

1 研究テーマ設定の理由

現代社会は、個人の生き方が尊重される時代になり、価値観の多様さが原因で容易に解決できない問題が増えてきている。また、令和元(2019)年7月に行われた第25回参議院議員通常選挙では、10歳代の投票率が32.28%、20歳代が30.96%、30歳代が38.78%となっている(全年代を通じた投票率は48.80%)。このように、若年層全体としては、投票率はいずれの選挙でも他の年代と比べて、低い水準にとどまっている。投票率が低いということは、政治への無関心が広がっているとも言え、主権者教育の必要性は高まっている。

本校の社会部では、民主主義社会を支える市民を育成するために自ら考え判断できる学習を主眼として教育実践研究を行っている。そのために、政治そのものに興味・関心をもつことができることができるように資料1のような社会的論争問題を学習材として取り上げ授業を行い省察してきた。2013年度から、「政治的リテラシー」を涵養するというテーマを掲げ研究を進めてきた。

2013「私たちの生活を支える電気の未来を考えよう」
 2014「ハッ場ダム建設の是非について考えよう」
 「ゴミの種類やゴミの出し方から問題点を見つけよう」
 2015「竹島領土問題について考える」
 2016「産業を支える電気の未来について考えよう」
 2017「公園に自動販売機を置くことについて考えよう」
 2018「これからの公共図書館のあるべき姿を考えよう」
 2019「救急車の有料化について考えよう」

資料1 社会部で扱ったこと社会論争問題(例)

2 今までの研究の成果

(1) 政治的リテラシーとは何か

2014年にイギリスのシティズンシップ教育の中心的存在であったバーナード・クリックが作成した『政治リテラシー』の樹形図や当時の「市民」部が作成した「公共性リテラシー」から、「政治的リテラシー」の要素を抽出した(資料2)。

政治的リテラシーとは、「社会・政治問題について争点を知ること、学校での意思決定の経験を通して、争点に関する多様・多面的な反応・政策・対立を知り、争点や問題解決にかかわる重要な知識を生かして、利害の異なる自他への影響を考えながら、根拠を明らかにして主張したり、反論を想定しながら聞いたり、応答しながら反駁をしたりして、自分の判断の規準(価値観)にしたがって意思決定を行う能力」と定義した(本校発表要項2016)。

(2) 選ぶこと・決めること・提案すること

本校では、2006年から、社会的価値判断力や意思決定力を育む「市民」の学習として、資料3のような他者との差異や葛藤を生み出す場面を設定してきた。また、前学習指導要領に示された「内容」において問題解決的な学習を行う際も、「何をすべきか」「どのような解決策がより望ましいか」と自身の考えは何かと向き合うことができるようにしてきた。

タイプAの時事問題で社会的論争問題学習に取り組むことは「社会」部の最もめざしたいところである。しかしそのためには、自身の考えをお互いに主張し合える空間が不可欠である。タイプ

- i … 社会的事象や時事問題の対立点、論点や、それらの背景となる基本的事実を理解する。
- ii … 社会的事象や時事問題の対立点、論点について、多面的他者の視点)な見方で考え、自分の考えへの反論を想定する。
- iii … 読み取った情報・知識を、自分の主張の根拠にして聴き合い話し合う。
- iv … 様々な立場の人が幸せになれる条件を考えて決定する。

資料2 政治的リテラシーの要素
(本校発表要項2014)

【タイプA】

時事的な社会的論争をとともう社会的事象の中で「他者との差異や葛藤を感じる問題」を扱う内容

【タイプB】

仮想した問題を通して子ども同士の関係の中の「他者との差異や葛藤を感じる問題」を扱う内容

【タイプC】

子どもがプランや提案を創造しながら「他者との差異を認め広げる」内容

資料3 社会的価値判断力や意思決定力を育む場面設定のタイプ

Bの「和食料理店を創業しておすすめの和食メニューを完成させよう」やタイプCの「沖縄の人々を幸せにする会社を作ろう」で学ぶことを通して、子ども一人一人が社会の問題に能動的に働きかけながら、自分の思いや安心して提案し合える関係性を築く学習場面として意義づけている。タイプAの学習ではお互いの考えを批判的に討論することもあるが、それはタイプB Cの学習で培った共感的な人間関係に依ることが大きいのである。

3つの学習問題のタイプを創出・分類したことによって、社会部として自覚的ではなかったことではあるが、子どもたちには「学びに向かう力・人間性」あるいは「社会情意的スキル」などが涵養されてきたのではないだろうか。昨年度から本校研究開発テーマに「社会情意的スキル」が盛り込まれたことにも関連させて、今年度は実践事例における子どもたちの学びからそのようなスキルを見出すことにも取り組み始めている。

(3) パフォーマンス評価とルーブリックの作成

政治的リテラシーは、「思考力・判断力」を中心とした「見えにくい学力」ゆえ、評価方法が課題になった。そこで、政治的リテラシーの要素を評価規準として、子どもたちの単元終末の意見文に表れたラーニングアウトカム（何が学ばれたか）を可視化してきた。

意見文を書く際には、討論で得た「他者」の考えに応答しながら、自分の考えを見つめなおし、論争を自分独りでふり返り、ノートに書かれた多様な「他者」の意見から自分の考えを創り上げていく。その過程で「判断の規準」を明らかにし、根拠を基に論理的に考えを組み立て、反論を想定し反駁を考えるのである。このように意見文を書く時間を自己内他者との対話として位置づけている。

(4) 個人的な判断の基準から社会全体を考える判断の規準へ

世の中には、様々な立場の人がそれぞれ大切にしている価値観があり、個々の判断の基準をもとに自身の主張が形成されている。それが(2)で示した「判断の規準」である。昨年度の研究において、既習や生活経験が基になった判断を「判断の基準」とし、その「判断の基準」の奥に潜んでいる価値や概念等を「判断の規準」と整理した。大杉(2011)は、「価値について批判的な視点を持って学ぶ機会がなければ、生徒は社会に散在する価値に無防備にさらされ、無意識のうちにそれを受け入れてしまう」と述べている。社会的論争問題について討議を行うことで、お互いの価値観に触れることになる。ただし、討議において、「合意形成」はあくまでも方向目標であり、個人の「判断の基準」を討議によって突き合わせ、「判断の規準」を明らかにし、様々な立場の人が幸せになるような「判断の規準」を作り上げていくことを目指してきた。

3 学びをあむとの関連

全体の研究理論には、「あむ」という行為は、自分の思いをもとにしながら、それを形として作りだしていくことであり、「自分は何をしたいのか」「どのように学びを進めたらいいのか」「自分は何を学んだのか」などと問い、“てつがくする”ことを通して、必要に応じて学びをあみ直ししながら、学びを確かなものへとしていければと考えている。」とある。

対立する論争問題において、「自身はどのように考えているのか」、「他者はどのように考え、それを受けてどのような決定が良いのか」、「他者の主張から何を学び、自分にどう活かされたのか」と子どもたちはお互いの意見をあみあわせていく。2-(4)でも示したように、表出された意見は、「判断の基準」に基づくものであり、その背景には個人の「判断の規準」が存在している。このように、言葉があみあわさってだけでなく、個人の興味、関心、個性、価値観があまれていくということを念頭に置きながら学習を進めていくことも重要である。

4 今年度の重点～政治的リテラシーにおける社会情意的スキルとは～

(1) 重点目標設定の背景

先述のように、民主主義社会を支える市民を育成するために自ら考え判断できることを目指し、社会的論争問題を学習材として取り入れてきた。そのような学習を通して、政治的リテラシーの涵養を目指してきた。本年度の重点は、政治的リテラシーを支える力とは何かということである。その支える力に迫ることが出来れば、より、民主主義を支える市民につながるはずである。

(2) 社会情意的スキル（社会情動的スキル）に着目

OECDは、社会情動的スキルとして、目標の達成（忍耐力・自己抑制・目標への情熱）、他者との協働（社交性・敬意・思いやり）、感情のコントロール（自尊心・楽観性・自信）としている。

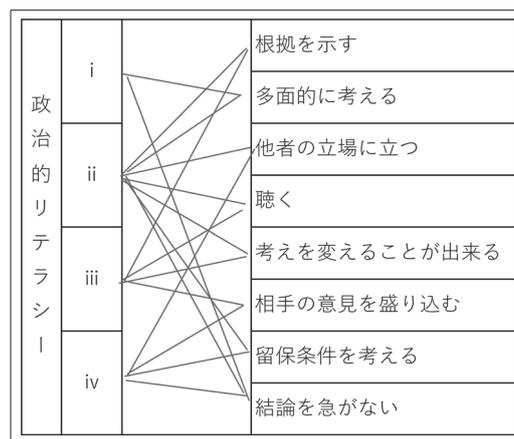
OECDを含め様々な先行研究や実践研究から昨年度の研究総論では、社会情意的スキルとして、「他者の思いに寄り添う」「違いを感じる」等を挙げている。

そして、8年間の政治的リテラシー研究における実践事例や先行研究から、「留保条件を考える」、「多面的に考える」、「根拠を示す」、「他者の立場に立つ」、「聴く」、「考え（価値観）を変えることができる」「相手の意見を盛り込む」「結論を急がない」などを先ほどの社会情意的スキル（社会情動的スキル）と似たものとして導き出した。これらを政治的リテラシーを支える社会情意的スキルとし、政治的リテラシーの要素と対応させたのが資料4である。

社会的論争問題を学習材として取り入れることで、対立の相互関係や関連性を考慮しながら、短期的な視点と長期的な視点の両方を踏まえたり、双方が納得する考えを導き出そうとしたりする学習経験をふまえることで、これらの社会情意的スキルが、子どもたちに涵養されていくと考えている。

(3) 分析の方法

子どもたちが対話的に学習を行っていく論争問題学習において、この社会情意的スキルを教員側である程度想定し、型にはめていくという考え方はなじまない。スキルという語感から、教育・訓練によって育まれるものと捉えうるかもしれないが、子どもたちの自由闊達な議論から見取っていくものだと考えている。実践事例の子どもたちの学びから、学習時に社会情意的スキルが表出されたかということや、OECDの社会情意的スキルと、政治的リテラシーについての関連性の考察を深めたい。



資料4 政治的リテラシーとそれを支える社会情意的スキルの対応表

5 実践事例 その1 (5年生～私たちのくらしと工業生産～)

(1) 題材名 自動運転車はどうあるべきだろうか

(2) 題材について

①【場面設定】：「時事的な社会事象について、他者との差異や葛藤を感じる問題」を扱う内容

工業生産に関わる人々は、消費者の需要や社会の変化に対応し、様々な工夫や努力を重ね、優れた製品を生産している。その中でも、人工知能（以下A I）を搭載した自動運転車は、快適性・利便性という消費者のニーズを解消するだけでなく、今後、就業人口や運転者人口が減少する社会において、大きな期待がされている。この自動運転車のあり方について考えよう。

② この題材の論争性

A Iによる自動運転が導入されることによって、渋滞が緩和される可能性があったり、安全面においてより高い信頼性が得られたり、運転に対するストレスが軽減されたり、交通弱者にとって移動手段となったり等の多くのメリットが存在する。その反面、A Iによる自動運転を支える「認知」「判断」「操作」のための様々な情報が盛り込まれたダイナミックマップがハッキングの対象になったり、情報が送られる際にコンピュータウイルスが紛れ込んだりとコンピュータセキュリティ

第1時…自動車と自身との関わりを想起した。
 第2・3時…「多種多様なニーズに応えるためにどのような生産をしているのか」という学習問題を設定した。
 第4・5時…自動車生産の仕方について調べた。
 第6時…これからの自動車について調べた。
 第7時…人工知能がどれくらい進歩しているかを体験した。
 第8・9時…自動運転車の現状や課題について調べた。
 第10時…自動運転車について調べたことを交流した。
 第11時…自動運転車の是非について交流した。
 第12時…自動運転車についての自身の考えを書いた。

資料5 実践の履歴

の面での懸念がある。また、人手不足に対応し様々なケースで活躍する可能性があるということは、一方で、自動運転車ということは運転を生業としている方にとっては、仕事がなくなっていくという問題

もはらんでいる。

また、レベル4やレベル5の自動運転車が事故を起こした場合、運転者が責任をとるのか、システムを開発した自動車メーカーが責任をとるのか、販売店が責任をとるのか、乗車している人が責任を取るのかなど、責任の所在を明らかにしなければならない。

このように自動運転車が世の中に普及されるためには、対立を乗り越え、社会全体がよりよい判断を下さなければならない。

③ 自動運転車の是非について考えるための

判断材料

「政府の目標」「現時点での企業のとりくみ」「渋滞の緩和」「安全性」「自由な快適空間が得られること」「過疎地での交通手段の確保」「職業ドライバー減に対応」についてメリットやデメリットを提示し多面的に考えることができるようにした。

(3) 具体的な実践

実践の履歴は資料5のとおりである。ここでは、実践者が捉える子どもたちの学びの象徴的な場面を示す。

① 第7時～A I ロボット「sota」とのふれあい～

プログラムを設定しておく子どもたちと音声でやりとりをすることができるAIロボット「sota」。あらかじめ「しりとり」ができるようにプログラムをし、子どもたちへの「sota」の導入をはかった。次に、「sota」から、AIがどんなことができるかをクイズ形式で教えてもらった。最後に、最新の自動運転車の技術についての動画（例…ハンドルがなくても走る自動車・自動運転バスの実証実験）を紹介してもらった。

子どもたちのふり返りから、「自動車も今までより進化し続けていき、もっと安全で環境にやさしい多くの人たちが求めている自動車ができると思いました。」といった好意的な声や、一方で、「音声認識がうまくいかない時があったので、AIは故障した時が不安です。」という声があった。

② 第11時の実際

前半、子どもたちから「運転者の疲れが減るし、家族と楽しみながら運転することができる」、「すべての車が自動運転になったら、信号無視とか注意すればなくなる事故とかもあるから、そういうのもなくなって渋滞が減る。」、「人手不足に対応できる」等といったメリットについての発言や、「免許を返納する人もいるし、高齢者の事故もあった。」、「事故を起こしたときに誰が責任を取るかっていう問題がある」等といったデメリットについての発言が出て、今まで資料として調べてきた内容からの議論が行われた。

そこで、授業者は、毎回のふり返りから感じていた自動運転にすることによる根強い不安について子どもたちに問い直してみた（資料6）。その理由は何なのかを探るために問いかけると、C3、C4児が発

T：みんなにとって安心して何？
 C1：事故が起こらない。
 T：事故が起こらないためにつけるんでしょ。
 C2：人手不足を補うこともあるかもしれない。
 T：いいところがたくさんある。政府はレベル4・5を目指しているけど、レベル3がいいの？
 C3：進んでいるのAIの技術ってまだレベル4・5ってほぼほぼないじゃないですか。みんな乗ってないじゃないですか。だから、信用も何も乗ったことがないから、不安っていうのが、そういう要素が多いんじゃないかなって。
 T：実績の話？経験がない、見たことないから。
 C2：なるほど。（一中略）
 C4：AIはあんまり身近じゃないからわからないけど、人間ってのは自分も人間だし、周りの人達も人間だから、人間の方が一緒にいる時間が長いから、信用できるのが人間の方が大きいんじゃないかな。
 T：身近じゃない。C3さんの意見と重なるよね。実績がない。身近じゃない。乗ったことがない。だから身を任せられないって不安ですか。（略）
 C5：AIって人間が作ってるじゃないですか。人間の力を使ってつくってるからAIだけの力じゃなくて人間のおかげでAIができたんだから人間に助けをもらいながら人間とAIと一緒になんか…。
 C2：なんかてつがく的な感じ。
 C5：なんかこの資料にのっているけど、行動を読むって書いてるじゃないですか。別にAIだけに任せても大丈夫かなって思ってすればいいんだけど、やっぱり人間のほうが正確かもしれないし、よく知っているから急にAIが変な行動をしたら、すぐに対応できるように人間も運転席にいて前を見て。

資料6 自動運転の不安さについて対話する様子

言したように、未知であるもの、社会的信用が得られていないものに対しては不安であり、人が運転することの安心感があるという思いが掘り起こされた。

③ 実践の考察

実際にAIロボット「sota」と触れ合うことにより、多少なりともAIというものがどんなものかと子どもたちの中でイメージされ、第11時に入ることができた。そこで、子どもたちが自身の考えを述べ合うことにより、メリット・デメリットがあるということが子どもたちの中で再確認され、さらに話し合いを進めることで、自動運転車に対しての不安感に気づくことができた。

子どもたちは、根拠をもとに自動運転車の是非を多面的に考えることができたというだけでなく、自動運転車に肯定的になれない人の思いに触れることが出来た。このことは、対立する当事者に寄り添うこともつながり、社会的論争問題を考えるにあたって、必要な社会情意的スキル「その人の立場になって考える」という力が、涵養されたのではないだろうか。これは、OECDの言う「思いやり」がもとになっている力と言えるだろう。

6 実践事例 その2 (2年生)

～サークル対話を通して子どもたち同士が安心して聴きあえる関係をめざして～

本校の低学年教育では、「生活から立ち上がる学び」を大切にしている。子どもたちが自分の生活で発見したことや経験したことなどを語り合い、質問等を通して互いのことをよく知ることにつながっているサークル対話は、子どもたちの安心・安全な関係性を育むと捉え、実践を重ねている。サークル対話を続けてきたことで、友達の考えに関心をもってかかわろうとする姿につながっていると感じられる。

(1) 友達とつながりたい子どもたちの教室

6月から学校が再開したが、学級替えをした上にコロナ対応で一人一人の座席が離されている状況下、どの子も緊張した面持ちであった。7月始め、「友達を作りたいけれど、うまく作れない。」という声があったので確かめてみると、ほぼ全員の手が挙がった。今までは活動を通して友達を作っていた子どもたちにとってコロナ禍の教室は、思うように友達が作れず、もっと友達のことを知りたいという気持ちが強くなっていったからこそ子どもたちから「サークルやりたい。」の声が挙がったのだろう。今年度は、サークルベンチを使えないので自席を教室の中央に向けて聴く形（「つくえサークル」と呼んでいる）でサークル対話を行っている。

(2) サークル対話をきっかけにした学級の子どもたちの変化とA児の変化

今回観察対象としたA児は、休校明けの6月、青ざめて表情のない様子で登校した。教室では着席しても誰とも会話せず、ずっと下を向いていた。同じ日の2時間目、学年全員で外で遊ぶと、前の学級の友達と大きな声で話し、笑い、はしゃぐ姿があり、このような姿の違いから、気に留めていた。A児は、2学期が終わるころには表情が明るくなり、友達とのかかわりも増えた。1年間を通して見ると子どもたちは変化している。今回、学級の子どもたちの変化と教員が気に留めていたA児の変化からその様子を述べていこうと思う。

サークル対話を始めた7月は、聴きたいという思いはあっても、みんなの前で話したいと希望する子どもは少なかった。学級替え直後で人間関係が十分にはできていない状況の中で話すことに不安があったのだろう。A児も話すことはなかった。夏休みを終えた8月末、「話したい。」と希望する子どもが増えたので、より多くの友達が話せるようにするために子どもたちが次のようなルールを決めた。話すのは一人3分、質問する子は一人につき6人までというものだった。話したい子は多いが、質問したい子どもの人数は少なく、周りの子どもたちがつぶやく姿もほとんど見られなかった。これらの様子から話し手への関心が薄いように思えた。9月、L児が自室に罌をしかけたという話をし、多くの子どもがこの話に関心をもった。質問したい子も多く、「なんでしかけたの?」「どういうもの?」など次々に質問や話の内容に関心したつぶやきがあり、子どもたちはL児の話に興味をもって聴いた。A児はこの日の振り返りに「Lくんの話は、すごく面白かった。」と書いており、聴くことの楽しさを実感していた。10月には質問したい人が常時6人を超えるようになった。そのため、質問したくても指名してもらえない子どもが出始め、より多くのことを知るためには話し手の内容も考える必要があると声が挙がった

ので、10月末、話題について話し合うことにした。「話し手は、始めから聴かれそうなことを入れて話せばよいのではないか。」と教員が問うと、「それは嫌だ。だって、そうしたら質問することがなくなっちゃうし、質問されなくなっちゃう。」と返ってきた。質問されて友達から関心をもってもらえていると感じることが、「自分がここにいる」「受け入れられている」という安心感の高まりにつながっていると推察した。A児は10月、母親が五右衛門のフィギュアをもらってきたという話をした。そのときは「フィギュアとは何か。」「五右衛門は誰か。」などの質問があった。A児は伝わりやすい言い方を選び、答えている。そして、12月、この時のフィギュアがA児のサークル対話に再び出てきた。以下がプロトコルである。

<p>【12月】《 》: 子どものつぶやき</p> <p>A児: 先週の日曜日から土曜日のどっちかに、五右衛門のフィギュアが2個壊れたから、2個買ってもらいました。</p> <p>I: えー! 前に、サークルで話してなかった?</p> <p>J: 話してたよね。</p> <p>C: Aさんは、五右衛門が好きなんだよね。</p> <p>A児: そう。そのフィギュア。買ってもらった後に、五右衛門のテレビで「燃えよ斬鉄剣」を観ました。壊れた2個とは、ちょっと違うけど、フィギュアを買いました。</p> <p>K: (挙手をする) 何でそんなに好きなんですか?</p> <p>A児: 子どものころからルパン三世が好きで、五右衛門の弾丸を斬って落とすところがちょーかっこよくて、好きになりました。</p> <p>L: 子どものころって、まだ子どもじゃん。《笑いが起こる》</p> <p>J: (挙手をする) 五右衛門の特徴がありますか?</p> <p>A児: どういうこと?</p> <p>J: 歯が見えてるとか。</p> <p>A児: 浴衣を着ていて、刀を腰に付けていて、頭の前の方がジョワンって流れてる。</p> <p>M: それ、寝癖でしょ?</p> <p>A児: 違うと思う。</p>	<p>E: フィギュアは、どういうポーズをしているのですか? ～中略～</p> <p>A児: 五右衛門が弾丸を跳ね返しているってところのポーズです。(中腰で腰に手を置き、刀をもっている五右衛門のポーズをする。)</p> <p>《切り落としてる》</p> <p>G: (挙手をする。) その五右衛門のフィギュアは、なんで、2個も、壊れてしまったのですか?</p> <p>A児: えっと、まず1個めは、まず場所があって上の方の棚にある《手を上の方にかざす》五右衛門のフィギュアが落ちて、それをお父さんが踏んづけちゃって、《キーン、ワハハなど笑い声が起こる》それで、もう1個は、自分から落として、《え、何で》ぼくが何か、触っ、僕が取ろうと思ったら落として、そのまま、僕がまた踏んづけちゃった。《大きな笑いが起こる》</p> <p>N: 刀を取ろうとしたの?</p> <p>A児: いや、違う。その五右衛門のフィギュアを遊びに使って感じで、取ろうとして、取ろうとしたときにちょうど落ちて、それを踏んづけちゃった。《笑いが起こる》</p> <p>《結局踏んづけた》</p> <p>H: 結局、両方、理由は、落っことして、踏んづけたということだ。</p> <p>A児: これで終わります。</p>
---	--

A児は、自分の話したいことだけではなく、周りの子どもたちのつぶやきにも答えながら話すことができるようになってきている。さらに、周りの子どもたちも話し手に関心をもち、思ったことをつぶやいたり、「キーン」「ワハハ」などと思いきいに反応するようになっていたりしている。A児と質問した子ども、つぶやく子どもというサークルでの関係性が変化していったと捉えている。

(3) 考察

教室で笑顔が少なかったA児が大きな声で笑い、自分から友達に話しかける、休み時間にドッジボールをするなどサークル対話以外の場面でも自分から友達に関わろうとする姿が見られるようになった。サークル対話をきっかけにして、友達に共感される、反応される、前に話したことを覚えられている、友達の話を楽しんで楽しむなどの体験を通して、「みんなに受け入れられている」という安心感が高まり、自分を出せるようになってきたのではないだろうか。さらに教員は、「自分たちのことは自分たちで決めさせたい。」という思いをもってサークル対話とは別に、学級で話し合う場も設定してきた。これらのことが聴き合う関係性を築くことにつながったのではないかと考える。

話し手はどんなことも話すことができる、聴き手は自分の知らないことを質問できる、分からないことに「それは何だろう。」とひっかかることができる、こうした互いが安心して聴き合える関係性が、3年生以上の社会で人・もの・ことに興味関心を抱き、社会的論争問題へ向かうときには相手の立場を尊重し、批判的な意見にも耐えられる体になっていくと考える。

7 成果と課題

政治的リテラシー研究をふり返り、それを支える社会情意的スキルに着目し、実践からは、「他者の立場に立つ」や、「思いやり」という社会情意的スキルの具体的な場面が見てとれた。

これらの社会情意的スキルは、対話を重んじる学習活動では必須であるように、「社会」の学習だけでなく、「てつがく創造活動」等他の教科領域を下支えする力とも考えられるのではないだろうか。

今後は、この社会情意的スキルの具体をもっと抽出していくとともに、子どもがどのような社会情意的スキルを身に付けていったかを、見とっていきたい。(岩坂・岡田泰・山賀)