

<研究余滴>

実践経験と研究主題

和井田 清 司

1. はじめに

新卒で高校教師になり、中年で早期退職し、大学院進学を經由して大学に再就職した筆者にとって、教育実践と教育（学）研究は、切り離せないものという認識がある。詳細は後述するが、私自身は、自己の教育実践経験のなかから研究テーマを紡ぎ出し、それらの研究成果を視点として教育実践改善の方途を探究してきたからである。したがって、教育実践とは、教育行政の指示や管理を具体化する営為ではなく、研究の成果を後追いするだけのものでもない。むしろ、教育実践の試行錯誤という磁場こそ、教育制度や教育理論を生成する母体となる。そのため、自由で創造的な実践空間の創出と保障が前提となる。

だが最近、現場は多忙で教師たちに余裕がないといわれる。そのうえ、行政からは並大抵ではこなせない詳細な指示や指導が目白押しである。主体的対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）、カリキュラム・マネジメント、「探究」の科目や時間の登場等、矢継ぎ早である。

これらの施策そのものが悪いというものではない。それぞれもっともなことであるし、世界水準の学びの実現に資することでもある。だが、行政による教育改革の理念が現場の実践改革にうまく結びついていない。これらの施策が、現場の説得や納得を前提とせず、必要な条件整備や意欲の醸成ぬきに推進されているところに困難がある。このアポリアをどのように乗り越えていけばよいのだろうか。

そこで、この通りやればなんとかなるハウ・ツーが善意で用意され、他方で探究学習やアクティブ・ラーニングのメソッドがしたたかに商品開発される。現場の教師は忙しいので、教材研究をする余裕がない。そこで専門家や研究者が分担

して教材研究・単元開発して提供し、現場で実践して検証しようという発想もある。だが、こうした姿勢には肝心な何かは抜けていないか。疑問を禁じえない。

先走って恐縮だが、結論を先取りして、2つの視点について、指摘しておきたい。

第1は、教育実践とは何かという根源的な問いの欠如である。

行政の指示や管理の達成を教育実践といえるだろうか。そうではないと歴史は教えている。教育実践という概念が定着するのは1930年代半ばのことである。たとえば、生活綴方教育の指導者であった上田庄三郎は、次のように述べている⁽¹⁾。

「実践」は現代教育の標語であるとともに、現代社会の合い言葉でもある。…「践」の一字が最近はまだことに生彩を帯びてきた。…あらたに「実践」という意志的なことばが愛用されるのは、時代への動きをあらわしている。

中野光はこのことばを引きながら、教育実践とは「教育の現実に深く突入して、そこから新しい創造的な教育原理を打ち立て」⁽²⁾の主張であり、教育研究の自己批判である、と指摘する。中野によれば、従来、教育の実際、実地訓練の言葉は使われてきたが、実践という主体的で意志的な概念は、現場から生まれたものである。国家主義教育の重圧が現場におおいかぶさるなか、無力な講壇教育学にたいし、現場の教師たちが教育現場に足場をつくり、教育の現実を革新する営為として「実践」という概念を打ち出したのである。なお、教師の仕事の主たる分野である学習指導・生活指導という用語も、歴史的に形成されたものである。すなわち、大正自由教育の旗手のひとりであった木下竹次が、硬直し形式化した教授定型に対して児童の視点から学習概念を提起した。そこから学習指導という用語は生まれた。生活指導は、生活綴方運動の影響で概念化された。綴方教育とは、作文や表現指導にとどまらず、子どもたちの生活現実（「生活台」）から生まれるリアルな課題を認識し、その改善をめざすものである。つづめていえば、生活を指導するところにねらいがあるといえる。政治主導の教育改革が連呼され推進される現在、あらためて教育実践という概念の初心をふりかえりたいものである。

第2は、構想と実行の結合という視点である。

ここで構想とは、自分で自由に考え判断する能力を意味している。分業と協業による生産力の向上は社会の富を増大させたが、働く者の労働は部分化される。分業の導入は人々を愚鈍化するので、人間発達の基礎を保障するものとして公教育が必要になる。アダム・スミスが『諸国民の富』第5編において、教育を公共財として位置づけたゆえんである。チョムスキーによると、19世紀後半の工場労働者は、学習サークルを組織し、様々なミニコミ誌（労働新聞や地域新聞）を発刊していたという⁽³⁾。資本主義的労働に包摂される対極で、思考し行動する主体性を保持する自己保存の営為であった。構想する者と実行する者が分離した場合、実行者の労働は疎外されたものとなる。斎藤幸平によれば、「構想と実行の分離を乗り越えて、労働の自律性を取り戻すこと」⁽⁴⁾が今日、重要な課題であるという。

この指摘は、教育実践にとっても示唆的である。教育現実を更新する教育実践を、教師たちが自らの構想で実行する自由な実践空間の創造が重要である。学習についてもそうだろう。前世紀末に、「総合的な学習の時間」が創設され、児童生徒がみずから課題を設定し探究する学習の「時間」が制度化された。ここでは、児童生徒の学習における構想と実行の結合が求められている。自ら構想し実行する試行錯誤をとおして、教師も児童生徒も成長することが可能になる。それらの時間や空間を、どれだけ学校や教室に保障できるのか。その点が、思いのほか重要なことなのではないか。

以上指摘した視点から、私自身の実践や研究にかかわる事実を略述することとしたい。本号の冒頭に、略歴や業績リストを掲載しているので、その解題ないし補足をかねることになれば幸いである。

以下、2. において生き立ちをふくめた自分史を記述し、3. 4. 5. では、研究的営為のキーワードを紹介する。先述した教育実践の含意や「構想と実行」のささやかな実例として批判的にうけとめていただければ幸いである。

2. 記憶点描

(1)

筆者は1952年に埼玉県春日部市に生まれ、今もそこに住む。まわりは小規模の農家が多く、激しい労働のわりに貧しい暮らしの日々だった。幼少期の原風景は、映画「泥の河」⁽⁵⁾にえがかれた単色の世界といえる。小学生時代、50円硬貨を手に三本立ての映画を観に行った記憶がある。高度成長にさしかかろうとする時代風景が記憶の原点にある。労働に忙しい親からの干渉はなく、放牧状態で自由に遊び回ってすごした。

統合失調症を患った父親は20年間入院して亡くなり、実質的に小学校4年生から母子家庭だった。母は、米づくりのかたわら行商や道路作業員などで日銭を稼ぎ、家計をまかなっていた。義務教育期間中、生活扶助により学生服や学用品が支給されたが、それらを受けとるときは、子どもごころに後ろめたい気持ちがぬぐえなかった。

高校紛争の余波で高校の卒業式はかなり荒れてはいたが、私自身はアンボもマルクスも知らない、世情に疎い18歳だった。1970年に東京の国立大学に入学（経済学専攻）した。授業料や生活費などは、家庭教師のアルバイトでまかかった。大学入試の際、警察機動隊の列に挟まれ、受験票をかざして入構し、試験を受けた。在学中も、正門横に待機小屋を建てて機動隊が常駐し、学生のデモに介入しては時に暴力行為をはたらいた。学園紛争の余波で、1969年度の入試が実施されなかったため、体育学部をのぞき一学年上の先輩がいなかった。国家権力の力と闇を眼前に感じた4年間だった。

当時、国策として筑波研究学園都市構想が推進され、その中核として設置された筑波大学誕生の裏で、東京教育大学が閉学にむかっていた⁽⁶⁾。私は、廃止が決められていたその大学の文学部社会科学科経済学専攻に、そのような背景や運命をあまり知らずに入学したのだった。半世紀前の出来事で、もはや歴史になっているエピソードだが、体験者にとっては今も鮮明な記憶とともにある⁽⁷⁾。

卒業に際し、企業のコマになるよりは教師でもやるかと、千葉県立高校で日本史を教えることになった。前夜おそくまで予習をし、翌日は昔から知っていたよ

うな顔をして授業をする自転車操業の日々のはじまりだった。公立高校で26年間、4つの高校に勤務し、社会科・地歴科・公民科のあらゆる科目を教えた。

学園紛争の末期、その余塵を経験した私にとって、社会科は社会的矛盾の構造を教え、社会変革を展望する教科に思えた。社会科は国家基準で上から示された内容をこなすものではなく、教師たちが下から構築していくものという認識である。地域にも全国にもそうした志向性をもつ多くの教師が活躍していた。特に、高校公民分野を中心に実践研究を推進していた全国民主主義教育研究会(全民研)に加入し、全国の優れた実践にふれ、刺激を受けた。それらの諸実践に学びつつ、教職生活前半は社会科教師として自己形成してきたように思う。

(2)

教師になって数年後、あるクラスの卒業文集に「4月9日。和井田先生の青い授業はじまる」(傍点は筆者)と書かれていた。当時は「政治経済」の授業で、様々な社会問題を取りあげ、社会問題の矛盾を提示し、解決の方向を示唆するスタイルで熱弁をふるった。教えるべき内容はあらかじめ存在しており、その問題(および解決策)を伝達するものとして授業が位置づけられていた。自分なりに充実感を感じていたが、生徒たちは結構距離感を抱いていたのである。

それから十年くらいして、定期試験の監督で答案を回収して職員室に戻ろうとすると、今終わったばかりの問題用紙を丸めて勢いよく捨てる生徒にであった。「テストで試されるのはうんざりだ!」というような行為であった。同じようなできごとは、学期末や学年末にも現れた。プリントや教科書が、教室のゴミ箱にあふれんばかりに捨てられている。生徒たちにとって、今まで学んできた時間は何だったのだろう。これらのできごとには、「教えられること」にウンザリした生徒たちの心情が反映していると感じ、考えさせられた。こうした現象に直面し、内なる授業改革の課題がたちあがったといえる。

そこで、授業にディベート学習の手法を取り入れ、現在進行形の社会問題(公的論争問題)を議論させてみた。私の心配をよそに、教室の高校生たちは死刑制度・教科書検定・改憲・原発・ODA等の社会的難問を熱心に議論しているのである。私はさらに、生徒たちの「ひとり学び」を促進したいと考え、「自由研究」

を提起した。こだわりを持ったテーマを自由に研究し作品を完成するものである。すると、実に多様で創造的な作品が登場した。大学入試直前の高校3年生だが、予想以上に熱心に取り組んでくれた。そして私は、自分にとって意味のあることに取り組むことで、教えなくても熱心に学ぶことがあるということを感じた。

こうした内なる授業改革の試行錯誤を通して、図1のように「3つの学び」の授業デザインに到達した。それは、年間学習計画を、①ポイント学習（科目内容のエッセンスを教える）、②ディベートで学ぶ「時事問題」（当面する社会的論争問題〔公的論争問題〕についてディベートを通して学ぶ）、③「自由研究」（自分のこだわりを持つテーマについて探究し作品化する）、という3つの部分で構成したものである。ここでは、伝達学習（①）、課題探究学習（②）、自律的学習（③）のそれぞれが図のような関連でデザインされる。

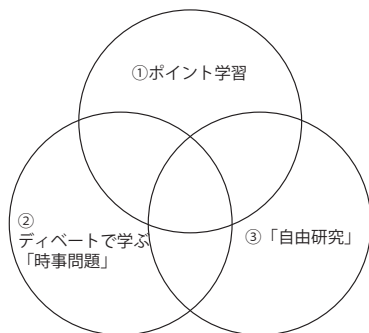


図1 「3つの学び」の授業デザイン

「授業とは何か」－教科書やテスト用紙を捨てる生徒たちの行為は、私にそのような問いを突きつけたといえる。こうした拒否的な態度の対極に、新しい学びへの要求が存在した。納得しこだわりを持って学ぶニーズの存在である。ディベート学習や「自由研究」に熱心に取り組む生徒たちの姿に接することで、私の授業観が緩やかに転換していった。生徒たちの豊かな学習経験を実現するために一定の時間と空間を用意し、生徒にとって意味のある試行錯誤を支援することが授業

の中心と思うようになったのである。

(3)

1990年代の半ば、県立小金高校（千葉県松戸市）で、きびしく深い経験に直面した。小金高校は1965年に創設され、教職員間で校務分掌公選制・職員会議議長団制・研修日導入など学校運営の工夫が整えられていった。生徒・保護者との関係においても、生徒総会と職員会議の意向が異なる場合、両者の代表が話し合う「調整協議会」が設置されていた。また、保護者側を中心に自主的に運営されるPTA活動も生成していた。教職員・生徒・保護者の三者が、相互の自律的活動を基礎に「話し合いわかり合う」学校運営のルールが確立していたのである。

その小金高校で、校長が入学式で「日の丸」掲揚を強行しようとしたことに端を発する「紛争」⁽⁸⁾が勃発した。その年は、1989年版高校学習指導要領に基づく新教育課程の初年度であり、同要領には「…儀式等においては、…国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するものとする」という規定が新たに加えられていた。教職員・生徒・保護者は納得できないと反対したが、その規定を背景に、校長は反対する教員の数名を処分するように教育委員会に事故報告をした。

この問題への対応を契機として、3つの取り組みが誕生した。第1は、「三者会議」である。学校行事をめぐる意見対立に際し、合意形成の場として、管理職・教職員・PTA・生徒会の各代表がつどう四者会談という協議の場が設けられた。その後、管理職も教職員に含まれると解釈して「三者会議」となり、運営覚書（規約）も確認され、正式な協議機関となった。第2は、「オープン・スクール」である。これは、学校を開放し、地域住民がともに学び合うサークル活動の場である。第3が、総合学習「環境学」の誕生である。「生物Ⅱ」の大単元である「課題研究」の枠を活用した環境学習であり、生徒主体の学習を有志の教員がサポートする総合学習の実践である。

学校行事をめぐる意見対立と合意形成への一連の動きは、関係した教職員・保護者・生徒に「学校とは何か」という問いを突きつけたといえる。学校が、行政による一方的な管理の悪影響を拒否するとすれば、その代わりに、協議を通してどのような教育を目指すべきかが問われることとなる。その問いに取り組もうと

した結果として、さまざまなかたちが生まれてきたといえる。すなわち、「話し合いわかり合う」という学校文化を継承し合意形成をはかろうとする動きが三者会議に結実する。その三者会議は、三者の協議により総合学習のカリキュラムを検討するところまで発展する。また、地域住民が自らの学びのニーズに応じてワークショップを展開するオープン・スクールが保護者を中心に組織された。さらに、生徒の学びのニーズに応える総合学習「環境学」の実践が誕生した。日常の授業実践の改革を抜きに、学校運営への生徒参加を語ることはできない。授業・行事・校則等に具現化される学校の固有の在り方を、生徒や保護者との協議と納得のなかで再検討することが求められる。その一環として環境学実践においては、生徒たちがテーマを設定して探究し、教師が教科科目をこえて生徒の探究を援助するスタイルが定着した。

三者会議とそのオートノミーの土壌から生まれたオープン・スクールと環境学という3つの実践は、「参加」というキーワードでくくることができる。すなわち、三者会議は生徒および保護者による学校経営参加であり、環境学実践は生徒の学習参加を基底にした授業づくりである。両者の存在により、学習参加と学校参加の相互環流的関係が生まれる。ところで、意見対立の性格は、その火種を生み出した教育行政や管理職の専決的な運営に対する生徒や保護者による「告発と抵抗」の学校(および教育)参加という意味を有していた。「告発と抵抗」から立ち上がった学校参加のエネルギーが生徒や地域住民による「文化創造」の学校参加へと発展したものが、環境学やオープン・スクールに他ならないといえる。

(4)

1998年度、千葉県教育委員会から一年間の長期研修の機会が与えられた。派遣先は、国立教育研究所(以下、国研と略記)の教育課程研究室(高浦勝義室長)。テーマは高校総合学習の研究だった。高浦室長からは、総合学習のどんな問いにも即座にかつ多角的で必要十分な回答を得ることができた。専門家はすごいと感嘆したが、その年の9月、高浦室長は『総合学習の理論・実践・評価』(黎明書房)を上梓した。私の問いのすべては、すでに吟味済みの論点だったのである。

当時、国研は目黒にあり、月に2-3回、午後3時頃研究室に行き、5時まで

研究指導を受け、その後近くの居酒屋をはしごしつつ、情報交換をした。盛り上がり過ぎて終電を逃し、上野のホテルで宿泊することもたびたびであった。こうした生活も悪くないなあーそんな邪心も少しは芽生えるきっかけになった。

総合学習の実践は、当時から小学校は青信号、中学は黄信号、高校は赤信号といわれていた。小学校は「生活科」の経験があり、生活科は総合学習と「軌を一にする」ものであるので、わりと抵抗は低かった。中学は教科の壁はあるが、行政方針はわりと浸透するので、それなりに実践された。他方、科目専門意識が強く、しかも行政方針や管理職に対しては是々非々の雰囲気のある高校では、一般的に浸透しにくい面があった。

だが、先述した環境学の経験からみて、個人的には、科目専門もっているからこそ総合学習指導をより深めることができるように思えた。小金高校での実践・長期研修での研究をもとに、あちこちの雑誌に書き散らかした結果、講演や報告の依頼もそこそこ増えた。総合学習がうまく取り組める高校は、生徒主体の学習や多様な構成員がおりなすネットワークが活かされ、生徒と教師の関係も良好なものに成長するような予感がした。

(5)

上越教育大学の勤務時代、4年間の単身赴任生活を送った。大学の敷地内に宿舎があり、職住接近で自活生活をした。掃除・洗濯・炊事など、基本的な生活スキルを身につけるよい機会となった。新構想大学である同大学では、学校現場から派遣された大学院生が多かった。雪深い上越で毎週火曜日の放課後、「学校臨床コロキウム」と称してオープンな研究会をもち、多分野の院生が参加し、夜遅くまで学びあった。地域の教員にも声をかけた。

そのようななか、上越地域の教師たちの実践に感銘を受けた。実践のスケールが大きく、また質的に深いのである。「地域エリートがまっすぐ教員になっている」印象だった。なお、上越の地に根ざし、創造的な教育実践を發展させてきたサークルに「上越教師の会」がある。戦後日本の教育実践を代表する典型的な地域サークルの一つである。その中心メンバーである江口武正の膨大な実践資料を整理し、上越教育大学の図書館に寄贈していただき、さらに「上越教師の会」の50年に

わたる実践のまとめを刊行した⁽⁹⁾。

上越時代、東アジアの学校教育に関する海外調査科研も得がたい体験になった。中国・台湾・韓国の大学や学校をまわり、東アジア型教育システムの共通性と差異を知った⁽¹⁰⁾。

その後、国士舘大学文学部教育学科で大学院博士課程の開設にともない、さそわれて勤務することになり、2008年4月から武蔵大学に異動して現在にいたる。両大学での思い出も数々あるが、紙幅の関係で省略したい。

3. 「自律的学習」の展開

(1)

以上、自分史の思い出をいくつかのトピックをひろいながら述べてきた。

以下では、先述した実践経験をふまえて探究してきた研究主題の内容を、3つのキーワード（「自律的学習」「戦後派教師」「内発的学校改革」）として整理してみたい。ディベート学習・高校初期社会科・高校総合学習への関心や研究は、つまるところ「自律的学習」の展開を提起するものといえる。まずは、ディベート学習である。

「青い授業」からのテイクオフでディベート学習に取り組んだ。実践を重ねつつ、競技型とは異なった探究型ディベート学習⁽¹¹⁾の方法を模索した。そのポイントを指摘しよう。

第1に、ディベートの歴史をふりかえり、その特徴や教訓を俯瞰してみよう。ディベートはイギリスの紳士弁論術として始まった。ウィットとユーモアで洗練されたコミュニケーションをとるものである。それがアメリカにわたり、データと論拠をたたきつけるような論争技術をきそうものとして定着した。日本は、そのアメリカから導入したので、ディベートといえは論争技術を競う競技型ディベートが基本になった。また、日本におけるディベートの導入と定着の過程をふりかえると、それは明治前期に始まった。speechを演説（舌）、debateを討論と訳し分けたのは福沢諭吉である。自由民権の時代には、弁論術が普及したが、そのなかにはディベート的な方法も生かされていた。五日市憲法草案の作成には、

条文の記述をめぐって、例えば「日本に死刑はありやなしや」等のテーマで青年たちが夜を徹して討論し、草案をしたためていった経過が特徴的である。明治期がディベート普及の第1波とすれば、第2の波は敗戦直後である。朝日新聞社が主催した朝日討論会（大学・高専中心の全国ディベート大会）がその先陣を切った。朝日討論会は、高校や中学にも波及した。第3の波は、冷戦崩壊後の現在にいたる時期である。第2の波が「流行すれども定着せず」にいたった教訓として、論争技術や競技型に徹していったことが、当時の社会的ニーズと乖離し、忌避されるようになった点があげられよう。

第2は、ディベート学習において、2つのタイプを区別することである。すなわち、論争技術を重視する競技型ディベート学習に対して、公的論争問題の探究を重視する探究型ディベート学習を構想することである。探究型においては、審査の勝敗や表現力・論争力の育成よりも、論題の示すテーマについての問題解決的アプローチを重視する。社会系諸科目に対して親和的なかたちといえる。両者を比較すると下表のようになる。

	探究型	競技型
目標	社会認識の深化	論争技術の育成
チーム決定	関心や希望での立場の決定	形式的に立場を決定
ルールのあり方	柔軟なフォーマット ニューアークュメント許容	固定的なフォーマット ニューアークュメント禁止
審査基準	論争全体で説得力を総合的に評価	立論の保持ないし崩壊で評価
審査の意味	聴衆の生徒による学習としての審査	専門的審査による勝敗の決定

第3に、ディベート学習は3つのプロセスを経る。一般にディベートでは、ディベートマッチの場面（論争過程）が重視される。だが、公的論争問題を生徒たちが学ぶディベートでは、準備過程・論争過程・反省過程での学びがそれぞれ重要になる。勝ち負けを超えて、テーマにたいする深い理解の達成が目的だからである。

第4は、ディベート学習とは、聴衆（審査員）の審査活動を核にした集団学習である。審査活動では、議論の傾聴→論点の構造化→全体の説得力判定という過

程を経験する。審査の本質は、結果を出すための手段ではなく、審査員による自己学習である。認識の深化をめざす学習としての審査といえる。審査活動とその結果を通して、ディベーターの説得行為や教師による指導の弱点が明らかになる。図2を参照すれば、①は教師による基礎知識の伝達であり、②はディベーターによる説得行為である。①②を聞きながら審査員は判定を下す。その判定に触発されて、③では審査員がディベーターに議論の反省の機会を与え、④では教師側に生徒の認識の独自性を発見させる。こうした構造をもつ集団学習のかたちとしてディベート学習をとらえることが、公的論争問題をまなぶ方法として有効なのである。

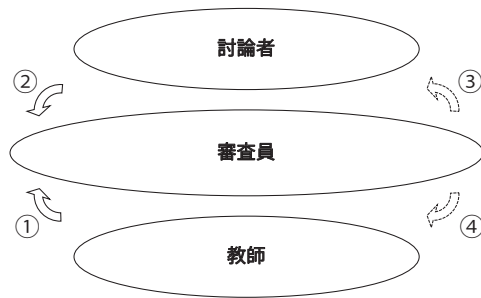


図2 審査（評価）活動を核とした集団学習の構造

(2)

高校初期社会科⁽¹²⁾の歴史研究に関心をよせた理由には、大きく分けて3つある。第1に、社会科の英語表現は Social Studies で、社会研究を意味する。だが、時として社会科は暗記科目とも受け止められる。ディベートや自由研究に取り組むなかで、それらの学習こそ本来の社会科に他ならないと感じてきた。その根拠を固めたいと願ったことである。第2に、1978年版学習指導要領により「現代社会」が登場した。これは学問分野に即応した分科科目ではなく、成立期に登場した総合社会科の科目（「一般社会」）と相似形であった。「現代社会」の歴史的意義を明確にしたいと考えたのである。第3に、1989年の学習指導要領改定で、高校

社会科は地理歴史科と公民科に再編成（解体）され、社会科という教科名称は高校から消えた。高校社会科の解体に直面し、意外なことに高校現場の反応は特に強い反発がなかったように感じた。教科再編に際し、まもるべき社会科とは何かを明確化したいと考えたのである。

ここで初期社会科とは、学習指導要領の1947年版・1951年版に具体化されている社会科教育の総体をさす。その後の知識主義の社会科と異なり、経験主義の影響が強い社会科教育のことである。初期社会科の研究は、社会科教育学の分野では重要なテーマ領域である。だが、初期社会科の研究は、初等教育が中心で、高校段階は個別の科目の制度的な研究にとどまり、実践面での解明は取り組まれてこなかった。そこで、関係資料の文献調査とともに、関係者（実践者・履修者）への聞き取り調査・アンケート調査等に取り組んだ。

高校初期社会科の盛衰を象徴的に具現化している科目は「時事問題」であろう。「時事問題」は、1947・1951年版高校学習指導要領の選択社会科として、高校2・3年に位置づけられた5単位の科目である。しかも当初、教科書はつくられず、事件や報道を手がかりとして主要な時事問題を研究するものであった。教科書がつくられない中で、どのように現場は対応したのだろうか。その実際を当時国立教育研究所東館に所蔵されていた地方資料を中心に調査していくと、全国で様々な取り組みが芽生えていることが確認できた。特に、岐阜県の事例は注目される。そこでは、有志の高校教師たちが軍政部寄贈の英語文献を研究し、「時事問題」実践のプランを作成し、県立加納高校でモデル授業を実践していた。一部でそのような実践が生成していたが、全体的には趣旨を逸脱した事例がめだち、現場からも教科書作成の要請が強かった。そのようななか、やがて文部省から「時事問題」の単元要綱や教科書検定基準が示され、1952年から検定教科書が刊行された。高校生が時事問題を系統的に研究するねらいで創設されたこの科目は、検定教科書がつくられ、定型化・陳腐化するとともに衰退していった。とはいえ、高校社会科の初期理念そのものは、知識伝達より高校生による社会研究の精神に満ちていた。そこに、高校社会科（地歴科・公民科）の原点を確認することができる。

(3)

「総合的な学習の時間」(以下、総合学習と略記)が提起されたのは、1996年の中央教育審議会(中教審)中間報告においてであった。その後、1998年版学習指導要領(高校は1999年)で制度化され、2002年度からはじまる新教育課程にあわせて、正式実施になった。

当時、環境学を先行実践していた経験からみて、総合学習⁽¹³⁾の制度化は、高校教育の改善に大きな刺激を与えるという期待があった。環境学は、図3のような構造で実践された。

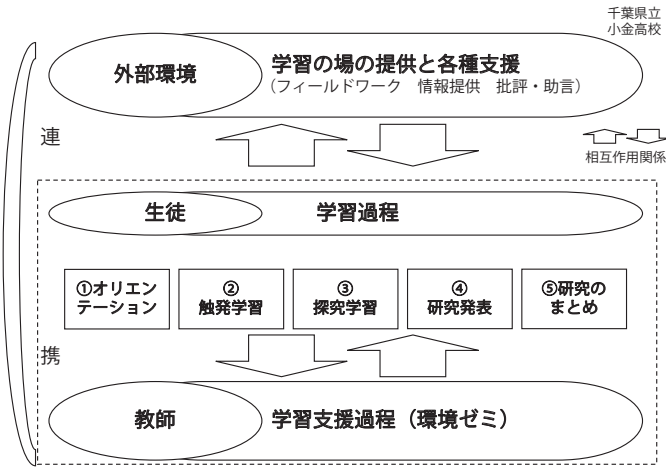


図3 環境学<学習=支援>の構造

図の中央には生徒の学習過程が時間軸に沿って示されている。図の上下に、生徒の学習過程に対応する教師の学習支援過程および外部環境の整備が位置づけられる。この両方が生徒の学習環境となる。図中の白抜き矢印がしめす相互作用関係とは、生徒が学習環境に働きかけて学ぶ構造を示している。学習過程の中心は③の探究学習である。探究学習に向けて、環境問題についてのレクチャー・地域へのフィールドワーク(船橋市三番瀬や地域の生態系を残そうと松戸市に寄贈さ

れた「関さんの森」・ディベート（論題は環境税・原発）等の②触発学習が位置づけられた。③探究学習の成果を④研究発表し、聴衆（生徒・教師に加え、地域の環境問題に取り組む市民や研究者も参加）のコメントをふまえて⑤まとめの冊子が作成される。以上の学習過程の流れや学習＝支援の構造は、総合学習のカリキュラム開発や学習方法の構成にあたり一つの基本的な型を示している。

総合学習には、3つの指標がある。①テーマによる学習、②生徒主体の探究学習、③学校のニーズを基にしたカリキュラム開発（School-Based Curriculum Development [SBCD]）、がそれである。その視点からすると、前述の「時事問題」も総合学習の性格を持つ。戦後に限っていえば、総合学習には3つの波が存在した。①敗戦直後の「自由研究」や「時事問題」、②1960年代後半から1970年代に展開した総合学習構想（「教育課程改革試案」）、③世紀末に制度化された「総合的な学習の時間」という流行である。①②が、「流行すれども定着せず」となった経緯と弱点の析出＝克服が、研究・実践の課題となる。

②の総合学習構想に着目すると、総合学習概念は教師の実践の中から生成したものであることがわかる。その一例が公害学習である。1960年代後半、全国各地で公害に直面した教師たちは、各自の担当する教科科目をこえて公害問題を教材化した。その際、「総合学習」という呼称を使い始めた。総合学習をめぐる胎動は、1970年代に入り本格化する。時代が総合学習を要請したのである。その背景として、地球的問題群の登場、高度成長下の地域の変貌、学園紛争の経験、教育の大衆化、教育課程改革の動きなどが重要である。公害、平和、国際理解、性、身体性などにかかわるテーマで、教科を超えた学習が、総合学習と銘うって展開されるようになった。

そうした現場からの蓄積をすくい上げて理論化したものが、中央教育制度検討委員会（制度委）およびそれに続く中央教育課程検討委員会（課程委）による総合学習の提起である。この2つの委員会は、日本教職員組合の委嘱により多数の教育学者や実践家を結集し、当時の中央教育審議会（中教審）の議論に対抗して組織されたものである。中教審は1971年に、いわゆる四六答申を提出するが、制度委も「日本の教育改革を求めて」とする最終答申を出し、民間側からの対案

を提示した。その答申を教育課程面から具体化するものとして、課程委は、「教育課程改革試案」(以下、試案)をとりまとめた。試案は、当時の学習指導要領における教科・特別活動・道徳という構成に対して、教科・総合学習・自治的諸活動の三課程構造を対置した。

制度委の最終報告によれば、総合学習は次のように提言されている。「個別的な教科学習や学校学習や学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、可能な限り現実的問題についての追求や社会的行動に役立たせるような総合学習を展開する」。また、「試案」では、総合学習の学習過程を通して「社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場と自覚を深めることをめざすものである」とされる。ここでは、知識や能力を総合して課題解決にあたること、および認識と行動を結びつけることが、強調されている。「試案」の内容は、①教育課程全体を一体のものとして構想し「総合学習」「自治的諸活動」という分野を新たに拓いたこと、②4つの階梯というかたちで初等中等教育をつらぬく発達的教育課程構想を提示したこと、の2点において注目に値するものであった。

なお、総合学習の創設と実践は、東アジアの各国地域で、同時多発的に制度化されている。中央集権的教育行政と知識伝達型授業様式という特質をもつ東アジア型学校教育⁽¹⁴⁾であるが、地方分権教育行政・探究型授業様式の要請がつまり、あたらしい学びのかたちが模索されているのである。

(4)

ディベート学習、「時事問題」、初期社会科、総合学習等のテーマは、生徒が自律的に学ぶ論理や方法の開発という点で共通する。それらの基盤となる子どもたちが探究する授業をどのように創造したらよいのだろうか。めざすべき授業デザインとして自律的探究学習をあげ、その定義と方策について検討しよう。

自律的学習の対義語としては他律的学習が想定できる。指導者の指示によって学習を進めるかたちであり、通常の授業に多く見られるものである。両者(他律-自律)はともに必要なものである。また、探究とは、子どもが自分の関心や問題意識に導かれて問題解決にあたることであり、ほぼ問題解決学習と同義である。

探究の対義語としては（知識）伝達が想定できる。知識伝達型学習も探究型学習もともに必要な授業のかたちではあるが、日本では伝達型が支配的であったことから、近年探究型の指導が強く求められるようになった。

以上のような前提をふまえると、自律的学習をめざした授業改革の方向は、次のような構図において示すことができる。

ころみに学習態様の類型を①他律－自律、②伝達－探究という2つの軸で整理すると、図4のように、4つの事象が得られる。この4事象をABCDによって示すと、それぞれ次のような特徴をもつといえる。

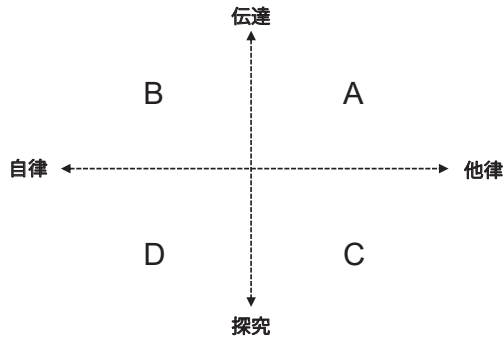


図4 自律的学習の構図

- A 他律－伝達学習 定型化した通常の授業が想定される。
- B 自律－伝達学習 個別化教育における自由進度学習等が想定される。
- C 他律－探究学習 論題を教師が決めるディベート学習やテーマを教師側が指示した課題研究レポート等が想定される。
- D 自律－探究学習 戦後の「自由研究」や「時事問題」、総合学科・専門学科・高校各科目の応用分野に設置されている「課題研究」、総合学習、卒業論文などが想定される。

上記4事象において、自律的学習と探究学習はD事象においてクロスする。

学習がD事象にむかって進化することが自律的探究学習の実現を可能にする。だが、その実現は容易ではない。まず第1に、AからDへと一挙に飛躍することはむづかしい。Aの地層が厚い教室文化のもとで、BやCの経験を豊富にくぐりながら、徐々にDへと進化することが考えられる。A→B→DおよびA→C→Dの経路を経験することである。第2に、児童生徒の自由に任せても自律的学習は実現しない。適切な学習支援が求められる。自律的学習の実現にむけて学習環境（学習場面、探究ツール、支援体制等）を整備し、それとの相互作用を仕組むことが教師の役割として重要となる。デューイのいう間接的教育作用の発動である⁽¹⁵⁾。

4. 「戦後派教師」の発見

(1)

一人の教師との出会いが、「戦後派教師」という概念を析出する際に決定的な役割を果たした。熊本の中学教師・田中裕一である。私にとって田中は、もともと文献上の方であった。1968年11月20日、熊本市立竜南中学校3年7組の教室で、日本最初の「水俣病」の公開授業が実践された。その授業者が田中であった。この事実に関心をもったのは、公害に向き合った教師たちがその後、どのような実践を創造したか知りたかったからである。1998年（高校は1999年）の学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」が創設され、各学校で総合学習のカリキュラム開発が課題となった。だが、総合学習は、制度化されて上から与えられる前に、教師たちによって実践され理論化されてきたものである。その一例証が、1970年前後に生成した公害と教育の実践である。その代表的な実践者として、田中にインタビューしたのであった。

実際に対面したのは2003年3月27日、2時間ほどインタビューをしたときである。田中は退院したばかりで、運よく、熊本交通センターのロビーで落ち合うことができた。たくさんの資料を風呂敷にくるんで用意してくれた。静かな落ち着いた紳士という印象を持った。インタビューの後、タクシーでJR熊本駅まで送ってくれた。その途中、白川の土手につらなる桜が美しかった。その川辺を走

るタクシーの中で、「私ガンなんですよ。ここにシコリがあるでしょう」。そういつて、私の手をとって自分の胸に当てたのである。そして、「この桜もあと何回見られるか。そう思うと、この桜の美しさがとても大切に思われるのです」と語るのだった。駅で別れるとき、電車がホームを離れるまで手を振って送ってくれた。一期一会のありがたさを実感した。

最初のインタビューで水俣病授業とその後の実践の展開については多少知り得たが、それらは氷山の一角で、田中実践の土台や全体像をもっと知るべきではないか。その思いに駆られ、再度無理をお願いし、9月に再び訪熊したのである。そのとき、やはり通院の後に対面した田中は杖を携えていた。「杖が必要になってしまいました」と口火を切られた田中から、2日間にわたり貴重な話を聞いた。通常でもインタビューは2時間以内と決めていたが、両日とも3-4時間に及んだ。それでも、「今日はこのために一日空けていますから」といわれ、「市役所のレストランからの熊本城が素晴らしいですよ」「おいしい老舗の蕎麦屋がありますのでどうですか」と誘いをもらった。私は、もうこれ以上田中の時間や体力を奪うことはできないと固辞したのであった。今思えば、それらのなじみの場で、どのような時間や物語を紡ごうとしたのか、ご一緒すればよかったのではというかすかな後悔が私のなかにある。

生前最後に会ったのは、2003年11月、国立熊本病院に見舞ったときである。田中は、熊本大学の非常勤講師として担当する授業のため、少しずつビデオ収録をしていた。「舞台裏を見せてしまいましたね」と笑っていた。その翌日、担当の万羽晴夫助教授（当時）の配慮で、熊大の授業（「死を目前にして死を考える」）を参観した。6台のモニターに映る田中の姿が今も目に焼きついている。

こうして数ヶ月の間に、一方的に多くの教示を頂戴したのである。それは情報や知識というものではなく、生きる基本的な姿勢・哲学のようなものであった。のんきな私には、死に直面してなお冷静に最善を尽くしている姿に見えたが、田中自身や夫人と友人の方たちの間では、「壮絶としかいいようのない闘病生活」「命を削る日々」が展開していたのである。その命を削った貴重な時間にどのように応えるのか。それが私の課題となった。それは、田中実践の足跡を記録し、その

価値を次代に向けて発信することではないか。そうした思いにうながされ、関係者の支援を受けつつ、『戦後教育実践の奇跡－田中裕一リカバリー』（全3冊、全905頁）を作成し、関係機関や個人に配布した。

(2)

戦後半世紀を実践者として生きた田中裕一の事例に即し、その実践深化のプロセスと特徴を述べてみよう⁽¹⁶⁾。熊本大学哲学科を卒業後1953年に熊本県の教職に就き、1990年の退職まで中学校の教壇に立ち続けた。退職後も複数の大学において環境・平和・人権の講義を担当し、若い世代の教育に携わった。田中の教職50年の経験は、三つの「転機」を画期として4期に区分することが可能である。

第1期（1953-1968）は、入職後、水俣病授業に至る時期である。ここでは、敗戦による教師の変節（「転向」）と旧態然とした学校への批判を根底に、自由・人権・平和の教育への期待が田中の教職選択の基点となった。先輩教師に学ぶことで「教育の原点」を体験し、その後転勤する中学校ごとに新しい分野を拓き、生徒会指導、教職員組合運動、独創的な授業実践等を展開する。水俣病授業の基盤として、それ以前の教職生活における子ども理解、社会問題への取組み、多教科多分野での実践蓄積が生かされている。

第2期（1969-1979）は、水俣病授業実践の視点を発展させ、教育実践の深化を遂げる時期である。ここでは、一方で全国的な「公害と教育」運動の推進役となって活躍するとともに、地域や学校を舞台に多彩な教育実践を展開する。

第3期（1980-1990）は、国際会議への参加を契機に、実践の質的転換が進む時期である。ここでは、第2回ヨーロッパ環境教育国際会議（1980年）での議論に学び、校区の地域調査を踏まえた環境教育カリキュラムの作成・実践（「総合学習」と呼称）が重要である。

第4期（1991-2003）は、退職後の時期である。退職後田中は、複数の大学・専門学校での非常勤講師の他、学校や地域での講演活動、環境問題を中心とした市民運動や研究会等に邁進する。ここではとくに、中学校教師時代の実践を大学での講義を通して発展させ、理論的な総括を試みている。

上述した田中の実践は、以下の諸点において示唆に富むものである。

第1に、戦後教育の原型認識の存在である。戦前教育の反省を基点に戦後民主教育の視点を掲げ続けた田中は、戦争での内外の「死者との連帯」（上原専禄）の念とともに「生き残ったものの存在証明」をかけて、一筋に〈平和・民主・人権〉の実践を構築してきた。教育の政治や行政が変容を遂げるなか、もうひとつの教育を追究し続けた田中の存在は日本の教師の良心を示すものである。

第2に、公害・環境教育の先駆的实践を拓いたことである。熊本に生じた水俣病は、同地の社会科教師である田中にとって、教師としての「存在理由」をかけて取り組むテーマであった。地元だったからこそ触れにくいテーマであり、覚悟をもって開発した授業だった。この実践を一契機に公害教育の取組みは全国化し、〈公害と教育〉の研究会が組織され、公害・環境教育の本格的展開の土台を据えるものとなった。

第3に、科学的・芸術的手法を結合した授業理論の開発である。田中は、授業への構えとして、①〈地域・国家・世界〉を貫く課題化認識にもとづくテーマ選択、②最高の学問や芸術をうすめることなく凝縮し単純化するかたちでの教材研究、③感情を生そのままぶつけるのでなく感動の思想化をはかる工夫、等の重要性を指摘した。

第4に、多教科・多課程を連携させ、総合学習実践の理論と実践を提起した。田中は、「水俣病授業」の視点を発展させ、環境・人権・平和をコアとして多教科・多課程の内容を融合した総合学習の実践を創造した。晩年、死を目前にして取り組んだビデオ収録での「死の授業」(2003)も、田中の総合学習の最後の実践であった。

第5に、子ども・学校・地域に立脚するエコロジカルな教育改革を追究した。田中は、学校や地域の生徒や住民のニーズに対応した教育改革に取り組んだ。ここでは、障害児の入試や評価における差別撤廃（1973）、丸刈訴訟支援（1982）、校舎彩色のデザインへの生徒参加（1985）、校内植物園の設置（1987）等の実践を指摘できる。

かかる田中の実践は、熊本という地域に根ざし、その地域から日本－世界に徹底する本質的課題を追究し、エコロジカルな教育改革を推進したものである。そ

の存在は、今後の教師たちの内発的実践開発に多くの示唆を提供する知的遺産に他ならない。

(3)

戦後日本には、戦前・戦中の在り方と決別し、「戦後派」としてのアイデンティティを明確にし、気骨の精神構造をもった一群の人々がいる。例えば、「俘虜記」「野火」で戦争文学を打ち立てた大岡昇平は、戦後派作家の旗手と称されている。また、日本近現代史の研究者であり、民衆史・女性史・地域史（沖縄史）という視点から学問形成を志してきた鹿野政直は、自らを「戦後派」と規定して、戦前とは違う学問をめざした。

教育実践の世界においても同様である。平和・人権・民主主義という日本国憲法＝教育基本法（1947法）的価値をぶれない芯としてもち、自律的精神をもって教育実践を創造した教師たちの存在は、戦後派教師の誕生⁽¹⁷⁾と呼びうるであろう。戦前・戦中における国家主義教育の被教育体験をもち、また教師たちの節度なき「転向」を知ってしまった戦後派教師たちは、自らの意思と力で、直面する時代や社会と対面し、教育実践の荒野を拓きはじめていたのである。こうした「戦後派教師」という概念提起やその実践世界の展開は、教育史研究の分野でも市民権を得るようになった⁽¹⁸⁾。

5. 「内発的學校改革」の構造

(1)

13年間勤務した県立小金高校時代の後半、「三者会議」「オープンスクール」「環境学」の諸実践を模索しつつ、それらの具体的なかたちの本質に「内発的學校改革」⁽¹⁹⁾の理念や構造というものを想定するようになった。

學校改革を内側から無理なく進めて行くには、行政の指示や管理とは別の接近が必要である。生徒や教師の生の声をていねいに聴き取り、学校にかかわる構成員の合意と納得によって自生的な改革を实らせていく道である。そうした内発的な學校改革を構想するにあたり、内発的發展論が示唆的である。すなわち、近代化の道筋を論ずる際に、内発的發展という議論がある。地域の生態系に適合し、

住民の生活の必要に応じ、地域の文化に根ざし、住民の創意工夫によって発展の道を模索する思想と行動のことをさす。鶴見和子の紹介によれば、ヨハン・ガルトゥングは発展なるものを発展と病的発展に分け、後者を低発展と過剰発展に分けている。このタームに照らせば、内発的発展とは、近代化における西洋モデルの押しつけを拒否し、低発展や過剰発展という病的発展を回避して、デモクラティックでエコロジカルな発展を展望する思想と行動の総体である。そのような発展を進めるとき、その仕掛け人をキーパーソンと呼ぶが、鶴見は、市井三郎の分類を引きながら、キーパーソンの諸類型を分けている⁽²⁰⁾。

こうして、学校改革の方向には、「2つの道」が提起されている。1つは内発的発展の道である。ここでは、現場のニーズによって改革が位置づけられ、学校の伝統の継承と革新がはかられることとなる。今ひとつは外向的発展である。上から付与された枠を新規導入し、特色ある学校としての効率性をアピールすることである。2つの道を構成する諸要素は、次のようにまとめられる。

内発的発展	外向的発展
オートノミー	ヒエラルキー
学校参加（パートナーとしての親・生徒）	学校選択（消費者としての親・生徒）
責任共有	自己責任
エコロジカル	エコノミカル
相利共生	片利共生
相互作用（フィードバック）	目標モデル
開放系（オープンエンド）	閉鎖系（クローズドエンド）
キーパーソン	リーダー（シップ）
協働性（同僚性）	集権制（職階制）
デモクラシー	パターナリズム

こうした諸要素のなかから、内発的 school 改革の主なエレメントを取り出してみよう。第1は、改革の権限を学校現場に位置づけることである。学校をヒエラルキーの末端でなく、独自の経営主体としてオートノミーを保障することである。このことは同時に、地域や学校の風土に適合した多系的な改革の方向を奨励する

こととつながる。第2は、「参加」の問題である。学校改革において、教職員以外の構成員の参加を検討することである。学習主体である生徒の参加をふくめることで、当事者性の保障という意味も付与される。第3は、ヒューマンウェアの重視であり、キーパースンのネットワークを主体として改革を推進することである。この場合、実践を通じたキーパースンの質量両面における成長が、その後の展開を条件づけることになる。第4は、相互作用を通じた相利共生の観点である。実践に取り組むなかで、構成員が相互に刺激しあい、ともに成長する方向をめざすことである。

(2)

内発的学校改革がめざす学校像は、民主的学校である。そこでは、スクール・デモクラシーが重視される。民主的学校の性格と特長を考察する手がかりとして、アメリカの公立学校の実践を紹介した『デモクラティック・スクール』⁽²¹⁾を参照しよう。編著者のひとりであるマイケル・アップルは、同書で紹介した諸学校にみられる民主的学校改革の要諦として、①学校内部および学校と学校外部の支援者との連帯を意識的に構築する、②下からの運動（教員集団、コミュニティ組織、社会活動家など）が変革のための推進力となる、③日常生活における諸経験と全体的な結びつきを持つように現実の世界や現実的な社会問題と学校とをつなぎ合わせるあらたな方法を創り出すこと、等を強調する。そして、一方で学校は変わらないというシニシズム（冷笑的態度）が排され、他方ですべてを犠牲にして目標を達成する「テクニカルな実践」が批判される。教師・生徒・支援者の協働により、エンパワーリング（沈黙させられてきた個人や集団に力を与えること）が試みられている。

スクール・デモクラシーを「参加民主主義とその表裏関係にある自己責任能力を身につけさせる学校理念」⁽²²⁾ととらえるとき、その理念は生徒・保護者・教職員という学校の構成員の信頼関係を基礎に成り立つものである。さらにその信頼関係は、学校統治参加や授業経営参加によって内実が豊かにされる。ここで参加の範囲と段階は、各構成員のニーズや調整によって決められていく。一般に参加の段階は、聴聞→関与→決定と質的深化をとげていくが、同時に責任もまた拡

大する。校内に開くだけでなく、地域社会にも開かれた学校づくりがスクール・デモクラシーをより強固なものにする。これらの関係は、図5に示したとおりである。

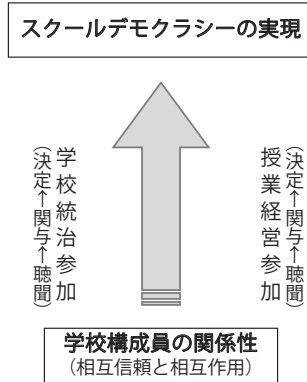


図5 デモクラティック・スクールの構図

民主的学校の実践は、それを担う教師の力足に依存する。その意味で、教師の実践的指導力の伸張は教育改革の要諦である。だが、教育政策や行政指導から、通達や指示を繰り返し、啓蒙や締め付けに心がけても、教師のエンパワーにはならない。内発的で自律的な実践意欲と科学的合理的な実践指針がともなわなければ改革の実はあがらない。かかる実践を創造する教師は、省察的教師 (reflective teacher) として特徴づけることが可能である。省察的教師とは、ドナルド・ショーンが提唱した新しい専門家像に由来する⁽²³⁾。ショーンは、従来の「技術的熟練者 (technical expert)」モデルを批判し、「活動過程における省察」を基礎とする「反省的实践家 (reflective practitioner)」像を提起した。この視点からみると、省察的教師とは、専門職のひとつとして教職を位置づけ、その特質を教師の自律性と専門的見識に基づく反省的实践に求めるものである。

(3)

自律的学習－戦後派教師－内発的学校改革という3つのキーワードに焦点化し

て、私自身の研究活動をふりかえってきた。これらの3つのキーワードは、深く関連し、相互規定的な関係にある。そして、はじめに、で略述したように、教師や子どもの「構想と実行」を推進して教育現実を更新していく営為—すなわち「教育実践」—の要点を形成している。そこで、あらためて教育実践の構図について総括的に整理しておこう。

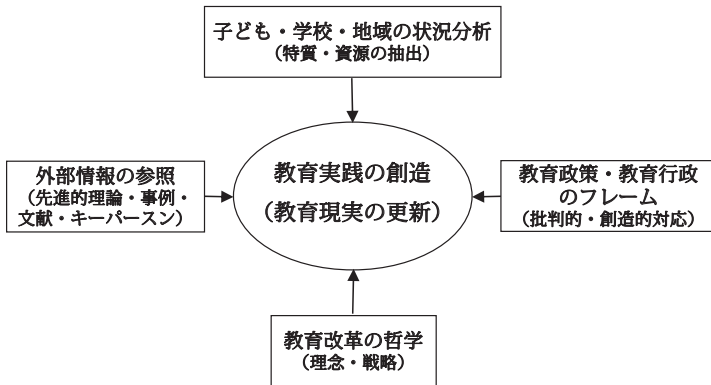


図6 教育実践の構図

教育実践の創造とは、子どもや地域の教育現実に切り込み、新しい教育的事実を創り出していくことにほかならない。そこでは、図6にあるように、第1に、子どもや地域の現状や変容に対する的確な状況分析が不可欠である。何が課題であり、どのようなリソースがあるのか。その上に実践の方向性が位置づけられるからである。第2に、実践は教育行政・教育政策と無縁ではない。むしろ深い影響を受けざるをえない。学習指導要領・検定教科書・教育行政指導のフレーム等に確かな対応をしつつ、実践を構築することが必要である。機械的に反発するのではなく、批判的創造的にのり越えることである。田中の水俣病実践がそうであったように、ときにはそのフレームを変える機能を果たすこともある。第3に、こうした実践の地下基には、教師や学校の実践哲学（教育改革の理念・戦略）が存在する。戦後派教師の場合、平和・人権・民主主義という戦後の価値が、ぶれな

い芯の部分を構成した。第4に、多角的な外部情報とのコミュニケーションである。ここでいう外部情報とは、先進的な理論や事例、文献、キーパーソンなど、実践にあたって参照可能な諸情報をさす。

これらの四要因に示される構図は、今後の教育実践構築にあたって参照可能なフレームではなかろうか。

6. おわりに

以上を要するに、自分の教職体験から生まれた問いを研究主題に設定し、探究してきた足跡を語らせていただいた。「理想をもつ現実主義者」であったジャーナリスト安江良介（岩波書店編集者・社長）は、「自分の内側から発するものなくしていかに他人を動かすことができるのか」⁽²⁴⁾と常々かたっていた。研究の世界においても、しかりである。

変動社会の不透明な時代相のなか、学校教育の未来はどうなるのだろうか。学校は社会のあり方に刻印される。だが反面、学校のあり方が、次の時代社会を準備する。そう思うと、新聞の投書欄に載った次の意見は、実にその通りと実感した。

学校こそ民主主義を育てる場⁽²⁵⁾

若者の衆院選での投票率が低いと報道されるが、当然である。若者に、民主主義の経験や主権者としての意思決定の機会が、それまでの生活でどれだけ与えられているだろうか。中学校で働いていた時に、生徒総会のたびに生徒から「何をやっても無駄。何にもかわらない」と言われた。確かにそうだった。生徒が意見を言っても、「権利を主張する前に義務を果たせ」などと指導してきた。

ただ、一度だけ生徒総会が校則を改正させたことがあった。靴下の色を白以外に黒も認めるといっただけだったが、その後、生徒たちで学校行事を創り出すようになった。

だが、今も多くの生徒たちは生徒総会が終わるのを静かに待つ。職員会議も同じ。発言する教員は限られ、学校から民主主義が遠ざかる。さらに受験が政治への若者の関心を失わせる。文部科学省の求める主体的で対話的な深い学びは、入試の改善にはつながらず、未だに社会科は生徒にとっては暗記科目だ。「生きる力」と結びつかない。全国学力・学習状況調査で測定され、学校生活のすべてが評価され、適応できないのは自己責任とされてきた若者が、主体的に社会に参加するわけがない。約43%という十代の投票

率は、若者のこの国の社会や大人への期待度なのだ。

学校を子どもと教員の存在が大切にされ、個性を生き生きと発揮しあえる場にしていけば、未来のために若者は行動しはじめる。民主主義を育てられるのは学校だ。

教師の仕事は果てしがたい。ここまでで完成と割り切れない。無定型・無領域・無制限の世界である。努力の成果が、即時的・明示的に発現することも少ない。未完のまま終焉をむかえる職業である。また、教師とは罪深い仕事でもある。どんなにやさしい声や心で接しても、子どもたちを操作し、評価し、選別する権力を行使する面もある。

そうはいっても、教師とはやりがいのある仕事である。戦争や暴力の野蛮が世界を破壊したとき、再建の希望はまず教育に求められる。教育に痛めつけられた子どもは、同時に教育の力でしか立ち直れない。石川啄木がのべたように、教育は明日への投資⁽²⁶⁾であり、ルイ・アラゴンの言葉にあるように、教えるとは希望を語ること⁽²⁷⁾である。そうした思いを持ち、日々、複雑系の学校現場で奮闘する教師たちに私は心をよせる。

教育改革のスローガンが連呼される現在、教師であることは必ずしも愉快なことではない。上からや外からの雑音はかまびすしい。経済不況や政治不信は家庭や地域の教育的雰囲気を使いものにする。コロナによるパンデミックは家庭のなりわいや学校の運営を困難にする。だが、希望はある。自分のまわりの一隅を照らすところみが、新しい光を生む。いつの時代にも困難は世界をおおってきた。そのなかで、惰性にあらがう教師たち⁽²⁸⁾のころみは、連綿と持続してきた。そうした先人にまなぶことで前に進む勇気をもらう。持続可能な社会の扉は、持続する志によってこそ開かれるものと思う。

註

- (1) 上田庄三郎『激動期の教育構図』1934。（『上田庄三郎著作集』3巻、1977、p.303）
- (2) 二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』学文社、2007、p.291。

- (3) ノーム・チョムスキー『チョムスキーの教育論』明石書店、2006、p87.
- (4) 斎藤幸平『100分で名著 カール・マルクス資本論』NHK出版、2021、p.95.
- (5) 1981年、小栗康平監督作品。
- (6) 東京教育大学闘争記録編集委員会編『中教審大学－警察管理下の東京教育大学』新日本出版、1969. 家永三郎『東京教育大学文学部－栄光と受難の30年』現代史出版会、1978. 参照。
- (7) 近年、教育大紛争を回顧する以下のような文献が刊行されている。『私たちの教育大闘争』（私家版）2021、真木泉『小説 私の中の東京教育大学』本の泉社、2021.
- (8) 稲沢潤子『おおらかに、自由の風よ－県立小金高校の熱い夏』青木書店、1996.
- (9) 前掲『「上越教師の会」の研究』学文社、2007.
- (10) 和井田清司・張建・牛志奎・申智媛・林明煌編著『東アジアの学校教育』三恵社、2014.
- (11) 探究型ディベート学習については、『生徒が変わるディベート術』（学文社、1994）および『授業が変わるディベート術』（国土社、1998）において紹介した。前者は、探究型ディベート学習の提案と事例紹介を中心としている。後者は、その方法論を中心にまとめた。なお、朝日式討論の歴史とその教訓については、「戦後ディベートの源流－日本におけるディベート導入史に関する一考察」（武蔵大学人文学会雑誌 33-1、2001、pp.53-108、その後、表現を整理して『高校総合学習の研究』の補論として収録 pp.195-243）参照。
- (12) 「初期社会科」は社会科教育学の重要概念である。それは、社会科の創設理念であり、経験主義社会科の内容・方法を指している。知識主義・暗記科目化した社会科・地歴科・公民科のあり方を問い直す問題意識から、研究が促進された。したがって高校についていえば、初期高校社会科ではなく、高校初期社会科なのである。高校初期社会科については、『高校初期社会科の研究－「一般社会」「時事問題」の実践を中心として』（学文社、1998）にまとめた。探究の方法論としては、①学習指導要領・教科書を対象とし

た制度的アプローチ、②カリキュラム編成・履修状況の実態を調査した「統計的アプローチ」、③実践者・履修者の記録やアンケート・聴き取り調査を中心とした「体験的アプローチ」、④当時の時代状況と制度理念との（ミス）マッチングを検討した「時代背景的アプローチ」を交差させて、初期社会科の実態を立体的に描こうとした。なお本書は、社会科教育学会誌の中で「高校（初期－引用者）社会科を取りあげた最初の本格的な研究」と書評された（『社会科研究』51、1999、p.81）。

- (13) 高校総合学習の探究については、『高校総合学習の研究－自律的学習の展開』（三恵社 2012）にまとめている。総合学習の創設時、高校の学習指導要領解説にのみ「自律的学習」の必要性が指摘されている。小中学校の解説書は自主的学習にとどまっている。ここから、自律的学習は高校特有の規定であることがわかる。だが、解説書で自律的学習の定義はなされていない。そこで、日本語学習領域の先行研究を参照し、自律的学習を学習者が目標・内容・方法・評価の全部または一部を主体的に選んで学ぶことととらえ、学習者起点・過程の実現・多様性・共同性という原則を提示した。その上で、戦後の総合学習の展開過程について、歴史的具体的な事例分析を紹介しながら描出した。
- (14) 前掲『東アジアの学校教育』（三恵社、2014）参照。
- (15) ジョン・デューイによると、教育には直接的教育作用と間接的教育作用がある。前者は教え込むこと・詰め込むこと、後者は学習環境との相互作用を仕組むことである。そして、「伝達しようとする所信を金槌でたたき込むわけにはゆかない。必要な態度を白亜のように塗りつけることはできない」（『民主主義と教育』帆足理一郎訳、春秋社、1959、p.13）というたとえを引き、後者こそ本来の教育であると示唆している。
- (16) 田中実践の詳細は、『戦後日本の教育実践－リーディングス・田中裕一』（学文社、2010）を参照のこと。
- (17) 『ある教師の戦後史－戦後派教師の実践に学ぶ』（本の泉社、2012）には、編者の野々垣務が主として聴き取りした21人に及ぶ「戦後派教師」の語り

が記録されている。筆者も同書の編集に参画したが、「戦後派教師」を書名に付した最初の書籍となった。

- (18) 教育史学会編『教育史研究の最前線Ⅱ』（六花出版、2018年、p.234）に、次のような評価言（評者は山田恵吾）がある。レビューの一部を引用してみよう。

「戦後派教師」への着目

第二次大戦後の教師、あるいは教師集団による自主的・自律的な教育実践・教育研究サークル活動への着目を、この10年間の研究動向の特徴として挙げることができる。上述した教員の研修と深く関わる領域でもあり、注目できる。

二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』（学文社、2007）は、1950年代に江口武正を中心として結成された民間教育研究サークル「上越教師の会」の、現在に至る実践の継承を跡付けたものである。戦後における地域の教師たちの自律的かつ創造的な教育活動を、当時の史料と当事者の証言で裏付けた基礎研究として意義深い。また、野々垣務編『ある教師の戦後史－戦後派教師の実践に学ぶ』（本の泉社、2012）は、21人の「戦時下及び敗戦直後に“自我形成期”を送った『同時代人＝戦後派教師』のインタビューに基づくライフヒストリーである。「戦後派教師」の特徴として、①「権力からの自立性」、②「日本国憲法・教育基本法的価値を実践理念として保持したこと」、③「子ども・学校・地域の現実と切り結ぶ実践を構築した」ことなどを挙げ、戦後民主主義教育の到達点と位置付けている。その自己形成の契機として、①「敗戦による転換」、②「勤評闘争の試練」、③「自主的サークルの組織」（和井田清司「解説」）が指摘されている。

- (19) 『内発的学校改革－教師たちの挑戦』（学文社、2005）参照。本書は、日本の10の公立学校の物語を紹介しつつ、内発的な学校改革の事例と教師の役割について論述した。内発的学校改革を推進する省察的教師の実践的特質として、7つの特長（適切な学習環境の構成、活動的学習、ヒューマンネットワーク、ホンモノの教育力、教師・生徒間の環流性、フィードバックと調整機能、カリキュラムの統合）をあげている。省察的教師の実践には、さらに多様な視点がありうるだろう。それらは、子ども・学校・地域の状況に即応して立ち上げられ、実践教師の個性によって多彩な展開がみられるからである。単一モデルでなく、多様な実践の価値を交流しあうことで

思わぬヒントに気づかされる。だから、これら多彩な経験を交流し内発的
学校改革のネットワークにつなげていくことで、実践的知恵の裾野を広げ
ることが可能になる。

- (20) 鶴見和子・川田侃編『内発的發展論』東大出版会、1989、p.48 および p.59.
- (21) マイケル・アップル他(澤田稔訳)『デモクラティック・スクール』(アド
バンテージサーバー、1996) pp. 87-88. なお、同書は新版(2013)も刊行
されている。
- (22) 尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』岩波新書、2000、p.183.
- (23) ドナルド・ショーン(佐藤学・秋田喜代美訳)『専門家の知恵』ゆみる出版、
2001. による。
- (24) 「安江良介追悼集」編集委員会編『追悼集 安江良介ーその人と思想』岩波
書店、1999、p.318.
- (25) 投稿者は、元中学教諭・宮崎博史(60歳)、東京新聞2021.12.6.
- (26) 石川啄木は、晩年の作「時代閉塞の現状」(1910)のなかで「教育とは、時
代がそのいっさいの所有を提供して次の時代のためにする犠牲」と指摘し
た。ここには、大逆事件と韓国併合という2つの暴力に直面し、冬の時代
のなかで「明日の考察」を追究した啄木のめげない精神を知ることができる。
- (27) ルイ・アラゴン(大島博光訳)『フランスの起床ラッパ』三・一書房、
1955、所収。「ストラスブル大学の歌」の第三連に「教えるとは 希望を
語ること / 学ぶとは 誠実をむねにきざむこと」、さらに後連に、「学問
は永い永い忍耐」とある。
- (28) 岩川直樹『総合学習を学びの広場に』大月書店、2000、p.132.

[付記]

本稿は、「研究余滴 実践経験と研究主題」(『学校教育研究』36号 pp. 168-
169、日本学校教育学会編、2021.10)の内容を大幅に加筆したものである。なお、
全体的に前掲の業績一覧の著書・論文リストの文章と重なりがある。

[謝記]

本紀要には、学内の研究者に加え、学外の多くの研究者・教師の皆さんにご執筆いただいている。感謝の気持ちを込めて、簡単にご紹介したい。

多田孝志氏（金沢学院大学教授）、佐々木幸寿氏（東京学芸大学理事・副学長）、黒田友紀氏（日本大学准教授）、釜田聡氏（上越教育大学教授）、中山博夫氏（目白大学教授）は、日本学校教育学会で特にお世話になってきた方たちである。佐々木氏は、本学大学院の教員能力開発プログラム開設に際して、人事審査をお願いした。また黒田氏には、教職課程調査員として、ご支援をお願いしたことがある。

梅野正信氏（学習院大学教授）、米山宏史氏（法政中高教諭）、杉浦正和氏（武蔵大学客員教授）、加藤公明氏（元武蔵大学非常勤講師）、鳥塚義和氏（元武蔵大学非常勤講師）は、武蔵大学教職課程の中等社会科関係の非常勤講師をお願いしてきた方たちであり、社会科教育に関する研究論文を投稿いただいた。

波澤拓真氏（都立世田谷総合高校教諭）と山田一貴氏（埼玉県立越ヶ谷高校教諭）は、武蔵大学出身の教師として多方面に活躍され、同時に教職課程研究協力者として本学教職課程を支援くださっている若手のホープである。今回、思い出にまつわるエッセイをよせていただいた。

さらに、外国の研究者である牛志奎氏（中国・馬鞍山師範高等専科学校教師教育系教授）、林明煌氏（台湾・国立嘉義大学教授）、クリストファー・ビヨルク氏（アメリカ・ヴァッサー大学教授）からも、特別に原稿を寄せていただいた。クリス氏は、フルブライト基金の研究者として上越教育大学に赴任され、日本の総合学習研究の機会にご一緒した。林氏は、筑波大大学院でご一緒し、その後台湾にたびたび招いていただいた。牛氏は、上越教育大学での出会い以来ことあるごとにお世話になった。特に東アジアの学校教育研究の科学研究費委託研究では、その中心を担っていただいた。

ご多忙の中、執筆いただいたこれらの皆様に、あらためてお礼を申しあげたい。