

社会関係の変容と価値との関係を探究する社会科授業の有効性の検討

— 中学校歴史的分野開発単元「太平洋戦争中の日系アメリカ人」を事例として —

Investigation of Validity of Social Studies Lesson in which Junior High School Students Inquiry into Relation between Changes of Social Relationship and Values :

The Case of a History Lesson about Japanese-American during the Pacific War

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学)

本研究は、私たちがもつ社会認識の枠組みに着目し、それをかたちづくる価値の機能を探究させる授業を中学校社会科歴史的分野で実践、検証したものである。授業後のアンケートから、約61%の生徒が(1)社会認識の枠組みによって排除された人びとの存在に気づくとともに、(2)価値の作用を認識することができた。これらの目標を達成できた生徒と達成できなかった生徒の学びに大きな差が見られたのは、ロールプレイに対する感想であった。つまり、(1)に気づけていない生徒はアイデンティティを固定的なものにとらえているのに対し、社会認識の枠組みによって排除された人びとの存在に気づくことのできた生徒の感想では、アイデンティティを他者との関係性のなかで構築されるものにとらえていることが多かった。また、(2)の作用を認識することができた生徒は、自己と他者との関係や個人の社会的な生活は本人の意思のみで決まるものではなく、社会的な状況のなかで決まってくるものであることに気づいていることが多かった。

キーワード：社会科、価値の作用、社会関係

1. 研究の目的

私たちがもつ社会認識の枠組みは、本来社会的な構築物であり、時代や社会によって変化するものである。しかし生徒たちは、「日本人」や「外国人」、「多民族」といった認識の枠組みが社会的な構築物であること、また、その枠組みが「ソト」とみなされた他者を排除しうることに気づいていない。そのため、自己がもつ社会認識の枠組みを見直す契機をもちにくい。

本研究では社会認識の枠組みの背後にある価値に着目する。価値は、社会を成り立たせる約束をかたちづくるものであり、私たちはその約束事に依存しながら社会のなかで生活している。

このような筆者の認識の背景には、今日のエスノメソドロジーの成果がある。

山田富秋氏によると、社会は本来、人間の価値判断と合意から構築された“約束事”にもとづいて成り立っている。社会のなかで生きる私たちは、この約束事に依存せずに生活することができず、それゆえにこの約束事を自明のものとし、そのコントロールの下で生活している。この約束事でうまく説明がつかない出来事は、だれもそれが現実には起こったこととは信じない。山田氏は、この自明視された約束事のかん縛という論点

に加え、約束事が「異質なものを排除するモノローグ性をもつ」という論点を付け加える。つまり、社会を成り立たせている約束事は、それによる支配を生み出し、逸脱したものを排除する機能をもつ¹。

社会科教育学では、上記のように逸脱と排除という社会問題を価値に基づく行動規範の働きによりつくり出されるものにとらえ、それらを当事者の視点から分析させるとともに、それを鏡に現代社会の規範を吟味し、自らの行為を対象化して組み立て直すように促す「規範反省学習」²や、これまで「問題」とは認識されてこなかった現実に対して、その自明性を疑い、異議申し立てをするために必要となる知識、資質、技能を育成しようとする「社会問題提起力」育成学習³が提起されてきた。これらの先行研究の成果としては、授業で使用可能な社会的な事象を分析する枠組みが提案されたこと、実際に実証授業を行い、実践可能性が示されたことの2点が挙げられよう。それでは、残された先行研究の課題は何か。以下の3点を指摘したい。

第1に、先行研究が前提としている生徒像である。これまでの社会科教育学では、自分や自分を取りまく社会を批判的に吟味し、他者と冷静に議論できる強い人間を前提として、授業構成論を構築してきた。ところが、前述の山田氏によれば、社会は「説明実践が通

じない他者を排除した、壮大なモノローグ世界」である。つまり、生徒たちの日常生活において、議論のための前提となる、自己とは異なる異質な他者は存在しない。筆者は、生徒たちと日常生活を共に過ごすなかで、高度化複雑化していく社会を前にそれを粘り強く認識しようとするのではなく、わかりやすいが単純化された物語に惹かれ、「みんな同じ」と他者を自己の延長線上でとらえる暴力性に無頓着な生徒の実態に強い危機感を抱いてきた。そして、生徒をこのような状況に追いこむのは、価値のもつ上記の機能であると考えている。価値が批判を許さない絶対的なものであり、自己とは異なる他者も存在しないのであれば、価値に焦点をあてた社会科授業構成論もそれを出発点とすべきではないか。現実の生徒という、いわば弱い人間を出発点として、社会科教育の議論を組み立てていくべきであると考えている。

第2に、先行研究で生徒が認識する「社会」の範囲である。日本思想史研究家のひろたまさき氏は、近代文明を事例に民衆の分断化作用という価値の作用をとらえるために、民衆を三層構造でとらえることを主張している⁵。ひろた氏による三層構造を図に示すと、表1のように表現される。このひろた氏の理論を視点に価値の作用を探究する先行研究を検討する。

表1 ひろたまさき氏による民衆の三層構造(筆者作成)

| | |
|----------------|--|
| 第1層 (民衆上層) | 近代文明を自己のものとすることによって自己解放を図ろうとする |
| 第2層 (下層民衆) | 近代文明のために自らの生活を破壊され、それに対する反発・怨恨を抱えながら、圧倒的な文明の優越性の前に呻吟する |
| 第3層 (被差別民衆) | 民衆にさえも文明の名によって差別されることになる |

梅津正美氏によれば、「規範反省」学習で生徒が獲得する社会認識内容は、図1のように示される⁶。ここでは、社会秩序を形成する規範のはたらきが概念的知識(現代社会の見方・考え方)として示され、「人々は、時代の都市生活の規範にもとづいて、近代国家にふさわしい『日本国民』になっていった」、「時代の規範にもとづく人々の日常的なふるまいや関わり合いが、図らずも差別され排除される少数者をつくり出す働きをもった」という解釈が探究される。しかし、生徒の視野に入るのは、近代国家にふさわしい「日本国民」という規範を身につけた第1層、身につけようとする第2層の人々のみであって、規範によって排除された第3層の人びとの視点は、生徒の視野に入ることはない。同じことが、「社会問題提起力」育成学習についても指摘できる。渡部竜也氏によれば、「社会問題提起力」学習で生徒が社会問題を提起する際に活用する枠組みは、図2のように示される⁷。ここでは、社会で自明とされている制度Aが、より大きな社会である制度・体制Bからどのように影響を受け、また、どのように制度・体制を支援しているのかが分析される。たとえば、国民の最大の幸福という価値観Bがもたらした「学級」

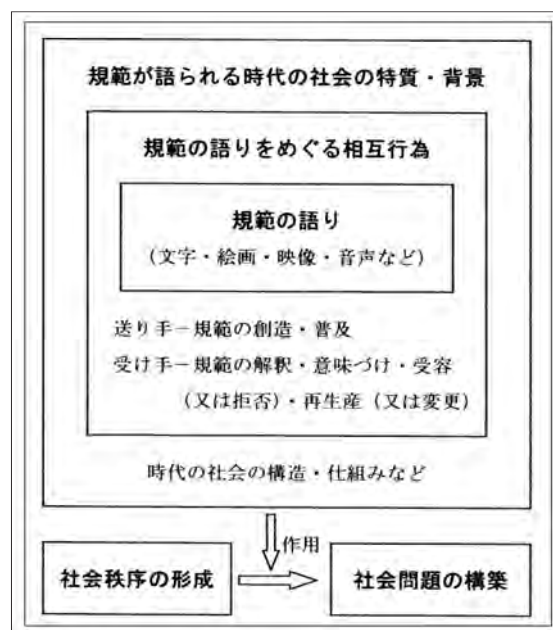


図1 「規範反省」学習で生徒が獲得する社会認識内容

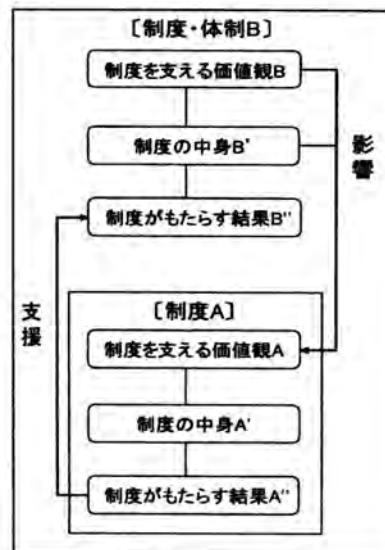


図2 「社会問題提起力」学習で生徒が社会問題を提起する際に活用する枠組み

という制度Aにのることができず、そこから排除された第3層の人びとのみならず、「学級」という制度Aのなかで、「自分よりも全体優先」「聞き分けの良い子」という価値Aにのろうとする第2層の人びとの視点ですら、生徒の視野に入ることはない。

なぜ、この点が問題なのか。法哲学者の井上、名和田、桂木の三氏は「みんなが一齐に同じ方向、同じ目標に向かって走り出すという、エミュレーション」から、「目標や範型そのものを、人々が『共に (con) 探し求める (petere)』営み」としてのコンペティションへの転換を主張している⁸。井上氏によると、コンペティションにより、「支配的目標とは異質な目標を追求する人々が、『敗者』の烙印をはねのけ、支配的目標に捧げられた人生の貧しさを訴える。他方、『勝者』のつもりでいる人々も、『敗者』とみなされた人々の生き方

に接して、自分達が失ったものを再発見し、人生の意味と目的について新しい角度から考え直す」ことができる。こうして、『『よき人生』』についての多様な解釈、多様な実践が競合することにより、人々が相互啓発し、自分たちの人生を相互豊饒化する」ことができるというのが、井上らの主張である。

この井上氏らの主張を、歴史教育の立場から、「歴史を学ぶ意義」としてとらえ直したのが今野日出晴氏の主張⁹だと位置づけられる。今野氏は「過去の異質な他者、『意味のある他者』と出会う」ことにより、「自らの価値観や倫理観が相対化され、自分に何者かを及ぼしてくる」ことの重要性を主張している。今野氏によれば、こうした営みが「他者の経験を生きるということであり、異質な他者と応答すること」であり、その応答のなかで、「いまを生きる〈私〉たち自身が蘇生され」、そこに「歴史教育の1つの可能性の中心」があるという。

この井上氏ら、今野氏の主張によれば、『『敗者』』とみなされた人々の生き方、「自らの価値観や倫理観を相対化」しうる「過去の異質な他者」と出会うこそ、私たち自身が蘇生され、人生を相互豊饒化することができるのだと言えよう。本研究の問題意識に引きつけて述べるならば、自己がもつ社会認識の枠組みを見直す契機になりうる学習は、価値によって形成された社会認識の枠組みによって排除された他者との出会いを通して価値の作用を探究してこそ成立するものだと考えられる。

第3に、提案された授業モデルの実証範囲である。梅津氏は、歴史分野単元「形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会」を島根大学教育学部附属中学校3年生合同クラスで実践し、「中学生対象の歴史授業において規範反省学習がある程度成立しうるという実感を得ることができた」¹⁰と報告している。ただし、個々の生徒の学びを詳細に検討することは行われていない。

上記の問題意識から筆者は、社会関係を変容させるという価値の作用を排除された人びとの視点から探究する授業モデルを開発・提案してきた¹¹。これらの研究成果をもとに本研究では、開発した授業モデルを実践し、その有効性を検証することを目的とする。具体的には、筆者が開発した授業モデル「太平洋戦争中の日系アメリカ人」を和歌山大学教育学部附属中学校で実践し、授業目標に到達した生徒とできなかった生徒の学びのありようを授業中に記入するワークシートや授業後のアンケートの結果から比較検討することによって、生徒がより深く、価値の機能を探究するための示唆を得る。

2. 方法

2. 1. 対象者

和歌山大学教育学部附属中学校3年生4クラス153名。

2. 2. 実施時期

2012年2月28日(火)－3月6日(火)。全4時間(単元終了後のアンケートは除く)。

2. 3. 手続き

授業は、和歌山大学教育学部附属中学校山口康平教諭が行った。授業で用いたワークシートは、岩野清美(2010)で提案した小単元「太平洋戦争中の日系アメリカ人」をそのままのかたちで教材化したもので、筆者が作成した。また、山口教諭と筆者は授業前に打ち合わせを行うとともに、ほぼすべての授業を筆者が参観し、VTR撮影と筆記による授業記録をとるとともに、授業後の検討会をもった。授業はほぼワークシートの通りに進行したが、一部、時間の関係で発問を削除したり、生徒の既有知識の関係から提示資料の前後を入れ替えたりした部分があった。

2. 4. 実証授業の概要

2. 4. 1. 本単元の目標

- ① 太平洋戦争中のアメリカにおける、「よいアメリカ人」という価値の提示が、価値のもつ分断化作用により、日系人とアメリカ人や日系人家族の関係を分断したことを説明できる。
- ② 「よいアメリカ人」という価値に従うことができない日系アメリカ人は、自身が受けた差別にもかかわらず、「よいアメリカ人」という価値を受容し、その価値に従うことで、自らの社会的地位を上昇させようとしたことを説明できる。

2. 4. 2. 単元の概要

本単元では、日系アメリカ人であるエド・イチヤマさんの太平洋戦争中の体験を通して、社会関係を分断するという価値の作用を探究する。単元は次の5段階で構成される。段階1、2(第1時)では、「よい」とされる価値が社会によって異なること、価値が社会認識の枠組みともなっていることに気づく。段階3(第2時)では、エド・イチヤマさんの家族を例に、「よいアメリカ人」という価値が社会関係の分断をもたらしたことを探究する。段階4(第3時)では、社会が分断した結果、排除された人びとの声が社会に届かなくなったことを、段階5(第4時)では、社会秩序を構成するという価値の機能を探究する。ここでは、段階3(第2時)で「よいアメリカ人」という価値によって排除されたエド・イチヤマさんに出会い、段階5(第4時)で、イチヤマさんの経験をロールプレイによって追体験する。この学習活動を通して、価値のもつ社会の分断化作用に気づくとともに、自己のもつ社会認識の枠組みを見直すことができると考える。

2. 4. 3. 各時の概要

第1時 日本とアメリカにおける太平洋戦争の記憶に関する写真の比較を通して、記憶のありようの違いの背景には、太平洋戦争に関する価値づけ(「過ち」/“Good War”)の違いがあることを知る。また、班ごとに太平洋戦争中のアメリカのポスターの分析を行う。その結果を全体で交流し、太平洋戦争中のアメリカで、「よいアメリカ人」という価値が提示さ

れたことに気付く。

第2時 日本軍が真珠湾を攻撃したハワイには大勢の日系人がいたことから、日系アメリカ人の歴史に興味をもつ。日系アメリカ人であるエド・イチヤマさんの話を読み、「日本人」／「アメリカ人」という国籍やアイデンティティが当時の日本、ハワイ王国、アメリカ合衆国の国策や国際関係により変化しうるものであったことを知る。

第3時 太平洋戦争中のアメリカで制作されたニュース映画“Japanese Relocation”の分析や「アメリカン・パスタタイム」との比較を通して、排除された日系アメリカ人の声がアメリカ社会に届かなくなったために、アメリカ社会で日系人の強制収容が正当化されたことを探究する。

第4時 太平洋戦争中のエド・イチヤマさんの家族の経験のロールプレイを行う。太平洋戦争中のアメリカで示された「よいアメリカ人」という価値が、その分断化作用により日系人とアメリカ人や日系人家族の関係を分断したことや、「よいアメリカ人」という価値に従うことができない日系アメリカ人はその価値を受容することで自らの社会的地位を上昇させようとしたことを探究する。

2. 4. 4. 生徒の学びを見取る観点と評価基準

生徒の学びを見取るために、単元終了後にアンケートを行った。アンケートの項目は、以下の通りである。

A 評定尺度法によるアンケート項目

- (1) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、なぜ、太平洋戦争中のアメリカで、「よいアメリカ人」という価値が提示されたかについて、学習することができましたか？
- (2) 教材に登場したエド・イチヤマさんの太平洋戦争中の体験は、自分にも関係のあるものとして学習することができましたか？
- (3) 教材に登場したエド・イチヤマさんが太平洋戦争中に差別を体験した理由について、さまざまな角度から考えることができましたか？
- (4) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、太平洋戦争中のアメリカで「よいアメリカ人」という価値が広がったことが、日系アメリカ人の人たちの生活にどのような影響を及ぼしたかが学習できましたか？
- (5) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、価値が社会のなかの人間関係におよぼす影響が学習できましたか？

B 自由記述によるアンケート項目

- (1) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習では、日系アメリカ人の経験に焦点をあてて、太平洋戦争中のできごとを学習しました。このように、日系アメリカ人の経験に焦点をあてることで、新たに見えてきたことは何ですか。あなたの考えを書いてください。
- (2) 私たちの周りにも、「きれい」、「まじめ」、「かしこい」などの価値があります。このような価値が、私

たちの人間関係にどのような影響を与えているのか、あなたの考えを書いてください。

上記の項目は、(1)を価値によって形成された社会認識の枠組みによって排除された人びとの存在を視野に入れて社会認識を形成することができているか、(2)を現実の社会関係を変容させるという価値の作用を認識することができているかを評価する材料として用いた。(1)、(2)の評価基準は、以下の通りである。

(1)の評価基準

- A+ Aに加え、自分の考えを付け加えて書いている。
 A 差別や排除の生まれるメカニズムについて、日系アメリカ人の事例をもとに一般化してとらえることができている。
 B 差別や排除の存在は認識しているが、そのメカニズムについての記述がなかったり、日系アメリカ人のことに限定して書かれている。
 C 記述内容が授業での学習内容と無関係
 M 無回答

(2)の評価基準

- A+ Aに加え、自分の考えを付け加えて書いている。
 A 価値が人びとの行動や社会関係に変容をもたらすメカニズムについて書いている。
 B 価値の作用により差別や排除が生まれることは認識しているが、そのメカニズムについての記述がない。
 C 記述内容が授業での学習内容と無関係
 M 無回答

評価の対象としたのは、4回の授業にすべて出席した112名である。

2. 5. 評価の信頼性

生徒のアンケートの自由記述の評価は、すべて筆者が行い、3回の評価を行った。具体的な生徒の回答例を次ページ表2、表3に示す。3回の評価の完全一致率は79.8%であったことから、評価の妥当性は高いと判断した。3回の評価が一致しない場合には、うち2回の評価が一致した評価結果をその生徒の学びとして分析に用いた。3回の評価がすべて異なる記述はなかった。

表2 アンケート自由記述(1)の生徒回答例(筆者作成)

| 評価 | 生徒回答例 |
|----|--|
| A+ | <ul style="list-style-type: none"> 昔は、アメリカにいてることだけで、スパイ容疑をかけられてして大変だったんだと知りました。差別を受けても、自分はアメリカ人と認めてほしいという思いを持ちながら、家族と戦うとなったときの気持ちは本当に複雑だったと思います。人は先天的に獲得した形質や性質に関係なく、生活してきた社会でその性質が決められてしまうのだと実感した。 太平洋戦争では、日本に核が落とされたりなど、国単位では日独伊側が壊滅的な被害をうけて、アメリカなどはそこまで大きな被害はうけていないと思っていた。けれど、ものさしを国から個人に変えてみれば、アメリカでも多くの人々が日系人だというだけで差別の被害をうけているのがわかった。これから先、戦争などを考えるとき国のことばかり考えず国民がどうなったかにも焦点をあてなければいけないと思った。 |
| A | <ul style="list-style-type: none"> 自分がアメリカ人だと思っても、日系人というだけで偏見の目を見られるというのはとても辛いことなんだろうと思った。人は世の中の出来事しだいで、差別をしたり、されたりする。 戦争が起こったことで、日系アメリカ人というだけでスパイ扱いされたり、強制収容されたりして差別がされていた。でも、日系アメリカ人ということと、戦争とはあまり関係ない。それなのに差別が起こることというのは、戦争での被害だけでなく、色々な被害が戦争によって起こるんだと思いました。 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> 日系アメリカ人ということだけで、ひどい差別を受けてきたことを改めて感じました。アメリカ人としての扱いではなく、日本人と扱われ、これだけの差が生まれてくるんだと感じました。 日系とつくだけで、こんなにも差別がされるなんて悲しかった。戦争中なのもあってかなり酷いことをされたんだと思うといたたまれなかった。 |
| C | <ul style="list-style-type: none"> 最後まで祖国に尽くすことがたいせつであるということ。 |

(記述は原文まま)

表3 アンケート自由記述(2)の生徒回答例(筆者作成)

| 評価 | 生徒回答例 |
|----|---|
| A+ | <ul style="list-style-type: none"> 「こうならなければならない」という強迫観念を人に与え、また他人に対して「あの人はこうである」というレッテルを貼ることに繋がりひいては優劣をつけ人を区別することになると思う。人間関係は価値で決まってしまうようになっていくと思う。 周りから評価されることで自分の価値を上げようという意識をもつことにもなる。ただ、否定したり、傷つけるようなことはよくないと思います。 |
| A | <ul style="list-style-type: none"> まじめという価値はかしこいにもつながり、その人はまじめでかしこいから「教えてもらおう」と思ったりして人が寄ってくる。悪いイメージなどは付き合いたくないと思われることが多いと思う。 人からの印象によって、その人との関わり方や、良い人と関わるることができるかどうかなどが関係している。 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> 「きれい」と「きたない」など、この見方だけで、差別が生まれている気がします。こんなことだけで差別しないような社会にし、生きていきたいです。太平洋戦争のときは、本当にひどい差別だったので、こんなことに二度とならないようにしたいです。 きれい、まじめ、かしこいなどの価値で、人と人との間に、差ができると思います。差というのは距離です。距離ができることはさみしいことだし、つらいことです。人を価値で判断しては、いけないと思います。 |
| C | <ul style="list-style-type: none"> 社会に出たときに好印象を持たれそうだし、差別されることも少ないと思います。自分の価値を良くすることが一番大事だと思います。 このよはじつりよくがひつようなんだよ。どりょくだけじゃだめなんだよ。かつためにひつようなのはうまれもったさいのうなんだよ。でもそのさいのうのさをもとめることができないから、もんだいがおこるんだよ。 |

(記述は原文まま)

3. 結果

評定尺度法による生徒のアンケート結果を、次ページ表4に示す。また、生徒のアンケートの自由記述の評価結果を次ページ表5に示す。

評定尺度法による生徒回答から、生徒が本単元における自己の学びにおける自己評価の高さがうかがわれる。ただし、これは生徒の自己評価であり、4(できた)と回答している生徒と、3、2、1(すこしできた、あまりできなかった、できなかった)と回答している生徒のワークシート、アンケート自由記述ともに、質的な差を見出すことはできなかった。

自由記述による生徒回答からは、(1)、(2)がともにB以上の評定の生徒が68名(60.7%)であり、価値によって形成された社会認識の枠組みによって排除された人びとの存在を視野に入れて、現実の社会関係を変容させるという価値の作用を認識することができるという授業目標に到達していると評価できる。

ここで検討すべきは、以下の2点である。

検討点1. (1)「日系人の生活に焦点をあてることで新たに見えてきたもの」という問いに対し、差別や排除が生まれるメカニズムを説明できていない生徒は、

どのような学びをしてきたのか。

検討点2. (1)「日系人の生活に焦点をあてることで新たに見えてきたもの」という問いに対し差別や排除が生まれるメカニズムについて説明できているにもかかわらず、(2)私たちの周りにおける価値が私たちの人間関係に与える影響については説明できていない生徒は、どのような学びをしてきたのか。

検討点1. に関しては、生徒が授業中に記入したワークシートを検討の材料とした。ワークシートは授業中に学習活動を行いながら書くものであるため、生徒の学びの履歴を評価する材料となりうるかと判断したためである。具体的には、自由記述(1)の評価がB、C、Mの生徒のなかから、ワークシートのすべての問いにおいて自分の考えを書けている生徒のワークシートと、自由記述の評価がA+、Aの生徒のワークシートを比較検討した。結果として、分析対象となったのは(1)の評価がBの生徒13名と、A+、Aの生徒16名であった。

検討点2. についても、生徒が授業中に記入したワークシートを検討の材料として用いた。具体的には、自由記述(1)の評価がA+、Aの生徒のなかから、ワークシートのすべての問いにおいて自分の考えを書けている生徒のワークシートを分析した。分析対象となった

表4 生徒アンケート（評定尺度によるもの）結果

| 質問項目 | 生徒の回答 | 4 | 3 | 2 | 1 | 合計 |
|---|--------|-----------|-----------|-----------|---------|-----------|
| (1) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、なぜ、太平洋戦争中のアメリカで、「よいアメリカ人」という価値が提示されたかについて、学習することができましたか？ | 人数 (%) | 40 (35.7) | 58 (51.8) | 11 (9.8) | 3 (2.7) | 112 (100) |
| (2) 教材に登場したエド・イチヤマさんの太平洋戦争中の体験は、自分にも関係のあるものとして学習することができましたか？ | 人数 (%) | 24 (21.4) | 61 (54.5) | 25 (22.3) | 2 (1.8) | 112 (100) |
| (3) 教材に登場したエド・イチヤマさんが太平洋戦争中に差別を体験した理由について、さまざまな角度から考えることができましたか？ | 人数 (%) | 47 (42.0) | 55 (49.1) | 8 (7.1) | 2 (1.8) | 112 (100) |
| (4) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、太平洋戦争中のアメリカで「よいアメリカ人」という価値が広がったことが、日系アメリカ人の人たちの生活にどのような影響を及ぼしたかが学習できましたか？ | 人数 (%) | 45 (40.2) | 52 (46.4) | 12 (10.7) | 3 (2.7) | 112 (100) |
| (5) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習を通して、価値が社会のなかの人間関係におよぼす影響が学習できましたか？ | 人数 (%) | 51 (45.5) | 49 (43.8) | 10 (8.9) | 2 (1.8) | 112 (100) |

4…できた、3…すこしできた、2…あまりできなかった、1…できなかった。
表中の%は小数点以下第2位で四捨五入しているため、合計は必ずしも100%にならない。

表5 生徒アンケート（自由記述によるもの）結果

| | | | (1) 「太平洋戦争中の日系アメリカ人」の学習では、日系アメリカ人の経験に焦点をあてて、太平洋戦争中のできごとを学習しました。このように、日系アメリカ人の経験に焦点をあてることで、新たに見えてきたことは何ですか。あなたの考えを書いてください。 | | | | | |
|--|----|--------|---|-----------|-----------|---------|-----------|-------------|
| | | | A+ | A | B | C | M | 合計 |
| (2) 私たちの周りにも、「きれいな人間関係にどのような価値が、私たちが与えているのか、あなたの考えを書いてください。」 | A+ | 人数 (%) | 3 (2.7) | 3 (2.7) | 1 (0.9) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 7 (6.3) |
| | A | 人数 (%) | 2 (1.8) | 13 (11.6) | 8 (7.1) | 1 (0.9) | 1 (0.9) | 25 (22.3) |
| | B | 人数 (%) | 3 (2.7) | 8 (7.1) | 27 (24.1) | 1 (0.9) | 8 (7.1) | 48 (42.9) |
| | C | 人数 (%) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 12 (10.7) | 4 (3.6) | 1 (0.9) | 17 (15.2) |
| | M | 人数 (%) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (0.9) | 0 (0.0) | 15 (13.4) | 16 (14.3) |
| | 合計 | 人数 (%) | 8 (7.1) | 25 (22.3) | 52 (46.4) | 6 (5.4) | 28 (25.0) | 112 (100.0) |

(表中の%は小数点以下第2位で四捨五入しているため、合計と必ずしも一致しない。)

のは16名である。

検討点1.「日系人の生活に焦点をあてることで新たに見えてきたもの」に関し、差別や排除の存在の認識にとどまり、それらが生じるメカニズムについて説明できていない生徒のワークシートでは、「ロールプレイを通して感じたこと・考えたこと」に3名が「差別はいけない」、残り10名のうち4名が「差別があった」と差別について言及している。一方、授業後のアンケートで差別や排除の生まれるメカニズムについて記述できている生徒では、授業中に記入したワークシートには16名のうち3名しか差別の存在に言及していない。

また、エドが「よいアメリカ人」にならなければならないと感じていた理由について、差別や排除の存在の認識にとどまっている生徒の考えでは、「アメリカ国籍を持っているから」、「アメリカで育ったから」など、アイデンティティを固定化されたものにとらえ、他者との関係性のなかで形成されるものだという認識にいたっていないものが多い。「アメリカ人たちに認められる」、「アメリカ人として認めてもらえる」という回答

は2名に過ぎない。反対に、差別や排除の生まれるメカニズムに言及している生徒では、「アメリカ人として認めてほしい」という内容が5名、父がスパイ容疑をかけられ、妻が強制収容されたことに関し、「家族を守りたい」という内容の者が2名おり、アイデンティティが他者との関係性のなかで形成されるものだという事に気づいていることが示唆される。また、「アメリカ人である自分に誇り」という記述も2名おり、社会生活を営むうえでアイデンティティが果たす役割に気付いていることを示唆している。

では次に、検討点2.「日系人の生活に焦点をあてることで新たに見えてきたもの」で差別や排除が生まれるメカニズムについて説明できているにもかかわらず、「価値が社会関係の変容をもたらすメカニズム」を説明できていない生徒は、どのような学びをしてきたのか。

私たちの周りにある価値の提示が社会関係の変容に及ぼす影響を説明できている（自由記述(2)の評価がA+、A）生徒とできていない（自由記述(2)の評価が

B)生徒の学びの差を検討した。第1時～第3時のワークシートに両者の差はない。しかし、第4時ロールプレイの場面における感想では両者の差が現れている。具体的には、「ロールプレイを通して感じたこと・考えたこと」という問いに対し、私たちの周りがある価値の提示が社会関係の変容をもたらすメカニズムを説明できていない生徒は、「1つの家族の中にも1人1人が様々な思いや願いを持っている」、「他の人の意見を聞くことで、あっこんな意見もあるんだと感じました」という、「思いや願い」のレベルで記述がされ、しかもそれらの具体的な内容には触れられていない。これは、価値の提示が社会関係の変容をもたらすメカニズムを説明できている生徒が、「(エドの下の兄は)アメリカ人なのに日本兵として戦うことや父親と連絡がとれないことなど、すごく疲い(まま)と思った」、「全員が自分の意思を認められず生活していて、本当にはがゆいものだったのだろう」など、自己と他者との関係、個人の社会生活は本人の意思のみで決まるものではなく、社会的な状況のなかで決まっていることに言及している。ただ、データ数が少ないため、統計的な検定はできていない。

4. 考察

上記分析結果から、本単元を通して生徒は、価値の提示が社会関係の変容に及ぼす影響について探究することができたと考える。また、示唆的であったのは、生徒の学びの内容に質的な差が見られたのが第4時、太平洋戦争中の日系アメリカ人の経験に焦点をあてたロールプレイの場面だったことである。価値の提示による差別や排除が生まれるメカニズムについて説明できているか否か、私たちの周りがある価値が私たちの人間関係に与える影響について説明できているか否かという2つの点について生徒の学びを検討したときに、第1～3時のワークシートの記述内容に質的な差は見られない。本研究の仮説である、価値によって形成された社会認識の枠組みによって排除された他者と出会うことが、自己がもつ社会認識の枠組みを見直す契機となりうるということが実証された。また、私たちの周りがある価値が私たちの人間関係に与える影響について説明できている生徒は、ロールプレイを通して個人の社会生活が本人の意思のみで決まるものではなく、社会的な状況のなかで決まるものであることに気付いていることが示唆された。しかし、アンケートに無記入の生徒も含めれば、約40%の生徒が本時の目標を達成できていない。

また、単元全体の学びのなかでは、生徒がより深く価値の機能を探究するために、以下が課題として残った。

1. 第3時、太平洋戦争中のアメリカで制作されたニュース映画“Japanese Relocation”の分析や「アメリカン・パスタタイム」との比較を通して、排除された日系アメリカ人の声がアメリカ社会に届かなく

なったために、アメリカ社会で日系人の強制収容が正当化されたことを探究した学習のあと、第4時のロールプレイで「エドが、日本軍に従軍した次兄を許せなかったのはなぜだろう」という問いは、「日本軍に従軍した次兄の声が、442部隊に入ったエドには届かなくなったため」という回答を期待していたが、この回答をした生徒はいなかった。価値が「よいもの」を提示する結果として生じる社会の分断について、もう少し丁寧におさえる必要があった。

2. 単元全体を通して、「日本人」や「アメリカ人」という枠組みが社会的な構築物であるという点に対しては、生徒に十分な認識を育てることができなかったと感じている。第2時、日系アメリカ人の歴史については、もう少し丁寧に授業を行い、「国境」や「〇〇人」という枠組みが社会的な構築物であることをおさえる必要があった。

5. 成果と課題

本研究の成果は、価値によって形成された社会認識の枠組みによって排除された他者との出会いを通して、価値の作用を探究する中学校社会科の授業の有効性を、実証授業での生徒アンケート、ワークシートの検討を通して示したことである。生徒のワークシートの分析から、価値によって排除された人びとの視点から社会的事象を見ることで、社会関係を変容させるという価値の作用を探究できることが明らかになった。

溝口和宏氏は、このような授業開発(実践開発)の意義について、「よりすぐれた、より生徒にとって意義のあると考えられる社会科教育論にもとづき、目標・内容・方法を設定し授業を構成するとともに、実践を通してその妥当性を検証する。そうすることで、日々の実践をその根底にある社会科教育論にまで遡って検討し直すことができ」¹²⁾と述べている。しかし、授業の事実から、その根底にある社会科教育論にまで遡って検討し直すための方法論は、未だ確立しているとは言いがたい。授業開発とともに、その根底にある社会科教育論の妥当性を検討するための方法論の開発が今後の課題である。

注

- 1 山田富秋『日常性批判 シュッツ・ガーフィンケル・フォー』2000、せりか書房
- 2 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小単元『形成される「日本国民」：近代都市の規範と大衆社会』の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』2010、第73号、pp.1-10
- 3 渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想—米国急進派教育論の批判的検討を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』2008、第69号、pp.1-10
- 4 中島義道『対話のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』1997、PHP研究書
- 5 ひろたまさき「1 パンドラの箱—民衆思想史研究の課題」

- 監修 ひろたまさき キャロル・グラック 編者 酒井直樹『歴史の描き方1 ナショナル・ヒストリーを学び捨てる』2006、東京大学出版会
- 6 梅津正美、前掲、2010、p.3
 - 7 渡部竜也、前掲、2008、p.7
 - 8 井上達夫、名和田是彦、桂木隆夫「《人間が豊かな共生社会をめざして》井上達夫、名和田是彦、桂木隆夫『共生への冒険』毎日新聞社、1992
 - 9 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008
 - 10 梅津正美、前掲、p.8
 - 11 拙稿「価値のもつ社会の分断化作用を探究する社会科の授業構成—中等歴史単元『太平洋戦争中の日系アメリカ人』を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第22号、2010、pp.121-130、「価値の制度化による社会関係の分断を探究する社会科授業開発—単元『優生保護法からみた私たちと現代社会』（中学校公民的分野）を事例として—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』第12号、2011、pp.197-206
 - 12 溝口和宏「探究と論争の接続による社会科授業改革」社会系教科教育学会編『社会系教科教育研究のアプローチ—授業実践のフロムとフォー—』学事出版、2010、p.278