

小学校社会科における実在問題としての 「社会問題」の内容編成

— 領域と配列の設定に着目したカリキュラムの構築をめざして —

姫路市立南大津小学校 長川 智彦

1 はじめに

格差社会、資源の枯渇、気候変動など現代社会における問題は複雑化しており、さらに、グローバル化の進展や情報化の進行に伴い、社会問題の拡大は加速度を増し、その影響は我々の想定をはるかに超えるものとなっている。ウルリッヒ・ベック（Ulrich Beck）は、チェルノブイリ原発事故以降、人間同士が相互に距離を保てるように高度に発展してきた社会の終焉を迎え、危険が現実存在しているにもかかわらず、それを知覚しえない「(産業化された)危険社会」（東廉、伊藤美登里訳）が到来したとしている¹⁾。また、盛山和夫は、現代社会における社会問題を「21世紀型社会問題」と呼び、社会の秩序の新たな構築を要請するものとしている²⁾。このような社会の要請を受け、社会科における思考力・判断力・表現力の目標として、新たに「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力」が示されるようになった³⁾。

社会科授業において、「社会に見られる課題」を扱う場合、その選択は授業者に委ねられる。ゆえに授業者は、社会情勢を鑑み、子どもが考察する意義ある「社会に見られる課題」を抽出、提示しようとする。しかし、その解決に向けての選択・判断を子どもが自らの価値観にもとづいて行うにしても、「解決を願う授業者の思いが高じれば高じるほど、授業は、特定の評価、判断、結論、行動へと子どもをかきたてる場と墮していく」⁴⁾ことが懸念される。このような授業者の「価値注入」を回避するためには、授業者が「社会に見られる課題」の内容編成原理にもとづき、課題を抽出していく必要がある。「特に、小学校においては、発達の段階を踏まえるとともに、学習内容との関

連を重視し、学習展開の中で児童が出合う社会的事象を通して、課題を把握できるようにすることが大切⁵⁾になる。「社会に見られる課題」を社会問題として捉えた場合、それを扱う社会科授業は広く展開されてきた。そこでは、実在、論争、構築といった社会問題の捉え方や、その授業構成についての検討が行われてきたものの、どのような社会問題をどのような順序で扱うかという内容編成についての議論は十分になされてこなかった⁶⁾。

そこで、本研究では、小学校社会科に焦点をあて、授業者が社会問題を扱った学習を展開するための内容編成について検討する。なお、「社会に見られる課題」については、社会に「見られる」と表記されていることからわかるように、社会生活を営む人々全体の課題として示されており、「課題」を顕在的なものとして捉えている。このことから、「社会に見られる課題」は、社会問題の中でも実在問題となり、それが問題であるかどうかで対立する論争問題や、問題を構築することとは区別されるものとなる。以下、本稿では、社会問題を実在問題と表記する。

2 実在問題の領域の検討

(1) 実在問題の3領域の設定

社会科授業において、どのような実在問題を扱うべきか、という課題に対応するため、その領域を設定する試みがなされてきた。実在問題の領域の設定する利点としては次の二点を挙げることができる。一点目は、授業者が実在問題を扱う学習を展開するうえで、各領域が実在問題を抽出する一つの目安となり、授業者の価値観にもとづいた「抽出の偏り」をなくすることができるという点である。二点目は、一つの領域に着目して学習を展開するならば、他の教科、領域に関連付けること

で、環境教育や健康教育といった各種教育の充実、推進につながるという点である。

実在問題を領域としたカリキュラム研究の代表的なものとして、日本生活教育連盟（以下、日生連と表記）による「日本社会の基本問題」がある⁷⁾。そこでは、社会問題を歴史的な発展過程の中で立ちあらわれてきたものと捉えたうえで、災害、健康、政治など九つの領域が設定し、それらを子どもの発達段階をふまえて配置する構想となっていた。日生連が示した「日本社会の基本問題」は、初期社会科において問題解決学習を展開するうえでの「問題」を明らかにしたという点において大きく貢献したものの、その継続、更新については課題を残した。その後、実在問題の領域設定は、意思決定や社会形成といった市民社会科論の過熱とともに、検討されるようになる。

例えば、佐長健司は、「社会形成力育成カリキュラム」を構想する中で学年段階に応じた領域を設定し、初等後期では、「基盤」「経済・産業」「社会・文化」「現代的諸課題」を示している⁸⁾。また、小原友行は、『『ユニバーサル・シティズンシップ』の育成を目指した小・中学校の社会科カリキュラム』を構想し、その中で、「経済」「民主政治と法」「社会と文化」「環境」「国際関係と平和」、「学校の特定課題」の領域を設定している⁹⁾。さらに、唐木清志は、子どもの社会参加を促すうえで、地域社会の課題の教材化を重視し、「教育」「犯罪と安全」「健康と福祉」「環境」「まちづくり」の領域を設定している¹⁰⁾。以上のように、実在問題の領域設定は、論者によってその範囲が異なる。そこで、先行研究の内容をふまえつつ、新たな実在問題の領域を設定を試みる。

まず、一つ目の領域として、「社会・経済」を設定する。ここでいう「社会」とは、社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題である¹¹⁾。この問題は、労働者や高齢者など、社会の成員の人権にかかわる問題であり、それは、雇用や給付などの経済の問題と切り離して考えることはできない。例えば、生活保障の充実を願うクレームは、表面的にみれば、生活を送る上での経済的救済を主張しているようにみえる。しかし、その根底には、日本国憲法の理念にもとづいた「最低限の生

活（健康で文化的な生活）を送る権利があるはずだ」という主張がある。このようにクレーム申し立ての根拠を捉えるならば、貧困の問題は自身の権利を訴える問題となる。このことから、「社会」と「経済」は分かちがたく結びついた問題となり、「社会・経済」領域を設定することが妥当なものとなる。

次に、二つ目の領域として、「環境・文化」を設定する。その理由として、先に上げた資源の枯渇や気候変動といった近年の環境問題の深刻化を挙げることができる。さらに、ここに文化を加えるのは、人々にとって望ましい環境を構築することが伝統文化の喪失という新たな問題を生じさせることにもなるからである。例えば、地域環境の保全を考えた場合、地域の景観を保つこともそこに含まれる。地域のインフラを整備することは、より快適な町づくりにつながるものの、歴史的建造物が撤去され、文化的価値が喪失することもある。後に述べるように、「環境」も「文化」も清らかさといった価値の喪失が論点となる。

そして、三つ目の領域として、「健康・安全」を設定する。これは、平成28年の「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（答申）」の中の「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の一つ目として、「健康・安全・食に関する力」が示されていることに依る¹²⁾。近年、東日本大震災、COVID-19の発生により、改めて健康や安全のあり方が問われており、自然災害や飢餓や疫病などの問題は、子どもが解決策を考えていく上で必要不可欠な問題となっている。未曾有の自然災害は各地で発生しており、それに対する対策、対応は急務である。また、情報化に伴う個人情報の漏洩は避けられないものとなっており、個人をこえた組織のセキュリティ対策の構築が求められている。このように「健康・安全」領域は、現代社会において必須の領域であるといえる。

以上、論じてきたように、実在問題の領域は、「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の三つの領域に分けることができる。この他にも「政治」領域を設定することもできる。しかし、本研

究においては、この領域を設定しない。それは、実在問題の解決に向けて構築される政策は、すべて政府や行政による「政治」によって構築されるものであり、「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の三つに領域すべてにかかわるものとなるからである。

社会問題の構築が人々のクレーム申し立てが発端になっていることをふまえると、三つの領域には、それぞれ根拠となるレトリックがあるはずである。構築主義の立場から社会問題研究を行っている中河伸俊は、社会問題が構築される際に頻繁に登場するレトリックについて、「権利のレトリック」「喪失のレトリック」「危険のレトリック」を挙げている¹³⁾。「権利のレトリック」は、あらゆる人に対して、平等な制度的アクセスを保障されないことを問題とする。「喪失のレトリック」は、自然、伝統文化、清らかさなどが失われることを問題とする。「危険のレトリック」は、人々の健康や身体の安全への危険を問題とする。「権利」「喪失」「危険」のレトリックはそれぞれ実在問題の領域として設定した「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」と関連性をもつものとなる。この点をふまえ、実在問題の三つの領域の内容、それにかかわるキーワード、問題の根拠となるレトリックを示すと表1のようになる。

「社会・経済」は、社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題があてはまる。この領域では、高齢者、貧困、ジェンダーといった社会の成員の権利が奪われることが問題となる。ここでは、マイノリティだけでなく、企業や自治体、組合といった組織の権利も含むものとなる。「環境・文化」は、公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題があてはまる。この領域では、資源やエネルギーの消費や保護にかかわる問題であることから、それらの価値が喪失することが問題となる。

「健康・安全」では、自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題があてはまる。この領域は、災害や事故など、日常生活の中で生じる危険が問題となる。

実際のところ、原子力発電所の稼働の問題のように、ここに示す3領域をまたいで発生する実在問題もあることから、領域の境界は極めて曖昧な

ものとなる。しかし、社会科授業においては、この境界が有効に機能する。認識形成の段階をふまえると、例えば、小学校中学年段階において、3領域すべてを扱うことには困難が生じる。そこで、一つの領域に絞って実在問題について考えることで、その解決策を検討することが可能になる。また、3領域をまたぐ実在問題を扱うにしても、その探究過程において、まず、一つの領域に検討させ、順にその他の領域にも着目していくことで、実在問題の論点を明確にしたり、実在問題の発生を時系列で確認したりすることができる。例えば、林業で働く人の減少は、労働者の収入の減少、生きる権利の喪失につながる（社会・経済）。そして、間伐を行う労働者が減少することにより森林の荒れにつながり、林業という日本古来の文化的価値が喪失する（環境・文化）。そして、それが進行することにより、土砂災害という自然災害が発生する（健康・安全）。このように、実在問題の3領域は、実在問題を限定的に捉えるものではなく、あくまで実在問題の大枠であり、学習を展開していく中で、ニュートラルに活用していくものとなる。

表1 実在問題の3領域

	社会・経済	環境・文化	健康・安全
内容	社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題	公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題	自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題
キーワード	高齢者、貧困、格差、障害者、ジェンダー、雇用等	廃棄物、資源、エネルギー、森林、公害、温暖化、景観、伝統、文化等	災害、事故、事件、個人情報、病気、生命等
レトリック	権利のレトリック あらゆる人に対して、平等な制度的アクセスを保障されないことを問題とする。	喪失のレトリック 自然、伝統文化、清らかさなどが失われることを問題とする。	危険のレトリック 人々の健康や身体の安全への危険を問題とする。

(2) 実在問題の領域と本質主義の関係

実在問題の領域を設定するという事は、「人間や文化、自然といったものにある本質を見いだし、そこに客観的・内在的価値を認めようとする」という本質主義の立場に立つこととなる。

本質主義の意義について、佐野亘は次のように述べている¹⁴⁾。

結局のところ、より適切な公共政策規範を探求しようとするれば、われわれは必然的に一種の人間学に近づくざるをえないように思われる。考えてみれば当然のことだが、純粋な机上の空論によって正しい権利の範囲や好ましい公共政策のあり方が論理必然的に導き出せるわけではない。(中略)そして経済発展がほんとうに人びとのためになっているかどうかは、究極的には、なにをもって「よき生」とするかによるのであって、誰にとっても好ましい条件であるからにはないように思われる。

「より適切な公共政策規範を探求しようとするれば、必然的に一種の人間学に近づくざるをえない」とあるように、社会科学授業において実在問題を取り上げようとするならば、まずは、客観的・内在的価値があることを認める必要がある。それすら疑い、新たな価値を個人が構築していく経験も、より望ましい社会の形成には必要である。しかし、そもそも価値認識が未熟な小学校段階において、あれもこれもよいとする相対主義に陥ることは、危険なことでもある。子どもの価値認識形成を促すという意味においても、本質主義の見方は必要である。このように、実在問題の3領域については、本質主義の見方にもとづいており、人間や自然、文化といった本質的な価値が欠如した状態となる。そして、そのための解決策は、客観的・内在的価値の充足が必要になる。

また、本質主義の見方については、道徳的基盤理論によっても擁護することができる。ジョナサン・ハイト (Jonathan Haidt) は、人間は、「ケア」「公正」「忠誠」「権威」「神聖」「自由」という六つの道徳的基盤を有することを主張した¹⁵⁾。ハイトが重視するのが人間の直観的反応であり、道徳

的な基盤を生得的なものとなす。そこには、たった一つの道徳的受容器ではなく、社会的な出来事の本質を見極められるよう導く、人類共通の基本的な社会受容器があるとする。それが「ケア」「公正」「忠誠」「権威」「神聖」「自由」という六つの道徳的基盤となる。これらは、先に示した実在問題の3領域のレトリックにも関連する。例えば、「ケア」は危険のレトリック (健康・安全) に、「公正」や「自由」は権利のレトリック (社会・経済) に、「忠誠」「権威」「神聖」は喪失のレトリック (環境・文化) に関連する。佐野は、こうした人間の道徳的感覚について、「多くの人がこうした直観を有していることは無視しがたいし、こうした研究の進展により、正義ではなく、むしろ善に関して広範な社会的合意が形成されることも考えられないわけではない¹⁶⁾」としている。

(3) 持続可能な開発の視点からの3領域の検討

実在問題について考えるにあたり、持続可能な開発は避けておることはできない。2015年9月の国連総会において、国連加盟193カ国すべてが賛同した国際目標として、持続可能な開発目標と訳されるSustainable Development Goals (以下、SDGsと表記) が採択された。SDGsには、17の目標と169のターゲットがある。SDGsは、「世界の変革」、そして、「誰一人取り残されない」ことを理念とし、人間 (People)、地球 (Planet)、繁栄 (Prosperity)、平和 (Peace)、パートナーシップ (Partnership) という五つの原則にもとづいている。SDGsの17の目標は、経済、社会、環境という三つの側面の統合をめざすものとなる¹⁷⁾。

実在問題の3領域の中の「社会・経済」は、SDGsが実現する社会、経済の側面と一致する。また、「環境・文化」は、SDGsが実現する環境の側面と一致するものとなる。「健康・安全」については、SDGsが実現する社会、環境、経済という三つの側面の中では、社会に位置づくものとなる。本研究では、「健康・安全」を社会の中を含めず、あえて独立した領域として設定している。それは、先述したように、自然災害や健康にかかわる問題の解決が喫緊の課題となっているからである。予測不能な事態に対応していくには、日常生活の中で、

気候変動や未曾有の災害の発生、パンデミックなど様々なリスクに備え、事前にその被害を最小限にしていけることが求められる。また、情報社会の進展は、個人の生活の利便性を高める反面、その安全を脅かすものとなっている。例えば、個人情報の漏洩の問題は、自然災害や健康の問題のように直接的に個人の生命の危機につながるものではないものの、個人情報を悪用されることによる経済的損失やSNSによる誹謗、中傷は、生活水準の低下や精神的苦痛を生み出すものとなる。それだけでなく、不特定多数の人々との交流を可能にした情報ツールの発達、他者とのコミュニケーションを容易にする反面、見えない相手との関係が思わぬ犯罪につながることも危惧されている。

このように「健康・安全」領域にかかわる問題は、自らの生命や安全に深くかかわるものであることから、日常生活の中においても、子どもが自身の問題として自覚しやすいものとなる。SDGsの目標において、社会の側面に位置づけられている項目を、「健康・安全」領域から捉え直すと、「2 飢えの根絶」「3 健康な生活」「11 住み続けられるまちづくりを」の三つがそこに位置づくことになる。

3 実在問題の配列の検討

(1) 問題のスケールと地域性からの検討

2 で示した実在問題の領域設定の先行研究では、その配列においても言及しているものの、実在問題の範囲を拡大していくことに終始し、その多くが同心円の拡大にもとづいた配列となっている¹⁸⁾。小学校社会科の教育内容が地域社会生活から国民生活、そして国際社会へと進む配列になっていることをふまえると、同心円の拡大にもとづいて実在問題を配列し、段階的に子どもの認識を形成していくことは妥当なものとなる。しかし、授業者が実在問題の範囲を拡大していくことと併せて、子ども自らが思考し、実在問題にかかわる知識を関連付けながら認識を形成する配列についても検討しなければ、学年を経るにつれ、より多くの実在問題にかかわる知識を伝達するだけの、形式的な学習となる。そこで、スケール概念や知識成長の方法¹⁹⁾にもとづいて学年段階における

実在問題の扱いの「違い」を明らかにしつつ、配列の在り方について検討する。

唐木清志は、18歳市民時代の公民教育を展開していくうえで、「社会に見られる課題」をキーワードとした小中高の系統性を念頭においた学習活動を組織する必要があるとしている²⁰⁾。その中で、同種の「社会に見られる課題」であっても、そこに「違い」をつくり出すことが重要になるとしている。例えば、「健康・安全」領域における自然災害の問題は、小学校の中学年から高学年、さらには、中学校段階においても扱うことが考えられる。そこで、まず、学年を経るにつれ、同種の実在問題の範囲を拡大していくという「違い」を設けることで、認識形成を図ることが重要になる。

実在問題の範囲を拡大するという点に関連して、澁谷友和は、社会事象をスケールで捉えることを重視し、「未来を予測するための時間スケールと空間スケールの関係²¹⁾」を明らかにしている。その中で、短期的時間スケールで生じる受苦はローカルな空間において生じ、長期的時間スケールで生じる受苦は、ナショナルやグローバルな空間において生じることを指摘している。つまり、実在問題の時間の経過（時間のスケール）と空間的拡大（空間のスケール）は、密接にかかわるものとなり、実在問題の範囲の拡大は、時間と空間のスケールの連続的な拡大として解釈することができる。この実在問題の範囲の拡大という「違い」にもとづいて学習を展開するならば、地域というローカルな問題を扱った後、ナショナル、グローバルな問題を扱うことで、子どもの実在問題に対する知識を「付加的」に成長させていくことができる。

一方、ローカルな空間のみに着目する場合、実在問題を空間的に分離したものと捉えることができる。ローカルな空間は、ナショナルやグローバルな空間と比べるとマイクロスケールであるものの、それぞれの空間の中で自治が行われており、そこに存在する条例に従って人々は社会生活を営んでいる。この点をふまえるならば、同種の実在問題であっても、A地域の問題とB地域の問題として区別され、地域間での「違い」が生じることとなる。この空間的な分離という「違い」にもと

づいて学習を展開するならば、A地域の問題扱った後、同種（類似の）問題が生じるB地域を扱うことにより、子どもはそれらを関連付け、実在問題に対する知識を「累積的」に成長させていくことができる。当然のことながら、ローカルな空間においては、異種の問題も生じる。自然災害を例にとると、火山の噴火、津波の発生、大雪といった自然災害は、地域の地形や気候の「違い」によって生じるものであり、それらは地域特有の問題となる。空間的な分離という「違い」に着目しつつ、さらに異種の問題という問題の「違い」にもとづいて学習を展開する場合、A地域の問題を扱った後、異種の問題が生じるC地域を扱うことにより、子どもは、それらを関連付け、実在問題に対する知識を「変革的」に成長させていくことができる。なお、実在問題の範囲の拡大では、時間と空間のスケールは密接にかかわるものであった。しかし、特定のスケールのみに着目する場合、時間と空間のベクトルは異なるものとなる。実在問題を時間的に分離したものと捉えるならば、過去に生じた歴史的な実在問題、未来に生じる予測的な実在問題の二つが想定される。本稿では、「現代的な」社会に見られる課題についての検討を行うため、時間的な分離に関する実在問題については扱わない。

以上の検討にもとづくならば、実在問題のスケールの「違い」、そして、地域性の「違い」にもとづいて配列を検討することができる。実在問題をローカルな空間で捉える場合、そのスケールもミクロなものとなることから個別具体的な問題として位置付けることができる。そして、実在問題をナショナルやグローバルな空間で捉える場合、そのスケールはマクロなものとなり、より抽象的な問題として位置付けることが可能になる。また、実在問題を地域性にもとづいて捉える場合、今ここで生じる問題であるか、他所で生じる問題であるかという視点から実在問題を区別することができる。この実在問題の区別は、その配列においての重要な視点となる。ローカルな空間において生じる具体的な実在問題、そして、今ここで生じている実在問題は、子どもと実在問題との物理的な距離が近いという意味で共通し、ナショナル

やグローバルな空間で生じている実在問題、他所で生じている実在問題は、それが遠いという意味で共通する。当然のことながら、子どもと実在問題の物理的な距離が近いほど、子どもにとっては、「身近な」問題となり、既有知識と関連付けて実在問題を把握することが可能になる。それゆえ、まずは、子どもにとって物理的な距離が近い実在問題を授業者が扱い、徐々にその距離を広げていくという配列をすることが妥当なものとなる。そのための実在問題の配列の方向性は、具体から抽象、ここから他所という2方向が想定される。

急いで付け加えるならば、学年が上がるにつれて、具体的かつ今ここで生じている実在問題から距離を置いていくというわけではない。中学年段階で扱った実在問題であっても、高学年段階で扱うことは可能であるし、その際は、実在問題の把握のみならず、それを解決するための政策について検討させるなど、学習方法の差異を設けることができる。ただし、本研究では、実在問題の内容編成に焦点をあてているため、学習方法については言及しない。

(2) 問題の内容からの検討

社会科授業の入口にあたる小学校第3学年において、すべての領域から実在問題を抽出し、学習を展開していくこともできるものの、子どもの認識形成という点をふまえると、それが困難になる場合もある。例えば、「社会・経済」領域では、人権や利潤といった内容も扱うことになることから、小学校の中学年段階では、その意味内容を捉えたり、その価値を比較、検討したりすることが困難になることも想定される。そこで、認識をめざす実在問題の内容に応じて、その配列を検討していく必要がある。

表2は、平成29年告示の小学校学習指導要領解説社会編の中の「社会に見られる課題」（実在問題）の学年ごとの内容を整理して示したものである²²⁾。ここに示されている内容は、実在問題の3領域と関連付けることができる。

第3学年では、「地域や自分自身の安全に関して」とあることから、「健康・安全」領域の実在問題を扱うことができる。第4学年では、「節水

や節電、ごみの減量や水を汚さない工夫、自然災害に対する日頃からの備え、伝統や文化の保護・継承などに関して」とあることから、「環境・文化」領域の実在問題を扱うことができる。そして、第5学年では、「これからの農業や工業などの発展、情報化の進展に伴う産業の発展や国民生活の向上などについて」「国土の環境保全に関して」とあることから、「社会・経済」「環境・文化」領域の実在問題を扱うことができる。第6学年の「国や地方公共団体の政治」については、「社会保障、自然災害からの復旧や復興、地域の開発や活性化」とあるように、すべての領域にかかわる実在問題を扱うことができる。

表2 学年ごとの「社会に見られる課題」の内容

年	「社会に見られる課題」の内容にかかわる記述
3	例えば、 <u>地域や自分自身の安全に関して</u> 、地域や生活における課題を見だし、それらの解決のために自分たちにできることを選択・判断したり、これからの市の発展について考えたりする力を養うようにする。
4	例えば、 <u>節水や節電、ごみの減量や水を汚さない工夫、自然災害に対する日頃からの備え、伝統や文化の保護・継承などに関して</u> 、地域や生活における課題を見だし、それらの解決のために自分たちにできることを選択・判断する力を養うようにする。
5	例えば、 <u>これからの農業や工業などの発展、情報化の進展に伴う産業の発展や国民生活の向上などについて考えたり、国土の環境保全に関して課題を見だし、その解決のために自分たちにできることを選択・判断したりする力を養うようにする。</u>
6	「 <u>国や地方公共団体の政治</u> 」については、 <u>社会保障、自然災害からの復旧や復興、地域の開発や活性化</u> などの取組の中から選択して取り上げる。

なお、第6学年の「国や地方公共団体の政治」の中にある自然災害の問題については、他学年では、実在問題の内容としては示されていないものの、第4学年、第5学年においても学習内容とさ

れていることから、すべての学年で扱うことができる。さらに、「健康・安全」領域にかかわる問題は、その危険性が問題視され、自身の身体や生命にかかわるものとなる。このことから、権利や自然にかかわる他の領域の問題と比べると、子どもと実在問題との距離が心理的に近いものとなる。身体や生命といった子どもと実在問題との距離が比較的近い事象については、子どもがそれを「問題」として捉えやすいということが実証的にも明らかにされてきている²³⁾。また、小学校中学年段階においては、地域を肯定的に捉える傾向があることをふまえると²⁴⁾、地域の「環境・文化」にかかわる価値の喪失は、「社会・経済」にかかわる問題よりも子どもにとって問題となりやすい。

以上の検討にもとづくならば、中学年段階では、「健康・安全」「環境・文化」領域にかかわる実在問題を中心に扱い、高学年段階においては、すべての領域の実在問題を扱うという配列が想定される。実在問題の配列については、学年が進むにつれて、子どもと実在問題との距離が物理的にも心理的に近いものから遠い問題を扱うという仮説を設定することができる。

4 領域と配列をふまえた実在問題の内容編成

これまで論じてきた実在問題の領域と配列にもとづき、小学校の学年段階に応じた実在問題の具体を表3に示す。

まず、小学校社会科授業において扱う実在問題の領域は、「社会・経済」「環境・文化」「健康・安全」の三つに分類することができ、それぞれに、社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題、公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題、自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題があてはまる。そして、配列については、子どもと実在問題との距離が物理的に近い具体的な問題、今ここで生じている問題を入口とし、徐々に抽象的な問題、他地域の問題を扱うものとなる。同時に、「健康・安全」「環境・文化」領域にかかわる問題のように、子どもと実在問題との距離が心理的に近い問題から、「社会・

経済」領域にかかわる問題のように、自身が受苦を直接的に捉えにくい問題を扱うようにする。

以上の領域と配列にもとづき、小学校第3学年では、「健康・安全」領域にかかわる「地域の交通事故や火災等日常の危険の問題」、「環境・文化」領域にかかわる「地域の歴史的景観の喪失等発展の問題」を扱うことが考えられる。

第4学年では、「健康・安全」領域にかかわる「地域の消防団員の減少等防災の問題」、「環境・文化」領域にかかわる「地域の食品ロスの増加等廃棄物の問題」、「地域の継承者の減少等伝統行事の問題」を扱うことが考えられる。このように、中学年段階では、具体的かつ今ここで生じている実在問題を扱うようにする。

第5学年からは、地域社会生活から国民生活へと教育内容が拡大することから、すべての領域にかかわる実在問題を扱うことが可能になる。例えば、「健康・安全」領域では、「高地や低地に住む人々の生活の問題」（他地域の問題）を扱ったり、「我が国の食料自給率の低下の問題」（抽象的な問題）、「我が国の情報漏洩の問題」（抽象的な問題）、「日本各地の防災にかかわる問題」を扱ったりすることが考えられる。防災にかかわる問題は、我が国全体にかかわる抽象的な問題となる。ただし、自然災害は、各地域の自然条件によってその内容や被害が異なるものであることから、他地域の問題として扱うことで、今ここで生じている問題の比較対象とすることもできる。そして、「環境・文化」領域にかかわる実在問題は、「我が国の森林の荒廃の問題」（抽象的な問題）を扱い、「社会・経済」領域にかかわる実在問題として、「我が国の農業や水産業、中小企業における働き手の減少の問題」を扱うことが考えられる。働き手の減少の問題は、抽象的な問題でもあり、一つの地域に焦点化して示すことで他地域の問題として扱うこともできる。先述したように、産業にかかわる問題は、環境保全や生活の危機とも関連付く問題であることから、領域間の関連を意図して、問題を扱う必要がある。

最後に、第6学年では、全領域において、具体的かつ今ここで生じる実在問題を「地方公共団体が対応する問題」として扱うことができる。さら

に、SDGsとも関連付けながら、「途上国の貧困の問題」（「健康・安全」領域）、「地球環境問題」（「環境・文化」領域）、「世界の人権問題」（「社会・経済」領域）といった抽象的な問題を扱うことができる。地方公共団体が対応する問題は、具体的かつ今ここで生じる問題を扱うという点において、中学年段階の学習と共通するものの、先に述べたように、地方公共団体が実施する対策（政策）の問題も検討していくことで差異を設けることができる。

5 おわりに

本研究では、社会問題を実在問題としたうえで、小学校社会科において、実在問題を扱った学習を展開するための内容編成の在り方の検討を行った。本稿の中で示した実在問題の領域と配列は、先行研究の分析、検討を行うとともに、小学校社会科における教育内容についても加味したうえで明らかにしたものであることから、教育現場における公民教育のカリキュラムの構築に資するものになる。

しかし、同時に、ここに示した領域と配列、さらには、実在問題の内容については未完であることも念頭においていく必要がある。実在問題を扱った学習を開かれたものとするためにも、その領域と配列については、社会情勢や地域や学校の実情をふまえて常に検討し、修正を加えていかなくてはならない。このような不断の吟味を行っていくことにより、汎用性のある内容編成原理が明らかになる²⁵⁾。

さらに、実在問題を扱った学習のカリキュラムを構築していくためには、本研究では、言及できなかった実在問題の解決方法も検討し、実在問題の内容や学年段階に応じた「違い」についても明らかにしていく必要がある。例えば、実在問題の抽象度を高めていくことは、同時に、認識内容を拡大していくことになり、より多くの知識の習得を子どもに要請するものとなる。それに対する解決策を検討することは小学校段階においては、容易ではないことから、実在問題の内容の拡大に応じて、政策レベルの解決策ではなく、個人レベルの解決策について検討させていくことが考えられ

る。また、小原が指摘するように、問題の解決策 なる問題を見出し、解決策を構築する段階（社会形
を選択する段階（意思決定）から、子どもが新た 成）へと発展性を設けていくことも考えられる²⁶⁾。

表3 小学校社会科における実在問題の内容編成

	社会・経済	環境・文化	健康・安全
内容	社会福祉や公的扶助などの社会保障に関わる問題	公害や資源、エネルギーの消費や保護に関わる問題	自然災害やパンデミックの発生などの生活基盤に関わる問題
キーワード	高齢者、貧困、格差、障害者、ジェンダー、雇用等	廃棄物、資源、エネルギー、森林、公害、温暖化、景観、伝統、文化等	災害、事故、事件、個人情報、病気、生命等
レトリック	権利のレトリック あらゆる人に対して、平等な制度的アクセスを保障されないことを問題とする。	喪失のレトリック 自然、伝統文化、清らかさなどが失われることを問題とする。	危険のレトリック 人々の健康や身体の安全への危険を問題とする。
第3学年	↓	地域の歴史的景観の喪失等発展の問題	地域の交通事故や火災等日常の危険の問題
第4学年		地域の食品ロスの増加等廃棄物の問題 地域の継承者の減少等伝統行事の問題	地域の消防団員の減少等防災の問題
第5学年	我が国の農業や水産業、林業、中小企業における働き手の減少の問題	我が国の森林の荒廃の問題	高地や低地に住む人々の生活の問題 我が国の食料自給率の問題 我が国の情報漏洩の問題 日本各地の防災にかかわる問題
第6学年	地方公共団体における少子高齢化や公共交通空白地帯の対策の問題 世界の人権問題	地方公共団体における廃棄物処理対策の問題 地球環境問題	地方公共団体における災害対策の問題 途上国の貧困の問題
具体的かつ今ここで生じる実在問題 <input type="checkbox"/> 他地域で生じる実在問題 <input type="checkbox"/>			
抽象的な実在問題 <input type="checkbox"/> 他地域で生じる実在問題と抽象的な実在問題 <input type="checkbox"/>			

【注・引用参考文献】

- 1) ウルリッヒ・ベック『危険社会－新しい近代への道－』東廉, 伊藤美登里訳, 法政大学出版局, 1998, pp. 1-7.
- 2) 盛山和夫「公共社会学とは何か」盛山和夫, 上野千鶴子, 武川正吾『公共社会学1リスク・市民社会・公共性』東京大学出版会, 2012, p. 15.
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編』日本文教出版, 2018.
- 4) 小西正雄「社会問題科」森分孝治, 片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000, p. 27.
- 5) 前掲書3), p. 23.
- 6) 渡部竜也「社会問題科としての社会科」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, 2012, p. 95.
- 7) 日本生活教育連盟編『生活教育の前進VI社会科指導計画』誠文堂, 1955, pp. 21-22.
- 8) 佐長健司『社会形成教育の開発的研究』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学位論文, 2003, pp. 79-95.
- 9) 小原友行「小・中学校社会科カリキュラムをどう変えるか」社会系教科教育学会「社会系教科教育研究」第20号, 2008, pp. 213-220.
- 10) 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, pp. 63-64.
- 11) 長川智彦「社会問題学習のカリキュラム構築に向けた小学校社会科の内容編成原理－学年段階に応じた社会問題の選択と学習展開－」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第27号, 2015, pp. 31-40.
- 12) 中央教育審議会「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(答申)」2016, p. 41.
- 13) 中川伸俊「社会問題の社会学」世界思想社, 1999, pp. 166-197.
- 14) 佐野亘『公共政策規範』ミネルヴァ書房, 2010, pp. 181.
- 15) ジョナサン・ハイト『社会はなぜ右と左にわかれるのか－対立を考えるための道徳心理学－』高橋洋訳, 紀伊國屋書店, 2014, pp. 187-293.
- 16) 佐野亘, 松本雅和, 大澤津『政策と規範』ミネルヴァ書房, 2021, p. 124.
- 17) 蟹江憲史『SDGs(持続可能な開発目標)』中公新書, 2020, pp. 1-32.
- 18) 例えば, 小原は, 地域社会生活, 国民生活, 国際社会へと進む配列を示している。前掲論文9)
- 19) 知識の成長の方法は, 既存の知識を大きく修正・発展させる「変革的成長」, 精緻化させたり説明力を検証させたりする「累積的成長」, 「変革的成長」や「累積的成長」の不完全形として知識を増やしていく「付加的成長」の三つに類型化される。森分孝治『現代社会科教育論』明治図書, 1984, pp. 121-130.
- 20) 唐木清志「小中高の系統性を念頭に置いて『社会に見られる課題』の解決策を考えさせる」『教育科学社会科教育』No. 750, 2021, pp. 118-119.
- 21) 澁谷友和「小学校社会科未来洞察型授業の開発－希望の未来像を描くシナリオ作成に着目して－」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第32号, 2020, pp. 41-50.
- 22) 前掲書3), pp. 31-134.
- 23) 長川智彦「自律的政策提案を促す小学校社会科授業構成－興味の発達に着目した社会問題の自覚化をとおして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第94号, 2021, pp. 1-12.
- 24) 佐藤浩樹『地域の未来を考え提案する社会科学習』学芸図書, 2006, p. 27.
- 25) ヘス(Diana E. Hess)は, 社会問題(論争問題)について, 教師たちが下すカリキュラムを重視しており, 「その決定に用いられた根本的な基準を明らかにし, 同僚たちと自分たちの立場を話し合うことで, 教師たちは非常に重要な問題を教室に持ち込み続けるための手立てを見つけることができる」と述べている。ダイアナ・E・ヘス, 渡辺竜也, 岩崎圭祐, 井上昌善訳『教室における政治的中立性－論争問題を扱うために－』春風社, 2021, p. 230.
- 26) 前掲論文9)。

【付記】

本稿は, 筆者が兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に2021年博士論文として提出したものの一部を再構成し, 加筆・修正したものである。