

高大連携による「ともに学びを創る授業」分析の試み ～総合人間科をフィールドに～

木下雅仁・金田裕子¹⁾

【抄録】 社会における学校の位置づけが変化する中、学校を新しい関係と価値が創造される場に転換していく試みが始まっている。特に総合人間科では、新しい教師生徒関係の創造、学びの意味の回復、保護者との連携が試みられている。本稿では高校2年生の総合人間科を観察した研究者と実践に携わった教師という二つの視点から、この実践においてどのような教師・生徒の関係が生まれ、どのような学びの契機が生み出されているのかを検討した。授業過程の分析と記述を通し、教師と協同して授業への洞察を深めるとともに、観察した授業過程の課題を明確にすることを試みた。

【キーワード】 総合人間科 新しい関係と価値が創造される場 学びの契機 学びの意味の回復

1 はじめに

社会の変化に伴い、主に文化的な価値や規範を次世代に伝える役割を果たしていた学校の意味づけは変更を迫られている。また、これまでの中等教育においては、大学を始めとする高等教育機関への進学に備えるための知識の伝達と生徒たちの進路を振り分ける機能が強かった。しかし、少子化や人々のライフ・スタイルの多様化に伴い、高等学校の役割も揺らぎ始めている。

こうした状況を踏まえた様々な教育改革の過程において、学校を新しい関係と価値が創造される場に転換していく試みが始まっている。特に、現行の学習指導要領が施行されて以来必修となった「総合的な学習の時間」においては、新しい「教師―生徒」関係の創造、学びの意味の回復、保護者との連携が試みられている。そうした先進的な実践において、教師と生徒の関係、学校と家庭の関係は、どのように築かれていくのだろうか。また、新しい大人と子ども（児童・生徒）との関係は、どのような学校像を示唆しているのだろうか。

筆者らは、こうした問題関心に基づいて、高等学校2年生の「総合的な学習の時間」（観察校においては『総合人間科』と称される）の授業を中心に、教師と生徒の多様な関係を観察し、分析を行う試みに取り組んでいる。教育学研究者による研究は、単に現状の把握と分析にとどまることなく、実際に調査対象として教室を開いた教師たちにとっては、日々の実践を省察し、次の実践を作り出していく一助となる可能性を秘めている。本稿においては、観察・分析の過程から研究者と教師とが授業記録の検討を行い、協同して授業への洞察を深めるととも

に、観察した授業過程の課題を明確にすることを課題としている²⁾。

2 観察のねらい

継続的に参観した高等学校2年生の総合人間科では、「国際理解と平和」という大きなテーマのもと、沖縄の歴史や文化、米軍基地との共存という今日的な社会問題などについて、事前調査と研究旅行（2004年度は11月に実施。3泊4日。）におけるフィールド・ワーク、事後考察と研究発表（研究成果の報告会）が計画されている。従来、生徒の生き方、つまりアイデンティティ形成あるいは解体の問題は、授業や学習の問題ではなく、進路指導あるいは生活指導の問題として扱われる傾向が強かった。しかし、総合人間科においては、沖縄に関する学習の過程そのものが生徒たちの「自分探し」の過程と重ねられることが意図されている。さらにこの学年における総合人間科では、この個々の「自分探し」の活動がグループ研究によってさらに豊かなものとなるように企図されている。総合人間科の授業は、沖縄という対象と関係を結ぶことと、その学習の過程で仲間と新しい関係を築くことと、自分を見つめ、探究するという三つの過程の実現を目指すものと特徴づけることができよう。

このように三つの過程を含みこんだ営みとして授業を捉えるならば、第一に注目される点は生徒たちの経験である。生徒たちの経験は、授業に関する感想や作成されたレジュメなどを参照することによってその一端を知ることができる。また、アンケート調査なども行われている。しかし、これら三つの過程は、沖縄に関する事実に触れ、他者と話し合い、研究発表として表現するという授業の中の活動の一瞬一瞬において不断に生起していると考えられる。そうした一瞬の中で生徒たちに「生き方を探る³⁾」契機が現れているとするならば、実際の授業場面における生徒たちの経験を詳細に捉え、その意味を探る必要がある。

1) 南山大学人文学部心理人間学科・専任講師

2) なお、この授業観察・研究は、教師・親と青年との世代間の関係変容に関する日・独・スウェーデンにおける国際比較研究の一環として行われている。

第二に、この授業においては教師たちの果たす役割は、従来の教科学習と異なるものとなる。「生き方を探る」というねらいは、明確な答えがあるものではなく、生徒一人ひとりに開かれている。教師たちの意図や計画は、生徒たち一人ひとりが「生き方を探る」という過程において、どのように機能しているのか。また具体的な活動場面において、教師たちは生徒の主体的な探究活動の過程をどのように触発したり援助したりしているのか。

以上のような関心から、総合人間科における生徒たちの参加の様子と、その参加を支える教師たちの役割に着目して、観察と記録を行った。

3 観察記録の使用方法および考察の視点

第一に、相互作用場面の記録に際しては、生徒たちは教師のメッセージをどのように受け取り、活動に参加しているのか、さらに、探究活動において生徒たちの間にどのような関係が見られるのかに注目する。

第二に、教師たちの発話において、総合人間科という授業のデザインが実践の場面ではどのような制約や困難を抱えたものとして語られているか、その対処としてどのような行為を行っているのかという点に着目する。

この二点から、教師たちが対立や制約として語っている様々な実践上の課題を実際の授業における生徒たちの経験と関連付け、教師と生徒の相互作用によって展開していく活動として総合人間科（プレ研究Ⅰ）の実践を再構成することを試みる。なお、生徒たちの経験をより直接的に捉えるものとして、今後生徒たちへのインタビューを計画中である。

第三に、この観察記録と考察は、授業者自身が生徒たちの様子をどのように捉え、どのように応答していたのかという点について、観察者が教師の省察を聞き取る際の媒体として使用される。観察記録は観察者の視点から構成されたものであり、実際に授業に携わった教師のストーリーを重ね合わせることで、授業を参加者たちの複数のストーリーが絡み合っただけで構成された場として捉えることができる。

4 観察記録および考察

これまで総合人間科の授業を参観し、生徒たちが担当するテーマをひとつの原稿にまとめていく過程を追ってきた。参観した授業は表1の通りであり、高校2年生の総合人間科の中では、プレ研究Ⅰの期間にあり、4月の

下旬と5月に集中的に行われた。以下では、この期間を活動内容と形態から①導入期(第1回、第2回)、②グループ作業期(第2回後半から第5回)、③プレ研究Ⅱへの移行期(第6回)、の三つに区分し、考察を行う。観察ノートは時系列に記述されているが、教師の発話の部分は観察者による再構成がなされている。

(1)導入期：教師の示す総合人間科のねらいと生徒たちの持つ沖縄のイメージ

導入期では、総合人間科のねらいや、作業の日程、手順などを教師が生徒全体に対して提示する場面が多い。そこでまずは、教師の発話から、総合人間科を行っていくうえでの実践上の制約や困難を捉える。また、教師の発話が行われた際の教室の様子から、生徒たちにとっての沖縄のイメージを探る。導入期では教師が主要な話し手となり、生徒たちはもっぱら聞き手として参加している。そのため、導入期における生徒たちの経験を授業場面から探ることは難しい。しかし、聞き手としてのわずかな反応の差異から、生徒たちの多くが関心を寄せる点を知ることができる。

①総合人間科第1回(2004.4.16)

<教室の様子1-1>

一階の大きな教室に三つのクラスの生徒たちが互いに話をしながら集まってくる。みな総合人間科に関する資料を綴じる専用ファイルを持っている。こうしたファイルは新教科³⁾でも生徒たちに手渡されている。

教師Aが声をかけると、みな立ち上がり、静かになる。教師Aは少し前へ出て、生徒たちのざわつきが納まり、視線が集中するのを待ってから話を始めた。教師Aは、これから、教師Bから総合人間科の一年間の方向、教師Cから沖縄研究旅行のイメージについて話されることを伝えた。教師Aは最後に、沖縄研究旅行が「総合人間科の中の学びとつながっているよ」と述べた。さらに「遠足もつながっている。日々の清掃もつながっているよ。」と続け、総合人間科と日常生活や行事との連続性を強調した。多くの生徒たちは、顔を上げて静かに聴いている。

話し手を交代した教師Bは、去年までの総合人間科と異なる点を中心に説明を行った。「できればメモとってもらいたい」という教師Bの言葉に、生徒たちはすばやく筆記用具を取り出す。多くの生徒たちは先生たちの指示に応答的である。

<教師の発話1>

教師Bは、最初に今年の総合人間科のテーマと沖縄研究とのかかわりを説明した。大きなテーマは「国際理解と平和」だが、むしろ重要なのはサブテーマ、「沖縄から見つめなおす自分、世界、そして平和へ」である。沖縄研究旅行をクライマックスとする今年の総合人間科では、プレ研究で沖縄の研究を行うことに

3) 観察校においては、中高一貫6年間にわたって総合人間科の授業が展開されているが、中学1年生で「生き方を探るⅠ」をテーマに学習し、高校3年生で再度「生き方を探るⅡ」として学習を深める。つまり、この学校における究極的な到達目標は「生き方を探る」に収斂されると言えよう。

4) 観察校において高校1・2年生を対象に実施されている特色ある授業の一つ。複数教科による融合的取り組み。

	学校行事	一般教科他	総合人間科
4月	6日 入学式 7日 第1回訪問 8日 新入生歓迎会	16日 古典 新教科（合同）	16日 総合人間科(1) オリエンテーション 22日 総合人間科(2) グループとテーマ決め
5月		20日 英語Ⅱ 27日 日本史（選択） 英語Ⅱ （教育実習生による）	13日 総合人間科(3) レジュメ作り 20日 総合人間科(4) レジュメ作りと清書 27日 総合人間科(5) レジュメ作り仕上げ
6月	10日 進路説明会 24日 一日総合大学*	14日 新教科（韓国グループ） 17日 前期中間考査* （22日まで）	
7月	1日 LT（バレーボール）	15日 日本史（選択） 英語Ⅱ 16日 古典 新教科（韓国グループ）	1日 総合人間科(6) プレ研究Ⅰのレジュメ綴じ その他（成績表配布・座席替え・学祭関係） 8日 総合人間科(7) 個人テーマ決め 新グループ決め フィールドワーク先検討

表1：観察の日程（*印は参観していない行事）

なる。しかし、教師Bは「決して沖縄の地域研究をする年ではない」と強調した。「名大附の総合人間科は、あくまでも、生き方を探るといことで、みなさんが来年進路を決めて巣立って行くときに、どういうふうに自覚的に自分の生き方だとか進路を決定して行くかということの過程のひとつです。」教師Bは、沖縄について知るとい段階にとどまるのではなく、その作業を通し、「自分を捉えなおし、世界のことも見つめなおしてほしい」と訴えた。

しかし、総合人間科において「生き方を探る」過程の実現には、様々な制約がある。第一に、「テーマの大きさ」である。教師Bは沖縄研究というテーマが大きすぎるため、毎年「型にはまった研究から出られない学年が多い」と指摘し、「今年の高2は一步突っ込んで、視野が一步広がってると思われるような、切り口、視点を出してほしい」と期待を述べた。

第二に、「時間」である。教師Bは、配られた表を示唆しながら「時間が全然ない」と強調した。様々な行事がある中で、6月3日のプレ研究Ⅰのレジュメ完成までに、「いかに自分の個人研究の礎となるものが見つかるかというのが、ポイントだ」と述べた。6月には、総合人間科は開かれず、進路説明会や一日総合大

学⁵⁾が開催される。教師Bは、これらの機会もまた一人ひとりが「生き方」を考える機会であり、別なレベルにおいて総合人間科ともかかわらせながら、「バランスとりながら、自分のやっていることと、自分の目指していること、自分の達成したい生き方を考えて、夏を迎えてほしい」と述べた。時間割上の設定としては探究のつながりが切断される状況の中で、一人ひとりが自ら様々なつながりを見つけていくことが期待されている。

第三に、「資料」である。これは時間の制約とも大きく関わる点だ。総合人間科の開かれる木曜の午後は「どの学年も図書館とかパソコンの取り合いで、なかなか充分使えない」。そのために、「今日からでも」図書館や自宅での情報検索、新聞記事の収集など、関心があるところを自主的に進める必要があると述べた。時間と資料の制約については、作業を総合人間科が設定された場面に限らず、生徒たちの自主的な取り組みに期待することとなる。

これら三つの大きな制約の中で、生徒たちが「生き方を探る」という深い経験を準備するために、どのような工夫がなされているのか。教師たちの授業構想には、様々な「出会い」の機会を提供することとして表れている。教師Bは「いろんな人との出会い、いろんな場所やモノとの出会い、本を読んだり、情報との出会いを通じて、探って行くことを期待したい」と述べている。

まず、この一年の中で大きな出会いとなると予想さ

5) 観察校において毎年高校2年生を対象に実施されている行事。様々な学問領域から大学教員などを招き、生徒たちが関心のある領域のレクチャーを聴きに行く。進路学習を兼ねた取り組み。

れているのが、沖縄研究旅行である。研究旅行では沖縄の人々と出会い、話を聞き、また実際に様々な戦争の爪痕を目にすることとなる。生徒たちにとって沖縄研究旅行は、フィールドワーカーが初めて異質な世界に踏み込んだときのように、発見と衝撃の多い経験となるだろう。

しかし、課題は直接的に沖縄の現実と出会うことが難しい研究旅行までの長い期間である。そこで次に準備されているのが、プレ研究Ⅱの「ハイライト」、『GAMA 月桃の花』(1996)の映画鑑賞である。生徒たちはこの映画鑑賞を経て11月の研究旅行を迎えることとなる。映画について教師Bは、この映画を「ひとつのターニングポイント」として、「沖縄(研究旅行で)で何ができるかというのを吟味しながら、型にはまらない、もう少しスケールの大きい研究、期待しているし、応援します」と述べた。

さらにこの出会いは、新たな人との出会いだけではなく、日常的に顔を合わせるクラスの友人たちとの新たな出会いをも意味している。この出会いを活発化するために、二つのグループ作業が組まれている。一つ目は「プレ研究Ⅰ」であり、二つ目が「プレ研究Ⅱ」である。この二つのプレ研究は、メンバーと目的を変えて行われる。教師Bは、「グループで、みんなのもてる力をうまく重ね合わせたり、足したり引いたり、割ったりかけたりして、グループで、何か今までできなかった勉強の仕方を引き出してみようという一年にしたい」と述べ、「去年とは違って、グループ学習での学びあいが重要。どういうカラーが出てくるかは、皆さん一人ひとりがどういう活躍をするかによる」と、グループ活動が一人の学びよりも豊かな経験を生み出すことと、今年の生徒たちに対する期待を語った。

一方でこのグループ活動の組織には、効率的に一人ひとりの学びを深める目的もある。プレ研究Ⅰでは、各クラス6つのグループに分かれて提示されたテーマに応じたレジュメを作る。そして「皆さんが集めてくれた資料、発見してくれた情報を一人ひとりが簡易製本した情報で持ってもらって、それをベースにして、沖縄での研究に向けたプレ研究Ⅱに進んでもらう」ことになる。

<教室の様子1-2>

最後に教師Cから、研究旅行の概要説明があった。教師Cがスライドを用いながら「研究旅行に行く前に、まず位置関係を把握したい。那覇、どこにあるかわかりますか?」と生徒たちに話しかけると、生徒たちの体が動き出した。多くの生徒が笑顔で画面を見上げ、地図を見ながら友達と指をさしあう姿が見られる。「見つかった人?」という言葉に手をあげる人や、「沖縄市はあるけど」という眩きが聞こえてくる。教師Cは

生徒たちを見回しながら「(沖縄市は)県庁所在地ではありません、那覇市は?」と応答したり、「あった、あった、あった!ちっちゃいねえ」という言葉に「ちっちゃいです」と答えたりしている。

那覇市を出発点とした4日間のコース説明の中でも、宿泊先の「リゾートホテル」が紹介されたときにはあちこちからどよめきや「すげー」という声が上がリ、教室は生徒たちの笑顔と期待の声で満たされた。教師Aは生徒たちの高揚した雰囲気をつかみ、「今から言っておきます。沖縄の学びは、つらいです。だからこそ、本番の時には、お楽しみを入れながら、気持ちを切り替えながら、あのビーチで、遊びたいでしょ。集中するときと、切り替えられるようにメニューを組んで行くつもりです」と述べた。

②総合人間科第2回(2004.4.22)

第2回の前半はクラス内で名簿順に6つのグループに分け、テーマを決め作業が行われた。後半は、グループごとに教室を分けて作業が始められた。テーマ別に教室が別れた時間には、観察者は、沖縄戦の二グループを中心に観察した。

<教室の様子2-1>

教師Bは教室に入ると生徒たちに便宜的にグループを分けることをつげ、名簿順にグループを読み上げていった。こうした方法に抵抗や反対を示す生徒たちは見当たらない。グループの発表が終わると、生徒たちは歓声を上げたり互いに「おれ何番?」とグループを確認したりしながら席を移動し、グループごとに集まった。グループで活動することに慣れていているようにも見える。

教師Bは6つのテーマを紹介し、「どのテーマでも面白いと思うので」と付け加えた。生徒たちはグループごとにどのテーマにするかを相談し始める。「これやりたい人」と順に多数決をとっていくグループ、じゃんけんをするグループ、「簡単なのにしようよ」と交渉する生徒もいる。決め方は様々だが、強いこだわりを示す生徒やグループはない。逆に極端に意欲を示さない生徒も見当たらない。

教師Bは数分後、「はいじゃ、ちょっと座ってください。」と生徒たちに声をかけ、各グループの希望を聞き始めた。教師Bは「心配しなくても、どれをやってもすごい勉強なるよう、ちゃんとフォローします」と言い添えた。しかし、沖縄の歴史を選ぶグループはなく、一方で沖縄戦と基地問題は複数のグループが手を上げた。最後はじゃんけんにより、沖縄の歴史を担当するグループが決まった。

<教師の発話2>

観察者は沖縄戦1・2のグループについて、教室を

移動した。教師Aはプリントを配り、教室を間違えた生徒たちが来るのを待ちながら、説明を始めた。ポイントは、二種類のグループ作業の意味づけである。教師Aは、少しゆっくりと強調して、「こういう風に考えて、沖縄本番のときは、各自が追及したいテーマについて取り組みますので、追求したいテーマの共通した班を作ります。ただし、好きな者同士ではない。プレ研究Ⅰは、好きな者同士でもなければ、好きな研究同士でもない。」と話し始めた。

今回のプレ研究Ⅰは「請負研究」と位置づけられている。プレ研究Ⅱが「同じテーマあるいは似たようなテーマ、同じ系統のテーマ」で集まる「いろんな会社のプロジェクトチームみたいなもの」であるのに比べ、プレ研究Ⅰで担当することになるのは「自分が気に入ったテーマじゃない」し「考えていないテーマ」であると表現された。個々の絞られたテーマの探究に進むためのベースとして、「まずは基本となる色んな要素をお互いに手分けして調べ」る作業である。教師Aは、「急に、やれと」提供されたテーマを生徒たちが「限られた時間の中で、効率的に」調べられるように、時間軸と空間軸という沖縄戦を捉える二つの枠組みを提示した。沖縄戦Ⅰは時間を軸に、つまり沖縄戦に至る時間的な展開を追う。沖縄戦Ⅱは空間を軸に、つまり馬乗り作戦や捨石作戦など、沖縄戦理解に通じるキーワードを中心に、実態を探る。二つを合体させると、沖縄戦が「立体的に見える」仕組みである。さらに他のグループのテーマと統合すると、「沖縄の昔も今も、時間的にも空間的にも、まとまって見えてくる」ことになる。プレ研究Ⅱで「分からないことがあれば、プレ研究Ⅰで友達がやったのを頂けばいい」。

「時間のなさ」はここでも強調されている。教師Aは日程表のプリントを見ながら、実際に総合人間科の時間を使って作業できる機会が非常に少ないことを確認し「効率よく調べ、本を借り、この時間にみんなで持ち寄れば、スパンとできる。お持ち寄りパーティみたいなもんだよ」と表現した。あくまでも「例」としてプリントに挙げられたキーワードを二人くらいずつ分担する方法を提示した。

＜観察者による考察＞

この導入の時期において、教師たちは総合人間科を一人ひとりが「生き方を探る」過程として進めていくという授業の意味づけを生徒たちに繰り返し、はっきりと示している。また教師たちは研究旅行の積み重ねもあり、第一回目におけるそれぞれの教師たちの発話からは、沖縄に関する知識が多岐にわたっていること、

沖縄という場のおかれた立場の複雑さを洞察することの意味を多角的に捉えていることが伺える。

しかし、こうした教師たちの見識と強いメッセージは、生徒たちの学びにどのように生かされていくのだろうか。「生き方を探る」というねらいは、生徒たち自身がそれぞれの経験を作り上げる過程に目を向けたものであり、教師たちの示した問いが生徒たち一人ひとりに捉えなおされる必要がある。以下では、この導入期において教師たちが語った授業デザインの特徴と、その中に生徒たちの経験に関する捉えがどのように組み込まれていたかという二点から観察記録を考察する。

第一に、教師たちはこの「生き方を探る」過程を実際の授業で実現していくために、どのようなデザインを行っていたのか。二つの＜教師の発話1＞に表れていたように、「生き方を探る」というねらいの実現には、様々な制約が予想されている。第一に活動を開始する際の困難としてテーマの大きさがあげられていた。「テーマが大きい」ということは、生徒たちにとって沖縄という対象が抽象的で、生徒たちの中から疑問が生まれてくるような「入りやすさ」「切実さ」に乏しいということだ⁶⁾。沖縄という地理的な距離、そして第二次世界大戦という時間的な距離が、生徒たちにとって自ら疑問をつむぎだすことを難しくしている。

教師たちは、授業を始める段階で、そうした生徒たちの置かれる状況をあらかじめ了解していたとも言える。例えば＜教師の発話1＞においては、生徒たちが総合人間科にばかり集中してられない事情に理解を示している。また、＜教師の発話2＞において、プレ研究Ⅰのテーマは、多くの生徒にとって「自分が気に入ったテーマ」や「自分が考えたテーマ」ではないものであると捉えられている。

＜教師の発話1＞に見たように、その時間的、空間的、心理的な距離を越えて沖縄と生徒たちを結ぶものとして、多様な「出会い」の機会が準備されていた。しかし、この「出会い」を準備する重要な要素であったグループ作業は、時間的な制約が強調される中、効率的な作業の遂行へと目的が移行している側面も見られる。グループに分かれた後での＜教師の発話2＞では、教師Aは生徒たちにあらかじめ用意した作業の枠組みをしっかりと提示していた。プレ研究Ⅰにおいては、個々の生徒たちが時間をかけて沖縄と出会い疑問や興味を持つことは断念され、「請負で気に食わないんだけど、みんなで協力して色んな問題点を解決する」という中で「社会性を養っていく」ことに重点が置かれている。後に「グループ作業期」において考察するように、このプレ研究Ⅰの位置づけのずれは、生徒たちにとっての作業の意味づけにも影響を与えていたのではないだろうか。

6) 里見実『学ぶことを学ぶ』太郎次郎社、2001年、p.40.

第二に、この導入期において、生徒たちにとっての沖縄は実際どのように現れていたのか。教師たちは、第一の点で述べたように、生徒たちにとって沖縄が遠い場所であり、特に問題関心を抱く対象ではないと捉えている。しかし、それぞれの生徒たちは、実際には「沖縄」について何らかのイメージをもち、興味を抱いていると考えられる。第一回目の教師たちによる説明の時間では、提スクリーンに大きく提示された沖縄の地図に生徒たちが様々な印象を口にする様子が見られた。また、宿泊先の「リゾートホテル」が紹介されたときに起こったよめきも、多くの生徒にとっての「沖縄」を垣間見る瞬間であった。日常とかけ離れた豪華さを持つリゾートホテルや美しい浜辺のスライドの中に、生徒たちにとって最も身近な沖縄のイメージが映し出されたのだろう。

このように、教師たちが示す歴史的・経済的・政治的な関係における沖縄の複雑な姿と、生徒たちの捉える沖縄には、ずれがあることが見て取れる。教師Aが過去の生徒たちのフィールドワークで「沖縄の文化でも良いか」と、様々な食事を試し「食文化の研究」としたことに言及し、「それって、どこが平和なの？」と問いかける場面も見られた。このように、沖縄に対する生徒たちの自然な捉えは否定されるか、切り離される傾向にある。しかし、二つのプレ研究において、また研究旅行を通して、一人ひとりの中で再構成されていく過程を準備するならば、そうした生徒たちの素朴な沖縄のイメージや興味関心から出発することは重要になってくるのではないだろうか。

(2)グループ作業期：生徒たちの参加と教師の役割

このグループ作業期においては、導入期と異なり、生徒たちが各グループのテーマについて調べたり話し合ったりする活動が中心となる。そこで、観察においては生徒たちがどのように協同で作業を展開させているのか、また教師がその過程でどのような役割を果たしているのかが注目点となった。

①総合人間科第2回後半

<グループでの話し合い場面>

生徒たちがプリントを見ながら相談に入ると、教師Aは「ネタになる」資料を各グループに配りながら紹介した。前年の生徒たちの作ったしおり、沖縄戦の記録写真集、平和記念資料館やひめゆりの塔の公式ガイドブックなどである。「はい、時間なくて申し訳ないんだけど、決めるもんだけ決めよう。本見るの後にしよう。」という指示とともに、本格的にグループでの作業が開始された。

沖縄戦Ⅱ、つまり空間的な軸での調査を行うグループでは、生徒Dが隣の生徒と「一人二個ぐらいあるで

しょ」と話しながら、「他にやりたいのあるひと」とリーダーシップをとり、他の生徒の希望をプリントに書き込んでいく。教師Aが回ってきたところで、生徒Dは「先生、ここにあげてあるやつ全部やったほうがいいの？」と尋ねた。教師Aは「うん、これだけじゃ足りない。」といてて去年のレジメの目次を見せながら「ガマはたくさんあるから一人でやったほうがいいよ。重たいもの、重たくないもの考えたほうがいい。」と各キーワードについて説明をしている。

もうひとつのグループ沖縄戦Ⅰは、時間軸で沖縄戦の展開を調べるグループである。早々に各生徒が担当するトピックを決め、一人ひとり黙々と去年のレジメと本を見ている。まわってきた教師Aは「だいたいの決めた？内容とか」と呼びかけると、メンバーの一人が先生に説明している。他の人は本を読んでいる。教師Aは「ひとりでやって、あとでまとめる？」と確認し、次のグループへと移動していった。

②総合人間科第3回(2004.5.13)レジメ作り

この日は教師Aが見つけた新しい参考資料の紹介をしてから、すぐにグループ活動に入る。教師Aは、この日のグループ作業について「班長さんを中心に、とりあえず30分くらいで(各自が調べてきたことに関する)お互いの報告おわって、残り10分くらいでこの後どうするかを具体的に決めていって、ここで作業できることはどどんやっっていって」と手順を指示した。前回の総合人間科から3週間がたち、「もうプリントアウトしたという人も聞いている」というように、グループによって作業の進行は様々である。レジメの提出期限まで、あと3週間ほどである。

<沖縄戦Ⅰのグループの様子>

ページ配分と担当について話し合う。班長の生徒Eが中心になって「どれを何ページにまとめるかってこと。こっちの二人(男子生徒)はまとめて一枚にして、そっち(男子生徒二人)は流れてるから、一続きでいいと思う。あとは3人(女子生徒)どうするかだよな。」と話を進める。生徒Fが「うちらは内容だよ」と確認を取り、男子生徒は地図と年表、女子生徒たちは「ほとんどばーっと文字を打つ感じ」と決まった。

5時間目が終わるころ、教師Aの「10分放課とって、ちょっと情報交換の時間を作ろう。あと20分弱、調べたい人調べに行つて。」という全体への言葉がけがある。生徒Eは「全部持っててもいいよ、これだけあればなんとかなると思うよ」と過去の研究収録と自分の調べたインターネットの資料を女生徒たちに手渡す。女生徒たちは大戦までのなぐれを調べることになっている。生徒Eたちは「じゃあ、もうちょっと資料集めてこようか。先生の言つた地図って、どこに

あります？」と立ち上がった。生徒Gと生徒Hは、資料を見ながら「まずさ、」と整理の仕方を話し始める。他の男子生徒たちは「地図どこからとる？」「地図帳」「白地図をコピーしてそこに書き入れようよ」と話し始める。参照したい地図を見つけた生徒Eが「じゃあ手書きでいこう」というと、「そこまで詳しくやらなくていいんでしょ？」「それをやらないと面白くないよ」というやり取りになる。教師Aは別の資料からもっと詳細な地図を紹介する。「細かすぎるんだけど」といって別の資料を探しにいく教師Aに、「細かすぎてよくわかんないよ」。教師Aは、「これ面白いんだけどさ」と日本軍と米軍の勢力図を紹介する。男子生徒二人は地図を覗き込んでいる。

<沖繩戦Ⅱのグループの様子>

生徒Dと生徒Gを中心に、まずはページのレイアウトについて構想を出し合う。生徒Dは生徒Iと「間違えそうだよね」と相談しながら、「とりあえず、左側のます一列は全部空ける」と提案する。男子生徒たちは、昨年のレジュメをめくりながら、レイアウト案を考えている様子だ。生徒Dは続けて「あとは、まずここに自分の担当したやつを書く。・・・のと、一番最初になんか、なんかさあ、グループ研究だとそういうのやるよね。」生徒Dは以前にやったグループ活動を思い出しているようである。生徒Gが「ああ、中3の時やった。」と応じる。「だから、一番最初にこのグループはどういうことをやるグループかっていうのを説明してから・・・、それに一枚使ってもいいよね。」

教師Aが来ると、ページ配分について相談を持ちかける。教師Aは「一人ひとり書いてもいいし、最初にまとめて書いてもいいし」とアドバイスする。しかし、その後もどのように項目を立てて7人で書くかを迷っていたこのグループは、隣のグループの生徒Eに<沖繩戦Ⅰ>の分担の仕方を聞きにいく。しかし時間軸と空間軸という視点の違いもあり、年表と地図と内容という分担は、あまり<沖繩戦Ⅱ>に適用できそうにない。各自が資料を調べる作業に入るようになった。教師Aは、ガマのつくりや沖繩戦に至る経緯など、尋ねられた話題に応じて資料を紹介、解説している。

<経過報告場面の様子>

沖繩戦Ⅰグループでは、3人の女生徒が順番に立ち上がって日中戦争から太平洋戦争までの経過について、調べた文章を読み上げた。教師Aはじっと聞いていた。女生徒たちが座ると、「真珠湾攻撃については知っているが、マレー島のほうは知らないよね。その点でしっかり調べてるね」とコメントした。次に男子生徒二人が立ち、太平洋戦争終結までの経過を追った年表を読み上げる。さらに男子生徒二人が「これまで

の発表を地図から見てみようと思う」と続けた。教師Aは聞きながら、「戦艦「大和」の最後⇒目的？」と板所した。男子生徒二人は「ここまでしか調べていないんですが、米軍の編成と日本軍の編成にはかなりの違いがある。これからのアメリカと日本の動きを地図を使って調べてみたい」と閉じる。

沖繩戦Ⅱのグループでは、生徒Dが「私たちのチームは、沖繩戦の真実について調べています。私はその中で、馬乗り作戦と集団自決について調べています。」と切り出し、調べた文章を自分の理解にしたがって話していく。教師Aは、発表を聞きながら「資料⇒どうまとめるか出展を明確に丸写しはできない 図・データは仕方ない・・・新しい」と板書している。

女生徒二人の後に生徒Jが立ち上がると、教師Aは「調べたこと全部発表しなくてもいいからね」と言う。発表の際に「日本軍について」本を開いて読み始めようとした生徒Kには、本を読んで聞かせるより「自分が調べてこんなこと分かったよ、とか、どういう情報が必要か、情報交換したい」と述べる。生徒Kは少しの間ノートをのぞきこみ、ひとこと「兵役年齢から外れた人も、全員動員された」と話した。教師Aは「現地動員ってことね。そういう具体的なデータをあげようね。」とコメントする。以降、3人の生徒たちがそれぞれ自分の言葉で短く話し、教師Aは一言ずつ、関係する話題を提供した。

すべてのグループが報告し終わったところで、教師Aは書く報告を聞きながら黒板に書いていた単語をさし、「沖繩戦Ⅰでキーワードになるのがこれ「戦艦大和」どこに何をしに行こうとしていたのか。」と問題提起した。その後続けて、「結論から行くと、沖繩の浅瀬に座礁させて、鉄の砦を作って、アメリカ軍を迎えようとしたんです」と結論を述べた。また「捨石作戦の背景にあるキーワードは松代大本営。」とポイントを示唆し、続けて「信州の松代だな。大本営は危機管理室。昔は広島にあった。大本営を作り、空襲が迫っていたので、皇居を作ろうとした。それができるまで沖繩で時間稼ぎをしたんだ。」と同時に解説も行った。さらにもう一つのキーワードとして「証言」をあげ、ひめゆり祈念館の資料などにたくさん出ていることを話した。

<観察者による考察1>

各授業時間の最初に、教師はその日の作業の手順を説明し、その後は生徒たちの活動にゆだねるという場面が多く見られた。生徒たちはこうした教師の指示を受け取り、すぐに動き出す。どのグループでも、作業の分担はすぐに始められ、レジュメの作成について過去の経験を思い出して見通しを立てようとする姿も見られた。そうした様子から、多くの生徒たちにとって

グループ作業や何かを調べる活動は特に珍しいことではなく、やるべきことのイメージがあってスムーズに取り掛かれるものであるように見受けられた。

しかし、グループ作業の進行は、これまでに類似の学習を積み重ねた経験をもつ生徒たちのリーダーシップに委ねられている面も見られた。沖縄戦のグループでも、作業の分担やレジユメの作成方法については、生徒Eや生徒Dが中心となってアイデアを出し、他のメンバーはその指示に従って個人作業を進めるというグループ内の明確な役割分担が見られた。こうした生徒たちの経験の差については、どのように捉えられているのだろうか。

また、グループ作業において教師のかかわりで特徴的であったのは、情報源としての役割である。例えば、教師Aは沖縄戦に関する多くの知識をもっており、生徒たちへのコメントや作業のアドバイスをする過程で、教師A自身が持っている沖縄戦に関する情報や解説をどんどん提供していた。キーワードを次々に出し、その内容の説明も同時に行う場面も見られた。また生徒が探したい事柄について尋ねると、関連する様々な資料を紹介するといった点では、教師Aは資料の窓口の役割も果たしていた。

③総合人間科第4回(2004.5.20) 教室でのレジユメ作り <教室の様子>

この日は教室でのレジユメ作りとなった。教師Bがこの日の予定を話し、「みんなどのくらいできた?」と問いかけると、もうできたというグループあり、他の生徒から「いつの間に!」という声が上がった。教師Bは「それぞれ進捗状況を教えてください」といい、その後、観察者から3月31日付けの沖縄の新聞を紹介した。

その後、グループごとに座席を移動してグループ作業が始まった。教室全体を見渡すと、各グループの状況が見て取れる。基地問題のグループは、近くに集合してはいるが、机をばらばらにしたまま、互いに戸惑った様子で座っている。グループ内で話題の焦点が絞れず、男子生徒たちは「何をしたらいいんだろう」といいながら、「アメリカ兵による犯罪」や「基地がなくなるとどうなるか」など案を出し合っている。班長の生徒Lは既に基地への賛成派と反対派の意見をまとめてきている様子だ。女生徒たちのほうは、その会話にはあまり加わらず、隣のグループの生徒に「どうなった?」と聞きにいたり「気分を変えたら何かいいことを思いつくかなと思って」と話している。このグループでは、基地のどのような問題を扱うのかを個々人で決めてレジユメを作成する方法をとっているようだ。

声をかけられた女生徒は、教室の真ん中で全員が机

をあわせて作業をしている沖縄戦Ⅱのグループである。机は班の形をとっているが、個々の生徒たちが自らの担当をまとめる作業を進めている。リーダーシップをとる生徒Dは「どう?」と尋ねる参観者に「やる項目が一人ひとり決まっていればばらばらにやっているからできそうだけど、進み方もばらばらだし、やりにくい」と話していた。この日の時間の終わりには、一人ひとりが自分の分担の題と「見どころ」を小さな紙に書いている姿が見られた。これを最初のページとし、それぞれのまとめを載せることになったようだ。

歴史のグループは、机を合わせることなくそれぞれが近い場所で作業をしている。しかし互いに頻繁に作業を覗きあったり、意見しあったりしている。生徒Kは「かなり進んだ、久々にやったな」とつぶやきながら、原稿用紙に向かっていたが、時々前に座っている生徒Mと「コンパクトにする」方法について話し合っている。生徒Kは「これだけ(ルーズリーフ二枚)をこれだけ(A4一枚)にまとめるのは大変だ。あとは国語の問題だな」とつぶやく。

教卓には沖縄の新聞をめくる男子生徒3人がいる。沖縄の暮らしを担当するグループの男子生徒たちである。女生徒たちはパソコン室に出かけているという。もう終わったのかと尋ねると、生徒Nは「オレがんばったからもういいんだ」といい、沖縄方言普及協会が発行している「方言新聞」を見せてくれた。生徒Oが「もう前にたくさんやったから」と付け加える。沖縄タイムスの感想を聞くと彼は「新聞って一面はどれもみんな同じでしょ?」と言う。彼らは一通り見るたあと、ブライダルハウスの広告にある「プロポーズの言葉集」を夢中で読んでいる。

教室の後ろで作業をしていた戦後の沖縄グループは、ホームページから入手した「悲惨な話」について話し合っている。生徒Iは「読んでみて」と他のメンバーに勧めている。観察者にも「これ、ひどいの」と見せてくれる。生徒たちはみなホームページからプリントアウトした文章を何種類も持っている。観察者が男子生徒に、「これはどんな人が書いたの?」と尋ねるが、彼は「わからない」と答える。そこに教師Bからメッセージの書かれた紙を受け取った生徒Pが「一人ひとりテーマがばらばらなのはおかしいって」とひとつのテーマにしようとして提案し始めた。「沖縄とアメリカの関係から見る平和」という題でそれぞれのテーマを結び付けようという生徒Pの説明を生徒Iはじっと見つめながら聞いていた。

④総合人間科第5回(2004.5.27) 教室でのレジユメ作り仕上げ

この日も教室でレジユメの完成に向けたグループ作業が行われる予定になっていた。15分ほど過ぎても教

師Bは教室にやってこなかった。生徒Dが教室の前へ出てきて「先生が来ないので時間もったいないから班に分かれてはじめてください」というと、他の生徒たちはグループごとに席の移動を始めた。そこへ教師Bがやってきて、「できたグループは見せてください。もう印刷に回しますので」といって様子を見てまわった。各テーマ担当の先生たちが担当グループの様子を見に来てアドバイスをする姿が見られる。

基地問題のグループは、それぞれがテーマを決めて調べてきていた。やってきた教師に「ばらばらに調べてきたんだけど、これをパンチすればいいの？」と尋ねると教師は「よろしくはないな。まあでも、ばらばらになるな」と答え、段組や順番、読みやすさ、手書きかどうかといったことをまずは統一するようにとアドバイスしていた。そこで生徒Lは「この前のもってきて、順番考えるから」とメンバーに声をかけ、女生徒たちも集まってきて彼の話に耳を傾ける。しかし各自で作ってきたものを統合するのはなかなか難しい。「まず動機をだーっと書くでしょ」という生徒Lに、生徒Iが「えー、もう最初に書いちゃった」と反対する。「じゃあどうする？」という生徒Lに、みな考え込む。それぞれのレジュメをもとに各自が感想を考えたということで、個人作業に移っていった。

作業をしている他のグループの多くは、レジュメの清書に入っている。もう完全に作業を終えているグループもある。この日は、まったく別のことをしてこの時間を過ごす生徒たちも多く見られた。

<観察者による考察2>

グループ作業における生徒たちの参加の特徴について、以下で考察する。第一に、生徒たちの経験の差異についてである。実際の作業を観察すると、教師の関わり方、グループの中のメンバーの違いによって、協同作業の様相は異なるものとなっていた。

グループ作業の過程で生徒たちが会おう困難は様々である。例えば、「基地問題」や「戦後の沖縄」グループでは、個々の生徒がそれぞれのテーマに関わる領域でどのようなことに興味を持つのかという点が重要に

なっていた。基地問題のグループでは教室でのレジュメ作りの段階になっても、一人ひとりがどのような「問題」を扱うのかという切り口を定められずに苦しむ様子も見られた。

一方で、中心的に観察した沖縄戦のグループでは、生徒たちはあらかじめ出されたキーワードと軸にしたがって作業を進めていた。作業はリーダーシップをとる生徒によってキーワードごとに個人に分担され、むしろ、どのようにそれらのキーワードを一まとめに配置するのかという点が話し合いのポイントとなっていた。そのため、「何をするか」あるいは「何をしたいのか」という興味関心や視点に関して模索することはほとんど見られなかった。「沖縄戦」のグループでは、時間的な制約を考慮して教師によって視点と枠組みが示され、もともと生徒たちが短時間で仕上げることのできる分担作業として組まれていたといえる。そうした教師による作業の意味づけの違いは、生徒たちの探究の過程にも差異をもたらしているといえよう。

また情報は用意された資料から比較的容易に手に入るため、多くのグループでは、個人あるいはグループ全体でどの程度まで詳細な情報をどのくらいの分量でまとめるのか、ということが課題となっていた。

第二に、作業の場面では、生徒たちが多様な情報源をなかなか活用できない様子も見取れた。例えば、インターネットの記事は、多くの生徒たちが大量に情報を仕入れる。しかし、これらは身近に取り入れられる情報でありながら、情報自体は既に加工され、パッケージ化されたものである。こうした情報を通して生きた沖縄に出会うことは難しく、生徒たちはしばしば資料の記述をそのまま引用するに留まっていた。逆に戦後の沖縄グループに見られたように、個の視点や感情があらわになった記述に出会うこともあるが、記述者の立場や背景をつかむことが難しく、興味を引かれながらも自らの課題の考察にうまく組み込んでいけない様子も見られた。

また、観察者が紹介した沖縄タイムスは、沖縄からの視点を満載した紙面であったが、生徒たちにとっては重要な情報源とはならなかったようである。新聞は日本中の人たちすべてにとって重要な情報を中立的に報じているものとみなされていた様子も見受けられた⁷⁾。

しかし、一連のグループ作業の中で、生徒たちが協同で学びあう関係が生起する場面を捉えることもできた。どのグループにおいても、レジュメを完成させる段階では、構成に関する相談や相互のテーマの関連付けなどの作業が必要となっていた。個人作業を基本にしてすすんできたものでも、最後にひとつのまとまったレジュメを作成する際には、お互いの作業結果を重ね合わせたり関連付けたりしようとする交渉や工夫が

7) 3月30日の沖縄タイムスは、一面を始め、歴史教科書の記述に関する記事に多くを割いていた。教科書に書かれた「日本史」を沖縄の人々がどのように捉えているのかということが、話題の扱いの大きさや、記事から伺える。また、記事だけでなく広告に注目すると、沖縄の水不足を象徴する「宅配飲料水」の広告や、沖縄独特の墓の広告が見られる。そうした点から、沖縄の自然と基地の関係や、沖縄の人々の生活をうかがい知ることができる。しかし、すでにグループごとにまとめる作業が仕上げに入っていたこともあり、こうした情報を取り入れたり、さらにそこから発展させて調べたり、といった活動につながる様子は見られなかった。

生まれていた点は興味深い。ひとつのレジユメを媒介として、グループのメンバーたちの発見や疑問、探究の過程が自然と交流される結果が生み出されていた。

(3) 移行期：プレ研究Ⅰの考察と今後について

7月に行われた総合人間科は、プレ研究Ⅱへの移行期として捉えられる。なお、この期間の活動に関する詳細な考察は、今後展開されるプレ研究Ⅱ以降の授業とあわせて、次稿への課題とする。

①総合人間科第6回(2004.7.01)レジユメを綴じる

6月中の木曜日は進路指導LT・一日総合大学・中間考査と続いたため、総合人間科は行われていなかった。7月1日は久しぶりに総合人間科の予定となっていたが、すでに6月中にプレ研究Ⅰのレジユメ提出が終了し、各グループのレジユメが印刷された状態であり、プレ研究Ⅰに一区切りがついていたとあってよい。この日は個人用の報告書を各自が綴じる作業をしながら、中間考査に関する成績表の返却と月初めの席替え、夏休み後にある学校際の準備のための話し合いが行われた。

②第7回(2004.7.08)プレ研究Ⅱの個人テーマとグループを決める

7月8日はプレ研究Ⅱに向けて、個人テーマの決定と沖縄研究旅行でフィールドワークを行うグループを決める作業が行われた。グループのメンバーを決定する過程には、機械的に名簿で分ける場合とは異なり、生徒たちの友達関係がより強く現れていた。また、個人テーマとフィールド先の話し合いでは、「沖縄のきれいな海について調べたい。平和と関係ないかもしれないけれど・・・」と語る生徒や「とにかく美ら海水族館に行きたいのよ」という生徒など、沖縄に対して生徒たちが抱いているイメージや関心が率直に表れ出ていた。プレ研究Ⅰで行ったテーマについて引き続き扱わないのかと尋ねると「そこまで思い入れなかった」と率直に答える生徒もいた。

こうした生徒たちの仲間関係、沖縄に対するイメージや関心が、どのような形になっていくのか、またそうした生徒たちの関心に教師たちがどのように応答していくのか、プレ研究Ⅱと研究旅行、その後のまとめの作業の中で、今後注目すべき点である。

③プレ研究Ⅰ全体を通しての考察

以下ではこれまでの観察記録と考察を踏まえ、プレ研究Ⅰ全体の課題と可能性について考察する。その中心は、教師たちの発話から抽出した「テーマの抽象性」「時間の制約」「資料の制約」という三つの課題を観察した授業における教師と生徒、生徒たち同士の相互作用と重ね合わせ、再構成することである。

ア. テーマの抽象性：教師たちに見える沖縄と生徒たちに見える沖縄の乖離

総合人間科において、一年間の活動の組み立て、プレ研究Ⅰにおけるテーマの設定といった授業のデザインの段階で、教師たちは沖縄についての豊富な知識と多様な捉え方を駆使していることが見受けられた。また導入期に強く示されていたように、そうした知識や視点は、沖縄という地理的・文化的・政治的な周縁の場でこそ顕著に現れる現代社会の複雑な課題への洞察と結びついたものであった。

一方、生徒たちが教師たちの示したテーマに従ってグループ作業に取り組む様子からは、彼/彼女たちが教師たちの語る沖縄を認識すべき知識として受け入れていることが伺える。しかし、導入期における生徒たちの様子や、プレ研究Ⅱへと移行する段階での会話を捉えると、生徒たちの見ている沖縄は、やはり自然の美しさや異質な文化への関心が高いようである。全く異なる沖縄のイメージが、生徒たちの中に共存しているとも考えられる。

導入期の考察において、沖縄との時間的、空間的な距離が、このように生徒たちにとって沖縄というフィールドを抽象的なものにしてしまうと述べた。しかし、最も大きな距離は、教師たちの捉える沖縄と生徒たちの捉える沖縄の差異にあるといえる。生徒たちに語りかける教師の発話の中からは、その乖離が教師たちにも十分に把握されていることが分かる。教師たちに見えている問いを生徒たち自身のものとするために、教師たちが授業デザインの中に準備したのが様々な「出会い」であった。

「生き方を探る」ことの実現に向けて最も重要なことは、プレ研究Ⅰ、プレ研究Ⅱ、フィールドワーク、まとめと発表というどの過程においても、この「出会い」によって生徒たちの学びの経験が豊かになることであろう。しかしプレ研究Ⅰの過程は、実際のフィールドワークや、映画鑑賞とフィールドワークに直結する作業が待っているプレ研究Ⅱと比べ、この「出会い」の機会が最も乏しいともいえる時期である。教師のデザインの中でも、プレ研究Ⅰはそれ以降の学習のための準備段階と位置づけられている。自らの視点を定めるのに苦勞する生徒も見受けられる一方で、淡々と決められた作業を遂行する生徒たちも多かった。まずは自分たち自身の中にある「沖縄」にしっかりと出会うために、生徒たちの見ている沖縄から出発することはできないであろうか。

ただ、注意すべき点は、課題を教師側から提示すること自体が否定されるべきではないという点である。プレ研究Ⅰのテーマ別研究報告書を参照すると、生徒たちのまとめたレジユメには自分なりの視

点や感想、個々のテーマ設定の動機、調べる上での困難、読者の思考を誘うような対話的な表現など、興味深い点が多く見受けられる。生徒たちは決められたテーマを調べる中で、確実に沖縄の現実に出会っている。そうした疑問や驚き、発見の声を救い上げ、意味づけたり、生徒たちの経験やイメージと結びつけたりしていくことで、プレ研究Ⅱに向けて、一人ひとりの興味関心の芽が育っていく可能性も感じられる。

イ. 時間の制約

「生き方を探る」ためには十分な時間と、経験の連続性が不可欠である。しかし、プレ研究Ⅰが実際に本格的な活動として行われたのがグループ作業期に分類された4回の授業時間であったことから、総合人間科の直面する時間的制約の厳しさは明らかである。総合人間科のねらいとして、自分自身の視点の再構成が語られる一方で、教師が生徒たちに語りかける言葉には「時間がない」ので「効率的に」作業するという表現多く聞かれた。プレ研究Ⅰの教師たちの意味づけに見られる揺れも、この時間的な制約と探究活動の充実をどのように両立するのかという葛藤から生じているといえよう。

このような葛藤は、生徒たちの経験も分裂的なものになっている。例えば、いくつかのグループはグループ活動の前半の段階で早々にレジュメを仕上げてしまっていた。総合人間科のような探究活動を中心にした授業過程では、生徒たちの取り組みや作業の進行具合が多様になることは当然である。しかし、多くの生徒たちにとって、プレ研究Ⅰの活動の中心は自らの探究の過程ではなく、活用できる資料集としてレジュメを完成させることに目標が置かれていたといえる。作業を早く終えた生徒たちの多くは、教師たちが訴える時間の制約を十分に理解し、その時間内でまとめられるだけの資料を収集し、その枠内で作業を完了させていたといえる。

しかし、探究は結論を見出して完了するものではなく、次の課題をもたらすものである。プレ研究Ⅰにおいて、最も生徒たちに経験してほしいことが何であり、その活動のために何を効率化し、何に時間を取るべきなのか、という観点からの再検討も必要ではないだろうか。

一方、経験の連続性を保つ契機は、いたるところで見ることができる。授業時間としての確保が難しいだけに、教師たちは小さな空き時間を話し合いの場として提供したり、個別に進捗具合を確認してアドバイスをするといった関わりを行っている。このことによって生徒たちの授業時間外での自主的な探究が支えられているといえよう。この点に関しては

外部の観察者によっては捉えにくい過程でもあり、実践者である教師の考察を待ちたいところである。

しかし、こうした見えない日々の実践を見えるものとして表現していくことで、一人ひとりの経験の連続性を強め、さらに生徒たちの間でその交流がより活発になる可能性も考えられる。総合人間科で用いられている道具には、その媒体となりうるものがあちらこちらに潜在している。例えば、総合人間科の始めに一人ひとりに配られたファイルは、細切れながらもその時々活動の中の発見や感情の動きを記していくことで、後に全体を一続きの経験として一人ひとりが再構成することができる。

また、協同で作るレジュメは、そうした一人ひとり異なる経験の会合場所でもある。このレジュメの機能を拡大し、日々付加したり変形したりできるものなどに形態を多様化することは可能ではないだろうか。完成品ではなく、探究の軌跡自体を教室の掲示として常に生徒たちの目に触れるところにおくことも、経験の連続性を助けるのではないか。生徒たちは、豊かなデザイン感覚と新しい表現方法を携えて、ユニークな掲示を作成してくれるかもしれない。既に、教室後方の黒板に書かれた「沖縄研究旅行まであと〇〇日！」という楽しげな色文字に、生徒たちの期待が水面下で持続していることが感じられるのである。

ウ. 資料の制約

探究活動を支える環境として、図書館やインターネットなど情報収集の窓口が豊富に準備されている必要がある。その点に関して、教師たちが憂慮するように、現在の設備は充分とは言えない状況にある。しかし、実際の生徒たちの様子からは、レジュメとしてまとめるには充分すぎるほどの量の文字資料を手に入れていることが伺えた。その情報源は家庭でも収集できるインターネットからのもの、教師たちが準備した資料館のガイドブック、そして幅広い知識を備えた教師である。

図書館が十分に使えないといったような設備の制約は、何を情報源とみなすかという範囲の狭さ、情報を得る方法やそれらを批判的に検討する視点が欠如しているという課題に読み替えることもできる。生徒たちが資料として集めたものを見ると、第三者によって再構成された二次資料が多いことに気づかされる。しかし、生徒たちの目に付く「沖縄」すべてを視野に収めると、旅行のパンフレットや飲食店の広告、食料品といったものから新聞記事まで、より雑多な情報が資料となりうるといえよう。これらの多様な資料の中で二次資料が位置づけなおされるならば、生徒たちにとって最も身近でありながら最

も遠い教科書の中の沖縄でさえも、ある視点と立場を有した興味深い記述として浮かび上がるのではないか。

またこうした探究の方法や視点に関する個々の生徒のイメージは、生徒たちがこれまでの学習でどのような経験を積んできたのかという点の差異によって、大きく異なっている。このように経験に差異があることは、グループ活動において異なるイメージを持つ生徒たちが触発しあって新しい活動を生む可能性を含んでいる。しかし、その交流は自主的なグループ活動の中の偶然性に委ねられている。グループ活動の場面において、教師たちには生徒同士が探究活動に関する個々の経験を掘り起こし、交流する機会を増大させるという役割が求められているのではないか。

4 考察～教師の視点から～

総合人間科の授業における生徒の学びを分析するための視点として前章(3)の③において提示された「テーマの抽象性」「時間の制約」「資料の制約」といった三つの視点は、授業観察を行った研究者から与えられたものであった。本章においては、それら三つの視点を授業を担当した教師が考察の材料として用いることにする。

ア. テーマの抽象性：学びのコースデザインの構築と格闘する生徒たち

総合人間科の学習に関わっては、どの学年においても共通することではあるが、一年間の学習活動の組み立て、つまり、学習のコースデザインを生徒たちは自由に設計することが奨励される。

高2の場合は、4月から「国際理解と平和」という学年テーマでスタート地点がマーキングされ、11月中旬に沖縄へ3泊4日の研究旅行に出かけるというランドマークが指し示される。そのヤマを超えると、フィールドワーク発表会を行い、研究集録の製作へと作業が発展し、1年間の学習がまとめられることになる。

このようなグランド・デザインこそ教師によって示されるものの、そのプロセスにおける生徒の個別的な学びの手法については、完全にopen-endedな性質が保たれる。教師はガイドとしての役割は果たすものの、学習活動の主体は生徒である。生徒がどのようなアプローチやプロセス、あるいはペースで「沖縄」にアクセスしようとも、教師は生徒の学びのコース上ではマイルストーン的な役割に徹することになる。要するに、“The same task, different activities.”を原則に、生徒たちの多様な学習動機や問題意識があるがままに受け止めた上で、自由度が十分に保証された学習方法の展開を見守ることに教育的な価値が見いだされているのが、本校における

総合人間科の指導方法の原理・原則である。

したがって、前章(3)の③で指摘された「教師たちの捉える沖縄と生徒たちの捉える沖縄の差異」が存在するとしても、その差を埋めようとしたり、双方が歩み寄りたりすることに重きを置くことはしない。そのような内容重視 (content-based) の立場よりもむしろ、本稿において報告した授業の記録からもわかるように、手順重視の指導方法 (procedural instruction) が持つ特質が、「教師たちに見えている問いを生徒たち自身のものとするために、教師たちが授業デザインの中に準備したのが様々な『出会い』」としての映画鑑賞やフィールドワークといった学習経験の場の提示として具現化されているのである。

しかし、本研究において明らかになったように、「自らの視点を定めるのに苦勞する生徒も見受けられる一方で、淡々と決められた作業を遂行する生徒たちも多かった」と指摘されるように、自分の学びのコースデザインの構築と格闘する生徒たちがいる反面、格闘することを避け、限定された学習の場で戸惑う生徒たちの存在も指摘された。生徒が各自のペースで、各自の問題意識や興味・関心に応じて学びのコースをデザインして行くのを守ることが理想的な指導方法であるとしても、1年間という限られた期間において、ある一定の時間的制限を伴ったシラバス上で学習活動を進行し、また、完結させるためには、生徒と教師との間でのさらに緊密な連携が不可欠であろうし、単に書籍やインターネットを通じて情報検索する活動以外にも多様な学習機会をふんだんに用意しながら、生徒の知的好奇心を刺激し続ける具体的な方策を開発しなければならないであろう。

イ. 時間の制約：生徒が主体の学習活動フレームワーク作りの必要性

授業観察の結果、教師が生徒たちに語りかける言葉には「時間がない」ので「効率的に」作業するという表現多く聞かれたという指摘は、重要な示唆を与えてくれる。グループ学習の進捗状況の記録や各種報告書の整理、そして発表用レジュメの作成など、本校の総合人間科の学習活動には数多くのプロダクトを学習成果として生徒に求める傾向が強い。その結果、決められた時間の範囲内にある一定のタスクを遂行し、学習の所産をワークシートや報告書類の提出によって、生徒の学習を評価することになり、結果的には、教師は生徒たちに、学習のプロセスを充実させることよりも、結果を整えることを意識させてしまっている問題点があると思われる。

むやみやたらにワークシートを配布し、報告書類などの提出物を生徒に要求することは、生徒の学習

活動を教師側が時間的にコントロールしてしまうことにつながり、生徒たちの中に自由で独創的な研究の芽を育てることを阻害し、逆に、不安感や焦燥感を煽ることにつながっている。

プロダクト重視の教育観からパフォーマンス志向の教育観へと転換するためには、一ヶ月あたり3～4回しか実施されない総合人間科の授業シラバスを今一度大胆に再検討し、この学習プログラムに関わって最も重要視する教育的価値を練り直すことが前提となる。教室内で「取り組むべき事」と、教室外で「取り組むことが可能な事」とをはっきりと区別し、それらが互いにバランスを取り合いながら有機的な結びつけることができるような方略を生徒に提示する必要がある。現在の授業のあり方では、教室外での学習活動を生徒が自主的に行うだろうという教師側からの一方的な期待と暗黙の要求が前提となっており、本実践研究の中で実施された授業観察によって明らかにされたように、時間の制約に苦悩する痛々しい生徒たちの姿があらためて浮き彫りにされる結果となった。

この問題を解決するための具体的な手だての一つとして、生徒たち自身に学習計画を立てさせることが挙げられる。高2の場合、11月の中旬に沖縄研究旅行が実施されることは日程的（時間的）に固定された予定として提示できるので、それまでの期間にどれだけの時間が教室内で確保されており、どれだけの作業をいつまでに遂行したいのかというフレームワークを各クラスの研究班長を中心とする生徒代表者たちで検討し、練り上げていくことは十分に可能であると思われる。また、そのような取り組みが、生徒たちの主体的な学習意欲の喚起と責任感の育成にもつながっていくのではないかと期待される。

ウ. 資料の制約：求められる校内システムの見直し

前章③の③においては「探究活動を支える環境として、図書館やインターネットなど情報収集の窓口が豊富に準備されている必要がある。その点に関して、(中略)現在の設備は充分とは言えない」と指摘された。

この点については校内的な事情が背景に存在する。本校では、中高一貫高として中学1年生から高校3年生までが毎週木曜日の5・6時間目という固定された時間帯に総合人間科の学習に一齐に取り組んでいる。どの学年のプログラムにおいてもコンピューターや書籍の活用が不可欠なことから、校内で各学年の取り組みが校内の図書館やコンピューター教室などで“渋滞”を引き起こすこともある。そもそも、校内に設置されている生徒が利用可能なコンピューターの絶対数も必ずしも十分であるとは

言い難い。

しかし、設備や備品を増強することは、経費の点からも早急には難しいので、現実的な方向性としては、校内で各学年の総合人間科の時間割を他学年と重ならないように配慮したり、既存の資料の活用方法の概念から脱却し、公共図書館や大学等の研究施設などの校外の施設に資料集めに向かうようなフィールドワークを設定することも考えられよう。

また、「何を情報源とみなすかという範囲の狭さ、情報を得る方法やそれらを批判的に検討する視点が欠如しているという課題に読み替えることもできる」と指摘されているように、研究遂行のための基本的なスキルのトレーニングや情報提供が不足していることも、指導者側の課題として認識されるべきかもしれない。

5 まとめ

これまで本校においては、総合人間科に関わる生徒の学習の取り組みからのフィードバックを、授業の感想文や研究集録の原稿、あるいはフィールドワーク発表会における生徒の語りなどから得ることが多かった。つまり、学習成果の所産から取り組み全体を振り返る傾向が強かった。しかし今回、本研究において、学習「成果」よりむしろ、学習「過程」に焦点を当て、そこにおいて営まれている生徒の息づかいや教師と生徒が交わす言葉などをつぶさに観察してきた。その結果、本校が積み上げてきた総合人間科の授業実践に関わる効果的な機能性や有効なメカニズムなどの光の部分と、機能不全を起こしている制度疲労的な陰の部分が明らかになった。本稿においては、主に授業観察の報告に関わる部分を扱ってきたが、総合人間科の効果や問題点・課題の整理、今後の具体的な展望などについては、別の機会にあらためて詳細なる論考を展開したい。

参考文献

- ・速水敏彦・田畑治・吉田俊和 (1996)「総合人間科の実践による学習動機付けの変化」『名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学)』第43巻。
- ・安彦忠彦・名古屋大学教育学部附属中・高等学校 (1997).『中・高「総合的学習」のカリキュラム開発』明治図書。
- ・速水敏彦・吉田俊和・田畑治・安彦忠彦・山田孝 (1997)「総合人間科はどのように役立つか」『名古屋大学教育学部紀要 (心理学)』第44巻。
- ・小川一美・木下雅仁・吉田俊和 (2003)「親が重視する教育目標に関する研究－『総合人間科』および『ソーシャルライフ』の教育目標との関連から－」,名古屋大学大学院教育発達科学研究科『中等教育研究センター紀要』第3号〔1〕。