

【原 著】

「ふつう」を定義することで作られる自他の境界に
気付かせる市民性教育プログラムの研究

松原 心 桑原 敏典

Research on a Citizenship Education Program that Raises Awareness of the
Boundaries Between Self and Others Defined by the Concept of 'Normal'

MATSUBARA Jin, KUWABARA Toshinori

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

「ふつう」を定義することで作られる自他の境界に 気付かせる市民性教育プログラムの研究

松原 心※1 桑原 敏典※2

本研究は、子どもの価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すプログラム構成原理を明らかにし、その原理に基づいて開発したプログラムを大学生に対して実験的に実践することを通して、原理の有効性や学習者の価値判断基準の変容を明らかにしようとするものである。本研究では、これまでの価値判断学習にはなかった感情を取り入れた新たな構成原理を明らかにするとともに、プログラムの開発・実践を通して、社会認識のみではなく、感情も踏まえた思考をすることを通して自分と他者を区別する境界が存在していることに気づき、新たな価値を生み出していこうとする学習者の姿が明らかになった。以上のような自他の境界を見つめ直す機会を繰り返すことが、真に多様性を認める社会の形成者の育成につながると考える。

キーワード：多様性、価値判断学習、社会認識、感情、ふつう

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに—問題の所在—

2015年9月に国連サミットにおいて、SDGs（持続可能な開発目標）が採択され、そのSDGs達成の一環として、人々の多様性を受け入れる社会（ダイバーシティ）の実現が求められている。この「多様性」という言葉は、今日世間一般で広く扱われているが、本研究では社会科教育における「多様性」に着目したい。南浦涼介は「多様性」について、「社会科教育で取り扱われる多様性には、民族、性差、性的指向性、世代差、認知的特性、経済的な格差などさまざまなものが考えられる」¹⁾と述べており、「多様性」には「差」、「格差」、そして、「違い」という意味が含まれている。つまり、社会として「多様性」を受け入れていく一方で、他者との「違い」が表面化し、他者との境界が生まれるのである。さらに、他者との境界とは、無意識のうちに形成され、意図せず他者に生きづらさを与えてしまう可能性がある。

以上をふまえて、本研究では、子どもの価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すプログラムの構成原理を明らかにし、その原理に基づいたプログラムを大学生に対して実験的に実践することを通して、その構

成原理の有効性や学習者の価値判断基準の変容を明らかにする。

II 感情も含めた価値判断学習について

価値判断基準の形成について論じている先行研究として、紙田（2018）が挙げられる。紙田は、これまでの価値学習は客観的分析や価値の調整が軽視されていることを指摘し、それらの課題を踏まえて、多面的な価値判断基準の形成を目的とした価値学習における子どもの認識過程を示している。それが以下の図1（紙田（2018）より引用）である。

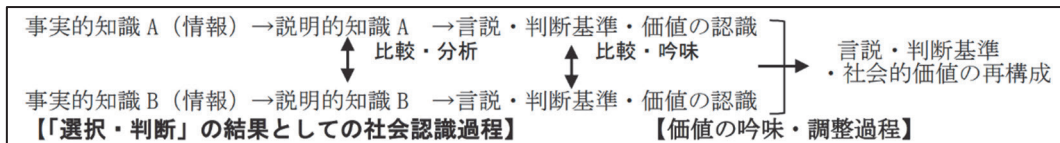


図1 価値学習における子どもの認識過程

つまり、価値判断基準の形成とは、まず、ある事象における情報（事実的知識 A）を収集し、その事象について説明する知識や概念（説明的知識 A）を得る。そして、上の事実的知識や説明的知識とは異なる事実的知識（B）や説明的知識（B）を把握した上で比較し、なぜ違うのかを分析することで、それぞれの背後にある価値や判断基準を認識する。そして、紙田が「このような学習過程を通して、（中略）価値判断の再調整を図り、多面的な価値判断基準を形成、更新することを第2のねらいとする」²⁾と述べているように、その背後にある言説や判断基準、価値を現実に即して吟味・調整することで多面的な価値判断基準を形成・再構成することができるのである。

紙田が示した価値学習における子どもの認識過程は科学的社會認識形成をふまえた価値学習の構成論を示すうえでは有益なものであるが、必ずしも実際の価値認識の過程を反映したものではないのではないか。私たちは、ある事象に関わる価値を形成・吟味する段階において、科学的な事実的知識や説明的知識だけを根拠として考えているわけではない。すなわち、ある事象を認識する時には、「こうあるべき」「それは絶対に許せない」などの価値観とつながる感情的、情緒的な思いが個人の価値判断には関わってくるのである。

以上をふまえると、感情的、情緒的な思いを踏まえた価値形成とはどのような形で行われるべきなのだろうか。感情や情緒をふまえたアプローチから子どもの価値にも関わる「信念」の変容を目指した授業として、1968年にアメリカの教師であるジェーン・エリオットが行った「差別体験授業」に基づく研究がある。この授業は、生徒を青い目を持つ生徒と、茶色い目を持つ生徒の2つのグループに分け、青い目の生徒が劣っているという状況をつくり出し、茶色い目の生徒が青い目の生徒を虐げるといった差別を体験させる。そして、一定期間が過ぎると立場を逆にして、もう一度差別を体験させるという授業である。この授業は、人権や発達段階への配慮の欠如といった問題点が存在するという指摘がある一方で、実際にこの授業を受けた生徒において、価値を含む自身の信念の変容が見られることが明らかにされており、価値の形成においては有益な

実践であると評価されている。

エリオットの差別体験授業から価値を含む信念の変容を目指した授業構成原理を明らかにした研究として、久保（2003）が挙げられる。久保はエリオットの差別体験授業の中である生徒を分析の対象として取り上げ、生徒の信念が授業前後でどのように変化したのかを明らかにすることで、信念変容の構成原理を明らかにした。生徒の授業前、差別体験後、授業後の信念の構造を示したものが以下の図2、3、4（久保（2003）より引用）である。

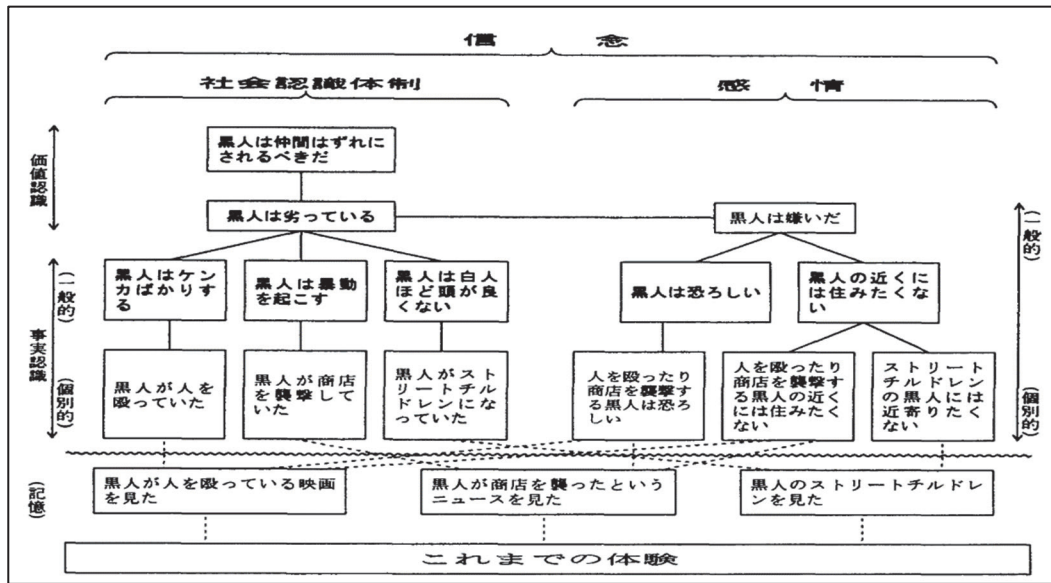


図2 差別体験前の生徒の信念の構造

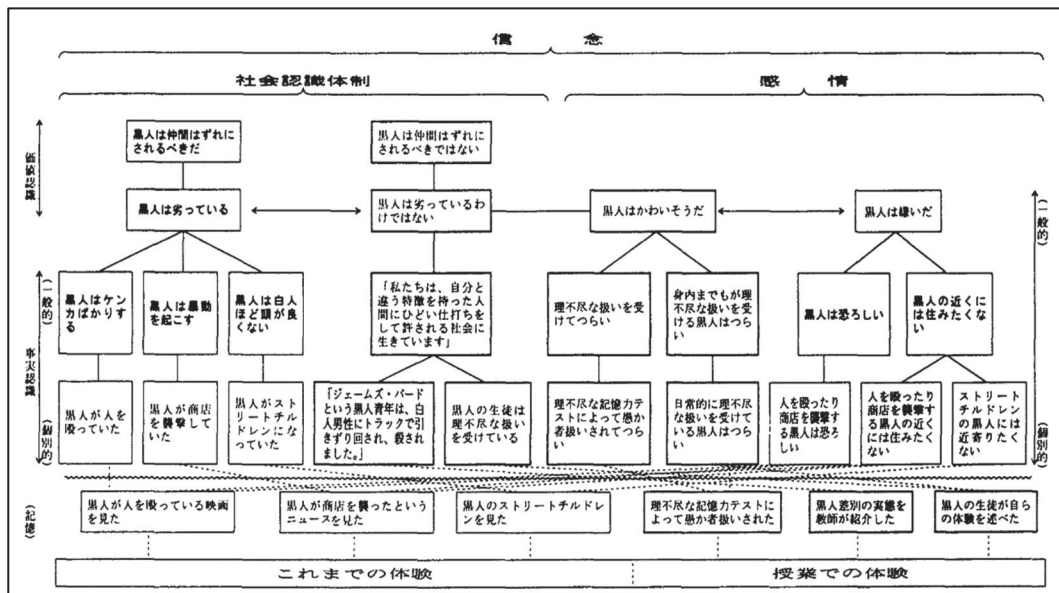


図3 差別体験をした生徒の信念の構造

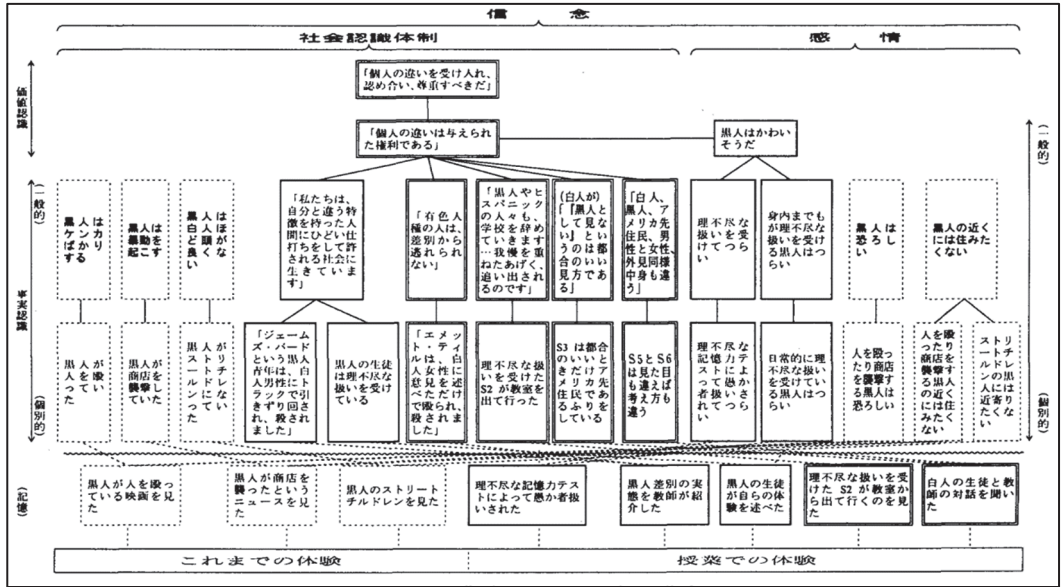


図4 差別体験後の生徒の信念の構造

図2, 3から、生徒の信念は差別体験により大きく変化していることが分かる。ここで注目すべきは、「黒人はかわいそうだ」という一般的感情である。この「黒人はかわいそうだ」という新たに生まれた感情について久保は、「ここで登場した「黒人はかわいそうだ」という感情は、先に存在していた「黒人は嫌いだ」という感情とは不協和の関係にある。そして、この不協和は、社会認識体制にも不協和をもたらす³⁾と述べている。つまり、差別体験を通して生まれた「黒人はかわいそうだ」という感情は、先に存在していた「黒人は嫌いだ」という感情から、感情面で不協和が生まれ、それが社会認識体制にも影響を与えるといったような変容が起き、信念にも揺らぎが生まれたのである。

また、図3, 4を見てみると、生徒の信念がさらに変容していることが分かる。エリオットは展開部分や終結部分で現実へのフィードバックや今後への提案などを行っている。それらの知的側面へのアプローチ段階を経た結果、生徒には、「個人の違いは与えられた権利である」といった新たな信念が生まれ、不協和が段々と解消されていくのである。

久保は、以上のような生徒の信念の変容と授業の展開を踏まえながら、エリオットの差別体験授業の構造を分析し、①直接経験と結びつける形での感情的理解、②そのものをより詳しく知る形での知的理解の2段階の授業構成原理を明らかにしている⁴⁾。つまり、価値を含む信念の変容には感情的理解が必要なのである。しかし、ここで感情や情緒が果たす役割とは、久保が「これ(感情的理解)は認知的不協和の発生を促すもの⁵⁾と述べているように、あくまで価値について考えるきっかけなのである。確かに、感情的、情緒的な捉え方をすることで、問題の不条理から切実性を感じ、価値の吟味をしようとする姿勢は身に付けられるだろう。しかし、感情的、情緒的なアプローチは価値につい

て考えるきっかけを与えるだけなのだろうか。また、感情的理解と知的理解は段階的に進行するもので、それぞれ別の過程なのだろうか。実際、私たちは、普段の生活の中で事実に知識や説明的知識などの知的理解だけに基づいて意思を決定しているわけではない。先にも述べたように、ある事象を認識する時には、「こうあるべき」「それは絶対に許せない」というような価値観につながる感情的、情緒的な思いが関わっていると思われる。感情的理解と知的理解は独立した過程ではなく、常に相互に影響を与えながら進行するものではなかろうか。

感情や情緒と科学的な知識の関係を示唆したものとして、横川（2012）が挙げられる。横川によると、「我々は、意思決定の際には、諸科学によって解明された知識だけで明らかにできないものについては推測（知識だけでなく情意的なものにも基づく部分）しながら判断していく」⁶¹ということである。意思決定は、価値を踏まえて行われるものであることを考えると価値を形成したり、吟味したりする場合にも同じことが言えるのではないだろうか。つまり、感情や情緒は、価値を形成するきっかけを与えるだけでなく、科学的な社会認識を補う役割も担っており、合理的な認識形成には感情や情緒を含む推測も含まれると考えられるのである。

Ⅲ 自他の境界に気付かせる市民性教育プログラム「「ふつう」について考えよう」の開発

1 プログラムのねらい

本研究では、他者との境界を生み出すものとして「ふつう」という概念・言葉に着目した。「ふつう」は、普段人が何気なく使用している言葉であるが、例えば、「男子のランドセルはふつう黒である」という言葉について考えると、赤色が好きで赤色のランドセルを背負っている、またはこれから背負いたいと考えている男子からすると、その選択は、後悔を生んだり、生きづらさを感じさせたりしてしまう可能性がある。つまり、「ふつう」「ふつうではない」という表現は、個人の価値観に基づいた価値判断、つまり自分と他者を区別する価値判断を意味しており、無意識に他者との境界を生み出していると言える。また、佐野・黒石によると、日本人にとって高い成績や低い成績を残すことは周囲とのズレを生み出し、不安な気持ちに結びつくことが明らかになっており、人は「ふつう」であることを求める傾向にあるということである⁷¹。

以上のことから、プログラムの中で「ふつう」という言葉を扱ったエピソードを用意し、そのエピソードについて感情的理解と知的理解の両面から吟味する活動を用意し、「ふつう」が他者との境界を生み出すことに気付かせるとともに、学習者の価値判断基準の変容を促したい。

2 プログラム構成の原理

先行研究の分析から、感情を含めた価値判断学習には感情的理解と知的理解の両過程が必要であり、感情的理解は科学的な社会認識を補い、自分の価値の吟

味や再構成を促していくものであることが明らかになった。そのような感情を含めた価値判断学習は次のような4段階で構成される。

表1 感情を含めた価値判断学習の構成原理

段階	具体的な学習の方法
I. 事象の把握	ある事象について確認し、その事象に問題が存在していることを把握する。
II. 事象についての感情的理解	事象に存在する問題に関わる当事者の感情に寄り添い、感情的理解を行う。
III. 事象についての知的理解	事象の裏に隠れた事実や社会的要因を確認し、事象に対する知的理解を行う。
IV. 感情的理解と知的理解を踏まえた事象の評価	II, IIIを踏まえて、再度事象を確認し、事象を評価する。

(筆者作成)

事象の把握は、取り上げた事象について確認し、その事象に問題が存在していることを把握する段階である。ここで問題を十分に捉えることで、学習の動機を形成していく。

事象についての感情的理解は、事象に存在する問題の当事者に目を向け、その当事者の感情に寄り添い、感情的理解を行う段階である。当事者の感情に寄り添うことによって、不協和が生まれ、それにより切実性も生まれるのではないだろうか。

事象についての知的理解は、事象の裏に隠れた事実や社会的要因を確認し、事象に対する知的理解を行う段階である。感情的に理解した事象は、偏りのあるものになってしまう可能性が大いにある。そこで、事象の裏に隠れた事実・要因を確認することで、その事象が起こるまでに至った経緯やその原因が明らかになり、一步離れた位置から俯瞰することができるのではないだろうか。

感情的理解と知的理解を踏まえた事象の評価は、その言葉通りにそれまでの学びを踏まえて、最後にもう一度事象を評価する段階である。この段階で、子どもは、自分の価値判断基準、つまり自分と他者を区別する価値判断を問い直すであろう。

以上の4段階を経ることで、感情と社会認識が補い合いながら、自らの価値を吟味して新たな価値を形成していくことができるのではないだろうか。

3 開発プログラムについて

(1) プログラムの目標

プログラムの目標は以下の2点である。

- ・様々な社会的要因により、それぞれの「ふつう」が作られ、普段何気なく使っている「ふつう」という言葉が、他者との境界を生み出してしまっていることに気付くことができる。
- ・自分の「ふつう」という考え方を見直し、新たな「ふつう」という考え

方を捉え直そうとすることができる。

感情と社会認識を踏まえながら、思考をめぐらしていく中で自分と他者を区別する境界が存在していることに気づき、新たな価値を生み出すことができるようになることを目指す。

(2) プログラムの構成

はじめに、先入観によって職業選択の制限を受けた女子高校生エピソードを提示し、「ふつう」という言葉についての感情的理解をさせる。具体的には、女子高校生のAさんは大工になることを希望していたが、学校の先生に「それはふつうじゃないから別の進路にしよう」という言葉を掛けられたというものである。エピソードを紹介し、「自分がAさんだったらどのように感じるか」という問いを提示し、感情的理解を促す。その後、知的理解の段階では、大工を取り巻く男女の環境についての知的理解を促す。具体的には、大工の年収が男女で約100万円の差があることや、大工の男女比が99:1であることなどを伝え、先生の発言の背景などを確認する。そして、エピソードについて感情的理解と知的理解を行った上で、先生の発言についての考えを尋ねる。ここで、自分のジェンダー観に基づく価値を吟味させる。このねらいは、先生の発言は社会的な背景に基づくものであり、悪気がなかったとしても、「ふつう」という言葉が聞き手に与える不条理な感情に気付かせ、問題意識を持たせることである。

次に、文化の違いにより、入浴の制限を受けた外国人のエピソードを聞いて、「ふつう」という言葉についての感情的理解をさせる。具体的には、マオリ族（ニュージーランドの先住民）のBさんは日本の温泉に入ることを望んでいたが、温泉施設の人に、「イレズミがある人は入れないのがふつうですよ」と言われ、マオリ族の伝統文化であるイレズミを理由として入浴を拒否されたというものである。エピソードを紹介し、「自分がBさんだったらどのように感じるか」と問い、感情的理解を促す。その後、イレズミに関する文化間での認識の違いについて理解させる。具体的には、日本ではイレズミには刑罰に使われるなど否定的なイメージがあるのに対して、マオリ族では社会的アイデンティティを示すという伝統的な文化としてのイメージがあることを伝える。以上の過程を経て、温泉施設の人の発言をどのように評価するかを尋ねる。最初のエピソードに比べると、こちらのエピソードは、「ふつう」という言葉を使った人の感情に共感し易いものとなっている。このねらいは、場面、状況、立場などに

よって「ふつう」という言葉の認識が異なり得ることに気付かせることである。

次に、20 枚の「ふつう」カードを使う学習を行う。「ふつう」カード（資料 1）とは、「ふつう」「ふつうではない」という言葉が使われた文章を示したカードである。「ふつう」カードには、「男子のランドセルは黒がふつうである」「給食を残さないのがふつうである」「お年寄りに席を譲るのがふつうである」「小学校に行くのがふつうである」などの内容が書かれている。そして、このカードに書かれている内容について、グループで①問題なし、②どちらかといえば問題なし、③少し問題あり、④問題ありの 4 段階で評価し、グループで合意形成を行う。合意形成を行う理由は、お互いの価値観を明確にすることである。

資料 1 「ふつう」カード

1. 男子のランドセルは黒がふつうである	2. 女性が大工になるのはふつうではない	3. 人に暴力を振るわないのがふつうである	4. 学校の休み時間はふつう外に行く
5. テスト前はふつう勉強するだろう	6. 授業中に立つのはふつうではない	7. 女の子が野球をするのはふつうではない	8. 男子のロングヘアはふつうではない
9. 人間がカエルを食べるのはふつうではない	10. 小学校に行くのがふつうである	11. 刺青がある人は温泉に入れないのがふつうである	12. 女子はふつう字がきれいである
13. 野球部は坊主にするのがふつうである	14. お年寄りに席を譲るのがふつうである	15. ご飯を手で食べるのはふつうではない	16. 料理はお母さんが作るのがふつうである
17. 税金を払うのがふつうである	18. 給食を残さないのがふつうである	19. 同性を好きになるのはふつうではない	20. 毎日掃除することはふつうである

る。合意形成を目指すには、譲れないところと寄り添えるところを常に意識しながら話し合いをする。それによって、「ふつう」が境界を生み出す可能性や、

「ふつう」という価値判断基準を捉え直すように促すことができるのではない。そして、「ふつう」カードの評価を行った後に、「カードを4段階で分けて、気づいたことは何だろう」と問う。さらに具体的な、「問題なしと問題ありの違いは?」「少し問題ありと問題ありの違いは?」などの問いを用意しているが、これは、自分たちの判断に共通する価値基準は何かを考えることにある。

(3) 学習指導案

①プログラムの目標

- ・様々な社会的要因により、それぞれの「ふつう」が作られ、普段何気なく使っている「ふつう」という言葉が、他者との境界を生み出してしまっていることに気付くことができる。
- ・自分の「ふつう」という考え方を見直し、新たな「ふつう」という考え方を捉え直そうとすることができる。

②対象学年・教科領域

小学校中学年から高学年。特別活動、総合的な学習の時間等で実施可能。

③プログラムの展開

	教師の発問・指示	教授・学習過程	予想される反応 児童から獲得する知識
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○アイスブレイクとして、自己紹介をしよう。その中で、自分のルーティンを紹介しよう。 ○今日は、「ふつう」という言葉について考えていきます。 ○みなさんは、普段どんな時に「ふつう」という言葉を使うだろう。具体例を挙げてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> T：指示する。 C：話し合う。 T：説明する。 T：発問する。 C：答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの人と同じ言動に対して使う ・多くの人が行っていることに対して使う ・1日3食がふつう
展開	<ul style="list-style-type: none"> ○エピソード①を紹介する。 ○自分がAさんの立場だったらどう感じるだろう。 ○個人で考えたものを周りの人と共有しよう。 ○エピソードの裏に隠れた状況を伝える。 ○エピソードの裏に隠れた 	<ul style="list-style-type: none"> T：説明する。 T：発問する。 C：考える T：指示する。 C：話し合う T：説明する。 T：説明する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の夢を否定されるのはかわいそう ・先生の考え方や発言は間違っている ・自分の価値観を押し付けるのは良くない ・周りの人も同じような考えを持っている ・大工の男女比は99:1である ・給料の差も存在する ・先生の発言もAさん

	<p>状況を聞いた上で、先生の発言はどうか。</p> <p>○エピソード②を紹介する。</p> <p>○自分が B さんの立場だったらどう感じるだろう。</p> <p>○個人で考えたものを周りの人と共有しよう。</p> <p>○エピソードの裏に隠れた状況を伝える。</p> <p>○エピソードの裏に隠れた状況を聞いたうえで、温泉施設の人の発言はどうか。</p> <p>○「ふつう」という言葉を扱ったゲームをしてみよう。</p> <p>○20 枚の「ふつう」カードをグループで 4 段階に分けてみよう。</p> <p>○グループで考えた評価を全体で共有しよう。</p> <p>○「ふつう」カードを 4 段階に分けて気づいたことは何だろう。</p>	<p>C：考える。</p> <p>T：説明する。</p> <p>T：発問する。 C：考える。</p> <p>T：指示する。 C：話し合う。</p> <p>T：説明する。</p> <p>T：説明する。 C：考える。</p> <p>T：説明する。 C：活動する。</p> <p>T：指示する C：考える。</p> <p>T：指示する。 C：話し合う。</p> <p>T：発問する。 C：考える。</p>	<p>のことを思っただけのことかもしれない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それでも、個人の夢を否定するのは違う <p>・入浴できないことや自分の文化を否定されたことがかなしい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なんで否定されているのかも分からない <p>・マオリ族の伝統文化であり、ファッションの 1 つである</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本では、刑罰の 1 つであったりして否定的な印象が植え付けられている <p>・日本での話なので、日本の文化に従うべきである</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ファッション的な意味を持つイレズミを否定するのはおかしい <p>・1 番は個人の自由を全く尊重していないので④問題ありである</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題なしは法律観点から見ても人権を侵害しているものである ・人が傷つきそうなものは問題がある
<p>終結</p>	<p>○授業を通して考えたことは何ですか？</p>	<p>T：発問する。 C：考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ふつう」というのは人それぞれである ・「ふつう」という考え方や言葉によって、

			差別されたり，不利益を被る人がある
--	--	--	-------------------

(筆者作成)

(4) 評価方法

子どもの価値判断基準の変容については、グループワーク内での話し合いやワークシートへの記述に基づいて評価を行う。さらに、授業内での価値判断基準の変容を明らかにするために、授業前後で「ふつう」の捉え方を確認する。それらの分析を通して、どんな変容が起こったのか、また、その変容はどのような要因で起こったのかを明らかにする。

IV 開発プログラムの成果と課題

開発プログラムの成果を、「ふつう」カードの4段階評価と、授業終了後の感想の2つのデータから分析する。

「ふつう」カードの項目のグループごとの回答数を表2に示す。

表2 各項目について評価したグループの数

1. ランドセル	① 1	② 2	③ 3	④ 1 1	(17)
2. 女性が大工	① 0	② 1	③ 5	④ 1 1	(17)
3. 暴力	① 1 4	② 1	③ 0	④ 0	(15)
4. 休み時間	① 0	② 1	③ 1 0	④ 5	(16)
5. テスト勉強	① 1 1	② 5	③ 1	④ 0	(17)
6. 授業中の起立	① 4	② 4	③ 7	④ 0	(15)
7. 女性が野球	① 0	② 0	③ 0	④ 1 4	(14)
8. 男子のロングヘア	① 0	② 0	③ 2	④ 1 4	(16)
9. カエルを食べる	① 0	② 3	③ 7	④ 6	(16)
10. 小学校に行く	① 1	② 5	③ 6	④ 4	(16)
11. イレズミ	① 0	② 3	③ 1 0	④ 2	(15)
12. 女性は字がきれい	① 0	② 1	③ 1	④ 1 3	(15)
13. 野球部は坊主	① 0	② 1	③ 5	④ 9	(15)
14. お年寄りに席譲る	① 4	② 7	③ 4	④ 0	(15)
15. 手で食事	① 0	② 2	③ 5	④ 8	(15)
16. お母さんが料理	① 0	② 0	③ 1	④ 1 2	(13)
17. 税金	① 1 2	② 1	③ 0	④ 0	(13)
18. 給食	① 1	② 4	③ 6	④ 0	(11)
19. 同性愛	① 0	② 0	③ 0	④ 1 2	(12)
20. 毎日の掃除	① 2	② 7	③ 2	④ 1	(12)

※表内の丸数字はそれぞれ以下の評価段階を示している。

①問題なし ②どちらかといえば問題なし ③少し問題あり ④問題あり

※右端の()内はグループの総数である。総数に違いがあるのは、回答できなかったグループが存在したからである。

「3. 人に暴力を振るわないのがふつうである」や「17. 税金を払うのがふつうである」については、ほとんどのグループが「問題なし」と評価している。一方で、「7. 女の子が野球をするのはふつうではない」や「19. 同性を好きになるのはふつうではない」については、ほとんどのグループが「問題あり」と評価している。この違いは、法律に関わるかどうかや人が傷つくかどうかによるものであった。また、「6. 授業中に立つのはふつうではない」や「18. 給食を残さないのがふつうである」は、グループによって評価が分かれた。「6. 授業中に立つのはふつうではない」について「問題なし」と評価したグループは、「周りに迷惑をかける」と述べているのに対して、「少し問題あり」と評価したグループは、「座ってられる子どもばかりではないから」や「多動性障害などを持った子にとっては仕方がないことかもしれない」と述べている。つまり、それぞれの持つ「ふつう」は想定される立場や場面によって異なっていると言える。

次に、授業後の感想を分析した結果について論じる。参加した学生の多くは、人それぞれの「ふつう」の基準が異なることや、また、「ふつう」が他者との境界を生み出すことを認識していた。例えば、前者については、「自分の中では普通であっても周りからしたら違ったり、その価値観の差が大きな壁を作ることがあると感じた」や「自分の基準で普通と考えていることに改めて気がついた」などの記述があった。後者については、「ふつうという言葉を使ってしまうことによって、ふつうの概念に当てはまらない人たちの差別につながってしまうと思った」や「「ふつう」という言葉を安易に使う事によって、その「普通」を受け入れられない人たちを傷つけたり、誤解を与えてしまったりする恐れがあると感じました」などの記述が見られた。

次に、開発プログラムの課題についてである。開発プログラムの課題としては、個人で考える時間や全体で共有する時間をしっかりとることと、「ふつう」カードの内容のバランスをとることの2点を挙げるができる。前者については、より具体的に自分と他者を区別する価値判断基準の変容を明らかにするために必要であると考えられる。今回の実践では、十分な時間を確保することができなかったが、この点が改善されれば、個人の考えをまとめる段階からグループの考えをまとめる段階までの価値判断基準の変容過程や、他のグループごとの考えを聞いたうえで見直した個人の意見の変容過程を確認することができるだろう。課題の后者は、授業アンケートに見られた「（「ふつう」を）あまり使わないように意識しないとと思った」という回答をふまえたものである。今回のプログラムの目的は、「ふつう」という言葉によって他者との境界が作られることに気付き、自分と他者を区別する価値判断基準を問い直すということであった。しかし、「ふつう」カードの「3. 人に暴力を振るわないのがふつうである」などをはじめ、あってよい「ふつう」も存在する。このプログラムは、「ふつう」という言葉の使用には思い込みや偏見が含まれる可能性があるということを示唆するのみで、「ふつう」という言葉自体を否定する目的はなかった。それにもかかわらず、「ふつう」という概念を全く否定するような意見が出され

たのは、「ふつう」カード 20 枚のバランスに問題があったと考えられる。表 2 を見ると、多くの項目において、かなりのグループが「少し問題あり」や「問題あり」と評価している。比較的否定的な評価がされやすい項目が多かったことが、学習者に、「ふつう」という言葉について否定的な印象を与え、それが先述のような意見につながったのであろう。この意見を述べたのは 1 人であったが、学習者が今回のように大学生ではなく、より年齢が低い子どもであれば、カードの数の偏りからより強い影響を受けると思われ、改善が必要であると考えた。

V おわりに

本稿では、自分と他者を区別する価値判断基準について考える教材として「ふつう」カードを使った授業を提案した。提案した教育プログラムを、大学生を対象として実践し、学習者の反応を分析することで、他者との境界を問い直すという点においてプログラムや教材が有効であることを検証できたと考えている。

今後の研究の課題としては、明確な評価基準を設定することと、小・中・高校生を対象に実践を行うということが挙げられる。評価に関しては、プログラムを通して学習者が何を達成しているのかという点が曖昧であり、価値判断基準の変容を見て取るには、不十分と言わざるを得ない。今後は、評価基準をより明確にし、小・中・高校生を対象に実践を行い効果を検証したいと考えている。

(本研究は、松原と桑原が共同で企画し、松原が執筆したうえで、桑原が全体を調整した。)

【註】

- 1) 南浦涼介「多様性」 棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書、2022年、p. 70.
- 2) 紙田路子「小学校社会科授業における価値基準の分析対象—多面的な価値判断基準の育成をめざして—」『日本教科教育学会誌』第 41 巻、第 2 号、2018 年、p. 43.
- 3) 久保啓太郎「信念変容の授業構成原理—L.E. メトカーフの社会科教育論の実現—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 58 号、2003 年、p. 68.
- 4) 同上、p. 69.
- 5) 同上、p. 69.
- 6) 横川和成「開かれた社会観の形成を目指した社会問題学習の構想—中学校公民的分野小単元「ワーキングプアからみる現代社会」を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol. 20、2012 年、p. 72.
- 7) 佐野予理子・黒石憲洋「「ふつう」であることの安心感 (1) : 集団内における関係性の観点から」国際基督教大学学報『教育研究』第 51 号、2009 年、p. 41.

【参考・引用文献】

- ・南浦涼介「多様性」 棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書，2022年.
- ・紙田路子「小学校社会科授業における価値基準の分析対象—多面的な価値判断基準の育成をめざして—」『日本教科教育学会誌』第41巻，第2号，2018年.
- ・ウィリアム・ピーターズ著/白石文人訳『青い目茶色い目—人種差別と闘った教育の記録』日本放送出版協会，1988年.
- ・久保啓太郎「信念変容の授業構成原理」全国社会科教育学会『社会科研究』第58号，2003年.
- ・横川和成「開かれた社会観の形成を目指した社会問題学習の構想—中学校公民的分野小単元「ワーキングプアからみる現代社会」を事例として—」日本公民教育学会『公民教育研究』vol.20，2012年，pp. 67-83.
- ・佐野予理子・黒石憲洋「「ふつう」であること，の安心感（1）：集団内における関係性の観点から」国際基督教大学『教育研究』第51号，2009年，pp. 35-42.

Research on a Citizenship Education Program that Raises Awareness of the Boundaries Between Self and Others Defined by the Concept of 'Normal'

MATSUBARA Jin*1 K UWABARA Toshinori*2

This research aims to clarify the program composition that questions children's criteria for value judgment, namely the value judgments that differentiate oneself from others. It seeks to reveal the effectiveness of this program composition and the transformation of the participants' value judgment criteria by experimentally implementing the developed program with university students. In this study, a new compositional principle incorporating emotions, which was not present in previous studies on value judgment learning, is clarified. Through the development and practice of the program, it was observed that the participants realized the existence of boundaries distinguishing themselves from others by thinking through not only social perception but also emotions, thereby generating new values. Repeatedly revisiting these boundaries between self and others is believed to lead to a truly diverse society.

Keywords (9 pt): diversity, studies on value judgment learning, social perception, emotion, normal

*1 Graduate School of Education, Okayama University (Master Degree Course)

*2 Faculty of Education, Okayama University