

「論争問題学習」はどのように論じられてきたか

— 社会科教育学の関連論文の検討を基にして —

川口広美・奥村 尚¹・玉井慎也¹
(2020年10月5日受理)

How Has Japanese Social Studies Perceived about “Learning about Controversial Issues”?
— Literature review on the Japanese articles —

Hiromi Kawaguchi, Naoki Okumura¹ and Shinya Tamai¹

Abstract: Currently, there is a growing policy interest in learning about controversial issue as part of voting learning against a backdrop of social change. However, the study of controversial issues in social studies education began already in the 1970s, and a certain amount of research has been accumulated up to the present. This paper examines the previous studies related to ‘learning about controversial issues’ from the perspective of “educational borrowing” in order to the characteristics of Japanese educational research. A literature search of CiNii and Google scholar database was conducted, using the following key words: Ronsomondai (Controversial Issues), Gakushu (Learning), Syakaika (social studies), Jugyo (Lesson). The findings reveal that these studies have been reflected by Japanese context around academic, policy and practical context. Learning about controversial issues could support existing social studies theories, but it also gives questions existing social studies practice.

Key words: Controversial issues, social studies, educational borrowing, literature review
キーワード：論争問題学習，社会科，教育借用，文献研究

1. はじめに

これまでの日本の社会科教育学では、「論争問題学習」をどのように受け止め、研究が進められてきたのか。その到達点と課題は何か。本稿では、これらの問いを追求することで、これまでの論争問題学習研究の特質と課題を明らかにすることを目的とする。

本研究の背景として、論争問題学習の位置づけが近年大きく転換したことをあげたい。

先行研究の1つとして、1967年から2014年の社会科教育学の「論争問題学習」に関する論文を検討した溝口(2015)は、次のように日本の社会科教育研究における「論争問題学習」の特質を説明している。

わが国の「論争問題学習研究」の特質は、米国社会科における論争問題学習のカリキュラムや単元構成の原理に学びつつも、多くの単元開発研究を通して、わが国独自の論争問題学習「論 (theory)」を構築してきたことにある。学習指導要領が実質的な教育内容編成の枷として存在するわが国において、それとは異なる原理をもち、理論的にも実際的にも卓越する、市民性教育のための社会科教育論を提起することは、個々の学会員にとって大きな課題となってきた。学習指導要領社会科に対抗しうる、社会科のオルタナティブを形成する研究は、その点で大きな意義をもつものであった (p.74)。

溝口によれば、「論争問題学習」という用語そのものは米国の教育論からの借用であり、それを踏まえて新しい教科のあり方を提案する規範・原理的研究がほ

¹広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

とんどであった。ここから、2点の役割があることが分かる。第1は、論争問題学習が、市民性教育のための社会科教育論として重要な意味を持つという点。第2は、日本の学習指導要領社会科に対抗するオルタナティブを生み出す概念として機能してきた点である。

しかし、なぜ、論争問題学習は「オルタナティブ」でしかなかったのだろうか。溝口(2015)では言及されていないが、日本の社会科教育授業で論争問題学習は行いにくいものであったことがあげられるだろう。いわゆる「脱政治化(小玉, 2016)」していた学習指導要領社会科が枷となり、事実上、論争問題学習を排除するものとなっていた。

「脱政治化」とは、1950年代の激しい政治的対立を背景にして成立した、「教育的価値の中立性」に依拠したりベララな教育学の台頭により、事実上学校における政治教育がタブーになったことをさしている。社会科教育においても、子どもの市民的資質育成から引き下がり、科学的社会認識形成を中核に置くべきといった社会科学の台頭や浸透もこの流れの中に位置付けることができる。こうした時代背景を想定すると、子どもや社会の価値や認識対立を前提に置いた論争問題を中核に置き、議論や討論を行いながら、その背景や解決策を考えることは困難であったと推測される。

こうした「脱政治化」が続いた社会状況を前提とすると、従来の「論争問題学習」は、子どもが市民として社会の現実問題を論争し、解決するという、社会科の成立当初からの趣旨である「民主社会の担い手をいかにして育てるか」という市民的資質育成を中核に置いた教育論のシンボリックな役割を果たしていた。これがオルタナティブとして論争問題学習が機能していた背景としてあげられよう。

しかし、こうした流れは、溝口のレビューが行われた2010年代に大きく変容している。冷戦が終結した1990年代以降、教育の再政治化の流れ(小玉, 2016)が加速化し、2010年代の裁判員制度や公職選挙法改正で大きな転機を迎えた。これまで「未熟な市民」として知識を伝達される存在でしかなかった子どもたちを市民として受け止めることが求められるようになった。これに伴い、「主権者教育」という名のもとで支援が拡大し、副教材「私たちが拓く日本の未来」の発表や主権者教育アドバイザー制度などが提案されるようになった。

即ち、これまで「オルタナティブ」であった論争問題学習の位置づけは、政策的バックアップを受けて、「メインストリーム」へと転換している。こうした根本的な前提の転換によって、論争問題学習研究はどのように変化したのか。

本稿では「教育借用(educational borrowing)」という観点から、日本の論争問題学習研究の特質を見ていくことにしたい。これまでの社会科教育学における論争問題学習研究が、どのように日本の文脈に依じて、変容したか。どの側面に注目していったかを検討することにより、これまでの研究の到達点と課題を明確にすることができる。

「教育借用」の理論を整理した田中(2005)によれば、「教育借用」は「外在化」→「再文脈化」→「内在化」という段階を経て進行するという。まず、自国の教育制度に引き寄せて、当該国を選択し、その制度や内容を参照する段階が「外在化」である。これを受けて、次に自国の教育理念や方法に合わせて読み替える段階が「再文脈化」である。そして、最終的に自国の教育の伝統や教育文化に合うものとして評価する段階が「内在化」である。

本稿では、日本の論争問題学習研究が「外在化」→「再文脈化」→「内在化」のどの段階まで至っているのか、そして、その際、どのような問題意識でどの国をどのように論じていたのかについて検討する。なぜなら、田中(2005)が指摘するように、同じ国や人物であっても、そのまま借用することはあり得ず、常に自国の問題意識を参照しながら行われるためである。

従って、本稿では次のような論の構成を取ることにする。

- ① 日本の論争問題学習研究の基礎データを確定し、年代ごとにどのように研究が変遷してきたかを見とる(2章)。
- ② 論争問題学習研究に関する文献を基に、論争問題学習の特質を抽出する分析視点を確定する(3章1節)。
- ③ ②の視点から①を振り返ることで、日本の研究における論争問題学習アプローチの特質を解明する(3章2節)。
- ④ 論争問題学習研究・学習アプローチの特質が生まれた理由や背景を考察し、今後の研究への課題を引き出す(4章)。

2. 日本における論争問題学習研究の変遷

2-1. 基礎データの確定

基礎データの確定は、第1著者から第3著者までのピアチェックの下、以下のプロセスで実施した。

①検索エンジンのGoogle scholar, CiNiiを用い、タイトル・論文内に「論争問題」「学習」「社会科」「授業」があるものを重複を避けて選択(該当論文は135本)

- ②上記の①には該当しないものの、先行研究(棚橋・桑原, 2001; 溝口, 2015)で「論争問題学習研究」と認定されている文献を追加(該当論文は59本)
- ③該当論文を参照し、「書評」と「明らかに違うもの」を除外(該当論文は80本)
- ④該当論文を読み、「著者」「出版年」「題目」「出所」「問題意識」「目的」「研究方法」「論争問題学習の定義」「参照した基礎文献」の項目に分け、基礎データ⁴⁾を作成

2-2. 基礎データの概観：研究方法を視点として

表1は、1972年から2019年までの論争問題学習に関する研究動向について、「研究方法論(縦軸)」と「教育借用の段階(横軸)」を枠組みとして分析し、10年ごとに整理したものである。作成手続きを以下に示そう。

まず、草原(2015)が示す社会科教育学研究方法を分析枠組みとし、①規範的・原理的研究、②開発的・実践的研究、③実証的・経験的研究のいずれかに先行研究を位置づけた。分析結果は、①が総数38本、②が総数29本、③が総数13本となる。

次に、①～③の各研究の刊行年数に注目し、1970年代の第1期、1980年代の第2期、1990年代の第3期、2000年代の第4期、2010年代の第5期に振り分けた。

最後に、田中(2005)が示す教育借用の段階を分析枠組みとし、各期を「外在化」→「再文脈化」→「内在化」のいずれかに位置づけた。以下では、各段階を先駆的に築いていった研究(表1中の下線)に焦点化しながら、各期の特徴をまとめてみたい。

(1) 第1期：学界での研究が萌芽した外在化段階

第1期(1970年代)は、アメリカにおける論争問題学習研究に注目し、国内論文として初めて「論争問題」という概念が登場した一方、教育現場には浸透しなかった時期である。そのため、第1期を「学界での研究が萌芽した外在化段階」と位置づけることにする。以下、その根拠を見てみよう。

第1期では、①規範的・原理的研究のみであり、総数6本の蓄積がある。溝上(1972)はニューマン、小原(1975)はマシヤラス、児玉(1976・1977)はオリバー、今谷(1978)はタバ社会科、池川(1978)はメトカーフを参照し、1960・70年代のアメリカ社会科における多様な論争問題学習の原理(探求・社会的判断・価値葛藤・反省的思考)を分析的に明らかにしている。各研究は、アメリカの論争問題学習研究を明らかにすることで、当時明らかになっていなかった社会科教育の問題について光を当てている。以上のように、第1期は当時の国内の社会科教育に対して問題提起をするために、アメリカの「論争問題学習」という規範・原理を外在化し、明確に析出した時期なのである。

(2) 第2期：教育現場での研究も萌芽した外在化段階

第2期(1980年代)は、第1期に引き続いてアメリカにおける論争問題学習研究に注目していたものの、研究本数としては蓄積が進まなかった時期である。しかし、「論争問題」という概念が学界から教育現場にも導入された事実を確認できる時期である。教育現場での蓄積は、相対的に少ないため、第2期を「教育現場での研究も萌芽した外在化段階」と位置づけることにする。以下、その根拠を見てみよう。

表1：国内の論争問題学習研究の蓄積状況

教育借用の段階	学会での研究が萌芽した 外在化段階	研究現場での研究も萌芽した 外在化段階	理論・実践が隆盛した 再文脈化段階	アメリカ研究の内在化段階と 新たなイギリス研究の 外在化段階	イギリス研究の再分脈化・内在 化段階と新たなアメリカ研究の 外在化・再文脈化段階
研究時期 研究対象	第1期 (1970年代)	第2期 (1980年代)	第3期 (1990年代)	第4期 (2000年代)	第5期 (2010年代)
規範 ・ 原理 (88本)	溝上(1972)、 小原(1975)、 児玉(1976)、 児玉(1977)、 今谷(1978)、 池川(1978)	河田(1982)	岡明(1990)、溝口(1990)、 岡明(1991)、我妻(1992)、 棚橋(1993)、溝口(1994)、 尾原(1995)、池野(1999)	桑原(2000)、横川(2001)、 石原(2001)、井上(2002)、 溝口(2002)、渡部(2002)、 小田(2003)、木山(2003)、 吉村(2003)、桑原(2006)、 佐長(2006)、荻野(2009)	後藤(2011)、大杉(2011)、 吉永(2011)、溝口(2012)、 長田(2013)、長田(2014)、 横川・桑原(2014)、荒井 (2014)、永田(2015)、松 村・田中・岩坂(2017)、田 本(2018)
開発 ・ 実践 (29本)	6本	1本 吉田(1986)	8本 堤(1995)、吉村(1996)、木 山(1997)、吉田(1998)、峯 (1999)、豊島(1999)	12本 佐長(2004)、藤瀬(2004)、 坂井(2005)、吉水(2005)、 田本(2006)、木山(2006)、 高林(2007)、田本(2008)	11本 永田(2011)、岡崎(2012)、 角田(2015)、永田(2015)、 岡田(2016)、佐藤(2017)、 馬場(2017)、浜下(2017)、 泉(2018)、岡田(2019a)、 岡田(2019b)、小野間 (2019)、井上(2019)、内 川・佐藤(2019)
実証 ・ 経験 (13本)	0本	1本 吉村(1985)	6本 棚橋(1999)	8本	14本 李(2010)、岡田(2014)、 渡邊(2015)、岩崎(2016a)、 岩崎(2016b)、岡田(2017)、 戸田(2017)、長田(2017)、 馬場(2017)、中平(2018)、 戸井田(2019)
	0本	1本	1本	0本	11本

(筆者作成)

第2期では、①～③の各研究方法で1本ずつ、総数3本の蓄積がある。河田(1982)はシェーバーを参照し、第1期とは異なる論争問題学習の原理(合理的意思決定)を分析的に明らかにしている。吉田(1985)は、論争問題を取り入れた小学校での授業記録から意思決定能力が育成されたかを分析している。吉村(1986)は、意思決定能力育成のための授業モデルを開発している。各研究は、論争問題学習を通して合理的意思決定能力の育成を目指している点で一致している。以上のように、第2期は合理的意思決定能力の育成原理として「論争問題学習」という規範・原理が外在化されて明らかにされたと同時に、合理的意思決定能力の育成を目指す教育現場での取り組みも行われた時期なのである。

(3) 第3期：理論・実践が隆盛した再文脈化段階

第3期(1990年代)は、第1・2期と比較すると、国内の社会科教育における理論上・実践上の課題が明示され、その解決策としてアメリカの論争問題学習研究が参照されている時期である。また、研究本数も理論・実践ともに二桁に迫るようになった時期である。そのため、第3期を「理論・実践が隆盛した再文脈化段階」と位置づけることにする。以下、その根拠を見てみよう。

第3期では、①規範的・原理的研究が8本、②開発的・実践的研究が7本、③実証的・経験的研究が2本、総数17本の蓄積がある。第1・2期と同様、アメリカの社会科研究に着目した研究としては、例えば岡田(1990・1991)が対抗社会化の必要性から、公的論争問題を取り上げるエンゲルの社会科内容構成論を分析的に明らかにしている。他にも、棚橋(1993)は子どもの思考を評価する社会科研究が蓄積していないことを問題視し、その解決策としてハーバード社会科の社会的論争問題分析テストを手がかりに、社会科学学習評価のあり方を考察している。溝口(1994)は、開かれた態度形成を可能にする歴史教育の原理と方法を明らかにするために、オリバーらの『公的論争問題シリーズ』の単元構成を分析している。第1・2期とは異なる育成原理に基づき授業を開発・実践した研究としては、例えば吉村(1996)が合意形成能力を育成するために様々な価値観を含む社会的論争問題を取り入れた授業を開発している。各研究は、第1・2期の先行研究を参照しつつ、新たに歴史教育分野でも研究が萌芽したり、教育現場とのコミュニケーションを取るための材料として授業モデルや指導案を示したりする開発的・実践的研究が隆盛し、理論・実践ともに基礎が構築されてきた時期なのである。

(4) 第4期：アメリカ研究の内在化段階と新たなイギリス研究の外在化段階

第4期(2000年代)は、第1～3期(1970～90年代)で蓄積されてきたアメリカ由来の論争問題学習が国内の教育現場にも定着したことが確認できる時期である。また、第1～3期までは注目されてこなかったイギリスのシティズンシップ教育の動向から論争問題学習の原理を考察する研究も萌芽した時期である。そのため、第4段階を「アメリカ研究の内在化段階と新たなイギリス研究の外在化段階」と位置づけることにする。以下、その根拠を見てみよう。

第4期では、①規範的・原理的研究が12本、②開発的・実践的研究が8本、総数20本の蓄積がある。第4期の開発・実践に見られる傾向は、佐長(2004)以降の研究が論文内でアメリカ由来の「論争問題」という概念の出所・意味をいちいち確認・定義しなくなったということである。これは、「論争問題(学習)」という概念が翻訳用語から意味の暗黙の了解を得た用語へと変容したことを意味するだろう。各研究がアメリカ研究を内在化する一方で、水山(2003)は先行研究が注目してこなかったイギリスの動向を先駆的に明らかにし、シティズンシップの育成と論争問題学習の関係性を考察している。後述の第5期におけるイギリス由来の研究の隆盛の扉を開いた時期でもとも言える。

(5) 第5期：イギリス研究の再文脈化・内在化段階と新たなアメリカ研究の外在化・再文脈化段階

第5期(2010年代)は、第4期に定着していたアメリカ由来の「論争問題(学習)」という概念が二つの視点から問い直される時期である。一つは、当時から隆盛し始めたイギリス研究から、もう一つは、新たなアメリカ研究の動向が伝えられる中で、第1～3期までとは異なる原理を分析する研究や教師の振る舞いに着目した実証研究からである。そのため、第5期を「イギリス研究の再文脈化・内在化と新たなアメリカ研究の外在化・再文脈化段階」と位置づけることにする。以下、その根拠を見てみよう。

第5期では、①規範的・原理的研究が12本、②開発的・実践的研究が15本、③実証的・経験的研究が11本、総数38本の蓄積がある。研究本数が一気に増加していることが目を引くが、注目したいのは第5期にもなる各研究の目的・対象・方法が複雑・多様化しているということである。例えば、後藤(2011)はアメリカの新たな動向としてヘス(詳細は後述する)の論争問題を取り扱う「教師」に注目している。これを受けて、岩崎(2016a・2016b)は実証研究を先駆的に進めていった。他方、論争問題学習を行った「子ども」に注目した岡田(2017)は、イギリス研究で注目されてい

た「政治的リテラシー」の育成原理を分析した研究(岡田, 2016; 松村ら, 2017)の成果を, 教育現場にも持ち込んだ先駆的な研究として位置づけることができる(他にも佐藤, 2017; 岡田, 2019a・b)。以上のように, 第5期は「教師と子ども」, 「イギリスとアメリカ」, 「理論と実践と実証」といったように, 研究の目的・対象・方法もあわせて多様化した時期であると言える。

2-3. 小括

以上5期に分けて検討していったが, ここで全体として見た日本の論争問題学習研究の変遷から見える研究の特質を, 以下3点にまとめよう。

- ① 当初はアメリカの研究からの借用が主であるが, 21世紀に入り, イギリス研究の成果が取り上げられるようになった。そのため, 外在化→再文脈化→内在化のプロセスが複数ある。
- ② 全体としては, 規範・原理研究が主であったが, 開発・実践研究や実証・経験研究の蓄積も近年増え, 目標や方法論も多様化してきている。
- ③ 借用される論文にも傾向がある。アメリカ研究では, ニューマンやオリバーが引用・参照され, イギリス研究ではクリックが中心である(例えば, メトカーフの研究などは余り引用されていない)。

3. 日本の研究における論争問題学習アプローチの特質

表1で整理した論争問題学習研究の中には, 探究活動の方向性や育成を目指す子ども像・市民像は異なるものがある。実践現場で実施することは難しいと想定される日本の文脈で, どのような論争問題学習がこれまで取り上げられてきたのだろうか。

その特質を抽出するべく, まず日本の社会科教育研究が論争問題学習を論じる際に参照してきたアメリカやイギリスの先行研究を参照し, 想定される探究活動を抽出し, 分析視点としたい。

日本における論争問題学習研究をまとめた溝口(2015)では「理解する(Understanding) - 行う(Doing)」という二つの探究活動が分析視点とされた。ところが, この二つの方向性では, 論争の関係者の立場から「行う」と子ども自身の立場から「行う」とことが区別されにくい。前者はロールプレイ的に対立させられるのに対して, 後者は現実社会で起きている対立を子ども自らの立場から経験するものである。

本章では, こうした論争問題学習研究での子どもの位置づけにも着目できる視点をを用いることで, 先行研究を再整理し, 論争問題学習論の特質を抽出したい。

3-1. 分析視点

結論から言えば, 子どもが論争問題を探究する活動としては, ①論争点を明らかにしながら批評する方向性, ②論争の関係者の立場から意見を主張する方向性, ③子ども自身の立場から意見を主張する方向性の3つがある。3つの方向性は, アメリカとイギリスにおける論争問題学習研究で目指されている子ども像・市民像の分析から導出されたものである。以下, 導出の根拠を示す。

(1) アメリカにおける論争問題学習アプローチ

2章で見てきたように, 論争問題学習は従来アメリカの研究, 中でもニューマンやオリバーの研究を中心として研究が進められてきた。現在, アメリカではウィスコンシン大学マディソン校で市民性教育研究を精力的に行ってきたダイアナ・ヘス(Hess, D.)がニューマンやオリバーなどの論争問題学習研究を継承・発展させている。ここでは, ヘスの論考を検討し, これまで日本が参照してきたアメリカにおける論争問題学習アプローチの方向性やそこでの子どもの位置づけを明らかにしたい。

ヘス(2009)は, 「論争問題」を「政治的な論争問題(Controversial Political Issue)」と表現し, 「公共問題に対処するために採用されるべき政策の種類についての真正(authentic)な問い」(Hess, 2009:5)と定義している。

例えば, 「もっと多くの軍隊をイラクに送るべきか, それとも撤退すべきか?」(Hess, 2009:5)といった政策の是非を巡る問い, 「国際社会はテロと闘うために何をすべきか?」(Hess, 2009:5)といった政策の立案を巡る問いのことを指す。

こうした意味での論争問題を学校カリキュラムに取り入れる意義について, ヘス(2009)は「子どもが学校外の世界に対して真正な政治的関与・参加できるように準備すること」(Hess, 2009:29)と説明している。教室には多様な価値観や考え方をを持った子どもが存在しており, そうした子どもたちによって論争問題が議論されることそれ自身が, 「民主主義教育」だとヘスは考えている。なお, 「民主主義教育」について, ヘス(2009)は「学校の外にある政治的世界に参加し, その政治的領域をダイナミックに表現し, 社会の継続的な変容を構築していく若者」(Hess, 2009:15)の育成を図る教育だと定義している。

つまり, ヘスにとって「論争問題学習」とは, 民主主義教育の必要性から生まれた真正な学習を意味するのである。そして, 探究活動をする上で, 子どもたちには論争点を分析すること, そして政治的寛容性と論争の当事者性を持って論争に臨み, 熟議(Deliberation)

を通して解決していくことが期待されるのである。

(2) イギリスにおける論争問題学習アプローチ

近年、アメリカの研究だけでなく、イギリスの「クリック・レポート」(Crick, 1998)を参照して論争問題学習を論じる研究も見られるようになった。

論争問題学習研究を扱う本研究は、同レポート中に論争問題を取り扱うことが主張されているという点に注目したい。同レポート中では、“controversial issues”という用語が「固定的あるいは普遍的に支持されている見解のない問題」(Crick, 1998:56)という定義で用いられている。例えば、歴史学習においては「戦争や労働争議、革命、クーデタなどの要因」(Crick, 1998:56)がある。

このような定義がなされた背景には、同レポートにおける市民像が影響していると考えられる。ここでの「市民」とは、現実社会における異なる価値観の対立に対して、その対立がなぜ起きているのかを明らかにしたり、さらには調停したりすること＝「政治」に関わることとされる。

しかし、同レポートでは「大人 (adult)」と「子ども」が峻別されており、子どもは大人になるための準備を行う段階として位置づけられていることに注意したい。なぜなら、このことは、論争問題学習において子どもを価値観の対立を解消する主体ではなく、対立を分析する外部に置くものと考えられるからである。

例えば、同レポートでシティズンシップ教育の目標として掲げられているもののうち、「政治的リテラシー (political literacy)」が「知識、技能、価値観を通して、公共的な場において活躍できる存在になるための方法を知ること」として定義されている (Crick, 1998:41)。この定義からは、子どもが問題の内部ではなく外部から、いかにして問題に取り組むかを考える猶予を与えられた存在として、問題の渦中にある大人＝市民とは異なる位置づけを与えられていると言えよう。

(3) 論争問題学習の3つのアプローチ：分析視点

以上までに見てきた、アメリカとイギリスにおける論争問題学習の定義やそこでの子どもの位置づけからは、3つのアプローチが導出できる。

「クリック・レポート」(Crick, 1998)では、バイアスの認識の仕方やエビデンスの評価、そして新たなエビデンスや考え方の提案を教師が指導すべきだとされており、それは「結局、言動全てに良い理由 (good reasons) を付与すること」(Crick, 1998:56)だという。そのため、「子ども」は「大人＝市民」とは異なり、論争の外部に置かれるが、何について論争が行われているのかという論争点を明らかにすることであったり、それぞれの立場に対してよりよい理由付けを行っ

たりすることが学校教育として期待されていると言えよう。

したがって、「論争の外部者として論争点を明らかにしながら批評する活動」、そして「論争の関係者の立場からそれぞれの意見を主張する活動」が想定されていると言える。

対して、ヘス (2009) では、子どもが「論争の外部者」もしくは多様な価値観をもつ「論争の関係者」として問題を議論するのではなく、「論争の当事者」として問題を議論することが民主主義教育として求められていた。したがって、「論争の当事者として子ども自身の立場から意見を主張する活動」が想定されていると言える。

ここまでで明らかになった「探究活動の方向性」と「子どもの立ち位置」を整理すると、表2で示した3つを分析視点とすることができる。次節以降、これら3つの視点から国内の先行研究を捉え直し、論争問題学習の捉え方の特質を抽出してみたい。

表2：3つの分析視点

視点	探究活動の方向性	子どもの立ち位置
①	論争点を明らかにしながら批評する	論争の外部者
②	論争の関係者の立場から意見を主張する	論争の関係者
③	子ども自身の立場から意見を主張する	論争の当事者

3-2. 日本における「論争問題学習」アプローチの実際

1970年代から現在に至るまで、日本において展開されてきた「論争問題学習」の特質はどのように受け止められてきたのか。それは、めざす市民像、児童・生徒像によって決定されるが、その市民像は単元中に行われる探究活動に反映されると考えられる。したがって、本節では、単元中の探究活動について分析視点を基に検討することで、各研究における「論争問題学習」の特質を明らかにしたい。

(1) 事例①：歴史教育における論争問題学習

溝口 (1994) はアメリカのD・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』を取り上げ、「開かれた態度形成を可能にする歴史教育の原理と方法」(溝口, 1994:41)を明らかにしている。『公的論争問題シリーズ』は制度の民主化過程を反省する部分と、民主的体制の解体過程を反省する部分とで構成され、(1) 価値観の対立状況の認識、(2) 対立状況における意思

決定の分析・評価、(3)現在の社会の問題認識、という流れで進む。

この研究では労働問題とナチ=ドイツの成立とが例として取り上げられているが、ここでは子ども自身の価値観による判断よりも、当時の意思決定の分析と、人間の尊厳といった民主的価値からの判断が優先されているため、探究活動は②が主だと考えられる。子どもは当時行われた意思決定を客観的に認識し、その理由・背景を明らかにしたうえで、ほかにありえた意思決定を構想することになるためである。

従って、溝口(1994)は、アメリカにおける意味付けである「価値が対立する社会における意思決定を行う市民の育成」ではない、多様な価値観を自律的に吟味・検討する主体の育成という新たな意味付けを行った嚆矢として注目される。

(2) 事例②：公民教育における論争問題学習

佐長(2004)は従来の研究とは異なり、「論争問題」という言葉の定義や意味について言及・引用せずに用いているこのことから、研究上は「論争問題」の意味が暗黙に了解されていた、即ち日本の中で本概念が一定程度浸透したことの証左と考えられよう。

開発された単元「論争問題としての憲法」では日本国憲法の平和主義を題材に取り上げ、(1)日本国憲法第9条に関する問題の認識、(2)自衛隊の憲法明記に関する理想主義と現実主義それぞれの主張の論理構造の分析が行われ、(2)が主眼となっている。

したがって、佐長(2004)はまさに多様な視点からの検討を促す②の探究活動を想定する論考だと位置づけることができる。

この研究によって、民主主義社会の市民育成へのアプローチとして論争問題学習が明確に意味づけられ、日本の学校教育の文脈を想定した論争問題学習単元が開発・実践されていった。

(3) 事例③：地理教育における論争問題学習

永田(2011)は地理教育の文脈で多く参照されている。この研究では「環境保全と経済開発の価値観の対立から、社会的論争問題になっている」(永田, 2011:181)公害を教材とする、ESDの視点を導入した地理教育における論争問題学習を提案している。単元は(1)四日市ぜんそくの発生と対応・裁判までの過程認識、(2)被害者の立場から四日市ぜんそくについて判断、(3)中国の天津における大気汚染の現状認識、(4)発展途上国に環境に関する技術提供を行う ICETT の活動の認識・評価で構成されている。

被害者・国内外の多様な関係者といった多様な観点が見られており、探究活動の方向性としては②が主だと考えられる。

子どもによる公害問題の探究活動は、「持続可能な開発」に向けて行動・主張する主体の育成の観点から行われるものであり、溝口(1994)と佐長(2004)とは異なる意味付けがなされていると言える。

(4) 事例④：政治的リテラシーを育成する論争問題学習

岡田(2016)は「クリック・レポート」(Crick, 1998)に注目し、「政治的リテラシー」を育成し、「判断の規準」を反省する教材として論争問題を取り上げている。全15時間の単元は大きく分けて以下の構成である。(1)太陽光発電・水力発電・地熱発電・風力発電の長所と短所を調べる、(2)火力発電と原子力発電について「判断の規準」に即して評価する、(3)原子力発電に関する社説を読んで、原子力発電について評価する、(4)原子力発電をめぐる論争の争点を明らかにする、(5)原子力発電所の事故により避難した飯館村の人々の生活を調べ、原子力発電の再稼働について判断する。

ここでは原子力発電の再稼働を題材として、自分以外の他者の主張を理解する活動②を通じた政治的リテラシーの育成と、判断とその振り返りを行う③が行われている。政治的リテラシーの育成と判断・反省という新たな意味付けが論争問題学習に対してなされていると言える。

(5) 事例⑤：社会的な判断をせまる論争問題学習

佐藤(2017)は「政治的リテラシー」の育成をめざす授業の中で小学生がどのように「判断の基準」を具現化していくのかを分析している。

実践・報告されている単元は全5時間から構成され、実践校の地域の問題である「自動販売機は公園に置いたほうがよいか」を主たる問いとして設定している。問いに対して(1)自分で価値判断を行い、(2)地域の人にインタビューしながら、考えを深める。(3)新聞記事・書籍から問いに関する知見を得て、再び価値判断を行って、根拠づけていく。最後に、(4)区役所の人から、実際の判断プロセスと結果を聞き、自分の考えをまとめる。

佐藤の実践では、③を中心に展開しながらも、子ども自身の意見を複数の立場・判断を学び、それらを総合して再び判断を行う構成となっている。こうした構成によって、児童が自らの判断規準を振り返りながら、社会的な判断を行うようになっていくことを目的としており、②を中核においた実践がなされている。

3-3. 特質

ここで事例として見た日本の論争問題学習研究に見られる学習アプローチの特質を、2点にまとめたい。

① 学習アプローチとしては、取り上げた論争問題に

関わる関係者の立場を分析し、検討するものが多い。従って、客観的に論争問題を現象として検討し評価する学習や、当事者としての検討を行っている言及しているものはほとんどない。

- ② トピックとしては、地域や国の問題など現在進行形の事象であっても、関係者の立場や論点が明確な問題を取り上げる傾向が強い。(例えば、論点が複数あったり、立場と論点がずれていたりするものは取り上げられない傾向がある)

4. 日本の論争問題学習研究・学習論の特質

日本の論争問題学習研究は、アメリカやイギリスを中心とした海外で蓄積された「論争問題 (controversial issues)」学習の理論と実践を借用しながらも、独自の文脈で展開されてきた。また、国内でも「論争問題学習」と同じ言葉で表現されていたが、その内実は、3章2節の5事例を見ても明らかなように多様なものが提唱されてきた。以下、これまで取り上げてきた多様な研究や学習論の特質と、その背景を考察していく。

第1は、研究動向の特質から見ていく。2章で取り上げてきたように、研究上の特質としては、外在化→再文脈化→内在化が複線化していることがとりあげられるだろう。これは、1つにはアメリカ・イギリスというように、参照する国が変化したことがあげられる。2002年から施行されたイギリスのシティズンシップ教育への注目が集まり、研究動向が参照されるようになったことで、「論争問題学習」概念も多様化した。また、研究方法の多様化の影響もあげられるだろう。例えば、ヘスの研究について最初に言及したのは、後藤 (2011) であり、その際は主に教材論として注目されていたが、岩崎 (2016a) では主に教師のスタンスに関するものとして挙げられる。2010年代に入り、教師教育研究が浸透し、多数の研究が行われるようになった (渡邊, 2017)。国内外の多様な状況変化にあわせて、論争問題学習は参照され、変容され、定着が図られてきた。

第2は、研究動向と実践上の特質から見えるように、日本における「論争問題学習」における中心的なアプローチが、表2の「探究活動②：論争の関係者の立場から意見を主張する」に集中している。こうした探究活動の方向性となる背景には、子ども自身による考えに根拠を求め、それも複数の立場から検討した上での比較衡量を手続きに加えて初めて主張が形成できるのだという説明・議論の形式に注目が集まったことが挙げられるだろう。これは、国内の社会論の中心が、森

分 (1978) に代表される社会問題実在論アプローチ (探究活動①) が中心だったこともあげられる。この時期に、社会問題は関係者によって作り出されるという社会問題唯名論の立場をとることの重要性が指摘され、その象徴として「論争問題学習」が提案されていたと考えられる。

ただし、ここではあくまで子ども自身の価値や信念の問い直しは中心的に行われることはなかった。長田 (2014) に見られるように、論争問題への当事者性を当初は抱かせつつも、それはあくまでも導入に過ぎず、中核となる探究活動はその後の対立する見解の解明に中心が置かれていた。ここには、個人の価値や信念にはタッチするべきではない、私的領域には関連しないという戦後社会科の理念や、道徳との関連性などの教科アイデンティティも強く反映していたと推察される。

以上のことから、溝口 (2015) が指摘してきたように、「論争問題学習」は必ずしもオルタナティブとしてのみ受け入れられたわけではない。日本の学術的・政策的・実践的文脈を踏まえた上で、多様な研究が参照され、定着してきているものであった。論争問題学習研究は、既存の社会科論を裏付ける研究でもあり、一方で既存の社会科論を問い直す研究でもある。

続いて、限界と今後の研究課題について見ていく。一つ目の限界は、国内の先行研究では未だに論争問題を巡る子どもの実態をつかめていないことである。岩崎 (2016a) が論争問題学習に対する教師の認識を調査した研究や、一事例として佐藤 (2017) や岡田 (2019) が実践する中での子どもの実態は明らかになっている。こうした徐々に蓄積しつつある子どもの実態を体系的に考察する実証的・経験的研究が今後求められる。そうした研究が蓄積していくことで、規範・原理を子ども目線から問い直したり、開発・実践を評価する上での熟達した議論のパフォーマンスの指標を構築したりできるようになる。

二つ目の限界は、子どもが論争問題の当事者になりきれていないことである。ここで注意したいことは、「論争の当事者」という言葉にも複数意味があり、その違いによって探究活動も異なってくるということである。岡田 (2017) は、実際に論争している関係者の立場から考えることを「論争の当事者になって」と表現していた。しかし、分析視点③で設定したヘス (2009) が目指す「論争の当事者」になって論争問題学習をするという意味は、言い換えれば「自分ごと」として論争問題を捉えることであり、当事者としての解決策を探り提案していくことであった。国内の先行研究では、先に見た二つ目の特質からも明らかなように、へ

ス(2009)が目指す方向性をゴールではなくスタートとして位置づけている。ヘス(2009)から見れば、国内の先行研究ではヘスの目指す「真正な論争問題学習」として十分なものとは言い難い。あまり参照されてこなかったメトカーフの論のように、価値や信念からの問い直しなどを行いながら、多様な社会科を構成することが重要であるだろう(片上, 1971)。

冒頭で述べたように、これまでの論争問題学習研究は、日本の社会科の初志を体現する概念として借用され、再文脈化されてきた。脱政治化の文脈の中でも、どのようにすれば、子どもが市民として活動できるようになるかという格闘がそこからうかがえる。子どもをどのように民主主義社会を形成する市民として扱い、育てるのか。「論争問題学習」という用語を参照することで、今後も研究を発展させていくことが求められる。

【註】

⁴⁾ 80本の基礎データについては、紙幅の関係で、以下のウェブページに資料として掲載している。参照頂きたい。本稿の参考文献リストは、本文中に言及のあるもののみとしている。

https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/detail/279669/e5280e3934abe2553ca92d63d2898f6e?frame_id=799111

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費19K14239の助成を受けたものです。

【参考文献】

- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- 片上宗二(1971)「現代社会認識教育の展開 アメリカ合衆国の場合 1. メトカーフの社会認識教育論」内海巖編著『社会認識教育の理論と実践』葵書房, pp.254-272
- 溝上泰(1972)「社会科教育における論争問題の取り扱い: ニューマンの場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第20巻, pp.43-51
- 小原友行(1975)「社会科学学習原理としての探求— B.G. マシャラスの場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第24巻, pp.73-82
- 児玉修(1976)「社会的判断力育成の方法原理— D.W. オリバーのケーススタディー—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第22巻, pp.190-191
- 児玉修(1977)「社会的判断力育成の教材構成— D.W. オリバーの公的問題について—」全国社会科教育研究会『社会科研究』第25巻, pp.93-102
- 池川清満(1978)「反省的思考に基づく社会科の教授原理— L.E.Metcalf の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第26巻, pp.60-68
- 今谷順重(1978)「タバ社会科における価値的論争問題の取扱い」広島史学研究会『史学研究』第140号, pp.68-88
- 森分孝治(1978)『現代社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 河田敦之(1982)「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成—J.P. シューバーの公的論争問題学習を手がかりとして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第30巻, pp.84-94
- 吉村政宣(1985)「価値論に基づく意思決定能力育成の研究—小学校授業記録の分析を中心として—」全国社会科教育学会『社会科研究』第33巻, pp.77-87
- 吉田正生(1986)「論理整合的・価値整合的的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」全国社会科教育学会『社会科研究』第34巻, pp.49-59
- 岡明秀忠(1990)「対抗社会化(countersocialization)をめざす社会科— D.W. オリバーの場合—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第36巻, pp.223-228
- 岡明秀忠(1991)「対抗社会化(countersocialization)をめざす社会科— S・H・エングルの内容構成論を中心に—」全国社会科教育学会『社会科研究』第39巻, pp.27-38
- 溝口和宏(1994)「歴史教育における開かれた態度形成— D・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第42巻, pp.41-50
- 吉村功太郎(1996)「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第45巻, pp.41-50
- 棚橋健治(1993)「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.69, pp.45-55
- 棚橋健治・桑原敏典(2001)「アメリカ社会科の研究」全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.379-389
- 水山光春(2003)「『合意形成』の視点を取り入れた社

- 会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』第58巻, pp.11-20
- 佐長健司 (2004) 「政治的市民の育成を目的とする社会科の授業構成：中等後期単元『論争問題としての憲法』の場合」『佐賀大学教育学部紀要』第9巻, 1号, pp.267-297
- 田中正弘 (2005) 「教育借用の理論—最新研究の動向」『人間研究』第41号, pp.29-39
- 水山光春 (2006) 「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理をとおして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第64巻, pp.11-20
- 後藤賢次郎 (2011) 「Diana Hess の社会科教材観—主体的な教師による子ども・教育内容・現実社会の接続—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部, 60号, pp.41-50
- 永田成文 (2011) 「ESD の視点を導入した小学校社会科における公害学習の単元開発—社会的論争問題としての四日市公害を事例として—」『三重大学教育学部研究紀要』62巻, pp.177-188
- 長田健一 (2014) 「論争問題学習における授業構成原理の『熟議的転回』— National Issues Forums の分析を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第77巻, pp.1-12
- 草原和博 (2015) 「3 論文の方法論—研究論文の作り方・書き方の三類型」草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, pp.25-35
- 溝口和宏 (2015) 「わが国における『論争問題学習研究』の動向と課題」科学研究費プロジェクト『多様性と民主主義を視点としたシティズンシップ教育の国際比較研究』(代表 池野範男) 主催 シティズンシップ教育国際会議論文・発表資料集 研究テーマ (主題)：シティズンシップ教育における論争問題学習の意義と役割の国際比較, pp.67-77
- 岩崎圭介 (2016a) 「論争問題学習における教師の役割と立場：近年の米国社会科教育研究の動向をふまえて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.129, pp.54-63
- 岩崎圭介 (2016b) 「論争問題学習における教師の個人的見解表明に関する研究：見解表明の是非に関する教師の見方を中心に」日本公民教育学会『公民教育研究』Vol.24, pp.1-14
- 岡田泰孝 (2016) 「『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方—時事的な問題を「判断の基準」に基づいて論争する—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.129, pp.14-27
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く』勁草書房
- 岡田泰孝 (2017) 「『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方」日本公民教育学会『公民教育研究』Vol.25, pp.33-47
- 佐藤孔美 (2017) 「論争問題を通して『政治リテラシー』を涵養する小学校社会科の学習—『争点を知る』に着目して—」『お茶の水女子大学附属小学校紀要』pp.25-37
- 村松灯・田中智輝・岩坂尚史 (2017) 「ラディカル・デモクラシーからみた論争問題学習の意義：J. ランシエールにおけるディセンサスの政治性に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』56巻, pp.223-232
- 渡邊巧 (2017) 「日米における社会科教師教育研究の発展と課題」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第50集, pp.91-100
- 岡田泰孝 (2019a) 「『政治的リテラシー』を涵養する小学校の主権者教育—『判断の規準』に基づいて論争問題の意見文を書くパフォーマンスを通して—」『お茶の水女子大学附属小学校紀要』pp.9-22
- 岡田泰孝 (2019b) 「『政治的リテラシー』のラーニング・アウトカム評価とその実践的課題—論争問題の意見文をパフォーマンス評価し、その限界を鑑識眼的評価で補う評価方法—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.136, pp.14-27