

## 高等学校の「総合的な探究の時間」における「対話」と「協働」 - 学習指導要領の記述から示唆される問題点について -

著者	角谷 昌則
著者別名	KAKUTANI Masanori
雑誌名	東洋大学教職センター紀要
巻	1
ページ	33-46
発行年	2019-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1060/00011634/">http://id.nii.ac.jp/1060/00011634/</a>

## 高等学校の「総合的な探究の時間」における「対話」と「協働」

### - 学習指導要領の記述から示唆される問題点について -

On the 'Dialogue' and 'Co-operation' in Japanese High Schools' Integrated Studies:  
A Theoretical Discussion Based upon Japan's New Course of Study.

角谷 昌則

## 要 旨

2019年度より新設される高等学校の「総合的な探究の時間」では「対話」や「協働」による学習が強調される。これは現代のように社会の分断が懸念される時代においては、社会的にも重要な意義のある学習活動と言える。しかし、学習指導要領や同解説にはそうした活動を容易にこなす優秀な生徒を前提とするかのような記述が多いため、相対的にそうでない生徒たちへの対応が不十分となり、「対話」や「協働」の成果を十分に上げられない可能性がある。このような事態の回避には、現状では優秀な生徒たちによる粘り強い取り組み姿勢と、担当教師による現実的な生徒理解に基づいた指導上の工夫に頼らざるを得ないのではないかと。

### 1. はじめに

本稿の目的は、2017年度に改訂され2019年度の移行期間から高等学校で導入が始まる『高等学校 学習指導要領』（平成30年3月公示）に新たに定められた「総合的な探究の時間」に関し、その学習活動としての生徒間の「対話」や「協働」のもつ「社会的意義」の視点から、「総合的な探究の時間」がその意義に応えられるものであるかを探ることにある。中心となる議論は、学習指導要領および『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』の内容や記述が、価値観や取り組み姿勢を異にする生徒間の違いを超えて、「対話」や「協働」を成立させるよう向けられているかどうかを明らかにすることにある。

ここ数年、「ポピュリズム」による社会の分断状況に関する報道等に接することが増えてきた<sup>1</sup>。「大衆迎合主義」等と訳されるポピュリズム(英: populism)という言葉は、ラテン語の *populus* (‘民’を意味)を語源とし、その意味は「政治に関して理性的に判断する知的な市民よりも、情緒や感情によって態度を決める大衆を重視し、その支持を求める手法あるいはそうした大衆の基盤に立つ運動」とされる<sup>2</sup>。「大衆の基盤に立つ運動」とあるが、アメリカでは‘ポピュリズム’に「大衆の反逆」という意味合いもある<sup>3</sup>。

反逆する大衆の鋒先は‘非大衆’すなわち社会・経済的なエリートに向けられる。つまり、従来の政治・社会・経済的な制度や仕組みの中で十分に意思を反映させ利益を得られなかった大衆による、社会的・経済的なエリートへの反逆である。近時においては、例えば‘グローバル・エリート’と大衆との間の対立ということにもなる。資本や人の自由化を促すグローバル化の進展によって、ワシントンやウォール街の大企業や投資家およびメキシコなどからの外国人移民が利益を得ているとする一方で、不遇を強いられたと感じた白人アメリカ人の労働者層がトランプ氏支持に廻るといった対立が挙げられよう。あるいは、ブリュッセルのEU本部のエリート官僚やシティの金融エリートおよび東欧圏などからの移民によって疎外感や閉塞感を強めた英国国民が、反グローバル・反EUの声を上げるといった対立なども含まれるであろう。

もしこうした問題の背景にグローバル化という要因が共通して横たわるのであれば、政府がグローバル化を強力に推進している日本もこの問題と無縁とは言えない。政府与党は、外国人労働者の受け入れ拡大に向けた改正出入国管理法を2018年12月8日未明の参院本会議をもって可決・成立させたが、移民を巡って揺れる欧州やアメリカと

似た状況が日本にも起こる可能性は十分にある。グローバル化に伴う社会経済環境の急激な変化の中、変化に対応しきれない大衆による「大衆の反逆」によって、日本社会にも分断や対立の状況が発生するかもしれない。

意見の異なるグループ間での平和的な問題解決には、「対話」という手法が有効であろう。それならば、今回の学習指導要領改訂によって“主体的・対話的で深い学び”を全面的に取り入れることになった日本の学校教育も、社会の分断・対立といった問題に関係をもつことになる。なぜなら、学校教育を通じて子供たちが「対話」の技法を身に付け、「対話」がもたらす効果をしっかり認識し共有することによって、将来の日本社会の分断や対立といった状況が回避されたり軽減されたりといった可能性が開けるからである<sup>4</sup>。

では、日本の学校教育は、将来危惧されるエリートと大衆との分断や対立を回避するという視点から見て、どれくらい効果的なのであるか。“主体的・対話的で深い学び”のような学習活動が、学力や家庭状況等の異なる生徒間の意見や価値観の差を埋めるのにどれくらい役立つのか、検討をする必要が出てくる。あるいはそのように異なる生徒たちの間で、そもそも中身のある議論や合意形成などが期待できるのか、といった根本的な問題についても考えていく必要がある。

以上のような問題関心から、本稿では高等学校の生徒たちの「対話」や「協働」といった学習活動について検討する。中でも、2019年度より新設される「総合的な探究の時間」を取り上げていきたい。それは「総合的な探究の時間」において、「対話」や「協働」等の学習活動がとりわけ強調されるからである。

本稿ではこの検討を「学習指導要領」の記述に焦点化して行っていく。その理由として3点挙げておきたい。1点目として、学習指導要領が学校の教育活動において中心的な位置にあることが挙げられる。特に今回は改訂を受けたばかりで、しかも新設科目として「総合的な探究の時間」が導入されるタイミングであるので、学校現場も教育行政もまずは新学習指導要領の理解を深め、その内容

を汲んだ授業実践に励むことが想定される。この点から、学習指導要領が学校現場に与える影響の大きさが予想されるのである。2点目に、一般書籍や研究書等も未だ非常に少ないことと、あっても学習指導要領の解説や授業テクニックの紹介のようなもので、本稿のような社会的な論点に迫るものが見当たらないことが挙げられる。さらに3点目として紙幅も限られていることもあるため、本稿では学習指導要領を集中的に検討することとしたい。

## 2. ‘大衆人’と‘非大衆人’

前節で‘大衆’やポピュリズムといった概念が出てきたが、かつて大衆社会批判を展開した評論家の西部邁によると、大衆批判は貴族主義による批判(E.パーク、A.トクヴィルら)、民主主義からの批判(E.フロム、D.リースマン、C.W.ミルズら)、精神主義者による批判(J.オルテガら)の3種類に大別されるという<sup>5</sup>。他にもヘーゲルやニーチェやハイデガーらによる著作等があるが、ここではオルテガ(José Ortega y Gasset: 1883-1955)の『大衆の反逆』(*La Rebelión de las Masas*, 1930)に着目したい<sup>6</sup>。現在京都大学で都市社会工学を専門とし、また第二次安倍内閣の内閣官房参与を務めながら(2018年12月に辞任)日本の政治や経済政策に関する著書も多い藤井聡らは、このオルテガの論考を下敷きに‘大衆性’に関する一連の調査や分析を行った<sup>7</sup>。その中には現代日本の大学生を対象としたものもあり、現代日本の高校生を扱う本稿にとっては示唆的と推察される<sup>8</sup>。そこでまずこの藤井らの議論と知見を参照することから始める。

### 2.1 大衆人の特徴

まず藤井らが着目するオルテガの大衆に関する定義を見てみよう：

大衆とは、善い意味でも悪い意味でも、自分自身に特殊な価値を認めようとはせず、自分は「すべての人」と同じであると感じ、そのことに苦痛を覚えるどころか、他の人々と同一であると感じることに喜びを見出しているすべての人のことである<sup>9</sup>。

凡俗なる人(大衆のこと)とは、自らに何も求めず、自分の現状に満足し、自分に何の不満もっていない人である<sup>10</sup>。

以上のように、大衆に関して否定的な見解が続く。こうした見解は、大衆の対極にあるとされる‘貴族’との対比があるとより鮮明になる：

(貴族とは)自らに多くを求め、進んで困難と義務を負わんとする人々であり、(大衆とは)自分に対してなんらの特別な要求を持たない人々、生きるということが自分の既存の姿の瞬間的連続以外のなにものでもなく、したがって自己完成への努力をしない人々…<sup>11</sup>。

このように、オルテガは貴族(これは心理的な特質を表している言葉で階級的な意味で使われているのではない)を自己の進歩向上のために努力を惜しまない人物としているのに対し、大衆はその逆で、現状に満足しつつそこからの変化に関心が無い頑迷な人物として捉えている<sup>12</sup>。

次に大衆人の「対話」や「協働」といった面について着目してみると、以下のような言及に当たる：

理由を示して相手を説得することも、自分の主張を正当化することも望まず、ただ自分の意見を断固として強制しようとする人間<sup>13</sup>。(下線は筆者)

大衆人は、寛大でもなく他人の見解を傾聴もしない。彼は直接行動によって活動する、すなわちただ単に彼の意見を押しつけ、彼の卑俗な見解に対立するすべてのものを破壊する。それはリベラルな人間に最も正反対のことである。彼はすべての他の人々に生の画一さを主張し、どんな種類の高貴な存在をも荒廃させる人間タイプ(類型)なのである<sup>14</sup>。(下線は筆者)

2番目の引用は、スペインの社会学者オセース・ゴライス(Osés Gorraiz, J.M.)がオルテガの描く大衆の特徴をま

とめたものからの引用である。その上の引用と合わせて、‘大衆’が対話や議論の相手として適さない、よって対話による成果も期待できない相手であることが分かる。

### 2.2 大衆人との対話

大衆や貴族についての以上のような言説は社会学的なものであるため、全ての大衆が‘現実’に‘そうであるわけ’では無い<sup>15</sup>。しかし以上の定義を分析概念に使い、藤井らはオルテガの『大衆の反逆』(の日本語訳)から大衆の特徴について述べられている部分を40箇所特定し、社会的価値や将来的価値に関する他の研究も加味しながら質問項目を作成して、首都圏の国立大学の学生及び大学院生200名を対象に大衆性や大衆化の度合を調べる質問紙調査を行なった<sup>16</sup>。紙幅の都合で詳細は省くが、その調査データを因子分析した結果、まず第1因子として「ものの道理や背後関係はさておき、とにかく自分自身には様々な能力が携わっており、自分の望み通りに物事が進むであろうと盲信する傾向を意味するものと解釈され」る、“傲慢性”を抽出した。さらに「自分自身の外部環境」からの「閉鎖性を表すもの」として、“自己閉鎖性”を第2因子として抽出した<sup>17</sup>。そしてこれら2つの大衆性因子は、いずれもオルテガの考察と整合性があると説明している<sup>18</sup>。

藤井らは、大衆人のこうした傲慢性と自己閉鎖性から、“大衆性の高い個人が参加する議論の場においては、弁証法的議論は行われない”、という仮説を措定し検討した<sup>19</sup>。そして議論参加者が、以下のような態度をもって真理なる客観的価値を想定せず、あるいは客観的価値への志向性を欠く場合には、弁証法的議論はもたれ得ないと仮定した<sup>20</sup>：

- 自分の見解を述べることだけを目的とし、他者の言うことを全く聞かない
- 他者を言い負かすことのみを目的とし、自分の意見を全く変えない
- 自らの許容範囲の中で合意することだけを目的に調整する

こうした仮説をもって、藤井らは先の‘傲慢性’と‘自己

閉鎖性'を基とした大衆性尺度を作成して大学生 100 人に質問紙調査をし、そこから上位 5 人(大衆人)と下位 4 人(非大衆人)を選抜して議論を 14 回実施し、その録音データに記録された発話の定量分析ならびに議論中の

対立場面についての定性分析を行った。実験の結果は次のようにまとめられた：…本実験より、まず大衆は自らの意見ばかりを主張して、

表 1： 大衆人・非大衆人の議論の特徴

- ◇ 非大衆人同士の議論の方が、葛藤的発話数と協調的発話数が大衆人同士の議論よりも多い。
  - ・ より弁証法的な議論が行われている可能性が高い。
  - ・ 大衆人同士や大衆人－非大衆人においては弁証法的議論が行われ難い可能性を示唆。
- ◇ 総発話量に関しては異なる参加者タイプ間で有意な差は確認されない。
- ◇ 非大衆人同士の議論において他の議論パターンに比べて総発話量が多く、発話 1 回当たりの発話量が少ない傾向がある。
  - ・ 非大衆人同士の間で、話者が頻繁に交代していることを示唆。
  - ・ 非大衆人同士の議論では、各参加者は自分の発言を短くすることによって、相手に発言権を譲っている可能性。
  - ・ 大衆人同士の議論においては「意見」の頻度が高かった結果を勘案すると、大衆は自分の意見ばかりを主張し、相手に発言権を譲らない傾向にあると考えられる。
- ◆ 葛藤的発話後にその発言に対して議論されなかったり、あるいは新しい意見の提示や説明や再反論が出されてもそれに対して議論されないまま、沈黙や別の話題に移行する場合は、大衆人同士の議論では全体の約 6 割、大衆人と非大衆人同士の議論では約 3 割見られた。逆に、非大衆人同士の議論では全く見られなかった。
  - ・ 非大衆人同士の議論では、葛藤的発話が出された後でその発言に対して何らかの対話が進められる一方で、大衆人が参加した議論においては葛藤的発話に対して両者が「沈黙」し、十分な議論がなされなかった。
- ◆ 大衆人と非大衆人同士の議論では、葛藤的発話を受けてその話題についての対話が続けられるが、対話の中に協調的発話や同意に分類される発話が含まれない場合が多い。
  - ・ 大衆人と非大衆人同士の議論では、お互いに歩み寄ることなく、単なる批判の応酬になっていた可能性がある。
- ※ 非大衆人同士の議論の参加者が、議論前後で最も大きく意見を変えている傾向が確認され、また議論前後で大衆人同士の議論の参加者や大衆人と非大衆人同士の議論の参加者より統計的に有意に大きく賛否意識が変化した。

注①：「◇」は発話に関する定量分析の検証結果を、「◆」は議論の対立場面における定性分析についての検証結果を指し、「※」は議論を通じた意見の変化についての検証結果である。各項目に付随する「・」による箇条書きは、その検証結果から導かれる考察である。

注②：「葛藤的発話」とは、他者の発話に対して疑問点を指摘したり反論や別の考えを主張したりする発話；「協調的発話」とは、他者の言動に対して好意的に対応するあるいは単に同調するような発話ではなく他者と協同で考えを構成していく発話を意味する。

他者の意見に耳をかたむけない可能性が示唆された。さらに大衆は、対立場面において、沈黙することや、論点をすり替える傾向が見られた。最後に、大衆はほとんど自身の意見を変えない傾向が見られた<sup>21</sup>。

この結果も含め、藤井らが提示する知見は表 1 のように整理できる。大衆人という概念を中心に議論のあり方を考える場合、(ア) 大衆人同士の議論、(イ) 非大衆人同士の議論、(ウ) 大衆人と非大衆人同士の議論、というパターンがあり得るが、このそれぞれの場合での大衆人と非大衆人の議論の特徴をまとめたものである。

### 2.3 整理と検討

藤井らの研究は、被験者として高校生と年齢に近い大学生を動員しているため、高校生の「主体的・対話的で深い学び」における「対話」を考える上でも有益と思われる。そこで本稿後半での議論のために、藤井らが提示する知見について特に「非大衆人」と「大衆人」とが関係する部分を整理する。

表 1 の知見から目につくことは、まず非大衆人同士の議論(つまり大衆人が皆無の場合)と大衆人が入った場合の議論との間の明確な質的違いである。とりわけ大衆人同士の議論では、議論をすることの意味すら見出すのが難しいような質の低下が読み取れる。加えて、非大衆人と大衆人同士の議論が活性化しにくいという点も注意に値する。両者の間では沈黙が多くなったり議論が平行線に終わったりする様子などが観察され、対話が何か新しい思考や結論に結実するといった成果を期待しにくい点が見られている。大衆人が非大衆人たちとの議論に加わると、大衆人に引き摺られる形で議論全体が劣化することもうかがえる。

大衆人たちが互いに自己主張をするばかりであれば、対話のプロセスとしてお粗末なばかりか、そうした対話が民主的社會を支える良き市民の育成に寄与するとも考え難い。一方の非大衆人たちが実のある議論をして互いにレベル・アップしていく傍ら、大衆人たちは成長から取り残

されたままということにもなる。よって学校教育においても、大衆人と非大衆人のそうした相違に注意しなければ、「対話」という学習活動が将来のエリートと大衆といった差異化への下地づくりとなってしまう、社会における格差や分断を助長する一因にもなりかねないと考えられることになる。

このような大衆人側のさまざまな問題点ゆえに、藤井らは著書の中でもつばら人々の「脱大衆化」のための議論を展開する<sup>22</sup>。しかし、そのように大衆人の側を問題化する一方で、非大衆人の側を検討する視点は生まれないのであろうか。英国やアメリカにおいて、ポピュリズムの前進を止められなかったエリートたちや知識層の敗因は、もつばら大衆人の大衆性のみで説明し尽くされるとも思えない。藤井らの研究によると、例えば非大衆人同士では会話が弾み議論が進展していくとされるが、そのようにエリートの“仲間内”だけで通じ合うことで良いのであろうか。大衆人も巻き込んで対話や議論を前進させる智慧と強靭さが、非大衆人に必要なのではないかと考えられる。

議論や対話は双方向的な行為である。実際、学校での「主体的・対話的で深い学び」は生徒を大衆人や非大衆人といったカテゴリーに分けるのではなく、むしろ文化的背景や価値観等が異なる他者と積極的にコミュニケーションを取り協働を進めていける能力の育成が目指されている。異なる価値観や思考の生徒たちの間でも、「主体的・対話的で深い学び」が実現されるよう学校の学習活動における対話は企図されるべきであり、それによって大衆性の低減やエリートの強靭化をねらうべきではないか。

しかし、そうした要望や期待に対し、学校教育は果たしてどれくらい応えてくれるのであろうか。

### 3. 総合的な探究の時間における対話と協働

ここから高等学校の「総合的な探究の時間」を取り上げ、生徒間の対話や協働について検討を行う。これは 2019 年度から移行期間が始まる新学習指導要領によって導入されるものであるため、現時点では実践を土台にした議論を展開することが難しい<sup>23</sup>。そこで先述したように、『高

等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』(平成30年7月)の記述を中心に検討を行う<sup>24</sup>。なおこれ以降は、「総合的な探究の時間」を‘総合探究’と、そして『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』を『解説』と略して記述する。

### 3.1 総合探究のねらい

今回の学習指導要領の改訂は、今後予想される“厳しい挑戦の時代”“予測が困難な時代”へ対応したものである<sup>25</sup>。これは現在の子供たちが、「生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等」によって、大きく変化する社会構造や雇用環境を生きなければならなくなる、という文部科学省の未来予測に基づいている。さらに、人工知能の進化やIoTの拡大などを伴うSociety 5.0という新時代の到来などについても言及し、それらが時代を一層複雑かつ予測困難にしていくと強調する<sup>26</sup>。

しかし、選挙権年齢や成年年齢の引き下げ(2022年度から)もあり、高校生にはそうした予測困難な時代を生き抜き、政治や社会について自ら考えつつ国家や社会の形成に積極的に参画する資質や能力を養ってもらわなければならない。そこで次のような学校教育観が述べられる：

学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情

報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている<sup>27</sup>。(下線は筆者)

また、時代予測と生徒たちが身に付けるべき力と総合探究との関連について、次のように説明される：

これからの時代を生きる生徒にとっては、多様で複雑な社会において円滑で協働的な人間関係を形成する資質・能力が求められる。このような資質・能力は、国や地域を越えて常に重要である。総合的な探究の時間において探究的な学習を協働的に行うことは、その資質・能力を育成する場としてふさわしい<sup>28</sup>。(下線は筆者)

ここから生徒たちの総合探究における「対話」や「協働」の重要性が認識されると共に、それを新しい価値の創造や国や地域を超えて人間関係を形成する力の育成につなげようとするねらいが読み取れる。

### 3.2 総合探究の指導と「対話」

そのような授業における「対話」のあり方から見てみよう。まず先の引用からも分かるように、総合探究では探究的な学習の過程が重要とされる<sup>29</sup>。それは『高等学校学習

指導要領』では表2のように整理されている<sup>30</sup>。今回の学習指導要領改訂では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善、すなわち「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」が極めて重視されているが、総合探究はその新しい授業形態を全面的に取り入れたものであることが分かる<sup>31</sup>。

その探究的な学習に関し、『解説』の第5章に次のような記述がある。引用が少し長くなるが、それだけ文部科学省が力説しているとも解釈できるので参照する：

その際、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視することが大切である。言語能力とは、言語に関わる知識及び技能や態度等を基盤に、「創造的思考とそれを支える論理的思考」、「感性・情緒」、「他者とのコミュニケーション」の三つの側面の力を働かせて、情報を理解したり文章や発話により表現したりする資質・能力のことである。…これらの能力は、総合的な探究の時間において探究を進める上で大変重要なものであると同時に、全ての教科・科目等の学習の基盤となるものである。…その他の学習の基盤となる資質・能力には、問題解決的な学習を通じて育成される問題発見・解決能力、体験活動を通じて育成される体験から学び実践する力、「対話的な学び」を通じて育成される多様な他者と協働する力、見通し振り返る学習を通じて育成される学習を見通し振り返る力等が挙げられる<sup>32</sup>。(下線は筆者)

この中では、総合探究が探究的な学習を実施する意義について、全ての学習の基盤となる資質や能力を養うため、とされている。中でも言語能力について強調するとともに、「対話的な学び」を通じて育成される「他者と協働する力」も挙げられている。生徒たち言語活動や「対話」や「協働」こそが、総合探究の存在意義とも言える重要な活動であると理解して良いであろう。他者との協働や言語活動に関するこうした言及は、『解説』の随所に繰り返し登場する。

### 3.3 協働の意義と重要性

次に「協働」に関して見てみよう。同じく『解説』第5章に以下のような記述がある：

多様な他者と協働して学習活動を行うことには様々な意義がある。一つには、他者へ説明することにより生きて働く知識及び技能の習得が図られる点である。他者と協働して学習活動を進めていくためには、自分のもっている情報やその情報を基にした自分の考えを説明する必要がある。説明する機会があることで知識及び技能が目的や状況に応じて活用され、生きて働くものとして習得されていく。二つには、他者から多様な情報が収集できることである。様々な考えや意見、情報をたくさん入手することは、その後の学習活動を推進していく上で重要な要素である。多様な情報があることで、それらを手掛かりに考えることが可能になり、自己の考えを広げ深める学びが成立する。三つには、よりよい考えが作られることである。多様なアイデアや視点を組み合わせる等の相互作用の中で、グループとして考えが練り上げられると同時に、個人の中にも新たな考えが構成されていくのである。

他者と協働して学習活動を進めるには、互いのコミュニケーションが欠かせない。自分の考えや気持ちなどを相手に伝えるときも、相手の考えや気持ちを受け止めることも求められる。これらによって、双方向の交流が質の高い学習活動を実現する<sup>33</sup>。(下線は筆者)

「協働」という学習活動の意義、および具体的な学習のあり方の記述を通して、他者と学習を協働することのねらいや利点などを複数読み取ることができる。同様の記述は、『解説』の例えば第9章の「対話的な学び」について説明したところでも繰り返される。

上記の引用で注意すべきは、他者との協働で期待できる学習活動に関するものだけではなく、考えや気持ちの授受といった個人の内面に関係するものも含まれている点である。これは生徒たちに細やかな感性の操作も要求するものであり、それだけ協働に対して真摯に取り組むことが

表2： 第1 目標

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

求められているとも言える。これを逆に見れば、生徒たちがそのように真摯に取り組まなければ、総合探究はねらいを達成できなくなるし、さらに述べるなら、生徒たちのそうした姿勢こそが総合探究の成否を握る鍵であるとも言える。

では『解説』では、その鍵を握る生徒たちについて、どのように想定されているのであろうか。

#### 4. 総合探究の生徒観

『解説』では、探究的な学習を推進する理由の1つとして、「全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にある」と述べられている<sup>34</sup>。同様に「総合的な学習の時間の役割は OECD が実施する生徒の学習到達度調査 (PISA) における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして OECD をはじめ国際的に高く評価されている」とも記されている<sup>35</sup>。これらから‘優秀なる生徒像’といったものがうかがえるが、現実の生徒たちは多種多様であるため、このような生徒像をもつばら念頭に置いていたのでは足を掬われることになる。そこでこの節では、『解説』がどのように生徒の姿を捉えているのかを見る。

##### 4.1 高校生理解

『高等学校学習指導要領』には、「第1章 総則」で「各学校においては、生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科・科目等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」と述べられている。先に参照した資質や能力が、生徒たちの発達の段階に合わせて指導されるよう明記されていることから、発達段階が重要な視点であることが分かる。

では高校生はどのような発達の段階にあると捉えられているのだろうか。『解説』には、次のような文言がある：

高校生の時期は、自らの在り方生き方と本気で向き合おうとする時期である。「自分のことを知りたい」あるいは「社会との関わりで自分を価値付けたい」と思っている時期でもある<sup>36</sup>。(下線は筆者)

高校生という学齢にある生徒たちが、自身の将来や社会への関心が高まる時期にあると特徴的に示されている。あるいは他の箇所では、高校生の時期が思春期を脱して将来や社会に目が向き始める時期という記述もある。それと共に、中には目の前の楽しさだけを追い求める者がいることや、国際的に見て日本の高校生の自尊心や自己肯定感が低いことなども指摘されている<sup>37</sup>。

こうした生徒の発達理解の上で、どのような学習機会が与えられるべきかが説かれる：

この時期において、人に尽くしたり社会に役立つことのやりがいを感じたりできるような体験をすることが重要である。…また、単に「よいこと」だから行うという以上に、相手との関わりの中で喜ばれ、やりがいを感じる相互連関が生まれることが重要である<sup>38</sup>。(下線は筆者)

協働を重視する総合探究らしい記述だが、単に他者との交流を活発に行おうとするだけではなく、他者に喜ばれることを目指すなどは踏み込んだ言及であり興味深い。

ところが、上記の引用文のすぐ後で次のようにも述べられている：

受験準備のみに追われたり、実社会に出ていくことに不安を抱いたり、今の楽しさに流されたりすることの危機を乗り越えようとするこの時期の生徒を支えるため、(中略) 他者と比較して優劣を競うのではなく、自分は独自に自分であり、自分なりにできることがあると分かることが大切であり、自分で選び、自分で発想できる時間が用意され、精一杯の自分の力を発揮できる活動を用心することが望まれる<sup>39</sup>。(下線は筆者)

先の引用箇所の内容とは異なり、ともすれば“自分は自分”といった価値観を助長するようでもある。あるいは、資質・能力的にそれほど優れていない生徒への対応のようにも見える。ただ、『解説』でこうした記述は少ない。

##### 4.2 優秀な生徒たち

その一方で『解説』で多く登場するのは、先にも触れた‘優秀な生徒像’の方である。例えば次のような記述がある：

探究においては、次のような生徒の姿を見いだすことができる。事象を自己の在り方生き方を考えながら捉えることで、感性や問題意識が揺さぶられて、学習活動への取組が真剣になる。自己との関わりを意識して課題を発見する。広範な情報源から多様な方法で情報を収集する。身に付けた知識及び技能を活用し、その有用性を実感する。議論を通して問題の解決方法を生み出す。概念が具体性を増して理解が深まる。見方が広がったことを喜び、更なる学習への意欲を高める。このように、探究においては、生徒の豊かな学習の姿が現れる<sup>40</sup>。(下線は筆者)

ここに描かれているのは学習に熱心に取り組み成果を収める生徒の姿である。こうした“優秀な”生徒の姿は、次の引用でも確認できる：

自ら課題を発見し、また解決する過程では、地域の様々な人との関わりが生じることも考えられる。そうした学習活動では、「自分の力で解決することができた」、「自分の取組が地域を動かした」、「これからも地域づくりに参画し、さらにより地域にしていきたい」、「自分たちは地域や社会の未来に対して責任があるし、それを果たしていくことは実にやりがいのあることだ」などの、課題の解決に取り組んだことへの自信や自尊心、責任感が生まれ、地域や社会の一員であるとの意識も醸成されるとともに、自己の在り方生き方を深く省察するといったことが期待できる<sup>41</sup>。(下線は筆者)

ここでは、探究型の学習活動によって自尊心等に関する問題が解決されるだけでなく、学習指導要領が望む生徒の誕生が予定調和的に描かれている。地域や社会の未来への責任感の表明などは、やはり“優秀な”生徒を前提としたものではないだろうか。

さらに、次のような記述もある：

探究においては、このような、他者と協働的に取り組み、異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする態度が欠かせない。こうして探究に主体的・協働的に取り組む中で、互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う関係が期待されている。…また、高校生の探究が、実際に社会を変える力となることも多い。探究を通して、生徒は自分なりの世界観や価値観を築いていくとともに、地域の人々との協働によって、実際に地域社会を変えていく<sup>42</sup>。(下線は筆者)

ここでは総合探究での協働的な学習等を通じて、社会の変革者となっていく高校生の姿が描かれている。しかし、一般の高校生にそうした役割を期待することは、理想的ではあっても現実的なのであろうか。ここでも、もつばら一部の“優秀な”高校生を念頭に置いて総合探究は構想されている、といった感が否めない。

ただ、そうした優秀な学生向けだけとは言えない記述も『解説』にはある：

「他者や社会との関わり」として、課題の解決に向けた他者との協働を通して、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度などを養うとともに、「自分自身に関すること」として、探究に主体的・協働的に取り組むことを通して、探究の意義を自覚したり、自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり、現在及び将来の自己の在り方生き方につなげたりする内省的な考え方(Reflection)といった両方の視点を踏まえて、内容を設定することが考えられる<sup>43</sup>。(下線は筆者)

これは社会の変革者の任を期待する向きからは、トーン・ダウンしているようにも読める。理想的には「他者や社会との関わり」と「自分自身に関すること」の二つをバランスよく考慮して学習の内容を構築していくのであろうが、生徒の実態を踏まえてどちらか一方の要素をより強調する運用も十分に考えられる。例えば、先の引用に出てきた「自分は独自に自分であり、自分なりにできることがあると分かることが大切」な生徒には、「自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり」といった視点から学習内容を準備することも必要であろう。ただ繰り返しになるが、『解説』では優秀な生徒以外の生徒像やそれへの言及は非常に少ない。

指導の目標として優秀な生徒たちの育成を目指すということは分かるが、その一方で『解説』が説く生徒像や活動内容は余りに理想に傾いたものといった印象も受ける。教育学には、教育という営みにおいては因果論的な見通しが立たないとの議論もある<sup>44</sup>。そうした知見があるのだが、『解説』では探究学習の実施と生徒の変貌との関係が、希望的観測で因果律を描くような極めて楽観的な形で結び付けられているのではないだろうか。

## 5. 総合探究における対話と協働のゆくえ

本稿はこれまで、まず最初の節でポピュリズムに触れ、それとの関連で社会における分断や対立状況について述べた。それを受けて第2節では、社会の分断や対立状況を議論の俎上に載せるためオルテガの大衆論を取り上げて概念整理を行うとともに、オルテガの議論を視点に用いた対話や議論に関する研究について参照した。ここでは‘大衆人’の問題性が描かれるだけでなく、‘非大衆人’への疑問も提示された。そして第3節では2019年度より高等学校での実施が始まる「総合的な探究の時間」に関し、『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』の記述から学習活動として推奨する「対話」や「協働」のねらいや意義や重要性について特徴を押さえた。そこでは「対話」や「協働」が、生徒たちの取り組み姿勢に左右されるものであることが示された。そこで第4節では、そうし

た鍵を握る生徒たちが『解説』の中でどのように想定されているかを捉えていった。その結果、もっぱら優秀な生徒像を前提に総合探究の「対話」や「協働」は企図されているのではないか、という見解が出された。

これらを受けて第2～4節での議論を総合的に検討し本稿を塞ぐ。

### 5.1 検討

まず総合探究における‘大衆人’についてであるが、前節や前々節でも触れたように『解説』等における扱いは非常に少ない。別言すると、『解説』等の記述を土台にするだけでは、大衆人的な生徒に対応はできないとも言える。それは大衆人的な生徒を交えた「対話」や「協働」の失敗が現実化する可能性があることを意味する。

そうした事態を回避するための対応としては、2つの事柄が挙げられると思われる。まず1つ目は、第2節でも示唆したように非大衆人の役割への期待である。先行研究では大衆人と非大衆人との議論においても議論の劣化があることが指摘されたが、非大衆人を強硬化することでこうした劣化を回避できないだろうか。この点に関し、『解説』にある次の記述を見てみよう：

総合的な探究の時間において育成を目指す「学びに向かう力、人間性等」は、「思考力、判断力、表現力等」にも増して、様々な学習活動を通して、時間を掛けながらじっくりと養い育んでいくものと考えることができる。…「学びに向かう力、人間性等」は、例えば、以下のような視点と方向性で高まりながら、ゆっくと着実に育んでいくことが期待される。

一つは、…(省略)。

二つは、より自律的で、しかも安定的かつ継続的に発揮されるようになることである。自らの意志で自覚的に、しかも粘り強く発揮し続けられるようになることが期待される。

三つは、…(省略)<sup>45</sup>。(下線は筆者)

これは生徒の質に関係無く指導のあり方に関して記され

た文章だが、下線部分をとりわけ非大衆人的な生徒たちと重ね合わせて理解したい。非大衆人的な生徒たちが「学びに向かう力、人間性等」において、そうした粘り強さや辛抱強さを培い、それによって大衆人的な生徒たちに望ましい変化が起きることを期待したいからである。前節で参照した『解説』の記述に依るならば、優秀な生徒たちには可能な行為でもある。

2つ目の期待としては、そうした指導も含めて授業に携わる担当教師の実践的な力量も見過ごせないであろう。やはり前節で高校生の発達理解とともに、『解説』の記述がもっぱら優秀な生徒像に傾いている問題に触れたが、そうした思考の歪みを是正するものとして、現場教師の現実的な生徒理解に期待がかかる。

生徒たちの発達をどう捉えるかについては、特に心理学者たちからさまざまな見方が提案されてきた。本稿では、大衆人と非大衆人間における社会への関心や姿勢などの

内面化の違いなどがでてきたが、そういった社会的な視点を取り入れた議論もある。例えば R. セルマンの「社会的視点(役割)取得能力」説や N. アイゼンバーグと P. マッセンによる「向社会的道徳的判断」説などである。こうした発達段階説の中において、L. コールバーグによるものが、例えば学校の道徳教育において比較的多く注目されている。表3はそのコールバーグの発達段階説で、認知心理学の面から6段階に分けて説明したものである<sup>46</sup>。

このコールバーグの説を手掛かりにするならば、自己の将来や社会のあるべき姿を見据えて学習に取り組もうと行動する非大衆人的な生徒は、〔段階4〕や〔段階5〕の高い発達段階にあるということになる。道徳科の学習では、教師が個々の児童・生徒たちの道徳性の発達段階を的確に捉え、例えば低い発達段階にある児童・生徒をその1つだけ上の段階の児童・生徒と意図的に組み合わせて「考える道徳」「議論する道徳」を展開する工夫などがある<sup>47</sup>。これ

表3: コールバーグの道徳性発達段階説

#### I. 【前慣習の水準】

〔段階1〕：罰回避と従順志向(他律的な道徳)～道徳的基準は外的なもので、自己の行為の外的な結果が人からほめられるか、罰せられるかで決められる。

〔段階2〕：道具的-互惠主義(自己本意志向)～自己の欲求や利益を充足するのに役立つ限りにおいて道徳的とする。

#### II. 【慣習的役割への同調(社会的賞賛と非難に関する期待によって統制された役割への同調としての道徳判断)】

〔段階3〕：他者への同調、良い子志向～他人からほめられたり、他人とよい関係を持つようとする方向で道徳判断がなされる。

〔段階4〕：法と秩序の維持志向～義務をはたし、権威を尊重し、社会的秩序を維持するために伝統的な権威による罰を避けるように同調する中で道徳判断がなされる。

#### III. 【慣習以後の自律的道徳原理(慣習にとらわれた判断をこえて自律的に判断する)】

〔段階5〕：社会的契約、法律尊重、および個人の権利志向～正しい行為は個人的権利を考慮しながら、かつ社会全体から承認されるような形で判断される。

〔段階6〕：良心または原理への志向～社会的規制に合致するだけでなく、論理的普遍性と一貫性に照らして自己選択した原則に合うかを判断していく中で良心が働く。

を本稿の視点で捉えるなら、なるべく非大衆人的な生徒が大衆人的な生徒に引き摺られないように配慮しつつ、大衆人的な生徒を上へ引っ張っていかうとする方策と捉えることもできよう。

先行研究では大衆人が問題の元凶のように扱われているが、教育の場では大衆人的な生徒を諦めるわけにはいかない。しかし新学習指導要領が示す総合探究は、生徒たちの「対話」や「議論」といった活動について理想的・樂觀的な見通しに溢れており、大衆人的な生徒への対応について参考にならない。それならば非大衆人的生徒の資質や能力を鍛えるとともに、教師が指導上の工夫や配慮を巡らすしかないという発想にも至るのである。ただ、それで充分であろうか。

## 5.2 さいごに

学校現場で導入されようとしている総合探究は、非大衆人タイプの生徒たちによく適合するような形であるため、現状ではそうした一部の‘できる’生徒にのみ利益をもたらしやすい教育と言える。それゆえ、そうした優秀な生徒たちとそれ以外の生徒たちとの差を拡げる結果に繋がりがかねないとも言える。そしてこれは生徒たち個人間の差を拡大させるだけでなく、大衆人タイプも非大衆人タイプも入学する公立校(普通科だけでなく総合学科や専門学科も含む)と、非大衆人タイプで揃えることができる私立進学校との学校間格差の拡大などにも繋がりがかねない。

大衆人タイプの生徒たちはそのままに、一部の非大衆人タイプの生徒たちだけが伸びていくのであれば、学校教育によって将来社会の分断をもたらす予備軍を生産しているようなものである。そこで教師の指導者としての力量に期待するが、既に手一杯の仕事を抱えている学校教員にも限界があろう。政策担当者の側が生徒や社会の実態に即した総合探究のあり方を追究し始め、教師や生徒の実態を現実的に捉えて支援の道筋を提示するよう期待したい。

## 参考文献

- 1) 週刊東洋経済、2016年12月24日号。
- 2) ニューズウィーク日本版、2016年7月12日号。
- 3) 荒木 紀幸 監修・道徳性発達研究会 編。(2013)『モラルジレンマ教材でする 白熱討論の道徳授業 中学校・高等学校編』、東京：明治図書。
- 4) 市川 伸一。(2016)。「アクティブ・ラーニングってどんな学習法なの?」、『教育の最新事情がよくわかる本 3』、東京：教育開発研究社、pp. 74-76。
- 5) オルテガ・イ・ガセット著・神吉敬三訳。(1995)『大衆の反逆』(ちくま学芸文庫)、東京：筑摩書房。
- 6) 勝野正章。(2015)。「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響—授業スタンダードを事例として—」(日本教育政策学会第22回大会報告発表レジュメ)。
- 7) 協同出版編。(2015)『協同出版創基80周年記念 協同出版セミナー in 京都 学校教育改革動向を見据えた今後の教員養成の在り方 第1部 資料』、東京：協同出版(2015年12月5日にウェスティン都ホテル京都にて開かれた表題のイベントにて配布)。
- 8) 小松佳弘・羽鳥剛史・藤井聡。(2009)。「個人の大量性と弁証法的議論の失敗に関する実証的研究」、土木計画学研究・講演集、vol. 39、CD-ROM。
- 9) 竹田 敏彦。(2016)。「魅力的な道徳科授業のために必要な理論と実践」、道徳性発達研究、第10巻第1号、pp. 74-81。
- 10) 西部邁。(1987)『大衆の病理：袋小路にたちすくむ戦後日本』、東京：日本放送出版協会。
- 11) 長谷川高生。(2012)。「オルテガ社会思想における大衆とエリート—オセース・ゴライスの見解—」、近畿医療福祉大学紀要、Vol. 13 (2)、pp. 25-38。
- 12) 羽鳥剛史・小松佳弘・藤井聡。(2008)。「大衆性尺度の構成—“大衆の反逆”に基づく大衆の心的構造分析—」、心理学研究、第79巻第5号、pp. 423-431。
- 13) 広田照幸。(2009)『『ヒューマニティーズ 教育学』、東京：岩波書店。
- 14) 藤井 聡・羽鳥 剛史。(2014)『大衆社会の処方箋：実学としての社会哲学』、東京：北樹出版。

- 15) 文部科学省。(2017)『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、東京：文部科学省(pdf ファイル)。
- 16) 文部科学省。(2018a)『高等学校学習指導要領』、東京：文部科学省(pdf ファイル)。
- 17) 文部科学省。(2018b)『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』、東京：文部科学省(pdf ファイル)。

- 1 例えば英国のEU 離脱問題について、「ブレグジットは、世界で拡大するポピュリズムと移民排斥の流れの最も新しい最も明白な1つの例」とする見解があった。「イギリスのEU 離脱 勝者と敗者は誰か」、ニューズウィーク日本版、2016年7月12日号、pp. 28-29)あるいはトランプ氏に関し、「政治家としての信念や信条を欠いたまま有権者におもねる」や「トランプ=ポピュリスト政治家」とする論調などがあった。「反権威としてのトランプ 米社会に根付く大衆性」、週刊東洋経済、2016年12月24日号、p. 52.)
- 2 「大衆迎合主義」の訳については『デジタル大辞泉』(小学館)のポピュリズムの項を参照。本引用はインターネット版に拠った。長い方の定義については『知恵蔵2015』(朝日新聞社)のポピュリズムの項を参照。本引用はインターネット版に拠った。
- 3 週刊東洋経済、前掲書。
- 4 「対話」や「協働」等を含む学習活動に関しては、学校現場でも以前から行われてきた。しかし今回の学習指導要領改訂によって、これまで現場教師の判断に任されてきた学習方法についての決定が、「主体的・対話的で深い学び」に代表される形で学習指導要領に大々的に書き込まれた。これによって、教師は否応無くこの「主体的・対話的で深い学び」の実践に向かうことになる。よってこれからの「対話」や「協働」といった学習活動は、その「主体的・対話的で深い学び」が必要とする活動としても位置付けられるため、従来よりもその意義は増したし質的にも変わったと言わざるを得ない。こうした変化の問題点に関して、例えば、勝野正章。(2015)。「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響—授業スタンダードを事例として—」(日本教育政策学会第22回大会報告発表レジュメ)を参照。
- 5 西部邁。(1987)『大衆の病理：袋小路にたちすくむ戦後日本』、東京：日本放送出版協会、pp. 11-21。
- 6 このオルテガの著作に関しては神吉敬三訳のちくま学芸文庫版によった。本稿では日本語訳は同書を用いる。オルテガ・イ・ガセット著・神吉敬三訳。(1995)『大衆の反逆』(ちくま学芸文庫)、東京：筑摩書房。
- 7 羽鳥剛史・小松佳弘・藤井聡。(2008)。「大衆性尺度の構成—“大衆の反逆”に基づく大衆の心的構造分析—」、

心理学研究、第79巻第5号。

- 8 小松佳弘・羽鳥剛史・藤井聡。(2009)。「個人の大量性と弁証法的議論の失敗に関する実証的研究」、土木計画学研究・講演集、vol. 39、CD-ROM。
- 9 オルテガ、前掲書、p. 17。
- 10 同上、p. 88。
- 11 同上、pp. 17-18。
- 12 藤井らによると、オルテガの大衆論は「大衆を数量的な概念あるいは政治的及び社会的階級として捉えるのではなく、万人に共通する“心理的事実”として捉えようとしたところに」特徴がある。別言すれば、大衆と捉えられる集団の出現を待つ必要はなく、個々人についてその人が大衆か否かの判別がつけられるという。このように個々人において大衆の性質・非大衆の性質が議論できるとするからこそ、学校教育活動の効果としての大衆性・非大衆性の問題を取り上げることも可能となってくるわけである。羽鳥剛史・小松佳弘・藤井聡、前掲書、p. 423；オルテガ、前掲書、p. 17。
- 13 同上、p. 103。
- 14 長谷川高生。(2012)。「オルテガ社会思想における大衆とエリート—オセース・ゴライスの見解—」、近畿医療福祉大学紀要、Vol. 13 (2)、p. 34。
- 15 「大衆人」も「非大衆人」も、マックス・ウェーバー(Max Weber)が説く「理念型」としての社会学的な概念として操作できる。本稿ではこの2つを分析概念にして議論に用いる。
- 16 羽鳥剛史・小松佳弘・藤井聡、前掲書。
- 17 同上、p. 425。
- 18 同上、pp. 428-430。
- 19 ここで言う‘弁証法的議論’とは、「議論において対立や否定的言辞(反命題)が生じ、さらにその討議者がその対立や否定(反命題)を受け止めて、両者を包含する新しい発見(総合/真理)を追求するような議論」を指す。小松佳弘・羽鳥剛史・藤井聡、前掲書、当論文の1-2ページ目。
- 20 同上。
- 21 同上、当論文の4ページ目。
- 22 藤井 聡・羽鳥 剛史。(2014)『大衆社会の処方箋：実学としての社会哲学』、東京：北樹出版。
- 23 これまで「総合的な学習の時間」については高等学校では2003年度入学生から年次進行で導入・実施されてきた。
- 24 これは他の学習指導要領およびその関連資料と共に、文部科学省ホームページから入手可能。なお、公の会議体で審議された『学習指導要領』と、そうではない『学習指導要領解説』とは別物であるため、同列に論じるのは誤りではないかとの見解がある。かかる見解に対し、本稿ではここで一定の認識を示すとともに、両書の内容における一体性や、学校現場でも一体的に用いられている等々の点に着目するため、両方ともを議論に供することを許されたい。



また実際問題として、『高等学校学習指導要領』における「総合的な探究の時間」に関する該当ページ数は僅か4ページ(pp. 641-644)であるが、『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』は文字通り「総合的な探究の時間」のみに157ページを費やして詳述するものであるため、『高等学校学習指導要領』だけでなく『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』も併用しなければ「総合的な探究の時間」についての議論は困難と考える。

- 25 文部科学省(2018b)『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』、p. 1.
- 26 同上.
- 27 同上.
- 28 同上、p. 51.
- 29 同上、p. 6.
- 30 文部科学省(2018a)『高等学校学習指導要領』、p. 641.
- 31 文部科学省(2018b)、pp. 3-4.
- 32 同上、pp. 42-43.
- 33 同上、p. 51.
- 34 同上、p. 6.
- 35 同上.
- 36 同上、p. 50.
- 37 同上、pp. 73-74.
- 38 同上、p. 74.
- 39 同上.
- 40 同上、p. 12.
- 41 同上、pp. 29-30.
- 42 同上、pp. 19-20.
- 43 同上、pp. 35-36.
- 44 広田照幸.(2009).『ヒューマニティーズ 教育学』、東京：岩波書店、pp. 44-47.
- 45 文部科学省(2018b)、pp. 96-97.
- 46 表3は、荒木 紀幸 監修・道徳性発達研究会 編.(2013).『モラルジレンマ教材である 白熱討論の道徳授業 中学校・高等学校編』、東京：明治図書、p. 172より一部変更して作成。
- 47 竹田 敏彦.(2016).「魅力的な道徳科授業のために必要な理論と実践」、道徳性発達研究、第10巻第1号、pp. 74-81.