

平成21年度上越教育大学学校教育実践研究センター客員研究員報告書

江口武正『耕地整理』の今日的意義と地域に根ざした教育の課題

－社会問題への教育実践からのアプローチの可能性－

名古屋大学大学院教育発達科学研究科 准教授
上越教育大学学校教育実践研究センター 客員研究員

柴田好章

平成22年3月

江口武正『耕地整理』の今日的意義と地域に根ざした教育の課題 —社会問題への教育実践からのアプローチの可能性—

名古屋大学大学院教育発達科学研究科 准教授
上越教育大学学校教育実践研究センター 客員研究員
柴田好章

要約

本稿では、戦後の新教育における初期社会科の代表的な実践例として、江口武正による「耕地整理」(1954年)をとりあげ、問題解決学習を成立させている要因を明らかにする。そして、日本における地域社会で進行している諸問題と対比させ、今日において地域に根ざした教育をめざす上での根本的な課題を検討する。特に、地域社会の持続可能性や雇用・労働の問題に、教育実践がどのように取り組むのかについて、その可能性を論ずる。

江口実践における〈村の五年生〉は、農村において労働に組み込まれて生活しており、耕地整理をすることによって、効率化、機械化が可能になることは、子ども自身の切なる願いであり、この子どもたちの願いが江口実践の原動力になっている。また、耕地整理を阻んでいるさまざまな要因、中でも農地改革後もなおも当時の農村社会において支配的であった封建的な考え方という、当時においては他の地域でも見られる普遍性のある構造的な問題が、あくまでも子どもの手の届く具体的な問題の形をとって、追究の対象となっている。こうした江口実践の分析から、子どもたちが取り組む問題、問題解決過程、学習の成果において、問題解決学習を成立させている要因が明らかになる。

一方、今日の社会を生きる子どもたちにとっても、当時の農村のように、自分たちの生活をよりよくすることを阻んでいる様々な社会的問題が存在している。それに対して、江口実践「耕地整理」のような地域に根ざした教育として、問題解決学習を展開していくことが求められる。特に社会科教育の課題として限定することなく、総合学習、あるいはキャリア教育として他教科とも連携しつつ、この問題にアプローチすることが望まれる。

ただし、こうした実践を構想する上では、江口実践と比較して、今日進行している問題にアプローチすることは、教育実践上の困難がある。江口実践から析出された要因のうち、特に問題状況の可視性・具体性が子どもにとって低い。しかし、こうした実践上の課題を認識しながら、学校で学ぶことを、生きることにつなげていくことを追求し続けることが求められるといえる。

キーワード 地域に根ざした教育、問題解決学習、キャリア教育、地域社会、
江口武正、生活と教育、雇用問題、社会科教育、総合学習

はじめに

地域に根ざした教育を標榜した教育実践は、歴史的に見ても古くから取り組まれているが、地域社会で生きる子どもの生活と教育実践とを深く結びつけることは、今日においても教育実践上の重要な課題の一つである。日常の生活の中で子どもにとって、地域社会の中での労働や生産が、具体的な姿としてとらえられる機会が減少していることが指摘されるようになって久しい。さらに今日では、地域を維持することや、人が当たり前労働することにおいて深刻な問題が進行している。その一方で、それらを子どもが追究する課題として教育実践に直接的に引き入れることは、難しくなっている。総合的な学習の時間の導入によって、地域の人・もの・ことを教材化して授業に取り入れる機会は、それ以前に比べれば増えたとはいえ、複雑化した社会構造や、多様化する価値観の中で、授業の中で学級全体として追究すべき問題として、現在の地域の問題をとりあげ、子どもの生活に鋭く切り込んでいくような実践を行うことは難しくなっている。

本稿では、戦後の新教育における初期社会科の代表的な実践事例から問題解決学習を成立させている要因を明らかにし、これと現在の日本における地域社会で進行している諸問題とを対比させることによって、今日において地域に根ざした教育をめざす上での根本的な課題を検討したい。特に、地域社会の持続可能性や、雇用・労働といった今日の社会問題に、教育実践がどのように立ち向かっていくことができるかを展望したい。

1 子どもの切実な問題にもとづく問題解決学習

本研究でいう地域に根ざした教育とは、子どもが単に地域を〈知る〉学習にとどまらず、地域の中に生きている一人の

人間として、自己の切実な問題として地域の問題の解決を図るという一連のプロセスとしての学習、すなわち問題解決学習である。教師が子どもの生活の中から切実な問題を探り出し、これを目に見える問題として授業で取り上げ、子どもが、科学的、社会的、歴史的、論理的、倫理的に考察することを通して、解決を図っていくという学習である。戦後の新教育における初期社会科の原理である。

問題解決学習とは、藤井千春（2000）のまとめによれば、子どもの心理的な発達の系統に基づいて、子ども達がものごとを自力で、知的にやり遂げていくための能力・態度・意欲を成長させることを目的としており、具体的な活動において、実際に、そのような能力・態度・意欲を発揮する経験を与えるという方法で展開するものである。諸学問の論理的な系統にしたがって知識を習得する「系統学習」と対比的な概念である。自分で事実を調べ情報を収集し、その意味について考え、様々な立場の人々と意見交換しつつ、自分自身の責任で意思決定するという過程をもっている。学習の題材は、日常生活にあり、しかも興味・関心のある対象から選定される。特に、日常生活において直面する切実な問題が、問題解決学習に重要である。また、問題解決学習における問題とは、1) 子どもが自己課題として取り組んでいる活動において、2) その活動の行き詰まり状態にあり、3) 行き詰まり状態にあることが自覚されており、4) 解決することへの決意があるものとされている。すなわち、もし問題としての自覚や、解決への意志がなければ、それは当人にとっては問題となり得ていないのである。

戦後の新教育の目玉として社会科が新設され、その原理として、経験主義による問題解決学習が据えられたが、十分に実践的な蓄積と浸透がなされぬまま、早くも1955年頃までには、這い回る経験主義、科学的、系統的知識の軽視、学力低下などの批判を受けて、問題解決学習は表舞台からは退くこととなる。法的拘束力を持つようになった学習指導要領によって、文部省がより系統性を重視した教育内容へと統制を強めるとともに、文部省への対抗勢力でもあった多くの民間教育研究団体も、科学性や社会構造の観点から系統性重視の方向へと進んでいった。ただし、そうした中にあっても、社会科においては問題解決学習、あるいはこれに類する学習形態が、多くの教師たちによって取り組まれ続け、単元が開発され実践されてきた。また、なおも〈この子〉に即した問題解決学習を標榜した実践と研究が1958年に設立された「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）を中心に継続されていき、今日まで続いている。その他、「提案する社会科」（小西1994）など、現実の問題に子どもが取り組む実践も行われている。

ところで、初志の会において、1980年代に切実性論争がおこっている（日比裕 1997、田村真広 2000）。問題解決学習における問題とは何かを考察する上で、きわめて重要な論点を提供しており、この点を確認していきたい。戦後間もない頃の社会科の実践の中では、子どもが生活の中で直面する問題が取り上げられ、それを自主的に究明する過程からなる問題解決学習が取り組まれていた。このときの問題は、農村の貧困、封建的な体質などであり、労働に自ら関わり、また身近に見ている当時の子どもたちには、解決すべき問題は見えていたわけであり、それは教室（学級）で追究可能であったのである。

1951年版小学校学習指導要領社会科編（試案）では、学習方法に関して、以下のように記述されている。

「社会生活を見聞の現実的な生活から切り離し、いわばかれらから離れて向うにあるものとして、その必要や関心の有無にかかわらず、断片的に学習させ、社会に関するさまざまな知識をもたせるといふようないき方をとらずに、かれらが実生活の中で直面する切実な問題を取りあげて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましいと考えられる。」（引用者注：下線は筆者）

初志の会の綱領には、この初期社会科の問題解決学習の理念が継承されている。こうした会の内部から、切実性のとらえ方の相違が顕在化してきたのが、切実性論争である。有田和正（1984）は、『授業研究』の誌上において、長岡文雄の実践に影響を受けてきた自らの経歴を振り返り、「二十数年の教師生活で、これ（長岡実践—引用者注）ほど勉強させられた授業は他にはない。わたしは、この授業を目標にして今日まで授業研究をしてきたとよい」と述べながらも、同時に以下のような長岡に対する批判を投げかけている。「わたしも長岡先生のように生活を徐々に掘りおこすことから問題をもたせようとしてきたが、東京の子どもたちには通じなかった。子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しないのである。」「社会全体が豊かになり、子どもたちの生活にも、社会にも、今すぐ何としても解決しなければならないような問題はないように見える。こういう状況の中で切実な問題を発見させるには、意表をつく教材が必要ではないだろうか。」このように有田は述べ、「鋭く切り込む教材」「授業のネタ」によって、子どもの追究のエネルギーを引き出すような授業をめざしていくのである。「最初は切実な生活の問題ではないけれども、追究しているうちに生活の根になるところではちゃんと関連している」と述べ、子どもの生活の問題から出発しない授業を正当化している。これに対して長岡文雄（1985）は、数ヶ月後の同誌において、有田の「『意外性—常識とは矛盾するような事実の開発に意を注ぐこと』『教師がきちんと教材研究をして提示すべきだ』ということに異存はない」としながらも、「教師よりの意外性をもたらす刺激を待つて動く、受動的な子どもとなる」おそれを指摘し、「私は、教師が、子どもをびっくりさせて、芝居のようにおもしろおかしくあやつる授業をくり返すと、子どもの自立をさまたげるように思う」と、有田

の〈ネタ〉に対する批判をおこなっている。長岡の主張は一貫して、「木下竹次の『学習は自ら機会を求め、自ら刺激を与え、自ら目的と方法をたてて進めていくという考えを支持』し、あくまでも、「〈この子〉にとっての意味」「〈この子〉の本然の問い」を追求している。

これと同時期に、谷川彰英（1985）は、初志の会の機関誌『考える子ども』において、両者の論点を整理しつつ、有田を擁護する発言をしている。「子どもの必要と関心にもとづく切実性」すなわち「方法における切実性」だけでなく、アフリカの飢餓問題のように「ある認識が子どもに与えられることによって学習問題が生じる場合の切実性」すなわち「認識による切実性」もあると、問題の切実性を整理している。その上で、谷川は、有田のように「授業を〈この子〉から出させるべきだとはどうしても言い切れない」とし、「問題に切実性があった方がいいに決まっているが、有田氏の実践に見られるように、直接には切実性がない意表をつく学習問題を導入することが誤りであるとはいえない」と、有田を擁護している。端的に言えば、「切実である」と「切実になる」の違いであり、「切実になる」も谷川は支持しているのである。やがて、有田と谷川は初志の会と距離を置くようになるのであるが、この切実性論争は、学ぶことと生きることをどのように関連づけるべきかという点において、今日にも重要な問題を提起しているといえる。次章では、この問題の切実性を視点として、初期社会科における地域に根ざした優れた問題解決学習の典型である、1954年の江口武正の「耕地整理」の実践をとりあげ、分析を試みることにする。

それに先立ち、後の議論にも関連してくるので、有田と谷川の発言に再度言及しておきたい。1980年代というのは、すでに日本は高度成長期を経て、目に見える貧困や飢餓はほぼない時代であったと言える。特に都市部の核家族化した世帯においては、地域や伝統からのさまざまなしがらみもなく、消費社会の恩恵を個人が受けられるようになって久しい。そのため、「子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しない」と言えなくはないかもしれない。しかし、教育実践者としては、無責任すぎやしないではなからうか。切実な問題がなくなったから、かわりに〈ネタ〉というならば、何のために社会科の授業を続けているのだろうか。〈この子〉の中に、潜在している願いを掘り起こす方向に教師が向かわなければ、いかに子どもが熱くなったとしても、映画や小説の世界に浸るのと大差がないことになる。アフリカの飢餓問題にしても、〈ほっとけなさ〉が、やはり子どもの自己の内側からの願いとして出てくるようであれば、「認識による切実性」といっても、問題の真の認識（＝共感）すらおぼつかない。「ネタ」の先に、社会で起きている現実の問題に出会い、そして子ども自身の本当の願いがそこから引き出されてこなければ、子どもがいかに活発に授業で議論を行っていても、そのような社会科授業は単なる「社会認識ごっこ」に陥るのではないか。しかも「ごっこ」によって何かさらに高次のものが学ばれるという、教育的な「ごっこ」ではなく、閉じた世界の「まねごと」にとどまるのではなからうか。

2 問題解決学習としての江口武正「耕地整理」の分析

ここで、江口武正による「耕地整理」の実践を取り上げるが、その理由は2つある。第1の理由は、初期社会科の問題解決学習の典型であることである。特に、農村社会の矛盾という問題は、子どもにとって解決が迫られる切実な問題と直結しており、この解決に向けて行動することに、子どもが自覚して取り組んでいる。問題解決学習における初志の会の議論を取り上げてきたが、この江口実践は、初志の会によるものではなく、全国的にはコアカリキュラム連盟→日本生活教育連盟（日生連）の流れに位置付き、地域的には上越教師の会へと継承されていくものである。しかし、切実性論争で明らかになった論点からみて、本実践は子どもにとって切実な問題を出発点とし、その解決を指向した問題解決学習の典型例である。第2の理由は、格差社会、貧困、地域社会の存続などの問題をかかえる現在において、地域に根ざした教育の在り方を展望したいという本研究のねらいにとって、子どもが農村社会の様々な矛盾に立ち向かっていった姿は示唆的であるためである。以下、江口（1956）による実践記録である「村の五年生」に依拠しながら、実践の概要を述べる。

「耕地整理」は、新潟県中頸城郡津有村（現、上越市）の戸野目小学校5年生で行われた実践である。村の職業構成は、農家が85%であり、田が1239町歩、畑86町歩と、稲作中心の農村である。農地改革によって自作地割合が17%から95%と飛躍的に上昇し、村政も村人の意見と考えによって行われるようになったものの、地主による「支配のしみ」は根強く、保守性、封建的なものと考えがついて離れないと、江口は述べている。子どもたちは、農繁期になると「はぐるまみたい」（児童作文）に働き、子守り役を担う等、家の中では労働力として当てにされていた。子どもは、特に農繁期には厳しい労働を強いられていたにもかかわらず、「もっと暮らしが楽になり、楽に働く方法がないだろうか」とか、「どうすれば仕事の能率をあげることが出来るか」というような疑問をもったり問題として考えたりすることはなく、ただ一生懸命働けばいいんだと思い込んでいき、現状に対する改善意欲が出てこない。こうした子どもたちを目の前にして、教師たちは生産教育のあり方を考えるようになり、「村や子どもたちをとりまく現実的な問題をとりあげ、それをはっきり

と見つめさせ、とらえることの中から夢をもたせ、なんとかこの夢を実現していくような心がまえをつくりあげ、実行するように仕向けていこう」という実践原理が生み出されている。こうした背景をもって本実践は行われた。

実践は、「田んぼのこと、お米のことで、家の人たちが君たちが困っていることは何か」を考えるとところからスタートした。田んぼが遠い、散らばっている、忙しい、機械が欲しい、人手が足りない、稲の病気が多い、親が苦勞しているのて楽にしてやりたいなど、たくさん問題が列挙された。これらの中から、田んぼの散らばりに子どもたちの追究は向かっていく。サチ子は、12カ所にちらばっている自分の家の事情を発言した。これは、他の子どもたちに驚きをもって受け止められる。そして、算数の距離の出し方を生かして、日曜日に子どもたちは、自分の家の田んぼの散らばりと距離を調べることになった。その結果、学級の平均距離は421メートル、平均7カ所に分散していることが明らかになった。サチ子に次いで、孝一の家が11カ所、ハルエの家が10カ所と分散数が多く、さらにサチ子の家の田は分散ばかりでなく距離も最も遠いということで注目を集めた。こうした学級全体の調査結果から、こんなに分散しているとは日頃考えていなかった子どもが、「どうして田んぼがこんなに散らばっているんだやー」という素朴な疑問をもつようになった。江口は、「この素朴な疑問こそ、過去三百年にわたり農民が苦しみつづけ、『生かさず、殺さず』の原則に貫かれて、農民の上にかぶさり、おおいのけることの出来ない重い重しとしてのしかかっていた小作制度の本質に迫る瞬間だったと思った」と記している。このように、家と田の距離や散らばりという身近な事象を調べることを通して、素朴であるがゆえに本質へと迫ることのできる追究すべき課題が生じている。その後、原因をさぐるために、関連する知識として既習の江戸時代の農民の生活、封建社会における階級制度、明治期以降の自作農・小作農、「農地解放」などを江口が話す。ただし、「具体的話になれば目を輝かせて聞いたが、全体を通してやはり子どもは理解しにくかったようだ」と江口は述べている。

その後実践は、恵子の家の田の追究へと向かう。2町近くの田が3カ所に固まっており、しかも86メートルのところにある田が1町55畝と、近くに大きな田がある。しかも、珍しい自動耕耘機を使い、少しの労力、短い時間で能率をあげている。恵子はその原因を調べたところ、3代先の人、大地主につとめており、上手に頼んだことによって田んぼが固めることができたことがわかった。さらに、大正13年の段階においてすでに恵子の家には自動耕耘機が導入されていることもわかった。江口自身が、「私もちょっとどぎもを抜かれた」と記しているが、30年も前に当時日本でも非常に珍しい耕耘機を、恵子の祖父が周囲を説き伏せて共同購入したということが、恵子の調べでわかった。その後、耕耘機と馬、牛、人との比較、村に耕耘機がいつ入ってきたかを調べていった。そして、諸外国と比べて食糧の生産性が低いのは、耕地整理と機械化がなされておらず、田んぼを固めなければ機械も入れることができないし耕地整理をすることができないということが明らかにされていき、なぜ、交換分合が進まないのかに追究が向かっていった。そして、耕地整理が進まない現状についての村人の考えの聞き取り調査がなされ、不賛成の理由について話し合い、子どもたち自身が「自分のことばかり考える、目先の損得ばかりにこだわって、先の見通しがあまりない」ということを見いだしていく。しかし、耕地整理についてあいまいな点が多いため、村の土地改良の仕事をしている佐藤氏を教室にまねき、違う学区で進んでいる土地改良について学んでいく。そして、津有村でも30年前に耕地整理が計画され測量まで行ったが、村人の封建的な考えや地主の反対で頓挫したことが、佐藤氏によって明らかにされる。そして、30年前の耕地整理を学ぶことを通して、当時もそして今（＝実践当時）も農村に根強く残る封建性について考えていった。授業の話し合いの中で、「耕地整理をすると、水のかげひきが自由になるから、水下の者は水上の者にベコベコ頭さげないでいい」と、水上・水下の問題が子どもから提起された。そして、少し前までは水下で水がなくなると酒や米を持って行ったこと、頼み方が悪いと水上で水があまっても外へ流してしまうこと、今でも酒を持って行く場合があることが発言続いた。さらには、「お酒やお金はあんまり持っていかんくなったというのは聞きました、選挙のときに水上へ水下から票をもっていくということ聞いたんですが本当ですか」という昭三の発言がなされた。さらに教師の父の体験話が語られながら授業は進行していく。そのとき、ハルエが「先生、前からきこうと思っていただけ、しょうしくてきかんかったんだけど、封建性とか、封建的ってどんなことですか」と江口に尋ねた。これに江口ははっとし、「この言葉は、ハルエの体を通してはいっていなかった」ことに気づいた。それ以降、「古い考え、おくれた考え」という、子どもが「わかりいいや」という言葉に置き換わっていく。その後実践は、古い考え、おくれた考えを生活の中から見付け、それをもとに話し合いをしながら実践は進んでいく。さらに、同じ新潟県でも遠くはなれた坂井輪村など他地域の耕地整理の成功例などが学ばれていった。

この実践が発表された直後より、様々な研究者によってこの実践の評価がなされてきているが、ここでは比較的近年に発表された2つを取り上げる。山本友和（2007）は、江口実践の優れた点を以下の通り整理している。すなわち、①地域社会に内在する問題や矛盾の掘り起こし、②親も子も一緒に考える、③解決策の根底にある封建性の追究、④子どもへの信頼感をあげている。このうち、今日の状況とこの4点を照らし、特に②と④を受け継ぐべきであると述べている。また、日比裕（1999）は、以下のように本実践の優れた点を評価している。「評価の中心は、耕地整理・交換分合の問題の核心にあるものを、子どもとその背後にある家庭と地域にある「古い考え・遅れた考え」としてとらえ、それを子どもたちに追求させながら、大きく浮かびあがらせ、父母自身をもそこまきこみながら、子どもの問題追求の姿勢を育てて

いったことにある」。さらに、江口の実践記録「村の五年生」には、随所に発言者名が明記された発言記録が紹介されていることから、「当時の実践記録と比較して、(中略)、個々の子どもへの配慮がゆきとどいている。それは、江口武正が根本において、子ども一人ひとりの意識のレベルで単元を展開しようと持続的な努力をしたことからきていると考えられる」と述べている。このように日比は、江口実践の価値を極めて高く評価している。ただし、その後江口を中心とする上越教師の会が、日生連の社会科の方向、特にその理論的指導者の川合章の影響を大きく受けて構造化論に収まってしまい、「封建性とは『古い考え、おくれた考え』のこただという、真の具体性に執着できなかったこと」に対して日比は批判的である。

とはいえ「耕地整理」には高い評価がなされており、こうした研究者による評価や、先に見た問題解決学習における切実性の観点から、江口実践は特徴づけられる。江口実践における〈村の五年生〉は、農村において労働に組み込まれて生活しており、耕地整理をすることによって、効率化、機械化が可能になることを切に望む子どもたちの願いが学習を進める原動力になっている。また、耕地整理を阻んでいるさまざまな要因、中でも農地改革後もなおも当時の農村社会において支配的であった封建的な考え方という、当時の社会情勢においては他の地域でも見られる普遍性のある構造的な問題が、あくまでも子どもの手の届く具体的な問題の形をとって、追究の対象となっている。こうした点で、切実な問題にもとづく問題解決学習の典型である。しかも、農村の問題の解決という実践性や意志だけではなく、歴史の知識や他の地域の事例等の知識面での学習や、調査・分析における論理的・科学的な思考を含んでいる。したがって、科学性、社会性、歴史性、論理性、倫理性、実践性という総合性をもった問題解決学習であるということが出来る。

さらに、(1) 子どもたちが取り組む問題、(2) 問題解決過程、(3) 学習の成果の3つの側面から、地域に根ざした教育としての問題解決学習を成立させている要因(問題解決学習たらしめている要件)を明らかにしていきたい。表1には、析出された要因を示す。

表1. 江口武正「耕地整理」にみられる問題解決学習の成立要因

(1) 子どもが取り組む問題	(2) 問題解決過程	(3) 学習の成果
1.1 子どもの生活上の必要性	2.1 問題の共有可能性	3.1 知的な問題解決能力
1.2 問題状況の可視性・具体性	2.2 具体的手段の明示性	3.2 実践的態度
1.3 解決を望む切実性	2.3 行動可能性(到達・操作可能性)	3.3 社会的関係性の変化
1.4 解決の主体としての自主性	2.4 外部知識との連携	3.4 生活改善・社会改革
1.5 解決の実現可能性	2.5 科学的方法の関与	3.5 他の事象への適用可能性
1.6 本質的・構造的な問題との連続性	2.6 情意との関わり	3.6 問題解決の発展性・未来性

子どもが取り組む問題としては、労働に組み込まれていた子どもたちにとっては、農地が遠い、分散しているというのは、自分自身および家族にとっての不都合なことである(1.1 子どもの生活上の必要性)。さらに、こうした問題状況は、日常的には意識していないものの、それを振り返ることによって容易に素朴な問題としてとらえられ、漠然とした抽象的な問題ではない(1.2 問題状況の可視性・具体性)。そして、子ども自身がこれを解決したいと望んでおり(1.3 解決を望む切実性)、誰かが解決してくれればよいという他人任せではなく、子どもが自分自身もこの問題の解決に向かっている(1.4 解決の主体としての自主性)。そして、耕地整理という大きな地域の問題がすぐに片づくわけではないにしても、古い考え、遅れた考えは身近なところから変えていくことができ、これがより大きな問題の解決につながっていく(1.5 解決の実現可能性)。さらには、目の前に見えている問題の背後には、封建性やそれが機械化・合理化・生活改善を阻んでいるというという、より大きな問題につながっている(1.6 本質的・構造的な問題との連続性)。

次に、問題解決過程に目をむければ、解決を指向していく営みにおいて、この問題解決は個人的なものではなく、周りの他者にとっても解決したい切実な問題になっている(2.1 問題の共有可能性)。そして、解決に向けて田の散らばりの調べ学習や、聞き取り調査など、具体的に取り組む具体的課題が存在し(2.2 具体的手段の明示性)、子どもにとってそれらは実際に取り組むことが可能である(2.3 行動可能性、ないしは到達可能性、操作可能性)。しかも、知的な活動として、歴史的な経緯や、他の地域の事例等、知識面での活動を含み(2.4 外部知識との連携)、調査やデータ分析においても知的な方法がとられている(2.5 科学的方法の関与)。さらには、田の分散など、身近なことでもあらためてとらえ直すことによって驚きがあり、また農地の集約・機械化が飛躍的に進んでいる恵子の家にも驚き、これらが学習の発展の契機になっている(2.6 情意との関わり)。

さらに、問題解決学習の成果としては、問題の発見・分析、アイデアの生成の過程で知的な能力(3.1 知的な問題解

決能力)を身につけ、具体的に行動を行う態度(3.2 実践的態度)を子どもにもたらしめている。また、家族、地域の中で、封建性を見直す動きがみられるようになり(3.3 社会的関係性の変化)、農村社会を変えていく力になっていっている(3.4 生活改善・社会改革)。さらには、耕地整理を阻む封建性が広く日常の家庭生活の中にもあることに気付き、耕地整理の問題をこえた問題解決につながっている(3.5 他の事象への適用可能性)。また、封建性の克服のみならず、自分たちの力で自分達の生活を切り拓こうとする自立へとつながり、子どもたちの未来志向の学習が展開されている(3.6 問題解決の発展性・未来性)。

3 今日雇用や地域をめぐる問題と江口実践の示唆

以上のような問題解決学習の成立要因は、今日の我々にとって、地域課題に立ち向かう問題解決学習を構想する上で極めて参考になると思われる。今日の社会を生きる子どもたちにとっても、当時の農村のように、自分たちの生活をよりよくすることを阻んでいる様々な社会的問題が存在している。それに対して、江口実践「耕地整理」のような地域に根ざした教育として、問題解決学習を展開していくことが求められる。特に社会科教育の課題として限定することなく、総合学習、あるいはキャリア教育として他教科とも連携しつつ、この問題にアプローチすることが望まれる。

しかし、分析的に明らかになった要因を、今日の子どもがかかえる問題や、問題解決過程の中に見いだすというだけでは、これを生かすことは困難である。まず、一つの実践事例は、個別的具体的であり、そこに生きている子どもも一人ひとりちがいが、特殊性があるからである。また、このことと関連するのであるが、今日的な問題も構造的に一般化して論じることは可能であり、また有用なことではあるのだが、いざ問題解決学習として構想するためには、〈この子〉に即し、その場の特殊性に大きくゆだねなければならないからである。

まず認識しなければならないのは、江口実践自体が、当時としても非常に特殊であったということである。江口武正という極めてアクティブな実践者によって実践が切り開かれたものであり、同時代にどこでも類似した実践がなされていたという意味での典型性はない。『村の五年生』のあとがきに松村志摩三が述べているように、梅澤勤という同僚に支えられたことも、この実践を支える大きな要因になっていたであろう。なにより、授業における追究の方向性を動かすきっかけとなった恵子の家は、日本全体でもわずかにしかなかった自動耕耘機を大正時代にすでに導入していたのである。こうした家が、村に1つあるだけでも特殊な事例であり、かつ、その家の子どもが学級にいるということは極めて特殊性が高いのである。

特殊性が高いということは、そのとき、その場でしか成立しないことであり、他への適用可能性が閉ざされているととらえがちである。しかし、むしろ特殊性こそが、新たな局面を拓いていく鍵である。すなわち、可能性を切り拓くという意味での典型性を、特殊性の中に見いだしていくということである。江口実践において、恵子の家という特殊性が、封建性という当時の農村社会における普遍的な問題の解決の糸口になったように、江口実践の持っている特殊性の中に、これからの教育実践の可能性を拓くための典型性を見いだす必要がある。

こうした特殊性の中に可能性を見出すという立場で、今日の社会が抱える様々な問題と対応させながら、江口実践の今日的意義と考察していきたい。ただし、今から特定の学級で問題解決学習を実施することを念頭に議論するわけではないので、〈この子〉に即し、場の特殊性に根ざした真の可能性の構築にはならない点で、自ずから限界があることを断っておく。

近年、格差問題、貧困問題が、かつてないほど深刻になっていることが指摘されるようになってきた。景気変動による雇用情勢の悪化だけではなく、雇用(労働)の質や量を悪化させている構造的な要因もある。これらが、格差社会や貧困を生み出しているのであり、明日を生きる子どもたちにとっては切実な問題であるべきはずである。こうした状況を生み出しているのは、学校教育の外側の要因であることには違いないが、学校にもその責任の一端はあり、またこうした社会を変えていく可能性と責任が学校教育にはあると筆者は考える。上越教師の会のメンバーである秋山正道(2007)も、現在の地域社会におけるシャッター通りの問題や、非正規雇用やワーキングプアなどの労働や貧困の問題をとりあげ、「地域に学び、地域に生きる次代の人間を学校はどのように育てたらよいのだろうか。これこそが、私たち社会科を教える教師たちに突きつけられている最大の課題である」と述べている。

特に、若者をとりまく雇用情勢は悪化しており、2007年問題と言われる団塊世代の大量退職等の要因によって、2002年を底とする就職氷河期が緩和したかにみえたが、2008年のリーマン・ショックの影響が新卒採用に本格的に影響するようになった2010年卒の就職内定率は、非常に厳しいものとなっている。このような景気変動による雇用情勢の変化だけではなく、地域社会を維持することや、労働において人間の尊厳が尊重されることなど、中長期的な社会の変化のありようを見つめる必要がある。筆者は、これに関して以下のように考えている。すでに別稿で述べたことと重複(柴田2010)するが、要点を示したい。

近年、キャリア教育推進の方向性が明確に打ち出されており、学校で学ぶことを生きることや働くことにつなげていくことが不可欠であり、そのためにキャリア教育の推進は重要であると考えている。ただし現在推進されているキャリア教育は大きな問題をかかえており、キャリア教育の心理主義的、適応主義的な傾向性には、すでに批判の目が向けられている。児童・生徒の勤労観、職業観を重視するあまりに、今日の職業生活への移行を難しくしている諸問題を個人の内面的な意欲や責任感の問題に矮小化してしまっていないか、あるいは「あてのない自分探し」をさせてしまっていないかという批判である。また雇用される者として必要とされる能力（employability）を高めることばかりに力点をおき、当然ながらもっている権利への自覚や、社会を変えていこうとする力（すなわち抵抗する力）を育てていないという批判がなされている（例えば、児美川 2007、本田 2009 など）

なるほど、多くの人々は雇用される人として労働する場合が多いため、まずは雇用する側に対して抵抗する力を持たなければならない。これは明白ではあるが、それだけではやはり不十分である。今日の社会はそれほど単純ではない。雇用状況を悪化させている原因は、実は雇用状況の悪化で苦しんでいる当の本人の側にもあるからである。

限られた収入で、それもいつ途絶えるかわからない状況では、生活を守るためには一円でも出費を抑えようとするのは、個人としては当然で賢明な判断である。しかしそれが企業に一分の無駄も排する経営努力をさせ、過度な価格競争を生み出し、雇用の機会を消失させている。また雇用する企業の側が常に上位にあるのではない。物売る立場として、「お客様」の顔色をうかがっている。誰もがお金を払うときには「お客様」であり、「お客様は神様です」と扱われることに慣らされている。そのためほとんどの職業がスマイルを要する感情労働に著しく依存するようになり、コミュニケーション力・人間関係調整力が過剰に求められ、労働において新たな疎外や搾取を生んでいる。働くことに対してお金をもらっているのだから苦しくても当然だという相場観ができあがってしまっている。働くときに我慢したストレスを、お金を使う側になったときに発散するように、スマイルとストレスの交換がなされ、一種の通貨システムのように機能している。

こうしてみると、抵抗する主体として一人一人を強くしようとしていくだけでは不十分である。抵抗すべき敵は外側にあるだけではなく、自己の内側にもあるのである。個々人の振る舞いに委ねても、必ずしもその個人にとっても全体にとっても利益が最大になるわけではない。個人の社会への適応・抵抗を超えて、教育による社会改革の可能性を戦略的に構想していくことが求められる。そのために、労働の尊厳を守る上での企業の社会的責任のみならず、消費者の社会的責任をも視野に入れたキャリア教育として問題解決学習を展開していくことが、今後必要になってくるだろう。

以上の筆者の考えの背景には、学校教育において子ども一人一人の能力や態度を育成するという当然視されていることも問い直すという意図がある。すなわち、適応力にしろ、抵抗力にしろ、教育の成果を個人の能力や態度に還元するだけでは不十分ではなからうか。いかに、学校から社会に送り出す前に、一人一人のバッグの中に、社会で役立つような知識や技能を詰め込み、心を育てて社会に送り出しても、荒んだ社会の中では有効に働かせることができないのではないか。したがって、学校教育は個を媒介とした社会変革の可能性のほかにも、社会変革を直接的にめざすような戦略が必要ではなからうか。

こうして見たときに、江口実践における問題解決学習の成立要因としてあげた、「3.3 社会的関係性の変化」や、「3.4 生活改善・社会改革」が示唆的である（山本（2007）の分類では②に相当する）。江口実践では、封建性は、旧地主や歴史的なしがらみの中にあるだけでなく、私たち一人一人の生活の中にもあることを見つめ、子どもが変わることが親をも変える力になっている。つまり、〈村の五年生〉は、不便な田んぼという外側にあった解決したい問題が、実は内側にもつながっていることを見出し、そこを手がかりに解決にむけた実践への意志を形成するようになったのである。外側の問題が、実は内側につながっているというのは、今日における一人一人の消費者としての当然と思われる何気ない選択が、社会全体の雇用を悪化させ、労働の尊厳を低下させ、自分たち自身で自分たち自身を苦しめているという今日の状況と類似しているのではなからうか。

ただし、江口実践の時代と比べて、足下で起きている問題であっても、複雑な社会構造の中では、「1.2 問題状況の可視性・具体性」が低いため、問題解決学習を追究するのは困難であるにはちがいない。しかし、江口実践にみたように、むしろ極端な事例である特殊性が実践を支えており、こうした点からも、今後の教育のあり方を展望する上で学ぶべきことが多いであろう。

おわりに

本稿では、江口武正の「耕地整理」の実践を問題解決学習の立場から分析し、その今日的意義を考察した。地域社会を維持し、地域で生きていくための雇用・労働の問題は、産業構造そのものの変化も考慮する必要がある。機械化・情報化の進展によって、たとえば左の数字を正確に右に写しながら集計するという極めて注意力を要する仕事も、以前は、人間ならではの高い忍耐力と知性を要する労働として尊重されていたが、今これを人の手でやることは単なる人件費の無駄遣

いであり、コンピュータに取って代わられている。注意深さを要する工場での製品検査も、高速の画像処理技術によって機械に取って代られつつある。ほんのわずかでも平らな土地があれば（あるいは斜面であっても）、そこに水さえ確保できれば、どこにでも日本人は暮らしてきた。すでに都市部（あるいは工業生産）からの再配分機能が働かなければ維持することは難しい地域が増えてきたのは以前から続いていることであるが、国全体でならしてみても、いよいよ地域（＝ふるさと）を支える余剰な所得も減少し、地方交付税の減額等の地域切り捨てが進んでいる。これまで当たり前に住んできた場所でも、好きな場所に住み続けるという権利が奪われようとしている。このような、自分たちが生きている世界の足下にある問題を、いかに問題解決学習に組み込んでいくことができるかが、我々に課せられた教育実践上の課題であると同時に、これは学校教育の重要な社会的意義であると考えられる。

- 秋山正道（2007）地域に根ざす社会科実践. 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, 158-172.
- 有田和正（1984）長岡文雄の主張を授業で検証して. 『授業研究』, 1984年9月, 明治図書, 75-84.
- 江口武正（1956）『村の五年生』. 新評論社.
- 藤井千春（2000）問題解決学習. 日本社会科教育学会編, 『社会科教育学事典』, ぎょうせい, 214-215.
- 日比 裕（1997）初志の会の問題解決学習論の発展, 社会科の初志をつらぬく会, 『問題解決学習の継承と革新』, 明治図書.
- 日比 裕（1999）戦後社会科教育史(VI), 『名古屋大学教育学部紀要—教育学—』, 45(2), 267-334.
- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義』. 筑摩書房.
- 児美川孝一郎（2007）『権利としてのキャリア教育』, 明石書店.
- 小西正雄（1994）『「提案する社会科」の授業 1 これが未来志向の“新しい授業観”だ』, 明治図書.
- 長岡文雄（1985）有田和正氏の論文を読んで考える—すぐれた授業はどこが違うか（本誌94年9月号）—. 『授業研究』, 1985年1月, 明治図書, 96-98.
- 田村真広（2000）切実性論争. 日本社会科教育学会編, 『社会科教育学事典』, ぎょうせい, 46-47.
- 谷川彰英（1985）「切実性」のとらえ方のちがひ, 『考える子ども』, No.159, 4-9.
- 柴田好章（2009）「活用型」学力を問う, 『考える子ども』. No.320, 23-28.
- 柴田好章（2010）学校教育は格差社会を変える力になるか, 『考える子ども』. No.328, 印刷中.
- 山本友和（2007）初期社会科の実践 —『村の五年生』の分析を中心に—. 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, 61-78.