

「参加」の視点を生かした中学校社会科授業の構想：
開発教育におけるバングラデシュの教材化

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 唐木, 清志, 池田, 恵子, 三輪, 直司, 金原, 正高 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008339

「参加」の視点を生かした中学校社会科授業の構想

—開発教育におけるバングラデシュの教材化—

Design of Social Studies Instruction in Middle Schools Using the Perspective of 'Participation'
-Teaching Material on Bangladesh in Development Education -

唐木清志・池田恵子・三輪直司・金原正高

(平成13年12月28日受理)

1 本研究の意図

昨年度の本紀要において、筆者は、静岡大学教育学部の三つの附属中学校（浜松中学校、静岡中学校、島田中学校）がそれぞれ異なる観点から「社会科の本質」を探究していることを指摘した¹⁾。本研究はこの三つの附属中学校の中でも、特に島田中学校の取り組みに注目し、今年度における研究の進展を紹介する。したがって、本研究は、部分的にはあるが、二年越しの継続研究という意味を持つ。具体的な内容に入る前に、先ず、二年にわたる島田中学校・社会科部の研究の歩みを振り返っておきたい。

島田中学校では昨年度より「教科学習における能力の育成」に関する研究を進めている。この間、社会科部では他教科部同様に「教科（社会科）で養いたい能力」とは何かを検討してきた。検討の結果、社会科部では「社会科で養いたい能力」を「社会参加力」と捉えることが適当ではないかという結論に至った。そして、その「社会参加力」を育成するための一つの方法として、島田中学校では「開発教育（development education）」に注目した。後に詳しく述べるが、開発教育では伝統的に「参加」という視点を大切にしている。なお、開発教育に注目することを決定したのは、他ならぬ島田中学校の二人の社会科教諭である。彼らは昨年度より夏季休暇を利用して開発教育の全国規模の研修会に参加したり、インターネット等を利用して開発教育に関する貴重な情報を収集したりしてきた。（島田中学校の社会科教諭は、昨年度が芹澤勝信教諭と三輪直司教諭、今年度が三輪直司教諭と金原正高教諭である。）さて、開発教育を実際にどのような視点から実践していくかであるが、その際、われわれは「バングラデシュ」というアジアの一国に注目した。「バングラデシュ」を取り上げることにした最大の理由は、本論文の執筆者の一人である池田恵子教官の専門領域が「バングラデシュ」の地域開発に関わるものであり、彼女の協力により教材研究が深まると考えたからである。もちろん、教材研究を進めていく中で、バングラデシュが開発教育教材としての価値が高いこと、そして何よりも中学生にバングラデシュについて考えさせる意義が高いことをわれわれは再確認した。こうして、われわれの研究は、島田中学校の二人の社会科教諭をメインとして、静岡大学からは、社会科教育を専門とする唐木と社会地理学を専門とする池田の計4名で進められることとなった。

本研究の目的は、今後ますますその重要性が増すと考えられる「参加」という視点を社会科授業の中でどのように活かしていくべきかを、島田中学校の実践研究を通して明らかにすることにある。このような難しい課題に取り組むことができたのは、中学校教諭と教育研究者と地

理学者という三者の協力があったからである。つまり、この研究には、社会科教育研究に寄与するというねらいだけでなく、今後附属中学校と静岡大学とがどのような協力体制を築いていくべきかを提案するというねらいもある。

2 社会科と「参加」

(1) 社会科の原点としての「参加」

社会科は、第二次世界大戦後まもなくの1947(昭和22)年、日本に誕生した。当時の社会科は日本の民主化と、そのために必要な国民の心性の民主的改造を目的としていたため、新教育の中心教科という役割を担っていた。『昭和22年度 学習指導要領社会科編 (I) (試案)』では、「社会科とは」という項目で、社会科の性格を次のように説明している。すなわち、「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることが大切なのである」と。ここに、社会科の性格が端的に述べられている。社会科は「社会の進展に力を致す態度や能力を育成する」教科、つまり、社会をより良い方向に改造していける人間を育てる教科である。そして、それを可能にするためには、「青少年の社会経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させる」ことが必要となる。この「社会経験」を、筆者は「社会参加」という言葉で言い換えたいと思う。

「参加」という言葉は、一般に政治学の領域で使われている言葉である。例えば、蒲島は「政治参加」を次のように捉える。「市民は政治参加を通して、公共財や価値の配分に関する自己の選好を伝達し、政府の行動と市民の選好が矛盾をきたさないように圧力をかけ、政府の決定をコントロールする」²⁾。つまり、健全な民主主義には市民の政治参加が必要不可欠であり、具体的には、市民は投票権や直接請求権を行使することにより、自らが生活する社会を改造し、運営していくことができる。さらに、蒲島は「政治参加」の教育効果にも言及している。「政府のコントロールのほかに、政治参加は市民教育の場としても重要である。市民は政治参加を通して、よりよい民主的市民に成長すると言われている。市民は政治参加を通して自己の政治的役割を学び、政治に関心を持ち、政治に対する信頼感を高め、自分が社会の一員であること、正しい政治的役割を果たしているのだという満足感を覚えるようになる」³⁾。このような政治学者の指摘を、われわれ社会科教育関係者はどのように受けとめるべきなのであろうか。

上記の蒲島の指摘を、筆者は、「政治参加できる市民を育成するのに最良の方法は、実際に彼らに政治参加してもらうことである」と解釈したい。政治参加に必要な技能・態度は、政治参加をすることを通してのみ育てられるものである。この観点は、先に触れた『昭和22年度学習指導要領社会科編 (I) (試案)』における社会科の性格と非常に似通っている。つまり、「社会の進展に力を致す態度や能力を育成する」ためには、「青少年の社会経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させる」ことが必要であるという指摘である。生徒を市民へと成長させるためには、もはや教室における社会科授業において、政治参加の意味および仕組みを理解させるだけでは不十分である。社会科授業を現実社会に開き、教室と社会の接点において、生徒に政治参加することができるかどうか選択をさせる。この観点を抜きにして、「公民」を育てることは難しいであろう。

(2) 現代社会において「公民」をどのように解釈するか

周知の通り、社会科の目標には「公民的資質」という言葉がある。「公民的資質」という言葉が学習指導要領で使われるようになるのは、1967（昭和42）年である。それ以降、一貫して社会科の目標として使用されているが、社会科教師の中でその言葉の意味をじっくりと考えた人がどれだけいるであろうか。「公民的資質とはどのような資質か」「公民とはどのような人間か」という問いを真剣に考えた社会科教師がどれだけいるだろうか。

中学校の学習指導要領を見ると、「公民的資質」あるいは「公民」という言葉は3箇所使われている。社会科の目標における「…公民としての基礎的教養…」 「…公民的資質の基礎を養う」と、公民的分野の目標の「…国民主権を担う公民として必要な…」である。それぞれ、『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—社会編—』において若干説明されているが、「公民的資質」「公民」の具体的な内容に言及した箇所はない。

「公民」とは、社会科で考える理想とすべき人間像である。したがってもし「公民」に対して具体的なイメージをもてないとするなら、そのような人間を育てるカリキュラムを構想するのは難しくなる。学習指導要領に沿って、あるいは教科書の内容に沿って授業を進めれば、必然的に「公民」は育てられると考えることもできる。その場合の「公民」は「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」ということになるが、仮にそうだとすると、「公民」を育てるのに具体的にどのような教育方法を用いるべきか。いずれにせよ、この「公民」概念を今一度検討し直してやる必要がある。

寄本は「公民」における「公（＝公共）」について、次のように説明している。「公共には、官（行政＝自治体と国を含めた行政部門＝公共部門）が担う公共と、民が担う公共とがある。あえていえば、後者は、公共であっても官の関与をできるだけ排除しようとする点で、私的公共性（プライベート・パブリック）と表現できる。日本では、このような私的公共性に対する市民や民間企業の認識度は、官はもちろん、市民や企業の間でも低い。公共ないし公共の問題といえば官に直結しがちで、“もうひとつの公共”の領域が顧みられることが少なかった⁴⁾。現代社会で生じている多くの問題は、公共の問題と捉えることができる。静岡でも、ゴミ処理問題・静岡空港問題・外国人やホームレスをめぐる人権問題など、一個人による解決は難しく、県民全体の協力の下解決しなければならない問題が山積している。従来であるなら、それらの問題の解決は行政の仕事と考えられてきた。しかし、行政の能力にも限界がある。そして何よりも、「市民の時代」と呼ばれる今日では、それらの問題を市民自らが解決していこうとする意識が大切である。寄本の言葉を借りれば、「もうひとつの公共」を担える人間こそが「公民」である。そして、「公民」が起こす行動が「社会参加」である。

(3) 「参加型学習」における「参加」の意味

上記のように「公民」および「社会参加」を捉えると、社会科カリキュラムおよび授業のあり方は変化していかなければならない。一つには、社会科で取り上げる内容が、従来以上に現代社会の問題を中心として構成されなければならない。さらに、取り上げた内容を批判的に分析させる中で、生徒にはそれらの問題に対して「自分たちには何ができるか」という決断を迫らなければならない。そのように変化していかなければ、社会科において「公民」は育てるのは難しくなる。なぜなら、先に述べたように、「参加」には「参加することを通して、参加に必要な技能・態度を身に付ける」という教育的な要素が含まれているからである。

島田中学校が「開発教育」に注目した背景には、以上のような理由がある。つまり、開発教育で取り上げる南北問題は現代社会が直面する解決困難な問題の一つである。そのような問題は、複雑な形で様々な問題が絡み合っており、教科書にあるいは資料集に載せられた内容だけで判断するのは危険な問題である。つまり、多角的・多面的な見方が必然的に要求される内容である。そして、問題解決に個性的な判断ができた生徒は、次に自分には何ができるかを考えなければならない。遠い他国のことであっても、他人事として片付けられないほどに生徒の意識が高まったなら、生徒は自ずからそのように考えていくはずである。また、そのように考えさせるように、開発教育に関する社会科授業は組織されなければならない。

開発教育の中でよく用いられる教育方法に「参加型学習」と呼ばれるものがある。開発教育に限らず、環境教育や人権教育でも近年盛んに利用される学習方法である。具体的には、KJ法・ロールプレイ・ディベートなどがそれにあたる。島田中学校の実践では、貿易ゲームが使用された。それも「参加型学習」の一形態である。

このような「参加型学習」には、学習者の意欲を高め、楽しみながら学習を進めることができるという利点がある。しかし、それは部分的な解釈に過ぎない。より大切なことは、「参加型学習」には学習方法としては自己完結し得ない、参加型社会を形成するという視点が内包されているということである。貿易ゲームを例にとりて考えてみよう。貿易ゲームは単に世界経済の仕組み、あるいは、南北問題を「理解する」ためだけに行なわれるものではない。生徒には南北問題を正確に理解させた上で、問題解決のためにいかに「行動する」かを考えさせなければならない。そこまで授業が進展しないと、貿易ゲームの教育的価値は半減である。「参加型学習」を経験した学習者は、自らの責任で物事を判断することの大切さを知る。「参加」が大切であることを知り、「参加」にとって必要な知識・技能を身に付ける。「参加型学習」で用いる手法の多くは、現実社会で実際に利用されるものである。つまり、「参加型学習」が教室という閉鎖的な場で行われるにせよ、学習者は「参加」の意味を理解し、さらに「参加」に必要な技能・態度を身に付けていくことになる。

3 開発教育とバングラデシュ⁵⁾

(1) 開発教育とは

開発教育は、①貧困や南北格差など開発問題の現状とその原因や構造を理解し、②地球規模での相互依存関係を認識し、③より良い社会の実現に向けて行われている様々な努力や試みを知り、④それら問題解決の試みに自ら参加しようとする意識や態度を養うことをめざす教育活動であるとされる⁶⁾。

1960年代に南北問題が注目を浴びるようになり、アフリカ諸国の独立が相次ぐと、欧米の援助機関で活動した青年ボランティアが中心となって、途上国に住む人々の窮状、つまり貧困、栄養不良、保健医療、教育の遅れなどを先進国の人々に知らせ、援助の必要性を訴えるという教育活動が開始されるようになった。これが開発教育の出発点である。しかし、今日、日本や欧米諸国で行われている開発教育は、途上国や開発問題に関する知識を増やしたり、政府や民間団体が行う開発協力や援助活動そのものへの関与を促したりする援助広報とは性格が異なっている。開発問題の原因を探るならば、その一端として植民地支配を行った先進国の歴史的な責任や今日の先進国の繁栄という全体的な構造を問い直す必要があり、このような構造を理解した上で自分たちに何ができるのか考えようというのが現在の開発教育である。

つまり、早急な解決が必要とされている貧困、難民、環境、貿易、資源、国際協力、在住外国人といった課題に精通すること自体が目的とされているのではない。これら人類共通の、または国々の相互依存に関する課題が、ほかでもない、自分自身の日々の暮らしや住んでいる地域と関連していることに気づき、自分はどうしたらよいのかを考え、問題の解決に向けてすすんで参加しようとする態度や技能を養う点こそが開発教育の本質だと言える。

日本では、1982年に開発教育協議会が設立され、途上国支援に携わるNGOがその中心的担い手となっていた。しかし、アジアや南アメリカ諸国からの出稼ぎ労働者が急増し、地域の国際化が叫ばれる中で、その流れに開発教育を位置付けようとする動きが現われる一方で、学校教育に国際理解教育が導入され、現在では学校関係者や自治体関係者、市民団体も主要な担い手となっている。学校教育に関していえば、在住外国人や外国籍児童が多いなど特定の状況にある地域を除いては、たまたま興味関心のある教員が独自に教材を工夫し、またはNGOなどの人的資源を活用して暗中模索で行っているのが現状である。とりわけ、単発イベント的に行うのではなく、授業の中に組み込んで使用するためには、既存の教材をそのまま活用するわけにはいかない。今後「総合的な学習の時間」の導入によって開発教育はより普及することが予想されるが、その際には教材の工夫が重要となるだろう。

さて、上記のようなねらいを反映し、開発教育では学習の手法が重視される。第一に、正しい情報の習得という内容重視ではなく、むしろ、いかに学び、ことがらに注意を払い、新しい考え方に心を開き、情報を得るのか⁷⁾という方法重視である。すなわち、知識が授業者から学習者に与えられるだけではなく、学習者が共感したり解決策を考えたりできるよう工夫がなされた様々な参加型手法が活用される。数多くの手法があるが、今回「バングラデシュの教材化」に際して採用されたもののうち主なものは、以下のとおりである。

シミュレーションゲーム：重要だと思われる要素を現実から取り出して、一定の状況で模擬的に体験することで学習者が実感として認識する。「貿易ゲーム」による貿易の不平等の認識などが代表的。すごく形式の「難民ゲーム」などもある。

ロールプレイ：役割設定に従って、特定の立場の人になったつもりで行動する。その課題に着いての理解を深め、それぞれの立場を受け止めた上で合意形成を目指す方法。

フォトランゲージ：写真を読み解きながら、様々な気づきを生む活動。先入観に気づくために有効である。

ランキング：ある課題について幾つかの選択肢をおき、重要と思うものから順に並べて、その過程で参加者同士の意見を交換するもの。多様な考え方に気づく。

このほか、これらの手法を活用して問題を分析した後、問題の具体的な解決方法とそのため
の行動計画を考えるプランニングもある。学習者はこれらの手法を通じて、情報を探し出して活用し、それをもとにコミュニケーションをはかり、批判的に考えながら意思決定を行う技能
などや態度を習得することが期待される。

第二に、教育の過程が重視される。すなわち、一つしかない解答を結論として導き出すことが目的ではなく、決まった答えがないことが多い。

(2) 教材としてのバングラデシュ

バングラデシュは、教科書にほとんど記述がないにもかかわらず、開発教育の教材として最も多く取り上げられる国の一つである。日本で使用されている開発教育教材は、アジアの实在する国に題材を求めるものが最も多い。バングラデシュ以外では、フィリピン、タイ、ネパールなどが多く教材化されている。1997年現在におけるビデオやスライドなどの映像資料を伴う教材のみを扱った教材紹介資料『開発教育のための視聴覚教材リソースブック』（開発教育協議会編）によると、この4カ国が登場する教材は、実に全体の3割以上を占める。

教材が扱う中心的テーマには、日本と教材国の関係性が反映されることとなる。例えば、代表的なものでは、貿易の不平等と一次産品に偏った途上国経済、一次産品生産農家の暮らしなどと輸入に頼った私たちの食卓、フェアトレード（公正貿易）などの一連の課題を扱った教材の中ではフィリピンを題材にしたものが有名である。一方、バングラデシュやネパールを題材にしたものは、貧困とその構造的な原因、それを克服するための現地の人々と国際社会による開発協力のあり方を扱ったものが多い。

開発教育において、バングラデシュが頻繁に登場するのは、第一に優れた教材が入手しやすいと言う単純な理由によると考えられる。そもそも開発教育の先進国であり、バングラデシュの旧宗主国であったイギリスにおいて、先駆的教材ユニット『ダッカからダンディーへー不平等な世界のなかバングラデシュとイギリス』が作成され、それが日本に紹介されて日本でも本格的な教材開発がはじまったといってもよい。今回、付属島田中学で活用された教材の一部も、元々はこの教材ユニットに収録されていたものである。その後日本でもバングラデシュを中心に活動するNGOなどが優れた教材を次々と作成している。現地を知り尽くした人々が作成し、衣食住や音楽、子どもの遊びなどに始まってバングラデシュの人々の日常的な暮らしを理解し、さらに多角的視野から開発問題を捉えた質の高い教材が入手しやすい。

バングラデシュに限らず開発途上国に関する情報は、北米やヨーロッパに関する情報と比較して量も少なく、さらに偏っていることが多い。そのような状況下でさらに、開発教育が取り組もうとする貧困や難民などの問題点のみを取り上げるならば、開発途上諸国やそこに住む人々に関してマイナスのイメージが植え付けることになりかねない。その意味で、途上国に住んでいる人々の生活や文化を理解することもまた、開発教育の視点として欠くことができないものである。

つまり、貧困の側面のみを特に強調することなく、社会や文化全体の理解とのバランスをとりながら貧困問題の理解を促すには豊富な種類の教材が必要となる。この点は実は非常に重要である。貧困、または先進国と開発途上国との経済格差の理解は、開発教育の基本と言ってもよいだろう。貧困の具体的なイメージ化と構造的な理解なくして、国際協力や外国人労働者、難民、環境、貿易などをめぐる問題を心情的に理解することは難しい。バングラデシュ、またはインド、パキスタン、ネパールといった近隣の南アジア諸国の国名から、多くの日本人が浮かべる印象は、おそらく、人口が多く、自貧しい人が人口の大半を占め、紛争が絶えず、女性差別がある、まさに「最貧国」というものかもしれない。しかし、大方の日本の中学生にとって、貧困は実体験がない場合が多く、日常的に身近に見たり接したりする機会もあまりない。貧困のイメージはおろか、バングラデシュという国についてイメージそのものがない場合もあろう。その際、多様な側面からバングラデシュを理解しつつ貧困の実状と構造が理解できる教材の材料が揃っていることは、偏見を打破するためにも重要である。

では、特に社会科においてバングラデシュを教材化する利点はどこにあるのだろうか。何よりもまず、バングラデシュという国が、農村の貧困や低教育、貧富の格差など様々な問題を抱えながらも、ユニークな開発戦略や貧困解消の試みを次々と生み出してきたという点ではないだろうか。もちろん、バングラデシュは先進国からの援助に大きく依存している。しかし、一方でバングラデシュほど多種類の農村開発戦略や貧困対策が試みられ、それが一定の「成功」を収めてきた。

その最も古い例は、1960年代に打ち出された農業協同組合方式による農村開発であり、農業や畜産だけでなく、保健や家族計画も含んで総合的に生活の改善を目指すものであり、アジア諸国の「総合農村開発」のモデルとなった⁸⁾。また、バングラデシュはNGO先進国とも呼ばれている。1995年現在、NGO庁に正式登録されているだけでも1000近くの開発NGOがあり、その8割以上が現地の人々の運営による組織であるという⁹⁾。ターゲット・グループ・アプローチ、つまり発言力を持たず、様々な機会や資源から周辺化された人々をグループ化し、共同貯蓄や識字教室を通して個人では達成できない意識化や生活改善を集団で行う(コレクティブ・エンパワーメント)活動や、バングラデシュ最大のNGO、BRACが行う農村の子どもの生活状況に合わせた寺子屋式ノンフォーマル教育などがその代表的なものであろう。これらの活動は、試行錯誤を続け、批判を受けながら改善されてきた。

そして、最も有名なのがグラミン銀行に代表される「小規模金融(マイクロ・クレジット)」であろう。貧しい女性をターゲットとするグラミン銀行は、無担保で非識字の女性に低利子で融資するという、前代未聞の手段をとりながら100%近い回収率を維持するという実績で、貧しい人々の参加とエンパワーメントを目指そうとしている。グラミン銀行による貧困緩和とエンパワーメントの効果に関しては賛否両論があるが、グラミン方式の小規模金融は瞬間にバングラデシュのNGOに広がり、現在バングラデシュのNGOの大半が小規模金融を導入している。国内にとどまらず、東南・南アジアや中南米諸国、さらにはアメリカ等の先進国の都市低所得地域でも複製導入されている。

前述のように開発教育の枠組みの中では、これらの参加型の開発を知識として学習者に与えたり、内容を詳細に分析したり理解させたりすることは、あまり意味を持たない。重要なのは、貧困という大きな問題の解決に、当事者自らが参加していることに注意を払い、開発途上国を援助や国際協力の対象として見なしがちな視点を転換するという点である。そして、現地の人々がどのように問題を解釈し、解決したいと考えているのか、それを知るといった視点を持つことである。バングラデシュの貧困対策をめぐるNGOの活動などを知るうちに、学習者は自分が考える、または日本人が考えるであろう「貧困」と、バングラデシュ人が考える「貧困」が異なることに気づくことが期待される。当事者の声に耳を傾けると言う態度は、社会参加に欠くことのできないものであろう。単に途上国の人々が何を望んでいるかを知ることではない。彼らと学習者の対等な関係性を確認する役割も持っている。

いまや、どのような開発途上国を取り上げても、程度の差はあるにせよ住民参加型の自助努力は行われており、このような視点を養うことは可能である。要は、どのような姿勢や技能を習得することを目標とするかである。そして、教材として取り上げられる国の数も確実に増えつつある。しかし、最も鮮烈にリアリティをもって現地の人々の試みを教室に持ち込むことができる教材国の一つがバングラデシュであろう。

4 中学校社会科における開発教育の実践事例（附属島田中学校の場合）

（1）附属島田中学校・社会科部の考える「社会科で養いたい能力」

今回の学習指導要領改訂では、社会の変化への対応と、授業時数の大幅な縮減により、これまでにない学習内容の見直しが行われた。なかでも前回の改訂で試みられた網羅的な学習からの脱却をさらに進めて、内容知中心から方法知中心へと、より大胆な発想の転換がはかられ、「学び方を学ぶ学習」の充実が明確に示された。

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

これは新学習指導要領の中学校社会科の目標である。この中に繰り返し使われているのは、「公民」という言葉である。現在、社会科は大きな変革期を迎えている。そのような中で、私たちは学習指導要領に示された目標に立ち返って、新しい社会科のあり方を考えていく必要があると考えた。その際、特に重要なキーワードが、この「公民」という言葉である。

今日、多くの学校で授業改善のための研究がなされ、実践が積み重ねられている。社会科においても、視聴覚機器やコンピュータを活用した授業の工夫が試みられている。しかし、その多くは「いかに教えるか」すなわち教育方法の水準における工夫にとどまるものである。

「総合的な学習の時間」に代表されるように、今回の学習指導要領改訂では、学校を基盤としたカリキュラムの開発を強調している。教科においてもその視点は活かされるべきであり、「どのような力をつけさせるのか」を明確にして、「単元開発（構想）」を進める能力が現場の教師に求められているのである。本校社会科部では「単元開発（構想）」のもととなる「どのような力（能力）をつけさせるのか」という問いを検討課題として、その上で、授業改善に取り組んでいきたいと考えてきた。本校の社会科で考えたそのような能力は、次の3つである。

- ア 広い視野に立って、社会的事象を多面的・多角的に考察する力
- イ 様々な社会的な資料を適切に収集し、選択し、効果的に活用する力
- ウ コミュニケーション活動や情報発信など多様な表現活動に対応する力

現代社会で生じる社会的事象は多様な側面をもち、それぞれが様々な条件や要因によって成り立ち、さらに事象相互が関連し合っただけで絶えず変化しているところに特徴がある。このような社会的事象をとらえるにあたっては、多様な視点やいろいろな立場に立って考えることが必要である。つまり、社会的事象を一面的にとらえることは正しい認識につながらないばかりか、かえって間違った社会認識をつくりだしてしまうことになりかねない。アの「広い視野に立って、社会的事象を多面的・多角的に考察する力」は、事実を正確にとらえ、公正に判断する力の基礎となるものであり、特に重視したい力である。

また、情報化の進展により社会的事象に関する情報は増大し多様化しているのが現状である。インターネットの普及などによって情報の収集は容易になってきた反面、高度な情報や詳細すぎる情報も少なくない。また、情報の偏りも問題になっている。情報化が進んだ今日においては、自分たちの学習を進める上で、イの「様々な社会的な資料を収集し、選択し、効果的に活

用する力」が重要となる。

ウの「コミュニケーション活動や情報発信など多様な表現活動に対応する力」は、後述する「社会参加」に特に関連する。これまでの社会科には、授業で様々な社会の諸問題を取り上げ、生徒に問題解決能力を育てることができれば、将来、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」となることができるであろうという考えがあった。しかし、今日まで依然として若者の社会参加意識は希薄である。この事実はこれまでの社会科の授業に何か欠落したものがあったということを表している。つまり、社会科授業の中に、より現実社会に近い文脈でアクティビティ（学習活動）やコミュニケーション活動、現実の社会問題に対する提案・情報発信などの学習活動（社会参加）の要素を含めることが必要なのである。

また、ここであげた社会科で養いたい3つの能力は相互関連しているものである。つまり、「様々な社会的な資料を適切に収集し、選択し、効果的に活用する」ことができれば、生徒はそれをもとに追究活動を行い「広い視野に立って、社会的事象を多面的・多角的に考察する」ことができる。さらに、考察したことを「コミュニケーション活動や情報発信など多様な表現活動に対応」しながら、他者や地域に知らせることで、生徒は身近な地域社会などに参加していくことのできるのである。

（2）「参加」を基軸とした社会科授業のあり方

今日求められている「公民的資質の基礎」とは何か。私たちはそれを、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として、将来に向けて社会と主体的に向き合い、担っていくとする態度と捉える。それは、一つには、社会認識に関わり、社会的事象を自らがつかみ、考え、判断する力であり、もう一つには、社会的行動に関わり、社会を自分なりにとらえ、つくろうとする力である。前者は、これまでの社会科授業の中でも意識してその育成に取り組んできた力である。後者は目標として掲げられてはいたが、実際の社会科授業では十分に意識されてこなかった力である。

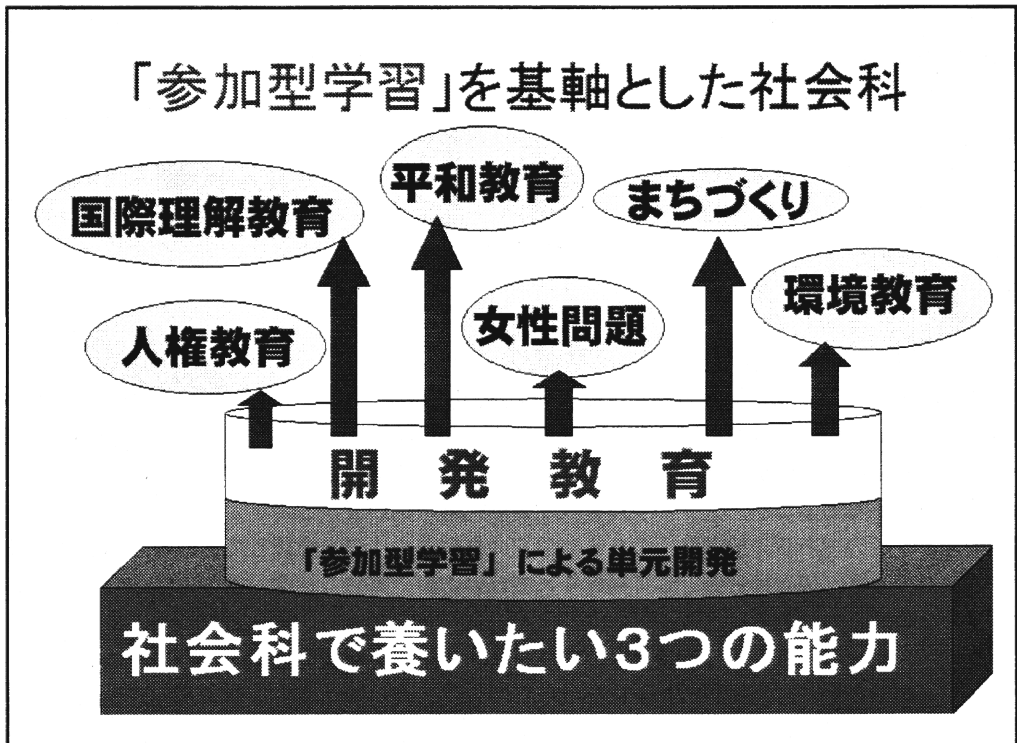
この「社会をつくる」という視点、つまり「社会参加」を社会科授業にどのように取り入れていくかが重要である。本校の社会科部では、この「社会参加」をキーワードとしながら、その手がかりとなる「参加型学習」の実践を、社会科授業の中にどのように取り入れ、どのように単元開発できるかを考えてきた。

この「参加型学習」と呼ばれる学習形態は、ゲームやアクティビティ（学習活動）を中心とした活動主体の教育方法である。それはこれまでの知識伝達中心の学習に対する反動として、また「心の教育」や「新しい学力観」といった教育的価値を実現する方法として、教育現場では大きな期待をもって受け止められている。今回の学習指導要領改訂の目玉でもある「総合的な学習の時間」でも子どもたちの社会経験を豊かにするために、社会参加型のカリキュラムが重視されているが、それも同じ方向性を目指した試みである。

この「参加型学習」を基軸（幹）として考えた場合、その枝や葉になる教材は数多くある。平和教育、国際理解教育、町づくり学習などの提案型の学習もその一例であろう。本校の社会科では、その枝や葉にあたる教材を数年サイクルで重点的に取り上げ、単元開発（構想）を進めていきたいと考えた。そこで平成12年度～平成14年度の3年間をかけて「開発教育」という視点を窓にして、新しい社会科の単元開発（構想）を研究してきた。

ところで、ここでいう「参加」には2つの側面がある。一つは生徒の授業への主体的参加を

目的とする「授業参加」という側面と、もう一つは生徒の現実社会への参加を目的とした「社会参加」という側面である。この2つの参加の側面は相互に関連しており、また大きく「授業参加」から「社会参加」という流れを取っている。したがって、単元開発（構想）や年間指導計画等を検討する際には、どのようなアクティビティ（学習活動）を取り入れるかではなく、そのアクティビティが「社会参加」を基軸とした単元やカリキュラム全体においてどのような位置付けになるのかという発想を常に持つておく必要がある。



b. 単元計画と養いたい「能力」の関わり

授業構成（単元構成や単元構想とも言われる）は今後の授業改善のあり方を論ずる上で重要なものである。従来の社会科教師は一時間の授業をいかにうまく実践できるかで勝負してきた。しかし今日では、社会科教師の力量として「授業構能力」に注意が向けられるようになってきている。もちろん、そのような力量は今までも必要とされてきた。しかし、今回の学習指導要領改訂の目玉と言える「総合的な学習の時間」において問われているように、今日私たち教師に求められているのは、一時間単位で授業改善を考えるのではなく、数時間から十数時間の単位の中で、どのような「目標」をもって授業を構成し、さらにその目標の実現に必要な「内容」をどのように構成するかを考えることである。言い換えるなら、生徒に養いたい力（能力）を新たに設定し直し、学習指導要領示された内容とすりあわせながら授業構成を考えていくことである。

授業構成をする上で、私たちは「学習軸」という考えを取り入れた。「学習軸」とは、大単元や中単元の学習を進めるにあたって中心テーマとなる事柄である。今回のアジア単元では「アジアの国々との結びつき」を学習軸として設定した。このような学習軸を設定することによって、何を通して、どのようなことを考えさせ、どのような力（能力）を身につけさせるのかが明確になり、また学習主体である生徒にとっても学習内容がはつきりするため追究学習をしやすくなるという利点がある。このような学習軸を設定することによって、授業構成（単元構成）にある程度の拘束を与えるが、その拘束が「今までの実践だけではだめだ！」という課題を突きつけられる結果となり、これを解決するために授業者の教材研究が一層進められる。心地よい拘束の中で新しい授業構成（単元構成）づくりを進めることができるわけである。

「アジアの国々との結びつき」を学習軸として今回のアジア単元で、私たちが養いたいと考えている力（能力）は次の二つである。

ア 「広い視野に立って、社会的事象を多面的・多角的に考察する力」について
 （広い視野にたつて、アジアの国々との結びつきを多面的・多角的に考察する力）

アジアの学習においてどこかの国を一つ学習するだけでは、広い視野（アジア）に立って、その国の特色を本当の意味で理解することはできない。大きく変容しようとしているアジアを一つの国を通して理解することは難しい。アジア全体の視点に立って単元構成を行うことで、それぞれの国を学習する際にも多面的・多角的に考える力を養うことができると考えた。

イ 「様々な社会的な資料を収集し、選択し、効果的に活用する力」について
 （様々なアジアの国々の貿易などに関する資料を適切に収集し、選択し、効果的に活用し、報告会などの中で要点をおさえた発表をする力）

生徒たちは多くの情報を手に入れる手段を持っている。「情報」といったらすぐにインターネットに向かう生徒が多いが、インターネットで得られる情報の特徴やそれを利用する時の留意事項に気づかせることで、身近なところにある教科書や地図帳がとても有効な「情報」となることを確かめることができる。それも「学び方を学ぶ」ことの一つである。今回のアジア単元においても、グループでの調べ学習を組織し、資料の収集や選択などの活動を行うことによって、情報を効果的に活用する力を養うことができた。

②公民的分野「国際社会の動き」

a. 単元計画

時間	教材名	○目標と・学習内容 (☆開発教育教材)
1	外国人労働者はなぜ、日本にやってくる？	○企業の発展途上国からの外国人研修生や出稼ぎ労働者の実態を知ることを通して、それらの国が経済的に豊かでないことを理解する・南北問題を理解する ☆もしも世界の人口が39人だったら
2 本時	発展途上国は貿易で経済的に豊かになれるのだろうか？	○シュミレーションゲームを通して、貿易の構造上発展途上国が経済的に豊かになれない現実を理解する・世界の南北貿易の構造を理解する ☆貿易ゲーム
3 4	発展途上国にとって望ましい援助とは？	○ODAとNGO・NPOの発展途上国への援助活動の現状を知ることを通して、発展途上国の開発にどう関わったらよいかを考える ・ODA（政府開発援助）の現状 ・NGO（非政府組織）NPO（特定非営利法人）の援助と活動の現状 ☆バングラデシュを救う9つの方法（ランキング）
5 6	われわれにできる援助を考えよう	○今までの学習から、「私たちにできること」は何かを考え、行動に移すことができる ☆プランニング
7 三学期	「特設授業」 自分たちの活動成果を発表しよう	○第6時の授業から後、実行した活動の成果を発表しあうことを通して、「地球市民」とは何かを自分なりに考えることができる

b. 単元計画と、養いたい「能力」の関わり

ア 広い視野に立って、社会的事象を多面的・多角的に考察する力

第1時は、従来であると、国の豊かさや、食糧事情など、数値のみで学習しているものである。本単元では、先進国と呼ばれる国々に、実際にはどれくらいの人々が生活し、どれくらいの富が集中され、一人あたりにしてどの程度豊かなのかを学級の生徒数（39人）の割合に直して考えさせている。そうすることで生徒は普段とは違う観点から世界を見ることができる。このことから、日本に急増している外国人労働者や、不法入国者の問題を考察する力を養うことができる。そして、第2時の貿易ゲームで、開発途上国が貿易においては、構造的に豊かになれない現実を知り、第3、4時の授業を深めていけると考えた。

イ 様々な社会的な資料を適切に収集し、選択し、効果的に活用する力

第5・6時の授業では、第1・2時での学習を活かし、発展途上国の発展を援助す

るために、われわれにどのような援助ができるのかをインターネットや、教師の与えた資料から取捨選択し、プランニングできる力を養えると考えた。

ウ コミュニケーション活動や情報発信など多様な表現活動に対応する力

第5・6時で自分たちにできる援助を考え、生徒の身近な社会集団である校内や、場合によっては校外に実際に働きかける行動を行なえること。これが社会参加である。自分たちで社会に向かって情報発信をしたり、具体的に行動できる力を養えると考えた。

(4) 今年度の反省と来年度以降の実践計画

①世界の「参加」の潮流の中で

平成13年12月17日、横浜を会場にして、児童買春や児童ポルノなどの根絶を目指す「第2回児童の商業的性的搾取に反対する世界会議」が138カ国の政府や国際機関、NGO関係者など約3300人の参加の下に開催された。

今回の世界会議の目玉は、大人だけの議論に終わらず、子どもたちの参加を大切にしたいところにある。この会議を取材したテレビ番組には、「子ども・若者」の声を宣言文にしようと、38カ国から参加した小・中・高校生たちが熱い議論を展開している様子が映し出されていた。この会議に備えて数日前から合宿していた子どもたちは連日長い時間をかけて宣言文の検討を行った。原稿が完成したのは、開会当日の朝だったそうである。

子ども・若者代表の3人は、「若い人たちがより参加することによって（商業的搾取に）とどめを刺すことができる」などと述べ、代表の一人であった熊本県の中学一年生・田代準之介君は、テレビの取材に対して「若者の参加の重要性」を自信にみなぎった表情で語っていた。

世界は「市民参加」をキーワードにして大きく変化しようとしている。正確に言えば、世界はすでに大きく変化をしてきているが、その変化に日本人は遅れをとってしまっている。私たち自身そのような世界的な変化を知りつつも、教科書中心の知識伝達型の社会科を脱皮できないうえに、今回の学習指導要領改訂という大きなチャンスに、新しい社会科の設計図を描き、その実現に一步でも歩み出すことができなければ、日本の社会科教育は大きな危機に瀕すると感じる。今年度の本校社会科の授業実践がどの程度提案的であったかは参加者の判断に委ねなければならないが、小手先の変化ではない「新しい社会科」の構想を目指しているという方向性だけは理解していただけたのではないかと感じている。

②これまでの研究の流れと今後の方向性

「社会参加」をキーワードにして社会科の授業研究に取り組み、2年目が終わろうとしている。本校におけるこれまでの研究は、

(ア) 参加型学習のアクティビティを取り入れた授業の開発（昨年度）

(イ) 参加型学習を効果的に取り入れた単元の開発（今年度）

と、同じように社会参加を視野に入れながらも、「一時間の授業づくり」から「一つの単元開

発」へと進展してきた。この「参加型学習」にみられるアクティビティは、本来、国際理解教育や人権教育、開発教育などの分野で大人を対象に開発・実践されてきたものであり、その扱いにはいくつかの注意しなければならない点がある。知識伝達中心の授業を乗り越えるという可能性がある一方で、その安易な導入により、「楽しい」という感覚だけで終わってしまうという問題点もある。

その多くが一時間程度の学習を想定して開発されたアクティビティを、どのように単元の中に組み込んでいくのかが学校現場に「参加型学習」が受け入れられるかどうかの分水嶺となる。今年度はこの視点を念頭に置いて、前述した1年地理的分野「多様なアジア」、3年公民的分野「国際社会の動き」の単元開発に取り組んできた。

来年度以降は単元開発を進めつつも、より大きな視点で、設計図づくり、つまりカリキュラム開発を考えていかなければならない。また、「社会参加」を基軸とした社会科授業に「参加型学習」がどのように位置づけるのか、その基礎・基本を明らかにするとともに、歴史的分野で「参加型学習」をどのように実践していくのかも、今後の大きな研究課題となってくる。

次年度からの研究の重点は次の通りである。

- ◎3年間のカリキュラムの作成
- ◎基礎・基本の明確化（→歴史的分野の位置づけ）
- ◎単元開発と授業実践

私たちの実践が今日求められている「新しい社会科」だという確証はない。しかし、従来の社会科授業から抜け出そうとしている、その方向性は間違っていないと考える。今後とも、21世紀に求められている「公民」育成という大目標を見失うことなく、単元開発、カリキュラムづくりを進めていきたい。

＜今後3年間の研究計画：本校の研究と関連＞

平成14年度

- 社会科で養いたい能力のための授業構成を確立する
 - ・「参加型学習」のアクティビティを取り入れた単元開発と授業実践
(2年地理的分野)
 - ・「開発教育」の研究(3年目)…単元開発と授業実践(3年公民的分野)

平成15年度

- 社会科で養いたい能力のための授業のあり方をまとめる
 - ・「参加型学習」のアクティビティを取り入れた単元開発と授業実践

平成16年度

- 社会科での研究の成果をまとめる
 - ・「参加型学習」のアクティビティを取り入れた単元開発と授業実践

5 本研究のまとめと今後の課題

本研究で主張したいことは、次の三点である。

第一に、社会科において「公民」を育てていくためには、「参加」を中心概念とした社会科

を構想する必要がある。そのためには、社会科で取り扱う学習内容を現実的で社会的な課題とし、さらに、生徒にはその課題を批判的に分析することを要求する。そして、最終的に、生徒に課題解決を願って何らかの形で社会参加することを要求する。

第二に、上記のような「参加型社会科」を実践していくためには、「開発教育」という教育方法が極めて有効な手段である。なぜなら、開発教育ではアクティビティを含む「参加型学習」を強調している。さらに、その参加型学習は単に学習者の学習意欲を高めるために有効であるだけでなく、市民の主体的な社会参加によって成立する参加民主主義を浸透させるためにも有効である。「参加」の精神は教育論を超え、民主主義論にまで発展する。

第三に、このような教育実践研究を進めるにあたっては、教育研究者・社会学者（地理学者）・中学校教員の三者による協力体制が不可欠である。教育研究者と中学校教員という研究スタイルは一般的であるが、それに社会学者が加わることは滅多にないスタイルである。今後、このような協力体制が一般化することで、附属学校・教育学部双方の役割が明確になると考える。

最後に、今後の課題を二点挙げておく。

第一に、開発教育に関する研究をさらに深め、開発教育を軸とした中学校社会科カリキュラムを構想したい。現段階では、島田中学校の開発教育は地理的分野と公民的分野、それも、それぞれの分野の一部分で実践しているに過ぎない。歴史的分野でどう開発教育を実践するのか、地理・公民的分野の他の単元で開発教育は実践できるのか。それらを明らかにし、開発教育に関する体系的なカリキュラム研究にまでこの研究を高めていきたい。

第二に、開発教育だけでなく、他の教育領域（例えば、人権教育・福祉教育・環境教育・町づくり学習など）において「参加型学習」そして「参加型社会科」の実践を行なっていきたい。「参加」概念は、社会科の本質であり、様々な領域において応用可能なはずである。島田中学校では、開発教育より「参加」にアプローチし始めたが、それは中学校社会科カリキュラム全体に生きてこそ有効な概念である。この課題の解決には時間はかかるだろう。今後とも、継続的に様々な研究領域で活躍する研究者を巻き込んで、教育実践研究を進めていくことが大切である。

いよいよ4月より新しい教育課程がスタートする。本研究は、このような転換期に、社会科の本質を見失うことなく、その上で新しい視点を積極的に取り入れることを念頭に置いて進められた。まだまだ研究は始められたばかりである。「目の前にいる子どもたちが未来（社会）を作っていく」という視点を持ち続け、コツコツと実践を積み重ねていくことが、今社会科教師がしなければならない最大の仕事である。

【註】

- 1) 唐木清志他著「社会科教育の本質論に関する研究—静岡大学教育学部附属中学校（静岡・島田・浜松）における平成12年度の実践から—」『静岡大学教育実践研究指導センター紀要』No. 7, 2001年, pp. 1-21.
- 2) 蒲島郁夫『政治参加』東京大学出版会, 1988年, pp. 4-5.
- 3) 前掲書, p. 5.
- 4) 寄本勝美「二つの公共性と官, そして民」寄本勝美編著『公共を支える民』コモンズ, 2001年, p. 3.
- 5) 本節は, 池田恵子, 「開発教育教材に見る途上国像—『貧困の悪循環』という偏見とその克服」『静岡大学教育学部研究報告—教科教育学編』第33号, 2002年, pp. 13-24の一部を要約加筆したものである。
- 6) 開発教育協議会編『いきいき開発教育 総合学習に向けたカリキュラムと教材』開発教育協議会, 2000年, pp. 4-5.
- 7) 開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方: 地球市民を育てる現場から』古今書院, 1997年, pp. 15-17.
- 8) 安藤和雄「NGOの発展を支える在地性 (バングラデシュ)」斎藤千宏編著『NGOが変えるアジア—経済成長から社会発展へ—』コモンズ, 1998年, pp. 158-159.
- 9) 川村晃一「バングラデシュ・NGO・市民社会・国家」岩崎育夫編『アジアと市民社会—国家と社会の政治力学』アジア経済研究所, 1998年, p. 170.

【執筆箇所】

唐木清志 (1, 2, 5) / 池田恵子 (3) / 三輪直司・金原正高 (4)