

全国看図アプローチ研究会研究誌
9号

2021.8

目次

実践報告

- 世界へ飛び出せ，グローバルきゅうちゃん！－ストーリーテラーに挑戦の巻－
茅野徑子・高橋桃子・細川亜紀・小笠原明子……………3

研究ノート

- 看図アプローチの法学教育への活用（Ⅱ）－学習指導要領の枠組の中での活用可能性の検討－
鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実・川俣沙織……………20
- 看図アプローチの法学教育への活用（Ⅲ）－社会的迷惑行為を題材にして－
鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実……………30

実践報告

世界へ飛び出せ、グローバルきゅうちゃん！ —ストーリーテラーに挑戦の巻—

茅野徑子¹⁾・高橋桃子¹⁾・小笠原明子¹⁾・細川亜紀¹⁾

CHINO Michiko TAKAHASHI Momoko OGASAWARA Akiko HOSOKAWA Aki

キーワード：きゅうちゃん・看図アプローチ協同学習・英作文指導・既習事項の確認・教科横断的指導

概要

第1筆者茅野は、これまで看図作文・看図アプローチに取り組み、国語科の作文指導をはじめとした多くの実践を重ねてきた。そして、課題に前向きに取り組む生徒たちを目の当たりにし、授業を組み立てるごとに大きな感動を経験することができている。本研究では、前報（茅野・時田 2021）の国語科作文指導でも用いた「きゅうちゃんカード」を活用し、英作文指導の授業を構成した。授業を行ったのは、茅野と、初めて看図アプローチ基盤型授業を実施する英語教員たちである。「きゅうちゃん」は様々なニーズに対応できる汎用性の高いキャラクター・ビジュアルテキストであることはこれまでの実践で確かめられていた。しかし今回、英作文指導においても、国語科作文指導と同様に、「きゅうちゃん」が自然に動き出し創造性豊かな授業を成立させることが示された。

1. 問題と目的

構想のきっかけ

第一筆者茅野は国語科教員である。かねがね、茅野は、国語科以外の授業に看図アプローチを活用できないものかと考えていた。英語科、家庭科、食育・保育等における授業展開を、各専門教員との会話の中で模索していた。その中で、英語科教員の「英作文はパターンの中にあてはめていくタイプが多い」という言葉に引っ掛かりを覚えた。最初からパターンがあり、その中に単語を入れていけば、基本構文はできていくだろう。しかし、それで知識が定着して、日常的な力になっていくには少し弱いように思えた。そこで、茅野は「ものこと（原理）」でイメージを思い切り膨らませておいて、そのイメージを既習事項と関連づけて書き上げる英作文の授業を発想した（「ものこと

原理」についての説明は、鹿内 2018, p.4 参照）。

この発想を英語科教員に伝えた。はじめに「きゅうちゃん」を紹介した。英語教員たちの第一声は「かわいい！」であった。さらに「いろんな人に見える」「いろんなことが想像できる」「何かストーリーがありそう」と好意的な感想を述べてくれた。参考資料として茅野・時田（2021）にも目を通してもらった。英語科の指導にも応用可能であると打診したが、「やってみたいが、英語で成立するかどうか不安である」という反応であった。そこで、そのような教員でも不安なく実践できるようにするため、次のような予備的構想を行った。

1年生授業への予備的構想

廊下の掲示コーナーに英語で書かれた人物紹介が貼られていた。生徒たちは実在する歌手やアニメ・漫画のキャラクター等から自分の好きな人

1) 松戸市立小金南中学校
※全員、所属は授業実践時のものである。

物を選択し紹介する英作文を経験していた。各自、自分の好きな人物について「He(She) is…」 「I like…」等々と複数の英文を書いていた。このような短い英文を複数書くような授業は可能であると考えた。

2 年生授業への予備的構想

ある日の授業で、絵を見てストーリーを思い浮かべ、その絵の内容について英語で質疑応答するという授業が行われていた。これは「見ること」を取り入れている教材であり、当然看図アプローチも活用できると考えた。生徒はペアになり、英語で質問・応答し合う。例えば一方の生徒が「What is she doing?」という質問を読んだら、もう一方の生徒は「She is …ing.」などと絵の内容をもとに答える。この活動に「ものこと原理」を取り入れれば、もう少し人数を増やしての協同学習も充実させることができそうであると考えた。

II. 授業の実際

II-1 授業者・学習者・実施時期等

授業者は、茅野・高橋・小笠原・細川の4名、学習者はA中学校2年生1クラス・1年生6クラスである（詳しい内訳は表1）。実施時期は2021年2月中旬から3月上旬にかけてである。年間の指導内容が終了しているタイミングで実施する運びとなった。はじめに茅野・高橋が2年生のクラスで授業を実施した（茅野T₁・高橋T₂）。その際、小笠原・細川には授業を参観してもらい、授業全体のイメージをつかんでもらった。茅野・高橋の授業は1コマ(45分)で実施した。小笠原・細川はそれぞれ1年生の3クラスを担当し、1コマ半～2コマの構成で授業を実施した。

表1 授業実施計画

年・組	人数	授業コマ数	授業者
2年4組	32	1	T ₁ 茅野 T ₂ 高橋
1年1組	28	1.5～2	小笠原
1年2組	28	1.5～2	
1年3組	27	1.5～2	
1年4組	26	1.5～2	細川
1年5組	26	1.5～2	
1年6組	27	1.5～2	

II-2 授業目標

先述した予備的構想をもとに、第一筆者茅野が指導略案を作成した。授業の実施にあたり、次のような目標を設定した。

授業目標

- 看図アプローチを活用した英作文指導によって書くことの基礎力（単語・構文）を鍛えることができる。【見る・書く】
- 聞き手に伝わるような発表方法を工夫することができる。【話す・読む】
- 仲間の発表を注意深く聞き取り、考えを広げていくことができる。【聞く】
- 互いに認め合い、よりよい人間関係をつくっていくことができる。【協同性】

本実践では、「きゅうちゃんカード」をグループで読み解くことにより想像をふくらませ、パターン化された英作文ではない英作文を目指す。また、英作文中に既習事項が定着しているかを確認し、不足しているようならば復習を行い、強化していけるようにしていく。既習事項の復習・強化は国語科の授業実践では取り入れていなかった試みである。

さらに、高橋・小笠原・細川にとっては今回が初めての「看図アプローチ協同学習」の授業づくりである。この経験を通してそれぞれが今後の授業への手応えと可能性をもてるようにしたい。これは第1筆者茅野にとってもうひとつの大きな目標である。

II-3 教材等

使用するワークシートは2枚である（ワークシートA・ワークシートB）。ワークシートAには茅野・時田（2021）実践と同様の「きゅうちゃんカード」が2種類印刷してある。ワークシートAを作成するにあたって「きゅうちゃん」カード（例えばワークシートA内の「88」「106」図のようなもの）を100種類以上用意した。その中から英作文を書く上で取り組みやすいものという視点で高橋・小笠原・細川が選んでいった。多数の選択肢があったため、初の看図アプローチ

基盤型授業への不安解消にも役立っていたようであつた。

世界へ飛び出せ、グローバルきゅうちゃん！
ストーリーテラーに挑戦の巻

class. no. name.



88

上下の枠内にそれぞれ異なる種類の「きゅうちゃんカード」を印刷
※学習者は枠内の余白に読み解いた内容を記入する



106

・ 2枚使う場合→①, ②を記入
・ 1枚の場合→☆を記入
・ きゅうちゃんにお名前をつけて、図の中に記入

英作文記入欄

ワークシート A（実際は A3 版）

class. no. name.
B

コメントや訂正アドバイスをもらおう。

()	()
()	()
()	()

授業のふりかえり

ワークシート B（実際は A4 版）

II-4 実施手順－茅野・高橋の授業

【ステップ1-アイスブレイク】

はじめに、4名のグループを構成し、簡単な英会話を交えて自己紹介を含んだアイスブレイクを2分程度行った。このアイスブレイクの詳しい内容については割愛する。

【ステップ2】

「きゅうちゃんカード」の協同での読み解き

ワークシート A を配付する。ワークシート A には「きゅうちゃんカード」2種類が印刷されている。これを各人に配付する。なお、ワークシート A に印刷されている「きゅうちゃんカード」は、グループごとに違っている。1グループの中では同じ「きゅうちゃんカード」を共有し読み解いていく。授業者は、印刷されている2種類のきゅうちゃんカードそれぞれに「描かれていること」をできるだけたくさん書き込んでもらうよう指示す

る。これは個人思考として行う。この「描かれていること」については日本語で記入してもらう。

個人思考が済んだら、きゅうちゃんカード 1 種類ずつ順番に、ラウンドロビンで「こと」内容を共有してもらう（写真 1）。このとき、グループメンバーの発表で「いいな」と思ったことはどんどんメモしていくようあわせて指示する。学習者たちはこの活動により看图作文の授業と同様に「取材」を行い、おはなしを書いていくためのリソースを得ていく。このステップは 6 分程度で行った。

【ステップ 3】

英作文に挑戦



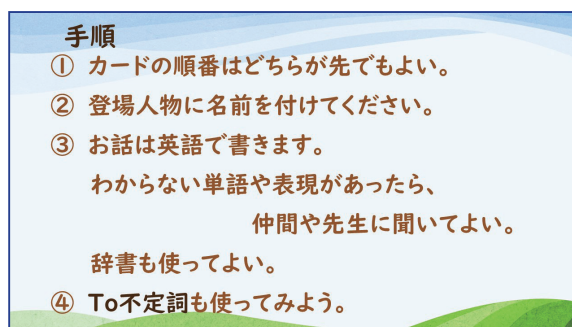
スライド 1

スライド 1 を呈示し「今日の目標は会話を入れたおはなしを英語で書こう！です」のように伝える。続けて、スライド 2 を呈示し次のように手順を説明する。

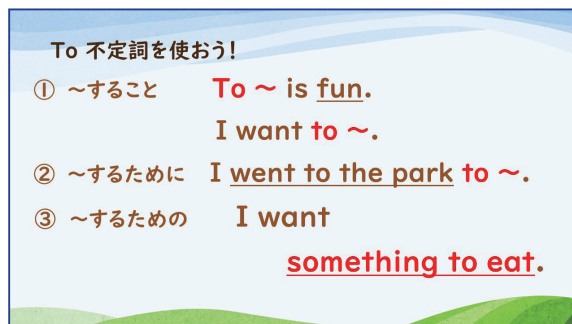
- ① きゅうちゃんカードの順番を決めてください。どちらが先でも良いです。
- ② 登場人物に名前をつけてください。
- ③ おはなしは英語で書きます。わからない単語や表現があったら、グループメンバーや英語教員である高橋に相談しても良いです。（辞書使用可。どうしてもわからない場合は部分的に日本語表記も可。）
- ④ バージョンアップチャレンジとして、既習事項を使ってみましょう。複数入れてみましょう。（この部分については高橋が説明を行った。スライド 3・写真 2 参照。）



写真 1 グループワークの様子 1



スライド 2



スライド 3



写真 2 グループワークの様子 2

なお、ステップ 3 は 22 分程度で行った。

【ステップ 4】

相互評価・自己評価（ふりかえり）

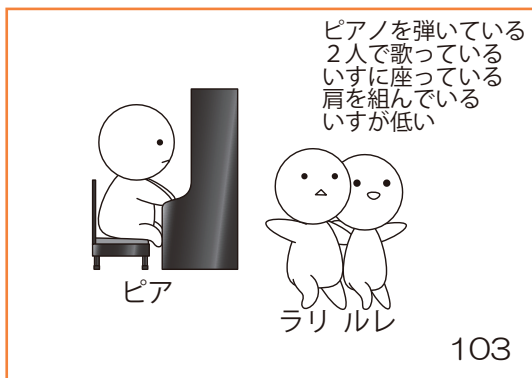
以上の手順によって書かれた英作文をグループメンバーと交換しながら読み合い、互いにコメントを記入する。これを約 10 分で行った。

その後、自己評価として授業のふりかえりを書いてもらった。授業のふりかえりは数人に発表してもらった。ステップ 4 に要した時間は合計約 15 分である。

茅野・高橋授業で提出された英作文およびグループメンバーからのコメント、ふりかえりを以下に 3 例載せておく。

学習者 1 の英作文等

きゅうちゃんカード【103】



英作文

Rari and Rure are singing songs.

“Rari, do you like to sing songs?”

“Yes. I like to sing songs. How about you, Rure?”

“Me too. Pia, do you like music?”

“Yes. But I don’t like to sing songs. I like to play the piano.”

“Oh, you like to play the piano. We don’t play the piano. I want to listen to your piano.”

グループメンバーからのコメント

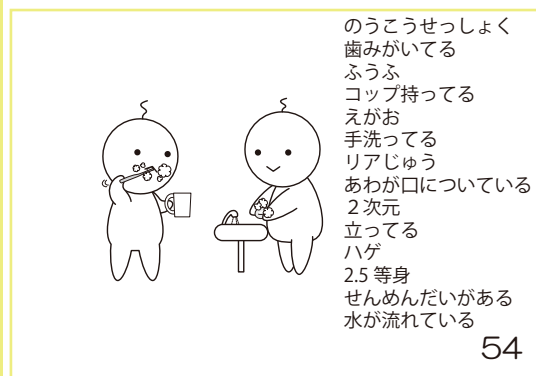
- ・会話文が多くてすごく分かりやすい英文だと思った!! いいね
- ・物語性があって読みやすかったです。
- ・ちゃんと会話になっていてとてもいい!!

学習者 1 の授業ふりかえり

自分で物語を考えるのが、いろいろな想像をふくらませることができたので楽しかった。今まで使った文法や単語を使って文を考えたので、良い復習にもなった。他の人の物語を読むと、いろいろな発想があっっておもしろかった。

学習者 2 の英作文等

きゅうちゃんカード【54】



英作文

“This tooth paste taste good. You also have to eat this, Kaede.”

“Actually, that is not tooth paste, Sakuta. That is hand soap”

“Ok, then you should eat this hand soap.”

“What flavor is that?”

“I think its strawberry.”

“Ewww. I hate strawberry. I’ll just use it for wash one’s hands.”

グループメンバーからのコメント

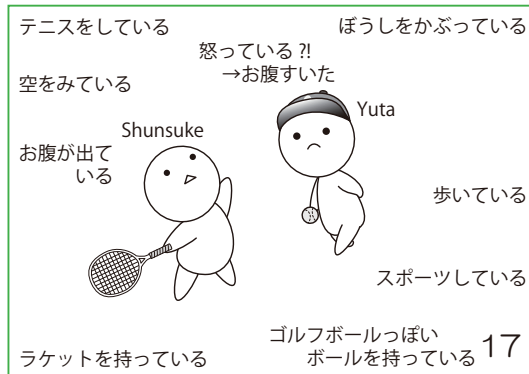
- ・最初からすごく面白くて、せっけんという発想がすごい。笑
- ・イチゴ嫌いなんだね。

学習者 2 の授業ふりかえり

同じ絵なのにちがう物語になるのが面白いと思った。それぞれちがう発想で面白かった。いつもとちょっとちがう授業でおもしろかったー♡

学習者 3 の英作文等

きゅうちゃんカード【17】



英作文

"To play tennis is fun!" Shunsuke said.

But, "I don't like to play tennis." Yuta said.

Shunsuke: "Why?"

Yuta: 「俺はテニスが苦手なんだ…」

Shunsuke: 「そしたら,」 "Let's play tennis with me!"

Yuta: "Oh! Thank you." 「やってみるね!」

Shunsuke played tennis very hard.

Yuta: "I'm hungry. I want something to eat."

Shunsuke: "Me too."

グループメンバーからのコメント

・to 不定詞をうまくつかっててすごい！内容もおもしろい！

学習者 3 の授業ふりかえり

楽しく学ぶことができて良かったです。文章を書くことは難しいと思いました。日本語も入って良いとのことで書きやすかったです。楽しかったです！

II-5 茅野の授業ふりかえり

本実践では、先述した「授業目標」がすべて達成されているといえる。そのことは次のような学習者ふりかえりからもうかがえる。上に紹介した以外のふりかえりを 4 例あげる。授業目標の各項目にとくに関連する部分を太字と下線で示す。

学習者 4 の授業ふりかえり

最初の絵でいっぱいイメージが湧いて楽しかった。みんな書いているのが違って、いろんな視点からみられた。書き始めたら、英語がすすんで書けた。日本語がたびたびあったから少なくしていきたい。絵がかわいい。【見る・書く】

学習者 5 のふりかえり

今まで学んだ文法を用いて文を作り、それを読み合うという、今までにしたことのない勉強方法で楽しく学べた。またこのような機会があったらこういう授業をしていたきたいです。【話す・読む】

学習者 6 のふりかえり

楽しかった！日本語では出てくるのに、英語ではうまく言えなかったのでくやしかったです。すごく頭を使えたので楽しかったし、まわりの人の意見を聞けたのでおもしろかったです。もっと単語をふやして、今後はもっと長文を書けるようにがんばります!!【聞く】

学習者 7 のふりかえり

単に授業をするのではなく、考えながら自分でストーリーを書く、このような授業で想像力が鍛えられると思った。ふだんこのように頭を練る機会が無く、とてもいい授業だった。班の人と協力・想像・考察、この大事な3つを同時に使えたから本当に良かった。【協同性】

それぞれ【見る・書く】【話す・読む】【聞く】【協同性】の達成を充実感とともに示してくれている。この他にも、主体的に学びを深めようとする内容のもの、学びの実感を伝えてくれている内容のものが多くみられた。例えば次のようなものである。

学習者 8 のふりかえり

今まで使ってきた単語や文法で、物語の作れるのはすごく嬉しいし、楽しいなと思った。想像をふくらませるのが好きなので、一文一文書くごとに想像が広がっていくのが実感できて、もっと書きたいなと思った。授業以外でも空いている時に自分でまた英語の物語を書きたい。

学習者 9 のふりかえり

わからないところを自分でさがして見つけた単語は、けっこう覚えられるのがわかった。復習として確かめられてよかった。わかりやすく訂正してもらえてよかった。

本実践で特徴的だったのは、多くの学習者が「想像がふくらんだ」「またこういう授業をやりたい」「もっと書けるようになりたい」「自分で考えるのが楽しい」「みんなの文章をみるのが楽しい」といったポジティブな感想を書いていることである。学習者 8 は「授業以外でも空いている時に自分でまた英語の物語を書きたい」と述べているが、これは非常に高い主体性と学びへの意欲を示すものである。

また学習者 9 は、自分のわからないところを自分で見つけられるから復習も訂正も積極的に行えるということを述べている。どの教科であっても、学習者自身が「どこ（何）がわからないのか」わからないということは往々にしてあるのではないだろうか。見て読み解き、英作文を創作し、相互評価するという一連のプロセスの中で、自分がどこ（何）がわからないのかも見えてくる。学習者自身が自分で弱点を見つけ、それを克服していくという主体的な学びが自然に行われている。

想像する楽しさ、読み合う楽しさ、文法事項の復習・活用、英作文ができたことへの喜び、さらなる学びへの意欲等々、全ての学習者たちが、授業への高い満足度を示していた。もちろん、中

には英語が非常に苦手な学習者もいる。しかし、「きゅうちゃん」というビジュアルテキストを活用すること、協同学習を取り入れることにより、学びへの抵抗感を軽減することができた。このように苦手意識を軽減できることは教科を問わず指導上の大きなメリットである。

II-6 高橋の授業ふりかえり

茅野と共に授業を行った、看图アプローチ基盤型授業初体験の高橋はどのような感想をもったのだろうか。授業後に提出されたふりかえりを以下に載せておく。

1. 国語の実践記録(茅野・時田 2021)を読んで

自分たちで story を考える助けとしてきゅうちゃんという動きのある人物がある。それだけで、無限に想像が広がっていくと思った。しかも考えやすいし、話し合いをしやすくなる。では、これを英語でできるのか？どのように進める？自分にできるのか？授業を進める具体的な想像が難しかった。いつかはやってみたい思いはあった。

2. 授業前の準備

a. きゅうちゃん選び、組み合わせ（どのような意図で？）

・選ぶときに自分（教師）が場面設定や物語を想像できる 2 枚を選んだ。もちろん、同じ絵でも人によって場面も物語の内容も全く違い、こちらの想像を超えた英作文になっていて面白かった。

b. どの既習事項を使うか、定着しているかどうかわかる、指導者の授業への評価・反省にも。

・中学生が英語を学んでいくうえで、いくつか難しいと感じる文法事項のうちの一つである「to 不定詞」にした。また、不定詞は用法が 3 つあるので、その中からであれば、1 文を入れることはさほど難しくはないと予想した。

・"To ~ is fun." のような例文も示したことで、英語を苦手とする生徒には物語の中に組み込みやすかったと思われる。もちろん、

具体的な例は示さなくてもできると思う。
(普段の授業で例文を提示しているの。)
今回は、2 学期の既習事項だったので、復習の意味もあって例文を提示した。(生徒から、「あ～、あれね。」などの声も上がった。)
・実際、「To ～ is fun.」を使っている生徒も多く、fun の部分もほかの形容詞が入るような提示の仕方考えたほうがよかったかもしれない。

3. 授業中の生徒の様子、観察・英作文の評価、先生の様子

・まず、きゅうちゃんをみて、「かわいい」。また、1 年次できゅうちゃんを茅野先生から学んだ生徒は、一度やったことがあるので、ちょっと優越感。そして、茅野先生が「今日は英語でやります」の言葉に目が輝いていた。「英語で物語を作る」というと、ちょっと重たい空気になることのほうが多いのだが、きゅうちゃんと茅野先生の雰囲気のおかげで、生徒たちのやる気が見られた。

・カードの説明、気づいたことを 10 個以上書き込む際は、何を書いたらいいのか悩んでいる生徒もいたが、そのあとのラウンドロビンでお互いの書いたことをシェアすることで発想が広がっていったようだった。

・人物に名前を付けるのも興味深かった。それだけでも考えるのに頭の中がぐるぐるいろんな思いが駆け巡っていた。(クラスの仲間の名前や、Anko と Kinako のように関連を考えられる名前もあった。)

・物語を書いているときも、わからない表現を教えあったり、和気あいあいとしながら、しかししっかりと書いていた。しかも、全員が英語を書いた。わからないところは辞書を使ってもいい、日本語でもいいので、少しハードルが下がり、「単語がわからないから書けない」と投げ出すことなく、書こうという姿勢が見られたことは、素晴らしいことであった。

4. 授業後の生徒の様子、観察・振り返り記入、英作文の評価

・英作文というと、「何を書けばいいの？何を書こう？」と難しく悩む生徒が多く、「わからない」「書けない」といった言葉も聞かれる。

・きゅうちゃんに関しては、「何を書こう？」でも前向きな感じであったので、授業後も英語で物語を書いたことに対しての満足感があり、「文法を間違ってしまった」とか、「変な文になってしまった」のようなネガティブな言葉は聞かれなかった。どちらかといえば、英語で物語を書けたことがうれしかったようである。

[授業のふりかえり / 生徒のワークシートより] (茅野の授業ふりかえりと重複するものは省略)

・自分でストーリーを考えるのは難しかったけど、想像するのはすごく楽しかった。また、同じ絵を見ていても、人によって考えることが違い、面白かった。また、ちょっと前に習った文法を思い出すことができてよかった。

・今まで習った文法や単語を使って文を考えたので、良い復習にもなった。

・ほかの人の物語を読むと、いろいろな発想があって面白かった。

・思っていたより、1 つの絵からたくさんのかたちを想像できた。

・前よりも発想力が豊かになった気がしたのでうれしかった。

・今まで会話文を作ってみんなと共有するということがあまりなかったけれど、とても楽しかったです！みんなと共有できたので、相手がどうしているかを書いてよかったです。

・いい感じに英語をいっぱい書けた。わからないところをみんなが考えてくれた。楽しかった。

・自分で内容を考えて、物語を書くのはすごく楽しかったし、友達と内容を共有したり、to

不定詞の使い方の復習や英文の作り方を学ぶことができた。

[英作文の評価]

・使用するべき不定詞に関しては、ほとんどの生徒が入れていた。不定詞を軸に物語の展開を考えているような内容もあった。不定詞の間違いはほぼなく、よく理解できていた。

・3人称単数現在のsのつけ忘れや、単数・複数の間違いなども多少はあるが、全体的に言いたいことがわかる内容であった。辞書を使ってもよいので、スペルミスは少なかった。

5. 授業者の感想・次への展望、他の英作文練習方法との比較、利点・効果

・今までの英作文の指導は、トピックと文法事項が決まっていた。今回はどんな物語でもOK。授業ではあるが、「〇〇をしなくてはいけない」という縛りが少ないので、楽しく、書きやすかったと思います。

・きゅうちゃんが愛くるしいのと、動作を考えやすいので書きやすく、文法事項も含みやすかったと思います。

・では、毎回きゅうちゃんて英作文をしたらよいのか？茅野先生は、それをお勧めしないのですよね。とすると、従来の英作文の指導もきゅうちゃんのように書きやすくする工夫をするべきである。では、どのように？（すごく悩んでいます。）例えば、日本の行事（ひな祭りや七夕など）も、ただ説明文を書くということではなく、場面設定をするといいいのでしょうか？考えていきたいと思います。

・生徒が意欲的に取り組んでいた姿が印象的でした。英語をもっと書きたいと思えた授業だったと思います。また、既習事項（文法）を入れることで、学んだことが生きた英語になりました。

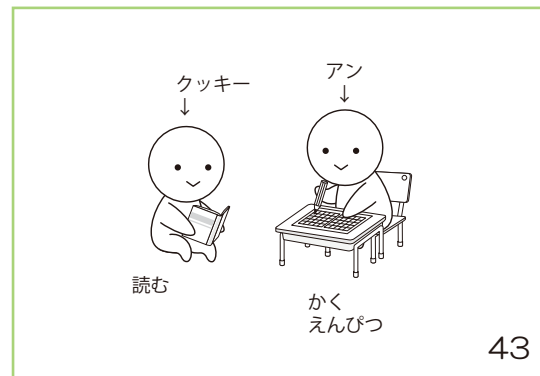
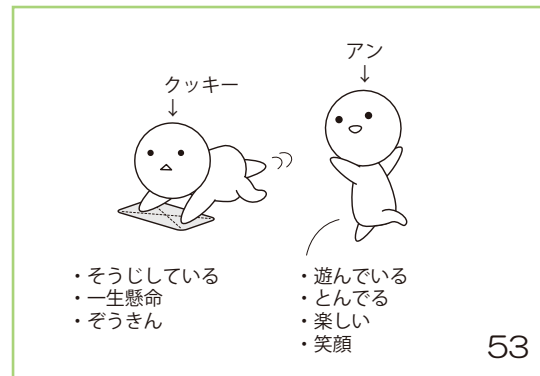
III. 小笠原・細川の授業

授業目標及び教材・実施手順は茅野・高橋実践と同様である。このため、学習者の英作文等と授業者ふりかえりを載せておく。なお、小笠原・細川の実践では、バージョンアップチャレンジとして2学期末に習った「現在進行形」を文中に使用することを必須条件とした。

III-1 小笠原の授業結果（1年1・2・3組）

学習者 10 の英作文等

きゅうちゃんカード【53】【43】



英作文

ア ン “Hi, Cookie.”

クッキー “Oh, An. I am cleaning in my room hard. Can I help you ?”

ア ン “Sure.”

クッキー “What are you doing ?”

ア ン “Sorry, I am jumping fun.”

クッキー “Can I help you ?”

ア ン “No, I can't. Let's study Japanese together.”

クッキー “OK.”

ア ン “I make a story.”

クッキー “I read a book.
This book is interesting.”
ア ン “My story is interesting too.”

グループメンバーからのコメント

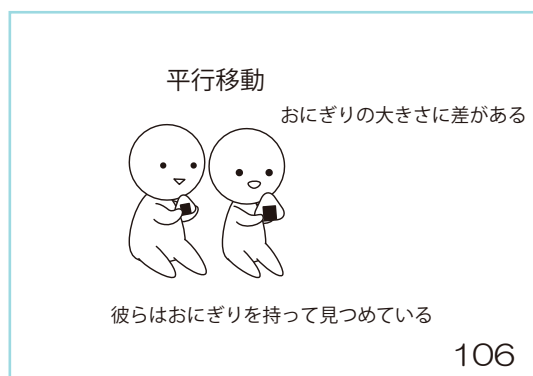
- ・よみやすかったです。
- ・物語が簡単に読めて、よかったです。
- ・物語が面白かったです。
- ・名前がかわいい！ジャンプからの国語の勉強が急すぎておもしろかったです。字がきれいでよみやすかったです。

学習者 10 の授業ふりかえり

名前を決めるところから楽しかった。また、その子が何をしているか、その時に何を言うのかななどを想像できた。

学習者 11 の英作文等

きゅうちゃんカード【88】【106】



英作文 (ルビは学習者 11 が付したもの)

After the war.
People were extinct, and new mankind were

生まれる
born.

They are Karbo and Rana. They are new mankind.

They are walking.

They are looking for foods.

Looking for foods is very important.

Well, look at them. They found foods.

They are eating foods.

Then Karbo said “Can we breed this foods ?”

Rana said “I see. That’s good idea.”

They started breeding foods.

グループメンバーからのコメント

- ・世界観がどくどくでおもしろかった！
- ・スケールがそうだいでおもしろかった。

学習者 11 の授業ふりかえり

絵を見ながらストーリーを考えるのがおもしろかったです。ですが、ストーリーを英語に直すのにとっても苦労したので、英語力の不足も感じられました。鑑賞では、Hさんのストーリーがおもしろかったです。内容がとてもわかりやすく、よいと思いました。

学習者 12 の英作文例

きゅうちゃんカード【21】



英作文

J “Bob !! Bob !! Let’s go to the park !”

B “No... I’m sleeping.”

Bob sleeping all this while.

J “Bob ! Let’s play soccer in the park !”

B “No... I'm sleeping.”
 Bob doesn't get up.
 J “Bob ! Let's play game in the park !”
 B “No... I'm sleeping.”
 Bob is still sleeping.
 J “Bob ! Let's eat ice in the park !”
 B “OK ! Let's go the park !”
 J “Oh...”

グループメンバーからのコメント

- ・ボブはオラと同じせいかくかもー!! ねるのっ
 ていいよねー。
- ・自分もボブと同じせいかくだと思ふ。
- ・いっぱい書いてて良いと思う。
- ・わかりやすかった。長くて良かった。

学習者 12 の授業ふりかえり

物語を考えるのはおもしろかったけど、英語にしないといけないのがむずかしかった。
 英文を書けるようにしたい!!

小笠原実践で出されたその他の学習者のふりかえりを以下に載せておく。(3 クラス分より抜粋)

- ・友だちに教えてもらって、いい作文ができました。
- ・1つの絵から5通りの物語ができて、おもしろかったです。
- ・それぞれにわくわく感がすごかったです。
- ・どう書くのか難しいと思ったけど実際書いてみると楽しく感じます。
- ・話の構成がすばらしく、相手に読みやすいと思わせる文だった。
- ・現在進行形がたくさん使われていて勉強になった。
- ・わからない文などは積極的に辞書で調べることができてよかった。
- ・ing形の使い方を覚えたので、今後に生かしていきたい。

- ・ストーリーを書くのに、グループの人がわかりやすくアドバイスしてくれてよかった。
- ・～だから、ここは～形というように考えながら作れてよかった。
- ・be動詞からワークをやり直そうと思った。
- ・英作文のいい復習になった。
- ・ものがたりを考えるのも大変だけど英語で表現がむずかしくて国語より何倍もむずかしかった。みんな発想がすごくて驚いた。
- ・今までまったく使った事のない英語を使ったり、知れたりできて面白かった。今まで習ったことを使えた。
- ・ストーリーを考えるのがとてもむずかしかったけれど、書き始めるとスラスラ書けた。
- ・他の人を見て個性的でおもしろかった。
- ・一つの絵で想像することがいっぱいあっておもしろかった。
- ・もっと単語を覚えて表現力をつけたい。
- ・知らない単語を使って発見があったり、それぞれのストーリーがあったり、おもしろかった。
- ・長く良いものを作ろうと思ってがんばった。そして他の人の作品もとてもおもしろかった。
- ・物語を考え、ing形を使うことができた。
- ・人によって物がちがっていておもしろかった。
- ・英語にするのが楽しかった。2年生になったらもっと上手に作りたい。
- ・自分で物語を書くのは初めてだったので、考えましたが、何とか書けたので、これから書く力をつけようと思う。
- ・わからない言葉などを辞書で調べるのが大変だった。
- ・why, becauseの文や現在進行形の文を作れた。

以上の結果を踏まえた小笠原の考察（ふりかえり）を次に紹介する。

Ⅲ－２ 小笠原の授業ふりかえり

1. 国語の実践記録（茅野・時田 2021）を読んで

- ・初めに「きゅうちゃんをやってみよう」という話を聞いて、国語の内容が英語でもできるのかと戸惑いを感じた。
- ・実践記録を読み、「きゅうちゃん」というキャラクターを使った自由作文であることがわかり、想像力を働かせながら、自由に英作文をさせることにも応用できると感じ、生徒たちがどのようなものを作り上げるのか興味がわいた。

2. 指導略案を提示されて

- ・先に 2 年生で行われた授業の指導案をそのまま採用させていただいた。
- ・グループに提示するきゅうちゃんカードの選別も 2 年生で使ったものと同じものにさせていただいた。
- ・基本的に生徒が主体となり、自由に話を創作させるもので、英文で表現できるか一抹の不安があった。そのため、最初に絵カードで気づいたことを日本語で書く時間をなるべく充実させる必要があると感じた。
- ・英作文する際、2 学期末に習った「現在進行形」を必ず文中に使用することを課題とした。
- ・英文を書く際の助けとして、和英辞書を班に 2 冊ずつ配布することにする。

3. 授業前の準備

(1) きゅうちゃん選び

- ・先の項目にも書いたように、既に 2 年生で実践したきゅうちゃんカードを使用させてもらった。ただ、その中からさらに抽出して、より 1 年生でも書きやすそうなものを選んだ。

(2) どの既習事項を使うか

- ・きゅうちゃんの絵カードは、見てすぐに動きを表現できそうなものを選んであった。1 学年は 2 学期末に現在進行形を習っており、ちょうどきゅうちゃんの絵カードを表現するのに適している文法項目なので、これを使うこと

とした。

4. 授業中の生徒の様子

- ・オリジナルストーリーを作るという言葉聞いて、目を輝かせる生徒やきゅうちゃんの絵カードを見て、思い思いに想像力を膨らませている様子うかがえた。
- ・絵を見て気づいたことを書き込む場面では、何を書いていいか戸惑う生徒もいたが、グループでその気づきを共有しあうことで書けなかった生徒もなにがしか書くことができたようだ。
- ・名前を考えるだけで、相当時間を使ってしまう生徒がいた。英作文を書く時間との兼ね合いもあるので、そこだけに時間がかからないように促した。
- ・英作文に取り掛かる場面では、やはりクラス差や個人差が出ていたが、それでもなお自分で考えたストーリーを何とか英文にしようとする努力が見られた。

5. 授業後の生徒の様子

- ・時間内に書き終わらず、最後まで完成させたがる生徒が多くいた。
- ・お互いに作った話の読みあいをした後の感想から、同じ絵でもそれぞれ違うストーリー作りをしていることに、驚きや発見をしている生徒が多くいた。
- ・ゼロから自分でオリジナルのストーリーを作るのは楽しい反面、それを英語にすることが難しいと感じる生徒が多かったのは当然であるが、それでも辞書や友達の力を借りて最後まで作ろうという姿勢が見られたことがとてもよかった。

6. 授業者の感想・次への展望

- ・今までの英作文練習の場合、決まった文法事項があり例文などで練習したのち、その例文に準じたものを作るパターンが多かった。今回は現在進行形を使うという縛りはあるものの、あとは自由に英作文をするというものだった。特に自分で考えたオリジナルストーリーということもあって、英語が苦手な生徒

でも、なんとかして作ろうとする前向きな姿勢が感じられた。

- ・オリジナルストーリーを作るために、知らない単語や文法を自ら調べようとする効果はとてもあり、今後もきゅうちゃんを使って授業をしてみたいと感じた。

- ・1年生ということもあり、ボキャブラリーや表現方法(文法)の知識不足のため作ったお話もやや稚拙なものが多かったのは仕方がないであろう。ただ、英語に直すにあたって、初めに考えた日本語の文章を英語で表現できる日本語に変換しなおすという作業が必要になってくる。ここは国語力がないとできない作業で、英語は国語力もないと力が伸びないということを改めて感じた。教科の相互作用をどのようにつなげていくかも一つの課題と感じた。

III-3 細川の授業結果(1年4・5・6組)

細川の実践では、ワークシートBの「コメントや訂正アドバイスをもらおう。」欄にグループメンバー「への」コメントを書かせていた。そのため、細川実践のこの部分の記入例紹介は省略し、「英作文」と「授業のふりかえり」のみ載せておく。

学習者 13 の英作文等

きゅうちゃんカード【17】

しよーくんはテニスをしようとしている。そこに神くんがくる。すると、しよーくんのじゃまを神くんがしてしまう。神くんは野球がしたいといいだす。テニスのラケットで野球のボールをうつという、変なゲームをする。

17

英作文

One day. The boy wearing the cap, his name is Jin. Playing tennis his name is Sho. Sho likes tennis. He plays tennis very well. But

Jin doesn't likes tennis. Then, Jin asked Sho.

"Hi, Sho. Let's play baseball. Can you play tennis?"

"Yes, I can. But you don't have a baseball racket."

Jin said "Oh, no." Jin after much thought.

"Let's tennis racket play baseball."

Sho "really !? OK."

学習者 13 の授業ふりかえり

日本語訳が上手く言えなかったので、少し悔しかったです。色々な単語が使えて良かった。他の皆も、会話文が使えていて、とてもわかりやすかったです。

学習者 14 の英作文例

きゅうちゃんカード【21】

あしべ
ラジオ体操

ごまちゃん
土下座

笑顔でたおれている

21

英作文

あしべ "What are you doing Goma?"

ご ま "I am sleeping now. Good morning !!"

あしべ "Good morning !!"

We cried at the top of our voice.

Goma rubs one's sleepy eyes.

ご ま "I'm very sleepy."

あしべ "Really?"

ご ま "Good night."

あしべ "Please wait a minute."

ご ま "?"

あしべ "Won't you come with us to the concert?"

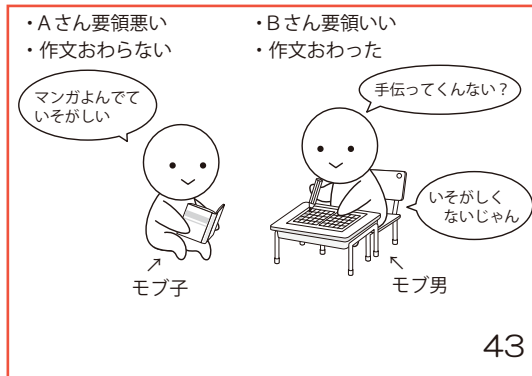
ご ま "Sure."

学習者 14 の授業ふりかえり

上手く発音できなかった英語があった。まちがえてしまった。むずかしかった。なかったことのない単語つかいすぎた。

学習者 15 の英作文等

選択したきゅうちゃんカード【43】



英作文

男 “Hi. Can you help me, Mobuko?”

女 “No, I can't. I'm busy now. Sorry Mobuo.

What are you doing?”

男 “I'm doing my home work "sakubun".

I'm tired.”

女 “You can do it !”

男 “...What are you doing ...?”

女 “I'm reading a comic now. I'm busy.”

男 “You are not busy !”

学習者 15 の授業ふりかえり

I さんの話がオリジナルでおもしろかったです。9 行でちゃんとお話つくれてよかったです。発表では発音を意きして、はっきりとした声で話せました。

細川実践で出されたその他の学習者のふりかえりを以下に載せておく。(3 クラス分より抜粋)

- 全部英文で書くことができた。みんな会話が成り立っていた。
- 難しい単語も今回の授業で知ることができた。

- 班のみんな、文がしっかり成り立っていてすごいなあと思いました。
- 班のみんなの絵へのいろんな考えを聞くことができて楽しかった。
- 知らない単語も覚えられた。
- 文法や story などきれいにまとまっていて、聞いていてとても面白かったです。
- もっと他の単語を勉強して長い文もつくってみたいです。
- O くんのお話を聞いていると、簡単な文や単語でもここまで面白くなれることに気がきました。
- 辞書で調べたり、先生に聞いたりして、新しい単語を覚えられたし、文を組み立てられてよかったです。色々な話があっておもしろかったです。
- 自分と一緒に絵なのに、セリフが違ってきて面白かったです。班でどのように書けばよいかを協力して調べることができました。
- 内容もしっかりしている話をつくれるようになるのにも、知っている単語をふやしたい。
- 今までの ing 形を使えたりなど良い復習になったと思う。
- 自分ではわからなかった所をわかりやすく訂正してくれてうれしかった。ありがたかった。
- 自分が伝えたいことを 1 年で教わった文法でどれだけ伝えられるか実力が試された授業だったと思う。
- 時間が少なかったけど、終わらせられてよかった。会話文を棒読みになってしまったから、次からはそれを直して工夫したい。
- みんなしっかり発表していた。いい内容に出来た。
- 1 年の最初より、英文の作り方がうまくなったなと思った。
- 前よりもスラスラ文を考えることができた。

でも文法があやふやなところがあって、思うように文が書けなかった。もっと予習・復習してたくさん文を書けるようにしたいです。

- ・今までに習ったことをたくさん使うことができた。それぞれの文法を理解してできた。
- ・文を自分で考えて英文を書いていくことがとても難しかったが、とても楽しかったです。

以上の結果を踏まえた細川の考察(ふりかえり)を次に紹介する。

Ⅲ－４ 細川の授業ふりかえり

1. 国語の実践記録(茅野・時田 2021)を読んで

きゅうちゃんというキャラクターを用いた授業は、何もないところから発想を得るよりも感情や情景を想像しやすそうだと感じた。また、キャラクターに名前を付けることで感情移入しやすくアニメや漫画世代の生徒たちにおいては興味・関心をもつことができるのではないかと考えた。

2. 指導略案を提示されて

展開がシンプルで目標が明確だと感じた。しかし、1つひとつの手順の説明や発問の仕方を自分自身が工夫して生徒を惹きつける方法を整理して考えなければと思った。

3. 授業前の準備

1年生の実態と既習事項を考えると、きゅうちゃんの動きや状態を表せるカギとなる動詞や時制、文法事項がまだ不足していると考え、既習事項からも表せそうなきゅうちゃんの絵を選択した。また、1年生の内容できゅうちゃんに最も活用できそうな「現在進行形」を用いることで「今」の内容を表現できるか復習させたかった。2学期には、「現在進行形」を用いた英語劇を作成し、全員が役者となり演じたため、今回は他者(きゅうちゃん)の状況を説明したり、自由に物語を作成したりするという1段階上の課題を設定できてよかった。

4. 授業中の生徒の様子

きゅうちゃんというキャラクターを使用することへの反応がよく、自由に名前を付けたり、想像力を働かせて物語を作ることを楽しんでいる生徒が多かった。同時に、自分が伝えたいことが既習事項からは表せなかったり、単語力が乏しく文がどんどん作れなかったりという葛藤をもった生徒もいた。書きたいという思いからいつもより多くの生徒が周りの仲間に質問したり、先生のところに質問に来たりということもあったので、よかったと思う。日本語でも新しい言葉、若者言葉を使った下書きをして、英語に変換している生徒もあり(「推し」「オタ芸」など)、そういった内容も英語で取り扱う難しさも感じた。

班内での発表については、よく聞いている生徒が大半であった。自分が書いた内容が班員に意味が通じず、最後に日本語で概要を説明することで理解できている部分も大きかった。

5. 授業後の生徒の様子

「現在進行形」を1文以上入れた物語という設定をクリアしていた生徒は多かった。英語力の課題となるが、物語としては、話の流れを作るに至らず、状況を羅列して説明しているだけという生徒も多かった。接続詞を学習させ、今後はまとまった文を書く練習をさせる必要があると感じた。自由に作文させるという内容に楽しさを感じた生徒が大半な一方で、まったく手付かずの生徒もあり、これは国語や学活の時間につながらと思うが、日頃から他人の気持ちや状況について想像力を働かせ、書いたり話したりする機会を多く作っていききたいと思う。

6. 授業者の感想・次への展望

生徒の反応がよく自由度の高いものから英語を書きたいという意欲が見られてよかったと思う。また、教え合いや辞書を活用することでさらなる「書きたい」が感じられた。

自由度の高い内容であるため、1年生にとっては学年末の総まとめとして扱う課題に適していると思った。2, 3年生では学期途中で行うことも可能であると感じる。また、特定の文法や接続詞を使用して書く、というようにある程度の拘束力をもった課題に変えることで、その単元や表現力の評価をピンポイントで行うことができると思う。しかし、同時に生徒の意欲が低下する可能性もあるように思う。

IV. 考察

2年生の実践は茅野・高橋（ T_1 ・ T_2 ）によるものであった。その後高橋ひとりでの授業も実施したが、結果に大きな違いはなかった。学習者たちの反応や、出来上がった英作文も、ふたりで実施したときと同様の結果が得られている。3クラスずつ分担した1年生の小笠原・細川実践においても、同様である。つまり、授業構成やすすめ方は一定のレベルで確立している。今回の授業プログラムを活用すれば、授業者や学習者が変わってもほとんど変わらぬ質の授業を提供できるだろう。これに授業者の独自性を加え工夫をすることで、さらに進化させることも可能であると考え。

国語科と英語科の指導方法は、同じ言語を扱う教科ではあるが、違いは大きい。国語科では、すでにある程度使える母国語をもとにして学びを積み上げていく。対して英語科は、アルファベットを使い様々な文法パターンにあてはめ、発音等を学びながら、徐々に慣れていく。英語は得意・不得意が分かれる教科でもある。英語が得意な生徒・英語が好きな生徒を増やしていくために、教師の工夫は不可欠である。高橋は自身のふりかえりの中で次のように述べている。

従来の英作文の指導もきゅうちゃんのように書きやすくする工夫をするべきである。(中略) 例えば、日本の行事（ひな祭りや七夕など）も、ただ説明文を書くということではなく、場面設定をするといいいのでしょうか？

小笠原は次のように述べている。

初めに考えた日本語の文章を英語で表現できる日本語に変換しなおすという作業が必要になってくる。ここは国語力がないとできない作業で、英語は国語力もないと力が伸びないということを改めて感じた。教科の相互作用をどのようにつなげていくかも一つの課題と感じた。

また、細川は次のように述べている。

自由に作文させるという内容に楽しさを感じた生徒が大半な一方で、まったく手付かずの生徒もあり、これは国語や学活の時間につながらと思うが、日頃から他人の気持ちや状況について想像力を働かせ、書いたり話したりする機会を多く作っていきたいと思う。

日本文化の題材を取り入れたり、国語力を伸ばしたり、人の気持ちや状況について想像力を働かせる機会をつくったり。英語科の学力を育成していくためには「教科横断的」な学びが必要であることが示されている。英語は英語、国語は国語、のようにその教科に凝り固まらずに柔軟に教材を作成していく必要がある。そのためにも、看図アプローチは有効である。「入力する（見る）→考える→出力する（表現する）」プロセスを経ることによって、与えられた条件から考え「発信」する力を育成できる。これは、国語科・英語科でなくても取り入れられるプロセスである。例えば、英語の教科書に「鳥獣戯画」が採用されている。このような作品をビジュアルテキストにしても、看図アプローチを活用することによって学習者たちから様々な言葉や表現を引き出していくことができる。

また、本論文で活用した「きゅうちゃん」も、さらなる応用が期待される。きゅうちゃんは、教育学・古典・法学・教科外活動等々、すでに多くの活用実践例が報告されている（例えば、石田他 2019, 大村・池浦 2020, 大山他 2021, 鹿内他 2021, 吉野他 2019）。幼稚園児・保育園児への

音声言語指導（茅野・時田 2021, pp.3-4 で予備的実践例を紹介している）や、教育相談・カウンセリング等への活用も期待できる。

今回初めて看図アプローチ基盤型授業を実践した高橋・小笠原・細川は、はじめは不安な様子を示していた。しかし、生徒たちの目の色が変わっていく様や英語を学ぼうとする意欲的な態度を見て、自身も楽しく、充実した授業ができた実感していた。生徒たちは「見る・書く」「話す・読む」「聞く」「協同性」という授業目標に掲げた項目を達成し、3人の英語教員たちは「校内研修会・指導方法の研究会で提案・発信したい」と次へ向かう意欲を示している。第1筆者茅野は3人が「今後の授業への手応えと可能性をもてるようにしたい」と願っていた。この願いも叶えられたようである。授業者・学習者それぞれのふりかえりをみてわかるように、今回の授業実践に対する満足度はいずれも高いものであった。今後さらに創意工夫を加え、新たな指導形態として位置づけられるようにしていきたい。

引用・参考文献

- 茅野徑子 2020 「肯定感を育て認め合う集団づくりを目指してー看図アプローチ協同学習による授業実践ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』2号 pp.3-11
- 茅野徑子・時田優奈 2021 「いつでも、どこでも、だれでも、だれとでもできる看図作文指導ー『きゅうちゃん、たぶんこうだったんじゃないか劇場』ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』6号 pp.3-15
- 石田ゆき・山下雅佳実・鹿内信善 2019 「創造性を育むツールとしての看図アプローチー絵本づくり授業実践の報告ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』1号 pp.2-15
- 大村勅夫・池浦恵里 2020 「看図アプローチ協同学習を用いた古典読解単元の考察 その1ー『きゅうちゃん』を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握するー」『全国看図アプローチ研

究会研究誌』4号 pp.14-23

- 大山和寿・山下雅佳実・石田ゆき・鹿内信善 2021 「看図アプローチを活用した法学における協同学習実践ー民法を中心とした保育に関する問題を題材としてー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』8号 pp.23-40
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業ー創造的〔読み書き〕の理論と実践ー』春風社
- 鹿内信善編著 2010 『看図作文指導要領ー「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスンー』溪水社
- 鹿内信善編著 2014 『見ることを楽しみ書くことを喜ぶ 協同学習の新しいかたち・看図作文レパートリー』ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びの力ー』ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2018 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり (I)ーF校に対する看図アプローチの紹介活動ー」『福岡女学院大学大学院紀要発達教育学』第5号 pp.1-7
- 鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実 2021 「看図アプローチの法学教育への活用ー『民法』授業開発のための予備的検討ー」『全国看図アプローチ研究会研究誌』7号 pp.19-32
- 吉野千春・田中伸子・石田ゆき・山下雅佳実 2019 「教科外活動での看図アプローチを活用した協同学習の実践と効果」『日本協同教育学会第16回大会要旨集録』pp.96-97

謝 辞

本稿執筆に際しお力添えを頂きました鹿内信善先生と石田ゆき先生に心より御礼申し上げます。

2021年7月12日 受付

2021年8月6日 査読終了受理

研究ノート

看図アプローチの法学教育への活用（Ⅱ）

—学習指導要領の枠組の中での活用可能性の検討—

鹿内信善¹⁾・大山和寿²⁾・石田ゆき³⁾・山下雅佳実⁴⁾・川俣沙織⁴⁾

SHIKANAI Nobuyoshi OHYAMA Kazutoshi ISHIDA Yuki YAMASHITA Akemi KAWAMATA Saori

キーワード：看図アプローチ・法学教育・刑法・アクティブラーニング

1. はじめに

前報（鹿内他 2021）では、法学教育へ看図アプローチを活用した「授業モデル」をいくつかつくってみました。前報では、とりあえずのまとめとして、次のような方向づけをしておきました。

表1 前報での方向づけ

どのような特質をもった人たちが学習者になるかによって授業モデルを少しずつ変えていく必要もあります。たとえば、大学初年次の学生・学部専門ゼミの学生・大学院生等々、多様な学習者集団が考えられます。法学部以外にも教育学部や保育者養成機関などでの実施も考えられます。（鹿内他 2021,p.32）

私たちのチームは、大山のみが法律の専門家です。大山以外は皆、法律の素人なので、いろいろ学びながら走っています。前報を書き上げてからも、私（鹿内）は、法学や法学教育に関する文献をさらに読み込みました。その中に江口（1993）の論文があります。江口（1993）からは、たくさんことを学びました。とくに役立ったのは、上掲の「前報での方向づけ」は、教育上の2つの概念によって整理できる、という情報です。ひとつは Legal Education、もうひとつが Law-

Related Education です。Legal Education は「法学教育」と訳されます。法学教育は、大学等における法律家養成のための専門教育をさします。一方、Law-Related Education は「法教育」と訳されています。江口（1993）は、法教育を専門教育とは別の「一般教育」としてとらえ、小中学校の社会科教育の中に位置づけています。私たちは、法学部での法学教育以外に、教育学部等での法学教育の必要性を考えていました。江口（1993）を読んで、法学に関する教育は、小中高の社会科教育の中にも位置づけていく必要があるということに気づくことができました。

この原稿をまとめ始めている時に、朝日新聞（2021a,2021b,2021c,2021d）に「法教育はいま」という、4回の連載記事が掲載されていました。その記事によって、江口（1993）は、日本に「法教育」の考え方を紹介したランドマーク的論文であることを知りました。また Law-Related Education に「法教育」という訳語を充てたのも、江口（1993）だということを新聞記事で知りました。

ここまで学んだのなら、私たちも「法教育」という枠組みの中で研究をすすめていくべきなのでしょう。そういう方向性も検討してみましたが、いくつかの理由で「その道はない」という結

1) 天使大学

2) 青山学院大学

3) 日本医療大学

4) 中村学園大学短期大学部

論になりました。理由の第 1 は、「法教育はいま」という連載記事の締めくくりの言葉です。連載 4 回目の最後に次の言葉が書かれていました。

「法教育の可能性を求めて模索が続く。」

「法教育」が日本に紹介されてから、すでに四半世紀以上になっています。それだけの時間をかけてもなお、模索が続いている領域に、私（鹿内）は入っていけないと思いました。私に残されている研究時間を考えてのことです。

連載記事には、1990 年代から法教育の研究・実践に取り組んできた大学教授のコメントも載っていました。そのコメントは「法教育とは何かが、教育現場に広く浸透していない」理由に関するものでした。指摘されていた理由は次の 2 つでした。

①「法」という専門性への苦手意識。

②「消費者教育」「金融教育」「租税教育」など様々な「〇〇教育」の必要性が強調され、教育現場に戸惑いがある。

私たちが目指しているのは、こういう苦手意識や戸惑いの克服をサポートすることです。これには看図アプローチが役に立ちます。「法教育」に携わっている方たちの考え方を活かしながら、看図アプローチの役立て方をもっと深く研究した方が良いと思いました。

「法教育」が目指しているのは次のようなことです。

「自由で公正な社会を作るために、法律の専門家でない一般の人々が、法や司法制度、その基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育（朝日新聞 2021a）」

以上のことを考慮しつつ、私たちは、従来通り「法学教育」という言葉を遣って研究・実践をしていくことにしました。ただし、表 1「前報での方向づけ」の中に小中高における社会科教育の「内容」を取り入れることにしました。これは「法教育」がこれまで取り組んできた教育活動の重要性に鑑みてのことです。

私たちの研究・実践では、小中高の社会科教育での法学教育から、法学部でなされる専門的な法学教育までを扱っていきます。また両者の中間に

位置づけられるものとして教育学部等の多様な学部での法学教育があります。これらすべての法学教育を看図アプローチを用いて設計できるような教材開発・授業開発研究をしていきます。具体的には、様々なレベルでの法学教育に共通して活用可能なビジュアルテキスト（教材）の開発、発問の開発を、まず行っていききたいと思います。

新たに研究・実践の方向性として取り入れるのは、学習指導要領中の次の部分になります。ここでは法学教育と関連の深い「中学校社会〔公民的分野〕」の「内容（2）現代社会を捉える枠組み」を引用しておきます。

(2) 現代社会を捉える枠組み

対立と合意、効率と公正などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとして、対立と合意、効率と公正などについて理解すること。

(イ) 人間は本来社会的存在であることを基に、個人の尊厳と両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任について理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 社会生活における物事の決定の仕方、契約を通じた個人と社会との関係、きまりの役割について多面的・多角的に考察し、表現すること。（文部科学省 2018,p.58）

Ⅱ. 教材・発問開発

目的

本稿では、上掲した学習指導要領公民分野「内容」を取り上げます。とくに「きまりの役割について多面的・多角的に考察し、表現すること。」を可能にする教材づくり・発問づくりをしていきます。最終的には「授業づくり」までしていく予

定ですが、今回は「発問づくり」の検討まで行っていきます。

教材絵図（ビジュアルテキスト）

看図アプローチでは、絵図や写真などのビジュアルテキストを読み解きながら授業をすすめていきます。看図アプローチを活用した授業では、ビジュアルテキストは必須です。前報では、「民法」と結びつけやすい絵図をビジュアルテキストにしました。今回は「刑法」と結びつけやすい絵図を採用しました。それが図 1 です。

私たちは、いつも、絵図に名前をつけて用いています。図 1 には「とっておき絵図」という名前をつけてあります。名前の由来は文字通り「とっておいた絵図」だからです。

法学教育看図アプローチの研究・実践を行うにあたって、法律の学習に使えるような絵図をあらかじめ、制作してもらっていました。看図アプローチで用いる絵図のほとんどが、石田が制作したも

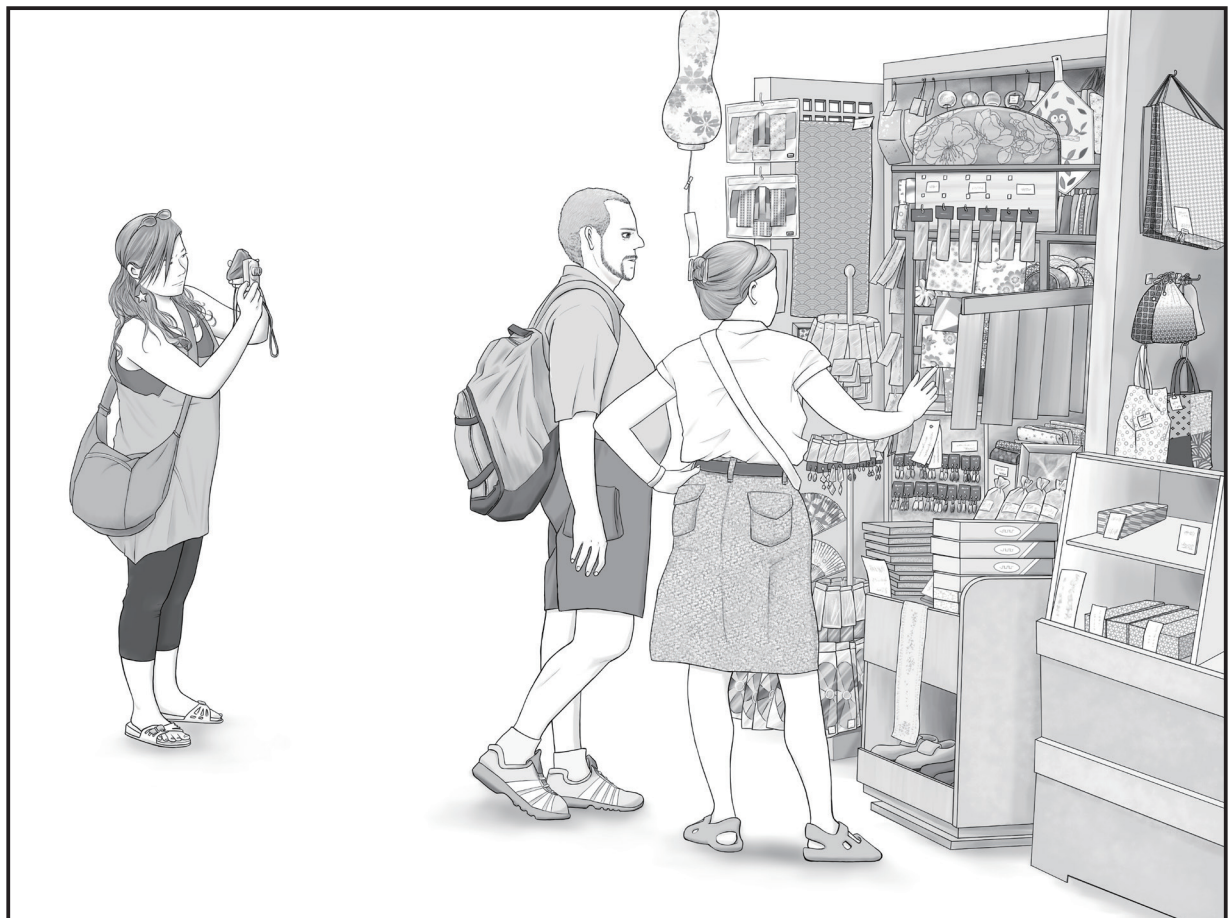
のです。石田は、全国看図アプローチ研究会の専属アートスタッフです。石田が、「法学教育に使えるかも」と思って、描きため、「とっておいてくれた」絵図の中から、第 1 筆者鹿内が「刑法の学習に使いそう」と思って選んだのが図 1 の絵図です。

ここまではアートスタッフの石田と、私（鹿内）の感覚を頼りにしてすすめてきた作業です。図 1 の「とっておき絵図」が法学教育看図アプローチの研究・実践に活用できるのかテストしていく必要があります。テストすべき項目はたくさんあるので順番に片づけていきます。

「とっておき絵図」の教材化可能性の検討方法

今回は「刑法」に関連する教材開発を目指しています。ですから、「とっておき絵図」から、刑法に関連づけられる「読み解き」が生まれてくるかどうかをまず調べておかねばなりません。

これから、いろいろな調査結果を報告してい



©yuki.ishida

図 1 とっておき絵図

ます。ここで学習者役になっているのは、すべて本稿の共著者たちです。そのため、発言記録等はすべて本名で紹介していきます。大山は法学の専門家でもあるので、法学内容に深く関わるが出てきたときにはスーパーバイザーの役割も果たしてもらいます。調査はすべて教師役の鹿内が中心になってメールによって行いました。

「とっておき絵図」の読み解き

看图アプローチでは、ビジュアルテキストの読み解きは「ものこと原理」にのっとってすすめていきます。絵図に描かれている「もの」をまず詳細に取り出させます。この読み解き活動を「変換」とよんでいます。

次に、絵図に描かれている「もの」を関連づけて、どんな「こと」が描かれているかあげてもらいます。描かれている「もの」と「もの」を関連づけるので、この読み解き活動を「要素関連づけ」とよんでいます。

「こと」には、もう一種類あります。それが「外挿」です。外挿は絵図に描かれている「こと」を超えて、読み手（学習者）の想像によって生み出した「こと」です。学習者の想像も加味された「こと」ですが、協同で学んでいる仲間たちも「なるほど」と思うような根拠が必要になります。

「ものこと原理」及び「変換」「要素関連づけ」「外挿」等については鹿内（2015, 2018）で詳述しています。そちらも参照してください。

本稿で学習者役になってくれているのは、看图アプローチを熟知している方たちです。そのため、「変換」「要素関連づけ」による読み解きは省略しました。「外挿」による読み解きから始めていきました。「外挿」による読み解きを引き出すために用いたのが「発問 1」です。

発問 1

右側の 2 人はどんな「こと」を話しているのでしょうか。根拠のある推測をしてください。

この発問を図 1 の絵図につけたメールを大山・川俣・山下に送りました。返信は CC メールにしてもらい、皆が共有できるようにしました。石田は、この絵図の制作者なので発問 1 についての解答は求めませんでした。

発問 1 に対して、最初に返信を届けてくれたのは大山でした。また、大山の返信（読み解き）を読んでいて、教師役の鹿内は、次の発問を思いついてしまいました。これらの理由により、大山の読み解きを次の展開で用いるテキストにしておくことにしました。発問 1 に基づく大山の読み解きを紹介しておきます。

発問 1 に基づく大山の読み解き

話している「こと」

このお店で売っている物について、この 2 人にとって珍しい物だと話しているのかと思いました。

読み解きの根拠

お店については京都など日本の観光地にあるように受け取りました。この 2 人については、西洋の方のようです。真ん中の男性については、大きなリュックを背負っていることから、旅行者（観光客）のように判断しました。

一番右の女性について、この店の店員かと最初は思いましたが、背中バンドからすると、体の前にカバンか何かを持っているようです。そうすると、この女性は店員ではなく、右から 2 番目の男性と一緒に旅行しているようです。そして、西洋の方からすると、日本の伝統的なお土産は珍しい物なので、そのような会話をしているように感じました。

ここから「発問 2」につなげていきます。発問 2 は、学習者役から刑法への言及があることを想定しています。発問 2 は次のように呈示しました。

発問 2

今回は大山先生の読み解きを採用しました。

「このお店で売っている物について、この 2 人にとって珍しい物だと話しているのかと思いました。」

珍しいものなら、そこから勝手に持っていけばいいと思うのですが、そうしないのはなぜだと思いますか。法的根拠を示してください。「なんという法律のどこにどのように書かれているか」を簡単に示してください。法律の条文を探すのは大変かもしれませんが、ネット情報も駆使してかまいません。

発問 2 は、山下と川俣にのみ解答を求めました。大山にはスーパーバイズしてもらいます。また、発問 2 は、CC メールで解答を回収せず、個別に回収してあとで学習者役同士で共有するようにしました。まず、発問 2 に対する山下の解答を紹介します。

発問 2 に対する山下の解答

「珍しいものなら、そこから勝手に持っていけばいいと思うのですが」見るからに「お店」でしたので（露店的な）、窃盗の罪に当たると思います。

刑法第 235 条（窃盗）

他人の財物を窃取した者は、窃盗の罪とし、10 年以下の懲役又は 50 万円以下の罰金に処する。ただし、配偶者、直系血族又は同居の親族の物を窃盗した場合については、窃盗罪は成立しません（刑法 244 条）。というのもあり、「2 人にとって珍しいもの」とあり、もしかすると同居している親族が露店をだし、そこに親の形見を置いているとすれば刑法 244 条で窃盗罪には当たりません。

また、物が形見だとすると、「占有権（せんゆうけん）とは、物に対する事実上の支配（占有）そのものを法律要件として生ずる物

権。日本の民法では 180 条以下に規定がある。」「占有を法律上正当づける権利たる所有権、地上権、質権等の権利を本権というのに対し、占有権は物に対する事実上の支配という状態そのものに法的保護を与える権利である」ことから、罪には問われない可能性があるかもしれません。

でも、この 2 人は勝手に持っていったので、やはり、刑法第 235 条の窃盗に当たるからだと思いました。

これに対し大山から次のようなコメントをもらいました。

大山からのコメント（山下の発問 2 に対する解答へ）

占有権に気がついたのはよく調べましたね。

確かに、泥棒にも、盗んだ物について占有権が認められます（民法 180 条参照）。だから、泥棒にも一定の保護が与えられます。

Q1. この点に気がついた点はすごいのですが、そうすると、お店の人は、誰かにお店で売っている物を勝手に持っていかれると、もう取り戻すことができないのでしょうか？

Q2. また、犯罪とならないならば、お店にある物を勝手に持ち出して良いのでしょうか？例えば、小学生が珍しい物だと思ってお店で売っている物を勝手に持ち出しても、犯罪となりません（刑法 41 条）。小学生ならば、お店で売っている物を勝手に持ち出して良いのでしょうか？

Q3. また、（解答で述べられている）同居している親族の物を勝手に持ち出しても、良いのでしょうか？

「大山からのコメント」には、3 つの発問が含まれています。鹿内から、発問を出してくれるよう、とくに依頼したわけではありません。ごく自

然に生まれてきた発問です。大山は、いつも発問づくりに苦労しています。今回紹介している方法は発問づくりに役立つことがわかりました。これは大収穫です。今回の教材研究は、いずれ大山が授業者となって授業することを想定しています。大山が、上にあげてくれた発問は、大山自身が授業者になったときに役立てることができません。上の3つの発問に対しては、「すべて法的根拠をもって答えられる」と大山は鹿内宛のメールで述べています。大山が考えてくれた発問を取り入れた授業づくりは、今後の課題となります。

次に、もうひとりの学習者役、川俣の解答をみてみましょう。

発問2に対する川俣の解答

発問2についてですが、以下の通り考えました。刑法 第二百三十五条「他人の財物を窃取した者は、窃盗の罪とし、十年以下の懲役又は五十万円以下の罰金に処する。」に基づき、他者の所有物・財産を掠めることは刑罰の対象となるため。観光・ビジネス等の目的で他国に滞在中は現地の法律を遵守しなくてはならないため。

川俣のこの解答に対して、大山から次のコメントが届きました。

大山からのコメント（川俣の発問2に対する解答へ）

「観光・ビジネス等の目的で他国に滞在中は現地の法律を遵守しなくてはならないため。」

これは、良いところに気がつかれましたね。問題となっている人が外国人だとしても、日本の領土内にいる以上、日本の国の主権（国家刑罰権）が及びます。そのため、刑法1条1項は、「この法律は、日本国内において罪を犯したすべての者に適用する」と定めています。

山下も川俣も刑法235条を基に考えています。また大山のコメントも刑法1条を引いています。「とっておき絵図」と2つの発問によってここまでたどり着くことができました。上に述べてきた手順は、「刑法」の学習を引き出すための導入として活用できそうです。

本稿は、「きまりの役割について多面的・多角的に考察し、表現すること。」を可能にする教材づくり・発問づくりも検討課題にしています。そこで次に、「きまりの役割」について考えるきっかけになるであろう発問を学習者役に投げかけてみました。

きまりの役割について多面的・多角的に考える

「とっておき絵図」をめぐるメールのやりとりで明らかになったことをまとめると次のようになります。

「お店にある珍しい物を勝手に持っていかないのはなぜか。それは勝手に持っていったら刑法235条によって窃盗罪となるからである。日本の刑法は、日本国内で罪を犯した人すべてに適用される。だから、勝手に持っていかないのだ。」

このまとめは一見論理的ですが、私（鹿内）は少し矛盾を感じました。そこから、次の「発問3」が生まれました。

発問3

外国人観光客が日本の刑法を読んでいるわけがありません。読んでもいない日本の法律に従っているのはどうしてでしょうか。

この発問に対し川俣からすぐに解答が届きました。

発問3に対する川俣の解答

人間社会にとって普遍的な禁忌事項であるため。十戒にある通り、人殺しや窃盗は万国共通の倫理（もちろん全世界すべての国に適用されないとは思いますが……。）であるため、日本の刑法を読んでもなくてもそれを犯さないのだと思います。

川俣の解答からは、「法律に優先する規範があり、人はまず、その規範に従って行動する。だから、外国人が日本の法律を読んでいないとしても、日本の刑法に抵触する行動はしないのだ。」という主張が読み取れます。

川俣のこの主張から、さらに次の「発問 4」が生まれてきました。

発問 4

法律に優先する規範があり、人はまずその規範に従って行動する。このように主張することはできるでしょうか。

この発問に対し山下からは次のような解答が届きました。

発問 4 に対する山下の解答

主張できないと思います。

倫理観や道徳観はその文化・教育に影響を受けるため、そういった文化・教育を受けていない場合、「人殺しや窃盗は万国共通の倫理」は通用しないので、主張できません。

川俣の解答も山下に類似していました。ただ、川俣は山下より詳しい解説を加えてくれていました。そのため川俣の解答を基に考察をすすめていきます。まず、川俣の解答を読んでみましょう。

発問 4 に対する川俣の解答

ある一面においてはできると考えます。言い換えれば、法律に優先する規範があり、人は”まず”その規範に従って行動する。とは言いきれないと考えます。基本的には文明社会においてはその社会において合意を得た（とされる）法律があり、それを遵守するべきではありますが、”状況次第では”それに優先する規範があり得ると考えます。宗教上の規律がそのひとつではないでしょうか。日本においては女性が肌を露出することは違

法ではありませんが、イスラム社会においては禁忌ですし、イスラム社会においては豚肉を食べることは禁忌ですが、日本においてはそうではありません。一方で、宗教上の禁忌であっても状況次第では柔軟に対応することもあり得ると思います。イスラム教徒であっても病気の場合や旅行中は礼拝の回数を削減してもよい、と定められていると聞いたことがあります。また、法律や宗教上の規律に反するとしても、人道上の理由で禁忌を犯すという判断もあり得るかと思います。ムスリムの男性が心肺停止状態の女性の緊急救命処置をするなどがそれにあたるかと思います。

『としょかんライオン』（ミシェル・ヌードセン 2007）という絵本がまさにこのことを描いています。この絵本の中では、主人公のライオンがケガをした友人を助けるために「大声を出してはいけない」という図書館の決まりを破ります。物語の結びの一文が秀逸です。以下に引用します。

「たまには、ちゃんとしたわけがあって、きまりをまもれないことだってあるんです。いくらとしょかんのきまりでもね。」

川俣は「としょかんライオン」という印象的な絵本の例をあげてくれています。「わけがあればきまりを守らなくてもよい」という主張を含んでいます^{注1}。「きまりの役割について多面的・多角的に考える」ためのきっかけになる主張だと思います。この「掟破り」についてはもっと考えを広げていけそうです。

掟破り

法と法以外の社会規範の関係について、笹倉（2014, p.277）をもとに大山は次のコメントを寄せています。

大山からのコメント（法と法以外の社会規範）

道徳などの他の社会規範で問題が解決するならば、法の出番はありません。

台北の電車 MRT の車両内では、衛生環境の維持を理由に飲食が法的に禁止され、違反者には罰金が科せられるようです。しかし、日本では、（新幹線や特急列車のような場合を除けば）地下鉄などで飲食はほとんどされません。マナーにより飲食のために車両内が汚れる問題があまり起こらないので、法的な規制が必要ないわけです。

逆に言えば、道徳やマナーなどの他の社会規範だけでは問題が解決しない場合に、法が形成されるわけです。

法であっても、法以外の社会規範であっても、私たちは「掟」を破らざるを得ない状況に度々遭遇します。そして、その度に大きなジレンマに陥ります。昔話や文学にも、そのようなジレンマが描かれています。「浦島太郎」も「鶴女房」も、さらには「赤ずきんちゃん」なども、主人公は「きまり」を守らなかったが故に大きな罰を受けます。私たちは、昔話や文学作品を通して、「きまりを守らないと罰を受ける」ということを学習していきます。

大きなジレンマを抱えずに掟を破る方法もあります。それは、掟を破る前に、何か「儀式」をするという方法です。ここでは2つ紹介しておきます。ひとつは、喜多川（2015）の小説『「福」に憑かれた男』の「あとがき」に出てくる文章です。少し長いので四角囲みにして引用しておきます。

幼い頃、僕は祖母と一緒によくお風呂に入りました。

その際、湯船に入ろうとすると必ずと言っていいほどあることがしたくなるのです。

それは
「おしっこ」

「ばあちゃん。おしっこしたい」

と言うと、必ずばあちゃんはこう言いました。

「本当はお風呂でしたらいいよ。でもしょうがないから、『お風呂の神様ごめんなさい』

って言いもってせんかい（言いながらしなさい）」

小学生になり、僕は一人でお風呂に入るようになりましたが、お風呂で「おしっこ」がしたくなると、つい独り言のように、「お風呂の神様ごめんなさい」ってつぶやきながらするようになってしまいました。言わなければなんとなく気持ちが悪かったんです。

（喜多川 2015,p.168）

ふたつめは、かなり重い例です。仏教の「律」についての考察です。佐々木（2011）『「律」に学ぶ生き方の智慧』から多くを引用していきます。

佐々木（2011）に依拠するのには、2つの理由があります。ひとつは、「とてもわかりやすい」ということです。もうひとつは「実践の書」として私（鹿内）自身が納得のいく書物だということです。

「律」は、「なにになにしてはならない」という禁止事項と「なにになにしなければならない」という行動マニュアルの2部からなっています。禁止事項の最初に、破ったら「波羅夷^{はらい}」という大罪になる禁止規則が4つ出てきます。「律」の中でも最も重要な規則です。これを佐々木がわかりやすく翻案してくれているので引用していきます。ここでは、4つの中の、最初に出てくるものを紹介します。

1. 僧侶はどのような形であっても性行為をおこなってはならない。この規則を破ったものは波羅夷罪とする。（佐々木 2011,p.66）

とても厳しい規定です。しかし、読みすすめていて私自身拍子抜けしたのですが、この規則を守れないときの救済措置も明記されているのです。

上の引用文の続きを載せておきます。

ただし、やむを得ぬ状況になり、それを避けることができないと自覚した場合、緊急避難措置として「私は規則が守れない」と第三者に告げてからおこなったなら無罪である。

（佐々木 2011,p.66）

規則を破ってしまったときの救済措置ではありません。規則を破る前に、第三者に、その旨宣言しておけば無罪だ、というのです。

これは、前述した「お風呂でおしっこ」の場合と同型の救済措置であることに、私は「おもしろさ」を感じました。

Ⅲ. まとめ

「とっておき絵図」の読み解きから始めて仏教の「律」までたどり着きました。今回採用した方法で「きまりの役割について多面的・多角的に考察」することは可能だということは例証できたと思います。途中で刑法の条文も参照しました。学びを深めるための追加発問も、大山がつくってくれました。これらの発問は、法学部学生に対する法学教育でも活用できるはずです。

今回の教材研究・発問研究で得られた知見をいかして、実際の授業を行っていくのが次の課題です。小中高の社会科教育から、法学の専門教育まで、多様な学習者層に対する多様な授業をつくりていかなければいけません。次に私たちが行わなければならない、授業づくり研究は「大きな課題」です。

引用・参考文献

- 朝日新聞 2021a 「法教育はいま①ー遊び方決めよう！公正・公平にー」 7月7日朝刊
朝日新聞 2021b 「法教育はいま②ー法を『守る』から『使う』へー」 7月14日朝刊
朝日新聞 2021c 「法教育はいま③ー『司法教育』あえて『法教育』にー」 7月21日朝刊
朝日新聞 2021d 「法教育はいま④ー模擬裁判で養う伝える力ー」 7月28日朝刊

江口勇治 1993 「社会科における『法教育』の重要性ーアメリカ社会科における『法教育』の検討を通してー」 『社会科教育研究』68号 pp.1-17

喜多川泰 2015 『「福」に憑かれた男』 サンマーク文庫

ミシェル・ヌードセン 福本友美子（訳） 2007 『としょかんライオン』 岩崎書店

文部科学省 2018 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 東山書房

佐々木閑 2011 『「律」に学ぶ生き方の智慧』 新潮社

笹倉秀夫 2014 『法学講義』 東京大学出版会

鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方ー看図アプローチで育てる学びの力ー』 ナカニシヤ出版

鹿内信善 2018 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり（Ⅰ）ーF校に対する看図アプローチの紹介活動ー」 『福岡女学院大学大学院紀要発達教育学』第5号 pp.1-7

鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実 2021 「看図アプローチの法学教育への活用ー『民法』授業開発のための予備的検討ー」 『全国看図アプローチ研究会研究誌』7号 pp.19-32

注 1

法の世界でも「ちゃんとしたわけがあれば」きまりを守らなかったとしても、それが是認されます。例えば、他の人が突然襲いかかってきたような場合です。自分の身を守るためにやむを得ずその人に対し殴り返して、怪我をさせてしまったとします。この場合には、形式的には、殴り返して怪我をさせてしまったことは、傷害罪になりそうです。しかし、殴り返したことは自分の身を守るためにやむを得ずしたことなので、正当防衛（刑法36条）となり、犯罪となりません。（注記文責：大山）

謝 辞

本研究を行うにあたり、青山学院大学法学部附置判例研究所研究プロジェクト「続・法学における講義の改善に関する研究－学生が能動的になるような工夫の探求」の研究費をあてました。

2021 年 8 月 9 日受付

2021 年 8 月 11 日受理

研究ノート

看図アプローチの法学教育への活用（Ⅲ） —社会的迷惑行為を題材にして—

鹿内信善¹⁾・大山和寿²⁾・石田ゆき³⁾・山下雅佳実⁴⁾

SHIKANAI Nobuyoshi OHYAMA Kazutoshi ISHIDA Yuki YAMASHITA Akemi

キーワード：看図アプローチ・法学教育・社会的迷惑行為・アクティブラーニング

1. はじめに

「難解で退屈にみえる法律は，古今東西の初学者をしばしば絶望させてきた。将来の生活のため，つまり『パンのための学問』と割り切って，我慢して勉強を続けている人も多いだろう。（青木 2020,p.145）」

これは実際に大学で法学教育に携わっている先生の指摘です。青木（2020,p.25）によれば，日本では「法学部への入学者は毎年 3 万 6000 人前後」にも及ぶのだそうです。

法学部の学生以外にも，大学で法律を学ばなければいけない学生は多くいます。例えば，建築学科の学生は少なくとも建築基準法は学ばなければいけません。さらに景観法等の学習も求められます。建築学科の学生を学習者にした景観法についての授業モデルは，鹿内他（2009a,2009b,2013）で報告しています。また，この授業モデルの追実践が伊藤他（2010a,2010b,2014）によって行われています。いずれも看図アプローチ基盤型の授業です。

教育学部の学生たちも法律の学習が必須です。教育基本法や学校教育法は，教育学部の学生たちが学ぶ重要な法律になっています。この他に，教育学部生のみならず，教員免許取得を希望するすべての学生は「日本国憲法」が必修です。さらに，

小・中学校の社会科公民分野の「内容」には，法学学習に関係することが組み込まれています。

このように，私たちのまわりには，法学学習をしなければいけない人たちがたくさんいます。そのような人たちから，「法学学習」に対する抵抗感を取り除いてあげる方法を考えることが必要です。単に抵抗感をなくすだけではなく，学習者自らが主体的に法学学習をすすめていける条件を整えてあげる必要があります。これは，法学教育に携わっている者だけではなく，教育方法の研究をしている私たちも考えていかなければならない問題です。

このような問題意識から「看図アプローチ法学教育プロジェクト」が生まれました。今のところ，本稿の共著者が主要メンバーになっています。メンバーの中の大山だけが法学の専門家，あとは全員，法学の素人です。看図アプローチ法学教育プロジェクトは 2021 年の春先から活動を始めました。

看図アプローチは，「みること」を重視した協同学習のツールです。とくに，学習者の「学びに向かう力」を育てることに適していると考えられています。大山(2021)は，この点に着目しました。大山は，看図アプローチによって「学びに向かう力」を高めながら民法を学習していく授業実践を

1) 天使大学
2) 青山学院大学
3) 日本医療大学
4) 中村学園大学短期大学部

試んでいます。「学びに向かう力」は、OECD（邦訳 2018）が「社会情動的スキル」とよんでいるものに相当します。

大山（2021）の実践は、コロナ禍という、様々な制約が加わる条件下でなされました。それにもかかわらず大山の実践研究から「看図アプローチと講義法を組み合わせる」という新しい提案も生まれています。

法学学習に多くの人が抵抗感をもつことの原因のひとつに、法律文章の難解性があげられます。例えば「税金に関する法ルール（『税法』とよばれる）などは、『これが日本語か！』と思うくらいにひどい（森田 2020,p.55）」ものです。ここまで酷評されると、逆に「税法の文章はどうなっているのか」という好奇心が湧いてきます。そこで、デリバティブ取引に関する「税法」の条項をひとつだけみてみましょう。

（デリバティブ取引に係る利益相当額又は損失相当額の益金又は損金算入等）

第六十一条の五 内国法人がデリバティブ取引（金利、通貨の価格、商品の価格その他の指標の数値としてあらかじめ当事者間で約定された数値と将来の一定の時期における現実の当該指標の数値との差に基づいて算出される金銭の授受を約する取引又はこれに類似する取引であつて、財務省令で定めるものをいう。以下この条において同じ。）を行つた場合において、当該デリバティブ取引のうち事業年度終了の時ににおいて決済されていないもの（第六十一条の八第二項（先物外国為替契約等により円換算額を確定させた外貨建取引の換算）の規定の適用を受ける場合における同項に規定する先物外国為替契約等に基づくものその他財務省令で定める取引（次項において「為替予約取引等」という。）を除く。以下この項において「未決済デリバティブ取引」という。）があるときは、その時ににおいて当該未決済デリバティブ取引を決済したものとみなして財務省令で定めるところにより

算出した利益の額又は損失の額に相当する金額（次項において「みなし決済損益額」という。）は、当該事業年度の所得の金額の計算上、益金の額又は損金の額に算入する。

確かに手強い文章です。好奇心だけを原動力にして、これを読みすすめることは難しいと思います。

しかし幸いなことに、すべての法律が「税法」のような文章で書かれているわけではありません。例えば「民法」などは、法学の門外漢である私（鹿内）でも読み解ける文章になっています。そこで鹿内他（2021a）は、「民法」の中に知的な面白さを見つけ出し、その面白さと看図アプローチの面白さを融合させて、「学びに向かう力」を引き出す授業試案をつくっています。大山他（2021）も「民法」を題材にした授業づくりを報告しています。大山他では、将来、保育職に就く短期大学生たちが学習者になっています。大山他では、この学生たちが保育場面で遭遇する可能性の高い出来事を描いた絵図（ビジュアルテキスト）を教材としています。大山他のこの研究では、看図アプローチ協同学習によって民法を学ぶ、授業モデルの提案がなされています。さらに鹿内他（2021b）では、看図アプローチ法学教育プロジェクトを小中高学習指導要領の枠組の中で展開していく可能性について検討しました。看図アプローチ法学教育プロジェクトは、活動を始めてまだ半年も経っていません。しかし、着実に研究を展開できています。直近の研究である大山（2021）・鹿内（2021b）では、学習者にとって「身近な問題」を取り上げるようになってきています。本稿はこの流れの延長上にあります。本稿では、身近でよく見聞きし、かつ多くの人が被害を受けている「社会的迷惑行為」を題材にしていきます。「社会的迷惑行為」を法学教育の枠の中でどのように取り扱うことができるのでしょうか。看図アプローチを活用した授業をどのように組み立てたらいいのでしょうか。さらには、社会的迷惑行為を法学教育によって克服していけるのでしょうか。このよ

うな問題を検討し、今後の授業実践につながる知見を整理していくことが、本稿の目的になります。

Ⅱ．本稿で取り上げるトピック

社会的迷惑とは

「社会的迷惑」は、主に社会心理学の枠組の中で検討されてきました。吉田他（1999）は社会的迷惑を次のように定義しています。社会的迷惑行為とは、「行為者が自己の欲求充足を第一に考えることによって、結果として他者に不快な感情を生起させること、またはその行為を指す（吉田他 1999,p.54）」。

吉田他は、これを「暫定的定義」として用いています。しかし、その後原田他（2009）や北折（2017）では、上記説明を社会的迷惑の「定義」として用いています。そこで本稿でも、社会的迷惑に関する吉田らの説明を「定義」として採用していくことにします。

ハトへの餌やり

本稿では、「ハトへの餌やり」を社会的迷惑行為のひとつとして取り上げます。ハトへの餌やりは、その行為が多くの付近住民に不快感情を生起させることから、上記の「社会的迷惑の定義」にも合致します。また、ハトへの餌やりは、全国各地で迷惑行為として問題化しています。いくつかの自治体は、「条例」によってこの問題に対処しようとしてきました。しかし、ハトへの餌やりは、動物愛護の精神に則った行為でもあります。このため、罰則によってハトへの餌やり行為を直接規制できずにいます。

例えば大阪市は、次の方法で「ハトへの餌やり」問題に対処しようとしていました。大阪市は、「廃棄物の減量推進及び適正処理並びに生活環境の清潔保持に関する条例」を改正し「公共の場所の清潔の保持の観点から、はと、からすその他の動物へ餌を与えた後に清掃を行うこと等を義務付けました。」（施行日 2019 年 12 月 14 日）（<https://www.city.osaka.lg.jp/kankyo/page/0000488654.html#1> 2021.8.26 閲覧）

この対処法は、法学を専門としていない私（鹿内）にとっては強い違和感を覚えるものでした。

「ハトへの餌やり」問題が「清掃」の問題にすり替わってしまっています。しかも大阪市の解説では、次のことを強調しています。「生活環境を阻害する行為を規制するための改正であり、餌を与える行為を規制するものではありません。」（<https://www.city.osaka.lg.jp/kankyo/cmsfiles/contents/0000488/488654/hurippu.pdf> 2021.8.26 閲覧）「餌を与える行為を規制するものではありません。」と明記しているのですから、「ハトへの餌やり」行為を規制できるわけがありません。

「ハトへの餌やり」は私たちの身近にある問題です。しかしそれは、条例の改正までして自治体に対応しようとしているほどの重大な問題なのです。河原でのバーベキュー問題など、自治体が条例によって克服を試みている社会的迷惑行為は他にもあります。

「ハトへの餌やり」問題を考えることは、他の社会的迷惑行為について考えることにもつながっていきます。このような題材をこそ、法学教育の場にのせていきたいと思います。またその際、できたら看図アプローチを活用し、学習者の「学びに向かう力」を引き出せる授業づくりをしていきたいと思います。そのためにまず、「ハトへの餌やり」をめぐる教材づくり・発問づくりの検討から始めていきます。

教材・発問づくりの情報源

上で、大阪市の条例改正について紹介しました。そのためここでは、大阪市で起こっている「ハトへの餌やり」問題を取り上げていきます。教材化に活用した情報源は 2 つあります。ひとつは、2021 年 6 月 4 日（金）放送の「羽鳥慎一モーニングショー」です。（<https://kakaku.com/tv/channel=10/programID=59158/episodeID=1473665/>）

以前は、放送内容映像も見ることができました。2021 年 8 月 26 日現在、映像は見ることができませんでした。ただし放送内容についての文字情報は、上記 URL で参照することができます。「マンション住人が、毎日、ハトに餌やりをしていて、

付近住民が糞害などで悩まされている」という内容です。

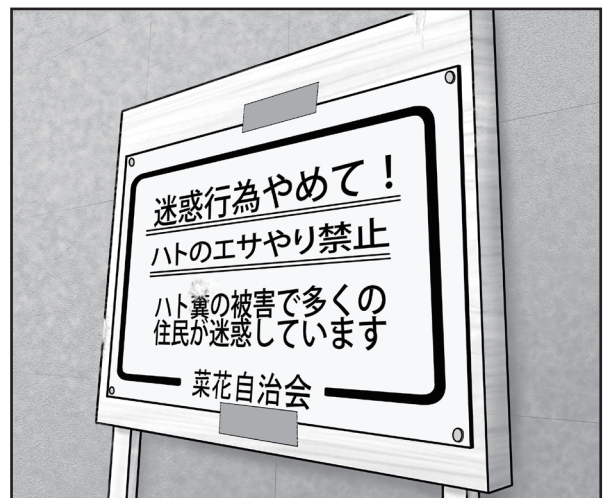
もうひとつは、2021 年 6 月 28 日（月）放送の MBS テレビ「よんちゃん TV」内『憤マン！』の報道です。（<https://www.mbs.jp/4chantv/news/hunman/article/2021/06/084627.shtml>）2021 年 8 月 26 日現在で、この URL で放送内容映像も見ることができます。放送内容についての文字情報も参照することができます。この放送では、上記「羽鳥慎一モーニングショー」で放送さ

れたものと同じ現場を取り上げています。

これら 2 つの番組をもとにして、授業で使う絵図（ビジュアルテキスト）と発問をつくりました。ビジュアルテキストと発問づくりにおいては、2 つの番組で放送されたものを少しアレンジしました。絵図は、文字情報を全く含まないもの 2 つ（絵図 1・絵図 2）と文字情報を含むもの 1 つ（絵図 3）です。これら 3 つの絵図を用いた看图アプローチ予備実践を次に紹介します。



絵図 1



絵図 3



絵図 2

©yuki.ishida

Ⅲ．制作した絵図を用いた看図アプローチ予備実践

予備実践に参加した、本稿共著者大山と山下のデータをもとに紹介していきます。大山と山下は学習者役を務めました。鹿内が授業者役です。

学習者役には、これらが「ハトへの餌やり」に関するものであることも、今回の予備実践が社会的迷惑行為につながるものであることも伝えていません。この予備実践は、メールのやりとりによって行いました。まずは、看図アプローチの手順に従って絵図 1 を読み解いていけるかチェックします。

「ものこと原理」による読み解きーものー

最初は「ものこと原理」の「もの」です。各学習者役に、絵図 1 に描かれている「もの」を 4 つずつ出してもらいました。

大山は「ブラインド・タイル・電線・手」を、山下は「白い粉・柵・袋・ねじ」をあげていました。問題ありません。このステップは難なく通過です。

「ものこと原理」による読み解きーことー

次は「こと」の読み解きです。今回は、2 つの教示によって行いました。いずれも「外挿」活動を求める教示（教示 1）です。

教示 1

絵図 1 から

- ①他の人はあまり考えつかないだろうと思う「こと」
 - ②他の人もたぶん考えつくだろうと思う「こと」
- を考えてください。

このメールに対し各学習者役から次の返信がありました。

大山の「こと」読み解き

- ①子どもが送電線に粉末を振りかけて、いたずらをしようとしている。
 - ②鳥か昆虫を呼び寄せて、観察しようとしている。
- （白い粉末のように見えるものは、餌で、鳥・昆虫を呼び寄せるため、できる限り自分の姿を隠そうとしている。）

山下の「こと」読み解き

- ①ブラインドは壊れているのではなく、あの部分だけ縦ブラインドになっている。
- ②違法薬物の粉を撒いている。

山下のこの「違法薬物散布仮説」に対して、さっそく大山の反論が届きました。

大山の反論

違法薬物である可能性は低いと考える。確かに白い粉との読み解きを読んで、私も違法薬物を連想しました。しかし、違法薬物ならば、単に所持しているだけでも、犯罪になるはずです。窓から外に向かって違法薬物を撒き散らすことで、わざわざ自分が犯罪を犯していることを知らせること、言い換えれば、刑罰を甘受しなければいけなくなる不利益を受けるような行動に出ることは、通常は考えがたいからです。（違法薬物ならば、自分なり、他人なりに注射したり、自分が吸入して使うものですし、末端価格は非常に高価なはずなので、外にばら撒くようなことはしないと思います）

大山はこの反論をもとに、「白い粉のようなもの」について新しい仮説も提案しています。

大山の新仮説

また、手すりを見ると、少なくとも 6 箇所に白い物体が付着しているようです。この白い粉のようなものを（窓の内側にいる人物が）撒いた結果として手すりに白い物体が付着したとすると、何回も（撒く場所を変えて）この粉のようなものを窓の内側から外に撒いているようです。そうすると、他の可能性としては、手すりの防さびなどをするための物質でしょうか。（そのために、手すりのあちこちに白い物体が付着している）

大山の反論に対して山下も反論してきました。看図アプローチを通して対話的学びが始まったのです。

山下の反論

やはり、違法薬物ですね…

山下は白い粉の鳥の餌を見たことがあります。もし、小麦粉を餌として与えているのなら、鳥のことを全然わかってない人だと思います。しかも、ちょっとブラインドの感じから怪しさが伝わってきますし、普通の人は違法薬物とか持っていないですし、違法薬物持っているので、そもそも「おかしい」が前提です。普通の考えが通用しないので、もしかすると、みんなに気持ちよくなってもらおうと、撒いているのかもしれない。

山下も反論しながら新しい考えを発展させていきます。山下は「ブラインドの感じから怪しさが伝わ（る）」→「（絵図 1 に描かれている人物は）普通の考えが通用しない」人かもしれない、という新しい仮説を導いています。

このように絵図 1 は、それぞれの学習者たちの個性的読み解きを可能にする可能性がとても高いものであることがわかりました。そこで、大山と山下の議論はここで切り上げて、次のチェック事項に移ることにしました。

次にチェックするのは、「どんな発問・教示をしたら絵図 1 から社会的迷惑行為について考えてもらえるか」です。このために用意したのが次の発問（発問 1）です。

発問 1

（絵図 1 の）この部屋は何号室でしょうか。

学習者役からは、さっそく次の解答が届きました。

大山の発問 1 への解答

203 号室だと思います。根拠—電線が窓の前に見えます。特別高圧（2 万 2,000V）の送電線のようなので、電柱で支えられている電線だと思います。そして、電柱の高さは、建物の 2～3 階程度であると考えたので、この部屋は 2 階だと考えました。そして、絵図からすると建物の端の部

屋ではなさそうなので、真ん中だと思い、203 号室にしました。

山下の発問 1 への解答

204 号室。電線がみえるので、2 階だと思います。かなりブラインドがボロボロなので、使っていない部屋で、もし部屋がたくさんあるとしたら（そもそも山下は戸建てを想定していました）、「4」という数字の部屋は使わないので、204 号だと思います。

ふたりとも、絵図に描かれている「もの」を根拠にした論理的な「外挿」を行えています。「絵図をもとにして考えを深める」ことは看図アプローチが重視している学習活動のひとつです。絵図 1 をビジュアルテキストにすると、その活動を引き出せることも確かめられました。

ふたりとも「2 階」という答えでした。しかし、大山が「2～3 階程度」を想定していること、及び教材づくりの情報源とした番組では「3 階」と言っていたことから、この予備実践では 3 階の部屋ということにして、次の発問につなげていきました。発問 2 では、「社会的迷惑行為」につながる直球を投げってみることにしました。

発問 2

303 号室ということにしていいいでしょうか。では、303 号室の住民は、302 号室・304 号室および 203 号室の住民に何か迷惑をかけていますでしょうか。

学習者役の解答を載せておきます。

大山の発問 2 への解答

303 号室の住民が、窓から手を出して何か白いものを撒いています。この白いものが鳥・昆虫の餌となるものであるために、鳥や昆虫が集まってきて、鳥や昆虫がかなりの騒音をたてていたり、302 号室・304 号室および 203 号室の窓や手すりに糞を撒き散らすようなことが起きていたとすれば、303

号室の住民が、302 号室・304 号室および 203 号室の住民の迷惑になる行為をしていると評価する余地が出てくるかと思います。303 号室の手すりに汚れが付いており、鳥の糞によるものである可能性がありそうです。（鳥が集まってくるならば、アレルギーの原因となるダニも運んできそうです。）

ゴキブリやハエが集まってきているならば、まわりの住戸にも影響が及びそうです。この場合にも、302 号室・304 号室および 203 号室の住民に迷惑をかけているそうです。

ちなみに、白いものは、おから（を乾燥させたもの）ですかね。「おから 餌」で検索すると、豚の餌の他に、鶏の餌にしていることなども出てきます。おから昆虫クッキーというハムスターの餌もありました。子どもの頃には、神社の近くの豆腐屋さんがおからを捨てていたので、そのおから（乾燥していないもの）を拾ってきて、神社に住んでいるハトに餌としてあげていました。

山下先生のご主張のように、303 号室の住民が撒いているものが違法薬物だとすると、まわりの住戸の住民の健康を害するのではないのでしょうか。そうだとすると、この場合にも、302 号室・304 号室および 203 号室の住民の迷惑になっているといえそうです。

山下の発問 2 への解答

303 号の住民は、302 号・304 号・203 号の住民に迷惑をかけていると思います。

そう考える理由として、

①白い粉が鳥の餌だった場合、ハトが必ず来ます。すずめにも餌をあげているつもりでも、ハトが来ます（これ、ほんとです）。ハトは駆除されるほど悪影響を及ぼすことがあります。糞による汚染・悪臭・金属の腐食、電線への巣作りによる停電の恐れ、感染症、鳴き

声による騒音などなど、203 号・302 号・304 号の住民に限らず、迷惑をかけると思います。

②白い粉が違法薬物だった場合、風向きによっては 302 号・304 号・203 号の住民が吸い込んでしまう可能性があります。洗濯物にも付着します。無意識のうちに違法薬物を摂取させられるなんて、迷惑極まりありません。——ということで、「迷惑をかけている」が解答です。

ふたりとも、迷惑の具体的な例をあげて「迷惑になっている」という結論を導いています。大山と山下では、「撒かれている白いもの」についての判断が分かれていました。しかし、ふたりとも自分の判断に基づいた答えだけでなく、相手の判断にも基づいた答えもまとめてくれています。ここでも協同学習が成立しています。私たちは「看図アプローチは協同学習のツールである（鹿内 2015, pp.15-18）」ということを主張してきました。このことは、絵図 1 を用いた場合にもあてはまることが確かめられました。

ここで初めて絵図 2 を呈示し、次の教示（教示 2）をしました。

教示 2

この絵図を描き込んでくれた石田さんに労いの言葉をかけてください。

本稿で用いている絵図も、全国看図アプローチ研究会専属アートスタッフの石田が制作してくれたものです。絵図 2 と上記教示は、この場面で生じる「迷惑の大きさを実感してもらう」ことを意図して用意したものです。この教示には、次の返信が届きました。

大山の教示 2 への返信

急に（絵図制作に）ご対応いただき、本当に大変だったかと思います。また、確認の絵図は、たくさんのお米を書くのが大変だったかと思います。本当にありがたく思います。

山下の教示 2 への返信

石田先生～～！鹿内先生のペースに合わせるの、大変だと思います（笑）
いつもありがとうございます～～～！！

石田への「辛い」を求める教示は、「描き込まれている」米粒の多さに着目させることを意図したものでした。これだけ多くの米粒が撒かれていることから、ここに集まるハトの多さが想像できるのではないかと考えたからです。山下は授業者役（鹿内）の意図からはずれたことを言っています。しかし、大山は米粒の多さに言及してくれています。これが対面の学びであったなら、大山の発言から、集まってくるハトの多さに気づいていくこともあるかと思います。ただ今回は、授業者役の目的が達成されたとは言い難い学習者役の反応でした。実際の授業をつくっていく時には、「辛い」の言葉をかけてください」という教示の出し方を検討する必要があると思います。

上記教示 2 に引き続き、次の教示 3 もしてあります。

教示 3

絵図に描かれた場所の近くに住んでいる住民が「自治会長（町内会長）」にあてた手紙を想像して書いてください。

この教示に応えた学習者役からの返信が以下の文章です。

大山の教示 3 への返信

自治会長への手紙

〇〇マンションの 3 階に住んでいる人が、餌をばら撒くので、たくさんのハトが集まってきて、困っています。このハトの鳴き声がうるさいですし、糞をハトがするので、匂いもすごくて大変困っています。自治会の力で、何とか止めさせていただけないでしょうか。

山下の教示 3 への返信

自治会長さま

日頃からマンション住民のために色々ご尽力いただき誠に感謝申し上げます。先日も、マンションのエントランスの異臭騒ぎにご対応いただき有難うございました。さて、最近、決まった時間にハトがマンション入り口付近に集まるようになり、不思議に思っていましたら、どうやらマンション住民の方の誰かがハトに餌をあげているようです。ハトは感染症やアレルギーの引き金にもなりますし、ハトの糞による異臭も発生します。マンションの安心・安全な暮らしのためにも、一度その様子をご確認いただき、ご対応いただければと思います。なお、餌を与えているのは 3 階に住んでいる方の方です。お忙しいとは思いますが、どうぞよろしくお願いいたします。

ふたりとも、この場面で起こっている社会的迷惑行為については実際の状況に近い内容で把握できています。そこで、「自治会長及び自治会は、絵図 3 のような対応を取りました。」という設定にして、絵図 3 を呈示しました。さらに次の課題（課題 1）も出しました。

課題 1

ここまで把握できた状況をもとに、法学の専門家への質問を考えてください。「困りました、どうしたらいいのでしょうか」のような漠然とした質問は不要です。法学的な判断が必要になるような質問を考えてください。

大山は法学の専門家ですから、この課題の解答者からはずしました。代わりに、本稿の共著者石田に解答してもらいました。石田は絵図制作に携わっていたため、ここまでのやりとりからははズれてもっていました。ただし、ここまでのやりとりは CC メールを通じて把握しています。石田が出してくれた質問は以下です。

課題 1 に対する石田の質問

【質問 1】

この看板を設置しても、“餌やり男”が見てくれるか、実際に餌やりをやめてくれるかわかりません。見て見ぬフリをされるかもしれません。そこで、どうしてもやめてくれない場合、どれくらいの期間経過したら訴えられる、ということはあるですか。そもそも訴えることができますか？

【質問 2】

（訴えられるとして）餌やり男は「そんな看板知らん」などと、しらを切るかもしれません。この看板や周辺住民の声、はたまた大量に残された餌やハトによる被害の映像や写真は証拠として認められますか？

【質問 3】

看板の文言に「ただちにやめないと法的措置に移ります」のようなことを書いても良いのでしょうか？より強い警告になるように思いました。

社会的迷惑行為を心理学的に分析する場合、行為者（迷惑行為を行う人）と認知者（ある行為を見て不快になる側）に分けて考えるのが一般的です（例えば北折 2017）。石田が出してくれた 3 つの質問は、認知者側に寄り添える人なら知りたくなることばかりだと思います。「知りたくなる」という、この動機を活用した授業展開に、これらの質問をつなげていくことができると思います。

一方、山下は少し変わった反応を送ってきました。

課題 1 に対する山下の反応

“ここまで把握できた状況をもとに、法学の専門家への質問を考えてください。「困りました、どうしたらいいのでしょうか」のような漠然とした質問は不要です。法学的な判断が必要になるような質問を考えてください。”

——上記の意味が分かりません。

「法学的な判断」が必要になるような事象

が起きているのでしょうか？自治会への連絡もして、看板も立てていて、何か問題が起きているのでしょうか？「困ったことが起きている」ということが前提なののでしょうか？

？？？

山下は法律のド素人ですので、そもそも「法学的な判断」自体も、よくわかりません。。。。すみません。。。。可能でしたら、もう少し発問を「分かりやすく」していただけると助かります。。。。

看図アプローチは、このようなイレギュラー反応も大歓迎です。しかし、山下のこの反応に授業者役として対応するためには、少し社会心理学の知識が必要です。まず使えそうなのは、原田他による次の指摘です。「社会的迷惑行為を行う者には、迷惑行為を迷惑と認知せずに行う者と、迷惑を認知して行う者との 2 つのタイプが存在（原田他 2009,p.122）」します。山下の反応には、迷惑行為に対する認知の違いが反映されているのかもしれませんが。

もうひとつ、北折（2017）の分析も参考になります。北折は、「迷惑行為をとがめられたときの反論」を 6 つに分類しています。そのうちの 4 つが、山下の反応理解に使えそうです。それを載せておきます。

1. 「法律に違反しているわけではない、何も間違ったことをしていない」というパターンの反論。
2. 「誰の迷惑にもなっていない」という形の反論。
3. 「みんなやっているのに、どうして自分だけがとがめられるのだ」という反論。
4. 自身の迷惑行為は重大なことではない、他にももっと重大なことがあるではないかという形の反論。

（北折 2017,pp.16-18 より抜粋）

このような原田他（2009）・北折（2017）の指摘を考慮して、次のような表現で課題を出し直

しました。

山下への再課題

多分、山下先生は餌を撒いている本人なのではないかと思います。違っていたらすみません。餌を撒いている人の立場からの質問でもいいです。

このような表現にしたら「これなら考えられます!! (笑)」という爽やかな返信が届きました。その返信には、次の3つの質問も書かれていました。

再課題に対する山下の質問

【質問 1】

「は～～～（怒）?! 誰がこんな看板たてたんだ!! そもそもこんな看板たてる権利あるのか?? 責任者は誰だ!!! 責任者呼んで来い!!!」（かなりの立腹）

【質問 2】

「餌を撒いただけで迷惑行為になるのか? なるはずないだろう??? 俺は善意でやってやってるんだ! だいたい、ハトに餌やり禁止とか、法律で決まってるのか? ハトに餌やると迷惑って www ケケケケ!! そもそもそんな法律はないはずだぞ!」（ちょっと呑みでる感じで話している）

【質問 3】

「俺は週に 3 回しか餌を撒いてないんだ。お前らは毎日ペットに餌をやってるが、俺は 3 回だけだ! 週に 3 回だけしかやってないのに、迷惑行為になるのか? あ?!」（ちょっと冷静に話し始めたものの、最後は怒り始めた感じ）

これらの山下の反応は、授業づくりのために大切なことを教えてくれています。まず、社会的迷惑行為の行為者の立場をとらせた方が考えがすすむ人がいるということです。また、そのような人たちの考え方を理解するために、社会心理学者が行った「社会的迷惑行為をとがめられた時の反論分類」は役に立つということです。実際、山下が

出してくれた「質問」は、質問というよりは、社会的迷惑行為をとがめられた人の反論に似ています。

ここまで、社会的迷惑行為を教材にした看図アプローチ予備実践は順調にすすんできました。ところがここでちょっとしたハプニングが起こりました。学習者役をしてくれていた大山が、授業者役（鹿内）が用意した教材のネタ元をつきとめてしまったのです。これはすばらしいことです。大山は主体的に深い学びをしてくれたのですから。また、鹿内が用意した教材も、主体的学びを引き出す力をもっていたということを示すエピソードにもなります。ただ、ネタ元を知ってしまった大山にこのまま学習者役をやらせようわけにはいきません。本番の授業づくりのためにチェックしておきたい項目もほとんどチェックし終わったところでもありますので、今回制作した絵図を活用した看図アプローチ予備実践はここでひとまず打ち止めにすることにしました。

次章からは本番授業で活用できそうな資料づくりをしていきます。

IV. 授業資料

大山（2021）は、看図アプローチと講義法の組み合わせを提案しています。ここでは、看図アプローチで動機づけたあとに行う講義法のバリエーションについて考えていきます。

現在は講義もオンラインで行うことが多いと思います。オンライン授業にのせやすい、講義のバリエーションとして、教員と学生の質疑応答や対話をイメージした、読み物を試作してみました。それが、以下に載せる「大山教授と学生の質疑応答・対話」です。

この授業資料を作成するにあたって、まず最初に「質疑応答・対話」形式ではない普通の説明文を大山に書いてもらいました。それをもとに鹿内が「質疑応答・対話」形式の資料にアレンジしました。したがって、この授業資料に関する文責は大山にあります。

「大山教授と学生の質疑応答・対話」本文

大山教授

それでは皆さん、ここまでのところで、いろいろ質問したいことや確認したいことが出てきたと思います。初歩的なことでも発展的なことでも、何でも構いませんから、皆さんからの質問を受け付けたいと思います。どなたからでもどうぞ。

学生 S

はい。まず、この状況を見ていると、ハトへの餌やりをやめさせたいと思っている住民は多くいるのだと思いました。看板等をお願いしてもやめてくれないのですから、法的手段に訴えてでも「やめさせたい」のではないかと思います。こういう事例で、住民は餌やりをやめさせる法的手段をとれるものなのでしょうか。

大山教授

「そもそも、餌やりをやめさせる法的手段をとれるか。」いい質問ですね。結論から言えば、法的手段をとることはできます。これまでの裁判例では、騒音・震動・悪臭・日照妨害などが差止請求の理由として認められています。

学生 S

法的手段をとれるのですね。それでは、ハトの餌やりが原因になって裁判がなされた前例はあるのでしょうか。

大山教授

前例はあります。新聞報道もされた事例なんかは、わかりやすいと思います。新聞の書誌情報（注 1）はあとで教えます。まず、概要を説明しますね。この事例は A さんと B さんとの間で起こったことです。A の家と B の家は、幅 4 メートルの道路を挟んで向かいあって建っています。A が自宅の前でハトに餌をやり続けていたために、B の家にもハトがとまるようになりました。そのために、大量の糞で B の家が汚されることになり、屋根や雨樋が劣化し始めました。B の家では洗濯物も干せなくなっていました。B は「不衛生で病気の原

因になるから餌やりはやめてほしい」と A に伝えました。しかし A は B の申し入れを一顧だにしませんでした。それで、たまりかねた B は A に対して裁判を起こしたのです。

学生 S

そうなんですか。B さんの気持ちはよくわかる気がします。それで結果はどうなったのですか。

大山教授

大阪地裁は、A に対して、B の家の周囲 30 メートルでハトへの餌やりを差し止めることと、216 万円の損害賠償を支払うことを命じる判決を出しました。

学生 S

へえー、損害賠償まで認められたのですね。この判決の根拠となる法律は「民法」でいいですか。

大山教授

ハトへの餌やりに限らず、損害賠償請求に関しては民法 709 条が根拠になりますね。

学生 S

民法 709 条ですね。ちょっと条文を確認してもいいですか。（間）ああ、出てきました。これですね。「第 709 条、故意又は過失によって他人の権利又は法律上保護される利益を侵害した者は、これによって生じた損害を賠償する責任を負う。」だいぶ理解できてきました。先生、ありがとうございます。でも先生、民法 709 条は「損害賠償」に係る規定ですね。ハトへの餌やりを差し止める根拠も、やはり民法ですか。

大山教授

はい、といっても、少し説明が必要ですね。民法という法律のことを民法典といいます。このような場合に差し止めを認める明文の規定は、民法典にはありません。詳しいことは債権各論などの授業で学ぶことになりますが、民法 710 条では「身体、自由若しくは名誉」のような人格に関わる利益を保護しています。この規定に現れている人格に関わる利益を保

護する民法典の精神などを基に、判例・学説は「人格権」という権利を認めています。そして、現在では、人格権が侵害されたことを理由に、そのような侵害行為を排除すること、すなわち、侵害行為の差止めを認めるようになったのです。

学生 S

明文化された規定がないんですか。それに「人格権」。少しくんがらがって来ました。

大山教授

説明を複雑にしてみましたね。複雑つながりで言うと、この事例はさらに複雑な事情が絡んでいるのです。

学生 S

えっ、どんな事情ですか。そっちの複雑な事情には興味あります。

大山教授

実は、A が餌やりを始める前に、B が自宅を 3 階建てにしていました。これにより A 側に日照障害・電波障害が生じていたようです。その仕返しとして A がハトに餌を与えていたと裁判所は認定しています

学生 S

それを聞くと、なんか A さんに同情を感じてしまいますね。で、裁判所が認定したのは「日照障害・電波障害が生じていた」ということですか、「仕返しとして A がハトに餌を与えていた」ということですか。

大山教授

いい質問ですね。判決文そのものが判例を扱う雑誌やデータベースに掲載されていなかったの、新聞の記事しか資料がなかったのですが、新聞記事によると、裁判所は、両方を認定しているようです。

学生 S

そうなんですか。日照障害も電波障害も認定されているのなら、A さんも裁判起こしたら勝ちますね。あっ、先生、私ばかり質問してしまってますみません。

大山教授

いえいえ、大丈夫ですよ。追加の説明は「ハト等への餌やり補足資料」（後掲）に載せておきますから、そちらも参考にしてください。

（注 1 読売新聞 2010 年 3 月 13 日朝刊 39 面）

ハト等への餌やり問題補足資料

この資料も講義をオンラインとする時のバリエーションとして作成しました。餌やりは、ハト以外に対する小動物でも、社会問題化しています。これらの社会的迷惑行為と法との関連についての状況を大山に概観してもらいました。この節も大山の文責によって執筆しています。補足資料本文を以下に載せておきます。

ハト等への餌やり補足資料

野良猫やハト・カラスへの餌やりについてトラブルになることが増えているようです。餌やりをする人は動物愛護の気持ちで餌をあげている一方で、餌やりのために野良猫などが多数集まってきて、そのために糞尿による被害や鳴き声などによる騒音による被害が生じている、と周辺住民から苦情が述べられることが多くなっています。

後に述べるように、餌やりの問題も法で対処する方向が見られるようになりました。動物愛護や管理の問題が単なる「モラルの問題」ではなく「法の問題」になってきていることが指摘されています（青木 2011, p.8）。餌やり行為についても、このことが当てはまるようです。

1. 条例や法律による対処

飼育していない動物に餌をあげる行為自体を禁止していないものの、周辺の生活環境に悪影響を及ぼすような餌やりを規制する法規範はあります。2008 年の荒川区が最初だったといわれていますが、複数の市区町村で、周辺の生活環境に悪影響を及ぼすような餌やり行為に対して、市区町村長が指導・勧告・

命令をできることを条例で定め、命令違反に対しては過料（義務違反に対して課されるもの。刑罰ではない）や罰金刑（刑罰）を科すなどの制裁を定めています。

さらに、カラスなど特定の動物に対し餌をやることを禁止している条例も複数あります（各自治体の条例の内容については、地方自治研究機構（2021）を参照）。

餌やり行為の問題も今まではモラルなどでひどい問題となっていなかったようですが、現実の問題として放置することができないほど社会問題化し、一部で深刻な事態が生じていたので、つまり、モラルで対応できなくなったので、条例という法規範が作られるようになったのです（京都市の条例に関する内容については藤島（2015, p.59）参照）。

そして、国のレベルでも、動物の愛護及び管理に関する法律が 2019 年に改正され、餌やり行為により周辺的生活環境が損なわれているときには、都道府県知事（政令指定都市の場合には、市長）が、餌やり行為をする人に対して指導・勧告・命令をすることができるようになりました（同法 25 条）。この命令に違反すると、50 万円以下の罰金に処せられます（同法 46 条の 2）。

もっとも、周辺的生活環境に悪影響を及ぼすような餌やり行為を罰則付の条例で規制する自治体においても、違法かどうかの線引きは難しいことがいわれています（日本経済新聞 2020 年 9 月 8 日夕刊 9 面）。

また、このような条例が一人歩きして、条例によりすべての餌やり行為が全面的に禁止されているとの誤解が市民の間に生じて、いわゆる「地域猫」活動で適正に餌をやっている人に対して恐喝・つきまといがなされた事案も発生しています。この事案については、恐喝などをしたとされる人が訴訟でまったく争わなかったこともあり、このような恐喝などをした人に対して損害賠償をするよう命じ

られています（京都地方裁判所平成 29 年 3 月 23 日判決〔消費者法ニュース 112 号 336 頁掲載〕、朝日新聞 2017 年 12 月 21 日朝刊 29 面も参照）。

2. 被害を受けている市民から餌をやっている人への差止めの請求など

周辺の住民から餌をやっている人に対しては、周辺の住民が受忍すべき限度を超えているならば、(1) 餌やりをしないように求める差止めの請求や、(2) 餌やりのため集まってくる猫・ハト・カラスなどの糞や鳴き声などにより生じている損害の賠償の請求（民法 709 条）をすることができます。

野良猫への餌やりのために、周辺住民に糞尿による被害が生じた場合に、餌やり行為をした人に対して糞尿による損害を賠償するよう命じた判決も複数あります。神戸地方裁判所平成 15 年 6 月 11 日判決〔判例時報 1829 号 112 頁掲載〕は、近くに猫嫌いの人がいて、自分が野良猫に餌を与えていることによって付近に野良猫が集まるようになり、その結果として野良猫の糞尿により猫嫌いの人が大きな不快感を味わっていることを認識できる場合には、野良猫への給餌を中止すべきと判断しています。この事件では、野良猫への餌やりを止めることなどを求めて被害を受けた住民が民事調停の申立をしたことに対して、餌やり行為をしていた側から嫌がらせ行為等がされている事情もあります。福岡地方裁判所平成 27 年 9 月 17 日判決〔裁判所ウェブサイト掲載〕は、保健所から行政指導を受けた後も野良猫への餌やりを続けていた場合に、糞尿被害を防ぐため餌やりを中止するか、室内飼育を行うなどの措置を執るべきだったと判断しています。

また、ハトへの餌やりについても、新聞報道（読売新聞 2010 年 3 月 13 日朝刊 39 面）によれば、A の家と B の家とが、幅 4 メートルの道路を挟んで向かいあっていた。A が

自宅の前でハトに餌をやり続けていたために、B の家にもハトがとまるようになった。そのために、大量の糞のために B の家の屋根・雨樋が劣化し、B が洗濯物も干さなくなった。B が不衛生で病気の原因になると A に言ったのに、A は一顧だにしなかった。このような事件で、大阪地裁は、A に対して、B の家の周囲 30 メートルでハトへの餌やりを差し止めることと、216 万円の損害賠償を支払うことを命じる判決を出したとのです。もっとも、B が自宅を 3 階建てにして、そのために A 側に日照障害・電波障害が生じていたようです。その仕返しとして A がハトに餌を与えていたと裁判所は認定しています。

ただし、ちょっとくらい騒音がしたり、悪臭がしたからといって、直ちにその原因となる餌やり行為を止めるよう求めたり、損害賠償を求めることができるわけではありません。そうでないと、日常生活も含めた活動が一切できないことになりかねないからです。騒音や悪臭などについて、被害者が我慢しなければならない限度（受忍限度）を超えていると判断された場合に、原因となる行為（ここでは、餌やり行為）の差し止めや損害賠償を求めることができます。受忍限度を超えているかどうかの判断では、周囲の環境や行為の態様なども考慮の対象とされます。

なお、訴訟で餌やり行為の差し止めを認める判決が下されても、その判決を実行する方法は、間接強制といって、例えば、判決に違反して餌をやるごとに 1 回あたり 5 万円を払わせるような内容になります。違反して餌やりを続けると、支払わなければならないお金が増えます。通常は、お金を払いたくないので、違反をしなくなることを狙っていくという方法によります。このため、餌をやっている人が非常に大金持ちで、お金を払うことができる限り、判決が出ても、餌やりを続けることができてしまいます。確かに、お金持ち

ならば、違反行為に対して支払う額を高く定める、言い換えれば、違反すると痛手になる額を定めるのですが、違反している人がお金を払うことができる限り、限界があります。

3. マンションの住民が餌をやっている場合のマンションの管理組合の措置

分譲マンションの住民が餌やり行為をして、その結果としてマンションの他の住民の迷惑になっているならば、管理組合が訴訟を提起した上で、最終的には餌やり行為をする人をマンションから追い出すことができます。

区分所有者（分譲マンションの専有部分の所有者）は、区分所有者の共同の利益に反する行為（共同利益背反行為）をしてはならないとされています。区分所有者から専有部分を借りている人についても、同様に共同利益背反行為をしてはならないとされています（建物の区分所有等に関する法律 6 条）。この義務違反に対しては、管理組合は、総会での賛成に基づいて、違反行為の差し止め、違反する者の専有部分の使用の一時禁止、それでも問題が解決しないときには違反者の専有部分の競売や、違反者が専有部分を借りている人の場合には、専有部分を借りて使用するための契約の解除と明け渡しを請求する訴訟を提起することができます（建物の区分所有等に関する法律 57 条から 60 条）。

タウンハウスの区分所有者が野良猫へ餌をやっていた場合に、タウンハウスの敷地内でのネコの餌やり行為の差し止めを認めた判決もあります（東京地方裁判所立川支部平成 22 年 5 月 13 日判決〔判例時報 2082 号 74 頁掲載〕）。動物飼育禁止条項・迷惑行為禁止条項が管理組合で定められていた事例ではあるけれども、糞尿被害等があるならば、このような条項が定められていなくても、餌やり行為の差し止めができと考えられています（弁護士篠原みち子先生のマンション管理お役立ちコーナー 第 10 回『生活ルール上のトラ

ブル対応について』 http://kanrikyo.or.jp/oyakudachi/vol10_2410.html [2021.8.7 閲覧]）。

区分所有者がバルコニーで野鳥への給水器等をおいていた場合に、その行為の差止め、専有部分の使用禁止、さらには、専有部分の競売が認められた事例もあります（東京地方裁判所平成 24 年 12 月 14 日判決〔判例集未掲載〕）。ただし、この事案では当該区分所有者が他にも共同利益背反行為を多数行っていた事情もありました。

区分所有者ではなく、専有部分を借りている人が、ベランダでハトへ餌をやっていてやめない場合に、その人と区分所有者との専有部分を使用するための契約を解除し、その人に対して専有部分の明け渡しを命じた判決も、あります（東京地方裁判所平成 7 年 11 月 21 日判決〔判例タイムズ 912 号 188 頁、判例時報 1571 号 88 頁掲載〕、東京地方裁判所令和 2 年 1 月 30 日判決〔判例集未掲載〕）。

V. 今後の課題

最も重要な課題は、本稿で蓄積してきた知見をいかした本番授業を設計し、実践してみることです。それも様々な学習者に実践する必要があります。法学を専攻する学生・将来社会的迷惑行為の指導に携わる可能性が高い教育学部の学生・社会的迷惑行為の行為者にも認知者にもなり得る小中高大生ならびに社会人、等々。学習者層は様々です。各学習者層の特性に応じて授業設計を調整していく必要もあります。その様々な調整も含めた授業モデルをつくっていくことが課題になります。

社会的迷惑行為と法との関係については、さらに授業づくり研究をすすめていかなければなりません。放置自転車・路上喫煙・河原でのバーベキューとそれに伴うゴミ不法投棄、等々。社会的迷惑問題は数多くあります。それらを目にするた

びに「日本人は劣化している！」と強く思います。例えば札幌市は「札幌市たばこの吸い殻及び空き缶等の散乱の防止等に関する条例」を制定しました。この条例に基づき美化推進重点区域を定めて「美しいまちづくり」を推進しています。美化推進重点区域ですら路上喫煙・歩きタバコ・吸い殻のポイ捨てが後を絶ちません。

奈良県天川村では 2017 年に「天川村をきれいにする条例」を制定しました。この条例では、例外とされた場所以外でのバーベキューが禁止されています。それにもかかわらず村外から天川村に来てバーベキューをする人が絶えません。さらにそういう人の多くは、河原にゴミを不法投棄していきます。このような迷惑行為を減らしていく、法学からの有効なアプローチが求められています。

社会的迷惑行為の多くは、目に見えるかたちで行われています。ビジュアルテキスト化しやすい現象です。その改善に看図アプローチが貢献できることが多いテーマでもあると思います。「ハトへの餌やり」以外にも看図アプローチ法学教育プロジェクトが取り上げていくべき課題はたくさんあります。

引用・参考文献

- 青木人志 2011 「現代日本社会におけるペット問題と法 我が国の動物法はいまどこにいるのか」『法律のひろば』64 巻 8 号 pp.4-10
- 青木人志 2020 『法律の学び方』 有斐閣
- 淡路剛久 2001 「人格権・環境権に基づく差止請求権」『判例タイムズ』1062 号 pp.150-157
- 地方自治研究機構 2021 「猫に関する条例と動物への餌やり禁止に関する条例」 http://www.rilg.or.jp/htdocs/img/reiki/006_wildcat.htm (2021.7.14 閲覧)
- 藤島光雄 2015 「京都市動物との共生に向けたマナー等に関する条例（下）——動物愛護と餌やり禁止——」『自治実務セミナー』642

- 号 pp.56-61
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和 2009 「自己制御が社会的迷惑行為および逸脱行為に及ぼす影響—気質レベルと能力レベルからの検討—」『実験社会心理学研究』第 48 巻第 2 号 pp.122-136
- 伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀・鹿内信善 2010a 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅲ）—『景観行政論』導入部分の追実施—」『道都大学紀要美術学部』第 36 号 pp.11-19
- 伊藤裕康・石川清英・伊藤公紀・石田ゆき・鹿内信善 2010b 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅳ）—『花時計』を教材とした『景観行政論』の追実施—」『道都大学紀要美術学部』第 36 号 pp.21-46
- 伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀・鹿内信善 2014 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅹ）—『産業景観』を教材とした『くらしと景観』授業の追実施—」『道都大学紀要美術学部』第 40 号 pp.57-67
- 北折充隆 2017 『ルールを守る心』サイエンス社
- 窪田充見 2018 『不法行為法〔第 2 版〕』有斐閣
- 箕輪さくら 2020 「野良猫問題に対する行政の関与」『自治総研』通巻 503 号 pp.46-57
- 森田果 2020 『法学を学ぶのはなぜ？—気づいたら法学部，にならないための法学入門—』有斐閣
- OECD 邦訳 2018 『社会情動的スキル 学びに向かう力』明石書店
- 大山和寿 2021 「看図アプローチを用いた，民法についての事前学習会の実践—講義式などの授業での看図アプローチの活用の可能性—」『青山ローフォーラム』第 10 巻第 1 号 pp.1-30
- 大山和寿・山下雅佳実・石田ゆき・鹿内信善 2021 「看図アプローチを活用した法学における協同学習実践—民法を中心とした保育に関する問題を題材として—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』8 号 pp.23-40
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』ナカニシヤ出版
- 鹿内信善 2018 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり（Ⅰ）—F 校に対する看図アプローチの紹介活動—」『福岡女学院大学大学院紀要発達教育学』第 5 号 pp.1-7
- 鹿内信善・伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀 2009a 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅰ）—『景観行政論』導入部分の授業づくり—」『道都大学紀要美術学部』第 35 号 pp.11-19
- 鹿内信善・伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀 2009b 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅱ）—『花時計』を教材にした『景観行政論』の授業づくり—」『道都大学紀要美術学部』第 35 号 pp.21-41
- 鹿内信善・伊藤裕康・石川清英・石田ゆき・伊藤公紀 2013 「ヴィジュアルテキストの読解指導を取り入れた大学授業の改善（Ⅸ）—『くらしと景観』と『まちづくり概論』の接続—」『道都大学紀要美術学部』第 39 号 pp.75-89
- 鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実 2021a 「看図アプローチの法学教育への活用—『民法』授業開発のための予備的検討—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』7 号 pp.19-32
- 鹿内信善・大山和寿・石田ゆき・山下雅佳実・川俣沙織 2021b 「看図アプローチの法学教育への活用（Ⅱ）—学習指導要領の枠組の中での活用可能性の検討—」『全国看図アプローチ研究会研究誌』9 号 pp.20-29
- 山本敬三 2007 「人格権」内田貴・大村敦志編『民法の争点』有斐閣 pp.44-47
- 横山美夏 2017 「義務違反行為の停止（1）」鎌

野邦樹・花房博文・山野目章夫編 『マンション法の判例解説』 勁草書房 pp.122-123
吉田俊和・安藤直樹・元吉忠寛・藤田達雄・廣岡秀一・斎藤和志・森久美子・石田靖彦・北折充隆 1999 「社会的迷惑に関する研究（1）」『名古屋大學教育學部紀要 教育心理学科』 46 巻 pp.53-73

謝 辞

本研究を行うにあたり、青山学院大学法学部附置判例研究所研究プロジェクト「続・法学における講義の改善に関する研究—学生が能動的になるような工夫の探求」の研究費をあてました。

2021 年 8 月 27 日受付

2021 年 8 月 30 日受理

編集後記

本研究誌の願いは「現場に届ける」です。今号も、最も現場に届けたい実践を巻頭論文にすることができました。茅野徑子他論文です。全国看図アプローチ研究会としては取り組みが手薄だった英語教育についての実践です。看図アプローチや看図作文の可能性を大きく広げてくれる論文です。一読ください。

「看図アプローチ法学教育プロジェクト」も順調に動いています。このプロジェクトが動き始めて、まだ半年弱ですが、探究したいことが次々と出てくるので、論文も次々と生まれてきます。本号では2編発表しています。コロナの感染状況が落ち着かないので実際の授業実践ができていません。しかし、本番の授業実践を行う前に確認しておきたいことがたくさんあります。それらを2編の論文に「研究ノート」としてまとめておきました。

「看図アプローチの法学教育への活用（Ⅲ）—社会的迷惑行為を題材にして—」を脱稿後、共同研究者の大山和寿から次のようなコメントをもらいました。

「鹿内先生のご論旨は、法のやれることや法のなすべきこととその限界を学習者に考えさせる授業開発ということだったのかもしれませんが、漫然と読んでしまうと、法に万能感があるお考えのように受け取られかねません。この点が気になりました。」

こういう「気になったところ」が次の発展への手掛かりになります。「看図アプローチの法学教育への活用」研究はさらに発展していきます。

文責 鹿内信善

===== 全国看図アプローチ研究会研究誌 9 号 =====

発行年月日 2021 年 8 月 31 日

編 集 「全国看図アプローチ研究会研究誌」編集委員

石田 ゆき

伊藤 公紀

鹿内 信善 *

萩尾耕太郎

山下雅佳実

渡辺 聡

(* 印は編集代表)

発 行 全国看図アプローチ研究会

kanzu-approach.com



事務局 長 山下雅佳実 (中村学園大学短期大学部)

編集長・DTP 石田ゆき