

小学校社会科における竹島（独島）領有論争問題の授業実践とその考察

－反論・反駁を意識した意見文の書き方指導への契機となった実践として－

岡 田 泰 孝

- 1 問題の所在と目的
 - －未来を担う子ども達に涵養したい人間性や思考力－
- 2 領土領有論争問題を取り上げる意義
 - 2-1 領土問題を学ぶ難しさはどこにあるのか
 - 2-2 領土問題学習の先行研究
 - 2-3 相手の主張・背景を知ろうとする態度こそ未来を担う子どもたちに涵養したい人間性
 - 2-4 時事問題について考えることで、未来を担う子どもたちに涵養したい思考力と人間性
- 3 実践事例の構想と方法について（実践は、2013年1月～2月に行われた）
 - 3-1 題材名 「竹島はどここの国の領土か」
 - －その決め方について論争する－
 - 3-2 題材の【場面設定】について
 - 3-3 学習の履歴および学習指導計画
 - 3-4 本実践の特色
 - －解決策の妥当性を問い直す－
- 4 竹島領有論争問題の授業実践の実際について
 - 4-1 日本側と大韓民国側になって討議した時の授業記録
 - 4-2 竹島問題を解決しの方策案、それぞれについて、長所・短所を考える授業の記録
 - 4-3 子どもたちの考えを7つに分類し、それぞれの考え方へ、自分の思いを述べ合う
- 5 意見文に考えをまとめる
 - 5-1 なぜ意見文なのか
 - 5-2 意見文の課題について
 - 5-3 意見文の例とその考察
- 6 課題と展望
 - 6-1 子ども達を書いた意見文から見えてきた課題
 - 6-2 意見文の書き方
 - －反論を想定し反駁をする力－ にかかわる今後の展望

【補註】

【参考文献】

【付記・謝辞】

1 問題の所在と目的

－未来を担う子ども達に涵養したい人間性や思考力－

我が国の子ども達の学力について、各種調査から、思考力・判断力・表現力を更に伸ばすことが課題であるという指摘がある。同時に、道徳が特別の教科となったことに裏付けられるように、人間性や道徳性を涵養することも求められている。これら課題は、国立教育政策研究所が、「人間を全体的にとらえ、思考力等（知）、道徳性等（心）を関連づける必要があり、それが『21世紀型能力』である」という提言と軌を一にする。

「21世紀型能力」を養うための題材には、「対話」や「討議」などの言語活動を通して思考力を要し、道徳的な葛藤に出逢えるような、自分にとって当たり前・自明と思いついていたり価値について改めて問い直せるような内容を設定したいと考えてきた。なぜなら、相手がいる、しかも、分かり合えない可能性が高いことを前提にした場合には、単に自分の主張を伝えたいだけでは「対話」や「討議」は成立せず、むしろ相手の主張を良く聴いて応答性を高め、争点を理解し合い、何に合意ができて何に合意ができないのを探っていくことこそ、一層重要になると考えるからだ。

特に、政治的な問題について、相手を説得するために必要とされる資質・能力が、シティズンシップ教育の要素⁽¹⁾になっている「政治的リテラシー」⁽²⁾である。この「政治的リテラシー」を涵養するための方策・題材・内容について、イギリスのシティズンシップ教育を推進したバーナード・クリックは、「政治を様々な理想や利害の活気に満ちた対立として捉え、迫真的で生気があり現場直結で、参加したくなるものとして」子ども達にも受け止められる「時事問題」が望ましいと推奨している⁽³⁾。

また、道徳的な葛藤に出逢えるように、自分にとって当たり前・自明と思いついていたり価値について改めて問い直せるような題材を学習で扱うことが求められている。

以上の理由から、「未来を担う子ども達に涵養したい人間性や思考力」を涵養するために、小学校6年生の社会科で、竹島（独島）領有論争問題を取り上げることにした。

2 領土領有論争問題を取り上げる意義

2-1 領土問題を学ぶ難しさはどこにあるのか

領土問題は、双方の国民にとって理解しづらいテーマである。なぜなら、「自国が正しいはずなのに、問題を解決できないのはどうしてか」という思いがあるからだ。その結果、領土問題が過激な国家主義を引き起こし両国に多大な不利益を引き起こすことになりかねない。

私は竹島は、日本の領土だと思ってきたし今でもそう思っている。しかし、それを「大韓民国の人々に理路整然と説明し理解を得よ」といわれると難しい。日本が、「日本固有の領土」だと根拠を並べても、大韓民国側も「大韓民国固有の領土」たるだけの根拠を主張しており、全く平行な関係が未来永劫続きそうな予感がするからである。

歴史的にも、個別の領土紛争においては、関係国どちらの主張にもそれらしき根拠があり、片方が100%正しく、片方が100%間違っていることは、ほとんどないと言われる。

双方が自国の領有権を一方的に主張し強硬姿勢をとり続けた結果、両国の関係が悪化し、不利益を被ってはならない。軍事衝突までいかずとも関係悪化による貿易額の減少も、経済的発展という点で不利益と言える。大切なことは、自国と相手国の主張やその歴史的背景を知り、何に合意でき、何に合意できないのかを理解することであると思う。

2-2 領土問題学習の先行研究

領土問題学習の先行研究から取り上げ方の留意点を参考にし、それらを踏まえて実践行う。草原和博は、海外の教科書や実践を分析して、以下の4点を指摘している⁽⁴⁾。

① 「国境・国土・領土」を直接的に教えようとする場合は、どのような「問題」があるのかをとら

えさせる。

- ② 「国境・国土・領土」を教えるに当たって、解決の見通しのある見解の相違として示すこと。
- ③ 「〇〇（政府，団体，個人）は，どこを，どこまでを領土と主張している」－これを事実として見なすこと。
- ④ 主権者たる国民・市民に求められるのは，（a）様々な主張とその根拠を見極め，それらを比較・批評できる批判的思考力と，（b）論争の背景やそこに妥協や合意をもたらす方策について知っているとすること，である。これらの提言にそって実践できた部分には，本文中に，その旨を明記した。

2-3 相手の主張・背景を知ろうとする態度こそ未来を担う子どもたちに涵養したい人間性

竹島論争問題について，日本政府も大韓民国政府もパンフレットを出している⁽⁵⁾。授業でこれらの資料を使うことによって、授業者の恣意性を排除すようにした。

このことによって、草原の3点目の指摘－『〇〇（政府，団体，個人）は，どこを，どこまでを領土と主張している』，これを事実として見なすこと』として反映できる。日本外務省，大韓民国海洋水産開発院の資料共に自国に有利な資料・根拠を中心に伝えている。そして両国とも相手側の主張を顧みることなく自己主張ばかりを繰り返す。

しかしながら，互いに自国に不利な情報も知り，それへ反駁して，認識の異なりを埋めようとする姿勢なしには，簡単に溝は埋まらないと考える。例えば，日本は，1905年に竹島を島根県に編入したが，それは島根県の告示に掲載されただけで，大韓帝国（当時の国名）側は知る由もない。しかし，その5年前の1900年に，大韓帝国が独島編入を宣言しており，こちらは大韓帝国勅令として公表されている。なによりも，日本が大韓民国側の主張で，受け止めようとするべきことは，大韓民国にとって，1905年の日本による竹島編入は，1910年の日韓併合への布石として捉えられているということだ。それは，以下の歴史的な出来事からも想像に難くない。1905年1月28日，日本政府が閣議で竹島と命名し，島根県隠岐島司の所管とした。同年5月27日-28日，日露間で日本海海戦が行われた。同年11月17日，第二次日韓協約が締結され，事実上，大韓帝国は日本の保護国となった。

大韓民国が竹島に対して，こだわりをもっているのは，日本の植民地化に対する大韓民国の国民感情の表れだと考えて良かろう。竹島は，大韓民国人にとって，独立と自尊心のシンボルと考えられるからだ。このように歴史的な背景をお互いにもっと知るような授業をおこなうことを指向して，本実践に望むことにした。

2-4 時事問題について考えることで，未来を担う子どもたちに涵養したい思考力と人間性

島根県では小・中学校において「竹島に関する学習」を，北海道でも「北方領土の学習」を全県・全道を挙げて行われており，共に実施状況は90%を越えている。

また，島根県では，単元「わたしたちの国土」で「竹島学習リーフレット」を活用した（5年社会），単元「戦後の歴史」で領土問題を調べた（6年社会），などが報告されている。以上から，小学校で竹島領土論争問題について考えることは，一般性が図りやすいと考えられる。

島根県などが主催する「竹島・北方領土問題を考える」中学生作文コンクール（2012）で最高賞に選ばれた中2生徒の意見文は，「韓国・鬱陵島に調査に向かった日本の国会議員が入国を拒否された事例を取り上げ，領土問題の話し合いの難しさを指摘。小，中学生のころから互いの国の文化を学び，相手に好意を持った上で，冷静に問題解決に取り組む必要性を訴えた」と報道されている⁽⁶⁾。この生徒が主張するように，日韓文化相互交流を推進した点は子どもらしい発想で素晴らしいと思う。これに留まらず，領土問題の争点についての指摘があれば，論理的な判断ができる可能性が開かれると思われる。

このような領土の問題は，相互交流をはかり異質性を認め合って多文化の中で共生していく教育とともに，領土領有論争問題そのものについて，自分で争点を知り対話や討論に参加し，実際に判断することで，論理的で批判的な思考力を高められる。と同時に，相手の主張を理解しようとする人間性を育むという両輪の教育が必要であると考えられる。

3 実践事例の構想と方法について (実践は、2013年1月～2月に行われた)

3-1 題材名 「竹島はどここの国の領土か」 ―その決め方について論争する―

一般的に言われる解決策である「国際司法裁判所（または国連など、第三者の機関）で決定する」ことを唯一絶対の解決策と自明視せず、子ども達が知恵を出し合って、様々な解決策を考え相互に批評することが本実践の特徴である。

3-2 題材の【場面設定】について

「日本と大韓民国の間に横たわる竹島（大韓民国では独島＝トクトと呼んでいる）の領土問題が、日韓関係を厳しいものになっている。日本政府は『竹島は、歴史的事実に照らしても、かつ国際法上も明らかに我が国固有の領土です』と言い、大韓民国政府も『独島は大韓民国の固有領土』と言い、全くの平行線である。なぜ、このようなことになってしまったのか。そして、日本と大韓民国が、より良い関係を築いて行くためにはどうすれば良いのか考えて行こう。」という学習場面を設定した。

3-3 学習の履歴および学習指導計画

1～3時：既習の歴史的な学習や、普段の時事問題の知識から、竹島は、日本と韓国、どちらの領土であるか、自分の考えを発表しあった。また、竹島問題の解決の仕方について話し合い、第三者が両国の話を聞いて、判断する方法が良いことになった。そこで、この第三者機関を国際司法裁判所に見立てて、日本国領（11人）、大韓民国領（10人）、国際司法裁判所（11人）の三者で話し合いを進めることにした。

4～7時：古地図、韓国併合と竹島編入、サンフランシスコ講和条約の解釈の仕方の違いを調べ、話し合い、国際司法裁判所が評価する。討論の第1回目は、江戸時代以前、江戸時代の竹島問題を扱う。討論の第2回目は、明治維新以降、日清・日露戦争、韓国併合、太平洋戦争終戦までの竹島問題を扱う。討論の第3回目は、太平洋戦争終戦から現在までの竹島問題を扱う。

なお、3回の討論では、日本・大韓民国双方が、16票ずつ獲得した。なお、学習開始前と3回の討論終了後では、子どもたちの意識や思考は以下のように変わった。

学習開始前…日本領＝14名、大韓民国領＝2名、分からない＝16名

討論後…日本領＝12名、大韓民国領＝11名、分からない＝8名、欠席1名

8～10時：日韓基本条約、日韓漁業協定、「竹島の日」制定までの経緯も踏まえ、総合的に考えてどちらの領土か決める方法を、両国がより良い関係を築く視点から考える。最終時（第10時）には、意見文を書いて考えをまとめる。

3-4 本実践の特色 ―解決策の妥当性を問い直す―

第2時に、領土問題の解決の仕方について話し合った結果、第三者機関に仲介、または、判断を仰ぐ方法が良いということになった。そこで、子どもたちが、日本側、大韓民国側、国際司法裁判所というグループに分かれて学習活動を行うことにした。第4～7時では、日本と大韓民国政府の主張のどちらが説得力があるのかを、議論してきた。

しかし、日韓いずれが有利かを判断するだけで終わらせるのではなく、竹島は、日本領か大韓民国領かを定める決め方自体を、子どもたちが議論していくことにした。今回は、国際司法裁判所に見立てた、第三者が判断するという立場で授業を行ったが、この方法が竹島問題の解決方法に向いているのか、いないのかを議論することにした。決め方の妥当性を議論すること自体が民主主義のあり方を問い直す行為であると考えた。

第4～7時では、日本と大韓民国政府の主張のどちらが説得力があるのかを、議論してきたが、実際の日韓の相互不信を、子どもたちは相似形的に追体験したことになる。日韓相互の議論は埒があか

ず、子どもたちが、第三者が判断するという解決方法自体をどのように判断するのかを学習の落としどころにすることにした。よって、第8・9時では、それらの話し合いを生かして、実際にはどのような方法で決めるのが良いのかを議論することにした。

なお、竹島領有問題の解決の決め方について実践する方向性は、田村（2015）の言う、これからの政治教育では「争点や問題ではなく、決め方を扱う」⁽⁷⁾という考え方にも合致する。

4 竹島領有論争問題の授業実践の実際について

4-1 日本側と大韓民国側になって討議した時の授業記録

ここでは討議の第2回目、すなわち明治維新以降、日清・日露戦争、韓国併合、太平洋戦争終戦までの竹島問題を扱った討議場面の一部を記述する。

この討議の場面で重要な点は、子ども達が、日本側と大韓民国側の両政府の竹（独）島パンフレットを基盤にしながらか自分たちで資料を集め、詳しい事実を調べている点である。紙幅の都合上、部分的にしか掲載できないが、子ども達なりに詳しく調べ、論理的に考えようとして、相手の矛盾点を追求しようとする姿が伝わればよいと思う。

また、この活動によって、草原の指摘の4-「(a) 様々な主張とその根拠を見極め、それらを比較・批評できる批判的思考力」が涵養されると考えて設定したものである。

4-1-1 子ども達の話し合いの実際から

【日本から大韓民国へ】

T：相互に質問し合い、応答しましょう。

C1：独島は鬱陵島の東にあるはずなのに、韓国の地図では西に書かれている。実際に鬱陵島の西にこのような島は存在しない。これは竹島ではない。

C2：韓国併合時の大韓帝国勅令41号で竹島の領有を主張しているが、原文の内容からして竹島は含まれていない。勅令に書かれたような島はない。

【大韓民国から日本へ】

C3：韓国側の主張をいいます。江戸時代、幕府には竹島が日本領だという認識はなかったということです。

C4：僕たちが独自に印刷した「独島の真実」という資料に載っていたのですが、鬱陵島は竹島と言われ、竹島は日本ではないという認識があったため、このようなことになったのだと思います。

T：作戦タイムが終わったら、報告に対して反論しましょう。

【日本から大韓民国へ】

C5：竹島は日本領ではないに対して、当時、日本は鎖国でしたが、幕府は竹島への渡航禁止というお触れは出していません。つまり、幕府は竹島は日本領であると考えていたと思われます。竹島が外国なら鎖国の禁を破ることになるからです。

C6：他にも、明治時代の外務省が出している資料を見ても「竹島への渡航免許を出していた」とあるように、竹島は日本領と見なしていたといえます。

【大韓民国から日本へ】

C7：鬱陵島の形もいろいろだから、于山島の形が違っていてもおかしくはない。正確な地図もあった。

T：竹島は鬱陵島だといっていたけれど、ここで使っている竹島は今の竹島のこと？鬱陵島が竹島と呼ばれたり呼ばれなかったり、混乱していないかと思って…。

4-1-2 話し合いにかかわる考察

C 4児の発言にあるように、江戸時代の「鬱陵島は竹島と言われ、竹島は日本ではないという認識があった」という歴史的にも誤解を生む問題を発見したり、C 5児のように、「幕府は竹島への渡航禁止というお触れは出していません。ということは、幕府は竹島が日本領であると考えていたと思われます」と、鎖国という歴史学習の既習事項を生かしたりして、論理的に考えながら反論する姿が窺える。論争という学習活動において、相手の主張に反論したり、反駁したりすることを通して、筋道立てて議論することが求められるとともに、何が分かり合えないのかが明らかになってきたことが重要である。

4-2 竹島問題を解決しの方策案、それぞれについて、長所・短所を考える授業の記録

第8時～9時にかけて、子ども達は竹島問題を解決する方策案を提案し合った。紙幅の都合上、部分的にしか掲載できないが、子ども達なりの真剣さが伝わればと思う。

ここでは、前時に記入した、「討論のまとめ」の結果を見て、竹島領有問題を解決して、日本・大韓民国のよりよい関係を築くための方策案のそれぞれについて、長所・短所を考える場面で出された意見を紹介する。

- T：私はどっちが多いのかわかっているのですが、竹島は日本領だという人が14人、大韓民国が2人、どちらかわからにというのが16人だったのが、討論が終わると、日本領が12人、大韓民国領が11人、どちらかわからないのが8人だったよね。
- T：第三国（国際司法裁判所）の立場の人たちの評価に対してどう思うかを読んでもみると、面白かったですね。はじめから立場を決めてしまっている人もいましたね。感想を読んでどう思ったかを聞かせてもらえますか。
- C：竹島は島が欲しいというより資源がほしいということで始まった問題だから、資源を半分に分ければ解決する。もしも島がほしいのであれば、島が2つあるのだから二つの島を分ければいいと思いました。
- C：私はお互いに認め合って共存するのに賛成。もめる必要もないと思う。
- C：まじめに考えて、爆破してしまうのがよいと思った。ちょっと最後まで聞いてくれる？資源がなくなれば、そこに住みついていた動物や植物のいなくなるので、もめる象がなくなればよいと思いました。
- C：国際司法裁判所が判断することに賛成。より公平な目で判断してもらえれば早くすむ。
- C：どうせ韓国は国際司法裁判所に出ないのだから、ほったらかしにしておくのがよいと思いました。
- C：二つに分けて両国のものにするというのに賛成です。
- C：両国が領有して共存するというのに賛成。
- C：お互いに認め合って共同で住むのに賛成。その方が安心できるかな。
- C：盛り上がってきた、「ただの島」だと考えて、誰も進入禁止にすればいい。

以上のように、子ども達から提案がなされた。それらに対する子ども達の話し合いの様子は以下の通りである。また、この話し合いは、草原の指摘の②「『国境・国土・領土』を教えるに当たって、解決の見通しのある見解の相違として示すこと」に対応している。

4-3 子どもたちの考えを7つに分類し、それぞれの考え方へ、自分の思いを述べ合う

- T：皆さんの意見を私が6つから7つに分類しました。
- C：「無回答」と「無記入」の違いはなんですか。
- T：微妙な答えでどう書いて良いかわからなかったんだ。
- T：分けたのは、日韓両国が話し合っどちらの国の領土と決める」「当事者同士が話し合っど決める」「半分ずつにする」「共同利用する」「どっちのものにもしない」「いつまでももめるならあげちゃへ」「日本と韓国以外の第三国にあげちゃへ」などです。
- T：それぞれのれ方法について、(学習シートンの)「いいなあ」「ちょっとだめ」の横に、その理由を書いてみてください。書きやすい方法からでいいから。

4-3-1 方法(1)「日韓両国で話し合い、日本領か大韓民国領か、どちらかの国の領土として決定する。」
について話し合う

- T: 方法(1)に「いいなあ」っていう人? あったらどうぞ。
C: 話し合いだけは良いが、決めるのはだめ。
T: では、「ちょっと」って人は?
C: お互い、譲り合わないの、話し合っても意味がないと思います。
T: どうしてそう思ったの
C: だって日本は自分のもの、韓国も自分のものっていうから、絶対に決まらない。
C: 方法(3)の「日本と大韓民国で、半分に分ける」に対して、これおかしい。
C: そんなこと言うとまた討論になるよ。
C: 韓国(人)は民族性で日本のものって言っても譲ってくれない。

4-3-2 方法(2)「国際司法裁判所(または国連など、第三者の機関)で、どちらかの国の領土として決定する。」について話し合う

- T: 方法(2)の良いところは?
C: 裁判所は、最初はどっちのものでもないというところから始めると思うので、平等になると思う。
C: だめです。全世界が第三者的立場でやるとは思えない。
C: 第三者の意見を聞くと、日本も韓国も納得するから良いなと思いました。
C: 韓国が裁判に出ないのでむり。多数決でやるとすぐ決まるから良いなと思いました。

4-3-3 方法(3)「日本と大韓民国で、半分に分ける。」について話し合う

- T: じゃ、方法の(3)番目。半分に分けるやつ。
C: 西の島と東の島と分けるなら平等かなと思いますが、資源については半分にはできない。
C: 魚は分けられないか。
C: 早い者勝ちで取っちゃえ。
T: そんなことすると資源がなくなるよ。
C: どちらも利用できることはよい。
C: 西島と東島では資源環境が違うので、どちらが領有するかで問題が起こると思います。
T: ここの資源って何なの?
C: アワビとか、アシカとか…
T: 魚介類ってこと?
C: 西島と東島では大きさも違うし、経済水域の分け方も違うし、公園になるかは疑問だから反対です。

4-3-4 方法(4)「日本と大韓民国の共同利用とする。」について話し合う

- T: 方法(4)の共同利用をすると、大きい、小さいとかは関係なくなりどちらも利用できるのでは良いのではないですか。
C: 共同利用するとめめることもなく、両国の利益になるのでいい。
T: 「ちょっと」って言う人いますか?
C: 共同利用すると魚を取りまくって、両方の国とも不幸になるので、やめた方がいい。
C: 韓国人と日本人と一緒に住むって言うけれど、実際に住むのは一般人じゃなくて、韓国の軍人、日本の自衛隊が住むことになって争いがおこる。
C: ピストルもって行けばいい。
T: この島の写真を見てよ。崖ばかり、ここで一般の人が住むとは思えない。もう少し、現実的に考えてよ。

4-3-5 方法（5）「日本の物でも大韓民国の物でもないことにする（どちらの領土か決めない。）について話し合う

T：では、方法（5）について

C：これまで何回も話し合ったけれど決まらなかったの、入ってくる人を拒むのも無理なので、爆破してしまえばいい。

C：曖昧にってしまうと、韓国の人の特徴からしてまた取るの、決めといたほうがよい。

C：盛り上がってきた「ただの島」っていうけれど、「ただの島」じゃないからもめてるわけで…、「ただの岩」と見なせば問題ない。

T：いいや、「沖ノ鳥島」も「ただの岩」だよ。でも何十億円もかけて補強したでしょ。そんなことも含めて考えてみてよ。

T：ちょっと、方法（3）番目の討論の時に誰からも出なかったんだけど。そう、韓国が実効支配しているよね。

C：だから爆破してしまえ。

T：それってちょっと暴言じゃないの？。ところで、1998年の元旦のニュースは、サッカーワールドカップの日韓共催のニュースだったってこと覚えてるんだ。

その前後、日本と大韓民国は、この竹島の問題で、知恵を出してあることを考えた。右の地図の、黄色い部分が、日・韓で共同で魚を捕っていいという約束になってるんだよ。

C：じゃ先に全部取っちゃえ。

T：けれども実際、日本はここ（竹島周辺）では、あまり捕れなくて、韓国の方が多く捕ってるんだよね。いっしょに捕ってもいいよっていうところ（海域）を作ったんだけど、実態としては韓国の方がたくさん捕った。そこで、島根県がもっと日本の資源だということを訴えたくて「竹島の日」をつくったんだよね。だから、実態から考えなければならない部分もあるんだよ。

T：そろそろ授業が終わるんだけど、これまでの歴史の中でどんな良好な関係があった？

C：仏教伝来、朝鮮通信使、……

C：じゃ悪い時代は？

C：朝鮮侵略。

T：そうなんだ、良い時代と悪い時代をこれまで繰り返してきたんだ。そんなことも踏まえてもう少し、考えていこう。

4-3-6 方法（6）「竹島を大韓民国にあげてしまう。」について話しあう

C：今のうちに恩に着せて、ピンチの時に日本を助けてもらう。

C：言い争いが続くよりはまし。

C：日本人からの反発があるはず。

C：そんなことができるなら、とっくの昔にやっている。

4-3-7 方法（7）「第三国に譲ってしまう。」について話し合う

C：争いがなくなる。

C：平和的に解決できそう。

C：どこの国にあげるかでもめる。

C：元来、歴史認識の違いでもめる。

4-3-8 竹島領土問題を解決する方法についての討議の結果と考察

この討論を終えて子ども達の考えにはどのように変化したのだろうか。

「竹島は日本領か、大韓民国領か」という点について

○学習開始前……（日本領＝14名、大韓民国領＝2名、どちらの領土か分からない＝15名）

○討論後…（日本領＝12名、大韓民国領＝11名、どちらの領土か分からない＝8名、欠席1名）

これが、子ども達の考えの変化である。

「竹島は日本領か、大韓民国領か」という点について、〈どちらの領土かよく分からない〉と答えた子ども達の意識の変化について考えたい。

学習前は「知らないから、分からない」という子ども達が大部分だった。「日本領だ」という子どもも、「大韓民国領だ」という子どもも大して変わらない。知らなかったのである。しかし、学習後の〈どちらの領土かよく分からない〉と答えた子ども達の意識は、両国ともに「我が国固有の領土である」ことを資料を示しながら主張していることを知ってしまったが故に、判断がつかなくなったと考えられる。

また、この段階で、「日本領だ」、「大韓民国領だ」と考えた子ども達の判断も、あくまでも暫定的なそれであり、今後の中・高の学習や社会人になってから様々な情報に触れるなかで、変化していくことが考えられる。このような領土問題に関心をもつ市民に育ててくれれば幸いである。

次に、決め方について振り返る。このような話し合いを経て、竹島領土問題を解決する方法について各自の結論を確かめたところ、以下のような結果になった。

- ① 国際司法裁判所（または国連など、第三者の機関）で決定する＝17人
- ② 日本の物でも大韓民国の物でもないことにする（どちらの領土か決めない）＝6人
- ③ 日本と大韓民国で、半分に分ける＝4人
- ④ 日本と大韓民国の共同利用とする＝3人
- ⑤ 日韓両国で話し合い、どちらかの国の領土として決定する＝1人
- ⑥ 竹島を大韓民国にあげてしまう、または、⑦第三国に譲ってしまう＝0人

以上のように、一般的に言われる解決策である「国際司法裁判所（または国連など、第三者の機関）で決定する」ことを唯一絶対のものと自明視せずに問い直せたことに意味がある。

特に、「日本と大韓民国で、半分に分ける」と「日本と大韓民国の共同利用とする」は、得票数は少なかったが、現行の日韓暫定水域の発想に近く、国際司法裁判所に判断を委ねる方法以外の平和的な解決方法として意味を問い直されたと感じられる。

しかしながら、国際司法裁判所（国連など、第三者の機関）で、決定することは相変わらず最も多く、この方法が最も客観的で公正であるという、「おとな」の社会の考え方を反映している結果になった。ただし、これは、普段の子ども同士のトラブルにおいても、友だちや教員が介入することによって解決に到達するという自分たちの経験知とも結びついていると考えられる。

今回注目したのは、「③日本と大韓民国で、半分に分ける」、「④日本と大韓民国の共同利用とする」、「⑤日本でも大韓民国の物でもない（どちらの領土か決めない）」に合計13名が賛同したことである。国際司法裁判所（国連など、第三者の機関）で、決定する＝「白・黒」はっきりさせる方法、それ以外の方法にこそ、両国のトラブルが解決できるヒントがあるのではなからうか。このような、「今までにはない境地を知る」、言い換えると、A案かB案だけではなく、新しいC案が提案されることが、解決につながるのではないだろうか。このような意味で、「国際司法裁判所で決定する」という考えさえも相対化していくことで、多面的に考えることができた題材であったと考える。

中国や大韓民国が強い領土ナショナリズムにもとづいて「領土問題」を扱っているからこそ、我々日本人は冷静に対処するべきである。様々な解決案について、できるだけ第三者的な目で、考えぬくことしか、解決にはつながらない。

5 意見文に考えをまとめる

5-1 なぜ意見文なのか

論争学習問題においては、題材や単元終了時にまとめの作文を書いて自分の考えをまとめる学習がよく見られる。そもそも、なぜ、意見文を書く（書かせる）のだろうか。

この意味を探るために、社会系教科で、意見文のパフォーマンス課題に取り組んだ先行研究を検討す

る。はじめに、中学校でパフォーマンス課題に取り組んだ佐長健司と真子靖弘の研究⁽⁸⁾を検討する。その課題は、『消費税率を引き上げる前に、日本の防衛費を部減し、削減した分を福祉に使うべき』という意見があったが「賛成、反対の立場を明確にして、政府に対して手紙を書く」、手紙形式の意見文を書くパフォーマンスである。この研究の成果は、生徒が価値について自覚的に学ぶ手だてを提案したことにある。課題は、子どもの主張は引き出したが、論争で培った反論や反駁の能力を引き出していない点である。課題に、反論や反駁を行うことを指示する「型」が必要だったと考える。

吉田英文は、西岡らが紹介するパフォーマンスが「レポート」や「新聞」である⁽⁹⁾ことに対し「意見文」を書くことを提案する⁽¹⁰⁾。新聞形式に比べ作成が短時間で意見文の「型」があれば中学生でも書きやすいと理由を説明する。また、新聞形式では、どこに何が書かれたのか読み取りにも手間がかかることを考えると、意見文のパフォーマンスは評価しやすいという利点がある。

先行研究からは、書き方の「型」と組み合わせたり、教師の評価でも使いやすかったりすることに、その意義が読み取れる。そして何よりも、授業中に言語活動を通して、竹島領有問題について討議しているのだから、自分の考えを筋道立てて説明する力が求められるからである。

5-2 意見文の課題について

意見文の課題は、題材の学習問題をそのまま使えば、「竹島は日本の領土か大韓民国の領土か」になる。しかし、授業中、両国の立場からの話し合いが盛り上がった上に、感情的な議論にもなっていたことから、この学習問題だと、余りにストレート過ぎると判断した。そこで、いったん日韓の問題を客観的に見つめ直す時間と機会を設けることにした。その内容と方法が、江戸時代の雨森芳洲とその兄弟子・新井白石との間で行われた論争から二人の対朝の感性を学ぶことであった。この二人の論争は主に朝鮮通信使への接待への予算を削減するか否かということであり、その背景には、朝鮮人（李朝）という異文化へのとらえ方の異なりが端緒となっていることがある。

子どもたちは、この二人の論争を読むことによって、感情的になった自分たちの気持ちを落ち着かせ歴史的な内容を挟み込むことによって子どもの情動は収まり、高ぶった感情がトーンダウンすることが今までの授業での経験から分かっている。雨森芳洲と新井白石、どちらの考え方がより対外的に優れているかを判断した上で、現在の自分の考え方を客観的に振り返り、現代の竹島領土問題の未来について、歴史から参考になることを学べると考えたのである⁽¹¹⁾。

5-3 意見文の例とその考察

5-3-1 A児の意見文から

「現代では、日韓関係が悪いので雨森の朝鮮と対等に接する考え方の方が良い。しかし、朝鮮を優先しすぎて、自国を危機にさらすことがないようにするのが良いと思う。また、新井の考えを使えば、日韓関係がさらに悪化するので良くないと思います。韓国側の主張を知り、日本と食い違っているところがあり、日本の裁判所に出すことが正しいと思いました。ですが、調べてみると日本側の物だと確信しました」という意見文であった。

5-3-2 B児の意見文から

「現在の韓国人の性格として自尊心が強いことがあげられる。したがって、雨森的な謙った態度で関われば良いと思う。しかし、雨森のような朝鮮のためならば何でもするという態度であると、韓国側がそれをうまく利用して将来竹島を奪い取る恐れがある。この点に関しては、新井的な態度で臨んだ方が良い。江戸時代は領土問題は気にせず、自国の財政を優先させるべきであったから新井派の方が受け入れやすかったが、現在は領土問題について争っているのであるから、2人を比べると、雨森派がよいと思う。しかし、もっと高望みするとなると、雨森のように相手国を思いやる心を優先させる一方で、内心は新井のような偉そうな態度で臨むという2人の考えを合成させるのが、一番良い解決策だと思う」という意見文であった。

5-3-3 意見文の考察 —論理的思考と人間性の関連的な涵養を意識する大切さ—

A児は、雨森的な韓国とのかかわり方をよしとしているわりには、「日本側の物だと確信し」、「日本の裁判所に出すことが正しい」と考えている。人間性という点では、他者に配慮しようとする思いが垣間見えるが、論理的に考えるという点では、「日本側の物だと確信し」た理由や事実をきちんと書いていない点が気になる課題である。

B児の意見文からは、歴史上の論争の部分では客観的に考えているが、竹島問題の話題に変わると、当事者性が高まり、かなり感情的になっている。根本的には雨森芳洲の対韓姿勢を支持しながら、場合によっては、雨森芳洲の対韓姿勢では、日本に良くない結果を招くという、若干ずる賢い考え方も読める。ここに、心情的には近隣諸国との友好関係を築きたいという思いをもちながらも、領土という利益の前には、偉そうな態度も是認する、迷いとも思える心情の葛藤も読み取れる。

「論理的思考力伸ばすことと人間性の涵養を関連的に涵養していくことの難しさを感じさせられた意見文であった」と辛口の評価を受けるものと思う。その問題を受け止めつつ、この両輪を同時に分離せずに涵養することの必要性を感じさせられた意見文でもあった。

5-3-4 意見文の考察

—自分の主張に対して、自分とは異なる他者の意見を紹介して記述する力の大切さ—

A児は、自分の考えを一面的に論述しているという傾向を感じさせられる文章を書いている。それに対して、B児は、自分への反論を想定して、自分の考えを展開している。このように、自分の意見は唯一絶対のものではなく、意見の異なる他者からは反論が出されるであろうと考えている意見文の方がより広い視野から思考していると思われる。

意見文を書く時の指導事項として、自分への反論を想定し、それらを紹介しながら更に反駁を加えるような書き方を学ばせる必要があると考える。

涵養したい人間性は、単に自分の主張を伝えるだけではなく、むしろ相手の主張を良く聴いて応答性を高め、争点を理解し合い、何に合意ができて何に合意ができないのを探っていくことができる「対話」や「討議」ができる資質を基盤としている。自分とは異なる他者の立場で思考したり、他者から自分への反論を想定したりすることで、より多面的な思考力・判断力を育成できる可能性があると考えてきた。今後も、自分への反論を想定し、それらを紹介しながら更に反駁を加えるような書き方を意図的に指導したい。これらは、先の「5-1 なぜ意見文なのか」で紹介した先行研究で語られていたことである。この点については、今まで十分に検討できていなかったため、今後の意見文を書くパフォーマンスで生かしていきたい。

6 課題と展望

6-1 子ども達を書いた意見文から見えてきた課題

以上のように、合意が不能と考えられる相手を想定して繰り返して学ぶことで、論争点に対して、自分とは異なる見方で多面的に考える力を高められる可能性が開ける。また、真剣に相手の声に耳を傾けることによって、真剣に語る相手への理解を深めることができる。たとえ相手の主張には賛成できなくても、真剣に考える他者を尊重する態度が養われて行く中で、自分の主張だけが唯一の正しい答えではないと気づき始めるからこそ、葛藤も生まれ、悩みを深めるのだ考えられる。領土問題のような、分かり合えない可能性が高いことを前提にした「対話」や「討議」を積み重ねることには、論理的な思考力を磨き、人間性・道徳性を高める教育へのヒントが詰まっていると判断して良いと考える。

今後の展望についても簡単に記す。自分の主張に対して他者からの反論を想定する学び方ができるような意見文の課題を設定することが肝要になる。同時に、一人ひとりの子どもが、そのような力をつけられる学習を展開するように、教員が論点・争点が明確な授業へと改善を図ることが肝要である。

以下、本稿と実践例の課題に沿って説明する。

一つ目の課題は、「論争点（対立点、争点）を見つけ出しやすい課題を設定すること」である。今回の

実践では、「竹島は日本領か大韓民国領か」という争点・対立点がわかりやすい授業展開がしやすい内容だった。今後も、心がけたい。ただし、前近代において領土という概念があつのかという点については教材研究を更に深めたい。

二つ目の課題は、「論争点（対立点，争点）の背後にある価値を明確にする授業を展開する」ことである。今回の「竹島は日本領か大韓民国領か」という争点・対立点の背景にある「価値」とは何か。学び手である子どもにとって求めるべき価値は、「説得しにくい論題について、意見や主張が異なる人々に対して、相手を尊重し、粘り強く話し合いを続ける態度」だと考える。

三つ目の課題は、「意見文の書く能力について —『表したいこと』を『書く力』に頼ることの限界性を意識する—」ことを自覚することである。6年生の実践であるから、子どもの作文力に頼っているがA児，B児の作文を読んでみたところ、子どもが表現したい意思を適切に文章表現できているのか、もっと子どもに対して支援が必要だったのではないかと振り返らざるを得ない場面がいくつもあつた。今後、意見文の書き方の指導については、先行研究をふり返って、次の学習題材にむけて手を打っていききたい。

四つ目の課題は、先の三つ目の課題と大きく関係するが、「異なる意見・主張をもつ人からの反論を想定して考えて書く力」をどのように子どもにつけていくのか、その方策を明らかにすることである。例えば、A児は、自分への反対意見について理解していると考えられる。しかしながら、そのことには全く触れていない。それは、A児の文章能力であるかもしれないし、A児の作文の癖なのかもしれない。それに対して、B児は、自分への反論を想定して、自分の考えを展開している。例え、多様な立場の意見を踏まえて自分の考えを表現しても、その過程で出現した意見を文章化しなければ、多様性に対して寛容な態度が養われたとは言えないだろう。この点については、意見文を書く時の指導事項として、自分への反論を想定し、それらを紹介しながら反駁を加えるような書き方を学ばせる必要がある。

五つ目の課題として、「自分の価値・主義だけをアピールする排除主義型の思考をする子どもへの対応」をよく考えていくことである。ある特定の主義主張に偏りすぎていて、自分の知識と主張を書き、授業内容を踏まえた意見文が書けない事例があつた。特に、この授業実践を行った年は、東京ではヘイトスピーチが社会問題になった。自分の考えを形成し、社会や家庭の環境に敏感な年代であるからこそ、このような排外的な考え方に影響を受けやすい子どもへの配慮をしていくことが今後求められる。

6-2 意見文の書き方 —反論を想定し反駁をする力— にかかわる今後の展望

6-1で述べた四つ目の課題—異なる意見・主張をもつ人からの反論を想定して考えて書く力—を、どのように子どもにつけていくのか、その方策のヒントになる先行研究をまとめて、この報告を終わりにしたい。

そもそも、なぜ自分の考えに対して反論を想定することが必要なのだろうか。

藤田裕子（2011）は、クリックが「政治リテラシー」が前提とした「手続き的価値」＝「自由」「寛容」「公正」「真実の尊重」「理由を示す議論の尊重」のうちの「寛容」に注目して以下のように論じた⁽¹²⁾。「寛容」は言葉の使われ方からは、「マジョリティのマイノリティに対する配慮や許容というニュアンスがある」ようにも思えるが、『寛容』だからこそ話し合う必要があり、「常に問う姿勢を忘れず、ともに考えようとすることに意味がある」と。そして、「自身が現在選んでいるものは一つの選択肢」に過ぎず、「唯一絶対ではないこと、その選択は何らかの絶対的な根拠に基づいて」いるわけではない「自覚と受容」こそが「寛容」であると説明する。この「自覚と受容」を可能にするためには、他者から自分に対して、反論・異論が出されることを想定することが当たり前と考えられる資質が必要になる。また、必要があれば、反駁を行うというダイアログ能力が必要になると考えられる。

これに関連して富田英司は、想定反論とそれへの反駁について、日本の大学生を対象とし、喫煙の是非をテーマにした意見文を書かせて分析を行なった。富田は、自分とは、反対の立場の論拠に言及して意見文を書いた学生は全体の約1/4に過ぎず、残りの3/4の学生は自分の主張一辺倒の意見文しか書けなかったと報告している⁽¹³⁾。以上のことから、「予想される反論、それへの対応を述べ」る「型」を習得できる授業とパフォーマンス課題に取り組めば、他者の視点に立って広い視野から意見文が書け

る可能性が開けると考えられる。

「寛容」の視点から「政治的リテラシー」を構想し直してみると、他者から自分の立場へ、どのような反論・異論が出されるかを想定する力が必要になると考えられることが分かる。また、自分の意見への反論を想定し反駁をする訓練をすることによって、the-two-in-one、自己内対話のできる主権者として育つことが期待できるのである⁽²⁰⁾。

【補註】

- (1) 要素について。ストランド：原義は「鎖」「螺旋」、転じて「(構成)要素」「成分」の意味ももつ。エレメント：“essential elements”は直訳すると「必要不可欠な要素」となる。なお、水山光春は、エレメントとストランドについて次のように説明している。エレメントとストランドは、どちらも「要素」と訳されることがあり、意味的にも重なりがあって紛らわしい。クリック報告は「エレメントはストランドに含まれ、学習成果の基礎をなしている」と述べ、「ストランド」が「エレメント」よりも包括的な概念であることを示唆していると。ストランドとエレメントの関係などについては、水山光春の以下の文献を参考にした。「エネルギー・デモクラシーのための市民教育の枠組みを考える(Ⅱ)」(京都教育大学環境教育研究年報 第21号 2013年) pp. 13-15, 「シティズンシップ教育が問いかける社会科にととの『公民的資質』—市民的資質育成論の検討を踏まえて—」2011年10月8日 全国社会科教育学会第60回大会(広島大学)フォーラムI資料p. 11, Why Does Citizenship Education Attract the Attention of Social Studies Educators in Japan?, The 6th International Conference on Citizenship and Teacher Education, Emory University, Atlanta, USA (2011年)
- (2) 岡田泰孝(2016)『『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方—時事的な問題を「判断の規準」に基づいて論争する—』日本社会科教育学会『社会科教育研究』129号, p. 15。岡田は、「政治的リテラシー」を、クリックの「政治リテラシーの樹形図」に基づいて、実際の授業で子どもが学ぶ姿から「子どもの学習過程」を基盤にして定義している。子ども達に指導する現場の教員には発想しやすく、リテラシーの要素を漏れなく指導できる利点があると、理由を説明し、以下のように、定義している。【『定義』『政治的リテラシー』とは、時事問題のような論争問題について争点を知ることで、争点に関する多様で多面的な反応・政策・対立を知り、争点や問題解決にかかわる重要な知識を生かして利害の異なる自他への影響を考えながら、根拠を明らかにして主張したり、反論を想定しながら聴いたり、応答しながら反駁をしたりして、自分の『判断の規準』(価値観)にしたがって意思決定を行う能力のことである」とする。さらに、「政治的リテラシー」のエレメントを定義した。つまり、i = 社会的事実や時事問題の対立点、論点や、それらの背景となる基本的事実を理解する。ii = 社会的事実や時事問題の対立点、論点について、多面的(他者の視点)な見方で考え、自分の考えへの反論を想定する。iii = 読みとった情報・知識を、自分の主張の根拠にして聴き合い話し合う。iv = 様々な立場の人が幸せになれる条件を考えて決定する、としている。
- (3) クリック, B. (2011)「政治リテラシー」, 関口正司(監訳)『シティズンシップ教育論』, 法政大学出版局, p. 89。争点を知るはp. 89, 「政治的思春期」はp. 64に, 「政治リテラシーの樹形図」はp. 102に掲載されている。
- (4) 草原和博(2014)「なぜ、国境・国土・領土の指導が要求されるのか」, 同他編『国境・国土・領土教育の論点争点』, 明治図書, p. 19。
- (5) 使用した政府関係資料は、日本国外務省(2008)『竹島問題を理解するための10のポイント』, 韓国海洋水産開発院(2008)『竹島は大韓民国固有の領土です』である。
- (6) <http://awabi.2ch.net/test/read.cgi/news4plus/1327798526/150>, 最終閲覧, 2017年1月2日。
- (7) 田村哲樹(2015年8月28日)「政治教育における『政治』とは何か」, 日本教育学会ラウンドテーブル「教育政治学の創成に向かって」資料。
- (8) 佐長健司・真子靖弘(2008)「公民的資質を育成する社会科パフォーマンス評価の開発」, 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』13-(1), pp. 168-169。
- (9) 三藤あさみ・西岡(2010)『パフォーマンス評価にどう取り組むか』日本標準, p. 14。
- (10) 吉田英文(2012)「パフォーマンス評価による教科学習観の変化」『東京学芸大学教職大学院年報』Vol. 1, pp. 55-66。
- (11) 岡田泰孝(1999)「人の生き方に学び、自ら社会事象にかかわろうとする子どもを育てる社会科学習:第6学年の4実践を通して」『お茶の水女子大学附属小学校 研究紀要8』pp. 13-84。雨森芳洲については、上垣外憲一『雨森芳洲—元禄享保の国際人—』(中公新書 1989年)を参考にした。
- (12) 藤田裕子(2011)「イギリスにおけるシティズンシップ教育の展開とクリック報告:政治的リテラシーの意義」, 大阪市立大学教育学会『教育学論集』37巻, pp. 12-20。
- (13) 富田英司(2009)「大学生の視点から見た『説得力のあるアーギュメント』とは」『日本認知科学会 第26回大会論文集』pp. 334-335。
- (14) ハンナ・アーレントは、思考活動において一人であることによって自分自身との対話がなされることを、『一者の中の二者』と呼んで、「人間が本質的に複数性において存在する」ことの証拠としている。「私という人間は他人に対してだけでなく、私自身にも対しており、この後者の場合には明らかに私はたんに一人であるわけではない。私の一人であることの中に差異が持ち込まれているのである」と述べている。アーレント(1994), 佐藤和夫訳『精神の生活上』岩波書店, p. 212。

【参考文献】

- 孫崎享（2011）『日本の国境問題 尖閣・竹島・北方領土』ちくま新書
- 下條正男（2004）『竹島は日韓どちらのものか』文春新書
- 内藤正中（2008）『竹島=独島問題入門—日本外務省「竹島」批判』新幹社
- 保阪正康，東郷和彦（2012）『日本の領土問題 北方四島，竹島，尖閣諸島』角川新書
- 岩下明裕（2013）『北方領土・竹島・尖閣，これが解決策』朝日新書
- 豊下櫛彦，子安宣邦，新崎盛暉（2012）『現代思想 特集＝尖閣・竹島・北方領土』12月号
- ロー・ダニエル（2013）『竹島密約』草思社
- 草原和博他編（2014）『国境・国土・領土教育の論点争点』明治図書
- 上垣外憲一（1989）『雨森芳洲—元禄享保の国際人—』中公新書

【付記・謝辞】

- (1) 本稿は，京教社会研究会シンポ「社会科では，紛争や領土の問題の何を，なぜ，どのように扱うのか」の話題提供として，2014.06.09（日）に京都教育大学社会科研究室で発表したものがもとになっている。その後，実践報告が，『京教社会』（2015，pp. 41-50）に掲載された。また，日本社会科教育学会，第64回全国研究大会（静岡大学），2014年においても発表を行った。
- (2) 本稿は，独立行政法人日本学術振興会・平成26年度科学研究費（奨励研究）「シティズンシップ教育で養成する『政治的リテラシー』のパフォーマンス評価研究」（課題番号26908009）の助成を得て作成した。