

# 小学校社会科における人のエピソードの教材化に関する研究

教科教育高度化プログラム・社会系教育プログラム

木下 智実

【指導教員】 桐谷 正信 小貫 篤

【キーワード】 小学校社会科 人物学習 人のエピソード 価値認識 情動

## 1. はじめに ～ 本研究の問題意識 ～

本研究は、小学校社会科において、人<sup>1</sup>のエピソード<sup>2</sup>を教材化する意義と方法を明らかにする。教材化とは、学習単元において一定期間、追究対象として扱うことを意味する。小学校社会科では、「人・モノ・こと」という3つの視点から社会的な事象を教材化し、社会認識の形成を通して公民的資質<sup>3</sup>の育成を目指してきた。しかし、後述するように、系統主義社会科に移行して以来、3つの視点のうち「モノ・こと」を中心に教材開発が行われ、「人」に注目した教材開発は、歴史学習以外に十分に行われてこなかった。

そこで、本研究では歴史学習、および歴史学習以外の小学校社会科における「人」の教材化の意義を改めて見直すことを試みる。なぜならば、現実の社会において「人・モノ・こと」には、それぞれ因果関係があり、3つを有機的につなげて学ぶことでより深い社会認識を形成できると考えられるからである。その際、本研究では、「人」の教材化において人のエピソードに着目する。なぜならば、人はそれぞれ個性的な価値観をもっており、人のエピソードは断片的ではあるものの、それらを吟味し、具体的に取り上げることで、その人の生き方や価値観について、ある程度のまとまりとして学ぶことができるからである。また、そのような個性的で具体的な人のエピソードを通して子どもに形成される価値認識は「モノ・こと」への見方を変容させる可能性をもち、より深い社会認識の形成につながると考えている。

本研究にあたっての社会認識について整理する。社会認識は、事実認識と価値認識に分けることができる。特に、本研究でいう価値認識は、人の物事や行動、生き方に対する個性的な評価の視点のことであり、感得的な概念のことである。マックス・シェーラーは、「ある対象の様存在についての知的な理解の様態は、この対象にかかわる情動的な価値体験を前提としている」<sup>4</sup>とし、情動的な価値認識に認識の原初性を見出した。また、理性的・論理的な客観性を基準においた事実認識に対し、情緒的な価値認識にこそ現実世界を解明する役割があるとした。本研究においてもシェーラーの言う価値認識のとらえを支持する。

昭和 33 (1958) 年度版学習指導要領における系統主義社会科への移行とともに、歴史学習において、子どもの興味に応じることや、歴史を具体的に理解させることを目的に人物の教材化が明確に位置付けられた。その際、「時代的背景

から遊離した取扱や人物中心の学習にはしりすぎないように留意すべきである」<sup>5</sup>とされ、「人」の教材化について事実認識を主体とすることが強調された。これは、戦前の歴史学習において人のエピソードが教訓的に扱われたことが、修身科とともに徳目的な価値認識、国家思想の植え付けにつながってしまったことへの反省と、戦後初期社会科に対する「はいまわる経験主義」批判の影響からである。その後、昭和 52 (1977) 年版学習指導要領において、歴史学習の1つの型として事実認識を主体とする「歴史人物学習」が一般的になり、平成元 (1989) 年度版学習指導要領では、歴史学習において42人の人物のエピソードを扱うことが例示された。

歴史学習以外の学習では、管見の限りであるが、人のエピソードの教材化に関する十分な検討は見当たらないものの、事実認識を主体とした人のエピソードの活用を見ることはできる。例えば、第5学年の社会科の教科書では、人のエピソードがコラム的に紹介されており、文面からは事実認識を主体とするため、人の個性的な生き方や具体的な行動は取り上げず、その人が所属している団体などのおおまかな活動内容や今後の課題、抽象的な願い等が掲載されている<sup>6</sup>。歴史学習以外の人のエピソードの活用は、事実認識を主体とすることを基本に、以下の3つの活用傾向が見られる。すなわち、① 社会的な事象を子どもに具体的にイメージさせるための補足としての活用、② 社会的な事象をより詳しく説明するための事例としての活用、③ 単元の導入場面において社会的な事象に子どもが関心をもつための仕掛けとしての活用である。また、ゲストティーチャーとして実際の人を活用した授業も見られるが、その場合は上述の3つの傾向のどれかに当てはまるか、4つ目の傾向として、特に社会参加学習において、子どもが考案した提案内容に対する、その道の専門家・評価者として活用されている。

ここまで述べてきたように、現在の小学校社会科において、歴史学習では人のエピソードが学習指導要領に位置付けられ、歴史学習以外では人のエピソードがコラム的に活用されている。しかし、そのどちらも事実認識を主体としており、人の生き方や価値観まで踏み込んで価値認識を形成する教材としては構成されていない。本研究の問題意識はこの点にある。本研究では、先述したように、小学校社会科において、事実認識を主体とする人のエピソードの教材化

や活用に対し、教材化された人のエピソードを通した価値認識を形成することの意義を明らかにし、より深い社会認識を形成する方法を理論的に整理にする。

## 2. 先行研究による理論的な知見と課題

吉川幸男は、歴史人物学習においてどのような学習が展開された時に「人」の教材化が有効になるか整理している。吉川は、歴史人物学習に「方法としての人」と「目的としての人」という2つの教材としてのとらえ方があることを示し、構造的な論点を見出した<sup>7</sup>。すなわち、「方法としての人」の用い方には、当時の人の置かれた状況に深く入り込む共感的方法と、今日の眼から人の業績を評価する評価的方法の2つの方法があるという。また、「目的としての人」の目的には、個人的かつ主観的な立場からその人物の人間性に深く触れるという目的と、共同のかつ客観的な立場からその人物の意義をしのぶという目的の2つがあるという。そして、それぞれが対照的であるという。吉川はこのような対照的な方法と目的を図1のような4象限マトリクスに整理し、歴史人物学習が「人」の教材化に対して、原理的に4つの側面をもつ学習であるとした。

図1の4象限マトリクスの①の領域の学習は、今日的な社会の状況に照らして、客観性を保ちつつ共同的にその人物の評価を考えていく学習である。②の領域の学習は、人物の人間性や生き方に触れ、客観性を保ちつつ、共同的に人物についての理解を深めていく学習である。③の領域の学習は、人物の人間性や生き方に触れ、人物に対する学習者自身の内面的な理解を深める学習である。④の領域の学習は、今を生きる学習者自身にとってのその人物の評価を考える学習である。さらに吉川は、整理した4つの領域の学習を複合的に展開することに歴史人物学習の有意性を指摘した<sup>8</sup>。

筑波大学附属小学校教諭 由井菌健は自身の実践経験から社会科の授業がよりよいものになるために、子ども一人ひとりの問題発見力を引き出すことが重要であるとし、社会的事象を「人のいる風景」として見つめさせることを提案している。由井菌は、社会的事象と人とをトータルに捉えることで情意がゆさぶられ、自分たちで見出した学習問題を追究することにつながり、社会認識を深めることができるとしている。その具体的な方法として、①具体的に見る、②関係的に見る、③視点を変えてみる、ことを繰り返しながら「人のいる風景」としてじっくり社会的事象を見つめさせることで、情意と知識が行き来し、本当の意味での学習問題が成立するという<sup>9</sup>。

このような吉川と由井菌の先行研究から導き出せる理論的知見は、方法や目的、情意と知識を軸にした「人」の教材化における領域展開の広さである。そして、これらは歴史学習以外にも適応可能ではないかと考えられる。特に、吉川の4象限マトリクスにおける③と④の領域における情意を伴った価値認識の形成と①と②の共同の客観性をもつ事実認識の連動に関する考えや、由井菌の情意と知識の往還は、価値認識を形成する意義の新たな示唆として注目でき

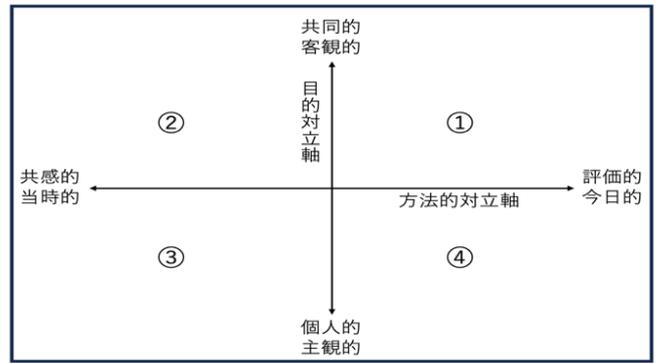


図1 吉川による歴史学習における人物学習の方法と目的を整理した4象限マトリクス

るだろう。課題は、吉川の言う複合的に展開する方法が曖昧であることと、由井菌の言う社会的事象と人とをトータルに捉えるということも、また曖昧であるということである。つまり、どのような学習プロセスを用いるべきか明らかになっていないということである。本研究では、具体的にどのような学習プロセスを経ることで価値認識と事実認識が連動し、より深い社会認識が形成されるのか、その方法を理論的に整理していく。

## 3. 研究の方法

まず、歴史人物学習の学習スタイルの整理を通じて、人のエピソードを通して形成された価値認識にどのような意義、および方法があるのか歴史学習の側面から整理する。次にポール・スロヴィックの寄付実験から人のエピソードに対する価値認識の形成の特徴を明らかにする。そして、歴史学習以外に人のエピソードを教材化した先行実践の分析を行い、その意義や方法を実践的な面から明らかにする。さらに、先行研究や吉川の4象限マトリクスもとに新たな4象限マトリクスを考案し、方法に関する理論的整理を試みる。最後に、分析した先行実践の学習プロセスの改善を試み、より深い社会認識が形成できる学習単元を考案し、本研究の成果とする。

## 4. 歴史人物学習における人のエピソードの教材化を通した価値認識の意義

歴史人物学習とは、「歴史上の人物の業績や生き方を教材として、人物に関する出来事や行為、人物の生きた時代の特色について理解させる学習」のことである。その流れは、平成29(2017)年度版 学習指導要領 社会科においても変わらず、「人物の働きに着目することを通して、社会的事象である歴史への関心を高め、理解や多角的に思考できる」ことや、「現代の生活への影響や現代的な意味など人物を通した歴史を国際的な視野などから幅広く捉えさせ、歴史を学ぶ意味自体をも考えさせることができる」とされている。

吉田正生は、歴史人物学習の学習スタイルを①研究型人物学習、②問題解決型人物学習、③概念探究型人物学習、④理解型人物学習の4つに類型化し、その特徴について整

理した。吉田の類型からは、①研究型人物学習と②問題解決型人物学習が価値注入を回避しながら価値認識の形成を目指した学習であることや、事実認識を主体とした④理解型人物学習がもっとも学習指導要領に沿った学習方法であることを発見した。このような類型から吉田は、人のエピソードを教材化する際に、価値注入によって多様な解釈や多角的な考えを見失わせてしまうことに最も注意を払わなければならないと指摘しつつ、学習方法の最適化による価値認識の形成は、むしろ、科学的な歴史認識や事実認識を背景とした理性的な社会認識を形成することができることを明らかにした<sup>10</sup>。

さらに吉田は「『人物学習』を単に学問を伝達するだけのものにせず、過去の人物の意思決定から学び、学習者が自らの価値を再構成するきっかけとなるようにしたい」<sup>11</sup>と述べ、歴史上の人物が何らかの価値観をもって行動したエピソードや社会制度やしくみを構想したエピソードについて学習者が評価したり、再解釈したりすることで、人物への情動を働かせながら自分自身の価値観を変容させることができる可能性を示した。

## 5. ポール・スロヴィックの寄付実験による人のエピソードに対する人の関心の向けられ方

オレゴン大学心理学教授のポール・スロヴィックは、多くの人が善良であるのにも関わらず、なぜ遠い国で起きている大量虐殺などの社会問題に無関心なのかという人間の心理的な特徴を明らかにするために、米国の大学生を対象に寄付実験を行った。この実験では、被験者がどのような情報を与えられた時に他者に関心を向け、行動するか明らかにしている。スロヴィックによると、人は、困っている人が具体的な存在として伝えられると可能な範囲で助けようとするが、助けを必要とする人が統計的な数や抽象化された存在として伝えられると、助けようせず、無関心に陥るのだという<sup>12</sup>。スロヴィックはこのような統計化や抽象化によって人の関心にブレーキがかかることを「心理的麻痺 (Psychic numbing)」と呼んだ。

スロヴィックが行った実験は以下のような実験である。米国の大学生を3つのグループに分け、それぞれのグループの大学生に5ドル以内でいくら寄付するか判断をさせた。グループ①には、アフリカで深刻な飢餓に苦しむ「ロキア」という名前の7歳の少女について詳しい説明と写真を見せ、いくら寄付するか尋ね、グループ②には、アフリカで飢餓にくるしむ何百人もの子どもたちについての統計的な事実を示し、いくら寄付するか尋ね、グループ③には、グループ①で見せたロキアの説明と写真に加え、グループ②で示した統計的な事実を加えて、いくら寄付するかを尋ねた。結果は図2のように、グループ①平均は約2.35ドル、グループ②の平均は1.14ドル、グループ③の平均は1.43ドルとなり、グループ①の平均額は他のグループよりも多く、グループ②と③には統計的な優位差は見られなかった。

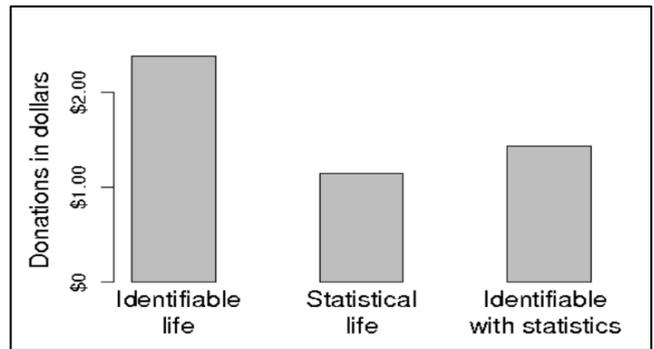


図2 ポール・スロヴィックによる実験の結果

注目できることは、①と同じ具体的な人のエピソードを提示したにも関わらず、③に寄付が集まらなかったことである。この結果に、人の他者への関心の向け方に、際立った特徴を見出すことができるのではないだろうか。すなわち、人は、具体的な人のエピソードが、社会的事象へ関心を向けさせるための「呼び水」的な情報であると感じると、その人に関心を向けなくなるということ、そして、それは同時に、その人の背後にある社会的事象へも関心が向けられなくなることを意味していると考えられることである。このことについてスロヴィックは、ロキアのエピソードが統計情報の裏に隠れ「多くの人の一人」として扱われてしまった、もしくは、統計情報の意味や価値を増大させるために利用されたために心理的麻痺が起きたのではないかと考察している。この実験を人のエピソードの教材化に置き換えると、①は個性的で具体的な人のエピソードを教材化した学習事例、②は人を抽象化し、社会的事象の一例とした学習事例、③は個性的で具体的な人のエピソードを社会的事象に包摂した学習事例であり、これまでの歴史学習以外の活用傾向に類似した事例として考えることができる。

以上のようなスロヴィックの寄付実験から以下のことを明らかにできる。すなわち、人のエピソードの有意性は、社会的事象を教えるための導入や情報の一部として活用されることに見出されるのではなく、個性的で具体的な事実として教材化されることに見出される。そして、そのような個性的で具体的な人のエピソードには、その人の背後にある社会的事象への関心を広げる可能性があると考えられる。

## 6. 小林実践による人のエピソードの教材化の実際とその意義と方法の分析

横浜市立山元小学校の小林宏幸教諭は、2014年に5年生の社会科、いわゆる環境単元において「人と自然が共に生きる国土 ～ボランティアとして道志水源林を守るNさん～」という人のエピソードを教材化した学習単元を実践している<sup>13</sup>。小林は、人のこだわりが見えてくるような個性的で具体的な人のエピソードを教材化することによって、学習が他人事から自分事になり、社会科としての主体的な追究ができるとしている。また、Nさんのエピソードを通して、①自分たちの飲料水のために見えないところで地道な活動をしているボランティアがいること、②日本の森林資源の

一部がボランティアの活動がなければ維持することが難しいという問題、③今日的な環境の在り方と自分たちとの生活のつながりの3つを考えることができるとしている。表1は、実際の学習単元の流れと代表的な子どもの反応を表したものである。以下、表1をもとに小林実践における社会認識の形成状況やその特徴の分析を試みる。

表1 小林実践の学習単元の流れ  
(小林の実践記録をもとに筆者作成)

時	学習活動 子どもの反応と発言 (C)
1	「はまっ子どうし」から分かることはどんなことだろう。 C1「おいしさのひみつは『道志の豊かな森』と書いてある。水と森は関係あるのかな。」
2・3	道志村や道志の森について調べてわかったことを話し合おう C2「道志村には横浜市が買った森があり、横浜市の水源林となっている。」
4	2つの道志の森の写真をみて、感じたことを話し合おう →Nさんを紹介する。 C3「Nさんはどうやって手入れをしているのか知りたい。」
5・6	Nさんはどうやって森の手入れをしているのか調べたことを話し合おう C4「間伐をすると、木が太くなるし、まわりに草もはえる。写真で見た森のようになる。」
7	手入れをした森と手入れをしていない森では、水にどんな影響があるだろう C5「間伐をして手入れをするとくらしがよくなる。Nさんに感謝したい。」
8	Nさんの日課表を見て感じたことを話し合おう C6「活動日が少ないのは、Nさんは仕事ではなくボランティアだからだよ。」 C7「自分たちもやってみたい。そうすればNさんたちがどれだけ大変なのかわかる。」
9	Nさんの間伐の作業がどれだけ大変なのか、体験してみよう →Nさんの道具を使い、間伐体験をする。 C8「まっすぐ切るのって、相当苦勞する。」
10	Nさんの呼びかけに自分は応じるかどうか話し合おう C9「1年間に25回ならかなり少ないと思うから、がんばればできると思うからやるにしました。」 C10「ぼくもやりたいけどできない。怪我もそうなんだけど、人のためになつたり、土砂崩れ、それが防げたりしていいこともあるかもしれないけど。やっぱお金ももらえないし。なのに、命

	にかかわる作業もあるから、やりたくない。」
11	どうしてNさんのボランティア団体の人数が増えたのか考えよう →Nさんのインタビュー(ボランティアを続けている理由)を視聴。 C11「(道志村では林業をやっている人がほとんどいない。)だから、Nさんのようなボランティアが手入れをして森を支えているんだ。」 C12「Nさんの思いはわかった。でも、日本には同じような状況の森があるのではないかな。」
12・13	同じような問題は、日本の他の森にもあるだろうか C13「日本は国土の3分の2が森林。森林が多い国なんだ。しかも、約40%は人工林なんだ。」 C14「手入れがされていない人工林が日本中に増えている。」 C15「このまま手入れが行き届かない人工林が増えてしまうとどうなるだろう。」
14・15	森林と自然災害について考えよう C16「災害ってこわい。私たちの生活に大きな影響を与えるものなんだね。」 C17「森林には水源涵養以外にも、災害防止や生き物の住处、空気の浄化など様々な働きがある。」 C18「だからこそ、いろいろな地域で、森林を守るための取り組みや自然災害の被害を防ぐ施設がつけられている。」

第1・2・3時の学習活動とC1～2からは、森と水の関係への関心(C1)を高め、横浜市の飲料水と道志村や道志の森の関係(C2)について、「モノ・こと」としての事実認識である「道志の森が横浜市の水源林となっており、自分たちの飲料水につながりがある」という社会認識を形成していることがわかる。

第4～9時の学習活動とC3～8からは、まず、Nさんのエピソードを通じてNさんの活動に対する関心(C3)を高めるとともに、森林を手入れすることの重要性という「モノ・こと」としての事実認識(C4)の形成が見られる。次に、森林を手入れするNさんの活動に自分たちの生活とのつながりを見出し、水源林ボランティアに対する感謝(C5)としての価値認識を形成している。さらに、ボランティアとして無償で活動しているNさんへの関心(C6)や情動(C7)を高め、Nさんの日課や間伐体験から人のエピソードへの事実認識(C8)を深めている。第4～9時では、実感と共に森を守る仕事への関心を高め、「Nさんたちは大変な活動にも関わらず、森林を守るために、仕事ではなくボランティアとして無償で活動している(横浜市の人々のためにすごい)」という価値認識と事実認識が連関した社会認識を形成していると考えられる。その特徴は、森林資源の働きと自分たちの生活とのつながりという「モノ・こと」と

しての事実認識、および、Nさんの森林保護活動を通じた人のエピソードへの事実認識とNさんの生き方への感謝という価値認識、それらを往還するような学習プロセスを通じて社会認識が形成されているということである。

第10～11時の学習活動とC9～C12では、Nさんのようなボランティアが支えている道志村の森の問題について「がんばれば(自分も参加)できる」(C9)ととらえたり、やりたいけど危険な作業だからできない(C10)と考えたりしていることから、情動を伴いながら、自分ごととしての価値認識を形成している。さらに、過疎化や林業衰退による道志の森の問題といった「モノ・こと」としての事実認識(C11)を深め、日本全体の森林の状況へ関心(C12)を広げている。ここでは、「林業に関わる人が少なくなると森林の維持ができなくなり、Nさんのようなボランティアが必要になる」という森の危機的な状況に対する情動を伴った価値認識から道志の森に対する「モノ・こと」としての事実認識、Nさんの活動への事実認識を深めた形で社会認識を形成していると考えられる。

第12・13の学習活動とC13～15からは、広がった関心にもとづいて、日本の森林の現状に対する事実認識(C13・14)や関心(C15)が形成されている。特徴的なのは、この学習活動において「人工林」という用語が共通して子どもたちに使われていることである。それまでの子どもたちにとっての森は、自分たちが住んでいる横浜市とつながりのあるNさんが守っている道志の森を意味していたが、この活動からは、森の概念が拡張し、日本全体の森林を示す言葉として「人工林」が使われている。事実認識を主体とした社会認識の拡大という側面から考えると、社会科の学習がより高次なものへ展開した局面であると考えられる。しかし、Nさんのエピソードを通して形成した価値認識、すなわち、「無償で森を守り続けるボランティアの大切さ」や「ボランティアに支えられなければ森が維持できない状況をどうしていくべきか」というNさんの生き方や価値観を起点とした社会認識の深まりは確認できない。

第14・15時の学習活動とC16～18からも同様に、第12・13時の日本全体の森林の現状に対する事実認識の延長線上として自然災害と荒廃した人工林の関係が扱われている。新たに「森林と自然災害との因果関係」という事実認識を形成しているものの、「Nさんのような地道なボランティア活動が、自然災害を防いでいるのかもしれない」といった人の活動に対する感謝や共感的な価値認識からは離れた事実認識が形成されている。また、単元を終えた子どもの振り返りの中に以下のようなものがある。

ぼくは、この学習をして1つ思ったことがあります。それは『当たり前ものを見直してみよう』ということです。理由は、Nさんや、前に学習してきた人たちにもあてはまるけど、日常生活の中の木や、米や、魚や、自動車など、当たり前のように見たり、食べたり、使ったりしているけれど、こういう学習をしたら、どれも苦勞して

る人がたくさんいて、ものを大切にしようと言うことを改めて感じました。でも、よく考えてみると、Nさんたちの作業やお米を作ったりすることや、ふつうの会社に行く人だって、苦勞しないで仕事をするのではないと思います。だから、楽ではないことや、つらいこと、苦勞することがあるけれど、これからもがんばってほしいし、ぼくも、何かの役に立てればいいと思いました<sup>14</sup>。

この振り返りからは、教材化された人のエピソードを通して、「人の苦勞の裏に自分たちの社会が築かれているのではないか」という多角的な社会認識が形成されていることが分かる。これは「当たり前の中に人の活動があるのではないか」という「モノ・こと」としての事実認識と、「どれも苦勞してる人がたくさんいて」という人のエピソードへの事実認識が連動したものであると考えられる。しかし、この社会認識は、それまでに学んだNさんの生き方や価値観といった個性的で具体的なエピソードを通して形成した価値認識が十分に連動しているとは言い難い。確かに「ぼくも、何かの役に立てればいいと思いました」という森林問題に対する主体性は見られるものの、どこか他人事のような印象を受けざるを得ない。また、ボランティアに頼らざるを得ない社会の状況や日本の森林問題へ関心が高まっているとは言い切れない。

以上のような分析から、小林実践の特徴について①単元の中盤における社会認識の深まりと②第12時以降の学習プロセスへの課題の2点を挙げることはできないだろうか。すなわち、単元の中盤(第4～9時)では森の問題に対するボランティアの活動のすごさという価値認識とボランティアの活動への事実認識、森林を維持する重要性という「モノ・コト」としての事実認識、それらの往還によって深い社会認識が形成されているということが言える。そして、C12のような、その背後にある日本全体の森林への関心を広げているという点についても、その後の学習における社会認識の深まりの可能性を見出すことができる。

第12時以降においては、価値認識と事実認識を往還する学習プロセスから、従来の社会科の学習プロセスに変わってしまったことで事実認識に偏った社会認識の形成が見られる。吉川の4象限マトリクスで示すならば、③・④の領域におけるNさんへの価値認識のさらに深める学習ではなく、また①・②の領域によるNさんへの事実認識を深める学習でもないということである。しかしながら、この課題は本研究の論点から指摘できる課題である。第12時以降の小林実践は、従来の社会科の学習プロセスの枠で考えても、その実践が極めて優れたものであることに変わりはないだろう。子どもの学習意欲の高さや学習への反応、振り返りの質の高さがそれを示している。しかし、小林が本実践においてねらいとした「日本の森林資源の一部がボランティアの活動がなければ維持することが難しいという問題」について子どもたちは考えることができたのであろうか。この問題について子どもたちが考えるためには、本研究がここまで



表2 筆者による小林実践の作り変え  
(Cは想定される子どもの反応)

時	学習活動 想定される子どもの反応と発言 (C)
7	<u>手入れをした森と手入れをしていない森では、水にどんな影響があり、他にもどんな違いがあるのだろうか～自然災害と森林保護～</u> C1 「手入れをしていない森のせいでこんなにひどい災害が起きてしまうんだ。Nさんの活動って、森だけじゃなく、人の命も守っているんだね。」
8	<u>森林ボランティアとしてのNさんの1日を見てみよう</u> C2 「こんなに大変なのに、無償で森林を守るNさん達、ボランティアの人ってすごい」
9	<u>Nさんの間伐がどれだけ大変なのか、実際に体験してみよう</u> C3 「間伐ってこんなに大変なの。Nさん達って本当にすごい。」
10	<u>君だったらNさんの呼びかけに応じて森林ボランティアに参加するか話し合おう</u> C4 「こんなに大変だとボランティアに参加するのは無理だよ。」
11	<u>Nさんのボランティア団体の人数が増えた理由について考えよう</u> C5 「ボランティアが増えているのは、それだけ日本の森林の状況に大きな問題があるのかも。」 C6 「ボランティアが増えているのはいいけど、ボランティアに頼ってばかりじゃダメだと思う。」 C7 「他の日本の森林はどうなんだろう。」
12	<u>同じような森林が抱える問題は、日本の他の森林にもあるだろうか</u> C8 「日本の森林は、支える林業従事者が少ないままでいいのかな。」
13	<u>森林保護はそのままボランティアに頼ってしまっているのだろうか。</u> C9 「どうやったらボランティアに頼らないで森林を守ることができるのだろうか。」
14	<u>ボランティアに頼らない森林保護について考えよう～森林環境税の導入と使い道～</u> C10 「日本の人工林の現状やNさんのようなボランティアによって森が支えられていることを知ってもらったり、人材を育成したりすることに使った方がいいと思う。」
15	<u>Nさんの活動のこれからについて、日本全体の森林問題をもとに考えよう</u> C11 「Nさんのボランティアは本当にすごい。だけど、ボランティアに頼らない森林保護のしくみを考えていかないといけない、森林環境税の使い方はその一歩だ。」

(3) 背後にある社会問題・課題に対する事実認識を形成し(Nさんのように誰かが森を維持しないと、森の荒廃によって水がおいしくなくなったり、自然災害が起きたりする)、(4) その社会認識から改めてその人の社会的行動や活動の再評価を行う(Nさんのようなボランティアの人たちは本当にすごいけど、日本の森林保全はこのようなボランティアに頼ったままでいいのだろうか)ということである。その際(4)においては、それまでに形成された多角的な事実認識から協働的な学びが展開されやすくなり、それにより、さらに深い社会認識が形成されると考えられる。小林実践では、第11時まで(2)の段階まで進んだものの、Nさんのエピソードを通して生まれた情動を伴う価値認識と、第11時で生まれたNさんの背後にある社会的事象への関心とがうまく連動せず、その後の学習が「モノ・こと」への事実認識を主体とするものになってしまった。もし、情動を伴う価値認識と関心とがうまく連動していれば、例えば、「他の日本の森林はどのように維持されているのだろうか、道志の森と同じようにNさんたちボランティアに頼っているのか(いや、頼ったままでいいはずはない)」といった、Nさんのエピソードを通じて形成した価値認識を起点にした問いが生まれてくるはずである。

そこで、第7時以降の学習単元について新たな4象限で示した②の学習プロセスをもとに学習単元の再構想を試みた(表2)。また、新たな4象限マトリクスの中への位置付けも試みた(図4)。特に注目してほしい点は、第14・15時の内容を第7時へ移行した点である。手入れをした森とそうではない森との比較の中に自然災害の内容を組み込み、自然災害への事実認識がNさんへの価値認識と離れないように構想した。また、第14時には、「ボランティアに頼らない森林保護について考えよう～森林環境税の導入と使い道～」とし、これもNさんのエピソードを通じて形成した価値認識を起点として「どのように日本の森林を維持していけばいいのか」という社会的問題の解決を追究できる学習問題を設定した。さらに、第15時には「Nさんの活動のこれからを考えよう」という学習問題を設定し、前時までの「森林の維持」という社会問題の解決を目指した視点からNさんの生き方やボランティアの活動の意義を広く再評価するような学習問題を設定した。第7時から第11時までには、「ボランティアに頼りきっている森林維持の現状をなんとかしなければ」といった情動を伴う価値認識の形成と、その背後にある「日本が抱える森林問題の現状」という「モノ・こと」としての事実認識の往還を重視して構想した。

## 8. 本研究の成果と課題、今後の展望

本研究から明らかになった小学校社会科における人のエピソードの教材化の意義は、「価値認識と事実認識の往還によって社会認識が深まる」ということである。特に4象限マトリクスにおける③④の領域の学習による情動を伴う価値認識と、①②の領域の学習および関連する「モノ・こと」の学習による事実認識の往還によつ

