

社会的危機・地域再生に向き合う社会科教育実践の開発

◎坂井 俊樹	(東京学芸大学人文科学講座社会科教育学分野)
高田 滋	(東京学芸大学社会科学講座社会学分野) ※26 年度
宮田 裕行	(東京学芸大学附属世田谷小学校)
井山 貴代	(伊勢原市立成瀬小学校)
上野 敬弘	(東京学芸大学附属竹早小学校)
田崎 義久	(東京学芸大学附属小金井中学校)
浦 達志	(東京学芸大学附属小金井中学校)
石本 貞衡	(東京学芸大学附属世田谷中学校)
古家 正暢	(東京学芸大学附属国際中等学校)
飯塚 真吾	(八千代松陰高等学校)
山本 勝治	(東京学芸大学附属国際中等教育学校)
三大寺敏雄	(東京学芸大学附属大泉小学校) ※26 年度
齊藤 征俊	(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士課程院生)

代表者連絡先 : toshiki@u-gakugei.ac.jp

【キーワード】 社会的危機 リスク社会 地域再生 授業実践 アクティブ・ラーニング

1 はじめに

今日、新たな「学力」と言えば、「21 世紀型学力」や、それに伴うアクティブ・ラーニングの導入等が広く議論されている。しかしコミュニケーション力や思考力、創造性、表現・発信力等といった側面が強調されるが、そのような「力」と共に考えるべき点が存在する。現代グローバル社会に生起する諸問題（社会的・政治的・経済的）は、今までの私たちの積み上げてきた経験知では最早対応できないほど複雑で、いわば私たちの経験知を外れた「未知の領域」に属すると思われる問題が継続的に発生している。地震、津波、噴火、放射能漏れ問題、鳥インフルエンザのような新種のウィルス、口蹄疫などの家畜被害、農薬や遺伝子組み換え、紛争や戦争などの諸問題など枚挙にいとまがない。こうした「未知の領域」の諸問題は、さまざまな要素が複合的に重なりあっており、こうした諸側面から現代社会を「リスク社会」の到来と考えることもできる。この「リスク社会」に向き合う私たちの能力も、いま強く求められているといっても過言ではない¹。事実、2011 年 3 月 11 日の東日本大震災は、社会科教育にも大きな影響を与え、私たちに当然と考えられてきた既存の「学力」観の再考を迫ることになった。未だ復興の目途も立ちにくい東北・北関東の津波・地震災害や放射能問題に見られる厳しい現実、教育実践を通して危機に向き合うための諸能力の開発＜危機克服と地域再生など＞を求め、学校教育にも影響を与えている。

こうした観点から既に附属学校や公立学校等の社会科教師たちによって、いくつかの新たな実践が提案され始めている。これらの実践では、現地調査を踏まえた教材開発が行われ、学習者である子ども達が共感しながら問題の理解と克服への議論を展開する様子が見られる。これらの成果は勿論個別の授業実践として価値があるものだが、新たな「学力」として位置付ける上では学校教育全体を通して危機に向き合う資質を考える必要がある。

2 本プロジェクトの目的

本プロジェクトは、先述したような先駆的实践に取り組んでいる教師たちの取り組みをもとに、社会科カリキュラムの構成原理としての体系化や、より深い人間教育とリンクさせた社会科学力論としての探求をはかるものである。特に、教材開発、授業実践および分析・検討を通して、「リスク社会」に向き合う学力がどのような内容や課題を持っているかを明らかにすることを目的とする。

全体的方針としては、先ず単なる防災教育ではない社会の認識のあり方に関わる新しい論点での教材開発（地域調査）を各メンバーが関心に沿って進め、全体のテーマに沿った形で授業開発を行うこととした。なお、「社会的危機・地域再生に向き合う社会科教育実践」としての社会科カリキュラムをあらかじめ構想・確定して、それに従う形で実践を展開するのではなく、個々の実践研究を通じて検証的に系統性を考えるという形をとった。

メンバー全体として共有した問題意識は次のようなものである。

- (1) 「社会的危機・地域再生に向き合う社会科教育実践」とは、以下の2局面で考えることができる。一つは社会的危機に直面した時に、どのようにその危機的状況の情報を収集し理解し、自分なりに分析、討議し、判断する一連の営みの視点である、もう一つの局面は、社会的危機は多くの事例が示すように、時間の経過とともに利害が錯綜し、被害者の人々や地域の分断、地域間対立をもたらす傾向もある。この地域住民の分断・対立や地域間対立の現実には私たちはどのように向き合い、地域の一体感の回復や地域間の共存を取り戻していくのか、いわば地域再生にかかわる局面である。例えば水俣病を扱う際は、公害学習としての面とその公害によって生じた対立を克服し新たに地域再生する面との両面で、子ども達の思考を深めることを考える。
- (2) 「社会的危機・地域再生に向き合う社会科教育実践」の、既存の社会科学学習論との違いの一つは、社会科が目指してきた「科学的な思考」と言われる内実に関わる問題である。私たちは、人文社会諸科学研究に示唆を得て、子ども達に社会事象をめぐる論理的・合理的思考場面に導き、諸科学の知見を頼りに問題に対峙しようとする社会科実践を当然としてきた。この種の授業の場合、合理性や科学性は関連する人文社会諸科学の専門研究に根拠を求め、子ども達の自由な着想は制約されてしまうという問題性をはらむ傾向にあった。こうしたいわば科学（学問至上）主義の傾向は、今日の学校現場では薄まって来ているが、それでも入学試験に求められる比重が依然と高い知識観・知識量に基づいて、日々の社会科実践もその枠組みを容易に脱却できない状況にあるのではなかろうか。本プロジェクトではこれを見直し、子ども達の価値観や生活意識と絡めながら、より深い社会的判断を促す学習をめざす。もちろん決定的な安心や確実な地域再生があるわけではない。あるべき未来を見据え、安心や確実さを志向してさまざまな試みをなす、判断や選択が中心となる学習とする。その際留意することとして、問題を多面的に理解し、被害を受けた人々の内面にふれる、いわば当事者意識（主に被害者）を考え、他人事の説得力のない客観主義に陥ることを避ける。
- (3) 社会科授業にとって、具体的に必要な社会的危機・地域再生に向き合う観点として、特にリスクをめぐる、いわば危機回避のためのコミュニケーションという観点を重視する²。改めて情報アクセス（情報収集能力）の問題、メディア・リテラシーのあり方、特定の問題に関する自由な意見が交差する公共圏の成立（多様な立場、違憲からの自由な議論の場）、その上での当事者意識の持ち方やコンセンサスを目指す議論の展開の作法（現状の問題解決を図る方法的模索）などが求められる。

3 本プロジェクトの実施

第1年次は宮田、井山、上野、田崎、石本、浦、古家、飯塚が授業実践を行った。実践のまとめは修士課程院生（阿部恵介・菅原麻生）が協力した。また、多くのメンバーで8月に新潟水俣病の発生地である阿賀野川流域を訪れ、地域調査を通して社会的危機への向き合い方や克服の過程を学び、各自の教材分析視点に活かした。

第2年次では宮田、田崎、浦、石本、飯塚、山本は新たな授業実践を追加・開発し、井山、古家は検証および再検討を行った。

本プロジェクトを通して開発した授業を一覧、系統的に示すと以下のようになる。

- 小学3年 水俣の「ひと」から学ぶ一水に関わる過去の危機的状況を見つめて（宮田）
- 小学4年 安全なくらしとまちづくり一家事を防ぎ、地震にそなえる（井山）
- 小学4年 「ごみ」から生活や生き方を考える（宮田）
- 小学5年 自然とともに生きる私たち—東日本大震災を通して考える（三大寺）
- 小学5年 日常生活に潜む公害問題を考える—東京大気汚染訴訟を事例として（上野）
- 小学5年 世界とつながる社会と環境—PM2.5の問題から考える（三大寺）
- 小学6年 日本とつながりの深い国々—多文化共生の関係を目指して（三大寺）
- 中学1年 福島のピーマン農家と風評被害（田崎）
- 中学1年 過去の災害の教材化—古代・貞観地震を題材にして（浦）
- 中学2年 福島の試験操業と漁業補償（田崎）
- 中学2年 リスク社会をとらえる公害学習—新潟水俣病の教材化（石本）
- 中学2年 社会的リスクを考える歴史学習—官営八幡製鉄所のある都市の公害を事例として（浦）
- 中学3年 資源エネルギー問題を考える—石炭火力2000万キロワット新設の読み取り（石本）
- 中学3年 もやい直し—つながろう！水俣とフクシマ（古家）
- 中学3年 犠牲なき社会を構築することは可能か—熊本水俣病の学習（古家）
- 高校1年 社会的リスクを判断する力を育む歴史教育—アメリカ南北戦争を題材として（飯塚）
- 高校1・2年 地域からの民主主義—福島・埴町木質バイオマス発電所をめぐる住民運動から学ぶ（飯塚）
- 高校2年 地域紛争をめぐる課題に向き合う世界史—ボスニア紛争とその後（山本）

4 成果と課題

本研究の成果の一部は、坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ—アクティブ・ラーニングを深める社会科教育』（東京学芸大学出版会、2016年）として出版した。是非参照していただきたい。ここでは坂井がプロジェクト全体を通しての問題整理を行い、宮田、井山、上野、田崎、浦、石本、古家、飯塚、山本が実践を報告し、齊藤が今日の「新しい学力」との関係という観点から各実践を位置付けた。

本プロジェクトの授業の共通点として、A【自己の内側からの思考】（自分自身が社会問題の当事者、特に被害者たちの内面に迫り、自己の内面から捉えようとする視点。当事者に対する共感や共鳴などを促し、人間的に問題に接近したり、時には加害性を持つ立場の人々の内的な心情を理解しようという立場）とB【自己の外側からの思考】（社会問題の起因、内容貞享、対応などと共に社会的・政治的・経済的な背景と関連付けながら理解し、その問題を客観化してとらえようとする思考。他者への合理的な説明を可能にしようとする態度。多様な見方や考え方の容認を前提としている）の両面から、社会的危機の学習に登場する人物や社会事象に向き合い、探求し、授業に登場する公害等の被害者に対してその心情や苦悩に迫ると共

に、厳しい現実に向き合う自立的主体的な姿を理解する形で行われたことが挙げられる。そしてその視点に立ち、自己の問題として社会問題を生み出した社会的・経済的・政治的背景を考え、子ども達は分析をした。この思考の流れは、やがて自己の置かれている現代社会・経済・政治的文脈に対する比較の思考となっていく。そこに社会問題によって地域の人々が分断、時には地域の感情的人間対立を「地域再生」という観点から問い直す見方が重視されてくる。このプロセスにおいて、場合によっては教師の教材観とのずれ、当事者意識との差異が生じることもあり、それは子ども達の＜今を生きる幸福感＞からの反発となる場合もある。

このB【自己の外側からの思考】は、知識量や複眼的、構造的な思考とも関係し、小学校から高校生に向かって高まっていくことが通常考えられる。しかしA【自己の内側からの思考】は、単純にそのように学年ごとに高まるものではないことが宮田実践や井山実践、上野実践から明らかになった。このことから、小学校中学年から高学年に向けた段階で、当事者と自己の人間的共感が深められる学習が、小学校社会科のすばらしさであり特徴であると考えられる。それは決して発達の的に低位だからではなく、人間的共感をこそ、この小学校社会科の段階でしっかりと深めておく必要があるのである。なぜならば、小学校の時にこそ、この人間的な共感や理解に迫る見方を学習しなければ、私たちの人間的共感能力も十分には育まれないと考えられるからである。他方、中学校や高等学校では、自己の深いところとつなぐA【自己の内側からの思考】を重視した学習は、難しくなることも考えられる。従って、発達段階という見方ではなく、小学校、中学校、高等学校それぞれの段階で、それぞれの課題（深める点）を意識することが大切になってくるのである。特に中・高の実践では、A【自己の内側からの思考】とB【自己の外側からの思考】の矛盾によって問題解決が容易に見えてこないことによるあきらめや挫折感、あるいはあきらめや挫折感を乗り越えようとしてのさまざまな葛藤も子ども達の中に見られた。このような様々な葛藤こそが、社会的危機と地域再生に向き合う社会科学学習の本質である。

また、このような学習を通してこそ、結果として単純な方法主義やマンネリ化に陥らない、社会科・地理歴史科・公民科の「アクティブ・ラーニング」とも呼べる学習が可能になることが示された。

最後に、本プロジェクトに残された課題として、今後も本プロジェクトで明らかとなった子ども達の、A【自己の内側からの思考】とB【自己の外側からの思考】双方を深める授業のあり方を継続的に考えていく必要がある。目の前の子ども達に対して、各教師が担当できる箇所は小・中・高校それぞれにおいて一部でしかない。しかし、本プロジェクトの成果を広く共有し、系統的視点を持ちつつ目の前の子ども達が伸ばすべき思考を育む授業が実践されていくことを願ってやまない。

脚注一覧

¹ 坂井俊樹・竹内裕一・重松克也編『現代リスク社会にどう向きあうか—小・中・高校、社会科の実践』梨の木舎、2013年。

² 盛山和夫『社会学的方法的立場—客観性とはなにか』東京大学出版会、2013年および、坂井俊樹「リスク社会の観点と歴史教育—その理論的検討を中心に」東京学芸大学社会科教育学会『学藝社会』第30号、2014年を参照。