

沖縄修学旅行と総合的な探究の時間をつなぐ

——「問いを立てる」ことから始まる探究学習としての沖縄平和学習の検討——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 吉田 直子

1. 問題意識

本稿の目的は、高等学校における特別活動と総合的な探究の時間の有機的な連関を目指す沖縄修学旅行の可能性を探るため、特に平和学習に焦点を当て、その教育活動の新たなバリエーションの創造に資する取り組みを提案することにある。

沖縄は、全国の高等学校で実施される国内修学旅行において、もっとも代表的な行き先のひとつである。加えて、沖縄修学旅行を行う学校の多くで、現地を訪れる前に事前学習と称して何らかの学習活動が行われている。しかし、沖縄修学旅行実施校数の多さとは対照的に、事前学習にかんする研究・実践報告は非常に少ない。また、事前学習に比べて事後学習が軽視されがちであるとの学校関係者の懸念もしばしば聞かれる。これは、沖縄修学旅行という特別活動が単発的なイベントという視点でのみ捉えられており、高校3年間のカリキュラムの中で、他の教育活動との相互関連性が考慮されないまま実施されていることの表れとみることができる。もちろん、総合的な探究の時間において計画した学習活動が特別活動の目標や内容と同等の効果が得られる場合は、「総合的な探究の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』第1章総則第2款の3(3)ケ)ことから¹、実務上は、総合的な探究の時間での学習として事前・事後学習を位置づけている学校も多く、その意味では相互関連性はあるのかもしれない。しかし、その研究・実践報告がほとんど存在しないという事実は、事前・事後学習、およびそれらの学習を含む総体としての沖縄修学旅行が、総合的な探究の時間で求められる本来の探究学習に見合うレベルでは行われていない可能性を暗に示している。このことから、主たる学習活動とは切り離された、付属的な教育活動として沖縄修学旅行が捉えられている傾向が見て取れるだろう。

そこで本稿では、特別活動であり、探究学習でもあるような沖縄修学旅行、すなわち特別活動と総合的な探究の時間を有機的につなぐ高等学校での沖縄修学旅行のあり方について検討を試みる。なお本稿は、沖縄県外からの修学旅行を取り扱う関係上、対象となるのはいわゆる本土の高校・教員・生徒であることに留意

されたい。また沖縄修学旅行では、自然・文化体験、環境学習、地域交流など、さまざまな活動が行われるが、本稿では平和学習にかんする提案に焦点を絞ることとする。沖縄戦と米軍占領下の時代を経験し、今なお広大な米軍基地が残る沖縄での修学旅行において、平和学習は欠くことのできない要素であることは、多くの学校関係者が首肯するところと考えるからである。さらに、探究的要素を含み持つ平和学習が、今日の沖縄平和学習が抱える課題の乗り越えにもつながり得ることも合わせて示したい。

2. 沖縄修学旅行の現状と平和学習の課題

(1) 入込状況

修学旅行で来沖する学校数等の現況を示す前に断っておかねばならない。2019年の末から始まった新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の流行は、沖縄修学旅行にも大きな打撃を与えた。沖縄県が毎年公表している「修学旅行入込状況調査結果」²でも、直近10年間ほどは年間2,500校前後で安定的に推移していた入込校数が、2020年は395校にまで落ち込んだ。その後は回復基調となり、2022年は1,198校に回復する見通しとのことだが³、コロナ前に戻ったとはまだ言いがたい。そのため、以下では2019年のデータで現況を確認する。

2019年の「修学旅行入込状況調査結果」における校種別入込校数は表1、発地別入込校数は表2に示しておりである。表1、表2から、沖縄修学旅行の主軸は高等学校であり、発地別では関東地方と近畿地方が多いことが分かる。本稿が高等学校での沖縄修学旅行に焦点を定めるのも、こうした現状を鑑みてのことである。

表1 校種別入込校数

校種	校数	構成比
小学校	21	0.9%
中学校	727	30.3%
高校	1,620	67.6%
専門学校	16	0.7%
短大・大学	0	0.0%
その他	14	0.6%
合計	2,398	100%

出典：沖縄県観光政策課(2020)

表 2 発地別入込校数

発地	校数	構成比
北海道・東北	106	4.4%
関東	837	34.9%
甲信越・北陸	181	7.5%
東海	295	12.3%
近畿	675	28.1%
中国	141	5.9%
四国	98	4.1%
九州	65	2.7%
合計	2,398	100.0%

出典：沖縄県観光政策課（2020）

(2) 行程例

特に公立学校の場合、修学旅行の行程は、一般的には、各自治体が定める修学旅行実施基準⁴の範囲内で学校側が入札条件を提示し、これを落札した旅行業者が作成する。もちろん旅行業者が一方的に決めるのではなく、学校側の要望等も取り入れながら作成されるのだが、実施基準が定める予算や日数、あるいは受入先のキャパシティの制約などもあるため、結果的にどの学校も似通ったものになりがちである。例えば首都圏の公立高校の典型的な行程は、3泊4日の以下のようなものである。

- [1日目] 正午前後に那覇空港に到着。南部戦跡（ひめゆり平和祈念資料館、魂魄の塔、沖縄平和祈念資料館、ガンマ体験のうち2か所ほど）を訪問。
- [2日目] 美ら海水族館やグスク等の施設見学。または文化体験活動やマリンスポーツ。
- [3日目] 終日民泊体験。
- [4日目] 午前中に首里城を見学し、国際通りで自由行動。午後の便で羽田空港に戻る。

このうち、2日目と3日目の行程は前後することが多く、また訪問先も学校によってさまざまだが、初日の午後に南部戦跡を周って平和学習を行うのは、どこもほぼ同じである。

(3) 事前・事後学習

そもそも修学旅行の事前学習にかんする研究・実践報告は限られている。CiNii Research (<https://cir.nii.ac.jp>) 上でも、2022年12月30日の時点で、「修学旅行 事前学習」で検索した際の2000年以降の論文ヒット件数は18件、「沖縄 修学旅行 事前学習」で6件、「沖縄 修学旅行 総合的な学習」では5件であった。ただし、研究・実践論文での報告がないだけで、実際

は何らかの事前学習を行っている学校は多い。沖縄修学旅行であれば、沖縄の歴史や文化、自然、または訪問する施設にかんする調べ学習や、ゲスト講師を招いて沖縄について基本的な知識を得るといった活動が行われる。

事後学習についても、状況は変わらない。同じくCiNiiでの検索ヒット件数は、「修学旅行 事後学習」で7件、「沖縄 修学旅行 事後学習」で1件であった。この中には「事前学習」を含む検索結果と重複する論文もあるため、実質的にはさらに少ない。沖縄修学旅行の事後学習としては、修学旅行の思い出などをまとめた文集の作成や校内での報告会の実施が典型的であるが、事後学習を行わないという話も聞く。

沖縄修学旅行に限って言えば、事前・事後学習があまり活発に行われないのは、沖縄の戦中戦後の歴史について、教員自身が知識をあまり持ち合わせていないことも大きいと考えられる。かつてはどここの学校にも沖縄に特別な思いを寄せる教員が一人や二人おり、沖縄平和学習も、そうした教員のある種の贖罪意識に近い情熱に支えられてきた側面があった。しかし平成生まれの教員が増える今、事前・事後学習の重要性は理解していても、実際に何をすればいいのか分からない、という教員の戸惑いの声はよく耳にする。

なお、一般財団法人沖縄観光コンベンションビューロー（OCVB）では、沖縄県の委託を受け、沖縄修学旅行を実施する学校に対し、事前・事後学習に必要な知識やノウハウを有するアドバイザーを派遣する事業を請け負っている。筆者も2019年より登録アドバイザーとして活動しており、事前学習のゲスト講師としてOCVBより派遣され、主に平和学習をテーマに講話を行っている。本項の記述内容の一部も、当該事業で派遣された先の先生方とのやりとりから得られたものである。

(4) 沖縄修学旅行における平和学習の課題

このような事前学習と行程で実施される沖縄平和学習の最大の課題は、あくまで一般論ではあるが、端的には、知識偏重（実際は知識というよりも情報）、かつ結論ありきの戦争学習に留まっているという点にある。

まず、事前学習での取り組みも含めて、外部から与えられた断片的な情報を詰め込む学習になっている。しかもそこで詰め込まれるのは、「知識」になる以前の「情報」に過ぎない。沖縄を訪れてからも、生徒たちは、分刻みのスケジュールに合わせるために、バスで目的地まで移動し、受け身の姿勢でガイドや説明員の話聞き、またバスに戻って次の目的地へ、といったことを繰り返す。しかし、ただ話を聞くだけなら、

わざわざ時間をかけて現地を訪問する必要はないはずだ。現地の景色も、今いる場所からネットで簡単に確認できる時代になった。否、実際に現地に出向いて自分の目で確認し、直接話を聞くことに意味があるのだ、といったこともよく言われるが、その言葉通りの学習を行う学校、すなわち訪問先を絞り、そこでしっかり時間を確保して、身体感覚を総動員しながら思考を巡らせるような平和学習を行う学校はそれほど多くないのが実情である。

次に、その平和学習は「戦争は二度と起こしてはならない」という結論ありきの学習に留まっている。そのため、戦争にまつわる多種多様なメディア表象の中から、凄惨さや残酷さを強調する写真や映像、語りばかりが選ばれ、生徒に与えられる。生徒が恐怖を感じるものでなければ、「戦争は二度と起こさない」という結論の妥当性が崩れるからである。一方、教員の意図を敏感に察し、これに応えようとする生徒たちは、「戦争は二度と起こしてはならないと思います」と直ちに述べ、思考停止状態になる。戦争とは何なのか、なぜ戦争が起こったのか、戦争の何が問題なのか、戦争がなければ平和なのか、そもそも平和とはどういうことなのか、なぜ私たちは自分が経験してもいない過去の戦争の記憶を継承するのか、といった問いを挟む余地は、そこにはない。残るのは、生徒の「やらされ感」だけである。

さらに、その平和学習は単なる戦争学習になっている。別言すれば、沖縄戦の特異性を考慮に入れない一般化された「戦争」を、現在とは切り離された過去のできごととして捉えることを前提とする学習になっている。教員も生徒も「悲惨な沖縄戦」という紋切型のフレーズを口にしますが、沖縄戦の何がどう「悲惨」なのか、あるいは日本各地で人々が経験した「悲惨な戦争」と何が似ていて何が違うのか、こうした問いに、自分の言葉で応答できる人はどれくらいいるだろう。こうして、その地で戦争を経験した人々の声が響かない、抽象度の高い言葉だけがふわりと浮いた戦争学習は、「〇〇で起こった悲惨な戦争」の「〇〇」の部分にどんな地名が入ろうとも似たような内容になっていく。さらに、沖縄戦の特異性に目を向けないのだから、沖縄戦の学習は行っても、その戦争の結果、戦後の沖縄を抱えることになったさまざまな問題についても地続きで学ぶところまでが沖縄平和学習である、という話になりにくいのも道理である。それは同時に、本土でもそれぞれの場所に残っている地域の戦争体験の固有性を忘却することにもつながっている。

(5) 沖縄平和学習に対する思い込み

前項の課題が生じる背景には、次に挙げる学校関係

者の四つの思い込みが潜んでいるように思われる。

- (ア)「知識（実際は断片化された情報）は多ければ多いほど良い」という思い込み
- (イ)「教師は『教える存在』でなければならない」という思い込み
- (ウ)「次世代の若者が戦争の記憶継承を担うのは当然」という思い込み
- (エ)「今の日本は平和である」という思い込み

(ア)は、だからといって「知識は不要」ということでは全くない。知識を増やすことが問題なのでもない。沖縄にかんする基礎的な知識の習得は必要である。生徒にとっては、それが沖縄への関心を持つ際の最初の手がかりになるからだ。しかし実際の沖縄平和学習では、生徒は、知識を得る過程で生じた感情や問いに向き合う猶予もないまま、新しい情報をさらに獲得するように求められる。時間的にタイトな行程例は、そのことを如実に表していると言えるだろう。問題は、生徒が吟味しきれない大量の情報を教員の側から一方的に与えても、生徒の頭上を通り過ぎるだけで、戦争や平和問題に対する生徒の当事者意識を高めるなどといった学習効果は期待しにくいということである。

さらに、情報の多さに価値を置くということは、効率的な情報収集・情報処理を良しとすることを意味する。そのことが、沖縄戦というできごとをできるだけ短い時間で分かりやすく説明してほしいという教員の要望につながっていく。筆者への「沖縄戦について1時間で説明してください」という講話依頼であったり、「ホンモノに触れさせたい」⁵という理由で招いた沖縄戦体験者の語り口が理路整然としたものではなかったとして、「あの体験者の話はわかりにくかった、去年の人のほうがよかった」などといった発言が教員の口から聞かれるのは、こうした価値観の反映とみてよい⁶。

(ア)の思い込みにより、教員が知識（実際は断片化された情報）の量にこだわる背景には、(イ)も関係しているように思われる。教員自身に沖縄にかんする知識が少ない場合を考えてみよう。教員は通常の教科教育で行っているようなやり方で沖縄平和学習を主導するのが難しい。しかし教師として何か教え導かなければならない。そこで生徒に情報収集活動を課し、彼らが獲得した情報量の多さで教員の指導力と生徒の学習成果を測ろうとする。一方、沖縄に詳しい教員であっても、同様のことが起こり得る。教員がすでに持っている豊富な知識を、生徒に一方的に伝授しようとするからだ。その結果、生徒は現地を訪問しても「この話はもう聞いたから、これ以上知る必要はない」とし

て、自身の知のセンサーの感度を下げってしまう。

また(ウ)は、どちらかと言えば、沖縄に詳しい教員に見られる傾向で、これが、生徒にとっては「結論ありき」と受け止められる平和学習につながっている。生徒の立場に立てば、自分たちには何ら責任のない過去の戦争の話をなぜ継承しなければならないのか、という疑問が生じるのはごく自然なことだと思うのだが、そのような疑問を教員にぶつけても「あなたは戦争の恐ろしさが分かっていない」と問答無用で却下されるだけだと分かっているため、そこで考えることを止めてしまう。逆に(エ)は、どちらかといえば沖縄の状況に明るくない教員に見られる。実際は、沖縄に関する知識の有無というよりも、構造的差別や安全保障体制に対する問題意識がない、または薄いことが影響していると考えられるが、自身が理想とする平和教育のシナリオがまずあって、そこに沖縄戦の記憶を部分的に利用、または消費することを厭わない教員（そして当の教員にはその自覚がない）にも同様の傾向が見られる。

何よりも、学校関係者から話を聞いたり、報告等を読む中で、筆者が理解しがたいのは、数日程度の学習で沖縄戦や戦後沖縄の全体像は把握可能であるという前提で、沖縄平和学習が計画・実施されていることである。このことと教員サイドの思い込みが相俟って、知識偏重、かつ結論ありきの戦争学習が行われる。しかし、沖縄近現代史研究に少しでも触れれば容易に想像できることだが、沖縄戦・戦後沖縄というできごとには、近代という時代性と、その中における沖縄のポジショナリティの問題に加え、さまざまなアクターやその時々々の社会・政治情勢が複雑に絡み合っている。しかも、今なお新しい史料や証言等が発見され、そのたびに通説が上書きされていく、現在進行形でできごとでもある。要するに、限られた時間で、外部から一方的にあれもこれもと断片的な知識（情報）を詰め込まれたところで、全体像を理解することなど、どだい無理な話なのである。ならば、全体像の把握を諦める代わりに何をすればよいのか。そこで提案したいのが、探究学習としての沖縄平和学習への転換である。そして、そのことにより、特別活動としての沖縄修学旅行と、総合的な探究の時間における学習が有機的に関連させた学びの可能性が生じる。鍵となるのは「問いを立てる」ことである。

3. 探究学習としての沖縄平和学習

(1) 「探究」の定義

文部科学省は、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」第3章第2節1

の(1)において、探究とは「①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく」ことであり、要するに「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのことである」と説明している。また佐藤（2021）は、先行研究で論じられている探究学習の定義に共通してみられる特色として、以下の5点を挙げている⁷。

- ①学習は問いや問題によって刺激される
- ②学習は知識を構築することと新たな理解のプロセスに基づく
- ③為すことによって学ぶことに関与する
- ④学生中心のアプローチはファシリテーターとしての教員とともに行われる
- ⑤自己主導学習へと移行していく

このような探究学習の考え方を、沖縄修学旅行における平和学習の実践計画に落としこむとすると、ざっと次のようなプロセスが考えられる。

まず生徒が沖縄での平和学習で考えてみたいことと、それについて問いを立てる(①)。その問いを深めるためにどんな情報が必要なのかも生徒自身が考える。人から与えられるのではなく、自分が必要と思った情報を自らが集めるのだから、それらを知識化し、構築するという作業も生徒自身が納得して行うことができるだろう(②)。また当初立てた問いにこだわりすぎないことも大切だ。情報収集の段階で、その問いはすでに公表されている客観的事実によって明確に答えが示されていることに気づいたなら、その事実をもとにまた別の問いを立てる、あるいは原点に立ち返り、なぜ自分はその問いが気になるのか、といった切り口から新たな問いを立ててみる、といった柔軟性が、より深い問いの探索には不可欠である。

問いを探究するための準備をひととおり終えたら、沖縄に行かなければわからないことや、沖縄に行って確認したいことを整理すれば(③)、それが旅の目的にもなり、修学旅行への期待やモチベーションにもなる。ここまでやれば、事前学習としては十分成立する。

一方、教員も生徒とともに探究活動を行う。沖縄に詳しくないのなら、無理に何か教えるようにしなくても、「教員も学ぶ」という姿勢で生徒と一緒に探究活

動を行えばよいのではないか。探究学習の実施にあたって、教員のフォローが必要と想定される生徒が多い環境であれば、生徒の問いをともに探究するサポーターとしてもいいし(④)、探究学習に比較的慣れている生徒が多い環境であれば、教員も自ら問いを立て、生徒を圧倒するほどの「これぞ探究」というべき活動を行って範を示すのもよい。

修学旅行から帰ってきた後は、事前学習で掲げた問いや旅の目的を踏まえつつ総括を行うことで、事前学習から現地での学習、事後学習を貫く平和学習をひとまず終える。そのうえで、得られた知見をもとに、さらに新たな問いを立て、それ以降は学校での学習としてではなく、自らの意思で探究をさらに深める(⑤)。自分たちには責任のない過去の戦争の記憶を次世代につなぐことの意味も、当然そうすべきものと教員から指導されることではなく、自らの問いの探究を通じた一連の学習活動の過程で、生徒自身の内側から湧き上がってくる意識の中から見出されるものではないだろうか。

(2) 探究学習と課題解決学習

ところで佐藤は、文部科学省の説明は、探究学習というよりは、課題解決学習のプロセスのように思われる、とも述べている⁸。課題解決学習は課題の解決が目標となるが、探究学習は必ずしも解決を求めたものではなく、探究課題(research problem)から想起された疑問、すなわち「探究上の問い(research question)」を立てることに主眼を置いているからである⁹。

この指摘は、探究学習としての沖縄平和学習のあり方を考える上で重要である。沖縄平和学習を課題解決学習として行うには限界があるからだ。例えば、いわゆる「『沖縄問題』の解決」を目標に置いた場合、「沖縄問題」という名の問題がすでにあるという地点からでしか議論が始まらない。その問題のあり方自体を問いなおす、つまり誰にとって/どういう理由で「問題」として浮上したのかといった地点に立ち戻ることはないのである。「沖縄の米軍基地問題の解決」というテーマで、基地賛成派と反対派のそれぞれの主張を生徒に調べさせ、それをもとにディベートを行うという授業実践はその典型であろう。沖縄の問題を身近に感じてほしいから、と関係者は説明するが、そこで議論されているのは文字通り机上の空論であって、実際は、遠く離れた安全な場所から、厳しい状況に置かれた当事者の言動にジャッジを下すことにしかならない。これでは「身近に」どころか、自分には関係のないこととしてますます遠ざかるきっかけになってしまいかねない。また「平和」という概念も、それを阻むものを取

り除けば解決するというものではなく、不断に目指すものであり、創っていくものであるという視点に立つならば、課題解決学習としての平和学習とはいったい何をどうすることなのか、わからなくなってくる。

改めて考えてみたい。「沖縄平和学習」とは何なのか。「沖縄」で「平和」について学ぶということだろうか。だとすると「沖縄」はいつから「平和」になったのだろうか。「沖縄」の「平和」とはいったい何なのか。そんな疑問を巡らせるだけでも、課題解決学習より探究学習として沖縄平和学習を捉えることの意義が見えてくるように思われる。「探究上の問い」を追求することによって、当初の「探究課題」の枠組み自体が捉えなおされていくような学習、と言ってもよいだろう。その意味で探究学習とは、「探究上の問い」の答えに近づく学習活動であると同時に、「問い」そのものを解きほぐす営みなのかもしれない。

(3) 「問いを立てる」ことと批判的思考

「問いを立てる」ことの重要性は、探究学習を担当する教員にとってはほぼ自明のことになりつつある。同時に、生徒自らが「問いを立てる」こと、あるいは生徒に問いを立てさせることの難しさを痛感しているのもまた、当の教員たちだろう。「問いの立て方」をテーマにした書籍や研究論文、教員向け雑誌の特集記事などが耳目を集めていることから、これが学校関係者の共通の課題になっていることがわかる。ただ、「問いの立て方」の具体的な方法の検討は本稿の範囲を超えるため、ここでは探究学習としての沖縄平和学習において、生徒自らが問いを立てる際に、批判的思考という概念に注目することの意義について考えてみたい。

批判的思考(critical thinking)という、一般的には、メディア・リテラシーやネット・リテラシーなどの観点から、物事を批判的・懐疑的に捉えることと認識されている。もちろんそれも批判的思考の一側面ではあるが、楠見(2016)は、より広い射程で批判的思考を定義している。楠見によれば、批判的思考とは、第一に、証拠に基づく論理的で偏りのない思考であり、第二に、自分の思考過程を意識的に吟味する、省察的(reflective)で熟慮的な思考であり、第三に、よりよい思考を行うために目標や文脈に応じて実行される、目標志向的な思考である¹⁰。

道田(2016)も同様に、合理性(論理性)、反省性(省察性)、懐疑性(批判)を批判的思考の三つの方向性として挙げている。また道田は、今日の批判的思考概念の源流には、デューイ(Dewey, J)の反省的思考(reflective thinking)があることも紹介している。デューイが、批判的思考という語を「留保された判断」と定

義し、反省 (reflection) とほぼ同義で用いていた¹¹ という指摘は、非常に興味深い。

一方、信原 (2016) は、批判的思考とは理性的な思考であって、情動 (emotion) はその妨げになるため、排すべきとする理性主義的な捉え方に対し、批判的思考には適度な情動が不可欠であるとして、批判的思考の情動論的転回を主張している。これは、ダマシオ (Damasio, A) のソマティック・マーカー仮説 (外部からの刺激に対して生じた情動によって引き起こされる身体的反応が、人間の意思決定を効率化させているとする仮説) に端を発する情動説の議論を援用したものである。信原は、批判的思考における情動の必要性について、道徳的思考には情動が必要であること、私たちが日常的に行っている実践的思考においても、情動的な価値評価が理性的な価値評価の基盤にあることなどを、その理由に挙げている。

では、沖縄平和学習において、生徒が「問いを立てる」際に批判的思考に注目することは、どのような意味を持つのだろうか。

ひとつはメディア・リテラシーの向上に資するという点である。楠見の第一の定義、および道田の合理性 (論理性) と懐疑性 (批判) の方向性がこれに該当する。沖縄にかんして流布している情報の中には、地元紙の琉球新報や沖縄タイムスが「ファクトチェック」という語を掲げて特集記事を組まなければならないほど、事実の歪曲やデマなどの悪質なものが含まれているが、逆に言えば、本やインターネットなどで調べて得た情報を再検討することで別の捉え方が見えてくる機会に遭遇しやすい、ということでもある。また沖縄戦については、その特殊性ゆえでもあるのだが、住民の証言が数多く残っており、これが軍部 (政府) の記録と相容れない、という状況にもたびたび出くわす。その歴史叙述はどの立場から書かれたものなのか、誰にとっての事実¹²なのか、といった視点から歴史を読み解くことの重要性にも気づくことができる (これは楠見が用いる「証拠」や「偏りのない」という語に対する、筆者のある種の懐疑でもある)。こうした情報の吟味を経て立ち上がる問いは、おのずと「探究」にふさわしい問いになっているはずだ。

もうひとつは、それが自己省察を迫る学習になり得るという点であり、直接的には楠見の第二の定義、道田の反省性 (省察性) という指摘に該当する。地理的に遠い沖縄のことや、時間的に遠い沖縄戦について学んでも、どこか他人事、自分とはかわりがないことだと生徒が感じてしまう要因のひとつは、その学習が省察性を欠いているからではないだろうか。例えば、生徒にとっての「当たり前」が、沖縄の人にとっては当たり前ではない状況 (その逆もしかり) がある

ことに気づくことができれば、沖縄について学ぶ自分自身の立ち位置や思考の枠組み、価値観などを振り返るきっかけになるだろう。いわゆるポジショナリティという観点への気づきである。また別の要因として、理性のみに依拠した学習の結果ということも考えられる。これに対する処方箋が、信原が支持する批判的思考の情動論的転回である。沖縄戦や戦後沖縄をめぐっては、善悪や正しさといった基準では割り切れない複雑さを内包する事例も多いが、その「割り切れなさ」という自身の心の揺れに向き合うことで、自分と当事者との間の距離感も変わっていくだろう。言い換えれば、いったん自分が立てた問いに対して、その内容を吟味することとは別に、「なぜ私はその問題が気になるのか」と自分自身に問いかけることによって、より深い問いが立ち上がってくるかもしれない、ということである。そのような省察的な問いの探究が原動力となって、楠見の第三の定義、つまり「より良い社会の実現に向けて、私たちは何ができるのか」という思考に基づく、主体的な問いがさらに誘発されていく。このことが『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』の第 4 章「総合的な探究の時間」が目標に掲げる「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」の育成、あるいはシティズンシップの育成にも関連することは言うまでもない。

4. 総合的な探究の時間と特別活動をつなぐ

ここまで述べてきた総合的な探究の時間における探究学習の一環として、修学旅行当日の現地学習を位置づけることでどのような学びが可能になるのか。以下、中学校の実践ではあるが、2018 年度に実施された奈良教育大学附属中学校の事例から、「ひとに出会う」というコンセプトで特別活動と総合的な学習の時間をつなぐ沖縄平和学習の可能性について検討する¹³。

(1) 奈良教育大学附属中学校の事例

奈良教育大学附属中学校は、奈良教育大学および他の附属学校園とともに「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development: ESD)¹⁴の推進に力をいれており、学校運営も、ESD の特徴であるホールスクール・アプローチによって、3 年間の生徒の学びを包括的に捉え、支える方針をとってきた。したがって同校の修学旅行も、他の教育活動と切り離された別個の行事ではなく、中学校 3 年間のカリキュラム全体、あるいは総合的な学習の時間や他の教科教育との相互関連の中に位置づけられている。2018 年度の修学旅行については、その前年度に行われた鳥羽・

答志島での「臨海実習」と、地元での「奈良めぐり」の延長線上に置かれ、これら三つの活動を貫いていたのが「ひとに会う」というコンセプトであった。

同校の沖縄修学旅行は、二日目の行程を除いて、本稿2(2)で例示した一般的な行程と大きく変わるところはない。一方で二日目は、生徒がジャンボタクシーに分乗し、グループごとに戦跡や施設を訪問するタクシー研修で平和学習を行うのが例年の流れであった。2018年度は、このタクシー研修に「ひとに会う」という新たなコンセプトが加わり、生徒たちは「ひとに会う」ことをひとつの目的として平和学習を行うこととなった。

生徒たちを迎えたのは、あらかじめ教員が協力を取り付けた11名の方々と、沖縄戦の体験者もいれば、沖縄戦の継承活動や、戦後の沖縄で平和運動に取り組んできた方々もいた。生徒は10コースに分かれ、コースごとに一人の関係者(1コースだけ2名同席)に会いに行った。一例として、1970年代から80年代にかけて、本島東海岸に位置する金武湾の石油備蓄基地(CTS)建設に反対し、いわゆる金武湾闘争を闘った崎原盛秀さん(2020年11月没)に会いにいったグループの行程を振り返ると、午前中は、本島とCTSが建設された平安座島をつなぐ海中道路沿いにある資料館で、かつての金武湾の姿や人々の暮らしぶりを学んだあと、平安座島に渡り、島の高台からCTSのようすを確認するなどした。午後からは、海中道路脇の公園で、金武湾を背に、崎原さんから当時のお話をうかがった。現地の案内は、県内の大学に通う学生ガイドが担当した。他のコースの生徒たちも、学生ガイドのサポートのもと、それぞれが会うひとのゆかりの地や関連施設などを周ったあと、本人に会いに行き、直接お話をうかがう、というルートを通った。そのため、生徒たちの事前学習は、自分たちが会いに行くひとや、そのひとにまつわるできごとを調べたり、実際にお会いしたときに質問したい項目を考えることが主な内容になったほか、現地の案内を担当する学生ガイドともウェブ会議システムを通じて事前に顔合わせをし、タクシー研修の目的やコースを確認し合うなどした。事後学習では、タクシー研修での出会いとそこで学んだことをまとめ、同級生や下級生にプレゼンテーションを行ったほか、学外関係者を招いて毎年行われる同校の教育研究会でも、ポスター発表を行った。

(2) 「ひとに会う」沖縄平和学習がもたらすもの

「ひとに会う」学びを進めるにあたって中心的な役割を果たした吉田寛教諭は、修学旅行の準備にとりかかる段階で、「私たちは『沖縄』に何を学びに行くのか」、「沖縄で何が『問題』になっているのか」、「そ

の問題を自分たちの問題として、私たちはどう考え、生きていくのか」と生徒に問いかけたという¹⁵。生徒たちは、この大きな問いを共有しつつ、それぞれが自分なりの問いを立てて沖縄に向かった。では生徒たちは、「ひとに会う」沖縄平和学習で、何を学び、どんなことを考えたのか。修学旅行から帰ってきたあとに開かれた各種報告会での生徒らの声から、この取り組みの意義を特徴づける発言と思われるものをいくつか紹介したい。

A. それまでの自分の認識や価値観が覆されたことで得た学びを表現したもの

学童疎開船「対馬丸」の生存者である平良啓子さんに会いにいった生徒たちは、もっとも印象に残ったこととして、「平良さんにとって自衛隊とはどのような存在ですか」と尋ねた際の、平良さんの応答を紹介していた。おそらく生徒たちは「怖い」、「嫌だ」などの答えを想定して、このような質問をしたのだろう。しかし平良さんは次のように答えたという。「自衛隊を嫌っているのではなく、自衛隊を軍隊として認めてしまうことで、彼らが戦地で傷つくことが恐ろしい」、「誰もが、誰かにとっての大切な人であり、加害者といわれた日本兵にも、大切な家族があった」、「この世界にいる人皆が傷つくことなく、幸せに過ごせる世界が平和なのだ」¹⁶。

昭和高等女学校の生徒らで編成された梯梧学徒隊の生存者である稲福マサさんに会いに行った生徒たちは、そのときのエピソードをもとに平和宣言を作成した(下線は筆者)。

私たちが戦争について学ぶとき、「かわいそう」「たいへんだなあ」、そんな言葉が浮かんだ。

稲福さんの話を聴いた。

親友の顔が半分削げ、足が細い筋一本でつながっているような状態で、その後親友は息を引き取りました。

息がつまり、言葉をなくした。

「かわいそう」「たいへんだなあ」という感情は、自分たちが平和な立場にいるからこそでてくる感情だった。

私たちは戦争を本当には理解していない。平和が何かを本当には理解していない。

もう一度理解し、深め、言葉を語り継ぐことが大切だ。

ひめゆりの塔には観光客がたくさんいた。しかし梯梧の塔には人はいなかった。この差は何からくるのだろうか。

私たちも稲福さんがいなければ、梯梧学徒隊のことを知ることはできなかった。

なら、もし梯梧学徒隊のことを語る人がいなくなったら、梯梧学徒隊のことは人々の記憶から消えてしまうのだろうか。

なら、もし戦争体験者がいなくなったら、また戦争はおきるのだろうか。

きっと戦争の犠牲を忘れてしまったら、また戦争は繰り返される。

私たちが沖縄で学んだのは、戦争の記憶が人々から消えるのを防ぐため。しかしそれを伝えていくだけでは平和にはならないのではないか。

大切なのは話し合うということ、理解し合うということ、互いに認め合うということ。

稲福さんの伝えなかったことは、自分の夢をかなえられる時代になってほしいということだった。

戦争のことを学ぶことも、戦争のことを聴くこともしようと思えばできることかもしれない。しかしその先にある自分たちの夢をかなえられる時代を見据えなければならぬ。

私たちは話し合いながら語り合いながら、自分たちの夢をかなえられる平和な社会を築きます¹⁷。

B. 「ひとに会う」という行為そのものの意義について表現したもの

崎原盛秀さんに会いにいった生徒は、これから修学旅行の準備を始める下級生に対し、タクシー研修について紹介する場で、次のように述べていた(下線は筆者)。

(実際に話を聞くことについて) 一番感じたことというのが「(他人の) 人生に入る」ということです。[中略] (会いに行く) 人についても、コースごとに事前学習で、いろいろ人生とか何をした

かっていうのを学んだんですけど、その事前学習で学んだってというのは、結局他人の人生なんです。他人の人生を学んだだけであって、知識として入ってきただけなんです。ただ、実際に現地に行って、崎原さんから話を聞いたことで、崎原さんの人生に入れた、というか、入り込んだというか。実際に自分がCTSの反対運動に参加して闘っていたかのように感じました。実際に聞くってことで、崎原さんの人生っていうのをよりリアルに感じることができました。実際に聞くってのは「その人になる」ってことで、そうすることで、もう1回自分とは何なのかとか、自分の人生とは何なのかってことを見直すきっかけにもなると思いました。

ところで、同校で沖縄への修学旅行が始まった2005年当初から平和講話の講師を務め、今回の平和学習の策定にもかかわった琉球大学の北上田源は、「ひとに出会う」沖縄平和学習の意味について、次の三点を挙げている¹⁸。

1. 戦争／歴史認識をより具体的で確かなものにして
2. 「既知」を「未知」に——モヤモヤ感の原点として
3. 「生き方」を考えるきっかけとして

1は、歴史の教科書では数行程度の概説としてしか記述されない沖縄戦への歴史認識が、個別的・具体的な体験談を聞くことでより確かなものになるということ、2は、実際にひとに会って話を聞くことで、自分が「知っている」と思っていたことが実は全然知らなかったことに気づき、既存の認識が揺らぐことで「モヤモヤ感」が生まれ、そのことがモチベーションとなってさらに知ろうとする、といった螺旋状の学びが生じることを指している。3は、例えば戦争体験者に話を聞く場合、その体験者が経験したできごとだけではなく、戦前や戦後の暮らしぶりまで合わせて聞くことで、これまで点として存在していた戦争というできごとや体験談が、目の前にいる体験者の人生と重なり、絡み合いながら、時間軸上で幅を持った線として捉えられるようになることを指している。それは裏を返せば、その体験者の歩んできた道程に触れるということであり、そのことが「では私はどう生きるのか」といったことを考えるきっかけにもなる、と北上田は言う。

先の生徒たちの発言は、いずれも北上田の主張の妥当性を裏付けるものであったと言えるだろう。付言すれば、生徒たちは本稿2(5)で挙げたような教員側の思い込みを軽やかに飛び越え、3(3)で示した批判的思

考力を発揮しながら平和学習を深めていったことが見て取れる。こうしたことから、探究学習としての沖縄平和学習と、その一環としての現地学習を修学旅行の行程（の一部）を位置づけることの意義を見いだすことができる。

(3) 高等学校の修学旅行への応用

いうまでもないことだが、教員の深い沖縄理解に支えられた素晴らしい教育実践を行っている学校も少なくない。小学校の実践になるが、東京都にある和光小学校・和光鶴川小学校の沖縄学習旅行の実践は、中学・高校関係者にも学ぶところが多い¹⁹。同じく東京都の聖学院高等学校も、和光小学校同様、古くから沖縄とのつながりが深い学校として名前が挙がる。島根県のキリスト教愛真高等学校の卒業生から聞いた沖縄修学旅行では、沖縄県内でも行われないような深みのある平和学習が行われていた。

東京都の中央大学附属中学校も、「体験型学習」の一環として沖縄修学旅行を位置づけており、さらにこれらの体験型学習での学びを高校での学習にも接続させるという、中高一貫校ならではの取り組みを行っている。川北・頓野（2018）で詳細に述べられている修学旅行の行程も、複数の場所を短時間で周るのではなく、テーマを定めてじっくり学ぶスタイルである。特に二日目は、ひめゆり学徒の足取りを辿るというテーマで、生徒たちが最後に追い詰められ、逃げまどったという荒崎海岸²⁰にも訪れる行程になっており、ひめゆり平和祈念資料館を30分～1時間ほどの滞在で済ませる他校との差が際立つ。さらに、一日目に平和の礎でじっくり時間をとり、戦没者一人ひとりに向き合わせる機会²¹を確保した理由について、川北慧教諭は同論文の中で次のように述べている。この点も「沖縄を学ぶ」際のある種のかまえとして示唆に富む。

平和の礎を最初の見学地に組み込むことによって、沖縄戦を抽象的で漠然とした存在としてではなく、「小さな物語」の積み重ねとしてとらえさせることができる。こうした視点から物事を考えることは、沖縄戦のみならず、沖縄をめぐる様々な問題を考える際に必要となる視点であり、事前学習において「大きな物語」を学んできた生徒にとって、思考の転換を迫られる契機となる。

川北・頓野論文では、「構造的沖縄差別」という文言も見られるが、これに関連して、東京農大第一高等学校（当時）の五十嵐学教諭も「オリエンタリズム」あるいはポジショナリティの視点から、批判的思考「態度」の育成を図る沖縄修学旅行の実践を報告している

（五十嵐，2014）。五十嵐論文には、事前学習での導入および展開の詳細な記録があり、一般的な沖縄修学旅行が想定している「沖縄理解」からかなり踏み込んだ実践を行っていたことが確認できる。

とはいえ、これらの事例は、ほとんど学校文化とも言えるレベルで、長きにわたって沖縄との関わりをもってきた学校か、沖縄近現代史を専門的に学んだ経験を持つ卓越した教員の主導で行われている実践でもある。参考になる部分は多いが、実際の学校現場では、ここまで沖縄について理解している教員は限られているだろう。その点で、奈良教育大学附属中学校が行ったような「ひとに出会う」沖縄平和学習の場合、教員が担う役回りとして最も重要になるのは、むしろ現地との調整を含むコーディネーターとしての側面である。沖縄でひとに話を聞きに行くときの事前準備や心構えにかんする基本的な指導は、校外学習等で地域の方々に話を聞きに行くときに行うそれとほとんど変わらない。「問いを立てる」ことについても、本来はもっと深い水準で行うことではあるが、探究学習の入口に立ったばかりの生徒たちに対しては、さしあたり「会いに行く人への質問を考えてみる」ということでも代替可能であろう

高校生の学習として行うのであれば、会いに行くひとの選定やインタビューの交渉、当日の活動計画等も生徒に任せてはどうだろうか。生徒主体の修学旅行の実現につながるだけでなく、社会勉強にもなるからだ。もちろん予算や時間は限られているので、その最低限の枠組みは教員が決めるが、具体的に何をするのかは生徒に委ねる。これなら、たとえ教員が沖縄に詳しくなかったとしても「ひとに出会う」平和学習は実践できる。そして「沖縄に詳しくない」からこそ、教員も生徒と一緒に学習を行うことに意味があり、それによって教員自身の沖縄理解が深まるという学びのサイクルが創られることにこそ、沖縄平和学習の大きな可能性があると思筆者は考える。

5. 結びにかえて —— 「知ること」の、その先へ

本稿では、総合的な探究の時間における学習の一環として、沖縄修学旅行を位置づけることの可能性について、一般的な沖縄修学旅行の特徴や課題を整理したうえで、理論面では批判的思考に基づく問いを立てること、実践面では「ひとに出会う」という側面から検討を試みた。

文部科学省は、これまでの学習指導要領でも目標としてきた「生きる力」について、新学習指導要領では、実際の社会や生活で生きて働く「知能及び技能」、未

知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力など」、学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性など」の三つの力をバランスよく育むことと定義しなおし、これを「生きる力 学びの、その先へ」というスローガンとして掲げている。沖縄平和学習においても、「問いを立てる」ことで取り持たれる特別活動と総合的な探究の時間の有機的な連関が「生きる力」の育成にも寄与するであろうことは、これまで述べてきた実践が示すとおりである

他方、これほど多くの中高生が修学旅行で沖縄を訪れ、「悲惨な沖縄戦」を学んできたにもかかわらず、近年、沖縄の軍事要塞化は加速度的に進んでいるという現実をどう考えたらよいのだろうか。悲惨さを表面的に学んでも、現在の沖縄の状況とは無関係のこととされてしまうが、逆に、何がどう「悲惨」なのかを生徒自身が納得する前に、問答無用の平和主義を上から押し付けてしまうこともまた、生徒の批判的思考を封じ込めることにつながる。その結果、フェイクニュースやデマに感化されて平和教育を否定しはじめるか、自分とは異なる考えを持つ者へ恐怖が憎しみに変わり、排外主義が高じて新たな戦争を肯定（「平和のための戦争」）することになっているのではないだろうか。みづから問いを立て、探究し、さらに問いを深める学びの推進は、長期的な視点に立って行われるものでありながら、「沖縄の現実」とっては切実かつ喫緊の教育課題なのである。

ひめゆり学徒隊として沖縄戦に動員された津波古ヒサさん（2020年12月没）は、生前こう話していた²²。

戦場で怖いのはね、鉄砲や弾じゃないですよ。
人間が変わっていくんですね。
人間が人間らしさを失ってはおしまいですね。

人間らしさを失うことがもっとも恐ろしいことである、という津波古さんのことばは、私たちが目指すべき探究学習としての沖縄平和学習の方向性を示しているように思われる。

〔注〕

- 1 中学校の場合は、「総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」（中学校学習指導要領第1章総則第2の3(2)エ）
- 2 沖縄県観光政策課作成。経年データは <https://www.pref.okinawa.lg.jp/site/bunka-sports/kankoseisaku/14737.html> より取得可能。
- 3 一般財団法人沖縄観光コンベンションビューロー（2022）「2022年OCVB重大ニュース」（<https://>

www.ocvb.or.jp/topics/4007 2022年12月30日閲覧）

- 4 一例を挙げると、都立高校の場合、行き先が国内であれば旅行期間は96時間、旅費は86,000円（税抜）以内と定められている。公益財団法人日本修学旅行協会「令和4年度修学旅行実施基準概要一覧」（<https://jstb.or.jp/relays/download/51/1358/74/3644/?file=/files/libs/3644/202208251152245135.pdf> 2022年12月30日閲覧）
- 5 「ホンモノ」志向の弊害については、吉田（2019）に詳述。
- 6 戦争体験者がますます減少する中、体験者の生の語りを聞かせたいという学校関係者は少なくない。しかし福間は、それはむしろ有意義なことではあるとしながらも、これまでに体験者らが遺した戦争の記憶にかんする膨大な量の記録はどの程度顧みられているのか、その記録と比べて今の体験者の語りは何がどう目新しいのか、として、次のように問うている。「『いま聞き取らなければならない』という『継承』の欲望は、過去の体験者の『忘却』を生み出している。さらに言えば、メディアや教育の場においては、存命の体験者に話をきくことと、過去の膨大な資料を読み解く手間を省くことが、ときに表裏一体になっていることもあるのではないだろうか」（福間 2020: 11）
- 7 佐藤編著（2021），p.9
- 8 同上書，p.34
- 9 同上書，p.29
- 10 楠見・道田編（2016），p.2
- 11 楠見・道田編（2015），pp.3-4
- 12 沖縄戦研究者が沖縄戦について詳述する際、「沖縄戦の事実」よりも「沖縄戦の実相」というフレーズを選ぶ傾向にあることにも通じる。
- 13 筆者は、見学者としてこの修学旅行（平和学習にかかわる行程のみ）に同行し、後日同校で開かれた報告会等にも参加した。なお同校の沖縄修学旅行には、2017年度以前も何度か同校させていただいた経緯がある。
- 14 2002年、持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグサミット）で提唱された教育の考え方。第57回国連総会では、2005年から2014年までの10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年（DESD）」とする決議案が採択された。
- 15 2018年12月26日に琉球大学で開かれた沖縄平和学習研究会での発言。
- 16 2018年6月21日に同校で開かれた行事報告会での発表内容。

- 17 同上。
- 18 2018年9月28日に同校で開かれた教育研究会での発言。
- 19 同校の取り組みは、行田・丸木(監修)(2006)などに詳しい。
- 20 「ひめゆり最期の地」ともいわれる荒崎海岸には、この場所で自決した学徒たちの慰霊碑があるが、そこまでの道程にはゴツゴツした琉球石灰岩の岩場が広がっており、非常に歩きにくい。海岸線に打ち寄せる波の容赦のなさ、靴底から感じる珊瑚礁の刺々しさは、室温調整の効いた部屋で証言を読んだだけでは得られない戦場の現実をまざまざと感じさせ、実際に現場を訪れることの意味を痛感させられる。
- 21 平和の礎での学習プログラムの一例として、北上田らが開発した学習冊子『歩こう探そう調べよう 平和の礎』(沖縄平和ネットワーク)の活用がある。詳細は、北上田・吉田(2022)を参照のこと。
- 22 2020年12月9日付けNHK沖縄放送局のニュース映像より。

〔引用文献〕

- 五十嵐学(2014)「批判的思考「態度」の育成へ向けて—観光化された沖縄修学旅行の再考—」『中等社会科教育研究』33号, pp.47-56
- 川北慧・頓野綾子(2018)「『修学旅行』のあり方を考える～中央大学附属中学校7期生の実践を通して～」『教育・研究』第32号, pp.77-122
- 北上田源・吉田直子(2022)「ワークショップで学ぶ沖縄戦—「人」や「暮らし」に迫るための教材開発の試み—」『開発教育』68号, pp.69-75
- 楠見孝(2016)「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思考と市民リテラシー—教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房, pp.2-19
- 行田稔彦・丸木政臣(監修)「沖縄に学ぶフォーラム2006」委員会(編)(2006)『沖縄に学ぶ子どもたち』大月書店
- 佐藤浩章編著(2021)『高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ』ナカニシヤ出版
- 信原幸弘(2016)「批判的思考の情動論的転回」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思考と市民リテラシー—教育、メディア、社会を変える21世紀型スキル』誠信書房, pp.20-34
- 福間良明(2020)『戦後日本、記憶の力学—「継承という断絶」と無難さの政治学』作品社
- 道田泰司(2015)「近代知としての批判的思考—定義の変遷をたどる」楠見孝・道田泰司(編)『批判的思

- 考 21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』新曜社, pp.2-7
- 吉田直子(2019)「沖縄戦から何を学び、何を語り継ぐのか：沖縄戦の記憶の継承活動にかかわる戦後世代の語りからの示唆」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第58巻, pp.179-189
- 吉田寛・竹村景生・片岡弘勝・福井雅英・北上田源・葉山泰三・有馬一彦・岸田みなみ・若森達哉・佐竹靖(2019)「『ひとに出会う』を通して学ぶESDの価値実現の教育実践の構想—ESDの価値観の根っこに迫る『総合的な学習の時間』の具体化に向けて—」『次世代教員養成センター研究紀要』第5号, pp.295-301