

「対立」「矛盾」を活用した授業づくりの工夫 — 「展開のある授業」を手掛かりに —

竹内 久顕

2014年11月、文科大臣から中教審に対して、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」という諮問がなされた。学習指導要領の次回改訂に向けてのものだが、そこでは、従来の知識伝達型の講義形式の授業に対し、「アクティブ・ラーニング」をこれからの学習・指導方法の要として位置づけるよう提起されている。教職課程科目において、「アクティブ・ラーニング」の指導方法を学ぶとすれば、最も近いのは、免許法上の「教育の方法及び技術」「各教科の指導法」となる。そこで本稿では、今後中教審答申でも重視されることが予想される「アクティブ・ラーニング」について、とりわけ教職課程受講者が学ぶ上での意義と課題について実践例に即して考察したい。

I 諮問における「アクティブ・ラーニング」

諮問事項の一つに「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方」があるが、そこで具体的な事項として示されている3項目の一つに、「『アクティブ・ラーニング』の具体的な在り方」がある。「アクティブ・ラーニング」とは、諮問では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とされている。またこの方法は、高等教育に関する答申等でもすでに用いられており、例えば、2012年8月の答申「新たな未来を築

くための大学教育の質的転換に向けて」では、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」といった具体的な用語説明がなされている。すなわち、「主体的」「協働的」「能動的」「参加」がキーワードとなる学習方法である。

今回の諮問で「アクティブ・ラーニング」に焦点が当てられた理由は、次のようなものである。新しい時代に求められる資質・能力の育成に際しては、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要である」ととらえ、そのために必要な力を育むためには、「『何を教えるか』という知識の質や量」だけではなく、「『どのように学ぶか』という、学びの質や深まり」を重

視することが必要だとされている。

もっとも、こうした考え方自体は新しいものではない。すでに1998年改訂の学習指導要領総則でも総合的な学習のねらいとして「学び方やものの考え方を身に付ける」と記されており、「<学び方を学ぶ>という方法知への着目は既定の路線といえよう。また、現行学習指導要領では、学習の流れ、あるいは学力の構造として「習得・活用・探究」の3柱がすでに示されている。さらには、諮問中でも触れられているが、「言語活動」「探究的な学習活動」「体験的な活動」「ICTを活用した指導」も現行指導要領の特色でもある¹⁾。

Ⅱ 参加型学習の意義と課題

2000年代の指導要領以来強調されるようになった「主体的」「協同的」「能動的」「参加」をキーワードとする学習は、指導要領に盛り込まれる以前からすでに多くの実践・教材の蓄積がある。歴史的には、20世紀初頭以来の新教育運動、パウロ・フレイレの課題提起型教育、1970年代以降のグローバル教育などの海外の諸事例があるが、日本でも生活綴方や問題解決学習などの事例がある。近年よく知られるようになった実践としては参加型学習を挙げることができようが、これも開発教育協会などの民間教育研究団体を中心に盛んに試みられている。諮問が想定する「アクティブ・ラーニング」はこうした参加型学習に近いものと考えられるので、ここでは参加型学習の意義と課題（問題点）について検討してみよう。

参加型学習が日本で知られるようになるのは1990年代頃からで、主に開発教育や人権教育

の実践として展開され始めた。2000年代になると他の教育領域でも積極的に取り入れられるようになり、コンフリクト解決教育（紛争解決教育、対立解決教育、CR教育）では不可欠の手法と位置づけられている²⁾。

こうした参加型学習は、教師の話を一方的に聞くだけの受け身の授業と比べ、子どもの関心・意欲を引き出し、思考・判断力を培ううえで有意義であろうし、こうして習得した知識・理解も自らのものとして獲得できる効果も期待できよう。しかしながら、参加型学習のこうした意義は認めつつも、危うさに対して敏感でなければならない。筆者の知る実践者が、「授業が下手で子どもたちをひきつけられない教師が、参加型学習に逃げることがある」と苦笑したことがあった。また、教職課程の教科指導法の模擬授業で、うまく授業構成をできない学生が、討論やロールプレイを指導案に盛り込むことで切り抜けようとしたこともある。

子どもたちの参加やアクティビティに焦点を当てた授業は、子どもたちにとってはいすに座らされているだけの授業に比べ、確かに楽しい授業であろう。授業に自信を持ってない教師・学生でも、アクティビティ用の教材を用いることで、一見子どもたちが生き生きと動いているように見えるため、よい授業ができたと感じるであろう。しかし、ここでいう「楽しさ」が、直ちに授業の質の高さを示しているとは言えない。

OECDが実施する、学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点を当てた国際調査であるTALIS³⁾に対する文科省の分析では、日本の教員は「生徒の主体的な学びを重要と考えている一方、主体的な学びを引き出すことに対して

の自信が低い」と指摘されている。例えば、「批判的思考を促す」に自信のある教員は、参加国平均 80.3% に対して日本は 15.6%。「関心を示さない生徒に動機付け」に自信のある教員は、参加国平均 70.0% に対して日本は 21.9%。こうした現状で参加型学習を導入することが、「主体的」「協同的」「能動的」な学びを保証する授業になるか否か、慎重に見極めねばならない。

Ⅲ 参加型学習の「楽しさ」

鈴木隆弘は、参加型学習の意義を評価しつつも、その「楽しさ」の危うさを指摘する。参加型学習のもつ楽しさとして、次の4点をあげる。①従来の一方的な講義型授業と異なり「授業に『参加』できるだけで」感じる楽しさ、②「ゲームなどの活動そのもの」の楽しさ、③日常から切り離されて「非日常に一旦意識を落とし込む（役やゲームに没頭すること）」の楽しさ、④振り返りの際の「問題に気づき、原因を追究する」ことの楽しさ。たとえば、途上国の貧困に関するロールプレイなどの参加型学習において、④の「楽しさ」を経ることで「抑圧された人々に対する共感的理解」を獲得することができたとすれば、それは社会科教育としては一定の目的を達したといえよう。

しかし、鈴木は、「このような『楽しさ』は、参加型学習でしか得られないものなのであるか」と疑問を投げかける。また、「共感的理解から、参加する態度をどのように身につけさせるのかの位置づけが曖昧であることこそが、参加型学習の隘路、『楽しい』授業の隘路とは言えないだろうか」と提起する。そして、開発教育や人権教育が取り組んできた参加型学習の問

題点として、「教育方法は教育目標と不可分一体のもの」として位置づけられているために「理解・認識目標と態度育成との関係の問題は検討されなかったのかもしれない」と指摘する⁴⁾。

最後の引用箇所（「そして」以下）が、これだけだとわかりにくいので補足する。開発教育の概要を説明した論考で次のように記されている（以下の引用は、開発教育に関する他の入門書・概説書でも同様の説明がなされているので、開発教育における参加型学習の意義に関する一般的な理解と考えてよい）。そこでは、開発教育の特徴として4点あげられているが、その第3項として「参加・行動が重視されていること」が示されている。これまでの教育が、「知識獲得に偏り、思考そして行動につながりにくい」という現状に対し、「知り、考え、行動する」を相互に関連付けつつ「特に参加・行動に力点が置かれてきている」という。それは、開発教育が、開発協力活動とつながりつつ「問題解決への参加・行動を目指して進展してきたため」であるということだ。そして、第4項で、「学習方法が重視されている」点をあげ、「参加・行動を目指すためには、学習方法そのものが、参加型、体験型になることが求められてくる」という⁵⁾。

この説明は、丁寧に読まないと誤読しかねない。「参加」という言葉が2様の意味で用いられているからである。一つは、授業などで子どもたちが能動的・行動的に参加するという意味（一重下線）。もう一つは、問題解決のために社会参加するという意味（二重下線）。これを、教育方法論の文脈で読み解くと、前者は「教育方法」の課題であり、後者は「教育目標」の課題のはずなのだが、それが同じ「参加」とい

う語を用いているため、安易に同一視しかねない。このように理解したうえで、先の鈴木への引用（「そして」以下）を読み直すと、鈴木が危惧していることが分かりやすくなる。

教育方法としての「参加」と、教育目標としての「参加」は、「不可分一体」のものにとらえてよいのだろうか。先にあげた、授業づくりの苦手な教師や学生が参加型学習に逃げるといった事例は、教育方法として「参加」を取り入れれば、即、教育目標として「参加」が達成されると、安易にとらえているためではないだろうか。だとすれば、肝心なことは、教育方法として単に「参加」を取り入れることではなく、教育方法としての「参加」が教育目標としての「参加」にどれだけ深く裏付けられているかどうか、ということであろう。

そこで、そうした「参加」のあり方を踏まえた実践はどういうものだろうかという検討課題が出てくるが、この課題は別稿に譲る。本稿では、その検討の前提として、鈴木があげたもう一つの疑問である「このような『楽しさ』は、参加型学習でしか得られないものなのであるか」という点について考察する。なぜならば、先の4つの「楽しさ」のうちの「④問題に気づき、原因を追究することの楽しさ」を経ることで共感的理解を獲得することが教育目標の一つとして掲げるのであれば、④の「楽しさ」を得られる教育方法を明らかにしておく必要があるからである。しかも、考えてみれば、④の「楽しさ」はこれまでの無数の優れた教育実践の中で目指されてきたことである。すなわち、鈴木が言うように、「参加型学習でしか得られないもの」というわけではない（むしろ、そのこと

は、参加型学習が不要であるということではない）。そこで、次に、これまでの日本の数多い教育実践の中から、一例として、「展開のある授業」を検討してみよう。

IV 「展開のある授業」

「展開のある授業」は、群馬県島小学校・境小学校校長として多くの授業実践と授業指導を生み出してきた齋藤喜博の授業論であり、1960～70年代に主張されたさまざまな授業論の中でも「授業展開論に関しては齋藤の論が際立って高い次元を切り開いていた」⁶⁾とも評されるものである。

「平板に羅列的に」進行していく授業や「形式的・常識的に」すらすらと進行していく授業は「展開している」とは言えない。そうではなく、「授業の中に、教材とか教師や子どもの思考とかからくる矛盾が起こり、教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材との間に、対立が起こり、衝突・葛藤が起こり、それを克服した結果として、新しいものが発見されたり、ときには未知の不明のものが作り出されたりしたとき、その授業は『展開している』とすることができる」と齋藤は言う⁷⁾。「展開のある授業」をつくる主体である「教師」「子ども」「教材」の相互にあるいは内部に「対立」「衝突」「葛藤」「矛盾」が、意識的・計画的にあるいは咄嗟に生まれ、それを契機として授業が展開し、その結果、より高い次元の理解・認識が生み出されることになる。

齋藤は、「展開のある授業」の多くの実践例を示しているが、ここでは、その中でも「出口論争」として知られる実践例（小学校3年生の

国語) が分かりやすいので紹介する⁸⁾。ある教師の授業で、「あきおさんとみよ子さんは、やっとなの出口に来ました。ふたりは助け合いながら、やっとなが見えるところまで来ました。つかれきって速く歩くことができません」という教材の文章に即して、「出口」はどこかと子どもたちが考えを出し合っており、結論として「森が終わったところ、すなわち、森と、そうでないところとの境」が「出口」であるということに落ち着いた。その授業を見ていた校長の斎藤が、「そんなところは出口ではない」と言って黒板に図を書き、子どもたちが示した「出口」よりも少し森の奥に印をつけた。これに納得しない子どもたちは、猛烈に反対し自分たちの主張を説明し始め、斎藤に食いついてくる子どももいた。こうしたやり取りの末、斎藤が、「みんなが一緒にならんで島村の外へ出て行くとき、どこまで行ったら島村の出口へ来たというのだろうか。島村と、隣村との境には橋があるが、橋の出はずれの所へ行ったとき、出口へ来た、というのだろうか、それとも、近くに橋が見えてきたとき、出口へ来たというのだろうか」と言うと、子どもたちは納得し「今までの自分たちの考えを否定し、私の出した考えの方に移ってきた」という。

この事例は、「教師と子ども」の間に教師が意図的に「対立」「衝突」を引き起こし、それを契機として子どもたちは、「出口」という言葉が、「出る口」という辞書的な意味だけでなく、使われる文脈によって多様な意味を持ちうるという事実、すなわち言葉の持つ豊かな世界を認識したという授業である。教師が一方的に「この文章では、出口という言葉は辞書的な意味で

はなくて・・・」と説明し、子どもはそれを聞いて理解するといった「平板に羅列的に」進行する授業とは異なり、この授業では、子どもが教師との論争に「主体的」「能動的」に「参加」することで、言葉の持つ多様性を自らつかみ取ることができたのである。

次に、既存の授業実践を「展開ある授業」としてとらえなおしてみよう。以下の実践例のうち、実践者名を記していないものは筆者が考案したものである。

V 「対立」「矛盾」を活用した授業実践例

(1) 教師と子ども

高校教師菅間正道は、ナチスのユダヤ人迫害を扱う世界史の授業で、「この時代、自分がドイツ人で、友達がユダヤ人だったら交流を続けるか」という発問を投げかけた。素朴に、友達を守ると答える子どもに対して、保護検索制度や密告の実情などの史実を示す。そして、交流を断たざるを得ないという意見が続いたとき、「交流を断つと答えた人には、迫害の責任があるか」と問う。究極の選択を迫られ、現実の厳しさに自らの身を置き続けたとき、子どもの中から「どこかの段階で止められなかったのか」という発言が引き出された⁹⁾。

子どもが「守る」と答えても「交流をたつ」答えても、それでいいのか、と逆の立場から発問を投げかけている。いわば教師が子供に対して「対立」「衝突」を挑んでいるのだが、その結果、子どもの中に、歴史の現実と直面することで他人事ではいられない厳しさが立ち上がってきた。こうした緊迫した状況の中から出てきた「どこかの段階で止められなかったのか」と

いう発言は、より深い歴史の考察を求める切実なものであった。この発言を受けた教師が、なぜこういう状況になってしまったのだろうか、どうすれば平和な時代を作り出すことができたのだろうか、と問いを進めていくことで、歴史の構造的な理解から歴史の創造へと展開していくことができよう。

(2) 子どもと子ども

板倉聖宣の仮説実験授業はこの好例ではないだろうか。仮説実験授業の典型例としてしばしば紹介されるものに「ものとその重さ」(小学校4年生の理科)がある¹⁰⁾。体重計に乗った時に「両足で立つのと、片足で立つのと、しゃがんでふんばったときとでは、重さはどうなるでしょう」という問題を出し、選択肢として「両足で立っているときが一番重くなる」「片足で立っている時が一番重くなる」「しゃがんでふんばった時が一番重い」「どれもみな同じで変わらない」を用意し、予想(仮説)を立てさせて討論に移る。そして、なぜその仮説が正しいと考えたかという根拠をあげながら討論を進め、最後に実験によって検証する。

ここでは、互いに「矛盾」「対立」する仮説を立てた子ども同士がぶつかり合っていく中で、自らの根拠をより精緻なものに高め、場合によっては自説を変更することも含めて科学的・論理的な思考力を育てていくのである。そして、最後の実験の結果が自説と異なっていた時は、子どもと実験結果の間に「矛盾」「対立」が生まれたことになるのだから、なぜ間違ったのかを追求することで、さらに高い次元の科学的認識へと向かうことができる。

(3) 子どもと教材

中学社会科公民的分野あるいは高校公民科の憲法の単元の授業例である。まず、日本国憲法第99条の条文を次のように板書する。

「() は、この憲法を尊重し擁護する義務を負ふ」

次いで、空欄にはいる語句は何かと発問する。おそらく、ほとんどの子どもが「国民」と答えるだろう。そこで正解を示すと、「天皇または摂政及び国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員」なのであって、国民一般がはいるのではないことがわかる。

ここまでで、子どもの中に漠然と、つまり深く考えることなく存在していた「国民」が全否定されたことになる。その結果、なぜ「国民」が入らないのだろうか、なぜ「天皇」以下6者が入るのだろうか、それらの共通点は何だろうか、と問いを畳みかけていくことで、憲法は何のために存在するのかという立憲主義の本質に迫る授業を展開することができる。さらに続けて、戦前の大日本帝国憲法の前文にあたる上諭の一部「臣民ハ此ノ憲法ニ対シ永遠ニ従順ノ義務ヲ負フベシ」を示すことで、臣民に憲法に従順であることを義務付けていることが分かれば、冒頭の問いに「国民」と答えた子どもたちは、実は大日本帝国憲法の発想に立っていたということに気づくことができる。

次は、中学社会科歴史的分野あるいは高校地歴科(日本史)の参勤交代に関する授業例である。まず、「江戸幕府は、なぜ諸大名に参勤交代をさせたのだろうか」と発問する。おそらく、ほとんどの子どもは「大名に金を使わせることで経済力を弱め、幕府に抵抗できないよう

にするためだ」と答えるだろう。そこで、武家諸法度の一部を示す。そこには、「大名は、毎年4月に参勤交代をなささい。ただ、連れてくる家臣の人数が最近非常に多い。それは藩財政悪化の原因でもあるし、民衆の税負担も大きくなってしまふ。今より以降、それぞれの分に依じて、人数を減らしなさい（現代語訳、一部要約）」と書かれている。この史料によって、「大名の経済力を弱めるため」という思い込みが打ち砕かれることになり、では本当の理由は何だろうかと考えざるを得ない状況を作り出すことができる。

以上2例は、いずれも、子どもが何となく持っていた思い込みと教材（憲法の条文、武家諸法度）との間に「対立」「衝突」を引き起こすことでその思い込みをゆさぶり、より深い次元の認識（立憲主義の本質、封建制の本質）へといざなうものである。教材の用い方によっては、子どもと教師の間で「対立」を生み出すこともできるだろう。

（4）教材と教材-複数の教科書

斎藤は、「教材自体のもっている矛盾」を契機として展開が生まれることがある点も指摘している¹¹⁾。これは、教材が検定教科書であればなかなか見つけにくいだろうが、複数の教科書を突き合わせてみると見つかりやすい。あるいは、教科書は記述の制約があるために省略が少なくない。その省略された箇所に着目するのもよい。

中学社会科歴史的分野の教科書（いずれも現行指導要領のもの）6社を用いる。1941年4月から日米交渉が始まっていたが、日本軍の南部仏印進駐（7月）、対日石油禁輸（8月）など緊迫した情勢が続いていた。そうしたなか、国務長官ハルの覚え書き（ハルノート）が11月に出された。この時点から、12月8日のマレー半島と真珠湾への攻撃（日米開戦）の直前までの記述である。

まず、AとBを子どもに提示する。すると、いずれから、アメリカが「強硬」に「最後通

A 育鵬社『新しい日本の歴史』（伊藤隆他）

日米交渉が行きづまる中、軍部では対米開戦も主張されるようになりました。1941（昭和16）年11月、アメリカは、中国やインドシナからの日本軍の無条件即時撤退、蒋介石政権以外の中国政権の否認、三国同盟の事実上の破棄などを要求する強硬案（ハル・ノート）を日本に提示しました。東条英機内閣は、これをアメリカ側の最後通告と受け止め、交渉を断念し、開戦を決断しました。（214頁）

B 自由社『新しい歴史教科書』（藤岡信勝他）

日米交渉は続けられていたが、進展はなかった。11月、アメリカは、日本が中国、インドシナから無条件で全面的に撤退することを求める強硬な提案（ハル・ノート）をつきつけた。これを最後通告と受け止めた日本政府は、対米開戦を決意した。（229頁）

C 東京書籍『新しい社会 歴史』（五味文彦他）

日米交渉の席でアメリカが、中国とフランス領インドシナからの全面撤兵などを要求すると、近衛内閣の次に成立した東条英機内閣と軍部は、アメリカとの戦争を最終的に決定しました。（209頁）

D 教育出版『歴史 未来をひらく』（笹山晴生他） …アメリカは…、中国や東南アジアからの日本軍の撤兵を求めたことから、日米間の緊張が高まりました。この解決のために日米交渉が続けられましたが、なかなかまとまらず、日本はアメリカとの戦争に踏み切っていました。 1941年10月、陸軍大臣の東条英機が首相になると、 <u>政府は戦争の準備を進め、昭和天皇が臨席する御前会議で開戦を決定しました。</u> （218頁）
E 帝国書院『中学生の歴史』（黒田日出男他） 1941年から、日本とアメリカの間で、戦争をさけるための交渉も行われました。アメリカは、満州事変前の状態にもどすこと、日独伊三国同盟から離脱することなどを求めましたが交渉は決裂し、 <u>日本はアメリカと戦う姿勢をかためました。</u> （211頁）
F 文教出版『中学社会 歴史的分野』（鈴木正幸他） アメリカは、…インドシナと中国からの日本軍の撤退を要求しました。 <u>日本はアメリカと交渉しましたが、予定した期間内に話がまとまらず、戦争を決意しました。</u> （230頁）

告」のハルノートを「つきつけ」てきたために、やむなく日本は開戦に踏み切らざるを得なかったように理解できる。そうしたイメージを確認しておいて、次いでC～Fを提示すると、これらからは、日本が開戦に追い詰められたとは読めない。同じ時代でも、視点や史実の力点の置き方次第で異なる歴史のように描けてしまうことに気づく。この気づきを契機に、自分自身の歴史認識を構築できるような授業へと展開することができよう。

あるいは、下線を付けた箇所に見られる教材相互の「矛盾」を活用する授業もあり得る。下線はいずれも、開戦の主体を示しているが、①「日本」(EF)、②「政府」(BD)、③「東条英機内閣と軍部」(C)、④「東条英機内閣」(A)の4通りある。相互に「矛盾」しているわけではないが、①から④に向かうにつれて開戦主体が具体的に絞られている。その結果、戦争責任を考える学習で、④は責任の所在が明らかにわかるが、逆に他の者の責任は見えてこない。一方、①は一億総懺悔風に読めるが、逆に日本人

全体が引き受ける責務を考えやすい。ここから、日本国内において国民を戦争へと駆り立てた責任(②③④)と、アジア諸民族に対して戦争加害を行った責任(①)の双方を考える授業ができる。子どもたちをグループに分け、それぞれに①～④の教材を割り当てて意見を述べ討論させると、「子どもと子ども」の間で展開の契機を生み出すこともできるだろう。

(5) 教材と教材-教科書の省略された箇所
教育出版『歴史 未来をひらく』の、19世紀後半、日本の開国に関する単元を見てみよう。19世紀のイギリスによるアジア植民地化を記した単元「5 国を揺るがす綿とアヘン-アジアの植民地化と抵抗」(136～7頁)は、「インドの大反乱」「アヘン戦争」「太平天国の運動」「東南アジアの植民地化」の4項から成っており、いずれの項でもイギリスのアジア支配の様子が説明されている。とりわけ、前3項では、イギリスが軍事力を用いた強硬路線をとっている様が記述されている。

次いで、「6 内と外の危機-外国船の接近と天保の改革」に続き、「7 たった四はいで夜も眠れず-ペリーの来航と開国」の単元(140~1頁)になるが、ここは、「ペリーの来航」「日本の開国」「不平等な通商条約」の3項から成っている。「ペリーの来航」項は、「アヘン戦争で中国(清)がイギリスに敗れたことを知った幕府は、外国船打払令を改め、来航する外国船には燃料や食料を与えて帰すことにしました。オランダに対しては、より詳しい海外情報の提供を求めましたが、オランダ国王からの開国の勧めは断りました。一方、カリフォルニアまで領土を拡大したアメリカは、太平洋へ乗り出し、捕鯨船や中国との貿易船の寄港地として、日本を開国させる考えを強めました。」と記述されており、続いてペリー来航と条約締結が説明されている。

単元5と単元7を学ぶと一つの「矛盾」が浮かび上がってくる。単元5ではイギリスがインドや中国で強硬な植民地支配を繰り返していたことを学んだ。しかし、単元7では、アヘン戦争が幕府の外交政策に大きな影響を与えたはずなのに、イギリスは日本に対して強硬策をとっていないうえ、開国させたのはアメリカであることを学ぶ。単元7では、アメリカが日本を開国させた理由(寄港地の確保)は書かれているが、なぜイギリスではなかったのか、すなわちその時イギリスは何をしていたのかは書かれていない。こうして、単元5で学んだ19世紀後半のアジアの歴史(イギリスの植民地支配)と、単元7で学んだ日本の開国(イギリスの不在)が「矛盾」していることに気づく。この「矛盾」を契機として、いったいペリー来航時にイ

ギリスはなぜ日本への積極的な関与をしなかった(できなかった)のだろうかを発問することで、その理由を考えさせる授業が展開できる。

実は、単元5をよく読むと、イギリスの勢力範囲が香港や上海など中国南部であることが欄外に書いてある。また、1851年に始まる太平天国の活動地域が地図に示されているが、それは中国南部で、しかも上海が含まれていることが読み取れる。これらの事実から、1853年のペリー来航時にイギリスが中国でどういう状況にあったかが推測できる。すなわち、教科書で見つかった「矛盾」を、教科書を読み込むことで解決することができるのだが、その結果、子どもたちは歴史の背景・原因を自らの力で探し当てることができるのである。

VI 総括

斎藤の「展開のある授業」に対しては、とりわけ「森の出口」実践をめぐって、子どもに無用の混乱を引き起こすのではないかといった批判もある¹²⁾。しかし、V章で示したように、「対立」「衝突」「矛盾」を契機として子どもたちの思い込みや根拠の希薄な考えをゆさぶり、より高い次元の理解・認識を獲得させている実践も数多い。しかも、そうした「展開のある授業」は「平板に羅列的に」進行する授業とは異なり、子どもたちは「主体的」「能動的」に考え、討論の過程に「参加」することで「協同的」な学びを実現している。そうであれば、「対立」「衝突」「矛盾」の契機を持たないまま進行する参加型学習、アクティブ・ラーニングは、鈴木という4つの「楽しさ」のうち①~③のみで完結してしまい、一見「主体的」「協同的」「能動的」「参

加」に見えるだろうが、それは実質を伴わない学習にとどまってしまうのではないだろうか。

- 1) 『教職研究』第26号(2014年4月)の拙稿「情報機器を活用した国際理解教育の工夫」では、ICTを活用した「アクティブ・ラーニング」の実践例を検討した。
- 2) 参加型学習の実践・教材づくりにおいては開発教育協会(DEAR)が精力的に取り組んできた。CR教育では、DEARやトランセンド研究会が知られている。参加型学習は、例えば途上国支援などの活動に取り組む団体が市民対象に行ってきたワークショップの手法を学校教育に取り入れて展開してきた面がある。開発教育や人権教育の領域で先行していたのにはこうした事情もあるだろう。
- 3) Teaching and Learning International Survey(国際教員指導環境調査)。ここで引用したものは、2013年に実施されたもの。今回の諮問の根拠の一つでもある。
- 4) 鈴木隆弘「『楽しい』授業の隘路-社会参加と参加型学習」『現代思想』第32巻第4号、青土社、2004年、162～64頁。
- 5) 山西優二「これからの開発教育と地域」、山西他編『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年、8頁。
- 6) 横須賀薫「巻頭解説」、斎藤喜博『授業の展開新装版』国土社、2006年、4頁。
- 7) 斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房、1969年、150頁。なお、注6の『授業の展開』と含め、『斎藤喜博全集』第6巻(国土社、1970年)に所収。
- 8) 前掲書、157～59頁。
- 9) 菅間正道「あなたならどうする? ナチスのユダ

ヤ人迫害問題を考える授業」『教育』国土社、2006年1月。

- 10) 板倉聖宣『仮設実験授業入門』明治図書、1971年。
- 11) 斎藤前掲書、156頁。
- 12) 『日本教育論争史録』第4巻(第一法規、1980年)、『現代教育科学』(明治図書、1982年3月)など。