

「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—

2018

阿部 哲久

広島大学附属中・高等学校
「中等教育研究紀要」第65号別刷

「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—

阿部 哲久

「対立をこえる力」の育成をめざし，新科目「公共」を想定した授業実践を行った。学習指導要領の「公共の扉」で例示された功利主義と義務論に加えて「直観」を選択・判断の手掛かりとして意識させること，及び，孤立集団による熟議（enclave deliberation）とジグソーを組み合わせることで対立をこえるために必要な議論の質を高めることが出来ることを明らかにした。

1. はじめに

既存の社会システムへの信頼が揺らぐ中で，様々な立場の対立が可視化され，市民相互の分断が進んでいるように見える。特に懸念されるのは，自分たちと異なる意見を価値のないものと決めつけたり，異なる意見の持ち主にレッテルを貼って排除するような言説が，主張の方向性を問わず広がってきているように見えることである。このような対立の広がりの中で，対立の根底にある我々の価値判断についての理解を深め，「対立をこえる」ことができる社会の形成者を育成する授業を開発する必要がある。

2. 問題の所在

公民科では，新科目「公共」が必修科目とされ，「選択・判断の手掛かりを用いて合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」こととされた。このような力は混迷する現代の社会を生きる生徒たちにとって必須の力であり「公共」に期待される所は大きい。社会の分断状況を乗り越え，「対立をこえて」答えの無い問題に対して協働して立ち向かっていく上で「見方・考え方」を将来にわたって働かせる力は必須のものとなるであろう。

新科目「公共」では，内容A「公共の扉」で学習した「選択・判断の手掛かり」や，中学校社会科で学習してきた知識，内容B「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」で学習した「見方・考え方」を総動員することが想定されている。しかし，生徒に直観的な判断から抜け出して「選択・判断の手掛かり」を適切に用いさせることが出来るのか，中学校での学習は「公共」を想定したものに

なっているのか等，様々な課題が残されている。特に13単元で扱われる「見方・考え方」を活用させるだけではなく，未知の新たな課題に対しても必要な知識や「見方・考え方」を獲得し，「見方・考え方」を働かせた問題の理解によって解決を図ることが出来る力の育成が可能なのかは疑問が残る。また，「主体的・対話的」に見える議論が既存の知識と生活経験に基づく判断を語り合うだけの形式的な活動に陥る可能性があることも懸念される。

加えて，文部科学省からは「公共」の「内容」に関わって，内容A「公共の扉」，内容C「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」にそれぞれ10時間程度，内容B「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」の13単元にそれぞれ3～4時間程度と例示されており，限られた時間数の中でどのように目標を達成するかという課題も現場には課せられている。

3. 研究の目的と方法

本研究の目的は，「対立をこえる力」の育成につながり汎用性のある「公共」の授業モデルを開発すること，あわせて，国立大学附属学校の特性を生かして先行して実践・評価を行い，「公共」の実施に向けた様々な課題を明らかにすることである。

本研究ではそのために，社会心理学や科学技術社会論，社会学などの知見を援用し，①「選択・判断の手掛かり」に関わって，指導要領で例示されている「功利（帰結）主義」「義務論」に加えて，「直観」を扱うこと，②「孤立集団による熟議」とジグソーを取り入れ，議論を二段階で行わせること，③複数の「見方・考え方」を段階的に提示し，全てを活用しつつ議論を行わせること，の3点を取り入れた授

業モデルを作成し、実践してその効果を検証することにした。

4. 授業モデルの作成

(1) 「公共の扉」の授業モデル

① 「直観」からスタートする

本校では本授業に先立って、新科目「公共」の内容A「公民の扉」を想定した「選択・判断の手掛かり」を学ぶ授業を行っている。

新科目「公共」では、内容A「公民の扉」では、選択・判断の手掛かりとして「功利（帰結）主義」と「義務論」が例示されているが、先行研究ではこれらの判断基準を学習した後も多くの生徒は生活経験などにもとづく「直観」によって価値判断していることが指摘されている。社会科の関係者との会話の中で「生徒は功利主義的だから（カントやロールズのような見方・考え方を身に付けさせるべき）…」という表現を聞くことがあるが、実際に授業実践の中で詳しく意見を書かせたものを分析すると、本来の意味で功利主義的な判断ができていない生徒はほとんどおらず、社会通念という多数意見に流されたり自分が多数派の時に自分に有利な多数決を要求しているだけである。同時に、「義務論」の立場に立つことも生徒には難しく、自分の共感できる「社会通念にもとづく道徳的価値」を普遍的な価値であるかのように主張していることも多い。社会の中で定着している道徳的価値の中には差別やハラスメントにつながるために今日的には見直されつつあるものもあるが、生徒にとってはこれらと「義務論」との違いを理解することは難しい。このような実態をふまえるなら「選択・判断の手掛かり」の学習は、形式的に「功利（帰結）主義」と「義務論」を教えたり選択させたりするのではなく、生徒に自分の意見が「直観」に基づくことを自覚させ、意識して普遍性のある判断をしようとさせることからスタートすべきである。

教材としてはマイケル・サンデルの出演するTV番組でも知られる「トロッコ問題」と「ファットマン問題」を用いる。しばしば功利主義と義務論の対立の例として示される「トロッコ問題とファットマン問題での判断の変化」であるが、ジョシュア・グリーンの研究が示すように、むしろ私たちの判断基準が直観に基づいている（設定によって判断が「ぶれる」）ことに気づかせる教材として有効である。一旦はサンデルの講義と同様に進めて「功利（帰結）主義」と「義務論」の概念を教えつつ、自分たちの判断が変わった理由が、普遍的な価値に対する深い

思索ではなく、突き動かされる情動によるものであることに気づかせることが重要である（阿部2017）。

また、しばしば対立的に捉えられる「功利主義」と「義務論」であるが、生徒に考えさせたい社会的な論争問題の多くが功利主義と義務論の対立と言うより社会通念（社会道徳）と功利主義や義務論との対立であることにも留意が必要である（表1）。内容Bの授業では表1中のBやCの問題を扱うことが効果的であるが、生徒にも、扱っている問題が表1のどの枠組みに該当するのかという視点を持てるようにしたい。

表1 社会的な問題の整理

A	社会道徳と功利主義、義務論の結論が一致する問題。	論争問題にならない。個人の問題として処理。
B	義務論と功利主義の結論が一致し、社会道徳と対立する問題。	同性愛、夫婦別姓など、現在進行形のものもある。
C	功利主義による調停が難しい問題。	人工妊娠中絶など、政策選択が「社会に委ねられる」問題。
D	義務論と義務論が対立する問題（「義務の葛藤」）。	困っている人を助けるために嘘をつくべきか等。
E	義務論と功利主義が対立する問題。	トリアージなど、既に政策的に行われており議論が存在する。

② 功利主義と義務論の理解

直観の自覚を通して「選択・判断の手掛かり」を学ぶことで、功利主義と多数決が異なること、直観にもとづく道徳的な判断が義務論と異なることに気づかせることも重要である（表2）。多数決を基礎づける価値基準は功利主義であるが、多数決＝功利主義では無い。多数決の結果が功利主義的では無い場面（少数派の存在が問題を生じさせないにもかかわらずその存在を許さないような社会通念がある場合に多数決を行うとどうなるか、例えば同性婚を容認すべきか、夫婦別姓を認めるべきか、等）を示すことでこの点に気づかせることができる。

表2 「選択・判断の手掛かり」を学ぶ過程

第1次	トロッコ問題とファットマン問題を通して、功利主義と義務論の考え方を学ぶと共に、自分たちの判断基準が揺らいでおり、「直観」の影響が大きいことに気づかせる。
第2次	ハート・デブリン論争や夫婦別姓問題を通して、功利主義と多数決が異なること、報われる見込みがなくても努力をすべきかという問いなどを通して直観にもとづく道徳的な判断が義務論と異なること、などに気づかせる。

義務論における普遍的価値と直観的な道徳的価値の差異も混同しやすい。例えば生徒が「努力」という価値に基づいて判断する際、しばしば「努力したから報われて然るべき」という判断が付随する。しかしこれは「成功したければ努力すべき」という仮言命法に基づいており、普遍的な道徳（定言命法）としての努力とは異なっている。私たちは普段、仮言命法で考えており、定言命法で考えることをしていないことに気づかせることも重要である。

これらの理解を丁寧に行わなければ、功利主義だと主張して多数派の意見を押し通したり、自らの直観を義務論であると主張して直観と直観がぶつかりあうだけの議論におちいってしまう。これでは現代の社会を覆う対立をこえる力を育成することはできない。

しかしこれまでの実践では、生徒にとっては、哲学的な本来の意味での功利主義や義務論を選択・判断の根拠として扱うことはかなり難しいことが分かってきた（阿部2018）。「公共の扉」の授業では、「選択・判断の手掛かり」として功利主義や義務論を「選ばせる」ような展開ではなく、自分の判断が「直観」に基づいていることを見つめさせ、異なる判断についても考えさせる際に功利主義や義務論を参照させるという展開が望ましいと考える。

(2) 「自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」の授業モデル

① 授業形態：「直観」にもとづく「孤立集団による熟議（enclave deliberation）」とジグソーの往還

内容Bの授業では知識や概念を活用しながら、選択・判断の手掛かりを用いて議論することが求められている。議論の場面ではツールミン図式を活用することが有効とされているが、ツールミン図式を用いて整理をさせようとしても、やはり生徒は自分の直観からなかなか自由になれないのが現実である。法教育では、法学のディシプリンに基づいて、ツールミン図式のBackingの部分に条約や法律の条文を置くことがあり（橋本ほか2018）、直観と直観の対立を乗り越える方法として、法の世界で長い時間をかけて構築された考え方を学ばせることには一定の意義があると考えられる。しかしこれが司法判断の権威性・権力性を前提としない、司法の場をはなれた議論の中で有効かどうかは疑問が残る。本研究では、法教育とは異なるアプローチで、直観の強い影響を前提にした授業構成を考えたい。

直観のはたらきについて考慮すべきなのは議論の場面でも同様である。社会心理学の知見として「熟議」の場面では、元々持っている「直観」の影響が

強く、集団の中のパワーバランスなどによってしばしば期待に反した集団極化につながる事が明らかにされている。一方でサンスティーンは、集団極化につながりやすいとされる孤立集団による熟議（enclave deliberation）が、多様な構成員からなる集団では無視されがちなマイノリティの意見を発展させ可視化するための基盤にもなりうることを指摘している。そこであえて生徒に「直観」にもとづく「孤立集団」（同じ意見のメンバーの集団）を作らせて、そこで意見を整理（事実と理由付け、価値など）させ、その後ジグソー法によって多様な意見のメンバーによる議論を行って合意をめざさせる。その際にはまず「選択・判断の手掛かり」として功利主義を意識させることで多様な立場に配慮し自らの「直観」をこえた議論をさせることができる（実際に本来の功利主義の立場に立って考えさせることはかなり難しいのであるが）。また議論の場面では民主主義の弱点である「その場にはいない人」「わたしたち以外の人」の立場を想定させることなどの指示も重要である。

価値観の違いを越えて合意をすることは非常に難しく、これまでの実践では最後まで合意できないことも多かったが、合意形成をめざさせることは、相対主義に陥ったり社会から背を向けた主張をするのではなく、現実の社会での議論につなげていくためには必要であると考えられる。このような「孤立集団による熟議」とジグソーの往還によって、自分の直観にこだわりを持ちつつもその直観を客観的にとらえ、学習した「見方・考え方」を活用し、その意義を認識しながら選択・判断をしようとし、「対立をこえる力」を獲得していくことが期待される。

表3 内容Bの単元の基本構成

第1次
1, 課題・資料の提示, 意見交換, 直観にもとづく立場の確認
2, 同じ立場での議論（孤立集団による熟議enclave deliberation）
※各自での資料収集, 妥当性のチェック
3, ジグソーでの議論
第2次
5, 講義等による知識や「見方・考え方」の獲得
6, 2, 3の繰り返し
第3次
7, 仮の合意形成, 教員による仮の評価
8, 個人でのふりかえり

② 授業構想の視点1：「脱・欠如モデル」

「欠如モデル」という概念がある。より良い意思決定が十分な専門的知識の習得によって可能であり、それを妨げているのは知識の不足であるという

考え方である。この立場に立つなら、市民（主権者といっても良い）が、より良い判断をするためには必要な知識を身に付け、リテラシーを向上させれば良いということになるだろう。しかし、あらゆる社会的事象についてのリテラシーを高めることは現実的ではないし、「トランスサイエンス問題」をはじめとした専門家に問うことはできるが専門家だけでは答えを出せない問題の前では無力である。「トランスサイエンス問題」とは、アルヴィン・ワインバーグによって定式化された「科学によって問うことはできるが、科学によって答えることのできない問題群」のことである。

藤垣（2003）は、専門家だけでは答えを出せない問題について「科学技術と社会との接点におこる問題や意思決定を統治者-被統治者の対抗的権力関係として解こうとする従来の科学批判の図式ではもはや扱えない問題の登場」ととらえ、体制反体制図式から公共空間論への変容が必要であると指摘し「科学者＝裁判官モデル」から「科学者＝証人モデル」への転換を主張する。ただしこのことは、素朴知・世間知が専門知に勝っていることを示しているわけでも、個人の自由な判断に丸投げしてしまうべきであることを示しているわけでもないことは重要である。必要となるのは「専門知」を持つ科学者と現場の知としての「ローカルな知」を持つ市民の間の対話による、いわば専門知とローカルな知の共存共栄モデルである。

元々自然科学に関わって使われたこれらの概念であるが、「公共」で扱おうとしている「答えの無い問題」も共通する性質を持っており、参照することには意義があると考えられる。

新科目「公共」は、生徒が課題に対して主体的かつ適切に情報を手に入れていくことをめざしており、一見すると「欠如モデル」を乗り越えたようにも見える。しかし「公共」では、課題に関わる情報・知識については主体的に学ぶことをすすめている一方で、それらを「与えられた『見方・考え方』に基づいて解釈・分析し」合意をめざした議論を行っていくことが想定されており、「見方・考え方」そのものについては生徒が主体的に学ぶ対象とされていない。内容Bでは全部で13の項目（単元）が示され、それぞれについて活用することが想定される「見方・考え方」が例示（一部についてはかなり具体的に）されている。いわば「専門知にもとづく13の見方・考え方を学んでおけば、個別の事象についての情報や知識を適切に入手することで主権者として求められる議論は可能である」という考え方となっているようにも見える。しかし例えば、社会保障に関わる

内容について、例示された「大きな政府か小さな政府か」という「見方・考え方」だけで十分なのか。社会保障分野の専門家の間では一般的に用いられるようになっている福祉国家レジーム論は、日本がそのままあてはまらないとしても議論を精緻化していく上で不可欠な「見方・考え方」を含んでおり、議論をステップアップしていくのであれば学ぶ必要があるのではないか。といった疑問がでてくる。もちろんここで、だからあの「見方・考え方」も、この「見方・考え方」も入れようというのはまさに「欠如モデル」の考え方に陥っているといえる。知識や情報にとどまらず、専門知に適切にアクセスし「見方・考え方」を主体的に学ぶ意義に気づけるような授業、自ら専門知にアクセスして「見方・考え方」を学ぼうとする意欲を高める授業、を構築していくことが「公共」を実りのあるものにすると考えられる。そのための方策はまだ具体的に見えていない状況であるが、生徒自身が知識とは概念的知識のことであると認識するように生徒の知識観を変えることが必要となるであろう。

③ 授業構想の視点2：「社会学1.5」

社会学者の佐藤俊樹が提唱した「社会学1.5」という概念がある。社会学は「常識をうまく手放す」ことがキーコンセプトの1つであるとされる（社会学1.0）。「常識をうまく手放す」「常識をくつがえす」ことは社会科の授業づくりにおいても重視されている。しかし近年は社会学者ではない一般市民の間でも「常識を手放すこと自体が常識化」して、新たな問題が生まれている。疑うこと自体に抵抗がなくなり逆に何でも疑ってしまうのである。その結果、元々「常識をうまく手放す」とは、「常識は正しい」という思い込みを疑い「常識は正しい」は正しくないことを明らかにしていたはずなのに、疑うことが常識化することで「常識は正しい」は正しくない、だから「常識は正しい」で良いのだ、という主張（社会学2.0）が登場するようになる。このような主張は「直観」を正当化するのには魅力的である。このように、現代の社会においては「常識をうまく手放す」「常識をくつがえす」ことを学ばせることが直ちに先入観から自由になれるようにすることにはならず、むしろ直観を補強させるはたらしきをしてしまっている可能性があるのである。常識というものは案外複雑で、常識をひっくり返し、さらにひっくり返すことで常識の外に出られるとは限らない。ある先入観を否定することで別の先入観を無反省に受け入れることになる可能性もある。佐藤は、「常識は正しい」は正しくない」は正しくない」

は「常識は正しい」と同じではない、と考えて仮説を立て自分が俯瞰的な立場にあると考えるのではなく、内部にいて自分の手と目でコストをかけて調べていく（社会学1.5）必要があると主張している。

以上の議論を元に内容Bの授業を見直すと、次のように言えるのではないか。13の「見方・考え方」を手に入れることは、本来、常識をうまく手放し専門知にもとづく「見方・考え方」を使って問題を見つめ直すことを目指したものである。しかしその手掛かりとなる「見方・考え方」が「ただ与えられたもの」にすぎなければ、「疑うことが正しい」という現代の常識と出会うことで、自分の「直観」の命ずるまま「常識は正しい」は正しくないは正しくないから「自分の常識は正しい」に逆戻りしてしまうだろう。

例えば、領土や国家主権について「主権国家体制」という「見方・考え方」を学んで考えさせることが例示されていることについて考えてみよう。メディアなどに登場する領土問題の議論の多くが（元都知事の発言に代表されるように）国内における個人の問題に置き換えてなされている現状を考えると「主権国家体制」の概念を獲得させることで「常識は正しい」は正しくないことを学ぶことができるといえる。しかし同時に、国際協調にもとづく平和については、自国中心の考え方という素朴な常識にとどまらず、視野を広げて考えるべきだという報じ方・論じ方がすでになされている。「主権国家体制」の概念を学ぶ事で「常識は正しい」は正しくないは正しくないから「自分の常識は正しい」と、素朴な自国中心主義に戻らせてしまう可能性もある。「主権国家体制」も専門知にもとづく概念の1つにすぎないことを認識でき、問題の内部の存在としてジレンマを感じられるような授業構成である必要がある。「主権国家体制」に加えて、「国民国家」の概念や「人間の安全保障」の概念など、国家の自明性をゆさぶるような複数の「見方・考え方」を段階的に提示し、様々なジレンマを抱える国際社会の内部に身を置いて考えさせる必要があるだろう。このように、「常識をくつがえす」ことを重視してきた社会科・地歴公民科においても、社会学1.5の視点を意識した「見方・考え方」の扱いを再検討していく必要があると考える。

④「対立をこえる力」の定義

以上のことから本研究では、育成をめざす「対立をこえる力」を、「社会の課題に対して自分なりの意見を持つことが出来るとともに、自らの意見の根拠や価値基準を絶対的なものと捉えるのではなく、

乗り越えられない価値観の違いの存在を前提としながらも、より良い社会の有り様を異なる価値観の他者と協働してともに探り、合意をめざしていくことができる力」と定義した。またそのために必須の力として「専門家と適切にコミュニケーションし見方・考え方を更新していきながら議論できる力」の育成も求められると考える。

「公共」の目標としてあげられている「現実社会の諸課題の解決に向けて、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や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力」はこのような力の基礎となるものであると考える。

(3) 授業の構想

学習指導要領で「国際法と関連させて取り扱うこと」とされている二つの単元「国家主権、領土」及び「我が国の安全保障と防衛」を、「主権国家体制における国際法」という両単元を貫く概念を鍵にして構成した授業案を作成した。

課題は具体的な方が考えやすいものの、これまでの実践からは、生徒はとかく制度の細部の話などにとらわれやすく、問題の本質からそれた議論になりがちであることが明らかとなっている。具体的すぎない課題を複数提示することで「見方・考え方」や「選択・判断の手掛かり」を活用した議論になることも意図した。

本授業では、授業構想の2つの視点（前述②③）をもとに、主体的に「見方・考え方」を獲得する力の基礎として、複数の「見方・考え方」を拡張しながら数段階に分けて提示する構成とした。具体的には「主権国家体制」「戦争、平和に関わる諸概念（人間の安全保障、積極的平和、人道介入主義等）」「国民国家」について課題を提示し、自分の考えを整理させた後で諸概念の学習を行って複数の「見方・考え方」を獲得させ、それらをふまえた議論をさせる展開とした。

以上のことから問いは「平和主義を掲げる国として日本はこれからどうしていくべきか」という大きなものにし、具体的な課題として日本の安全保障（日米安保か独自防衛か、非武装中立か）と国際貢献のあり方（武器使用を含む自衛隊派遣か、不使用のみか、人的貢献はしないか）について判断を求めることにした。生徒にとってはニュースなどで耳にし比較的「自分ごと」として考えやすい課題であること、複数の「見方・考え方」を用いることが必要になること、等もこの課題を設定したの理由である。

また、本単元は、選択と判断の手掛かりの点では表1のC、Dに該当する。単純に功利主義でも義務論でも答えが導き出せない課題であり、対話の中で社会的に答えを見出さなくてはならない問題であると

いえる。このような問題に対して、主体的・対話的に「見方・考え方」を駆使しながら議論をすすめることが「対立をこえる力」を育成する上で効果的であると考えた。

5. 学習指導案

学年・組	広島大学附属高等学校 II 学年 政治・経済選択クラス45人 (男子26人 女子19人)
実施日	平成30 (2018) 年 9月27日, 10月2, 4, 9, 11, 13, 16, 18日
単元	国際社会と平和について考える 「平和主義を掲げる国として日本はこれからどうしていくべきか」 (「国家主権、領土」及び「我が国の安全保障と防衛」と『国際法』)
目標	1. 主権国家体制の特徴と国際法の役割や限界について理解する。(知識及び技能) 2. 知識・概念および選択・判断の手掛かりを用いて平和国家としての日本の政策について構想したことを表現し議論する。(思考力, 判断力, 表現力) 3. 合意形成や社会参画を視野に入れながら意見や立場の違いを超えて議論する。(学びに向かう力・人間性)

指導計画 (全8時間)

- 第一次 課題の提示, 直観の確認: 1時間
- 第二次 『国際法』『平和』の概念・理論についての学習と意見交換, 直観の確認: 4時間
- 第三次 孤立集団による熟議 (enclave deliberation) , 選択・判断の手掛かりを用いて合意形成をめざした議論 (ジグソー) による合意形成と発表: 2時間
- 第四次 選択・判断の手掛かりを用いて合意形成をめざした議論 (全体でのジグソー), 発表, 教師のコメント, 個人によるふりかえり: 1時間

授業について

本授業は「政治・経済」の授業として行ったが、「公共」の授業を想定したものである。

本授業では、「平和主義を掲げる国として日本はこれからどうしていくべきか」という大きな問いをたてることで、「主権国家体制における国際法」という両単元を貫く概念を鍵に、学習指導要領で「国際法と関連させて取り扱うこと」とされている二つの単元「国家主権、領土」及び「我が国の安全保障と防衛」の内容について関連させて理解を深めさせるとともに、A「公共の扉」で身に付けた選択・判断の手掛かりも用いて合意形成をめざした議論をできるようにすることを意図する。

その際、サンスティーンの指摘をふまえ、孤立集団による熟議とジグソーを組み合わせる。また適切に専門知にアクセスし「見方・考え方」を獲得できる力の育成をめざして複数の概念を学ぶ講義を適切に配置した。「見方・考え方」の獲得によって平和主義のジレンマに気づかせ、平和の実現が「なぜ難しいのか」を理解した上で、答えの無い問題に向かって専門知に適切にアクセスしながら合意形成をめざした議論をさせたい。

本時の目標

1. 知識・概念および選択・判断の手掛かりを用いて孤立集団による熟議 (enclave deliberation) を行い、そこでの議論をジグソーの場面で適切に表現できる。(思考力, 判断力, 表現力)
2. 国際法等の概念を用いて「平和についての議論がなぜむづかしいか」を説明することが出来る。(知識及び技能)
3. 相互の立場の違いや、その場にはいない人の立場を考えながら議論できる。(学びに向かう力・人間性)

本時の評価規準 (観点/方法)

1. 知識・概念および選択・判断の手掛かりを用いて表現し議論している。
(ルーブリックにもとづく相互評価/ふりかえりシート (後日))
2. 相互の立場の違いや、その場にはいない人の立場を考えながら議論している。
(ルーブリックにもとづく相互評価/ふりかえりシート (後日))

学習指導過程

	発問・教師による働きかけ	予想される生徒の反応・獲得させたい知識・留意点
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・平和について考えていきます。まずプリントに記入し、自分の「直観」を整理しよう。 ・まわりの人と意見交換をしてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習プリントに記入する。 ①日本の安全保障政策についてどうすべきか選んで下さい。 A 日米安保 B 独自防衛 C 非武装中立 問い ABの人は、なぜ防衛力があるのか？ Cの人はいらぬのかを説明して下さい。 ②世界各地での紛争や人権侵害に対してどう対応すべきか選んで下さい。 A 武力行使もありうる B 自衛隊は送るが非軍事 C 政治的・経済的活動のみ 問い 世界平和とはどういう状態でしょうか？ 説明して下さい。 ・直観を支える価値や事実を整理して記入する。 ・周りの4人程度でグループとなり、他の生徒の意見を聞く。
展開1	<ul style="list-style-type: none"> ◇主権国家体制について学ぶ ・沖ノ鳥島を知っているか。 ・なぜ教科書に登場するのか。 ・国連海洋法条約にはどう書いてあるか。 ・沖ノ鳥島は岩か。 ・どうすれば良いか。 ・それで大丈夫だろうか。 ・国家の三要素とは何か。 ・主権とは何か。 ・主権が確立した歴史を見てみよう。 ・主権平等だとどのようなことがおこるか。 ・前回国際法で解決すべきと書いてくれた人がいたが、国際法はどうなっているのだろう。 ・沖ノ鳥島に戻ろう。 ・海上保安庁に問い合わせたところ批准時国会の答弁を教えてくれた。 ・大丈夫だろうか。 ・しかしこんな条約もある ・こんな事例もある。 ・これはどうだろう。 ・実際の領海を見てみよう。 ・主権国家体制とはどのようなものか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知っている。 ・小さな岩のおかげで広大な排他的経済水域が手に入っている。 ○人が住まず経済的活動をしていない岩は排他的経済水域は有しないと書いてある。 ・岩だと思う。 ・人を住ませれば良い。 ○実際に当時の都知事はそういう発言をした。 ・領土、国民、主権 ・よくわからない、権力、等 ○世俗の権力と宗教権力の対立などを背景にして起こった三十年戦争の後、ウェストファリア条約が結ばれ、王や領主が宗教を含めて国内の事を決める力があること、そのため大小に関わらず他国に介入してはならず国同士は対等である事が確認された。 ○国家間を統制し秩序づける権力は存在しない。ホッブスの言う「自然状態」に近く、「アナーキー」と言われる。 ○国際慣習法や条約が国際法と呼ばれているが、その拘束力には限界がある。(立憲主義の図の政府から上がすべて無い状態で、相互に条約を結び合っている状態。) ○条約を結ぶかどうかはその国次第となる。条約脱退も自由である。(北朝鮮のNPT脱退、日本の死刑廃止条約等を例示) ○国際慣習法は全ての国対象とされるが拘束力はない。 ○国際司法裁判所での裁判も両国の同意が必要となる。(竹島問題や日本が有利とされる尖閣で日本が裁判をしないこと等を例示、) ○政府答弁は「条約には岩の定義がなく、沖ノ鳥島は島なので問題ない」であった。 ・心配だ、岩だと思う、等 ○(サンフランシスコ平和条約を提示) ここには沖ノ鳥島という表現があり、条約の締結国には島だと主張できそう。一方で中国は締結国では無いので岩だと主張しても矛盾はない。 ○(津軽海峡を中国の軍艦が航行したニュースに対する批判のネット書き込みを提示) ・勝手に通行して良いのか？、止めるべき、等 ○日本は津軽海峡では12海里を主張せず国際海峡を開けている。 ○主権国家同士は平等であり、領土・領海についてもお互いが主張し合う中で確認されていく。ある部分では強く主張し、ある部分では譲る(無用な衝突を避ける)などの判断がなされている。

	<ul style="list-style-type: none"> ・主権国家体制について周りの人と話し合ってみよう。世界はホブズの的なのだろうか。 ・プリントに記入しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・4人程度で話し合う。 ・学習内容の確認と、自分の考えを整理し記入する。 <p>◇別紙資料として『ワークブック国際関係論』『平和主義とは何か』等の一部コピーを配布する。</p>
展開2	<p>◇戦争と平和の概念について学ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦争はすべてゆるされないのだろうか、正しい戦争はあるのだろうか。 ・戦争のとらえ方には2つの大きな考え方がある。 ・戦争に関わる法にも2つの考え方が導かれる。 ・主権国家体制の中ではどちらが重要か。 ・現在も戦争に正邪はないのか。 ・実際に最近おこった戦争にはどのようなものがあるか。 ・シリア内戦等、国同士ではない戦争が問題となっている。 ・内戦は止められるか。 ・人間の安全保障という言葉を知っているか。 ・人間に焦点をあてると、構造的暴力なども問題となる。 ・これらのことから平和を定義し直すとどうなるか。 ・一方で一人一人の人権や生命に焦点を当てるなら、深刻な人権侵害が行われている国がある場合にはどうすべきか。 ・戦争と平和について周りの人と話し合ってみよう。人道的な目的は主権侵害を正当化するだろうか、人道的な目的は軍事力行使を正当化するだろうか。 ・プリントに記入しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・許されない、やむを得ない戦争はある、等 ○やむを得ない戦争=正しい戦争はある、という正戦論と、正しい戦争は判断できないという無差別戦争観とがある。 ◇正戦Just warと聖戦Holy warは異なることをおさえる。 ○「認められる戦争とは？」という、ユスアドベルム（戦争への法・権利）と、「正しい戦争の方法とは？」というユスインペロ（戦争における法・権利）である。 ○主権平等を前提にすれば正邪の判断は困難となるためユスインペロが重視されるようになりジュネーブ条約のような戦争法が発展した。 ○第一次大戦など大きな犠牲の下で戦争の違法化が進められた。第一次大戦後には不戦条約で戦争が違法化、第二次大戦後の国連憲章ではより広く、武力による威嚇または武力の行使（the threat or use of force）が禁止（shall refrain）されたが、侵略行為に対しては国連軍が止めることになっており、国連軍が到着するまでの自衛のための武力行使をふくめて、正しい戦争が定義されているともいえる。 ・イラク戦争、ベトナム戦争、シリア内戦、IS等 ○冷戦後、国家間戦争は極めて少数で多くは内戦となっている。周辺国の介入も含むが政府と反政府勢力の対立からはじまる。 ○「内政不干渉原則」と人道的な見地の板挟みになっており、国をアクターとして扱う国際法による戦争禁止の限界が表れているともいえる。 ○安全保障の焦点を国家ではなく、人間ととらえなおそうという動きが生まれてきた。 ○構造的暴力とは直接的暴力（恫喝も含む）に対置され、行為主体は特定できないのに苦痛を味わったり不利益を被っていることをさす。 ○物理的な戦争・暴力だけではなく、構造的暴力や文化的暴力も除去された状況こそが平和であるとして積極的平和の概念が提起されている。 ○他国における住民の広範な苦痛や死を防止する目的で当該国当局の同意無しに武力行使を含む強制行動を行うべきとして人道的介入の概念が提起されている。PKOにおいても「保護する責任」が議論されている。 ◇南スーダンの自衛隊の問題は、自衛隊の安全だけではなく「保護する責任」と日本のPKOのあり方に関わる問題でもあったことにふれる。 ・4人程度で話し合う。 ・学習内容の確認と、自分の考えを整理し記入する。 <p>◇別紙資料として『ワークブック国際関係論』『平和主義とは何か』等の一部コピーを配布する。</p>
展開3	<p>◇国際連合について学ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スネ夫はなぜジャイアンにくっつくのか。 ・スネ夫がジャイアンにくっつくのはジャイアンが本当に酷いことをしたら訴える相手（ジャイアンの母など）が存在するからである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・強いから。等 ○上位の権力が存在する国内では、強いものになびくバンドワゴン現象がおこりやすい。

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 上位の権力が存在しなかったら、ジャイアンの気まぐれでトコトン被害に遭うリスクを減らすためにスネ夫はのび太と組むだろう。 ・ スネ夫ののび太同盟に脅威を感じたジャイアンはしずかちゃんを味方にしようとするだろう。 ・ 勢力均衡の結果、世界大戦が起こったことを受けてどのような世界秩序が構想されたか。 ・ 国際連合とはどのような機関か。 ・ なぜ期待した機能が発揮できないのか。 ・ 世界の国は何か対応できなかったのか。 ・ 日本との関わりはどうだろう。 ・ 国際連合についてについて周りの人と話し合ってみよう。集団安全保障の枠組みは意図した通りには機能していない。今後の国連の役割ははどうかあるべきだろうか。 ・ プリントに記入しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 上位の権力が存在しない国際社会では、弱いもの同士が手を組んで強いものに対抗しようとしてアンダードッグ現象がおこりやすい。 ○ アンダードッグ現象の連鎖で世界は二大グループになっていく。これが勢力均衡である。 ○ 国どうしが互いに武力行使をしないことを約束し、侵略国等があった場合には、他のすべての国の協力によってその国の行為を防止することで平和を維持する集団安全保障の仕組みがつくられた。 ○ 集団安全保障にもとづき51カ国でスタートした。総会では全加盟国による多数決だが強制力には限界がある。安全保障理事会は強制力があるが安保理決議が破られることもあり限界がある。また、早い段階から大国一致の原則が構想され常任理事国に拒否権があるため国連軍は組織されることがないなど、期待された機能は発揮できていない。 ○ 世界中の国が国連の加盟国になり、国連加盟国同士の衝突では集団安全保障の仕組みがうまく働かないことや冷戦による安保理の機能不全があげられる。 ○ 総会での「平和のための結集決議」によって国連緊急軍をおくるなど対応を模索してきた。国連緊急軍はPKOへと発展した。 ◇ PKOには武力行使前提の派遣や大国の参加への危惧、さらには「保護する責任」の問題など課題もあることにふれる。 ○ 9条の政府解釈は、第1項が国連憲章に準じるというものが、最高裁は統治行為論にもとづき憲法判断を避け、合憲判決を出したことはない。 ・ 4人程度で話し合う。 ・ 学習内容の確認と、自分の考えを整理し記入する。 ◇ 別紙資料として『ワークブック国際関係論』『平和主義とは何か』等の一部コピーを配布する。
展開4	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 国民と国家について学ぶ ・ この写真の戦場はどこだろう。 ・ 地図を見て確認しよう。 ・ クリミアの独立を決めるのは誰であるべきだろう。 ・ 国家と国民について考えよう。 ・ 国家の三要素を思いだそう。元々はどういう意味だったのだろう。 ・ フランス人とはどう定義できたか。 ・ フランスとはどこか。 ・ 市民革命の結果、王がいなくなったらフランス人はどう定義されるか。 ・ フランスとはどこか。 ・ 自分たちが○○人だというのは何で決まるのか。 ・ 大坂なおみを知っているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ わからない、等 ○ ウクライナの反政府暴動である。 ◇ 地図を用いてウクライナの反政府暴動と新政権樹立、それに対するクリミアの独立の宣言やロシアの動きなどについて解説する。 ・ クリミアの人、ウクライナの人 ○ 自分たちのことを自分たちが決める、というのは簡単だが、範囲の切り取り方は自明では無い。 ○ 王の支配する領域、王に従い王の支配する領域に住む人々、王が思い通りに決めることができる、という意味だった。 ・ フランスに住んでいる人。 ・ フランス王が支配している領域。 ・ フランスに住んでいる人。 ・ わからない、フランス人が住んでいるところ、等 ○ フランス人「だと思っている」人が住んでいるところがフランスになった。「国家に住んでいる人が国民」から「国民が住んでいるところが国家」になったともいえる。このような国家を国民国家と呼ぶ。 ・ 国籍、文化、宗教、人種、等 ◇ 彼女をめぐる国民に関わる議論や記者会見への批判があったことにふれる。合わせて猫ひろしがカンボジア選手として五輪で完走し祝福されたことや、広島弁を使うというサッカー選手のハーフナーマイクなどを例に法的な「国籍」以外のものにも影響されていることに気づかせる。

	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちが〇〇人だという意識（ナショナリズム）が何に由来するかという考え方には大きく2つある。 ・さらにアンダーソンはナショナリズムが形成される過程を研究した。 ・身の回りにナショナルアイデンティティを強化するようなものはないか。 ・領土問題が活発化するのなぜだろうか。 ・ナショナリズムと民主主義の関係はどのようなものか。 ・国民と国家について考えてみよう。困っている人がいるとき、自国民を優先すべきだろうか？。 ・プリントに記入しよう。 ・ここまでの学習をふまえて最初の時間の問いに対する自分の意見をまとめよう。 	<p>○フィヒテは言語などの文化によるとしてエスニックナショナリズムを、ルナンは日々の国民投票であるとしてシビックナショナリズムを主張した。</p> <p>○国民国家は想像の共同体であり言語・メディアなどで作られる。出版資本主義とそこで使われる公用語が大きな意味をもったが、公定ナショナリズムの国（日本やロシア等公教育によって国民を形成した）もある。</p> <p>◇国語や地理歴史の果たす役割に気づかせる。</p> <p>○高橋哲哉はフィヒテもルナンも共通して過去の「犠牲」に言及しており、「犠牲」という物語の働きや危うさを指摘している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テレビの日本スゴイ番組，等 <p>◇災害時に協力し合うことが日本人の美德として語られるが世界的にも見られることが『災害ユートピア』などで知られている，しかし繰り返し報道に接することでアイデンティティ化している，等の例を示し自明だと思っていたことをゆさぶるようにする。</p> <p>○報道や学校教育のはたらきで領土問題の存在自体が共通の歴史の再確認になっていおりナショナルアイデンティティの再生産をしている面がある。領土問題は外交カードであるとともにまとまりの再確認であり国内問題であるともいえる。</p> <p>○国民国家である以上ナショナリズムの存在は自明とされるが「わたしたち」「みんな」と言った瞬間に、「そうではない人たちが」生みだされる。みんなで決める「民主主義」そのものの危うさでもある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4人程度で話し合う。 <p>◇前時の構造的暴力などについても想起させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の確認と，自分の考えを整理し記入する。 <p>◇自分なりに，より多くの人の幸福と公正をともに考慮したものになるように指示する。</p> <p>◇別紙資料としてフィヒテやルナンの著書等の一部コピーを配布する。</p>
<p>展開5</p>	<p>◇孤立集団による熟議（enclave deliberation）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでに学習した概念をふり返ろう。 ・学習をふまえて最初の時間の問いについて判断しよう。同じ意見の人同士で集まり，自分たちの意見を整理していこう。 ・今回の討論では平和主義の様々なありようを前提にして議論したい。「どんな平和主義をめざすのか」を考えよう。 ・プリントに意見を整理していこう。 	<p>○主権国家体制（主権平等，アナーキー，世界はホブズの的か？，勢力均衡と集団安全保障，国際連合），戦争と平和の諸概念（正戦論，無差別戦争論，人間の安全保障，積極的平和，人道介入主義），国民国家（ナショナリズム）</p> <p>◇個別の問題を考えるだけでなく，考えるための枠組みを学ぶことで議論が整理でき，意義のあるものにできることにふれる。</p> <p>①日本の安全保障政策についてどうすべきか選んで下さい。 A 日米安保 B 独自防衛 C 非武装中立 問い ABの人は，なぜ防衛力があるのか？ Cの人はいらぬのかを説明して下さい。</p> <p>②世界各地での紛争や人権侵害に対してどう対応すべきか選んで下さい。 A 武力行使もありうる B 自衛隊は送るが非軍事 C 政治的・経済的活動のみ 問い 世界平和とはどういう状態でしょうか？ 説明して下さい。</p> <p>○例えば，絶対平和主義はトルストイなど，いついかなる場合でも紛争解決に於いて戦争を含む暴力手段に出ることは誤りという考え。しかし机上の空論になるおそれがある。平和優先主義はラッセルなど，大半の場合は暴力よりも非暴力を選択するが，（対ナチスなど）例外を認める。しかし，その内容は多様でありうるため，都合の良い正戦論につながるおそれがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇人数が多いグループは分割する。 ◇次時に向けて，ジグソーのグループ分けをするように指示する。

<p>展開6</p>	<p>◇孤立集団による熟議 (enclave deliberation) ・同じ意見のグループで集まって前時にまとめた意見について確認して整理しよう。</p> <p>◇ジグソーによる熟議 ・ジグソーのグループごとに集まって議論し合意をめざそう。今日は途中段階で良いのでできるだけ一旦仮の合意をして報告してもらいます。 ・戦争や平和について選択と判断の手掛かりから考えるとどうだろう。</p> <p>◇仮の意見発表 ・合意の結果を発表し合います。質問があれば次回に質問できるよう記録しておくこと。</p>	<p>◇短時間で確認させる。 ○(同じ意見の生徒で議論する)</p> <p>○(異なる意見の生徒で議論する)</p> <p>○功利主義的には、戦争は大きな犠牲を生むから戦争は回避すべきという主張がありうる一方で、より多くの犠牲を防ぐための武力行使を容認するという主張もありうる。義務論的には、人を殺すことを前提とした戦争は絶対に許されないという主張がありうる一方で、目の前で生命の危険にさらされている人を見ごしにすることは許されないという主張もありうる。功利主義的には、知らない国で苦しんでいる人も幸福になるように行動すべきという主張がありうる一方で、武力衝突によってかえって犠牲が増えるのであれば見過ごすべきという主張もありうる。 ◇より多くの人の幸福と公正をともに考慮したものになるよう再確認する。 ◇そこに居ない人を考慮しているか、公共の基本原則等について意識させる。 ◇机間巡視し、適宜コメントする。1人が長くしゃべらないよう指導する。 ○(各グループから報告を行う) ◇必要に応じてコメントする。 ◇次時の全体討議について予告する。</p>
<p>展開7</p>	<p>◇ジグソーによる熟議 ・ジグソーのグループごとに集まって議論し合意をめざそう。 ・前回の発表内容について質問があるか。 ・今日は最終的な合意をして報告の準備してもらいます。</p>	<p>○(質疑応答を行う) ○(異なる意見の生徒で議論する) ◇より多くの人の幸福と公正をともに考慮したものになるよう再確認する。 ◇そこに居ない人を考慮しているか、公共の基本原則等について意識させる。 ◇机間巡視し、適宜コメントする。1人が長くしゃべらないよう指導する。 ◇次時で発表できるようまとめさせる。</p>
<p>終結</p>	<p>◇意見発表 ・合意の結果を発表し合おう。</p> <p>・意見や質問はありますか。 ◇個人のふりかえり ・学習プリントにふりかえりを記入しよう。</p>	<p>○(各グループから報告を行う) ◇評価シートに記入しながら聞くよう指示する。 ◇必要に応じてコメントする。</p>

6. 実践の結果と評価

(1) 授業公開でのコメント

本学習指導案にもとづいて広島大学附属高等学校2年生を対象として授業を実施し、展開6については2018年10月13日（土）の同校研究大会で授業公開を行った。授業後の協議会では参加者や指導助言者から特に以下の点についてコメントをいただいた。

- ①議論のグループのサイズは適切だったか。
- ②議論の場面での教員の関与は十分だったか。
- ③実際に複数の「見方・考え方」が活用されていたか。

①②の点については、40人をこえるクラスでは常にジレンマに直面する部分でもあり、「公共」でも今後課題となる部分であろう。今回はジグソーのグループが5つで各グループ9人前後であったことから4人程度が望ましいのではないかと指摘を頂いたものである。しかし4人程度のグループは、確かに生徒にとって議論に直接関与する機会が増える一方で、グループの議論に教員が関与できる時間が非常に少なくなってしまうというトレードオフに直面する。また、元々同質性の高い生徒集団では同じ意見の生徒だけのグループができてしまっただけで集団極化が進んだり深まりのない議論に留まることも懸念される。そこで本授業では一つ一つの「見方・考え方」についての小さな問いについて考えるさせる場面では4人グループでの話し合い活動を行わせたが、総合的な判断を求める議論の場面では「直観」にもとづくグループを作り議論をさせ、その後ジグソーのグループを作成し議論をさせた。筆者自身は、展開7以降の授業での議論の様子や事後評価からも、今回の「異なる価値観の生徒がそのことを意識しながら意見を戦わせる」方法にはグループの人数を減らす以上の効果があると考えている。今後も継続して検証していきたい。

なお、グループ作成に関わっては、競技ディベートのように本人の主張に関わらず様々な意見の立場に立たせるといった方法も考えられるが、実際に実践をしてみると勝敗という強いインセンティブの無い通常の授業では生徒のモチベーションへの影響が非常に大きい。自分とは異なる論理展開を考えることを目的とするのであれば、あくまでも自身の「直観」にもとづいて議論に臨ませ、異なる「直観」の生徒と対面させる方が効果的であると考えている。

③についてであるが、研究授業の場面では特に「主権国家体制」という「見方・考え方」を用いて防衛力の保持について「主権国家なのだから必要である」という合意に至ったグループが多かったことによる指摘である。生徒が研究授業なので合意しなくてい

けないと思ってしまうあせって議論を進めたことも一因と思われるが、当初懸念したとおりの「社会学2.0」的判断に陥っていたとも考えられる。「公共」で例示されている授業展開の予想された課題が現れたのではないかと考えている。

なお、本授業では次の展開7の段階で項目②の判断との整合性を問うことで、別の「見方・考え方」でも考えてみることを促した。後述するが、事後評価の生徒記述では同じ結論であっても様々な検討を重ねたことがうかがわれ、複数の「見方・考え方」を段階的に提示し、全てを活用しつつ議論を行わせることが有効であるという仮説が支持される結果であったと考える。

またこの例のように、生徒たちが授業の中で「見方・考え方」を活用して議論し合い発表し合うことによって、リアルタイムで生徒の理解が評価でき指導を加えていけるのはアクティブ・ラーニングの大きなメリットとして、これまでの実践を通じて強く感じているところである。

(2) 授業後の評価の分析

全ての授業終了後、評価テストを行い、議論の経緯を詳細に記述することを求めた。問いは次の通りである。評価テストは中間テストとして実施した。

表4 評価問題

- | |
|---|
| <p>1, リアリズムの国際社会観とはどのようなものか？
「ホブズ」</p> <p>2, 正戦論と無差別戦争観とはそれぞれどのような考えか？ 「主権国家体制」</p> <p>3, 人道介入主義とはどのような考えか？ 「人権」</p> <p>4, 国民国家とはどのようなものか？
「ナショナリズム」</p> <p>II, グループ討論（ジグソー）について答えなさい。
自分のグループ番号（ ）</p> <p>(1) グループの項目①「日本の安全保障政策についてどうすべきか選んで下さい。A 日米安保 B 独自防衛 C 非武装中立」, 項目②「世界各地での紛争や人権侵害に対してどう対応すべきか選んで下さい。A 武力行使もありうる B 自衛隊は送るが非軍事 C 政治的・経済的活動のみ」の二つの問いについての結論を整理して書いてください。</p> <p>(2) あなたのグループの議論では、平和をどういう状態であると考えましたか？ 議論の経過をふくめて書いてください。</p> <p>(3) あなたのグループの議論では、一般論として紛争や人権侵害に対してどう対応すべきだということになりましたか？ 議論の経過をふくめて書いてください。</p> <p>(4) あなたのグループの議論では、(2)(3)をふまえてなぜ②について上記の結論を選択したのですか？ 議論の経過を書いてください。</p> |
|---|

- (5) あなたのグループの議論では、(4)をふまえて、なぜ①について上記の結論を選択したのですか？議論の経過を書いてください。
- (6) グループの意見に対するあなた自身の意見を教えてください。授業で学習した概念を活用して理由を整理して示すこと。
- (7) 議論をしてみてどのような難しさがありましたか？簡潔に書いてください。
- (8) 現在のあなた自身の考えを、理由とともに簡潔に書いてください。
- (10) 今回のテーマについて更に学びたい、知りたいことがあれば書いてください。

前の単元ではループリッックを提示し相互評価を求めることも行ったが、実際に議論をしている中で相互評価をする余裕はなく結果からも意義が見いだせなかったため今回は相互評価は行わなかった。

知識・理解を問う I の問いについての評価結果が表5である。細かい言葉の誤りなども多かったため単純な正誤による評価ではなく表5の1～4の視点から評価を行い集計した。なお、テストとしての採点は正誤を含めて行った。

表5 知識・理解の評価

1. 主権国家体制のナーキーな国際社会観を理解している	33
2. 主権国家体制の特徴から無差別戦争論を説明している	27
3. 人道介入主義について理解している	45
4. 国民国家の特徴について理解している	35

(生徒数45)

議論の中で中心的な位置を占めた3の人道介入主義については全ての生徒が概ね理解していたものの、他の問いでは議論の中とは異なる問い方をしたせいか、1, 4では約4分の1が、3では約3分の1が不完全な解答または誤答であった。1から4の問いについては、おそらく知識として覚えさせる授業を行えば問いに対する解答としてはほとんどの生徒が正解になったであろうと思われる。その点では議論を中心とした授業の課題が現れているとも言える結果となっている。しかし小論文指導や教育実習指導の場面では、言葉自体はきっちり覚えているものの説明可能な理解に至っていないという学生に出会うことも多く、試験に正解できることと理解していることの齟齬について考えさせられることは多い。覚えさせる授業によって暗記した概念がどれほど使えるようになっているのか、むしろ本授業での生徒たちの少なくとも4分の3、あるいは3分の2の生徒は理解し議論に使えるようになっていたのではな

いか、ということは検討していく余地があると考ええる。今後どのような知識をどのように獲得し、どのように使えるようになれば良いのか、より詳細に明らかにしていく必要がある。

また、「公共」では生徒自身が情報を獲得していくことも想定されているが、本授業では行っていない。今後は活動と知識の獲得、質の保証をどう行っていくかということについても検討を進めていきたい。

もう一つの課題は、既存の知識や考えに新しく学習した概念が取り込まれてしまっている可能性がある生徒も一定数存在すると思われることである。例えば、3について武力行使が「できる」と表現した生徒が7名いた。人道介入は究極的なジレンマの中での決断といってよい考え方であるが、ある種の「方便」として既存の理解に取り込んでしまっている可能性がある。また、2について、表5では27人に含めているが、結論として「だからすべての戦争は認められない」と答えた誤答の生徒が12名いた。理解不足から正戦論との対比で単純に答えた可能性もあるが、戦争の正邪の判断がつかないのであれば悪が自明と経験知に従って考えた可能性もあろう。

いずれにせよ、議論を重視した授業において「知識」をどうとらえていくのかという課題が可視化されたのではないかと考える。

次に、課題に対する(1)各グループの項目①②の結論と、その前提となる(2)「平和の定義」を整理したものが表6である。

表6 グループの結論

1グループ	① Bをめざすが当面はA ② 合意に至らなかったが暫定的にB 平和：世界中で戦争や紛争がない状態
2グループ	① Bをめざすが当面はA ② B人的貢献は必要という立場だがどこまで可能とするかの合意はできなかった 平和：戦争がなく、人権侵害も無い状態
3グループ	① Bをめざすが当面はA ② Bだが自国の安全を優先する 平和：人権侵害がない状態
4グループ	① Bをめざすが当面はA ② C, 平和国家のモデルとして非人的貢献を行う 平和：構造的暴力も無い状態
5グループ	① Bをめざすが当面はA ② C,武力行使は否定, 非人的貢献 平和：武力行使が無い状態

項目①については結果としてどこも同じ結論となり、展開6の段階とも大きく変わっていないが、議論の過程について書かれたものからは、

・日米安保に頼ると日本は唯一の被爆国であるのにもかかわらず核の傘にいますので世界に核廃絶を唱えられない。また集団的自衛権の誇張によって戦争に参加せざるをえなくなる可能性は高い。非武装中立は理想の姿ではあるが現実的に考えたら自衛はしなければならぬと考えた。
 ・自国のことは自国で守るだけの防衛を主権国家としても国際社会の中における日本のふるまい方を自ら決定すべきだと考えるから。しかし現状の日本には厳しいということから日米安保から時間をかけて移行するという事で合意した。
 ・独自防衛では必然的に資金も大量に必要となり経済援助などが難しくなる。
 ・アメリカの核の傘に入るのには平和主義と矛盾するし、独自防衛することも平和主義と矛盾するので完全な合意はできなかった。

等、展開6の段階で述べていた単に主権国家として軍備は必要といった理由だけでは無く、項目③における自律した判断や平和への日本の貢献のありようのためには自立した防衛力が必要といった議論や、現実的な方策として日米安保からの段階的な変更を選択する、といった議論がなされていたこと、議論の中で異なる意見の妥協が模索されたことがわかる。

また、例えば項目①の判断の理由を同一年の授業前の記述と比較すると、

・なにかあったときのため。
 → 主権国家同士で対等と言えない関係はよくない。
 ・周りの国が武装している以上防衛力が無いと対等ではない
 → 他国の庇護に頼らず核の傘から抜け出すことで武力行使をなくすことを積極的に主張すべき。
 ・攻撃された場合、国民の命を守る必要があるから。
 → 人道介入主義にもとづいて介入するとしてもやはり戦争へつながる危険性はあるとしたら介入しない方が平和につながるし、内政にも干渉しないのだとしたら自国の防衛も独自で行うべきである。

のように、抽象的なとらえ方から見方・考え方をふまえて多面的に考えたことがうかがわれる説明的な意見に変化していることがうかがわれるものも多く見られた。

議論の難しさについての記述では、

○異なる価値観の存在や乗り越える難しさへの気づき
 ・武力で解決してでも少しでも助けられる命は助けたいという意見と武力で解決することは解決にならず無駄な殺人につながるという意見で合意をするのが難しかった。
 ・立場の違いが顕著に出たので合意が難しかった。
 ・人によって平和に対しての価値観が違うので意見を合致させていくには難しかった。
 ・同じ意見でも根底にある思想が異なる場合が多く、そこまで掘り下げていく段階が大変だった。
 ○選択と判断に関わる様々なジレンマの存在への気づき
 ・戦争をなくすためには現状では武力行使は避けられないという考えと、この武力行使が一步間違えると新たな戦争の火種になるという可能性があり難しかった。
 ・論理と私情のジレンマがあった。
 ・人道介入すれば命を救えるが武力行使に発展し介入しなければ命を救えないが武力行使もしないという点で功利主義的に考えられなかった。
 ・日本の利益の話ばかりになって全体の幸福の総和についてなかなか議論が至らなかった。
 ○議論のあり方に関わる気づき
 ・真反対の意見が出てそれぞれ明白な根拠があり、譲歩するに従って根拠が弱くなっていくことが難しかった。
 ・Cの意見の人が居なかったのでCの立場まで考えるのが難しかった。
 ・必要な議論が何なのかとらえるのが難しい
 ・いつまでも平行線の部分があり難しかった。
 ・自分は少数派だったので意見を聞いてもらうのが難しかった。
 ・それぞれの知っていることも違うのでそこでも混乱が起きた。
 ・専門的な知識が知識が無かったので根拠や主張が正しいのか分からなくて難しかった。

等、いずれも自分の視点や価値観からの記述になってはいるものの、価値観の違いを意識しながら、様々な見方・考え方や選択・判断の手がかりを用いて議論をしたことがうかがわれる記述となっていた。議論のあり方に関わる気づきとして「その場にはいない人の考慮」などを意識していたこともわかる。一方で「知識」の扱いや、議論のグループ内での少数意見の扱いなど、本授業の課題ととらえるべき点についてもあげられている。今後の改善につなげていきたい。

議論の過程で主張に変化があった生徒は①20名、②18名と半数近くに上った。主張に変化があること自体に肯定的な意味があるわけではないが、生徒が異なる価値観にふれながら柔軟に議論したことがうかがわれる。

以上の結果からは、本授業によって「合意形成を視野に入れながら意見や立場の違いを超えて議論する」ことが一定程度できていたのではないかと考える。

なお、①国際社会や平和に関わる複数の概念を活用して議論することが出来た、②国際社会や平和に関わるジレンマについて議論することが出来た、という2点について5段階での自己評価も行ったが、他の項目の解答から見とれる理解や議論の様子とは相関していなかった。(平均①3.6、②3.5(肯定が5))その他のデータを表7にまとめた。

表7 事後評価の分析データ抜粋

議論の過程で意見の変化があった生徒			
・事前から学習前の4人グループでの討論後			
	①2名	②6名	
・上記討論後から授業全体の終了時			
	①20名	②18名	
議論を終えて最終的な自分の判断			
①	A15名	B26名	C2名 未定2名
②	A7名	B26名	C10名 未定2名
自分の判断のグループ別集計()はグループの結論			
1グループ	①(A)	A8名	B2名 C0名
	②(B)	A5名	B5名 C0名
2グループ	①(A)	A5名	B3名 C0名
	②(B)	A0名	B7名 C1名
3グループ	①(A)	A7名	B1名 C1名
	②(B)	A0名	B1名 C1名
4グループ	①(A)	A2名	B5名 C1名
	②(C)	A3名	B3名 C2名
5グループ	①(A)	A4名	B4名 C0名 未定2名
	②(C)	A0名	B2名 C6名 未定2名

7. 成果と課題

本研究の成果としては、新科目「公共」を想定した授業形態および単元構成のモデルを開発したこと、また授業案を作成して実践を行い評価を行うことで本授業モデルが「対立をこえる力」の基礎であり「公共」の目標でもある「合意形成を視野に入れながら意見や立場の違いを超えて議論する」力の育成に貢献できることを示すことができたことがあげられる。また、「公共」の実施に向けて、様々な課題を可視化することが出来たことも成果である。「公共」実施に向けた課題としては次の2点があげられる。

① 授業形態の問題

議論などの活動の場面を重視する「公共」ではグループの構成や教師の働きが学びの質に大きく影響する。本研究では授業のねらいから導いた一つの授業形態として孤立集団による熟議とジグソーをいう提案を行ったが、どのような授業形態が最も効果的なのか今後更に多様な実践研究が求められる。その際には特定のスキームを正解とするようなものではなく、それぞれの学校現場にあわせた最適な授業づくりにつながるものにする必要がある。

② 獲得させたい力の明確化

前述したとおり、記述的な知識の獲得ではなく、獲得した概念的な知識-を活用できることをめざすのであれば「確かに獲得させるべき知識」をどこまで絞り込むのか、どのような評価方法が適切なのかといったことについて明確にしていく必要がある。議論の中で提示したり生徒が調べたりする知識内容の扱いについても検討の余地がある。さらに、結局の所獲得させたい力はどのようなものなのか、コンピテンシーは明瞭にでき、評価できるのか、どのような評価問題によって測定できるのかといった検討はまだまだ不十分である。特に評価方法と合わせた研究を広げていくことが必要であると考えられる。

本研究の課題としては、知識の獲得をどのように行い授業の中に位置づけるか等、本文中でふれた課題に加え、提示した授業形態および単元構成の効果についての検証があげられる。今後改善を行いながら異なる学習内容で実施して再度評価を行うこと等が必要である。また、獲得させたい知識の明確化や評価方法の開発は本研究においても重要な課題である。

参考・引用文献

I. 「公共」の授業づくりに関わって

文部科学省、『学習指導要領解説公民編』.2018.

橋本康弘ほか、『高校社会「公共」の授業を創る』, 明治図書.2018

II. 国際平和・国際関係に関わって

小田桐確ほか、『ワークブック国際関係論 身近な視点から世界を学ぶ』, ナカニシヤ出版, 2018

松元雅和、『平和主義とは何か 政治哲学で考える戦争と平和』, 中公新書, 2013

マイケル・ウォルツァー、『戦争を論ずる ー正戦のモラル・リアリティー』, 風行社, 2008

ロメオ・ダレール、『なぜ、世界はルワンダを救えなかったのかーPKO司令官の手記』, 風行社, 2012

エルネスト・ルナン, J.G.フィヒテほか、『国民とは何か』, インスクリプト, 1997

ベネディクト・アンダーソン、『増補 想像の共同体 ナショナリズムの起源と流行』, NTT出版, 1997

高橋哲哉、『国家と犠牲』, NHKブックス, 2005

III. 授業づくりに関わって

阿部哲久,「規範倫理学における議論と二重過程理論をふまえた「公共の扉」の授業モデル開発」, 第29回公民教育学会発表資料, 2018

阿部哲久,「二重過程理論を導入した「公共」の

授業モデル開発 ―生命倫理を題材として―」, 第29
回社会系教科教育学会発表資料, 2018

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・デブリン論争』を題
材として」『中等教育研究紀要』, 広島大学附属中・
高等学校, 2017

阿部哲久, 「『幸福・正義・公正』の理解を深める
公民科の教材開発-トランスサイエンス問題を題材
として-」, 『学部・附属学校共同研究紀要』, 広島大
学学部・附属学校共同研究機構, 第42号, 2014年,
pp.137-144

キヤス・サンスティーン, 『熟議が壊れるとき民
主政と憲法解釈の統治理論』, 勁草書房, 2012

藤垣裕子, 『専門知と公共性』, 東京大学出版会,
2003

小林傳司, 『トランスサイエンスの時代―科学技
術と社会をつなぐ』, NTT出版, 2007

佐藤俊樹ほか, 『社会学ワンダーランド』, 新世社,
2013

IV. 「選択・判断の手掛かり」に関わって

R.M.ヘア, 『道徳的に考えること』, 勁草書房,
1994

児玉聡, 『功利と直観 英米倫理思想史入門』, 勁
草書房, 2010

ジョシュア・グリーン, 『モラル・トライブズ 共
存の道徳哲学へ』, 岩波書店, 2015

赤林朗編, 『入門・医療倫理Ⅰ』『入門・医療倫理Ⅱ』,
勁草書房, 2007

亀田達也, 『モラルの起源 実験社会科学からの
問い』, 岩波新書, 2017

中村隆文, 『「正しさ」の理由 「なぜそうするべ
きなのか」を考えるための倫理学入門』, ナカニシ
ヤ出版, 2018

伊勢田哲治, 『倫理的に考える 倫理学の可能
性をさぐる十の論考』, 勁草書房, 2012