2017 (平成29) 年度 博 士 論 文

小学校社会科のシティズンシップ教育実践の研究

2018 (平成30) 年3月

西南学院大学大学院 人間科学研究科人間科学専攻

坂井 清隆

小学校社会科のシティズンシップ教育実践の研究

A Study of Citizenship Education Practice in an Elementary School : A Case of Social Studies Lessons in Japan

目次

はじめに	1
第 I 章 研究の目的	3
第1節 研究の目的	3
第2節 本研究におけるシティズンシップの定義 ————	4
(1) 「シティズンシップ」の概念	
(2) シティズンシップ教育が目指す人間像	
(3) シティズンシップの定義	
第3節 本論文の構成 —————	8
第Ⅱ章 シティズンシップ教育の動向 ————	14
第1節 シティズンシップ教育の動向 ————	14
(1) 「シティズンシップ」の概念の変遷	
(2) 世界的なシティズンシップ教育への関心の高まり	
(3) イギリス(イングランド)のシティズンシップ教育	
第2節 日本のシティズンシップ教育の動向 ————	17
(1) シティズンシップ教育の歩み	
(2) シティズンシップ教育の意義 ―現代社会の状況から-	
(3) シティズンシップ教育の意義 一教育思想から-	
(4) シティズンシップ教育研究の概要	
(5) シティズンシップ教育と社会科教育	
第3節 まとめ	
第Ⅲ章 先行研究の検討 —————	33
第1節 日本のシティズンシップ教育における実践研究 ———	33
(1) 対象と検討方法	
(2) 考察	
第2節 小学校社会科におけるシティズンシップ教育の実践 ――――	40
(1) 対象と検討方法	
(2) 考察	
第3節 まとめ	47

第Ⅳ章 研究の対象と方法 ————————————————————————————————————	49
第1節 研究の対象 ————	49
(1) 小学校社会科におけるシティズンシップ教育の単元構想の要点	
(2) 対象とする事例	
(3) 小学校期の発達特性	
(4) 単元構想と中核的な授業	
(5) 実践の対象校と対象児童	
(6) 実践者	
(7) 倫理上の配慮	
第2節 研究の方法 —————	57
(1) 単元研究(単元の様相-解釈)	
(2) 授業研究(授業記録に基づく授業分析:記述-解釈)	
(3) 単元及び授業における実践者の意識-リフレクションによる-	
第3節 本研究の理論的基盤と分析枠組み	62
第V章 研究の結果	66
第1節 単元研究 ————————————————————————————————————	66
(1) 単元の様相-解釈	
4年生「防災について考えよう」	
4年生「昔から伝わるものについて考えよう」	
4年生「これからのX市について考えよう」	
6年生「遣唐使について考えよう」	
6年生「条約締結について考えよう」	
6年生「消費税増税について考えよう」	
(2) 単元における実践者の意識	
第2節 授業研究 ————————————————————————————————————	91
(1) 授業記録に基づく授業分析:記述―解釈	
4年生「防災会議を開こう」	
4年生「山笠会議を開こう」	
4年生「観光会議を開こう」	
6年生「貴族会議を開こう」	
6年生「老中会議を開こう」	
6年生「閣議を開こう」	
(2) 授業における実践者の意識	

第3節 まとめ	116
(1) 単元研究	
(2) 授業研究	
(3) 実践者の意識	
第VI章 研究のまとめと課題	- 120
第 1 節 シティズンシップ教育の実践上の要点	120
(1) 単元研究 ―シティズンシップ教育の単元構想と単元展開の要点―	120
(2) 授業研究 一中核的な授業としての会議の要点―	
第 2 節 本研究における研究方法の意義 — — — — — — — — — — — — — — — — — — —	125
第3節 本研究の成果	125
第4節 本研究の課題	126
カ4切 本明九の味趣 <u>—————</u>	120
おわりに	128
40 42 9 10	120
参考文献一覧 ————————————————————————————————————	131
	151
資料編	
資料1 4年生 「防災会議を開こう」授業記録	資-1
資料2 4年生 「お祭り会議を開こう」授業記録	資-11
資料3 4年生 「観光会議を開こう」授業記録	資-20
資料4 6年生 「貴族会議を開こう」授業記録	資-28
資料5 6年生 「老中会議を開こう」授業記録	資-38
資料6 6年生 「閣議を開こう」授業記録	資-45
資料7 各実践の〈児童観〉〈指導観〉	資-54
資料 8 「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析の事例	資-59
資料9 関連論文	資-65

はじめに

近年、日本社会は、過度のグローバリゼーションや超高度情報化、シンギュラリティが指摘される AI 等の人工知能の急速な進展に伴って、多様かつ重大な変化に直面している。このような変化は、家族・子どもを巡る生活環境や社会的環境を大きく変え、自己の眼前にある現象に単に対応するための受け身的な状況を作り出していると思われる。また、多種多様な情報が、インターネットなどの仮想空間で結ばれたスマートフォンやタブレットなどの様々なツールによって昼夜を問わず提供され、その結果、自分の興味がある情報に飛びつく、自分に都合のいい「ネタ」だけを取り込む、なおかつ自分の居心地がよいコミュニティ空間のみに入り込む傾向が見られるようになった。さらに、地域・社会での人間関係の希薄化は、そこで生起する出来事の無関心さを伴いつつ、それらの自治に参画する意思の消極性、いわゆる「地域あってコミュニティ無し」〔門脇厚司(2000)『子どもの社会力』岩波新書 p.134〕という現象として表出している。

このような子どもを取り巻く現状や子ども自身の現状の進展を踏まえた上で、これまでの筆者自らの社会科教育の実践を振り返ってみると、以下のような課題があることを痛感した。

- ・子どもたちに、社会に存在する問題(答えが容易には見つからない、もしくは、答えが複数あって対立している)に対して、立場や考えが異なる他者と粘り強く議論していくような学習経験を提供してきたのであろうか。
- ・教室の中外に存在する「社会」に向けて、子どもの参画を促進してきたであろうか。
- ・自分の発言に責任を持とうとする子どもを育ててきただろうか。
- ・社会科の授業で表出される子どもの言動に関しては、教師が都合の良いように解釈してきたので はなかろうか。
- ・授業で表出した子どもの発想やこだわり、教師にとって不都合な子どもの発言などを、捨象して きたのではないだろうか。

本研究の端緒は、上記のような筆者自身の課題意識に基づき、自らの実践や教育観、授業観を問い直しつつ、主体的に社会に関わろうとする子どもを育てる教育実践を突き詰めてみたいと考えたことである。

本研究のテーマである「シティズンシップ教育」は、個人の自由や権利を最大限に尊重しつつ、健全かつ持続的に民主主義社会を維持・発展させていく「市民」としての資質・能力の育成を目指す教育である。筆者は、これまで学校教育の現場で社会科教育の実践に取り組んできた中で、この「シティズンシップ教育」に出会った。これまで以上に価値観が複雑化し、変化の予測が難しい時代の到来

に際し、主体的・能動的に社会に関わり、新しい公共性の創出が迫られている現状を踏まえると、この「シティズンシップ教育」こそが、上記のような教育課題に応えるものであり、これからの日本の社会科教育の新しい方向性を示すものになり得るのでないかと考えた。

筆者は、これまでに 20 年以上、教育現場で数多くの社会科授業を構想し実践してきた。その中で、 以下のような子どもの姿を見た。

自分が住んでいる町の問題を探っていこうとする子どもの姿

自分が住んでいる市や県のよさや強みを発見し、他者に発信しようとする姿

これからの日本の農業や漁業、畜産業をどのように支えていくか悩んでいる子どもの姿

資源が少ない日本のこれからのエネルギー活用を考えようとする子どもの姿

世界の紛争や内戦を解決する方法を見出そうとする子どもの姿

他にも、子どもが参加している「イベント」や「子どもクラブ」の意味を問い直したり、「迷惑施設」を取り巻く問題について考えたりする姿、歴史上の出来事に関して「もし~だったら、~になってたんじゃないの」と発言する姿が見られた。このような場面では、戸惑いながらも他者の発言を受け止めつつ、対立した意見を合意に導くために粘り強く話し合おうとする姿が見られた。

子ども自身が、日常の社会的事象に課題意識をもち、コミュニティの一員として自分の関わり方に 思考を巡らせたり、振る舞い方を模索したりする姿、また、自らが責任を果たす意識や、周囲に何か を働きかけるような意識をもった姿…筆者は、このような姿こそが、まさにシティズンシップが育ち つつある姿ではなかろうかと考えた。

したがって、シティズンシップが芽生えた子どもの姿は、どのような教育実践上の要点によって生まれるのか、この点を深く追究したいと考え、本研究に取り組むに至った。

折しも本研究を進めている最中に、公職選挙法が改正され、選挙年齢が18歳以上に引き下げられた。それに伴い、立候補者に1票を投じる単なる有権者ではなく、これから社会を形成する「主権者」として、さらにいずれは被選挙権をもつ「主権者」としての資質・能力を育てることが求められるようになった。ゆえに、初等教育段階においても発達段階に応じた「主権者」としての資質・能力を育成してくべきである。このことは日本のシティズンシップ教育の実践のあり方に大きく関わっていくと考えられる。

第1章 研究の目的

第1節 研究の目的

「シティズンシップ教育(Citizenship Education)」¹⁾ は,近年,国民国家の維持・発展に寄与する「市民」、もしくは民主主義社会を担う「市民」に求められる資質や能力を育成する教育として,イギリスやアメリカなどの欧米諸国だけでなくアジア諸国においても幅広く取り組まれている。特に,EUやヨーロッパ評議会(Council of Europe)などの国際レベルの組織においては,シティズンシップ教育に関する様々な調査が行われており,国境を越えた「Citizenship(市民性)」の育成の在り方を模索している。最近では,UNESCOが,2014年 ESD 世界大会で提唱した「グローバル・シティズンシップ教育」を通して,持続可能な開発促進に必要な知識やスキルの習得をターゲットとした「ポスト 2015教育目標」の提言を行っており,さらに,OECD は,PISA2018 において「世界で生きるためのグローバル・コンピテンス」の一つとして「シティズンシップ」を挙げている²⁾。

このようにシティズンシップ教育が、世界の衆目を集めるようになった背景は、1990 年代以降のグローバリゼーションの中で国民国家の転換期を迎え、共同体意識の低下と公共性の崩壊への危機感や、多くの自由主義諸国における新自由主義(ネオ・リベラリズム)の台頭に伴う福祉国家の衰退とそれに起因する国家と国民の関係性の変質などが挙げられる。これらの背景には、ぞれぞれの国家の政治(統治)システムが違っていても、同じような社会的課題を抱えているところに特徴があることが指摘されている³³。また、近年では、地球規模の環境・貧困・格差・人権・平和・開発・エネルギーといった様々な課題(グローバル・リスク)の解決に関わって、世界的な取り組みが始まったこともシティズンシップ教育がさらに注視されるようになった背景と考えられる。

では、シティズンシップ教育の「シティズンシップ(Citizenship)」とは、どのようなものであろうか。そもそも「シティズンシップ」は、多義性をもつ概念であり、特にヨーロッパの歴史的文脈において、様々な変容を遂げてきている。このようなシティズンシップの研究に関しては、イギリスの社会学者マーシャル(Marshall、T. H)によるものが広く引用されている。詳しくは、第II章で述べるが、シティズンシップの概念については、従来から民主社会における主権者としての「権利」を意味しており、その後、国民国家の構成員としてふさわしい市民の「資質」として捉えられるようになった。さらに近年では、国際社会の急激な変化における国民国家の問い直しが求められる中で、主体的能動的に社会形成に関わる市民の「資質」としてその意味が変容してきている 4)。近代的シティズンシップに関して言えば、例えば、デランディ(Gerard Delanty)の法的地位としての形式的なシティズンシップに関して言えば、例えば、デランディ(Gerard Delanty)の法的地位としての形式的なシティズンシップから市民社会への実際的参加やアイデンティティを形成する実質的なシティズンシップに変容しているという指摘 5)や、ウィッティー(Geoff Whitty)の新自由主義を背景とした公教育における市場原理の導入への懸念とともに、現代社会の性格の変容に応じた新しい市民性概念が必要であるとの指摘 6)がなされている。このように、国際的に国民国家の在り方が問い直されるに伴って、市民が社会形成に対して直接的に関わるような実質的なシティズンシップが求められているのである。

日本におけるシティズンシップに関しては、これまで「市民権」や「公民権」などと訳され、国籍や 参政権のように「所与のもの」に近い概念であった。つまり、国家が、市民(ここでは国民の意味)に 様々な権利を与える代わりに、市民は納税を代表とした義務を果たすというものである。しかしながら、 シティズンシップは、近年のポスト福祉国家として新自由主義にもとづく地方分権化や、若者の投票率 の低下をはじめとした政治参加意識の希薄化、また、地域・社会において新しい公共性を創り出す必要性が急速に増す中で、「市民社会をどう形成していくか」「市民社会でいかに振る舞うか」などといった資質形成や態度形成の概念として問い直されるようになってきた⁷⁾。

このような市民の「資質」育成は、日本の学校教育ではどのような位置づけになっているのであろうか。2008年版学習指導要領においては、市民的資質の育成を直接的な目標とする概念・内容としての「法やルール」(小学校)、「対立と合意、効率と公正」(中学校:公民的分野)、「幸福・正義・公正」(高等学校:公民科)が示されている®)。また、近年では、松下(2010)の「新しい能力」⁹⁾、Griffin ら(2014)の「21世紀型スキル」¹⁰⁾、国立教育政策研究所の「21世紀型能力」¹¹⁾、PISA2015の新分野「協調問題解決(CPS)」¹²⁾等では、他者との相互作用を前提とする関係構築的な思考が目指され、資質・能力(コンピテンス)を育成する教育の在り方を模索するものとして位置づけられようとしている。さらに、2017年版学習指導要領では、各教科等すべてにおいて育成すべき資質・能力が明示され、「何を学ぶか」という指導内容の見直しに留まらず、「どのように学ぶか」「どのような力がついたか」を見据えた指導方法の改善にまで踏み込んだ改訂が行われており、コンテンツ・ベイスからコンピテンシー・ベイスへの質的な転換を図っている「3³⁾。このような動向の中で、とりわけ社会科は、日本の戦後教育において70年もの間、民主主社会を支える人間を育てる上で重要な役割をもちつつ、教科の重要な目標として公民的資質の育成を継続して行ってきている。

ゆえに、これからの社会科教育は、公民的資質育成との関連性においてシティズンシップ教育を中心的に担うべき教科であると考えられ、その上で、シティズンシップの育成をいかに図っていくかが重要な課題であると言えよう¹⁴⁾。

一方,2015年6月には、公職選挙法等の一部改正により満18歳以上の者が選挙権を有することとなり、国家・社会の形成者としての意識の醸成や政治参加意識の促進を図る「主権者教育」が提唱されるようになった¹⁵⁾。このような若者をめぐる状況が大きく変わる中で、従前の政治教育を捉え直しつつ¹⁶⁾、新しい政治教育の試みが求められている¹⁷⁾。

このような教育の動向を踏まえると、シティズンシップ教育は、日本の社会にとってさらに必要性を 増していると考えられる。近年、持続可能な社会の担い手を育むことや、複雑化する社会に対して自他 の権利を尊重しつつ主体的協働的に関わること、さらには少子高齢化の急速な進展に伴う新たな地域・ 社会の創出などが求められている。このような社会の要請に対し、社会を多面的に捉え、社会的責任を もちながら主体的に参画する力を育てようとするならば、シティズンシップ教育において、子ども自身 が切実性をもって問題解決に挑み、協働的に追究していく学習を有機的に組織していくことが重要な意 味をもつと考えられるのである。

そこで、本研究では、筆者自らが上記のような問題意識をもって取り組んだ小学校社会科でのシティズンシップ教育実践を対象とし、その実践に対して質的な分析を行うことを通して、シティズンシップ育成のための実践上の要点(他者への参照可能性、指導の際の留意点など)を明らかにすることを目的とする¹⁸⁾。

第2節 本研究におけるシティズンシップの定義

(1) 「シティズンシップ」の概念

これまで見てきたように、1990年代のシティズンシップ教育への世界的な関心の高まりに伴って、日

本においてもシティズンシップ教育が注目されるようになった。それは、欧米諸国に限らず我が国においても多文化社会が到来していることや、世界規模の環境保全を中心とした課題への対応が迫られていること、若者の政治参加意識の希薄化に伴う地域・社会の担い手の育成が早急に求められていることなどを背景としている¹⁹⁾。このような背景は、特に先進国ではイギリスと共通性をもつことから、日本のシティズンシップ教育を論じる際にも、イギリスのシティズンシップ教育における理論研究やカリキュラム研究が先行研究として取り上げられる事が多い。その際の中心的なテーマになるのが「市民」の捉え方である。日本では、「市民」の概念が未だ成立せず、「国民」「公民」といった概念が「市民」と混同されたり、同じ文脈で用いられたりする場合が多いことから、その理論と方法を検討し、精緻化させていくことが課題であると指摘されている²⁰⁾。

例えば、水山(2011)は、「citizenship」を「citizen」と「ship」に分け、「citizen」の意味の多様性について述べている。水山は、「citizen」を①国民国家の担い手としての「国民」を意味する citizen ②国家からは相対的に自立した市民社会で行動する「市民」を意味する citizen ③国民と市民を二分法的にとらえず、多重的な存在としての「市民」を意味する citizen ④脱国家したトランスナショナル、コスモポリタンな市民、いわゆる「地球市民」を意味する citizen、に整理している。一方、「ship」は、「権利、義務、参加、アイデンティティ」の関わりを中心に論じられているとする 21 。

したがって、シティズンシップは、「市民権」「公民権」「市民(国民)であること」という意味に加え、地域・社会に自ら参加する意識や、他者に対する応答的な責任などを包含する二重性をもつ概念と言えよう。つまり、市民が、単に権利の主体としてだけではなく、政治的共同社会をつくりあげるための資質と責任とを備えるべき存在として捉えられているのである。このことを踏まえると、シティズンシップは、単に現在の社会によりよく適応するだけではなく、これからの社会を自らが形成していくという主体的で創造的な性格をもつ資質であると考えられる。つまり、橋本(2013)が指摘するように、日本のシティズンシップは、民主主義の構成員としての共同体への貢献、義務の履行といった共和主義的な側面を強調した「シティズンシップ」なのである²²⁾。

では、日本において、シティズンシップはどのような定義がなされているのであろうか。ここでは、シティズンシップ教育が注目される契機となった経済産業省「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」(以下「報告書」と表記する)を取り上げる。報告書におけるシティズンシップは、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的(アクティブ)に関わろうとする資質」²³⁾と定義されている。このような定義に至った背景には、日本では戦後教育の中で個人と国家の関係について十分には議論されてこなかったことや、市民が国家の意思決定に参加し、そこで政治的判断力を行使する側面については軽視されていたという問題意識があったことが指摘されている。このことに関して、小玉(2003)は、近年、「国民」よりも「市民」の方が新しい社会の構成員を表す概念として適切ではないかという問題意識が広がってきたことを述べている ²⁴⁾。つまり、シティズンシップは、従前の「国民」の概念から、社会の質的な変化に対応する新たな概念として捉え直される必要があったのである。したがって、市民は、国民国家や地域・社会等の共同体に参画する主体として認識されることになり、それに伴って、シティズンシップ教育は、人々の価値観が多様化複雑化する現代社会において、自律しつつ新しい社会の形成に寄与する資質を重要視するものと規定されるのである ²⁵⁾。

(2) シティズンシップ教育が目指す人間像

シティズンシップ教育が目指す人間像とは、自明ではあるが「シティズンシップを身につけた人」になる。ただ、その前提となるシティズンシップの定義によっては、「シティズンシップを身につけた人」は、様々な様相を呈することになる。シティズンシップ論に関する水山の分類を再度確認すると、①国民国家の担い手としての「国民」を育成するシティズンシップ論②国家からは相対的に自立した市民社会で行動する市民を育てるシティズンシップ論③国民と市民を二分法的にとらえず、多重的な市民を想定し、重層化した多元的シティズンシップを育成するシティズンシップ論④脱国家したトランスナショナル、コスモポリタンな市民、いわゆる地球市民を構想するシティズンシップ論というものであった。では、水山の分類に鑑みると日本のシティズンシップ教育が目指すべき人間像とはどのようなものであろうか。また、その中でも特に学校教育が担うものはどのようなものであろうか。

報告書のシティズンシップ教育が目指す人間像は、「成熟した市民社会を形成することができる人」であることが読み取れる。つまり、上記の①もしくは②のシティズンシップ論に位置付いているということになる。また、「成熟した市民社会」とは、我々一人一人が所属の一員として課題を見つけ、その解決に関する検討、決定、実施、評価のプロセスに関わることで、他者との適切な関係を築く自治的な任意の集団を意図したものであると言える。ただ、ともすれば、「市民性教育」という表層面のレッテルによって、国家に従属したコントロールしやすい市民の育成を意図的に図っていくことにもとれる。この点について、報告書では、本提言が「市民に奉仕活動を義務付けたり、国家や社会にとって都合のよい市民を育成しようとしたりするという目的ではない」ことを明記している²⁶⁾。したがって、橋本(2013)が、報告書のシティズンシップを市民による自治的な活動を促進する自由主義的な性格をもつ²⁷⁾と指摘するように、このようなシティズンシップを身につけた人は、地域・社会を運営していく主体者として規定されているのである。

これまでの日本型社会には、行政や企業による開発主義的な社会形成のあり方と、その土地に長く居住しているという理由から慣習的限定的なルール(「掟」とも言えよう)に基づいた地縁的家族主義的な社会形成のあり方があった。また、市民としての活動のあり方も、1960年代の既存の社会体制に対する異議申し立てを展開するようなイデオロギー的な市民運動や、国家と対峙するような告発型の運動が多かった。しかしながら、これからは、広井(2011)が「日本社会における課題は、『個人と個人がつながる』ような、『都市型コミュニティ』ないし関係性というものをいかにつくっていけるか」²⁸⁾と指摘しているように、新しい公共性の創出を主体的能動的に行い、それを維持・発展していこうとする市民の活動や運動が求められているのである。

近年では、少子化や都市化に伴った子どもたちの人間関係の希薄化や体験の不足、地域・社会の衰退などにより、学校生活のみならず日常生活でも他者と関わる時間や社会的体験活動の時間が減少している。また、社会の変化によって学校と地域の分断化も進み、子どもたちが地域に関わりながら人間性や社会性を育む機会が急激に減少しつつある。その一方で、SNSなどに代表される様々なソーシャルネットワークの進展の中、居住地域や個々の所属を越えて人々は暫定的な共同体を形成したり、個々の関心事を極端に重視したりする傾向が強まってきている。

このような社会的文脈を踏まえると、シティズンシップ教育は、単なる政治的・社会的な運動を促すためのものではなく、真の目的として自律・自立した市民を育てることにある。報告書の言葉を借りれば、シティズンシップ教育は、「起点を市民一人ひとりに置いて、市民が社会の一員として参加し、自分を守り、声を上げ、豊かな生活を送り、個性を発揮し、自己実現し、よりよい社会づくりに参加・参

画できるようにすること」²⁹⁾ が第一の目的なのである。今後,我が国の経済や社会が進展するに伴って, さらに複雑多岐にわたる価値判断や意思決定を社会レベルで迫られる機会が増えていくことが予想さ れる。そのような時代に主体的に社会形成に関わっていく人間を育成することは,これからの地域・社 会の中で自律・自立した市民を育てることと意を同じくするものである。

このような市民の育成のために、報告書では、図I-1のように学習形態と学習の場の二つの軸を設定している。さらに、学習形態を「知識習得型」「シミュレーション型」「体験型」「プロジェクト学習」「実践・参加」に、学習の場を「学校」「学校と社会の連携」「家庭・地域・NPO」に分けて、シティズンシップ教育に関する学習プログラムを整理している 30)。このように、学校教育に限らず、NGOや非営利での社会貢献活動、慈善活動を行う市民団体であるNPO、地域・社会の様々な団体においても幅広くシティズンシップが実践されていくことを理念としているのである。

一方,学校教育では、意図的計画的な教育活動において、身近な地域・社会から国家まで包含する問題を多面的に捉え、子ども自らが社会的な意思決定を行い、それを吟味・検討していくことが求められる。そのためには、「意思決定を必要とする学習機会」と「社会への参画の場の確保」が必要になるのである。

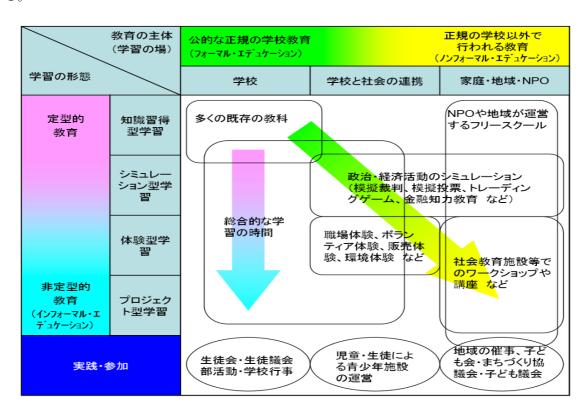


図 I-1 シティズンシップ教育の全体像(シティズンシップ教育宣言 p. 41 より筆者引用)

(3) シティズンシップの定義

以上の検討を踏まえ、本研究では、シティズンシップを「社会的事象を多面的にとらえ、社会的責任を自覚しながら、地域・社会に積極的にかかわっていこうとする資質」と定義する。また、目指す「市民」を、「よりよい社会づくりに積極的に参加・貢献しようとする者」と定義する。

これまでの日本の教育では、民主主義や公共性は、いわば「所与のもの」として教えられてきた傾向

にあった。確かに、国家が福祉国家として社会保障制度等の整備を通じて、国民生活の安定を図ることの大半を担ってきた時代には、社会の営みを支えるシステムや仕組みに関する認識の育成が、民主教育の重要な責任の一つとされてきたことは間違いない。しかしながら、日本を含む国際社会がグローバル化や福祉国家の衰退と再編が進む大きな変動の時代に突入した現代社会においては、Crick (2012) 31) 、吉永 (2015) 32) らが指摘するように、市民自らが、社会参画への責任を担い、権利や義務を行使し、民主主義の維持・発展や新しい公共性を主体的に創造していくことを強く求められているのである。そのためには、学習者が社会に直接的に関わる自信や社会的有用感・効力感、社会に関わる意義(レリバンス)33) をもつことができるような、社会形成プロセスへの参画機会が必要なのである。

したがって、シティズンシップ教育は、社会参画の観点から、学校教育(幼児教育や特別支援教育を包含する)のみで実施されるのではなく、生涯を通して、地域・職場・家庭・諸団体などの様々な教育プログラムを通じて、教育実践モデルや有用な教材を提供されていくことが必要である。このような生涯を通じて社会参画のあり方を模索していくプロセスの中で、シティズンシップの「獲得」から「発揮」に向かって、その内実が拡張されていくものである。

以上のようにシティズンシップ教育は総合的な教育プログラムとして存在するものである。

そこで、本研究では、市民としての資質・能力育成の観点から、学校教育、特に、民主主義社会を支える主体者の育成を目的とする小学校社会科教育におけるシティズンシップ教育を対象とする。

小学校段階におけるシティズンシップ教育は、主体的に社会形成に関わる資質・能力育成の基盤となりうるものである。つまり、小学校期は、社会的行動や視野の範囲が拡大するとともに他者との関わりがより密接になり、自分を取り巻く「社会」という存在を認識し始める時期であり、この時期にこそ、社会の在り方を多面的に捉え、他者を介在させつつこれからの社会の有り様について思考する体験が必要なのである。また、この時期の子どもは、情意面(好きや嫌い、おもしろそうだ、嫌だなど)を含めた関心事と社会の出来事との「ズレ」を感じ始める時期であり、このような「ズレ」や社会の出来事に対する疑問は、社会の仕組みやシステムを批判的に捉えていく契機となるのである。これらのことが、市民として自律・自立を育む上で重要な意味をもつものである。

第3節 本論文の構成

以下、本論文の構成について概要を述べる。

第 I 章 「研究の目的」では、欧米諸国や日本におけるシティズンシップ教育導入の社会的背景や経緯、及び先行研究の概要をもとに、本研究の目的を述べた。そして、日本におけるシティズンシップ教育の今日的な意義とシティズンシップ教育が育成しようとする人間像について考察し、本論文におけるシティズンシップの定義を行った。最後に、論文構成及び p.10 の図 I-2 のような研究の全体構想図を示した。

第Ⅱ章「シティズンシップ教育の動向」では、シティズンシップ教育の国際的な動向や国内での取り 組みについての検討を行った。

まず、シティズンシップ教育に関する海外や日本における研究動向に関して、シティズンシップ教育の導入に関して注目されているイギリス(特にイングランド)の取り組みについて検討した。次に、日本のシティズンシップ教育に関する各省庁の提言について実践レベルから検討するとともに、現在の日本のシティズンシップ教育の実践研究の動向について考察を行った。

一方,日本におけるシティズンシップ教育の意義については、小玉重夫のシティズンシップ教育に依拠しつつ現代社会の状況及び教育思想の観点から考察を行った。また、社会科教育、特に初期社会科の理論と実践を検討し、現代に求められるシティズンシップ教育との関連性について論じた。

第Ⅲ章「先行研究の検討」では、シティズンシップ教育の先行研究、特に実践面からの検討を行った。 実践については、研究的に実践がなされたものとして全国学会誌に掲載された教育実践論文について 〈単元研究〉〈授業研究〉から検討した。一方、小学校段階では、研究的に実践され全国学会誌に掲載 されるようなレベルのものはなかったので、これまでの小学校の現場でなされた有力なシティズンシップ教育実践を対象として、上記と同様に〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行った。

第IV章「研究の対象と方法」では、本研究の対象とする実践や実践を分析する研究方法について述べた。

研究の対象については、単元構成を行う際の要点を仮説的に示し、自ら小学校中学年及び高学年で実践した単元構成の概要を述べた。また、実践研究を行う上で、明らかにしておくべき諸条件として、勤務校の概要や実践の対象となる子どもの実態、実践者のプロフィールについて示した。さらに、本研究における倫理的な配慮についても述べた。

研究方法については、単元展開の構造的分析(様相-解釈)と授業記録に基づいた授業分析(記述—解釈)について詳しく述べた。これに加えて、実践(単元及び授業)における実践者の意識を捉えるための手立てとして「リフレクション」の方法についても述べた。最後に本研究の理論的基盤と分析枠組みをまとめて整理した。

第V章「研究の結果」では、小学校社会科中学年及び高学年における教育実践を対象に、第IV章で述べた研究方法を用いた分析を行い、子どものシティズンシップを育てるための教育実践上の要点について明らかにした。さらに、シティズンシップを捉える三つの観点(多面的な捉え・社会的責任・社会参画)から子どもの姿をまとめ、実践者の意識とともに本研究の結果として示した。

第VI章「研究のまとめと課題」では、本研究のまとめとしてシティズンシップ教育の実践上の要点(他者への参照可能性、指導の際の留意点など)を示し、今後の研究の方向性について述べた。

研究題目

小学校社会科のシティズンシップ教育実践の研究

第 I 章 研究の目的

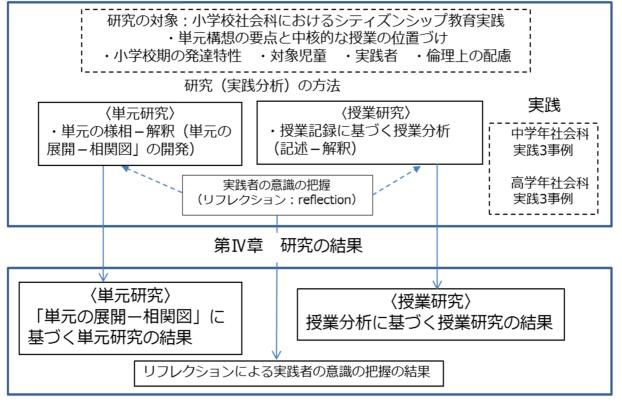
筆者自らが行ったシティズンシップ教育実践を対象として質的な分析を行い,シティズンシップ育成のための実践上の要点を明らかにし、その教育実践上の意義について考察する。

第Ⅱ章 シティズンシップ教育の動向

第Ⅲ章 先行研究の検討

- ・シティズンシップ教育の歩みの検討
- ・シティズンシップ教育の意義の検討
- ・シティズンシップ教育研究の概要
- ・シティズンシップ教育と初期社会科理論の検討
- ・社会科におけるシティズンシップ 教育の実践研究の検討
- ・小学校におけるシティズンシップ 教育の実践の検討

第IV章 研究の対象と方法



第V章 研究のまとめと課題

- ・シティズンシップ育成のための教育実践上の要点 〈単元研究〉 〈授業研究〉
 - ・研究の課題と今後の研究の方向性

●註 (第 I 章)

- 1) シティズンシップ教育の表記については、英国では、教育内容そのものとして「Citizenship Education」としており、 教科名は「Citizenship」である。本研究においては、英国の「Citizenship Education」を指す以外には、すべてカタカナ表記として「シティズンシップ」を用いる。
- 2) UNESCO は、ESD (持続可能な開発のための教育) を通して、「すべての学習者が 2030 年までに、特に持続可能な 開発と持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダーの平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル・シティズンシップ、文化の多様性と持続可能な開発への文化の貢献の理解のための教育を通じて、持続可能な開発促進に必要な知識 とスキルを身につけるようにする」としている。

https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development (2018年1月21日閲覧可能)

OECD は、PISA2018 において「世界で生きるためのグローバル・コンピテンス」として、グローバルコミュニケーション力 ・文化横断的・相互的なものの考え方 ・グローバルな思考 ・多様性の尊重 ・シチズンシップ ・地域的課題 とグローバルな課題との相関と位置づけている。

http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf (2018年1月21日閲覧可能)

- 3) 嶺井明子編 (2008)『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』東信堂 p.4 本書では、21 世紀の世界的課題を踏まえて、中国、インド、日本、マレーシア、シンガポール、タイ、オーストラリア、カナダ、アメリカ合衆国、カザフスタン、ロシア、フランス、ドイツ、イギリス、ユネスコ、欧州評議会のシティズンシップ教育の比較分析を行っている。
- 4) Marshall, T. H Tom Bottomore 岩崎信彦 中村健吾翻訳(1993)『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト』 法律文化社

「Citizenship and social class: and other essays, Cambridge University Press, 1950.」は本書に日本語訳が掲載されている。

- 5) Gerard Delanty 佐藤康行訳(2004)『グローバル時代のシティズンシップー新しい社会理論の地平-』日本評論社 Delanty は、共同体主義には、保守的解釈とリベラルな解釈が存在し、保守的な共同体主義は、市民の責任としての参加を強調し、文化的多様性を尊重しつつも家庭や宗教、伝統、国民といった国民の有機的観念に道徳的な言葉を用いて訴えるポピュリスト的な特徴をもっていると指摘する。
- 6) Geoff Whitty 堀尾輝久 久富善之監訳(2004)『教育改革の社会学 市場,公教育,シティズンシップ』東京大学 出版会
- 7) Bernard,R.C 長沼豊 小久保正弘編 (2012) 『社会を変える教育―英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』 キーステージ 21 ソーシャルブックス p.11
- 8) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領社会編』『中学校学習指導要領社会編』(2009)『高等学校学習指導要領公民編』
- 9) 松下佳代編(2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか』 ミネルヴァ書房。
- 10) P.グリフィン B.マクゴー E.ケア編 三宅なほみ監訳 益川弘如 望月俊男編訳 (2014) 『21 世紀型スキル 学び と評価の新たなかたち』 北大路書房

21世紀型スキルにおけるシティズンシップ教育については、「基本的に、人々は、自分たちの町や国だけではなく、世界のどこにいても生きていけるように、学ばないといけません。21世紀では、より多くの人々が仕事をするにあたって、競争し、つながり、協調していくようになり、そうした人々がシチズンシップのあらゆる側面を理解することがより重要になってきます。自分の国で起きていることが世界中でどのように起きるのか、また、どのようになって

いくべきか考えるだけでは不十分なのです。それゆえに、21世紀スキルとして、よい市民であること(シチズンシップ)、人生とキャリア発達、個人の責任と社会的責任を同定して、分類しています。(原文ママ)」と述べられている。 (p.67)

- 11) 国立教育政策研究所 (2013) 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理』平成 24 年度 研究調査研究報告書 初等中等教育
- 12) Wiggins,G.& McTighe,J. 西岡加名恵監訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準社
- 13) 文部科学省(2017) 『小学校学習指導要領総則』
- 14) 文部科学省(2017)「学習指導要領解説社会編」
- 15) 文部科学省(2016)「主権者教育の推進に関する検討チーム最終まとめ〜主権者として求められる力を育むために〜」これまでの「主権者教育」は、主に政治活動に関する内容を中心として行われてきた経緯があり、政治的中立性の担保しつつ、特に小中学校教育においては、政治に関する知識や制度の理解を中心に行われている。また、高等学校では、政治的教養を涵養する教育が行われてきた一方、実際の政治的活動の制限や禁止といった取り扱いがなされている。参照:黒川直秀(2016)「主権者教育をめぐる状況」『調査と情報―ISSUE BRIEF―』NUMBER 889
- 16) 小玉重夫(2016)『教育政治学を拓く18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房

小玉は、政治教育に関しては、改正教育基本法に「第 14 条(政治教育)1 項: 良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。2 項: 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」と規定されており、主権者教育を政治教育と捉えた場合、この 2 項によって、本質的に政治的教養(政治的リテラシー)を寛容してきたとは言えず、政治教育は形骸化されてきたことを指摘している。(p.190)

筆者は、近年の「主権者教育」を、若者の投票率や政治関心度の向上を促すための教育とだけとらえるのではなく、 これからの社会を形成する一員としての自覚や責任を育成するシティズンシップ教育の視点から推進していくべきと 考えている。

17) 神奈川県教育委員会 (2017) 「小・中学校における政治的教養を育む教育」指導資料

http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/874100.pdf(2017年7月12日閲覧可能)

本資料は、選挙権年齢が満 18 歳以上に引き下げられたことを受けて、義務教育段階において、「政治的教養」とは何か、どのようにして児童・生徒が段階的に「政治的教養」を身に付けていくのか、指導に当たって「政治的中立性」をどう確保するのか等を、具体的な授業例をもとに提示した全国初の指導資料である。これは、国や都道府県に先駆けた取り組みであり、主権者教育の新たな可能性を提示するものであると言える。

「政治的教養を育む教育」を実践するに当たっては、重要な三つのポイントとして、①主に小学校の高学年や中学校で取り上げる現実社会における社会的な諸問題についても、様々な議論や解決の方策があることをふまえたうえで、児童・生徒が現状や事実をしっかりと認識し、「よりよい社会」とは何かを自分なりに追究していくこと②新たな知識、技能や学習方法を求めていくだけではなく、今まで各学校において積み重ねてきた学習に、児童・生徒の発達の段階に応じて、学習していく過程の中で「政治的教養を育む教育」の身に付けさせたい力の視点を加えていくこと③小学校・中学校・高等学校の12年間を見通し、発達の段階に応じた指導を系統的に行っていくこと、が挙げられている。(pp.6-7)また、「政治的教養を育む教育」を実践する際の『政治的中立性』を確保するためには、①身の周りのできごとや現実の社会でおきている課題には様々な見方・考え方があることをふまえ、様々な見方・考え方を提示した指導②多様な意見を引き出せるように、発問、資料、環境設定に配慮した指導を行うこと、が挙げられている。(p.12)

18) このことについては、近年、教師教育で注目されている「セフルフタディ」の考え方に依拠している。

http://www.aera.net/SIG109/Self-Study-of-Teacher-Education-Practices(2017 年 10 月 3 日閲覧可能)

Fred A.J. Korthagen 著,武田 信子監訳 (2012) 『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』 学文社

19) 北山夕華 (2014) 『英国のシティズンシップ教育』 早稲田大学出版部

北山は、「イングランドのシティズンシップ教育(中略)から浮かび上がる課題の多くは、それらが必ずしも日本とは社会的・政治的背景がまるで異なる遠く離れた地で起きている現象ではないことを示唆している。移民の増加や多文化化、グローバル化による国家の動揺、そして多様な人びとの包摂という課題は、程度の差こそあれ日本も同様に直面するものである。」と述べている。(まえがき ii)

- 20) 唐木清志 (2008) 「日本一実践・参加型の授業づくりを目指して一」嶺井明子編 (2008) 『世界のシティズンシップ 教育 グローバル時代の国民/市民形成』東信堂 (p.44)
- 21) 水山光春 (2012)「シティズンシップ教育」『新版社会科教育事典』日本社会科教育学会編 ぎょうせい pp.48-49
- 22) 橋本将志(2013) 「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」早稲田政治公法研究第101号 p.72
- 23) 経済産業省(2006)「シティズンシップ教育宣言」
- 24) 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』 白澤社
- 25) 鈴木崇弘編 (2006) 『シチズン・リテラシー』 教育出版

鈴木は、「これからの市民には、単に社会的問題意識をもっているだけでなく、自分および家族、自分の住む地域や 社会や市民に対して愛着をもち、もっているがゆえにパブリックに関わり、それをよりよくしたいと考えることが望 まれます。そして、社会が市民を育て、市民は社会にかかわることで成長し、市民が社会を育てるのです。」と述べて いる。(p.19)

- 26) 経済産業省(2006)「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」p.9
- 27) 橋本将志 (2013) 前掲論文 p.72
- 28) 広井良典(2011)『コミュニティを問い直す一つながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書 p.18
- 29) 経済産業省(2006) 前掲書 p.9
- 30) 経済産業省 (2006) 前掲書 p.41
- 31) Bernard,R.C 関口正司監訳 (2012)『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』法政大学出版局 Crick は、「『責任』は、道徳的資質であるとともに、本質的に政治的な資質である。なぜなら、責任が合意しているのは、行為が他者にもたらす結果を事前に熟慮し予測すること、生じた結果に配慮すること、結果がもくろみ通りにならなかった場合に (中略) 進んで損害の補償に力を尽くそうとすることだからである。」(p.23) また、「責任とは、他者に配慮することである。行為が他者にどんな影響を与えるか予測し計算することである。そして、行為の帰結を理解し、それに関心を向けることである。それでもやはり、責任は経験に根ざすべきであって、授業計画に縛られずに、私が幸運にも遭遇したような機会をつかまえるのが、すぐれた教師なのである」と述べている。(p.179)
- 32) 吉永潤(2015)『社会科は「不確実性」で活性化する 未来を開くコミュニケーション型授業の提案』東信堂 吉永は、「責任」について、「主体性には責任が伴う。主体性とは、正解が分からない中で自分たちがあえて下した 決定状況だからである。主体性の育成とは、責任意識の育成と表裏一体である」と述べている。(p.8)
- 33) 本田由紀(2015)「カリキュラムの社会的意義」 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会 編『カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて』東京大学出版会 pp.27-40

第Ⅱ章 シティズンシップ教育の動向

本章では、まず、「シティズンシップ」の概念の変遷に関する概要を述べ、シティズンシップ教育を めぐる世界的動向、特にイングランドにおけるシティズンシップ教育を取り上げて考察する。次に、 日本におけるシティズンシップ教育の現状と意義について考察していく。具体的には、日本のシティ ズンシップ教育の動向(各省庁の教育提言、日本におけるシティズンシップ教育の実践)や、シティ ズンシップ教育の思想的意義、日本の社会科教育とシティズンシップ教育の関連性について考察し、 本研究における理論的基盤を設定する。

第1節 シティズンシップ教育の動向

(1) 「シティズンシップ」の概念の変遷

「シティズンシップ」は、第1章でも述べたように「市民の権利」という意味に加え、その義務や責任、資質までを包含する多義性をもつ概念である。そもそも「シティズンシップ」は、古代ギリシャ・ローマの都市国家(ポリス)において、公的な役割(兵士、行政官、裁判官など)を果たす市民の「徳」としての概念であったと言われる。ヒーター(Derek Heater)によれば、シティズンシップは、市民の義務にウェイトを置く市民共和主義的なものと、市民の権利を強調する自由主義的なものに分類できるという¹)。前者は、市民の義務や徳を重視し、後者は市民の義務や権利を重視している。ヒーター以降、シティズンシップの概念はこのような二重の意味をもつものと認識されている。

シティズンシップの概念の形成過程についての考察は、マーシャル(Thomas H. Marshall)の定義が最も有名である。マーシャルは、1950年に発表した論文「シティズンシップと社会階級」で、18世紀から 20世紀にかけて、シティズンシップが、市民的権利(the civic)から政治的権利(the political)、さらに社会的権利(the social)へと段階的に発展していった過程を考察した²⁾。このようにシティズンシップ概念の形成プロセスを三つに区分し、最終的に「社会権」という概念を導入している。つまり、マーシャルは、シティズンシップとは「ある社会 community の完全な成員に与えられた地位であり、その地位にある人々は付与された権利と義務において平等である」とし、近代国民国家における平等化と経済成長に伴う福祉国家を促進してきた三つ目の社会的市民権の重要性を示したのである。その後、20世紀後半の世界的な不況による福祉国家の衰退に伴う新自由主義の台頭を背景に、次第にヒーターがいう「市民共和主義的」な意味合いを濃くするようになる。加えて、国民国家への帰属が脆弱になりつつある状況において、特定の集団の中で連帯し、その集団へ主体的な参加が求められる共同体主義シティズンシップが顕在化してくる。すなわち、ポスト福祉国家におけるコミュニティ再構築の「切り札」として「シティズンシップ」が求められるようになるのである³⁾。

(2) 世界的なシティズンシップ教育への関心の高まり

「シティズンシップ教育」は、2002年ブレア政権のもと、イギリスにおけるナショナルカリキュラム「Citizenship」(日本語訳:市民科)として誕生した。これを契機として、グローバル化や高度情報化などの現代的課題を同じくする世界の国々の注目を集めるようになった。それ以降、シティズンシップ教育は、西ヨーロッパやアメリカ、カナダやオーストラリアだけでなく、リトアニア、スロバキアなどヨーロッパの広い範囲、アジアなどの世界各国に急速な広がりをみせている⁴)。

このようにシティズンシップ教育が世界的に注目されるようになった理由として、宮薗 (2008) は、以下の4点を挙げている 5)。

1 点目は、冷戦構造後のグローバリゼーションの進展である。EU の活性化に伴う人々の流動化によって資本や人が国境を越えるようになり、資本は安い労働力を求めて途上国へ流れ、労働力は、高い賃金を求めて先進国や都市部へ流れていく。その一方、国内に居住する人々が、必ずしもその国の「国民」とは限らない状況が生まれている。特に EU においては、それぞれの国家への帰属意識とともに、それを越えた EU への帰属意識が重層的複合的に形成されつつある。

2点目は、小さな政府への移行に伴う社会の意思決定プロセスへの参加である。小さな政府における市民は、与えられた権利主体・義務の受益者・履行者としてサービスを消費するだけでなく、コミュニティへの帰属意識をもち、その運営に能動的に参加する社会の形成者、行為主体としての資質や能力が求められている⁶⁾。つまり、市民が新しい公共空間の創造に寄与していく時代が訪れている。また、コミュニティへの参加を求める現在の政策は、行政に対する住民参加の対象や範囲を拡張させ、参加の要請をより広範囲に広げようとしており、行政そのものが、市民が形成するコミュニティへの依存度を高めようとしている。

3点目は、知識基盤社会(knowledge-based society)の到来である⁷⁾。21世紀は、新しい知識・情報・技術が、政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す時代と言われている。その特質として、知識には国境がなく、グローバル化が一層進むこと、絶え間ない競争と技術革新が生まれていること、知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断がさらに重要となり、新しい知識や情報に依拠する社会へと変貌していくことが予想される。このような社会では、自己責任を果たすとともに国家や地域・社会の課題解決に主体的に参画する態度が求められている。

4点目は、若者に見られる無力感や社会参加、政治への無関心である。若者の政治的な無力感に起因した政治離れが顕著に現れる投票率の低下は、世界中の多くの国で見られる現象である。特にイギリスにおける直接的な契機は、「若者の疎外(youth alienation)」と呼ばれる諸問題である。具体的には、若者の政治的無関心や低投票率をはじめ、学校の無断欠席、暴力・犯罪行為の増加など、様々な場面で若者の政治や社会に対する疎外感が深刻な問題として現れており、民主主義の危機と言われている⁸⁾。

このように宮薗は、世界の国々において政治の制度や社会システムが違っていても、現代的な課題は共通性をもっており、その国々の制度や習慣・文化に整合するような「シティズンシップ」が求められるようになったことを指摘している。

(3) イギリス (イングランド) のシティズンシップ教育

イギリス (特にイングランド) のナショナルカリキュラムとしての教科「Citizenship」は、日本のシティズンシップ教育研究において注目され、多数の先行研究がある⁹⁾。

そこで、まず、イングランドにおけるシティズンシップ教育導入の背景を概観する。

1980 年代のサッチャー政権における新自由主義 (Neo liberalism) を基底とした産業構造改革は,福祉水準の低下を招き,国民の経済格差の拡大につながっていった。とりわけ,教育現場は,公立学校の場合,教育設備や教育環境の劣悪化,教師の意識の低下によって,若年層の荒廃を招くとともに,犯罪率の増加などの社会不安が広がりをみせることになった。例えば,90年代には,若者たちの政治

への無関心や投票率の低下,また学校での暴力や犯罪行為の増加・欠席者の増加が社会的な問題として認知されている。さらには,東西冷戦下の激しいイデオロギー対立から,教育が特定の教育思想を押し付ける「教化」への危惧から,政治教育を避ける傾向が見られるようになっている。

特に90年代は、EUの活性化に伴って、シティズンシップを国家の枠組みで捉えるだけでなく、欧州や世界という観点から捉え直す必要性が生じ始めていた時代でもあった。このように、公教育の荒廃に加えて、移民の増加による多文化社会化、そして共通の価値の欠如が顕在化しており、共通の価値基盤の形成を求めて、教育界の内外からシティズンシップ教育の必修化を求める声が高まっていった。

そのような中、1997年次期首相となるブレアは、首相就任前の労働党大会において、「政府の三つの優先課題を挙げれば、それは教育、教育、教育である」¹⁰⁾と述べている。このことはブレアの、市民教育の強化と公教育の早急な立て直しを図ろうとする固い決意が読み取れるものであり、その後のブレアの教育改革は、「福祉から就労へ」をスローガンとして訓練や教育による市民の自律・自立を促進する雇用機会の拡大をねらうものであった。

ブレアは、シティズンシップをめぐる国家的課題をいち早く取り上げ、教育施策の目標として、「教育水準の向上」と「教育の機会均等(inclusion)」¹¹⁾というキーワードを提起している。このようなイギリスのシティズンシップ教育に関わる提言と取り組みは、世界の国々に大きな影響を与え、シティズンシップ教育の必要性が、世界的に注目を浴びるようになったのである。

ブレア政権は、シティズンシップ教育に関して、バーナード・クリック(Bernard,R.Crick)を議長とするシティズンシップ諮問委員会を設置している。そこで、同委員は「Education for citizenship and the teaching of democracy in school」(通称クリック・レポート) $^{12)}$ を公表している。これによれば、近年のイギリスにおいては「公的生活に対する無関心、無知、冷笑的な態度が懸念すべき段階にある」とし、イギリスが「参加する市民から構成される国(a nation of engaged citizens)とならなければ、我々の民主主義は安泰ではない」と警鐘を鳴らしている。このクリック・レポートでは、「能動的な市民(active citizen)」の育成のために「社会的・道徳的責任(social and moral responsibility)」「コミュニティへの関わり・参加(community involvement)」「政治的リテラシー・素養(political literacy and quality)」という三つの柱(のちに、四つ目の柱として 2007 年のアジェグボ・レポートでは、「アイデンティティと多様性(identity and diversity)」を加えている 13)を踏まえて、市民社会を、資格型・個人能力評価型社会として捉え、社会参入のスキルと素養を身に付けるための教育が、イギリスのシティズンシップ教育であるとしている。加えて、シティズンシップ教育については、政治的な問題に関する議論を含むことが前提であるべきとした。

ただ、イギリスにおいても、学校教育の場で政治的な問題を扱うことは、教えられる内容が偏り、特定の考え方や価値観を学習者に注入することにつながるという指摘があった。こうした指摘に対してクリック・レポートでは、その可能性を十分認識しつつも、民主主義にとって議論や論争は重要な要素であり、意見対立のある問題を市民性教育から排除すべきではないとの立場をとっている。そして、政治的な問題を多面的に捉え、他者と協働して学ぶことを通じて、様々な考え方を理解し、批判的に考え、自分自身で価値判断・意思決定し能動的に行動する力を養うことを提唱している¹⁴⁾。

上記を踏まえると、イギリスのシティズンシップ教育の特徴的なことは、国家にとって都合のよい 市民、つまり受け身的かつ受動的な市民ではなく、公民的共和主義の市民像を踏まえた「行動的な市 民」「責任ある市民」を育成しようとすることである。 イギリスにおける具体的なシティズンシップ教育は、2002年に、公立学校の「キーステージ3」¹⁵⁾「キーステージ4」(中等教育段階)で、ナショナルカリキュラム(教科)として「Citizenship」が必修化された。そこで示された公立・私立学校のシティズンシップ教育の目的は、①参加型民主主義の本質や実行における知識や技能、価値を確実なものにし、なおかつ増大させる②子ども達がアクティブな市民に成長するのに必要な、権利と義務、責任の感覚への気づきを向上させる③上記のことを通して、個人や学校、社会に対するローカル、なおかつ、より広い共同体レベルでの参加の価値を確立させる、というものである。

シティズンシップ教育の社会系教育における位置づけは、キーステージごとに異なっており、初等教育段階に相当するキーステージ2では、シティズンシップ教育の内容に関することを PSHE (Personal, Social and Health Education)という教育領域で扱っている 160。また、キーステージ3・4では、法的拘束力をもつ必修科目としてシティズンシップ教育が位置づけられており、キーステージ4修了時には、イギリスの全国統一テストと言われる GCSE (General Certificate of Secondary Education)の試験科目になっている。シティズンシップ教育は、全学習時間の5%程度を目途として実施され、「独立した教科として行う」「他の教科の時間に関連付ける。或いはクロスカリキュラムのトピックとして行う」「特別活動(学級活動・生徒会活動・学校行事等)として行う」の三つの方法のいずれかを各学校は選択する。また、教師は、中立的なチェアマンとして振る舞う、少数派の立場に立つことによってバランスをとる、教師自身の意見を明確に述べる、など三つのアプローチを偏りなく組み合わせて子どもたちの議論を活性化することが奨励されている。

第2節 日本のシティズンシップ教育の動向

(1) シティズンシップ教育の歩み

ここでは、日本におけるシティズンシップ教育の歩みについて概観する。なお、シティズンシップ教育に関する我が国の教育提言については、表 $\Pi-1$ を参照されたい。

まず、シティズンシップ教育に関する教育提言についてである。第 I 章でも述べたように、経済産業省 (2006) は、教育界に先駆けて、我が国の経済的発展に寄与する自立した人材育成の観点から、「シティズンシップ教育宣言」¹⁷⁾ を発表している。「シティズンシップ教育宣言」は、経済分野での活動に必要な知識(市場原理、景気、資本主義の仕組み、ボーダーレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、年金、保険等の社会保障制度)の獲得が、これからの日本の経済を支え、強いては幅広い市民的活動と結びついてくることを意図している¹⁸⁾。

総務省(2011)は、「常時啓発事業の在り方等研究会最終報告書 社会参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して〜新たなステージ『主権者教育』へ〜」において、政治的な側面からシティズンシップ教育(最終報告書では主権者教育と同義)の必要性を提示している¹⁹⁾。この最終報告書では「政治を決めるのは最終的には有権者の資質である」(p. 5)とし、新しい主権者像のキーワードの一つとして「社会参加」を挙げている。そして、知識を習得するだけでなく、実際に社会の諸活動に参加・体験することで、その一員としての自覚をもたせ、主権者としての資質・能力を高めようとしている。

内閣府(2013)は、「子ども・若者白書」において、これまでの白書にはなかった「社会形成・社会参加に関する教育(シティズンシップ教育)の推進」の項目を新たに起こし、「社会の一員として

自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関わろうとする態度を身に付けるため、社会形成・社会参加に関する教育 (シティズンシップ教育) を推進することが必要である。(下線筆者)」²⁰⁾ と明記した。また、各省庁での各種学校教育におけるシティズンシップ教育の取り組みについても言及しており、例えば、小学校・中学校の社会科や高校の公民科を中心に、民主政治や政治参加、法律や経済の仕組み、勤労の権利と義務についての教育が従来から行われていることを踏まえ、国税庁の租税教育、金融庁の金融経済教育、厚生労働省の労働者の権利・義務に関する教育、消費者庁、文部科学省消費者教育などとも関連性をもたせつつ、消費者としての知識や態度を身に付けるため、社会科や家庭科を中心に子どもの発達の段階に応じた指導を行うことを提言している。

文部科学省は、2013年度から、「地域の抱える具体的な課題の解決に係る体験的・実践的な学習を学校と地域が連携して行うためのプログラム開発に関する調査研究」を教育委員会などに委託し、中学生と高校生の社会参画に係る実践力の育成を図る事業を行っている²¹⁾。また、2014年には、「道徳に係る教育課程の改善等(答申)」において「道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものでもある。」(下線筆者)とし、「キャリア教育や社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育(いわゆるシティズンシップ教育)等の充実の観点からも、外部の人材の協力を得ること(下線筆者)」(p. 13)としている²²⁾。さらに、前後するが中央教育審議会答申(2008)では、「知識基盤社会」の到来を背景として「生きる力」を育むという理念の重要性が再確認されている。加えて、「生きる力」の内実として、一人ひとりが自己責任を果たし、国や地域・社会の課題の解決に主体的に参画する態度を身に付けることが期待されており、特に「社会参画」というキーワードで「社会生活を営む上で大切な法やきまり」(小学校)「契約の重要性」(中学校)「国民の司法参加」(小学校・中学校・高校)を新たに扱うこととするなど、教育内容の充実を図るようにしている²³⁾。他にも、18歳選挙

表 II-1 各省庁におけるシティズンシップ教育関連の提言(筆者作成)

省庁	年	シティズンシップ教育関連文書	内容
経済産業省	2006	シティズンシップ教育宣言	多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)関わろうとする資質の育成
総務省	2011	常時啓発事業のあり方等研究会最終報告書 社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して 〜新たなステージ『主権者教育』へ	数多くの課題に対処し、適切な選択を行うための、高い資質を持った主権者、すなわち、国や社会の問題を自分の問題として捉え、自ら考え、自ら判断し、行動していく新しい主権者の育成
文部科学省	2008	中央教育審議会(答申)	一人ひとりが自己責任を果たし、国や地域社 会の課題の解決に主体的に参画する態度の 育成
	2014	道徳に係る教育課程の改善等(答 申)	社会を構成する一員としての主体的な生き方
内閣府	2013	子ども・若者白書	社会の一員として自立し、権利と義務の行使により、社会に積極的に関わろうとする態度の育成

権の実現を踏まえて,高等学校の新学習指導要領では,市民,主権者としての判断力等を養う新科目「公共」が導入されることになっている²⁴⁾。

ここで、これまで見てきたシティズンシップ教育の提言に関して、筆者の見解を述べておきたい。 表 II - 1 で示した教育提言の中でも、特に「シティズンシップ教育宣言」(2006)、「中央教育審議会答申」(2008)、「道徳に係る教育課程の改善等(答申)」(2014)は、経済産業省や文部科学省が重要視するシティズンシップ教育の理念や方向性を示しており、現代社会を取り巻く諸問題に基づきつつ、これからの社会や国家の姿を見据えた「あるべき市民像」を提示しつつ、それに対応する資質・能力の育成を目指していると言える。

しかし、実践のレベルで留意すべきことは、これらの提言等でみられる主張が、ともすれば「個」よりも「社会全体」を重視する実践を助長する可能性を孕んでおり、シティズンシップの育成を、国家や特定の集団への帰属意識の醸成と捉えて、それを強調する実践となってしまう危険性があること、また、過度な社会参加への強調が、集団への同調となって自己犠牲を重視してしまうことが考えられる点である。ゆえに、学校教育においては、児童生徒を「あるべき市民像」の枠の中に押し込めてしまうことが危惧される²⁵⁾のである。つまり、シティズンシップ教育が掲げる「民主主義的な社会参加」は、「誰でも」社会参加するわけではなく、「市民としてふさわしい(資質と能力を備えた)」とされる人が、参加する(逆に、市民としてふさわしくない人は参加できない)という意味も含意するものである。

このようなシティズンシップの概念がもつ「社会的排除性(social exclusion)」(北山2014)²⁶⁾ については、欧米のシティズンシップ教育研究においても数多く指摘されており、近年、移民や難民、など国境を越えた人の移動がさらに加速する中で、誰にどこまで市民権を認めるのか、民族的、人種的、宗教的、性的マイノリティをどのように社会に包摂していくのか、という問題は、シティズンシップ教育が抱える喫急の課題であろう。よって、「あるべき市民」から外れた人々に対する社会的排除を克服し、あらゆる人々の社会参加を実現しようとする社会的包摂を重要視したシティズンシップの育成が求められるのである。

一方、シティズンシップ教育に関して、日本の教育学会レベルでは、2005年10月に全国社会科教育学会が、第54回研究大会で「シティズンシップ・エデュケーションは新しい社会科の核となりうるか」をテーマにシンポジウムを行っている。また、翌2006年には学会誌「社会科研究」第64号で「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」という特集を組んでいる。ここでの議論の中心は、「どのようなシティズンシップ教育の研究を行うのか」というよりも、シティズンシップを社会科教育の観点から論じることによって、社会科教育の目標である「公民的資質/市民的資質」に関して、詳細に考察・検討することが中心となっている。つまり、シティズンシップ教育に鑑みて、社会科教育の本質を改めて問い直しているというものであり、実践的なシティズンシップ教育の目標、方法、内容について十分には検討されないものであった。

このようなシティズンシップ教育がもつ実践上の課題を乗り越える上で、長沼の以下のような指摘は、示唆に富むものである。

「本来、個性重視も価値観の多様化も、違う個性や違う価値観を相互容認してこそ、社会のなかで共存しつつ、『個』を確立できるものであるはずだ。このことを確認するためには、個と集団、公と私の関係を社会全体できちんと構築しておかなければならない。『市民』という考え方を大切にしたいのはそのためである。(中略)集団は、関わらないですむ無関係な存在ではなく、集団に

所属しつつ、集団に埋没しない『個』で有り続けなければならない。その集団をつねによいものに作りかえていかなければならない。そうすることで、集団の力も発揮され、居心地のよいものとなる。そのためには、集団の成員が、それぞれの役割を適切に遂行し、協働し、相応の責任を負うことが求められる。大切なことは、単なる道徳的規範の遵守や社会への適応だけをいうのではなく、社会の一員として、主体的に他者とかかわりつつ、生活を営んでいくという視点である。(下線は筆者)」²⁷⁾ 〔長沼豊(2003)「市民教育とは何かーボランティア学習がひらくー」p. 7〕

また、オスラー(Osler Audrey) やスターキー(Starkey Hugh) らも、実践としてのシティズンシップについて以下のように述べている。

「能動的なシティズンシップは、人権に対する認識とそれへのアクセスによって促進される。それは確かに国家の成員資格によって促進されたり制約されたりすることもあるが、特定の国民国家への帰属にはかかっていない。個人は、おそらく個人的に、しかし、ものごとのあり方を変えるために通常は他者とともに働きながら、人権の所有者としてシティズンシップを実践することができる。(下線は筆者)」 $^{28)}$ [オスラー、スターキー(2009) 『シティズンシップと教育一変容する世界と市民性』 $^{28)}$ [オスラー、スターキー(2009) 『シティズンシップと教育一変容する

さらに、1958年(昭和33年)に設立された社会科の初志をつらぬく会は、「新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は、子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つという考えにもとづいており、安易に全体に流されずその子にふさわしい個を確立していくこと(下線は筆者)」がめざされている²⁹⁾。〔社会科の初志をつらぬく会 機関誌『考える子ども』わたくしたちの主張〕

以上のような考え方を参考にすると、安易に社会参画を求めたり、地域・社会や所属する共同体への過度の同調を強要したりするのではなく、地域・社会への批判的な姿勢も取り込みながら自律した「個」の育成を前提としたシティズンシップ教育の実践を行うことが重要であると言えよう。特に授業レベルにおいては、社会科の初志をつらぬく会が述べているように、互いの個を尊重し、様々な子どもの考えやこだわりを生かした授業づくりを絶えず意識する必要がある。

(2) シティズンシップ教育の意義 一現代社会の状況から-

ここでは、現代社会の諸相からシティズンシップ教育の意義について検討してみたい。

近年,日本の若者は,政治や社会への関心が低く,社会参加の減少が著しいことが危惧されている。 特に自分の住んでいる地域への関わりや地域活動(ボランティア活動等)へ積極的に参加している青 少年の割合が低く,諸外国と比べても極めて低い数値となっている³⁰⁾。

直接的な社会参加の事例として、「第 47 回衆議院議員選挙全国意識調査」 31)をみてみたい。近年の世代別の投票率の推移をみてみると、おおよそ、 21 ~24 歳で最も低く、年代とともに上昇し、65~69 歳で最高を記録する。政府が、消費税 10 %先送りとこれまでの経済政策の可否を争点とした 2014 年の第 47 回衆議院選挙の投票率は、小選挙区 $^{52.66}$ %、比例代表 $^{52.65}$ %で、前回の $^{59.32}$ %よりもさらに低下して過去最低記録を更新しており、 21 ~24 歳では $^{29.71}$ %となっている。

選挙への関心度をみてみると「非常に関心をもった」と回答した 20 歳代は, 7%に過ぎなかった (「多少は関心があった」を合わせると 41.5%)。政治への関心度に関しては, 20 歳代では, 「非

常に関心をもっている」が 6.5%で、前回の第 46 回選挙の 4.8%よりも若干上がっている。「多少は関心をもっている」を合わせると 59%になり、政治に関しては、半数以上が関心をもっていると言ってよいであろう。しかしながら、投票する意識については、「国民の義務」と回答した 21.6%に対して、47.7%が「個人の自由」と回答している。

このような選挙や投票に対する若者の意識の低下について、三船(2006)は、世代別投票率の推移では、1980年ごろを境に20代、30代の若者の投票率が他の世代に比べ相対的に低下していることを指摘しており、豊かな社会の到来と脱イデオロギー化を理由として挙げている320。このような若者の投票率の低さは民主主義社会の継承と発展という意味において、相当に深刻であるといえよう。

青少年に対する各種の調査結果等をみる限り、最近の青少年は社会や政治に対する無関心の傾向が強く、さらに社会参画への意欲の減退をはじめとする「ポスト青年期」の問題が社会問題化してきている。こうした青少年を巡る問題は、わが国だけの問題ではなく世界の先進国に共通するものである。

一方,地域・社会へ関わりの希薄化に関しては、地域・社会そのものの著しい衰退が挙げられる。これまでの日本では、地縁的なつながりが、地域住民の互助によって生活を営む基盤であるとともに、災害発生時における地域の安全・安心の確保に重要な役割を果たしてきた³³⁾。しかし、人口減少や少子高齢化、人口流動、職住分離といった社会の変化とともに、社会的共同生活の維持が極めて困難になった「限界集落」が日本各地で顕在化してきているように、地縁的なつながりが希薄化し、地域のコミュニティ(共同体)としての機能がさらに衰退化している傾向にある。他方、都市部においても「限界団地」「無縁死・孤独死」等と言われる現象が顕著に見られるようになり、全国的に広がりつつあることが指摘されている³⁴⁾。

また、従来の地縁や血縁によって長年醸成された価値観によって、新しく地域に参入する者、いわゆる「新参者」に対して、その敷居を高くしている地域も数多く見受けられる。その結果、その地域独特の見えざる排除性が働き、地域の衰退を招く現象につながっている。これは、地域・社会への関わりの希薄化が進行しているというよりも、地域そのものが流動化し、それに伴って、地域を構成する人々の構成の在り方や関わり様が大きく変容しているということが言えよう。

つまり、地域・社会は、単に地理的な居住区を示すものではなく、その地域の住民の共同性に基づいて形成される生活空間であり、そこに住む人々は、そうした生活空間における共通の問題や、よりよい営みに対して、解決もしくは行為の「主体」として関わっていくことが必要であるし、一層求められているのである。

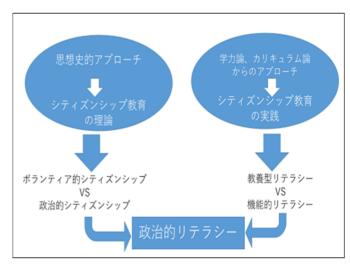
これまで述べてきた社会の変化に伴う市民の在り方について、北村(2016)は、これまでの物言わずしてもわかり合えた仲間社会ではなく、様々な他者と関係を構築していくことが求められる新たな社会における市民像を描いていく必要があることを指摘している³⁵⁾。この意味において、義務や権利といった形式的なシティズンシップよりも、地域・社会への主体的な参加・参画という実質的なシティズンシップ育成の重要性がさらに増していることがわかる。

したがって,近年の地域・社会の現状や変化を考えた場合,子どもたちが,主体的に社会形成に参画し,その発展に寄与する態度を養うために,学校教育は何をすべきかが問われていると言えよう。学校教育には,現在の社会の仕組みを組み替える上で,自発性や主体性に基づいた社会への形成過程への参画や参加という学習経験を数多く積ませることが期待されており,さらには,民主的な合意形成や価値判断・意思決定過程において適切に参加できるスキルを身につけさせることも求められているのである³⁶⁾。

(3)シティズンシップ教育の意義 ―教育思想から-

ここでは、シティズンシップ教育の現代的意義に関して、教育思想及びカリキュラム論から検討するために、シティズンシップ教育の先駆的研究者である小玉重夫のシティズンシップ教育論を取り上げる。

小玉は、シティズンシップ教育に関して、近代教育思想を捉え直しつつ、最近の教育改革をはじめ、現代的な教育問題を踏まえてその意義を論じている。また、思想的な意義に留まらず、学力論・カリキュラム論から授業構築(政治的リテラシーの育成)に至る点についても言及している。図Ⅱ-1に示すように、小玉は、シティズンシップ教育に対して、思想史的アプローチと学力論・カリキュラム論の両面からアプローチを行っており³プ、このことは、日本におけるシティズンシップ教育実践の包括的な可能性を描き出すものであると言える。



図Ⅱ-1 小玉のシティズンシップ教育論への アプローチ(筆者加筆)

まず、思想史的なアプローチは、特に、20

世紀の個人の権利や平等が追求された福祉国家における「市民」から、ギデンズ (Anthony Giddens) の「第三の道」以降の福祉国家の再編の中にある新しい政治的公共性の可能性を探る「市民」の在り 方を明確にしていこうとするものである。それはグローバル化の進展に伴って国民国家の枠組みが揺らぐ中で、「市民=国民」という等式が、同時に揺さぶられていることを背景としている 38)。

小玉は、「シティズンシップ」の概念の問題として、21世紀以降のイギリスやアメリカの政治の流れにおけるシティズンシップ概念の変容を取り上げており、1970年代以降の福祉国家が再編され、国民国家への帰属を示す近代的シティズンシップの概念が批判されつつ、その組み変えが求められていることを指摘している 39 。一方、個人の権利や平等と市場や共同体の再評価を踏まえ、新しい政治的公共性を担う新しいシティズンシップが求められていることを両義的な課題として挙げている 40 。

さらに、日本の教育改革論議については、シティズンシップの政治的側面を軽視し、共同体への奉仕を強調するような潮流が根強く存在するとの批判を加えつつ、シティズンシップ教育が、共同体に対する権利と責任を統合していく議論が必要であることに言及している ⁴¹⁾。その上で、シティズンシップ教育には、「包摂」と「排除」の二つの観点から異質な他者が互いに交流し合えるような新しい公共性の構築が求められていると主張している ⁴²⁾。これらを踏まえて小玉は、シティズンシップ教育は、これから求められる教育と政治の関係から社会構造の変化に対応しうる実行可能な課題と、必要される政治的リテラシーの育成の問題について、社会的に対立している複数の価値や理念の意味を深く問い考えるという「考える市民」を育てていく必要があることを述べている ^{43) 44)}。

以上のことから、小玉は、思想史的な文脈において、国民=市民という図式が崩れつつある現代の政治的市民の育成の「キー概念」として、シティズンシップを捉えており、特に、マーシャルが「シティズンシップとは、ある共同社会の完全な成員である人々に与えられた地位身分である」(『シティズンシップと社会的階層』p. 37) 45)としたのとは対照的に、1970年代以降の国民国家の形態である

「福祉型国家」が捉え直される中で、国民国家への帰属を示すシティズンシップの概念も同じような 変容が求められているとしている。

次に、学力論・カリキュラム論からのアプローチでは、小玉は、日本におけるシティズンシップ教育の流れを俯瞰した場合、国家(官僚・行政・立法)と国民を上下関係に位置づけて義務の遂行や権利の保証が行われてきた従来の公共性から、「市民」と国家が対等な関係を築いていく新しい公共性への転換が必要であるとしている。そして、そのような新しい公共性を養うには、図 Π -2 で示すような「科学・技術・情報の市民化」に向けたカリキュラムの革新(イノベーション)が必要であるとする 460。

「科学の市民化」とは、専門家がアカデミズムの世界に閉じこもってしまうのではなく、市民(=アマチュア)の立場から社会的文脈を踏まえて、専門家の知見を解釈することであり、それは、例えば、原発の是非や放射能汚染の危険についての判断を専門家の権威に委ねるのではなく、市民=素人が対等の立場で議論と判断に加わることを意味している 470。

特に、日本の学校教育の現状として、特別な支援を要する子どもや、海外からの移住者、いわゆる帰国子女など多様な子どもが増え続けている現状を踏まえれば、日本の学校教育における教育と政治の新しい関係構築をもとに、政治的リテラシー育成を中心としたシティズンシップ教育のカリキュラムや授業実践の可能性の模索が喫緊の課題であると指摘している。小玉が指摘するように、このようなシティズンシップ教育をコアとしたカリキュラム編成は、政治や社会とのつながりを重視したカリキュ





図 II - 2 小玉のカリキュラム・イノベーションのイメージ (筆者加筆)

ュラム・マネジメントの実現につながる可能性をもつものであろう。

さらに、小玉が「専門家の間でも論争があることを隠さず示し市民の側の政治的判断力(政治的リテラシー)を高め、判断を専門家任せにしないような、論争的課題を中心に位置づける教育を行わなければならないことが、教育実践力の現場でも痛感されつつある。」⁴⁸⁾と述べているように、シティズンシップ教育のカリキュラム論のアプローチは、「市民」の変容を踏まえつつ現在社会において問題解決学習のテーマとしてどのような教育内容が求められているのかについても重要な示唆を与えている。例えば、市民生活の基盤となる地域の問題(防災の在り方、まちづくり、それぞれの地域ならではのルールの改正)や、市民の生活に直接的に影響を与える問題(交通システムの改善やエネルギー供給の在り方、税金の使われ方)などは、シティズンシップ教育の主要なテーマになり得るのではなかろうか。

小玉の問題意識は、シティズンシップ教育が、教育基本法第十四条の実質化 ⁴⁹⁾ と関連させて、社会科政治教育の再構築を図る方途になるということにも大きな意義を見出すことができる。社会科は、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成していくことを目標とした教科であり、政治分野を主たる教育内容の一つとしている。ただ、これまでの政治学習は、民主主義を支える政治のシステムについての理解

を促す学習に留まっており、上記の社会科の目標を十分には達成していないと考えられる。よって、 社会科政治学習の再構築という観点から、社会を形成していく政治的教養(小玉は、B.Crick の言葉 を用いて「政治的リテラシー」⁵⁰⁾ としている)を養うシティズンシップ教育は、中核的な役割を果た す可能性をもっていると言えよう。

これまで述べてきたように、小玉のいう今日的な意味 (例えば 18 歳選挙権時代) における政治教育・シティズンシップ教育は、政治的教養の育成の観点からもその重要性は理解できる。ただ、学校教育におけるシティズンシップ教育の具体的実践を構想する上では、実際の単元レベルや授業レベルでの参照性や適用可能性は乏しく、今後さらに検討を行っていく必要があると考える。

(4) シティズンシップ教育研究の概要

ここでは、現在の日本におけるシティズンシップ教育研究やその実践ついての概要を述べる。

日本において、シティズンシップ教育宣言」(経済産業省)である。この宣言が契機となり、若者の政治離れなどイギリスと共通の問題を抱えている我が国としても、その後の各省庁のシティズンシップ教育関連の通達等を待たずに、シティズンシップ教育の実践的な研究が始められるようになった。このような動きは、これまでの社会科教育が、民主主義の手続き、法、社会組織の仕組みや構造などの知識を注入することに偏重していたことへの反省と同時に、これからの社会科教育において、子ども一人ひとりが社会形成の主体者として、現実の問題を解決していくようなアクティブな学習に取り組むことへの社会的要請であると考えられる。換言すれば、社会の問題を解決するために、どのように情報を入手し判断し、どのような手段(政治・ボランティアなど)を用いるのか、どのようにして他者と合意形成を行うのか、どのようにして相手を説得するのか、といった、より実際的な社会参加・政治参加型の学習が求められていると言える。

そこで、日本ではどのようなシティズンシップ教育研究が行われているのであろうか。

水山(2010)は、シティズンシップ教育を導入している、または研究に取り組んでいる学校を、i 社会科をベースとした実践 ii 道徳や特別活動、総合的な学習の時間をベースとした実践 iii 市民組織と協働する実践 の三つに分類している 51 。これらを日本のシティズンシップ教育研究の先駆的試行的な実践に当てはめてみると、お茶の水女子大学附属小学校学習分野「市民」(i Ver)、東京都品川区小中一貫校「市民科」(ii Ver)、神奈川県立総合教育センター「シチズンシップ教育」(iii Ver)として位置づけられる。

お茶の水女子大学附属小学校の学習分野「市民」は、従来の社会科を「母体」として生まれている。 学習分野「市民」では、目標をシティズンシップ教育の重要な構成要素である「政治的リテラシー」 の涵養としており、社会的価値判断力・意思決定力を「公共性」と価値づけて様々な実践を行っている 520 。

東京都品川区の「市民科」では、児童・生徒にこれからの社会を主体的に生きていくために必要な 資質と、直面する課題に適切に対応できる能力の育成を促すことを目標に、内容や方法面で関連があ りながらも別々に行われていた道徳の時間、特別活動(学級活動)、総合的な学習の時間を統合して、 より実学的な内容を盛り込んだ単元を構成している⁵³⁾。

上記の学校や自治体おけるシティズンシップ教育の実践は、先駆的であり教育現場からの「実践知」として数多くの知見を得ることができる。また、それぞれの実践で開発された単元は、シティズンシ

ップ教育の幅広い実践可能性を示すものである。ただ,第3章第2節で詳述するが,いずれの実践に関しての記述の多寡はあれども,単元や授業実践の概要を示したり,学習者の感想を対象に若干の考察を行ったりする程度に留まっている。

その他、県・市町村の各単位や非営利民間教育団体でも様々なシティズンシップ教育の取り組みが行われている 54)。 NPO 法人「シティズンシップ教育推進ネット」は、小・中・高校の総合的な学習への市民講師の派遣、土日講座の開催やワークショップの学びの場づくり、また、日本型シティズンシップ教育のための単元や教材の開発・研究を行っている 55)。このように、日本では、政府主導ではなく、学校単体、自治体、教師、NPO などが主体となり、ボトムアップ的に進められていることも特徴的であると言える。しかしながら、ここで紹介されている様々な実践に関しては、研究的に考察されたものは見当たらない。

シティズンシップ教育における実践上の問題点として、佐貫(2002)は、シティズンシップ教育が日本国内において、「市民的力量」として立ち上がっていかない学習空間の「負の特徴」として、日本の子どもが学ぶ学習空間は画一的で、効率的な思考方法と記憶力を鍛えて、唯一の正解に迅速に到達することを競う空間となっていることや、唯一絶対の正解がない問題に関する学習が欠落していること、そして子どもどうしの表現抑止関係が深刻であることの三点を挙げている 560。すなわち、佐貫が指摘するように、教室空間という限定された空間で、解答の正解さを画一的に求め、その迅速性を競うものであれば、シティズンシップ教育がねらう市民性は育ちようがないのである。このような実践上の課題は、教育現場としても早急な改善・解決が必要である。

一方,教育政策面に関しては、阿部・木村(2012)は「我が国の教育課程が教科教育中心のカリキュラムとして強調されている事を踏まえ、いずれにせよ、日本におけるシティズンシップ教育は、社会的・政治的・経済的文脈においてその必要性が語られることで、社会科教育のみならず、家庭科教育や総合的な学習の時間なども含め、幅広い教科・領域等においても、その実践が強く求められている」と主張している ⁵⁷⁾。ただ、現在の学校教育が置かれている状況を踏まえると、学習指導要領を踏まえつつ、社会科教育の枠でシティズンシップ教育の実践を行っていくことが現実的であろう。

(5) シティズンシップ教育と社会科教育

ここでは、これまでの社会科教育において、シティズンシップ教育がどのように位置づけられてき たのかについて検討してみたい。

学校教育の中で「シティズンシップ」に最も近い意味を有している用語は、社会科教育の「公民的資質」である。「公民的資質」は、1948年(昭和23年)の「小学校社会科学習指導要領補説」に初めて登場している。そこには、社会科の主要目標として「できるだけ立派な公民的資質を発展させること」と述べられている。そして、そのためには「社会的に目が開かれていること」が大切であり、さらには、「公民的資質」が「よい共同生活をするのに不可欠な様々な技能や習慣や態度と結合」しなければならないとされている⁵⁸⁾。このように、補説に述べられている「民主的社会の有為な公民として必要な数多くの特性」とは、現代的に言えばシティズンシップを発揮するために必要となる多様な能力に他ならないと言えよう。

戦後初期に新設された社会科は、他の教科との並列という位置付けではなく、問題解決学習を基本的な学習原理として、単元全体と有機的連携を有するコアに当たる教科とされていた⁵⁹⁾。この点が今日の教育課程における社会科の位置づけとは異なるところであり、シティズンシップ教育を実践して

いく上で留意していく必要があると考えられる。

そもそも社会科は、1947年に、アメリカの「Social Studies」、中でも進歩的なバージニア・プランやカリフォルニア・プランなどを参考にして、戦前の修身、国史、地理に代わる総合的な教科として教育課程に導入されている。設立当初は、民主的社会の実現に貢献するための「花形」教科として重視され、数多くの実践がなされていた。当時の文部省で社会科の学習指導要領作成(1951年)に深く関わった上田薫は、新教科「社会科」(現在では「初期社会科」と呼ばれている)は、人間性をゆがめる戦前の教育と違って、真の人間性を確立するとともに、子どもの関心を尊重することや、子どもの生活に直接触れることをその指導方法の基盤としなければならないとしている⁶⁰⁾。また、上田は、社会科の目的や本質を理解するために、日本の新しい建設に関係する社会科の意義と必然性を以下のように述べている。

「戦後の日本が過去とはまったく質を異にした民主的な社会をきずきあげようとしていること, したがって教育においても、民主的な社会の建設に寄与し、その進展に役たつ人間という、まった く新しい目標を目ざしているのだということを、くりかえして確認する必要があると思います。近 時ややもすれば、目標のこの根本的な変革ということが、合理性を欠いたあいまいな力によってゆ がめられ、無視さえされかねない傾向がうかがわれるからです。日本とその教育の目標が、すべて の人びとに人間としての権利を保証する民主主義の実現にあるということに対しては、なんぴとも 異議をとなえる理由をもっていないはずです(原文ママ)」⁶¹⁾

〔上田薫著作集9『系統主義とのたたかい』p. 25〕

さらに、社会科における倫理性に関して、具体的な社会生活から遊離し、抽象的な無制約の国家と 観念的な個人のみを対象とする修身科の性格を脱却し、生きた倫理性を培うことが重要であると指摘 している。初期社会科では、徳目主義的な道徳ではなく、客観的な題材を追求することによって生じ てくる倫理性(道徳性)を自ら獲得していくような⁶²⁾ 道徳教育の価値も包含していたと言えよう。

このように、当時の文部省の上田薫らが中心となって担当した「社会科」は、子どもが日常生活で出会う具体的な問題を取り上げ、その解決に向けて自発的な追究活動に取り組ませる問題解決学習を通して社会的経験を拡大・発展させることをねらいとし、民主的な社会の建設に寄与する人間を育成する重要な役割を担っていたのである。このことを踏まえると、初期社会科は、知識・理解や、態度、能力の同時的統一的形成をめざした教科⁶³⁾として、民主主義社会の危機といわれる現在においても大きな意義をもつものである。

初期社会科の代表的な実践事例としては、「水害と市政」(1953年6月実践熊本大学附属中学校3年生吉田定俊教諭)が知られている。「水害と市政」では、大洪水に見舞われた熊本市を教材として取り上げ、熊本市の切迫した水害を身をもって体験した生徒各自が問題を発見し、その解決に向けて粘り強く調査活動を行っていく実践である。

小原(1998)は、「水害と市政」の実践事例の特色として、2点を挙げている。1点目は、1953年の熊本市水害が、単なる自然災害ではなく、日本の政治の貧困さを反映した人災であり、日本の政治の問題を考えるための典型事例ということ、2点目は、生徒の約半数が罹災者であり、子ども自身が生活経験と深い関係性の上で問題意識をもっている事例ということである⁶⁴。

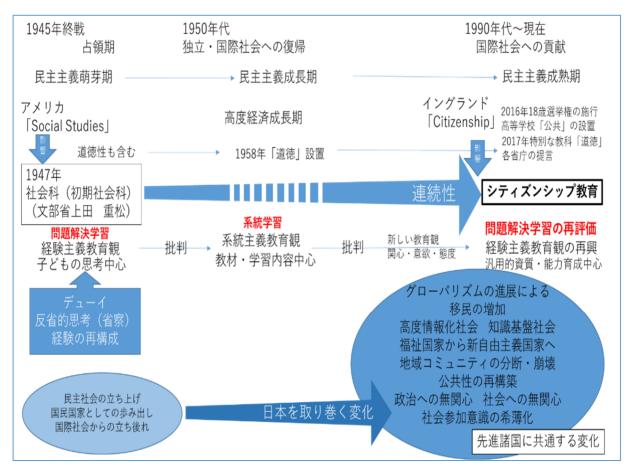
この実践では、市の政策における水防計画の不備という社会問題の原因究明に基づく実践的な解決のプロセスを重視している。このプロセスを通して、すべての子どもが主体的問題的に事象を捉えていることや、過去から学ぶことで今日の問題解決(これからの水防計画の策定)に結びつけようとし

ていることが実践の成果と意義として報告されている⁶⁵⁾。このような初期社会科における実践は、ま さに日本におけるシティズンシップ教育の萌芽と言ってよいであろう。

このような経験主義的社会科教育論に対し、その後、教育内容が系統化された社会科教育論では、社会に関する科学的な知識を重視し、高度経済成長を支える社会の構成員の育成という国家的視座から公民的資質が論じられるようになっていった。図II-3に図示したように、前者の経験主義的社会科を現在のシティズンシップ教育への連続性と見るならば、後者の系統主義的社会科は非連続性として捉えることができる。つまり、前述した「初期社会科」は、眼前の子どもの思考に内在する系統に足場を置きつつ民主的な社会の建設に寄与し、その進展に役立つ人間の育成を目標に掲げているところに、シティズンシップ教育との連続性が見て取れるのである。

小学校社会科は、「公民的資質の基礎の育成」(2008年版学習指導要領社会科編)を究極の目標として、社会認識の形成を通した公民的資質の育成を教科のアイデンティティとしている。その目標原理は、民主主義社会の維持・発展と主権者としての責任意識の醸成、社会のルールや法の遵守、公共物の節度ある活用や環境の維持・保全に貢献する資質・能力の育成であり、まさに社会科は、これまで狭義のシティズンシップの育成を目指してきた教科であると言えよう。

上述してきたとおり、社会科が、戦後一貫して公民的資質の育成に努めてきたことは言うまでもない。このような歴史的な経緯を踏まえれば、社会科がシティズンシップ教育推進の理論的または実践的役割の中心となることは、当然の帰結であると考える。



図Ⅱ-3 戦後初期社会科とシティズンシップ教育の連続性(筆者作成)

ゆえに、シティズンシップ教育は、社会科教育がこれまで目標としてきた「国家・社会の成員としての知識・理解、認識能力、関心や態度の統一的育成」いわゆる、公民的資質の育成の問い直しを行うとともに、「問題解決学習」を再評価⁶⁶⁾ し、その中核的な教育方法論として再構築していくことが可能であると言える。

したがって、本研究が目指すシティズンシップ教育は、初期社会科における経験主義的教育論に理論的基盤を置きつつ、これから求められる市民の育成を対象とした新しい問題解決学習として位置づけられるのである。

第3節 まとめ

第Ⅱ章では、シティズンシップ教育の世界的動向を踏まえつつ、日本におけるシティズンシップ教育の意義と必要性を示した。日本のシティズンシップ教育を巡る一連の議論においては、我が国の経済的成長や発展を支える人材の育成を主張するシティズンシップ論がみられたものの、自他の権利を尊重し、他者と関係構築を図りながら主体的な社会参加・参画を主張するシティズンシップ論を見出すことができた。

特に、小玉重夫は、近年の脱福祉国家という文脈において、アマチュアとして主体的な政治参加を行っていく現代的な市民社会の形成を図ることを提起している。このことが、社会に参加し、そこで他者への応答的な責任を果たしていくというシティズンシップ育成上の重要な観点であることがわかった。また、日本における社会科教育の原点である「初期社会科」の理論(民主主義社会を支える人間を「問題解決学習」を通して育てることや、子どもの経験:「個」の育ちを重視すること)から、現代社会に求められるシティズンシップ教育のあり方についても重要な示唆を得ることができた。

●註(第Ⅱ章)

- 1) Heater, Derek 田中俊郎 関根政美翻訳(1950)『市民権とは何か』岩波書店
- 2) T.H.Marshall Tom Bottomore 岩崎信彦 中村健吾翻訳(1993)「シティズンシップと社会的階級—近現代を 総括するマニフェスト」法律文化社

「Citizenship and social class: and other essays, Cambridge University Press, 1950.」は、本書に日本語訳が掲載されている。

- 3) Bernard Rowland Crick 長沼 豊 大久保正弘編(2012)『社会を変える教育―英国のシティズンシップ教育と クリック・レポートから』 キーステージ21ソーシャルブックス
- 4) 嶺井明子編 (2008) 『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』東信堂
- 5) 宮薗 衛編 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育-社会科でいかにシティズンシップ教育を進められるか -」p.90『東アジアのシティズンシップ教育』 日本社会科教育学会 明治図書
- 6) 小原隆治 寄本勝美編 (2011)『新しい公共と自治の現場』 コモンズ
- 7) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 社会編』 p.1 東洋館出版社
- 8) 奥村牧人(2009) 「英米のシティズンシップ教育とその課題—政治教育の取り組みを中心に—」『青少年をめぐる 諸問題総合調査報告書』 p.18
- 9) 例えば 大津尚志他 (2010) 「イギリスの初等シティズンシップ教育に関する資料Don Rowe著シティズンシップ教育の導入小学校のためのハンドブック」武庫川女子大学大学院 教育学研究論集 第5号/細井優子 (2015) 「シティズンシップ教育にみる市民像~イギリスのシティズンシップ教育を事例に~」『政策と調査』第8号/北山夕華 (2014) 『英国のシティズンシップ教育―社会的包摂の試み』早稲田大学出版部/山口恭平,降旗直子,児島博紀,稲井智義,古仲素子,宮地和樹,村松灯,古田雄一 (2012) 「単元・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育のための歴史・思想・実践的条件:イギリスにおける経験を参照枠として」『学校における新たな単元の形成研究プロジェクト平成23年度報告書』 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター pp.51 ―81/川口広美 (2010) 「教師が作成したシティズンップ実践単元構とその特質―に関するイングラドの教師へ調査を手がかりに―」『社会系科教科教育学研究』第22号 pp.141―150/川口広美 (2010) 「学校シティズンシップ教育単元における 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 第59号 pp.67-76
- 10) ブレア首相演説全文

http://www.prnewswire.co.uk/news-releases/text-of-speech-by-rt-hon-tony-blair-prime-minister-and-leader-of-the-labour-party-to-the-labour-party-annual-conference-brighton-1997-embargoed-not-for-publication-before-1430-hrs-tuesday-septembe-156349095.htmlに見ることができる。

(2016年8月3日閲覧可能)

- 11) Anthony Giddens 佐和隆光翻訳 (1999) 『第三の道—効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社 ギデンズは、「古い社会民主主義と新自由主義という二つの道を超克する道」を「第三の道」と定義しており、 「弱者への再配分(福祉国家主義)」ではなく、また(その反動として)政治的再配分を否定する(新自由主義) ことも無い方途を「第三の立場」としている。ここでは、「競争参加動機のある者への再分配」を実現するために、 「機会の平等」としている。
- 12) Bernard Rowland Crick (1998) 「 Education for citizenship and the teaching of democracy in schools」 http://www.teachingcitizenship.org.uk/dnloads/crickreport1998.pdf (2016年9月20日閲覧可能) 『社会を変える

教育 Citizenship Education 英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』キーステージ21

- 13) 北山夕華 (2014) 『英国のシティズンシップ教育 社会的包摂の試み』 早稲田大学出版部 このことについて北山は, 「2005年ロンドンで起こった地下鉄・バス同時爆破事件を契機として, エスニックな 多様性の公的承認という側面がシティズンシップ教育に加えられた。それまでシティズンシップ教育で扱われる多様性については政治的価値観の多様性が前提となってきたのに対し, 2008年度版のナショナル・単元からは文化的 多様性への視点が強調されるようになった。」と述べている。 (p.203)
- 14) Bernard Rowland Crick 関口正司監訳 (2012) 『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』法政大学出版局
- 15) http://www.tgsonline.co.uk/assets/files/KS3%20Citizenship.pdf
 Education for citizenship and the teaching of democracy in schools(2016年9月20日閲覧可能)
- 16) http://www.pshe-association.org.uk/(2016年9月20日閲覧可能)
- 17) 経済産業省(2006)「シティズンシップ教育宣言」
- 18) 池野範男(2016)「学校教育におけるシティズンシップ教育の必要性」『指導と評価』図書文化 池野は、「『シティズンシップ教育宣言』で重要な点は、第一次関心が経済にあるとしても、社会の担い手の育成 こそが社会の持続的発展には必要であると考えていることにある。」と述べている。(p.54)
- 19) 総務省 常時啓発事業の在り方等研究会(2011)「常時啓発事業の在り方等研究会最終報告書『社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して〜新たなステージ「主権者教育」へ〜』 2015年には、選挙権年齢を現在の20歳以上から18歳以上に引き下げる公職選挙法の改正が行われた。そのた

め政府は、文部科学省を中心に「主権者教育」として、高校生や大学生などを対象に政治的な関心を高めていこうとする施策も出始めている。

- 20) 内閣府(2013)「子ども・若者白書」http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/b2_02_02.html (2016 年 9 月 15 日閲覧可能) p.13
- 21) 内閣府(2013)前掲書 http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/b2_02_02.html(2016年9月15日現在閲覧可能)
- 22) 文部科学省(2014)「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」
- 23) 中央教育審議会答申 (2008) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2016 年 9 月 15 日現在閲覧可能)
- 24) 教育課程企画特別部会(2015)「論点整理」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf(2016年10月1日現在閲覧可能)

高等学校「公共(仮称)」については、「論点整理」において、以下のように明示されている。

「公民科は、様々な課題を捉え考察する基となる概念・理論や先哲の多様な思想を学び、それを通じて多様な文化に触れ、グローバルな社会の中で、自らが考え、選択・判断する力を鍛える教科としての意義を持つ。そうした公民科における共通必履修科目として、家庭科や情報科をはじめとする関係教科・科目等とも連携しながら、主体的な社会参画に必要な力を、人間としての在り方生き方の考察と関わらせながら実践的に育む科目「公共(仮称)」の設置を検討することが求められる。なお、「公共(仮称)」については、社会的・職業的な自立に向けて必要な力を育むキャリア教育の中核となる時間として位置付けることを検討する。」(p.36)

25) 仁平典宏(2012)「〈シティズンシップ/教育〉の欲望を組みかえる―拡散する〈教育〉と空洞化する社会権―」 広田照幸編『自由への問い 5 教育 せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』 岩波書店

教育社会学者の仁平は、シティズンシップ教育の排除性について、「教育で獲得できるとされるスキルや徳性を市

民の要件とすること、しかもそれを社会的シティズンシップの代替として行うことは―〈教育〉は一定の確率で失敗=外部を生み出すために―必ずある人々を『非市民』として排除・周辺化することにつながる。市民として生きる権利は、主体のバージョンアップという〈教育〉の運動とは独立した形で、普遍主義的に保障される必要がある(逆に言えば、教育や訓練が重視されていても―例えば社会民主主義レジームの国々のように―それらが普遍主義的な社会保障とトレードオフ関係にない場合には、排除につながりにくいであろう)。」と述べている。(p.195)

- 26) 北山夕華 (2014) 前掲書 pp.3-6
- 27) 長沼豊 (2003) 『市民教育とは何かーボランティア学習が開くー』ひつじ市民新書 p.7
- 28) A・オスラー H・スターキー 清田夏代 関 芽翻訳 (2009) 『シティズンシップと教育―変容する世界と市民性』 勁草書房 p.17
- 29) 社会科の初志をつらぬく会(2016)「わたくしたちの主張」機関誌『考える子ども』
- 30) 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」
- 31) 明るい選挙推進協会(2015)「第45回衆議院議員選挙全国意識調査」 http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2011/10/47syuishikicyosa-1.pdf (2016年10月3日現在閲覧可能)
- 32) 三船 毅 (2006)「投票参加の衰退 出生コーホートからみた投票率低下の検証 棄権を選択しているのか,選択できないのか?」公共選択学会 選挙・地方自治セッション

http://www.otemon.ac.jp/jpcs2006/paper/II-3-1.pdf(2016年10月13日現在閲覧可能)

- 33) 小原隆治(2011) 前掲書 p.60
- 34) 広井良典 (2011)『コミュニティを問いただす』 ちくま新書 広井は、地域コミュティを「人間が、それに対して何らかの帰属意識をもち、かつその構成メンバーの間に一定 の連帯ないし相互扶助 (支え合い) の意識が働いているような集団」と定義している。(p.11)
- 35) 北村友人 (2016) 「序論 グローバル時代における『市民』の育成」『岩波講座 教育変革への展望 7 グローバル 時代の市民形成』岩波書店 p.1
- 36) 亀山俊朗(2009)「キャリア教育からシティズンシップ教育へ?教育政策論の現状と課題」No. 583/Special Issue 亀山は,「シティズンシップ教育は狭義の政治教育にとどまらない,総合的な能力育成の側面を強めている。キャリア形成のための能力概念もまた,政治的・社会的領域に及ぶ包括性を示すようになっている。経済的な側面から出発したキャリア教育と、政治的な側面から出発したシティズンシップ教育は、収斂を見せつつある。」と述べている。
- 37) 小玉重夫 (研究代表者) (2010) 「現代シティズンシップ教育における政治的リテラシーの思想研究」 研究成果 科学研究費助成事業(基盤研究C)研究課題/領域番号: 20530685
- 38) 小玉重夫 (2016 a) 『教育政治学を拓く』 勁草書房 p.81
- 39) 小玉重夫(2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社・現代書館 p.13
- 40) 小玉重夫 (2003) 前掲書 p.19
- 41) 小玉重夫 (2003) 前掲書 p.173
- 42) 小玉重夫(2016b) 『岩波講座 教育 変革への展望1教育の再定義』「教育と政治の関係をどう再構築していくか」p.32
- 43) 小玉重夫 (2015)「政治的リテラシーを身につけることで 能動的に政治に関わる市民を育成」『変わる高校教育 第8回 シティズンシップ教育』Kawaijuku Guideline 2015.11 p.34
- 44) 小玉重夫 (2016b) 前掲書 p.185
- 45) T.H.Marshall Tom Bottomore 岩崎信彦 中村健吾訳(1993)『シティズンシップと社会的階級―近現代を

総括するマニフェスト』法律文化社

- 46) 小玉重夫 (2013) 『学力幻想』 ちくま新書 p.168
- 47) 小玉重夫 (2013) 前掲書 pp.169-170
- 48) 小玉重夫 (2016 a) 前掲書 p.186
- 49) 小玉重夫 (2016 c) 『岩波講座 教育 変革への展望 1 教育の再定義』「序論 今, 教育を再定義する意義」「1 公 共性の危機と教育の課題―教育の再政治化とどう向き合うか」岩波書店 p.16
- 50) 小玉重夫 (2008) 第5章「バーナード・クリックとイギリスのシティズンシップ教育」『18歳政治を変える! ユースデモクラシーとポリティカル・リテラシーの構築』現代人文社 pp.206-208
- 51) 水山光春 (2010)「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」教育実践研究紀要 (10), 京都教育大学附属教育実践総合センター pp.23-33
- 52) お茶の水女子大附属小学校(2008)『小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」(3年次)~友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する~』研究開発実施報告書
- 53) 東京都品川区小中一貫教育 「市民科」 http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp/menu000006200/hpg000006190.htm(2016年10月13日現在閲覧可能)
- 54) 梶原万波 (2010) 「日本の『シティズンシップ教育』における『シティズンシップ』概念の検討」 修士学位論文 香川大学
- 55) シティズンシップ教育推進ネット http://www.citizenship.jp/ (2016年1月20日閲覧可能)
- 56) 佐貫 浩 (2002)『イギリスの教育改革と日本』 高文研 pp.175-176
- 57) 阿部好策 木村哲郎 (2012)「シティズンシップの教育原理と実践の検討」新潟大学教育学部研究紀要 第5巻 第2号 pp.115-126
- 58) 文部省(1948)『学習指導要領補説』国立教育政策研究所学習指導用要領データベースインデックス https://www.nier.go.jp/guideline/s23es/index.htm (2016年10月13日現在閲覧可能)
- 59) 戸田善治 (2006)「『シティズンシップ・エデュケーション』の社会科教育学的検討ー『シティズンシップ』概念の分析を中心に一」『社会科研究』第 64 号 p.22
- 60) 上田 薫 (1994) 『人間のための教育・社会科とその出発』(上田薫著作集第 13 巻) 黎明書房 p.124
- 61) 上田 薫(1993)「Ⅱ社会科の目的とその必然性」『系統主義とのたたかい』(上田薫著作集第9巻)黎明書房 p.25
- 62) 上田 薫(1994)『人間のための教育・社会科とその出発』(上田薫著作集第 13 巻)黎明書房 p.194
- 63) 溜池善裕 (2012)「初期社会科の理論」『新版社会科教育事典』日本社会科教育学会編ぎょうせい pp.6-7
- 64)小原友行(1998)『初期社会科授業論の展開』 風間書房 p.333
- 65)「水害と市政」に関する先行研究は以下のものがある。
 - 小原友行(1998)『初期社会科授業論の展開』 風間書房 pp.332—337/小原友行(2012)「吉田定俊『水害と市政』」『新版社会科教育事典』日本社会科教育学会編 p.302/木村博一(1999)「第IV章社会科における問題解決学習」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』pp.157—166/谷川彰英(1988)『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書 pp.48—53
- 66) 加藤賢一 倉本哲男 (2011)「社会科教育における人間形成論に関する一考察-『社会科の初志を貫く会』の理論 的見解を中心に-」佐賀大学文化教育学部研究紀要 Vol.15, No. 2 pp.277-297

第Ⅲ章 先行研究の検討

本章では、まず、全国学会誌に掲載されるレベルで、研究的に実践されたシティズンシップ教育を対象とした社会科教育の事例について概要を示す。そして、単元の内容や授業の方法を明らかにするために〈単元研究〉〈授業研究〉の点から検討を行う。

次に、初等教育段階で研究的に取り組まれたシティズンシップ教育の実践事例に関して検討を行う。 ただ、このことに関しては、全国学会誌に掲載されるような実践事例はほぼ見当たらず、現場レベル で実践された有力な事例を取り上げて検討を行うようにした。その際、これらの実践に事例について も上記と同様に実践の概要を示し、〈単元研究〉〈授業研究〉の点から検討を行う。

なお、日本においては、シティズンシップ教育が、イギリスなどのように国家的な教育政策として 全国の学校教育に導入されているわけではないため、先駆的試行的に研究・実践されたシティズンシップ教育を対象として検討を進める。

第1節 日本のシティズンシップ教育における実践研究

(1)対象と検討方法

本節で取り上げる論文は、日本におけるシティズンシップ教育研究の先駆的なものとして位置づけられる実践事例を含んだ論文(水山、加藤、桑原、池野)及び高等学校でのシティズンシップ教育実践に対して詳細な実践分析を行った論文(華井・大久保)である。

前者(水山,加藤,桑原,池野)は、全国社会科教育学会「社会科研究」第64号(2006年)に掲載されている。本号は、「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」という特集が組まれ、日本におけるシティズンシップ教育の導入に位置づけられた実践事例を含めた論文が含まれている。

後者(華井・大久保)は、日本社会科教育学会「社会科教育研究」NO.115(2012年)に掲載されており、本論文は、授業実践に対して質的・量的なアプローチを行い、高等学校公民科におけるシティズンシップ教育の評価を試みた論文として掲載されている。

検討の方法としては、上記の論文について、a 概要の明示 b 〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行うようにする。特に、〈単元研究〉〈授業研究〉は、教育実践を行う上で、いずれも欠かせないものであり、それぞれ「教育内容」「教育方法」に対応するものである。

(2) 考察

① 水山論文について

水山光春「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業-シティズンシップ地理をとおして -」は,pp.11-20 に掲載されている ¹⁾。

a 論文の概要

水山は、まず、「シティズンシップとは何か」を明らかにすることについて、シティズンシップ教育の歴史的な位置づけとそれの同時代的な位置づけの二点から述べている。前者については、1970年代以降のイギリスのシティズンシップ教育の変遷を踏まえ、「シティズンシップの概念そのものが、時代とともに大きく変化するかなり不安定なものであり、今後も変化しうる可能性がある」ものとしている。後者に関しては、2005年当時のイングランドの青年期のシティズンシップ教育の評価報告書に関して、プラス面(成果)マイナス面(課題)のどちらを重視するかで、論調が異なることを踏まえ、

ここでもシティズンシップ教育の可変性・多面性があることを指摘している。

次に、水山は、シティズンシップ教育の基本原理を示している。そのなかで T.H.マーシャルや D. ヒーター、齋藤純一の所論をとおして、「自由主義」「国家主義」「共同体主義」が融合状態であることを指摘し、最終的には、小玉重夫の「近代的なシティズンシップの概念を批判しつつ同時にそれらを組みかえ、新しいシティズンシップの可能性を模索してゆくという、両義的な課題に私たちは直面している。このことはシティズンシップ教育を考える場合にも強くあてはまる」を引用することによって、シティズンシップ教育は民主主義を基本原理としながらも「シティズンシップそのものの内容を絶えず問い直す教育」であることを論じている。

シティズンシップ教育の授業の方法原理については、「批判」を挙げている。それは、シティズンシップ教育が民主主義を基本理念としており、この意味において「批判」こそが、「授業構成の基本原理として最大限尊重されなければならないこと」を指摘している。さらに池野範男の「批判」を中核とした授業過程に代替案作成としての意思決定・合意形成を加えて「批判的シティズンシップの学習過程」を提示している。

水山のシティズンシップ地理の内容原理は、「統一性」「多様性」をキー概念としたリージョナル(地域)、ナショナル(国家)、グローバル(地球)の三つの学習領域を設定するものである。それは、「価値多元化社会といわれる現代社会において、開かれた認識形成を保障する市民育成が必要である」とする桑原敏典の指摘をもとに、特定の価値の教え込みにならないように、リージョナル、ナショナル、グローバルの学習領域を「統一性」「多様性」両者の視点から捉えて学習過程を構成するものである。b 検討

〈単元研究〉水山論文では、シティズンシップ地理における単元展開案を提示している。この小単元では「京都市におけるごみ袋有料化問題」を取り上げ、京都市のごみの有料指定袋導入という政策に関して、生徒に個人のライフスタイルの多様化と地域的統一性の視点から批判的に検討させ、さらには代替案を作成することを求めている。本単元の学習対象は、中等段階としており、単元構成は、第一次:京都市における有料指定袋に関する問題認識(1時間)、第二次:京都市廃棄物減量等推進審議会案の批判的検討(1時間)、第三次:合意形成・差異の確認・代替案の作成(1時間)、計3時間計画である。水山論文には、第二次と第三次の教授書が詳細に示されている。このように目標原理(シティズンシップの問い直し)や方法原理(批判的検討・代替案の提案)に基づいた水山の単元開発は、汎用性の観点から、小学校社会科中学年地域学習「健康で安全なくらしを守る」や6年生政治学習「地方自治体の政策」などにおいての適用可能性が認められる。

本論文では、単元展開における学習者の言動は、記述されていない。記載されている単元展開には 右半分に「生徒に期待される回答(認識)」とあるが、これはあくまで「期待」であって、学習者の実際の認識形成が設定されているわけではない。

〈授業研究〉本論文で提案されている単元展開案(教授書)は、いわゆる「授業モデル」である。このことを前提とすれば、本単元は 2005 年時点では実際に実践されたものではないであろう。つまり、このような単元構成で実践すれば「批判的シティズンシップ」が育成されるであろうという仮説的なものに留まっている。加えて、時間的な問題も挙げられる。第二次の学習過程は「提案確認、提案の吟味・検討 I、小まとめ」第三次は「問題を発見する、問題提起、合意と差異の確認、代替案の作成」が設定されている。1 単位 $50\sim55$ 分の授業時間を前提とした場合、これだけの教育内容が学習活動として担保できるのか、また教師が設定した目標にどれだけの学習者が到達

するのか、実際に到達できたのかについては疑問が残る。特に、第三次の「合意と差異の確認」や「代替案の作成」は、本単元の「核」となる学習過程と考えられるが、この過程でこそ、学習者の「批判的シティズンシップ」が重点的に形成されると推察する。ただ、そうであるならば、学習者の立場からすれば時間的な余裕をもって議論し、合意の在り方も含めて、互いの代替案を磨き合う必要性が生じるであろう。

② 加藤論文について

加藤公明「民主社会の担い手を育てる歴史教育-『考える日本史授業』の実践を通して-」は、pp. 21-30 に掲載されている 2^{0} 。

a 論文の概要

加藤論文は、県立高校地理歴史科における自らの実践(日本史の授業)を研究対象として「シティズンシップ・エデュケーション」と「考える日本史授業」の共通点や差異について論じたものである。加藤論文の主張点は、「生徒を民主社会の担い手に育てる」ことは、「自分の所属する社会を改善・変革」していくために「仲間と交流し、その実現に努力する、意欲的で思慮深い社会の形成者」を育成することに他ならない、ということである。加藤論文では、研究テーマである「考える日本史授業」とシティズンシップ育成との関連性について言及しているわけではないが、上記の加藤の主張は、社会形成を学びを中心とするシティズンシップ教育実践に関して示唆に富むものである。それは、地理歴史科授業は、単に歴史における思想や政治制度、人物の業績などに関する知識を単に習得させるものではなく、歴史を形成する主体者としての育成を目指すべきとしているところにある。これは、シティズンシップ教育が、「民主社会の担い手を育てる」ことを目的とすることで、結果的には、加藤の主張と合致していくものである。

b 検討

〈単元研究〉加藤論文は、高等学校での実践を中心とした論文であり、実践での生徒の意見・考えが数多く掲載されている。そこには、歴史的事象に対する生徒自身の思考の揺らぎやこだわり、探究意欲が垣間見られる。

単元の実際については、二つの実践の概要が示されている。その中で、生徒の疑問や、生徒が見出した矛盾に対して、実践者(加藤)は柔軟かつ弾力的に対応しながら、授業の展開を行っていることが読み取れる。また、生徒の歴史認識の変容が、単元を通して、事実認識・関係認識・全体認識(本質認識)という三層の構造性をもって深化し、一般的に捉えられている時代認識から新たな時代像を形成しようと思考を働かせるようにしていることがわかる。ただ、実践者である加藤の事前の単元構想と、実際の展開の相違点(どこまでが計画通りでどこが変更されたのか、もしくは変更はなく計画通りに進んだのか)についての記述はない。

一つ目の実践では、1班が発見した問い(テーマ)「二人の乞食がなぜ市にいるのか」に対して、それぞれの班が解釈を提示し、このことについて他の班からの批判・反論を行う場面の一部が記述されている。加藤は、特に1班の「生徒の一人」の感想をもとに、この生徒を含めた1班の学習者の歴史認識の変容だけでなく、歴史観・社会観の変容についても考察を加えている。

加藤の二つ目の実践では、生徒の解釈を進化・発展させるために「生徒同士が互いの説を検討して、 批判したり、 賛同したりする討論を組織する」ようにしている。 章をまたいではいるが、この実践の 最後には「奈良時代とはどんな時代だったのでしょうか。 討論を終えてあなたのイメージや考えはど のように変化しましたか。あなたの言葉で表現しなさい。」と指示し、生徒自身の学びを総括させている。 ただ本論文には、この問いに関して、数名の学習者の感想が記されているに留まっている。

〈授業研究〉加藤論文で特に紙幅を割いているのは、授業実践(「考える日本史授業」) における学習者の認識発達である。このことに関して本論文では、二つの実践事例が掲載されている。

一つ目は「中世前期の社会と産業の発達」で、鎌倉時代前期を対象とした実践である。授業は、まず、中世史の授業場面で『備前国福岡の市』の資料を提示し「変だな」と思うところを探す問いかけから始まっている。また、資料の中に描かれている歴史的事実をどのように解釈するか、またその解釈の違いをどのように検討・吟味していくかという探究への道筋も構想している。その後、授業の展開部分では「みんなが納得できるような解釈を考えよう」と発問し、学習者の主体的・意欲的な授業参加を促している。さらに、前時代との比較・検討させることを通して学習対象の時代(本実践では鎌倉時代)の歴史認識を獲得させようとしている。

二つ目は、奈良時代の実践である。この実践も千葉県市川市須和田遺跡の写真とそれに関連する複数の資料の提示が導入場面である。具体的には、この写真に写っている三つの住居跡(それぞれ時代が違うもの)を古い順に並べるというものであり、その根拠についての議論を通して、学習者自身が「納得できる理由を求めて」探索し始めるというものである。

いずれの実践においても、生徒の実際の発言はなく、授業展開の概要が述べられているに留まっている。生徒の主体的な学習姿勢は想像できるが、「何を考え」どのような協働的な学びがあったのかについては具体的に記述されていない。

③ 桑原論文について

桑原敏典「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成ーシティズンシップ・エデュケーションの目的と社会科の役割の検討をふまえてー」は、pp.41-50 に掲載されている 3 。

a 論文の概要

桑原論文は、日本の社会科教育とシティズンシップ・エデュケーションとの共通性や差異をその目標原理や方法原理の観点から明らかにし、我が国の社会科教育の発展可能性について主張するものである。桑原は、これまでの市民的資質の育成に関して「中心的なねらいとしては、あくまで学習者の社会に対する認識形成におかれてきた」として我が国の社会科教育研究がアメリカ合衆国の影響を受けてきたとしている。これに対して、シティズンシップ・エデュケーションは、イギリスと「同様の問題を抱えている我が国」において、「公的領域の知識・理解を主としながらも、認識形成にとどまらず(傍点筆者)市民としての自覚や責任感の育成」をねらいとし「学習者の人格形成に広く関わろう」としていることを指摘している。さらに日本の社会科教育は、「対抗社会化」という概念に基づきながら、社会を対象化し、今ある社会の慣行や伝統、ルールなどに対して批判的に捉えさせて今後のあり方を考えさせるような学習も行ってきたことを述べている。

桑原は、日本の社会科教育において、市民的資質形成に、よりダイレクトに関わろうとする社会科授業構成論として「社会参加」と「社会形成」をキー概念とした社会科の授業論を提示している。桑原は、この社会科教育論について、それまで「社会認識形成の育成」に留まっていた社会科教育を、「社会参加」と「議論」という学習方法を通して、自らを取り巻く社会を批判的に捉え、社会そのものを改善しようとするところまで踏み込んだ授業論としている点を評価している。一方、シティズンシップ教育の「実際的な問題」として、社会そのものを改善しようとする切実性や議論の能力に依存

することの問題点から、社会科という一教科内ではシティズンシップ・エデュケーションのねらいは 収まりきれないのではないかと指摘している。

さらに、桑原は、社会科教育において自主的自立的な思想形成を保証する「批判」についての検討を行っており、以下のような二つの「批判」の方法を示している。一つは「現実の社会の中に身を置きながら自らの立場を明らかにして、自分の感情や価値観に基づいて行なう批判」であり、もう一つは「現実の社会からは距離を置き第三者的な立場から、極力冷静に、私的な感情や価値観を抑えて行なう批判」である。結論から言えば、桑原は、前者の批判を前提として後者の批判を行うべきであるとしている。それは、前者の批判と後者の批判は異なることがあり、その異なる批判の矛盾をもとに、自らの見方や考えを再考させること、見直させることが社会科教育の役割であるとしている。

桑原論文は、学校教育におけるシティズンシップ・エデュケーションの導入に際して、これまでの市民的資質育成に関する社会科教育研究の知見を踏まえ、合理的思想形成の観点から改めて社会科教育の問い直しを行っていると言える。特に「批判」に関する検討は、意思決定の主体である学習者自身の立ち位置を明確に示し、自身と社会との往還によって自らの「批判」の矛盾や葛藤を捉えさせ、社会的な見方・考え方の深化・拡大をねらっている。このことは社会そのものを学習のフィールドとするシティズンシップ・エデュケーションを実践していく上で、大いに示唆を得るものである。

b 検討

〈単元研究〉桑原は、上述した内容を踏まえて、従来の社会科教育以上に「市民育成という目標に迫る」ための単元開発を行っている。具体的には「人々の考えや行動によって社会が変わった理由を探究させ、そのような行動を保障し得る制度や仕組みはどうあるべきかを判断」させる単元である。単元は、小単元「住民投票は民主主義を破壊するのか、それとも救うのか?」を開発しており、その概要は教授書試案として示されている。対象は、高等学校公民科現代社会又は政治・経済である。単元は、以下の三次から構成させている。第一次(1時間)「近年住民投票が実施されるようになったのはなぜか?」、第二次(2~5時間)「住民投票はなぜ実施されたのか?」、第三次(6~9時間)いくつかの住民投票制度を分析・評価し、住民投票制度プランを考える」とし、桑原論文には、第二次の後半2時間と第三次7~8時目の教授書が詳細に記されており、単元構成を分析する上で参考になる。ただ、8時目9時目の展開における生徒が最も支持する選択肢を選んだ理由や、自分の主張とその根拠に関する詳細な分析は、市民性の育成の観点から必要不可欠であると考える。加えて、桑原自身が課題として挙げているように、合理的思想形成を目指した社会科に関して、小・中学校段階での実践の可能性を示していく必要がある。

学習者評価に関しては、教授書 (pp.46-49) 右欄には「生徒に獲得させたい知識」が明示されているが、これは「科学的な知識」であり、教授書の到達目標で示されている概念的説明的知識でのみで評価がなされるものと推察される。

〈授業研究〉桑原論文の高等学校対象の教授書に関しては、「試案」ということもあり、論文掲載時点では実践されていないと判断できる。

④ 池野論文について

池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」は、pp.51-60 に掲載されている 4)。

a 論文の概要

池野論文は、まず、これまでの歴史教育への批判として、学習指導要領や教科書、時間割など、大

人の都合によって「歴史が教えられてきた」ことを問題の所在とし、学習者自身が「歴史を学ぶ意義」を見出していないことを指摘している。そこで、「市民社会科」では、学習者が「生活し他者と営んでいる現代社会上の社会的意義」を見出すことを前提とし、特に歴史学習においては、過去の事例を通して、現在の問題に対する新たな解決方法や可能な解決策を探究していく学習の重要性を主張している。よって、池野が主張する「市民社会科」の目標は、「社会的状況の把握、先行する社会秩序の認知とフレームワーク分析、可能な社会秩序の想定とその構造の探究、立場の選択と可能な行為の究明、結果の予測と新たな社会秩序の選択という一連の社会秩序の構成、再構築」としている。池野は、社会は常にそこに「在る」ものではなく、社会は「つくり出すこと」「作り直すこと」ができる構築的な性格をもつものであるとしている。だからこそ、その構築の主体者である学習者は、よりよい社会形成を目指した学習によって社会への参画意識をもつようになり、そこでの学びの意味を捉えることになるのである。また、歴史学習においても、歴史が、これまでの社会形成の一環であることを踏まえると、「すでに在ったもの」「自然なもの」とみなされる歴史を、再度形成することにつながるのである。このような池野の「社会そのものを市民社会として位置づけ、それを作り出し形成する」市民社会科構想は、シティズンシップ・エデュケーションのねらいと合致すると言えるであろう。

池野の問題意識は、現行の歴史学習が、学習者にとって「意味のないもの」になっていることであり、いかにして「過去の事例を通して、現在の問題に対する新たな解決方法や可能な解決策を探究し、その価値付けと規準づくり」を行っていくかというところにある。このような問題意識は、シティズンシップ教育においても同様に指摘されており、その共通点は多い。また、池野論文が述べる市民社会科歴史教育の意義に関しても、「客観的な歴史の教育」から「構成され正当化が求められる社会的な歴史の教育」へ転換を図ったことは、シティズンシップ教育において歴史的な領域を扱う単元を構想する際に参考になるものである。さらに市民社会科としての授業の構成原理(教育内容選択原理・教材選択原理・学習原理)に関しても、シティズンシップ教育における授業構成について共通点を含むと考えられる。

一方,課題については,池野自身も「各学校段階の内容構成や具体例を提示し,理論的に洗練」することを踏まえて,「現実の学校において受け入れ可能なものを開発」すること,加えて「具体的な展開の保証」について述べており、今後のシティズンシップ教育において実践研究が待たれるものである。

b 検討

(単元研究) 池野は、高校世界史を対象とした単元「武力行使は許されるのか」の開発を行っている。 単元は、導入(問題提起と信念の明示化)展開 I (個別的自衛権の発動の考え方の分析)展開 II (集団的自衛権の発動の考え方の分析)展開 III (武力行使の否定の考え方の分析)終結(信念の検討および分析)で構成されており、5時間計画である。この開発単元を通して、市民社会科としての歴史授業の構成原理を、以下の三点から整理している。

1 点目は、教育内容選択原理として、選択するテーマが学習者において教育的意義を意識できること、テーマが社会的意義を有すること、テーマ研究により学習者の考える可能性が拡大すること、である。

2 点目は、教材選択の原理として、テーマと適切な関連をもっていること、テーマ研究の結果つくり出せるフレームワーク(概念、カテゴリー)と適合した関連をもっていること、学習者たちや社会と適切な関連をもっていること、を挙げている。

3 点目は、学習原理として、学習の基礎単位として「討議」の構造を組織すること、討議の構造により主張の論証構造を明示し、その妥当性に対する批判ができるようにすること、クラス内での討議の結果、合意可能なものを見いだすことができるように組織すること、を挙げている。

池野論文では、学習者にとって重要視される市民性については多くの箇所で言及されているが、それらの市民性が、どのように身に付いたかという学習者評価に関する記述は見当たらない。

〈授業研究〉池野が開発した単元は、論文掲載時には実践はなされておらず、「試案」としての域は出ていない。目標に関しては、目標①に対しては「常識的な信念に対してどのような疑問を投げかけることがでればよいのか」、目標②に対して「武力行使におけるフレームワークの活用が、国際紛争の分析に役立つことを理解した姿とはどのような姿か」、目標③に対して「それぞれの信念を支持する根拠、正当化する論理を明らかにするトゥールミン図式とは具体的にはどのようなものか、またどのような図式を成立させれば達成とするのか。」、目標④に対して「信念に基づいて行動できるようにするとはどのレベルでの行動をめざしたものか」という授業レベルでの疑問がある。これらの目標に関しては、学習者の具体的な姿で示されるべきであり、それによって、池野が主張する市民社会科歴史教育における市民性育成の意義が担保されると考える。

⑤ 華井・大久保論文について

華井裕隆 大久保正弘「高等学校公民科におけるシティズンシップ教育実践—社会科課題解決教育モデルに基づくさいたま市政策づくり授業—」は、『社会科教育研究』No.115(2012 年)pp.39-52 に掲載されている $^{5)}$ 。

a 論文の概要

華井・大久保は、高等学校公民科において、さいたま市の政策づくりを通して、社会的課題解決への参加意欲とスキルを高めるシティズンシップ教育の実践研究を行っている。本論文では、生徒が提案した政策内容の分析に対する質的な評価と、生徒の認識変化を単元の前後のアンケート調査に基づいて量的な評価の両方を行っている。華井、大久保の問題意識は、「社会参画」を志向する高等学校公民科及び中学校社会科において、「生徒に社会的課題の解決に貢献できるという意識を持たせ、参加意欲を高めるような授業を構想する」にはどうずればよいかということにある。このような問題意識から、高校生に実際の政策提言を行わせ、その評価をもとに、自分たちの政策づくりに生かす活動を通して、シティズンシップ育成を図る実践を試みている。特に、生徒の提言対象を「ローカル(さいたま市が抱える問題)」としたところに、学習者を「現実の文脈」に位置づける真正な課題となっていると考えられる。

b 検討

〈単元研究〉華井・大久保は、まず、社会的課題解決の単元モデルの開発を行っている。これはイギリスの「Citizenship」単元(2002)を参考に、学習の基本要素を「知識と理解」「調査とコミュケーションスキル」「参加と責任ある行動のスキル」と設定し、シティズンシップ教育の単元モデルの柱として位置づけている。次に、ローカルマニフェストの教材化を行っている。ローカルマニフェストとは、地方自治版の「選挙公約」であり、このローカルマニフェストをツールとして地方自治の政策づくりを追体験させる単元構成になっている。

華井・大久保論文の特筆すべき点は、学習者評価について明確に述べられていることである。具体的には、他の論文でほぼ記述されていない学習者の中に形成されつつあるシティズンシップに関して、

「質的」「量的」側面からのアプローチし、その内実に迫っているところである。この意味において、本論文は、シティズンシップ教育の学習者評価に関する先駆的研究であると言える。華井・大久保論文では、社会問題の解決への貢献意識や解決の技能(スキル)、提言に向けた意欲など、生徒へのアンケート分析の詳細なデータを提示して生徒の自己認識の変容と実践した学級の全体的な傾向を示している。ただ一方、論文中の質的評価の箇所については、厳密には「政策内容」に対する評価、また、複数名の「班」ごとの評価(反省点)であって、個々の生徒のシティズンシップの内実もしくは形成に関する評価ではない。さらに、授業実践のねらい(p.42)に関する自己認識を対象とした生徒へのアンケート調査では、質的な調査は行われておらず、学級の全体傾向としての「量的」な調査・分析に留まっている。中には、特定の生徒の思考の変容や判断の変化について分析した部分があるが、シティズンシップの観点として重要な「コミュニケーション能力、合意形成能力などは、他者と協力しながら改善策を考える姿勢が十分に見られた。」(p.52)ことに関する根拠(エビデンス)は示されていない。とりわけこの点に関しては、政策立案の授業(4 時目)もしくは政策発表(6 時目)の生徒同士の「関わり」や「ぶつかり」「合意」の実際の姿を明らかにしていくために、質的なアプローチが必要であると考えられる。

〈授業研究〉授業実践に関しては、生徒の実態調査、目標設定、事前学習、そして「現代社会」2単位「さいたま市政策づくり」(6 時間)の詳細な資料が掲載されている。さらに、授業の成果として、生徒の意識変化を「質的評価」と「量的評価」の双方から行い、もともと社会的課題への解決・提言に対する意識や技能が低いと認識していた生徒の多くが、実践後にはその認識が高まっているという考察を行っている。加えて、本実践が、シティズンシップ教育における汎用性のある授業モデルになり得ることも成果として述べている。

第2節 小学校社会科におけるシティズンシップ教育の実践

(1)対象と検討方法

本節では、初等教育段階で実践されたシティズンシップ教育について検討していく。これまでに第2章第2節(4)でも触れているが、本節では、日本における先駆的試行的シティズンシップ教育研究として位置づけられる①お茶の水女子大学附属小学校の学習分野「市民」、②東京都品川区の「市民科」での実践の特徴について詳細に検討していく。さらに、一般の小学校で実践されたシティズンシップ教育の事例として、③神奈川県立総合教育センターでの取り組みを検討する。

検討方法に関しては、第1節と同様に〈単元研究〉〈授業研究〉の点から検討を行う。

(2) 考察

- ① お茶の水女子大学附属小学校 学習分野「市民」について
- a 学習分野「市民」の概要

お茶の水女子大学附属小学校は、2002年に英国で教科「Citizenship」が必修化されたことに合わせて、これからの民主主義の担い手、いわゆる能動的な市民の育成を強調する意味において学習分野「市民」(以下「市民」と表記する)を立ち上げている。これは、日本におけるシティズンシップ教育の最も早い取り組みである。したがって、同小の「市民」は、東京都品川区「市民科」と並んで、日本の「シティズンシップ教育実践」の代表例として取り上げられることが多い⁶⁾。

同小の「市民」は、小西正雄の「社会を見る3つの目」7)を踏まえ、三段階の判断を含む学習過程 を設定した単元を開発している。NPO お茶の水児童教育研究会著「社会的価値判断力や意思決定力 を育む『市民』の学習」(2010)では、17実践が紹介されている。例えば、6年生「本当に必要な援 助とは...日本のODA」(岡田教諭)では、日本のODAが抱えている問題を検討した後に、「日本政府 が重点的に行う援助としては何がよいか」をクラスで話し合い、それによって、子どもたちは緊急性 を要する援助や長期的視野の必要な援助を比較しつつ、可能な限り最善の策を提案しようとする。4 年生「これからの東京」(遠藤教諭)では,身近な都市再開発による道路拡張にともなって顕わになる 人々の利害をシミュレーションすることを通して、「公」とは何かを考えようとする。これらの学習は いずれも活動的で、子どもたちによる提案のみがきあいが活発に展開されている⁸⁾。他にも、中学年 「昔の道具で何を残して、何を新しい道具にかえるか」「みんながよろこぶ公園をつくろう」「山形県 の小学校に東京らしいところを 3 か所紹介しよう」, 高学年「和食料理店が米の直営農場つくるなら 新潟か山形か」「日本の食糧自給率を高める工夫を考えよう」「沖縄に会社をつくろう」「携帯電話の優 先席付近での使用問題を考えよう」「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」「縄文時代と弥生時代、 どちらに住みたい」「聖武天皇、鑑真、行基、農民が日本の様子を語り合ったら」「大久保利通と西郷 隆盛どちらを支持するか」「伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎、大韓帝国の人々が語り合ったら」「モ ンゴル人がホームステイするとしたら」など、同小が独自に開発した単元は数多くある。

これら「市民」で開発された単元の特徴は、小玉重夫の指導によって「政治的リテラシー」の涵養を目指していること、従来の社会科の教育内容を踏まえつつ時事的な問題を取り上げていること、また、仮想場面(もし~だったら)の設定を中核とした単元開発が行われていることが挙げられる。

当時、研究の推進役であった岡田泰孝(2004)は、「市民」の設立の背景として、青少年、大人が自分の考えを発表・提案して行動することを避ける現状、人との係わり合い不足の克服(友だちとの関わり方が分からない子どもの増加)、「共に学ぶ喜び」の追究意欲を高める必要性、得た知識を生かした価値判断力や意思決定力育成の不十分さ、を挙げている。の。岡田はこれらを提示した上で、「市民」を「公民的資質の涵養」を重要視した「提案や意思決定の学びを通して市民的資質を育む学習分野」として発足させたと述べている。つまり、「市民」の母体は社会科であり、上記のような問題意識を踏まえつつ、目標・内容を追加しているところが特徴的であるといえる。特に「市民」の目標は、「提案や意思決定の学びを通して」「益々加速する社会や環境の変化に対して、積極的に、適切な社会的価値判断や意思決定をしていく力」としての市民的資質を育むというものである。さらに、2010年には、市民的資質を新たに「公共性リテラシー」として定義し、「自分の属する社会を理解し、その社会への問題関心をもつだけでなく自分の役割を理解して社会を育てていく」資質とした100。これらのことから、「市民」は、これまで社会科が究極のねらいとしていた「公民的資質」の重要な内実の一つである政治的側面にかなり焦点化した目標を設定していることがわかる。

b 検討

〈**単元研究**〉 17 実践中,抽出児に関する記述が比較的に多い,5年生単元「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」(岡田教諭)の実践について市民性育成の面から詳細に検討する。

この実践は、学ぶ目的を「日本の国土にはどのような自然があるか」という「知る」活動から「未来に残したい日本の国土の素晴らしいものは何か」を「考える」ことに転換することを意図している。 そこで、「もうひとつ世界自然遺産を登録するなら」という意思決定場面を設定し、学級で合意形成する過程を通して、友だちの主張の共通点や相違点に目を向けて我が国の国土について考えることにつ なげていくというものである。岡田は、この単元における「公共性リテラシー」を、「他者が提案した 自然遺産にふさわしい場所について、様々な情報収集に基づいて自分が登録したいと思う場所と比べ ながら共感的・批判的に聞き合う」こととしている。

実際の単元展開では、A児の学びの軌跡として、2007年1月16日~2月23日までの計15回分の記録がある。2月23日の記録には、授業記録の一部が掲載されており、A児の発言(4回)の様子がわかる。また、他の実践記録に比べるとその分量も多く、A児の簡単なエピソード(2月6日:ノートを家に持ち帰る。家庭にある日光の本で調べ学習をしてきた。2月8日:ノートを家に持ち帰る。2月15日:ノートを家に持ち帰る)も記載されている。さらに岡田教諭が、「A児は、最終的に奥日光に決めるまでには、西表島、天神崎など様々な候補地を検討している。その際に、世界自然遺産に指定された知床半島や屋久島、白神山地などとの共通点を探し出す工夫をしている。このように、既習内容と比べながら検討していく姿勢が身についていることは、価値判断力や意思決定力が向上していると評価できよう。」と記述しているように、A児の学びを具体的な活動に基づきながら考察している。岡田教諭のこのような考察は、授業のみならず家庭学習においてもA児の学習活動をたどりつつ、A児の思考の変容を丁寧に捉えようとしていることがわかる。

シティズンシップ教育の重要なポイントとしては、世界自然遺産の意味理解をもとに、既習内容と 結びつけて世界遺産に選ばれる条件を自分なりに見出していくこと、意思決定した場所に世界自然遺 産としての評価を与える学習活動を設定したこと、が挙げられるよう。ただ、この授業実践が、実際 にどの程度シティズンシップ(同小が定義する公共性リテラシー)の育成に結びついているのかとい う点に関しては、詳細かつ質的な検討が必要であると考える。

〈授業研究〉単元の中の1単位時間の授業については、その概要や子どもの学習の様子などに関して、 岡田実践に限らず他の授業実践についても詳細には検討されていない。

② 東京都品川区「市民科」について

a 「市民科」の概要

東京都品川区は、構造改革特別区域法(平成 14 年 12 月施行)による特別区認定を受け、それに伴って国とは異なる独自の教育要領(平成 17 年 12 月)を定め、平成 18 年から全ての小・中学校(小40 校、中 18 校)で、9 年間を 4・3・2(「小 1 ー小 4」「小 5 ー中 1」「中 2 ー中 3」)の三つの段階に区分した小中一貫教育をスタートさせた。その中核となる「市民科」は、旧来の道徳・特別活動・総合的な学習の時間等を統合させて創設された新設教科の一つである。「市民科」には、教科書と「指導の手引き」があり、1・2 年生版、3・4 年生版、5・6・7 年生版、8・9 年生版の 4 冊から構成されている 11'。「市民科」は、小中一貫したカリキュラムとして、第 1・2 学年用「あいさつの励行」、「部屋の整理・整頓」、「通学路の安全」、「感謝の気持ち」、「将来の自分」、第 3・4 学年用は、「正しい行動」、「思いやりの心」、「心を伝えるマナー」、「食事の作法」、「お金はどこからくるの」、第 5・6・7 学年用「人権問題」、「きまりの意味」、「相手をみとめることの大切さ」、「あなたが暮らす日本」、「ボランティア体験」など 56 項目、第 8・9 学年用「社会マナーとルール」、「福祉への取り組み」、「社会における正義」、「地域社会への貢献」、「進路選択」が設定されている。これらのカリキュラムの特徴としては、道徳を「市民科」の中核としつつ、社会科の内容及び総合的な学習の時間の内容を融合したものであることが挙げられる。

「市民科」設立の背景は、将来についての夢や理想をもてない青少年の増加、規範意識や道徳性、

社会的マナー,「公」への関心やモラルなどの欠如,特別活動における「討論するための技能」の必要性,道徳で求められる「良いことと悪いことの区別を徹底的に教え,社会のルールを見につけること,総合的な学習の時間の内容を有機的に結びつけることの必要性などが述べられている ¹²⁾。このことから,主に道徳的態度の育成に対する必要性を背景として,「市民科」の設立が構想されていると言えよう。品川区のこのような問題意識は,主にシティズンシップ教育で設定されているグローバル化への対応や社会への主体的参加などのテーマとかなり異なっている。

「市民科」では、育てる七つの資質(主体性、積極性、適応性、公徳性、論理性、実行性、創造性)及びこれらの資質と関連させて、日常・社会生活の様々な場面・状況・条件に関わる五つの領域及び、実践的に活用できる態度や行動様式、対処方法として15の能力を設定している。また、授業は、「課題発見・把握→正しい知識・認識/価値/道徳的心情→スキルトレーニング/体験活動→日常実践/活用→まとめ/評価」の5段階からなる実践的な問題解決過程を組織している。これらのことから、品川区の「市民科」は、従来の道徳の徳目を教育内容の中心とし、問題解決的な学習を基本的な教育方法とした構成としていることが特徴的である。

若月秀夫編「品川発「『市民科』で変わる道徳教育—なぜ、あたり前のことができなくなったのか」には、「市民科」の実践としていくつかの事例が紹介されている ¹³⁾。どの事例においても学習指導計画案が掲載されており、ねらいや学習活動の全般、また子どもの活動エピソードなどが紹介されている。さらに資料編「データ・資料から見る『市民科』」では、本格実施した平成 18 年度の翌年に「基本的生活習慣検査」を実施しており、この中で特に「公共・公徳」の項目で全国平均との有意差が表れているとしている。

b 検討

〈単元研究〉「キャリア教育につながる社会認識能力・将来志向能力」の育成をめざした「スチューデント・シティ—社会の仕組みを知る—: 経済体験学習 (5 年生)」(pp.155-166)の事例を検討する。

5年生「スチューデント・シティ」(全 15 時間)は,「実際に近い街と店舗を空き教室に再現し,経済活動を体験する学習」を中核として展開されている。この単元の目標は「リアルな経済社会を体験することを通して,子どもたちに社会の一員として自覚と責任(後略)」を育てることである。この単元では,子どもたちは,モノとサービスの関係や,様々な仕事の役割と意味,価格とコスト,利益との関係などについて学び,経営的な観点からビジネスプランを考えることを学習活動の最終地点として設定されている。また,この単元は,第 5 学年で留まらず,第 7 学年「キャップス 会社の経営活動を理解する」で,模擬店舗における経営体験(仕入れー販売ー決算)を行う学習活動に継続されている。

この実践では、単なる知識の獲得に留まらず、「働くこと」(ここでは自分のチームの利益を上げる)を中心に、チーム内でのディスカッションを行い、意思決定していくプロセスを重視している。このように実社会の文脈を教室に取り入れて、体験的に社会経済の仕組みや経営の難しさなど実感させる模擬的な店舗経営は、他者との協働的な学びにならざるを得ない。ゆえに、他者と関係を構築しつつ、店舗をマネジメントしていく経験は、社会的責任の醸成や社会参画という観点から貴重な学びとなるであろう。

このような学習プログラム後の「学習効果」として 11 名の児童の声が掲載されている (p.163)。 これら 11 名の感想には、実際の社会と触れ合った子どもならではの心情が綴られている。ただ、内容に関しては、直接的な社会参加で得た見方・考え方の広がりや深まりついて記述されているものは 皆無であり、ほとんどが徳目的な内容(感謝や挨拶、礼儀、協力、苦労など)関する内容である。つまり、模擬的な店舗経営で学び得た社会的責任や社会参画については考察がなされていない。他にも、子どもの意識の変容に関する感想も若干はあるが、どのようなきっかけで、どのような変容が起こったのかについては、検討されていない。また、子ども自身が模擬経営を行う上での悩みや戸惑い、失敗などに関して、それらをどのように乗り越えたのかについての記述はない。さらには、本学習プログラムにおいて、単元展開に生かした子どもなりの視点やマネジメントした教師の意識の変容などについての記述は見られない。

〈授業研究〉品川区「市民科」の実践についても、授業実践に関しては、子どもの姿を中心にした詳細な検討はなされていない。

③ 神奈川県総合教育センターでの取り組みについて

特別支援学校、高等学校で実践し、調査研究を行っている。

a シティズンシップ教育の取り組みの概要

神奈川県教育委員会は、シティズンシップ教育を「よりよい社会の実現に向けて規範意識をもち、社会や経済の仕組みを理解するために必要な知識や技能を身に付け、社会人として望ましい社会を維持・運営していく力を養うため、積極的に社会参加するための能力と態度を育成する」としている ¹⁴⁾。 そこで、神奈川県立総合教育センター(以下、「神奈川教育センター」と表記する)では、シティズンシップを発揮するための能力や態度として、「意識」「知識」「スキル」の三つのカテゴリーに分類し、内容項目を詳細に設定している。平成 19 年から、シティズンシップ教育を「特別な教育課程や組織の中で行うのではなく、通常の教科等の中で実践できる」教育として位置づけて、小学校、中学校、

シティズンシップ教育のカリキュラムの構成要素としては,「目的」「内容」「方法」「評価」を明確に示している。目的は「意識」「知識」「スキル」を獲得すること,内容は三つの活動分野(公共・共同的な分野での活動,政治分野での活動,経済分野での活動)として設定している。方法は「どのように学ぶか」に焦点を当て,切実感や自発性,責任感をもって学習活動が展開できるように留意している。評価は,子どもの学びの評価とともに学習活動そのものの評価がある。この四つの構成要素をサイクルとして展開しながら,各教科及び教科等において実践するとしている。

b 検討

〈単元研究〉まず,第 5 学年社会科単元「わたしたちの生活と工業生産 自動車を作る工業」(pp.17 -21)を検討する。

単元展開は、始めに、自動車産業を取り巻く様々な現状、例えば、二酸化炭素排出、安全性の向上、エネルギーの供給、消費者のニーズや用途の多様性などを理解させ、次に現在の自動車産業の現状について調べさせている。その後、実際の自動車工場の見学を経て、これから必要される自動車のデザインを考えさせ、さらにそれを自動車会社に提案する活動になっている。この実践については、シティズンシップ教育の視点として「スキル」を重視しており、〈問題の認識・状況の理解〉→〈情報の収集・分析〉→〈意思決定〉→〈実行〉によって、シティズンシップ育成の道筋をつけている。

〔学習の実際〕を見ると、学級の子どもたちの総花的な反応の記述に留まっており、単元展開に位置づけた子ども(抽出児)の記述は見当たらない。子どものアイディアや実際に自動車会社に送った手紙などの資料は掲載されているが、これらの資料に基づいて子どものシティズンシップがどのように形成されたのかについての考察はなされていない。ただ、p.20 14 行目には「アイディアを考える

際、自動車だけでなく交通システムや福祉などにも目を向けて考える児童もいた」という記述、p.22 の〔考察〕には「児童は(中略)自発的に取り組んだ」や「自分の視点をもちながら見学する児童もいた」という記述がある。例えば、前者の子どもが、他者との関わりの中でどのように思考を変容させて「交通システムや福祉」に目を向けるようになったかについては、シティズンシップの育成の実態を捉える上で詳細に検証する必要がある。また、後者についても、その子が自発的に学習に取り組んだ理由やその子なりの視点とはどのようなものか、についても言及する必要がある。

子どもが学んだ成果を外部に「提案」し、その反応を得ることによって社会参画への意欲を高めたり、提案する経験を積んだりした学習の機会は、シティズンシップを獲得する上で重要な学びであったと考えられる。しかし、子どもの発言や活動の様子、他者との関わりから見出される葛藤やゆらぎ、こだわりこそが、シティズンシップ教育の「スキル」や「意識」「知識」の内実となることを踏まえると、実際の子どもの言動のさらなる分析や解釈が必要となる。

他にも教師の単元展開の際のマネジメントについても、ほとんど触れられていない。〔考察〕 p.22 22 行目では、ある子どもの実現不可能な提案に関して、「より具体的な提案につなげる」ための手立てとして「時間確保」が挙げられているが、実際には、具体的な手立てが何であったか明らかにすべきであろう。また、実践における教師の具体的な指導についても明示されるべきである。

次に、特別活動での実践例、第 5 学年「児童会選挙をしよう」(p.23-27)を検討する。題材の目標は「児童会活動を中心となって行うことの自覚を持ち、児童会のリーダーを選ぶ方法としての『選挙』について関心を持ち、選挙の仕方や意義について理解し、自分で考え、正しく判断する力を高めることができるようにする。(原文ママ)」とある。本単元でも、先の社会科での実践例と同じく「スキル」に重点が置かれている。単元の流れとして〈問題の認識・状況の理解〉→〈情報の収集・分析〉→〈意思決定〉→〈実行〉によって、シティズンシップ育成の道筋をつけている。本単元の教師の問題意識としては「児童会活動のマンネリ化」(p.23)と「児童会リーダーの人気投票になりがち」(p.24)が挙げられる。このような教師の問題意識のもとに「児童会活動を自発的・自主的な活動にする第一歩」「児童に市民性を養う第一歩」として実践されている。〔学習の実際〕では、全3時間の授業内容が、概要として示されている。

1 時目は、児童会役員としてリーダーを決める「選挙」があることを提示している。選挙については、ゲストティーチャー(選挙管理委員会の方)を招いて、選挙の方法や意味と重要性についての講話がなされている。授業後の子どもの感想は、「選挙は国になくてはならないものだと分かった。」「投票した人にそんなに責任があるなんて初めて知って、びっくりした。」「選ばれる人が、ふつうの市民だとは思わなかった。」「なぜ自分をアピールするかは、『自分はこんなことをしてみんなの役に立ちたいんだよ』と知ってもらって、投票してもらうためだと分かった。」などが掲載されている。

2 時目は、児童会リーダーとして選ばれる人の「ふさわしさ」を出し合っている。その後、実際の選挙の手続きに則って、立候補者、推薦人、立会人などの人的条件、たすき、投票用紙、投票所の設置、演説会のプログラムなど物的条件を揃えるに至っている。このような現実的な手続きは、「投票」という行為を、教室内シミュレーションに留めず、現実とダイレクトにつながった真正の学習として成立させている要素であると考えられる。

3 時目は、立会演説会を開催し、投票・開票を行っている。児童会代表決定後に、以下の設問「① 立候補者の演説をよく聞いて、自分で考え判断して投票ができたか ②立候補者が演説したことを、学 校全体のみんなのことを考えて正しいかどうか判断して、投票することができたか ③学校全体のみん なのことを考えて、自分の意見をまとめ、演説することができたか(立候補した人だけ) ④自分たちは、よいリーダーを選ぶ、よい選挙ができたか」に対して、四件法でふり返り(自己評価)が行われている。このふり返りの結果については、量的に集計されており、中でも「あまりできなかった」「できなかった」を選択した子どもは、その理由を記述している。これらの記述に関しては若干の考察がなされている。

ただ、特筆すべきは、この時間 (3 時目) のふり返りが不十分であったことを教師が反省的に捉え、プラスの時間 (予定外の 4 時目) を設けて、自分たちが行った選挙に関する捉え直しを行っていることである。教師は、学習活動の中心に、児童会のリーダーを選ぶ選挙を位置付け、学習のねらいとして公正な判断や根拠をもつことを設定していた。しかしながら、子どものふり返りの結果や記述に基づき、選挙での判断や決定が表面上のものでしかなかったということを内省したのである。この内省をもとに 4 時目では、別のテーマで子どもの本音を出させつつ、「選ぶという行為の責任」や「選ばれるという行為の重さ」について考えさせている。

この実践から、子どもの実態に沿いながら計画を柔軟に変更することによって、より実効性のある 単元展開になり得るとともに、子どもに芽生えつつあるシティズンシップの内実がより明示化される 可能性があるという重要な示唆を得ることができた。

〈授業研究〉まず、社会科第 5 学年単元「わたしたちの生活と工業生産 自動車を作る工業」では、1 単位時間の授業実践として、単元計画 10 時間の 8 時目を検討する。本時のねらいである「安全面や環境面から考えたこれからの自動車について、自分なりのアイディアをいかして提案する」(p.19) ことが、本時の中核的な学習活動であると予想される。「これからの自動車」を考えることは、つまり、これから必要とされる自動車の在り方について考えさせることにつながる。この意味において、現在の自動車を巡る問題の解決を踏まえつつ「よりよい社会」「望ましい社会」に向かって自分なりの考えを構築していくことは、意義あることであろう。次に、「自分がまとめた具体的な改善案」を自動車メーカーに提案する活動が「実行」として位置づけられており、この活動そのものが、教室内で自己完結させるのではなく、社会に向けた「発信」によって、社会参加の経験を積むことになると考えられる。

[学習の実際](p.20)では、子どもが授業中に実際に記述したアイディアが掲載されている。近年の交通事情を巡る問題意識(高齢者事故の増加や排出ガスの問題など)を踏まえ、子どものアイディアは、環境と安全に配慮した自動車に関するアイディアが多かった。もちろん、子どもたちの個性的なアイディアは非常に貴重であるし、大切にすべきものであろう。ただ、自由な発想を重視するあまり、それらのアイディアに関して実現可能性や実行性の観点からグループで話し合う必要性や必然性が子どもたちに感じられていたかどうかは疑問が残る。また、展開案のスキルの項目には「同じ意見のグループで話し合い、まとめること」[意思決定]とあるが、何がグループで話し合われ、どのようにまとまったのか、逆にまとまらなかったのかについては、記述が見当たらない。つまり、シティズンシップの内容として示されている社会への関わりや責任感の醸成については詳細な考察がなされていない。例えば、環境保全ではなく安全を優先したその子なりの理由や根拠が示され、考えを異にする友達との主張がぶつかり合ってさらに磨かれていくことにこそ、シティズンシップ教育で重視される社会に主体的に関わっていく「スキル」が身についていくのではなかろうか。

次に、特別活動「児童会選挙をしよう」の全3時間計画の3時目の授業〔展開例〕を検討する。この3時目は、実際に立候補者が、推薦人を立てて立会演説会を行い、選挙公約などを表明するという

本格的なものである。つまり、この実践においても、リアルな現実を意識させつつ、その実現の難し さや悩ましさ、戸惑いなどを、子どもたちに経験させていこうとする意図が読み取れる。

教師は、学級というある意味閉ざされた空間において、人が人を選ぶという心理面の抵抗感についても様々な配慮を行っている。例えば、指導上の配慮事項には「演説の巧拙だけにとらわれず、責任感や実行力などに裏付けされたものかどうかを考えながら」や「落選してもみんなのために役立とうとした気持ちがあったことを強調する」ことが明記され、子どもの心情面にも配慮がなされている。ただ、投票に関する子どもの感想に関しては、〈単元研究〉でも触れているが、投票した側、投票される側双方ともに、そのような記載はない。よって、上記のような演説や投票などの諸活動が、どのようにシティズンシップの育成とつながりをもつのかについては検討がなされていない。

第3節 まとめ

第Ⅲ章では、第1節で、日本の社会科教育における代表的なシティズンシップ教育の実践について、〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行った。検討の結果、日本のシティズンシップ教育の実践研究では、中等教育の単元開発に重点が置かれているとともに、単元全体や授業展開における学習者の学びの姿をシティズンシップの観点から可視化する必要があることが示された。そこから、小学校社会科におけるシティズンシップ教育の単元構想を行いつつ、単元及び授業を含む教育実践に関して、質的な検討・分析を進める必要があるという実践研究上の課題が明らかになった。

第2節では、小学校で先駆的試行的に実践された事例について、上記と同様に〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を行った。検討の結果、本節で取り上げたシティズンシップ教育実践の特徴は、いずれも社会的事象の因果に関する知識を習得するよりも、子どもがもっている知識を活用したり個性を発揮したりしながら社会形成に参加・参画する能力の育成に重点を置いたものであった。また、単元の学習内容に関しては、時事的・社会的な問題など、人々の価値観が対立する問題が、単元構想の要諦であることがわかった。これらのことは、シティズンシップ教育の単元構想を行っていく上で重要な点であることが示された。

さらに、上記のような実践の他に、神奈川教育センターでの取り組みでは、本格的な研究でこそなかったものの、実際の単元展開を可視化して子どもの学びの内実を明らかにしようとしており、このことは本研究の方法論として貴重な示唆を得ることができた。

ただ,品川区「市民科」での実践は,道徳教育における徳目主義的教育内容を含む傾向が強く,この点について,その子にふさわしい個の確立をめざすという本研究の立脚点を踏まえると,批判的に捉えていく必要性があることがわかった。

次章では、前章のシティズンシップ教育の動向と本章で導出された実践上の課題を踏まえて、シティズンシップ教育の単元構成に関して仮説的な要点を示す。また、単元(教育実践)の構成や教育実践の諸条件を明示するとともに、実践研究の対象と方法についても詳細に述べる。そして、実践者の意識を捉えるためのリフレクションの理論についても言及する。最後に、本研究の理論的基盤と分析枠組みについて整理する。

●註(第Ⅲ章)

- 1) 水山光春 (2006) 「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業-シティズンシップ地理をとおして-」「社会科研究」第64号 pp.11-20
- 2) 加藤公明 (2006) 「民主社会の担い手を育てる歴史教育-『考える日本史授業』の実践を通して-」「社会科研究」 第64号 pp.21-30
- 3) 桑原敏典 (2006) 「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成ーシティズンシップ・エデュケーションの目的と 社会科の役割の検討をふまえて一」「社会科研究」第64号 pp.41-50
- 4) 池野範男(2006)「市民社会科歴史教育の授業構成」「社会科研究」第 64 号 pp.51-60
- 5) 華井裕隆 大久保正弘 (2012)「高等学校公民科におけるシティズンシップ教育実践—社会科課題解決教育モデル に基づくさいたま市政策づくり授業—」「社会科教育研究」NO.115pp.39-52
- 6) 例えば、嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』(2007) 東信堂「第2部 各国のシティズンシップ教育アジア編日本」において、品川区「市民科」及びお茶の水女子大学附属小「市民」が、日本のシティズンシップ教育の実践事例として取り上げられている。(pp.47-49) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』(2003) 白澤社 では、「新しい学校づくり、学校改革の過程で、市民を育てる公教育づくりの実験が始まっている」(p.174) として、お茶の水女子大学附属小の「市民」について触れられている。長沼豊/大久保正弘編『社会を変える教育 Citizenship Education~英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから~』(2012) キーステージ 21 でも、品川区「市民科」及びお茶の水女子大学附属小「市民」が取り上げられている。(pp.41-48)
- 7)「社会を見る3つの目」とは、元鳴門教育大学小西正雄氏が提唱した「社会には一個人の工夫や努力ではできることと、できないことがある」「自分の利益と他者の利益は必ずしも一致しない」「だから、世の中には、広い視野から社会を調整するしくみが必要であるとともに、それらの仕組みに対して関心をもち、自ら働きかけようとする意識をもつことが必要である」を指す。
- 8) お茶の水女子大学附属小学校 NPO法人お茶の水児童教育研究会著 (2010) 「社会的判断力や意思決定力を育む『市民』の学習」
- 9) お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会著 (2004) 「提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる」
- 10) お茶の水女子大学附属小学校(2010) 研究紀要 「小学校における『公共性』を育むシティズンシップ教育(3年次)~友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する~」 同小では「市民」以外にもシティズンシップ教育に関する取り組みが行われており、2008 年度からは「公共性」を育むことを目的とした、教科横断的なシティズンシップ教育を研究・実践している。
- 11) 東京都品川区教育委員会(2008)「市民科」教育出版株式会社
- 12) 若月秀夫 (2005) 「品川区の小中一貫教育における『市民科』の構想」『社会科教育 No547』明治図書
- 13) 若月秀夫編(2009)「品川発『市民科』で変わる道徳教育―なぜ、あたり前のことができなくなったのか」教育開発研究所
- 14) 神奈川県立総合教育センター(2009)「シチズンシップ教育-推進のためのガイドブック」 http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h20/pdf/citizen.pdf(2017 年 11 月 23 日閲覧可能)神奈川県 立総合教育センターでは「シチズンシップ教育」と表記しているので、原文のまま使用している。なお、本研究 においては「シティズンシップ教育」で統一表記をしている。

第IV章 研究の対象と方法

前章では、研究的に行われた中等教育段階のシティズンシップ教育実践および先駆的試行的に行われた小学校のシティズンシップ教育実践に関して〈単元研究〉〈授業研究〉から検討を加え、その意義と課題について明らかにした。

本章では、まず、研究対象として、シティズンシップ教育の単元構想の要点を仮説的に示すとともに、単元内容の概略を述べる。また、実践の諸条件として、実践した学校や実践者のプロフィール、さらには子どもの状況について示す。次に、研究の方法として、具体的には、〈単元研究〉単元の様相 一解釈、〈授業研究〉授業記録を用いた授業分析(記述一解釈)、また実践者の意識を捉えるためのリフレクション理論について述べる。最後に、研究の理論的基盤と分析枠組みについて整理する。

第1節 研究の対象

(1) 小学校社会科におけるシティズンシップ教育の単元構想の要点

先の先行研究(小玉重夫の理論や初期社会科理論の検討)を踏まえると、研究の対象としてシティズンシップ教育の単元を構想する場合、以下の四点が、重要な要点と考えられる。なお、このような単元構想は、経験主義的教育観に基づく新しい問題解決学習を重視するものである。

① 「社会形成」を単元構想の「目標」として取り入れること。

上田 (1993) は、戦後教育の使命として「民主的な社会の建設に寄与し、その進展に役立つ人間」や「自ら考え、判断し、責任をもって行動する人間」¹⁾ の育成を挙げている。これは、戦後教育の花形であった社会科が、教科の本質として民主的な社会を市民自らの手で創り出し、維持・発展させていく資質育成を目指すことを意味するものである。また、池野 (2000) は、「社会形成」を「社会がその成員の共同的な意図や意思によって形づくられる概念」²⁾としており、今ある社会に単に対応する、もしくは適応する力の育成に留まらず、より望ましい社会を自らの意思で形成していこうとする資質・能力の育成を重要視する。

このように、子どもたちがよりよい社会の形成に関わるということは、アマチュアでありながらも「権力を行使する側」に立つということに他ならない。「社会形成」を単元構想の目標原理にすることで、子ども自身が、社会的な問題の複雑さや解決の困難さに向き合うと同時に、協働的な問題解決の学習経験によって、よりよい社会の形成に自ら関わろうとする資質の育成、いわばシティズンシップの芽生えや育ちにつながっていくと考える。この点に関しては、初期社会科の授業論を再評価しつつ、現代社会に求められる市民を育成するシティズンシップ教育の授業論として乗り越えようとするものである。

② 政治的決定(価値判断・意思決定)³)を迫る問題を学習の「内容」として取り入れること。

小玉(2016)は、シティズンシップ教育は、政治的リテラシーの育成である政治教育の基盤をなすもの $^{4)}$ としている。つまり、これからの市民の資質形成を考えた場合、子ども自身が素人(アマチュア)として、社会的な問題の争点を把握する場や政治的な決定に関わる機会を設けることは、単元や授業を展開する上で重要な要点となるはずである。また、小原(1999)が、「民主的社会の公民(市民)に求められる社会的行為を選択し実行するために必要となるのが意思決定力である。」 $^{5)}$ と述べているように、近年、地域・社会が抱える問題は、専門家の手を借りるだけでなく、市民自らの知恵や

新たな発想をもとした解決(意思決定)が求められている。また、国内の論争問題、さらに国際社会を巻き込む問題などに関しても、市民の目線からの解決が求められている。このように、利害の対立や価値観の相違を含む社会的問題に関して議論させ政治的決定を迫ることにより、子どもの目が社会に開かれ、市民として自ら積極的に社会にかかわろうとする資質が形成されることが期待できる。

特に歴史学習においては、歴史を「結果」として捉えるならば、歴史上の出来事は「既知」であるため、価値判断に多少のバイアスがかかることが考えられよう。ただ、学習プロセスとして「歴史から学ぶ」ことを基盤に現在の問題解決に対する多様な道筋の可能性を得る(他の選択肢を捨象しない)ことは、シティズンシップを育成する上でも重要な学びとなると考えられる。

なお、実践上、教室空間における価値判断・意思決定は、狭い場の構成員としての判断が正当化、 もしくは固定化されてしまう危険性を孕んでおり、この点で、子どもたち自身の価値判断・意思決定 は常に開かれている必要があることを留意しておくべきである。

③ 「問題解決学習」を「学習方法」として取り入れること。

経験主義を中心とする社会科教育の立場に立つ谷川(1994)は、問題解決学習を「子どもが直面し ている問題を解決することを通じて、子どもたち自身が自らの経験や知識を再構成して発展させよう とする学習」⁶⁾と定義している。このような問題解決学習の今日的な意義は、「問題」そのものが「子 どもの直面している問題」から「社会が直面している問題」に質的に変容していることを踏まえつつ、 協働的な問題解決プロセスによって子どもの経験を再構成させていくことである。このような協働的 な問題解決プロセスの中核に位置するのが「議論」である。議論による問題解決の必要性について、 佐長(2001)は「公的社会形成の学習を実現させるため」 7 と述べており、また、田口(2012)も 「民主主義社会の形成の根幹とされるのが議論である」としている⁸⁾。佐長や田口がいうように,議 論を中核とした問題解決をシティズンシップ教育の方法とすることは、異なる立場の他者と相互に主 張と批判を交わし、それを積み重ねていくことによって、現実に人々が直面する政治的な「争点を知 る」⁹⁾ こととなる。また、社会的な問題に対して自分の主張の正当性の根拠を示す一方、他者のそれ らも尊重することは、シティズンシップの重要な資質である多面的な見方・考え方を育成することに つながっていくと考える。議論の形態としては、シティズンシップの育成の観点において、「子ども対 子ども」だけではなく、「教師対子ども」さらに「子ども対大人」という形態も取り得る。つまり、子 ども自身を社会を形成する市民として位置づければ、学習そのものに地域・社会を巻き込むことにな り、学習の意義(レリバンス)や価値を大きくすることにつながると考えられる。

④ 子どもの発達段階に配慮すること。

2017 年版小学校学習指導要領解説社会科編では、2008 年度版からの改訂の趣旨の一つとして、社会科における内容の枠組みや対象に関わる整理が行われている 100。特に「第 4 章 指導計画の作成と内容の取扱い」の配慮事項においては、(4)で児童の発達段階を考慮することが明記されている。したがって、小学校社会科におけるシティズンシップ教育の単元構想としては、子どもに性急な社会参加を求めるものではなく、まずは思考参画・思考訓練をベースに、発達段階に応じて段階的に実社会とダイレクトにつながる可能性をもつ単元構想を行う必要がある。一方、中学校及び高等学校では、満 18 歳での選挙権取得を間近に控え、直接的な社会参加もしくは政治参加を視野に入れた単元構想が可能になるであろう。

小学校の場合は、個人差はあっても年齢的にも、社会との距離感を感じる時期である。また、社会 との関わり、特に社会的問題については高いハードルとして認識している子どもも多いことが推察さ れる。このことを踏まえると、中学年での単元では、自分たちが居住する地域を学習のフィールドとしつつ、間接的に関わっていくような構成も必要である。また、高学年では、歴史上の人物の判断を追体験するようなシミュレーション型の単元や、ロールプレイを取り入れた擬似的な政治参加型の単元構成も重要である。このような初等教育段階でのシティズンシップ教育の単元構想は、学習対象としての「社会」を多面的に捉えつつ、学習者の目を社会に開かせていくような方向付けに重点を置いたものになる。

(2)対象とする事例

実践分析の対象とする事例は、表IV-1に示す6事例である。

これらは、すべて筆者が構想して 2011 年-2015 年にかけて行ったシティズンシップ教育の実践である。学習分野については、全6事例中3事例が地域学習、2事例が歴史学習である。本研究テーマに対応する単元を開発する場合、まずは、社会的問題を取り上げ、なおかつシティズンシップが表出するような内容があるかどうかが必要な条件となる。よって、中学年の地域学習、高学年の歴史学習の事例においても学習内容としては、公共性や政治性が含まれている実践事例である。(なお、2008年度版学習指導要領の中学年社会科においては、政治学習は学習内容として措定されていない。)

番号	学年	分野	単元名
実践①	4年生	地域学習	防災について考えよう
実践②	4年生	地域学習	昔から伝わるものについて考えよう
実践③	4年生	地域学習	これからのX市について考えよう
実践④	6年生	歴史学習	遣唐使について考えよう
実践⑤	6年生	歴史学習	条約締結について考えよう
実践⑥	6年生	政治学習	消費税増税について考えよう

表Ⅳ-1 実践分析の対象とした事例

(3) 小学校期の発達特性

実践事例として小学校中学年から高学年の事例を取り上げた理由は、まず、小学校中学年になると、 思考の範囲が、生活上の行動の拡大とともに自らの生活地域だけではなく、市全体や県、地方または 日本全体にまでに及ぶようになることである。また、思考の様式についても、低学年より論理性を帯 びるようになる。さらに、社会的事象における原因と結果の因果関係に関心を示したり、自分の生活 との相違について疑問をもったりするようになる。このように、この時期の子どもの社会性の発達は 目ざましいが、ルールや規範などが生活圏における身近な人間関係の中にあるので、更に広い社会生 活のきまりや大人のルール、社会的規範には十分に合致しないことも多い。

高学年になると、社会性が一層広がることによって、自己の立場から他者の立場への認識が及ぶようになる。社会のルールやきまり、社会的な仕組み、営みに対しても認識が豊かになり、自分の生活と関連させながら理解できるようになる。また、学級や学校全体に対する働きかけや呼びかけなども積極的にできるようになり、対立した意見や主張に対しても合意を模索しながら解決に向かう行動が取れるようになる。そのことで、自分たちに関わる規則、きまりに対しても、集団運営によって必要があれば作り変えようという意識をもつようになる。ただ、法やきまりの意義を理解し、公徳心をも

つようになるので社会のルールや規則に関しては、従順に従う傾向もある110。

したがって、本実践では、中学年の自己中心性を残しつつも周囲の人々の立場を認識し思考が広がる特性や、高学年の社会性のさらなる広がりと社会への関わり(社会への参画)への関心を持ち始めるという発達特性に留意して、単元構想を行うようにした。

(4) 単元構想と中核的な授業

単元については、〈単元構想の概要:単元計画時数〉とデータの収集期間を明記している。単元の目標項目に関しては、2008年版学習指導要領に準拠している。

本研究対象としての「単元」は、数時間単位の教育内容のまとまりであり、第1節(1)で示したシティズンシップ教育の単元構想の要点に基づいて構成したものである。

また、本研究対象としての「授業」は、単元の中核として位置づけた一単位の時間であり、シティズンシップの要素である他者と協働的に社会形成に関わる教育方法としての「議論」(本研究では「会議」と称す)を用いた授業である。会議の形態については、シティズンシップ形成の観点から、教師による司会だけではなく、子ども自らも司会を務めることによって会議の進行及び収斂を図るようにする。これは、子ども自身が、いわば「小さな市民」として主体的に会議を運営する中で、他者の意見を勘案しながら価値判断・意思決定を迫るものである。その際、教師は、前時までの子どもの個人記録表(座席表に記録したもの)をもとに個別的及び適時的な支援を行っていく。

なお、単元構想における詳細な子ども観(実践に位置付けた子どもを含む)や指導観については、 資料編(資料-7)に掲載しているので参照されたい。

実践① 4年生「防災について考えよう」の構想(2011年6月2日~7月12日)

〈単元構想の概要〉計画 7 時間 実施 13 時間:会議 10 時目

本単元は、自然災害時における地域への社会貢献のあり方について考えることをねらいとしている。 日本国民は、2011年3月の東日本大震災によって、甚大な被災状況を目の当たりにし、改めて自然災害の恐ろしさを実感するとともに、人知の無力さを思い知らされた。そのため、この東日本大震災からの復興に際し、国民に突きつけられた問題は、深刻の極みである。この意味において、近年、日本国内で頻発する想定外の「自然災害」に対して、いかなる備えをすべきかについては、今回の震災から最も教訓を得るべきであろう。

それ以前の 1997 年 1 月の阪神淡路大震災で得られた教訓の一つが、地域防災の要としての地域・社会の「互助」である。しかしながら、現在は、人々は地域・社会との実質的なつながりに乏しい社会になりつつあり、町内会や自治会はすでに形骸化しているところも多く、「子供会」も同じような状況にある。このように、地域が単に住むだけの場所になり、互いに関わる必要性や必然性も感じないまま、コミュニティとしてのつながりがさらに希薄化の一途をたどっている傾向が見受けられる。そのような中、地域防災の要である「互助」が、地域・社会の衰退や崩壊、都市部における無縁社会の急速な進行に際し、どのように担保され得るかという問題については、現在の日本において例外なく突きつけられている問題である。したがって、このような問題に対して、シティズンシップ育成の観点から、地域の地理的な状況の把握、組織としての行動、地域の実情に合った人的・物的な支援の具体策などについては、発達段階に応じて考えさせていく必要がある。

〈単元の目標〉

- X 市の地形や特徴をもとに、災害時にN・M地区の人々のためにできる学校の社会貢献について 関心をもつ。 (関心・意欲・態度)
- X 市の地形の特徴をもとに、災害発生時の被災状況は場所によって違うことに気づき、学校の社会貢献の在り方についての自分の考えをもつことができる。 (思考・判断・表現)
- 地図や複数の資料を活用して調べ、わかったことをもとに、自分が支持する社会貢献について根拠を明確に示すことができる。(資料活用の技能)
- 災害時には緊急時の組織的な対処が必要であること、安全を守る人々の工夫や願い地域住民の願いをもとに防災計画が作られていることを理解することができる。 (知識・理解)

実践② 4年生「昔からつたわるものについて考えよう」の構想(2011年9月13日~12月16日)

〈単元構想の概要〉計画6時間 実施12時間:会議11時目

本単元では、毎年7月初旬にかけて行われる「山笠」を取り上げる。山笠は、日本三大祇園祭りに数えられており、七百数十年の伝統をもつ祭りとして、国の重要無形民俗文化財にも指定されている。この祭りは、神社の氏子たちが行う奉納行事の一つであり、地域の住人たちが伝統的に行ってきた町内行事でもある。しかしながら、今日では、山笠のように地域・社会に受け継がれている祭りや年中行事は年々少なくなり、後継者不足や主催者の高齢化、世俗化が進み、時代の変化に伴って祭りの目的が見失われた祭りも多くなった。また、祭りや年中行事の内容に関しても、社会環境の変化等により変更を余儀なくされたり、祭りや年中行事を行うことそのものが目的に成り代わったりするなど、形骸化しているものもある。

その一方、今なお祭りには、都市化によって人間関係が疎遠になった地域住民の心を一体化する機能をもちつつ、日常生活の中に非日常の空間を生み出すことによって、人々が共に生きる意味を実感する営みとして大切にされている側面もある。

したがって、本単元では、山笠が受け継がれている理由や山笠を支える人々の願いや努力について 考えることで、伝統文化の良さに気付き、それに対する誇りを育むことをねらいとしている。このこ とが、祭りを守り受け継いでいる地域・社会に対する誇りと愛情を育むとともに、その一員として自 ら地域・社会に関わっていこうとするシティズンシップの育成につながっていくと考える。

〈単元の目標〉

- o 古くから伝承されてきた祭りや行事の保存・継承に対する人々の取り組みについて関心をもつ。 (関心・意欲・態度)
- 古くから伝承されてきた祭りや行事を調べることを通して、「伝統の持つ力」「祭りを継承することの大変さ、困難さ」「祭りへの参加の意味」について考える。 (思考・判断・表現)
- 複数の資料や聞き取り調査などをもとに調べ、それらを根拠として自分の考えを構築することができる。 (資料活用の技能)
- 地域で古くから伝承されてきた行事の内容や由来、継承の意味、人々の思い、参加することの意味について理解することができる。(知識・理解)

実践③ 4年生「これからの X 市について考えよう」の構想(2012年2月2日~2月28日)

〈単元構想の概要〉計画 7 時間 実施 11 時間:会議 8 時目

本単元は、X県、なかでも政令指定都市である X市について取り上げる。X県は、九州地方の経済・

行政・交通・文化の中心であり、特に X 市は、西日本における主要都市の一つである。2010 年 7 月には、個人観光ビザ(査証)の発給条件の緩和などで、中国を初めとする東アジアからの観光客が急速に増えるにともなって、近隣の港など九州各地で中国発の大型クルーズ船の来航が多々見られるようになった。また、2011 年 3 月には九州新幹線鹿児島ルートが全線開通し、X 市をはじめ、九州全域で外国人客の受け入れ態勢を強化している。一方、X 市が抱える問題も数多い。特に飲酒運転検挙数は、2011 年現在、全国ワースト 2 位、刑法犯少年検挙補導人員は全国ワースト 5 位である。また、観光都市としてのイメージを損ないかねないマナーの低下に関する問題も数多く指摘されている。

そこで、本単元は、X市の特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設とその働き、交通の様子、X市が抱える問題について調べたことをもとに、今後のX市のこれからの観光の在り方について考えさせることを通して、X市に対する誇りや愛情を育むとともに、地域・社会に参画していこうとする資質(シティズンシップ)を育成しようとするものである。

〈単元の目標〉

- X市全体の様子に関心をもち、写真や地図を見て観察したり、いろいろな場所を見学したりして、 X市のよさや特色を意欲的に見出そうとする。 (関心・意欲・態度)
- X市の地形や土地利用の特色,主な公共施設の位置や働きについて調べたことをもとに、X市の 観光の在り方についての自分の考えをもつ。(思考・判断・表現)
- X 市県全体の様子について、地図や複数の資料を活用して調べたことをもとに、X 市の観光の在り方についての根拠を明確にすることができる。 (資料活用の技能)
- X 市の様子は、場所によって違いがあることや、それぞれの場所の特色があることを理解することができる。 (知識・理解)

実践④ 6年生「遣唐使について考えよう」の構想(2013年5月9日~5月28日)

〈単元構想の概要〉計画6時間 実施9時間:会議8時目

本単元は、国際的な視野をもとに、8-9世紀の日本が、大陸との様々な交流によって優れた文化、学問、仏教を吸収し、政治の仕組み(律令体制)を確立していった意味をとらえることを中心に構想している。8-9世紀にかけて長年、中国に対して政治的な意図から朝貢物を捧げて通交した遣唐使の派遣によって、日本に、兵学・音楽・暦学関係の多数の文物や法制の知識、さらに新しい仏教が持ち込まれてきた。しかし、当時は、航行ルートや船体構造の知識不足、逆風や強い海流による難破や漂流が相次いでおり、死者・行方不明者が続出している。そのため、往復とも無事だった遣唐使は、およそ半分であったと言われている。このような状況下で、派遣の任を受けたのが、文人名高い菅原道真であった。道真は、894年(寛平6)に、唐の衰退と航海の危険を理由に遣唐使の一時停止を建議して、許されている。この道真の遣唐使派遣に対する建議を手がかりに、日本の発展に尽力した人々の努力や熱意、東アジアや日本を取り巻く国際的な状況などを多角的に調べることを通して遣唐使派遣の是非について判断することは、幅広い視野から多面的に事象を捉える上で意義あることである。

本単元は、シティズンシップ育成に関して、社会事象を多面的にとらえる=歴史事象を多面的に捉えることや、社会的責任=授業(特に単元の中核的な授業である会議の場)での意見の表明の責任、そして、地域・社会に対して積極的にかかわる=歴史上の政策決定場面での意見構築や合意形成に積極的にかかわる点で意義があると考える。つまり、その時代の背景を多面的にとらえさせ、遣唐使派遣に対する建議(判断)を吟味する会議での意見表明の責任と意思決定を迫ることが、シティズンシ

ップの形成につながるのである。

〈単元の目標〉

- 奈良時代の人々のくらしや、菅原道真の業績、日本と大陸との政治的文化的交流について意欲的 に調べようとする。 (関心・意欲・態度)
- 国内外の政治的情勢や国際的な動向を踏まえて、遣唐使派遣の是非について自分の意見や立場を明らかにする。 (思考・判断・表現)
- 様々な資料をもとに8-9世紀の日本の様子や菅原道真や当時の貴族たちが直面した問題状況を 調べることができる。(資料活用の技能)
- 遣唐使の大陸の文化・制度の摂取における国内の発展や日本の東アジアにおける国際的な状況を 理解することができる。 (知識・理解)

|実践⑤6年生「条約締結について考えよう」の構想(2013年9月4日~10月21日)|

〈単元構想の概要〉計画 9 時間 実施 11 時間:会議 10 時目

本単元は、江戸時代後期の混乱から明治維新期の近代国家成立への移り変わりについて調べたことをもとに、欧米からの圧力によって開国が推し進められ、その結果日本が近代化したことについて考えさせる。特に、当時の国内状況や日本の国際的な状況を多角的に調べ、様々な制度の改革を手がかりに、国内外が混沌とした明治期の外交について考えさせる。このことを通して歴史事象を多面的に捉え、当事者として当時の政治への参画意識を涵養していくようにする。

1858年に日本とアメリカ合衆国の間で締結された通商条約である日米修好通商条約は、幕末混乱期における政争の契機となっている。この日米修好通商条約は、江戸幕府が日本を代表する政府として調印した条約であり、同様の条約を英・仏・蘭・露とも結んでいる。この条約が特に問題視されるのが、所謂「不平等」であったことである。条約締結時の大老井伊直弼は、桜田門外の変で暗殺されており、締結推進派であると思われているが、実際には締結に関しては消極的であり、締結判断に関しては苦悩の連続であったという。この井伊直弼の苦悩や判断を追体験させることは、当時の欧米との関係や国内情勢を多面的に捉える上で有効であると考える。折しも現在日本はTPP(環太平洋パートナーシップ)の条約批准に向けて最終的な交渉に入っている(実践当時)。「歴史から学ぶ」ことを基盤に現在の問題解決の道筋を得ることは、シティズンシップを育成する上でも意義あると考える。

なお、会議の結果において、史実と大きく違った場合(例えば条約締結しないなど)も考えられるが、それは、子どもの議論の結果として尊重する。その場合は、史実を理解させる学習として別途時間を確保する。

〈単元の目標〉

- 江戸末期から明治期にかけての人物の働きや判断,明治期の諸改革,海外の情勢について関心を もつとともに進んで調べようとする。 (関心・意欲・態度)
- 。 開国の契機となった条約締結に関して、国際的状況や国内情勢を多面的に捉えて、幕府、百姓などの様々な立場を考慮して自分の考えを明確にし、表現することができる。 (思考・判断・表現)
- 明治維新期における人物の働きや代表的な文化遺産について調べ、それらを活用しながら自分の 考えを構築することができる。 (資料活用の技能)
- 明治期に、欧米の文化や政治システムを取り入れつつ諸改革を行い、それによって我が国は近代化を進めたことについて理解することができる。また、様々な立場から近代化による弊害について

|実践⑥ 6年生「消費税増税について考えよう」の構想(2014年2月4日~3月17日)|

〈単元構想の概要〉計画6時間 実施9時間:会議8時目

本単元は、国民生活の安定と向上を図るための様々な政治の働き、その中でも「税の働き」を取り上げる。国民生活を支える施設やサービスは、国民の所得税や住民税、法人税、消費税など 54 種類の税によってその運営が成り立っている。そのため、税は、必要不可欠なものであり、我々の生活と政治との関係において密接に結びついている。特に、社会保障費の増大や震災による復興増税などは、我々の生活に直接に関わってくる切実な課題である。中でも消費税は、将来的に 10%にまで段階的に引き上げるかどうかについて国民規模で議論されており、国民の中でも賛否が大きく分かれている。

そこで、子どもが唯一日常的に経験している消費税を取り上げ、政治の働きと税の使われ方について理解を深めさせていく。さらに「消費税増税問題」に関しては、現在の国民の間でも、その増税の是非を巡って様々な意見があることに気づかせる。その上で消費税増税問題について価値判断の場(会議)を設け、自分たちのくらしにおける税の役割や国民全体としての税の使い道、加えて未来の日本を支えていくための増税の必要性について多面的な思考を促していくようにする。議論の土俵としては、現在の日本の現状と未来予測に基づく将来像である、少子高齢化、財政悪化、デフレの進展、社会保障費の増大(年金・低所得者への生活保護)不景気、震災からの復興など、現状に限らず自分たちが納税者となる時期の国内状況についても捉えさせておく。

〈単元の目標〉

- 政治の働きや、税金の種類について関心をもち、人々の願いを実現する政治の働きや税金の使われ方について進んで調べようとする。(関心・意欲・態度)
- 地域の開発やサービスの充実を願う人々の思いや、地方公共団体の様々な働きを踏まえて消費税 増税の是非について自分の考えを表明することができる。(思考・判断・表現)
- 公共施設における人々の願いと政治の働きや消費税増税めぐる議論について様々な資料をもとに 調べることができる。 (資料活用の技能)
- 公共施設は人々の願いをもとに政治の働きによって設置されていることを理解するとともに、税 の仕組みや働きは身近なくらしと結びついていることを理解する。 (知識・理解)

(5) 実践の対象校と対象児童

実践を行った学校は、学校法人設立の私立 S 小学校である。S 小は、市の北部に立地し、近隣には博物館や図書館、公立小中学校、高等学校、大学が隣接しており県内でも有数の教育環境が充実した地域の中にある。数年の準備期間を経て学校法人の系列校(幼稚園・保育所、中・高等学校 大学・大学院)として開校している。S 小は、私学の特性上、子どもの通学はかなりの広範囲にわたる。

S 小は、国立大学法人の附属学校のような学習指導要領に縛られない研究開発校ではなく、また一般的な公立小学校でもない。よって、私立学校として、学習指導要領に沿いつつも、自由度が担保された新たな単元構想を行うとともに多様な実践を試行することが可能な学校である。このことから、S 小を実践研究の対象として得られた結果は、一般の公立小学校でのシティズンシップ教育実践への適用可能性があるものと考えられる。

(6) 実践者

実践者(筆者)は、大学の教員養成課程を卒業後、公私立小学校教諭として 24 年間学校現場で実践を行ってきた。特に 2000 年から初等社会科教育の実践研究に取り組み、県や市の委嘱を受けた社会科教育研究会や民間社会科研究会に所属してきた。2004 年から国立大学法人の代用附属小学校の社会科教育の担当になり、毎年 2 月に公開授業及び研究成果を公開してきた 12)。また、他校の社会科教育研究の指導助言についても継続的に行ってきた。2009 年からは私立小学校の設立準備委員として学校設立の業務に携わり、社会科及び総合的な学習の時間のカリキュラムの作成や授業実践のモデルを示してきた。また、2011 年からは、校内研究のリーダーとして研究主任を務め、研究テーマの設定や実践の計画、系列大学との連絡・調整を行っている。さらに大学では、教員養成課程講座のゲストティーチャーとして社会科教育の授業理論及び実践や学級経営などについての講義を行っている。

シティズンシップ教育に関しては、代用附属小学校での勤務時から、県委嘱の社会科研究団体の研究部長として、「市民性を育む社会科授業研究」に取り組んできた ¹³⁾。また、自身の実践をまとめた論文を発表したり、学会で研究成果を発表したりしてきた ¹⁴⁾。

(7) 倫理上の配慮

本研究における倫理上の配慮としては、児童名を、アルファベット文字を使用した仮名としている。 また、児童番号に関しては、実際に学級等で使用している番号ではなく、ランダムに入れ替えた番号 を使用しており、個人を特定できないようにしている。授業における児童のビデオ撮影や日常生活に おける個人記録については、対象とする子ども、保護者及び管理職の許可を得ており、データについ ては、厳重に管理している。実践上に位置づけた子どもの発言内容を分析した記述に関しては、本人 と保護者に読んでいただき、その内容に関して了承を得ている。

第2節 研究の方法

これまで述べてきた通り、研究の対象としてのシティズンシップの教育実践では、様々な価値観や立場が複雑に絡み合う社会的な問題が学習内容になるがゆえに、問題解決の際の子どもの認知的な側面のみならず、情意的な側面、例えば、論理的な対立や心的な葛藤、ゆらぎなども表出しやすいものになる。そのため、シティズンシップ教育の実践上の要点を明らかにする上で、シティズンシップに関わる単元が生成・発展した有り様、教師と子どもの関係性、授業における子どもの言動の意味などを、エビデンスに基づきながら動的に把握することが必要である。したがって、本研究では教育実践における子どもの言動をシティズンシップの観点から質的に捉え、それに基づいて実践上の要点を導出するために、単元研究は「様相―解釈」、授業研究は「授業分析(記述―解釈)」を方法論とする。

なお、本研究は、シティズンシップ教育実践の中で、社会的事象を巡る子どもの対話的コミュニケーションを主に検討していくものである。特に単元の中核的な授業である「会議」は、議論によって成り立つ営みである。よって、単元展開及び議論における子どもの発言(声)を最も重視する必要がある。このような子どもの「発言(声)」の事実を記録することは、子どもの思考の有り様を解釈する有力な手がかりとなる。また、時系列に記録として起こしていくことで、子どもの思考プロセスや他の子どものとの関係性を明らかにすることも可能となると考えられる。したがって、単元展開や会議での子どもの発言(声)を捉え、その発言を再現した「単元の展開—相関図」と「授業記録」に基づ

いて,分析・考察していく。

以下、「単元の様相-解釈」および「授業分析(記述-解釈)」の方法ついて述べる。

(1) 単元研究(単元の様相-解釈)

これまでの単元研究(カリキュラム研究)は、その歴史的もしくは社会的な意味について探究する研究や、具体的に学校においてどのような内容や活動を編成すべきか、という現実的な「内容」に関わる研究が中心に行われてきた ¹⁵⁾。そのため、実践された単元 (年間指導計画レベルや単元レベル)が実際にどのように運用されたのか、また、学習過程において子どもにどのような学びの姿が見られたのか、指導の結果、子どもがどのような力を付けたのかなどに関して、具体的に示した研究はほぼ見当たらない。

そこで、本研究では、単元展開の内実(単元の教育内容)を明らかにするために、「様相一解釈」を研究方法の一つとして採用する。「様相一解釈」とは、田代(2010)が開発した、実践者の指導性や授業の特徴、子どもの思考・活動を関連的に明らかにする授業実践の研究方法論 ¹⁶⁾ であり、授業の構造的全体像を感覚的に把握できる「様相」(田代は「発言表」として形式化している)として示し、授業の逐語記録である「授業記録」と併せて解釈を行うものである。本研究では、この「様相―解釈」による授業研究の方法論を援用して、「単元」の展開過程を具体的に「様相」として明示し、シティズンシップの育ちや、教師と子どもの関係性などを把握する研究方法を開発した。

「単元の様相-解釈」は、実践者が事前に計画した単元と実際に展開した単元の差異を「様相」として示し、その上で、抽出児やその他子どもの言動、教師の働きかけと関連付けながら「解釈」を行うものである。この解釈を行うことで、単元が生成・発展していく有り様を捉えると共にシティズンシップに関連した教育内容が明示できると考える。

では、単元展開をどのようにして「様相」として示すのかについて述べてみたい。ここでは、田代の「カリキュラムの展開過程の研究」17)や、上田の「全体のけしき」18)を参照し、単元の構造的全体像を、【単元の流れ】【主な子どもの言動】【主な教師の働きかけ】の観点に基づいて定式化し、図として表すようにした。これを「単元の展開ー相関図」と呼ぶ。「単元の展開ー相関図」の【単元の流れ】は、事前の計画と、実際に行った単元展開を、子どもの発言や行動・活動の事実に即しながら記録していくものである。【主な子どもの言動】【主な教師の働きかけ】は、単元が「動く」きっかけとなった子どもの発言や、学習の発展に繋がった子どもの発言、さらには子どもの要望などを事実に即して記録するようにする。このことは、単に上記のような事実を記録するに留まらず、実際に単元をマネジメントしていく際に活用できるものである。つまり、ソーントン(Stephen J・Thornton)が「すなわち、教師が主体的な調節者になること(=ゲートキーピング)が、単元がどんな形態をとっているのかといったことよりも、実際の単元や授業にとってより重要なことだと思われるのである。」「9)と指摘するように、実践者が単元をどのように展開したのかといった実質的なマネジメントの有り様を明らかにし、単元展開の力動感を表現することは、非常に重要な意味をもつのである。

「解釈」に関しては、上記の「単元の展開ー相関図」と、子どもの諸資料(個人記録やワークシート、授業記録など)とを用いながら、子どものシティズンシップの芽生えや育ちを質的に捉えていく。このことについて、田代(2011)が、「真に実効性あるカリキュラムを考えるためには、例え複雑であっても(中略)カリキュラムの展開・変化の具体的な様相を丁寧に見ていくことが必要である」²⁰⁾と述べているように、これまでブラックボックスであった単元展開の過程を「様相」として示すこと

は、実質的な教育内容(子どもが何を身に付けたか)を可視化することにつながると言えよう 21)。

現実の単元展開では、教師が予めねらいとしているシティズンシップが、授業が進むにしたがって 予定調和的にストレートに育成されていくものではない。それは、子どもの行動が、日常的な文脈 (context) において、生成されたり意味づけられたりしながらその子なりの学びとして形成されてい くからである。よって、教師は、子どもの実態や学びの手応え、つまずきなどを踏まえながら、単元 の改善を図りつつ重層的に組み替えていっているのである。このような「行為の中の省察」を通して、 具体的な事実をもとにシティズンシップの形成プロセスを追究し「実践の中の知」を発見することが 重要なのである²²⁾。

これまで述べてきた通り、実践した単元の提示と同時に、実際の流れを記述することは、まさに自己の実践を対象化しメタ的に見つめることにもなる。いわば、自分の実践を現実のものとして直視しつつ、それを批判して相対化し、新しい方向性を照らし出す機縁になるものであるといえる。

(2) 授業研究(授業記録に基づく授業分析:授業の記述-解釈)

授業研究は、「何らかの研究的意図をもって授業を計画し、計画に基づき実施し、実施した結果を評価することを通して授業の改善や実践者の成長を期待する一連のプロセス」²³⁾であり、授業の構造・機能及びその成立条件を解明することを通して、授業の意味や実践者の指導・子どもの学習活動の価値を発見していくものである。このような日本の授業研究は、長年、授業や授業後の研究会を通して、教師間の授業技術の向上や子ども理解の場として熱心に取り組まれてきた。そこで蓄積されたれ授業研究の理論や方法論、授業に関する知見は、「Lesson Study」として、アメリカや東アジア諸国においても「教師教育」の一貫として取り組まれている。そこで、本研究では、日本の重要な授業研究の方法の一つである「授業分析」に着目したい。

重松鷹泰によって創始された「授業分析」は、教師や子どもの言動を出来うる限り詳細に記録した「授業記録」(逐語記録:記述)を基に、教師の指導性や子どもの言動の意味を「解釈」し、その授業特有の価値や特徴、可能性を検討していくもの ²⁴⁾ である。故に、「授業分析」は、「実践から立ち上がる理論」の存在を最重要視した質的な授業研究の先駆的な取り組みであると言える。これによって、授業で生起する子どもの思考や追究、実践者の意図と子どもの思考のズレなどを捉え、授業の特徴や課題、さらには、授業者や子どもの思考体制(個性的なものの見方・考え方)の説明を目指すのである。「授業分析」は、授業記録の存在によって開かれた検証可能性を確保しつつ、自他によって授業の解釈が更新されていくものであり、この意味において、中村(1978)が言うように、授業分析は、教育方法上の運動論的な性格をもつものである ²⁵⁾。

重松 (1965) によれば、授業分析は「現場における実践の事実をありのままにとらえること」によって行われる。しかし、実践の事実をありのままに捉えることや、授業のあらゆるすべての事実を把握することは不可能である。実際は、その時点で捉えることのできる授業の事実を基にして授業分析を行うことになる。であるからこそ、授業分析は常に事実がもつ発展の可能性について新しい意味の発見に努める必要があり、授業の新しい事実に拓かれている必要がある 26°。このような重松の授業分析の目標は、「教育の科学化」つまり「授業という事象を正しく捉える論理そのものの確立」にあり、授業についての既成の諸仮説を排除するところから出発する。換言すれば、先に理論ありきではなく、教育実践を導く確かな理論をつくりあげるために、理論と実践の往還的活動を重視しているといえる。したがって、記録された個人の判別可能な記録 270を丹念に検討することによって既成の諸仮説の妥当

性を実証的に検証することが可能になるのである 28)。

本研究では、授業分析の対象として、単元の中の「中核的な授業」を取り上げる。先にも述べたが中核的な授業とは、シティズンシップの要素である社会形成に関わる協働学習としての「議論」を中心にした授業である。藤江(2012)が、「協働は、作業の均一的な配分とか、成員の均質性を前提とするのではなく、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用によって成立する活動のありようを指す」²⁹と述べている通り、「議論」という協働の場では、社会的事象や社会的問題に関して学習者一人一人が異なった学習経験や生活経験をもとに意見を表明し、他者と対話することを通して、子ども同士の関わり、実践者の働きかけに対する反応などが現れることになる。とすれば、会議での発言の相互作用や関連性の分析によって、子どものシティズンシップの形成の姿を具体的に明示するとともに、シティズンシップ教育の授業の要点も明らかにすることができるのではないだろうか。

(3) 単元及び授業における実践者の意識 ーリフレクションによるー

本研究では、実践者自らの実践を研究対象としているので、その内容(実践の事実と解釈)をふり返って検討を加えておく必要がある。それは、筆者が教育実践の当事者であるがゆえに、子どもや授業について自明視して、そこに潜む意味を十分には捉えられないこともあると思われるからである。つまり、リフレクションは、実践者が見逃しているものや思い込み、バイアスなどを明らかにする試みであると言えよう。さらに、このようなリフレクションによって実践の意味や解釈を反省的に捉え直していくことも可能になると考える。

近年の教師教育改革において特に注目されている教師像が、ドナルド・ショーン(Donald Alan Schön)が提示した「反省的実践家(reflective practitioner)」 $^{30)}$ であることは、よく知られている。この「反省的実践家」は、「実践の中の省察(reflecting- in-practice)」に基づく実践スキルの向上や人間的成長を目指す専門家像である。実践の改善のためには、まず自らの実践に対して「省察:リフレクション reflection」し、複眼的・客観的に検討することが必要であるとしている 31 。

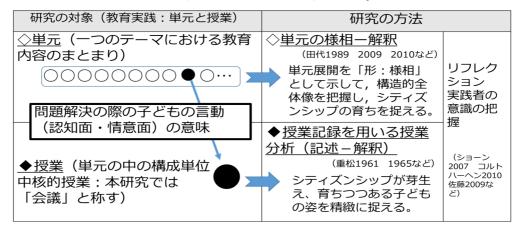
実践者が、実効性のある教育実践を進める上で重要なことは、授業で生起する自らの思考・判断・意識に、積極的にアクセスすること、つまり、リフレクションを継続的に行っていくことである。リアリスティック・アプローチの提唱者であるコルトハーヘン(Fred A.J. Korthagen)によると、実践者は、実践(具体的事例の体験)に基づいて、自らの中にある実践の要素や条件、構え等を形成しつつ、次なる実践に影響を与えていくという 320。したがって、シティズンシップ教育実践の修正・改善を行うならば、継続的にリフレクションを行い、単元及び授業展開における無自覚ともいえる教授的行為や支援的言動、さらに子どもに芽生えつつあるシティズンシップを捉え直す作業が必要である。

このようなリフレクションは,実践における実践者の「勘」や「コツ」といわれる暗黙知を,できる限り普遍性のあるものへ進化・発展させることに有効な手立てになるのである 33°。またリフレクションによって,一旦時間を置きつつ,実践者が自らの教育実践を対象化し,自分の積んだ経験を客観的にふり返ることで,実践の有り様を冷静に見つめ,その経験における自己の意識を動的に捉えることになる 34°。つまり。実践者自身の成長を捉えつつ,単元及び授業の改善に向かおうとする自己の意識を内的に深く掘り下げていこうとするものである。ゆえに,このようなリフレクションは,実践者の内面を掘り下げるに留まらず,単元や授業の改善,さらには子ども理解を一層促進させていくものであると言えよう 35°36°。加えて,実践における方法や内容は実践者の意識に支えられながら決定さ

れていることを踏まえると、筆者自身が行った実践を対象とした場合、自らの意識をリフレクション することで、実践を支える方法や内容をさらに探究していくことができると考えられる。

以上、本研究では、リフレクションに基づきつつ、シティズンシップ教育実践における実践者の意識を、自らの教育実践を対象に質的に把握していく。このことによって、単元や授業での自己の指導性や子ども理解を深めつつ、シティズンシップ育成の観点をさらに明確にしながら実践の改善に向かう知見が形成されていくと考える。

これまで述べてきた研究の方法を整理すると図IV-1のようになる。



図Ⅳ-1 本研究の研究方法

最後に、本研究において、筆者自身の実践を対象として単元研究(様相-解釈)と授業研究(授業分析)を行うことの意味について述べる。

本研究における実践分析は、カリキュラム(年間指導計画)の構成単位である「単元」と、単元の構成単位である「授業」の両方を対象として、様相一解釈(単元)、授業分析:記述一解釈(授業)の方法で行う。それは、単元の様相一解釈、授業分析(記述一解釈)のいずれの分析方法についても、単元もしくは授業の事実に基づき、定式化した手順によって、筆者自身も自らの実践を対象化して多面的な観点から検討できると考えたからである。さらに、単元展開の事実に基づいた「単元の展開—相関図」及び巻末に授業の逐語記録としての「授業記録」を掲載していることで自己の恣意的な解釈を防ぐことができるとともに、誰でも同様に分析を進めることができるような開かれた検証可能性を確保できると考えたからである。

「単元の展開—相関図」及び「授業記録」というデータに関しては、学習者の経験こそ教育の本質的要因であるとする経験主義的教育理論に基づいており、筆者自身の教育実践(単元及び授業)の事実から得られたものである。このデータのもつ意義は、教育実践における固有名詞をもった子どもたちの関わりや、ぶつかり、分かち合いなどの多様な学習経験の総体であるということである。このようなデータ(記録)を解釈することで、そこでしか起こりえなかった実践の生の有り様が描き出されるのではないだろうか 370。

これまで述べてきたように、実践研究の結果に関しては、第 I 章で示したシティズンシップの定義の三つの観点(多面的な捉え・社会的責任・社会参画)を仮の手がかりとし、単元および授業で表出した子どもの言動に関して解釈を行っている。このように、実践に直接関わっている筆者と子どもたちの生の実相をデータとして用いて、実践者としての筆者の意識と合わせて解釈を行うことを通して、

実践の連続性の中にあるシティズンシップの内実に迫り、シティズンシップ教育の実践上の要点をより具体的に導き出すことができると考えた。

第3節 本研究の理論的基盤と分析枠組み

これまでのシティズンシップ教育の動向及び先行研究の検討結果を踏まえると、本研究の理論的基盤は、図IV-2に示すように、初期社会科における経験主義的教育論と小玉のシティズンシップ教育論を特に重視し、学習者自身がアマチュアでありつつ、社会形成を担う主体者としての資質・能力を育成する新しい問題解決学習を試みることであると言える。

図Ⅳ-2 本研究の理論的基盤

そして、この理論的基盤に基づき、教育実践におけるシティズンシップの育成の分析アプローチを「単元の様相-解釈」「授業分析(記述-解釈)」として設定する。その際、シティズンシップの芽生えや育ちの姿を解釈する観点として以下の3点を提示する。

〈学習者が社会的事象を**多面的に捉えよう**としている〉

議論(本研究では「会議」と称す)は、社会的な問題の解決に向けて、様々な立場に立って互いに合意を求めようとする協働的な活動である。したがって、共通の目的(問題の解決)を実現するために、社会的な事象を多面的に捉えていくことが必要となる。このため、共通の目的をもって議論に参加し、事象を様々な立場から捉えようとしているかどうかが分析の観点となる。

多面的な捉えが行われていることの具体例として、「自分が支持する立場からだけでなく、他の立場から捉えようとしている」「社会的事象に対して、『もし~』と仮説をもって考えようとしている」「他者の発言から、自分の考えを捉え直そうとしている」「自分の考えから離れて、他者の視点から考えてみようとしている」等の姿が見られるかどうかが考えられる。このような姿が見られた場合は、社会的事象を巡って多面的な把握が行われていると解釈する。

〈学習者が**社会的責任**を意識している〉

社会的問題の解決のためには、価値判断に基づきつつ自らの意思を決定していくことが求められる。 したがって、社会的問題を巡る議論を通した価値判断・意思決定において、社会的責任が生じている かどうかが分析の観点となる。

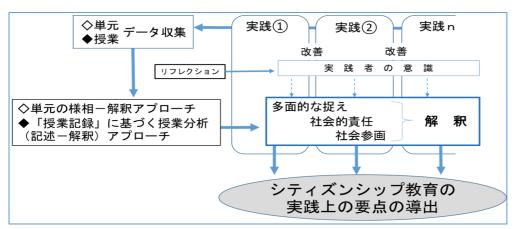
学習者が社会的責任を感受しているかどうかを解釈するための具体例は、例えば、「~と決定したけど、全体にとってよいことなのか」「より多くの人が避難できるためにはどんな方法があるのか」「市民のためになるのか」「~を続けていくためにどうすればいいのか」などが考えられる。このように自らの価値判断が社会への影響を理解している発言や言動等がみられた場合は、学習者が社会的責任を意識していると解釈する。

〈学習者が社会への参画意識をもとうとしている〉

よりよい社会を形成していくためには、学習者自らが社会への参画意識をもつことが求められる。 このため、新しい公共性の創出や社会形成に向かう市民として社会への参画意識をもとうとしている かどうかが分析の観点となる。

学習者が社会への参画意識は、実際に生起している場面や将来起こり得る場面を具体的に想起し、その場面に対して自分はどうするかといった発言をしているかどうかとなる。例えば、「~は自分の住んでいるところで言えば…」「自分だったら~をしてみる」「今までは~だったけど、~してみたらいいかもしれない」などの発言がみられた場合は、学習者が社会への参画意識をもとうとしていると解釈する。

これまで述べてきた三つの観点と、研究の対象と方法を踏まえると、教育実践においてシティズンシップを捉えるための分析枠組みは、図IV-3のように設定できる。



図Ⅳ-3 本研究の分析枠組み

https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC and JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kyakuin/pdf/200703_dev_03.pdfの分析枠組みを参照して、筆者が作成した

●註(第IV章)

- 1) 上田 薫 (1993) 『上田薫著作集 9 系統主義とのたたかい』 黎明書房 p.25
- 2) 池野範男(2000)「社会形成力の育成」『社会科教育研究』別冊 2000 年度研究年報
- 3) 岩田一彦 (2001) 『社会科固有の授業理論』明治図書 岩田は、価値判断・意思決定を、「ある価値に基づいた社会的行為または政策を自己や集団で選択すること」と定 義している。(p.30)
- 4) 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く 18 歳選挙権の時代を見すえて』 勁草書房

小玉は、このことについて「市民科学では、科学と政治の接点(インタフェース)が重要視される。この科学と政治の接点(インタフェース)は、科学的専門家と政策立案者のみに独占される領域ではない。むしろ、非専門家であるアマチュアとしての市民が鍵を握る領域としてとらえられる。そして、市民がそのような存在になるために政治的判断力(政治的リテラシー)を養成するシティズンシップ教育が位置づけられている。」と述べている。(p.187)

- 5) 小原友行 (1999)「社会科における意思決定」『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識』社会認識 教育学会編 明治図書 p.169
- 6) 谷川彰英(1994) 『問題解決学習の理論と方法』明治図書 p.26
- 7) 佐長健司 (2001) 「議論による社会的問題解決の学習」 『社会系教科教育学研究』 第13号

- 8) 田口紘子 (2012)「社会科における議論」『新社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編 明治図書 pp.178
- 9) Bernard Rowland Crick (2012) 『シティズンシップ教育論: 政治哲学と市民』法政大学出版局 p.102
- 10) 文部科学省(2017) 『小学校学習指導要領解説社会科編』

「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 2内容の取扱いについて配慮事項 (4) 児童の発達の段階を考慮し、 社会的事象については、児童の考えが深まるよう様々な見解を提示するよう配慮し、多様な見解がある事柄、未確 定な事柄を取り上げる場合には、有益適切な教材に基づいて指導するとともに、特定の事柄を強調し過ぎたり、一 面的な見解を十分な配慮なく取り上げたりするなどの偏った取扱いにより、児童が多角的に考えたり、事実を客観 的に捉え、公正に判断したりすることを妨げることがないように留意すること。」(p.144)

11) 文部科学省「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1283165.htm (2017年11月22日閲覧可能)

- 12) 佐賀市立本庄小学校佐賀大学文化教育学部代用附属 (2003-2008) 『研究紀要』
- 13) 佐賀県小学校教育研究会社会科部会(2008-2009)「これからの『市民』を育む社会科授業―他者とかかわりなが ら自分の考えを創り出す社会科学習指導の工夫―」
- 14) 筆者の論文や学会発表には以下のものがある。

拙稿 (2010)「シティズンシップ教育における社会科学習指導の可能性を探る —小学校社会科第 4 学年『伸びゆく 佐賀市』の実践を通して—」社会認識教育学研究 25 号 (2011)「社会科授業におけるマネジメントサイクルの一考 察 — 小学校 4 年生単元『安全なくらしを守る』の実践を通して—」社会認識教育学研究 26 号 (2012)「『優先順 位』を方法原理とした国際理解学習の授業開発 —6 年生単元『世界の国々と私たち』の場合—」社会認識教育学研究 27 号 (2011) 九州教育経営学会第 81 回定例研究会 自由研究発表 第 3 分科会

- 15) 浅沼 茂 (2009)「第二章カリキュラム研究とその理論的前提」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書 房 p31
- 16) 田代裕一(2010)「授業実践の様相-解釈的研究 -グループ活動を含む事例の分析-」『教育方法学研究』第 35 巻 pp.1-11

田代の「発言表」用いた様相-解釈的研究に関しては、「『発言表』を使用する授業分析-ワープロ処理による授業の内容的構成の追求-」『教育方法学研究』第 14 巻 1989 年から最近では「授業実践の様相-解釈的研究-歴史の授業を事例に-」西南学院大学人間科学論集 第 5 巻 1 号 2009 年がある。

- 17) 田代裕一 (2011)「単元の展開過程の研究-『発言表』を用いた生活科授業分析-」 西南学院大学人間科学論集 第6巻第2号
- 18) 上田 薫 (1986)『人間の生きている授業』 黎明書房
- 19) Stephen J・Thornton 著, 渡部竜也 山田秀和 田中伸 堀田諭翻訳(2012)『教師のゲートキーピング—主体的な 学習者を生む社会科単元に向けて』春風社 p.30
- 20) 田代裕一 (2011) 前掲論文 p.38
- 21) 稲垣忠彦 佐藤 学 (1996)『授業研究入門』岩波書店 佐藤は、「学校の授業研究の方法が定式化・儀式化され、授業における実践者の自律的判断、選択を閉ざして閉塞 状況を招いている」と指摘している。(p.149)
- 22) Donald Alan Schön 佐藤学 秋田喜代美訳 (2003) 『専門家の知恵』ゆみる出版 p.119
- 23) 柴田好章 (2007)「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性-重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を 手がかりに-」『教育方法学研究』第74巻2号 pp.51-64
- 24) 重松鷹泰 (1961) 『授業分析の方法』明治図書出版

重松が提唱する授業分析の研究方法論は、我が国の民間教育団体である「社会科の初志をつらぬく会」において 長年取り組まれており、授業実践の発言記録分析によって、子ども一人ひとりの人間的成長を把握し、深層的な子 ども理解とそれを生かした授業・学級づくりを志向してきている。

- 25) 中村 亨 (1978) 「3 授業分析の教育方法論上の定位」p.54 帝塚山学園授業研究所 編『現代授業論双書 30 授業分析の理論』明治図書出版
- 26) 重松鷹泰 上田 薫 八田昭平 (1965) 『授業分析の理論と実際』黎明書房
- 27) 田端健人(2014)「第3節現象学的アプローチ」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』pp.78-81 田端は、記録を書くことについて「教育現場での、実践者あるいは観察者としての自らの営みを,事後的に反省し、記録を書くところから現象学的アプローチははじまる。記録を書くという作業を,このアプローチは,実践世界へと向かっていた自らの意識の反省的とらえ直し、つまり一種の現象学的態度変更として理解する」と述べている。(p.79)
- 28) 重松鷹泰 (1961) 前掲書 p.123
- 29) 藤江康彦 (2012)「協働学習支援の学習環境」秋田喜代美 藤江康彦『授業研究と学習過程』放送大学教材 p.143
- 30) Donald Alan Schön 柳沢昌一・三輪健二 監訳 (2007) 『省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房 pp.345-353

ショーンは、専門職としての職業は、専門的知識と行為の中の省察が重要であり、行為と思考を重視した実践者の省察的実践者の意味と意義を解説している。

- 31) Donald Alan Schön 佐藤 学 秋田喜代美訳 (2003) 『専門家の知恵』 ゆみる出版 p.78
- 32) Fred A.J. Korthagen 武田信子 今泉友里 鈴木悠太 山辺恵理子訳 (2010)『教師教育学―理論と実践をつな ぐリアリスティック・アプローチ』学文社 p.202
- 33) 佐藤 学(2009)「第六章 カリキュラム研究と教師教育 2授業研究から教師研究へ」安彦忠彦編 『新版 カリキュラム研究入門』 勁草書房

佐藤は「教師は、可視的な活動においてよりも、むしろ不可視的な思考活動において、決定的に重要な活動を展開している。教師は、教室の外で開発されたカリキュラムや教科書やプログラムの受動な遂行者ではない。教師は、絶えず計画を立て、カリキュラムやプログラムを修正し、授業の中で多岐にわたる複雑な選択と判断を繰り返し、自らの信念や理論に即して教育活動を展開している。」と述べている。(p.163)

34) 田代裕一 (2014)「第3節 授業記録に基づく授業評価」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』 pp.374-377

田代は、授業記録とリフレクションの関係について「授業改善のためには授業者自身が変わることが必要であるが、それはプライドや複雑な感情をもった生身の人間にはそう簡単ではない。授業者が本当に納得するためには、自分の授業の事実を冷静に見つめ、その事実を受け入れることが必要である。このふり返り(リフレクション)にとって、授業記録は有効なのである。」と述べている。(p.377)

- 35) 的場正美(2013)「事実を解釈する共同体」 『考える子ども NO.353』pp.51 - 52
 - 的場は、このような複数による解釈に関して「(前略)事実には確かに他の事実と関連して規定される意味があるが、一方で解釈する人によって意味が与えられる。解釈する人によって意味の差異が生じることになるが、現実は意味の差異は大きくならないのは解釈する共同体が存在するから(後略)」と述べている。(p.52)
- 36) 佐藤 学(2008)『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房 佐藤は、授業研究の方法について「カリキュラム開発と授業研究における教師と研究者の共同研究は、現職教育 のもっとも有効な方法の一つである」と述べている。(p.77)
- 37) 鯨岡 峻(2010)『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会 p.15

第V章 研究の結果

本章では、小学校社会科中学年及び高学年におけるシティズンシップ教育実践を対象に、第IV章で論じた単元研究及び授業研究における研究方法をもとに分析し考察する。

第1節 単元研究

(1) 単元の様相-解釈

単元の構造的全体像である「様相」を示すツールとして「単元の展開-相関図」の作成手順について述べる。

まず、図全体を縦に【単元の流れ】【主な子どもの言動】【主な教師の働きかけ】の三分割にする。一番左の【単元の流れ】には、実際に行った授業(実線による四角囲み:大まかな授業の内容)を時系列に沿って図に位置付けていく。その際、計画段階に想定していた授業は二重線(=)でつなぎ、実際に行った授業は、太い実線(一)でつなぐようにする。このことにより、計画段階の授業と実際に行った授業の違いが視覚的に捉えることができる。次に、中央に【主な子どもの言動】として、単元の変更につながる子ども(特に単元に位置づけた子どもや単元の変更に関わるような子ども)の言動(点線による四角囲み [11]: 20 字程度を限度とし、授業中の発言やふり返りの記述を転記)を記述し、単元の展開(計画の変更や修正)への影響を矢印(→)で示している。最後に、一番右に【主な教師の働きかけ】の欄で、実践者(教師)の留意点や意識、実際に行った行為を二重線(□□)で囲むようにする。これらのことで、単元計画と実際に展開した際のズレの要因を、主な子どもの言動や教師の働きかけと関連させて示すことができる。

このような一定の手順を踏んで単元展開を構造化することで、単元の全体を「様相」として示すことが可能になる。さらに、事前の計画と実際の展開のズレや違いが、主な子どもの言動と教師の対応の中で、どのような関連性をもって発生したのかが一目見てわかるようになる。

実践① 4年生「防災について考えよう」(2011年6月実践)

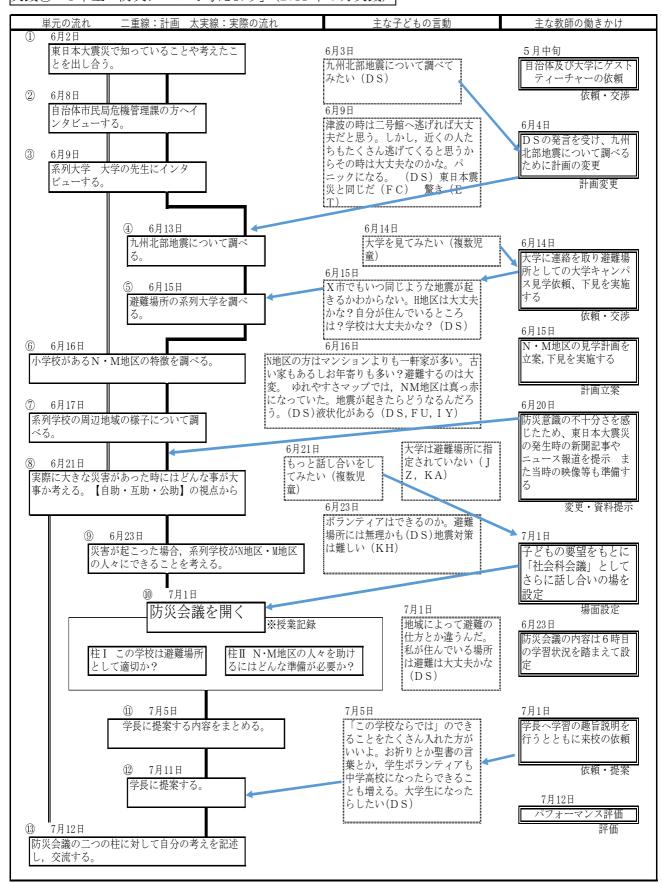


図 V − 1 実践①「防災について考えよう」単元の展開 − 相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(2011年6月2日)は、東日本大震災に対するイメージをイメージマップに書かせた後、全体の場でその内容を発表させた。その後、「ボランティアの活動はどのようなものがあったのか」、「どんな人々が活動したのか」、「被災者同士の助け合いはなかったのか」について発問したところ、津波や地震の被害の大きさに目を奪われていた子どもたちが、しだいに全国的な復興支援の広がりや避災地域での身近な助け合いの様子、被災地の復興に向けた願いなどに気づいていった。DSは、2005年2月に九州北部で発生した地震(以下「九州北部地震」と表記)を想起しながら「自分も記憶があるから調べてみたい」というつぶやきを発している。このDSのつぶやきを、東日本震災と身近な自然災害を結び付けていく単元の展開に生かそうと考えた。(6月2日授業後のメモ)

2~3 時目(6 月 8 日 6 月 9 日)は、単元の計画を変更し、D S のつぶやきにあった九州北部地震を取り上げた。この時間は、ゲストティーチャー(自治体危機管理課の方と地理学を専門とする大学教授)から、九州北部地震やX市の自然災害の危険性や避難方法について教えていただいた。「X 市でもいつ地震が発生するかは、はっきりとは予想できない」という話から、D S や S I は、登下校中の自分の命は自分で守るという自助としての防災意識を高めている。また、F C の「○○島から避難してきた人たちの様子は東日本大震災の避難の様子と同じだったと聞いた。」という発言から、事前に保護者へのインタビューをもとに、実際の地震の状態を自分たちの生活レベルでイメージしようとしている。特にD S は、「地震が発生したら自分の住んでいるところや学校はどうなるのか」という疑問を発しており、「避難場所」という観点から地域や学校を捉え直そうとしていることがうかがえた。

4時目(6月13日)は、複数児童の「もっと調べてみたい」という発言を契機に、九州北部地震の規模や被害状況・復興について、当時の写真や当時の新聞記事、保護者インタビュー、内閣府報告書などを用いて調べ活動を行わせた。ETは、特に被害が大きかった〇〇島の被災の様子と現在の様子とを比較した写真に驚いていた。他にも東北の震災との共通点(支援の広がりやボランティア等)を見いだしたり、実際に地震の影響で引っ越した保護者の体験談で辛さを共有したりする子どもが増え始めた(6/13 授業後メモ)。また、GVやHWらが、X市内で配布されている防災マップを持参したり、自主学習でX市での避難訓練実施の記事を取り上げたりしている(6/15 自主学習ノート)。さらに、子どもの方から「避難場所としての大学を見てみたい」という声が上がっている(6/14 昼休み)。

5時目(6月15日)は、子どもの要望に応え、系列大学のキャンパス見学を行った。案内役の大学教員とゼミ学生の協力を得ながら大学施設の見学や職員の方へのインタビューを行った。この見学で、講義棟の耐震補強や身障者用の手すり、スロープなどの施設、災害時の緊急集合場所などを実際に調べることができた。その中で、DSは、「近くの人たち」の避難場所として大学キャンパスの存在を捉えた発言を行っている。このことが、DSが、大学関係者だけではなく、地域の人々の避難場所としての大学の機能に目を向ける契機になっていることがうかがえる。このDSの発言を次時に取り上げ、N・M地区の地理的な特徴を調べるきっかけにしたいと考えた。(6/15 授業後メモ)

6時目(6月16日)は、Google Earth や衛星写真をもとにX市全体、さらにN・M地区の地形の特色について捉えさせるようにした。衛星写真映像を提示しながら住宅地の広がりや海岸部、商業地区、港(漁港・貿易港)の位置を確認して、避難場所の可能性や液状化の危険性を示唆した。さらに、M地区の30年前の写真と現在の写真を比較させ、本学立地のM校地がX市海岸部の埋め立て地にあることに気づかせるようにした。その中で、DSは、衛星写真からマンションと一軒家の広がりに目を付け、家族構成や年齢層を予想している。そのことが、DSの「N地区の方はマンションよりも一軒家が多

い。古い家もあるし、お年寄りも多い?避難するのは大変。」という発言につながっている。一方、 DS, FU, IYは、九州北部地震の際にM校地(現S小学校運動場)で液状化が起こっていたこと を想起し、大学の方が避難場所として適切であることにも言及していた。

7時目(6月17日)は、前時のIYの発言をもとに、N・M地区の特徴について調べた。避難場所としては、系列校の運動場等の校地が指定されてはいるが、JZやKAは、大学キャンパスがそれには指定されていないことに大きな驚きと疑問をもっている。これに対して、DSは、S区の「ゆれやすさマップ」に関心をもっている。以前から地震に対する恐怖感をもっているDSだっただけに、M地区校地への津波に対する不安を感じつつ、大学キャンパスの避難場所指定の必要性を考えているようである。7時目終了時には、X市全区に配布されている防災マップが全て揃い、それを見ながら、自分たちの自宅周辺の避難場所を確認したりする姿が頻繁に見られるようになった。

8時目(6月21日)は,東日本大震災を例に挙げて,「自助・互助・公助」について具体的な事例に基づいて整理しながら,新しい学習テーマにつなげていった。このことで,「自分が住んでいるところ」から「自分が学んでいるところ」へ学習対象を転換しつつ,空間的・時間的に自分の関わりが大きくなる地域へ関心を高めることができた。その際,DSは,「近所でも知り合いばかりではない」ことを発言し,近年の地域互助の脆弱性を指摘している。また,JZ,SI,JBは,自助への関心が高く,防災グッズの準備や登下校で災害が発生した際の保護者との約束について発言している。

9時目(6月23日)は、前時の学習をもとに、新しい学習テーマ「災害が起こった場合、自分たちの学校がN・M地区の人々にできることを考えよう」の提示を行ったが、学習テーマへの関心が感じられなかった。そこで、東日本大震災の発生時から1ヶ月分の新聞記事の閲覧や発生時のニュース映像などの視聴を行わせ、地域防災への意識を喚起した。その際、DSらは、「ボランティア活動」と「避難場所」の必要性に関する発言をしている。中には、大学構内に「非常食があるか」や「発電施設があるか」に関して指摘し、実際に大学が避難場所としての準備ができているかどうかを確かめる発言もあった。中でも、DSの「学校を避難場所にすることの難しさ」やKHの「地震の対策は容易ではない」の発言は、次時の学習へ発展性をもつものであった。DSは、特に「地域の見回り」を発言しており、自分が住む地域と自分が学ぶ地域をつなげて捉え直していることがわかる。

10時目(7月1日)は、防災会議を行っている。(詳細は、第2節で述べる)

11 時目(7月5日)は,前時の学習内容をもとに教師が作成した提案文を子どもたち自身が吟味・検討した。DSは,前時のFUの「隣人愛」(FU321 資-9)発言をもとに「自分たちの学校ならでは」の提案を入れるべきだと主張している。DSは,単元の導入時から地域へ目を向けていた。前時までの学習をもとに,自分の学校を捉え直しながら, $N\cdot M$ 地区の人々に何ができるかをDSなりに考えていた。また,NCらは,学長からの質問を想定した答えを準備していた。

12 時目(7 月 11 日)は、前時に修正した提案文を系列校の学長に提案した。学長からは、子どもの提案に対して多くの部分で支持的な発言を得た。ただ、緊急時の発電システムの構築や系列校のユニバーサルデザイン化の整備に関しては、コスト面から先になるという。このことについて、全体的な視野からの判断を求められる学長の反応を聞くことは有意義であった。特に、DSは、「中学、高校生になったらできることが増える」という言葉で所属感を表現したり、FDは、「自分も大学生になったらボランティアをしたい」ことを記述したりしていることから、この時間は、子どもたち自身が系列校の一員であることの意識が芽生えつつある姿が現れていた。ただ、責任者としての意思は十分には見られなかった。

13 時目(7月12日)は、総括的評価を行う為に、「学習のふり返り」を記述させている。 〈考察〉

単元展開の要点について2点述べる。

1 点目は、子ども(抽出児DS)の地域防災に対する疑問や気づき、いわば「子どもの視点」を生かして単元を展開(再構成も含む)していることである。この「子どもの視点」としては、DSの自分の住む地域に対する発言やこれまでの生活経験が挙げられる。本単元で生かされたDSの発言やつぶやきは、日本のどの地域においても大規模な自然災害が起こりうることを踏まえれば、十分に的を射たものであった。また、これらの発言やつぶやきを取り上げたことにより、DS自身の積極的な追究姿勢を促進させ、そのことが単元展開に大きな影響を与えている。

単元の中核的な授業である「防災会議」の内容(柱)にも「子どもの視点」を組み込んでいる。防災会議の「避難場所は適切か?」「どのような準備をすべきか?」という柱(子どもの視点)は、具体的な場面で対立し、互いの価値観に触れざるを得ないものである。このような視点を、議論の柱として設定することで、避難の対象となる人々の存在の幅広さや受け入れる側の準備の過不足の状況などについて、子どもの思考をさらに深めていくことにつながり、DSにとっては、自分の住む地域の捉え直すことにもなっている。また、自分たちの近い将来、例えば中学生、高校生、そして大学生になった時に「何ができるか」について考えるきっかけになったと言える。このような学習活動は、地域の人々への共感的理解をもちつつ、社会的責任のある守る側の個人(自己)の行動の吟味につながっていくと考えられる。また、子どもの視点を生かした単元展開は、地域防災と人々のくらしとの相互依存性、学校法人として地域の人々への社会的貢献、災害時の人々の安全性の確保という地域的課題に必然的に触れていくことになり、その地域的文脈を踏まえた防災の在り方を考えていくという点で、シティズンシップ教育のねらいと合致していると考えられる。

2点目は、学校関係者だけでなく行政まで含んだ地域リソースの活用を行ったことである。学校の ネットワークに伴う様々な人との関わりが、子どものシティズンシップの生成と密接なつながりをも つことになった。それは、子どもを取り巻く「人」との新しい出会いによって社会的な認識の広がり や深まりが期待できるものである。例えば、本単元では、2時目のゲストティーチャー(危機管理課 の方,大学教授)へのインタビュー活動を行っている。これらは,地域防災のリアリティを促進させ る側面と、子どもの視点の拡大という側面の両面から設定されている。また、大学教員と共に大学キ ャンパスの見学を行ったことにより、建物の現在の状況や人の動線をもとに避難場所としての適切性 を子どもの視点で具体的に検討することになっている。さらに、子どもの要望を受けつつ、本学の責 任者への提案を行っている。このような活動を効果的に組み入れたことによって、学習にリアリティ (現実性)とレリバンス(意義)の両方を生じさせ,社会的責任を芽生えさせつつあると推察できる。 一方,このような責任者への提案は,学校経営における「危機管理」という側面を指摘するものであ った。子どもたちが提案した「備蓄食料・水、発電システム、救急セット、毛布等の準備」「学内の一 層のバリアフリー化」等は、災害時の備えと同時に、減災の意味もあり、系列校の今後の危機管理に 一考を促している。つまり、このような学びが、地域ネットワークを通じて学校に関わる多くの人々 に影響を及ぼすことも期待できるのである。さらに今後は、保護者も巻き込んだネットワーク構築も 重要になってくる。ただ、このようなネットワークを、発展性をもちながら継続させていくためには、 システムとして構築していく必要がある。加えて、新たな地域リソースの開発やそれに関わる人的な ネットワークを更新していくことも求められる。

実践② 4年生「昔からつたわるものについて考えよう」(2011年9月実践)

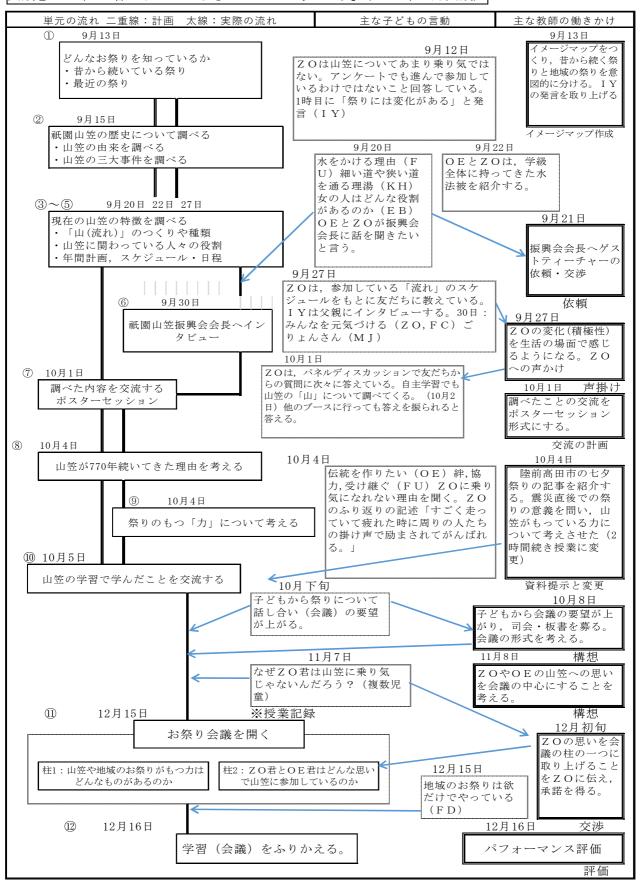


図 V-2 実践②「昔からつたわるものについて考えよう」単元の展開-相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(9月13日)は、導入の際に、学級全体に「祭り」について知っていることを尋ねた。 IYは、X市内の花火大会について発言し、「〇〇公園の花火大会の打ち上げ場所が昔とは変わっている」ことに言及している。 IYは、幼少の頃からこの花火大会を楽しんでおり、近隣住民から打ち上げの際の火薬の臭いやその他安全対策への要望があること、打ち上げ場所や打ち上げの規模等の検討が毎年続けられていることを知っていた。この IYの発言を取り上げて、1時目の学習課題とした。 FCは、〈昔からある伝統的な祭り、誰もが参加出来るわけではない祭り〉と〈最近の祭り、近所の祭り〉の違いについて、「神様に感謝している祭りか、地域の人が楽しむ祭りかの違い」と発言している。また、山笠に幼少の頃から参加しているOEは、山笠の緊張感を挙げ、「参加した人ではないとわからない独特の雰囲気」と発言した。ここで「昔からの祭り」のモデルとして山笠を提示し、幼少期から参加している ZOとOEを取り上げて、学級全体に山笠に対する関心を喚起した。

2時目(9月15日)の導入では、前時のIYの「昔から続く祭りには変化がある」という発言から、山笠を取り上げ、山笠の歴史が映像化されているDVDを視聴後、簡単な年表にまとめた。これをもとに、山笠の「三大事件」について調べさせた。この時間は、山笠に参加しているOEの発言が積極的であった。例えば、山に飾り付けられている人形の取り外しは可能になっており、高さが変更できることや、山笠の担ぎ手は「水法被」を着用していて、それぞれの流れごとにデザインが違うことなど、参加している者ならでは、の発言をしている。勇壮な山笠の一連の様子やこれまでの歴史を、ニュース映像等で提示したことで、山笠に関わる「人」や「もの」、そして、山笠を取り巻く社会的環境や祭りの継続の条件にまで広がりつつあることを感じた。授業後、OEとZOから当時の山笠振興会会長にぜひ話を聞きたいという要望があった。(9月15日授業後メモ)

3時目(9月20日)は、山笠の特色について調べている。導入で、山笠が国の重要無形文化財に指定されていることを押さえ、国としても長く続く伝統を残していく祭りであることに気づかせた。その後、「山笠の特色は何か?」という発問が抽象的であったことから子どもの反応の薄さに気づき、「具体的に山笠のどのようなことについて調べるか?」という発問に切り替えた。調べる過程において、FU「水をかけると風邪を引くのになぜ水をかけるのか?」KH「わざわざ細い道や狭い道を通るのはなぜか?」EB「女の人は何をしているのか?」などの発言は、山笠の歴史や特色と大きく関わる点であった。ZOは、調べる内容について迷っている様子であったが、最終的にはOEから誘われ、「山笠のスケジュール」を調べている。ZOは、山笠に関して自分が周りの友だちから頼られていることを感じているようであった。(9月27日ZOの個人記録)

4時目(9月22日)の小集団活動では、互いに調べた内容に関して相違点や共通点を発見できるように促した。OEとZOは、山笠で実際に自分たちが使っている水法被を持ってきて学級全体に紹介している。また、授業の最後には、山笠で使われる「音頭」を二人で披露している。IYは、OEやZOに「山が動くルート」のことを聞きに行った際に、二人が調べている内容に関心を示し、「山笠のスケジュール」に調べる内容を変更している。

5時目(9月27日)では、OEとZOが調べている内容が友だちの内容に関連していることを発見し、教えに行く姿が見られた。5時目に至るまでには課外で、昔から伝えられるものに関して自主的に調べたり、保護者に聞いたりしている子どもが増えてきた。例えば、IYは、山笠で重要な役をしている父親にインタビューしている。他にも彼らは、山笠で使っている「のぼり」や「信号手ぬぐい」「お沙井」=砂などを持ち寄り、教室は山笠の雰囲気が漂うようになった。

6時目(9月30日)は,ゲストティーチャーとして山笠振興会会長が来校している。初めに旧知の O E や Z O のことに触れ,父親をはじめ先祖代々が山笠を続けているという話があった。ゲストティーチャーへのインタビュー後の振り返りには,Z O や F C は「みんなが力を合わせて山を動かすことがみんなを元気づけることになる。」と記述している。また,M J は,「山笠は男の人の祭りだと思っていたのが,『ごりょんさん』と呼ばれる女性の下支えがないと祭りが続けられない」ことを記述している。6時目から Z O に変化(積極性)が現れ始めている。

7時目(10月1日)が始まる前の休み時間(10:40~10:50)に、OEは、「お汐井取り」の意味について父親から聞いたことを教師に伝えてきた。7時目の学習では、OEはこの「お汐井取り」のことを発表している。この日のIYの自主学習には、山笠についての取り組みがあった。IYがこのように社会科の調べ学習に取り組む事は珍しいので、その理由について尋ねたところ「OEくんがなぜそんなに山笠にのめり込んでいるのか知りたいから」ということであった。この疑問は、山笠の魅力をさらに深める契機になると考え、次時の展開に(本人に了承を得て)取り上げることにした。

8時目(10月4日)は、これまで調べたことをもとに山笠が長い間続いてきた理由を発表することを導入とした。OEは、「X市のH地区で行われる山笠だから、伝統をつくりたいという思いで770年間続いてきた」という伝統を受け継ぐことを第一に考えている。「伝統」という言葉は、OEが好んで使う言葉である。これに対して、FCは、山笠が長く続いてきた理由として「山笠をやっている人達は協力して絆をしっかりと深めているから」「協力して絆を深めてみんなで一つになっているから続けている。」「他人でも、協力できているから」と続けて発言している。このようなFCの反応は、山笠の伝統を人々の「絆」と「協力」そして「継続」の観点から捉えていると感じた。授業の最終場面で、被災した中で実施された陸前高田市の七夕祭りの写真を提示した。その写真を見た多くの子どもが「絆」という言葉を出した際、「絆とは誰と誰の絆なのか?」と切り返した。この問いに対してFCは「祭りをやっている人とやってない人」と反応している。最後に、山笠に対してあまり乗り気ではないZOに対して、なぜ乗り気になれないのかを尋ねたところ「例えば、走るそれは常識だけど、怪我したりしてそれで出られなくなったりしたら」という返事であった。では、なぜ頑張ることができるのか聞き返したところ、「掛け声で、疲れた時にその掛け声で励まされてがんばれる。」と答えている。このZOとの会話を、山笠の多面的に捉える契機として捉え、次の単元展開に生かすことにした。(10/4授業後メモ)

9時目(10月4日)は、「長く続いてきた山笠の理由を探る」学習が、「祭りのもつ力について考える」ことまで含んだ学習になっている。この時間は、予定していた学習内容を変更した。それは、子どもたちが、山笠が続いてきた理由を、ただ「山」の大きさや担ぎ手の格好の変更という現象面だけを追究するだけでなく、祭りを長く続けることの意味や大切さ、厳しさにまで思考を巡らしていることを捉えていたからである。子どもの発言の多くが「絆」(8名)「人と人とを結びつける力」(4名)「勇気を与える力」(3名)「元気づける力」(2名)などであった。つまり、山笠が昔から受け継がれている理由や山笠を支える人々の願いや努力、山笠という祭りを守り受け継いでいる地域社会に対する誇りと愛情をもっていることなど、山笠を支える重層的な側面まで捉えることができていた。しかしながら、山笠だけでなく地域の祭りという点では、表面的な意見が多く、実感として祭りのもつ力を感じている子どもは少ない印象を受けた。

10時目(10月5日)は、総括的評価を行う為に、「学習のふり返り」を記述させている。

11時目(12月15日)は、10時目で本単元を終了する予定であったが、10時目終了後、多くの子

どもたちから、山笠についてもっと話し合いたいという要求が相次いだ。その中に「ZO君はなぜ山笠への参加に乗り気ではないのか、それを知りたい。」という声があった。そこで、このZOの山笠に対する思いを会議の柱として取り上げ、学級全体で共有する場として設定したらどうかと考えた(10月8日メモ)。これをZOに伝えると本人は戸惑った様子であったが「自分も言いたいことがあるから」と承諾している。ただ、思いがけなく、この時間のFDの「地域の祭りは、みんなの欲でやっているのではないか」という発言が、その場にいる子どもたちの思考を揺さぶる大きなきっかけとなった。このFDの発言は、結果的には、次の単元構成にも大きな影響を与えている。教師として、子どもの議論に対する心理的な抵抗感が払拭された瞬間であり、学級全体が開放感に満ち、生産的な関係性が醸成できたと感じた。また、社会的な問題に対する批判的な思考と教室空間における豊かな人間関係づくりを包括的に行わせるような場として成立した瞬間であったと感じた。

〈考察〉

単元展開の要点について 2 点述べる。

1点目は、子ども(抽出児ZOやOE)の山笠に対する情意的側面を捉え、単元展開の中で継続させたことである。10時目で計画上の単元終了から11時目を実施するまでに約2ヶ月という時間的な隔たりがある。11時目は、複数の子どもが山笠についてさらに話し合いたいという願いが実施の契機となっている。つまり、会議への要望である。この要望は、山笠への参加に前向きになれないZOへの疑問をきっかけとして、山笠の参加の有り様について追究していきたいという子どもの課題意識の表れであると考えられる。そのことは、「祭り」のもつ「狭き社会」という特徴への子どもなりのアプローチであるとともに、山笠の内実への関心の高まりであると解釈できよう。また、単元展開においてZOやOEの山笠への参加意識や参加姿勢の違いを取り上げたことから、子どもの問題意識が継続していると考えられる。

山笠に積極的に参加しているOEと消極的なZOに対する子どもの関心事は、これらの対極に位置する「個」への理解とともに、祭りへの参加に伴う意味理解が促進されていることがうかがえる。本単元は、山笠という伝統ある祭りをモデルにしながらそれに参加する者の様々な思いに触れさせるために構成した単元である。しかしながら、子どもの強い関心事やこだわりを取り上げることによって、結果的には、地域の祭りのもつ象徴的な「力」(絆、つながりなど)や実際的な機能(地域協力の基盤づくり、顔見知りになることによる防災強化など)や企画運営する人への共感にまで触れていく単元に生成・発展していくことになった。

2点目は、子ども自身の生活に関わる問題意識(特にFD)を単元展開に生かしたことである。特に11時目の会議における「地域の祭りは、みんなの欲でやっているのではないか」というFDの発言を、教師は学級全体に対する問いかけにすることを促している。この問いかけによって、山笠だけでなく、地域の祭りの存在意義にまで議論がおよび、祭りのもつ人々を結びつける深層的な意味についてまで思考を巡らせていることにつながっていると考えられる。このように山笠をめぐる子どもの思考を契機に、従来の祭りや年中行事、地域のイベントの意味を、現代の文脈において捉え直すことにつながっている。これから期待される市民としては、祭りを運営する立場に思いを巡らしたり、地域の祭りの在り方を問い直したりすること、また、従来の慣習にとらわれることなく、その地域の実情に合った祭りや行事・イベントの企画を担うこともある。これに限らず、何かしら運営したり継承したりする立場を迫られることもあるであろう。この意味において、本単元展開の発展は、地域参画への資質であるシティズンシップの芽生えを促進させるものであったと考えられる。

実践③ 4年生「これからのX市について考えよう」(2012年2月実践)

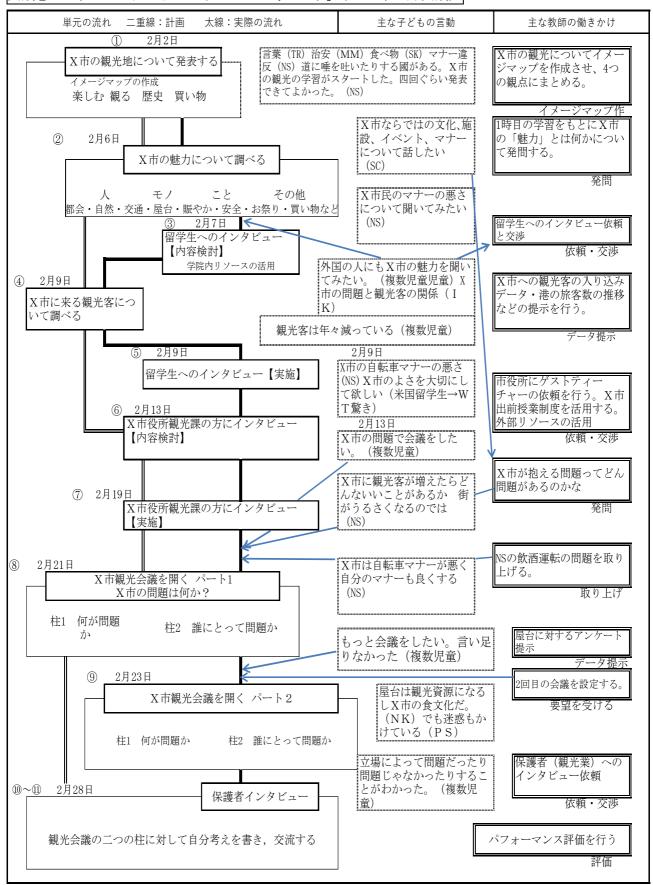


図 V-3 実践③「これからの X市について考えよう」単元の展開ー相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(2月2日)は、まず、X市の観光地について子どもたちが知っていることを尋ねた。子どもの反応をもとにイメージマップとして「楽しむ」「見る」「歴史」「買い物」の四つに分類した。次に、旅行での不安や旅行先での嫌悪感について尋ねた。その中で、特に海外での旅行での不安「言葉が通じないこと」(TR)「治安が悪いこと」(MM)「食べ物が合わないこと」(SK)などが多かった。特に、NSは、「土地の人のマナーが気になる」ことを発言している。2月4日のNSの自主学習では「道に唾を吐いたりする国がある」ことを書いている。最後に、X市は外国の旅行者からどのように思われているかを発問ところ、全般的にプラスイメージをもっているという反応が多かった。

2時目(2月6日)は、まず、X市の魅力について尋ねている。子どもの発言内容は、大きく「人」「もの(交通や楽しみ)」「こと(イベントや歴史など)」の三つに分けることができた。NSは、「住む」ことについて関心を示しており、X市の問題点について「安心ではない、暴力団の問題や飲酒運転の問題」があることを発言している。SCは、NSの発言を聞いて、ふり返りに「X市ならではの文化、X市だけの施設、観光地のPR不足、X市のマナーについて話し合いたい。」と記述している。特にX市民のマナーや飲酒運転を初めとする犯罪についての関心が広がりつつあることを感じた。

3時目(2月7日)は、留学生へのインタビュー内容を検討する時間である。NSは、留学生に「X市民のマナーが悪いと思ったことはないか?」を質問内容としている。学級全体ではインタビュー内容は生活レベルのことから政治レベル、国レベルに至るまで多岐にわたった。海外から見たX市についての印象については、好印象や悪印象も含め、NKを含む数多くの子どもが質問内容とした。

4時目(2月9日)は、四つのグラフを提示し、グラフから分かることを発問した。この学習では、①外国からの観光客が増加していること ②H港は全国でも有数の利用者数があること ③X市に来る観光客数は減少傾向にあること ④X市に宿泊する人がそれほど多くないこと、に気づかせたいと意図した。DYは「X市に泊まる人より、入り込みの人の方がすごく多い」発言し、宿泊よりも買い物や遊び客が多いことに気づいている。TYは、「『泊まる』魅力が十分にないことについては、X市のよさを県内外にアピールできていないこと」と発言している。また、IKの「X市には問題がたくさんある。その影響が観光客にどのぐらい影響があるか調べたい。」という記述は、次時の学習の「呼び水」となると感じている。(2月9日授業後メモ)

5時目(2月9日)は、計画を変更して留学生4名+X市のALTに対してインタビューを行った。このインタビューの中で、WTは、留学生の「X市はいい街だから変わらないで欲しい」という発言に驚いている。NSは、留学生の「X市の街は自転車が危ない」という発言に、盛んにうなずいており、インタビュー後のふり返りに「やっぱり日本の自転車マナーは悪いことがわかった。」と記述している。この単元の変更が、実際の社会に触れる実感につながっていると感じた。(2月9日授業後メモ)6時目(2月13日)は、X市の市役所観光課の方へのインタビュー内容を検討する時間である。全部で16のインタビュー内容を考え、その中でも「X市は、国内外から観光客を呼び寄せるための工夫はどんなことをしているのか?」「これからのX市をどうしていきたいか?」「どこの国の人が観光客として多いか?」の三つを必ず質問するようにした。NSは、この時間のふり返りに「観光客が増えたらどんないいことがあるのか知りたい。街がうるさくなるのでは?」と記述しており、観光客が増

7 時目(2月19日)は、ゲストティーチャーのX市観光局の方にインタビューを行った。NSは、 観光局の方の話を聞きつつメモを矢印で結びながら、観光地が抱える問題点の関連性について自分な

える一方、新たな問題点も発生するのではないかという疑問をもっていることがうかがえた。

8時目(2月21日)は、単元の中核的授業として授業分析を行っている。

9時目(2月23日)は、子どもの「前の時間の会議が不完全燃焼だったからもう一度会議をさせてほしい」という要望に応えて、教師は二度目の会議を設定した。この9時目は子どもが司会を務め、X市の観光に関する問題をさらに追究していく内容となっている。特に議論の中心になったのが、「屋台」の問題である。「近隣住民が迷惑している→住環境の悪化」「屋台だけ優遇されている→経営者の不公平感」「マナーの悪さ→イメージダウン」に対して「観光の目玉→楽しみ」「X市の観光資源→食文化」「観光客の増加→経済の活性化」などの意見が対立している。自分の意見の根拠を示すNKに対して、自分の経験や両親の体験談をもとにしたPSの反論は、学級全体を巻き込む勢いであった。単元展開は、子どもが再度会議を要求した9時目が、単元が最も生成・発展した時間であると感じた。

10 時目(2月28日)は、総括的評価を行う為に、「学習のふり返り」を記述させている。 〈考察〉

単元展開の要点について2点述べる。

1点目は、X市の問題を子どもなりの社会的な視点で捉え、その視点を生かしながら問題解決を促していることである。子どもなりの社会的な視点とは、ルールやマナー違反に対する嫌悪感や、自分たちの生活の豊かさを求める利便性、外部からの来訪者から見た快適性などである。本単元では、子どもが興味を示した観光の側面からX市の問題を振り下げたことで、観光が、単なる都市の経済発展や活性化という側面に留まらず、そこに暮らす人々の快適さや苦労、不利益、生活への影響というX市ならでは現実の問題を発見することにつながった。このことにより、子どもの中に、X市の現実の文脈を踏まえた暮らしと地続きにある地域・社会の存在という意識が芽生えていることがうかがえた。さらに、問題への追究は、「ルールやマナー違反に困っている生活者」や「国内外からの観光旅行者」など、これまで見えていなかった他者の存在へ思いを巡らすことにつながっている。よって、このような姿は、様々な立場から社会的事象を捉えていこうとするシティズンシップ形成の姿であると言えよう。

2点目は、学校関係者(特に留学生や保護者)、行政などの地域リソースを活用したことである。計画では、観光に関する行政関係者へのインタビューのみを予定していたが、子どもから「X市に住んでいる外国人の話を聞いてみたい」という要望があった。そこで、系列校に留学生派遣のリクエストを行い、インタビューが実現した。日本在住の外国人と対話したことにより、「X市の問題」に対して、これまでとは違った視点(例えば、案内のわかりやすさ、暮らしやすさ、生活上の安心感など)から多面的に捉えようとしていることがわかる。また、このことが「子どもの視点」を拡大・充足していくことにつながっている。一方、会議については計画段階で、1回のみの会議を予定していた。しかしながら、この1回の会議では十分な議論が出来なかったことから、子どもの方から再度会議の開催の要望があった。このことは、会議の場で自分の意見を主張する事が、問題解決にかかわる責任であることを自覚していること、そして他者との議論によって多面的に社会的事象(X市の問題や観光の在り方)を追究していこうとする姿であると解釈できる。さらに、パブリックコメントへの提言は、行政からのコメントはなかったが、直接的な社会参加として有意義な経験であったと考えられる。

実践④ 6年生「遣唐使について考えよう」(2013年5月実践)

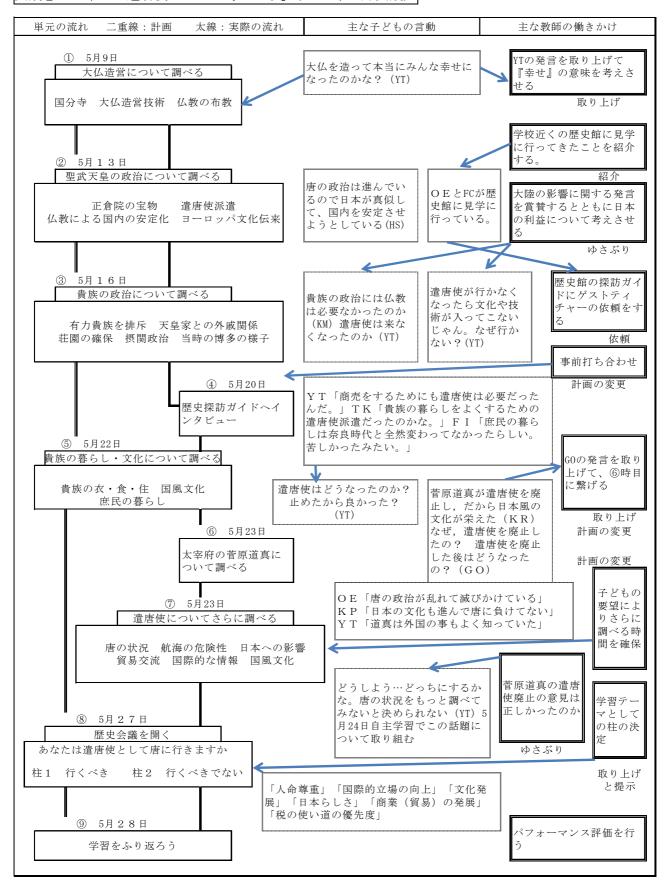


図 V — 4 実践④「遣唐使について考えよう」単元の展開ー相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(5月9日)は、聖武天皇の業績の一つである「大仏造営」について調べさせた。子どもたちは、まず、大仏造営が行われた6世紀半ばの国内情勢について、教科書や資料集をもとに「都での伝染病の流行」「各地での豪族の反乱」「多発する自然災害」など、国内情勢の不安定さが増していることを発見している。これらの発言から、当時大きな影響力を誇っていた仏教を利用した統治体制の必要性について認識していることがうかがえる。これまで歴史にあまり関心を示さなかったYTは、奈良時代の庶民の暮らしぶりなど教科書で確認している際に「大仏を造って本当にみんな幸せになったのかな?」と発言している。この発言を取り上げて、その後の単元展開に生かそうと考えた。それは、YTの「みんな」(教師は、瞬時に大仏造営に関わった庶民と解釈した)の意味を全体に問い直し、「幸せ」の意味について学級全体に思考を促すことにつながると感じたからである。この発言をきっかけに、施政者と庶民の関係性の一面を捉えるような展開を意図している。

2時目(5月13日)は、計画では、大仏造営の技術と渡来人との関係について調べさせることを予定していたが、前時のYTの発言をもとに、学習内容を変更した。前時のYTの発言をもとに「聖武天皇はどのようにして国を安定させていったのか」を主な問いとして、大仏造営に関わった庶民やそれを先導した行基の思いについて交流させた。交流の中では、HSの「唐の進んだ政治システムを取り入れたことによって国の体制の安定につなげた」とする発言をもとに、大陸との文化交流と国の体制安定の深い関係性に気づかせるようにした。

3時目(5月16日)は、平安時代の貴族の暮らしや政治について学習を進めた。特に仏教を利用した統治システムや、貴族の暮らしと庶民の暮らしのギャップ、遣唐使がもたらす唐の文化について触れている。この時間では、KM「貴族の政治には仏教は必要なかったのか」やYT「遣唐使は来なくなったのか」などの疑問を発言している。3時目までは、教師の単元計画通りに進んでいたが、次時は計画を変更し、歴史探訪ガイドをゲストティーチャーとして招き、インタビューを行うこととした。YTの疑問は「遣唐使が行かなくなったら文化や技術が入ってこないじゃん。なぜ行かない?」であった。YTは、「文化」もしくは「技術」の輸入がなくなったことに疑問をもっていたようである。この疑問こそが単元を生成・発展させていく契機になると考えた。

4時目(5月20日)は、歴史探訪ガイドの方にインタビューを行った。子どもたちは、ガイドの話によって、大陸文化の象徴とも言える遣唐使の存在を身近に感じ、さらに自分たちが住む町のルーツに関して、知的好奇心を抱くようになっている。インタビュー後、YTは、「商売をするためにも遣唐使は必要だったんだ。」とつぶやいている。一方、TKの「貴族の暮らしをよくするための遣唐使派遣だったのかな。」や、FIの「庶民の暮らしは奈良時代と全然変わってなかったらしい。苦しかったみたい。」のように、多くの子どもの関心は、貴族はもちろん、これまであまり触れられてこなかった庶民の暮らしぶりについても向かうようになった。4時目以降、実際にガイドが案内している施設に出向いて、さらに話を聞いた子どもたちもいた。(5月25日授業後記録)

5 時目(5 月 22 日)は、前時の疑問をもとに、再度、貴族の暮らしぶりを押さえ、衣食住に関して遣 唐使廃止後に日本独自の文化が拡大したことついて触れている。 Y T は、これまで唐(中国)の文化 や技術を輸入してきた日本なのに、日本独自の文化が栄えた事と遣唐使の廃止が矛盾していると感じ ている。そこで、学級全体に対して「遣唐使はどうなったんですか?」と疑問を発している。また、 KRの「菅原道真が遣唐使を廃止し、だから日本風の文化が栄えたよ。」の発言で学級全体にどよめき が起こっている。そこで、Y T は「遣唐使を止めたからよかった(日本風の文化が発展した、と教師 は捉えた)のかな」と発言している。YTは、KRの発言にあった菅原道真の判断が、当時の社会的な動きに大きく関わっていると感じたようである。最後に、教師は、GOの「なぜ、遣唐使を廃止したの? 遣唐使を廃止した後はどうなったの?」の発言を取り上げ、当時の遣唐使派遣の意味や意義をさらに掘り下げていくために、次時を、「遣唐使廃止」の国内外への影響についてさらに追究していくことを学習課題として設定した。

6時目(5月23日)は、前時のGOの発言をもとに、計画を変更して菅原道真の判断を問う学習問題を設定している。また、平安中期の国内外の情勢を調べていくことで道真が遣唐使廃止を建議した理由を追究する展開にもなっている。OE「唐の政治が乱れて滅びかけている」や、KP「日本の文化も進んで唐に負けてない」、YT「道真は外国の事もよく知っていた」などの発言は、当時の唐の様子に関心を向ける契機になると考え、その後の単元展開に生かしていくようにした。この時間の最後には、学級の多くの子どもが「もう少し調べる時間が欲しい。」ことを要望しており、このような子どもの追究意欲を受け止めて、次時も調べ活動を継続することにした。

7時目(5月24日)は、「遣唐使廃止が日本に与えた影響について考えよう」という学習問題を暫定的に設定した。これに対して、これまでの子どもの追究を受けて、教師の方から「菅原道真の遣唐使廃止の意見は正しかったのか」という価値判断を含んだ問いを投げかけた。さらに「あなたは遣唐使を依頼されたら唐に行きますか?」という揺さぶりをかけた。子どもたちは、教師のこの問いかけをテーマに会議をすることを決定し、会議の柱を「柱1: 遣唐使として唐に行くべき、柱2: 唐には行くべきではない」に設定している。この柱に対して、YTは「どうしよう…どっちにするかな。唐の状況をもっと調べてみないと決められない。」と発言している。YTは、学習後も悩んでいる様子であった。5月24日の自主学習には「遣唐使に使われる費用が多すぎて庶民の税が大変だからもう廃止してもいいかも。それと船が弱いので難破の危険性が高い。」と記述している。この会議の柱を決定した7時目以降、子どもは、休み時間や放課後にもこの話題を取り上げて、自分の考えを述べ合うような姿が見られるようになった。特に司会の子どもは、できるだけ多くの友達の意見を聞こうとしていた。(6月26日記録)

8時目(5月27日)は、8時目は、本単元の中核的授業である歴史会議である。単元の終盤に会議の設定を予定していたが、子どもの要望を受けることが会議の活性化につながると判断し、8時目に設定した。会議での役割分担に関しては、子どもたち自身で決定している。会議で表出した「行くべきか、行くべきでないか」の選択の視点は、「人命尊重」「国際的立場の向上」「文化発展」「日本らしさ」「商業(貿易)の発展」「税の使い道の優先度」などである。子どもは、菅原道真や当時の貴族たちが直面した問題状況を検討し、その状況で選択することができた選択肢や実際にとられた選択肢の背景にある価値を吟味しながら会議を進めている。

9時目(5月28日)は、これまでの単元を通した学習を踏まえて自分の学習のふり返りを記述している。

〈考察〉

単元展開の要点について3点述べる。

1 点目は、子ども(抽出児YT)の歴史的背景に関する問いを単元展開に生かしたことである。例えば、5月9日の抽出児YTの全体への問いかけは、教師として思いがけないものであった。しかし、このYTの発言を取り上げたことで、奈良時代の「みんな」とは誰のことか、みんなの「幸せ」とはどういうことか、について学級全体で問い直すことになり、単元を貫く追究へと転換することになっ

た。YTも自分の発言が取り上げられたことから、その後の学習に対しても積極性が見られるようになった。このようなYTの発言が発端となり、歴史上の目に見えぬ立場に思いを巡らしつつ、その当時の時代背景を勘案して当時の政策の是非について議論したことが、歴史事象を多面的に捉え、切実な政策決定への参加につながっていると考えられる。さらに、このようなYTの「こだわり」が、単元展開の推進力となっていったと考えられる。それに伴う教師の働きかけとしては、単元の前半は意図的な動き(発言の取り上げ、紹介、交渉・依頼、ゆさぶりなど)が多い、しかし後半になると資料提示等が増え、全体的に子どもの活動を影でサポートするようになっている。YTの「問い」で推進力を得た単元は、教師の直接的な働きかけから間接的な働きかけによってさらに生成・発展しているようである。そして、会議に向けて徐々に働きかけを弱めながら、単元の終末を子どもの主体的な学習の姿として結実させようとしていることがうかがえる。このような教師の指導の在り方も、シティズンシップ教育を実践する上では、重要な要点になり得ると考えられる。

2点目は、子どもの要望(ゲストティーチャーへのインタビューや会議)に柔軟に対応し、単元展開に生かしたことである。4時目、6時目、7時目、8時目は子どもの要望や、問いかけが、単元の変更のきっかけになっている。4時目は、インタビューへの要望である。ゲストティーチャーとの交流は、遺唐使の存在や影響を自分たちの現代生活に大きく引き寄せることにつながり、「他人事」にしない学習への切実性を求めていることになる。このような単元の変更は、一見教師が子どもの要望を受けて行っているように見えるが、実際は子ども自身が「自分たちで学習を進めている」という実感をもっている。このような子ども自身に主体的な学習への実感をもたせることこそが、単元展開の重要な要点の一つになり得ると考えられる。

3点目は,歴史的な事象に関して,歴史上の人物の判断の是非,いわば子どもの価値判断を組み込 みながら単元を再構成していることである。6 時目は、BQ の「菅原道真はなぜ遣唐使を廃止すると 行ったのか」という問いを取り上げて変更している。このBQの発言は、5時目YTの「遣唐使を止 めたからよかったのかな」という発言が影響していることが考えられる。「よかった」は、価値判断そ のものであり、それに対して BQ は少なからず疑問を抱いていたのである。このことを捉え、6 時目 の学習テーマとして設定している。よって、7時目は、子どもの追究意欲に応える時間として設定し た。6時目の価値判断を確かなものにする子や判断根拠を探ろうとする子など、それぞれに課題意識 をもって取り組んでいる。このことが、遣唐使廃止による国内の影響について議論することになり、 遣唐使(施政者)としての責任を自覚した話し合いにつながっていることと解釈できる。特にシティ ズンシップの形成の観点としては、遣唐使派遣にかかる費用の問題について、「市民のため」という 論理構成が, 優先度に関わる議論に転換していたことである。このことについて「費用がかかるから, 市民によけいな税の取り立てがあるから市民が苦しむ。だから遣唐使は止めるべき」という主張があ る一方、「大陸との交流を続けていくことによって文化や技術がもたらされる。だから市民の暮らし は豊かになる。よって遣唐使に行くべき」という発言である。つまり、市民の立場を考慮すればこそ、 その政策主張は違って当然であり、その違いをぶつけ合うことが社会的責任をさらに醸成していくも のと言えよう。このように、単元が「動く」きっかけになりそうな子どもの言動を取り上げることに よって、単元を生成・発展させていき、その結果、会議への参加意識を醸成したり、発言の責任を自 覚させたりすることにつながっていると考えられる。

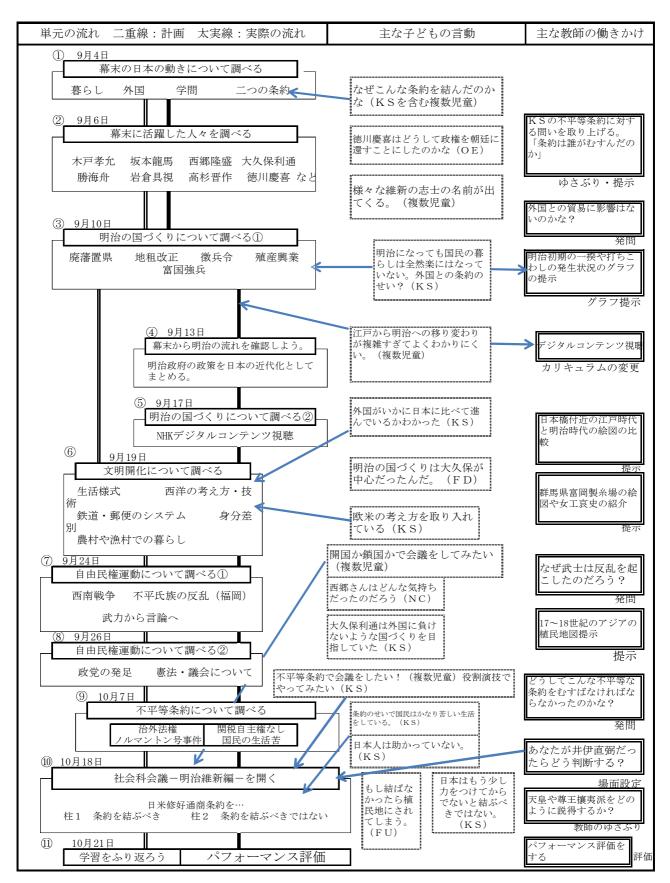


図 Ⅵ - 5 実践⑤「条約締結について考えよう」単元の展開-相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(9月4日)は、導入で、江戸幕府末期に活躍した人物について知っていることを発言させた。その中で、江戸幕府末期の人物の活躍と合わせて日本の政治的な動きを踏まえつつ、海外の国々と結んだ二つの条約に着目する子どもが出ている。特にKSは、条約の内容に関して「どうしてこのような条約を結んだのかな」とつぶやいている。このKSのつぶやきを取り上げ、当時の世界地図をもとに当時の日本と世界の様子(大航海時代)に目を向けるようにしたいと考えた。

2時目(9月6日)は、幕府と幕府に反対する武士、そして朝廷との関係性を押さえるため、特に 人物に焦点化した授業を展開した。特に導入では、1時目のKSのつぶやきと関連する「条約は誰が 結んだのか?」という発問を行った。これは、政権を取り戻したい朝廷と体制が弱体化している幕府 の関係性を捉えさせる上で重要な発問であったと考える。

3時目(9月10日)は、明治政府の諸改革について学習を進めた。特に明治初期の問題点が発見できるような諸資料、例えば、打ちこわしの発生件数のグラフや生糸の輸出入のグラフの提示を行うことで、当時の問題の大きさやそれに対応した改革の必要性について考えさせるようにした。また、当時の庶民の暮らしぶりを示す資料なども提示し、政策面の意図と生活実態の違いについて気づかせるようにした。その後、多くの子どもが、庶民の暮らしがさらに厳しくなっている実態を捉え、その原因について考えさせるようにした。KSは、「明治になっても国民の暮らしは全然楽にはなっていない。外国との条約のせい?」というつぶやきを発している。

4時目~5時目(9月13日 9月17日)は、3時目終了時に、「明治政府のやったことが難しい」「よくわからない」という声が多く出ていた。この時間までの学習内容が「詰め込み」であったことを反省し、4時目を、3時目の明治期の諸改革を再度確認しつつ、子どもたち自らが学習内容を整理する時間として変更した。同じく5時目も、NHKのデジタルコンテンツ(明治期の改革を解説した番組)を活用して学習内容の理解を促すようにした。この時間は、KSは、「外国がいかに日本に比べて進んでいるかわかった」と発言している。

6 時目 (9 月 19 日) は、教師の計画通りに明治期の生活文化両面の様子や変化について理解させる学習をしている。提示した資料をもとに明治期の諸改革により、人々の生活に変化が出始めていることを気づかせた。特に外国(欧米)の文化の流入により、衣食住のあらゆる面で大きな影響を受けていることを捉えさせた。その際、外国との関係、例えば貿易が進められてきたことに焦点化した。KSは、「日本は、欧米の考え方に大きく影響を受けている」と振り返りで記述している。

7時目(9月24日)は、欧米の民主主義的な考え方が入ってきたことによって日本の統治システムのゆらぎが見えた始めたことを、具体的な出来事(歴史的事象)をもとに押さえた。例えば、不平士族の反乱や言論の弾圧について取り上げている。

8時目(9月26日)は、特に統治システムの変化、例えば政党発足や議会開設、また憲法制定について学習した。NCの西郷隆盛の当時の気持ちに寄り添う発言をもとに、藩閥政治からの脱却をのぞむ人々の思いと、既得権益を守ろうとする人々の軋轢について考えさせるようにした。KSは、大久保利通が外国に負けないような国づくりを意図していたことを発言している。この発言から、KSが改めて外国との関係において日本の国づくりに感してこだわりをもっていることを感じた。

9 時目(10月7日)は、「幕末が締結した条約の改正をどのように行ったか」をテーマとした。ここでKSは、庶民が明治に入っても生活がさらに苦しくなっている実態を踏まえ、「なぜこのような条約を結ばねばならなかったのか」とつぶやいている。このつぶやきに対して「どうしようもなかった」

「仕方なかった」「結ばなくてもよかった」「もっと後で結べばよかった」などの反応が出ている。このことを受けて、条約締結の是非について社会科歴史会議を行うように促した。特に、子どもからは、役割演技(ロールプレイ)をしたいという要望があったので、会議の形態を幕臣の中でも政策決定に重要な役割をもつ老中の会議とし、最終的に司会役(大老)の子どもが意思決定を行うこととした。

10時目(10月18日)は、老中会議を行った。(詳細は2項で述べる)

11 時目(10月21日)は、単元を通した学習を踏まえて自分の学習のふり返りを記述している。 〈考察〉

単元展開の要点について2点述べる。

1 点目は、不平等条約に対する子ども(抽出児KS)の疑問や関心事を単元展開に生かしたことで ある。抽出児のKSは、学級全体で発言するのはもとより、小集団学習で友達に話すのも小声であっ た。ただ、発言に自信がない様子ではあるが、日常的にワークシートには自分の考えを明確に書くこ とができている。そのKSの1時目のワークシートに「なぜこんな不平等な条約を結んだのかわから ない」という疑問が書かれていた。これを取り上げて、全体の場で共有化していった。このことに関 して他の子どもの同様の疑問をもっていた。このKSのつぶやき(疑問)は、単元展開の推進力とま では言えないが,KSを取り巻きながら学習を進めてくよい雰囲気が醸成しつつあることを感じた。 KSは、複雑な幕末明治期の人物の関係図の整理などを、自主学習で取り組むこと(9月8日記録) もあり、積極性を見せ始めていた。特に、単元が変更している3時目では、それまでの幕末の流れを 友達と確認しながら整理している。その中で、日本と外国との「力」関係に着目しており、「日米修好 通商条約を結ぶべきではない」という結論に達している。その結果、会議では、多数を占める「結ぶ べき」派とは反対のごく少数である鎖国継続派として参加している。KSは、会議中の発言は多くは なかったが、庶民の暮らしが楽にならなかったことや、国内情勢がさらに不安定になったことをつぶ やきつつ、鎖国を継続することのメリットについてふり返りに記述している。このように単元展開に 位置づけたKSはもちろん、多くの子どもが条約締結の条件と条約締結の影響に大きな関心を抱き、 追究活動を行っている。このことは、当時の歴史的背景を文脈としつつ幕府、武士、庶民などの様々 な立場を踏まえた多面的な思考を誘発していることにつながっていると考えられる。

2 点目は、子どもの要望(学習内容の整理や発展的な調べ活動)に応じて柔軟に単元を展開したことである。単元前半では、もっと調べてみたい、学習内容を整理したいという子どもの要望に応じて単元の変更(再構成)を行っている。そのため、複雑な明治維新期の人物関係や政治の動き、海外との関係を複数の資料(文献資料・映像資料など)をもとに理解させようと努めている。単元後半は、特に海外との関係を示す資料や国内混乱を示す資料の提示によって開国か鎖国かで揺れていた当時の日本の状況を押さえるようにしている。このことから、子どもの疑問、特にKSの学習への取り組みと連動しながら資料提示を工夫していることが分かる。単元の3時目ぐらいから、明治期人物関係の複雑さや出来事の多さに起因した停滞感を感じていた。そのため、電子情報ボードの機能を活用しながら、幕末から明治初期にかけての出来事の整理や人物の相関図等の解説を行ったり、NHKデジタルコンテンツでの映像資料を試聴させたりした。その結果、単に知識の習得に留まらず、6時目で「農村・漁村の人々の暮らし」に目を向けたり、7時目には「西郷さんは、どんな気持ちだったのか」といった当時の庶民や、政治の中枢にいた西郷の心情に思いを巡らせたりする子どもの発言があった。これらの視点を取り上げたことにより、子どもたちにとって幕末から明治初期にかけての事象理解が促進され、多面的に歴史事象を捉えるとともに、歴史会議への意欲向上につながったと考える。

実践⑥ 6年生「消費税増税について考えよう」(2014年2月実践)

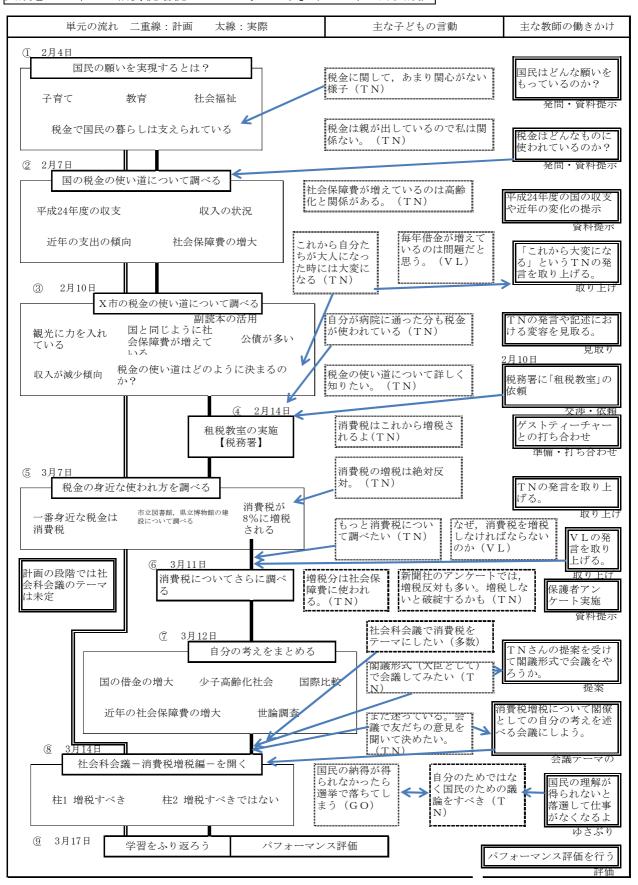


図 V - 6 実践⑥「消費税増税について考えよう」単元の展開ー相関図

〈単元の構想と展開状況の分析〉

1時目(2月4日)は、導入で「国民の願いにはどのようなものがあるのか?」という抽象的な発問を行った。そのため、国家レベルへの願いや個人の生活レベルへの願いなど、子どもの反応は様々であった。そこで、子どもの発言の中から、国民の生活において必要な施設や便利な生活を提供するもの、また住民へのサービスを取り上げて「国民の願い」を焦点化した。このことにより、公共施設の建設や教育や福祉関係における保障に目を向けるようになった。ただ、教師は、子どもが税金を身近ではなく、どこか他人事のように感じていることに気付き、今後の単元展開の方向性を迷っている。特に単元に位置づけたTNは、税金の使い道に関しては、ほぼ関心がないようであった。その日の自主学習では、「税金は親が出しているので自分は関係ない」という記述があった。

2 時目 (2 月 7 日) は、税金の使い道 (予算配分) の意味について考えることを学習内容とした。 2012 年の国家予算と予算配分の変化を示すグラフを提示し、変化の理由を具体的な社会的事象と関連して考えさせるようにした。「何に税金が多く使われているのか、それはなぜなのか」について考えさせたことにより、社会保障費の増加と少子高齢化社会の進行、防衛費の増大と国際社会との関係複雑化など、自分たちが大人になる頃にはどのような経済状態になるのかについて気づくことができた。 TNは、「社会保障費が増えているのは高齢化と関係がある。」と発言しており、このことから社会保障費の重要性について関心を示し始めていると感じた。

3時目(2月10日)は、X市の税金の使われ方を学習内容とした。子どもは、具体的な予算の項目を確認しながら、多くの税金が自分たちの身近なものに使われていることを学習した。その中で、子どもにとって「目に見えないもの」にも多くの税金が使われており、そのことで知らず知らずのうちに便利で快適な生活を送ることができていることに気づいている。その後の、VLの「借金(公債)の増加」の問題点を全体に尋ねる発言や、TNの「自分たちが大人になったときにはとんでもないことになる」の発言に対して、「とんでもないこととは何?」と切り返している。これに対してTNは、「税金をたくさん払わなければならなくなる」と発言したことから、TN自身が自分との関わりを踏まえながら税金の使い道に目を向け始めていると感じた(2月10日メモ)。授業後には、子どもから、税金についてさらに知りたいとの要望があったため、この後、X市の税務署に租税教室を依頼した。

4時目(2月14日)は、単元の変更を行い、税務署職員が租税教室を行った。特に子どもの関心がある税金の使われ方とその意義について講話があった。その中で自分たちが払っている消費税がどのようなものに使われているか知ることができた。また、税金が支払われなくなると住民へのサービスが低下し、国家としての活力がなくなっていくことにも気づいていると感じた。TNは、消費税の税率が欧米の諸外国よりも日本は低いことを聞いて、「これから日本も消費税が上がるはず」とつぶやいている。

5時目(3月7日)は、X市校区にある博物館、図書館、救命センター、防災センターなどを、人々の様々な願い(豊かな生活・安全な生活など)を実現する施設として取り上げた。ただ、子どもは、税金の徴収方法について関心をもっており、とりわけ自分たちの買い物の際に支払っている消費税についての発言が相次いでいる。TNは、4時目からかなり長い時間を経ているが、再度、消費税の税率が引き上げられることについて発言しており、消費税率引き上げに対しては反対の意思を表明している。ただ、その理由については言明を避けている。

6時目(3月11日)は、単元を変更して消費税についてさらに調べることにした。特に消費税の税率を上げることに関しては、新聞資料や厚生省のパンフレット等から、これからの高齢化社会の進展

に伴う増大する社会保障のためであること、社会保障は自分たちの将来に関わっていることなどについて調べている。また、消費税の税率引き上げに対する世論調査の結果を調べたり、保護者アンケートの準備を行ったりしている。TNは、某新聞社が実施したアンケート結果をもとに、消費税率を上げることに反対する理由を調べていた。ただ、その調査の中でも、このまま消費税率を上げないと、財政破綻の可能性が大きくなるとの記事を見つけ、その内容に戸惑いを感じているようであった。

7時目(3月12日)は、消費税の税率引き上げに関して社会科会議を行いたいというTNの意見を取り上げ、現時点での自分の考えをまとめる時間とした。また、前単元での経験から役割演技(ロールプレイ)での会議開催を求め、日本全体に関わることなので政府の話し合い(閣議)として会議を展開したいという意見も出ている。TNは、当初は税率引き上げには頑なに反対であったが、7時目ではその決意も揺らぎ、立場を決めかねているようであった。

8時目(3月14日)は、単元展開のクライマックスとして、子どもの要望により、消費税の税率を めぐる問題に対して子どもが司会をする会議を行っている。(2項で詳述する)

9時目(3月17日)は、これまでの単元を通した学習を踏まえて自己の学習のふり返りを記述している。

〈考察〉

単元展開の要点について2点述べる。

1点目は、子どもの生活上の問題を踏まえ、情意的側面(「消費税増税は嫌だ」「困る」「払いたくない」など)を捉えた単元展開を行ったことである。政治の働きの一つとして、子どもの生活に関係性が深い「消費税率」について、上記のような情意的な側面が、子どもの深い追究の推進力になっていた。つまり、子どもの「消費税税率アップは嫌だ、払いたくない、困る」などの発言や、家庭アンケートに表れた保護者の消費税に対する心情や考え方、さらにはTNの授業中に発した「問い」を取り上げることで、なぜ消費税率を上げる必要があるのかについて多面的に捉える契機となり、そのことが単元を生成・発展していくことにつながったと考えられる。単元展開に関しては、単元中盤では、特に子どもの生活の文脈を受け止めながら、租税教室の依頼を行ったり、家庭アンケートを実施したりしている。後半では、子どもの要望を受けて会議の場の設定やテーマ(消費税 10 気増税すべきか)決定を行っている。このような単元計画の変更は、子どもの自身の税金に対する社会的責任の現れであり、単なる税金の使われ方を理解するに留まらず、税金が何に使われ、今後どのような使われ方をしていくのかについても追究を深め用としていることが解釈できる。

2 点目は、子ども(抽出児TN)なりの視点を単元展開に柔軟に組み込んだことである。例えば、抽出児TNは、1 時目の学習の振り返りに「税金は親が払っているので自分にはあまり関係がない」と記述している。そこで、TNの発言をもとに単元を展開している。3 時目のX市の事例を学習した後のTNのふり返りでは「自分たちが大人になったときには大変なことになる」と記述している。この「大変なこと」とは「膨大な借金が自分たちの生活を圧迫する」というTNの認識が解釈できる。つまり、教師の「国民はどのような願いをもっているか」という発問は、TNにとっては、現実生活と乖離しており、「願い」=「問題の解決」という筋道ではなかったのである。したがって、単元展開に組み込んだこのようなTNの視点こそが、曖昧な「願い」という言葉よりも、「自分が住む場所」と「将来」を結び、自分の問題へと引き寄せる契機となったと考えられる。このような子どもなりの視点、いわば子どもの生活の論理を、社会の論理とループさせていくことによって、社会の中にいる自己の存在を認識するようになり、社会的な責任が芽生えていくものであると考えられる。

(2) 単元における実践者の意識

実践①の単元:(2011年7月15日指導教授研究室にて)

実践①では、単元の展開に際して、それまでの自身の教育方法に強固にこだわりをもっていたため、 弾力的な運用が十分にはできていなかった。これまでの自身の実践を省察すると、単元計画の変更に 関しては、経験知に裏付けされていたとは言え、無自覚であり、自らが子どもの発想を狭めていた。 また、単元の再構成に関しても、子どもの追究というよりは、むしろ「教師の都合」という面が強かった。そのため、表面的には単元がスムーズに展開されているように見えても、それに伴って子どもの思考が促進されていたかと言えばそうではなかった。このような硬直化した単元展開に対して、指導教授からは、シティズンシップ教育では、子どもの関心事と社会的事象のズレが重要であり、その ズレを生かした柔軟な単元展開が必要であるという指摘を受けた。ただ、この指摘に対しては、単元 目標や授業で到達させたい内容に関して不十分になるのではないかという不安が生じた。

実践①では、指導教授の学内での人材活用のネットワーク構築に関するアドバイスにより、学外との連携に関する足場を作った。その結果、子どもが考えた防災プランを、系列校の責任者へ提案する活動が実現できた。このことで、教室内の学習に留まらず、社会との接点を意識した学習デザインによって、子どもの学び(シティズンシップでいう社会参画)が促進されていることを実感した。保護者との連携に関しては、防災に関する学習内容に対して、学習が進むにつれて、対話の中で保護者自身の防災に対する認識を深めることができたとのコメントもいただいた(6月13日、6月28日、7月3日)。このように、学校を中心としたコンパクトな地域を巻き込みながら、単元を展開していくことが子どもの実質的な学びの促進につながることを再認識した。

2011 年 10 月 23 日第 81 回九州教育経営学会において、本実践の一端を発表した。そこでは、本実践の発表した際のフロアからの「単元が生成・発展したというならば、その契機となる子どもの具体的な学習の姿を明示すべき」という指摘をいただいた。このことにより、子どもの視点に基づきながら単元展開をさらに精緻に可視化していく意識をもつに至った。

実践②の単元: (2011年12月18日 指導教授研究室にて)

実践②では、単元の変更を自覚的に行うことを意識して実践を進めた。校内の事情(初任者研修を兼ねること)により、初任者教諭との協働的な単元展開を行った。単元の構想としては、積極的に祭りに参加している子と消極的参加の子の2名を中心に展開することによって、山笠への参加者の目を通した創発的な追究を促したいと考えた。このことについて、指導教授からは、この二人の祭りに対する取り組みの違いを捉えることに留まらず、それを契機に、「祭りとは何か」について考えをさらに深めていくことが重要であるという指摘を受けた。

実践②でも、学校外との連携もさらに広げるような単元展開を意識した。実践②では、前述したように、長い時間的な隔たりをもって最終局面の授業を迎えている。子どもの山笠への追究意識の継続は、1ヵ月半を超えても継続されており、それを捉えつつ柔軟に展開するように努めた。このような時間の隔たりの中で湧き出す子どもの追究意欲に対応することも多面的な思考を促進させることになり、継続的・組織的な学習を成立させることを改めて認識した。

本実践は、2013 年 8 月 4—5 日の「社会科の初志をつらぬく会」第 56 回全国集会(京都)で発表を行った。そこでは、子どもに司会を任せて会議を進めていく意義や、教師の会議での「出方」、会議でのシティズンシップ(市民性)を育む観点、二人の抽出児の育ちや周りの子どもたちとの関係性につ

いて、実践者がそれまで気づいていなかった指摘をいただいた。また、歴史教材におけるシティズンシップ育成の意義についての質問も多数受けた。このような指摘によって、歴史学習で育成するシティズンシップの内実や、会議で表出する子どもの言動をシティズンシップの観点から捉える教師の構え、抽出児の会議での生かし方についてさらに意識するようになった。

実践③の単元:(2012年2月25日指導教授研究室にて)

実践③では、実践①や実践②で教育実践の改善を積み上げたことで、「子どもの視点」を重視しながら、余裕をもって単元の修正や再構成を行うことができた。特に、専門家の話を聞きたいという子どもの声を受け止め、単元にインタビュー活動を柔軟に組み込んでいく余裕が生まれた。ただ、子どもの多様な意見に十分には対応しきれていない面もあった。内容面に関しては、X市の観光をいかに発展させていくかについては対応したが、X市の抱える問題解決については、子どもの課題意識を単元の展開に弾力的に生かすまでには至らなかった。ただ、単元展開と子どもの活動に若干のズレが生じていたことについては気づくことができた。このような社会と実態と子どもの認識のズレに気づいたことは大きな成果であったと感じた。

これまでの実践者の単元展開の経験知では、事前の計画に忠実であろうとするがあまりに、子どもの追究の方向を限定する傾向があった。確かに、このようなマネジメントは、単元の展開を安定させ、子どもの考えを整理したり、議論を活性化させたりする効果があった。ただ、指導教授からは、子どもの想定外の発言に関しては無自覚に捨象する傾向があり、計画の外側に出ないように「柵」を設けていた面があるのではないかという指摘を受けた。この指摘に対して、これまでの自らの単元展開のマネジメントは、子どもの個性的な発想や多面的な思考を阻害していたのではないかという意識が芽生えた。

4 年生での実践では、単元の内容が実生活と大きな関わりをもつため、展開の際には子どもの問題意識やこだわり、学習へのさしかかりなどに柔軟に対応して、より実効性のある展開をしていく必要性を感じた。また、単元展開における1コマ1コマの授業が互いに連動し、子ども意識の中で関係づけられていくことの重要性も感じた。そのためには、教師の「都合」のみで一単位時間の授業をつないでいくのではなく、子どもの「こだわり」「問い」「素朴な疑問」などを加味しながら、それぞれの授業を関連付けていくことが必要であることを改めて感じた。

実践④の単元:(2013年6月1日指導教授研究室にて)

実践④では、小学校社会科歴史学習におけるシティズンシップ育成をどのように図っていくかという課題意識に基づいて実践を行った。従来の社会科単元では、教科書の記述内容に沿いながら、文化遺産や人物の働きなどについて系統的もしくは体験的に学習させることが主な方法であった。確かに、歴史上の出来事を時系列によって「流れ」を教える(学習する)ことは、重要なことである。しかしながら、「流れ」を教えるだけでは、歴史上の人々の判断や決断とそれに伴う苦悩、様々な立場への思いを巡らせることは不十分である。よって、このような歴史上の意思決定場面を軸としながら、子ども自身に意思決定を迫るような単元展開を意識するようにした。また、教師からの一方的な知識の伝達にならないように、子どもの要望を受けてゲストティーチャーを依頼したり、仮想場面を設定した会議開催を促したりして、子どもの主体的な学習を促進させるようにした。このような単元展開によって、一見するとシティズンシップとはかけ離れているように見える歴史学習においても、他者との関わりや相互作用によって、その判断を吟味したり、新たな決定の可能性を模索したりして、課題解決に向けてよりよい方策を追究していこうとする姿が数多く出ていた。ただ、指導教授の「学習場面

が『個』の判断に寄りすぎていたのではないか」の指摘に関しては、次の単元展開の改善(特に、意思決定場面の設定)に向けた課題として再認識した。

実践⑤の単元: (2013年10月24日指導教授研究室にて)

実践⑤では、前単元までの歴史単元の積み上げによって、その展開に関しては、余裕をもって行うことができた。具体的には、本単元は、明治維新期が主な教育内容であることから、通史として「流れ」を捉えさせる局面や、課題を捉えさせる局面、また社会的な判断を促していく局面に関して、それぞれ子どもの「出方」(特に疑問やズレなど)を意識しながら展開するようにした。指導教授からは、歴史的事象に関しても、人(例えば、観光ガイドや郷土史家など)との出会いが重要であるとのアドバイスを受けたので、単元展開の中で、本単元の歴史事象に関連した人との出会いの場を準備することを再確認した。

その他、明治期の歴史的事象の理解内容に関しては、子どもの実態を捉えつつ、無理しない程度で単元の変更(例えば、映像視聴や資料活用の時間を増やすなど)を行った。特に、明治期の「教えるべき内容」は、他の単元と比較して相対的に多いことから、教科書だけでなく、デジタルコンテンツや資料集、資料 DVD なども活用し、歴史的事象と映像資料等とを有機的に関連させつつ子どもの理解を促すようにした。会議に関しては、指導教授から、子どもの相互作用と追究可能性を重要視するため単元の計画段階では、あくまで暫定的なテーマとしておく方がよいということ、そして、子どもが要望する「柱」を、単元の展開と大幅にかけ離れた内容にしないような構えをもつことが重要であるというアドバイスを受けた。よって、仮のテーマ「不平等条約について考える」ことを柱に会議を開く方向で展開した。この柱に関しても、教師が提示するのではなく、子ども自身が設定できるように「伏線」を張ることが必要であることを確認した。また、会議の司会に関しては、できるだけ司会だけで運営することを軸とし、状況に応じて教師が司会の後方から、意図的指名や全体に考えさせる場面などをアドバイスするように意識した。

実践⑥の単元:(2014年3月17日指導教授研究室にて)

実践⑥は、公民分野であるため、子どもの実生活と密接な関係をもつ単元構成にしたいと考えた。とりわけ様々な税の中でも「消費税」を取り上げ、2014年当時の政治的な状況を踏まえて、「消費税率10パーセント引き上げの是非」を学習テーマにした。これを、子どもの自身の学習テーマとして転換できるような単元展開を意識した。実践⑥に関しては、租税教室の実施を除いては、事前の計画からは大幅な変更は行っていない。このことについては、構想した単元は、計画の段階からなかり緻密に子どもの課題意識を把握し、それに寄り添いながら展開されていたものであると言えよう。この点に関しては、単元展開に関して質的な向上がみられたことを実感している。ただ、指導教授からは、このような展開は、新たな課題が子どもの中から表出しないような硬直化した単元展開になる危険性があることの指摘がなされた。

今回の学習は、実践者が「お膳立て」したテーマであるが、このテーマに関する追究を契機としつつ、子ども自身が新たな課題を発見し、それまでとは違った立場を踏まえながら協働的に課題解決に取り組んでいくような単元展開が必要であることを再確認した。特に新たな課題の機縁となるものが子どもの情意面の反応である。税に関しては、一般的に大人でもその税率が上がったり下がったりする際に一喜一憂してしまうものである。子どもにとっては、自分たちが唯一支払う消費税に関すれば、その情意面の起伏は相当に大きいことが予想される。このような子どもの情意と現実とのズレこそが新たな課題を誘発するものであることを改めて感じた。

第2節 授業研究

(1) 授業記録に基づく授業分析:記述-解釈

単元の中核的な授業(会議)を対象とした授業分析の方法について述べる。

まず、単元における中核的な授業を取り上げる理由〈サンプリングの理由〉を示す。次に、授業記録に基づいて、教師や子どもの同士の発言のやりとりの中で、ひとまとまりの意味づけができるものを「分節」として設定する。これを〈分節分け〉として示す。そして、それぞれの分節毎の教師や子どもの発言の関連性を〈分節での発言状況〉として示す。最後に、分析結果として〈考察〉を述べる。

なお、〈分節での発言状況〉における教師や子どもの発言に関して、授業記録からそのまま引用すると非常に長くなることがある。そのため、本節では、教師や子どもの発言の意図を損なわない程度に発言の一部を引用して記述している場合がある。正確な教師や子どもの発言に関しては、資料編の各授業記録を参照されたい。

実践① 防災会議(10時目)2011年7月1日(金)6校時

〈サンプリングの理由〉

10 時目を授業分析で取り上げる理由は、この授業が、単元の中核的な授業として位置づけた会議形式の授業であるからである。この会議では、司会を教師が務め、子どもたちには、災害時や災害の予防策として自分たちの学校(系列校)の社会貢献の方法とその理由について発言を促したり、友達の考えを受けてN・M地区のこれからの防災についての自分の考えを深めさせたりするようにしている。本授業は、学習テーマを巡る子どもたちの発言が活発であり、既習内容の活用や子どもたちの思考の「ゆらぎ」がみえやすく、授業分析の対象として適切であると考える。

なお、授業記録は巻末の資料編を参照されたい(以下についても資料編「授業記録」を参照のこと)。 〈分節分け〉

第1分節 1T~11Cn 阪神淡路大震災ビデオ提示 学習場面への動機付け

第2分節 12T~49Cn 前時までの復習 自助・互助・公助の確認

互助の考え方をもとに本時学習課題へ向かう

第3分節 50T~171DA 柱 I 「自分たちの学校は避難場所として適切か」

第4分節 172T~323EB 柱Ⅱ「避難場所としてどのような準備が必要か」

第5分節 324T~337日直 本時学習のふり返りの記入と発表

〈分節での発言状況〉※子どもの発言の中の() は筆者の記述 以下同様

第1分節は、導入において教師は、1995年1月17日の「阪神淡路大震災」発生時の映像を見せている。ここでは、地震の怖さについて映像の印象や親へのインタビュー内容に関する発言が続いている。その中でも7OE「油断したところを…」という発言では、自然災害に対する住民の心構えに着目させる上では、次節だけでなく、最終分節にまでつながる発言であった。

第 2 分節は、特に本時のテーマである地域防災の在り方、つまり「互助」の考え方を確認する分節である。6 月 21 日の学習内容を想起しながら、教師と子どもの一対一対応の形式でやりとりが進んでいる。18T 「自助ってどんなことだと思う?」32T 「公助とはどんなことでしたか?」36T 「県、もう一個上は?」という教師の発言は、「自助」「互助」「公助」の表層面の言葉だけの確認ではなく、具体的にその内容を捉えさせようとしている。19HW 「自分や家族の命は自分たちで守る」25PF 「近

所の人たちと~」33QG「町とか市とかで助け合いをする」39RH「仮設…」41SI「瓦礫…」43 FU「カウンセラー」47FU「お医者さん」などの発言は,今回の震災の報道等で子どもたちが見たり聞いたりした「自助」「互助」「公助」の具体的な姿であると思われる。このことを捉えて,教師は,学習の焦点化を図るために 48T「今みんなが勉強してるのは,この三つの円の中でどのことについて勉強してるのかと言うと…どこですかね?」と発問を行っている。そして,50T「互助というのを勉強したよね。この S 小が N 地区と M 地区にどんなことができるのかについて考えて考えるわけです。」では,自分たちの学校が $N \cdot M$ 地区にどのような社会貢献ができるのかという「互助」の考え方に基づいて,災害時の具体的な方策について考えることを確認している。この分節は,学習問題の焦点化を図る上で,主に教師の発問と子どもの受け答えを中心に進んでいる。

第3分節は、議題I「自分たちの学校は避難場所として適切か」というテーマで話し合っている。 まず,52Tで「『適切』ってどんな感じの意味?」と発問している。これは,避難場所の「立地条件」 としての「安全性」や「N・M 地区の特徴」を意図したものであったが,結果として 55Cn「大丈夫」 57Cn「安全」などの抽象性の高い発言がつながっている。60 T「 S 小, 避難場所として適切か」や 66T 「N校地と大学のキャンパスの二つを考えていきたい」という発言は、避難場所として自分たち の学校がある M 校地と系列校の大学キャンパスがある N 校地に分けて, 具体的な「安全性」につい て子どもたちの意見を引き出そうとしている。M 校地賛成派意見としては,710 E「丈夫であること」 75DS「(建築法の改定が)1982年」であること。77OE「(他のマンションや建物に比べて学校 は) 1.5 倍の強さです。」が出ている。その後、85UK「この学校には車いすの人も来ると思うんで すけど、車いす用のトイレもあるしスロープも少しあるので適切」は、施設設備の充実を挙げており、 87JZは「パソコンで情報収集」できること、89HWは「(避難場所の)へリポートとして登録され ている」ことを述べている。一方,M 校地が避難場所としてふさわしくないとする意見は,81TJ「心 配なのは、ここは埋立地なので地震が起きた時は液状化が起こるかも」という発言を契機に「液状化 現象」「埋め立て地」が続いている。 $95 \, {
m VL}$ は、「学校は丈夫だけれど ${
m M}$ 地区は埋立地だから ${
m N}$ 地 区とはあの地震の、地震でそこが割れて離れてしまったらそれで避難することころではなくなってし まう」という発言で、九州北部地震の液状化現象起った M 地区の砂浜の地割れを指摘している。また、 103 Z O 「小学校にもなんかまたひび割れができたり液状化が起きたりしそうで心配です。」という 発言で、埋め立て地ならでは、の危うさを指摘している。さらに、105 J B 「私は適切ではないと思 います。理由は、VLさんと一緒で埋立地だし高校と揺れやすさを比べると、全然揺れやすさが違う。」 発言で、X市が出している「S 地区ゆれやすさマップ」を根拠に、M 校地に大きい影響を及ぼすこと について言及している。99WN「私は周りにはマンションとかが多くて、もしS小に周りのマンショ ンに住んでいる人たちがみんな避難してきたら入るかどうかわからないし, <u>お年寄りや車いすに乗っ</u> ている方も多いかもしれない」の発言は、小学校周辺の M 地区の特徴、マンションとオフィスビルが 多く,学校の「広さ」が避難する人たち(障がい者も含む)に対応するかどうかへの危惧を示してい る。この発言に触発された発言は、第4分節の 145〇E「病院?」153EB「オフィスビルとか高い ビルがある」161G V 「一軒家が多くて、<u>お年寄り</u>が多い。」にもみられる。 その後、大学キャンパ ス支持派の109AP「埋め立て地ではないこと」「S小学校よりも広い」111ZO「埋め立て地ではな い」113BQ「売店の存在」117CR「避難器具の設置」125FU「ゆれやすさマップでの安全性」127 DA「耐震補強がなされている」などの発言が続いている。そこで、134T で電子ボードの N・M 地 区の地図指しながら「M 校地が避難場所でなくなったらどうするか?」156T「大学には自分たちの

学校や系列校の関係者のみが避難すべきではないか?」というゆさぶりの発問をしている。

第4分節は,議題IIの「 $N \cdot M$ 地区のたくさんの人たちを受け入れるためにはどんな準備が必要なのか」が話題となっている。準備については,173RH「発電システムや給水タンク」 175GD「非常食や懐中電灯」180HE「食料」184IF「缶詰」194KH「菓子パン(乾パンのこと)」208KA「水」218WN「毛布」216SI「ボランティア活動」などの発言が相次いでいる。ここで教師は,二つのゆさぶりの発問をしている。一つは,281T, 285T「準備するためにはお金がかかるがどう説得するか」であり,もう一つが,314T「ボランティアは当てになるのか?」である。前者は,人命を守る上でのコストについて考えさせる発問であり,後者は,「自分たちの学校ならでは」の社会貢献は何なのかについて考えさせている。前者の発問に関しては 282C, 305FU, 311UK, 313OEが同時に「募金」「協力」と発言している。一方,後者の発問は,321FU「S 小は,イエス様に信じてるから,聖書の中の他の人を助けなさいっていうかそういうことが,隣人を愛しなさいとかが,言ってるから」や 323E B 「自分の命は自分で守るけど,自分の命が自分で守れたら,他の人の命も守ってあげないと,自分だけ守ってたら,助けられないから…」がある。これは,本学び建学理念である「隣人愛」に基づいたボランティア活動の必要性や本学で学ぶ者としての精神的な基盤に触れたものである。これに対して 324T「隣人愛か~なるほど。これが S 小らしい,地域の人に対する,準備の仕方かもしれませんね。」では「この学校ならでは」の社会貢献として全面的に受け止めている。

第5分節は、本時の学習をふり返らせ、自己の認識の深まりや広がりを学級全体で共有化している。 324T「避難場所としていろいろみんなも、意見がありました。それから、準備するものとしても、お金がかかるものもあるし、いや、簡単に324 をで協力して。そろえられるというものもね、結構あったと思います。」で、子どもたちに学習をふり返る視点を与え、ワークシートに記述させている。ここで発言したのは、325 F U 「324 F B 「非常食が必要だ。非常食がないと、人間は生きていけないので、お金が足りなくてもできるだけはそろえないといけない」、329 L I 「電気や、電池の充電のことは考えていなかったので直したらいい。」、331 Q G 「たくさんの人を受け入れるためにはいろいろなものを準備しておいた方がいい」、335 V L 「今日の勉強はこれからも続いていく。その中で、ボランティア活動とか、たくさんの人を受け入れるための方法が必要だ」である。特に 325 F U 「自分たちの学校ができることとできないことがわかってきた」、335 V L 「この学習はこれからも続いていく」の発言は、この会議そのものが学習としての継続性をもっていることを示していると言える。

〈考察〉

本授業は、教師は司会をしながらも、できるだけ子どもの意見を引き出そうという意図がうかがえる。ただ、第3分節までは、列挙・羅列的な発言が多く、教師と子どもの一対一の対応で進んでいく形態になっていた。子どもたちの発言内容を見てみると、ゲストティーチャーや、大学見学で施設を見たり、担当の人の話を聞いたりしたことを根拠にして意見を述べており、これまでの学習経験を十分に活用していることがうかがえる。また、多くの子どもが、自然災害が起こった場合、どうしたらN・M 地区に住むより多くの人々を助けることができるか、といった普段の生活上あまり関わりのない他者を認識した発言をしている。このことは、本単元を通した人との出会いをもとに、人々を守る側の視点をもちつつ、災害時における社会貢献の在り方を「社会的責任」として模索しようとしている姿であると推察できる。また、議題Ⅱにおいては、実際に起こり得る場面を想定しつつ、避難してくる人々に対する備えをいかに行うかといった議論が展開されていた。このことから、仮想場面(も

し地震が起こったら)でありながらも,現実の文脈(現在の学校の設備状況)と結びつけており,自ら社会に参画しようとする姿であると考えられる。「多面的な捉え」に関しては,それまでの調査活動を生かしながら,系列校も含む学校全体がもつ施設整備や $M\cdot N$ 地区における校舎立地の特徴,近隣の住宅状況に関して発言が出ており,自分たちの学校とその周りの地域の様子を多面的に捉えていると言えよう。

ただ、発言状況に関しては、授業記録からわかるように、全発言 337 中 167 が教師の発言となっている。もちろん指名や聞き返し、確認等の発言が含まれてはいるが、約半数が教師の発言であることを踏まえると、子どもの発言機会を奪っているとも言える。確かに、このような授業形態は、教師が「扇の要」として子どもたちの発言をつないだり、ゆさぶったりすることで子どもの思考を深めていこうとする意図がうかがえる。ただ、教師が「要」でなくとも、授業記録からは、子どもの発言が相互に対立したり、まとまったりしている分節も少なからず見受けられる。このことは、相互指名も含めて、子どもたち自身が発言をつなげ、疑問を出し合う授業形態への発展の可能性を示すものであり、社会参画意識の芽生えを示唆するものであると考える。

実践② 山笠会議(11時目)2011年12月15日(木)3~4校時

〈サンプリングの理由〉

授業分析は、単元の中核的な授業である 11 時目を行う。その理由としては、子ども自らが司会を 務める会議形式によって学習を進めたことで、子どもたちが活発に発言し、地域・社会に積極的に関 わろうとする姿が見えたからである。また、子ども同士で対立する意見も多く、会議を通して「祭り とは何なのか?」「祭りの持つ意味」を批判的に追究していく姿が見えた。

〈分節分け〉

第1分節 1T~12Cn 参観者の紹介と学習のめあての確認

第2分節 13司会~58Cn 柱1の話し合い(山笠に関して)

第3分節 59司会 ~ 73 PF 柱1の話し合い(地域の祭りに関して)

第4分節 74司会~106T 地域の祭りは「欲」でやっているのか

第5分節 107司会∼143○E ○EやZOはどんな気持ちで参加しているのか

第6分節 144Cn~150ZO FDの祭りの由来へのこだわり

第7分節 151C~189OE 再度山笠への参加したときの気持ち

第8分節 190Cn~211EB 山笠に参加する条件

第9分節 212 司会~228OE 山笠で辛かったこと、山笠への思い

第 10 分節 229 司会~247 Cn ふりかえりの発表と本授業の意義

〈分節での発言状況〉

第1分節は、本時の授業のねらいを確認するとともに、参観者を紹介している。

第 2 分節は、柱 1 についての話題を中心に進めている。最初は山笠がもつ力についての発言が多い。 15 F D 「病気を治す力」 19 K H 「人々を勇気づける力」 22 E B 「絆が深まっている」 25 P F 「絆や友情や心を明るくする力」 30 F U 「励ます力」 32 W N 「仲を深める力」 38 H W 「絆や団結力」 42 W N 「笑顔にする力や絆の力、勇気づける力」 45 E T 「頑張る力」 48 A P,50 H E 「元気づける力」 52 J G 「ずっとやり続ける力」 54 J Z 「心を動かせる力」 などが発言としている。 2 分節では、特に「絆」という言葉が多く出ている。 15 F D は、山笠の由来、病を治すという理由にもとづいて発言している。 38

HW「ZO君と同じで、山笠に参加したい人としたくない人がいるのだと思います。なぜなら、たぶんZO君やZO君も、遊びたいなとか、やだなと思うという気持ちもあると思うけど、やっぱり伝統ある祭りだから、みんなをこう、喜ばせたいと思うしやっぱり、これ以上も続いてほしいとか、やっぱり、山笠にはやりがいがあると思う。」という発言は、参加している友だちの例に「伝統」という言葉を用いて、山笠が周りに与える影響について触れている。この 38HWの発言が契機となり「絆」「団結」「頑張る」「勇気づける」「元気づける」という山笠参加者の立場に立った発言が続いている。

第3分節は、59司会が「地域の祭りのもつ力」について発言を促している 60WNの「山笠にはない」「任務とかじゃなくて」「山笠みたいに競う」というように山笠と比較しながら地域の祭りのもつ力として「楽しめる力」を発言している。この発言は、67JZ「地域のお祭りには、出し物が自由なので楽しむことが出来るけど、みんなが集まっているわけじゃないので団結力は深まらないと思います。」につながり、山笠と比較しながら地域の祭りのデメリットにも触れている。一方、71JZは「見ている人」「作った人」「参加している人」で、それぞれの楽しみ方や、様々なつながり方があることについて言及している。75APは「地域の祭りは、山笠とかとは全く別で」と発言している。

第4分節は、第3分節の75APの発言が呼び水となり、77FDは、「地域の祭りは、神様とかに感謝せずに自分の『欲』だけでするお祭り」と発言している。この発言について、教師は反射的に78T「はい、FDくんの発言に対してどうですかね?みなさん!」と、学級全体に反応を求めている。FDの、地域の祭りを「神様とかに感謝せずに」という発言は、祭りの由来など関係なく、ただ参加者の楽しみのためにだけ企画・運営されている、という問題提起をしている。この後には、地域の祭りは住民の「欲でやっていのか」「そうではないのか」という形で議論となっている。87FUは、地域の祭りは「楽しめる思い出が作れる」ことを発言している。これは「楽しむ=欲」の構造に対して、「楽しむ」の質の違いを意識していることがうかがえる。93JBは子供会での出し物や出店などの体験ができることの楽しさを語り、「欲」ではないことを主張している。一方、101EBは、ルールがなく自由に楽しめるのは「欲」であると反論している。105APは「思い出の残し方がちがう」ことを前提に、山笠と地域の祭りのちがいについて主張している。

第5分節は、柱2の「OEやZOはどんな気持ちで山笠に参加しているのか」について、話し合いが進んでいる。108ZOでは「無理やりやらされているわけではない」や「僕が大人になったら」「山が楽しみ」という発言が出ている。(教師は、ZOのアンケートとのズレがあり本音が出てないとも受け取れる発言であると感じている。)一方、110OEは、「人々のつながり」「(地域名)を盛り上げる」ことを山笠への参加の意義として捉えている。しかし「嫌なところ」としては、他の流れとの競争意識があからさまになった時のエピソードを紹介している。114GV「僕は1回子ども山笠をしたんだけど、そんなに面白くなかった…どこが面白いのか不思議に思いました。」は、子ども山笠での体験をもとに、OEやZOに疑問を呈している。また121HE「楽しさっていうやつが本当にあるのかっていうのをちょっと知りたい。」は、参加者(担ぎ手やその周囲の人)にとっての山笠の楽しを知りたがっている。しかし、この質問に対しては、OE、ZO二人とも124「ちょっと手助けOEちゃん…」125「え〜。えっと、HE君がえっと、山笠をしたことないっていうことを言ってたんですけど…えーと、楽しさはやっぱり、いろんな人が走っていて、んーと、ちょ、ZOわかんない。」126「んー、楽しいこと…?あんまり、ない。けど、んー、わかりません。」など明確には応えることが出来ずに互いに発言を譲り合っている。(教師は、体験したことがない者にしか分からない、何か表現しづらいものがあるのかもしれないと捉えた。) さらに、131HW「山笠をしたくないなと思ったことはたまにあ

りますか」135NK「どうして楽しくないのですか」という質問に対してはっきりしたことを二人が答えていない。(教師は、142 Z Oが「お父さんが出てて、その前のお父さんのお父さんが出てたから」や 143O E 「将来はお父さんが亡くなっても伝統をずっとつないでいって伝統を続けて欲しいから僕に山笠を頑張って欲しいって言う気持ちが心にあるので頑張っています」という発言に関しては、実際に伝統を受け継いでいく心情を吐露していることを感じた。)

第6分節では、148FD「もともと山笠の由来は、病を治すための祭りみたいな感じって言ってたんですけど、競うだけで、ちゃんとその病のことを考えて、しているんですか。」として、由来のことについて問いただしている。山笠の由来についてはOE「えっと、そのことは一切考えていないと思います。」と実際に参加している者として、山笠の由来については全く考えてないと答えている。

第7分節では、再度、157FU「子ども山笠に参加した時の気持ちと、山笠に参加した気持ちの違いってどういうところにあるんですか?」で、山笠への参加したときの気持ちについてOEとZOに発言を求めている。それに対して163EBが「子ども山笠は、なんていうか(地名)とかを走って、いろんな人が見ているから、それが面白いんですけど、一番面白いのは、お菓子がもらえることです。」と発言したが、すぐに165FDは、それを「欲」として指摘しており、山笠の価値をお金では買えないものとして、友情や楽しさを挙げている。一方、171GDは、この二人に対して「山笠を辞めたくなったことはないか」という質問をしている。この質問は、178KHが違う体験を例に出して「共感」しながら「きついけど勇気づけられる」や188ZO「水をかけられたらと疲れがとれる」189OE「山笠にしかない特徴の水(中略)病にかからない水」の発言につながっている。

第8分節では、200HW「ZO君や、OE君もやっぱり、あの、地域の祭りに参加したことがあると思うんですけど、やっぱり、あの、地域の祭りをやっている側じゃなくて、参加している側から、やっている人に、なんか、どんな思いを感じますか?」と、OEとZOに対して質問している。さらに二人に山笠に参加している立場から見る地域の祭りの印象を尋ねている。(残念ながら、201OE「ちょっとその質問は難しい…」と 202ZOの「僕は、地域の祭りは、なんかあんまりやったことがないので、分かりません。」は、的を射るものではなかったが、このような 200HW の視点は、子どもの思考の活性化を図る上で必要であると教師は感じた。) 204WN「山笠にはどんな人が参加できるんですか?」という発言は、山笠の参加条件に言及したものである。

第9分節では、213 I F「山笠をしているとどれくらいの人との絆が生まれるんですか?」は、「絆」という抽象的なものを「どれぐらいの人との絆が生まれるのか」という具体的なレベルで質問している。続けて 215WNは「関わりが生まれる」という発言をしている。この発言に対しては、OE、ZOそれぞれとも答えていない。しかしながら、217 J Z「一番辛いと思ったことは何ですか?」という質問には、218O E「木とか旗とかを持たされて、走っているコースの時にいきなり来た時になんかこう、こうやって、その時に、お坊さんがいて、前に出てきて一人の代表の人が、何か言って、で、その時に鉢巻きを取るんですけどその時になんか、ここの前に、どっさりとお客さんがいて、旗をどこに、えっと、落としたら汚くなるって言われてるから、えっと、股に挟んでもこう、バンッて前に今年も行ったんですけど、なんかまあ、つらいというか、もうちょっとそこは考えたらいいかなと思います。」と、その時の状況を踏まえつつリアルな自分の体験を語っている。224G DOの「私は聞いたことはないけれど、競っているって聞いて速いから、見ているお客さんの方は、せっかく朝から見ていて待っていたのに、ちょっとしか見られなくて、お客さんの方は嫌かなと思うけれど、担いでいる人は、みんなに、なんていうか、さっき ZO君が言ったみたいに、迷惑にならないように、頑張って

るって言っていて、だから、柱1でも言ったみたいに、頑張ってるから、お客さんはその頑張っている顔を見て、ちょっとしか見られないけれどまた見に来ようって思うんだと思います。」という発言は、見学者の立場と山笠と担いでいる者の立場を明確に分けて発言している。

第 10 分節では、230 T 「自分の<u>心に残っていること</u>や、<u>疑問に思っていること</u>も含めて書いてもらっていいです。また、Z O 君や、O E 君が上手に言えなかったことも、振り返りの方に書いてもらっても大丈夫です。今日、F D 君がすごくいい、話題を出してくれましたけど、<u>F D 君に対する考え方</u>を書いても構いません。」と、ふり返りを記述する際の重要な視点を示唆している。236 F D では「A P 君たちが僕に賛成してくれた」「思ったことを精一杯言えた」という発言が出ている。238 O E 「僕は、反省していることで、みんなが、発表したり質問してくれたのにちょっと答えられなくて、反省してます。」は、自分が思いを十分に表現できなかったことを吐露しており、学級全体の笑いを誘っている。さらに「もう一回考えて欲しいことで」と学級全体に呼びかけている。

〈考察〉

第1分節では、山笠や地域の祭りに関して、メディア情報や既習内容を踏まえた表層的な捉えをし ている子どもも多い。しかしながら、77FDの発言を契機とし、地域の祭りに参加する意味を多面的 に捉えることになった。つまり、具体的には、地域の祭りはどのような意図で行われ、どんな人が企 画・運営しているのか、またその人々はどのような願いをもっているのかについて、学級全体で深く 追究していく契機になったのである。地域の祭りには様々な「形」があり,一概にはモデルをあげる ことができないが、共通して言えることは、地域住民の親睦や交流がその願いであることは間違いな いであろう。これは、祭りの企画運営者が、地域住民の親睦や交流こそが、コミュニティづくりの基 盤であることを認識しているからである。その立場に気づかず,ただ単に参加しているだけでは,飲 み食いして騒ぐ人間の「欲」と同じであることを、FDは看破したのである。これに対して、93JB は、子供会の経験を想起して運営者として参加する楽しさを主張している。APは、75「地域の祭り は、山笠とかとは全く別で」や105「思い出の残し方がちがう」という表現で、山笠と地域の祭りへ の参加の違いを反論している。このように、共通としてではないが、それぞれが、自分が経験したこ とがある「地域の祭り」を多面的に捉えつつ、祭りそのものを問い直していこうとしている姿こそ、 シティズンシップ形成の過程であるといえよう。この授業では、社会的責任の観点からは十分には、 子どもの姿を見取ることはできなかったものの、山笠を事例としつつ地域の祭りを多面的に捉え、そ の祭りのもつ意味や働きについて思考を巡らしたことは、社会に参画していこうとする姿の芽生えで あると考えられる。

|実践③ 観光会議(8時目)2012年2月21日(火)2校時|

〈サンプリングの理由〉

授業分析は、単元の中核的な授業と位置づけた 8 時目を行う。8 時目の授業分析を行う理由は、教師が司会を務めた会議形式でありながらも、授業の後半は、子ども自身のこだわりを出し合いながら活発に発言し、地域・社会の一員としてX市の観光の在り方を議論する責任を果たそうとする姿が見えたからである。また、対立する意見も多く、議論を通して自分たちの疑問やこだわりを追究していく姿が見えやすい。よって、本授業はシティズンシップの姿を検討する上でふさわしい授業と言える。〈分節分け〉

第1分節 1~3

あいさつ

第2分節 4T~38TB X市の魅力について

第3分節 39 T~76 YS X市の問題について

第4分節 77 T~103Cn X市の問題の具体的な内容について

第6分節 139 T~184Cn 誰にとって問題なのかについてⅡ(屋台について)

第7分節 185 T~205NS 誰にとって問題なのかについてⅢ(自転車のマナーや飲酒運転,

ポイ捨てについて)

第8分節 206 T~217Cn X市のイメージダウンについて

第9分節 218IK~256 T 再び屋台の問題について

〈分節での発言状況〉

第1分節、挨拶をして参観者の紹介をしている。また本時のめあての確認をしている。

第 2 分節では、6 T で、X 市の魅力について発表するように促している。魅力に関する発言は、7 KM 「便利さ」11 KS「自然の豊かさ」15 KW「伝統文化」20 SK「おいしさ」24 BS「X 市ならでは」26 DY「協力」28 DY「祭り」30 PS「商業施設」36 TB「安全」が続いている。これに対して具体的な例を出させて「魅力」に対するイメージを明確にしようとしている。24 BS は、「X 市ならでは、のものが多い」と発言している。36 TB「夜、行動する人のために街灯がたくさんある。」の発言は、教師の対応である47 T「自然と都会のバランス」が曖昧で、TBの都市の「安全性」について価値付けをしていない。

第3分節では、X市にはどのような問題があるのかについて発言を促している。特にX市における問題点については、41SC「屋台」43NS「飲酒運転」46WT「自然と都会のバランス」49 TY「ポイ捨てが多い」52 IT「暴走族」55RR「路上駐車」56 SR「自転車の運転マナーが悪い」58 TR「携帯電話」72 RT「バスの多さ」など数多くの発言が出ている。特に新聞やニュース等でも取り上げられている問題も多く、社会的な関心の高さがうかがえる、さらに、69FM のように自分の住む地域についての問題点や72 RT のようにバス交通網の不均衡を問題としている子どももいる。TR の認識としては、ルール(法律)はマナーかの違いについては考えが及んでいないようであるが、このTR の発言が、その後の「自転車マナー」や「イメージダウン」の発言につながっていると考えられる。

第4分節では、 $76\ YS$ 「みんなは交通の便利がいいって言ってるけど、X市でも、T地区とN地区 の方は交通が便利がいいかもしれないけど、N大学とかの方向に行ったら便利さは無くて…」の発言を契機に、話題の地域的な広がりが出ている。例えば、80HJと $86\ WT$ は、「自然と都会のバランス」について全体に尋ねており、特にWTは「基準」という言葉を使って、問題を明確にしようとしている。 $92\ KM$ 「屋台のどこが問題なんですか」という屋台に関する質問については、観光客との関係で押さえる意図があったため、ここでは受け流している。

第 5 分節では、補助的な発問として 104T 「なぜ X 市は観光に力を入れているのか?」を出しており、これに対して 105NK は、「経済の仕組みの破綻やX市の人口増加」を不安要素に挙げている。また 110 PS 「経済が発達する」は、観光客増加のための経済活性化について言及している。そこで教師は、105NK と 110PS の発言をもとに、さらに「誰にとって問題か」を明確にしようとしている。

第 6 分節では、特に屋台の問題について議論が活発になり、授業が大きく「動いた」分節である。 屋台の問題点は、140SC「経営者」や 142SC「歩行者」にとって問題であることを発言している。また、146TK「えっと、半分問題だというのは、道は狭いから、そのいっぺんに人が来ても通れないっ ていう人もいるけど、別に好きで行っている人もいるから、半分半分だし、別に屋台があっても、100% 道が通れないっていうわけじゃないから、別に問題とも、思うところもあるし、思わないところもあ る。」は、屋台が歩道の幅を狭くし「歩行者」の邪魔になっている現状を問題視している。これに対し て、151SC「屋台がなくなってしまったら、X 市の一つの文化がなくなってしまうから…」や153MM「もし屋台をなくしてしまったら,屋台をめあてに観光に来ている観光客が,なんかもう X 市に来た くなくなってしまう」は、観光客と歩行者を分けた上で、屋台をX市の食文化を、いわば観光資源の 一つとして位置づけた発言をしている。このような屋台擁護派に対して, 162SC「じゃあ, 屋台をど うしたら,あの,歩行者たちにはいいと思いますか。問題じゃないと思いますか?」は,やはり「観 光客」ではなく「歩行者」にとって問題ではないかということを問いかけている。この問いかけに呼 応して 163FM「横浜とかそういうところにある中華街のとおりみたいに,屋台の広場みたいになっ て,そしたら,屋台がないわけじゃなくなるから,そのほうが…」は,代替案としての「屋台広場」 を提案している。167NS「屋台は、あっていいけれど、歩行者のことも考えて、清潔にあの、他人の ことを考えて、しっかりやってほしい。」は、「歩行者」の立場から屋台広場なら歩行者の迷惑になら ないので賛成の意思表示をしている。また、163FM の屋台広場の発言に対して、174YS は、屋台の 「マナー違反」や「歩行者の迷惑」面から,提案に賛成している。しかしながら,176KM「前屋台が あったところは、たぶんさみしくなったりするから、広場とか作ったら、広場だけ明るくなって、他 のところは暗くなるから」178TM「もし<u>屋台広場作る</u>っていって、なんか、公園とかを全部壊してい ったりして作っても, 子どもたちも悲しむし, やってもみんなが逆に悲しむ」, 179FA 「そういう風に, 屋台広場みたいなのを作るのもいい」は、今の屋台がある場所のにぎわいの価値や、屋台広場を作っ た際に予想されるデメリットについて「子ども」やそこに住む「生活者」の立場から発言している。

第7分節では、X市で問題になっている「飲酒運転」が話題となった。193TB は、飲酒運転を「X 市民全員にとっての問題」として捉え、登校下校中の「子ども」の安全性や「歩行者」の安全性を指摘している。204T で、「問題の大きさ」を話し合いの中心としたことで、205NS からは、「飲酒運転の多さ」が「X市のイメージダウン」につながっていくという発言が出ている。この「1 メージダウン」という言葉は、この後の分節でも何度も出ている。

第8分節では、第7分節での205NSの「イメージダウン」発言を受けて、マナーの悪さと併せて、どのようなことがイメージダウンにつながるのかについて議論が進む。207NSの「安全でない地域に住む人はいない」や、209IKの「観光客」の減少や「経済」の悪化について言及している。213NKは、「観光客」特に「外国人」にとってのイメージダウン、つまりリピーターの減少や治安の悪化について発言している。216NS「イメージダウンについてなんですけど、自転車マナーもそうなんですけど、一番責任感が重い人は、市長や、市役所とか、その飲酒運転の担当の人とかそんな人たちがすごく迷惑するんじゃないでしょうか。X市にとってイメージダウンは観光にひびくと思います。」は、「市長・市役所」の立場に立って、X市のイメージダウンが観光客に与える影響を危惧している。

第9分節では、屋台の問題に戻って、X市の観光イメージをどのようにして上げるか、イメージダウンさせない方法はないか、またどうやって屋台を存続していくかについての発言が続いている。 218IK「屋台の問題にもどるけど、屋台だってなくなったらイメージダウンじゃなの?」で、「屋台」がなくなることを再度「イメージダウン」に結びつけて発言している。 219 MM「でも屋台そのものがよくない…っていうか歩いている人たちに迷惑をかけたら屋台がイメージダウンさせているじゃないの」は、イメージダウンの内実として「歩行者」に迷惑をかけることを呈示している。 222SC「イ

メージダウンとは違うかもしれないけど、屋台は必要だと思います。だってそこで<u>働いている人</u>も多くいるからです。」という発言は、「働く人」の立場から屋台問題を考えている。これは、これまでに触れられていない立場であり、屋台=働く場所としての見方を示している。このように、第9分節は、教師の発言をほとんどはさまず、子どもの発言で授業が進行している。

〈考察〉

分析の結果,他者の意見に対する付加や,反論・質問など会議へ主体的な参加が,社会的責任の自覚を促進していることや,これまで十分に考慮しなかった立場への言及が増えていることが分かった。そのことが,X市の現実を踏まえた議論となり,X市の特性(24BSの「X市らしさ」,「X市ならでは」118FM「街並み」)を問題解決の手がかりとした社会参画の姿につながっていることが分かった。

実在するX市の問題解決に向けた会議には、社会的な責任を前提とした価値判断が存在することに なる。つまり、ある意見に対する賛成、もしくは反対の意思表明は、社会的な責任としての価値判断 の結果である。本会議における中心的な価値判断は「屋台がもたらす観光への影響についてどう判断 するか」であった。X市の市民として、観光資源をどう捉えるかは、意見が分かれるところであり、 いわば魅力(観光資源)と問題(迷惑)は表裏一体なのである。会議で話題となった「屋台」は、ま さに典型事例であり、観光客にとっては魅力ある屋台が、住む人にとって、また歩行者にとって迷惑 な存在であることもまた事実である。このように、多様な立場との相互作用から導かれる多面的な思 考は、NS「観光資源として残すべき」YS、TY「地域(X市の)食文化として残すべき」TM(第 6 分節)「歩行者・近隣居住者にとって迷惑な存在なのでなくすべき」SC「経営者にとって不公平感が あるのでなくすべき」などである。それぞれの意見に優劣はないが、立場の利害の対立が「問題」と して表面化していることが考えられる。その問題の所在としても、例えば、国内外からの観光客が減 少していることを問題と捉え、インバウンドに屋台を活用すべしと、住環境の悪化の改善をめざし屋 台をなくすべしとする、議論はほとんどかみ合うことはない。しかし、それまで無意識だった立場の 存在に気づいたり、思いもしない見方や考え方に気づいたりする姿は、社会的事象を多面的に捉えな がらシティズンシップが形成されつつある姿であると解釈できる。さらに, 教室という空間において, ある意見に対する価値判断を迫られることは、実際の政治参加へのシミュレーションとなり、地域・ 社会への自分自身の関わり方、つまり社会参画の問い直しにつながっていると言えるよう。

実践④ 貴族会議(8時目) 2013年5月27日(月)2校時

〈サンプリングの理由〉

授業分析は、単元の中核的な授業である8時目を行う。その理由は、子ども自らが司会を務める会議形式の学習を進めたことで、ほぼ全員の子どもたちが活発に発言し、歴史的事象に積極的に関わるうとする姿が見えたからである。また、「遣唐使として唐に行くこと」に関して対立する意見も多く、会議を通してシティズンシップ形成に関する「国づくり」について追究していく姿が見えた。

〈分節分け〉

第1分節 1日直~5C あいさつと本時学習のめあて確認

第2分節 6司会~41司会 柱1「遣唐使として唐にいくべき」意見表明

第3分節 42司会~68KK 柱2「遣唐使として唐にいくべきではない」意見表明

第4分節 69司会~84IY 主に遣唐使派遣に関わるお金について

第5分節 85司会~92MK 主に遣唐使派遣に関わる異文化摂取について

第6分節 93司会~110FM 遣唐使派遣に関わる命の重さについて

第7分節 111 司会~128IM 遣唐使としての資質について

第8分節 129 司会~143OY 鑑真と遣唐使の渡航の危険性について

第9分節 144司会~169EM 再び遣唐使としての命の大切さについて

第 10 分節 170 司会~195FE 遣唐使交流における効果について

第 12 分節 202 司会~211 司会 本時学習のふりかえり

〈分節での発言状況〉

第1分節では、司会が、本時の学習のめあての確認を行っている。

第2分節では、まず、遣唐使として唐にいくべきという主張、例えば 8GO「遣唐使の派遣というのは、唐を中心とする国際社会に協力…参加することが目的だったので、もしここで遣唐使が唐に行かなかったら国際社会から大きく離れることになり、危険なことなので」、13MK「進んだ唐の文化を取り入れるために」、15TM「もし遣唐使が行かなかったら、政治の仕組みや文化は取り入れられずに日本は滅びていたかもしれない」などが出ている。これらは、遣唐使廃止によるデメリットを踏まえつつ、唐の進んだ文化・政治の仕組みを取り入れる必要性を主張している。また、18KM「仏教が遠くから伝わって、日本が落ち着いてきて、もし今やめたら、その後に日本が混乱して、反乱などが起きた時には」のように、遣唐使廃止が国内安定を目的とする仏教布教の停滞を招くことや、22MH「唐からの商人が来るようになったから」のように、遣唐使派遣による民間貿易の発展、さらには、32IT「聖徳太子がずっと隋の時代も、遣唐使とかを送って」のように、外交継続性の主張があった。特に、「外交」の視点は、衰えつつある唐ではあるが、奈良時代からの外交の継続性を重視しつつ国際情勢の情報収集の必要性を主張するものである。

第3分節では、遣唐使として唐にいくべきでないという主張が出ている。ここでは、46IH「<u>朝鮮に留学する人</u>が一緒におって、中国との間を行き来しているわけだから、わざわざ船を造ってまで行かなくていい」、56OY「いつまでも遣唐使を続けていて唐からの技術や文化を学んでいては、日本独自の文化はないし、唐の文化や技術で日本は成り立っていくので、それは日本らしくない日本になってしまう」、53KY「船の技術も発展してないので、遭難したら、すぐ全部壊れてしまう」、60SK「日本独特のそういうものもなくなってしまう」、62IM「日本の文化を発達」66KS「日本独自の文化」68KK「行くのは大きな、たくさんのお金がいるから、それを負担するのは国民だから、税が重くなって、逆に生活が苦しくなって、なんか、食べられなくなって、死んだりする人もいるし、それに行って得をするのは、貴族とかそういう人たちが自分たちが、なんか楽しく過ごすために、国民がどんどん負担がかかっている。」などの発言が続いている。派遣反対派の主張としては、「唐の衰退」と「海外渡航の危険性」がある。その中で、68KKの意見は、これまでになかった「国民」という立場を提示し、この後の第4分節で議論の中心となる。当時の遣唐使派遣に伴う財政の支出は、増加の一途をたどっており、その負担は現代で言う「国民」にしわ寄せがきている。この「国民」の視点は、国を支える重要な人材の意味と考えられる。第3分節までの議論は、ほぼ平行線を辿っている。

第4分節は、ここでは、第3分節での68KKの発言を契機とした71MH「お金・財政」に関わる議論が展開されており、国民の税金の遣い道をどうするのかということが軸となっている。82NYの「ただでさえ苦労しているのに、これ以上お金かかると、もっと苦しくなる」という発言は、当時の国民の窮状を踏まえた発言である。その一方、71MH「財政が苦しくなるとか言ってるけど、お金をかけ

てまでも、なんか良い文化は入ってくるから」の意見にも賛同者が多い。73WI「もし日本が唐に行かなかったら、日本の文化が発達しないので、そのまま日本が滅びるより、お金をかけてでも、文化をとりいれた方がいい」という発言は、遣唐使廃止によって日本独自の文化が発達しないことを危惧してはいるが、その文化のよさの内実にまでは言及していない。

第5分節では、特に88IT「その国と国の交流を深めることはいいことなので、その国風文化を大切にしつつ、唐の文化も大切にする方がいい」という発言を中心とし、唐の文化との融合をめざすことに議論が進んでいる。ここでは「唐の国力が衰退している」ことには触れられておらず、「唐の文化=よい文化」という前提で進んでいる。92MK「命をかけてでも、日本のために、日本のために皆のために文化を取り入れるから遣唐使はうまれたと思う」という発言に対して拍手が出ている。この発言を契機として、第6分節以降で「遣唐使として命をかける」ことの是非について議論される。

第6分節では、再び94TY「遣唐使を派遣するのに、費用がかかって、国の財政に大きな負担がかかってくるから、国民が苦しんで自分の、日本の国の国風文化に、そういうお金を使った方が日本らしさがつくれるので」の発言をもとに「国民の苦しみや窮状」に関する問題提起をしている。96KM「その市民たちが苦しんでいるけど、唐に行って、その苦しまない工夫とかを知っていけば、ちょっとずつ苦しくないから」の発言は、財政負担の苦しみを解消する政治の仕組みを取り入れる立場との対立を意味している。次に、98KK「人の命と同時に唐に着くまでに、なくなってしまう」という唐への渡航の危険性を指摘した発言に関連して、造船技術の進歩を待つという100EMの「もうちょっと技術が発展してから行った方がいい」や、それに対する106GO「新しい国ができてからその新しいやり方を学んでいったら、またより良い文化とかが、どんどん入って来て良い」という唐の衰退から新しい国の文化摂取への可能性を主張する発言が続いている。YT108は、「僕は行くべきではないと思います。AH君たちに似ているんですけど、人間で、人間の1番大切なものは、文化とかじゃなくて命なので、命をなくしたらいけないから唐に行くまで船が難波する可能性が高い」のように、文化と命を比較的に捉えた発言をしている。この発言は、第5分節92MK「命をかけてでも、日本のために皆のために、文化を取り入れるから遣唐使はうまれたと思う」の発言にも関係していると考えられる。

第7分節の特徴は、114AH「遣唐使は、優秀な人たちなので、その優秀な人たちが航海の途中で亡くなってしまったらそれからの<u>日本を支えて行く人たちが減ってしまう</u>」の発言にあるように、日本を支える人材としての遣唐使(貴族)の存在を話題にしていることである。遣唐使が日本を支えていく人、つまり施政者としての立場を意味していることは新しい視点である。これは、128IMの「中国に命がけで行くよりも日本の文化をつくるほうがよい」という発言も関わっている。

第8分節では、132GOが「鑑真」の例を出して遣唐使の意義を主張している。「自分の命よりも」「命を惜しんでも行きたい」「そういう人の気持ちを踏みにじる」という発言から、GOの遣唐使派遣にかける強い気持ちがうかがえる。また、134MAも「なぜ危険な航海をしてまで、唐に行くかというと、日本のために、日本のために良い技術や文化を取り入れなければならないから」と発言しているように、鑑真の強い思いへの想像力を働かせている。ここで教師は、司会に「<u>皆さんがもし遣唐使であれば、技術と命、どっちを大切にしますか?</u>」を全体に尋ねるように促している。これは、子ども自身が遣唐使として派遣されるという立場に再度立たせ、考えを深めさせたいという意図があった。第9分節では、135司会の問いから「命か文化(技術)の摂取か」の議論になっている。心情的には「命が大切」という発言が多い中、145KKは「市民の気持ち」として唐からの技術摂取の重要性を訴えている。147STも「唐に行って日本のために貢献したい」ことを主張している。一方、中立の立

場として151IH「命も、1人1人の命も大事だし、今、日本の方が唐より遅れていたから、技術も大事だから」や155NY「日本のために技術とか取り入れた方が良いけど、その優秀な人たちの命も大切な方がいい」という意見も出された。しかし、この中立の意見に対し、追随する子どもは出ていない。ここで、教師は、156司会に「相手の発言に対して納得できるところはどこか」と尋ねるように促している。これは「命か技術か」という二者択一の問いに対して、相手の意見を一部でも受け入れることを意図したものである。161IH「行くべきでない人も命の方が大切って言ってるのに、賛成するのと、あと船の技術が発展していないから、命がなくなるから、その二つは僕も賛成です。」という発言は、相手の一部に対して賛成(納得)の意を表明している。また、169EMも「私は命が大切ってずっと思ってたんですけど、技術が取り入れられなかったら、今の日本がなかったかもしれない」として発言し、国民の生活を良くする技術の進歩に対して理解を示している。

第 10 分節は、173SS「今までの失敗を振り返って分かるようになってきたのに、道真の行動は悪かったと思います。」のように菅原道真の判断について議論が発展している。ここでは、命をかけて唐に渡り、これからの日本の発展に貢献すべきという意見が多数を占めている。一方、194KK「遣唐使をやめることによって税が軽くなって、もっと多くの人の命が救える」のように遣唐使を止めた方が不利益を被る人が減ることを提起している。

第 11 分節では、197YT が「本当にその人たちは行くんですか?」と発言して、遣唐使として命をかける気持ちがあるかどうかを確かめている。この発言は、第 9 分節とも関連しており、「命」をかける重さを、「技術を取り入れること」と比較しながら子ども自らが問いかけたものであろう。このYT の問いに対して、200NH は「今、人の命とか技術とか比較させてるんですけど、人の命と文化や技術は、同じではない」と答えており、命と文化や技術は比較対照にならないことを述べている。

第 12 分節は、本会議のふり返りの場面である。204NY「たしかに遣唐使として行く取り組みや、行かない方がいいという意見もあったけど、どちらとも必ずデメリットがあることがこの学習で学んだこと」のように、議論の大切さに気づいている子どもや 206MK「航海が危険だとか、そういうところには納得しましたが、やっぱり私の考えは変わりませんでした。特に SK さんの市民になって考えるっていうのは、遣唐使として選ばれていることについて考えることなので、お金がかかっても、そのぶん技術が得られるなら、命をかけてでも国民のために行くべきだと思いました。」のように納得しているところと自分のこだわったところを明確にしている子どもの発言が出ている。

〈考察〉

本時は、歴史上の一場面において、考えが異なる他者と議論することを通して自分の考えを明確にし、意思決定していくものである。子どもは、全体的に、既習内容や様々な資料に基づきながら自分の考えを活発に発言していた。また、第3分節以降は、「国民」や「市民」などの言葉を用いて当時の人々の暮らしぶりの大変さや苦労、困難を想像して自分の考えを述べていた。さらに、「自分が遣唐使として派遣されたら」という仮想場面の中で、そのメリットやデメリットだけでなく、遣唐使の働きの意義やそれを支える「民」の負担までも勘案しながら自分の考えを明確にしていった。このように、単に自分の主張に閉じこもるのではなく、遣唐使廃止という歴史的事象を多面的に捉え、自分の考えを構築していこうとする姿であると考える。

具体的には、第3分節、第5分節、第7分節では、技術の発展と人々のくらしの向上を関連づけ、 渡航の危険性を顧みず日本の発展への貢献についての発言が続いている。このことは、遣唐使派遣を 国内の安定や生活改善の観点から多面的に捉えており、当時の施政者としての社会的責任の現れであ ると考えられる。これに対して、第 4 分節や第 6 分節で、行くべきでないと主張した子どもたちも、「唐に行かないこと」で日本の発展に貢献していこうとすることについて、資料を用いながら発言することができていた。第 8 分節では、さらに互いの主張への歩み寄りや納得もみられた。このことは、自分の立場に固執せずに、国内外の情勢や遣唐使の役割、自分たちの立場など、遣唐使派遣の是非を包括的に捉えていることがうかがえる。また、自分とは意見を異にする他者とも積極的に関わりながら問題を解決しようとする姿として解釈できる。

本時では、歴史的事象が学習場面であるため、社会参画の観点については、具体的な姿として十分には見取ることはできなかった。ただ、過去の出来事に関しても別の選択肢が存在し、意思決定の可能性があることを示したことや、単に過去の出来事を「なぞる」だけでなく、歴史上の出来事に「思考参画」する経験を積み重ねたことについては、歴史学習においてもシティズンシップを育成する可能性を見出すことができたと考える。

実践⑤ 老中会議(10時目) 2013年10月18日(金)1校時

〈サンプリングの理由〉

授業分析は、単元の中核的な授業である 10 時目を行う。その理由は、子ども自ら司会し、ロールプレイに基づいた会議形式による学習を進めたことで、子どもたちが活発に発言し、会議そのものに積極的に関わろうとする姿が見えたからである。また、「開国すべきか」に関して対立する意見も多く、会議を通してシティズンシップ形成に関する「国づくり」について追究していく姿が見えた。

〈分節分け〉

第1分節 1司会 F~2Cn 本時学習のめあてと課題場面

第 2 分節 3 司会 $D\sim35$ 司会 F 柱 1 「条約を結ぶべき」という意見表明

第3分節 36司会 $F \sim 70$ 司会 F 柱 2「条約を結ぶべきではない」という意見表明

第4分節 71DM~84 司会 F 条約締結が国民とってよいことかの話し合い

第5分節 85Cn~93RT 開国を優先すべきかについての話し合い

第6分節 94Cn~115Cn 開国による産業活性化と国民の生活向上について

第7分節 116司会 F~137 Cn 尊王攘夷派への説得要件

第8分節 138 司会 $F \sim 150$ 司会 F 司会 F, D の最終的な判断と意思決定

第9分節 151 司会 D~156Cn 本時学習のふりかえり

〈分節での発言状況〉

第1分節では、司会が、会議のめあてと課題場面の確認を行っている。

第2分節では、4RT「ものすごい技術が発展している」、7TI「外国の文化や学問など政治の文化も伝わって日本の文化も発達していくから」8TN「アメリカはとっても農業の盛んなとこと書いてあるので、発達しているので、開国したら日本の現代化が進む」9SE「技術が入ることによって近代化が進むから、海外の軍隊を見習って、それで日本、技術も軍隊に入ってくる」という発言が出ており、文化の発展、政治システムの進化、商工業の発展、軍隊の整備などの主に欧米と通商条約締結によって得られるメリットが出ている。特に2分節の後半では、14BH「もし鎖国状態だと日本ももしかしたら植民地にされるかも」15HY「不利な条約だけど、結んでおいた方が日本のためにも安全な状況になる」18QR「まだ鎖国をしていた日本は戦争にアメリカより絶対に弱いので負けてしまってそれから不利な条約結ばれ…もっと不利な条約を結ばれる可能性がある」などのように条約を結ばない場

合の最悪の状況として、欧米列強の植民地化、及び戦争状態になるという主張が続いている。また、26UF「<u>先に</u>不利でも結んでおいてそれから先進国に学んで国力を養ってから条約を解消すればいい」、30WI「もしここで鎖国を続けていたら攻め込まれないかもしれませんが、また同じような状況が来た時に外国はもっと進んでいるのでどちらにせよ今結んでいた方がまだ有利な状況にいる」などの発言が出ており、現在の日本の状況をどう判断するかが中心となっている。

第3分節は、38VU「国内に外国の安いものが入ってきたりして国民の生活が不安定になって一揆や打ちこわしが益々増える」、40ZS「条約を結んで外国の製品を、安い製品をどんどん受け入れてしまうと、国内のものが売れないようになってその人の給料が下がって不景気にどんどんつながっていく可能性がある」、58DM「他の国から攻められて植民地にされてしまう」など、条約締結によって被る不利益についての発言が出ている。また、56VU「国民の生活が苦しくなるとその国民のお給料が下がって国の財政まで減ってしまうから日本のためにもならないと思う」のように主に経済的な理由から、条約締結が「国民」の利益にならないという発言が出ている。ここでは、「国民のため」「国民の生活」「国民が苦しむ」などの言葉が数多く用いられており、外国との経済格差や技術力の差によって、国内産業が大打撃を受け、国民生活が困窮することを危惧した発言が多く出ている。50EM「江戸幕府の信頼は薄いのに、国民の生活も、結んでしまったら国民の生活も苦しくなって、不満が大きくなって、幕府の未来がなくなったらどうするのか」は、幕府との関係において、政治的な安定にも関係づけている。62MSでは、「開国をすることで、日本の会社や工場がつぶれて、日本が乱れてしまいます。国民は、いい迷惑だし、国民も苦しんでしまうから結ばない方が国民のためでもあり、日本の工業や会社のためでもある」は、不平等条約のデメリットについて具体例を挙げて説明している。

第4分節は、71DM の「何か開国派の人は日本が発展するためになんか、開国するみたいなんですけど、何かこの開国は、 $\frac{\bar{a}\pi r}{\bar{a}\pi r}$ は国民のために政治をやっているのではないですか?」という問いをきっかけに展開している。DM は、「幕府は」という言葉を用いており、施政者として欧米と条約を結ぶことが「国民のため」になっているのかということを会議参加者全員に問いかけている。この問題提起に対して $72Cn\sim78Cn$ のように教室内は騒然となっている。そのため、開国派も鎖国継続派どちらも国民のためになると判断して主張をしている。また、79IG 「国民のために近代化を進めるわけであって、ちょっとぐらいは普通は犠牲はある」という発言に対して、司会 F は、教師の助言を受けて 81 「国民を犠牲にしていいのか?」と切り返し、学級全体に「犠牲」の意味を問いかけている。この問いに対して、82AB は「戦争」を引き合いに出し、「物価が上がって国民が苦しんで、軍隊なんて作れなかったら外国の強い軍事力で植民地にされたりして余計国民が苦しむと思うので、不平等条約を結んで少しは苦しむけど戦争などで国民が苦しむよりはいいと思います。」と発言し、鎖国状態での戦争による犠牲と経済的打撃による犠牲の大きさを比較しつつ、前者の悲惨さを主張している。

第5分節では、まず、69KS「結ぶのは<u>もっと日本が強くなってから</u>結んだ方がいいと思います。 日本は軍隊なんてなかったら<u>外国に植民地にされてしまう</u>のでもう少し強くなってから条約を結んで 開国すべきだ」という発言をしている。その後、86YK「さっき KS 氏が、日本が強くなってからその 開国…?結ぶべきと言っていたんですけど、今は鎖国しているからそれ、どうやってそれ、今から日 本を強くするべき、するのかが私たちはわかんない」という疑問を呈している。これらは、第4分節 同様、自分の考えを全体に問うことで互いをゆさぶり合っている。その中で、立場を明確にしたり、 付け加えをしたりする子どもの発言が活発になり、国を強くすることの問題意識を深めている。また、 前節とも関連して軍備の増強が、返って国民の負担を大きくするのではないかという疑問が出ている。 第6分節は、100MS「もし鎖国を続けてたら、いつ植民地になるかわからないし、植民地になったら逆にその、<u>もっと国民の不満が高まる</u>し、日本の政府とか、<u>日本が不安定になるので僕は条約を結んで最新の技術を取り入れていった方がいい」</u>、103YN「国民は、技術が発達した、して幸せとかそういう願ってなくて、今まで通り物価が上がらず工場で働いたりとかして暮らしていった方がいい」、104EH「YN 氏の意見に賛成で、もしもここで開国して最新の技術など便利な機械とかそういうのがでてきたとしてもそれは金持ち軍団が使えるだけで農民とかそういう苦しいでいる人とかは使えないわけだから日本全国のことを考えているわけではなく金持ちのことだけを考えている」などのように、産業振興や軍隊設立等、外国の様々な技術を取り入れることが、国民のためになるかどうかが話題の中心になっている。また、これまでの分節で出た「未来」「犠牲」などの言葉が何度も用いられている。現在からさらに未来までを長いスパンで捉えた場合に、開国か鎖国継続かどちらに国民的利益が大きいか、その決断のタイミングを模索した発言が出ている。

第7分節は, 教師の司会への促しを契機に, 116 司会 F は 「ちょっと待ってくれ!このクラスでは, この会議は開国する方が多いが、尊皇攘夷藩をどう説得するつもりじゃ。私は殺されるのがいやじゃ!」 のように、開国を前提にしつつ「尊王攘夷派への説得」に向けての根拠を求めている。これは、特に 予想された開国派の意見が多数を占めてきたことを踏まえ、開国派に状況的なゆさぶりをかけること を意図したものである。119GSは、「室町時代になると、こう、朝貢貿易といって日本が下について、 その、明って、明という国に従うようなかたちで貿易をしていったので、そのような状態になると、 日本,鎖国を続けていると,そのような状態に今の日本がなりかけているので早く開国した方がいい」 と発言し、既習内容の遣唐使廃止や室町時代の朝貢貿易から学んだことをもとに対等な貿易の重要性 を主張している。また,121LL は,「外国から支配されたらその地位はなくなるっていうか勝手に取 り下げられたりする場合もあるので植民地にされるよりは開国をして条約を結ぶべきだし,外国との 技術を持ち込んで発展して世界と対等できるような国をつくっていった方が日本が弱くなって植民地 にされるよりも、その技術を発展させて外国と対等できてさらに豊かな国を作っていった方がいい」 として,鎖国状態を継続した場合の植民地支配の危惧を再度訴えている。そして,この発言から「対 等」という言葉を数回繰り返して使っている。124TIは、「植民地にされたら仮に上海みたいなことに なったら自分たちの国なのに外人の方が偉い立場になって,そんなことしたら,<u>自分たちの国なのに</u> 外国のようになってしまうからみなさんの地位はもちろん取り下げられるだろうし,外国人が,外国 人が一番偉いみたいになるので植民地にされたこととかを考えると、尊皇攘夷派もそういうことまで しっかり考えてくれたら納得してくれる」として、植民地支配の様子をアヘン戦争後の中国を例に挙 げて説得しており、歴史から学んだことを生かそうとしている姿が現れている。一方, 132MSは,「日 本は鎖国をしながら、でも鎖国をしてても一応長崎でオランダや朝鮮などと貿易をしていたわけで、 また、また、条約を結んで貿易することは、僕はそんなことはしなくていいと思います。」と発言し 17世紀後半の東アジア情勢を確認しながら、鎖国状態でも数カ国との貿易があったことを踏まえて、 条約締結回避を主張している。

第8分節は、会議のクライマックスである。司会 F は 138 の中で「決断」という言葉を使っている。他の子どもたちとの発言の関わりはみられないが、何度も「皆の意見を聞いて...」を繰り返している。もう一人の146司会Dで、「条約を結んで開国して不平等な条約の中で国民は苦しむかもしれないが、外国から進んだ技術を取り入れ、強い日本を作り、 \underline{M} 外国に少しでも不平等な条約と向き合っていきた \underline{M} と思う。」と宣言している。ただ、144F 「国民は少し我慢しなければいけないが日本の未来のため

にわしは条約を結ぼうと思う。」や 144D「ただ、<u>国民を苦しめてしまう</u>ので、そこは申し訳ないと思う。国民を苦しめてしまう」など、二人の司会ともに、開国によって国民に犠牲を強いることについて言及している。

第9分節の155AB「僕は最初迷っていたけどみんなの意見を聞いてから開国派になりました。条約を結ばなかったら戦争が起きて何ないわけでもないけど逆に戦争に駆り出されて犠牲になってしまうので、だからまだ開国をして<u>不平等条約に立ち向かっていく</u>方がいいと思いました。」の発言でも、「不平等条約に立ち向かう」という言葉が出ており、条約改正への暗黙の熱意が働いていることがわかる。〈考察〉

本授業は、子どもからの要望による役割演技(ロールプレイ)的な会議である。そのため、会議の場の設定を、幕末期の老中会議とし、米国から強硬に突きつけられた修好通商条約締結の是非について議論を行うようにした。さらに、井伊直弼役を子どもの希望で決定し、幕臣たちに意見を求め、最終的な決断を行うような場の設定を行っている。本実践では、実践④の遣唐使廃止の是非をめぐる会議よりも、資料や掲示物を示した根拠が明確になり、発言内容が明快になっている。また、開国もしくは鎖国継続が国民にとって利益があるのか、国民生活を抑圧しないかについての議論が大半を占めるようになり、社会的責任をもちながら発言する姿が数多く現れていた。

どの分節でも具体的な生活場面から抽象性が高い(例えば幸せなど)ものまでを含む発言が見受けられる。また、「国家レベル」と「国民レベル」を往還しながら、条約を締結した場合、もしくは締結しなかった場合に予想されるメリットやデメリットを出し合っている。子どもが主張する内容は多岐に渡っているが、多くは締結による「戦争・植民地化の回避」「国民生活の安定」、また締結拒否による「国内産業の保護」「国力(武力)の増強」に分けられる。締結派の主張が、国民の生活安定は欧米からの技術輸入に大きく依存している一方、非締結派は、技術輸入による国内生産の打撃について主張しており、それぞれの立場での多面的な捉えが反映していると考えられる。いずれにせよ、意見が異なる立場であっても、安易に対立を回避せず、納得いくまで意見を出し合う姿は、シティズンシップが芽生えつつある姿として重要な意味をもっている。つまり、現代の社会的な問題も、背景こそ違っていても、歴史的類似性を包括しているのである。第7、8分節で議論になった開国派、鎖国継続派のどちらが「国民を苦しめるか」や「国民の犠牲を大きくするか」は、換言すれば、どちらの決定が国民にとって被害がありつつも、よりよいものなのか、という社会における本質的な問いとして迫られていくことにつながり、司会を含めた学級全体の多面的な思考を促していると考えられる。

特に第3分節を境に、幕府・政府など施政者の立場から国民などの政治的共同体の多数を占める立場が幅広く表出され、異なる「立場」からの説得的な発言が多く出ている。つまり、意思決定主体者である幕府の立場から外国と交渉を行う苦悩、そして国民生活の安定という問題に対して様々な逡巡がうかがえる。特に第6分節以降の発言には「国民のため」という発言が出ており、他にも武士や農民など具体的な立場を含意していることもわかる。

後半の分節に進むに従って、条約を締結した場合の「正」の影響について、また締結した場合の「負」の影響についてのトピックが展開している。締結を目指す開国派の意見の一つは、締結拒否による欧米からの植民地化及び戦争回避である。もう一つは、諸外国の先進技術による国民の生活の進歩と安定である。一方、締結拒否をめざす鎖国継続派の意見は、条約締結における負の側面、つまり、「領事裁判権の承認」と「関税自主権が行使できない」ことによる、「安全保障」や「経済」「国内の安定」の観点から見た国民の不利益の呈示ということであった。このように、応答の中で会議の展開の中心

に「国民」が位置するようになり、締結の結果、国民にとってどのような影響があるかについての議論に進展していったことになる。最終的には第8分節で、意思決定者である司会の判断を学級全体で受け止めている姿が見られたことは、国民へのどのような影響でも覚悟をもって受け止める覚悟の表れであると解釈できる。

会議全体の特徴としては、どの分節からも、会議という緊張感の中にも、ある意味おだやかな雰囲気が漂っていることが挙げられる。その中で、初め「個」の意見だったものが、他者の言葉や思いなどを相互に受け止め合う関係に変容していき、このことを通して、社会参画の要素として、会議への寛容性ある参加姿勢やその場の雰囲気の醸成、他者とのつながりも含めた参画の「場」の構成への示唆が得られると考えられる。

実践⑥ 閣議(8時目)2014年2月14日(金)5校時

〈サンプリングの理由〉

授業分析は、単元の中核的な授業である8時目を行う。その理由としては、子ども自ら司会し、ロールプレイ(閣僚)に基づいた会議形式による学習を進めたことで、子どもたちが活発に発言し、会議そのものに積極的に関わろうとする姿が見えたからである。また、「消費税を増税すべきか」に関して対立する意見も多く、様々な立場から増税のメリット、デメリットについて検討する姿が見えた。

〈分節分け〉

第1分節 1日直~3司会 あいさつと本時学習のめあて確認

第2分節 4KM~19KR 柱1「10%増税すべき」意見表明

第3分節 20司会~48Cn 柱2「10%増税すべきではない」意見表明

第4分節 49司会~78C 消費税は公平なのかについて

第 5 分節 79 司会 $\sim 107 \text{MK}$ 消費税率は「いつ」上げるべきなのかについて

第6分節 108司会~114C 政治家として国民の支持を得ることについて

第7分節 115 司会~165Cn 被災地対策,少子高齢化対策,社会保障対策について

第8分節 166 司会~171 司会 総理大臣の意思決定について

第9分節 172 司会~175 司会 本時学習のふりかえり

〈分節での発言状況〉

第1分節では、本時の場の設定と学習のめあての確認を行っている。

第2分節では、消費税率10%を主張する大臣たちの意見表明である。4KM「社会保障が年々増えているので、このままだと日本はもう再生できないというか、デフレに変わってしまうので、増税して社会保障にあてていくべき」、6NK「財務省の大臣なんですけど、国民にとって、あの、悪い点は平成26年度の国民負担率は、平成25年度から1.0%増加し41.6%、過去最高の負担率と書いてあったんですけど、その背景としては、厚生年金などの保険機構、保険料率の引き上げや高齢化等に伴い、社会、社会保障負担率は、増加することや景気回復などに伴い、租税負担率は増加することと書いてあるので、上げるしかないと思います。」、8TN「国民が負担する税金っていうのは、結局国民の生活に必要なものをそのお金で提供していると思うので、その税金を増税したら、もっと国民に必要なものが提供できると思うので、もっと増税するべき」、10ST「3月にあった東北大震災で被災された方々の福島県や宮城県などでは、復興ができていない都市などがいっぱいあるので、消費税のちょっとのお金を使って復興を優先すべき」、12KY「アメリカや他の国なども、は、税率が高い、税率が高くて

借金が低いので、日本も税率を上げればアメリカなどのように下がる」など、消費税率を上げることに関して、「デフレ」や「社会保障費の増大」「高齢化社会」など、近年の日本を取り巻く経済的状況 や社会的状況を踏まえた発言が多く出されている。

第3分節では, 第2節での主張に対して, 21IR「今デフレなんですけど, デフレが止まらなくなる, 続くと思います。だから,僕は増税すべきではないと思います。」,23MH「もしも,増税したら,え っと、<u>高いものを国民は買わなくなると思う</u>んですよ。えっと自動車は売れなくなったら今外国にた くさん移ってるから、今日本にある自動車工場も、そしたら日本はだいたい輸出のお金の約3分の1 は自動車でお金を稼いでいるわけだから、増税したら日本が儲けるお金が減るから、増税するべきで はない」, 25OY「農家の人は, これまでの学習でも学んできたように, 農家の人は人口が少なく, 所 得は多くもなくて今でも苦しんでいる人はたくさんいる。さらに10%に増税して、しかも野菜は売 れない、いいことは起きないと思う」、27AH「今、4月から8%に上がってそれでもうすでに所得が 低い人は苦しむのに、10%にさらに上がったら、もっと苦しむだろうし、お金持ちの人と所得が低 い人の取られる税が一緒なのは公平ではないと思う」, 29SS「3人が高齢者を支えているんですけど 少子高齢化社会になると、2人に減って1人に減ってということがあり得るので、その場合個人負担 額がさらに増えて増税をすると,少子高齢化社会がさらに悪化する」,32IM「<u>被災された方々</u>が今ま だ、仮設住宅に入っていて、まだ自分の住宅を買っていないという人もまだ大勢いるというのに、そ の人たちも税が上げられて、今から家を買うとなると、国からの寄付金でも足りないかもしれない」, 34IH「増税して、国民のためにとかいい方向にとか言ってるけど、増税していい方向に進んでいる確 率は低いと思う。この日本の状況からして。」などの発言が出ている。この中で,27AHの「消費税の 公平性」に関する発言は、第4分節でも取り上げられており、47TY の「<u>低所得者でも</u>、日本国民が 全員払う」という発言をもとに、教師が司会に「消費税が公平なのか」について全体に問いかけるよ うに促している。発言の傾向としては、特に「国民」という言葉が多く、消費者の立場に立って生活 が苦しくなるという内容が中心となっている。

第4分節では、49司会の「消費税は公平なのか」について、賛成派、反対派、双方の意見を促して いたが、「増税すべき」という意見が続いている。したがって、さらに司会が「税の公平性」について 意見を求めている。53TN は、50AH の「消費税の税率を上げることは<u>所得が低い人を見捨てる</u>こと になる」という発言に対して、「AH 大臣がさっき言った所得が低い人を見捨てるって言ってたんです けど、見捨てるって言うのは、もうその人のことを見放すってことなので、頭に入れてないじゃない ですか。でも,ちゃんと国も低所得者の人たちに,生活保護とかで対処は一応してるんですよ。」と切 り返し、国としての対策を取っていることを主張している。これに対して、60 IR は、「収入、もし、 消費税が上がると,所得の低い人ほど収入全体のうち税金を支払う割合が高くなる逆進性という問題 が起きます、もし、税金を上げても生活保護を払う前に、国債とかが多いのでそういうのを考えると 生活保護の出す割合が少なくなると思う」と発言し、論拠として資料をもとに消費税の「逆進性」を 挙げている。64YT「低所得者のことを思うなら,一部のものには消費税をかけない」という発言は, 低所得者のための軽減税率を含めた政策的な配慮を求めている。77SK は「もし今増税しなかったら、 <u>少子高齢化とかが進んで</u>, 社会保障とか, すごいお金がかかってくるので, 日本は抱えきれないくら いの借金を背負うことになる」という昨今の日本の経済・財政状況を踏まえて、増税導入に積極的な 発言をしている。〈ここで教師は、日本政府がなぜ、10月に消費税増税に踏み切ろうとしているのか 考えさせたいと考え、司会に増税時期について全体に尋ねるように促している。〉

第5分節では、司会の全体への問いかけを踏まえて「増税の時期」について議論が進んでいる。82KK 「なるべく早く増税をして、今高齢化が進んでいるので、そのまま増やすために、子どもを預ける場 所をたくさん作って、少しでも働き手を増やしていった方がいい」、84FM「増税するのは今だと思い ます。社会保障,少子高齢化が進んでいるし,今保育園とかも少ないので税金を上げないと,どんど ん後にしていくと今困っている人がもっと負担がかかると思います。」は、高齢化や保育園の不足、働 き手の不足という現状を踏まえ、増税による保育園等の増設などの子育て支援を行い、働き手を増や すことを重要視している。つまり「今」の対策を優先的に考えている。これに対して 95OY は,「10% に上げるのはもう少し待ったほうがいい。理由は、 1997 年に税率を 5%に引き上げたら、今のよう に低い、まっただ中で、消費税、1998年は国の経済成長率がマイナスとなりましたというデータが出 ているので,今 8%に上がってそれからその後の日本がどうなるか少し見てから上げるかどうかを考 えたほうがいい」と発言し、過去のデータ(1997年)をもとに、消費税増税が経済成長を鈍らせるこ とを主張している。加えて、98ST 「IM 大臣が言ったように、被災者の皆さんも普通の人と同じよう に8%の消費税を,10%の消費税を払わなきゃいけないようになるので,8%まではまあ被災者も頑張 って、被災者さんもちょっと我慢してくれるけど 5%、10%まで上げてしまうとさすがに被災者の皆 さんも、猛反発してしまう」では、急を要する震災復興の観点から、被災者の立場に立って増税時期 の猶予を求めている。107MK は、「今は私たちの暮らしでは、5%は当たり前になっていて、苦しく <u>なるかもしれない</u>んですけど、慣れが必要だと思います。大手企業なんかは、たぶん増税前を狙って いて、増税前でたぶん企業は収入が上がるので、車やマンションや家電製品など多くお金がかかるも のを増税前にいっぱい収入が上がった企業は、また、なんかたくさん買ってもらって大儲けして、そ して、一人ひとりの収入が上がって、そこの儲けた<u>お金持ちさん</u>が商社を余裕かまして気にせず買い 物したら, またその企業の収入もアップして, その繰り返しで, まあ何とかなると思います。」として, 増税による経済の循環について述べており、大企業の収益が上がることによって、実体経済の活性化 について言及している。

第6分節は、総理大臣役の司会が 108「今仮に上げたとして、結構早めに上げたとして、もし国民の理解が得られなかったら、選挙とかに落ちたら、私たちただの人になっちゃって、お給料とかがなくなったら私たちも普通に資格とか取ってる人もいないだろうから、次の仕事見つけるのも大変なんですけどどう思いますか?」と学級全体に問いかけている。その問いかけに対して、111TN は「総理はその、自分たちのことを中心に今考えて発言したと思うんですけど、自分たちの仕事がなくなるって言うのが頭に入っていると、私たち何もできなくなると思うんですよ。選挙に落ちるとか考えていたら、国民のことが全く考えられなくなっちゃうじゃないですか。今は、この会議は国民のために開いているものだから、その、自分たちだけのためにするものじゃないと思うんですけど。」と反論している。その内容は「選挙に落ちるという自分たちのことは国民のことを考えていない」としている。これに対して司会は、112 司会「選挙に落ちることは、国民の納得が得られていない」ことなので、国民が納得できる政策として、消費税増税を考えなければならないと切り返している。これは、感情論とは言え政治家として生き残る切実な発言である。つまり、選挙で勝つことは国民の支持を得ることであり、その支持や信託によって自分たちが考える政策を実行できることになる。113UH は、「国民が納得していないからって、消費税を上げないんだったら、将来に子どもたちができた時の負担が重くなると思うので」として、国民の納得と将来の子どもへの積み残しを比較した発言をしている。

げたほうがいいと言っていますが、資料5の右下には社会保障費、税金10%でも足りなくなると書い てあるから, 今じゃなくても別に後で上げてもいいんじゃないですか。」と発言している。これに対し て 119IM は「復興大臣として言わせてもらうんですけど、被災地の人たちがもっと、まだ回復してい ないのにもっと辛くなるということだから、後から上げてもっと被災地の人たちが回復してから上げ たほうがいい」として、被災地の復興を前提として今はまだ増税の時期ではないことを反論している。 一方,122KMは,「どうやって回復するかっていうと具体的に言うと,<u>国からの支援で回復するのだ</u> から、税金を上げないと回復は遅くなって、被災地の方々がもっと苦しむ」と発言し、東北地方の復 興財源としての消費税増税を主張している。しかし、この発言は、136OYの「KM 大臣はさっき、日 本の、日本が被災された人たちの支援をするとか言ってたけど税金は社会保障費に使われて、しかも その税金っていうのはみんな出さなきゃいけないから、被災された人たちをその税金で支えるのはち ょっとおかしい」という発言によって打ち消されており、被災者からも同じように税金を徴収するこ とで、その公平性を疑問視している。125IH「1992年に消費税率が3%から5%になった時には、景 気が悪くなると書いてあって、景気が悪くなったという前例がある」は、95OYの「1997年に税率を 5%に引き上げたら、今のように低いまっただ中」の発言に関わって、過去の消費税増税の際の問題 点を例に挙げ、景気後退の原因になることを主張している。その後、128NK「<u>お年寄りの方</u>が増えて いくから、社会保障費にかかる負担もどんどん増えていって、税金を上げなきゃ社会保障費が足りな くなって困るので、<u>国民のためにも今上げるしかない</u>」と発言し、当時の消費税増税の大義である少 子高齢化対策, 社会保障対策として増税すべきという意見を述べている。また 140IR 「国債自体が今 約 1000 兆円を超えてて,それを返すには税金を上げるって言ってるんですけど,でもまずデフレと かを起こすなら、国債も返せないし、支援にも負担がかかるので、色々と負担がかかる」とし、現在 の国債の状況を取り上げ、今後の増税において景気が後退すれば(デフレが進めば)さらにこの国債 を返すことが遅れることを述べている。これに加えて142AHは、「税金を上げたからって、国債が減 るとは限らなくて、所得が低い人が税金を上げられたことによって生活保護に頼ったら、国債が増え るばかりだから、別に税金を上げたからって国債が減るとは限らない」として、低所得者の負担増が 社会保障費の増大をさらに招き、国債を返すことが難しくなることを発言している。154IRは、デフ レが継続し、景気後退した際の国債返却が遅れることについて「もし税金が上がって、デフレが発生 したら,国債が減らなかったらどう対応するか」と全体に問いかけている。156TM は「何らかの対 策」という言葉で濁しているが、160MKは、「平成11年に大雨と川の氾濫による被害がX市で起こ った時に、工事や復興に使われたお金は、442億円もあって、もし、10%反対の人が増えていてその 時に政府が折れて、もし10%に税率を上げる前にこのような地震や氾濫などが起きたら、今こんなに 借金があるのになかなか対応できなくなると思うし、東京オリンピックももう 2020 年に決まってい て,そのためのテロ対策も今行われているので,やはり増税するべき」と発言して,自然災害での支 援が現在の国の状況では具体策を立てるのさえ困難であることを述べている。

第8分節では、総理大臣役が、副総理と最終的に相談して意思決定をしている。167 の中で「反対している人が言った通り」のところで、増税反対派の意見も受け止めている一方、「先送り」の発言が示すように、現在の日本の状況を的確に把握した上で自分たちの意見を述べている。このように近年の想定外の自然災害の増加や東京オリンピック開催などの国際的なイベント、東日本震災からの復興などを考慮した上で最終的な決断をしている。ただ、反対派への配慮、例えば、低所得者への軽減税率などの措置を忘れてはいない。

第9分節では、173YM が、「 \underline{c} れからの未来に関わる</u>増税を決めることはとても難しいことだと改めて感じました。増税するときの MK さんの一回増税をやってみないと分からないということは今と昔は違うので、それは少し納得しました。IR 君やいろんな人が言っていた、デフレのことを考えると、増税するべきではないというところにも納得がいきました。なので<u>双方向から見て</u>、いろんなことを考えることは大切だと思いました。」と発言し、決断の難しさとともに、他者の意見に耳を傾け納得すべき所には納得し、多面的に捉えることの重要性に言及している。174EM も「過去のことを踏まえて考えたり、未来の人のためを考えていたりしている点もすごく良かったと思います。東日本大震災に、私はあっていないのでどういう点が被災者の方々には税金が影響したりして復興がどのように進むかは分からないのですが、OY さんが言っていた同じ税がかかるので負担が大きくなるということも納得がいったし、でも KM さんの意見のように増税してその分で復興をするということもすごく大事なことだなと思いました。私は KM さんが言っているように、その、税金を上手く生かしながらやっていくべきなのではないかなと思いました。」と発言しており、「未来の人」「被災者」の立場を踏まえ、税金の生かし方をさらに考えていくことを述べている。

〈考察〉

本授業も実践⑤と同様に、子どもからの要望で役割演技(ロールプレイ)をもとにした会議である。第1分節から、消費税率を上げることを巡るメリット・デメリットに関して、デフレや超高齢化社会の到来による社会保障費の増大など、我が国を取り巻く近年の深刻な状況を踏まえた発言が多く出されている。これらの発言から、どのような主張に対しても立場が変われば新たな反論は出てくることを通して、子ども自身が、政治を進めることの難しさや重要性に気づきつつあることがうかがえる。また、政治こそ社会的責任が要求される場である事を踏まえると、大臣に扮したそれぞれの子どもの発言は、リアリティに支えられた現実の文脈として真正性をもったものであることがわかる。子どもの発言からは、消費税増税から見えてくる様々な立場の存在が浮き彫りになっており、例えば、「低所得者」「被災者」「高齢者/子ども」など、その立場によって、物事の見方や考え方が変わってくることに気づいているようである。つまり、社会的事象、この実践では日本の財政的現状とその対策を多面的に捉えることによって、社会的責任が芽生え、これからの日本の政策に模擬的にでも自ら参画していこうとする姿勢がうかがえる。

第5分節と第7分節に特徴的なことは、それぞれの前の分節で教師の司会への促しを行っていることである。ここではゆさぶりをかける意味において、間接的な指導を行っている。第5分節では「消費税の公平性」について、全体に思考を促す働きかけである。これを受けて、TNは、いわゆる「強者の理論」に基づきながら自分の考えを展開している。これは、昨今問題になっている「働かない生活保護受給者」に対する批判も含まれていることが推測される。(TNは2月1日の自主学習で生活保護問題について調べている。)また、第7分節では、教師は、政治家としての国民の理解を得ることと、選挙との関係について考えることを間接的に働きかけている。108司会の「選挙に落ちたらただの人になる」という発言に対して、TNやIMが反応し、単に国民に迎合することが国民の納得を得ることでないことを発言している。逆に司会は、丁寧に「国民の納得を得られないこと」を無理矢理押し通すことは、政治家としての信頼を損ねることにつながることを切り返している。この司会の発言は、政治家として生き残る感情として本音を吐露している。そのことが113UHの国民の納得と将来の子どもへの積み残しを比較した発言につながっていると考えられる。第7分節は、シティズンシップ育成の観点からみて、授業が大きく動いた局面である。自分たちが「政治家」としてこの会議に

参加し、自分たちの発言や会議での決定が今後の国民生活の負担を決めてしまうという社会的責任を 実感していることがうかがえる。さらに、国民の理解を得ることの難しさや民意に迎合する事への危 機感、政治的な決定を行うことの重要性にも気づいていることが推察できる。

(2) 授業における実践者の意識

実践①の授業:(2011年7月1日 職員室にて同僚との協議会 及び7月6日指導教授研究室にて)

実践①の授業では、教師が司会を務めて会議を進めた。子どもの発言を整理したり、ゆさぶりをかけたりするなどのマネジメントによって、子どもの思考が深まっていると感じている(7月1日)。しかしながら、指導教授からは、教師が出過ぎたことで、子どものこだわりの芽生えや自らの問題意識の発見、追究意欲を阻害している側面もあるという指摘を受けた。また、ある子どもの発言に対して、教師が「ちがう、ちがう」(304T 資-9)と切り返した場面があったが、このことについても、教師の子どもの発言の捉えの方が間違っていることを指摘された(7月6日)。この点については、後日、授業記録に基づいて本授業の授業分析を行った際に、改めてその間違いを認識するに至った(7月25日)。会議の柱については、指導教授からは、現在の子どもの追究する力の状態から考えても一本でもいいのではないか、というアドバイスがあった。ただ、子どもの発言の繋がりに不安があることから、会議の進行や意見の表出状況、会議の内容を整理する上では「柱」を二本ほど設定する方がよいのではないかと考えた(7月6日)。

同僚教師からのコメントでは、必要以上に教師が介入せずとも、子どもが自ら整理していこうとする姿が見えたことから、子どもに司会を任せて会議を進める方策をさらに具体的に考えるきっかけとなった。ただ、教師の意識としては、次の単元で実践するまでには至っていない(7月25日)。それは、教師が介入しないことで、子どもの発言が続かないという不安と、授業のねらいからかけ離れていくのではないかという危惧があったからである。しかしながら、指導教授や同僚のコメントから、子どもの学習がさらに発展し、学習内容が豊かなものになるためには、教師の柱立ては暫定的なものに留めておいて、その後は、事象(実践①では「防災」)の多面性を丁寧に追究すること、さらに子どものひっかかりやこだわりを捉えつつ、会議を柔軟に展開していくことを改善点として意識した。

|実践②の授業:(2011年12月18日 指導教授研究室にて)|

授業前(12月1日)に、指導教授から「前回の授業では、授業者がしゃべり過ぎていた」というコメントに加え、「前回の授業を参観して子ども自身が追究していく可能性が感じられるので、今回の授業は、子どもに司会をさせてみてはどうか。またそれによって柔軟で間接的な指導を試みてはどうか。」という提案があった。さらに、「その際の子どもたちの様子をよく観察して、今後の授業実践に生かしてみてはどうか」というアドバイスを受けた。実践①での教師の反省(教師が出すぎたことで子どもの発言が十分に表出されていないなど)もあって、実践②の会議では、議論がかみ合わないことや、授業目標への未到達などの不安を感じながらも、司会を子どもに任せてみることにした。このように司会を子どもに任せることに関しては、これまでの未経験であったため、不安の中での試みとなった。

会議では、子どもの発言を見守りつつ、普段発言しない子が発言した時に賞賛したり、発言に戸惑いがある子どもを励ましたりした。そのときに芽生えた感覚は、衝撃的であった。子どもが司会を務めたことで、ほとんどの子どもが前のめりになって発言したことはもちろん、子どもたち自らが積極的な追究活動を生み出していったのである。そのため、子どもに任せたことへの安心感をもちつつ教

師自身が冷静に子どもの言動を捉え、個別的な指導を行う余裕が生まれた。実践②の授業(会議)は、その後のシティズンシップ教育実践を行っていく上でのエポックメイキングな授業となった。この授業を通して、子どもに寄り添うことの重要性を理念ではなく実感として捉えることができた授業と言えよう。このことは、教師のそれまでの教育観・授業観を超えて新しい「観」の醸成がなされたことを意味している。

教師が感じた衝撃と同様に、子ども自身の授業に対する満足感もかなり大きいものであった。会議中盤で、唐突に出たFDの発言は、学級の雰囲気を一変させるものであった。指導教授からも「このFDの発言は、授業を大きく動かす、つまり子ども自身が追究を始める重要な発言である」というコメントがあった。授業終了後(この授業は90分をゆうに越えていてた)の子どもたちの紅潮した表情が、学びの充実ぶりを物語っていた。実践②の会議は、学習内容と子どもの経験や、前時との連続性、新たな課題の発見という複合的な観点から、この後の実践の改善に大きな示唆を得ることになった。

社会科初志の会での授業検討会(2013年8月4日)でも、このFDの発言が、「確かに授業を大きく動かしている」「この子どもの発言で周りの子どもの追究が始まっている」というコメントを受けた。この場で、筆者は、「FDの意外性のある発言に自分が一番驚いた」ことや「FDの発言によって、子どもたちの自己表出への欲求が高まり、追究エネルギーが増幅されたと感じた」ことを発言している。

実践③の授業:(2012年2月25日 指導教授研究室にて)

実践③では、教師が、司会を務めた会議を行っている。ここで特筆すべきことは、教師自身が司会をしながらも、子どもを「観る」または「受け止める」余裕がもてるようになったことである。授業分析でもわかるように、教師が会議を進行しつつも、後半になるにしたがって子ども相互の発言で進んでいる。指導教授からも、「いつの間にか子ども同士の発言で会議が進んでおり、子どもの成長が感じられる」とのコメントがあった。このことから、教師は、子どもが自分の考えを自由に言える雰囲気が学級全体に醸成されつつあることや、子ども自らが会議を進めていこうとするマネジメント力の向上を感じている。4年生での最後の会議で、子どもの主体性をさらに感じる会議となった。また、会議に主体的に参加していく姿が、シティズンシップの芽生えの一側面であることを感じている。(2月21日授業後の感想の記録)ただ、会議の内容面に関しては、発言の根拠を客観的なデータで示したり、自分の考えに他者の考えを付加・修正したりするまでには至っていない。この点について、指導教授からも会議そのものが拡散的な展開になってしまいがちであることの指摘がなされた。したがって、司会への間接的な指示を通しながら、会議を焦点化しつつ、子どもが柔軟に考えを再構成していけるような手立てが必要であることを課題として意識している。

実践④の授業:(2013年5月29日指導教授研究室にて)

5月27日に、歴史学習で初めての会議形式の授業を行っている。教師は、会議が進むにつれて、子どもの参加意欲とともに司会の子の会議のマネジメント力の向上を感じている。会議の際には、歴史学習に抵抗感がある子どもへの個別対応(特にワークシートの記述の発言を促すことや発言後の賞賛)を行っており、このことが、学級全体の子どもの主体的な会議参加を促進させていたと感じている。また、司会役の子どもに対して、教師が気になっている子どもへの指名を促していることから、司会を通して間接的な指導を行うことの効果について意識していることがわかる。

指導教授から、実践④で、歴史学習において「どのようなシティズンシップの芽生えがあったのか」 という質問を受けた。このことに対して、「歴史上の場面の人物になりきって参加していること」と答 えた。このやりとりの中で、改めて子ども自身が、歴史上の「当事者」として議論し、そこに「社会 的責任」を負う姿こそがシ、ティズンシップの芽生えの一側面であることが自覚できた。歴史会議の不安は、本当に子どもが歴史上の立場から議論できるのか、安易な「ごっこ遊び」に終始するのではないか、というものであった。会議では、この不安をよそに、会議の様々な局面で真剣に議論する子どもの姿があった。この会議を参観していた同僚教師からは、歴史上の当事者になりきりながら会議に参加し、問題の解決に向かう姿が見られたとの発言があった(5月27日職員室)。これらのことから、会議という場の設定が、歴史的場面においても当事者意識を芽生えさせるとともに、仮想場面の状況下でも多面的に思考を働かせようとする機能をもつものとして捉えることができた。

実践⑤の授業: (2013年10月23日指導教授研究室にて)

実践⑤の会議は、ロールプレイ(役割演技)で進行している。これは、指導教授の助言も含めて、子どもの要望を受けて会議進行の改善を試みたものである。実践④において子どもの若干のロールプレイへの傾向があったので、実践⑤では、どの子も歴史上の人物を「自分ごと」として議論することができた。このように、歴史上の人物になりきる=当事者意識をもつことは、今回の授業の改善につながっていると考えられる。会議において、教師は、司会の子の後方で議論の展開状況を観察しつつ、議論を焦点化する局面、拡散させて幅広く意見求める局面、ゆさぶりをかける局面をとらえようと意識している。また、これまでの実践において、「教師が出すぎない」ことを改善の優先項目としていたこともあり、「教師の出」に関しては、子どもの議論を邪魔せず、逆に議論を活性化させるきっかけを示すように意識している。さらに、指導教授からは、例えば、9SEの発言(資-50)や44MSの発言(資-50)など、授業の本筋には関係ないと思われる発言に関してもよく分析してその背景を検討することが重要であるということ、さらにこのような発言を周りの子どもたちがよく許容しているというコメントをいただいた。このことから、議論の中身とは直接的に関係が薄くても、その子なりの発言の意図を冷静に捉えることによって議論の展開過程のユーモアの出方や周り子どもたちがそれを許容する姿勢、いわば子どもの寛容性の表出について実感することとなった。

実践⑥の授業:(2014年3月17日指導教授研究室にて)

実践⑥での会議は、実践⑤同様、子どもの要望を受けてロールプレイ形式を取り入れている。その際、実践⑤以上に、役割(大臣)に基づいた発言をするように促している。特に実践⑥では、各省庁の大臣という立場を明確にしたことから、その立場を明確に意識した発言が続いている。2月13日には、指導教授からは、シティズンシップ教育においては、多様な立場からの議論を通して、個人的にも社会的にも価値判断・意思決定をすることが求められること、特に、自分が経験したことがない立場に関しては、エビデンス(根拠となる資料)に基づくことが重要であるとの指摘を受けている。このこと踏まえて、学級全体に対して、発言の際には、自分の立場を明確にし、発言の際には、その根拠を示すように事前に指導を行っている(3月15日3限目)。会議の進行に関しては、司会の子どもに任せている。これまでに2回の会議を経験しており、司会進行に関してはかなりスムーズにできるようになっているからである。

実践⑥では、司会に対して、意見の対立点に差し掛かった際には、議論を止めて焦点化するように 指示を出すように意識している。つまり、会議では、子どもの意見のズレや争点を見出すことに意識 を集中していた。争点は、様々な立場の「利害」であり、そこにこそ、子どもが追究していく課題が 潜んでいることを認識している。これを、主張の違いをさらに明確にさせ、追究を深めさせていこう とする手立として意識している。ただしこの点に関して、指導教授からは、子どもたちは、会議の中 で自分の考えを強化しつつ、より確かなものにしようとはしているが、他者との議論によって自分の 考えを見直したり、意見を変えたりしようとはしていなかった、ことについて指摘があった。このため、教師が行った対立軸の明確化とその一方で、柔軟に自分の考えを再構成していくような手立てが不十分であったことを今後の改善点として意識している。

第3節 まとめ

以上みてきたように、本章では、シティズンシップ教育実践に対して〈単元研究:様相一解釈〉〈授業研究:記述一解釈〉による質的な分析を行った。その結果、シティズンシップ教育の定義として第 I 章に示した三つの観点から捉えられた子どものシティズンシップの姿を、以下にまとめて述べる。

(1) 単元研究

〈多面的な捉え〉子どもたちが社会的な問題に対して、多様な価値観や複雑な利害関係を踏まえ、多面的に深く考察をしていく姿をとらえることができた。

4 年生の実践①では、地域防災に関して、学校が立地する地域の特徴、例えば、現在の地理的な状況や、歴史的な土地形成の経緯、生活者の特色、予想される被災状況など重複している要素を、多面的に捉えて思考する子どもの姿が見られた。実践②では、伝統的な祭りのもつ歴史的な意味や現在の価値に留まらず、子どもに身近な地域の祭りの意味についても学級全体で、深く追究していた。実践③では、X市のこれからの街づくりや既存の観光資源の活用の観点から、自分たち居住し生活する地域の在り方を問い直そうとする姿が見られた。

6 年生の実践④では、菅原道真の遣唐使廃止の判断を巡って、遣唐使の廃止によって起こりえた事象だけでなく、検討し派遣を継続した場合の国内外における影響(メリット・デメリット)についても考えようとする姿が見られた。実践⑤では、江戸末期の国政の責任者の一員として、欧米列強との条約締結に対して、植民地回避や貿易による経済的発展、国内産業の衰退だけでなく、国民の安全や保護、安定した生活の在り方などについても包括的に捉えて意見を述べていた。実践⑥では、実践⑤と同様に、国内政治の責任者として、国民生活に大きな影響があるとされる消費税率を巡って、増税を実施した場合とそうでない場合について、今後予想される社会保障費の増加や国民生活の負担などの観点から、問い直していこうとする姿が見られた。

実際に学習のテーマと直接的に関わっている人(実践①では、大学関係者 実践②では山笠振興会の会長、人形師 実践③では、X市の観光課職員 旅行会社勤務の保護者 実践④では観光ガイド 実践⑥では、税務署職員)との出会いや関わりによって、学習内容を現実の文脈において捉えつつ、リアリティをもって学習に取り組む姿が見られた。

〈社会的責任〉子どもたちが自分の生活経験だけでは十分には想像し得ない社会的存在を捉え、様々な立場から問題解決に向けて思考しつつ、問題解決の当事者(社会の仕組みを支えたり、改善したりする立場)として自覚する姿をとらえることができた。

4 年生実践①では、防災の観点から、本校が立地する地域の人々の立場をフィールドワークやインタビュー活動を通して把握し、それらを考慮しながら災害時の貢献の在り方について考える姿が見られた。実践②では、山笠をモデル学習としつつ、自分の居住地域で行われている祭りに関しても、直接的にその運営に関わったり、それを支えたりする人々の存在に気づき、地域の祭りのもつ意味について考える子どもの姿が数多く見られた。実践③では、観光客の視点(市外からの目)を想定しつつ、

居住者・生活者(市内からの目)の視点だけでなく、行政の視点からも、X 市の問題を解決していこうとする姿が見られた。中でも、X 市のイメージアップに貢献するもの、例えば、イベントや公共性のある施設、人物、年中行事などに強い関心をもつ姿が見られた。

6 年生実践④では、遣唐使廃止の是非に関して、国内の様々な立場の人々への影響を考察し、価値判断・意思決定していこうとする姿が見られた。実践⑤では、条約の締結の是非に関して、当時の大老・老中として、国家としての組織の存続や国内の人々の生活への影響を踏まえて、社会的責任を自覚しながら会議に参加している子どもが数多くいた。実践⑥においても、総理大臣や、各大臣の役割とその意味を理解した上で、消費税増税の是非について社会全体に及ぼす影響を様々な立場を考慮しながら発言する姿が見られた。特に6年生においては、予想される問題解決の結果に対して、利益を得る人もしくは不利益を被る人に対する配慮も見られ、結果が不利益をもたらした場合の補償や克服についての改善案にまで言及する子どもの姿が数多く捉えられた。

〈社会参画〉子どもたちが、社会的な問題の解決に向けた提言をしたり、複数の解決策を吟味・検討したりするなど自ら社会に参画しようとする姿を捉えることができた。

4年生実践①では、本校が立地する $M \cdot N$ 地区に居住する人々や調査段階で出会った大学、防災関係者と関わりながら見出した本校の貢献内容と問題点を本学の責任者に提言した。実践②では、X 市の伝統文化である山笠を現在も支えている人々(振興会や人形師、ごりょんさんなど)や山笠に参加している友だちと関わりながら、自分たちの住む地域の祭りにも様々な形で参画・参加していこうとする子どもの姿が見られた。実践③では、X 市の観光を推進する行政の方や旅行業務に携わっている保護者へのインタビューから、国内の観光客の目線から X 市の特徴を捉え直し、パブリックコメントを通じて X 市の問題解決に関して市に提言した。4年生では、このように直接的に社会に参画していこうとする姿が単元を通して数多く見られた。6年生では、単元全体を通して直接的な社会参画の姿を、十分には捉えることができなかった。ただ、学校を取り巻く「社会」に対する直接的な参画ではなく、会議を、仮想場面として意見が異なる他者が集まる「社会」として位置づけるとすれば、その限定された局面での参画の姿については、捉えることができた。会議における参画の具体的な姿については、〈授業研究〉で詳述したい。

(2)授業研究

〈多面的な捉え〉子どもたちが、会議において様々な立場に立って意見を述べたり、他者の意見に理解を示したりする姿をとらえることができた。

実践①は、被災者の立場、学校の立場、行政の立場などから本学が避難場所として適切かどうかについて複眼的に捉えて発言する姿が見られた。実践②では、山笠のもつ歴史的な意味や重要性だけでなく、現在も継続・発展している意味について、担ぎ手やそれを支える人々の存在を通して捉える姿が見られた。特に実践②の、FD「地域の祭りは、(中略)自分の『欲』だけでする祭りではないか」という「突飛な」発言は、学級全体が自分の住む地域の祭りの意味を深く追究していく契機となっており、楽しさやおもしろさなどの表層面だけでなく、祭りのもつ重層的な側面に迫る子どもの姿が見られた。実践③では、観光客の視点(外の目)を基盤としつつ、地域住民、生活者(内の目)への視点から、X市の問題を解決していこうとする意識が見られ、X市のイメージアップに貢献するもの、例えば、イベントや施設、人、行事などに強い関心をもつ姿が見られた。また、少数ではあるが、問題に関わるシステムやルール(条例など)の改善について言及している姿も見られた。実践④では、

菅原道真の遣唐使廃止の判断を巡り、遣唐使を廃止したことによって出現した事象だけでなく、継続した場合の国内外における影響についても批判的視点で捉えようとする姿が見られた。実践⑤や⑥では、会議にロールプレイを採用したことで、他者の立場(例えば、大老や老中、武士、総理大臣や各国務大臣など)からの発言を受け止めつつ、会議で自分の考えを述べる姿が見られた。

〈社会的責任〉子どもたちが、それぞれの役割を自覚して、参加者と協働しながら会議を運営していこうとする姿をとらえることができた。このことについては、4 年生実践 ①(防災会議をしよう),実践③(観光会議をしよう)6 年生実践⑤(老中会議をしよう)実践⑥の(閣議をしよう)において特に現れていた。実践①③では、提言や提案を行うこと、実践⑤⑥では、ロールプレイによって当事者意識をもちつつ意思決定する姿が見られた。例えば、実践①では、初めての会議ではあったが、教師のマネジメントを必要としながらも、S 小学校が地域防災に対してどのような貢献ができるかに関して互いの意見を批判的に交流させる姿が見られた。また、実践⑤では、司会F児は、授業後のふり返りに「条約を結ぶかどうかとても悩みました。でも、結ばなかったら多く人が苦しむかく立 (ママ)が高くなるし、これからの日本を考えると今は苦しくても乗り越えるべきだと思った。でもみんなが自分の方を見ていたので決めるのは本当に難しかった。」(下線は筆者)と記述している。このような決断の難しさやプレッシャーへの自覚は、まさに社会的責任が育ちつつある姿と捉えられる。

一方、実践②は、「山笠」という学習のテーマそれ自体が問題解決を意図したものではないため、社会的な責任としての姿は十分には捉えることができなかった。また実践④でも、個人の立場から判断している子どもが多く、国(朝廷)の代表として重要な役割を担って派遣されるという社会的責任を自覚しつつ判断している子どもは少なかった。ただ、会議での他者への応答としての責任を果たしたり、解決への意思を示したりする姿は数多く見られた。

《社会参画》子どもたちが、社会的問題を巡って、実際の団体や会議に主体的に参加する姿をとらえることができた。実践①実践③実践⑥では、現実の社会的問題を巡って会議を行い、その中で積極的に発言する姿が見られた。特に、責任者(学長や市長など)への提言や提案、X市のパブリックコメントへの提言など、学習を通して社会とダイレクトに関わることで、社会への参画意識をもとうとしている姿が見られた。〈単元研究〉でも触れているが、特に実践⑥では、実践⑤と同様に、ロールプレイをもとに、当事者意識をもちつつ、消費税の税率アップの是非について会議に主体的に参加している姿が数多く見られた。ただ、実践④⑤のような6年生歴史学習の場合は、単元の特性上、模擬的な社会参画となるが、子どもの要望としてのロールプレイを媒介とすることによって、仮想的な場面においてでも同様の姿が見られた。例えば実践④では、当時の日本を巡る国際情勢を踏まえ、意識上は現在と過去を行き来しながらも、自ら遺唐使として唐に行くか否かに関して、その当事者になって会議に参加する子どもが数多くいた。実践⑤では、国政の責任者としての立場を認識しつつ、老中達の意見を踏まえて苦渋の決断をする姿が見られた。また、参加者も議論の中で右往左往しながらも国難の解決に向けた会議の進行に協力していた。実践⑥でも、実践⑤と同様に、ロールプレイに基づきつつ当事者意識をもって、消費税の税率アップの是非について会議に主体的に参加する姿が見られた。

なお、単元の中核的授業である会議においては、これまで述べてきた〈多面的な捉え〉〈社会的責任〉 〈社会参画〉の観点の他に、新たな観点から子どもの姿も捉えることができた。このことに関して以下に付加しておきたい。

〈寛容性〉他者との議論を通して、突飛で多様な考えを柔軟に受け止めようとする姿が見られた。 例えば、実践②の 77FD の発言(資—13)は、即座に教師(78T)の促しがありつつ、学級全体で FD の発言を受け止めつつ深めていこうとする姿が見られた。実践③では、207NS の発言(資-26)から、子どもの発言を中心とした議論が展開している。実践⑤では、SE や MS の悪ふざけともとれる発言に対して、全面的に否定することなくユーモアとして受け止めている。また、司会 F 児は、戸惑いながらも会議で表出した様々な意見に配慮しながら決断を下しており、周りの子どもたちは F 児の決断を我慢強く待っている姿が現れていた。実践⑥では、53TN(資-47)の長い発言の後の 54 司会の発言や 66NY の発言など、「笑い」によってその場の雰囲気を和ませている姿が見られた。

このような学級の雰囲気、謂わば、子どもたちの「寛容性」として示される姿は、実践を積み上げていくにしたがってよく現れるようになっている。その一つの要因として、司会の成長が挙げられる。司会は、それまでの実践の司会のやり方に学びながら会議を運営していた。例えば、発言に抵抗感がある友達には敢えて意見を促したり、意見が出ないときには自分の意見を述べたりしている。特に、6年生では、実践事例における中核的な授業(会議)のすべてを子ども司会で行っており、友達の発言の意味を問い返したり、会議の停滞を捉えて別の話題にしたりするということができるようになっている。それに伴ってフロアの子どもたちも、議論が停滞しようとする雰囲気を捉えつつ、学級全体に挑発的に問いかけたり、笑いを交えて会議の雰囲気を和やかにしたりする発言を出している。

他にも、会議におけるロールプレイが、このような寛容性を育む機能を担っていたと考えられる。 どの実践でも、子ども同士の強い意見のぶつかり合いが見られるが、このロールプレイが、高学年特 有の固定的な人間関係を回避しつつ、自由に意見を出し合う雰囲気を醸成していると言える。つまり、 学級全体で仮想空間を作り出し、別の人物になりきることで、気持ちのゆとりを持ちながら発言に対 する安心さを得るとともに、他者の発言も受け止める構えをもつことができているのである。

(3) 実践者の意識

まず、明らかになったことは、実践者(教師)の子ども主体の単元展開や授業づくりに関する意識 が、実践を積み重ねる毎に変容していることである。そして、それに伴って実践の「質」も変わって いったことである。教師は、4年生の実践①では、シティズンシップの定義にとらわれすぎており、 無意識的な教師主導型の硬直化した展開に留まっていた。このことに関する指導教授からの継続的な 指摘によって、筆者自身の子ども観や授業観を大きくゆさぶることになった。その結果、実践②以降 では、子どもの視点(こだわりや疑問、ズレなど)を組み込んだ単元展開や、子どもの主体性を重視 した授業展開を試みるようになっている。その中で、子どもに授業の運営(マネジメント)を委ねる ことに対する不安や焦りを感じながらも、一方では、子どもたちの学習集団としての成長の「手応え」 を感受している。このような経験の積み重ねによって,単元展開や授業における個別具体的な子ども の出方を待つ余裕、いわば「受ける構え」につながったと考えられる。また、子どもの突飛で多様な 発言を冷静に捉え、これらを問題追究の「鍵」として、司会を通して学級全体に間接的に広げていく ことも徐々にできるようになった。このように、教師の意識が、4 年生から 6 年生における実践の基 盤として変容したことにより,教育実践の「質」が変わっていたのである。さらに,リフレクション での指導教授や同僚から指摘に関して、十分に納得できた内容に関しては、分析の際の解釈に反映さ せるようになった。また, リフレクションの中での指導教授や同僚との対話は, 筆者の暗黙の判断や, 思い込み(予断),バイアス,見逃していた重要な発言等を気づかせることになり,実践の解釈を捉え 直したり補強したりすることにつながった。このことは、シティズンシップの観点から価値ある子ど もの言動を再確認することになっている。

第VI章 研究のまとめと課題

第IV章では、日本のシティズンシップ教育に関する先行研究の検討を踏まえて、研究の対象として小学校社会科でのシティズンシップ教育の単元構想を行い、それに対応した研究方法を示した。そして、第V章で示した研究方法を用いて質的な分析と検討を行い、その結果について述べた。

本章では、実践分析の結果によって明らかになったシティズンシップ育成のための実践上の要点(シティズンシップ教育実践を行う上での参照可能性や指導上の留意点)を示す。最後に本研究の今後の課題について述べる。

第1節 シティズンシップ教育の実践上の要点

(1) 単元研究―シティズンシップ教育の単元構想と単元展開の要点―本研究で実践した単元構想と単元展開に関して、表VI―1に示す要点が明らかになった。

項目	要点
単元構想	a.「社会形成」を目標とする。
	b. 市民 (アマチュア) 目線の解決が求められる内容を単元構成とする。
	c. 議論を中心とした問題解決プロセスを組み込むようにする。
	d. 子どもの社会認識の発達段階を考慮する。
単元展開	a. 子ども自身の生活に関わる問題の発見を促す。
	b. 「子どもの視点」を柔軟に単元展開に生かす。
	c. 地域リソースを活用した単元を展開(再構成)する。

表 VI - 1 シティズンシップ教育における単元に関する要点

単元構想

a.「社会形成」を目標とすること。

子どもが、今ある社会に受身として対応するだけではなく、これらからの社会を創り出す、いわば「社会形成」の主体者として学習活動を進めていく単元構想が重要である。例えば、実践①では、自然災害発生時における地域の実情に合致した防災の在り方について、地理的状況や人的条件などを多面的に捉え、自分たちの考えを学校の責任者に提言するに至った。実践④⑤の歴史単元では、史実としての原因と結果を単になぞるのではなく、人物の追究を通して「他の道もたどり得た」という歴史上の選択の幅をもたせるような学習活動を仕組み、歴史上の当事者としての社会的責任を意識させることができた。このように、シティズンシップ教育で主な学習内容となるのは、社会的(歴史的)事象であり、その中でも社会的論争となっているものである。とすれば、学習者にとってのシティズンシップ教育の学びは、教室での学習が、実際の社会や歴史との接点(インターフェース)をもち、社会に開かれていくことになる。これは、まさに社会を形成していく主体者としての意味のある学びと言えるであろう。

b. 社会的に議論が分かれるような事象を、単元を貫くテーマとして設定すること。

人々の間でも大きく意見を異にする「問題」を、意図的にシティズンシップ教育の単元に埋め込むことが重要である。このような問題は、行政だけでなく市民(アマチュア)目線からの解決が望まれるも

のである。例えば、実践①は、地域防災に関しては、地域住民の実情に合った対応策が求められるもの、 実践③は、観光都市としてのブランド力向上は、行政の努力だけでなく市民レベルでの意識向上と実質 的な協力が欠かせないもの、実践⑥は、国家の政策レベルの内容であるが、直接的に市民生活に影響を 及ぼす政策であり、市民として異議申し立ての機会を担保するものなど、が単元を貫くテーマとなって いる。このように、人々の価値観の対立や違いによって解決策が分かれ、合理的な判断が困難な問題こ そシティズンシップ教育の内容構成の中心となるのである。

c. 単元構想に対話的コミュニケーション (議論) を仕組むこと。

aやbの内容とも関わるが、問題解決を巡る対話的コミュニケーションを軸とした単元の構想が重要である。例えば、実践①③では、地域防災のあり方(災害が起きた場合の避難場所)や観光都市としてのあり方(特に屋台の問題)に関して、市民としての自分たちのリアルな未来像を描きつつ、様々な立場からの議論を通して社会とのつながりや参画意識を高めていくことができた。実践⑥では、「消費税の税率を上げることの是非」という現実の問題(意見構築や合意形成に関わるような政策決定場面)を巡って、市民目線をもちつつ、施政者の一人として、社会的責任の意識を高めていくことが確認できた。実践④⑤では、一見するとシティズンシップ教育とは遠い領域にある歴史分野においても、人物の追究と歴史的背景を文脈に、主体的に話し合いを進める場を仮想的な仕掛けとして組織することで、学習者の多面的な思考を促進させていくようなシティズンシップの授業の実践可能性を示すことができた。このように子どもたちが必然的に対話を求め、協働的に問題解決を行っていく単元構想が重要である。d. 子どもそれぞれの社会認識の発達段階に考慮した単元を構想すること。

中学年では、子どもたちが居住する地域を学習のフィールドとしつつ、「実物」に触れる単元構想が重要である。実際にその場所に行って見ることや、当事者に話を聞くという学習活動は、社会に関わるリアリティを生み出し、科学的な社会認識を促進させつつ地域への参画意識の素地になり得ることがわかった。また、社会的事象に対して、子どもの経験知とのズレを把握して学習問題(単元を貫くテーマ)を設定したり、そのズレを単元展開に柔軟に生かしたりしていくことが、子どもの追究活動を画一的な活動から解放することにつながることが明らかになった。一方、高学年の歴史単元においては、歴史上の人物の追体験に基づきながら自ら価値判断・意思決定を行い、そのことを議論し合うことが重要であることがわかった。また、政治単元では、特に現実の社会的問題を中心に単元を構成し、人との出会いや役割演技を組み込んだ会議を有機的に配置した単元構想が重要であることがわかった。このように子ども自身を「権力」を行使する側に置き、それまでの獲得した社会認識を生かしつつ、自らの価値判断させることによって社会的責任が芽生えていくことになる。

単元展開

a. 子ども自身が問題を発見していくように促すこと。また,単元展開で生じた子どもの「ひっかかり」を,新しい問題発見の切り込み口とするような「問いの構造」を重層的にする¹⁾こと。

子どもの問いの連続性の中で、学級で設定した課題を自らの「問題」として内在化できるように単元を展開していくことが重要である。例えば、実践①「自然災害が起こった際にはどのようなことが大切なのか」から「自然災害が起こった際に自分たちの学校ができることは何か」へ、実践②「山笠について調べてみよう」から「地域の祭りは欲でやっているのではないか」へ、実践④「遣唐使の働きはどのようなものか」から「あなたは遣唐使として唐に行くか」へ、実践⑥「税の仕組みはどのようなものか」から「消費税の増税は国民のためにならないのか」などのように、子ども自身が発見し、新しく生成された学習問題は、問題解決の際に、既習の知識・技能を活用する必然性が生じることになる。

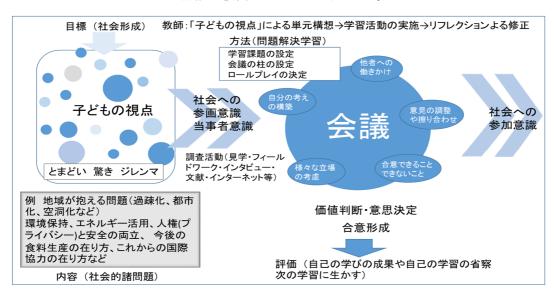
b. 子どもの認知的側面だけでなく情意的側面も「子どもの視点」として単元展開に生かすこと。

認知的側面とのズレが生じるような子どもがもつこだわりや強い関心事,いわば子どもの情意面を取り上げながら、単元を展開していくことが重要である。例えば、中学年実践②のように、事前の計画では、単元として終了しているにもかかわらず、長く続く山笠に対する疑問や山笠の参加に乗り気ではない二人に対する気持ちを会議開催への要望として受け止め、二ヶ月後に会議を実施した。そのような課題意識の連続性の中で、山笠だけでなく地域の祭りのあり方や向き合い方を問い直すという重要な発言が出ており、祭りのもつ意味を多面的に捉えていく契機となっていた。また、実践⑥では、社会的に賛否が分かれる「消費税率引き上げ」について、社会的背景(社会保障費の増大)と生活レベルの情意的側面(払いたくない)のズレと対峙するような単元展開を行うことで、「消費税」の多元的な意味を捉えることができた。そして、消費税の徴収方法や税の使い道を巡る議論を通して、これからの社会を形成していく責任感を芽生えさせるきっかけとなったと考えられる。

c. 地域リソース(ひと・もの・こと)を活用した単元を展開(再構成)すること。

単元展開には、b で述べたような子どもの視点を生かした柔軟性のある単元の変更や、それに応じた地域リースを効果的に組み込んでいくような単元の展開、つまり新学習指導要領で示されているような実効性のあるカリキュラム・マネジメントが重要である。例えば、実践①実践③実践⑥では、子どもが求めたゲストティーチャー(取り上げた社会的問題に関する専門家等)の招聘によって単元が大きく展開しており、このことで、当事者意識が芽生え、社会的責任を感じながら会議に参加する姿が見られた。特に、実践③においては、X 市のまちづくりの社会的文脈を踏まえ、ステークホルダーとカウンターパートを往還しつつ、自分の身近な問題を多面的に掘り下げながら問題の原因や状況、解決に向けて議論する姿が現れていた。このように、地域リソースの活用は、子ども自身にリアルな社会への関わりを促し、それが実際的な社会参画につながっていくと考えられる。

ここで、これまでに明らかになった単元展開上の要点に基づいて、図VI-1のように小学校社会科でのシティズンシップ教育の試行的な単元モデル案を示しておきたい。この単元モデル案は、本研究で抽出された〈単元〉および〈授業〉の実践上の要点を、単元の流れに沿って組み込んだものである。この単元展開案は、あくまでも試行的モデルなので、今後、教育現場において批判的検討を行いつつ、どの程度の参照性をもつものであるかを精緻に検討していく必要がある。



図Ⅵ−1 小学校社会科におけるシティズンシップ教育の単元モデル案(筆者作成)

(2) 授業研究―中核的な授業としての会議の要点―

本研究で行った教育実践における中核的な授業に関して、表VI-2に示す要点が明らかになった。

表Ⅵ-2 シティズンシップ教育における中核的な授業に関する要点

項目	要点
実践者の子	a. 子どもを, 社会を更新していく権利をもつ主体者として位置づける。
ども理解	b. 個人記録などを基に個々の子どもの動的・多面的な理解に努める。
中核的な授	a. 多様な価値を含んだ社会的事象を授業の内容とする。
業の内容	b. 子ども自身が問題解決への切実性をもつような会議のテーマ(柱)を設定する。
中核的な授	a. 社会的な問題の解決を巡る議論の展開をサポートする。
業の展開	b. 子どもに司会を委ね、子ども自身が会議を運営できるようにする。

実践者(教師)の子ども理解

a. 子どもの存在を, 社会を更新していく権利をもつ主体者として位置づけること。

子どもを「小さな市民」として捉え、個性やそれまでの経験・体験を生かしたその子なりの「解決策」 及び「提案」を期待することが重要である。特に会議では、子ども個々の発言が大切にされ、また子ど もの個性的な発言、または異質な発言が受け入れられるような受容的で、寛容性のある学級集団の雰囲 気が大切である。また、子どもたち同士が、互いに学級の一員として責任ある発言を要求できる雰囲気 を醸成することも重要である。そのことが、子どもが会議参加の主体者となるような人的な環境を形成 し、子ども自身が責任ある発言でもって会議に関与していくことにつながると考える。

b. 学習者の社会的事象への関心のあり様を,個人記録として丁寧に捉えておくこと。

社会科の学習に限らず日々の学校生活において、社会的事象に主体的に向かう子や向かいつつある子、立ち止まっている子など様々な子どもの姿が表出する。このような子どもの実態を洞察するために「個人記録」を取ることが重要である²⁾。個人記録には、教師が子どもの言動で心に引っ掛かったことを書き留めておくことが肝要である。具体的には、授業のみならず、学級活動の様々な場面、また休み時間や給食の時間などで、子ども達が社会的な関心事について話したり、生活体験をつぶやいたりする姿を、教師の「意表」(驚きや発見など)として記録しておき、単元や授業の展開過程に生かすようにするのである。例えば、実践②では、山笠に消極的に参加している Z O 児の記録(教師が意外に感じている)を出発点にして、会議の柱を設定している。この Z O 児の山笠への参加を巡る議論を通して、山笠のもつ意味を捉え直し、さらに地域の祭りがもつ意味について深く追究することができた。実践⑤では、会議の司会Fの記録(植民地になるのは嫌だが条約締結には反対の意思を示しており、教師はこれをF児が矛盾に感じていると捉えている)をもとに、会議の柱を設定した。これにより、司会Fが悩みながらも、条約締結の賛否を巡る他者の意見を受け止めて決断を下す姿につながった。このような司会Fの「とまどい」や「ゆれ」は、他の子どもにも共有され、参加者の価値判断や意思決定にも影響を及ぼしている。つまり、司会Fの言動は、学級の子どもたちにとって意思決定の「代理体験」になり得ていると考えられるのである。

教師が感じる「意表」こそが、教師=教える側と子ども=学ぶ側との「ズレ」なのであり、このような動的・多面的な子どもの理解を踏まえつつ「ズレ」を授業展開に生かすことが、切実性を帯びた学習を促進する契機となるものである。

中核的な授業の内容

a. 社会的事象が含む多様な価値を授業内容とし、子どもに価値判断を行わせること。

社会的事象が内包する様々な価値に対して、子ども自身に価値判断を行わせることが重要である。社会的事象に含まれる価値は、時として「対立」した形で表出する。このような社会的に対立した価値を授業内容にした場合、あらかじめその展開が決められるものではない。よって、価値判断を基軸とした授業内容は、子どもたち自身の判断のぶつかり合いによって深められていくものである。このような「対立」の解消をめざす、もしくは「対立」から「合意」に向かう価値判断は、社会的事象を多面的に捉えつつ社会的責任を伴った判断として重要視されるものである。

b. 会議の「柱」に関しては、子どもの問題解決への切実性を帯びたものにすること。

会議の「柱」は、子どもの生活経験と社会的事象との「ズレ」を反映した切実性を帯びた問いであることが重要である。授業内容としての会議のテーマ(柱)が、教師から「課されたもの」では真に追究していく問題になり得ず、また、社会的な文脈からかけ離れたものでは、小玉がいう「科学の市民化」とはなり得ない。即ち、子ども自身が、学級全体で追究する問いを「立ち上げる」ことが重要なのである。ただ、シティズンシップ教育における問題解決学習では、社会的な問題が基盤となるため、その社会的な問題が子どもの生活にどのように関わっているかについて、教師が「緩衝材」としての機能を果たしつつ、子どもの側に引き寄せていくことが必要になる。つまり、「問題を解決しないと多くの人が困る」状況を把握し、そのこと(=社会的責任)を子どもに十分に認識させていくことが重要な要点となるのである。

中核的な授業の展開

a. 社会的な問題の解決を巡る議論の展開をサポートすること。

会議の中では、子ども個々の発言が保障され、その発言が受容される雰囲気づくりや、意見の対立を恐れずに合意に向けた粘り強い議論を促すことが重要である。会議では、社会的な問題に対して子どもたちの多様な意見が数多く存在する。そのような多様な意見は容易には合意に達することはなく、解決や合意に向けて辛抱強く議論していくことが求められる。ゆえに、意見を表出しやすい一方で対立を過度に助長しない雰囲気づくりや学級のよりよい人間関係の構築に留意していく必要がある。そのためには、教師自身に、子どもの多様な発言をひとまず受け入れていくような姿勢が求められる。学習内容からは多少ずれた発言や不真面目とも受け取れる発言に対しても、そこに関係性を見出したり、余裕をもってユーモアや笑いで対応したりすること³)で、粘り強い議論を促進させ、深い追究が期待できるのである。このことが、子どもたち自身が対立を恐れず自由な発言ができる学級全体の寛容性を育んでいくことにつながると考える。さらには、子どもの突飛な発言(簡単には理解できないような発言)の中にある価値を見出していくような姿勢により、子どもたち同士の相互理解やよりよい関係性がさらに促進されていくことも期待できる。

b. 会議では、子どもが司会を務め、子ども自身が運営すること。

会議では、子ども自身が司会を務めて話し合いを運営する機会を提供し、子ども同士が学級の一員として責任ある発言を要求できるようにすることが重要である。会議の「柱」は、子ども自身が設定するものであり、この「柱」に対して性急な結論を求めずに、行きつ戻りつしながらも子ども自身の力によって会議を運営していくことになる。それゆえ、相手の意見を尊重したり、妥協点を探ったりしながら協働的に議論を進め、たとえ互いに納得できないまでも、最終的には決断を求められることを経験していくことが社会的責任の育成につながっていくのである。一方、教師は、直接的な指導性を発揮するだ

けではなく、「授業の経営者」⁴⁾ として振る舞うことが求められる。子どもが司会を務める場合、時として授業の中心的な流れから離れて、細かい部分的な内容や些末的な内容に拘泥していくこともある。その際は、教師が司会の子どもに対する助言も必要になる。例えば、実践③での中心的な話題に引き戻すための助言、実践⑥での話題を広げるための助言、また実践①②でのフロアにいる子どもへの励ましや賞賛、違った観点からの話題提供などを行った。このように、議論が進んでいく中の全体的な流れの把握や個人的な指導にも留意していくことが肝要である。

第2節 本研究における研究方法の意義

本研究では、以上のような研究成果を見出すことができたが、ここでは、本研究で実施した主な実践 研究の方法の意義について述べる。

〈単元研究〉

本研究の単元研究では、田代の「授業の様相ー解釈的研究」から援用した「単元の様相ー解釈研究」を行った。「単元の様相ー解釈研究」では、単元展開の全体的構造を様相(形)として示した「単元の展開―相関図」によって、子どもの言動の意味を質的に解釈することで、シティズンシップの芽生えに関する子どもの視点や実践者の関わりの特徴、授業間の子どもの思考の変容・連続性を明確に示すことができた。特に、日常生活での子どもの強い関心事や意外性を動的に把握しながら、単元を展開することは、子どもの社会参画の意欲を喚起させたり、多面的な思考を促進させたりしていく上で、重要な要点であることが明示できた。このことは、子ども理解に関しても、教師の新しい視点が拓かれることになった。さらに、教師の事前の計画に固執するのではなく、学内外のリソースを活用や、子どもの学習指向を取り込みながら、柔軟に展開していくことも、社会的事象を多面的に捉えさせる上で重要な要点であることが示された。このように、単元の展開過程を、シティズンシップに関わる子どもの発言を中心に様相として捉えて解釈していくことで、事前の計画とのズレを明らかにし、子ども個々に、また学級全体に育ちつつあるシティズンシップの有り様を明らかにすることが可能になった。

〈授業研究〉

本研究では、重松が創始した「授業記録」に基づいた記述一解釈的な授業分析を行った。本研究の六つの教育実践(単元の中核的な授業=会議)を対象にした記述一解釈的な授業分析によって、一見、子ども達の自由なやりとりによって進められているようでも、実際は、司会を軸としつつ子ども達自身で、会議の「柱」に基づきながら意見を収束させたり、話題を発展させたりしていることが明らかになった。さらに、授業における子どもの関係性を詳細に分析したことで、シティズンシップの三つの観点(多面的な捉え 社会的責任 社会参画)に加え、子どもの多様な意見を受け止めていく「寛容性」も見出すことができた。一方、会議における教師の「出方」についても、直接的に出ること事によって子どもの発言を整理したり、間接的に出る事によって司会の子どもの会議進行のマネジメント力を向上させたりしていることが明らかになった。

第3節 本研究の成果

本研究の成果について述べる。

初めに、シティズンシップ教育の動向及び先行研究においては、戦後初期社会科の理論や問題解決学

習の方法論を理論的基盤として、現代社会に求められる市民の育成をめざしたシティズンシップ教育の 実践が必要であることを示した。次に、小学校社会科においてシティズンシップ教育の実践に自ら取り 組み、単元及び授業を対象として質的な実践分析(検証可能性をもつエビデンスをもとに、定式化した 方法による質的な研究)を試みることによって、これまで十分には明らかにされてこなかったシティズ ンシップ教育の実践上の要点(他者への参照可能性、指導の際の留意点など)を明示することができた。 以下に、これまで述べてきた実践分析を通して見出した子どものシティズンシップの姿を、〈多面的 な捉え〉〈社会的責任〉〈社会参画〉の三つの観点からまとめる。

〈多面的な捉え〉は、4年生及び6年生のどの実践においても、人々の価値観や利害関係が複雑に絡み合った状況を踏まえ、様々な立場から問題の実相を深く考察しようとする姿がよく現れていた。〈社会的責任〉は、4年生では、自分の生活経験だけでは十分には想像し得ない社会的存在(立場)を意識して発言する姿や、6年生では、歴史的な事象を単線的には捉えず、歴史的な価値判断の積み重ねを踏まえつつ、当事者意識をもって問題解決に向かおうとする姿が現れていた。〈社会参画〉は、4年生では、フィールドワークや様々な専門家へのインタビュー、社会的な問題解決に向けた提言など、直接的に社会に参画していこうとする姿が見られた。6年生では、そのような直接的な社会参画の姿は見えづらかったのであるが、社会的問題にかかわる様々な立場(役割演技)を通して、会議の展開プロセスにおいて主体的に参加しようとする姿はよく現れていた。

さらに、実践分析を通して、シティズンシップの新たな観点として、個人および集団おける〈寛容性〉が見出された。寛容性は、授業を積み重ねていく上で、多様性のある発言を受容したり、突飛な発言を冷静に受け止めたりする子どもたちの姿から、筆者が見出した観点である。例えば、会議で、議論が対立して行き詰ったり、友達が勘違いした発言で狼狽したりする場面などでは、相手を責めたり発言を無視したりするのではなく、「笑い」や「ユーモア」でもって受け止める姿が数多く見られた。また、突飛な発言(簡単には理解できないような発言)内容に関しても、その発言を回避・排除するのではなく、追究の契機としていこうとする姿が見られた。これらのことは、議論の場における余裕や落ち着き、冷静さを保ちつつ、議論を深めていこうとする姿であると解釈できよう。つまり、このような他者の意見を受け止めるような〈寛容性〉は、対話的コミュニケーションを促進させるシティズンシップの新たな観点になり得るのである。

第4節 本研究の課題

本研究の課題について述べる。

本研究における実践事例に関しては、社会科教育の主要な分野を取り上げて実践研究を行っているが、特に地理や産業などを含めた社会科教育の全分野・領域を網羅して示しているとまでは言えず、シティズンシップ教育における実践上の価値や要点がすべて含まれているわけではない。また、筆者が勤務していた学校や担任していた子どもたちでの実践という条件で行った実践事例である。これらの限定があるという点に関しては、確かに大きな課題と言えよう。ただ、研究的な手続きとして検証可能性をもつエビデンスに基づき、定式化した方法による質的な分析を各分野の実践で試みたことによって、シティズンシップ教育の実践上の要点を具体的に明示したことは、本研究の科学性を保障するものであると言えるのではなかろうか。本研究で導出された実践上の要点は、今後、相補的または積み上げ的な実践研究によって再検討されることが必要である。資料編にはエビデンスとしての授業記録を掲載しているの

で、他者からの多様な解釈や批判を待つものである。

今後、このような検証可能性のあるレベルでの実践研究がさらに自他によって推進されていくことで、 実践間での相互検証が可能となると考える。さらに、その間隔を埋めていくことによって、シティズン シップ教育の実践上の要点が、より精緻に明らかにされていくことが期待される。この意味において、 本研究の研究方法論は、教育方法上の運動論的な性格をもつものである。今後も引き続き、シティズン シップ教育の実践研究を深めていきたい。

今後の研究の方向性について以下の点を挙げる。

・小学校社会でのシティズンシップ教育における新たな単元(例えば,産業領域や地理的分野など)開発を行い実践分析をすること。また、実践研究の方法論上のさらなる精緻化を図ること。

この点に関しては、現在、新たな授業分析の方法として「抽出児中心型発言表」を開発し、この発言表を用いた授業分析を試行的に行っている。今後、この発言表を用いたシティズンシップ教育の授業分析にも取り組んでいきたい。なお、資料編に、今回の研究で実践した事例を取り上げて、試みとして「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析の分析結果と考察を掲載(資料-8)しているので参照されたい。

- ・日本のシティズンシップ教育の他の教科等(例えば,道徳科,生活科,家庭科,特別活動,総合的な学習の時間)での単元構想や事例についても,実践研究によって検討し,さらに幅広く考察すること。
- ・教科間の目標や内容構成関連にも着目し、シティズンシップ教育に関する各学年のカリキュラム開発 (年間指導計画の作成)を試みること。

●註(第VI章)

- 1)藤井千春 (1998)『問題解決学習のストラテジー』 明治図書 p. 109
- 2) 上田 薫 静岡市立安東小学校 (1982)『ひとりひとりを生かす授業―カルテと座席表』 明治図書
- 3) 重松鷹泰(1975)『教育方法論 Ⅲ学習指導』 明治図書

重松は、「これらの対立のし方には、ユーモアが基調になる必要がありそうである。ユーモアは皮肉やあてこすり、 或いは冗談ではなく、相手の人間性をみとめながらも、自分の人間性を主張し、その対立するところ、そして、相 互そのそれぞれの中になる矛盾に気づき合う、あたたかな批判の働きがある。是認と否認と許容(看過)の三者の 調和したものが、ユーモアである。」と述べている。(p.270)

4) 田代裕一 (1994)『教育実践の課題と可能性』近代文藝社

田代は、子どもの相互指名を用いた授業における実践者に指導性について次のように述べている。「授業事例*を考察した結果、相互指名を用いる授業での実践者の指導性は、当初考えていた『授業の経営者(子どもの発言の確認、調整、促進、選択を主に行う者)』というレベルでは到底収まらないものだということができよう。そこで、教師の指導は、子どもたちに多くの発言をさせて、その発言を分析・評価し、選択して、予め実教師の用意していた結論へ導けばそれですむといった、"発言操作"に止まるものではない。相互指名を用いる授業での教師の指導性は、前述の事例の検討結果では、受苦性、総合性、緊急性、非中心性等の要素から構成されていた。」(p.80)

※1987 年 3 月 12 日福岡県嘉穂郡桂川東小学校国松光子教諭 2 年生社会科実践「パン工場の人はなぜ白いエプロンを しているか」

おわりに

日本において、シティズンシップを自覚的に捉えるようになった契機は、1997年1月17日の阪神淡路大震災であると言われている。警察や消防機関による被災者救助が追いつかない中、要救助者35000人のうち約27000人は、自力または隣人の力を得て救助されている。この震災を契機として、神戸市では、地域全体の自律と市民の密接な連帯を踏まえた自助・共助・公助による災害に強いまちづくりが推進されることとなった。その後、市民が行政とともに地域の問題解決に向けて取り組む意義が捉え直され、その他の多くの市町村においても協働的なまちづくりが一層拡大している。つまり、想定外の震災にあって初めて、地域・社会における市民としての役割が突き付けられ、コミュニティへの帰属意識を再確認するようになったのである。それは2011年3月11日に発生した東日本大震災においても…

改めて、防災そして復興にむけて、さらに近年の大規模な自然災害発生の増加傾向を踏まえれば、これから市民性の在り方を考慮せざるを得ない状況であることは言うまでもないであろう。それはまさに、社会の変化から生まれてきた新しいニーズに応えることを通じて、実質的な公共性の構築やよりよい社会の実現をめざしていくことが求められていることと文脈を同じくするものである。このように、現在の日本の社会的状況は、少子高齢化の加速度的な進展も加えて、地域・社会の再構築が極めて重要な問題になってきている。それは、地域・社会を構成している「市民」一人ひとりの在り方が問われているといっても過言ではない。

そこで、学校がよりよい社会の実現に寄与するためには、地域の「核」となってコミュニティとのつながりを再構築し、その中で子どもたち自身がダイレクトに社会に関わっていくことが可能なカリキュラムを開発していくことが肝要である。このことが、コミュニティにおける子どもたち一人ひとりの在り方を問い、その地に生きる「市民」としての資質や振る舞い方を育みながら、地域・社会の発展に寄与することに直接的なつながりをもつものである。さらには、子どもたち自身が、その社会に自分が居合わせることによって生み出される価値や、そのコミュニティに生き、貢献していることの尊さ、不可欠性などに気づいていくことにつながるのである。

これは、シティズンシップ教育の実践を「学校教育」で行う意義を考えた場合、学校という場の存在 意義(raison d'être)と大きく関連している。本編のシティズンシップ教育の思想的考察で取り上げた 小玉重夫氏は、「学校」という空間を「過去と未来の衝突の場」と呼んでいる¹⁾。これは、学校という 空間が、シュミュレイトによって様々な立場に立って議論が許される知的空間という意味である。この ような知的空間における人の存在に鑑みた場合、ステークホルダーだけではなくカウンターパートとし て議論することによって、より豊かな人間関係の構築に向かうことができると考えられる。 また、議論に関しては、社会科教育においていち早く子どもの価値判断力・意思決定力の育成を主張した小西正雄氏が「論争的な社会問題に対して、先人の知恵や伝統に学びながら『力』によるその解決の方途を探り合うという行為は、美しいどのような祈りの言葉よりも有効だということを知るべきである。」²⁾と述べているように、他者との粘り強い議論によって子どもの「知力」を鍛えることが必要なのである。この「知力」こそが、社会を形成していく資質・能力の「磯」となるのではなかろうか。

日本において、シティズンシップ教育に最も近いとされる教科は「社会科」であることは異論がないであろう。その社会科の究極の目標である「公民的資質(公民としての資質・能力)」の育成が、社会科発足以来現在に至るまで七十数年間に渡って目指されてきた。教育界のみならず、経済界からも表出した「シティズンシップ教育」への渇望は、従前の公民的資質では十分にはとらえきれないものを補完していくためのものであろう。それこそ、日本のシティズンシップ教育の本質であると考える。

●註

- 1) 小玉重夫 (2007) 『シティズンシップの教育思想』 白澤社 p.159
- 2) 小西正雄 (2013) 『教育科学 社会科教育 2011 年 8 月号 No.628』 明治図書 p.19

謝辞

本学位請求論文を執筆するにあたり,指導教授である人間科学研究科田代裕一先生には7年間もの長い間,仔細にわたり懇切丁寧なご指導とご助言をいただきました。また,修士課程時代の研究科長の山崎喜代子先生,博士課程の研究科長の磯望先生,学部時代の恩師の松永裕二先生,副査として様々なご指導いただいた吉岡直子先生,門田理世先生,川上具美先生,学部長の渡邊均先生,そして人間科学研究科の諸先生方には,多くのご指導と終始あたたかい励まし,本研究に対する深いご示唆をいただきました。ここに改めて深く感謝の意を表します。また,英文タイトルや英文摘要などの御指導いただいた文学研究科伊藤彰浩先生にも厚くお礼申し上げます。

元鳴門教育大学大学院教授小西正雄先生,元仁比山小学校教頭小宮宏先生には,仁比山小勤務時代に, 社会科教育の「一丁目一番地」からご教示いただきました。また徳島文理大学西原正純先生には,平島 小での社会科教育研究を通じてたくさんの刺激を受けました。先生方には不出来で未熟な私に常に声を かけていただき,厳しくもあたたかいご指導をくださりました。ただただ感謝の気持ちでいっぱいです。

福岡教育大学教育学部教授豊嶌啓司先生、福岡教育大学附属小倉中学校教官柴田康弘先生には、福岡での社会科教育研究の仲間に加えていただき、最先端の社会科研究に触れながらたくさんの学会発表の場を経験させていただきました。公私にわたって大変お世話になり感謝の言葉もございません。

筑波大学附属小の梅澤真一先生、お茶の水女子大学附属小の岡田泰孝先生には、十数年前から実践研究の仲間として、公開授業等を通して、シティズンシップ教育実践に関して数多くのご示唆をいただきました。また、筑波大学教授唐木清志先生のご厚意に深く感謝いたしております。

現在の職場である福岡教育大学大学院教職実践講座の先生方には、学位請求論文の執筆に際し、たくさんの励ましをいただきました。また、私の初めてのゼミ生である前岡、山本、松尾、庄司、福薗、大坪、芋生各院生の皆さんは、教え子でありながらも共に研究する仲間として互いに高め合うことができました。皆さんとの出会いを本当に嬉しく思っています。

本研究の萌芽は、佐賀大学文化教育学部(現教育学部)代用附属本庄小学校勤務時代の実践でした。 本庄小の先輩や同僚の先生方には、研究に向かう厳しい姿勢と実践研究の方法を教えていただきました。 この時の実践こそ、私自身の実践研究者としての原点です。特に牟田尚敏先生(現唐津市立長松小学校 校長)には公私ともに大変お世話になりました。牟田先生の叱咤激励なくしては、ここまでたどり着く ことはできませんでした。感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

最後に、今は亡き両親と私を支えてくれた家族、そして弟信拡に心から感謝します。ありがとう。

●参考文献一覧

単行本・雑誌関係

- 1. Heater, Derek 田中俊郎 関根政美翻訳(2012)『市民権とは何か』岩波書店
- 2. 重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書出版
- 3. 重松鷹泰 上田薫 八田昭平 (1965)『授業分析の理論と実際』黎明書房
- 4. 重松鷹泰(1975)『教育方法論』明治図書
- 5. 重松鷹泰編 (1978) 『授業分析の理論』明治図書
- 6. 上田 薫 静岡市立安東小学校(1982)『ひとりひとりを生かす授業-カルテと座席表』明 治図書
- 7. 上田 薫(1986)『人間の生きている授業』 黎明書房
- 8. 中村 哲(1991)『社会科授業実践の規則性に関する研究-授業実践からの教育改革-』清水書院
- 9. T.H.Marshall ,Tom Bottomore 岩崎信彦 中村健吾訳(1993)『シティズンシップと社会的階級 近現代を総括するマニフェスト』法律文化社
- 10. 田代裕一(1994)『教育実践の課題と可能性』近代文藝社
- 11. 川上光彦 (1994) 『まちづくりの戦略-21世紀へのプロローグ』山海堂
- 12. 谷川章英(1994) 『問題解決学習の理論と方法』明治図書
- 13. 小西正雄(1995) 『提案する社会科-未来志向の教材開発-』明治図書
- 14. 稲垣忠彦 佐藤学(1996)『授業研究入門』岩波書店
- 15. 中村 哲(1996)『社会科授業に関する体系枠の構築と事例研究』風間書房
- 16. 小原友行(1998)『初期社会科授業論の展開』風間書房
- 17. 藤井千春 (1998) 『問題解決学習のストラテジー』明治図書
- 18. Anthony Giddens 佐和隆光翻訳(1999)『第三の道-効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社
- 19. 門脇厚司 (2000) 『子どもの社会力』岩波新書
- 20. 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論』明治図書
- 21. 鈴木秀幸 (2001) 『パフォーマンス評価の実践的研究(1)ーパフォーマンス評価とは』指導と評価 47(4)
- 22. DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部 (2001) 『意思決定の思考技術』ダイヤ モンド社
- 23. 印南一路(2002)『すぐれた意思決定-判断と選択の心理学-』中公文庫
- 24. 中島 一(2002) 『意思決定入門』日本経済新聞社
- 25. 小玉重夫(2003)『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 26. Willig, Carla 上淵寿 小松孝至 大家まゆみ翻訳 (2003) 『心理学のための質的研究法 入門 創造的な探求に向けて』培風館
- 27. 齋藤純一(2003)『公共性』岩波書店
- 28. 佐賀市立本庄小学校:佐賀大学文化教育学部代用附属(2003-2008)研究紀要
- 29. 長沼 豊(2003)『市民教育とは何か ボランティア学習がひらく』ひつじ市民新書
- 30. 藤垣裕子(2003)『専門知と公共性-科学技術社会論の構築へ向けて』東京大学出版会
- 31. Donald Alan Schön 佐藤学 秋田喜代美訳(2003)『専門家の知恵』ゆみる出版
- 32. Christi Roland—Levy Alistair Ross (2003) 『Political Learning and Citizenship in Europe (European Issues in Children's Identity & Citizenship Series) 』 Trentham Books Ltd
- 33. お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会著 (2004) 『提案や意思決定の 学びを市民的資質につなげる』
- 34. 石川水穂 若月秀夫 高橋史朗 (2004) 『学校教育を変えよう』 虎ノ門 DOJO ブックス
- 35. 中留武昭 田村知子(2004)『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版
- 36. 見田宗介(2004)『現代社会の理論-情報化社会・消費化社会の現在と未来-』岩波新書
- 37. Gerard Delanty 佐藤康行訳(2004)『グルーバル時代のシティズンシップー新しい社会理論の

- 地平一』日本評論社
- 38. Geoff Whitty 堀尾輝久 久富善之監訳 (2004) 『教育改革の社会学 市場,公教育,シティズンシップ』東京大学出版会
- 39. 中央教育審議会(2005)『我が国の高等教育の将来像』(答申)
- 40. 若月秀夫 (2005) 『品川区の小中一貫教育における「市民科」の構想』 社会科教育No547 明治 図書pp.21-23
- 41. 臼井嘉一 編 (2006) 『シティズンシップ教育の展望 ラッグの思想とコア・カリキュラム』 ルック
- 42. 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育宣言』
- 43. 経済産業省(2006)『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会』報告書
- 44. 鈴木崇弘 編 (2006)『シチズン・リテラシー-社会をよりよくするために私たちにできることー』 教育出版
- 45. 平山満義編(2006) 『質的研究法による授業研究 教育学 教育工学 心理学からのアプローチ』北大路書房
- 46. クリスティーヌ・ロラン レヴィ アリステア・ロス編 中里亜夫 竹島博之監訳 (2006) 『欧州統合とシティズンシップ教育 新しい政治学習の試み』明石ライブラリー
- 47. 唐木清志 (2007) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂
- 48. 佐貫 浩(2007)『イギリスの教育改革と日本』高文研
- 49. Donald Alan Schön 柳沢昌一 三輪健二監訳 (2007)『省察的実践とは何か:プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- 50. 能智正博 監 秋田喜代美 編 (2007) 『はじめての質的研究法-教育・学習編 』 東京図書株式会社
- 51. 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価 -子どもの思考と表現を評価する-』日本標準ブックレット 7
- 52. OECD 教育研究革新センター (2008) 『学習の社会的成果 健康・市民・社会的関与と社会関係資本』赤司書店
- 53. 倉本哲男(2008)『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究-サービス・ラーニングの 視点から-』ふくろう出版
- 54. リン・リチャーズ ジャニス・M.モース 小林奈美翻訳(2008)『はじめて学ぶ質的研究』 医歯薬出版株式会社
- 55. 高橋亮平 小林庸平 菅源太郎 特定非営利活動法人 Rights 編 (2008) 『18 歳政治を変える! ユースデモクラシーとポリティカル・リテラシーの構築』
- 56. 佐賀県小学校教育研究会社会科部会 (2008-2009) 『これからの「市民」を育む社会科授業-他者とかかわりながら自分の考えを創り出す社会科学習指導の工夫-』
- 57. 佐藤 学(2008)『カリキュラム批評 公共性の再構築』世織書房
- 58. 東京都品川区教育委員会(2008)『市民科』教育出版株式会社
- 59. 高浦勝義(2008) 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房
- 60. 日本教育方法学会編(2008)『教育方法 37 現代カリキュラム研究と教育方法学 新学習指導要領・PISA 型学力を問う』図書文化
- 61. 文部科学省(2008) 『学習指導要領 社会科編』 東洋館出版社
- 62. 宮薗 衛編 日本社会科教育学会国際交流委員会編(2008) 『東アジアのシティズンシップ教育ー日本におけるシティズンシップ教育-社会科でいかにシティズンシップ教育を進められるかー』明治図書
- 63. 嶺井明子編(2008) 『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』東信堂
- 64. 若月秀夫 (2008) 『品川区の「教育改革」何がどう変わったかー教育委員会はここまでできる』明治 図書
- 65. Craig A. Mertler (2008) [Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom] SAGE Publications

- 66. 坂井俊樹編 (2009) 『社会科教育の再構築をめざして-新しい市民教育の実践と学力-』 東京学芸大学出版会
- 67. 神奈川県立総合教育センター (2009)『シチズンシップ教育-推進のためのガイドブックー』
- 68. 桑原敏典(2009) 『小学校社会科改善への提案』日本文教出版
- 69. Lyn Richards 大谷順子 大杉卓三翻訳 (2009)『質的データの取り扱い』 北大路書房
- 70. オードリー・オスラー ヒュー・スターキー 清田夏代 関芽翻訳 (2009) 『シティズンシップと 教育-変容する世界と市民性』 勁草書房
- 71. 安彦忠彦編(2009)『新版カリキュラム研究入門』勁草書房
- 72. 村田豊久 (2009) 『子ども臨床へのまなざし』日本評論社
- 73. 若月秀夫編(2009)『品川発「市民科」で変わる道徳教育-なぜ、あたり前のことができなくなったのか』教育開発研究所
- 74. 明るい選挙推進協会 (2010) 『第45回衆議院議員選挙の実態』
- 75. お茶の水女子大学附属小学校(2010)研究紀要『小学校における「公共性」を育むシティズンシップ教育~友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する~』(3年次)
- 76. お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水児童教育研究会著(2010)『社会的判断力や意思決定力を育む「市民」の学習』
- 77. 唐木清志 西村公孝 藤原孝章(2010)『社会参画と社会科教育の創造』学文社
- 78. 齋藤純一(2010) 『自由への問い 社会統合 自由の相互承認に向けて』岩波書店
- 79. 谷川章英編(2010)『市民教育への改革』東京書籍
- 80. 藤井千春 (2010) 『子どもが蘇る問題解決学習の授業原理-学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力-』明治図書
- 81. UNESCO 国立教育政策研究所国際研究・協力部訳(2010)『literacy and the promotion of citizenship:discourses and effective practices(リテラシーとシティズンシップの促進ー言説と効果的な実践一)』
- 82. 鯨岡 峻(2010) 『エピソード記述入門-実践と質的研究のために-』東京大学出版会
- 83. 柴山真琴(2010)『子どもエスノグラフィー入門-技法の基礎から活用まで』新曜社
- 84. 中山あおい 森実 森田英嗣 園田雅春 鈴木真由子 石川聡子(2010) 『シティズンシップへの教育』新曜社
- 85. OECD 教育研究革新センター編集(2010)『教育とエビデンス-研究と政策の協同に向けて - 』 明石書店
- 86. 松下佳代編(2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- 87. 矢守克也 (2010)『アクションリサーチー実践する人間科学ー』新曜社
- 88. 小原隆治 寄本勝美編(2011)『新しい公共と自治の現場』コモンズ
- 89. Uwe Flick 小田博志 山本則子 春日常 宮地尚 翻訳(2011)『質的研究入門一"人間の科学"のための方法論』春秋社
- 90. 内田 樹(2011)『寝ながら学べる構造主義』文春新書
- 91. 広井良典 (2011) 『コミュニティを問いただす』ちくま新書
- 92. 小西正雄 (2011) 『教育文化人間論-知の逍遥/論の越境』 東信堂
- 93. 小西正雄(2011)「社会機能としての『力』」『教育科学社会科教育』No.628 明治図書 pp.16-19
- 94. Van Maanen,John 村井尚子翻訳(2011)『生きられた経験の探求』ゆみる出版
- 95. 秋田喜代美 藤江康彦(2012)『授業研究と学習過程』 財団法人放送大学教育振興会
- 96. Bernard Rowland Crick 長沼豊翻訳 (2012) 『社会を変える教育 Citizenship Education 英国の シティズンシップ教育とクリック・レポートから』 キーステージ 2 1
- 97. 北山夕華 (2014) 『英国のシティズンシップ教育社会的包摂の試み』早稲田大学出版部
- 98. 鯨岡 峻(2012)『エピソード記述を読む』東京大学出版会
- 99. スティーブン・J・ソーントン 渡部竜也 山田秀和 田中伸 堀田諭翻訳(2012)『教師の ゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社

- 100. 筑波大学附属小学校 初等教育研究会(2012) 『教育研究』NO.1324
- 101. 広田照幸 (2012) 『自由への問い 教育 せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』 岩波書店
- 102. 日本社会科教育学会編(2012)『新版社会科教育事典』 ぎょうせい
- 103. Wiggins,G. McTighe,J. 西岡加名恵監訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準社
- 104. Tristan McCowan Sonia Gomez (2012) 『Citizenship Education in Commonwealth Countries 』 Commonwealth Secretariat
- 105. Fred A.J. Korthagen 武田信子監訳 (2012) 『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』 学文社
- 106. 小玉重夫(2013)『学力幻想』ちくま新書
- 107. クリスチャン・ヨプケ 遠藤 乾 佐藤崇子 井口保宏翻訳(2013)『軽いシティズンシップー -市民、外国人、リベラリズムのゆくえ』
- 108. 関口靖広(2013)『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房
- 109. 国立教育政策研究所(2013) 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程 編成の基本原理』平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書
- 110. 戈木クレイグヒル滋子編 (2013)『質的研究法ゼミナール 増補版: グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院
- 111. P.グリフィン B.マクゴー E.ケア編 三宅なほみ 益川弘如 望月俊男翻訳 (2014) 『21世紀型スキル』北大路書房
- 112. 橋本 渉編(2014)『シティズンシップの授業』東洋館出版社
- 113. 日本教育方法学会編(2014) 『教育方法 43 授業研究と校内研修 教師の成長と学校 づくりのために』図書文化
- 114. Monica Sevilla (2014) 「Project Based Learning in the 21st Century Classroom」
 CreateSpace Independent Publishing Platform
- 115. 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースの光と影 -』日本標準ブックレット No.14
- 116. 石井英真 (2015) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開-スタンダードに基づくカリキュラムの設計』 東信堂
- 117. 竹田青嗣 山竹伸二 鯨岡峻著 小林隆児 西研編著 (2015) 『人間学科におけるエヴィデンスとは何か』新曜社
- 118. 中野耕太郎(2015)『20世紀アメリカ国民秩序の形成』名古屋大学出版会
- 119. 日本シティズンシップ教育フォーラム編(2015)『シティズンシップ教育で創る学校の未来』東洋館出版社
- 120. 日本教育方法学会編(2015)『教育方法 44 教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化』図書文化
- 121. 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編(2015)『カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて』東京大学出版会
- 122. 小玉重夫(2016)『教育政治学を拓く』勁草書房
- 123. 吉永 潤 (2015) 『社会科は「不確実性」で活性化する 未来を開くコミュニケーション型授業の提案』東信堂
- 124. 脇本健弘 町支大祐 中原 淳監修(2015)『教師の学びを科学する: データから見える 若手の育成と熟達のモデル』北大路書房
- 125. 末武康弘 諸富祥彦 得丸智子 村里忠之 (2016)『「主観性を科学化する」 質的研究法入門: TAE を中心に』 金子書房
- 126. 佐藤 学 秋田喜代美 志水宏吉 小玉重夫 北村友人編 (2016) 『岩波講座 教育 変革への展望』全7巻 岩波書店

- 127. 藤森裕治 (2016) 「アクティブ・ラーニング時代の学習評価とは アクティブ・ラーニングの評価法」『教育科学 国語教育』No.762
- 128. R.K.ソーヤー編 大島 純 森敏昭 秋田喜代美 白水始翻訳 (2016) 『学習科学ハンドブック 第二版 第2巻: 効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』北大路書房
- 129. フレッド・M・ニューマン 渡部竜也 堀田 諭訳 (2017) 『真正の学び/学力 質の 高い知をめぐる学校再建』春風社

・論文関係

- 1. 田代裕一 (1989)「『発言表』を使用する授業分析-ワープロ処理による授業の内容的構成の追求 -」教育方法学研究 第 14 巻 pp.39-49
- 2. 田代裕一 (2009)「授業実践の様相-解釈的研究-歴史の授業を事例に-」西南学院大学人間科学 論集 第581号 pp.21-45
- 3. 田代裕一(2010)「授業実践の様相-解釈的研究 -グループ活動を含む事例の分析-」『教育方法 学研究』第 35 巻 pp.1-11
- 4. 田代裕一(2011)「カリキュラムの展開過程の研究-『発言表』を用いた生活科授業分析-」西南学院大学人間科学論集 第6巻第2号 pp.37-63
- 5. 田代裕一(2014)「質的な授業分析の意義・課題・可能性 授業実践の様相-解釈的研究 -」西南学院大学 人間科学論集 第9巻 第2号 pp.27-51
- 6. 田代裕一(2015)「授業実践の様相-解釈的研究 -生活科「しぜんの生きものたんけん」の言語的トポスー」西南学院大学 人間科学論集 第11巻 第1号 pp.25-61
- 7. 田代裕一(2017)「学級活動の授業分析 アクティブ・ラーニングの観点から—」西南学院大学 人間科学論集 第12巻 第2号 pp.27-48
- 8. 藤井佑介(2017)「『過程』」と『成果』に着目した授業分析 —発言表と連想法を活用して- 」九州 地区国立大学教育系・文系研究論文集 4(1-2) No.13
- 9. 田中 伸(2012) 「英国の市民性教育の方法論的特質-3つのアプローチにみられる研究 目的・内容・方法の特質と課題-」社会科教育論叢 Vol.48 全国社会科教育学会 pp. 87-96
- 10. 水野正朗 (2006)「授業場面における教師の瞬時の判断と反省的思考」名古屋大学大学院教育発達 科学研究科教育科学専攻教育論叢 49 pp.61-71
- 11. 田上 哲(2006)「学校教育実践の事例研究に関する一考察-抽出児の機能に焦点を当ててー」香 川大学教育実践総合研究 第13号 pp.23-32
- 12. 水山光春・京都教育大学(研究代表者)研究分担者: 吉村功太郎 吉田正生 藤原孝章 石川誠 英国側協力者: Ian DAVIES 藤原孝章「社会科公民教育における英国シチズンシップ教育の批判的摂取に関する研究」2004-06 年度科学研究費補助金の研究成果報告書(基盤研究C)「英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究グローバル教育とシティズンシップ(実践編)
- 13. 戸田善治(2005)「『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討ー『シティズンシップ』概念の再検討を通して一」全国社会科教育学会 第 54 回全国研究大会シンポジウム資料
- 14. 水山光春 (2012)「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
- 15. 水山光春 (2010)「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」京都教育大学教育実践 研究紀要 第10号
- 16. 水山光春(2006)「批判的シティズンシップ育成をめざす社会科授業ーシティズンシップ地理を通して一」社会科研究64号 全国社会科教育学会 pp.11-20
- 17. 水山光春 (2009)「政治的リテラシーを育成する社会科ー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一」社会科教育研究 No.106 日本社会科教育学会
- 18. 藤原孝章 (2008)「日本におけるシティズンシップ教育の可能性-試行的実践の検証を通して-」 同志社女子大学『学術研究紀要』第59巻
- 19. 藤原孝章(2006)「アクティブシティズンシップは社会科に必要ないかー社会科における社会参加

- 学習の可能性を求めて一」 社会科研究65号 全国社会科教育学会
- 20. James Arthur and Ian Davies(2006)「Teacher Education and Citizenship Education in England」社会科研究第 64 号 全国社会科教育学会
- 21. 三船 毅(2006)「投票参加の衰退 出生コーホートからみた投票率低下の検証 棄権を選択しているのか、選択できないのか?」公共選択学会選挙・地方自治セッション
- 22. 佐長健司 (2006)「社会科学力としての公民的資質の状況的検討」 第 55 回 全国社会科教育学会 自由研究発表資料
- 23. 佐長健司(2001) 「議論による社会的問題解決の学習」 社会系教科教育学研究 第13号
- 24. 佐長健司 (2012) 「社会科授業における問いの状況学習論的検討-正統的周辺参加としての学びを求めて-」社会科教育研究 No.115 日本社会科教育学会
- 25. 川口広美(2006)「『責任ある市民』を育成するシティズンシップ教育原理-教科書"Citizenship Studies For Aga Gcse Short Course"を手がかりに」教育学研究紀要 中国四国教育学会
- 26. 川口広美(2010)「イングランドのシティズンシップ教育カリキュラムにおける『コミュニティへの参加』の特質と意味-スキーム・オブ・ワーク『シティズンシップ』の場合」公民教育研究 Vol.18 日本公民教育学会
- 27. 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ーイングランド 1999 年版ナショナル・カリキュラムを手がかりに」社会科研究第 73 号全国社会科教育学会
- 28. 川口広美 (2010) 「教師が作成したシティズンップ実践カリキュラム構とその特質 に関するイングラドの教師へ調査を手がかりにー」社会系科教科教育学研究第 22 号 pp.141-150
- 29. 川口広美 (2010) 「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 第59号 pp.67-76
- 30. 奥村牧人(2009) 「英米のシティズンシップ教育とその課題-政治教育の取り組みを中心に-」青少年をめぐる諸問題総合調査報告書
- 31. 亀山俊朗(2009)「キャリア教育からシティズンシップ教育へ?教育政策論の現状と課題」 No. 583/Special Issue
- 32. 大國沙輝子(2010)「英国における学校歴史とその授業の多様性-教科『シティズンシップ』の成立と教科『歴史』との連携に注目して-」社会科研究第73号 全国社会科教育学会
- 33. 藤崎隆博(2010)「シティズンシップ教育の知見を生かした国際理解教育-積極的な社会参画に着目して-」鹿児島大学リポジトリ http://hdl.handle.net/10232/9424
- 34. 北山夕華 (2011)「シティズンシップ教育における排除性-イングランドを事例として-」公民教育研究 Vol.19 日本公民教育学会
- 35. 松本 康(2002) 「問題解決学習における子どもの『学力』」社会科研究第 56 号 全国社会科教育学会
- 36. 桂 直美 (2006) 「E・アイスナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論 質的研究法としての特徴」教育方法学研究 15 巻 日本社会科教育学会 pp.57-72
- 37. 梶原万波(2010)「日本の『シティズンシップ教育』における『シティズンシップ』概念の検討」 修士学位論文 香川大学大学院
- 38. 小林建一 (2005) 「社会教育における『市民教育』の可能性- 『正義感覚』の役割と育成の問題を中心に -」東北大学大学院教育学研究科研究年報第53集第2号
- 39. 小宮 宏(1993)「小学校社会科における経済教育の研究-『経済的公民資質』の育成をめざす授業 構成について-」 修士学位論文 鳴門教育大学大学院
- 40. 小宮 宏(1996)「『価値自由』の概念を取り入れたディベート授業方法の研究 単元『戦争と新しい日本の出発』の学習活動を通して-」 社会認識教育学研究 11 号
- 41. 豊嶌啓司(研究代表者)(2015)「他者との関係構築的な社会認識形成を評価する中学校社会科ペーパーテスト開発」平成 24~26 年科学研究費助成事業(基盤研究C)研究課題番号: 24531143
- 42. 豊嶌啓司(2007) 「社会科蘇生の脱構築-「かかわり」の知をめざす社会科授業設計 -」 社会科

- 研究第 67 号 全国社会科教育学会 pp.1-10
- 43. 豊嶌啓司 柴田康弘 (2016) 「概念活用の思考評価 再文脈化により他者との関係構築思考を評価する中学校社会科の評価問題開発 —」社会科教育 85 号 pp.1-12
- 44. 豊嶌啓司 柴田康弘 (2016) 「アウトカムのための社会科市民的資質評価: 『真正の学力』論と 『学習のための評価』論を手がかりに」教育目標・評価学会紀要 第 26 号 pp.41-51
- 45. 橋本将志(2013) 「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」早稲田政治公法研究第101号
- 46. 大津尚志他(2010) 「イギリスの初等シティズンシップ教育に関する資料 Don Rowe 著シティズンシップ教育の導入小学校のためのハンドブック」武庫川女子大学大学院 教育学研究論集第5号
- 47. 村上純一 (2008) 「T. H. マーシャルにおける, シティズンシップ, 帰属意識と社会的包摂ーー「忠誠心」と「社会遺産」の概念を軸にした『シティズンシップと社会階級』の再解釈の試みー」国士 舘大学文学部人文学会紀要 40 号 pp. 1-15
- 48. 阿部好策 木村哲郎 (2013) 「シティズンシップの教育原理と実践の検討」新潟大学教育学部研究 紀要 人文・社会科学編 5 巻 2 号 pp.115-126
- 49. 助川晃洋(2017)「授業研究の諸相:学術研究と現場実践の重層性」国士舘大学教育学会教育学 論叢 34巻 pp.81-106
- 50. 細井優子(2015)「シティズンシップ教育にみる市民像~イギリスのシティズンシップ教育を事例に~」『政策と調査』第8号
- 51. 山口恭平 降旗直子 児島博紀 稲井智義 古仲素子 宮地和樹 村松灯 古田雄一(2011)「カリキュラム・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育のための歴史・思想・実践的条件:イギリスにおける経験を参照枠として」研究プロジェクト平成 23 年度報告書」年 3 月 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターpp. 51-81
- 52. 降旗直子 稲井智義(2010) 「新たなカリキュラムの形成に向けたシティズンシップ教育の構想」研究プロジェクト平成22年度報告書」年3月 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターpp.73-104
- 53. 蓮見二郎 (2012)「社会形成としてのシティズンシップ教育」 法政研究 79 号 3 pp.892 914.
- 54. 橋崎頼子(2014)「人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラムー欧州評議会の小・中・高段階の教師用指導書の連続性に着目して一」奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要第 23 号 pp.111-119
- 55. 橋崎頼子(2010) 「多元的シティズンシップを 育成するカリキュラム構成. 原理 ーイギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりにー」博士学位論文 神戸大学
- 56. 大森正, 森茂岳雄(1984)「アメリカの社会科カリキュラムにおける文化多元主義の展開」『社会科研究』 No.5 pp.1-10
- 57. 加藤公明 (2006) 「民主社会の担い手を育てる歴史教育-『考える日本史授業』の実践を通して-」 社会科研究第 64 号 全国社会科教育学会 pp.21-30
- 58. 桑原敏典(2006)「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成ーシティズンシップ・エデュケーションの目的と社会科の役割の検討をふまえて一」社会科研究第64号 全国社会科教育学会pp.41-50
- 59. 池野範男(2006)「市民社会科歴史教育の授業構成」社会科研究第 64 号 全国社会科教育学会 pp.51-60
- 60. 華井裕隆 大久保正弘 (2012) 「高等学校公民科におけるシティズンシップ教育実践-社会科課題解決教育モデルに基づくさいたま市政策づくり授業-」社会科教育研究 NO.115 日本社会科教育学会 pp.39-52
- 61. 池野範男(2000)「社会形成力の育成」『社会科教育研究別冊 2000 年度研究年報』
- 62. 石田雅樹 (2012) 「ハンナ・アーレントにおける『政治』と『教育』: シティズンシップ教育の可能性と不可能性」宮城教育大学紀要 47 号 pp.27-36

- 63. 岸田由美 中山あおい 山田千明 見世千賀子(2007)「シティズンシップ教育における多様性の 排除と包摂:ドイツ・オーストラリア・カナダ・アメリカの事例から(6-【B】市民性教育の課題 (1),1 一般研究発表 I,発表要旨)日本教育学会大會研究発表要項 66 pp.96-97
- 64. 加藤賢一 倉本哲男 (2011) 「社会科教育における人間形成論に関する一考察-『社会科の初志を 貫く会』の理論的見解を中心に-」佐賀大学文化教育学部研究紀要 Vol.15, No. 2 pp.277-297
- 65. 乙訓 稔(2011) 「上田薫の社会科教育の理念」実践女子大学生活科学部紀要第 48 号 pp.39-51
- 66. 渡邉幸太 (2015) 「社会科問題解決学習の授業実践分析 長岡文雄「寄合」の授業を事例として」 教職教育センタージャーナル 第1号 神戸学院大学 pp.33-38
- 67. 矢野博之(1996)「初期社会科における問題解決実践の一典型: 香社研・杉岡茂実践『校門づくり』の分析」東京大学大学院教育学研究科紀要. 36 巻 pp.369-377
- 68. 木村博一(1999)「社会科問題解決学習の成立と変質-昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価-」 社会科研究 50 号 全国社会科教育学会 pp.11-20
- 69. 文野峯子(2010) 「教師の成長と授業分析」日本語教育 144 号 pp.15-26
- 70. 若木常佳(2015) 「教師教育とリフレクションー『8つの問い』を活用した『気づき』の実際」教育学研究紀要第61巻 中国四国教育学会編 pp.186-191
- 71. 若木常佳 村田育也 (2017) 「教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究」 日本教師教育学会年報第 26 号 pp.112-122
- 72. 上口 淳 曽出昌宏 (2007) 「授業研究の在り方と授業分析を通しての自己変革」 岐阜大学大学 院教育学研究科 教師教育研究 3 号 pp.279-294
- 73. 金津琢哉 (2016) 「逐語記録に基づく授業分析に関する事例研究 -瑞浪市教育研究所に着目して -」 東海学園大学紀要 第 21 号 pp.23-36
- 74. 金津琢哉(2017)「瑞浪市教育研究所による授業分析の特質 「分析の視点」に着目して-」東海学園大学紀要 第 22 号 pp.17-34
- 75. 中田正弘 (2010) 「実践過程における教師の学びとリフレクション(省察)の可能性」 帝京大学 教職大学院年報 pp.13-18
- 76. 能智正博(2005)「質的研究の質と評価基準について」東京女子大学心理学紀要創刊号 pp.87-97
- 77. 的場正美(2014)「授業分析における分析単位と解釈の機能」東海学園大学紀要—人文科学研究編 19 pp.115-135
- 78. 拙稿(2016) 「社会科授業における子どものシティズンシップの明示化-「抽出児中心型発言表」 を用いた授業分析による-」教育方法学研究第 41 号 日本教育方法学会
- 79. 拙稿(2016)「シティズンシップ教育における授業実践研究-モビリティ・マネジメントからのアプローチー」九州教育経営学会研究紀要第 22 号
- 80. 拙稿(2016)「価値分析」を取り入れた意思決定型社会科の実践的研究-小学校第5学年「くらしや自然を守る-沖縄-を事例として-」福岡社会科教育実践学会研究紀要7号
- 81. 拙稿(2014)「シティズンシップ教育の実践研究-カリキュラムの様相-解釈による-」九州教育 経営学会研究紀要第 20 号
- 82. 拙稿(2016)「シティズンシップ教育研究の検討-カリキュラム開発・授業実践・学習者評価の観点から-」西南学院大学大学院論集3号
- 83. 拙稿(2015)「シティズンシップ教育の開発的研究-小学校社会科における政治学習の実践分析を 通して-」西南学院大学大学院論集 1 号
- 84. 拙稿 (2012) 「優先順位」を方法原理とした国際理解学習の授業開発 -6 年生単元『世界の国々と私たち』の場合-」社会認識教育学研究 27 号 鳴門社会科教育学会
- 85. 拙稿(2011) 「社会科授業におけるマネジメントサイクルの一考察 小学校4年生単元『安全なくらしを守る』の実践を通して-」社会認識教育学研究26号 鳴門社会科教育学会

資料編

資料1 実践① 社会科授業記録「防災会議を開こう」 2011年7月1日(金)

授業者 坂井 清隆

- 1 T はい、じゃあ今日はビデオを見ていただきたいと思います。最初これからいきましょうかね。(電子情報ボードで動画を再生する)
- 2 T はい, という映像でした。覚えていますか?
- 3 Cn はい。
- 4 T 何だった?
- 5 Cn 阪神淡路大震災です。
- 6 T そうですね。阪神淡路大震災で、ちょうどコンビニの防犯カメラに映っている映像だったんですけ ど、これだけ見てもすごかったですね。

え~X市も6年前に九州北部地震と言うのがあって結構被害が出ました。で、たぶんもう、これからあと100年くらいは地震は…ないですよね。ないはずですよね。

- 7 OE いやいやいや、油断したところを~
- 8 T 油断してたらきますか?
- 9 Cn はい
- 10 T あ〜、まあやっぱり、忘れてないのにやって来るのが自然災害と言われていますので、いつやっぱり起こるか分からないっていうのをね、みんなで一緒に勉強してきたと思うんですけど、えーと市民課の○○さんも言われていましたし、それから大学の○○先生もそのような風に言ってありましたけども。それで、みんなと、こういう勉強をずっとしてきました。で、今日のテーマは、「4年A組防災会議を開こう」ということで今回、さっきみたいな地震が起こったとします。じゃあ、我がS小がN地区・M地区の人々にどんなことができるか、できる事って何だろうということを、今から話し合っていきたい思います。
- 11 Cn はい。
- 12 T 少し復習をしたいと思います。3つの円があります。覚えてる?
- 13 Cn はい。
- 14 T このオレンジ色ね、覚えていますか?
- 15 Cn はい
- 16 T じゃあ、HW君どうぞ。
- 17 HW 自助だと思います。
- 18 T 自助ってどんなことだと思う?
- 19 HW えっと、自分や家族の命は自分たちで守る
- **20 T** 自分の命や自分の家族の命は自分たちで守りましょうという, 自助ということだったね。そして, オレンジの…
- 21 Cn はい, はい
- 22 T はい, PF君どうぞ。ちょっと大きな声でよろしくお願いします。
- 23 PF 互助だと思います。
- 24 T はい、どんなことかちょっと言ってみて
- 25 PF え~, 近所の人たちと…
- 26 T 近所の人たちと何?
- 27 PF 助け合う
- 28 T 助け合っていくことがすごく大事なことですよーって。そして最後が覚えてますか?
- 29 Cn はい, はい!
- 30 T QG君どうぞ。
- 31 QG 公助だと思います。
- **32 T** 公助! はい, 公助とはどんなことでしたか?
- 33 QG え~, 町とか市とかで助け合いをする
- 34 T 町とか市とか。もうひとつ大きな単位でいけば?

- 35 FD 県。
- 36 T 県, もう一個上は?
- 37 GV 国。
- **38 T** 国ですね。もう互助ではどうしようもないようなこと、たとえば瓦礫を撤去してくださいとか、他に何だっけ?
- 39 RH 仮設…
- 40 T あ、仮設住宅を建ててくださいとか。あとは?
- 41 SI 瓦礫
- 42 T 瓦礫を運んでくださいとか。
- 43 FU カウンセラー
- 44 T あ~カウンセラーを派遣してくださいとか、あと~
- 45 PF 食べ物
- 46 T あ、食糧をどうにか調達してくださいとか
- 47 FU お医者さん
- 48 **T** お医者さんに来てくださいとか…そういうことはちょっと、このへん(自助・互助)では無理かもしれませんね。で、今みんなが勉強してるのはこの3つの円の中でどのことについて勉強してるのかと言うと…どこですかね?
- 49 Cn 互助かな, 互助互助!
- 50 T はい。この、互助というのを勉強したよね。このS小がN地区とM地区にどんなことができるのかなってことについて考えて考えるわけですから、この、互助について、を今日はやります。そしたら、いきましょうかね。会議ですので議題を二つ用意してきてした。みんなに、どんなことができるー?ってこの前聞いたときに、一番多かったのが避難場所にするっていうのが一番多かったんですね。で、議題Ⅰ、読んでみましょう。さんはい!
- 51 Cn S小は避難場所として適切か?
- 52 T 適切ってどんな感じの意味?
- 53 Cn ふさわしい
- 54 T ふさわしいとか…
- 55 Cn 大丈夫
- 56 T 大丈夫とか
- 57 Cn 安全
- 58 T 安全とか, うん。
- 59 Cn \(\nu\)\\\\
- 60 T うん、いいんだよね。ということでね、さあS小、避難場所として適切か、いいのか、ということについて1つ目、話し合いをしていきたいとおもいます。ちょっと分けたいな一と思います。何を分けるかと言うと…
- 61 Cn 適切か, 適切じゃないか。
- 62 T あー, なるほどね。 じゃなくて…
- 63 Cn 大学の…
- 64 T おーそうそう、このみんながいる小中高は M 地区校地とそれから
- 65 Cn N 地区
- 66 T N 校地ね、えっと一大学のキャンパスね。二つ考えていきたいなと思います。まず、じゃあこっちは、えー
- 67 Cn M 校地
- 68 T はい, M 校地は適切か? じゃあ行きましょうか。
- 69 Cn はい!はい!
- 70 T まず、適切だなという意見から行きましょう。あら、適切だな一ここは避難場所でいいんじゃないっていう意見の人からいきましょう。はいじゃあOE君どうぞ。
- 71 OE えっと、僕はふさわしいと思います。その理由は、坂井先生が言っていたように、○○建設の方

から九州北部地震の時の地震には、かなりの大きさの地震に耐えられる学校の造り方をしていると言っていたので、僕はふさわしいと思います。

- **72** T とにかく校舎が…
- 73 Cn すごく丈夫
- 74 T 丈夫ということだったよね。だれか建築法なんとかって言っていた人がおったよね,DSさんだったけ?何年って言ったっけ?
- 75 DS 1982年です。
- 76 T 82 年で建築法が変わって、地震に強い建物を造らなければならなくなったよね。○○建設の人が他のマンションよりも学校の建物は…
- 77 OE 1.5 倍の強さです。
- 78 T うん、1.5 倍の強さで作っています、ということがわかりました。はい他に! T J 君どうぞ。
- 79 T J えーこれもOE君と同じように、M 校地を避難場所にしてもいいと思います。なぜなら、体育館も広いし、避難場所としてもふさわしいと思いますが・・・
- 80 T はい, ちょっと待って。「が」っていうのは…
- 81 T J それでその「が」っていうのは心配なのは、ここは埋立地なので地震が起きた時は液状化が起こるかもっていうのは思う、とは思う。
- 82 T なるほど。
- 83 Cn 付け加えます!
- 84 T ちょっと待って、まずは適切であるという意見から行きましょう。 UKさんどうぞ。
- 85 UK この学校には、車いすの人も来ると思うんですけど、車いす用のトイレもあるしスロープも少しあるので適切だと思います。
- 86 T なるほど。そういう、体の不自由な人のための施設はしっかり整っているということね。これ中高も一緒なんですね。JZ君どうぞ。
- 87 JZ 僕は総合のところにパソコンがあるからそこで情報を集めたらいいと思います。
- 88 T そういう情報を集めるは大切だね。HW君どうぞ。
- 89 HW えっと、前校長先生が言ってたんですけど、あの一1回だけあの一運動場にヘリコプターが来たということなのでこういう強い地震でもヘリコプターが来てくれるのかなと思いました。
- 90 T ヘリコプターがとまるところ、ヘリ…?
- 91 Cn ヘリポートです。
- 92 T ヘリポートとしてもここが登録をされているという話を先生も聞いたことがあります。他, この辺 の周りのことで何かないですか?
- 93 Cn 周り?
- 94 T うん, この M 校地がふさわしいというところでこの M 地区にあるこの場所がなぜふさわしくないですか? この心配な点があるというところも結構あると思います。 じゃあ、 V L さんどうぞ。
- 95 VL 私は、学校は丈夫だけれど M 地区は埋立地だから N 地区とはあの地震の、地震でそこが割れて離れてしまったらそれで避難することころではなくなってしまうと思います。
- **96 T** なるほど、さっき言った、その埋立地だからっていう心配はあるわけね。はい。
- 97 Cn 付け加えます!
- 98 T じゃあWNさんどうぞ
- 99 WN 私は周りにはマンションとかが多くて、もしS小に周りのマンションに住んでいる人たちがみんな 避難してきたら入るかどうかわからないし、お年寄りや車いすに乗っている方も多いかもしれない からちょっとそこが心配な点です。
- 100 T なるほど、心配な部分は全員入りきるかわからないというだね。よしじゃあ、ZO君どうぞ。
- 101 ZO 書いてないこともちょっとあるんですけど…
- 102 T いいですよ。
- 103 ZO えっと、液状化もあるんですけど後ろの中高のひび割れのことであの小学校にもなんかまたひび割れができたり液状化が起きたりしそうで心配です。

- 104 T なるほどー。じゃあ J B さんどうぞ。
- 105 JB えっと、私は適切ではないと思います。理由は、VLさんと一緒で埋立地だし高校と揺れやすさを 比べると、あ、大学と比べると、全然揺れやすさが違う。
- 106 T うん, これ見てどうですかね, みなさん, ちょうどM地区がどの辺かと言いますと, この辺ですね。
- 107 Cn 赤!!
- 108 T 結構赤いとこにありますよね。じゃあちょっと大学の方を見てみようか。AP君どうぞ。
- 109 AP えっと、大学はさっきみんなが言ったように埋立地じゃないから液状化現象もそこまで起こらない と思うし、S小学校より広いからたくさんの人が避難できるから適切だと思います。
- 110 T なるほど、やっぱ広さが全然違ってたね。二つAPくん言ってくれました。ZOくんどうぞ。
- 111 ZO 大学は埋立地ではないので安全だと思います。
- 112 T 地盤がしっかりしているということだね。BQさんどうぞ。
- 113 BQ えっと, 前にQG君が言ってくれたんですけど売店があるから,
- 114 T 食べ物とかを,
- 115 Cn 配給?
- 116 T 配給?あのディズニーランドみたいなことですね。こう緊急の時には出してもいいよということでしたね、はい。それからはい、CRさんどうぞ。
- 117 CR 私は大学は適切だと思います。えっと理由はこの前の見学で見たんですけど、たぶん二階ぐらいからもし地震が起きた時に階段の近くにあの地震が起きた時に使う道具みたいなのが…
- 118 T \mathbb{T} \mathbb
- 119 Cn 非常用…
- 120 T 非常用具?
- 121 Cn ボタンみたいなもの
- 122 T ボタンみたいなもの
- 123 Cn 非常器具
- 124 T 非常器具?そういうのを見つけたんだね。FUさんどうぞ。
- 125 FU 私は、大学は適切だと思います。えっと、そのマップでもわかるように、M 校地は結構震度が強い 方に入ってるけど大学の方はあんまり震度が低い方、比べたら弱い。
- 126 T なるほど。ゆれにくいと考えていいかもしれないね。DA君どうぞ。
- 127 DA えっと, 地震が, えっと起きた時になんか大学のところに階段のところになんか…階段の手すりの 部分がしっかりしてるというかえっと丈夫にくっついている。
- 128 T なるほど、あなたが言っていることこういうことかな?
- 129 DA はい。
- 130 T 大学の方これ, うん, そうですね, 建物結構古いところもあるんだけど耐震補強もしているということなんですね。 先生から質問なんだけどさ, 大学はもう避難場所としていいと思うんですけど M 校地が避難場所じゃなかったらじゃあどうなる?
- 131 ZO え、この辺の人たちは、大学の方に行かなきゃいけない
- 132 T おーそうやろ?
- 133 Cn 僕, 大学も危ないと思う。
- 134 T さあ、これ M 地区それから N 地区のところだけど、学校の場所どこかと言うとここですね。ここが避難場所じゃなかったらどうなるでしょう?大学にみんな行く?そのへんの人はみんな避難が大変じゃない?
- 135 Cn N小がある
- 136 T N 小にみんなが来るの?
- 137 Cn 他の…
- 138 T 先生思うけどさ、N地区の方はさ、避難場所どこがあった?
- 139 Cn ○○高校
- 140 T ○○高校があったでしょ?
- 141 Cn N小

- 142 T N小学校でしょ?それから?
- 143 Cn 大学
- 144 T 大学はなってないね、あと、公民館がありましたね、三つもあるよ。でも M 地区は、中央公園、 それと M 小学校があるね。
- 145 OE 病院?M小学校と~
- 146 T 今OE君, このいいところとして一つ, 病院がすごく近いと…
- 147 OE 大きな病院
- 148 T 大きな病院が、近いのもあったよね。液状化が心配なだけで、もう避難場所から外すということは、できるのかな。
- 149 Cn できない!できないけど…
- 150 T できないけど何?
- **151** EB だけど先生…
- 152 T うん, EB君どうぞ?
- 153 EB オフィスビルとか高いビルがあるから、すごい大きな地震とかだったらその高い建物とかが倒れて くるかもしれないから、外に出ると危ないから○○病院とか行ったときに、そのまあ学校の方が、 まず学校に行って揺れが収まって、地震もおわってから行った方が…
- 154 T じゃあEB君は、一応この M 校地が避難場所でもまあいい かなっていう風に考えてる?周りのマンションが倒れるくらいの地震だったらほとんどたぶんダ メかもしれないけどね。 J B さん。
- 155 JB えっと、でもここは地震が起こる時に高校よりも揺れると思うから、あ、大学、で大学にえっとー、一般の人たちはまず小学校に避難して、で、大学に避難してきた人たちを大学の場所、体育館とかがまだたくさん何人かたくさんの人が入れるってくらいだったら、その小学校からお年寄りの方とかを分散して高校に移していったら…
- 156 T つまり、JBさんの意見は、まず一時的に M 校地で避難を受け入れて、そこでもし余震とかが続いていたら大学キャンパスの方にまた移転すると大学キャンパスの他あるじゃない。N 地区小学校もあるし、○○高校もあるし、これはどうですか?大学は、S小の関係者がみんな避難をする?
- 157 Cn う~ん、だけど、周りでも、周りだって入ろうとするから~
- 158 T やっぱ周りの人はだめですよ、とは言えない?
- 159 FC N 小と、 $\bigcirc\bigcirc\bigcirc$ だけになるから $\bigcirc\bigcirc\bigcirc$ とN 小がいっぱいになったら入れなくなるから
- 160 T 結構 N 地区の方の、町の特徴としてどんなことが言えたかな?
- 161 GV 一軒家が多くて、お年寄りが多い。
- 162 T お年寄りも結構多かったということで見えたよね、一軒家も非常に多いよね。○○高校と N 小学校だけでは非常にちょっと厳しいのかもしれないよね。そう考えたらやっぱり、ここが適切じゃないってなったら、大変じゃない?
- 163 S I そのために自助…
- 164 T そのために自助!自分で自分の身を守ることも大事だと、液状化になったらどうしようもなさそうですよね~はい、EB君どうぞ
- 165 EB 大学も大学で聞いたけど、えっと、松の木…火事が起きたら松の木の真ん中で集まるって聞いたんですけど、そこはなんか火事が起きたら油が付いてるから燃え移るから、大学は少し危ないような…
- 166 T 大学も危ないってこと?じゃあどこに逃げるんだよ
- 167 JB 地震の時は松林?
- 168 T あ~, 地震に火事はやっぱりつきものですね。なるほど, じゃあ大学の中でもやっぱり避難場所は 考えなきゃいけないってことよね?
- 169 OE 東キャンパスとかの方が…
- 170 T あ~, 東キャンパスとかの方が安全, これは広さがやっぱりひとつすごく大事なことみたいですね。 やっぱり一時的な避難もあるし, 戻れないとなると, この広さはどんなことに使えるかと言うと…
- 171 DA 仮設…

- 172 T おーそうだったたね、仮設住宅とかにも提供することができるだ。じゃあ、避難場所としてとりあ えずじゃあ大学の方はいいということでいきたいと思います。では、議題2に行きたいと思います。 N地区、M地区のたくさんの人たちを受け入れるためにはどんな準備が必要なのかということにつ いて話を進めていきたいと思います。RHさんどうぞ。
- 173 RH はい。地震とか起きると、水道の水や電気が止まってしまうのでその、地震のために電気を発電させたり、給水タンクを準備する必要があると思います。
- 174 T こういう発電システムを前に書いた人はDA君だったね。それとか、給水タンク。GDさんどうぞ。
- 175 GD 非常食や懐中電灯が必要だと思います。
- 176 Cn 同じです。
- 177 T そうね。非常食…たとえば、非常食ってなんかどんなのがある?結構自助をしっかり頑張っている 人は分かるかもしれないけど。
- **179 T** HE君どうぞ。
- 180 HE 食料です。
- 181 T 食料ですね、どんな食料でしょうか?
- 182 Cn はい!はい!はい!
- 183 T 非常食だったら、やはり中身が知りたいとこですが…たとえばどんなのが非常食? I F 君どうぞ。
- 184 IF えっと、缶詰です。
- 185 T 缶詰。あ~
- 186 Cn 他にもあります!
- 187 T こういうところでいっぱい出てもあれなんだけど(笑)えっと~,はい, FC君どうぞ。
- 188 FC 缶詰だと思います。
- 189 T やっぱりですね。
- 190 Cn 先生!はい!
- 191 T KHさんどうぞ。
- 192 KH えっと~パン。
- 193 T パン。パンだけじゃすぐ腐っちゃうね。どんなパンなのかな?なんか違うパン…
- 194 KH 菓子パン
- 195 T 菓子パン!? C (笑)
- 196 KH 日持ちする… C (笑)
- 197 T 日持ちする菓子パン!?いつ起こるかわからない地震に、菓子パン?
- 198 Cn あ~乾パン!
- 199 T 乾パンってどんなパン?
- 200 Cn かたい!缶の中に入ってる
- 201 T あ, 缶の中に入ってるパン。
- 202 Cn 違う!
- 203 T 袋もあるよね。かたいね。結構日持ちする、乾パン。
- 204 Cn フランスパン?
- 205 T フランスパン?
- 206 Cn いや、腐るやろ! (笑)
- 207 T 固いってだけでしょ。他非常食として大事な…KAさんどうぞ。
- 208 KA 水。
- 209 T 水!非常食、まあ水入れときましょうか。はい、RHさんどうぞ。
- 210 RH なんかあの~ビスケットみたいな…
- 211 T b-, EXTY = ATT = ATT
- 212 Cn はい!はい!
- 213 T = 210
- 214 Cn えーまだあります!

- 215 T これくらいにしときましょう。他に、こんなものを準備しっとった方がいいなっていうもの、え~ S I さんどうぞ。
- 216 S I ボランティア活動の…
- 217 T あーそういう学生のボランティア…学生が常にボランティアができるような準備をしっかりして おくということね。これはもう中学生とか高校生も含めてだったよね。この前勉強しましたね。は い, ありがとうございます。まだありますか?WNさんどうぞ。
- 218 WN はい、えっとやっぱり非常食の次は毛布だと思います。
- 219 T 手布, はい。
- 220 Cn 衣類!
- 221 WN 体育館にはマットとかもあると思うんですけど、数が少ししかないから、あの寝る時もかたいからなんか、疲れがたまったりするから、毛布を一枚でもしいて楽にする。
- 222 T なるほどね。まあWNさんあの~自分が被災者の立場に立ってみたら、やっぱりこう床で寝るのは 大変だよね。まず毛布が必要というのがありますけども、UKさんどうぞ。
- **223** UK 避難してくるときに、すりむいたり、こけたりしたりする人もいると思うから、けがの手当ての準備が必要だと思います。
- 224 T あ〜なるほど、そういうのはこんな風に言いますね。救急セットね。 BQさんどうぞ。
- 225 BQ 暑さとか寒さ対策に役立つもの。
- 226 T たとえば。あなたはどんなものをイメージしているんでしょうか?
- 227 BQ たとえば暑さ対策だったら、うちわとか、氷とか
- 228 T うちわ, 氷!
- 229 JZ 氷は無理だろ~,他にもあります!
- 230 T ちょっと待って。まず、そういうさっきみたいな地震が起きたとすれば、まず考えてみましょう。
- 231 JZ 電気が…
- 232 T 電気がとまります。
- 233 ET 水もとまる。
- 234 T 水がこなくなります。
- 235 AP ガスが来なくなる。
- 236 T ガスが来なくなる, そういうの何て言った?
- 237 NC ライフライン
- 238 T そう, ライフラインがどうしようもないことを勉強したね? そんな中に, 氷とかってちょっと厳しいんじゃないの? もしかして。
- 239 BQ え, でも発電したら…
- 240 T そういうだからライフラインに関係することがとても大事。
- 241 Cn うちわはいい。
- 242 T うちわはいい?まあでも冬はいらんやろ?
- 243 Cn 他にもあります。
- 244 T はい, ETくんどうぞ。
- 245 ET えっと、電池だと思います。
- 246 T 電池, なんで?
- 247 Cn あ~
- 248 ET すぐ, 店とかでも売り切れたりするし…
- 249 T 今回の震災でも全然関係ないFとかでも売り切れたでしょ?
- 250 ET 売り切れた!とまってたっていうのもあるし、懐中電灯にもそういうの使うから。
- 251 T あ、そか。ごめん、ETさんが言ってた懐中電灯があったね。
- 252 Cn 他にもあります。
- 253 T でもさ、この電池とか懐中電灯は、学院が準備しないといけない物なの?こんなのってさ、自助の 方じゃないの?

- 254 GD うん, 互助でもないし。
- **255 T** 互助でもなさそうやね、まああればいいんだけど、でもみんなのうちでも、自助をしっかりしてるかどうかってどんなんやったっけ?
- 256 GD 用意する。
- 257 T そうそう、用意をちゃんとする。それだけでしょ?あんな大変な地震があってもこれだけしか、内容が準備してないんですけど、これだけしか準備してないってことだよね?となるとやっぱり準備する必要あるかな~
- 258 Cn できるだけ学校に…
- 259 T できるだけ学校の方で,
- 260 Cn 軽くしないと。
- 261 T なるほど、ありがとうございます。もうちょっとありますか?じゃあ、OE君どうぞ。
- 262 OE 僕はちょっと変わった発言なんですけど,
- 263 T 変わった?
- 264 OE 段ボール。
- 265 T 段ボール, なんで段ボール?
- 266 OE 東日本でもなんか支援物資を着る時になんか隣の人とかの様子が見られないように段ボールで隠して
- 267 T なるほどね、そういうプライバシーを守るためにこういうのが必要かも知れませね。はい、他にありますか? J G さんどうぞ。
- 268 JG 車いすの人とかが通れるように段差はなくした方がいいと思う。
- 269 T なるほど。
- 270 Cn スロープ?
- 271 T だいたいそのキャンパス内とか、まあ小学校もそうだけどバリアフリーをもうちょっとちゃんとしとかないといけないということ。WNさんは車椅子で大学一緒に行きましたよね?
- 272 WN その時は、あの大学の中はあの段差が多くてちょっと腰の方が疲れたりしたけど、この小学校とか M 校地があまり段差がなくて大学よりは段差がなかった。
- **273 T** あ~なるほど、ちょっとこっちに戻るんだけど、車いすとかの人にとってみれば結構小学校から **M** 校地の方が楽だったんだね。でも大学の方は大変だったと…F C 君どうぞ。
- 274 FC 高齢者などが腰が痛くならないように椅子の用意が必要。
- 275 T 椅子がない学校はないでしょ。どんな椅子をイメージしてるの?
- 276 FC やわらかい椅子。
- 277 T やわらかい椅子ね。なるほどね。そういうどんな人が来るかわからないということをFC君は言いたいわけね。(FC:うなずく)
- 278 Cn 他にもあります。
- 279 T ちょっとひとつ聞きたいことがあるんだけど。
- 280 Cn えー, なんですか?
- 281 T 今度この会議を受けて、みんなは、院長先生、S小の一番の責任者の先生に提案するんだけど、準備したいんやけどお金がそこまでないよって言われたらどうしますか?
- 282 Cn 募金
- 283 T 募金ですか?
- 284 Cn 何に使うんですかみたいなこと言われたら…
- 285 T どこで使うんですか?お金って、ただでできることってないよね。ただでできそうなのは、これかな、学生ボランティアや段ボール。結構お金がかかる、たとえばスロープを整備するとか、お金がすごくかかるんよ。たとえば非常食を常にずっと置いとくなんていうのは、ものすごくお金がかかることよね。そういう風に院長先生から言われたときに、ちょっとそんなって言われたら、どうします?じゃあ諦めましょうか、非常食は…だったらいいですって。
- 286 KH いやいやいや,
- 287 T じゃあ、なんでそれダメっていうわけなの?

- 288 Cn そしたら地震が来た時に非常食なしでは生きていけないよね。
- 289 T じゃあKHさん, ちょっとどういうことなの?
- 290 KH えっと人間が生きるには衣類と食糧と休むところが必要だから。
- 291 T じゃああなたたちの言い分としてみれば多少それはお金がかかりますと、仕方がないんですよと主張しますか?
- 292 Cn でも、衣食住を考えないといけないから…
- 293 T あ~, まあ避難場所としてもそれはだめなんだと。
- 294 Cn 質問です。
- 295 T 質問?
- 296 Cn 質問じゃなくて,
- 297 T 何?じゃあOE君どうぞ。
- 298 OE 先生に聞きたいのとみんなに質問したいんですけど、お金が足りないとか言ってもなぜ、東日本は そういうことができたんですか?
- 299 T 「そういうことができたんですか」ってどういうことですか?
- 300 OE F市ではお金が足りない、でも東北では非常食?ん一何て言うんだろう…
- 301 EB あ~, OE君が言いたいことを言います。
- 302 T はい、どうぞEBくん。OE君が言いたいこと。
- 303 EB OE君は僕たちのところではお金が足りないけど、東北のところでは、なんで非常食が備えられたのかっていうことだと思います。
- 304 T 違う違う, そういうことじゃなくて, 非常食を備えているからってこの, あなたたちは避難場所として非常食をそろえなければならないって言ってるわけよね。でも院長先生がちょっとお金が結構大変かかるから, それはちょっと厳しいかもしれんなって言われたら, どういう風に説明するかっていうこと。FUさん, どうぞ。
- 305 FU 全部学校だけじゃなくて、自分たちでもでも集めれたら、
- 306 T あ、そういう非常の準備のために、お金を出しましょうということ?KHさんどうぞ。
- 307 KH えっと、私は、非常食とか給水タンクは食べるものとか飲むもの、だからそれを一緒にしたら、一緒にして水と給水タンクを一緒にしたらいいと思います。そしたらあんまり。給水タンクはやめて、水をたくさんしたらいいと思う。
- 308 T とにかく、KHさんは、水は絶対必要というわけ。
- 309 KH だから、似ているものを一緒に。
- 310 T あ、安上がりにしましょうということですか。UKさんどうぞ。
- 311 UK FUさんに似ていて、一人一つでもいいから持ってきたら、学年 70 人いるから結構な援助になる し、あと、学費とかに、10 円とか、月に少しでも入れたら集められると思います。
- 312 T なるほど、校長先生に相談しないといけないね。まあ、あれでしょ、一つ大事なのは、みんなでま あ、とにかく協力をしましょうということ、これも一つの互助かもしれませんね。はい、OE君ど うぞ。
- 313 OE 今, 自分たちが取り組める…募金
- 314 T 募金とかね。でもさ、ボランティアなんだけど、あてになるのかな?
- 315 Cn はい, なると思う。
- 316 T なんでそんなこと言えると?こんなあてに…
- 317 FU 地震が起きたらごろごろしてる暇はないと思う。
- 318 T ごろごろしてる暇はない?
- 319 FU 忘れずにやります!。
- 320 T そうなの、なんかあてにならないような気がするんだけどな~自分家が大変だとか言って。そんなことないの?なぜそんなうんって言えるの?FUさん、はい。
- 321FU えっと、これは自分の発想だけど、S小は、イエス様に信じてるから、聖書の中の他の人を助けなさいっていうかそういうことが、隣人を愛しなさいとかが、言ってるから、そういうのを信じて…
- 322 T そっか、それを言われたらもう、「そうだよね。」としか言いようがないですね。でも、その通りで

すね (笑)

- 323 EB 自分の命は自分で守るけど、自分の命が自分で守れたら、他の人の命も守ってあげないと、自分だけ守ってたら、助けられないから…
- 324 T 隣人愛か~なるほど。これがS小らしい、地域の人に対する、準備の仕方かもしれませんね。時間がもうあと5分になってしまいました。避難場所としていろいろみんなも、意見がありました。それから、準備するものとしても、え~、お金がかかるものもあるし、いや、簡単にみんなで協力してそろえられるというものもね、結構あったと思います。今回、このみんなで話し合ったことをもうちょっとまとめて、今度は院長先生にお話に行きたいと思います。じゃあ、今日の勉強の振り返りを今から書きます。友達の考えで参考になったこととか、それから新しくわかったこと、まだちょっと疑問に思っているようなことをね、書いてください。(2分ほど)
- 325 FU えっと、S小には思ってたよりできることが結構発見してわかった中で、あんまり逃げるとこが少ないとわかったので、自分たちでできることや、S小としてできることをしていくことが大事だと思う。
- 326 T なるほどね。いい発表でした。じゃあEB君どうぞ。
- 327 EB はい、今日の学習でわかったことは、非常食が必要だということです。非常食がないと、人間は生きていけないので、お金が足りなくてもできるだけはそろえないといけないと思いました。
- 328 T それだけは、とにかくお金がかかっても非常食は絶対必要なんだということね。なるほど、「かかっても」というのがいいですね。えっと、LIさんどうぞ。
- 329 LI えっと、今日の学習で電気や、電池の充電のことは考えていなかったので直したらいいと思いました。
- 330 T うん, そういう細かいことについてはね, 考えていなかったね。
- 331 QG たくさんの人を受け入れるためにはいろいろなものを準備しておいた方がいいと思います。
- 333 VL M地区が、N地区の…でもいいし、
- 334 T 両方ともね。うん,
- 335 VL 今日の勉強はこれからも続いていくと思いました。その中で、ボランティア活動とか、たくさんの 人を受け入れるための方法が必要だと思いました。
- 336 T はい、ありがとうございました。とてもいい振り返りをみなさん書いていました。日直さんお願いします。
- 337 日直 これで6時間目の社会の学習を終わります。

資料 2 実践② 社会科授業記録 「お祭り会議を開こう」 2011 年 12 月 15 日 (金) 4年A組 授業者 坂井 清降

- 1 T はい、今日はですね、昨日からちょっと予告をしておりましたけれども、みんなで、あの一お祭り、 それから山笠のことについてね、最後の二学期のまとめをしたいなと思ってこういう学習を計画を しています。そして司会は、今日はLIさんとTJ君にお願いをして、書記をKAさんにお願いを しているところです。○○先生、一言お願いします。
- 2 〇〇 はい,みなさんね,あの一日頃からいい勉強をしているというので, 私もこう,みんなの様子をあの一見て,いろいろ学びたいと思います。まあ,頑張ってください。
- 3 T はい、よろしくお願いします。
- 4 Cn お願いします。
- 5 T はい、それでは9月から勉強を一緒にやってきましたけれども、その、まとめと言うことになると思います。はい、時間がですね、45分とかで終わらない可能性があります。で、それはみなさん納得してください。チャイムが鳴っても気にしないでほしいと思っています。出来るだけたくさん、みんなの考え、書いてることを発表してもらいたいなと言う風に思いますので、メモしたり、忙しいかもしれませんけれども、今日の時間で自分の思いが言えればいいかなーというふうに思います。で、特に、後半の柱2では、OEくんと、それからZO君の、えー、気持ちを聞きながら、みんなでいろいろ話をしたいと思いますので頑張ってください。
- 6 司会 日直さん、あいさつをお願いします。
- 7 (日直) 姿勢を正しくしてください。
- 8 Cn はい!
- 9 (日直) 今から3時間目の社会の学習を始めます。
- 10 Cn お願いします。
- 11 司会 今日の社会科の学習は、二学期の 10 月に学習した、H 地区祇園山笠と地域のお祭りについて考えようのまとめの学習になります。学習のめあては「山笠や地域のお祭りについて自分の考えをしっかり発表しよう」です。みなさんいいですか。
- 12 Cn はい。
- 13 司会 では、まず、柱1の学習です。柱1は、「山笠や地域のお祭りが持つ力にはどんなものがあるだろう」です。 みなさん自分の考えを出してください。 理由も言ってください。
- 14 司会 FDくん
- 15 FD はい。僕は、山笠の力は病を治す力だと思います。理由は、山笠は病を治すと聞きました。山笠は病を治すと聞いた時、ほんとかなあと思いました。だけど、山笠の人たちは一生懸命頑張り、競い合い、山笠の人たちは一生懸命頑張っていて病を治そうと思っているんだなと思いました。
- 16 Cn わかりました。
- 17 KH それに付け加えです。
- 18 司会 KHさん
- 19 KH FDくんは人々に勇気づける力があるっていうけど、でも山笠を担ぐ人たちにも苦労があると思うし、そこで骨折したり転んだり、そういう姿があっての、山笠だと思います。
- 20 Cn わかりました。
- 21 司会 EB君
- 22 EB はい。えっと、僕も、僕は山笠の力には地域の人や山笠に関係する人の絆が深まっているからいつでも続けたいと思っている、人がいるのでそれが山笠の大切さにつながってくると思います。
- 23 Cn 付け加えます。
- 24 司会 PF君
- 25 PF EB君に付け加えで、絆や友情や心を明るくする力があると思います。
- 26 Cn 付け加えます。
- 27 司会 PFくん, 今の理由を言ってください。
- 28 PF なぜなら、みんなが楽しくやってると自分も向こうも明るくなっているからだと思います。
- 29 司会 FUさん

- 30 FU はい。えっと、私は山笠には励ます力があると思います。山笠は地域の人の隣人愛があるからこそ 山笠が成り立っているのだと思います。地域のお祭りには仲を深める力があると思います。もしそ の…がなかったことを振り返ると、そのお祭りに参加した人と仲が良かった場合、なかったら、お 祭りがなかった場合に友達になれなかったかもしれないので仲を深める力があると思いました。
- 31 司会 WNさん
- 32 WN はい。えっと、FUさんは、仲を深めるって言ってて、あのそれは、山笠は一人では担げないからみんなで仲を深めたりして、一つの山笠を持ちあげていってから、みんなその気持ちが同じだから、そう思いました。
- 33 司会 KHさん
- 34 KH はい。私は正直言って、あの一、やる人とか、は、最初はなんかやりたいなと思ったけど、10月のお祭りの授業をして大変なんだなと思いました。でも、なんでそこまでするかって言われたら分からないけれど、でも私、2回くらいしか行ってないんですけど、行って、大変だけどそれでも楽しかったので、その、作っている人ややっている人の笑顔を見て出来るんだと思いました。
- 35 Cn 分かりました。
- 36 HW 付け加えます。
- 37 司会 HW君
- 38 HW はい。僕もみんなと同じで、あの、山笠の持つ力は絆や団結力だと思います。でも、ZO君と同じで、山笠に参加したい人としたくない人がいるのだと思います。なぜなら、たぶんZO君やZO君も、遊びたいなとか、やだな一と思うという気持ちもあると思うけど、やっぱり伝統ある祭りだから、Fのみんなをこう、喜ばせたいと思うしやっぱり、これ以上も続いてほしいとか、やっぱり、山笠にはやりがいがあると思う。
- 39 司会 PFくん
- 40 PF 僕も、みんなと一緒で、絆や団結力だと思います。理由は、山笠はみんなでしないと出来ない祭りだし、一人がやるとすると崩れるので山笠は絆や団結力を深める力があると思います。
- 41 司会 WNさん
- 42 WN えっと、みんなと同じで山笠には笑顔にする力や絆の力、勇気づける力などすごくいっぱいの力があると思います。でも、あんまり、みんなにその力が知られていないと思います。理由はもしそれだけの力があればもっと地域のお祭りとかは、人があふれると思うし、山笠だってすごい人がもっといっぱいいて、見物する人も、もっと増えると思うからです。
- 43 Cn わかりました。
- 44 司会 ETくん
- 45 ET はい。僕は、山笠は…頑張るという力あると思います。理由は、山笠はみんなで賑わい、山笠を担いでいる人も賑わっているから苦しくても、頑張ろうという気持ちが生まれると思います。
- 46 Cn 分かりました。
- 47 司会 APくん
- 48 AP えっと、山笠には元気づける力があると思います。理由は、770年も続いて、先祖代々の違う言い方で言ったら、大変だから、努力の塊だから、と思うので、たとえば、三大事件でなくなりそうだった時も、シンボル、をなんていうか、の仕方というかあの小さな一本橋と同じくらいのすごい深いもので覆われていると思います。
- 49 司会 HEくん
- 50 HE はい。えっと僕は、AP君と一緒で、山笠はみんなを元気づける力があると思います。理由は山笠 がある時期はわくわくして元気が出てくる人もいるけれど、もしなければ、わくわくする人もいなくて、いなくなってしまうので、山笠には元気づける力があると思います。
- 51 司会 J G さん
- 52 JG はい。私は、山笠にはずっとやり続けたいという力があると思います。理由は戦争とか三大事件があってもずっと、続いているのでそういう力があると思いました。
- 53 司会 J Z くん
- 54 JZ はい。僕は、心を動かせる力があると思います。理由は三回も重大な事件があったのに、続けて欲しいという願いがあったからこそ、770…約770年も続いているから、その三回も重大事件がある

前までは、えっと、元気づけたり、いろんなものがあるからだと思います。

- 55 Cn わかりました。
- 56 司会 EB君
- 57 EB えっと、僕はみんなと同じように、山笠は団結力があるというのがあって、団結力があると思います。えっと、理由は、勉強と同じように、山笠をかつぐ…勉強と同じように、しっかり下の土台がないと、上に物とかが積み上がらないから、それも山笠と同じように…担ぐ人がいなかったら、その山笠も崩れるし、それだけの人の絆が固まって、山笠っていう、祭りができるから、それを、それが団結力だと思います。
- 58 Cn わかりました。
- 59 司会 地域のお祭りについての発表をお願いします。WNさん。
- 60 WN 地域のお祭りには、山笠にはない、あの一、楽しめる、なんか、みんながあの、任務とかじゃなくて、あの自分が楽しむことで、楽しめる力があると思います。その理由は、その地域のお祭りが、なんか、山笠みたいな競う、あの一競ったりして、あのなんか、辛いことではないじゃん。だから、あの一屋台とかだって、その、食べたりとか、それから、山笠…あ、地域のお祭りは楽しめる力だと思います。
- 61 司会 IFくんいいよ
- 62 IF はい。みんなと似ていて、元気づける力があると思います。理由は東北地方の人は祭りに参加したりするそうで、笑顔や明るいのを見たので祭りには元気づける力があると思います。
- 63 Cn わかりました。
- 64 司会 HE君。
- 65 HE 僕も、山笠には元気づける力があると思います。理由は 770 年も続いて、みんなが、よしまた次も頑張るぞという気持ちがあるから、続くのだと思います。
- 66 司会 J Z 君
- 67 JZ 地域のお祭りには、地域のお祭りは出し物が自由なので楽しむことが出来るけど、みんなが集まっているわけじゃないので団結力は深まらないと思います。
- 68 司会 KAさん
- **69** KA はい。私もみんなと同じで、きずなや団結力があると思います。なぜかというと、今 770 年前から続いている山笠が、もし団結力がなかったら、もう今はなかったからです。
- 70 司会 J Z 君
- 71 JZ はい。僕もこれは山笠や地域のお祭りのおかげで、見ている人、作った人参加している人は一人一人に新しい楽しみが出来る力があって、その力のおかげで家族や友達と屋台などが出来て、そして、その時に絆などができて、新しい楽しみを作る力だと思います。
- **72** 司会 PFくん。
- 73 PF はい。JZ君やHE君と同じで、伝えていった力があると思います。理由はいろいろな宝物があってもまた、生活し、伝えていきたいその一つの思いがあったから、山笠は続いていると思います。
- 74 司会 AP君
- 75 AP えっと、地域のお祭りは、山笠とかとは全く別で、ものを食べたりとかして、そして、思い出を作る、 思い出を作るお祭りだと思います。
- 76 司会 FDくん。
- 77 FD 地域のお祭りは、神様とかに感謝せずに自分の「欲」だけでするお祭りだと思います。
- 78 T はい、FDくんの発言に対してどうですかね?みなさん。
- 79 司会 KHさん
- 80 KH えっと、…とかそういうのじゃなくって、みんなが、仲良くなったり、違う人とおしゃべりできる楽しい場だと思います。
- 81 司会 KHさん
- 82 KH はい。私は、もとは、お祭りは食べ物とかに感謝する行事だからそのためになんかいろいろな人たちが集まったりして楽しくやっていることだから、欲ではないと思う。
- 83 司会 OE君。
- 84 OE はい。僕はAP君の意見は、AP君はえっと、地域のお祭りには思い出を残すって言ってたけど、山

笠はどういうところが思い出に残す力がないのかちょっと知りたい…

- 85 司会 ちょっと司会からいいですか。えっとKHさんと似ていて、地域のお祭りは人が集まって楽しむた めのお祭りだと思うし、近所の人と仲良くする力がるのだと思います。だからまあ、KHさんと似 ているんだけど、自分ではそう思う。
- 86 司会 FUさん
- 87 FU えっと私は、思い出に残る力があると思います。えっとその、夏休みとかに、お祭りはよくあるんだけど、夏休みは例えば遊びだから、旅行とかに行く、そういうところにいけない人とかは、参加したりこう、旅行じゃなくても、旅行じゃなくてもすごく楽しめる思い出が作れると思う。
- 88 司会 さっき言ったOE君が言った意見を考えたいと思います
- 89 AP えっと、山笠にも思い出を残す力がないわけではないけどなんていうか、山笠は、競ったりして、 思い出って言ってもなんか、感動っていうか、普通の地域のお祭りとは違う、思い出の残し方が山 笠はできるとあると思います。別に山笠に思い出を残す力がないと言ったわけではありません。
- 90 司会 えっと、FD君の意見に対してどうですか。JZ君どうぞ。
- 91 JZ 僕は、えっと、先生がえっと、見せてくれた、えっと、震災のところでお祭りしていて、それで、なんか元気づけたりしているので、「欲」で動いているわけではないと思います。
- 92 司会 JBさん
- 93 JB はい。えっと、私も、欲ではないと思う。えっと私は、子ども会に入ってて、それで、毎年その地域ごとに出し物をしたりしているんですけど、それで、楽しく、みんな出し物をしたり、買ったり、売ったりなんかいろんな楽しくしているので、欲で、欲で動いているわけではないと思います。
- 94 司会 FDくん
- 95 FD JBさんと違って、あれは感謝する本当のお祭りで、あれは地域のお祭りではないと思う。
- 96 司会 GDさん。
- 97 GD はい。さっきのJBさんの意見と同じで、あの欲ではないと思います。なぜなら、あの子ども会の 人たちとかも、みんなが楽しめると思ってやっていることだから、それで、みんなが楽しめて、み んなで楽しく仲良く、お祭りとか出来ると思うので、欲ではないと思います。
- 98 司会 FUさん
- 99 FU はい。私はさっき言った欲だったらなんか、わざわざそんな、なんか苦労までして、欲のために苦労までしてお祭りはしないと思う。私はそう思います。
- 100 司会 EBくん
- 101 EB えっと、僕はFD君の意見に賛成で、僕は欲だと思います。理由は、えっと、なんかみんなが言ってることは、楽しめるっていうことは、伝統ある祭りとかだったら、ルールが決まってて、その通りに動かないといけないけど、地域のお祭りとかだったら、自分が好きなものを買えて、自分が好きなものを食べれて、動けるから、伝統ある祭りと比べたら、欲があると思います。
- 102 司会 J Z くん
- 103 JZ はい。僕はFD君に賛成か反対かよく分からないけど、地域のお祭りは、EB君が言ったみたいにルールがなくて、楽しめるっていう、とか出てくると思います。
- 104 司会 APくん
- 105 AP えっと、僕はFDくんとえっと、EB君に賛成です。えっと、僕さっき、山笠と地域のお祭りでは、あの一、思い出の残し方が違うって言ったけど、その山笠はなんていうか、楽しいっていうか、すごいな一っていう、尊敬する方の思い出の残し方で、で、地域のお祭りは、えっと、EB君が言ったように、あの、なんていうか、いろいろなところで、飲んだり食べたりして、あの、自分の欲を晴らすっていうか、楽しんで、えっと、あの時はすごく楽しかったなーとか、あとから思い出すことであって、山笠は、あれすごかったよなーとか、あとで思い出せる思い出だと思います。
- 106 T おー。
- 107 司会 まだ当っていない人などはどうですか。…では柱2に移ります。柱2は「OE君やZO君はどんな 思いで山笠に参加しているのだろう。」ですこの柱になったのは、IF君がワークシートに書いてい たからです。ではまず、ZO君 の思いを聞いてみたいと思います。ZO君どうぞ。
- 108 ZO はい。僕は、えっと、無理矢理山笠をやらされているわけではないけれど、お父さんが出たり、友達

が出るのだったら、えっと、僕も出たいからです。走って水をかけられて気持ち悪いこともあるけれど、山のかけ声があったら、元気が出てくるから、山のかけ声はとても大事だと思いました。僕の山笠の身内は1年に何回くらいしか会わないけど、山の時は何回しか会っていない…僕が大人になったらたぶん、山を担いだり、後押しをしたりしないといけないのでこれからの、これからの山が、山笠が楽しみです。

- 109 司会 OE君
- 110 OE はい。えっと、僕はZO君とちょっと違って、山笠の迫力のほうで、えっと、東流れのいろんな人が知り合いで、人々のつながりがあるから、いつも「しだり」の時やえっと、準コースは…ます。えっと「しだり」が終わって、ちょっとしたところで、1回山がとまって、そこで1回人数が変わります。でも、人々のつながりがなかったら、えっとそこでもう自分は担ぎたくないとか、こう、つながらなくて、なかなか担がない人とかいると思うけど、東流れはみんないろんな人とか知らなくても、もう、まあ知ってるような感じで、人々のつながりがあるから…だと思います。えっと、東日本大震災があって、何で出来たかと言うと、僕はOO(地区名)を盛り上げる迫力があると思うからです。あと、ちょっと嫌なところは、えっと、今年のえっと15日学校に行っているときに、千代流れとか西流れとか大黒流れの人が、また東かよ。とか言っていたので、それは、やめた方がいいと思います。そのためには、えっと、次頑張って優勝するんだったらいいと思います。えっと、それで、IFくんの意見については、えっと僕は、東流れが1位になるように頑張って、邪魔にならないように走っています。
- 111 司会 今のOE君の発表で、質問はありますか。
- 112 Cn 質問?
- 113 司会 じゃあ意見を言って、そのあと質問タイムを取ります。…GVくん
- 114 GV 僕は一回,子ども山笠をしたんだけど,そんなに面白くなかった…どこが面白いのか不思議に思いました。
- 115 司会 GV くんにつなげることとかはありませんか。
- 116 AP by st.
- 117 司会 APくん
- 118 AP えっ、GV君は、自分の家が、代々、あの山笠をずっとしているわけではないので、なんていうか、 尊敬の気持ちとかが全然現れなくて、で、ZO君のさっきの話を聞いていたら、えっと、僕はこう いう、770 年も続いているのはZO君みたいに、お父さんとかが、ちゃんとしていて、えっと、や りたいと思う気持ちはやっぱり、なんていうか、すごいと思ったりとか、楽しそうだと思ったりとか、そうやって、昔の人からどんどん、どんどん気持ちを伝えることができるんだなと言うのが…。
- 119 Cn 質問があります。
- 120 司会 HEくん
- 121 HE えっと、僕は、子ども山笠とかそういう山笠をやったことはないし、だから、よくは分からないけど、その、楽しさっていうやつが本当にあるのかっていうのをちょっと知りたい。
- 122 Cn 同じです。
- 123 司会 ZO君…
- 124 ZO ちょっと手助けOEちゃん…
- 125 OE え~。 えっと、HE君がえっと、山笠をしたことないっていうことを言ってたんですけど…えーと、 楽しさはやっぱり、いろんな人が走っていて、んーと、ちょ、ZOわかんない。
- 126 ZO ん一、楽しいこと…?あんまり、ない。けど、ん一、わかりません。
- 127 司会 AP君
- 128 AP えーと、僕が、この前、山笠を見た時思ったのは、楽しいと思って、で、OE君が、言いようがないって言ったのは、えっと、僕も結構分かって、たぶん、山笠はいろいろな、例えば、すごいなとか、あそこにも山、あの、山笠のあの一、飾りとかずっと見てたら、いろんなのが合わさって、結局は最後には、あ一楽しかったなと思えるように、えっと、なっているので、たぶん見てみないと分からないと思います
- 129 HW 他にもあります。
- 130 司会 HWくん

- 131 HW はい。HE君とちょっと似ている質問で、あの、さっきの発表で、やっぱり、したくないっていう 気持ちもあるのかなーって聞いたんですけど、山笠をしたくないなーと思ったりすることはたまに あるんですか。
- 132 ZO あります。
- 133 Cn HW君に付け加えます。
- 134 司会 NKさん
- 135 NK えっと、OE君とか、ZO君は、あんまりおもしろいことはないって言ってるけど、地域のお祭りで、その、なんか音頭とかで、太鼓をたたいているおじさんはとてもいつも笑顔で、太鼓をたたいているんだけど、ZO君やOE君はどうしてあんまり楽しくないんですか。
- 136 T 難しい質問だ。
- 137 OE はい。えっと、僕はこう、山笠で太鼓たたいているおじさんとかが笑顔だって言ってたんですけど、えっと、なんかみんな一番お客さんとかが盛り上がるのはえっと、一番山がえっと櫛田神社の正道のところをこう回っているときに、えっと祝いめでたってあって、その時にあの、お客さんもなんか一緒に手拍子とかしたりして、で、僕たちは、一昨日は一番山だったけど、危ないから、先走りで、「祝いめでた」を経験したことがないから、でもまあ大人はたぶん、楽しいとそういう気持ちと思うんですけど、まあ、そういう感じです。
- 138 Cn 他に質問があります。HW君に似ています。
- 139 司会 KAさん
- 140 KA どうして、楽しいとか思わないのに出ようと思うんですか。
- 141 T うん。
- 142 ZO 僕は、さっきの文の中で言ったんですけど、お父さんが、最初に出てて、で、前の、お父さんのお 父さんが出てたから、えっと、僕もなんかその、出た時の気持ち…?
- 143 OE 交代します。えっと、お父さんも言ってたんですけど、あの、えっと僕が山笠始めた時に、えっと、ちょうど5歳くらいの時に、お父さんが、えっと、将来はお父さんが亡くなっても、伝統をずっと繋いで、伝統を続けて欲しいから、僕に山笠を頑張ってほしいっていう気持ちが心にあるので頑張っています。
- 144 Cn 他の質問があります。
- 145 司会 まだ発表してない人はどうですか。柱2じゃなくて、全部。
- 146 Cn 質問してもいいんですか。
- 147 司会 FDさん
- 148 FD えっと質問で、もともと山笠の由来は、病を治すための祭りみたいな感じって言ってたんですけど、 競うだけで、ちゃんとその病のことを考えて、しているんですか。
- 149 OE えっと、そのことは一切考えていないと思います。
- 150 ZO 僕もそう思います。
- 151 Cn 他の質問があります。
- 152 司会 SIさん
- 153 S I はい。山笠の人たちが何で考えていないのか、なんとなくです。えっと、走るのに夢中になっていて、そういう考える暇がないのかな一っていうのが、と思います。
- 154 OE えっと、病。僕も病のことをこの学校で勉強して、で山笠の時に周りに聞いてなかったので、なかなか分かりません。
- 155 Cn 他の質問があります。
- 156 司会 FUさん
- 157 FU はい, えっと, それは、ZO君とOE君だけに質問じゃなくて, 子ども山笠に参加した時の気持ちと, 山笠に参加した気持ちの違いってどういうところにあるんですか。
- 158 OE はい。
- 159 司会 OE君以外で。
- 160 EB え、だって他の人たちも本物の山笠に出てないからわかんない…子ども山笠にも出てて、どっちも出てるけん、この人。
- 161 OG 子ども山笠にも出てます!

- 162 T チャイム, ちょっと待って。
- 163 EB 本当の、OE君たちがやっている本当の山笠は分からないけど、子ども山笠は、なんていうか天神とかを走って、いろんな人が見ているから、それが面白いんですけど、一番面白いのは、お菓子がもらえることです。(笑)
- 164 司会 FDくん
- 165 FD はい。EB君が言ったのは、つまり欲ですか。話は戻るんですけど、やっぱり地域のお祭りは、お金を使ったり、お金を使ってなんか、食べ物とか買ったり、だけど、伝統の山笠とかはお金には買えない、友情や楽しさがあるんだと思います。
- 166 Cn 分かりました。
- 167 司会 WNさん
- 168 WN ちょっと意見で、あの、OE君とZO君の発表で、あの、えっとOE君たちは、なぜずっと、山 笠をあの、ZO君がしているときはきついっていったけど、なぜ、やっていけるのかは、たぶん だけど、なんか、走っていてきついけど、あの、かけ声でなんか、あの疲れが取れるって言って いて、あの一なんか、そのかけ声もあって、山笠はずっと続いていると思います。
- 169 Cn 他にもあります。
- 170 司会 GDさん
- 171 GD はい。OE君とZO君に質問なんですけど、山笠を辞めたいって思ったことはありますか。
- 172 ZO あります。
- 173 司会 ZO君それはどうしてですか。
- 174 ZO えっと、山笠で例えれば、13日、とかになんか、嫌なこととかがあって、なんか辞めたいと思ったことはありました。
- 175 OE 僕は辞めたいと思ったことはあります。えっと、なんか好きでしないっていうか、僕もさっきのZOちゃんのことで、山笠…山笠はやっぱもともとご褒美でお菓子とかくれたりするんですけど、なんか気に入りはするけど…
- 176 Cn 他の質問があります。
- 177 司会 KHさん。
- 178 KH えっと、さっき Z O 君が発表したことで共感できて、なぜかというと私も1回、鹿児島の方の祭りに参加したことがあるんですけど、やっぱり、足がすごくきつくなるけど、他のダンスグループの人たちが、すごくきれいに踊っているのを見たら、自分もやらなくちゃなと思って、なんかきつかったけど勇気づけられた。
- 179 T おー。
- 180 司会 KAさん
- 181 KA はい。OE君たちから見た山笠っていうのは、どんな存在なんですか?
- 182 Cn あー
- 183 T チャイムの間考えてください。
- 184 司会 ちょっと難しい質問なので、他に行きたいと思います。
- 185 Cn 質問があります。
- 186 司会 EB君
- 187 EB えっと、あの、小さいころに山笠を見に行ったんですけど、その時になんかおじさんから水掛けられて、びちょびちょになったんですけど、なんで、人に水を書けるのか教えてください。
- 188 ZO えっと、お父さんが言ってたんですけど、足が疲れてきたときに、冷たい水をかけたら、なんか 疲れというのが癒されるというか、なくなるからだと言っていました。
- 189 OE はい。僕は、水を、その水をかけられるのは、気持ちいいんですけどあの、なんか地下足袋の中に水が入りすぎてなんか、走れなくなる、ぐちょぐちょで、なんか、でもちょっと、地下足袋の水を抜こうとしたら、すぐ山が来て、おじさんから、早く行け。とかそういうことを言われて、だけど、まあ、清い水っていう、山笠にしかない特徴の水だから、たぶん僕は、えっと、病、みんな、病にかからない水だと思います。
- 190 Cn 質問があります。
- 191 司会 HE君

- 192 HE えっと、水にかかるのは嫌なんですか。
- 193 OE 嫌ではありません。
- 194 T おー
- 195 司会 ET君
- 196 ET えっと、質問で、山笠しているときに、あり得ないことがやることになって、その時に、「なんだこのお祭りは」とか思った体験はありますか。
- 197 ZO 僕はありません。
- 198 OE 僕もありません。
- 199 司会 HW君
- 200 HW はい。ZO君や、OE君もやっぱり、あの、地域のお祭りに参加したことがあると思うんですけど、やっぱり、あの、地域のお祭りをやっている側じゃなくて、参加している側から、やっている人に、なんか、どんな思いを感じますか?
- 201 OE ちょっとその質問は難しい…
- 202 ZO 僕は、地域のお祭りは、なんかあんまりやったことがないので、分かりません。
- 203 司会 WNさん
- 204 WN 山笠には、あの、坂井先生は参加したいって言っているけど、あの参加できないって言っているけど、どんな人が参加できるんですか。
- 205 OE 簡単に言うと、山笠に関係する人…
- 206 ZO お父さんの会社の知り合いの人が山笠に出たいって言って、あの、総代っていう人に相談に、あの町内の…
- 207 OE あ, 町内の, 本?
- 208 ZO えっとー,ちょっとわかりません。
- 209 EB なんか出たいと思ったんですけど、なんか、OE君から聞いたんですけど、山笠に、自分の友達とか、あの、自分のお父さんとかがやってないと、山笠には参加できないって。
- 210 OE 僕は、えっと、○○君の…で、お父さんは△△△(仕事の名前)で出来なくて、僕はまだ不思議に思っているんですけど、□□君はなぜお父さんができないにも関わらず出来るのかなと不思議で、あと…。
- 211 EB それ知ってます。
- 212 司会 IF君
- 213 IF 質問で、山笠をしているとどれくらいの人との絆が生まれるんですか?
- 214 司会 WNさん
- 215 WN えっと、IFくんに付け加えて、あの、山笠をして、どれくらいの、絆じゃなくて、関われる、関わい・関わりが生まれるんですか?
- 216 司会 IZくん
- 217 JZ はい。山笠をやってて、一番つらいと思ったことは何ですか。
- 218 OE なんか、えっと、つらいと思ったことは木とか、旗とかを持たされて、走っているコースの時にいきなり来た時になんかこう、こうやって、その時に、お坊さんがいて、前に出てきて一人の代表の人が、何か言って、で、その時に鉢巻きを取るんですけどその時になんか、ここの前に、どっさりとお客さんがいて、旗をどこに、えっと、落としたら汚くなるって言われてるから、えっと、股に挟んでもこう、バンッて前に今年も行ったんですけど、なんかまあ、つらいというか、もうちょっとそこは考えたらいいかなと思います。
- 219 Cn 質問があります。
- 220 司会 GV君
- **221** GV 僕は、水をかけられて、寒いときに水をかけられたら、病は治らないし、余計、悪くなると思うんですけど、そういう時はどうすればいいんですか。
- 222 OE はい, えっと, 山笠は水をかける, 水をかけて, こう, 元気づけると思うので, 乾いてやって, まあ, えっと, 道路とかを走るんで, そのまま水もかけずに道路で転んだら, 結構血が出てくるから, 水で結構ちょっとこう, あまり痛くないようにするために, 一応体にもかけるけど, それで, こけても痛くないようにしているんだと思います。

- 223 司会 えっと、質問じゃなくてZO君やOE君が伝えたことに感じたことを教えてください。GDさん
- 224 GD はい。えっと私は聞いたことはないけれど、聞いて、競っているって聞いて速いから、見ているお客さんの方は、せっかく朝から見ていて待っていたのに、ちょっとしか見られなくて、お客さんの方は嫌かなと思うけれど、担いでいる人は、みんなに、なんていうか、さっき Z O 君が言ったみたいに、迷惑にならないように、頑張ってるって言っていて、だから、柱1でも言ったみたいに、頑張ってるから、お客さんはその頑張っている顔を見て、ちょっとしか見られないけれどまた見に来ようって思うんだと思います。
- **225** 司会 KHさん
- 226 KH えっと、私は、見に行ったことも、経験したこともない山笠のことはあんまり知らないんだけど、 えっと、私はてっきり、どこの流れが一番速いか競争するためにやっている感じだと思っていたけ ど、OO(地区名)を盛り上げるためにもやっているということが分かりました。
- 227 司会 あの、そろそろ「ふり返り」を書いてください。
- 229 司会 「ふり返り」に思ったことや感想を書いてください。
- 230 T ちょっと先生の方から、書きながら聞いてくださいね。今、柱1で話し合ったこと、また柱2で話し合ったことで、自分の心に残っていることや、疑問に思っていることも含めて書いてもらっていいです。また、ZO君や、OE君が上手に言えなかったことも、振り返りの方に書いてもらっても大丈夫です。今日、FD君がすごくいい、話題をだしてくれましたけど、FD君に対する考え方を書いても構いません。
- 231 司会 そろそろいいですか。
- 232 Cn はい。
- 233 司会 「ふり返り」を発表してください。
- 234 Cn はい。
- 235 司会 FD君
- 236 FD はい。僕はAP君たちが僕に賛成してくれたのが嬉しかったです。僕はお金では買えない,山笠の 薬は,お医者さんや薬剤師でも持っていない治癒薬だと思いました。思ったことを精一杯言えたの で嬉しかったです。
- 237 司会 OE君
- 238 OE はい。僕は、反省していることで、みんなが、発表したり質問してくれたのにちょっと答えられなくて、反省してます。(笑) えっと僕はみんなにちょっともう1回考えて欲しいことで、えっと、地域の人はどんな思いで参加しているのかを、知ってみたいなと思いました。あと、みんなが結構山笠に詳しくなっているなと思ったのですごいなと思いました。
- 239 司会 HE君
- 240 HE ZO君, OE君は山笠を辞めたいと思ったことはあるけど、まだ続けるってことは、山笠が好きなのかなと、OE君やZO君から伝わってきました。FD君の難しいこととかをいろいろなところで言っていたので、考えるのは難しかったです。
- 241 司会 HW君
- 242 HW はい。今日の学習で、あの、どんな祭りでも力があるっていうことで、山笠は、楽しいこともあれば辛いこともあるということが分かりました。やっぱり、みんなが言っていたみたいな明るくする力があるって言ったのもあるし、2 つ目は、やっぱりあの、OE君とZO君が辞めたいと思ったことがあるって言っていたけど、やっぱりあの、その、山笠で参加している人たちと絆が生まれるから、と思いました、それと、あのFD君が言った、「欲」っていうのに、悩まされました。
- 243 司会 時間が来たのでこれで終わりたいと思います。日直さんお願いします。

資料3 実践③ 社会科授業記録 「観光会議を開こう」

2012 年 2 月 21 日 (火) 授業者 坂井 清隆

- 1 T はい、じゃあ、紹介をしますね。後ろの方ちょっと振り返ってくさい。○○新聞社の方から来られた○○さんとそれと、カメラマンの方です。よろしくお願いします。
- 2 はい,えっと,○○新聞の○○と申します。みなさんの活動の様子を,4月の○○新聞で紹介させていただきます。今日は,あの一,カメラマンが来てますけど,カメラを意識しないで,普通に普段通りの学習をお願いします。
- 3 みんなが一生懸命お勉強するところを撮らしていただきます。よろしくお願いします
- 4 T はい、では始めたいと思います。今まで何の勉強をしてきたかと言うと…
- 5 Cn X市の観光!
- 6 T X市の、そうですね。観光のことについて勉強してきました。で、今日は、 X市の観光会議をしようと言うことで、たくさんみんなに発表してもらいたいなと思っています。 まずは、X市の魅力、あなたたちにとって、X市の魅力はどんな魅力があったのか、あの一、最初 に教えて欲しいんですけども、どんな魅力があったか。は一い、じゃあ、KM さんどうぞ。
- 7 KM はい。えっと、交通が便利だと思います。
- 8 T うん, 例えばどんなことが便利なの?
- 9 KM 例えば、本数が多いし、ちょっと多いかなと思うけど、いっぱい出るから、そこがいいと思います。 いいですか。
- 10 Cn 分かりました。他にもあります。
- 11 KS はい。X 市は、都会と、森みたいな緑がたくさんあるところがちゃんと分けられているところが、 魅力だと思います。
- 12 T 例えば?
- 13 KS 例えば、N区の、奥の方とかはちゃんと、なんか森とかがあるけれど、N地区とかM地区とかは、 都会で、みんなが楽しめるところみたいなのがちゃんと分けられていて、両立しているところが魅 力だと思います。
- 14 C 分かりました。他にもあります!
- 15 KW 伝統行事がいいと思います。
- 16 T おー, 例えば?
- 17 KW 山笠とか…放生会 (ほうじょうや) とか…
- 18 T そういうところが魅力。
- 19 C 他にもあります。
- 20 SK はい。えっと、おいしいものがいっぱいあると思います。
- 21 T 例えば?
- 22 SK 例えば、明太子やラーメンや水炊き
- 23 C (笑) 付け加えます。
- 24 BS えっと、SK さんに付け加えて、場所があると思います。例えばスポーツなどの、アビスパや、ホークスなどのスポーツもあるし、いろいろなんか、スポーツ以外も、なんか、観光地とか、X 市ならではのものが多いと思います。
- 25 T なるほど。はい, もうちょっといきましょうか。DY 君どうぞ。
- 26 DY えっと、地域の協力…とか…そういうのがあると思います。
- 27 T ~-, 例えば?
- 28 DY お祭りとか?
- 29 T うんうん, そういうのがあるわけだね。はい、いいですねー、素晴らしい魅力ですね。PS さんどう
- 30 PS 買い物をするデパートとかが、多いと思います。例えばT地区にはたくさん…

- 31 T うん。そういうのなんていのかな。買い物をするあたりのことを…
- 32 C 商業施設
- 33 T 商業施設とか、ショッピングセンター、まあショッピングセンターとはまたちょっと違うかな。商業施設とか言いましたね。T地区には商業施設が集まっています。はい、TB君どうぞ。
- 34 TB えっと、ところどころには、
- 35 T ところどころに…
- 36 TB あの、夜、行動する人のために街灯がたくさんある。
- 37 T それがX市の魅力なの?それは他にもあるでしょ。特に、X市はそういうのがいいわけ?
- 38 TB たぶん…
- 39 T たぶん。はい、じゃあさ、問題はないのかっていうのを考えたら発表しやすそうですね。
- 40 T ちょっと魅力はあんまり手があがらないのに、なんで問題だけこんなに手があるの。どんな問題があるの。SC さん。あなたが思う問題ってどんな問題ですか。
- 41 SC 屋台のこと。
- **42 T** 屋台のこと。はい。例えばそれは…まあとりあえず、屋台のことですね。まず一つ目。はい。じゃあ、NS さんどうぞ。
- 43 NS はい。飲酒運転だと思います。
- 44 C 他にもあります!
- 45 T ちょっと待ってね、はい。えっとー、じゃあ、WT くんどうぞ。
- 46 WT えっと、自然と都会とのバランスが悪いと思います。
- 47 T 自然と都会のバランス…
- 48 C 同じです。他にもあります!
- 49 TY はい。たばこやごみを道にポイ捨て…
- 50 T ポイ捨てね。はい。
- 51 C 他にもあります。
- 52 IT 暴走族が…
- 53 C 他にもあります!
- 54 T ありますか。 えっと、RR さん。
- 55 RR はい。路上駐車。
- 56 SR 自転車のマナーが悪いと思います。
- 57 C 同じです。他にもあります。
- 58 TR はい。たまになんですけど、あの車を運転しながら、携帯電話とかをこう、携帯で、しゃべっていたりとか…
- 59 T ドライバーの?それマナーじゃないよね。大体ね。大体それ違反よね。(笑)
- **60 IT** 違反じゃないけど…
- 61 TC 違反だよ! (笑)
- **62** C 警察が見たらすぐ…
- 63 T ドライバーの交通違反にしとこう。それマナーじゃないやろそれ。(笑)
- 64 TR 法律?
- 65 T 法律でマナーが決まってるの?
- 66 TR 法律ってマナーじゃない。
- **67** T だよね。交通違反でしょ。
- 68 TR マナーは…する時の決まり事みたいなものだから,
- **69 FM** えっと、さっき TB 君が言ったことと反対で、えっと、光が多いところと少なところの差が激しいと思う。
- 70 T なるほど。街灯の…まだありますか?
- 71 C 他にもあります!
- 72 RT はい。バスが多いと思います。
- 73 T あー, バスの問題。

- 74 YS 他にもあります。
- 75 T はい, えっと, YS くんどうぞ。
- 76 YS えっと、あの、みんなは交通の便利がいいって言ってるけど、X市でも、T地区とN地区の方は交通が便利がいいかもしれないけど、N大学とかの方向に行ったら便利さはなくて。
- 77 T うん, じゃあさ, ここら辺からちょっと, みんなが出してくれた問題に対して, それは問題なのか, どうなのかってことについて聞きたいんですけど。
- 78 C はい!質問があります。
- 79 T 質問がある。じゃあ、HJ 君どうぞ。だれに対して、どの辺に対して、何番に対してか言ってもらっていい?
- 80 HJ 3番のWTさんが言ってた…自然と都会のバランス…
- 81 T いやでも、WT さんも賛成ですって言ってたよね。はい。
- 82 HJ えっと, 自然と都会のバランスって, どんなバランスにしたいのか教えてください。
- 83 T はい。どうですか。
- 84 C 他の質問です。
- 85 T はい, じゃあまず他の質問聞いて, あとでいこっか。 じゃあ, WT さんどうぞ。
- 86 WT 三番の都会と自然のバランスで、どんな都会と自然のバランスを基準にそれは、悪いとかいいとか考えてるんですか。
- 87 Cn \$5-0
- 88 Cn 同じです。
- 89 MM はい。四番でポイ捨てしても、掃除のおばさんとかが拾うからいいんじゃないですか。
- 90 Cn そういう問題じゃない。
- 91 T おー, はい。 じゃあ KM さんどうぞ。
- 92 KM 一番のとこで、屋台のどこが問題なんですか。
- 93 T ちょっとまってね、どこが問題か。
- 94 Cn 他にもあります!
- 95 T はい, ポイ捨ては, なんて言ってたっけ?
- 96 C 掃除のおばさん
- 97 T 掃除のおばさんがいるからいいと。これ別にポイ捨てしてもいいじゃないかと。ということではなくて?掃除のおばさんがいるからいいってこと?
- 98 MM 少しはしてもいい…
- 99 T 少しはしてもいいの。
- 100 C 質問です!バスの多さについてです!
- 101 JJ はい, えっと, バスの多さについてで, 何で, 別に多かったら便利だから, なんで, 私もなんか, 田舎の方出身だからこっちに来てすごく便利だな一って思ったから, なんか, 別に多くてもいいと思います。
- 102 T はい, じゃあ, ちょっとまってくださいね, いいですか, この辺で。あとじゃあ, 何番に対してってことで行きましょうか。
- 103 C 四番に対して…
- 104 T これをですね、考えましょう。それは誰にとって問題なのかってことについても、それぞれ聞きたいと思います。一つみんなに考えて欲しかったのはこれなんですね。そもそも、なぜ X 市は観光に力を入れているのか。なんで?は、NK 君どうぞ。
- 105 NK はい。あの観光客が、例えばもう、今はいっぱいいるけどそんなに、来なくなったら経済の仕組みが壊れて、あの、X市は人口が多いから、もし会社とか企業とかが潰れてしまったら…人口が多いから、買うものがなくなってしまう。
- 106 T うん, 今はまだよかったですよね。それで、まだ、観光客もどうだった?
- 107 C 増えてる。
- 108 T まあまあ増えてる。この下がってる所だけ、インフルエンザの影響でちょっと下がったんだけど、 まあこれからも、上がっていってほしいなーと思ってるんですよね。何でいってほしいなーって思

- ってるかと言うと、観光客が来たらどんないいことがあるわけ?
- 109 C X 市の経済が…
- 110 PS 経済が発達する。
- 111 T うん,経済が発達すると,どんないいことがあるの?
- 112 YS 会社や企業が儲かってそれから、給料で…
- 113 T うん, そうよね!で, こういうことがあって, みんなはこの話し合いをしているわけですよね。では この問題は, じゃあ誰にとって問題なのかっていうのも含めて, 今から, いろいろ質問したりとか 意見を言ったりしてもらいたいんですが, さあ・・・
- 114 KM えっと、さっき3番の、どこが問題かって言ってたけど、人間とかが、その人が多いぶん、二酸化炭素とかだすから、その分、木が吸収してくれないといけないから、うーんと、そのバランスまでは専門家じゃないから知らないけど、出した分、その食べてくれるっていうか、増やさないといけないと思いました。だから、ちょうど、同じくらいの量がいいと思います。
- 115 C 反対します。
- 116 SK えっと、私もちょっと都会が多すぎると思って、X市はたとえ楽しむため、あるものかもしれないけど、それでも都会づくしだったら、そりや空気も悪くなるし、それに、人が体を動かせる場所も少なくなると思うので、将来の環境とかも悪くなるから、私は都会が多すぎるといけないと思います。
- 117 C 反対です!
- 118 FM えっと、私は山の方に住んでるけど、例えばだけど、そんなに、T地区とかの方にも、自然とかのバランスを考えると、他の人にはT地区はT地区らしく、都会のように、そういうお出かけしたりとか、そういうところ…らしさを、T地区らしさを…のところと、山とかそういう自然らしさを別々に、なんかそういう感じがいいと思います。
- 119 C 付け加えます!
- 120 T と言うことは、あんまり自然はいらないよと言うことですね?
- 121 C 付け加えます!
- 122 PA えっと、FM さんが言ったように、山が好きな人も海が好きな人もとか都会が好きな人も、ひとそれぞれで違うから、山がたくさん集まってる…T 地区とかに木を植えて欲しいというわけじゃなくて、木とかたくさんあるところに、なるべく木を増やして、その都会と、自然のバランスを考えて、同じくらいにしてほしいと思います。
- 123 C FM さんに付け加えます!
- 124 T あのね、自然と都会のバランスが問題だっていう人は誰にとって問題なの?それを教えて。ちょっと NS 君誰にとって問題なの?
- 125 WT えっと、自然…X 市で自然を楽しもうってする観光客で、理由は、X 市は北海道や、大分の山奥は自然って感じがするけど、X 市はA 山とかが、行くときににぎやかな感じがして、観光客が自然なのか分からなくなる…
- 126 MM 観光客かどうか分かんないけど、この前えっと、4人外国人の人が来た時に全員このままでいいって言ってたから、えっと、別に…
- 127 T あ、この前の留学生の人たちね!
- 128 MM それ以上増やしても減らさなくても、そのままでいいと思います。
- 129 T はい、なるほど~。この前の留学生の話では、ちゃんとバランスが取れてるということね。
- 130 C NS 君に付け加えます!
- 131 TR はい、えっと留学生も言ってたようにそのそこまで増やさなくても、もう X 市のこの地図にあるように、自然はあるけどその、たぶん、みんな遠慮がちで、たぶん、来てるというか、人数が年々増えていくじゃないですか、でも今は少子高齢化だから、でも、あの観光客の人も、NS 君は、自然を楽しみに来てるとか言ってたけど、ここは都会だから、自然を楽しむならもっと下の方例えば大分とか熊本とかそっちの方に行けば別にいいとこだし…
- 132 KM TR さんに反対します!
- 133 T KM さんが言いたいのは誰にとって KM さんは問題だと思っているか。そこをちょっとはっきり

- しようか。KM さんは誰にとって問題だと思っているの?
- 134 KM 私も観光客に問題だと思うし、市役所の方々にとっても問題じゃないかなと思う。
- 135 T 市役所の人たちにとっても問題になっているんじゃないかなと、困っていると。
- 136 YS TR さんの意見に反対。
- 137 T TR さんの意見に反対?
- 138 YS いやあの、TR さんは大分とか熊本に行けばいいって言ってたら、X 市の環境客の人が減ると思います。
- 139 T あーなるほど。じゃあちょっと切り替えて、屋台のことについて行きましょうか。屋台が問題ですっていうこと、問題ではないということ?ちょっとまって、屋台問題派。屋台問題あるっていう人たち。はい、じゃあ SC さん。屋台は問題派、どうぞ。
- 140 SC えっと、どこが問題かと言うと、なんかお店を経営している人達とか、屋台を利用しないなんか、 通行の人に問題で…
- 141 T 歩行者にとって問題っていうことね。はい。
- 142 SC 前も言ったけど、坂井先生は利用するけど、あの一便利だと思うけど、その利用ない人たちには邪魔でしかないから、なんか、それは問題です。
- 143 T あー、邪魔だって。
- 144 C 反対です!
- 145 T 今反対の人が多すぎだけど、屋台が問題だろっていう人、もうちょっと聞きましょうか。屋台問題だと。TK さん、あなたが半分問題だと思う理由を教えてください。
- 146 TK えっと、半分問題だというのは、道は狭いから、そのいっぺんに人が来ても通れないっていう人もいるけど、別に好きで行っている人もいるから、半分半分だし、別に屋台があっても、100%道が通れないっていうわけじゃないから、別に問題とも、思うところもあるし、思わないところもある。
- 147 T 今, 思うってところはどこですかって。
- 148 TK それは、道が狭くなるところ。
- 149 T あー、と言うことは歩行者にとってみれば結構邪魔なんだっていうことね。はい。
- 150 C 反対です!
- 151 SC えっと、屋台は他の店をやっている人とか、歩行者だけに迷惑で、観光客とか、来たいと思ってきている人とか、やっている人とかからしたら、何の迷惑でもないし、もし、問題だって言って、屋台がなくなってしまったら、X市の一つの文化がなくなってしまうから…
- 152 C 付け加えます!
- 153 MM はい、RT さんとちょっと似ていて、歩行者にとって邪魔だっていって、もし屋台をなくしてしまったら、屋台をめあてに観光に来ている観光客が、なんかもう X 市に来たくなくなってしまうっていうか…
- 154 TK でも屋台をめあてに来てる観光客だけじゃないから!
- 155 T うん, そうやねえ。はい, HJ 君どうぞ。
- 156 HJ えっと、外国から来る人は、7人で日本で1年間分の暮らしを使っているということだから、一人でも多く来た方がいいから屋台は必要だと思います。
- 157 T あー, なるほどね。
- 158 C 他にもあります!
- 159 T 屋台にどれくらいの外国の方が来ていらっしゃるか、というデータとかあったら、さらに説得力がますよね。そういう感じになるとね。他に。
- 160 C はい!
- 161 T はい、SR さんどうぞ。
- 162 SC はい。屋台の人たちに、聞くんですけど、じゃあ、屋台をどうしたら、あの、歩行者たちにはいい と思いますか。 問題じゃないと思いますか。
- 163 FM はい。えっと私は、屋台がなんか、なくなってほしいとか、嫌いなわけじゃ、自分もちょっとは利用したことがあるから、嫌いなわけじゃないんだけど、屋台があるところっていうか、もう、横浜とかそういうところにある中華街のとおりみたいに、屋台の広場みたいになって、そしたら、屋台

- がないわけじゃなくなるから、そのほうが…
- 164 **T** うんうん, なるほど。その問題は解決しそうだということね。屋台広場みたいなのを作ってみたら, どうだろうと。
- 165 C 反対です!
- 166 T NS くんはみんなに言ってみたいの?言ってみたい, はい。どうぞ。
- 167 NS 屋台は、あっていいけれど、歩行者のことも考えて、清潔にあの、他人のことを考えて、しっかり やってほしい。
- 168 T あーなるほどね、周りの人ね。
- 169 C 付け加えです!
- 170 T うん, ちょっと, 近所に住んでいる人にとっては衛生とか, 清潔にすることはとっても大事なことですよね。はい, じゃあ, IK くん。
- 171 IK えっと、屋台は、えっとお母さんと話し合って、お母さんは、よないって言ってたけど、僕はいいと思います。でも、X市の名物としてもいいと思うけど、あの、片づけとかあまりしない人とかがいるけど、片づけとかをちゃんとしたら、いいと思います。
- 172 T なるほど。やっぱりそういうなんか、屋台を経営している人のとこには、マナー問題もあるってい うことね。
- 173 C 他にもあります!
- 174 YS はい、えっとFMさんに付け加えて、なんか屋台広場みたいなの作ってそれにトイレとか設置して、そしたら、そこの場所の代も払って、それで屋台だけやったら、周りの近所の人にも迷惑にならないし、広場みたいなの作ったら、あの一お母さんが言ってたんですけど、広場みたいなの作ったら、誰にも問題にならないし、衛生面もよくなるし、水道とかも設置したら、観光客の人も集まってきて、ゴミとかの問題もなくなっていいと思う…
- 175 T うん、みんなにとって、問題ではなくなると。KM さんどうぞ。今のまんまがいいってこと?
- 176 KM いや、屋台広場とか作って、例えば、T 地区の真ん中にあって、屋台食べ終わって、ついでになんか、デパートとかもぶらぶらしようかっていうのがなくなって、なんか、広場だけだったらそういうのがなくなるから、また経済の周りが悪くなるし、そこだけが、なんか珍しくて、そこにたくさん来ている人がいたら、そこの、前屋台があったところは、たぶんさみしくなったり、するから、広場とか作ったら、広場だけ明るくなって、他のところは暗くなるからそれはちょっと…
- 177 C 反対です!
- 178 TM 僕が問題だと思ったことは、屋台広場をどこに作るかとか、もし屋台広場作るっていって、なんか、 公園とかを全部壊していったりして作っても、子どもたちも悲しむし、なんか、いろんなところに こう、やってもみんなが逆に悲しむっていうか…
- 179 FA えっと、そういう風に、屋台広場みたいなのを作るのもいいと思うんでうけど、さっき KM さんが 言ったように、そういう風に屋台目当てで来た人でも、なんか、T 地区とからへんにあったら、帰りに T 地区によろっか、みたいな感じで行ったら、大丈夫と思う。
- 180 T うん、とにかく、屋台は場所が非常に大事だということが、なんかみんなの話し合いで気にしてる。
- 181 YS 屋台広場に、なんか、こっから、岩田屋とか三越まで送りますよとか、そういうのあったら…
- 182 T うん、都市のことの問題が今ちょっとあって、SK さんとか言ってたよね。
- 183 KM T地区とか人がいっぱい住むところに、そんな広場をつくるスペースなんてないし、それに、そんなところ作っちゃったら、そこで食べるのがいいのに、勝手に広場とか作られちゃったら、そこでしか食べられなくなったら、ムードっていうのがなくなる…
- 184 C でも屋台が…!!
- 185 T ちょっと屋台村の話はちょっと、置いておきましょうか。
- 186 C 自転車マナー
- 187 TR 自転車マナー!はい!
- 188 T TB 君どうぞ, はい。
- 189 TB 二番の飲酒運転のところで…
- 190 T 飲酒運転は問題じゃないって言ってるの?

- 191 TB いや、問題です。
- 192 T 問題ですね。どのくらい問題なんですか、誰にとって問題なんですか。
- 193 TB 飲酒運転っていうのは、その、大まかに言うと、X市民全員にとっての問題で、細かく言うと、学校登下校中の子どもとか、ルールを守っているドライバーとか…自転車とかなどに問題で
- 194 T なぜ問題なの。付け加えてもらう?
- 195 TB いや,
- 196 T 言ってください。
- 197 TB 飲酒運転っていうのは、お酒飲んで車を運転する人で、あの、目では分かんないから、いつそういう車が突っ込んでくるかわかんないし…
- 198 T つまり、危険?
- 199 C 付け加えます!
- 200 T SR さんどうぞ。
- 201 SR マナーの問題じゃないと言っている人がいたんだけど…
- **202 T** なにが?ポイ捨て?飲酒運転のことよ。飲酒運転がなぜ,そんなに問題なのかっていうこと。じゃ HJ 君どうぞ
- 203 HJ えっと僕は無差別…ただ、歩いている人に、歩いている人には関係ないけど、えっと、誰も罪を犯していないのに、人の命を勝手に奪うっていうのは…
- 204 T うん、そりゃ、飲酒運転はそうさ。X 市で、飲酒運転っていう問題が、どれくらい大きな問題かっていうことをみんなで話し合いたい。NS さんどうぞ。
- 205 NS えっと、飲酒運転が多い街で、飲酒運転があまりにも多いと、X市のイメージダウンにつながるからです。
- 206 T そうだね。イメージダウン…じゃあ NS さんどうぞ。
- 207 NS はい、安全ではない地域に住む人はいないと思う。
- 208 T ねー, もうそんな X 市は飲酒運転が多いから, もう引っ越しちゃおっかっていう人も出てくる。 はい、 IK 君どうぞ。
- 209 IK 引っ越していく人たちとか、観光客が減っていったら、経済の環境が悪くなってきて、X 市自体が だめになってしまう。
- 210 T どうですか、今の意見。あなたたちどうですか、ちょっと飲酒運転が多い街に自分から、観光に行きたいと思う?思わないよね。確かに、せっかく、外国のお客さんが来てくれそうなんですけども、これが下がっていって、経済がちょっと悪くなっていくんじゃないかっていう IK 君の意見ですね。
- 211 NK イメージダウンに付け加え!
- 212 T イメージダウンに付け加えて。はい、NK 君どうぞ。
- 213 NK はい,あのたぶんですけど,例えば観光客がX市に来て,X市でもし飲酒運転でとか,観光客があってしまったら,なんか,例えば外国人とかだったら,ちょっと気が強いから,なんか,やり返してやろうとかいうことになって…
- 214 T もっと悪くなる。
- 215 TR イメージダウンについて
- 216 NS はい, えっとイメージダウンについてなんですけど, 自転車マナーもそうなんですけど, 一番責任感が重い人は, 市長や, あの市長, 市役所とか, その飲酒運転の担当の人とかそんな人たちがすごく 迷惑するんじゃないでしょうか。 X 市にとってイメージダウンは観光にひびくと思います。
- 217 C つなげます
- 218 IK 屋台の問題にもどるけど,屋台だってなくなったらイメージダウンじゃなの?
- 219 MM でも屋台そのものがよくない・・っていうか歩いている人たちに迷惑をかけたら屋台がイメージダウンさせているじゃないの。
- 220 YS だから屋台村?あ、その屋台広場の話が新聞にもでているんだよ。
- 221 TY 屋台は、やっぱり X 市の文化だからイメージダウンにはならないと思う。だって、観光客の人がたくさん来ているし、アンケートにも屋台はあった方がいいってあるじゃん。
- 222 SC イメージダウンとは違うかもしれないけど、屋台は必要だと思います。だってそこで働いている人も

- 多くいるからです。屋台がなくなったら働くところがなくなると・・
- 223 TM 別に屋台だけが働くところじゃないし・・
- 224 T でも仕事は探さなくちゃいけないね。
- 225 FM 屋台の数が多くて邪魔になっているのはイメージダウンじゃないんですか。
- 226 T 多いか少ないかはね・・・
- 227 JJ 歩行者の邪魔になっているのはアンケートにありました。
- 228 RT 屋台があるから X 市に来る観光客は多いと思う。
- 229 NK うちの親戚の人も屋台に行った! (笑)
- 230 NS 屋台がなくなると観光客が来なくなることは一番の問題だと思う。だってこの前に勉強したように X市は立ち寄り客は多いけど泊まる人は少ない。屋台があったら、泊まる人も増えると思います。
- 231 C なるほど!
- 232 SM 私は反対です! (笑) 〇〇君(聞き取り不明)も言っていたけど、屋台は不公平です。
- 233 C 不公平?
- 234 SM だって安い場所で自分のいい時間にお店出して、人がたくさん通るところお店出してずるい!
- 235 SC お父さんが言ってたけどお店を出すのは大変だから屋台はずるいと言ってました。
- 236 T なるほどね~
- 237 SC よくわかんないけど,経営する人にとっては問題かもしれないけど,屋台はX市の食文化だから必要だと思います。
- 238 NS X市の人たちにとっては、迷惑だったり、観光客に来て欲しかったり両方やね・・・
- 239 MM 迷惑なことややめされればいいんじゃないですか?
- 240 T 例えば?
- 241 MM 例えば、道路にものを置かないとか、椅子とか置かないとか、臭いを出さないとか・・・
- 242 C 臭いは無理やろ (笑)
- 243 MM でも出さないように努力することは大事だと思います。
- 244 T その通り
- 245 SR やっぱり屋台広場の方がいいんじゃないですか?
- 246 FM 私は賛成です。さっきも言ったけど横浜の中華街みたいな感じになれば迷惑にもならないし、観光 客も増えるし、いいと思います。
- 247 T 屋台に来る人のマナーとかどうですか?
- 248 PS うるさく騒いでいる人たちを見たことがある。
- 249 MM 観光客はそんなに騒いでないと思うけど。
- 250 T ごめん,迎える方のマナーだった。
- 251 MM X 市の人のマナーということですか?
- 252 T その通りです。
- 253 NS さっきもだれか言ってたけど自転車の運転や車の運転のマナーがよくならないと屋台があっても 観光客は来てくれないと思います。
- 254 T そろそろ時間が・・・もう過ぎていますが・・
- 255 C もうちょっとしたいです!
- 256 T ごめんね、次の会議Ⅱでさらに深めましょう。では終わります。

授業者 坂井清隆

- 今から3時間目の学…社会科会議の学習を始めます。 1 日直
- 2 日直 お願いします。
- 3 司会 今日の社会の学習は「890年、私たちは遺唐使として唐に行くべきか」の学習です。
- 学習のめあては、遣唐使として唐に行くべきかどうかについて自分の考えをしっかり発表しよ 4 司会 うです。みなさんいいですか?
- 5 C はい。
- 6 司会 では、まず柱1の学習です。柱1は唐に行くべきという理由です。みなさん自分の考えを出し て下さい。(Tが司会2人に指示を出す)
- 7 司会 GOさん。
- 8 GO はい。えっと前の資料にも書いてあるように、えっと、唐を中心と、まず、遣唐使の派遣とい うのは、唐を中心とする国際社会に協力…参加することが目的だったので、もしここで遣唐使 が唐に行かなかったら国際社会から大きく離れることになり、危険なことなので私は行くべき だと思います。
- 9 C 同じです。
- 10 司会 GO さんの考えにつなげる人はいませんか?MK さん。
- 11 MK
- えっと、あっ、前の資料から言う時は自分の見ている資料の番号などを言ってください。 12 司会
- えっと、私もGOさんと同じで行くべきだと思います。っと、さっきGOさんが国際会議から $13\,\mathrm{MK}$ 外れるので、あっ、国際社会から外れるために行くと言っていましたが、他にも、えっと、進 んだ唐の文化を取り入れるために、えっと行くべきだと思います。
- 付け加えます、他にもあります、他にもあります 14 C
- 15 TM はい、えっとMK さんに付け加えて僕も唐に行って、あっ、唐に行くべきだと思います。その 理由は、唐に進んだ政治の仕組みや文化を取り入れさせてくれたのは、えっと遣唐使のお陰だ からです。もし遣唐使が行かなかったら、政治の仕組みや文化は取り入れられずに日本は滅び ていたかもしれないと思うからです。
- 16 KM ちょっと似ています。
- KM さん。 17 司会
- はい。私は今…今まで鑑真や、ぶっ、仏教が遠くから伝わって、日本が落ち着いてきて、もし 18 KM 今やめたら、その後に日本が混乱して、反乱などが起きた時には、その、また唐から?唐から の遣唐使をやめて、その***するのも鑑真とか仏教とか伝わらなくなった、なんか、それで おさまらなくなった時は、どうやっていけばいいか分からずに日本が混乱するから、まだ遣唐 使は続けた方がいいと思います。
- 19 司会 $SS < \lambda_{\circ}$
- 20 SS はい。えっと、唐、唐によって武器など、て、唐の工夫が伝えられて強くなり、清などとの戦 いとかでも別の争いで勝てるきっかけになる… (隣の子から"新羅"と指摘される) 新羅とか の他の戦いにも勝てるきっかけになると思うからです。
- 21 司会 他にもありませんか?MHくん。
- 22 MH はい。えっと、えっと遺、えっと、菅原道真がやめさせた理由に、えっと、商人がえっと、来 る…来るようになって唐からの商人がくるようになったからという理由があったけど、えっと、 まだその商人がもって来れないような、えっと、大型の物とかなんか高いものとかを、えっと、 唐に行って買う方が効率が良いかなと思います。
- 23~25 C 付け加えます。
- まだ発表していない人、付けくわえられる人はいませんか?2回目の人もどうぞ。 26 司会
- $27\,\mathrm{MK}$ はい、付け加えます。
- 28 司会 MK さん。

29 MK

はい。えっと今、MH 君が言ったことに似ていて、その大型のものとカは、もって来れないのももちろんなんですけど、建物の造りなども、唐から学んだものがあって、行ってみないと分からない事や、説明は、その建物を見ながら実際に見て説明をした方が分かりやすいと思うので、えっと、言った方が良いと思いました。

30 C

よく似ています。似ています。超似ています。

31 司会

IT君。

32 IT

はい。えっと、聖徳太子が遣唐使を、あの、派遣して、ずっと隋の時代の唐の時代も、あの、 遣唐使とかを送って、その、ずっと****いたから、あの、日本が進んだ国になるには、遣 唐使などを派遣した方がいいと思います。

33 司会

ST君。

 $34\,\mathrm{ST}$

はい。えっと、えっと、菅原道真が遣唐使をやめた理由の1つに、航海が危険だという案が出てたんですけど、あの、あの一、新羅の時は資料の、資料の何ページか忘れたんですけど、えっと、新羅の時…あ、新羅と交流が深まっていた時には、えっと、あまり、あまり、死者が出なかったって書いてあったんですけど、だから、あの、書いてあったから、あの、このように、あー、皆が言ってくれたように、社会を取り入れるなど、それも大切だから、新羅との交流をまた良くして、それでから、行ってみたらいいと思います。

 $35 \, \mathrm{KM}$

はい、MK さんに超似ています。

36 司会

KM さん。

 $37 \, \mathrm{KM}$

はい。えっと私はMKさんの意見と似ていて、あの、商人たちがくるけれど、その、商人たちは、その、今まで行って、もって帰ってきた技術っていうか、そういうのを、知ら、知らないっていうか、商人とかは知らないからそのまま行かなくなったら技術がとまるってわけじゃないけど、戦いとかに負けてしまうかもしれないから、まだ行った方がいいと思います。

38 GO

付け加えます。

39 司会

GO さん。

40 GO

っと一、私は商人たち来るとはいったも…というのがやめた理由のひとつにあったんですけど、 商人たちはあくまで商売に行っているだけで、別に文化を伝えにきたわけじゃないから、えっ と、商人でも分からない事は多分、たくさんあるから、遣唐使として、あの、専門の人に学ぶ のが、えっと、いいと思います。

41 司会

ほかにありませんか?

42 司会

GO さんの考えと違っている人はいませんか?KR さん。

 $43\,\mathrm{KR}$

はい。えっと私は行かないべきだと思ってて、っと、別に、その専門の人は学ぶ方がいいっていうのは、別に、お金ももうないし、えっとなんか、難破したりすると、お金も捨てるようなもんだし、こいつがいいとかは別に行っても行かなくても、自分独自の国風文化っていうのが発達すれば、それで別に日本独自の文化っていうことでいいと思います。

44 C n

反対です!!(大勢)

45 司会

えっ、ちょっと、次は反…あの一、柱2で反対意見を出してもらいたいと思います。柱2は、 唐にいくべきではない理由です。みなさん意見を出して下さい。IH 君。

46 IH

えっと、MH 君とかが商人、しょ、商人が来る、来るけど、専門の人がいいって言ってたけど、 商人が伝えるんじゃなくて、えっと、資料7に書いてあったんですけど、朝鮮に留学する人が 一緒におって、中国との間を行き来しているわけだから、わざわざ船を造ってまで行かなくて いいと思います。

47 司会

TK君。

48 TK

えっと、僕も行かなくてもいいと思うんですけど、えっとそれは、まだいろんなものを作ったり、いろんなことをしなくても、しなっ…ってることは、しな…わざわざしなくていいから、面倒くさい。

49 司会

なんでわざわざ造らなくてもいいっていう…あの、なんでわざわざ造らなくていいんですか?

 $50\,\mathrm{TK}$

っと,面倒くさいから。でも…

51 Cn 反対でーす!!賛成です!! (大勢)

52 司会 KY さん。

53 KY TK 君に付け加えるんですけど、わざわざ船を造って…造らなくてもいいっていうのは、まだ 技術が、船の技術も発展してないので、遭難したら、すぐ全部壊れてしまうから、造らなくて もいいんじゃないかなと思います。

54 C 反対があります。反対の様な反対じゃないような、はい。

55 司会 OY さん。

56 OY はい。っと、私は SK さんに似ていて、いつまでも遣唐使を続けていて唐からの技術や文化を 学んでいては、日本独自の文化はないし、唐の文化や技術で日本は成り立っていくので、それ は日本らしくない日本になってしまうので、遣唐使は行くべきではないと思います。(盛り上が る)

57 司会 NH さん。

58 NH OY さんの意見に似ていて、遣唐使がもってきた技術だけで日本をつくっていると、唐と全く 同じ国になってしまうので、それは日本じゃなくて唐という国になってしまうので、遣唐使は 行くべきじゃないと思います。

59 司会 SK さん。

60 SK はい。えっと、OY さんと NH さんに似ているんですけど、日本独特のそういうものもなくなってしまうし、あんまりしすぎたら、唐の力も衰えて、唐のそういう文化とかも衰えてくると思うので、遺唐使は行くべきではないと思い

61 司会 ちょっと、あのまだ、後で、あの、反対の人は後で意見を出して下さい。えっと、IM さん。 62 IM はい。私も今の SK さんの意見に賛成で、えっと、日本が中国の物を取り入れたとしても、結局、日本の物は何もなくて、中国のものだらけになってしまうので、それなら、日本独…ちょ、ちょっと中国からアイディアをもらって、そのアイディアを生かして日本の文化を発達させていくという方法が 1番…。

63 司会 YM さん。

64 YM はい。えっと、私は行くべきではないと考えて、唐は、そ、その時衰えていて、その前の発達していた時とは全然違って、それまで通りもいかなくなるので、わざわざ船を使って財政が苦しくなるよりも、日本の国風文化を深めた方がいいと思います。

65 司会 KS さん。

66 KS えっと、OY さんたちと似ているんですけど、日本独特の文化をつくるために、唐の力がだんだん衰えてきていて、技術ももうとまってきているので、これを機に、日本独特の文化をつくるのに専念した方がいいと思います。

67 司会 発表してない人で、他に付け加える人はいませんか?じゃあ2回目の人も…。 KK さん。

68 KK はい。えっと、行くべきでない理由は、えっと、別に、あの一、行って、損するのは、損っていうか、行くのは大きな、たくさんのお金がいるから、それを負担するのは、国民だから、税が重くなって、逆に生活が苦しくなって、なんか、食べられなくなって、死んだりする人もいるし、それに行って、得をするのは、貴族とかそういう人たちが自分たちが、なんか楽しく過ごすために、何か色々な高い着ものとか、そういう文化を取り入れて、国民がどんどん負担がかかって、ちょっと絶滅するかもしれない。

69 司会 他に賛成という意見はありませんか? それでは、それぞれの意見に言いたいことはありますか? (盛り上がる)

70 司会 MH 君。

71 MH はい。えっと、お金がかかるとか、財政が苦しくなるとか言ってるけど、えっと、お金をかけてまでも、なんか良い文化は入ってくるから、行った方がいいと思います。

72 司会 WI 君。

73 WI はい。お金がかかるっていうのは、反対で、お金がかかっても、文化を取り入れて、もし日本 が唐に行かなかったら、日本の文化が発達しないで、そのまま日本が滅びるより、お金をかけ てでも、げん、あー、文化をとりいれた方がいいと思います。

74 司会 WI, WI 君は行くべきなんですか?

75 WI はい。 76 司会 FI 君。

77 FI 僕は、MH 君と WI 君の反対で、お金がなくなってから、お金がなくなったら、文化も取り入れなくなって、えっと、市民?市民にも、すごい負担がかかって、貧乏になってしまうから、

そうなる前にやめた方がいいと思います。

78 司会 発表してない人で。SS 君。

79 SS はい。よっしゃ。えっと、さっきのお金は国民が負担するって言ってたんですけど、反対で、 負担するけど、薬とか食べ物も、食材とかも、ため、国民はためになっているから、あの、国

民も一応許していると思う…。(Cn: SSの意見に反対という声が飛び交う)

80 司会 手を挙げていない人に聞きたいと思います。

81 司会 NY 君。

82 NY えっと、僕は SK さんに賛成で、えっと普通の一般市民は、えっと、ただでさえ苦労しているのに、えっと、これ以上お金かかると、もっと苦しくなるので、行くべきではないと思います。

83 司会 IY 君。

84 IY はい。えっと、WI 君と MH 君の意見に反対で、えっと文化、文化って言ってるけど、文化を取り入れるために、行ってますけど、それで沈没したりしたら、その人たちは皆、その亡くなるので、それに加えてその人たちに与えられたものとか、持っていったものまでなくなるので、人の命と同時にお金や物まで少しなくなってしまうと思います。

85 司会 AH 君。AH くーん!

86 AH えっと、僕は NY 君、あ、 NY 君と似ていて、もし船が沈没したら、荷物もなくなるし、今ま で船を造ってきた人たちの苦労もなくなってしまうので…。

87 司会 IT 君。

88 IT はい。えっと、その反対意見の行くべきではないと言っている人もいるけど、その国と国の交流を深めることは、そのいいことなので、その国風文化を大切にしつつ、唐の文化も大切にする方がいいと思います。

89 司会 YK さん。

90 YK はい。私も今の意見に賛成で、行くべきだと思います。でも、それでも日本の文化を大切にしていきたいと思うので、行って、それと日本の文化を両方ちょっとずつとりながらいったがいいと思います。

91 司会 SK さん。あっ、MK さん。

92 MK はい。っと、さっき行くべきではないと言った人たちに反対で、まず、行くべきでないってい うのでは、まず、日本のために進んだ文化を取り入れることをやめるっていう、やめるってい うことなので、歴史の学習で鑑真のうたでもあったみたいに、こういうことに怯えてばかりで、 ばかりで、じっとしていられないって言葉もあったので、命をかけてでも、日本のために、日 本のために皆のために、文化を取り入れるから遣唐使はうまれたと思うので、行くべきだと思 います。(拍手が起きる)

93 司会 TY さん。

94 TY っと、私は行くべきではないと思います。あの、遣唐使を派遣するのに、費用、費用がかかって、国の財政に大きな負担がかかってくるから、国民が苦しんで自分の、日本の国の国風文化に、そういうお金を使ってった方が日本らしさがつくれるので、行くべきではないと思います。

95 司会 KM さん。

96 KM はい。はい。えっと、私たち、私は、その NY 君たちの意見に反対で、その市民たちが苦しんでいるけど、その、唐に行って、その苦しまない工夫とかを知っていけば、ちょっとずつ苦しくないから、そのどんどん、その何もしなかったら、どんどんなんか、貴族とかがなんか食べるものとかがいるから、どんどん市民たちが苦しんでいくから、行かない方が苦しむと思います。

97 司会 KK さん。

98 KK 私は行くべきではない、に賛成で、皆と同じになるんですけど、人の命と同時に唐に着くまでに、なくなってしまうので、それがならないので、行かない方がいいと思います。

99 司会 EM さん。

100 EM 私は、GO さんと一緒で、もうちょっと技術が発展してから行った方がいいし、そんなに何回も行かなくてもいいかな…。

101 司会 TK 君。

102 TK えっと、唐に行ったら、あ、唐に行かな、行かない方がいいと…。それは、それは、死んでしまうからです。

103 司会 TM 君。

104 TM えっと、僕は、IH 君の意見に反対で、わざわざ船を造ってまで行かなくてもいいって言ってるけど、僕が思うには、遣唐使は、えっと本に書いてあったんですけど、文化や政治を取り入れるだけではなくて、その、中、唐にある技術などを取り入れるって書いたので、毎回行くごとに、僕が思うには、船の技術も取り入れてると思います。

105 司会 GO さん。

106 GO 唐が衰えるっていうのがあるんですけど、唐が衰えて、仮に滅びたら、また新しい国ができて新しいやり方がうまれるので、まぁ、唐が滅んでる、滅びてる、衰えてく間は、まぁ一時休止くらいにしておいて、また新しい国ができてからその新しいやり方を学んでいったら、またより良い文化とかが入、どんどん入って来て良いと思います。

107 司会 YT 君。

108 YT 僕は行くべきではないと思います。AH 君たちに似ているんですけど、人間で、人間の1番大切なものは、文化とかじゃなくて命なので、命をなくしたらいけないから唐に行くまで船が難波する可能性が高いので、行かない方がいいと思います。

109 司会 FM さん。

110 FM YT 君に似てるんですけど、えっと、唐とかに遣唐使として行くと、行かな、行くべきではないという考えなんですけど、他の人も何人か言っていたけど、命をなくしてしまったらもう取り戻すこともできないし、今まで、今まで遣唐使として行こうとした人も何人も亡くなっていて、その人、命を亡くしてしまって、その命を亡くすなら船を造らない方がいいとか、船を造るためにお金もかかると思います。

111 司会 MH 君。

112 MH はい。っと、唐から取り入れた文化は、文字とか、えっと楽器とかあるので、もし唐に行ってなかったら、今のこの書いている文字とかもなかったわけだから、行ったので、今の日本があるわけだから、行って良かったと思います。

113 司会 AH 君。

114AH えっと、遺唐使に行く人は、遺唐使は、優秀である、優秀な人たちなので、その優秀な人たちが航海の途中で亡くなってしまったらそれからの日本を支えて行く人たちが減ってしまうのではないですか。

115 司会 FI 君。

116 FI えっと、KM さんの意見に反対で、えっと、行かない方が苦しむ。費用だって多分、何日か分はかかるから、行かない方が市民のほうにも余裕ができるから。

117 司会 YM さん。

118 YM はい。えっと、私も KM さんの意見に反対で、さっき薬で人が助かるって言ってたんですけど、 先にお金、税の取り立てで民が苦しんで、死んだ人だっていると思います。

119 司会 ST 君。

120 ST はい。えっと、AH 君がさっき優秀な人って言ったんですけど、えっと、優秀な人だったら泳 げたりするわけだし、えっと、あと、あと、あの、みんな、あの船が遭難するとか、そういう 意見を言ってたんですけど、さっき僕が言ったように、資料に書いてあったように、えっと新羅と交流が深まっていた時には、全然、あー、全然っていうか、あの、死者も少なかったって言ってたし、あ、書いてあったし、書いてあったから、新羅と仲良くしなおしたらいいと思い

ます。

121 司会 TO さん。

122 TO はい。えっと、さっきのST 君の意見に反対で、ST 君が、優秀だから泳げるとか言ってたけど、その例えば、航海中のど真ん中で、航路のど真ん中で難破してしまうと、どっちに行っても距離は一緒で、そ、しかも、何、数十、数百キロ、数十キロっていう単になので、それを泳ぐっていうのは、ほぼ不可能だと思うんですけど、どうですか?

123 司会 え, えっと, IY 君。

124 IY はい。えっと、YT 君の意見に反対なんですけど、えっとまず、その時の遣唐使の人が、竹の皮を編んで作ったようなものなので、ほとんど沈没するのも当たり前で向こうに着くのが、えっと奇跡のような状態で、しかも、かなり波も強いと思うので、沈没するくらいなら。だから、近くで、もし遭難したとしても、ほとんど助かる見込みはないと思います。

125 司会 KY さん。

126 KY TM くんの意見に反対で、船が、あの船の技術を上げたら、その分お金がかかって、その市民 から集めたお金だから、文化を取り入れても、市民が苦しむだけだから…。

127 司会 IM さん。

128 IM はい。えっと私は、日本にも遺唐使になるくらいの優秀な人がいるなら、その優秀な人の頭を 使って、あの日本の文化をつくった方が中国に命がけで行くより早いと思います。

129 司会 質問します。えっと、行くべきという人は、危険を冒して遣唐使に行くという理由を説明してください。KM さん。

130 KM はい。えっと、私はあの1番最初の方は危険かもしれないけど、唐からその安全に、あんまり 難破しない船の使い方などをどんどんなんか、知っていけば安全に唐まで行けるようになるので、危険、危険とか言って行くより、行って、その唐から安全、なんでも生活とか、いろんなところで安全に、安全な文化とか、そういう技術を取り入れていけ、いくために、私は唐に行った方がいいと思います。

131 司会 GO さん。

132 GO はい。私は鑑真みたい、鑑真みたいな人とかは、自分の命よりもそうやって文化を伝えたり、その学びに行きたいっていう人は、命を惜しんでも行きたいという人もいるので、そういう行くべきではないって仮にやめちゃったら、そういう人たちの気持ちとかも一緒に踏みにじっていることになるから、それは、ちょっと行った方、そういう人たちは進んでいきたいと思っているんだったら、その人たちの思い通りに行かせてあげた方がいいと思います。

133 司会 MA さん。

134 MA はい。えっと、今の GO さんの意見にすごく似てて、なぜ危険な航海をしてまで、唐に行くかというと、日本のために、日本のために良い技術や文化を取り入れなければならないからだと思うし、さっき GO さんが言ったみたいに、学びたいという人たちの気持ちがあるのに、それをおさえてまで行かせないっていうのも、ちょっとかわいそうだから、行かせてあげるべきで、鑑真だってそういう強い意志があったから 5 回も失敗して、視力を失ってしまっても、気持ちがあったので行けたわけだと思うので、危険な事でも行った方がいいと思います。

135 司会 一つ質問してもいいですか? えっと、皆さんがもし遣唐使であれば、技術と命、どっちを大切にしますか? その理由も添えて発表して下さい。

136 司会 TM 君。

137 TM よっし! えっと, 僕は, えっと, もし遣唐使が, 遣唐使だったら, 必ず技術を大切にします。 その理由は, えっと, まぁ鑑真になった気持ち, え一鑑真の気持ちになってみて, 何か, えっと自分の国の技術が発展しないということを聞いたら, まぁ, まぁ, じゅ, まぁ, 小さなことでも自分が, まぁ, 唐に行って, まぁ, 技術をなんか日本に教えてあげるという気持ちなので, 僕は必ず技術にします。

138 司会 SK さん。

139 SK はい。えっと、もし私が唐から送られた遣唐使だったら、私は絶対に命の方、自分の命を大切にします。理由は、さっきも言ったけど、唐の力も衰えてくるし、それな、それ、その上に、

遭難したり命を落としたりするので、それだったら行かな、行かない方がいいと思います。

140 司会 SS 君。

141 SS えっと、菅原道真がやめた理由は、その、あの、そう、1つの理由で遭難、資料、あ、資料7に載ってるんですけど、廃止された理由が遣唐使の遭難だったんですけど、鑑真とか、そのなんか努力家みたいな、諦めない人は、日本のためだ、日本のためだってやるから、もうそういう優、優秀でそういう人たちは、やり、やりたんだと思うから、その、菅原道真は、被害受ける人のことを考えてるけど、被害、その遣唐使の、遣唐使船にのっていく人は、日本のためにやりたいって言う人が多いと思うので、わざわざその理由で廃止する必要はなかったと思います。

142 司会 OY さん。

143 OY っと、私は、遣唐使なら自分の命を大切にします。理由は、技術、伝える技術も大切だけど、 死んだらもう何も伝えられないので、そ、それなら命を大切にした方がいいと思います。

144 司会 SR さん。

145 KK えっと、MK さんの意見にめちゃくちゃ大反対で、命をかけても行くっていうのは、別にそうしなくても、そのお金を払ってるのは、絶対市民なんだから、MK が市民の気持ちになってないからだよ。

146 司会 ST くん。

147 ST はい。えっと、今はこの時代に、あの、なんかよくあの、あの、なんか戦いとか、そういう事が多くなっていって、誰かに戦争の、あ一時に殺されるよりは、僕だったら、あの、唐に行って、日本のために貢献したいと思います。

148 司会 KY さん。

149 KY はい。私も命が大切だと思います。なぜかというと、命がないと、遣唐使としても行けないし、なら命が大切だと思います。

151 IH 僕は、ちょっと中立の立場になっちゃうんですけど、命も、1人1人の命も大事だし、今、日本の方が唐より遅れていたから、やっぱその行った方が、技術も大事だから、どっちも大事だと思います。

152 司会 IY 君。

153 IY はい。えっと、ST 君の意見に反,ん?ST 君の意見に反対なんですけど、えー、あ、ど忘れしました。

154 司会 NY 君。

155 NY えっと、僕も IH 君と同じで、中立な立場になるんですけど、確かに、えっと、日本のために 技術とか取り入れた方が良いけど、その優秀な人たちの命も大切な方がいいから、僕は IH 君 と同じで中立な立場です。

156 司会 あの、皆さんにもう1つ質問します。えっと、相手、あの、行くべきと思う人は、行くべきでないという人の意見で、納得できるところはありませんか?逆に、行くべきでない人は行くべき、あ?いって、行くべきという人の意見に納得できるところはありませんか?GO さん。

157 GO えっと私は、最初は行くべきで、技術が大切ってばっかり言ってたけど、たしかに命がなくなっちゃったら、技術を伝えたくても伝えられなくなるから、そういう命のほうが大切という意見には納得しました。

158 司会 MK さん。

159 MK えっと、さっき GO さんが言ったみたいに、命と技術のやつでは、もちろん1人1人の命が尊いものだから、大切だとは思う、そういうのに少し納得したんですけど、やっぱり1人の命のために、1人の技術者たちのために、唐に行かずに他の人たち、ごめんなさい、忘れました。

160 司会 IH 君。

161 IH えっと、命、行くべきでない人も命の方が大切って言ってるのに、賛成するのと、あと船の技術が発展していないから、命がなくなるから、その2つは僕も賛成です。

162 司会 IY 君。

163 IY えっと、さっきのど忘れした件ではないんですけど、えっと、唐の方から文化を取り入れても、そっちの税などをとられている国民たちには、ほとんど意味がないので、伝わったとしても、それを実現することはできないと思います。国民には、少なくとも。

164 司会 NK 君。

165 NK えっと、僕も、あ、僕は行くべきではないで、例えば、自分が、その学習場面では、ぜひ遣唐 使として唐に行ってくれと依頼がありました。と書いてあるけど、そんな時に難破する確率が 高いのに、自分の命がなくなるかもしれないのに、遣唐使に、行くっていうのは、僕は行くべきではないと思います。

166 司会 TM 君。

167 TM えっと、GO さんは行くべきって言ってたのが反対なんですけど、なんか命が大切とか言って たんですけど、鑑真さんは、鑑真さんは一、あのなんか、自分があの5・6回、自、自分が航海に失敗すると思って、お、おも…。ちょ、忘れました。すいません。

168 司会 EM さん。

169 EM えーっと、私は命が大切ってずっと思ってたんですけど、技術が取り入れられなかったら、今の日本がなかったかもしれないから、しれないという意見に納得しました。

170 司会 SK さん。

171 SK 私は、NK 君の意見に賛成で、賛成で、もし薬草とかのそういう知識が入ってきたとして、そ、その日本のそのまた商売の人がまたその、人民の人たちに売る、売る、売って、売ったとしても、その、その人民の人たちはお金がなくて、貧乏なので、その薬草とかの意味がないので、行くべきではないと思います。

172 司会 SS 君。

173 SS 菅原道真は、始まってから結構たって、その遣唐使廃止907年に、あ、違う、894年に廃止されて、でも、その前に最初の、初めての遣唐使が行く人は、その何か船を、リーダーみたいな人とかが誘導とかしてたけど、どんどん分かるようになってきて、今までの失敗を振り返って分かるようになってきたから、な、慣れて、やっと慣れたら、道真がやめたから、その道真の行動は悪かったと思います。

174 司会 YT 君。

175 YT 質問いいですか?皆に質問。質問なんですけど、鑑真は5回目に嵐にあったけど、嵐にあって、あったけど、なんか生きているから、何で嵐にあって鑑真は死なかったのかな…。

176 MK えっと、例えば、その今の日本、その時の日本の国民が100人いたとして、その遣唐使に選ばれた優秀な人が1人いて、それで、その1人の命を失いたくないっていうか。かばうっていうか…そのためだけに遣唐使を行かなかったら50人、100人の人は技術を得られないことになって、でも、可能性は危険だけれど、可能性は0ではない航海で、もし鑑真みたいに成功したら、1人の人のためにやめるよりも、100人の役に立ったほうが良いと思うので、技術は大切だと思います。

177 司会 MH 君。

178 MH はい。えっと命を、命の方が大切って人は、命、自分のことしか考えてないんですよ。(拍手) 自分の命一個で周りの人の命が全部救えるなら、えっと技術を大切にして、自分の命を捨てた ほうが良いと思います。

179 司会 KS さん。

180 KS えっと、MH 君の意見に反対で、結局、航海で失敗したら命はなくなって技術も伝えられなくなるので、結局意味はなくなるんだと思います。

181 WI え?はい。………はい。もし、皆失敗した時のことしか考えてなくて、もし成功したら、日本、日本が変わったりするかもれしれないから、行った方がいいと思います。

182 司会 IM さん。

183 IM はい。えっと私も MH 君に反対で、逆に技術が大切とか言う人は、その場になったら絶対に逃げる人たちなんですよ。だから結局は KS さんが言ったように変わらないんですよ。

184 司会 AH 君。

185 AH はい。えっと僕は、MH 君に反対で、死んだら、技術もらえないし、自分が死んだことで、家族や友達などが悲しむと多分思うので、そんなたくさんの犠牲者をだすよりは、日本独自の文化をつくったほうがいい。

186 司会 FI 君。

187 FI えっと、なんかみんな鑑真が成功したって言うけど、多分それは運が良かったからで、みんな 運が良いと限らないから…行かない方がいい。

188 司会 ST 君。

189 ST はい。えっと多分、僕は、鑑真は神様を信用していたから助かったんだと思います。えっと、あと、えっと皆なんか行くべきではないって人は、あの、死んでしまうのは、ちょっと怖いんじゃなくて、人間いつか亡くなるんで、あの、永遠の命を持ってる人は多分いないと思うので…(ざわつく)待って!

190TK えーっと, ST 君に付け加えで, えーっと命がなくなったら何も残らないから, 何も残らないから, 何も残りません。

191 KR えっと、あれ?ちょっと待って。

192 SS AH 君に反対で、死んだら悲しむって言ってるけど、例えばお父さんが遣唐使に行かず、家でぐーたらぐーたらしてたら、仕事してよーって絶対、庶民でなんか全然お金持ってなかったら、仕事してよって言うはずだろうから、どっちにしろ嫌だから、ぐーたらぐーすけで死ぬより、遣唐使で働いて日本のためになって死んだ方がその家族のためにも良いと思う。(拍手)

193 司会 じゃあ, KK さん, リベンジして。

194 KK はい。思い出しました。聞いとってよ、ちゃんと。えっと、さっき何か、100 人, 1 人の命で 100 人教えるとか色んな人が言ってたけど、遺唐使をやめることによって税が軽くなって、もっと多くの人の命が教えると思います。どうですか?

195 FM っとー、私は……命の方が大切で、何人か言ってたんですけど、命がなくなったら、いろんな人が悲しむし、命がなくなった、もし技術、もし行きは***、帰りに遣唐使として行こうとしてた時に死んでしまったら技術が手に入らないものになってしまったりするので、あんまり意味がないかな。

196 司会 YT さん。

197 YT はい。皆ってか、その行くべき人に質問なんですけど、あの、もし自分が遣唐使になって、行くことになったら、本当にその人たちは行くんですか?

198 KY SS 君の意見に反対で、自分の事しか考えてない、自分のことしか考えてないんじゃなくて、そのやめた分、遣唐使に行かなかった分、税が軽くなって、その分、市民は楽になるから、自分のことだけじゃなくて、市民のことも考えてる…。

199 司会 NH さん。

200 NH 今, 人の命とか技術とか比較させてるんですけど, 人の命と文化や技術は, 同じではないと思います。

201 MH 失敗するって言ってる人は、失敗するって思ってるから失敗するんですよ。

202 司会 えっと、時間が結構きてる…。みなさん振り返りを書いてください。えっと今日の振り返りのポイントは、今日の学習で参考になった友達の発言、考えが変わったこと、変わらなかったことです。(振り返りを書く) それでは、振り返りの発表をしてもらいます。

203 司会 NY 君。 お願いします。

204 NY えっと、僕はこの学習ではたしかに遣唐使として行く取り組みや、行かない方がいいという意見もあったけど、どちらとも必ずデメリットがあることが、この学習で学んだことです。

205 司会 MK さん, お願いします。

206 MK はい。今日の学習では、航海が危険だとか、そういうところには納得しましたが、やっぱり私 の考えは変わりませんでした。特に SK さんの市民になって考えるっていうのは、今は遣唐使 で、遣唐使として選ばれていることについて考えることなので、そういうことじゃなくて、で、お金がかかっても、そのぶん技術が得られるなら、命をかけてでも国民のために行くべきだと 思いました。

207 司会 OY さん。

208 OY 私は絶対に唐には行くべきではないと思います。航海も全て成功するわけではなく、失敗だっ

て必ずあると思ってそれが、自分にくるかもしれない確立だってあると思うからです。命がなくなっては技術も伝えられないし、唐と全く同じになっては日本ではないので、行くべきでは

ないと思います。

209 司会 GO さん。

210 GO 行くべきではないという人たちは、確かに技術より命を大切に、という考え方なんだと納得で

きるんですけど、仮に行かなくなって税が軽くなるって言うけど、今度は行かなくなったら貴族とかが贅沢したいがために、いっぱい税を取りだすと思うから、私は唐には技術を学びに行

きたいけど、命がなくなったら嫌だから、もう中立の立場に考えが変わりました。

211 司会 ありがとうございました。これで社会科の学習を終わります。

- 1 司会 F 今日の6年A組社会科歴史会議のテーマは1857年アメリカのハリスが条約を迫ってきます。日本 は日米修好通商条約をどうするかです。学習のめあては大老を中心とした34名,老中として日米修好通商条 約をどうすべきかについて自分の考えをしっかり発表しましょうです。みなさんいいですか。
- 3 司会 D では、まず柱 1 の学習です。柱 1 は、条約は結ぶべきという意見です。みなさんの自分の意見を発 表してください、RTさん。
- 4 RT はい、えっと私は―――という意見なんですけど、結ぶべきと考えたときに今もあるようにものすごい 技術が発展していると思います。
- 5 司会 F ありがとうございました。他にはありませんか、TI氏。
- 7 TI 私は、結ぶべきだと思います。なぜなら外国の文化や学問など政治の文化も伝わって日本の文化も発達 していくからです。
- 8 TN 付け加えます。資料なんですけど、前もらった資料読んで、こうゆうなんか、地図が載っているところ なんですけど、そこのアメリカの部分でアメリカでは商工業が盛んな北部と書いてあるのでアメリカはとっ ても農業の盛んなとこと書いてあるので、発達しているので、開国したら日本の現代化が進むと思います。
- 9 SE ハロー, エブリーバディー…えーミーは…ミセス TN に付け加えて, あー, ミス TN に付け加えて, 技 術が入ることによって近代化が進むから軍隊にもあの、海外のぐん…海外の軍隊を見習って、それで日本、 技術も軍隊に入ってくると思います。
- 10 GS はい、私も新しい技術が入ることで、条約を結ぶことによって関税自主権などがないという悪いことも あるけどこのまま鎖国状態でいると、結局いつかは結ばなくてはいけないし、このまま日本の力はなくなっ てしまうから結んだ方がいいと思います。
- 11 Cn 付け加えます。
- 12 YM GS さんはえっといつかは開国しなければならないと言っていたんですけど、私も同じ意見で早く開国 した方が先進国に後れを取らずに、追いついていける技術を日本は持っていると思うので早く条約を結んで 開国した方がいいと思いました。
- 13 Cn (Tと話す) もう少し大きな声で言ってくれんかのう。
- 14 BH はい, 拙者は, あの, まずこの資料を見てくだい。(教室後方の掲示物を指さす) まず, 今, 日本の周 りには植民地にされている国がたくさんあります。もし鎖国状態だと日本ももしかしたら植民地にされるか もしれません。なので開国を、条約を結ぶべきだと思います。もし、植民地にされたら、いろいろとその国 が支配されて日本にはとても不利な状況となるので、不平等な条約ではありますが、植民地にされた方がも っとも日本に不利な状況を与えると思うので、そして国民の不満も高まると思うので僕は条約を結んだ方が いいと思います。
- 15 HY はい, えっと僕はえっと, GS 氏に似ていて, いつかは開国され…開国しないといけないけど, はじめ 開国をしなかったらアメリカとかもあらゆる手を使って開国を、迫ってくると思うのでそういうことになる 前に不利な条約だけど、結んでおいた方が日本のためにも安全な状況になると思います。
- 16 司会 F なるほどのう。
- 17 TY はい、私は結ぶべきだと思います。えっと理由は、確かにこの条約は不利ですが、もし条約を結べば外 国の進んだ知識とかが入ってくるので、もっと日本が発展して便利な世の中になるので不利な条約だけど日 本のためには仕方がないと思います。
- 18 QR はい、私も条約は結びます。えっと、もし結ばなければ外国に攻められて戦争になることがあると思い ます。まだ鎖国をしていた日本は戦争にアメリカより絶対に弱いので負けてしまってそれから不利な条約結 ばれ…もっと不利な条約を結ばれる可能性があると思うからです。
- 19 司会 F 怖いのう。
- 20 NK はい、QR氏に似ていて、私もえっと、技術や外交も遅れていて、で、それでその時に戦争が起こった りしてまた日本に不平等な条約を、結ばれるより、えっと、今のうちに先に開国をして技術…技術や外交も

遅れているので開国して日本の産業を発展させた方がいいと思います。

- 21 司会 F 怖いのう。
- 22 RT 拙者は、国武氏に少し付け加えるが近代…えっと、この歴史会議の座席表のWI氏のところにも書いてあるように近代兵器を…外国がこの近代兵器を持っているので、でも日本は刀しか…刀、刃物しか持っていないのでそれと対決したら必ず外国の方が勝ってしまうのでもっと新しい武器を手に入れた方がいいと思いましたので開国した方がいいと思うのでござる。
- 23 司会 F 大砲もあるぞー!
- 25 司会F もっと大きな声で言ってくれんかのう。
- 26 UF 先に不利でも結んでおいてそれから先進国に学んで国力を養ってから条約を解消すればいい。
- 27 司会 D あと少し意見を聞いてから柱 2 に移りたいと思います。まだ条約を結ぶべきという意見で、意見が出したい人は手を挙げてください。
- 28 TI はい, 先ほど殿は日本にも大砲があると言われましたが, 外国はあんな大きな武器を持っていて日本が持っている大砲よりずっと大きくて破壊力の強い大砲を持っているから日本の大砲を使っても多分外国に勝っのは無理だと思います。
- 29 Cn 付け加えます。
- 30 WI はい、GO さんに付け加えなんですけど、えっと、まず兵器の面では向こうの方が兵器は破棄力も高いだろうし、それに飛距離も長いはずなのでこちらの大砲が届かなくても向こうの大砲がこっちに届く可能性は高いし、それにもしここで鎖国を続けていたら攻め込まれないかもしれませんが、また同じような状況が来た時に外国はもっと進んでいるのでどちらにせよ今結んでいた方がまだ有利な状況にいると思います。
- 31 司会 F そうじゃのう, LL氏。
- 32 LL 私もみなさんがおっしゃった意見と同じですけど、開国したら日本の産業発展になって開国することでまた軍隊も強くなると思います。そして不利な条約とかもあるんですけど、この世の中じゃ良いことと思いこともある中で良いことだらけではないので不利でも日本のために結んで強くしていった方がいいと思います。
- 33 XA はい、えっと、私は開国するべきで、ずっと鎖国をして、していたらイギリスやアメリカやロシアなどの国から日本は弱い国とか産業が発展してない国とか見られた目をつけられたりするので不平等な条約でも結んでおいた方がいいと思います。
- 34 司会 F …不平等…なんだと? それでいいのか?
- 35 Cn (笑)
- 36 司会 F では、柱 2 にいきます。
- 37 司会 D 柱 2 は、結ばない方がいいという意見です。意見がある人は出してください。
- 38 VU はい、開国するべきだという意見で、拙者は、えっと…もし不平等条約を結べば、国内に外国の安いものが入ってきたりして国民の生活が不安定になって一揆や打ちこわしがますます増えるんだと思うんだがのう。
- 39 司会 F それは怖いのう。
- 40 ZS えっと、条約を結んで外国の製品を、安い製品をどんどん受け入れてしまうと、国内のものが売れないようになってその人の給料が下がって、どんどん…あの、なんか、不景気にどんどんつながっていく可能性があるので結ぶべきではないと思います。
- 41 司会 F 条約は、国民のためにならんのう。
- 42 DM はい、えっと私は、えーっと、開国しない派で(教室後方の掲示物を指さす)あの資料を見ても周りの 国はもうほとんど植民地にされて今、なんか植民…ほかのなんか、イギリスとかスペインとかオランダ、フ ランス、どんどん植民地にしようとして日本はいろんな不利な真ん中に位置するから、植民地にされやすく て、植民地にされたら開国するしかないかも、同じものとなるので、もっと植民地ブームじゃ、なんだろ、 植民地、や、なんか、難しい、えっと、や、まだしない方がいいと思います。
- 43 司会F なるほどのう, マーネットTG
- 44 MS (カタコトの日本語で) マーネット TG です。僕は、あ、私は結ばない方が結ぶべきではないと思います。 えーと、結ぶべきと言っている人の意見のほぼ全員、不平等だと言っています。だ、不平等ならば結ぶ

べきではないです。えー…

- 45 Cn 何で外人なんですか、外人が反論したら意味ないじゃないですかー 結ぶべきでしょ! (ざわつく)
- 46 Cn まだ終わってないー まだ起きてなーい まだあってないよー 何の話ー?
- 47 Cn どーゆうことー?
- 48 C (笑)
- 49 司会 D ちゃんと考えてから発表してください。
- 50 EM はい、結ぶべきではない派なんですけど、もし不平等条約を結んでしまったら、ただでさえ江戸幕府の信頼は薄いのに、国民の生活も、結んでしまったら国民の生活も苦しくなって、不満が大きくなって、幕府の未来がなくなったらどうするのかなと思って結ぶべきではないと思いました。
- 51 司会 F その通りじゃのう。JJ氏。
- 52 JJ えっと, もし開国をしたら……
- 53 司会 F もっと大きな声で言ってくれんかのう。
- 54 JJ えっと、もし開国したら…安いものが入ってきて国民が苦しむと思います。
- 55 司会 F なるほどのう, VU氏。
- 56 VU はい前さっき ZS 氏が言ったように日本の、あ、国民の生活が苦しくなるとその国民のお給料が下がって国の、国の財政まで減ってしまうから日本のためにもならないと思うんじゃがのう。
- 57 司会 F 難しいとこじゃのう。
- 58 DM はい, さっき言ったことで付け加えで、あの資料の幕末に来航した外国船でなんかほとんど1年ごとに来ていてこれは、殿が言った仲良しがいたとかじゃなくて絶対狙っているんですよ。だから狙われてその開国したらその、なんかいっきにこの、来て、来てた国、他の国から攻められて植民地にされてしまうと思います。
- 59 司会F 大変じゃのう。
- 60 Cn (笑)
- 61 司会F マーネットG…TG
- 62 MS さっきはスミマセンでした。えーと、次は開国…開国をすることで、えー、日本の会社や工場がつぶれて、日本が乱れてしまいます。国民は、いい迷惑だし、だから、国民も苦しんでしまうから結ばない方が国民のためでもあり、日本の工業や会社のためでもあると思います。
- 63 司会 F 国民のことをよく考えておるのう。
- 64 WI はい、えーと、これは国内では現在、金より銀の方が割高なんですけど、外国では金の方が割高なのでもし、外国に銀を売って金が…を買うという形で流出した場合、こちらの損害額がすごいことになるので、できるだけ結ばない方がいいし、もしここで結んでしまったら…
- 65 司会 F WI 氏は・・・
- 66 司会 D どっち?
- 67 WI 開国派ですけどまあ、一応鎖国派もまあ一応言いました。
- 68 Cn 中立一?
- 69 KS えーと、結ぶのはもっと日本が強くなってから結んだ方がいいと思います。日本は軍隊なんてなかった ら外国に植民地にされてしまうのでもう少し強くなってから条約を結んで開国すべきだと思います。
- 70 司会 F やっぱり、もう少し後から条約を結んだ方がいいのかのう。
- 71 DM はい、えーと、何かちょっと聞きたいことなんですけど、皆さんは国民のためにこう話し合っているんですよね。何か開国派の人は日本が発展するためになんか、開国するみたいなんですけど、何かこの開国は、その~幕府は、国民のためにやってるんじゃないですか。
- 72 Cn そうだ, そうだ。 違う違う。 それは違う。 国民のため一。
- 73 DM や, だから開国したら物価が上がって国民こ…苦しむじゃないですか。苦し…苦しまないために, ……
- 74 Cn そうだー そうだー
- 75 DM いえーい!
- 76 Cn そうだー そうだー/質問…質問…
- 77 司会 D 今の DM 氏の意見に対して…
- 78 Cn 賛成! 反対!

- 79 IG はい、えっと、私は今の DM 氏の意見に反対なんですけど、国民のために近代化を進めるわけであって、 ちょっとぐらいは普通は犠牲はあるじゃないですか。 だって買い物するときだってお金を犠牲にして物を買 うわけですし、だからそれと同じ仕組み、だから、あの国民のために近代化を進めているので。
- 80 Cn 付け加えー
- 81 司会 F 国民を犠牲にしていいのかー
- 82 AB えっと、物価が上がって国民が苦しんで、軍隊なんて作れなかったら外国の強い軍事力で植民地にされたりして余計国民が苦しむと思うのでまだしたら結んで不平等条約を結んで少しは苦しむけど戦争などで国民が苦しむよりはいいと思います。
- 83 Cn 付け加えます。(拍手)
- 84 司会 F どちらが苦しむかじゃのう。
- 85 Cn 質問があります。 お願いします。
- 86 YK えっと, さっき KS 氏が, 日本が強くなってからその開国…?結ぶべきと言っていたんですけど, 今は 鎖国しているからそれ, どうやってそれ, 今から日本を強くするべき, するのかが私たちはわかんないんで すけど…
- 87 Cn 付け加えます。AB氏の意見に付け加えます。お願いします。IM氏に付け加えます。
- 88 JI えっと、開国しない派の KS さんの強くなってから開国した方がいいと言ってたんですけど強くなるためには開国して技術を入れた方がいいと思うので開国した方がいいと思います。
- 89 Cn 付け加えます。
- 90 TD はい、拙者は、DM氏とKS氏にちょっと反対なんですけど、日本を強くしてから、開国した方がいいとおっしゃったのが、日本を強くする方法もよくわからないし、もし、「もうちょっと待ってくれんかのう」と言って、ハリスに伝えて、ハリスがピって切れたら、その開国する前にもういかって戦争になってしまう可能性もないというわけではないので、それだったらハリスなどのフランスやイギリスなどと開国しておさめさせてから、それからイギリスやアメリカのように強い兵器、兵器などを取り入れて近代化を目指そうじゃないか。
- 91 Cn おおー!付け加えます。
- 92 LL はい、えっと私もさっき DM 氏や KS 氏が言った意見の反対について答えるんですけど、まず DM さん、えっと、DM さんが言った…えっと、国民、ん、開国したら不平等な条約で国民が苦しむと言っていましたが開国して――した方が国民のためにもなるし、えっと、日本を強くしてからと言った KS 氏の意見は私も最初はその方がいいかと思っていたんですけど、強い武器もまず開国して貿易をしないとないし、刀だけでは銃や大きな大砲などに立ち向かえないので開国することは日本を発展したり強くする第一歩だと思います。
- 93 RT 私は DM 氏や KS 氏に反対して IM 氏に賛成するのだが、えっと、まず日本が強くなってからっていうのは TY 氏と同じようにどうやって強くなるのかがよくわからないし、この、今の日本だからこんなに弱いのであってその考えが、外国の考えが全く分からないのであるからものすごく弱いので、そんなに早く強くなれることはできないと思うし、 IM 氏が言ったように開国して少しの国民の苦労はあるかもしれないけどその苦労の期間よりその苦労の期間の後の未来の方がまだ長い期間があると思うからそっちを我慢した方がまだいいと思うのだが、どうであるか。
- 94 Cn (拍手) AB氏の意見に付け加えます。
- 95 UF 工場があぶないとか、結ぶべきではないと言ってたんですけど、開国してそのイギリスとかの機械の使い方を学んで大量生産した方が、RTさんがさっき言ってたように未来の方が長いので未来につながっていくからです。
- 96 ZS えっと、UF氏の機械を取り入れる意見に反対して機械取り入れすぎたら、なんか、なんか、汚染物とかでてきて自然が破壊されたりして…しかも新しく工場を建てる場所も必要なのでそれには反対です。
- 97 司会 F なるほどのう。HY 氏。
- 98 HY はい、日本を強くしてから開国するんだったら、強くするための兵隊とかは農民がなるわけだし、その 農民の人出をとることによって農民の生活はもっと苦しくなるわけだから、国民のことを考えていないのは 結ぶべきではない派の人の方が考えていないと思います。
- 99 Cn 質問があります。はい!はい!

- 100 MS はい、わしは、今みなさんは、国民の生活が苦しくなるとかそういうことを考えているんだけど、わしの考えは、国民というものは楽な生活より便利な生活を求めているわけじゃないですか、より便利な生活を求めるにはやはり貿易をして、最新の技術を取り入れて、今、日本は世界よりも遅れているので世界よりも遅れていると、もし鎖国を続けてたら、いつ植民地になるかわからないし、植民地になったら逆にその、もっと国民の不満が高まるし、みんなの、みんなのじゃない日本の政府とか、日本が不安定になるので僕は条約を結んで最新の技術を取り入れていった方がいいと思います。
- 101 司会 F なるほどのう。 IK 氏。
- 102 IK RT 氏が言ったように未来はもっといろんな、今までよりずっともっといっぱいあるので、えっと、あるんですよ、で、それで未来の人のことを考えるとずっと鎖国をして、ずっと鎖国をして世界より遅れるより今開国して未来の人たちのことを考えて開国した方がいいと思います。
- 103 YN 僕はさっきの IK 氏の意見がちょっと、国民は、技術が発達した、して幸せとかそういう願ってなくて、今まで通り物価が上がらず工場で働いたりとかとかして暮らしていった方がいいと思います。あと、戦争になるかもしれないとかあるんですけど開国して戦争になっても日本は勝てるとは限らないと思うので…
- 104 EH YN氏の意見に賛成で、もしもここで開国して最新の技術など便利な機械とかそういうのがでてきた としてもそれは金持ち軍団が使えるだけで農民とかそういう苦しいでいる人とかは使えないわけだから日本 全国のことを考えているわけではなく、金持ちの、金持ちのことだけを考えている言い方。
- 105 SL はい、EH氏の今の意見はどうしようもないんですよ、DM さんの物価が上がって犠牲になる…金持ち軍団はもう余裕ぶって、EH くんが言ったのは過去に戻って植民地とかのその場合、金持ち軍団にも害はくるから、しかも過去に 1840 年のアヘン戦争とかも植民地で支配下におかれて戦争になったからもう戦争でも全国ってゆうか日本が犠牲になるよりお金のこと、財政のことはもう、…の方が戦争で犠牲になるよりはいいと思います。
- 106 Cn 付け加えます。反対します。
- 107 QR はい、えっと、さっき、広さがないと、機械を取り入れても広さがないと言いましたが、に、日本の会社がつぶれるということはその場所があくということなので、そこで機械を取り入れて、その日本の会社で働いていた人がそこで働いたらいいと思うし、その人でも足りないと言いましたが、人出はそこで機械を使うと少なくなるので日本の徴兵令とかで行けると思います。
- 108 Cn はい!付け加えます!反対します!質問します!
- 109 LL はい、結ばない派の、殿と姫に質問しますが、さっきの国民…、物価が上がって国民が苦しくなって …って言ってたんですけどそれで鎖国を続けて外国と戦争になっ…外国がせめてきて戦争になって国民が力 不足で国民が死んでいくより、結んで不利でも(チャイムが鳴る)元気な世の中になってハッピーエンドに なる方が国民にも、日本に対しても幸せになるので、やはり結ぶべきだと思います。
- 110 Cn (活発になる)
- 111 司会 F EH 氏は、悩んでおるけど、今はどちらじゃ。
- 112 EH えっと, 今は結ぶべきです。
- 113 司会 F それはどうしてじゃ。
- 114 EH いろんな人の意見を聞いて変わったんですけど……えっと、結ぶべきと——さんが言った…強くなってから開国したらいいって言ったやつで、強くなるためにはほかの人も言ってたんですけど開国しないといろんな新しいものとかも入ってこないので開国した方がいいと思います。
- 115 Cn (ざわつく)
- 116 司会 F ちょっと待ってくれ!このクラスでは、この会議気は開国する方が多いが、尊皇攘夷藩をどう説得するつもりじゃ。……私は殺されるのがいやじゃ。NK氏。
- 117 NK はい, さっきの YN 氏の意見の反対とつなげて, その, 戦争をやっても勝てるとは限らないと言っていてけど技術を取り入れて武器の精度を上げて, あげたら戦争に勝てる可能性は結構あがるしそれで, もし勝ったとして, 不平等な条約をやめさせたり国民を苦しまないようにゆるくしたりすることもできるので, そしたら国民もみんなも, にもうれしい話になると思います。
- 118 司会 F そなたは戦争がしたいのか! GS氏。
- 119 GS はい, ——に反対して,600, あ,違う,894年に菅原道真が遣唐使を廃止した,廃止した時と,は,もうほぼ鎖国状態と同じような状態が続いて600,あ,違う,室町時代になると,こう,朝貢貿易とい

って日本が下について、その、明って、明という国に従うようなかたちで貿易をしていったので、そのような状態になると、日本、鎖国を続けていると、そのような状態に今の日本がなりかねるので早く開国した方がいいと思います。(チャイムが鳴る)

- 120 Cn (ざわつく)
- 121 LL はい、拙者は――氏の反対もかねてなんですけど、あの、まず、あのさっき最初の方でも言ったんですけど植民地にされたら、その、あなたたちの尊皇攘夷の位がなくなるんですよ、外国から支配されたらその地位はなくなるっていうか勝手に取り下げられたりする場合もあるので植民地にされるよりは開国をして条約を結ぶべきだし、外国との技術を持ち込んで発展して世界と対等できるような国をつくっていった方が日本が弱くなって植民地にされるよりも、その技術を発展させて外国と対等できてさらに豊かな国を作っていった方がいいと思います。
- 122 司会 LL氏の日本を強くしてから外国と向き合っていくということですか。
- 123 LL いや、外国から技術を持ち込んで強くしな、貿易をしながら強くしてって世界と対等できるように考えています。
- 124 TI はい、開国しないみなさんは戦争とかで仮に植民地にされたらアヘン戦争の上海のときみたいに資料 5 に書いてあるんですけど中国人ていうのを日本人に置き換えてみたら日本人は通りの向こうから外国人が やってくるとまるでイヌやネコのようにこそこそと脇道にそれたり隠れたりしているって言われ、植民地に されたら仮に上海みたいなことになったら自分たちの国なのに外人の方が偉い立場になって、そんなことし たら、自分たちの国なのに外国のようになってしまうからみなさんの地位はもちろん取り下げられるだろうし、外国人が、外国人が一番偉いみたいになるので植民地にされたこととかを考えると、尊皇攘夷派もそう いうことまでしっかり考えてくれたら納得してくれると思います。
- 125 司会 F EM 氏は開国をする,条約を結ぶべきかどう考えていますか。
- 126 EM 私も GO 氏に付け加えと国武氏にちょっと反対でまず、GO 氏は、その資料5のように外国の人がその国でいばってる?ほかの国でいばること、ZS 氏はさっき日本、日本の工場とかがつぶれても外国の工場とかがあって日本の人がその工場で働けばいいと言っていたけどその工場は外国の工場だから日本はその、そんな風に外国の工場が増えていったら日本もこの資料5の中国みたいに日本の立場のほうが日本の中でも下になると思うから反対じゃと思うんじゃ。
- 127 LL えっと、質問なんですけど、殿や姫や、鎖国派のみなさんは死にたくないとおっしゃっていましたが、結ぶべき…まず、資料4を見てもらうと分かるように、ヨーロッパのところの――革命による大発展をしてオセアニアの島々のほとんど植民地にしてしまうくらいの力があり、日本はまだ江戸幕府という侍やちょんまげしている人がいっぱいいるというところで力の差がはっきりとわかると思いますが、それで結ばないべきで、ということはその強いヨーロッパやアメリカの国の意見を断るということなので、もちろんアメリカやイギリスは納得がいかないわけだと思いますが、それでやっぱり力があるということはほかの国もわかってると思うのでそれで戦争が起こると思います。それで使者もたくさんでると思います。だから結んで国民の生活は少しは苦しくなるかもしれないけど便利な世の中を願っていった方が戦争で死なないと思います。
- 128 Cn 質問ですかー?
- 129 MS その死にたくないなら結ぶべきと思うんですか, どうですか?ってゆう…
- 130 HW 私は、LL氏と似ていて結んでおいた方がもしも攻められたときも開国していて日本も対抗できるので少しは国民の生活のためになるけど、国民の生活のためになると思います。
- 131 司会 F MS 氏。マーネット TG
- 132 MS はい、質問でもあり、みなさんに考えてほしいことがあるんですけど後ろのグラフを見て…、後ろのグラフ…地図を見てほしいんですけど、日本は鎖国をしながら、でも鎖国をしてても一応長崎でオランダや朝鮮などと貿易をしていたわけで、また、また、条約を結んで貿易することは、僕はそんなことはしなくていいと思います。で、その理由はオランダも一応力も持ってるし、近代化も進んでいると思うのでその技術をオランダからあの一教えてもらえば、わざわざ条約を結ばずにそうゆう植民地にされずにいいと思います。で、あと、NY 氏が言ったように開国をすることによって日本が強くなるっていうことではまだないと思います。開国をしてすぐ日本が強くなるということもありません。
- 133 Cn でも、すぐは強くならないかもしれないけど少したてば強くなるということではないんですか。
- 134 MS 今, いろんな大砲などや, 貿易することによって, 大砲などが入ってくると思いますが, 武器だけで

- は僕は戦争は勝てないと思います。
- 135 Cn 何でー (ざわつく)
- 136 MS 武器だけではなくやはり、人間の力が必要なんです!体力!体力!
- 137 Cn 武士はみんな体力ありますけど(ざわつく)
- 138 司会 F みなものの…あ、みなのもの、言いたいことはわかった。では、そろそろまとめにいかせてくれ。 (司会と書記でまとめる) みな…静かにしてくれー。みなのもの、私は決断したぞ。
- 139 Cn おおー!
- 140 司会 F 最初は……わしは鎖国を……わしは最初条約を結ばない方だったが…
- 141 Cn えーー
- 142 司会 F みなの意見を聞いて……
- 143 Cn おおー!早く言おう!
- 144 司会 F みなの意見を聞いて、……新しい、新しい技術が日本に入るが、…日本に新しく技術が入り、日本の未来は…明るくなるので…国民は少し我慢しなければいけないが日本の未来のためにわしは条約を結ぼうと思う。
- 145 Cn (歓声) 姫は!姫は!
- 146 司会 D 条約を結んで開国して不平等な条約の中で国民は苦しむかもしれないが、外国から進んだ技術を取り入れ、強い日本を作り、外国に少しでも不平等な条約と向き合っていきたいと思う。
- 147 Cn (拍手)
- 148 司会 D ただ、国民を苦しめてしまうので、そこは申し訳ないと思う。
- 149 Cn (拍手)
- 150 司会 F みなのものたくさんの意見をありがとう。
- 151 司会 D 今日は歴史会議について振り返りをワークシートに書いてもらいたい。今日の話し合いで考えたこと、自分の考えで変わったこと、変わらなかったことなどを中心に書いてください。
- 152 XA 私は初めは迷っていましたが、鎖国が続けばさらに外国から攻められるという考えが国民の不安は 植民地にされるか、植民地じゃないかというような意見で、条約を結んだ方がいいと思いました。次の社会 科の授業を楽しみにしています。ありがとうございました。
- 153 KS 私は結ばないという意見は変わりませんでした。でも日本を強くしてから結んだ方がいいというのは やはり無理なのかもしれません。開国してから条約を結んでから国を強くしてこの条約をなくしてほしいと 思います。
- 154 AB えっと、僕は最初迷っていたけどみんなの意見を聞いてから開国派になりました。条約を結ばなかったら戦争が起きて何ないわけでもないけど逆に戦争に駆り出されて犠牲になってしまうので、だからまだ開国をして不平等条約に立ち向かっていく方がいいと思いました。次の社会科会議も楽しみだし、こんなに盛り上がる会議ができたらいいです。
- **155** 司会 F ありがとうでござる。
- 156 Cn 拍手

1日直 : 今から、5、6時間目の社会科会議の学習を始めます。

2Cn : お願いします。

3司会:今日の6年A組社会科会議のテーマは、「消費税 10%は増税をどうすべきか」です。学習のめあては、 内閣の34名の大臣によって消費税 10%増税をどうすべきかについて、自分の考えをしっかり発表しようです。今日は、6年生最後の社会科会議になります。みなさん頑張りましょう。 では、まず柱1の学習です。柱1は、10%増税すべきという意見です。みなさん、自分の考えを述べてください。KM経済再生大臣。

4KM: はい。えっと、私は、増税するべきで、その理由は、資料、えっと、電子ボートの資料、えっと、歳出のところ、円グラフの歳出のあの色がついてるところ、歳出のところで、社会保障が年々増えているので、このままだと日本はもう再生できないというか、デフレに変わってしまうので、増税して社会保障に当てていくべきだと思います。

5司会 : NK 大臣。

6NK : 僕は、財務省の、あ、僕、財務省の大臣なんですけど、財務省のホームページを調べたんですけど、んと、国民にとって、あの、悪い点は平成 26 年度の国民負担率は、平成 25 年度から 1.0%増加し 41.6%、過去最高の負担率と書いてあったんですけど、その背景としては、厚生年金などの保険機構、保険料率の引き上げや高齢化等に伴い、社会、社会保障負担率は、えっと、増加することや景気回復などに伴い、租税負担率は増加することが挙げられますと書いてあるので、上げるしかないと思います。

7司会 : TN 大臣。

8TN: はい。私もNK君と一緒、同じで、財務大臣をしてるんですけど、えっと、結局、その一、国民が負担する税金っていうのは、結局国民の生活に必要なものをそのお金で提供していると思うので、その税金を増税したら、もっと国民に必要なものが提供できると思うので、もっと増税するべきだと思います。

9司会 : ST 大臣。

10ST: んと、僕は、復興大臣なんですけど、3月にあった東北大震災で被災された方々の福島県や宮城県などでは、まだまだ、あの一、復興ができていない都市などがいっぱいあるので、消費税のちょっとのお金を、んと、使えば、使って復興を優先すべきだと思います。

11 司会 : 消費税の増税を復興に使うという意見ですね。つなげられる人はいませんか。他にありませんか。KY 大臣。

12KY: 資料2の海外の税事情に書いてあるんですけど、この資料を見ると、アメリカや他の国なども、は、税率が高い、税率が高くて借金が低いので、日本も税率を上げればアメリカなどのように下がると思います。

13 司会 : NH大臣。

14NH: はい。農林水産大臣からで、んと、消費税も上げて社会保障費も上げたら、子どもがいっぱい増えて子どもが増えることは人口が増えることなので、食料が必要になって、農業や水産業の出番の増えている、問題になっている農業や水産業の問題も少しずつ回復していくんじゃないかなと思ったので、増税すべきだと思います。

15 司会 : IT 大臣。

16IT: はい。んと、経済産業大臣なんですけど、この、あの、緑の資料を見る通り、今の国債が、その、多すぎるって書いてあるし、その将来、あ、また将来の子孫たちに、その国債を返済させるための苦労をさせたくないので、今のうちに僕たちが、その、税金の分を、その国債を少しでも返せばいいなと思って増税するべきではないかと考えました。

17 司会 : TM 大臣。

18TM: はい、僕は防衛大臣なんですけど、今防衛にかけられているお金は、歳出の5%しか与えられてません。 えっと、3月11日の東日本大震災の時のがれきは、ほぼ自衛隊の人が片づけてくれました。その

時の働きは、とてもすごかったと自分でも感じているので、もうちょっと自衛隊へのお金を5%から6%、7%に増やしてみては、増やしたほうが自衛隊に、え一、感謝が届くと思います。

19KR: つなげます。えーと、防衛大臣なんですけど、えっと今のに付け加えて、北朝鮮からミサイルなどが飛んでくるとき、撃ち落とそうとしたのも自衛隊だし、ん、自衛隊だし、えっと、ま、ほんとに、防衛にかかっているお金が少ないから、税金を上げてそれにあててほしいと思います。

20 司会 : 他にありませんか。んと、柱2に行きます。柱2は、10%増税すべきではないという意見です。みな さん意見を出してください。IR 大臣。

21IR : はい。えっと、僕は外務大臣なんですけど、えー、外務大臣からまず少し離れて、えー、まず、えー 資料5を見てください。毎日新聞の消費税8%に上がったら買い物に使うお金を減らすかというアンケートに対して、54%の人が減らすと答えて、39%の人は減らさないとありました。減らすということは、買い物の行く人が控える人が増えるということで、控えるということは、その一、給料を、その、スーパーとかだったらスーパーでの給料が減って、今デフレなんですけど、デフレが止まらなくなる、続くと思います。だから、僕は増税すべきではないと思います。

22 司会 ; MH 大臣。

23 MH : はい。えっと、僕は、厚生労働大臣なんですけど、まあそのことはおいといて、もしも、増税したら、えっと、高いものを国民は買わなくなると思うんですよ。で、高いものといえば自動車が挙げられて、えっと自動車は売れなくなったら今外国にたくさん移ってるから、今日本にある自動車工場も、自動、あ、外国の自動車工場に行くと思うので、そしたら日本はだいたい輸入の、あ、輸出のお金の約3分の1は自動車でお金を稼いでいるわけだから、増税したら日本が儲けるお金が減るから、増税するべきではないと思います。

24 司会 : 他にありませんか。OY 大臣。

25OY : はい。MH 大臣と少し関係しているんですけど、消費税が10%になることは、何でも値上がるということで、私は農林水産大臣で、例を挙げて、A さんはレタスをいつも3個買っています。でも、値上がってしまったので、それを2個に減らしたいと思います。そうすると、農家の人は、これまでの学習でも学んできたように、農家の人は人口が少なく、所得は多くもなくて今でも苦しんでいる人はたくさんいると思います。さらに10%に増税して、しかも野菜は売れない、いいことは起きないと思うので、私は反対です。

26 司会 : AH 大臣。

27AH ; はい。えっと、さっきの OY さんの意見とちょっと似てて、厚生労働大臣から言うんですけど、今、 4月から8%に上がってそれでもうすでに所得が低い人は苦しむのに、10%にさらに上がったら、 もっと苦しむだろうし、お金持ちの人と所得が低い人の取られる税が一緒なのは公平ではないと思う から、僕は反対です。

28 司会 : SS 大臣。

29SS: はい。電子ボードの若い人たちの高齢者支えてるやつ、、、、えっと、経済回復も多少入る思うんですが、高いものが売れなくなるというのは、、、もそうで、若い人たちが家を買ったりするときに、個人負担額が増えているし、しかも、少子高齢化の影響で高齢化社会が出ていて、で、坂井先生が言っていたんですけど、図でいうと3人が高齢者を支えているんですけど少子高齢化社会になると、2人に減って1人に減ってということがあり得るので、その場合個人負担額がさらに増えて増税をすると、少子高齢化社会がさらに悪化すると思います。

30Cn : 同じです。 31司会 : IM 大臣。

32IM : はい。えっと、私も OY 大臣と少し似ていて、復興大臣として言わせてもらうんですけど、消費税を上げるということは国民全員の税が上がるということで、国民ということは東北大震災で被災された方々も含まれるので、その方々のことも考えて、消費税を上げたほうが私はいい、、、ちょっと訂正します。えっと、最初から言わせてください。えっと、被災された方々が今まだ、かてい、え、仮設住宅、仮設住宅に入っていて、まだ自分の住宅を買っていないという人もまだ大勢いるというのに、その人たちに、その人たちの分、その人たちも税が上げられて、今から家を買うとなると、国からの寄付金でも足りないかもしれないので、それで上げないほうがいいと思います。

33 司会 : 他にありませんか。IH 大臣。

34IH: 増税して、なんか、国民のためにとかいい方向に行っているけど、そういう確率は、増税していい方向に進んでいる確率は低いと思うんですよ。この日本の状況からして。なら、まだ増税しないほうがいいと思います。

35 司会 : 分かりました。他にありませんか。IY 大臣。

36IY : はい。えっと、IH 大臣に続けるんですけど、あの一、やっぱり、ちゃんとした方向性に使われることが低いと言っていたんですけど、僕もそう思う、思って、東日本大震災の時に、集められた寄付金をなぜか〇〇(会社名)の工場とかどうでもいいことに使われていることが多いので、今回のことでも、なんか関係ない方向の他のはどうでもいい会社とかに渡る可能性もあるので、それで、できれば上げないほうがいい、上げてそれで無駄なほうにお金を使わないほうがいいと思います。

37 司会 : 他にありませんか。それでは、それぞれの意見にさらに言いたいことなどはありませんか。FI 大臣。

38FI : はい。さっき、IH 大臣が、IH 大臣が増税をしてもいい方向に行く確率は少ないと言っていましたが、今増税、増税しなくて、また、少子高齢化社会がもっと悪化するので、それだったら増税して少し何かを変えるべきだと思います。

39 司会 ; MK 大臣。

40MK : はい。まず、私は、家でちょっと計算してきて、10%に上がったころと、今の5%のころと比べて、10%に上がった時に1人が1日に100円のものを1つ買ったら、5%の時より1日12億円もの利益があることが分かったので、だから、一度やってみるべきだし、今国が抱えている借金を増税する以外で方法があるならそっちをやってみるべきだと思うんですけど、やっぱり一番増税がやりやすくて、可能性もまだあるほうなんじゃないかなと思うので、やってみるべきだと思います。そして、所得の低い人とお金持ちの人が、、、て言ってるんですけど、農業をやっている人とかは、まあ一旦おいといて、今はサラリーマンとかそういう人が多いので、そもそもなんか所得の低い人って自分が稼げないのが悪いと思うし、就活の時に自分の態度が認められなかったということなので、だから私としては保育士も給料が下がっていることで問題になっているけど、子どもを産めないってことも問題だから、なんか席の欄みたいな書いてるところのFI大臣の意見がごもっともだと思います。

41C : 反対です。

42 司会 : UH 大臣。

43UH : 私も ST 大臣と似てて、環境大臣で、東日本大震災で被災された方々のほうに消費税で支えていきたいと思うので、上げたほうがいいと思います。

44 司会 : YK 大臣。

45YK : はい。私は UH 大臣に付け加えて、これから南海トラフ大震災もあるって予想されてるから、もっと になってくると思うし、上げるなら今だと思います。

46 司会 : TY 大臣。

47 TY : はい。私は、MK さんの意見とちょっと似て、MK 大臣の意見とちょっと似ていて、さっき AH 大臣が所得が低い人と高い人とでは不公平などと言っていましたが、まず、税を払うことはみな平等に払うことが法律で決められていて、いくら、その、低所得者でも日本、日本国民全員が払うことには変わりないので、税金を上げても、あの、自分の責任なので、上げたほうがいいと思います。

48Cn : つなげます。

49 司会 : いま、TY 大臣や MK 大臣や AH 大臣が言っていた、消費税はそもそも公平なのかということについて、まず考えてみたいと思います。意見がある人はいませんか。AH 大臣。〈教師が、消費税が公平かについて全体に問うように指示〉

50AH : えっと、所得が低いのは自己責任とか言ってるんですけど、まあ自己責任もあるんですけど、所得が低いからって見捨てたらいい国じゃないと思うんですよ。所得が低い人のことも考えて、全部がちゃんとしている国が外国からいい国だと思われると思います。

51Cn : 反対します。付け加えます。

52 司会 : TN 大臣。

53TN: はい。えっと、AH 大臣がさっき言った所得が低い人を見捨てるって言ってたんですけど、見捨てるって言うのは、その一、もうその人のことを見放すってことなので、頭に入れてないじゃないです

か。でも、ちゃんと国も低所得者の人たちに、生活保護とかで対処は一応してるんですよ。だから、 見捨ててるわけじゃなくて、それで、低所得者って人は、例えば、その一、高所得者、もともと家族 が低所得者で自分も高所得者、例えば SoftBank の孫さんみたいになることもあり得ると思うんです よ。それは自分の努力の積みかさ、努力を積み重ねてきたわけだから、そうなったわけで、その一、 努力してない人が国に色々文句言える立場におけないと思うんですよ。だから、ちゃんと国は低所得 者の人もちゃんと頭には入れてるんですよ。生活保護とかいろんなことを、こう、持ちかけているけ ど、それでも文句を言うってことはちょっとおかしいと思うので、増税しても、増税したらそれ以上 のお金はいくかもしれないじゃないですか。その一、生活保護を受ける人が増えたとしても。だから、 生活保護とかのためにも増税はするべきだと思います。※()内は筆者

54 司会 : TN 大臣, 説明は短めにお願いします。

55TN: すみませんでした。(笑)

56 司会 : KS 大臣。

57KS : はい。えっと、TN 大臣に反対で、農業の人は努力をちゃんとしているのに、仕方ないっていうんですか。

58C : AH 大臣に付け加えます。

59 司会 : IR 大臣。

60IR : はい。僕は、AH 大臣に付け加えて、資料3を見てください。こちらには、収入、もし、消費税が上がると、所得の低い人ほど収入全体のうち税金を支払う割合が高くなる逆進性という問題が起きますというところで、TN 大臣が生活保護って言ったんですけど、もし、税金を上げても生活保護を払う前に、国債とかが多いので、えー、そういうのを考えると生活保護の出す割合が少なくなると思うんですよ。その、税金を上げるのは、借金を返すためということで、上げるので、生活保護の割り合いが少なくなると思うので、そしたら所得の低い人はどうなるかって言うと、結局収入全体のうちの税金を支払う割合が高くなるだけであって、結局、その、所得の低い人は、あの、税金によって苦しむ羽目になると思うので、増税をしないべきだと思います。

61C : 反対です。 61司会 : KM 大臣。

63KM:はい。今IR 大臣が言ってくれた同じ資料の3のところに、AH 大臣の写真の左の斜め上に財政を立て直し社会保障の仕組みを安定させるためには財源の確保を,,,

64YT: 反対します。んと、低所得者のことを思う、思うなら、待ってください、えっと、思うなら、一部のものには消費税をかけないとか、えっと、一部、消費税をかけないものだったら、えっと、あの、まあ、低所得者のためにもなるかなーと思って、、、

65 司会 : NY 大臣。

66NY : はい。僕は、IR 大臣の、公債がどうとかいう前に、公債が、公債が…すみません、間違えました。 (笑)

67 司会 : TK 大臣の意見はありますか。

68TK : はい。えっと、反対で、あ、いや、僕は賛成で、国の借金が今かなり、あの、かなり多いので、それを増やさないためには増税を上げたほうがいいと思います。あ、増税したほうがいいと思います。

69 司会 : NY 大臣。

70NY: はい。えっと、僕は、TK 大臣と一緒で、今増税しなければ、えっと、IT 大臣が言ったように、どう 世未来で苦しくなっていく、どっかで増税するだろうし、けどその時にはこうさいがもっと大きくなっているので、今のうちに増税したほうがいいと思います。

71C : NY 大臣に反対です。

72 司会 : NM 大臣。

73NM : 資料5の右下に消費税って公平不公平って書いてあるのですけど、下から2番目のところに収入の低い人に負担がのしかからないように低所得者などは税率を回復することが考えられていますと書いてあって、所得が低い人のことでちゃんと国が考えているので、増税してもいいと思います。

74 司会 : NK 大臣。

75NK:はい。えっと、あ、待って、まず、えっと、低所得者は、税金をたくさん払わないといけないって言

ったけど、TN 大臣が言ったように、その、見捨てたわけじゃないし、必要なものを税金で払うっていうのは、要するに、国民のみんなが全員が国民全体で、協力して払ったお金、集まったお金を、であって、低所得者の人とかに、あの一、使ってもらうもので、しかも、地震とかが来てもいいように今広島の原爆ドームの地震用の補強も行われてるし、あと、お金があるとかも、10%に増税する場合、今8%に上がろうとしているときに、みんなが、いろんな人が今のうちに税金がたくさんかかるものを買っていこうとするから、8%から 10%に上がるときもまた、色々税金がたくさんかかるものを買うから、ちょっと、景気が良くなると思います。少しだけ。

76 司会 : SK 大臣。

77SK : はい。私は賛成派で、もし今増税しなかったら、少子高齢化とかが進んで、社会保障とか、すごいお金がかかってくるので、日本は今でもすごい国をトップですごい、借金、国の借金が多いので、日本は抱えきれないくらいの借金を背負うことになると思うので、この増税するチャンスを逃したら、前に、IT 大臣が言っていたように、次世代の人の負担を増やすことになると思うので、このチャンスを逃さずに、ちゃんとしっかり増税したほうがいいと思います。

78C : 反対です。反対です。

79 司会 : 今増税するっていう話が出たんですけど, いつごろくらい増税したらいいと思いますか。YK 大臣。 80YK : 上げるならさっきも言ったように, 今だと思います。やっぱり,,,, とかもあるし, 今から備えたほうがどんどんたまっていくから今のほうがいい,,,

81 司会 : KK 大臣。

82KK : はい。なるべく早く増税をして、今高齢化が進んでいるので、そのまま増やすために、子どもを預ける場所をたくさん作って、そこの電子ボードにもあるように、今どんどん働き手が減っていっているので、少しでも働き手を増やしていったほうがいいと思います。

83 司会 : FM 大臣は意見はありませんか。

84FM: はい。えっと、ほとんど KK さんと似てるんですけど、今、増税するのは今だと思います。えっと、 社会保障、あ、少子高齢化が進んでいるし、今保育園とかも少ないので税金を上げないと、どんどん 後にしていくと今困っている人がもっと負担がかかると思います。

85C : NY 大臣に反対です。

86 司会 : ちょっと、じゃあ、今は早く増税したほうが、、、

87C : 違います。

88司会 : 後でやったほうが,,, 89C : 後です。後です。

90 司会 : TY 大臣。

91TY: はい。私は、あの、決まってる、もう4月から上げたほうがいいと思います。えっと、今宣伝でもあってるんですけど、今のうちに消費税が上がる前に、、、

92SS: 10%の影響で家計負担額と計負担額が増えているから、後にする場合、十分な対策をとってからしないと、大きな負担、早くしても対策がとれていないと大きな負担になるので、4月にしたら、負担が逆に増えると思います。

93C : 付け加えます。

94 司会 : OY 大臣。

95 OY : 私も 10%に上げるのはもう少し待ったほうがいいと思います。理由は、資料 4 を見てもらったら分かるように、1997 年に税率を 5%に引き上げたら、今のように低い まっただ中で、消費税、1998年は国の経済成長率がマイナスとなりましたというデータが出ているので、今 8%に上がってそれからその後の日本がどうなるか少し見てから上げるかどうかを考えたほうがいいと思います。

96C : 似ています。付け加えます。

97 司会 : ST 大臣。

98ST: はい。僕もみんなとおんなじ意見なんですけど、8%は今予定されているように4月からでいいんですけど、10%はもっと後にしたほうがいいと思います。なぜなら、えっと、さっき復興大臣のIM大臣が言ったように、えっと、IM大臣が言ったように、被災者の皆さんも普通の人と同じように8%の消費税を、あ、10%の消費税を払わなきゃいけないようになるので、8%まではまあ被災者も頑張

って、頑張っていうか、あの、被災者さんもちょっと我慢してくれるけど、くれるけど、あの、5%からの 5、あ、5%のプラス 5%の、10%まで上げてしまうとさすがに被災者の皆さんも、猛反発してしまうので、それは 10%まではいけないと思います。

99C : 反対です。付け加えます。

100 司会 : TM 大臣。

101TM: 防衛の話題をするんですけど、誰かニュースで見た人もいると思うんですけど、日本はまた新たに飛行機を買うことになっています。えっと、今ホームページで見たんですけど、防衛、今防衛は防衛庁では、結構 5%ということでちょっと防衛にも苦しいという時期もありました。なので、戦闘機を買うことなので、もっと負担は大きくなるので、増税をして少しでも防衛に防衛相の負担を減らすためにも、増税をするのがいいのではないでしょうか。

102 司会 : 消費税ってそもそも社会保障を充実させるためにっていう, で上げてるんですけど,,,

103TM : 社会保障に上げるって AH さんが言ってたんですけど、社会保障に上げすぎてもちょっと余ると思うので,,,

104 司会 : MK 大臣お願いしいます。

105MK: はい。そもそも、坂井先生が子どものころの時代は、税金っていうか、税金がまだかかってなかったって言ってましたよね。

106T : 消費税はなかったです。

107MK : 消費税とかはなかったってことなんですけど、今は私たちの暮らしでは、5%は当たり前になっていて、やっぱり増税って言っても、苦しくなるかもしれないんですけど、慣れが、たぶん、必要だと思います。大手企業なんかは、たぶん増税前を狙っていて、コマーシャルとかでもなんでも、増税前の今がチャンスとかどうだとか言ってますけど、増税前でたぶん企業は収入が上がるので、車やマンションや家電製品など多くお金がかかるものを増税前にいっぱい収入が上がった企業は、また、なんかたくさん買ってもらって大儲けして、そして、一人ひとりの収入が上がって、そこの儲けたお金持ちさんが商社を余裕かまして気にせず買い物したら、またその企業の収入もアップして、その繰り返しで、まあ何とかなると思います。

108 司会 : 今,早くしたほうがいいという意見の人が結構前のほうで言ったんですけど,今仮に上げたとして, 結構早めに上げたとして,もし国民の理解が得られなかったら,選挙とかに落ちたら,私たちただの 人になっちゃって,お給料とかがなくなったら私たちも普通に資格とか取ってる人もいないだろうか ら,次の仕事見つけるのも大変なんですけどどう思いますか。YM 大臣。

109YM:はい。えっと、次世代にずるずると持ち込むよりも私たちがちょっと我慢して、次を考えて次日本から作り上げられたらそれでいいんじゃないかなと思います。

110 司会 : TN 大臣。

111TN: はい。総理はその、自分たちのことを中心に今考えて発言したと思うんですけど、自分たちの仕事がなくなるって言うのが頭に入っていると、私たち何もできなくなると思うんですよ。選挙に落ちるとか考えていたら、国民のことが全く考えられなくなっちゃうじゃないですか。今は、この会議は国民のために開いているものだから、その、自分たちだけのためにするものじゃないと思うんですけど。

112 司会 : ただ、選挙で落ちるってことは国民がその人じや嫌だって言ってその人に入れないってわけですから、国民は納得してないってことになるんじゃないんでしょうか。UH 大臣。

113UH: 国民が納得していないからって、消費税を上げないんだったら、将来に子どもたちができた時の負担が重くなると思うので、上げたほうがいいと思います。

114C : 反対です。115 司会 : MH 大臣。

116MH : 資料の5を見てほしいんですけど、UH 大臣や IM 大臣は、今上げたほうがいいと言っていますが、 資料5の右下には社会保障費、税金10%でも足りなくなると書いてあるから、今上げてもどうせま た上げると思うから、今じゃなくても別に後で上げてもいいんじゃないですか。

117C: 反対です。118 司会: IM 大臣。

119IM: はい。えっと、今の MH 大臣に賛成で、今上げたとしても、復興大臣として言わせてもらうんですけど、被災地の人たちがもっと、まだ回復していないのにもっと辛くなるということだから、それなら、まだ今さっき言ったように、後からでも別にあんまり変わらないのなら、後から上げてもっと被災地の人たちが回復してから上げたほうがいいと思います。

120C : 反対です。似ています。

121 司会 : KM 大臣。

122KM : えっと、私は IM 大臣の意見にちょっと反対で、どうやって回復するかっていうと具体的に言うと、 国から、国からの防衛から回復するんじゃなくて、国からの支援で、主は国からの支援で回復するの だから、税金を上げないと回復は遅くなって、被災地の方々がもっと苦しむと思います。

123C : 反対です。MH 大臣に似ています。

124 司会 : IH 大臣。

125IH : 資料3の下のほうに、1992年に消費税率が3%から5%になった時には、景気が悪くなると書いてあって、景気が悪くなったという前例があるから、上げてしまうとまた、その前のように景気が悪くなってしまうと思いました。

126C : IH 大臣に似ています。

127 司会 : NK 大臣。

128NK : IM 大臣に反対で、国民は絶対にたくさん増えますよね。国民は多くなりますよね、絶対に。そうとは限らなくても、今少子高齢化社会で、そしたら絶対に、これからも、あの、お年寄りの方が増えていくから、今、増えていくから、増えていきますよね。そしたら、社会保障費も、にかかる負担もどんどん増えていって、絶対に確実に、ほんとに確実に、税金を上げなきゃ社会保障費が足りなくなって困るので、国民のためにも今上げるしかないと思います。

129C : IH 大臣に付け加えます。

130 司会 : KY 大臣。

131KY : ,,,, は社会保障って書いてあるんですけど, 増税した分は, 10%に上げたら, 5%の分が社会保障に当たって, 東日本大震災にあった人もその分で復興ができるので, 上げて,,, もっと上げたほうがいいと思います。

132 司会 : KK 大臣。

133KK : 10%になって, 5%を東日本大震災の復興に使っても, がれきとかすぐにはどけないから復興改善にしてから,,, が先になるんじゃないかなと思います。

134C : IH 大臣に似ています。

135 司会 : OY 大臣。

136OY : 私は、KM 大臣に反対で、KM 大臣はさっき、日本の、日本が被災された人たちの支援をするとか言ってたけど、税金で支援をするとか言ってたけど、税金は社会保障費に使われて、しかもその税金っていうのはみんな出さなきゃいけないから、被災された人も出すから、KM さんが言ってる日本が被災された人たちをその税金で支えるのはちょっとおかしいと思います。

137 司会 : KM 大臣。

138KM :はい。あの、それは上げて、それは苦しいなら早く東北を直してっていうか、完璧になおしてから、なおし、、あ、その消費税を上げると被災された方が苦しいっていうなら、それをもし上げないでその被災したところを何もしなくて国が、何もしなかったら、ずっとそのままで苦しいじゃないですか。全然支援されないで何も変わらないで、もっと苦しむと思います。反対に、上げないと。復興が遅れるほうが苦しいと思います、消費税が上がるより。

139 司会 : IR 大臣。

140IR : はい。僕は、消費税をもし上げると、支援も、消費税が上がったら、負担がかかるし、国債自体が今約 1000 兆円を超えてて、それを返すには税金を上げるって言ってるんですけど、でもまずデフレとかをおこすなら、国債も返せないし、さらに支援も負担がかかったら、支援にも負担がかかるので、色々と負担がかかるので、僕は増税すべきではないと思います。

141 司会 : AH 大臣。

142AH : IR 君に付け加えて、税金を上げたからって、国債が減るとは限らなくて、所得が低い人が税金を上

げられたことによって生活保護に頼ったら、国債が増えるばかりだから、別に税金を上げたからって 国債が減るとは限らないので、別に上げなくてもいいです。

143C: 同じです。144 司会: MH 大臣。

145MH : はい。いま、医療はどんどん進んでいってて、長生きできるようになって、そしたら老人がどんどん 増えていくばっかりで、最終的には消費税を 30%くらいになっていくかもしれないので、そうなる 前に上げるなら上げる、上げないなら上げないでしっかりもう、はっきりさせておかないとダメだと 思うので、もう上げるべきではないと思います。

146 司会 : 増税賛成派の人から意見はありませんか。UH 大臣。

147UH: AH 大臣に反対で、国債を、税金を上げても国債は減らないと言ったんですけど、ならないよりは、 上げないよりは上げたほうがいいと思います。

148 司会 : KY 大臣。

149KY: 税金の使い方でワークシートの大切のとこに書いてあるんですけど、税金をもし上げなかったら、 社会保障が増えて、借金もどんどん増えていくので、国民から信頼されなくなると思います。

150 司会 : YK 大臣。

151YK :,,, 大臣に反対で、UH 大臣に付け加えて、国債一人ずつ、あ、税金をあげ、あ、税を上げれば 国債は少しずつ減ると思うし、所得が少ない人も家庭を持つときには保育園の問題もあると思うか ら,,, 誰か助けてください。

152C : 賛成派に質問です。

153 司会 : IR 大臣。

154IR: 僕は、賛成派に質問なんですけど、税金が上がったら国債減るっていうのに関しての質問なんですけど、もし税金が上がって、デフレが発生したら、国債が減らなかったらどう対応するかっていうのを質問したいんですけど。

155 司会 : TM 大臣。

156TM: はい。今 IR 大臣が言った質問に答えたいと思うんですけど,今 IR 大臣は,減らなかったらって言ったんですけど,何らかの政策などを考えて対処するべきだと思います。

157 司会 : MK 大臣。

158MK : はい。私たちの暮らしと税金っていうのを見たら、F市が,,,,

159 司会 : MK 大臣の話をちゃんと聞いてください。

160MK : 平成 11 年に大雨と川の氾濫による被害が X 市で起こった時に、工事や復興に使われたお金は、442 億円もあって、もし、10%反対の人が増えていてその時に政府が折れて、10%増税をやめたとなったら、もし 10%増税する前にこのような地震や氾濫などが起きたら、今こんなに借金があるのになかなか対応できなくなると思うし、東京オリンピックももう 2020 年に決まっていて、そのためのテロ対策も今行われているので、やはり増税するべきだと思います。そして、もし増税を反対と言っている人は今のままで日本はもうダメだと思うので、どうやってそう増税以外で対策をとろうとしているのか教えてほしいです。

161 司会 : KR 大臣。

162KR : 今色々、被災者の人とか高いものが売れなくなるって言ってるけど、やってみないとわかんないし、前、消費税が5%に上がった時、景気が悪くなったって言うけど、それは昔であって今はそういうことが起こるかわかんないから、一回やってみないとわかんないと思います。

163 司会 : KM 大臣。

164KM : はい。資料の,資料2を見てもらって,海外の税は日本よりも高いのがほとんどで,それでも日本と外国は違うとは思うんですけど,税がたくさんあっても別になんか不景気,不景気がずっと続いてるって国はあんましないと思うので,日本と外国は違うけれども,日本も上げたほうがよくなる可能性もあるし,上げないでそのまま,そのまま何もしなければ進まないし,何もならないから上げて色々なところを進めていったらいいと思います。他の国も上げても別に何も,何もないのでいいと思います。

165Cn : 外務大臣として発表したいです。

166司会:まだ色々意見があるのは嬉しいことなんですけど、そろそろ切りたいと思います。

167 司会 : 副総理と話し合って決めました。私は、最初正直 10%上げる気はありませんでした。まあ、反対している人が言った通り、私も公平じゃないと思ってたし、消費税の逆進性とかも起こるだろうし、被災者の人たちも苦しくはなる、苦しくはなると思います。だけど、今上げなくて先送りにしたところで、その、その先でまたこういうふうになってしまうし、その、MK 大臣が言ったように、東京オリンピックのテロ対策や南海トラフ地震も予想されているので災害対策に、国からの支援、被災地への国からの支援などもまだいるので、でもその AH 大臣が言ったように、AH 大臣などが言ったように低所得者のことも考えたいと思うので、まず増税、とりあえずやろうと思います。でも、軽減税率などを取り入れたうえで、今 AH 総理が言っていたような、低所得者への対策を取り入れた上での増税を決定しました。みなさんよろしいですか。

168C : はい。(ざわつきながらも拍手)

169 司会 : 皆さん発表してくださってありがとうございました。では、今日の社会科会議について振り返りを ワークシートに書いてください。

170 先生 : すみません。一言飛び入りでよろしいですか。乱入しますけれども。非常に、あの、面白くて、面白いって言ったら不謹慎ですね。先生の意見ですけど、先生は今みんなを教えてるけれども、一つ思っているのは、日本っていう国は資源がないでしょ。そしてもう、若い人が減って年寄りが増えているのは事実だよね。こういった中でみんなはやっぱりお金がある程度ないと、やっぱり困るっていうのも事実だよね。そうなるとどうなるかって言ったら、やっぱり、人なんですよ。分かる?人間が資源なんですよ。だから、先生は教育っていうのは一番ものすごく大事になってくると思うし、君たちのように、いろんな意味で恵まれた立場にある子どもたちというのはしっかりと勉強してるんですよ。そして、あの、国みんなが、ここまで勉強できない人たちの分まで、あの、勉強して、自分たちができるようになったことを色んな人に還元するというかね、そういうふうにしてほしいなと心から願っております。ごめんなさい、突然の乱入で。

171 司会 :振り返りを書いてください。今日の話し合いで考えたことや自分の考えが変わったこと、変わらなかったことなどを中心に書いてください。

172 司会 :それでは、今日一回も発表できなかった書記官の二人に振り返りを発表してもらいたいと思います。

173YM : 私はみんな色々な意見があってすごいなと思いました。この会議を通して、これからの未来に関わる増税を決めることはとても難しいことだと改めて感じました。増税するときの MK さんの一回増税をやってみないと分からないということは今と昔は違うので、それは少し納得しました。IR 君やいろんな人が言っていた、デフレのことを考えると、増税するべきではないというところにも納得がいきました。なので、双方向、双方向から見て、いろんなことを考えることは大切だと思いました。

174EM : 私は今日は、いろんな大臣の意見を書いていて、メリットやデメリットはこんなに色々あるのだなと思いました。また、過去のことを踏まえて考えたり、未来の人のためを考えていたりしている点もすごく良かったと思います。東日本大震災に、私はあっていないのでどういう点が被災者の方々には税金が影響したりして復興がどのように進むかは分からないのですが、OY さんが言っていた同じ税がかかるので負担が大きくなるということも納得がいったし、でも KM さんの意見のように増税で、増税してその分で復興をするということもすごく大事なことだなと思いました。なので、私もよく分からないのですけど、私は KM さんが言っているように、その、税金を上手く生かしながらやっていくべきなのではないかなと思いました。

175 司会 : ありがとうございました。これで社会科会議を終わります。

資料7 単元の構想

実践① 4年生「防災について考えよう-防災会議を開こう-」の概要(2011年6月2日~7月12日)

〈児童観〉学級全体:学級の多くの子どもは、東日本大震災に関して、メディア等の情報を通じて、東日本の災害状況や被災地の実態などについて関心をもっている。しかしながら、地震の際の避難方法や被災地への支援などに関して、情報としては知っていても、自分自身の関わり方や、実際に自分の居住地域で地震が発生した場合の対処法について、具体的な方法を知っているわけではない。また、防災に関しての切実感も希薄なままである。S小は、私学の特性上、子どもたちの通学が広範囲にわたる。そこで、自分が住む場所と同様に長い時間を過ごす学校が立地している地域への愛着をもたせるとともに、そのコミュニティの一員として何らかの役割や責任を実感させることが必要である

抽出児:本実践で特に見ていく子どもとして位置付けるのは DS である。授業中,積極的に発言することは多くないが,ワークシートの記述等から学習に関して意欲的に取り組んでいることがわかる。また,自分の考えを順序立てて丁寧に示すことができる。教師は,DS が学習のみならず,学校生活全般において友だちとよりよい関係を築きつつ,活発に学習活動に取り組んで欲しいという願いをもっている(4月 25 日個人記録)。本単元に関する DS の実態は,自分の住む地域の広がりや様子に関心を示している。また,自分が住んでいる場所を大切にしたいという意識がとても強い。このような DS の実態を単元展開に生かしたいと考えた。

〈指導観〉2011年の東日本大震災を契機に、各自治体でもそれまでの防災計画の見直しが始まり、大規模災害を想定した避難計画や避難場所の策定などが進んでいる。このような現状を踏まえ、本単元では、本校の立地する校区の実情や本校の役割に基づきながら、災害発生時における地域への社会貢献の在り方について考えさせることをねらいとしている。その際、県や国政レベルでの災害対策ではなく、子どもの生活に密着したエリア(本単元では本校が立地する地域)での社会貢献ついて考えさせるように留意する。このように、本校を「舞台装置」として学習を展開することは、子ども自身が現実社会に実際にアクセスすることになる。つまり、本来守られる側である子どもたちが、系列校を含む学校への所属意識を高めつつ、幅広い視野から人々を守る側の視点に転換していくことになるのである。具体的には、自分たちの学校が地域の避難場所となる場合には、何が必要なのか、またどのようなことを留意しておく必要があるかを巡って会議を行わせる。このことを通して、学校周辺地域の特性や自分たちの学校が持つ機能について多面的に捉え、その機能をもって地域社会にどのように貢献できるのかについて検討していくことになる。

実践② 4年生「昔からつたわるものについて考えようーお祭り会議を開こうー」の概要(2011年9月 13日 \sim 12月 16日)

〈児童観〉学級全体:本学級の子ども達は、市内の都市部に居住している子どもが多く、地域の伝統や文化に触れる機会があまりない。その中でも、市内で毎年7月に開催される山笠については、本学級には参加している子どもも数名いる。山笠に関しては、ニュース映像等で目にする機会も多く、祭りの様子については知っている。しかし、その由来や歴史、山笠に関わる人々の思いや願いについて考えを巡らせている子どもはほとんどいない。山笠に参加している子であっても、祖父や父親の影響を受けつつも、自分の意思とはほとんど関係なく参加しているようである。一方、地域の祭り(年中行事や自治会の夏祭り、子供会のイベントなど)については、参加している子どもも多いが、そのような祭りを運営

する人々の思いや願いに気づいている子どもは多くない。

抽出児:本実践で位置付けるのはZOである。ZOは、性格がおだやかで、授業では積極的に発言する方ではない。ZOは、本単元の実態調査で、「地域に残る昔のもの」の代表的な事例として「山笠」を取り上げており、父親と共に幼少期から現在に至るまで毎年山笠に参加していることを記述している。ZO自身は、山笠の魅力を理解しつつも、山笠期間中は、自分の生活(勉強や遊び)を優先できないもどかしさを感じているようである。

本単元を通して、ZO自身の山笠参加に対する「もどかしさ」を取り上げ、山笠、もしくは地域の祭りに参加する意味の問い直しを行うことによって、人と人とがつながる大切さや地域に対する愛情を感じさせたいと考える。

〈指導観〉本単元は、地域のつながりを保ち続ける祭りや年中行事がもつ意味を考えさせることをねらいとしている。そのために、まず、全国の伝統的な祭りを年代順に紹介し、自分たちの地域の夏祭りや花火大会との違いを比較させ、祭りがもつ歴史ついて考えるようにする。次に、特に山笠を取り上げて、

「山笠の様子」「山笠のあゆみ(歴史)」「山笠に込められた人々の思い」などに関して、映像や新聞記事、副読本などの資料を活用させながら、各グループで調べ活動を行わせる。調べた内容は全体発表を通して共有させ、クラス全体の学びへと広げる。そして、調べた内容をもとに、山笠の魅力について考えさせる。このように様々な観点から山笠の魅力を考えさせることで、山笠そのものだけでなくその伝統を引き継いでいる地域に対する関心を喚起する。その後、山笠振興会の方へのインタビューを行わせることで、地域に伝わる伝統的な行事の良さや魅力、それを守り、つなげていこうとする人々の願いに気付かせていく。その際、山笠の絢爛豪華で勇ましい部分だけではなく、それを支える苦労や、継承していくことの難しさ・厳しさにも着目させたい。このような思いに触れることで、多くの人々に支えられ継承されてきた祭りのもつ「力」についても気付かせていく。その上で、自分が居住している地域の祭りや年中行事を代表とする地域文化への関わり方について考えさせていくようにしたい。

実践③ 4年生「これからのX市について考えようー観光会議をしようー」の概要(2012年2月2日 \sim 2月28日)

〈児童観〉学級全体:本学級の子ども達は、全国的に様々なメディアに報道されているX市の問題、特に、飲酒運転による事故多発や、屋台の問題(歩行者の邪魔になる、衛生上の問題があるなど)などには関心が高い。その一方、国内外から観光を目的にX市にたくさんの人に来てもらいたいという願いももっている。ただ、観光客が増えることで、自分たちの生活が乱されるのではないかという不安を感じている子どもも数名いる。

抽出児:本単元で位置付けるのはNSである。NSは、授業中の発言があまり多くないが、ふり返りには自分の考えを明確に記述することができる。学校生活においては、特定の友だちと一緒に行動することが多い。NSは、X市内の自転車のマナーの悪さについて不満をもっている(2012年2月13日記録)。X市の自転車のマナー悪さについては、実際のNSの体験も含めて新聞やテレビでのニュースで取り上げられた時期でもあり、関心を高めていたようである。教師は、本単元で、NS自身にX市の自転車マナーと観光との関連について考えさせるとともに、さらに自らの学習への自信をもたせ、次の学年への橋渡しをしたいと願っている。

〈指導観〉本単元は、X市の土地の使われ方や様子、地形の特色を調べることを通して、観光を切り口としたこれからのX市のまちづくりについて考えさせることをねらいとしている。そのためにまず、X

市の航空写真や市内の地図,写真を提示し,それらを比較させることによってX市の土地の様子や地形をとらえさせる。また,観光パンフレットや市の広報誌,ホームページなどを活用させながら,県外にアピールできる魅力的な場所がX市には数多くあることに気づかせる。次に,土地利用図や観光マップをもとに,X市の豊かな自然の様子,人が多く集まる場所や歴史を感じさせる建物や場所などについて調べさせ,教室掲示用地図に調べたことを書き込ませる。その後,X市は場所によって様々な違いがあること,それらが観光として利用できることを学級全体として共有化していく。最後に,「観光」を切り口に,X市の様々な問題をいかにして解決し,県内外からの観光客に来てもらうかについて考えさせる。その際「X市観光促進会議」を行い,観光客を増やすための具体的なプランや観光資源の在り方について議論させるようにする。自分が考えた観光プランや観光資源(人,もの,こと)や問題の解決について、その理由を明確に表現させたり,友達の考えを聞いたりしながら,X市の観光についての多面的に考えを深めさせていくようにする。さらにX市観光協会や市役所観光課の方,また保護者(旅行代理店勤務)に協力を得ながら,X市のよさやこれからの観光の在り方についても深く追究させていく。

実践④ 6年生「遣唐使について考えよう-貴族会議を開こう-」の概要(2013年5月9日~5月28日)

〈児童観〉学級全体:本学級の子どもたちは,歴史学習に意欲的に取り組み,特に歴史上の人物に関する知識が豊富である。遣唐使に関しては,X県の観光名所であるL市(菅原道真を奉る天満宮)と結びつけて捉えている子どもも数名いる。また,平安時代の国内政治と国外,特に唐との関係に関心をもっている子どももいる。実際に近隣の歴史館(奈良時代~平安時代における外国との窓口となった史跡)に自主的に見学している子どももいる。「自分だったら遣唐使として唐に行くか」という問いかけに対しては,例えば,死にたくない,日本の発展のために行く,行く必要があるのか,唐を調べてみたいなど様々な思いをもっていることがわかった。

抽出児:本単元で位置付けるのは YT である。YT は、学習内容に関する知識は豊富であり、多面的に理解する力がある。授業では、教師の発問に対して積極的に挙手をして発言する。事象相互の関連性を問う発問や答えが明確ではない問いに対しては、じっくり考える傾向がある。教師は、YT に対して、友達との協働的な学びによって、自分なりの新しい課題を発見し、追究していけるようになって欲しいという願いをもっている。

〈指導観〉本単元は、中世初期の国内情勢や東アジアにおける日本の立場について多面的に調べることを通して、菅原道真の遣唐使廃止の是非について考えさせることをねらいとしている。そのためにまず、当時の国内の様子や日本を取り巻く国際情勢について調べさせ、自分たちが住む九州北部の都市が、当時の政治主体である朝廷とどのような関係にあったかについて考えさせる。その後、菅原道真を取り上げる。中世初期の第一級の学者であり、政治家でもある道真を追究していくことによって、日本の文化的、政治的発展を支えてきた遣唐使を廃止するよう建議した事実を発見させる。そこで「なぜ、菅原道真は遣唐使を止めるように建議したのか」という問いから、単元を貫く学習問題を設定する。道真の遣唐使廃止の建議(判断)を再吟味させることで、日本の国際的な立場や国内の情勢、その後の歴史の変容が明確に認識されるであろう。その結果、学習者は「遣唐使となって唐に行くべきかどうか」の判断を迫られることになる。その際、学級全体を、遣唐使を要請された貴族という立場にシフトさせ、会議を通して、国内外の状況を考慮させた擬似的な意思決定を行わせるようにする。

実践⑤6年生「条約締結について考えよう-老中会議を開こう-」の概要(2013年9月4日~10月21日)

〈児童観〉学級全体:本学級の子どもたちは、江戸後期から明治維新期にかけて、特に人物の業績や活躍、人柄について関心が高く、政治(国民統治)のシステムが大きく転換する明治の改革に関しても学習意欲をもっている。ただ、当時の国際情勢を踏まえながら、現在の国内外の政治との類似性を発見したり、問題解決の方途を見出したりしている子どもはいない。

抽出児:本実践で位置付けるのは KS である。KS は、授業中の発言は多くはないが、自分の考えや意見を文字で表現することに関しては意欲的に取り組む事ができる。そのため、ワークシートには、毎時間、自分の考えを詳細に記述している。1 学期の社会科の実践から、授業後のワークシートへの振り返りの記述に、KS の「疑問」や「問いかけ」が見られるようになってきた。本実践では、子どもの要望から役割演技を導入して幕臣として会議に参加することになる。教師は、KS 自身が幕臣になりきって当時の日本の状況を踏まえながら自分の意見を述べてほしいと願っている。

〈指導観〉本単元は、江戸後期の国内情勢や日本を取り巻く国際情勢を調べることを通して、日米通商 修好条約の締結の是非について多面的に考えさせることをねらいとしている。そのためにまず、江戸後 期の国内の思想、経済、政治面での変化を人物中心に調べさせる。その後、明治政府樹立また国家的基盤の安定に向けた国内の様々な改革(大政奉還、廃藩置県、学制、徴兵令、地租改正など)の内容とその影響について調べさせることによって、当時の欧米との不均衡な関係性を捉えさせるようにする。このことを踏まえて、「外圧による開国をどうすべきか」という国家の大事件を解決するために、欧米との「条約」の内容について考えていく必然性をもたせる。当時の大老井伊直弼の判断を元に、日米修好通商条約(安政五カ国条約)の是非を巡って会議を行わせ、自己の意思表明や他者との議論を通して、幕臣として解決を目指していく。その際、「開国」を巡る幕府、朝廷、武士、百姓(人民)などの複数の立場を考慮させながら、当時の日本と外国との関連性を捉えさせるようにする。

実践⑥ 6年生「消費税増税について考えよう-閣議を開こう-」の概要(2014年2月4日~3月17日)

〈児童観〉学級全体:本学級の子どもは、我が国の政策や海外諸国の施策について関心が高い。例えば、第二次安倍政権が発足し、当時の民主党政権からの大幅な政策転換がメディア等で取り上げられていることもあり、自分たちの生活と結びつけて捉えている子どもが多い。中でも、消費税の税率に関しては、自分たちの生活に直接的に大きな影響があることを知っているため、関心が高い。中には、税率の現状維持や増税に関しては、相当の根拠を示して国民の理解を得る必要があることに気づいている子どももいる。会議の柱の立て方や進め方に関しては、これまでの学習経験を生かしつつ、子どもたち自らが行いたいという気持ちをもっている。そこで、前実践同様、ロールプレイを取り入れた会議とし、総理役(司会)の子どもを中心に、現在も議論されている消費税の税率アップの是非について議論することとなった。

抽出児:本実践で位置付けるのは TN である。 TN は、とても活発な子どもで学級のリーダー的存在である。また、学力が高くてユーモアもあるので、授業中は和やかな雰囲気をつくることができる子どもである。今回の会議にも、積極的な参加態度で臨もうとしている。 TN には、この単元を通して、他者と意見を交わすとともに様々な声に耳を傾け、社会に自ら参画していく態度を身につけて中学へ進学して欲しいと願うものである。

〈指導観〉本単元は、国民の願いをかなえるための政治のシステムや国民生活のサービス向上や安定をめざした財政、税金の使われ方などについて調べることを通して、これからの消費税増税の是非について考えさせることをねらいとしている。そのためにまず、本校の近隣にある市立図書館は、市民がどのような目的で利用しているのか、また、市民のどのような願いから建設されたのかについて調べさせる。このことで、市立図書館の設立の意味や意義を捉えさせ、身近な政治の働きに対する関心を喚起する。次に、現在の国家財政の状況や、少子高齢化における社会保障費の増大、1000兆円規模の国債などについても触れながら、現在の消費税増税の流れについて着目させる。その際、税務署の専門的な立場から、税金に関する知識(意義や使い道)や問題、諸外国との比較における用途などについての解説をしていただき、税と市民生活との関連性について捉えさせる。その後、身近な消費税に関して政治の働きと税の使われ方について考えさせていく。そこで、国民の間で賛否が分かれている「消費税増税問題」を取り上げ、税の役割や意味、税の使い道、未来の日本を支えていくための増税の必要性について多面的な視野で捉えさせるようにする。政府の一員として、現在の日本の問題(特に経済的な問題)の解決に向けて会議を行わせ、自己の意思表明や他者の議論を通して考えを深めさせていく。

資料8「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析 ― 様相-解釈 ―

「抽出児中心型発言表」とは、授業で表出されたシティズンシップに関する言動を精緻に捉えるための研究方法であり、本研究で開発し試行中のものである。ここでは、6年生での実践⑤を対象に「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析事例を掲載する。

1.「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析

近年の授業研究では、重松鷹泰の「授業分析」の方法を踏まえて開発的、応用的な授業分析の研究が進められている。例えば、柴田(2002)の授業分析における質的手法と量的手法の統合を試みた研究¹⁾ や、清水(2010)の授業の主体者である子どもの視点を活用した「子どもによる授業分析」などがある²⁾。このような授業分析に関する研究動向は、事実に即した授業記録の分析を通して授業の改善、また、実践者の授業力の向上を目的とする質的な授業研究の方法として、その意義が見直されていると言えよう。授業分析は、上記のような意義が確認されてきた一方で、授業の事実に対する解釈の妥当性が早期に得られにくいことや、授業の全体像・子どもどうしの関係性が捉えにくいなどの課題も指摘されている³⁾。

そこで、このような課題に対応するために、授業記録の検討・解釈を分析作業の中心としつつ、補助的な分析手法(ツール)が開発・試行されている。その一つとして「発言表」を使用する授業分析が挙げられる。「発言表」は、中村(1986)が創始し、中村を中心とする九州大学グループがその応用的開発に取り組んできた。中村は、表の中に発言内容の要旨や全体的な発言分布、発言の関連を示す線や円を書き入れ、その相互関係なども一覧できる「発言表」を開発している⁴⁾⁵⁾。田代(1988)は、中村の発言表を発展させ、発言の長さを示す縦線に対して、発言に含まれる主要な概念を示すものをアナログ的な記号に転化したものを書き込んだ表を作成し、授業の特徴、教師の指導性、子どもの活動などを解釈する授業実践の様相一解釈的な研究を提唱している⁶⁾。さらに、田上(1990)は、個々の子どもの発言の特徴を縦断的に検討できるようにするために、数時間に亘る一連の授業過程の子どもの「個人別発言表」を作成している⁷⁾。このような授業分析は、内容系の教科、特に社会科での他者との対話的コミュニケーションを中心とした授業での積み上げ的な検討が十分になされてきており、シティズンシップ教育での実践研究でも適用可能性が期待できると考えられる。

そこで、発言表を用いた授業分析に関する先行研究をもとに「抽出児中心型発言表」を開発した。これは、中村の発言者の関連性を示す発言表をベースに、田代の「主要な言葉を記号化した発言表」、さらに田上の「個人別発言表」(個々の子どもの発言状況を一連の授業過程からとりだしてアナログ量的に表現したもの)を併せて援用し、授業プロセスにおける抽出児の発言、および抽出児と他の子どもの発言との関連性を表上に示すことを目指したものである。発言表は、ある程度定式化した手続きに基づいて分析していく手法(ツール)としての重要性をもつ。そのため、以下のようにシティズンシップの教育実践を対象とした「抽出児中心型発言表」の作成手順について詳細に述べる。

まず、左縦軸は発言番号を記し、右縦軸には分節番号を明記している。次に、横軸は、授業でシティズンシップに関して特徴的な発言をしている抽出児(実践に位置付けた子ども)を設定し、その右の欄に、発言者が限定できる「他の子ども」の発言内容、さらに発言者が限定できないもの(どよめきや笑い、ざわつきなど)を掲載する欄を設けている。発言状況欄には、シティズンシップ教育の定義を踏まえ、事前に、a:多面的な捉えb:社会的責任c:社会参画の三観点から類別表を設定した。授業で表出した子どもの発言を、この類別表に準拠して記号化して示すようにする。ただ、事前に設定した類別表

に含まれない発言に関しては、適宜類別表に付け加えた(付加した記号はゴシックで表記している。また該当しなかった記号は取り消し線を入れている)。「a:多面的な捉え」に関しては、イメージ化が困難であったため、類別表の一部の漢字表記を用いてイメージ化している。「b:社会的責任」「c:社会参画」の記号化に関しては、授業記録の言葉が直観的にイメージできるように、記号的類似性を考慮して決定している。

2. 事例分析

「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析の事例 実践⑤ 老中会議

F児,D児は、本会議の司会である。横軸の「分」は「分節」の略である。抽出児の主な発言内容は、「抽出児中心型発言表」の下部にまとめて示している。

(1) 学級全体におけるシティズンシップの姿

資料「実践⑤における抽出児中心型発言表」に基づき、シティズンシップの三つの観点(「多面的な捉え」「社会的責任」「社会参画」)から順次詳細に述べる。

〈多面的な捉え〉どの分節でも具体的な生活場面から抽象性が高い(例えば幸せなど)ものまでを含む発言が見受けられる。また,「国家レベル(○)」と「国民レベル(☆)」を往還しながら,条約を締結した場合に予想されるメリットやデメリットを表出している。子どもが主張する内容の多面性は多岐に渡っているが,多くは締結による「戦争・植民地化の回避」「国民生活の安定」,また締結拒否による「国内産業の保護」「国力(武力)の増強」に分けられる。開国派の主張が,国民の生活安定は欧米からの技術輸入に大きく依存している一方,鎖国継続派は,技術輸入による国内生産の打撃について主張しており,それぞれの立場での多様な捉えが反映していると考えられる。第7,8分節で議論になった開国派か鎖国継続かのどちらが「国民を苦しめるのか」や「国民の犠牲を大きくするのか」という話題は,換言すれば,どちらの決定が国民にとって(被害を与えつつも)ベターなのか,という本質的な問いとして迫られていくことにつながるとともに,司会を含めた学級全体の多面的な思考を促すことになると考えられる。つまり,異なる立場で推進しようとしても反対意見が出るような状況において粘り強く考えを巡らしていることは,貴重なシティズンシップの姿に他ならない。

〈社会的責任〉特に第3分節を境に幕府・政府(○)など施政者の立場から国民(★)などの政治的共同体の多数を占める立場が幅広く表出され、異なる「立場」から説得的な発言が見受けられる。つまり、意思決定主体者である幕府の立場から外国と交渉を行う苦悩、そして国民生活をいかに安定させていくのかという問題に対して様々な逡巡がうかがえる。特に第6分節以降の発言には「国民(○)のため」という発言が多く表出されている。他にも武士や農民など具体的な立場を含意していることもわかる。さらに、条約を締結した場合の「正」の影響について、また締結した場合の「負」の影響についてのトピックが展開している。締結を目指す開国派の意見の一つは、締結拒否による欧米からの植民地化及び戦争回避である。もう一つは、諸外国の先進技術による国民の生活の進歩と安定である。

一方、締結拒否をめざす鎖国継続派の意見は、条約締結における負の側面、つまり、「領事裁判権の承認」と「関税自主権が行使できない」ことによる、「安全保障」や「経済」「国内の安定」の観点から、国民の不利益がいかなるものかということであった。つまり、応答の中で会議の展開の中心に「国民」が位置するようになり、締結の結果、国民にとってどのような影響があるかについての議論に生成・発展していったことになる。最終的には、第8分節では社会的責任を受け止める姿が見られた。

〈社会参画〉発言表のどの分節をみてもわかるように、会議という緊張感の中にも、ある意味おだやか

な雰囲気(♪)が漂っていることが特徴的である。その中で、初め「個」の意見だったものが、他者の言葉や思いなどを相互に受け止め合う関係に変容していったことが解釈できる。このように、他者の言葉を受け止め、おだやかな雰囲気を持ちつつも自分の意見を述べながら会議という社会的な場に参加しようとする姿が見られた。

(2) 抽出児(司会 F, RT, LL, MS) におけるシティズンシップの姿

〈司会 F〉: 条約締結の是非をめぐる議論の中で、とまどい悩みながらも条約締結の決断を下すという姿 が見られた。発言表の司会 F の欄を見渡してみると第3分節までは、他の子どもたちの意見への同意 (=)が多い(10回)が,第4分節以降は,クラス全体に対する問いかけ(?)が増えている(6回)。 子ども同士の問いかけが多い第4分節では、81「条約締結は、国民(☆)に犠牲を強いるのではないか?」 と問い、教師の指示を受けた第7分節では、122「開国は先延ばしすべきではないのか?」という問い を全体に向けている。これは、司会 F が、前半はそれぞれの主張に対して「聞き役」として機能し、後 半は, 教師の間接的な指示による司会 F の問いかけが, 会議参加者の思考をゆさぶるという機能を果た していることがうかがえる。さらに、締結是非の決断(!)を、会議の参加者全員から迫られており、 140, 142, 144 で見られる「とまどい(∞)」は、一般的に「苦渋の選択」と言われるようにそれぞれの 意見を受け止めながら、どのような決定をしても全員が納得することはない意思決定の難しさの姿であ ることがうかがえる。第5分節以降、開国もしくは鎖国継続が、国民にとってメリットがあるのか、逆 にどのようなデメリットが発生するのかについての議論が大半を占めたことで,司会 F の決断には,か なりのとまどいがあった。一方、144の発言は、とまどいはあるものの、条約締結の決断理由に、「これ からの国づくりには国民の犠牲がある」ことを認識していることから、司会 F なりに社会的責任を自覚 している姿を示していると言えよう。以上のように、会議の進行の中で、F 自身が、子どもたちの様々 な意見を受け止め(=),問いかけ(?),また時として自分の意見(命,犠,平など)を述べながら, なんとかして合意に導こうとする姿が見て取れる。

また、この司会Fの「とまどい」や「ゆれ」は、他の子どもにも共有され、会議参加者の価値判断や 意思決定にも影響を及ぼしていると考えられる。つまり、Fの活動は、クラスの子どもたちにとって意 思決定の主体者としての「代理体験」になり得ていると言えよう。

《RT(条約締結派》):「国力を上げる」という視点から「国民」の立場にこだわる姿が見られた。発言表を見てみると,第2分節の最初の方では,RT4 で,「条約を締結することで日本の技術力(技)が向上する」ことについて発言している。その後,22 でさらに植民地化(植)を避けることができることを述べており,司会が付け加え(+)を促した後,UF や TI,WI も続けて条約締結のメリットを述べている。第3分節では,締結反対派である MS62 の「条約締結によって国民の生活が苦しくなるのでは」という発言に対して 62:疑問(\neq)を示している。第4分節では発言はなかったが,第5分節では,93で技術(技),国民(\star),問いかけ(?),国力(力),未来(未)が含まれたかなり長い発言をしている。RT は第6分節以降,挙手しての発言はないが,第7分節から9分節にかけて,疑問(\neq)が1回,同意(=)は5回を示している。第5分節 RT93 は,幕末の日本の現状と欧米の国力(軍備力)の差を認識した上で,「技術」と発言していると推察される。すなわち,子どもたち双方の意見が対立する中で,幕末期の日本の状況を踏まえて国民(\star)にとって何を優先すべきかを捉えて「条約締結」を判断していると解釈することができる。

〈LL(条約締結派)〉: 国民の立場に立って植民地を回避するための様々な策を模索しようとする姿が見られた。発言表でわかるように、LLは、条約締結派のRTと発言するタイミングがかなり近いところ

で発言や反応がある。これは、RT との発言が内容的にも似ており同調的な傾向を示していると解釈できる。LL の発言や反応の多くは、第 7 分節である。その内容は、「どまどい(∞)」「国民(\bigstar) の命」「不平等 (平)」「植民地化(植)」「生活の苦難(苦)」など多岐にわたっている。GS119 から「不平等な条約でそんなに技術が入ってくるのか(?)」と尋ねられており、かなり「とまどい(∞)」がある様子であった。しかし、LL121 では、「国民(\bigstar) が力不足で死んでいく(命)よりは」と反論している。すなわち、LL が言う「力不足」は、欧米諸国からの技術導入もせずに鎖国を続けることによる植民地化への危機感の表れであると推察できる。このような LL の反論は、第 6 分節最後の教師の間接的な指示による司会 F の問いかけがきっかけになったと考えられる。つまり、締結賛成派に対して、反対派への具体的な説得を示すように示唆したことで、GS からの問いかけも加えて LL は、とまどいながらも国民の命には代えられないことをこだわりとして条約締結のメリットを反論として述べているのである。さらに、123 では、開国によって国力の発展を遂げ、諸外国と対等な立場を築くことまで言及しており、加えて 127 ではアジア諸国の例を出して欧米の植民地支配が近隣国まで来ており、国民(\bigstar) の植民地化(植)における苦難(苦)について述べている。これは、当時のアジア諸国の現状を踏まえ、日本が植民地化された場合の状況を勘案した上で、国民の命を守る立場を一貫して主張していると言えよう。ここに LL の社会的責任の姿を見出すことができる。

《MS (条約反対派)》: 少数派 (条約反対派) でありながらも, 会議に主体的に参加し, 会議の進行にも 責任をもとうとする姿が見られた。第5分節を除くどの分節でも発言や反応がある。特に、第7分節で は 132 は、「みんなに考えて欲しい」という問いかけ(?)を行い、さらに「鎖国状態でも海外からの 情報収集は長崎で行っており、開国したからといってすぐには国力が上がることはない」と述べている。 つまり、欧米の圧力に屈して条約締結を性急に行う方向ではなく、今一度国内の状況を冷静に見つめ直 そうという面から捉えていることがうかがえる。また、MS の不平等の内容に言及した発言は、国民生 活と欧米列強を含めた諸外国との関係を関連的に捉え直すきっかけになっており、Cn 133, 135, 137の同意(=)を引き出している。これは、条約締結のタイミングがその当時の日本にとって適切なのか を多面的な観点から捉えようとしていると思われる。MSは、発言表全体を見渡すと、雰囲気(♪)をよ くする表情や言い回しを連続的(計4回)に出している。それは、一見ずれたような発言、例えば、44 のよく分からない外国人になりきって発言したり,60の既習内容でないノルマントン号事件の顛末に ついて発言したりしている。しかし、62で条約締結が国民を苦しめることにつながるという重要な発言 をしたことにより,のであるが,それに伴って会議参加者の疑問(≠)や問いかけ(?)などの反応も広 がっている。RT, LL がともに疑問(≠)として反応している。また, 136 の発言後は, 意思決定の場面 がくるのであるが、本来ならかなりの緊迫した状況になるにもかかわらず、他の子どもたちから「」」が 連続的に表出されている。これは、MSが、会議の流れや動きをとらえながら問題解決に積極的に向か うように意識的に雰囲気をよくする言動をしているからであると推測できる。また,これは, MS 自身 が、会議の進行全体にも主体的に関わろうとする姿、いわゆる社会的責任を果たそうとする姿として解 釈できる。

【註】

- 1) 柴田好章(2002)『授業分析における質的手法と量的手法の統合に関する研究』 風間書房
- 2) 清水良彦 (2010) 「多面的な授業分析の開発的研究—『子どもによる授業分析』を通して—」 『教育方法学研究』 第 36 巻 pp.13—22
- 3) 田代裕一(2011)「日本教育学会 第70回大会 発表資料」

- 4) 中村亨(1987)「発言表を使用する授業分析—授業における子どもの相互関係にふれて—」『教育方法学研究』第 12 巻 pp.111-121
- 5) 田代裕一 (2014) 「質的な授業分析の意義・課題・可能性」 授業実践の様相-解釈的研究 -」『西南学院大学人間科学 論集』 第 9 巻 第 2 号 pp.27-51
- 6) 田代裕一(1988)「発言表を使用する授業分析-ワープロ処理による授業の内容構造の追究-」『教育方法学研究』第14巻 pp.39-49
- 7) 田上哲 (1990)「授業の縦断的研究に関する一視点—個人別発言表を使用した子どもの発言の追究—」『教育方法学研究』第 16 巻 pp.107—116

番号下司会RT LL MS 他の子ども Cn 分番号下司会 RT LL MS 他の子ども Cn 1 → 50			1	抽出児	中心	型発言表		S	小学	校6年.	A 組 20	013年1	10月18	3日(金)		
1	番号	F司会	RТ	LL	M S	他の子ども	Сn	分	番号	F司会	RT	LL	MS	他の子ども	Сn	分
2									50	- , _ ,						
3							=	1		=						1
4						$D \rightarrow$								TI∞		1
5 → 6			お去					l		\rightarrow				33		1
6		\rightarrow	12					l						T T 县 🍫		1
7							_							77 水 八		-
8					_ <u></u>	V I ié				······				77 T T - ^>		-
9								ł	***************************************					VUX		-
10								ł		24				DN在拉		1
11					/			ł								-
12						G 2 hd										-
13						C C 11±							<u> </u>			- 3
14						ひる時				<u>→</u>			A -II-			-
15	13	***************************************					<ار		******************************	A	=	=	公古			-
15	14								******************	<u>₹₹ =</u>		***************************************				~
16								l	***********					WI寮		
17						日子小是		l		\rightarrow						-
18		=														-
19 =														W I ∞		_
NK技						QR平時									?	4
21		=						2	69					KS時		
22						NK技			***************************************	?				•		
23		=												DM☆?		
24 UF平時 25 D 26 UF時 27 D 28 TI植力 29 TI植力 30 WI時 31 SAF 32 ABA 33 XABD 34 ABA 35 ABA 36 ABA 37 D→ 38 VU苦☆ 39 ABA 40 ZS景 41 ZSR 43 ABA 44 ZSA 44 ZSA 44 ZSA 44 ZSA 44 ZSA 46 PA	22		植						72				=		= ∞	
25	23	+							73					DM景☆		
26 UF時 27 D → 28 TI植力 29 + 30 WI時 31 = WI時 32 ☆平 80 33	24					UF平時			74						=	
D → T I 植力 P → T I I I I I I I I I I I I I I I I I I	25	\rightarrow							75					DM♪		1
27 D → T I 植力 78 D → ? = 29 W I 時 80 I G ☆ 钱 ** 30 W I 時 80 +* ** ** 31 X A 時力 81 ☆ ? ** </td <td>26</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>76</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>?</td> <td>4</td>	26								76						?	4
29						$D \rightarrow$			77					$D \rightarrow$		1
29						TI植力		1	78						? =	1
30							+		79					IG☆犠		4
31						WI時		1							+	1
32		_							81	☆犠						1
33				<u>-</u> ^- 17						?				A D A 苹		-
34 平? 84 ? 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9<				× +-		V A 時十		ł						AD以古		-
35						AA時力		ł								4
36		+ ?		 						-?						-
37 □				 	_		7							37.17.0 -	ج.	1
38		\rightarrow												YK?力		-
39 = □								l							+	
40 ZS景 41 ☆= 2 S植苦 42 ZS植苦 43 → 2 S植苦 44 → ≠ 平♪ 45 → 2 PJ 46 → 94 PJ					=	VU苦☆			***************************************					JI技		
41 ☆= □		=					ļ								+	4
42 Z S 植苦 43 → 44 ≠ 平♪ 45 ∞ 46 ? 92	40					ZS景			90					TD植?		
43 → → □		☆=													=	5
43 → → □						ZS植苦		3	92			植技				
44 □ ≠ 平♪ 45 □ □ 46 □ □ 93 ☆? 力未 94 □	43	\rightarrow						ľ			技			1		
46 ? 94 D	44			#	平り				93		☆?					
	45										力未			<u></u>		
	46						?		94						\frac{1}{2}	L
									95					UF技		
48								1								6
$\begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$						$D \rightarrow$		1		=						1

番号	F司会	RT	LL	M S	他の子ども	Сn	分	番号	F司会	RT	LL	MS	他の子ども	Сn	分
98					HY☆苦						☆植				
99						?		127		=	苦				
100				便植				128						?	
100				$\stackrel{\wedge}{\sim}$				129				命♪			
101	=							130					HW平		1
102			=		IK☆力			131	\rightarrow	=					7
103					YN便☆			132				?力			
104					EH平			133						=	
105					SL植犠			134				植			
106						+	6	135						=	
107					QR技☆			136				\bigcirc \triangleright			
108						+		137						=	
109								138	!						
110						∞		139						\$	
111	∞							140	∞						
112					EH時			141						4	
113	?							142	∞						
114					EH技			143						٨	
115						8			☆犠						
					D C 協結反			144	命∞	=	=				
Т					得をどう			1 4 5) ?	8
1	るのだうに			 	に尋ねる	よ		145						٠٠٠	
116	フに1 ?命							146					D☆技平 苦		
		-			3 T T T 1-1- A		•								
117					NK技☆ 苦			147						\$	
118	?				***************************************		1	148					D☆犠	***************************************	Die .
119			∞		GS平?		7	149						7	1
120						∞		150	=						1
121		=	☆命					151					$D \rightarrow$		1
122	?						1	152					XA☆植		П
123			平				1	153					KS時		1
124					TI植		1	154		=	=	=	AB平!	***********	9
125	\rightarrow						1	155	=						1
126					EM平		1	156						\$	

類別表 「植民地:植」「技術:技」「便利:便」「追従:追」「景気:景」「時期:時」「苦難:苦」 「不平等:平」「犠牲:犠」「命」「未来:未」「国力・軍事力・経済力:力」 的 捉 社 会 「幕府・武士・政府・日本:○」「国民・農民:☆」 的 責 任 社 会参 「付け加え+」「問いかけ?」「とまどい∞」「促し§」「雰囲気♪」「指示 →」「決断!」「同意(うなずき) =」「疑問≠」 画 抽出児の発言内容(左から右に向かって発言順に並べている) F ? ④☆犠? ? ⑤無 ⑥= RT ②技 植 ③≠ ④無 ⑤技☆?力未 ⑥無 ⑦≠ = = = ®= ⑨= ②= ☆平 ③≠ ≠ ④無 ⑤植技 ⑥= ○ ⑦∞ ☆命 平 植☆苦 ⑧ LL MS ② ≠ ≠ ③ = 平♪ ♪ ☆苦 ④ = ⑤無 ⑥便植☆ ⑦命♪ ?力 植 ○♪ ⑧無 ⑨ = ※○数字は分節の番号である スペースがない記号は一連の発言である。

資料 実践⑤における抽出児中心型発言表

資料 9 関連論文一覧

論文名	査読の有無	博士論文該当箇所
	掲載誌及び掲載年月	
シティズンシップ教育の検討	(査読無し)	第Ⅲ章 先行研究の検討
一カリキュラム・授業実践・	西南学院大学大学院	第1節 日本のシティズンシップ教育における
学習者評価の観点から―	研究論集第3号	実践研究
	2016年8月	
シティズンシップ教育の実践	(査読有り)	第IV章 研究の対象と方法
研究	九州教育経営学会研	第2節 研究の方法
―カリキュラムの様相-解釈	究紀要 第20号	(1)単元研究(単元の様相―解釈)
による一	2014年6月	第V章 研究の結果
		第1節 単元研究
		(1)単元の様相―解釈 6年生「遣唐使について
		考えよう」
シティズンシップ教育の開発	(査読無し)	第IV章 研究の対象と方法
研究	西南学院大学大学院	第2節 研究の方法
―小学校社会科における政治	研究論集第1号	(1)単元研究(単元の様相―解釈)
学習の実践分析を通して―	2015年8月	(2)授業研究(授業記録に基づく授業分析:記述
		一解釈)
		第V章 研究の結果
		第1節 単元研究
		(1)単元の様相―解釈 6年生「消費税増税につ
		いて考えよう」
		第2節 授業研究
		(2)授業記録に基づく授業分析:記述―解釈 6
		年生「閣議を開こう」
社会科授業における子どもの	(査読有り)	第VI章 研究のまとめと課題 第4節 本研究
シティズンシップの明示化	日本教育方法学会	の課題と今後の方向
一「抽出児中心型発言表」を	「教育方法学研究」	資料編 資料8「抽出児中心型発言表」を用い
用いた授業分析による―	第 41 巻	た授業分析 ― 様相―解釈 ―
	2016年3月	