

琉球大学学術リポジトリ

世界づくり・自分づくりを励ます授業と自主的学習
活動の創造

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/1083 |

世界づくり・自分づくりを励ます授業と 自主的学習活動の創造

藤原 幸 男*

Creation of Teaching and Voluntary Learning Activities
by which Self Formation and World Formation are
Encouraged

Yukio FUJIWARA
(Received on October 29, 1993)

Summary

Today, learning is separated from self formation and world formation. Against this situation, teaching and voluntary learning activities by which self formation and world formation are encouraged is pursued. In this paper I examined investigative learning activity and group formation. And I examined various learning activities and the formation of learning collective in global education.

1 世界づくり・自分づくりと結びつかない 「学習の現在」

こんにち学校生活が時間的に多忙化し、教育内容の量が多く進度が速まるにつれて、子どもは精神的にゆとりがなく、追い込まれたという感情を強く抱いている。子どもにとって、日々学ぶ内容が多く、ともかく必死でついていかないと落ちこぼれてしまう。自分というからだ=主体をどこかにおいて、当面の学習対象に立ち向かい、操作方法と知識を記憶し、習熟することに力を注いでいく。これが、子どもの生きる知恵である。このような学習の処理こそが、当面の進学競争にも勝ち抜く方法なのである。(1)

自分というからだ=主体を開き、自分づくりを行うのは、個人的な趣味の世界のなかにおいてで

あり、そこへの没頭に生きがいをみいだす。「自分にとってだいじなことは趣味にしておきたいし、他人に対して見せる（見せなければならない）知識とは別物でなくては困る」という「使い分け」が生じ⁽²⁾、知識の習得から自己=主体を分離してのぞむという学習観が定着し、学習は生き方から切断されたところに存在している。

本来、子どもは学習をとおして「想像力をはたらかせて『もの』や『こと』についての体験や印象を複合して、たえずイメージをつくり出し、作り替えながら『内的な世界』——『現実についてのモデル』——を構成していく」のであり、「外界の『もの』や『こと』だけでなく、外界と内的世界をつなぐ自分自身のからだ、さらには内的世界としての認識」としての「世界」を構成してい

* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

く。⁽³⁾ 世界づくりをおこない、世界づくりを介して生きる意欲・見通し・展望を開いていき、意識的主体として自己を形成していく。つまり自分づくりをおこなっていくのだが、前述のような学習処理ではそうならない。「いくら学んでも、世界を意識化することも、それを意識化する自己を確立することもできないで終わる」し、「学びをとおして世界と自己の主人になっていくことがなく、ますます支配の傘のなかに閉じこめられていく」ことになる。⁽⁴⁾

多くの子どもはいつ落ちこぼれるかわからないという不安にとらわれ、競争的学習観にこだわっている。その意味では、学習は生き方と密接につながっている。しかしそこでの生き方は、受験という閉鎖的世界のなかでの競争的生き方にとどまっています、競争や競争的学習観それ自体を対象化してみつめなおし、自己の生き方をきたえていくにいたっていない。ここに、受験的閉鎖世界を対象化し、それとはちがった世界をえがき、それとつきあわせて自己の生き方を模索・確立していくことが重要な課題となる。

また、競争的・排他的な学習関係が自己の表出と確立を妨げている。子どもたちは学校知・制度知の学習をとおして、「支配と服従」「抑圧と被抑圧」の観念を学びとっている。「自己を卑下し、自分のものの見方・感じ方・考え方を無価値なものとして抹殺するようになっていく」のであり、「学びのなかで自己をますます失っていく」のである。⁽⁵⁾

世界づくり・自分づくりのためには、競争的・排他的学習関係を変革し、共同的关系をきずくことが必要になる。学習集団のありようが問われてくる。授業の内外をとおして自主的・共同的学习活動と学習集団をどうつくりだしていくかが課題となる。

こうして、世界づくり・自分づくりと切り結ぶ学習をつくりだし、世界づくり・自分づくりを励まし促進することが、今日における学校教育の大きな課題となってきた。この課題にせまる教育実践研究の模索が近年行われてきている。私のみる限りでは、この課題に精力的に取り組んでいるのは、全国進路指導研究会（略して、全進研）全国生活指導研究協議会（略して、全生研）、な

らびに全生研と兄弟関係にある全国高校生活指導研究協議会（略して、高生研）である。

全進研は中学生の進路観の形成を中心として取り組んでいる。「偏差値」など進路・進学をめぐる起こる現象のなかに凝縮されている能力主義や競争原理を対象化して、中学生の学習課題とし、また地球環境・平和・人権など歴史的・人類的課題を学習課題として、授業内外で取り組んでいる。そのなかで進路をみずから切り開く力を形成しようとしている。⁽⁶⁾ 全生研は、主として80年代末より、グローバル・エデュケーションを中心として、小学生から中学生にいたるまで、受験的閉鎖世界とは違った現実世界を意識化させ、そのなかで世界づくり・自分づくりをおこなわせていこうとしている。全進研と類似しているが、全生研においては、小学生から中学生にいたるまでの発達過程を対象としており、また、文化（内容）論と組織（集団）論を統一的に追究していることに特徴がある。このような追究をとおして、これまでの教科・教科外の枠組み、学校と社会の関係をとらえ直し、学校を再生しようとしている。高生研は、高校生を対象として、全生研とほぼ同じ問題意識で取り組んでいる。⁽⁷⁾ 本論文では、全生研を中心とした動向を追跡し、この課題にせまる授業と自主的学習活動の創造の成果と課題を明らかにしたい。

2 地域を素材にした調査活動の組織化と班づくり —— 神保映の実践的試み ——

全生研の「授業と学習集団」に関する研究は、『学級集団づくり入門・第二版』（1971）で定式化されて以来、教科内容・教材分析・指導言研究が主軸であり、教科内容・教材分析・指導言研究に従属した形で学習集団が問題にされてきた。とくに1970年代後半から1989年まで、夏の全国大会における「学習集団」分科会では、分科会基調論文の主軸は教科内容・教材分析・指導言研究であり、その素材として国語の授業が多くとりあげられ、「構造読み」という特定の読み方指導を中心として、教材分析と発問・問答が検討された。ここでは、学習集団の問題は「教科内容」の指導に従属した「学習形態」ないし「集団の動かし方」を意味するにとどまり、学習集団の問題を独自に

追究していくという視点が弱かった。⁽⁸⁾ 上記の問題にひきよせれば、子どもの世界づくり・自分づくりとの切り結びという視点が弱かったといわざるをえない。

これに対して神保映は、1986年の「実践記録」（「社会科地域学習で動き始めた班長たちの“班づくり”」）において、地域にこだわった学習の組織化という視点から、「授業と学習集団」の問題を授業時間の外に枠を広げながら独自に追究していった。小学校4年の社会科地域学習で、教材研究のための地域調査を発端として、子どもの興味・関心をよびおこして、放課後での任意参加の班活動による調べ学習を生みだし、予想以上の成果をもたらしたというものである。意図的に追究したものではない。とまどいを感じながら、結果的に、授業と教科外学習活動の関連をうまく創りだしている。ここに、こんにち提起されている「授業と学習集団」の新しい展開の端緒がみられる。以下に、その実践を要約して紹介しよう。⁽⁹⁾

社会科地域学習において、教科書では「便利なくらしをささえるもの」として「水道」「電気」「ガス」が並列的に提示されていた。これに対して神保は「水道」にこだわり、「水道」を軸として教育内容をくみかえていく。学区を調査し、情報を集めていたところ、小学校の近くで発掘されている遺跡から古井戸が発見された。さらに、現在国府津地区に合併されている旧田島村に二箇所の簡易水道組合があったことを知って、このことを素材にして、「村民たちの談合により水道組合を結成し、水道の仕組みを簡易に教えられる」と考え、学区調査に入ったのである。

神保が学区を調査しているところを子どもにみられ、そこで子どもにも古井戸調査の協力をお願いしていく。こうして、自主的・自発的な「四年三組ちびっ子調査隊」が誕生する。学区調査と平行して、学区を素材とした社会科地域授業は進んでいく。「国府津の人たちはどのようにして飲料水を確保してきたか」という学習箇所、川の上流を調べてみようという声が出て、調査隊の一人は他の子どもにも働きかけて、放課後に班で調査に行こうと呼びかけた。他の班の子も行きたがっていた。塾や習い事に行っている子どもが多く、なかなか全員が行ける日がない。そこで、全員が

集まらなくてもよいから、集まれる人だけで調査をやり、三日間で調べてくることにした。班で調査箇所を分担し、取り組んだのだが、行くと約束してこなかった班員をめぐって班会議が開かれたり、メモしてこなかったために水を運ぶ土器をめぐって考えが対立した班がでたりした。このようなトラブルをとおして、班で活動するときの約束事が意識化されていった。

さらに、「つるべ井戸での水の汲み方」のところで、実際につるべ井戸でやってみたいという要求が出て、二人の子ども家でやるのだが、たくさんの人が希望して収拾がつかず、結局班長会の出番となった。神保に誘われて、班長会は、二箇所の井戸を有効に使用して、どの班も実験できるように時間配分した。いよいよ「田島簡易水道組合」の学習に入った。学年でその残存施設と石碑の見学に行き、そのあとで、もっと調べたいことをあげさせ、他の班の情報も取り入れながら班で取り組ませていった。それらの成果を生かすために、神保は班長会に、「田島水道物語を完成させ、父兄学級で公開しよう」という教師原案をだして、これに取り組ませていった。模造紙8枚を横に並べた年表が二週間後に完成し、父兄学級で公開したというものである。

以上の神保実践から学べることは、一つには、教科書教材を地域素材によってくみかえ、地域にねざした教材にしていることである。単元の構想、それにもとづく小単元の構想と、授業の核となる内容のくみかたを綿密におこなっている。学区素材を軸として教科内容の系統的すじみちが確定されていることに注目したい。地域素材の個性・具体性が子どもの追初心を呼び起こし、調べ学習を生んでいくのである。個性・具体性をもつ地域素材を調べ学習によって追究することをとおして、社会科教育のねらう普遍的認識が典型的に豊かに獲得されていく。この点で、社会科という教科の特質に応じて教科内容の指導を適切にくみかたてているといえる。⁽¹⁰⁾ 教育内容の指導の適切な構想を前提として、実践されているのである。

二つには、授業外での学区調査を子どもに協力してもらおうのだが、子どもはこの活動を探検ごっこ的にとらえ、取り組んでいるということである。「ちびっ子調査隊」という名称が示しているよう

に、この活動は子どもにとって「一種の冒険ごっこ」⁽¹¹⁾である。調査を素材としたギャングエイジにふさわしいごっこ活動として、子どもはわくわくしながら取り組んでいる。これは、まさに、自主的・自発的な教科外学習活動である。

三つには、自主的・自発的な教科外学習活動を背景として、授業での探究的学習活動が活発化し、放課後での任意参加の班活動が推進されていくということである。教師は教育内容・教材分析研究をもとに核心的発問をくみため、子どもに提示していく。教師の提示した発問に対して、さきの自主的・自発的な教科外学習活動を背景として、子どもたちからもっと調べたいという学習要求が生じ、放課後の調べ学習が生まれてきている。放課後の時間は、いくつかの問題をはらんでいる。放課後は一方では教師の指導の手をはなれる。班での取り組みとなると、子どもたちだけでうまくやれるのか不安である。班活動の未熟さを考え、神保は躊躇する。他方では、子どもたちは放課後は塾や習い事が多くて、時間がとれない。放課後の学習活動が成立するか、不安である。しかし神保は、前者については不安は残るがとにかくやらせてみることにし、後者については子どもに時間を調整させたあとで、行けるものだけの任意参加の班活動として取り上げ、班に調査を依頼し、なんとか成功させる。こうして、いままで盲点だった放課後の時間を教育的に組織し、任意参加の班活動を生み出す。ここに、新しい可能性が開けてきたのである。

四つには、任意参加の班活動のなかで、班づくりがすすんでいくことである。任意参加の班活動が、実際には教科外での班づくりの活動に転化していったのである。たとえば、調査に行かなかった子どもが、次の遺跡見学にいきたいと言ってきたときの班会議がそうである。ぎりぎりまで時間を調整して使っている子どもは、「算盤、算盤といっているけど、やれるときもかえっちゃうんじゃないですか」と批判し、時間を調整して活動すること、約束を守ることの大切さを訴えている。こうしたことがきっかけとなって、班で活動するときの約束が守られていき、班活動が円滑に進んでいく。調査を目的とした放課後の任意参加の学習活動は、班づくりの絶好の機会でもあることを

教えてくれている。

五つには、調査を素材とした放課後の任意参加の学習活動を生かすために、班長会がうまく機動されているということである。学級集団づくりにおける班長会の力が生かされ、学習を素材とした活動が班長会によって方向づけられ、成功へと導かれているということである。表は授業の延長上での学習活動なのだが、裏では、実質的に学級づくりの活動になっている。授業と学級づくりの関連を生かすことが重要なのだが、このことを実質的に有機的に創りだしている点に学ぶ必要がある。

ただ、この実践記録は放課後の班学習活動とおした「班づくり」に焦点がむけられているために、授業での学習状況はくわしく記述されていない。授業での探究的学習活動が放課後の班学習活動にどのように影響したのか、また、放課後の班学習活動が授業のなかでの探究的学習活動にどう反映されていったのか具体的に書かれると、授業での学習と放課後の学習との関連がもっと明確になる。それにしても、このような形で授業を班づくりと結びつけてとらえる発想は、これまでの全生研の「授業と学習集団」研究には存在しなかったものであり、高く評価されるべきである。

神保の発想を継承したものに、井本傳枝実践（「子どもの討論や発言をどう組織するか ― 生活のなかでもの見方、考え方を高める ―」『生活指導』1989年1月号）がある。⁽¹²⁾

井本は小学校5年の社会科「工業の発達と公害」の学習を自分たちの地域の問題にひきよせてとらえ、「自分の家の近く、学校の行き帰りで、これは公害だなあとと思うことを見つけてこよう」という課題をだし、話し合わせたところ、「騒音、振動」「悪臭」「犬、猫の糞害」「死骸」などを「公害」ととらえるようになった。このような問題意識から校外マラソンの練習時に川でのゴミの散乱を発見する。自動販売機も捨てられている。これをどうするかで帰りの会で話し合いをし、役場へ電話して引き取ってもらうことになった。その後「町の公害」の授業において、子どもたちは「町の公害の現状」を役場に問い合わせたが、公害は水の汚れ一件しかない。実際に見たことと合致しないが、「苦情」「要望」をださないと統計にのらないためだとわかった。

「中川はなぜ汚れているか」についての学習で、家の人の願いをアンケート調査し、「下水道の完備、排水路の整備」が半数以上だということに改めて注目した。「この頃、子どもたちは放課後、『川の汚れ』の目立つところを探し歩いていた。そして、わたしといっしょにその場所へカメラを持って出かける日々が続いていた。」。そこから「この川は昔から汚れていたのか」という疑問をもち、「昔の川と今の川」について親・祖父母への聞き取りをはじめた。汚れの原因は工場排水ではないかと当初考えていたが、任意のグループで近くの工場排水の見学に出かけ、意外にきれいなことを知った。家庭の雑排水を調べ、三分の二以上の家庭雑排水が川に流れ込んでいることを知り驚いた。この後、「どうしたら、川は汚れないか」の学習に入り、「町役場に、友和、哲也、和久、そして智恵と由香の五人が代表で『下水道の計画』について質問を出して聞きにいった」。この後、班長会は「クリーン大作戦」を原案化し、総会に提案し、「クリーン大作戦」が展開されていった。「このクリーン作戦を展開するにあたっては、一カ月以上にもわたる『町の公害』についてのわたしと子どもたちの学習があった」のである。

井本実践において、まず第一に、社会科の教育内容を地域の生活にひきよせてとらえていることが指摘できる。このことが子どもに生活意識と問題関心をよびおこす。そこから追究心が生まれ、授業時間外でもものごとを見る意識・関心が生まれ、問題を発見し、それが授業での問題のさらに深い追究へと発展していく。こうした追究の発展をとおして、生活のなかでのもの見方・考え方が高められていくのである。

第二に、追究にあたって帰りの会が活用され、班をベースとしながらも、任意のグループ活動で調査活動が多様に展開されていることである。放課後および学校外で、「役場へ電話をかける」「アンケートを実施する」「聞き取りをする」「グループで工場見学に行き、発表する」「地域の調査をする」「町役場へ質問をして聞きに行く」などの多様な行動的学習活動が自主的・自発的に展開されているのである。

第三に、こうした自主的・自発的な学習活動の成果をふまえて、「公害学習」でえた認識が実践

行動へと転化していることである。ここで、班長会という組織をとおして、学級に取り組み原案（「クリーン大作戦」）が提示され、原案討議をとおしてこの問題に取り組むことになる。学習と実践とが有機的に結合され、この問題への取り組みをとおして学級集団の力がいっそう高まっているのである。

高波勉は「自主的な学習活動をどう設計するか」（『生活指導』1989年10月号）において、「今の状態の中では、授業だけでなく、ありとあらゆる学習を教科外にも組み、学習の価値を教えていく必要があるであろう」と述べ、「教師の授業の学習からヒントを得て、自らが主人公になって、放課後の遊び的学習活動を組織していく活動」をあげている。具体的には、理科で「質点保存の法則」を教えた後に、興味をもつ子どもが何人かやってきて実験したいといってくる、放課後自分たちで自主的に実験をし、学習を深めていった例、そして神保のしたような、放課後に班や有志で校外での実地学習をする活動を例としてあげている。⁽¹²⁾ただし、学習の理解の深まりといった認識の側面を中心としていて、神保の実践したような、学級集団づくりにおける班づくりとの関連については言及していない。そのところに、教科内容の指導とは相対的に独立した学習集団づくりの可能性があると思われるのだが、その点については触れていない。そのような問題として意識されていなかったことを示しているように思われる。

3 グローバル・エデュケーションの提起と授業指導論の構想の発展 — 竹内常一を中心に

竹内常一は、「教師のための授業入門— 教科をとおしての生活指導再考—」（『生活指導』1989年1月号）において、『学級集団づくり入門・第二版』では授業における認識過程のうえに構築される訓育についての言及は原則的なものに限定され、大半は、授業における集団過程のうえに構築される訓育にあてられていた、そのために『第二版』以後の授業についての言及は、もっぱら学習集団の指導と管理にとどまっていたとする。その原因には、一つには、教科内容の指導の構想が手つかずだったことがあげられ、もう一つには、かつて宮坂哲文によって提唱され、生活指導運動

において理論的に否定されてきた「教科をとおし
ての生活指導」という考えを「授業のなかの訓育」
にどう生かすかが不明確であったからだとし、上
記論文では後者の問題の解明にとりこんでいる。

竹内は、「教科をとおし
ての生活指導」をめぐる論争を経て、教科指導の研究は教育内容と教材
の側から展開されていったが、そこには「教科の
系統性こそが、人格の教育と学力の教育とを統一
した教科指導を生み出すという楽天的な信念があ
った」と指摘する。今日の授業は、「制度化され
た知」「公定された知」を子どもに注入するもの
となっていて、子どもが生活のなかでものの見方
・感じ方・考え方をづくりだしていることをま
ったく問題にしない。ものの見方・感じ方・考え
方を引き出したり、高めたりすることをしない。こ
のような状況のなかでは、「授業のなかで、子
どものものの見方・感じ方・考え方をとりあげ、高
めていくという主張は、教科をとおし
ての生活指導という、いわないにかかわらず、否定されるべき
どころか、積極的に肯定されるべきであろう」と述
べる。「子どもの、ものの見方・感じ方・考
え方がどのようにひどいものであれ、教師はそれ
から学ぶことなしには、授業をつうじて、それに
切りこみ、それを世界にむけていくことができな
いだろう。その意味では、教師は、教科をとおし
ての生活指導ということばを使う、使わないにか
かわらず、授業のなかで、子どものものの見方、
感じ方・考え方を引きだし、教材を介して、それ
をさらに世界に開いていかねばならないという提
言は継承されなければならないだろう。」と述
べる。(14)

このことを踏まえながら、竹内は教育内容・教
材は子どものものの見方・感じ方・考え方と異種
であり、対立するものであるという宮坂の捉え方
に異議をとる。教育内容も子どものものの見
方・感じ方・考え方も、ともに世界に開かれた人
間の意識のあり様であって、レベルのちがいはあ
っても、同種のものである。教材はレベルのちが
う両者を媒介するものであり、子どもは教材を介
して世界にたちむかっていくのである。教材は、
けって子どもにとって外在的で、よそよしい
ものではない。こうして、「授業というものは、
こうした教材を媒介にして、子どもが生活を切り

拓くなかでものの見方・感じ方・考え方をづくり
だしている過程に介入し、それらをより世界に開
かれた知へとたかめていく」のであり、「それによ
って、世界とそのなかにある自分を変革してい
く主体性を子どものなかに育てていくのである」
と把握されていく。(15)

同種か異種かという場合、非連続性をもみる必
要がある。中内敏夫によれば、非連続的一元論で
ある。同根だが、相互に切れている。だから橋渡
しとしての教材が必要になるという論理である。
「言語や科学的概念と子どもの学習活動の内容と
の間には断絶があるけれども、同じく文化のひと
つの形態である両者がそれぞれにもっている生活
性は同質のもので」あり、「教材は、……言語や
科学的概念などの文化項目のもっている一般的な
生活性を、子どもの学習活動のもつ個別の生活性
にあわせて特殊化するという回路を通して、両者
をつないだものである」とされる。(16) こうして
教材を介して教育内容を獲得し、そのことによ
って子どもの生活性を高めるという論理が確定さ
れる。竹内においては、両者はレベルの相違とい
う指摘だけであって、断絶性には言及されていない。
「制度化された知」「公定された知」を意識して
か、断絶性という把握には消極的であるようにみ
える。この点が問題で、科学的概念・法則などの
意義が薄まる危険性もひそんでいるが、ともあれ
両者の同種（同根）性に注目することによって、
教材を介して、ものの見方・感じ方・考え方をよ
り世界に開かれた知へと高め、自分づくりを促し、
励ましていくという論理構造が確定されていく。
ここに、自分づくり・世界づくりを励ます授業づ
くりの理論的基礎が得られたことになる。

竹内論文で提起されたことは、『新版・学級集
団づくり入門、小学校編』（1990. 5）において、
生活の意識化のための学習活動として取り入れら
れる。そこでは、生活綴方教育のもとで実践され
てきた、生活を書かせ話し合いを組織していく「生
活勉強」を再評価し、生活勉強による生活状況の
認識の指導をきっかけとして「学校や地域の現実、
それに影響を及ぼしている社会・文化状況の学習
を組織していくことも実践されるべきであろう」、
「教師は、いま世界や地域においてなにが起こっ
ているのかを話し、それに子どもの意識を向けて

いく必要がある」と指摘している。(17)

竹内は「生活状況をどう意識化させたか」の実践記録の分析（「分析・状況をどう意識化させるか」『生活指導』1990年9月号）のなかで、受験競争と文化支配のなかに閉ざされている中学生の状況を意識化させ、生きる力を形成しようとした関誠実践をとりあげている。関は現実世界で闘っている人々の記録ビデオを見せて、第一に、「世界的な状況と、学校状況と、そして個々の子どもの状況を串刺しにしてみせることをつうじて、子どもたちのなかに、これらの状況を貫いている現代という限界状況を切り開く意識的で自由な主体をつくりだそうとしている」、第二に、「学級のなかに、また子ども一人ひとりのなかに、状況に閉ざされ、振りまわされている生き方と、それをのりこえていこうとする生き方との対立を組織し、他者と連帯・共同しながら、意識的な主体として自由に生きるとはどういうことかという対話・討論を導きだしている」と分析し、「学級集団づくりはいま、文化活動と対話・討論とを結びつけて子どもたちのなかに、『状況』を意識化し、それに批判的に介入する力を育てることを緊急の課題としなければならない。」と述べている。(18) ここでの文化活動は広い意味での学習活動を含み、学習する世界の意識化、世界との対話・討論、世界の表現、社会参加といった一連の活動の発展を指している。こうして、さきの、教材を媒介として子どものものの見方・感じ方・考え方に介入し、対話・討論によってより開かれた知へと高めていき、意識的な主体に子どもを高めていく、という提起が緊急の課題として意識されていったのである。

竹内は「全生研第33回全国大会基調提案、人類的課題にいどむ教育」（『生活指導』1991年8月号）のなかで、人類的課題に挑む教育を提起する。(19) そのさい中心になるのが、討議づくりである。湾岸戦争の開始と同時に、子どもたちが戦争と平和に関する一大討論を展開し、そのなかで、犠牲者の側から戦争をとらえ、テレビで映された湾岸戦争とはちがったもうひとつの湾岸戦争という現実を構成し、自分たちを地球市民として意識化することができた。そのことをきっかけとして、平和主義という日本の独自の立場から湾岸戦争に介

入し、具体的な行動をおこそうとした。また討論を広げるにつれて、「君が代」「日の丸」問題についての討論も組織され、言論・表現・討論の自由が広がっていった。竹内はこの事実から日常実践をどう創造していくかを構想する。とりわけ、意見表明権、表現・討論の自由などの精神的自由権を中心にすえる。というのは、それは、「外部の力によって剥奪された感性・判断力・創造力を取り戻すことを可能にするものであり、それらにもとづいて現実を意味づけ、世界を構成する自由を保障するもの」だからである。

こうして、竹内は、学級集団づくりにおける討議づくりの捉え方を拡張し、それを「対話・討論・討議による現実による現実の批判的な意識化と批判的な介入を内包し、学習活動・文化活動・行事活動などの集団的諸活動の組織化を外延とする」ものとして位置づけたのである。授業の内外で対話・討論・討議をつくりだし、そのことによって現実への批判的意識をそだて、世界づくりを促進することを課題としたのである。「子どもがその基本的自由への権利を行使して、人類的な課題の解決に参加する機会を多様な形で保障すること」と、「これらをつうじて、“THINK GLOBALLY ACT LOCALLY”といわれる生き方を子どものものにしていくこと」を実践の原則としたのである。

竹内は、グローバル・エデュケーションに視野を広げ、それとかがわって上記の子どものものの見方・感じ方・考え方を問題にし、自分づくり・世界づくりを励まし、促す授業指導を精力的に構想していく。(20)

竹内は、1970年代以降に展開されたグローバル・エデュケーションの動向に注目する。とくに、1974年にだされたユネスコ勧告では、国際的な人権拡張の運動に応える教育をつくりだし、それと不可分な形で人類的な課題に挑戦する教育を創造することを提起している。このような教育の創造が、「精神的鎖国」「精神的虐待」といってよい受験的世界に閉塞されている日本の教育を変革するうえで、重要な手がかりとなると考える。

竹内によれば、このユネスコ勧告は、教育方法の改革を訴えていて、①課題中心的・問題提起的な教育方法、②対話・討論による学習方法、③想像

的・創造的教育方法、④参加と社会的な学習方法を提言している。(21) これらの教育方法を採用することによって、①分析的で批判的な能力の発達②価値判断・決定能力の発達、③他者の権利の尊重と自己の権利の行使、自由な討論の受容・参加と集団のなかで活動する能力の発達、④人類的課題への社会的責任と集団連帯の発達、を追究するとしている。ユネスコ勧告はいままでの知識受容的な学習観と学習活動を根本的に変革し、そのことによって人類的課題に挑戦する市民の形成をねらっているととらえるのである。(22)

さらにユネスコ「学習権」宣言(1985)、「子どもの権利条約」(1989)の提起をふまえて、竹内は、グローバルな視野からの授業づくりを次のように構想する。(23)

まず第一に、意識変革をせまるような教材の開発・作成である。ニセの世界のペールをはぎとり、真の世界を意識化させる教材、現実への埋没から脱出させるとともに、自分というオリから脱出させる教材、受験という精神的鎖国状況から解放するような教材、学習することの意義を意識化するような教材である。

第二に、教材をつうじて教える教科内容と育てる教育内容を明らかにすることである。ここで竹内は、教科内容は科学的概念・形象、法則・主題を意味し、教育内容は、子どもが授業のなかでの学習をつうじてみずから獲得していく世界観・世界像、意識・態度を意味すると捉えなおす。このような区別をしたのは、ユネスコ勧告などにみられるように、学習指導要領などに提起されている「新学力観」の「関心・意欲・態度」に対抗するような批判的な意識・態度を積極的に育成しようとするという意図からである。

第三に、子どもが教材にたいして身体的・言語的にはたらきかけていくことができる授業プランの作成である。ここで竹内は、ところ＝からだをうごかし、問題意識をもって現実世界と対峙できるようにしていくことを重視している。そのために、フィールド・ワーク、聞き取り、調査、手づくり、労働、ロールプレイ、シュミレーションなどの学習活動を重視している。そうした学習活動を中心にして授業を変革していこうとしている。

第四に、こうして獲得された概念・形象・法則

・主題にもとづいて、現実世界を読み開きつつ、それに代わる世界を想像的に創造していく授業をつくることである。ここで竹内は、表現活動、社会参加活動を重視している。ここで竹内があげているのは、研究文集、作品をつくる、展示をする演劇をおこなう、ボランティア活動を組織する、社会参加を組織するなどの活動である。こうした活動をとおして、子どもなりの自分づくりと世界づくりをおこなっていくことが大切だとされているのである。

こうしてみると、グローバル・エデュケーションとかかわって新しく提起されている授業の創造では、意識変革を視野にいれての教科内容・教育内容編成、意識変革を求めるような教材の開発・創造、子どものところとからだをゆり動かし全身でたちむかう学習活動が重視されている。とりわけ、子どもの意識への訴えかけと意識形成、多様な学習活動による世界づくり・自分づくりがなによりも重視されている。この点がこれまでの授業づくりとは構想を異にしており、新たな発展だと思われる。

4 グローバル・エデュケーションを意識しての授業指導と学習集団の新しい展開

—— 鈴木和夫を中心に ——

竹内常一の問題提起に示唆を受けて、鈴木和夫は「カンコーヒーの授業」にとりくんだ。(24) 小学校5年の社会科「日本の工業」単元では、日本の工業の概要を学習したあと、自動車工業のさかん地域——新しい工業地域——公害とわたしたちの生活——生活をささえる工業、といった流れで学習することになっている。このような単元構成に対して、鈴木は「日本の工業とグローバルな問題との関連を追求したい」と思い、(25)「カン一本で授業ができるはず。できなくちゃ。」という竹内の挑発を思い出し、「南北問題を象徴し、発展性のある」(26)ものとして「カンコーヒー」を教材にすることにした。

授業は課題設定→調査活動→報告活動→討論→レポートという流れで進んだ。このような流れで流れをくみたてたのは、調査活動に関しては、教師も子どももカンコーヒーという教材に未知で、共同で追究できる点に利点があることからであり、

報告活動については、調査したことをもとに共同学習を組織し、そこから発展が期待できること、討論に関しては、そのなかでテーマ性のある世界を発見できるということ、レポートに関しては、学習の理解とまとめができるということからである。

まず「カンコーヒーからどんなことが学習できるか？」と問いかけ、班でださせ、模造紙に整理した各班の課題を黒板に貼りだし、重複しているものを整理してまとめ、「1. 工場の場合と立地条件、2. カンとコーヒーの原料とその生産地、3. 生産量と消費量、4. 流通問題、5. 外国との関係、6. カンコーヒーと食品問題、7. カンコーヒーと環境問題」と表題をつけて、課題設定ができあがった。

こうしてできあがった課題を調査し、追求していくのだが、班と個人の調査テーマを優先させ、それを集約しながら全体のテーマ・課題にせまることにした。とくに調査活動においては、学力の上位の子どもたちは図書・文献を中心に調査をし、それを班でまとめたが、詳細な部分は説明できず、報告では不評であった。これに対し、ギャングエイジまっただなかの活動的な子どもは街頭で調査し、そこからさまざまな仮説を立ててさらに調査をすすめていった。しかし、報告においては、それが日本の工業とどうむすびつくのか不明といったこともあった。調査活動といってもさまざまだが、とくにからだをとおしてフィールド調査をした子どもの方から疑問・仮説が生まれ、追求活動が進んでいったことには注目する必要がある。行動的・活動的フィールド調査の可能性を指し示している。

この調査をふまえて学習課題をもう一度確認し、調査方法を検討するなかで、コーヒー会社に手紙をだすことになった。コーヒー会社は子どもの質問にたいねいに答えてくれ、10社以上から回答が返ってきた。これを模造紙に書いた白地図（カンコーヒーマップ）に書き込み、原料産出地域が太平洋ベルト地帯に集中していることがわかり、子どもたちはたいへん驚いた。ある子どもはこれまでのユニセフ学習を思い出し、「コーヒー豆をつくる地域と飢餓になる地域がかさなっているけど、どうしてだろう？」という疑問を提起した。このような偶然の気づきが新しい課題をつくりだして

いった。

コーヒー会社の回答文書のなかから、「コーヒー豆の国別輸入数量と価格」の資料がでてきた。この資料を班で読み取り、検討していった。プエルトリコ、アメリカ、ジャマイカのものが単価が高く、アジアのものは意外に安い。単価が高くて数量が少ない国と、単価が安くて数量が多い国、単価が安いのに数量が少ない国があることに子どもたちは気づいていった。そこから疑問を追求していくことになる。カンナという子どもが「コーヒー南北問題」（『朝日新聞』1991年11月9日付）という記事をもってきて、これをもとにして討論がおこなわれていった。コーヒーの価格が国際会議で決定されること、コーヒーの価格が飲む国の経済事情によって変動することがわかった。

またこの記事で、ジャマイカのブルーマウンテンの生産量の8割を日本が買い付けし、発展途上国の経済安定が近年崩れ、コーヒーの輸出に頼っているアフリカ、中南米の諸国が危機感を持っていることなどが報道されていた。この記事を手引として、「国際会議って、もともとコーヒーの価格を安定させるためだって書いてあるけど、そんなら、このクラスで国際会議をやって、どのくらいの価格がいいのかみんなて話し合ったらいいんじゃない」という発言をきっかけにして、コーヒー価格についての学級国際会議を開くことになった。各班は特定の国（エチオピア、ジャマイカ、インドネシア、日本、ブラジル、中国）を代表し、各班で国際会議に臨む主張を考え、討論をしていった。この討論をへて、子どもから「どうして南の国はコーヒーにこだわるの？」という疑問がだされ、南の国についてもっと知りたいという要求があって、各国の大使館あてに手紙を書き、さらに深めていった。このあと、カンの問題にはいり、スチールカンとアルミカンの回収を扱う。アルミカンの生産を外国にもちこみ、輸入に頼っていて、ここでも南北問題があらわれていることの解明へとすすんでいく。

およそ以上のような流れで、鈴木和夫の「カンコーヒーと日本」実践は展開された。この実践をとおして、何を学べるのか、が問われてくる。

一つには、教科書の単元を現実の日本を解説していくという視点で整理し、南北問題を視野にい

れて、そこにせまるように方向づけていることである。ここに「グローバルな課題をどう意識化していくのか」という教師の構えが要求される」のである。

二つには、このくみかえられた教科内容・教育内容を適切になう教材として「カンコーヒー」を選定し、実際にスーパーで購入した多種多様な「カンコーヒー」をもちこんで、授業にはいつていることである。「カンコーヒー」は子どもにとってつね日頃よく飲んでいて、身近な存在であり、しかも未知な部分が多く、追求心をひきやすいこと、追求していくことによってグローバルな問題へと問題意識が発展していき、「日本の工業とグローバルな問題との関連」につきあたることが見通せる素材であることである。教材として適切な素材を選定できたことが「カンコーヒーと日本」の学習を成功に導いた要因の一つである。

三つには、子どものものの見方・感じ方・考え方の切り結びを意識して、子どもの側からの問題意識を引き出し、そこから課題設定をしていることである。「ここに並べたカンコーヒーから、どんなことが学習できますか。班で検討してください。」という発問はきわめて大きく、ふつうであれば的確に答えるのが困難だが、鈴木学級の子どもたちは日頃「学習日記ノート」に新聞報道の切り抜きを貼って、コメントを書いたりして、時事問題に強い興味・関心をもっている。⁽²⁷⁾ 日頃からの問題意識の育成があるから、大きい発問でも真剣に考えて、本質にせまる多様な的確な課題をだしていったのである。

四つには、多様な行動的・活動的な学習活動をうまく引き出し、組織していることである。街頭にでて、自動販売機でカンコーヒーを買った人の調査をする。コーヒー会社に手紙を書く、学級でコーヒー国際会議を開く、各国大使館に手紙をだして聞くなどは、直接当事者に聞く活動であり、この活動そのものが「社会的な結びつきと広がりをもたせることにもなる」。⁽²⁸⁾ 学級での諸活動で共同活動に慣れ親しんでいる子どもたちは、楽しんでこれらの行動的・活動的な調査活動にとりくんでいる。これらの活動はちょうど少年期に適合した活動であり、夢と希望をはぐくむ学級づくりとの重なりにおいてこれらの行動的・活動的な

調査・学習活動を展開していることが、子どもをのらせることに大きく貢献しているように思える。行動的・活動的な調査活動を多様に組織し、有効に展開していることに注目したい。「共同で調査・報告するリサーチの学習方法や、ディベートによる課題解決の方法も、教材の特質に応じて授業に取り入れる」ことが大切であるといえる。⁽²⁹⁾

五つには、各班の行動的・活動的な調査活動の成果を壁新聞にまとめたり、白地図に記入したりして、報告しあい、討論して、共有していることである。こうした共有的・共同的学習活動のなかから、これまでの学習と結びつけてさらに追求すべき課題・問題をひきだしている。適切な資料に目をつけたり、新聞記事などから資料を見つけて授業に持ち込んでいる。このようなことをきっかけとして、コーヒー国際学級会議という討論ごっこが生まれてきている。まさに継続的で広がりのある追究活動が子どもの側から生まれてきていることに注目したい。このことが授業をノリのあるものにしていくといえる。

コーヒー国際学級会議は、コーヒー価格決定において利害関係が明瞭に現れている国を6つ選び、それらの国の一つを各班に割り当てて、それらのあいだで価格決定の国際会議を開くというものである。自分の班に割り当てられた国に利益となるように、国際会議に臨む主張を考え、獲得目標を考え、他国を代表する他班に対して説得していく。このコーヒー国際学級会議で子どもたちは遊びの世界の中でディベートを展開している。このなかで、熱帯雨林をつぶしてまでもコーヒー生産に力を注いでいる南の諸国に目がいき、「なんで、南の国はコーヒーにこだわるの?」という素朴な疑問が生まれ、そこから、南の諸国の大使館に手紙を書く活動へと発展していく。「子どもたちの偶然の発見、気づきがカンコーヒーの学習から発展して、新しい課題を作りだしていく」のである。

六つには、教師の側で、子どもの行動的・活動的な調査・学習活動を生かすような仕掛けがさりげなくそっと差し込まれていることを見逃してはならない。たとえば、子どもの調査したことを「学級通信」にのせて、「班・グループの仲間とこうした調査活動を進めてみたり、個人で調査をしてみると、分かっていくことが増えていきます。

それにつれて、また、疑問もでてきますから、学習活動がどんどん広がっていきます。自主的な学習というのは、このように、やればやるほど、豊かに広がり、学ぶことが楽しくなり、深くなっていくようです。どんどん自主的な学習に挑戦してみましょう。」と自主的学習活動を励ましていることである。⁽³⁰⁾ さらにコーヒー会社への手紙の書き方を指導したり、「カンコーヒーマップづくり」（模造紙に白地図をつくらせて、そこに調査したことを記入させ、世界と日本の関わりをわかりやすくする）をさせて、ねらいへと迫らせていることなどである。こうした方向づけによって、子どもは学習活動を深めていくのである。

七つには、認識をさらに高めるための問答・説明が構想されていることがあげられる。鈴木和夫実践において、「原料ベルト地帯」というキーワードを子どもみずから名づけ、南の国に注目していることはおもしろい。「自分たちの権利の側から現実を名づけ、定義していくことができこそ、はじめて学習は知ることと考えることを結びつけるものとなる」⁽³¹⁾という観点から注目したい。このようなすぐれた定義づけ活動が子どもから生まれてきていることは実践の素晴らしさを示している。しかし、ときには、教師が意図する教科内容・教育内容を「理解していくキーワードをコードとして提示しながら、レクチャーないし問答を構想していくこと」⁽³²⁾、「問答と説明（レクチャー）をとおして、概念と形象をつかませ」ていく⁽³³⁾ことが必要になってくる。鈴木実践の「カンのリサイクル」場面では構想しか書かれていないが、教師みずからがリードして、問答と説明（レクチャー）を意図的に組織して思考活動を発展させようとしている。このような指導が「日本の工業と南北問題の関連」にかかわる科学的認識の形成に大きく貢献すると思われる。子どもの認識をさらに高めるためには、問答と説明（レクチャー）を意図的に組織することが不可欠である。⁽³⁴⁾

以上、教育内容・教材・学習活動の指導にかかわって、鈴木実践の特徴・評価点と問題点を指摘したが、鈴木実践においては、ふつうの社会科教育実践とちがって、学習集団という視点が貫かれている。以下で、それにかかわって見ていきたい。⁽³⁵⁾

一つには、おそらく鈴木実践は二学期後半から

三学期に実施されたと思われるが、この時期の班活動では、授業時間外において学習を中心に据えた活動が主要におこなわれ、役割分担して活動をおこなうことに慣れ、班長会でも、学習活動で遅れがちな子どもの学習参加が主要なテーマとなってきた、ということである。学級集団の学習への取り組みを背景として、この実践が成立しているのである。

二つには、「カンコーヒーの授業」において班活動が積極的に展開されていったのだが、そのさい調査活動において、班のテーマだけでなく、個人のテーマも追究させ、両者の交差において追究させていっているということである。ふつうであれば、班のテーマにそって調査活動をさせていくのだが、鈴木実践ではそうしないで、班のテーマの追究と個人のテーマの追究を両立させていく。おもしろい試みである。個人のテーマの追究が適切な資料の発見と気づきを生み、実践展開にノリを生んでいると思われるが、班のテーマの追究と個人のテーマの追究の関連を実践的に明らかにし、両者の絡み合いを具体的に明らかにしてほしいと考える。

三つには、班の学習テーマにそっての調査・報告活動はガイド・学習リーダーが中心になっておこなうのだが、日常の問題意識を触発され興味・関心にそって追究していく学習活動を多様に取り入れることによって、班員の個性を生かした係わり方が生まれ、予想外の力量を発揮して学習活動の前面にでてくる班員もいて、班員の総力を結集して班での共同活動を成功させていった、ということである。「発言のあまりしない、ノートを必死に取り続けるような女の子たちも、調査・報告のまとめの活動ではその『力量』を発揮したり、『国際会議』の場では、速記者の役割を果たしたり、あるいは、発言の確認を行ったりしながら、相手の発言の矛盾点をつくように示唆を班に教えたりしながら、ついには自分が発言のリーダーとして登場してくる」子どもや、「パニック行動を起こす子どもも自分の知識を駆使しながら、討論に参加する」子どもがでてきて、「班での学習の多様さは、子どもの世界での学習参加の機会をそれだけ保障していた」といえる。こうして、班での共同の学習活動をとおして、班員の意外な側面を発見し、異質との共存・共同が推進されていく。こ

のことによって、学習の共同化がいっそう促進されていくのである。

四つには、こうしてみると、班長・リーダーは班員の積極的な働きをうまく生かして班活動をすすめ、他の班との討論において有効に生かすことが求められる。いわば班員の持ち味を知り、それを有効に組織する力量が必要になってくるということである。人との付き合い方がへただが、読書量と読み取り能力にすぐれている子どもの力量に着目して、斎藤という男の班長は、「彼を参謀に仕立てて、(この班は国際会議では日本となっていました)彼の知識を学習テーマと結びつけていく」。こうして、この子は「この学習ではじめて、授業で生きた」と感じ、その後の説明文の授業、歴史の授業でその力を発揮していくのだが、こうした力量をひきだした班長・リーダーの指導性に注目したい。この点では、班長・リーダー・学習リーダーには、自分のもっている教科的力量を発揮するとともに、他の班員のすぐれた教科的力量を見抜き、それを生かしていく組織的力量が必要となるのであり、班長・リーダー・学習リーダーの資質として、教科的力量と組織的力量の統一という視点が必要になる。⁽³⁶⁾

五つには、このような授業と学習をとおして、子どもたちは受験知の世界とは別に、もうひとつの共同的学習世界をきずきあげていき、そこから現実の授業と学習世界を批判していく行動が生まれてくる、ということである。授業中によく立ち歩き、奇声をあげていたある子どもが、その後、「今の討論はわからない。おれらの世界(にも通じる学習)じゃない。あいつらの世界だけでやっている。」と不満を述べた。彼はカンコーヒーの学習を例にあげ、現在の授業の問題点を指摘し、これをきっかけに、みんなが学べる授業とは何かをめぐって時間をかけて討論した。現班長会は学習リーダー候補の案も出しながら、班がえを提案することにした、という。⁽³⁷⁾ こうした共同的学習世界を実感し、それを背景として、それとかけ離れた授業と学習の現実を批判する子どもがでてきたときに、授業と学習は一人ひとりの参加を保障し、みんなのものになっていくのである。

5 教科外の自主的学習活動と社会参加活動への発展と集団づくり

ところで、授業での学習活動が高まると、その成果を教科外での学習発表会で発表しなくなる。そのときに、「授業との関連で、たとえば、群読、紙芝居づくり、絵本づくり、楽器の演奏などの学習活動を組織し、それを学級の文化活動に転化していき」⁽³⁸⁾、授業の発展としてすぐに学習発表会を持つ場合と、学級・学校で何か学習発表会などを催すときに、これまでの学習の成果を生かして学習内容をテーマとして取り組む場合とがある。後者の事例が最近いくつかでてきている。たとえば、小島篤三の実践がある。

小島篤三は理科の授業で地球について学習し、地球と生命について考えさせてきた。各学級一回全校に発表することになっていて、このクラスは八月に順番があたっており、ちょうど1か月後に発表である。教師としては、これまで原爆について調べ、原爆資料館を見学しているので、ヒロシマ・ナガサキについて取り寄せたかったが、なかなかまとまらなかった。ある子どもから「六の二は地球の学習をしているから、地球のことならできる」という発言があり、地球についての感想文や資料を集め、活動が開始された。このなかで「地球にとっていま一番の問題は、自然破壊と放射能による地球汚染、食品汚染の問題と核兵器だった」ことを発見する。いままで学習してきたことをもとにして、地球汚染の問題を学習し、それをシナリオにする、という流れで自主的な学習活動が展開されていったのである。とくに地球の歴史は植物の歴史だったことの発見から、世界的にひろがっている森林破壊の地球破壊性に気づき、そこからシナリオをつくっていき、迫力のあるシナリオができていった。こうして、八・六平和学習発表が成功裏に終わる。⁽³⁹⁾

この実践のおもしろいところは、授業の成果をそのまま発表するのではなく、学習発表をきっかけにして、授業での学習を平和の視点からとらえなおし、地球汚染という視点から再学習し、それをシナリオにしている点である。班での取り組みの様子がくわしく叙述されていなくて、惜しまれるが、学習行事にたいして自主的学習活動として学級全体が取り組み、成功させている一つの事例

だといえる。

こうした学習発表会に対して班でとりくみ、組織的に子どもを動かして成功させ、それをさらに募金活動という社会参加活動へと発展させているのが、栗城順一の実践である。

栗城順一は中学校社会科の授業や道徳・学級の時間を使って南北問題や地球環境問題について取り上げ、考えさせてきた。そのあと、教師の方から文化活動発表会（文化祭）の取り組み原案として「飽食日本と飢餓にあえぐ世界の子どもたち」を提案し、班を単位として、班の問題意識で世界の子どもたちの現実を調べていってほしいと提起した。この提案を受けて、各班は調査して、自分たちのテーマで取り組んでいった。バングラディッシュの子どもたちをテーマにした1班は、実際に大使館まで出かけていって、話を聞き、教育と貧困の関係を明らかにした。「飢餓の現実」をテーマにした5班は、エチオピアの難民の住居を再現し、子どもたちの現実を体験させた。「エチオピアの子どもたち」をテーマにした3班は干ばつにしぼってエチオピアの現実を紹介した。こうした取り組みを各班でおこなっていった。このように各班で動いたのだが、それだけでなく、教室改造・掲示・ロゴづくりのための実行委員会を「裏方会」として組織し、取り組んでいった。この活動のなかで、募金活動の意味を確認し、「裏方会」の訴えで自発的活動として協力を求め、3週連続の日曜日に取り組んでいった。⁽⁴⁰⁾

栗城実践において、これまでの南北問題の学習を進展させるかたちで班で分担して取り組み、それぞれに个性的な方法で接近して成功させている。さらに、班ごとに動かすだけでなく、会場・掲示・ロゴづくりなどを受け持つ裏方会（実行委員会）を組織し、裏方会の話し合いのなかから学級のみんなに募金活動を呼びかけている。そのさい、強制ではなく、自発的（自由参加）活動として取り組んでいることに注目したい。

学級を超えて、学年レベルでの取り組みとして、1年中央委員会プラス自由参加者の活動として、自主的学習活動と自治活動の結合に取り組んでいるのが、笠原昭男である。

笠原は1991年4月、中学1年の担任（社会科、学年主任、担任外）となり、地理の授業をととし

て、メイドイン東南アジア、ベトナム、バングラディッシュなど南北問題に焦点をあてた学習をさせた。それを単なる知的学習にとどめず、自治的な活動と結合していくことをめざして、9月の文化祭でアジア・アフリカについて発表することを1年中央委員会を中心として取り組んだ。中央委員会だけでなく、各学級から有志を募り、夏休みの大使館めぐりをおこなった。8月24日に学習会と文化祭の準備のための集まりをもち、大使館めぐりの感想発表をし、「日本は豊か」をめぐってディベートをおこなった。この討論のあと、文化祭にむけて仕事分担をおこない、準備に入り、取り組んでいった。こうして、文化祭を成功させた。今後の活動をどうするかについて総会をもって検討した。そのとき、この「愛を語る会（IKK）」は、いままで中央委員は強制参加だったが、これからは任意参加にし、新会員を募集し、そのうえで、新たに活動を展開していった。この会から、生徒会役員選挙では、一年生の立候補者のすべてがこの会の会員であった。生徒総会で「地球環境の問題に取り組む」という活動方針を提案し承認された。新会員が募集され、最初の活動として、募金活動に取り組んでいった。⁽⁴¹⁾

笠原昭男実践において注目したいのは、1年中央委員会を中心としながら自主参加者を集めて、いろいろな活動をして、文化祭に取り組んでいることであり、文化祭のあと、それをさらに任意参加グループによる活動に発展させていっていることである。学級・学年という組織で動くのではなく、1年中央委員会プラス自由参加者のグループで取り組んでいる点に特徴がある。さらに、この活動をとおして、一方では学習と社会参加の統一をねらっていて、他方では、現実変革をになうリーダーを育成して生徒会の改革をねらっていることである。学習と社会参加との統一をねらったこの試みは斬新で、注目に値する。

6 世界づくり・自分づくりを励ます授業と自主的学習活動の創造 ―まともに代えて―

これまで世界づくり・自分づくりを励ます授業と自主的学習活動の創造について全生研の研究・実践動向を追ってきたが、これらの検討から指摘できる指導原則を述べておく。

一つには、世界づくり・自分づくりという視点から、地域的課題・地球的課題にひきよせて教科書教材をくみかえていくことである。神保実践、井本実践、鈴木実践はいずれも小学校社会科教育での試みだが、そこでなされている、子どもの見方・感じ方・考え方と切り結んで教材化をはかるという授業づくりの視点は、社会科以外にも適用できる。すでに国語科教育において、子どものものの見方・感じ方・考え方を引き出し、それと切り結んで教材を媒介として対話するといった構想がだされて久しい。子どもの見方・感じ方・考え方と切り結んで教材化をはかることは、社会科以外の教科でも可能であり、世界づくり・自分づくりを励ます授業の創造の出発点として大切にしたい視点である。

二つには、多様な学習活動の導入である。これまでは問答や説明を中心にして授業が構想されてきたが、からだ＝心をくぐってものごとを実感的に認識していくという点で弱かったといえる。からだ＝心を動かして全身で取り組む学習活動を導入し、そうした学習活動をとおして子ども自身がつかみとっていくことを大切にすることがある。その点では、戦後初期単元学習のなかで展開された調べる活動、報告する活動、話し合う活動、表現する活動、社会的実践活動などを見直し、現代的に再生して取り入れ、授業のなかに位置づける必要がある。そうした学習活動のなかで子どものものの見方・感じ方・考え方をひきだし、それらを相互交流し、異質なものの見方・感じ方・考え方と出会い、そこから自己のものの見方・感じ方・考え方をきたえ、世界を拡大することが必要である。学習活動をとおしてどのような認識を形成するのかに配慮すると同時に、どのような意識・態度を形成するのかを見ておく必要がある。

三つには、そのさいに共同的学習活動を軸にして、多様な学習活動を展開していくことが大切である。班活動を中心としながら、任意グループによる学習活動、個人の興味・関心を尊重しての個人による学習活動をも取り入れ、それらをうまく連携させて、学習活動を展開していくことが求められる。とりわけ、こんにち授業時間外にまで学習活動の余地を求めるとすれば、全員参加の学習活動は難しい。そこで任意グループによる学習活

動が求められるし、さらには個々人の得意能力(技)を生かしての調査活動も必要になる。これらをどのように組み合わせていくかは今後の課題となろうが、班活動を中心としていくことによって学級集団づくりとのつながりをもたせることができるので、班活動を中心としながら、それにとらわれないで他の形態での学習活動をも取り入れ、それを班での学習活動とつなげていくことが求められるように思われる。

四つには、異質との共存・共同を中軸にすえて、授業での学習活動・学習集団のとりくみをみていく、ということである。共同的学習活動をすすめるなかで、いままで気づかなかったけれど意外にすぐれた側面があることに気づき、友だちを再発見することがある。このことが友だちへの見方の変革を生み、そこから新たな仲間関係が創造されていく。こうして、共同的学習活動のなかで、異質間交流・異質間協同が追求され、関係が再編成され、集団づくりに展開が生みだされていく。もともと「集団づくりは、異質同居である事実を確認し、その異質を表現主張する自由を保障しあうことを促進(異質共存)する多元的な子ども社会の成立発展を追求し、かつ異質間協同を追求していく」ものであり、「活動展開のなかで……多様な異質さが存在していることを気づかせ、かつ相互に他者から学びあうことのおもしろさに気づかせていく」ことが大切になる。⁽⁴²⁾ こうしてみると、共同的学習活動の展開のなかで、意識面においても、他者認識を活性化させるような機会をたくさんつくりだすことが重要になる。また、学習リーダーについても、従来のように絶対的に特定教科に優秀でなければならないと頑に考えるのではなく、鈴木実践においてみられたように、学習リーダーにも組織的力量をつけ、すぐれた力をもつ班員を活用していく力量が必要になる。異質共存・異質協同を追求する学習集団の形成においては、学習リーダーについても、教科的力量と組織的力量の統一ということの追求が必要になる。この点で、理論的にも実践的にも従来からの狭さを克服することが課題となる。

五つには、授業時間の外へ学習活動のフィールドを広げていくことである。高度情報化社会において、おもしろく貴重な資料が学校以外の場所に

散在している。適切な問題・課題を設定してそれらを追究していくと、芋づる式に次から次へと問題が発展していき、予想以上に深まることがしばしばある。授業時間の外にフィールドを広げ追究的学習活動を展開して学習世界を広げるとともに、それをそのままにしておかないで、授業時間に持ち込み、異質なものの見方・感じ方・考え方をつきあわせ、自分づくり・世界づくりを活性化していくことが、今日における授業実践の重要な課題の一つであるといえる。

六つには、授業と教科外活動を関連づけて有機的に学級集団づくりを進めていくことである。授業での学習活動を教科外に広げ、教科外活動を授業での学習活動につなげることによって、学級集団づくりの場を広げるのである。学級集団づくりがある程度進んでから学習活動・学習集団にとりくむのではなく、神保実践のように、授業での学習活動を学級集団づくりの一環としてとらえ、文化活動的实践として展開して、学習活動・学習集団に早期からとりくむことによって、意外に学級集団づくりがはやく進んでいくことが多い。子どもたちにとっては、授業も学級生活の一コマであり、授業での学習活動・学習集団も学級の歴史づくりの過程なのである。笠原実践にみられたように、教科外活動も学習をテーマとして進めることによって、自治を軸として学習と社会参加の統一がなされていき、集団づくりの急速な展開がのぞめる。このことをふまえて、授業と教科外活動を関連づけて有機的に学級集団づくりを進めていくことが、いま求められているといえる。

注

- (1) 藤原幸男「自分づくり・世界づくりを励ます教材・学習活動・学習集団の創造」『現代教育科学』1993年9月号。
- (2) 中西新太郎「学校における知の規範化」、教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育、3、学校』大月書店、1993年2月、103頁。
- (3) 内田伸子『子どもの文章』東京大学出版会、1990年6月、7頁。
- (4) 竹内常一「『落ちこぼれ問題』をどうとらえなおすか」『生活指導』1992年2月号、15頁。
- (5) 同上、同頁。
- (6) 菊地良輔『中学生の進路と偏差値問題』民衆社、1993年7月。
- (7) 基調提案小委員会（文責・竹内常一）「高生研第30回大会基調提案、学校を学習と自治の場につくりかえよう」『高校生活指導』113号、1992年7月、および吉田和子「〈教室空間〉を越える授業」『高校生活指導』117号、1993年7月を参照。
- (8) 諸岡康哉「学習集団における自治的性格の検討」『教育方法学研究』第18巻、日本教育方法学会、1993年3月、38頁。
- (9) 神保映「社会科地域学習で動きはじめた班長たちの“班づくり”」、全生研常任委員会編『学級集団づくりの方法13、学級の自己運動をどうまきおこすか』明治図書、1986年8月。
- (10) 地域に着目したことについての神保の見解は、授業そのものを扱った実践記録、「地元漁業にこだわった社会科の授業」『生活指導』1987年9月号に明確に述べられている。神保によれば「ただだんに、他の地域の事例をばらばらに知ることではなく、それぞれの産業をある地域を中心にして構造的にとらえ、その中から『社会とは何なのか』『社会とはどうあるべきなのか』を考えることを、社会科の目的にしたい」のであり、学区の漁業は「消滅寸前の地元の産業」だが、「どういう漁業が生きのび、どういう漁業が消えていくかを学ぶことは、日本の漁業の現代的な構造を学べるものだ」と述べている。（同論文、122頁）
- (11) 楠正明「遊び・仕事・学習をどう共同化するか」『生活指導』1989年12月号、16頁。
- (12) 井本傳枝「子どもの討論や発言をどう組織するか——生活のなかでもの見方・考え方を高める——」『生活指導』1989年1月号、33～38頁。
- (13) 高波勉「自主的な学習活動をどう設計するか」『生活指導』1989年10月号、12頁
- (14) 竹内常一「教師のための授業入門——教科を通しての生活指導再考——」『生活指導』1989年1月号、14～15頁。
- (15) 同上、17頁。
- (16) 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、1988年、57頁。

- (17) 全生研常任委員会編『新版・学級集団づくり入門、小学校編』明治図書、1990年5月、89～90頁。
- (18) 竹内常一「分析・状況をどう意識化させるか—子どもの自主的な判断と行動をどう引き出すか—」『生活指導』1990年9月号、56頁。
- (19) 基調提案小委員会（文責・竹内常一）「全生研第33回全国大会基調提案、人類的課題に挑む教育—子どもを権利主体に、学校に自由と自治を—」『生活指導』1991年8月号、104～108頁。竹内がグローバル・エデュケーションと生活指導について最初に言及したのは、私を見る限り、竹内常一「子どもに精神的自由権をどう意識させるか—『子どもの権利条約』と地球時代の教育—」『生活指導』1991年1月号においてである。同号において竹内は、「子どもの権利条約」の精神を具体化するために、学級集団づくりの拡張・深化の一環としてグローバル・エデュケーションをとりあげ、「グローバル・エデュケーションを構成する平和・軍縮・人権・開発・環境などの人類的な課題を学級集団づくりの主題のひとつにして、“THINK GLOBALLY ACT LOCALLY”といわれる生き方を生徒のなかに育てていくことを重要課題のひとつとする必要がある」という『新版・学級集団づくり入門、中学校編』の記述に言及している。
- (20) その後竹内は精力的に講演・執筆し、その成果を竹内常一「いま、学校になにが問われているか」明治図書、1992年8月にまとめている。学習についてのそれ以後の研究論文については、竹内常一・三上満「『子どもの権利条約』から学校を見る」労働旬報社、1993年1月。竹内常一「新しい学習観の創造」『生活指導』1993年2月号。竹内常一「学習を中心とする授業の創造」『季刊・高校のひろば』第7号、労働旬報社、1993年3月、竹内常一「日本の学校のゆくえ」太郎次郎社、1993年10月を参照。
- (21) 「いま、学校になにが問われているか」において、竹内は1974年ユネスコ勧告で4つの教育方法の改革が提言されていると述べているが、勧告では、教育方法の改革に関して、「子どもおよび青年の創造的想像力と社会活動に訴える

方法を活用して」としか述べていない。その他に、中等教育段階後、成人教育を含む学校外教育において、「世界的視野をもった教育方法の採用・適用」が述べられていて、この両者を提言しているとするべきである。竹内のあげた①課題中心的・問題提起的教育方法、②対話・討論による学習方法については明確な形では述べられていない。おそらくフレール『被抑圧者の教育学』で指摘された課題提起的教育・対話的教育に示唆を受けて、また勧告の他の文言に示唆されて、取り入れたものであろう（竹内「子どもに精神的自由権をどう意識させるか」、前出12～14頁を参照）。なお④参加と社会的な学習方法については、「ユネスコ軍縮教育世界会議最終文書」（1980年）のなかに「軍縮教育は、最も想像力にあふれた教育方法を実施すべきであり、とりわけ、それぞれの特定の文化的・社会的状況および教育水準に合致した、参加の学習方法を適用すべきである」という記述があり、そこから取り入れたものと思われる。また同記述のあとに、「軍縮教育は、問題中心であるべきであって」という記述があり、そこから「①課題中心的・問題提起的教育方法」を取りだしたとも考えられる。いずれにしても、1974年ユネスコ勧告が4つの教育方法の改革を提言しているというよりは、1974年ユネスコ勧告に示唆をうけて竹内が教育方法の改革の提言をまとめたものであるといった方が正確である。（永井憲一監修・国際教育法研究会編『教育条約集』三省堂、1987年を参照）

- (22) 竹内常一「いま、学校になにが問われているか」、77～78頁。
- (23) 同上、79～83頁。
- (24) ①鈴木和夫「缶コーヒーの授業」『ひと』1992年4月号（里見実編『地球は、どこへ行く?』太郎次郎社、1993年7月に再録）、②鈴木和夫「カンコーヒーと日本」『生活指導』1992年11月臨時増刊号、③鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る（1）—五年の社会科学習から—」『生活指導』1993年4月号、④鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る（2）—五年の社会科学習から—」『生活指導』1993年5月号、⑤鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る

- (3) —五年の社会科学習から— 『生活指導』1993年6月号を参照。以下の実践紹介は主として③④⑤をもとにした。
- (25) 鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る (1) —五年の社会科学習から—」『生活指導』1993年4月号、111頁。
- (26) 鈴木和夫「缶コーヒーの授業」『ひと』1992年4月号、38頁。
- (27) 鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る (1) —五年の社会科学習から—」、前掲、110頁。
- (28) 鈴木和夫「缶コーヒーの授業」、前出、39頁。
- (29) 基調提案小委員会(文責・折出健二)「全生研第34回全国大会基調提案〔発題〕、授業の中に自治を 教室に学びの復権を」『生活指導』1992年8月号、116頁。
- (30) 鈴木和夫「カンコーヒーから日本を見る (2) —五年の社会科学習から—」『生活指導』1993年5月号、113頁。
- (31) 竹内常一『いま、学校になにが問われているか』、82頁。
- (32) 鈴木和夫「カンコーヒーと日本」『生活指導』1992年11月臨時増刊号、15頁。
- (33) 基調提案小委員会(文責・折出健二)「全生研第34回全国大会基調提案〔発題〕、授業の中に自治を 教室に学びの復権を」、前掲、116頁。
- (34) 鈴木正気は次のように述べている。「もう一つ欠かすことができなかったものに、子どもたちの観察や調査とは相対的に独立した授業(狭義)の組織化がある。……これらの(観察や調査の—引用者)対象は、その背後にひそむ関係からみれば分析された要素であって、それらの活動の総合=関係性は、子どもにとってはたいへん困難なものである。総合の世界は、それまで子どもたちが追究してきた要素の世界とはことなった新しいことがらの世界だからである。この困難な総合をのりこえさせるためにも、教師による指導性のもとに、それまでの子どもたちのすべてをかけさせた授業を組織するのである。」(鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年8月、206頁。)。鈴木和夫実践に関連しては、善元幸夫「アルミ缶リサイクル」『ひと』1992年4月号(依田彦三郎編『ゴミは、どこへ行く?』太郎次郎社、1993年7月に再録)を参照されたい。善元は「リサイクル運動のおとし穴」について「問答・説明」を組織し、「リサイクル、このよきもの」という認識をひくち返している。
- (35) 以下の学習集団についての検討は、主として鈴木和夫「カンコーヒーと日本」、前出、15~17頁をもとにした。
- (36) 学習リーダーに関して、高田清は、「子どもたちにとって、授業とは、彼らの『すでに知っていること』『すでにできること』を武器として、『まだ知らないこと』『まだできないこと』に挑んでいく活動であり、その中で、迷い、考えながら、新しい知識・認識を獲得する驚きや喜びを体験する活動である。また、自分とは違った、仲間の多様な『わかり』『でき方』に出会うことで、自分の『わかり方』『でき方』をより豊かに、確かにしていく活動である。この授業における学習過程を、学習リーダーも班員も同じ立場で、同じように経験しなければならない。……学習リーダーは、自分自身と仲間がより確かに、より豊かに『わかる』ために、教師の指導のもとで、全員の授業への参加を組織し、多様な意見を引き出し、活発な集団思考を組織していくために、リーダーとして取り組むことを主要な仕事にすべきなのである。」(高田清「連載講座/学級のリーダーを育てる・12、学習リーダーの指導 (1) —自治的集団のリーダーと学習集団のリーダー—」『特別活動研究』1985年2月号、104~105頁)と述べているが、同感である。多様な意見を組織することは、課題に対して異質であるが有効な見解・力量をいちやく見抜き、「その提起の意味を咀嚼して、仮定として班の討論に持ち込む」(鈴木和夫「カンコーヒーと日本」、16頁)ことを含んでいる。その点で教科的力量と組織的力量の統一が要求されるのである。
- (37) 基調提案小委員会(文責・折出健二)「全生研第34回全国大会基調提案〔発題〕、授業の中に自治を 教室に学びの復権を」、前掲、117頁より間接引用した。
- (38) 全生研常任委員会編『新版・学級集団づくり入門、小学校編』明治図書、1990年5月、91頁。

- (39) 川島篤三「知ることは、生きること — 子どもと学び合った地球と人間の学習 —」、全生研常任委員会編『メッセージ・学級集団づくり 8、小学校6年、自治と学びを共につくる』明治図書、1993年9月、53～58頁。
- (40) 栗城順一「わたしを動かしたのは子どもたちの現実だった〔中学校社会〕」、『生活指導』1993年6月号、78～85頁。
- (41) 笠原昭男「学校に世界を — 有志による南北問題への取り組み —」、全生研常任委員会編『メッセージ・学級集団づくり10、中学校1年、豊かな自治と交わりをきずく』明治図書、1993年9月、104～116頁。
- (42) 浅野誠「少年期をめぐるせめぎあいと集団づくりの構想」『生活指導』1993年5月号、59～61頁。