

小学校社会科における価値教育ストラテジーについて (その3)

吉田正生 (文教大学教育学部)

Strategies on Value Education in Social Studies Classes for Elementary School Students (PART3)

YOSHIDA MASAO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

本稿では前稿に引き続き、社会科教育の研究者たちの間で、「意思決定力育成科」と呼ばれているものをとりあげた。前稿では、「意思決定力育成科」が、いつどのような経緯で生まれてきたのか、そして小・中学校の社会科教育実践にどのように浸透していったのかについて論述した。本稿では、個人の意思決定力を伸ばそうとするのではなく、政府など社会の公的意思決定の根底にある価値を学ばせたり、それを批判したりする力を育成しようとする「社会的意思決定力育成科」と呼ばれるべきものを取り上げ、その成立経緯と類型について論述する。

はじめに (前稿までを受けて)

本論の目的は、次の三つを明らかにすることであった。

- 1) 小学校社会科において、どのような価値教育が行われているのか。それらのストラテジーはどのようなもので、それぞれどのような問題点を抱えているのか。
- 2) それぞれの社会科価値教育はどのような社会的背景、あるいはもっと狭く研究史乃至は教育実践的背景の中から生まれて来たのか。
- 3) そもそも社会科という教科の教育の中で、なぜ価値教育が可能となるのか。あるいは行われているのか。

本論 (その1) においては、目的 1) と目的 2) を絡めて論述し、次のことを明らかにした。すなわち、

- ・今日の小学校社会科授業として最も広くみられる「共感的理解科」はどのような価値教育ストラテジーを採っているのか。

—— 働く人や先人の工夫・努力、そしてその底にあると (授業者などによって設定) された利他的・社会貢献の心情を共感的に理解させ、それを梃子にして、子どもたちの社会貢献の態度を育成するというストラテジーをとっている。

- ・そのストラテジーは社会科という教科の理念に反した価値注入である

—— 社会科の教科理念は、民主主義教育を行うが、価値注入は行わないというものであった。昭和20年代に優れた実践とされたものは、こういう徳目を持って生きるべきだと教師が教えるものではなく、その徳目の適切さについて子どもたちが気づくようにするものであった。

- ・そもそも「共感的理解科」は、いつ・どのような経緯で生まれたのか

—— 昭和58年に、それ以前に優勢であった「社会諸科学科論」や「発見学習」乃至は「探求学習」の影響下にある社会科授業

を異端とする中野重人の論文が、「共感的理解科」誕生の直接的な契機であった。わが国では「発見学習」ないしは「探求学習」が1970年代に盛んに行われたが、それは「科学的知の探求者」の育成を強調した『昭和43年版学習指導要領』の一つの側面ではしかなかった。『43年版学習指導要領』では「科学的知の主体的探求者の育成」の他に「公民的資質の育成」も強調されていた。しかし、後者については、研究においてもまた実践においても大きな影響力を持つものがなかった。中野による「共感的理解科」の正統化宣言は、この立ち遅れていた「公民的資質育成」、特にその態度形成に重点を置いた授業を小学校に浸透させる契機となった。

本論（その2）においては、（その1）を踏まえ、次のことを論述したが、半ばで紙数が尽きてしまった。

○「共感的理解科」の価値教育ストラテジーの問題点を克服しようとして、どのようなものが生まれ、それがどのように進化したのか¹——

- ・ 共感的理解科の価値教育を価値注入であり、社会科という教科の教科理念に反するとみる者が、価値選択・形成のための授業モデルを生み出した。それは、社会科研究者の間では「意思決定力育成の社会科」と呼ばれる。本論では、それらのうち、昭和60年というごく早い時期に授業モデルとその実践結果まで示した吉田の論文をとりあげた。
- ・ 「意思決定力育成の社会科」は、価値葛藤を解決する手立てを持たないところからスタートしたが、それを乗り越える「合意形成科」が吉村と水山の手によって創り出された。
- ・ また、吉村の主張——「意思決定力育成の社会科」は、個人²の意思決定のための価値判断基準を育成しようとしているが、社

会科は社会の構成者としての意思決定力を育成すべきである——は、意思決定力育成の社会科に質的転換をもたらした。すなわち、個々の人格完成のための価値教育というものから社会運営乃至社会形成のための価値教育へという方向転換が生まれ（ここまで言うのが極端であるとしたら「社会の意思決定」と「個人の意思決定」という仕分けが明確になり）、その系譜のなかで溝口モデルや土肥モデルが生まれた。前稿では溝口モデルについて論ずるところまでで終わり、土肥モデルと菊地モデルについては全く触れることができなかった。

○「共感的理解科」の超克としての価値教育ストラテジーの誕生と進化、という流れとは別にどのような価値教育ストラテジーが生まれたか——これについては全く触れることができなかった。

○そもそも、なぜ教科教育のなかで価値教育が可能となるのか——これについても全く論述することができなかった。

そこで本稿では、まず土肥モデルと菊地モデルについて論述し（Ⅱ-（3）-B及びC）、続いて意思決定力育成の社会科とは別の位相において生まれた社会科価値教育——具体的には梅津正美の「規範反省力育成の社会科」である——について論述する（Ⅱ-（4））。その後「なぜ教科教育のなかで価値教育が可能となるのか」を論じ（Ⅲ）、最後に成果と課題について述べる（おわりに）。

Ⅱ 価値を省察・選択させる社会科授業モデルについて

（3）社会の意思決定を学習内容とする社会科授業モデル

B. 土肥大次郎の「社会的意思決定の批判的研究」としての社会科授業

土肥の授業モデルは、“ある社会問題に対して公的機関や市民（民衆）が、なぜ・そう

した意思決定を行ったのか、そこにはどのような社会事象や社会構造についての認識があり、また価値観や価値判断があったのか。この二つ（当事者たちの社会認識と価値）を認識させようとして、さらにそれについて合理性と正当性という観点から省察させ、子ども自身の該社会問題を判断する際の価値（観）を育成しようとするものである。したがって、バンクスの授業モデルに近い構造を持っている。すなわち、合理性の認識の部分が、バンクモデルの **Social Inquiry**（社会的探求）に相当し、正当性の認識の部分が **Value Inquiry**（価値探求）に当たるのである。

市町村合併問題を取り上げた土肥の授業プランにおいて、合理性を検討させるのは、次の2視点を子どもたちに獲得させるためである。すなわち、変動する社会状況の中で、市町村合併について地方自治体が下した決断は、住民など成員の福利厚生を高めるために選びとられたものであったということ、また地方自治体の財政難を乗り切るという経済合理的な視点から選びとられたものであったことをつかませようとしているのである。そのため発問は「なぜ、住民は～を選んだか」という「なぜ発問」であり、これは「経済合理性にしたがって人々や機関は選択する」という他事例に適用できる「法則」を導き出すためのものであった。

このようにある事例から「法則」を導き出し、それを子どもたちに同様の問題について判断するときの判断基準として習得させようとしていること、これが土肥の授業モデルの特徴である。

同様のことが価値認識についてもいえる。すなわち、当該地方自治体下した決断は、政治理念・法理念（要するに日本国憲法の理念）に照らして妥当性があり、且つ問題状況を改善してより適正な状態を生み出すためになされたものであることをつかませ、これを「規範」として子どもたちの判断基準に据え

ようとしているのである。

つまり、子どもたちが社会的意思決定場面に置かれた時、いずれの選択肢がよいかを決定するための判断基準を育成することが土肥モデルのねらいなのである。これは、溝口モデルのねらいと同じである。溝口モデルは、社会科で社会的意思決定を扱うときには「合意形成科」のように対立を調停する技法を教えるのではなく、いずれの選択肢がよいかを決定するための「原理」を先ず育成すべきであるとしていた。その点が土肥モデルのめざすところと一致するのである。

しかし、溝口モデルには価値探求のステップが欠落しているため、論争当事者たちがどのような価値（観）を持っているか、また当事者間の価値葛藤を止揚するためにどのような価値を示すのかあるいは育成するのかが明らかではなかった。これに対して、土肥モデルにはこのステップが組み込まれている。

実際に土肥の授業プランを示そう。

- 1) 社会的意思決定問題との出会い
（これまで福山市は周辺の市町村との合併を行ってきた。さらに平成の大合併が進められようとしている。）⇒「なぜ、合併を推進すべきだとしたのか」
- 2) 社会的探求（1）：社会変動が大きかった地域の社会的意思決定を事例として
 - A ねらい
 - a. 住民のニーズへの対応＝福利厚生という説明視点の習得
 - b. 主体的な自治の困難＝地方財政という説明視点の習得
 - c. 団体自治の理念という説明視点の習得
 - B 過程
 - ① 記述的知識の習得（1）＝「福山市の周辺で合併推進派になった市町村はどのような社会変動が見られた所か」：高齢化などが進行し、地域社会が大きく変化した所である。
 - ② 説明的知識の習得（1）＝「なぜ、内

海町や沼隈町は、合併を推進すべきであるとしたのか」：市町村当局が、地域社会の変動により多様化・高度化した地域社会の問題に対応できなくなったためである」⇒主体的な自治が困難になると、合併を推進すべしとなる。(住民のニーズへの対応＝福利厚生という説明視点の習得)

③ 記述的知識の習得(2)＝「合併を推進すべきであるとした内海町や沼隈町の地方財政状況はどうだったのか」：自主財源の割合が低く、国や地方債への依存度が高かった。しかも国からの補助が削減されることになった。

④ 説明的知識の習得(2)＝「なぜ、内海町や沼隈町は、合併を推進すべきであるとしたのか」：市町村当局が、財政難に対応できなくなったためである」⇒財政難を克服することが困難になると、合併を推進すべしとなる。(主体的な自治の困難＝地方財政という説明視点の獲得)

⑤ 説明的知識の高次化＝「市町村当局が地域社会の変動と共に多様化・高度化した地域社会の問題に対応できなくなり、また財政難になると、なぜ合併を推進すべしということになるのか」：地方自治の理念(団体自治の理念＝地方自治体は国などから独立して、自身の地域の問題を解決していくべきである)を具現化できなくなるからである。(団体自治の理念という説明視点の習得)

3) 価値探求(1)

A ねらい

団体自治の理念が当事者たちの価値判断の基準にあることの認識(団体自治理念の具現化という評価視点の習得)

B 過程

① 社会的価値の認識＝「合併を推進した地域の人々は、何がよいとして合併を推進したのか」：地方自治体が国などに

依存せず自律的に地域の問題を解決できることがよいと考えてである。

4) 社会的探求(2)：社会変動が大きくなかった地域の社会的意思決定を事例として
A ねらい

- a. 生活圏の広域化という説明視点の習得
- b. 住民自治の理念という説明視点の習得

B 過程

① 記述的知識の習得(1)＝「福山市と合併した神辺町は、内海町や沼隈町と異なり、地域の社会変動は大きくないし、また財政難でもなかった。」

② 説明的知識の習得(1)＝「なぜ、神辺町の住民は福山市との合併を選択したのか」：神辺町住民の生活圏は広く福山市との結びつきが緊密なものであった。」⇒人々が生活圏を広域化させ、他市町村と生活圏が一体化してくると、その市町村と合併すべしとなる。(生活圏の広域化という説明視点の習得)

③ 説明的知識の習得(2)＝「なぜ、生活圏が広域化した地域の人々は合併を選択するのか」：「密接な関係を持っている福山市の地方自治に神辺町の住民は自分たちの意思を反映したいと考えたからである」(地方自治という説明視点の習得)

5) 価値探求(2)

A ねらい

住民自治の理念が当事者たちの価値判断の基準にあることの認識(住民自治の具現化という評価視点の習得)

B 過程

① 社会的価値の認識＝「合併を推進した地域の人々は、何がよいとして合併を推進したのか」：地域住民が参加して地域の問題を自らの意思に基づき解決できるようになることはよいことであり、それにつながる合併はよいという考えによってである。

6) 価値の序列づけ

A ねらい

市町村合併にあたって、住民たちがよりどころにした団体自治・住民自治という理念は、日本国憲法92条等によって保障されたものであり、価値として最高位にあることを理解する。

B 過程

① 「内海町、沼隈町、神辺町の決断は日本国憲法にある地方自治の本旨に合うものだろうか」：団体自治・住民自治が大事だという考え方に合うものである。

7) 最高位価値（住民自治・団体自治という理念）の適用

A ねらい

住民自治という理念あるいは団体自治という理念からみたときに、合併を進めるべきところはどこか、進めるべきでないところはどこか、各市町村の実態を踏まえた上で判断できる。

B 過程

① 平成の大合併が進んで、広島県の市町村の数はどう変わったか、実態をつかむ：県内には、合併を推進しなかった所として、竹原市、大竹市、府中町、海田町など6市町がある。

②（他府県にも合併を進めなかった市町村があることをつかんだうえで）⇒「合併を進めなかった市町村は、何を問題としたのか」：合併を進めない理由を理解する＝

- ・合併による規模拡大は行政効率を鈍らせたり、財政を悪化させたりするという懸念がある
- ・合併によってこれまでの市町村の中心部が周辺部となり、寂れてしまうことが懸念される
- ・自分の地域の個性や文化が薄れたりすることも懸念される
- ・自分の地域の意思が反映されず、地域の実情に合わない政治が行われることも懸念される

・財政が悪化することも懸念される。

③ 「竹原市・大竹市・府中町・海田町、いずれが今後最も、合併を進めるべきところか。進めるべきでないところはどこか。」：住民自治の保持・回復、あるいは団体自治の保持・回復という評価視点とそれらの地域の現状認識に基づいて意思決定する。

ここまでで明らかのように、土肥は、溝口が社会科価値教育に必要なとした価値葛藤を調停するための原理を憲法に求め、それを市町村合併という社会問題を判断するときの最高位判断基準として生徒に習得させようとしているのである。

上述したことを振り返ってみよう。

市町村合併という社会的意思決定問題のための選択肢は、合併は是か非かでありその究極の判断基準として土肥が設定したのは二つの理念、すなわち団体自治と住民自治という日本国憲法に組み込まれている理念であった。

まず、団体自治という理念を説明視点として判断基準として習得させるための授業が組まれていた。すなわち、「福山市との市町村合併を選択（社会的意思決定）した」二つの自治体（内海町と沼隈町）がとりあげられ、そこにおける地域社会の変化とその変化に伴って生まれた住民ニーズに、自治体が財政面でも住民の福利厚生を図るという面でも対応が難しくなっていたこと、そしてそれがその2町が福山市との合併を選んだ理由であったことをつかませていた（事実認識）。その上で、これは市町村合併がなぜ起こるのかを説明できる「法則」であることを理解させていた（説明的知識の習得）。

さらに、“財政面でも、また住民の福利厚生を図るという面でも、住民ニーズに対応が困難になっている”ということは、団体自治を行うことが難しくなっていることなのだと理解させ、地方自治の契機の一つである団体自治という説明視点（後には、最高位価値と

して評価視点ともなる)を習得させていた。ここまでが、「団体自治」という視点に関する社会的探求である。この後、「団体自治」に関する価値探求のステップに入っている。

市町村が上部行政機関に頼らずに、自身で地域住民のニーズに応えることを良しとして福山市との合併が選ばれたことを生徒に理解させ、さらにそれは「団体自治」の理念が良しとされたのだということを理解させていた。

「住民自治」という理念の場合も同様のプロセスをたどっている。事例としては神辺町がとりあげられ、生活圏の拡大によって神辺町と福山市は一体化していたことが合併の理由であったことを先ず押さえさせた(事実認識)。次に、神辺町のような事例は他にもあるだろうことが示唆され、「なぜ合併という選択肢が選ばれるのか」の説明視点になることを理解させていた(説明的知識の習得)。さらに、生活圏の拡大は、神辺町の住民にとっては福山市の地方自治に参加する必要性が生まれていたのだという見方ができることを学ばせ、福山市との合併は神辺町の住民にとって「住民自治」が実現されることになるという説明視点にまで高めた。ここまでが、社会的探求である。

この後、価値探求に入っている。そして神辺町住民のうち、合併に賛成した人たちは「住民自治」という理念を良しとしたのだということを生徒に理解させたのである。

ここまでで、団体自治と住民自治という理念を学ばせていた。次に、これが日本国憲法において「地方自治の本旨」とされていることを理解させ〔6〕価値の序列づけ)、最後に、この団体自治と住民自治という理念が、生徒の判断視点に取り入れられているかどうかをみるステップ〔最高位価値(住民自治・団体自治という理念)の適用〕が設けられている。

繰り返しになるが、土肥モデルは溝口モデルには欠落していた価値探求ステップ及びそ

の習得をみるための「最高位価値の適用」というステップが設けられており、溝口が主張した論争問題を解決するために必要な最高位価値(溝口のタームを使用するなら「原理」)を習得させるための学習が確実に行われているのである。

しかし、土肥の授業モデルには、価値葛藤について生徒に考えさせるステップが見られない。たとえば、神辺町の住民のなかから「福山市との合併を選んだ時に、合併によってこれまでの市町村の中心部は周辺部となり、寂れてしまうかもしれない」、あるいは「神辺町の個性や文化が薄れるかもしれない」といった声があがっていた可能性もある。この場合には、生徒の間に価値葛藤が存在している。すなわち、「伝統文化の保持」あるいは「小区分地域における中心的繁華地の保持」といった価値と最高位価値である「住民自治」とがぶつかり合っているのである。土肥モデルでは、こうした価値葛藤をどのように取り扱うのが明瞭に示されていないのである。「住民自治の理念」とか「団体自治の理念」といったものを最高位価値にすることによって、他の価値は低次であるとして斥けられるべきものとされているのであろうか。

こうした曖昧さや不十分さはあるが、土肥モデルは、溝口モデルでは明示されていなかった“価値葛藤を止揚するための原理”(=最高位価値)をどのように育成するかを明瞭に示したのである。それは「価値探求ステップ」→「価値の序列づけ」→「最高位価値の適用」という過程によるものであった。

C. 菊池八穂子の「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」

吉村から始まって土肥に至るまで、小学校社会科の授業モデル・授業プランではなく、中学校社会科乃至は高校「現代社会」のためのものを、価値教育という観点から検討してきた。小学校社会科の意思決定力育成のため

の授業においては、社会的意思決定を学習対象とする授業への転換が、平成になっても依然として行われず、取りあげるべき事例がなかったからである。

しかし、学会誌においては、ここまでみてきたように、“個人はどのように自己の価値を省察・錬磨し意思決定すべきか”という“個人的意思決定力の育成”という方向が転換され、“社会や集団はどのように意思決定すべきか”という“社会的意思決定力育成の方向”に進んでいたのである。

この方向は二つに分かれていた。一つが吉村・水山の方向である。それは当事者間の価値葛藤を如何に解決し、社会や集団として共通の意思決定にたどり着くかという手法を教えるものであった。今一つが、溝口・土肥の方向である。すなわち、社会的論争問題が生じたときに、論争の底にある価値葛藤を止揚するための共通最高位価値を子どもたちに醸成しようとするものであった。

いずれにせよ、学会誌に見られるこうした変化を押さえた上で菊池モデルをみないと、社会科価値教育論の系譜に位置づけることができないのである。

さて、菊池は自身がつくろうとする授業モデルについて次のように書いている³。

政治の役割や政策について批判的に思考させるためには、子ども自身に社会問題の社会的な解決の理想像を持たせる必要がある。その際、個としての社会の理想像だけでなく、集団としての社会の理想像を捉えることが求められる。

要するに、菊池は、単なる個人的な意思決定力を育成しようとするのではなく、社会あるいは集団のためのそれを育成しようとしているのである。このような社会的意思決定力を育成しようとする方向が、小学校社会科授業の目的として明瞭に示されたのは、管見の

範囲内ではこれがはじめてである。2013年の学会誌においてのことであった。

菊池が教材としてとりあげたのは「日本の農業」（小5）である。「農業に関して自治体に取り組んでいる実際の事例から、いかなる政策が社会として求められるかを主体的に判断できる児童の育成をめざす⁴」と授業プランの目標を明示している。

小学校5年生の「農業学習」はふつう、単なる産業学習となる。学習指導要領がそのように規定しているからである。だが、菊池は政策批判学習という要素を「農業学習」に加えたいとした。「それは、産業に関連した社会問題の解決について、政策を通じた社会的な合理的意思決定の場を設定することによって、子どもによりよい社会のありようについて考えさせることができるからである⁵」。すなわち、菊池は産業学習を単に産業の在り様やそこで働く人たちがどのような工夫・努力をして生産に励んでいるのかを共感的に理解させるだけの学習にとどめず、どのような価値が組み込まれた社会がよいのか、どのような価値を実現しようとする政策がよいのかを判断できる力を育成する場にしようとしているのである。

授業モデルの構想にあたって、菊池が参照したのは上述したように政策批判学習であった。政策批判学習は「実際の政策を取り上げ、それを子どもに分析、検討させたうえで、自分は賛成か反対か、あるいはどの政策を選択すべきか解決策を子ども自身に考えさせる⁶」というものである。

菊池は政策批判学習には二つのタイプがあると言う。一つが児玉康弘のモデルに代表されるもので、「政策の内容と、なぜそのような内容が提案されることになったのか社会的背景を探求させることを重視する⁷」タイプである。これは「社会科＝社会諸科学科」論の立場に立つもので、価値教育は意識的に行わない。これに対して「政策提案の基となる

表4 開発単元「これからの日本の食糧生産」の構成原理と獲得される知識の関係

段階	単元計画	構成原理	獲得される知識
第一段階 〔社会的意思決定 問題との出会い〕	第一次 (2時間)	課題の把握と政策の 必要性の判断	・食糧生産の課題は国民全体にかかわる課題である。 〔事実的知識〕 ・生産者は様々な工夫をしているが限界があり、生産 者のみでの課題解決は困難である。〔事実的知識〕
第二段階 〔価値析出→価値 の序列づけの認 識→最高価値の 認識〕	第二次 (2時間)	目的の妥当性から実 際の政策を批判する	・政策は多くの立場の人のメリットやデメリットを考 慮して全体の立場から決めるべきである。 〔規範的知識〕 ・政策は効率性を考慮すべきである。〔規範的知識〕 ・地域で受容されれば独自の取り組みがあってもよい。 〔評価的知識〕
第三段階 〔政策立案による 最高価値の形成〕	第三次 (2時間)	社会的受容性を理解 するための政策立案 疑似体験	・自分たちの願いが政策を改良することにつながって いく。 〔態度形成〕

(菊池、p.35 ; 但し、〔 〕内は引用者)

価値観を明らかにし、実現しようとする社会を追求することによって政策の目的の妥当性まで吟味し⁸⁾、「どのような社会を形成すべきかまで考えさせようとする⁹⁾」タイプがある。菊池はこのタイプの代表として桑原敏典の「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成」¹⁰⁾を挙げている。

菊池が採ったのは桑原のものであった。菊池の社会科観が「社会科は、より良い社会のあり方やそのために自らとるべき態度や行動」について考えさせる「市民性教育」を行うべしというものだからである。換言すれば、社会科は価値教育を行う教科であるという社会科観に菊池は立っているのである¹¹⁾。

菊池の授業モデルの核は、「異なる政策が異なる立場の人々によって支持されている点を事実を根拠に認識させ、政策をめぐる社会的な対立があることを前提とし、現在ある政策の不十分さを改良する必要があるという見方をさせることによって価値認識を開¹²⁾」くというものである。要するに、ある政策には不満を持つ人々や集団がいるから、その人たちも納得できる——満足することは無理でも——ように、政策改良をしようとする態度、そし

てそれをできる力を育成しようというのが、菊池の言わんとしていることなのである。

ここまで見たところでは、菊池は最高位価値を設定していないように思われる。つまり、ある政策の根底にある価値を析出し、その価値とそれによる政策の妥当性を別の価値に基づく別の政策と比較考量させ、妥協点を見出す力を育成しようとしていると思われる。実際にモデルをみて確かめてみよう。

上掲の表4が、菊池の授業モデルである。モデルは三段階からなる。菊池のチームだけでは、これまで検討してきた他の授業モデルと比較できない。そこで、筆者の言葉も加えて授業モデルを整理した。

まず、第一段階は、菊池のチームでいうなら「課題の把握と政策の必要性の判断」である。だが、これまでの他の授業モデルと対比させると、「社会的意思決定問題との出会い」となる。ここにおいては、次のような学習が行われている (p.37) :

農業従事者の高齢化・減少・後継者不足、耕作放棄地の増加といった日本農業の問題的状況を把握させようとして、「これからの日本の食料生産はどうなるだろうか」とい

う主発問を提示する。さらに、「後継者不足や耕作地減少により食料自給率が下がる」とどのようなメリット、デメリットがあるか」という問いが続き、農林水産業従事者は国民全体の3%程度でしかないが、「食料生産には歴史的な経緯や文化的価値、そして環境面での価値もある」という見方を子どもたちに形成し、自給率低下は「国民全体に関わる課題である」という認識を持たせる。つまり、「食料自給率を下げないための解決策はないだろうか」という学習課題を成立させたのである。

そして、「自給率の低下に対して生産者ができることはないか」と問うことにより、「集落営農による経営の合理化、大規模化、6次産業への取り組み」といった努力を生産者が既に行っているが、それだけでは限界があり課題解決のためには、生産者以外にも目を向けなくてはいけないという認識を持たせている。

そのうえで「消費者にできることはないのか」という発問により消費者ができることを考えさせるが、「消費者ができることにも限界がある。だから政策が必要だ」と子どもの認識を高めるのである（但し、無理に自給率を上げなくともよい、海外から安い食料が買えるなら消費者は困らないのだから政策は不要だという意見が出された場合にはそれを潰すことはしない）。

ここまでで「食料自給率を下げないために、どんな政策が必要なのか」という社会的意思決定問題が成立したのである。これで第一次が終わる。

次に第二次である。先に「菊池は最高位価値を設定していない。つまり価値の序列づけを行おうとしているようには思えない。ある政策の根底にある価値を析出し、その価値とそれによる政策の妥当性を、別の価値に基づく別の政策と比較考量させようとしているだけのように思われる」と書いたが、この段階

についての菊池の記述を仔細に読むと実はそうではないということが見えてくる。同一問題に対する複数の政策を比較検討させるために、「課題適合性」と「社会的受容性」という二つの評価基準が設定されているのである。この二つが菊池の授業モデルにおける最高位価値であり¹³、この第二ステップは「政策は効率性を考慮すべきである」（課題適合性）という規範的知識と、「地域で受容されれば独自の取り組みがあってもよい」（社会的受容性）という評価的知識、この二つの評価的知識を認識・受容させることがねらいとなっている。なお、「課題適合性」は、菊池においては「効率性」と言い換えられることがある。

菊池はこの第二ステップを「目的の妥当性から実際の政策を批判する」段階としたが、筆者は土肥モデルや溝口モデルとの関連で「最高位価値の認識」段階とした。「課題適合性」と「社会的受容性」、この二つを最高位価値として、他の価値をそしてその価値に支えられている政策を序列づける態度を育成するために、このような価値（評価規準）があるということ認識させようとしているからである。

以下、どのように学習が展開されているか、具体的に示そう（pp.37-39）：

先ず、どのような政策があるのか予想させる。ここでは子どもたちに、政策が何を守るために、あるいはどのような要求に応えるために立てられるのか、政策立案にあたって考慮されるべき事項を押さえさせるのである。押さえさせるべき事項として菊池が挙げたのは、環境問題（農地は環境を保全する）、歴史や文化（農地は地域の共有の財産である）、生産者の経営の維持・発展（経済的に利益を得たい）、消費者の関心・利益（おいしく、安全で安い食料の供給）の四つであった。これらは、農業政策立案にあたって考慮されるべきものとされているのであるから、価値と見ることが

表5 政策の重点置き所を考察するために

	考えられる政策	生産者にと って	消費者にと って	歴史・文化の 伝承の面で	環境面で
生産者 経済的に利益を得たい	所得補償 集落営農 六次産業化への補助	◎	?	◎	◎
消費者 安全で、おいしく安い食 料の供給	安い輸入米への関税撤廃	×	価格◎ 味・安全性?	×	×
	国産米消費への補助	◎	○	米粉としての 消費は?	○
歴史・文化 農地は地域の共有の財 産である	歴史・文化の価値の啓発事業	◎	○	◎	○
環境 農地は環境を保全する	耕作放棄地をなくすための 補助	?	○	○	◎

(菊地、p.39 より；なお、枠内の○や◎、×、?は予想される子どもの反応とされている)

できる。たとえば、環境問題という配慮事項は「環境を大事にしたい」という価値を尊重する故に生まれる社会的現象なのである。したがって、菊地モデルのこの部分は、食料政策の背景にある諸価値を析出している部分と解することができる。

このように政府の実施した政策をとりあげ、政策立案にあたって押さえるべきもの(価値)を析出した上で、それぞれに対してどのようなことが行われているのかを押さえさせる。さらにそれぞれに割り振られている予算額に基づいて、政府がどのような序列づけを行っているかを押さえさせる。つまり、政府による価値の序列づけを子どもたちに認識させるのである。

具体的には、次のようである。2例だけ示そう——生産者(という保護・育成されるべき価値)には「戸別所得保障制度」(平成24年度：6611億円)と「人・農地プラン」(平成24年度：7億円)という対策がとられている。歴史や文化(を継承すべしという価値)には「食育基本法」(平成21年度：98億円)という手が打たれている等→したがって政府は、食料政策におい

ては、生産者、歴史・文化、環境、消費者という順に価値の序列づけを行っていることと認識させる。

続いて、政府はなぜこのような価値の序列づけを採っているのかを、課題適合性(生産者、消費者、歴史・文化、環境という四つの価値のうち、どれに一番重点を置いて予算を投入すると、「食料自給率を下げないためにどうするか」という課題に最も適切に取り組んでいることになるのか)という最高位価値の観点から考察させる(上掲、表5参照)。この場合で言うと、「生産者」の保護・育成に最も予算をつぎ込むのが、生産者という価値も、歴史・文化の保持という価値もまた環境保全という価値も守ることになり、最も効率的なので、ここに予算が一番多くつぎ込まれているのだという理解に至らせることがめざされている。

次が「社会的受容性」という「最高位価値の認識」段階である。この学習のための発問は「国の判断と異なる判断をする人が多い場合はどうなるのだろう」である。この授業では、国の政策の不十分さを補って

いる新潟県の「R10プロジェクト」が事例としてとりあげられている。

このプロジェクトは一言でいうなら「米の消費を増やす取り組み」である。米の生産額日本一の新潟県では、国の政策だけでは米作農家（＝生産者）の保護・育成は不十分であると考えてこの取り組みが行われているのである。

ここで子どもたちに認識させているのは、社会的受容性、具体的にいうなら「地域で受容されれば（国とは異なる）独自の取り組みがあってもよい」という最高位価値を認識させているのである。

「効率性」と「社会的受容性」、この二つの最高位価値を子どもたちに認識させた後、最後の第三ステップに入る。

第三ステップはどのようなものか。このステップでは「自分たちの願いが政策を改良することにつながっていくのであるから、政治に関心を持つべきである」という「態度」の形成が目標とされていると言えよう。

この「態度」の根底にあるべき価値として設定されているのが第二ステップの二つの価値、政策の「課題適合性」と「社会受容性」なのである。

第二ステップではこの二つの価値の認識が行われた。第三ステップでは、その価値を踏まえて政策を立案し、その政策を受け容れてくれそうな社会層について考えたのである。

こうした学習活動を通して、子どもたちの中に最高位価値を醸成することがねらわれている。また、“ある政策は絶対的なものではない。支持母体となる社会層があり、それはその政策が重視している価値を重視している社会層である”という説明的知識の習得もねらいとされている。

この二つの最高位価値と説明的知識を踏まえて「自分たちの願い（＝重視している価値）が政策を改良することにつながっていくので、政治に関心を持つべし」という態度を形成す

ることも、既に述べたようにねらいとされているのである。

菊池のチームでは、このステップは「社会的受容性を理解するための政策立案疑似体験」となるが、他の社会的意思決定授業モデルとの関連を考慮して命名すると、「政策立案による最高位価値の形成」とするのが適切であろう。

以下、もう少し具体的に第三ステップを紹介しよう：

第二ステップで、新潟県が政府の政策を補強するような取り組みを行っていることを知った子どもたちに、政府の食料問題に関する政策は完璧というわけではない（すなわち、政府による価値の序列づけやそれに基づいた具体的手立ては完璧ではない）。だから「現在の政策を改良してみよう」という学習課題を提示する。

この時、子どもたちに「生産者、歴史・文化、環境、消費者、いずれの面（＝価値）をもっと大事にした政策にするのか決めるように」と指示する。この指示によって、子どもたちは次の方針のいずれかに基づいて政策の改良を考えた。

- 生産者の保護・育成をより重視する場合には
 - ・所得の補助をもっとふやす取り組みにどのようなものがあるか考える
 - ・6次産業化をさらに進めやすくするにはどうしたらよいか考える
 - ・集落営農への補助を強化するにはどうしたらよいか考える
- 消費者の負担を少なくすることをより重視する場合には
 - ・輸入米の関税を撤廃する
 - ・（消費者の費用負担を増やすことなく）国産米の消費を進めるためにどのようなことをすればよいか考える
- 歴史・伝統をより重視する場合には
 - ・どのような手を打てばよいか考える

- 環境をより重視する場合には
・耕作放棄地を活用するためにはどうしたらよいか考える

この後、「自分たちがつくった政策がどの都道府県の人たちに受け容れられそうか」という課題が出される。この課題について考えるために「自給率の最も高い北海道や宮崎県の人々にはどの政策が受け入れられそうか」・「自給率の最も低い東京都の人々に受け容れられそうな政策はどれか」という、より具体的な問いが子どもたちに示される。

さらに、「自給率に関係なく受け入れられそうな政策はあるか」という問いが示され、環境保全と歴史・文化の継承に関する政策がそれであろうと理解させる。

その後、まとめに入り「政策と（自分たち）との関わり方についての考えをまとめなさい」という課題が示される。教師が期待しているのは「自分たちの願いが政策を改良することにつながるので政治に関心を持ちたい」という文をどの子どもも書くことである。その文が書かれることによって、ねらいとした態度が形成されたとみられると考えられているのである。

以上、見てきたように菊池は社会的意思決定力（どの政策が社会にとって最も良いかを決定する力）を育成するのに最高位価値を教授していた。しかし、これは憲法や法律から引き出されたものではなく、政策の質を判断するための視点から引き出されたものであった。この点が、土肥や溝口と異なるところであり、菊池が最高位価値を設定していないかのように見えてしまうところであった。

政策というものは、様々な個人や社会集団の主張や利害を調整する中で生まれる。したがって、諸価値のぶつかり合いの調整、その序列づけという契機を孕んだものである。菊池は政策のこうした性質を巧みに活用し、「社会的意思決定問題の提示→価値析出→価

値の序列づけ→最高位価値の認識→最高位価値の醸成」という授業モデルを、小学校社会科授業の為に創出したのである。

仮のおわりに

本来、菊池モデルについて論述した後、梅津雅美の規範反省学習について論述し、さらに「教科教育において、なぜ価値教育が可能となるのか」を論ずるはずであった。だが、そのためには紙幅が足りない。したがって、今回はここまでとし、これまでに本論において述べてきたことを要約しておこう。

本論では、はじめに小学校社会科で、最も広く行われている価値教育は「共感的理解科」であることを示した（本論：その1）。この価値教育ストラテジーは注的なものであった。そこで、それを問題として子ども自身に価値を省察させ、価値を選択させるというねらいとストラテジーを持った意思決定力育成科が生まれた。昭和60年前後のことである¹⁴。

これは、価値注入を行わないという昭和20年代社会科の理念を継ぐものであったが、二つの点で問題があった。

一つは対立し合う価値同士のぶつかり合い、すなわち価値葛藤を止揚する手立てが授業モデルのなかに組み込まれていないことである。これを解決したのが、水山光春の「合意形成のための社会科授業モデル」であった。

意思決定力育成の社会科が持つ今一つの問題点とは、個人の価値（観）を形成したり錬磨したりするが、社会の価値を取り扱っていないことである。これを鋭く突いたのが吉村功太郎であり、吉村は様々な価値葛藤を止揚して社会として意思決定を行うにはどうすればよいかを教えるべきであるとして、「合意形成」というタームを社会科論のなかに持ちこんだ。

吉村によって、社会科において、個人の意思決定ばかりではなく社会の意思決定をも扱

う新たな研究領野が開かれたのである。

この領野において、溝口和宏は社会問題をめぐる価値葛藤は、子どもたちに「原理」（＝最高位価値）を習得させることで解決させることができる、その原理は法令や判例から引き出し子どもたちの認識対象にしようという方向を示した。しかし、その授業モデルには、価値析出のステップも価値の序列づけのそれも見られず、価値教育ストラテジーとしては不十分なものであった。

溝口のこの方向を引き継ぎ、価値析出のステップと価値の序列づけのそれとを明確に組み込んだ授業モデルを示したのが土肥大次郎であった。これは基本的には、バンクスの意思決定力育成授業モデルと同じく、社会的論争問題との出会い、社会探求（記述的知識と説明的知識の習得）、価値探求といった契機とステップから構成されていた。

さらに菊地は、「最高位価値」を政策を判定するための視点に求め、桑原敏典の授業モデルを参考に小学生にも教授可能な「政策批判学習」を作りだしたのである。

《註及び引用文献》

- 1 ただ、学会誌に発表された論文をとりあげる関係上、「小学校社会科」の枠を超え、中学校の社会科乃至は高校の社会認識教科目のために提案されたものも対象とした。
- 2 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業」（全国社会科教育学会『社会科研究』第79号、pp.45-46）をもとに、筆者の言葉で指導過程を表現し直した。バンクスマデルとの対比をしやすくするためである。
- 3 菊池八穂子「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号、2013 p.31
- 4 菊池、同上 pp.31-32

- 5 菊池、同上 p.32
- 6 菊池、同上 p.32
- 7 菊池、同上 p.32
- 8 菊池、同上 p.32
- 9 菊池、同上 p.32
- 10 全国社会科教育学会『社会科研究』第64号、pp.41-50
- 11 菊池、同上 p.31
- 12 菊池、同上 p.33
- 13 政策の是非を判断するためのこの二つの視点を菊地は、倉坂秀史の『政策・合意形成入門』（勁草書房、2012年）からとった。但し、倉坂はこの二つの他に、技術的実行可能性、制度的整合性、費用効率性の三つを挙げている。菊池は「利害の対立する二者の主張」（菊地、p.34）を比較検討するという授業内容に適合的なのは、この二つであるとして選びとったのである。
- 14 岩田一彦の合理的意思決定力育成の社会科授業ストラテジーが昭和57年に発表されているが、これは意識的に価値教育を避けたものである。教育現場に普及していかなかったが、加藤幸次の『価値観形成をめざす社会科学習』（黎明書房）が出たのが、1982（昭和57）年であった。吉田の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成の社会科授業」は昭和60年ごろに構想され実践されたものであるが、岩田と加藤の授業モデル、そしてバンクスの *TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES*(2nd ed.), (Addison-Wesley Publishing Comp.1977) がなければ生まれていなかったろう。小西正雄の「提案する社会科」は、現場に最も深く広く浸透した意思決定力育成の社会科であるが、その全国に向けての発表は1992（平成4）年である。

