

社会的レリバンスを構築する社会科公民の授業開発

—子どもの未来イメージに着目して—

Developing Social Studies Civics Lessons to Build Social Relevance

— Focusing on Children's Image of the Future —

岩橋嘉大¹, 行壽浩司², 中山智貴³, 福田喜彦⁴, 田中伸⁵, 吉水裕也⁴

IWAHASHI Yoshihiro¹, GYOJU Hirokazu², NAKAYAMA Tomoki³

FUKUDA Yoshihiko⁴, TANAKA Noboru⁵, YOSHIMIZU Hiroya⁴

[キーワード Keyword]	レリバンス, 未来イメージ, 中高接続, 子どもの切実性
[所属 Institution]	¹ 兵庫県立青雲高等学校 (Hyogo Prefectural Seibun Senior High School), ² 福井県美浜町立美浜中学校 (Mihama Municipal Junior High School, Fukui Prefecture), ³ 愛知県立春日井高等学校 (Aichi Prefectural Kasugai Senior High School), ⁴ 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 (Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education), ⁵ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 本研究の目的は、子どもの未来イメージに着目して社会的レリバンスを構築する社会科公民授業の学習過程を明らかにすることである。そのため、未来社会を考察する授業開発及び分析を行い、現実を踏まえた授業実践の「可能性の提示」を行う。社会科教育研究においては社会認識と市民的資質の関係が議論されてきた。その中で、田中(2017)では、知識の客観性や絶対性を問い直し、生徒の切実性や文脈を基盤に据えることで規範や権力に根差した「学びの場」を解体する社会・文化的なアプローチが注目されている。特に、田中が着目しているのは自己を学校や社会の関係性の中で捉え直し、知識を構築的に再生産していくプロセスにおいて重要となる「コミュニケーション」である。そこで、本研究ではアルフレッド・シュッツのレリバンス論をもとに中学校社会科公民的分野における未来イメージに着目した授業開発及び分析を行った。結論として、未来を集積知識に備わる類型性や没類型の側面から捉えることで未来の予測と現実の経験経過を整理し、未来イメージに着目したレリバンスの観点が教師の指導に留まらない「子どもの」視点からの授業実践を構築できる可能性を提示した。

1. 問題の所在

1.1 対話によるレリバンスの構築

これまで社会科教育研究では、社会認識と市民的資質との関係についての議論が蓄積されてきた。

例えば、森分(2001)は、「事実に基礎をもたない価値的判断・知識は市民的資質としての意味をもたない」と述べ、「社会科は市民的資質育成のどこまで関わるのか」という問いを提起した。そして、2000年代以降、市民的資質の育成を図るうえで「科学的な社会認識をいかに保障するか」が検討され、「社会認識の育成を通じて市民的資質を育成する」という命題のもと社会認識体制論を基盤とする二元論的社会科教育論が議論されてきた⁽¹⁾。

一方、田中(2015)はこのような知識や社会の「客観性・絶対性・独立性」による構造的・客観的な理解が不可能であり、知識の思想性・再帰性を前提とするコミュニケーション論的学習を提案した。そして、子どもの「社会の多角的解釈や可変性の承認」を図るためには、子ども自身が既に持つ知識や社会像、子どもが置かれた立場・文脈を踏まえ、「子どもがすでに

持つ社会のイメージや理解を捉え、それとの折衝が必要である」と主張した。また、田中(2017)は授業テーマに関わる子どもの認識・関心・切実性を調査・分析し、子どもの切実性を活用して社会文化的状況を批判的に検討することで社会的レリバンスの構築を図る重要性を指摘した。このような方略による授業開発は小栗(2018)、中山ほか(2022)が見られるが、今後、子どもの社会的レリバンスの構築を実証的に検証する研究が求められる状況にあるといえる。

1.2 VUCAな社会を見据えた未来洞察への転換

平成30年告示の高等学校学習指導要領には「生徒が未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す」とする指針が示された(文部科学省, 2019:1-2)。また、白井(2020)はOECD2030プロジェクトが示した「ラーニング・コンパス」を考察し、議論に至る背景には、よりVUCAとなる社会経済状況への想定があることを指摘した⁽²⁾。そして、このような時代の鍵となるコンピテンシーを検討するうえで、白井は「未来の正確な予測は困難であっても現時点で生じつつある変化のトレンドから将来を考える

ことはできる」と述べた。

では、社会科教育ではこれまで未来をどのような対象として扱ってきたのだろうか。未来予測を社会科授業の中核に置く重要性を主張した岩田(2001)は、自分の価値判断がどのような未来の出来事を引き起こすのかについての確に判断する「合理的意志決定能力」を検討の対象としてきた。一方、澁谷(2023)は小学校社会科における未来思考型学習の研究動向を整理し、岩田の未来予測型の授業構成論が「未来志向型学習の主流となっている」(澁谷,2023:31)ことを指摘した。そして、不確実な要素にも着目して「仮説的にありたい未来を描く未来洞察」(澁谷,2023:23)の視点が弱いことを示し、世界の社会の動向に伴う日本社会における未来洞察へのシフトができていないことを指摘した。また、吉永(2015)は従来の社会科授業が生徒の主体性と責任意識を育成できていないことに言及し、社会科教育において「さまざまな可能性と不確実性の中で、自らの判断、決定を行うという体験をさせる学習機会」(吉永,2015:9)の確保が不可欠であると主張した。

これらの議論を踏まえると、生徒が変動性・複雑性が増加する未来の「社会」に責任を負い、変化と主体的に向き合うことができる資質・能力の育成がめざされていることがわかる。また、不確実性が増大する現代社会においては現状の延長線上にある未来だけでなく、予測困難な未来を踏まえ、「自分は何のような未来を望むのか?」という問いをもとに未来を「洞察」する対象として捉え直す重要性を指摘できる。

では、洞察する対象としての未来を子どもはどのように自分事として捉えることができるのだろうか。

結論を先取りすれば、このような未来洞察への移行を踏まえるとVUCAな未来社会を見据えた社会的レリパンスの構築を図る社会科授業を検討する必要がある。

1. 3 子どもの未来イメージへの着目

不確実な未来社会に対して複数の可能性を設定し、起こりうる未来を探求する「未来洞察」の研究は2010年以降、国内においても鷺田(2016)や小野(2023)によって研究が蓄積されてきており、社会科教育では澁谷(2020)がイギリスのヒックス(Hicks, D.)に着目し、シナリオの活用によって希望の未来像を描く未来洞察型授業の開発を行ってきた。

1980年代にイギリスのグローバル教育を推進したヒックス(1994)は「生徒が学校教育のなかのいつ、どこで自分自身や社会、地球にとって望ましい未来を見ることができているか」(ヒックス, 1994:1)という

点を問題提起している。また、ヒックス(1995)は「未来のイメージが社会・文化的な変化において個人と社会の両方のレベルで中心的役割を果たす」(ヒックス, 1995:4)ことを指摘し、「人々の未来への希望や失望は、現在において個人や集団が何を準備するか、あるいはしないかに影響を与えるため、それについて知ることが重要である」(ヒックス, 1995:4)と述べた。では、社会科教育の授業研究では、「未来イメージ」をどのように活用してきたのだろうか。

竹内(1990)は中学校社会科地理的分野の「身近な地域」を軸としたカリキュラムを論ずる中で「具体的で豊富なイメージ」に裏打ちされた知的概念の形成の重要性を指摘した。また、宮崎(1994)は小学校社会科の「地域学習」において「イメージ・マップ」や「物語」の作成が「抽象化に向かう学習内容に具体的イメージを付与する想像力を高める」(宮崎,1994:123)と主張した。そして、子どもがより積極的姿勢でイメージを形成できる視点として「未来」についての「語り」を例示している。

ここから、社会科授業ではイメージを活用した学習が概念形成や物語の作成において、具体像を付与するという点で効果的とされてきており、未来への視点が提示されていることがわかる。

一方、前田(2004)は戦後日本の建設に貢献した人々の物語に焦点をあてた『プロジェクトX』を事例として取り上げ、共感的理解型TV番組を活用した授業構成の特質と限界を明らかにした。そして、「番組＝物語に内在する、ある一つの、隠れた社会を見る枠組みとその解釈に縛られた授業しかできない可能性」を論証した。このように物語としてのイメージを授業で取り扱う限界が指摘されている一方、「架空のイメージ」を活用した授業実践の可能性も提示されている。

寺本(2023)は、18歳選挙権の導入や高校における新科目「公共」の設置などの主権者教育の拡大をふまえ、中学校社会科公民的分野における主権者としての社会参画力を育成する授業実践を行った。本実践は、選挙権を得ていない中学生に切実感を持たせる困難性を踏まえ、生徒が架空の政党を立ち上げ、政権公約をつくり、互いに模擬投票を行う展開となっている。そして、架空の政党という小さなフォーラムで生徒間の闊達な議論が見られたことを踏まえ、「このような学びの積み重ねが政治的教養を培う」と主張した。

以上の先行研究から見えてくるのは、①イメージ形成を図る媒体として生徒の生活世界、物語、架空の世界などがあり、②イメージを活用した語りや議論を通

じて生徒に具体性や切実性を持たせることで、現代社会への理解や社会参画意識につなげている点である。一方、「どのような未来を望むか?」といった問いをもとに生徒が望む未来の社会のイメージを調査し、それがどのように生徒の学びの動機となるのかを明らかにした研究は見あたらない。

このことから、生徒が捉える「社会」にどのように切実性を持たせることができるのかという視点から「未来イメージ」が社会的レリバンスの構築にどのように効果的に働くのかを分析する必要がある。

また、主権者育成の視点については、桑原(2019)が高等学校の「公共」の授業のあり方について言及しており、「生徒の追求や探究が教室や学校を越えて社会とつながって」(桑原,2019:31)いく学習活動の重要性を主張した。このような社会とつながる「公共」のあり方を見据え、中高接続の視点から中学校社会科公民的分野の授業研究が取り組まれる必要があるといえる。

1. 4 本研究の目的

こうした問題意識を踏まえて、本研究では、未来イメージに着目して社会的レリバンスの構築を図る目的で中学校社会科公民的分野における授業開発及び分析を行う。本論では、次の順で論を進める。第2章では、未来イメージの視点に着目してレリバンス構築を図る学習プロセスについて論じる。次に、第3章では授業

構想と実践を提示し、第4章で実践の分析を行う。そして、第5章では、本研究の成果と課題をまとめる。

2. 未来イメージに着目してレリバンス構築を図る学習プロセス

2. 1 社会的レリバンスを構築する学びの場

子どもの切実性や文脈を踏まえることで、教室空間はどのような学びの場となるのだろうか。

レリバンスは、有意性や有意味性、関連性と訳され、物事を選択する際に「意味あるもの」となる基準をさす(田中,2022:54)。田中は、知識習得がレリバンスにより条件づけられていることを主張したシュッツ(Schutz, A.)の理論からレリバンスの射程、発生要因、動機を分類して提示した。

レリバンスの射程については、①自分たちの行動により変化させることができる領域、②直接支配する、もしくは変化させることはできないが、間接的に手の届く領域、③当面の間は自身と何の関係も持たない領域として「比較的優位性を持たない領域」、④生じるどんな変化も目下自身へは影響を及ぼさない「全く有意味性を欠く領域」の4つがある。実際には、子どもの切実性の度合いを明確に分けることは困難であるが、これらの4つ射程領域から一定程度解釈が可能となる。

また、レリバンスの3つの発生要因は表1のように提示されている。

表1 レリバンスの発生要因

レリバンス	内容
主題的レリバンス	「強いられたレリバンス」であり、ある特定の文脈の中で予期せぬ形で注意が向けられた状態をさす。予期せぬ形とは、突然である場合もあるし望まない場合もあり得る。何かしらの意図を持って注目や関心を持つことを強いられた状態を指す。
動機的レリバンス	自らの関心や身近なものとの関係のなかで注意・関心が惹きつけられることによって発生し、比較的自立的にレリバンスが発生し、それに着目した状態をさす。
解釈的レリバンス	既存の知識や認識との一致や不一致によって生じる注意や関心であり、与えられた刺激が自身の想定していた視点や見方と異なる場合に内在的に発生するレリバンスである。

田中(2022:53-55)より筆者作成

①主題的レリバンスは、予期せぬ形で注意や関心を強いられる形で発動する。②動機的レリバンスは、関心や身近なものとの関係の中で比較的自律的に発動する。③解釈レリバンスは、既存の知識や認識との一致や不一致から内在的に発動する。

このレリバンスの発現する要因となる動機は、表2のように整理できる。

目的動機は、目標を達成するための行為であり、そ

の思考は目的的、現在・もしくは未来進行形となり、行為へと向かう。真の理由動機は、過去の経験に基づいて目標を説明するための行為であり、その思考は歴史的、過去完了時的となり、反省へと向かう。このようにレリバンスが発現する動機を、行為と反省の軸で捉え直し、自身と社会の関係を再検討することが可能となる。

表2 レリバンスの動機

	内容	思考	動機の向かう先
目的動機	目標を達成するための行為	目的的・現在もしくは未来進行形	行為
真の理由動機	過去の経験に基づいて目標を説明するための行為	歴史的・過去完了時的思考	反省

田中 (2022:55-56) より筆者作成

田中 (2022: 68-69) は、こうしたレリバンスが発動する動機の観点が教師と子どもの間にある権力や規範に根差した「学びの有意義性を解体する」ことを可能にすることを指摘し、「学びに対する有意義性」についてその理由と目的を自己と社会との関係から捉え直す社会的レリバンスの構築を図る重要性を指摘した。そして、学びの場を教師と子どもが共に議論し合う「コミュニケーションの場」として捉え直す必要性を提案したといえる。

以上を踏まえ、コミュニケーションによって自己(子ども)と学校、社会の関係性から学ぶ目的や理由を位置づけることができ、「学びの場」を議論やコミュニ

ケーションの場として捉え直すことで社会的レリバンスの構築を図っていくことができることがわかる。

2. 2 仮定的レリバンスの時間構造

ここでは、未来イメージに着目することでどのようにレリバンスが作動する構造となっているのかを明らかにする。

シュッツ (2021) は行為を企図してその遂行可能性を比較衡量し、その帰結を推し量る際に「生活世界の不透明性と知識集積の制約性をもっとも切実に洞察される」(シュッツ, 2021 : 339)ことを表3のように指摘した。

表3 予測と現実の経験経過と関心の対象

	経験経過	関心の対象
予測	知識集積に備わる類型性が経験経過の中で没類型的な側面に「打ち消されない」限り、ルーティン的な経験経過が停止されることはない。	類型的に反復可能な側面
現実	具体的・実際の経験では知識集積に備わる類型性から反復不可能な側面が含まれ、思いがけない出来事や体験によって「充実される」。	没類型的な独自で反復不可能な側面

シュッツ (2021:464-474) より筆者作成

つまり、未来の位相は「生活世界的な理念化に基づいて多かれ少なかれ個別的」であり、「習慣的知識の領域に由来する自動的な類型化」に根差して予測されることとなる(シュッツ, 2021 : 467)。この意味で未来が描き出すのは「純粋な可能性の領域」(シュッツ, 2021 : 340)であり、これが知識集積に加わる限りにおいてさまざまな「重み」を持つ(シュッツ, 2021 : 340)。一方、シュッツは具体的で実際の経験には「没類型的」で「思いがけない」(シュッツ, 2021 : 467)側面が必ず含まれていることを指摘しており、未来について「決して精確には予測できない」(シュッツ, 2021 : 471)ことを強調した。

つまり、予測では集積知識による類型的で反復可能な側面に関心が向けられ、ルーティン的な経験経過が停止されない限りにおいて「首尾よく」(シュッツ, 2021 : 471)なされる。一方、現実における実際の経験では没類型的な側面によって集積知識から類型化された側面が「打ち消される」ことがあり、その場合には「未規定の側面」が「充実される」こととなる(シュ

ツツ, 2021 : 467)。

では、未来を予測したり、イメージしたりする際どのような経験の時間構造をたどることになるのだろうか。上記の場合、我々は知識集積や未来への兆しを情報として捉え、行為の結果を「こうなるのではないかと予測したり、「こうなってほしい」という希望も含まれたイメージを形成したりする。このような予測やイメージがなされた経験の時間構造では未来という時間領域にもかかわらず、我々の想像によって「成果としての行為」(シュッツ, 1996 : 81)がすでに経過し去り、完了してしまった行為として捉えられている。シュッツ (1996) はこの独特の思考形態を「未来完了時制的思考」(シュッツ, 1996 : 81)と表現した。

先述したように我々は行為を企図するとき、集積知識の類型化に根差した生活世界についての知識を手がかりに行為の帰結を推し量る。一方、現実には独自で思いがけない新奇な状況要素と接する場合、その没類型的な側面によって類型的な側面が打ち消されるかどうか自体が判然としないこともある。このような知識

集積による未来の規定が予見できない状況では、主題を把握するために未来完了時制的思考によって「仮定」をおくことが考えられる。しかし、この「仮定」が未来において確証されるか廃棄されるのかは現時点では厳密に言うことができないため、主題を把握できない状況それ自体が「一定の仕方で行動することを動機づけ」ることとなる(シュッツ, 2021:390)。シュッツはこのような状態を「仮定的レリバンス」とよんだ。「仮定的レリバンス」は本章第1節で述べたレリバンス構造のすべての主要形式が緊密に絡み合い、「『妥当な』レリバンスに移し替えられるべきか無効とみなされるべきかを確定することのできる状況をもたらすように方向づけられる」(シュッツ, 2021:389)と説明した。

以上のことから、未来イメージへの着目は、①集積知識に備わる類型性から蓋然的に捉えることができる未来の側面、②主題を捉える際に未来完了時制的思考によって妥当なレリバンスを吟味し、仮定的レリバンスが確証されるのかどうかを確定することを動機づけられる側面、③未来の現実の没類型的要素から知識集積に備わる類型性を再解釈する側面に関心が向けられることでレリバントな状態になるといえる。

これらのことをふまえ、未来イメージに着目して社会的レリバンスを構築する学習は、コミュニケーションを媒介として生活世界的な知識集積から未来社会のイメージを考察し、未来完了時制的思考を働かせて未来の出来事の反復可能・不可能な側面を捉える学習プロセスとなることがわかる。このような学習プロセスはVUCAな社会を見据えた未来の想定できない要素も含み込み、生徒の学びの動機として主題的レリバンス、動機的レリバンス、解釈的レリバンスがどのように作動することになるのかを分析することを可能とする。

3. 未来イメージに着目してレリバンス構築を図る授業実践

本時は映画「竜とそばかすの姫」を題材とし、メタバース空間のイメージを形成させるとともに、メタバースの世界が実現した際の長所と問題点を浮き彫りにし、問題を考察する。

本映画は、主人公である女子高生・内藤鈴が、全世界で50億人以上が集うインターネット上のメタバース空間「U(ユー)」において繰り広げられる恋愛物語である。授業構想の視点は次の3点である。

- ①生徒にとって身近に関心の高いテーマを事前に調査し、学習内容・方法を選択する(レリバンスの構築)。
- ②高校の「公共」を見据えた未来社会への探究の起点

となり、「公共的な空間」への問題意識につながる(中高接続の視点)。

- ③生徒がイメージした未来の社会の価値観の共通点や相違点に気付かせる(価値観の概念化)。

3. 1 授業構想

3. 1. 1 教材観

教材について、生徒へ事前アンケート調査を行った。アンケートの内容として漫画やドラマ等のサブカルチャーにおいて未来を感じる作品を回答させた結果、細田守監督の作品が複数挙がっており、今回はその最新作である「竜とそばかすの姫」を教材として選定した。なお、2021年時点での近未来を描いた「竜とそばかすの姫」であるが、同じように近未来を描いた1985年公開の映画「バクトゥーザフューチャー2」との比較を映画視聴後に行っている。1985年時点での近未来像である「バクトゥーザフューチャー2」は、「そうやってほしい未来」(preferred futures)であり、非現実な道具が未来の道具として登場していた。しかし、そこから30年ほど月日が経ち、かつての非現実な道具たちは多くが実現されてきた。例えば小型のタブレット、音声を認識する機器、指紋認証、バイオ燃料等である。「バクトゥーザフューチャー2」は1985年時点での「そうやってほしい未来」(preferred futures)であったが、2021年公開の「竜とそばかすの姫」は、そのような未来の捉え方を生徒たちはしていないと推察する。作中の舞台となるのは50億人のユーザー数を誇る架空のメタバース空間であるが、そこで発生する出来事を生徒たちは現在のネット社会における諸問題と関連付けて考えており、生徒たちにとって身近なものとして捉えているようである⁽³⁾。

細田守作品におけるSFの世界観は、2009年に公開された「サマーウォーズ」や、2000年に公開された「デジモンアドベンチャー ぼくらのウォーゲーム!」にも反映されており、あらゆる社会的システムがコンピュータによって管理され、コンピュータウイルスによって社会混乱を引き起こすというストーリー展開は、現代における社会問題を予想していたとも考えられる。「もしもあらゆる社会的システムがコンピュータによって管理されたとしたら」という架空の想定は、20~30年後に現実のものになる可能性が払拭できない。

このようなSF作品を教材として選定し、そこからメタバース空間における長所と問題点を生徒に考えさせることについて事実認識として正しいのかどうか、そもその前提が架空のものであるため、そこから得られる社会認識は科学性を保障されているのか、といっ

た点が指摘されよう。一方で、未来予測という現実には発生していない事柄を教材として扱う以上、その課題は避けられないことであり、そのような点も考慮しながら学習を展開することが肝要である。

3. 1. 2 「公共」への接続に向けた問い

「竜とそばかすの姫」におけるメタバース空間の長所と課題について、あるグループの生徒たちは表4のように読み取っている。

作中のストーリーに沿って、長所と問題点を生徒たちは読み取っていることが伺える。魅力を感じる長所として、「人生をやり直せる」というキーワードが作中に登場することもあって、別の世界で自由に生きることの良さを、肯定的に捉えている様子である。

その他にも生徒たちは、誹謗中傷や個人情報の流出といった、現在のインターネット社会における問題点を踏まえて読み取っている。

表4 生徒が読み取ったメタバース空間の長所と課題

長所	課題
<ul style="list-style-type: none"> ・様々な国の人たちと仲良くなれる。 ・影響力が強い。 ・理想の自分になれる。 ・情報共有がしやすい。 ・現実ではできないことができる。 ・新しい自分で生きることができる。 ・別の世界で生きること自由にやり直せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・悪用されることがある。 ・炎上しやすい。 ・うそか本当かわからないことが広がる。 ・誹謗中傷がある。 ・個人が特定される可能性がある。 ・犯罪に使用される。

筆者作成

このような教材を基に、生徒がさらに深く学ぶためにはどのような問いが想定できるか、その問いから価値観の概念化を実現するためにはどのような学習展開が考えられるか。本実践では、私設自警団であるジャスティン⁽⁴⁾たちの発言に着目し、そこから正義について生徒たちに考えさせる。ジャスティンたちはメタバースの世界においても警察機関が必要であると考えており、メタバースの世界の治安を守っているのは自分たちであると考えている。ジャスティンたちの存在はメタバースの世界において現実世界と同様に警察機関を設置するか否か、という問いを生み出している。現実世界とは違う、自由な世界であるメタバース空間においても、現実世界のような治安を守る必要があるか否か、またジャスティンたちは「アンペイル」という

メタバース空間における生殺与奪権を握っており、個人情報の流出が懸念される。「アンペイル」はペナルティとしてはあまりにも影響が大きく、ジャスティンたちの一存でそのような権利を行使してしまっただけなのか、生徒たちに問う。中学校段階の生徒にこのような正義に関する問いを投げかけるうえで、行動と理念とを分けて考えさせている。すなわち①ジャスティンたちの言っていることは正しいと思うか、②ジャスティンたちの行動は正しいと思うか、という問いである。生徒たちは、ジャスティンたちの言っている警察機能については、賛成する意見も多かったが、行動については反対する意見が多かった。これは「正義を振りかざせば何をやってもよい」「正義を実現するためならば手段を選ばない」という考え方に、生徒たちなりに警戒をしているためであると考えられる。一方で、インターネット上での誹謗中傷が社会問題になっていることを踏まえ、警察機関とまではいかずとも、治安を維持する方法が必要であると感じている生徒が多かった。生徒たちは現在のインターネットにおける世界のあり方を考えている様子であった。グループ内にて意見を交流する中で、インターネット空間は現実社会と違うから自由度が高くて面白いのであって、警察のような機関ができると現実社会と変わらなくなってしまい、そもそも意味がなくなってしまうという意見を述べる生徒がおり、メタバース空間の長所をどのように生かしていくかについて考えを深めていると推察できる。様々な価値観の共通点や相違点を、生徒たちは意見を交流させながら考えている。

3. 2 授業実践

表5 授業実践計画

時数	学習段階	学習内容
1	・生徒の関心を事前アンケートにて調査し、教材の選定を行う。	・漫画やゲーム、映画やドラマなどのサブカルチャーにおいて、「未来」を感じるような事柄に関心があるものを調査する。
2	・映画「竜とそばかすの姫」を視聴し、メタバース空間のイメージを形成すると共に、長所と	・「竜とそばかすの姫」を視聴し、メタバース空間のイメージを形成するとともに、その実態を知る。

	問題点を記述する。	
3	・メタバース空間を体験させる。	・「シン秋葉原駅」や「メタバース東大」を活用し、自分のアバターを使ってメタバース空間を体験する。
4	・未来社会のイメージを考察する。	・メタバース空間が歴史的にどのように形成されてきたのかを概観したうえで、「竜とそばかすの姫」の視聴やメタバース空間で操作した体験を踏まえ、メタバース空間の長所や課題を議論する。 ①ジャスティンたちの言っていることは正しいと思うか。 ②ジャスティンたちの行動は正しいと思うか。 ③なぜそう思うのか。理由は何か。 ③その理由の背景にある価値は何か。

筆者作成

4. 未来イメージに着目してレリバンス構築を図る授業実践の分析

ここでは、上記で取り上げた「映画『竜とそばかすの姫』からみるメタバースの世界」の授業実践が子どもの「未来イメージ」に着目した指導方略を示したものととして、レリバンスの観点(田中2020, 中山他2022)から検証する。

具体的には、中山らが示した方略⁽⁵⁾を用いて、本授業実践のレリバンスを2つに分類した。一つめは、「授業開発段階で教師が捉えた子どものレリバンス(主題的レリバンス)」である。ここでは、授業実践で子どもが取り組むこととなる「未来イメージ」について尋ねた事前アンケートを手掛かりにする。教師によって提示された「未来イメージ」に対する問いが子どもにとって予期できない状況として「強いられる」段階で、どのようにレリバンスが作動したかに着目する。二つめは、「授業終了段階で子どもが捉えたレリバンス(解釈的レリバンス)」である。ここでは、授業実践を通

して子どもが「未来イメージ」について、映画『竜とそばかすの姫』を題材にしてどのように解釈したのかという点に着目する。

4.1 授業開発段階で教師が捉えた子どものレリバンス(主題的レリバンス)

授業実践を行うにあたって、実践参加者である中学生39名に対して「未来イメージ」について尋ねた。

表6は、生徒が取り上げた作品について、どのような視点から未来に着目したかを整理したものである。

表6 生徒が捉えた未来イメージの類型

未来技術の提示	作品における未来技術(電気自動車やタイムマシーン等)から未来を捉えたもの。
可能性の提示	作品内容の全体を通して読者・視聴者が読み取ることのできる現実の可能性から未来を捉えたもの。
作品技術の進展	製作に関わる技術(映像技術・ゲームデザイン・環境デザイン等)から未来を捉えたもの。
その他	作品における物語の展開やアクションシーン、武器や服飾といった構成要素から未来を捉える。または、作品自体の内容構成・登場人物・制作者への関心から着目したものである。

筆者作成

生徒が捉えた「未来イメージ」に着目⁽⁶⁾すると、それらが呼び起こされた背景には、作品を通して提示される、①未来技術の存在、②現実の可能性、③作品技術の進展、がある。例えば、①では藤子・F・不二雄作『ドラえもん』が代表的である。作品内に登場するタイムマシンのように、現実社会では未だ実現されていない技術が紹介されたり用いられたりすることで、子どもは未来イメージを捉える。また、②では、作品そのもののメッセージ性が子どもの未来イメージに影響を与えている。細田守作品の『サマーウォーズ』のように、機械技術の暴走やネット世界で起こりうる人間関係などのトラブルなど、子ども自身が生きる社会が「いずれそうなるかもしれない」という可能性を作品が描くことによって喚起されるものである。そして、③では、制作に関わる作品技術の進展が子どもの未来イメージに直結する。これは、作品上の空想のものでなく、子どもが実際に触れて体験するものとしての技術である。例えば、Nintendo『どうぶつ森』のインターネット通信などの技術進展を指している。

このように、授業実践に参加した生徒は「未来イメージ」を尋ねられた時点でさまざまなレリバンスから答えていることが分かる。現在に存在しない技術を目にすること、現在に通じる社会問題を扱った内容に触れること、そして作品製作に関わる技術発展など、生徒の「未来イメージ」が喚起される条件は多様である。

4.2 授業終了段階で生徒が捉えたレリバンス

上記で捉えた子どものレリバンスから、本授業実践では、「可能性の提示」に着目して授業開発を行なった。そこで、「未来イメージ」の事例として取り上げたのが細田守『竜とそばかすの姫』である。この作品は、メタバース空間というインターネット上の仮想世界を舞台にしたもので、トラウマ的経験から現実世界では歌えなくなった主人公がアバターを通して活動するといったものである。

授業実践後、生徒に対して「メタバース空間の良いところと課題は何か？」と質問し、その回答を以下の表7に整理した。

他者への接続可能性	メタバース空間によって、国境や地理的距離に限られない多様な人々とのコミュニケーションが可能になること。
自己への接続可能性	メタバース空間では、多くの制約（見た目や人間関係など）現実の制約にとらわれずに自己表現が可能になること。
不可視性	現実で失敗しても、メタバース空間であれば新たな現実として再起が可能になること。
その他	未回答等。

筆者作成

まずは、「メタバース空間の良いところ」の質問から見えてくる、子どものレリバンス（解釈的レリバンス）である。ここでは、『竜とそばかすの姫』において主人公が現実と仮想空間の2つで異なる振る舞いをしていたことから、生徒も同様に「なりたい自分になれる」と記述していた。ここで着目したいのは、「自己への接続可能性」と「不可視性」である。両者とも、現実世界との比較で「仮想空間であれば自分の個性を発揮し、輝ける事ができる場所」とメタバース空間を捉えた上で、「未来イメージ」を持っていることが分かる。一方で、「メタバース空間の問題点」の質問からは表8のような子どもの解釈的レリバンスが見えて

きた。

ここでは、特に顕著にみられたのが「暴力性」に関するレリバンスである。現実世界と異なり、法律など個人を保護する枠組みがない仮想空間において、「何が炎上の的になるか分からない」という危機感が生徒の回答から見えてきた。さらに、「暴力性」が進行した結果として出てくる「現実との接続可能性」も同様に問題点的状況として、位置付いていることがわかった。ここで着目したいのが、「メタバース空間の良いところ」でもレリバンスとして出現した、「不可視性」が異なる側面として取り上げられていることである。良い点を挙げた時点では、（現実世界で失敗した）自己が再起する空間として捉えていたのに対し、問題点をあげる時点では、（犯罪者など現実では避けたい）不特定多数に遭遇する可能性がある空間として捉えているのである。このことは、メタバース空間という「未来イメージ」に対して、作動させる立場によって異なるレリバンスをとることを意味する。

表8 子どもの解釈的レリバンスの構成要素

暴力性	誹謗中傷やいじめなど、メタバース空間における法律が無いことから嫌悪感がむき出しとなる可能性があること。
現実との接続性	個人が特定されないメタバース空間であっても、一つの情報から現実世界の住所等が特定されるといった可能性があること。
不可視性	メタバース空間では、現実の姿が特定できないため現実世界でどのような背景を持つ人物かを理解できないこと。

筆者作成

4.3 未来イメージに着目した指導方略とレリバンス

ここまで、授業開発段階と授業終了段階における2つのレリバンスについて検証を行なった。本授業実践で取り上げたメタバースは、現在進行中の現実であり、子どもにとって起こりうる未来として捉えやすいものであった⁽⁷⁾。そのため、現実を起こっていること（誹謗中傷の経験やいじめなど）からメタバース空間を捉えるというレリバンスの作動に繋がったと言える。

本授業実践の実践者は、メタバースを用いたことに対して「自分事として捉えており、題材として適切であった」とのちに語っている。これは実践者にとって子どもの問いに切実性を持たせるためにメタバースと

いう学習内容の選定が意味を持った、という捉えを示している。あえて言及するならば、メタバースの問題点に関する生徒の回答は、教師が「強いた」状況に対して、既存の知識を用いて解釈・問題解決を図った結果である。つまり、生徒が直面する問題状況によっては、異なるレリバンスをとる可能性があるということである。

将来、起こりうる社会的論争を考察する上では、その「起こりうる」ものが何かを想定できるための検討材料、つまり既存知識が問題状況とどのように関わっているかに着目しなければならない。その点で、レリバンスの観点は教師の指導に留まらない「子どもの」視点から授業実践の再検討を可能にするのである。

5. 成果と課題－未来イメージに着目した社会科授業の可能性－

本研究は、シュッツのレリバンス論、特に現実の可能性から未来を捉える「可能性の提示」に着目して授業をデザインし、その実践結果とともに論じた。本稿の成果は以下の2点である。

第1は、社会的レリバンスを構築する学習のさらなる可能性を示した点である。すでに論じている通り、レリバンスという視点に基づいた授業は多数開発されている。「さらなる」とは、「可能性の提示」に着目することで、「未来イメージ」を通して生徒が捉える“社会”を捉え、そこへ生徒一人一人が向き合う過程、すなわち授業過程が生徒の社会的レリバンスの構築へ働くプロセスを、授業結果とともに論じた点である。

第2は、子どもがすでに持つ社会のイメージや理解を捉え、それとの折衝へ挑戦する授業を展開している点である。つまり、社会的に構築・承認された社会現象が現実機能・運用されている実態、及びそれと自身との関係を捉えるコミュニケーションとしての学習論を具体的に示した点である。特に、コミュニケーションを媒介として生活世界的な知識集積から未来社会のイメージを考察し、未来完了時制的思考を働かせて未来の出来事の反復可能・不可能な側面を捉える学習プロセスを具体的に示したことが第2の成果である。

VUCAな社会において、社会科には何が出来るのか。教育内容の絶対性は揺らぎ、その方法も多様化している。しかし、自己を学校や社会の関係性の中で捉え直し、知識を構築的に再生産していくプロセスを用いて、自分なりに社会を分析し、そこへ向き合っていくことは可能である。本研究は、その一つの可能性を示すものである。

【註】

- (1) 例えば、吉村（2001）は「意思決定」の授業では「個人的判断を社会的判断に集約する過程が不明確である」と指摘し、議論の過程で「相互承認可能な社会的判断を合意として形成して」いく過程が必要であると主張した。また、桑原（2006）は科学的社会認識を核としながら価値認識の部分にまで踏み込み、合理的な思想形成を図ることで市民育成の目標に迫ろうとした。
- (2) VUCAとはvolatile, uncertain, complex, ambiguousの頭文字からとった言葉であり、より「『予測困難で不確実、複雑で曖昧』な時代になる」ことを意味する（白井, 2020: 33-35）。白井（2020: 79-81）は「ラーニング・コンパス」の中核的概念である「エージェンシー」の重要性を指摘した。「エージェンシー」とは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」をさし、特に生徒が社会に責任を負い、それを自覚していることがエージェンシー概念の基盤にあるとされる（白井, 2020: 33-35, 79-81）。
- (3) 映画鑑賞後に生徒たちが意見交流を行った際、生徒からの感想に「彼氏が二人（学校生活の中でのボーイフレンドと竜のオリジンである少年）いて、浮気だ。」「頭をポンポンされていた。」とあり、これらの発言からメタバース空間のSF感よりも、恋愛物語として、支障なく受け入れられていたと推察する。
- (4) ジャスティンとは本作中に登場する私設自警団「ジャスティス」のリーダーであり、竜の正体を暴くことを使命としている。メタバース空間である「U（ユー）」では「As（アズ）」と呼ばれる自分の分身を作って生きるが、ジャスティンには「アンベイル」という、As（アズ）を消滅させる能力があり、元の人間の姿が明らかになってしまう。
- (5) 中山智貴・行壽浩司・田中伸・吉水裕也（2022: 21-30）では、子どもの切実性と結びつけた地理的な『見方・考え方』の指導方略を検討している。そのなかで、レリバンスの構造転換に着目した中学校社会科地理的分野の授業を開発して、その効果を検証している。
- (6) 授業実践を行なった教師は、後日アンケートにおいて、「近未来というよりは、すでに進行形で起こっていることだという印象でした。まさに今起こっていること、として捉えていました。バック・トゥ・ザ・フューチャーのころのイメージとは違いました」と語っている。

(7) なお、本実践はあくまでも子どもの「未来イメージ」として「可能性の提示」というレリバンスに着目したものであることに留意したい。上記で述べたように、「未来イメージ」に対する子どものレリバンスは多様である。また、学習内容として取り上げる題材によっても、作動するレリバンスは異なってくる。

【参考文献】

- 岩田一彦 (2001) 『社会科教育全書42 社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点—』 (第16版), pp.134-147.
- 小栗優貴 (2018) 「合意形成に向けた多元的選択肢を構築する歴史学習—規範研究と実証研究の連携—」 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第30号, pp.137-146.
- 小野良太 (2022) 「未来とフォアサイト」愛知大学経営総合科学研究所『経営総合科学』117, pp.53-71.
- 桑原敏典 (2006) 「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成—シティズンシップ・エデュケーションの目的と社会科の役割の検討を踏まえて—」 全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, pp.41-50.
- 桑原敏典 (2019) 「『公共』の特質」日本公民教育学会 (2019) 『新版 テキストブック公民教育』第一学習社, pp.88-90.
- 澁谷友和 (2020) 「小学校社会科未来洞察型授業に関する実践的研究—David Hicksの5つのfutures skillsを手がかりにして—」 『教育実践学論集』第20号, pp.51-59.
- 澁谷友和 (2023) 「小学校社会科における未来志向型授業の動向と展望」 『人間教育』第6巻 (2), pp.23-33.
- シュッツ,A. 佐藤嘉一訳 (1996) 『社会的世界の意味構成』木鐸社, pp.74-84
- シュッツ,A.,ルックマン,T. 那須壽訳 (2015) 『生活世界の構造』ちくま学芸文庫, pp.331-344, 363-474.
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房, p.80.
- 竹内裕一 (1990) 「中学校社会科地理的分野における日本地理カリキュラム編成に関する一考察—『身近な地域』を軸にしたカリキュラム試案の検討—」 日本地理教育学会『新地理』第38号, pp.1-16.
- 田中伸 (2015) 「コミュニケーション理論に基づく社会科教育論—『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイナー—」 全国社会科教育学会『社会科研究』第83号, pp.1-12.
- 田中伸 (2017) 「社会的レリバンスの構築を目指した授業研究の方略—米国社会科教育は子どもの学びへの動機をどのように扱ってきたか—」 全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第50号, pp.81-90.
- 田中伸 (2022) 「レリバンス論とその射程」, 『レリバンスを構築する歴史教育改革論—日・米・英・独の事例研究—』 風間書房, pp.53-72.
- 寺本誠 (2023) 「政治的教養を培う中学校主権者教育授業の開発—政権公約づくりと模擬投票を通して—」 『お茶の水女子大学附属中学校研究紀要』, pp.1-15.
- 中山智貴・行壽浩司・田中伸・吉水裕也 (2022) 「レリバンスの構造転換に着目した社会科地理授業 (1)—子どもの切実性と結びつけた地理的『見方・考え方』の指導方略—」 『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第70巻2号, pp.21-30.
- 前田聡一 (2004) 「共感的理解型TV番組を活用した社会科授業構成—『プロジェクトX』を事例として—」 全国社会科教育学会『社会科研究』第61号, pp.41-50.
- 森分孝治 (2001) 「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, pp.43-50.
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 地理歴史編』 東洋館出版, pp.1-2.
- 吉永潤 (2015) 『社会科は「不確実性」で活性化する—未来を開くコミュニケーション型授業の提案—』 東信堂, pp.7-9.
- 吉村功太郎 (2001) 「社会的合意形成をめざす社会科授業—小单元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に—」 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, pp.21-28.
- 鷲田祐一 (2016) 『未来洞察のための思考法 シナリオによる問題解決』 勁草書房, pp.8-14.
- Hicks, D. (1994) *Education For The Future: A Practical Classroom Guide*. WWF-UK. p.1.
- Hicks, D. and Holden, C. (1995) *Visions OF THE FUTURE: why we need to teach for tomorrow*. Trentham Books, pp.3-5.