

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—

五十嵐 学*

1. 問題の所在

近年、にわかに批判的思考力という言葉が聞かれるようになった。この言葉がクリティカルシンキングの訳語であることから分かるように、加速する国際化の中で、これまでの日本的なインプット偏重型の学びに対して、欧米流の教育を象徴する言葉として広まっている。市川（2012）は、National Research Council や PISA による提唱を整理し、21 世紀の国際社会に必要とされる能力として批判的思考力を挙げ、また日本における新たな学力理念である「生きる力」の核心部分にも批判的思考力を位置づけている。市場原理にさらされる私立学校は世間の動向に敏感であり、早期より帰国子女の受け入れを行ったり、また最近では国際的に通用する人材の育成として、クリティカルシンキングの伸長を教育理念に掲げる学校も出てきた¹⁾。そうした情勢を反映し、大手塾の情報誌においても批判的思考力の特集が組まれている²⁾。また、今年度より始動した SGH 指定校の中にも、やはり批判的思考力の育成を教育構想に挙げる学校が散見される³⁾。

このように国際化に呼応して広がりつつある批判的思考力であるが、その定義や中身についての共通理解は曖昧であり、国際化への対応を目指すイメージ戦略の中で、言葉だけが独り歩きしているきらいがある。その一方で、こうした広がりはまだ一部のことであり、批判的思考力という言葉に対して怪訝な顔をする教員が大多数であるというのが現場の実情である。教育に内包される「しつけ」という要素ゆえ、時に教師や学校に対して反発する原動力ともなる批判的姿勢に対して、教員が防衛本能を働かせてしまうこと、また、受験へ向けた指導の中で、教えられたことを素直に的確に吸収すること＝偏差値を高めるという支配的な考え方があり、これらが批判的思考力に対する懐疑的な雰囲気の原因となっているように思われる。批判的思考力が学校教育に浸透していきにくいという現状は、まさに日本の教師、学校制度が本質的・構造的に抱える問題を露呈していると言えるだろう。道田（2000）は、教師自身が、教師や教科書は正しいということを前提にしてしまっている現状を問題視している。また東京都多摩地区教育推進委員会の報告書（2013）では、批判という言葉に、物事の欠点を指摘するような「否定する方向」のイメージがあり、その誤解がクリティカルシンキングが教育現場で受け入れられにくい要因であるとし、「批評的思考力」という新たな訳語を提案している。鈴木（2006）も、日本

語の「批判的」には否定的なニュアンスがあるとし、「創造的思考」という言葉の提起を行っている。

このように、批判的思考力＝クリティカルシンキングについては、その概念定義について議論の余地があるところであるが、文科省の研究開発学校の指定を受けている広島大附属福山中学高等学校は、平成 21 年度から 23 年度にかけて「クリティカルシンキングの育成」をテーマに研究開発を行っている。下前（2011）は、倫理の授業実践報告において、「クリティカルシンキングには、ある人の議論がどのような背景で語られているのか、・・・思想背景は何か、言い換えれば思考の枠組みは何か」をじっくり考えることが必要であるとし、「異文化をクリティカルに読み解く作業」（鈴木 2006）を引用し、相手の文化の背景にある人間観や世界観を理解することが、倫理教育の中で先哲の思想を学ぶ意義となる、としている。しかし、鈴木が言う「文化をクリティカルに読み解く作業」とは、「ある異文化に接触したときに、自分自身がその文化に対してもっている視点や考え方に関する内省を繰り返す」ことであり、そこでは、対象となる文化の文脈だけではなく、自分自身が所属する文化の文脈を相対化することが肝要とされている。また、土肥（2012）による「税制改革」に関する政治・経済の授業実践では、消費税増税に関して、賛成派と反対派がそれぞれどのような価値観や社会観を持っているかを整理し、生徒に自分の立場を明らかにさせるとともに、反対側の主張とその根拠等をまとめさせる作業を行っている。土肥は、この授業案の展開について、思考の多元化・異化といった概念を用いて説明しているが、共通の土台の上で相反する主張について双方向から検証するという取り組みは、ディベート教育が流行した頃からなされているものであり、そもそも社会的事象に関して、多面的・複眼的にそれを捉えようとすることは社会科教育の本質であり、「批判的思考力」という新たな能力を定義するには不十分であるように感じる。この二つの授業実践が、批判的思考力の育成を掲げるに不足している視点は、「批判」を議論の対象にではなく、自分自身の思考に向けさせるという姿勢であり、また、そもそもの議論の土台自体をも批判し、それを崩していこうとする取り組みであろう。

道田（2003）は、文科省が「多くを教え込む教育から、自ら学び自ら考える力を育てる教育」への転換を唱えるように、90 年代末より日本の教育界で批判的思考力についての研究養成が盛んになった現状を、80

*東京農大第一高等学校

年代アメリカの「批判的思考爆発」(Walters 1994)と同様であるとし、心理学の立場から批判的思考概念の整理を行っている。批判的思考力の定義は様々であることを指摘した上で、その共通項としては「技能」と「態度」から成り立つものであるとする。また、批判的思考力に関する研究を、古典的な論理主義とWaltersのいう「第二波」に分け、「技能」を重視し、批判を外的対象に向けるものが論理主義、「態度」に力点を置き、批判を自分自身の視点や枠組みにも向け、感情を捉え直し、新たな枠組みを構成しようとする「創造性」をも含むものが「第二波」である、としている。こうした道田の整理からすると、先の二つ授業実践は、批判的思考力を古典的な論理主義に立脚して捉えており、より「創造」的な取り組みや、自己批判を通して自らの思考を深めるという「態度」の育成が不十分であると言える。

以上、これらの先行研究の成果や課題を踏まえ、本研究では、①対象だけにではなく自身に対しても批判の目を向け、自らの視点を相対化していくこと、②議論のそもそもの前提・土台自体に対しても批判を施し、新たな議論の枠組みを創出すること、この2点を図る能力を批判的思考「態度」とし、先の実践例のような「技能」重視の古典的な批判的思考力育成ではなく、創造的な批判的思考「態度」の育成を目指す授業開発を目的とした。先の実践例に即して言うならば、先哲の思想をその思想家が生きた時代の文脈から捉えようとすることは批判的思考「技術」の育成であり、その思想に対して現代に生きる自分がどのような視点で向き合っているのかを捉えようとするのが批判的思考「態度」である。また、ある主張を唱えるにあたってそれに反する主張をも考慮に入れようとするのは批判的思考「技術」であり、対立する2つの主張がなされている土台自体を問い直し、その対立を凌駕するような新たな議論の土台を構築していこうとすることが批判的思考「態度」である。

2. 授業構想の視点

今回は、批判的思考「態度」の育成へ向けて、高校2年次に実施している修学旅行のあり方を再考する、つまり自分たちの取り組みを批判的に検証していくという授業案を構想した。修学旅行を今授業の題材とした理由、また授業構想の視点は以下の通りである。道田(2003)は、批判的思考力が選択的に自己欺瞞的に、自らの利益を守ることのみのために悪用されうることの危険性を指摘している。つまり、批判的思考力が単なる屁理屈や穿った見方と混同されてしまうということであり、テキストのみを教材とする授業では、言葉だけが踊りがちであり、その傾向が強くなりやすい。この点から、生徒に批判的思考「態度」の意義を体感してもらうには、自分たちの実体験を伴った教材の方が相応しいであろうと考えた。実体験が伴ってい

れば、批判的思考「態度」が単なる斜に構えたものの見方ではなく、より真理に近づくためのスキルであることが体感できると思われる。批判的思考力が「生きる力」の核心であるとされたように、実社会においてこそ必要とされていく力であることを考えれば、教室における通常の座学よりも、生徒の生活そのものが空間移動する修学旅行を分析対象とすることは、今授業の狙いと合致するものであり、社会科教育の意義が実社会において発揮される実践例ともなろう。

また、修学旅行を「学び」の場として捉え直すという観点からも、本授業案の狙いを考えることができる。須賀(2014)は、一般的な修学旅行が単に楽しむことが目的になっている状況を指摘し、何かしらの問題意識を覚醒させるような「学ぶ観光」としての修学旅行の意義を訴えている。この現状は、現勤務校においても同様である。そして須賀は、直接的に五感に訴えるような派手さのある観光地ではない「むつ市」における修学旅行を決行し、「考える」旅行の実践を報告している。京都・奈良、そして「むつ市」に比べればなおのこと、沖縄という訪問地は「南の楽園」という解放感、リゾート感を強烈に喚起し、まさに生徒は表面的な刺激に対してのみ反応してしまう状況に陥りやすく、それを「考える」旅行とするためには、その表面的刺激の向こう側を見抜こうとする批判的思考力が必要となる。田中・楠見(2012)は、「目標という状況変数と暗黙の前提への信念の影響」に着目し、「物事を楽しむ」という目標を持っている時は、「正しく判断する」という目標に比べて、批判的思考の使用判断は抑制される傾向にあることを明らかにしている。つまり、須賀が指摘しているように、楽しむことを第一の目的と考えている生徒にとっては、「考える」修学旅行は非常に遠い存在なのである。このように楽しむことが先行した修学旅行を再考する授業を展開することで、それとは対極にある批判的思考力の意義や有用性について理解を深めることを意図した。

さらに、このように修学旅行を再考することは、観光現象にまつわる問題性を議論の対象とすることになる。佐藤(2013)は、観光研究はその複雑性や多様性から経済学・社会学等の社会諸科学の成果を援用した多面的かつ多角的な取り組みであり、現代社会を適切に認識させるために社会科教育にその成果を取り入れるべきであるとしている。このような観光研究の学際的アプローチは、時には既存の学問の枠組み自体を崩す脱構築的な作用を持っている。ゆえに、単に相反する二つの意見に対して双方向から議論するという批判的思考「技術」ではなく、その議論の枠組み自体を見直そうという批判的思考「態度」の育成を図る本授業において、観光化する沖縄修学旅行を再考することは、恰好の素材であると思われる。このような考えのもと、自己批判的に観光現象を研究対象に取り入れた人類学(ポストモダン人類学)、本質主義的な他者認

識に疑義を唱える「オリエンタリズム」、構築主義の立場により自明性を問ひ直そうとする社会学や、既存の学問領域を横断しながら文化を批判的に検討するカルチュラルスタディーズなどの文献を扱いながら、生徒と議論を深め、自分たちの視点のあり方や思考の枠組みを相対化させていく、すなわち批判的思考「態度」を育成する授業案を構想した。

授業の進め方としては、①生徒にレポートを作成してもらい、その時点での自分の考え方や視点を自覚させ、②その考え方を批判する内容、またその視点の置かれている枠組み自体の見直しを迫るような論考を読んで議論する、③その議論を踏まえて、再び自分がどのような考えを持つようになったかをレポートに記す、というサイクルを2段階行うこととした。道田(2000)は、メディアリテラシー教育において、例えば、教師がある報道に対してそのあり方を批判した際に、生徒がそれに追従して同様の批判を行うというのでは、批判力の育成にはならないとしている。今授業において育成したい力は、生徒の批判的思考「態度」であって、批判された具体的内容を理解、吸収させることではない。その批判的内容をそのまま鵜呑みにす

るようでは、むしろ全く批判的思考「態度」が見られないということの意味する。そこで今実践では、批判されたものを更に再批判する、つまり視点と枠組みを2段階で突き崩していくという取り組みを通して、批判的思考のあり方そのものを生徒に体感させ、自ら進んで自分の視点を相対化し、主体的に新たな枠組みを創出するという批判的思考「態度」を伸長することを目指した。

授業の対象者は、既に修学旅行を終えた2年生と、次年度に修学旅行を控えている1年生の混合クラスで実施することを計画した。楽しむことを第一の目的としたであろう2年生においては、旅行中の批判的思考の状態はどうであったかを確認し、今授業を通して、自分たちの修学旅行のあり方をどのように再考できるのかを検証する。一方で、1年生は今授業によって「考える」修学旅行のあり方を提示されるわけなので、それによって次年度にひかえた修学旅行にどのように向き合うのか、また実際の修学旅行の現場において、彼らがどのような「態度」を示すことができるのか、考察することとした。

3. 実際の授業展開

〈事前レポート〉 「沖縄と言われてイメージするものは何か？」 「沖縄の観光産業について、あなたの考えるところを論じなさい」			
	時間	授業内容	生徒の主な反応
導入	40分	沖縄観光PRビデオ 「青い海」「青い空」という沖縄の南国イメージが映し出される E. サイド『オリエンタリズム』 西洋はステレオタイプ的に東洋を論じている	2年生は、実際の沖縄はこのイメージ通りだったと発言 自分たちが沖縄をイメージによって捉えていることが、 オリエンタリズムと同じであることに気づく
展開部①	60分	多田治『沖縄イメージの誕生』 観光化の中で、沖縄の現実はいメージによって創りかえられている＝「虚像」化 古市憲寿『誰も戦争を教えてくれなかった』 観光化の中で、戦争が商品化される	2年生は既に終わってしまった修学旅行で、「虚像」だと知らずに、沖縄観光イメージを表面的に楽しんでいたことを後悔
〈中間レポート〉 「改めて、沖縄修学旅行で何を見てくるべきか」			
展開部②	60分	“Pure”な沖縄に触れる修学旅行プランをつくってみよう！ 観光化されていない「真正な」文化＝“Pure”な文化に触れる旅行プランを各班で作成	「観光化」＝「虚像化」される前の“Pure”な文化を、人々の生活の場に見出す
展開部③	60分	太田好信『トランスポジションの思想』 文化とはそもそもが他者の視線を意識して形成されるものであり、「真正な」文化というものは存在しない	展開部①で見出された枠組みが否定され、批判されたはずのオリエンタリズムや「虚像」の概念が今度は肯定され、多くの生徒が戸惑う
〈最終レポート〉 「最終的に、沖縄修学旅行をどのように捉えれば良いのか」			

授業は、期末試験明けの特別時間割期間を活用し、2年生と1年生の特別講習（参加希望者を募ったところ、2年生9名、1年生11名が集まった）という形で実現させた。午前・午後にもたがり、一日がかりでの実践となった。授業展開の概略は前ページの表の通りである。

(1) 事前レポート

授業に先立って、現時点での認識を確認するため、生徒には事前レポートを提出してもらった。アンケート項目では、「沖縄と言われて、イメージするもの」を聞いてみたのだが、最も多かった回答は「海」または「青い海」（20人中16人）であった。この結果は、後ほど登場する多田氏の書籍における指摘と一致するものである。一方、このレポートの本題は「沖縄の観光産業について、あなたの考えるところを論じなさい」という問いであった。高2高1に関わらず多くの生徒が、沖縄は観光産業をもっと活性化させるべきであると唱え、外国人観光客の招致や交通機関の開発など、さらなる観光活性化のためのプランを提示していた。観光化による矛盾や、その背後の文脈について言及しているものは皆無であった。つまり、ほとんどの生徒が観光化の「光」の部分にしか着目しておらず、それを批判的に捉えるという発想はなかったのである。どの生徒も、観光化は良いことであるという暗黙の前提から議論を進めており、その前提、つまり観光化をメリットとして成立させている枠組み自体を見直すという、批判的思考「態度」は全く見られなかった。

(2) 導入

三線の音が和やかに奏でられる沖縄観光PRビデオを鑑賞しながら、授業はスタートした。その内容は、青い海、青い空、そして真っ赤なハイビスカスが映し出されるという、典型的な沖縄の観光地イメージが映し出されたものである。半年前に沖縄を訪れた2年生に、この映像のイメージと実際の沖縄に違いはないかどうかを聞いてみた。2年生全員が「沖縄はこの映像の通り、南国の楽園で素晴らしい！」と答えた。生徒たちの素直な反応に感心さえてしまったが、これは、楽しむことを第一と考えていた彼らが、批判的思考などを働かせる余地なく、「観光化」された修学旅行を満喫してしまったことを示している。バスがひた走った近代的な高速道路や自主研修の際に垣間見えた沖縄の日常風景は完全に捨象され、観光化と結びついた沖縄イメージを通してでしか沖縄の現実を眺めておらず、自分自身のそうした視点について相対的であろうとする、すなわち批判的思考「態度」を持つことはできていなかったのである。

その後、E.サイード『オリエンタリズム』を読み、我々は異文化をどのように語り得るのかを議論し、本授業の導入とした。本書の何カ所かを読み進めるうち

に生徒たちは、西洋人の東洋に対するまなざしは、東京人である自分たちが「観光地」としての沖縄に向けるそれと一致していることに気づき始めた。特に、「実際にオリエントを旅する西洋人は、現地で見たものよりも、これらの権威（すでに書かれたテキスト）の方を信じたのだった」（下巻p347）という監修者の解説は、実際に沖縄を訪れても、眼前の現実を見つめようとはせずに、東京において自分が抱いていたイメージに合致する沖縄のみを享受してしまった自分たちの姿と重なり合ったようである。

このように導入部では、自分たちがステレオタイプの沖縄に接していたこと、そしてそのことの自覚も非常に希薄であった自分たちの現状を把握させ、批判的思考「態度」を育成する足がかりとした。

(3) 展開部①

授業の本題として最初に読み進めたのは、多田治『沖縄イメージの誕生～青い海のカルチュラルスタディーズ』である。本書は、まさに生徒たちが持っていた沖縄イメージの問題性について、社会学・カルチュラルスタディーズの立場から議論している。多田氏は、現在の固定化された沖縄イメージは、沖縄の日本復帰後開催された沖縄海洋博（1975年）において形成されたものであると分析している。この海洋博の跡地には、修学旅行で訪れる美ら海水族館がある。多田氏は、「青い海」などの沖縄イメージに関して、東京の大学生と沖縄の大学生の感想を比較し、そこに大きなギャップがあることを指摘し、観光に結びつく沖縄イメージは人為的に創り出されてきたものであると説明する。つまり、生徒たちが持ち合わせていた沖縄イメージというものは、真実の沖縄を表象したものではなく、人工的に創りだされたもの＝「虚像」であると論じているのである（p5-6）。現地に赴いてもなお、この「虚像」の範疇で修学旅行を満喫してしまった2年生たちの表情は、徐々に曇っていった。

そして多田氏は、ブーアスティンの「疑似イベント」論を紹介し、本来は現実が生み出すものであるはずのイメージについて、反対にそうしたイメージの側が現実を創り出していくという事例について言及していく。例えば、沖縄本島西岸を縦断する国道58号線は、左手に「青い海」を眺めながら海洋博会場へと向かう道路であるが、そこには南国の沖縄イメージに相応しいヤシやソテツなどの街路樹が植えられた。その際の樹種は、沖縄原産のものに限らず、十分な供給量が確保できる海外産の種目が多く選ばれた（p50-54）ということであった。これは、創り出された沖縄イメージが、今度は沖縄の現実自体を変容させているという事例であり、生徒たちが美ら海水族館へと向かうバスの中から堪能した南国の大パノラマは、沖縄イメージが人工的に具現化された景色であったのである。こうして、冒頭で提示された、現実＝「真実」、

イメージ＝「虚像」という二項対立はもはや成立しなくなり、現実自体も既に「虚像」と化しているという結論が導かれ、このことは生徒の思考に大きな揺さぶりをかけることとなった。

次に輪読したのは、古市憲寿『誰も戦争を教えてくれなかった』である。多くの生徒が事前レポートにおいて、沖縄のますますの観光発展のためには、「青い海」「青い空」だけでなく、日本唯一の地上戦を経験したその歴史や、それを展示する資料館や博物館をもっとアピールしていくべきだと主張していた。ここでは、戦争と観光があまりにも安易に結びつけられており、戦争＝悲劇が観光＝娯楽へと置換される文脈に対して、批判的思考は働いていない。本書では、修学旅行必須の訪問スポットである「ひめゆり資料館」について触れられている。その冒頭には、「ひめゆりそば」と看板の掲げられた資料館横の飲食店の写真が掲載されており、観光化の中で悲劇が商品として売り出されていくことの問題性が論じられている（p192-194）。古市氏とほぼ同時期に沖縄を訪れている2年生であるが、やはり、その看板に関する記憶はないようであった。また古市氏は、資料館開設の際には、ひめゆり同窓生たちの思いと行政側の思惑が食い違い、そうした中で現在の展示のあり方が決定されたことについても触れ、過去の悲劇が「観光客」に見せるために再編されていく様子も指摘しており（p194-196）、このことも生徒に新たな視点を提供することとなった。

このように展開部①では、観光化の中で沖縄の真実が変容されている点を指摘し、無自覚に観光客としての視点を甘受してしまっていた生徒たちに対して、批判的にそれを捉え直す「態度」を持つことを促した。ここで午前の部を終了し、ここまでの議論を踏まえ、「では改めて、沖縄修学旅行で何を見てくるべきか」という問いに対し、レポートを作成してもらい、提出できた者から昼休みとした。

(4) 中間レポート

2年生9名は、程度の差こそあれ、全員が次のような反省文的レポートを作成した。

2年男子K君

自分は沖縄のイメージ通りのものを見てきた。イメージを超えるものは正直言って記憶に無い。・・・僕は、真実を見ておくべきだったと後悔している。だから1年には、チャンスがあればその部分も見てもらいたい。・・・どこがイメージにより作られたのか、またどこが加工されていない本来の沖縄らしさであるのか・・・是非見極めて来て欲しいと思う。自分は、こうしたテーマをもって修学旅行に行けなかったのがとても残念だ。イメージ通りの美しい海や砂浜や空を見て、南国の楽園に来た気分になっていた。・・・今日この話を聞いた1年には、常に疑いの目を持って楽しんで来て欲しい。

一般的な学校教育においては、午前中の授業の内容

がきちんと理解・吸収されており、学習効果がよく表れたレポートであると評価されるのかもしれない。しかし、批判的思考「態度」を育成するという今授業の狙いからすると、残念な結果であると言わざるを得ない。前述したように、教員や書籍による批判をただ受け入れることは、むしろ批判的思考力の欠如を意味するからである。展開部①においては、それまでの生徒の思考の枠組みに対して批判がなされたわけであるが、目的はその批判の内容を吸収してもらうことではなく、その批判の手法自体を体得し、それを活用することで、今度は自らの力によって新たな枠組みを創出する、そうした批判的思考「態度」を養うことなのである。

2年女子Hさん

メディアなどによって沖縄のイメージを植えつけられて、そのイメージのレンズでしか沖縄を見ることができなかった。オリエンタリズム的な考え方を自分がしていたことを討論を通して発見し、驚き、また反省している。そのようなレンズを無くすためには、日ごろから当然そうだと考えられていることに対して問い直すという社会的な力を養わなければならないと思った。

こちらでも反省文的内容であるが、授業で習ったオリエンタリズムの概念を自分自身のこととして捉え、また社会学の考え方に感化されつつ、批判的思考力の重要性を認識できている点で、午前の授業の効果を確認することができる。しかし、批判的まなざしの重要性は指摘できているものの、彼女自身が何かに対して具体的に批判を加えていくという作業は行われておらず、批判的思考「態度」の伸長は見られない。

こうした中で、次のSさんのレポートは、批判的思考「態度」の確かな芽生えが感じられるものであった。

1年女子Sさん

午前の議論からすると、修学旅行で見に行くものは全て事実ではなく虚像なのではないかと思ってしまうが、でも私はやっぱりその虚像も事実なのではないかと思う。・・・イメージによって創出されたそれも、ある意味一つの現実・・・であると思う。

Sさんは、観光化によって創り出された沖縄は「虚像」であるという午前の議論に対して、その「虚像」も一つの「真実」と捉えることができるのではないかと、という新たな思考の枠組みを提示した。午前の議論を鵜呑みにするのではなく、その議論の土台自体を批判的に捉え、自分なりに考えを深めることができている。自らの思考の枠組を崩されたことに対して、自分の側から新たな枠組みを構築し直すことができおり、「創造」性を伴った批判的思考「態度」の芽生えであると言える。

(5) 展開部②

中間レポートでは、多くの生徒が午前の批判内容

を受け入れ、観光化された「虚像」の沖縄ではなく、「真実」の沖縄に触れることの重要性を述べていた。また、午前の議論の中で生徒たちは、多田氏のいう「虚像」という概念に対して、「真実」の沖縄を“Pure”な沖縄と表現していた。観光化される前の純粋無垢な状態の沖縄を示しており、今回の議論の本質を捉えたなかなか良いネーミングである。そこで、班ごと（3～4人）に、どうすれば“Pure”な沖縄に接することができるのか、“Pure”な沖縄に触れることのできる修学旅行プランを作成し、発表してもらうこととした。そこでは、生徒たちの豊かな発想が見られた。

- A. 家族ツアー1年間 ～1か月ごとに那覇のホテル、マンション、離島の民家をまわり、四季を味わう～
- B. 生徒と同年代の子供を持つ農家や漁師の家庭でのホームステイ
- C. 沖縄にモノを売る会社をつくってみよう！
- D. 観光させる側を職業体験

多くの班が、ホームステイ型のプランを提案したが、観光客ではなく、住人の一員となることで“Pure”な沖縄を体験しようという考えのようだ。一年間などの長い滞在期間を提示した班が多かったが、A.のプランでは、都市部・農村部など沖縄内の多様性にも注目した点が評価できる。安易な一般化による認識を問題視したオリエンタリズムの学習が活かされたのかもしれない。B.のプランでは、同年代の子供たちと接することによって日常の沖縄に触れることを狙っており、漁師や農家の家庭に“Pure”さを求めた点も興味深い。一番ユニークであったのがC.のプランである。あまりに突飛な内容に最初は意図が分からなかったが、「沖縄でこういったモノが売れるかを考えることは、沖縄の人たちが生活の中で必要としているモノを知ることであり、それこそが何もデフォルメされていない真実の沖縄であると考えた」ということであった。モノの需要からその社会の本質を探っていくとする、なかなか鋭い視点である。A.B.C.のプランに共通している点は、生徒たちは、人々の生活の場に“Pure”さを見出したということである。生活＝“Pure”な状態であるとする考えは、午前の議論を土台として発想されている。すなわち、「観光化」によって「現実」が「虚像化」しているとする枠組みにおいて、「観光化」＝「虚像化」される前の状態とは、人々のありのままの生活の場である、と生徒たちは考えたのである。

これに対してD.のプランには、午前の議論で構築された土台自体を壊そうとする姿勢が見られる。すなわち、観光させる側を体験してしまおうという逆転の発想は、むしろ観光させることこそが真実の沖縄なのではないかという新たなアイデアに基づいているので

ある。これは午前の議論によって構築された前提自体を突き崩し、新たな枠組みを提供しようとする批判的思考「態度」の表れであり、中間レポートにおけるSさんと同様の発想であると言える。

このように展開部②では、多くが午前の土台の上に自分たちのアイデアを張り巡らせていたものの、D.のように、その土台自体の見直しを図ろうとする批判的思考「態度」が感じられる発想も見られた。

(6) 展開部③

こうした授業展開の中で、議論の締めくくりとして、太田好信『トランスポジションの思想 文化人類学の再想像』を輪読することとした。本書は、ポストモダン時代における文化人類学のあり方について、様々な角度からその再考を唱えたものである。旧来の人類学は、純粋な文化、土着文化を研究対象としており、外部に対して自分たちを誇張するような観光化された文化を、純粋さを失った状態であるとして研究する価値のないものとしてきた。しかし太田氏は、沖縄での調査を通して、「沖縄の人々が外部の視点を受け入れながら、自らの文化にたいしてアイロニカルな姿勢をとり、それを客体化するという文化形成のプロセス」の重要性を訴える（p13）。つまり、午前の議論で提案された思考の枠組み、そしてA.B.C.のプランは、旧来の人類学のあり方に一致する。それに対し、Sさんの考えやD.のプランは、太田氏の言うような新しい人類学の枠組みと一致し、観光化によって変容した文化もまた、沖縄の真実の姿であるとするものである。

さらに太田氏は、そもそも文化とは、他者に対する自己表現として成立していくという「文化の客体化」論を展開していく。つまり、「真正な文化」というものが本来的に存在するのではなく、他者の存在があってはじめて自分たちの文化というものが規定されるというのである（p56-94）。この「真正な文化」とは、まさに生徒たちが使用した“Pure”という概念と同義である。元来の人類学は、現地の民族とともに生活するフィールドワークを通して、その民族の「真正な文化」を研究できるとしてきたが、「文化の客体化」論から考えれば、そこで観察されるものは「真正な文化」ではなく、人類学者という他者に対して表現された「客体化」された文化ということになる。このことは、これまで人類学自身が構築してきた枠組みへの自己批判（批判的思考「態度」）であり、また、ホームステイによって“Pure”な沖縄に触れることのできた生徒たちの考えの土台を壊すものともなる。ステイ先の家庭は、彼らをあくまで修学旅行生と捉え、あえて沖縄らしい料理を提供したり、本土とは違った沖縄らしさを見せようとするだろう。そこでは“Pure”な沖縄には触れることはできない。つまり、“Pure”＝「真正な文化」というものはどこにも存在しないことになるのである。また、漁師という職業に“Pure”さ

を見出す生徒の意見もあったが、太田氏は石垣における「海人体験観光」の事例を挙げ、本土の人に自分たちの漁を見せることによって、自らのプライドとアイデンティティを構築していく漁師の姿を指摘しており(p84-91)、これもまた、生徒たちの考えを再批判するものとなった。

このように展開部③では、文化とはそもそも他者を意識してこそ存在し、他者を介在しなければ文化というものの自体が定義できないという「文化の客体化」論により、午前からの議論が土台から揺るがされることとなった。中間レポートで反省文的内容をしたためていた生徒をはじめ、午前の授業に納得していた生徒は、戸惑いを隠せずにいた。中には、「他者の視線の中に文化が成立するということは、つまり、文化を認識するためには必然的にオリエンタリズム的な見方が必要になるということか？」といった声もあがり、教室は騒然とした。批判的思考「態度」が十分備わっていない生徒は、思考の枠組みが崩壊してしまったことで、どうしたら良いか分からなかったのであろう。午前中は“悪”として扱われたオリエンタリズムや「虚像」といった概念は、むしろ“正”もしくは“必要悪”として捉えるべきなのか、生徒たちは新たな枠組みの創出を迫られることとなり、批判的思考「態度」なくしては、乗り越えられない逆境に追い込まれたのである。こうして、一日がかりとなった本授業を終え、「では、最終的に自分たちは沖縄修学旅行をどのように捉えれば良いのか」、最終レポートを作成してもらった。

(7) 最終レポート

中間レポートで反省的内容を記していた生徒、すなわち批判的思考「態度」が乏しかった生徒は、残念ながら最終レポートにおいても、その力の伸長は見られなかった。

2年男子K君

沖縄では、虚像(=文化)を見るべきだ。・・・沖縄が本州にアピールしたものばかり並べられた沖縄の観光地こそが現在の沖縄の文化、本質であり真実だと思う。だから青い海、青い空、白い砂浜、赤いハイビスカスを見てイメージ通りの沖縄を楽しめばいい。・・・たとえバスで東京と変わらないような住宅地を通ったとしても、それは目に留まらないだろう。目に留まらないようイメージ先行で見ればいいのだ。“Pure”な文化を探したところで、それは無駄な行為であり、絶対に結論にはたどりつかないのだ。]

今回の授業内容は、事前レポート・導入部で確認された生徒の認識に対して、展開部①において批判を施し、そして展開部③において、その批判にさらに再批判を加えるという経過を辿った。それによって、批判的思考の手法を生徒に習得してもらい、生徒自身がそれを活用することで、批判的思考「態度」を向上させ

ることを意図していた。しかし、このK君の最終レポートは、事前レポートにおける自分の考えに帰ってきてしまっている。つまり、批判の批判によって、360度回転して元に戻ってしまったのである。これは、彼が今授業を通して、思考の枠組み自体の改編に向かうのではなく、絶えず同じ枠組みの中で思考を続けてしまったことを示している。

では、中間レポートにおいて、批判的思考「態度」の芽生えが感じられたSさんはどうだったのだろうか。

1年女子Sさん

私たちが沖縄で見る文化は、沖縄の人々が彼ら自身が文化だと感じたものを、他者に提示するために選別し、私たちに見せているものであり・・・沖縄の人々の自発によるものであるから、オリエンタリズムによって無理やり、外発的につくられたものではない。

彼女は、授業の終結部に改めて議論となった文化とオリエンタリズムの問題に対して、このように結論付けた。オリエンタリズムの真の問題性は、主体(西洋)と客体(東洋)の間に存在する圧倒的な権力差であるわけだが、彼女は曖昧ながらそのことに気づけており、だからこそ、他者の視線を意識しつつも、沖縄が主体性を持ちつつ自己表現した文化は、サイードのいうオリエンタリズム批判を免れると主張しているのである。こうした主体性にまつわる問題は、オリエンタリズムの議論では必ず指摘される主題であり、一日の議論を通して、彼女が自らの思考でこの点にたどり着いたことは非常に評価できる。批判の批判が元に戻るという形でなく、新たな思考の枠組みを創出することによって、オリエンタリズムの持つ更なる深部の問題性が発見できており、批判的思考「態度」の有用性を確認することができる。

また、最終レポートにおいて、唯一、「太田氏の主張は間違っている」と論じた生徒がいたので、紹介しておきたい。

1年男子O君

他者に説明→文化形成→文化は虚像→文化=個人である→個人は虚像→太田さんは虚像→太田さんの主張は真実ではない

彼の発言内容も加味し、このフローチャート的な記述を解説すると次のようなものになる。「ある視点からそのものを捉え、客体化した時点で、そこで捉えられたものは虚像であり、また文化とはそのように他者の視線によって構築されるものである。だとすると、そもそも一人の人間が自分の外界に対して、ある認識を行うということ、その認識自体が虚像となるのではないか。つまり、個人が何かを把握するということは、その個人のフィルターを通して把握されたということであり、把握されたと同時にその対象物の真正さは失われることになる。つまり、個人が認識してい

るこの世界とは、まったくの真実ではなく、あくまでその個人によって捉えられた虚像の世界なのである。」こうした個人の認識に関わる議論は、言うまでもなく古代ギリシアの時代から様々な思想家が頭を悩ませてきた永遠の議題である。この生徒は、「オリエンタリズム」や「文化の客体化」論を通して、この深遠なテーマに自らたどり着いたのである。彼の太田批判の根拠は、太田氏が沖縄というものを研究対象として論じてきたことも、また虚像であり、真実を論じられているわけではないのではないかというものであり、この問題については、いみじくも『オリエンタリズム』の監修者である杉田氏が、オリエンタリズムが提示した、より本質的な問題点として指摘している。そこでは、サイードのオリエンタリズム批判は、最終的には、学者が研究対象を客体として論じていくことの真実性自体を否定してしまったと述べられており、学問における客観性というものを根本から揺るがすことになったとしている（下巻 p351）。このように、この生徒は、現状を批判的に検証していくという今授業に触発され、教師や書籍の言うことを鵜呑みにせず、その議論の枠組み自体を批判的に捉え、自分なりの新たな思考の枠組みに到達する、すなわち批判的思考「態度」を十分に発揮することができている。日頃の授業では大人しい印象を受ける生徒であっただけに、こうした批判的思考「態度」の伸長が見られたことは、今実践の一つの達成であった。

4. 本授業実践の成果と課題

本授業実践では、①生徒が最初に持ち合わせていた認識に対して批判を行い、そうして提案された新たな思考の枠組みに対して、②さらに再批判を加えるという取り組みを通し、生徒が単に批判の内容を吸収するのではなく、批判の手法を習得することで、自らの新しい思考の枠組みの創造につなげる、すなわち批判的思考「態度」を育成することを意図した。こうした意図ゆえに、①②の段階というように、やや誘導的に授業が展開されたことは、授業研究の指針として批判を受ける部分であろう。今研究のように、生徒の認識のあり方自体の変容に迫ろうとする場合、果たしてどういった授業実践が適切であるかは、更なる研究が必要であり、今後の課題であろう。今実践では、①②という正反対とも言えるベクトルを示すことでギャップを生み出し、そのギャップを生徒がどのように克服するか、すなわち、そのギャップを凌駕するような思考の枠組みを新たに創造できることを批判的思考「態度」の伸長と捉えた。実際、SさんやO君のように、書籍や授業の内容自体を批判的に捉え、最終的には授業時には触れていなかった、書籍のあとがきに書かれている範疇にまで思考を及ぼせた生徒もいた。これは、生徒の思考が授業者が意図していなかった領域にまで深まったことの表れである。

また、半年後の1年生たちの修学旅行においても、

様々な批判的思考の発揮が見られた。Dさんは土産物屋に注目し、一般的な沖縄土産である「海ブドウ」と「琉球ガラス」の中に、Made in Vietnam と書かれたものがあることを発見した。Hさんは、辺野古において基地移設反対派の話聞く中で、その話が地元住民の感情に根差しているものではなく、反戦という抽象的な理念に立脚していたことを指摘し、また、移設反対派の意見だけを聞くことになっていた修学旅行行程のあり方自体を批判する内容を、事後レポートに記した。生徒自身が「学ぶ」修学旅行の意義を感じられている様子が伺える。こうした姿勢は、本授業に参加していなかった生徒にも波及したようで、生徒たちの日々の感想の記録には、「沖縄らしさを感じない」「沖縄らしさを過剰に求めているのかもしれない」というような言葉も見られ、沖縄イメージを無批判に謳歌していた前年度の様子とは違っていたようだ。半年前の本授業で培われた批判的思考「態度」が生徒の中に定着しており、また周囲の生徒にもそれが広まり、生徒自身がその力を発揮することで、旅行中に主体的な発見をし、観光を背後の文脈から捉えようとする「技術」、修学旅行生としての自らの視点を相対化しようとする「態度」、修学旅行自体のあり方を問い直そうとする「態度」など、様々な場面で生徒の批判的思考力の発揮が確認されたことは、本授業の成果と言えよう。

しかし一方で、多数の生徒が、批判の批判を行うことで、元の自分の考えに戻るという結論を導いてしまったこと、すなわち、前述のギャップに対して新たな枠組みを創造できなかったことは、今実践で明らかになった大きな課題である。これらの生徒は、批判的思考「態度」の獲得には至らず、批判の内容自体を表面的な知識・理解として吸収することで終わらせてしまっている。これは批判的思考「態度」の育成が、単発の授業だけでは難しいということを示しており、更なる効果的な授業案や中長期的な育成プランの開発が課題となる。実際のところ、批判的思考の深まりを見せたのは主に1年生であり、反対に2年生においては受動的に知識・理解を吸収するという姿勢が目立った。現勤務校は中高一貫であり、高校時に至るまでに生徒がどのような成長を見せるのかは、学年によってかなりの違いがある。多くの担任や授業担当が持ち上りになっており、生徒の集団とともに、教員の集団がどのような環境を作り出すかが大きな影響力を持っている。このように、批判的思考力の育成については、単発の授業において「技術」を享受することはできても、その「態度」を生徒が習得していくには、日常の環境に依拠するところが大きい。科目間の連携や、今実践でも取り扱ったような学校行事とも関連させながら、体系的な教育プランの開発が必要であると言える。

6. 学校教育・社会科教育における批判的思考「態度」育成の意義と課題

本研究では、国際化に応じる形で高まってきた批判

的思考力の育成に対して、それを単なる論理的思考力や、自分とは相反する意見にも耳を傾ける寛容性などとは区別し、自分自身の視点や思考の枠組みに対しても批判を向けるという「態度」によって、新しい枠組みを能動的に構築していく創造的な力として捉えた。そのために、批判の批判を行うという授業実践を通して、批判的思考「態度」の育成を図り、そうした力がどのような有用性を果たすのか、検証を試みた。結果としては、一部の生徒ではあるものの、彼らはその「態度」を活用することで、主体的に真理に追究をしていき、この力が大きな役割を果たしたことが示された。国際化や情報化が進む現代社会においては、様々な価値観が氾濫し、右だと言われたことが左だと言われ、左だと言われたことがまた右だと言われるような状況にあり、絶えず自分自身の力によって新たな思考の枠組みを創出する批判的思考「態度」が求められている。

一方で、今実践において批判的思考「態度」の伸長が見られなかった生徒がいたことは、この力の育成が、学校教育全体のシステムとして図っていくべきものであることを示している。実際に、半年後に修学旅行の現場において批判的思考「態度」を発揮した1年生達であるが、周囲の教員は彼らのことを「斜に構えた態度」と評しており、批判的思考力の意義が学校全体としてなかなか浸透しない現状を痛感した。確かに、特に学校行事などの場では、生徒が澁刺とした様子を見せることが、教師冥利につくことであり、教育が有意義に作用しているかどうかのバロメーターともなる。そうした中で、生徒が観察対象の背後に潜む暗黙の前提を暴こうとしたり、その場の「楽しみ」ではなく文脈全体からそれを捉え直そうとしたり、また時には自分自身の視点に対しても懐疑的になろうとする姿は、教師にとっては受け入れにくいものであるのだろう。批判的思考力を「批評的思考力」、「創造的思考力」と呼ぼうとも、創造の前には破壊は必然であり、批判的思考「態度」が潜在的に持つ攻撃性は、隠しがたいものがある。本授業も、生徒同士が議論し合う形式で進行させたが、全ての生徒が積極的な発言ができたわけではなかった。なかなか意見が言えない生徒からは、友人の考えに対して批判的意見を述べることは、友達の悪口を言っているようで怖い、という声も聞かれた。批判的思考「態度」がより建設的で前向きな発想であることが浸透していくよう、学校文化自体の変容が必要である。本実践では、授業の流れによって急遽、生徒のアイデア発表（展開部②）を取り入れたが、ネガティブな印象を払拭するには、そうし

た生徒の創造的な活動を全面に押し出していくことも肝要であろう。

最後に、社会科教育における本研究の位置づけ・意義を述べたい。そもそも、私が修学旅行を題材として批判思考「態度」の研究をするに至ったのは、私自身が、社会科教育とは教室という閉ざされた空間だけでは目的を果たしえないこと、地歴や公民といった便宜上の科目区分では捉えきれない能力を育成すべきであると考えていることによる。実際に、修学旅行に参加した1年生たちは批判的思考「態度」を発揮し、例えば土産物屋では観光客としての自分たちの視点を相対化するなど、まさに旅行中の実社会において、社会科で育みたいはずの能力の伸長を確認できた。教室における学習が、実社会における行動に結びつき、社会科が社会で生きるためのツールを育成する科目として機能した瞬間であったように思う。冒頭でも触れたように、社会的事象を複眼的に捉えようとすることは、これまでも社会科教育の中枢に据えられてきたことであるが、本研究で取り上げた批判的思考「態度」とは、その事象を捉える土台や枠組み自体を構築し直していく取り組みであり、この複眼的な捉え方をさらに重層化させ、社会科教育の本質を深めることに繋がるものである。これまでの社会科教育では、例えば、民主主義や平和、自由など、それ自体は否定しえない前提の下で議論が展開されることが多かった。勿論、そうした理念を否定するつもりはないが、多様化・複雑化する現代の世の中において、そうした前提を改めて問い直してみることは、これまでの時代とは違った、現代社会における真理を追求する上で必要なことであろう。批判的思考「態度」は、こうした新しい時代の社会科教育において育成されるべき、重要な能力の一つであると考ええる。また、本授業実践では、社会学やポストモダン人類学など、横断的な志向性を持ち、時として既存の学問の枠組みを取り壊そうとするような研究分野の文献を扱った。こうした研究領域は、地理・歴史・公民と分割される現在の社会科教育では、なかなか取り上げられない。今実践における成果は、こうした学問領域自体の成果に依拠している部分が大きい。また、生徒のレポートからも分かるように、その内容は、生徒にとっても非常に刺激的であったようである。今実践で明らかにされたことは、これらの学問分野の成果が高校生においても、有効に作用することであり、こうした脱構築的思考を持つ学問分野を、いかにして中等社会科教育の範疇に落としていくかが今後の課題となろう。

註

- 1) 東洋経済オンラインには、帰国生を積極的に取り入れて先進的な授業が展開する渋谷教育学園の取り組みが紹介されている。

東洋経済オンライン (2013 年 7 月 8 日) <http://toyokeizai.net/articles/-/14647>

海城高等学校は 2012 年にグローバル教育部を開設。筆者は、その部長教諭に話を伺う機会があったが、その教育の柱にクリティカルシンキングを据えていた。

同校 WEB ページ http://www.kaijo.ed.jp/schoollife/schoollife_global.html

- 2) 中学受験大手塾である日能研の情報誌『知の翼』5 月号 (2006 年) では、批判的思考力に関する宮本博章氏へのインタビュー記事が掲載されている。
- 3) 文部科学省 WEB ページ内、大分県立大分上野高等学校の構想概要 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/07/03/1349068_55.pdf
- 静岡県立三島北高等学校の構想概要 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/07/03/1349068_31.pdf
- 熊本県立済々黉高等学校の構想概要

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/07/03/1349068_54.pdf

愛知県立旭丘高等学校の構想概要

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/07/03/1349068_32.pdf

- 4) 現勤務校も多くの私立学校に見られるように学力別のクラス編成を行っている。本授業は、そうした高 1 高 2 のクラス編成ともリンクさせた特別講習という形で実施した。受験を第一の教育目標と掲げる現学校の実情では、こうした教科の枠を超える取り組みや、校外学習の事前学習等は、通常の教育課程の枠外で行わざるを得ず、恐らくは進学校化を掲げる多くの学校に共有される課題であろう。
- 5) 帰京後に生徒が調べたところによると、現在では沖縄産の「海ブドウ」のほとんどがタンクによる養殖であり、それに比べると、ベトナム産のものの方が味が良いことがあるようである。また、ベトナムの「琉球ガラス村」は、沖縄にあった工房がベトナムに移ったもので、現地の労働力によって製造されているものの、その工程は伝統的な沖縄の手法であり、あながち“ニセ物”ということではないようである。

引用文献

- ・市川隆司「21 世紀型学力と情報教育に関する一考察—問題解決と批判的思考を視点として—」、『大阪信愛女学院短期大学紀要』, 2012 年
- ・道田泰司「批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言」, 『コンピュータ&エデュケーション 9』, 2000 年
- ・「クリティカル・シンキングを取り入れた授業づくり—より高次の『知的創造』を目指して—」, 東京都多摩地区教育推進委員会第 18 次計画報告書, 2013 年
- ・鈴木健編『クリティカル・シンキングと教育 日本の教育を再構築する』, 世界思想社, 2006 年
- ・下前弘司ほか「高等学校社会系教科における批判的思考力を育成する授業開発の研究 (I)」, 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 2011 年
- ・土肥大次郎ほか「高等学校社会系教科における批判的思考力を育成する授業開発の研究 (II)」, 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 2012 年
- ・道田泰司「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」, Japanese Psychological Review Vol.46, 2003 年

- ・須賀忠芳・「『学ぶ観光』としての修学旅行の意義とその課題—福島県立会津高等学校の取り組みから—」, 日本国際観光学会論文集 (第 20 号), 2013 年
- ・田中優子・楠見孝「批判的思考パフォーマンスに及ぼす目標、暗黙の前提に対する信念および能力の影響」, Cognitive Studies 19, 2012 年
- ・佐藤克士「観光研究の成果を組み込んだ『社会科観光』の授業開発とその評価」, 社会科教育研究, 2013 年
- ・E.W. サイード, 杉田英明監修『オリエンタリズム 上, 下』, 平凡社, 2001 年
- ・多田治『沖縄イメージの誕生 青い海のカルチュラル・スタディーズ』, 東洋経済新報社, 2004 年
- ・古市憲寿『誰も戦争を教えてくれなかった』, 講談社, 2013 年
- ・太田好信『トランスポジションの思想 文化人類学の再想像』, 世界思想社, 1998