

教養科目「日本国憲法」の実践例と課題について

中島宏
(山形大学人文学部)

はじめに

毎年の授業負担をこなすことで精一杯であり、また、教育方法を専門的に考察するということがなかつたため、私はこれまでの自らの教育実践を再検討するという機会を持たなかつた。しかし、本稿執筆の依頼を頂いたことにより、自らの試行錯誤の意味を振り返る好機を得ることとなった。特に、本年報に掲載された杉原(2014)および時任(2014)を拝読したことを通して、自らの問題意識を事後的に言語化することが一定程度可能になったように思われる。当然、用語使用の適切性や、自らの実践例の意味を余すことなく吟味、説明し切れているかについて甚だ心許ないところがあることは確かであるが、恥を忍んで私なりに考えたことを報告させていただきたい。

私が毎年担当してきた教養科目「日本国憲法」には、少なくとも次のような4つの特徴ないし課題があるように思われる。

第一に、教職科目ということもあって、毎年大人数が履修するという特徴がある。それ故に、履修者は講義に主体的に参加しているという実感を持ちにくく、一方的な知識の伝授になり易い性質の科目であることも相まって、履修態度は受動的なものとなる傾向が強い。

第二に、社会科学の一領域であるため、必然的に価値判断を迫られる場合が多い。様々な情報媒体を通じて、法的・社会的問題に関する情報を自分なりに蓄積してきている履修者の中には、多かれ少なかれ先鋭的な「思い込み」に囚われている場合も少なくない。問題の提示の仕方によっては、より深い理解に至る前に、反発心から、学び考える姿勢を閉ざしてしまうこともありうる。

第三に、学問の特性上、「押さえておくべき基本的知識」が多い。法学には、歴史的沿革、条文、定義、

要件、効果等、まずは理解しなければならない「枠組」があり、それが故に「とっつきにくさ」が付きまとう。教員は、まずは導入部分で興味を失われないう腐心することになる。

第四に、中学高校における公民教育に由来するものか、憲法学習を「無味乾燥な丸暗記」とみなす履修者が多いように見受けられる。法学に限らず学問は丸暗記ではないであろうし、丸暗記では長期的に役立ち得る分析態度や観点を得ることは難しいのではないかと思われる。

私は、上記のような相互に関連性を有する4つの特徴ないし課題を念頭において、以下に紹介するような教育実践を行ってきた。具体的には、大人数の講義における一定の能動性・双方向性の確保(1)、履修者の価値観を揺るがし得るジレンマの提示(2)、身近な資料を使用した「親しみやすさ」の演出(3)、試験方法の工夫(4)である。以下、順番にその内容と限界を紹介する。

1. 能動性・双方向性の確保

「日本国憲法」の講義は、教職科目に含まれていることもあって、毎年履修者は大人数となる(履修者の多くは結果として教職免許を取得しないはずだが、それにも関わらずなぜ履修者が多いのかは疑問である)。従って、大人数に対する一方的な講義形式となり、履修者の学習態度は、余程関心が強い者は別としても、一般的には受動的にならざるを得ない傾向が強いと思われる。そこで、少しでも履修生の能動性・双方向性を確保することが「日本国憲法」の課題と考えてきた。

「日本国憲法」を初めて担当した2008年度は、Webclassの利用によって一定の能動性・双方向性を確保しようと試みた。しかし、パスワードの取得・管理をめぐる利用「以前」の問題について、履修者

からの問い合わせが多くその処理が極めて煩雑であったため、翌年から利用を取り止めた。そこで、徹底して履修者にマイクを向けるという古典的な（あるいはアナログな？）方法を取ることにした。マイクを履修者に渡し事件に関する資料を読みあげてもらい、さらに次から次へと感想や意見を述べてもらうという単純なやり方である。

特に感想や意見を述べてもらう場合、「唯一の正しい答え」が無いことをあらかじめ強調しておくことで、自由に発言することができる雰囲気を作っておく必要がある。また、履修者と教員の非対称性を意識し、履修者が萎縮しないよう教員の立場はなるべく開陳しないことにした。そして、出来るだけ大勢に発言してもらい、どのような発言であってもそこに含まれる趣旨、特徴、論点、問題点等を個々の発言後に整理し、別の見方や立場があることを示唆する。あるいは、発言者の立場を徹底した場合に、どのような問題が生じるかを説明する。そうすると、別の見方や立場に基づく発言や、反論あるいは再反論をしようとする発言が現れるようになっていく。

このようなやり方を通した効果として、1) いつマイクを向けられるか分からないという一定の緊張感の醸成、2) 履修者相互の協働作用、3) 大勢の前で発言する機会の提供が挙げられるように思われる。特に、2) に関しては、同年代の履修者の中に自らとは異なる意見や立場の者がいることが、非常に刺激になっているように見える。年齢も立場も異なる教員が様々な意見を説明・紹介するよりも、その場で同年代間の多様性を自ら確認できた方が効果は大きいかもしれない。教員の役割は、自ずと調整者・媒介者としての側面が強くなる。

このようなやり方には、無論、限界がある。全員の意見を聞くことができないのは当然であるし、大人数を相手に即興的に受け答えをしていくため、教員の疲労度も高くなる。また、履修者の意見が拮抗する問題であればよいが、圧倒的多数の意見が単一のものに集約するような問題の場合、それとは異なる少数派の意見を大教室の場で披露してもらうことは、心理的圧迫からかなり難しくなることが予想さ

れる。教室内において教員が配慮すべき非対称的関係は、教員と学生の間のものだけではない。結局、少数派としての意見は、感想カードに「申し訳なきように」書かれることになる。次回の講義においてそのような意見を紹介しても、時間の経過もあって反応は乏しい。

2. ジレンマを楽しむ

憲法学は社会科学の一領域であり、突き詰めていけば最終的には価値判断を迫られる場合が多い。その場合、「常識」や「既成価値」を疑い、その前提にある問題を冷静に分析する態度が必要となる。しかしながら学生は、ネット上の情報を中心として、既に一定の情報を収集しており、場合によっては、かなり強固な主義・主張に囚われていることも少なくない。そのような主義・主張とは異なる見方を示すと、感情的な怒りを見せる学生も時に見受けられる。学生の「思い込み」をいかに解きほぐすか、ということも「日本国憲法」の課題の一つである。

そこで、上記のように同年代の様々な意見をできるだけ拾うことと併せて、「どぎつい」2つの選択肢を意図的に提示して選択を迫るというやり方も採ってきた。それは、「ジレンマ」の間で揺れ動いてもらうということでもある。対立するAとBという立場のどちらを採っても、大事な価値・利益が損なわれてしまう。そのような問題について考え、楽しんでもらうことで、従来当然視してきた「常識」や「価値観」が、少なくとも万能ではないことに気付いてもらえれば大きな収穫である。実際、学生の表情の変化や感想カードの反応を見ると、一定の効果はありそうである。

これもやり方は単純である。まず、AとBの2つの立場が対立する事件①を説明する。そして、意見や感想を述べてもらいながら、AとBの立場があることを整理・提示する。その上で、同じ立場が対立する事件②を紹介する。そうすると、学生の意見の一貫性が崩れることがある。例えば、事件①ではAの立場だったのに、事件②ではBの立場を取る学生が現れるのである。そのこと自体をどう説明するか

を問うと、言葉に詰まったり、あるいは「条件付け」や「場合分け」によって立場の一貫性を維持しようとする学生が現れていく。

実際の事例としては、①「小人投げ」事件と②障害者プロレスを扱っている。「小人投げ」とは、ヘルメットやプロテクターを装着した小人症の者を、バーやディスコの客が放り投げ、その飛距離を競うゲームのことである。フランスの裁判例では、本人が自分の意思で投げられていたとしても「人間の尊厳に反する」として禁止が肯定された。学生は「当然禁止されるべき」との立場と、「自己決定を尊重すべき」との立場に分かれる。次に、日本でも行われている障害者プロレスの是非を問うと、立場を一環出来ない者が現れる。その過程がマイクを通して全員に示される。

学生が当然だと考えてきた価値観の相対性・可変性・可謬性を自覚してもらうだけではなく、2つの対立する価値・利益をどのように調整・両立させていくのかという視点まで持ってもらえれば、単なる知識の習得を超えた態度・能力の会得にもつながり得ると考えている。とはいえ、当然限界もある。二項対立に還元しにくい問題は扱い辛い。権利自由に関する問題はやり易い場合が多いが、統治組織論については難しい場合が多い。このやり方自体、決して万能ではなく、効果的に使うことのできる問題領域が限られているように思われる。

3. 「親しみやすさ」の演出

憲法学を含む法学一般に共通する問題であろうが、講義の出発点が堅苦しい条文や判決文となるため、初学者にとっての「とっつきにくさ」にどう配慮するかが課題の一つとなる。堅苦しい前提の話は条文や判決文だけではない。歴史、思想、理論といった、議論の前提枠組となる話をさらに続けなければならない。講義の最初にこのような話を続けてしまうと、途端に学生の多くは興味関心の扉を閉ざしてしまう。その後に事例を紹介しても、もう扉は開かれぬ場合が多い。そこで、親しみを持ち易く関心を少しでも喚起できるよう、資料として様々な表現媒体を活

用することにした。

例えば、講義の骨格を示したレジュメの他に、新聞記事や漫画を中心とした資料を配布し、さらに映像資料を上映した。いずれも上記のようにマイクを渡し、読みあげてもらった上で、感想や意見を述べてもらうきっかけとして利用した。特に漫画やアニメ作品のような、学生にとって親しみやすく、視覚に訴える資料は受けも良かったように思われる。いずれも日頃からアンテナを張り、憲法学に関連すると判断し、収集したものから選別した。また、志田陽子編『映画で学ぶ憲法』（法律文化社、2014年）の執筆に参加させて頂いたことも大いに助けとなった。

漫画利用の具体例として、プライバシーという言葉が共に登場する1964年の水木しげるの作品と、1967年のサザエさんの比較がある。前者ではコマ外の注釈でわざわざプライバシーの語意が説明してあるのに対し、後者では特に説明なしでこの言葉がギャグとして使用されている。従来日本人に馴染みのなかったプライバシーという言葉が、1964年の「宴のあと」事件東京地裁判決を転換点として、現代日本社会に普及・定着したことを読み取ってもらうことが狙いである。「使える」作品を見つけることが大変であるものの、漫画の活用は一定の効果があるように思われる。

また、映像資料の具体例として、宮崎駿監督の「もののけ姫」の一部を上映している。この作品には歴史的に様々な差別を受けてきた人々が登場するが、講義では特に「業病に苦しむ」という包帯を巻いた病人たちに着目している。履修者の多くはこの作品を既に観ている場合が多い。しかし、この病人たちがハンセン病の患者であることを知っている人は少ない。そのことを初めて知った時の学生の驚き様は顕著である。ハンセン病の長い歴史と近年の日本における出来事を検討するにあたり、この映像作品の喚起力は非常に心強い助けとなっている（中島、2013）。

とはいえ、限界もある。まず、資料の賞味期限がある。世代によって漫画や映像作品の知名度は変

化するため、将来もその作品を効果的に利用できるとは限らない。次の世代の新生の間でどんな作品に人気があるのかアンテナを張り、その中から憲法問題を見出すことができる作品を発見し続けることは土台無理である。また、視覚的に刺激的な資料を利用しても、その後に判決文や歴史を紹介しようとする一気に生気が失われる学生も少なくない。資料の選別にばかり気を採られて、本論がおろそかになってしまつては本末転倒になりかねない。

4. 試験方法について

「日本国憲法」の試験となると、公民教育や受験の影響もあつてか、情報を丸暗記しなければならぬと考える学生が非常に多い印象を受ける。実際、講義で配布したレジュメの記載内容を、そのまま一生懸命覚えようとする履修者が目立つ。しかし、単なる知識の取得に留まらず、より長期的に役立ち得る視点や思考態度を習得してもらふことも、本講義が開講される意義の一つなのではないかと考えてきた。この点に特に留意しながら講義を実施し、試験方法についても修正を重ねてきた。現在の試験方法は、性格の異なる2つの問題を併せて実施するというものである。

まず問い①は、履修者にテーマを自由に設定してもらい、自分の考えを15行以上論じてもらう論述問題とした。次に問い②は、最低限押さえて欲しい基本的知識だけでなく、立場の一貫性や具体的事例への応用を問う選択問題とした。問い①に関しては、結論それ自体は評価の対象とせず、15行以上書けば一定の点数を付け、論理展開や個性が特に優れた答案には加点する旨予告した。問い②に関しては、丸暗記を吐き出すだけの試験とならないよう、一定の価値観や視点を前提とした場合に、どんな論理的帰結がありうるかという点を問うことに重点を置いた。

問い①に関しては、教員が自らの無知や視野狭窄を自覚させられるような素晴らしい文章を書いている学生もいる。また、答案一杯に自分の切実な思いや体験談を書き連ねてくる学生も少なくない。こちらも精一杯、称赞・同意・反論・問題提起等のコメ

ントを返した。中には、マイノリティ（国籍、セクシャリティ、宗教等）として生きる学生の悩みや不安が吐露される場合もあり、思い付く限りのアドバイスや応援のコメントを加えた。点差は基本的に問い②でつくことになるが、毎年100点を採る熱心な者がおり驚かされる。掲示で所属のみを示して称赞した。

なお、中間試験の場合は講義中ほぼ全員に答案を返却することができる。しかし期末試験については、授業期間終了後に研究室に答案を受け取りに来るごく少数の者にしか返却することができないため、教員のコメントやメッセージは結局届かないことが多い。また、問い①は自由度が高いはずであるが、講義やレジュメの内容を一字一句違えないような画一的な内容の答案も目立つ。結局は、講義内容・方法に問題があるということであろうか。

5. 今後の課題

1) 負担の大きさ

2014年度の基盤教育において、私が担当した履修者数は合計508名であった（前期「日本国憲法」は305名、後期「映画で考える憲法問題（教養セミナー）」は203名）。当然のことながら、資料の印刷のために個人研究費から捻出される経済的負担（事務方に依頼すればこの負担は無くなるが時間的リミットがある）、数百名の学生を一度に相手にする精神的・肉体的・時間的負担は決して小さくはない。上記のランダムな質問や全答案にコメントを書くという方針を採れば、負担は余計に大きくなる。無論、負担を緩和する教育技術は既にあるのかもしれない。しかし、年々多忙の度合いが増している中で、「持続可能なFD」に参加する余力が残るのか心許ない。

2) 質の不安定性

「押さえるべき基本的知識」に関する時間を全く省略するわけにはいかないため、テーマによっては基本的知識を伝授する時間と、具体的事件を検討する部分の配分がかなり異なってしまう。結果として、履修者の充実感が高い回と低い回の「落差」が生じる（当然、刺激的な具体的検討の多い回は反応が良

く、『神回』だった!』と言われたりする)。出席する回によって「当たり外れ」の大きい講義はでき得る限り避けるべきであろう。とはいえ、学問の体系的に配慮して最低限残している知識の伝授の部分のこれ以上削れば、単なる断片化・分散化した情報の提示になりかねない。その意味で、学生の快樂と学問の快樂の両立は非常に難しい。

3) 教育技術と勇気の欠如

圧倒的多数の学生が反発を覚える問題は、未だ扱い辛い。多数派が反発するハードケースには、多数派だからこそ考えるべき示唆が含まれている場合がある。しかし、コメントを求めても反発の声が多く、多様な意見を引き出すことは難しい場合がある。実際、授業で扱うことを止めた事例もある。残念ながら再度この問題を扱う勇気と技術を持ち合わせていないのが現状である。このような問題は専門教育において発展的題材として扱うべき問題ということであろうか、あるいはベストティーチャー賞授受の代償として学問上扱うべき問題から逃避したということであろうか。

謝辞

ベストティーチャー賞授受に当たり、授業見学と推薦書作成の労を執って頂いた高橋教授、今野教授、コーエンズ教授に心より御礼申し上げます。また、2008年度から2014年度まで、各年度の「日本国憲法」を履修してくれた1586名の山形大生の皆さんにも心より御礼申し上げます。

参考文献

今野健一『『日本国憲法』開講の意義と困難』山形大学授業改善リレーエッセイ第49回、<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/kaizen/ksite/essay/essay49.html>で参照。

中島宏 2013. 「曇りなき眼で見定める——ハンセン病と差別」志田陽子編『映画で学ぶ憲法』法律文化社,152-155頁。

杉原真晃 2014. 「『学生の主体的な学び』にかかる問題意識」山形大学高等教育研究年報8号,6-15頁。

時任隼平 2014. 「遠隔地大学連携における学生主体型授業のデザインに関する一考察—異文化への『越境』と『共感』を目指して—」山形大学高等教育研究年報8号,56-62頁。