

実践報告

教職課程科目「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」における「主体的、対話的で深い学び」のための教育方法の実践

——「平和学習」をテーマとして——

Education Methods for Active Learning in “Teaching Methods of Integrated Studies and Special Activities” : Focusing on Peace Studies

長谷川 精 一・沼 田 潤

キーワード 「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」、主体的・対話的で深い学び、平和学習、国際理解

第1節 「総合的な学習の時間」における「主体的・対話的で深い学び」

本稿においては、まず改訂学習指導要領において示された3つの資質・能力、「主体的・対話的で深い学び」、「総合的な学習の時間」で求められる学びと学習課題について検討した後に、「総合的な学習の時間」で扱う内容として例示された「国際理解」について、平和学習を主題として、教職課程科目「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」において行う授業の方法と内容に関して検討する。

2016年度に小・中学校の学習指導要領改訂が、また2017年度に高等学校の学習指導要領改訂が行われた。今回の学習指導要領改訂の背景として、人工知能の飛躍的進化や今後ますます

深まっていくと考えられるグローバル化が挙げられる。人口知能の進化とグローバル化の深化による急速な社会の変化によって、これまで直面したことがないような問題に向き合うことになるかもしれない。したがって、今後の社会を担っていく子どもたちに社会の変化を柔軟に受け止め、他者と共に問題を解決していく力を育成することが求められているのである¹⁾。

その改訂指導要領において、急速な変化が生じる社会において今後育むべき3つの資質・能力が示されている²⁾。1つ目の資質・能力として、生きて働く「知識・技能」が挙げられる。各教科等で習得する個別の知識・技能のみを指すのではなく、既に獲得した知識・技能と新しく学習した知識・技能を関連付けて実生活や社会の中で活用できるようにしていくことが求められる。2つ目に、様々な状況で対応できるよ

うになる「思考力・判断力・表現力等」が挙げられる。習得した知識・技能を問題解決にどのように活用すべきか思考し判断する力、そして他者と共に問題解決をする際に自らの考えを文章や発話によって適切に表現する力が、より良い社会の構築において不可欠なものと考えられている。最後に、学びを自らの人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」が挙げられる。より良い人生や社会を切り開いていくために主体的に学びに取り組む態度や他者とより良い関係性を形成する態度等が含まれる。

これら3つの資質・能力をどのようにして育んでいくか。その方法として考えられているのが「主体的・対話的で深い学び」である³⁾⁴⁾。「主体的な学び」とは、授業内容と学習者自身とのつながりを持たせ、学習者に積極的に授業における課題を考えることを促す学びである。次に「対話的な学び」とは、児童生徒同士、教員や地域の人々、または読書を通じた著者との対話を通して、これまで気付くことのできなかった考え方を獲得し、自らの考えを深化させていく学びを指す。最後に「深い学び」とは、各教科で学んだ知識・技能をそれぞれ関連付けながら深く理解し、関連付けた知識・技能を問題解決にどのように活用するかを考える探究活動に取り組むような学びである。「深い学び」を通して、クリエイティブな考え方やものの見方もたらされることが期待される。

授業実践の中で「主体的・対話的で深い学び」を取り入れていくことが求められるが、中でも「総合的な学習の時間」においてその手法は大いに貢献すると考えられる。「総合的な学習の時間」において、探究的な学びが発展的に繰り返されるという特徴がある。課題の発見、課題に関する情報収集、収集した情報の整理・

分析、学習成果の発表、さらなる課題の探究というサイクルを通して学びが展開される。探究課題としては、国際理解や情報、環境、福祉・健康といった現代的課題、各地域や各学校に固有な課題、自己の生き方やキャリアに関する課題が挙げられる⁵⁾。本稿では、平和学習をテーマとした国際理解の実践に焦点を当てるが、日本国際理解教育学会のホームページにある設立趣旨には、各国の相互依存関係が深まる一方で、ますます対立が深刻化している状況において「平和」を軸とする国際理解教育の実践の重要性が高まっていると示されている⁶⁾。そこで、「総合的な学習の時間」において、平和は空気のように存在するものではなく、人々の努力によってつくられるものであり、平和の構築を我がこととして考えられるように促す教育実践が必要になってくる。そういった教育実践の意義を認識する教員を養成するプログラムを教職課程科目で実施することは、今後の日本社会における平和のあり方の議論を深めていく上で意義深い。

第2節 「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」における「主体的・対話的で深い学び」のための教育方法の実践 ——「平和学習」をテーマとして

以下、教職課程（中高）科目「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」において、授業のテーマを「平和学習」をテーマとする場合について考えていく。授業に先立って、まず受講生は、提示資料を参考にしつつ、各自の個別学習により、授業のテーマを理解し授業の準備を行うための「予習ノート」を作成する。次いで、授業において、ディスカッションとディベ

ートを採り入れた集合学修を行い、最後に、担当教員が、このテーマに関して考えてきたことを今後さらに発展させていくための視点について、受講生への発問を交えつつ、解説する。その後、受講生はそれまでの学修を振り返り、再度、テーマについて考える個別学修を行って、「課題レポート」にまとめる、という方法を採用することとする（受講生の状況に応じて、下記の「提示資料の配布→事前学修（個別学修）→授業でのディスカッション」までの段階を複数回に分けて行い、その後に、「授業でのディベート→担当教員による解説→課題レポート」の段階を行う、という手順も可能である）。

(1) 事前学修（個別学修）

まず、授業に先立って、受講生に以下のような提示資料を配布しておく。

〈提示資料〉

- アジア太平洋戦争以前及び戦中の修身教科書に関する資料。
- アジア太平洋戦争末期の特別攻撃隊員たちに関する資料。
- 現行の公民科教科書における平和主義、防衛、自衛隊、天皇についての記述に関する資料。
- 広島、長崎における原子爆弾による被害と平和学習に関する資料。

事前学修として、受講生は、提示資料を読み、また、図書やインターネットを通じて調べて、また、友人や知人との話し合いによって、以下の各点について、「予習ノート」にまとめる。

- ①アジア太平洋戦争以前及び戦中の修身教科書においては、兵役義務、愛国心、国家や天皇への忠誠に関して、どのような記述がなされていたのか。

- ②アジア太平洋戦争末期の特別攻撃隊員たちは、兵役義務、愛国心、国家や天皇への忠誠に関して、どのように考えていたのか。

- ③現行の公民科教科書においては、兵役義務、愛国心、国家や天皇への忠誠に関して、どのような記述がなされているのか。

- ④広島、長崎への原子爆弾投下によって、どのような被害がもたらされたのか、それらの経験を踏まえて、どのような平和学習がこれまでになされてきたのか。

(2) 授業（集合学修）

授業においては、受講生各自が事前学修によって、上記の各点（①～⑤）について考えて「予習ノート」にまとめてきていることを前提として、まずペア（2人組）になり、それらの各点について話し合う。次いで、グループ分け（1グループ＝4人から6人）をして、グループでそれらの各点についてディスカッションを行う。次いで、各グループ内の意見をまとめて各グループの代表がクラス全体の前で発表する。これらのペア間、グループ内、グループ間（クラス全体）での話し合いによって、各自の意見を交換することを通じて、受講生が自分一人では気づかなかった点に気づいていくことが期待される（1クラスの受講人数30名から40名、集合学修としての授業（90分）3回を想定）。

次に、上記のグループを YES 側グループと NO 側グループに分け、グループ対抗で、「兵役には必ず就かなければならないか」というテーマでディベートを行う（YES 側・NO 側の割り振りはジャンケンによる）。ディベートは、「冒頭陳述 YES 側（3分）」、「冒頭陳述 NO 側（3分）」、「作戦タイム（2分）：YES 側、NO 側それぞれグループで反論の作戦を立てる」、「反論 YES 側（3分）：冒頭陳述 NO 側に対する反

論を行う」、「反論 NO 側 (3分):冒頭陳述 YES 側に対する反論を行う」、「自由討論: YES 側、NO 側どちらが発言してもよい」、「作戦タイム (2分): YES 側、NO 側それぞれグループで最終弁論の内容をまとめる」、「最終弁論 YES 側 (3分)」、「最終弁論 NO 側 (3分)」、「判定」の順で行う(「自由討論」に充てる時間の長さは、受講生の状況に応じて担当教員が定める)。ディベートを行っているグループ以外のグループはフロア側(聴く側)にまわり、ディベートが終了した時点で、YES 側、NO 側のどちらがより説得力があったかの判定を行う。ディベートが終了した後、続いて、受講生各自が自分自身でもっている意見に基づいて YES 側、NO 側に分かれて、クラス全体でディベートを行う。ディベートの終了後、このテーマに関して、クラス全体でディスカッションを行う。

(3) 授業の振り返りと「課題レポート」(個別学修)

最後に、担当教員が、事前学修及び授業において考えたことを、今後さらに発展させていくための視点について、受講生への発問を交えつつ、解説する(その際、「平和学習」に関して解説する上で考慮すべきことがらについては、次節で述べる)。

上記のような授業を行った後、以下の点に関してまとめる「課題レポート」の提出を課す。

- (1) 事前学修の段階での自分の考えと、授業を終えてからの自分の考えとの間で、変化はあったか。あったとすれば、どのような変化か。なかったとすれば、その理由はどのようなことと考えられるか。
- (2) 事前学修、授業でのディベート、ディスカッション、その後の担当教員からの話

を通じて、自分はどのようなことを考えたか、どのようなことに気づいたか。

- (3) 事前学修、授業を通して学んだことを、今後の自分の行動にどのように活かしていきたいか。

授業を受けた受講生の側の振り返りは上記の「課題レポート」を通じて行い、今後の学びへとつなげていくことが可能であるが、授業担当側の側では、上記の「予習ノート」と「課題レポート」とを精査することにより、また、授業でのディスカッション、ディベートへの受講生の参加状態・反応、テーマについて提示された論点、あまり興味を示さない受講生がいた場合にはその理由、などについて考察することにより、実践と再考の繰り返しを行い、授業の改善を図っていく必要がある。

第3節 「平和学習」に関して 再検討すべき事項

それでは、ここで提示した「平和学習」について、事前学修及び授業でのディスカッション、ディベートの後に、授業担当者が解説すべきこととして、どのようなことが考えられるだろうか。

まず、上述の「予習ノート」に記してくるように入講生に求めた第1の点に関連して、アジア太平洋戦争戦以前、戦中に見られた兵役、愛国心、国家や天皇への忠誠にすることがらとして、「軍人勅諭」(1882(明治15)年)における「我国の軍隊は世々天皇の統率し給ふ所」、(軍人の)「義は山嶽(=高く険しい山々(筆者註、以下同))よりも重く死は鴻毛(=おおとりの羽毛)よりも軽しと覚悟せよ」、「上官の命を承ること実は直に朕(=天皇)」の「命を承る義なりと心得よ」という文言や、「教育

勅語」（1890（明治23）年）における「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という文言や、修身教科書における「忠君愛国」、「靖国神社」、「皇室を尊べ」、「国旗」、「祝日大祭日」等の項目の内容について、また、「海行かば」の歌詞（「海行かば水漬く屍山行かば 草生す屍 大君の辺にこそ死なめかへり見はせじ」や「同期の桜」の歌詞（「貴様と俺とは 同期の桜 同じ兵学校の 庭に咲く 咲いた花なら 散るのは覚悟 みごと散りましょ 国のため」）の内容などについて、「国体」、「天壤無窮の神勅」、「現人神」といった観念との関係から、解説する必要がある。

次いで、「予習ノート」における第2の点に関連して、特攻隊員たちは、その死を目前にして、どのようなことを考えていたのかについて検討するためには、まず、特攻隊の編成に至るまでの歴史的経緯、特攻の戦術、効果、世界史においても稀有なこのような自爆攻撃へと至った責任についての評価、に関して説明することにより、当時、特攻隊員たちが置かれていた状況を明らかにする必要がある。そして、特攻隊員の残した言葉や、家族及び周囲にいた人々の記憶をたどることにより、特攻隊員ひとりひとりの個別性とその多様性に着目することが特に重要である。彼らが内面化していた価値観の差異、高等教育を受けたか否か、職業軍人か学徒かによる差異についても考察すべきであろう⁷⁾。また、戦争体験世代の高齢化にともなう、やがて希薄になっていくだろう特攻隊員の家族や隊員を知る人々の記憶という、いわば「縦の糸」（伝える「人」の要素。時間軸上の伝承）と、特攻隊に関して残された事物や戦争遺跡という、いわば「横の糸」（伝える「場」の要素（空間軸上の伝承）とを織りなす布として、特攻隊の記憶を紡いでいくことを通じて、

「平和」と「戦争」について再考していくべきだと考えられる。

さらに、「予習ノート」における第3の点、即ち、現行の公民科教科書における記述に関しては、特に自衛隊に関する記述に着目する必要があるだろう。公民科教科書においては、「国防」「防衛」の任務の他に、東日本大震災における人命救助活動、瓦礫撤去、遺体の収容や、海外での救援活動やライフ・ラインの建設作業などにおける隊員の活躍と国民の支持に関する記述が多くみられる。それは、「防衛、戦争に関わる任務が自衛隊の本来の仕事」で、それ以外の救助活動等の「人助けは副業」だという考え方とは相容れないように思われる。しかし、実はそこにこそ、「非常時」、「有事」、「緊急事態」ということの本質を考える際の鍵があるのではないか。以下のように考えることは不可能だろうか。大きな自然災害や厳しい自然環境に苦しむ人々を「救う」活動と、「国益」のためと称して自衛の範囲を超えて他者を「殺す」活動。そもそも人は何のためなら死ぬことができるのか。特攻隊員たちが書き残したものに、自分が潔く死に向かう理由として多く挙げているのは「愛する人を守るため」ということと「大義」ということとである。それでは、「大義」とは何か。「七生報国の至誠」や「皇国軍人の真面目」といった忠君愛国の精神か。それとも、自分の死を賭して他の人々の命を救うことか。そもそも人は「生きたい」と思うのが当たり前ではないのか。それでも危険を顧みず死を覚悟し得るとすれば、それは誰かを「殺す」ためではなく、「救う」ためではないのか。自衛隊の「日本軍」への改編と軍備増強によって「敵を殺して自分さえ生き残ればよい」（Live and Let Die!）と考えることと、軍縮と自衛隊を国際救助隊へと改編することによって

「自他ともに活かす」(Live and Let Live!)方法を模索することとは、本当はどちらが日本を守ることに寄与することとなるのか、と。

また、「予習ノート」における第4の点、即ち、被爆体験と平和学習に関連して、日本は核兵器による被害の悲惨さを世界中に伝えていく役割を担い続けていく必要があると同時に、アジア・太平洋地域において、植民地化の暴力を行使した加害者でもあったことを認識する必要がある。そして、植民地化と戦争に関する責任の問題を、パックス・アメリカーナ(Pax Americana:米国の世界的な覇権下での平和)のもとでの戦後の日本の国民主義との関連から、考察しなければならない⁸⁾。

それでは、これらの各点を踏まえた上で、平和学習に関して再考すべきことは何か。それは、「平和」と「戦争」を、「主体」の形成という観点から考察すべきではないかということであろう。これから、今後、どのような社会を構想し、実現していくべきなのか。これまでのような「日本国」「日本国民」の固有性、独自性を専ら主張する、内向きの国民主義に基づいた社会なのか。それとも、外部に開かれた、多文化、複文化の多様性を認め、共生を模索していくような社会なのか。今後の社会を担う次世代はどのような「主体」となっていくべきなのか。先行世代は次世代の「主体」形成に対して、どのように関わりをもつことができるのか。どのような教育により、どのような「主体」形成が促されるのか。それは、国家のために「死ぬ力」を身につけさせる精神教育なのか。それとも、そのような「国民的主体」となること以外の未来を切り開く「主体」なのか。

過去の戦争について知り、未来の平和を構想するためには、どのような対話を通じて、どのような「深い学び」を探求していくべきなのか。この点についてのさらなる検討をこれからの課題としたい。

註

- 1) 「中学校学習指導要領解説 総則編」1頁。2017年7月、文部科学省。
- 2) 同上、3頁。
- 3) 同上、77頁。
- 4) 沼田潤「新学習指導要領と教科指導・教科外指導」(奥野浩之他編『新しい教職基礎論』、サンライズ出版、2018年)、40頁。
- 5) 「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」9-10頁、67-69頁。2017年7月、文部科学省。
- 6) 日本国際理解教育学会、<http://kokusairikai.com/jsetsuritu10.php>、2019年9月13日参照。
- 7) この点で、例えば、陸軍知覧飛行場の近くで「富屋食堂」を営み、多くの特攻隊員の面倒を見たことから「特攻の母」と呼ばれた鳥濱トメと出会った隊員たち、特に、彼女に自分は「自由主義者」である言っていた特攻隊員・上原良治の事例は参考となる(日本戦没学生記念会編『きけ わだつみのこえ 日本戦没学生の手記』、岩波書店、1997年、及び、相星雅子『華のときは悲しみのとき-知覧特攻おばさん鳥濱トメ物語』、高城書房出版、1992年、を参照)。
- 8) この点に関しては、酒井直樹「帝国の喪失とパックス・アメリカーナの終焉-東アジア共生の条件-」(『新潟国際情報大学国際関係学部紀要』、創刊準備号、2015年7月)、同『ひきこもりの国民主義』、岩波書店、2017年が示唆に富む。また、被爆国日本における核兵器の問題と、戦後、「原子力の平和利用」という名目のもとに行われてきた原発推進政策とを合わせて「核問題」として捉える視点が、「平和学習」においては不可欠であろう。