

1 研究の内容

(1) これまでの経緯

本校の社会部では、民主主義社会を担う市民の育成のための社会科授業のあり方について模索してきた。2002年度からは学習分野「市民」として価値判断力・意思決定力の育成を目指し、学習材としては時事的な社会問題も扱ってきた。近年では社会問題についての対立を表面化させ、その対立について子どもたちが議論する論争問題学習を行い、政治的リテラシーの涵養を目指してきた。昨年度の実践では、「論争問題の当事者とは何か」「当事者になりきれのか」という問いのもと、食料自給率の低さを社会問題として取り上げ、そのあり方について論争を行うことで「当事者性」の育成に取り組んだ。しかし、この問題にかかわる立場は多岐にわたっている。消費者の立場から考えさせようとしたが、立場の曖昧さは意見を生み出しにくく、議論が空中戦となってしまった。改めて授業者が論争問題学習をどう構想しコーディネートをしていくかの難しさがあらわとなった。

(2) テーマの再考

昨年度の反省をもとに社会部では、テーマの再考も含め今後どのような研究を進めていきたいかについてエイムトークを行った。その際「社会の一員として様々な問題を考えてほしい」、「対立があったときには対峙してほしい」、「常識や現状を疑ってほしい」等の願う子ども達の姿が挙がった。また「社会科はどういう教科であるべきなのか」、「社会科で育みたい資質は何か」と今後も考え続けたいことが意識化された。そこで、今年度は研究テーマを一新し「生活社会の問い直し」とした。この文言には子どもたちを取り巻く生活と社会とのつながりを意識してほしいという願いが込められている。

(3) 研究主題とメタ認知スキル・社会情意的スキル、学びをあむとの関連

研究主題に迫る手段の一点目は、社会問題や社会的事象に対して子ども自身が考えていることを互いにじっくり言葉にしながら、考えが異なる他者と批判的・共感的に聴きあう対話を重視することである。これにより、自分と他者があまれていく。二点目は、授業者が社会的事象を様々な視点から捉えるために発問や資料を吟味することである。これにより、今まで考えていなかった新たな社会的事象の捉えが子どもたち自身にあまれていく。

この二つの「あむ」際に発揮されるスキルが、「根拠を示す」「結論を急がない」「じっくり聴く」という社会情意的スキルであり、「新たな考えを自身に盛り込む」「考えを変えることができる」「様々な視点から考える」というメタ認知スキルである。

以上の手立てにより、子どもたちが生活社会を問い直すことになると考えている。

2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

(1) 題材名 私たちの暮らしと公害～処理水の海洋放出～（第5学年）

①題材について

東日本大震災により、福島第一原子力発電所周辺地域では、住民の立ち入り禁止や農作物等の出荷制限が政治の決断として行われ、人々の生活を一変させた。制限解除後も、国内外で福島県や東北地方の海産物や農産物を危険視する声が多数あり、消費の低迷や価格の下落など甚大な風評被害による影響を受けた。事故から10年以上経つ現在でも風評被害は残るが、漁業関係者の努力や政府関係者等の広報活動により、状況は徐々に改善してきている。

原子力発電所で増え続ける処理水を2023年から発電所沖に放出することが閣議決定された。処理水とは、汚染された水を浄化し、処理された水である。ただし、トリチウムという物質を含む。トリチウムは自然界に存在し、過度に摂取しなければ安全だと言われている。処理水の海洋放出やそれに伴う風評被害等の影響は今後起き得る社会問題であり、是非が分かれる政策決定でもある。第2時から第7時には、賛否の根拠について、資料を基にした対話を通して検討し、子どもが自身の価値に基づいて第三者的な立場から意思決定を行った。

②第三者的な立場からの話し合い

第7時では、これまで検討したことを基に、処理水の海洋放出の是非について話し合った。賛否を判断する上で、安全性が一つの焦点となった。

「基準値の四十分の一にトリチウムを薄めているから危なくないと思う」「完全に安全とは言えない」「モニタリング検査をしているから安全」など、どの程度安全性が担保されていると考えるかによって賛否が分かれた。また、どの立場の人を大切にするかによっても賛否が分かれた。「頑張ってきた漁業関係者の売り上げが下がって可哀想」「買い控えが起こる」「漁師の生活が心配」と漁師の気持ちに寄り添い、反対する子どもがいた。異なる立場として、「福島県の住民は放出に賛成する人が多い」「また地震があるかもしれないから、置いても危ない」「双葉町・大熊町の町長も賛成している」と、漁業関係者以外の地元住民の考えを重要視する子どももいた。「どちらとも言えない」という立場の子どもが多数いた。この子どもたちは賛成する理由、反対する理由のどちらにも共感し、決めかねていた。多数の根拠に対して優劣つけ難く、決断を迷いながら発言していた。

第1時：原子力発電所の事故による周辺への被害を調べ、甚大な影響があったことに気付いた。
第2時：処理水の海洋放出が決定したことを知り、その是非について考えた。
第3時：安全性に関する資料、世界の事例、これまでの経緯を基に安全性について検討した。
第4時：福島県の漁業関係者の苦労や補償について調べ、風評被害の影響について検討した。
第5時：岩手県の漁業関係者の話を基に、風評被害の影響の大きさに気付いた。
第6時：福島県民の民意や放出後の安全管理について調べ、海に流すリスク・流さないリスクについて検討した。
第7時：処理水の海洋放出の是非について、改めて根拠を基に話し合った。
第8時：福島県産の魚を「買う」「買わない」を選択し、個々の決定の理由について話し合った。
第9時：処理水の海洋放出に関する自身の考えを書いた。

資料1 実践の履歴（5年事例）

③自分の生活と結びつけた話し合い

第8時では、処理水の海洋放出の是非について考えたが、遠い社会で起きている社会問題として捉えているのではないかと感じた。そこで、自分への影響について考え、感情や理性に基づき主観的に意思決定を行わせるため、福島県産の魚を自分自身が買うのか、買わないのか選択させることにした。この選択により自分と社会問題が結びつき、既習である資料から得た情報の見え方を変化させ、自身の行動選択の根拠や前時までの意思決定について問い直すことができるようにした。

ア 対話を通した個人の変容

C1は、第7時で「どちらとも言えない」と考えた子どもである。漁業関係者は海洋放出すると困るが、処理水を保管するタンクの近くに住む住民が賛成する意見もあることから、判断に迷っていた。「私はどちらでもないから、どちらの人に賛成していいのかわからない」と賛否を明らかにできない理由を記述していた。第8時での三回の発言を基にして、C1の変容についてみる。

一回目の発言では「買わない」選択をした。処理水が100%安全とは言えず、健康リスクを考慮すると違う産地の魚を買うという正直な気持ちを語った。第三者的な立場から考えた時には様々な人の意見に共感し迷っていたが、自身の行動選択になると、自分の大切にしたいことを明確にしていた。

二回目の発言でも選択に変化はない。しかし、選択の理由に変化が見られた。不安視していた安全性については、検査によって大丈夫そうだと考えた。ただし、自身の不安を拭うためには、福島県産の魚を買う度に、インターネットで検査結果を調べざるを得ず、そこまでしたくないと考えた。前時までは福島県の漁業関係者の気持ちに共感していたが、その共感は自分の面倒な気持ちを乗り越え、福島県産の魚を買おうとするほどのものではなかった。

三回目の発言では、選択に迷いが生じた。これまで通り安全性への疑いはもちながらも、「買う」選択をする可能性について話している。その変化は、自分もトリチウムが海洋放出されている国の魚を食べてきた経験があるという事実や漁業関係者について捉え直したためだ。外国でトリチウムが海へ放出されてきたことを示す資料がこれまで外国産の魚を食べてきた自身の消費行動と結びつき、情報の見え方に変化があった。漁業関係者についても、改めてこれまでの経緯や現在の状況を考え、共感

し直したのであろう。C1 の選択に葛藤を生じさせた情報は本授業で新たに出たものではなく、既習の情報である。対話を通して、C1 がこれまでの情報を自身の行動選択の根拠と結びつけた時、自身の行動に対して問い直し始めた。感情だけでなく、情報を基にした理性を含んだ判断ができたと言える。

買わない。処理水が流された後、別に買っても良いような気がするんだけど、100%安全ってわけじゃないから。もしもってことがあるから。値段が一緒に別の産地の魚とか、あと値段は違っても数百円とかなら福島県産じゃないほうを買うかなって思う。数百円と自分の病気とか命とかだったら、命のほうが大事だなって思うから買わないほうが安心。	福島県産の魚とか、他の県産の魚があったりしたら、そういえば福島県産、処理水流されてたなって思って自然に他の産地にいきそう。モニタリングや海の検査結果を買い物とかする前に見れば安全かもしれないけど。そこまでして、絶対安全な福島県産を買おうっていう気にもならない。そこまでしてモニタリング見る必要ないかなと思うから、他の産地を買ったほうが早いかなとは思う。	安全に「？」がつくとか、トリチウム話を聞いていたんだけど、買わないから殆ど変わってないけど、でもちょっと気持ちは変わったかなってなって。確かに漁業者はダブルパンチで仕事を失うかもしれないし、外国産は食べてるから。
資料2 C1 の一回目の発言	資料3 C1 の二回目の発言	資料4 C1 の三回目の発言

次時で本単元のふり返しを行った。C1 は「この学習では意見が対立することが多かったけど、誰かが新しい意見を出したり、先生がじゃあ〇〇の人は？と聞くことで新しい道だったり拓けてきたり、新しい資料を入れることで、意見が少しずつ変わっていくことがあったけど、そうしていると絶対違う！と思っていたものがあれ？と思うようになりました。ここで対立しているときは新しい何かを見つけ出せばいいと学びました。」と情報の見え方や自身の思考のきっかけを改めて見つめ直している。

イ 学級としての対話の深まり

資料5は、福島県産の魚を「買う」「買わない」の立場を選択したそれぞれの理由を話合っている様子である。

C2 は「買う」選択をした。既習の「外国のトリチウムの海洋放出量」の資料を基に、これまでトリチウムを含んだ海で育った魚を食べてきたこと、モニタリング検査などの安全管理が行われることを理由に挙げた。C2 は情報によって自分たちの行動の選択に変化が起きることを言い当てている【①】。C2 の意見を受けて、C3 は安全と知らなかったら買わないと発言した。これは、安全と知っていたら買うとの裏返しととれ、その後福島県産の魚を買う可能性を示唆している【②】。

ところで、C3 は、この話し合いの前の第7時では、「処理水を海洋放出するべき」と考えていた。それを把握していた教員は、賛成は安全だからではと問うた【③】。すると、C3 からは再びトリチウムを含んだ海で育った魚を買うことに対して迷いが伺える【④】。そんな C3 に対して C5 は、海洋放出自体が反対なのではないかと C3 を揺さぶった【⑤】。第三者的な立場では「安全だ」と考えていた子どもであったが、教室で対話をすることで自分の生活とのつながりから社会問題を見つめ直すことができた。

C2：こういう結果を資料で知っていたら買うけど、知らない人だったら、多分もし知らないでこの授業受けてなかったら買わない。【①】
 C3：C2 君が言ってたんだけど、「知らないと買わない」ってのが確かにそういうの知らなかったら買わないかなって思って。あと、なんか買いたい魚があったとして、福島県産だけだったら福島県産買うんだけど、他の産地の魚があったらちょっと不安だから買わないかなと思う。【②】
 T：他の産地があれば？
 C3：ヒラメが福島県産しかなかったら多分福島県産を買って、他のところがあつたら。
 T：処理水の海洋放出は賛成？賛成は安全だからってことじゃない？【③】
 C3：賛成ではあるんだけど…。
 C4：自分が食べるってなるとやっぱり？
 C3：賛成だけど、処理水が流れてて、それでなんか「もし」っていうのがやっぱりあるから。【④】
 T：もし。もしがある？
 C3：なんか…。
 C5：それだったら反対ってことだろ。【⑤】

資料5 選択した理由について対話する様子

④子どもの「問い直し」の姿

この実践において問い直す姿として考えられるのは二点である。まず一点目は、C1 からみとることができた。C1 は安全面を心配し「買わない」と考えていたが、モニタリング検査やトリチウムが外国で海洋放出されているという既習の認識が他者との対話によって掘り起こされた。他者との対話により、自身の思考をメタ認知し、漁業者の視点も含め考え直すことができた。

二点目は C3 の姿からみとることができた。C3 は C2 の「知らなかったら買わない」、教員の「賛成は安全だからってことじゃない?」、C4 の「自分が食べるってなるとやっぱ?」という問いかけから揺さぶられた。加えて C5 が「それだったら反対だってことだろ」と発言することで、さらに C3 は自身の思考をメタ認知し、賛成か反対について考え直すことになった。

(2) 題材名 明治の国づくりとは (第6学年)

①歴史単元の授業で意識してきたこと

政治単元では、自分の身の回りの生活や社会で起きていることから問いを出し、自衛隊明記や日照権、個人情報取り扱いなどがこれからの憲法に必要なか考えながら日本国憲法を見つめ直した。そこで歴史単元でも自分自身を軸にして事象と現代の政策をつなげ、自身はどう考えるかを重視してきた。例えば、聖徳太子が政治を行った頃から聖武天皇が国を治めた頃までの学習を行った際には、「飛鳥時代、奈良時代の人で 21 世紀のリーダーとして薦めたい人はこの人だ」というテーマで、現代社会を生きる子ども自身が、歴史上の人物の考えや政策の良さと今の状況とを照らし合わせて考えることができるようにした。また、子どもたちなりに今の政治に求められることは何かを考えることができるようにするため、「天下統一において優れたリーダーは織田信長か豊臣秀吉か?」と問い、二人の政策の利点について考えることができるようにした。

子どもたちは、個人個人で丁寧に学習を進め、歴史的な事象についての情報を獲得しているが、獲得した情報のワードが強調され、意味やそれに関わる事柄まで考えが及ぶことがないまま、史実として正当化していると感じている。そこで、歴史的な事象を一面的に捉えるのではなく立ち止まって、その是非を問うことができるように学習を進めてきた。

②本単元について

この単元では明治維新を機に欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことがわかるようにする。しかし、近代化に向けた政策を調べる中で、徴兵令や地租改正等が「近代化のために必要でよい政策である」と一面的に捉えるのではなく、その政策が当時の人々にとってどのような影響があるのかについて考えることができるようにしたい。さらに、当時の人々の状況を考えることで現代社会との類似点や相違点等、つながりを意識させたい。

第1時	: 江戸幕府の立場として開国をするか、しないかを考え、意見交換をする。
第2時	: 不平等条約を改正するには日本はどのような政策を行うべきか考える。
第3時	: 明治政府が行った国づくりについて調べる。
第4・5時	: 明治政府の改革をこのまま進めた方がよいのか、やめた方がよいのか明治政府の立場で判断し、意見交換後、最終的な自分の考えを書く。

資料6 実践の履歴 (6年事例)

そこで、まずは短期間に近代化を進めた明治政府の国づくりについて調べることで、政策の内容を把握しそれが近代化につながっていったことがわかるようにする。

そして、「明治政府の政策はこのまま進めた方がよいのか」という問いについて考えさせる。その際、その政策決定に対して従う立場である民衆はどのように考えているかを想起することができるような資料提示や発問を行う。そして単元後にふり返しを行うことで、現代社会とのつながりを言及する姿をねらった。

③他者の意見から立ち止まって考える姿

第1時～第3時までは、江戸幕府や明治政府という政治を行う立場で開国の有無や不平等条約改正に必要なことは何か等を考えてきた。Z 児は、第1時の開国の有無を問うた時は「自分は開国した方がいいと思う。鎖国をしたままだと、外国が進んでいるのに日本はおいていかれる。」と判断し、ふり

返りには「開国しない人の意見もわからなくはないのだけれど、戦争になったら民間人とかも戦いに出されるかもしれない。」と記述した。第2時の不平等条約改正に向けて日本がとるべき政策を問うた時は、「外国に負けない日本にするために、強い軍隊を作る必要がある」と記述している。第4時では、これまで調べてきた明治政府の政策を出し合い、メリットデメリットを整理した。そして、短期間の中で様々な政策が実行されていた明治政府の進め方の是非について話し合った。Z児は資料を読み取った時点で「明治政府の目的は、西洋に負けないようにすることなので、国民はただそれにしたがっていればよいのだ。目的が達成されればそれでよい。」と記述した。それぞれの時間での判断理由やふり返りを見ると、民衆のことよりも政策を変えることを強く意識した考えが表れている。

話し合いの中では明治政府の立場で外国から攻められた時のことを考えたり、外国の近代化に学ぶことを重視したりと政策を進める理由を書く児童は多かった。そこで、民衆の立場から考えさせるため、その政策に対する民衆の不満を教科書や資料集から読み取ったり農民一揆や不平士族の反乱グラフ、徴兵免疫の資料を提示した。

第3時までには明治政府の政策について調べその政策の良さを全面に主張していたZ児は、4時のふり返りに「政策を進めないというYさんの意見で、少し政策を弱めた方がいいというのがたしかにそうかもしれないと思った。(自分がこの時代に国民として生きてたら、たぶんこの政策に反対します)」と書き、変容が見られた。Y児の意見は「このままきつい政策を進めて結果的に政策をだめにするよりは、すこし負担を軽減して、ゆっくり成功させていった方が良いと思う。それに一揆や打ちこわしで国がめちゃくちゃになってしまうのはよくない。それに、国で内乱が起きていると外国に負けてしまう」という意見だった。改革に苦しむ民衆のグラフや友達の意見から、自身の考えをもう一度見つめ直し、その是非について考え直したといえるのではないだろうか。

④主張の根拠を変容した子どもたち

民衆という視点を入れることで進め方について立ち止まって考えたZ児がいた一方で、民衆の立場を踏まえることが、「史実通りの進め方でよい」の主張の根拠となった児童がいた。例えば「後々、もし外国から攻められた時に、(民衆は) やっておけばよかった！てなるかもしれない。外国の方が、色々と強いんだからできる限りはやく外国に追いついた方がよい」、「長い目で見れば豊かになれると当時考えていた(と思う)から。今進めないとのちのちまた改革をやるのはできないかもしれない。いちいち一揆なんか気にしてられない。」と政策を進める理由として民衆を説得しようとする考えが見受けられたのである。

民衆の立場の視点を入れたことによってなぜ近代化を行うのか、明治政府はどのような国をつくろうとしていたのかについて民衆を説得しようという視点から考えたことは、一面的な捉えから脱したという点では成果ではある。しかし、その政策を進めることに對して立ち止まって考えることができなかった。

⑤政策の進め方について再度立ち止まって考える

史実通り進めた方がよいと考える大多数の児童らも再度考え直すことができるように、もう一度授業を行った。第5時では「明治時代の1円は現在の約2万円」「小学校の教員の給料は約8～9円」という資料を提示すると、「選挙権を得るには15円以上の納税をしないとだめだから生活費とかも考えると給料の何ヶ月分にもなる。」「そんなの金持ちしか払えないじゃん」という意見が出た。狂歌「上からは明治などといふけれど 治明(おさまるめい)と下からは読む」の資料では、「明治政府の改革が庶民(民衆)にはなかなか受け入れられなかったんだ」という意見も出た。

第5時を行ったことで、第4時では「進める」と判断したW児に変容が見られた。ふり返りには「そのまま進めて上手くいけば、国民の反乱とかが減ると思う。国民がおさまり、反乱とかがなくなる時期までもちこたえれば、うまくいくと思う。」と理由を書いていた。ところが第5時では「進めない」と判断し、「国民が政策を受け入れる期間をつくらなければ国民が暴動を起こしてしまったりするため、富国強兵を進め、外国に技術で追いついて不平等条約を改正するためにはいったん政策を止めなければいけない。」と変化している。第5時の授業を子どもたちの発言から見ると「(政策は) 進めるけれど、憲法など進めて内容を分かってもらおう。」「中立の立場になったんだけど、進めると豊かにな

るが庶民（民衆）を納得させるのは難しいからいったん考えた方がいいんじゃないか。」ということが話題として挙がっていた。こうした友達の考えからW児の考えが変容したのではないかと推察でき、このことから自分の考えに立ち止まり、問い直したと考えられる。

⑥子どもの「問い直し」の姿

本実践では民衆の視点から考えさせることで、Y児の「きつい政策を進めて結果的に政策をだめにする」という意見が生まれ、その発言を聴くことでZ児が自身の考えを見つめ直すことができた。しかし、大多数の子どもが主張の根拠に変容が見られたものの、自身の考えを見つめ直すことにまで至らなかった。そこで、より民衆の視点から考えることができる新たな資料提示により、立ち止まって考える子どもたちがみられた。それは、明治政府の政策について良いものだという一面的な見方だけでなく、改めて考え直す姿であった。

一方で、今回は子どもの反応から第5時を設けたが、計画段階から資料による子どもの反応を想定できていれば、より多くの子どもたちが考え直すことにつながった可能性もある。さらに、消費税問題などを取り上げ、現代社会とつなげて考える手立てを入れると、当時の民衆の気持ちがより理解でき、より立ち止まって考えることができたのではないかと考える。

3 今後に向けて

① 具体的な「問い直し」の姿と、集団としての「問い直し」の姿

実践から子どもたちの「問い直し」の姿が見られた。それは「メタ認知により改めて考え直す」である。そして、メタ認知の発生は5年生と6年生では違いが見られた。5年生では、他者との対話によって発生した部分が大きいと考えられる。他者との対話によって自身の中に眠っていた既習の社会認知が掘り起こされた。そして、様々な選択肢から自分自身の思考を改めて考え直すこととなった。

6年生では、新たな資料提示がメタ認知を発生させたと考えられる。民衆の視点で考えさせるために「紙幣価値」の視点から構成した資料を提示することにより、子どもたちは「明治政府の政策の進め方」について自身の考え方をメタ認知し、考え直すことにつながった。

また、メタ認知スキルと社会情意的スキルがお互いにあまれた、集団の「問い直し」の姿も見えてきた。社会情意的スキルである「根拠を示す」「他者の立場に立つ」「聴く」といったスキルが、対話の際に大きく発揮される。自身の主張の根拠を示して主張することでクラス内の意見の調整につながった。同時に「聴く」ことや「他者の立場に立つ」ことで自身の「根拠」は何かと改めて考える、すなわちメタ認知が促されることとなった。この姿は、5年生での実践で顕著であった。資料5を参照すると、お互いの意見を聴き合い、自身の根拠が揺れている。それに対してC5が「それだったら反対だってことだろ」と発言することで、C3は自身の主張の根拠が揺れた。これにより他者に自身の考えが分かってもらうように調整することにつながると考えられる。

② 「生活社会の問い直し」の姿とは？

5年生の実践では、第7時に海洋放出の是非について話し合った。しかし、この時は政策についての是非を問うたため、子どもたちは遠い社会で起きている社会問題として捉えているようだった。そこで授業者は自分たちの生活と福島県で起きている社会問題とをつなげるために福島県産の魚を買うか買わないかを子どもたちに問うた。これまでに育ってきた対話や協働性に関する社会情意的スキルが発揮され、お互いの考えが交流された。そして、自身の思考が揺さぶられ、メタ認知が発生され、自分たちの社会で起きている処理水の問題について改めて違う視点から考えることができた。すなわち、生活社会の問い直しにつながった。

6年生の実践では、歴史的事象から今の生活につなげて考えることの難しさが露呈された。単元後のふり返し等に政府の思いと民衆の思いをすり合わせた政策の重要性などや民衆の犠牲があったから明治政府の政策が成功した等が書けるような教員の手立てがあれば、自分たちの社会と関連付けて考えたこととなり、生活社会の問い直しにつながったと考えられる。

（岩坂・片山^元・山賀）