

エッセイ

問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という
表現の妥当性を検討する

岡 田 泰 孝 ・ 神 戸 佳 子

はじめに ー問題の所在ー

- 1 論争問題学習型の社会科が目指す「当事者性」と「自分事」とのかかわりー算数部の研究主題との比較からー
- 2 「当事者性」と「自分事」を「そこには不在の他者」の視点で見つめ直す
- 3 算数科における「自分事」がもつ意味
- 4 「自分事」と「当事者性」

おわりに

はじめに ー問題の所在ー

主に価値判断や意思決定を伴う論争問題型の社会科授業の研究協議会のたびに、必ずといってよいほど参会者から飛び出す言葉がある。

「子どもたちは話し合っているが、切実性が感じられず、当事者性が弱いのではないか」、「今日の授業では、子どもたちが真剣に討論し、当事者性があった良かった」という類いの発言である。

問題への切実性は、このように「当事者性」という言葉に置き換えられる。時には、「自分事」という言葉で語られることもある。

しかし、「当事者性」とは一体どのような概念なのであろうか。それが明らかにされないまま、この議論がなされていると思われる。「自分事」という言葉についても、全く同じ問題を抱えていると考えられないであろうか。

このような出来事に代表されるように、事象を我事としてとらえる表現、つまり、「当事者性」や「自分事」とは、一体いかなることを示し、両者にはどのような差異があるのであろうか。

ここでは、始めに論争問題学習型社会科における「当事者性」の研究課題を概観してみたい。社会教育研究において、「当事者性」の概念が明確になったと仮定した場合、小学校3・4年生のように自分が住む地域の題材について学ぶ場合ならば当事者性を涵養しやすいと考えられる。しかし、日本全国の事例について学ぶ5年生、一例えば、東京在住の子どもが山形県庄内平野の稲作の未来を考えて、農業を盛んにする方法を提案するなどの学習活動が想定される一では、物理的に距離が遠いゆえ、子どもたちの当事者性は低く、高めるのは難しいと考えるのが普通だろう。

それにもかかわらず、このような議論をする教員がいる背景には、どのような意識が隠されているのだろうか。それらを明らかにしないまま、このような「当事者性」の議論が続けられるのは、社会科の授業研究のあり方としても望ましいとは思われない。

さらに、問題なのは、「当事者性」が育ったか育っていないのかは、どのような評価規準によって評価されるのかも不明瞭なまま、このような議論が続けられていることである。

以上の問題意識をもった岡田泰孝(2017)は、論争問題学習における「当事者性」について、川内原発再稼働における子どもたちの発言と自己評価を関連づけて、以下のように「当事者性」を捉えた。

「ある論争問題の結果が、自分が『当事者』と考えた人々に、どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断できることが、『当事者性』がある状態である。また、自分が『当事者』と考えた人々への影響を考え判断する際に、単に個人的な利益だけではなく様々な立場の人々の状況を考えていることが、『当事者性』が高い状態である。さらに、自分が『当事者』と考えた人々への影響を考え判断する学習を繰り返すことで、自分(子ども)は、論争問題への関心を益々高め、自分と論争問題や当該政策との利害を考えるようになることである」⁽¹⁾と。

つまり、論争問題学習型の社会科では、「自分事」という言葉を用いずに、「当事者性」という言葉を使って、子どもと社会的な事象や問題の間に生じる切実性を表象したのである。

1 論争問題学習型の社会科が目指す「当事者性」と「自分事」とのかかわり ー算数部の研究主題との比較からー

では、なぜ、岡田は「自分事」という言葉を避け、「当事者性」という言葉を使ったのだろうか。

近年、「自分事」という言葉が、よく聞かれるようになった。この「自分事」という言葉は、日本語の語法的には間違った言葉であるにもかかわらず多く使われるようになった。もともとは「他人事」の反対の言葉として使われ始めた。「ひとごと」は、もともとは「人事」と書かれていたが、現代では普通「じんじ」と読む。誤読を避けるため、次第に「他人事」と書かれるようになった。「ひとごと」が「他人事」と書かれるようになると、この漢字表記は「たにんごと」と読まれるようになってきた。「他人事」の表記と音がそろくと「他人」の対義語として「自分」という単語を当てはめて、「自分事」という言葉が生

まれたらしい。

岡田自身は、この語法的に間違っただけの言葉を使うことをためらったのだが、それ以外にも理由がある。

その理由を、『自分事』の算数を研究主題に掲げる本校の算数部の説明を補助線にして明らかにする。本校算数部は、『問題に主体的に関わり、よりよいものを求めて自分の考えを吟味し、責任をもって思考し続けていく』学びが展開されていく時、学んでいる算数が自分事になっていると言える。そして、このような学びを『自分事の算数』とする⁽²⁾と主題を説明する。

研究主題について、『何が前提なのか、何がわからないのか、あるいはわかっているつもりになっているのか』について子ども自身が気づくことが大切であると考えたと、説明があるとおりの「自分事」とは、問題と自分とのかかわりを中心にした概念として使われている。

「友達の考えなど複数の考えを聞く中で、あらためて自分の考えの価値に気づくことができる」という説明もあるので、他者の存在を排除してのではないが、他者と自分とのかかわりよりも、問題と自分とのかかわりに比重を置いた概念として用いられていると判断して良い。

このように算数科では、「自分事」という言葉を使うことによって、学ぶ主体である子どもと算数の問題との切実性を見事に関係づけることに成功している。にもかかわらず、論争問題学習型の社会科では、「自分事」という言葉を使わず、「当事者性」を使うのは、なぜであろうか。

そこで、敢えて「自分事」や「他人事」と言う言葉を用いると、論争問題学習型の社会科がどのような印象を与えるのか考えてみたい。

「自分事の論争問題学習」とした場合、社会的論争問題と自分とのかかわりしか考えられず、視野が狭くなり、公共性を脅かす市民の育成を目指すような印象を与えてしまわないであろうか。例えば、清掃工場建設には賛成するが、私の家の前に建てるならば反対というように、住民エゴを主張する市民育成につながってしまう恐れがないであろうか。

次に、「他人事の論争問題学習」とした場合についても考えてみる。他人事になると、様々な人々のことを考え、視野が広がるかも知れないが、最も被害を受ける人々や、公正に扱われていない人々への配慮がない市民を育成する印象を与えないであろうか。ある意味、その問題への真剣さが足りないばかりか、多数者へ配慮する功利主義的な考え方に陥る可能性さえなかるうか。以上の理由からも、論争問題学習型の社会科においては、「自分事」を用いず、「当事者性」を用いて、切実性を説明することに妥当性があると考えている。

2 「当事者性」と「自分事」を「そこには不在の他者」の視点で見つめ直す

さらに別の視点からも、考察してみよう。先ほど、算数部の提案に、「他者の存在を排除してのではない」と、岡田の読み取りを書いた。では、算数部が想定する「他者」と、論争型社会科学学習が想定する「他者」には、どのような差異が考えられるのであろうか。

算数の学習では、主に学校の教室で共に学ぶ学級の友達のことを「他者」として想定していることが、研究主題の提案文書から読み取ることができよう。では、社会科では、どうであろうか。確かに、算数と同様に、学校の教室で共に学ぶ学級の友達のことを「他者」として想定していることは間違いないが、授業中の学校には存在しない「他者」のことを想定していることは、ほぼ自明ととらえて良いだろう。つまり、原発再稼働にかかわる当事者、沖縄のアメリカ軍基地移設問題にかかわる当事者、八ッ場ダム建設にかかわる住人などの当事者のことである。ここでは、それを仮に「そこには不在の他者」とネーミングしておこう。

「そこには不在の他者」を想定するのか、しないのかという問いは、ハンナ・アレントの「忘却の穴」の問いにまで遡ることができる。「忘却の穴」とは、「そこには不在の他者」の存在を始めからなかったことにしてしまうことである⁽³⁾。

極論を展開すれば、算数の学習では、教室の外側にいる「そこには不在の他者」のことは一切想定しなくても学習を行うことができるのに対して、社会科では、論争問題の当事者たる「他者」を想定することなしには、学習が成立しないのである。

問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という表現の妥当性を検討する

以上の理由からも、論争問題学習型の社会科においては、教室の外側にいる「そこには不在の他者」に「当事者」を見出すことによって生まれる「当事者性」概念を用いることで、社会事象への切実性を説明することに、妥当性があると考えられる。

では、社会科教育研究において、「自分事」という言葉を用いることは難しいのだろうか。

このような問いをもちながら探してみると社会科教育研究においても「自分事」という言葉で、子どもが切実性をもつ学習を表象しようとする研究もあることが分かった。本稿執筆中に、全国社会科教育学会研究大会に参加した際に、「自分事」の社会科の研究を拝聴することができた⁽⁴⁾。

事例の1番目は、吉村功太郎(2018)「市民性育成教育における合意形成についての考察」である。吉村は、「学習者が自分事(必ずしも直接的当事者でなくてもよい)を感じる論争問題を取り上げ、議論することが求められる」⁽⁵⁾と説明する。自分事とは、「直接的当事者でなくてもよい」と捉えている時点で、岡田の主張と同一と判断することができる。つまり、授業において、自分とは直接関係がないと(思い込んでいる)他者について学ぶことを認めている発想は、岡田がいう「当事者性」と同じなのである。その背景には、授業で学んでいる自分と友達以外の、「そこには不在の他者」のことを想定しながら学んでいるという点や、岡田と同じように論争問題型学習を前提として社会科学習を構想している点にも関係があるだろう。

事例の2番目は、深澤秀興(2018)「社会参画の基礎を培う小学校社会科の創造—『自分ごと』としての社会事象を学ぶ授業を通して—」⁽⁶⁾である。深澤は、子どもが社会参画する基礎を培う授業は、「学習成果をもとにして自分たちの願いや提案などを社会に発信する学習活動」を取り入れることが有効であると考えられる。深澤は、5年生の単元「私たちの生活と工業生産」の終末段階に「いかす」場面を設け、「『自分ごと』即ち自分の家族や生活に当てはめて演繹的に考えさせる」とする。そして、子どもが「お母さんは毎日忙しいから」「手軽に美味しい惣菜を作れる機械」を工業が開発してほしいということを考えることを想定している。日本の工業技術の高さを学んだあとで、それを自分や家族に当てはめて考えることで、自分と日本の高度な工業技術という問題の間に切実性をもたせようとした試みであろう。まさに、日本の工業技術について「我事」のように考える授業と思われる。

深澤の授業論は、単元の最終段階で、敢えて、自分と自分の家族という、極めて、学ぶ主体である子どもと社会事象(問題)の関係性に絞り込んで切実性を捉えさせようとしている。この授業においては、「自分ごと」の社会科というネーミングがぴったりだと感じられる。ただし、社会科授業の役割としての妥当性を考えると、さらに探究できそうである。例えば、『毎日忙しい』『お母さん』は、日本中にどれくらいいるのかな?と、子どもに問うて、働いている主婦の人口統計を子どもに示すことによって、教室にはいない＝「そこには不在の他者」のことが話題になる。子どもの考え方も、「忙しい僕のお母さん」から、一気に日本中にいる「忙しいお母さん達」のことを考えながら、「手軽に美味しい惣菜を作れる機械」を開発したという願いに更新されていくことが想像できる。

つまり、自分と自分の家族という、極めて「自分ごと」と思えることから、「そこには不在の他者」のことを考える社会科に発展させる必要があると考えられる。もしも、筆者が深澤に提案することができるなら、「—『自分ごと』としての社会事象を学ぶ授業を通して—」という副主題を、「—『自分ごと』から出発して『そこには不在の他者』のとしての社会事象を学ぶ授業—」へと伝えたいと考える。つまり、社会科では、「自分ごと」は出発点に過ぎず、「そこには不在の他者」のことを考えることを目指すべきである。それは、言い換えると、公共性を意識した社会科にほかならず、岡田が言うところの「単に個人的な利益だけではなく様々な立場の人々の状況を考えていることが、『当事者性』が高い状態」を指しているのである。

岡田は、本稿執筆以前には、「当事者性」を用いるのか「自分事」を用いるのかを決めるメルクマールは、論争問題型社会科学習なのか概念探究型社会科学習なのかと推察していた。しかし、どうやら「そこには不在の他者」のことを考える社会科なのか、「そこには不在の他者」のことを考えない社会科なのかという、指標も考えて良いと思いはじめた。

このように考えてみると、本校算数部が「自分事」を用いる理由も明らかになって来る。算数科の授業では、教室にいる自分と友達だけで思考は完結し、「そこには不在の他者」のことを考える必要はない

のである。「当事者性」を用いるのか「自分事」を用いるのかのメルクマールを決めるのは、教科の特性も大きいと考える。

以上、社会科の立場から、岡田が問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という表現の妥当性について、分析を行った。「そこには不在の他者」を考える社会科において、問題への切実性を表象する表現としては、やはり、「当事者性」がふさわしいと考える。

3 算数科における「自分事」がもつ意味

先に述べられているように、本校算数科では平成26年度より『自分事』の算数』を研究主題として、研究を進めている。『自分事』の算数』についての主題説明は、前述の通りである。では、算数科において「当事者性」を用いるという選択をしなかったのはなぜなのだろうか。その点を明らかにするためにも、算数科における「自分事」の考え方を、具体例を元にして述べていきたい。

子どもたちが問題に出会う状況を考えてみると、身の回りの事象から解決したい問題を見いだす場合、仲間が抱いた疑問に端を発した問題に取り組む場合、教師が問題を提示する場合等、様々な場合が考えられる。もちろん自分自身が問題を見いだしたり、疑問を抱いたりした場合は、解決への意欲は高いだろう。しかし、与えられた問題であっても、そこに関心を持ち、主体的に解決しようとすることもまた、多い。子どもが主体的に問題に関わるために、問題の質をどうすればよいか、教師がどのような手立てをするのか、等については本校算数部でも議論し続けている。ここでは、少し異なる視点から、「自分事」として問題に取り組むことを考えたい。

算数・数学においては、ある問題を数理的に解決することが、学習の中心となる。解決する過程では、より抽象的で一般的な方法を、洗練されたものとして尊重する傾向がある。算数科教育においては、解決方法の善し悪しを検討し、話し合いながらより良いものへと練り上げていく手法が多くとられてきた。しかしながら、その際に、問題の前提については、ほとんど触れられていないことに、神戸はかねてより疑問を抱いていた。解決する問題を真剣に考え、解決を洗練させようとするほど、自分がどのような前提のもとに論理を積み上げているのかが重要となってくる。数学の定理を表現する際には、「仮定」と「結論」を明記し、その間をつなぐことが「証明」であって、「仮定」を示さないことには、定理としての体をなさない。では、なぜ、小学校の算数においては、仮定あるいは前提を明記しないのだろうか。そう考えた時、私たち教員自身が前提を疑うことなく、「当たり前」ととらえているのではないかという疑問が出てくる。

すなわち、問題を「自分事」ととらえるのであれば、その前提は気になってしかるべきだと考えるのだが、それを「当たり前」と見逃してしまうこと自体、十分に「自分事」になっていないのではないかと危惧をもつ。尚、以後の文章で、「前提」と「仮定」の二つの言葉を使うが、「前提」はその事象を、議論を行う集団で共通に認識している場合、「仮定」はその事象はあくまでも仮に定めたものであるという意識をもつ場合、と使い分けていきたい。

具体例をあげてみる。たとえば、台形の求積公式を導く単元で、教科書は「次の台形の面積の求め方を考えましょう」と問い、台形の図を示している(図1)⁽⁷⁾。この問題に対して、子どもたちは、方眼の数を数える、既習の図形に等積変形する等の解決を行い、台形の求積公式： $(\text{上底} + \text{下底}) \times \text{高さ} \div 2$ を確定させる。この学習でのポイントは、既習事項をもとにして、(あらゆる)台形に適用できる論理で結論を導くことにある。この問題の前提は「台形」であると考えられるだろう。しかし「台形」にとどまり、この問題を解決するために本当に必要な仮定にまで触れることは少ない。

この問題を少し命題風書き直すと、「2つの辺が平

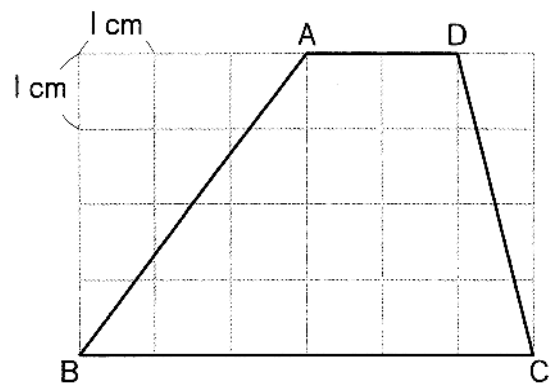


図 1

問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という表現の妥当性を検討する

行である四角形の面積は、(上底+下底)×高さ÷2である」となる。もちろん、文章中の「平行」「上底、下底」「高さ」等の言葉は事前に定義されている必要があるが、ここではそこまでは追わないことにする。このように書き直すと、この命題の仮定は「四角形の2辺が平行であること」である。この仮定を変更するとどうなるのだろうか、仮定に対しても働きかけてみる。もし平行という条件を外すならば、先の論理で用いた事柄、例えば平行四辺形に等積変形するということが不可能となる。不可能である事実を確認して初めて、仮定の有効性が示される。もしも、不可能でなかったならば、それは、その条件が不必要であることを示しているのだから、仮定から外してしまってもよい。一方、四角形という条件を外すとどうなるだろう。「2辺が平行」という条件も同時に意味をなさなくなってしまう。しかし、一辺と点(長さがない辺)と読み替えて求積公式を見てみると、(0+下底)×高さ÷2となり、これは、三角形の求積公式である。

このように、仮定を変えていくことによって、その命題のもつ意味が明確になることは少なくない。結論を導く論理を磨くことも大切だが、そもその前提をしっかりと確認し、疑っていくことが、算数の学びを深めることにつながる^{じぶんごと}と考える。

そして、それこそが、「自分事」の重要な一面であると考えている。なぜなら、論理に従って解決していく場合、結論はただ一つに決まってしまうのであるから、解決者が選べるのは、前提と結論の解釈であり、問題に対して主体的にかかわろうとすればするほど、前提として何を定めるのか、出た結論をどのように解釈するのが重要になるからである。

4 「自分事」と「当事者性」

現実の社会において、数理的な処理をすることは有用である。数理的な処理を施した結果に対しては、絶対に正しいものであるとの見方も多い。しかし、先に述べたように、何を前提としているのかによって、結果は当然異なる。したがって、何を前提として数理的な処理を行うのかを判断することは、その課題に携わる人にゆだねられる。その意識と力を持つために、算数において前提を慎重に扱うことは有効であると考え。また、ある結果がでたときに、それを社会事象の中でどのように解釈するのかもまた、携わる人にゆだねられる。

社会科の立場から述べられた「当事者性」との関わりがここに見えてくる。前提を選ぶとき、結果を判断するとき、その問題に当事者として関わるのか、他者として関わるのかは大きく異なると予想される。それは、社会科が考える「当事者性」の一部ではないだろうか。

また、与えられた数理的処理の結果を疑ってかかることも大切である。数理的処理の過程を吟味することは算数の領域として重要視されてきたが、これからの社会を担う子どもを育てるとき、前提や結果の判断を吟味することもまた、同様に重要であり、かつ、算数で培うことができる力の一つであると考え。

最後に、算数科において「当事者性」という言葉を使うことに違和感をもった理由について、改めて焦点を当てて考えてみたい。これまでの考察を踏まえてみると、算数が扱う問題やその解決には、個人の差異をなくしていくことが求められることがわかる。言い換えれば論理的解決においては、だれがそれを行っても同一の結果にたどり着くことこそ価値であり、解決している「私」は、「誰でも」にかえられる。であるからこそ、その解決は「私」のものでありながら「万人」のものであり、次の解決に用いられる数学的な結果として位置づけられる。解決の過程で他者と話し合い、意見を交換することは価値があるし、それ以上に、何を前提とするのか、また、結果をどのように読み取るのかについて議論することもまた、今後重要性を増していくだろう。しかし、算数・数学の中心をなす論理的思考においてはあくまでも、「私」且つ「誰でも」である。このような特性をもつ算数・数学において、「当事者性」という言葉は、なじまないと神戸は考える。この点については、今後も多様な考えに触れ、議論しながら考え続けていきたい。

おわりに

以上のように、論争問題学習型社会科においては、論争問題について、「自分事^{じぶんごと}」として論争問題について考える経験を基盤にしながら、「そこには不在の他者」を想定して、誰が当該論争問題への決定権をもつ「当事者」になるべきかを考える「当事者性」の涵養こそが使命である。

算数科においては、「当事者性」の涵養ではなく、『自分事』の算数^{じぶんごと}となることを強調する理由が、「当事者性」概念とは異なる位相において、実に興味深く議論が展開されていた。問題に向き合う「私」の働きかけは、そのまま「誰でも」「万人」のものに昇華するという文脈で語られていたことである。算数科においては、「そこには不在の他者」を想定することなく学習進めることができる点において、「当事者性」を欠くことそのものに関心をもたない。むしろ、それが当たり前である。しかしながら、算数科の学びにおいて、問題への自分の関わり方が「自分事^{じぶんごと}」になる瞬間、同時に「自分事^{じぶんごと}」は、「誰でも」「万人」のものになるのである。算数科における「自分事^{じぶんごと}」とは、「我事になる」という語感から受けるイメージの範疇を遙かに超越する。

「当事者性」を涵養する社会科の立場、「自分事^{じぶんごと}」の算数の立場から、それぞれに「当事者性」と「自分事^{じぶんごと}」を検討してきた。これらから得られた結果は、本稿執筆以前には想定できないような、興味深いものになった。

本校では、各教科部会がそれぞれに「私を見て！」というがごとく個性的な研究テーマを掲げている。今回は、社会科部の岡田が、算数部の『自分事』の算数^{じぶんごと}という、あまりに“奇想天外”なテーマに関心を示したことが、社会科における「当事者性」を探究する契機となった。岡田は、算数部のこの主題に出合わなければ、多分、「当事者性」研究を行うことはなかったと考える。そのような岡田が探究した「当事者性」概念に対して、算数部の神戸が切り返すことによって、私たち、お茶の水女子大学附属小学校の教員が、子どもたちに対して、涵養しようとする学びのイメージの異なりが明らかになってきた。

教科部会の独自性を相互に認め合うとは、「みんな違ってみんな良い」ということではない。お互いの研究に興味をもちあい（興味をもたれるに足る研究になることが条件であることは自明としても）、批判的思考をもちつつ、彼我の研究を吟味していくことだと思われる。そして、相互の共通性と相違性を探究し新たな知見を得ることに、教科の独自性をもち続ける一つの意味があると考えられる。具体的には、夏や冬の校内研究会で、各教科部が研究主題や実践例を提案する機会があるが、そこで、たくさん質問を受ける教科部は、他教科の部員から大いに関心をもたれているということだ。それは、特色ある研究をしていることに通じ、自分の教科教育研究に対して、自信をもってよいことだと考えられよう。

本校で学ぶ子どもは、「当事者性」を涵養する社会科と、「自分事^{じぶんごと}」の算数科の刺激を、一つの人格として受けている。この子どもたちの学びにおいて、何がどのように生起しうるのかを理解する上で、教師自身が、教科を架橋する探究を行うことは、教育研究に欠かざる営みである。

執筆分担

はじめに・1章・2章—岡田泰孝
3章・4章 —神戸佳子
おわりに —岡田・神戸

【補註】

- (1) 岡田泰孝 (2017) 『「当事者性」を涵養する論争問題学習のあり方 — 『当事者』を決める活動を通して、民意を反映する政策の決め方を考える—』, 日本公民教育学会『公民教育研究』第25号, pp. 33-47
- (2) お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会 (2018) 『教育実際指導研究会発表要項』, pp. 28-31
- (3) 小玉重夫 (2013) 「難民と市民の間で—ハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す」, 現代書館,

問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という表現の妥当性を検討する

pp. 19-52

- (4) 全国社会科教育学会研究大会は2018年10月20日・21日に、山梨大学教育学部において開催された。
- (5) 吉村功太郎（2018）「市民性育成教育における合意形成についての考察」，全国社会科教育学会研究大会，2018年10月20日，自由研究発表パワーポイント資料より。
- (6) 深澤秀興（2018）「社会参画の基礎を培う小学校社会科の創造 —『自分ごと』としての社会事象を学ぶ授業を通して—」，全国社会科教育学会研究大会，2018年10月21日，研究フォーラム資料。
- (7) 学校図書教材会社（2018）『みんなと学ぶ 小学校算数5』，p. 191

【付記・謝辞】

本研究は、JSPS科学研究費助成事業（奨励研究）代表者：岡田泰孝（2018）「主権者教育における『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方」（課題研究番号：18H00141）の成果の一部である。