

「専門外」の教員でも可能な論争問題 討論学習の教材研究方法の提案と検証 —判例を用いた授業を事例にして—

西村太志

人間文化学研究科生活文化学専攻博士3回

1. 問題の所在

1-1 「民主主義社会の形成者として必要な資質」

価値多元社会と言われる現在、諸外国では民主主義社会を支える市民を育てることの重要性からシティズンシップ教育が推進されている。また、2011年に起きた東京電力福島第一原子力発電所の事故は、「専門家」の判断や政策決定が正しかったかを鋭く問いかけるものとなった。原発事故を踏まえて、子安潤は「専門家だけにゆだねることもリスクを生む」から「科学的知見に関与できる市民を育てることもまた必要」¹であるとし、小玉重夫も「市民の側の政治的判断力(政治的リテラシー)を高め、判断を専門家に任せにしない」²ための教育を行う必要性を強調する。これまで日本国民の多くは、原子力発電所に対する漠然とした不安を持ちつつも、「専門家」や政府の「放射性物質が外にもれないよう、五重のかべでしっかりとじこめています」³などの説明について疑義を検証しようとすることはあまりなかった。しかし、それが真実ではなかったことは周知の通りである。原発事故で専門家や政府に任せておけば安心ではないことが誰の目にも明らかになり、「科学的知見に関与でき」「判断を専門家に任せにしない」ことすなわち「専門家の判断を吟味できる」ことが市民に求められている。

ところで、小玉はシティズンシップを「民主主義社会の構成員として自立した判断を行い、政治や社会の公的な意思決定に能動的に参加する資質をさす概念」⁴とするが、似た概念に公民的資質と市民的資質がある。学習指導要領は「公民としての資質」という文言を使い「平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者」に必要な資質と定義し、続けてその内容を示している⁵。また、市民的資質を、森分孝治は「市民活動ができる力」⁶、池野範男は「社会を作り出す市民として必要な能力や態度」⁷とする。このように、論者により用語もその意味も様々だが、民主主義社会を前提としていることには疑いはない。そこで本稿では、市民的資質という用語を用い、「民主主義社会の形成者として必要な資質」と定義することにする。

1-2 市民的資質の育成のための論争問題討論学習

ところで、市民的資質の育成は、教育活動の全般において要請されるものであるが、社会科は「社会認識形成を通して市民的資質を育成する」教科だとされるように、市民的資質育成の中心となる教科であると言え、本稿では社会科の授業を取りあげて考察する。

次に「民主主義社会の形成者として必要な資質」を育成する上で何が重要なかが問題となる。総務省・文部科学省発行の『私たちが拓く日本の未来(以下、副教材)』の指導資料は「現実の具体的な政治的事象を取り上げ」「話し合いや討論等を通じて生徒が自らの考えをまとめていくような学習」を求めており⁸、学習指導要領も「現代の諸課題について(中略)議論する力」⁹の育成を目指すとしている。また、池野は「目指されるべき市民的資質の育成として、異なる他者の意見の尊重や協働によって、自分自身の考えを修正・成長させようとする態度があり、そのために用いるのが討議活動であると考えられる」¹⁰として、討議活動中心の授業構成を提唱し、社会科教育では従来二項対立で捉えられがちだった社会認識と市民的資質の一体的な育成を図る授業になるとする。このように授業で論争問題を扱うことと討論(議論・討議)¹¹することの重要性が指摘されている。討論が民主主義の有力な方法の一つであることは間違いない。

以上のことから、「民主主義社会の形成者として必要な資質」を育成するには、実際に生徒が、現実の論争問題について、事実を基に他者と討論することが必要である。また、「科学的知見に関与でき」「判断を専門家に任せにしない」ことが市民に求められているとすれば「科学的知見を理解し専門家の判断を吟味できる力」を育成することも重要である。なお、「専門家の判断を吟味する」とは、結論を鵜呑みにするのではなく、何を根拠にしてその結論が出されたのかを見極め、そのうえでその判断は妥当と言えるかについて検討することであると定義する。そして、討論はそれ自体が目的ではなく、社会認識形成のための手段であり市民的資質育成の

方法となる。さらに、民主主義社会で望まれる合意形成をめざすためには、討論を通して「自分自身の考えを修正・成長させようとする態度」を育成する必要がある。そこで、本稿では「科学的知見を理解し専門家の判断を吟味できる力」と「自分自身の考えを修正・成長させる態度」の育成をねらいとし、実際の論争問題について事実を基に討論する学習を論争問題討論学習と呼ぶことにする。

1-3 論争問題討論学習が広がらない原因

これまでも論争問題を扱ったり、討論を行うような学習は提案され実践されてはいるが、広がっているとは言いがたい。主権者教育の具体的な指導内容として「現実の政治的事象についての話し合い活動」を実施した高等学校等は、全体の34.4%にすぎなかった¹²。また、筆者が実施した高校社会科教員対象の「主権者教育についての意識調査(以下「意識調査」)」¹³では、「授業で論争的テーマを扱う必要がある」と回答した教員は87.2%（「そう思う」41.4%、「ややそう思う」45.7%）であるが、自身が扱っている(扱ったことがある)は15.6%、「少しある」は47.8%と、「論争的テーマを扱う授業」も広く行われているとは言えない。そこで広がらない原因の分析が重要となるが、この課題に取り組んだものは、管見の限りではほかにない。

「意識調査」では、約78%の教員が、授業で論争的テーマを扱うには大きな課題があると答えており、その理由は多い順に、①「授業で扱う時間が取れない」、②「教材研究をする時間的余裕がない」、③「どう評価してよいかわからない」、④「『政治的中立』が気になる」、⑤「他の教員と足並みをそろえる必要がある」、⑥「どう教えて良いかわからない」であった。①と②は、いずれも8割以上が該当する(該当する+やや該当する)と回答している(他は7割以下)。一般に「日本では政治的中立性が教室で政治的事象を論争的に教えることをタブー視する主な要因として指摘されている」¹⁴と言われるが、この調査では①と②も大きな要因だという結果が出ている。まずは、やってみようと思えることが大事であり、足を踏み出そうと思えなければ前へは進めない。そこで、本稿では「政治的中立性」の問題を念頭に置きつつ、多くの教員にとって特に困難だと感じられている①と②の課題をとりあげる。

①に関わって、志田絵里子らは「論争的問題に

についての議論を授業に導入することが、現代のシティズンシップ教育」にもたらす意義と可能性について、3つの事例と1つの実践を手がかりに考察しているが¹⁵、3つの事例ともに一定の時間(15時間など)をとり、討論前に十分な事前学習を行っている。この事例ほどではなくても、今まで開発・提案されているものの多くは一定の授業時間数を必要としており、それなりのまとまった授業時間数を取らないと実践できないと考えられるものが多い。授業時間数の確保のためには、大学入試への対応をその背景の一つとする「網羅主義」を再考し、学習内容の精選やテーマ別学習に切り換えることなどが必要だが、それは何を社会科の教育内容とするかという本質的な問題であり、他教科・科目や総合・特別活動などとも関わり、教育課程全体で検討すべき課題で、すぐには行えないのが現状である。そこで、通常の授業計画の中でも可能な論争問題討論学習が必要となる。

次に、②の課題の解決には、教員の超過勤務縮減が急務であることは言うまでもないが、問題はそれだけではない。「意識調査」では、そう思う理由までは、明らかにされていないが、論争的テーマを扱わなくても教材研究は必要であることから、これは通常以上に教材研究をする時間が必要だがその時間的余裕がないという意味であると解釈できる。詳しくは次節で述べるが、先行研究では討論学習には「深い教材研究」が必要であることが指摘されているが、「専門外」¹⁶の教員にとってはそう容易なことではない。

以上のことを総合して考えると、短い授業時間でも可能なプランは考えられるのか、どうすれば「専門外」の教員でも可能な「深い教材研究」が可能になるのか現場教員にとっての大きな課題となる。しかし、この課題について検討した先行研究は、管見の限りでは見当たらない。

そこで本稿の目的は、「専門外」の教員が論争問題討論学習として実施した一つの授業事例を紹介・分析し、教材研究を行う際に留意すべき事を明らかにすることである。また、「授業で扱う時間が取れない」と多くの教員が思っているという課題も念頭に置いて研究をすすめることとした。

2. 判例を教材とした論争問題討論学習のための教材研究の方法

2-1 討論学習を支える「深い教材研究」=科学・学問の到達点をおさえた教材研究

佐久間勝彦は、教材研究とは「教材の発掘、選択からはじまり、その教材の本質を究め、さらに子どもの実態に即して授業の構想を練り、それを授業案に結実させるまでの、教材にかかわる一連の研究活動のこと」とし、「自分自身のために、自分に納得のゆくまで教材をかみくだく段階」と「具体的な授業をつくることを念頭に置いて、授業の構想を練り、段どりや手だてを決める段階」の二段階があるとす。また、「今日、授業の質が低く、子どものもつ豊かな可能性は、ほとんど引き出されずに終わっている。林〔竹二：引用者注〕によれば、その原因は、自己の内部に動機をもつための第一段階の教材研究が不足し、授業案をつくるための作業としてしか、教材研究が理解されていないところにある」として、第一段階の重要性を指摘している¹⁷。

討論授業で公民的資質の育成をめざした加藤公明は「考える日本史授業」を成立させる条件として「歴史学の成果をまずは実践者としての教師が十分に学」ぶことをあげている¹⁸。北尾悟は、討論授業が一般に広まっていない原因は「受験的な知識を詰め込む歴史学習からの脱却が難しいことや、時間的な制約」よりも「生徒の討論をより深めるためには、教師自身の生徒理解や歴史理解が、講義式授業以上に（あるいはそれとはまったく異なる形で）問われる」からだという¹⁹。また、外山英昭は「生徒が興味を持てる資料の選択・活用と主体性を喚起する問題提起が討論授業の命である。それは、教師の「深い教材研究」に支えられている」と述べている²⁰。ここでは「深い教材研究」の内容について詳述していないが、「歴史学の最新の成果」と「先進的な実践」から学ぶことを「深い教材研究」と捉えていることが、加藤の教育実践を分析した外山の別の論文からわかる²¹。外山はまた「生徒の質問・意見に対し、教師の側に詳しい知識・情報が用意されていることが、活発なやり取りを支える」²²とする。また、加藤は「討議すべき代表意見」の選択は「授業者としての私の歴史学の成果についてのこのような学びの判断」を背景にしているといい、歴史学の最新の成果を学びあうために月例の学習会を行っている²³。

討論学習では、生徒たちは資料を基に自らの意見

を形成する。また、授業者は、討論中の生徒の意見を討論全体に位置付けることが必要であり、さらに、討論が次時に続く場合や紙上討論を行う場合は、「代表意見」は教材となるため、その選択は極めて重要である。討論学習は「異なる他者の意見を尊重しそれを踏まえて自分自身の考えを修正・成長させる」こともねらいとする。したがって、「代表意見」が「科学的知見」すなわち科学・学問の到達点に関わっていることが、生徒たちのより深い社会認識を保障することになる。もちろん、「科学的知見に関与でき」「判断を専門家に任せにしない」市民に育てるためにも、科学・学問の到達点をおさえることは極めて重要である。

以上から、本稿では、教材研究の第一段階にかかわる、科学・学問の到達点をおさえた教材研究を、討論学習を支える「深い教材研究」と定義する。しかし、現場では「専門外」の科目を担当することも少なくなく、科学・学問の到達点をおさえることはそれほど容易ではない。そのためには、加藤のような研究をしていることが望ましいが、現在の多忙な教員にとっては高いハードルである。いろいろな文獻に目を通すことが必要となるが、「専門外」であれば、どの文獻に当たればよいかの検討も難しい。そこで、「専門外」の教員でも「深い教材研究」を可能とする方法の検討が課題となる。

2-2 判例を教材とした論争問題討論学習

授業で取り上げる社会的論争問題には様々考えられるが、その1つに訴訟がある。そこで、判例を論争問題討論学習の教材とすることについて検討する。

判決はその時点での法学会の1つの到達点であり、さらに判決に対する弁護士や法学者のコメントを参照すれば、「専門外」の教員でも法学会の論争点をつかむことが可能となるのではないかと。さらに、判例を教材とすることは、裁判所という専門家が下した結論を吟味の対象とすることであり、「専門家の判断を吟味できる」市民を育てることにつながる。裁判所という専門家が下した判断であるからこそ、市民としての生徒が、仲間の意見を参考に自らの頭で考えていく意味は非常に大きいと考える。また、山元研二が『「裁判所が認定した事実」をテキストに用いることでテキストに公平・公正さを担保しようとする側面」²⁴があると指摘するように、「政治的中立性」に配慮することもできる。

以上のことから、判例は論争問題討論学習の教材としてふさわしいといえる。

ところで、判例を用いた授業はこれまでも少なからず報告されている。たとえば梅野正信は判決書教材を活用した授業を提唱し、判決書教材は「市民社会の一員として求められる判断を知るという点では『市民性育成教育』の、人権侵害事件を通して自然権としての人権を学ぶという点では『人権教育』の、判決書を用いるという点では『法教育』の教材である」²⁵とする。これまで「慰安婦」問題やハンセン病訴訟の判決書教材を扱った研究成果が報告されており、それらの研究は、被害者の苦しみに共感し、基本的人権とは何かを考えさせる「人権教育」として優れている。また、判決書教材を活用した『市民性育成教育』として福田喜彦の研究²⁶があるが、市民的資質の中の「法的な思考力や判断力」を育成することを目的としており、本稿が市民的資質のとして重視している「現実の論争問題について事実を基に討論する力」「科学的知見を理解し専門家の判断を吟味できる力」「自分自身の考えを修正・成長させる態度」の育成とは目的が異なる。

2-3 判例教材の教材研究の方法

ここでは筆者が行った判例を教材とした論争問題討論学習の教材研究の方法を、実際の手順に従って示す。取りあげた判例は、「新しい人権」の一つである「景観権(利益)」をめぐる争われた「国立マンション訴訟」と「鞆の浦景観訴訟」である。

教材研究の第一段階として、まず『基本的人権の事件簿』²⁷で、訴訟の概要、原告・被告双方の主張、判決のポイント、法律学的な論点をつかんだ。同書は、大学の授業テキストを想定してつくられており、記述は平易で、解説も丁寧であり、筆者のように法学部出身でない教員でも読解可能である。しかし、それを読むだけでは、論争問題討論学習に耐えうるような「深い教材研究」は難しい。そこで判決文²⁸を読み、同書記載の参考文献²⁹にあたった。通常、「科学・学問の到達点」をつかむためには、それなりの研究・時間を必要とする。まず、どの文献を読めばいいかを検討することから始めなければならないことも少なくなく、慣れていなければこれにもかなりの時間を有することになる。しかし、判例を教材としたため、それなりの時間はかかるが、「法学会の学問的到達点」を的確に把握することが

可能となった。

以上の教材研究で把握できた本訴訟の特徴を以下に簡単に示す。①マンション建築をめぐる不動産業者と地元住民との論争は訴訟に発展した。②原告住民に「景観権(景観利益)」が認められるか、マンション建築はそれを侵害しているかが本訴訟の争点であり、1審で原告勝訴、2・3審で原告敗訴と正反対の判決が下された。③本訴訟の意義は、最高裁が「景観権」までは認めなかったが一般論として「景観利益」が裁判上保護されることをはじめて認めた画期的判決であること、「鞆の浦景観訴訟」の第一審判決がこの最高裁判決を引くなど「景観権」をめぐる訴訟としての連続性があることである。

国立マンション訴訟最高裁判決時点での「景観利益・景観権」に対する法学会の学問的到達点は、「景観利益」が判例上確立されたが、法的・行政的規制がない場合には認められにくいという高いハードルが設けられたことである。しかし、この点を批判する法律家も少なからず存在し、その後の鞆の浦景観訴訟広島地裁判決では、法的・行政的規制がなくても、住民側が勝訴しており、司法界の判断も揺れている。

教材研究の第二段階では、まず本授業のねらいを確定した。本授業は、高校「現代社会」の単元「基本的人権の保障」の中の「新しい人権と人権保障の広がり」に該当する。現時点で、「景観利益」は認められたが「景観権」は認められていないことから、「景観権」は「人権保障の広がり」として現在進行形であり、臨場感を持つ題材である。また、両訴訟に連続性があり、基本的人権を発展させようとする取り組みの趣旨が受け継がれていることは、日本国憲法の要請する「不断の努力」(第12条)とも呼べるものである³⁰。そこで、本時の目標を「①基本的人権は、憲法13・25条などを根拠として、現在も広がっていることが分かる、②基本的人権をめぐる事件(裁判)の背後には何を重視するかという価値観があることがわかる(「景観利益」と「経済活動の自由」、③級友の意見を多面的・多角的に考察することができる、④判決について考えることにより基本的人権に対する理解が深まり維持・発展させようとする思いが生まれる(「不断の努力」とした。

目標を達成するため、また「主体性を喚起する問題提起」(外山)とするため、「一審判決と二・

三審判決のどちらを支持するか」「『街並みの景観』と『経済活動の自由や生活の便利さ』が衝突したとき、どう考えたら良いと思うか」の2つを、討論の課題として設定した。この課題を考えるため「大学通りの景観維持の経過」「訴訟までの経過」「原告と被告の主張のポイント」などを簡潔にまとめた資料を作成し、メイン資料として判決のポイント(①建築は違法か合法か、②「景観利益」は認められるか、③原告住民らの景観利益を侵害しているか、④

その判断の理由、⑤判決主文)を判決文から抜き出し、「一審判決と二・三審判決を対比した表(資料10)」を作成した(表1参照)。

生徒に示す本時の授業テーマは、「町並みの景観と経済活動の自由のどちらを優先すべきか」とした。もちろん両立させることが望ましい。しかし、生徒の思考の道すじを考慮して、まず意見が分かれるテーマからはじめるのが良いと考え、二者択一の問いかけとした。なぜなら、討論するには、学習者

表1 第1時配付資料(本稿に関連の深い部分を一部抜粋)(筆者作成)

(資料1)ヨーロッパの街並みはなぜ美しいのか(『基本的人権の事件簿(第5版)』p.125より引用) (資料2)「大学通り」(東京都国立市)の景観(同上書 p.126より引用) (資料3)「大学通り」の景観はどのようにして形成され、維持されてきたのか(同上書 pp.126-127より引用) (資料4)マンション建築前後の風景(写真) (資料5)訴訟までの経過(同上書 pp.126-128より作成) (資料6)当事者の主張(同上書 p.129より作成)	
◇原告(T学園ら住民) ①条例の高さ制限に違反するから違法な建築物 ②「景観利益」が侵害され、かつその態様は受忍限度を超えているから不法行為が成立	
◇被告(M地所) ①条例の施行(「地区計画」告示)の時点ですでに工事に取りかかっている、適用されない ②「環境権」ないし「環境利益」は抽象的で、法律上の保護になじまない	
(資料7)マンションの広告パンフレット(1審判決より抜粋) (資料8)経済活動の自由・職業選択の自由・財産権・公共の福祉「日本国憲法第22・29条」 (資料9)「新しい人権」の憲法上の根拠：幸福追求権・生存権・公共の福祉「日本国憲法第13・25条」 (資料10)1審判決(左側)と2・3審判決(右側)のポイント(判決文より抜粋して筆者が整理して作成)	
①建築は違法か合法か <input checked="" type="checkbox"/> 合法(違法建築ではない) <input checked="" type="checkbox"/> 合法(違法建築ではない) ②原告住民らの景観利益は認められるか <input type="checkbox"/> 原告らに「景観利益」がある <input type="checkbox"/> 「景観利益」は保護の対象となる ③原告住民らの景観利益を侵害しているか	
◇侵害している 「公法上は違法建築でないこと、計画を変更したことを考慮しても、本件建物を建築したことは原告の景観利益を受忍限度を超えて侵害するもの」(「景観利益」を守るためには、経済活動の自由も制限される)	◇侵害していない 「M地所の対応に不十分な点があったとしても…本件建物の建築が社会的相当性を欠く違法のものであるとは認められない。」「公序良俗*違反や権利の濫用に該当するものではない」
④ ③の判断の理由	
◇1「地権者(住民)らは、70年以上にわたり、公法上の規制の有無にかかわらず自己の所有権の行使に一定の制約を課し、相互の自制と努力により大学通り及びその周辺の良い景観を保持してきた、…大学通りがこれほどまでに有名になり、その景観が高く評価される…結局、これら周辺地権者(住民)らの不断的努力の成果によるものである。」 ◇2「このようにして築かれた景観を、被告M地所は公法上の規制がないことに目を付け、住民や行政からの反対にも耳を貸すことなく、建築を開始し、周囲の環境を無視し、景観と全く調和しない本件棟を完成させ、しかも周辺地権者が築いてきた景観利益を逆に売り物として、本件建物の販売に踏み切ったものであり…」	◆1「高額で取得した本件土地を企業としては最大限有効活用し経済的利益を得ようとしたものであって、企業の経済活動としてはやむを得ない面があった」 ◆2「私企業が合法的に営利を追求するのは企業倫理として当然」 ◆3「国立市及び住民側は、…一切妥協せず、…M地所の立場を配慮する柔軟な姿勢を全く示さなかった」 ◆4「M地所と粘り強い協議、交渉を重ねていれば…建物全体の仕様について、住民側の要望をおさえたM地所の対応が期待できたのではないか」
⑤判決主文	
◇20mを超える部分の撤去を命じる(原告住民側 勝訴)	◆被告に不法行為はない(原告住民側 敗訴)

一人ひとりが自分の意見を持つ必要があるが、討論に慣れていない生徒にとって自分の意見を持つことはそれほど容易ではない。討論授業を行った安井俊夫³¹らの実践を分析すると、自分の意見を持たせるには賛成か反対かを述べさせることから始めるのが効果的であることが示唆されるからである。もちろん、その後の展開によっては、合意形成(和解)の方法について考えさせることもできる。

3. 判例を教材とした論争問題討論学習のための教材研究の効果の検証

3-1 本授業の概要

教材研究の効果を検証するため、生徒数約1000名のいわゆる進学校に勤務していた藤本幹人に、筆者が考えた授業内容と方法を示し、藤本と検討した後、授業を実施した(第1学年3クラス「現代社会」)。なお、藤本の大学での専攻は教育学部の哲学専攻で、「専門外」である。生徒たちの学習意欲は概して高く、中学校で身につける基礎的な学習内容や学習習慣はある程度定着しているが、学習姿勢は受け身であり、授業で自分から発言することはあまりない。藤本は以前より「学びの共同体」に学んだ授業方法を採用し、生徒には概ね好評であった。しかし、「センター試験で高得点を取らせる授業」を要請され、定期考査は完全客観式の共通問題であり、また他クラスと足並みをそろえなければならないためまとまった授業時間を取ることができない、授業者が非常勤講師であり自身の授業プランなどの要望を強く出せないなどの制約の下での授業となった。

本授業は3クラスで、2018年7月～12月に計4回、第1時はビデオ撮影とメモを取りながら授業を観察し、事後に生徒への質問紙調査を行った。第

2～4時は、授業参観は行わず、授業の録音(第3時)や生徒の作成物の収集・整理(第2～4時)、生徒への質問紙調査(第4時)を行った(表2)。このように間隔を置き、足かけ6ヵ月にわたっての実施となったのは、他クラスと足並みを合わせる必要があったからである。第1時は夏休み直前の特別時間割中、第2時は台風の影響で登校できない生徒があるため通常の授業ができないことを利用して実施した。第3・4時は考査返却のあまり時間を利用して実施した。このように、藤本担当のクラスだけで、授業進度を考慮しながら授業時間を生み出す形で、投げ込み的に実施したことは、「授業で扱う時間が取れない」という「意識調査」の課題①と対応している。まとまった時間が取れなくても学習効果が得られるのかもあわせて検証することになった。

第1時では、何カ所かの写真を見せ、街並みの景観の「美しさ」を確認し、「大学通り」の景観が住民の「不断の努力」によって維持発展されてきたことを確認した。次に資料(表1)を配付し、マンション建設の経過、マンションの広告、訴訟の争点、1審と2・3審それぞれの判決理由などを確認した。課題2「1審と2・3審のどちらを支持するか」について班討論(4人)を行い、出た意見をまとめさせ、黒板に掲示させた。その後「輛の浦景観訴訟」をとりあげ、架橋計画が撤回された理由を考えさせ、国立マンション訴訟の最高裁判決が、輛の浦の判決に影響を与えていること、憲法には明記されていない「景観利益」が新しい人権として認められるようになったことを理解させた。最後に課題3「『街並みの景観』と『経済活動の自由や生活の便利さ』が衝突した時、どう考えたら良いか」について各自で意見を書き、翌朝提出するよう指示して授業を終了した。

表2 本授業の概要(筆者作成)

第1時(2018年7月17・18日実施, 班討論, 所要時間50分) テーマ: 町並みの景観と経済活動の自由のどちらを優先すべきか?
第2時(2018年9月5日実施, 紙上討論: 「賛否コメント」「班回し読みコメント」, 所要時間50分) テーマ: 「街並みの景観」と「経済活動の自由や生活の便利さ」が衝突したとき, どう考えたら良いか?
第3時(2018年10月15日実施, デイバートの討論, 所要時間20～25分) テーマ: 「街並みの景観」と「経済活動の自由や生活の便利さ」の対立をどう考えたら良いのか?
第4時(2018年12月3・6日実施, 小論文: ミニレポート, 所要時間35分) テーマ: 「2つの論点について, いままで出た意見を参考にして自分の意見を書く」 ①「『豊かさ』とは何か?」 ②「合意形成は可能か?」

表3 第1時の「課題3」に対する代表意見(第2時配付資料より抜粋)(筆者作成)

<p>4：法的拘束力のある経済活動の自由を優先すべき。</p> <p>8：お互いに譲り合って決めるべき。何事もどちらかが完全に悪いということはない。当たり前のことというのは人それぞれなので、景観を守りつつ生活を便利にする方法を考えていくべき。</p> <p>16：街並みの景観を優先するが経済活動の自由や生活の便利さも考えるべき。なぜなら景観は一度変えたらもとに戻せないが、経済活動の自由や生活の便利さは工夫で変えられるから</p>
--

第1時終了後、「課題3」に対する意見を整理し、20人分を生徒に示す「代表意見」とした(表3)。第2時は、「代表意見」の中から、①すばらしい or 賛成、②反対 or 自分とは違う、と思う意見をそれぞれ選びコメントを書くという形(以下「賛否コメント」)での紙上討論を行った。うち2クラスでは、「賛否コメント」を書いた用紙を班内で回し、班員のコメントに対して、それぞれがコメントを書き、最後に班員のコメントを読んで再度コメントを書くこともおこなった(以下「班回し読みコメント」)。

第2時終了後、筆者が「賛否コメント」と「班回し読みコメント」の整理を行い、授業者がそれを「6つの論点」に分類し、第3時配付資料とした。第3時は、「街並みの景観優先派」か「経済活動の自由や生活の便利さ優先派」のどちらに説得力があるかで、「ディベート的討論³²」を実施した。冒頭で第3時配付資料を読み班で意見交換(約6分)させた。ディベート的討論自体の時間は13分程度であった。最後に「それぞれの意見を大切にすることは可能か」にも触れながら討論を聞いて考えたことを書かせた。

第4時では、今までの「代表意見」を整理した資料を配付し、「『豊かさ』とは何か?」と「合意形成は可能か?」を生徒に問い、景観論争授業の最終意見を書かせた。

3-2 本授業の分析

3-2-1 代表意見の選択における教材研究の効果の検証

各授業で生徒に示す「代表意見」選択の基準は、①多くの生徒から出された類似の意見を代表するようなもの、②本件の争点や景観権をめぐる法学上の論点にかかわると判断したものである。②としては、たとえば次のものがある。

第1時で「違法ではない」という理由で2・3番を支持した生徒がいたように、争点(原告住民らに景観利益があるか、住民の景観利益を侵害してい

るか)を押さえられていない生徒が少なからずいた。時間の制約もあり、授業者はその点についてはコメントしなかった。単純な事実誤認であれば、その時点で授業者が「訂正」することは指導として間違いではないが、これは争点³³に関わることであり、ここで授業者が「間違い」を指摘することで、生徒たちの自由な発言を押さえってしまう危険性もあり、授業者が指摘するのがよいかどうかは難しい問題である。この点については、生徒たちがお互いに意見を述べ合う中で、訂正されていくことが望ましいが、対面討論では、なかなか難しい。そこで、「法的拘束力のある経済活動の自由を優先すべき」を代表意見4(表3)として取り上げたところ、約半数の生徒が反対コメントを書いた。「法的拘束力」は争点ではないことを各生徒がはっきり認識するという効果が見られた。

次に、第2時で示した代表意見16は「景観は一度変えたらもとに戻せない」を意見の根拠としているが、これは鞆の浦景観訴訟1審判決の「景観利益は、一度損なわれたならば、金銭賠償によって回復することは困難な性質のものである」という指摘と同趣旨であると判断し、代表意見として取りあげた。この代表意見16には、1/6にあたる20名が賛成のコメントを書いており、生徒の関心を喚起したことがわかる。また、第3時で示した代表意見「景観利益、住民の思い、歴史などは、お金に変えられるのか?」も、鞆の浦景観訴訟判決の同部分と同じ論点を指摘するものであり、代表意見として取りあげた。あるクラスのディベート的討論では、「すべての価値はお金に換えられるか。お金に換えられない価値もあるから、景観は大事」という意見に対して2人が反論し、1人が補足する発言をした。この論点は発言した4人以外の生徒にも関心が高く、その場で発言できなかった・しなくなかった生徒の多くが討論後にこれに関する意見を書いている。

さらに、第3時の代表意見「『人々の生活が豊かになる』というのは、必ずしも生活が便利になるこ

表4 第4時：論点①「『豊かさ』と何か？」に対する意見(抜粋)(筆者作成)

<p>どんどん便利にしていくことが悪いことだとは思わないが、それにとまなう環境の変化についてはもっと考慮すべき。実際、エアコンの普及によって暑さや寒さをしのぐことができるようになったが、そのような電化製品の使いすぎによって地球温暖化がすすみ、より不便な世の中になってしまった。気温の上昇によりエアコンを使う頻度も増え、温暖化はますます進行している。一種の薬物のように、人々は依存している。このようなことを回避するためには、便利さを求めすぎないことが大切だと思う。</p>
<p>戦後の急激な経済成長に伴う景観破壊、森林伐採など、経済的な豊かさを優先しすぎることによって、私たちが失ってきたものは大きいと思う。だから、経済活動も求めつつ、街並みも保存していく、両方を大切にすることが必要だと思う。</p>
<p>豊かさとはお金や便利さだけではない、心の豊かさ。心の豊かさというのは、例えば景色や花を見て美しいと感じるなど、心のゆとりがあることだと思います。それはきれいな事かもしれませんが、生活していく上では大切なことではないでしょうか。</p>

とで生まれるものではない。美しい景観を守ることで生活が豊かになることも考えられる。その景観を見ることで、人々の心を穏やかにすることができる。」は、国立マンション訴訟最高裁判決の「大学通り周辺の景観は、良好な風景として、人々の歴史的又は文化的環境を形作り、豊かな生活環境を構成するもの」や軒の浦景観訴訟判決の「景観がこれに近接する地域に住む人々の豊かな生活環境を構成していることは明らか」、また2004年制定の景観法の「良好な景観は、美しく風格のある国土の形成と潤いのある豊かな生活環境の創造に不可欠なもの」と同趣旨であるので、代表意見として取りあげた。

第4時のテーマは、それまでの生徒の意見表明の中から2つの論点を選び、『『豊かさ』とは何か?』と「合意形成は可能か?」として生徒に問いかけた。この2つを取りあげた理由は、前者は「良好な景観」が「豊かな生活環境」を構成しているという景観利益の本質に関わるテーマであり、後者は「多様な価値観をもつ他者と議論しつつ協働する国家・社会の形成者」や「意見の修正・成長」という「民主主義の担い手」としての資質に関わるテーマだからである。

生徒たちは、他者の意見を参考にしながら意見を書いた。たとえば、前者のテーマについては、景観論争を超えて「豊かさ」の本質についての意見が数多く見られた(表4)。その他者の意見が科学・学問の到達点に近いものであれば、「社会認識と市民的資質の一体的な育成を図る授業」(池野)となる可能性が高まることが示唆された。

3-2-2「事実を基に討論する力」「科学・学問の到達点をつかみかつ専門家の判断を吟味できる力」を育成できているか

次に、本授業について、「事実を基に討論する力」を育成できているか、「科学・学問の到達点をつかみかつ専門家の判断を吟味できる力」を育成できているか、という2つの視点で分析を行う。

「事実を基に討論する力」を育成できているか
 教材研究の結果得た事実を配付資料に記載し生徒の判断の根拠としたが、班討論では資料の文言を用いて考えている様子が見えなかった。例えば、第1時の班討論時にある班では、表5のような会話が交わされた。初めは、「20m超の部分の撤去命令」という1審判決は支持できないという意見が大勢だった。Aは、条例制定前に建築に着手していることから、業者側の「勝ち」と判断している。しかし、Bの「それを競っている[争っている:筆者注]」との意見で、班員は資料を注意深く読むことになり、マンションと景観との調和に焦点を当て、さらに判決の文言を読み自らの意見を深めていっている。「景観利益を売り物にして」(一審)という文言から業者側の姿勢を問題にした発言(55A)や「不断の努力の成果によるものである」(一審)を受け「一瞬で壊した。非があると思う」(72A)「最悪」(73C)などがそれにあたる。最終的に、課題2について「資料10で『一切妥協せず』(二・三審判決)とあるが、初めは『建築差し止め』を求めていたが、『20m超の部分の撤去』に妥協していると言える。また『M地所の立場を考慮していない』(同)とあるが、住民の立場を考えられていない。」とまとめている。他にも、資料の文章(事実)を引用しながら意見をまとめている班も多かった。以上のように、多くの生徒たちが資料に書かれた事実を基に班討論

表5 ある班の班討論中の会話(抜粋)(筆者作成)

01	A	なんでさー、第1審はこんな判決でたん?
02	C	そやんなー。こんなん、できひんやん。
03	B	おかしいです、やっぱ。第1審は。
11	A	勝ちやん。勝ちやん。先マンションが(建築申請を)出したんやろ(そして建築許可が下りた)。そら勝ちやろ。
12	B	それを競ってるわけやん。第1審やん。法律的に見ただけでなく、条例だけで見るのではない。
13	C	でも条例が出来る前に、(建築許可を)先出して。
14	C	(条例を)前からつくっとけばよかったのにな。
15	B	(条例を)作る必要なかったんやろな。たぶん。
19	A	(資料を見て)10m以上、下げてるのやで。最初は55m。
20	C	そなんん書いてるの?
21	B	ここに、43mで、書いてるやん。
22	A	最初は55m。
23	B	(周りと)調和するような高さやったらよかったんや。
27	B	あかんこれ、会社が悪いわ。
28	C	(高さが低い)アパートにすればよかったんや。
55	A	自分でつぶしにいったって、パンフレットに書くてないと思うね。(←景観利益を逆に売り物にして:1審判決)
72	A	(資料10④◇1)「不断的努力の成果によるものである」それを一瞬で壊した。(業者側に)非があると思う。
74	C	(不断的努力をつぶす→)最悪

を行ったことから、本授業は「事実を基に討論する力」の育成に少なからず役立っていると言っているであろう。

ただし、資料記載の事実の一部のみを根拠に自らの意見を形成した生徒や班もあった。この点は、資料提示の仕方ではなく、学習の進め方など指導方法の課題として残る。

「科学・学問の到達点をつかみかつ専門家の判断を吟味できる力」を育成できているか

本授業に関わる法学会の到達点は、一般論として「景観利益(景観権)」が認められ個別に判断するという点である。先述のように、第1時の課題2の班討論の段階では、この点を押さえられていない生徒が少なからずいた。しかし、「代表意見」4番を掲載した紙上討論を通して、「法的規制の有無」にこだわったごく一部の生徒をのぞきほとんどの生徒はこの到達点をつかむことができていた。

第1時の課題2で、生徒たちの判決への支持が大きく2つに分かれたように、表5に示した班をはじめ生徒たちは資料に示された判決文を読み班員とやりとりし事実と照らし合わせて自分の結論を出した。最高裁の判決だからという理由で「2・3審」を支持した生徒は一人もいなかった。1審と2・3審で異なった判決が出ているため、その違いに注目することで、生徒たちは市民として裁判所という専門家が下した判断を吟味することができたと言える。

3-3 判例を教材とした論争問題討論学習のための教材選択基準

ここでは、市民的資質の育成に資する論争問題討論学習が効果を発揮するための教材選択基準について検討する。

本授業の教材研究では、『基本的人権の事件簿』で事件の概要と意義をつかみ、さらに同書記載の参考文献と判決本文に当たることで、筆者や授業者のような「専門外」³⁴でも科学・学問の到達点と論争点をつかむことができた。通常、「科学・学問の到達点」をつかむためには、それなりの研究・時間を必要とする。まず、どの文献を読めばいいかを検討することから始めなければならないことも少なくなく、慣れていなければこれにもかなりの時間を有することになる。しかし、有名な判例を教材としたため、各裁判所の判決全文とそれに対する法律研究者の解説が簡単に入手でき、それなりの時間はかかったが、「法学会の学問的到達点」を的確に把握することができ、「深い教材研究」が可能となった。求められる教材研究の時間と深さを確保することの難しさが討論学習に二の足を踏ませているとすれば、「深い教材研究」がしやすいことは重要なポイントである。そこで、選択基準の1点目に「資料収集が容易で『専門外』の教員でも科学・学問の到達点をおさえた『深い教材研究』が可能であること」があげられる。

次に、第1時の課題2に対する生徒の意見はほぼ

表6 意見の変化(筆者作成)

	人数	小計	
A → A	17	35	変化なし
B → B	15		
A → B	19	39	変化
B → A	20		
A→B→A	18	37	揺れ
B→A→B	19		
その他	9	9	

二分され、活発な意見交換を促した。1審と2・3審で判決が分かれていたこともその要因と考えられる。また判例を教材としたため争点は明確であった。もっとも、第1時の途中までは争点があてていない生徒が少なからずいたが、この点は授業方法の課題として残る。第1時終了後に実施した質問紙調査では、課題2(「一審か二・三審のどちらを支持するか」)について「討論しにくかった」と回答した生徒が32.2%いたが、その理由で一番多いのは「どちらの意見もわかるから」であり、課題3(「『街並みの景観』と『経済活動の自由や生活の便利さ』が衝突したとき、あなたはどうか考えたら良いとおもいますか?」)について「やや考えにくかった」「考えにくかった」と回答した生徒がそれぞれ35.3%、5.9%といたが、その理由は「どちらも大切」「ケースバイケース」がほとんどで、判断に迷っている様子がかがられる。また、表6は「A:景観優先」か「B:経済活動優先」かのどちらを支持するかをそれぞれの生徒が書いた物から判断し、その変化を整理したものである。ずっと同じ意見は少数派で、全体の約1/3である。始めと終わりで反対の意見に変わったものも約1/3、途中で揺れながら元に戻ったのが約1/3であった。法律の専門家である裁判官でさえ意見が分かれた判例だからこそ、生徒が揺れる要素を持っていたといえる。生徒たちが、主権者として生きていく時、社会に出た時に遭遇するであろう課題には、判断に困るもの、葛藤を抱えるものが少なくない。その時に考え判断し対処していく力は、主権者として不可欠である。これは、先述の「正解が一つに定まらない問い」について、「副教材」指導資料²⁶⁾が「葛藤を抱く課題に対して(中略)。この学習方法は、21世紀の日本社会が抱える公共的課題の解決に取り組む市民の育成につながる」と解説していることとも重なる。そこで、2点目に「争点が明確で、意見ができ

表7 討論型論争問題学習の教材選択基準

①資料収集が容易で、「専門外」の教員でも科学・学問の到達点を踏まえた「深い教材研究」が可能であること。
②争点が明確で、意見ができるだけ偏らず二つに分かれ、生徒たちが判断に悩み、葛藤する場面を設定できること。
③意見の根拠となる事実が確定しやすいもの。

るだけ偏らず二つに分かれ、生徒たちが判断に悩み葛藤する場面を設定できること」があげられる。

また、各自の意見は事実で根拠づけられなければならない、教材には事実が確定できることが要求される。本授業の教材は判例であるので裁判所が確定した事実が示されており、生徒たちが考える際の実事を資料として提供しやすく、かつ「テキストに公平・公正さを担保」できた。3点目には「意見の根拠となる事実が確定しやすいもの」があげられる。

以上の3点が論争問題討論学習の教材選択基準として抽出できる(表7)。

4. 小括

「民主主義社会の形成者として必要な資質」としての市民的資質の重要な要素である「事実を基に討論する力」と「科学・学問の到達点をつかみかつ専門家の判断を吟味できる力」を育成するためには、現実の論争問題について事実を基に他者と討論学習が必要であり、本稿では、それらの力の育成をねらいとし実際の論争問題について事実を基に討論する学習を論争問題討論学習と定義した。しかし、「授業で扱う時間が取れない」「『深い教材研究』を必要とする」などの理由で、論争問題討論学習は広がっていない。科学・学問の到達点をおさえた「深い教材研究」は「専門外」の教員にはそれほど容易ではない。そこで、「専門外」の教員が論争問題討論学習として実施した一つの授業事例を紹介・分析し、教材研究を行う際に留意すべき事を明らかにすることを本稿の目的とした。

「授業で扱う時間が取れない」について、本授業を藤本担当クラスだけで授業進度を考慮しながら授業時間を生み出す形で投げ込み的に実施したが、それでも一定の学習効果が得られた。このことは、「授業で扱う時間が取れない」として二の足を踏んでいる教員の背中を押すための1つの例となってい

ることはまちがいない。

判例を教材とした論争問題討論学習の教材研究を行う際に留意すべき事として次の3点を上げることができる。まず、具体的な教材研究の方法としては、大学生向けテキストで訴訟の概要をつかみ判決本文と参考文献にあたり訴訟の争点と法学会における論点を把握することである。次に、生徒に示す「代表意見」には本件の争点や景観権をめぐる法学上の論点にかかわると判断したものも選ぶことで、「社会認識と市民的資質の一体的な育成を図る授業」となる可能性を高めることが可能となる。最後に、①資料収集が容易で「専門外」の教員でも科学・学問の到達点を踏まえた「深い教材研究」が可能であること、②争点が明確で意見ができるだけ偏らず二つに分かれ生徒たちが判断に悩み葛藤する場面を設定できること、③意見の根拠となる事実が確定しやすいものという3点を論争問題討論学習の教材選択基準とすることである。

今後の課題

本稿は、判例を教材とすることで、「専門外」の教員でも論争問題討論学習のための「深い教材研究」を行える可能性を示したが、もちろん論争問題は訴訟のみではない。そこで、他の種類の論争問題を教材とする場合の「深い教材研究」の方法を明らかにすることが今後の課題である。

筆者は価値多元社会においては、熟議民主主義理論に基づく論争問題学習が有効であると考えている³⁶。教材の良さをいかにするためには一定の授業時間が必要であるが、授業時間数確保という課題をクリアするには、科目全体の教育内容の精選が不可欠である。それは「総合的な探究の時間」や他教科、特別活動を含む学校全体のカリキュラムの課題であり、主権者教育のカリキュラムの全体像の検討が必要である。

注

- 1 子安潤 (2013) 『リスク社会の授業づくり』白澤社, p.35。
- 2 小玉重夫 (2013) 『学力幻想』ちくま新書 pp.169-170。
- 3 文部科学省・経済産業省資源エネルギー庁 (2010) 『小学生のための副読本わくわく原子カランド』, p.23

- 4 小玉重夫 (2015) 「シティズンシップ教育のカリキュラム」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編『カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて』東京大学出版会, p.165
- 5 文部科学省「公民 第1款 目標」『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』 p.79
- 6 森分孝治 (2001) 「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, p.46
- 7 池野範男 (2018) 「討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究—社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第1巻第1・2合併号, p.99
- 8 総務省・文部科学省 (2015) 『私たちが拓く日本の未来：活用のための指導資料』, p.7
- 9 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』 p.79
- 10 池野前掲論文, p.99
- 11 論者によって「他者と意見交換する」ことに対し、討論、議論、討議などの言葉が使われているが厳密な違いはない。そこで本稿では討論という言葉を使うことにする。
- 12 文部科学省 (2020) 「主権者教育 (政治的教養の教育) に関する実施状況調査の結果について」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00171.html)。
- 13 西村太志 (2019) 「『論争のテーマ』を扱う社会科授業の現状と課題」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第22号, pp.71-81。「意識調査」は、2018年2～3月に滋賀県立高等学校の全社会科教員222名 (49校) を対象に、各校社会科 (地歴・公民科) 教員宛の郵送による質問紙法で行われた (回収率84.7%)。なおこの調査では、主権者教育を教育基本法の「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成を目指し「良識ある公民として必要な政治的教養」を身につける教育と定義し回答を得ている。
- 14 金鐘成ほか (2020) 「オーストリアの政治教育の教師は政治的中立性をどのように理解し実践しているか？」全国社会科教育学会『社会科研究』Vol.92, p.2
- 15 志田絵里子ほか (2014) 「シティズンシップ教育における論争の問題の検討」『東京大学大学院教

- 育学研究科附属学校教育高度化センター平成25年度年報』, pp.21-25。
- 16 本稿で「専門外」とは、教員自身の大学等での専攻と異なる場合のことを指す。
- 17 佐久間勝彦(1990)「教材研究」横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版, p.73。
- 18 加藤公明(2017)「歴史学の成果と歴史教育」『歴史地理教育』No.867, p.128。なお加藤はここで公民的資質を「有能で能動的な市民、主権者を育てること」としている。
- 19 北尾悟(2012)「加藤実践にみる『歴史学の成果に学ぶ』ということの意味」加藤・和田編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社, p.44
- 20 外山英昭(2012)「歴史学習における主体性と加藤実践」加藤・和田同書, p.127
- 21 西山佳澄・外山英昭(2006)「主体的な探究を通して社会認識を深める日本史討論学習」山口大学教育学部『研究論叢』第3部56, p.126。
- 22 外山前掲論文, p.127。
- 23 加藤前掲論文, p.129。
- 24 山元研二(2014)「判決書教材を活用した戦後補償の授業」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.121, p.116。
- 25 梅野正信(2006)『裁判判決で学ぶ日本の人権』明石書店, p.3。
- 26 福田喜彦(2007)「判決書教材に基づいた市民性育成教育の授業内容開発」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第46集, pp.106-111。
- 27 棟居快行(2015)「景観権 街並みの景観を守れないか」棟居快行・松井茂記・赤坂正浩・笹田英司・常本照樹・市川正人『基本的人権の事件簿 第5版』有斐閣, pp.125-136。
- 28 裁判所のウェブサイトで閲覧可能。(https://www.courts.go.jp/index.html)。
- 29 丸山絵美子(2006)「景観権の侵害を理由とする不法行為の成否」『法学セミナー』619号, 池田計彦(2007)「国立マンション訴訟」『同書』626号, 角松生史(2002)「景観保護的まちづくりと法の役割―国立マンション紛争をめぐる―」『都市住宅学』38号。
- 30 国立マンション訴訟1審判決も住民らの活動を「不断の努力」として評価している。
- 31 安井俊夫(1988)『主権者を育てる公民の授業(第3刷)』あゆみ出版。
- 32 ルールのあるディベートではなく、論題に対して賛否を述べあうスタイルの討論であるため、授業者の藤本がこう命名した。樋口雅夫のいう「ディベート的な討論」とほぼ同義である。樋口(2012)「社会科におけるディベート・討論指導」P.254, 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.248-255。
- 33 英国のシティズンシップ教育をリードしたバーナード・クリックは、「争点を知る」ことを政治的リテラシーの出発点としている。クリック著・関口監訳(2011)『シティズンシップ教育論』法政大学出版局, p.102
- 34 筆者の大学での専攻は歴史学であり、授業者の藤本の専攻は哲学である。
- 35 総務省・文部科学省(2015), p.20
- 36 長田健一の論考は参考になるが、長田自身も指摘するようにそれを「日本の社会科教育の文脈で用いた場合、具体的にどのような授業となるか」は未知数である。長田(2014)「論争問題学習における授業構成原理の『熟議的転回』」『社会科研究』80, pp.81-92

Comment

木村 裕

人間文化学部人間関係学科准教授

2017年・2018年に告示された学習指導要領では、その「前文」において、これからの学校には持続可能な社会の創り手の育成が求められていることが示された。また、主権者教育の重要性に関する指摘や必修科目である「公共」の新設なども行われている。ここからも分かるように、児童生徒一人ひとりを社会の形成者として育成することは、学校教育における重要な課題の1つとなっている。

ところで、授業の内容や要点を学習者が学び、身につけるために活用される教材は、学習者の授業への参加や資質・能力の向上を助けるうえで重要な役割を担うものである。したがって、教材の質の向上や活用方法の工夫などは、授業を通した学習者の学力保障をめざすうえで重要な要因となる。本論文で扱われている教材研究とは、そうした教材の質の向上や活用方法の工夫などを行ううえで不可欠のものである。

本論文は、西村氏自身が実施した教員への意識調査の結果や先行研究の成果、学校現場の実態などをふまえながら行った研究の成果の一部をまとめたものである。その根底には、授業時間数の確保や教材研究の実施に係る困難などの様々な課題がある中で、まずは教員が論争的なテーマを扱ってみよう

思えることが重要であるという問題意識がある。そして、判例を用いた授業における教材研究に焦点をあてて、具体的な授業事例の紹介と分析を行い、教材研究を行う際に留意すべき事を明らかにするという課題に迫っている。児童生徒や教員は個々に異なる特性や考えなどを有しており、学級や学校をとりまく環境も様々であるが、本論文のようなかたちで、実践事例の具体像やその実践に関する授業者の意図、教材研究の方法、実践の成果や課題に関する分析結果などを共有することは、教員が互いの実践に学び合い、よりよい実践を創造してゆくうえで重要な意味を持つと言える。

もちろん、西村氏が「科学・学問の到達点をおさえたい教材研究」と定義して注目する「深い教材研究」は、判例を用いることによってしか実現できないものではない。また、判例では扱うことのできない社会的論争問題や社会的事象もあるだろう。そのため、判例を用いた授業の特長や制約をさらに詳しく分析することや他の実践のあり方も検討すること、そうした研究の積み重ねの中で導き出される一般化可能な点などを明らかにすることも、今後の研究課題の1つとなり得るだろう。西村氏の今後の研究にも期待したい。