

社会科における「参加型学習」の実践的考察

郡 司 修 一（福島大学大学院教育学研究科）
西 内 裕 一（社会科教育）

「学びからの逃走」が危惧される今日の学校において、学習への主体的参加を促す教育方法として「参加型学習」が注目されている。「参加型学習」を特徴づけるのは「アクティビティ」とよばれる多様な体験活動であろう。しかし、社会科における安易な体験の導入は「はいまわる経験主義」との批判をまねく。そこで、「参加型学習」を社会科に導入するために、「参加型学習」の単元モデルを仮設的に設定し、それに基づいて授業を構想・実践する。「アクティビティ」を中心に実践を考察することによって、非現実性・虚構性という特徴をもつ「アクティビティ」の教育的価値を見出すとともに、「アクティビティ」の導入には経験の客觀化・概念化のプロセスが授業過程に必要なことを明らかとした。

[キーワード] 参加型学習 アクティビティ 経験の客觀化・概念化 環境学習 ゴミ問題

I はじめに

国際理解教育や開発教育、環境教育、人権教育などの学校教育、さらには、「まちづくり」や社会教育の分野においても、学習への主体的参加を促す教育方法として「参加型学習」が注目されている。この教育方法は、「チョーク・アンド・トーク」と称される板書と教師の説明による「伝達」「教え込み」型の教授法とは対称的に、体験的な活動を豊富に取り込んでいることから「総合的な学習の時間」で活用できる方法として注目をあびつつある^{①)}。このように「参加型学習」は、環境や人権などの現実的な問題を主題とした「総合学習」で取り入れられつつあるが、社会科学的な概念を主題とする社会科などの「教科」では実践しにくいようである。なぜ国際理解の分野では実践しやすいのに、歴史学習では難しいのだろうか。大変魅力的な教育方法である「参加型学習」を社会科という「教科」に導入するために何が困難なのか、何が必要なのか、何を変えなければならないのか、など「参加型学習」を批判的に検討するのが本稿の目的である。

そのため、「参加型学習」の単元モデルを仮設的に提起し、そのモデルに則って社会科授業プランを構想し、実践を行う。そして、実践の考察から、社会科における「参加型学習」の課題と可能性を見出したい。

II 「参加型学習」とは何か

1. 「参加型学習」の特徴

「参加型学習」とは「世界各地で開発された、学習者の参加を大切にする学習・教育の方法論」^{②)}を指し、学習者が主人公となって能動的に参加するスタイルを重視する学習である。そこでは、知識をパッケージングして「教え込み」をすることや、唯一の正答に導くと

いった「正答主義」は否定され、頭と体を使った体験的な活動を通して、気づきや発見、戸惑い、共感などの「感性からの学び」を重視している。

では、「参加型学習」はどのような特徴があるのか。人権教育の分野で積極的に「参加型学習」を提唱している森実氏は、その特徴を5点挙げている^{③)}。

① 学ぶ内容よりも学ぶ過程

自分自身が参加することによって学習が大きく変わることである。このことは、受け身の学習と大きく異なり、自分自身の存在感を自分で感じることになる。

② 頭と心と身体を総動員

話を聞いて頭で考えるだけでなくあらゆる感覚を総動員して、行動を通して学ぶ。「アクティビティ」などによる新しい体験や生活経験に依拠して学習がすすめられる。

③ 双方向コミュニケーション

双方向のコミュニケーションを図ることによって、対等で平等な関係づくりをすすめようとする。「参加型学習」では、これまでの「教える人－学ぶ人」という固定的な関係を組み換えたり、日常的な権力関係から抜け出したりすることを可能とする。

④ いのちを引き出す人

教師の役割も「ファシリテーター(facilitator)」という役割に変える必要がある。それは、一方的に押しつけるのではなく、学習者の内面からいろいろなものを引き出し、それがお互いに交流され、新しいものが生まれるように学習を盛り上げていく役割である。

⑤ 笑顔とつながり

かたい雰囲気よりも柔らかいほぐれた受容的な雰囲気の方がよい学習が成立しやすい。

これらの中でも特に「参加型学習」を特徴づけるのは「アクティビティ」と呼ばれる多様な体験的な活動ではないだろうか。代表的なアクティビティとしては、ブレーン・ストーミングやランキング（順位づけ）などの「構成された話し合い」の活動、ロールプレイやシミュレーションなどの「擬似体験」、貿易ゲームやオークション（競売）などの「ゲーム」など多種多様なものがある⁴⁾。しかし、「アクティビティ」は単に体験的であることのほか、自分自身の「見方を意識する（Perspective Consciousness）」ことを目的とし、以下のような特徴を持つという⁵⁾。

抽象と体験、言語的なものと視覚的なもの、部分と全体、合理性と直感思考などの両面を統合した学習スタイルの一つとして、「アクティビティ」がある。「アクティビティ」による「感情的なショック」は限定された世界観を自覚するのに有力な方法となる。また、「アクティビティ」は複数の要素から成り立つ複合的な体験活動である。そこに含まれている複数の活動によって、観察・解釈・表現・情報の分析・統合・協力・合意形成など幅広い技能が引き出すことができる。

つまり、森氏の言う「頭と心と身体を総動員」とは、論理と感性、抽象と具体、知識と経験など、これまでに二文法的に分けてとらえられてきた諸概念を「総動員」することを意味し、両者間に往復運動ともいうべき連関の関係をつくる起点として「アクティビティ」が重要な役割を持っていると考えられる。

2. 「アクティビティ」への批判

「アクティビティ」を通じた「全身的な学び」としての特徴をもつ「参加型学習」に対して、山崎雄介氏は次のように批判している⁶⁾。

- ① 「参加型学習」は総じて「体を動かす」要素を重視しているが、「必要な知識自分で探し出すこと」「知識を使いこなすこと」は実現しているのかは判然としていない。また、「体を動かす」という観点のみで従来の「一斉教授型」の授業を批判するのはアンフェアである。
- ② 具体的事実や状況ぬきの無意味な問い合わせを含む「アクティビティ」において意見や討論を「活発」とみなすことは教育的に望ましいのか。
- ③ 役割演技やディベートなどの「アクティビティ」だけでなく、フィールドワークや聞き取り、さらには講義など、従来から行われてきた教育方法までも含み込むならば、「参加型学習」なる語をたてる意味がどこにあるのか。その範囲がきわめてあいまいである。

「参加型学習」は、従来の「知識注入型授業」からの「学習の転換」を意図している⁷⁾。しかし、山崎氏の

批判①は、その照準が不適当と指摘する。つまり、「一斉教授」や「座学」という静的な学習から単純な「転換」として「体験」を取り入れただけではないか。体験的な活動が、概念の形成や知識の習得にどのようにかかわるか、ということである。

次の②の指摘は「アクティビティ」の非現実性、架空性という特徴についての教育的価値の真偽を問うている。その非現実性や架空性が現実の生活の理解にどのようにつながるか、「アクティビティ」の虚構性と現実世界との連関の問題である。つまり、「アクティビティ」によって架空の「組み替えられた世界」を垣間見ることはできるが、それによって現実問題を解決することができるのかという指摘である。

そして③の指摘は、「アクティビティ」を組み込めば「参加型学習」なのか、という「参加型学習」の概念規定の曖昧さに向けられた批判である。確かに「参加型学習」にとって「アクティビティ」は重要な構成要素と言えるが、それだけではないようである。渡部淳氏は「アクティビティ」と「参加型学習」の関係について以下のように述べている⁸⁾。

アクティビティによる学習を，“遊びながら楽しく学ぶ体験学習”ということばでくくるのは不十分である。そういう学習としての側面も確かにあるが、たとえば、ゲームの過程で起こる内面的な変化をよく観察し、話し合いを進めながら認識を深化させるというように、何よりも相互交流的で共同的な側面を重視する学習だからである。

この説明によると、「アクティビティ」の活動場面だけでなく、その前後に「アクティビティ」と有機的な関連をもった「相互交流的で共同的な」学習活動が組織されてはじめて「参加型学習」になると読みとることができる。つまり、「アクティビティ」だけでその適否を判断するのではなく、「アクティビティ」が組み込まれている一連の学習過程を射程として批判的検討を加える必要があるということである。

では、山崎氏の批判をふまえ、「参加型学習」の批判的検討のための視点を設定する。

- | |
|--|
| (a) 「アクティビティ」の非現実性、架空性という特徴についての教育的価値は何か。 |
| (b) 「アクティビティ」の虚構性と現実世界との連関をどう図ればよいのか。 |
| (c) 「参加型学習」の過程に「アクティビティ」はどのように位置づけられているのか。 |

本稿では、「参加型学習」の理論と構造を取り入れた授業実践を行い、それを素材に上記の3つの視点に基づいた考察を行う。

III 「参加型学習」の授業過程開発試案一 「参加型学習」の単元モデル

「参加型学習」の授業過程を開発するために、以下の3つの単元モデルを取り上げて比較検討する（図1）。

(1) 大津和子氏の「問題解決的アプローチ」⁹⁾

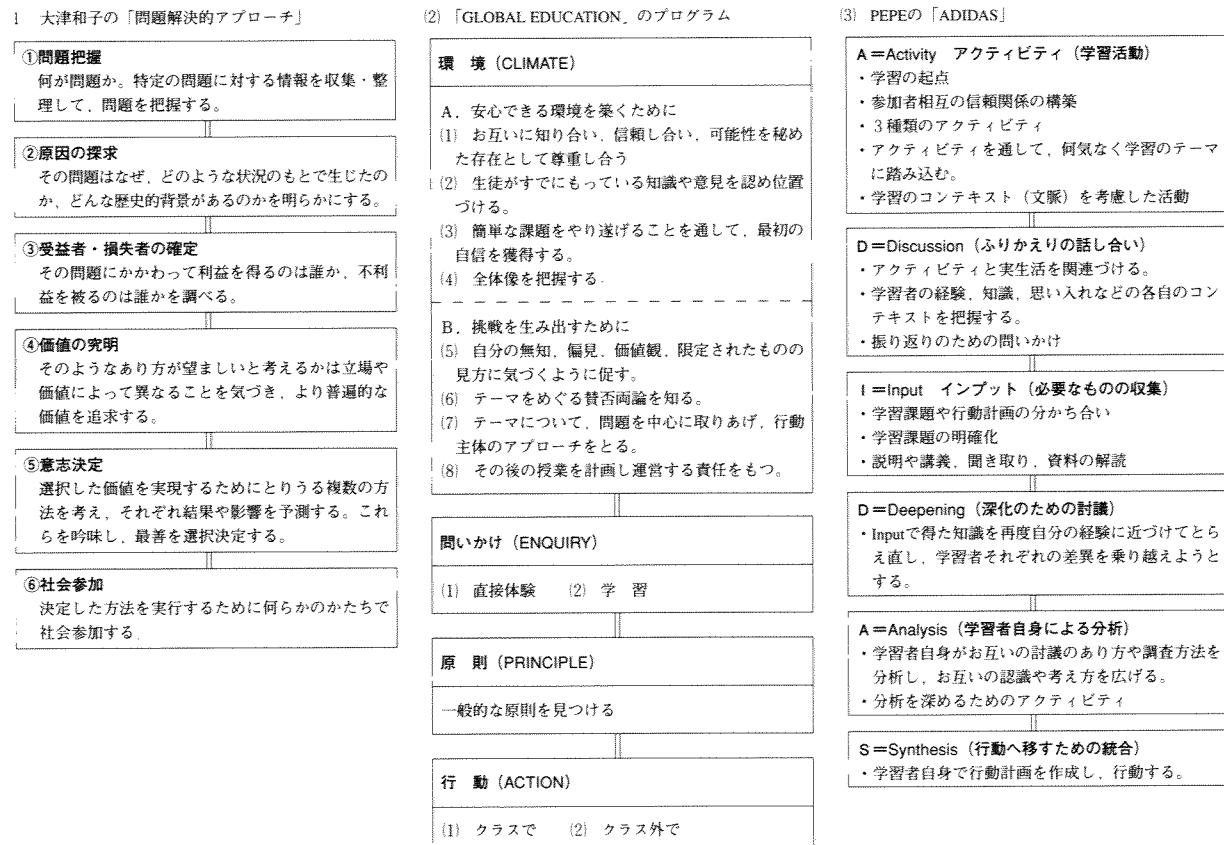
(2) 「グローバル教育」の学習プログラム¹⁰⁾

(3) PEPEの「ADIDAS」¹¹⁾

(1)大津和子氏の「問題解決的アプローチ」は、「問題解決学習」をベースに体験的な活動や表現的な活動を取り入れている授業プログラムである。次に、(2)「グローバル教育」の学習プログラムは、イギリスの「ワールド・スタディズWORLD STUDIES」の研究開発に携わり、「グローバル・エデュケーション」を体系づけたD・セルビーやG・パイクなどが提唱する学習プログラムである。そして、(3)PEPEの「ADIDAS」とは、フィリピンの民衆教育運動団体であるPEPE（Popular Education for People's Empowerment 人々のエンパワメントのための教育）が提唱している学習プログラムである。このプログラムはマルコス政権下で厳しい民衆弾圧の中、民主主義を求めた民衆運動によって培われてきたものである。この3つの単元モデルに共通する点は、「アクティビティ」などの体験的な活動を積極的に位置づけている点である。

では、3つの単元モデルを比較検討し、その特徴を見出していく。

図1 「アクティビティ」を取り入れた単元モデル



① 単元の導入部に、学習者が安心して学習に取り組める環境づくりを位置づける

モデル(2)では、個人の競争や感情や感性の軽視など教室に根づき、浸透している「潜在的なメッセージ」に注意を払っている。そのため、学習はまず「学習者が安心できる環境を築く」ことを重視し、そこから学習をスタートしている。そして、モデル(3)でも、学習への導入以上に学習者相互に信頼関係を築くこと重視しており、そのための「アクティビティ」を組織している。「アクティビティ」を通して、学習者を取り巻く文脈や学習が生じる社会的文脈などのコンテキスト(context)を浮き上がらせ、それを学習の出発点としているところが(2)と(3)の単元モデルに共通している特徴である。

これと対照的なのはモデル(1)で、学習者のおかれた環境や学習者の状況を省察することは学習プログラムにおいて強調されていない。

② 問題を把握するだけでなく、問題を認識する枠組み自体を問う学習メタ認識の段階の設定

モデル(1)の「①問題把握」の段階では「何が問題か」を問い合わせ、「特定の問題に対する情報を収集・整理して」、問題を客観的に理解しようとしている。そして、モデル(2)の場合も同様に、取り上げる問題についての様々な情報に触れる「テーマについての賛否両論を知る」段階がある。しかし、その前に「自分の無知、偏見、価値観、限定されたものの見方に気づくように促す」という段階がある。

す」段階を位置づけ、問題を追究する前に問題そのものをどのように認識しているのか、その「枠組み」 자체を問い合わせることを学習者に求めている。これは、モデル(3)にも同様に「D：ふりかえりの話し合い」の段階に位置づけられている。「A：アクティビティ」の段階の後に、「どんなことを感じましたか？」「現実には似たようなことが起りますか？」などと問い合わせ、現実生活を「ふりかえ」る機会を設定することによって、学習者がどのような経験や知識、認識の枠組みを持っているかを自覚することができる。

③ 学習への「参加」、社会への「参加」の段階設定

モデル(2)の「環境CLIMATE」の最終段階は「その後の授業を計画し、運営する責任をもつ」とされている。この段階では、教師も含めて学習の参加者全員が次の段階で取り上げる内容などを検討する機会とし、学習のプロセスの決定に学習者自らが関与することをねらっている。つまり、学習の方向性を学習者自身が決定する権利を認めているのである。

また、学習者自らが「意志決定」し「社会参加」を志向する段階は、(1)では「社会参加」、(2)では「行動」、(3)では「行動へ移すための統合」として三者同様に位置づけられている。これは、現実社会とつながり、そこへの「参加」を志向することによって学習にリアリティがでてくると考えられる。それとともに、社会参加の過程を通して現実世界にかかる「手ごたえ」と、それを通じて行為主体としての自覚が生まれると思われる。

以上、(1)大津和子氏の「問題解決的アプローチ」、(2)「グローバル教育」の学習プログラム、(3)PEPEの「ADIDAS」の3つの単元モデルを比較検討してきた。(1)の「問題解決的アプローチ」を提起している大津和子氏は、国際理解教育の著名な実践家でもあり研究者でもある。そのため、モデル(1)とモデル(2)では、その相違点以上に共通点が多い。しかし、モデル(1)はその名が示すように、従来からの「問題解決型学習」の様式を基礎としている¹²⁾。大津氏の「問題解決型アプローチ」は、「問題解決型学習」の枠組みを踏襲しつつ、学習活動に「アクティビティ」を導入し、その単元構成には「意志決定」や「社会参加」などの学習者の「参加」を促す要素を取り入れているところに特徴がある。それ故に比較的抵抗なくわが国の教育課程になじむ可能性がある。しかし、「問題解決型学習」の枠組みに準拠しているということは、その単元構造の運用にとらわれすぎると、学習者よりも単元過程を重視してしまう恐れがある。また、単元構造と「アクティビティ」の関係も、この「問題解決型」の単元システムが主で「アクティビティ」は従となり、その役割も体験的な学習活動を越えるものではなく限定的である。

それに対して、単元構成のおおよそが重なっている

のが、(2)「グローバル教育」の学習プログラムと(3)PEPEの「ADIDAS」である。両者の共通点は、単元構成の原理が学習者にあり、学習者のエンパワメントの思想と理論が重視されている点である。具体的に言うならば、学習者の生活現実や「個人的知識」を「アクティビティ」によって浮き上がらせ、それらを学びの文脈（コンテキスト）として単元に引き付けている点である。この作用を知識の「アウトプット」と呼ぶならば、それに呼応して知識の「インプット」の段階が、調査活動や話し合い活動として位置づけられているところも共通している。この「インプット」と「アウトプット」の呼応的な関係は、「インプット」のみの「知識注入型授業」とは異なる特徴である。

そこで本稿では3つの単元モデルの検討をふまえ、「アクティビティ」を中心とする単元構想としての特徴をもつ、(2)「グローバル教育」の学習プログラムと(3)PEPEの「ADIDAS」の単元モデルを参考にして授業実践の単元づくりをすすめる。

IV 授業実践「ゴミ問題と小野町処分場」

以下に示す授業実践例は、田村郡船引町立芦沢小学校第6学年（23名）において実践したものである。

1. 単元の目標

(1) 【知識：システム、相互依存】

「ゴミ問題」の現状を「小野町処分場」を通して理解し、「ゴミ問題」が生態系のエコロジーシステムにどのような影響を与えていているかをとらえる。

(2) 【技能：協力と合意】

友だちの目標を達成することが、自分の目標達成につながる共有関係を築くとともに、「対立」した場合、自分の意見や考えを主張しつつも対立の背景とともに吟味し、双方が納得できる合意点を見出す能力を身につける。

(3) 【態度1：自己と他者の肯定】

かけがえのない自分の価値を理解し、自分の知性・感情・精神について自信をもつとともに、友だちにもその人なりの価値を認める。さらに、自分のものの見方には限定があることを自覚し、自分とは異なるものの見方を受け容れようとする。

(4) 【態度2：正義への関心】

「ゴミ」をめぐるそれぞれの立場やおかれている現状に対して、経験と創造力を駆使して共感しつつも、不正義の犠牲になっている人々と手を携えようとする。

2. 教材化の視点

(1) 「小野町処分場」を教材化した視点

本単元では、主たる教材として田村郡小野町で操業している廃棄物処分場（小野町処分場）を取り上げ、ここでの「ゴミ」をめぐる問題の構図を解き明かすことによって「環境問題」への接近を図りたい。この「小野町処分場」を主要な教材として取り上げた理由

は以下の3点である。

- (a) 子どもたちが生活している町（船引町）と同じ郡内での問題であり、距離的にも意識的にも「身近な地域」である。
- (b) 全国的にも希な「一般廃棄物」、いわゆる家庭ゴミを受け容れる「広域化」処分場である。
- (c) 「ゴミ」問題そのものが「環境問題」の本質であるとともに、日常生活や「身近な地域」という「ローカル」な視点と「グローバル」な視点をつなぐ接点になりうる。

(2) ゴミ問題のグローバル性

「小野町処分場」をめぐる争点は、そこで処理されているゴミの大部分が約60を越える関東地方の市町村から運ばれていることに起因する。家庭ゴミは「自区内」処理が原則であったが、「廃棄物の処理及び清掃に関する法律」の改正により「自区内」を越えて処分場を「広域化」していく方針に転換された。それは生産と消費は大都市が享受し、廃棄の部分は地方の農山村が請け負うという構造が法的に認められたということも意味する。この点に着目するならば、「小野町処分場」がかかえる現実は、有害施設や有害廃棄物などを特定の条件—貧困や人種など—がある地域に押しつけていいのかという「環境的公正environmental justice」を考える典型と言える。この構造は、国内的には原発の誘致や放射性廃棄物の処理、国外的には廃棄物「輸出」問題や多国籍企業の進出と開発などにも当てはめることができる。つまり、「小野町処分場」について学習することは、「ゴミ問題」のみならず、大量生産・大量消費に支えられている「豊かな社会」の矛盾や経済格差による「南北問題」などグローバルな問題の本質に触れる可能性を含んでいる。

3. 授業のねらいと指導計画（表1）

V 「アクティビティ」の実際とその考察

1. 「トカイ町」と「イナカ町」のロールプレイ

(1) ロールプレイの実際

① ロールプレイとは

ロールプレイとは、学習者が、ある社会的状況の中での人物の役割（ロールrole）を演じる（プレイplay）ことによって、その人物の立場を理解し、共感を育て、人物相互の社会関係の認識に役立てるための教授方法である。ある目的のために、自分になじみのない役割や心地の良くない役割を演じたり、あるいは、かつて経験したことない状況を演じることになる。それによって、(a)問題状況や登場人物の立場を共感的に認識したり、(b)自己意識を高め、新たなものの見方を獲得したり、さらには、(c)意志決定や問題解決のスキルを育てることにつながるとされている。

本单元では、「お金はあるがゴミの処理に困っている

町（トカイ町）」と「お金はないが土地がある町（イナカ町）」という二つの町を設定した。役割分担は、それぞれの町に行政として①町長と②ゴミ担当者、そして③町民の三役とした。教師も、子どもたちもロールプレイは初めてであるので、それぞれの役割ごとに簡単な状況設定とシナリオを記した「役割シート」を準備しておき、進行が滞った時に配布するようにした。

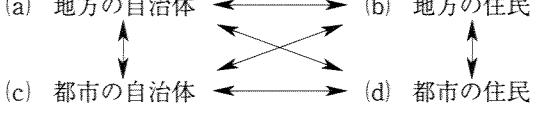
② ロールプレイの役割と環境の設定

ロールプレイの舞台（教室環境）は以下のようにした。「トカイ町」は人口過密で土地が狭いため、ビニールテープで狭くスペースを区切り、その中に学級児童数26人中17人を「トカイ町住民」として押し込めた。「イナカ町」は逆に、広いスペースを確保した。そして、両方の町に、モノを作り、それを消費し、ゴミが生まれるという単純化した経済活動を取り入れた。生産する「モノ」は色ちり紙を折って作る「紙花」とし、それを作れば作るほど「税（＝町の財源）」と「賃金」が増える仕組みとした。具体的な金額も設定し、紙花を1つ生産すると「賃金」としてその生産者に「10ドール」が支払われ、それらの花紙が10個集まると町に「税」として「1000ドール」入ってくるという仕組みとした（「ドール」とは架空の通貨単位である）。たくさん生産すればするほど町も町民も豊かになるわけである。しかし、「紙花」の生産量に比例して「ゴミ」も増えるため、それぞれの町の一角に「ゴミ処分場」を設置した。ゴミ処分場は半透明の衣装ケースを利用し、そこに廃棄される「ゴミ」はシュレッダーで粉々にされた紙屑を利用した。「トカイ町」のゴミ処分場はその「豊かさ」を反映してすでに山盛りの満杯状態でしたが、「イナカ町」はその低生産性を反映して余裕がある状態とした。

③ 「ゴミ処分場」が満杯になり…。

「トカイ町」の住民はその豊富な労働力を生かす方法として「分業」をあみ出し、効率的に生産するようになった。だが、その反面、「分業」による生産のスピードが上がるほど、ゴミを捨てるという行為も分業化され、「町長」の仕事となった。そのため「トカイ町町民」はゴミに目を向けることなく生産すること、賃金を得ることに没頭していった。その結果として、「ゴミ処分場」が満杯になった。そこで、「トカイ町町長」が最初に思いついたのが「ゴミを1000ドールで売る」ことであった。さっそく、「イナカ町町長」と交渉を行った。「イナカ町」の町民からは「だまされるなよー」の声があがり、第1回目の交渉は失敗に終わった。そのため、「トカイ町町長」と「ゴミ担当者」は「①もう一つ町内に処分場をつくるか、②イナカ町に土地を売つてもらってそこに処分場をつくること」のどちらがいいいか町民と話し合った。しかし、ずっとゴミと向き合ってきた行政の2人と、ひたすら生産に明け暮れていた町民とのゴミ問題への関心の差は大きく、「町長」が

表1 授業のねらいと指導計画

段階	時	授業のねらい	主な学習活動
A アクティビティ	1・2	シミュレーション的なロールプレイと討議を通して、「ゴミ越境問題」の全体像を実感する。(2時間)	1) リラックスできるアクティビティを行う。 2) 授業のルール(移動と発言は自由)を確認する。 3) 「ゴミ」を題材としたブレーンストーミングを行い、ゴミの多様なイメージを広げるとともに、自由にものが言える、すべて受容される雰囲気をつくる。 4) 「お金があるがゴミ処理に困っている町」と「お金はないがゴミ処理場を誘致できる土地がある町」の二つの状況を設定した役割演技(ロールプレイ)を行う。 5) ロールプレイを振り返る話し合いを行い、ゴミをめぐる立場や考え方方に違いがあることに気づく。
D ふりかえりの討議	3	テレビ番組のVTRと前時のロールプレイを重ね合わせながら、「小野町処分場」をめぐる「ゴミ問題」の関係の構図を整理する。(1時間)	1) ロールプレイの経験を想起し関連づけながらテレビ番組(TBS『噂の!東京マガジン』)を視聴し、「小野町処分場」問題の構図をとらえる。 2) 小野町長、小野町役場担当者、地域住民、都市部の自治体関係者のインタビューへの回答を予想し、ワークシートにそれぞれの「立場」ごとにその考え方や意見を整理する。 3) 4者間に対立関係を見出す。 
I 情報収集	4	「小野町処分場」をめぐる諸問題を「順位づける活動(ランキング)」を通して、自分なりの学習問題を見つけるとともに、自分の考え方や感じ方を主張しながらも話し合いを通して、「差異」を尊重しつつ折り合いをつける。	1) 前時にあげられた6つの「問題」を順位づける。 ①まず、2人一組で行う。 ②次に、5~6人のグループでランキングを行う。 2) グループでつけたランキングの報告をする。 ①ランキング結果 ②グループでの合意をどのように形成したか 3) ランキングの結果から自分の学習課題を選択する。 4) 学習課題の調査計画を立てる。
D 深化のための討議	5・6	それぞれに調査した内容を「同心円ディスカッション」を通して伝え合い共有する。(2時間)	1) 「同心円ディスカッション」の仕方を知り、ワークシートに基づいて討議の原稿づくりをする。 2) よき「話し手」であり、よき「聞き手」になることもねらいとし、そのためのルール(1つか、2つ)をつくる。 ○受容的なボディランゲージ ○「話し手」を勇気づける行為 3) 「同心円ディスカッション」を行う。 ○「立場」が一目で分かるシールを胸に張る。 ○発表後に「話し手」「聞き手」の相互評価する(カード)。 4) 「同心円ディスカッション」をふまえて、全体で確認の話し合いをする。 ○もう一度、調査や確認してみたいことを挙げる。再調査にむけての見通しをもつ。 ○「同心円ディスカッション」自体のメタ評価をする。
A 学習者の分析			
S 行動への統合	7	さらに、都市と山村のゴミをめぐる関係だけでなく、下流地域のいわき市への影響や海外への廃棄物「輸出」の現状を知り、「ゴミをめぐる関係図」を「自然の循環図」に組み込み、ゴミ問題の根底にある「たらい回し」的で不公平な思想があることに気づく。 そして、「ゴミ問題」の延長線上に自分たちの「未来」があることを認識し、現状変革のポイントを模索する。(1時間)	1) 夏井川下流域のいわき市に対する「小野町処分場」の影響や、フィリピンへの医療廃棄物「輸出」問題の説明を聞く。 2) さらに、加筆された「ゴミをめぐる関係図」を「自然の循環図」に位置づけて、人間—ゴミ—自然という拡張された図式から見えてくる問題点を見つける。 3) この図式の延長線上に私たちの「未来」があると設定し、アクティビティ「未来のタイムライン」を行う。 ○「ゴミをめぐる関係図」を「現在」とし、(a)「望ましい未来」と(b)「このままゴミを捨て続けるとそうなるであろう未来」という2つの次元を設定する。 ○2つの「タイムライン」上に、仮定の出来事を書き込む。 4) 「タイムライン」に記された「未来へのシナリオ」をもとに現状を変革する機転を話し合う。 5) 本单元の感想をワークシートにまとめる。

提案している間も花をつくる手を休めない。そんな町民の意識を感じ取ってか、行政の2人はだんだん険悪な面もちになってきた。しかし、どうにか「イナカ町に土地を売ってもらう。だめだったら町内に処分場をつくる」という案をまとめ上げ、さっそく再交渉が始まった。すぐさま「トカイ町」側が「イナカ町」のはずれの土地を指さし、「1000ドールで売って！」と購入価格を提示した。今回は案外簡単に交渉がまとまり、1000ドールでの土地の売買が成立した。その後、イナカ町では「1000ドールでは安すぎる」「町長が勝手に決めてしまった」などの町長批判が巻き起こった。そんな最中に、トカイ町ではさっそく「第二ゴミ処分場」をイナカ町に建設し、何事もなかったかのように生産活動に没頭しはじめた。そこで初めて「トカイ町町長」も花をつくりはじめた。

(2) ロールプレイの考察—現実問題の再現性

本時のロールプレイは、「小野町処分場」をめぐる状況を単純化して構成したものである。しかし、この段階では、子どもたちは「小野町処分場」の具体的な問題状況は把握してはいない。それにも関わらず、子どもたちはロールプレイにおいて、現実に起きている問題のいくつかを再現している。

- ① それぞれの町が抱えている問題に自然と目が向き、解決に向けて行動した町長
- ② 生産すること（＝お金もうけ）に集中し、ゴミに関心を向かない町民
- ③ 「再生産」部門（＝この場合、ゴミ処理）は「町長」（＝行政）の仕事
- ④ ゴミ問題の存在を知りながらも、生産の手をやめない町民の姿
- ⑤ 自分の町で処理しきれないのは、お金をはらつてでも他地域で処理してもらおうという着想
- ⑥ 処分場の建設場所は町はずれにしようとする意識
- ⑦ 土地売買の可否は、その土地の値段によって判断され、処分場がつくられたからではない。

現実の「小野町処分場」がかかえる問題はもっと複雑である。だが、この問題の根底にあるのは、貧困など政治的にも経済的にも不利な条件を抱える特定地域に有害施設や有害廃棄物を押しつけていいのかという「環境的公正environmental justice」への問いかけである。いやなことは他者に押しつける「たらい回し」的な発想や、その押しつけ先は常に「弱者」という不公正な意識と行動は、「小野町処分場」の現実だけでなく、次元こそ違うが子どもたちの中にも存在している。特に、ロールプレイによって「他者」を演じることを通して、「不公正」な意識と行動が自己の内部から浮き出てきたと考える。ある子どもはロールプレイの後に「係

の仕事をその人の都合も聞かずに『やっておいて』と押しつけて出でていってしまった」ことを思い出し、日常生活にある不公正さと重ね合わせていた。

本時のロールプレイは、体験的・経験的・直感的な要素が強い活動といえる。そのため、単純化された社会的状況や関係を設定しただけにもかかわらず、それに触発され、子どもたちの「内」にある「押しつけ」「たらい回し」「臭いものにはフタ」などの意識が行動として浮きってきた。しかし、このロールプレイだけでは感性的な側面のみの学習となり、D・セルビーのいう「論理と感性のやりとり」にはならない。そこで、このロールプレイの「感性」による経験を熟考・分析し、そして概念化へと導く「論理」の道筋が必要となる。

2. ゴミ処分場をめぐる諸問題のランキング

(1) ランキングの実際

①ランディングとは

ランキングとは、いくつかの文章、キーワード、写真などを、「重要度」「意味」「面白さ」「美しさ」などの基準で順位づけをするアクティビティである。その項目数や順位づけの基準の度合いによって、「ダイアモンド・ランキング」「ピラミッド・ランキング」「階段式ランキング」「梯子式ランキング」などの形がある。このアクティビティのねらいは、自分自身の価値観や感じ方を表現することと、他者の多様なものの見方や感じ方に気づくことと、複数の人数でランキングをする場合、自他の意見を尊重しながら合意を探るコミュニケーションの技能を高めるとされている。

②ランキングの実際

本時までに、ロールプレイを振り返り、VTRを視聴し「小野町処分場」をめぐる現実の問題に触れ、そこから「ゴミを排出する都市の住民」「ゴミを排出する都市の自治体」「ゴミを受け入れる地方の住民」「ゴミを受け入れる都市の自治体」のゴミをめぐる4者関係から、以下のような問題となる6つの対立点を見つけた。

- A 首都圏の住民は、ゴミを出す量が多すぎのではないか。
- B 首都圏の住民は、ゴミ処理を行政に任せきりではないか。
- C 首都圏の行政は、自分勝手ではないか。
- D 首都圏の行政が、田舎へゴミを持ってくるのはダメではないか。
- E 小野町の行政は、何でも引き受けてしまうのはいけないではないか。
- F 小野町の行政は、「お金に目がくらんだ」のではないのか。

そこで本時は、A～Fの6項目の順位づけなので「ピラミッド・ランキング」を採用した。

- | | |
|---|-----------|
| 1 | 最も問題である。 |
| 2 | 中位に問題である。 |
| 3 | あまり問題でない。 |

ランキングの手順としては、まず最初に2人組での順位づけを行う。次にもう一度、2人組で作成した順位を持ち寄り、5～6人のグループで順位づけをする。本単元では、二段階のランキングを組織し、ランキング終了後にA～Fのうちから調査する学習課題として1つ選択することにした。しかし、学習課題を選択するだけなら、それぞれ自由に選ばせる方が簡単である。だが、本単元では問題の発見→課題選択→調査の間にあえてランキングを組み込み、問題の発見→ランキング→課題選択→調査というステップにしてみた。それは以下2点の効果を意図してある。

- (a) ランキングを通して、自分自身の価値観や感じ方を表現することで、自分なりの思い入れを強くもてるようにすること。
- (b) ランキングを通して、友だちの多様なものの見方や感じ方に触れ、選択の可能性を広げること。
- (c) 交渉を通して、問題の真偽の可能性や意味合いを吟味すること。

(2) ランキングの考察—「学習課題」選択への影響

本時は、①2人組でのランキング→②グループでのランキング→③そして、A～Fのうち一つの問題をそれが「学習課題」として選択、という3つの段階で行った。そこで、①2人組でのランキングで最上位となった「問題」と③選択された「学習課題」を比較することによって、ランキングがどのように課題選択に影響したか考察する。

表2-1, 2-2, 2-3は、本時の学習活動①・②・③それぞれの選択結果である。表2-1の2人組ランキングの結果と表2-3の「学習課題」の選択の結果を比較すると、その「順位」に大きな変化は見られない。しかし、その項目を選択した人数のばらつきを比較すると、ランキングの過程を経ることによって、「A首都圏の住民はゴミを出す量が多すぎるのではないか」「F小野町の行政は『お金に目がくらんだ』ではないのか」「C首都圏の行政は自分勝手ではないか」の3点にまとまっている。このような選択の

傾向について、AからFの6項目に順位をつけるための説明と交渉と合意の過程で、友だちの様々なものの見方や考え方につながるところにしほられてきたのではないかと、やや逆説的な受け止め方をしている。ランキングの中で、「やっぱり都会はゴミを多く出しすぎだ」「ゴミが多くなると行政に任せきりになってしまう」と前時のロールプレイを振り返った説明や、「もっとリサイクルをしたほうがいい」「住民の意見を聞くべきだ」など問題改善の方向性を示すような意見、また、「お金に目がくらむのは人間の悪いクセだから」など人間の本質をつくような発言などにふれ合うことによって、一つの項目にでさえ多様な見方や考え方があることを感じたはずである。そして、それら多様な意見を一つの「合意」に導くためには、より説得力があり納得できる考えを見出そうとする意識が働く。ランキングという活動にはこのような機能があり、「学習問題」の自己選択に影響を与えたことが読みとれる。

VI 結語 「参加型学習」を取り入れた社会科授業実践への可能性—「アクティビティ」批判に応えて

本稿第Ⅱ章において、「参加型学習」への批判をふまえて批判的に検討するための視点を以下の3点を設定した。

- | |
|---|
| (a) 「アクティビティ」の非現実性、架空性という特徴についての教育的価値は何か。 |
| (b) 「アクティビティ」の虚構性と現実世界との連関をどう図ればよいのか。 |
| (c) 「参加型学習」の過程に「アクティビティ」はどういう位置づけられているのか。 |

本章では、この視点をもとに授業実践を振り返しながら課題を明らかにし、「参加型学習」を取り入れた社会科教育実践への可能性を模索したい。

1. 「アクティビティ」の虚構性という特徴の教育的価値と現実問題への接近

(1) 「アクティビティ」の虚構性の意義

本実践では、ロールプレイをはじめ、ランキング、ブレーン・ストーミングなど様々な「アクティビティ」

表2-1 2人組ランキングの選択結果

順位	処分場をめぐる問題	人数
1	F お金に目がくらんだ	7
2	A ゴミを出す量が多い	6
3	C 都会の行政は自分勝手	4
	D 田舎へゴミはダメ	4
4	E 何でも引き受けては×	2
5	B ゴミを行政に任せきり	0

表2-2 グループランキングの選択結果

グループ	処分場をめぐる問題
赤・青	A ゴミを出す量が多い
緑	F お金に目がくらんだ
黄色	C 都会の行政は自分勝手
	D 田舎へゴミはダメ
	B ゴミを行政に任せきり
	E 何でも引き受けては×

表2-3 「学習課題」の選択結果

順位	処分場をめぐる問題	人数
1	A ゴミを出す量が多い	12
2	F お金に目がくらんだ	7
3	C 都会の行政は自分勝手	4
	B ゴミを行政に任せきり	0
	D 田舎へゴミはダメ	0
	E 何でも引き受けては×	0

を取り入れた。一口に「アクティビティ」と言っても、話し合い活動（ディスカッション）など日常的に行っている学習活動もあれば、レクリエーション・ゲームのようなもの、さらには、前述したロールプレイのような疑似体験など、多種多様である。そのため、「アクティビティ」として一括りに扱い、考察を加えることは困難である。そのため、ここではロールプレイなどの虚構性・架空性という特徴が顕著な「アクティビティ」を念頭において論じたい。

これまでの伝統的な「知識注入型授業」は、教師の説明と教科書、黒板、鉛筆、ノートに象徴されるように、静的で、五感の中でも聴覚と視覚を主に働きかせ、言語に偏った学習という特徴がある。しかし、「アクティビティ」を取り入れることによって、五感全体、体全体を使った動的な学習場面が展開され、学習者の感覚、実感、感性などにうつたえることが可能となる。そして、安心して「想像力や創造力をかき立て、自分を出していくためにも、適度な距離感あることが大切」であり¹³⁾、この「距離感」を調節するのが「虚構性」という特徴である。本実践のロールプレイにおいても、「自分」だったら恥ずかしくて表現できないことも、ロールプレイにおける「状況」と「役割」という虚構を設定することによって、その困難を乗りこえた場面があった。この「虚構性」による「組み替えた世界」に教育的な意味を見出しているのが、子安潤氏である¹⁴⁾。子安氏によれば「アクティビティ」によって、自分と学習内容との関係、自分と他者との人間関係という二つの「学びのにおける他者」関係の組み換えが起こり、教室内に存在する「潜在的支配」関係¹⁵⁾のとらえ直しの起点になるという。しかし、現実の関係性を完全に組み替えたわけではなく、「関係を変えていく出発点」を創出したにすぎないという氏の指摘は考慮すべきである。

(2) 学習は「コードの増殖」か、「コードの再生」か

しかし、体全体、五感のすべてを使った学習活動として「アクティビティ」が強調されればされるほど、その特徴へ疑念と批判が集中する。それは「そこで何が学習されているのか」「ただ楽しみ、『はいまわっている』だけではないか」という「アクティビティ」によって生まれた「実感的把握」への懷疑である。特に社会科に関して言うならば、戦後の社会科成立期における「はいまわる経験主義」との批判を招く。だが、この「実感的把握」を限界とみるか、可能性とみるかによって学習観・授業観に大きな隔たりが生まれる。

ここで、学習を「コード¹⁶⁾の増殖」、つまり「新たなコードを作り出す創造的な営み」と定義して考えてみる¹⁷⁾。教師が意図したコード情報（教育内容）をそのままのかたちで学習者に伝え、学習者がそのコードをそのまま「再生」することをねらいとするのが「知識

注入型授業」である。そこには、「コードの増殖」ではなく、教師が注意を傾けるのはコードの正確な「再生」である。しかし、「アクティビティ」を取り入れた学習は、論理的に解読される以上の「におい、手触りの感触など、うまく言語コードにおきかえることのできないたくさんの内容」を含む主観的かつ個人的な過剰なコードが生まれる¹⁸⁾。過剰は「コード再生」としての学習の立場では余計なものとして排除されるが、「コード増殖」としての学習では「豊かさ」とみなされる。本質的な問題は、情報が余剰か、豊かかという見方ではなく、それらをどのように解釈するかにある。前述の「アクティビティ」批判の論点に照らして言い換えるならば、「アクティビティ」を通してコード化されていない「豊かな」状況に直面した学習者が、それらを自分なりにスッキリと解釈するために、どのように既存の知識や現実の世界を駆使するのか、ということである。さらに、教師側の視点から述べるならば、「論理と感性の絶え間ないやりとり」（D・セルビー）を組織し、「アクティビティ」による経験の客觀化、概念化の道筋をどのようにつけるかという問題が提起されている。

2. 「アクティビティ」の授業過程はどうあればよいか —経験の客觀化・概念化のプロセス

これまで論述してきたように、「アクティビティ」の教育的価値は車の両輪のように二つの側面で成り立っている。まず、「アクティビティ」そのものが複合的な要素を含む目的性をもった活動であり、「アクティビティ」の価値はこの目的性とプログラムの巧みさにある。この点については、本稿第V章で考察した。そしてもう一面が、「アクティビティ」は経験の客觀化・概念化のプロセスを必要とするということである。なぜなら「アクティビティ」によって生成された経験は、まさに一人ひとりの子どものもつ思考や感じ方の特殊性や個別性が反映されたものである。このような個人的経験はそのままにしておけばやがて些末な日常に埋没していくことになる。これを学習として成立させるためには、個人的経験を客觀化し、概念化することが要求される。すなわち、個人的経験と、論理性・一貫性・客觀性という特徴をもつ科学的知識とを結びつけることである。このように「アクティビティ」は単体としての活動の意味を吟味するだけでなく、「過程」としてとらえる必要がある。そして、そのプロセスは経験の客觀化・概念化の道筋を含むものでなくてはならない。

本実践では、活動プログラムとしての「アクティビティ」については熟慮したが、「過程」としての「アクティビティ」という認識は低かった。授業の次元で考察するならば、「アクティビティ」と対になる具体的な学習活動や教師の働きかけを構成できなかった点にある。「アクティビティ」だけでは「過程」にはならない

のである。しかし、意図的ではなかったが、「過程」としての「アクティビティ」への契機となるような教室の事実がいくつかあった。その一つが、「都会のゴミは本当に多いのか?」という問い合わせたM子の調査発表である。M子は東京都からの転校生であった。彼女は電話で東京の友だちに東京都のリサイクルや資源回収の取り組みについて聞き取り、「都会の人もリサイクルしている人がたくさんいるんだ」と発表してくれた。彼女が調査した事実と、学級で唯一の都市生活者であったという個人的な経験とがあいまって説得力をもち、学級に変化が起きた。これまでゴミ処分場をめぐる問題の中でも一番支持率が高かった「首都圏の住民はゴミを出す量が多すぎる」が減少したのである。M子の個人的経験や「個人的知識」が、学級にとってはある論理性や客観性をもった知識として登場し、それが客観的・系統的な科学的知識の世界へと結びつける契機となる一つの道筋を見せてくれた。子安潤氏は「参加型学習」の必要条件として、「プログラムの中に身体的活動と対話的活動などを組み合わせ」て、「活動を総合的に編成すること」を提起している¹⁹⁾。「参加型学習」は体験的な学習スタイルが強調されているが、その本質は「身体的活動」と「対話的活動」の統合にあり、「対話的実践」としての学習・授業過程の開発が求められているのである。

〈付 記〉

本稿は、西内裕一の指導のもとに郡司修一が全文執筆したものである。

〈引用文献〉

- 1) 「参加型学習」の手法を取り入れた「総合的な学習」の実践としては、寺本潔・愛知県豊田市立堤小学校共著『エコ総合学習—創造を生み出すワークショップの授業』東洋館出版、1999年。また、人権教育においては、長尾彰夫著『総合学習としての人権教育』明治図書、1997年。環境教育において積極的にロールプレイを取り入れているのが、藤村コノエ『環境教育実践マニュアル—エコ・ロールプレイで学ぼう』、国土社、1995年。などがある。

- 2) 森 実「参加型人権教育への招待」『現代教育科学』1999年4月号、106頁。
- 3) 森 実『人権教育ブックレット／いま人権教育が変わる～国連人権教育10年の可能性』部落解放研究社、1995年、26-37頁。
- 4) 森 実「『構成された話し合い』の方法論的意義」『現代教育科学』1999年12月号。
- 5) S・フィッシャー、D・ヒックス共著／国際理解教育・資料情報センター編訳『WORLD STUDIES 学びかた・教え方ハンドブック』E R I C、1991年、32-33頁。
- 6) 山崎雄介『『参加型学習』の批判的検討—何への『参加』か、何が『学習』されているのか』八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店、1999年、121-146頁。
- 7) 河内徳子・渡部淳他編『学習の転換—新しい『学び』の場の創造』国土社、1997年。
- 8) 同上書、44頁。
- 9) 大津和子『グローバルな教材開発』明治図書、1997年。
- 10) D・セルビー、G・パイク共著／中川喜代子監訳『“Global teacher, global learner” 地球市民を育む教育』明石書店、1997年。
- 11) 森 実『人権教育ブックレット・参加型学習がひらく未来』部落解放研究社、1998年。
- 12) 大津和子氏は、この「問題解決型アプローチ」の構築に、今谷順重氏の「新しい問題解決型学習」を参考にしたと述べている。前掲書9)，14頁。
- 13) 森 実「学習方法としての特徴」『現代教育科学』1999年10月号、109頁。
- 14) 子安潤『『学び』の学校—自由と公共性を保証する学校・授業づくり』ミネルヴァ書房、1999年、155-161頁。
- 15) 教育にとって習慣化され、学校では当然とみなされるような行動の中に、実は支配と被支配の関係が潜んでいるという認識。例えば、教師の方に向けて整然と並べてある児童机に権力構造を看取る考え方。同上書、105頁。
- 16) ここで言う「コード」とは、例えば「クスリヤ」という記号による表現と、「薬屋」という内容を対応させる「規則」を意味する。「薬屋」という文字や「クスリヤ」という音の連なりに出会ったとき、それが何を意味するかが分かる場合、コードが生成されている。
- 17) 藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍、1991年。
- 18) 同上書、35頁。
- 19) 前掲書14)，160頁。

(2000年9月22日受理)