

社会科批判的思考力育成学習の授業開発

— 価値判断の矛盾を追究する場合 —

広島大学附属福山中・高等学校 森 才 三

I はじめに

本稿は、批判的思考力の育成をめざした社会科の授業づくりとその実践について論じた別稿¹⁾の続編である。

先稿では、梅津正美の所論に依拠して、批判的思考力を「知識（言説）に内包する価値観や立場性、あるいは知識（言説）の主張の手続きや方法を吟味できる力」²⁾というふうに定義づけ、トゥールミン図式³⁾（図1参照）を論証図の一つとして援

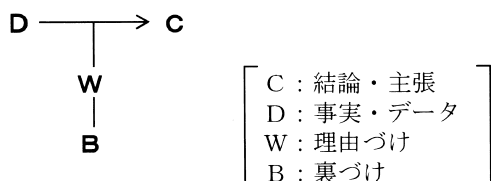


図1 トゥールミン図式

用して批判的思考力を捉え直し、批判的思考力を「W（理由づけ）の妥当性を吟味する力」というふうに再定義した。図1を参照すると、W（理由づけ）はD（事実）によって支えられ、B（裏づけ）によって根拠づけられていることがわかる。これらのことから、「Wの妥当性を吟味する」ためには、「Wを支えるDを確認する」とこと、「Wを根拠づけるBの妥当性を追究する」とことが必要であることが分かる。すなわち、批判的思考力を育成するためには、「Dを解明する力」と「Bの妥当性を追究する力」とが必要であるわけである。DはWを支える諸事実であり、「Dの解明」とはCの原因や理由としての諸事実を解明することを指している。一方、BはWを根拠づける一つの価値判断であるから、「Bの妥当性の追究」とは、そうした価値判断に矛盾はないか追究する、ということになる。そこで、それらの能力の育成をめざ

す授業を、それぞれ「事実解明型」「矛盾追究型」と名づけ、まとめると、次のようになる。

- 事実解明型…原因・理由（D）を解明する。
- 矛盾追究型…価値判断（B）の矛盾を追究する。

先稿では、事実解明型の授業の方略を提起して、その授業プランを提示したが、本稿では、矛盾追究型の授業の方略を検討し、それをふまえて開発した授業プランを提示する。まず最初に、価値判断の矛盾を追究する授業の方略について、次のような手順で検討する。

- 1) 価値判断の構造や規定要因を検討し、「価値判断の矛盾を追究する」とは、どうすることなのか、考察する。
- 2) 1)をふまえて、「価値判断の矛盾を追究する」授業方略について検討する。

II 価値判断の捉え方とその矛盾の追究

1 価値判断の捉え方

「D→C」を理由づけるWは一つの価値的判断であり、それを裏づけるBも価値的判断である。価値的判断は、どのようになされるのだろうか。見田宗介は、富永健一らが提起した価値判断の諸規定要因を整理して相互に位置づけしながら、価値判断の規定要因を一つの包括的な図式にまとめている⁴⁾。このモデル図は、価値判断の規定要因を主体の側と客体の側に分け、価値意識研究の四つのレベルに対応させて捉えるもので、かなり複雑である。見田のモデル図を参考にして、価値判断の規定要因とそれらの関係ということに絞って価値判断を図式化すると、図2のようになる⁵⁾。

図2では、価値判断を規定する要因として〈価値主体〉〈価値客体〉〈状況〉〈社会・文化〉の四

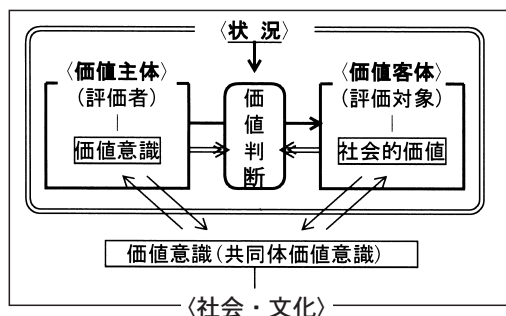


図2 価値判断の規定要因 (筆者作成)

つを想定している(以下、規定要因は〈 〉をつけて表記する)。「価値主体」とは価値判断する評価者、「価値客体」とは価値判断される評価の対象である。個々の〈価値主体〉は、様々な〈価値客体〉に対して、それぞれ価値判断している。そうした価値判断を繰り返す中で、〈価値主体〉は〈価値客体〉に対する《価値意識》を形成し、〈価値客体〉も《社会的価値》を具備していく。

こうした価値判断に影響を与えるものが、〈状況〉と〈社会・文化〉である。「状況」と〈社会・文化〉とは、いずれも〈価値主体〉が属し〈価値客体〉が存在している場である。「状況」は、個々の〈価値主体〉が様々な〈価値客体〉に対して実際に具体的な価値判断をする個別の場であり、それぞれの〈状況〉において価値判断が繰り返され、〈価値主体〉の《価値意識》や〈価値客体〉の《社会的価値》が形成される。一方、〈社会・文化〉は個々の〈状況〉を包摂する場全体であり、〈状況〉において繰り返される価値判断によって積み重ねられた《価値意識》や《社会的価値》は、その〈社会・文化〉共通の「共同体価値意識」ともいうべき《価値意識》⁶⁾として〈社会・文化〉に集積され、固有のエートスを創出していく。また、こうして集積された《共同体価値意識》は、新規の価値判断では、逆に、〈価値主体〉の《価値意識》や〈価値客体〉の《社会的価値》に影響を与え、それらは脱構築されていく。図2の下部の「⇄」は、そうしたことを含意している。

図2では、中央の「価値判断」と左右の〈価値主体〉〈価値客体〉とが、二種類の矢印で結ばれている。上の実線の矢印は、価値判断の「主体－客体」の関係を意味している。また、下の二重線

の矢印は、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》とを「拠り所」として、価値判断がなされることを示している。価値判断の「主体－客体」の関係に注目すると、価値判断は「〈社会・文化〉の《共同体価値意識》の影響のもとに、個々の〈状況〉においてなされる、〈価値主体〉が既有的に持っている《価値意識》による、〈価値客体〉が具備している〈社会的価値〉に対する再審である」ということが分かる。また、「拠り所」に注目すると、価値判断(再審)は、「〈社会・文化〉の《共同体価値意識》の影響のもとに、個々の〈状況〉において、〈価値主体〉が既有的に持っている《価値意識》を基準、〈価値客体〉が具備している〈社会的価値〉を準拠として⁷⁾、両者の相互依存の関係の中でなされる」ということが見てとれる。価値判断には、このような二様の捉え方があるわけである。

2 価値判断の矛盾を追究するという事

では、「価値判断の矛盾を追究する」とは、どういうことだろうか。前項から、〈価値主体〉の《価値意識》は価値判断の主体であるとともに基準であること、〈価値客体〉の《社会的価値》は価値判断の客体であるとともに準拠であること、価値判断は基準による準拠の再審であること、が明らかになった。以上のことから、「価値判断の矛盾を追究する」ということは、価値判断の基準である〈価値主体〉の《価値意識》と、価値判断の準拠である〈価値客体〉の《社会的価値》との関係がどうなっているのか解明していくことであり、ということができよう。

ところで、前項で述べたように、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》とは、ともに〈社会・文化〉の《共同体価値意識》の影響を受け、それが反映されている。したがって、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》との間には、一定の整合性や親和性が認められるはずである。「価値判断の矛盾」とは、そうした整合性や親和性のズレや有無に他ならない⁸⁾。それらを見極め、価値判断の特質を同定することが、「価値判断の矛盾の追究」である。では、整合性や親和性のズレや有無は、どのよう

にして見極めることができるのだろうか。それは、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》—すなわち、価値判断の基準と準拠—とを比較することによって可能となる。

以上の考察から、「価値判断の矛盾を追究する」ということは、「〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》とを比較し、この比較によって、それらの整合性や親和性を見極め、価値判断の特質を同定する」というふうにとまとめられる。つまり、価値判断の矛盾を追究するためには、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》とを「比較」する授業の工程が必要となるわけである。ここにおいて、価値判断の矛盾追究の具体的な授業方略として、「比較」という手法が、俄然、注目されることになる。そうした比較の手順として、次の①～③が考えられる。

- ① 価値判断の基準となった〈価値主体〉の《価値意識》を明らかに(確定)する。
- ② 価値判断が準拠する〈価値客体〉の《社会的価値》を明らかに(確定)する。
- ③ ①②をふまえ、《価値意識》と《社会的価値》とを比較し、それらの整合性や親和性を見極め、その価値判断の特質を明らかにする。

Ⅲ 「比較」を組み込んだ授業の方略

1 「比較」の意義と留意点

Ⅱ節での検討で、価値判断の矛盾追究は、〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》との「比較」によってなされる、ということが明らかになった。本節では、「比較」を組み込んだ授業の方略について考察していく。まず、「比較」の意味・意義および留意点について確認していききたい。

比較の定義について、社会学事典には、「相異なる複数の状態を比較し、その間の同一性(類似)と差異を記述・分析する方法一般」とあり、比較の意義について「われわれ自身の生きる世界の自明性を解体し、相対化し、距離化し、その特質を客観的に確定することができる。」と明快に説明している⁹⁾。これにより、研究の領域は異なるが、「比較」の定義と意義を確認することができる。

すなわち、「他との類似と差異を分析する」ということ、「それを通して、そのものの自明性を解体し、相対化・距離化してその特質を明らかにする」こと、これらが比較の定義と意義である。このような「比較」の方法により、「価値客体」の《価値意識》と「価値客体」の《社会的価値》との類似や差異が分析され、価値判断の自明性が解体されて、「価値判断の矛盾の追究」が果たされるわけである。

では、「比較」を授業に組み込む場合、どのようなことに留意すればよいのだろうか。筆者は、かつて、日本とドイツの近代を比較する授業開発に取り組んだ際、マルク=ブロックや望田幸男の所論に学び、「比較」を意義あるものにするための基本点として、次の三点を提起した¹⁰⁾。「比較」の手法を組み込んだ授業は、これらの三点をふまえて、考案されることになる。

表1 「比較」の留意点

目的の設定	比較する目的を、明確にする。
対象の選定	比較の対象は、一定の同質性を前提とする。
比較レベルの確定	比較しようとする分野やレベルを、明確にする。

(筆者作成)

2 「比較」の組み込み方

前項では、「比較」の定義・意義および留意点について確認した。では、どのように「比較」を授業に組み込めばよいのだろうか。この問いを、

「比較に、どんな働きを期待して、授業のどんなレベルに組み込むか」というふうにつけて、検討していききたい。まず、「働き」であるが、「比較」の働きには、その授業がめざす目標の実現との関係により、「目的」と「手段」とが考えられる。

“目的としての比較”とは授業目標を実現することを直截に目的とする比較であり、“手段としての比較”とは授業目標を実現する比較を導出するための手段としての比較である。次に、「レベル」であるが、「比較のレベル」には、学習過程のレベルと授業構成のレベルとが考えられる。「比較」は、学習過程のレベルでは学習過程の断面に適宜組み込まれ、授業構成のレベルでは授業の全体の

構成の中に位置づけられて組み込まれる。実際の授業では、これら二つの「比較」があれこれ組み合わせられ、授業は構成され学習過程が展開する。

「比較」によって学習を深めたい事象をX（学習対象）、それと比較する事象をY（比較対象）とし、学習過程に組み込む場合の授業と授業構成に組み込む場合の授業とについてそれぞれ説明し、あわせて、それらの「比較」の働きについてもふれたい。前者の場合、XやYは断片的な個別的知識であり、学習過程の中でXが出てくる断面で、適宜、Yが引き合いに出され、XはYと往還しながら授業は展開し、Xの理解が深められていく。この場合、Yは学習者にとっては既習・既知の知識である。そうでなければ、Xに即応してYを適宜引き合いに出すことはできない。また、この場合のXとYとの比較は、学習過程のそれぞれの断面においては“目的としての比較”として機能しているが、授業全体の目標には直截には殆ど関係しない。

一方、後者の場合では、XやYは様々な個別的知識・一般的記述の知識・一般的説明的知識から構成される知識の総体としての事象であり、そうしたXとYとの比較として授業の全体が構成され、XやYに関係する諸知識を学習内容とする学習過程が、授業を構成する大きなまとまりとして授業全体の中に位置づけられる。ここで重要なことは、「どんなYを選定し、Xと比較するか」ということである。YはXを包摂する広汎で典型的な事象でなければならない¹¹⁾。まず、Xの内容を一通り学習し、その学習を通して比較によってさらに理解を深めようとする事柄(x)が設定され、「本当にxなのか？」という問いが導かれる。事柄(x)は、総体としての客観的な事象(X)の中から、授業目標に基づいて意図的に選び取られた内容である。そして、xを追究するため、学習はYの内容へと移っていく。この時、Yの学習は、前者の場合の「比較」と同じように、既習・既知のXの内容と比較・往還しながら行われる。さらに、Yの内容の学習で得られた事柄(y)をもとに、「本当にxなのか？」の問いに立ち返ってxと比較し、xの特質が説明され、xの理解が深められる。この場合、XとYとの比較はxと比較す

るyを導き出すための“手段としての比較”であり、xとyとの比較は授業の目標を達成しようとする“目的としての比較”に他ならない。

このように、「比較」を組み込む授業では、“手段”または“目的”の働きを期待して、学習過程あるいは授業構成のいずれかのレベルに、「比較」が組み込まれる。これらのことをふまえ、これまでの「比較」を組み込んだ授業の説明を、授業づくりの方略として焼き直すと、次のようになる。

- i) 学習する事象(x)に対し、より広汎で典型的な事象(Y)を、それと比較する事象として「比較」の留意点をふまえて設定し、XとYとの比較として、授業の全体を構成する。
- ii) Xの内容を一通り学習し、その中から、比較によりさらに学習を深めたいXに関係する事柄(x)を絞って設定し、「本当にxなのか？」という問いを立てる。
- iii) xを一旦留保し、Yの内容をXに関する既習内容と比較しながら学習し、xについての問いの答えとなるような事柄(y)を追究する。
- iv) 「本当にxなのか？」という問いに立ち返って、xをyとを比較し、xの理解を深める。

これらi)～iv)の「比較」を組み込んだ授業の方略を、Ⅱ節で確認した〈価値主体〉の《価値意識》を〈価値客体〉の《社会的価値》と比較する手順(①～③)に対応させると、ii)は①、iii)は②、iv)は③にあたる。つまり、上述のような「比較」を組み込んだ授業は、価値判断の矛盾を追究する授業になっているということがわかる。上記のi)～iv)は「価値判断の矛盾を追究する」授業づくりの方略でもあるわけである。

Ⅳ 授業試案「アメリカの憲法改正－立憲主義－」の開発

(1) 矛盾追究型の授業のプラン

本授業試案を開発するに際し、Ⅲ節で提起した矛盾追究型の授業方略をふまえて、次の表2のような「日米憲法の比較」の授業プランを構想した。授業は、“手段としての比較”の段階と“目的としての比較”の段階とに、大きく分かれる。さらに、“手段としての比較”の段階は、①と②の二つの学習から成る。まず、①を学習し、その学習

表2 「日米憲法の比較」の授業プラン

手段としての比較	<p>① 日本国憲法の学習 → 矛盾追究の対象となる議論の設定 → 比較対象の選定（比較の留意点）</p> <p>② アメリカ合衆国憲法の学習 → 比較として取り上げる議論の組立</p>
目的としての比較	<p>① 追究の対象の議論と比較対象の議論との比較</p>

（筆者作成）

をふまえて〈矛盾追究の対象となる議論〉を設定する。そして、その矛盾を追究するための最適な比較対象を、比較の留意点をふまえて選定する。

次に、比較対象となった②を学習し、その学習をふまえて〈比較として取り上げる議論〉を設定する。①の比較対象としての②の選定に際して留意した点を、表1の比較の留意点に基づいて示すと、表3の通りになる。三つの留意点の中で特に

表3 本授業の「比較」の留意点

目的	「立憲主義」の意味の理解を深める。
対象	日本と同じく民主国家であり、市民革命によって国家を形成した典型的な国であるアメリカ合衆国の憲法を比較の対象とする。
レベル	日米両国の権利保障や憲法改正に関する規定、両国の憲法改正の実際。

（筆者作成）

考慮したものは、対象である。Ⅲ節の2で述べたように、対象は「広汎で典型的な事象」でなければならず、類似の事象を適当に選定するというわけにはいかない。「広汎で典型的な事象」という条件から、比較の対象となる②は、市民革命によって国家を形成して憲法を制定した典型的な民主主義の国でなければならない。こうして②が選定され、〈比較として取り上げる議論〉が組み立てられる。そして、③の学習において、①・②の学習によって導出された〈矛盾追究の対象となる議論〉と〈比較として取り上げる議論〉とが比較され、矛盾の追究が果たされる。

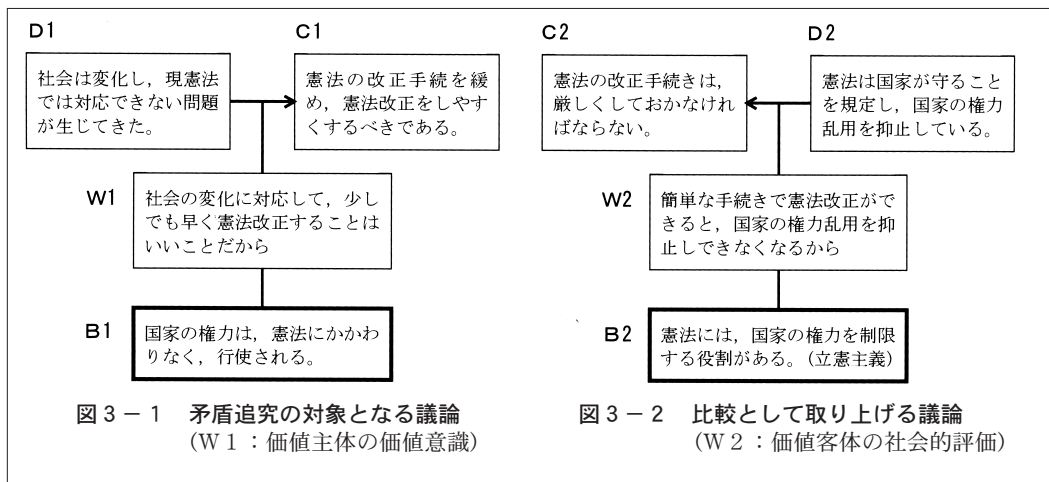
以上が、日米憲法の比較の授業プランの概略で

ある。③の学習において比較される〈矛盾追究の対象となる議論〉と〈比較として取り上げる議論〉とをツールミン図式で整理して示したものが、次頁の図3である。③の学習は、①・②の学習において図3-1と図3-2とが導出されていることを前提とする。とりわけ、②の学習で図3-2をいかに組み立てていくかということは重要であり、矛盾追究型の授業では、その主眼は②の学習にこそあるといえる。

(2) 本授業試案の構成と展開

上述のような授業プランに対して、実際の授業は、日本国憲法の学習を一通り終えた後の憲法の発展学習の中に位置づけて計画し実践した。小単元『『アメリカ合衆国』という国－合衆国憲法から読み解く－』（7時間配当）¹²⁾が、それである。小単元は、前半でアメリカ合衆国の成立と憲法の制定について学習し、後半でアメリカ合衆国の憲法について学習する。後半の各時間の授業は、日米両国の憲法の構成内容を比較して得られた気づき－大統領が存在していること、権利保障の規定が見当たらないこと、政教分離を特に重視していること－を出発点に、展開していく。本授業試案「アメリカの憲法改正－立憲主義－」¹³⁾は、その内のアメリカの憲法には権利保障の規定が見当たらないことに着目したもので、権利保障や憲法改正の規定、憲法改正の実際などについて日本国憲法と比較しながら学習し、図3-2で示されるような〈比較として取り上げる議論〉を組み立てていく。つまり、本授業試案は、授業プランの②の学習に相当するもので、①の学習は割愛し、③については、授業の終結部で課題という形で学習者に指示する¹⁴⁾にとどめている。小単元の主題と構成上の理由でそのようになったが、②を中心とする学習だけでも、価値判断の矛盾を追究する学習として成立していると考えられる。なぜなら、先述のように、価値判断の矛盾を追究する授業では、〈比較として取り上げる議論〉をいかに見つけて組み立てていくかが、授業の主眼となるからである。

授業は「本当に、アメリカの憲法には権利保障の規定がないのか」という問いを切り込み口にして起動していく。展開1では、合衆国憲法の修正条項の権利保障の規定を確認し、権利の内容と表



現を日本国憲法と比較しながら、「立憲主義」の考え方を導出する。展開1では、図3-2のD2、B2を見つけ出しているわけである。そして、展開2では、立憲主義を担保するための方法について考え、硬性憲法であることの理由に気づき、憲法の改正の手続き規定を確認する。そして、憲法改正の厳しい手続きであっても、アメリカでは度々憲法が改正されていることを確認する。展開2では、図3-2のW2を組み立てているわけで

ある。W2は〈社会的価値〉にあたり、B2は《共同体価値意識》に対応している。終結部では、学習内容である〈比較として取り上げる議論〉に対して、〈矛盾追究の対象となる議論〉を提示し、〈比較として取り上げる議論〉と比較し説明してみよう、という課題を指示して、授業は終結する。以下に、開発した授業試案を教授書の形式で提示する。

(3) 授業試案「アメリカの憲法改正－立憲主義－」

- 1 **本時の題目** アメリカ合衆国の「憲法改正－立憲主義－」
- 2 **本時の目標** アメリカ合衆国憲法の「権利保障」「憲法改正」の規定について理解し、「憲法」の意義や硬性憲法である理由を確認するとともに、憲法改正の論議について批判的・分析的に考える。

3 本時の学習内容

- ① 憲法は国家が守るべきことを規定したもので、これにより国家権力は制限される。これを「立憲主義」という。
 - a. アメリカ合衆国憲法では、「強い連邦政府」を危惧する人々の要求で、修正1～10条で「権利保障」を規定することになった。
 - b. そこに列挙された具体的な権利は少ないが、列挙されていない権利についても配慮され、その保障が約束されている。
 - c. そこに列挙された権利は「合衆国議会は～してはならない」と表現され、政府を権利の侵害者として想定して「権利保障」を規定することによって、政府の権力濫用を抑止しようとしている。
- ② アメリカも日本も、憲法改正について厳しい手続きを規定しているが、それによって「立憲主義」が担保されている。
- ③ アメリカの憲法改正から、憲法改正の意義として「憲法の不備を正す」「社会の変化に対応する」「最高裁の違憲判断を覆す」という3つを確認することができる。
 - a. アメリカでは、合衆国憲法に規定された憲法改正手続きに基づいて、17回憲法が改正行われた。

b. アメリカの17回の憲法改正は、「憲法の不備を正す」「社会の変化に対応する」「最高裁の違憲判断を覆す」という3つの理由に分類できる。

4 本時の評価規準

- 〈関心・意欲・態度〉 権利保障や憲法改正に関心を持ち、アメリカの憲法について意欲的に学習しようとしている。
- 〈思考・判断・表現〉 日米の憲法の比較を通し、立憲主義や憲法改正の意義について考察し、説明することができる。
- 日本国憲法改正の議論を、批判的・分析的に考察することができる。
- 〈資料活用技能〉 アメリカの憲法の条文等の資料から、学習課題の解決に必要な情報を読み取り、まとめることができる。
- 〈知識・理解〉 アメリカ合衆国憲法に関する個別的な知識を理解し、「立憲主義」「憲法改正」を説明する概念的・説明的知識を習得している。

5 本時の展開

	指示 / 発問	教授・学習活動	資料	生徒から引き出したい知識
導入	<p>○アメリカの憲法の最大の特徴は、何だったか。アメリカの憲法の構成を思い出してみよう。</p> <p>●日本国憲法には、「権利保障」規定はあるか。</p> <p>●憲法は、「権利保障」を規定しなければならないのか。</p> <p>■なぜ、憲法は「権利保障」と「権力分立」とを規定しているのだろうか。</p> <p>○アメリカ合衆国の憲法を手がかりに、考えていこう。</p>	<p>T：資料を提示し発問する。</p> <p>P：答える。</p> <p>T：発問する。</p> <p>P：答える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：学習課題を提示する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>P：手順を確認。</p> <p>P：確認する。</p>	①	<ul style="list-style-type: none"> ●アメリカの憲法には、「権利保障」の規定がない。 ●日本国憲法には規定されている。 ●フランス人権宣言16条にあるように、憲法は「権利保障」と「権力分立」を規定するのが、普通である。 ●…。
展開1	<p>《1. アメリカの憲法の「権利保障」》</p> <p>○アメリカの憲法には、本当に、「権利保障」の規定がないのか。</p> <p>▲なぜ、アメリカでは、「権利保障」は修正条項で規定はされているのか。</p> <p>●どういう経緯で、そういうことになったのだろうか。</p> <p>●どういう人たちが、「権利保障」規定がないことを問題にしたのだろうか。</p> <p>○「権利保障」を規定すれば、「強い連邦政府」を抑えることができるのだろうか。</p>	<p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：考えさせる</p> <p>P：考える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：考えさせる</p> <p>P：考える。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ●「権利保障」規定はないわけではなく、憲法改正という形で追加され、修正条項(1～10条)にある。 ●憲法草案が完成した後、「権利保障」規定がないことが問題化し、憲法の批准も危ぶまれたので、憲法成立後の最初の連邦議会で、「権利保障」規定を一括審議し、憲法改正として盛り込むことになった。 ●「強い連邦政府」を危惧する人たち(州権派)が、「権利保障」規定がないことを問題にした。 ●…。
	<p>○アメリカの「権利保障」規定には、どんなことが、どういうふうに規定されているのだろうか。</p> <p>●具体的な内容について、どんな権利が規定されているか。(修正1, 2条に注目)</p> <p>●列挙されていない権利は、どうなのだろうか。修正9条に注目してみよう。</p> <p>●条文の表現に注目してみよう。どういう表現で権利を保障しているか。</p>	<p>T：資料を提示。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：発問する。</p> <p>P：答える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>T：発問する。</p> <p>P：答える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>P：確認する。</p> <p>P：発問する。</p> <p>P：答える。</p>	②	<ul style="list-style-type: none"> ●政教分離・信教の自由、言論・出版の自由などの自由権、武装する権利、…。 ●具体的に列挙された権利が少なく(自由権)、侵害された時の手続規定が多い。 ●列挙されていない権利について「否定・軽視したもの解釈してはならない」としている。 ●つまり、憲法に具体的に規定していない権利についても担保されている。 ●「合衆国議会は～してはならない」という表現をしている。

	<ul style="list-style-type: none"> • 条文では、誰を権利の侵害者として想定しているか。 • 条文の内容や表現から、アメリカの憲法の「権利保障」規定について、どんなことがわかるか。 <p>△アメリカの憲法の「権利保障」規定には、どんな趣旨(ねらい)があるのだろうか。</p> <p>○「権利保障」によって政府の権力の濫用を阻止するというのは、アメリカだけのことだろうか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 P：確認する。 T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：説明する。 P：確認する。</p> <p>T：説明する。 P：確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 合衆国議会。 • 条文には「合衆国議会は…」とあるが、広い意味で「政府」と解釈することができる。 • 政府の権力から権利を守るために、「権利保障」を規定している。 • 「権利保障」規定には、政府の権力の濫用を防止する、という趣旨がある。 • 「権力分立」の規定も同じ趣旨であり、政治権力を複数に分けて相互的抑制をはかり、権力の濫用を防止しようとするものである。 • アメリカだけでなく、そもそも「憲法」には、政府の権力濫用を抑止する、という意義があり、そのため「憲法」は「権利保障」や「権力分立」を規定している。そうした考えを「立憲主義」という。
	<ul style="list-style-type: none"> • 日本の場合はどうだろうか。日本国憲法の「基本的人権の尊重」の規定の表現は、どうなっていたらだろうか。 • 日本国憲法の「権利保障」規定に、「立憲主義」をうかがうことができるか。 	<p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：まとめさせる。 P：まとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 「何人も～されない」とか、「すべて国民は～されない」とか、表現されている。 • できない。 • 日本国憲法はアメリカの修正条項よりも「立憲主義」が見えにくくなっている。
<p>展開 2</p>	<p>《2-1. アメリカの「憲法改正」の手續》</p> <p>▶ 「立憲主義」は、憲法に「権利保障」「権力分立」を規定するだけで、大丈夫だろうか。</p> <p>○ 「権利保障」「権力分立」の規定が、簡単に変更できたらどうなるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> • では、どうすればよいだろうか。 <p>○ アメリカの憲法は、「憲法改正」についてどのように規定しているか。(第5条)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 憲法改正の手續きは、何段階になっているか。 • それぞれの段階で、どんな条件を満たさなければならないか。 <ul style="list-style-type: none"> • 日本国憲法は、憲法改正についてどのように規定していたか。 <p>○ 日米の憲法改正の規定から、どんなことがわかるか。</p> <p>▷ 「立憲主義」を堅持するために、憲法はどういう仕組みを規定しているか、まとめてみよう。</p>	<p>T：考えさせる。 P：考える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：資料を提示。 P：確認する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：まとめさせる。 P：まとめる。</p>	<p>③</p> <ul style="list-style-type: none"> • ……。 • 立憲主義は有名無実化し、権力濫用の虞がある。 • 憲法改正の手續きを厳しくする。 • 発議(提案)→承認(採択)の2段階になっている。 • 発議には、両議院(または全州の立法府)の2/3の賛成が必要、承認には、全州の3/4立法府(または憲法会議)の賛成が必要。 • 日本国憲法も2段階で、両議院の総議員の2/3以上で発議し、国民投票で過半数の賛成で成立。 • どちらも厳しい手續を規定し、硬性憲法である。 • 「立憲主義」は、憲法改正が難しい硬性憲法であることによって担保されている。

	<p>《2-2. アメリカの「憲法改正」》</p> <p>▲憲法は厳しい改正手続きを規定しているが、実際に憲法は改正されているのだろうか。</p> <p>○アメリカや日本では、憲法が改正されることがあるだろうか。</p> <p>○アメリカでは、どんな場合に、憲法を改正しているのだろうか。</p> <p>•それぞれどんな理由だろうか。それぞれの分類に共通するものを考えてみよう。</p> <p>△憲法改正の実際について、アメリカの場合を事例にまとめてみよう。</p>	<p>T：考えさせる。 P：考える。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 P：確認する。</p> <p>T：資料を提示。 P：確認する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 P：確認する。</p> <p>T：まとめさせる。 P：まとめる。</p>	<p>•…。</p> <p>•日本はない。アメリカは…。</p> <p>•アメリカでは、現在まで約240年間で17回あり、修正1～10条に続く修正11～27条がそれにあたると、アメリカの憲法改正は、従前の条文の塗り替えではなく、従前の条文を残したまま新たに条文を追加していく修正形式がとられている。</p> <p>④ •修正11～27条を、改正理由の視点から分類すると、3つに分類することができる。</p> <p>•「憲法の不備を正す」、「社会の変化に対応する」…。</p> <p>•「憲法の不備を正す」、「社会の変化に対応する」と、もう一つ「最高裁の違憲判断を覆す」という理由で憲法改正が行われている。</p> <p>•憲法改正手続きは厳しいが、「憲法の不備を正す」「社会の変化に対応する」「最高裁の違憲判断を覆す」ということから、改正は行われている。</p>
終 結	<p>○憲法に「権利保障」や「権力分立」を規定している理由は何だろうか。なぜ憲法の改正手続きは厳しいのだろうか。</p> <p>•現在、日本では、憲法改正をめぐって、どんな議論があるのだろうか。</p> <p>◎こうした論議について、今日の授業で学習したことと比較し、その特質を自分の言葉でまとめてみよう。</p>	<p>T：確認させる。 P：確認する。</p> <p>T：資料を提示。 P：確認する。 T：指示する。 P：確認する。</p>	<p>⑤ •憲法は国家権力を制限するものであり、そのため「権利保障」や「権力分立」を規定している。そして、それを担保するため、「硬性憲法」となっている。</p> <p>•「社会の変化に即応できるよう、憲法改正の手続を緩和しよう」という議論が出てきた。</p>

6 教授資料およびその出典

- ① 【アメリカ合衆国憲法の構成】…『新版 世界憲法集 第2版』, 岩波書店(岩波文庫), 2012年, p. 71-72 等により, 筆者作成。
- ② 【アメリカ合衆国憲法 修正1条～10条】…前掲①, p. 75-78 により, 授業者作成。
- ③ 【アメリカ合衆国憲法 第5条】…前掲①, p. 71-72。
- ④ 【「アメリカ合衆国憲法 修正条項」の整理表】…前掲①, p. 79-93 により, 授業者作成。
- ⑤ 【最近の「憲法改正」をめぐる議論】…神戸新聞2013年5月3日朝刊より, 筆者作成(『切抜き速報 社会版』547号, ニホン・ミック, 2013年)

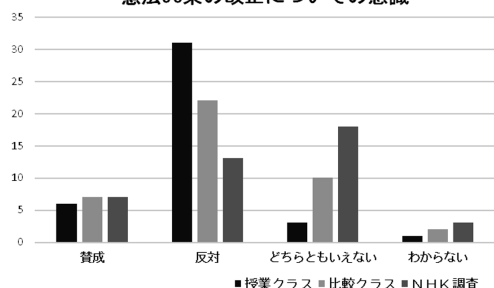
V おわりに

本稿の目的は、批判的思考力育成学習の矛盾追究型の授業方略を検討し、それにもとづいて開発した授業試案を提示することである。授業方略に関する成果として、二つの成果をあげることができる。一つは、価値判断は「〈価値主体〉の《価値意識》を基準とし、〈社会・文化〉の《共同体価値意識》を準拠とする、〈価値客体〉の《社会的価値》に対する再審である」ということを明らかにしたことである。もう一つは、価値判断の矛盾を追究する授業方略として、「〈価値主体〉の《価値意識》と〈価値客体〉の《社会的価値》とを比較し、それらの整合性や親和性を見極めて関係性を明らかにする」という方略を提起したこと、つまり、授業に「比較」を組み込むことが有

効であるということをも、明らかにしたことである。

授業試案の開発については、憲法改正について日米両国の憲法を比較する授業プランを考案し、「アメリカの憲法改正－立憲主義－」の授業試案を開発して試行した。小単元の構成上、授業は〈比較として取り上げる議論〉を解明した段階で終結し、〈矛盾追究の対象となる議論〉との比較は授業では行わず課題としたが、授業の成果はアンケート¹⁵⁾によって確認することができる。アンケートは、この課題によって得られた理解が、学習者の意思決定(価値判断)にどの程度反映しているかを確認しようとするもので、それをまとめたものが、次頁のグラフである。授業クラスにおいて「どちらともいえない」「わからない」が少ない分、「反対」が多くなっていることが注目される。授業の一定の有効性を確認することができよう。

憲法96条の改正についての意識



本稿では、先稿の事実解明型に続き、矛盾追究型の批判的思考力学習の授業方略の解明に取り組んだ。それを一応終えた今、いつそのこと、授業方略自体を思考の仕方として学習者に教授したらどうだろうか、という思いが過ぎる。つまり、メタ思考学習である¹⁶⁾。それを次なる研究課題として取り組んでいきたい。

【注】

- 1) 拙稿「批判的思考力育成学習の授業開発と実践」(梅津正美・原田智仁編著『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房、2015)
- 2) 梅津正美・加藤寿朗・前田健一他「中学生の社会的思考力・判断力の発達に関する研究—歴史的分野を事例とした調査を通して—」(鳴門教育大学研究紀要、第28巻、2013、pp. 64~79)を参照された。
- 3) ツールミン図式や「Wの妥当性の吟味」については、尾原康光「社会科授業における価値判断の指導について」(全国社会科教育学『社会科研究』第39号、1991、pp. 70~83)を参考にした。なお、尾原は、ツールミン図式で示されるような構造を持つ議論の正当性を検討する場合、とりわけ「Wの妥当性の検討」が必要であることを指摘している。
- 4) 見田宗介『価値意識の理論—欲望と道德の社会学』(弘文堂、1996) pp. 60~67を参考されたい。
- 5) 見田の図では、〈社会・文化〉は別々に扱われているが、図を簡略化するため一つにまとめた。
- 6) 〈社会・文化〉の〈価値意識〉は、〈価値主体〉の〈価値意識〉と区別するため、〈共同体価値意識〉と呼ぶことにする。
- 7) 価値判断の基準と準拠という発想は、見田の所論より得た。前掲4) pp. 67~70。
- 8) とともに〈共同体価値意識〉の影響を受けながら、〈価値意識〉と〈社会的価値〉との間に整合性のズレや親和性の有無が生ずるのは、脱構築に対する両者のフレキシビリティの違いによる。
- 9) 見田宗介・栗原彬・田中義久編『社会学事典』弘文堂、

1978、pp. 733~35。

- 10) 拙稿「自国理解の歴史教育—小単元『二つの近代』—」(鳴門社会科教育学学会『社会認識教育学研究』第10号、1995、pp. 24~40)
- 11) 「比較」の対象の選定条件は表1にまとめたが、価値判断の矛盾を追究する場合の比較は、これらに加え、比較として取り上げる対象は広汎に《共同体価値意識》を反映した典型的なものである、ということが重要となる。
- 12) 本小単元の授業は、2013年の2学期に、筆者の勤務校である広島大学附属福山中学校において、3年A組(男子20名、女子21名)を対象に実施した。
- 13) 本授業試案の学習内容については、以下の文献を参考にして設定した。松井茂記『アメリカ憲法入門(第7版)』有斐閣、2012年。高橋和之編『新版 世界憲法集 第2版』、岩波書店(岩波文庫)、2012年。樋口範雄『アメリカ法ベーシック10 アメリカ憲法』弘文堂、2012年。君塚正臣編著『比較憲法』ミネルヴァ書房、2012年。斎藤眞・金関寿夫ほか監修『新訂増補 アメリカを知る事典』平凡社、2000年。樋口陽一『個人と国家—今なぜ立憲主義か』集英社、2000年。長谷川恭男『憲法学のフロンティア』岩波書店、1999年。森孝一『宗教から読む「アメリカ」』講談社、1995年。アリスティア・クック著、鈴木健次・櫻井元雄訳『アリスティア・クックのアメリカ史(上)』日本放送協会(NHKブックス)、1994年。
- 14) 本授業試案では、〈比較として取り上げる議論〉を追究していくが、その時〈矛盾追究の対象となる議論〉は明示されていない。〈矛盾追究の対象となる議論〉は、授業の最終段階で学習課題が指示される際に、示される。
- 15) 授業試案の実践の1ヶ月後、NHKの憲法世論調査を参考にしたアンケートを、授業クラス(41名)と比較クラス(41名)とを対象に実施した。提示したグラフは、そのアンケート項目中の「憲法96条に定めている、憲法改正を始めるために必要な『すべての議員の3分の2以上の賛成』という条件を、『過半数の賛成』に緩めることについて、どんな考えを持っていますか?」という質問に対する回答を集計したもので、NHKの調査(18歳以上対象)の同項目の集計結果も41名に換算して、並べて示している。
- 16) 筆者は、中学三年歴史的分野において、そうした授業(「近代日本を大観する—批判的思考力を育成する方略—」)を考案し、勤務校の2014年度公開教育研究会(11月28日開催)の公開授業において試行的に実施した。

(付記) 本稿は、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の共同研究プロジェクト(N)『社会科授業研究における教育実践学的方法論の構築と展開』(代表:梅津正美)の研究成果の一部である。