

論文

時事問題学習の現代的意義と単元開発の方略

藤原孝章

現代社会学部・現代こども学科

Abstract

The contents of this research consist of two parts : identifying the significance of current issues studies through the analysis of 'Social Studies in Japan in the early years after the Second World War.' and N.I.E; Newspapers in Education; and clarifying the strategy of developing learning units in social studies in order to improve the lesson plans for current issues studies.

Current issues are 'the controversial issues in our society and the world'. Therefore the aims of learning current issues are to make students become involved in their society and to have them examine consider the values of a democratic society by themselves.

Also I present the principles of a learning methodology for social studies related to a democratic society, and then, I apply them to the analysis of learning units for current issues in recent years, and propose an improved design for them.

キーワード：時事問題学習、市民教育、社会科

Key Words: Current Issues Studies, Citizenship Education, Social Studies

1. はじめに（問題意識） — 今、なぜ時事問題なのか

時代や社会は、常に変化をしている。しかしそれは、地殻の変動がそうであるように、緩やかな変化を内に秘めつつ、ある日激動の様相を伴って私たちに現前する。

たとえば、国際社会で言えば、2001年9月11日のアメリカ同時テロ事件を契機として、世界では、米英軍を中心にしたアフガン攻撃、イラク攻撃が実行され、中東ではイスラエルとパレスチアの対立など、平和と紛争に関わる事件が多発している。北朝鮮による日本人拉致問

題などメディアをにぎわしている事象もある。紛争地域においては安全と庇護を求めて難民が増加し、北朝鮮では飢餓から逃れるために「脱北者」が後を絶たない。中国における「反日デモ」は、一時は、日本のメディアをジャックしたかのような様相を呈した。

このような社会事象は、時事問題学習として社会科の重要な学習単元になるべきだが、時事問題は、現在進行中の事象であり、評価や論点が多様で議論を呼ぶ。それゆえに、授業では、あえて触れずに避けたり、あるいは新聞記事やテレビの報道番組などを「投げ込み」的に提示し、「メディアの見解」を「解説」することで学習とする場合が多い。

しかしながら、新学習指導要領（1998年告示、高校は99年告示）の実施以後、社会系教科（学校設定科目としての「時事問題」や「国

際理解」なども含む)や「総合的な学習の時間」において、国際理解学習の一環として、時事問題にかかわる事象をとりあげることが多くなり、時事問題学習として一定の単元化や教材化が強く望まれている。本研究は、このような時事問題学習の現状に関して、その単元開発の方略を示すことによって、授業改善に役立てようとするものである。

2. 研究の方法

以上の問題意識を研究として方法化するために、以下のような手順を取ることにした。

まず、①時事問題とは何かを定義し、「社会科・論争問題としての時事問題」として位置づける。次に、②初期社会科における「時事問題」の先行研究をとりあげ、時事問題学習の課題を現在に置き換えてみる、その際、③現在の高校などで設置されている特設科目としての「時事問題」およびNIEの取り組みに触れ、時事問題の現代的課題と照らし合わせる。さらに、④英国シティズンシップ教育をとりあげ、時事問題学習の課題を日本に置き換えてみる、そして、⑤民主主義の原理および社会科の学習原理と関連させた単元開発の方略の枠組みを示す。最後に、⑥単元事例の分析と授業改善の課題を指摘し、単元開発の方略に対応した単元の可能性を示す。

3. 時事問題とは何か

—「社会科・論争問題としての時事問題」

まず、時事問題とは何か、その定義をしておく。社会科では、教科としての「時事問題」(S22 = 1947年、S26 = 1951年改訂の学習指導要領)と社会科の教育内容・教材としての時事問題とを区別している。後者において時事問題とは、「社会性の強い最新の出来事」であり、それは「対立が生じている出来事、すなわち時事的出来ごと」と「社会の大多数が共有している認識構造や価値観」の2つに分けられている¹⁾。これに従うなら、本研究で取りあげようとする時事問題とは、「対立や論争が生じてい

る出来事」であり、「社会科・論争問題としての時事問題」として定義される。

4. 社会科としての「時事問題」 — 初期社会科の遺産

かつて、社会科の一部の科目として「時事問題」があった。いわゆる初期社会科である。1947年版学習指導要領によって、高校に選択科目が設置された。高校一年の「一般社会」の学習の上に、東洋史、西洋史(後に世界史に統合)、人文地理(後にさらに日本史も入る)、「時事問題」が履修されることになったのである。「時事問題」は教科書がなく教材は現実のトピックスから構成されるべきものとされ、「一般社会」以上に総合的な性格をもつものだった。ところが1950(昭和25)年には「時事問題」単元要綱が発表され、さらに1952(昭和27)年からは、発行されないとされていた教科書が発行されていき、内容の系統化が図られた²⁾。また1951年版学習指導要領の中で、「時事問題」だけが発行されないという異例の事態にもなった。そして次の1955年版学習指導要領でついに「時事問題」は消滅する³⁾。

社会科としての「時事問題」は、当初は教科書がなかったこと、総合的な性格であったこと、現代的課題(当時の日本社会が直面する課題)を扱っていたこと、などの特徴をもっていたが、他の初期社会科と同様に内容の系統化のなかで消滅していった。

しかしわずかに数年の時期であったにもかかわらず、論争問題への対処(課題意識の強さ・新鮮さ)、学習方法の戸惑い(方法意識の弱さ)、新聞学習の導入(朝日式討論といわれたディベート学習の原形)など今なお参考にできるところが多い。

黒澤英典らの先行研究に、当時(1951年)の文部省の学習指導要領の検定基準が示されているので紹介する(表1)。

これを見ると、6つの基本的な問題を中心として、当時の日本社会が直面する問題が、政治、経済、社会、文化、国際のすべてにわたって網

表1 「時事問題」の内容提示⁴⁾

「時事問題」単元要綱	教科用図書検定基準
① 民主的な政治を有効に実現してゆくにはどうすればよいか。 ② 健全な家庭の建設は民主的な社会の発展にとってどんな意味をもっているか。 ③ 社会は個人の生命、財産を守るためにどんな配慮をしているか。また人々はこれにどのように協力しているか。 ④ 現在の日本経済の基本的な問題はどのようにして生じて来たか、人々はその解決に対してどのような努力をしているのか。 ⑤ 文化はわれわれの生活の向上にとってどういう意味を持つか。また文化を高めるにはどんな努力が必要か。 ⑥ 世界平和に向かって人々はどのような努力をしているか。	社会的問題 ① 公衆衛生の問題、② 人口問題、③ 個人と家族生活、④ 青年と結婚、⑤ 犯罪の防止、⑥ 世論と宣伝、⑦ 問題を暴加によらずに平和的に解決する方法、⑧ 科学と人間生活との関係、⑨ 教育の再編成、⑩ 男女同権、⑪ 身体的精神的健康の維持、⑫ 日本文化の享受、⑬ 日本農業の諸問題、⑭ 社会的計画と個人の自由、⑮ 就職の問題 経済的問題 ① 税制と財政、② 金融制度と物価変動、③ 生産と消費、④ 社会的経済的福祉、⑤ 不景気と失業、⑥ 日本経済の安定 政治的問題 ① 政治の地方分権、② 民主的政党、③ 民主的政治と公務員の務、④ 有能な協力的な公民となる心構え 国際的問題 ① 国際連合の仕事、② 外国貿易、③ 世界平和、④ 世界住民間の諸関係、⑤ 世界文化の享受

羅的に取り上げられていることがわかる。しかし、それは、課題意識を喚起する記述（「どんな努力をすればいいか」という社会的行為への問いかけ）からも分かるように、「戦後」という民主主義社会の創成期にあって、課題解決的な社会探究の学習を強く意識していた。その意味で、網羅的知識の獲得をめざしたものは異なっている。

森分孝治は、戦前（1931年）の「公民科」と比較して、この「時事問題」について、問題解決学習を方法原理として採用し、「生徒自身が、問題にかかわる諸事実の歴史・批判・調査等による科学的研究を行ない、結論を出すことをねらい」とする「政治的個性化」を保障しようとしていたと評価している⁵⁾。また、斎藤利彦も「現実性」「主体性」「科学性」という時事問題学習に求められるべき原型がこの時期に明確に提起されていたと指摘している⁶⁾。このように当時の「時事問題」科目の課題意識は、現在から見ても、新鮮であり、初期社会科の遺産を引き継ぐ意義もここにある。

5. 時事問題学習の課題

一 初期社会科の衰退の要因から学ぶ

では、社会科の一科目としての「時事問題」は、内容の系統化の中で、なぜ衰退していった

のであろうか。次のような指摘がなされている⁷⁾。

- ① トピックスを扱いながらより普遍的問題へ帰納することの困難さ（高度の授業方法能力の必要性）。
- ② 占領が終わり「時事問題」を含む初期社会科を推進する外圧の消滅。
- ③ 冷戦下のイデオロギー対立を背景とした時事論争を授業で扱う際の困難。
- ④ 文部省の中での担当官の変化。
- ⑤ 受験圧力の増大、とりわけ現場の受け入れ経験の未成熟。

以上、5点が指摘されているが、②～⑤については外的要因といえる。一言でいえば〈時代の転換〉である。だが、最大の要因は、「現場の受け入れ態勢の未成熟」と端的に指摘されているように教師の側の内的要因としての①であろう。「高度の授業方法能力」が教師の側になかったために、衰退過程では、時事問題は大学受験教養や就職教養（いわゆる「時事教養」）に変質していった。

したがって、私たちが初期社会科から学ぶものは、民主主義社会の形成という社会と関わる課題意識であり、それを見失わない学習内容の創造や、具体的なものから一般的なもの、経験的なものから系統的なものへと至る学習を可能

にする実践的な力量が、今も昔も教師に準備されなければならないということである。いいかえれば教科教育学的な知見こそが、社会科・論争問題としての時事問題学習の継続性を保障するものといえるのである。

6. 高校における教育改革と「時事問題」科目の創設

現在、少子化と生徒の多様化にともない、確かな学力や発展学習（スーパーイングリッシュ、スーパーサイエンス、学力向上フロンティア）、単位制、総合制（総合学科）、中高一貫教育など、高校における教育改革が急速かつ広汎に進んでいる⁸⁾。文部科学省によると2004年現在の速報値では248の高校で総合学科が設置されている。「時事問題」は、このような改革の中で、単位制総合高校や総合学科をもつ高校の、学校特設科目や公民科の教科特設科目（高2、高3の選択科目）として、導入されるようになってきた⁹⁾。

このような高校および学科での選択科目「時事問題」が、どのような授業を実施しているかはここで詳しく紹介はできないが、生徒にとっては結果的に受験や就職にも役立つであろう「社会性の強い最新の出来事」としての時事問題、すなわち新聞記事などを使った「時事教養」が中心になっていると推測できる。逆にいえば、社会と関わる「社会科・論争問題としての時事問題」の授業づくりの課題には応えきれないといえる（個々の担当教師の熱意による授業創造にとどまっているといえる）。

7. NIE と時事問題学習

新聞を使った学習は、初期社会科でも見られたが、現在、よく知られているのは、NIE（Newspaper in Education）である。2000年に、日本新聞博物館、新聞ライブラリーとあわせてNIE全国センターが設立され、情報収集や教材づくりのネットワークなど周辺の支援もできている。また、2005年には、日本NIE学会も発足し、学術研究面での支援も整ってき

た¹⁰⁾。

NIE運動が拡大していった背景には、「総合的な学習の時間」の導入時期と相前後していたこと、新聞協会（全国紙や地方紙）による財政的なバックアップや授業実践の報道など、学校現場に受けとめられやすい条件があったと思われる。さらには、新聞記事を使った授業であるため、すべての教科や時間で活用できるという柔軟性や幅広さも大きな要因である。

日本新聞教育文化財団の公式サイトでは、国語や社会科、総合学習を中心に、保健、化学、情報、日本語教育、特別活動（HR、ファミリーフォーカス）など、特定教科に偏らない実践事例が紹介されている（2005年5月時点で、小学校17、中学校12、高校14の43事例）。

もとより、NIE運動は、その拡大をめざしているため、小学校から高校（あるいは大学）まで活用できるように、また、学校のできるだけ多くの教科や活動、時間で取り組めるように、あるいは家庭との連携も可能なように、そのウイングを広くとっている。

学習内容も、時事教養から論争的な社会事象まで、短歌や俳句、川柳などの文学的なものから社説、「天声人語」のようなコラムによる作文や小論文のトレーニング、人生相談、投書などの生き方論にいたるまで幅広い。学習方法も、朝の時間のスピーチや学級当番日誌での意見形成など毎日でも利用できるし、特定のテーマや素材を使った教科単元学習も可能である。さらには、新聞の紙面構成などを参考にした新聞づくりも行うことができる。

では、新聞を教材化する際の留意点はどんなことだろうか。研究者は述べている¹¹⁾。

- ① 子どもの発達段階に応じて学習能力に適合している記事、写真を選ぶ。
- ② 戦争、宗教、民族に関するニュースの活用には歴史、政治、経済、社会などの背景を十分解説することや一方に偏しない配慮が重要である。
- ③ 指導計画に沿いながら、子どもが興味・関心をもつ記事、写真を選ぶ。

- ④ 複数の新聞を使っての読み比べ（見出しや記事で）や、グループ活動を時々実践する。
- ⑤ 特定の機関紙（政党・宗教団体）は避けて一般紙を使う。
- ⑥ 教材として使えそうな記事や写真を日頃から切り抜きスクラップしておく

NIE 運動の長所は、日常的なメディアである新聞を、学習教材として幅広く利用するところにあり、以上の留意点を踏まえれば、かなりの学習効果があがるといえる。

しかしながら、社会と関わる「社会科・論争問題としての時事問題」の授業づくりの課題からあらためて NIE をみてもみると、テーマや内容が広すぎるし、実践的には、常識的な時事教養やくらしの話題に拡散してしまうおそれがある。それは、新聞そのものが、論争的な社会事象をのみを扱っているわけではないからである。紙面全体としては日常的话题や事実報道のほうが多いからである。

また、新聞社との連携が強すぎて、社会の一部であるところのマス・コミ報道そのものへの吟味や追究が積極的になされるかどうか疑問が残る。さらには、なぜ新聞だけなのかという根本的な疑問が NIE にはついてまわる。テレビやインターネットなど新聞以外の情報メディアと融合させれば、ニュースの速報性と遅報性、映像と文字・写真の比較、ネットでの書き込み情報と新聞記事の比較などメディアそのものの特性も明らかになってくるのではないだろうか。

NIE のなかに社会科・論争問題を取り上げ、新聞そのものを相対化するような、意識的な教科教育の研究組織ができることが望ましいといえる。

8. 英国シティズンシップ教育から学ぶ —「社会科論争問題としての 時事問題」への示唆

あたかも日本の「総合的な学習の時間」の実施と時を合わせたかのように、英国（イングランドとウェールズ）で 2002 年 9 月から「シティズンシップ」（市民科）が中等学校に必修

として導入された。導入の背景やそのナショナル・カリキュラム上の意義などは、多くのところでなされ、かつ筆者もすでにふれたこともあり、ここでは省略する¹²⁾。

ここでは、英国教育技能省が、最近、教員研修用に配付したハンドブック（第 1 章）から、「シティズンシップ」（市民科）の教科原理を探ってみたいと思う¹³⁾。第 1 章は、市民科とは何か、なぜ重要か、いつ、どこで行うのか、目的や内容はなにか、どう学び、どう教えるのか、他の教科とどう違うのか、といった教師の素朴な疑問に対し、政府の見解を表明したものといえる。

以下は、「シティズンシップ」（市民科）のねらい、内容、学習方法、本質的要素、取り扱う課題などについての要約である。

① 「なぜ市民科を教えるのか」

市民教育の正当性は民主主義の本質に由来し、民主主義は、「活動的で、教養と責任のある市民」を必要とするからである。現代の複雑で多様な社会で市民になるためには学習しなければならない。公的な生活に市民として関わっていくためには、市民教育が、学校だけではなくあらゆる領域に「浸透」し、多文化の背景も持つどんな若者にも適応し、また「生涯」にわたるものでなければならない。

② 「市民教育のねらいは何か」

市民教育のねらいは「活動的で、教養と責任のある市民」を育てることである。「民主主義の市民としての人生を準備する」ためである。民主主義は、「市民としての権利と責任の意識をもつ、社会的・政治的な世界についての知識・教養をもつ、人々の意見や議論について自分の考えを述べる、世界に影響力を持つことができる、コミュニティで活動する、市民としての行動に責任を取ることができるような」市民に依存している。

③ 「市民科の本質的な要素は何か」

・知識と理解（例：法やルール、民主的な過程、メディア、人権、多様性、金銭と経済、

持続可能な開発。グローバル社会、民主義、正義、平等、自由、権威、法の支配のような概念)

- ・技能と態度(例:批判的思考、情報の分析、意見の表明、議論や討論への参加。交渉、対立の解決、地域活動への参加)

- ・価値と性向(例:正義、民主主義と法の支配、公開、寛容への尊重、自分の意見を擁護する勇気と、他者の意見を聴くこと、一緒に活動すること、他者を認めること)

④ 「市民科においてもっとも効果的な学習方法は何か」

活動的、為すことによって学ぶ、双方向的、議論や討論、若者や社会が直面する現実の問題に焦点を当てる、自分の頭で考える、グループワークや共同学習、自分の学びを話す機会を持つ。

⑤ 「市民科の学習はどこで行われるのか」

学校のカリキュラム、学校の文化、地域(身近な地域やより広い世界)〔「3つのC」〕のなかで行なわれる。

⑥ 「市民教育の特徴は何か」

- ・特色ある内容:犯罪と市民法、政府と政治、投票制度、税制と経済、EU、英連邦、国連の役割、民主主義、正義、法の支配といった概念。

- ・特色あるねらい:市民科は、市民としての若者に関わる日常の課題に焦点をあてている。たとえば、教育と健康管理、社会の福利、公共交通、警察、移民、国際関係と環境。それらは、私的な個人に関わる課題とは区別される。たとえば、食を探すことは個人の問題だが、最低賃金は市民科の問題である。飲酒は個人の問題だが、アルコールの使用に関する法律は市民科の問題である。友人どおしの意見は個人の問題だが、彼らの政治的な意見は市民科の問題である。

- ・特色ある方法:市民科の学習は活動的な関わりを通してなされる。若者は、教室や学校生活、大学、そしてより広い地域における議論や討論への参加を通して市民となることの

意味を学ぶ。学習とともに現実の生活における実践の機会をあたえられるべきである。

⑦ 「市民科で扱う課題は」

現実的である、時事的である、極めて道徳的(moral)である、時に微妙である、かなり論争的である。

「シティズンシップ」(市民科)は、③の内容、⑥の特徴、および④の学習方法、⑤の教育実践の空間などから判断すると、現在の日本の中学校社会科公民科の分野・高校公民科の内容と「総合的な学習の時間」、「道徳」や特別活動までもふくむ広領域の教科であることがわかる。それは、むしろ、日本の初期社会科に近いものといえるだろう。⑦の「市民科で扱う課題」で示されるように時事的な問題も含んでいる。

しかしながら、私たちがここから示唆を受ける最大のもは、「シティズンシップ」(市民科)が、社会および民主主義とできる限り関わろうとする考え方である。それは、①なぜ市民科なのか、②そのねらいは何かに明確に示されている。すなわち、それは、民主主義の本質に由来し、民主主義は、「活動的で、教養と責任のある市民」を必要とし、そのような市民を育てることに市民教育のねらいがあるからである。

池野範男は、従来の社会科教育が、学問の系統性、科学性(科学的な社会認識)にこだわるあまり、社会から一步身を引いてしまい、社会と関わろうとしなかったと述べ、民主主義の原理である「議論と批判」を学習原理とする社会科を提案しているが¹⁴⁾、まさに「シティズンシップ」(市民科)は、社会と関わるという意味で、社会科の方向性あるいはそのあり方に示唆を与えるものである。それは、③の「本質的要素」や⑦の「市民教育の特徴」に示されるように、民主主義のもう1つの重要な原理である「参加」をも組み込んでいる点で、「議論と批判」を超えているともいえよう。

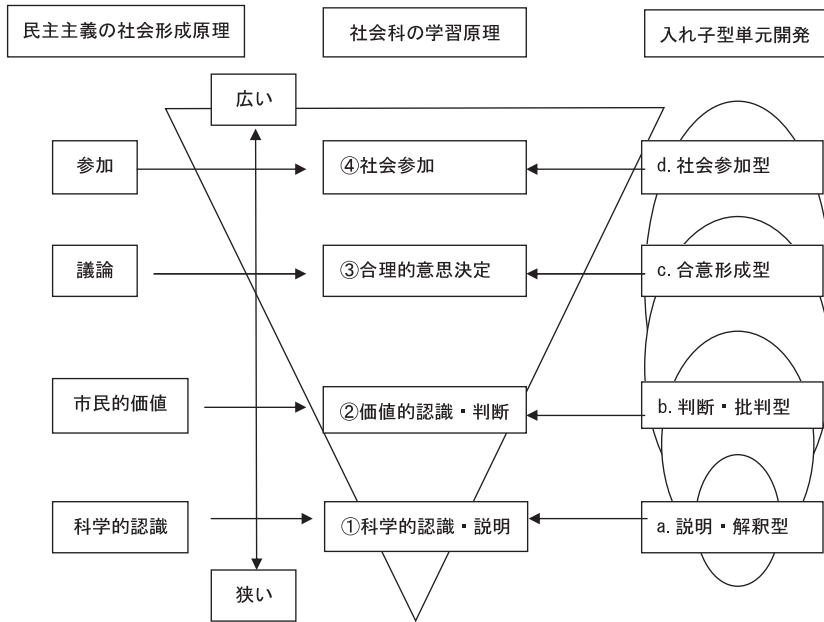


図1 民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理と関連させた時事問題学習の単元開発の枠組み（藤原作成）

9. 民主主義の社会形成原理および社会科の学習原理と関連させた単元開発の枠組み

以上、時事問題学習の単元開発は、社会とかわる「社会科・論争問題としての時事問題」を課題にすべきことがあきらかになった。

では、単元開発の方略はどのようなものだろうか。図1は、民主主義の原理と社会科の学習原理を関連させ、それに応じた単元開発の枠組みを示したものである。

民主主義は、社会事象の科学的認識をもとに、市民的価値にもとづく社会形成を目指すものである。また、社会形成は、常に議論と批判によって脱構築あるいは再構築されるべきものである。そして、それはコミュニティへの参加・参画をふくむアクティブな市民性（英国「シティズンシップ」のいう「活動的で、教養と責任のある市民」）を前提にするものである。

この民主主義の社会形成原理と関連して社会

科の学習原理が設定できる¹⁵⁾。

まず、① 民主主義の科学的認識に関連して、事実的な知識や一般的・概念的知識をもとに、社会事象の科学的説明（科学的な社会認識）の学習原理を設定することができる¹⁶⁾。次に、② 民主主義の市民的価値に関連して、社会事象の科学的説明を踏まえた社会事象に対する価値的判断の学習原理（価値的認識）を設定することができる¹⁷⁾。さらに、③ 民主主義の議論と批判による社会形成原理と関連して、社会事象、特に論争的な社会問題について合理的意思決定の学習原理を設定することができる¹⁸⁾。そして、④ 民主主義の参加の社会形成原理と関連して、社会問題の問題解決の一貫として、社会参加の学習原理を設定することができる¹⁹⁾。図1からわかるように、①から④は、いわゆる、狭い社会科と広い社会科に対応している。

以上の考察を踏まえて、「社会科・論争問題としての時事問題」の単元開発の枠組みを示す。

まず、① 社会科の学習原理である科学的認

識・説明に対応するのが、a. 説明・解釈型時事問題学習、次に、② 社会の価値的認識・判断に対応するのが、b. 判断・批判型時事問題学習、そして、③ 合理的意思決定の学習原理に対応するのが、c. 合意形成型時事問題学習、最後に、④ 社会参加の学習原理に対応するのが、d. 社会参加型時事問題学習ということになる（学習単元の具体的な内容については以下第10章において説明する）。

もとより、社会科の教科原理からすれば、①から④、a. からd. へ単元が展開していくのが理想であるが、時事問題学習の単元開発なので、a. ～d. は、個別的・独立的な類型ではなく、それぞれの学習原理を主とするものでよいし、単元の中でいくつかの学習原理を繰り返してもよい（入れ子型単元開発）。

10. 時事問題学習の単元事例の分析と授業改善の課題

この枠組みの有効性を示すために、先行研究として時事問題学習や、NIEとして取り上げられている授業事例を分析し、「社会科・論争問題としての時事問題」の観点から、授業改善の課題を探ってみよう（所属・氏名はいずれも発表当時のもの²⁰）。

- ① 学習単元「ニュース番組の定点観測を地域選択に生かす」（千葉県市川市第八中学校・竹澤伸一氏の中学校社会科地理的分野における授業実践）—「説明・解釈」を中心にした学習単元と授業改善の課題。
- ② 学習単元「二度の世界大戦」（千葉県市川市第八中学校・竹澤伸一氏の中学校社会科歴史的分野における授業実践）—「判断・批判」を中心にした学習単元と授業改善の課題。
- ③ 学習単元「平和学習—原爆の子のデザイン」（山梨県東山梨教育事務所副主査・雨宮久氏の授業実践、学校名不明、教科はおそらく社会科、単元名は引用者

による仮題）—「説明・解釈」から「社会参加」への可能性を示す学習単元と授業改善の課題。

- ④ 学習単元「国際社会に貢献する力をつける—危機をチャンスに」（東京都台東区立上野中学校・鈴木雅史氏の、中学校2年社会科の授業実践）—「判断・批判」から「合意形成」への可能性を示す学習単元と授業改善の課題。
- ⑤ 学習単元「地域社会に貢献する力をつける—ボランティアで『まちづくり』」（静岡県磐田市立城山中学校・横井純夫氏の中学校3年社会科の授業実践—「社会参加」を促す学習単元と授業改善の課題。
- ⑥ 学習単元「表現力をつける—テレビニュース番組の制作と発信」（宮城県仙台市立五橋中学校・渡辺裕氏の中学校1年「総合的な学習の時間」の授業実践—「社会体験」を中心にした学習単元と授業改善の課題。

- ① 学習単元「ニュース番組の定点観測を地域選択に生かす」の場合—「説明・解釈」を中心にした学習単元と授業改善の課題
実施単元例（配当時間は不明、紹介された事例をもとに引用者による再構成）

1. 世界の地域区分について勉強する。
便宜上11地域に区分する意味。地域の諸団体（EUやアセアン）の紹介。
観測班組織（クラスを3つに分け、午後6時・日テレ「プラス1」、7時・NHKニュース、10時・テレビ朝日「ニュースステーション」の観測班）
観測開始（期間は4週間ほど）。ワークシートを用意。
観測期間中、人々の生活と環境の学習（食事・家等の習慣、地形・気候に影響を受けた風俗など）をはさむ。
ワークシート「3つのニュース番組を見

て、海外のニュースを（地域別に一引用者）分類しよう」

2. 観測結果を持ち寄って検討。

どこの国が報道対象になっているか、つまり日本の顔がどこに向いているか全体の傾向。番組（局）ごとの傾向。取材網（通信社・特派員等）の説明もする。

3. 「様々な地域」で学習する調べる対象地域決定。

ニュースでよく取り上げられた地域にするか、逆にめったに出てこない地域にするか。テレビ局の姿勢を通して、日本人の海外に対する意識が明確になるので、それだけでも学習になる。

この学習単元のねらいは、中学校社会科地理的分野の「世界の諸地域」における地域選択のために、ニュース報道を活用しようというもので、生徒にとっては教師に与えられた地域ではなく、しかもニュース報道に接して自ら集めた素材から地域を選択できる機会となっていて、社会科に興味や関心を抱かせる優れた授業実践となっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

授業は、ニュース報道の内容の吟味よりも、ワークシートにあるように、ニュースが世界の諸地域や国家によってどれだけ違っているかという量や扱い方の比較検討が主となるので、学習としては「時事教養」に近く、世界の諸地域の社会事象について事実に説明できることをめざす授業といえる（「a. 説明・解釈型」）。もちろん、この単元を改善して、世界の地域を選んだあとに、その地域や国の問題を取り上げ、ニュース報道の多様な解釈を吟味することが可能である（「b. 判断・批判型」）。

② 学習単元「二度の世界大戦」の場合 — 「判断・批判」を中心にした学習単元と授業改善の課題

実施単元例（13時間、紹介された事例をも

とに引用者による再構成）

1. 流れの概観

2～5. 班ごととのテーマの選定（1～6）、図書館にて調べ学習、歴史新聞作成、発表用原稿準備

6～11. 班ごとの発表

（1）第一次世界大戦とその後（2）大正デモクラシーと世相（3）世界恐慌とファシズム（4）日中全面戦争へ（5）第二次世界大戦の勃発と展開（6）敗戦への道

発表に対する相互評価、質問

12～13. ディベート。論題「アメリカによる、広島・長崎への原爆投下は正しかったか」

・調べ学習→新聞づくり→発表という過程を通して、生徒は自分なりの「二つの世界大戦観」を持っている。

・ワークシート「新聞記事ディベート・シート」（新聞記事を添付し、論題に対する肯定・否定の意見を書く欄がある一引用者）

この学習単元のねらいは、戦後50年の節目に当たり、戦争と平和を扱った新聞記事が多くなっていることをもとに、それらを活用して、「アメリカによる、広島・長崎への原爆投下は正しかったか」という論題でディベートを行ない、戦後50年の課題に迫ろうというものである。ディベートに至るまでに、生徒たちが6つのテーマについて調べ、歴史新聞の作成を通して得た事実的知識や価値的認識が身に付いていることが予想され、刺激的な授業実践になっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

この授業は単元事例を見る限り、歴史の解釈をめぐる判断・批判を中心とした授業と位置づけることができる（「b. 判断・批判型」）。ディベートの判定をめぐる集団としての合意形

成については、この紹介事例の範囲ではわからないので、生徒たち個人としての価値判断のレベルで授業は終わっていると考えられる。

ディベートは、民主主義における「議論と批判」の原理に通じる。この単元を、いわゆる「トゥールミン図式」を用いた「議論の構造」に基づいた授業として再編し、論題への賛否の構造を合理的に明確化した上で、ディベートを行い、クラスまたは集団としての合意（判定）を形成しようとする学習にすることも可能である（「c. 合意形成型」²¹⁾）。

③ 学習単元「平和学習 — 原爆の子のデザイン」の場合 — 「説明・解釈」から「社会参加」への可能性を示す学習単元と授業改善の課題

実施単元例（4時間分、紹介された事例をもとに引用者による再構成）

1. 「平和の像」のデザインを発表する。
各自のデザインのいいところをいう。
2. 「平和の像」を建てる場所について発表する。過去の歴史や新聞などの記事から考えさせる。
各自ノートに場所を書いておきその理由を書く。それを発表する。意見を交換しあう。ナガサキ、ヒロシマ、チェルノブイリ、ベルリン、サラエボ、アメリカ、ロシア、イラン、イラクなどが候補にあがる。
3. 「平和の像」としてヒロシマにある「原爆の子の像」の姉妹像を、ヒロシマに投下された原爆を作ったところ（アメリカ合衆国ニューメキシコ州ロスアラモス）に建てようとしている。これについてどう思うか、たずねる。

米国「子どもの平和像」運動のメンバーの新聞記事（1994. 08. 09朝日新聞）の記事を紹介して、実際に「平和の像」を建設しようとしている人々やその願いを知る。

4. 「子どもの平和像」建設運動に反対している人々がいることを知り、戦争の持つ意味、真の平和を考えていくことの意味に気づく。その際、真珠湾とヒロシマについて言及する。

5. 日本の「原爆の子の像」には、「二度と過ちは繰り返しません」とあるが、この主語は誰になるのか、考えてみる。日本人、アメリカ人、人間、人類等が考えられるが、そのことで、平和の視点を検討していく。

この学習単元の特徴は、平和学習が、ともすれば「平和の押し付け」「核反対の押し付け」（授業者の表現）になってしまう現状を打開したいというねらいのもとに、「平和の像」建設という具体的な社会参加場面を生徒に想像させ、平和の問題に主体的に取り組み、実際の「平和の像」建設運動を紹介し、それと比較することによって、生徒たちの想像や話し合いを無駄におわらせず、平和学習を「意味」あるものにしようとするところにある。

生徒たちは、自分たちが考えたこと（デザインや設置したい場所）と、ヒロシマに投下された原爆を作った地での、「平和の子ども像」建設運動とを比較することによって、建設運動に対する賛成や反対の意見がアメリカ合衆国にはあり、それは真珠湾やヒロシマに対する日米の歴史認識の違いともなっていることを学んでいく、優れた授業実践になっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

この学習単元は、生徒たちが、「平和の像」のデザインを考え、その建設場所を検討する作業をふまえながらも、結果的には、アメリカ合衆国における「平和の子ども像」建設運動をめぐる賛否や、歴史認識の違いを説明・解釈する授業になっている（「a. 説明・解釈型」）。

しかしながら、生徒たちが考えた「平和の像」のデザインや建設場所を尊重するなら、建設運動が、アメリカ合衆国における参加による

社会形成であることの意義や理由を十分に吟味したうえで、「自分たちも像をたてよう」いうような合意がクラスに生まれてくるかもしれない。そうすれば、生徒たちが選んだ像を教室に備えたり、学校の敷地内に建てることによる学習が生まれるかもしれない。平和都市宣言をしている市町村であれば、自分たちのデザインした「平和の像」とその建設を、議会や首長に提案をすることも可能である。この過程で、調査やインタビュー、提案のための請願や陳情、説得などをふくめた社会参加技能の獲得、参加のプロセスの学習がめざされるのならば、それは社会参加学習といわれるであろう（「d. 社会参加型」）。

他方で、真珠湾とヒロシマに対する日米の考え方や歴史解釈や歴史認識めぐり歴史研究を中心にした授業に発展させることも可能である。そうすれば判断・批判を中心とした授業になるだろう（「b. 判断・批判型」）。

④ 学習単元「国際社会に貢献する力をつける—危機をチャンスに」の場合—「判断・批判」から「合意形成」への可能性を示す学習単元と授業改善の課題

実施単元例（6時間扱い、紹介された事例をもとに引用者による再構成）

1. 最近のニュースから「地球上の問題」と思われる記事を探す。

最近1ヶ月ぐらいの新聞記事をもってきて、その中から「地球上の問題」（国際面を中心に世界規模の問題や発展途上国が抱える問題など）とおもわれる記事や写真、統計等を見つける。環境、教育、貧困、人権、紛争、戦争、人種、政治・経済、国際会議、NGO、国連の動きなどの分野に関わる記事があがる。

2. 選んだ記事について「危機」（どんな危機があることを記事が訴えているのか）を考える。

見出しや写真でインパクトがあるもの

を選ぶ生徒が多い。

3. 選んだ記事について、解決すべき問題の優先順位をつける。

友達の意見も参考にしながら、もっとも解決が必要だと思うものを1つ選ぶ。

4. もっとも解決すべき問題について、将来の流れを「改善される場合」「悪化する場合」の2つについて想定してみる。

選んだ問題が、「解決される場合」「解決されない場合」のシナリオを考えてみる。悪化の方が想像しやすい。

5. 班の中で、自分の取り上げた問題を発表し合う。

2つのシナリオについて、時系列に整理をしてみる。解決される場合（危機からプラスの結果にするため）の手順はむずかしいが、結果から逆算して考えることも指示する。

6. 問題を解決するためには自分がどんな態度をとるべきか考える。

友達の選んだ記事にも注目し、現在起きている「地球上の問題」に自分だったらどうかかわっていくかをまとめる。クラス全体で、国、NGO、個人のそれぞれの立場で何ができるかを考え、まとめる。

*生徒個人の取り組みが難しい場合はグループで行なう。

この学習単元のねらいは、生徒たちが、最近の新聞記事の中から地球的課題に相当する記事や写真、統計を見つけ、そこにどんな危機や解決課題があるかを読み取り、課題が解決される場合とそうでない場合のシナリオを考え、自分に何ができ、政府や諸団体はどうなのか、行為の事実や可能性を明確にしようというものである。生徒は自分が集めた記事の中から地球的課題の存在と課題解決の必要性に気づき、解決・未解決のシナリオを自ら考えることで、単に地球的課題についての知識を得るだけでなく、課題解決に積極的に取り組んでいこうとする態

度を育てる優れた授業実践になっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

この授業では、生徒たちは、地球的諸課題の存在や、その原因や結果、解決への社会的行為について、新聞記事が取り上げ教示する範囲で、問題となっている事象について説明ができ（「a. 説明・解釈型」）、さらに、生徒が解決・未解決のシナリオを自ら考えることによって、問題の価値的認識と判断ができると思われる（「b. 判断・批判型」）。ただ、このような事実的説明や価値的判断ができるためには、新聞記事のみでは不十分であるし（ともすれば時事教養や断片的な知識にとどまってしまうから）、当然そこに教師の支援や指導が必要だと思われる。

この授業では、個人やグループで考えた課題解決のシナリオをどう実現していくかについては、態度育成（意識づけ）におわっている。地球的な課題は、問題が複雑で、また一個人では（いや一国でさえも）解決が不可能であるから、どうしても「態度育成」や「意見表明」に終わってしまう。

このような現状を打開するために、具体的な地球的課題を想定して、問題解決のシミュレーションを体験することも可能である。たとえば、地球温暖化問題によって洪水や海岸浸食に見舞われている太平洋島嶼国とその問題解決をめぐる、仮想の「議論の公共空間」を設定し、問題に対して利害得失の立場にある国家や団体（当該国政府、当該国住民、先進国政府、先進国住民、NGO/NPO、国連機関職員など）を想定したロールプレイと政策提案を議論する空間を作ってみるのである²²⁾。そうすると生徒たちの考えたシナリオがより現実的なものになり、また科学的、合理的に吟味されるので、社会問題と関わる合意形成を中心とした授業として改善することが可能となる（「c. 合意形成型」）。

また、具体的に課題解決に取り組んでいる諸団体や公的機関の人たち（たとえば、NGO/NPO職員やJICAの青年海外協力隊員OBな

ど）を教室にゲストスピーカーとして招いて、行為についての説明を聞いたりするならば、社会参加型授業への導入となっていくであろう。

⑤ 学習単元「地域社会に貢献する力をつける — ボランティアで『まちづくり』の場合 — 「社会参加」を促す学習単元と授業改善 の課題

実施単元例（5時間扱い、紹介された事例をもとに引用者による再構成）

- 1.（4月）「新聞のスクラップ」と「5分間キャスター」のやり方を説明する。地域貢献にかかわる新聞記事をスクラップし、5行ずつコメントを書く（1学期間）。「5分間キャスター」とは授業の始めに生徒が当番で5分間、記事を紹介し、聞き手は感想を書く活動。その際、「地域福祉」の課題を見つけるように指示する。
- 2.（5月）課題把握。公民的分野「地方の政治と自治」を学習するにあたって、生徒たちが住む磐田市に関する新聞記事を集め「まちの自慢」（自然、建物、行事など）を考える。
- 3.（6月）課題解決。地方分権の動きを「特色あるまちづくり」の視点で調べ、まちぐるみの地域行事「遠州大名行列・舞車」を検証する。また、地方財政について「地方税財政の三位一体の改革」の新聞記事を読み解き、ノートにコメントを書く。地域行事には、当該中学校の生徒の35%がボランティアとして参加した。
- 4.（7月）まとめ。「地方自治」の学習のまとめとして、新聞記事を読み解き、「まちづくり」をテーマに作文を書く。
- 5.（7月）作文を発表しあう。
 - ・ワークシート「誰もが幸せにくらせる『まちづくり』を考えよう」（地域貢献にかかわる新聞記事を貼り、

コメントを5行書く。「5分間キャスター」の記録欄。自分の「まちの自慢」を書く欄。「まちづくり」とどう関わるか、ボランティアなどやってみたくことを3つ書く欄がある（引用者）。

この学習単元のねらいは、教師が、中学校社会科公民的分野の「地方自治」の授業にあらかじめ焦点をさだめ、継続的に新聞の地域情報を生徒に追求させ、地方自治を「特色あるまちづくり」への課題と捉えさせることによって、地域行事への社会参加を促そうとする授業である。これを保証しているのが、1学期間にわたる生徒の「新聞スクラップノート」の作成と「5分間キャスター」という授業開始前の活動である。こうして、生徒たちが実際に地域行事に参加した優れた授業実践になっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

この授業は、社会参加そのものを学習として捉えたものではないが、地方自治を「特色あるまちづくり」や「まちの自慢」として、住民参加の社会形成という観点からとらえているという意味では、社会参加を吟味させる単元になっている（「d. 社会参加型」）。この点で、ボランティアへの関心を促し、地域行事への参加・協力が結果として期待される授業になっている。

これを、社会参加を中心とする学習に改善することも可能である。たとえば、生徒たちが作文として書いた「まちづくり」は、ある意味で住民（市民）としての発案であり、その中には提案可能なもの、実現可能なプランもあると思われる。あくまでも生徒たちの意欲と関心に依存するが、最近、地方の自治体でみられる「子ども議会」（模擬議会）などでこれを発表することもできるし、もちろん首長や議会に要望することもそれほど無理なことではない。そのような中で地方自治そのものへの参加も可能であることを体験することは意義あることである。

社会参加学習は、この学習単元でみられるような、① 地域での社会体験やボランティア、

社会奉仕、問題解決のための社会行動など具体的、直接的な参加に関わるものと、前述の地球的課題と国際貢献の学習単元の授業改善で示したような、② 紛争解決問題など学校や地域では現実にはできない体験をシミュレーションとして模擬的に体験する象徴的な参加に関わるものが考えられる。

いずれも社会形成に関わる民主主義の参加を示すものであるが、参加の概念を「参加のプロセス」というように、より広くとらえるなら、③ 対話やコミュニケーション、ゲームや活動およびそのふりかえり（リフレクション）など、参加の原理の体験としての参加型学習も社会参加学習としてとらえてもいい。むしろ、このプロセスがない社会参加は、たんなる社会体験あるいは形骸化した社会奉仕活動になってしまう。

⑥ 学習単元「表現力をつける — テレビニュース番組の制作と発信」の場合 — 「社会体験」を中心とした学習単元と授業改善の課題

実施単元例（20時間扱い、紹介された事例をもとに引用者による再構成）

1. 番組のもとなる記事選び1（個人のスクラップノート）
スクラップにした記事の中で興味・関心を持った記事を1つ選び、疑問に思ったことやもっと知りたいことを整理する。
- 2～3. 番組のもとなる記事選び2（グループで採用する記事を選ぶ）
個人が持ちよりグループで検討する。番組としてもっとふさわしい記事をグループで決定する。その際、選定の理由、番組作りに向けての意気込みを発表する。
- 4～6. 番組のタイトル（テーマ）の決定
グループで決めた記事について、疑問に思ったことやもっと知りたいこと、調べて見たいことを発表し、イメージマップを作る。その中からもっとも伝えたいと思う内容を整理し、番組のタイトル（手

間)を決める。なぜそれにしたのか発信意図をしっかりとおさえる。

6～7. 番組づくりのための計画立案

番組作りの係り分担(一人一役)を決める。番組作りの講習会をする。取材、調査の計画をたてる。

8～14. 番組づくりのための活動

役割分担に従って活動を開始する。調査活動、取材などの体験的活動、構成台本づくり、フリップの制作、話し方教室、カメラ操作の練習

15～16. ビデオ撮り(本番組収録)、「総合」以外に放課後も使う

17～18. ビデオ上映会、地域の人も招待できると活動意欲も高まる

19～20. 活動を振り返って(まとめ)

ワークシート1「番組作りの係り分担をしよう(一人一役)」(ディレクター、アシスタント・ディレクター、キャスター、リポーター、カメラマン、フロア・ディレクター、美術、音響)

ワークシート2「取材、調査の計画を立てよう」(伝えたい内容、いつどこで誰に何を取材するか、いつ何をどの方法で調査するか、各担当者、全員が関わる)

ワークシート3「番組構成台本」(番組名、発信意図、時間、項目、内容、映像、音響)

この学習単元は、中学校1年の「総合的な学習の時間」での実践を示したものであるが、表現力(台本、話し方、カメラワークなど)については国語科と、調査活動や番組制作に携わる人々の役割、地域の人への発信などは社会科の知識や技能と深く関わっている。

生徒たちは、自分が集めた新聞記事のスクラップの中から、疑問点や調べてみたいことを吟味し、番組のもとになるような記事を選び、決定し、グループで番組制作のための役割を分担し、制作と発信にかかわることで、メディアの意義や役割を模擬的に体験するすぐれた社会

体験学習の授業実践となっている。

では、これを「社会科・論争問題としての時事問題」の観点からみるとどうだろうか。

「総合」の時間であるため、生徒たちが取り上げるテーマは、生活情報的な話題から地域の社会問題(たとえば、駅前放置自転車や外国人が多く居住する地域でのゴミ出し問題、高層マンション建設問題など)や国際問題(災害、紛争、環境、人権に関わるもの)まで、幅広いであろう。

社会科として固有に学習を組織するならば、地域の社会問題や国際問題を取り上げることになってくる。中学1年生なので、地域の社会問題が適切であるが、たとえば「駅前放置自転車問題」などは、調査活動、取材など、役割分担をきめて行なえば、かなり具体的に学習を行なうことができる。そうすると番組づくりというプロジェクトを中心とする社会参加学習となってくる。調査技能をはじめ、問題に関わる人々へのインタビュー、問題の原因や結果の分析、伝えたいことの吟味、発信する技能などメディアの体験にとどまらない社会科としての学びが提供されるのではないだろうか(「d. 社会参加型」)。もちろん、地域FMやコミュニティテレビ局と連携すれば、実際の番組放送も可能になるだろう。

12. おわりに — 今後の課題と展望

以上、時事問題学習の現代的意義と単元開発の方略について述べてきた。

前半では、今なぜ時事問題なのかという問いを立て、紛争や平和など解決すべき課題を抱えた現代世界の状況、初期社会科という歴史的な遺産の継承、英国「シティズンシップ」教育の知見などをもとに、民主主義の社会形成原理と関連させて社会科の学習原理を考察し、そのことで、a. 説明・解釈、b. 判断・批判、c. 合意形成、d. 社会参加の各授業場面を中心とする時事問題学習の単元開発の方略(方法原理)を導くことができた。後半では、その方略

をもとに、実際の時事問題学習の授業実践事例を、学習単元レベルで分析し、授業改善の課題を示すことができた。

今後は、以上4つの方法原理を中心とする、「教授書」レベルにまでおろした具体的な単元開発や授業づくりが課題である。現在、いくつかの事例については検討しているが、稿を改めて触れてみたい。

なお、本研究は、平成16-18年度日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(C) 研究課題「時事問題学習の単元開発に関する実践的研究 — 難民、平和・紛争、国際協力を中心に —」(研究代表者: 藤原孝章)の一部であることを最後に付記しておく。

注

- 1) 溝上泰・片上宗二・北俊夫編『時事問題の教材開発と指導のアイデア』明治図書、1995年、9-14頁(谷本美彦『『社会のできごと』への関心を高める教材と指導のアイデア』)。
- 2) 3社の教科書が発行されている。宮原誠一編『時事問題』(上・下)実教出版、1952年。高等教育研究会編『世界の動きと日本: 高等学校用社会科・時事問題』(改訂版)中等教育研究会、1953年(初版1951年)。石田壮吉、間瀬正次『高等学校時事問題』(改訂版)自由書院、1954年(初版1952年)。
- 3) 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、18-19頁(若菜俊文『『時事問題』・自由研究』)。
- 4) 黒澤英典・和井田清司・若菜俊文・宇田川宏『高校初期社会科の研究』学文社、1998年、39頁。
- 5) 森分孝治「社会科公民と公民科とのちがいは何か」社会認識教学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年、207-306頁。
- 6) 斎藤利彦「高校教育における『時事問題学習』についての一考察—科目『時事問題』にそくして」日本教育学会『教育学研究』第48巻・第4号、1981年、32-41頁。
- 7) 注3同書18-19頁。
- 8) 文部科学省「高等学校教育改革の推進」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm 2005.10.18. 閲覧。
- 9) ネット上の検索のため裏をとっておらず不完全であるが、教育課程上、総合制・単位制と関わりがある約20の高校で「時事問題」が設置されている様子を知ることができる。
- 10) 日本新聞教育文化財団の公式サイト <http://www.pressnet.or.jp/nie/nie.htm> (2005.10.18. 閲覧)によると、NIEは、1930年代にアメリカ合衆国で始まった。日本では、日本新聞協会が、1980年代後半にアメリカやヨーロッパ諸国のNIE運動に注目して、教育委員会や学校等に呼びかけてできた教育運動のことをさしている。NIEの推進組織が各都道府県にでき、地域で公開授業などの授業研究会が実施され、全国的な研究大会(1996年から)なども行われている。1995年は112校であったNIE実践校が、2004年には402校になるなど年々拡大している。
- 11) 日本NIE研究会『新聞でこんな学力がつく』東洋館出版社、2004年、9-10頁(妹尾彰「新聞と教育—NIEの視点から」)。
- 12) 藤原孝章「アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育—イギリス市民性教育Get Global!の場合—」(同志社女子大学社会システム学会『現代フォーラム』No.2、2006年3月、21-38頁)。
- 13) *Making sense of citizenship A CPD Handbook*, DfES, 2004. Citizenship Foundationのサイト <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/> のresourceから検索、pdfにてダウンロードが可能。
- 14) 池野範男「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、1999年、61-70頁。
- 15) これについては、森分孝治「市民的資質形成における社会科教育—合理的意思決定—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、43-50頁を参考にした。
- 16) 科学的説明、探求を目指した社会科授業については、森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年、金子邦秀『アメリカ新社会科の研究』風間書房、1995年などが参考になる。
- 17) 解釈批判・理論批判目指した授業については、原田智仁『世界史教育内容開発研究』風間書房、2000年、社会的問題についての価値的判断を組み入れた社会科授業については、溝口和宏

「開かれた価値観形成をはかる社会科教育」『社会系教科教育学研究』第13号、29-36頁（選択と判断を重視した価値観形成）などが参考になる。

- 18) 合意形成をめざす社会科授業については、佐長健司「議論による社会問題解決の学習」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、1-8頁（公共性に関わる討論を通じた合意形成）、豊嶋啓司「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる授業」同、9-19頁（討論の相互作用を通じた認識の社会化）、吉村功太郎「社会的合意形成を目指す授業」同、21-28頁（社会的論争問題について子どもの価値判断、相互の批判と調整による合意形成）、水山光春「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、2002年、11-20頁（教室における合意形成のポリティカルなスキルの育成）などが参考になる。
- 19) 社会参加学習については注12 拙稿、唐木清志「社会科における『参加』の意義 —『市民』

育成を目指す社会科教育のあり方 —」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊2002年度研究年報』2003年、25-36頁などが参考になる。

- 20) 実践事例①～③については注1 同書（① 24-26頁、② 15-17頁、③ 69-71頁）、④～⑥については注11 同書（④ 108-111頁、⑤ 112-115頁、⑥ 90-95頁）から選択した。
- 21) 社会科ディベート授業については、佐長健司編『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書、1997年などが参考になる。
- 22) シミュレーションによる討議（ロールプレイ）と政策決定（ランキング）の授業については、拙稿「グローバル教育における多文化学習の授業方略 — シミュレーション教材「ひょうたん島問題」を事例として」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997年、41-50頁、および藤原孝章原著・監修『ひょうたん島問題 — 多文化共生をめざして — 地球市民教育参加体験型学習 CD-ROM 教材（テキストバック）』デジタルマジック、2000年、参照。