

## 探究学習における対話の原理

—— グローバル時代における社会科教育研究方法論の提案を通して ——

田 中 伸

Amber Strong Makaiau

## 探究学習における対話の原理

—— グローバル時代における社会科教育研究方法論の提案を通して ——

田 中 伸  
Amber Strong Makaiau

The Nature of Dialogue and Inquiry-based Learning:  
Through the Reconsideration of Social Studies Educational  
Research Methodology in a Globalized Society

Noboru TANAKA  
Amber Strong Makaiau

### 1. 問題の所在

「対話的学び」が注目を集めている。それは古くから学びの共同体論の継続的な研究実践があることに加え、近年は中教審答申や学習指導要領の改訂などにおいて、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードが示されたことがその背景にある。すでに多数の知見が蓄積されているが、日本の社会科教育研究の文脈では対話を授業の過程を示すことで授業の内容と成果を計測する手段として用いる研究や、もしくは近年は対話を「話し合い活動」「仲間との協働」などを通して多様な視点の獲得を目指す方法論的なアプローチと整理するものが多い<sup>①</sup>。これは、学習指導要領における「対話的学び」が「どのように学ぶか」という方法面の中に示されたことも大きく影響をしている。

しかし、米国では、対話は方法論ではなく討議的教育論<sup>②</sup>に基づいた原理的な教育論として研究・実践が積み重ねられてきた。ドハティーは当該領域の目標を「地域社会、職場、国家、世界のいずれであろうと、公平で多様で民主的な空間を創造し、維持するために必要なコミットメント、知識、スキルを育成すること」と定義をし<sup>③</sup>、ヘスらは「私たちはどのように共生

してゆくことができるか」という大きな問題に対して教師と子どもが視点や観点を共有し、各々の見解を評価し、互いを政治的に同等とみなす訓練を積むことで、民主主義社会における市民としての資質を育成する必要があると指摘する<sup>④</sup>。近年日本でも注目をされている philosophy for children (以下, p4c)<sup>⑤</sup>も討議的教育論の一つである<sup>⑥</sup>。p4c は、民主主義を実態的に機能させるために子どもと教師が学校で民主主義を体験すべきとするデューイ思想に基づく<sup>⑦</sup>。授業は問いの設定段階から子どもによる対話を重視し、授業過程すべてを探究と位置づける<sup>⑧</sup>。子どもは、討論やディベートで問われる論理性やその優位性だけでなく、異なる他者を認め、様々な意見や思想を捉え、各々の思想、思考枠組み、価値観を非論理的なものも含めて存分に表明する。授業は、それらを互いに深掘りしてゆく中で、時には意見を調整し、または妥協し、自身や他者との折り合いをつけながら進む。これは、理想社会を追い求める学びではなく、リアルな現実社会を前提とした、実態的な社会を捉え考えてゆく学びである。米国では2013年に全米社会科教育学会 (NCSS) が、探究に基づく社会科カリキュラムである C3 フレームワークを発表した結果<sup>⑨</sup>、探究・社会参画・討議的対話・市民的対話といったキーワードが従来にも増して重視されつつあるという状

岐阜大学  
University of Hawaii

況も重なり、p4c は改めて注目をされている教育論の一つである。また、同時に対話は米国における学校改革の組織論としても用いられ、民主主義的な学校を構築するための一つの原理としても捉えられている<sup>100)</sup>。すなわち、日本の社会科教育では表層的かつ方法論的な「多様な視点獲得のための話し合い活動」として取り上げられることが多い対話は、教育の原理的な概念として改めて捉え直す必要がある。

本稿では、以下2つの手続きを通してこの課題の解明を目指す。第1は、対話の概念をニクラス・ルーマンが用いるコミュニケーションをキーワードとし、教育実践の文脈で実践に基づき整理をする。すなわち、対話を教育論として再定義する。第2は、米国の社会科教育研究者と共に日米で同じ実践を行い、対話に基づく学びの実態と構造を分析する方法論を示す。すなわち、国際的な枠組みで行う社会科教育研究方法論を提案する。ジャクソンも指摘をする通り、対話を原理とした授業は、教師や子どもの文化、言語、歴史、社会経済的なバックグラウンド、および彼らのアイデンティティに依存し<sup>101)</sup>、それら社会文化的文脈が対話へ影響を与える<sup>102)</sup>。つまり、定式化された授業モデルを策定することには意味はなく、近年は対話を実証的に分析する国際比較研究の中でそれを成立させる社会文化的文脈を示す研究が行われている<sup>103)</sup>。本研究では、日本の社会科教育研究を国際的な文脈に位置付けた、同じ土壌での実証的な分析・比較研究を行う。以上2点を通して、グローバル時代における社会科教育研究の方法論のあり方の一つを提案する。

## 2. 研究方法

### (1) 研究方法論及びリサーチ・クエスチョン

本稿は、コミュニケーションに基づく社会科教育研究として日米の社会科教育研究者が共同で実施している国際比較研究である。本研究では、コミュニケーションを社会的な作動として理解する<sup>104)</sup>。これは、様々なコミュニケーションが社会や社会システムを再生産することを指す。また、システムの中のコミュニケーション

を通して社会はさらに変容をしてゆく。このような相互作用的に作動するものとしてコミュニケーションを捉える<sup>105)</sup>。例えば、コミュニケーションで最も簡単な例は言語である。我々は何かしらの言葉を意図的に発する。その意図は他者へ伝わる可能性もあれば、伝わらない可能性もある。しかし、他者はその発せられた言葉を自分の中で解釈し、返答や行動をする。その相互関係には一致や不一致を含め、様々な選択可能性がある。これは、言語がメディアとして社会的に機能していることを指す。学校教育や授業はコミュニケーションそのものである。学校教育は、教師と子ども、子ども同士だけでなく、教育制度との関係性、権力との関係性など、複数のコミュニケーションが教育という現象を成り立たせている。本研究は、コミュニケーションを上記のように社会を作動させる媒体と捉え、社会の原理とみなす。

上記の研究スタンスを踏まえ、本研究全体のリサーチ・クエスチョン (RQ) は、「日米における討議教育学としての p4c のアプローチによる社会科教育研究へ及ぼす影響は?」「当該アプローチに基づく授業における日米の共通点と相違点は?」「社会科教育実践において子どものグローバル・シティズンシップ構築を目指す上で当該アプローチの有効性は?」の3点とした。なお、本研究は様々な群に分けて分析を進めており、本稿で設定した RQ は、「対話を用いた探究学習が持つ原理とは?」である<sup>106)</sup>。

本研究は、先に示した通り授業をコミュニケーションに基づき成立するものと捉える。研究方法は、授業過程における子どもの感情や思考過程、情動などの現象における複雑な側面を観察・分析するため、質的研究をベースとする<sup>107)</sup>。また、授業へ教師の関わり方をも分析対象とすることから、ハーバーの「視覚的データの収集と分析」も方法論に加え、コミュニケーションの関係性をもその分析対象とする<sup>108)</sup>。

本研究で用いたアプローチの概略は、①日本と米国の中等学校で同じ社会科授業を実践する、②その際の授業は生徒の対話をベースとした討議的教育論に基づく探究学習を行う、③授業は

双方の学校でビデオに録画し、授業過程と子どもの対話を分析する、④日本と米国における対話の特質について議論を行う、である。

上記の③、④で用いた分析の方法は、グレイザーらの基本枠組みに従い、次の4段階に基づき対話の分析とその解釈を行なった<sup>(49)</sup>。第1は、筆者らが各々単独で授業のコーディング作業を行い、その結果を共有した。第2は、個人でプロトコルの内容と文脈から対話の論点を抽出し<sup>(50)</sup>、論点ごとに分析枠組みを振り分けた。その際は、互いがその分析枠組みに対して批判的な立場(critical friend)として機能するよう努め、枠組みを修正していった<sup>(51)</sup>。第3は、論点の特性と重要性を特定の群に分類し、その特性から対話の内容と分脈を関連づけ、テーマ(emergent theme)の仮説を組み立てた。第4に、仮説的なテーマを議論・修正し、最終的に「探究のスタンス(目的)」「探究の内容」「探究の手続き(方法)」を本研究における対話分析の枠組みとして確定した。

#### (2) 対象学校とその文脈

本研究で対象とした米国の学校は、ハワイ州にある公立学校 Kailua High School である。対象は選択科目として社会科を履修している14才から18歳の生徒6名、彼らの内2%は多言語学習者であり、ハワイアン・パートハワイアン(50%)、白人(12%)、日本人(11%)、フィリピン人(7%)の割合である。彼らは同州のワイマナロとカイルアの2つの街から来ており、共通のコミュニティには属していない。本校は、マカイアウが社会科のカリキュラム作成に関わっており、西洋志向、テスト中心主義、教師中心といった、従来からよく見られる社会科学習を、グローバルや多文化的視点を組み込み、複数の資料から独自の意味や思想を構築する学習へと変革を行なっている学校である。本研究で中心となる社会科教師は、マカイアウと継続的な研究交流を行なっている教師であり、今回は他に2名の大学教員も参画し、実施した。

日本側は、岐阜大学教育学部附属中学校で実施した。本学校は中学校入学時に抽選で選択された生徒が通う学校であり、所在地である岐阜

県内から通う生徒が多い。授業の対象は14歳から15歳の生徒40名であり、必修科目としての社会科公民分野の中で行なった。本学校の社会科は、2名の社会科教師が中心となり、年間カリキュラムの中で様々な研究授業を実践している。今回実施した教師は、田中と継続的に研究実践を繰り返しており、2016年以降は自身でp4cに基づく授業を展開している。日本側は、当該授業の教師が展開し、大学教員はオブザーバーとして参加した。

### 3. 授業展開—現代社会の成立要件を探究する対話学習—

#### (1) 授業の手続きと資料

本授業のテーマは現実社会の成立要件である。授業は、事前資料として社会契約論や社会問題を取り上げた複数の文献を読み込み、それを活用した対話を構想した。表1は、事前に生徒が読み込んだ資料名とその要旨を示したものである。

授業の進め方は以下5つの段階を踏んだ。第1に、生徒は資料を全て事前に読みこむ。実際には、日米ともに資料を読み込む授業を設定した。第2に、資料を活用して本授業で探究する問いを各自で設定する。第3に、それらを全体で共有し、投票によって問いを一つ選択する。第4に、設定した問いを対話に基づき探究する。第5に、本時の対話に対するリフレクションを行う。なお、リフレクションは日米ともにワークシートへの記入とした。

#### (2) 授業展開の概略

両学校ともに、対話に設けた時間は1時間である。米国側が設定した問い、及び展開した対話の概略を示したものが表2、日本側のものが表3である。詳細は以下で論じるが、同じ資料にも関わらず、授業は全く異なる展開をとった。米国側は戦争と平和の関係を具体的な事例とともに論じてゆく。生徒が立てた問いは「戦争は平和よりも簡単か?」である。日本側は3つのグループに分かれて行い、それぞれ「政府は必要かどうか?」「人種差別をなくすにはどうすればよいか」「人種差別への対応」という問いを設定した。

表1：資料名及びその概要

|   | 資料名   | 資料の概要  |
|---|---|--|
| 1 | もし政府がなかったら？<br>What if There Were No Governments?<br>(Kaye & Thomson, 2006) | ホブズとロックの理論をまとめた資料。二人が提起した社会契約論の考え方、その中でも政府の役割と機能、自然状態について説明をしているもの。(A4版2ページ：2561文字)                          |
| 2 | バーミンガム刑務所からの手紙<br>Letter From a Birmingham Jail<br>(King, 1963)             | キング牧師が1963年のバーミンガム闘争の際にバーミンガム刑務所から送った手紙。バーミンガムで起きている黒人差別の現状について、氏が見たものや感じたものを詳細に記したものの。(B5版29ページ：氏の著書より抜粋)   |
| 3 | 国際連盟への抗議<br>What if There Were No Governments?<br>(Kaye & Thomson, 2006)    | イタリア政府がエチオピアに対して行った軍事攻撃の悲惨さと、国際連盟への批判<br>(A4版5ページ、5814文字)  |
| 4 | 色盲：新しい人種差別<br>Color Blindness: the New Racism?<br>(Scruggs, 2009)           | 人種をあえて扱わないことは、平等ではなく人種差別であるという考え方を示した資料。<br>(A4版3ページ、3270文字)   |
| 5 | War, No More Trouble<br>(Marley, 1986)                                      | 「ある民族がある民族より優れている、または劣っている。そんな思想が、最終的かつ永続的に根絶され廃棄されない限り、いたるところで戦いは続いていく」から始まる、戦争や差別について書かれた歌。(歌詞カード、A4版1ページ) |

著者作成

表2：米国における授業過程の実際

|       | 授業過程  | 対話の特徴        |
|-------|---|--------------|
| 問いの表明 | 各自作成した問いを発表する。教師は、①問いの内容、②その問いはどの資料から考えたか、③その問いを設定した理由、の3点を質問する。  |              |
| 投票    | 一人一票を持ち、投票。   |              |
| 問いの確定 | 投票の結果「戦争は平和よりも簡単か？」に確定  |              |
| 対話    | 生徒<br>戦争は平和を作りだすよりも簡単である。しかし、それは状況に依存する。戦争をせざるおえない状況(テロの頻発)であれば、平和のための戦争を起こすしかない。戦争を起こすことは簡単ではない(自身が友人関係で対立を起こした経験に基づいて説明)。戦争は簡単である。平和を維持するためには人と妥協をしなければならない。この「妥協」は、本来人が持つ性質とは反している。  | 自身の意見表明      |
|       | 大学教員<br>人間の本性とは？人間は本質的に優れているのか？   | 人間の本来的な性質とは？ |
|       | 生徒<br>人間は本質的に優れてはいない。私たちは動物である。私たちは平和的に行動することを教えられているだけである。動物の世界でも、お互い平和を望んでいる。人間世界も同様ではないか。私たちは日常生活の中で闘争を求めている。  |              |
|       | 大学教員<br>人間は所属を求めるもの。例えば、バンクロックのコンサートでも喧嘩がおきることはない。それは、そのコンサートの場と環境を維持したいからである。戦いや戦争が簡単なのであれば、バンクロックのコンサートでも同様に喧嘩が起きているはずではないか？  |              |
|       | 教師<br>戦争と政治について考えてみたい。戦争は政治の手段なのか、目的なのか。権力を拡大するための戦争なのか(憲法制定の歴史や第二次世界大戦の説明を加えながら問いかける)  |              |
|       | 生徒<br>本来平和は簡単なのですが、社会にはイデオロギー、誇り、社会的階層、多様性の対立がある。多くの戦争はプライドの維持を求めて起こっている。それらを放棄すれば平和は簡単に訪れるはずである。戦争は自然状態ではなく、財産、石油、軍隊、政治的権力のために起きている。生存のための戦争もありえる。   | 戦いはなぜ起こるのか？  |
|       | 大学教員<br>権力の分配・再配分のための戦争もあるかもしれない。しかし、キング牧師は我々が争う必要がないことを述べている。戦争と平和、どちらが簡単だろうか。   |              |
|       | 生徒<br>戦争を引き起こす原因としての、「欲求」と「必要性」は異なると考えている。<br>近年の戦争はメディア化されたものである。本当にそれらを経験した人はどれほどいるだろうか。「戦争」はメディアで作り出されたものにすぎないのでは。<br>平和のための戦争はあるのだろうか。武力による征服は平和をもたらすのだろうか。<br>友達関係をつくるために戦うことは、社会に平和をもたらすのだろうか。<br>ハワイの革命戦争について考えた場合、それは文化が引き起こしたものであった。資源を求めたプライドの戦いでもあった。しかし、世界で起きている戦争は資源だけが原因ではない。 |              |
|       | 教師<br>ちょうど時間がきましたね。資源と戦争との関係まで達しました。良いところでまで進みました。  |              |

著者作成

表3：日本における授業過程の実際

|           |    | 授業過程  | 対話の特徴       |
|-----------|----|---|-------------|
| 授業の進め方を説明 |    | p4cの進め方を説明。その後クラスを3グループに分けて展開する。  |             |
| 問いの表明     |    | 3グループ(各班11名から12名)に分かれ、各自作成した問いを発表する。  |             |
| 投票        |    | 一人一票を持ち、投票。   |             |
| 問いの確定     |    | 投票の結果「政府は必要かどうか?」「人種差別をなくすにはどうすればよいか」「人種差別への対応」に確定。<br>以下は「政府は必要かどうか?」を設定した班の対話   |             |
| ワークシート記入  |    | ワークシートに各自の考えを記入   |             |
| 対話        | 生徒 | 各自の考えを発表(全員が政府の必要性を論じる)<br>→リーダーの必要性、国民の意識形成、安全の確保、政治体制の安定化、ジョン・ロックの思想<br>政府の圧力が強い場合は政府は不要かもしれない。自由が制限されることを避ける。<br>自由と安全は裏表の関係。自由を制限することで危険を避けて安全に生活をする事ができる。  | 政府の役割とは?    |
|           | 教師 | リーダーとしての政府が権力を持つことで国民を統一できる。その上で、国民の意見を聞いてくれる政府が必要。私たちが国民の意見を聞いてくれる人を選ぶ必要がある。<br>政府は最低限のことをすれば良い。政府は好き勝手にしてはいけない。<br>国民とは誰を指しているのか?   |             |
|           | 生徒 | 選挙権のある人。選挙権の無い人を含めた全員。話し合いに参加する人。一国民は選挙権のある人を指すことで合意では、政治制度はどうか。絶対王政はためか。<br>権力を分散させるために政府が必要なのではないか。<br>強い政府と弱い政府という考え方が、国民を縛るか開放するか、そのあたりはどう考えたら良いか。<br>「最低限」の中身が重要。弱い政府は問題に対処できない可能性がある。<br>君主制の問題点は、限られた人たちの意見のみが反映されること。政府の力は最低限にとどめた方がよい。<br>まとめていくと、政府は必要である。主権は国民にあるべきで、その政府が出来ることは最低限に絞るべきという結論で良いですね。 | 望ましい政治体制とは? |

著者作成

#### 4. 日米における探究過程の相違一目標・内容・方法の視点から一

##### (1) 探究のスタンス一問いの立て方、共有、対話における教師の関わり方の違い一

第1の観点は「探究のスタンス」である。これは、何を目的とした問いか(問いの立て方)、何のための探究か(対話への教師の関わり方)という探究の目標を指す。まず「何を目的とした問いか」である。以下は日本側の生徒が問いを立てた過程である<sup>(22)</sup>。

S:では、この中から本日の問いを作っていきたいと思えます。この中で似たような質問はありますか?

S:差別に関する問いは全て似ている。

S:政治体制の質問も繋げて考えることが出来るよう。

S:差別と政府についての問いに分けて考えた場合、どちらが良いか。

S:私は政府について考えた方が良いと思えます。差別を考える上で、根本的には政府を考えないとわからないと思えます。

(省略)

S:(差別か政府のどちらかを選ぶために)投票をしましょう。投票結果は政府となりました。

S:では、政府の何を議論しますか?「根本的に政府があるのかどうか」という問いと「政府のあるべき姿」では、方向が違って来る。

S:政府があるかどうかを議論する中で、政治体制の問題が出て来るのではないか。なので、根本的に政府があるかどうか、議論をした方が良いのでは。

S:では、「政府が必要かどうか」を議論する形にしましょう。

日本では、ある生徒が各々の問いをつなげて考えることを提案し、そこから生徒間で問いの関係を分析し、問いを分類・合体させる形で問いが確定した。この流れは、他の2つのグループでも同様であり、各質問の類似点と相違点を議論することで、探究する問いを確定していた。これに対し、米国の生徒が問いを作成した過程は以下である。

T:2つの異なる種類の問いがありました。もう一度問いを言ってくれますか?

S:「なぜ、人々は先人が行った行為を繰り返すの

か?」

S:「戦争をすることは難しいのか?それとも、平和を構築する方が難しいか?その理由は何か?」

(省略)

T:皆で投票する必要があります。最初の質問を議論したい人?…(中略)…2つ目の質問に多くの票が集まりましたので、後者の質問の勝ちです。

米国では、生徒が立てた問いへ投票するのみであり、問いをつなげる議論は行なわない。これは、日本の生徒が共同で問いを設定したことは大きく異なっていた。

次に、「何のための探究か」である。これは、対話への教師の関わり方から見えてくる。日本側は、生徒の対話へ教師が参加することはほとんど無く、その回数は4回であった。対する米国側の教師の参加回数は16回であった。これは量的な回数だけではなく、質的な関わり方が日米で大きく異なっていた。以下は、米国教師による関わり方の例である。

T:それは不思議ですね。心理学には、「想起ヒューリスティック」と呼ばれるものがあります。人間は強烈なものが描かれているほどそれを覚えており、その強烈さのために、さらにそれを気がける様になります。戦争は平和よりもはるかに強烈です。私たちは実際に世界が平和な時に戦争について考えることが出来るでしょうか?我々は戦争をテレビや記録を通してしか知りません。しかも、米国はここ75年間は平和が続いていると考えられています。(中略)しかし、それをどう説明してよいか私には分からない。ちょっと自分が何を言っているのか分からなくなってきました。

これは、教師が心理学の知識を示しつつ、しかし自身の思考が曖昧で確定してないことが生徒へ伝わる様に仕掛けている。日本側は基本的に対話が終わるまで教師は対話に関わることを避け、生徒間の対話を尊重していた。それに対して米国は教師が自身の考えを示し、生徒と共同で対話を構築するように参画をする。これは米国の教師に頻繁にみられた関わり方である。

これは対話の紡ぎ方にも現れてくる。以下は日本側の対話である。

S:政府は必要だと思う。国を小規模なチームだと考えた場合、リーダーがいないチームはメンバーが暴走することがある。リーダーがいないと成り立たない。リーダーという存在が政府である。政府がなければ、自由の意味が違って来てしまう。

S:政府は必要だと思う。政府の人がいないと決まりが作れない。

S:では、逆に政府が必要ないという考えを持っている人はいますか?発想を転換して、もし政府が入らないという考え方の人がいた場合、ジョン・ロックの立場で考えてみてはどうか。

S:ロックは政府が必要だと言っている

S:もし政府が必要ないと考えると、どんなメリットがあるか?

S:もし政府が必要ないと主張する人は、政府が自分勝手に行動するという事を考えるのではないか。

S:もし政府が不必要だと考える人がいた場合は、その人が想定している政府は圧力が強い政府ではないか。圧力の強い政府の下で生活をする事で権力が傾きすぎることで、自分自身の自由が制限されていると考えるのではないか。

(中略)

S:政府が必要かどうかは、時代によって変わる。戦時中と現代では大きく異なる。今の時代では政府はいると考えるが、時代によっては必要ないと考えていた場合もあるのではないか。

S:他の国で良いと言われているものが日本ではダメというものもある。政府が無ければその調整ができないため、私たちの安全は確保されないと思います。

これは、問いが確定したすぐ後に展開された対話である。ここでは、全ての生徒が政府の役割について考えているにも関わらず、前後の発言を踏まえて自身の考えを表明しているとは限らない。そのため、各々の意見が分離しているように見え、対話が様々な視点や観点が混在した状態で構成されている。すなわち、生徒同士の見解を紡ぎ合わせる対話ではなく、個々人が

与えられた問いに対する意見表明をする形が見える。これに対して、以下は同じ場面で展開された米国の対話である。

S：戦争の方が簡単だと思います。(中略)。私たちは宇宙空間にミサイルを持っています。しかし、それは私たちが資源を必要としているためです。資源の問題はプラスにもマイナスにも働きますが、戦争をする場合はそこに資源を介した利害対立があることが原因だと思います。ただ、実際には軍隊が戦争を担い、私たちは自身の犠牲を払うことはありません。

S：私の最初の答えは、平和よりも戦争の方が簡単だということです。戦争は人と妥協する必要はありませんが、平和は妥協が必要です。しかし、他人と妥協することは人間の本質に反していると思います。

T：人間の本質の話が出たので、私も話をしたいと思います。資料は民主主義の性質についてのものでしたが、寛容で他人を信頼し、各々の違いを乗り越えた超えた共通の前提を見つけるなどということは、通常では起きません。私たちは、そもそも民主主義へ向かっていく性質では生まれていません。そのため、私たちは訓練を積み重ねなければなりません。それは、人間が闘争を起こしやすく、または妥協しないものとして生まれたことが原因でしょう。(省略)。

S：個人的には、人間は本質的に良いとは思えません。私たちの実態と関係していると思うのですが、実際に物事を考えるとき私たちは動物だと思うのです。私たちは動物の本能を持って生まれたため、平和の仕組みを教えられています。私たちは、誰かを攻撃したり、それに報復をすることはできませんし、物を盗んでもいけないと教えられています。つまり、私たちは平和的に行動する方法を教えられていると考えています。資料の中にも、「世界が炎上するのが見たい」という人がいました。人間は良いものとしては生まれていないと思います。

この対話では、教師が介入することで前後の対話を継続させている。はじめの生徒が戦争が起こる原因を指摘し、次の生徒は人間の本質に関する議論を展開する。そこへ教師が介入する

ことで、論点を人間の共通のテーマ(ここでは人間の本来性)に据え、次の生徒はそれを踏まえて自身の意見を述べている。すなわち、教師は対話を深める為に生徒の発言を整理し、対話の流れを再構築する操作をする。この違いは、授業開始の際に教師が発した指示にも示されている。以下は日本側の指示である。

T：対話する時には、コミュニティーボールやカードを使いながら進めてください。手元の資料を全て使いながら対話を行きましょう。また、対話をしている中で書き残したいことがあれば、ワークシートにメモをしながら進めてください。

日本の教師は、対話で表現するだけでなく、「言いたい事・考えた事を書き残す」ことを指示する。これは、教師が授業に対話とは別の目的を設定していることを示している。結論を先んずれば、この教師の思惑は、生徒が授業後に述べた以下の感想に見られる通り成功する。

S：僕たちの班では政府が必要かどうか議論しました。結論としては「必要」という形だったのですが、その根拠がそれぞれ違っていた。色々な視点から見て皆の考えを比較することで自分の考えが強化されたり修正されたりするので、良いと思いました。

S：「人種差別への対応」を考えたのですが、世界の政府から考えて細かい点まで話をしていきました。新しい視点を獲得することが出来ました。

S：色々な人の意見が入って来るので、話が膨らむ。膨らんだ話に対して、自分の考えをつめて考えてゆく。そのため、深いレベルで考えることが出来た。

ここから、日本の教師と生徒は、対話を手段としていることがわかる。すなわち、本授業は探究を通して他の視点の獲得や自らの考え方の反省をすることが目的であり、そのためにワークシートを活用する。最終的には他者の意見を踏まえながら自身でワークシートに意見を示すことが到達点であり、授業中の対話をその手段として位置付けていた。しかし、米国の教師は以下の様に全く異なる指示を出す。



T：配布された資料に基づいて対話の問いを考えました。問いが決定しましたので、2～3分でワークシートへこの問いに対する最初の考えを書いて下さい。なお、問いに関してさらに質問がある場合はそれもメモしてください。周りの人と考えても構いません。もし問いから更なる問いを導くことができれば、それは対話を深く掘り下げてゆくための出発点になるからです。

米国では、生徒が始めに立てた問いを深めてゆくツールとしてワークシートの活用を促す。これは、米国の教師は授業を対話を深める場としていたことを示唆している。当然のことながら、教師は討議的教育論を前提とし、大きな目的は自身の反省である。しかし、対話を深めてゆくことをその前提条件とする。ここから、両国の教師が考えている対話の目的が異なっていたことがわかる。

以上から、探究の目的として2つの論点が抽出できる。第1は、対話の目的が持つ段階性である。これは、自己反省を対話の直接的な目的とするか（対話の段階性は設定しない）、第1段階の目的に対話を深めてゆくことを設定し、自己反省は第2段階に置くという違いである。第2は、教師のスタンスである。これは、教師が対話へ抑制的に関わるか、積極的な関わるかの違いである。前者は生徒間同士の自主的なマネジメントを重視し、後者は教師が一定程度対話をマネジメントする。対話の目標原理として、この2点が論点となる。

## (2) 探究の内容—探究過程と立論に用いる根拠の違い—

第2は、対話の中で導き出された視点や内容である。例えば、日本の生徒は政府の役割を議論する際に、度々君主制を話題にする。以下はその一部である。

S：政府は国民から選ばれたもの。国民全体に対して均一的に力を発揮するもの。

S：王様が権力を持つと、力がそこに集中してしまう。権力がある程度分散されている状態が維持できるために政府が必要なのではないか。

S：「最低限」という話が出ましたが、強い政府と弱い政府という考え方があります。国民を縛り

付けるか、ある程度解放するか。それについてはどう思いますか？

S：何から何まで全てを規則で縛ってしまうと自由に生活することが出来なくなると思います。選ばれた人だけが自由に振る舞い、それ以外の人は自由に振る舞うことが出来なくなると思います。

S：「最低限」必要な政治を行う必要はあると思います。権力が弱く「最低限」の政治も行うことが出来ないと困る。政府が弱かったら問題に対処が出来なくなる。

S：君主制の良くない点としては、国民の意見が反映されないという点があげられました。縛られる政治が行われた場合は、絞られた人たちの意見のみが反映される政治が行われてしまう。だから、政府の力は最低限にとどめた方が良い。

これは、日本の生徒がおそらく歴史や公民の授業で学んだ知識をもとに、権力の過度な集中は市民の権利を侵害する可能性があることを指摘していることがわかる。それに対して、米国では、現代社会の問題に引きつけ、戦争の必要性について対話が展開する。

S：私の最初の答えとしては、平和が簡単だとは思えません。戦争が世界を平和にし、私たちはその世界に住んでいると考えるのは一つの生き方だと思います。でも、それは本当でしょうか？戦争が世界を平和にすることは可能なのでしょうか？私たちは平和を求めています。戦争は本当に私たちの世界をより良く変えてくれるのでしょうか。もしくは、世界を悪化させるのでしょうか？

S：それは状況によると思います。実際、平和が問題にはならない国もあります。また、サダム・フセインとオサマ・ビン・ラディンのように戦争以外の選択肢がない場合もあります。例えば、過日中東のテロリストが最初に攻撃を仕掛けてきた際、私たちは戦う以外の選択肢はありませんでした。したがって、戦争と平和の関係は基本的に状況によって異なると思います。

S：戦争は簡単ではないと思います。ただ、「簡単」という言葉をどう定義するのかによって異なります。しかし、権力を得ることは簡単だと思います。

ます。

この対話は、米国の生徒が戦争を手段とした平和構築という考え方を一定程度評価していることが分かる。その他でも、イラクやアフガニスタンとの戦争について言及するなど、米国の生徒の思考と彼らの国の歴史の間には明確な関係を見て取ることが出来る。日米共に、生徒の意見の多くは、自身が学習した自国の歴史や現代社会の問題に関連をさせて整理をしていた。

ここから、探究のテーマにみられる論点は、設定した内容の枠組みである。本授業では、全く同じ資料を使用したがる、日本は主に安全、自由、主権を事例に政治体制やそれが引き起こす効果と弊害を概念的に捉え、その知識や概念的な枠組みを整理していった。米国は、主に戦争と権力の関係、また人々が判断をする際の価値観の自由さなど、複雑で答えを導くことが困難な意味枠組みをテーマとして対話が展開された。すなわち、探究テーマの論点は、内容を構造的な知識・概念とするか、意味とするかである。

### (3) 探究の手続き—「対話の深め方」にみられる違い—

第3は、探究の手続きである。日本の生徒に見られた問いの深め方としては以下のような対話が特徴的であった。

S：政府はいると思います。差別や戦争をなくすためには、政府の対応によって国民の意識を変えてもらう必要があると思います。

S：私もいると思います。その理由は、差別は政府の対応次第ということもあるし、政府があることで自由は制限される。しかし、それで安全が保証される。柄が悪い人などもいるので、安全が大事だと思います。

S：政府は必要。国民にとってより良いものを提供するのが政府の役割。また、災害が起きた時には政府が対応をする。

また、これに対して、米国の生徒の対話には以下のものがみられる。

T：面白いのは、多くの人が戦争は平和を導くことは無いと言いながら、King Kamehamehaを取り上げないことです。彼は戦争によって島を統一し、平和を導きました。それまでは争いが絶

えなかったのに…。

(省略)

S：私は King Kamehameha の考え方が好きです。確かに彼は平和をもたらしました。しかし、本当に平和は戦争を通してもたらされたのでしょうか。真の平和とは何でしょう。もし周りのみんなを征服すれば、あなたは一番上にいるという理由だけで本当に平和なののでしょうか。迫害されている彼らはどのように感じるのでしょうか。彼らは本当に同意しているのでしょうか。それは本当の平和へ前進しているのでしょうか。あるいは、かなりの人がそれに怒っていたとしたならば、彼らは反乱により革命を起こすこともできます。私には戦争が本当の平和を導くのかよくわかりません。

日本の生徒は設定された問いへの回答を中心に考える。そこでは、主張の根拠を示すが、そこで活用する政府や差別、安全、自由などの言葉の意味を深く検討はしていない。政府の機能や役割を原則論として整理し、説明をしてゆく。それに対して、米国の生徒は、複雑な言葉の意味をより深く理解しようと試みる。平和や戦争という概念の複合的な見解を考え、見解や意見の複数性を踏まえて明確な答えは求めておらず、度々「分からない」という言葉を用いる。この姿勢は米国の対話の中で頻繁にみられた。これは対話の立論方法にも通じる。以下は日本の事例である。

S：皆の意見を聞くと、自由が確保されていることが理想だけれども、それよりも安全や治安が重要であるという理由から、皆政府が必要だと考えていると思います。では、絶対王政とか出てきましたがけど、政府自体の政治体制やあるべき姿はどうでしょうか。

(中略)

S：政府は必要。政府が無いと考えた場合、絶対王政という政治体制になる。それによって、逆に自由が制限され、国民との権力の差が起きてしまう。政府があることによって、権力の差が縮まると思う。国家の三要素は国民、領土、主権があるが、政府があることで、主権が補えると思う。

これらの生徒の反応は、日本で見られる典型的な対話である。生徒は「誰もが思う」という発言をし、制度を概念で説明する。それに対して、米国ではテーマと自身の個人的な経験の間に関連性を見出すことで立論をする。以下は複数の箇所の抜粋である。

S：(ボルチモアの暴動について) 私たちはほんの片隅しかわかりません。ただ、ツイッター上では警官が路上で子どもとキャッチボールをしている姿も見えます。

S：アリストテレスは投獄され死刑判決を受けたが、逃げる機会を得た。彼は自身の人生が危険が状態にあってもそれを受け入れることができた。(中略) 私たちはこのように自然な状態として戦争を受け入れているのかもしれない。私たちはそれが普通のことであると考えているのかもしれない。

S：戦争という単語をどう定義するかによりますが、戦争は簡単ではないと思います。例えば、昨年、私がプロムクイーンに出場した時のことです。私の対抗馬は私の友人でした。私たちは互いに戦うことは望んでおらず、同時に私は本当に彼女が好きだったため、彼女へ投票しました。

米国の生徒は、テーマや他者の意見へ異議申し立てを行う際、個人的な生活や社会経験を用いて説明をすることが多かった。それに対して、日本の生徒は主張や意見表明をする際に個人的な経験ではなく、制度や知識を用いて一般化や概念化をする傾向が見られた。

以上から、対話の手続きとして2つの論点を指摘できる。第1は、根拠の出自である。一般化・概念化された知識を用いるか、個別化・個人化された経験を用いるかである。第2は、対話を行う方向性である。これは、答えを探す整理のための説明の場とするか、分からないことを出し合う場とするかの違いである。

## 5. 対話を原理とした社会科授業の論理と可能性

### (1) 対話の原理

上記を踏まえ、本研究で示した対話の目標・

内容・方法の原理を整理したい。第1に、探究の目標は、自己反省か考察かである。大きな目的は自らが持つ視点や思想の反省であるが、それを一次的とするか二次的とするかという論点である。これは、対話への教師の関わり方も変化をさせる。生徒同士の自律的な対話と重視する抑制的な関わり方か、教師が積極的に介入することによる論点の深掘りかという違いである。第2に、探究テーマ(内容)は、その対象を概念とするか意味とするかである。概念や既存の枠組みを検討するか、答えが確定していない意味的な枠組みを検討するかという違いである。第3に探究の手続き(方法)は、一般化・概念化された知識の活用・整理か、個別化・個人化された経験による知識の評価・検討かという違いである。図1はこれを図式化したものである。

X軸は内容である。設定する対話の内容を確定された知識とするか、不確定で答えの無い意味とするかによる。Y軸は方法である。対話の方法を考察とするか自己反省とするかの軸である。Z軸は目標である。設定した内容を整理するものか、評価するかという軸である。この座標軸を立方体にしたものが図2である。それぞれの点から3つの軸を引くことが可能であるため、図1を立方体の8つの角にそれぞれ重ねる。その結果、8つの角がそれぞれ異なる対話の型となり、多様な対話の学習を導くことができる。図2のAであれば、知識的な内容を考察することで、それを整理する対話となる。例えば、最終単元の学習で、単元全体で学んだ知識を用いてそれらを概念化させる際に用いる対話が代表

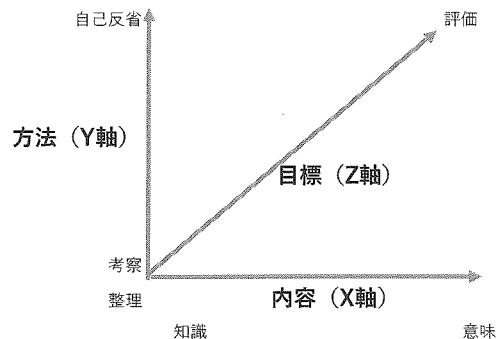


図1：対話の構造

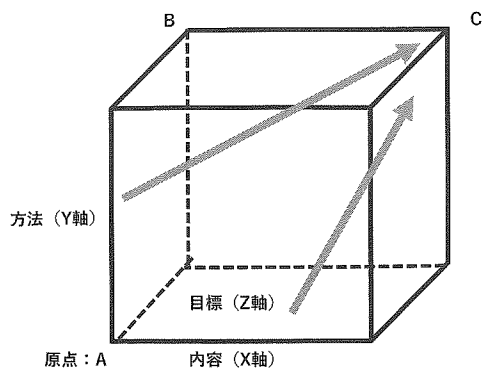


図2：対話の原理

である。「概観」「一般化」を志向した対話である。Bであれば、知識的な内容を自己反省を通して評価する。例えば、今回の例であれば、政治、平和、戦争という概念的な定義を自分なりに問い直すことで、社会諸科学を基盤とした既存の枠組みなどを批判的に検討する。Cであれば、意味的な内容を対話の中で自己反省を繰り返すことで評価する。例えば、平和と戦争の関係を他者との対話の中で深掘りをし、最終的には King Kamehameha の行動の意味と意義を問い直す。対話を深めるためには、対話を右上(図2のC)へ段階的に推移させてゆく必要がある。すなわち、内容は知識から意味へ、方法は考察から自己反省へ、その目標は既存の知識の整理から評価へと推移させてゆく。

討議教育論にみられる探究学習の特徴は、知識が確定された学習ではなく知識を問い直すことにある。つまり、知識が日常世界で構築されてきた経緯やその根拠を疑うことから、授業は知識を獲得する場ではなく、評価する学びの場と捉える<sup>(23)</sup>。当該教育論を基盤とした p4c は授業を教師と子どもの共同活動の場と位置付ける。探究に基づく対話は、子どもと教師のコミュニケーション(相互的な思考と、その相互作用)が核となる。これは、リップマンが授業を「学生と教師が互いに尊敬し合って互いのアイデアを構築し、他にはない見解やその理由を提供出来るようにお互いが挑戦し、それに対する推論を通して互いの前提を特定しようとする」と表現していることと同様である。今回展開された

対話には両授業ともにこの特徴が見られたが、展開された対話が原理的に異なるものであった。(2)カリキュラム化が牽引する教育論としての対話の可能性

本研究の成果から、教育論としての対話には以下3つの可能性をみることが出来る。第1は、カリキュラム化による対話の深まりである。今回対象にした米国の学校は、対話をカリキュラムに位置付け、当該の授業を日々繰り返している。例えば、9学年では「民族」と「哲学」の授業、10学年では「民主主義への参加」、「ハワイ史」、11学年では「米国史と政治」「経済と心理」、「世界史」、12学年では「世界史と文化」「経済と心理」が設定され、各々の中で対話による探究学習を位置付けている。それに対し、日本側は2016年から主に社会科の中で位置付け始めたものである。カリキュラムをベースとした教師と子どもの経験の差が対話へ大きく影響を与えていた<sup>(24)</sup>。すなわち、対話の違いはカリキュラムとして思考や探究を位置付ける必要性を示唆している。

第2は、子どもの文化的文脈の活用である。授業とその展開、授業後に子どもが獲得する知識や思考、枠組みは演繹的には確定しない。授業は子どもというフィルターを通すことで、彼らの文化や思想の影響を大きく受ける<sup>(25)</sup>。本実践においても、カイルア高校の生徒は戦争・平和に対する意見が対立することを個々人の日常経験や歴史の解釈に基づいて言明しており、一般化された概念や理論から説明をする日本の生徒と対話の文脈と立論構造が大きく異なっていた。両国の授業が示した原理的な探究の違いは、彼らが日常的に行う意見表明や価値判断、論理的思考の方略の相違に起因していると言える。このことは、子どもの社会文化的文脈に基づく授業デザインの必要性を示唆している。

第3は、コミュニケーションの機能の活用である。一般化や概念化は、それにより文字と記号を完全に一致させるため対話を閉鎖する可能性がある。日本の生徒は、知識を一定程度信頼し政治制度や政治体制等の説明で反駁が難しい一般化を用いた対話を展開した。対して、米国

の生徒は個人的経験や社会的経験など個別的な事例を用いることで反駁可能な状況を作り出していた。個々人の文化的文脈に大きく依存する対話は、必ずしも他者との関係を常に開いているものではなく、そこに関わる人（今回は生徒）の関わり方と教師との関係により対話の目的や流れが変化をする。日米の対話には、それが大きく反映をされていた。コミュニケーションの機能が、授業をいかようにも変化させてゆくのである。このことは、一般化や概念化で説明する対話や議論を変革する必要性を示唆している。

学校は社会同様、コミュニケーションが作動する場である。子どもが社会を捉え、分析する一つの方略として、教育論としての対話の有効性は高いであろう。

#### 注

- (1) 社会科教育領域において対話に焦点化した研究は、安野功(2005)『社会科授業が対話型になっていますか』明治図書、胤森裕暢(2014)「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発」『社会科研究』全国社会科教育学会, pp. 45-46, 柴田康弘(2009)「市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証」『社会系教科教育学会』, pp. 81-90や、次世代型教育センター (<http://www.nits.go.jp/jisedai/>) の調査研究、各都道府県や各種学校による取り組みなど多数ある。また、直接社会科へ焦点化はされていないが、対話をストラテジーとして典型的に整理する研究(荒木寿友(2002)「L. コールバーグのジャスト・コミュニティの分析を中心に：対話のストラテジーに焦点をあてて」『京都大学大学院教育学研究科紀要』, pp. 353-365)もある。また、対話を学習論の一つの方法として扱う問題解決学習についても多くの知見が蓄積されている。近年の代表的なものとして、市川博(2015)『子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業』学文社、藤井千春(2018)『主体的・対話的で深い学び 問題解決学習入門』などがある。

- (2) Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in

the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education. *Journal of Public Deliberation*. 9 (2). p. 1-18.  
Carcasson, M. (2013). Rethinking civic engagement on campus: The overarching potential of deliberative practice. *Higher Education Exchange*. p. 37-48.  
Manosevitch, E. (2013). The medium is the Message: An Israeli Experience with Deliberative Pedagogy. *Higher Education Exchange*. p. 60-68.  
Molnar-Main, S., & Kingseed, L. (2013). Public learning in public schools: How networks of teachers and public partners can support civic learning. *Connections*. Retrieved from <http://kettering.org/periodicals/connections-2013-citizens-in-democratic-politics/>

- (3) Doherty, J. (2012). Deliberative pedagogy: An education that matters. In Barker, D. W. M. & Gilmore, M. (eds.). *Connections: Educating for Democracy*. Dayton, OH: The Kettering Foundation.
- (4) Hess, D. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- (5) リップマンは、民主主義社会において子どもたちも民主的な立場でなければならないと考え、論理と推論のスキルを組み込んだ思考力を育成するカリキュラムを幼稚園から高等学校を対象に作成し、2001年から学校カリキュラムとして授業化してきた。詳細は、Lewis, L. & Sutcliffe R. (2017). Teaching philosophy and philosophical teaching. In M. Gregory, J. Haynes, and K. Murriss (Eds.), *International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 200-207). Routledge, Makaiau, A. S. & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives*, 44, 8-19, Makaiau, A. S. (2017). A citizen's education: The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. In M. Gregory, J. Haynes, and K. Murriss (Eds.), *International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 19-26). Routledge, 参照。

- (6) 一般用語としての哲学対話ではなく、

- p4c を直接的に扱った社会系教科教育の研究としては、福井駿(2014)「小学校低学年における関係としての社会の学習—Getting Started in Philosophy の分析を通して—」『社会科研究』全国社会科教育学会, Vol.81, pp. 51–62, 福井駿(2014)「問いを立てることを学習する哲学教育—米国初等後期用教科書 Philosophy for Kids の場合—」『日本教科教育学会誌』日本教科教育学会, 第37巻第3号, pp. 23–32, 田中伸・前田佳洋・矢島徳宗(2017)「社会科教育実践における教師のグレートキーピング—消費者市民社会の構築を目指した学校と社会のコミュニケーション—」『岐阜大学教育学部研究紀要』第65巻2号, pp. 37–49, 得居千照(2017)「哲学対話における「学習としての評価」の役割：高等専門学校「対話としての哲学・倫理入門」「現代社会論」の実践分析を手がかりとして」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, 132号, pp. 81–90。それらは主に p4c や哲学対話の論理を分析し、社会科のカリキュラム論や学習論、評価論へ応用する研究である。
- (7) Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- (8) p4c の授業論を一言で示すと、社会問題や論争を対話により探究する場を構築することである。現実社会の文脈の中で、様々な見方・考え方が立論可能な事例を対話に基づき分析・解釈してゆく。P4C の授業に必要な手続きは大きく3点。第1は、空間(場)の作り方である。授業は、子ども達が輪になって座り、コミュニティー・ボールを用いて子ども同士の対話を中心に展開する。第2は、対話の観点である。授業は、子どもが大きな問いを設計し、それを解き明かす形で進む。問いは子どもが設計し、それを皆で解き明かしてゆく。第3は、問いを解き明かす視点である。P4C では、主に①意味づけを考える②理由、③意見の前提、④意見の出典、⑤本当か否かの問い直し、⑥具体例、⑦反例という7つのキーワードに基づく対話を行う。子どもたちは、皆で設定した問いをこの7つの観点から探究してゆく方法論である。
- (9) 大学、職業、市民生活で必要な力を総合的に育成するための探究を核とした社会科カリキュラムの枠組み。詳細は National Council for the Social Studies (2013) “College, Career, and Civic Life(C3) Framework for the Social studies 参照。
- (10) 前掲5, Makaiau (2017) 参照。
- (11) Jackson, T. (2001). The art and craft of ‘gently Socratic’ inquiry. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 459–465). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- (12) Castagno, A. E. and Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993.
- (13) Amber Strong Makaiau, Jessica Ching-Sze Wang, Karen Ragoonaden, Lu Leng (2016), Empowering global P4C research and practice through self-study: the Philosophy for Children Hawai’i International Journaling and Self-Study Project, rs/10.4324%2F9781315726625-43” The Routledge International Handbook of Philosophy for Children, 2017. pp. 227–235.
- (14) ニクラス・ルーマン著、小松丈晃(2013)『社会の政治』法政大学出版会。
- (15) 田中伸(2015)「コミュニケーション理論に基づく社会科教育論—『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイン—」『社会科研究』全国社会科教育学会, pp. 1–12。
- (16) 本研究の成果は Makaiau, A. S. & Tanaka, N (2018). Philosophy for children: A deliberative pedagogy for teaching social studies in japan and the USA. *Journal of International Social Studies*, National Council for the Social Studies International Assembly (印刷中)でも示している。なお、両論文では RQ, 論文の目的、論理構成及びデータの解釈が大きく異なる。本論文は日本側の文脈から執筆をしており、別論文

は米国の文脈から執筆をしている。両論文では、データの解釈と社会科教育、教育学領域への意味づけに違いがあるが、それらは執筆者間での論争の成果である。この不一致自体が執筆者が依拠する思想・領域・学界・国内的な研究・教育・実践の文脈に起因する。執筆者は、両論文にみられる論争的状况が、国際共同研究を興味深く発展させるものであると考えている。

- (17) 研究方法の概要については Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design; Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage, 及び Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications 参照。感情、情動等の方法論については Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research; Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage を参照した。
- (18) Harper, D. (2000). Reimagining Visual Methods; Galileo to Neuromancer. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 717-732). Thousand Oaks: Sage Publications.
- (19) Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design; Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousan.
- (20) Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory; A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- (21) Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- (22) 以後、教師と T (Teacher), 生徒を S (Student) と略す。
- (23) 田中伸 (2018) 「『考える社会科』はじめての一步—批判的思考を養う第一手—『批判』を教えるか、批判的に思考するか?」『社会科教育』明治図書。
- (24) ジャクソンとリップマンは教室を探究の

場に作り変える必要性を指摘する。(Jackson, T. (2013). Philosophical rules of engagement. In S. Goering, N. Shudak & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (99-109). New York: Routledge, p. 100, マシュー・リップマン著, 河野哲也他訳 (2014) 『探求の共同体』玉川大学出版部, p. 317. なお, 本書では inquiry を探求と訳しているが, 筆者は探究が適訳であると考えているため, 引用は inquiry を探究と示している。)

- (25) 子どもが持つ思考枠組みや価値観と授業の関係、およびそれを活用した授業デザインについては、田中伸 (2011) 「シティズンシップ教育実践の多様性とその原理—学習環境を規定する市民性意識の解明を通して—」『教育方法学研究』日本教育方法学会, 第36巻, 2011, pp. 39-50。田中伸 (2017) 「社会的レリバンスの構築を目指した授業研究の方略—米国社会科教育は子どもの学びへの動機をどのように扱ってきたか—」『社会科教育論叢』全国社会科教育学会, pp. 81-90参照。また、豊田も p4c の研究を通して授業への文化的文脈の影響を指摘する。(Toyoda, M. (2012). Practicing philosophy for children in the search of a better society. *Educational Perspectives*, 44, 20-22.)

(2018年7月31日受理)