

【原著論文】

人はどのようにして民主主義的行為に至るのか —小学校社会科公民授業事例にもとづいて—

池野 範男 (日本体育大学)
沖西 啓子 (広島市立長東西小学校)

本稿では、人はどのようにして民主主義的行為に至るのかという問題を取り上げ、その回答を日本の小学校社会科政治単元学習に即して出すことで、この問題に答える。

日本の社会科・公民教育は、シティズンシップの育成をめざしている。シティズンシップのための教育は、公共空間における人のふるまい方とそこにおける社会の作り方を学習課題としている。

本稿では、小学校社会科の公民授業を事例にして、人のふるまい方と、社会の作り方の単元事例を分析し、その構成と構造を明らかにする。そのうえで、民主主義的行為に至るモデルを創り出し、その意義を考察する。

キーワード：人のふるまい方，社会の作り方，単元の構成と構造，事例分析

**Exploring democratic action:
Issues arising from social studies/civic education in elementary school**

Norio IKENO (Nippon Sport Science University)

Keiko OKINISHI (Nagatsuka-Nishi Elementary School, Hiroshima City)

Civic education in Japan aims to help young people understand contemporary society and develop the skills to take part. As such it is necessary to consider the meaning of the public sphere and how we may act within it. In this paper, the authors describe one class of social studies/civic education in elementary school and analyses the responses of students.

The authors show a hypothesis “learning spaces in the classroom” to help clarify the nature and purpose of education about - and for - democratic action.

Key Words: action of person, building of society, elements and its structure of the unit,
case analysis

1. 本研究の目的と方法

1.1 研究の目的

本研究は、教室における小学校公民授業における学習者の学びの在り方を解明することを目的とする。公民授業は、とくに、子ども（児童・生徒）たちに民主主義的行為・行動とその促進を目指している。その行為・行動とその研究は学習指導要領やカリキュラムでは、「公民的資質」あるいは「市民的資質 (citizenship)」と示され議論されている。

しかし、教師が子どもたちを指導する実際の社会科教室では、毎時間、そのような行為や行動を促しているわけではなく、(2・3時間から数時間にもおよぶ)一つの単元において子どもに考えさせ、どのような行為や行動を採るのが良いかを判断させ、実際に行うか、架空的、仮想的に想像したりシミュレーション的に行わせたりすることを目指す。

公民授業は政治、経済、社会領域を取り扱うが、主として制度的機構的な知識を提示することが多い。しかし、その知識を地域やその社会の問題場面で取り扱い、子どもたちがその問題場面で知識を使いながら考え、新たな解決方法を話し合いしたり議論し見出したり、実際の解決を調査したりすることもある。この問題設定、調査・話し合い、解決の過程で、知識と行為が連関するように工夫をしている(今谷, 2001; 森本, 2001; 福田, 2001; 工藤, 2001; 猪瀬, 2001; 馬野, 2018; 桑原, 2018; 福田, 2018)。

多くの公民授業では、問題場面の提示、問題の確認、問題解決の提案、その根拠の探究、実際の問題解決あるいは仮想的解決、振り返りといういくつかの場面を設定し、その都度、子どもたちに、考えたり判断したり、実際にあるいは架空に解決したりさせ、民主主義的行為・行動へ導いていく。問題解決の場面で、知識と行為の連関が指摘され、そのために必要な要素として、討論 (discussion) と寛容 (tolerance) が提示されている (Hahn, 1991; Hess, 2008; ヘス, 2021, 第1章)。本研究はこの2つの要素は不可欠であるが、これらだけでよいのだろうか、という疑問から出発してい

る。

確かに、問題解決場面における議論・討論、その複数の解決策、その解決手続きのプロセスを確かめ、その関係を複数的応答的、また、社会文化的に解明することも重要である。しかし、一人ひとりの子ども、また教室全体の学びはどのような空間、その構造はどのようにになっているのかの究明も必要ではないか。それは次のような問題として示すことができる。

民主主義的行為・行動に導く公民授業では、どのような学びを子どもたちが行っているのか、それぞれの場面における学びの構成と構造とはどのようなものか、これらの学び総体はどのような構造をもっているのか。

本稿では、まず、学習空間という仮説を提示し、この仮説に基づき、公民授業における学習空間構造を示し、これらの問いに答える。そして、小学校公民授業の一事例を分析し、分析結果を考察する。この考察の上で、学習空間仮説を再検討し、その意義を明らかにする。

1.2 研究の現状と課題

小学校社会科における公民学習の研究には、日本と海外とで相違、差異がある。とくにアメリカ小学校社会科の教室とその研究 (Patrick & Hoge 1991) の教室を見るとそれを感じる。

そのことは研究のレビューを見ても同様なことを読み取ることができる。

わが国では、たとえば、社会科教育学会の研究誌に掲載された論文を中心にした研究ハンドブック (全国社会科教育学会, 2001) や (ここ十数年の) 各年度の実践研究 (竹澤, 2007; 鎌田, 2008; 野口, 2009; 荒井, 2010; 篠塚, 2011; 大澤, 2012; 岩野, 2013; 根本, 2014; 田中, 2014; 山本, 2016) を見渡すと、今谷 (2001) が述べているように、社会科は「子どもたちが授業の中で絶えず、社会事象について主体的に思考し、判断しながら、その成果を自己の人間形成や社会生活の改善・改革に生かし役立てていくことができる」(p.118) という特質を持っている。

一方、米国の公民授業の研究は、主に、公民の学習として行われてきている（Hahn, 1991; Parker, 1991, 1996, 2002, 2008; Patrick & Hoge, 1991; Hess, 2008; Levstik, 2008; Rubin, 2008, 2012）。アメリカの学校教育はそもそも、その目的を「公民教育」においており、それぞれの学習が公民学習であると考えられている。20世紀前半、アメリカ教育界をリードした John Dewey は『学校と社会』や『民主主義と教育』において、このことを強調している（Dewey 1916(1966)）。

そのような公民学習総体をあらわす言葉として、問題解決（problem solving）という用語が用いられた。公民学習は、子どもたちが、問題を見つけ、その解決案を考え、実際に、あるいは、架空にすることでその問題を解決する、という過程とその学習の姿を作り出すことを課題とするようになった。

このような場面設定に関する研究は、20世紀後半以降、多く存在する（Levstik, 2008; Rubin, 2008）。しかしながら、各場面で子どもたちがどのような学びをどのようにしているのか、また、民主主義的行為までの学び総体にはどのような学びの構成と構造があるのかに関しては十分な研究は存在しない。多くの研究は、個別事例研究に終始するか、あるいは、学習過程の総説研究にとどまっている。唯一、Parker (2008), Evans (2008) や Rubin (2012) の研究があるに過ぎない。本稿はとくに、Evans (2008) が「教室空間は教師と生徒によって組織され、しばしば彼らの活動を示すものである。」(p.524) という教室空間論にヒントを得てなされている。

社会科を含む、教科教育の学習研究を広く見通すと、学習を空間として見る研究を探してみると、算数・数学教育に、唯一、1件見つけることができた（J-stage, Cinii において、学習+空間+教科名で、閲覧。2021年2月10日最終閲覧）。それは、影山 (2019) である。影山 (2019) は、学習作業空間という概念を用い数学を取り扱い、「作業」空間という概念とその構成を明示化している点では、先見的なものである。しかし、「学習」空

間として取り扱う点、また、特に社会の領域の学習にも適用できるものとしてはまだまだ十分なものとはいえないものである。特に学びの具体、実空間と思考空間を組み合わせた学習空間、その作用と活動を仮説的に設定し、個別授業事例に即して検討し、その内実を解明することが課題として残されている。

本稿は、学習空間仮説を設定し、個別事例研究に発展させ、その仮説に基づく場面分析と子どもの学習の構成と構造を解明し、子どもの学びから公民学習における学習を空間的に可視化し、その重層性を究明する。そして、これらの結果に基づき、公民学習がどのように民主主義的行為へ導こうとしているのかを検討する。

1.3 本研究の方法と本稿の構成

本稿は、2から5の4章からなっている。

2では、本研究における研究仮説を提示する。その仮説は上述したように、「教室における学習空間」である。この仮説を、4つのフェーズ（様相）で説明する。すなわち、心的空間、身体的・運動的空間、言語的空間、認識的空間である。学びは、これら4つのフェーズ（様相）からなり、教室、各授業における学習空間の構造を形作っている。それはまた、教室の中に、公共空間を創造し、公共空間としての学習空間を作っていると考えられる。

3では、小学校6年社会科授業における政治単元「わたしたちの生活と政治—憲法って何？」を取り上げ、その学習空間構造を分析する。

続く、4と5では、事例分析の結果をまとめ、その考察を行い、学習空間仮説の有効性と意義、またその仮説が示唆することを検討するとともに、本研究の結論を述べることにする。

2. 本研究における研究仮説：仮説「教室における学習空間」

2.1 概要

本研究の仮説は、図1である。図1は、「教室における学習空間」を示している。

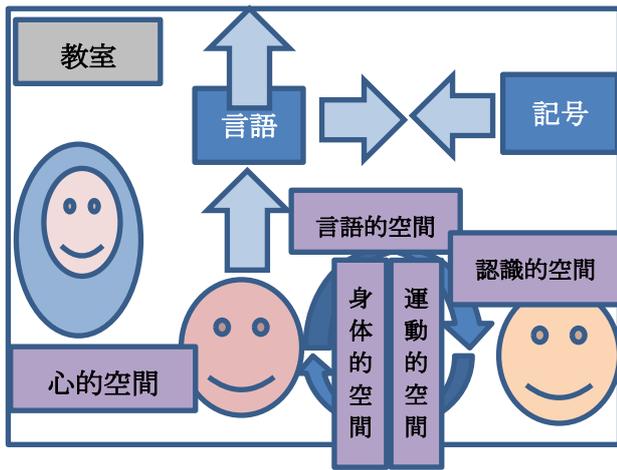


図1 教室における学習空間（筆者作成）

図1は、学校における教室場面を示している。いずれの教科の授業においても、4つの学習空間があるのではないだろうか。それは、(1) 心的空間、(2) 言語的空間、(3) 身体的・運動的空間、(4) 認識的空間である。

つまり、(1) 心的空間は、学習する子どもが自分の中に、もうひとりの自分を作り出し、わたしともうひとりのわたしが交流することで作り出される。これは、わたしの中に創出される空間のことである。(2) 身体的・運動的空間と(3) 言語的空間とは、身体・運動、言語が媒体となって、二人以上の学び手がお互いに交流することを可能にし、そこに学び合いを促進させる空間のことである。(4) 認識的空間は、身体・運動、言語にもとづき、学び手がそれぞれの学びを交換し、相互にその学びを確認したり、新たなものを創り出したりする認識を交流する空間のことである。これらの(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つの学習空間がどのように機能し作用すると、行為へいたるのかを検討することにする。

2.2 4つのフェーズ

(1) 心的空間

ひとが何かを(行為)するとき、(行為)するまえに、自分で何かを思う、考えることが多い。この思う、考えるという場面が、わたしの中に起こ

るとき、心的空間が作り出されている。わたしが、わたしのなかに、もうひとりのわたしが、なにかを(行為)することを思う、考える。このとき、図1の左のような、わたしともうひとりのわたしが作り出される。そのようなわたしの中の空間が、心的空間である。

心的空間は、学習、学びが始まり、進み、終わるという一連の学習行動において、つねに保持されている。しかし、その心的空間がつねに意識されるわけではなく、身体的・運動的空間、言語的空間、認識的空間が作り出されている時は、それらの空間が前面に出て、意識下に下がっていることが多い。しかし、“変だぞー”、“どうしたのかなあ？”と考へ出すと、心的空間が意識化され、わたしがわたしのなかで、疑問に思ったり、問いを立てたり、考へたりするものである。

(2) 身体的・運動的空間

心的空間で、疑問に思ったり、問いを立てたり、考へたりするとき、またその結果を伝えたり、クラスみんな、グループのメンバー、あるいは、隣の子にそのようなことをしたりする。そのとき、身体、動き(運動)、あるいは、ことば、言語で、何かをする相手に話す、語る、考へるなどを伝えなければならない。動作か、言葉かで、相手との間にそれぞれの関係を創り出す。これが、(2) 身体的・運動的空間、あるいは、(3) 言語的空間である。

(2) 身体的・運動的空間は、身体の動作、身振り・手振り、ジェスチャー、動きなどの運動によって、コミュニケーションを作り出す。自分と相手、あるいはグループのメンバー、または、クラスみんなに、合図を送り、コミュニケーション空間を創り出す。それはまた、意味のある空間である場合もある。

動作や身振り、手振りが単に、コミュニケーションの始まりだけではなく、意味のあるものであれば、それは、身体および運動によるコミュニケーションが始まっている。たとえば、ドラマの授業、体育の授業では、しぐさ、動作が意味を持ち、

子ども同士、相手に対して、また、グループやクラス全体に対してコミュニケーションを仕掛けたり、果たしたり、あるいは、一連の運動を通して成し遂げたりする。

このような身体によるしぐさ、動作、運動によって、意味のあるコミュニケーション空間が作り出される。その意味するものは、言語的空間を経て認識的空間で、子どもたち、グループのメンバー、クラスで共有されていく。

(3) 言語的空間

言語的空間は、ことば、言語を通して、相手と交流を創り出したコミュニケーション空間である。日本語、英語というコミュニケーション可能な言語を使って作り出される。対話、会話、あるいは、言語コミュニケーションと呼ばれる。これらの言語を用いたコミュニケーションこそが、教室の多くを創り出している。

言語によるコミュニケーションは特に、民主主義社会にとっては不可欠なことであり、家庭でも、学校でも、地域社会でも、経済でも、文化でも、国際関係でも、社会のどこでも必要なことである。

教室においても、どの教科の授業でも、身体的・運動的空間とともに、言語的空間がクラス内の教師と子どもたち、子どもたち同士のコミュニケーションを創り出す。

(4) 認識的空間

これまで述べてきた心的空間、身体的・運動的空間、言語的空間によって、教室全体に、いくつもの空間が作り出される。それらは、教室では、教師の指導のもと、子どもたちが身体や運動とともに、言語を通して、相互のコミュニケーションを創り出し、教室の中に、またそれぞれの子どもたちに新たな認識を形成する。新たな認識は、子ども一人ひとりや子どもたちに新たな振る舞いを準備し、行為や行動へと導く。ただすべてが、このような行為や行動へ至るわけではない。

2.3 教室における学習空間の構造

教室の学習空間は、上述した、(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つの学習空間を持っている。以上の説明は、図1のような学習空間仮説を筆者たちが持っており、その仮説を教室の学習に適用し説明したものである。

その特徴は、次の5つに整理できる。

- ① 学習空間として、(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つのものがある
- ② 4つの空間には、順序性があり、第一段階としての心的空間、第二段階としての身体的・運動的空間+言語的空間、第三段階としての認識的空間の、3つの学習段階がある
- ③ 4つの学習空間には、段階性があるが、必ずしもすべての学習が、またあらゆるひとの学習がその順序性に拘束されるわけではなく、第一、第二、第三の3つの段階は自由に行き来される
- ④ ただ、(1) 心的空間は、他の3つのいずれの空間の基礎を作り、この(1) 心的空間がいかなる形であれ、存在しなければ、以下の、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の学習空間は作り出すことはむずかしい
- ⑤ これら、4つの学習空間は、現実から離れた、架空、仮想なものとして行われたとしても、部屋という物理的空間、教師や子どもがおり、直接的なふれあいがなくとも、何らかの相互の影響を受け合っているという現実の空間でなされる (do, act) ものである

これらの5つの特徴は、教室の子どもたちの学習において、具体的な事例で説明されることが必要である。

2.4 公共空間としての学習空間

学習が空間構造を持っていることを、上図1は

示している。そして、上述の⑤の特徴は、空間における特質を述べている、それはまた、公共性（public）を示している。その特質は、わたしも一人のわたし以外に、つねに、他者となるだけれが、あるいはみんなが想定される状況、あるいは、関わる状況において学習が進行するということである。

学習は、教室における、ひとりひとりの個人の空間であっても、他のひとの空間、あるいはグループやみんなの空間を想定したり、現実を考慮したり、配慮したりすることで、社会空間であるとともに、一想定される、配慮されるひとの数は特定化できないが、複数を組み込んだ一みんなの空間として進められるものなのである。

この意味において、学習はつねに、公共性をもった空間を作り出し、学習が進むにつれ、また深められるにつれ、公共性がより濃厚になっていくと想定できる。

以上、図1に提示した学習空間仮説に基づき、学習空間の構成、またその特徴、特質を考察してきた。これらを手かがりにして、具体的事例とする小学校社会科政治単元の授業を検討することにしたい。

3. 授業事例：政治単元 「わたしたちの生活と政治—憲法って何？」

本稿で、とりあげるものは、広島大学附属小学校第6学年の社会科で、筆者のひとり、沖西が2016年2月6日に実施したものである。

3.1 沖西作成の指導案

沖西は、次の単元名とその目標、および、単元構成で実施した（沖西，2016，p.33；池野，2016）。

1 単元 わたしたちの生活と政治—憲法って何？—

2 指導目標と指導計画

(1)指導目標

〈知識・理解目標〉

- 我が国の政治は、日本国憲法に基

づいて行われていることや、国民には政治に参加する権利が保障されていることを理解する。

- 日本国憲法の三つの原則，国民主権のしくみについて具体的な事例を通して理解する。
- 日本国憲法と我が国の政治や国民生活との関連に関心を持ち，憲法は国家権力を制限するためにあるものであることを理解する。

〈思考・判断・表現目標〉

- 日本国憲法の三つの原則について，具体的事例を通して自分なりに判断し，意見を形成することができる。
- これまでの学習をもとに，日本国憲法を遵守する義務が誰にあるのかを考える。
- 国民に主権があるという意味を理解したうえで，国民の基本的人権を保障するために私たちにできることを考える。

(2) 指導計画（全7時間）

- 第1次 日本国憲法の基本的な考え方・・・・・・・・・・2
- 第2次 日本国憲法の三大原則・・・・・・・・・・3
- 第3次 日本国憲法を守らなければならないのは？・・・1（本時）
- 第4次 主権者になる私たちにできること・・・・・・・・・・1

日本の小学校では、この単元の名前と目標、計画は、特殊なものではなく、どちらかといえば、標準的なものであろう。

小学校社会科学習では学習指導要領に従い、政治や経済などを、政治、経済そのものとともに、私たちの生活との関係をも学習する。子どもたちやその生活と結び付けて、政治や経済などの社会の事象を取り扱う。

単元の目標は、知識・理解、技能・能力、思考・

判断・表現，関心・意欲・態度の4観点別に示すことが，21世紀はじめ（2000－2017年）では多かった（現在は，知識・技能，思考・判断・表現，主体的に学習に取り組む態度の3観点に変更されている。）。

沖西は，4つの観点のうち，知識・理解，思考・判断・表現の2つの観点に絞り，7時間の単元を構想し，日本国憲法が日本の政治の基本形態を作っており，その原則として，①国民主権，②平和主義，③基本的人権の尊重という3つを確認し，①国民主権という原則を憲法そのものと，国民，政府との関係を子どもたちに考えさせる。

本時（第6時）は，憲法と国民，政府との関係を考える。その指導案が次のものである（沖西，2016, p.33）。

本時の目標

- 憲法と国家権力・国民の関係を理解し，さらに日本国憲法のあり方について自分の考えを整理することができる。

3.2 授業の展開と子どもの学習

沖西は，以上のような計画の上に，本時（6時間目）を進めた。

前時までに日本国憲法の三大原則について，それぞれの社会的意味や具体的事例を挙げたり，海外の憲法と比較したりして考えさせている。本時では，まず『あたらしい憲法のはなし』を用いて日本国憲法の三大原則を簡単な言葉でまとめさせる。三大原則を整理したうえで，「日本国憲法と国民との関係について考えよう」という学習問題を提示する。両者の関係を具体的に考えるために，ライオン，わたしたちを示すぬいぐるみ，檻を使用する。この三つを使って，日本国憲法とわたしたちの関係を考える活動を取り入れるのである（椋 2016, 2018, 参照）。これまで学習したことを思い出しながら，ライオンと檻は何にあたるか考えさせる。日本国憲法と国民の関係とはどのようなものか，という学習問題に対して，子ども達が予想したことを話し合う。

沖西の学習指導案

学習活動	指導の意図と手だて	評価の観点
1 本時の課題をつかむ。	○ これまで学習した日本国憲法三つの原則について振り返る。	○ これまで学習した内容について理解しているか。
日本国憲法と国民との関係について考えよう。		
2 グループの中で意見交換する。	○ 具体物を提示することで日本国憲法と国民との関係を捉えやすくする。 ○ 多様な考え方を引き出し，友達のを知ったり，自分の考えをさらに深めたりしたい。	○ 憲法・政治権力・国民の関係について理解できたか。
3 日本国憲法を守る義務があるのはだれかを考える。	○ 本単元で学習したことを整理しながら，まとめる。	○ 憲法は，政治権力を制限するためにあることを理解することができたか。

教師が、「これまで学習したことから考えると、ライオンと檻は何だとおもいましたか？」と問いかける。

ある子どもは、「檻は牢屋で、ライオンは警察です」と答える。また別の子どもは、「ライオンはちょっと思いうかばないが、檻は日本国憲法だと思う」という。その理由は、「国民の権利は制限しないけど、ある程度の規則や法律っていうのは、日本国憲法から生まれていて、国民はそれに反したら処罰されるから、私は、檻は日本国憲法だと思うから」と説明する。さらに別の子は「檻は日本国憲法で、ライオンは公共の福祉に反する人だ」という。

教師は続いて、子どもたちが考えたことを、劇で表現してみようと提案する。四人グループで考え、前に出て人形を使いながら、各グループの考えを劇で表現する。

あるグループは、人形が国民で、ライオンが公共の福祉に反する人で、檻が日本国憲法であるとし、「もし、日本国憲法がなかったらこうなって…（ライオンが人形にかみつく）日本国憲法があったら（檻が出てくる）、日本国憲法によって国民が守られます。」と演技する。

別のグループは、先のグループに「似ているけど、（檻は）「制限」だと思う。国民はいろんな権利が認められており、いろんな自由もあるけれど、制限もあるから「制限」にし、また、ライオンは「政府」にしました。国民の自由には制限があって、ライオンが政府で、政府によって制限されているから。」と説明した。

さらに、別のグループは、「私は檻を日本国憲法にして、ライオンを独裁者にしました。檻である日本国憲法が、ライオンの独裁者を食い止めるもとなってます。もしも、檻である日本国憲法がなかったら、ライオンの独裁者が暴走してしまっって、国民におそいかかったりとか、無理に支配したりするからと考えました。」と述べる。

このような劇に基づいた意見交換をした後、弁護士先生が「ライオンは政治権力、檻は日本国憲法にたとえられて、私たち国民は檻の外にいる」

と話すビデオを流した。こののち、本時の学習問題の答えとして、沖西は「日本国憲法(檻)は私たち国民を政治権力(ライオン)から守っている。」とまとめている。最後に「日本国憲法を守る義務があるのは誰だろうか」と問うと「国民」と答えた児童が大多数であった。教師が日本国憲法を守る義務は誰にあるか、きちんと憲法に明記してあることを伝えると、憲法全文の中から、第九十九条の「憲法尊重擁護の義務」に書かれていることに子どもたちは気づいた。教師が、日本国憲法は、私たち国民の権利・自由ではなく、国家権力を制限するものであることをおさえて授業を終えている。

3.3 学習空間の構成と構造

沖西が指導したこの授業ではいかなる学習がおこなわれたのだろうか。また、その学習には、どのような学習空間があるのか。本章ではこれらの問題について考察する。これらの問題に答えるためには、見える学習を確定したのちに、見えない学習を補い、学習全体を再構築することが必要であろう。一授業(45分)すべてを再構築することはむずかしいので、沖西が示した指導案で、中心となっているし、実際の授業でも中心となった学習活動2「グループの中で意見交換する。」を取り上げ、その部分の学習を検討する。

3.3.1 見える学習と見えない学習

学習活動2は、上掲の指導案に示されているように、2つの部分からなっている。第一の活動は、憲法と国民、政府との関係を考えるために、檻、わたしたちを示すぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示し、グループで話し合い、具体物を用い、劇のように発表することと、第二の活動はグループ発表を聞いて、自分の考えを深めることである。学習活動2は、これら2つの活動から成り立っている。

第一の活動は、①教師から出される「日本国憲法と国民との関係について考えよう。」という学習問題を聞き考えること、②子どもたちに憲法と

国民、政府との関係を考えさせるために、教師が檻、ぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示すること、③グループでこれらの具体物を用いて話し合うこと、④グループで具体物を用いて、劇のように発表することの4つの下位の活動からなっている。

これら①から④の活動は見えるものであり、観察可能である。しかし、すべてが見えるわけではない。

3.3.2 学習空間仮説から見た活動①～④

それぞれの活動は次のような子どもの学習からなっている。

活動①と②は分割可能であるが、実際には、2つは連続したものであり、一連の学習である。活動①は、教師が学習課題を示すこと、子どもたちがそれを聞いて考えることから構成されており、子どもたちがそれを聞いて考えることが主な学習である。続いて、活動②で、その考えることが、子どもが考えるために、教師が檻、ぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示し、子どもたちがこの具体物に基づき考えることである。

活動①と②において、子どもたちは、「日本国憲法と国民との関係について考えよう。」という教師の言葉を聞いて、一人ひとりの子どもが自分のなかで、「日本国憲法と国民との関係について」考えるように、という教師からの指示だと理解する。そして、活動①の終了とともに活動②として、自分で日本国憲法と国民、政府との関係について考える。活動①②は子ども学習から見ると、教師の言葉＝指示の理解、指示内容に関する思考の2つの学習からなっている。

活動①②の教師による指示・子どもの理解思考は、[1]教室空間における、教師という他者からのクラス全体への言葉による働きかけ、また、[2]子どもたち一人ひとりのその言葉の受け取りと自分の中でその関係を考えることを内包している。主な学習は[2]にある。

[1]は、子どもの側から見れば、他者の教師から、板書や問いかけという動作を含んだ言葉によ

る提案を聞き、受け取ることであり、本稿の仮説に基づくと、他者からの働きかけにより、運動的空間、身体的空間ができ、教師の提案が言語的空間によって、子どものところへ届き、子どもの心的空間に教師の指示を理解することが起こることである。授業を観察した筆者には、これらの一連の学習は、どの子どもたちもスムーズにしていたと判断した。

[2]も[1]に続き、子どもたちはそれぞれ考えはじめる活動である。その子の身体的動きなどは見えるが、その子の心の中の思考は見えない。つまり、心的空間が作り出されていることは観察者には、理解できるが、具体的にどのような思考がその子の心的空間でなされているのかは不明であり、見えないものである。しかし、その後のグループの発言から見たり、授業の最後のまとめでの学習結果から推測したりすると、一人ひとりの子どもたちは自分なりに考えたようである。

続く、活動③と④もひとつづきの活動とみなすこともできる。つまり、活動③で、グループのみんなが具体物を用いて話し合う、④で、グループのみんなが協力し、グループで具体物を用い、劇のように発表する。これら活動③④は教師が示した学習課題「日本国憲法と国民との関係について考えよう」に関して、檻、ぬいぐるみ、ライオンの3つの具体物を用い、これら3つの関係として考えようという指示に変え、具体物の関係をグループで考え、まとめ、それを劇として発表するという活動である。

活動③と④では、子どもたちは自分の考えをまとめ、グループ内で自分の意見を出し合い、グループ内で、檻、ぬいぐるみ、ライオンの三者の関係を考えまとめ、またその関係を簡単な劇にし、順番にグループで考えた劇を発表し、檻、ぬいぐるみ、ライオンの三者の関係に関する自分たちのグループの考えを発表する。

これらの活動にも、[1]三者関係に関する自分の意見をグループ内の他の子どもたちに、具体物を用いて身振り、手振りを含めて、言葉で説明する、[2]グループ内で言葉を用いて三者の関係に関す

る子どもたちそれぞれの意見を交換し、グループで一致する考えにまとめ上げる、[3]その考えを劇にして、クラスの前で、具体物を使って演じ、言葉で説明する。[4]各グループの発表を聞き、グループ間の類似や相違を見つける。

これら[1]～[4]の活動は次のような学習空間で行われている。つまり、[1]では、三者関係に関する自分の意見を三者関係（図）として心的空間で作出し、その関係（図）を言葉や身振り、手振りで身体的空間、運動的空間において、また、具体物を用いて言語的空間を通してグループ内の他の子どもたちに、認識的空間において説明する。[2]では、グループ内で言葉、身振りや手振りを用いて、身体的空間、運動的空間、言語的空間において、三者の関係に関する子どもたちそれぞれの意見を認識的空間として交換し、これらの学習空間を使って、認識的空間においてグループで一致する考えにまとめ上げる。[3]では、認識的空間で作出したグループの考えを、動作や身振り、言葉を用いた身体的空間、運動的空間、言語的空間で劇にして、クラスの前で、具体物を使って演じ、言葉で説明する。[4]では、身体的空間、運動的空間、言語的空間で劇としてなされた各グループの考えを子どもたちも身体的空間、運動的空間、言語的空間で共有化して、劇を見たりその考えを聞き、グループ間の考えの類似や相違を共有化した空間を参考にし、心的空間で自分の考えを深めたり新たな考えに書き換えたりするし、またその心的空間で見つれたりする。

3.3.3 空間形成としての学習と公共空間の形成

以上、学習空間仮説に基づき、活動①②と③④を空間構成として整理した。そこから見ると、活動①②も、また、活動③④も学習空間における空間形成のパタンを見い出すことができる。それは次のような図式で示すことができる。

身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言語的空間→認識的空間→身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言

語的空間→認識的空間→・・・

学習空間では、教師による学習指導によって、まず、(A) 身体的運動的＋言語的空間→心的空間という過程で、個々の子どもたちに、ある一定の考え＝意見を創り出す。そのうえで、子どもたちが、(B) 身体的運動的＋言語的空間→認識的空間という過程で、考えを共有化したり、相互に対象化して比較したり、新たな考えを作り出したりする。

この(A)と(B)の過程を繰り返し、お互いの考えを、クラスの共通、共有のものにし、相互に分かりあい、一定の理解・認識を獲得する。

その結果、本時のおわりに、子どもたちが書いたまとめ文で、ある子どもは次のようなことを書いている（沖西，2016，p.36）。

「改めて、日本国憲法が大切な存在であることを感じました。ただ、日本国憲法を守るのが、政治権力を持つ人だったのは少し違和感がありました。これからも政治権力から国民を守り続けるために、日本国憲法はあり続けるべきだと思います。」

また、単元が終わったとき、別の子どもは次のように書いている（沖西，2016，p.36）。

「たとえ、政治に関係する人にならなくても、毎回選挙に欠かさず行きたいです。そうして政治の関心を見せることが、主権者となったときにできることだと思います。」

このような学習結果から推測するに、政治学習の結果、子どもたちに形成される知識・理解としての認識は、クラスという学習空間で作られ、現実の社会への自己の行為への橋渡しをしていること、また、クラスという学習空間は、人々が生活するとともに、人々が考えたり議論したり行動したりする社会という公共空間としての機能を併せ持ったものであるといえるだろう。

4. 考察

沖西が指導して子どもたちが進めた授業における学習は、上述したような学習の経過とその空間形成、またそこにおける個々の子どもの学習結果を創り出していた。

日本の小学校社会科政治単元の学習を事例にして、検討した結果、次の3つのことが明らかになった。

1. 政治学習には、一定の空間形成がなされている。
2. その学習空間形成のパターンとして、身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言語的空間→認識的空間→身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言語的空間→認識的空間→・・・を抽出することができる。
3. この空間形成は、クラスという社会における学習形成であるとともに、政治学習では、知識・理解という認識が社会における行為へ展開する人々がみんなで進める公共空間という役割を果たしている。

1はすでに述べてきたことで明らかであろう。

2と3の結果は検討し、意義づけることが必要であろう。

2の結果を引き出すことができるのは、図1の学習空間仮説を前提にしてのことである。図1の仮説構成とモデル図形から、学習空間を区分し、その部分部分を特徴づけ、その学習関係を、記号論的配置（事象と記号と主体に関する、意味論—構文論—語用論の関係）において見たとき、そう考えられるという仮説に依存している。仮説に含まれるこのような前提が、シティズンシップ・社会科・公民教育における学習に妥当性があると考えられるからである。

それは、本稿のタイトル「人はどのようにして民主主義的行為に至るのか」に関する学習仮説に含意しているともいえる。すなわち、人は輻輳的な学習空間で、学習を進めているが、その輻輳性

には、それぞれの教科・領域の教育の特性が働いているという前提があり、それがシティズンシップ・社会科・公民教育における学習を進めている教室では、指摘したパターンで空間が作り出され、一定の知識・理解を形成し、行為への方向付けを創り出しているのである。

その保証が、3の公共空間というクラスの役割であろう。クラスは、現実の社会であるとともに、架空的な議論空間であり、行為・行動のシミュレーション空間を形成し、知識・理解という認識を行為・行動へ移行させたとき、私はどのような行為や行動を取るべきかを指し示す役割を果たすとともに、その正当性を議論できる場所なのである。

5. 結語

本稿は、人はどのようにして民主主義的行為に至るのかという問題に取り組み、結論として、クラスに学習空間を形成し公共空間を創り出すことによってであると答えた。

最後に本稿の教育学的意義と、シティズンシップ・社会科教育研究上の意義を述べて閉じることにする。

(1) 教育学的意義

教育学研究では従来から教育行為は研究してきた(Conrad & Serlin, 2011; Gitomer & Bell, 2016)が、学習空間として教育を見ることはなかった。教育に関して、単なる教師や子どもの行為ではなく、教育のそれぞれに作り出される学習とその空間とみなすことで、子ども、学習者の中に作り出されるものが成果としての知識・理解だけではなく、その形成過程と方法、またその構造を研究し、一人ひとりの学習者の学習形成をマクロ的にも、ミクロ的にも研究できる(Ikeno, 2018)。

(2) シティズンシップ・社会科教育研究上の意義

教育学的意義は、シティズンシップ・社会科教育研究にはより顕著に表れるし、またそれ以上に、空間の意義を重要視しているからである。それは

クラス、教室を単なる部屋と見るのか、学習空間と見るのかによって異なる。単なる部屋と見ると、それは単なる空間に過ぎない。しかし、行動への準備、また創出・創造への空間と見る (Evans, 2008, pp.523-524) と、明らかに異なった教室観に立ち、学習者の学習が行為・行動への準備、創出空間として現れるので、このような教室空間観こそ、シティズンシップ・社会科教育研究では必要ではないだろうか。

ちがった表現を使うと、わたしたちは、子どもたちが授業で行うような、何らかの学習空間を作り出すことで、知ることと行う(する)ことをつなぐ場所を学びの上で、作り出し、その学びを知識とともに、メタファーやその構成体により、より複雑で高度なものをわかるとともに、同時に、そのことをする、行うことも準備し、(実際に行動するかどうかは別にして) 行為(する)ことを図っている。その場所こそが、学習空間である。

このような教室空間観に立って、本稿は研究を進めたのであり、そうすることで、シティズンシップ・社会科教育の教室空間が、学習者に行為・行動を創り出すことになるのである。

参考文献

椋大樹 (2016) 『檻の中のライオン 憲法のわかる46のはなし』かもがわ出版。

椋大樹 (2018) 『けんぼう絵本 おりとライオン』かもがわ出版。

福田喜彦 (2018) 『社会系教科教育学研究』の歴史から見た中等公民教育の回顧と展望『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.59-66.

藤井大亮 (2016) 「社会科教育学における理論研究—2015 年度の学会誌論文から—」『社会科教育研究』第 128 号, pp.87-98.

池野範男 (2016) 「小学校政治単元の授業研究—グローバル社会において求められていること—」広島大学附属小学校学校教育研究会編『学校教育』No.1187, pp.38-43.

桑原敏典 (2018) 「主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望」『社会系教科教

育学研究』第 30 号, pp.51-58.

藤井大亮 (2016) 「社会科教育学における理論研究の動向—2015 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 128 号, pp.87-98.

福田正弘 (2001) 「公民諸領域の教育理論の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.300-319.

福田喜彦 (2018) 『社会系教科教育学研究』の歴史から見た中等公民教育の回顧と展望『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.59-66.

福井駿 (2019) 「米国の社会科教育研究の動向—Wiley Handbook of Social Studies Research から見る—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 137 号, pp.89-100.

日高智彦 (2019) 「日本における社会科教育研究の動向 (2018 年度)」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 137 号, pp.79-88.

ヘス, ダイアナ・E (渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善監訳) (2021) 『教室における政治的中立』春風社。

今谷順重 (2001) 「社会科授業の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.118-125.

猪瀬武則 (2001) 「高校公民教育の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.318-328.

伊東彩子 (2012) 「イギリスにおける歴史教育の動向—研究と実践から見出される展望と課題—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 116 号, pp.113-124.

影山和也 (2019) 「数学教育における学習作業空間論に関する総合的研究—有意味世界の生起・維持・変容としての数学学習を捉える中核理論の提案—」『数学教育学研究』25 (2) , pp.91-100.

鎌田公寿 (2017) 「社会科教育の研究動向—2016 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 131 号, pp.76-86.

川口広美 (2015) 「社会科教育における理論研究の

- 動向—2014 年度の社会科教育関係学会論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 125 号, pp.96-107.
- 工藤文三 (2001)「中学校公民的分野の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.310-317.
- 桑原敏典 (2018)「主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.51-58.
- 森本直人 (2001)「公民教育理論の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.292-299.
- 日本社会科教育学会編 (2008)『社会科授業力の開発—小学校編—』明治図書.
- 小川正人 (2012)「国際化社会における社会科教育研究—米国社会科教育研究の動向をもとに—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 116 号, pp.93-101.
- 沖西啓子 (2016)「グローバル社会に求められる社会科授業の開発—第 6 学年 日本国憲法の学習を通して—」広島大学附属小学校学校教育研究会編『学校教育』No.1187, pp.30-37.
- 篠塚正典 (2014)「社会科教育学における理論研究の動向 —2013 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 122 号, pp.107-118.
- 土屋直人 (2011)「社会科教育学における理論研究の動向—2010 年度の学会誌論文等から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 113 号, pp.107-118.
- 馬野範雄 (2018)「小学校教育の動向と展望—生活科・総合的な学習の時間を始点として—」『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.3-10.
- 全国社会科教育学会編 (2001)『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書.
- 全国社会科教育学会編 (2007)『優れた社会科授業の基盤研究 I—小学校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書.
- Conrad, Clifton F. & Serlin, Ronald C. (eds.) (2011), *The SAGE Handbook for Research in Education*, New York: Sage.
- Dewey, John (1916/1966), *Democracy and Education: An Introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- Evans, Mark. (2008), *Citizenship Education, Pedagogy and School Contexts*, Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carol (eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage, pp. 519-532.
- Gitomer, Drew H. & Bell, Courtney A. (eds.) (2016), *Handbook of Research on Teaching*, Fifth Edition. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Hahn, Carole L. (1991). Controversial issues in social studies, Shaver, James P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, pp.470-480.
- Hess, Diana (2008). Controversial issues and democratic discourse, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.124-156.
- Ikeno, Norio. (2018). Governance Issue on Citizenship/Social Studies Education: Democratic Education and its Paradox Problem, *The Journal of Social Studies Education in Asia*, 7, pp.19-32.
- Levstik, Linda S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.50-64.
- Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A.(eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge.

- Parker, Walter P. (2008), Knowing and doing in democratic citizenship education, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.65-80.
- Patrick, John J. and Hoge, John D. (1991). Teaching government, civics, and law. Shaver, James P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, pp.427-436.
- Rubin, Beth C. (2008). Civics and Citizenship in Students' Daily Lives: Towards a sociocultural Understanding of civic knowledge and engagement, Rubin, Beth C. and Giarelli, James M. (eds.), *Civic Education for Diverse Citizens in Global Times*, New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, pp.201-218.
- Rubin, Beth C. (2012). *Making Citizens: Transforming Civic Learning for diverse social studies classrooms*, New York & London: Routledge.
- Shaver, James P.(ed.) (1991), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan.