

# 社会科授業研究における質的研究法の意義

— 「公正さ」はどう認識されるか —

川崎 誠 司\*

## 1. 問題の所在

今日の社会科教育関係の学会発表や研究論文において、授業分析や授業評価に関するものが報告されることは少ない。仮にそのねらいをもって行われたとしても、実践の報告とその考察が内容の主体であるものが多く、学習内容や教師の教材解釈から可能な限り客観的・普遍的な原理を抽出し別の授業への適用可能性を探ったり、実際に適用し分析したりする類の研究は見られない。一方、たとえば数学教育においては、メディアを駆使した数学授業の国際比較研究が行われたり、授業の質的研究法に関する研究が活発な状況にある<sup>1)</sup>。量的研究、質的研究両面ともに賑わいを見せている。こうした対照的な状況の要因を、単なる教科の性格的相違のみに帰すならば、今後の社会科の授業研究の発展は期待できないのではないか。

公開研究授業が催されると、大抵の場合授業後に研究協議会が行われる。ベテラン教師や元教師、研究者が指導講師としてそこに招かれることが多い。筆者がしばしば空虚感に襲われるのは、経験や直感的な判断<sup>2)</sup>でもってあたかも真実を語るかのごとく授業を評価したり、主観によって授業が語られ、それでよしとされたりする光景が見うけられることによる。優れた授業が展開されたにもかかわらず、多くの場合そこでの議論は当該授業についてのみのものになっている。そのため参加者は観察した授業を一度一般化し、それをもとに自分の学級への適用可能性を探らねばならないという二重の作業を強いられることになる。少なくとも観察した授業の一般化<sup>3)</sup>は、指導講師に求められる役割ではないだろうか。授業に潜在する普遍的な原理を見いだしたり、眼前に展開した具体事例がどのような理論を説明しうるものであるかを語ることによって、観察した授業の応用可能性を高めることにこそ役割があるということである。そうでなければ、社会科の授業研究は、今後も具体事例の積み重ねだけで進められてしまうことになる。

本研究では、こうした状況に対して授業研究の方法論、なかでも質的研究法の言語化が必要ではないかという考えに立ち、文化人類学や社会心理学等における「仮説生成法」に着目し、その方法論・具体的手法を検討する。その際、憲法についての学習を法学の「公正」論に依拠しながら分析して、「公正さ」の認識プロセスについての仮説を得たい。それにより、授業の一般化の意義と限界を論じたい。

## 2. 授業の個別具体性と授業研究

社会科の学習では、様々な社会的事象について学習する。その際教師は、子どもたちの日常生活体験と関わらせながら、自らの課題として学習内容に取り組むことができるよう工夫しなければならない。社会的事象は全て人間が引き起こすものであり、そこには一定の人間の行為が存在する。教材はそうした社会的事象や概念を捉えるための媒介物であり、その意味において教材は視点や角度を備えている。つまり、何をどのように見るかということが、教材の内

\*東京学芸大学

部に存在するということである。その見方は、自分が受け持つ子どもたちの見方でなければならない。教師は特定の生活体験を持つ特定の子どもたちに対して授業を行うのである。したがって、教材は選ぶものではなくつくるものなのである。いくら良い題材・材料が得られても、授業者自身の考えが明確でない限り教材にはなり得ない。授業者の主体的な教材研究が求められる理由はここにある。つまり、社会科の授業は極めて個別的で具体的なものなのである。

ところで、そのような個別具体性を有する社会科の授業を分析することに、いかなる意味が存在するのか、今一度考えておきたい。たとえばアメリカの社会科教育研究の場合、現地における一次資料の収集で最も難儀なことは、学習指導案や授業記録がほとんど残されていないということである。そもそも学習指導案や授業記録という言葉を理解してもらおうことすら難しい。Lesson PlanやTeaching Planと言ってみたとところで、それらは授業をする際のアイデアやヒントを意味することが多く、実際に行われた授業の記録はほとんど残されていないのである。このことは何を意味すると解すればよいのだろうか。一般に広く試みられてきたプロトコールによる授業の時系列的・数量的分析が、社会科においてはほとんど意味をもたないとアメリカでは考えられているようにさえ感じられる。社会科の授業のどこをどう捉えればよいのか、評価論に手がかりを求めてみよう。

谷川彰英(1979)は評価に関して、社会科教育の評価論の原型として昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』に示された三点を挙げて論じている<sup>4)</sup>。その三点とは、(a)学習指導計画、(b)学習指導法、(c)児童の学習成果である。(a)(b)は教師自身の自己評価の重要性を指摘したものであり、(c)は授業の結果生み出されるもの、ということである。ここにおいて谷川は、(c)が「わが国の常識的な評価観」となってきたことを指摘しつつ論を展開している。

(c)について、谷川が学習指導要領からとくに重点的に引用している箇所は以下の部分である。「このように考えてくると、児童の個人差というものは、きわめて大きな意味をもってくることがわかると思う。すべての児童がそれぞれ力を伸ばすことこそたいせつなのであって、全員が一定の線にそろおうというようなことは、むしろ不自然であり、それにこだわるというのは意味のないことである。したがって児童と児童とを比較したり、進度の基準を定めてそれに照したりするということは、便宜的にみてこそ、すなわち手段としてこそ価値があるけれども、決して教育本来の趣旨でないことを忘れてはならない。」

谷川は、「われわれは今日、この評価論にどれだけのものをつけ加えることができるだろうか」と問いを投げかけているが、つけ加えることができて来なかったこと、さらには谷川の問いに応える評価観が未だ現れていないと言っても過言ではないだろう。

次に谷川は、昭和22年版学習指導要領の作成に携わった重松鷹泰の回想を取り上げている<sup>5)</sup>。「・・・社会科発足の際、わたくしたちは社会科の評価は、子どもの成長を文章的に表現する以上の方法が考えられないから、指導要録の中に欄を設けることを見合わすか、さもなければ特別の記入欄をつくるよう、強く要請したのであるが、意図的に実施する教育である以上、他の教科の教育と同様に評価すべきであるという見解によって、押し切られてしまったのである。」

つまり子どもたちが社会科の授業で何を学んだかについては、ある一定の基準を設けて数量化することはできないということである。これらをもとに谷川は、「子どもたちの活動の実態

に即し」「子どもたちひとりひとりの個性的なちがいでいうものに」目を向けなければならないと主張しているのである。このことは評価論における主張ではあるが、そのまま授業研究に対する問題提起と読み換えても応用理解が可能である。

以上のことから、社会科の授業を分析する際に数量化を図る意義は、社会科の本来の趣旨からしても薄いと結論づけられよう。換言すれば、質的・定性的分析の意義については未解明なままであり、それが社会科の授業研究の視点となる可能性を残しているということでもある。子どもたちが何に対し、どう動き、何を獲得したかについて記述する、つまり子どもたちが授業において、どのような意味を獲得しえたか、解釈的に明らかにしようと努めることが今日の課題となる。

授業研究を解釈的に行うことには少なくとも二種類のねらい、(a)当該授業の改善および(b)他への応用可能性の追究、がある。その両者ともに授業の「一般化」が不可欠なはずである。(a)については、教師自らによる授業改善、すなわち自分の行った授業についてのメタ的省察のために<sup>6)</sup>、(b)については、他の学級への応用可能性を高めるための方法論として、である。確かにわが国には授業研究の優れた蓄積が存在する。だがそこに「一般化」を念頭に置いたものがどれほどあったらうか。「授業研究はあくまでもその授業が行われる学級という場に基づいて進められなければならない」といった類いの伝統的な考え方は依然根強い。(a)をねらいとする場合であるならそれは正しいとも言えよう。ただ、当該授業の考察から得られる説明は、あくまでも「フィールドから立ち上がってくる仮説」のはずである。したがって、次時の授業をよりよいものにするためには、「授業から得られた仮説の即時検証」という、フィールドを限った「一般化」の作業が必要となるのである。

(b)をねらいとする場合には、当該授業のねらいや内容、方法をそのまま他の学級に適用することはできないので、自ずから「一般化」が必要になる。管見によれば、授業研究そのものが目標化・目的化しているもの、もしくは授業の評価をするための授業研究になっているものが散見される。忘れてはならないのは、優れた実践に出会ってそこから何かを学びとり、自分の授業改善に役立てること、つまりよりよい授業をするために授業研究を行おうとする、言うなれば目標をより遠くに置いた姿勢である。そこで「一般化」の方法を文化人類学に求めることとし、次章以降においてその特徴と限界について考察する。

### 3. 質的研究における人類学的方法の意義

文化人類学では、未開社会の文化を理解するのに、古くから参与観察法という手法が用いられてきた。その伝統は、1910年代に文化人類学者のマリノフスキーがニューギニアの文化を調査により明らかにするために、実際に現地人とともに数年にわたり生活して、現地言葉を用いて現地の社会生活を直接的に観察するという方法をとったことが契機であると言われていいる。このような経験から、マリノフスキーは人類学的な現地調査の方法や民族誌(エスノグラフィ)の書き方を、理論的にも技術的にも定式化した。こうして始まったフィールドワークという研究手法は、まず、社会学の研究手法として取り込まれ、さらに認知科学、発達心理学、社会心理学、教育学などに広がっていった<sup>7)</sup>。

こうした質的研究の歴史は、大きく五つの時代に分類できる。すなわち、第一の時代は1900

年頃から1950年頃までの「古典的なエスノグラフィーの時代」(traditional moment)、第二の時代は1970年頃までの「量的研究と質的研究の統合・体系化および質的研究の厳密化の時代」(modernist moment)、第三の時代は1985年頃までの「質的研究がパラダイム・研究方法論において飽和に至る時代」(blurred genres moment)、第四の時代は1990年頃までの「より論証的で反省的な方法論が模索された時代」(crisis representation moment)、そして第五の時代は現在に至る「『理論』とは多声的な『物語』であるという認識に立つ時代」(postmodern moment)である<sup>8)</sup>。

第三の時代は質的研究が認知され始めた時代と言うことができるが、同時にこの時代は、研究者が自己や被観察者をエスノグラフィーの文脈にどう位置づけるのか、という問題に直面した時代でもあった。異質な文化やそこに生きる人間の内的世界を忠実に表現する方法ではなく、またそうした事象に向けられる観察者の見方は、観察者のもつ主観から完全に脱却したものにはなりえない、したがって事象の客観的な観察などはそもそも存在しえない、という問題である。

この問題に答えようとするのが、従来の研究のオーソドックスなスタイルとされてきた「仮説検証法」に対する「仮説生成法」という考え方である。箕浦康子(1999)は、心理学の世界で未開拓の分野を切り開く力を持った学生がなかなか育たない状況について、「仮説生成法」のような、現実を観察することから理論を立ち上げていく手法が未確立であったからではないかと述べている<sup>9)</sup>。

「仮説検証法」は周知のごとく、データのカテゴリー化を対象に接する前に行う。まず仮説をたて、仮説にそったカテゴリーを念頭においてデータを収集、分析し、データが仮説を支持するかどうかを検証する。得られたデータは、当該の理論が「まことらしい」かどうかを判定する資料にはなるが、新しい理論の土台となることは少ない<sup>10)</sup>。これに対して「仮説生成法」では、研究設問に対応した観察の焦点を決めて、第一段階のデータ集積をはかる。この段階で集まってくるデータを見ながら、どのようなカテゴリーを立てれば現象を一番うまく説明できるかを探る。「仮説生成法」では、データ収集と分析が同時進行する。このことが、データ収集後にデータ分析が来る「仮説検証法」と決定的に違うところである<sup>11)</sup>。

箕浦はフィールドワークの一般的なステップとして以下の八段階を挙げている。(1)フィールドサイトを選定し、(2)フィールドの全体像を把握し、(3)研究設問を立て、(4)観察のユニットを定めて焦点観察を行い、(5)観察結果を読み解くための理論枠組みの探索を行い、(6)理論に導かれた事象の選択的観察を実施して、(7)データを分析し、それを解釈して、(8)エスノグラフィーを書き上げる<sup>12)</sup>。(2)の「フィールドの全体像の把握」のあと、(3)さらに(4)の「焦点観察」に進むわけであるが、焦点観察について箕浦はより詳細に手順を提示している。それによれば、(a)焦点観察に選んだ事象に関係ある文献を読む、(b)文献の中から自分のフィールドに適切な観察のユニットについての作業定義を拾い上げる、(c)その定義が、全体観察で集めたデータにどの程度適合するか検討する、(d)自分のフィールドの特性に合わせて観察ユニット(範囲)を修正する、(e)改訂されたユニットを使って、本格的な焦点観察を行う、という

五段階で進められる<sup>13)</sup>。

ここで注目したいのは、先に引用した(1)から(8)までのフィールドワークのステップも(a)から(e)までの焦点観察の五段階も、ともに理論なり作業定義なりに照らしあわせながら、いわば常に一般化を念頭において作業が進められることである。この点において、理論に立ち返りつつデータ収集を行う「仮説生成法」の方法は授業研究の方法論としても有効なのである。事象の客観的な観察に接近しようとするこの方法は、授業研究における授業の一般化の方法を提示してくれている点において評価できると考える。

#### 4. 社会科の質的授業分析の試み

長期にわたって授業研究を継続する場合、授業は年間指導計画に則って行われ学習単元が数時間ごとに変わるため、ミクロで具体的な研究関心を毎回追究できるとは限らない。筆者自身相当の長期間、授業記録を取り続けながらも、授業の何をどう見ればよいのかわからないままであった。子どもたちの爛漫な発言を楽しんでいただけである。個別具体的な授業を記録する意義について悩み、記録をどう処理していいものか何度となく途方に暮れた。

ただ次のような研究関心をわずかながらもち続けてきた。それは、「社会における人間の行動や社会の仕組みは法によって何もかも規定されているのではなく、ある程度当事者たちの判断の余地が残された形で比較的曖昧に定められている、という現実を子どもたちはどう認識するのか」ということである。しかしこの研究関心—箕浦の言う「研究設問」—は観察当初からあったものではない。授業研究とは別の研究関心として心の内にあったのであるが、ある時両者を重ねてみることにした。箕浦の示した「観察結果を読み解くための理論枠組みの探索」のようなことを試みたわけである。またそれは、先述した「授業の一般化」への足がかりとしたかったためでもある。しかしながら、このままでは「研究設問」として大きすぎ、「観察のユニットについての作業定義」になりえないと判断し、今一度理論に立ち戻ることとした。

日本の社会科教育においては従来より、民主的・平和的な国家社会の形成者として必要な市民的資質の重要な構成要素の一つとして、「正しい社会的判断力」や「公正な判断力」を育成することが重視されてきた<sup>14)</sup>。しかしながら管見によれば、先行研究においては「社会的判断力」ないしは「判断力」とは何か、またそれらを育成する方法はどうあるべきか等について検討する形式のものが中心で、「正しい」とは何か、「公正な」とはどのような状態か、について原理的な議論をした研究は見られない。そもそもその議論を抜きにして、教育における「社会的判断力」の本質は掴みえないし、ましてその育成について検討することは意味をなさない。

そこで筆者は以前に、アメリカの多文化教育(Multicultural Education)論者の理論展開を検討して、「公正さ」には、法による形式的な取り扱いを保障しさえすればそれが達成されたとする「形式的」な側面と、歴史や現実、既得権、既成の不利な条件等を考慮に入れた法の取り扱いを保障すべきとする「実質的」な側面があって、両者の間のバランスをどうとるかということが「公正さ」を実現するための課題となることを明らかにした<sup>15)</sup>。

この結論をもとに、「子どもたちは『形式的』な判断と『実質的』な判断をどのように使い分けるのか」という疑問を研究設問として設定し、授業研究に応用してみることにした。

1999年1月28日から3月5日にかけて東京学芸大学教育学部附属大泉小学校6年たけ組にお

いて、横尾康幸教諭によって行われた「私たちのくらしが憲法でどのように決められているのかを調べよう」の実践を分析の対象とする。子どもたちに配付された資料は、憲法の条文の一覧だけであった。ここでは1月28日（第2時）と2月4日（第4時）の記録を中心に考察したい。後に言及する発言には下線を付した。

<資料>

【1999年1月28日1校時】（T…教師の発言，C…子どもの発言，括弧内はイニシャル）

- T : K1さんが忘れ物がひどい。今度忘れたら、みんな一回ずつ殴ってくださいと言って本当に忘れた。現時点でそれはOKと考える人？
- T : ダメ、の人？
- T : 悩んでいる人？
- C (M1) : ダメだと思う。第31条に「何人も、法律の定める手続きによらなければ、その生命若しくは自由を奪はれ、又はその他の刑罰を科せられない」とあって、法律でたないいいいことは決められていないと思う。
- C (Y1) : 第13条に「全て国民は、個人として尊重される」とあって、個人として尊重されるのだから、法律に反しているからダメ。
- T : 本人がやってくれと言わないかざりは？
- T : 「尊重される」とはどういうこと？
- C : 大切にされるということ。
- C (K2) : ぶってくれと言っているのにぶたないというのは・・・やってくれ、と言うのは自由。それをダメというのは、個人を尊重していないことになる。
- T : ではマル？
- C (K2) : まだわからない。
- C (O1) : A君がB君に、あれを盗んでくれと言って盗んだらダメなことだ。その人のお願いを聞く、というのは幅があって、ダメなことはダメ。
- C (K3) : 第13条に「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」とあって、権利を悪用してたたくというのはダメだと思う。
- C (S1) : マルです。第13条には、「個人として尊重」とあるんですけど、生命の尊重まで危ぶまれたらダメだけど、その人の希望を受け入れるのはいい。
- C (I1) : 自分が自分にやってくれ、と言うのと、人にやるのとは違う。
- T : （議論を一旦整理）
- C (S2) : 暴力はいけない。みんなが殴ったら・・・。
- C (Y2) : オウムだと麻原は手を下さないで指示しただけで、信者がガスをまいた。まいた人は死刑、麻原は逮捕されているだけ・・・。
- C : 実行犯が悪いって言いたいんでしょ？
- C (T1) : そういうことじゃなくて、第33条に「犯罪を明示する令状によらなければ、逮捕されない」とあって、危害を加えた状況によると思う。子ども同士でやったのと、大人同士ではちがう。
- T : 話し合ってください。
- (5分程経過)
- T : じゃあ近場でどんな話題になったか言って。
- C (T1) : 第18条に「犯罪に因る処罰の場合を除いては、その意に反する苦役に服させられない」とあるんですけど、忘れ物は犯罪じゃないから処罰できない。
- T : 忘れ物って犯罪？
- C : 人に迷惑をかけるし・・・。
- C (I2) : 第13条に「幸福追求に対する国民の権利については、・・・最大の尊重を必要とする」とある。殴られたらK1

- さんはうれしい、つまりお願いが認められたことになるから、いい。
- T : たたくことは罰と考えないほうがいいということね？
- C (T2) : この間ニュースで、テストが最下位になったら頭を剃る、というのを取り上げていたんですけど、子ども同士で決めたことだから子どもはそれでいいけど、大人だと処罰される。
- C (M1) : 自分が困るだけだといいいけど、理科の実験とかで何かを集めるというので足りない時はみんなが困るからいけないことだと思う。
- C (K4) : たたき方によるんじゃないかな？
- C (T1) : みんなの考えを聞いて意見が変わったんですけど、よくあるお笑いの突っ込みと同じで、こうボケたらこうたいたいでくれ、と言われてたたくのと同じだと思う。
- T : 想像でのことだから考えにくくて大変だけど、○の人？×の人？迷っている人？
- C (T3) : 大人と子どもでちがうから・・・。
- T : そういうことで迷っているわけね。
- T : 同じ憲法をもとにして、解釈の仕方が分かっているわけだ。国に置き換えてもわかるよね。Aさんはこう、Bさんはこう、じゃあ現実の社会はどうすればいいのか。考えが分かれたことをどうすればいいか考えてみてくたさい。
- C (O1) : 戦争中のことを反省してできた憲法だ・・・。
- T : どんな考えがあって憲法の中に入れていったのかな？
- (終了)

【1999年2月4日1校時】

- T : 日本の国の約束事「憲法」をどう読むか、ということで話が進んでいますね。「忘れ物をした人にクラスのみなが罰を与えることができるか」「小・中学生が学校へ行かずに働けるか」(帰国生クラスからの児童に説明して) そういうのいいと思う？
- C (K5) : 認められていないと思う。
- T : (罰を与えるの) OKの人？2人くらい？
- T : ダメの人？
- (大勢手が挙がる)
- T : 10倍？
- T : 判断つきかねるという人？
- C (S1) : 的外れかもしれないけど、第19条の「思想および信教の自由」で、日頃のうさを晴らすんならダメだけど、本心に直ると思ってやるんなら、良心からやるんだからいい。
- C (T1) : 前は絶対×だったけど、今は△なんですけど・・・第31条みたいに・・・刑罰は与えられないんじゃないかな。
- T : 刑罰を与えられるのはどこですか？法律で決まっていない、ってことね。
- C (M1) : 擦り傷くらいならいいんだけど・・・31条で言っているように殴るのはひどすぎる。
- C (I2) : 第13条で「すべて国民は個人として尊重される」とあるから、言うようにしないと、その人が尊重されないから、やっぺいいというよりやっぺ「も」いい。
- C (N1) : 頼んだことは何でもやってもらえるとは限らない。限度がある。
- C (S1) : やっぺり限度がある。擦り傷くらいなら子どものけんかくらいのものだけど、ひどければダメだから、程度によると思う。
- T : 出尽した感があるけど、「程度」というのが問題のようだね。どこまでいくと「やりすぎ」ということになるのかな。そのへんで迷っているようだね。良心の自由というのがあるけど、周りの人がどこまでそれを受け取って行くかということ。その程度が問題。言った通りに叩くということは刑罰なのだろうか。家でお母さんに叱られることあるでしょ。あれは刑罰？
- C (O1) : 犯罪者がいた場合に刑罰というのがある。自分は悪くないと言って認めないときに、罰を与えなければならない。この場合はそうではないけど、刑罰はいけない。
- T : 自覚してて・・・それ以外は刑罰？
- C (T1) : 「刑」というのが法律で、その法律によって与えられるのが刑罰。
- T : 二人の間でもちがうようだね。

- T :暮らしの中で判断つきにくいな、というのがあるでしょ？どっちかなというの。でも判断つけていかなきゃいけないでしょ？
- C (K3) :法律で考えるかどうか、ということがある。お母さんに叱られるのは、法律で考えない。私の感じ方で言うと、人を傷つけるのを手伝うのはいけないと思う。
- T :「感じ方」というのが出たね。
- C (Y1) :忘れ物は法律に違反していないんだから、勝手に罰を与えるのはいけない。
- T :「法律」これは文章だよな。書いてあること。書いていないのに、勝手に罰するのはダメね。「感じ方」これはぼやっとしているね。
- C (I2) :これから忘れ物をしないためにやることだから、治療法みたいなものだから、法律や罰とはあまり関係ない。
- C (O1) :方法はいっぱいある。それを暴力で済ませるといのはおかしい。
- T :どう判断するの？たたくといっても、喜ぶことなんだよ。
- C (K3) :自分の責任で言ったことだから・・・？・・・今決めるのは難しい。
- T :じゃあ、○「いい」っていう人？4人になっちゃった。バツ？20人。△？7人？20分の間に変わっちゃったね。どう判断していけばいいんだ？
- (O1君のつぶやき「暴力でやるというのがおかしいんだよ」)
- T :社会で考えましょう。判断ゆれてるぞ。みんな。
- C (T4) :基準が決まっていないからです。基準がどこにあるかというのが決まっていれば、背いているのかどうかを判断する人がいればいい。
- T :なるほど。法律は書いてあるものだけど、もう少し細かい、基準って言ったのかな？それがあればいいってことなのかな？
- C (T2) :このようなことが社会で起きても、ニュースとかでは伝わらないですよ。本人が満足するようだったら、私たちが言うようなことではない。本人の感じ方だと思う。
- C (O1) :第36条に「拷問及び残虐な刑罰は、絶対にこれを禁ずる」とある。たとえば大勢の人を殺した人がごめんなさいって言ってきても、残虐な刑罰はできないってことになっている。だからダメ。
- T :残虐な罰はダメっていうのはわかった。じゃ、この場合はどう判断するの？
- C (K2) :「基準」ってあるんですけど、人によって感じ方がちがうから、基準を決めるのは難しい。
- C (S3) :最終的に悪いかどうか決めるのは、「私が言ったんだからみんなは悪くない」と言ったら悪くなくなるので、本人が決める。
- C (T4) :よいか悪いか決めるのは本人。
- C (Y1) :忘れ物をして先生が怒って、授業をやらなくなったらみんなが迷惑する。だから被害者（記録者註：みんな）の気持ちも考えるべき。
- C (S1) :罪というのは、法律で裁かなくちゃいけないことと、そうでないことの二種類がある。この場合は法律には当てはめないこと。みんなが納得すればいいこともある。
- C (K3) :いいのか悪いのかを決めるのは本人の気持ち。
- T :たくさんのことに当てはまるように、基準を決めるという話が出てきたね。でも、基準の考え方は人によってちがうという意見も出たね。どれくらい細かく決まっているのか調べてからにしましょう。じゃ、社会的にはどう判断しているのかな？どこが？
- C :裁判所！
- T :じゃ、裁判所の中でどう判断しているのか調べていきませんか？また一方で、「法律にかかわらず、みんなが納得すれば済むこともある」というものもある。これはどう調べればいいかむづかしいねー。
- T :よけいなおせっかいだけど・・・法律を決めるところってどこ？
- C :国会！
- T :練馬区だったら？
- C :区議会！
- (終了)

1月28日の授業は、M1さんやY1君の意見、「法律では決められていない」「法律に反してい



るからダメ」に代表される「形式的」な判断に属する発言からスタートした。しばらくの間その雰囲気が続いたが、O1君がそれまでの級友の発言、とくに直前のK2君の迷いを受けて、「幅」という概念を提示した。だが、「ダメなことはダメ」という「形式的」な判断も合わせ持っており、「実質的」な判断との間で揺れているようであった。しかし流れは「実質的」な判断に傾斜し、これ以降、S1君の「その人の希望を受け入れるのはいい」やT1さんの「状況による」、K4君の「たたき方による」など、状況をふまえて罰の与え方を判断すべきという「実質的」な判断を重視した意見が活発化したところで授業終了を迎える。

別のテーマで議論した2月1日を挟んで2月4日は、1月28日に散見された条文の単純適用による「形式的」な判断ではなく、条文の内容を子どもが自分なりに解釈して、「条件付きで処罰可」とする「実質的」な判断に移行している様子が看取できる。S1君の「良心からやる(罰を与える)んだからいい」、M1さんの「殴るのはひどすぎる」、I2さんの「言うようにしないとその人が尊重されないから、やっていいというより、やって『も』いい」などの発言がそれである。

さらにK3さんによる「法律で考えるかどうか」「私の感じ方」という発言は、人間の行動を全て法に照らして考えなくてもよいとする、「判断の基準の複数性」「紛争解決手続の複数性」を指摘したものである。この考え方は法学界でも重要な研究テーマであり<sup>16)</sup>、「公正さ」の「実質的」な側面と通底する。

これを受けて教師は、「『法律』これは文章だよ。書いてあること」(形式的)と、「『感じ方』これはぼやっとしているね」(実質的)という二種類の発言により、「形式」と「実質」とを対比した。直後に「罰を与えてよいかどうか迷っている」グループの人数は増加した。その状況についてT4君は、「『基準』が決まっていないからです。『基準』がどこにあるかというのが決まっていれば…」という、ともかく判断しなければならないが、判断の手段がないという趣旨の発言をする。これは「実質的」な判断のベースとして「形式的」な「基準」を求めたのである。次時(2月8日)の一人ひとりの調べ学習の時間には、T4君はひたすら「誰が法律を決めているか」「もっと細かい法律があるはずだ」との考えに立って学習を進めていた。「社会において判断を下すためには大まかな法律だけでは不十分で、具体的な手段となる法律があるに違いない」という彼の発言にそれがよく表れている。

1月28日から2月4日のこのT4君の発言までにより、「公正さ」に関する認識は、「形式的」な判断から始まって「実質的」な判断へと移行し、さらに「実質的」な判断をするための基準として、よりミクロで「形式的」な判断指標を求めるという流れを有することがわかる。このことは、「形式的」な判断と「実質的」な判断との間をジグザグもしくは螺旋的に行き来しながら、「公正さ」に関する認識は深まってゆくのではないかと、という新たな仮説が生成されたことを示している。その検証は、事例研究を重ね別の機会に行いたいと思う。

一方、教師の動きはどうか。1月28日の終盤の、「たたくことは罰と考える方がいいということね」という発言は、文字通りの意味に加えて、「たたくことは本人の願いである」という学習課題の内容を、子どもたちに今一度確認することを促す雰囲気をもたらしていた。その上で、「同じ憲法をもとにして、解釈の仕方が分かっている」「じゃあ現実の社会はどうすればいいのか。考えが分かれたことをどうすればいいのか考えてみてください」と発言している。

前者は、決められた法律をそのまま現実に適用することは容易ではない、ということを暗示し、後者は、実際には判断しなければならないのでどうすればよいか、という課題意識を持たせることにつながっている。

上記のような仮説が生成されるような子どもの活発な思考が展開されたのは、1月28日のみならず2月4日にも教師が現実生活にこだわり続け、「ともかく社会では何らかの判断をしなければならない。そのためにどうするか」という一点に子どもたちを追い込んだことによるところが大きい。そうすることにより、「解釈が分かれるが必ず判断をしなければならない。したがって状況に応じたある程度の幅が法律の解釈と適用には必要だ」という考え方が子どもたちの中から出るような授業の流れになったのである。

## 5. おわりに

本研究では、フィールドワークの手法を参考にして、数回分の授業記録の分析を試みた。分析の視角は理論に立ち戻ることとし、法学の公正論を拠り所とした。それにより、小学校高学年には「公正さ」に関する認識の萌芽を認めることができ、授業者の工夫次第でそれをかなり高度なところまで高めることが可能であることが明らかになった。またその認識は、「形式的」な判断と「実質的」な判断との間をジグザグもしくは螺旋的に行き来しながら深まってゆくのではないか、という認識プロセスについての仮説を得ることができた。

授業の一般化はそれほど容易なことではない。非力を省みずに言うならば、本研究においても示したように、数回の授業観察からはせいぜい仮説が生成される程度である。その仮説を検証し理論に高めてゆくには一層のフィールドワークの蓄積が必要になる。しかしながら、同一かつ具体化された研究設問による長期間の授業研究は現実的なものではない。それゆえ冒頭で主張したように、公開研究授業や教育実習において、観察した授業の一般化は熟練した指導講師に求められるべきなのである。その際には方法主義に傾斜せず、学習の内容や教材解釈に重点を置き、他への応用可能性を高める必要がある。

以上のことから、社会科の授業研究を単なる事例の積み重ねに終始させないために、観察した授業を一般化するねらいをもち、理論に立ち戻りつつデータを蓄積しながら考察を進める仮説生成法の方法論は重要な意義を持つと考える。

二章で述べた「授業から得られた仮説の即時検証」、すなわち短いスパンで繰り返す「一般化」の視点と方法については、本研究では明らかにすることができなかった。このことは授業者が自分の授業をメタ的に振り返るための方法論を提示してくれると思われるので、今後の課題として追究したい。

## 【註】

- 1) 関口靖広(1994)「証明指導で何が起きているか：ある授業実践の民族誌的研究」『筑波数学教育研究』第13号 pp.1-10、伊藤(日野)圭子(1995)「数学教育における質的方法について：その前提と方法」『日本数学教育学会誌・算数教育』vol.44, No.5, pp.160-170、大谷実(1997)「授業における数学的実践の社会的構成」平山満義(編著)『質的研究法による授業研究：教育学／教育工学／心理学からのアプローチ』北大路書房、清水美憲

- (1997)「国際比較に見る日本の数学授業の特徴：TIMSSビデオテープスタディの知見から」『教育科学・数学教育』No.479 pp.108-111 明治図書，等多数。
- 2) かつて教育実習を終えた複数の学生が筆者の研究室を訪ね、疑問を打ち明けたことがある。授業の観察方法や、授業に対してなぜそのような優れた指摘ができるのか、等について実習の指導教官に質問したところ、「経験」の一言で片づけられてしまったそうである。少なくとも、教官自身の「経験」に基づく視点や方法について、言語化の努力をもって語るべきではなかったか。経験は無に等しいが向上意欲のある学生にとって、極めて酷な対応であったと言わざるを得ない。
  - 3) 当然ながら、ここでいう「一般化」はいわゆる「法則化」とは異なる。たとえばアメリカでは、民族文化的内容の学習の際、人種的・民族的偏見の軽減を目的として学習内容の一般化を重視している。
  - 4) 谷川彰英(1979)「評価論の探究と課題」『社会科理論の批判と創造』明治図書 pp.236-248
  - 5) 谷川前掲書
  - 6) 観察者がいない場合も、教師は自分の授業改善を試みなければならないはずである。その方法はノート分析など他にもあるが、基本となるのは授業における子どもたちとのコミュニケーション分析である。
  - 7) 箕浦康子(1999)『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房 p.82
  - 8) Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994) 'Introduction — Entering the Field of Qualitative Research —' in Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. Handbook of Qualitative Research. Sage, London.
  - 9) 箕浦前掲書 p.6
  - 10) 箕浦前掲書 p.7
  - 11) 箕浦前掲書 p.7
  - 12) 箕浦前掲書 p.41
  - 13) 箕浦前掲書 p.52
  - 14) 現行の学習指導要領においても、中学校社会科の各分野の目標は、三分野ともに「公正に判断する能力と態度を育てる」ことを謳っているし、高等学校公民科「政治・経済」では、「内容の取扱い(1)イ」において、「政治や経済についての公正かつ客観的な見方や考え方を深めさせること」とされている。
  - 15) 拙稿(1997)「アメリカの多文化教育におけるイクイティ論の展開」『東京学芸大学紀要 第3部門 社会科学』第48集 pp.273-281
  - 16) これについては、守屋明(1997)「裁判外紛争解決手続」『岩波講座 現代の法 5 現代社会と司法システム』岩波書店 pp.301-332などを参照。