

第4章 生徒の代案提示力を育成するための授業実践

ここまで、第1章において、2000年前後に提唱された21世紀型能力・スキルにはどのようなものがあり、その特徴と提唱された背景および各国の動向を分析した。その上で、本研究で育成することをめざした代案提示力とはどのようなものであるか、その定義と従来の社会科・公民科における社会認識論と社会形成論との位置関係を明らかにした。また、提案型の社会科授業、特に小西の「提案する社会科」との異同を示し、代案提示力の育成の意義について論じるとともに、授業構成原理を明らかにした。

第2章においては、従来の社会科・公民科の代表的な授業論である、社会認識論と意思決定学習の特徴と課題を明らかにすることによって、今後求められる社会的資質・能力の必要性とその意義について論じ、それが求められる背景として、個人的要素と社会的要素があることを明らかにした。

第3章においては、代案提示力を育成するための授業開発論を明らかにした。ここで、具体的な社会的問題を設定し、学習過程において代案提示をうながすためのアイデア表出の手立て、および質的評価と量的評価を組み合わせた学習評価のあり方について四象限で示した。また、学習全体で育成すべきものの見方・考え方として、ローカル・ナショナル・グローバルが必要であること、また、当事者意識の涵養が重要であることを論じた。

以上、ここまで述べた第1章から第3章の内容をふまえ、第1節では討論を中心にした社会科・公民科の授業開発の必要性を論じる。そして、生徒の代案提示力を育成するための授業実践として、第2節ではバーチャルウォーター（仮想水）と食料自給率の学習、第3節では「外国人労働者問題」を紹介する。

第4節では水資源問題を取り上げた当事者意識の向上を意図した授業開発を行い、その評価を試みた実践を紹介する。

第1節 社会科・公民科における討論を中心にした授業開発の必要性

第1項 問題の所在

平成21年に告示された高等学校学習指導要領解説（公民編）における「3 指導計画の作成と指導上の配慮事項」として、次のような記述が見られる。

「ウ 1の目標に即して基本的な事項・事柄を精選して指導内容を構成すること。」

「現代社会」の目標を達成するためには、能力・適性、興味・関心など生徒の実態

の把握に努め、それに応じた指導内容の構成を工夫するとともに実際の授業時間数の中で指導内容を十分に消化できるよう指導計画を作成する必要がある。(下線部;品川)

現在、高等学校においては、1単位あたりの法定授業時数は35時間である。高等学校公民科においては、「現代社会」又は「倫理」・「政治・経済」が必修科目となっている。履修認定に必要な標準時数は最低2単位であることから、例えば、「現代社会」は法定時数に従えば年間70時間の授業を行わなければならないことになる。ところが、現実的には多くの高校においては、学校行事等の関係で、授業時数を確保することは極めて困難な状況にあると思われる。

かつて勤務校は「現代社会」は3年生での履修であったが、この時、定期考査(5回)を含めても実授業時数は50時間前後であった。仮に1年生もしくは2年生で履修したとしても定期考査を含めて60時間前後である。これらのことから、学校現場における2単位の「現代社会」の実授業時数は45時間から55時間前後である⁽¹⁾。これは、法定時数の年間70時間には程遠い時数である。

学習指導要領は、法的拘束力を持つため、教科書はもちろん、授業時間数も定められており、基本的にはこの内容に準じた授業計画とその実施が求められている。

しかし現実には、「実際の授業時間数の中で」ということは、事実上、法定時数(2単位70時間)は学校現場の現実に即していないということを暗に容認するものであり、さらに「生徒の実態の把握に努め、(中略;品川)指導内容を十分に消化できるよう指導計画を作成する必要がある」ということは、一律の形式的な授業ではなく、現実の生徒の学力等に応じた形でカリキュラムを編成することを、教師に期待していることのへ表れとも捉えることができる。

つまり、学習指導要領に定められた授業時数と実際の授業時間数の間には大きな乖離がある。しかし、今後の社会を形成するのに必要な思考・判断・表現ができるようになるよう授業開発をしなければならない。それらを踏まえた上で、かつての勤務校での例を明らかにする。

生徒の実態については、女子の比率が高く(およそ男子3:7女子)、生徒間の学力差も大きい。そのため、高3においても義務教育レベルの学習内容に対する理解が乏しい生徒が在籍する一方で、4年生大学への進学を希望している学習意識の高い生徒が在籍している。

この学校において「現代社会」を受験科目として必要であるという生徒はごく稀であり、いわば、高校公民科の必修科目であるがゆえに定期考査で点数が取れさえすればよい、あるいは、就職試験の際の一般常識対策として捉えている生徒も多い。そのため、「暗記主義」に走り学習内容の定着がなされないことから、生徒の中では「現代社会」は重要視されていない、というのが現実であった⁽²⁾。

しかし、「現代社会」の授業は、定期考査やセンター試験で点数を稼ぐといった「近

視眼的」な目的で行われるべきではない。

「現代社会」の目標や内容構成の趣旨を踏まえ、基礎的・基本的な事項・事柄を中心にしつつ、指導内容を精選し、生徒にとって身近で具体的な事柄と結び付けて理解ができ、考察を深めることができる指導の方法と内容の構成を工夫する必要がある。

生徒の実態に応じた社会的資質・能力を育成するカリキュラムや方法（手立て）にはどのようなものがあるか、という問題意識に基づいて方法論・内容論が報告されその実践が行われ、数多くの成果を見ることができる。

ところが、これまでの公民教育に対して大きく転換を迫る問題がもちあがった。それは公職選挙法の改正による「有権者の年齢引き下げ（18歳以上）」である。このことによって、高校のみならず中学校の公民科もまた大きな課題と責任を負うことは必然である。

これらのことから学校現場（生徒や実際の授業時数）の実態に即しつつ、必要に応じた形で教科書の内容（スコープ）や順序（シーケンス）にとらわれない、新しいカリキュラムの開発が求められる。

そこで、これまで社会系科目（特に公民科）で避けられる傾向が強かった政治教育をあえて実践するための「政策立案学習」の先行研究を行う。

第2項 研究の目的と方法

本研究の目的は、社会科・公民科授業において討論を中心にした授業開発の必要性を明らかにすることである。それには昨今の社会情勢を鑑みた時、次の4つの観点が必要である

1点目は、グローバルゼーションについてである。言うまでもなく、21世紀に入って以来、日本のみならず、世界はこの「グローバルゼーション」がキーワードとなって展開していると言えるだろう。特に日本は島国であり、ともすれば内向きな問題に目が行きやすい。だからこそ、世界的視野⇨グローバルゼーションへの対応が求められているわけであろう。

しかし、この「グローバルゼーション」という言葉を果たして何の疑いもせずに鵜呑みにしてもよいのだろうか。ここにも懐疑的な見方をする必要があるのではないか。

「グローバルゼーション」は米ソの冷戦終結後において特に強調されはじめたものではないか。すなわち、東西冷戦の「勝者」であるアメリカの価値観の広まりであり、政治・経済・文化・情報・宗教・言語・金融などの分野における「一人勝ち」がもたらしたものであるという見方をすることも可能である。換言すれば、それは民主主義（政治）、資本主義（経済）、文化の面では、例えばモータリゼーションをはじめとする交通手段やアメリカ式食文化などの浸透、インターネット社会（情報）、キリスト教（宗教）、米語（言語）、19世紀以来のロンドンからニューヨークへの金融の中心街の

移行などである。数少ない例外としては、アメリカドルの相対的価値の低下があるものの、現在もアメリカドルは世界においてその信用度は他の通貨と比べて高い。いわば、こうした現代のグローバルリズムと呼ばれる世界は、古代社会における「パックス・ロマーナ」ならぬ、21世紀における「パックス・アメリカーナ」とも言える。

こうした世界のグローバリゼーション（≒「アメリカ化」）の証左として、アメリカと40年近く対立していたソ連は消滅し、残る社会主義大国である中国も事実上、資本主義を導入することによって、「一国二制度」という形を取りながら、今や「世界の工場」として、その国際的立場を不動のものとし、GDPも日本を抜いて世界第2位の経済大国となった。

しかしながら、そうした世界の「アメリカ化」に反発する動きが見られるのも事実である。典型的なのは、イスラム原理主義の国や地域であり、いわゆる「イスラム国」存在とそのテロ行為は現在の世界の安全を脅かす存在となっている。中国もまた、いわゆる「中華思想」の伝統から、アメリカの唱える政治の民主化に対して抵抗する姿勢を崩さない。だからこそ、このような現代の世界を席捲するグローバリゼーションをも懐疑的に俯瞰し、思考・判断することによって生徒が自己の考えを表現できる力を身に付けさせることが求められるであろう。

2点目は、ナショナリズム（イデオロギーとの関係）についてである。

2015年の通常国会で有権者の選挙権の引き下げのための公職選挙法改正案が可決・成立することによって、2016年の夏の参議院選挙から「18歳以上の有権者」が誕生した。18歳という年齢は高校3年生の年齢であり、高校在学中に選挙権の行使をすることが可能となる。

しかし、これには、同じ高校生の中に選挙権を有する生徒と無い生徒が生じること、また成人年齢を何歳とするのかなどの問題点がある。

このため、将来、仮に憲法改正の国民投票が実施された場合、高校生の選挙権の有無は大きな問題となることも予想される。

このような状況において、考慮に入れなければならないこととして、「果たして現役の高校生にどこまで有権者としての政治的判断ができるのか」という問題がある。それゆえこれからは、高校のみならず、義務教育段階における公民教育にも大きな影響を与えることになる⁽³⁾。

3点目はアイデンティティについてである。公民科の目標である生徒の市民的資質を育成するためには、どのような手立てが考えられるだろうかという従来からの議論は深刻かつ喫緊の問題として共有されなければならない。

生徒に有権者としての自覚を促しつつ、教科書の形式的な知識と理解だけでなく、広い視野に立った、臨機応変かつ複眼的な思考力・判断力・表現力を身につけさせる実践がこれまで以上になされなければならない。そこで、教師自身にも生徒の持つ既存の社会的認識（知識）を引き出し、表現（OUTPUT）させる力を身につける必要が

ある。その手立ての例として、マイケル・サンデルによるTV番組「ハーバード白熱教室」の講義法に注目する。

松井克行は、この「ハーバード白熱教室」についての検証を行なっている⁽⁴⁾。そこで松井はサンデルの講義法には、内容と方法において、2つの問題点があると指摘した。1つ目は、「議論展開の恣意性—経済学的思考の回避—」であり、2つ目は、「学習内容の順次性における恣意性—自説の優位性を際立たせるための論展開—」であると述べている⁽⁵⁾。その上で、「最大の問題が、サンデルの講義が、(中略；品川)、意図的で用意周到なシナリオに沿って展開し、最終的に、「(中略；品川) コミュニタリアニズムの優位性」の学習に至る点である」と指摘している⁽⁶⁾。すなわち、「コミュニタリアニズム」というサンデルの自説に聴衆を誘導しているというのである。

確かに松井の指摘には首肯できる面がある。しかし、特定のイデオロギーに誘導を行なっていることが露見したとしても、支持されるのは、サンデルの講義の特徴に松井の指摘する別の要素を兼ね備えているのではないかと考える。

まず、サンデル自身の教育者としての知識と教養である。当然のことではあるが、これがなければ優れた講義は成立し得ない、いわば土台となる部分である。その土台の上に3つの要素がある。それは、発問力・ファシリテーション能力・論点整理力である。ここでは、それぞれを次の意味として用いるものとする。

1つめの発問力は聴衆にとって身近で、誰もが自分自身の問題として捉えやすい問題を提示する能力である。

2つ目のファシリテーション能力とは、聴衆が発した発問に対する考えを否定することなく、議論を進行させる能力である。このため聴衆が自らの考えを述べやすい環境づくりを可能にしている。

3つ目の論点整理力とは、聴衆の発問に対する意見や考えをまとめる能力である。以上、3点の要素の関係性を示した(図4-1)。

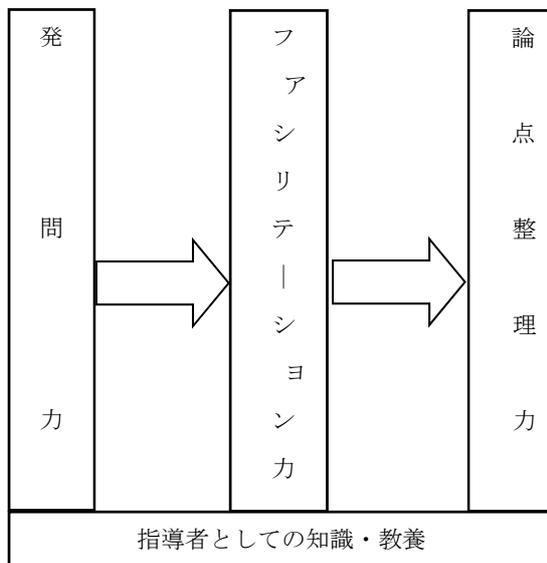


図4-1 「サンデルの講義の特徴」(品川作成)

松井が指摘するように、サンデルの講義には、聴衆を「コミュニタリアニズム」というイデオロギーに引き込む恣意性があり、サンデルのそのまま受け入れることは危険性が伴うだろう。

しかし、そうした恣意性を極力排除することによって、公正な議論を展開し、オープンエンドの形で締めくくると、指導者の持つ特定のイデオロギーに左右されにくくなるのではないか。

4つ目として、マスメディアとの関係についてである。

一般的に社会科の授業では、生徒が情報を獲得し、社会情勢を概観させる手立てとして、新聞の活用するよう指導するケースが多い。その代表的な例が、NIE（教育に新聞を）であろう。確かにその効果は認められるし、多くの実践・報告がなされている⁽⁷⁾。

しかしながら、新聞には各社のカラーが反映されている。そこで、先に述べた松井のサンデル批判に従えば、新聞からの情報を無批判に受け入れることにも危険性が伴う。しかも、経済的理由等により、新聞定期購読をしていない生徒もいる。一方で、昨今のインターネットの急速な普及によって、そこから情報得ることに対する危険性も同様である。ただ、生徒に限らず社会情勢を把握し、懐疑的な見方を行なうには、マスメディアを通じた手段が最も現実的である。

背景には、生徒が陥りがちな暗記主義的な学習意識の改善という社会科・公民科に関する課題を克服しなければならない現状がある。それには、従来の社会科教育の問題点を指摘しなければならない。

平成18年に全面改訂された教育基本法第14条（政治教育）には、「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」と定められており、昭和22年に制定された旧教育基本法にも同様の条文があった。

旧教育基本法における政治教育の条文が制定された背景には、戦後直後の東西冷戦によるイデオロギー論争があったことが背景にあり、学校教育現場での懐疑的な政治教育は極力制限されてきた（あるいは実施しにくい）状況があった。

それゆえ、教科書を中心とした政治あるいは経済についての理論もしくはシステムを学習する授業形態が常態化し、若者の政治的無関心の拡大に拍車をかける一因となった。つまり、従来の社会科（特に公民科）の学習においては、生徒に懐疑的な思考力・判断力を涵養することは難しかったと言わざるを得ない⁽⁸⁾。

そこで、これらの課題を解決する方法の一つとして、政策立案学習に注目した。

政策立案学習は、生徒が社会的論争問題に関する実在の政党・政治家などの主張やそれらを裏付ける内容（データ）を個々で懐疑（比較・検討・吟味）することから始める。そこから新たに獲得した知識と既存の知識および他者の見方・考え方を取り入れる形で「政策立案」を行なうものである。さらに、他の社会的論争問題に関しても

立案した政策を、グループで持ち寄り模擬政党を立ち上げる。

最終的には、第三者によって模擬政党の政策が妥当か否かを問う、総合的な懐疑的判断（模擬投票）を行なう。

ここでの「政策立案学習」は、生徒に現実社会の実態を深く掘り下げて思考させる能力を高め、近い将来、有権者としての自らの行動をどのように判断し、表現させるかということに対する支援を射程に入れている。

第3項 社会系科目全般における方法原理に関する先行研究

(1) 理解主義型

藤瀬泰司は、理解主義型の特質とは「子どもの主体的な学習活動を保障できる」ことと、「主権者教育に適した方法原理である」ことであると述べている⁽⁹⁾。また「理解主義社会科は、授業者が育てたい態度目標に照らして、(中略;品川)、主権者教育をよりよく行うことができる」と述べている⁽¹⁰⁾。一方で、課題としては、「価値の注入」⁽¹¹⁾があり、「教師がよかれと判断した人物」⁽¹²⁾であっても、その立場からみた国家・社会像だけを提示すれば、子どもは、その見方を事実そのものとして習得してしまうため、閉ざされた社会認識を形成してしまう」と述べている⁽¹³⁾。

藤瀬は、その弊害を克服するための実践事例として森本直人の「開かれた理解主義社会科」の教授方略を紹介している⁽¹⁴⁾。

森本は理解型の授業について、「学習者の主観的な認識枠組みに立脚して主体的に解釈することを重視することによって、学習者の主体形成に大きく貢献することができる。」とし⁽¹⁵⁾、「認知的領域(知識や認識)と情意的領域(態度や意欲)の統一的な育成が容易であることが理解型授業の最大の特長である」と述べている⁽¹⁶⁾。そのためには、解釈学的循環のための討論学習や「対象とは異なる立場へ視点の置き換えが可能となるような教授学的操作(視点の複線化)」が必要であると述べている⁽¹⁷⁾。

ただし藤瀬は、現状としてはいまだに「閉ざされた理解主義社会科の論理に基づいた授業づくりがなされていることが多い」と指摘し、さらなる「開かれた理解主義社会科」の教授方略の開発やその批判的な妥当性の吟味が必要であるとも述べている⁽¹⁸⁾。

藤瀬の言葉を換言すると、多くの社会系科目では、教師による一方通行の授業が行われており、それゆえ児童・生徒の自発的な思考力・判断力・表現力の向上を妨げているということであろう。つまりこれらのことが、理解主義型のもつ課題であろう。

(2) 説明型

草原和博は、「説明」として社会科の目的は、「子どもの社会の見方・考え方を知的に成長させること」であり、「子どもがすでにもっている知識を変革、拡張させること」であり、今まで以上に事実を筋道立てて説明できるように支援することである。」と述

べている⁽¹⁹⁾。

すなわち、「認知的に不安定な状況下で「なぜ」を問い、新たな知識=仮説を定立して検証させる。自他問わず既存の知識に満足せず、(中略;品川)より多くの事実に合致する知識を探究しようとする批判的で合理的な態度を育成するのが、「説明」の基本姿勢」と述べている⁽²⁰⁾。

また、『「説明」としての社会科は、子どもの知的好奇心が低い状況でこそ効果を発揮するし、活用したい授業原理』⁽²¹⁾であり、子どもの知的好奇心はこうした指導を通じて高めていくものであると述べている⁽²²⁾。

この草原の社会科の目的は子どもの既存の「知識を変革、拡張させ(中略;品川)事実を筋道立てて説明できるように支援すること」という主張には賛同できる。ただ、教師による支援について、それはどこまで行なうべきなのか、あるいは草野が述べている、「子どもの知的好奇心が低い状況でこそ効果を発揮する」という「効果」とは、どのような状態・結果を指すのかはここでは明らかにされていない。

(3) 問題解決型

波巖は、従来の問題解決学習について、「問題の発見・把握→仮説・予想の設定→仮説・予想の検証→問題に対する答え(主に知識、技能)の確定」⁽²³⁾であり、「ある決まった答えが、教師によってあらかじめ想定されている。(中略;品川)その答えにたどり着くためには、個々の子どもの複数の個性的な追究が許されている。しかし、方法において幅はあっても、結論にはそれほど幅はない。」と批判している⁽²⁴⁾。そこで、「限られた正答だけを求める従来のような問題解決活動では、決して問題の解決に至らない。」と述べ⁽²⁵⁾、その課題を克服するための従来と異なるプロセスを経る独自の問題解決学習を提示している。それは次の通りである。

複数の人間がいる場合は、問題に対して「では、自分たちはどうするか」という意思決定を行ない、合意を形成する」と述べている⁽²⁶⁾。ただ、その実践事例において、ディベートなどによる合意形成の過程は見られるが、それが妥当なものなのかを第三者が批判的に判断する記述が乏しい。

(4) 社会形成型

社会形成力の育成を主張する代表的論者としては、池野範男・佐長健司・吉村功太郎・唐木清志・西村公孝を挙げることができる。各々の論旨は以下の通りである⁽²⁷⁾。

池野は、社会認識形成を重視した社会形成力育成のためには「批判」が必要であると述べている。また池野は、社会形成科論の一つとして構想されている「市民社会科」には、次の①から④の4つの特徴を挙げている⁽²⁸⁾。

①認識と資質を二項対立と捉えず、資質や能力や倫理的態度ではなく、価値観や認

識的態度と限定的に捉え、認識と資質を結びつけ媒介させる考え方（媒介的目標論）を提示している。

②広義の社会問題を教材とし、学習を組織している。

③学習構造の基本にトゥールミン図式を利用している。

④子どもたちが学習することで成長したときの像として、社会をつくる市民を描く。市民になるための基礎的な要素、主として能力を育成する。

つまり、社会形成力には認識と資質を結びつけ媒介させる役割があり、学習構造に広義の社会問題を教材（内容）として取り上げ、討論形式（トゥールミン図式）を取り入れることによって、市民になるための基礎的な要素、能力を育成するという目的があると述べている。

佐長は、市民的資質を育成するために「議論」を重視している。

「社会的な問題を明らかにし、その問題を生み出す制度や政策を批判的に検討し、代替案としてのそれらを討論する。このような授業によって、民主主義社会の成員としてより望ましい社会を形成していこうとする資質を育てる」社会形成教育としての社会科を提唱している⁽²⁹⁾。

吉村は、市民的資質を育成のために「合意形成」を重視している。吉村は人権問題を教材に社会的合意形成を目的とした授業計画を明らかにしている。吉村は、社会的合意形成とは「社会問題の解決策で一致するという実質的合意のみをいうのではない。複雑な社会問題については、（中略；品川）相互批判と相互調整によって解決を目指すという共通する問題意識を継続するという合意を形成する」という形式的合意形成があると述べている⁽³⁰⁾。また、他者による評価と生徒の価値判断の可視化を重視している。

唐木は、実践を重視した社会形成力育成のために「参画」を重視している。唐木は『「参画」という言葉のさきがけは、（中略；筆者）「男女共同参画社会基本法」（平成11年11月23日制定）』と述べている⁽³¹⁾。

さらに唐木は、社会参画を志向する社会科授業を3つの類型に分類し、第1類型として「科学的社会認識の育成を目指す社会科授業」、第2類型として「意思決定力の育成を授業」、第3類型として「社会的実践力の育成を目指す社会科授業」として位置づけることを提案している⁽³²⁾。そして、「この各類型の社会科授業は個別にも成立しうる⁽³³⁾」としながらも、「第2類型が成立するためには第1類型が、そして、第3類型が成立するためには第1・第2類型が、それぞれ前提とならなければ成立しえないという関係になっている」と述べている⁽³⁴⁾。

西村は、主権者育成のための社会形成力としての議論と参加を重視した「発信」を重視している。

西村は自らの授業理論について、「21世紀に生きる公民像(①自律的特性を持った個人、②公論の担い手、③グローバルな見方・考え方、④人類共通の利益、国益、地方

益，個人益のバランス感覚，⑤自文化を持った発信者)を目標に，(中略；品川)，民主主義社会の形成者を育成するために地球社会の一員としての自覚と責任，市民と国民の両面から公論の担い手を育成することを目指すものである。特に，日本型民主主義では，個人の討論能力育成を軽視してきたと考えているので，討論技能を身に付けさせ，その討論で自分の考えを持ち，考えを実践する社会参画能力を育てるために，授業を受信型から発信型へ転換することを提案したい」と述べている⁽³⁵⁾。

本研究においては，この社会形成型を参考に論を展開する。なぜなら，「政策立案学習」のカリキュラムの作成にあたっては，上記4名の代表的論者が共通して主張する「討論（議論）すること」が必要不可欠であり，社会形成型はその要件を満たすためである。

第4項 社会科・公民科における政策立案学習に関する先行研究

討論を中心にした授業開発を行う場合，代表的な手立てとして政策立案学習があげられる。その先行研究および実践としては，以下のものがある。

①桑原敏典「政策選択学習における生徒の意思決定の変容 - 領土問題を取り上げた学習を通して -」，日本公民教育学会全国研究大会，自由研究発表第一分科会（5）資料，2014

②華井裕隆「政策的思考力の育成をはかる授業 - 「政策えらび授業」の実践 - 」，日本社会科教育学会，『全国大会発表論文集』，第9号，2013

③華井裕隆「選挙の争点学習と「現代社会」 - 「政策えらび授業」の実践 - 」，日本社会科教育学会自由研究発表資料，『全国大会発表論文集』，第8号，2012， pp.202-203

④藤井剛「思考を深め，言語活動を活発化させる終末活動 - 政策論争をしてみよう - 」，日本社会科教育学会自由研究発表資料，『全国大会発表論文集』，第9号，2013

⑤磯崎育男「小中高における政策教育課程に関する一考察：「水と政策」を事例として」，『千葉大学教育学部研究紀要』，62，2014， pp.337-343

⑥磯崎育男「学校における政策教育の基本内容に関する一考察：Public Policy Analystの分析を通じて」，『千葉大学教育学部研究紀要』，61，2013， pp.353-357

⑦磯崎育男「小学校における政策教育」，『千葉大学教育学部研究紀要』，60，2012， pp.413-418

⑧磯崎育男，「中学校における政策中心学習の展開--市町村合併を事例として」，『千葉大学教育学部研究紀要』，58，2010， pp.323-331

⑨磯崎育男，「政策中心学習の展開(2)市町村合併の内部過程を中心として」，『千葉大学教育学部研究紀要』，57，2009， pp.233-241

⑩磯崎育男、「政策中心学習の展開--市町村合併を事例として」、『千葉大学教育学部研究紀要』, 56, 2008, 317-326

⑪磯崎育男「政策中心学習(policy-centered education)の可能性」,『千葉大学教育学部研究紀要』, 55, 2007, pp.271-276

まず、①の桑原の研究は、中学校における実践の中で、尖閣諸島をめぐる日中の主張を考察させ、最終的に領土問題に関する外交政策をグループ、あるいは個人に意思決定させることによって、その変容を明らかにしていくものである。ここでは外交政策をあらかじめ用意し、生徒に選択させることによって学習に取り組みやすい工夫がなされている。

②③の華井の研究は、高校における研究として、2013年はエネルギー政策に関する授業計画と授業中の教員と生徒の発言録を明らかにしている。また、2012年には生活保護に関する各政党別の政策比較を生徒に提示し、授業を展開している。

④の藤井の研究は、高校（「政経」）において、年間を通した政策論争のカリキュラムが提示されていることが特徴である。1学期に経済学、2学期の中間考査以降に政党づくりを行ない、3学期に政治学と模擬裁判を同時進行させるという具合である。グループごとにそれぞれの政党名と景気・雇用対策や財源から外交・防衛に関するマニフェストを明らかにさせている。さらに、グループ対抗のディベートトーナメントを実施し、第三者（オーディエンス）からの評価を取り入れている。これらのことから藤井実践は特に注目に値する。

⑥から⑩の磯崎の研究は、小中高それぞれの校種における研究を明らかにしており、また、2007年という比較的早い段階から「政策中心学習(policy-centered education)の可能性」を明らかにしていることは注目に値する点である。

第5項 成果と課題

本論では、社会系科目における方法原理に関する先行研究および、社会科・公民科における政策立案学習に関する先行研究から、社会科・公民科における討論を中心にした授業開発の必要性を明らかにするとともに、その手がかりを得た。内容は以下の通りである。

- (1) 高校公民科「現代社会」の単元計画とその手立てを提示する。
- (2) 生徒の公民科学習に関する事前の学習意識の分析を行なう。
- (3) 政策立案学習について単元指導案と学習指導案を提示する。
 - ① グローバルリズムに関する内容として、「バーチャルウォーターと食料自給率の問題」を、トゥールミン図式を用いて取り扱う。
 - ② ナショナルリズムに関する内容として、憲法改正論議「改憲か？護憲か？ーをめぐるー」を討論形式で取り扱う。

- ③ アイデンティティに関する内容として、公職選挙法改正(有権者年齢の引き下げ)を考察する手立てである「立案した政策の模擬投票」に関する検証を取り扱う。
- ④ 年間カリキュラム全体の実践から前年度の生徒と今年度の生徒との事前と事後における学習意識の変容の分析を行なう。
- ⑤ これらの結果から新たな政策立案学習の年間カリキュラムを提示することによってまとめとする。

しかし、具体的な内容については、未完成の部分があり、今後、その詳細を明らかにする必要がある。

【参考文献】

(1) 平成25年度の「現代社会」の実授業時数は、44回であった。ただし、選択科目であったため授業時間内で5回の定期考査を実施した。

(2) 平成15年度に実施された国立教育政策研究所教育課程研究センターによる高等学校教育課程実施状況調査（「現代社会」）の結果は、「現代社会の勉強は大切だ。」という質問に対して肯定的に回答した生徒は7割超（そう思う31.9%、どちらかといえばそう思う 40.4%）である。一方、「社会の一員としてよりよい社会を考えることができるよう、現代社会を勉強したい。」という質問に対して肯定的に回答した生徒は、過半数を割り込んでいる（そう思う14.5%、どちらかといえばそう思う 29.1%）。

(3) このことについては、金子幹夫が「考える力を育成する法教育に関する一考察—紙上討論と演劇を活用した実践」（日本社会科教育学会自由研究発表Ⅱ，第8分科会,2014年）という興味深い実践研究発表を行なっている。

(4) 松井克行「高等学校公民科における討論授業の対象化と批判的分析」，社会系教科教育学会，『社会系教科教育学研究』,第23号,pp. 51-60

(5) 同上書

(6) 前掲書(4)

(7) 河村智美・子安潤「情報活用能力に関するNIEの実践と課題」，愛知教育大学教育実践総合センター紀要. 2006, 9, pp.27-34などがある。

(8) こうした状況にもかかわらず実際のマニフェストなどを教材として授業実践を行ない、成果を挙げている報告も見られる。一例として、河原和之による「対話と討論による公民学習～「所得」「夫婦別姓」「自衛隊海外派遣」の授業から～」（日本社会科教育学会,自由研究発表Ⅰ，第4分科会,2012年）を挙げることができる。

(9) 藤瀬泰司「社会科における理解」，社会認識教育学会，『新社会科教育学ハンドブック』，明治図書，2012，pp.161 - 168

(10) 同上書

(11) 前掲書(9)

(12) 公民科においては人物だけでなく,社会的事象も対象にすべきであろう。前掲書

第4章 生徒の代案提示力を育成するための授業実践

- (13) 前掲書(9)
- (14) 前掲書(9)
- (15) 森本直人「理解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, 『社会科教育実践』ハンドブック』, 明治図書, 2011, pp.25 - 28
- (16) 同上書
- (17) 前掲書(15)
- (18) 前掲書(9)
- (19) 草原和博「説明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, 『社会科教育実践』ハンドブック』, 明治図書, 2011, pp.29-32
- (20) 同上書
- (21) 前掲書(19)
- (22) 前掲書(19)
- (23) 波巖「意思決定の力がつく問題解決学習」, 明治図書, 2000,25-28
- (24) 同上書
- (25) 前掲書(23)
- (26) 前掲書(23)
- (27) 西村公孝『社会形成力育成カリキュラムの研究 - 社会科・公民科における小中高一貫の政治学習 - 』, 東信堂, 2014, p.75 を参考にした。
- (28) 池野範男「市民社会科の構想」, 社会認識教育学会, 『社会科のニュー・パースペクティブ』, 明治図書, 2003, pp.46-47
- (29) 佐長健司「社会形成教育としての社会科」, 『佐賀大学研究論文集』, 5(2), 2001, p.53
- (30) 吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業 - 小单元「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, 2001, pp.21-28
- (31) 唐木清志「社会参画と社会科」, 『社会参画と社会科教育の創造』, 学文社, 2010, p7
- (32) 同上書, pp.24-25
- (33) 前掲書(32)
- (34) 前掲書(32)

第4章 生徒の代案提示力を育成するための授業実践

(35) 西村公孝「社会形成力育成のための社会参画と小中高一貫教育」, 学文社, 2010, p.69