

教室に論争問題を取り入れることの意義と課題

—「中立性」議論を超えて—

岩崎 圭祐

鹿児島大学教育学部助教

はじめに—教室に論争問題を！

生徒A：アンケートからも分かるように、景気が悪化した場合でも増税は中止すべきでないという回答している人が半数もいます。また、消費税が10%に上がって、家計の負担が重くなっている人より、あまり重くなっていない人の割合が多い。だから消費税はこのままでも良いと思う。

生徒B：年収が少ない人ほど家計への負担は大きいから消費税は下げるべきだと思います。消費税が上がった年は急激に消費総合指数が下がり、特にコロナ禍で今はもっと下がってしまっています。増税しても、家計の負担は重くなっていないと思う国民もいるかもしれないが、年収の少ない人には不利になることを考えるべきです。

いわさき けいすけ

岡山大学教育学研究科修士。岡山大学社会文化科学研究科博士後期課程在籍中。専門分野は社会科教育学。佐川町立佐川中学校教諭を経て、鹿児島大学教育学部助教。論文に「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：インタビュー調査に基づいて」『社会認識教育学研究』(2021. 36. 31-40)、「論争問題学習における教師の個人的見解表明に関する研究：見解表明の是非に関する教師の見方を中心に」『公民教育研究』(2016. 24. 1-14)、翻訳書にダイアナ・E・ヘス(渡部竜也、岩崎圭祐、井上昌善訳)『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、2021年)など。

それぞれの意見は私が公立中学校3年生の経済分野において行った消費税の是非に関する学習の一部である。生徒は私が用意した10の資料から自分の意見として活用できる資料を選択し、それに基づいて意見を作り、話し合いを行った。2人の生徒の発言は、中学生であっても、社会問題について何らかの意見を持って生活しており、時間を与えれば大人とも議論可能なレベルまで意見を作ることができることを示している。

論争問題を教室で取り上げ、話し合うことを通じて、特定の課題に対する自分の意見を教室で表現し、自分と異なる意見を持つ人がいることを認識することは、民主主義社会の担い手を育てる学校教育の中でとても大切な要素である。米国の教育学者であるヘス(Hess 2009 = 2021 : 59,75)によれば、教室の中で論争問題を扱い議論させることには、①異なる意見を持つ立場の人々を理解しようとする「寛容性」を高める、②話し合っている社会問題自体への深い理解を促す、③政治参加や社会参画を促すという大きく3つ利点があるとされる。このことから、教室において論争問題を取り扱うことは学校教育にとって必須であると言えるだろう。しかし、論争問題を取り扱う教育的意義は大きいにもかかわらず、現実の学校教育はそれを避ける傾向にある。

2016年4月に施行された選挙権年齢の引き下げから6年が経った。近年では、この間の学校教育における主権者教育を振り返り、その意義や課題

を論じるものが目立ってきた。残念ながら、その多くがその取り組みに対する課題を提起するものとなっている。例えば、朝日新聞(2022年7月5日朝刊)では、「主権者教育 悩みは中立性」と題し、政治的な問題を授業で取り扱うことの意義を示しつつも、「中立性」への不安から面倒なことには触れない雰囲気が学校現場には漂っていると語る教員を取り上げている。また、文科省が2019年度に行った調査では「現実の政治的事象についての話し合い活動」に取り組む学校が34.4%にとどまっていることから、模擬投票だけでなく、教室で論争問題を扱う広義の主権者教育自体も浸透していないことは明らかである。なぜ現実の政治的事象についての話し合いは実施されにくいのだろうか。

問題は「政治的中立性」だけなのか

学校教育の中で、社会で対立している論争問題を扱いにくい理由として、第一に挙げられるのが「教育の政治的中立性」であろう。「教育の政治的中立性」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」を公教育で行ってはならないという意味であり、教師の態度全般に中立性を求めるものではないが、その概念の曖昧さや適用のされ方については批判も多い(堀口2017など)。総務省が作成した主権者教育副教材『私たちが拓く日本の未来』の指導書の中で教員が特定の見解を自分の考えとして述べることは避けることが必要とされたことも相まって、教師の教育実践が「中立性」の名の下に著しく制限される現在の環境の中で、論争問題を積極的に扱うことができないと多くの教師が不安を感じていると考えることは無理もない。教師が積極的に論争問題を扱い、議論する授業を行うためにも、「教師の政治的中立性」概念を拡大解釈しないことや、その概念自体を再定義することは重要である。

しかし、論争問題を扱う学習における教師の悩みは「中立性」だけなのだろうか。教師が論争問題を避ける要因を総合的に考えることも大切であろう。例えば、米国の教育者であるペース(Pace

2021:168,172)は、大学時代に論争問題を扱う教育プログラムを受けた教育実習生及び新任教師を対象とした調査を行い、教師が論争問題を扱う授業に取り組む、または避けるきっかけとなる要因について明らかにしている。簡単にまとめると、その要因は次の7つであるとされている。

(1)時間不足(Time)

最も分かりやすい制約となっているのは、必要な教育内容を終わらせることや受験対策に追われることで、論争問題を扱って話し合う授業を行う時間が限られているということである。

(2)生徒の学びへの関与(Student Engagement)

教師は、生徒の学力や政治的・宗教的多様性を踏まえて、論争問題を教室でどのように扱えばよいかを考えて、教育実践を修正している。

(3)学校文化(School Culture)

どのような地区に位置する、どんな学校で教えるのか(地域の政治的風土や教師の捉え方、学校の特色や生徒の学力)は教師の論争問題の扱い方に影響を与えている。

(4)教師や教育局

(Teachers and Department)

論争問題を扱った授業を行うことに、正規教員に難色を示された教育実習生がいる一方で、メンター教員や教育局からの支援によって意欲的な実践ができたとする教師もいることから、校内の教師同士の関係性や教育行政の支援は重要である。

(5)カリキュラム(Curriculum)

新任教師にとってカリキュラム全てを教えることのプレッシャーは強い。公的カリキュラムの中に論争問題が組み込まれることで取り組みやすい状況が作れていた。

(6)同僚や大学との関わり

(Cohort and University Faculty)

同僚や大学教員と協力を得て、生徒に合った教材を選択したり、議論の枠組みを提供してもらったりすることで論争問題を積極的に取り扱う教師もいた。

表1 教師を目指す大学生が将来教師として模擬投票を実施する際に抱く感情

カテゴリー	数	学生の記述の典型例
苦勞	2	模擬選挙を行うことは、教員にとって、とても苦勞があることだと思います。教員がどこまで自分の意見を述べていいのかの線引きの難しさ、資料選びなどをする上で、公平に行うための取捨選択の難しさなど、たくさん悩み、そして気を配らなければならない点がある。
不安	2	模擬選挙を行うクラスの実態や模擬選挙を行う際の「議論」を十分なものにするためには、模擬選挙を実施する以前の教師の指導などが重要となってくるという面で不安を感じている。
時間	2	教師が政治的立場を強く出すべきではないというのが、現在の日本の社会科の考え方であり、模擬選挙を企画するとすると、準備時間が非常に大きくなってしまいます。模擬選挙のカリキュラムが正式に定まっていないため、取り組みにも大きな差が生まれてしまう。つまり授業がうまくいけば良いが、熟練の教師でないかぎり、かなり難しい授業になってしまうと考えた。
準備	2	教師の準備や話の内容次第では政治の授業としてうまく成り立たないという可能性もある。私は授業で模擬選挙を行ったのはこの授業が初めてであり、自分が模擬選挙を授業で行うと考えると難しいかなと感じた。

※最終レポートの中で否定的な感情を示した8名（16名中）の学生の意見を抽出し、カテゴリー分けした。

(7)不安(Anxiety)

ほとんどの教師が、そのような経験はないにもかかわらず、論争問題を扱った時に、生徒から不寛容な発言が出てきた時や敏感な問題に反応して口論になった場合にはどうすればよいかという不安を感じていた。

ペースの研究からも分かるように、実際に論争問題を扱い、議論する授業を実践していこうとすると、「政治的中立性」への懸念だけでない、多くの障壁があるのは明らかである。冒頭で示した私の消費税減税の是非に関する授業でも、受験を控える中学校3年生に対して授業進度を考慮しながら1時間の授業で行う必要があったし、お互いの教育観を分かり合っている同僚の中堅教員やベテラン教員の理解や生徒の議論学習への慣れや期待があったからこそ、授業が成立しているといえる。このような結果は日本における量的な調査でも見られている。九州・中四国地方の公民科教師を対象にして、授業で論争問題を扱うことの意識・実施調査(吉田2022)によれば、多くの教師が授業で論争問題を扱うことの意義を認識しているものの、自分の指導能力では、その問題を扱うことができないと感じているため、教師が論争問題学習を避けていると、「論争問題を扱う上での自己効力感」の低さ

を問題としている。吉田の調査は、私が勤務する教育学部の学生が論争的な問題を扱うことに関する懸念と共通する部分が多い。

2022年7月の参議院選挙に合わせて、社会科教師を目指す大学1年生～3年生16名に対して模擬投票を実施した。模擬投票実施1週間前より各党のマニフェスト比較表、新聞各社の社説や特集を毎日学生に向けて発信した。模擬投票当日には「経済・財政」「社会保障・子育て」「新型コロナ」「外交・安全保障」「憲法改正」の中から関心のある2つの政策課題を選び、1つの政策課題に対し20分間の話し合い活動を行った。学生の模擬投票自体への印象は概ね良いもので、「今回の模擬授業を行うまで政治についてほとんど何も知らなかったし、興味もなかったため、今回各政党の主張を学んで意外に面白いなと思った。今回のような活動を学校教育でも行うことで興味を示す生徒が増えるのではないかと思った」や「グループの人の意見を聞いてそれに対する自分の意見も変わったので、とても意義のある講義だったと思う。また、模擬選挙は有権者だけではなく子どもたちにとっても、政治と生活の結びつきについて学べるので有効なものだと感じた」などと、実際の参議院選挙の模擬投票を生徒側として体験することで、自分自身の考えが深まり、学校教育の中でも行っていくべきだと

考える学生が多かった。しかし、次の講義で、「あなたが教師として模擬投票を実践する際、どんなことを感じるか」について考えさせたとき、その回答は複雑であった。表1に示すように、16人のうち半数の学生が、その意義を認めつつも、「苦勞」「不安」「時間」「準備の多さ」といった点から模擬投票を実践することは難しいと答えたのである。

これらの結果から、模擬投票と論争問題学習を同じ次元で考えることに強引かもしれないが、授業の中で論争のある問題を扱うことは、教師にとっても、教師を目指す学生にとっても「意味はあるが実践が難しい授業」と捉えられていることが分かるだろう。それでは、このような授業を実現する方法や手続きを教師や学生はいつ、どこで、どのように学んでいるのだろうか。

残念ながら、日本の教員養成課程の中で論争的な問題を扱う授業の「やり方」について体系的に教えられている事例は少なく、教員養成や教師教育の中でどのように習得させるかに着目した研究も少ない。例えば、ミスコらの研究 (Misco, Kuwabara, Ogawa, Lyon 2019) では、日本の教員養成課程において、「論争問題」を扱う授業の実践方法を取り上げていないことで、日本の教師が「論争問題」という言葉自体の認識がないこと。また、環境問題や地域の問題など、カリキュラム上に位置付き、解決が目指されている課題(言い換えれば、ある一定の解決策が示されている社会的課題)を論争問題だとして捉え、原発の是非や歴史認識に関する問題などの極めて論争的な問題を避けていることを明らかにしている。このような現状から、論争問題を扱うことに前向きな教師は、なんらかの要因で現状の自分の実践に疑問を持ち、教育書や実践本など優れた授業から自ら学ぶ意欲的な一部の教師に限られているのである。

論争問題を議論できる教室を いかに生み出すか

これまでの議論を簡潔に述べると、選挙のたびに学校と政治の関係が俄に注目され、「『政治的中立性』が問題だ。政府や教育行政は、現行の指標

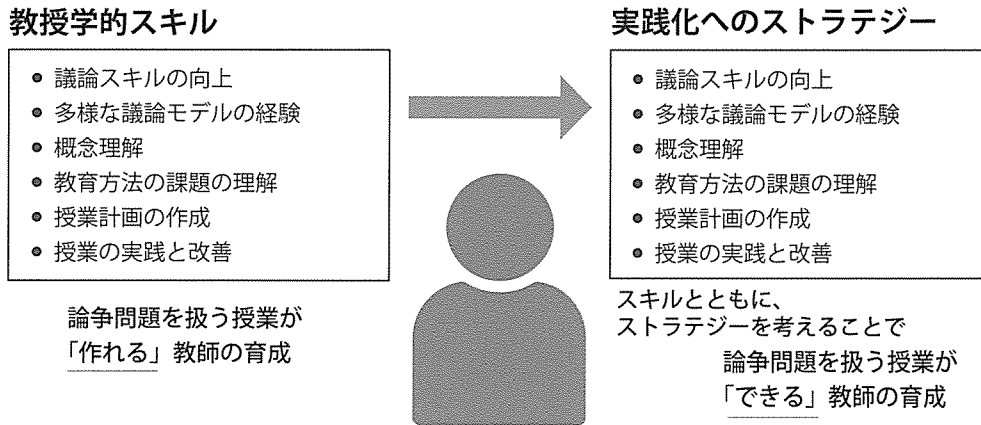
を見直すべきだ」と決まり文句を唱えるだけでなく、どうすれば教師が論争問題学習に積極的に取り組むようになるのか、カリキュラム改革から教師教育まで論点を広げて考えていこうということである。私もこれまで教師の個人的な見解表明の是非という観点から、「教育の政治的中立性」が拡大解釈されつつある現状に異議を唱えてきた。米国の研究や日本での調査研究を踏まえて、教師の個人的な見解表明は教室の状況を踏まえた教師の自律的な判断として考えられるべきだと主張してきた(岩崎:2021a)。しかし、論争問題を議論することが避けられているのであれば事態はもっと深刻なのである。

教師が論争問題を積極的に扱うことを実現する道筋は多岐にわたるが、ここでは教師教育や教員養成という視点から問題提起したい(図1を参照)。

第一に、論争問題を教材として扱い、授業を行う教師の「スキル」を高める必要がある。教師が論争問題を授業に取り入れる際に、授業構成や教師の指導として考慮すべきポイントは何か。例えば、ディベートと議論とは何が方法として違うのか。その方法の違いは生徒のどのような認識の違いを生み出すか。また、議論と呼ばれるものの中には、日本においても「紙上討論」(西村 2021)から、「ハーバード法理学アプローチ」(Oliver & Shaver 1966=2019)まで多様な議論学習の方法が提唱されてきているが、それらの教育方法の特色や実践上の課題は何なのか。教師が論争問題学習に取り組むための様々なアプローチを検討することで、自己の教育実践への適用可能性を探ることができる。教師教育や教員養成段階で実際に生徒役として授業を体験することで、その授業の意義について実感し、実践への意欲はより高まるだろう。

一方で、ここまで見てきたように、教師が授業のやり方を学び、意義を知ったところで、すぐさまそれを実践するようになるものではない。カリキュラムを終わらせなければならないことへのプレッシャーや時間的制約、同僚教師の理解、地域社会や学校の特色、生徒の学力や論争問題に対する反応を考慮して、その状況に合わせて実践していく「ストラテ

図1 論争問題学習を実施するための教師教育の方向性



出所：岩崎：2021より筆者改変。

ジー」を持つことも大切である（岩崎2021b）。例えば、論争問題の選択では、最初から党派的対立の大きく、極端な発言が生じやすい論争問題（憲法改正の是非や領土問題など）を取り上げるのではなく、冒頭で取り上げた税制度や選挙制度改革といったより対立の小さいものから選択することも考えられる。また、クラス全体で議論を行うよりも、小グループで議論させる方が、より生徒の発言が批判に晒されにくかったり、普段発言が苦手な生徒の意見も聴くことができたりすることを踏まえると、議論を導入する段階では小グループの活動から始めるのが妥当であろう。「論争問題を扱う上での自己効力感」の低さが論争問題学習の障壁になっているのであるならば、教師が具体的な教室での実践を通して成功体験を積み上げることが実践を広めていく上で重要にであるだろう。

本稿では、論争問題を議論する教室を生み出すために、教育の「政治的中立性」の問題性だけでなく、実際に教師や教師を目指す学生が感じている課題を指摘し、その上で教師教育や教員養成の中で求められるべきポイントを示した。しかし、現在は教員の多忙化が叫ばれ、全国各地で教員不足が深刻な時代である。そのような状況の中で、教師個人の力量に任せた解決策だけではどうにもならないのも事実だろう。教員の定数増やカリキュラムの見直しを含めて抜本的な公教育の見直しは急務であり、そのような変革の中で、学校全体、あるいは社会全体で主権者教育の必要性を認識し、教師の

主体的な実践をサポートすることが最も本質的な解決策になっていくのだろう。■

《参考文献》

ダイアナ・E・ヘス著 渡部竜也 他訳 (2021)『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

堀口悟郎 (2017)「義務としての政治教育の自由」『法学セミナー』、No. 744、pp37-41.

Judith.L.Pace(2019) Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues. Rowman&Littlefield.

吉田純太郎 (2022)「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』第96号、pp.13-24.

Misco, Thomas; Kuwabara, Toshinori; Ogawa, Masato; Lyons, Abby (2018) Teaching. Controversial Issues in Japan: An Exploration of Contextual Gatekeeping. “international Education Journal: Comparative Perspectives”, vol17. n4 .p68-82

岩崎圭祐 (2021a)「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：インタビュー調査に基づいて」『社会認識教育学研究』第36号、pp31-40

西村太志 (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 一同調圧力のもとで、討論を成立させるために一」『社会科教育研究』第144号、pp27-40.

ドナルド・W・オリバー、ジェームズ・P・シェーバー；渡部竜也他訳 (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

岩崎圭祐 (2021b)「論争問題学習に取り組むために教師教育には何が必要か -D.E.Hess と J .L .Paceの研究アプローチの分析を通して」『社会科研究』第95号、pp.13-24.