

シティズンシップ教育における論争的問題の検討

—目的・選択基準・方法・効果の観点から—

基礎教育学コース	志田 絵里子
同上	山口 恭平
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	宮地 和樹
基礎教育学コース	村松 灯
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	田中 智輝
基礎教育学コース	鈴木 康弘
同上	永井 領児

目次

はじめに 研究の目的と課題	
A 研究の目的と問題の所在	
B 課題の設定と研究の方法	
1 目的	
A 議論に必要な能力の育成	
B 政治参加への関心の向上	
C 「真の争点」(authentic issues)に気づく	
2 選択基準	
A 三つの選択基準	
B 考慮すべき事項	
3 方法	
A セミナーモデル	
B 公的問題(Public Issues)モデル	
C タウンミーティングモデル	
D 論点提示モデル	
4 効果	
A 効果を示す実証研究	
B 議論を導入することで得られる効果	
C 論争的問題を議論で扱うことで想定される効果	
おわりに シティズンシップ教育への提言	
A 論争的問題の導入に向けて	
B 論争的問題を導入することの意義	
C カリキュラム・イノベーションへの視座	

註

はじめに 研究の目的と課題

A 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、現代のシティズンシップ教育、とりわけ政治的リテラシーの育成を目的としたシティズンシップ教育において、「論争的問題」(controversial issues)についての議論を導入することの意義と可能性を示すことである。

政治的リテラシーの育成を目的としたシティズンシップ教育は、2000年代以降理論・実践の双方から注目を集めている。2011年度の高度化センタープロジェクトでのシティズンシップ教育に関する研究で示されたように、イングランドにおいて政治的リテラシーの育成も含むシティズンシップ教育が中等教育のカリキュラムで必修化されたことをはじめとし、現代日本の中等教育においてもそうしたシティズンシップ教育を導入する試みが行われている¹。こうしたシティズンシップ教育の授業に取り組む際に、重要な役割を担うものとして位置づけられているのが論争的問題を扱う授業である。例えば、1998年に英国教育省のシティズンシップ教育のための諮問委員会によって発表された、通称『クリック・レポート』においては、「論争的な事柄を扱わないことは、知識や経験の重要な領域を除外することとなるだけでなく、価値ある教育を構成するまさにその本質となる部分をも除外することとなる」²としてその重要性が強調されている。

日本においても近年、論争的問題についての議論を授業で行うことの重要性を示唆する研究が進められつつある。小玉重夫による教育の再政治化の提案は、子どもを政治から排除するのでも、子どもを政治に動員するのでもなく、子どもが政治へ参加する回路を教育が積極的に準備することを企図するものである。こ

の提案は、『クリック・レポート』の起草者であるバーナード・クリック(Bernard Crick)の主張する論争的問題についての議論を授業に取り入れる目的と、その関心の多くを共有するものである³。また、2013年8月に行われた日本教育学会において、子安潤は東日本大震災とそれに伴う原発事故に言及し、教育が結果的に原発神話を強化することに働いたことの一因として、原発をめぐる諸課題を、さも中立的で公正な事実であるかのように「知識」として扱ったことの問題性を指摘している。その上で、子安は、科学と政治に関わる課題を論争的問題として授業で扱うことが、教育が公共的な知を支えることに資するのではないかとし、その可能性を示唆している⁴。しかしながら、このような論争的問題についての議論を授業に導入することへの関心の高まりが見られる一方で、日本においては以上のような問題提起を除けば、本格的な理論的検討がほとんどなされておらず、実践の蓄積も乏しいのが現状である。

一方で、シティズンシップ教育をいち早く必修科目として位置づけたイングランドや、多様な民族、文化の共生・共存を差し迫った重要な課題とするアメリカにおいては、論争的問題をカリキュラムに導入することをめぐる研究や実践に一定の蓄積がある。しかし、これらの先行研究は目的、選択基準、方法、効果のいずれかに対象を焦点化しており、それらの有機的関連や、論争的問題を授業で扱うことについての体系的な検討はいまだ十分とは言えない。また、先行研究は、論争的問題についての議論を行う目的を政治的リテラシーの育成に限定したものだけではなく、道徳教育への導入を中心としたものなども含まれており、各研究の前提や射程には重なりとずれが見られる。そこで、本研究では、こうした先行研究の知見をふまえながらも、政治的リテラシーを育成するシティズンシップにおいて、論争的問題についての議論を授業に導入することがいかに貢献しうるのかに焦点を絞って検討を試みることで、冒頭に示した本研究の目的に応えたい。

B 課題の設定と研究の方法

本研究では、政治的リテラシーの育成という問題関心から、シティズンシップ教育における論争的問題について、目的・選択基準・方法・効果の観点から体系的な検討を試みる。その際、論争的問題に関する英米の先行研究および、論争的問題についての議論を扱っ

た四つの授業実践を手がかりに考察を進める。なお、この四つの実践のうち三つの事例はアメリカで実施され、ダイアナ・ヘス(Diana E. Hess)の研究において参照されたものである⁵。この三つの実践に加え、本研究では、日本における先駆的な取り組みとしてお茶の水女子大学附属小学校における実践を考察の対象とする。簡単にではあるが四つの授業実践の概要を以下に示しておこう。

一つ目は、ジョーによる実践である。本実践は、第9～12学年(日本では中学校の3学年～高校の3学年)を対象としたものであり、そこでは「外交機密について報じた記事に対する政府の差し止め請求は認められるべきか」という問題が議論の題材とされている⁶。二つ目は、エリザベスによる実践である。本実践は、第8学年(日本では中学校の2学年)の生徒を対象とし、「合衆国政府はさらなる銃規制を行うべきか」をめぐる議論を題材とするものである⁷。三つ目は、アンによる実践である。本実践は、第7,8学年(日本では中学校の1,2学年)を対象とし、アフターマティブアクションの妥当性を議論の題材とするものである⁸。そして、四つ目は、お茶の水女子大学附属小学校における実践である。本実践は5年生を対象としたものであり、「ハッ場ダムは建設されるべきか」が議論の題材とされている⁹。

以上で挙げた四つの授業実践と先行研究をふまえて、1章においては、「なぜシティズンシップ教育の授業に論争的問題についての議論を導入するのか」について検討し、論争的問題についての議論をシティズンシップ教育の授業に導入することの目的を明らかにする。つづいて、2章では「シティズンシップ教育の授業においてどのような論争的問題が扱われるべきか」を検討する。こうした検討を通じて、授業で扱う論争的問題を設定する際の選択基準を提示する。3章では「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う方法にはどのようなものがあるか」について検討する。ここでは、四つの授業のモデルを実際に行われた授業実践に言及しつつ紹介する。4章では「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行うことでどのような効果があるか」についての検討を行う。ここでは、実証的な先行研究が示す効果とともに、論争的問題についての議論を授業で扱った授業実践を観察することによって看取された効果についても考察を試みる。「おわりに」では、これら具

体的な論点から得られた知見をふまえて、論争的問題についての議論を授業に導入することが、現代のシティズンシップ教育にどのような意義と可能性をもたらすのかについてその展望を示したい。(宮地 和樹)

1 目的

本章では、先行研究をふまえた上で、論争的問題を授業で扱う目的を提示する。論争的問題を扱う場面は、道徳教育などさまざまな想定が可能であろう。ここでは、シティズンシップ教育の授業において論争的問題を扱うことを念頭に置き、「議論に必要な能力の育成」(A 節)、「政治参加への関心の向上」(B 節)、「真の争点(authentic issues)に気づく」(C 節)という三つの目的を挙げる。そして、政治的リテラシーを育成するシティズンシップ教育においては、その中でも特に「真の争点に気づく」ことが重要であることを示す。

A 議論に必要な能力の育成

1 民主主義社会における議論の必要性 シティズンシップ教育において、論争的問題についての議論を授業に導入することには、どのような目的が想定されるのであろうか。ヘス(Hess, 2002)は、論争的な公的問題(controversial public issues)¹⁰という言葉を用いながら、その必要性を、民主主義社会における市民の育成との関係において積極的に論じている。ヘスによれば、論争的問題についての議論を授業で行う目的は複合的なもの(multiple)であるが、とりわけ重要なのは、その目的を健全な民主主義の維持におく「民主主義のためという理由づけ」(democracy rationale)である¹¹。「民主主義のためという理由づけ」とは何か。ヘスは、以下のように端的に述べている。

民主主義のためという理由づけとは、より民主的な社会を作り上げる能力を強化するために、若い人々は論争的な公的問題について議論することを学ぶべきであるというものである。¹²

ここからも明らかなように、ヘスは、民主主義社会が維持されるためには、健全な議論が不可欠であると考えている。そして、市民として子どもたちが健全な議論をするように教育するためには、論争的問題についての

議論を通じて、議論の能力を育成する必要があると述べているのである。

では、なぜ民主主義社会において議論が必要なのか。ヘスがそのように主張する背景にあるのは、民主主義にとって望ましいのは、主権者である市民が受動的なまま統治されるのではなく、共通の問題に対して能動的に取り組むことであるという理念である。例えば、ヘスも言及するベンジャミン・バーバー(Benjamin R. Barber)は、前者のような民主主義を「シン・デモクラシー」(thin democracy)、後者のような民主主義を「ストロング・デモクラシー」(strong democracy)として区別し、「ストロング・デモクラシー」において中心となるものに政治的話し合い(political talk)を位置づけている¹³。

2 議論に必要な能力とは何か 以上、民主主義社会においては市民による議論が必要であり、そのことが論争的問題についての議論を授業に導入し、市民に議論に必要な能力を身につけさせることの理論的根拠となっていることを確認してきた。それでは、議論に必要な能力とは具体的にどのような能力であろうか。以下では、①民主的な議論に必要な価値の理解とコミットメントの深化、②対人スキルをのぼすこと、③批判的思考(critical thinking)をのぼすことという三つの観点から、議論に必要な能力について検討する。

①民主的な議論に必要な価値の理解とコミットメントの深化

まず、議論を行う上で必要な価値を身につけることを、論争的問題についての議論を行うことを通じて身につけていくべき事柄として挙げることができるだろう。ヘスらは、論争的問題を議論することを通じて、異なる意見への寛容や平等への支持といった民主的価値の理解や、そこへのコミットメントをのぼすことが期待されると述べている¹⁴。こうした価値は、それ自体が民主主義社会において生きる上で必要な価値であるのみならず、議論を行うためにも必要な価値であろう。それというのも、そうした価値の理解と、そこへのコミットメントがあるからこそ、個別的な論争的問題についての議論が成り立つと考えられるからである。もちろん、「寛容」や「平等」について、一様に正しい理解があるわけではない。しかし、議論の参加者にそのような価値への理解やコミットメント自体がほとんどない場合には、議論が深まるとは思わ

れない。ある程度の共通な価値理解があるからこそ、そうした価値に基づいて、現在のところ立場の違いはあるが、問題となっている議題について、よりよい方向を模索するべくともに議論することが可能となるのであろう。

しかし一方で、必ずしも共通な理解へと向かうことだけが、民主的価値についての理解ではないことに留意する必要がある。すなわち、価値の内実を問い直し捉えなおすことも、価値の理解として捉えられなければならない。もし、この意味での「価値の理解」が取りこぼされてしまうならば、民主的価値は硬直したものになってしまう。本研究が対象としている論争的問題においては、つねに価値観の対立が生じている。そして、それを扱った議論においては、議論者は価値の内実の問い直しを迫られることになるだろう。詳細はC節で述べるが、ここではさしあたり、論争的な問題についての議論の目的を「民主的価値の理解やコミットメント」におく場合、その共通の理解のみを目的とすることは不適當であるということを指摘しておきたい。

②対人スキルをのばすこと

さらに、こうした民主的価値は、議論の場面そのものでも必要である。もし議論を行う際に、異なる意見を許容せず、発言の平等を顧慮せずに、自分の述べたいことだけを述べているのでは、そもそも議論が成立しないだろう。議論を行うためには、①で述べたように、民主的価値について一程度の理解を有し、それに基づいて議論を組み立てることのみならず、そのような価値に基づいて行動できること、すなわち議論を行う上での対人スキルを身につけていることが必要なのである。例えば、「寛容」という価値を知っていることと、その人が寛容でありそのように行動できることは異なるということであり、議論においては、後者もまた求められるということである。このように、民主的な議論に必要な価値の理解とコミットメントの深化とは、価値について知っていることと、それに基づいて行動できることの二つの側面を有しているのである。そして、そうした理解やコミットメントは、議論を行う上で必要とされると同時に、実際に議論を行うことによって効果的に身につけられるものなのである。ヘスは、以下のように述べている。

対人関係のスキルという観点からは、論争的な公的問題についての議論は、生徒たちの、彼らとは

意見を異にする人たちさえも含む他者とうまくやるという能力を向上させると言えるだろう。例えば、集中して耳を傾け、敬意をもって意見に反対することは、そのような議論に参加することで強化されるだろうと研究が示している、重要な対人関係のスキルである(Johnson and Johnson, 1982)。¹⁵

③批判的思考(critical thinking)をのばすこと

議論を行うために必要な能力としては他に、批判的思考を挙げることができるだろう。批判的思考とは、他者の主張にただ異を唱えることを意味するのではない。それは一般的に「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」¹⁶と定義される。つまり批判的思考とは、得られる情報をそのまま受け入れるのでもなく、また、自らのパースペクティブからだけで考察するのでもなく、他者の立場も理解しながら情報を吟味することと言える。もちろん、その育成の方法は、論争的問題を議論することに限られるわけではない。しかしながら、論争的問題についての議論を行うことは、批判的思考の育成に効果的であると考えられることができる。ヘス(Hess, 2002)によって扱われている実践においても、批判的思考の育成が重要な目的として考えられている。例えばジョーは、論争的問題に完全に白黒つけることができるということはまれであるため、問題について多様な見方ができることは、見識ある(enlightened)市民にとって素晴らしい(incredible)能力であると述べており、そのような批判的思考を身につけることを、論争的問題についての議論を授業で行うことの目的の一つとしている¹⁷。論争的問題においては、それぞれ異なった立場が、対立しながらもそれぞれ理に適った主張をしており、そうした異なった立場の主張を理解してこそ、その問題を批判的に考察しうるのである。そして、そのように自らの主張を正当化したり、他者の主張を検討することが可能な論争的問題についての議論は、批判的思考を効果的に身につけることができる場となると考えることができるのである。

批判的思考については、C節で検討する「争点を知る」「真の争点に気づく」といった目的とも密接に関係することを付け加えておきたい。

B 政治参加への関心の向上

次に、政治参加への関心の向上という観点から、論争的問題についての議論を授業に導入することを考えた。政治的無関心については、教育が改善すべき課題として繰り返し言及されてきた。例えば、イングランドのシティズンシップ教育の導入を動機づけてきた重要な要因の一つが、若者の政治的無関心である¹⁸。日本においても、例えば広田は、現在の高校生の政治的無関心の原因として、教育が政治から隔離されてきたという歴史的要因をあげ、高校生の政治離れを改善する教育が必要であると論じている¹⁹。また、神奈川県内の県立高校では、2010年シティズンシップ教育としての「模擬投票」の実践が行われたが、その目的の一つが、「政治参加教育」として政治意識を高め、主体的に政治に参加することに置かれていた²⁰。このように日本においても、政治的無関心の問題は解決すべき問題として顕在化していると言える。

ところで、若者たちはもとより政治に無関心なのだろうか。イングランドにおける、ナショナルカリキュラムへのシティズンシップ科の導入に大きな影響を与えたクリックは、むしろ、学校における政治に関する授業、具体的には「憲法」といった科目の授業が、生徒たちの政治的無関心を引き起こす要因となっているのではないかと論じている。その理由として、クリックは本来、政治とは、さまざまな対立が生じる、生き生きとした、興味を惹く魅力的な主題であるのに、それを隠し、退屈で無難な知識にのみ関わるものとして教えてしまっていることを挙げている。そのような授業を行ってはいは、若者の政治への関心は低下する一方である。

すでに懐疑的になっている若者に対して、政治をさまざまな理想や利害の対立として捉え、迫真的で生気があり現場直結で、参加したくなるものとして教えずに、決まりきった規則の山として教え、「わが国の偉大なる議会」といった憲法関係の決まり文句を押しつけるのであれば、事態はただちに悪化するであろう。²¹

同様に、日本においても、政治に関する授業の多くは、「退屈で無難で事実には関わらないもの」になってしまっていると言えるだろう。それでは、「政治をさまざまな理想や利害の対立として捉え、迫真的で生気があり現場直結で、参加したくなるものとして」教える方法

とは、どのようなものであろうか。論争的問題についての議論は、この条件を満たすものである。クリックの議論にしたがえば、論争的問題についての議論を授業に導入することが、政治参加への関心を向上させることに資すると考えることには、一定の妥当性があると言えるだろう。というのも、論争的問題はわれわれに判断を迫るものであるにもかかわらず、容易に判断することを妨げる逃れ難い切実な政治的対立を含むものだからである。ただし、論争的問題は単にその話題性、あるいは論争の激しさにおいて子どもの興味を引くのではない。論争的問題と向き合うことで、まさに切実な問い、すなわち多様な立場に立つ人々と私はいかにして共に生きることができるのか、といった問いに差し向けられるのである。この点については、「真の争点」に気づくことについての次節の検討に関わるため、ここで詳述することは控える。むしろ、ここで強調すべきことは、論争的問題は、子どもの関心を喚起するとともに、彼らを切実な問いに差し向けるといふ仕方で、彼らに応答を迫るものでもあるという点である。論争的問題は、子どもの能動的な関心を駆り立てるだけではない。論争的問題に対峙することで、子どもは係争をもちかけられ、その時、関心がもたらされるのである。

C 「真の争点」(authentic issues)に気づく

1 争点(issues)を知る 論争的問題についての内容の理解や、それに関する知識の深化も、論争的問題についての議論を授業に導入する目的の一つとして考えることができる。実際に議論を行うためには、背景知識が必要とされる。3章で詳しく検討することになるが、ヘス(Hess, 2002)で扱われた3人の教師の事例においても、議論に備えた学習という形で、課題をすることが求められていた。ヘスは議論に備えて(for)教えることと、議論でもって(with)教えることを区別する。事前課題によって背景知識を得ることは、前者の営みと言えるだろう。しかしながら、論争的問題についての内容の理解や知識の深化は、議論に向けた事前準備において完結するものではない。実際に議論を行うことによって、それらはさらに深められると考えられる。デイヴィット・ハリス(David Harris)は次のように述べている。

[公的問題(public issues)²²について口頭で話し合うこと(oral discourse)の理論的根拠として]まず挙げ

られるのは、それが社会科の内容に関する学びを手助けするということである。公的な政策に関する問い(a question)への応答において、一貫した言葉を生み出そうと努力することで、知識が意味のある文脈におかれ、そのことで、そうした知識がより理解され覚えられやすくなるのである。²³

ところで、論争的問題についての議論において深化させられる内容や知識とは何であろうか。そのことを考えるためには、そもそも、論争的問題が論争的であるとはどのようなことを指しているかについて考える必要がある。論争的問題における「論争」とは、どのように生ずるものなのだろうか。それは、扱われる問題が、さまざまな論点から検討されうること起因している。一つの争点はさまざまな論点から構成されている。したがって、各争点について考える際には、そうしたさまざまな論点を切り口として考えることになる。本研究で扱うお茶の水女子大学附属小学校の実践においては、「ハッ場ダムは建設されるべきか」という争点に対して、「治水面」「利水面」「森林の役割」「住民の気持ち」「工事費用」「自然環境」といった項目が論点として議論された²⁴。また、「原発は再稼働すべきか」という争点を扱うとすれば、「安全性」「環境への影響」「コスト面」「使用済み核燃料をどうするか」などの論点を想定することができよう。こうして、各々の論点において、証拠を用いた議論がなされう。そして論争的問題についての議論を行う際に、どの論点を重視するか、または、各論点においてどのような立場をとるかなど、各々の論点を通してさまざまな対立の契機が存在するために、その問題が論争的になっているのである。したがって、論争的問題についての内容や知識は、論争的でない内容や知識とは質的に異なっていると考えることができる。学校で扱われる内容や知識のほとんどは論争的でないもの、すなわち、すでに真であることが確定的な内容や知識として子どもたちに提示される。そしてそれらは、ほとんどの場合、大きなテーマからそのテーマを構成する各論点に向かうという方向ではなく、下から積み重ねていく形で習得されるものである。一方、論争的問題についての議論を授業で行う場合には、まず扱われる争点があり、そこから、その争点に付随する各論点へと向かうという学習がなされる。論争的問題においては、先述した通り、さまざまな対立の契機が想定されるのであり、そこにおける

内容や知識は、自らがある立場をとる際の論拠として用いられるものである。

ここからわかる通り、論争的問題についての理解の深化とは、ただ対象となる問題に関する知識を増やすということの意味するわけではない。それは、さまざまな論点に基づいて、扱う問題に関して考察できるようになることなのである。

では、論争的問題についての議論を授業で行い、さまざまな論点から検討することの利点とは何か。まず挙げることができるのは、政治的な論争的問題における争点一般の性質を知ることである。それは、個別具体的な争点を扱うことが、その個別性について深く知ることにとどまらないことである。たしかに、お茶の水女子大学附属小学校の児童たちは、ハッ場ダムの建設の是非をめぐる論争的問題の、その多面的で複合的な争点の様相を、授業を通じて深く理解することができたであろう。しかし、児童たちは同様に政治的な論争的問題における争点そのものの性質も同時に知れたのではないだろうか。つまり、市民として対峙する問題が、さまざまな論点から検討しうるものであり、必ず正しい一つの答えをもたないものであるということもまた実感したのではないだろうか。逆にいえば、そのような実感を得るためには、実際に論争的問題を授業で扱うことが必要なのではないだろうか。このように政治的な論争的問題における争点そのものの性質を知り、そうした争点に対して多様な論点から検討することは市民として必要な政治的リテラシーの一つと考えることができる。したがって、論争的問題についての議論を授業に導入する目的の一つを、争点を知ることによって位置づけることができよう。

2 「真の争点」に気づく 以上で検討された通り、論争的問題とは、さまざまな論点から検討することが求められるものである。以下では、さまざまな論点から争点を眺めることを通して、子どもたちはどのように争点に対峙するかということについて考察を深めたい。そのために、まず、論点についてより詳しく検討したい。論点は、一義的には、個別的な争点と結びつき、その問題を客観的に考察するために必要とされるものと考えられる。例えば、お茶の水女子大学附属小学校の実践における「自然環境」という論点においては、はじめに「ハッ場ダム周辺の自然環境」が論じられると考えられる。

それは「ハッ場ダムの建設の是非」という個別的な争点と結びついている。

しかし、個別的な争点について、論点を通じて議論することで、扱われる争点の個別性を越えた論点が見られることがある。このことを、お茶の水女子大学附属小学校の実践を例に考えたい。児童たちが扱うのは、自分たちが住む場所からは遠く離れたハッ場ダムの建設の是非という、個別的な事例の問題である。先述の通り、その争点について、児童たちは「利水面」や「治水面」といった論点から理解を深めていく。その際、例えば「利水面」において、ハッ場ダムの貯水量の内訳や洪水期である夏の利水容量などの数値にのみ基づいて、建設の是非について考えるならば、そうした論点は個別的事例にのみ結びついたものにとどまる。例えば、「あまり水の足しにはならないから建設しなくてもよいのではないか」といった意見が想定できる。しかし、その「利水面」という論点において、実際には、多くの児童が「私たちが節水することも必要である」という考えを示した。ここからわかることは、多くの児童たちが「ハッ場ダムの建設の是非」を自らの問題として引き受け始めているということである。すなわち児童たちは、「ハッ場ダムの建設の是非」という問題を、自らを中心に配置された単なる一つの対象としてではなく、社会の一員として、来るべき市民として、応答すべき問題として引き受け始めているということである。そのために、私ができること、すなわち節水をするという形で応答しようと考えたのである。

しかし、ある個別的な争点で、自らが関係する問題として立ち現れるということは、自らがその問題解決のためにできることがあると気づくことにとどまるのだろうか。もちろん、「問題解決のための行動」へと促されるということは、論争的問題についての議論によって得られる重要な成果の一つと考えられる。ところが、論争的問題についての議論には、それとは異なった側面がある。それは、そうした議論を通じて、解決不可能な問いが立ち現れることがあるということである。本研究では、こうした問いを抱きかかすことに、論争的問題についての議論を授業に導入することの固有の意義を見いだしたい。

そうした「解決不可能な問い」が現れたと考えられる例として、お茶の水女子大学附属小学校の実践における「住民の気持ち」という論点で扱われた場面を挙げるができる。児童たちは、ICT(情報通信技術)を活用して、住民へのインタビューを行っている²⁵。そこでのや

り取りは以下のようなものであった。

Q:ダムの建設計画当初の町の様子は?

A:ふるさとや思い出がなくなるといって大反対でした。

Q:どうして反対から賛成に?

A:長い間反対運動をして、住人は疲弊した。生活を保障してくれるならと。

Q:2009年にダム建設中止になったときは?

A:この先どうなるかととても不安になった。

Q:今、どういってお気持ちですか?

A:早くダムが完成し、決着をつけてほしい。町議会では、ダムを造るといの方針になっている。

Q:周辺工事がはじめて[ママ]変わったことは?

A:よく見たサンショウウオが見れなくなった。町を出る人が増え、町の人口もへった。²⁶

この住民の声は、ダム建設に賛成か反対かという二分法で考えるならば、最終的には賛成の声と言える。しかし、実際には、賛成か反対かという単純な二分法で捉えることが難しい声である。その「賛成」の声の裏側に見てとることができるのは、長年反対の声を上げ続けてきた姿であり、その結果による疲弊とある種のあきらめである。そして今もなお、きっぱりと賛成の立場をとることができず、ダム建設がもたらした負の遺産に心を痛めている姿である。とはいえ、教師は、このような最終的には賛成の声として捉えられる住民の意見を提示することによって、児童たちの中に賛成派が増えるだろうと予想していた。結果は反対に、予想以上に子どもたちが住民の気持ちに共感し、ダム建設に疑問を持つ児童が増えたのである。ここで児童たちに起こっていることは、先に述べた「問題解決のために自らができることがあると気づく」ということとは全く異なる事態である。先述の「一つの争点にさまざまな論点が伴う」という論争的問題の構造に着目することで、この事態を考察してみよう。まず、住民自身が、「ハッ場ダム建設の是非」について、さまざまな論点のはざまに板ばさみになっていると考えられる。「自然環境」という点からは、ハッ場ダム建設を好ましいとは思っていないようである。しかし、「自らの生活」を考えるとき、保障が受けられるということで、ダム建設に賛成しているのである。なぜこのような板ばさみ状態に陥ってしまうのだろうか。これに対しては、私たちが

社会において生きるということから必然的に生じているのだと答えるほかない。私たちは社会において、他者あるいは環境から切り離された存在として生じているのではない。社会の中で生きるとはまさに、それらとの複雑な関係の網の目のうちにつねにとらわれながら生きるということである。そして、多様な人々がそうした関係の網の目において生きるということは、そこで不可避に利害や価値観の対立が生じてしまうということである。いや、むしろ、関係の網の目そのものが、個別的な争点の基底をなす生の緊張関係であると言うべきであろう。そうした、個別的な争点の基底をなす生の緊張関係を私たちは、「真の争点」(authentic issues)と呼ぶこととしたい。児童たちは、表面上は賛成の声でありながら、そこに関係の網の目の中にとらわれ、賛成/反対の二分法では捉えることのできない住民の姿を見出したからこそ、賛成ではなく反対の声をあげたと考えられるのである。

以下では、「真の争点」について、いくつか補足的な説明を加える。まず上述の通り、「真の争点」とは、個別的な争点とは異なる位相にあるということである。別の言い方をすれば、「真の争点」とは、いくつも存在する個別具体的な争点のうち、ある争点こそが正しい争点であるということを意味する言葉ではない。したがって、私たちが「真の争点に気づく」という言葉で示していることは、ある一つの「真の争点」とされるものに気づくということではないということに留意されたい。「真の争点に気づく」ということは、言いようのない生の緊張関係に気づかれ、そうした緊張関係の板ばさみの状態で戸惑ったり、茫然としたりすることなのである。

二点目として、「真の争点」そのものは、決して解決されるものではないということである。「真の争点」が表面に現れ具体化した個別具体的な争点は、解決可能かもしれない。しかし、そうした個別具体的な争点の基底をなす「真の争点」そのものは、私たちの生の様態であり、私たちが関係しながら生きている以上、決して解決されるものではないのである。むしろ、それは問われることに意味があるのである。

「真の争点」が問われることは、シティズンシップ教育においてどのような意味をもつのだろうか。まず、B 節でふれた通り、政治参加への関心が芽生える契機としても考えることができる。生の緊張関係において思い悩む他者と出会うとき、私自身もまたその生の緊張関係に

いることに気づかされる場合がある。そうした気づきを経てなされる他者へ応答は、私が自らの利害関心にのみ基づいておこなう能動的な行動なのではない。応答せねばという切実な思いが私にもたらされたという形で、私になすものなのである。さらに付け加えれば、このような、切実な応答への思いがあるからこそ、問題となっている争点について、ある立場をとることで解決済みのものとせず、それについて粘り強く考察することが可能となると考えられる。

また、「真の争点」に気づかされることは、批判的思考とも深く関係している。批判的思考の核をなしているのは、一つの争点についてさまざまな見方から検討できることにあることは、A 節 2 項③で述べた通りである。さらに、そのようなさまざまな見方が現れるのは、さまざまな論点が付随する争点の構造に起因し、生徒たちは一つの争点について、さまざまな論点に基づいて考察することを身につける必要があることを C 節 1 項で確認した。しかし、A 節 2 項①で検討したように、民主主義社会における「価値の問い直し」を考え合わせるならば、批判的思考を、一つの争点をさまざまな論点から考えられることとしてのみ捉えることは不十分である。人が価値の問い直しへと促される契機は、価値と価値が衝突していることへの気づき、つまり「真の争点」への気づきにこそ存在するのである。(山口 恭平)

2 選択基準

本章では、シティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題の選択基準を明らかにする。

しばしば、「論争的問題とは何か」という問題はそれ自体が論争的である、と言われる。ただし、本研究の目的は、政治的リテラシーの育成という問題関心から、授業における論争的問題の扱いを明らかにすることにある。したがって、「論争的問題とは何か」というよりもむしろ、「シティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題とは何か」が検討されなければならない。そこで本研究では、シティズンシップ教育の授業で論争的問題についての議論を導入することによって何を達成しようとしているのか、すなわち「目的」(1 章)との関連に考察の射程を限定して、論争的問題の選択基準を明らかにする(A 節)。

ただし、実際に論争的問題についての議論を行うにあたっては、選択基準を示すだけでは不十分であろう。その理由は、以下の二つに分けることができる。すなわち第一に、実際に授業で扱おうとしている具体的な問題が基準に適合しているかどうかについては、基準そのものとは別の問題としてさらに検討を加えなければならないことである。また第二に、ある授業において特定の論争的問題についての議論を行いうるか否かは、実践がなされる具体的な状況に依存するところが大きいことである。本研究では、前者について直接に論じることはできないが、各選択基準の意味するところを可能なかぎり詳述し、いくつかの具体的な事例を挙げることによって、ある問題が各基準に適合しているかどうかを判断する際の観点を示唆することとしたい。また後者については、論争的問題を選択するにあたって基準を満たしているかどうかの他に考慮すべき事項を、保護者ないしコミュニティとの関連と、特別な配慮を要する子どもの存在という二つの観点から明らかにする(B節)。

A 三つの選択基準

シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う目的に鑑みると、選択基準として次の三つを挙げることができる。すなわち、①その問題に対する理に適った意見が複数かつ対立する形で存在すること、②複数の論点から検討しうる問題であること、③公的問題(public problems)への応答に関わる規範的問題であること、の三点である。以下、各基準について見ていきたい。

1 理に適った意見相互の対立 この基準は、議論に必要な能力の育成という目的から導かれたものである。議論に必要な能力には、理由を挙げて論じることや、相手の意見の論拠となっている証拠(evidence)や議論(arguments)を検討するという能力が含まれる。このことに照らしてみるならば、重要なのは、問題に関して単に意見の対立があるかどうかということではなく、その意見の対立がどのようなものかということである。つまり、対立している意見がそれぞれ理に適っており、論拠を問うることが必要なのである。

この選択基準を満たしたものとして、先に挙げたジョーの実践²⁷を見てみよう。この実践では、「外交機密に

ついて報じた記事に対する、政府の差し止め請求は認められるべきか」という問題が扱われている。授業方法に関しては次章で詳しく検討するが、これは実際に裁判となった事例をもとにしており、以下の二つの立場がありうる。一つは、国家および国民の安全保障などを論拠に差し止め請求を認める立場であり、もう一つは、表現の自由や出版の自由などを論拠に差し止め請求を棄却すべきだとする立場である。これらの意見はそのどちらかが理に適っており、それぞれ論拠の妥当性を検討しうるという点で、シティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題の第一の基準を満たしていると言えよう。

そもそも、理に適った意見が複数かつ対立する形で存在しないならば、それを対象として議論をすることそれ自体が成り立たない。したがって、この第一の基準は、本研究で提示する三つの選択基準の中で最も基本的であり、他の領域において論争的問題の定義が問題となる場合に提起される議論とも共通する。

例えば、マイケル・ハンド(Michael Hand)は先行研究をふまえて、「道徳教育(moral education)において扱われるべき論争的問題とは何か」を決定するための基準を「行動主義的基準」(behavioral criterion)、「認識的基準」(epistemic criterion)、「政治的基準」(political criterion)の三つに整理している²⁸。このうち、ハンドが支持するのは認識的基準であるが、この基準はもともロバート・ディアデン(Robert F. Dearden)が提示したものである。ディアデンはこの基準を以下のように定義している。

これ[行動主義的基準]に対して、私が提示するのは認識的基準である。…ある事柄が論争的であるのは、その事柄について、相互に対立するものの、理に反してはいないような複数の見解が抱かれうる場合である。²⁹

また、ハンドはこの議論の含意を検討しつつ、「この基準が認識的基準であるのは、それが、諸見解がそれを支える証拠や議論(arguments)によって判断されることを要求するからである」とまとめている³⁰。

これらの記述から明らかのように、本項で提示された第一の選択基準は、先行研究における認識的基準と

合致する内容を有する。しかしながら、シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う目的に鑑みるならば、この基準のみでは不十分である。というのも、この基準は議論に必要な能力の育成にはつながりうるが、政治参加への関心の向上と「真の争点」に気づくことという他の二つの目的については、この基準だけでは必ずしもそれに資するものとはならないからである。ここに、第一の基準と並んで第二、第三の基準が示されねばならない理由がある。

2 複数の論点 この基準は、議論に必要な能力の育成および「真の争点」に気づくことという目的に関わっている。議論に必要な能力には、多角的な検討を経て意見を形成することや、論拠となる複数の証拠や議論 (arguments) を比較考量することが含意されている。また、「真の争点」は複数の論点を横断する形で現れてくる。あるいはそれは、論点の重層性のなかで、論点間の関係をどのように理解し、どの論点により大きな価値を付与するのか、ということに関わる。「真の争点」が実際の議論の中でその都度立ち現れてくるような性質のものであり、教師といえどもそれを完全に所与のものとしえない以上、ある問題を設定したからといって、子どもが必ず「真の争点」に気づくことになるとは言えない。また「真の争点」は、究極的には、人々の生の多様性から生じる、解きようのない緊張関係それ自体を意味するものであるから、それを個別具体的な問題についての論点の位相に還元することはできない。しかしながら、少なくとも言えることは、論点の重層性を考慮し、そうした重層性から生じる人々の意見の多様性に気づくことが、「真の争点」に気づくことの一つの重要な契機となりうるということである。以上から、さまざまな角度から検討しうる・検討すべき問題であるという意味で、「質的に異なる複数の論点から検討しうるかどうか」を二つ目の基準として挙げることができる。

この選択基準の意味、とりわけ「質的に異なる複数の論点」ということの意味をより明確にするために有益なのが、ヘス(Hess, 2009)の議論である³¹。ヘスは、民主主義教育(democratic education)³²において扱われるべき「論争的な政治的問題」(controversial political issues)の特徴を、他のいくつかの類似概念と区別することを通して規定している。ここでは、そのうちの一つの論点である、「憲法問題」(constitutional issues)との

違いに着目したい。

ヘスによれば、「憲法問題とは、重大な意見の対立を引き起こすような、憲法の意味についての問い (questions) である」³³。彼女は、この問題についての議論では、実際の条文に焦点化しつつ、対立する複数の解釈を検討することになるだろうと言う³⁴。これに対して、シティズンシップ教育で扱われるべき論争的問題は政策の妥当性を問う「政策的問題」(policy issues)であり³⁵、その議論においては、法的な論点にとどまらず、「倫理的、経済的、歴史的、個人的経験 (personal experience)、社会的など、多くの異なる種類の議論 (arguments) (や証拠) が用いられる」³⁶。というのも、ある政策の望ましさは、それが合憲であるか違憲であるかという論点からだけでは、はかることができないからである。

例えば、ヘスが取り上げているある高校での実践³⁷では、アフターマティブアクションが題材として扱われている。この実践は、アフターマティブアクションが法的に認められうるかについて憲法の条文解釈や判例の検討をもとに議論する部分と、政策として妥当かどうかをより多くの論点から議論する部分から成っている。すなわちこの実践では、同じトピックが二つの異なる仕方でも理解されており、それぞれの違いに自覚的な扱いがなされているのである。この実践においては、「政策」の望ましさに関する問題には憲法の解釈のみに還元できない次元を有していることが自覚されており、前述の議論のテーマが考慮すべきさまざまな論点から議論すべき問題として設定されていることに、ヘスは高い評価を示している。

ヘスも論じる通り、「論争的な政治的問題」と「憲法問題」が区別されるものであるということは、シティズンシップ教育において「憲法問題」が扱われるべきでないということの意味しない。憲法や裁判における意思決定過程について理解することは、それ自体重要なことである。また、そもそも「論争的な政治的問題」と「憲法問題」は明確に区別されうるものではなく、相当の重なりを有している。裁判所の判断は、それがあつた政策が合憲か違憲かを決定する場合でも、憲法の解釈や適用のみが問題となるのではないことがあつるからである。裁判所の判断においても、その政策は他の政策よりも問題解決に適したものかどうか、その政策の目的はどの程度重要なものか、その目的を達成するため

により人権を侵害しないような方法が存在しないかどうかなど、政策の「良さ」に関する次元が残されているのである³⁸。

しかしながら、論争的問題を扱う目的に照らしてヘスの議論を検討してみれば、なお両者を区別し、「論争的な政治的問題」をより強調することは、以下の三点から相応の妥当性を有している。このうち一点目は議論の論点を憲法的なものに限定するかどうかということそのものに関わるが、残りの二点については、憲法か政策かというよりも、一つの論点で解決しうる問題(設定となっている)かそうでないかということに強調点がある。

一点目は、「民主主義教育」の語を用いたことに現れているヘス自身の、そして政治的リテラシーの育成に焦点を当てる本研究の問題関心に関わっている。ヘスの議論と本研究では、既存の政治的規範の問い直しを可能にするシティズンシップ教育を構想するという点において問題関心を共有している。このことをふまえれば、「憲法問題」では憲法という枠内で妥当性が検討され、憲法ないし既存の規範そのものについては必ずしも問題とされないのに対し、「論争的な政治的問題」についての議論では、合憲か違憲かの判断を超えて「良さ」が問題となる点で、問い直しの契機をより含むものであると言えるだろう。

二点目は、議論に必要な能力の育成という目的との関係である。ここまで繰り返し確認してきたように、議論に必要な能力は、複数の議論(arguments)や証拠を比較考量し、問題を多角的に検討することを含意している。論争的な政治的問題についての議論は、憲法問題についての議論と比べて、より複雑で幅広い議論や証拠を扱うために、この目的により資すると考えられるのである³⁹。先に述べた通り、ここでの強調点は、憲法か政策かではなく、質的に異なる複数の論点から検討しうる問題かどうか、という本項で掲げた第二の選択基準に移っている。

三点目は、「真の争点」に気づくという目的との関係である。「ハッ場ダムは建設されるべきか」という問題を扱った、お茶の水女子大学附属小学校の実践を見てみよう。これは、1章においても、「真の争点」に気づくという目的を論じるにあたって、重要な手がかりとなる実践として、取り上げたものである。詳しい授業方法については次章で検討するが、この実践では、「治水面」「利水面」「森林の役割」「住民の気持ち」「工事費

用」といった複数の論点の検討をもとに議論がなされた。しかし、児童たちが表明する建設に賛成あるいは反対という立場は、各論点の個別的な検討結果にも、あるいはそうした個別的検討の単なる総和にも一致しなかった。つまり、「工事費用」の面から見れば反対であるが「利水面」では賛成できるとか、「治水面」「利水面」では賛成であるが「住民の気持ち」という点で反対であり、この一点が決定的な意味をもつので全体として建設に反対の立場をとる、といったことが生じたのである。各論点に関わる議論(arguments)や証拠についてどのように理解し評価するのか、あるいはどの論点を重視するかについて、まさに議論することを通して、児童たちの中で多様な見方が出されたのであり、この多様性への気づきが必ずしも明示化されていない「真の争点」への気づきに結びついたと考えられる。以上から、論争的問題をシティズンシップ教育において行う目的に照らしてこれらの実践を検討するならば、質的に異なる複数の論点が存在し、あるいはこうした多様な諸論点からこそ検討されねばならないような問題を議論のテーマとして選択することが、授業の目的を達するための重要な契機の一つになっていると言えるのではないだろうか。子どもの批判的思考と「真の争点」への気づきを可能にするためには、少なくともその必要条件として、多角的な検討にたえうる問題を選択することが求められるのである⁴⁰。

3 公的問題(public problems)への応答 これは、政治参加への関心の向上と、「真の争点」に気づくことという目的に照らした基準である。政治参加への関心は、私的な関心に基づいて意思決定を行うのではなく、政治的関係のなかで生じた問題に対して「市民」として応答し、かつその問題に対する応答を自らのものとして引き受けること、あるいはそうした態度に向かうことを含んでいる。また、「真の争点」として現れてくるものは、究極的には政治的関係性のあり方をどのように考えるべきかという問題であって、この意味で政治的関係性こそが「真の争点」を可能にしていると言える。したがって、第三の選択基準は、「公的問題(public problems)に対する応答に関わる、規範的な問題であるかどうか」であり、シティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題においては、それが具体的な問題でありつつ、社会ないし政治的関係のあり方を問

う次元を有していることが重要なのである。

ここで再び、ヘスの議論(Hess, 2009)を参照してみたい。というのも、本項での議論はヘスに依拠しつついくつかの点で彼女の議論を発展させたものだからである。彼女の議論との異同を検討することによって、「公的問題(public problems)への応答に関する、規範的問題であるかどうか」という基準が意味するところをより明確に示すことができるだろう。ヘスは、「論争的な政治的問題」ないし「論争的な公的問題」(controversial public issues)⁴¹について以下のように論じる。

私は、論争的な政治的問題を、重大な対立を引き起こすような公的政策についての問い(questions)と定義する。これらは、公的問題(public problems)を解決するために採るべき公的政策の種類に関する、真正の一つまり、仮想ではない—問い(questions)である。論争的な政治的問題は、「私たち」の間で、どの政策がある特定の問題(a particular problem)に対する最良の応答であるかを決定するための熟議を必要とする。

⁴²

ここでまず確認しておきたいのは、「問題」として problems と issues の二つの位相が想定されているということである。ヘスによれば、前者の意味での「問題」は社会が解決しなければならないものであり⁴³、後者の意味での「問題」は problems の解決策に関わる問いであって、両者は互いに区別することができる⁴⁴。また、problems それ自体は必ずしも論争的なものではなく、論争は issues に特有のものである⁴⁵。

例えば、「同性婚に異性間の婚姻と同等の法的地位を認めるべきかどうか」という「問題」を取り上げてみよう⁴⁶。この「問題」は public issue としての「公的問題」と言えるが、それはセクシュアリティというトピックに関わる public problem としての公的問題、つまり「同性どうしのパートナーは、異性どうしのパートナーよりも、社会的・経済的な不利益を被っているのではないか」、「同性どうしのパートナーの子ども(養子等)の諸権利は、実質的に、異性どうしのパートナーの子どもと同じ程度には保障されていないのではないか」といった問題に対する解決策の一つとして問題となっているからである。さらにここで取り上げた公的問題(public problem)の根

底には、特別な結びつきを取り持っているという点では同様の関係であるのに、一方が他方に比べて低い扱いを受けているのではないかという疑念や、そうした事態に対する不正義の感覚が存在すると考えられる。言い換えれば、公的問題(public problems)が「問題」として見なされるとき、それは政治的関係性のあり方に関わる諸価値(例えば、ここでは平等)の内実に対する疑義が呈されたこと、あるいはそうした諸価値の内実に関して問い直しが要請されたことを意味している。その疑義や問い直しの要請が表面化し、それに対する応答の仕方が問題となったものが public issues としての「公的問題」と言えるだろう⁴⁷。実際の授業で議論のテーマとなるのはこの段階での「公的問題」(public issues)であるが、それは公的問題(public problems)、つまり政治的関係性をめぐる問いへの応答に関わるものであってはじめて、論争的問題についての議論を行う目的に照らして意味をもつことになるのである。

この区別をふまえたうえで、ヘスの先の論述において本項での問題関心から問題となる点として、さらに次の三点を挙げることができる。

第一に、ヘスにおいて「論争的な政治的問題」は、公的問題(public problems)の解決手段としての「政策」の妥当性に関わる問題であるという点である。彼女は、「政治的」という語を「統治に関わる政策の立案」(the making of governmental policy)という意味で用いる⁴⁸。さらに、彼女自身が「論争的な政治的問題」のことを以前は「論争的な公的問題」と呼んでいたと述べていることもふまえれば⁴⁹、ヘスにおいては「政治的」、「政策的」、「公的」の語がほぼ同義のものとして用いられていることを指摘できよう。

第二に、論争的な政治的問題は、どのような政策を採るべきかという規範的な問題であるという点である。ヘスは、論争的な政治的問題が政策的な問いであることを論じている別の箇所でも、「政策的な問い(the policy question)—つまり、「私たち」はこれらの事柄を行うべきか[という問題]」⁵⁰と述べている。

第三に、この引用部分からも明らかであるが、「私」ではなく「私たち」がなすべきことについて、「私たち」の間で熟議されることが求められるという点である。

以上の検討をふまえて、まず見出すことのできるへ

スの議論と本項での議論との相違は、本項では論争的問題についての議論において、公的問題(public problems)を「解決」するための「政策」の妥当性ではなく、公的問題への「応答」を問題としているということである。政策は応答の一つのあり方にすぎず、また公的問題(public problems)それ自体は政策によって完全に解決されるものではない。このことには、相互に密接に関わる以下の二つの含意がある。

まず、本研究では公的、政治的、政策的の三つの語を同義のものとする立場に立っていないということである。本章の冒頭でも言及したが、しばしば、何が論争的かということそれ自体が論争的であると言われるように、「公的」という概念もそれ自体論争的である。本研究の初発の問題関心である政治的リテラシーや、論争的問題を議論する能力を育成するにあたっては、目指されることの一つとして、まさに「何が公的なものか」あるいは「何が公的問題(public problems あるいは public issues)か」を問い直しうることが含まれる。したがって、「公的」は「政策的」という語と等置されるべきではなく、人々の間の政治的関係に関わるという、より基本的な意味で理解される必要がある。

二つ目の含意は、ヘスにおいて政策は公的問題(public problems)への「解決手段」としての位置づけが与えられていたのに対し、本研究では、公的問題(public problems あるいは public issues)には解きようのない緊張関係、すなわち「真の争点」が含まれているという立場に立っているということである。論争的問題についての議論を行う目的は、問題を解決することというよりむしろ、この「真の争点」に気づくことであり、それと対峙し何らかの仕方でも「応答する」ことにある。

ヘスの議論における第二、第三の論点、つまり「論争的な政治的問題」は、「私たちが」がなすべきことについて、「私たち」の間で熟議されることが求められる規範的問題であるという点については、本研究の立場と共通している。本項で示した選択基準では、ヘスにおける「私たち」の次元を、私的な利害関心を有する個人ではなく、他者と政治的関係を取り結ぶ「市民」の次元として引き受けている。また、シティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題を、この政治的関係のあり方に関わる規範的問題として位置づけている。ヘスも述べるように、ここで問題となっているのは「私たちは一すべきか」(Should we?)の問いであって、

「私は一すべきか」(Should I?)の問いではない。

例えば、「(私は)同性のパートナーと婚姻すべきかどうか(あるいは、したいかどうか)」という問題と、先にも挙げた「同性婚に異性間の婚姻と同等の法的地位を認めるべきかどうか」という問題とは、明らかにまったく別の性質をもつ問題である。前者は個人的な関心や信条に関わる問題であるのに対して、後者で問われているのは、社会のあり方そのものに他ならないからである。この問題においては、それに対してどのような応答を行うかということ、あるいは応答することそれ自体が、政治的関係性に大きな影響を与えうる。それゆえ、私たちはこうした問題に対して、個人の私的関心とは異なる次元から応答を迫られるのである。

ただし、こうした問題においては、「私たちは一すべきか」の問いに対して端的に「私たちは一すべきである」と答えることはできず、つねに「私たちは一すべきであると私は考える」(I think we should)と答えざるをえないということ、あるいはむしろそのような仕方でも答えることに積極的な意義がある、ということを指摘しておくことは重要だろう。というのも、繰り返になるが、ここで求められることは「私たちは一すべきである」という一義的な解答を示して問題を解決することではなく(そもそもそれは不可能なことであろう)、「真の争点」に対峙することであり、そうした「真の争点」に対して自らの責任をもって応答することにあるからである。そしてこの意味で、「真の争点」に気づくことという目的は、政治参加への関心の向上というもう一つの目的とも深く関わっている。

以上、ヘスの議論との異同を検討することを通して、第三の選択基準における「公的問題に対する応答」ないし「規範的問題」の含意を明らかにしてきた。前項でも述べた通り、ある問題が本節で示した選択基準を満たしているからといって、そのことによって直ちに論争的問題についての議論を行う目的が達成されるわけではない。しかしながら、目的との関係において各選択基準は固有の位置価値を有しているのであり、授業を構成する際の重要な契機の一つとなっているのである。

B 考慮すべき事項

前節では、シティズンシップ教育において扱われる

べき論争的問題を選択する際の三つの基準を検討した。しかし、実際に論争的問題についての議論を授業で行う場合には、選択基準に適っていることの他に、個々の文脈に応じて考慮すべき事項がいくつか存在する。本節では、このうち特に重要なものとして、保護者ないしコミュニティとの関連と、特別な配慮を要する子どもの存在に関して論じることとしたい。

1 保護者ないしコミュニティとの関連 第一の考慮事項は、子どもの教育に対する保護者の権利との間に深刻な対立が生じえないかということ、ないしコミュニティからの支持を得られうるかということである。この点については、前節A項でも言及したハンドの議論(Hand, 2008)が参考になる。彼は認知的基準を支持しつつも、「ある文脈におけるあるトピックに関しては、認知的基準を用いるにあたって克服しえない障壁が存在するのではないかという懸念」⁵¹から一定の留保を付している。例として彼が挙げるのは、創造論者のコミュニティにおける進化論の扱いである。

認知的基準に照らして判断すれば、進化論は端的に解決済みのものとして教授されるべきである。というのも、それは妥当な証拠や議論(arguments)によって圧倒的に支持されているからである。しかし、創造論者のコミュニティにおける学校については、…進化論に対して指示的な(directive)アプローチをとることを強く主張するのは自滅的なことでありうる。学校は生き残りたいならば、生徒を惹きつけ、保つ必要があり、それゆえ親に受け入れられ難い仕方教授することはできない。⁵²

本研究で提示した三つの選択基準に照らした場合、人類の起源をめぐる問題は、必ずしもシティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題には当てはまらない。しかし、ここで重要なことは、創造論と進化論のいずれの立場をとるかという個別具体的な問題についての扱いではない。ハンドはこの記述において、論争的問題を選択するに際してなされるべき、子どもの教育に対する保護者の権利やコミュニティの支持が得られうるかどうかということへの配慮にふれている。そしてこのことは、個別具体的な問題の位相を超えて、

一般的な考慮事項として重視されるべきであると言えるのである。授業の運営に関する裁量と責任は一義的には教師にあるが、保護者ないしコミュニティとの関連をまったく考慮することなしに授業実践を行うことはできないし、またすべきでもないだろう。

2 特別な配慮を要する子どもの存在 選択基準を満たしていることの他に考慮すべき事項として、第二に挙げられるのは、特別な配慮を要する子どもが存在するかどうかということである。

論争的問題には、子どもへの心的影響という点で、その扱いに慎重を期さねばならない要素が確かに存在する。前項とも関係するが、この点で、扱われる論争的問題に関して、当事者あるいは関係者である子どもがクラスに存在すると想定される場合には、とりわけ配慮を要するだろう。例えば、日本における米軍基地の問題を東京の学校で扱うのと、沖縄の学校で扱うのでは、同じ問題を扱っていてもその意味合いや配慮すべき度合いが大きく異なるであろう。同様に、原発の稼働に関わる問題を東京の学校で扱うことと、福島で扱うことも、子どもへの心的影響という点で大きく異なりうる。このように、論争的問題を授業で扱うにあたっては、子どもが問題から一定の距離をとり、その問題を「対象化」できるかどうか、ということが重要な考慮事項となってくる。

しかし、特別な配慮を要する子どもに対して適切な対応をとることは言うまでもないとしても、このことは論争的問題を授業で扱うことの意義をいさかも減ずるものではない。子どもへの影響を考慮することと、シティズンシップ教育の授業において論争的問題についての議論を行うことは十分に両立可能な事柄なのである。次章で検討する「方法」とも関わるが、配慮が必要と想定される場合には、例えば発言をしない権利を認めるといったことも考えられる。また、この点について「子どものための哲学」(Philosophy for Children)で提示されている「セーフティ」(safety)という考え方が参考になる⁵³。哲学教育においても、議論のテーマが子どもの実存的生に深く関わるのが大いにありうる。そのため、議論における子どもの「セーフティ」を守るための方法として、議論においてはどのような意見であっても尊重されるべきことや、そのための条件整備の仕方についてなど、複数の観点から教師向けのガイドブックが

作成されているのである⁵⁴。シティズンシップ教育を対象とする本研究での議論とはやや文脈が異なるものの、「セーフティ」の考え方は、センシティブな問題を議論の題材とする際の懸念に込めようとする点で本項の問題関心と重なるものであり、シティズンシップ教育の授業で論争的問題についての議論を行う可能性を広げるにあたっての重要な示唆を含んでいる。

「特別な配慮を要する子どもの存在」という考慮事項は、論争的問題を授業で扱うことそのものを避けることを求めるものではない。子どもへの心的影響を過度に懸念し、シティズンシップ教育を「中立化」させることは決して望ましいことではないからである⁵⁵。むしろそれは、十分な配慮を行うことによって、「論争的問題についての議論をより適切に扱うために考慮されるべき事項」として理解される必要がある。(村松 灯)

3 方法

3章では、シティズンシップ教育において、論争的問題についての議論を行うための具体的な方法を紹介する。

オルトンの研究によれば、論争的問題を扱った授業は、多様な方法が存在しており、多くの教師が不安や準備不足を感じているという⁵⁶。しかしながら、論争的問題を扱った授業の成否は、教師の活躍にかかっており、議論を生かした授業方法の探求は、重要なテーマである。

そこで、本章では、ヘスが紹介しているセミナーモデル(A節)、公的問題(Public Issues)モデル(B節)、タウンミーティングモデル(C節)という三つの実践⁵⁷と、お茶の水女子大学附属小学校の実践(論点提示モデル(D節))を検討する。前者の三つの実践は、中等学校及び高等学校の社会科の授業である一方、後者は小学5年生の実践である。これらの実践は、学年や観察者が異なっている上、日本とアメリカという国も異なっている。しかしながら、論争的問題を扱った数少ないモデル授業として、具体的なイメージを持ってもらう上で十分に役立つと考えられる。以下、各節では、事前準備や議論の方法、教師の役割などの観点をふまえて、それぞれの実践を紹介する⁵⁸。

A セミナーモデル

ジョーは、第9～12学年の24名の生徒たちと校長が合同で参加する社会科の時間に、「表現と出版の自由」という合衆国憲法に関わるテーマで授業を行った。憲法や最高裁判所の判決といった現実のテーマを扱った議論こそ、実際の意義を理解したり、知識を定着させる上で、最良の教材であると考えているからである。ここでは、実際の判例を題材に、生徒たちは憲法の役割を学ぶと同時に、広く道徳的な問いを含む、批判的思考を伸ばすことが目的とされているのである⁵⁹。

ここで用いられたセミナーモデル⁶⁰と呼ばれる授業の形式は、生徒たちが議論をする前に、前提となる知識をしっかりと理解させることが特徴である。生徒たちは、最高裁の判決文というテキストの読解に加えて、判例に関する基本的な事実を小グループで確認する作業を行うことになっている。これらの課題は、生徒たちに知識を定着させるだけでなく、事実に基づいた主張を促し、議論を噛みあわせるための工夫である。それゆえ、この授業では、事前課題に取り組むことが、授業の参加に必要な「チケット」になっている。もし課題を怠ってしまったならば、その生徒は議論に参加することができず、クラスの議論をノートにまとめるオブザーバーの役割が与えられる。このようなルールを課すことは、テキストに書かれた知識を共有するための方法であり、このことは、教師と生徒たちが「意見の相違を超えた話し合いがもつさまざまな困難の中を何とか進んでいく」⁶¹ための前提になるのである。

とある授業の回では、1971年の「ペンタゴンペーパーズ(アメリカ国防総省機密文書)」⁶²に関する最高裁判所の判決を扱った議論が行われた。この判決は、ニューヨーク・タイムズがベトナム戦争に関する政府機密を記事にしようとしたところ、政権側が発売差し止めを訴え、最高裁判所まで争われた事例である。そこには、合衆国憲法のあり方に関わる、「国民の知る権利」と「国家の安全保障」をめぐるジレンマが存在していた。この事件の判決について議論するために、生徒たちには事前準備として、50ページにも及ぶ判決文(テキスト)を読み、そこに載っているさまざまな主張を理解してることが課題として与えられていた。

授業における教師の役割は、進行役だけでなく、生徒たちに質問を投げかけたり、ファシリテーターとして議論に参加するというものである。まず、教師は、授業

のはじめに「テキストに言及しながら議論を行う」という授業のガイドラインを確認する。そして、教師は、主にテキストを使わなければ答えられない質問を投げかけることで、生徒たちの議論をファシリテートしていた。その他にも、生徒にテキストの知識を尋ねることで、テキストの根拠をもとに、自分自身の言葉で言い換えて説明させたり、正解や不正解のない自由な問いかけも交えるなど、自由な意見を出しやすい雰囲気が進められた。例えば、教師は、「ベティー、ダグラスが主張していることを、あなたはどのように感じていますか？」と尋ねた後に、「彼は、修正に関して絶対主義者なの？」と概念をふまえて聞き直したり、「ダグラスの主張について、もっと説明してください。」と、自分自身の言葉で説明させる問いかけを行っていた⁶³。

授業の後半では、批判的思考や議論の姿勢を身につけるような指示も行った。クラスの意見が分かかってきた頃に、教師は、自らの主張と異なったスタンスに立つように生徒たちに次のような指示を出した。「ここまで、私たちのクラスでは、保守的な意見はただ一人のみでした。私たちは、実際にレーガンを支持する必要はありません。しかし、少しの間、[レーガンを支持する]振りをしてみましょう。わかったかな？」⁶⁴ このような自分の意見と異なった立場から思考するために重要なものも、テキストであった。テキストを参照することで、反論の根拠となる記述は、どこで、どのようなことが述べられているのかを、授業に参加している全員で確認することができる。教師は、たとえ少数意見であったとしても、それは別の正しい意見(true opinion)である可能性を実際に示すことができるのである。このような指示は、異なった立場の人たちの意見を受けとめることだけでなく、意見を異なる者と信頼関係を結びながら議論する手法を身につけさせる意図も含まれていた。批判的思考や議論における柔軟な姿勢は、生徒たちが市民社会を支えるために必要とされる資質として捉えられていた。

今回の授業で取り上げたテーマは、歴史的な事件であり、判決の結果だけでなく、当事者たちがその後、どのようになったのかも、多くの書籍によって明らかにされている⁶⁵。例えば、テキストの予習を行う段階や議論の前半における争点は、ニューヨーク・タイムズ対連邦政府、つまり「国民の知る権利」と「国家の安全保障」という対立を中心に学ぶものであったが、実際に議論が

進むにつれて、「たとえ知る権利があったとしても、盗むことはよいことなのか」、「利益を追求する営利企業である新聞社が、国家の安全機密をもらしてよいのか」といった論点も問われるようになっていった。このような議論の推移は、教師の有効な問いかけと生徒たちによる発言の深まりが重なりあうことで、導きだされたものであった。もちろん、生徒たちが新たな争点にたどり着くためには、授業テーマが複数の論点を含んでいることに加えて、共通のテキストを読解することが必要であった。

だが、このような授業自体にも課題が残された。それは、授業中に発言した回数や割合についてである。今回の事例では、授業中の発言の割合は、30%が教師、20%が校長、残りが生徒たちであった。だが、ディスカッションに参加した19名のうち6名は発言をしておらず、その他の回でも同様の結果であったという⁶⁶。

各々の授業の終わりには、全ての生徒たちが発言を義務付けられている振り返りの時間が設けられた。ここでは、「議論はリラックスした雰囲気で行うことができたか」、「テキストの難易度は自分に合っていたか」、「ガイドラインに沿った議論ができたか」など、生徒たちは議論を行った感想や反省を話し合った⁶⁷。

このような授業全体のデザインは、成績評価とも大きく関わっている。この授業では、協力しあって議論を創り上げていくことを目的としており、個人の発言や議論の参加度に関しては、成績評価として加えることはなかった。その理由は、上述の目的に加えて、さまざまな学年を交えた授業であること、そして、議論を成績評価に組み込んでしまうことで、本物らしさ(authenticity)が失われてしまう恐れがあることを考慮してのことであった。そのため、成績評価は、主観的な評価となる可能性をできるだけ排し、あくまで事前課題やレポートを通して行うことで、中立性を保とうとするものであった。

以上で見てきたように、セミナーモデルは、生徒たちが共通のテキストを読み、そこに潜んでいた論点をつかみとるものことで、教師とともに他者との関わりを学ぶことができる論争的問題の実践と位置づけることができるだろう。(鈴木 康弘)

B 公的問題(Public Issues)モデル

本節では、エリザベスが行った公的問題モデルの実践を紹介する。第8学年の生徒30人を対象とした公民

とアメリカ史を中心にした社会科の授業において一年間で九つの論争的な公的問題の議論が行われた。ここではそのうちの一つに着目する。議論のテーマは、「合衆国政府は更なる銃規制を行うべきか」である。これは、実践が行われる直前にあった二人の少年が四人の友人と教師を狩猟用のライフルで殺害した事件をふまえたものであった⁶⁸。

公的問題モデルは、1960年代のハーバード社会科プロジェクトの一部として発展してきた⁶⁹。このモデルにおいては、教師は(自由対財産といった)民主主義の複数の基本原理の間の対立に注目を促すような問題(issues)を選ぶ。そして生徒は、取り扱う問題の下位の問題(sub-issues)である、定義の(definitional)問題、倫理性の(ethical)問題、事実の(factual)問題の各問題の位相に焦点を当て、議論するものである⁷⁰。ここに、このモデルの重要な特徴をみることができる。では、実践の一連の流れをみてみよう。

学年の初め教師は生徒たちに、さまざまな問題には下位の問題として、定義の問題、倫理性の問題、事実の問題の各問題が存在することの説明を行った。そして、グループでの作業としてクラス全員で読んだ記事における定義の問題、倫理性の問題、事実の問題を特定させることで、公的問題モデルにおける論争的問題へのアプローチの仕方を教えた。また、各授業において議論のガイドラインを作り上げてきた。なお公的問題モデルの実践には、小グループで議論を行うものもあるが、ここでは、大人数での議論を行うというスタイルが採られた⁷¹。

議論をするにあたり、その準備として教師は議論の3日前に銃規制に関する難易度の異なるさまざまな記事を生徒に配布した。生徒はその記事を読み、さらなる銃規制に賛成の議論と反対の議論を列挙したチャートを作成し、銃規制の是非という問題の基礎となる下位の問題、すなわち定義の問題、倫理性の問題、事実の問題をそれぞれ特定してチャートに書くことが課題として課される。事前にこの課題に取り組んでくることが議論への参加要件となる⁷²。

議論を行う日は、生徒たちは教室に二重の輪を作って座り、内側に座った者のみが議論で発言できる。外側の人が発言しなくなった際は、内側の人の肩を叩くことで席を交代する。このシステムは、身体的な動きが生徒に議論への参加や、生徒が他の生徒を議論に引

き入れるよう誘うことをもたらすきっかけを与え、席替えをすることによって議論が一部の生徒に独占されるのを防ぐことが意図されている⁷³。

議論を開始するにあたり、教師は生徒に議論の参加についての評価項目を伝え、ガイドラインの内容(聞く、参加する、他者を議論に誘う、責任を負う、人の意見を取り入れる姿勢を持つ、他者に敬意を示す)を確認させる。そして、教師が「合衆国政府は更なる銃規制を行うべきでしょうか」という問いを議論のテーマとして述べることで、40分間の広範囲におよぶ議論が開始される。議論を通して、生徒はさまざまな種類の証拠をもって他の生徒の意見を補足したり、異議を唱えたりする。最初のいくつかの発言は、「私が読んだ記事のうちの一つには、財産よりも生命を守ることがより大事であると書いてありました。」などといったように、指定の記事に直接的に言及したものである。次いで、「人々は家庭で銃を所持することによって、より安全に暮らすことができるのかどうか」という事実についての問題が議論のポイントとなり「銃の保有者は攻撃者よりも(誤って)自分を傷つけ死んでしまう可能性が高い、と私が読んだ記事にはありました。」「先の話の内容に加えて、誤って自身を撃ってしまう多くの人は銃の扱い方に慣れていません。そして、私は訓練を受けた人は誰でも拳銃の使い方を学ぶことができるという内容の記事を読みました。しかし、私は狩猟用のライフルはよしとして、拳銃は今なお禁止されるか規制されるべきだと思います。」などといった発言がなされる。さらに、生徒は主張を補足するために記事の内容を持ち出すこととどまらず、自由に個人の経験を交えて発言した。議論において、生徒が合意に至ることは想定されていない。しかし、「私たちは、妥協し解決策を見つける必要があります。ふさわしい使用者のもとであってこそ銃は身の安全を守るのに役立ちます。しかし、今日の社会の多くの問題は、若者がつい激したはずみに銃を用いることです。…したがって、ある種の規制が必要です。」といった発言にみられるように、生徒全体の意見を取りまとめたり、中立的な立場の意見を案出したりするといった言わば折り合いを付ける役割を担う生徒も存在した。

このようにして、生徒たちは、課題の記事に書かれていた、銃を持つにあたってはより厳しい身辺調査を必要とする、銃を所持する人に訓練を受けさせる、安全な銃の保管を求める、警察と軍を除いて全ての銃禁止

令を認めるなどといったさまざまな銃規制の提案の是非について焦点を当てた議論を行うのである⁷⁴。

議論中は、教師の介入はめったになく、あったとしても控えめなもので、議論の半ばに発言の独占を指摘したり、輪の内側の生徒と外側の生徒の交代を告げる役割を果たすといったものであった。そして、内容について教師が言及したのは、ブレイディ法(Brady Bill)⁷⁵について、教師に向けて生徒が質問したことへの応答をした際の一度きりであった⁷⁶。

授業の残り時間がわずかとなると、教師は生徒に向けて、評価シートの項目を埋めることで議論への参加に対する評価を行うように指示した。さらに、議論中に発言できなかったことを書き、座席についてコメントし、今後のグループでの議論の目標を定めるように求めて、授業を終えた。議論の次の授業時間には、10～15分を用いて議論の質と今後の議論において必要となることは何かについて話し合う。それまでには、教師も生徒の議論への参加を評価し、生徒はそれぞれ教師のフィードバックを得る。それは、議論への参加度と議論そのものについての評価であり、課題には取り組んできたものの、発言のなかった生徒は、相応の減点がなされる⁷⁷。

C タウンミーティングモデル

本節では、タウンミーティングモデルを用いたアンの実践を紹介する。これは、マグネットスクール⁷⁸での社会科の授業内に行われたものであり、第7、8学年の29人が参加した。実践の行われた1998年の春、地方や州政府の人種やジェンダーに基づいたアフーマティブアクションを禁止する州民発案(initiative)が秋の無記名投票に向けて計画されていたこともあり、教師はこれを議論の主題として取り上げた⁷⁹。

タウンミーティングモデルは、アン自身が考案したものである。それは、参加者がそれぞれ固有の立場(a particular perspective)に立つ人の役を演じるというロールプレイを行う大規模な討論である。アンはタウンミーティングモデルを以下のように定義している。すなわち、それは「参加者たちがある重要な論争的問題(an important controversial issue)について自らの見解を述べる公的な討論の場であり、そこで参加者たちは公の政策に影響を与えたり、他の人々を教育したり、他者を説得して自らの意見に同意させたりすることを目指

すのである」、と。また、このモデルは、問題についてのさまざまな立場(multiple perspectives on an issue)を生徒がより理解するために用いられる⁸⁰。

最初のタウンミーティング開催前に行われた授業は次の通りである。まず、タウンミーティングの評価項目の説明をすることでその仕組みを概説するとともに、昨年度の成功したタウンミーティングのビデオを鑑賞した。その際、模範となる生徒の発言について教師による指摘がなされた。その後、「悪い例」として大人たちの政策を巡る会議の検討が行われた。

次いで、タウンミーティングを行う一週間前に、生徒たちはアフーマティブアクションの州民発案について記されたテキストを受け取り、教師より州民発案についての説明を受ける。そして、州知事や大学の入学選考部長、新聞記者、マイノリティの生徒などといった役割決めが行われ、役ごとに焦点化された資料と役割シートが渡される。このシートは生徒にそれぞれの立場について述べて、議論に対して賛成の立場か反対の立場かを明らかにするよう求めるものである。その後の授業時間の3時間分は、個人やペアでの作業にあてられ、ビデオ鑑賞、ヒアリング、ネット検索、支持団体への電話調査などをして準備をする。なお、役割を決定する際には自身が現在たっている立場とは別の役割を選ぶよう指導がなされ、問題についての見方の割合が均等になるように役が振り分けられる⁸¹。

以上、事前の準備が十分になされた上で、議論が行われる。議論の時間は90分間で、挙手した生徒を教師が指名し発言を求めるといったスタイルがとられる。机は円形に配置され、アフーマティブアクションについて賛成と反対それぞれの立場が点在するように役割ごとに配置された指定の席に生徒はつく。教師はまず、生徒に評価項目(主題への知識、役割に応じた発言、関与の有効性)を確認させ、手短かに説明を行う。次いで、生徒たちがそれぞれの役割と立場を表明する。そして、教師は生徒にタウンミーティングの目的を告げ、「州民発案が主張していることは何でしょうか」と問いを発する。それについて生徒が応答することで、議論が開始される。

州民発案は人種に基づくアフーマティブアクションも、ジェンダーに基づくアフーマティブアクションも、どちらも禁止することを提案しているため、両者の観点のあいだで議論が揺れ動き、これはタウンミーティング

を通して続く。例えば、議論開始直後は、ある生徒が「州民発案は人々に(人種的マイノリティや女性を抜擢し優遇することによる)差別をしてはならないとしています。」と発言すると別の生徒が「しかし、時にして生来的な人種差別主義者である人も存在するため、アフーマティブアクションは(競争が起こる場を)均一にする真の試みです。」と応答があった。しかし、「加えて、州内や国内の管理職の95%が男性によって占められています。」との発言が起こると、議論の焦点はジェンダーの問題へと移行した。こうした揺れの中、消防士についての話題となる。ある生徒が、「私は人々の生命を危険に晒すべきだとは思いません。消防局はアフーマティブアクションのために女性を雇用することを余儀なくされていますが、その女性たちは仕事をする事ができません。」と発言した。幾つか発言が続いた後、また別の生徒が「消防局は最もふさわしい人物を雇用すべきです。」と述べた。これらの発言は州民発案をより広い緊張関係の中に位置づけるものである。また、ある生徒が読んできた資料を引用しながら「女性やマイノリティは白人が経営する会社に採用される機会が2%しかありません。」という問題を示すと、別の生徒より反論やその情報源をめぐってやりとりがなされた後、「2%という統計データが正しいならば、それはまさにアフーマティブアクションを維持する必要があるという理由なのです。」という発言に至る。さらにこの点について詳しい言及がなされ、最後に一人の生徒より、「なぜ私たちは人間という一つの種であるにも関わらず、人は差別をしてしまうのでしょうか。」という問いが投げかけられ、クラス全体が静寂に包まれる場面もあった。授業の残り時間もわずかとなると、生徒は隣の人と、時間がなくて議論の最中発言できなかったことについて言葉を交わし、それぞれの役割シートを教師に提出して終了となる⁸²。

議論を行っている最中の教師の役割は、挙手している生徒の指名、成績表への評価の記入、生徒の発言であいまいな部分をはっきりさせる質問をし、新しい争点を提起することによる議論の舵取り、困っている生徒のコメントや質問を代わりに言い換えることでの手助けなど多岐にわたる⁸³。

最後に評価について述べておこう。タウンミーティング後に主として二点の評価がなされる。一点目は生徒が、何が上手くいき、何がそうでなかったかについて

話すことである。二点目は教師が、評価項目に基づいたタウンミーティング全体の評価を生徒に与えるというものである。また、生徒はそれぞれの役割シートをコメントとともに返却されることで、議論の参加についてどのように評価されたのかと、個々人のフィードバックを得る⁸⁴。(永井 領児)

D 論点提示モデル

本節では、お茶の水女子大学附属小学校の5年生「市民」⁸⁵の授業において「八ッ場ダム建設」を題材としてなされた実践をとりあげ、論点提示モデルとして紹介する。本実践においては、「八ッ場ダムは建設すべきか建設すべきでないかを考える」ことが課題とされ、児童は建設の是非についての自身の意見をその論拠とともに述べ合い、議論を深めていくことが求められる。議論には45分程度の時間が充てられ、32名の児童が議論に参加した。

本実践の特徴は、論争的問題(「八ッ場ダム建設の是非」)について考えるにあたって、その手がかりとなるさまざまな論点(「治水面」「利水面」「森林の役割」「住民の気持ち」「工事費用」「自然環境」)が提示されている点である。こうした論点は、事前の学習を通じて児童から出された意見に、教師が整理を加えることを通して提示されたものである。論点が提示されることによって、題材として提起された論争的問題が重層的に捉えられると同時に、その重層性が議論を拡散させるのではなく、多様な意見を生み出し、議論の深まりをもたらす装置となっていることが論点提示モデルの特徴だと言えよう。

しかし、このように論点を提示するという方法をとれば直ちにこうした成果が得られるとは言い難い。というのも、この実践においては、児童による議論が始められる前に、「治水面」「利水面」「森林の役割」「住民の気持ち」「工事費用」「自然環境」という論点に基づいた徹底した調べ学習が行われ、ダム建設をめぐる諸論点についての事実関係の理解が十分に深められている。さらに、一連の授業の最初には、現地への実地研修もなされている。「八ッ場ダム建設の是非」についての最終的な議論が行われるまでになされた調べ学習と実地研修は、合計15時限にわたる。なお、この15時限のなかで、建設の是非についてのそれぞれの立場を表明する機会が二度にわたって与えられている。

こうした事前学習と事前の議論を繰り返したのちに、「ハッ場ダム建設の是非」についての最終的な議論がなされる。児童は、提示された論点を参照しつつ、建設の是非について自身の立場をその論拠とともに主張する。その際、児童が手がかりとする論点は必ずしも一つではなく、複数の論点を基にしつつ意見が述べられる。さらに、その意見に対する反論についても、同じ論点を基になされる場合もあれば、異なる論点を基になされる場合もある。例えば、建設に賛成する立場から「ダムができれば水も増えるし、災害も少しはおさえられる。ダムを造らないと今まで使ってきた税金を無駄にしてしまうので造ったほうがいいと思います。」という意見が出され、一方で反対の立場から「生き物や自然環境を守る自然まで壊して利水面にもあまり期待できないダムをつくるのはだめだと思う。」という意見が出される。また、同じように反対の立場にたっていたとしても、「利水面、治水面で考えると大賛成だけれど、住民が何年も反対しても立場を変えない政府は分かっていない。保障も十分ではないと思うので、ハッ場ダムは造るべきではない。」といった意見も出されている⁸⁶。ここに見られるように、相互に関係し合う複数の論点を包含する論争的問題を扱いながらも、児童による議論が提示された論点を基に進められることで、むしろその複雑さが多様な意見を生み出すと同時に、知識、理解の深化を含んだ議論の深まりが可能となっている。

こうした意見の多様性と知識、理解の深化との関係は次のような児童の意見からも確認できる。「利水面」をめぐって児童は次のような議論を展開している。まず、建設に反対の立場から、「ハッ場ダムの貯水量は全体で約一億トンであるが、飲み水等に利用することができるのはその一部であるので、建設しても意味がないのではないか。」というような意見が出された。この意見に対して、賛成する立場から「他のダムに比べて、ハッ場ダムは規模が大きいので、他のダムに比べ利用できる水の量は多い。」という反論が出される⁸⁷。ここで二人の児童は同じ資料を根拠にしつつ、それぞれの意見を述べることで、多角的な資料読解と、それに基づいた意見の表明を行っている。このように、知識、理解の深化と議論の深まりが相補的に組み合わされている点も、論点提示モデルの大きな特徴である。

先に述べたように、教師は提示した論点にしたがっ

て、教科書、資料集、あるいは行政が発表している統計資料などを活用して、児童が自身の意見を根拠に基づいて表明できるよう促している。また、教師は、「一度自分の中で決めたことに対して、他者や反対の意見を聞き入れることができない」児童や、「自分の興味のある有益な資料しか集めることのできない」児童がいることには、特別な配慮が必要であるとしている⁸⁸。というのも、自分の考えを一方向的に主張する児童によって、物静かな児童の意見がかき消されてしまい、多様な視点からなる活発な議論が疎外されることがしばしば生じるからである。このように議論が一方に流れがちな場面において、教師は、論争的問題を扱う際のアプローチとしてクリックが推奨する「バランスをとるアプローチ」(Balanced approach)⁸⁹を参照し、教師があえて反対意見を言うことによって、議論の偏りを是正し、多様な意見を議論の俎上に載せるための方策として取り入れている。また、議論の進行において、教師は、児童の意見を論点ごとに整理することで、児童が複数の論点の関係を捉えながら活発な議論を行うことを助けている。

最後に評価について述べておこう。評価は以下のようなルーブリックをもとに行われた。

「ハッ場ダムは建設の是非について考える」で作成したルーブリック

基準	Ⅰ 社会的事象や時事問題の対立点、論点やそれの背景となる事象を理解する。	Ⅱ 社会的な事象や時事問題の対立点、論点を理解して、多面的（他者の視点）な見方で考える。	Ⅲ 読み取った情報・知識を、自分の主張の根拠にする。	Ⅳ なるべく多くの人が納得になれる条件を探して折り合い、決定する。
a	ハッ場ダムを建設すべきか否かの争点の背景まで理解している。	今までの学習をふまえて、利水面・治水面・森林の役割・住民の気持ち・工事費用・自然環境などから 4つ以上の観点から考えている。	相手の立場の考えをふまえた上で、具体的な根拠を示しながら、賛否を述べて、最終的な結論を出している。	今までの学習してきたことに加え、妥協点や新しいアイデアを出し、双方の立場が納得できるように考えている。
b	ハッ場ダムを建設すべきか否かの争点を理解している。	上記の観点より、2～3つの観点から考えている。	相手の立場の考えをふまえた上で、賛否を述べて、最終的な結論を出している。	今までの学習してきたことをふまえて、自分の立場の利点を主張し相手を納得しようとしている。
c	ハッ場ダムを建設すべきか否かの争点を理解できていない。	1つの観点からしか考えることができていない。	最終的な結論は出しているが、具体的な根拠を示せず、相手の立場もふまえることができていない。	提案はしているが、具体性に欠け、アイデアを出すことができていない。

Table 1⁹⁰

学習の最終段階において児童には、「ハッ場ダムは建設すべきか、すべきでないか」「どうすれば、クラスとなるべく多くのみんなが納得いく結論をだせるか」

について意見文を書くという課題が与えられる。こうして書かれた意見文は、先に挙げたルーブリックに基づいて評価される⁹¹。ただし、ここで挙げた評価法は全15時限の学習に対して採られるものであるため、必ずしも論争的問題についての議論を行うことのみで特化したものではない。しかし、ルーブリックにおける i, ii, iii の評価規準は、本研究の 1 章で示した論争的問題についての議論を行う目的と重なる点で、議論を行う際の評価法としても一定の有用性が認められよう。

(田中 智輝)

4 効果

本章では、これまでの検討をふまえて、シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を扱うことでどのような効果があるのかを見ていく。まず、市民育成に主眼を置いた実践の効果に関する実証的研究として、マイケル・マクデヴィット(Michael McDevitt)とスピロ・キオーシス(Spiro Kiouisis)の研究⁹²およびジョセフ・カーン(Joseth Kahne)らの研究⁹³を検討し、シティズンシップ教育に議論を導入することの効果把握する。

ここで留意すべきことは、これらの実践では、シティズンシップ教育に議論を導入すること自体の効果が中心に示されていることである。すなわち、その議論の対象となる問題には、論争的問題でないものも含まれ、必ずしも 2 章で検討した選択基準に適用ものではないということである。また、論争的問題についての議論の効果に特化した研究は少なく、その一般的な効果を提示することは困難である。

よって、本章ではシティズンシップ教育で議論を扱うこと自体の効果を検討した上で、議論の対象を論争的問題に焦点化することでいかなる可能性が生じるのかを検討する。まず、検討する実践の概要を述べ(A 節)、これらの実践は 1 章で挙げた目的を実現しうるものなのかを分析する(B 節)。さらに、議論の対象を論争的問題に限定することで想定される効果を考察する(C 節)。

A 効果を示す実証研究

1 マクデヴィットとキオーシスによる分析

ヘストとパトリシア・エイヴリー(Patricia Avery)によれば、マクデヴ

イトとキオーシスによる Kids Voting USA の実践の分析(McDevitt and Kiouisis, 2006)は以下のことを示している。すなわち、論争的な問題の議論を含んだカリキュラムである Kids Voting USA は、「政治的知識、さまざまな問題について友人や家族と議論をすること、ボランティア活動をする、従来の形の政治的活動や従来のものではない形の政治的活動をすることにプラスの効果を与えている」ということを示している⁹⁴。つまり、議論を含むカリキュラムを用いた、シティズンシップ教育が生徒に与える影響は大きく、明らかな効果がみられたということである。

マクデヴィットとキオーシスが分析した Kids Voting USA の実践の概要は次の通りである。Kids Voting USA のカリキュラムは、ニューヨーク・カーネギー財団の報告書 *The Civic Mission of Schools*⁹⁵ が推奨している市民教育の現れとして位置づけられるもので⁹⁶、熟議民主主義を促進するために、選挙について、ニュースなどを通じて、グループでの問題解決、仲間との議論、相互的な活動を行うことから構成されている⁹⁷。

この実践についてマクデヴィットとキオーシスは調査時期を三つの段階に分けて分析を行った。この分析は、三年間にわたるインタビュー調査を対象として、Kids Voting USA のカリキュラムにおいて、実際の選挙の年に向けて仲間や家族と選挙に関する議論を行うなどの実践を通じて、政治への関心や熟議民主主義に必要な素養が高められたかを明らかにするものである⁹⁸。

Kids Voting USA の実践では、議論を導入することに関わる部分として次の点が特徴的である。それは、学校と家庭の相互的な関連性を重視し、生徒同士以外にも両親とも選挙に関することを議論させるという点である⁹⁹。このカリキュラムにより、ニュースへの関心が高まった¹⁰⁰、反対意見を聞けるようになった¹⁰¹という効果があったことが実証されている。

2 カーンらによる分析

カーンらによる City Works のカリキュラムの実践についての分析は、2002 年に行われたものと、これを再分析した 2006 年のものがある(Kahne, et.al., 2002, 2006)。

ヘストとエイヴリーによれば、カーンらによる City Works のカリキュラムの実践についての一連の分析は以下のことを示している。地方自治について学ぶカリ

キュラムである City Works においては、特に生徒が自分自身にとって大事だと考える問題について学ぶことについて、「個人的なレリバンスこそが、市民性を示すさまざまな成果を最も強く予測させるものである」ということが示されている。ここでいう成果には、さまざまな市民的規範、社会的ネットワークの知識、信頼といったものが含まれる。つまり、シティズンシップ教育において、生徒に直接関わるような問題を扱うことの影響力の大きさが明らかにされている¹⁰²。

カーンらの分析した City Works の実践の概要は次の通りである。City Works はアメリカの市民教育を担う、Constitutional Rights Foundation によって開発されたカリキュラムで、次のような特徴がある。まず、このカリキュラムは、生徒が気にかける問題に焦点を当てることによってアクティヴシティズンになるための能力を高め、コミットメントを促進させるといふ、従来の公民科目をより発展させた形を取っている。そして、生徒たちが社会においてどのような変化が可能かということや、政治参加の重要性について理解する手助けとなる。さらに、シミュレーションや、ロールモデル、体験学習を通じて、生徒の参加を促進するような幅広い戦略が用いられている¹⁰³。

カーンらの 2006 年の研究によれば、「知識のあるアクティヴシティズンへの準備に最も明白に結びつく、高校のカリキュラム」が、「市民性と政治的参加を促進する手段として、社会資本(例えば市民のコミットメントと契約についての規範、社会的信頼、社会的ネットワークについての知識)の手がかりとなる要素の発達を支援しうるかどうかを調査」することを目的としていた¹⁰⁴。その上で、City Works のカリキュラムが最も調査に適していると判断して¹⁰⁵、対照群(カリキュラムなし)と処遇群(カリキュラム有り)の比較がテストによって行われ、さらに、カリキュラムとロールプレイなどの教育実践との組み合わせの効果が測定された¹⁰⁶。

ただし、カーンらは City Works の実践について、2002 年の段階で分析を行っている。そこでは 2006 年の分析と同様に、カリキュラムの影響を確認するため、カリキュラムが実施されたクラスと実施されなかったクラスのテスト結果と生徒のインタビューから知識定着度や意識の変化を見るという効果測定の方法がとられている¹⁰⁷。しかしながら、2002 年の研究では授業で議論を行うことにも着目されており、本研究における検討の

趣旨により合致しているため、次節では 2002 年の研究に依拠して考察を進める。

カーンらによる 2002 年の分析においては、生徒に身近な問題について議論させたことに着目している¹⁰⁸という点が特徴的である。このような議論を取り入れた実践により、政治的な事柄への関心が高まった¹⁰⁹、人前で話すことへの自信がついた¹¹⁰という効果があったことが実証されている。

B 議論を導入することで得られる効果

1 議論に必要な能力の育成は促進されるか シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を扱う一つ目の目的として、1 章ではまず「議論に必要な能力の育成」が挙げられた。議論に必要な能力とは 1 章で検討したように、「民主的な議論に必要な価値の理解とコミットメントの深化」、「対人スキル」、「批判的思考」を含意していた。

マクデヴィットとキオーシスやカーンらが分析を加えた実践は既述の通り、議論の対象が論争的問題でないものも含んでいるが、少なくとも議論を扱うこと自体については、1 章で挙げた「議論に必要な能力の育成」という目的を実現しようと考えられる、次のような効果があることが明らかにされている。つまり、議論により、自分の意見とは異なる意見も快く受け入れるようになった¹¹¹ことや、人前で話すことへの自信をつけた¹¹²ことなどが挙げられている。

マクデヴィットとキオーシスやカーンらがこれらの実践の効果として実証したのは、議論を通じて、自分とは異なる見方をする人々の存在の認識、つまり民主的価値としての多様性についての認識を得ることができるということと、自信を持って人前で話すことなどの、議論に必要なスキルが体得されるということである。しかし、マクデヴィットとキオーシスやカーンらの研究をふまえてみても、政治的な事柄についての議論を行うことのみで「批判的思考」にまで至るのかについてはこれらの実践例から読みとれるとは言い難い。

2 政治参加への関心は向上するか シティズンシップ教育に論争的問題についての議論を導入する二つ目の目的として、1 章では「政治参加への関心の向上」が挙げられた。「政治参加への関心の向上」が目的とされるのは、1 章で検討したように、政治への市民によ

る積極的な参加が民主主義社会の維持に不可欠であるからである。

マクデヴィットとキオーシスやカーンらが分析を加えた実践は既述の通り、議論の対象が論争的問題でないものも含んでいるが、少なくとも議論を扱うこと自体については、1章で挙げた「政治参加への関心の向上」という目的を実現しようと考えられる次のような効果があることが明らかにされている。すなわち、問題について議論することや、自分に関わる身近な問題について話すことを通じて、より広い政治的な問題への関心を持つようになったということである¹¹³。これは、積極的に社会に参加していくための重要な要素であるということができ、このカリキュラムにより、政治参加への関心は向上されるといえる。

また、生徒と彼らの両親の間で議論がなされたことにより、選挙への参加が促されたという効果も実証されており¹¹⁴、議論することを通じて、政治参加に対して関心を持つことにとどまらず、実際に選挙への参加が実現されたことがわかる。つまり、シティズンシップ教育において議論を行うことで、政治参加への関心は向上し、その結果、現実的な政治参加を促進する可能性も確認されたといえる。

3 「真の争点」に気づくことはできるか シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を扱う三つ目の目的として、1章では「真の争点」に気づくことが挙げられた。すでに述べた通り、争点を知ることと、複数の論点を知ることが、「真の争点」に気づくための重要な契機となっている。

マクデヴィットとキオーシスやカーンらが分析を加えた実践は既述の通り、議論の対象が論争的問題ではないものも含んでいる。これらの実践から直接的に、議論の効果として「真の争点」に気づくことが実現できるとは言い難いが、その前提としての複数の論点に気づくことや、その検討に関わる知識や内容の理解を深めることは一定程度実現できると言うのではない。マクデヴィットとキオーシスの分析によると、議論を含む Kids Voting USA のカリキュラムによってニュースへの関心が高まり政治的な知識(political knowledge)も得られた¹¹⁵と、実証されている。

以上をふまえると、争点あるいは論点を認識するために必要とされる、政治的知識や内容の理解を深める

ことはできたと言えるのではないだろうか。すなわち、議論を通じて政治的知識や内容の理解が深まり、議論の対象となる問題の争点あるいは論点を知ることが実現しうるといえる。しかし、表面にあらわれる知識として争点や論点を知るだけでは「真の争点」に気づくことにはまでは到達しうるとはいえない。表面的な争点や論点を超えた、「真の争点」に気づくためにはどのような問題を議論で扱えばよいのか。議論の対象を論争的問題に限定してみてもどうか。

次節では議論の対象を論争的問題に焦点化することで想定される効果について、お茶の水女子大学附属小学校の実践の分析を通じて考察する。

(志田 絵里子)

C 論争的問題を議論で扱うことで想定される効果

前節では、シティズンシップ教育に議論を導入することに限定してその効果を検討してきた。マクデヴィットとキオーシスの分析やカーンらの分析を参照することによって確認されたことは、授業に議論を導入することによって、反対意見を聞くことができるようになり、政治的な事柄への関心が高まるといった効果が得られるということである。また、政治的知識への理解が深まるといった効果も確認された。ここで確認された効果は、論争的問題についての議論を授業で行う際にも、十分に確保されるものであると考えられる。しかしながら、一方で、これらの効果はあくまでも議論を授業に導入することによってもたらされるものであり、議論の対象を論争的問題とした際に想定される固有の効果を示すものではない。

そこで、本節では議論の対象を論争的問題に焦点化することで想定される効果として「真の争点」に気づくということを挙げ、こうした効果がいかなる場面において看取されるのかを示したい。こうした効果について検討する際、お茶の水女子大学附属小学校における実践は重要な示唆を与えてくれる。というのも、同実践では、議論の論点として当初明示的に自覚されていなかった「真の争点」が議論を通して児童に気づかれる場面が見受けられるのである。

3章でも示したように、同実践では、最終的な議論の前段階において、「利水面」「治水面」「森林の役割」「住民の気持ち」「工事費用」「自然環境」についての詳細にわたる事前学習が行われている。こうした学習を

ふまえて、本実践の最終回において児童はハッ場ダム建設の是非への意思決定を行うことが求められる。そこで児童から出された意見は「住民は建設に賛成しているが、もう議論に疲れているだけで、本当は賛成したいわけではないのではないか」というものであった。ここで、建設に関する諸要素(利水面など)とも、聞き取りで証言された「住民の意見」とも異なる問題、すなわち「真の争点」が児童によって見いだされている。児童は、「ハッ場ダム」についての十分な知識と、地元住民への聞き取りをふまえて議論を進めていく中で、ダム建設の必要性と、ダム建設で失われるものの前で、判断を保留せざるをえなくなる。そこで、児童を立ちすくませているのは、明示的に語られることのなかった「住民の声」である。ダム建設が住民の生活を変え、この問題と向き合いながら生きる人々に出会ったとき、児童はハッ場ダム建設をめぐる当初の論点には上がることのなかった「真の争点」が気づかれるに至るのである。

ここに論争的問題についての議論を授業で行うことによってもたらされる効果の一端が看取される。すなわち、論争的問題についての議論を通して、子どもはその問題を構成している論点の背後にある「真の争点」に気づいたことによって、その問題を自己との関わりにおいて捉えながら、公的な立場から自らの意見をのべることが可能となっているのである。このように、数値的に測定することが困難ではあるが、論争的問題を対象とすることによって得られる固有の効果が期待できると言えよう。(田中 智輝)

おわりに シティズンシップ教育への提言

以下では、これまでの検討をふまえて、論争的問題についての議論を授業に導入することが、シティズンシップ教育にいかなる意義と可能性をもたらすかについての考察を試みる。その際、1～3章で検討した論争的問題についての議論を授業で行う際の目的・選択基準・方法に鑑みて、日本におけるシティズンシップの育成を目指す教育実践に論争的問題についての議論を導入するための指針を示したい(A 節)。さらに、4章で検討した論争的問題についての議論を授業で行うことの効果をふまえつつ、論争的問題についての議論を授業に導入することが、シティズンシップ教育に

いかなる意義を有するのかについて考察を加える(B 節)。最後に、論争的問題についての議論を授業に導入することによって、シティズンシップ教育にどのようなイノベーションをもたらされるのかについての視座を示す(C 節)。

A 論争的問題の導入に向けて

本論文の「はじめに」においても示した通り、今日シティズンシップの育成を目指す教育実践の試みにおいて、論争的問題についての議論を導入することの必要性和その可能性が指摘されている。しかし、一方で日本においては、既存のカリキュラムの中でいかにして論争的問題についての議論を扱うのかが理論と実践の双方において課題となってきた。本研究の試みは、論争的問題についての議論を授業に導入することの目的(1 章)、授業で扱うのに適した論争的問題の選択基準(2 章)、そして論争的問題についての議論を中心に据えた授業の方法(3 章)を示すことによって、こうした課題に応えようとするものであった。

1 章では、なぜシティズンシップ教育の授業に論争的問題についての議論を導入するのかについて検討した。そこで論争的問題についての議論を導入することの目的として示されたのは以下の三点である。第一に、議論に必要な能力の育成が挙げられる。すなわち、民主的な議論に参加するために必要となる基礎的な価値の理解、そうした価値へのコミットメントの深化、さらには対人スキルや批判的思考を育成することが目指される。第二に、政治的参加への関心の向上が挙げられる。先に挙げた議論の能力の育成に加え、議論に参加することによって、子どもが政治に影響を与えることができると感じられるようにすることが目指されている。第三に、「真の争点」に気づくことが挙げられる。子どもは、ある論争的問題をめぐって、「私たちはどうすべきか」を考える際に、公的問題を自分に関わることとして引き受けつつ、それに私的な関心からではなく、公的な立場から応答することが求められる。この時、子どもが公的な立場に立ちつつ、自分自身の意見を述べることを可能とするのは、個別的で具体的な論争的問題の背後にある「真の争点」に気づくことである。

2 章では、シティズンシップ教育においてどのような論争的問題が扱われるべきかについて検討した。そこで選択基準として示されたのは、①理に適った意見が

複数かつ対立する形で存在すること、②複数の論点から検討しうる問いであること、③公的問題に対する応答に関わる規範的な問いであることの三点であった。ただし、授業で扱われるべき論争的問題を選択する際に、必ずしもこの三つの基準の全てが満たされなければならないわけではない。しかし、第一の基準については、それが必要条件となることに注意してほしい。というのも、そもそも理に適った意見が複数存在しないのであれば議論自体が成立しないからである。第二、第三の基準については、そのどちらかが優先されるものではない。しかし、第一の基準を基底にしつつ、第二、第三の基準が満たされるよう論争的問題を選択されたならば、それは1章で示された目的により資するものとなるだろう。また、以上の基準に適っていることの他に、保護者ないしコミュニティとの関連や、特に配慮を必要とする子どもの存在など、実践が行われる際の具体的な文脈に即して論争的問題が選択されなければならない点にも注意が必要である。

3章では、シテイズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う方法にはどのようなものがあるのかについて検討を行った。ここでは、セミナーモデル、公的問題モデル、タウンミーティングモデル、論点提示モデルの四つのモデルを紹介した。四つのモデルに共通する点は、教師は論争的問題についての議論を行う授業の前に子どもに十分な事前学習を課しているということである。また、議論の進行において、教師は論拠のない意見がなされないよう気を配り、適宜子どもたちの議論に介入することで、一方的な議論の偏りが生じないように配慮している。

以上で示した論争的問題についての議論を授業で行う際の目的・選択基準・方法に鑑みると、論争的問題を授業に導入することは、必ずしも全く新しい授業方法を導入することを意味するものではないことが分かるだろう。実際、3章D節において参照したお茶の水女子大学附属小学校の実践は、「論争的問題についての議論を行う授業」として行われたものではない。本実践は「価値判断意思決定力を育成する授業」として企図されたものである¹¹⁶。よって、本実践においては意思決定に重きが置かれ、「真の争点」に気づくといったような、本研究が論争的問題についての議論を授業で行う際の目的として挙げたことがねらいとされていたわけではない。しかしながら、1-3章の検討をふまえ

れば、本実践は十分に論争的問題についての議論を行う授業としての要件を満たすものと考えられる。このように、本研究で示した目的・選択基準・方法にしたがって、既存のカリキュラムにおいてすでになされている実践を再構成することに、論争的問題についての議論を授業に導入する方途を見いだすことができよう。時事問題学習などの実践の蓄積には、論争的問題についての議論を行うための萌芽的な試みが含まれているものと思われる¹¹⁷。こうした実践の蓄積を活かすことで、論争的問題についての議論を授業に導入する可能性は大きく広がるのではないだろうか。

B 論争的問題を導入することの意義

4章では、授業において議論を行うことの効果として、議論に必要な能力の育成、政治参加への関心の向上、政治的な知識についての理解の深化が挙げられることが確認された。ここで確認された効果は、議論の対象を論争的問題とした場合においても十分に見込まれるものである。さらに、議論の対象を論争的問題とした場合、そのことによって想定される固有の効果として、子どもが「真の争点」に気づくという効果が示唆された。このように、論争的問題についての議論を授業で行うことには、単に議論を行うことによって得られる効果を超えた意義が含まれていると言えよう。なお、このことと関わって、評価においても独自の方法が求められる。というのも、議論や理解の深化は、各々の子どもの中で個別に生じるものとどまらず、議論における関係性の変容においても生じるものであると考えられる。したがって、関係性それ自体の変容を捉えるような評価の方法が準備させなければならない。ただし、この点については、さらなる検討が必要となるため今後の課題としたい。むしろ、こうした評価の困難さとの関わりを念頭におきつつ、ここでは論争的問題についての議論を行うことの特殊性について考察を加えたい。

以上で示したような、論争的問題についての議論を行うことによる固有の効果が看取されるのは、なぜだろうか。こうした固有の効果をもたらすような特殊性が論争的問題に備わっているとしたら、それはどのようなものであろうか。

論争的問題についての議論を授業で行うに際して他の実践と大きく異なるのは、教師が一つの明確な解答を用意し、それを提示することは不可能であり、また必

要ともされないという点である。しかし、このように論争的問題についての議論を授業で行う際には、教師が子どもに既存の政治的な価値や意見について教えることができないがゆえに、むしろそれぞれの意見が等価なものとしてやり取りされる次元が生じうるものと考えられる。このように教育的関係を前提としながらも、子どもを来るべき市民として政治的問題についての議論に参加することへと導く可能性が、論争的問題についての議論を授業で行うことには含意されているのではないだろうか。そしてまた、論争的問題がこうした可能性を包含していることこそが、それを授業に導入することによってもたらされる固有の効果を保証しているものと考えられる。

C カリキュラム・イノベーションへの視座

最後に、本論文が提示した目的・選択基準・方法にしたがって論争的問題についての議論を授業に導入した際、シティズンシップ教育にどのようなイノベーションがもたらされうるのか、この点についてその可能性を示したい。

従来の教科カリキュラムの問題点として、大学(アカデミズム)における学問体系を高等学校・中学校・小学校へとおろしていく構成をとっている点が指摘されている。こうした従来のカリキュラムにおいては、職業や政治、経済を中心とする市民社会生活との関連(社会的レリバンス)を欠くという難点を含んでいる。本研究が提示した論争的問題についての議論を授業に導入することは、社会的レリバンスの欠如を補完することによって、こうした課題の解決に貢献するものと思われる。

論争的問題はそもそも社会的レリバンスに富んだものであり、それ故に授業への導入には特別な配慮と方法が求められてきた。本研究はまさにこうした必要性に応えるものであった。本研究における検討から示唆されるのは、論争的問題についての議論を授業に導入することは、シティズンシップ教育に新たな可能性をもたらすという点である。というのも、論争的問題についての議論を授業に導入することによって、学校教育は単に既存の価値や規範を子どもに習得させるのではなく、それらを問い直し、更新する市民へと子どもを徐々に導くことに関わるものとなることが期待されるのである。このように、論争的問題についての議

論を授業に導入することで、シティズンシップ教育は、アカデミズムからの要請に従い、社会から遊離した知識を伝達するのではなく、社会およびそこに住まう人々との豊かなかかわり合いを可能にする知的で活動的な営みを支えるものとしての性格を強めるものとなるのではないだろうか。(田中 智輝)

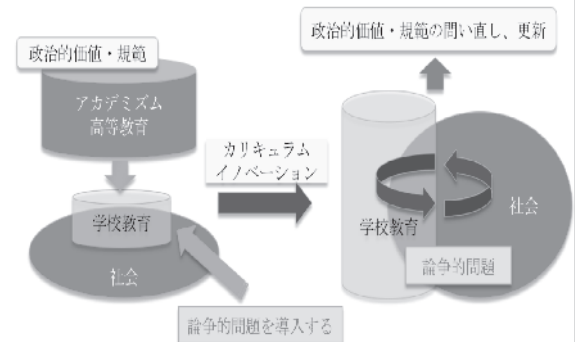


Figure 1
 「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」における研究の概念図をもとに田中が作成

註

- ¹ 降旗直子ほか 2011 「新たなカリキュラム形成に向けたシティズンシップ教育の構想」『平成 22 年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』pp.73-103.
- ² Qualification and Curriculum Authority (QCA) 1998 *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA, p.57. 本研究では参照しなかったが、『クリック・レポート』については以下の邦訳が出版されている。長沼豊・大久保正弘編 2012 『社会を変える教育』株式会社キーステージ 21.
- ³ 小玉重夫 1998 「戦後教育学における子ども・青年把握を問い直す—保護と進歩のユートピアを超えて—」『生活指導研究』15 号, pp. 3-19. 小玉重夫 2007 「バーナード・クリックを導入する—政治教育における熟議と闘技の間—」『高校生活指導』172 号, pp.114-119.
- ⁴ 子安潤 「科学の再考と論争的テーマの授業づくり資料」, 日本教育学会第 72 回大会(2013 年 8 月 29 日, 於:一橋大学) 当日配布資料より。また次も参照。小玉重夫 2012 「市民科学と放射線教育」『科学』82 巻 10

号, pp.1142-1145.

⁵ Hess, D. E. 2002 “Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers”, *Theory and Research in Social Education*, vol. 30, No. 1, pp.10-41. なお、いずれの事例も教師は仮名である。

⁶ *Ibid.*, pp.16-21.

⁷ *Ibid.*, pp.21-25.

⁸ *Ibid.*, pp.25-29.

⁹ 第10回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会(2013年10月19日, 於:筑波大学附属小学校)当日配布資料より。

¹⁰ ヘスによれば、「論争的な公的問題(controversial public issues)とは、重大な意見の相違を発生させる、公的な政策に関する未解決の問題である」(Hess 2002 *op. cit.*, p.11.)。したがって、ヘスの述べる論争的な公的問題は、本研究で述べる論争的問題と多くの共通点を有するものとして捉えることができる。詳細は、2章で検討する。

¹¹ *Ibid.*, p.37.

¹² *Ibid.*, p.12.

¹³ Barber, B. R. 1984 *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, p.173. (邦訳)B・バーバー 2009『ストロング・デモクラシー—新時代のための参加政治—』, 竹井隆人訳, 日本経済評論社, p.277.

¹⁴ Hess, D. E. and Avery, P. G. 2008 “Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education”, in Arthur, J. *et al.* (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, SAGE publications Ltd., p.507.

¹⁵ Hess 2002 *op. cit.*, p.13. ここでヘスが参照しているのは、以下の文献である。Johnson, D. W. and Johnson, F. P. 1982 *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, Prentice-Hall.

¹⁶ 鈴木健 2006 「クリティカル・シンキング教育の歴史」, 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』, 世界思想社, p.8.

¹⁷ Hess 2002 *op. cit.*, p.19.

¹⁸ 例えば, Heater, D. 2001 “The History of Citizenship Education in England”, *The Curriculum Journal*, vol. 12, No. 1, pp.103-123.

¹⁹ 広田照幸 2011 「子どもを市民に育てるには」『アステイオン』72号, pp.84-99.

²⁰ 山口恭平ほか 2012 「カリキュラム・イノベーション

における政治的シティズンシップ教育のための歴史・思想・実践的条件—イギリスにおける経験を参照枠として—」『平成23年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』, p.67.

²¹ Crick, B. 2000 *Essays on Citizenship*, Continuum, p.15. (邦訳)B・クリック 2011『シティズンシップ教育論』, 関口正司監訳, 法政大学出版局, p.29.

²² ここでハリスが念頭に置いているのは、3章でも論じる「公的問題(Public Issues)モデル」である。「公的問題」(public issues)については2章で、「公的問題(Public Issues)モデル」については3章で詳しく検討する。

²³ Harris, D. 1996 “Assessing Discussion of Public Issues: A Scoring Guide”, Ronald, E. *et al.* (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*, National Council for the Social Studies, p.289. []内は引用者による補足。

²⁴ 第10回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会(2013年10月19日, 於:筑波大学附属小学校)当日配布資料より。

²⁵ 第76回教育実際指導研究会(2014年2月20日, 於:お茶の水女子大学附属小学校)において当日配布された『発表要項』を参照。

²⁶ 第10回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会(2013年10月19日, 於:筑波大学附属小学校)当日配布資料より。なお、ここで抜粋した記述は、住民へのインタビューの要旨を授業者がまとめたものである。

²⁷ Hess 2002 *op. cit.*, pp.16-21.

²⁸ Hand, M. 2008 “What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion”, *Educational Theory*, vol. 58, No. 2. ただし、ハンドが引用している研究それ自体は、必ずしも価値教育に限定されたものではなく、シティズンシップ教育の文脈でなされた議論も含んでいる。認識的基準以外の二つの基準の定義は以下の通りである。行動主義的基準では次のように言われる。「当然のこととして、ある問題が論争的であるということは社会的事実の事柄である。つまり、ある問題が論争的であるのは、その問題に関してなされた声明や主張について多くの人々が反対していることが観察される場合である」(Bailey, C. 1975 “Neutrality and Rationality in Teaching” in Bridges, D. and Scrimshaw, P. (eds.), *Values and Authority in School*, Hodder and Stoughton, p.122.)。また、政治的基準では、「ある道徳的問題が論争的なものとして教えられるべきなのは、その問題に対して、リベラル・デモクラシーの

国家の公的価値から導かれる答えが存在しない場合である」(Hand 2008 *op. cit.*, p.221.)と言われる。

²⁹ Dearden, R. F. 1981 “Controversial Issues and the Curriculum”, in Dearden, R. F. (ed.), *Theory and Practice in Education*, Routledge, p.38. []内は引用者による補足。

³⁰ Hand 2008 *op. cit.*, p.217. 強調原文。

³¹ 彼女自身は「論点」という言葉を用いてはいないが、「論争的な政治的問題」(controversial political issues)と「憲法問題」(constitutional issues)を議論する際の思考の種類や材料(the kind of thinking and the sources),あるいは自らの意見を形成したり他者の意見を検討したりする際に問題となる,議論(arguments)や証拠(evidence)の質・量の違いについて論じている。ヘスのこうした指摘は,以下で論じる通り,論点の質・量における複数性を検討する際の重要な手がかりとなる。

³² ヘスはここで,シティズンシップ教育ないし公民教育(civic education)ではなく,「民主主義教育」の語を用いている。前者は「現に動いている社会に「適応すること」を指し示すもの」である,と彼女は言う。これに対して後者では,「民主的」(democratic)の語によって,「民主主義社会(a democracy)に固有の,動的で議論を戦わせるような(dynamic and contested)次元を強調する」ことが意図されている(Hess, D. E. 2009 *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, p.14.)。本研究では,政治的問題を批判的に検討し,判断し,必要に応じて既存の政治的価値や規範を問い直す能力として政治的リテラシーをとらえ,その育成を目的としたシティズンシップ教育に焦点をあてて論じている。この点で,本研究の問題関心はヘスのそれと親和的であり,議論の射程についても大きく重なりあうものであると言える。なお,本研究が依拠する政治的リテラシーの概念については,本プロジェクトにおける一昨年度の研究(山口ほか2012 前掲報告書)を参照。

³³ Hess 2009 *op. cit.*, p.44.

³⁴ *Ibid.*, p.46.

³⁵ ヘスがシティズンシップ教育において扱われるべき論争的問題(「論争的な政治的問題」)を「政策」に関わるものとする点については,次項で詳しく検討する。

³⁶ *Ibid.*, p.46.

³⁷ *Ibid.*, p.48. 同じアファーマティブアクションを題材にしているが,3章で扱うアンの実践とは別の実践である。

³⁸ *Ibid.*, p.45. なおヘス自身は,教師は「論争的な政

治的問題」と「憲法問題」の区別を自覚しつつ,両方について生徒に議論させるべきだと論じている(*Ibid.*, p.48.)。

³⁹ ただし,ヘスが「[論争的な政治的問題に関する議論において,質的に異なる議論や証拠を比較考量する能力が求められる]結果として,生徒が内容に関して身につける知識は,憲法の理解を含むというだけでなく,それを越えて広がっていくに違いない」(*Ibid.*, p.46, 強調原文, []内は引用者による補足)と述べるように,両者は背反するものではなく,「憲法問題」はそれについて議論するために必要とされる証拠や議論(arguments)の点で,「論争的な政治的問題」に包含される関係にあると言えるだろう。

⁴⁰ なお,本項で挙げた二つの実践はいずれも,実践がなされた時点においてすでに判決が出たり,いわゆる「政治的」な決定がなされたりしているという意味で,法的(ジョーの実践)あるいは「政治的」(お茶の水女子大学附属小学校の実践)には解決済みの問題であった。しかし,こうした問題であっても,別の論点についての検討をもとにその妥当性を問い直すことが出来るならば論争的問題として扱う。このことも,複数の論点の存在を選択基準に挙げることの含意の一つであろう。もっとも,子どもが実際に問題を実効的な解決策を提示することが目的となっていない以上,同じ法的・政治的論点からその妥当性を問い直すことも可能であり,なお論争的問題として扱う余地が残されているということもできる。

⁴¹ ヘスは2009年の著作において,「論争的な政治的問題」のことを,以前は「論争的な公的問題」と呼んでいたと述べている(*Ibid.*, p.38.)。

⁴² *Ibid.*, p.37.

⁴³ *Ibid.*, p.40.

⁴⁴ *Ibid.*, pp.40-41.

⁴⁵ *Ibid.*, p.40.

⁴⁶ ヘスは説明のために「健康管理」(healthcare)や「移民」(immigration)などのトピックを挙げているが,関連するpublic problemsとpublic issuesの両方の例を挙げているトピックはないため,ここでは彼女の議論に依拠しつつ,セクシュアリティを例に考察することとした。

⁴⁷ 「公的問題」(public issues)についての議論を通して,政治的関係性のあり方や諸価値の内実が変更されることもあるだろうし,変更されないこともあるだろう。ここでの強調点はむしろ,疑義の表明や問い直しの要請は絶えずなされるということ,私たちはそうした声にどのように気づき応答すべきかということである。

⁴⁸ *Ibid.*, p.38.

⁴⁹ *Ibid.*, p.38.

⁵⁰ *Ibid.*, p.44. []内は引用者による補足。

⁵¹ Hand 2008 *op. cit.*, p.228.

⁵² *Ibid.*, p.228.

⁵³ 「子どものための哲学」(Philosophy for Children: P4C)は、1969年にマシュー・リップマン(Matthew Lipman)が提唱した哲学教育の理念および方法論である。現在多くの国々で研究や実践が蓄積されているが、本研究では、リップマンの議論を発展させたトーマス・ジャクソン(Thomas E. Jackson)によるハワイ式の議論を参照している。

⁵⁴ Jackson, T. E. 2001 “The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry”, in Costa, A. L. (ed.), *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*, 3rd edition, Association for Supervision and Curriculum Development.

⁵⁵ 本プロジェクトにおける一昨年度の研究では、シテイズンシップ教育における政治的中立性の考え方として、論争的問題についての議論そのものを避けて通ることによって中立性を保とうとするアプローチと、多様な意見を出しつくすことによって中立性を保つアプローチの二つを挙げ、政治的リテラシーの育成においては後者が望ましいことを明らかにした(山口ほか2012 前掲報告書, p.66.)。ここでの「中立化」は前者を意味している。

⁵⁶ Oulton, C. *et al.* 2004 “Controversial Issues: Teachers’ Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education”, *Oxford Review of Education*, vol. 30, No. 4, pp.489-507.

⁵⁷ Hess 2002 *op. cit.*, pp.10-41.

⁵⁸ ここで紹介したモデルには、さまざまなバリエーションが存在しており、本章で紹介した方法はその一例である。

⁵⁹ *Ibid.*, pp.16-21.

⁶⁰ セミナーモデルに関しては、以下の文献を参照。
Gray, D. 1989 “Putting Minds to Work: How to Use the Seminar Approach in the Classroom”, *American Educator*, vol. 13, No. 3, pp.16-23.

⁶¹ Hess 2002 *op. cit.*, p.17.

⁶² ペンタゴンペーパーズは、その後ビーコンプレス社から全5巻本として発売され、日本では、サイマル出版会から日本語版が出版されている。Gravel, M. (ed.) 1971 *The Pentagon Papers: The Defense Department History of United States Decisionmaking on Vietnam*, Beacon Press. (邦訳) ニューヨーク・タイムズ 1972

『ベトナム秘密報告—米国防総省の汚ない戦争の告白録—(上・下)』, 杉辺利英訳, サイマル出版会。また、2011年には、機密指定が解除され、公文書記録管理局(NARA)のウェブサイトにて公開されている。次のリンクを参照。

<http://www.archives.gov/research/pentagon-papers/>
(最終閲覧:2014年1月31日)

⁶³ Hess 2002 *op. cit.*, p.18.

⁶⁴ *Ibid.*, p.19.

⁶⁵ A・アベラ 2011 『ランド—世界を支配した研究所—』, 牧野洋訳, 文春文庫(とりわけ, 第4部がペンタゴンペーパーズの検討に充てられている)。L・プラウティ 2013 『JFK CIA とベトナム戦争, そしてケネディ暗殺』, 和田一郎訳, 文芸社(とりわけ, 第18章がペンタゴンペーパーズの検討に充てられている)。

⁶⁶ Hess 2002 *op. cit.*, pp.20-21.

⁶⁷ *Ibid.*, pp.20-21.

⁶⁸ *Ibid.*, pp.21-22.

⁶⁹ ハーバード社会科プロジェクトについては多くの研究蓄積があるが、日本における最新の研究として、渡辺の研究を挙げる事ができる。渡辺竜也 2013 「市民的資質育成における法規範的価値学習の到達点—道徳性発達教育とハーバード社会科の比較を中心に—」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』64号, pp.1-24。この論文において渡辺は、ハーバード社会科において論争問題を扱うことは、各自が自分の立場を正当化することで、議論当事者間に、価値認識、事実認識、言葉の定義の三点の不一致の解決を図ることであるとする。そして、議論当事者間の見解の相違を上記三点の問題に区分することが重要であり、そのための分析的フレームワークとして、「価値」「定義」「事実」を設定するとしている。また、ハーバード社会科プロジェクトを市民教育の観点から論じたものとして、次の文献を参照されたい。河田潤一 1999 「「公的争点分析アプローチ」と市民教育—ハーバード社会科プロジェクトをめぐって—」『姫路法学』25・26号, pp.29-48.

⁷⁰ Hess 2002 *op. cit.*, p.22. なお、公的問題モデルにおいて議論で扱う問題の下位の問題については、それぞれ定義の問題、価値(value) (と倫理性)の問題、説明(explanation) (と事実)の問題と表す場合もある。

⁷¹ *Ibid.*, p.22.

⁷² *Ibid.*, p.22.

⁷³ *Ibid.*, p.23.

⁷⁴ *Ibid.*, pp.23-24.

⁷⁵ 1993年に成立した銃規制法。

⁷⁶ *Ibid.*, p.24.

⁷⁷ *Ibid.*, pp.24-25.

⁷⁸ マグネットスクール創立の契機は、人種差別や公民権運動などの社会問題にある。そこでは、学校ごとに特別なカリキュラムを有しており、エスニシティ格差などへの配慮がなされている。マグネットスクールの歴史的経緯に関しては、次の文献を参照。成松美枝 2010 『米国都市学区における学校選択制の発展と限界』、溪水社。

⁷⁹ Hess 2002 *op. cit.*, p.25.

⁸⁰ *Ibid.*, pp.25-26.

⁸¹ *Ibid.*, p.26.

⁸² *Ibid.*, pp.26-28.

⁸³ *Ibid.*, p.28.

⁸⁴ *Ibid.*, p.28.

⁸⁵ お茶の水女子大学附属小学校においては、「ことば」「市民」「算数」「自然」「音楽」「アート」「生活文化」「からだ」という分類にしたがって教科編成がなされている。「市民」は一般的な教科編成における社会科に相当するものである。

⁸⁶ ここで参照した児童の意見については、第 10 回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会(2013年10月19日、於:筑波大学附属小学校)当日配布資料より引用。

⁸⁷ ここで参照した児童の意見は、第 10 回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会で行われた授業を記録したビデオから、引用者が抜粋してまとめたものである。

⁸⁸ ここで参照した教師の留意事項については、第 10 回価値判断意思決定力を育成する社会科授業研究会(2013年10月19日、於:筑波大学附属小学校)当日配布資料より引用。

⁸⁹ QCA 1998 *op. cit.*, pp.56-61. 『クリック・レポート』においては、「バランスをとるアプローチ」(Balanced approach)に加え、「中立的なチェアマンアプローチ」(Neutral Chairman approach)および「明示的に自分の意見を言うアプローチ」(Stated Commitment approach)が挙げられている。クリックによれば論争的問題を扱う際には、この三つのアプローチを効果的に組み合わせることが必要である。

⁹⁰ 第76回教育実際指導研究会(2014年2月20日、於:お茶の水女子大学附属小学校)において当日配布された『発表要項』 p.26を参照。

⁹¹ 第76回教育実際指導研究会(2014年2月20日、於:お茶の水女子大学附属小学校)において当日配布された『発表要項』 p.26を参照。

⁹² McDevitt, M. and Kiouisis, S. 2006 *Experiments in Political Socialization: Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform*, CIRCLE Working Paper 49. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP49McDevitt.pdf>(最終閲覧:2014年1月31日)

⁹³ Kahne, J. *et al.* 2002 *City Works Evaluation Summary: A Program of Constitutional Rights Foundation*, Constitutional Rights Foundation. および Kahne, J. *et al.* 2006 “Building Social Capital for Civic and Political Engagement: The Potential of High School Civics Courses”, *Canadian Journal of Education*, vol. 29, No. 2, pp.387-409.

⁹⁴ Hess and Avery 2008 *op. cit.*, p.513.

⁹⁵ Carnegie Corporation of New York and CIRCLE 2003 *The Civic Mission of Schools*, Carnegie Corporation.

⁹⁶ McDevitt and Kiouisis, 2006 *op. cit.*, p.7.

⁹⁷ *Ibid.*, p.8.

⁹⁸ *Ibid.*, p.10.

⁹⁹ *Ibid.*, p.8.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.2.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp.16-17.

¹⁰² Hess and Avery 2008 *op. cit.*, p.513.

¹⁰³ Kahne, J. *et al.* 2006 *op. cit.*, p.391.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp.388-389.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.391.

¹⁰⁶ *Ibid.*, pp.393-400.

¹⁰⁷ Kahne, *et al.* 2002 *op. cit.*, p.2.

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp.10-11.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pp.10-11.

¹¹⁰ *Ibid.*, Appendix A.

¹¹¹ McDevitt and Kiouisis *op. cit.*, p.21, Table4.

¹¹² Kahne, *et al.* 2002 *op. cit.*, Appendix A.

¹¹³ *Ibid.*, Appendix B, Table 4.

¹¹⁴ McDevitt and Kiouisis 2006 *op. cit.*, pp.18, 21, Table 4. このカリキュラムに参加した生徒は、その二年後に選挙権を得る高校生である(*Ibid.*, p.2.)。

¹¹⁵ *Ibid.*, pp. 20-21, Table 4.

¹¹⁶ 岡田泰孝 2005 「お茶の水女子大学附属小学校の「シチズンシップ」の構想」『社会科教育』42 巻 1 号, pp.24-26.

¹¹⁷ 日本における時事問題学習の研究は、次の文献を参照。藤原孝章編 2009 『時事問題学習の理論と実践』、福村出版。

(指導教員:片山 勝茂 准教授)