

EVRI

教育ビジョン研究センター

ISSN-L(PRINT): 2435-8134 ISSN(ONLINE): 2435-8037

EVRI研究プロジェクト叢書 Vol. 6

Bulletin of the EVRI Research Project (Vol. 6)

社会科教師の論争問題学習 に対するスタンス調査研究

まえがき：論争問題学習を行いたい意欲的な教師に寄り添うために

「現在の社会問題を積極的に取り扱うことの意義はわかっています。だけど・・・」

「大事なことはわかっているけれど・・・」

筆者が、教員養成の場や現職研修で、論争問題学習の意義を話すと、しばしば聞かれたセリフである。この「・・・」のところには多様なバリエーションがあった。「うちの学校の生徒だと難しい」「教科書を終わらせるだけでもやっただから難しい」「保護者から何か言われそうで不安」など。それだけ実施には多くの阻害要因が存在している。

2010年代の裁判員制度や公職選挙法改正を受け、学校教育で子どもを主権者として捉えた教育をしていくべきという機運は高まり、関連した書籍も多数みられる。それにも関わらず、冒頭で示したセリフはなくなる。なぜ難しいのか。

無論、その難しさの理由は複合的だろう。制度的・構造的なサポートの不足、論争や議論を求めない日本文化も根本的な要因となっているのかもしれない。多様な理由があることは想定されるが、この調査報告書の基になった科学研究費（若手）「社会科教師は論争問題をどのように捉えているか」（課題番号：19K14239）では、「教師」に注目した。子ども・公的カリキュラム・学校の状況を多様に調整しながら実践を行う「ゲートキーパー（門番）」としての「教師」の重要性を鑑みてのことである。

では、実際のところ、社会科教師はどのように論争問題学習をとらえ、実践しているのだろうか。その声をできるだけ広く・深く聞き、先生方へのサポート体制を考えたい。といった動機で始めた研究であったが、調査の過程で悩みながらも、前向きに挑戦している先生方、挑戦したいという意欲がある先生方や将来の教師となる学生の姿を目にした。研究者として、学会発表や論文文化をすることはもちろんだが、もっと直接的にこうした意欲的な先生方をサポートし、力づけられないか。悩みを共有したり、考えたりする仲間を見つめる場を作ることにはできないだろうか。日本全国にいるそうした意欲的な先生方と繋がれば、少しは後押しになるのではないか。

そうした思いから、広島大学教育ヴィジョン研究センター（EVRI）の共催を頂き、開いたのが2021年9月と2022年1月に開催した2回のセミナーである。どれくらいの人にご参加頂けるのかと不安に思いながらの開催だったが、結果として、2回ともに多くの方にご参加頂き、活発な意見交換や質疑応答が繰り広げられることになった。そして、そうしたセミナーの成果を踏まえ、作成したものが本報告書である。

とはいえ、この報告書は正解を示したものではない。それぞれの文脈によって正解は多様になるだろう。本報告書を読み、「ほかの先生方はこういう風に捉えているんだ」「こんな風にしたら、論争問題学習ができるかも・・・」と少しでも多くの先生方が励まされ、論争問題学習に前向きになっていただければ、そして実践へと繋がれば本望である。

2022年2月28日
研究代表者 川口広美

●◆● 目次 ●◆●

はじめに：社会科教師の論争問題学習に対するスタンス調査研究の概要…… 1

(川口広美)

第1部：教員志望学生が「政治的中立性」を議論する場の提供…… 5

1. 概要 …… 5

2. 発表資料 …… 7

3. 発表に対するコメント …… 14

(編集担当：田中峻斗)

第2部：論争問題学習のスタンスに関する現職教員への質問紙調査…… 25

1. 概要 …… 25

2. 発表資料 …… 26

3. 付録 …… 43

(編集担当：玉井慎也)

第3部：「同性婚」問題を論争的に扱った現職教員へのインタビュー調査… 59

1. 概要 …… 59

2. 発表資料 …… 60

3. 発表に対するコメント …… 83

(編集担当：村田一朗)

●◆● はじめに ●◆●

本調査研究報告書は、科学研究費（若手）「社会科教師は論争問題をどのように捉えているか」（課題番号：19K14239）の研究結果公表の一環として、広島大学教育ビジョンセンター（EVRI）との共催の下で、開催した2つのセミナーについての概要を示したものである。

- ▶ 第90回定例セミナー「政治的中立性をめぐる日本の教師（1）日本の学校で論争問題を扱うには？」（2021年9月11日オンライン）
- ▶ 第104回定例セミナー「政治的中立性をめぐる日本の教師（2）現職教員の調査から」（2022年1月8日オンライン）

以下では、前提として科研調査の概要を示した上で、セミナーの概要を説明する。

1. 科研調査の概要

(1) 科研調査の背景

科研調査の背景として、現在の日本の論争問題学習を促進する際の課題があげられる。2010年代以降、主権者教育の推進が主張され、論争問題学習に注目が集まるようになった。論争問題とは、多様で対立を生じる答えを生み出す性質の公的政策に関する課題を意味する。論争問題の分析・検討を通し、社会における多様な論点・争点、価値観を理解し、どのように論争を調停するかの方法・態度などを学ぶ。こうした民主主義教育としての重要性が指摘されてきた。

学校カリキュラムで論争問題学習を実施するための重要性は指摘されながらも、そうした学習の実施状況は良好とは言い難い。例えば、文部科学省「主権者教育に関する状況調査」（2021）では、「現実の政治的事象についての話し合い活動」を実施した高等学校は34.4%に留まっているとの結果が出されている。

こうした状況をどうすれば変革できるのか。本研究は、変革の前提として、日本の社会科教師の論争問題学習をめぐる受け止め方を把握することが必須であると捉えた。論争問題学習の実施状況は、社会・文化的状況によって大きく左右する。その中で、「ゲートキーパー（門番）」としての教師は重要な役割を持つ。教師のゲートを通らなければ、たとえ、公的なカリキュラムがあっても実施されないだろう。

しかしながら、科研を始めた2019年の段階では、日本においては、岩崎（2016）などを除き、経験的な調査（empirical research）が不十分な状況にあった。そのため、今後、日本の学校教育における論争問題学習を促進していく方策を考える前提として、日本の教師が取り組む論争問題学習状況の把握を行い、その特徴を解明することを第一とした。

(2) 科研調査の目的

科研調査全体は、以下の2点に応えることを目的とした。

このうち、現職教師(in-service teacher)だけでなく、教員志望学生(pre-service teacher)を対象とした理由は、これからの教師の担い手であると同時に、従来型の社会科授業を受容してきた存在でもある。実態調査としても、今後の教師教育の在り方を構想するうえでも重要だと考えた。また、定量的調査と定性的調査の双方を組み合わせることで、教師の全体的な傾向と個別の状況・文脈の双方を明らかにしていく。

(1) 日本の社会科教師(①現職教師と②教員志望学生)は論争問題学習についてどのように捉えているか? なぜ、そのように捉えるのか?

(2) (他者と比べて、論争問題学習を積極的に捉えている)教師がいるのは、なぜか? 可能にしている条件(社会文化的文脈・本人の意識など)はどのようなものか?

(3) 科研調査に関する学会・論文発表等一覧(2022年3月現在)

<論文>

・川口広美・奥村尚・玉井慎也(2020)「「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」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』1, 40-49。

・川口 広美・大坂遊・金 鍾成・高松尚平・村田一朗・行壽浩司・佐藤甲斐(2021)「教師はどのように COVID-19 を授業化するか」『学校教育実践学研究』27, 49-56。

<学会発表:教員志望学生>

・Jongsung Kim& Hiromi Kawaguchi(2019) *"It is important...But" A case study of Japanese social Studies preservice teachers struggling for teaching controversial issues*. World Education Research Association Focal Meeting in Tokyo (2019年8月7日@学習院大学)

・川口広美(2019)「社会の「再政治化」に対応する社会科教師をいかに育てるか」日本社会科教育学会第69回全国研究大会課題研究発表(2019年9月15日@新潟大学)

・川口広美・田中峻斗・野瀬輝・玉井慎也・奥村尚・小野創太(2021)「社会科教員志望学生は、論争問題学習でどのトピックをいかに扱おうとしているか」日本社会科教育学会第71回研究大会自由研究発表(2021年11月28日オンライン)

<学会発表:現職教師>

・川口広美・金鍾成・岡田了祐・村田一朗(2021)「教師は社会の生々しい問題を教える際に何をどのように考慮するか—同性婚を授業で取り上げた2人の社会科教師のゲートキーピング」日本社会科教育学会第71回研究大会(2021年11月28日オンライン)

・川口広美・奥村尚・小野創太・田中峻斗・玉井慎也・野瀬輝(2022)「地理歴史科・公民科教師はどの論争問題をいかに扱おうとしているか」社会系教科教育学会第33回研究大会自由研究発表(2022年2月19日~3月18日オンライン掲載)

2. セミナーの概要

(1) セミナーシリーズの目的

セミナーシリーズは、以下の2点を参加者と共に検討することを目的にしていた。

- ① 日本の教師・教員志望学生は、「論争問題学習」をどのように捉えているのか。
- ② ①の結果を踏まえ、今後どのような教師教育や専門性開発が求められるか。

本セミナーを実施する背景には、調査の過程で、多くの教師が論争問題学習の重要性は理解していながらも、うまくその理由づけを話せない・自信がない・不安の可視化ができないことで実施に移せないといった状況があったことがある。

本セミナーにおいて、日本各地の教師や教員志望学生が一同に会し、日本の学校教育の現状や教師教育の課題を話し合うことを通して、自己の実践や教師観を省察したり、多様な教師の存在を知ることで実践を促進する意欲がわく場を設定することをめざしていた。

(2) セミナーシリーズの位置づけ

セミナーは、2021年9月に第1回、2022年1月に第2回を実施した。なお、第1回は教員志望学生を中心とし、第2回は現職教員を対象の中心とした。

《第1回セミナー》

- ・目的：論争問題学習を行いたいと考えている教員志望学生が、「より民主的で政治的な空間の中で論争問題学習を進める上での課題とは何か?」「今後の教師教育のあり方はどうあるべきか?」について議論を深めること。
- ・方法：課題図書として Hess, D. (2009) *Controversy in the classroom* (日本語版：『教室における政治的中立性』, 2021) を取り上げ、それを軸に、現在の日本の学校現場や教師教育の課題を話し合い、今後の教師教育や専門性開発のあり方を構想する。

《第2回セミナー》

- ・目的：論争問題学習を行いたいと考えている現職教員の調査を踏まえ、「日本の教師は論争問題学習についてどのように受け止めているか?」「生々しい問題を扱った論争問題学習を実施している教師はどのように・なぜ行えているか?」を検討することで、今後の教師教育のあり方について議論を深めること。
- ・方法：日本の教師を対象とした質問紙調査の発表、同性婚を取り扱った論争問題学習を行った2人の教師のケーススタディ調査の発表を検討していくことで、現在の日本の学校現場や教師教育の課題や今後の教師教育の在り方を構想する。

なお、日時や登壇者は次ページの通りである。

第1部

日時: 2021年9月11日(参加者:89名)

司会: 川口広美(広島大学)

井上昌義(愛媛大学)

ファシリテーター:

玉井慎也 田中峻斗

野瀬輝 吉田純太郎

(広島大学大学院)

矢野秀一 沖村一平

峰山詩歩 木下博斗

(愛媛大学・大学院)

ファイナルコメンテーター:

渡部竜也(東京学芸大学)

草原和博(広島大学)

教育ビジョン研究センター実例オンラインセミナー開催中(1)

政治的中立性をめぐる日本の教師(1)
日本の学校で論争問題を扱うには?
—ヘス、D、『教室における政治的中立性』を踏まえて—

■ 日時
2021年9月11日(土) オンライン会場
14:00-16:00 ZOOM
を 사용합니다

■ スケジュール
1. 趣意説明 川口広美(広島大学)、井上昌義(愛媛大学)
2. 第1セッション 「この機会をどう活かすか?」
3. 第2セッション 「日本で論争問題を扱う際の課題とは?日本ではどのように?」
4. まとめ
・ 質疑応答のコメント
・ 確定討論 渡部竜也(東京学芸大学)・ 草原和博(広島大学)

■ 主催 教育学部(教育学科)「社会科教師論争問題を中心とした研究」を推進する「政治的中立性」を研究する。研究発表者: 川口広美(1914291)

■ 共催 教育学部(教育学科)「社会科教師論争問題」に関する研究機関「研究会」
教育学部(教育学科)「社会科教師論争問題」に関する研究機関「研究会」
(シナノシラタテ)ラボ、研究発表者: 井上昌義
広島大学教育ビジョン研究センター (19142)

■ お問い合わせ先
教育ビジョン研究センター (19142)
Tel & Fax: 082-824-3263, Email: evr@edaff.hiroshima-u.ac.jp
① 障コード番号をお申し込みください。オンライン会場に出席を希望してご連絡ください。

第2部

日時: 2021年1月8日(参加者:84名)

司会: 川口広美(広島大学)

話題提供者:

玉井慎也 田中峻斗

野瀬輝 小野創太(広島大学大学院)

奥村尚(独立研究者) 川口広美(広島大学)

指定討論者:

岩崎圭祐(佐川町立佐川中学校)

溝口和宏(鹿児島大学)

教育ビジョン研究センター実例オンラインセミナー開催中(2)

政治的中立性をめぐる日本の教師(2)
現職教員の調査から

■ 日時
2022年1月8日(土) オンライン会場
14:00-16:00 ZOOM
を 사용합니다

■ スケジュール
趣意説明 川口広美(広島大学)
話題提供 教育学部(教育学科)「社会科教師のスタンス」:
教育学部(教育学科)「社会科教師のスタンス」:
法津博(広島大学)、野瀬輝(広島大学大学院)
岩村尚(独立研究者)・川口広美
話題提供 「高杉しづ子」を伝える教師の役割のゾーン・ビンジ
津藤成(広島大学) 岡田了祐(お茶の水女子大学)
村田一朗(広島大学大学院) 川口広美
指定討論 岩崎圭祐(佐川町立佐川中学校)
溝口和宏(鹿児島大学)

■ 実施の経緯
現在、多岐にわたる議論が、繰り返して「考えを述べ、意見を述べ」「議論を深める」活動が
進められています。「政治的中立性をめぐる日本の教師」シリーズでは、ZOOMによる論争問題等
を扱っていただく機会を設けています。
■ 主催 教育学部(教育学科)「社会科教師論争問題」を中心とした研究「研究会」
教育学部(教育学科)「社会科教師論争問題」に関する研究機関「研究会」
(シナノシラタテ)ラボ、研究発表者: 井上昌義
広島大学教育ビジョン研究センター (19142)

■ お問い合わせ先
教育ビジョン研究センター (19142)
Tel & Fax: 082-824-3263, Email: evr@edaff.hiroshima-u.ac.jp
① 障コード番号をお申し込みください。オンライン会場に出席を希望してご連絡ください。

第3部

日時: 2021年1月8日(参加者:84名)

司会: 川口広美(広島大学)

話題提供者:

金鍾成(広島大学)

岡田了祐(お茶の水女子大学)

村田一朗(広島大学大学院)

川口広美(広島大学)

指定討論者:

岩崎圭祐(佐川町立佐川中学校)

溝口和宏(鹿児島大学)

◆◆◆ 第1部 ◆◆◆

教員志望学生が「政治的中立性」を議論する場の提供

報告者：田中峻斗

2021年9月11日に実施した定例オンラインセミナー「政治的中立性をめぐる日本の教師(1)日本の学校で論争問題を扱うには？」では、教員志望学生(学部生や大学院生)が「政治的中立性」を議論する場を提供した。このような形式で開催したのも、本書のまえがきで述べたように、論争問題学習の実践に向け鍵となる将来の教師が、教員養成段階において、論争問題学習の実践に向け、どのような意欲や懸念点を抱いているのかを明らかにするためである。このような教員志望学生の声を広く・深く把握することで、論争問題学習の実践を後押しする教員養成の実践に向けた示唆を得られると考えた。

第1部では、上記セミナーのプレイベントとして実施した読書会とセミナー当日の議論の様子について報告する。

1. 概要

(I)プレイベントの開催

EVRI第90回定例オンラインセミナーに先立って、共同研究メンバーの川口広美と玉井慎也が2021年9月4日(土)14:00~16:00にプレイベント「ヘス, D.『教室における政治的中立性』を読もう」を企画・運営した。

プレイベントの目的は、①Hess, D. (2009) *Controversy in the classroom* の訳本である『教室における政治的中立性』(春風社, 2021)の概要をつかむこと、②当日のセミナーで議論する以下3点の問いについての参加者自身の解答作りを支援することだった。



- 第4章に登場する3名の教師の議論の目的に関する考えで、あなたの考えに最も近いのは誰? その理由は?
- 第7章では「開かれた」問題、「閉ざされた」問題、「性質転換中」の問題について言及されているが、あなたはどのような論争問題が学習に適切であると考えるか?
- 日本で論争問題学習を行う上で生じる課題とは何か? その乗り越え方は?

プレイベントは、趣旨説明(川口)→著者紹介(玉井)→グループに分かれて各章を分担して読書→3つの問いに対する解答作り…という流れで実施された。

(2)EVRI 第 90 回定例オンラインセミナーの開催

セミナーは、趣旨説明→第 1 セッション→第 2 セッション→総括という順で進行した。

趣旨説明では、司会の川口広美と井上昌善（愛媛大学）から論争問題学習の定義や重要性、学校教育で行うことの意味が説明された。

その後、2 つのセッションは、広島大学の玉井慎也、田中峻斗、野瀬輝、吉田純太郎と、愛媛大学の矢野秀一、沖村一平、峰山詩歩、木下博斗がファシリテーターとなり、他の参加者がグループに分かれて、議論を深めるという形式で行われた。

第 1 セッションでは、アイスブレイクの後、書籍の内容を踏まえ、①論争問題学習に取り組みながらも異なる目的をとる 3 名の教師の中で誰に最も共感するか、②どのような種類の問題を取り扱うことが重要であるか、について検討した。

第 2 セッションでは、論争問題学習を実践するのにあたり、保護者や管理職からの理解が得られるのか。子どものニーズと教師のさせたいことのミスマッチが起こるのではないか。子どもの議論をマネジメントすることへの不安、などについて懸念が出された。

最後に総括として、コメンテーターの渡部竜也（東京学芸大学）からは、今回の課題図書への翻訳に至った経緯や意図として、「中立」は教師が意見を言わないこととする日本の学校教育の前提に疑問があったことなどの説明があった。加えて、草原和博（広島大学）からは、日本において論争問題学習の位置づけが変化してきた時代背景、取り上げるトピックそのものの性質だけでなく、教師の側の判断基準も問われていることの必要性について問題提起があった。

(3)Hess, D./渡部竜也ら監訳（2021）『教室における政治的中立性』の概要

イベント及びセミナーにおける課題図書は、Hess, D./渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善監訳（2021）『教室における政治的中立性』春風社である。本書では、「なぜ、学校で論争問題を議論する必要があるか（第一部）」「論争問題学習を実施するために、教師はどのように教えているか（第二部）」「論争問題学習の実施において、扱うことが妥当である問題は何か（第三部）」に答えるべく、実践事例や理論的根拠を用いて論証されている。

本書の特色は、次の 2 点ある。第一には、論争問題学習実践に普及に向け、問題の妥当性、授業展開方法、教師の振る舞い及び見解表明の有無について、授業における教師の狙いから、子どもの学びの実態まで幅広く調査している点である。第二に、「教師は「安全な」知識と「安全な」教育実践を優先して、論争問題を避けようとする傾向」を危険な傾向として問題視し、高等学校における論争問題学習の事例をエビデンスに、なぜ論争問題を基盤としたカリキュラム・授業は重要なのかについて詳細に論じている点である。

教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会No.90

政治的中立性をめぐる日本の教師(1)
日本の学校で論争問題を扱うには?
—ヘス, D.『教室における政治的中立性』を踏まえて—

■ 日時
2021年9月11日(土) 14:00-16:00
オンライン会議 Zoom を使用します

■ スケジュール
1. 趣旨説明 川口広美(広島大学)、井上昌善(愛媛大学)
2. 第1セッション 「この本をどう読むのか?」
3. 第2セッション 「日本で論争問題学習を行う際の課題とは?日本で進めるには?」
4. まとめ
・観覧者代表のコメント
・指定討論 渡部竜也(東京学芸大学)・草原和博(広島大学)

現在、多様な考え方を認識し、調整できる「考える主体者」を育成する「論争問題学習」に関心が集まっています。第1期のセミナーでは、教員を支援するみなさんと共に、ヘス, D.『教室における政治的中立性』を読みながら、日本で論争問題学習を進める際の課題とは何か、今後どうすればよいか、について語り合う場を設けます。

■ 主催 ・科学研究員(若手研究)『社会科学教師は論争問題をどのように捉えているか—「政治的中立性」との関係から。(研究代表者:川口広美, 191423)』

■ 共催 ・種別教育実践 第1期完全教育実践についての研究実践『地社会と学校の連携方法に着目した小中高等学校の生涯教育に関する実践的研究』(シタズンシップ・ラボ, 研究代表者:井上昌善)
・広島大学教育ビジョン研究センター (EVRI)

■ お問い合わせ先
教育ビジョン研究センター (EVRI)
Tel & Fax: 082-424-5265, Email: evri-info@iuhime-u.ac.jp
QRコード等からお申し込み後、オンライン会議に必要な情報をご連絡いたします

2. 発表資料

(I) プレイベントの発表資料

【広島大学教育ビジョン研究センター（EVRI）第90回定例オンラインセミナー・プレイベント】
開催日：2021年9月4日（土）14:00-16:00

『教室における政治的中立性』を読もう ～著者のHessってどんな人？～

企画者：玉井慎也（広島大学大学院・博士課程後期1年目）

【経歴】

1976年：議会インターン（ワシントンD.C.選出の
T.レイルズバック米国連邦議会議員付）

1979～1987年：イリノイ州のコミュニティ・
ハイスクール社会科教師

1999～2004年：ウィスコンシン大学助教授

2005～2009年：ウィスコンシン大学准教授

2008～2010年：コロンビア大学客員教授

2009年～現在：ウィスコンシン大学教授
(2015年～)：同大学・教育学部長

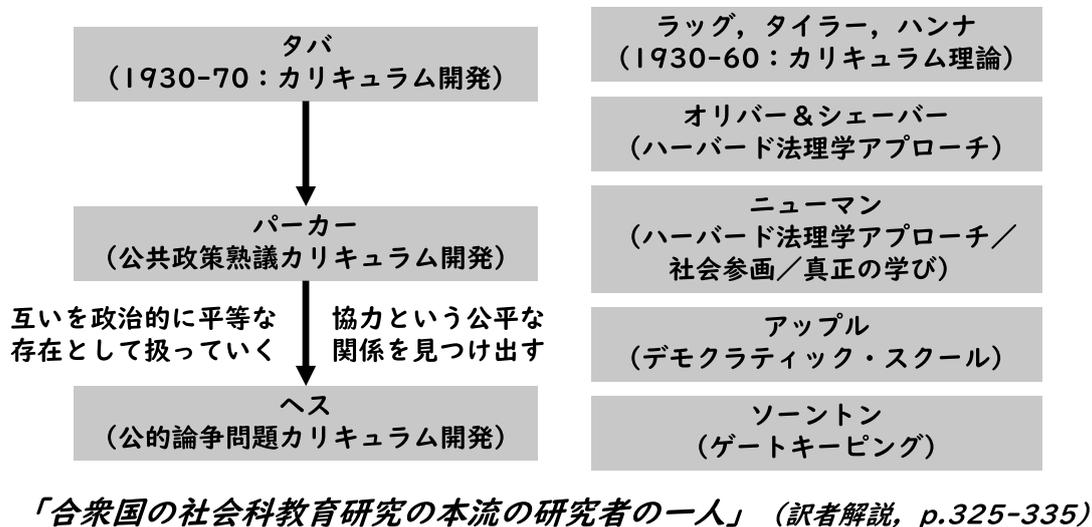
ダイアナ・ヘス
(Diana Hess)



【QRコードの引用リンク】

- ・ウィスコンシン大学マディソン校HP・ヘス教授の紹介 (<https://ci.education.wisc.edu/fac-staff/hess-diana/>)
- ・ウィスコンシン大学マディソン校HP・ヘス教授の経歴 (https://dm.education.wisc.edu/dhess/pci/Hess%20CV%20_updated_3.16-1.pdf)

ヘスの教育観の形成



【研究テーマ】

- 高等教育コースの教室における
ディスカッションの改善
- 学校での民主主義教育プログラムが
若者の政治的関与に与える影響
- 社会科カリキュラムに含まれるイデ
オロギー
- 論争的な政治問題の議論における
生徒の学び

経歴PDF→



【QRコードの引用リンク】

・ウイスコンシン大学マディソン校HP・ヘス教授の経歴 (https://dm.education.wisc.edu/dhess/pci/Hess%20CV%20updated_3.16-1.pdf)

『教室における政治的中立性』の リサーチクエスト

- 論争問題の授業を上手に行うにはどうしたらよいのか？（第4章） ←セミナーでの議論箇所
- どうして教師は学校・教室で論争問題の議論を生徒にさせる必要があるのか？（第5章）
- 教師は論争問題についての自らの意見を生徒に表明してもよいのか（どんな時に表明したらよいのか）？（第6章）
- どんな問題を学校で扱うことが地域共同体での激しい論争を呼び起こすのか？いつでもどんな主題でも論争的（両論併記的）に扱えばよいのか？（第7章） ←セミナーでの議論箇所
- 教師が白熱した論争問題の授業を行えるように周囲が支援するにはどういったことが必要になるのか？（第8章）

どうして日本の公教育が主権者を育成できていないの？

（訳者解説pp.327-328）

原因の一つは、「論争問題」の定義にある？

- 「課題 (problem) 」
- 「主題 (topic) 」
- 「問題 (issue) 」
- 「質問・疑問・問い (question) 」
- 「閉ざされた問い (closed question) 」
- 「性質転換中の問い (tipping question) 」
- 「開かれた問い (open question) 」

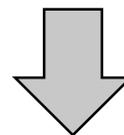
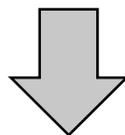
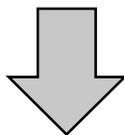
もう一つの原因は、論争問題に対する教師の見解表明の是非、すなわち「政治的中立性」そのものの認識・スタンスにある？

公的論争問題学習における教師の見解表明の判断には...

エビデンス

目標（ねらい）

文脈



プロフェッショナル・ジャッジメント

（訳者解説， p.333）

政治的中立性をめぐる日本の教師(1)

日本の学校で論争問題を扱うには？

2021年9月11日(土) 14時00分~16時00分
第90回EVRI定例オンラインセミナー

司会

川口広美(広島大学)、井上昌善(愛媛大学)

本日のスケジュールとは？

- 14:00-14:10 趣旨説明
- 14:10-14:55 第1セッション「本をどのように読んだか？」
- 14:55-15:00 小休憩
- 15:00-15:45 第2セッション「論争問題学習を行い際の課題は？
日本で論争問題学習を進めるには？」
- 15:45-15:50 観覧者からのコメント紹介
- 15:50-16:00 最終コメント(渡部竜也、草原和博)

論争問題とは？

「公的な課題（public problems）に対処していくために採用すべき、公共政策の種類をめぐる真正な問い」

「真正で、また**多様で対立を生じる答えを生み出す性質**のもの」

（ヘス（2021）：p.25）

普段の生活とは異質な意見、多様な意見

例）「合衆国はより多くの武器をイラクに送るべきか」

「高校の中途退学率を下げるために何がなされるべきか」

論争問題学習の重要性

論争問題学習は民主主義教育にとって重要

学校カリキュラムの中に論争を呼ぶような政治的問題について目的意識をもって取り入れていくことこそが、（…）民主主義的共同体を機能させ、その一方でこうした**共同体の中で生きていく**ためにも、そして**共同体を改善していく**ためにも必要になってくる

（ヘス（2021）：p.24）

なぜ論争問題学習を学校で行うのか？

①隠れたメッセージを伝えてしまう

「政治はほかの教科よりも重要ではない」「若者は中絶について話すべきではない」

②学校の特徴を有効に果たせない

- 1) 自由に教育課程を組める、2) 教師の専門性、
- 3) イデオロギー的多様性が家庭よりもある

「こうした理由から、私は学校に（・・・）論争問題学習を行う**権利**だけでなく、その**義務**があると主張する」（ヘス（2021）： p.27）

行う義務がある＝すぐにできる？

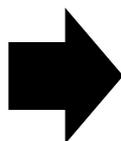
論争問題学習のキーとしての**教師**



将来の教師＝**教員志望学生**

セミナーの目的

ファイナル
コメンテーター



教師教育者
(教師・研究者・行政…)

討論者
= 将来の教師

今日のトピック

1. 第4章に登場する3名の教師の議論の目的に関する考えで、あなたの考えに最も近いのは誰？その理由は？
2. 第7章では「開かれた」問題、「閉ざされた」問題、「性質転換中」の問題について言及されているが、あなたはどのような論争問題が学習に適切であると考えるか？
3. 日本で論争問題学習を行う上で生じる課題とは何か？その乗り越え方は？

「論争問題学習」
をどのように
捉えているか？

どのような
教師教育が
重要か？

3. 発表に対するコメント

(I) コメントーターから（渡部竜也）

私は何故 *Controversy in the Classroom* を訳したのか？

東京学芸大学 渡部竜也
2021年9月11日 EVRI

翻訳した理由①：ボイテルス・バッハ・コンセンサスに対する筆者の疑問から

ボイテルスバッハ・コンセンサス (1976 年)

- (1) 教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない。
- (2) 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない。
- (3) 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない。

ボイテルスバッハ・コンセンサスに関しては、当日、以下のURLの資料が共有されました。
[000127877.pdf \(soumu.go.jp\)](https://www.soumu.go.jp/000127877.pdf)

ボイテルス・バッハ・コンセンサスへの疑問①

「両論併記 = 中立」なのか？

- ヘス (2009) 『教室における政治的中立性』 第7章
- Kubota, R. (2014) “We must look at both sides”—but a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(4).
- Barton, K.C. & Ho, L. C. (2022) *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*, Routledge.

⇒ 政治や世俗の一部で「論争」になっけていても、学問では論争になっけていない（「解決済み」とされてる）問題は、どう扱っべきなのか？併記で良いのか？

⇒ 明らかに人種差別的／他者排除的な主張を含む場合、それまでも併記を認めるべきなのか？どこまで認めるべきなのか？

ボイテルス・バツハ・コンセンサスへの疑問②

トランプ時代に教師は黙っていて（意見表明しないで）良いのか？

• ヘス（2009）『教室における政治的中立性』第6章

⇒教師の意見表明に生徒はあまりイデオロギー的な影響を受けないが、教授学的な影響はある。（つまり、原則としては意見表明はあまりしない方がよい？）

• Geller, R. C. (2020) Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory and Research in Social Education*, 48(2).

⇒ヘイトに近いような生徒の発言に対して教師は意見表明をして制限している姿も。（やむを得ない時もある？）

翻訳した理由②：昨今のわが国の教師研究や教師教育への疑問から

——教師ばかり調べるのではなく、もっと子どもの実態を調査して、そこから議論すべきではないか？

学校の議論を促進or阻害する要因は何か？

【児童生徒と議論の関係についての調査】

- ヘス（2009）『教室における政治的中立性』第6章
- Hauver James, J., Kobe, J. F. and Zhao, X. (2017) Examining the role of trust in shaping children's approaches to peer dialogue. *Teachers College Record*, 119.
- Hauver James, Zhao, X., and Kobe, J. F. (2017) Performance as pedagogy: children's trust and the negotiation of subjectivities in the context of deliberative dialogue. *Theory and Research in Social Education*, 45(3).
- 植原督詞/渡部竜也「ハーバート法理学アプローチを用いた憲法学習の可能性—単元『国家緊急権は憲法に規定すべきか—コロナ禍の政府対応とヒトラーの独裁化』の場合—」法と教育学会第12回学術大会パネルディスカッション発表資料、2021年。

⇒子どもは教師以上に仲間の顔色をうかがう傾向にある。

教師は何をしなければならないか？

【教師のファシリテーション技術（等）についての調査】

- ヘス（2009）『教室における政治的中立性』第4章
- Kohlmeier, J. and Saye, J. (2019) Examining the relationship between teacher's discussion facilitation and their student's reasoning, *Theory and Research in Social Education*, 47(2).
- 渡部竜也/臼井太一「法的論争問題学習における「対話する生徒」を育てるための教授方略—とある中学校教師のリヴォイシング行為を中心に—」社会系教科教育学会自由研究発表資料、2022年。

⇒生徒の議論に任せ過ぎず教師の適度な介入が必要となる。指導された討論と事前準備の必要性。そして教師の「評価」についての思慮深い判断が鍵となる。

翻訳した理由③：昨今の「教科する」ブーム
や「哲学対話」ブームへの疑問から
——コンピテンシーや批判的思考技能育成、
学問リテラシーの育成（「教科する」授業）
or 「哲学対話」は論争問題学習の代わりにな
るのか？論争問題（特にセンシティブな議
題）の取り扱いを回避する口実になりはしな
いか？

「哲学的」「学問的」「政治的」論争問
題は、それぞれ同列に扱えるのか？

ヘス（2009）『教室における政治的中立性』での主張

- 論争的な政治的問題（controversial political issue）とは、
「公的な課題に対処していくために採用されるべき、公的政策
の種類をめぐる真正な問いのこと」（序文）
- これと「私的な問題（どのように個人が生きるのか、という
テーマの問題）」、「論争的な学問的問題」、「論争的な憲法
上の問題」、「時事」とは区別されるべき。（第2章）
- 「論争的な学問的問題」>「論争的な政治的問題」>「論争的
な憲法上の問題」と重層的に捉えることができる。（第2章）

学問中心カリキュラムで論争問題に対処できるのか？

カリキュラムを学問分野に基づくものにするという考え方は、特に公民教育には不適切である。というのも、大学にはそれに相当する科目がないからだ。(特に「政治学」という分野は、学生が社会的な問題に対して行動できるようにすることよりも、政治的な行動を分析することに主眼を置いている)。また、貧困、医療、戦争、移民など、公民教育で扱われるテーマに関する知識は、学問分野だけでなく、政府機関やさまざまな種類の市民団体の活動、そしてこれらの問題を自ら体験する人々から得られる。エンゲルとオチョア (1988) が論じたように、市民の問題は、個々の社会科学よりも幅広く、より複雑で、より全体的なものである。

(Barton, K. C. and Ho, L. C., 2022, chapter 5)

どんな種類の論争問題をも議論することのできる知識や思考技能なんてあるのか？

多くの論争問題中心アプローチの提唱者は、現代の社会問題に取り組むために必要な知的プロセス、すなわち手続き的知識を重視している。例えば、ニューマンとオリバー (1970) は、「法理的アプローチ」と呼ぶこの種のカリキュラムの主な目的が、「口頭での対話を通じて、公共政策の立場に対する合理的な正当性を明確にし、発展させる」ことを生徒たちに教えることであると述べている (p.237)。また、この伝統を持つ他の教育者は、問題の定義づけ、価値の前提の確認、証拠の収集と評価、主張の裏付け、結論の導出、個人または集団での意思決定といったスキルの重要性を指摘している (Engle & Ochoa, 1988; Hess, 2009; Massialas & Cox, 1966; Oliver & Shaver, 1966)。

このアプローチの支持者は、生徒たちが実質的な知識なしに洗練された探究や議論を行えるなどとは考えていないことは確かだが、その知識がどうあるべきか、どのように構成されるべきかについての具体的な提案はほとんどしていない。

(Barton, K. C. and Ho, L. C., 2022, chapter 5)

翻訳した理由④：シティズンシップ教育や主権者教育における教科教育学の役割を再確認したかったから

教科教育系の学会や教育学は何ができるのか？

ヘス（2020）『教室における政治的中立性』第8章

- 民間での教材開発は、教科書や公的カリキュラムよりもずっと早くに、喫緊の公的問題（例えば9・11テロとかコロナ問題のような）を教材化することができる。
- さまざまな民間団体が存在するため、極左極右に偏ることはなく、思想的にも多様性を保証することができ、教師の選択幅を広げるだけでなく、教師の教材開発能力の向上にも寄与する。

⇒開発研究を重視してきた、日本社会科教育学会や全国社会科教育学会の社会的意義を再確認できる根拠となるのではないか？

EVRI 第90回定例オンラインセミナー 政治的中立性をめぐる日本の教師(1) 日本の学校で論争問題を扱うには？



2021年9月11日(土) 14時00分～16時00分

草原和博

広島大学大学院人間社会科学研究科



教室の論争問題

ヘスの論点の魅力は、

- ・論争問題をどのように教えるかという問題ではなく
(出口問題)
- ・学校で教師が論争問題を扱えるとはどういう状況か
(入口問題)

を問うたこと

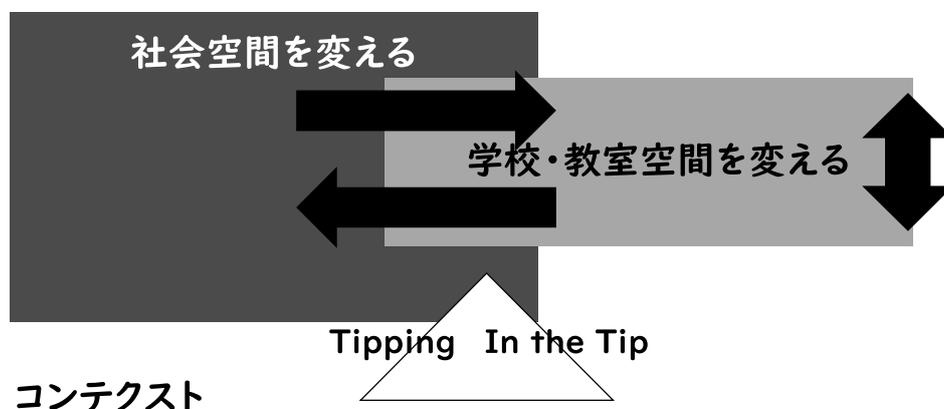
当日は、
D.E Hess
(2009)
Controversy in
the Classroom:
The Democratic
Power of
Discussion
の写真を添付し
ました。

隠れた問い

- Q1: アン, ジョー, ボブに, 正直誰でもいいけどなりたいが, なれそうにもない私は, どうすればいいのか・・・
- Q2: 教師志望学生の方にお尋ねします。かつてK-12で, アン, ジョー, ボブに出会ったことはありますか? なぜその先生は, そういうことができたと思いますか?
- Q3: (あらためて) 閉ざされた問いには, 教育的価値はないのか?

論争の構築性 (I) construction of controversy

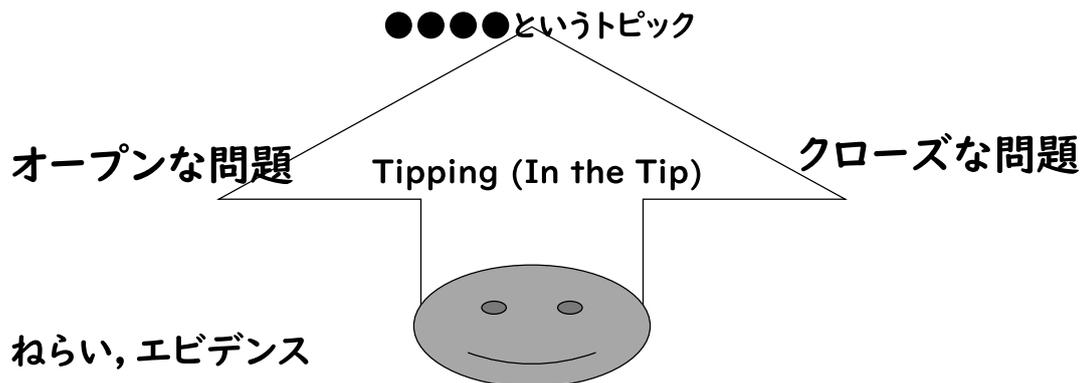
問題が論争問題の学習として成立するための条件は, 相互依存的



論争の構築性(2)

construction of controversy

政治的存在としての教師(何を論争的として取り上げる/取り上げない)
教育課程上の意思決定, 選択している存在としての教師



論争問題学習の実装に向けた課題

- 教員養成は, どこまで政治化できるか・すべきか,
 - ・ステークホルダーに本発表のような問題意識(社会科という教科の意義や可能性)をいかに届け, 納得と合意と文化を作るか
 - ・教員志望者に, 地域や教師, 行政を巻き込んで論争的空間を作ることの苦労や方略を経験させるべきではないか
- 学校教育は, どこまで政治化できるか・すべきか
 - ・大学を含む専門家機関が連携して, 公立校の教室の政治化と授業を支援(正当化)する組織づくりが必要では…オーストリアの例
 - ・静かな論争・対話の可能性も追求すべき。見解の違い, 多様性の内省も, 論争的空間の基盤づくりとなる…オーストリアの例

4. セミナー参加者のコメント

まず、本セミナーにおいて、討論者として参加された教員志望学生からのコメント見ていこう。討論者として参加された多くの教員志望学生は、本セミナーを通して、論争問題学習に対する認識や考えを深めることができたことを、学びとしてあげていた。本セミナーに参加したある教員志望学生は、本セミナーを以下のように振り返った。

(セミナーの中でのディスカッションを通して,)「何を持って政治的に中立的であると言えるのか」や、「主題は子どもに近くあるべきか、離れたものであるべきか」など、これからまだまだ考え続けたい様々な意見や問いを見聞きすることができた。

また、他の教員志望学生は、本セミナーを以下のように振り返った。

本セミナーを通して、これからの社会科教育を担う者として、論争問題学習に対する認識や考えを豊かにすることができました。

このように、討論者として参加した教員志望学生にとって、本セミナーは、政策的バックアップを受け、社会科教育研究・実践において、注目をあびる論争問題に対する考えを深める絶好の機会になったのではないだろうか。

一方、小・中・高・大で社会科教育に携わる本セミナーの観察者からは、教育現場での経験を踏まえ、論争問題学習を実践する上での重要な示唆を頂いた。それは、論争問題学習が実践できる環境整備の必要性である。本セミナーを観察した現職教員は、論争問題学習の実施に向けて、以下のような意見を述べる。

学校で授業をしていて気になるのは、(中略)子どもの素直な発言が、授業規律を乱す「不適切な」発言として捉えられ、抑制するべきものとして指導される場合があります。論争問題学習はもちろんです、生徒の発言や議論の場の多様さを出していくためには、生徒が発言できるという感覚や雰囲気づくりが重要になるとは思っています。

また、他の現職教員は、以下のような意見を述べる。

日々の授業の中にアンやジョー、ボブの要素を取り入れていく、そうすることで論争問題を授業の中で取り扱う下地を作っていく、そして年度末には論争問題について扱うことができるようになっていく状態を目指すというような目の前の一つの授業で考えるのではなく、カリキュラムを通した中で考えていく必要があると思います。

このように、観察者として参加してくださった現職教員からの示唆は、論争問題学習の実施にむけ鍵となる未来の教師にとって、論争問題学習の実施における端緒を開くものになったのではないだろうか。

◆◆ 第 2 部 ◆◆

論争問題学習のスタンスに関する現職教員への質問紙調査

報告者：玉井慎也

2022年1月9日に実施した広島大学教育ビジョン研究センター（EVRI）第104回定例オンラインセミナーでは、「政治的中立性をめぐる日本の教師（2）現職教員の調査から」と題して、全国の高等学校地理歴史科・公民科教員に実施した調査の結果を発表した。本セミナーのねらいは、社会の生々しい問題を扱いたい教師の背中を押すために、現職高等学校教員の論争問題学習に対するスタンスについての実態を明らかにすることである。

第2部では、上記セミナーの「論争問題学習に対する教師のスタンス：全国地理歴史科・公民科教師への質問紙調査を基に」と題して発表した成果について報告する。

1. 概要

話題提供Ⅰは、玉井慎也、田中峻斗、野瀬輝、小野創太（広島大学大学院）、奥村尚（独立研究者）、川口広美（広島大学）による研究成果報告である。話題提供Ⅰは、1月8日のセミナーの前半部に位置し、高校地理歴史科・公民科の現職教員を対象とした全国規模の量的調査研究である。

話題提供Ⅰでは、まず川口から先行研究の課題を受けて本調査の必要性を2点説明した。1点目は、現職教員を対象とし、複数の論争問題(issue)ごとに政治的中立性のスタンスを解明する調査の必要性である。2点目は、日本における全国規模の多様な教師の「声」を反映する量的調査の必要性である。

次に小野・玉井から質問紙のデザインや調査対象者のサンプリングを説明した。質問紙は、「Ⅰ. 背景情報」「Ⅱ. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス」「Ⅲ. 教師としての経験・受け止め」という3部に分けて合計27問を調査した。調査対象者は、二段層化抽出法によってランダムに選ばれた全国47都道府県の高校地理歴史科・公民科教師3865名(773校)で、有効回答者数は477名だった。

最後に田中・野瀬・奥村から調査結果と全体傾向を説明した。次項以降では、調査結果と全体傾向を中心に、話題提供Ⅰの発表資料(一部改変)を掲載する。

なお、セミナー当日は第一次調査(477名)の結果を考察したが、第二次調査(511名)の結果と合わせた基礎データ(988名)についても付録として掲載する。

教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会No.104

政治的中立性をめぐる日本の教師(2)

現職教員の調査から

■ 日時
2022年1月8日(土) オンライン会議 Zoom を使用します
14:00-16:00

■ スケジュール

発言説明 川口広美(広島大学)
話題提供 論争問題学習に対する教師のスタンス：全国地理歴史科・公民科教員への質問紙調査を基に 玉井慎也・田中峻斗・野瀬輝・小野創太(広島大学大学院) 奥村尚(独立研究者)・川口広美
話題提供 「生々しい問題」を教える際の教師のグートキーピング 余藤成(広島大学) 岡田了祐(お茶の水女子大学) 村田一朗(広島大学) 川口広美
座談会 野瀬輝(徳島大学) 川口広美
質疑応答 田中和宏(鹿児島大学)

期会の終

現在、多様な考え方を認識し、調整できる「考える主体者」を育成する「論争問題学習」に関心が集まっています。「政治的中立性をめぐる日本の教師」シリーズでは、どのように論争問題学習を進めていけばいいのかについて検討しています。

第2期目の本セミナーでは、個別のイシューに対する現職教師のスタンスに関する調査結果を基に、日本の教師にとって何が論争問題学習のハードルになっているのか、今後、どのような支援や研修が必要かについて、具体的に議論を進めていきます。

■ 主催 科学研究(競争研究)「社会科学教師は論争問題をどのように扱っているか—「政治的中立性」との関係から」(研究代表者：川口広美、1914239)

■ 共催 広島大学教育ビジョン研究センター(EVRI)

■ お問い合わせ先
教育ビジョン研究センター(EVRI)
https://evri.hiroshima-u.ac.jp/20442
☑ QRコード等からお申し込みは、オンライン会議に必要な情報をご連絡いたします

2. 発表資料

広島大学教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会
No.104 「政治的中立性を巡る日本の教師(2) 現職教員の調査から」
日時：2022年1月8日(土) 14:10-14:33

論争問題学習に対する 教師のスタンス

：全国地理歴史科・公民科教師への質問紙調査を基に

【話題提供者】

玉井慎也・田中峻斗・野瀬輝・小野創太（広島大学大学院）
奥村尚（独立研究者）・川口広美（広島大学）

教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会No.104

政治的中立性をめぐる日本の教師(2)

現職教員の調査から

■ 日時

2022年1月8日(土)
14:00-16:00

オンライン会議
Zoom
を使用します

■ スケジュール

■ 題目 川口広美（広島大学）

■ 議題提供 論争問題学習に対する教師のスタンス：
全国地理歴史科・公民科教師への質問紙調査を基に
玉井慎也・田中峻斗・野瀬輝・小野創太（広島大学大学院）
奥村尚（独立研究者）・川口広美

■ 議題提供 「生きた問題」を捉える層の教師のグートキーピング

金澤成（広島大学）岡田了純（お茶の水女子大学）

村田一樹（広島大学院生）・川口広美

田嶋友和（福岡県立福岡中学校）

濱口和成（鹿児島大学）

質疑応答

閉会の辞

現在、多岐に考え方を認識し、論争できる「考える力」を育成する「論争問題学習」に関心が集まっています。「政治的中立性をめぐる日本の教師」シリーズでは、どのように論争問題学習を
進めていけばいいのかについて検討していきます。

第2巻のなかでセミナーでは、個別のケースに対する現職教師のスタンスに関する調査結果を基に、
日本の教師にとって何が論争問題学習のハードになっているのか、今後、どのような支援や研修が
必要かについて、具体的に議論を進めていきます。

■ 主催 科学研究費（基幹研究）「社会科学は論争問題を通じてどのように見えるか—

「政治的中立性」との関係から」（研究代表者：川口広美、19614293）

■ 共催 広島大学教育ビジョン研究センター（EVR1）

■ お問い合わせ先



教育ビジョン研究センター（EVR1）

<https://evr1.hiroshima-u.ac.jp/2042>

☑ QRコードで検索し込み後、オンライン会議は必要事項を正確に入力して

【本日の発表の流れ】

1. 本調査のねらい
2. 質問紙の構成
3. 質問紙の作成プロセス
4. サンプルング
5. 調査結果
6. まとめ・示唆

1. 本調査のねらい

日本の高等学校の地理歴史科・公民科教師は
 イシュー (issue) ごとの論争問題学習に
 どのようなスタンスをとっているか？

※本発表では第1弾調査（10～11月実施）の結果を報告します。

調査対象	海外先行研究 (●インタビュー調査, ★質問紙調査)	国内先行研究
教師 教育者	●Pace (2019): イングランド, 北アイルランド, アメリカの教師教育者 (4名)	該当なし
現職教員	●Kelly (2001): アメリカの社会正義に熱心な社会科教師 (12名) ●Miller-Lane et al. (2006): アメリカ農村部の社会科教師 (12名) ●Tannebaum (2020): 修士号所有の駆け出し社会科教師 (12名) ●Purnomo et al (2020): インドネシアの中等社会科教師 (2名) ●Cassar et al. (2021): 欧州評議会ネットワークの社会科教師 (12名) ★Oh (2013): 韓国の社会科教師 (176名)	●岩崎 (2016): 論争問題学習を授業に取り入れてきた中学校社会科教師・高等学校公民科教師 (12名)
児童生徒	●Sætra (2021): ノルウェーの高校社会科教師 (11名) とその教師の下で学んだ生徒 (28名)	●岩崎 (2021): 論争問題学習を積極的に経験した中学生 (10名)
教員志望 学生	●Misco et al. (2007): オハイオ州の2大学の教員志望2年生 (40名) ●Engebretson (2017): 教育実習～初任者を経験した社会科教師 (1名) ●Iglesias et al. (2017): 社会科・歴史・地理の教員志望学生 (13名) ●Wassermann et al. (2018): 南アフリカの歴史教員志望学生 (75名) ●Naganga et al. (2020): アメリカ白人州の教員志望学生 (37名)	該当なし

● 先行研究の特質

1. 主題 (topic) で行う
2. 質的調査

↓

- ① 論争問題 (issue) ごとの調査不足
 ・ 詳細な検討が不可能
- ② 量的調査の不足
 ・ 全国的な状況が不明

質問紙法を用いた量的調査の強み (佐藤、2015)

- (質的調査と比べて) 事例数がより多い
→ より多様な教師の「声」が反映可能
- 質的調査と比べて、
 - ① 時間的制約などが少ない
 - ② 調査に伴う、対象者に与える生活への干渉によるバイアスの軽減

4

2. 質問紙の構成

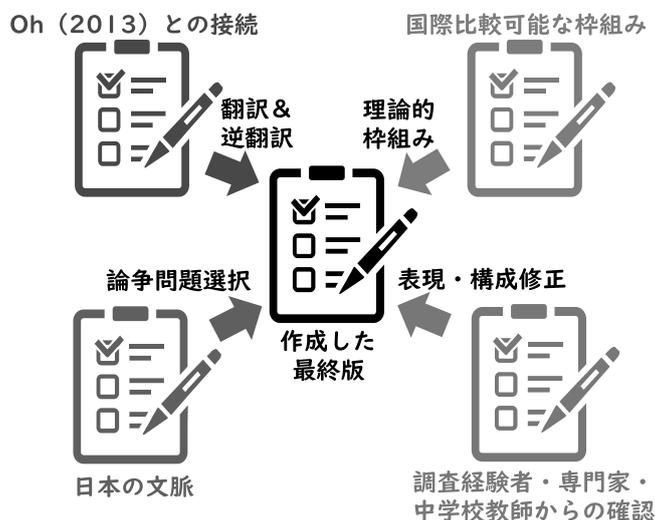
➤ 質問紙の構成【3つのカテゴリーで合計27問】

- ➔ 「1. 背景情報 (7問)」
 - 「2. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス (10問)」
 - 「3. 教師としての経験・受け止め (10問)」

★高校の先生が質問紙を手にとって、読んで、そして回答していただけるような文言や表現がどのようなものか？共同研究メンバーで悩んだ結果…

5

3. 質問紙の作成プロセス



6

(1)理論的枠組み：イシュー (1/3)

Hess (2009) が整理した「論争問題」の定義 (Controversial Issue)

1. 主題 (トピック) ≠ 問題 (イシュー)
2. トピック = 中東, 移民などのカテゴリー
3. イシュー = 「～すべきか」など論点が明確
4. 私的な問題と公的な問題とがある

専門用語	定義 (例)
主題 (topic)	出来事 (イラク戦争, ニューディール政策), 場所 (中東), 行為やプロセス (移民, 核軍縮, 健康医療, 人種差別)
課題 (problem)	複雑な難題 (移民は雇用者側に利用されてきたか, 移民は必要不可欠な社会サービスにアクセスする権利を獲得してきたか, 移民の子どもは学校で敬意を持って扱われてきたか)
問題 (issue)	明確な論点に焦点化された問い (合衆国は国民医療制度を採用すべきか, 企業は従業員に医療を提供する必要があるか)
時事 (current event)	最近人気のあるニュース (興味深いかもしれないが, 重要ではない問い)
個別事例 (specific case issue)	特定の時間と場所での問い (ニューディール政策は正当化されたのだろうか)
永続的問題 (perennial issue)	今後も発生し続けることが容易な問い (どのような状況下で政府が経済に介入すべきか)
私的問題 (private issue)	個人が直面している道徳的に複雑な状況下での判断を要する問い (米軍に入隊すべきか)
公的問題 (public issue)	集団が直面している政策判断について人々の熟議を要する問い (合衆国が徴兵制を再制定すべきか)
憲法上の問題 (constitutional issue)	裁判所で争われる問い (合衆国憲法は 18 歳未満の少年の重大犯罪に対する死刑執行を禁止していると解釈すべきか, 同性婚を禁じる法律は修正第 14 条に反しているか)
公共政策問題 (political issue)	議会で争われる問い (18 歳未満の少年の重大犯罪に対する死刑執行を定めた法律は機能しているか, 同性婚を推奨する法律は公正な政策か)

7

(1)理論的枠組み：イシュー (3/3)

論争問題 (issue)	主題 (topic)
1. 携帯料金を引き下げるべきか？ (自営業保護のために大型企業スーパーの営業を制限すべきか？)	経済
2. 北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か？	国家安保
3. 地球温暖化は人間の活動から発生したものか？	地球温暖化
4. 政府が最低賃金を引き下げるべきか？ (公務員試験における軍加算点制を復活すべきか？)	健康・教育・福祉
5. 外国人家庭の子どもに社会保障制度を拡大すべきか？	人種・民族
6. 民間企業勤続者の定年延長を法制化すべきか？	経済
7. 同性婚を合法化すべきか？	性と結婚
8. 靖国神社にA級戦犯を合祀すべきか？ (5.18民主化運動を再検討すべきか？)	宗教・イデオロギー
9. 死刑制度を廃止すべきか？	個人の安全
10. 憲法9条を改正すべきか？ (徴兵制拒否者のための代替服務性を実施すべきか？)	宗教・イデオロギー

国内外を通じて、イシューに基づく全国規模の量的調査は、韓国で行われたOh (2013) のみ

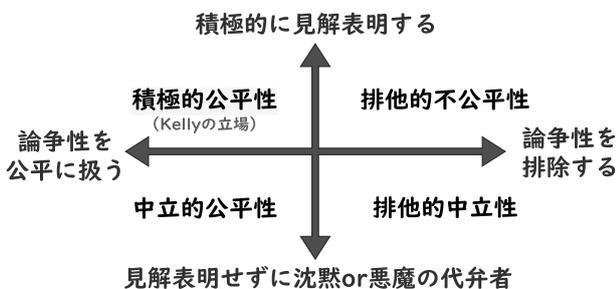
→ Oh (2013) は Oliver & Shaver (1966) と Hunt & Metcalf (1967) が示したトピック10個を韓国でのイシューへ変換

→ Oh (2013) を参照しつつ、一部日本でのイシューに変更して10個の論争問題を選択 (カッコ内はOh (2013) におけるイシュー)

8

(1)理論的枠組み：スタンス (1/2)

Kelly (1986) が整理した「政治的中立性」の4類型 (Political Neutrality)



教師のスタンス	態度
積極的公平性 (Committed Impartiality) 見解表明◎, 公平性◎	論争問題が持つ民主市民教育としての価値を高く評価し、自身の見解を表明しながら、積極的に取り扱う立場。この立場を支持する教師は、教師の見解を子どもに開示することで公平性を担保しようとする。教育目標に沿って教師が注意深く立場を開示することによって、教師と子どもの関係性をより公平にする。
中立的公平性 (Neutral Impartiality) 見解表明×, 公平性◎	論争問題が持つ民主市民教育としての価値を高く評価し、その積極的な取り扱いを推奨するが、自身の見解は表明しない立場。この立場を支持する教師は、自分の信念や考え方を子どもに開示せず、公平なファシリテーターとしての役割に徹する。教師の発言が持つ権力性に注意し、それが子どもへ及ぼす影響を避ける。
排他的不公平性 (Exclusive Partiality) 見解表明◎, 公平性×	論争問題には決まった答えがあると教える立場。この立場を支持する教師は、ある論争をめぐる複数の競合する考え方が存在しても、教師が正しいとする考え方を子どもに教え込む。その考え方以外は排除され、授業で扱われる考え方の中に不公平が生じる。
排他的中立性 (Exclusive Neutrality) 見解表明×, 公平性×	教育の中立性を維持するために、学校という公的な場では論争問題学習を回避する立場。この立場を支持する教師は、論争になりうる内容を排除することで教育の中立性を担保しようとする。

9

(1)理論的枠組み：スタンス (2/2) 先行研究が示したスタンスを網羅する

Kelly (1986)	Hess (2005)	Oh (2013)	番号	スタンス
	回避	回避	①	社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない
排他的中立性	拒否	拒否	②	社会的に正しい意見があるため、論争的ではない
	回避	回避	③	確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない
排他的不公平性	特権	特権	④	社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる
積極的公平性		参与	⑤	教師自身の見解を示しながら、バランスよく議論を促す
中立的公平性	均衡	中立	⑥	教師自身の見解を示さず、中立的に議論させる

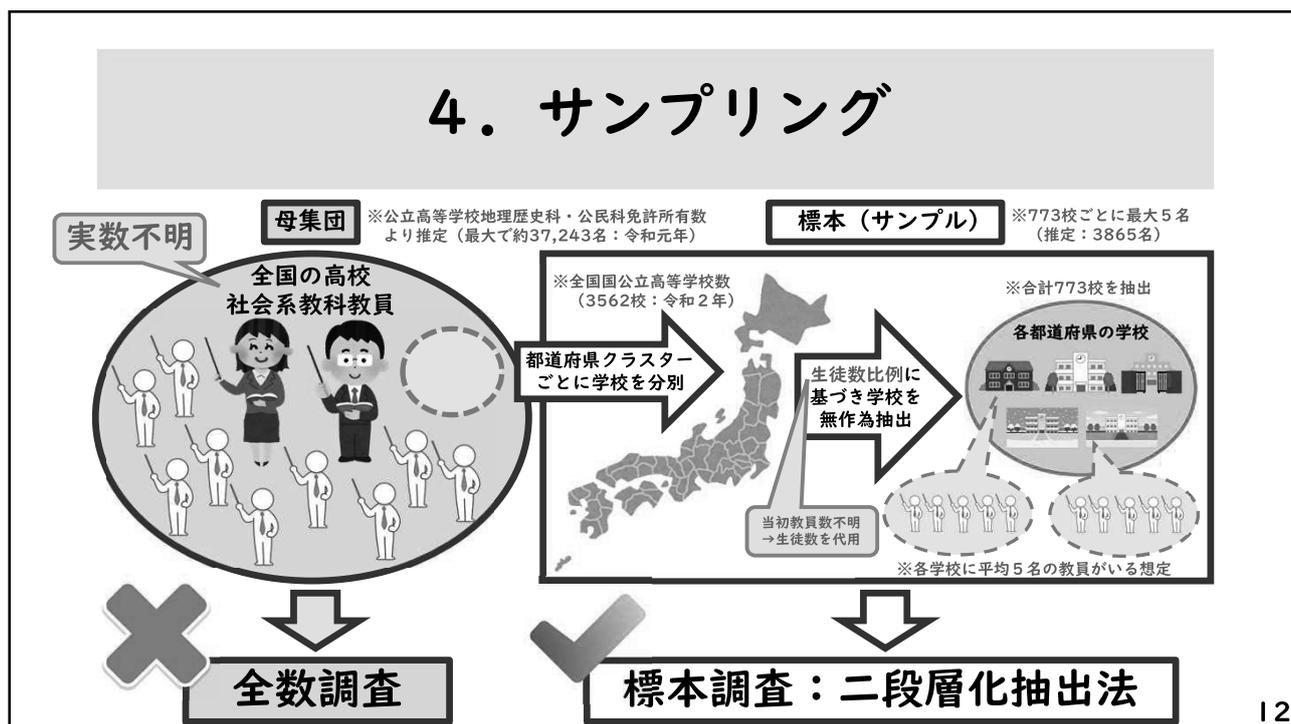
10

(2)質問紙のデザイン

番号	スタンス テーマ	議論のテーマとして <u>適当ではない</u>			議論のテーマとして <u>適当である</u>		
		社会で意見 が分かれて いるため、 中立性の観 点から扱う べきではな い	社会的に正 しい意見が あるため、 論争的では ない	確固たる教 師自身の意 見があるた め、 balan スの良い議 論にならな い	社会的に合 意された意 見を生徒が 受け入れる 機会になる	教師自身の 見解を示し ながら、バ ランス良く 議論を促す	教師自身の 見解を示さ ず、中立的 に議論させ る
1	携帯電話料金を引き下げるべきか？						

11

4. サンプリング



12

標本（サンプル）の最終目標値と実際

令和三年調査	有効標本数	信頼区間
第一次調査 (10月～11月)	※ 回答数569 (無効計92件) 477 ※回収率12.7% (実態不明)	85-95% (誤差5%)
第二次調査 (11月～12月)	目標：561	85-95% (誤差5%)
調査合計 (10月～12月)	目標：1038	89-95% (誤差3%)



Survey Monkeyのサイトより自動計算
(<https://jp.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>)

母集団 (N)	95%信頼区間の幅 (e)							
	0.10	0.05	0.04	0.03	0.02	0.01	0.005	0.001
40,000	96	381	592	1,040	2,266	7,745	19,597	38,401

第一次調査値 → 第二次調査 → 目標調査値

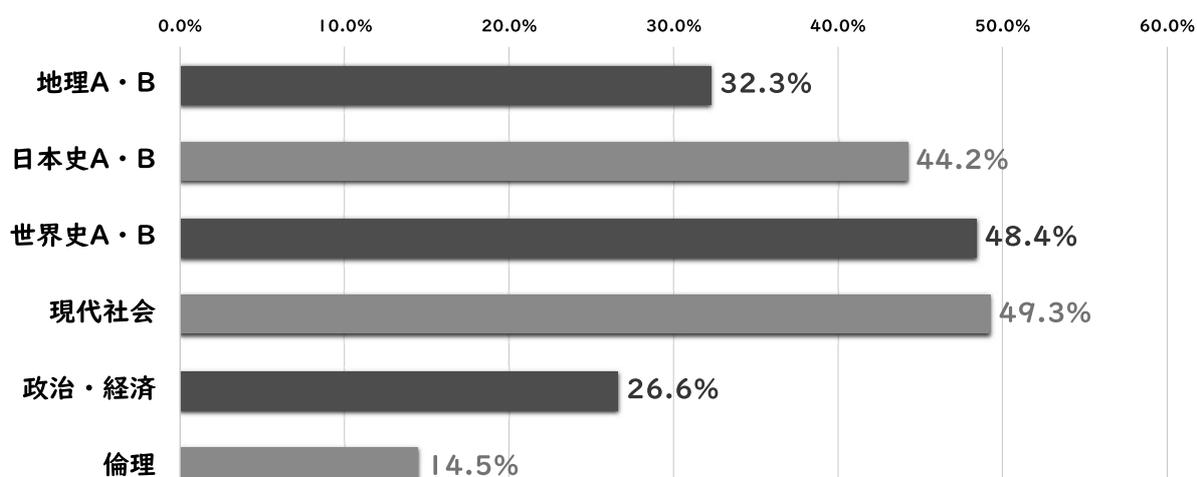
13

5. 調査結果

1. 回答者の属性の傾向（担当科目/地方）
2. 議論学習や政治的中立性に対する教師の受け止め
3. 10個の論争問題に対する教師のスタンス
4. 論争問題全体に対する教師のスタンスの類型方法と結果

14

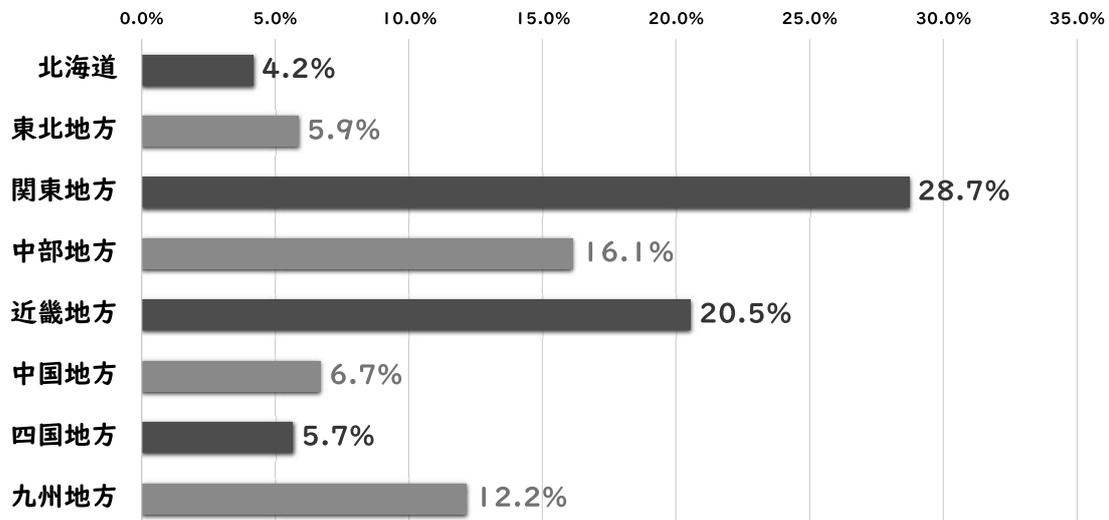
回答者の傾向（1/2）各科目を担当する教員から回答を得られた



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

15

回答者の傾向（2/2）各地方の配布数に応じた回答数を得られた



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

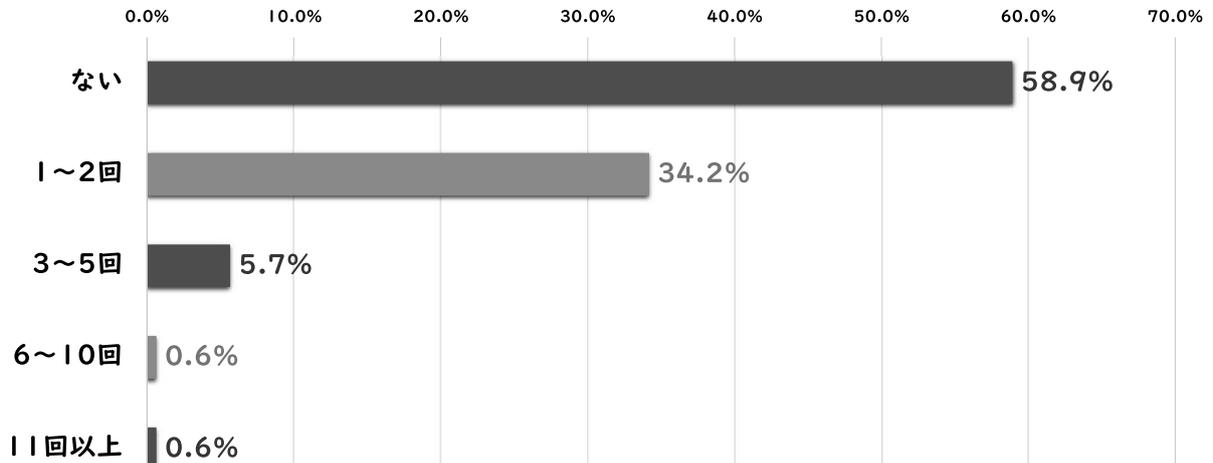
16

教師としての経験・受け止め（一部）：気になる問い⇒質問文

- 議論学習は実際に行われているか
⇒ 論争問題をテーマに30分以上議論する学習を、一つの学期に平均何回くらい実施していますか？
- 議論学習に効果はあると考えられているか
⇒ 議論学習は一斉講義式に比べて効果があると思うか？
- 論争問題学習は教師の政治活動だと考えられているか
⇒ 教師が論争問題を議論学習で扱うことは、教師の政治活動だと思いますか？
- 論争問題学習は教育の政治的中立性に抵触すると考えられているか
⇒ 教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、教育の政治的中立性の確保を困難にしたいと思いますか？
- 論争問題学習に適切なテーマは何だと考えられているか
⇒ 次のなかで、社会系科目の議論学習のテーマとして最も妥当だと思うものは何か？

17

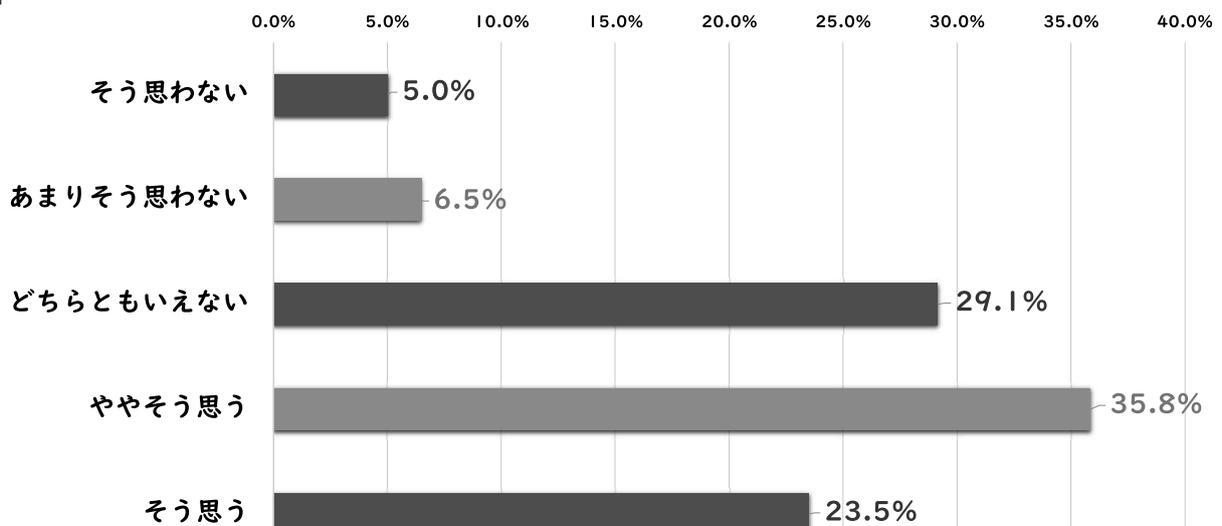
一つの学期中に、30分以上の議論学習を何回くらい実施しているか？



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

18

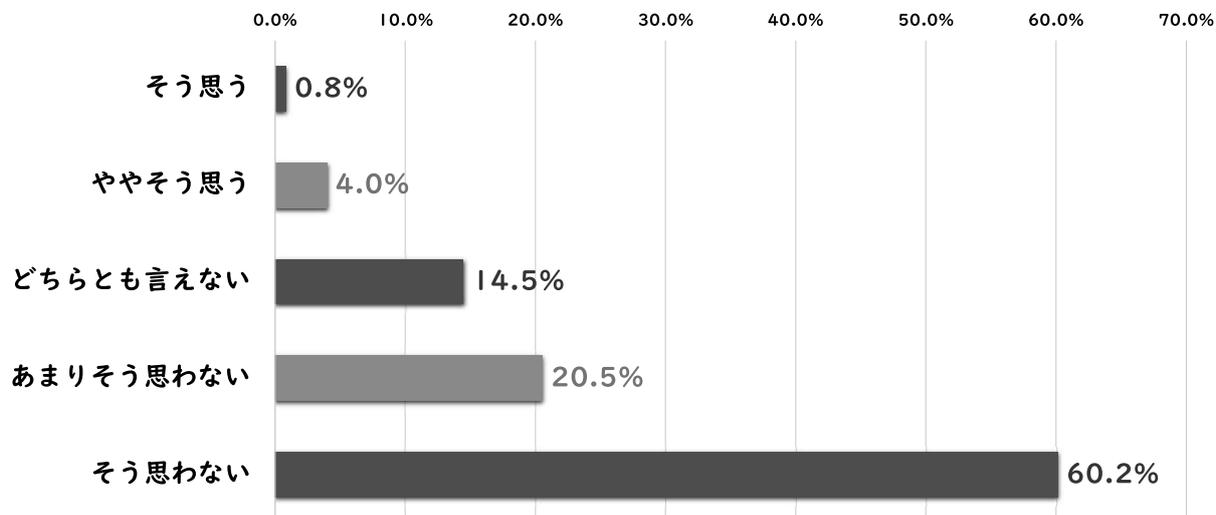
議論学習は一斉講義式に比べて効果があると思うか？



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

19

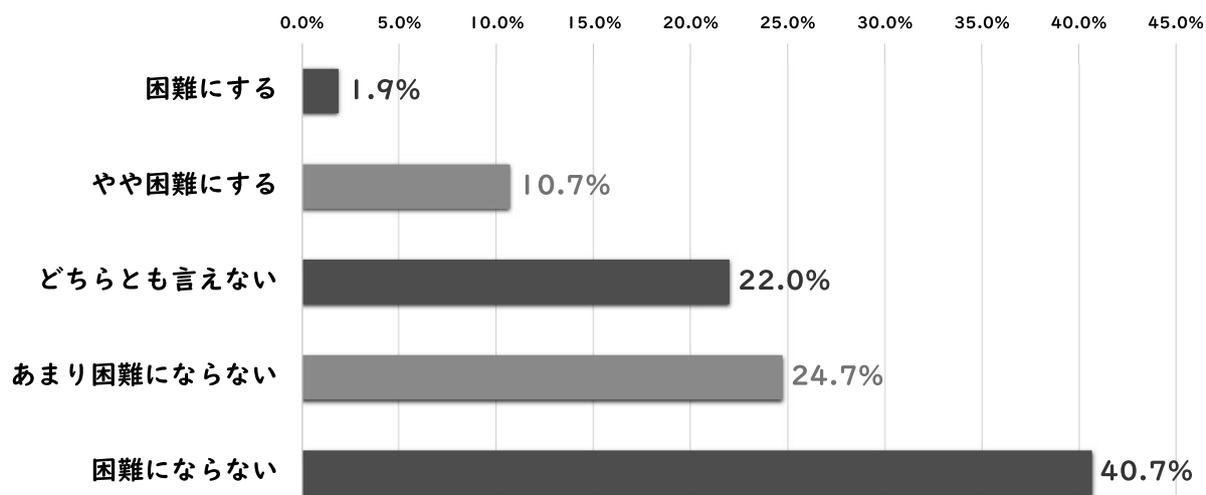
教師が論争問題を議論学習で扱うことは、教師の政治活動だと思うか？



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

20

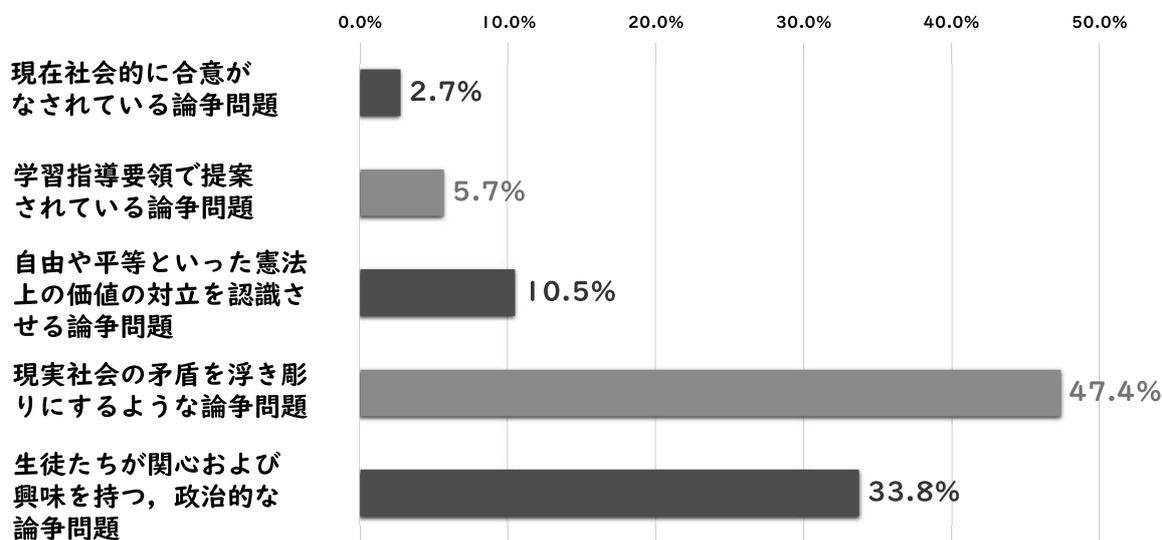
教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、教育の政治的中立性の確保を困難にすると思うか？



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

21

次のなかで、社会系科目の議論学習のテーマとして最も妥当だと思うものは何か？



(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出)

22

小括：回答した教師の傾向

- 回答した教師の傾向として、男女比や地方の偏りは大きくなく、概ね母集団の傾向性を反映したものになった。
- 議論学習は講義より効果的だと考えてはいるものの、「30分以上」は実施していない。
- 論争問題学習を困難にする理由として「政治的中立性」をあげている教師は少数であった。
- 教材として取り上げるべきとする論争問題に対して、学習指導要領に載っているからという根拠ではなく、生徒や社会的な意義を重視する傾向は強く見られた。

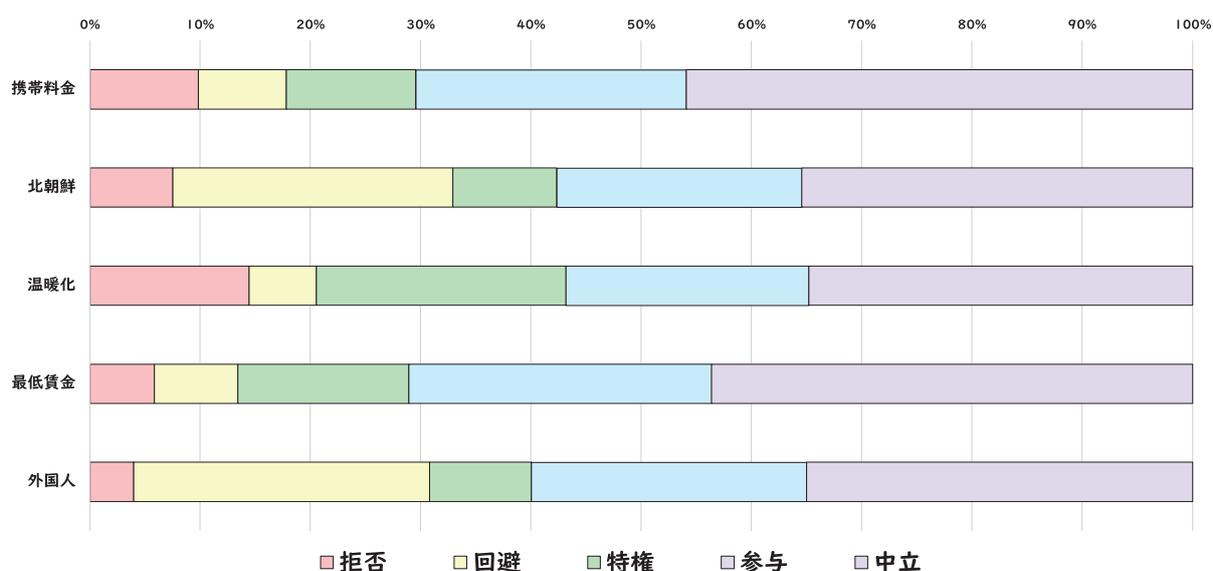
23

回答の選択肢

スタンス（カッコ内は対応する選択肢）	類型
① 社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない	回避（Avoidance）
② 社会的に正しい意見があるため、論争的ではない	拒否（Denial）
③ 確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない	回避（Avoidance）
④ 社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる	特権（Privilege）
⑤ 教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す	参与（Participation）
⑥ 教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる	中立（Neutrality）

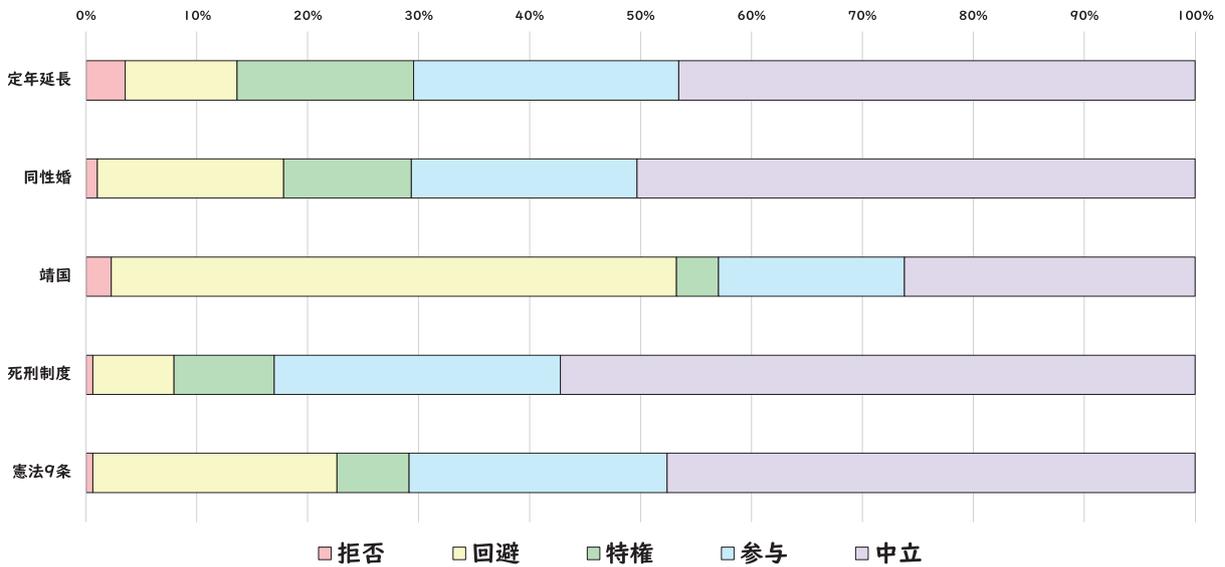
24

各イシューに対するスタンス



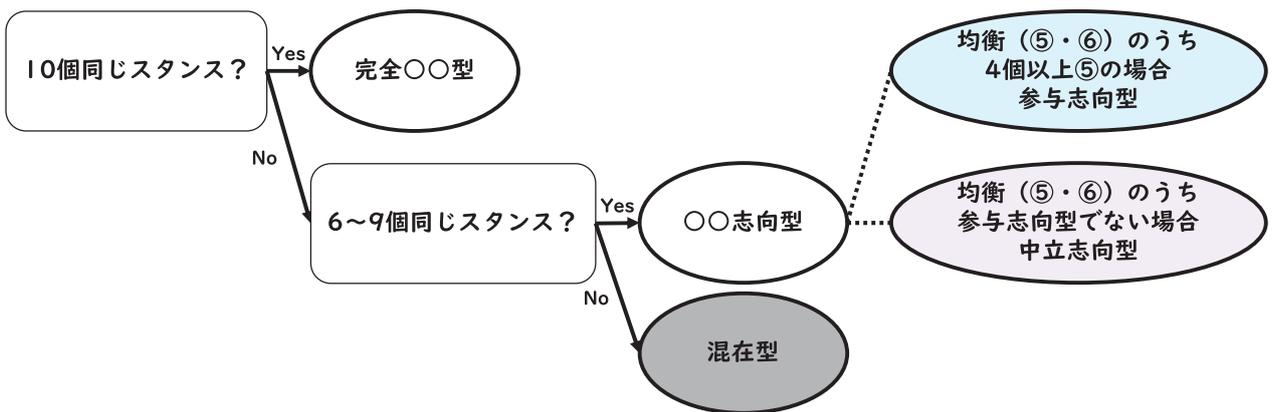
25

各イシューに対するスタンス



26

類型化の方法 (Oh, 2013に基づく)



- 大きくは「回避, 拒否, 特権, 参与, 中立, 混在」で6個, 細かくは「完全〇〇型 (5つ), 〇〇志向型 (5つ), 混在型」で11個のパターンに各回答を類型化した。

27

論争問題全体に対するスタンス

教師のスタンス		回答数	有効%	合計	
拒否型	完全拒否型	0	0.0	0.0	
	拒否志向型	0	0.0		
回避型	完全回避型	1	0.2	5.9	
	回避志向型	27	5.7		
特権型	完全特権型	1	0.2	3.1	
	特権志向型	14	2.9		
均衡型	参与型	完全参与型	17	3.6	18.2
		参与志向型	70	14.7	
	中立型	完全中立型	36	7.5	31.9
		中立志向型	116	24.3	
混在型		195	40.9	40.9	

(有効回答数：477) (%は回答数/477×100で算出。小数第二位を四捨五入)

28

6. まとめ

- 多様な社会問題を地理歴史科・公民科で取り上げる
ことについては積極的な傾向がみられる
→ほぼすべてのカテゴリーの 이슈を「適している」と捉
えた教師が半数を超えていた。ただし、宗教・イデオロギー
に位置づく「靖国神社のA級戦犯合祀問題」のみ「適していな
い」が半数を超えていた。
- イシューごとにスタンスの傾向は異なる
→「外国人家庭への支援」「北朝鮮問題」「靖国神社」の問
題は3割以上が「適切でない」と回答している

29

6. まとめ

1. すべての 이슈で、一貫したスタンスをとる教師は少ない。
2. 完全拒否型・拒否志向型はいない。完全回避型・回避志向型もごく少数にとどまっている。
3. 混在型も多い（40%）
4. 教師のスタンスの一貫性の中では、均衡型が最も多く（49%）、中でも中立型（教師の見解表明なし）が多い。しかし、一定程度は参与型（教師の見解表明あり）も存在する。
※おおむね行うべきという方向性や理念は共有している？ただし、イシューや文脈によって見解が異なる傾向がある。

30

総括

1. すべての 이슈で同じスタンスをとる回答は得られず
2. 均衡型が最も多いが、イシューによっては回避型のスタンスが多い（靖国など）
➡ 論争問題学習における教師のスタンスや授業構成などをイシューごとに検討する必要
3. 議論学習は講義より効果的だと考えられてはいるものの、「30分以上」は実施していない。なお「政治的中立性」は行わない理由として考えにくい
➡ 議論学習を行わない理由を量的・質的に明らかにする必要

31

【引用文献】

- Cassar, C., Oosterheert, I. & Meijer, P. (2021) The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom, *Teachers and Teaching Theory and Practice*, pp.1-16.
- Engebreston, K. (2017) One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues, *The Journal of Social Studies Research*, Vol.42, Issue.1, pp.39-47.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues. *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hess, D. (2009) *Controversy In The Classroom*, Routledge.
- Iglesias, R., Aceitunoa, D. & Toledob, M. (2017) Student teachers' understandings and practices for teaching "controversial issues" in the high school History curriculum, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.237, pp.452-457.
- Kelly, D. (1986) Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role, *Theory and Research in Social Education*, Vol.14, pp.113-138.
- Kelly, D. & Brandes, G. (2001) Shifting Out of "Neutral": Beginning Teachers' Struggles with Teaching for Social Justice, *Canadian Journal of Education*, Vol.26, No.4, pp.437-454.
- Miller-Lane, J., Denton, E. & May, A. (2006) Social Studies Teachers' Views on Committed Impartiality and Discussion, *Social Studies Research and Practice*, Vol.1, No.1, pp.30-44.
- Misco, T. & Patterson, N. (2007) A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and Controversial Issues, *Theory & Research in Social Education*, Vol.35, Issue.4, pp.520-550.
- Naganga, L., Roberts, A., Kambutu, J. & James, J. (2020) Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies, *The Journal of Social Studies Research*, Vol.44, Issue.1, pp.77-90.
- Oh, Y. J. (2013) The Analysis of Korean Social Studies Teachers' Role Orientation on Public Issues-Centered Education. *사회과학교육연구제*, 20(4), 67-79.
- Pace, J. (2019) Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries, *Theory & Research in Social Education*, Vol.47, Issue.2, pp.228-260.
- Purnomo, A., Wasino, A. (2020) Teaching controversial issues in social studies class to develop critical thinking and social analysis ability, *International Journal of Research and Review*, Vol.7, Issue.6, pp.371-382.
- Saetra, E. (2021) Discussing Controversial Issues Exploring the Role of Agonistic Emotions, *Democracy & Education*, Vol.29, No.1, pp.1-9.
- Tannebaum, R. (2020) Controversial Public Issues in the Secondary Classroom: Exploring Teachers' Thoughts and Perceptions, *Teacher Education Quarterly*, Vol.47, No.1, pp7-26.
- Wassermann, J. & Bentrovato, D. (2018) Confronting controversial issues in history classrooms: an analysis of pre-service high school teachers' experiences in post-apartheid South Africa, *Yesterday & Today*, No.20, pp.72-90.
- 岩崎圭祐 (2016) 「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」『公民教育研究』No.24, pp.1-14.
- 岩崎圭祐 (2021) 「論争問題学習において生徒は教師の見解表明をどのように受け止めているか」『社会認識教育学研究』No.36, pp.31-40.

3. 付録

付録 1 : 実際の質問紙

論争問題に対する教師のスタンスに関する調査

調査代表者：川口広美（広島大学教育学部 社会認識教育学領域 准教授）

メールアドレス：hkawaguchi@hiroshima-u.ac.jp

電話番号：082-424-6799

はじめに

本調査は、日本の高等学校地理歴史科・公民科の授業を担当する教師が、社会的に論争のある問題（論争問題）に対し、どのようなスタンス（立場や姿勢）を取っているかについてお聞きするものです。

先生方の個人的な考えを明らかにするものではなく、全体的な傾向を把握しようとするものです。ご回答は統計的に処理され、個人が特定されることはありません。また、集められた個人情報等は調査の目的に関する場合にのみ使用し、適切な手順のもとで厳重に管理いたします。

質問の内容

「1. 背景情報」では、教職経歴や専門とする領域などをお聞きします。「2. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス」では、10個の論争問題に対して、最も近いスタンスをお聞きします。「3. 教師としての経験・受け止め方」では、政治への関心などをお聞きします。なお質問には、深く考えず感じるまま回答をお願いします。

回答への同意

以上を踏まえ、調査に協力いただける方は、次ページにお進みください。質問に回答することで、調査に同意したものとみなします。

なお、答えたくない項目については、無回答で構いません。

2. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス

以下の論争問題を、高校地歴科・公民科の授業における議論学習のテーマとして扱うことについてどのように考えますか。教師としてのご自身のスタンスと最も近いものに必ず✓(チェックマーク)をつけてください。

番号	スタンス テーマ	議論のテーマとして <u>適当ではない</u>			議論のテーマとして <u>適当である</u>		
		社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない	社会的に正しい意見があるため、論争的ではない	確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない	社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる	教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す	教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる
1	携帯電話料金を引き下げるべきか？						
2	北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か？						
3	地球温暖化は人間の活動から発生したものか？						
4	政府が最低賃金を引き上げるべきか？						
5	外国人家庭の子どもに社会保障制度を拡大するべきか？						

番号		議論のテーマとして <u>適当ではない</u>			議論のテーマとして <u>適当である</u>		
		社会で意見 が分かれて いるため、 中立性の観 点から扱う べきではな い	社会的に正 しい意見が あるため、 論争的では ない	確固たる教 師自身の意 見があるた め、バラン スの良い議 論にならない	社会的に合 意された意 見を生徒が 受け入れる 機会になる	教師自身の 意見を示し ながら、バ ランス良く 議論を促す	教師自身の 意見を示さ ず、中立的 に議論させ る
6	民間企業勤続者の定年延長を法制化すべきか？						
7	同性婚を合法化すべきか？						
8	靖国神社にA級戦犯を合祀すべきか？						
9	死刑制度を廃止すべきか？						
10	憲法9条を改正すべきか？						

3. 教師としての経験・受け止め方

ここでは、政治や論争問題を議論する学習に対しての、あなたのお考えについてお聞きします。各設問では、ご自身が最も適当だと感じたものを一つ選択し、○をつけてください。

- (1) 論争問題をテーマに 30分以上議論する学習を、一つの学期に平均何回くらい実施していますか？
- ①ない ②1～2回 ③3～5回 ④6～10回 ⑤11回以上
- (2) 生徒間で議論することが、一斉講義式に比べて効果があると思いますか？
- ①そう思わない ②あまりそう思わない ③どちらともいえない
- ④ややそう思う ⑤そう思う
- (3) あなたは普段、政治にどの程度関心を持っていますか？
- ①関心がない ②あまり関心がない ③どちらともいえない
- ④やや関心がある ⑤関心がある
- (4) あなたは普段、政治関連の記事にどの程度接していますか？
- ①接していない ②あまり接していない ③どちらともいえない
- ④やや接している ⑤接している
- (5) あなたは普段、どの程度選挙に関心を持っていますか？
- ①関心がない ②あまり関心がない ③どちらともいえない
- ④やや関心を持っている ⑤関心を持っている
- (6) 「教師の政治活動」は「教育の政治的中立性」をどの程度侵害すると思いますか？
- ①侵害する ②やや侵害する ③どちらともいえない
- ④あまり侵害しない ⑤侵害しない

- (7) 教師が論争問題を議論学習で扱うことは、教師の政治活動だと思えますか？
- ①そう思う ②ややそう思う ③どちらともいえない
- ④あまり思わない ⑤そう思わない
- (8) 教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、教育の政治的中立性の確保を困難にすると思えますか？
- ①困難にする ②やや困難にする ③どちらともいえない
- ④あまり困難にならない ⑤困難にならない
- (9) 教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、生徒の学習権の保障を損なうと思えますか？
- ①損なう ②やや損なう ③どちらともいえない
- ④あまり損なわない ⑤損なわない
- (10) 次のなかで、あなたが社会系科目の議論学習のテーマとして最も妥当だと思うものは何ですか？
- ①現在社会的に合意がなされている論争問題
- ②学習指導要領で提案されている論争問題
- ③自由や平等といった憲法上の価値の対立を認識させる論争問題
- ④現実社会の矛盾を浮き彫りにするような論争問題
- ⑤生徒たちが関心および興味を持つ、政治的な論争問題

付録2：調査の全体集計基礎データ

調査名称	論争問題に対する教師のスタンスに関する調査
調査内容	1. 背景情報：教職経歴や専門とする領域など 2. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス：10の論争問題を事例に 3. 教師としての経験・受け止め方：論争問題学習の実施回数や政治への関心など
調査手法	郵送質問紙調査
サンプルと有効回答者	二段層化抽出法によって選定された7725名（1545校）のうち有効回答者988名（1179件の返送のうち、無効191件）、回収率15.3% ※第1段階：全国の国立・公立高等学校を都道府県ごとに分ける ※第2段階：生徒数に比例する学校数の選定を行い、各学校最大5名を上限とする
調査時期	第1次調査：2021年10月1日～2021年11月30日 第2次調査：2021年11月1日～2021年12月31日
調査対象者	日本の国立・公立高等学校の地理歴史科・公民科教師

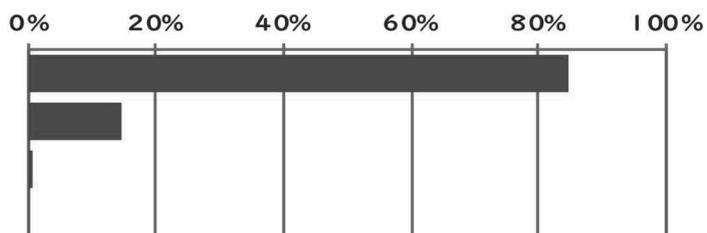
1. 背景情報

- ◆性別・教職経歴・年齢・担当科目・勤務形態を見ると、幅広い層から回答を頂いたことがわかる。
- ◆日本全国の国立・公立高等学校の地理歴史科・公民科教師の割合から見ると、妥当なサンプル（標本）と言える。

(1) 性別	男性：835名（84.5%） 女性：146名（14.8%）
(2) 教職経歴	1～10年目までの若手：337名（34.1%） 11～25年目までの中堅：285名（28.8%） 21年目以上のベテラン：366名（37.0%）
(3) 年齢	1990年代に生まれた年齢層（21歳～30歳）：184名（18.6%） 1980年代に生まれた年齢層（31歳～40歳）：218名（22.0%） 1970年代に生まれた年齢層（41歳～50歳）：207名（20.9%） 1950・60年代に生まれた年齢層（51歳～）：379名（38.3%）
(5) 担当科目	地理歴史科の科目担当：1223名 公民科の科目担当：896名
(6) 勤務形態	教諭：907名（91.8%） 常勤講師または臨時採用教諭：49名（5.0%） 非常勤講師：21名（2.1%）

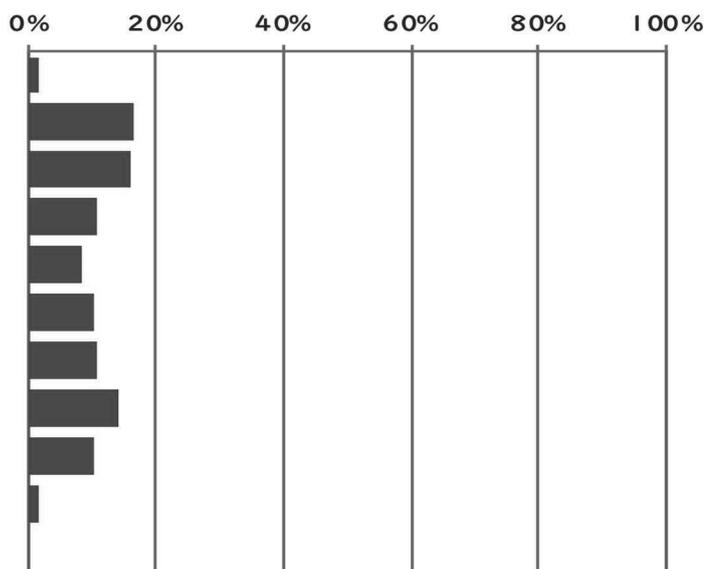
(1) 性別に○をつけてください。

設問	N	%
① 男	835	84.5%
② 女	146	14.8%
③ 答えたくない	7	0.7%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



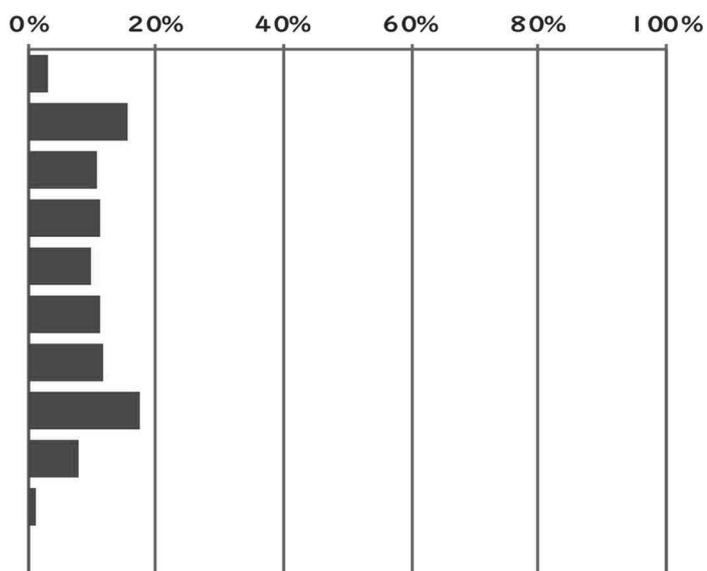
(2) 教職経歴はどのくらいですか？

設問	N	%
1年未満	14	1.4%
1年～5年11か月	163	16.5%
6年～10年11か月	160	16.2%
11年～15年11か月	104	10.5%
16年～20年11か月	82	8.3%
21年～25年11か月	99	10.0%
26年～30年11か月	105	10.6%
31年～35年11か月	141	14.3%
36年～40年11か月	102	10.3%
41年以上	18	1.8%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



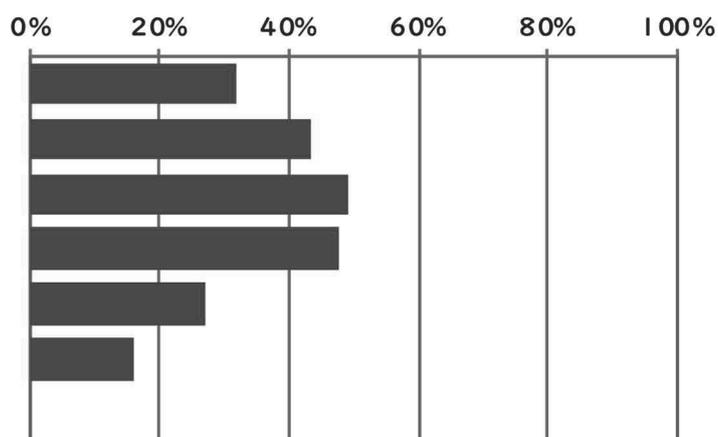
(3) 現在の年齢は何歳ですか？

設問	N	%
25歳未満	32	3.2%
25歳～30歳	152	15.4%
31歳～35歳	107	10.8%
36歳～40歳	111	11.2%
41歳～45歳	96	9.7%
46歳～50歳	111	11.2%
51歳～55歳	114	11.5%
56歳～60歳	174	17.6%
61歳～65歳	79	8.0%
66歳以上	12	1.2%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



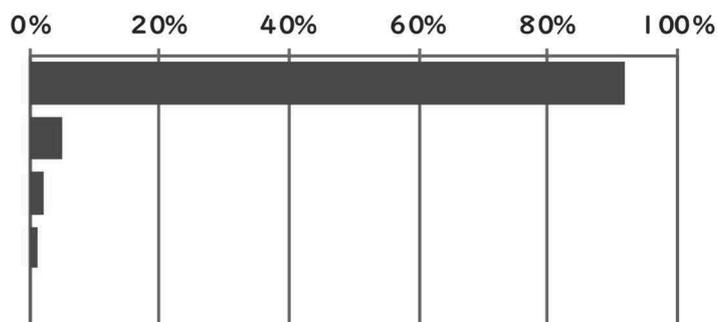
(5) ご自身が普段担当している授業の教科・科目、すべてに○をつけてください。

設問	N	%
① 地理A・B	314	31.8%
② 日本史A・B	426	43.1%
③ 世界史A・B	483	48.9%
④ 現代社会	473	47.9%
⑤ 政治・経済	267	27.0%
⑥ 倫理	156	15.8%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	-



(6) ご自身の勤務形態に○をつけてください。

設問	N	%
① 教諭	907	91.8%
② 常勤講師 (臨時採用)	49	5.0%
③ 非常勤講師	21	2.1%
④ その他	11	1.1%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



2. 議論学習のテーマとなる論争問題に対するスタンス

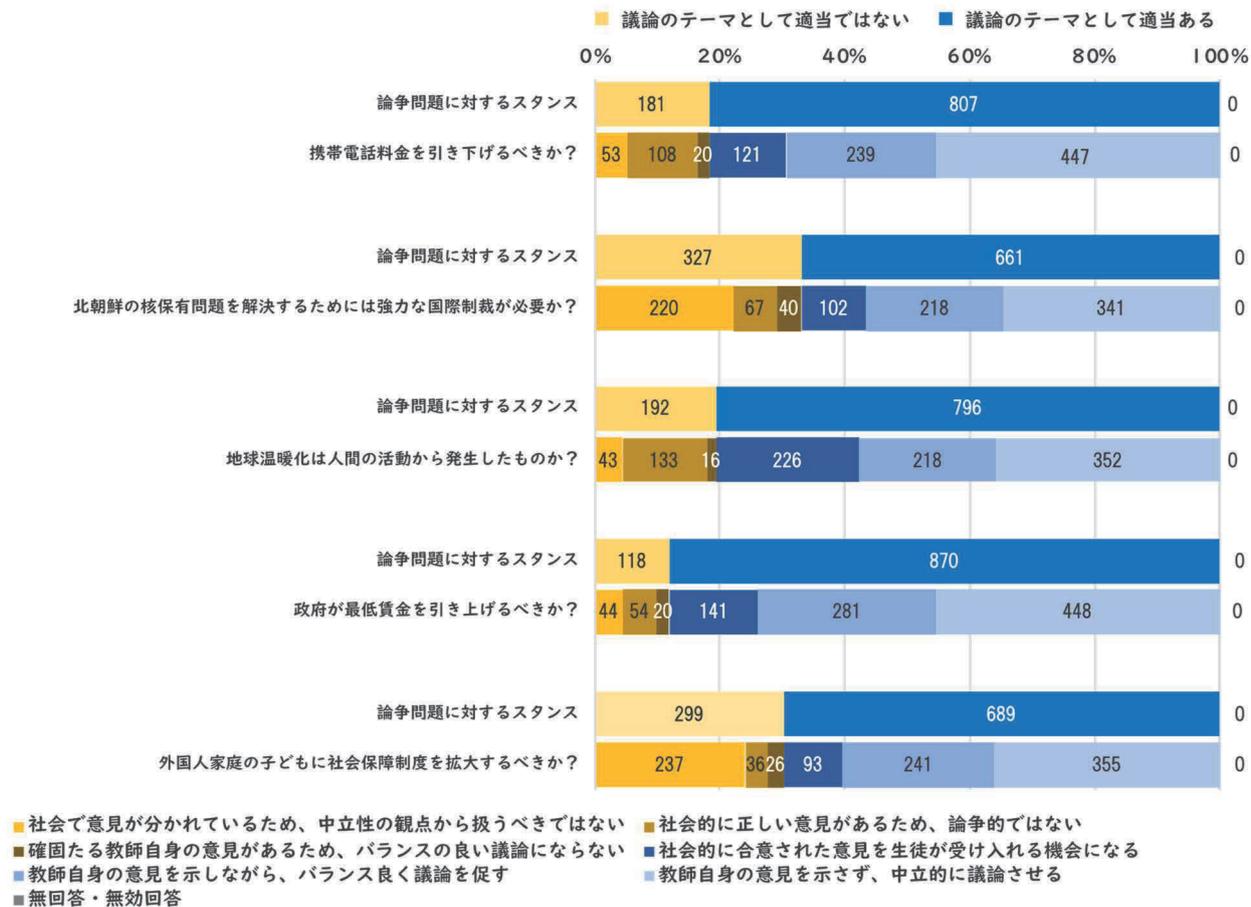
スタンスの概要

- ◆10の論争問題を議論学習のテーマとして取り上げることが適切かどうか問うたところ、ほとんどの論争問題については議論学習のテーマとして「適切である」と回答した教師が「適切ではない」と回答した教師を上回っている。
- ◆特に、「政府が最低賃金を引き下げるべきか?」「民間企業勤続者の定年延長を法整備すべきか?」「死刑制度を廃止するべきか?」という論争問題を議論学習のテーマとして取り上げることが「適切である」と回答した教師は、全体の約9割を占めていることから、比較的他の論争問題よりも取り上げやすいと捉えられていることがわかる。
- ◆唯一の例外は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか?」という論争問題を議論のテーマとすることについてのスタンスであり、「適切である」と回答した教師(45.2%)を「適切ではない」と回答した教師(54.8%)が上回っている。

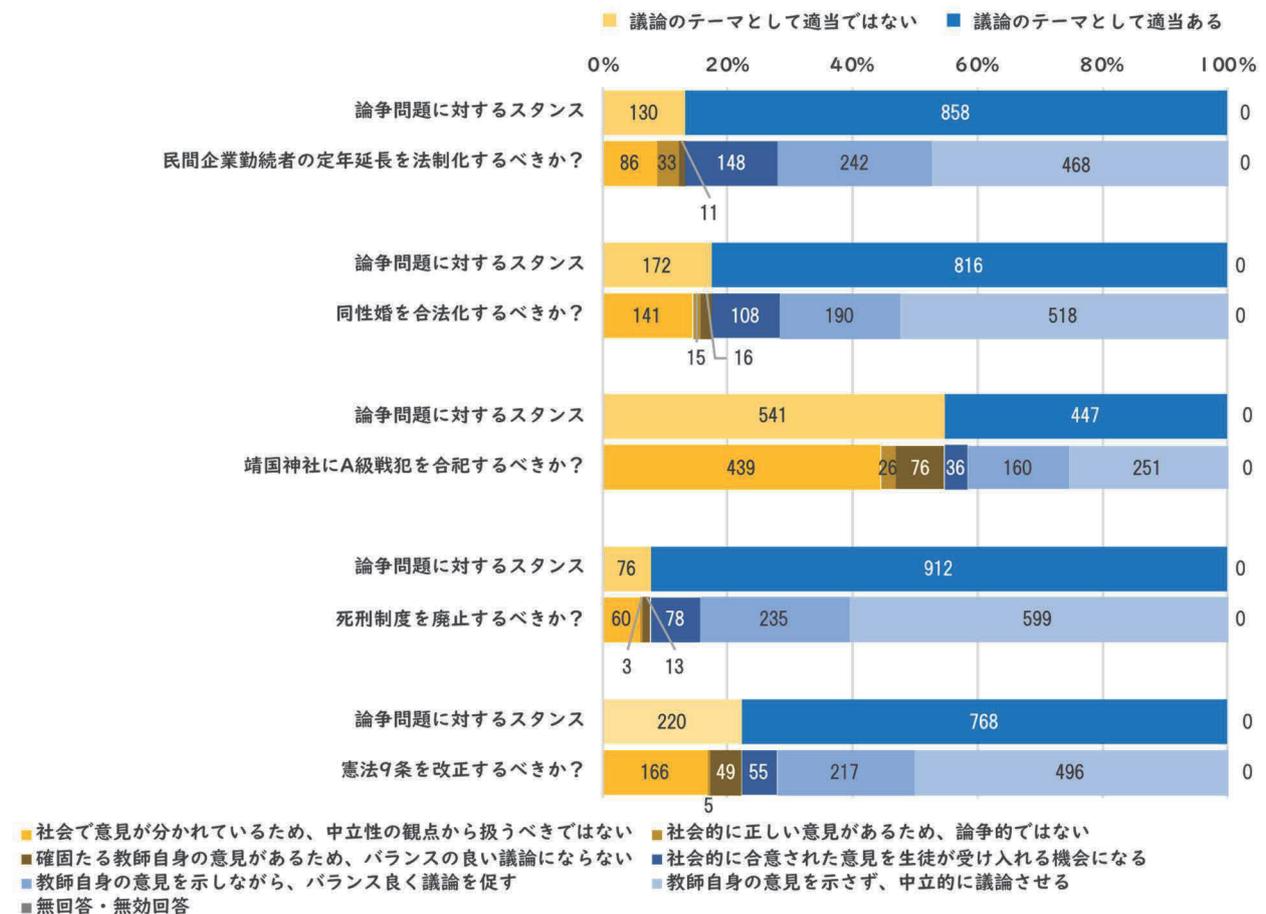
スタンスの詳細

- ◆10の論争問題に対するスタンスをさらに6つの詳細な立場性で問うたところ、ほとんどの設問で「教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる」という立場性から議論学習のテーマとして各論争問題を取り上げることが「適切である」と回答した教師が約4割から多くて約6割を占める形で最も多かった。本研究では、こうした自身の見解は表明しないが論争性は公平に扱う教師のスタンスを「中立型」と称している。
- ◆ほとんどの設問で2番目に多い約2割を占めたスタンスが「教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す」という立場性であった。本研究では、こうした自身の見解を表明し論争性を公平に扱う教師のスタンスを「参与型」と称している。
- ◆一方、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか?」という論争問題については、「社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない」という立場性から論争問題を議論のテーマとすることについて「適切ではない」と回答した教師が最も多い約4割(44.4%)を占めている。本研究では、こうした自身の見解を表明せず論争性を公平に扱うスタンスを「回避」スタンスと称している。
- ◆また、「地球温暖化は人間の活動から発生したものか?」という論争問題については、約2割(22.9%)の教師が「社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる」という立場性から議論学習のテーマとして取り上げることが「適切である」と回答している。本研究では、こうした自身の見解を表明し論争性を排除する教師のスタンスを「特権型」と称している。
- ◆さらに、「地球温暖化は人間の活動から発生したものか?」という論争問題については、1割強(13.5%)の教師が「社会的に正しい意見があるため、論争的ではない」という立場性から議論学習のテーマとして取り上げることが「適切ではない」と回答している。本研究では、こうした自身の見解を表明せず論争性を排除する教師のスタンスを「拒否型」と称している。

番号	設問	議論のテーマとして <u>適当ではない</u>						議論のテーマとして <u>適当である</u>						無回答・無効回答	計		
		社会で意見が分かれています、中立性の観点から扱うべきではない		社会的に正しい意見があるため、論争的ではない		確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない		社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる		教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す		教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる					
1	論争問題に対するスタンス	181 (18.3%)						807 (81.7%)						0	0.0%	988	100.0%
	携帯電話料金を引き下げるべきか？	53	5.4%	108	10.9%	20	2.0%	121	12.2%	239	24.2%	447	45.2%				
2	論争問題に対するスタンス	327 (33.1%)						661 (66.9%)						0	0.0%	988	100.0%
	北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か？	220	22.3%	67	6.8%	40	4.0%	102	10.3%	218	22.1%	341	34.5%				
3	論争問題に対するスタンス	192 (19.4%)						796 (80.6%)						0	0.0%	988	100.0%
	地球温暖化は人間の活動から発生したものか？	43	4.4%	133	13.5%	16	1.6%	226	22.9%	218	22.1%	352	35.6%				
4	論争問題に対するスタンス	118 (11.9%)						870 (88.1%)						0	0.0%	988	100.0%
	政府が最低賃金を引き上げるべきか？	44	4.5%	54	5.5%	20	2.0%	141	14.3%	281	28.4%	448	45.3%				
5	論争問題に対するスタンス	299 (30.3%)						689 (69.7%)						0	0.0%	988	100.0%
	外国人家庭の子どもに社会保障制度を拡大するべきか？	237	24.0%	36	3.6%	26	2.6%	93	9.4%	241	24.4%	355	35.9%				



番号	設問	議論のテーマとして 適当ではない			議論のテーマとして 適当である			無回答・無効回答	計			
		社会で意見が分かれています、中立性の観点から扱うべきではない	社会的に正しい意見があるため、論争的ではない	確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない	社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる	教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す	教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる					
6	論争問題に対するスタンス	130 (13.2%)			858 (86.8%)			0	0.0%	988	100.0%	
	民間企業勤続者の定年延長を法制化するべきか？	86	8.7%	33	3.3%	11	1.1%					148
7	論争問題に対するスタンス	172 (17.4%)			816 (82.6%)			0	0.0%	988	100.0%	
	同性婚を合法化するべきか？	141	14.3%	15	1.5%	16	1.6%					108
8	論争問題に対するスタンス	541 (54.8%)			447 (45.2%)			0	0.0%	988	100.0%	
	靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか？	439	44.4%	26	2.6%	76	7.7%					36
9	論争問題に対するスタンス	76 (7.7%)			912 (92.3%)			0	0.0%	988	100.0%	
	死刑制度を廃止するべきか？	60	6.1%	3	0.3%	13	1.3%					78
10	論争問題に対するスタンス	220 (22.3%)			768 (77.7%)			0	0.0%	988	100.0%	
	憲法9条を改正するべきか？	166	16.8%	5	0.5%	49	5.0%					55

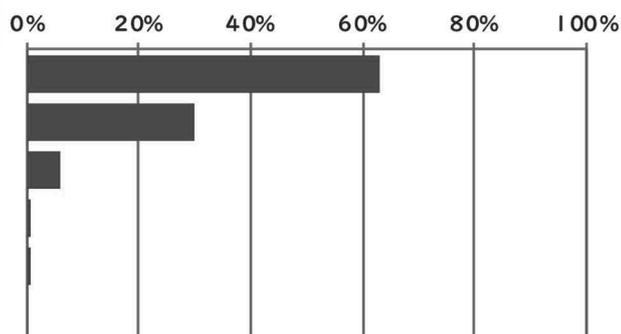


3. 教師としての経験・受け止め方

- ◆全体の2割強(22.9%)の教師は、論争問題をテーマに30分以上議論する学習を一つの学期に1~2回取り入れている。1割には満たないものの、3回以上取り入れている教師も一定数いる。一方、6割強(63.1%)の教師は、一度も実施していない。
- ◆全体の5割強(54.0%)の教師は、生徒間で論争問題を議論することが一斉講義式に比べて「効果がある(そう思う, ややそう思う)」と捉えている。一方、1割強(13.4%)の教師は、「効果がない(そう思わない, あまりそう思わない)」と捉えている。なお、「どちらともいえない」と回答した教師も3割強(32.7%)いた。
- ◆全体の約9割の教師は、「政治に関心がある(関心がある, やや関心がある)」「政治関連の記事に接している(接している, やや接している)」「選挙に関心がある(関心がある, やや関心がある)」と捉えている。一方、「政治に関心がない(関心がない, やや関心がない)」「政治関連の記事に接していない(接していない, あまり接していない)」「選挙に関心がない(関心がない, あまり関心がない)」と捉えている教師は僅か(約3%)だった。なお、質問項目の3-(3)については、第1次調査時の選択肢に誤りがあり、修正した第2次調査のみの標本数(511名分)に基づく結果である。
- ◆全体の約5割(49.6%)の教師は、「教師の政治活動」が「教育の政治的中立性」を「侵害する(侵害する, やや侵害する)」と捉えている。一方、2割強(23.9%)の教師が「侵害しない(侵害しない, あまり侵害しない)」と捉えている。なお、「どちらともいえない」と回答した教師も3割弱(26.5%)いた。
- ◆全体の約8割(80.1%)の教師は、論争問題を議論学習で扱うことが教師の政治活動だと捉えていない(「そう思わない」「あまりそう思わない」と回答した教師)。一方、論争問題を議論学習で扱うことが教師の政治活動だと捉えている教師(「そう思う」「ややそう思う」と回答した教師)は1割に満たなかった(4.4%)。なお、「どちらともいえない」と回答した教師も2割弱(15.5%)いた。
- ◆全体の6割強(65.0%)の教師は、教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことが教育の政治的中立性を確保することが「困難にならない(困難にならない, あまり困難にならない)」とは捉えている。一方、1割強(11.3%)の教師は、「困難になる(困難にする, やや困難にする)」と捉えている。なお、「どちらともいえない」と回答した教師も2割強(23.7%)いた。
- ◆全体の約8割(81.0%)の教師は、教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことが生徒の学習権を「損なわない(損なわない, あまり損なわない)」と捉えている。一方、「損なう(損なう, やや損なう)」と捉える教師(4.3%)は僅かだった。なお、「どちらともいえない」と回答した教師も1割強(14.7%)いた。
- ◆全体の約5割(48.2%)の教師は、社会系科目の議論学習として取り入れる最も妥当な論争問題を「現実社会の矛盾を浮き彫りにするような論争問題」と捉えている。次いで、約3割(31.6%)の教師が「生徒たちが関心および興味を持つ, 政治的な論争問題」, 約1割(11.2%)の教師が「自由や平等といった憲法上の価値の対立を認識させる論争問題」と捉えている。なお、1割に満たないが、一定数の教師が「学習指導要領で提案されている論争問題」, 「現在社会的に合意がなされている論争問題」と捉えている。

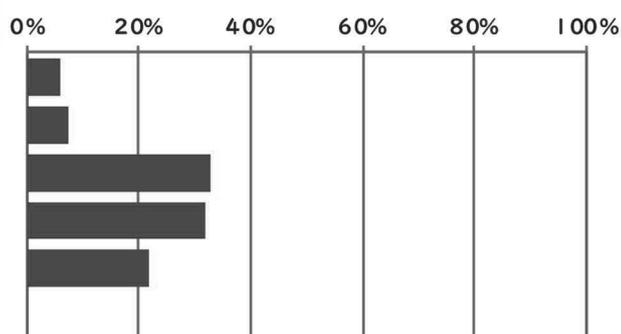
(1) 論争問題をテーマに30分以上議論する学習を一つの学期に平均何回くらい実施していますか？

設問	N	%
① ない	623	63.1%
② 1~2回	295	29.9%
③ 3~5回	59	6.0%
④ 6~10回	6	0.6%
⑤ 11回以上	5	0.5%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



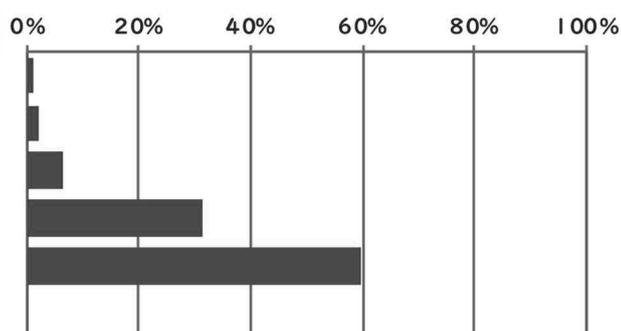
(2) 生徒間で議論することが、一斉講義式に比べて効果があると思いますか？

設問	N	%
① そう思わない	60	6.1%
② あまりそう思わない	72	7.3%
③ どちらともいえない	323	32.7%
④ ややそう思う	316	32.0%
⑤ そう思う	217	22.0%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



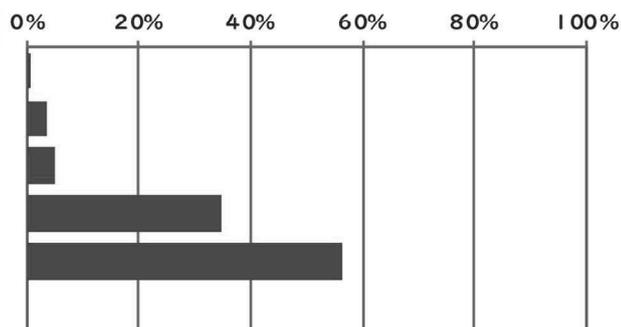
(3) あなたは普段、政治にどの程度関心を持っていますか？ (第2次調査のみ)

設問	N	%
① 関心がない	5	1.0%
② あまり関心がない	10	2.0%
③ どちらともいえない	32	6.3%
④ やや関心がある	160	31.3%
⑤ 関心がある	304	59.5%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	511	100.0%



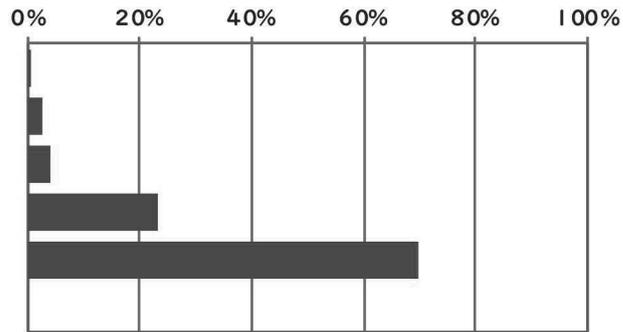
(4) あなたは普段、政治関連の記事にどの程度接していますか？

設問	N	%
① 接していない	5	0.5%
② あまり接していない	33	3.3%
③ どちらともいえない	50	5.1%
④ やや接している	342	34.6%
⑤ 接している	558	56.5%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



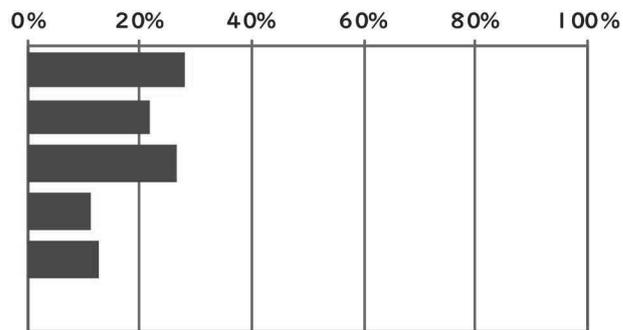
(5) あなたは普段、どの程度選挙に関心を持っていますか？

設問	N	%
① 関心がない	4	0.4%
② あまり関心がない	25	2.5%
③ どちらともいえない	38	3.8%
④ やや関心を持っている	230	23.3%
⑤ 関心を持っている	691	69.9%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



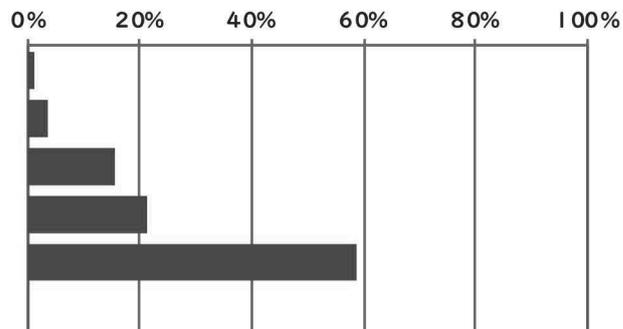
(6) 「教師の政治活動」は「教育の政治的中立性」をどの程度侵害すると思いますか？

設問	N	%
① 侵害する	275	27.8%
② やや侵害する	215	21.8%
③ どちらともいえない	262	26.5%
④ あまり侵害しない	111	11.2%
⑤ 侵害しない	125	12.7%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



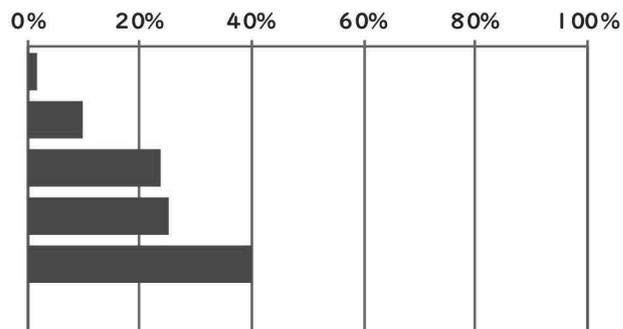
(7) 教師が論争問題を議論学習で扱うことは、教師の政治活動だと思いますか？

設問	N	%
① そう思う	9	0.9%
② ややそう思う	35	3.5%
③ どちらともいえない	153	15.5%
④ あまりそう思わない	211	21.4%
⑤ そう思わない	580	58.7%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



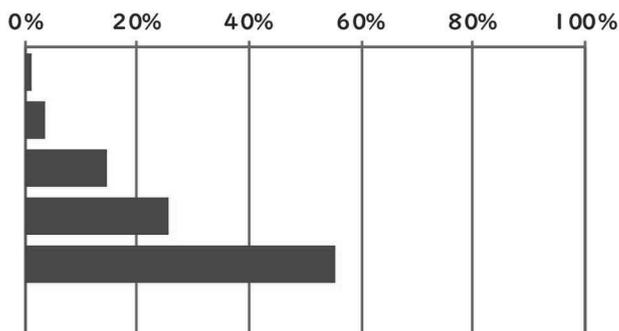
(8) 教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、教育の政治的中立性の確保を困難にしたいと思いますか？

設問	N	%
① 困難にする	17	1.7%
② やや困難にする	95	9.6%
③ どちらともいえない	234	23.7%
④ あまり困難にならない	249	25.2%
⑤ 困難にならない	393	39.8%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



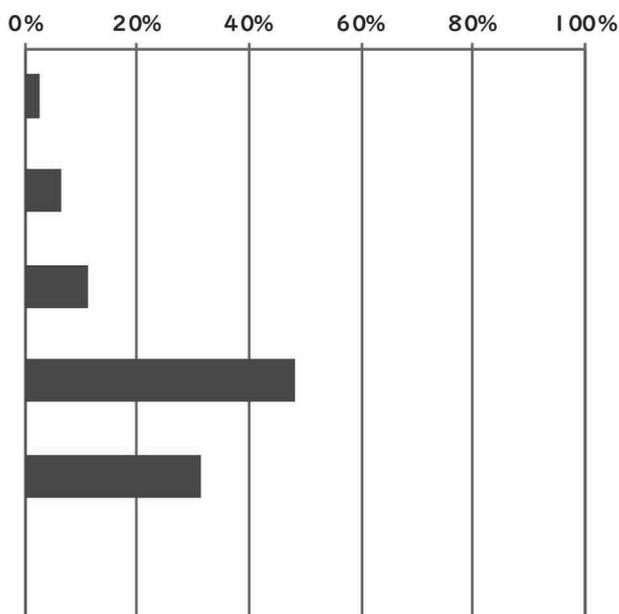
(9) 教師が選んだ論争問題で議論学習を行うことは、生徒の学習権の保障を損なうと思いますか？

設問	N	%
① 損なう	9	0.9%
② やや損なう	34	3.4%
③ どちらともいえない	145	14.7%
④ あまり損なわない	251	25.4%
⑤ 損なわない	549	55.6%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



(10) 次のなかで、あなたが 社会系科目の議論学習のテーマとして最も妥当だと思うものは何ですか？

設問	N	%
① 現在社会的に合意がなされている論争問題	26	2.6%
② 学習指導要領で提案されている論争問題	63	6.4%
③ 自由や平等といった憲法上の価値の対立を認識させる論争問題	111	11.2%
④ 現実社会の矛盾を浮き彫りにするような論争問題	476	48.2%
⑤ 生徒たちが関心および興味を持つ、政治的な論争問題	312	31.6%
無回答・無効回答	0	0.0%
計	988	100.0%



◆◆◆ 第3部 ◆◆◆

「同性婚」問題を論争的に扱った現職教員へのインタビュー調査

報告者：村田一朗

2022年1月9日に実施した広島大学教育ビジョン研究センター（EVRI）第104回定例オンラインセミナーでは、「政治的中立性をめぐる日本の教師（2）現職教員の調査から」と題して、全国の高等学校地理歴史科・公民科教員に実施した調査の結果を発表した。

本セミナーのねらいは、社会の生々しい問題を扱いたい教師の背中を押すために、現職高等学校教員の論争問題学習に対するスタンスについての実態を明らかにすることである。

第3部では、上記セミナーの「教師は社会の生々しい問題を教える際に、何をどのように考慮するか：同性婚を授業で取り上げた二人の社会科教員のゲートキーピング」と題して発表した成果について報告する。

1. 概要

話題提供2は、金鍾成（広島大学）、岡田了祐（お茶の水女子大学）、川口広美（広島大学）、村田一朗（広島大学院生）による研究成果報告である。

話題提供2は、1月8日のセミナーの後半部に位置し（前半部の話題提供1については第2部で記述した）、論争問題学習を積極的にカリキュラムに取り入れた現職教員2名を対象とした質的な調査研究である。特に、論争問題学習の中でも「同性婚」を扱った2名の教員のゲートキーピングを明らかにすることで、現代社会の「生々しい問題」を扱いたいと思いつつもなかなか扱えない教員をエンパワーすることを目的としている。

話題提供2では、まず金から問題の所在と研究方法について説明した。次に岡田・川口から2名の教員の実践の詳細とゲートキーピングの実際を明らかにし、最後に村田が研究の意義と示唆を述べた。

研究成果報告後に、指定討論者の岩崎圭祐（佐川町立佐川中学校）と溝口和宏（鹿児島大学）からの指定討論が行われた。岩崎からは、議論学習の教え方自体を段階的に学ぶ教師教育の必要性について、溝口からは、2人の教師の民主主義観の違いに注目する意義についてご助言をいただいた。最後にセミナーの参加者からの質疑がなされた。次項以降、話題提供2の発表資料（一部改変）を掲載する。

教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー開催No.104

政治的中立性をめぐる日本の教師(2)

現職教員の調査から

■ 日時
2022年1月8日(土) 14:00-16:00
オンライン会議 Zoom を使用します

■ スケジュール

報告者 川口広美 (広島大学)
話題提供 論争問題学習に対する教師のスタンス：
全国地理歴史科・公民科教員への質問紙調査を基に
玉舟慎也・岡中峻斗・野瀬輝・小野剛太 (広島大学院生)
奥村尚 (独立研究者)・川口広美
話題提供 「生々しい問題」を教える際の教師のゲートキーピング
金鍾成 (広島大学) 岡田了祐 (お茶の水女子大学)
村田一朗 (広島大学院生)・川口広美
指定討論 岩崎圭祐 (佐川町立佐川中学校)
溝口和宏 (鹿児島大学)

質疑応答
閉会の辞

現在、多様な考え方を認識し、調停できる「考える主体者」を育成する「論争問題学習」に期待が高まっています。「政治的中立性をめぐる日本の教師」シリーズでは、どのように論争問題学習を進めていけばいいかについて検討しています。

第2部目の本セミナーでは、個別の 이슈に対する現職教師のスタンスに関する調査結果を基に、日本の教師にとって何が論争問題学習のハードルになっているのか、今後、どのような支援や研修が必要かについて、具体的に議論を深めていきます。

■ 主催 科学研究員(若手研究)「社会科教員は論争問題をどのように扱っているか—「政治的中立性」その関係から」(研究代表者：川口広美、19114231)

■ 共催 広島大学教育ビジョン研究センター (EVRI)

■ お問い合わせ先
教育ビジョン研究センター (EVRI)
<https://evri.hiroshima-u.ac.jp/2042>
 QRコード等からお申し込み後、オンライン会議に必要な情報をご連絡いたします。

2. 発表資料

教師は社会の生々しい問題を教える際に、 何をどのように考慮するか

—同性婚を授業で取り上げた二人の社会科教師のゲートキーピング—

川口広美（広島大学） 金 鍾成（広島大学）
岡田了祐（お茶の水女子大学） 村田一朗（広島大学大学院）

I. 問題の所在：社会の生々しい問題

・教室においても、社会と同様に論争的に扱う。
・子どもが自分の問題として捉えるように促す。

- ・ 社会の生々しい問題を「真正な」形で取り上げる社会科授業：
主権者教育の実質化及び学校教育の再政治化に必修
- ・ 日本における社会科教育の再政治化のための努力
 - 理論研究
(河田, 1982; 岡明, 1991; 佐長, 2004; 溝口, 1994; 渡部, 2004など)
 - 実践研究
(岡田, 2019; 紙田, 2018; 神野, 2018; 唐木, 2017; 杉浦, 2013など)

I . 問題の所在：先行研究の課題

一般化を志向する研究に加えて、「状況論的アプローチ」の必要性

- ゲートキーパーとしての教師：社会の生々しい問題を教える教師はどのような教育観／社会科観を持っているか (Misco & Tseung, 2018)。
- 社会の生々しい問題を取り上げ社会科授業の文脈依存性：なぜ、特定の社会の生々しい問題を、特定の方法で教えるか (Kim et al., 2018)。その際にどのような課題を直面し、それをどのように解決するか。

→上記の論点からの省察を支援する事例(語り)を提供!

→複数の事例(語り)から導かれるパターンを抽出!

教師教育
へ示唆

I . 問題の所在：リサーチ・クエスチョン

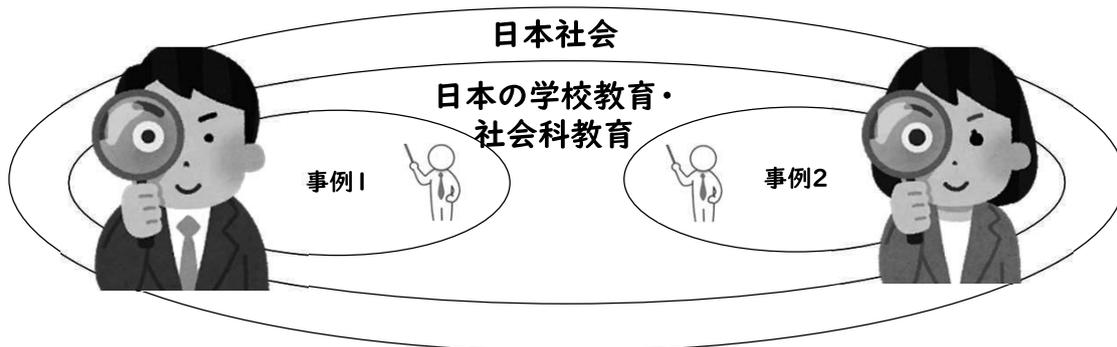
社会科教室で社会の生々しい問題を「真正な」形で取り上げている二人の教師を事例に、「教師は社会の生々しい問題を教える際に、何をどのように考慮するか?」を探究し、その成果をナラティブとして提示することで、

1. 社会の生々しい問題を「真正な」形で教えることに対する教師の教育観／社会科観を省察する材料を提供する。
2. 社会の生々しい問題を「真正な」形で教える際に考慮すべき文脈を把握し、どのように考慮すれば良いかを考える材料を提供する。
3. 社会の生々しい問題を「真正な」形で教える教師のゲートキーピングのパターンを抽出する。

Ⅱ. 研究デザイン:

ケース・スタディ (Stake, 1995; Yin, 1994)

- 人間に関するすべての研究が文脈依存的であるとし、行為主体と文脈の関係性を厚く描写できる研究方法論
- 事例が特集である場合、うまく活用できる研究方法論



ケース: 「同性婚」実践のゲートキーピング

【なぜ、同性婚か？】

- 家族観や宗教観、ジェンダー観など多様な価値観が衝突する (サリヴァン, 2015)
- ジェンダー・セクシャリティ → 私生活への影響力が高い
- 日本社会において「性質転換中 (Tipping)」 (ヘス, 2021)
- 学習指導要領に掲載されていない (= 法的な後ろ盾がない)
→ 学習題材として扱いづらいトピック (Buchanan, 2020)

文脈の変化、教室における多様性、授業に関する説明責任の要求等
→ 教師のダイナミックなゲートキーピングがうかがえる

研究協力者

- ・マツダ先生

- 教職10年程度

- 大都市に位置している大学の附属高校に勤務

- 担当教科:公民

- ・ホンダ先生

- 教職20年程度

- 大都市に位置している大学の附属高校に勤務

- 担当教科:公民

分析フレームワーク:ゲートキーピング

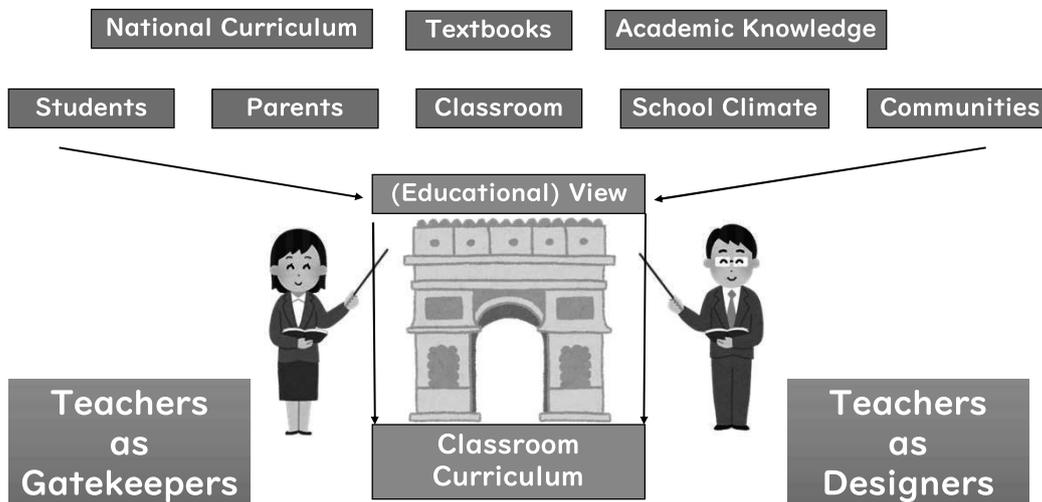
- ・ゲートキーピング (Curricular-Instructional Gatekeeping, Thornton, 1991)

- 教師の参照枠 (Frame of Reference) の要素にもとづく、教える内容のスコープとシーケンス、その指導の意思決定
(公的カリキュラムの再生産者ではない、教育主体としての教師)

- ①学び、指導、カリキュラム (特に、公的カリキュラム) に対する教師の理解
②社会、子ども、家庭、学校などのコミュニティに対する教師の理解

- 状況論的なアプローチにふさわしい分析フレームワーク

分析フレームワーク:ゲートキーピング



データ収集

・授業実践記録

・半構造化インタビュー (2020年11月に実施, Hess,2005; Forrest, 2009を参照)

1. 【授業の事実確認】:授業の目的・内容・方法に関する質問

2. 【同性婚を扱う社会科授業の促進要因と障害要因】

- ・社会科を学ぶ意義 ・学校教育に意義 ・既存のカリキュラム ・同性婚と生徒との距離感
- ・同性婚という話題に対する教師の不安 (試験、学習指導要領や教科書、政治的中立性、学校、話題の論争性、家庭、同僚、管理職など)
- ・「なぜ同性婚を社会科授業で取り上げるか」と聞かれたらどう答えるか。

3. 【同性婚の授業における扱い】

- ・教材研究 ・安全で多様な意見が担保できる教室空間づくり ・教師の意見の開示

データ分析

・質的データ分析法 (Saldaña, 2015)

1. 授業の目標、内容、方法の確定
2. 半構造化インタビューを意味のまとまりごとに帰納的に分析
(特定の仮説を持っていない場合の方法論)
3. 研究者間のコーディングのピア・チェック
4. 実践者ごとのゲートキーピングのストーリーの作成
5. コーディングとストーリーにもとづく考察
(文字おこしとの複数回の往還を含む)

Ⅲ. マツダ実践の概要と ゲートキーピング:

社会における“論点”というレンズで説明する同性婚実践

どのような実践だったのか？

(1) 実践の特徴

同性婚をめぐる法的な制度を検討・議論し、自らの結論にもとづいて国会議員に向けて政策提案書を書く。

(2) 学習過程

- ①同性婚をめぐる問題や性的マイノリティに関する基礎知識の共有
- ②憲法・民法による同性婚の解釈、諸外国の同性婚動向の把握→同性婚の多様な法的解釈の理解
- ③同性婚に賛成／反対する人の考えを法的、社会的に解釈し、価値判断の実態を把握
- ④同性婚をめぐる問題に関する論点をもとに、「同性婚を法的に認めるべきか」を議論
- ⑤議論を踏まえ、国会議員への同性婚の制度に関する政策提案書を作成

どのような実践だったのか？

表 「同性婚を法的に認めるべきか」についての議論の論点

No.	論点	主張	主張の根拠
1	重婚を認めるべきか？	認めるべき 認めるべきでない	・「個人の自由だから」だとしたら、婚姻制度自体不要では。 ・「戸籍が複雑になる」のならば、ルールを決めておけばよい。 ・重婚を実践してきたモルモン教徒の権利は侵害してよいのか。
2	「同性だけ認めないのは不平等」か？	不平等 不平等でない	・異性婚は認められているのに、同性婚は認められていない。 ・憲法14条に書いてない。性別に男女以外は想定されていない。
3	同性婚を認める場合、異性婚と完全に同一の制度でよいのか？	同じであるべき 同じであるべきでない その他	・婚姻を「愛情や性的な親密さに基づいた両当事者間の関係」と規定し、認めている国もある。 ・まだ世論が熟していない。 ・今はまだ世論も動いていないし、無理だが、少しずつ認めるようにすべき。
4	婚姻の目的は何か？	生殖 人格的利益の保護	・国家による生殖の管理ならば、生殖できない同性婚は（そして、獄中婚、臨終婚、不妊の人の婚姻も）認められない。 ・権利なのであれば同性婚を（そして、重婚、近親婚、動物婚も）認める。
5	婚姻に国家が介入するべきか？	介入すべき 介入すべきでない	・愛し合う二人がともに暮らしたり性行為したりするのはプライベートだから好きにすればよいが、結婚は公的制度だからそうはいかない ・結婚はとてもプライベートなことだ。しかし、国に制限されている。だから、結婚という制度そのものを法的に廃止すべき。
6	最終的に、現在の日本において同性婚を認めるべきか？	認めるべき 認めるべきでない	略 略

※論点については、例年、順番や多少の文言の違いはあれど、一貫している。上記は、2020年実践のもの。

No.	主張の根拠
1	<ul style="list-style-type: none"> ・「個人の自由だから」だとしたら、婚姻制度自体不要では。 ・「戸籍が複雑になる」のならば、ルールを決めておけばよい。 ・重婚を実践してきたモルモン教徒の権利は侵害してよいのか。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・異性婚は認められているのに、同性婚は認められていない。 ・憲法14条に書いてない。性別に男女以外は想定されていない。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・婚姻を「愛情や性的な親密さに基づいた両当事者間の関係」と規定し、認めている国もある。 ・まだ世論が熟していない。 ・今はまだ世論も動いていないし、無理だが、少しずつ認めるようにすべき。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・国家による生殖の管理ならば、生殖できない同性婚は（そして、獄中婚、臨終婚、不妊の人の婚姻も）認められない。 ・権利なのであれば同性婚を（そして、重婚、近親婚、動物婚も）認める。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・愛し合う二人がともに暮らしたり性行為したりするのはプライベートだから好きにすればよいが、結婚は公的制度だからそうはいかない ・結婚はとてもプライベートなことだ。しかし、国に制限されている。だから、結婚という制度そのものを法的に廃止すべき。
6	略
	略

どのような実践だったのか？

論点の具体例①：婚姻の目的は何か？

●生殖→ 国家による生殖の管理ならば、生殖できない同性婚は認められない。同じように、生殖できない獄中婚、臨終婚、子どもができない人の婚姻は認められない。

●人格的利益（権利）の保護→ 権利なのであれば同性婚を認める。同じように重婚、近親婚、動物婚を認めるべき。「個人の利益を否定するに足る強力な国家的なりし社会的利益が存在しない限り、個人の婚姻の自由を制約することは許されない」。

どのような実践だったのか？

論点の具体例②：婚姻に国家が介入するべきか？

●婚姻に国家が介入すべき(コミュニタリアニズム) →結婚はプライベートではなく、完全に公的なものである。愛し合う二人がともに暮らしたり性行為したりするのはプライベートだから好きにすればよいが、結婚は公的制度だからそうはいかない。

●婚姻に国家が介入すべきでない(リバタリアニズム) → ①ハートデブリン論争でやったように、ハートの他者危害原理。②結婚はとてもプライベートなことだ。しかし、国に制限されている。だから、結婚という制度そのものを法的に廃止すべき。なぜなら、個人の自由を最大限に尊重すべきだから」

→婚姻ではなく、契約にするか？市場に任せれば、多数派の異性婚カップルは安価なサービスを受けられるが、少数派の同性婚カップルは高価なサービスになる。

どのような実践だったのか？

(3) 議論に際してのマツダ教諭のスタンス

- ・ “悪魔の代弁者” となり、議論が予定調和的になることを防ぐ

「生徒は、同性婚とかも、最初、認めて当たり前でしょっていうような文脈になるんですよ。むしろなんて認めないのっていう。(中略)それを逆に、「本当にそれでいいの？」っていうようなことを突き返していくような作業でしたけどね、授業としてはね」

どのような実践だったのか？

(3) 議論に際してのマツダ教諭のスタンス(つづき)

教員の意見も一つの意見という認識を生徒と共有した上で、
教師も自己開示する

「(前略)僕は今んところ、こう考えてるよっていうのは、授業の一番最後の時間の、生徒が発表とかするときですけど、そのときに言って。で、生徒から当然いろいろ言うてくるんで、そこで僕はできるだけの議論はしようかなと思ってますけど」

(敏感な問題にも関わらず、) なぜ、同性婚を取り上げたのか？

(1) 「同性婚」を取り扱う正当性を説明できる自信

- ① 法的な視点で議論し、紛争を解決できる力の育成という社会科観
- ② 同性婚の制度化への関心が高まっていた2010年代の社会動向
- ③ 倫理や政治経済の内容と接続させる教材研究

・「(前任校では、)倫理で、同性婚を法的に認めるかどうかっていうのをやったんですね。議論をしていくと生徒の意見は、功利主義、リバタリアニズム、リベラリズム、コミュニタリアニズムに集約できていくので倫理学、あるいは現代の政治哲学を教えるというために、素材として用いました」

・「例えば民法の中の財産法と家族法ってありますよね。財産法の中に、例えば契約。そして所有。不法行為。それぞれでちょっとずつ授業をして、家族法の中の相続、親族っていうと、それぞれで何個か単元をつくらうという中で、その親族の一つの単元として、今はこうなってるって感じです」

(敏感な問題にも関わらず、) なぜ、同性婚を取り上げたのか？

(2) 「同性婚」の生徒たちの敏感な反応→必要性

①よい意味での生徒の反応(心に「刺さる」)

「やっぱり一番大きい理由は、議論が刺さるかなと。生徒の心に。(略)結局、いろんな生徒いますけど、一番身近なところの事例で、自分にも関わりがありそうで、実際に現実に起きていることで、社会的な結論が今、出そうな感じだけどまだ出ていないみたいな」

②悪い意味での生徒の反応(「認めて当たり前」=建前的)

「だから意外と問題としては、(中略)生徒は、同性婚とかも、最初、認めて当たり前でしょっというような文脈になるんですよ。むしろなんで認めないのっっていう。当たり前じゃないかっていう。いろんなやついるんだからと」

なぜ、同性婚実践がこのような形で成ったのか？

○前提：現在の学校における「同性婚」実践に関する問題意識

①社会規範を体現しがちであり、議論が深まりにくい=建前主義

- 同性婚・同性愛の問題がないという誤解を招く可能性
- 同性婚・同性愛の否認や抑圧の実態を隠す可能性

②議論好きで、論破や勝負を目的化してしまいがちな生徒の存在

- 同性婚が法制化されない理由などの問題の本質に迫りにくい

「まずこの生徒の特徴として、議論が好きなんですよね。そもそもが。そうなので、なんか言いたいっていうのが結構あってですね。だから、自分が相手の気付いてないことをちょっと言いたいみたいな。あるんですね。そうすると、本当、自分がそう思ってるのか分からないんですけども、彼がこんなこと言ってるから、じゃあ僕はちょっと違う角度からいってみようみたいな」

なぜ、同性婚実践がこのような形で成ったのか？

- 自由なカリキュラム・デザインを許す学校環境
 - 管理職からの反発、保護者からの反発はほとんどない
 - 教科書を教えるだけの授業に対して反発する生徒
- 実践をサポートする専門家集団や学会との交流

IV. ホンダ実践の概要と ゲートキーピング：

社会における“立場（人）”というレンズで説明する同性婚実践

どのような実践だったのか？

(1) 実践の特徴

物語創作を通して、同性愛カップルを巡る社会的・個人的状況を考え・理解する

(2) 学習過程

1. 同性愛カップル、同性婚のシチュエーションを共有する
2. 同性カップルに関する物語創作活動を行う(個人)
「医療現場・相続でどのような問題が発生するのか？」
3. 同性カップルをめぐる物語を共有し、意見交換を行う(クラス)

(...) トモヤは早くに父親を亡くし、母親と同居している。父親には弟のトシアキがいた。トシアキは50歳で独身。

トモヤはあるとき叔父のトシアキに食事に誘われ、そこで、トシアキには同性のパートナーがいること、20年一緒に暮らしていること、住んでいるマンションはトシアキ名義であること、を聞かされる。トシアキはトモヤに「自分になにかあったときのために、一度パートナーのアキラに会ってほしい」と告げる。

ところが、3人が会う予定だった日の3日前、トシアキのパートナーのアキラから連絡があり、トシアキが急病で倒れ、入院したことが告げられる……

医療現場・相続でどのような問題が発生するのか？

この物語の続きを考え、物語を完成させましょう。

どのような実践だったのか？

○物語で起こる問題

・同性婚が制度化されていないことで起こる多様な問題

—典型的な問題

- ①家族・医療従事者からの理解／無理解
- ②医療行為をめぐる法的な問題と葛藤
- ③遺産相続をめぐる法的な問題と葛藤

こうした問題をめぐる物語を通して、「当事者に共感する力」を育成することを重視

どのような実践だったか？

○「同性婚」実践の扱い方の特徴＝「私的」「公的」領域の往還

①物語＝異なる意見・立場の人の意見を内面化する

全員の距離を近づける努力

②異なる意見との出会い

→生徒の揺さぶり：論理的矛盾への気づき＋異なる見解への注目

→自身の私的な考え・価値に対する深い吟味を促す。

③制度に対する提案

「同性婚」という制度についてどう考えるかを検討する

どのような実践だったか？

○教師のスタンス

・(物語の話で差別的な発言が出たらどうするか?)「言っていないんじゃないかな。ていうか言ってくれた方が、私は、言ってくれたんであれば万歳ですよ」

・「物語から完全に離れたらまずいと思います。完全に離れてるっていうのは、そういう人(=性的マイノリティ)たちが気持ち悪いと思ってるんだよねとかっていうのは、相手の存在否定ですってジャッジは入ると思う。その人たちの前で、そんなこと、あんた、言えるんですかっていうのはヘイトにすぎないので、それは多分ヘイトスピーチと同じだから、許されない」

どのような実践だったか？

○教師のスタンス

物語では、多様な意見を受け入れる
=オープンな環境づくり

・(物語の話で差別的な発言が出たらどうするか?)「言っていないんじゃないかな。ていうか言ってくれた方が、私は、言ってくれたんであれば万歳ですよ」

・「物語から完全に離れたらまずいと思います。完全に離れてるっていうのは、そういう人(=性的マイノリティ)たちが気持ち悪いと思ってるんだよねとかっていうのは、相手の存在否定ですってジャッジは入ると思う。その人たちの前で、そんなこと、あんた、言えるんですかっていうのはヘイトにすぎないので、それは多分ヘイトスピーチと同じだから、許されない」

ただし、物語を離れての人権を侵害する発言は絶対に許さないというスタンス
=安全(safe)な環境づくり

(敏感な問題にも関わらず、)
なぜ、同性婚を取り上げたのか？

①「同性愛」「同性婚」について関心のある生徒の声

- ・現代社会で関心がある事柄を聞いた際の答え
- ・当事者の声

(4月の授業開きの時) 一番最初に自己紹介とかいろいろこっちもするし、あなたも書いてねみたいにやった時。現代社会の授業ってこういうふう(生徒がやりたいテーマを積極的に取り上げる)に私は、今までやってきたし、みたいなのを説明して、いろんなこと(…)言った中で、あなた自身が世の中で関心をもって、みんなでこれを考えたいという力が大事だと話したんですよ。

そうすると、今のニュースみたいなのを書くのが多いんです。その中で、ある生徒がそれ(=同性婚)を議論したい、だって賛成だからって、自分もそうだからって書いてたんです。そこまで書いてて、自分事にいきなりせまって、どんと来た。だからこの子は無視できないなって思った。

(敏感な問題にも関わらず、)
なぜ、同性婚を取り上げたのか？

②「同性婚」を取り扱う正当性を説明できる自信

- ・現在進行の問題を扱い、他者の意見を聞き自己の価値を自省することを重視する社会科観
- ・同性婚の制度化への関心が高まっていた2010年代の社会動向。
- ・学習指導要領との接続
- ・外部からの高い評価

指導要領は「公民的資質の育成をしなさい」って書いているんだから、だから、「自分の実践は、こういう理由で公民的資質の育成を育成している」とつなげたい

なぜ、同性婚実践がこのような形で成ったのか？

教師の強い信念

- ・教室内の当事者の子が傷つく場はいけない

「当事者の子が「俺、同性婚とかマジありえんわ」とかっていう言葉だったり、それ聞いて、「俺もありえんわ」っていっちゃうよね、というようなシチュエーションはだめだとおもった」

- ・子どもの思想を誘導してはいけない

○ 敏感な問題である同性婚を扱う際の葛藤

- ・教室に差別的な言葉が飛び交うあるいは、差別の場となる危険性



- ・子どもの中にある偏見や先入観に十分に向かい合えない 物語

なぜ、同性婚実践がこのような形で成ったのか？

- ・自由なカリキュラム・デザインを許す学校環境
 - ・管理職からの反発、保護者からの反発はほとんどない
 - ・教科書を教えるだけの授業に対して反発する生徒
- ・同性婚実践をサポートする専門家集団との交流
 - ・大学研究者、弁護士などの交流
 - 物語作成・論点などを整理する手助けに

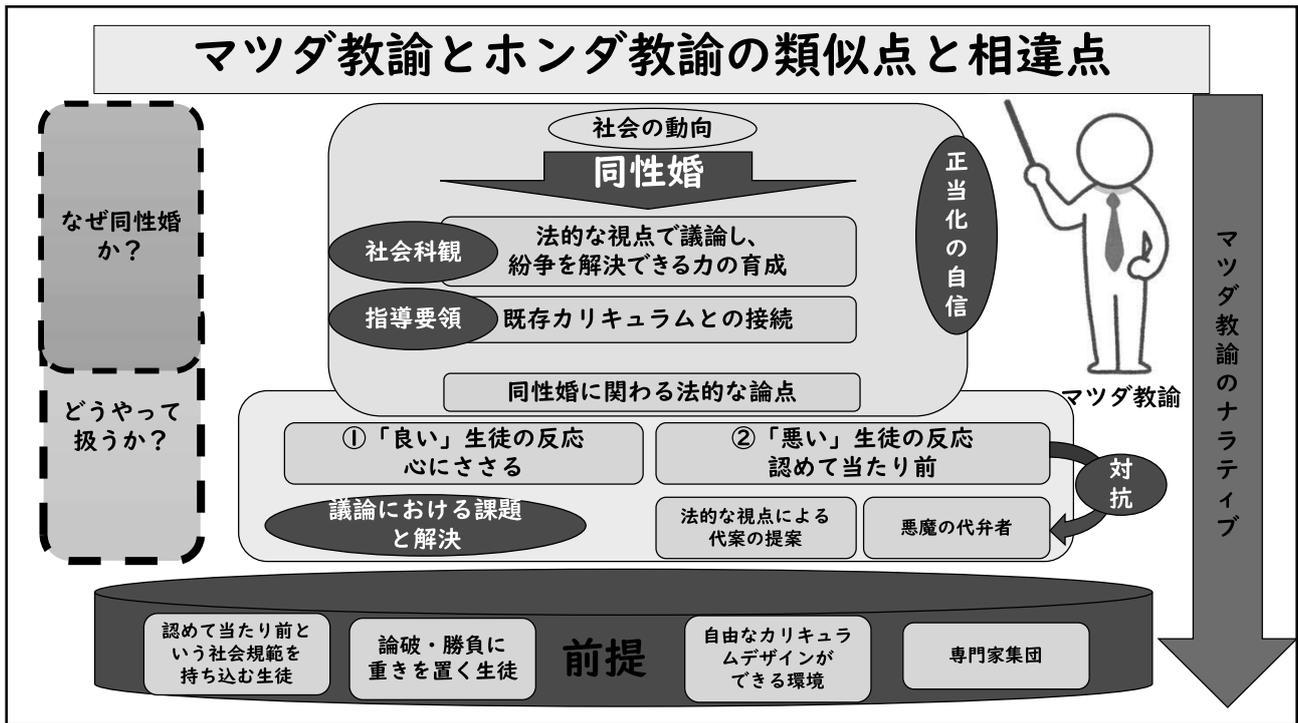
V. 考察および結論

—二人の社会科教師のゲートキーピングの特徴—

同性婚をどのような方法で教えるか？

教師	マツダ先生	ホンダ先生
目標	建前ではない議論	(当事者を含む)他者の立場への共感
内容	同性婚の法的論点	同性婚に対する多様な意見・立場・解釈
方法	議論	物語づくり
教師の振る舞い	悪魔の代弁者	・差別的な発言を教室内で出させない ・(物語内で)多様な意見を取り上げる
扱い方	公的論争問題	人権教育

マツダ教諭とホンダ教諭の類似点と相違点



マツダ教諭とホンダ教諭の類似点と相違点



マツダ教諭とホンダ教諭の類似点と相違点

【類似点】

- ・両教諭とも同性婚を扱うことを正当化する自信があった。特に、確固とした社会科観に基づき、学習指導要領を柔軟に解釈していた。
- 生々しい問題を扱うためには、rationalの形成が重要性であるとともに、教師自身の後ろ盾を作る必要がある。
- ・子どもの反応に対する課題・怖さを感じ、それぞれ解決策を講じていた。
- 性という生徒にとっての切実性が異なるセンシティブ（Forrest、2009）なトピックを扱う教室空間のファシリテートの難しさを示唆している。同時に2人の事例から、予定調和的にならない教師のファシリテートと物語の人物に語らせるという解決策が示すことができた。
- ・自由なカリキュラムがデザインできる環境と専門家集団とのつながりが生々しい問題を扱う上での促進する要因になり得る。
- 同性婚を扱うことに対して、教師個人がリスクを背負うことになっている。故に個人だけではなく、生々しい問題を扱うことができる環境を整備する必要がある。

マツダ教諭とホンダ教諭の類似点と相違点

【相違点】

- ・同性婚を認めて当たり前という規範を持ち込み、議論を回避しようとする生徒に対する積極的に議論に参加させる教師のファシリテート【マツダ教諭】
- ・物語の中の差別的な発言を許容し、教室内での差別的な発言を許さないアンビバレントな教師の学習活動の仕掛け【ホンダ教諭】
- 同性婚が社会の中でも、教師の中でも揺れ動くTipplingな性質を実証している。開かれた問題として扱うか（Hess、2009）、開かれた問題として扱う合理性がない（Journell、2018）とするか、二人の教師は目の前の子どもや自己の信念を参照し、扱い方を変更していた。

民主主義との接続

【何のために、二人の社会科教員は社会科授業のなかで同性婚を取り上げようとしたか】

マツダ教諭：

- ・生徒が既存の世界観と矛盾する視点と対話し、証拠に基づいて立場の正当性を評価し、多元化する民主主義社会への参加に必要なスキルと気質を身につけることが要求される (Journell、2018)。

ホンダ教諭：

- ・同性婚の問題を扱うことで、だれもが社会の一員として「大切にされている (count)」というメッセージを伝えることになる (Thornton、2002；Hess、2009)。

先行研究との類似点と相違点 ダイバーシティ委員会 (2020) の結果との差異

- ・時間がない。
→ (2人の事例から) 柔軟に学習指導要領を解釈することもできる。
- ・教師がよく分かっていない。
→ (2人の事例から) 専門家集団との連携や校内での共同的な関係を作ることが必要。
- ・デリケートで扱いづらい。当事者がいて取り上げられない。
→ (2人の事例から) デリケートで扱いにくい実情・文脈を言語化し、要因を特定することが必要。特に、どうやって扱うか (方法)、子どもがどのような反応をしそうかの意思決定を自身の教育観や信念を参照することが重要。
→ (ホンダ教諭の事例から) おそらく取り上げることで、その生徒を尊重するメッセージを伝えられるのではないか？

自由なゲートキーピングとそのための支援

1. 教師教育の充実

→同性婚という生々しい問題を扱うことは、リスクからは逃れることはできず、むしろ積極的にリスクを背負うことになる。

→その上で、rationalの形成というのが実践を正当化する際に重要になる。一方で、それだけでは不十分であり、今回2人の教諭のように、子どもたちの反応を踏まえ、どのように扱うことが出来るかまで踏み込むことが今後生々しい問題を教師が扱うために必要になるのではないか？

2. 教師の自由なゲートキーピングをエンパワーメントする環境づくり

→生々しい問題を扱うリスクを現状教師個人が責任を負うようになっている。

→そのため、外部の専門家の連携ができるネットワークの構築や、教員の裁量が発揮しやすい環境を作っていくことが必要になる。

【引用文献】

- Buchanan, L.B., Tschida, C., Bellows, E., Shear, S.B. (2020). Positioning children's literature to confront the persistent avoidance of LGBTQ topics among elementary preservice teachers. *The Journal of Social Studies Research* (44), 169-184.
- Forrest, M. (2009). Sensitive controversy in teaching to be critical. *Paideusis*, 18(1), 80-93.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues. *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hess, D. (2009). Teaching about same - sex marriage as a policy and constitutional issue. *Social Education*, 73(7), 344-349.
- Journell, W. (2018). Should marriage equality be taught as controversial post-obergefell v. hodge? *Teachers College Record*, 120(8), 1-28.
- Kim et al. (2018). A framework for controversial issue gatekeeping within social studies education : The case of Japan. *The Journal of Social Studies Education in Asia*, 7, 65-76.
- Misco, T., & Tseng, J. H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook" : An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, SAGE.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative research* (pp.236-247). Thousand oaks, CA: sage.
- Thornton, S.J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp.237-248.). New York: Macmillan.
- Thornton, S.J. (2002). Does Everybody Count as Human?. *Theory and Research in Social Education*, 30, 178-189.
- Yin, R. K. (1994). *Case study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks ; Calif.
- 岡田泰孝 (2019) 「「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」『社会科教育研究』136, pp.14-27.
- 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」『社会科研究』39, pp.27-38.
- 紙田路子 (2018) 「価値調整能力を育成する小学校社会科授業構成：第5学年小単元「日本の農業政策を考える」の授業実践を通して」『社会系教科教育学研究』30, pp.97-106.
- 神野幸隆 (2018) 「政治的主体化した市民の育成を目指す 初等社会科の授業構成：「税金の再分配の賛否」と「幸福の対象」の「対立」を通じた政治的自我の認知に着目して」『社会科研究』89, pp.25-36.
- 唐木清志 (2017) 「社会科における主権者教育：政策に関する学習をどう構想するか」『教育学研究』84(2), pp.155-167.
- 河田敦之 (1982) 「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成：JP シェーバーの公的論争学習を手がかりとして」『社会科研究』30, pp.84-94.
- 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』9(1), pp.267-297.
- サリヴァン, アンドリュー (著) 本山哲人・脇田玲子 (監訳) (2015) 『同性愛と同性婚の政治学：ノーマルの虚像』明石書店.
- 杉浦真理 (2013) 『シティズンシップ教育のすすめ：市民を育てる社会科・公民科授業論』法律文化社.
- ダイバーシティ委員会 (荒井正剛・國分麻里・梅田比奈子・金玟辰・丹治達義・森茂岳雄) (2020) 「社会科におけるダイバーシティに関する授業実践等についての意識調査報告：学会員に対するアンケート調査を通して」『社会科教育研究』140, pp.79-93.
- ヘス, ダイアナ (著) 渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善 (監訳) 『教室における政治的中立性：論争問題を扱うために』春風社.
- 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」『社会科研究』42, pp.41-50.
- 渡部竜也 (2004) 「アメリカ社会科における社会問題学習の授業構成論：分析枠組設定の意義」『日本教科教育学会誌』27(1), pp.53-62.

3. 発表に対するコメント

(I) 指定討論者から (岩崎圭祐)

広島大学教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会
No.104「政治的中立性を巡る日本の教師(2) 現職教員の調査から」 岩崎資料

報告① 論争問題学習に対する教師のスタンス
: 全国地理歴史科・公民科教師への質問紙調査をもとに

小括より

議論学習は講義より効果的だと考えてはいるものの、「30分以上」は実施していない。

論争問題学習を困難にする理由として「政治的中立性」をあげている教師は少数であった。



論争問題の議論が教室内で行われていないのはなぜか？

一般的な理解

論争問題を扱った議論をしないのは
「政治的中立性」への懸念が大きい

(例) 「教諭ら、現実の政治課題は敬遠 高校「公共」必修で主権者教育どう進める？」
中国新聞、2021/11/30

「主権者教育」「政治的中立」で検索すると多くの記事がヒットする

(例) 岩崎圭祐(2016)「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」
『公民教育研究』No.24, pp.1-14.



(実際)

論争問題学習を困難にする理由として
「政治的中立性」をあげている教師は少数であった。

「政治的中立性」は可能なのか、「存在するのか」、「どのように対応しているのか」といった議論を進めることで、「政治的中立性」という言葉だけが大きくなっているのではないか。

議論の経験という観点から

論争問題を扱った議論ができないのは
被教育体験で議論を経験していないから

指導法という観点から

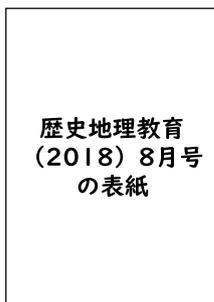
論争問題を扱った議論をしないのは
議論学習の適切な指導法を見につけていないから

Hess, D. (2001). Teaching to public controversy in a democracy.
In J. J. Patrick & R. S. Leming (Eds.), Principles and practices of
democracy in the education of social studies teachers, pp.87-109.
Educational Resources Information Center

Hess, D.の写真

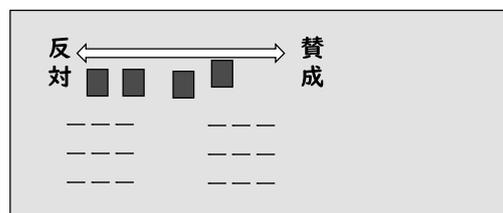
岩崎圭祐(2018)

中学校の授業 地理 難民受け入れ問題を考える中学生：
「難民」をキーワードにした地理学習



初任者(1年目)の実践

BS世界のドキュメンタリー「楽園に渡った異邦人たち」を
視聴し、EUの難民受け入れの是非を考えた。



賛成・反対を数直線上に示し、黒板に名札マグネットを貼らせる形で意見表明させる。その後、賛成派・反対派の意見を指名で意見交換させ、それぞれの立場がどのような根拠で意見がつけられているのか検討していく。

報告② 教師は社会の生々しい問題を教える際に、何をどのように考慮するか
—同性婚を授業で取り上げた二人の社会科教師のゲートキーピング—

取り上げることのリスクが大きい(=「生々しい」)論争問題の場合

アンケート調査で「回避」するとの回答が多いもの
「北朝鮮」「靖国」「外国人」「同性婚」「憲法9条」

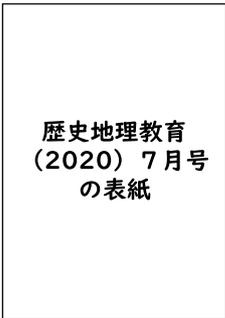
→「同性婚」という生々しい問題を扱うことは、リスクからは逃れることはできず、むしろ積極的にリスクを背負うことになる。

→その上で、rationalの形成というのが実践を正当化する際に重要になる。
一方で、それだけでは不十分であり、今回2人の教諭のように、子どもたちの反応を踏まえ、どのように扱うことが出来るかまで踏み込むことが今後生々しい問題を教師が扱うために必要になるのではないか？

岩崎圭祐(2020)

中学校の授業 公民 自治体運営ゲームから持続可能なまちづくりを考える

2030年に向けて、どのような佐川町を目指すべきか。行政職員の立場になって自分たちの事業を精選していく。議論の中で、優先的な政策を決める。



勤務校3年目の実践

部局	事業名	概要
教育支援	新図書館支援事業	新図書館の建設、整備
	学童保育支援事業	放課後の学童保育の整備
	学校教育推進事業	ICT教育の推進、不登校支援
	中学校移転統合事業	町内の中学校の統合
安全安心	高等学校魅力化事業	高校生への就業支援
	木造住宅耐震化支援事業	古い住宅の耐震工事を支援
	緊急避難場所耐震化整備事業	体育館や集会所の耐震化
	消防自動車等更新事業	各消防団の消防自動車の整備
産業振興	土砂災害防止事業	山間部の道路の土砂災害防止
	町営墓地造成事業	墓地の管理の負担減少
	地域おこし協力隊事業	自伐型林業の推進
	ものづくり推進事業	木材を加工しブランド化
観光推進	農業特産物推進事業	ニラや梨の栽培への補助金
	新規就農サポート事業	新規就農者への資金援助
	地域通貨推進事業	ICTを利用した地域通貨
	移住促進事業	移住相談員、お試しツアー
健康福祉	歴史まちづくり事業	酒蔵や旧住宅などの保存
	体験型博覧会事業	体験型のツアーの実施
	まつり拡充事業	まつりの規模拡大・支援
	道の駅整備事業	防災型道の駅の整備
健康福祉	集落活動センター事業	地域の支え合いの拠点整備
	乳幼児医療費助成事業	中学校卒業までの医療費無料
	地域公共交通事業	町内回遊バスの整備
	まちなか歩道&街灯整備事業	町内の歩道整備、街灯設置
	医療機関送迎サービス事業	医療機関へ無料送迎サービス



時間 政治的中立 年間計画 管理職への相談
同僚(先輩)との信頼関係 行政との手続き
折り合いをつけた授業計画 良い議論のための準備 …

広島大学教育ビジョン研究センター定例オンラインセミナー講演会
No.104「政治的中立性を巡る日本の教師(2) 現職教員の調査から」 岩崎資料

まとめ

論争問題学習に対する教師のスタンスがイシューごとに異なる(文脈依存的)であると同様に、論争問題学習を行う/行わない要因も教師の置かれた状況によって異なることが調査から明らかになっている。

論争問題を扱うためには、どの時期にどのような支援を行うことで、ハードルを下げているのか、量的・質的な調査をさらに深めることで検討できるのではないかと。



(2) 指定討論者から（溝口和宏）

社会系教科におけるカリキュラムの調停者・裁定者（ゲートキーパー）としての教師なぜ、今、このクラスの子どもたちに、その社会の論争問題を取り上げるのか（取り上げないのか）、問題に係って「何（内容）」を「どのように（方法）」学習させるかという問題は、まさにゲートキーパーとしての教師の裁量にかかっている



「論争問題学習」に係る教師のゲートキーピングの有り様についての調査

- 1) 量的研究
「論争問題学習」についての教師の志向性に係る統計的傾向を解明
- 2) 質的研究
「論争問題学習」を实践する教師のゲートキーピングの有り様を質的に解明

- 文脈を作り上げるもの
 - 個々の子ども・クラス集団
(論争に関わってエンパードメントすべき子ども・子供関係の存在)
 - 学校・地域
(論争を生み出している事象との相対的な位置関係)
 - 社会状況
(論争を生み出している事象への社会の対応)
 - 科学・学問
(論争に関する深い考察をもたらさうる知見)
 - ゲートキーパーとしての教師
(教師のもつ教育観・社会科観〔+ α 〕)

○報告① 量的研究グループへの質問

1) まとめに関して (p.36,38)

- ・「均衡型」が最も多いとするが、「参与型」「中立型」を合わせて「均衡型」を設けた理由は何か。
- ・「混在型」の教師のスタンスについて
スタンスがイシューごとに変わる。どのような教師と考えるのか。

2) スタンスについて (p.35)

- ・教師のスタンスは問題によって、問題ごとに定まるのか。
回答者（教師）の置かれた状況との関係は調査で考慮されているか？

3) 研究目的と量的調査法の関連について

論争問題学習が持つ文脈依存性を明らかにする上で、本量的調査はどこまで迫れたか？

○報告② 質的研究グループへの質問

1) 実践の相違について

同じ「生々しい問題」を扱っているのに、なぜこうも違うのか。

- ・違いは何に起因する？違いを生み出すものは？
- ・異なる問題でもスタンスは変わらないのか？

2) 社会科観の相違について

実践の相違を生む背景には、教師の民主主義社会の理解と、そこから導かれる、求められる資質・能力の相違があるのではないか

3) 「政治的中立性」について

二つの実践から見出せる、「政治的中立性」への示唆があるか

学校カリキュラムの中に論争を呼ぶような政治的問題について目的意識をもって取り入れていくことこそが、（・・・略）民主主義的共同体を機能させ、その一方でこうした共同体の中で生きていくためにも、そして共同体を改善していくためにも必要となってくる。（Hess, p.24）

↓

主体形成（社会形成）志向

↓

社会批判志向

二つの目的・志向性は、民主主義社会の二つの側面から導かれるのではないか

民主主義社会 = 開かれた社会と民主的統治形態（国家）

市民による幸福追求
価値や信念の自由な選択
市民による知識の自由な探求
知識を広める権利etc.

憲法などの公法、民法などの私法
統治機構（三権）
代表を選ぶルール
公衆衛生、社会福祉、防衛などを担う諸機関etc.

公共空間での自由な主体の関係性の
在り方・作り方を学ぶ

権力機構を監視・批判する
ための思考法・方法を学ぶ

教師の社会科観には、望ましい子ども像の先にある社会観・民主主義像があるのでは

4. セミナー参加者のコメント

最後に、セミナーに参加していただいた方々から、発表報告やセミナーに対する感想や意見をいただいた。以下、抜粋して紹介させていただくことで、今後の研究の方向性について述べたい（下線部は筆者）。

論争問題学習を授業で実践する上で、周りの教員との信頼関係や専門家などとの連携といった周囲の環境と、その授業を実践することが生徒にとって必要だとする教師自身の熱意が重要だと改めて感じました。

ありがとうございました。「論争問題学習」を勉強し始めたばかりでしたが、今すぐではないにしろいつか自分もやりたいと感ずることができ、とても刺激的な時間となりました。公民科での扱いが多くなるとは思いますが、地理や歴史の中でどのように論争を生み出すか、ということも特に中学校では大事な視点となるので、今後私自身も取り組んでいきたいと考えております。専門家集団との連携について、今私は小～中規模の中学校で勤務しておりますが、受け身の姿勢ではなかなかコネクションが作りにくいと感じております。私自身、研究者（院生）や専門家の皆さまと協働して授業を作り、実践してみたいですが、一体どのようにアンテナを立てるとよいのかわかりません。皆さまと現職の教員がどのようにして出会ったのかも知りたいと思いました。

政治的中立性は、教員 VS 校長、校長 VS 教育委員会、教育委員会 VS 議会、の3構造になっていると考えています。幅広い議論を期待しています。

質問に対してご回答いただきありがとうございました。宗教的な観点は、日本では、マイナーな論点かと思われます。しかし、日本でも実際にそのようなことを懸念している人たちもいることもまた事実です。論点整理をする際に、マイノリティの意見がこぼれ落ちていくことの教育的影響がどの程度あるのか。また教えていただけますと幸いです。

本報告書ならびに、1月8日のセミナーは論争問題を扱いたいという教師に寄り添うというスタンスで進めてきた。ここで取り上げたコメントは、まさに論争問題を扱いたいけど、扱えない教師のリアルな声ではないだろうか。今後は、研究者と実践者が協働・対話をしつつ、お互いの知見と学校文脈を融合させいく研究の在り方が必要になるだろう。同時に、論争問題を扱いたいけど扱えないという「もどかしい」学校構造自体を共に変えていけるように働きかけていくことも求められるであろう。最後のコメントにあるように、教室内の子どもの多様性を包摂し、論争問題の論点からこぼれ落ちていく排除性にも自覚できる視野の広さを持ち併せていきたい。

あとがき

『論争問題学習』をやるうえでの難しさってどういう意味ですか？論争問題を取り上げ、教室で議論をすることは当たり前だから、それは学校文化の一部だから、先生方はその質問に答えるのが難しいと思いますよ。

上のセリフは、ある科研の調査^{註1}の一環でオーストリアを訪れ、現地の教師にインタビューをする際に、通訳を務めてくださった現地在住の日本人の方から指摘された。研究チーム一同そりゃそうだよな、と考えさせられたのを覚えている。

この言葉からも分かるように、「論争問題学習」は単に先生一人の思いだけでできるものではない。例えば、教師と生徒の関係性も大きく影響する。教師のことを聞くべきだ、教師は正解を教えてくれる存在だ、という前提では実施は難しい。また、議論が当たり前にある環境で育ったかどうかもあるだろう。欧米の「個人主義」や言語的コミュニケーションも大きな影響があるのは間違いない。文字通り、「文化」そのものといえる。

これまで比較研究をメインで行ってきた私は、上のような海外の事例を鏡に、日本で論争問題学習が難しい理由を推察し、提言を多く行ってきた。2015年以降、政策的なバックアップは着実に進み、学術領域だけではなく、実践現場の報告としても数多く上がるようになってきている。こうした状況を、そもそも日本の社会科の先生方は、どのように受け止めているのだろうか。きちんと先生方の「声」を受け止めてみたい。その上で、今後の研究や教師教育を構想していかないといけないのではないかな。

本科研調査を行うに至った個人的な動機は上のようなものであった。調査を行っていくにあたり、見えてきたことは多くある。例えば、次のようなものである。

- ・「論争問題学習」の定義は、国によっても異なるし、時代によっても変容している。
- ・多くの日本の社会科教師たちは、論争問題学習の重要性を理解しているようだ。が、実践に移している教師は少数にとどまる。
- ・イシューによってスタンスは異なる。とりわけ、宗教・イデオロギーをめぐる問題については難しさを感じている。
- ・実践に移している教師は、難しさや不安を可視化し、解消に向けて尽力できている。
- ・不安の解消について、実践について相談できる仲間や話せる場があることは大きい。

論争問題学習を通して触れる多様な人の意見や友人の言葉は、より真正であればあるほど、根幹であるアイデンティティに触れることも大きい。それに伴う気持ちの揺れや戸惑いは、敏感で柔軟な子どもたちを根本から揺さぶる。その時の責任を負えない……。とりわけ最近の自己責任が問われる時代にあって、教師たちはリスクを負う実践を行うことが非常に難しい。そうした中では論争問題学習は進まない。教師たちが繋がり、実践を交換し、互いに励ましあう。もちろん政策的バックアップはその中で重要であるが、同時にこうした繋がりが不可欠である。どのように持続的なつながりを持てる場を作っていくか。

これが今後の課題となるだろう。EVRI セミナーやそれに伴う報告書はその端緒となればと思う。今後とも継続的に取り組んでいくことにしたい。

本科研調査は、多くの方々のご協力なしではなりたなかった。感謝申し上げたい。3年間にわたる科研調査で、教育研究補助職員としてサポートしてくれた、奥村尚さん（独立研究者）・小野創太さん・田中峻斗さん・玉井慎也さん・野瀬輝さん（以上、広島大学院生）。彼らの探究心と献身的なサポートなしでは最後まで継続することができなかった。また、特に同性婚をめぐる教師調査を共に進めた岡田了祐先生（お茶の水女子大学）と村田一朗さん（広島大学院生）。そして、同僚の金鍾成先生には、質問紙調査の根本となる重要な論考を紹介してくださった上で、同性婚調査を推進してくださった。

質問紙調査では、以下の方々の協力をいただけたことで、実施に至ることができた。ご協力に感謝申し上げたい。

【質問紙デザイン】オ・ジソン（韓国・忠北大学・教授）、堀井順平（広島文化学園・講師）、小栗優貴（広島大学大学院・博士課程後期）

【質問紙プレ調査】佐藤健翔（浜中町立霧多布中学校・教諭）、江渡明香（北海道教育大学附属釧路義務教育学校・非常勤講師）、両角遼平（広島大学大学院・博士課程後期）、宇ノ木啓太（広島大学大学院・博士課程前期）、松本理敬、岡井美咲希、武市実香、増田周太、河野秀隆（広島大学・学部4年生）

セミナーにおいては、多様なフィードバックをいただくことができた。登壇してくださった先生方・院生の皆さん・参加者の皆さまに感謝申し上げます。また、運営・調整を引き受けてくださった広島大学教育ビジョン研究センターの草原和博先生・草原聡美様をはじめとするスタッフの皆様にも感謝申し上げます。

最後に、本科研調査は多くの先生方の声を広く・深く聞くことを重視していた。インタビュー調査に協力してくださった学部生・院生の皆様、2名の先生方。そして、質問紙調査においては、有効標本として数えた988名の先生方に加えて、調査結果の示し方の問題から欠損値とさせていただいた188名の先生方にも質問紙を返送いただいた。本科研は、新型コロナウイルス感染症の蔓延とちょうど重なり、学校現場が大変お忙しい状況で展開された。貴重なお時間を割いてご回答いただいたことに心より感謝申し上げます。

本当にありがとうございました。

研究代表者：川口広美

註1：「オーストリア政治教育の挑戦－教室空間で政治問題をいかに教えるか－」（国際共同研究強化(B)，18KK0065，研究代表：草原和博）

研究倫理審査

質問紙およびインタビュー調査は、広島大学大学院人間社会科学研究科教育学系プログラム倫理審査合同委員会の承認を受けた。（承認番号：2021090 および 2021040）

研究助成

本研究は、日本学術振興会の以下の科学研究費助成事業として実施した。若手研究，課題番号19K14239（2019年度～2021年度）「社会科教師は論争問題をどのように捉えているか：「政治的中立性」との関係から」（研究代表者：川口広美）

報告書執筆者・資料作成者一覧（50音順・敬称略）

井上昌善（愛媛大学）…第1部発表資料

岩崎圭祐（佐川町立佐川中学校）…第3部発表資料

岡田了祐（お茶の水女子大学）…第3部発表資料

奥村 尚（独立研究者）…第2部発表資料

小野創太（広島大学大学院人間社会科学研究科・博士課程後期）

…第2部発表資料

川口広美（広島大学）…編集責任者・第1～3部発表資料・はじめに

金 鍾成（広島大学）…第3部発表資料

草原和博（広島大学）…第1部発表資料

田中峻斗（広島大学大学院人間社会科学研究科・博士課程前期）

…第1部編集，第2部発表資料

玉井慎也（広島大学大学院人間社会科学研究科・博士課程後期）

…第2部編集，第1・2部発表資料，第2部付録2

野瀬 輝（広島大学大学院人間社会科学研究科・博士課程前期）

…第2部発表資料

溝口和宏（鹿児島大学）…第3部発表資料

村田一朗（広島大学大学院人間社会科学研究科・博士課程前期）

…第3部編集，第3部発表資料

渡部竜也（東京学芸大学）…第1部発表資料

EVRI 研究プロジェクト叢書 Vol.6

社会科教師の論争問題学習に対する
スタンス調査研究

発行日 2022年3月8日

編著者 川口広美・玉井慎也・村田一朗・田中峻斗

編集 広島大学教育ビジョン研究センター (EVRI)

印刷 (株)ニシキプリント



**EDUCATIONAL
VISION
RESEARCH
INSTITUTE**