

# 誰もが「公共らしい公共」を行える「単元づくり、授業づくりモデル」 — 3時間からはじめられる「議論を取り入れた単元づくり」の提案 —

阿部 哲久

「公共」における「合意を視野に入れた議論を取り入れた授業づくり」について、導入の壁になっている課題を解決できるような、汎用性のある「単元づくり、授業づくりモデル」を提案した。教育実習での活用では、「議論を取り入れた単元づくり」を行いやすくなる効果があることが示唆された。また、教科書のあり方の改善が必要であることが明らかとなった。

## 1. はじめに

現行の学習指導要領で新たに設置された科目「公共」は、「見方・考え方」を働かせて、現代社会の諸課題について合意を視野に入れた議論をさせることとされているが、現場の教員の中からは当初から、十分な議論をさせる時間が取れないのではないかと、という懸念が表明されていた。また、大学入試を意識せざるを得ない現場の教員としては教科書の内容を網羅しなくてはならないという思いもある。結果として、新科目の導入にあたって意図された主催者育成の必修科目としての公共、いわば「公共らしい公共」が十分には行われていないのではないかと懸念する声が上がっている。「公共らしい公共」を誰でも行えるための取り組みが求められている。

## 2. 問題の所在

「公共」の実施以前から社会科での議論を取り入れた授業実践や、論争問題学習についての理論研究には枚挙にいとまがない。一方で、「公共」の実施をふまえて、議論を取り入れた授業に踏み込めない教員の存在やその理由についての研究も増えてきている。西村（2019）は、滋賀県内の教員へのアンケート調査によって、約87%の教員が論争的なテーマを扱う必要があると答えているにもかかわらず既に扱っていると答えた教員が15.6%にとどまることや、その理由として「授業時間の確保」や「教材研究時間の確保」「教員間の足並み」「評価」「政治的中立」「どう教えてよいかわからない」などがあげられたことを明らかにしている。また、吉田（2022）は、中四国地方の公民科教師を対象とした調査によって、論争問題の指導を避ける教師の態度要因として、教師自身の自己効力感（自分が効果的な授業をする対処

能力があるという認識）の低さが要因になっていることを明らかにし、研修・養成機会の創出や学習共同体の形成が必要であると述べている。

このような状況の中で我々実践研究者に求められているのは、現在の学校という枠組みの中で実行可能であり、誰もが「自分にもできる」「自分もやってみようかな」と考えることができるような、現場の教員にとってのハードルを下げることにつながる汎用的なモデルを示すことであると考えられる。しかし、単に授業の形のみを示す「授業モデル」を示したのでは、特定の枠組みに押し込めた授業を生んだり、題材を枠組みに当てはめることに苦労してかえって自己効力感に負の影響をあたえたりすることも考えられる。多様な学校の実態や教員の問題関心に合わせて授業づくりをすることを支援できる緩やかな「単元づくり、授業づくりモデル」を開発する必要があるだろう。

## 3. 研究の目的

本研究の目的は、「公共」において、公民を専門としない教員を含めて、誰もが「公共らしい公共」すなわち「見方・考え方」を働かせて現代社会の諸課題について合意を視野に入れた議論をさせる「議論を取り入れた授業」を行うことができるような汎用性のある「授業づくり、単元づくりモデル」を作成し提案することである。

## 4. 研究の方法

本研究ではまず、「公共」における「議論を取り入れた授業」を念頭に、先行研究で課題として指摘されている点に対応した「単元づくり、授業づくりモデル」の作成を行う。その上で、モデルの作成に

つながったこれまでの授業実践事例と、教育実習における指導事例を紹介し、分析を行う。

本来なら理論に基づいてモデルを作成し実践、評価を行うべきであるが、本研究は、これまで実践研究を行う附属学校教員として問題意識を持ちつつ行ってきた実践の主観的な評価などを元にしながら実践と並行してモデルの作成を行ってきたため、事後的に過去の実践を分析し直すという形になっており、モデルの厳密な検証とはなっていないという限界がある。そのため本稿のタイトルはモデルの「開発」とはせず「提案」とした。今後、本稿での提案を元に実践を継続し、分析、検討を続けていきたい。

## 5. 「単元づくり、授業づくりモデル」の作成

### (1) 学習指導要領上の議論の位置付け

高等学校学習指導要領（平成30年告示）では、「公共」の「3内容の取り扱い（3）」において、

エ 科目全体を通して、選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力を養うとともに、考察、構想したことを説明したり、論拠を基に自分の意見を説明、論述させたりすることにより、思考力、判断力、表現力等を養うこと。また、考察、構想させる場合には、資料から必要な情報を読み取らせて解釈させたり、議論などを行って考えを深めさせたりするなどの工夫をすること。

とされている。議論「など」とあり、常に議論を行うことを求めているものではないが、公民科の他の科目では議論などを行うことは示されておらず、「議論」が「公共」において重要な位置を占め、「公共らしい公共」の鍵であることは確かである。ただし、考えを深めさせたりするための工夫として示されていることにも留意が必要である。議論が目的化しないよう、あくまでも考えを深めさせることが目標とされていることを認識しておく必要がある。目標の中で「合意を視野や社会参画を視野に入れながら」「議論する力を養う」とされていることにも留意が必要である。主権者として将来社会参画し合意形成を行うことを意識し合意を目指した議論を行わせるのであるが、授業の中で合意する必要があるわけではないのである。以下の2点を確認しておきたい。

- a：議論は考えを深めさせるために行う。
- b：合意を目指させるが授業の中で合意する必要はない。

### (2) 「選択・判断の手掛かりとなる考え方」の扱い 「公共」の特徴として功利主義や義務論などの「選

択・判断の手掛かりとなる考え方」を活用させるよう示されていることがあげられる。功利主義と義務論は二択ではないことが重要である。紛争を止めるために軍事力を持って介入することは功利主義的にも義務論的にも正当化できるし、そのような介入を否定することも功利主義的にも義務論的にも正当化できる。功利主義にもとづく主張Aと義務論に基づく主張B、といったフレームに閉じ込めてしまわないように留意する必要がある<sup>(注1)</sup>。次の点についても確認しておきたい。

c：功利主義と義務論を活用させるが、議論を功利主義と義務論の対立には閉じ込めないようにする。

### (3) 「政治的中立」の問題への対処

文部科学省は、2015年に発出した文部科学省通知において現実の具体的な社会事象を取り扱うことを求めると同時に「指導に当たっては、教員は個人的な主義主張を述べることは避け、公正かつ中立な立場で生徒を指導すること。」を求めている。政治的中立については、前出の西村の研究では論争問題の指導を避ける要因としてあげられているほか、吉田も、教員の被援助感に負の影響を与えていることを明らかにしている。また「政治的中立」は「教材研究時間の確保」の問題ともつながっていると考えられる。社会問題に関わる新聞記事や書籍の多くは何らかの主張にもとづいて書かれている。よく言われるように社会問題の多くは「正解のない問題」であるが、書籍には著者にとっての正解が示されていることが多い。そのためひとつの文献に頼れば著者の主張に沿った特定の解決策を是とする内容になってしまいやすいし、一方で偏りなく論争を扱う授業を行おうとすれば異なる立場の数多くの文献に当たらなくてはならなくなり教材研究の時間が負担になってしまう。しかし、本来論争を扱う授業で必要なのは「なぜ論争になっているのか」というそもそものジレンマの構造を明らかにし生徒に示すことであることに留意すべきである。主張Aと主張Bはなぜ両立せず論争になっているのか、それを明らかにするためには個別の詳細な事象を集めるよりも、専門知の理論や概念に基づく分析や解釈が有効である。これは、授業の中での議論が主張Aと主張Bの根拠の出し合いに終始したり、物知りの生徒が議論を支配してしまったりするなどの問題を避けることにもつながる。また、「政治的中立」と同時に「教材研究時間の確保」という壁を越えることにもつながるだろう。

d：教材研究は題材に関する個別情報の収集よりも大学の入門教科書などその分野の理論や概念を示した文献を重視し、ジレンマの構造を捉える

理論（フレーム）を抽出するようにする。<sup>(注2)</sup>

#### (4) 知識と議論の関わり

「公共」では当初より中学校社会科で学習した知識を活用して議論することが強調されてきた。しかし現場の教員にとっては、受験に向けて知識の獲得をさせなくてはいけないということは重要である。これは「授業時間の確保」が議論を取り入れる壁になる大きな要因でもある。そこで、「公共」の先を考えるために、「公共」を履修した後に選択履修できる科目とされ、大学入学共通テストでは「公共」と一体の受験科目となる「政治・経済」の学習指導要領（平成30年告示）を参照してみたい。「政治・経済」の「3内容の取り扱い（2）イ」には、

（ア）A及びBのそれぞれの（2）においては、小学校及び中学校で習得した概念などに関する知識や、「公共」で身に付けた選択・判断の手掛かりとなる考え方を基に、それぞれの（1）における学習の成果を生かし、政治及び経済の基本的な概念や理論などの理解の上に立って、理論と現実の相互関連を踏まえながら、事実を基に多面的・多角的に探究できるよう学習指導の展開を工夫すること。

と、「理論と現実の相互関連」をふまえた「探究」を行うことが示されている。現実を読み解き社会的な課題について探究していけるような知識や概念の獲得がめざされているといえる。これは（2）で示したジレンマの構造を捉える理論と重なるものであると捉えて良いだろう。後述する通り、現在発行されている「公共」の教科書の多くは「現代社会」を踏襲する内容となっているが、その知識内容の多くは中学校社会科で学習したものと重なっている。しかし「公共」の授業では、教科書の知識を網羅的に中学校の繰り返しとして扱うのではなく、既習の知識を再確認しながら、ジレンマの構造を捉えることの出来る理論の中に知識を位置付け議論させていくことで「理論と現実の相互関連」に気づかせることができるはずである。これは「公共」の先を見通し「公共、政治・経済」での大学入試も見通したものであるはずである。またこれによって知識を活きて働くものとして定着させることができれば、授業時間の節約にもつながることが期待できるだろう。

e: 中学校で学習した知識を理論に基づいて議論に位置付けるようにする。

#### (5) 単元の構成

単元づくりや単元の構成については近年活発に論じられ多様な方法論やモデルが提案されているが、問いの構成の仕方については、IDM (Inquiry Design Model) のブループリントが示唆に富む<sup>(注3)</sup>。IDMでは単元を貫く問いとしてのCQ（コンペリン

グクエスチョン、やむにやまれぬ問い）とゴールとしての総括的PT（パフォーマンスタスク、探求の成果の表現）が設定され、その間に様々なSQ（サポートイングクエスチョン）とPTと資料からなるユニットがはさみこまれていく構成となる。「公共」の「授業づくりモデル」では、まず社会的な課題をもとに「生徒」「社会」「学問」にとって有意な単元を貫く問いとしてCQを作成する。IDMにおける総括的PTにあたるものとして、問いに対する合意を視野に入れた議論を行う。このCQから議論までの間にSQを挟み込んで構成していく。このとき、SQには必ず（2）で示したジレンマの構造を読み解くことに通じる理論を習得できる問いを置くことで（2）（3）で示した単元が構成されることになる。また、この発想に立てば最小で3時間を1単位として議論を取り入れた単元をつくることができ、「授業時間の確保」という大きな壁を乗り越えることにつながる。もちろん問題を捉えさせる様々なフレームをSQとして取り入れた、問題を総合的に捉えた大きな単元へと発展させることも可能である。

f: 単元を貫く問いと議論の間にジレンマの構造を理解出来る問いを挟んだ構成を基本とする。

#### (6) 生徒の実態をふまえた工夫

生徒が議論に対していかに積極的に取り組めるようにするか、ということも大きな問題である。動機づけを視点としたインタビュー調査によって生徒の熟議への参加を難しくしている原因を探った野瀬（2023）の研究など、生徒の側から議論を取り入れた授業の壁を捉える研究も増えているが、本稿では「授業づくり」に視点をあてているため、議論を実質化するための経験的な工夫に基づく次の提案にとどめている<sup>(注4)</sup>。

g: 導入場面で素朴理解に基づいて議論する時間を必ず設ける。

h: 毎時間の最後に短時間でも議論する時間を設ける。

## 6. 作成した「単元づくり、授業づくりモデル」

ここまでの考察をもとに、前項で確認していった項目a～hを満たした授業づくりモデルを作成した。作成にあたっては、広くどのような学校でも活用できるように、シンプルで平易かつ緩やかであることに留意した。

## 単元づくり、授業づくりモデル

1. 論争的な題材を選択する。
2. 論争に関わる領域の大学の入門教科書を読み、ジレンマの構造を理解するための概念や理論を抽出する。
3. 1と2を元に単元の目標を設定する。
4. 単元を貫く問いCQとゴールとなる議論のテーマをつくる。
5. ジレンマの構造に気づかせるための問いSQをつくる。
6. 次のような構成で授業を進める。  
CQ（論争問題）の提示～素朴理解に基づく議論  
↓  
SQに基づく概念や理論の学習～SQに関わる議論  
↓  
CQに関わる議論～個人での振り返り

各項目については、それぞれ次の事項に留意する必要がある。

### モデル活用時の留意点

1. 題材選択にあたっては学習指導要領の「2内容Bア」で示された内容につながるものである必要がある。
2. 大学の学部レベルの入門教科書にはその学問分野で広く共有されている問題把握の基本的な枠組みとなる概念や理論が示されている。多くの場合、これらの概念や理論によってジレンマの構造が説明される。題材に直接関わる個別の文献を多数あたるよりも、まずはこういった文献にあたることを勧めたい。  
なお、ジレンマの構造を理解するための概念や理論には様々なレイヤーが考えられる。例えば学習指導要領の内容Bアで示された「国家主権」とのつながりで国際紛争に関わる題材を選択するのであれば、「上位の権力が存在しない主権国家体制」という事実認識に関する概念の理解はジレンマの理解につながるだろうし、ガルトウングの提唱した「積極的平和、消極的平和」という概念の理解は何を善と考えるかという価値判断自体のジレンマの理解に役立つ。授業のねらいや生徒の

実態にあわせて扱う概念や理論を選択することが重要である。

3. 単元の目標は、学習指導要領の内容Bア・イに示された「理解する」「身に付ける」「表現する」が実現することであり、それぞれの内容について、「理解できるようにさせる」「身に付けさせる」「表現できるようにさせる」と表現されたものになる（注5）。これを元により具体的な目標にしていくとよい。その際、論争問題に引きずられて特定の場面の知識や判断だけが目標になっていないか検討することが大切である。
4. 「生徒」「社会」「学問」にとって有意な問いになっていることが大切である。
5. SQによってジレンマの理解に役立つ概念や理論を獲得できるか吟味することが重要である。
6. SQは最少1つから授業は成り立つため単元の最少時間数は3時間となるが、様々なレイヤーの問いを組み合わせたり、異なる専門領域の理論を組み合わせたりすることでより大きな単元にすることができる。学習指導要領の内容Bアに示された複数の内容を取り入れた単元にすることも可能である。

時間的に難しい場合はあるが1つのSQごとに授業の最後に議論する場面を入れることが単元の最後の議論の充実につながる。

功利主義や義務論などの選択判断の手掛かりとなる考え方をを用いるよう促すが、考え方と主張が1対1関係にあるわけではないことをおさえ、多面的・多角的に考えを深める助けとなるよう留意する。

## 7. 実践事例の検討

### (1) これまでの実践事例

既に実践した国際政治の単元<sup>(注6)</sup>を、モデルに従って作成することを想定して手順を確認していく。

1. 近年の国際紛争や基地問題などのニュースを手掛かりに日本の安全保障政策を題材とすることを考え、学習指導要領では内容Bアで示された「国家主権」「領土（領海、領空を含む。）」「我が国の安全保障と防衛」「国際貢献を含む国際社会における我が国の役割」に該当することを確認する。
2. 国際関係論の学部レベルの教科書として『ワークブック 国際関係論』<sup>(注7)</sup>を入手し、「主権国家からなる世界」すなわち上位の権力が存在しない主権国家体制の概念を、「理論と現実の相互関連を踏まえ」た議論に必須のものとして抽出した。

加えてジレンマの理解に有効と思われる「戦争観の変遷」「消極的平和と積極的平和」といった概念や理論を抽出した。

3. 学習指導要領内容 B アで示された身につけるべき知識及び技能を元に「よりよい社会は、憲法の下、個人が議論に参加し、意見や利害の対立状況を調整して合意を形成することなどを通して築かれるものであることについて理解させる。」、同イを元に「自立した主体として解決が求められる具体的な主題について、合意形成や社会参画を視野に入れながら、その主題の解決に向けて事実を基に協働して考察したり構想したりしたことを、論拠をもって表現できるようにさせる。」という単元全体の目標を作成した。

4. CQ として「日本の安全保障政策はどうすべきか」としたが、やや大きくつかみ所が無いため具体的な政策選択として「日米安保体制・独自防衛・非武装中立」および「国際貢献の際の保護する責任の行使・現行の PKO 参加 5 原則・経済的政治的支援のみ」の 2 つの論点についての選択肢を例示した。

5. 2 で抽出した概念や理論を理解させるための SQ として「世界はどうなっているのか?」「国際連合は政府じゃないの?」「正しい戦争はあるのか?」「平和とは戦争のないことか?」「国民とは何か?」「戦後日本の安全保障政策はどのようなものだったか?」という 6 つを設定した。各問いごとに授業の最後に短時間だが議論する時間を設けた。

6. 単元は、  
第 1 次：CQ（論争問題）の提示→素朴理解に基づく議論（計 1 時間）  
第 2 次：SQ 1～6（計 5 時間）  
第 3 次：グループ討論→発表→個人での振り返り（計 1 時間）  
の計 7 時間で構成した。

この単元では SQ として必須なのは主権国家体制に気づかせる「世界はどうなっているのか?」であると考えられるが、議論の基礎となる事実としてこれまでの日本の安全保障政策を俯瞰する「戦後日本の安全保障政策はどのようなものだったか?」を合わせれば最短 4 時間の単元構成が可能である。SQ を増やすことでより理解が深まっていくことが期待できるが、時間数などの実態に応じた構成にすることができるのもこのモデルの特徴である。また例えば、沖ノ鳥島や領土問題を教材に取り入れることで、中学校で学習した「北方領土と竹島は領土問題であ

るが尖閣諸島には領土問題は存在しないという知識」の意味が理論の中に位置付いて理解出来るようになる。既習の知識が理論の中に位置付きいわば「知識の意味が分かる」ようになることは「公共らしい公共」の授業の特質であると考ええる。

#### (2) 教育実習指導における事例

今年度の教育実習指導はこの「単元づくり、授業づくりモデル」に概ね沿うかたちで指導案作成を指導した。教育実習生は高校時代に「公共」の授業を受けてきていない世代である。しかし今後教壇に立てば「公共」を担当する可能性が高い。そこで「公共らしい公共」を経験してもらおうと考えた。ただし複数の実習生に単元を担当してもらうには受け持ち時間数の制約もあるため、各自が 1 つの単元を 3 時間で作成するよう指示し実習授業は各実習生が 1 つのクラスを 3 時間連続で受けもつ形とした。本校での教育実習は、教員養成系の学部と総合科学部や法学部などのその他の学部の学生、聴講生などが混在していることに特徴がある。大学での社会科（地歴科、公民科）教育法の講義の中では IDM が扱われているが、事前に確認したところ教科教育学以外を専攻している学生の中には、IDM を十分には学んでいない学生もいるということであった。指導にあたっては多様な専攻を踏まえ、まず学習指導要領に例示された内容を示した上で、実習生自身の関心を元に題材を選択してもらい、1 時間目にテーマの提示と議論、2 時間目に概念の学習、3 時間目に学習を踏まえた議論、という構成を基本として指導案を作成するように指示した。以下に本人了解のもと具体的な事例を 2 つ紹介する。

事例 1：実習生 A は教育行政学を専攻、公平・公正な税制度に関心があり、学習指導要領の「財政及び租税の役割」の単元として指導案づくりを開始した。公共経済学の教科書<sup>(注 8)</sup>での教材研究を通じて「ライフサイクル仮説」「税の帰着」といった概念や理論を見だし「公平な税負担のためのルールを作る」という CQ を設定、「消費税と法人税を公平性から評価する」ことを SQ として概念や理論に基づいて税制度を分析させ、第 3 時では「Equity」と「Equality」の概念の対比も提示した上で「公平な税負担のためのルールを作る」議論をさせる展開を作成、更に評価問題として軽減税率を公平な税負担の視点から評価させる指導案を作成した。

事例 2：実習生 B は社会学を専攻、再開発におけるホームレス排除などの問題に関心があり、学習指導要領の「政治参加と公正な世論の形成」「地方自治」の単元として指導案づくりを開始した。専攻領域で

あることから「ジェントリフィケーション」「社会的包摂・排除」などの概念枠組みは既に獲得していたが、教材研究を通じて、生徒自身が概念を獲得できる資料として大阪の西成再開発での行政と市民の連携の記録<sup>(注9)</sup>を読み取らせ「なぜホームレスを排除しない方針をとれたのか？」を議論させる単元を作成した。

### (3) 事例の分析と課題

事例1、2はいずれも、授業者の問題関心を出発点として、教材研究によって議論に必要な概念や理論を抽出して単元構成にうまく組み入れた指導案になっていた。また他の実習生も、社会保障、貯蓄と金利、ダイナミックプライシング（価格による行動変化）などの概念をSQを通じて理解させ、学習した概念を使って議論させる単元構成をそれぞれ作成していた。「単元づくり・授業づくり」モデルが議論を取り入れた授業へのハードルを下げる効果があることが一定程度確認できたと考え。また事例1では、消費税に関する既習の知識を、逆進性やライフサイクル仮説という概念によって捉え直させる構成になっており、モデルに沿って単元づくりを行うことで、(1)で示した、中学校での既習の知識が理論の中に位置付き「知識の意味が分かる」ようになる授業をつくることができることを示していると考え。

モデルの効果を示唆する結果の一方で、課題も明らかとなった。「教材研究時間の確保」の問題である。事例の教育実習生は教材研究には相応の時間をかけることができたことに加え、題材選択に大学での専門性を活かすようアドバイスしたこともあって専攻や大学で受けた講義を元に議論の核となる概念を抽出できた面がある。例えば事例1では税にかかわる理論は教材研究によるものであるが「公平性」に関わる概念は既に実習生が持っていたものであった。

ここで考えなければならなくなるのは教科書の役割である。ここまで示した事例ではいずれも教科書をほとんど用いずに授業が行われている。知識として扱った内容の多くは教科書にも記述されているのだが、現行の教科書には「個別的な知識と概念や理論が混在する形で記述してある」ため、概念を用いて事象を捉えさせ議論をさせるような授業には使いにくいものとなっているのである。教科書が論争的な授業の壁になっているのではないだろうか。前項で参考文献の例としてあげた『ワークブック国際関係論』の目次を見ると「主権国家からなる世界」「主権国家間の関係をめぐる理論と現実」「戦争観の変遷」「暴力の三類型」「国際関係において『平和』とは」など、ジレンマの構造を理解し議論をするために必

要と思われる概念や理論がずらりと並んでいることが分かる。もちろん高校の教科書を概念ばかりで構成することは難しいだろう。しかし、事実を列挙している部分や歴史的経緯を記述している部分と、それらを分析するときに役立つ概念や理論を分けて書くことは可能なのではないか。議論を取り入れることが想定されている「公共」も、「探究」がキーワードとなっている「政治・経済」も、現行の各社の教科書には、章と章の間などに論争や議論のページが作ってある。しかしそのページで提示された議論をする際に教科書の他のページが使えない（使いにくい）編集になっているのである。前述の通り現場の教員からは大学入試に必要な知識内容を網羅していることが求められ、教科書の作成にあたって知識量を減らす改変は難しいことも理解出来るが、知識量はそのまま構成を整理することは可能なのではないかと思われる。今後は実践の現場から、「議論」「探究」に使いやすい教科書のフォーマットについても研究し、作成や提案をしていきたいと考えている。

## 8. 成果と課題

本研究の成果は、「公共」における「議論を取り入れた授業づくり」の導入の壁になっている課題の解決につながる、汎用性のある「単元づくり、授業づくりモデル」を提案するとともに、教育実習における作成過程のモデルを活用した指導案作成の結果の分析を通じて、「単元づくり、授業づくりモデル」が「議論を取り入れた単元づくり」を行いやすくする効果がある可能性を示したことである。また、教科書のあり方の改善が必要であることを示したことである。

課題は、モデルの作成と実践を同時並行的に行なったために、正確な効果の評価を行えず、主観的評価にとどまることである。

今後は、モデルの評価を進めると同時に、教科書の改善についても研究を進めていきたい。

## 主な引用・参考文献

- 西村太志「『論争的テーマ』を扱う社会科授業の現状と課題 滋賀県立高校社会科教員対象の『『主権者教育』についての意識調査』結果より」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集 22』, 2019年, pp.71-81
- 吉田純太郎「教師が論争問題の指導を避ける要因は何か—九州・中四国地方の公民科教師を対象とした統計的事例研究—」『社会科研究 96号』全国社

会科教育学会, 2022年, pp.13-24

野瀬輝「なぜ生徒にとって熟議に参加することは難しいのか? - 動機づけを視点としたインタビュー調査を踏まえて -」第72回全国社会科教育学会発表資料, 2023年

## 注

注1: 功利主義と義務論に関わっては以下の先行実践を参照のこと。

阿部哲久, 「『対立をこえる』力の育成をめざす, 二重過程理論を導入した公民科の授業開発: 同性愛の非犯罪化をめぐる『ハート・デブリ論争』を題材として」『中等教育研究紀要』第64号, 広島大学附属中・高等学校, 2017年

阿部哲久, 「『対立をこえる』力の育成を目指した公民科の授業開発 - 功利主義 (帰結主義) をどう学ばせるか, 道徳的直観と論理の葛藤を引き起こす教材の検討 -」『中等教育研究紀要』第66号, 広島大学附属中・高等学校, 2019年

阿部哲久「人間としての在り方生き方を探究する『公共』の単元開発 - 徳倫理の導入による『対立をこえる力』の育成 -」『中等教育研究紀要』第69号, 広島大学附属中・高等学校, 2022年

注2: 社会科教育学では以前から「概念的知識」の獲得を重視してきた。しかし何を上位の「概念」と捉えるかは分かりにくい。筆者自身かつては個別事象についての教材研究に終始し、文献の中で使われている専門用語を概念として扱ったりしていたように思う。しかし、捉えなければならないのは個別の事象に関わる概念ではなく、政治、法、経済などの領域から社会を捉える枠組みとして共有されている理論や概念である。その点からは、大学の学部レベルの入門教科書は通常その分野で広く共有されている概念や理論など考え方の枠組みが整理されているため、社会問題を捉える枠組みとしての概念や理論を抽出しやすい。論争問題のジレンマの構造を概観し理解するには、論争の両者の主張だけを併記してある新聞記事や、その問題についての高度な研究書よりも入門レベルの教科書が適しているのである。

注3: IDMについては、以下の書籍、論文を参照のこと。後者は広島大学機関リポジトリから無料でダウンロード可能である。

草原和博・川口広美『学びの意味を追究した中学校公民の単元デザイン』, 明治図書, 2021年

草原和博ほか「探究を軸に子どもの『資質・能力』を育成する社会科カリキュラムの原理とその展開: NCSSのThe College, Career, and Civic Life (C3) Frameworkを手がかりに」『学校教育実践学研究』24号 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター, pp.157-166, 2018年

注4: 最初に素朴な理解でもいいので生徒が論争問題について自分の言葉で語ることは学習を自分ごととして捉えさせる

上で効果的である。また、概念を学んだ後すぐにそれを用いた議論をさせることも学習したことを定着させる上で効果的である。時間的な制約とのバランスが難しいところではあるが、単元の最初、毎時間の授業の最後には議論の時間を数分であっても確保したい。

注5: 学習指導要領を元に単元の目標を作成し評価を行っていく手順、方法については、

国立教育政策研究所 教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料(高等学校編)公民』, 2021年

に詳しい。国立教育政策研究所のホームページから無料でダウンロード可能である。

注6: 指導案や評価等の詳細については既に論文として報告済みであるが、報告後も修正・改善を加えながら実践を続けている単元である。詳細については以下を参照のこと。

阿部哲久「『対立をこえる力』の育成をめざした新科目『公共』の授業モデル開発—『直観』に着目した授業構成の検討, 国際法を題材として—」『中等教育研究紀要』第65号, 広島大学附属中・高等学校, 2018年

注7: 小田桐確・長谷川晋・岸野浩一 編著『ワークブック国際関係論』ナカニシヤ出版, 2018年

本文でも触れた通り、国際社会について考える際に必須の概念がそれぞれコンパクトにまとめられている。授業では参考資料として授業で扱った概念のページをコピーして配布した。

注8: ジョセフ・E・スティグリッツ『スティグリッツ公共経済学(第3版)下』東洋経済新報社, 2022年

消費税には逆進性(所得の全てを消費に回さないと生活ができない人に比べて貯蓄ができる人は所得に対する消費税の負担割合が小さくなる)があることが強調されるが、使えるお金が多いほど税負担額も増えるという比例的な面もある。中学校公民的分野の教科書の中にも、2つの公正さを提示して議論させるコラムを設定しているものがある。事例1では、更に一歩進めて、参考文献から「ライフサイクル仮説」の理論を抽出し、逆進性の要因である貯蓄は老後に取り崩されれば人生全体では逆進性が消え、人生の2時点の比較をして逆進性と呼んでいるのではないかと、という視点を与えて消費税の公平性について吟味し直す授業になっていた。実践では逆進性について中学校で学習していないという生徒が多くいたため逆進性の説明に時間を要した。中学校での学習内容を確認することも必要であった。

注9: 鈴木亘『経済学者 日本の最貧困地域に挑む—あいりん改革 3年8カ月の全記録』東洋経済新報社, 2016年

再開発によってホームレスを排除することを肯定的に捉えてしまう住民の立場とホームレス支援のジレンマは、本音と建前が乖離した「べき論」に陥りやすいテーマでもある。これに対して実践2は、困難な状況を乗り越えようとした人たちの記録資料を読み取ることでどうすればよいかを議

論させる単元になっていた。ホームレス支援について考える手がかりとなる文献であると考え。

## Proposal of a versatile model for creating discussion-based lessons in the “Public” subject

Tetsuhisa ABE

### **Abstract :**

We proposed a versatile model for creating a unit that can solve the problem that has been a barrier to the introduction of discussion-based lessons in “public” education. These results suggest that the model is effective in facilitating the creation of units that incorporate discussion when used in teaching practice. It was evident that the textbooks need improvement.