

持続可能な社会づくりを考える中学校社会科の授業

—自分ごととして捉えることを通して—

U17C205C 小林 亜美

I 持続可能な開発のための教育(ESD)の視点を取り入れた社会科授業の必要性

1. 研究課題設定の背景

近年、気候変動や紛争、エネルギー問題、貧困など、人々の生命、社会、文化の持続が危ぶまれる状況がある。また、これからの社会は、インターネットの普及やSNSなどによる膨大な情報の錯綜やAIの発展など、変化が激しく予想不可能な社会といわれている。このような社会に生きる子どもたちには、「様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力」¹が求められている。

また、新学習指導要領解説社会科編²では、現行学習指導要領に基づく実践上の課題として、「主体的に社会に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である」と指摘している。さらに、この課題を踏まえ、同解説には「これらの時代に求められる資質・能力を視野に入れば、社会科、地理歴史科、公民科では、(中略)持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる。」とある。

以上のことから、社会科の授業において、持続可能な開発のための教育(以下、「ESD」とする。)の視点を取り入れた授業を行い、現代社会の課題を発見し、他者と協働して解決につながる価値観や行動を構想し、将来の社会づくりについて考える力を身に付けた社会の形成者を育みたいと考えた。

2. ESDの授業における生徒の姿と授業を実現するための重要要素

ESDの授業では、生徒が「自分ごと」として考えることが大切になる。諏訪、藤井(2015)³は、「自分ごととして考える」ことについて、「他者から聞いたことやどこかから入手した情報が、自分の身に降りかかったら自分はどうか対処するだろうか?(中略)と、真剣に対処すること」としている。企業においても、「自分ごと化」をキーワードとして、「先進国に住む私たち一人一人に関係する課題である」という考えの下、「SDGs(持続可能な開発目標)」に取り組んでいる。

これらの先行研究に基づき、生徒が「自分ごと」として捉えている姿について以下のように整理した。

- ①自分の生活と直接関連付けて考えている姿
- ②「自分だったら」と置き換えて考えている姿
- ③自分の生活の中でできる可能性を探究している姿

次に、このような姿を実現するための重要要素を見出すため、実習校においてESDの授業を観察することとした。観察の結果、ESDの授業を実現するための重要要素として、以下の3点が明らかとなった。

- 1)身近な学習課題の設定
- 2)生徒の認識とのずれを生み出す工夫
- 3)視覚教材の効果的な使用

これらの重要要素をESDの授業に取り入れることで、生徒が「自分ごと」として捉えている姿①②③を実現することができると思われる。

3. 生徒が自分ごととして考えるための手だて

生徒が社会的事象を「自分ごと」として考える社会科の授業づくりについて、先行実践を調査した結果、以下の2つの手だてが明らかになった。

a. 社会的事象と自分との関連を持たせる

岐阜大学教育学部附属小学校の平野・須本(2012)⁴の実践(小学校社会科「くらしをささえる水」)や、福岡県飯塚市小中一貫校頼田校の柴田(2017)⁵の実践(中学校社会科地理的分野「身近な地域の調査」)では、地域の教材を用いることで、生徒が、自分の

生活と社会とを関連付けることができていた。この「社会的事象と自分との関連を持たせる」手だては、生徒が「自分ごと」として捉えるための重要要素1)「身近な学習課題を設定した授業」とつながる。

b. あるべき社会の姿をあらかじめ捉えさせる

上天草市立阿村小学校の本田(2017)⁶の実践(小学校第5学年「これからの食料生産」)では、これからの食料生産のあるべき姿として「食料を安定して確保できる社会」をあらかじめ共有させた。そして、それが実現できていない社会に強い問題意識を持たせ、「自分ごと」として考えることに導いている。この手だては、生徒が「自分ごと」として捉えるための重要要素2)「生徒と認識とのずれを生み出す工夫のある授業」とつながる。

また、両実践とも重要要素3)「視覚教材の効果的な使用」を満たしており、そのことにより、「自分ごと」としてとらえることに導いていた。

II 持続可能な社会を考える社会科授業実践

1. 地理的分野「日本の諸地域 北海道地方」

【授業の概要】

北海道地方には寒冷な気候や広大な土地など、他の地方では見られない特徴的な自然環境が存在している。しかしながら、厳しい自然環境の中でも、人々はそれを生かした生活を送っている。

授業を計画するにあたり、生徒が北海道についてのどのようなイメージを持っているか、事前アンケートを取った。その回答結果は以下のとおりである。

1 北海道の学習を小学校の時にやりましたか？ やった…5人 やらなかった…7人 覚えていない…24人
2 北海道で知っている地名をできるだけたくさん書いてください。 札幌(27人)、函館(11人)、十勝(11人)、旭川(9人)、釧路(6人)、知床(5人)
3 北海道について知っていることやイメージを自由に書いてください。 寒い(16人)、雪(14人)、牛乳やチーズなどの乳製品(8人)、牛・牧場(8人)等

これらの回答に基づき、北海道地方で起きている自然環境に関する課題を取り上げることとした。また、「自然との共生」という視点で、「観光客の制限をすべきかどうか」の問いの下、自然環境の持続、観光業の持続が可能な在り方を考える活動を設定することとした。

以上、本単元では、環境という面から持続可能な社会づくりを考えることをねらいとした。

北海道の自然環境を生かした農業についての授業では、生徒に農業が盛んだと考えた都道府県(新潟県)と北海道の食料自給率を比較させ、北海道の方が2倍以上も食料自給率が多いことに気づかせた。

本時(5時間目)では、知床で熊が観光客の自動車を襲っている写真を見せ、知床に多くの観光客が訪れている一方、一部の観光客のマナー違反(ごみのポイ捨て、不用意な野生生物への接近など)により、ヒグマの目撃件数が増加し、観光客の制限が行われていることを取り上げることとした。このことにより、生徒に「自分も問題の原因を起す側になりかねない」と、「自分ごと」としてとらえさせようとした。

また、「知床の観光客の制限に賛成の立場の人、反対の立場の人にはどんな人がいるのか」を考えさせ、「自分だったら観光客数の制限に賛成か、反対か」を問うことで、「自分ごと」として捉えさせようとした。

【省察】

事前アンケートの質問項目と内容が、生徒の実態を知る上で非常に効果的であった。北海道の農業についての授業では、北海道の食料自給率が新潟県の2倍以上あるという事実に驚き、「北海道のじゃがいもがまた食べなくなった。次はおいしい牛乳を飲みたいと思った。新潟も負けずに頑張ってほしい。」など、北海道の農業と新潟の農業を関連付け「自分ごと」として捉えている姿が見られた。

「a. 社会的事象と自分との関連を持たせる」手だてにより生徒が「②「自分だったら」と置き換えて考えている姿」が見られ、「2)生徒の認識とのずれを生み出す工夫」が有効であることが明らかとなった。

一方、知床の問題については「自分ごと」として捉えさせることが十分にできなかった。理由は、知床で起こっている問題に関する具体的な事実を取り上げることが少なかったり、身近な地域にある類似した問題を提示しなかったりしたことによる。新潟県で起こっている環境問題や、取り組みを紹介することで、より「自分ごと」として捉えさせ、環境という面から持続可能な社会づくりを考えさせることができたのではないかと推察される。

2. 公民的分野「国際社会の課題」

【授業の概要】

本単元では、前半で地域紛争や難民問題など、直接的暴力の解決(消極的平和)について考えさせ、後半で、差別や偏見と言った構造的暴力をなくすこと(積極的平和)について考えさせた。地球規模の課題

を、自分自身に出来ることを考えさせたり、日本との関連について意識させたりすることで、「自分ごと」として捉えられるようにし、人類の一員としてよりよい社会を築いていくための自分なりの考えを持たせ、さらに「多文化共生」という観点から持続可能な社会づくりについて考えさせることを目指した。

1時間目に、実際にミャンマーから日本に来ている難民の方を取材した動画を見せた。その結果、難民の問題を「自分ごと」として捉えている生徒の姿が見られた。また、今まで日本に難民がいるとは思っていなかった生徒が多く、日本に難民がいるという事実は、生徒の認識とのずれを生み出すことにつながった。以下、生徒の振り返りの記述である。

<p>・ 世界には多くの難民がいることが分かった。自分のできることがあったら積極的に行動したい。</p> <p>・ 日本にも難民がいるんだなと思った。難民の人は世界に5万人以上いるので、早く難民の人が普通の暮らしができるようになってほしい。</p>
--

本時(3時間目)は、新潟市に住む外国人のアンケート結果を用いて、外国人を取り巻く様々な問題を明らかにした。その後、外国人と共に生きていくために自分たちに出来ることを考えさせたところ、ほとんどのグループが「英語で会話する」など言語の違いに対する解決策を考えていた。これは、授業者が言語の違いによって起こったトラブルの事例を話したため、生徒が言語の違いに対する解決策を中心に考えるようになってしまったものと思われる。

【省察】

実際にミャンマーから日本に来ている難民の方を取材した動画を見せたことで、生徒が自分ごととして捉えている姿の「③自分の生活の中でできる可能性を探究している姿」が見られ、「3)視覚教材の効果的な使用」が有効であることが明らかとなった。また、日本に難民がいることを知らない生徒が多かったため、日本にも難民がいる事実を提示したことで、生徒の認識とのずれが生み出され、生徒の興味・関心を深めることができた。

一方、新潟市に住む外国人のアンケートなどの資料だけでは十分に「自分ごと」として捉えさせることができなかった。実物や人々の思いなど生徒にダイレクトに伝わる教材や、生徒が原因を追究することにより問題の本質が見えてくる教材を発掘する必要がある。また、生徒は「生命や社会、環境の持続性」という視点では考えていなかった。現在と過去、未来との関連(時間軸)や、生徒が住む地域と他の地域

との関連(空間軸)を意識した授業を行い、持続可能な社会を考えていけるようにすることが重要である。

2つの実践を通して、「自分ごと」として考えている姿」と「その姿を実現するための重要要素」、そして「自分ごと」として考えるための教師の手だて」の関連性を明確にすることができた。一方で、①子どもの心情を揺さぶる教材の開発・研究、②身近な地域の課題を用いた授業、③単元を通して問題の本質や解決にせまるような単元構想、④「生命や社会、環境の持続性」という観点で持続可能な社会づくりを考える授業」が課題として明らかになった。

Ⅲ 「自分ごととして捉えることを通して、持続可能な社会づくりを考える」社会科授業実践

1. 持続可能な社会づくりを考える力とは

I、IIでは、生徒が「自分ごと」として捉えている姿やその姿を実現するための重要要素、教師の手だてについて述べた。ここでは、「持続可能な社会づくりを考える」ことに焦点を当て、授業観察や事業実践を基に持続可能な社会づくりを考える土台となる力を、「問題を発見する力」「多面的・多角的に考える力」「批判的思考力」「関連付ける力」の4つに整理した。これらの力は、問題解決的に学習の時に働く、汎用的な力である。これらの汎用的な力を土台とし、持続可能な社会づくりを考えるために特に必要な力は、「未来を展望する力」である。これらの力の育成を意識して授業を行うことで、自分ごととして捉えることを通して、持続可能な社会づくりを考えることを目指した。

2. 「自分ごととして捉えることを通して、持続可能な社会づくりを考える」社会科の授業実践(地理的分野 日本の諸地域「九州地方」)

【授業の概要】

九州地方の自然環境や産業、人々の暮らしについて、自然環境と人々とのかかわり、自然環境と工業とのかかわり、工業と人々とのかかわりなど、人、自然環境、産業、社会の相互の関連性を意識させ、九州地方の地域的特色を捉えさせることにより、自然環境と産業がバランスよく持続的に発展していくための方法について考えさせることをねらいとした。そして、「生命や社会、環境の持続性」を観点に持続可能な社会づくりを考える力を身につけさせることを目指した。

そこで、「生命や社会・環境の持続性」という課題を「自分ごと」として捉えさせ、持続可能な社会づくりを考えさせるために、以下の手立てを講じた。

<手だてア>「生命や社会・環境の持続性」を観点に、時間軸、空間軸から社会的事象を捉えて、未来を展望させる。
<手だてイ>子どもの心情を揺さぶる教材を扱う。
<手だてウ>身近な地域の課題を用い、社会的事象と生徒との関連を持たせる。

【成果】

前述の課題①「子どもの心情を揺さぶる教材の開発・研究」の克服のために、汚染が進んだ北九州市や洞海湾の写真などの視覚教材に加え、水俣病患者の遺族の方が書いた資料を用いた。このことにより、「4歳の女の子が…泣ける。」や、「びっくりしました。」など、当時の環境汚染の実態や深刻さに驚いている姿が見られた。そして、「工業発展の一方で、自然環境や人々の健康への悪影響があった」という問題に気付いている記述が見られた。子どもの心情を揺さぶる教材を用いることで、持続可能な社会づくりを考える力の「問題を発見する力」を高めることにつながった。

課題②「身近な地域の課題を用いた授業」の克服のために、九州地方と新潟との共通点である「水銀汚染」と「環境モデル都市」を用いた。そのことにより、環境モデル都市に選ばれた理由について、「海岸の清掃活動」「エコバッグの利用」など、身近で具体的な意見が出た。単元の最後の振り返りには、「自分たちにも持続可能な社会づくりに貢献できる」という可能性と具体策を考えている姿が多く見られた。これらは、「自分ごと」として捉えている姿③「自分の生活の中でできる可能性を探究している姿」である。このように、身近な地域の課題を用いることで、持続可能な社会づくりを考える力の「関連付ける力」や「未来を展望する力」を高めることにつながった。

以上、持続可能な社会づくりを考える力の育成を意識して単元を構成することで、生徒は社会的事象を「自分ごと」として捉え、持続可能な社会づくりを考えることができるようになることが分かった。

【課題】

課題③「単元を通して問題の本質や解決にせまるような単元構想」及び課題④「「生命や社会、環境の持続性」という視点で持続可能な社会づくりを考える授業」の克服のために、1960年代の汚染された海や空気の写真と現在のきれいな海空の写真を提示し、比較させた。その際、「九州地方ではどのようにきれ

いな海や空が広がる街に変化したのだろうか？」という課題を設定したが、生徒の意識（「なぜ?」「どうして?」）とずれていた。併せて、生徒に予想させるなど、個々で考える活動を取り入れなかったため、持続可能な社会づくりを考える力の「多面的・多角的に考える力」及び「未来を展望する力」を十分に高めることができなかった。

また、課題②「身近な地域の課題を用いた授業」を克服するために、環境モデル都市としての新潟市の取組を用い、新潟市の二酸化炭素削減目標を達成するにはどうすればいいかを考えさせた。しかし、二酸化炭素の排出量削減が生徒にとって切実な問題になっていなかったため、「自分ごと」として十分捉えさせることができず、持続可能な社会づくりを考える力の「批判的思考力」を十分に高めることができなかった。

3. まとめと今後の展望

2年間「持続可能な社会づくりを考える中学校社会科の授業」について研究を行い、持続可能な社会づくりを考えるためには、社会的事象を「自分ごと」として捉えることが重要であることが明らかになった。また、先行実践や授業観察を通して生徒が社会的事象を「自分ごと」として捉えている姿や、そのような姿を実現するための重要要素、教師の手だてを明らかにすることができた。一方、生徒と接し、授業をする中で、多くの学びや課題が得られた。特に、生徒の思考に沿った発問や学習課題の提示、生徒の意見を引き出す工夫が重要であることを学んだ。

今後は、教職大学院で学んだことを生かし、生徒が社会的事象を「自分ごと」として捉え、持続可能な社会づくりを考えることができるような教材の開発・研究や、生徒一人一人に目を向けた授業の実践のために、日々学び続けていきたい。

<引用文献>

- 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の改善及び必要な方策等について』、P11、平成28年3月
- 2 文部科学省、『中学校学習指導要領解説社会編』、平成29年
- 3 諏訪正樹、藤井晴行『知のデザイン 自分ごととして考えよう』、2015年6月30日
- 4 平野孝雄・須本良夫『社会的事象を自分のこととして考えることができる社会科授業の工夫』、閲覧日：2018年3月14日
- 5 柴田康弘、「現実の課題に関わる・関わろうとする地域学習を!」、『社会科教育』2017年5月号、P70~73
- 6 本田聡太郎『小学校社会科における持続可能な社会の実現を目指す児童の育成』閲覧日：2018年3月24日