

# 民主的コミュニケーションを実現する 市民育成をめざした社会科教育研究の展望

— コミュニケーションを扱う社会科授業理論・実践の類型化を通して —

田中 峻斗

(2022年10月7日受理)

Prospects for Social Studies Education Research Aimed at Cultivating Citizens  
for Democratic Communication:  
Through a Typology of Social Studies Teaching Theories  
and Practices Dealing with Communication

Ryouto Tanaka

**Abstract:** This paper examines the state of social studies education through a typology of theories and practices of social studies education aimed at fostering citizens capable of democratic communication. Toward democratic communication, social studies research to date has had the following problems: (1) unclear scope, and (2) unachieved goals. As a result, it is difficult to find new teaching theories and practices even when they are proposed, making it difficult to expand and update the theoretical reach of social studies education research. Therefore, in this paper, we categorized teaching theories and practices from the viewpoints of "the causes of the lack of democratic communication" and "how to handle communication." As a result, the following two points became clear. First, there are multiple types of educational theories and practices that have been developed in terms of problem consciousness and class structure. Second, each type of teaching theory and practice has its own characteristics and issues.

**Key words:** Democratic Communication, Social Studies

キーワード：民主的コミュニケーション，社会科教育

## I. はじめに

社会科教育の一目標に、全ての者の主張を対等に扱い、その内容を批判・検討しながら合意を形成するコミュニケーションを実現する市民育成がある（吉村，2001）。これが、社会科教育の目標として捉えられるのは、次の理由からであろう。

コミュニケーションは、人々のつながりを生み、民主主義社会を形成する（田村・加藤，2020）。というも、

民主主義社会は、異なる価値観を持つ人々の間で、対立が常に生じる（足立，1984）からである。そこで、他者との対立を克服したり、他者を理解したりする方法として、コミュニケーションが位置づけられている（足立，1984；河野他，2020）。この民主主義社会を形成するコミュニケーションでは、全ての者の主張を対等に扱い、その内容を批判・検討しながら合意を形成することが求められる（パーカー，2004；フィッシュキン，2011）。本稿では、このコミュニケーションを民主的コミュニケーションと呼ぶ。

この民主的コミュニケーションを実現する市民育成

本論文は、査読付き論文である。

に向け、これまで社会科教育研究では、多様な授業理論・実践を蓄積してきた。例えば、池野（2003）は、社会がコミュニケーションによって形成されているものとし、コミュニケーションの中でも、暴力や思想統制ではなく、議論が社会を形成する方法だと想定する。そのため、子どもに議論の構造から社会を捉えさせることで、民主主義社会の理想的な形成過程を認識させ、議論というコミュニケーションで社会を形成できる市民の育成をめざす。更に、吉村（1996）は、民主主義社会がコミュニケーションを通じた人々の合意形成過程によって形成されているとするも、その理想的な社会の形成過程を認識するだけでなく、実際に経験させる意義を論じる。そのため、子どもに、教室内でコミュニケーションを実践させ、コミュニケーションで民主主義社会を形成する資質・能力を獲得させる。

現在に至るまで、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、多様な社会科授業理論・実践が主張されてきている。しかし、問題が、二点ある。第一に、「議論」「討論」「論争問題学習」のように用いられる概念が混乱し、民主的コミュニケーションを実現する市民育成をめざす社会科授業理論・実践の範囲が不明確な状態となっていることである。例えば、民主的コミュニケーションを実現する市民育成をめざす社会科授業理論・実践として、山口（2012）は、議論の構造で社会形成過程を探究させる社会科授業を提示する一方で、佐長（2011）は、実際に討論させる社会科授業を提示する。第二に、現在、提案されている、民主的コミュニケーションを実現する市民育成をめざす社会科授業理論・実践では、その目標を達成できていない現状が報告されていることである（例えば、植原・渡部，2021；西村，2021；渡部，2022）。

この社会科教育研究の現状は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、新たな授業理論・実践が提案されたとしても、社会科教育研究の理論的な到達点の拡張・更新を見出しにくくする。更に、コミュニケーションを通して、他者と協働し問題を解決できる市民育成が政策的に要請される（中央教育審議会，2016）教師が、自身の授業実践に、どの授業理論・実践を応用すればいいのかも見えにくくしている。

そこで、本稿では、以下三点のRQを設定する。それは、RQ 1「民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これまでの社会科教育研究は、どのような授業理論・実践を提案してきたのか」、RQ 2「その授業理論・実践には、どのような特質と課題があるか」、RQ 3「民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これからの社会科教育研究は、何をこそ議論すべきか」を設定し、究明する。

この究明は、二つの意義を有する。第一は、実践的意義である。これは、コミュニケーションを通して、他者と協働し問題を解決できる市民育成が要請される学校現場（中央教育審議会，2016）で、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向けた社会科教育を実践する手がかりとなる。第二は、学術的意義である。これは、上記で指摘したような問題を抱える社会科教育研究の現状を整理し、抜け出す指針をしめす。

## II. 分析枠組みの構成

では、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これまで提案されてきた社会科授業理論・実践を整理していく上で、用いる分析枠組みを構成する。分析枠組みの構成に向けては、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因と、社会科教育におけるコミュニケーションの扱い方を原理的に考察する。

### 1 民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因

民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因については、（1）個人の責任と（2）環境という二つの立場がある。

第一の立場は、民主的コミュニケーションの実現に向け、①論証できる個人と、②偏見・差別などをせずに、他者の主張内容を批判・検討できる個人が必要であると考えられる。

前者は、コミュニケーションには、自身の主張を論証するルールがあると考えられる（福澤，2018）。そのため、他者に理解してもらえないといった民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因は、論証できない個人にあると捉える。

一方、後者は、論証が必要とされる前提には、その主張を聞こうとする他者の存在があると捉える（香西，2007）。しかし、人は、価値観や、無意識に他者の人格・能力・地位等を判断材料に、他者の主張を批判・検討する認知特性を有する（Fricker，2007；Saul，2017）。この価値観・認知特性に基づく人の判断は、実際、無批判に主張が通るという恩恵を受ける者と、否定しかされない者を生む（Fricker，2007）。故に、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因は、個人の価値観・認知特性にあると捉える。しかし、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因を個人の責任として捉えていることは前者と共通している。

第二の立場は、第一の立場の考えに疑問を呈し、個人の行為や価値観・認知特性は、環境の影響を受けると捉える。

心理学者Macrae, C. N. Bodenhausen, G. V & Milne,

A. B. (1998) は、偏見や差別がいけないことだと自覚している者でさえ、コミュニケーションの中で差別的な発言・行為をしてしまうことを明らかにする。その中で、偏見や差別的な発言・行為を低減する方法として、環境整備の必要性を説く。

加えて、社会学者ブルデューは、コミュニケーションにおいては、そこに参加する人や集団の所作、能力、知識、学歴、資格、地位等の違いからなる非対称な関係が影響することを報告する (ブルデュー, 2020a)。更に、ブルデューは、その所作、能力、知識、学歴、資格、地位等の中で、人から敬われるものと、蔑まれるものが決まる規準が、社会構造によって決められることを実証的に明らかにした (ブルデュー, 2020a; 2020b)。ここから、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因は、環境にあると捉えられる。

以上、本章での考察を踏まえ、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因は、個人の責任と環境の影響であるとして論を進める。

## 2 社会科教育におけるコミュニケーションの扱い方

社会科教育が、コミュニケーションを扱うようになった背景には、社会構成主義の台頭がある (ガーゲン, 2004)。このような認識論の転換に伴い、民主主義社会をコミュニケーションの観点から捉えるようになった (梅津, 2012)。その後、教育自体もコミュニケーションの観点から捉えるようになり (ガーゲン&ガーゲン, 2018)、教室内でコミュニケーションを経験させ、子どもに資質・能力を獲得させるようになる。

コミュニケーションを扱う社会科教育研究の整理を試みた論考として、田口(2012)がある。田口(2012)は、社会科教育の方法原理である議論を整理する。その中で、これまでの社会科授業理論・実践には、異なる二つのコミュニケーションの扱い方があると述べる。それは、コミュニケーションとしての社会を対象化し、分析・探究させるものと、実際にコミュニケーションを経験させるものである (田口, 2012)。前者は、民主主義社会をコミュニケーションの観点から捉える論考である。ここで提案される授業理論・実践では、コミュニケーションの観点から社会を対象化し、子どもに、それを分析・探究させることを通して、民主主義社会の形成・成立過程を認識させたり、コミュニケーションの主体である自身の当たり前としていた判断・価値観を吟味させたりする。一方、後者は、教育自体もコミュニケーションの観点から捉える論考である。ここで提案される授業理論・実践では、子どもに、民主主義社会の形成過程であるコミュニケーションを教室内で経験させることを通して、自身の主張を論証で

きる資質・能力を獲得させたり、コミュニケーションの主体である自身の当たり前としていた価値観・認知特性を吟味・反省させたりする。本稿では、前者を、コミュニケーションを内容として扱う論考、後者を、コミュニケーションを内容・方法として扱う論考とする。

## Ⅲ. 分析

### 1 分析方法および視点

民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これまでの社会科教育研究が提案してきた授業理論・実践を整理する場合、多様な授業理論・実践を収集・分析し、全体傾向を描きながら、特徴づけていく方法が考えられる (Richer et al, 2020)。

しかし、本稿では、先に類型化を行い、その類型に位置づく授業理論・実践を提示しながら、分析を行う。なぜなら、上記のように、これまで提案されてきた社会科授業理論・実践で用いられる概念が、多様に存在するからである。故に、関連する概念を設定し、収集したとしても、全体傾向さえも描けない (Richer et al, 2020)。

そこで、Ⅱ章の考察に基づき、「(1) 民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、何を变えようとしているか」「(2) コミュニケーションをどのように扱っているか」の二つの視点を設定し、類型化を行う。そして、各類型に位置づく解釈される代表的な論考を提示しながら、分析を行う。

第一の視点「(1) 民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、何を变えようとしているか」では、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因に、何を求め、アプローチしているかを示す。前章の考察に基づき、この視点では、コミュニケーションに参加する個人を変えようとする論考と、コミュニケーションが行われている環境を変えようとする論考に分ける。さらに、前者は、子どもが、民主的コミュニケーションに参加できるようになるために、主張したり・主張を聞いたりする資質・能力を獲得することをめざす。具体的には、(1) 自身の主張を論証できる資質・能力の獲得に重きを置く授業理論・実践と、(2) コミュニケーションの主体である自身の価値観や認知特性を吟味・反省させることに重きを置く授業理論・実践にわけることができる。

一方、後者は、教室内で、民主的コミュニケーションが実現されることをめざす。具体的には、第三者の教師が常にファシリテート・組織しながら、偏見や差別が生じないように工夫された、理想的なコミュニ

ケーションを経験させる授業理論・実践が該当する。

第二の視点「(2) コミュニケーションをどのように扱っているか」では、コミュニケーションを授業の内容・方法として、どのように扱っているのかを示す。前章の考察に基づき、この視点では、コミュニケーションを内容として扱う論考と、内容・方法として扱う論考に分ける。前者は、子どもに、コミュニケーションの観点から社会を分析・探究させ、民主主義社会の形成・成立過程を認識させる授業理論・実践が該当する。後者は、子どもに、民主主義社会の形成過程であるコミュニケーションを教室内で経験させ、民主主義社会を形成する知識・スキルを獲得させる授業理論・実践が該当する。

では、「(1) 民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、何を換えようとしているか」を横軸に、「(2) コミュニケーションをどのように扱っているか」を縦軸に、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、提案されてきた社会科授業理論・実践を整理すると、表1のように、四つに類型化できる。

第一類型は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、個人を換えようとし、コミュニケーションを内容として扱う。具体的には、子どもが、論証したり、価値観・認知特性を吟味・反省したりする意義や、そのための知識を獲得することをめざす。そのために、コミュニケーションの観点から社会を分析・探究させる。本稿では、第一類型に位置づく授業理論・実践を、コミュニケーション過程分析型とネーミングする。

第二・三類型は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、個人を換えようとし、コミュニケーションを内容・方法として扱う。ただし、具体的にみると、第二類型は、主に、子どもが、自身の主張を論証できるようになることをめざす。そのために、教室内で民主主義社会の形成過程であるコミュニケーションを経験させる。一方で、第三類型は、主に、子どもが、価値観・認知特性を吟味・反省できるようになることをめざす。そのために、教室内で民主主義社

会の形成過程であるコミュニケーションを経験させる。本稿では、第二類型に位置づく授業理論・実践を、論証能力獲得型、第三類型に位置づく授業理論・実践を、価値観・認知特性反省型とネーミングする。

第四類型は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、環境を換えようとし、コミュニケーションを内容・方法として扱う。具体的には、教師が常にファシリテート・組織することで、教室において理想的なコミュニケーションが成立するようにする。その中で、子どもに議論させる。本稿では、第四類型に位置づく授業理論・実践を、理想的コミュニケーション経験型とネーミングする。

以下、この類型に基づき、分析をはじめめる。ただし、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、環境を換えようとし、コミュニケーションを内容として扱う授業理論・実践は、管見の限り見当たらないため、本稿では検討しない。該当する論考が見当たらない理由は、以下のように説明できる。環境を換えようとする論考は、教室内で、民主的コミュニケーションが実現していないことを問題視する(川口他, 2021; 西村, 2021)。ここから、環境を換えようとする授業理論・実践は、コミュニケーションを内容・方法として扱う。故に、環境の変化をめざし、コミュニケーションを内容として扱う授業理論・実践は、未だ提案されていないのではない。

## 2 コミュニケーション過程分析型の授業理論・実践

では、コミュニケーション過程分析型の授業理論・実践から見ていく。この類型の代表例としては、社会形成科の中でもトールミン図式を用いて社会に存在する議論を分析させる社会科授業(服部, 2003; 池野他, 2004; 池野, 2006; 田口他, 2007)が挙げられる。

例えば、社会形成科を提唱する池野は、社会が人と人とのつながり・コミュニケーションによって形成されているもの(池野, 2003)とする。そして、人々のコミュニケーションの中でも、暴力や思想統制ではなく、議論が社会を形成する方法であると捉え、議論を

表1 民主的コミュニケーションを実現する市民育成にむけた社会科授業理論・実践の類型

	個人を変化させる		環境を変化させる
	論証できる資質・能力の獲得	価値観・認知特性の吟味・反省	
内容	【第一類型】 コミュニケーション過程分析型		
内容・方法	【第二類型】 論証能力獲得型	【第三類型】 価値観・認知特性反省型	【第四類型】 理想的コミュニケーション経験型

(筆者作成)



社会形成科における目標・内容・方法原理とする。具体的には、民主主義社会が議論によって形成される過程・構造を対象化して把握するためのフレームワークの獲得と、形成された社会の秩序・規範だけでなく、自身の当たり前としていた価値観を、そのフレームワークで吟味できることを目標とする（池野、2006）。

そして、池野（2006）は、この目標達成に向け、社会秩序を議論の構造（トゥールミン図式）で分析する社会科授業を提案する。その社会科授業は、主に三段階の構成になっている。それは、（1）主張が対立している社会問題を取り上げ、どのような主張が対立しているのかを把握させる段階、（2）対立する各主張が、どのような価値観・前提を持ち、どのような事実から組み立てられているかを分析する段階、（3）より良い社会形成に向け、どのような主張を支持するか、その主張を、どのような価値観・事実から組み立てるかを考察する段階、となっている。

以上のような、コミュニケーション過程分析型の授業を受けた子どもは、民主的コミュニケーションを実現できるように、自己の主張を論証したり、自身の判断を吟味したりするための知識を獲得する。例えば、池野（2006）の授業では、武力行使の是非をめぐる対立する各主張を、トゥールミン図式を用いて分析させる。事実・裏付けとなる価値観・主張からなるトゥールミン図式で、対立する主張および社会を分析した子どもは、社会の中で、暴力や思想統制ではなく、議論というコミュニケーションを行う意義や、そこで論証の構造を用いる必要があることを認識する。また、武力行使に対する自身の素朴な価値観を議論の構造で吟味する。

### 3 論証能力獲得型の授業理論・実践

次は、論証能力獲得型の授業理論・実践を見ていく。この類型の代表例としては、論争問題をめぐり議論させる社会科授業（吉村、1996；水山、2003；長田、2014；オリバー&シェーバー、2019）などが挙げられる。

例えば、社会科教育において論争問題学習を行う意義と方法を提唱するオリバー&シェーバーは、社会において、人々の価値観・考えの対立によって論争問題が生じており、議論する必要性があると述べる（オリバー&シェーバー、2019）。そして、社会の議論の中で、大人の主張に対して、子どもが反論を述べた際、未熟や作法がなっていないことを理由に、反論を聞いてもらえない現状を問題視する（オリバー&シェーバー、2019）。そこで、オリバー&シェーバー（2019）は、社会における市民の議論に、子どもを参加させるために、論争問題をめぐる議論を分析したり、議論の

中で主張を述べたりする方法を獲得した市民育成をめざす。

そして、オリバー&シェーバー（2019）は、この目標達成に向け、社会に存在する論争問題を論争的に扱う社会科授業を提案する。その社会科授業は、主に四段階の構成になっている。それは、（1）論争を生み出す背景を理解し、対立状況の整理から論点を明らかにする段階、（2）自己の見解を構築し、論争問題と類似する価値の対立構造を持つ事例を検討する段階、（3）議論を通して、考察している問題に関連する概念・用語の定義や問題に関する事実の確認を行う段階、（4）導かれた価値基準をもとにメインとなる問題について判断し、自己の見解を再構築する段階、となっている（オリバー&シェーバー、2019）。

以上のような、論証能力獲得型の授業を受けた子どもは、社会の議論に参加するために論証したり、問題分析したりする知識・スキルを獲得する。例えば、オリバー&シェーバー（2019）が提案する授業『リトルロック』では、リトルロック事件を分析し、その問題に対する主張を作成させ、類似する問題や議論の中で用いられる事実や概念を整理し、再度主張をつくるという議論に参加する手順を経験させる。

### 4 価値観・認知特性反省型の授業理論・実践

続いて、価値観・認知特性反省型の授業理論・実践を見ていく。この類型の代表例としては、議論を阻害する価値観・信念を反省させる授業（桑原、2000；王子、2018）や他者の主張内容を見ようとしないう認知特性を自覚・反省させる授業（仲村、2017；中、2022）などが挙げられる。

例えば、議論を阻害する価値観・信念を反省させる授業理論を提案する桑原（2000）は、民主主義社会では、論争問題が生じているため、市民が解決を模索し、解決策を見出せる資質・能力を有するべきと説く。そして、論争問題を議論する前提には、個々の価値観に基づく合理的な判断が行えることがあると述べる。しかし、桑原（2000）は、人の中にある、合理的な判断を阻害する、偏った信念・価値観を問題視する。そのため、論争問題学習を通して、個人の信念・価値観を吟味・反省できる子どもの育成をめざす。

そして、桑原（2000）は、この目標達成に向け、社会的な論争問題を議論し、そのコミュニケーションを踏まえ自己内葛藤させる社会科授業を提案する。その社会科授業は、主に七段階の構成になっている。それは、（1）論争問題の概要を把握させる段階、（2）現時点の自分の信念に基づき解決策を案出する段階、（3）解決策について他者と議論する中で、自分の信念・

価値を自覚する段階、(4)異なる論争問題の解決策を案出させる中で、自分の信念・価値を揺らがす段階、(5)自分の信念・価値を吟味・反省する段階、(6)(4)の解決策について他者と議論する中で、自分の信念や価値観を再構成する段階、(7)再構成した自分の信念や価値観を吟味・反省する段階、となっている。

以上のような、価値観・認知特性反省型の授業を受けた子どもは、自分の価値観や、それに固執しながら物事を判断していた自身の傾向、更にはその課題を認識するようになる。例えば、桑原(2000)の授業では、他者とのコミュニケーションのあと、自分の主張を支えていた信念・価値に向き合わせることで、これまで無自覚であった信念・価値を自覚・吟味・反省させている。

## 5 理想的コミュニケーション経験型の授業理論・実践

最後に、理想的コミュニケーション経験型の授業理論・実践を見ていく。この類型の代表例としては、紙上討論学習を用いた社会科授業(西村, 2021)や、聴き合い活動を取り入れた社会科授業(川口他, 2021)、対話の前に知的安全性というルールを設けるP4Cを用いた授業(グレゴリー他, 2020)などが挙げられる。

例えば、紙上討論学習を提案する西村(2021)は、民主主義社会を形成するにあたって、有力な手段が討論であるとする。そして、民主主義社会の担い手が必要とされる資質・能力は、人の主張内容を批判・検討できる「討論する力」と述べる(西村, 2021)。故に、西村(2021)は、討論というコミュニケーションの中で、人の主張内容を批判・検討できる「討論できる力」を備えた市民育成をめざす。しかし、実際に学校現場で行われる討論学習では、子ども同士の関係性により、討論の中で、発言をためらう者、他者の意見を十分に把握しない者がいることを問題視する。

そして、西村(2021)は、この問題を克服しながら、上の目標を達成するために、無記名の主張を他のクラスメートが批判・検討するといったコミュニケーションを経験させることに解決策を見出す。そこで、西村(2021)は、教師が工夫をこらし無記名の主張を他のクラスメートが批判・検討する紙上討論を取り入れた社会科授業を提案する。その社会科授業は、主に四段階の構成になっている。それは、(1)今回事例とするマシオン建設に伴う裁判事例の概要を把握したり、それについての班の意見を作ったりする段階、(2)(1)の段階で出た20個の意見を代表意見とし、班に分かれ、紙上討論学習を行う段階、(3)(2)の段階で形成した意見を教室全体に共有しながら、代表意見

をめぐる討論を行う段階、(4)(3)の段階で行った討論を踏まえ、最終意見を形成する段階、となっている。段階(2)の紙上討論は、①20個の代表意見から、各個人が3つの意見を選び、賛否のコメントを付け、②そのコメントについて、他の班員からコメントをもらい、③問題に対する意見を作らせる、という流れで展開される。

以上のような、理想的コミュニケーション経験型の授業を受けた子どもは、自身の主張を論証したり、他者の主張内容に着目し批判・検討したりすることを経験する。例えば、西村(2021)の授業では、教師が作成した紙上討論学習を通して、子どもに主張内容に着目させやすくしたり、他者の意見に対する賛否を言いやすくさせたりしている。このような工夫がされたコミュニケーションの中で、子どもは議論を経験する。

## IV. 考察

以上の分析結果を踏まえ、RQ1「民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これまでの社会科教育研究は、どのような授業理論・実践を提案してきたのか」、RQ2「その授業理論・実践には、どのような特質と課題があるか」、RQ3「民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これからの社会科教育研究は、何をこそ議論するべきか」を究明する。

### 1 これまでの社会科教育研究が提案してきた授業理論・実践全体の特質 - RA1の案出 -

まず、RQ1の答え(RA1)は、表1に示したように、四つに類型化された授業理論・実践があった。それを踏まえ、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、これまでの社会科教育研究が提案してきた授業理論・実践全体の特質を二点にまとめた。

第一に、問題意識として想定する、子どもが民主的コミュニケーションを実現できるようになる場には、社会と教室内という二つの考え方があった。

前者には、コミュニケーション過程分析型の授業理論・実践、論証能力獲得型の授業理論・実践、価値観・認知特性反省型の授業理論・実践が該当する。一方、後者には、理想的コミュニケーション経験型の授業理論・実践が該当する。

例えば、オリバー&シェーバー(2019)は、社会の議論の中で生じる、子どもの反論が聞いてもらえない現状を、桑原(2000)は、合理的な判断が社会の議論で求められ、その合理的な判断を阻害する人の信念・価値観を、問題視している。一方で、西村(2021)は、

学校現場で行われる学習の中で民主的コミュニケーションが実現されていないことを問題視している。

このような二つの考え方が背景には、教育自体をコミュニケーションの観点から捉えるようになった（ガーゲン&ガーゲン，2018）教育観の変化が挙げられる。この変化により、民主的コミュニケーションの経験を通して、社会で民主的コミュニケーションを実現するための知識・スキルを獲得させる教育へと変わった。故に、教室内で民主的コミュニケーションを実現することに焦点があたるようになったのではない。

第二に、授業構成としては、社会のコミュニケーションを対象化するもの、コミュニケーションを実践するもの、実践したコミュニケーションを踏まえ、自己を対象化するものという三つの授業構成があった。

社会のコミュニケーションを対象化するものには、コミュニケーション過程分析型の授業理論・実践が該当する。そして、コミュニケーションを実践するものには、論証能力獲得型や、理想的コミュニケーション経験型の授業理論・実践が該当する。最後に、実践したコミュニケーションを踏まえ、自己を対象化するものには、価値観・認知特性反省型の授業理論・実践が該当する。

例えば、池野（2006）は、コミュニケーションの観点で社会を探究させるが、授業方法は教師と子どもによる問いと答えの往復運動で展開される。そして、オリバー&シューパー（2019）や西村（2021）は、問題を分析し、意見を作り、コミュニケーションさせる。しかし、桑原（2000）は、コミュニケーションをさせて終わるのではなく、自分に向き合う段階を設定する。

このような三つの授業構成がある背景には、（1）教育自体をコミュニケーションの観点から捉えるようになった（ガーゲン&ガーゲン，2018）教育観の変化と、（2）民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因として、個人の価値観・認知特性への着目が挙げられる。前述のようにコミュニケーションを経験することを通して、知識・スキルを獲得することができるように考えたようになった（ガーゲン&ガーゲン，2018）。この教育観の変化によって、子どもに、社会のコミュニケーションを対象化させるだけでなく、コミュニケーションを経験させるようになったのではないだろうか。加えて、コミュニケーションを通して、意思決定等の方法を獲得させることに重点を置くのではなく、子どもの信念・価値観に向き合う必要性が説かれるようになった（桑原，2000）。それによって、コミュニケーションを実践するだけにとどめるのではなく、コミュニケーションの後に、自己を対象化させるよう

になったのではないだろうか。

## 2 提案されてきた各授業理論・実践の特質と課題 — RA 2の案出 —

では、各授業理論・実践の特質と課題は何か。そこで、Ⅱ章で考察した、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因や、社会科教育におけるコミュニケーションの扱い方を観点に、RQ 2の答え（RA 2）を考察する。

まず、コミュニケーション過程分析型の授業理論・実践である。この授業理論・実践の特質は、子どもに、民主的コミュニケーション過程を分析・探究させたり、自身の当たり前としていた価値観や判断を吟味させたりしている点である。この授業を受けた子どもは、民主的コミュニケーションを行う際に、自己の主張を論証したり、自身の判断を吟味したりするための知識を獲得する。

しかし、この授業理論・実践の課題として、民主的コミュニケーションが実現していない現状を解決・克服する方法を実践させていないことがある。人は、コミュニケーションの中で知識やスキルを活用する経験を通して知識やスキルを獲得する（ガーゲン&ガーゲン，2018）。更に、民主的コミュニケーションを実現するためには、一度限りの経験では十分ではなく、何度も繰り返し経験させる必要がある（Williams & Wright., 2020；Mandhana & Caruso., 2022）。故に、子どもが、民主的コミュニケーション過程を認識するだけでは、民主的コミュニケーションが実現していない現状に出会った時、それを解決・克服できないだろう。

次に、論証能力獲得型の授業理論・実践と価値観・認知特性反省型の授業理論・実践である。ここで二つの授業理論・実践をまとめたのは、これらが、（1）個人を変えようとし、コミュニケーションを内容・方法として扱う点で共通しているから、（2）Ⅱ章で考察した、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因や、社会科教育におけるコミュニケーションの扱い方から見たときの特質と課題が共通するから、である。

これらの授業理論・実践の特質は、経験を通して、子どもに、民主的コミュニケーションが実現していない現状を解決・克服するための一方法を獲得させている点である。この授業を受けた子どもは、民主的コミュニケーションを実現する市民育成にむけ、論証する資質・能力を獲得したり、自身の価値観・認知特性を吟味・反省したりするようになる。

しかし、これらの授業理論・実践の課題として、子



どもに獲得させる一方法では、民主的コミュニケーションが実現していない現状の解決・克服を完全に行えないことがある。Ⅱ章でも指摘したとおり、民主的コミュニケーションが実現しない原因には、論証を聞く個人の価値観・認知特性だけでなく、環境の影響もある。故に、子どもが、自身の価値観・認知特性の存在や課題だけでなく、環境の影響も認識せずには、相変わらず民主的コミュニケーションが実現していない現状を再生産してしまう。

最後に、理想的コミュニケーション経験型の授業理論・実践である。この授業理論・実践の特質は、子どもに、民主的コミュニケーションが実現しやすく工夫されたコミュニケーションを経験させている点である。この授業を受けた子どもは、全ての者の主張を対等に扱い、その内容を批判・検討することの意義や、全ての者の主張を対等に扱い、その内容が批判・検討されるコミュニケーションを経験する。

しかし、この授業理論・実践の課題として、自身が経験した民主的コミュニケーションが実現していた環境を、メタ認知させていないことがある。民主的コミュニケーションが実現している環境下での経験がもたらすのは、その環境下で、コミュニケーションするための知識やスキルの獲得である（ガーゲン&ガーゲン、2018）。即ち、民主的コミュニケーションが実現していない環境下で、民主的コミュニケーションをするための知識やスキルを獲得させているわけではない。そのため、民主的コミュニケーションが実現していた環境やその要因をメタ認知する必要がある。なぜなら、現実社会のコミュニケーションは、全ての者の主張が対等に扱われず、人の人格・能力・地位等を判断材料に、その主張が批判・検討される（Tisdell, 1993; Hemmings, 2000; Hess et al, 2002; Hauver et al, 2017a; Hauver et al, 2017b; 植原・渡部, 2021）からである。故に、子どもが、民主的コミュニケーションが実現していない環境下で、民主的コミュニケーションを実現するための知識やスキルを獲得せずには、現実社会の中で、民主的コミュニケーションを実現することはできないのではないか。

### 3 これからの社会科教育研究が議論すべきこと

#### － RA 3の案出－

RQ 2の考察で示したように、各類型に位置づく授業理論・実践は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、課題を有していた。では、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、今後、どのような授業理論・実践が必要であろうか。

結論を先取りすると、これからの社会科教育は、こ

れまでのコミュニケーションの扱い方を継承しつつも、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因を再考する必要があるだろう。

これまでの社会科教育研究におけるコミュニケーションの扱い方を継承する理由は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、知識の獲得や一度限りの経験では十分ではなく、何度も繰り返し経験させる必要だからである。社会科教育は、社会や教育を社会構成主義に捉えるようになり、コミュニケーションを行わせる中で、資質・能力を獲得させるようになった（梅津, 2012）。この理論的な潮流に則り、これからの社会科教育研究においても、コミュニケーションを内容としても方法としても扱うべきであろう。

一方で、これまでの社会科教育研究における民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因を再考する理由は、その原因を個人の責任か環境かの二項対立では捉えられないからである。なぜなら、個人の行為と環境は、相互作用関係だからである。例えば、人々の行為は、その環境の制度や文化、規範などの影響を受ける（ブルデュー, 2020a）。しかし、そのような人々の行為は、環境を形成し、再生産しているのである（ベネット他, 2019; ブルデュー, 2020b）。ここから、民主的コミュニケーションを実現するためには、個人と環境を変える必要があると分かる。故に、これからの社会科教育研究においては、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因を、個人の行為と環境の相互作用関係としてとらえるべきであろう。

このように、これまでの社会科教育研究におけるコミュニケーションの扱い方を継承しつつも、民主的コミュニケーションが実現しなくなる原因を再考することで、民主的コミュニケーションを実現する市民育成の実現可能性を高めるのではないだろうか。

## V. おわりに－本研究の意義－

前章では、分析結果を踏まえ、RQ 1・2・3に答えた。では、それは、これまでの社会科教育研究にとって、どのような意義があるだろうか。

本研究の意義は（1）民主的コミュニケーションを実現する市民育成をめざす今後の社会科教育のあり方を議論する基礎を示したこと、（2）学校現場で、民主的コミュニケーションを実現する市民を育成する社会科教育を実践する手がかりを示したこと、である。

現在の社会科教育研究では、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向けた社会科授業理論・実践が、数多く蓄積されているが、その目標や授業構



成、コミュニケーションの扱い方が多様であり、範囲も不明確であった。また、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向け、提案される社会科授業理論・実践は、その目標を達成できていないという批判にさらされていた。

本稿で示した四つの類型は、民主的コミュニケーションを実現する市民育成にむけた社会科授業理論・実践が指す範囲の一提案である。今後、この類型をもとに、新たな授業理論・実践の位置付けを示したり、この類型自体の拡張・収縮を議論したりすることで、民主的コミュニケーションを実現する市民育成に向けた社会科教育研究の発展が期待できる。

更に、各類型に位置づく授業理論・実践には、特質と課題がある。学校現場の社会科教師が、各授業理論・実践が持つ特質と課題を加味し、社会科授業を開発・実践することで、民主的コミュニケーションを実現する市民育成にむけた社会科授業実践を手助けできる。

## 【引用・参考文献】

- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power & The Ethics of Knowing*. Oxford.
- Hauver, J., Kobe, J F., & Zhao, X. (2017a). Examining the Role of Trust in Shaping Children's Approaches to Peer dialogue. *Teacher College record*, 119(10), pp.1-34.
- Hauver, J., Zhao, X., & Kobe, J F. (2017b). 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), pp.293-317.
- Hemmings, A. (2000). High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis. *American Educational Research Journal*, 37(1), pp.67-91.
- Hess, D. & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn From the Discussion of Controversial Public Issues, *Journal of curriculum and supervision*, 17(4), pp.283-314.
- Macrae, C. N. Bodenhausen, G. V. & Milne, A. B. (1998). Saying No to Unwanted Thought: Self Focus and The Regulation of Mental Life, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp.578-589.
- Mandhana, D. M., Caruso, V. (2022). Reducing implicit biases in classroom discussions. *Communication Teacher*, 36(2), pp.111-116.
- Richter, O Z., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer Nature.
- Saul, J. (2017). Implicit bias, stereotype threat, and epistemic injustice. In Kidd, I. J., Medina, J., Pohlhaus, G Jr. (ed.) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge, pp.235-242
- Tisdell, E. J. (1993). Interlocking Systems of Power, Privilege, and Oppression In Adult Higher Education Classes. *Adult Education Quarterly*, 43(4). Summer, pp. 203-226.
- Williams, J C., Wright, C N. (2020). Developing implicit bias awareness in the communication classroom: From Project Implicit to Jane Elliott's Brown Eye Blue Eye. *Communication Teacher*, 34(4), pp.320-326.
- 足立幸男 (1984) 『議論の論理 - 民主主義と議論 -』木鐸社.
- 池野範男 (2003) 「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提案 -』明治図書, pp.44-53.
- 池野範男, 渡部竜也, 竹中伸夫 (2004) 「国家・社会の形成者」を育成する中学校社会科授業の開発 公民単元「選挙制度から民主主義社会のあり方を考える」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第91号, pp.1-11.
- 池野範男 (2006) 「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, pp.51-60.
- 植原督詞, 渡部竜也 (2021) 「ハーバード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制 -」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「憲法教育を法教育の視点から考える」発表資料.
- 梅津正美 (2012) 「社会科をなぜ「社会科」と呼ぶのか」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.332-339.
- 王子明紀 (2018) 「直感のバイアスの制御に着目した社会科意志決定型学習法の開発」全国社会科教育学会『社会科研究』第89号, pp.13-24.
- オリバー D W. & シェーパー J P./ 渡部竜也, 溝口和宏, 橋本康弘, 三浦朋子, 中原朋生訳 (2019) 『ハーバード法理学アプローチ - 高校生に論争問題を教える -』東信堂.
- 川口広美, 岡田了祐, 福井駿 (2021) 「第12章 現代の社会科教育にみる政治主体形成の実践」教育目

- 標・評価学会編『くつながる・はたらく・おさめる』の教育学－社会変動と教育目標－』日本標準, pp.197-212.
- 河野哲也, 得居千照, 永井玲衣編 (2020) 『ゼロから始める哲学対話プラクティス・ハンドブック』ひつじ書房.
- ゲーゲン K / 東村知子訳 (2004) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.
- ゲーゲン K & ゲーゲン M / 伊藤守監訳 (2018) 『現実はいつも対話から生まれる－社会構成主義－』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 桑原敏典 (2000) 「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習－「アメリカの社会的論争問題」を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第12号, pp.97-104.
- グレゴリー M. R., ヘインズ, J., & ムリス, K. 編 / 小玉重夫監訳 (2020) 『子どものための哲学教育ハンドブック－世界で広がる探究学習－』東京大学出版会.
- 香西秀信 (2007) 『論より詭弁－反論理的思考のすずめ－』光文社新書.
- 佐長健司 (2011) 「議論としての社会科の授業づくりと評価」全国社会科教育学会編『社会科教育実践学ハンドブック』明治図書, pp.33-36.
- 田口紘子, 竹中伸夫, 田中伸, 丹生英治 (2007) 「見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発－小単元「喧嘩両成敗について考える」の場合－」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第55号, pp.115-123.
- 田口紘子 (2012) 「社会科における議論」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.178-185.
- 田村哲樹, 加藤哲理編 (2020) 『ハーバーマスを読む』ナカニシヤ出版.
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」
- 中善則 (2022) 「小学校における主権者教育プログラムの開発－模擬投票の「判断の規準」を話し合う「規準対話型」授業の分析－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第145号, pp.15-29.
- 仲村秀樹 (2017) 「模擬議会を行う新授業プラン」桑原敏典編『主権者教育実践ハンドブック』明治図書, pp.106-111.
- 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80号, pp.81-92.
- 西村大志 (2021) 「『民主主義の担い手』となる市民を育成する方法としての紙上討論学習－同調圧力のもとで, 討論を成立させるために－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第144号, pp.27-40.
- 服部一秀 (2003) 「社会形成科の内容編成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ－変革と提案－』明治図書, pp.64-73.
- バーカー, W. C / 藤本将人訳 (2004) 「社会科の核に位置づく討論授業」溝上泰編『新しい時代に生きる教師のための基礎基本 社会科教育実践学の構築』明治図書, pp.358-373.
- フィッシュキン JS / 曾根泰教, 岩木貴子訳 (2011) 『人々の声が響き合うとき－熟議空間と民主主義－』早川書房.
- 福澤一吉 (2018) 『新版 議論のレッスン』NHK 出版新書.
- ブルデュー P / 石井洋二郎訳 (2020a) 『ディスタンクション I』藤原書店.
- ブルデュー P / 石井洋二郎訳 (2020b) 『ディスタンクション II』藤原書店.
- ベネット, T., サヴィジ, M., シルヴァ, E., ワード, A., カル, M G., & ライト, D. 編 / 磯直樹, 香川めい, 森田次朗, 知念涉, 相澤真一訳 (2019) 『文化・階級・卓越化』青弓社.
- 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号, pp.11-20.
- 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号, pp.41-50.
- 吉村功太郎 (2001) 「社会的合意形成をめざす社会科授業－小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, pp.21-28.
- 渡部竜也 (2022) 「一部生徒による「論破」と「議論支配」の発生－議論学習を進めていく上での最大の難解－」渡部竜也他『ハーバード法理学アプローチの理論と実践－教室での公的論争問題の立憲主義的な議論のために－』研究成果報告書, pp.163-180.  
(主指導教員 川口広美)