

ポリフォニックな学びとしての総合的な学習

— 奈良教育大学教育学部附属中学校第一学年の実践を通して —

植 西 浩 一

(奈良教育大学教育学部附属中学校)

The Comprehensive learning as a polyphonic learning

— Through a practice of the 1st graders in The Attached

Junior High School to Nara University of Education —

Koichi UENISHI

(The Attached Junior High School to Nara University of Education)

ミハイル・バフチンは、ドストエフスキーの小説がめざした課題は、「ポリフォニー的な世界を構築すること、そして既存のヨーロッパ的な形式、つまり本質的にモノローグ的（単旋律的）な小説を破壊することだった」と指摘する。これは、「学び」の世界で「総合的な学習」が本質的にめざす課題と合致する。総合的な学習は、子どもの学びの多様性と複数の教師の協同を生み出す点でポリフォニックであり、同時に、教科、特別活動等と連動して、教育課程をポリフォニックなものにする。さらに、学校と地域社会とを結んで、学校文化を多様でポリフォニックなものに変える。総合的な学習は、これまでの画一的でモノローグ的な学びを、ポリフォニックなものに変える可能性を内包しているのである。以上の問題提起を、附属中学校第一学年の、総合的な学習のカリキュラム、学年劇の上演および異文化理解学習の実践の考察を通して行う。

キーワード：総合的な学習 comprehensive learning ポリフォニー polyphony

学年劇 a drama made by all the 1st graders 異文化理解 cross-cultural understanding

1. はじめに

本研究では、「ポリフォニック」という視点で、総合的な学習をとらえ、総合的な学習の時間設立の意義と、この学習の持つ可能性について考える。

「ポリフォニック」は、「ポリフォニー的」と同義である。『広辞苑 第五版』をひもとくと、「ポリフォニー」の項には、「多声音楽に同じ」とあり、「多声音楽」は、「複数の声部から成る音楽。狭義には独立した旋律線を同時に組み合わせた対位法による音楽。広義には、同時に複数の声部を重ねるあらゆる音楽を指し、対位法的な音楽ばかりでなく、ホモフォニーも含む」と説明されている。¹⁾

ロシアの思想家ミハイル・バフチンは、この「ポリフォニック」・「ポリフォニー」を比喩的概念として用い、ドストエフスキーの小説構造を分析している。彼のこの分析は、文学研究の枠を越えて、モノローグ的な世界観の克服のための思想として、近年、様々な分野で注目を浴びている。²⁾

バフチンの「ポリフォニック」・「ポリフォニー」は、総合的な学習の時間をとらえる上でも、有効な視点となる。「総合的な学習」の時間が本質的に志向している学びのあり方を、「ポリフォニックな学び」ととらえたとき、この時間設立の意義がより明確になり、その趣旨を生かせるのではないかというのが、本研究での問題提起である。問題提起にあたっては、奈良教育大学教育学部附属中学校第一学年の「総合的な学習のカリキュラム」と、このカリキュラムにそった学年劇上演をはじめとする実践をひきながら、論を進めていきたい。

2. ミハイル・バフチンの「ポリフォニー」

バフチンは、『ドストエフスキーの詩学』において、ドストエフスキーの小説の特色をとらえて、次のように言う。

それぞれに独立して互いに融け合うことのない
あまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値

を持つ声たちによる真のポリフォニーこそが、ドストエフスキーの小説の本質的な特徴なのである。彼の作品の中で起こっていることは、複数の個性や運命が単一の作者の意識の光に照らされた単一の客観的な世界の中で展開されてゆくといったことではない。そうではなくて、ここではまさに、**それぞれの世界を持った複数の対等な意識が、各自の独立性を保ったまま、何らかの事件というまとまりの中に織り込まれてゆくのである。**実際ドストエフスキーの主要人物たちは、すでに創作の構想において、**単なる作者の言葉の客体であるばかりではなく、直接の意味作用をもった自らの言葉の主体でもあるのだ。**³⁾

彼はさらに、「ドストエフスキーはポリフォニー小説の創造者である」とし、次のように述べる。

彼の作品に登場する主人公の声は、通常のタイプの小説における作者自身の声のように構成されている。自分自身と世界についての主人公の言葉は、通常の作者の言葉とまったく同等の、十全の重みを持つ言葉である。その言葉は、主人公の性格造形の一つとして彼の客体的なイメージに従うわけでもなければ、作者の声のメガフォンとして機能するのでもない。作品構造の中で、主人公の言葉は極度の自立性を持っている。それはあたかも作者の言葉と肩を並べる言葉としての響きを持ち、作者の言葉および同じく自立した価値を持つ他の主人公たちの言葉と、独特な形で組み合わせられるのである。⁴⁾

バフチンは、さらにドストエフスキーの小説の「叙述の仕組みそのもの」が「モノログタイプの小説の叙述とはまったく異なったものでなければならぬ」点に言及し、次のようなテーゼを提出する。

以上のような意味で、ドストエフスキーの小説構造のすべての要素が、根本的に独自のものなのである。そのすべてを決定しているものは、一人ドストエフスキーのみが十分な深さと広がりをもって提示し、解決してみせた、新しい芸術的な課題である。その課題とはすなわち、ポリフォニックな世界を構築すること、そして既存のヨーロッパ的な形式、つまり本質的にモノログ的（単旋律的）な小説を破壊することだったのである。⁵⁾

バフチンの指摘は、彼が「ポリフォニー小説」の創造者と考えるドストエフスキーの作品の、小説としての価値についてのものだが、その言説は、その枠を越えて、モノログ的な世界を克服するポリフォニックな世界の意味を、既存の思想を克服するものとして提示する。実際多くの研究者が、バフチンのこの考え方を文学理論を越えるものとして把握し、援用している。ジェームスVワーチ『心の声』⁶⁾のように、ヴィゴツキーとつないで考えようとするアプローチも多い。

桑野隆は、「バフチンは『対話的能動性』でもって『対話的真理』を下からきずきあげるべきであると考えているのです」と指摘し、次のように言う。

ドストエフスキーだけでなくバフチンにとっても、モノログ状態のほうが幻想なのです。にもかかわらず、近代は、生き方をはじめ、学問や芸術、文化その他のあらゆる面にわたって、「他者」をモノ扱いするモノログ原理を基準としがちでした。このことへの深刻な反省、強い危機感がバフチンをして可能な限りの諸分野で対話原理の回復を図らしめたと言えます。

その試みは、バフチン亡きあと世界各地で引き継がれていますが、私たちもまた自らを生成・闘争状態において、既成の学問観や芸術観、文化観を対話原理でもって見直してみることです。⁷⁾

この指摘は、次節で述べるように総合的な学習の構築にも示唆を与える。「ポリフォニック」という視点を与えることで、総合的な学習を、その設立の趣旨をより生かした学びにすることができるのである。

3. ポリフォニックな学びとしての総合的な学習

新学習指導要領で提示された総合的な学習は、「総合的な学習の時間」という名称が示すように、時間枠である。趣旨としても、「創意工夫を生かした教育活動」を求めており、内容は現場に委ねられている。トップダウンの教育ではなく、ボトムアップの学びの創造を求めているのであり、その点でまずポリフォニックである。「総合的な学習の時間」の中身づくりは、対話的原理による下からのボトムアップを可能にし、まさにポリフォニックな生成・創造を実現させるのである。

「総合」という学習のくくり方そのものも、モノログ的な学問体系の獲得ではなく、様々な現代的課題への多様なアプローチを通しての方法の獲得である。「教科」に対峙する「総合」という概念そのものが、本質的に、多様な学びのポリフォニーを生み出す可能性を内包していると言えよう。

また、この時間のねらいには、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」と明記されている。学習者一人ひとりの個の主体性が中心にすえられているのである。教師主導の、手順の決められた画一的で同質の学びではなく、たとえ試行錯誤の連続で無駄の多いものであっても、個にとって切実で真実味のある学びが求められているのである。それが、学校という集団での学びの場で響き合うとき、総合的な学習の時間は、まさに主体的で個性的な個の学びに立脚した学習集団の、ポリフォニックな学びの場となる。

また、この時間の学習計画の立案や運営では、それ

それぞれの教師が工夫をこらし、それを集団で検討・討議しながら学習を進めていくことになる。専門性の優先される「教科」とは異なり、ここでは、どの教師も対等であり、個性と創造性を求められる。なおかつ、それをぶつけ合いながら対話を繰り返し、より価値ある学習を構築することが求められるのである。その意味でも、総合的な学習は、ポリフォニックである。

さらに、「総合的な学習の時間」の創設によって、教育課程は、「教科」、「道徳」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」によって織りなされることになった。それぞれが学びのあり方において独自性を持っており、また、総合的な学習の時間を「教科」等と結ぶことにより、内容や育成すべきスキルにも関連をもたせ、重層的な学びを構築することができる。教育課程の編成というレベルでも、総合的な学習の導入は、これまでのモノローグ的な学びを、よりポリフォニックにする契機となる。

最後に、総合的な学習の時間では、地域の人材の活用にせまられ、社会と学校の連携が必要となることが多いという点にも目を向けたい。このことによって、これまで閉ざされた場であった学校に、多様な考え方や価値観がより入りやすくなる。そのことで軋轢が生じたり問題が発生することもあるだろうが、それを対話的に克服することで、様々な声の生かされたポリフォニックな学びが生まれるのである。

4. 附属中学校第一学年の総合的な学習のカリキュラム

附属中学校の研究主題は「豊かな学びを求めて一生涯を育む教科と総合的な学習の実践から」である。総合的な学習のカリキュラム編成においても、これをふまえ、「豊かな学び」の創造を基本理念とした。その際の、「豊かな学び」とは何かという問いに対する一つの答えが、「ポリフォニックな学び」である。

「豊かな」「ポリフォニックな学び」を可能にするために、本校第一学年では、総合的な学習の設計に際して、次のような点を大切にしたい。

- 1 学習者の主体性や個性、興味関心が生かされた生き生きとした学びを保障すること。
- 2 個の学びを全体のものにし、互いの学びに触発されたより高次の学びの獲得のための、評価と発表の場を設定すること。
- 3 指導者自身の問題意識や個性を生かし、相互の対話を通しての合意によって、カリキュラムを編成すること。
- 4 教科および道徳、特別活動との連携を重視して、総合的な学習の内容を考えること。
- 5 大学や生徒の保護者、地域と結んで、カリキュラムを編成すること。

いずれも、前述の総合的な学習の時間が本来持っている性格を引き出し、この時間の学びをポリフォニックなものにするために必要な観点である。これをふまえた上で、以下のような、第一学年の総合的な学習のテーマとそれを支える二つの柱を決め、学習活動を選定した。

テーマ・「ともに生きる力」の育成

テーマを支える二つの柱と学習活動

- 1 協同
 - ・野外活動への取り組み
 - ・学年劇上演に向けての取り組み
 - ・学年音楽会への取り組み
- 2 異文化理解
 - ・国際理解学習－留学生との交流を軸に－
 - ・人権学習
 - ・平和の集いへの取り組み

1の「協同」は、仲間と協力し合って、ものづくりや行事活動に取り組む中で、一人ではなし得ない大きなことを成し遂げさせようというもので、中学生としての前向きな集団づくりをめざしている。この集団づくりにおいても、生徒たち一人ひとりの個性を尊重し、ポリフォニックな声の響き合いの中でのボトムアップによる集団形成を志向した。特に学年劇は、一学年前期の総合的な学習の中でも多くの時間をさき、学年集団として全力で取り組んだものである。

2の「異文化理解」は、学年後半の総合的な学習の柱となるものである。

この一年間の取り組みをふまえて、二学年では、前述の異文化理解学習への継続的な取り組みと、臨海実習を核にすえた環境学習を中心としたカリキュラム編成を、また、三年生では修学旅行を中心にするカリキュラム編成を考えており、現在も検討を重ねている。

5. 生徒の学びのポリフォニー

学年劇上演という活動を構想したのは、次の理由からである。

劇をつくるという行為は、総合的な表現行為であり、脚本作成者、演技者、大道具および小道具製作者、音響担当者、衣装製作者、照明担当者のそれぞれが、多様な形で表現を行うことができる。生徒たちの側に立ってみても、自分の興味関心に応じた学習活動を選択できる。なおかつ、それが劇の上演という形で総合化される。これによって、生徒たちは、他のパートの活動をも自分との関わりの中でとらえることが可能となるのである。

教科の枠から見ても、国語科、技術家庭科、音楽科、美術科、体育科等の多くの教科にまたがる表現を含ん

でいる。また、構想を練り、脚本に仕立てる段階では、社会科に関わる調べ学習を組織することができる。この点から、総合的な学習活動の時間にふさわしい、まさにポリフォニックな活動と言えよう。また、今回、学級単位の劇ではなく特に学年劇という形を選んだのは、大きな課題を前にした一人ひとりの試行錯誤が交差する中でこそ、壮大な学びでのポリフォニーが生まれると考えたのである。

このような企図から出発した学年劇は、附属中学校の学校祭「秋桜祭」で上演され、成功を収めた。そこに至るまでの、学習者の学びのポリフォニーを、生徒たちが上演後に書いた感想文の中から拾うことにする。

大道具を担当した生徒の一人は自らの学びを次のように振り返っている。

わたしは、自分たちで大道具や衣装をつくり、音も考える劇は、初めてでした。今までは、先生たちが全部やってくれていたもので、深く考えることは、なかったのです。今回は、「自分たちでつくる」ということで、少し不安でした。

わたしは、「釈迦の手」を担当することになり、4人で作ることにになりました。作り初めは、まだ、「どういうふうに作り、結果どうなるのか」と、疑問に思っただけでしたが、作るにつれてだんだんおもしろくなってきました。夏休みも集まり、総合の授業のときも、がんばって作業にうちこみました。手の指と甲をくっつけるときはたくさんの人に助けてもらい、とてもうれしかったです。一応完成し、「うわっ、すごっ!!」って、言ってもらえたときは、達成感が体中に伝わってくるのが、わかりました。

自分で主体的に計画を立てて物作りに取り組んだことがなかった生徒が、作業をする中でその楽しさに気づいていく様子が見えがえる。総合的な学習で「自ら学び、自ら考え、主体的に判断」する場を設けることの意義を、再確認させる文章でもある。

同じ大道具でも、龍を作ったグループは、男女が互いの主張を曲げず、けっきょく双方が途中まで作った二体の龍をあきらめ、新たな第三の龍を作ることで完成にこぎつけた。次にその経緯をみておく。

僕がいちばん最初にぶつかった「かべ」が、龍の口の開け方をめぐり、男子と女子の衝突だった。この問題は、龍のグループでの話し合いにより、解決した。そして、一つの龍に希望を託すことにして、グループ全員での作業が始まった。

そこで、口の開け方について考え、口全体をあごにして、顔全体に丸みをつけることに挑戦した。時間がかかったけれど、丸みのある顔ができあがった。顔の次に、体をつくることになった。そこで、またぶち当たった「かべ」が、ペンキ不足という問題だった。でも、逆に、緑に、赤、黄、

青の色を足すと、変に思えたのに、塗って舞台上上げてみると、ちょうどいい色に、仕上がっていた。そして、いちばんしんどかったところは、舞台の上で龍の頭をかぶって、照明の下で動き回ることだった。すごくしんどくて、いやになったときもあったけど、一度「龍の頭をやる」と言ったからには、最後までやりとおしたかったから、ここまでできたのだと思う。

この龍のグループの様子を、作業を観察した教育実習生は、次のように記録している。

9/12 大道具で、製作している龍の頭は、途中で男女の意見が分かれたらしく、二つ別々に作り続けている。どちらか一つだけ採用するということになっているようで、どちらも一生懸命につくっている。それだけに非常にもったいない気がする。龍Aを作っているメンバーは、すでに色塗りに入ろうとしているが、少し大きすぎることで、やや重いことが問題として残っている。龍Bを作っているメンバーは、口の開閉部のダンボールの強度が保てずに苦勞している。リーダーは、今の分裂した状況のままでは、よくないと気づいてはいるものの、周囲が対抗心を燃やしている中で和解の話を切り出せずにいる。

9/18 今日、龍の製作にとって重大な決意をする日だった。男子と女子が別々の龍を作ってきたのだが、男子の龍は、補強したとしても、まだもろいところがあり、女子の龍は、大きすぎて、とても二、三人では持てない龍になってしまっていた。だから、男女が話し合いをし、協力して、互いのいい所をとったもう一つの龍を作ろうということになった。早速、作業が始まった。また、一からという大変なことになってしまったが、よりよいものを作りたいという生徒たちと、がんばりたいと思う。

男女それぞれが途中まで作った龍を無駄にして、新たに別の龍をつくるということは、常識的に考えれば、無駄の多い作業である。しかし、そのような経緯をたどる中で、男女が折り合いをつけ、リーダーの生徒も指導力をはきして調整にあたっている。次にこのような作業をするときには、もっと最初から話し合っ、作業を進められるようになるだろう。紆余曲折の中での試行錯誤が生徒たちに力をつけているのである。先の釈迦の手をつくったグループは、まったく未経験で自信がないという不安を、作業に取り組む中で克服した。これに対し、龍のグループは、男女それぞれが自分たちの方法に自信を持って出発したが、それぞれに挫折し、それを契機に折り合いをつけて協同することで完成にこぎつけている。このような様々な学びが各パートで生成し、学習者は、それを見ながら、自分たちの学びを振り返り、より豊かな学びにしていって

である。指導者も、できるかぎり、学習者が他の学習者の学びを知ることができるよう、情報提供につとめた。劇の完成後も、学年通信でできるだけ多くの感想を紹介し、集団としての学びの跡を振り返ることができるようにした。

次に衣装係の生徒の感想をみる。

わたしは、最初、あまり一学年全員の劇をやりたいとは思っていませんでした。小学校で、小さな劇だったけど、大失敗した劇を見たことがあったからです。だから、ずっと、失敗しないかなとか、本番までに間に合うかなとか、すごく不安でした。一中略ときどき、ミシンがけをするのが、嫌になったり、こんなに難しい衣装になりたくなかったとか、わめいたりしました。あともう少しで完成というところで、役者に衣装を着てもらおうと、肩が入らなかつたりして、もう一度、途中からやり直したこともありました。このようなハプニングがある度に、もうやめたいと弱音をはいていました。けれど、今日の本番は、今までの苦労を忘れてしまうほどでした。

この生徒の場合、以前の失敗の経験が、劇をつくるという行為に不安を抱かせ、また思うように進まない作業の中で、何度か挫折しそうになっている。それだけに、舞台での成功の意味は大きい。次の感想にも、作業の中でのつまずきを成功に変えるまでの努力がよく出ている。

そもそも、布を選ぶときから、間違っただけで選んでしまいました。一つだけラメ入りの布を選んでしまったり、色柄が違ったり、全部わたしの責任なんです。そして、そのラメ入りの布のせいで、わたしはものすごく苦労しました。わたしの担当はスカートで、その布を使いました。私は、家庭科の裁縫が嫌いだったので、いやというほど時間をさいてしまいました。友達はどう進んでいるのに、わたしは全然進まなくて「やめたい!」と思ったことなんて何度もありました。でも、その度に気力と体力でがんばってきたつもりです。

完成したのを見たときは、本当に本当にうれしかったです。体中から喜びが感じられました。そして、役者さんが着て劇を劇をしているのを見ると、わたしのつくったスカートは、スポットライトに照らされたとき、ラメ入りの布がキラキラ輝いてすごくきれいでした。ちょっと心配だったのは、布の縫い目が見えないかなということと、ほどけないかなということでした。幸いこれもだいじょうぶでした。最後に、さっき「気力と体力でがんばってきたつもりです」と書いたけれど、そこに「先生、教生先生、友達」を入れようと思います。もし、この人たちがいなかったら、ぜったいに衣装はできなかつたと思います。ありがと

うございました。

この学習者は、周囲の進み具合を見てあせりながら、必死になって作業の遅れを取り返そうと努力している。その努力が舞台で見事に実を結んだとき、周囲の人たちに支えられてここまで来た自分を自覚し、感謝の気持ちを抱いたのである。完成した衣装とともに、このような内面の変化を評価したい。

次に舞台に立った役者の感想をみる。

僕は、この秋桜祭の学年劇は、いままで十二年生きてきて、いちばん一生懸命取り組めたと思う。劇をするって決めたときに、「こんな劇、本当にできるのだろうか」と思った。練習のときには、たくさんの壁にぶちあたり、僕の役も、本番までにセリフや動きを覚えられるのだろうか、とても心配でした。しかし、練習すると少しずつ上達していくのが分かりました。教生先生も協力してくれました。そのうち、舞台練習も入ってきました。そんなとき、Oさんがきてくれたのです。そこから練習がとてものはかどり、動きも分かってきました。しかし、いちばん初めのセリフだったので、かなりのプレッシャーがありました。本番前も、とても緊張しました。しかし、始まるとその緊張などふっとび、うまく終わりました。

指導者の側には、この生徒の「いままで十二年生きてきて、いちばん一生懸命取り組めたと思う。」という気持ちは、とらえられていなかった。むしろ、消極的な参加態度であるとみてきた。それだけに、表面的なとらえ方を反省させられるとともに、自己評価を通して内面を把握することの必要性をあらためて感じさせられた。なお、ここに書かれているOさんは、劇団に所属されているボランティアで、ポイントポイントで、適切な指導をいただいた。このようなプロの力の大きさは、次の音響の生徒の文章にも出ている。

人形劇団〇〇〇〇に、音響のことを見学しに行った。わからないところを教えてください、実際に作った音を実演してください、とても勉強になった。風の音は装置を借りてきて、本番で実演することができた。うちわで風の音もつくった。うちわをパリパリにするために、家にある「柿しぶ」を何度も塗って、ビーズをつけ、見本を作った。学校でみんなと教生先生にも手伝ってもらって、夜6時半まで残ってがんばった。

生徒感想の最後に、監督を務めた生徒のものをみておく。

わたしは、秋桜祭の劇で、監督になりました。台本を決めたのは7月ごろで、全然進まなくて、すごく不安でした。台本を夏休み中に一生懸命みんなで作って、西遊記がよくわかりました。9月になって、配役も決まり、どんどん秋桜祭がせまって、だんだん時間がなくなってきて、監督と

して、一人の一年生の生徒として、すごくあせりました。台本がすっぽり頭に入っている人と、ほとんど入っていない人の差がものすごく、あっ、無理っばい……と思ったのも、そう少なくないことでした。

でも9月下旬から、大道具も衣装も音響も完成し始め、役者もあせってきたのか、役者自身もものすごくレベルアップして、監督のわたしも、

「がんばらなくちゃ」と思いました。でも、音響の人との打ち合わせで、6時30分に終わるのも珍しくなくなってくると、すごくしんどかったです。

今日、わたしは、何もかも完成した状態の「ミレニアム西遊記」を初めて見ました。今日見て、監督として、責任を感じたけれど、最高のものになりました。すごくうれしいです。

参加者一人ひとりの学びの姿勢も、取り組みの過程も、それぞれに異なる。そんな160名の力を一つに結集させて、劇を成功させるのは、大変な仕事である。数多くの挫折もあった。そんな中でのリーダーの努力とともに、当初はバラバラであった学びが、劇の完成を志向して響き合い、ポリフォニーを奏で始めた、そこから劇が大きく動き出したのである。

劇を見た保護者の多くからも感想をいただいたが、次のコメントからも、生徒たちそれぞれの学びのポリフォニーによって劇が出来上がった様子が浮かび上がってくる。

衣装から大道具、小道具に至るまで手作りで、子どもたちの取り組みは、準備の段階から熱がこもっていました。毎日、学校の帰りが遅くなって大変だと言いつつも、今日はこんなことやった、ここがうまくできた、あれは難しかったとか、感想を話してくれていました。

私は、長い劇だから、場面ごとに役者の子を交代させて、一人でも多く舞台上に立たせてあげればよいのに、と思っていましたし、自分の子が出演しないのでは、見ても楽しくないなと思っていました。でも、子どもが、「わたしのつくった衣装を見てほしい」と言ったので、見せてもらいました。子どもからの苦労話や、衣装ができるまでの話を、思い出しながら、じっくり見せてもらいました。また、大道具や小道具の中にみる工夫やできばえなど、劇の演技以外のものにも感心しながら、一時間、本当に楽しく見ることができました。子どもたちの思いが一つになったすばらしい作品に仕上がっていたと思います。学年で一つの劇なんてとて思っていたのですが、学年全体で取り組んだからこそ、ここまで仕上げられたのだと感心しました。

6. 教師のアプローチのポリフォニー

生徒たちの学びがポリフォニーを奏するとき、その基底には、指導する教師たちの声も、ポリフォニックに響いているはずである。学年劇の指導では、指導する教師の側も、それぞれがそれぞれの個性を生かし、より得意な分野で力を発揮しながら、それを一つにすることで、より価値あるものを創造したいと企図した。

これまで、学級劇しか経験したことのない教師集団にとって、このような大集団による劇の上演は大きな負担であり、不安をとまなう未知の経験である。しかし、だからこそ、この取り組みは、大きな可能性を秘めているのではないか。この点についても、バフチンは、指針を示してくれる。

『言語と文化の記号論』の中で、彼は次のように言う。

言語活動（言語・発話）の真の現実とは、言語形態の抽象的な体系でもなければ、モノローグとしての発話でもありません。ましてや、モノローグ＝発話を産出する心的・生理的な作用でもありません。それは、ひとつの発話と多くの発話とによって行われる、言語による相互作用〔コミュニケーション〕という社会的な出来事〔共起・共存〕です。

言語相互作用こそが、かくして言語の根本的な実在の仕方だ、ということになります。⁸⁾

ここでバフチンは、言語活動の「真の現実」は、「モノローグとしての発話」ではないとする。それは、「言語による相互作用〔コミュニケーション〕」という社会的な出来事〔共起・共存〕だという。この指摘が、前述の「ポリフォニー」に関わる言説と根底でつながっていることは言うまでもないだろう。

彼は、さらに、次のように言う。

あらゆる真の理解は、しかし〔受動的な理解ではなく〕能動的なものです。答えの胚芽をはらんでいるものです。テーマを捉えうるのも、能動的な理解だけです。生成しているものを捉えうるのは、自らも生成しつつあるものだけです。⁹⁾

教育実践においても、既成の方針や計画の中に安住するのではなく、新たな分野を開拓し、未知の指導に挑む中で一つの価値あるものが生まれることが多い。

もちろん、過去の伝統を継承しつつ、それを着実に発展させていくといういき方が、本道である。新しさを求め、流行を追うばかりの実践が、すぐに色あせる例も多い。

しかし、伝統を継承し、発展させることは、けっしてたやすくはない。すぐれた実践記録や年間計画、指導案等が残されていなければいざいほど、その模倣や二番煎じの弊に陥りやすい。ともすれば、形式や手順の引き継ぎだけがなされ、本来の理念や出発点の精神は薄れ、

実践も矮小化されてしまうことも少なくはない。モノローグ的なトップダウンの継承は、伝統を発展させはしないのである。

伝統に刻まれた理念や方法等に学びつつも、一方で自らを「生成」状態に置いて、新しい実践を拓く姿勢こそが求められている。この意味において、学年団がこれまで何度も経験してきた学級劇ではなく、学年劇という未知の分野に取り組んだことの意味は、大きかったと考えている。総合的な学習の時間への取り組みは、教師集団の力量形成の場でもあった。

学年劇の題材選定にあたっては、異文化理解学習の取り組みとの関連を考え、また、多くの生徒が取り組めるものにするためにも、アジアを舞台にした作品がよいと考えた。西遊記、アラビアンナイト等を題材にすることをイメージしたのである。これらは、時代考証や衣装作成のために調べ学習が設定でき、異文化理解を深める学習が進められる。衣装作りの面でも工夫ができ、大がかりな舞台装置を組むことも可能である。このような方向性を教師が持った上で、私たちは学年劇の上演を生徒たちに持ちかけたのである。

これを受けた、生徒たちの話し合いによって、学年劇の取り組みは、進められることになったのだか、教師の願いや目標が、生徒たち自身の願いや目標になるように、複数の教師による様々な働きかけをすることになる。その働きかけのために、私たちは何度も話し合いを重ねた。教科の枠を越えた学年劇を成功させるための話し合いは、まさにそれぞれの教師の思いや考えの飛び交う、ポリフォニックなものになった。生徒たちへの働きかけは、このような話し合いによる合議の下に、提示されたものである。しかし、生徒たちへの提示の仕方は、それぞれの指導観や学習者観の違いを反映し、予想以上に異なったものになった。それが、指導者の思いの温度差を生んだり、指導上の障壁になることもあった。教師間の対立、葛藤も生じた。しかし、また、それゆえに、一人の教師によるモノローグ的な指導とは異なった、懐の深いアプローチになったのは事実である。複数の教師の声のポリフォニーが、160名の集団を動かしたのである。

私たちは指導に際し、学習過程を、次の4つのステージに分けて、生徒たちに提示した。

- 第一ステージ 題材選定の段階
- 第二ステージ 劇の内容決定の段階
- 第三ステージ 各パートで作業を進める段階
- 第四ステージ 劇を発表し、成果と課題をまとめる段階

第一ステージでは、生徒の委員会に教師の思いや願いを提示し、それを生徒たちの思いや願いにするために話し合わせた。その結果を各クラスに提案、さらにそれを持ち寄っての委員会、クラス討議の往復を経て学年集会で決議させている。第二ステージでは、夏休

みも脚本委員の熱心な取り組みがつづいた。ここでは、特に、異なる考え方との意見交流等の過程を大切にしていた。第三ステージでは、各パートでの仕事を計画的に進めるとともに、相互の情報交換がスムーズに進むように配慮した。第四ステージでは、劇の成功のために学年の力を結集させることと、成果と課題を一人ひとりの生徒に把握させることをめざした。

学習の過程では、様々なトラブルが起こったが、生徒たちは、仲間の協力や指導者の支えを得ながら、それを克服していった。

第一ステージの題材選定の段階では、それぞれの教師の指導スタイルの違いがはっきりと出た。最初はまったく自由に生徒たちに題材を出させていく者、活動のねらいを繰り返して伝えて、それにそった題材を求める者、ねらいにあった題材を例示し、それにそった題材を募る者、各学級から出された題材を見ても、指導スタイルの違いをうかがうことができた。また、委員の生徒への教師のサポートのあり方、指導の入れ方にも個性がはっきりと出た。

学年会議での情報交換は、互いの指導スタイルを学び合う場ともなった。

各学級からの意見を持ち寄っての委員会の指導は、学年の教師が協同して行った。ここでも、司会の生徒への委ね方、教師の考えの伝え方に、個性がはっきり出た。私たち教師自身もそれを感じながら、自分の出番を察知して指導を入れるという形の、打ち合わせなしのTTが成立した。結果的に、前半は、できるだけ司会の生徒にまかせ、自由に意見を出させるといったタイプの教師が、中心になって指導を進めた。生徒たちも、思い思いの意見を交えながらクラスの意見を伝えた。しかし、学年劇のねらいに合致した題材を推す者は、まだ少数派で、生徒たちの考えは活発に出るが、話を煮詰めるところには届かないという状態で、話し合いは硬直状態に入った。

ここで、生徒の意見を聞きながらもそれに対して比較的是っきりと指導者の考えを伝え、教師の指導を加えながら、話し合いを進めるタイプの教師が指導に入った。何人かの生徒はそれを受けて自分の考えを見直したが、何人かの生徒は、つよくそれに反発した。ここで、話し合いは、より密度の濃いものになった。意見の交換を続ける中で、ほぼ話し合いはまとまるかに見えたが、何人かの生徒は考えを変えなかった。

そこで、また先の教師が反対派の生徒の側に立った発言をし、納得していない生徒たちに、再度考えを発表させた。その上で、もう一度全体にはかって、結論を出させた。他の教師も生徒たちに自分たちの考えを伝えた。このような取り組みの結果、生徒の委員も指導者も納得できる形で、「西遊記」が学年劇の題材候補となった。教師の一人は、学級での話し合いより内容の濃い白熱したものになったと感想を述べたが、複

数の教師がそれぞれの分担を考えながら、協同して指導に入った成果である。

学年集会の決議の場は、さらに私たち教師にとって考えさせられる展開となった。代表の生徒が、丁寧にここまでの経過を説明し、「西遊記」を提案、拍手によって決を採った。しかし、おおむね了承の雰囲気は察知できたものの、学年の総意と言えるような圧倒的な支持は、得られなかったのである。

代表の生徒たちは進行に困り、立ち往生した。指導の教師は、起立者の数をみることで、再度採決するよう助言することにしたが、賛成者を立たせるか、反対者を立たせるかで教師間の意見が分かれたのである。

賛成者を立たせるという方法を採れば、よりはっきりと学年の生徒たちの意思を把握できるが、立たない生徒が多くなり委員会案が否決される可能性も高くなる。逆に反対者を立たせる方法を採れば、多くの反対者が立つ可能性は少ない。しかし、立つということへの抵抗感から多数派に回った生徒が多くいても、確認することができない。

結局、生徒たちとも相談した結果、賛成者を立たせるという方法を採り、委員会案は圧倒的多数で承認された。これなども、安全策を採るか、冒険を試みるか指導のスタイルがはっきり分かれた興味深い場面であった。

第三ステージおよび第四ステージの指導に際しては、音響担当の教師から緻密な計画が出された。これに触発された各パートから、生徒たちと話し合っ作られた詳細な計画が出、全体の見取り図が出来上がった。これによって、各パートとも他の進行状況を把握して自分たちの作業をすすめることができた。私たちは、このようなポリフォニックなアプローチと協同によって生徒たちの学びを支えることができたと考えている。

7. 教育課程の織りなすポリフォニー

ここでは、異文化理解学習に着目して、総合的な学習の導入による、ポリフォニックな教育課程の創出について述べる。

私たちは、まず、この教育課程を、「国際理解学習」ではなく「異文化理解学習」とした。そこに、まず、重層的なカリキュラムを作成したいという意図がある。「異文化理解」には、他国や他民族の理解という意味だけでなく、異なった生活環境や文化、価値観をもったものを理解するという意味が含まれていると考えたからである。すなわち、大きく「他者理解」の一環として、人権や差別、仲間づくりにも関わる概念ととらえたのである。

学習活動を設定する際にも、狭義の「異文化理解」に関わる「国際理解学習」、「他者理解」に関わる「人権学習」の二つの柱を立て、これらに生徒会が毎年取

り組んでいる平和の集いを関連づけようとした。

このような計画を立てたのは、「国際理解学習」と「人権学習」をリンクさせることで、それぞれの学習をより深いものにでき、いずれにも「平和」の問題が関係すると考えたからである。その上で、総合的な学習、道徳、特別活動、教科の時間での学びを重層的に組み合わせ、より深く、より広がりのある学習をさせたいと考えたのである。

ここでは、国際理解学習について総合と教科等との連携をみていきたい。

「国際理解」に関わる部分は、第一学年、第二学年の二か年をかけた取り組みとして構想している。第一学年では、国語科と結んでの、コミュニケーションリテラシーの育成を中心にした学習を設定する。第二学年では、さらに英語科と関連づけるとともに、社会科と結んだ国際理解、国際協力学習を進める。総合と複数の教科の学習をポリフォニックに組み合わせることで、それぞれの関係を緊密にし、知の総合化を図ろうとしたのである。また、奈良教育大学在籍の留学生との継続的な交流を、柱の一つにしているのも特色である。次に第一学年の異文化理解学習の概要を示す。

○ 総合的な学習の時間

－奈良教育大学留学生との継続的な交流－

留学生の案内による国立民族学博物館の見学と中学生が留学生を案内しての奈良町めぐりの計画と実践を核にしなが、学級単位での継続的な交流を行い、異文化理解を深める。

[主な取り組み]

- ① 学級単位での留学生歓迎と折り紙交流会
 - ② 国立民族学博物館の見学－課題にそって、留学生とともに、博物館を見学し、取材したことをグループで新聞にまとめる。
 - ③ 学級ごとの新年伝統行事交流会
 - ④ 留学生を案内しての奈良町めぐり
 - ⑤ 奈良町めぐり報告会
 - ⑥ 留学生を招いての学年音楽会
- 道徳での学習

「他者理解」、「異文化理解」を目標とした各学級での道徳の学習。

○ 国語科での学習

- ① 「漢字について考える」
－中国からの留学生を招いてのT・Tによる漢字学習－
- ② 「上海からの手紙」
－上海の日本語を学ぶ大学生との交流学習－

総合的な学習では、大学との連携で15名の留学生の参加があり、単発のイベントに終わらない交流学習を組織することができた。

総合的な学習と結んだ国語科の「上海からの手紙」は、一学年160名の生徒が、上海の同済大学の協力を得て海外との文通を行うというこれまでにない取り組みとなった。文通は往復二度にわたって行われ、現在も何人かの生徒が文通やメールによる交流を続けている。総合的な学習と結びつけることにより、従来にはない、実の場でのダイナミックな教科の学びができたと考えている。また、国語科での指導を組むことで、手紙の書き方、敬語の使い方等も含めたコミュニケーション能力の育成を図ることができた。このような力を教科単元で培っておくことは、総合的な学習での生徒たちの自主的で主体的な学びを、はい回るものにしなため不可欠である。

それぞれの生徒たちが書き上げた手紙の中には、様々な場での異文化理解学習の成果がうかがえる。その中でも、目をひくのが、学年劇「ミレニアム西遊記」にふれた記述である。多くの生徒が、上演前に送った第一信では、自分たちのがんばりについて書き、上演後の第二信では、劇の成功を報告している。総合的な学習という大きな枠の中で、学びが一つにつながっていったのである。生徒たちの手紙の一節をひいておく。

僕の学校には、秋桜祭という文化祭があります。そして、僕たち一年生は、劇をします。その劇の名前は「西遊記」です。「西遊記」は、中国で生まれたんですよ。今は、衣装や、背景のハリボテや立体の物をつくったり、配役の人はせりふを覚えたりで、とても大変です。でも、この劇が完成したら、みんなの今までのがんばりが中国まで伝わるような思いでやっていきたいと思います。

「西遊記」は、みんな一生懸命取り組んだので、大成功に終わりました。本番まで、みんな、役者、衣装、大道具、音響のパートにそれぞれ分かれて放課後も遅くまで残ってがんばりました。わたしは大道具係で、三蔵法師の馬をつくりました。〇さんにも、わたしたちのがんばりから生まれたこの劇を見てほしかったです。

8. 豊かな学びを求めて

これまで述べてきたように、第一学年の総合的な学習の実践と教育課程作成の試みは、まさに豊かな学びを求めての模索であった。そして、豊かさを求める上でのキーワードが、「ポリフォニー」であり、「ポリフォニックな学び」であった。様々な学びのあり方が、様々なレベルで交差し、それが織りなすポリフォニックな響きが学びに豊かさをもたらすのである。

それは、あるときは、子どもたち一人ひとりの様々な学びのあり方が奏でるポリフォニーであり、また、複数の教師の協同が織りなすポリフォニーであり、教

科と総合、あるいは特別活動の交差の中で生成するポリフォニーであったのである。

総合的な学習の導入は、様々な学びを創出し、学習者と指導者の活動、ひいては教育課程を活性化し、豊かな学びを生み出す契機となるのである。さらには、学校と地域の交差する中でのポリフォニーを求めたい。今回は異文化理解学習で、大学との連携を留学生の招聘を軸に模索したものの、地域社会との連携には至ってはいないが、地域社会との連携を今後の課題としたい。

これまでの系統的な教科指導の伝統と成果を大切にしつつも、総合的な学習での新たな学びと向き合い、生徒たちとともに学習に取り組むとき、学びが活性化し、より豊かなものとなる。ポリフォニックな学びが生まれるのである。

註

- 1) 新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店 1998 P 1646
- 2) 阿部軍治 は、『バフチンを読む』（日本放送出版協会 1997 P11）の中で、「いまでは彼の著作は文学や、哲学、美学、言語学、文化学、民俗学、歴史、詩学、社会学、心理学等の分野において大きな研究テーマとなっているし、彼の思想や方法が広く応用されるようになっていく」という。
- 3) ミハイル・バフチン『ドストエフスキーの詩学』望月哲男 鈴木淳一訳 筑摩学芸文庫 1995 P 15
- 4) 前掲書 P16
- 5) 前掲書 P17
- 6) ジェームズVワーチ『心の声』田島信元 佐藤公治 茂呂雄二 上村佳世子訳 福村出版 1995
- 7) 桑野隆「生成する複数性 バフチンとポリフォニックな〈若さ〉」小林康夫 船曳健夫編『知の論理』東京大学出版会 1995 P117
- 8) ミハイル・バフチン『言語と文化の記号論』『ミハイル・バフチン著作集4』北岡誠司訳 新時代社 1980 P208
- 9) 前掲書 P226

参考文献

- ミハイル・バフチン『ミハイル・バフチン著作集 8 言葉 対話 テキスト』新谷敬三郎 伊東一郎 佐々木寛訳 新時代社 1980
- ミハイル・バフチン『小説の言葉』伊東一郎訳 平凡社ライブラリー 1996
- カテリーナ・クラーク マイケル・ホルクイスト『ミハイル・バフチンの世界』川端香男里 鈴木晶訳 せりか書房 1990