

1 研究の内容

（1）これまでの経緯

本校社会部では、民主主義社会を担う市民の育成を目指し、授業のあり方について研究を進めてきた。2002年度からは学習分野「市民」として価値判断力・意思決定力を育むことを目指し、学習材として時事的な社会問題も取り扱ってきた。社会の中の様々な問題を考えていく中で、一人ひとりでは解決できない問題を、社会全体でどう解決に向けて取り組んでいくべきかを考えるために「社会を見る3つの目」を民主社会の認識の仕方として子どもたちに育もうとしてきた。2012年度からは「政治的リテラシーの涵養」を目指し、社会問題の対立を表面化させ、子どもたちが議論する論争問題学習を行ってきた。原発の再稼働など物理的に距離の遠い社会問題も題材とし、自己との距離を保ちながら問題全体を見て、争点を知り、自身の「判断の規準」にしたがって意思決定する力を涵養してきた。こうした学習に対し、「子どもたちが問題を我事として捉えているのか？」が度々話題に上がった。この問いについて、子どもの生活から遠くで起きている問題で、子どもが直接の「当事者」になれなくても、「ある論争問題の結果が、自分が『当事者』と考えた人々に、どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できることが『当事者性』がある状態である」と考え、「当事者性」を涵養することが大切であると考えた¹。

一方、子どもたちは民主主義社会における主権者であり、将来地域社会や働き手としてステークホルダーとなり、その一員として当事者となっていくことを考えると、あらゆる場面で俯瞰的に捉え、理性的に考えることは難しい。むしろ、問題にかかわる当事者の一人として、選択を迫られる場面の方がほとんどであろう。時には、自分の置かれた立場と自身の価値観とのズレを感じ、理性と感情に揺さぶられながら判断しなければならない場面もある。自身の置かれた立場、自分自身の本音、社会の様々な人たちへの影響など複雑に絡み合った状況を加味し、自己と社会とに向き合い続けながら問題と正対していかなければならない。

本部会の研究主題である「生活社会を問い直す」は、子どもたちを取り巻く生活と社会との繋がりを意識することを重点として設定した。実践では、処理水の海洋放出や電力逼迫という社会問題を自分たちの生活と結びつけて判断を問い直そうとしたり、歴史的な事象を民衆の視点から捉え直そうとしたりした。これらの学習では、生活の視点から社会的な事象を考えてみることで、自己の意思決定を問い直す子どもたちの姿が見られた。ただし、生活は問い直しの視点であるだけでなく、社会的な事象について考える子どもたちのそもそもの原点である。“自己 (self)” という存在が生きる生活と、“デモクラシー (democracy)” である民主主義社会を往還し考えることを通して、自己を問い直し、社会のあり方を問い直していきたい。

（2）目指す子どもの姿と研究主題「学びをあむ」との関連

社会部では、子どもたちが「デモクラシー」の社会の中で、社会的な事象に対するかかわりを豊かし、自分も他者もより良く生きていくことを目指す。ここで言う「デモクラシー」とは、政治制度としてだけでなく、人々の関係や精神、一人ひとりの考えや思いをも含む表現であり、人々が集合的に関与し自分たちのことを自分たちで解決していこうとすることであり、その際、様々な他者との対話を通じて自己を問い直していくことである²。そうした社会を生きる一員として、自己に対する責任を伴いながら、一人ひとりが主体としてより良い社会を目指しかかわっていかねばならない。権威や一面的な情報を鵜呑みにするのではなく、多様な情報や様々な考え方を吟味し、自分の言葉で考え語り行動すると同時に、自己を反省的に問い直し続ける必要がある。

そこで、まず子ども一人ひとりの〈私〉という存在を大切にす。政治学者の宇野重規は、〈私〉という存在は「価値の唯一の源泉であり、あらゆる社会関係の唯一の起点である〈私〉抜きに、社会を論じることはできなくなっている」と述べる。なぜなら、個人の自由を重視してきた近代という時代では、これまで人々を縛り付けていた伝統や人間関係から個人を解放し、人々がものごとを決めるにあたっての絶対的な価値基準やモデルとすべき人やものはなくなり、価値とされるものはもはや〈私〉しかないからである³。多

様な経験をし、知識を得、社会文化的な影響を受けてきた子ども一人ひとりを社会的事象にかかわる当事者として位置づけ、自己利益をも含むその子どもの考えや価値観、思いを尊重したい。そうしなければ、子ども一人ひとりの存在から離れた議論に陥り、子どもが自己を問い直す機会が十分に保証されない危険性があるからである。「〈私〉は〇〇だと考える」なくして、自己を見つめ直すことはできない。佐藤学は、子どもも教師も「私」という主格と個性を喪失し一般化された存在となり、「学びの著者性」を喪失していると指摘する⁴。実際、ここ二年の実践においても、社会的事象について教室の中で「何が」語られているかばかりに目が行き、「誰が」「誰に」語っているのかに対する注目が不十分であった。子ども一人ひとりが〈私〉を出発点としてデモクラシーを担う一員として社会的事象にかかわっていくことを目指す。

ただし、社会の学習は世の中とかかわる事象を扱う学びである。そこで、〈私〉が他者も含めて社会的事象にかかわることが重要である。そのことは、本校の研究主題である「学びをあむ」とも深く関連する。「学びをあむ」とは、「自分の思いを大切に、様々なひと・もの・ことと関わりながら新たなものを創り出し、自己を更新していくこと」である。社会の学習における「学びをあむ姿」とは、社会的事象との出会いをきっかけに、子ども一人ひとりの〈私〉が、対話を通して気付く友だちや家族などの身近な他者の〈私〉や資料を通して気付く多様な立場の人の〈私〉と繋がり、自己と他者を往還しながら考え問い直し続けることである。他者と繋がる過程で〈私〉と他者の〈私〉との重なりやちがいに気付いていく。共通の資料に対して異なる見え方をする友だち、自分とは住む場所も立場も異なるが似た考えをもつ人、自分が想像もしなかった立場の人など、対話する友だちとの出会いや資料を通して出会う人が、社会的事象に対するかわりを豊かにする。子ども同士の対話や多様な資料の読み取りを通して、様々な他者をもつ一人ひとりの〈私〉の思いや願いに気づき、自己の選択を反省的に捉え、新たな情報や他者の見方によって吟味、修正されながら粘り強く考え、自己を問い直していく。そのために、これまでの社会部で研究してきた「自分の思いを大切にする」「多様な他者に耳を傾ける」「複数の立場から考えていく」「自分の言葉で話す」「他者との対話を通して粘り強く考えていく」「新たな考えを盛り込む」「自覚化されていなかった考えに気付く」「社会と向き合い、自己を問い直していく」ことが必要である。

社会的事象に対するかわりを豊かにすることは、〈私〉から〈私たち〉へとかかわり方を広げていくことでもある。〈私たち〉としてのかかわり方とは、〈私〉という存在を大切にしながらも、共感・対立する他者や配慮すべき他者の存在に気づき、複眼的に社会的事象を捉え、他者とともに社会をつくっていかうとすることである。教室の中の他者や社会的事象に関わる他者の声一つ一つを尊重し、その先に、〈私たち〉の納得できる判断へと到達することを目指す。また、〈私たち〉の枠組みは自己を問い直すことを通して、常に変化するものでもある。その判断には、誰が〈私たち〉に含まれ、誰が〈私たち〉に含まれていないのか。反省的に自己の〈私たち〉の枠組みを見つめ、その枠組みの揺らぎにも気づきながら、自己と社会のあり方について考え続けたい。

2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

(1) 題材名 リニア中央新幹線について考える(5年生)

① 題材について

リニア中央新幹線は三大都市を高速で繋ぎ利便性を向上させ、経済発展を促すJR東海の国家的プロジェクトであり、災害等による東海道新幹線の運休に対するリスクヘッジも期待される。一方、建設工事による自然環境への影響やトンネル発生土など懸念事項も多い。特に静岡県は水資源、生物多様性、残土の影響を懸念し、南アルプスのトンネル工事に反対している。つまり、建設を推進するJR東海や国、懸念する沿線住民や静岡県など多様な立場が存在する社会問題である。

忘れてはならないのは我々東京都民も問題にかかわっているということだ。一見沿線地域や住民の問題のように思えるが、東京都民は利用者であり利便性を享受する。三大都市圏が一体化することによる経済効果も大きい。即ち、静岡県は影響を与えられ、東京都は利益を享受し影響を与える立場となる構図が浮かび上がる。私たちがこの問題を他人事として捉え、無関心であってよいのだろうか。関係ないと思われる問題を自分もかかわる問題として捉え、当事者として考えることが必要である。

② 単元の流れ

第1時から第6時まで、リニア中央新幹線による利点と静岡県への心配について資料を通して見ていくことで、問題の全体像をみようとした。子どもたちにとって遠い問題とならないよう、リニア中央新幹線により自分や家族の生活がどう変わるか想定したり、子どもの経験や思いからこの問題がどう見えるのかを伝え合ったりすることで、子ども一人ひとりの〈私〉を大切にしようとした。

地図帳で南アルプス周辺の地理的条件を分析していく中で、北側に迂回する「伊那谷ルート」を発見し、第7時で2つのルート案を比較しながら話した。その後の学習でも子どもたちはどのルートが最善かという視点をもち考えていた。しかし、ある子どもから「この議論自体がおかしい」、「伊那谷ルートが良いではなく、リニアがいらないというべき」とリニア中央新幹線を建設する前提で語られる議論そのものへの批判があり、それに共感する子どもたちもいた。そこで、第12時では、「リニアは必要か?」という問いを立て、話し合うこととした。

③ 授業の実際（第12時での話し合いから）

i 前半の話し合い

リニア中央新幹線の必要性を考えることをきっかけに、子どもたちは一人ひとりが大切にしたいことを伝えあい、それぞれの考えの重なりやちがいに気付いていった。例えば、「経済成長と自然保護ではどちらが大切なのか」と相反する2つの優先度について話したり、「南アルプスと伊那谷の自然はどう違うのか」と自然の価値に対する考えについて話したりした。ここでは資料を通じて学びとってきた気付きをもとに、自己の大切にしたい価値を踏まえながら、他者を想定しつつ自己の考えを語る姿がみられた。

ii 〈私たち〉の判断

対話を通して一人ひとりの〈私〉の思いが明らかになっていくと、後半では〈私たち〉の判断も見られるようになった。C1は、第11時において、リニア中央新幹線の利便性や災害対策としての意義を感じながらも、南アルプスの自然やそこに生息する固有種の貴重さも感じており、判断に悩んでいた。前半の話し合いも聴いたうえで、C1は資料2のように語った。

前半の話し合いではリニア中央新幹線と南アルプスやそれに関わる事象の二つの関係から語られていた。しかし、C1は10年後や30年後の「未来」を想定し、地球環境という大きな枠組みからリニア問題を考えている。利便性と自然保護という対立の中で判断に迷っていたC1が、現在の地球温暖化への〈私〉の知識や実感を踏まえ、「後々の人間を苦しめる」という数十年後の自分を含む多くの人たちを想定し、リニア中央新幹線は不要なのではないかという判断に達している。つまり、目の前の短期的な自己利益や思いだけでなく、未来の社会全体にも目を向け判断している。その判断は決して〈私〉不在の未来社会に対する心配ではなく、数十年後に生きる「未来の私たち」を想定し自己も含んだ長期的な利益を考えている。C1は多様な立場や考えに共感し判断に迷っ

第1～3時：東海道新幹線があるなかで、リニア中央新幹線を建設することの利点について考える。
第4時：静岡県知事がリニア中央新幹線の工事をなぜ認めないのか、地理的条件を踏まえ予想する。
第5～6時：トンネル工事が南アルプスの自然や動植物にどのような影響を与え得るのか調べる。
第7時：「南アルプスルート」「伊那谷ルート」二つのルート案の検討を通して、リニア中央新幹線に何を期待し懸念するのか考えを整理する。
第8時：経済効果や利便性の観点からリニア中央新幹線を建設することの利点を改めて考える。
第9～10時：トンネル工事によって生じる残土の処理方法や近隣住民への影響について調べる。
第11時：静岡県知事の立場において工事を認めるべきか否か話し合い、考えを整理する。
第12時：〈私〉を含む多様な立場を踏まえリニア中央新幹線建設の必要性について話し合う。
第13時：リニア中央新幹線の建設に対する自分なりの意見を整理する。

資料1 実践の履歴

C1：僕の意見は反対なんだけど。
T：必要じゃない。
C1：必要じゃないんですけど、その理由が、伊那谷ルートの自然が壊れて良いとは言わないけど、南アルプスルートにはユネスコエコパークがあって、そこには魚とか熊とかいろんな固有種とか生物がいて。今、地球温暖化がひどくて、どんどん熱くなってきてて、今年も秋田とかの雪が全然積もってないみたいな状況があって。今、その貴重な自然を壊したら、その地球温暖化がどんどん進んで、後々の人間を苦しめると思うんですよ。
T：後々の人間を苦しめる。
C1：今はまだ、まあ暑いけど、ギリギリエアコンとかでしのげてるけど、今、貴重な自然を壊すと、30年後ぐらいかな、10年後とか人間が暑くて、熱中症でどんどん倒れたりとかっていうのが増えるから。
T：リニアだけで？
C1：リニアだけでっていうか、その貴重な自然を壊したら、だからいらない。

資料2 「未来の私たち」という視点から話される場面

ていたが、「未来の私たち」という存在に気づき、それらを踏まえた〈私たち〉の判断をしていると言える。

iii 他者をきっかけに自己を問い直す

C1の発言をきっかけに、時間軸を踏まえて考える子どもたちの発言が続いた。ここでは、それらの語りの一部を取り上げ、他者とのかかわりを通して自己を更新する子どもの姿を見出すことができる。

ア 他者と学習経験から自己を問い直す

C2は経済効果に魅力を感じながらも南アルプスの自然や固有種も大切にしたいと考えていた。それはC2がてつがく創造活動で「動物プロジェクト」として保護犬を守るために活動していることからもうかがえるように、貴重な自然を壊してはいけないというC2がもつ漠然とした思いや生き物への愛情といった〈私〉の気持ちからもたらされるようである。C1の発言等を受け、C2は以下のように語った。

いつか忘れたけど、森林についてって学習したじゃないですか。その時に、森林がなくなるから地球温暖化がすすんでしまうっていうのもあるし、森林がなくなることによって山がくずれたりするから。やっぱりリニアによって、こういうリニアにはみんなも言ってた通り、30年ぐらいはみんなにとっていいかもしれないけど、40年ぐらい後はなんでリニアをつくったんだ、みたいになるかもしれないから。だから別に最初からリニア作っておかない方が良くないかな。

C2は以前学習した森林に関する知識と関連付け、自然を守ることの重要性について考えている。それは現在における自然の意義だけに留まらず、C1と同様に未来に生きる人たちを想定し、未来への影響を懸念している。リニア中央新幹線と森林の減少との関連性については精査する必要があるが、〈私〉の気持ちと学習経験、「未来」という視点をあみ合わせ、自己の考えを問い直し更新している。

イ 他者と既存の経験から自己を問い直す

C3はてつがく創造活動で「SDGsプロジェクト」として活動し、関心のあるSDGsの視点からリニア中央新幹線について考えていた。これまでの資料や対話からSDGsの目標8「働きがいも経済成長も」と目標15「陸の豊かさを守ろう」の2つがこの問題と関わっていることに気づき、必要不必要に対しては「真ん中」と判断に迷っていた。C1やC2の発言等を受け、C3は以下のように語った。

私はそれでも真ん中で。自然って戻せないんですよ。前の授業でC4さん、なんか[引用者注：南アルプスの自然について]例えて言ってたけど。私が例えたとしたら、アイヌの人たちなんですよ。アイヌの人たちって、簡単に言えば、明治とか江戸時代の時、日本が領土を広げたいとか、その他もろもろで蝦夷地に進出したんですよ。で、アイヌの人たちはあの文化が奪われ、言葉も奪われ、すべてが奪われているから、なんかそれが可哀想だし。私、北海道に今年帰った時に、ウポポイに行ったんですけど、その時なんかすごい映像とか見て、日本、なんか日本人として、自分として悲しいなって思ってた。そんなんでいいのかなって思ったほど。なんかすごいアイヌの人かawaiiそうだったから。そんなふうには言葉はしゃべれないし、なんか何を言ってるのか、何を言ってるって言ったら変だけど伝わらないから、なんか。日本が、日本人がアイヌを壊してしまったから。だったら、今後そういうことがあったら自然でも守ってあげるべきなんじゃないかなって思いました。

C3はC1やC2等が語った「未来」の視点をきっかけに「過去」という時間軸も踏まえ考えている。アイヌの人々への行いに対し「自分として悲しい」「そんなんでいいのかな」と既存の経験から感じ考えた〈私〉の思いをリニア中央新幹線の建設により起こり得る自然への影響と重ね合わせながら、自然保護の意味について考え、問題に対する自己の考えを問い直している。

3 今後に向けて

昨年度の協議会でも「子どもたちの対話が空中戦であったか否か？」が話題に上がった。子どもの言葉の意味や背景、他者との関係等から一人ひとりの〈私〉の存在を注意深く教員が見ていくことで、この点について乗り越えられるのではないだろうか。教室の中で一人ひとりの〈私〉が存在し、それが尊重される空間であったのかどうか、参会者の皆さんと共に考えていきたい。

(岩坂・片山元・山賀)

【引用文献】

¹お茶の水女子大学附属小学校「食育」・「家庭科」・「社会科」研究部(2019)『独りで決める、みんなで決める』三友社

²宇野重規・田村哲樹・山崎望(2011)『デモクラシーの擁護—再帰化する現代社会で』ナカニシヤ出版

³宇野重規(2010)『〈私〉時代のデモクラシー』岩波新書

⁴佐藤学(1996)『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房