

論争問題学習において 生徒は教師の見解表明をどのように受け止めているか

— インタビュー調査に基づいて —

佐川町立佐川中学校 岩崎圭祐

I はじめに

本研究は、論争問題学習における教師自身の見解表明の是非や意義について検討するため、教師の見解表明に対する生徒の反応、具体的には教師の見解表明を生徒が同じように受け止めているのかという点や、生徒は教師が表明した通りに理解しているのかについて、インタビュー調査によって明らかにしようとしたものである。

18歳選挙権時代を迎え、主権者教育の出前講座や模擬選挙の実施など、学校の中で政治的な内容を取り扱う場面が増えてきている。一方で、教師が政治的な課題を取り扱う授業の中で、自身の見解表明を述べるべきかどうかについては、政治的中立の観点から避けることが必要とされてきている。岩崎は、教師の個人的見解表明の是非について、論争問題を取り扱ってきた教師たちはどのように考えているのかについて明らかにした¹⁾。しかしながら、教師の見解表明の是非やその教育的意義についてさらに考察をするためには、これに対する教師自身の判断を明らかにするだけでなく、それを生徒がどのように受け止め、理解しているかを明らかにしていく必要がある。見解表明をすべきではないという判断の根拠とされる、教師の意見に生徒が同調するのではないかという懸念や、見解表明をしてもよいという判断の根拠の一つとされる、生徒に多様な見方や考え方を身に付けさせるための方法であるという主張のいずれも、厳密には生徒自身が教師の見解表明をどのように捉えているかを確認したうえでなければ議論ができない事柄である。ただ、そのような生徒側からのアプローチは、日本の先行研究には見られない。これまでの研究で明らかになってきた論

争問題学習に取り組んできた教師自身の認識や判断の妥当性を検証するためにも、教師の見解表明に対する生徒への影響を、生徒側から実証的に検討しようとするアプローチが必要ではないか。本研究では、以上のような問題意識のもと、論争問題を扱う授業に参加する中学生へのインタビュー調査を行った。

II 研究方法

本調査では、2016年9月から10月にかけて、公立の α 中学校の3年生に対して、インタビュー調査を行った。

今回の調査で、 α 中学校の生徒が対象となったのは、X教師の存在が大きい。X教師は、論争問題を扱う授業を積極的に行っている教職3年目（当時）の教師であり、授業中に「自分はこう思う」という形で自ら見解を表明することの多い教師である。しかし、授業の中で少数意見を支援するために自分と異なる考えを述べることもあり、授業場面に応じて使い分けている。そのような教師の見解表明について、生徒はどのように感じているのか、X教師へ調査を依頼し協力を得た。

研究の手続きとして、9月に「論争問題を扱う教師の役割に関するアンケート²⁾」（巻末資料参照）を事前に配布した。その後10月に、アンケートの回答理由を答えてもらう形で、調査協力が可能な15人の生徒から、2人1組で10人（男：7人、女：3人）に対してインタビュー調査を行った³⁾。

また、本研究を行うにあたり、 α 中学校のX教師に対しては2回のインタビューと計3時間分の授業観察を行った。生徒のインタビューを分析する際にはKJ法を用いた⁴⁾。インタビュー調査の倫理的配慮については、研究協力者のプライバ

シー保護、録音の許可、学会発表や学会誌投稿の許可をインタビュー前の文書にて説明し同意を得た。

本研究では、生徒が、(1)教師の個人的見解表明の是非についてどのように考えているのか、(2)X教師の見解表明（非表明）についてどのように感じているのか、(3)X教師の個人的見解表明に影響されるかどうか注目し、インタビュー・データを分析した。

Ⅲ 調査結果

表1は10名の生徒のインタビューを分析し、作成したストーリー・ラインである。ストーリー・ラインとは、質的データを分析する際に、インタ

ビューの中で表出した注目すべきテーマや構成概念を紡ぎあわせたものであり、インタビューを時間軸でまとめる際に有効である⁵⁾。インタビューの結果、X教師の見解表明の是非や生徒への影響についての生徒の考えは多様であった。以下では、教師の見解表明の是非を判断する上で、生徒への影響や見解表明自体への理解という点から、より複雑で慎重な判断が求められることを示した5名の生徒の回答に注目し、具体的な分析を行う。今回取り上げなかった5名の生徒についても、取り上げた5名の分析から得られた視点と全く異なる回答をしたわけではなく、類似した発言が見られている。

表1：教師の個人的見解表明に関する各生徒のストーリー・ライン

生徒	教師の個人的見解表明に関する各生徒のストーリーライン
A	X教師は社会の知識が豊富であり、地域の進学校出身でもあるため、教師の意見は正しいと感じている。また、同じ意見になってもかまわないので、教師は自分の考えを話すべきであると考えている。しかし、具体的な教師の考えは覚えていない。
B	生徒中心の話し合いをしたいと考えており、教師の意見は必要ないと考えている。(実際の教師の意見と異なるが…) 反対の意見を支援した教師の発言に反発しており、「仕向けられている」と感じている。また、教師に意見を聞いたとき「圧倒された」経験があり、教師の発言に対して不信感を持っている。
C	教師は生徒一人ひとりの意見を持ってほしいと考えているはずだと感じており、教師の意見は自分の考えの参考になると考えている。しかし、教師の持つ意見に誘導するような発言は控えるべきだとし、バランスが大切だと考えている。
D	X教師は全員で話し合いをするよう促すため、X教師も同じように話すべきだと思っている。物事をさらに理解し、自分の考えを深めるためにも大人や他人の意見は知る必要があると考えている。しかし、社会問題に触れる機会が少ないため、最初に聞く大人の意見であるXの意見には影響されているようである。
E	X教師は自分の考えを強要することもないことから、大人であり社会に詳しい教師の意見も聞きたいと考えている。また、教師の発言によって流されたりはしないとと思っている。しかし、授業に集中して参加できてない場面もあり、何がX教師の意見なのか理解できていない。
F	X教師の発言は影響力があり、それを正しいと感じる生徒がいるため意見表明は控えるべきだと考えている。一方で、F自身はニュースなどの情報から教師の意見を鵜呑みにすることはないとする。しかし、「X先生は自身の見解をあまり述べない」とするように教師の発言の区別ができていない。
G	生徒から信頼されているX教師の発言は影響力が強いと感じているが、色々な人の意見を聞くことで考えを広げられると考えている。また、X教師は生徒同士の話し合いを促していると好感を持っている。しかし、X教師は授業中ではなく、聞きに行ったときに話すと思っており、授業中の教師の発言に気づいてはいない。
H	X教師は知識が豊富なため、意見を参考にしたいと思っている。教師の意見に納得すれば自分の意見も変わるが、X教師は「これが正しい」と言っているわけではないため、教師の発言による影響は少ないと考えている。
I	X教師は説明もうまく流される生徒もいるかもしれないが、「人」として意見を持つのは当たり前なので教師も発言して、多様な意見を知りたいと考えている。論争問題を議論する授業に好感を持っているが、X教師の発言の意図がつかめないとときもあり、教師の授業中の言動を読み取って本心を想像している。
J	X教師は説明がうまく、内容も理解しやすいため意見表明をしてほしいと考えている。しかし、説明を聞くうちに納得してしまい、流されてしまったと感じるときもある。ただ、教師は教員の考えを押し付けたいわけではないとらえているため、自由に考えることができています。教師自身の意見とその他の発言も区別できている。

1 生徒Aの場合：「同じ意見になっても良い」

生徒Aは、教師の個人的な見解表明に強く賛成しており、教師と同じ意見になってもかまわないので、X教師は見解表明をしてほしいと考えている生徒である。資料1は生徒Aのインタビュー・データの抜粋である。質は質問者からの問いである。(以下、資料5まで同じ)。

資料1：生徒Aのインタビュー・データ

質：社会科の先生、X先生以外やね、授業中に論争問題を扱うとき、自分の意見を話したほうがよいことに対して、A君とてもそう思う。
A：①先生の意見も聞けるし、授業も楽しくなるから。
質：授業が楽しくなるっていうのは、具体的にどういう風に。
A：②普通になんか覚える時も、くだらない授業より、楽しんでやった方が。
(中略)
質：ここで、教師は授業中に話したほうがいいんじゃないかって言う一方で、先生と同じになるって思ってるところが面白いんだけど。理由を。
A：③先生は正しい。
質：先生は正しい。それは自分も思ってる？
A：④同じ年じゃないし、社会の資格もあって先生にもなってるんやから、正しいんじゃないかって。
(中略)
A：⑤〇〇高出身やもんな。別に同じ意見になってもいい。
質：Q8か。意見を知らない。面白いね。授業中に議論している論争問題について私は知らない。
A：知らない？
質：知らないって答えたんだよ。
A：⑥結局は頭に入ってこん。それとか、あのなんかプリントに書いてるときに言ってるときがあるので、そういうときは集中して書いてるから耳に入ってこないのかもしれない。

生徒Aは、教師の個人的な見解表明について、下線部①「先生の意見も聞けるし、授業も楽しくなるから」、下線部②「普通になんか覚える時も、くだらない授業より、楽しんでやった方が」と、知識を暗記するような授業よりも、授業が楽しくなると肯定的に捉えている。また、X教師について、下線部③「先生は正しい」、下線部④「同じ年じゃないし、社会の資格もあって先生にもなってるんやから」下線部⑤「〇〇高出身やもんな。別に同じ意見になってもいい」という答えている。生徒AはX教師を「大人」、「教師」、「高学歴」という点で自分と異なる存在と捉えており、「正しい」意見を持つ者と絶対視していた。しかしながら、下線部⑥「結局は頭に入ってこん。それとか、あのなんかプリントに書いてるときに言ってるときがあるので、そういうときは集中して書いてるから耳に入ってこないのかもしれない」と答えており、教師の見解表明を聞き逃したり、それを個

人的な見解表明であると認識できていないことがうかがえた。

2 生徒Bの場合：「先生に仕向けられている」

生徒BはX教師の個人的な見解表明に最も反発していた教師であり、X教師の個人的な見解表明を「仕向けられている」と誘導的な発言であると批判的に捉えていた生徒である。資料2は生徒Bのインタビュー・データの抜粋である。

資料2：生徒Bのインタビュー・データ

質：社会科の先生一般が授業中に意見を話すこと、そうは思わない。
B：①先生の意見ではなくて、生徒の意見で盛り上げてほしいなって。
質：先生の意見ではなくて
B：生徒たちの方でやった方が、生徒の意見に近いので、授業はいい感じになるかな。
質：現状はどうですか。
B：現状は先生が話してるんで、十分になって思うときもあるし、それやったら②今日みたいにネームプレートを貼ったりする感じだったらいいかなって思う。あれいつもしてない。(中略) 今日みたいに、死刑の、最初に自分の意見を貼ったじゃないですか、で、そのあと先生が説明して先生がどう思うって聞いたじゃないですか。あれみたいに③自分の方に寄せようとしてるっていう感じがあるかなって。
質：今日やったらどういう？
B：今日は反対のイメージを強くして、自分も反対にちょっと近いかなって言って、④反対の方の意見を正当化みたいな感じによって反対の方に生徒を向けるんかなと。
(中略)
質：じゃあC7行こうか。先生は、同じ意見を持ってほしいと思っている。
B：③(そう思う)ですわ自分。今日みたいに反対に向けるようになっているかなって思うときがある。
質：それ思うときって結構ある？今日は思った？
B：今日は思いましたし、たまにちょっとした時にポロって言ってるのがあって。ば〜って言ってきて自分はこうやけど、まあこれはこうでって間に分からないようにばって入れてくる部分があって。その部分が。
質：あるんだ。
B：⑤自分はこうやけど、こうこうこうやから、こうでもいいけどねって自分の意見を入れていこうとしてるのかなってことはあります。
質：C10どう思う。直接先生に意見を聞いたことある、授業中にでも。
B：いや、自分は授業終わった休み時間に、こうですけど先生ってこうなんですかって聞くと、そうやこうこうなんやって話すんで話してるかなっていう意味でそう思う。自分で言うから休み時間に聞くと言うことはあんまり。ないですけど、一回聞きに行ったときに、ば〜って言ってくれたんで、ああたぶん言う人なんやなど。とてもそう思うじゃないけど。
質：そのときはどう思った？
B：⑥あ〜って。圧倒されました。そんな強く思ってたんやって。ちょっと引きました。

生徒Bは、下線部①「先生の意見ではなくて、生徒の意見で盛り上げてほしいなって」や、下線部②「今日みたいにネームプレートを貼ったりする感じだったらいいかなって思う」というように、生徒同士で話し合う授業をしたいと考えており、そのような授業に教師の見解表明は必要ではないと感じていた。そして、X教師の見解表明に対しては、下線部③「自分の方に寄せようとしているっていう感じがあるかな」、下線部④「反対の方の意見を正当化みたいな感じにいて反対の方に生徒を向けとるんかな」と、教師が意図的に少数意見を支援するためにした発言を教師の個人的な見解表明と誤認し、その発言について「仕向けられている」と批判的に捉えていた。また、下線部⑤「自分はこうやけど、こうこうこうやから、こうでもいいけどねって自分の意見を入れていこうとしているのかなってことはあります」と、日常的なX教師の見解表明についても認識していた。しかしながら、下線部⑥「あーって。圧倒されました。そんな強く思ってたんやって。ちょっと引きました」と教師の個人的な見解表明によって圧倒された経験があり、その経験も教師の見解表明に否定的な印象を与えていた。

3 生徒Eの場合：「聞き逃している」

生徒EはX教師の個人的な見解表明に賛成し、教師の発言の影響もないと考えているが、実際の教師の発言について、どれが個人的な見解か認識できていない生徒である。資料3は生徒Eのインタビュー・データである。

資料3：生徒Eのインタビュー・データ

質：C1行くな。私の社会の先生は論争問題、さっきいった死刑制度のことかな、それについて先生の意見をもっと話したらよいと思うに対してです。Eくんはそう思う。なんでもっと話したらいいと思った？
 E：①大人の意見を知りたいと思ったからです。
 (中略)
 質：先生は意見を言った方がよいてことになるけど、なんで言った方がよいと思う？
 E：②生徒だけの意見じゃなくて先生の意見も大事やから。
 質：社会科の授業で先生が自分の意見を話すと、生徒は同じ意見を持つようになるかどうか。Dくんは先生の意見に引っ張られるのではないかって思ってる、Eくんはみんな引っ張られないやろって思ってるんだけど。
 E：う〜ん。③別に同じ意見を持つようにならんでもいいと思うし。

質：例えば、E先生が「死刑制度、おれは絶対賛成やけどな、反対の意見も分かるけど、賛成やなあ」って言ったら、「いやいや、いかに先生が賛成と言っても反対ですよ」ってなるか、先生が言ってるから賛成なのかなあって。どっち？

E：④僕は引っ張られないですね。

質：先生自分の意見を言うことで先生と同じ意見を持ってほしいなって思っていると思う？

E：思わないです。

質：そうなんや。先生どう思っとると思う？

E：⑤やっぱり一人ひとり違う意見を持っていいと思ってると思います。

質：はい、じゃあ次かな。Eくんは先生の意見を知らないと思うと書いてる。これについてはどうですか。

E：⑥僕は、授業をあんまり集中していないので、聞けていないと思う。

質：言っとる言っていないか分からんと。

E：⑦ちょっとわかんないです。聞き逃していると思います。

質：今日の授業はどうやった？先生言っとった？

E：やっぱり、たぶん言ってみましたね。⑧覚えてないですけど。

生徒Eは、教師の見解表明について下線部①「大人の意見を知りたいと思った」、下線部②「生徒だけの意見じゃなくて先生の意見も大切やから」というように、自分とは異なる大人の意見を聞くことや、その意見を尊重しようと考えていた。そして、教師が発言したとしても、下線部③「別に同じ意見を持つようにならんでもいいと思うし」、下線部④「僕は引っ張られないですね」というように、影響されることはないと答えていた。また、X教師についても、下線部⑤「やっぱり一人ひとり違う意見を持っていいと思ってると思います」と、自由な意見表明を保証してくれる教師であると肯定的だった。しかし、教師が実際に個人的な見解表明をしているかどうかについては、下線部⑥「僕は、授業をあんまり集中していないので、聞けてないと思う」、下線部⑦「ちょっとわかんないです。聞き逃していると思います」、下線部⑧「覚えてないですけど」と答え、何が教師の個人的な見解表明か認識していないようであった。

4 生徒Iの場合：違う意見を持つのが人やから

生徒IはX教師の個人的な見解表明に肯定的であり、教師も一人の人として自分の考えを発言すべきと考えている生徒である。資料4は生徒Iのインタビュー・データである。

資料4：生徒Iのインタビュー・データ

質：論争問題について、先生の意見をもっと話したらよいということについて、Iくんはともそう思うにしているんだけど、なんですか。
I：やっぱり思っていることとか、思っていないこととか、それはちゃんと口にして言った方がいいかなと。①自分の意見を持つとるのは当たり前やから、やっぱり先生も人やから、意見持っていないとおかしいと思うから、話したほうが良いと思う。
(中略)
質：次行きますC5番、社会科の先生が論争問題について、先生の意見を授業中に話すと生徒は同じ意見を持つようになる。これについて、そう思わないと回答してくれてる。これは何ですか？
I：②先生が言っとること、それに同じことを考える必要ないと思う。
質：周りの子とかで先生の意見に対して「ああそうなんだ」って思っている子には割と否定的。
I：否定的ではないけど、そういう変わるっていうのもあると思うから。③人の意見を聞いて変わるっていうことも大事やと思う。
質：変わることはありだと思けど、自分は変わらない。
I：変わるようなことをあんまり書かへん。④先によく考えて書くから、あんまり自分の意見は変わらへん。
質：今さっき、自分はって話をしてもらいました。じゃあ周りの友達が変わってると思う？変わってないと思う？
I：変わってると思う。
質：なんで変わってると思う？
I：自分のことはしゃべれたのにな。なんで変わるんや？みんな。⑤流されやすい、騙されやすいみんな。
(中略)
質：論争問題について私の社会科の先生は私に先生と同じ意見を持ってほしいと思っていますかという質問です。Iくん。ともそう思うと。なんでともそう思うと？
I：なんでやらな。
質：今日の授業やったら？
I：⑥死刑のやつやったら、自分は賛成の方やけど、反対の方も補足している部分もあったから。
質：聞いたって？Iくんはなんで自分に寄せてるとおもったのはなんで？
I：⑦X先生何がしたいんやろ。自分の方に寄せたりするけど、たまに反対の意見も持ってほしいと思ってるのかも。

生徒Iは教師の個人的な見解表明について下線部①「自分の意見を持つとるのは当たり前やから、やっぱり先生も人やから、意見持っていないとおかしいと思うから、話したほうが良いと思う」と、教師も一人の人間として意見を発言すべきだと考えていた。教師の発言の影響については、下線部②「先生の言っていることと、それと同じことを考える必要はないと思う」、④「先によく考えて書くから、あんまり自分の意見は変わらへん」と教師の意見を相対化できるとするが、下線部③「人の意見を聞いて変わるってのも大事やと思う」と、教師の意見で考え方が変わることも厭わない様子であった。しかし、下線部⑤「流されや

すい、騙されやすいみんな」と述べ、他の生徒が教師の意見に流されてしまう可能性があるとも感じていた。また、教師の実際の発言に関しては、下線部⑥「死刑のやつやったら、自分は賛成の方やけど、反対の方も補足している部分もあったから」と、教師の個人的な発言とそれ以外の発言との区別はできているが、⑦「X先生何がしたいんやろ。自分の方に寄せたりするけど、たまに反対の意見も持ってほしいと思ってるのかも」と、教師の発言の意図や本心が分からないと疑問を感じていた。

5 生徒Jの場合—「先生の意見に納得してしまう」—

生徒Jは、教師の個人的な見解表明について、授業が理解しやすくなるという理由で賛成しているが、一方で、教師の見解に納得してしまうとも感じている生徒である。資料5は生徒Jのインタビュー・データである。

資料5：生徒Jのインタビュー・データ

質：論争問題について、先生の意見をもっと話したらよいということについて、Jさん。わからない。
J：わからない。どっちでも、①どっちでもいいと思います。
質：次、社会科の先生が授業中に話し合っている論争問題について先生の意見を話すことはよいことである。そう思うって答えているJさんなんでですか？
J：ええと、②先生の意見を聞いたら分かりやすい。
質：じゃあ次行きますC5番、社会科の先生が論争問題について、先生の意見を授業中に話すと生徒は同じ意見を持つようになる。(省略)じゃあ、Jさん、そう思うって答えてくれるけどどうかな。
J：③先生は説明が上手じゃないですか。だからそのまま連れて行かれるように。
質：納得しちゃう。結構論争問題の今日みたいな話の中で意見変わっちゃう？
J：今日はあんまり変わらなかったです。
質：なんで？
J：今日何やったけ？
質：裁判で、死刑はありかなくなさかみたいなの。
J：それは、なんか。④死刑はあった方がいいと思うから。
質：反対の意見をうまく説明してくれてたけど、あれは変わらなかった？先生の説明がうまくあったから変わるわけではない？
J：はい。(省略)
質：今さっき、自分はって話をしてもらいました。じゃあ周りの友達が変わってると思う？変わってないと思う？
J：⑤(周りの友達も)変わってると思います。やっぱり、説明がうまい先生の。
質：先生の意見言ってると思う？
J：言ってると思う。⑥自分の方も言うけど、反対側のこともちよつとよく言いながら、自分はこう思うって言ってます。
質：先生自分の方に寄せてきくとどう思う？
J：あんまり。⑦みんなが違う意見を持ってほしいと思ってると思う。

生徒Jは、X教師のこれ以上の個人的見解な表明は下線部①「どっちでもいいと思います」としながらも、教師の個人的な見解表明については、下線部②「先生の意見を聞いたら分かりやすい」と肯定的に捉えていた。今回の死刑制度の授業では、下線部④「死刑はあった方がいいと思うから」と意見は変わらなかった。しかし、X教師の見解表明の影響について、下線部③「先生は説明が上手じゃないですか。だからそのまま連れて行かれるように」、下線部⑤「(周りの友達も)変わってると思います。やっぱり、説明がうまいX先生の」というように、教師の見解に納得してしまうことも認めていた。しかし、X教師の発言については、下線部⑥「自分の方も言うけど、反対側のこともちょっとよく言いながら、自分はこう思うって言ってます」、下線部⑦「みんなが違う意見を持ってほしいと思っていると思う」と授業の中で公平に発言がされていることを認識しており、教師の発言による不満は見られなかった。

IV 総合考察

インタビュー分析から論争問題学習における教師の個人的な見解表明について、次の3点が明らかになった。第一に、生徒は教師の見解表明について、それぞれ異なる考え方を持っており、それを支持する理由も多様であること(「見解表明を支持する理由の多様性」)。第二に、X教師の見解表明に影響を受けると感じる生徒の中にも、X教師の見解表明を支持する生徒が存在すること(「X教師信頼群の存在」)。第三に、見解表明を行うX教師の生徒の中には、X教師の見解表明を認識できていない者もいること(「X教師の発言の意図を把握することの難しさ」)である。以下では、この3点について具体的に示す。

1 見解表明を支持する理由の多様性

論争問題学習において、教師が個人的な見解表明を行うことにはどのような意義があるだろうか。今回の調査において、生徒が教師の個人的見解表明を支持する理由としては、大きく次の3点が明らかになった。

1点目は、「先生の意見を聞いたら分かりやすい

(生徒J)」と答えているように「論争問題が理解しやすくなる」という点である。生徒は社会の授業の中で常に論争問題学習に取り組んでいるわけではなく、授業で初めて考える問題も多い。その中で、教師が両論を説明しつつ、自己の考えを表明することで論争問題そのものの理解が深まると考えていた。

2点目は、「大人の意見を知りたいと思った(生徒E)」というように「大人(教師)の意見を参考にしたい」というものである。生徒は自分たちの意見だけでは考える視点が広がらないため、専門的知識のある、大人としての教師の意見を参考にしたいと考えていた。このような意見は生徒D、生徒G、生徒Hにも見られた。

3点目は、「自分の意見を持つるのは当たり前やから、やっぱり先生も人やから、意見持ってもおかしくないと思うから、話したほうがいいと思う(生徒I)」というような「教師も話し合いの参加者であるべきだ」というものである。同様の意見は、生徒Dにも見られた。

米国の論争問題学習においては、教師の個人的な見解表明の教育的効果が、論争問題そのものを理解するための助けになることや生徒の政治的寛容を育成するためのモデルになるという点から議論されている⁶⁾。インタビュー結果から得られた生徒が考える教師の見解表明の意義は、米国で示された教育的効果と類似していた。このことは、論争問題学習に取り組む生徒の中には、教師の個人的見解表明を教授法として受け入れる素地を持つものもいると考えられることができる。

2 「X教師信頼群」の存在

次に、「教員が特定の見解を自分の考えとして述べることについては、教員の認識が生徒に大きな影響を与える立場にあることから、避けることが必要」とし、授業における教師の見解表明を控えるべきであるという方針と、生徒の回答の間にはどのような違いがあるか考える。教師の個人的見解表明の是非とその影響について各生徒の意見をまとめたのが図1である。

「指導上の政治的中立の確保に関する留意点」にもあるように、一般的に「生徒への影響が心配さ

れる」ということと、見解表明を控えることはイコールで考えられている。今回の調査では、同様の回答が生徒Fに見られた。生徒Fは「自分で考えて意見を持っている人は『そういう意見もあるか』っていうので聞けると思うけど、たいしてその問題も知らんとか、考えてへん人は、その答えが正解なんやって受け入れてまうと思う」と述べ、教師が見解表明を行うことに反対していた。

一方で、インタビュー分析から、教師の見解表明の影響を一定程度感じているにもかかわらず、「X教師は教師自身の考えに誘導するような教師ではない」と信頼し、X教師の見解表明を支持する生徒が複数いることが明らかになった（以下、「X教師信頼群」）。「X教師信頼群」の生徒としては、生徒A、生徒D、生徒G、生徒I、生徒Jが当てはまる。例えば生徒Jは「先生は説明が上手じゃないですか。だからそのまま連れて行かれるように」とX教師の発言によって納得させられてしまうと感じつつも、論争問題の内容を深く理解するために教師の見解表明が必要だと肯定的に捉えていた。

このように生徒の中には、教師の見解表明によって教師と同一の見解になってしまうという「影響」よりも、自分よりも詳しい人の意見を聞けたり、自分とは異なる意見を考えるといった「効果」を優先して考えているものもいることが分かった。しかし、そのような生徒の中には、生徒Aのように「社会の資格も取っているX教師は正しい」と、教師の発言を絶対視する生徒もおり、教師の発言が生徒自身の意見形成を阻害している場合もあった。

以上のように、「X教師信頼群」の生徒は、X教師の見解表明によって教師の見解と同じになってしまうという不安よりもその効果に重きを置いてX教師の見解表明を受容していることが明らかになった。「X教師信頼群」の存在は、論争問題学習において教師の見解表明を行うことが様々な教育的効果を持つために、多くの生徒に受け入れられる可能性を示している。しかしながら、生徒の中に行き過ぎた受容をするものもおり、結果的に意図しないインドクトリネーションが行われる危険があるとも考えられる。

3 X教師の発言の意図を把握することの難しさ

X教師はインタビューの中で、個人的な見解を表明する理由として、次のように述べている。

X教師：先生の、なんて言ったらいいんだろうな、先生の意見は述べるべきかなと思う。先生が意見を述べずして、生徒に意見を述べさせるって失礼と思わない？

質問者：あー。なるほど。

X教師：なんかそれさ、別にそうじゃないと言われたら終わりなんやけど、子どもを見下してないかなっていうのはずっと思っていて。

X教師：そうやな。なんかどっかにあったね、これこれ。議論活性化させるために意図的にどちらかの主張を支援することは良いことである。これは同意できるようにして、要はそれに近い感じ。強い子に引っ張られそうになった時に、でもちょっと待ってよっていうのを言いやすくしてあげるために教師が意見を述べる。教師は黙って見とくのが仕事ではないと思うし、先生もそう思うんだっていうのを、なんか思ってる子に助けてあげたい。(…)先生もそんなこと言うんだみたいなところで、先生もそう思うんだったら自分も言えるかもみたいな。(下線部は筆者強調)

このようにX教師は、第一に「自分だけ意見を述べないのは生徒に対して失礼」であること。第二に、教師が見解表明することによって、特に「少数意見や発言力のない生徒に対する支援」を理由として、個人的な見解表明を行っていた。しかし、インタビューした生徒の中には、X教師の授業中の見解表明を認識できていない生徒が存在した。(以下「見解理解不足群」)

例えば、生徒Eは、「僕は引っ張られないですね」というように、教師の発言には影響されないとしつつも、X教師の発言については「僕は、授業をあんまり集中していないので、聞けてないと思う」としており、意識的に教師の見解を区別できていなかった。何が教師の見解か理解できていないということは、教師の見解に影響されているかどうか厳密には分からないということであり、生徒Eは無意識のうちにX教師の見解と同一になっていることも考えられる。教師の見解表明自体を認識できていない生徒が存在することは、教師も生徒も意図しないにもかかわらず、インドクトリネーションが行われている可能性がある。

そのような状態は、積極的に授業に参加し、X教師の見解表明を認識していた生徒Iにも見られ

た。生徒Iは、「自分の意見を持つるのは当たり前やから、やっぱり先生も人やから、意見持っていてもおかしくないと思うから、話したほうがいいと思う」という発言し、教師の見解表明の意図に一定程度理解を示していた。しかし、授業において発言を使い分けるX教師について、「X先生何がしたいんやろ。自分の方に寄せたりするけど、たまに反対の意見も持ってほしいと思っているのかも」と、X教師の発言の意図が何なのか掴みかねていると発言した。

このように、意識的に見解表明を行っているはずのX教師の授業を受ける生徒の中にも「見解理解不足群」に当てはまる生徒が複数存在した。その原因について、詳細に明らかにすることはできないが、その一因としては、教師の発言の仕方にあると考えられる。インタビューの中で明らかになったX教師の授業中の見解表明の仕方は「自分はこうやけど、こうこうこうやから、こうでもい

いけどねって自分の意見を入れていこうとしているのかなってことはあります」（生徒B）、「自分の方も言うけど、反対側のこともちょっとよく言いながら、自分はこう思うって言ってます」（生徒J）というものであり、授業の流れの中で述べているものであった。そのような発言は教員の見解と他の事象の説明を明確に区別したり、その影響に配慮しながら述べたりするような発言ではないようだった。

以上から、教師の見解表明を行っているX教師の授業を受けている生徒であっても、X教師の見解表明を理解できていない「見解理解不足群」の生徒や教師の発言の意図を理解できず、不安視している生徒がいることが明らかになった。「見解理解不足群」が存在することは、教師の意図しないインドクトリネーションの危険を持っている。また、そのような現象が起こる一因として、教師の見解表明の仕方にあることを仮説的に示した。

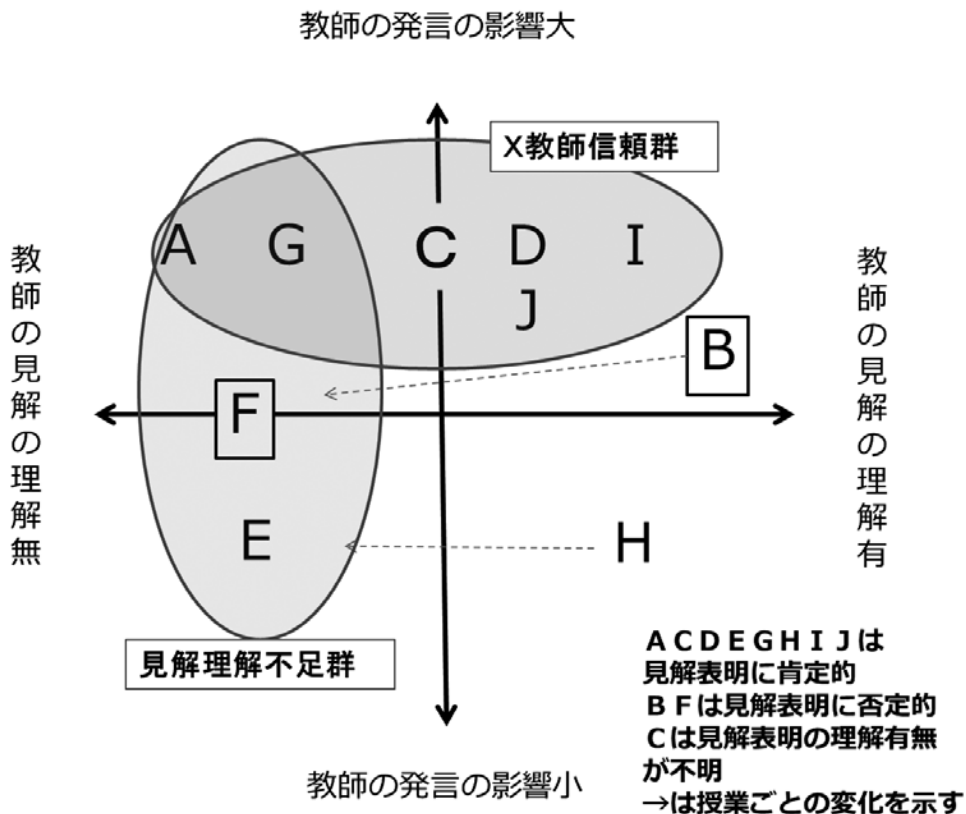


図1：教師の個人的な見解表明に対する生徒の反応

V おわりに

今回の調査では、複数の生徒が教師の見解表明を「話し合いの活性化」や「多様な意見を知る」ために必要とするだけでなく、教師も「話し合いの参加者」として意見を話す必要があると考えていた。また、教師の見解表明によって同じ意見になってしまうことを認識しながらも、見解表明で得られる様々な「教育的効果」を優先して、教師の見解表明を支持する生徒が見られた。

我が国では、社会科授業それ自体を民主的な議論の場として構成すべきであるという主張がある一方で、教師による講義式のスタイルが一般的な日本の教室においては、そのような授業の実現可能性について常に疑問が投げられてきた。その結果として、「教員が特定の見解を自分の考えとして述べることについては、教員の認識が生徒に大きな影響を与える立場にあることから、避けることが必要⁷⁾」と、教室の中での教師の見解表明は否定されてきた。しかし、教師の見解表明に対する生徒の多様な反応を踏まえると、一律に禁止することが必ずしも適切ではないと言えるのではないだろうか。生徒のインタビューの分析から、教師の見解表明が教室における論争問題の議論をより豊かにしてくれる可能性があることが明らかになった。

一方で、インタビュー分析から、実際に教師が見解表明をする場合には、教室の中の特定の生徒の存在を意識する必要があることが見えてきた。

第一は、教師の見解を絶対視する生徒の存在である。今回の調査では、生徒Aが学歴や教師という立場などから、X教師を自分よりも正しい意見を持つ大人であると捉え「先生と同じ意見になってもよい」と考えていた。論争問題に対する個々人の考えに正答はない。しかし、少数ではあるが教師の意見を正当だと誤認してしまう生徒もいる。教師が個人的な見解表明を行う際には、生徒Aのような、行き過ぎた「X教師信頼群」の存在を認識し、その生徒に対してどのような発言や支援をしていくべきか慎重な判断が求められる。

第二は、「見解理解不足群」の存在である。今回の調査では、X教師は授業中に教師の見解表明

を行っているにもかかわらず、教師の見解表明を認識できていない生徒が複数存在した。また、「話さないのは失礼」といった教師の信念や「少数派を支援する」、「意見を言いやすくする」といった教師の意図が伝わらず、「仕向けられている」と教師の見解表明に反発する生徒もいた。その一因として、教師の見解表明の仕方について言及したが、どのような見解表明の仕方が教師の見解表明の理解を促すのかについては明らかになっていない。ただ、少数派の支援や補足説明、教師自身の見解表明といった授業における様々な教師の発言を区別して理解できる生徒は少なかったことを踏まえると、教師の見解表明にはその意図の説明や同一化を避けるような工夫を明確に組み込んでいく必要があると考えられるのではなかろうか。

米国社会科教育研究においてヘスは、教師の個人的な見解表明について、教師が教えている生徒や学校の「文脈」と、学問的探究の規範や教育や学習の最近の研究を踏まえた利用可能な「エビデンス」、教師の「目標」に基づいた「プロフェッショナル・ジャッジメント」として判断されるべきであると主張している⁸⁾。今回の調査において論争問題学習を行う教室の中には、教師の見解表明に対して、実に多様な生徒の意見を持った生徒がいることが明らかになった。教師の個人的な見解表明の判断はそれに対する生徒の理解の程度や教師に対する生徒の信頼度などを踏まえた、状況に応じた「プロフェッショナル・ジャッジメント」を必要としている。つまり、教師の信念や一律の方針を超えた、教師自身の慎重かつ適切な判断が求められているのである。

本研究が調査対象としたのは、中学校社会科教師と生徒であった。社会認識や社会性の発達において、中学生の成長速度は様々であり、個人差も大きいと考えられる。この点を踏まえると、中学校社会科教師の「プロフェッショナル・ジャッジメント」は、他の校種と異なる「文脈」を考慮する必要があるだろう。

本研究は、論争問題学習において教師が個人的な見解表明を行うことについて、生徒がどのような反応を示しているのか明らかにした。そのことによって、教師が個人的な見解表明には、論争問

題学習をより豊かなものにする可能性がある一方で、その判断には生徒の状況をより慎重に見極める必要があることを示した。しかし、教師の見解表明に対して生徒がどのように受け止めているのかという点に着目した研究の蓄積は少なく、今回の調査もX教師の授業を受けている生徒という限られたものとなっている。今後もケーススタディを重ねていくことで、教師の見解表明の判断のエビデンスとなる生徒の反応を精緻化する必要がある。

また、本研究の課題として、今回の調査方法では教師の具体的な見解表明の場面に合わせた調査にならず、教師の授業を受けた経験のある生徒の記憶に基づいた回答となっている。この点において、回答者によってイメージする「教師の見解表明」があった可能性もある。今後は、教師の見解表明を具体的な場面を取り出して分析することや、今回の調査を踏まえて、効果的な教師の見解表明のプロセスを明らかにしていきたい。

【註】

- 1) 岩崎圭祐「論争問題学習における教師の個人的見解表明に関する研究—見解表明の是非に関する教師の見方を中心に—」『公民教育研究』, No. 24. 2016.
- 2) アンケート項目については、ダイアナ・ヘスの行ったアンケートを翻訳し使用した。

Hess, D.E. & Mcavoy, P. (2015) Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education. New York, NY: Routledge. を参照した。その一部については、岩崎圭祐「論争問題

学習における教師の役割と立場—近年の米国社会科研究の動向を踏まえて—」『社会科教育研究』 No. 129, 2016, pp. 54-63. でも紹介されている。

- 3) 本調査は、筆者のほか、インタビューとして岡島春恵（岡山大学大学院教育学研究科：当時）、岩本健、周藤航平、原田稚子（岡山大学教育学部：当時）が参加した。
- 4) KJ法については、川喜田二郎『発想法—創造性開発のために—』1967, 中公新書や『続・発想法—KJ法の展開と応用—』1970, 中公新書から学んだ。
- 5) ストーリー・ラインの意義や作成方法については、大谷尚「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』教育科学, Vol. 54, No. 2, 2008. を参考にした。
- 6) 米国論争問題学習研究において、近年ではウェイン＝ジャーネルが教師の見解表明を支持する立場として、その意義を主張している。ジャーネルの論については、岩崎圭祐「教師が個人的見解を表明することの教育的効果：政治的中立性に関する議論への一提言」『社会科教育研究』 No. 139, 2020, pp. 60-70. に詳しい。
- 7) 総務省、文部科学省『私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために：活用のための指導資料』p. 87.
- 8) Hess, D.E. & Mcavoy, P. (2015) Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education. New York, NY: Routledge. を参照。

巻末資料：「論争問題を扱う教師の役割に関するアンケート」内容（抜粋）

- | | |
|------|---|
| Q-1 | 私の社会科の先生は、論争問題について先生自身の意見をもっと話すべきだ。 |
| Q-2 | 社会科の先生が、授業中に話し合っている論争問題について、先生自身の意見を話すことはよいことだ。 |
| Q-3 | 社会科の先生は、授業中に論争問題について先生自身の意見を話さない方がよい。 |
| Q-4 | 私は論争問題についてクラスメートと同じ意見を持たないといけないと感じる。 |
| Q-5 | 社会科の先生が、論争問題について先生自身の意見を授業中に話すと、生徒は先生と同じ意見を持つようになる。 |
| Q-6 | 社会科の先生が、論争問題について先生自身の意見を話すと、私は先生と同じ意見を持つようになると思う。 |
| Q-7 | 論争問題について私の社会科の先生は、私に先生と同じ意見を持ってほしいと思っている。 |
| Q-8 | 授業中に議論している論争問題について、私の社会科の先生の意見を私は知らない。 |
| Q-9 | 授業中に議論している論争問題について、私の社会科の先生は先生自身の意見を話さない。 |
| Q-10 | 授業中に生徒から直接聞かれた時のみ、私の社会科の先生は論争問題について先生自身の意見を話す。 |
| Q-11 | 論争問題について授業中に議論している際に、社会科の先生が先生自身の意見を話すことはよくない。 |