

社会参画の2方向性に着目した社会科学学習の展開 — 単元「エネルギー問題を考えよう」を事例に —

橋本 祥夫*

Development of Social Studies Education Focussing on Two Directionalities of Social Participation:
The Case of Unit “Let’s Think about Energy Problems”

Yoshio HASHIMOTO*

Accepted December 27, 2012

抄録: 改正教育基本法を受けて、社会科では、改訂の基本方針の三つの柱の一つとして、「社会参画」という観点が盛り込まれた。そこでは、「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る」とされている。本稿では、これまでの社会科における社会参画型学習の問題点を明らかにし、持続可能な社会の実現を目指す社会参画学習をどのように行っていくべきかを提案する。本稿では、社会科における社会参画学習を「社会改善の思考・判断」と「社会参加」の2方向で捉え提案した。そして、社会科で求められる社会参画について、形にとらわれるのではなく、子どもの意識を変え、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかうとする姿勢を持たせることが社会参画学習では重要であることを指摘した。

索引語: 社会科教育, 社会参画, 社会参加

Abstract : In this paper, a social participation study in social studies was conducted and the author proposed two directions : “thinking and judgment of a social improvement”, and “social participation.” The author calls for learning which changes children’s consciousness, interests them in society regardless of form, and tries to concern them with society continuously through social participation as important elements of social participation study.

Key Words : Social Studies, Social Participation, Social Participation

* 京都教育大学附属京都小中学校

1. 問題の所在

東日本大震災により、日本は、被災地の復興、原発の再稼働の問題とそれに伴うエネルギー問題など、大きな国難に直面している。こうした状況の中で、社会科教育ではこのような大きな社会問題にどのように取り組んでいくのか、そしてどのような役割が果たせるのかを考えていくことが必要である。なぜなら、民主主義社会における主権者を育てるために、日本社会が抱える大きな問題に対して、一人一人が考え、行動する力を養っていくのは、社会科教育であるべきだからである。

平成 18 年 12 月に成立した改正教育基本法第 2 条「教育の目的」、及び学校教育法第 21 条「義務教育の目標」には、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」ことが明記され、社会参画をする態度形成の必要性が指摘されている。

この場合の「公共」について、平成 15 年 3 月に中央教育審議会から「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興計画の在り方について」という答申が出されている。それを読むと、「人は一人だけで独立して存在できるものではなく、個人が集まり『公共』を形づくる」とある。個人がかかわり合ってつくられている意味合いが読み取れる。また、「『個人の尊厳』を確保する上で不可欠な『公共』に主体的に参画する意識や態度を涵養する」とも示されており、改正教育基本法が示す「公共」には人と人とのかかわり合いの中で個人が大切にされる社会の姿が見て取れる。

では、どのようにしたらそのような社会ができるのか。同答申には国民が国家・社会の一員として「法や社会の規範の意義や役割について学び、自ら考え」ることや「自由で公正な社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神を涵養する」ことが大切であると示されている。これらのことは、小学校、中学校、高等学校の社会、地理歴史・公民科の各教科の目標に示された「公民的資質」と密接に関連がある。この「公民的資質」は、小学校学習指導要領解説社会編にその内容が次のように定義されている。

○平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚を持ち、自他の人格を互いに尊重すること。

○社会的義務や責任を果たそうとすること。

○社会生活の様々な場面で多面的に考えられたり、公正に判断したりすること。

以上のことをするための資質や能力であるとある。社会科で目指している公民的資質は、教育基本法の「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画」という「教育の目的」の中核を担っていると言ってもよい。

改正教育基本法を受けて、社会科では、改訂の基本方針の三つの柱の一つとして、「社会参画」という観点が盛り込まれた。そこでは、「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る」とされている。

本研究では、これまでの社会科における社会参画型学習の問題点を明らかにし、持続可能な社会の実現を目指す社会参画学習をどのように行っていくべきかを提案する。

2. 中学生・高校生の社会参画の態度の現状

(財)日本青少年研究所の調査報告書「中学生・高校生の生活と意識」(2009 年 3 月)に、日本、米国、中国、韓国の 4 カ国の中学生、高校生の社会参画の態度についての調査結果がまとめられている。

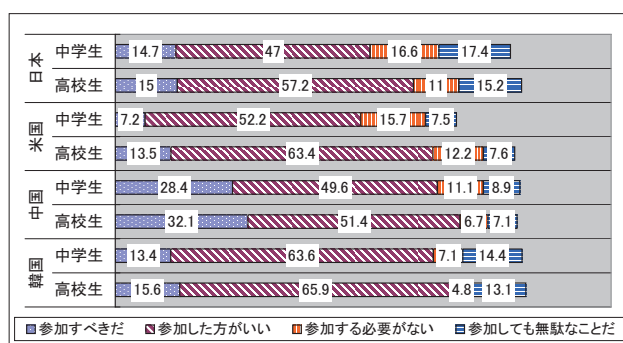


図1 社会や政治問題への参加についてどう思うか
((財) 日本青少年研究所の調査報告書「中学生・高校生の生活と意識」(2009年3月)より筆者作成)

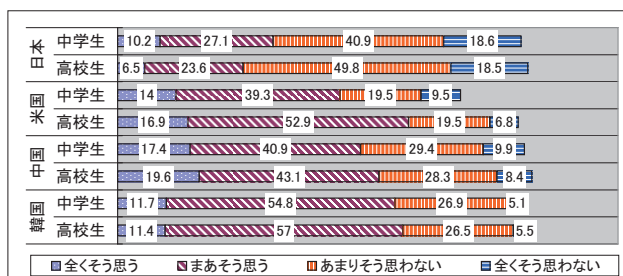


図2 私の参加により変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない
((財) 日本青少年研究所の調査報告書「中学生・高校生の生活と意識」(2009年3月)より筆者作成)

それによると、「社会や政治問題への参加についてどう思うか」という問いに対して、積極的な社会参画の意識を示す「参加すべきだ」と答えた生徒は他の国の割合と比べて低いわけではない。しかし、「参加しても無駄なことだ」という社会参画に否定的な意見は、中学生は17.4%、高校生は15.2%と、他の3カ国と比べて極めて多い(図1)。

また、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という問いに対して、「全くそう思う」と答えた生徒は他の国と比べて最も低い。それ以上に、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を合わせた割合は、中学生、高校生とも過半数を超え、中学生の6割、高校生の7割を占めている。これは他の国が4割以下なのに対して、際だって多い(図2)。

この2つの調査結果から、日本の中学生、高校生は、「どうせ自分たちでは社会を変えることができない」というあきらめの気持ちから、社会参画に消極的になっているといえる。社会参画学習をする場合は、この意識をいかに変えることができるのかにか

かっている。

こうした状況では、学習の中で社会参加の経験をして、それは学習の中だけのこととして、自分の生活の場で発展し、活かされなければ、社会参画の意識を高めることができない。社会参画学習に必要なことは、その学習をすることにより、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかうとする姿勢を児童生徒に持たせることである。そうした意識を児童生徒に持たせることができなかったとしたら、社会参画学習としては不十分である。

3. 社会科教育における社会参画学習の課題

社会認識と市民的資質について、森分孝治(2001)は、以下のように述べている。

市民的資質は、市民的活動のできる力と捉える。社会的問題について合理的に意思決定し、そして、あるいは、実際的には、自己の感情や利害を交えて意思決定して、発言し、投票し、さらには解決のための直接的な行動をとってゆく能力である。

森分は、社会科のねらいを社会認識に限定する立場から、市民的資質と市民的活動を分けている。この市民的活動が社会参画にあたるが、これは社会科の範疇ではなく、奉仕活動や地域行事への参加など、他の領域に委ねるべきだというのである。森分にとっては、社会認識を育成することは市民的資質の中核を育成することになり、それこそが社会科の使命だと述べている。森分の理論は、社会科は「社会認識を通して市民的資質を育成する教科である」という今日までの社会科の基本的な考え方となっている。

そうしたなか、これまで多様な社会科教育論が生まれてきた。藤原孝章（2010）は、社会科の学習原理として、①科学的認識・説明型、②価値的認識・判断型、③合理的意思決定型、④社会参加型があるとし、①から④になるにつれて、狭い社会科から広い社会科になるとしている。社会科教育論としては、①から④のどれが正しいということはなく、どこに重点をかけるのかは意見が分かれている。しかし、藤原は、社会参加学習は、「方法知」や「自分知」を育てるために、学校で、もしくは社会科で導入される必要があると指摘し、「狭い社会科」から「広い社会科」へと移り変わっていくことが必要であると述べている。

唐木清志（2010, p24）は、社会参画を志向する社会科授業を、「科学的社会認識の育成を目指す社会科授業」「意思決定力の育成を目指す社会科授業」「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」の3つに分類し、それぞれ第Ⅰ類型、第Ⅱ類型、第Ⅲ類型とした。

そして、第Ⅱ類型の授業を実施する場合には第Ⅰ類型の授業が前提に、第Ⅲ類型の授業を実施する場合には第Ⅰ及び第Ⅱ類型の授業が前提になるとした。

このように、従来の社会科教育論では、社会参画学習は社会認識形成を重視し、その発展として社会参画学習を位置づけてきた。

しかし、社会参画学習を「社会に働きかける学習」とした場合、社会認識が深まったからといって、必ずしも社会に働きかける活動ができるわけではない。また、社会認識が深まることで、社会参画ができるのであれば、学年が上がるにつれて社会参画学習が増えるはずである。しかし、中学年の地域学習では「社会に働きかける学習」が比較的多く実践されているが、高学年、さらに中学校、高等学校と学年が上がるにつれて、そのような学習はしにくくなるという実態がある。

唐木（2011）は、公民的資質の中核に社会参画が位置付くと考えれば、今日行われている社会科授業のほとんどが、社会参画を志向する社会科授業であると考えられることから、より踏み込んだ形で、社会参画学習ではなく、社会参加学習という名称を使っている。

しかし、社会科授業の中で社会に向けて何らかの行動を起こすのは難しい。そこで唐木の主張する社会参加学習では、最終段階を「提案・参加」とし、参加ができなくても、提案だけでも良いこととし、「参加」には「提案」も含まれるとした。これは、社会科教育の現状からすれば、現実的な提案といえる。しかし、提案されたことが、実際に実現することはほとんどない。本来、提案は実現させるためにするものであり、社会に働きかけるための段階にすぎない。この点について唐木は、課題を解決するプロセスが大事で、このようなプロセスを経ることで、児童生徒は社会参加に必要な資質・能力を身につけるとしている。確かに、社会参加に必要な資質・能力を身につけるという点では意味があるが、これを社会参加学習と呼んでいいのか疑問である。ここで問題なのは、提案を実現させることが目標ではなく、提案を考えた段階で、それが実現しなくても、教師も児童生徒もそれを受け取った地域や行政の人も満足して終わっているということである。

また、唐木（2010, pp.77-80）は、社会参加学習の5つの必要条件があるとしている。それは、①地

域社会の課題を教材化すること、②プロジェクト型の学習を組織すること、③振り返りを重視すること、④学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること、⑤地域住民との協働を重視すること、の5つである。つまり、社会参加学習の学習対象は、地域社会であるということである。これは、児童生徒が課題について探究し、具体的な提案・参加をする場合、広い範囲になると、具体的な提案・参加が難しいということで、対象を地域社会としているのである。

そうであれば、社会科学学習の中で、地域を扱う単元でなければ、社会参加学習はできない。社会参画学習を社会参加学習と捉えて実施するとなれば、社会参画学習は、社会科学学習の中の一部の学年、単元でしか行えないということになる。これでは、今社会科に求められている社会参画学習といえるのだろうか。唐木も述べているように、公民的資質の中核に社会参画が位置付くと考えれば、今日行われている社会科授業のほとんどが、社会参画を志向する社会科授業であると考えられる。しかし、その中身が明らかになっていない。

唐木（2010, p25）によれば、「社会参画を志向する社会科授業」は、育成すべき資質・能力を「社会形成力」と捉え、その育成に向けて創意工夫を重ねている授業と位置づけている。将来市民になる子どもたちに社会のシステムや制度の更新、廃止について考えさせることは、社会参画の意識を高めることにもなり、社会参画学習を社会形成力の育成と位置づけることは重要な視点である。しかし抜け落ちている点がある。それは、社会に対する関心である。

前述したように、若者の政治への関心が下がっている。社会のシステムや制度の更新、廃止について考えることは意味があるが、将来そうしたことに直接携わる児童生徒がどれほどいるだろうか。もっと必要なことは、社会の動きに関心を向け、それについて自分なりの考えを持つこと。さらに、誰しも持ちうる権利である投票権を行使することが、現実的に社会参画をする上で大切なことではないだろうか。

以上のことから、社会科における社会参画学習には、以下の疑問がある。

- ・ 社会認識の深まりがなければ、社会参画はできないのか。
- ・ 学年が上がるにつれて、社会認識は深まっていく。それならば、学年が上がるにつれて、社会参画の質・量は増えるのか。
- ・ 社会科における社会参画の意味は何か。何をすれば社会参画といえるのか。
- ・ 社会科における社会参画の意義は何か。社会科学学習に社会参画は絶対必要なものなのか。

本研究では、そうした視点に立ち、社会参画学習の提案を行っていく。

4. 社会参画の2方向性

「社会参画」と「社会参加」は、特に区別せずに、一般的に同じような意味で使われる場合がある。その一方で、参加するだけが社会参加で、企画から参加までを含むのが社会参画であり、社会参画の方が社会参加よりもレベルが高いと考え、意図的に区別して使う場合がある。

いずれにしても、社会参画学習といえば、「社会に働きかける学習」であり、何らかの行動を伴うものであると理解されている。しかし、社会科では、このような学習は積極的に行われてこなかった。

唐木は、学習の最終段階をそのような行動に限定してしまうと、時間的に大きな影響を受ける社会科の授業では、社会参加学習を実践することそのものが不可能と判断されてしまうとし、「参加」に

「提案」を含めて「社会参加」の枠組みを広げて解釈している。

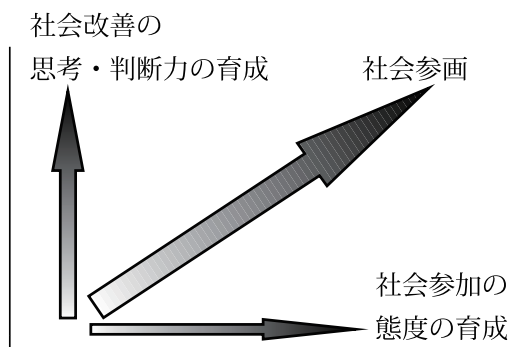


図3 社会参画の2方向

また、橋本康宏（2012）は、「積極的社会参加・社会行動」は、限られた社会問題の、体系的でない社会認識による学習であると述べている。

このように社会参画学習は、一般的には社会参加の方向を求めるが、社会科では実際に社会参加は難しい。

一方で、社会科の使命は、社会的課題の解決に向けて社会参加できる市民を育成することにあるのである（唐木 2010, p81）。そこで、社会の様々な課題に対して、問題意識を持ち、どのように改善すればいいのかを考え、意思決定や価値判断を行う学習は、これまでの社会科学学習で行われてきた。

そこで、社会科における社会参画を2つの軸で考える。一つは、社会への参加の仕方が分かり、行動を伴う社会参加の態度の育成を目指す学習。もう一方は、社会の問題・課題・現状・意識が分かり、それらを判断する力を養い、行動は伴わないが社会改善の思考・判断力の育成を目指す学習である。（図3）。

従来の社会科教育では、「参加」の前提に「認識」があり、「社会改善の思考・判断（社会認識・事実判断・価値判断）」がある。本研究の仮説では、「社会改善の思考・判断」と「参加」の相乗効果によって「参画」の質が高まると考えられる。

しかし、1つの実践で、社会改善の思考・判断力と社会参加の態度の育成の両方を常に兼ね備えた実践でなければ、社会参画学習にならないかといえ、そうではない。社会改善の思考・判断力の育成に重点を置いた実践があってもいいし、社会参加の態度の育成に重点を置いた実践があってもいい。現在行っている学習は、「社会参画の2方向」のどこに位置付いているのかを考え、社会科学習全体で、社会改善の思考・判断力と社会参加の態度の育成を図っていければいい。

それでは、社会参画学習により、児童生徒にどのような姿を求めていくのか。

水山光春（2012）は「社会への参画」を扱う授業について次のような判断基準を持っている。

- A 私のまわりにはあまりに多くの問題がありすぎる。
- B 私のまわりの問題は難しすぎて私には分からない。
- C 私のまわりの問題を解くには私は幼すぎる。
- D ものごとを変えることは想像以上に難しい。
- E 私には課題解決に向けて何ができるか判断する能力がない。

水山は、学習が参加型であるか講義型であるかを問わず、結果としてここに挙げた子どもたちの意識を少しでも変えることができたなら、授業は成功したといえと述べている。

前述したように、社会参画学習に必要なことは、その学習をすることにより、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかうとする姿勢を児童生徒に持たせることである。したがって、社会改善の思考力に重点を置いた実践も社会参加に重点を置いた実践も、児童生徒が、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかうとする姿勢が持てているかどうか重要となる。

このような態度主義や行動主義を自己目的化すると、道徳授業や「総合的な学習の時間」の授業になり、社会科授業ではなくなるという批判もある（橋本 2012）。しかし、公民的資質として示されて

いる「社会的義務や責任を果たそうとすること」や教育基本法で示されている「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」ことから、社会科教育は社会参画の態度や行動を児童生徒に求めることを回避すべきではない。

5. 社会参画の2方向性による社会科学習の構想

(1) 社会改善の思考・判断力を育成する社会科学習

社会改善の思考・判断力を育成するためには、社会の中で改善すべき問題を見つけるところから学習がスタートする。学習対象は、身近な地域の問題から、日本や世界の問題まで、幅広く考えることができる。この場合の問題は、社会改善の必要性が感じられるもので、時事問題を取り上げるのがよい。なぜなら、それは現在進行形の問題であり、まだ解決の道筋がついていないからである。

そうした問題について、そのような問題が発生した原因、背景を考える。さらに、その問題解決のために、現在どのような解決方法が考えられているのかを調べる。このような社会の改善すべき問題を解決するにはどうすればいいかを考える。

最後に、「反省的思考（ふりかえり）」の時間を入れる。問題を解決する方法を考えても実際に行動に移すのは難しい。しかし、問題を把握し、その問題の発生する原因や背景を探り、解決策を考えることを通して、自分自身との関わりで問題を捉え直し、これからの生活や考え方に活かしていくことが重要である。

例えば、福井県大飯原子力発電の再稼働問題を学習に取り入れるとする。その問題の解決に向けて制度や政策について議論し、意思決定を行っても、それは実現に向けて何らかの行動ができるわけではないし、また社会科教育としてそこまでの責任は負えない。

しかし、社会改善の思考・判断力を高めることにより、その問題に関心を持ちつづけることが可能となる。例えば、新聞やテレビのニュースなどで、原発の再稼働問題について、継続的に関心を持って見ていき、自分なりの考えを持つことができる。このように、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかこうとする姿勢を持たせるためには、「反省的思考」の時間が重要となる。

(2) 社会参加の態度を育成する社会科学習

社会参加の態度を育成するためには、地域の問題の中で、自分たちでも参加できることを考えるところから学習がスタートする。学習対象は、地域に働きかける参加が前提となるので、地域の問題に限られる。また、地域と協働で行うことが必要となるので、地域の協力が得られる内容であることも必要である。

「社会参加」は、社会（コミュニティ）で自分のできることを実際にやってみることである。藤原は社会参加学習を、次の三つの側面から捉えている。

- ・「消極的（潜在的）社会参加」

私たちの消費や生産活動そのものが社会参加になっている。

- ・「象徴的・模範的社会参加」

学校の中に社会が持ち込まれる、あるいは学校そのものが模範的な社会となっている。

- ・「積極的社会参加・社会行動」

子どもが社会に対してアクティブにかかわっていく、社会形成の主体として活動していく。

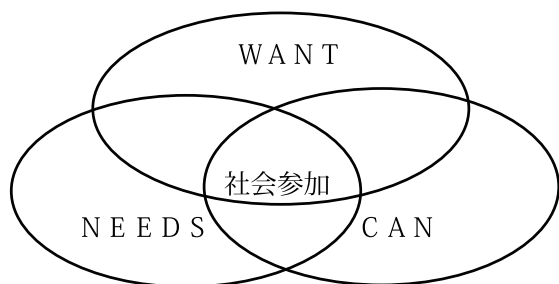


図4 社会参加の構造

ここでは、「積極的社会参加・社会行動」を「社会参加」とする。「象徴的・模擬的社会参加」や「積極的社会参加・社会行動」は縦軸の社会改善の思考・判断力の育成になる。

「社会参加」するためには、自分たちには社会に対してどんなことをしたいのか (WANT)、何が求められているのか (NEEDS)、それは実際にできるのか (CAN) を考え、実際に行動 (活動) する。3つの重なりところに、「社会参加」がある (図4)。

願い (WANT) と必要性 (NEEDS) があっても、実現可能性 (CAN) がなければ実現できない。必要性 (NEEDS) と実現可能性 (CAN) があっても、願い (WANT) がなければ偽善である。実現可能性 (CAN) と願い (WANT) があっても、必要性 (NEEDS) がなければ自己満足である。

つまり「社会参加」は、社会 (コミュニティ) で求められていることの中から、自分たちのしたいことを考え、自分たちでできることを実際にすることである。

社会参加の態度を育成する社会科学習でも、最後に、「反省的思考 (ふりかえり)」の時間を入れることが重要である。

例えば、ゴミについての学習をして、地域の人と協働で、ごみの減量化やリサイクル活動に取り組むとする。子どもたちは社会参加の意義を感じ、積極的に活動に取り組んだとする。そうした社会参加活動を行った後、教師もそれにかかわった地域の人、よく頑張ったと子どもたちを褒め称える。しかしそれで終わってしまえば、自分たちが取り組んだことが、どの程度、社会に貢献したのか、意味があったのかわからない。ロジャー・ハート (2000) は、「操り参画」「お飾り参画」「形だけの参画」では、社会参画とは呼べない述べている。「反省的思考 (ふりかえり)」で、自分たちの活動がどのように地域に貢献したのかを考えることが必要である。そうすることにより、一回だけのイベント的活動で終わるのではなく、継続的にこの問題に取り組み、関心を持ち続けることができる。

社会改善の思考・判断力を育成する学習も社会参加の態度を育成する学習も、最終的に子どもの意識が変わり、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていかうとする姿勢を持たせることが重要となる。

(3) 社会参画の2方向性による社会科学習の類型化

社会参画の2方向性で社会科学習を類型化すると図5のようになる。

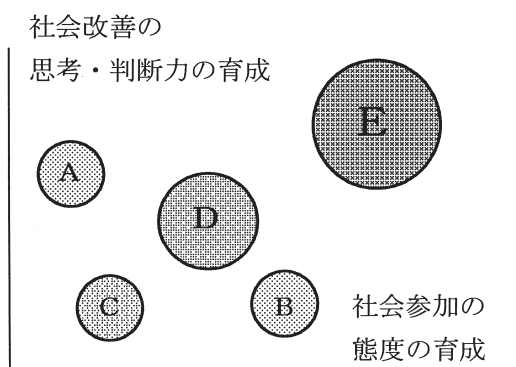


図5 社会参画の類型

Aは学習対象が広いので、比較的どの学年、単元でも行いやすい。社会の問題・課題・現状・意識が分かり、それらを判断する力を養う学習なので、学年が上がるにつれて、より難しい問題に取り組めたり、深い思考・判断力を培えたりすることができる。しかし、思考判断に優れていても体験に乏しく、シミュレーションに終わってしまうことが多い。

一方Bは、参加できるように学習対象は地域に限られるので、実践できる学年、単元は限られる。社会への参加の仕方が分かり、行動を伴う学習なので、小学

校3、4年生の地域学習では行いやすいが、学年が上がるにつれて実践が難しくなる。この学習では、体験は豊かでも思考や判断に乏しく、社会科で身につけるべき社会認識が不十分になってしまうことが考えられる（表1）。

表1 「思考・判断力」と「参加」の学習の違い

	学習対象	学習内容	対象学年
A	グローバル	一般的	高学年
B	ローカル	限定的	低学年

表2 社会参画の学習の違い

	学習対象	学習内容	対象学年
C	ローカル	限定的	低学年
↓	↓	↓	↓
E			高学年

※ここでのいう低学年、高学年は小学校の低学年、高学年という意味ではなく、学年が低い、高いを表している。したがって、低学年は小学校3、4年生から高学年は中学、高校まで入る。

社会参画を大きく豊かなものにし、AでもBでもない社会参画であるためには、社会改善の思考・判断力を身につけながら、社会参加ができる主題（テーマ）を選ばなければならない。思考・判断力と社会参加のバランスを取りながら、C、D、Eの学習に取り組んでいくことが望ましい。その場合、CからD、Eになるにつれて、小さな参画から大きな参画になっていく（表2）。

しかしそれは、AやB以上に学習内容が限られる。社会科教育で社会参画学習をより豊かにするためには、Eを目指しながらも、AからDの学習も必要である。しかしいずれの学習でも、子どもの意識が変わり、社会に関心をもち、継続的に社会にかかわっていかこうとする姿勢を持たせることが学習の成立条件となる。

6. 社会に関わり続ける社会参画能力を育成する社会科学習の授業実践

(1) 対象生徒

京都教育大学附属京都小中学校8年（中学2年生）

(2) 単元名「エネルギー問題を考えよう」

(3) 単元について

本単元では、第一次の問題把握では、エネルギー問題を地理的側面、歴史的側面から捉え、エネルギー資源の獲得をめぐる国際社会の問題からエネルギー問題の概要を捉える。¹⁾

第二次の問題分析では、エネルギー資源のそれぞれの特徴を「安全性」「経済性」「安定性」「公平性」の観点から整理し、原子力発電や自然エネルギーの開発にはどのような課題があるのかを考える。その上で、日本のエネルギー消費量とエネルギー資源の自給率の関係から、これまでどのようなエネルギー政策をしてきたのかを捉える。²⁾

第三次の意思決定では、日本のエネルギー事情や原子力発電、自然エネルギーのそれぞれのメリット、デメリットを理解した上で、今後日本では、エネルギー構成の中心は、原子力にすべきか自然エネルギーにすべきかを考えさせる。

そして、第四次の反省的思考では、自分たちの生活との関連から、日本の今後の発電はどのようにしていくべきかを考えさせたい。

(4) 単元目標

<関心・意欲>

- ・エネルギー問題に対する関心と課題意識を高め、それらを世界的視野から地域性を踏まえて追究する学習に意欲的に取り組む。

＜思考・判断・表現＞

- ・福島第一原子力発電所の事故をもとに、エネルギー問題に関する課題を設定し、それらを世界的視野から地域性を踏まえて多面的・多角的に追究する。
- ・エネルギー問題に関する資料を収集し、学習に役立つ情報を適切に選択、活用し、追究する。また、考察の過程や結果をまとめたり、発表したりする。

＜知識・理解・技能＞

- ・エネルギー問題は地球的課題であるとともに各地域によって現れ方が異なっていることを理解し、問題解決に向けて追究する技能を身につけるとともに、その解決に向けてどのような視点で考えていくことが必要なのかを理解する。

(5) 単元計画（全 7 時間）

	学習項目	主な発問	獲得させたい知識・能力
問題把握	エネルギー問題の地理的背景	各国のエネルギーの使用状況にどのような違いが見られるのか	エネルギー問題に対する認識・問題把握
	エネルギー問題の歴史的背景	エネルギー問題はいつどのようにして起こってきたのか	
	エネルギーをめぐる国際紛争	エネルギーをめぐる、世界ではどのような問題が起こったのか	
問題分析	発電方法の利点と欠点	発電方法にはどのような方法があり、それぞれの利点と欠点は何か	エネルギー問題の問題分析・エネルギー政策の理解
	原発の利点と欠点	原発の利点と欠点は何か	
意思決定	今後のエネルギー政策	エネルギー選択の今後にはどのような選択肢があるか	エネルギー問題を解決するための思考・判断
反省的思考	これから自分にできること	エネルギー問題に自分たちはどのように向き合っていくのか	エネルギー問題に対する継続的な関心

(6) 本単元における反省的思考

学習を終えて、以下のような振り返りを行った。生徒の意識を水山の指摘した 5 つの判断基準をもとに考察する。

①エネルギー問題とはどういうものか（問題の原因や背景、結果など）がわかりましたか。

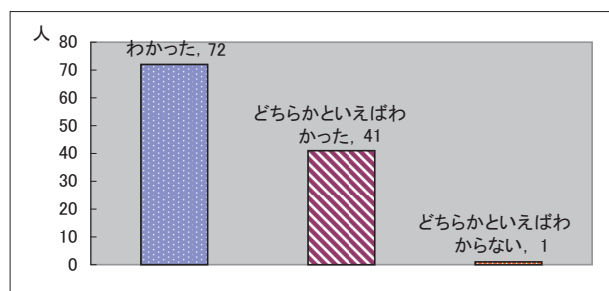


図 6 エネルギー問題の理解

自己評価ではあるが、「わからない」と答えた生徒は一人もいない。「わかった」「どちらかといえばわかった」を合わせて、わかったと答えた生徒がほとんどである。

何を基準にわかったとするかは難しい。テストを行えば、一定の基準で判断できるが、その基準がエネルギー問題の理解といえるのかという吟味が難しい。ここで重要なことは、生徒自身がエネルギー問題についてわかったと認

識することである。わかったと認識することで、「私のまわりの問題は難しすぎて私には分からない。」ということとはなくなるからである。

②エネルギー問題についての自分なりの考え（こうすればいい、こうするべきだ）がわかりましたか。

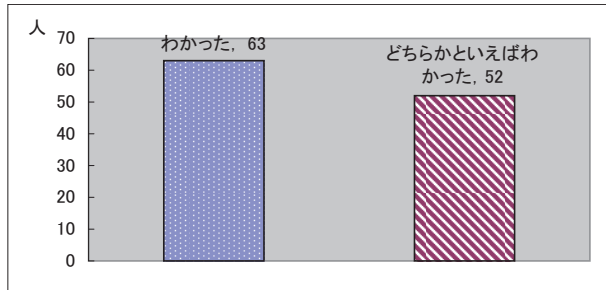


図7 エネルギー問題に関する考え

「わからない」「どちらかといえばわからない」と答えた生徒は一人もいなくて、全員が「わかった」「どちらかといえばわかった」と答えている。エネルギー問題について調べて、自分なりに考えを持ち、さらにグループで話し合って考えを深める学習を通して、生徒はエネルギー問題についての考えを持つことができた。これはエネルギー問題についての価値判断ができていているということである。エネルギー問

題は複雑な問題だが、こういう認識になることで、「私のまわりにはあまりに多くの問題がありすぎる。」という意識は変わるだろう。

③エネルギー問題を解決するための方法を考えることができましたか。

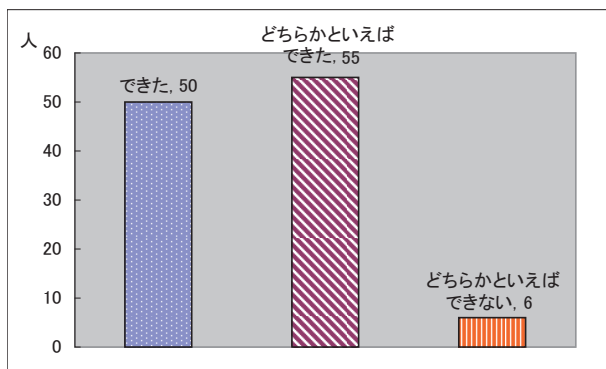


図8 エネルギー問題の解決方法

①、②の問いよりも、「どちらかといえばできた」や「どちらかといえばできない」とやや消極的な意見が増えた。ここでは、解決方法を考えるということが生徒にとって難しかったのだろう。解決方法を考えるのはそう簡単なことではないので、そういう反応が出たのだと考えられる。このような認識になることで、「私には課題解決に向けて何ができるか判断する能力がない。」という意識はなくなるだろう。

④エネルギー問題について学んだことをふまえて、今後の生活に生かしていこうと思いますか。

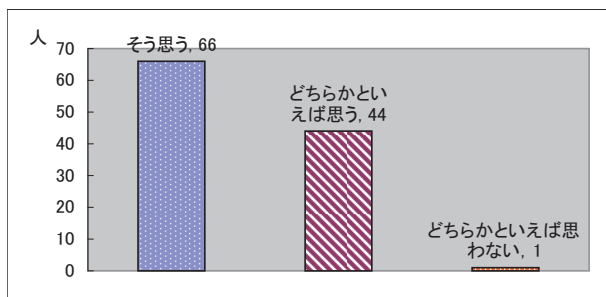


図9 学んだことの生活への活用

「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒がほとんどで、社会参画の意識が高まっていることがわかる。このような認識になることで、「私には課題解決に向けて何ができるか判断する能力がない。」という意識はなくなるだろう。

「そう思う」「どちらかといえば思う」と答えた生徒に、さらに何をするか聞いた。

「節電やゴミの分別をする」が一番多いが、次

に多いのが、「新聞などから正しい情報を得る」「興味・関心をもって考えていく」である。

「節電やゴミの分別をする」が社会参加になる。「自転車や徒歩の利用」もそれにあてはまり、自分にできることを生活で実践し、社会に働きかけることが社会参加となる。

「新聞などから正しい情報を得る」「興味・関心をもって考えていく」はこれまでなら社会参画とは

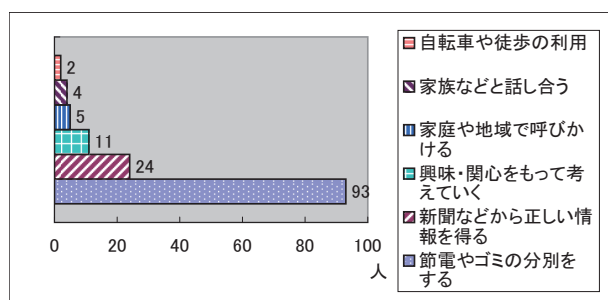


図 10 社会参画の意識

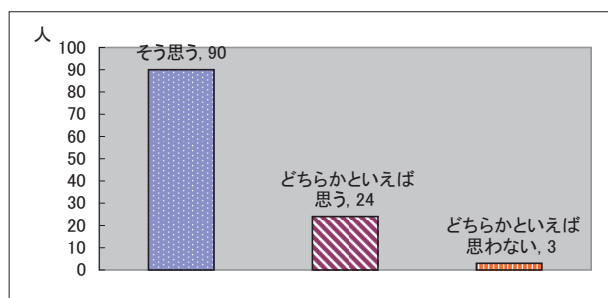


図 11 解決のための変化の困難さ

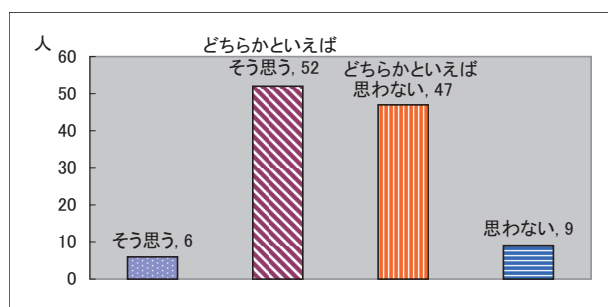


図 12 課題解決の能力

考えられなかっただろうが、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていこうとする姿勢の表れであり、こうした態度は、社会参画の態度とすることができる。

⑤エネルギー問題を解決するために、ものごとを変えることは想像以上に難しい。

ここでは、これまでと違って、ものごとを変えるのは難しいという悲観的な意見が多い。この結果から見ると、「ものごとを変えることは想像以上に難しい。」という意識は変えられなかったといえるが、エネルギー問題について知ったからこそ、変えうるのは難しいという現実的な判断になったと考えらる。

⑥私には課題解決に向けて何ができるか判断する能力がない。

これは「そう思う」「思わない」と答える生徒が少なく、「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」と答えた生徒が多いので、迷っている生徒が多い。「私のまわりの問題を解くには私は幼すぎる。」という点では、生徒にできることは限られており、こうした認識はむしろ自然なことだと考えられる。

以上の結果から、本実践では、社会改善の思考・判断力を高めることにより、自分自身との関わりでエネルギー問題を捉え直し、これからの生活や考え方に活かしていこうとする意欲

をもつことができた。そのことにより、次は自分にできることを考え実行しようとする社会参加の態度に向かうことができ、社会参画の2方向の縦軸の活動が横軸の活動に結びついていく。

7. まとめ

本稿では、社会科における社会参画学習を「社会改善の思考・判断」と「社会参加」の2方向で捉え提案した。そして、社会科で求められる社会参画について、形にとらわれるのではなく、子どもの意識を変え、社会に関心を持ち、継続的に社会にかかわっていこうとする姿勢を持たせることが社会参画学習では重要であることを指摘した。

社会科における社会参画学習について、最初に示した疑問に以下のように考える。

- ・社会認識の深まりがあれば、より質の高い社会参画ができる。しかし「為すことによってわかる」こともあり、社会参画から社会認識に向かう方向もあるのではないかな。

- ・学校現場では、学年が上がるにつれて、社会参画の質・量が増えているわけではない。
- ・社会に直接働きかけることのみを社会参画ととらえれば、社会科にできることは限られている。また、社会に対して何らかの提案をすることで社会参画とすれば、提案することで満足してしまう。子どもの提案の多くは、実現しないことを周りの大人は知っている。社会参画では、社会に関心を持ち続ける態度を育成することが重要である。
- ・「市民社会の形成者の資質育成」という社会科教育の本来の目標からすれば、社会科において社会参画能力を育成することは必要なはずである。

本研究は、実践においてまだ十分な成果が出ていない。今後実践を通して、さらによりよい社会参画学習になるように研究を継続したい。

8. おわりに

本研究は、2011 年度京都教育大学附属京都小中学校研究発表協議会において、社会参画プロジェクトで提案をした内容をふまえて、筆者が独自の考えで再構成して提案するものである。

本研究にあたり、京都教育大学水山光春氏をはじめ、社会参画プロジェクトのメンバーである深蔵心理、中川淳史、西田直記、各先生方に多くの示唆をいただいた。記して謝意を表す。

注

- 1) 指導計画の作成にあたっては、佐藤群已・高山博之・山下宏文編（2005）『エネルギー環境教育の理論と実践』国土社，pp. 116-131. を参考にして作成した。
- 2) 資料として『環境とエネルギー 世界における日本の電気事業 2010-2011』電気事業連合会編，2010. を授業で活用した。

引用参考文献

- 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，pp.24-25，pp. 77-81.
- 唐木清志（2011）『社会科教育実践ハンドブック』全国社会科教育学会，明治図書，pp.41-44.
- 橋本康宏（2012），『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. 202-203.
- 水山光春（2012）「社会科授業と社会参画 考」京都教育大学社会系教育研究会『京教社会』第 16 号，2012，p. 2.
- 森分孝治（2001）「市民的資質育成における社会科教育—合理的意志決定—」『社会系教育学研究』第 13 号，p. 47.
- ロジャー・ハート著，木下勇・田中治彦・南博文監修・IPA 日本支部訳（2000）『子どもの参画』萌文社，pp. 41-56.
- （財）日本青少年研究所調査報告書『中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—』，2009.