

# 「生きる力」を育む主題と教育方法に関する考察

— 若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一の社会科実践の検討を通じて —

The Topics and Methods Which Encourage Children's "Ability for Living": Mainly Analyzing the Educational Practice on Social Studies of Wakasa Kuranosuke, Suzuki Seiki and Tanaka Yuichi.

辻 直人\*

## 要旨

本稿は1960年代後半から70年代にかけて地域を題材に取り上げ展開された教育実践の方法論や実践に貫かれている思想について検討した。同時期の代表的な教育者として、若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一を取り上げる。彼らの実践に共通することは、関わりの深い地域社会の現状を子どもたち自身に調べさせ、自ら問いを発して学ぶ姿勢を育てるということである。地域に直接関わり主体的に生きる人間こそ、「生きる力」を備えた人物であると考えられる。

キーワード：地域と教育／社会科教育／「生きる力」／教育方法

## はじめに

1960年代後半から、日本の教育実践は地域を意識した取り組みが見られるようになった。それは、1960年代に提唱され広まった現代化傾向、すなわち科学的系統的な教育内容が重視され、子どもたちが住む地域社会とは必ずしも結びつかない形の学習が推し進められたことへの反動と見る事ができる。つまり、科学的系統的な内容に対して地域性を重視したものを実践する教師が登場してきたのである。1960年代後半から70年代にかけて「地域」を取り上げた代表的な社会科実践者として、若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一が挙げられる。いずれも、1960年代以降に活躍した教師で、社会科の実践を中心に注目を浴びた人物である。「地域」が彼らの授業の中でどのように取り上げられていったのか、またこれらの実践の中で「生きる力」はどう考えられていたのか。3人の教育実践に見られる方法論やそれを支える思想、教育に対する姿勢について分析してみたい。

以下、若狭、鈴木、田中の順に考察を進める<sup>1</sup>。

## 一. 若狭蔵之助実践の分析

### 1. 若狭の「生きる力」観

若狭蔵之助は1934年埼玉県生まれで、東京都練馬区などの小学校で教員を務め2010年4月に亡くなっている。『生活のある学校』『子どもの仕事』『問いかけ学ぶ子どもたち』など著書も多数ある。若狭蔵之助は早い段階から「生きる力」を教育目標として意識していた教育者の1人である。具体的に若狭は「生きる力」をどう考えていたのか、まず著書から引用してみよう。

「あれをしなさい」「これをやりなさい」と言われて、言われるままに動く子どもは、その意志を高めることができない。ところが初めは強い意志をもたない子どもでも、集団の中に自分を位置づけることができれば、集団の見通しのなかで、集団に支えられてひとつのことをやりとげることができるようになる。

塾やけいこごとに通わせて、子どもを集団から切り離しておいてたくさんあれこれ習わ

\* TSUJII, Naoto  
北陸学院大学短期大学部 食物栄養学科 教育者論

せたからといって、ものごとがやりとげられる子になりはしない。また子どもを外からほめたり励ましたりしてもものごとを遂行させたとしても、それによって子どもが深い感動を味わうこともないし、またそれが子どもの自信を高めることもない。その感動の源泉は単におとなの眼から見た文化の質の高さにあるのではない。文化の質と同時にそれをつくりあげていくなかで仲間のだれかれについてのとらえ方を深めていくこと、集団生活のルールを身につけ、組織的に活動する力や集団をリードする力を身につけることの中にあるのである。こうしたいとなみを「交流、自立、集団行動」の力といい、それが生きる力を育てるのである<sup>2</sup>。

たとえ知識が体系的に獲得されたように見えても、それが個の求める真実と乖離していた場合には、知識は方向づけられない。体系それ自体が持つ構造的な論理性も、学習主体と無関係に知識を方向づけるものではない。そして、知識が無方向なものであったら、それは生きる力とはならないであろう<sup>3</sup>。

これらの引用は、若狭実践の特徴をうまく表現している。若狭は、子どもを大人の指示に従わせようとは決してしていない。子ども自身が感動し、自信を高めることになるのは仲間との共同作業、集団活動の中にあり、それが「生きる力」を育てると述べている。つまり、子どもが主体的に活動することが若狭の主眼とするところであるが、仲間の存在が子どもの成長に不可欠であることを指摘しているのである。また、どんなに体系的な知識を身に付けたとしても、それがその人の求めている真実とかけ離れているのなら意味がないとも述べている。「知識が無方向なもの」という表現がある。知識はそれを活用する人如何によっていくらかでも善用も悪用もできるものである。知識が本当の意味で「生きる力」となるためには、学ぶ者の生きている現実と結びついていなければならない。このようなことを敢えて指摘しているのは、科学化・体系化しただけでは学ぶ者の「生きる力」は育たないことを訴えたかったと考えられる。で

は、具体的にどのような主題や方法を実践に取り入れて、「生きる力」を育もうとしたのだろうか。

## 2、具体的実践の分析

若狭実践の特徴は、主体者・主権者の育成と言える。すなわち、子ども自らが地域に住む者として当事者意識を強めることを目指している。代表的な実践を紹介しよう。「児童公園づくりの運動とおかあさんたち」あるいは「公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」などと呼ばれる実践で、これは小学6年生の社会科（政治学習）における学習の記録である。

若狭は、6年生の政治学習のねらいの中心は「国民主権ということをもどのように把握させるかということ」だと述べている<sup>4</sup>。そのためには、如何に子どもたちに政治問題に迫らせるかが問題となる。そこで若狭は、学習の組み立てとして「ものごとを政治的にとらえ、解決するというのとはどういふことかについて話し合い、つぎに一定の政治過程を調査させ、その中で具体的に一人の政治主体に突き当らせ、その人間像にせまることによって、国民主権とは何かをとらえさせる」という方法を取った。この「具体的に一人の政治主体に突き当らせ」る点が、若狭実践の重要な点と指摘できる。この点はもう少し後で考察するとして、まずは実践の展開を、順を追って見ていこう。

最初に、「ぼくが政治家だったら」という題でアンケートをした。子どもたちからは、様々な要求が出てきた。これらは「学校への要求」「地域への要求」「社会的な問題への要求」「国や政策への要求」と大別される。例えば学校に対しては「一年生から六年生までスチール机にする」「幼稚園から大学まで義務教育にし、高校や大学の入学試験をなくす」「土、日、休日、夏冬休みには宿題を出さない」など、地域に対しては「川越街道に歩道橋をつける」「わたしたちの町に公園や遊園地などをつくる」「車道は広いのに歩道が狭い。雨の日など傘がぶつかり合うので歩道をもっと広くする」など、社会的な問題として「犬の予防注射を無料にする」「部屋がせまい上に家賃が高いため家賃を安くする」「子どもの心臓病や子どものガンの入院費、手術料を国で負担する」など、国の政策への要求としては「小さい工場の労働者

の労働条件をよくするために、区内の中小企業や零細企業をたすけて大企業にする」「高速五号線を作るために、去年せっかくつくった橋をこわすというような無駄をしない」「米軍が使っている基地を返してもらおう」といった要求が出た。

自分たちの学校や生活環境をよくしようという思いが伝わってくる回答ではある。よく社会を見つめていて、納得させられる要求も多い。しかし、自分が政治家だったらという題のアンケートのわりには、国や地域や学校に要求する、単に願望を述べるといった程度にとどまり、どちらかというとなかなかよくしてもらおうといった受け身の姿勢が見受けられる。若狭はこのような要求が「政治要求となるためには単なる願望ではなく政治過程を経て実現されるすじみちが明らかにされるものでなければならない」と考えた<sup>5</sup>。

### 3、学習素材の特徴

若狭は6年生の学習意欲を高め、政治への理解を深める素材を取り上げることとした。若狭の考える適切な学習素材とは、以下のような特徴を兼ね備えたものであった<sup>6</sup>。

①子どもの生活実感から出発した要求にかかわるもの。

②政治過程として、要求一実現までが時間的に短いもの。

③政治主体が具体的で、とらえやすいものがよいと考える。

①のように子どもの生活実感に根ざした要求を扱うということは、すなわち実践者が子どもたちを要求する主体者として育成することを目指していることの現われと言える。既に指摘したように、自らの生活を見つめ、主体的に関わろう、主体的に生きようとする姿勢こそ、若狭の考える「生きる力」の根源なのである。

政治学習はどうしても6年生後期の、いわば卒業が差し迫った慌しい中で行われるので、十分な深まりのないまま授業が進行してしまうことも多い。そのための配慮として、②で示されているように短時間で政治過程が見通せる題材を選んだと考えられる。また、③を提示しているのは、抽象

的な観念論だったり、あるいは事例を扱うとしても身近な存在でなかったなら、子どもたちの生活実感に根ざした実践とは言えない。子どもたちの生活にも深く関わっている出来事や人物を取り扱うことが若狭実践で目指されているのである。このことを若狭自身は「具体的な政治主体にせまらせたい」という表現で強調している。そして「はじめから政策があって要求を出すのではなく、具体的な生活要求をもとにその生活要求をかかげて行動をおこし、その行動の経験を通して部分的にもせよ、権力構造の理解にせまったり、民衆のそれに対する対抗のしかたを、学んでいくという学習を組織したい」という道筋を意識していたのだった<sup>7</sup>。

### 4、政治主体との直接的な出会い

そこで、子どもたちに身近な存在の近所の児童公園を取り上げて、公園のできるまでの様子を調べさせることとした。子どもたちは、どういうきっかけで下赤塚児童公園が作られることになったのか、誰が公園を作るよう頼んだのか、願いを受けてからでき上がるまでどのくらいの時間がかかったのか、住民の希望があれば他にも公園を作ってもらえるのか、などといった調査項目を挙げ、班に分かれて調べることになり、公園近くの家の住民、近くの交番や役所、町会長や区議員にも聞き取りを重ねて学級新聞に分かったことを書き出した。子どもたちの調査で、公園を作りたいという要望が役所に出されてからでき上がるまでに5年かかっていることが明らかになった。

では、一体誰がそのような要望を出したのか。ある班は「町会長さんが中心になって町の人たちが一緒に頼んだ」と主張し、別の班では「お母さん方の要望を区議会議員が代表して区に出した」と主張する班もあった。しかし、「お母さん方」とは誰なのか、までは子どもたちの調査ではどうしても解明できなかった。

ここまで授業が進展して、若狭は1枚の葉書子どもたちに示した。それは板橋区議会議員から、隣のクラスのせっちゃんのお母さん（Sさん）宛てに書かれた通知で、Sさんから請求のあった公園設置請願が区議会採択されたことを知らせる内容だった。公園を作るよう請願した人が

すぐ身近にいたことに「子どもたちは驚いたような、ホッとしたような声」を挙げた<sup>8</sup>。更に若狭はプリントを配り、実際に児童公園設置を請求した理由や実際に公園ができるまでの経緯を説明した。請求は1964（昭和39）年で実際公園が開園したのは1968（昭和43）年だから、確かに完成まで5年かかっている。子どもたちにしてみれば、プリントで説明されるよりも直接Sさんにききたいことがたくさんあるので、直接Sさんに学級に来てもらうことにした。

Sさんの話では、公園を作ることに賛同はしてくれても実際に一緒に署名を集めてくれたり議員や役所に一緒に署名を持っていったりしてくれた人は少なかったようだ。しかも、せっかく公園の設置を請願できることになっても、土地が見当たらないと言って役所は全然動こうとしなかったため、子どもたちと空き地を探して回ったことも紹介された。

結局公園が完成した時も、Sさんのところには一切連絡がなかった。「S 43・8 開園式、A新聞を見てとんでいく。区長ほか公園関係者三十名くらい出席。区長がテープを切りH議員、K議員が感謝状をうける。町会役員が子どもたちにあめを配る。わたしたちには何の連絡もなかった」<sup>9</sup>。さんざん請求を受け付けるまでのお膳立ては母親側にさせておいて、実際公園が完成したという成果については区長や議員が自分の成果にしてしまう。ひどい話である。

多くの困難に直面しつつも、子どもたちにとっては身近なお母さんがこうした運動に関わり、実際に自分たちの生活に影響のある問題を役所に働きかけて改善したことを直に知ることができた。しかも、そのような具体的な生活主体者としてSさんに出会うことができた。簡単に要求が受け入れられたわけではなく、様々な苦労があったことも、Sさんのお話や教師自身が準備したプリントから理解できた。Y子は「おかあさんたちが、何度も区議会議員のところへたのみにいったり、しょめい運動をしたりして、やっと作ってもらった。あの公園は、おかあさんたちの努力のたまものだと思う。「公園がほしいな。」と思っているだけで、たのみもしないでいるだけでは、ぜったいねがいはかなわない、と先生もいっていたが、その通り

である」という感想を書いている。生活の主体者として、生活環境改善のために声を挙げること、主権を持った市民として地域の政治活動にも参加していくことの大切さを、具体的な人物を追うことで学べた実践と言えるだろう。

## 5、評価

斎藤利彦は若狭実践の特徴の1つとして「社会科教育における“科学”の重視」を挙げているが、しかし「科学を既に確立した固定的な体系としてとらえるのではなく、実在の本質把握と国民の生活課題の解決に向かって常に発展しつつあるものとしてとらえようとする“科学”観」と指摘している<sup>10</sup>。確かに、時代的には教育の科学性が重視されていた時期ではある。しかし、科学性だけでは教育は本当の意味で子どものものにならないと若狭は考えていたのではなからうか。科学性を強調するよりも、1人の生活者としての視点が第一にあり、その生活に主体的に取り組んでいける人間を育てるために、手段として科学的な分析力を取り入れたと言えるだろう。

この実践の方法論的特徴としては、子どもたちに地域の住民から調べさせる方法と、地域で主体的に活動していた人物と教室で直接出会わせる方法を取り入れている。

後に、若狭自身はこの実践を「啓蒙的」と自己批判したと言う<sup>11</sup>。その後の若狭実践は教師の強烈なメッセージを伝えることから少しずつ身を引き、子どもたちの主体的聞き取り調査と結果の発表に基づいた討議という形を強め、子どもたちが自らの言葉で最後はまとめるという方法論を強調していった。「私たちの大泉学園町」（1978年）や「生協のおばさんたち」（1979年）、更にはフレネ教育への傾倒という実践スタイルを変化させていく。しかし、終生一貫した姿勢として、子どもが主体的に問いを発し、自ら調べて問いを発展させていける力を育てようとしており、こうした教育スタイルこそ、若狭の言う地域で主体的に生きる住民を育てることにつながるのである。そしてそのような主体性を持った住民こそ「生きる力」を育んだ人物と考えていたと言える。

## 二、鈴木正気実践の分析

### 1、実践の特徴

次に、鈴木正気の実践を取り上げる。1931年鳥根県生まれの鈴木正気は東京の私立大学を卒業後、出版社編集部を経て茨城県の公立小学校教諭となった。代表作でもある『川口港から外港へ—小学校社会科教育の創造—』（草土文化、1978年）は、小学校2年から5年までの社会科実践記録であり、時代を切り開いた社会科実践として高く評価されている<sup>12</sup>。

同書に収められた実践は、時期としては1973年から77年の間に行われた一連のものである。地元日立市の街の変化に着目し、「『地域に根ざす教育実践』と、その中で育つ子どもの社会認識の発達のすじみちを」実践者なりに考えてみたいと、鈴木本人が語っている<sup>13</sup>。これらの実践で特に方法的に重視したものとして（1）ものとの対面、（2）ものをつくる、（3）観察・調査の3点を挙げている。活動は班活動を基本とし、「子どもたち自身の手で自主的に活動しうような舞台」として地域をとらえている。子どもたちが外に出て行くことで、必然的に地域は教える側に立たなくてはならない。このことで子どもたちは班行動や調査に夢中になった。また、教師も地域の事実即して、その背後にあるものをたぐりよせていく必要がある。その際、教師の見た背後と子どもたちが見た背後とは異なることもあり、両者の格闘場面で「相対的に独立した教師の指導性のもとに」授業が進められた。以下、具体的に実践を取り上げて分析を試みるが、鈴木自身述べているように、子どもたちの自主的な調査活動に基づいて授業が進行している点が大きな特徴であるところでは指摘しておきたい。

### 2、具体的実践の分析

ここでは、5年生を対象とした「久慈の漁業」という実践について取り上げる<sup>14</sup>。授業が展開された久慈小学校は、かつては川口港という漁港があり、漁業の盛んな土地だった。しかし日立港の開発で工場が多数建設され、工業の街へと変貌を遂げていく。クラスでは、「久慈の漁業は進歩しているか」というテーマで集中討論が行われた。それは、児童Kの「久慈の漁業はおちぶれている」

という主張をきっかけに始まった。

Kは、久慈の産業別人口は昭和30年から45年の間に、工業人口が19,521人から47,268人へと増加しているのに対し、漁業人口は1,360人から636人へと減少していることから、久慈の漁業は衰退していると考えた。これに対し、多くの子どもたちから「漁業がつぶれていくというなら、もとの川口港からなぜ今の漁港に移ったのか」「44年度の漁獲高2億3000万円が47年には2億7000万円と増加している。漁業人口が減っても漁船が大型化し、新しい技術を取り入れているのだからおちぶれているとはいえない」「工業の生産があまり大きくなりすぎたために漁業が小さくみえるだけ」といった反論が続出した<sup>15</sup>。討論では、「漁業がおちぶれている」という意見はKだけが孤立して主張するような展開となった。

そもそもこの討論が始まる前段階として、子どもたちはグループ調査をなし、街の就業別人口推移など基礎データについて調べていた。それらの調査により、子どもたちの中には「大正から昭和初期にかけて活気を呈した久慈の漁業に愛着を感じながらも、現在の久慈の漁業はダメになってしまったのかなという空気が強くなっていた」という。そのような雰囲気を感じ取った鈴木が、敢えてKの主張をもとに討論を組織したのである。その上で、新たな資料を用いて漁港の変遷や漁船の変化などを確かめさせた。この討論を経て、「漁業は進歩しているのに、なぜ漁業人口が減ってしまったのか」という疑問がクラスに残った。次の時間は、疑問に対する子どもたちなりの推測を紹介することから始められている。

その中で、児童Koは、船が大型化してよい機械などを取り付けたので、人手がいなくなったから漁業人口が減っていると説明した。一方、討論で「漁業がおちぶれている」と主張したKは工業の方が漁業より儲かるから、若い人は工業へ移って行ってしまったのだと意見を述べた。両者の意見については、K側に賛成する児童が圧倒的となっている。

更に久慈港の隣に大きな日立港が作られた影響について話が及んだ。ここまで来て、ようやく話は地域で漁業を営む保護者に向かった。クラスの中でGのお父さんは赤道付近でマグロ漁をして

いて、Sのお父さんは沿岸漁業に従事していることが紹介された。クラス討議はまだこの段階では仮説にとどまってはいるが、沿岸漁業の方が、住処がなくなって魚が逃げたり公害で死んだり、あるいは海流が変わってしまう可能性もあるので、日立港のような商港から大きな影響を受けるのではないか、という意見が出ている。以上のように進行してきた授業を、鈴木は以下のようにまとめている<sup>16</sup>。

きょうは、漁業が発展しているのに漁業人口がなぜ減っているのかということ、工業が生産をあげるために人手を吸いとったのではないかということ、工業を発展させている商港が、実は、漁業をつぶしているのではないかということからみてみた(中略)次の時間には、市場のようすからみて久慈の漁業はどうなっているのかをみてみようと思います。そうすると、なぜ漁業人口が減っていったのか、もっとはつきりすると思うんです。

そこで、次の時間から、全員で久慈漁港見学・生鮮魚小売店見学をしてからグループ調査を行うこととした。グループはテーマ別に「久慈のさかな」(6名)、「沿岸漁業と沖合漁業」(4名)、「久慈漁港」(4名)、「市場」(4名)、「日立港」(10名=2班)、「日立の工業と久慈の漁業」(8名)と分かれ、それぞれが地元に出て調査を進めることとなった。

鈴木が長らく地域産業として根付いてきた漁業について固執するのは、以下の理由による。すなわち、「教育する者を私という教師に限定しない」ことで、「自分たちの親(地域)を教育する側の人として正面から見直さざるをえなくなる」からである。学校と地域が協力して教育に取り組むという考えは、総合学習などに見られる学校の開放性の問題にも通じるものであり、既に70年代初頭にこのような実践に取り組んでいたのは先駆的と言えるだろう。それは、鈴木自身が「地域が教育する側に立つ能力を、潜在的にはあるがもっている」と考えていたからで、子どもたちが地域をより深く知り、見つめ直すきっかけとなると言える<sup>17</sup>。

しかし、鈴木の実践はあくまでも地域の変貌(状況の変化)について客観的に分析することを主眼とした授業であり、地域の変貌に苦慮している住民や変貌を乗り越えようとする漁業従事者などの姿を強調しない。

実は最初のクラス討議で「久慈の漁業はおちぶれている」と主張したKの父親は、漁業から工業へ転身した人物だった。Kは父に何故職を変えたか質問している。あいにく、その答えはそっけないものだった。父は「おまえらとあえる日が少ないから漁業をやめた、その他別に理由はない」と答えたのである。Kはこの答えに動揺する一方で、「いくら漁獲高が高くなっているといっても工業生産高はおいつけない。漁業は発展しているとはいえない」と最終的に結論付けている<sup>18</sup>。

一方、父が沿岸漁業を営んでいるSは、どうして漁港を埋め立ててまで商港を建設しなければならないのかという問いを当初から持っており、商港は工業発展には重要だが漁業をつぶしかねないと危惧していた。ところが最終的に、商港は「みんなの役に立っている」し、「商港がなかったら、関係のあるところが、つまり私たちがだめになってしまう」という結論に達している。結局は商港による地域発展を是認し、漁業さえも商港に依存しているのだと判断しているのである<sup>19</sup>。

このような子どもたちの反応に鈴木は、「Kの思考展開の中に、Sのえこじなまでの相互依存へのとらわれの中に、彼らの成育歴や生活体験をくぐりぬけて照らし返してみなければならない問題がある」と指摘している。ところが、実際の授業で彼らの生活体験をクラスで共有させたり、児童自らに生活体験を見つめさせたりはしていない。あくまでも社会の変化について彼らなりの結論を導き出して実践は終わっている。

### 3、評価と論点

鈴木実践は当時、非常に評価された実践である。何故、あるいは何が評価されたのだろうか。まず言えることは、子どもたちが自主的に地域へ飛び出して取材し、また教室では班それぞれで調べたことをもとに討議して地域の様子を考察していくという方法が当時は斬新だったということだろう。この実践を通して、地域を科学的に分析し

ていく力も育てていくことができた。鈴木実践は子どもたちに強烈な印象を与えたようだ。これは子ども自身が回想していることから分かる。主著『川口港から外港へ』には、先に紹介した小学5年の授業「久慈の漁業」を受けた子どもたちが中学校へ進学した後に座談会を行った様子が集録されている。子どもたちは他の小学校から来た同級生との違いを肌で感じていた。いくつかの卒業生の発言を紹介しよう。

S (父が沿岸漁業従事者) 教科書でなくて身近な漁業についてやったということは、ふつうなら教科書をやっちゃった方が早く終わるし、他の地域のこともわかって……という意見もあるかもしれないけど、私はやっぱり、漁業をやることでは同じだし、身近なすぐそばにあるものは、自分の目でもみられるし、近いということから調べられるし、興味もわいてくる。それだけ勉強に集中できるし、そういう勉強はやっぱりいい。

G (父が遠洋漁業従事者) 五年のとき「久慈の漁業」をやってよかった。(中略) 漁港が身近にあり、自分でみたり調べたりすることができるんですけど、教科書でやると、話を聞いて黒板をうつして、質問する程度で終わってしまうんですけど、自分で調べたりすることはよかった。中学で漁業のことなど、五年のときやったことをもとにして考えることができるし、他の学校から来た人たちより、私たちの方がとくをしている感じ。

U (他の地域から来た同級生は)、ただたんに漁港があるというだけで、久慈の漁業について何も考えていない。自分たちの知識として漁場があるだけという感じで……。久慈に住んでいる限り、漁場があるというのは、ほくらにとってよいことなんだけど、ただ、漁港があるだけではだめ。やっぱりほくらはとくをした。

Ko 他の学校からきた人は、教科書にでてることなんか、要領よくつかむんですよ。

だけど、今度教科書にない、自分の頭で考えることになるよ、いいことがうかんでこないんですよ。ほくらは教科書に出てこないことがよくわかるんですよ。こういうこととこういうことは、こういうつながりがあるなんてね。そういう面からも、差がでてきているといえると思うんですよ。(傍点引用者)

I 授業中、産業について私たちはまだやってないんですけど、あとで北海道をやるし、そこで漁業のことが出てくるんですよ。その漁業について他の学校からきた人たちは言葉としてしかやっていない。(中略) 別の小学校からきた人は上つつらしかわからず、私たちの方は、未来の姿が、もっと詳しく考え出せるんじゃないかと思うんです。

K 本当に大事なものは、作ったグラフのちがいで自分は何を考えるかということなんです。

座談会参加者に共通して語られていることは、他の小学校から来た人たちは教科書上の知識を表面的になぞってくるだけで、自分たちが住んでいる地域のことは全く関心がないという点と、知識として覚えるだけの授業は早く終わるけれど、自分たちで地域を調べて話し合った授業の方が地域をより深く身近に感じられて、自分たちなりの未来像が描けるのでよいという点が挙げられる。すなわち、彼らが鈴木実践に対して抱いている利点とは、教科書の向こう側を想像する力を養えたと言っていることだろう。単に教科書に載っていることを知識として溜め込む教育でなく、教科書で描ききれていない地域の真実、実態、本当の姿を子どもたち自身に調べさせていることで、具体的に地域のことをイメージしやすい。「受験知」とどまらない奥深い現実の実態を知るように促した教育と言える。

こうした地域を強調している背景としては、教育の科学化・系統化だけでは不十分だという認識が教育現場に芽生えてきたからと言える。鈴木自身も「地域に根ざす教育」を改めて問い直さざるを得なかったと回顧しているように<sup>20</sup>、地域を題

材として、その変化を科学的に分析することに力点を置いているのである。ここで確認しておきたいことは、この実践では科学的な教育を否定しているのではなく、子どもたちの関わる地域を扱うことによって科学的視点や分析力を養おうとしているという姿勢である。一般法則としての科学性を授業で扱うのではなく、地域と言う個別の事象を用いて、子どもたち自身が調査して自ら考えると言う点が、鈴木実践の注目を浴びた特徴だった。

一見若狭実践と鈴木実践は、子どもたちの調べ学習を中心とした展開で似たようなもののように見える。しかし、若狭実践と比べてみて、鈴木実践には当事者性を育むという点に弱さがあると指摘できる。あくまでも分析対象は地域という実態の変化であってそこに住む人ではない。地域の人たちにインタビューなどで調査をしており、データ化できる項目や眼に見える変化などについては実感を伴って理解することができただろう。しかし、そこに暮らす人たちが社会の変化をどう受け止めたのか、住民たちの苦悩やそれを克服しようとした熱意などといった心情に共感して、自らも社会で主体的に生きる存在になろうとする子ども自身の思いをかきたてていない。実践記録から見受けられる子どもたちの姿は、何処か傍観者の観察で終わってしまっている。彼らの科学的分析力は、別に自分たちの住んでいる街でなくても、他の地域であっても応用できるのである。それは普遍的な科学性に根ざしているのであるが、科学の見落としてきた個別性、当事者性を無視してしまっている点が鈴木実践の場合あるのではないか。

『川口港から外港へ』の中で唯一子どもたちが地域と接点を見出し、地域における主体性を見出したのは、「祭だっこ」をうけついでいくことだけだった<sup>21</sup>。あるいは、「町民会議でもひらいて」これからの地域、漁業、文化について話し合おうという提案も児童からなされてはいる<sup>22</sup>。しかし、その提案は一部の班によって提起されたのみで、クラス全体を動かすほどではなかった。クラス全体として、漁業を止めざるを得なかった漁師たちへの共感は弱く、地域の変貌をどう受け止めていくかという観点は欠けているようには見える。地域の変貌はそれとしてなすがままの変化に過ぎな

いようなとらえ方に思える。また、そこで力強く自分の生活を切り開こうとしている住民への関心もなければ、そういう人を見出そうという発想もない。

先の卒業生の対談を受けて、鈴木自身は自らの授業を次のように総括している<sup>23</sup>。

先生がやろうとしていたのは、久慈の漁業だけをやろうとしたわけではない。やろうとしたのは、日本の産業はどういう性格をもっているのかということ、久慈の漁業を通してつかまえさせたかった…久慈の漁業をつぶしながら工業を発展させたという結論が出たわけだけど、これは、日本全体、日本の産業の全体がそうになっている。だから教科書をやっていないように見えても、もっと深いところで、ことの本質をつかまえようとした。

鈴木が述べているように、地域のみに密着するのでなく、地域の分析を手がかりに日本全体の産業の実態を理解することが一連の実践の課題だった。社会科学的な手法が重視されていたことが分かる。

2年生向けの実践「うおをとる」では、子どもたちにイカ釣り漁業の針など道具を見せる授業を展開している。どのような道具を使って漁業が行われているか、それを知ること自体は無意味ではない。しかし、道具を使ってどう釣るのか、ということを考えさせるだけでなく、その道具を実際使っている漁師の気持ちに寄り添うような働きかけはない。

以上のように鈴木実践を分析してみると、地域を授業実践に登場させている点や子どもたちによる調査を中心的活動として位置づけている点においては画期的だったと言える。しかし、あくまでも地域は学習を進めるための教具に過ぎない。子どもたちがそこに生きていることを意識させるような試みは弱いと言わざるを得ない。

### 三. 田中裕一実践の分析

#### 1. 実践の展開と特徴

三番目に取り上げる実践は、熊本県の中学校



教師田中裕一による授業実践で、1969年11月の『生活教育』に発表されたものである。小学校の実践だった前述の二実践とは異なり中学校での実践である。中学校の実践には小学校と比べて制約が多い。というのも、学校で大半の時間を同じ子どもと過ごす小学校と違い、中学校は担当教科の時間しか基本的に生徒と接しない。教える内容もより多くなり、且つ公立中学校の場合は特に3年生になると高校受験を意識せざるをえなくなるため、どうしても受験対策的な授業が増えていくという事情がある。田中はその受験を控えた中学3年生の社会科において、僅か3時間の授業でありながら、深まりのある授業実践を展開している。実施時期は1968年11月だった。テーマは「熊本の公害（水俣病）」である。このテーマを取り上げた意図について、田中は次のように説明している<sup>24</sup>。

現在の社会科教科書には、高度成長が出ているが、そのかげにある公害問題が出ていない。だがこの問題を避けては本当の意味で、今日の高度成長を考えたことにはならない。（中略）この「公害」を無視しては、国土への理解も愛情も育つはずはなからう。

田中の実践がなされた時、既に水俣病発生から15年もの時間が経過していた。つまり、水俣病患者から生れた「胎児性水俣病」患者の中には中学3年生と同学年になる人もいたのである。同じ地域に育ちながら異なる境遇で苦しむ人たちに眼を向けさせ、公害問題を「人間性の重要な問題」として且つ自分たちの問題として考えさせることが授業の大きな狙いになっている。この実践を始める以前には、既に同学級のMが弁論大会で15年放置された水俣病患者のことを取り上げ「大きな親切」を呼びかけていたし、田中も時事問題のテストで水俣病の原因となる物質について問うていた。また、2年時の保健の時間でも水俣病を扱っていることから、生徒たちは基礎的な理解をした上で授業を進めることとなった。

前述したようにこの公害問題に関する授業は全部で3時間しかない。第1次では「日本の公害の実情と問題点」として概観をつかみ、第3次はま

とめとして「公害についての整理的討論」をさせた。そして、第2次として「熊本の公害（水俣病）」を取り上げて、生徒の問題理解を深める実践を展開したのだった。なお、この授業はマスコミ関係者や有識者ら80名もの参観者が生徒たちを取り囲む中行われた。

授業を始める前に、田中は水俣病に関してグループ学習をさせ、班ごとに水俣病の症状について、患者や漁民側の動きについて、会社側の動きについて、政府認定までの動きについてなどといった個別テーマを与えて調べさせ提出させた。これにより、生徒たちは水俣病の悲惨さや患者の苦しみへの共感、市民たちの冷たさなどを事前に理解することができた。しかし、政府や地方公共団体の責任、政府認定に対する患者の受け止め方、認定＝解決ではないということ、などといった点を生徒たちはまだ掴めていないと田中は生徒たちのレポートから判断していた。このような前提の作業を踏まえて、授業は始められたのである。

教室には、写真家桑原史成氏が撮影した12枚の水俣病患者たちの写真が飾られた。田中は敢えて映像ではなく桑原氏の写真を使ったことについて、以下のように述べている<sup>25</sup>。

芸術的な処置で、現実の悲惨さは決していやらしくなく、むしろ芸術的な品位まで現実を結晶させて訴えている。（中略）すでに公害や水俣病を学習でもマスコミでもかなり理解した生徒は、こんな写真にショックを受けるような精神虚弱ではない。（中略）この写真によって本授業は始めて生気を与えられるものであって、これを抜けば教育は正しい意味でのリアリズムを失うだけでなく、教育とマスコミの結合、教育と芸術の結合という方法を通した、水俣と熊本の人間の精神のコミュニケーションを断ち切ってしまうことになるだろう

授業の中で田中は、患者発生は1953（昭和28）年で、熊本大学医学部が病気の原因について結論を出したのが1959（昭和34）年、厚生省の認定が1968（昭和43）年であることを紹介し、公害が認定されるまで15年かかっていることに患者

たちの不満があることを伝えている。また、アセトアルデヒドの生産実績と患者発生数のグラフ、患者・志望者年次別調査などといった分析材料としての資料を豊富に準備し、公害の実態を科学的に理解できるような配慮も施している。写真資料には18歳で体重15キロしかない患者の様子や漁民の患者家族の貧しい生活を写したのもあった。更に水俣病で夫と子ども1人を失った上野さんの手記を読ませ、世間の冷たさや対策の手遅れ、会社への怒りが綴られていることを確認した。その上で田中は生徒たちにこう訴える<sup>26</sup>。

「世間の冷たさ」が一番、「対策の手おくれ」が二番のようだね。大事なことは、この上野さんのいう「世間」には、みんなも入っているんだよ。

多彩な資料を準備し科学的視点を意識しながらも、決して公害を客観的に描くのでなく、生徒たち当事者性をも見つけさせるのである。この点は田中実践の重要な特徴である。授業の中で田中は、生徒Mに自らが弁論大会で発表した「大きな親切」について要約させている。つまり15年前から水俣病は発生しているのに、みんなは水俣病には関心を向けなくて小さな親切にのみ熱中している。水俣病などについて正しい理解と対策を中学生なりに考える「大きな親切」が必要である、と。Mの発言を受けて田中は「この上野さんの言葉に答えることは、まず正しく理解することなんだ。上野さんが、なぜ冷たく感じたのか、なぜ対策をおくれたのか、それを知らないと、これからの対策が立てられない」と訴えて、授業後半部では具体的な救済対策の実態について考えた。ここでは、企業側が不利にならないような措置が多く取られていたことが明らかにされている。最後に田中は「どんな場合であっても、企業の利潤追求を、人間性に優先させることはできない」と締めくくった。

水俣病を扱うことについて田中は「水俣病を単に教育の素材として手段として扱ってはならないので、これは水俣病患者の救済をふまえた、われわれの市民権確立の主体的問題と考えられる」と捉え、授業によって我々は何をしなればならなかったのか、今何ができるのかと問うことで主体性の一部を回復することができる

と考えている<sup>27</sup>。一方、「教育におけるリアリズムの視点、科学性の視点」も意識している。つまり生徒たちが住む地域の身近な問題を取り上げる際、リアリズム（実感）を伴う内容でしかも科学的視点も持ち合わせ、生徒たちの主体性回復も目指しているという特徴がある実践と言える。

## 2、田中実践に対する批判

既に述べたように、田中実践には多数の参観者がいた。『生活教育』1969年11月号には、参観者たちの感想も載せられている。その内容は種々多様なものとなっている。肯定的な意見としては「鋭い視点を持った授業」「資料の豊富さ、それらの取り上げ方の科学的合理的態度に共感をえました」「核心にふれて胸にどしんと落ちつくものがありました」という回答が見受けられる。

一方、批判的な意見も見受けられた。ある参加者は「偏向された指導と思う。今日のような指導も一つの方法かもしれないが、一方には明るい面もあると思う。たとえば水俣病発生当時、生活扶助が増え、その対策に各市町村が苦慮したことも忘れてはならないのじゃないかと思う」と、公害の暗部のみを強調するのは間違いだ指摘している。また、大学教授Mはこの授業に関して「悲惨な写真を並べて強烈な刺激を与えることが正しい判断力を養うと考えるのは危険」「教室に掲示された写真が悲惨すぎる上、授業も資本主義の暗い面ばかりを強調しすぎる」と厳しいコメントを新聞に掲載している。M教授は内容が暗く、写真も生々しくてどぎついと批判しているのである。

また教育委員会指導主事のTも「公害を取り上げること自体には問題はないが、なまなましい資料を直接生徒にぶつけ、しかも水俣病といった特定の一部分を拡大し、それを社会全体に及ぼすのは、社会全体に対する不信感を芽生えさせる恐れがある。また、自然事象をとらえ、これを直ちに社会事象に反映して即断するのは困難であり、社会全体を正しくつかむことにはならないのではないだろうか」「中学生にはまだ物事を判断するしっかりした力がないので、資本主義経済のもとでは、必ず公害が起こり、人間性がそこなわれると判断しがちだ。材料の選び方に難がある」とい

たコメントを地元紙に掲載した。この「中学生にはまだ物事を判断するしっかりした力がない」と言い切る発言は、中学生を見下げていると言わざるをえないし、授業実践者の力量で生徒たちの判断力がどう変化したのかという点には一切関心を払っていない点で、問題の多い意見である。生徒たちが田中実践にどのように反応したのか、次に見てみよう。

### 3、生徒の反応

授業参観者からは批判的なコメントもあった一方、生徒からの反応は正反対なものだった。生徒の中には、批判的なコメントをした有識者を支持する生徒は1人もいなかった。彼らは「悲さん、悲さんといいながら、その大人が十五年も水俣病の問題や、患者に進んで手をさしのべようとしなかったこそ悲さんだ」と考えているのである。ある生徒の感想を紹介する<sup>28</sup>。

同じ国の中で起こった出来事も知らないで、あるいは無関心だなんて、あまりにも利己主義な考えである（中略）当の私たちは悲さんすぎるとも何んとも思っていないし、写真だって何んとも思わない（つまりショックなんてなかった）のに、どうして大人の人たちはああ大さわぎするのだろうか。勉強する現実をあのようによりわけることになると、“温室育ち”を育成していくことになると思う。

リアリズムに基づいた内容であるから一層リアルに感じ取り、現実問題として受け入れることができる。教育を始め現代社会は「汚い」「生々しい」ものを封じ込めて、何か「きれい」な場面だけを見せてきた傾向がある。食育においてもこの傾向は指摘できる。我々が生きるためには動植物のいのちを殺さねばならない。しかし、いのちが殺される場面は現実社会からは排除されてきた。何処か知らないところで肉はさばかれ、形を変えて店頭と並んでいる。消費者はいのちの形を見ることはない。こうしたリアリズムのない空間で「いただきます」を言うよう指導したところで、それは宙に浮いた道徳指導でしかない。実は、子どもたちはリアリズムの世界を欲しているのだ。生徒た

ちの反応は、大人が隠そうとするものに対する、子どもたちからの訴えなのではないか。

更に、同じ地域で水俣病のような悲惨な事件が起こっていることを知ることが、一層彼らの生活と密着した学びをかきたて、地域に生きる主体性を育てることになっている。ある生徒は、以下のように書いている<sup>29</sup>。

同じ人類、同じ国民、同じ県民でありながら、今まで水俣病というものを知らなかったことは、同じ県民でありながら残念である。自分たちの無関心さや、また僕たちに水俣病や「公害」に対しての考えなどを教えてくれなかった人に対して腹が立つ。今、ほくも水俣病にかかっている人たちが訴えているように、抗議をしたい。そして、そのような「人間性」を、人々に植えつけたい。

### まとめ

以上、若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一の教育実践を取り上げ、彼らの実践の特徴を分析してきた。これらの分析を通じて、以下の点が明らかになった。

若狭蔵之助は早い段階から「生きる力」を教育目標として意識していた教育者の1人である。若狭実践の特徴は、主体者・主権者の育成と言える。政治主体の育成、地域に住む人たちを調べさせ、そこで闘っている人たちへの洞察と共感により、子ども自らが地域に住む者として当事者意識を育てることを主眼に置いている。一方、鈴木正気は同じように地域に住む人たちに取材させているのだが、特徴として当事者性の希薄さが指摘できる。つまり、あくまでも分析対象は地域という実態の変化であってそこに住む人ではない。彼らの科学的分析力は、他の地域であっても応用できる。それは普遍的な科学的視点とも言えようが、そこに生きる当事者性を弱く見ている点が特徴である。田中実践は科学的分析力の指導にも十分配慮しながら、生徒たちが水俣病を自分たちの問題として捉えられるように促している。その土地に生きる当事者性が「生きる力」の重要な柱であることが分かった。また、いずれの実践においても、子どもたちが自ら調べてまとめる方法論を導入し、自

分なりに地域の実態やそこに住む人々を見つめ、地域なり住民なりに主体的に関わろうとする意識を育てようとしていた。

当該時期は教育の科学性・系統性と共に地域における教育が意識された時期である。地域と言う個別の事象をどう扱うのか。単に教具として取り上げるのか、それとも、その地域に生きる主体者として育てるのか。「生きる力」を問う時、教師の問題意識と課題設定が大きな意味を持っているのである。

1974年に教育科学研究会が「生きる力」を教育目標として掲げるのであるが、その前段階である60年代後半から70年代前半において既にこうした教育実践が展開されていたのである。

#### <注>

- 1 本稿は2010年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究によって得られた成果の一部である。
- 2 若狭蔵之助 1977 『生活のある学校』 中公新書 71-72
- 3 若狭蔵之助 1988 「生活を見つめる」 日本生活教育連盟社会科部会 『地域と生活を見つめる社会科』 ゆい書房 24
- 4 若狭蔵之助 1970 『高学年の社会化教室』 明治図書 134
- 5 若狭前掲書 138
- 6 若狭前掲書 140
- 7 若狭前掲書 139-140
- 8 若狭前掲書 146
- 9 斎藤利彦 1983 「地域住民運動と「国民主権」の学習」 民教連社会科研究委員会編 『社会科教育実践の歴史 記録と分析 小学校編』 あゆみ出版 215

- 10 斎藤利彦 1984 「社会科教育における“科学”と“表現”」、若狭蔵之助 『問いかけ学ぶ子どもたち』 あゆみ出版 251
- 11 外山英昭氏からの聞き取りによる。
- 12 民教連社会科研究委員会 1983 『社会科教育実践の歴史—記録と分析・小学校編』 あゆみ出版、田中耕治編著 2009 『時代を拓いた教師たちⅡ』 日本標準など。
- 13 鈴木正気 1978 『川口港から外港へ』 草土文化 11
- 14 鈴木 44-70
- 15 鈴木前掲書 46
- 16 鈴木前掲書 59
- 17 鈴木前掲書 61
- 18 鈴木前掲書 67-68
- 19 鈴木前掲書 68
- 20 鈴木前掲書 10
- 21 鈴木前掲書 176
- 22 鈴木前掲書 178-179
- 23 鈴木前掲書 173
- 24 田中裕一 1969 「水俣病取材の授業と反応」 『生活教育』 第21巻11号 通巻252号 20
- 25 田中前掲論文 23-24。芸術と教育の結合という試みは、斎藤喜博が指導した島小の実践の影響もあると思われる。
- 26 田中前掲論文 26
- 27 田中前掲論文、30
- 28 田中前掲論文 32
- 29 田中前掲論文、32-33

#### <参考文献>

- 1) 和井田清司編著 2010 『戦後日本の教育実践 リーディングス・田中裕一』 学文社
- 2) 外山英昭 2010 「子ども主体の学びと社会科—私の生活教育研究の奇跡 第四回 「調べる社会科」—若狭蔵之助の理論と実践から学ぶ」 日本生活教育連盟 『生活教育』 第62巻3号 通巻740号 72-75
- 3) 村井淳志 1996 『学力から意味へ』 草土文化