

社会科教員志望学生はどの論争問題を いかに扱おうとしているか

— 社会科教員養成カリキュラムの改善のために —

川口広美・田中峻斗・玉井慎也・小野創太
(2022年10月7日受理)

Examining pre-service teachers' the selection and treatment of issues about teaching
controversial issues in social studies
— For the improvement of social studies teacher training curriculum —

Hiromi Kawaguchi, Ryouto Tanaka, Shinya Tamai and Sota Ono

Abstract: This paper examines how pre-service social studies teachers handle controversial issues in their practice. Based on the results, suggestions for improving the social studies teacher training curriculum are obtained. Previous social studies suggested that teacher training programs must be reformed in order to enhance the practice of controversial issues learning, but the specifics of the reforms have not been clarified. This is partly because, although previous studies focus on in-service teachers, there has been little research to clarify the perceptions of pre-service teachers regarding teaching about controversial issues. In this paper, we examined the selection and handling of controversial issues by prospective social studies teachers based on questionnaires and interviews with Japanese prospective social studies teachers. The results suggest the following two points. First, there is a need to visualize and verbalize the prospective teachers' concerns and gatekeeping process with regard to the teacher training curriculum. Second, for teacher education research, there is a need to strengthen cooperation with outside social studies and to expand the role of teachers.

Key words: Controversial issues, social studies, teacher education
キーワード：論争問題学習，社会科，教師教育

I. 問題の所在

論争問題学習は、民主主義社会を強化し、維持するための基礎を培うものとして重要であるとみなされてきた（ヘス，2021）。そもそも論争とは、「1つの固定的・普遍的に決まった観点（Crick, 1998: 56）」が欠落している状況を示す。そのため、論争問題を分析・検討を行うことで、政治的知識が習得されるだけでなく、教室・社会にある多様な視点や観点に対しての寛容さや、議論や対話のスキルを身に付けることができるとされてきた（Han, 1996; ヘス，2021）。

日本においては、1970年代以降に主に社会科教育学・一般教育学といった学術研究の場で注目されてきたが、近年その動向が変わりつつある。その背景には、1990年代以降の社会変革がある。具体的には、ポスト福祉国家におけるシティズンシップの再定義の要請がある。とりわけ、2010年代の裁判員制度導入や公職選挙法改正に伴い、市民がより能動的に社会形成に関与することが求められるようになり、政策として「主権者教育」の一環として、論争問題学習に対して注目が集まるようになった（川口・奥村・玉井，2020）。

しかし、その一方で、そうした学習の実施状況は良

好とは言い難い。例えば、文部科学省「主権者教育に関する状況調査」(2021年)では、「現実の政治的事象についての話し合い活動」を実施した高等学校は34%に留まっている。また、筆者たちのグループで、2021年度に全国の高等学校の地歴・公民科教師を対象として行った調査においても、「論争問題をテーマに30分以上議論する学習を1学期に平均何回実施していますか?」という問いに対して、「なし」が63%を占めている⁴⁾(川口ほか, 2022)。

こうした状況をどのように変革できるか。本稿では、変革の主体としての教師の重要性に注目する。先行研究(例えば Nganga et al., 2020)では、論争問題学習を実施するには、教師が、生徒が少数派の意見であっても安心して共有でき、異なる視点を尊重できるような安全で信頼できる教室環境を作ることが不可欠であると主張されてきた。

しかし、現職教員を対象とする調査においては、主体的に論争問題をゲートキーピングする上で、教師が自身のスキル不足を実感していたり、保護者や管理職からの苦情を恐れていた、学習者が議論に参加する困難性を感じていたりするなど様々な障壁があることが明らかになってきた(Hess, 2002)。日本の公民科教師を対象とした吉田(2022)の調査においても、論争問題学習の指導を避ける要因として、自己効力感の低さがあがっている。

このように現職教師が論争問題学習に対する準備が十分ではないという状況に対して、Andrews et al. (2018)らは、特に、大学ベースの教員養成を充実させる必要があると主張してきた。なぜなら、論争問題学習に対して十全な準備を行うには、多角的な視点を備えた知識と共に、安全な教室環境を整えた上で、議論をファシリテートするスキルを備えるために、学際的な知見を必要とするためである(McLaughlin, 2003)。確固とした理論的根拠と共に知識・スキルを備えることで、指導を行うのに重要な自己効力感の向上が行えるといえるだろう。

しかし、実際のところ、こうした論争問題学習に対して、教員養成プログラムについての研究は全体として乏しい(Pace, 2019)。Ersoy(2010)といった実際に調査した研究においても、教員養成課程で論争問題学習を促進するための教育実践が行われていないことを明らかにしてきた。こうした状況は日本も同様であろう。では、論争問題学習への関心は高まりつつあるものの、教員養成課程では、どのように備えればよいのか。

本研究では、こうした教員養成改革の基礎資料を作るために、Nganga et al. (2020)を踏まえ、入職前

の「教員志望学生・学生教員(Pre-Service Teachers / student teacher)」を対象とした調査を実施する。調査においては、次の2点を明らかにする。

- (1) 教員志望学生は、「論争問題学習」のスタンスをどのように捉えているか。(どの論争問題学習をいかに教えようとしているか)
- (2) (1)のようなスタンスを取る理由はなぜか。

この2点を明らかにすることで、日本の教員志望学生が論争問題学習を教える際の動機付けと阻害する要因を明らかになる。本研究を通し、日本の教員養成改善への示唆を与えたい。

II. 研究の前提

1. 「論争問題」とは何か

まず、本研究における「論争問題」の定義を明確にしたい。先に示したように、「論争」とはそもそも確固とした1つの見解がなく、多様で時に対立的である状況を表すものである。Hess(2009)は、表1で示すように、論争問題(controversial issue)に相当する語句を整理している。

さらに、日本の社会科教育における「論争問題」とは何か、と捉えると、より複雑化する。そもそも、日

表1: 「論争問題」関連用語の定義

用語	定義(事例)
主題 (topic)	出来事(イラク戦争, ニューディール政策), 場所(中東), 行為やプロセス(移民, 核軍縮, 健康医療, 人種差別)
課題 (problem)	複雑な難題(移民は雇用者側に利用されてきたか, 移民は必要不可欠な社会サービスにアクセスする権利を獲得してきたか)
問題 (issue)	明確な論点に焦点化された問い(合衆国は国民医療制度を採用すべきか, 企業は従業員に医療を提供する必要があるか)
時事 (current event)	最近人気のあるニュース(興味深いかもしれないが, 重要ではない問い)
個別事例 (specific case issue)	特定の時間と場所での問い(ニューディール政策は正当化されたのだろうか)
永続的問題 (perennial issue)	今後も発生し続けることが容易な問い(どのような状況下で政府が経済に介入すべきか)
私的问题 (private issue)	個人が直面している道徳的に複雑な状況下での判断を要する問い(米軍に入隊すべきか)
公的问题 (public issue)	集団が直面している政策判断について人々の熟議を要する問い(合衆国が徴兵制を再制定すべきか)
憲法上の問題 (constitutional issue)	裁判所で争われる問い(合衆国憲法は18歳未満の少年の重大犯罪に対する死刑執行を禁止していると解釈すべきか)
公共政策問題 (political issue)	議会で争われる問い(18歳未満の少年の重大犯罪に対する死刑執行を定めた法律は機能しているか)

(Hess, 2009に基づき筆者ら作成)

本の社会科教育において「論争問題」が入ってきたのは、1970年代初頭にアメリカ社会科教育研究を参照する中で controversial issues という概念に出会ったのが契機とされる。その後「論争問題」という翻訳で導入された。その後、実践や政策でも「論争問題」「論争問題学習」という概念がみられるようになったが、その際、時期ごとに、アメリカ・イギリス・フランスといった異なる文脈の「論争問題」の定義や学習論も参照されるようになった（川口ら、2020）。そのため、日本においては、各年代や参照するものによって、その内実は異なるものになっている。

実際、論争問題学習について、日本の社会科・公民科教師へのインタビュー調査を行った岩崎（2016）は、論争問題の内容とそれが持つ性質によって、教師が教え方や扱い方を変えていたことを明らかにしている。調査によれば、例えば、「選択的夫婦別姓」のように、社会的には論争的な問題であっても、国連の女子差別撤廃委員会から法改正を求められ、国際社会としては一定の規範性があると捉えられるものと、「原発」のような問題とは異なるということであった。従って、「論争問題学習」と言っても、教師がどのような内容を連想するかによって、回答が異なる可能性がある。

こうしたことを検討し、本研究では、具体的な問題（Issue）ごとに、教師のスタンスを明らかにすることにした。まず、論争問題の定義としては、Hess（2009）が学校カリキュラムに取り入れるべきだと主張する「公共政策に関わる論争問題（controversial political issue）」、すなわち「公的問題に対処するために採用されるべき政策の種類についての問い」に絞ることにした。

また、問いを決める際には、Oliver & Shaver（1966）と Hunt & Metcalf（1968）を踏まえて Oh（2013）が設定した「経済」「国家安保」「地球温暖化」「健康・教育・福祉」、「人種・民族」、「性と結婚」、「宗教・イデオロギー」「個人の安全」といった10個のトピックを参照し、問いを設定した⁽²⁾。

なお、最終的に尋ねた際の、具体的な問題（issue）の内容については、Ⅲ章を参照していただきたい。

2. 教師は「論争問題」をいかに扱うか

次に課題となるのが、教師が「公共政策に関わる論争問題」に関するスタンスをどのようにみとるかである。

本研究では表2で示す Oh（2013）の整理に基づき、教師の論争問題学習に関してのスタンスについて認識できるようにした。この枠組みは、公共政策の是非や論点を教室でいかに扱うか、教師自身の見解を表明す

るか・しないかという2段階がある。論争問題学習を開発・実践する上で、教師が扱うべき・べきではないとどのように判断するのが1段階目である。その上で、扱うべきと判断した場合は、どのような立場に立つか。合意された意見を生徒が理解することを重視する「特権」か。教師自身の見解を示しながら、バランスよく議論する「参与」か。あるいは、教師自身の見解を示さずに行う「中立」かがある。扱うべきではない、とした場合は、その理由として、社会で意見が分かれているから（回避A）であるのか、社会的に正しい意見があるから（拒否）であるのか、確固たる教師の意見があるから（回避B）であるのか、で分けられることになる。

なお、この Oh（2013）の枠組みは、Kelly（1986）が提唱した「排他的中立性」「排他的不公平性」「積極的公平性」「中立的公平性」の枠組み⁽³⁾と Hess（2005）が開発した「拒否」「回避」「特権」「均衡」の枠組み⁽⁴⁾を組み合わせしており、より詳細に教師のスタンスを捉えようとしている点に特質があるため、採用した。

表2：論争問題を扱う教師のスタンス

スタンス	そのスタンスをとる理由
1. 回避 A	社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない
2. 拒否	社会的に正しい意見があるため、論争的ではない
3. 回避 B	確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない
4. 特権	社会的に合意された意見を生徒が受け入れる機会になる
5. 参与	教師自身の見解を示しながら、バランスよく議論を促す
6. 中立	教師自身の見解を示さず、中立的に議論させる

（Oh, 2013 に基づき筆者ら作成）

Ⅲ. 研究方法論

本調査では、先述の通り、①：教員志望学生がどの論争問題をいかに教えようとしているか、②：なぜ学生が①のようなスタンスをとるのか、の双方をリサーチ・クエスチョンとした。①についてはまず質問紙で自分のスタンスを振り返りながら判断する。②については、①で応えた内容に即して学生の意味付けや理由付けのプロセスを、質問紙調査とインタビュー調査を組み合わせることにした。

併用した理由としては、①についてはⅡ章で述べた

ように既に先行研究で一定程度の知見があり、韓国の教員調査で Oh(2013) が用いた質問紙があることや、調査対象者の時間的拘束を最低限とし、質の高い答えを得られるようにしたかった点がある。なお、①を用いてから、②の調査を行うまでには時間がかかるため、②のインタビューの際には、①の質問紙の内容を確認しながら進めた。

(1) 対象者のサンプリング

本調査は、インタビュー調査の事前調査として実施した。具体的には、著者が所属する大学の教員養成課程で中等社会系教科(社会科・地理歴史科・公民科)授業を履修する3年生を対象とし、調査協力を承諾した5名の学生である。

対象となった学生の背景を表3で示した。5名の学生は全員が高校教員を希望していた。4名が専門としたのが歴史科目であり、1名のみ(上本氏)が公民科と答えていた。加えて、ほとんどすべての学生が論争問題学習を学習者として受けた経験はなく、1名のみ(石原氏)が被教育体験として、年に1~2回ほどの論争問題学習を経験していた。

なお、調査対象者は、民主主義教育としての論争問題学習の重要性や、児童・生徒への指導法について、5時間程度の授業を受講した後に行われている。そのため、質問紙の段階では、論争問題学習の定義や意義については一定程度の理解はあったと想定される。また、教育実習前であり、自らが教師として学校で授業を行った経験はない。

調査対象者と調査代表者(川口)は、大学教員一学生の関係にある。従って、インタビュー調査は、担当授業が終了し、評価が終わった後に行われた。また、実施の際には、調査者は調査は任意であることを再度確認を行い、調査対象者が、都合の良い時間帯や場所、インタビュー相手を選択することで、調査内容に影響が出ないように心がけた。

表3：インタビュー調査の対象となった学生の背景

氏名 (全て仮名)	希望校種/専門科目	被教育体験としての 論争問題学習の有無
赤松	高校/日本史	ほとんど無し
石原	高校/日本史	1・2回ほど有り
上本	高校/公民科	ほとんど無し
江藤	高校/日本史	ほとんど無し
緒方	高校/世界史	ほとんど無し

(筆者作成)

(2) 質問紙調査の方法

質問項目は、本研究と同様の研究目的を持ち、韓国で調査を行った Oh (2013) を参考にし、日本の社会的文脈を踏まえ再構成する形で設定した。

質問紙の構成は、II-1で述べたように、「経済」・「国家安保」・「地球温暖化」・「健康・教育・福祉」・「人種・民族」・「性と結婚」・「宗教・イデオロギー」・「個人の安全」というトピックを参照し、学校で教える論争問題として10点選定し、メンバーチェックを繰り返しながら、妥当な論争問題を選定した。表4はその具体的な問題事例を示したものである。

さらに、それぞれの問題に対し、どのような政治的中立性のスタンスをとるのかについては、表2で示した1.「回避A」、2.「拒否」、3.「回避B」、4.「特権」、5.「参与」、6.「中立」のうち、どのスタンスをとるかでチェックする形式をとった⁽⁵⁾。

表4：質問紙で対象とした論争問題

論争問題	内容領域
1. 携帯料金を引き下げるべきか	経済
2. 北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か	国家安保
3. 地球温暖化は人間の活動から発生したものか	地球温暖化
4. 政府が最低賃金を引き下げるべきか	健康・教育・福祉
5. 外国人家庭の子どもに社会保障制度を拡大するべきか	人種・民族
6. 民間企業勤続者の定年延長を法制化するべきか	経済
7. 同性婚を合法化するべきか	性と結婚
8. 靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか	宗教・イデオロギー
9. 死刑制度を廃止するべきか	個人の安全
10. 憲法9条を改正するべきか	宗教・イデオロギー

(筆者作成)

(3) インタビュー調査の方法

調査方法としては、大まかな質問内容を決めておき、調査対象者の回答に応じて、より詳細で具体的な質問を尋ねる半構造化インタビュー(鈴木, 2005)を採用した。

質問内容は、1.「(質問紙で回答した) 論争問題学習に対するスタンスがどのようなものであったのか」、2.「論争問題学習で扱うテーマとして適当である/適当でない判断した理由は何か」、3.「自らが論争問題学習を実践する背景に存在する基本となる考

え方（社会科観や政治的中立性に関する考え方）は何か」の3点を主要なものとした。それぞれの質問は、学生の質問紙の回答状況に合わせて、具体的に加工した（例：「なぜ靖国神社の合祀問題を取り扱いたいと思ったのですか」）。

（4）データ分析の方法

質問紙調査については、それぞれの回答者ごとに回答を集計し、論争問題学習に対してのスタンスが分かるようにし、インタビューに向けて準備を行った。

インタビューは文字起こしされ、回答の意味のまともりごとに帰納的に分析した。文字起こしされたデータのコーディングは、分析者間でピア・チェックがなされた。5名のコーディングが終了した後、それぞれのコードをまとめてカテゴリー化し、カテゴリー間の関係性が検討した。回答者ごと・回答者間の結果を検討し、最終的にその全体傾向を導出した。

Ⅳ. 社会科教員志望学生の論争問題学習のスタンス

本章では、質問紙調査・インタビュー調査の結果をあきらかにし、2つの問い：（1）教員志望学生は、論争問題学習として、どの 이슈をいかに教えようとしているか、（2）なぜ、学生は、そのようなスタンスをとったのかに答えてゆく。

（1）論争問題学習のスタンス

まず、質問紙調査の結果をまとめると、以下の表5のように示すことができる。（この内、表中の番号は、1.「回避A」、2.「拒否」、3.「回避B」、4.「特権」、5.「参与」、6.「中立」をそれぞれ表している。）

この結果から、論争問題に対する学生の傾向と、イシューごとの傾向が見出せる。

まず、論争問題に対する学生の傾向として、（1）ほとんどのイシューに対して扱いたいと思っているが、1～2個のイシューに対しては扱うべきでないと思っているタイプと、（2）扱うべきか否かの考えがイシューごとに大きく異なるタイプがあることがわかった。

（1）のタイプには、赤松や江藤、緒方が該当する。彼らは、ほとんどのイシューに対して4～6と回答している。例えば、赤松は「地球温暖化は人間の活動から発生したものか」以外のイシュー全てを、江藤は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」以外のイシュー全てを、扱いたいというスタンスをとる。

一方（2）のタイプには、石原や上本が該当する。彼らは、10個のイシューの中でも、扱うべきでないと思うイシューが半数近くある。例えば、石原は、「北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か」、「政府が最低賃金を引き上げるべきか」、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」、「憲法9条を改正するべきか」のイシューに対して、扱うべきでないというスタンスをとる。

次に、イシューごとの傾向として（1）全学生が、扱いたいと思うイシュー（2）学生に扱いたくないと思われるイシュー（3）扱いたいかわりの回答がわかれるイシューがあることがわかった。

（1）の扱いたいイシューとしては、「同性婚を合法化するべきか」「死刑制度を廃止するべきか」が該当する。（2）の扱うべきでないイシューには、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」が該当する。そのほかのイシューは、扱いたいと思う学生もいれば、そう思わない学生もあり、判断は分かれた。

では、学生は、各イシューで、どのように教えたいと考えているのだろうか。そこで、回答の中でも、スタンスの選択肢に着目してみる。

まず、扱うべきと思うイシューに対して、学生は、教師自身の意見表明を肯定的に捉える傾向がある。学生が選んだスタンスの中で、「（5）教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す」が一番多い。例えば、ほとんどのイシューに対して扱うべきと思っている赤松や江藤は、多くのイシューに対して、意思表示をしながら教えるスタンスを選んでいる。一方で、「教師自身の意見を示さず、中立的に議論させる」のスタンスも一定数選択されている。特に「同性婚を合法化するべきか」のイシューに対しては、ほとんどの学生が、意思表示をせずに教えるスタンスを選んでい

表5：学生の論争問題学習のスタンス

	赤松	石原	上本	江藤	緒方
携帯電話	4	5	2	5	5
北朝鮮	6	1	5	5	1
温暖化	2	6	6	5	5
最低賃金	5	1	2	5	6
外国人家族	5	6	1	5	6
定年延長	5	4	1	5	5
同性婚	5	6	6	6	6
靖国	6	3	3	1	1
死刑	5	5	4	6	6
憲法9条	5	1	1	5	5

（筆者ら作成、議論のテーマとして適当でないに回答した箇所は網掛けで表記している）

る。

次に、扱うべきでないと思うイシューに対して、学生は、中立性の観点から扱うべきでないと考える傾向がある。扱うべきでないと選択した回答の中でも、「(1) 社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない」のスタンスが一番多い。例えば、石原・上本・江藤・緒方は、扱うべきでないと思うイシューに対して、中立性を意識し回避するスタンスをとる。

しかし、「靖国神社に A 級戦犯を合祀するべきか」のイシューにおいては、学生が選んだスタンスは混在している。具体的には、「(1) 社会で意見が分かれているため、中立性の観点から扱うべきではない」のスタンスと「(3) 確固たる教師自身の意見があるため、バランスの良い議論にならない」のスタンスがある。

以上の質問紙調査の結果を踏まえ、RQ1に答える。

第1に、教員志望学生は、論争問題学習の判断は共通ではなかった点である。即ち、どんな問題でも積極的に論争問題学習を扱うべきと考えている学生もいれば、どんな問題でも消極的ではない学生もいた。

第2に、イシューごとにも判断が分かれた点である。例えば、同性婚の合法化や、死刑の廃止をめぐるイシューについては全員が扱うべきと思っている。そして、それらのイシューを参与のスタンスをとって教えるべきと考えている学生が多数であった。ただし、中立のスタンスで教えるべきと考えている学生も一定数存在していた。一方で、靖国への合祀や、北朝鮮への国際制裁をめぐるイシューは扱いたくないと思っている。そして、それらのイシューを、回避、中でも意見が分かれるので中立性が保てないので扱うべきではないと考えている学生が多数であった。

(2) 論争問題学習の理由付け

では、なぜ教員志望学生は、そのイシューを扱うべき又は、扱うべきないと考えるのか。更に、なぜ、そのイシューで、そのスタンスをとろうと考えるのか。そこで、教員志望学生に対するインタビュー調査を基に、明らかにしていく。

1. イシューを扱うべき / 扱うべきでない理由

教員志望学生に対するインタビュー調査を踏まえると、イシューを扱うべき / 扱うべきでないと考える理由には、5つの理由があった。それは、①自分の社会科観とマッチする(しない)から、②論争問題について理解している(いない)から、③外部(保護者など)からの批判が想定される(ない)から、④子どもにとって、そのイシューが身近である(でない)から、⑤授業外における子どもの人間関係へ悪影響が考えられる

(ない)からである。

①自分の社会科観とマッチする(しない)から

赤松は、「靖国神社に A 級戦犯を合祀するべきか」を扱うべきと答えた。一方で、上本は、扱いたくないと答えた。彼らに、その理由を伺うと、以下のように語った。

「習ったことを使って議論する、議論とか、いろいろ考えることのほうが大事なんじゃないかなっていう考えで、こういう論争的な問題(註:靖国への合祀問題)も、その一つとしてやるべきなのかな(赤松)」

「議論をした結果、どうこうなったってのがなかったの、それだったら一斉講義式と変わらないのかなど。(中略)(効果がある社会科の授業とは)社会を分かるっていうか、(中略)それは、一斉講義式とか自分で問題集を解いて分かるとか、それを理解した上で後は社会にそれを転用していくとか。(上本)」

このように赤松は、議論したり、考えたりすることが社会科授業で大切だと考える社会科観を持つ。そして、このイシューは、子どもに議論させることができるため、適切であると考えている。その一方で、上本は、社会的事象を理解することが社会科授業であるという社会科観を持つ。そして、このイシューを議論させるよりも、講義式で、知識を伝達する授業に意義を感じている。この二人の違いが、扱いたい / 扱いたくない、の選択を分けた。

以上の赤松・上本の回答から見えることは、イシューを扱いたいと思うか否かの理由に、被教育体験や学部3年生までの学びを基に形成された社会科観を参照し、意思決定していることが分かる。

②教師が論争問題について理解している(いない)から

石原は、「北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か」を扱うべきと答えた。しかし、「携帯料金を引き下げるべきか」は扱うべきと答えた。その理由を伺うと、以下のように語った。

「自分がこれ(「北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か」)を議論のテーマとして想像したときに、見方とか考え方を示しながらできるのかなと思って(省略)」

「(携帯料金を引き下げるべきか)の裏にあるいろんな背景とか、携帯料金を維持するとか、ちょっと引き上げるとか、(中略)引き下げられないような状況とかがあったりして、(中略)このテーマに関してはいろんな立場が持ちやすいのかなと思って、(中略)ニュースアプリやTwitterとかで(この問題に対して)自分の意見を述べてる人はいるんで、そういうのでこういう考え方があるんだなど(省略)」

このように石原は、「北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か」の 이슈に対して、問題構造や文脈などを理解できていないことを不安視する。一方で、「携帯料金を引き下げるべきか」の 이슈に対しては、理解できているため、不安視していない。ここから、イシューを扱いたいと思うか否かの理由に、その教師が問題構造等を理解している(いない)と捉えているかが、影響していると分かる。即ち、問題構造を理解していれば扱えると捉え、理解できていなければ扱うべきでないと捉えている。

③外部(保護者・社会など)からの批判が想定される(ない)から

赤松は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」を扱いたいと答えたが、その中で、扱いにくさの理由を以下のように言及する。

「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」って、結構、センシティブな政治の問題なのかなという気がして。(中略)議論が荒れそうな(中略)授業終わった後でも、例えば、保護者から、なんか言われたり(中略)下手したら、ニュース沙汰にでもなるかな。(中略)そういう(経験をした)わけではないんですけど。」

このように赤松は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」の 이슈を扱うことで、子どもの保護者や社会からの批判につながることを不安視する。しかし、その不安は、自身の経験ではなく、「保護者から言われるんじゃないか」「炎上するんじゃないか」という予測である。ここから、イシューを扱いたいと思うか否かの理由に、そのイシューを扱うことで、外部(保護者・社会)からの批判が想定できる(できない)ことが、影響していると分かる。従って、外部からの批判が想定できる場合は、その論争問題を回避したいと考える傾向が強い。

④子どもにとって、そのイシューが身近である(でない)から

緒方は、「同性婚を合法化するべきか」を扱いたいと答えた。一方で、江藤は、扱うべきないと答えた。その理由として以下をあげた

「(同性婚を合法化するべきか)について、自分の中では今後の生徒に関わる可能性があるかっていうのを結構、重視した記憶があって、(このイシューを扱いたいという選択肢を)選んだ(中略)自分の中では、子ども達に(同性婚を合法化するべきか)を学んでおいてほしい(緒方)」

「自分が、もし子どもで、社会的なマイノリティみたいな立場だとして、その問題(同性婚を合法化するべきか)を授業で取り扱われたときに、結構、肩身が狭いというか、嫌だなって思ったりするかなと思ったんで(江藤)」

このように緒方も江藤も、「同性婚を合法化するべきか」が子どもにとって身近な問題であると捉える。緒方は、このイシューが身近であるから故に、子どもに考えさせる意義があると考えている。しかし、江藤は、身近であるからこそ、扱うことで生じる子どもへの影響を不安視する。この二人の捉え方の違いが、扱いたい/扱いたくない、の選択を分けている。

ここから、イシューを扱いたいと思うか否かの理由に、子どもにとって、そのイシューが身近である(でない)ことが、影響していると分かる。ここでは、身近だから扱う、身近ではないから扱わないというよりも、人によって理由と判断が異なる点が明らかになった。

⑤授業外における子どもの人間関係へ悪影響が考えられる(ない)から

江藤と緒方は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」を扱いたくないと答えた。その理由として、以下のように語った。

「(思想が)周りの人にばれたくないとかもあると思うので、そういう配慮が必要なのかなって。当事者が傷付くかもしれないなって。(江藤)」

「周りとは異なる意見を主張した子どもとかっていうのが、その後(周囲の子どもから)どういふふうに見られるかって(中略)思っていて。(緒方)」

このように江藤も緒方は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」の 이슈を扱うことで、子どもたちが異なる意見をいうことによって、人間関係に生じる影響を不安視する。この場合、疎外される言説があるからという理由ではなく、異なることで人間関係が崩れると述べている。その 이슈を扱い、意見が異なることが分かったことでの、子どもら人間関係への影響が予測できる（できない）ことが、影響している。

2. 見解表明する / しないスタンスをとる理由

扱うべきと考える 이슈において、学生が選んだスタンスは大きく2つある。一つは、「教師自身の意見を示しながら、バランス良く議論を促す」、一つは「教師自身の見解を示さず、中立的に議論させる」である。この、見解表明する / しないを分ける理由は何か。以下では、その根拠となる教員志望学生の語りを見ていく。

① 子どもへの影響が小さい（大きい）から

江藤は、「北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か」に対して、見解表明しながら教えるスタンスをとる。しかし、赤松は、同じ 이슈を扱いたいと考えているが、見解表明せずに教えるスタンスをとる。彼らに、その理由を伺うと、以下のように語った。

「これ（北朝鮮の核保有問題を解決するためには強力な国際制裁が必要か）は、（教師の意見に）反論も別にできるかなと思うので、（中略）（教師の意見に子どもが）引っ張られにくいかなと思いました。（江藤）」

「子どもたちに教師の意見を出したときに、そうなんだろうと思う。先生が言うならそうなのかなって思う。（赤松）」

このように江藤は、この 이슈において、見解表明をしたとしても、子どもはその意見になびかないと考える。一方で赤松は、子どもが教師の意見になびくと予測する。この二人が想定する、子どもに対する影響の違いが、扱いたい / 扱いたくない、の選択を分けたと想定される。見解表明をしても子どもに影響を与えなければ見解表明を行い、子どもに影響を与えるならば行わないとしていた。

② 教育において教師の見解を隠すことは困難だから 上本は、「靖国神社にA級戦犯を合祀するべきか」

に対して、見解表明せずに教えるスタンスをとる。しかし、その困難性も言及している。

「（靖国合祀問題について自分は、）なんで駄目なんだろうなって思ってる立場だったので、それを議論の中でぼろっと言う可能性もある（中略）自分の立場があると、（逆の立場からの意見を）促しにくいかな。（自分の意見があると）ニュアンスで出る可能性もあるし、（中略）高校の時（中略）先生煽ってるねみたいな話はしていたので、気付くのかなって思いましたね。」

このように上本は、この 이슈において、見解表明をしなくとも、教師の見解を完全に隠すことができないことを経験から得ている。そのため意思表明する / しないを分ける理由に、教育において教師の見解を隠すことは困難であるから、見解表明を支持しているといえる。

以上のインタビュー調査の結果を踏まえ、RQ2に以下の3点で答えたい。第1に、論争問題学習に関するスタンスは、 이슈の種類、社会科観、子ども観・保護者観・学校観、自分の知識の度合いなどの組み合わせで決まる点である。その問題についての自分の知識や自分自身の「観」にあわせて判断を行っていた。それがゆえに、論争問題を扱うか否かの判断において、同じ理由が異なる判断の根拠となることもあった。

第2に、社会科授業以外、中でも、授業を越えた子どもとの人間関係や保護者といった外部に影響を与えるような「敏感な問題（sensitive issue）」には特に不安を感じ「扱うべきでない」とする傾向が強い。ただし、こうした不安は、実際に何か問題が起こったという経験に基づくものではなく、漠然とした予測に基づくものであった。また、異なる意見が出ることそのものに対して、影響が出ると捉えていることが分かった。

第3は、見解表明の有無の根拠が、子どもに影響を与えにくいかどうかで判断されている点である。第2とも関連して、学生は子どもに影響を与えることを回避しようとし、その可能性がある場合は、行わないという判断をする。ただし、その判断はあくまでもリスク回避の観点から、行われており、見解表明が持つ肯定的な側面が判断の根拠となっていない。

V. 考察と示唆

本研究では、日本の社会科教員志望学生の調査を通し、彼らの論争問題学習に対するスタンスとその理由づけを探った。その結果と改善への示唆を示したい。

第1に、社会科観の言語化・相対化と論争問題学習の重要性理解の双方を行う必要性についてである。本研究では、論争問題学習全体について学生の判断が肯定的・否定的に分かれる結果となった。特に、「社会科は効率的に知識教授することが重要」と考えている学生にとっては、論争問題学習の意義は感じられにくい。そのため、推進するためには、論争問題学習の意義を示すだけでなく、自らの社会科観を振り返らせることとセットで行う必要がある。ただし、こうした教科観の成長は短期間で行えるものではない（大坂, 2016）従って、Nganga et al. (2020) が示唆するように、プログラムで系統的に養成する必要があるだろう。

第2は、論争問題学習の重要性理解の前提として、日本の「一斉共同体主義（恒吉, 1996）」を自覚し、解体する必要がある点である。本研究において、学生たちは「異なる意見を言うことで、子どもたちの人間関係に影響がある」ということを繰り返し主張していた。これは、Pace (2019) がいう生徒を排除する言説によっての人間関係の悪影響を恐れるという点とは異なる。日本においては、教室内の同質性と経験の共有、共同を重視する「一斉共同体主義」が強いことはかねてから指摘されている。これは、多様な言説が表出する論争問題学習とは共存しにくい文化ともいえる。今後の多文化共生社会における多様な言説を理解することの重要性を共有すると共に、日本の従来の学校文化を振り返る機会を提供するべきである。

第3は、学生自身に論争問題学習を経験させる必要性である。本研究で、学生たちは自らの被教育体験などを踏まえた経験ベースではなく、漠然とした不安からの予測ベースで判断を行っていた。これは、彼らの教育体験が不足しているだけでなく、被教育体験が不足していることも影響しているだろう。Parker & Hess (2011) は Teaching with Discussion（議論と共に教える）と Teaching for Discussion（議論のために教える）の両方が必要であると述べている。被教育体験が乏しい彼らにとっては、論争問題学習の重要性を指摘するだけでなく、実際に自らで安全な空間とは何か、多様な視点を持つことの重要性を実感させることも不安の解体につながるだろう。その上で、教育者として多様な事例研究を示したり、経験を積ませることがより効果的になると想定される。

第4は、「見解表明」のメリットを示すことの重要性である。彼らは不安の強さからか、見解表明が持つリスクのみに目が向きがちであり、リスクがなければよいというような消極的な意見であった。しかし、「見解表明」とは、岩崎 (2021) が述べるような子どものモデルとしての教師の存在を示す重要な役割

もある。安全な環境づくりと共に、こうした意義を積極的に伝達することも重要だろう。

本研究は、同一大学に所属する学生を対象とした小規模の研究である。今後は、より広い事例で同様の研究を行うことで研究成果の精緻化を図る必要がある。

【註】

- (1) 「論争問題をテーマに30分以上議論する学習を一つの学期に平均何回くらい実施して言いますか?」という問いに対して、なしが63.1%, 1～2回が29%, 3回以上が7%という結果となっている。
- (2) Oh (2013) は、「経済」・「国家安保」・「健康・教育・福祉」・「人種・民族」は Oliver & Shaver (1966), 「地球温暖化」は Hess (2009), 「性と結婚」・「宗教・イデオロギー」・「個人の安全」は Hunt & Metcalf (1967) から選定できるとしている。
- (3) Kelly (1986) が開発した枠組みについては、金ら (2020) が詳細に説明している。以下では概要のみ補説する。「排他的中立性」とは、「教育の中立性を維持するために、学校という公的な場では論争問題学習を回避（内容を排除）する」スタンスを指す。「排他的不公平性」とは、「ある論争をめぐる複数の競合する考え方が存在しても、教師が正しいとする考え方を子どもに教え込む」スタンスを指す。「積極的公平性」とは、「論争問題が持つ民主市民教育としての価値を高く評価し、その積極的な取り扱いを推奨するが、自身の見解は開示せず、公平なファシリテーターとしての役割に徹する」スタンスを指す。「中立的公平性」とは、「論争問題が持つ民主市民教育としての価値を高く評価し、教育目標に沿って教師が注意深く立場を開示する」スタンスを指す。
- (4) Hess (2005) が開発した枠組みについては、日本語文献では詳細に説明した論考がないため、以下で補説する。「拒否」とは、「論争問題を、実際に論争が生じているものとして教えない」スタンスを指す。「回避」とは、「教師が特定のトピックを論争問題だと認識していても、カリキュラムに取り入れられない」スタンスを指す。「特権」とは、「特定の見解を特権化して論争問題を教える」スタンスを指す。「均衡」とは、「あるトピックが問題であるかどうかを判断し、問題である場合は、特定の見解に偏ることなく教える」スタンスを指す。
- (5) なお、質問紙の全体像については、川口ほか (2022) の pp.45-48 に掲載している。

【参考文献】

- Andrews, D. J. C., Richmond, G., Warren, C. A., Petchauer, E., & Floden, R. (2018). A Call to Action for Teacher Preparation Programs: Supporting Critical Conversations and Democratic Action in Safe Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 205-209.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: .
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323-334.
- Han, C. (1996). Research on issues-centered social studies. In R. Evans & D. Saxe (Eds). *Handbook on teaching social issues*. (pp.25-41). Washington DC: NCSS.
- Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues. *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1968). *Teaching highschool social studies*. NewYork: Harper & RowPublisher.
- Kelly, D. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, Vol.14, 113-138.
- McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. In A. Locker, B. Crick & J. Annette (Eds). *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice* (pp.149-161). Aldershot: Averbury.
- Naganga, L., Roberts, A., Kambutu, J. & James, J.(2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), pp.77-90.
- Oh, Y. J.(2013). The Analysis of Korean Social Studies Teachers' Role Orientation on Public Issues-Centered Education. *사회과교육연구제*, 20(4), 67-79.
- Oliver, D. & Shaver, J. (1966). *Teaching Public Issues in the High school*. Utah state University Press.
- Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 228-260.
- Parker, W.C. & Hess, D/ (2001) Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273-289.
- 岩崎圭祐 (2016) 「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」『公民教育研究』24, pp.1-14
- 岩崎圭祐 (2021) 「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」『社会認識教育学研究』36, pp.31-40.
- 大坂遊 (2016) 「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質」『社会科研究』85, pp.49-60.
- 川口広美・奥村尚・玉井慎也 (2020) 「論争問題学習はどのように論じられてきたか」『教育学研究』1, pp.40-49.
- 川口広美・田中峻斗・玉井慎也・村田一朗 (編) (2022) 『EVRI 叢書 vol.6 : 社会科教師の論争問題学習に対するスタンス調査研究』広島大学教育ビジョン研究センター。 https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/5/52125/20220401115109981242/BERP_6.pdf (参照: 2022年9月1日)
- 金鍾成・渡邊巧・川口広美・草原和博 (2020) 「オーストリアの政治教育の教師は政治的中立性をどのように理解し実践しているか?」『社会科研究』92, pp.1-12.
- クリック, B. [関口正司ほか訳] (2011) 『シティズンシップ教育論』法政大学出版会.
- 鈴木淳子 (2005) 『調査的面接の技法 第2版』ナカニシヤ出版.
- 恒吉僚子 (1996) 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久他 (編) 『学校文化という磁場』柏書房, pp.216-240.
- ヘス, D. [渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善監訳] (2021) 『教室における政治的中立性』春風社.
- 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」『社会科研究』第96号, pp.13-24.

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費19K14239の助成を受けたものである。また、本科研調査は、執筆者メンバーのほか、野瀬輝さん・奥村尚さんの研究協力をいただきました。感謝申し上げます。

【付記】

質問紙調査・インタビュー調査は、広島大学大学院人間社会科学研究所倫理審査合同委員会の承認を得ている (承認番号: 2021089)