

〔論文〕

主権者教育としての初等社会科授業開発

——第3学年「金沢市の様子」を事例に——

菊 池 八穂子

名古屋学院大学スポーツ健康学部

要 旨

主権者教育として、政治的判断力の育成は重要である。初等社会科において、中学年に位置づけられている一般的な地域学習では、地域への愛情を育てることに重点がおかれるため、自分たちの地域のよい点を強調し、地域の人々に感謝したり自分も地域に貢献したりしようとする態度形成を目指されることが多い。そのため、社会的課題が取り上げられる機会は少ない。具体的操作期である小学校中学年で地域を学ぶ機会に、社会的課題を取り上げ、政治の役割を学ぶことが政治的判断力を養う基礎になることを、具体的な授業開発を事例に提案する。

キーワード：主権者教育，政治的判断力，地域学習

Development of social studies in elementary school for citizenship education

——Based on the third-grade lesson “our city Kanazawa”——

Yahoko KIKUCHI

Faculty of Health and Sports
Nagoya Gakuin University

発行日 2018年7月31日

Ⅰ はじめに

本研究の目的は、初等社会科授業の中で主権者教育としての政治的判断力を育成することのできる授業構成の理論についての考察を示し、開発単元を事例としてあげることである。政治的判断力の育成のためには、授業の中で社会的課題を取り上げることが不可欠である。近年の社会科教育研究においては、社会認識形成と同時に価値観形成に深く関わろうという動向が見られる。そのために、社会的課題の解決について課題を把握させたり解決の方法についての関わり方を選択・判断させたりすることによって価値観形成を図ろうとされることが多い。この傾向は中等以上の社会科にとどまらず、今後初等社会科の授業でも社会的課題を取り上げることの増加が予測される。

社会科授業の中で社会的課題を取り上げるとは、社会科の授業目標である民主主義社会の担い手としての市民的資質の育成を達成するために有効な手法であると従前より考えられてきた。静的な社会事象を取り上げるより社会問題の原因を探求し、課題解決に向けて方策を議論し合うような学習が社会科の教科目標に反映しやすいとされている。ゆえに、社会科を社会問題科として構成しようとする試みが戦後新教育の発足当初から見られたという¹⁾。現在まで、その傾向は続いている。

ただ、現在では社会的課題についての解釈の違い、解決に向けての議論の位置づけ、ひいては市民的資質の育成に関してどう捉えるかによって社会的課題を取り上げた授業はいくつかに分類される。

土肥大次郎は、溝口和宏による社会問題自体の「構造規定としての社会問題」「価値葛藤としての社会問題」「定義闘争としての社会問題」3つの分類²⁾をさらに「実践的活動による学習」と「批判的研究としての学習」の2分類によって以下の表1のとおり6類型に分類した³⁾。その6類型の典型として土肥が取り上げた開発単元はほとんどが中等以上社会科の事例であり、初等社会科の事例はわずかである。初等社会科において社会的課題をどのように取り上げたらよいか、中等社会科の土台としての位置づけについては残念ながら十分な研究がなされているとはいえない。

表1 土肥大次郎による「市民的資質形成にもとづく社会問題学習の6類型」

	実践的活動による学習	批判的研究としての学習
構造規定の問題を扱う 実証主義的な学習	構造規定の問題への実践的活動 課題解決への提案や参加	構造規定の問題の批判的研究 課題解決への提案に向け、 実在する状態に関する説明
価値葛藤の問題を扱う 解釈的な学習	価値葛藤の問題への実践的活動 闘争に対する意志決定や議論	価値葛藤の問題の批判的研究 闘争に対する意志決定にむけ、 複数ある主張の多角的な理解
定義闘争の問題を扱う 構築主義にもとづく学習	定義闘争の問題への実践的研究 問題意識の形成、問題構築	定義闘争の問題の批判的研究 問題構築の諸活動に関する記述

通常の小学校学習指導要領に準じた初等社会科の授業で社会的課題を取り上げた場合に懸念されることがある。社会的課題の解決のための方策として市民一人ひとりの工夫や努力だけが焦点化されることである。個人の行動が社会的課題解決の一端を担っていることはたしかであるが、社会全体の仕組みとしての解決方法に目を向けさせることが社会科としての教科の役割であろう。特に社会の仕組みの中でも、個人や地域、コミュニティ等によって解決困難な社会的課題解決の方策としての政治の働きについて、初等社会科の段階から認識させることが必要であると考ええる。

このような課題意識に基づき、初等社会科授業構成の中でどのように主権者教育として政治的判断力を育成することができるのかを考察し、授業開発事例を提案する。

II 初等社会科における市民的資質育成と政治的判断力の育成

社会科は社会を形成する市民としての必要な能力や態度を育成することを教科目標とする。子どもは、学校教育の中で社会科という教科がもし存在しないとしても社会の中で生きている。自分の所属する社会に順応し、価値観も同化していくだろう。よりよい自身の生き方として、疑問を持つことなく社会に適応していくことは自然なことである。自然なことであるとしても、教科としての「社会科」の役割は一人ひとりが自分たちの社会を吟味・批判できる力をつけることであると棚橋健治は主張した⁴⁾。棚橋の主張に同意し、社会に対して順応や同化ではなく、なぜ吟味・批判でなくてはならないのか、その理由を考察した。結果、理由は2点あると考える。

1点目は、理想的で完璧な社会は実現させることが困難であるという点である。多様な価値観を認める民主主義社会であるからこそ価値観調整は難しい。価値観調整の困難を克服するために、子どもがより科学的に合理的な根拠を持って判断する力を育成するための中学校、高等学校社会科の研究は多く提案されてきた。小学校においても、高学年以降は社会的課題に対する政策の是非や社会問題の解決方法を問うような学習が可能になると一般的に考えられている。

前項の土肥による6分類のうち、「価値葛藤としての社会問題」を捉え「批判的研究としての学習」を展開する小学校社会科の事例として紙田路子の開発単位がある⁵⁾。紙田は、概念探求型社会科の授業では、科学的社會認識形成の過程と価値観・態度形成の過程が区別され知識と価値観が二元化して捉えられている⁶⁾ことに意義を唱える。水俣病問題の解決をめぐる「基本的人権が侵害された歴史的事象」「基本的人権をめぐる市民の抗争」と一面的に捉えるのではなく「生命・健康の重視」と「経済的発展の重視」あるいは「個の重視」か「社会の重視」という多様な対立軸で捉えることで多様な価値認識を形成できるとしている。水俣病に関わる「見舞金契約」「第1次水俣病裁判」「政府和解案」の社会的判断の成立過程やその社会的対立・調整過程を丁寧に分析し、判断を裏付ける価値観をあぶり出すことによって、「生命・健康の尊重」が過去には絶対的な価値ではなかったこと、さらに現在でもその解釈をめぐる対立があることを認識させている。生命・健康の尊重をめぐる社会的論争過程を批判的に分析・吟味することが、状況に応じたより現実的な価値判断のできる子どもを育成することに資するとしている。

紙田の主張は、「社会問題提起力」の育成の必要性を唱える渡辺竜也の主張⁷⁾と一致する点がある。これまで「問題」とは認識されてこなかった現実に対して、その自明性を疑い、異議申し立てをするために必要となる知識、資質、技能、すなわち「社会問題提起力」を目指す必要があるという点である。

2点目は、社会形成に大きな力を持つ権力が、吟味や批判を続けなければ暴走する可能性のある点である。過去の日本の社会では、「国家のために個人がある」という全体主義に陥ったときのように権力の暴走を経験している。

国家権力をライオンに、檻を憲法に喩えた日本国憲法の入門書を弁護士である椋大樹が記している⁸⁾。その著書の中で椋はこう述べている⁹⁾。

動物園に行ったとき、檻の中の動物（＝政治家）には目が行きますが、「檻ってありがたいなー。」なんて思いませんか。でも、檻がなかったら、動物園を楽しむことができません。動物園で「檻」のありがたみが感じられないのは、檻が檻としての役割を果たしているからです。檻は、きちんと役割を果たすほど、逆に存在感がなくなってしまうのです。もし、檻が壊れかかってライオンが顔をのぞかせていたら、檻に注目するでしょう。ライオンが檻から出て暴れまわったら、みんな檻のありがたみを痛感するでしょう。でも、そうなったときには手遅れかもしれません。

憲法のことを意識せずに暮らすことができるのは、憲法のおかげです。

椋の指摘通り、現在の社会では憲法のおかげで日常生活の中で権力について吟味や批判をする必要性を感じるのが少ない。ゆえに、社会形成に大きな権力を持つもののうちの一つとしての政治について、子どもに意図的に吟味や批判をさせることができる「社会科」という教科が必要である。

松浦雄典は、前項の土肥による6分類のうち、「構造規定としての社会問題」を捉え「批判的研究としての学習」を展開する小学校社会科の事例となる単元開発を行った¹⁰⁾。松浦は、近年社会科において子どもを地域に関わらせ、地域の問題を解決しようと行動を起こす社会参加学習が実践されていることに疑問を呈している。社会と一体化し、行動することを学習目標にする「実践的参加学習」ではなく、社会を対象化し、認識形成を学習目標にする「批判的参加学習」の方が参画の資質に資することができるとしている。そのために、「参加行動の分析」「参加主体の多元化」「参加の仕方の意志決定」という「批判的参加学習」の授業構成原理を提案した。

権力に対し疑問を持つことなく同化するのでなく、松浦の主張のように吟味や批判をすることが権力の暴走を食い止めることになるだろう。椋は、その著書『憲法がわかる46のおはなし 檻の中のライオン』の中でこう述べている¹¹⁾。

主権者として適切な判断をしたいものです。様々な意見が世に出ますが、どの意見が正当なのか。自分はどう考えるのか。大切なのは、憲法の原理原則から考えることです。そういう考

え方をせず、「自分の好きな政党・政治家が言っているから、きっと正しいだろう。」「過去にこういうことをした人の意見だから、まちがっているだろう」という考え方をする方が多いように感じます。だれかの意見を論評するとき問題なのは、「だれが言っているか」ではなく「何を言っているか」です。発言者のあら捜しや人格攻撃をするのではなく、「何を言っているのか」に耳を傾け、その意見の内容のどこがどのようにおかしいのか、あるいは正当なのか、憲法の原理原則に立ち返って考えることが大切だと思います。

椋の主張は主権者としての判断基準としての原理原則は憲法であるということである。たしかに市民的資質とは社会を形成する力に違いないが、形成する社会は民主主義社会でありその民主主義社会は立憲主義に基づいたものである。憲法によってすべての人に基本的人権を保障する民主主義なのである。

その考え方に同意し、社会科授業の目標を立憲主義に基づく民主主義社会の形成者としての資質育成であると捉える。すると、「問題」とは認識されてこなかった現実に対して、その自明性を疑い、異議申し立てをするために必要となる知識、資質、技能、すなわち「社会問題提起力」を目指す必要があるという渡辺の主張の中に、民主主義社会そのもの、あるいは一人ひとりが持っている基本的人権そのものから自明性を疑う必要があるか、という疑問が生じる。紙田のように、生命や健康という個人の尊重に関する価値観そのものから自明性を疑う必要があるのだろうか。

社会科授業の目標を立憲主義に基づく民主主義社会の形成者としての資質育成であるとし、憲法第13条前段にあるとおり「すべて国民は個人として尊重される」かどうかという基準で自明であるとされることでも吟味、批判力を育成することのできる社会科授業は主権者教育であるという言い方もできるのではないだろうか。近年の投票率の低下率を鑑み、政治への興味関心を高めて投票行動を促そうとする模擬投票、模擬議会等を中心とした主権者教育が中学校、高等学校を中心に盛んに行われている。同時に中等社会科では、社会的課題の背景にある価値の対立や葛藤を政策がどのように調整したらよいと判断するのか、学習者に価値選択をさせる授業の有効性が論じられている。それに対し初等社会科では、どのような主権者教育が可能なだろう。

紙田の提案する自主的自立的価値観形成を目指す授業や、松浦の「批判的参加学習」は主権者教育の範疇に入るとも言えるだろう。紙田も松浦も社会的課題の解決方法について実際の国や行政、地域の取り組みについての吟味や批判である。そしてその吟味や批判の論理は中等以降の社会科にも十分通用する。ただ、初等社会科としての役割として、社会的課題の背景にある市民一人ひとりのよりよい生き方やよりよい社会のあり方に関する願いに対し、場合によっては政治的解決、場合によっては地域の取り組みによって解決してもよいと認識する力の育成も必要なのではないだろうか。そのような認識力の育成も含む政治的判断力を、初等社会科の授業の中で社会的課題を扱うことによって育成したい。それが、個人尊重主義の憲法の理念にも沿った主権者教育であるだろう。

III 初等社会科において社会的課題を取り上げた場合の課題

小学校児童の発達段階を考慮すると、実態として目に見えにくい政治の役割を具体的な事例を通して学習する段階が必要である。そのために、政策やコミュニティによる社会的課題解決のための方策の疑似体験をさせる段階が有効なのではないだろうか。

心理学的に具体的操作期である児童期に具体物から学ぶことや、実際に操作できないことに対して疑似体験を経験することが、言語操作だけで得られる形式的な知識にとどまらず、実感を伴う実態的な知識につながるだろう。心理学者のピアジェは、具体的操作期の認識は、自己に関連させることによって得られるとも述べている。寺西和子は、具体的操作期の次の抽象的操作期に移行するまでの過程において、感情の色彩を帯びた言葉にできない知識が主体的構造化された「主観的知識」によって反省という課程を経ることが必要であると述べた¹²⁾。小学校中学年の子どもが「共感的理解」をするのは抽象的操作期に移行するために必要な課程でもあるとも言える。社会科学科社会科においての合理的意志決定は、個人的な思いや感情を断ち切った合理的なものであることが求められる。日常の社会に対する認識が個々人の価値や感情を強く受け、偏っていたり歪んでいたりするため、科学的な成果のあるより客観的な知識によって子どもの認識をそれらからまず解放する必要があるとしている¹³⁾。社会認識形成過程と価値観形成過程が2元化される由来もそこにある。認識形成を態度形成からいったん分離して、客観的合理的に社会的事象・出来事を把握させるためである。その主張に同意するものの、抽象的操作期以前の具体的操作期の子どもに対してはあてはまらないと考える。具体的操作期の子どもの社会認識には感情の色彩を伴った具体的、体験的知識が必ず存在するからである。具体的操作期の子どもの「共感的理解」はむしろ、感情を伴い、社会的課題を抱える当事者の気持ちになって政治的解決方法やコミュニティによる課題解決を求めるだろう。実感を伴った政治の役割の理解はなされやすいと言える。

一般的には政治の役割の学習は小学校において最終学年においてなされる。しかし、社会的課題解決の方法としての政策的課題解決の必要性の理解は具体的操作期の方が得られやすいとも言えるだろう。

IV 政治的判断力を育成するための初等社会科授業構成

前項で述べた具体的操作期を小学校中学年、抽象的操作期を小学校高学年と想定し、下表に初等社会科で政治的判断力を育成するための授業構成のモデルを示した。

実際に高学年段階の子どもがすべて抽象的操作期に移行しているかと問われれば、個人差もあり断言はできない。従って、社会的課題の背景にある価値観の認識の仕方に感情を伴った共感的理解の認識をする子どももいるだろう。そのため、それらの子どもがよりスムーズに抽象的操作期に発展できるように、実感を伴った価値観調整としての政策立案の疑似体験は有効になるだろう。

表2 初等社会科で政治的判断力を育成するための授業モデル

	中学年—具体的操作期	高学年—抽象的操作期
理論	社会的課題を把握し、解決のための方策の具体の一つとしての政策の役割を知る	社会的課題の背景にある対立する価値観を認識し、調整が必要なことを認識する
事例	食料自給率が低下している実態を校区、市、県の身近な農家の実態から学び、農業保護政策の実例を知る	農業保護政策に関わる価値観を明らかにし、重要視する価値観に応じた政策立案を疑似体験する

(筆者作成)

V 開発単元「金沢市の様子」

V 1 小学校社会科中学年の単元開発研究の特質と課題

現行の小学校学習指導要領に準じ、中学年社会科で学習される「校区のまわり」「市の様子」「県の様子」等の学習は地域学習と呼ばれている。従来の地域学習は大別すると、次の2つのパターンで分類される。一つは、地域に対する愛情を育てることに重点がおかれるパターンで、自分たちの地域のよい点を強調し、地域の人々に感謝したり自分も地域に貢献したりしようとする態度形成に重点がおかれる。もう一つは、科学的社會認識を形成することに重点がおかれ、地域に関する事実認識から社会認識に子どもの認識を深めることに重点がおかれる。

2つのパターンのうちの前者の授業パターンでは、社会的な課題を取り上げることは少ない。たとえ社会問題を取り上げたとしても、地域に対する愛情を育てることに重点がおかれるため社会問題を解決した人を称える事例としてしか取り上げない。吟味・批判をする力を形成することはできない。

後者の立場で先行する小学校中学年社会科地域学習の単元開発研究に岡崎誠司の研究があげられる。

岡崎は以下のように、従来の授業開発における課題を捉えている。

これまでの小学校社会科における授業開発は、児童を個人に寄り添った常識的な社会認識形成にとどめていたり、特定の態度形成のために社会事象を切り取り閉ざされた社会認識形成にとどめていたりするという問題を抱えている。こういった授業開発では、教育内容に確定が軽視されるか、一面的なものになってしまう。今や求められる新しい小学校社会科授業では、急激に変動しつつある現代社会を反映したものを教育内容として確定し、新しい学習論のもと、開かれた社会認識形成を保証する授業の開発が緊急の課題となっている¹⁴⁾。

そして、岡崎は学習指導要領に従い人々の「工夫や努力」を追求させる社会科を、個人の視点で社会を分析するにとどまっていると批判している。変動する社会を認識させるためには、児童が獲得するのに容易な個人の視点による仮説を、社会の視点で吟味させる「仮説吟味学習」をさせることが必要であると主張している。岡崎氏は「仮説吟味学習」の意義を①児童の複眼的社会

認識形成を可能にすること ②開かれた社会認識のもと、自らよりよい社会システムを考え出すことができること ③児童が自らの思考の変革・成長を実感できること としている。そして、変動する社会の認識を形成するために必要な内容の事例として、地域学習に関しては、都市化、郊外化、合理化の3つの事例を通して単元開発を行っている。

都市化の事例として開発した第3学年「川内地区の広島菜づくり」の授業モデルにおいては、広島菜の産地であった川内地区における耕地面積の減少、生産者の高齢化による後継者不足、農地の宅地化などの事実について、都市近郊の農村が都市化する経緯を学習する過程で認識させている。さらにそれらの事実の原因を追及させる過程が学習課程に盛り込まれている。この社会認識形成の後、「会社員の子どもが、畑仕事を続けるためには、どのようにしたらよいのだろう」と合理的価値判断を単元の終末部分で問うている。

岡崎の開発単元では、地域の農業後継者不足という社会問題に関して社会認識形成をたしかに獲得させた後、価値観形成に関わる合理的価値判断を子どもに委ねている。その学習展開は「価値葛藤としての社会問題」を捉え「批判的研究としての学習」を展開する紙田の開発単元と終末部分が一致している。

岡崎や紙田のように、合理的価値判断を単元の終末に位置づけることは、社会的課題の解決のための方策として市民一人ひとりの工夫や努力だけが焦点化されないように留意する必要がある。社会的課題を解決するための仕組みの中でも、個人や地域、コミュニティ等によって解決困難な社会的課題解決の方策としての政治の働きについて、初等社会科の段階から認識させる有効な手段が必要であると考ええる。

なぜ、社会科で地域を教えるのか。「地理科地理」的に地域を理解させるのが社会科の教科目的ではなく、市民的資質の育成を社会科の目的として公民教育的に地域を教える必要性についてはすでに草原和博氏が指摘している。草原氏は地域を従来の地理的見方・考え方で子どもに理解させるだけでなく、歴史、経済、政治、市民性、文化などの視点を用いて総合的に理解させる必要があることを主張している¹⁵⁾。アメリカのテキサス州中等社会科のカリキュラムを事例として草原氏は主張の根拠を述べているが、社会科の導入期である初等段階での地域の総合的な理解についても、次のように紹介している。

初等中等教育だからといって、本質的な事象・認識から子どもの目を逸らすような内容編成をしていては、政治的な関心も批判精神も育っていかない。複雑な社会を的確に捉え、社会に関わっていく視点と方法は、高度であるが故に早い時期からスパイラルに指導してこそ身につくものであり、それを可能にするカリキュラムを作ろうとする立場である¹⁶⁾。

初等社会科で地理的見方・考え方の基礎を養うことは重要である。社会科導入期である小学校中学年の子どもたちにとって、各教科の基礎的・基本的なスキルを身につけるための学習活動は日常的でありよく慣れている。それに対し、ものごとを関連させて思考したり総合的に判断したりする学習活動には不慣れである。不慣れではあっても、導入期から社会科の教科の本質である

市民的資質を育成するためには、地域を総合的に学び、思考や判断をさせるような学習活動は不可欠である。草原氏の指摘する「政治的な関心や批判精神」に関わる思考や判断をさせる単元開発は小学校中学年であっても必要であり、可能であると考ええる。

V2 政治的な関心や批判精神を育成するための小学校社会科授業構成の原理

一見、中学年で地域学習は政治学習とは無関係のようにも思えるが、目の前の地域の姿や産業の様子が様々な価値判断の結果の姿であるという認識は政治学習の基盤であると考ええる。地域の人々が地域の持続的な発展を図っていこうとする姿を認識させることは政治のあるべき姿を考える基礎となる。そして、そのようなつながりの中に自分も含めることのできる考え方が、中学年の地域学習に必要であると考え、単元開発を行った。

開発授業の授業構成原理の第一次は、実際の社会見学を通じた体験的な地域の様子の把握である。特徴のある見学場所をあらかじめ教師が選定し、インタビューや見学の段取りを整えておくことで、地域の特徴やよさを体感させることができるだろう。見学後の白地図への記入やキャッチフレーズづくりによって子どもは経験を言語化することができる。一般的な小学校第3学年の社会科で行われている学びの過程である。一般的でないのは、インタビューの対象者に「困っていること」も正直に述べてもらうことを依頼しておくことと、子どもにあらかじめ「困っていること」を質問させる段取りを組んでおくことである。社会的課題はどの地域にも実際存在することであり、学習者に地域のよいところだけを強調する必要はない。順調満帆な人より、むしろ地域の課題を克服して地域の存続的な発展を図っていこうとしている人をインタビューの対象とする必要があるだろう。

第二次は、地域の課題に関する共感的理解である。具体的操作期である小学校中学年の子どもにとって、インタビューを通じて得られた社会的課題は、自分が実感していなかった課題であっても、共感的な理解をしがちである。どうかして解決したいという願いを素直に持つことができる。そこで、政治的な社会的課題解決方法に望む期待も大きい。けれども、政治に対して安易な感謝の念を持たせることを期待するわけではない。

第三次において、模擬議会の経験をさせることによって、政治的課題解決には優先順位をつけざるを得ないことや、少数意見であっても優先させることが必要な場合も出てくることを体験的に学ばせることができるだろう。

地域の社会的課題解決の方法を具体的操作期に模擬体験することは、中学年以降の政治的判断について期待したり、あるいは批判・吟味したりする基礎の力を育成することができるのではないだろうか。抽象的操作期に、より合理的、客観的に実際の政策を吟味する以上に、社会的課題を共感的に理解しやすい具体的操作期に模擬議会を経験し、子ども自身で解決方法を考えることの価値は大きいだろう。

以上の授業構成原理、主な発問、獲得が期待される知識について、以下の表3に学習内容の概略としてまとめた。

表3 開発単元「金沢市の様子」の学習内容の概略（全13時間）

構成原理	時数	主な発問（MQ）	獲得される知識
第一次 地域の様子 の客観的把握	10	◎特徴のある場所 ごとにまとめて キャッチフレーズ をつくろう	・金沢市には港の周りや田畑の多いところ、 山間部、観光客の多い中心部という特徴の ある場所があり、それぞれのよさがある。
第二次 地域の問題の 共感的理解	2	◎見学や聞き取り調 査の中で困ってい ることはなかった か。	・地域の課題には個人で解決できなくても政 治の力で解決できることもある。
第三次 当事者の立場をふま えた児童自身による 問題解決	1	◎どの課題から優先 して解決するの か、どんな解決方 法があるのか、話 し合ってみよう	・市全体の課題を解決するためには、優先順 位を決めたり、少数でも困っている人を優 先させたりしなくてはいけないことも出て くる。

（筆者作成）

V3 単元開発の実際

授業開発した単元のうち、第一次については筆者自身の2015年の授業実践をふまえている。第二次、第三次については授業開発しただけで授業実践はまだなされていない。

市の様子を理解させるために社会見学は欠かせない。地形や歴史を生かした産業の発展や土地利用のされ方を認識させるために、教師が市内の特徴を象徴する見学地を決定した。実際に見学したのは、砂丘農業地でのスイカ畑、金沢港、山間部のレクリエーション施設、中心部の歴史的観光地である。それぞれの見学地では、学習する対象の人物に共感しやすいという中学年の子ども達の特性を生かすために、スイカ農家、みなと会館の館長さん、レクリエーション施設の職員、観光客への直接インタビューや取材の活動を子どもたちに計画させ、実行した。その上で、地域の特徴を端的に捉え、地域に対する関心を高めるためにキャッチフレーズづくりの活動を取り入れた。

1. 単元名 金沢市の様子

2. 目標

- 自分たちの住んでいる金沢市の様子について、特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設などの場所と働き、交通の様子、古くから残る建造物の場所と様子などを理解する。
- 金沢市の様子を、絵地図や白地図などにまとめるとともに、場所による様子の違いや金沢市の特色やよさを考え、キャッチフレーズに適切に表現する。
- 金沢市の社会的課題について、模擬議会を通じて解決策を考え、政治的な課題解決の必要性和課題について理解する。

次	発問・指示	学習活動	児童の反応
第一次	<ul style="list-style-type: none"> ・諸江町小校区だけでもいろいろな地域があったね ○金沢市全体でも様子の違いがあるのだろうか ・県庁の屋上から金沢市の地形やおおまかにわかることを確認してみよう ・金沢市の地形図や「のびゆく金沢」で調べてみよう ・どんなことを知りたくなったか ・金沢市内探検バスに乗って調べよう ・どんな様子か予想しよう ○観察や調査をしたことから、どんなことがわかるのだろうか ・地図にまとめてみよう ・土地地用に応じた色塗りをしよう ・地図記号を使おう ◎特徴のある場所ごとにまとめてキャッチフレーズをつくろう 	<p>T思い出させる</p> <p>T発問する P発表する</p> <p>T指示する</p> <p>T発問する P発表する</p> <p>T発問する P発表する</p> <p>T発問する P発表する</p> <p>T指示する P発表する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・金沢駅の南側はにぎやかだった。 ・田や畑の多いところもあった。 ・金沢市全体では、どんな様子の場所があるんだろう ・市内にもいろいろな場所がある ・金沢の北側は日本海で、南側は山地だ。 ・浅野川と犀川と間に小立野台地がある。 ・住んでいる人に聞いたり、屋上から見てわからなかったところを実際に訪問したりしてもっとくわしく調べたい。 ・方位別に分担して質問を考えよう ・地形図から、どんな土地か予想して質問を考えてみよう ・港には大きな船が来るだろう ・畑では野菜をいっぱいつくっているだろう ・山の方はきっと自然がいっぱいで気持ちがいいだろうな ・中心部はにぎやかだけど、どんな建物があるのだろうか ・金沢市には、港のあるところ、農業のさかんなところ、自然がいっぱいの山間部、公共施設や古くからの建物がある中心部などさまざまな場所がある。金沢市の様子は、地図にまとめると、土地がどのように使われているのかよくわかる 金沢港—大きな船で外国や県外と結ばれている 砂丘地—砂地では、スイカやさつまいもがたくさんとれるよ 山間部—自然がいっぱい、心すっきり 中心部—金沢城にたくさんの観光客が集まるよ
第二次	◎見学や聞き取り調査の中で困っていることはなかったか。	T発問する P発表する	<ul style="list-style-type: none"> ・山間部の小学校では、住む人が少なくなって廃校になっている。 ・田や畑を住宅街にしたので、農業をしている人は農業が続けにくくなっていた。

第二次	<ul style="list-style-type: none"> • 誰が解決すればよいか • たくさんの課題の中には、政治によって解決しようとすることもある • 政治は誰が行うのか • 金沢市のことを市長さん一人で全部決めて良いか • 市長さんは提案をするが、議会で議員さんが相談している 	<p>T 発問する P 発表する</p> <p>T 説明する P 聞く</p> <p>T 発問する P 発表する T 発問する P 発表する</p> <p>T 説明する P 聞く</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 観光客が増えてホテルが足りないって言っていた。 • 住んでいる人には解決できない。 • 不便なところに住みたくないから引っ越すしかない。 • 農業をする人はどんどん減っていく。 • ホテルを建てるのにはお金がかかりそう • 市長さん • よい • 一人では責任重大 • よく考えて市のことを決めていって欲しい
第三次	<ul style="list-style-type: none"> • 市の課題解決を相談するのは誰だったか ○模擬議会を経験してみよう ◎どの課題から優先して解決するのか、どんな解決方法があるのか、相談してみよう ○実際の金沢市の解決策はどんなだろう • 実際の市の取り組みを知ってどう思ったか 	<p>T 発問する P 発表する T 説明する P 聞く</p> <p>T 指示する P 発表する</p> <p>T 説明する P 聞く</p> <p>T 発問する P 発表する</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 議員さん • 金沢は観光が大事な産業なので観光客をたくさん呼べる方法を優先したい。 • 人がどんどん減っている山間部の人が気の毒なので山間部の課題を優先して考えたい • 農業は大事だと思うので優先して考えたい。 • 観光客を呼ぶために東京にアンテナショップをつくったり、加賀野菜を使ったお料理を広めたりしている • ホテルを市が建てることはなかったね。 • 観光と関連して加賀野菜を広めようとしている。 • 河北潟の新しい農地を開拓した • 山側環状道路を作った。 • 観光の取り組みは効果があるから、もうこれ以上はしなくてもいいんじゃないかな。

第三次		<ul style="list-style-type: none"> ・山間地の取り組みはまだなにかできるんじゃないかな。 ・農業は金沢以外のお隣の白山市やかほく市でとりくんでもらったらいいいんじゃないかな。 ・金沢の農業も大事だと思う。加賀野菜は金沢じゃないと…… ・市全体の課題を解決するためには、優先順位を決めたり、少数でも困っている人を優先させたりしなくてはいけないことも出てくる。
-----	--	---

V4 授業実践後の子どもの様子

地域の特色や自分たちの地域への思いを表現するためにキャッチフレーズづくりをするという活動は有効であった。

また、社会科の導入期である三年生の最初の段階で、地域の特色を捉えるための体験を全員の子どもに保証するだけの社会見学が必要であることを再確認することができた。低学年の生活科においても体験が必要であることは十分認識されているが、同様に社会科においても地域の特色は、実際に見てわかる景観、そしてそこで生活したり産業を営んだりしている人たちに直接ふれあうことで理解できるということを体験させることが重要であることがわかった。これらの体験的活動に子どもたちはとても積極的であった。そして、見学後の学校給食に見学地で収穫されたスイカが出されたときには「農家の人はこんな暑い中、手作業でスイカを収穫して、熱中症にならないのかなぁ」と共感的なことをつぶやいていた。

同じ場所を見学し、同じ質問を聞いてきても一人ひとりの理解の程度や感じ方は異なっている。そのずれを話し合い活動によって確認し合い、いっそう思考や判断を深め、表現させるための活動が必要になってくる。キャッチフレーズづくりはふさわしいキーワードを集団で選ぶという、子どもの思考を深めるための方法として適していた。

実際に子どもたちが集団思考の末に練り上げたキャッチフレーズは以下の4つである。

「あわがさき いつも手作業しているよ」

「港はね いつも貿易しているよ」

「山ではね 自然を大事にしているよ」

「にぎやかで れきしのある 市の中心部」

授業開発の第二次、第三次は授業実践をふまえ、改良して提案した。実際に行った授業では、〈平らで便利なおとこに住みたい人が多くて、田や畑は減っているのはどうしたらよいだろう〉という発問に対し子どもに解決策を予想させた。子どもたちが授業で予想したのは以下の3点でそれらは実際に政策として実施されている。

①山を便利にして住みやすくする→山側環状線の整備

②中心部に高層ビルを建てる→市営・県営住宅の建設

③海を埋め立てて土地を増やす→河北潟干拓地での農業地開拓

それらの解決策に対し、だれが実現するための負担をしたのかという問いに対し、子どもたちの持っている知識では一番農地が減少して直接的に困っているはずの農家の人たちという予想が31人中15人と約半数であった。それに対し、政治に関してはほとんど未習でありながらも生活経験の中から政治の力を予想でき「市長さん、県知事、大統領」と行政の首長を回答した子どもが6人であった。これらの子どもたちは政治に対し、だれか偉い人がリーダーとなって実現させているというイメージを持っていることがうかがえる。そこで、教師の側から簡単に選挙や議会の仕組みを説明する必要性が生じ、子どもに説明をした。その結果、授業後のノートから学習のまとめの記述を読みとると以下のような記述が多く見られる結果となった。

- ・議員さんが相談してくれていることがわかった
- ・議員さんが相談してくれてありがたい。すごい。安心できる。うれしい。
- ・選挙で選ばれた議員さんが困ったことを相談してくれていることがわかった。
- ・偉い人が決めるんじゃなくて、大人が選挙で決めるなんてすごい。
- ・議員さんがよく考えたり、相談したりしているのがすごい。議員さんは大変なのかな。
- ・議員を大人が決めているのがすごい。
- ・大人たちはみんなのためにできる人を選んでいるんだと思った。
- ・今度はどんな計画を立てるのかな。

これらの記述から、政治の仕組みを学習するには、実際の市の様子と合わせて学習し、市の様子の移り変わりや発展と関連させることの効果があったと判断できる。

授業実践をふまえ、平らで便利なところに住みたい人が多くて、田や畑は減っているという一点だけの社会的課題を取り上げるより、一つの市に多くの社会的課題が存在する実態から政治の役割を理解させた方がよいと判断し、第二次ならびに第三次を改良して提案した。

VI おわりに

小学校社会科における政治的判断力育成について、主権者教育を立憲主義にもとづいた民主主義社会の形成者としての参画に資質を形成するための一方法と位置づけた。特に具体的操作期である小学校中学年においては、科学的社會認識によって政策による社会的課題解決方法についてより合理的な意志決定をさせる学習過程は、後の学年に先延ばしをさせた方がよいと判断した。そのかわり、社会的課題解決のための政治による解決方法の必要性について実感を伴って認識できるような体験的活動が政治的判断力育成に含まれることを提案した。

今後も、身近な地域や日本の産業における行政の役割について考えさせ、政治の仕組みの理解にとどまることなく、地理的分野で学習した事例を生かしながら、より多面的に政治の役割や働きを認識し、どのような政治を理想と判断し、その実現のためにどのように行動したらよいのか合理的に意志決定させることのできるような単元開発をすることで、さらに研究のオリジナリティを探究していきたい。理論を深め、小学校社会科全体における主権者教育としての政治的判

断力育成について、全体像をさらに明らかにしていくことが今後の課題である。

参考文献

- J. ピアジェ『ピアジェに学ぶ認知発達科学』北大路書房，2007
J. ピアジェ『ピアジェの教育学—子どもの活動と教師の役割』三和書籍，2005
ファース『教師のためのピアジェ入門』明治図書，1974

引用文献

- 1) 小西正雄「社会問題科」森分孝治，片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書，2000，p. 27
- 2) 溝口和宏「社会問題科の内容構成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書，2003，pp. 54-63
- 3) 土肥大次郎「市民的資質育成にもとづく社会問題学習の検討—近年の多様な社会問題学習の特質と新たな授業の開発—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第29号，2017，pp. 11-20
- 4) 棚橋健治「新しい社会科学の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書，2003，pp. 86-87
- 5) 紙田路子「自主自立的な価値観形成を目指す小学校社会科の授業構成—第5学年小単元“水俣病から考える”の開発を事例として—」全国社会科教育学会『社会科研究』第84号，2016
- 6) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，1978に示される授業構成原理を代表として紙田は意見を述べている。
- 7) 渡辺竜也「社会問題提起力をめざした社会科授業の構想—米国急進派教育論の批判的検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号，2008，pp. 1-10
- 8) 楳大樹『檻の中のライオン—憲法がわかる46のおはなし』かもがわ出版，2016
- 9) 8と同書。p. 102
- 10) 松浦雄典「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年“安全な暮らしを守る人たち”を例に—」全国社会科教育学会『社会科研究』第79号，2013，pp. 37-48
- 11) 8と同書。p. 103
- 12) 寺西和子「経験と知識創造」日本教育方法学会『教育方法学研究』第17巻，1993
- 13) 桑原敏典「社会科学科社会としての社会科授業」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革—ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発—』明治図書，2006，pp. 94-104
- 14) 岡崎誠司『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究』風間書房 2009 p. 19
- 15) 草原和博「地理教育の公民教育化—地域を単位にした総合的な社会研究—」『社会科研究』第66号 2007 pp. 11-20
- 16) 同書 pp. 18-19