでは、幕府の力が行き届いていた。			政治を立て直して信頼を得たから。						人々が幕府に反発し始めたから。			幕府を倒す運動が活発になったから。		
最初	8	9	10	8	9	4	5	7	6	6	5	3	2	1	0
修正	8	9	10	8	9	5	7	8	6	6	5	4	2	1	0
3班 区分	全盛期			下り期			回復期			衰退期					
	大名をきびしくとりしまったから。			不満が高まって社会が混乱したから。											
最初	10	10	10	7	6	5	7	4	4	5	4	4	3	2	0
修正	8	10	10	7	6	5	7	4	4	5	5	4	2	1	0
4班 区分	全盛期			?			?			衰退期					
	幕府が開かれ政治がうまくいっていた。			キリシタンを取り締まり、一揆が起こり幕府の信頼がうすれた。さらに綱吉の政治により、日本の世の中が乱れていった。			百姓一揆や打ちこわし、ききんがあり、田沼意次がワイロ政治を行い、幕府は悪い方向に進んでいった。			外国のいうことばかりきいてしまったため、民に幕府の力がなくなることがわかってしまった。					
最初	8	9	10	5	7	5	5	8	6	7	4	3	2	1	0
修正	8	9	10	6	7	7	6	8	6	6	4	3	2	1	0
5班 区分	?			?			?			衰退期					
	幕府のしくみが整ってきたから。			少し不安定になったから。			改革 新しく作っていったから。			幕府側の人間が反乱を起こしたから。					
最初	10	10	10	5	6	4	5	2	0	5	4	4	4	1	0
修正	10	10	10	5	6	4	5	2	5	5	4	5	3	1	0
6班 区分	?			?			?			衰退期					
				島原天草一揆がおこったから。			生類憐れみの令やインフレがあつたから。			ワイロ政治/浅間山噴火による天明のききん			上知令で大名猛反発/老中を退任させられたから		
最初	8	10	10	5	8	5	7	8	5	6	4	3	2	1	0
修正	8	10	10	7	8	6	7	7	6	6	5	3	2	1	0
7班 区分	全盛期			安定期			衰退期								
最初	8	10	10	4	9	5	6	3	2	4	3	2	2	1	0
修正	8	10	10	4	9	4	5	8	4	5	3	2	2	1	0
8班 区分	?			?			?			衰退期					
	政治が安定していたから。火事が多かった。航路が発達した。			綱吉の政治が悪かったから。			吉宗の政策が良かったから。ききんによる一揆などが起きた。			民衆からの反発があつたから。ききんが多発した。鎖国は守り続けた。			ペリーが来航して開国を求めた。不平等条約も結ばれた。		
最初	7	8	10	6	7	4	5	7	4	6	3	5	7	3	0
修正	9	10	10	7	8	4	6	7	3	4	2	3	3	2	0
9班 区分	?			?			?			衰退期					
	統制がしっかりしていたから。			混乱する社会を取り戻す動きをした時期。			自然災害によって食料が不足して、打ちこわしなどが増加した。								

結果としては、本時の学習活動において時期区分とその理由をすべて書けたのは1班のみで、2班と4班は時期の名称もしくは理由をすべて書けていないが、ほぼ時期区分することができていた。5班、6班、8班、9班は区分した理由は書けているが、時期の名称までは考えることができていない。3、7班は時期の名称は書いているが、その理由を明確に書けていなかった。

評価の見直しについては、ワイロ政治のイメージで田沼の政治の評価を0とした6班と、日米和親条約のところで7をつけていた9班が大きく修正した以外は、ほとんどがプラスマイナス1程度の修正に止まっていた。授業中に各班の話し合いの様子を見ながら、いくつかの班に助言を行ったが、これまでの学習で使用したワークシートや教科書・資料集の記述などを見て、明確な根拠をもとに議論したり、他班の発表をうけて自分たちの考えを大きく見直したりするなど、こちらが意図したような話し合いが見られなかった。このことから、班での議論や、他班の発表を聞くことが自班の解釈の見直しに大きな影響を与えていないと判断される。

なぜ、解釈についての議論や見直しがうまくいかなかったのか。班の中でどのような話し合いが行われ、評価がなされたのかを、C組2班の事例をもとに分析してみたい。この班の観察を担当した2名の観察者（それぞれ「発話内容」と「話し合いの様子」を担当）の記録を付き合わせ、2班の話し合いの様子を以下のように再現してみた。話し合いは、13:55に「江戸時代を3～4つに時期区分する」よう指示したところをはさんで、前半と後半に分かれている。班のメンバーはS5（女子）、S6（男子）、S8（女子）の3人で（S7は当日欠席）、Tは教師を表す。

時刻	発話内容	話し合いの様子
13:45	S6: はじめどうやったと思う? 変えるところだけ青? S5: 全部? S8: どうなん? わからん。 S6: 聞こか? 島原天草一揆おこるんやから、キリスト教がおこってるのでは?	S6が司会。S5、S8に意見を求める。S5がライター。話の中心はS6。後の2人は無言。
13:47	T: 幕府の力がどのくらい落ちたということになるの?	先生が登場。S6が1635～の自分の考えを先生に伝える。
13:48	S6: 力が落ちたかというところとそれほどじゃないよな。1641年にはそんなに下がってないから、そこまで下がらんでいいんじゃない? S5: そうやな。1680からは一気に下がるんじゃない? めっちゃ混乱してたのから立て直したんやから上がるんじゃない?	S5が1635に青の基準点を記す。ずっと解説を続けるS6がポイントを指示し、S5が●を打ち続ける。S8は沈黙。
13:51	S8: 1716～1745は7くらいでいいんじゃない? S6: 松平は人気なかった。 S5: うん、なかった。 S6: このままでいい? S8: うん。 S6: 幕府の役人まで幕府に反対しだしたらあかんから、このままでいいか。 S5&8: うん。	残り3分でS8（初めて）が「7くらいでいいんじゃない」と発言。 その後もS6が1人で解説。
13:52	S6: 線でつなげるん? S5&8: うん、つなげよか。	これでいいか、と●を打ったS5が線でつなぐ。

13:55	T:江戸時代を3~4の時期に分けるように指示する。	
13:57	S6:1854からわれだしたから、ここらへん(1854~1860)かな?	ペリーのあたりをS6が差し、話をする。
13:58	S5:うん。 S6:1641~1680の間で落ちたんちゃうん? S5:うん。じゃあ、ここらへん? S6:うん。1787からごちゃごちゃしてきてる。 S5:うん、そやな。 S6:田沼意次のわるい政治が問題になってたから、ここらへんから下がってくるんちゃうかな。 S5&8:うん。	S5:わからん。 S6の指さしたところにS5がマーカーで区切る。 江戸中期当たり(田沼の絵)を指して、S6、S5が話す。
14:02		S6:〇〇期って自分らで名付けるの?→先生を探すそぶり。
14:03	S6:みんな念入りに話してるな。ここ(1615~1680)が絶頂期ちゃう?	最後の所にS8が「衰退期」と書く。
14:04	S5:うん。絶頂期ってどう書くん?書いて。	最初を「絶頂期」と書く。
14:06	S6:綱吉がみんなの反感を買うまで、幕府の力は行き届いていた。え?俺書くん?字下手やで。	S6がペンを持ち、最初の「絶頂期」のところに「綱吉…」と自分の考えを書いていく。
14:09	S6:衰退期どうする?「幕府を倒す運動が活発になったから」は?	S8が最後の「衰退期」の理由を「幕府を倒す運動」とS6の言うとおりに書く。
14:10	S6:俺、2つ考えた。あとどうする?この逆は経済が…	S6「俺、2つ考えた、あと頼む。」 「俺、ここ(3つ目)考えるから、2人で2つ目考えて…」
14:11	<沈黙>	<沈黙> 3人ともささやきあい
14:13	S5:「政治を立て直して信頼を得たから」は? →S8が記入	2つ目の理由をS8が書く。
14:14	S6:「人々が幕府に反発し始めたから」 →S8が記入	3つ目の理由をS8が書く。 ※この間、話しているのはS6。周りの班の様子を見る。後ろの班が何か書いているのを見て焦る!?
14:15	S5:あと、ここ何て書こう?「最盛期?」「再生期?」 S6:そっち?いけ、それで。	最盛期×→再生期とS8が書き直す。

まず、この授業記録から分かることは、2班では13:47から評価の見直しを始めているが、生徒の判断はすべて自分が持っている「印象」や「イメージ」によるもので、人物やできごとについての感覚的な判断でしか評価されていない。すなわち、事実に基づく判断ができておらず、社会の見方・考え方(本単元のねらいである「権力」)を獲得させることはできていないと判断される。

また、S6の男子生徒が自分の持っている知識を説明して決定を終始リードし、S5とS8はほぼそれに従っている。後半部の話し合いにおいても、時期区分についてS6が2つを決めてしまい、残り2つについても、なぜこの区分にするのかという議論がほとんどないままに班の結論が導き出されている。このように、中心となる男子の意見がそのまま班の意見となってしまっており、班のメンバーで合意形成をはかるために、批判し合ったり、考えを吟味したりする話し合い(集団的意思決定)が成立していなかった。

このように、こちらが想定したような集団的意思決定ができなかったという大きな課題が見られたが、授業の終末で①自身の歴史の見方やイメージはどのように変わったか?(歴史認識の変化)、②江戸時代とはどのような時代だったか?(自分が獲得した江戸時代像)という視点で書かせた生徒のふり返りの記述からも、本実践の成果と課題を考察して

みたい。まず2班の3人は、次のような記述を残している。

- ◆歴史は暗記ばかりでなんの深みもなく好きではなかったけど、今回の学習をして、なぜこの人がこんな政治を行ったのか、いつ幕府はおとろえはじめたのか、人の心情などがわかり、おもしろかったです。江戸時代はごちゃごちゃしていてむずかしかったけど、表にまとめてみるとわかりやすくなって、江戸時代がけっこう好きになりました。(S5)
- ◆いままでも歴史はちょっと好きで、興味がありました。でも、だからといって自分なりに理解するために、ここまで深読みして他の人の意見や出来事をふまえて表にするなんていうことをやったのははじめてだったので、「知る」のではなく、改めて歴史を少なからず「理解する」ことができたのは、自分にとって大きかったと思います。この2回で価値観が一変しました。(S6)
- ◆歴史は一揆や暗記が多くてあまり好きじゃなかったけど、この人はこんな政治にしようと思って色々な令を出して大変なんだなと思いました。幕府はどうしておとろえてきたとか、人々の思いが今回の授業で知ることが出来たので良かったです。表にまとめることで上がり下がりを見ることが出来たので、とても良いアイデアだなと思いました。これからもっと深く知っていけたらなと思います!!(S8)

S5とS8は、どちらも決して歴史が得意ではない女子2名であるが、自分たちの考えを可視化して話し合ったことで、単なる暗記ではない、歴史の流れや時代・社会の変化の転機をつかむ学習の意義を見出している。歴史が好きで、普段の授業中にも積極的な発言をする男子S6は歴史の学習は「知ること」「覚えること」だという意識から、「歴史を解釈し、理解するもの」へという意識の変化を述べている。こうしたコメントは他の生徒にも見られることから、「社会参加」という文脈で歴史学習を考えた時に、「歴史を通して社会とはどうあるべきかを議論するもの」だという意識を持つきっかけを提供することができたのではないかと考える。

次に示すS10とS18のコメントからは、ジェットコースターを作成することで、歴史の流れを意識したり、事象を関連付けて考える視点を獲得したことがうかがえる。このことから、時代のターニングポイントを可視化するためにジェットコースターを作成する学習活動を取り入れる有効性は確認できた。ターニングポイントをいつにするか、なぜそこに設定するのかという議論に発展させられるよう授業展開を改善しなければならないという課題を残したが、生徒の歴史学習に対する意識を変えていくにも有効な方法であろう。

- ◆小学校のころ習った時は、薩長同盟で幕府が大政奉還したと思っていたけど、グラフを書いて見
てみることで、もっと前から勢力がおとろえていたということがわかった。また、自分で書いた
グラフを見ると、けっこうなめらかで、思っていたのと全くちがった。(S10)
- ◆いろいろな出来事を関連付けて考えることで、また違う視点から江戸時代を見ることができたと
思います。例えば、今まで幕末などは「あ、幕府の権威が下がった」くらいにしか思っていませ
んでしたが、「ここでききんが起こったから大塩平八郎は反乱をおこしたんよな。大塩さんが反
乱起こすんは、幕府も町人もびっくりしたのでは…？」というふうに、より深くわかったのでは
ないかと思います。(S18)

他者と意見交換することや、他の班の発表を聞いてからもう1度自分たちの考えを見直すことについて、その良さを実感したことに言及したコメントには次のようなものがあった。

- ◆班のメンバーや他の班の意見を聞いて、いい勉強になりました。「僕はこう思う」「私はこう思う」など、自分以外の意見も聞いておもしろかったです。班で話すと歴史はおもしろいものだと思います。でも、1人でやるのはまだ難しいです。(名前の記述なし)
- ◆歴史はもともと好きで、今回の授業でまた少し好きになりました。この授業で江戸時代を振り返る事ができて、テスト勉強にもなったかな?と思いました。他の班の意見も聞いて、「その考えもあったか…」とか「なるほど」とか色々な事も思いました。緊張したけど楽しかったです。(S31)
- ◆普通の授業ではこういうグラフをつくったりしないので、どんな時期にどういう気持ちで人々が思っていたのかがわかりました。これは、1人だけの意見じゃよくわからないけど、みんなの意見を聞いて、最初思っていた考えがこういう考え方もあるなど、考えが広がりました。そして、改めて見ると、どんな時に安定度が下がっているのかがよくわかりました。(S1)

以上のことから、生徒が他者の考えに触れ、自分の考えを見直すことの良さを実感する機会となったことについては評価できるが、S1やS31のふり返りを見る限り、他者の意見を聞いてもその根拠を吟味して受け入れたり、考えを見直したりすることが十分にできていないことが分かる。この結果を招いた原因は、生徒の手元には幕府の安定度（権力・権威）を適切に評価するための根拠となる資料がなく、すべてこれまでに学習した内容と生徒が獲得した曖昧な知識に依拠したためであろう。不確かな知識しかないために自信を持って議論できず、歴史が得意（好き）な一部の生徒の意見がそのまま班の意見として採用されてしまったものと考えられる。また、評価の対象が全部で15の時期と広範にわたり、各時期における政治の中心として取り上げた人物も12名と多かったことも、安定度をじっくりと吟味することを妨げる要因になっていたと思われる。いずれにしても、本実践は「江戸時代の時期区分について自分なりに評価して意見を交流する」という「方法としての社会参加」に止まり、「内容としての社会参加」には到達できなかった。

（２）「真正の」社会参加の授業とするために

「方法としての社会参加」に止まった最大の原因は、本研究会で方向性を議論しながら授業開発を進めたため、ジェットコースターを使って時代の特色を大観するという明確なゴールを4月の授業開始時点では設定できていなかったことにある。「権力（権威）」に着目して江戸時代の特色をとらえさせようという漠然としたねらいはあったにしても、筆者がこれまでに行ってきた授業の一部にダイヤモンドランキングやジェットコースターを作成する学習活動を組み込んだに過ぎず、単元構成が不十分なものになってしまった。単元を貫く問いとして「幕府が260年あまりも続いたのはなぜか？また、幕府が減んだきっかけは何か？」を意識しながら授業を進めたが、生徒にとっては学習した歴史の「内容」を曖昧な認識で大観し、ふり返ったというのが実際のところであろう。

この反省に基づき、実践後にSHPの授業構成がどのように組み込まれていたのか、"SHP HISTORY YEAR 8"の「君主制：王はいつ、そしてなぜ、支配権を失ったのか？」をもう一度読み返してみると、やはり表面的な形だけを真似たに過ぎず、最も大切な学習活動をきちんと設定できていなかったことが分かった。その学習活動とは、ローラーコースターを作成して大まかに時代の流れをふり返った上で、グループに分かれて調査活動を行い、プレゼンテーションを行うという部分である。テーマは1500～1900年の6人の王（ヘンリー8世、エリザベス1世、チャールズ1世、クロムウェル、ジョージ2世、ジョー

ジ4世)について調べ、次のようなプレゼンテーションを行うことが課題として示される。用いる資料は、テキストに示された6人の王についてのそれぞれA~Jの資料と、自分で用意した文献等である。

<プレゼンテーションのきまり>

時間は最大2分間で、次の内容を含めなければならない。

- 1 あなた(統治者)は誰で、いつイングランドを統治していたか。
- 2 あなたやクラスメートが面白いと思うような、統治者についての興味深い話を2つ。有名な引用を含んでもよい。
- 3 少なくとも1つは、当時の人々に大きな影響を与えたものであること。そして必ずどのような影響を与えたかを説明すること。
- 4 あなたの担当した時代についてローラーコースターから何がわかったかということ。次のa) b)を忘れずに。
 - a) 誰が担当していたか-君主、議会もしくは首相
 - b) 国王の権力に何が起こったか?変化しているか-上がったか、下がったか、変化はゆっくりか、急激か?重要なターニングポイントはあるか?

<どのようにすればプレゼンテーションが興味深いものになるかを考えなさい>

あなたは小道具を使いますか?王冠、木製の剣?何か画像を見せますか?あなたが担当する時代のローラーコースターを描くか、もしくはその時代の状況を実演しますか?

A~Jの資料の中からローラーコースターを見直すための根拠を選択して活用させる内容になっており、たくさんの資料から本当に必要なものを吟味して選ぶ力を鍛える学習活動になっている。また、歴史の解釈について議論するだけでなく、クラスメートに対してプレゼンテーションすることは、歴史に対する自分の考えを社会的に発信するトレーニングになっており、この部分で社会参加するための資質・能力の育成をはかることが可能になっていた。

そしてもう一つ大切なことは、3年間のカリキュラムを通して資質・能力を高めていくために、"SHP HISTORY YEAR 7"で中世の王の「権力」とは何かを学ばせるとともに、ローラーコースターを作成する判断基準をきちんと獲得させていることである。本実践では、「権力」を視点としながらも、「権力」とは何かを資料をもとに明確につかませることができていなかった。一方SHPでは、「中世」で「王の権力」について学習した上で、「近世」における王権の衰退のターニングポイントを探り、さらに「近代」では国家権力に対して市民はどのように行動していくかを学習する構成になっている。本実践は、"SHP HISTORY YEAR 8"の学習活動の一部を形式的に模倣して取り入れたために、「方法としての社会参加」に止まってしまったのである。

最後に、本実践をいかに改善するかの展望を述べて本稿を終えることにしたい。まず全体としては、江戸時代だけを「権力」の視点で学習するのではなく、古墳時代の豪族・大王に始まり、古代の律令制国家、中・近世の武家政権についての学習のところで「権力」とは何か、その盛衰のターニングポイントはいつかをしっかりとつかませるようにする。もちろん、権力者中心の視点だけで学習するのではなく、例えば中世の自治のところでは、どのような論理で「権力」が支持され、なぜ社会の自治が維持されていたのかを探究することを通して、中世における「権力」の特色をとらえさせるようにしたい。今回、大単元の初めにDVDを見せ、中世から近世への変化を提示したが、いくら教師側が教えても、生徒が真剣に探究する授業には及ばない。探究を通して獲得した判断基準をもとに、近世

(江戸時代)の幕府権力に着目して学習すればよりしっかりと時代の特徴をつかめるであろう。

また、社会参加に必要な資質や能力を育成するためには、歴史を解釈し、その内容を他者(社会)に対して発信する学習活動を取り入れていくことも実践していかなければならない。今回、この授業開発を行って、歴史の内容を正確に知る(理解する)こと自体が最終目標ではなく、根拠が変われば歴史解釈が変更されうることを選び、集団的意思決定を鍛えることを目的として授業構成することの大切さを実感した。授業が変われば、生徒自身の歴史学習に対する認識も大きく変わることを確認できたことは、筆者自身にとっての何よりの成果であった。生徒自身が資料を活用して歴史的事象の因果関係を結び付けたり、たくさんある資料の中から必要なものを選んで、論理的に説明したりすることを通して、歴史学習における資質・能力を育ていけるという見通しも得ることができた。教科の本質に迫る真正の学びをつくるための課題は山積だが、目の前の生徒たちが何をどのように学んだのかしっかりと授業記録と向き合いつつ、資質・能力の育成をはかる授業にチャレンジしていきたい。

【注】

- 1) 和歌山大学紀州経済史文化史研究所、DVD「秀吉の太田城水攻め－中世の自治から近世の平和へ－」2009年
- 2) 資料は「週刊新発見!日本の歴史28号 江戸時代1 徳川家康の国家構想」朝日新聞出版、2014年を参考に作成した。
- 3) Ian Dawson, Bethan Edwards, Dale Banham, Sally Burnham, Christopher Culpin, "SHP HISTORY YEAR 8", Hodder Education, 2009/該当単元の内容については、本誌の第Ⅱ部2章で紹介されているので参照されたい。
- 4) 伊藤純郎 編著『究極の中学校社会科—歴史編』第Ⅱ編 第4章「近世～武家から町人の時代へ～」日本文教出版、2013年、p.110～115

(山口 康平)

第3章 公民的分野の授業開発と評価

— 単元「地方自治 コミュニティバス政策について考えよう」の場合 —

1 問題の所在

平成24年度版中学校学習指導要領において社会科の改善点が「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。」¹⁾と示された。もとより社会科は「公民的資質の育成」を究極の目標とした教科であり、社会とのつながりの構築を目指した実践が今まで数多く生み出されてきた。しかしながら、必ずしも「教室で学ぶこと」が「社会で実践すること」につながらないことが問題視され、先のような改善が強調されたといえる。

このような状況において、社会に興味・関心を持ち、現実の社会と関わる社会参加学習が注目されることとなった。直接の社会参加行動を授業計画に組み込んだ豊かな実践が既に行われており、生徒の成長や、地域への好影響も数多く報告されている。しかしながら、課題も存在している。社会参加学習というと「地域社会と関わりさえすればよい」「生徒を活動させればよい」というように、ともすれば「活動主義」に陥りやすい。また、一過性の取り組みとなることも多く、授業の効果の検証が困難である。さらに、生徒の取り組む態度を評価するというように社会科という教科の枠組みを越えてしまうことも多い。社会参加学習を社会科として評価可能な範囲に位置づけ、反省・改善可能な形式を示す必要がある。

本稿ではまず、社会参加学習として実践されている多くの社会科授業の課題を示す。そして社会科として取り組むべき社会参加学習を定義する。次にその定義に基づいた授業を示し、実践の成果と課題について示す。さらに、生じた課題を吟味し、改善案を示す。改善の手がかりの一つとしてここでは政治的リテラシーを用いる。政治的リテラシーの形成方略から示唆を得た授業改善案を示す。

2 社会科における社会参加学習の課題

社会科は「公民的資質の育成」を究極の目標としている。公民的資質とは「社会とよりよく関わっていく資質」であり、「よりよい社会参加が行える大人」が社会科の目標である。これまで社会科教育においては、授業における社会との関わり方について様々な議論が繰り返されてきた。近年は、日本の教育政策として、社会科のみならず学校教育において社会参加の重要性が改めて確認されている。このような外的要因によって、従来から社会参加について検討してきた社会科においても「社会参加をどのように教科のうちに位置づけるか」という議論がさらに活発になってきた。

すでに社会参加学習を取り扱った社会科授業は数多く提案されている。藤原孝章は社会科授業における方法としての社会参加について、次のように分類している²⁾。

表1 方法としての社会参加

(A) 消極的社会参加
ポストモダンな消費社会では、大人・子どもに関わりなく社会的行為主体となる。日常生活における消費行為は社会参加であり、社会的価値の創造、すなわち社会形成に関わっている。このことを反省的、自覚的に認識することが社会科の学習になる。
(B) 象徴的・模擬的社会参加
社会の問題事象には、問題発生および解決に関わる当事者が数多く存在している。当事者は原因と結果に関与し、複雑で相互関連的な関係を持っている。地球環境や紛争・戦争の問題のように、直接的な関与が困難な場合もある。このような社会に関わろうとするときに有効なのが、シミュレーションやロールプレイである。社会問題に対してシンボリックにあるいは模擬的に関わるといふ意味で象徴的・模擬的社会参加といえる。
(C) 積極的社会参加・社会行動
公園づくり、ゴミ清掃など地域の課題やコミュニティの形成に子どもたちが直接関わるものである。募金や寄付もこれにあたる。いわゆる狭義の社会参加である。

藤原は社会と直接関わる授業実践だけでなく、社会参加を幅広く捉えている。先行実践において社会参加をテーマとして取り扱う社会科授業となると、上にあげた中で「(C)積極的社会参加・社会行動」型の実践が提案されていることが多い。具体的には市役所やN GO、地域住民への提言、ボランティアへの参加を単元に組み込んだような学習である。生徒が教室を飛び出し、実際の社会と直接に関わる実践である。

これらの実践は、生徒に豊かな経験を与えるとともに、地域社会にも影響を与え、とても魅力的なものである。しかしながら、この「積極的社会参加・社会行動」を社会科の授業として位置づけ、発展させていくことには課題が多い。以下に課題を挙げる。

①対象とする「社会参加」が限定的である

社会参加学習に取り組む場合に特に注目されるのは、「どのように直接社会と関わる活動を設定するか」である。学校外の大人と関わり、活動することが生徒に与える影響は大きい。社会科という教科としては社会参加をどのように生徒に捉えさせるかをまず検討しなければならない。実社会においては社会参加の方法は多様に存在しており、各自の判断の下で多様な方法から選択され、行動に移されている。それらの方法を教師がとにかく社会と関わらせる方向だけを強調してしまっはいけない。ここでは「社会参加」の概念について2つの点から検討してみる。

まず、「社会」のとらえ方である。社会とは「共同体」であり、その規模は数名のグループから、学級や地方自治体、国、世界と多様に存在している。また、「その共同体が目的を共有しているか否か」も重要な要素である。規模は同等であっても、労働組合のように何らかの目的を共有している社会と、地方自治体のようにただ同じ地域に暮らしているに過ぎず、別段目的を共有していない社会が存在する。

次に「参加」のとらえ方である。主体の積極性によって、いくつかの段階に分類するこ

とができる。①社会に単に所属しているだけの状態、②社会に対し協力的に活動している状態、③社会の運営の中心となっている状態、の3つの参加である。また、社会に所属しながらも、その運営には批判的である「対抗的な参加」という立場も考えられる。

このように「社会参加」とは、どのような「社会」にどのように「参加」するのかが様々に考えられるものである。しかしながら、「積極的社会参加・社会行動」型の授業で取り扱われる社会参加とは「地方自治体」レベルの社会に対し、協力的に活動する、もしくは運営の中心となるという参加に限定されている。先に挙げたように実社会で想定される社会参加は多様に存在しているが、ことさらに「社会参加」を強調することで社会参加を狭義のものとして生徒に捉えさせてしまう。参加的活動について十分に検討させることなく直接的な社会参加へ帰結する実践は、結果的に生徒を動員することになる。このように閉じられた社会参加についての学習であるはずが、逆に社会参加への関心を低下させ、効果を低いものとして捉えさせてしまう。生徒がより多様に社会参加を捉えられるような授業計画が必要である。

②学習者の態度・思想を誘導してしまう

直接の社会参加を行う社会科授業は、当然、生徒が社会参加行動を実際に行うことによって授業が成立する。社会科は生徒の社会的事象への価値判断・意思決定については、教師の価値注入にならぬように深く配慮してきた。しかしながら、安易に生徒を社会参加させることは、無批判に現在の社会を受け入れさせることとなり、生徒をある一定の方向へと導くことになりかねない。教師の一方的な導きによる社会参加は、社会科の大前提である自由主義・民主主義という価値との対立を生じさせる。「積極的社会参加・社会行動」型の授業においては、結果として「参加行動する必要がない」という結論にたどり着くことは考えにくい。社会問題と政治の関係を批判的に分析する力を養うことなく、閉じられた価値判断における参加行動に生徒をいざなうことは社会科の目標から逸脱することとなる。

社会参加の体験は生徒に有益な経験を与えることも多い。しかし、それは教師の思うように生徒の態度をコントロールした結果得られたものである。社会問題へのアプローチを1つの方向性に収束させていくような実践は、自ら考え行動することとは逆行するものであり、価値注入の危険を伴う。積極的な社会参加の機会を作ることが社会参加の良い実践であるとは限らない。取り扱う社会問題の本質への追究もなく、行動させてしまう（動員してしまう）ことはかえって、生徒に社会参加を不必要なものとして捉えさせてしまうことも考えられる。

③教科としての評価が困難である

教科の授業には目標があり、評価が存在する。社会参加を授業に位置づけるのならば、生徒の社会参加行動を評価することが必要となる。前項でも述べたように、教師は生徒に価値注入してはならない。そして、教師の評価によって、生徒は大きく導かれるため、社会参加への評価は注意深く行わなければならない。例えば、社会参加活動に意欲的だったかどうかという点を評価しようものならば、まさに生徒の社会参加を限定的なものにしてしまう。結果として教室を民主主義的な空間から遠ざけることになる。

「積極的社会参加・社会行動」型の授業においては生徒の感想やふりかえりが評価資料として取り扱われることが多い。これらは評価の対象として取り扱うことが困難である。その内容への評価は、教師が設定した活動を肯定することが求められるものになってしまい、生徒の態度を教師の思うように導くことに繋がる。参加する経験によって生徒にはなんらかの変化が生じるため、多くを学んでいるであろうことは感覚的にはわかる。しかしながら、教科としてはそこにとどまってしまっただけでは科学的な改善を進めることができない。社会科として評価すべき点は「価値判断・意思決定」のレベルであり、その後の行動について評価すること自体が難しい。よって実際に行動に移る前の段階において評価する機会を設定する必要がある。

以上の課題から、「社会参加」を狭義のものとして捉え、直接の社会参加行動を設定することを社会科における社会参加学習の中心要素とすることは不適切であるといえる。社会科において重要であるのは参加の行為ではない。社会参加へ向かう前段の部分における社会認識や価値判断、意思決定こそが社会科という教科において取り扱うべき内容であり、その先にある「社会参加」を学習のゴールとすべきではないと結論づけられる。

3 授業計画と実践の概要

前項で示した課題について考慮し、社会科における社会参加学習の単元開発を行い、実践した。直接の社会参加をゴールとするのではなく、社会参加において必要となる知識、スキル、そして能力を育むことを目標として単元開発を進めた。

特に実際の社会参加において必要となる「社会問題を分析する力」を向上させることを目的として授業を計画した。身近な社会問題をテーマとして取り上げ、社会的な見方・考え方の構築を授業の中核に据えることとした。社会参加の対象となる社会問題の分析、価値判断、意思決定という過程を通して「よりよい社会参加が行える大人」としての能力を育む。以下に、授業計画を示す。

(1) 授業計画

①**実施時期** 平成26年10月下旬～11月上旬

②**単元名** 地方の政治と自治

③**単元目標**

- ・地方自治のしくみ、住民の権利について理解させる。また、市の政策について個人としての意見を持つ。それらを通じて、住民として地方自治に関心を持つ。
- ・居住地域や置かれた立場によって、多様な意見がある。また、地方自治体も、住みよいまちづくりを目指す一方で、財政難からサービスの効率化を目指さなければならない。複雑に利害関係が存在する市の政策について考えることで、効率と公正の概念から公共政策を分析する力を身につける。

④単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 技能	エ 知識・理解
身近な自治体の政治について関心を持つ。 実際の政策について住民としての意見を持つ。	自治体の状況をふまえ、多様な視点から政策について考え、表現することができる。	自治体の資料やデータを読み取り、分析することができる。	地方自治の基本的な考え方、地方公共団体の政治のしくみについて理解する。

⑤単元構成 全5時間

学習内容	ねらい	活動	評価規準
地方自治体の仕事は何か？	地方分権が求められていることを知る。 阪南市を例に地方自治体の仕事をまとめる。	阪南市のパンフレットから市の仕事を読み取り、まとめる。	ア, ウ, エ
地方自治のしくみ	国政と比較しながら、地方行政について知る。直接請求権について知り、住民参加の方法について知る。	直接請求権について、阪南市ではどれくらいの署名が必要か、計算する。	ウ, エ
阪南市の財政状況	地方自治体の財政について知り、阪南市の状況を考える。	財政のグラフから必要な情報を読み取り、状況を分析する。	ウ, エ
阪南市にコミュニティバスは必要か？①	市営コミュニティバスについて関心を持ち、その政策について知る。政策に対する意見を持つ。	自らの立場を決めて、コミュニティバスに対する意見を論述する。	ア, イ
阪南市にコミュニティバスは必要か？②	多様な立場、また、効率と公正の考え方からコミュニティバスについて検討する。	班で4つの立場からの意見を考える。	イ, ウ

⑥授業過程

第1時指導過程

	教師の発問・指示	学習内容
導入	阪南市のマスコット「はなてい」を提示する。 阪南市の有料のゴミ袋、阪南市の施設（役所、図書館）の写真を提示する。 (中心発問) 地方自治体はどんな仕事をしているのだろうか？	身近な市政に興味を持つ。 自分の生活に市が関わっていることに気づく。
展開Ⅰ	地方自治体について説明する。 国と地方の間の問題点を教科書から読み取る。 地方分権が進んでいることを知る。	市政と国政の仕事にちがいがあことに気づく。 次の2点について知る。 ・国の補助金に頼っている ・地方自治体は国の下請け機関になってきている。
展開Ⅱ	阪南市の仕事をパンフレットから読み取り、班でまとめる。	ゴミ収集、消防など身近な仕事に携わっていることを知る。
まとめ	各班のまとめを共有する。	

第2時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	<p>地方自治に関わるにはどのような方法があるか予想する →議員になる，選挙など</p>	<p>国政を参考に考える。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">住民として地方自治にどのように参加できるのだろうか？</div>	
展開	<p>国の政治と比較しながら，地方自治体の政治について説明する。</p> <p>首長の仕事について，教科書から読み取る。</p> <p>地方自治における二元代表制について説明する。</p> <p>直接請求権について説明する。</p> <p>阪南市ではどのくらいの署名を集めればよいかを具体的に計算してみる。</p>	<p>・自治体の予算を決める。 ・条例をつくる。</p> <p>・予算案を議会に提出。 ・税金の集め方を考える。 ・議会が決定した予算を実行する。</p> <p>国政とのちがいが（国民は内閣総理大臣を選べないが，住民は市長を選べる。）に注目する。</p> <p>・住民が署名を集めると，議会，市政に影響を与えられることを学ぶ。</p> <p>5万人程度の阪南市では住民の意見を反映しやすいことに気づく。</p>
まとめ	地方自治体に関わる方法をもう一度考えてみる。	

第3時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	<p>阪南市の仕事についてふりかえる。 それらの仕事を行うためには何が必要かを考えさせる。 →お金，人，施設，道具。</p>	<p>地方行政は住民の税金によって運営されていることに気づく。</p>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">必要なお金をどのように集めているのだろうか？</div>	
展開Ⅰ	地方自治体の歳入について説明する。	地方税の分類（地方交付税交付金，国庫支出金）を知る。
展開Ⅱ	<p>阪南市の財政状況を円グラフから読み取る。</p> <p>・一般財源，特定財源から，それぞれのくらの歳入があるか。 ・何にお金を使っているのか。 ・借金の額はどのくらいか。</p>	<p>阪南市の財政赤字について知る。</p> <p>十数年かけないと返済できない負債を抱えていることを知る。</p>
まとめ	阪南市ばかりでなく日本の多くの自治体が財政難であることを説明する。	地方自治体の財政の置かれた状況について知る。

第4時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導 入	阪南市の財政についてふりかえる。 →負債を抱えており行政サービスを見直している。	
展開Ⅰ	公共サービスの一例として市内を走るコミュニティバスの写真を提示する。 コミュニティバスについて説明する。	市内には民間のバスも走っている。 他の交通機関がないところも走る。 運賃は100円。 本数は多くて1日5本。 市の税金が毎年4000万円近く使われる。
展開Ⅱ	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> 阪南市にとってコミュニティバス政策は必要か、不必要か。 </div> 必要・不必要のどちらかの立場を決めて、論述する。	エビデンスバーガーの手法で論述する。

第5時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導 入	必要・不必要の両方の立場の意見を紹介する。	
展開Ⅰ	コミュニティバスについて、自分(桃の木台に住む中学生)以外の立場を設定し、考えてみる。	立場が変わると意見が変わることに気づく。
展開Ⅱ	コミュニティバス政策について、効率と公正の考え方、公と個人の立場から検討する。	班になり、効率と公正の次元と、公と個人の次元を組み合わせた4つの立場からの意見を考え、整理する。
まとめ	コミュニティバスについての自分の意見を論述する課題を再度与える。	

(2) 本授業計画の特徴

中学校公民的分野の単元「地方自治」において、単元開発を行った。本単元は直接請求権や住民自治など、まさに社会参加と密接に関わる内容を取り扱うものである。この単元において、社会参加に必要な社会問題の見方・考え方を習得できるように授業計画を作成した。

全体の構成としては、生徒にとって身近な地域の政治を対象とし、自分たちの住む阪南市の政治から地方自治全般について学習する構成とした。まず、第1時では阪南市がどのようなサービスを住民に提供しているかについて調べ、地方自治体の仕事について学んだ。続いて第2時では、教科書を用いながら、国と地方行政のサービスのちがいについてふりかえらせた。市の政治やサービスに対する住民としての意見がある場合の、住民参加の方法として、地方議員の選出、地域住民を代表する委員の存在や住民の保有している直接請求権について学習した。第3時では地方自治体の歳入・歳出について学習した。特に阪南市の財政状況について具体的に調べ、状況の把握を行った。阪南市の財政は決して豊かではなく、他の地方自治体にもれず、借金を抱えていることがわかってきた。

第4時、第5時では、阪南市の行政サービスの1つである「コミュニティバス」を取り

上げ、地方自治体の政策評価を多角的に進める内容とした。阪南市コミュニティバスは阪南市が運営し、南海電鉄の関連会社である南海ウイングバスが運行するものである。財政難に苦しむ阪南市が税金を投入しバスを走らせている。乗客の少ない便があることに加え、市内には民営バスである南海ウイングバスが走っている。一見すると税金の無駄遣いとも考えられるコミュニティバス政策を様々な立場から検討することが本単元の中心的な活動である。社会参加学習の題材としてコミュニティバス政策は有効であると考えられる。その理由として次のような点が挙げられる。

①生徒にとって切実な問題となりやすい

中学生が暮らしの中で、直接的に関わることのある市のサービスは多くはない。生徒にとって政治は遠い存在として認識されているため、少しでも自分の暮らしに関係のある題材を選びたい。「もし、コミュニティバスがなくなったら…」というふうに具体的に生徒もイメージをしやすく、生徒が住民としての立場で議論できる。

②民間事業と公共事業の理念の比較ができる

阪南市には、民営バスとして南海ウイングバスが運営されている。阪南市コミュニティバスと南海ウイングバスはコースとして重複するところもあるが、それぞれ別の目的をもって運営されている。コミュニティバスは公共性を第一の目的としているため、子どもや高齢者、障がい者（いわゆる交通弱者）の利便性向上のため、区間に関係なく100円で運行されている。もちろん、運営自体は赤字であり、赤字部分については市民の税金での補填を行っている。コミュニティバスについて調べることで、利益ではなく、公共性を重視する、という公共部門の特徴がわかる。また、南海ウイングバスは民間企業である一方で、交通という公共性の高い事業に携わっているため、利益だけを追い求めることはできない。純粋な民間企業とは異なるものの、赤字路線をいつまでも運行することはできない。実際に南海ウイングバスでは廃線となった路線もある。それらの路線について検討し、コミュニティバスと比較することにより、利益を目的として行動する民間部門の特徴が明確になる。公共政策を分析する枠組みとしての「効率と公正」がわかりやすい事例である。

③多くの地方自治体で導入されており、比較がしやすい

コミュニティバス政策を行っている地方自治体は増加傾向にある。サービスに差もあり、他の自治体と比較することで、地方自治体ごとの特徴をつかみやすい。その導入理由は、過疎化や高齢化、子育て世帯の支援、民営バスの廃線など様々であり、コミュニティバスから地方自治体の現状をつかむことができる。また、多くの自治体で導入されているため、教材化にあたって汎用性が高い。

「阪南市にコミュニティバスは必要か？」というテーマで行う第4時、第5時が本実践の核となる。まず第4時ではコミュニティバスに関心を持ち、その政策について知るところから始まる。コミュニティバスと民営バスのコースのちがいや、運賃のちがいや、赤字の阪南市において毎年4000万円ほどの税金が投入されている点などを教師とともに探求しながら知っていく。本時の最後には、「あなたは阪南市にコミュニティバスは必要と考える

か、不必要と考えるか」と問いかけ、自分の意見を論述させる。

論述の手助けとして、表に示した「エビデンスバーガー」という思考ツール³⁾を使用した。このツールを使用したのは、自分の反対の立場について検討しなければならない形式になっているからである。社会問題を多様な立場から捉えざるを得ないことに適したツールであるといえる。

表2 エビデンスバーガー

立場の表明	(必要である。 or 不必要である。)
根拠	
予想される反論への反証	(〇〇という理由で不必要 or 必要と考える人もいるだろう。)
結論	(しかし、△△のことを考えると、やはり必要 or 不必要である。)

第5時では班活動を中心とした授業構成とした。実際の社会問題に対応する際には他者との対話が欠かせない。班での議論をする中で幅広い意見から問題を検討すると同時に、話し合うスキルを高める目的もある。

第4時では中学生が自分の目線から政策について考えたが、それだけでは不十分である。政策を分析するためには多様な立場から考えることが重要である。そのため中学生以外の立場を自ら設定し、その立場からコミュニティバスについての意見を考えさせ、学級で交流させた。「地域のお年寄りにとっては必要である」や「鉄道の駅の近く人にとっては不必要だ」あるいは「コミュニティバスも通っていないところに住んでいる人からすれば、さらにコミュニティバスを増やして欲しい」など、様々な意見が交流された。

その後、立場だけでなく、それぞれの人の考え方によっても、意見が変わってくることを説明し、「効率と公正」「市民と行政」の2軸から「効率をめざす市民」「公正をめざす市民」「効率をめざす行政」「公正をめざす行政」の4象限のマトリクス図に意見をまとめさせた。ツールを使用することで社会問題にかかわる人々の意見の広がりを見取らせ、議論の全体像を見取らせた。そして、コミュニティバス政策の是非についての班による話し合いを行い、学級全体で意見を交流し、学習を終えた。

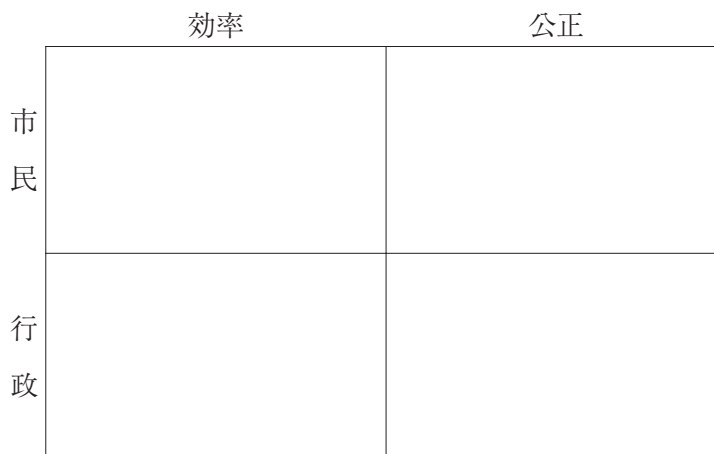


図1 マトリクス図

授業後に最終レポートとして、第4時で取り組んだエビデンスバーガーの課題を再度与えた。授業での社会問題の分析を通して、生徒はコミュニティバスについて「中学生である自分」だけではなく、地方自治体や多くの人々がステークホルダーとして存在していることを理解する。授業によって、社会的な見方・考え方を手に入れた生徒は、授業後のエビデンスバーガーによる「理由」の内容がより幅広い立場、視点から検討したものに変わっていると考えられる。授業を通じた生徒の成長を評価するために、同じ問いの課題を二回与える授業計画とした。

(3) 授業実践の成果と課題

昨年度、勤務校3年生2クラスを対象に授業実践を行った。実際には、計画よりも両クラスとも2時間程度多くかかることになってしまった。授業での生徒観察とワークシートを評価することにより実践の成果と課題を示す。

①実践の成果

第一に、参加型の学習形態によって生徒間の意見交換が進んだことが挙げられる。社会参加について学ぶためには授業の学習形態が生徒の参加を取り入れたものでなければならない。単元を通して、班で調べたり、学級で意見を述べたり、班で話し合ったりとコミュニケーションが必要な課題を数多く設定することができた。身近な市を題材に授業を行ったことで、普段のグループワークよりも積極的に生徒も学習していた。

第二に、思考ツールを用いることで生徒の思考が整理できた点である。エビデンスバーガー、マトリクス図と2つの思考ツールを用いて、生徒の思考を表現させた。生徒の思考過程を具現化することは困難であるが、思考ツールを用いることで生徒の思考情報を可視化することができた。単に話し合いを行わせるだけでは議論が拡散していくことが多いが思考ツールにむかうことで一定範囲に議論を収めることができた。また、64名中35名の生徒のエビデンスバーガーの記述に変容が見られた。当初、個人の視点で一貫していた記述が、自分以外の他者や行政の視点からの記述へと幅広くなっていた。授業において、社会的な見方・考え方が獲得できているかを評価するためには、思考ツールのワークシートを用いることが有効であった。ただし、多様な立場からの記述が見られたものの、その意見の質はばらつきが見られた。

②実践の課題

第一に、コミュニティバス政策を分析する社会的な見方・考え方として教師が提示した「効率と公正」「市民と行政」という枠組みが不十分であった。効率と公正は学習指導要領にも見られ、現行の各教科書においても大々的に取り上げられている概念である。また「市民と行政」、つまり「私と公」という概念も対立する概念である。これらでマトリクス図を作らせたが、そもそも公共政策を分析する視点として不十分であることが、授業で生徒と分析していく中で気づいた。

公共財の取り扱いについて検討する公共部門の議論を個人のレベルから導き出すことは困難である。「効率を目指す市民」や「公正を目指す市民」という市民の視点の分類は成

立しにくい。また、「私」の部門として市民という個人のみを取り扱ったが、企業やNPOの立場も考えられる。様々な「私」からの要望を公共部門としていかに応えるか、というのが公共政策の本来のあり方であり、行政と個人を同列に並べることに無理が生じた。様々な立場の「私」の意見や要望について検討した上で、地方自治体として効率、公正の両方の視点に立ち、バランスを保ち、政策決定はなされている。この点は教材研究の不十分さを感じさせられた。

第二に、見方・考え方を獲得することにとどまり、自己の価値判断・意思決定に到達させられなかった点である。社会問題を分析した上で、自分の意見を論述させる単元構成であったが、生徒の記述は客観的な意見の論述に留まった。社会参加においては十分な問題分析の下で、自分自身が社会への意思決定をすることが重要である。課題の与え方や、課題の評価規準が論述の正しさを図るものにとどまっていたために、自分の立場や生活を省みた上での価値判断・意思決定に導くことができなかった。教師の強制による社会への動員的な参加を防ごうとするあまり、ワークシート上には生徒自身の住民としての意思決定が見られる記述はほとんど見られなかった。分析や価値判断・意思決定が教室内だけの建前のもに終始するのではなく、自分に結びつけたものとしなければならない。

第三に、教師の主導により、コミュニティバス政策を分析し、是非を問う形式の授業となってしまった点である。生徒自身が社会問題を分析し、価値判断・意思決定する単元構成へと改善することが望ましい。実際の社会参加においては、社会問題の分析、議論、価値判断・意思決定が行われ、参加行動が進められる。真正の社会参加に近づけなければ、生徒は授業での学びを実際の参加に応用することは難しい。今回の実践では社会問題の分析枠組みとしてのマトリクスを教師が提示したが、生徒と教師が相互に関わり、教室空間で分析枠組みをつくりだす形が取られることが必要である。

以上のように、本実践は身近な社会問題を客観的に分析する実践としては評価できる。しかし、身近な問題であるにも関わらず、自己の意思決定が空虚なものが多かった。実際の自分の生活と結びつけたような記述はほとんど見られなかった。社会参加学習として位置づけた単元であるならば、実際に行動するかどうかは問題ではないが、住民としての真正な価値判断・意思決定に近づけていくことが求められる。真正な価値判断・意思決定を含むような単元計画とするにはどのようにすればよいのか。

4 授業計画の改善

昨年度の実践は、一定の枠組みに沿って社会問題を分析し、論述する力を伸ばすものとしては一定の成果が得られた。しかし、自ら社会問題を把握・分析すること、そして、自己を社会に位置づけて考えることについてはできておらず、社会認識の形成に留まる実践であった。身近な問題であっても客観的に問題を分析するのみでは、社会参加の態度の育成には学習の単元としては不十分である。社会的な見方・考え方の形成ではなく、自己の社会との関わりまでも射程とした能力の形成を目標とした授業構成とする必要がある。その手がかりとして、イギリスのシティズンシップ（市民性）教育における能力概念である政治的リテラシーに注目し、授業改善を進める。

(1) 社会科の射程としての政治的リテラシー

政治的リテラシーとは、イギリスにおいてバーナード・クリックが中心となって作成したシティズンシップ教育に関する政策文書（いわゆる「クリック・レポート」）において示されたシティズンシップを構成する要素の1つである。クリックは、シティズンシップを構成する3つの要素として、①社会的・道徳的責任、②共同体への参加、③政治的リテラシーを挙げている⁴⁾。水山光春はクリックのシティズンシップと日本の学校教育の関係について、この3つの要素のうち、「社会的・道徳的責任やコミュニティへの関わりを主として扱っているのは、それぞれ道徳、学級活動・総合学習ともいえるだろう」と述べている⁵⁾。また、政治的リテラシーの一部となる知識、技能、価値を包括的に含んでいるのは社会科であるとしており、政治的リテラシーは日本においては社会科と密接な関係であるといえる。社会参加そのものを授業で行うのではなく、その資質である政治的リテラシーの形成を進めることが社会科で求められる。

政治的リテラシー（political literacy）についてはイギリスのシティズンシップ教育と関連して、クリックレポートにおいて、「生徒たちが知識、技能、価値を学習し、それらをうまく活用することを通じて自分たちの公共生活をより有効なものにしていくやり方」であると説明されている。政治的リテラシーは国家や地方行政に対象を限定したものではなく、幅広く、学校生活や地域での生活など日常における公共生活において、よりよく問題解決するための総合的な能力といえる。イギリスでのシティズンシップ教育導入からさかのぼるが、1972年にクリックは以下の4つの要素を政治的リテラシー（当時は政治リテラシーと訳出されている）として示している⁶⁾。

- ①社会問題を解決するための知識・理解
- ②社会の多元性の認識
- ③活動への積極性・倫理性・協調性といったコミュニケーションスキル
- ④他者へ配慮し、現状を批判的に思考する、和解的な問題解決の態度

このように政治的リテラシーは知識・理解、技能にとどまらず態度形成にまで言及した能力・資質概念であることがわかる。ここでいう態度は「和解的な問題解決」という限定的なものである。また、吉村功太郎によると、英国の教育NGOであるシティズンシップ・ファウンデーションは政治的リテラシーを次のように説明している。

「若者たちが政治について様々なことを知るようになり、政治的に影響力ある存在になっていくためのものである。社会の問題や出来事を政治的に読み解いていくことができるような能力を、若者たちに与えるものである」と。その上で吉村は、政治的リテラシーを次のように捉えている。

「いわば、政治的リテラシーとは、公共空間としての社会において、社会の出来事をその背景までも含めて良く理解し、自分を含めた多くの人々からなる社会にとってどのような影響があり、それに対して自分はどのように考えて結論を下し、自分の結論を社会に反映させるためにどのような行動起こすことが適切なのか、を判断できるような総合的な

能力であるといえる。」⁷⁾

このように政治的リテラシーとは「自分たちの公共生活をより有効なものにしていくやり方」であり、社会科だけにとどまるものではない。また、客観的に社会を分析し、価値判断・意思決定するだけでなく、公共空間の一員としての価値判断・意思決定の機会が必要である。

ここまで、政治的リテラシーを定義等から分析した。吉村も述べているように自分の行動が社会に影響があることや、自分の結論を社会に反映させることが政治的リテラシーの重要な要素となる。これらの機会を授業の中に組み込み、教師が指導しなければ学校教育による政治的リテラシーの成長は生じ得ない。昨年度の授業実践において、教室空間の社会問題分析をリードしたのは教師であった。生徒自身にとって関係のある問題と捉えさせるには、学習形態も真正なものとなる教室空間でなければ、生徒は自己の決定の有効性を感じることはできない。よって、政治的リテラシーから得られた次の2つの点に着目し、授業改善を行う。

- ①教師主導から生徒が自ら問題分析を進め、学ぶ授業デザインへの変更
- ②客観的な分析を超えて、地域の住民として自ら考え、結論づける課題の設定

(2) 授業改善の実際

昨年度の実践は教科書に則り、「地方自治」の学習を身近な市政を通して行い、まとめとしてコミュニティバス政策の是非を問う形式であった。それに対し、「コミュニティバス政策」を通して地方自治を考える構成へと変更する。具体的な政策について様々な点から検討していく中で、地方自治について必要な学習をすすめる。政策分析を進める中で、必要な知識を獲得していく授業形式が有効である。これは、生徒が現実社会問題に対応する時と同じ過程であると言える。学習のために社会問題を扱っていた昨年度の実践から、社会問題解決のために学習するという流れで授業を構成する。

後半のコミュニティバスについて論じる部分においても大きな変更を行った。議論するためにすべきこと（調査、インタビュー、資料集め）や議論するために必要な情報を生徒が自ら検討する活動を取り入れた。現実の問題に対応するためには自ら「問題をどのように解決すれば良いか」考えなければならない。このメタ認知が、生徒は自ら社会問題に取り組む姿勢を身につける機会となる。

また、生徒への課題として家族や近所の人々の意見を集めさせる計画となっている。コミュニティバスという公共政策について、地域全体で議論する機会が生じる。学校にとどまらず、地域の大人の意見に触れることで、政治との密接な関係を感じることができる。また、場合によっては地域の大人を巻き込んだ大きな動きとなるかもしれない。地域から生徒が集めてきた意見は学年でも共有したい。

まとめとして、学級でコミュニティバス政策への評価を行う。昨年度の実践では「必要か、不必要か」というテーマでの議論を全クラスで進めたが、必ずしもすべてのクラスを同じ議論に導く必要はない。単元を通して、班活動や学級での交流によって生まれてきた教室での議論をもとに、教師はファシリテーターとして議論をすすめていく。地域へのインタビューを通して、生徒は地域の一員としての自覚を持ち、議論に参加できるよう改善を加えた。以下に改善計画の実際を示す。

(3) 授業計画改善案

①単元名 地方の政治と自治

②単元目標

- ・生徒自ら問題分析を進め、分析に基づいて価値判断・意思決定を行い、社会問題を和理的に解決しようとする態度を育む。
- ・地方自治のしくみ、住民の権利について理解させる。また、市の政策について住民としての意見を持つ。それらを通じて、住民として地方自治に関心を持つ。
- ・居住地域や置かれた立場によって、多様な意見がある。また、地方自治体も住みよいまちづくりを目指す一方で、財政難からサービスの効率化を目指さなければならない。複雑に利害関係が存在する市の政策について考えることで、効率と公正の概念から公共政策を分析する。

③単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 技能	エ 知識・理解
身近な自治体の政治について関心を持つ。実際の政策について住民としての意見を持つ。	自治体の状況をふまえ、多様な視点から政策について考え、表現することができる。	自治体の資料やデータを読み取り、分析することができる。	地方自治の基本的な考え方、地方公共団体の政治のしくみについて理解する。

④単元構成 全6時間

学習内容	ねらい	活動	評価規準
阪南市の行政サービス	阪南市を例に地方自治体の仕事をまとめる。	コミュニティバス導入の流れを確認する。	ア, エ
バスの路線はなぜ変わった?	地方自治における住民、議会、首長の役割について知り、住民参加の方法について知る。	直接請求権について、阪南市ではどれくらいの署名が必要か、計算する。	ウ, エ
コミュニティバス、いくらかかる?	地方自治体の財政について知り、阪南市の状況を考える。	財政のグラフから必要な情報を読み取り、状況を分析する。	ウ, エ
コミュニティバスと民営バスは何がちがう?	公共と市場の概念を学ぶ。コミュニティバスについて論じる準備を進める。	コミュニティバスと民営バスのちがいを班で考える。	ア, イ
コミュニティバスについて考えよう。①, ②	多様な立場からコミュニティバスについて検討し、自分の意見を持つ。	班、学級で設定した課題をもとに議論を行い、自分の意見をつくる。	イ, ウ

⑤授業過程（略案）

第1時指導過程

	教師の発問・指示	学習内容
導入	コミュニティバスの写真を提示し、関心をひく。 「コミュニティバスはだれが運営しているのだろう」	身近な市政に興味を持つ。
展開	→地方自治体が運営している。 地方自治体について説明する。 阪南市の行政サービスについて考える。	阪南市のサービスである ・自治体の予算を決める。 ・条例をつくる。 ・ゴミ収集、消防など身近な仕事に携わっていることを知る。
まとめ	なぜコミュニティバスを阪南市は走らせているのだろう？	コミュニティバス政策の効用について予想する。

第2時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	新旧のコミュニティバスの路線図を提示し、比べる コミュニティバスの路線が変化しているのはなぜだろう？	
展開	住民、議会、首長の役割について考える 首長の仕事について、教科書から読み取る。 地方自治における二元代表制について説明する。 直接請求権について説明する。 「阪南市ではどのくらいの署名を集めればよいか。」	住民の声によって変化が生じている ・予算案を議会に提出 ・税金の集め方を考える ・議会が決定した予算を実行 地方議会、条例を学び、住民の投票行動が影響を与えていることを知る。 住民が署名を集めると、市政に影響を与えられることを学ぶ。
まとめ	市の政策については住民の意見が反映されることをふりかえる。	

第3時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	阪南市の仕事についてふりかえる。 「それらの仕事を行うためには何が必要だろうか」 →お金、人、施設、道具	
展開	地方自治体の歳入について説明する。 コミュニティバス政策にはどれくらいの税金が投入されているのだろう	

	<p>阪南市の財政を読み取る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般財源，特定財源から，それぞれのくらの歳入があるか。 ・何にお金を使っているのか ・借金の額はどのくらいか。 	<p>地方税の種類 地方交付税交付金，国庫支出金</p> <p>阪南市の財政は決して豊かではない。</p>
まとめ	阪南市の課題について考える。	十数年かけないと返済できない負債を抱えていることを知る。

第4時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	<p>阪南市の財政状況やサービスについてふりかえる。</p> <p>→負債を抱えており，行政サービスを見直している。</p>	
展開	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>コミュニティバスと南海ウイングバスを比べてみよう</p> </div> <p>(路線図，本数，予算などの資料をもとに比べる)</p>	<p>市内には民間のバスも走っている。他の交通機関がないところも走る。運賃は100円。本数は多くて1日5本。市の税金が毎年4000万円近く使われている。</p>
まとめ	<p>阪南市のコミュニティバス政策について考えよう</p> <p>この課題について論じるためにすべきことはなにか。</p> <p>この課題について論じるために必要な情報はなにか。</p>	<p>班で政策を論じることをメタ認知させ，課題を明確にする。</p>

第5時指導過程

	教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
導入	「様々な立場からコミュニティバスについて考えよう」	家族や近所の人々の声を集め，地域の声を知る。
展開	行政について論じる際の示唆として「効率」と「公正」という2つの考え方を与える。その考え方から政策を検討する。	<p>班になって2つの考え方から考え，整理する。</p> <p>学級での議論をそれぞれ焦点化していく。</p> <p>(例) 必要か，不必要か</p>
まとめ	<p>班ごとの整理を交流し，政策の課題を考える。</p> <p>「地域住民としてコミュニティバス政策をどのように評価するか」</p>	<p>価格は適正か</p> <p>路線を増加すべきか，減らすべきか等</p>

第6時指導過程

教師の発問・指示と生徒の反応	学習内容
<p>各学級において異なる政策評価について議論を行う。</p> <p>「地域住民としてコミュニティバス政策をどのように評価するか」</p> <p>学級での議論をもとに、コミュニティバスについての自分の意見を再度、エビデンスバーガーで論述させる。</p>	<p>他のクラスの議論についても掲示板等で理解し、交流する。</p> <p>各学級で班などを用いながら議論を進める。</p> <p>前時に引き続き、学級での議論を進める。 (例) 必要か、不必要か 価格は適正か 路線を増加すべきか、減らすべきか等</p>

5 おわりに

本稿では社会科における社会参加学習の課題を指摘し、社会科として取り組むべき範囲を示した。直接の社会参加を授業に組み込む必要はなく、社会科としては実際に社会参加する以前の、社会問題の把握・分析、多様な立場からの議論、価値判断・意思決定が重要である。そうした活動を取り入れた社会科授業を实践し、成果と課題を示すことができた。实践を通して見えてきたのは、客観的な社会問題の分析を進めるだけでは、地域の課題であっても生徒が自分の問題として捉えることが難しいという点である。

实践から見えた課題を受けて、政治的リテラシーという概念に示唆を得て、より自分の問題として捉えられるような改善案を示すことを目指した。政治的リテラシーを生徒に求めるためには、教師が主発問をくり返すような教師主導の授業から、生徒が自ら問題分析をすすめられるように授業デザインを変更しなければならない。また、客観的な分析だけを行うのではなく、自分の家庭の状況や地域の状況を踏まえた上での価値判断・意思決定ができるような課題設定が必要となる。これらをもとに授業改善案を示すことが出来た。今後、改善した授業を实践し、生徒の実態に合わせてさらに改善を加えたい。また、授業実践の分析手法の構築を進め、継続的に研究できるようにしたい。

(参考文献)

- 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，2015年
- 唐木清志，西村公孝，藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社，2010年
- 唐木清志，岡田泰孝，杉浦真理，川中大輔監修 日本シティズンシップ教育フォーラム編『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社，2015年
- 須賀晃一編『公共経済学講義：理論から政策へ』有斐閣，2014年
- 中村文彦『コミュニティバスの導入ノウハウ』現代文化研究所，2006年
- 森栗茂一 編著『コミュニティ交通のつくりかた：現場が教える成功のしくみ』学芸出版社，2013年
- R. マルザーノ，J. S. ケンドール，黒上晴夫・泰山裕 訳『教育目標をデザインする：授業設計のための新しい分類体系』北大路書房，2013年

P. グリフィン, B. マクゴー編, 三宅なほみ 監訳, 『21世紀スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房, 2014年

【注】

- 1) 学習指導要領解説社会科編 (平成23年版)
- 2) 藤原孝章「アクティブシティズンシップは社会科に必要なか」全国社会科教育学会『社会科研究』65号, 2006年
- 3) 原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性－マカレヴィ, バナムの歴史学習論を手がかりに－」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号, 2009年を参考に筆者が改変した。
- 4) 長沼豊・大久保正弘編著『社会を変える教育』キーステージ21, 2012年
- 5) 水山光春「政治的リテラシーを育成する社会科－フェアトレードを事例とした環境シティズンシップの学習を通して－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』106号, 2009年
- 6) クリックは1978年の論文「政治リテラシー」において, これらを示している。クリックについては, 水山光春, 小玉重夫などがそのシティズンシップ概念について詳しく紹介している。
- 7) 吉村功太郎「英国シティズンシップテキストブックの内容構成研究－政治的リテラシーの育成を中心に－」九州地区国立大学間の連携に係る企画委員会『研究論文集－教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集－』第5巻第2号, 2012年

(西田 義彦)

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員設置)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中泷 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鯨坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つめまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成28年 8月31日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成26年6月6日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成26年6月6日	重	事務総括 事業運営	(株)新学社執行役員
常務理事	中井 武文	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社代表取締役会長
常務理事	星村 平和	平成26年6月6日	重	社会科教育	元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員
理事	角屋 重樹	平成26年6月6日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
理事	北島 義俊	平成26年6月6日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	杉山 吉茂	平成26年6月6日	重	数学教育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理事	中川 栄次	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中洩 正堯	平成28年6月3日	就	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理事	原田 智仁	平成26年6月6日	重	社会科教育	兵庫教育大学大学院教授
理事	菱村 幸彦	平成26年6月6日	重	教育行政 規程	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	中合 英幸	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社執行役員
監事	古谷 滋海	平成26年6月6日	就	財務	大日本印刷(株)常務執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成25年12月11日	就	教育心理学・発達心理学 学校教育心理学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成26年7月25日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学大学院教授
評議員	安彦 忠彦	平成26年7月25日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成26年7月25日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成26年7月25日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役副社長
評議員	木村 治美	平成26年7月25日	重	英 文 学	共立女子大学名誉教授 エッセイスト
評議員	櫻井 茂男	平成26年7月25日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学人間系教授
評議員	佐野 金吾	平成26年7月25日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長
評議員	清水 厚実	平成26年7月25日	重	教育 学	日本教材学会副会長 学校法人福山大学理事長
評議員	清水 美憲	平成26年7月25日	重	数学教育 学 論	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成26年7月25日	重	国語教育 学 論	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木 克明	平成25年12月11日	就	教育工学・情報教育 教育メディア学	熊本大学大学院教授
評議員	高木 展郎	平成26年7月25日	重	国語科教育 学 論	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成26年7月25日	重	教育工学 学 論	早稲田大学教職大学院教授
評議員	前田 英樹	平成26年7月25日	重	フランス思想 語 論	立教大学教授
評議員	松浦 伸和	平成26年7月25日	重	英語教育 学 論	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成26年7月25日	重	社会科教育 学 論	大阪教育大学教授
評議員	吉田 武男	平成26年7月25日	重	道徳教育 学 論	筑波大学人間系教授

(50音順)

調査研究シリーズ 68

社会参加を視点にした中学校社会科の 教材と評価に関する研究

平成28年 9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン (株)エスファクトリー 竹内則晶 / 印刷 (株)天理時報社