

外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法 — 地理的分野「地域に届けるハザードマップ」の開発と実践を通して —

Structural Social Studies Lesson that Encourage Deliberation Between External Human Resources and Children: Analyzing the Geographical Field Unit “Hazard Maps for the Region”

井上 昌善 (Masayoshi INOUE)

Abstract

This study examined the development of social studies lessons that encourage junior high school students to engage with external agencies. It was found that to develop an understanding of the common good, schools need to develop lessons that encourage students to engage with external agencies for three main reasons.

1. To develop social awareness, which is the foundation of problem solving.
2. To eliminate student resistance to varying opinions by raising their self-esteem through feedback.
3. To ensure the main teaching materials are focused on real-world issues that external agencies may not yet have examined.

The results of this research give some guidance on the development of lessons that emphasize cooperation with external institutions. Future research could focus on developing lessons/units that include community collaboration and clarifying the teachers' opinions of the academic value of these types of social studies lessons.

Keywords: deliberation, common good, creation of public space, collaboration with local communities, feedback

本研究は、外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法を、外部人材を活用した中学校社会科地理的分野の単元開発と実践を通して検討することを目指すものである。本研究の成果は、他者との協働的な関係性としての共通善を形成するためには、学校に公共空間を創出させ外部人材と子どもの熟議を促す指導が必要になることを開発単元の結果に基づいて示したことである。外部人材と子どもの熟議を促すためには、次の三点をふまえた指導が有効である。

- ①課題解決のための共通基盤となる社会認識の形成を通して、子どもの思考の次元を変容させること。
- ②外部人材によるフィードバックを通して、子どもの自尊感情を高め意見表明に対する抵抗感を解消すること。
- ③外部人材もまだ取り組んでいない現実社会の課題を中心教材として設定すること。

本研究の成果は、外部機関との連携を重視する学校教育のあり方を検討する際の一助になる。今後の課題は、消防士以外の外部人材や関係機関と連携した単元開発を行い地域と学校の連携方法のあり方を検討すること、地域社会と連携する社会科学学習を推進する教師の教科観や学力観について明らかにすることの二点である。

キーワード: 熟議, 共通善, 公共空間の創出, 地域社会との連携, フィードバック

1. はじめに—問題の所在—

本研究は、外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法について、外部人材を活用した中学校社会科地理的分野の単元開発と実践を通して検討することを目指すものである。

昨今の学校教育では、地域社会と連携して外部人材を活用する教育活動の充実が要請されている。このことは、「社会に開かれた教育課程」の実現が重視されるようになったことと関係している。平成28年12月中教審答申の「社会に開かれた教育課程」に関する記述¹⁾に拠れば、教育課程を編成・実施する際には、主に教育活動の目標を社会と共有していくこと、予測が困難な社会の変化に対応し、持続可能な社会を形成する市民に必要な資質・能力を明確化することが重要視されている。目標として設定した資質・能力を育成するための取り組みとして注目されているのが、「地域の人的・物的資源を活用」した授業開発である。地域社会と連携する授業は、子どもを「公共を支える市民」²⁾と捉え、実際の社会形成のプロセスへの参加を重視する原理に基づくものとなる。この原理に基づく授業の開発を推進するからこそ、真に民主主義社会の形成者育成を実質的なものにすることができると言える。ただ、地域社会と連携する授業の多くは、教師に代わって知識を教える外部人材である大人と、それを学ぶ子どもという関係を前提として学習が進められる。このような授業は、最終的に専門家である外部人材が行っている取り組み（努力や苦勞を含む）の解説に終始するものになりやすい傾向にある。外部人材の活用をめぐる課題は、外部人材と子どものコミュニケーションを含めた関係性について検討することであろう。つまり、外部人材と子どもが議論を行うことができる民主的な公共空間を学校の教室にどのように創出するかという点について検討することが必要となるのではない。

この課題を検討するうえで、示唆に富むのが熟議民主主義論を提唱する田村哲樹の論である。田村は、民主主義的空間には、政治家による「意思決定」が重視される「国家・議会」と市民同士の議論による「意見形成」が重視される「市民社会・

公共圏」の2つのレベルがあることを主張している³⁾。多様な立場の市民同士による「市民社会・公共圏」における議論を通して形成される「洗練された意見」⁴⁾が、「国家・議会」における議論に届けられ、政治的意思決定が行われるのである。この田村の論をふまえると地域社会と連携する社会科授業が想定する議論は、「市民社会・公共圏」レベルの熟議を想定したものとなり、そこでは他者と双方向のコミュニケーションを通じた意見形成が目指されることになる。つまり、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して、地域社会との連携に基づく社会科授業を推進するためには、外部人材と子どもの熟議を可能にする授業構成について検討することが必要であると言える。

本研究では、従来の地域社会との連携に着目した社会科授業に関する研究成果をふまえて、外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法を検討する。そのために、次の方法に基づいて論を展開する。第一に、先行研究として地域社会との連携を通じた社会科授業の特質と課題を考察する。今回は、特定の分野の専門家である外部人材と子どもが、直接関わる学習活動を設定している社会参加学習に関する研究成果を取り上げ、特に外部人材と子どものコミュニケーションについて考察する。第二に、先行研究の考察結果をふまえ、本研究の社会科授業構成の原理と方法について説明する。第三に、単元開発を行い実践の結果に基づいて教育的効果を検証する。第四に、本研究の成果と課題を示す。

2. 地域社会との連携を通じた社会科授業の特質と課題

2.1 社会参加を原理とする社会科授業の特質と課題

社会参加を原理とする社会科授業に関する研究成果を公表しているのが、唐木清志である。唐木は、サービス・ラーニングに基づく「問題把握、問題分析、意思決定、提案・参加」という四段階の学習過程を組織化することで、他者と協働して問題解決を担う市民育成を目指す社会参加学習を提唱している⁵⁾。専門家を外部人材として活用した具体的な授業モデルに、中学校社会科公民的分

野「地方自治と路上喫煙・ポイ捨て禁止条例」がある⁶⁾。この授業では、路上喫煙やポイ捨てという社会問題を解決するための条例案を考えさせ、外部人材として学習に携わる文京区の区役所職員に提案する学習活動が展開されている。区役所の職員と子どものコミュニケーションの場面に着目すると、「罰金（過料）を課さないのはなぜか」などの既存の条例に対する子どもの疑問に職員が丁寧に回答し、文京区のまちづくりの取り組みについて説明することによって、地域で生活する人たちが協働して区政を進めていることに気付かせている。このように唐木の社会参加学習は、まちづくり等の公共政策に携わる職員を外部人材として活用し、その取り組みの理解を深め、他者と協働的な関係を構築する大切さに気付かせることで、市民育成を目指している点に特質がある。

一方で、次のような課題もある。外部人材と子どものコミュニケーションは、「子どもの疑問に対する外部人材の返答、子どもの提案に対する意見交換」という議論活動となっている⁷⁾。そこでは既存の公共政策に関する取り組みの理解を深めることが重視されているため、あくまで既存の取り組みに参加する市民育成を目指す閉ざされた議論が展開されることになる。外部人材を活用するからこそ既存の取り組みを対象化し、改善・変革につながる思考を促す開かれた議論を展開することが重要になるのではないか。このことから唐木の社会参加学習には、既存の公共政策に関する取り組みについての理解を重視する閉ざされた議論が展開されている点に課題があると言える。

2.2 ネットワーキングを原理とする社会科授業の特質と課題

田本正一は、外部人材との議論をとり入れた小学校社会科の授業モデルに基づいて、ネットワークを原理とする社会科授業に関する研究成果を公表している⁸⁾。具体的な授業では、「国際交流の活性化をどのように進めるか」というまちづくりの課題について、子どもに「周南市グローバルシティプラン」を考えさせ、国際交流事業の担当者である市役所職員に提案する学習活動が展開されている。特筆すべきは、外部人材と子どもの

相互作用に着目して授業を開発し評価を行っている点である。田本は子どもを問題解決の担い手である市民として捉え、他者と協働しながらより望ましい公共政策について考えさせることを重視した授業を開発し、外部人材による子どもへの影響だけでなく、外部人材に対する子どもの影響にも着目して評価を行うことで授業の教育的効果を明らかにしているのである。このことから田本の授業モデルは、唐木の研究成果をふまえ、問題解決の担い手としての意識形成を通して市民育成を目指している点に特質がある。

田本の授業モデルにおける外部人材と子どものコミュニケーションは、「子どもの疑問に対する外部人材の返答、子どもの提案に対する意見交換」という議論活動となっており、そこでは国際交流の取り組みに関して子どもが提案を行い、それに対して市役所職員が評価を行うという学習が行われている。授業後のインタビュー結果によれば、市役所職員が子どもの提案に対して「思いつかない提案」や「今後の参考にする」というように評価をしていることがわかる。しかしながら、それを授業の中でどのように子どもに伝えることで、提案の社会的意義の理解を促しているのかという点については十分に解明されていない。授業後のインタビュー結果だけではなく、授業における議論活動の事実をふまえた外部人材と子どもの相互作用の検討が、協働的な関係構築につながる議論のあり方を解明するためには必要ではないか。このことから田本の提案には、授業における議論活動の事実に基づいて、外部人材と子どもの協働的な関係を構築するための議論の解明がなされていない点に課題があると言える。

2.3 小括

先行研究として取り上げた唐木と田本の授業モデルでは、外部人材としてまちづくりの専門家である市役所職員（行政）が携わり、子どもの政策に関する疑問への返答及び政策提案をふまえた議論を中心とする学習活動が行われている。このことから両氏の社会科授業は、地域社会の問題解決の担い手を実質的に育成するために、外部人材と子どもの議論を促すことで協働的な関係構築を目

指している点に特質があると言える。専門家だけでは有効な社会問題の解決方法を提案することが困難となっている今日の状態を鑑みれば、学校教育において専門家と非専門家である子どもの協働的な関係の構築を目指して、より望ましい問題解決の方法を議論する授業開発の推進がこれまで以上に重要となる。具体的な実践に基づく両氏の研究成果は、このような社会的要請に応えるものであり、地域社会と連携する社会科授業のあり方を考える際に多くの示唆を提供するものである。

一方で、両氏の研究成果の課題として、外部人材と子どもの協働的な関係構築のための議論のあり方について、解明されていない点を挙げることができる。この課題克服のためには、外部人材と子どもの議論の原理や方法に関する具体的な掘り下げが必要である。

3. 外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法

3.1 外部人材と子どもの議論の原理的考察

本研究では、「熟議」に関する研究成果に着目して、外部人材と子どもの議論について検討する。熟議とは、「他者の見解を踏まえて自らの主張を見直していくこと」⁹⁾という「理由の反省的検討」を重視するコミュニケーションであり、不確実性が高まる現代社会において、市民が共有可能なルールや共通理解を作り出すためのプロセスとして注目されている¹⁰⁾。この熟議に基づく議論の教育的意義として、次の二点を挙げるができる。第一に、主張の根拠である理由を検討することによって、多くの人々の納得を得る正当性を有する意見形成を目指すことができる点である。第二に、問題解決の担い手である市民同士のコミュニケーションを通して、自己と他者の相互変容によって新たな集合性としての「私たち」というアイデンティティが構成され、自己と他者及び社会との関係を見出すことが可能になる点である¹¹⁾。熟議に基づく議論では、社会問題について他者と意見交換を行い、自己の考えを反省的に振り返ることで、「私から公の次元へ思考を移す」¹²⁾ことが重視される。他者の意見を受け入れ、個人的な「私」の次元から一般的な「公」の次元へと

思考の変容を促す熟議は、他者と協働的な関係を構築して問題解決を担う市民の育成を目指す学習原理と捉えることができる。

以上のことをふまえ本研究では、外部人材と子どものコミュニケーションを「熟議」と捉え、新たな授業構成の原理と方法の提案を目指す。「熟議」に着目した従来の社会科授業については、すでに一定の研究の蓄積がある。その中でも具体的な授業モデルに基づいて学習論を提案しているのが、斉藤仁一朗等¹³⁾、斉藤雄次¹⁴⁾の論である。前者の研究では、熟議を通して「共通基盤を基に、合意点を模索」し、「制度の新しい提案をする姿勢」の育成を目指す社会科授業開発を行い、その結果に基づいて理論の有効性を検証している。後者の研究では、熟議を通して「他者の利益や公共的な利益、価値に基づく意見、理性的な意見」である輿論育成を目指す社会科授業構成の有効性を、選択的夫婦別姓について考える単元開発の結果に基づいて検証している。

このように従来の「熟議」に着目した社会科授業に関する研究は、合意形成を目指す社会科授業や二者択一の選択肢の中から合理的意思決定を迫る社会科授業の限界を克服するために、社会的現象の背景に存在する複雑な価値観を吟味することで、人々の連帯や協働を促すための共通善の形成を目指している点に特質がある。先行研究の授業実践では、子ども同士の熟議が行われているのに対し、本研究では実社会で活躍している外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業のあり方について検討する。そのためには、外部人材と子どもの熟議を通して形成される共通善を定義し(目標)、どのような内容や方法に基づいて授業を展開すればよいのか(内容・方法)という点を検討することが必要となる。特に、本研究では、外部人材と子どもの熟議を促すためには、教室に専門家と非専門家という立場性や権威性にとらわれないコミュニケーションを可能にする公共空間を創出することが重要であるという考えに基づいて、その具体的な指導方略を検討する。

3.2 熟議を促す社会科授業の成立条件

外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業の成

材との課題に関する取り組みの実践を通して、外部人材と子どもがそれぞれ課題の解決方法に関する意見を形成する。

図1中Ⅲ～Ⅳの段階は、②「意見の再構成」に相当する。Ⅲの段階は、外部人材との熟議を行うことを想定している。社会的課題に関する自己の意見と他者の意見を比較し、その違いをふまえて自己の意見を振り返ることを重視する学習を行う。ここでは、熟議を通して①で形成した意見を反省的に吟味することで、自他の社会的事象の見方や価値の違いやその違いの根拠について理解を深める。また、専門家である外部人材も想定していなかった子どもの意見をフィードバックすることで、問題解決の担い手としての意識形成を促す。Ⅳの段階は、社会的課題に関する自他の意見の違いをふまえて意見の再検討を行う。ここで重要なのは、これまでの学習をふまえて再構成した意見が、実社会の課題に関する取り組みに活用されることに気付かせることで、学習への社会的意味付けを促すことである。

以上の原理と方法に基づいて単元開発を行うことによって、問題解決に貢献する市民の育成を実質的なものにする授業のあり方を提案することを目指す。

4. 地域社会と連携した単元開発

4.1 単元の目的―「共助」に関する課題解決を目指すハザードマップづくり―

本研究では、外部人材の活用を通して、地域の防災の取り組みを考える市民育成を目的とする単元の開発を行う。防災に着目した社会科授業は、「『社会に開かれた教育課程』を実現する一つの鍵となる」¹⁷⁾のものであり、これまでも地域資源を活用し、他教科や他領域との連携・接続を意図した取り組みが多く報告されている。例えば、小谷恵津子はハザードマップづくりを取り入れた中学校社会科地理的分野の単元モデルを提案している¹⁸⁾。

小谷の単元モデルでは、外部人材と直接関わる場面は設定されておらず、危険箇所や安全箇所などの地形や環境などの視点に基づく考察を重視したハザードマップづくりが行われている。このことから小谷の単元モデルの特質は、社会認識形成

を重視している点にあると言える。これに対して、本研究は、外部人材と協働して防災に関する課題の理解を深め、課題解決の取り組みを考える市民育成を目指す学習を構想することから小谷の単元モデルとは差別化される。

地域防災の課題について、片田敏孝は災害時の地域社会と行政との偏った関係構造¹⁹⁾を指摘し、この関係の変革の必要性を説いている。この課題を克服するための方策の一つとして、「共助」に関する取り組みに多様な立場の人々が参画し、議論することが考えられる。「共助」は、災害時に地域住民が協力して取り組むだけでなく、日常から地域での助け合いについて備えるという意味も含んだ概念²⁰⁾であり、その取り組みには自治会を含めた多様な立場の地域住民が関わっている。つまり、地域住民である子どもたちも、地域の一員として「共助」に関する取り組みに参画する機会が保障されているのである。よって、「共助」の取り組みについて議論する際には、提案された意見を立場や世代等にとらわれることなく公正な社会の実現という観点から反省的に検討し、防災の課題解決に寄与するものに精緻化することが重視されるのである。

この「共助」に関する考え方をふまえて、本研究ではハザードマップを中心教材として取り上げる。ハザードマップは、各自治体レベルで製作されており²¹⁾、その地域で発生しやすい災害の特徴や防災のためのセーフティネットを理解し、災害に強い地域社会のあり方について考える手がかりとなるものである。ただ、記載されている情報は、地域ごとに異なっており、どのような情報を記載することが、地域住民にとって実用的なのかという点については地域の状況によって異なる。また、より実用的なマップの製作は、各地域の自治会に委ねられているのが現状である²²⁾。つまり、自治体が製作しているハザードマップをより実用性の高いものに改善することは、「共助」に関する課題であり、特定の専門家だけではなく地域住民が知恵を出し合い、協働して取り組むべきことなのである。

以上のことから地域のハザードマップづくりを中心的な学習活動とすることで、外部人材と子ども

もの熟議を促し、「共助」に関する課題解決の担い手の育成を目指す授業開発を行うことができる。

と連携した防災学習を8時間構成で行う。本単元は、中学校社会科地理的分野の「C日本の様々な地域(1)地域調査の手法」²³⁾に位置付く学習となっており、外部人材と生徒によるフィールドワーク（以降：FW）、オリジナルのハザードマップ（以降：マップ）の製作を主な学習活動とする。以下

4.2 単元の開発

本研究では、公立中学校一年生を対象に、外部人材として地域の消防士の方（以降：外部人材）

表1 地理的分野小単元「地域に届けるハザードマップをつくろう！～避難ルートを考える上で注意すべきことはどんなこと!?～」の概要（8時間構成）

単元目標	地域の一時避難場所から避難場所（中学校）までの避難ルートについて、外部人材との熟議を通して、異なる考えをふまえて再検討することで、他者と協働して課題解決の取り組みに関与しようとする事ができる。		
授業構成	主な発問	主な学習内容（○）・外部人材との学習活動（*）	
①意見形成	I. 社会的課題の把握（第一時）	<p>【ハザードマップの役割と課題を知る。】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ハザードマップから何が読み取れる？（資料①） ○この地域はどのような災害が起こりやすいといえるか？（資料②） ○災害時に地域住民が避難するためにはどのような情報が掲載されていけばよいか？ ○どのような立場の人を重視して災害時の体制を考える必要があるか？（資料③） ○自治体のハザードマップは万全なものか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ○卒業生が取り組んだ防災学習の内容について。 ○ハザードマップを通して読み取れる情報について。 ○災害時要援護者について。 *外部人材からハザードマップをつくる学習の意味について説明をしてもらう。ハザードマップを製作する取り組みは、地域社会の課題解決につながる方法であり、中学生でも参画することに気付かせる。
	II. 社会的課題の実践（第二時から第五時）	<p>【調査を通してオリジナルハザードマップをつくる。】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○フィールドワークを通して次の①②を考える。 <ul style="list-style-type: none"> ①一次避難場所として最も適切だと判断できる公園を選ぶ。②その公園から学校までの避難ルートを考える。 ○避難ルートを考える上で注意すべきこと（重要なこと）は何か考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○地域の防災設備の種類や場所、一時避難場所としての公園の安全基準について。 *外部人材と共に、フィールドワークに取り組みつつ、それぞれ望ましい避難ルートについて考える。コミュニケーションをとることを重視する。
②意見の再構成	III. 社会的課題の吟味（第六時から第七時）	<p>【オリジナルハザードマップ報告会（クラス内）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○クラスでハザードマップの発表会をしよう。 ○避難ルートを考える上で注意すべきこと（重要なこと）は何か考えてみよう。 <p>【消防士チームと代表チームがオリジナルハザードマップを報告する。（震災学習発表会）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①ハザードマップについての報告を聞こう。 ②消防士チームと代表チームのハザードマップを比較してみよう。同じところや違うところがあるか考えてみよう。なぜそのような違いがあるのか考えてみよう。 ③消防士の方から大人でも想定していなかった評価ポイントについてフィードバックしてもらおう。 ④消防士チームのハザードマップが絶対的に正しいものと言えるだろうか？どちらがより望ましいマップといえるだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○複数ある公園の中で、その公園を最も安全だと判断したその理由について。 ○避難ルートを設定した理由について。 ①選抜された生徒と外部人材（消防士）の避難ルートの特徴（生徒チーム）一時避難場所から避難所まで最短距離で到着することができるルートを選んでいる。（消防チーム）地域で生活する全ての人たちが安全に通ることができる道を選択した。災害時に活用できる設備か、危険性が高まる設備があるかをふまえて判断した。 ②地域にある社会事象に対する見方や重視していることが違うからではないか。実際にガソリンスタンドに対する見方や優先すべき価値が違っている。 ③外部人材による生徒のハザードマップに対する評価ポイント（外部人材からのフィードバックの内容） 季節ごとに分けて避難箇所を記入している。危険箇所だけではなく、一時避難できそうな安全箇所も記入している。地域の人（警察の人）から話を聞いて、そのことを記入している。 ④災害弱者の人のことをふまえて考えることが大切。 *外部人材が、生徒の提案に対してフィードバックを行う。
	IV. 社会的課題の再検討（第八時）	<p>【学習の振り返りを行う。】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自分たちが考えたことは、地域社会の防災の解決にどのようにいかされるのだろうか？ ○これまで学習したことをふまえて、避難ルートを考える上で、注意すべきこと（重要なこと）は何か考えてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○避難ルートを考える際の重要なポイントについて。 *外部人材が、本学習にて取り組んだ成果が防災福祉コミュニティの会で紹介され、ハザードマップづくりに中学生の意見が反映されることを説明する。
<p>【主な資料】①神戸市 webpage「神戸市ハザードマップ（土砂災害・水害に関する危険予想箇所）」https://www.city.kobe.lg.jp/documents/28756/nisi2tizuzi.pdf（2019年2月10日確認）②神戸市 webpage 神戸市西区の概要 https://www.city.kobe.lg.jp/k25836/kuyakusho/nishiku/shokai/introduction/gaiyou/index.html（2019年2月10日確認）③神戸市 webpage「災害時要援護者支援のガイドライン 災害時に備えたたすけあいのまちづくり～地域で安心の「きずな」づくりに取り組んでみませんか？～」https://www.city.kobe.lg.jp/documents/31186/gaidorain.pdf（2019年2月10日確認）</p>			

（著者作成。下線部の太文字①～④は、第七時の外部人材との熟議を行った場面を示している。）

の表1には、本単元の目標、授業構成、主な発問、主な学習内容と外部人材との学習活動を示している。

Iの段階（第一時）では、社会的課題について把握する。まず、本単元の最後にマップを製作すること、学年全体で発表会を行うことを伝え、学習全体の見通しを持たせる。次に、自治体が発行しているマップを読み取り、公助の限界に気付かせ、災害時要援護者を含む全ての地域住民が、避難所まで安全に避難するためのルートを考えるうえで注意すべきことを予想させる。そして、外部人材からマップ製作は中学生でも地域住民として参画できる地域社会の課題であることを説明してもらう。これによって、次時のFWの動機づけを促す。

IIの段階（第二時～第五時）では、社会的課題の取り組みとしてのハザードマップづくりを外部人材とともに実践する。まず、FWで調査する内容（防災設備の種類・場所や一時避難場所として最も適切な公園を選択するなど）とグループ内における役割（調査する二つのエリアや担当の役割）を確認させる。次に、外部人材と共にFWに取り組み、調査を行う中で避難ルートを考える。そして、調査結果に基づいてマップを製作し、「避難ルートを考える上で注意すべきことは何か」という問いに対して意見を形成させる。

IIIの段階（第六時から第七時）では、外部人材と熟議を行い、自他の意見を比較することで、社会的事象に対する見方や価値の違いを理解し、自己の意見を反省的に振り返る。まず、第六時では各クラス内でグループごとに製作したマップの発表会を行う。他のグループが考えた公園の安全性や避難ルートの特徴について教室全体で共有した後、「避難ルートを考える上で注意すべきことは何か」という問いに対する意見を記入させる。次に、クラス内で優秀グループをエリアごとに一つずつ選出する（二つのグループを選出）。選出されたグループの中から外部人材と教員等によって「大人も想定していなかったこと」を評価指標として学年代表を選ぶ。そして、第七時の震災学習発表会では、次の①～④のような外部人材との熟議（表1中下線部①～④）を行う。①震災学習

発表会に代表として選ばれた2つのグループと消防士チームがマップについて発表を行う。②生徒と外部人材の避難ルートの比較を通してその違いについて考察させる。③生徒達のマップには「季節ごとに分けて避難箇所を記入していたこと」、「危険箇所だけではなく、一時避難できそうな安全箇所も記入していたこと」、「地域の人（警察の人）から話を聞いて調査をしていたこと」という特徴があり、このことを専門家である大人の想定を超えた評価ポイントとして外部人材にフィードバックしてもらう。④避難ルートを考える際には「災害弱者」の人のことを想定することが重要であり、「災害弱者」にも多様性があることに気付かせる。このような学習活動を通して、外部人材である消防士のマップが絶対的なものではないことに気付かせると共に、より望ましい課題の取り組みを考える際に必要となる価値を含めた社会認識を形成できる。

IVの段階（第八時）は、課題の取り組みに関する意見の再検討を通して、学習への社会的意味付けを行う。まず、本学習で製作したマップは地域の防災福祉コミュニティの会合で報告されたり、校区内の事業所に掲示されたりするなど地域の防災活動に活用されることを報告する。次に、本単元の学習を振り返らせ、「避難ルートを考える上で注意すべきことは何か」という問いに対する最終的な意見を形成させる。そして、本単元全体の感想を記入させ、アンケートに回答させる。

4.3 開発単元の評価

開発単元の教育的効果を見取るために、生徒(51名)のアンケートやワークシートの記述内容に基づいて、単元目標である「共通善の形成」を実現できているかを評価する。まず、本学習に対するアンケートの結果に基づき、外部人材との熟議を通して、生徒の社会認識形成の実態と特徴を明らかにする。次に、その結果をふまえワークシートの生徒の記述内容に基づいて「共通善の形成」が実現された生徒と実現されなかった生徒の思考の傾向と外部人材と構築された関係を考察する。そして、そのような結果となった理由を熟議との関係に着目して検討する。今回は、特に第七時の外

部人材との熟議の効果を見取るために、その前後の第六時終了時から第八時終了時に至る意見の変容に注目する。表2はアンケート調査の質問に対する生徒の意見に基づく考察結果、表3はワークシート（学習課題「避難ルートを考えるうえで注意すべきことは何か？」に対する記述内容と単元全体の感想）の評価結果及び生徒の思考の傾向と外部人材との関係に関する考察結果である。なお、表3には、共通善の形成が実現された生徒（タイプ1）、実現されなかった生徒（タイプ2・3）

の思考の特徴が最もよく表れている生徒X～Zの記述内容も示している。

表2に関して、まず、質問項目①に対する回答（自由記述）を整理すると、全体の70%以上が「外部人材との意見の違いを知れたこと」、次いで約30%が仲間や消防士と一緒に取り組んだ「FWやマップづくりの活動」と答えている。外部人材との「意見の違い」について、質問項目②の回答（自由記述）に基づいて検討すると、避難ルートに反映されている「社会的事象の見方」と「安全に関

表2 アンケート調査の結果・質問に対する主な生徒の意見（2019年1月17日記入）に基づく考察結果

質問項目	①消防署の方を交えた授業で特に印象に残っていることは？（自由記述）	②自分たちと消防署のハザードマップを比較して気づいたことは？（自由記述）*①の「外部人材との意見の違い」に関する記述内容について分析を行った。
考察結果	・外部人材との意見の違いについて：51名中36名（70.5%） ・仲間や消防署の方と一緒にフィールドワークやマップづくりの活動に取り組んだことについて：51名中14名（27.4%）	・地域にある施設の機能や役割＝「社会的事象の見方」 ・消防士の判断の根拠＝「安全に関する判断基準（価値）」

（著者作成。網掛け部分は著者の考察結果を示している。）

表3 学習評価の結果「全体の傾向」及び思考の傾向と外部人材との関係に関する考察結果

学習評価の結果「全体の傾向」				
他者と協働的な関係性としての「共通善の形成」が実現されたのは一部の生徒（51名中6名（12%：タイプ1））であり、多くの生徒（51名中36名（70%：タイプ2））は、災害時に危険になりそうなものの特徴や場所、様々な立場の人の安全性に着目して避難ルートを考える際の基盤となる社会認識の形成のみに止まっている。また、社会認識形成について不十分な生徒（51名中9名（18%：タイプ3））も見られる。				
	「共通善の形成」が実現されている		「共通善の形成」が実現されていない	
	タイプ1 （51名中6名（12%））		タイプ2 （51名中36名（70%））	
思考の傾向と構築した関係	避難ルートは災害や被害の状況によってその有効性は変化するので、他者の意見をふまえて市民一人一人が責任を持って判断することが重要であることに気づき、他者に対して積極的に働きかけようとしている。 →問題解決を目指す市民同士の協働的な関係		避難ルートについて、多様な立場や危険な場所に着目してそれらに関連付けて考えることができるようになってきている。 →専門家と非専門家という立場に基づく関係	
タイプ3 （51名中9名（18%））			日々の生活経験に基づく記述内容に留まっており、意見の変容が見られない。 →分断された関係	
段階	生徒X		生徒Y	
Ⅲ 第六時	倒れそうなものが近くにないか。避難できそうな場所を確かめておく。できるだけ広い道にする。		災害弱者が通りやすい所、倒れてくるものが少ない所、坂の少ない所。	
Ⅳ 第八時	最初は、災害弱者の方でも通ることができる広い道をなんとなく考えていたけれど、（ア）時間帯や天気もだし、できるだけ小学校の近くや区役所の近くで情報がすぐに届くような場所、設備が近くにあるところ、坂や倒れそうなものがないところもふまえて考えないといけないんだと思うようになった。そうすればしょうがい者や高齢者の人たち、外国人の人たちも安全に避難できると思う。南海トラフが来ると言われているので、その時には判断できるようにしたいと思います。		高い建物は見ていたけれど、（エ）消防士の方のお話を聞いて、ガラスの多い建物も危ないんだとわかり危険なところを考えないといけないことがわかりました。災害弱者の人はいろいろな立場の人がいるから、（オ）主に障がい者や高齢者の人たちのことを考えていたけど、外国人の人のことは考えていなかったで、外国人の人にもわかる広い道を選ぼうと思いました。	
Ⅳ 第八時（感想）	（イ）災害によって避難ルートが変わったり危険な所が変わってくるので、絶対にまちがっている、正しいではなくて、いろんな意見をふまえて自分で判断していかないといけないと思った。災害弱者の方は、高齢者だけではなく外国人などのように日本語が通じないために避難すればよいのかかわからない人たちもいるので、（ウ）自分から積極的に声をかけられるようにしたい。		地震はいつ起きるかわからないので、ハザードマップ作りをすることができたのはよかったです（カ）自分たちのことだけではなく災害弱者の人たちのことを1番に考えることがマップを作るうえで重要だと考えるようになりました。	
			なるべく安全な道を選ぶ、危険なところが近くない場所を通る。	
			なるべく安全な道を選ぶ、危険なところが近くない場所を通る。	
			マップをつくったり、避難場所のルートを決めたりとして、こんなところにAEDや消火施設、防災倉庫などがあるのかと思った。	

（著者作成。網掛け部分は著者の考察結果を示している。）

する判断基準（価値）」の違いと言える。「社会的
事象の見方」に関して、多くの生徒は、「ガソリ
ンスタンド」＝「危険な設備」と捉えているのに対
して、消防士は調査エリアのガソリンスタンドは
「大災害時協力ガソリンスタンド」²⁴⁾であり、「災
害時の防災活動の拠点」として捉えている。また、
「安全に関する判断基準（価値）」に関して、多く
の生徒は「最短の距離になるべき」という効率に
関する価値に基づいて避難ルートを考えているが、
消防士は調査エリアの総人口の数や世代別の
人口統計をふまえ、「地域で生活する全ての住民
の安全を保障すべき」という公正に関する価値
に基づいて、道の幅員を優先して避難ルートを考
えている。この外部人材の見方や価値は、課題解
決の取り組みを考えるうえで必要となる社会認識
であり、他者と協働的な関係を構築するための共
通基盤と捉えることができる。

以上のように本単元の学習を通して、大半の生
徒は先述した外部人材と自己の地域の社会的事象
の見方や価値の違いについて理解を深めることが
できていると言える。

表3に関して、「共通善の形成」が実現されて
いるのは一部の生徒（51名中6名（12%：タイプ
1））であり、多くの生徒（51名中36名（70%）：
タイプ2）は、避難ルートを考える際の共通基盤
となる社会認識の形成は実現できてはいるもの
の、他者との協働的な関係については構築されて
いない。また、社会認識形成について不十分な生
徒（51名中9名（18%）：タイプ3）も見られる。
ここでは、共通善の形成が実現されている生徒（タ
イプ1）と実現されていない生徒（特にタイプ2）
の思考の傾向及び外部人材との関係を考察したう
えで、そのような結果となった理由を検討する。

共通善の形成が実現されている生徒（タイプ1）
の思考の傾向に関して、表3中（ア）から当初は
避難ルートについて目に見える危険なものを重視
して判断していたが、最終的に時間帯や天候、地
域の施設の場所や機能及び役割に着目して考察
し、「災害弱者」となり得る多様な立場の人のこ
とをふまえて考えるようになっていくことがわか
る。また、表3中（イ）や（ウ）から災害や被害
の状況によって最善の避難ルートは変化するた

め、他者の意見をふまえて主体的に判断するこ
とが重要であることに気付き、災害弱者に対して積
極的に働きかけようとしていることがわかる。こ
のように、生徒Xは外部人材との熟議を通して、
「地域住民の中でも特に災害弱者の人たちの安全
が保障されるべき」という「公正」²⁵⁾に関する価
値を含めた社会認識が形成され、自己とは異なる
他者の意見をふまえ主体的に判断することの重要
性に気付き、災害弱者に積極的に働きかけよう
とする態度が形成されている。つまり、熟議を通
して外部人材の意見を絶対視せずに対象化し、他
者の意見をふまえて意思決定する議論の意義に気
づくことで、他者と協働しようとする市民意識が
形成されていると推察できる。このことから外部
人材と「問題解決を目指す市民同士の協働的な関
係」を構築していると考えられる。

共通善の形成が実現されていない生徒（タイプ
2）の思考の傾向に関して、表3中（エ）や（オ）
から、建物の「危険性」や外国人を含めた多様な
「災害弱者」の人たちのことを想定して、避難ル
ートを考えることの重要性に気付くようになって
いることがわかる。また、表3中（カ）から、外部
人材との熟議を通して、課題解決の方法を検討す
る際には「災害弱者」の人たちのことを最優先に
考えることの重要性を学んでいることがわかる。
しかし、記述内容からは外部人材の取り組みを対
象化し、他者の意見をふまえて主体的に判断する
重要性に気付いたり他者に働きかけようしたり
していることまでは読み取れない。つまり、生徒
Yは、生徒Xと同様の社会認識の形成は達成され
ているが、他者と協働しようとする市民意識の形
成は十分に達成されていないと判断できるため、
外部人材との関係は「専門家と非専門家という立
場に基づく関係」となっていると言える。

このように構築された外部人材との関係が異
なる結果となった理由を検討すると、熟議場面の外
部人材による生徒へのフィードバックの影響の違
いが大きく関係していると考えられる。タイプ1
の生徒は、外部人材から専門家も想定していな
かった評価ポイントを伝えられることによって、
外部人材が考案したマップを絶対視するのではな
く対象化し、市民意識が形成されている。外部人

材のフィードバックによって、生徒は社会的存在として承認される体験をすることになる。このような社会的承認体験には、自尊感情を高め、他者への意見表明に対する抵抗感を解消させる教育的効果がある。これによって、外部人材の考えを対象化し問い直す思考を促し、他者との議論に対する意義付けが可能となるのである。つまり、意見表明の抵抗感の解消による外部人材の考えの対象化、他者との議論に対する積極的な意義付けの促進というフィードバックの影響を受けることによって、市民意識が形成されることで市民同士の協働的な関係の構築が実現したと言える。一方で、タイプ2の生徒は、熟議を通してタイプ1と同様の社会認識の形成は達成できてはいるものの、他者と協働しようとする市民意識は形成されていない。つまり、フィードバックによる影響を受けていないため、外部人材の意見を対象化する思考は働かず、あくまで専門家である外部人材から知識を提供してもらった非専門家としての子どもという立場に基づく関係の構築に止まったと言える。

以上のことから本単元の分析結果の範囲内ではあるが、共通善の形成を実現するためには、次の三点をふまえた学習指導を通して公共空間を学校に創出させ外部人材と子どもの熟議を促すことが必要になることが示唆された。第一に、課題解決のための共通基盤となる社会認識の形成を通して、思考の次元を変容させることである。本単位では、外部人材との熟議を通して「公正」に関する価値を含めた社会認識が形成されている。この社会認識は、他者との協働的な関係構築のために必要な共通基盤である。その形成過程では、自己とは異なる意見を受け入れ、熟慮を通して「私」から「公」の次元に思考が変容される。この思考の変容は、熟議を重視した学習活動を行うからこそ促進されるのである。第二に、外部人材によるフィードバックの充実である。社会的承認体験としてのフィードバックによって、子どもの自尊感情は高まり意見表明に対する抵抗感が解消される。このような子どもをエンパワーメントする指導の充実が、議論の意義に気付かせ市民意識の形成を可能にするのである。第三に、外部人材もまだ取り組んでいない実社会の課題を中心教材とし

て設定することである。これによって、外部人材は議論の意義を見出すことができ、子どもの意見に対する価値付けが可能となる。このような外部人材と子どもという立場性や権威性を問い直す思考を促し相互に意義を見いだす議論指導を推進することが、共通善の形成につながる。

一方で、共通善の形成が実現されなかった生徒もいることから本単元の学習には課題が残っている。この課題克服のためには、外部人材との議論に関する指導をさらに充実させる必要がある。具体的な方法として、次の二点を挙げる。第一に、外部人材の問題意識としての困りごとを共有し、その解決を目指す取り組みを考えさせる議論を展開することである。多くの子どもは、外部人材に対して知識を提供する存在という見方を持っている。この見方を問い直すためには、外部人材の権威性を相対化させ、外部人材と自己は問題解決の担い手として共通するアイデンティティを有する存在であることに気付かせる指導が有効である。第二に、課題解決の取り組みに携わる主体の役割や連携方法について議論することである。課題解決の取り組みにおいて自己を含めて誰が何をどこまで担い、どのように連携するのかを考えさせることで、課題解決を目指す協働のあり方の構想を促す指導が重要である。

5. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、他者との協働的な関係性としての共通善の形成を実現するためには、学校に公共空間を創出させ、外部人材と子どもの熟議を促す指導が必要となることを開発単元の結果に基づいて示したことである。外部人材と子どもの熟議を促すためには、次の三点をふまえた指導が有効である。①課題解決のための共通基盤となる社会認識の形成を通して、子どもの思考の次元を変容させること②外部人材によるフィードバックを通して、子どもの自尊感情を高め、意見表明に対する抵抗感を解消すること③外部人材もまだ取り組んでいない現実社会の課題を中心教材として設定すること。

今後の課題は、消防士以外の外部人材や関係機関と連携した単元開発を行い、地域社会と学校の

連携方法のあり方を検討すること、地域社会と連携する社会科学学習を推進する教師の教科観や学力観を明らかにすることの二点である。

【註】

- 1) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」2016年12月21日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_jicsFiles/afiefieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) 2019年8月1日確認
- 2) 西村公孝は、子ども議会などの社会参画活動は実社会の公共政策に影響を与える「公共を支える市民」の育成を目指していることを説明している。西村公孝「社会参画と社会科・公民科教師の教育実践力」唐木清志・西村公孝・藤原孝章『講座 現代学校教育の高度化28 社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、p.162.
- 3) 田村哲樹「熟議の理由 民主主義の政治理論」勁草書房、2008年、p.127.
- 4) ジェイムズ・S・フィッシュキン『人々の声が響き合うとき 熟議空間と民主主義』早川書房、2011年、pp.30-31.
- 5) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社、2008年.
- 6) 同上書、pp.123-137.
- 7) 唐木論に基づくその他の授業モデルにおいても、まちづくりの専門家である外部人材と子どもの議論は、本事例と同様の活動になっていると考えられる。唐木清志「社会参加としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年、pp.42-43.
- 8) 田本正一「ノットワーキングを意図した社会科授業の実践—外部連携による相互的な学習を目指して—」教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』第30号、2020年、pp.51-60.
- 9) 田村哲樹「熟議と参加—リベラル・デモクラシーを超えるのか」『岩波講座6 政治哲学と現代』岩波書店、2014年、p.77.
- 10) 田村哲樹等は、熟議の意義として「民主主義における決定がより正統性が高い（「みんな」に受け入れられる）ものとなることが期待できる」ことを挙げている。田村哲樹・近藤康史・堀江孝司「民主主義」田村哲樹等『政治学』勁草書房、2020年、p.213.
- 11) 田村哲樹「＜私たち＞による社会へ—参加型民主主義の構築のために」神野直彦・井手英策・連合総合生活開発研究所編『「分かち合い」社会の構想 連帯と共助のために』岩波書店、2017年、p.186.
- 12) 坂井豊貴「多数決を疑う 社会的選択理論とは何か」岩波新書、2015年、p.77.
- 13) 斉藤仁一朗・高橋雄・新川壯光「理想の制度を追究する力を育てる高等学校公民科における選挙制度学習—熟議の視点に依拠した単元開発と実践を通して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第29号、

- 2017年、pp.71-80.
- 14) 斉藤雄次「熟議を通じた輿論の形成を目指す高校公民科授業の開発—論争的課題としての選択的夫婦別姓の問題に注目して—」日本公民教育学会『公民教育研究』第27号、2019年、pp.29-43.
- 15) 菊地理夫『共通善の政治学 コミュニティをめぐる政治思想』勁草書房、2011年、p.176.
- 16) 同上書、p.194-195.
- 17) 大澤克美「社会科は大規模自然災害にどう向き合うか」日本社会科教育学会編著『社会科教育と災害・防災学習 東日本大震災に社会科はどう向き合うか』明石書店、2018年、pp.214-215.
- 18) 小谷恵津子「子どもと社会をつなぎ自立した個人の育成をめざす社会科授業—地理的分野における社会問題の分析とハザードマップの作成をとおして—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第26号、2014年、pp.1-10.
- 19) 片田敏孝は、日本の防災の現状は「防災に対して過剰な行政依存、情報依存の状態」であり、この点を最大の問題と指摘している。片田敏孝『人が死なない防災』集英社新書、2012年、p.224.
- 20) 本研究における「共助」については、次のつくば市webpageの定義を参考にしている。『共助とは、災害時に、まず自分自身や家族の安全を確保した後に、近所や地域の方々と助け合うということです。また、災害時に円滑に助け合いができるように、日常から地域での助け合いについて備えることです。』つくば市webpage「自助、共助、公助で備える」(<https://www.city.tsukuba.lg.jp/kurashi/anshin/bousai/1000598.html>) 2019年10月21日確認
- 21) 鈴木康弘『防災・減災につなげるハザードマップの活かし方』岩波書店、2015年、p.169.
- 22) 同上書、p.175.
- 23) 荒井正剛は、この項目に位置づく学習は「作業的で具体的な体験を伴う学習」が実施されると述べていることから、外部人材を活用した体験的な学習を実践できると判断した。荒井正剛「中学校社会科の改善と授業構成 地理的分野の改善と授業構成」工藤文三編著『平成29年改訂 中学校教育課程実践講座 社会』ぎょうせい、2018年、p.64.
- 24) この点については、次の内閣府防災情報を参照。<http://www.bousai.go.jp/kyoiku/keigen/torikumi/tsh22002.html> 2019年8月1日確認
- 25) この「公正」については、次の文献に基づき「最も困難な状況の人々を優先するべき」という判断基準であり、外部人材との熟議を通して生徒自身が構築したものと捉えている。井上昌善・桑原敏典『「公正」さの判断基準の構築を目指す震災学習の授業構成—中学校社会科公民科の分野「震災復興の問題について考えよう」を事例として—』岡山大学大学院教育学研究科研究集録、第167号、2018年、pp.21-30.

付記 本研究は、JSPS 科研費 JP19H01675、博報堂教育財団第15回児童教育実践の助成を受けた研究成果の一部である。

(愛媛大学)