

[レポート]

総合学習の原野を劈く教師へのレポート

矢 野 智 司

現場の教師と協力して教育学の研究者が授業を改善しようとするさい、研究者が書く報告書はどのようなものであるべきだろうか。

現在、私はA女子校（中学校）で3年にわたる総合学習の授業改善のためのプロジェクトに参加している。総合学習で人権と差別にかかわる学習をどのようにデザインするかが主要なテーマである。A女子校が遠距離ということもあり、教育現場に頻繁に訪れることは困難だが、反対に距離があるということを生かしたいと考えた。教育現場に対する距離、またプロジェクトに参加している他の研究者にたいする距離、さらに私の専門が授業論でないことに由来する授業の改善という課題への距離。この三重の距離は研究上の弱点でもあるが、長所に変えることのできる可能性でもある。中に入りつつ距離を取ることで、このプロジェクト全体に対する批評が可能だからである。しかし、それはたんに外部に立って無責任に語ることではない。距離をもって語ることによる責任を果たすために、私は教師集団とプロジェクトに参加している他の研究者にたいして、できる限りレポートという形でフィードバックを図った。

ところで、私がレポートを書くにはもう一つ別の理由がある。このような三年間にもわたる研究では、三年後に授業について考察した報告書が出るのはいかにも悠長であり、授業の改善にはほとんど役立たないだろう。数学や理科などの教科とは異なり、総合学習のようにテーマや手法自体が開かれているような授業科目の場合には、研究者が教師を先導するなどということはいくらも、現場の教師とそのときその場で議論をしながら、進むべき方向をともに探りながら歩いていくしかないときには、完備した報告書などより粗雑ではあっても課題を絞って論じたレポートの方が有益だろう。

そうであるなら総合学習の授業に参加した時点で、そのたびに教師にたいして研究報告をフィードバックしながら、教師が自らの総合学習の実践を捉え直すことに役立つ提案を目指

すべきだろう。そのことでまた研究者の報告にたいする現場からの批判や問題提起を返してもらうこともできるだろう。私にとっても、総合学習のテーマや授業のデザインの改善をはかる手法は未開拓で、どこからこの原野に切り込んでいくのか自明ではないからだ。

以下の文章は、その時点その時点で、教師にたいしてレポートしたものをもとに、あらためて考察を加え書き直したものである。総合学習のそれぞれの授業における具体的な問題を指摘することとともに、一般的な教育学的な課題の所在がどこにあるのかを示すように心がけた。第一報告書では総合学習を物語論から捉えているし、第二報告書では「歴史の証言」に耳を傾けるとはどういうことかを論じている。通常このようなレポートは、プロジェクトにかかわったものにとって意味があるにとどまるのだが、このような一般的な教育学の課題と切り結んでいること、ならびにA女子校の総合学習の試みが人権と差別の学習の新たな可能性を開きつつあることもあり、この研究誌に掲載してもらう意味もあると考えた。最後になるが、ときにはそれまでの授業の積み重ねを無視した外部からの偏った指摘であったかもしれないが、真摯に耳を傾けてくださったA女子校の教師たち、ならびにこのプロジェクトの共同研究者である大庭宣尊氏・笹尾省二氏（広島修道大学）に感謝したい。

第一報告書（2003年3月12日）

総合学習一年目の取り組みについての覚え書き（ラフスケッチ）

—— 開かれた物語という仕掛けを作ること ——

2002年度A女子校（中学校）における総合学習は、中学一年生を対象として以下のような四つの分野に分けて実施された。

4月から5月 人権分野① 自己理解・他者理解・相互理解

5月から9月 平和分野 A女子校と原爆

10月 人権分野② 女らしさって何だろう（ジェンダー）

1月から2月 女性分野 私にとって気になるあの女性（ひと）インタビュー

2003年2月28日の会合での教師集団からの報告を聞いたかぎりでの理解だが、「人権分野①」「平和分野」「人権分野②」「女性分野」の四分野においてなされた今回のA女子校の総合学習は、先進的な取り組みが直面せざるをえないさまざまな予期しない出来事や失敗や

があったにもかかわらず、あるいはあったからこそかもしれないが、総合学習という教授学習形態が持つ可能性を示すものであったように思える。

もちろん、私自身が教育現場に入り込みその実態を詳細に観察しているわけではないので、この教育実践がトータルで見た場合に成功であったとか失敗であったといったことを軽々に論じることはできず、またそのようなことをここで言いたいわけではない（報告を聴いたかぎりでは、生徒の学習態度の形成や学校への適応といった点において大きな成果があったように思える）。むしろ、この第一報告書では実践の成果についての会合での報告のなかに、総合学習という教授学習形態が持つ可能性がさまざまに現れていること自体を評価したいと思ひ、そのためのラフなスケッチを「覚え書き」として書きとどめることにした。

【開かれた物語としての総合学習】

総合学習の性格をどのように定義するかはさまざまにありうるだろうが、この教授学習形態は結末がオープンエンドであるだけでなく、筋が多様にありうる開かれた物語を目指していると言えることができる。

従来の授業では、教師によってあらかじめ一方的に生徒が目指すべきそして到達すべき目的が決められ、その目的を実現するためにたてられた授業計画に従って授業がなされ、その目的に到達できたかどうかで授業の成果が評価される。これが可能なのは、目的が学習指導要領という授業の外部からの要請によってあらかじめ決まっており、そして、その目的である学習成果が客観的に計ることのできる能力の形成にあるからだ。しかし、総合学習にはたしかに方向や見通しはあるが行き着くべき決まった到達点という意味での目的はない。また、総合学習とはここまで来ればこれで終わりといった終局の目的地をもたないだけでなく、どこまでも行くことができ、またその道筋も多様にある、教師にとっても生徒にとっても開かれた物語なのである。

この結末のオープン性と多様な筋の可能性をもつ総合学習は、あらかじめ立てた計画通りに授業が進まないことに耐えることを教師に求める。生徒がどのように学習を進めていくのかについて教師はもちろんそれなりに見通しを持ってはいるが、そしてそれは必要なことであるが、総合学習では教師の予想を超えた出来事が必ず出現する。それは授業計画を墨守しようとする教師にとっては危機だが、生徒にとってもまた総合学習を創造的に構築しようとする教師にとってもチャンスである。その出来事の出現は生徒の問題関心が教師のそれを乗り越える瞬間であったり、あるいはまた反対に生徒の反応が鈍く教師の予想を裏切る瞬間で

ある。その出来事の出現は教師の生徒観や学習観を揺さぶる。しかし、この揺さぶりは教師が新たな生徒観や学習観を生み出すチャンスでもある。

今回の教師集団からの報告では、これは二つの事柄で表現されていた。一つ目は、「平和分野」での学習が深まることによって、最初に予定していたよりも多くの時間をとったことである。このようなことは普通の授業では考えられないことである。予定の授業時間数より多くの時間がかかることは、その授業の失敗を意味するのだが、総合学習の場合は必ずしもそうではない。学習における予想もしなかった偶然が引き起こす出来事は、ときによっては学習の陳腐な反復を壊してしまい、それまで教師が予見できなかった課題を生徒自身が発見するチャンスである。そのようなときには、教師は臨機応変に対処し、その生徒のなかから生まれた力を育てるための工夫をすることも大切である。総合学習はその特性からして授業計画を緩やかにせざるをえないのである。

二つ目は「人権分野②」のジェンダーの総合学習においてである。このとき、女性という性が自然によって導かれたものではなく、社会的な制度や文化によって作られたものであることをテーマにし、「女らしさ」といったことを捉え直す機会を作ろうとしたが、生徒の側にはそのような結論へと定着することなく、オープンエンドのまま終わってしまったことが授業計画の不十分さとして報告された。しかし、「女らしさ」とは自己像に直にかかわる問題であり、そのときたんなる知識や情報としてよりも、その問題を問題として主体的に受け取ることのほうが重要なことのように思える。「女らしさ」は作られたものだという知識は、それ自体では意味をもたない。その意味で、このようなテーマがオープンエンドになること自体は否定的に考える必要はないのではないだろうか。

また「性が社会的に作られている」という理解は、A女子校という女性だけの学校を選択してきた生徒にとって、この学校を選択した積極的な意味を自覚するチャンスである。それは同時に、教師集団にとってもA女子校の教育を捉え直すチャンスー危機でもある。なぜなら、この理解からさらにジェンダーの学習が深まれば、明治期の男尊女卑のなかで女性の学習機会の場を作り発展させてきたA女子校が、なぜ今もなお女性のみからなる学校として存続する意義がどこにあるのかが生徒の側から問われるはずである。そのときA女子校の教師集団は、自らの授業がもつ創造的ー破壊的側面に曝されるはずである。そのことは教師集団に新たな自覚をせまる可能性をもっている。ここでオープンエンドとされた問題は、将来において問い直される必要があるかもしれない。

【隠された統合のテーマとしての自己と他者の理解】

私は、今年度の総合学習に、所期の計画を超えていく無意識の集団的思考の導きによってもたらされる発展という総合学習の特性をみることができる。一見すると、「人権分野②」と「女性分野」との間の女性というテーマの共通性以外には、この四つの分野の間には明確なつながりが見られないかもしれない。しかし、必ずしも自覚されたものとは言えないが、見方を変えれば、この一年の取り組みには一貫したテーマが伏在していたことがわかる。それは学年の一番最初になされた「人権分野①」の自己理解・他者理解・相互理解である。

「人権分野①」では、自己理解・他者理解・相互理解は生徒相互の15人分のインタビューや、自己にかかわるアンケート「出会い・発見—自分への旅をしよう」に答えることによつてなされた。この自己についてのアンケートは、「私は……です」という文章を20ほど完成させるものであるが、実際に書いてみるとわかるように、この文章を20も完成させるのはそれほど容易なことではない。自分の名前や年令や趣味や得意なことをあげても、せいぜい10も書ければよいところである。

しかし、これが自分がとらえた自分に限らず、他者とのかかわりからみた自分、さらに現在の自分だけではなく、過去の自分の姿、将来のこうありたい自分のイメージというように考えていくと、この「私は……です」の私を主語とする文章は無限に作り出すことができる。しかも結末がいまだ確定していない「自分という物語」の在り様に気づくことができるものであった。そのような自己を反省的に捉え直す新たな視点を、二番日以降の総合学習の各分野が与えることになる。

二番目の「平和分野」の「A女子校と原爆」は、A女子校の生徒が原爆によってどこで爆し、どのような状況で命を失うことになったのかを生徒に調べさせている。その学習の一環としてA女子校出身者の先輩の被爆体験を聞くことによって、意図されたことではなかっただろうが、この女学校に入学したばかりの生徒達に「われわれ」という意識を高めることになった。実際に先輩に会うこと、またその先輩たちから未曾有の体験を後輩として聴くこと、しかも、そのとき先輩たちはそれぞれの個人の体験ではなくA女子校の生徒としての体験を語る。これらのことは、改めて自分たちが入学した学校の伝統を実感するとともに、他の学校ではなくこのA女子校を選び集まった他の生徒たちとの共通の運命を実感させることになる〔第二報告書では2003年の実践を考察している〕。

このようにして「人権分野①」でなされた自己理解・他者理解・相互理解は、ほかの中学校ではないA女子校の「われわれ」という集団理解のなかで、深められることになる。さ

らにまた、四番目の「女性分野」において、「私にとって気になるあの女性（ひと）インタビュー」という方法で自分の将来の大人像を描かせたとき、被爆によって大人になることなく命を失った無念の先輩たちの人生について想像することのできた生徒もいただろう。

三番目の「人権分野②」の「女らしさって何だろう」という問いは、二重に自己理解を深めるものとなっただろう。まず男性と対照されることにより「女性としての私」への反省を深めることになっただろう。さらに「この女性としての私」が無自覚に単に「育った」「大きくなった」ではなく、自分がそうありたいと望んだわけでもないのに、制度によって形作られたことが明らかになる。このようにして、ここでもまた「作られた私」という自己理解にあたらしい視点が付け加わったことになる。

四番目の「女性分野」は、「私にとって気になるあの女性（ひと）インタビュー」ということで、将来の自己像と結びつく形でインタビューの経験をした。三番目の総合学習のテーマと深い繋がりがああり、女性として生きることの可能性と困難性を目の前の大人モデルの生の声を通して理解することができる。さらにここでは、最初分野「人権分野①」の自己理解のなかでなされた「希望」のテーマとかかわっている。「未来の私」の発見とつながっている。

【総合学習の構築もまた総合学習的になされる】

重要なことは、総合学習という学習の在り方が開かれた物語を基本にしていることから、それぞれの分野で完結してしまわず、それぞれの分野間に予測もできなかった新しい繋がりができてしまうということである。なかば無意識にこの繋がりはできてきたのだろうが、まったく偶然にこのようになったわけでもないように思われる。教師集団の相互の交通による思考形成が生み出したと考えることもできるだろう。

総合学習は何かをあらかじめ定義することができると考えるのは、総合学習の思考法からはずれている。そのような既成の形を求めず、A女子校における総合学習の個々の実践が「総合学習」というものを象り、その性格を作り出していると考えべきだろう。総合学習のなかで、生徒が目的地の決まっていないそれぞれの分野で試行的に旅を続けているのと同様、教師集団も生徒の学習のプロセスに付き添い自らの総合学習を描き出していくしかない。それはちょうど生徒にとって新しい課題とあたらしい自分の発見のプロセスであるのと同様、教師にとっても新しい課題とあたらしい自分の発見ではないだろうか。総合学習が、オープンエンドであるだけでなく、筋が多様にありうる開かれた物語を目指しているとはこのよう

な意味ではないだろうか[総合学習がこのようなものであれば、それに応じた評価の仕方も工夫する必要があるだろう]。いよいよ来年度は差別がテーマとなる総合学習となる。このような総合学習の特性を生かしたデザインが期待される。

以上、大庭宣尊氏に促されて、最終報告書作成のために会合での報告をもとに覚え書きを書いてみました。思わぬ事実誤認があるかもしれませんが、「総合学習一年目の取り組み」という物語を読んだ読者としての感想です。御批評ねがえれば幸いです。

第二報告書（2003年9月13日）

被爆体験の語りを聴く授業に参加して（メモ） —— 歴史的証言を聴くとはどのようなことか ——

2003年5月30日、平和教育をテーマとする総合学習の一環としての被爆体験者の語りを聴く授業『証言を聴こう』に参加させてもらった。この授業にいたるまでのプロセスを知らないために思わぬ誤解があるかもしれないが、そのとき感じたことについて報告したい。そして、通常の授業と語りを聴く授業との違い、また知識や情報を伝達することと体験を届けることとの違いについて考える糸口にしてみたい。

なぜあらためてこのような文章を書くのかといえば、この語りを聴く授業に出席している生徒たちが、被爆体験者の語りの始まりとともに一斉に下を向いてノートを取り始めたことに、とても大きな違和感を感じたことによる。広い教室のなかで、ノートを取るためにうつむいて顔が見えない生徒たちに向かって、A女子校の先輩である語り手だけが正面を向いて語る姿は、見慣れた授業風景とはいえ不自然で、さらに学生たちが私語もなく真面目にノートをとっていたこともかえって異様な感じを抱かした（生徒に配布された授業資料では「聴きながら、右ページにメモをとりましょう。さらに聴き終わったら、感想も入れておきましょう。翌31日（土）担任提出です。」と書かれている）。そこであらためて「歴史の証言」を聴く授業とはどのようなことだろうかと考えてみた。

「講義」ではなく「講演」でもない、「歴史の証言としての語り」を聴くという授業の目的はどのようなところにあるのだろうか。そのためにはまず語りを聴く授業を講義形式の授業と比較することがよいだろう。

講義形式の授業は近年評判がよいとはいえない。しかし、一般化された知識を体系的に効率よく伝達する方法としては、この形式の授業はきわめて優れたものである。このような授業では教育目標が明確に分節化されており、また授業において伝達すべき知識は選択され教科書としてパッケージ化されている。そのため知識を教えるためには、必ずしも教師の経験が必要とはいえない。教師はたとえその出来事が起こった現場に居合わせることがなくても、その出来事について語ることができる。また経験をしていないことは弱点でさえなく、現場に居合わせた者も知りえなかったより広範囲の諸事実を、さまざまな証言や資料を比較検討しながら再構成し、その出来事の全体について語ることができる。今回の場合でも、原爆がもたらした被害などについては、被爆体験者よりも長年にわたって平和教育を実践してきた教師の方が、より体系的に正確な知識を生徒にあたえることができるだろう。

もちろん授業内容を教えるうえで教師の経験の有無は関係ないにしても、それでも教師の教える知識についての理解の深さが授業の質を規定しており、知識を深く身体化した教師のパーソナルな力は声の調子や身振りとして表現され、授業を活気づけ知識を生きたものとして生徒に伝えることになるのは間違いない。たとえば、「フランス革命」を教えるにさいして、教師のフランス革命についての理解の深さが、教科書の平板な記述を立体化させ奥行きをもったものにするだろう。ときには歴史的な逸話をタイミング良く挿入し、教科書の知識を生徒により身近なものに変更したりすることができる。しかし、そのとき授業において伝達しようとする内容は、どこまでも一般的であり客観的な知識である。そして聴き手において大切なことも、その講義の内容を一般的で客観的な知識として理解することである。だから講義内容の理解に向けて、聴き手は熱心にノートを取り教えられた知識を整理し理解へといたろうとする。これらのことは教師の日々経験しているところであろう。

このように講義形式の授業と比較してみると「語り」の特異な性格が見えてくる。まず通常の授業では伝達すべき内容が教師によってあらかじめ決められているのにたいして、語りの場合では、語り手によって語られる内容が最初から確定されてはいない。もちろん語り手はテーマをもっており、その意味で語る内容の大枠は決めてきてもいる。今回の場合も語り手はメモをあらかじめ書いてきており、話の大きな筋をあらかじめ決めてきている。しかし、語りは講演や研究発表のように完成した原稿を読みあげることではない。自分の体験したことを語るために原稿を読みあげるのは、体験を整序されたなめらかな物語に回収してしまうことであり、言い淀みや沈黙といった語りの声をとどめることになる。

講義形式の授業もその意味では原稿をもって授業する教師はおらず、生徒の表情などから

関心や理解度を測りながら語る内容を変えていくと反論されるかもしれない。それでも両者に本質的な違いがある。語り手が語る内容をあらかじめ確定できないのは、授業のように生徒の学習状況によって内容を変えるということからではなく、体験を語るということ自体の性格に由来している。教師の伝える内容が一般的で客観的であるのにたいして、体験の語り手が語る内容が特殊的で主観的であると一応いうことができる。しかし、語りの内容の不確かさを強調することで授業との差異を理解するだけでは不十分であり、この「特殊的」で「主観的」であることの積極的な意味をとらえる必要がある。

「特殊的」で「主観的」な語りは、誰の語りでもなく無人称で語られる「一般的」で「客観的」な歴史を、この「私」という固有の個人の歴史的体験へと取り戻すことである。これは数字で表された無名の死を、名前をもったかけがえのない人間一人一人の死に変えることとつながる。被爆体験の話の内容は、語り手の体験として語り手にとって距離を取ることの困難なのっぴきならないものであり、それを思いだしたり口にだしたりすることさえもが苦痛をとまなうものである。圧倒的な体験は言葉にすることができない。語り手は体験を言葉として確定することができずに揺らいでおり、聴き手がどのように自分の話を受けとめて聴いてくれるのかということが、語り手の言葉として紡ぎ出す内容の深さを規定していく。つまり、体験の語りは聴き手と応答しながらこの「私」の体験として内容を象っていかざるをえないのである。その意味でいえば、歴史の証言としての語りとは、教師が一般的で客観的な知識を教える授業とは目指すものが異なるものである。

このように考えると、今回の聴き手が語りをノートに取る行為は、積極的な聴き手の身振りに見えるかもしれないが、結局のところ語り手と向かい合うことができず、語り手からとどけられたかもしれなかった言葉を、聴き手は十分に受け取ることができなかったように見える。ノートを取る行為は、被爆体験を具体的な語り手から切り離して一般的な言葉によって情報として定着する行為であって、「歴史の証言」としての語り手の語ろうとする力を弱めることになったように思われる。それでも、語り手によって、その場を生き体験した人でなければ語ることのできない言葉がいくつか聴き手に差しだされていた。私には原爆の体験を直接伺うことのできる得難い体験となった（私はノートを取っていない）。原爆の悲惨な状況が話されたところはいうまでもないが、語り手が淡々と話された「避難の途中で水道管が割れ水が出ていたこと」「大切にしていた家のピアノが焼けてしまったこと」「焼けた家の冷蔵庫のなかになぜか豆腐が残っていたこと」などの一見するととりとめのめないような話は、平均化された教科書的な知識とは異なり、異常な事態に直面した女学生が現実を必死に構築

し直そうとする極限の姿を示しており、深く心が動かされた。

しかし、語りの後での質問のときに、生徒の質問が戦争中の生活にかんする一般的な質問に終始してしまったのは、十分に語りの個別性を受け取ることができていなかったことを示している。繰り返すが、一般的で客観的な知識については教師の方が遥かに体系的に正しく伝えることができる。私たちは「歴史の証人」の語りにどのように耳を傾けるかということが問われているのだ。そしてこの問題はたんに今回のことだけではなく、平和教育をどのように実現するかという平和教育全体の構想とつながっている。あるいは総合学習全体の構想の仕方とつながっている。生徒がノートを取るのは知識や情報の教育に力点が置かれているからだろう。戦争についての知識や情報を正確に知っていることは大切だが、そのことだけでは平和を求める心を育てることはできないのではないか。

語り手が語るのは「生の情報」（配布された授業資料より）ではなく、言葉にすることのできない体験からの「訴え」と「願い」である。「筆舌にし難い」といった言い回しを示すように、圧倒的な体験は人から言葉を奪ってしまうが、そのなかで語りを始める者は自分が体験した事柄の重大性を伝えたいのであって、出来事の客観的な報告が目的ではない。その歴史の瞬間に立ち会った人が目の前に立っており、その人の口から語られる証言が私たちの生きた認識に変わるようにする工夫が必要である。歴史の証言者としてこの語り手の固有の体験に近づくための聴き方があるのではないだろうか。ノートを取ることなどせずに、床に座って聴くとかいったことだけでも、聴き手の聴き方が変わり、語り手の顔の表情や声の調子や身振りへの注目を高めることができるだろう。語り手の姿に触れることが聴き手を変え、変わった聴き手の姿が語り手の語りをさらに深めていく可能性があるように思う。

総合学習は従来の授業とは異なる経験や体験の可能性に開かれているので、これからも従来の授業形態とは異なる試みが必要である。もちろんそのことにコミットしている私自身の授業を見る目も、変更するように要請されている。授業に参加させていただき、それまで気づくことのなかった「語る」ことの意味を自覚させられたことに感謝したい。

追記：このメモの原型を大庭宣尊氏に送ったところ、大庭氏からこの歴史の証言という語りを聴くという問題は、人権教育における被差別者の体験の語りを聴くという授業にもかかわる問題だという重要な指摘をいただいた。

歴史の証言者が目の前で語る言葉と教科書の記述とはおなじではない。繰り返すが、歴史の証言者が語る言葉は「情報」ではない。「情報」という用語は、個人の存在を賭けた唯一

無比の「訴え」や「願い」の言葉も、広告や新聞記事と同様に同一平面の文字列にしてしまい、大切な差異を無視して一元化してしまう用語である。「語られる言葉」とは「情報」のような無記名化された言葉とは異なり、固有の名前をもった語り手の存在と切り離しては流通させることのできない、また流通させてはいけない言葉であり、「語られた言葉」を受け止める倫理と技法とを身につけることが、生徒にも教師にも求められているのだ。言葉に表しがたい体験の語りを聴くさいの聴き手の倫理をあらためて考えずにはおれない。この倫理への鋭敏さを育てることが人権教育の大切な課題となるだろう。私たちは、日々行っている耳を傾けるという日常的な行為を、より倫理的に自覚的に鍛え直していく必要がある。

（やのさとじ 京都大学大学院教育学研究科）