

学校化論からみた「総合的な学習の時間」の可能性

The Possibility of the Period for Integrated Studies:
From the Viewpoint of the Theory of Schooling by Ivan Illich

四方 利明
SHIKATA Toshiaki

I はじめに

1998年（高等学校は1999年）告示の学習指導要領に基づき、2002年度（高等学校は2003年度）から学校現場に「総合的な学習の時間」が導入された。しかし一方で、ちょうどこの頃から、いわゆる「学力低下論」が日本社会を席卷しており、1980年代以降の「ゆとり教育」はその元凶とされた。「ゆとり教育」の最後の目玉であった「総合的な学習の時間」は、開始前からも、そして開始後においても、「学力低下」を促進するものというバッシングにさらされ、逆風のなかでの門出を余儀なくされた¹⁾。

「学力低下論」におされて、この後の教育政策は「学力」重視にシフトして今日に至っている。たとえば、2008年告示の現行の学習指導要領の下では、小学校5、6年生に「外国語活動」が導入され全体の授業時間数が増加する一方で、「総合的な学習の時間」の時間数は、1週あたりで換算すると、小学校は3時間、中学校は2～3時間であったものが、小学校は2時間、中学校は2時間（第1学年は1.4時間）に減らされるなど²⁾、「ゆとり教育」から「学力」重視への転換を印象づけるものとなった。

こうした流れは、2017年3月に告示された次期学習指導要領の下でも継続されている。「総合的な学習の時間」の時間数は現行と変わらない。また、小学校においては、現行では5、6年生に配当されている週1時間の「外国語活動」を3、4年生に下ろし、5、6年生には新たな教科である「外国語」を創設し週2時間を当てることになり、この分だけ現行よりも授業時間数が純増している。また、授業時間数には反映されていないが、

プログラミング学習についても行うこととなった。

一方で、次期学習指導要領策定に向けての議論の途上においては、「アクティブラーニング」がキーワードとなり、最終的に告示された学習指導要領では、「アクティブラーニング」ではなく「主体的・対話的で深い学び」という表現に落ち着いた。この「主体的・対話的で深い学び」は、次期学習指導要領全体のキーワードとなっているが、このキーワードは、現行の学習指導要領において「総合的な学習の時間」の「目標」に掲げられている、「探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」という文言を想起させるものである。

1980年代以降「ゆとり教育」を目指した教育政策が今世紀に入って「学力」重視へ転換し、同じく今世紀に入って新しく登場した「総合的な学習の時間」はこうした転換において大いなる逆風にさらされ、しかしながら、2017年に告示された次期学習指導要領は、「総合的な学習の時間」の「目標」と接点を有しているかのようにみえる「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとしている。こうした一連の流れをどのようにとらえたらよいのか、そしてこのような流れのなかにある「総合的な学習の時間」はいかなる可能性を有しているのだろうか。本稿では、このような問いに対して、イヴァン・イリイチの学校化論を援用しながら考えてみたい³⁾。

以下、まずは、日本における1980年代以降の教育改革の動向とその学校に及ぼす影響について、学校化と呼ぶにふさわしい状況にあることをおさえる。次いで、次期学習指導要領における「総

合的な学習の時間」についての記述について、学校化された「学習」を超えた、自律的かつ創造的な学びが生成する余地があるかどうかを、これまでの学習指導要領における記述と比較しながら検討する。最後に、「総合的な学習の時間」において、自律的かつ創造的な学びが生成する可能性を、「総合的な学習の時間」の教育実践のなかに探ることにしたい。

Ⅱ 「ゆとり教育」から「学力」重視のなかでの学校化

日本の教育政策は、1980年代以降今日に至るまで30年以上にわたって、学制発布、戦後教育改革に続く「第3の教育改革」を成し遂げるべく、教育改革の動きが継続中である。「第3の教育改革」という文言自体は、すでに1971年の中央教育審議会答申において用いられているが、今日まで続く一連の教育改革の流れを作ったのは、1980年代の臨時教育審議会（以下、臨教審）であろう。臨教審は当時の中曽根首相直属で設置された審議会であるが、周知のように、中曽根政権は、当時のアメリカのレーガン政権、イギリスのサッチャー政権と同様に、さまざまな分野で規制緩和を図り市場原理を持ち込むことによって競争を働かせようとするいわゆる新自由主義的な政策を推進したことで知られている。このような新自由主義的な政策を、教育の分野にも導入しようと試みたのが臨教審であるということができよう。

志水宏吉が指摘するように、臨教審で議論された新自由主義的な教育改革が、今世紀に入ると次々に実現することとなるが、その転機となったものの1つが、2000年度に東京都品川区で導入されたのをきっかけに全国に広まった学校選択制であろう⁴⁾。これまで、公立の小、中学校においては、学区毎に通学する学校が単一に定まってきたが、学校選択制を導入した地域では、複数の学校から通学する学校を選択できるようになった。藤田英典によれば、学校選択制にはいくつかのタイプがあるが、「新自由主義的価値観や自由主義・市場メカニズムの機能を重視する立場に立ち、自己決定・自己責任の原則や選択の自由を重視し、市場的な競争原理を導入することにより教育の効

率性と質的向上が図られると主張している点で共通して」おり、学校選択制の下で、「学校は、消費者が選択・購入することのできる商品として位置づけられ、そして、保護者・子どもは、その商品を選択・購入する消費者として位置づけられることになる」という⁵⁾。

このような学校どうしを競わせ、保護者に商品としての学校を消費させるという新自由主義的な教育改革の動向にマッチするのが、「学力」重視政策である。商品として選択してもらうために、各学校に教育の「特色」やその「成果」を出させるといっても、そう簡単なことではない。教育の「成果」は短期間で出るものではないし、教育の「特色」と「成果」の因果関係や、そもそも何をもって教育の「成果」とみなすかも、必ずしも明確ではないからである。しかし、テストによって測定される「学力」であれば、数値化された明確な指標で表すことが可能であり、その学校の教育の「成果」として明示しやすい。「学力」重視の声を受けて、2007年度以降全国学力テストが実施されているが、そのテスト結果の公表の是非をめぐる騒動が全国各地で起こっていることは周知の通りである。テスト結果という学校の教育の「成果」を公表することのねらいは、そのことによって学校どうしを競争させることにほかならないだろう。新自由主義的な教育改革の動向は、1980年代以降の「ゆとり教育」の推進とともに始まっているが、大内裕和が指摘するごとく、「学力向上政策や全国学力テストは新自由主義からの逸脱ではなく、「新自由主義をさらに推進する脈絡のなかで、『ゆとり』から『学力向上』へと看板が書き換えられようとしている」と、とらえることができるだろう⁶⁾。

しかも、昨今の教育改革におけるキーワードの一つはアカウントビリティ（説明責任）であり、学力テストの結果を公表すべきという見解は、学校教育の「成果」に対するアカウントビリティを要求する声にも合致する⁷⁾。佐藤学は、「すべてを『目標』と『計画』によって自己管理させ、結果をすべて数値化して査定し統制する」ような「査定社会」による権力統制が、学力テストに顕著にみられることを指摘している⁸⁾。学校も、それか

ら子どもたちや教員も、常に教育の「成果」が評価され統制され続けている状況にあるといえよう。

このように、新自由主義的な教育改革、とりわけ教育政策が「学力」重視に舵を切って以降の教育改革の動きのなかで、学校教育においては、数値で測定可能で、生徒個別の「評価」に還元可能な「学習」のみが「学力」として取り出され、学校教育の「成果」として絶えず「評価」にさらされている状況が確認できるだろう。学校教育においては、個別に「学力」を身につけるのみならず、短期での明確には「評価」の難しい協同的な学びや創造的な学びも生まれているが、そういった側面はすべて等閑視されがちになる。

以上にみてきた、学校教育の分野に市場原理を持ち込む新自由主義的な教育改革の動向と、その学校にもたらす影響について、かつて「脱学校論」で一世を風靡したイヴァン・イリイチであれば、「学校化」と説明するであろう。イリイチのいう学校化とは、学ぶという自律的かつ創造的な相互行為が、予めパッケージされた「学習」という商品の個別の消費に置き換えられていく様相のことである。商品の供給－消費プロセスにおいては、予定調和を超えた創造的な学びは生まれない。イリイチの批判の力点はここにある⁹⁾。

そして、こうした過程において、子どもたちに「価値測定の神話」が植えつけられるという。

学校は、若い人々を、彼らの想像力や、彼ら自身でさえも含めて、あらゆるものが測定可能な世界へと導き入れる。…（中略）…私が尊重する学びは、測定されえない再創造である。…（中略）…学校化された人々は、測定されない経験を手からこぼれ落としてしまう¹⁰⁾。

学力テストという測定可能な評価に包囲され、「測定されえない再創造」が等閑視されつつある現状は、イリイチのいう学校化そのものである。イリイチによれば、こうした「学校化の儀式や儀礼それ自身、隠れたカリキュラムを構成」し、「必然的に、この隠れたカリキュラムは、裕福な者も貧しい者も同様に、成長指向の消費者社会への入

会儀礼として役立つ」¹¹⁾。この学校化の儀礼において、「永続可能な進歩という神話」が子どもたちに注入されるという。

各教科は、次から次へと「提供物」を消費し続けるようにという教授とパッケージされるようになり、去年のラッピングは今年の消費者にとってはいつも廃れたものになっているのである。…（中略）…しかし、無制限の消費と考えられる成長—永遠の進歩—は、成熟に導くことは決してできない¹²⁾。

現行の「学習」商品はすぐに廃用化され、代わりに次から次へと新しい「学習」商品が供給されるという、学校における廃用化と新しい商品の供給というサイクルは、「道徳の教科化」、「アクティブラーニング」、「小中一貫教育」、「教育のICT化」、「小学校の英語教育」、「グローバル人材の育成」等々、これまでの取り組みのまともな総括がないままに、矢継ぎ早に教育改革メニューが打ち出される今日の新自由主義的な教育改革の動向に、見事に合致しているといえよう。イリイチによれば、このような学校における廃用化と新しい商品の供給というサイクルのなかで、子どもたちが一方的に消費させられ続けることで、無限の経済成長というイデオロギーへの支持が調達されるという。いうまでもなく、こうしたイデオロギーこそ、新自由主義的な考え方の根幹をなすものである。

イリイチが学校化論を提起したのは、1970年代初めであり、訳書が刊行され「脱学校論」として日本に広まったのは1970年代後半である¹³⁾。しかし、その後の1980年代以降の、とりわけ「学力」重視に舵を切って以降の新自由主義的な教育改革の動向の方が、当時よりも一層学校化の様相を露わにしているようにみえる。今こそ、イリイチは読み直されるべきではないだろうか。

Ⅲ 学校化と「主体的・対話的で深い学び」

Ⅱにおいては、1980年代以降の、とりわけ「学力」重視に舵を切って以降の新自由主義的な教育改革の動向を確認し、こうした動向は、自律的か

つ創造的な学びが「学習」という商品の消費に置き換えられる学校化と呼ぶにふさわしい状況を、学校にもたらしていることを指摘した。先に述べた通り、イリイチの議論の射程は、社会全体の学校化に及んでいるが、「学校化社会」を転換する指針として、イリイチは「コンヴィヴィアリティ」という概念を提出している。コンヴィヴィアリティとは、人どうし、あるいは人と環境との、自律的かつ創造的なかわりのことである¹⁴⁾。

このような状況のなか、2017年3月に、小、中学校の次期学習指導要領が告示された。先述の通り、「学力」重視路線は継続されている一方で、「主体的・対話的で深い学び」が次期学習指導要領全体のキーワードとなっている。この「主体的・対話的で深い学び」というキーワードは、現行の学習指導要領における「総合的な学習の時間」の「探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」という「目標」を想起させるものである。

このような「総合的な学習の時間」の「目標」や、次期学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」というキーワードと、コンヴィヴィアルな学び、すなわち、他者とのかわりを通じた自律的かつ創造的な学びとは、文言だけをみれば関連があるようにもみえる。学校化された「学習」をすりぬけるようなコンヴィヴィアルな学びの可能性を、「主体的・対話的で深い学び」や「総合的な学習の時間」に見出すことは可能であろうか。その可能性を探るために、次に、次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」についての記述を検討したい¹⁵⁾。

では、まずは、「総合的な学習の時間」の「目標」についてみていくことにしたい。下の表は、現行

の学習指導要領と次期学習指導要領における、「総合的な学習の時間」の章の「第1 目標」を対比させたものである。

これをみると、現行の学習指導要領の「目標」として記述されていた、「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成する」という文言のうち、次期学習指導要領では、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」が削除されている。そして、「よりよく問題を解決」が「よりよく課題を解決」に変更されているが、次期学習指導要領では、「問題」がすべて「課題」に置き換えられている。

また、「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」と記述されていたが、「探究的な学習に主体的・協同的に取り組む…（中略）…態度を養う」という記述に変更され、「創造的」の文言が消えるとともに「協同的」が「協働的」に変更されている。さらに、「自己の生き方を考えることができるようにする」と記述されていたが、「自己の生き方を考えていくための資質・能力を…（中略）…育成する」という記述に変わっている。そして、新しく登場した「目標」は、「課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする」、「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」、「互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」ことである。

ちなみに、上で確認した、現行学習指導要領か

【表】 現行学習指導要領と次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」の章の「第1 目標」の記述の違い

現行（2008年告示）	次期（2017年告示）
横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、 <u>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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。</u>	探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、 <u>よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u> (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。 (3) <u>探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</u>

※下線部は、筆者による。

ら今回削除されたり変更されたりした文言は、「総合的な学習の時間」を導入した1998年告示の学習指導要領においても、「総合的な学習の時間」を指導する際の「ねらい」として記述されていたものでもある。つまり、次期学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」導入以来の「ねらい」、「目標」が変更されたのである。

「目標」に掲げられた「資質・能力」は、「主体的・対話的で深い学び」となる次期学習指導要領全体をつらぬくキーワードとなっている。「総則」のなかで、「学校教育全体並びに各教科、道徳科、外国語活動¹⁶⁾、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしなが、教育活動の充実を図るものとする」と記述されており、「総合的な学習の時間」のみならず各教科や外国語活動、特別活動の「目標」においても、「～見方・考え方を働かせ、～を通して、～資質・能力を次のとおり育成することを目指す」¹⁷⁾といった記述スタイルで統一されている。「総合的な学習の時間」の章において、現行の学習指導要領では「資質や能力」という文言が出てくる箇所は合計3箇所のみであるのに対して、次期学習指導要領では「資質・能力」という文言が頻出する。

もっとも、「総合的な学習の時間」導入時の学習指導要領と現行学習指導要領においても、「育てようとする資質や能力及び態度」を全体計画のなかで示すように求めている。さらに、現行学習指導要領ではこれに加えて、「育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること」が求められている。導入時のものに比べて、現行学習指導要領では、「育てようとする資質や能力及び態度」について、踏まえるべき視点が例示されたのである。

次期学習指導要領では、「資質・能力」に関する記述がさらに詳しくなる。現行の学習指導要領では、「第1 目標」に続く「第2 各学校において定める目標及び内容」の項目では、「1 目標」で、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」、そし

て「2 内容」で、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める」と書かれているだけであった。一方、次期学習指導要領では、これらの記述に続けて「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」が付け加えられ、7項目にわたって記述されている。そのなかで目立つのは、「目標」においても「内容」においても「育成を目指す資質・能力」を示すことが求められていることである。具体的には、「(1) 各学校において定める目標については、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと」、「(4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと」と記述されている。

さらには、各学校が示すべき「(6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること」と記述され、以下の3点が掲げられている。

ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。

このように、次期学習指導要領では、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」のすべてについて配慮しながら¹⁸⁾、各学校において、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」を示すことが求められている。先述のごとく、現行学習指導要領でも、導入時のものに比べて、「資質や能力」を事前にきちんと定める方向性が伺えるのだが、

次期学習指導要領では、さらにこの傾向が強まり、学習活動に入る前の計画段階で、「育成を目指す資質・能力」をより明確かつ詳細に、具体的に示すことが強く求められているといえよう。

また、上で確認した通り、これまでの学習指導要領の「ねらい」や「目標」とは違い、「自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」という「目標」も、今回新たに加わっている。そして、今みた、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」を各学校が示す際に配慮すべき3点の事項のなかの「イ」に、同様の記述がある。現行の学習指導要領に改訂された際に、「目標」に「探究的な学習」という文言が新しく付け加えられたが、「探究的な学習」について学習指導要領解説では、①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現という過程の繰り返しであると説明されている¹⁹⁾。次期学習指導要領において掲げられた「自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」という目標は、この現行の学習指導要領の解説に示された「探究的な学習」の4段階の過程そのものである。次期学習指導要領では、これまで解説に示されていたものが、「目標」としていわば「格上げ」されているといえよう。

上記したごとく、次期学習指導要領では、学習活動に入る前に、その目標として、「育成を目指す資質・能力」を具体的に明示するように強く求めている。Ⅱで述べたごとく、昨今の教育改革のキーワードの一つがアカウントビリティであることを想起すれば、「まとめ・表現」に至る学習活動のプロセスの明確化は、「育成を目指す資質・能力」を子どもたち個々に確実に身につけさせ、子どもたちの学習の「成果」を、目標に掲げた「資質・能力」をきちんと身につけたかという観点から「評価」しようという、目標→学習活動→評価という一連のプロセスのプログラム化を意図しているように思われる。もちろんこうしたプログラム化は、昨今の教育改革において散見される、学校教育にPDCAサイクル（計画→実行→評価→改善）を導入しようとする動きにも合致しているといえるだろう。

このようにみえてくると、次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」に、学校化された「学習」を超えたコンヴィヴィアルな学びを期待することは、困難であるといえよう。計画段階で「育成を目指す資質・能力」を「目標」として明確かつ具体的に定めれば定めるほど、そしてそれらを子どもたちに確実に身につけさせようとするほど、予定調和を超えた創造的な学びは生まれないのではないか。次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」の「目標」から、これまでの学習指導要領にあった「創造的」という文言が消えたことは大変示唆的であるように思う。現行学習指導要領の解説においては、「総合的な学習の時間」における「探究的な学習」は、「体験活動だけで終わることや知識・技能を一方向的に教え込むだけの学習活動ではない」と説明している²⁰⁾。にもかかわらず、次期学習指導要領における「資質・能力」にかかわる記述をみる限り、「総合的な学習の時間」が予定調和的な体験プログラムに陥りかねないのではないかという危惧を強く持ってしまう。

しかも、こうした「創造的」ではない予定調和的な体験プログラムに、「主体的・協働的に取り組む」ことが求められかねない点も、大いに危惧するところである。近代学校教育の特徴を、一望監視装置によって自発的服従を調達するところに見出したのはミシェル・フーコーであるが²¹⁾、「育成を目指す資質・能力」を計画段階から詳細に定め、「創造的」という文言の代わりに「積極的に社会に参画しようとする態度を養う」ことが新たに「目標」に掲げられた次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」についての記述は、子どもたちに対して、あるいは教員に対しても、予定調和的な体験プログラムへの、ひいては現状の社会への、自発的服従を促しているようにも読めてしまう。

Ⅳ 「総合的な学習の時間」においてコンヴィヴィアルな学びは生成するか？

Ⅲでみてきたように、次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」の記述には、Ⅱにみたような学校化された「学習」に対する歯止めを期

待することは困難であるどころか、学校化された「学習」に「主体的・協働的に取り組む」ことが求められかねないのではないかという危惧をもってしまう。では、「総合的な学習の時間」には、学校化された「学習」を超えたコンヴィヴィアルな学びが生成する可能性はないのだろうか。

そこで、次に、「総合的な学習の時間」の教育実践のなかに、その可能性を探ってみたい。ここで取り上げるのは、筆者が共同研究者として参加した日本教職員組合教育研究全国集会（以下、全国教研）で報告された「総合的な学習の時間」の教育実践レポートである。全国教研では、全体集会后、複数の分科会に分かれて、都道府県、および支部での教育研究集会における報告、討議を経て推薦されてきた教育実践レポートの報告と討議が行われる。筆者が共同研究者として参加した4度の全国教研のうち、2014年の第63次大会、2015年の第64次大会においては、「総合学習」という名称の分科会において、2016年の第65次大会、2017年の第66次大会においては、「総合学習と防災・減災教育」という名称の分科会において、「総合的な学習の時間」の教育実践レポートが報告された。生活科の教育実践とあわせて毎年30本あまりの報告があり、報告されたりレポートやそれらをうけての討議内容については、全国教研の記録である『日本の教育』に概要がまとめられている。さらに、報告されたりレポートのなかから、今後の実践を切り拓いていくうえで参考となりうる特に優れたレポートが毎年2本ほど選出され、選出されたりレポートについては「このレポートに学ぶ」という項目において内容が詳述されている。本節では、「このレポートに学ぶ」に選出されたりレポートのなかから2本のレポートを取り上げて検討してみたい。

1つ目は、新潟県の小学校の実践報告である。概要は次の通りである。市の広報誌のなかに、学校のすぐそばを走る只見線の開業70周年記念日に合わせて、列車の絵を募集しているというチラシがあるのを、たまたま教員が目にした。そしてこのチラシを3年生の子どもたちに紹介したところ、子どもたちは絵を描くことに同意し、さらには70周年記念事業にもっとかかわりたいという

声が出る。そこで、子どもたち自身がチラシの発行元に問い合わせたところ、70周年記念式典への参加、発表を依頼される。そこから、まずは毎日、只見線の列車に手を振ることに始まり、実際に只見線に乗車したり、図画工作の時間を利用して只見線にまつわる絵を描いたり、音楽の時間と関連付けて鼓笛演奏に取り組んだり、子どもたちが家族に聞いたり調べたりしたことを織り込んで只見線の歴史を劇にしたり、子どもたち自らデザインした只見線の応援バッジを作成したり、子どもたちのデザインを基にしたゆるキャラ「ただみさん」まで作成する。さらには、只見線をPRすべくメール文をテレビ局に送信したところ、テレビ局から取材を受ける。70周年記念式典当日には、鼓笛演奏と劇を発表し拍手喝采を浴び、只見線バッジも参加者全員に配布して好評を博す。こうした学びを進めるなかで、他の学年も只見線に手を振ってくれるようになったり、手を振った列車の方から逆に警笛を鳴らしてくれたり、劇を観た人から「只見線のことわかった」などと声をかけてくれたり、JR職員よりお礼の手紙をもらったりするなど、鉄道関係者や地域住民に感謝され喜ばれることとなった²²⁾。

この実践は、教員が子どもたちに「活動例」を例示しながら地域に特化した活動をするを説明し、子どもたちが地域のことを調べるところからスタートしている。そして、報告した教員が「偶然を必然に変える」とまとめているように、教員によるチラシの発見、チラシに対する子どもたちのリアクションや、子どもたちの活動に対する鉄道関係者や地域住民らのリアクションといった、複数の偶然がうまくつながって、当初の予定を超えて学びが広がっている。学びが広がる過程において、教科学習とも関連付けられたり、学年を超えてその取り組みが広がったり、学校という枠を超えて地域、社会ともつながり、鉄道関係者やテレビ局のスタッフ、地域住民といった、日常の教室のなかにはいないようなさまざまな他者との出会いが生ずる。そして、地域が学校教育を支えているのみならず、子どもたちの学びは只見線というローカル線の存続にも寄与しており、逆に子どもたちが地域に希望をもたらしている側面もかい

まみえるのである。

2つ目に取り上げたいのは、福岡県の小学校の実践報告である。概要は次の通りである。米づくりの実践であるが、苗を育て田植えをして稲を育てている最中に、子どもたちが偶然にも、2014年8月に広島県で発生した土砂災害で被災し、自分たちと同じくらいの年齢の子どもを二人も亡くしたHさんの新聞記事を発見する。自分たちにはできないことはないかと考えた子どもたちは、Hさんに自分たちが育てたもち米を食べてもらうことと、もち米を売ったお金や募金したお金を被災者に送ることを決める。この決定について、校長先生の許可をもらうため、5回ほど計画書を書き直すこととなった。育てたお米は、道の駅で販売することとなり、収穫量を把握したり、市販されているお米のパッケージを調べて自分たちが販売する際のパッケージを考えたりしながら、お米の販売計画を立て、シールやチラシを作成しながら販売準備を進めた。お米の販売後は、これまでの活動をまとめて劇にして発表した。育てたもち米を贈ったHさんからは、逆にバラをもらい、そのバラが翌年に花を咲かすと、写真を撮って子どもたちの手紙とともにHさんに送った。その結果、夏休みにHさんが親戚をともなって学校を訪ねてくれ、子どもたちと「ぼっかぼか」という曲を歌ったりするなど、楽しい時間を共有することとなった。さらには、その翌年、子どもたちの修学旅行先が広島となり、Hさんとの再開を果たすこととなり、「ぼっかぼか」の作詞、作曲者による演奏会を開いてもらうなど、心温まる修学旅行となったという²³⁾。

この実践においても、もともとは米づくりとそれを劇にして発表することを実践の柱としていたが、子どもたちが、土砂災害について報じた新聞記事を見つけて被災者に共感を寄せ、自分たちがつくった米を贈ろうと決めたところから、予定調和を超えた学びが展開する。計画書を5回も書き直すなかで、国語とも関連する学びを深め、販売計画を練り販売準備を進めるなかで、算数や社会、図画工作とも関連する学びを深めるなど、教科学習ともかかわる学びが生成するとともに、何よりも特筆すべきは、自分たちが住む地域すらも越境

して他者と出会い、かかわりが継続するという、得がたい学びを経験したことであろう。

この実践を報告した教員は、次のように述べている。

日常生活の中で、些細なことでも「自分だったらどう感じるだろうか」と子どもたちに考えさせることはなかなか難しいが、そこを大切にしていかなければならないと強く感じている。「Hさんは、ぼくたちと同じくらいのお子さんを、目の前で、しかも二人も亡くされたから、どんなにつらいだろう」と気づき、「Hさんのために、少しでも力になれないだろうか」と考え、実行に移し、それがHさんの心に届いたとき、「自分たちのやってきたことは間違いではなかった。よかった」と実感することができたに違いない。この心の交流が2年たった今も続いていることに感謝したい²⁴⁾。

この実践においては、子どもたちの発見や気づき、考えを媒介にして、学校という枠を超えて社会における他者とつながっていく学びへと展開している。しかもこの学びにおいては、他人事ではなく自分にかかわる問題として主体的に社会における他者とのつながりが引き受けられている。「総合的な学習の時間」において社会のありようについて考えるためには、他人事として「体験」するにとどまらず、それを我が事としての「経験」に深めることが重要であることを、この実践は教えてくれているように思う。

以上みてきた「総合的な学習の時間」の実践においては、予め用意した体験プログラムを予定通りに体験するという学校化された「学習」ではなく、子どもたちの発見や気づき、考えをはさみこむことで、当初の予定を超えて、他者とかかわりながら地域や社会ともつながるような、自律的かつ創造的な学びが、すなわちコンヴィヴィアルな学びが生成している。

「総合的な学習の時間」におけるこのような学びは、小西正雄が指摘するように、クリストファー・アレグザンダーのいうセミラチス構造のイメージでとらえることができるだろう²⁵⁾。アレグザンダーは、自然発生的な都市が、諸要素が

混在シクロスする構造（＝セミラチス構造）をなしているのに対し、人工的に計画されたニュータウンでは、それぞれの要素が分離されクロスしない構造（＝ツリー構造）をなしていることを指摘し、「都市はツリーではない」と論じたことで有名な建築家である。こうした観点から、彼は子ども用の遊び場を用意しようとする発想に対して、予めその空間とのかかわり方を整理し秩序づけようとするものであり、子どもたちが自律的かつ創造的にかかわる余地が残されていないことを批判する。人々がその住まう空間に自発的にかかわることが、その空間に対する当初の想定を超えてセミラチス構造が生成するためには重要なのである²⁶⁾。

予め学習することが整理され秩序づけられている教科学習は、ツリー構造としてとらえることができよう。一方で、「総合的な学習の時間」においても、予め計画した体験プログラムを予定調和的に体験させるだけであれば、それもツリー構造であり、社会の現状を追認する「学習」でしかない。「総合的な学習の時間」において、教科の枠組みを越境してクロスするような学びが、子どもたちのコンヴィヴィアルなかわりによって、予定調和を超えて展開していくとき、セミラチス構造のイメージでとらえることができるだろう。そしてそのような学びが社会につながっていくとき、社会のありようをそのものをも問い返す地点にまで届く可能性を有しているといつてよいだろう。

V むすびにかえて

これまでみてきたように、1980年代以降の、とりわけ「学力」重視に舵を切って以降の新自由主義的な教育改革は、他者とかわりながらの自律的かつ創造的な学びを、「学習」という商品の個別の消費に置き換える学校化を、学校にもたらしめているといえよう。そして、この流れにおいて告示された「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとする次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」に関する記述をみると、計画段階で「育成を目指す資質・能力」を明確に具体的に示すことと、それらを子どもたちに確実に身につけさせ

ることが強く求められており、学校化された「学習」に「主体的・協働的に取り組む」ことが求められてしまうことを危惧せざるをえないのであった。

そこで、「総合的な学習の時間」の可能性を、教育実践報告に求めた。ここで取り上げた実践に共通しているのは、予め計画された体験プログラムを予定調和的に体験させるような「学習」ではなく、そのような予定調和を超えて、他者とかわりながらの自律的かつ創造的な学びが展開し、学校を超えて地域、社会とつながる実践であるということである。それは、イリイチのいうコンヴィヴィアルな学びであり、アレグザンダーのいうセミラチス構造をなす学びであり、社会のありようを問い返す地点にまで到達しうる可能性を有している。

学校化が進行し、「総合的な学習の時間」導入時の学習指導要領よりも、現行学習指導要領、次期学習指導要領と、「育成を目指す資質・能力」を計画段階で具体的に定めることがどんどん強く求められていくなかで、このようなコンヴィヴィアルな教育実践が生まれるところに、「総合的な学習の時間」の可能性を見出したい。こうした可能性が実現に至るにはどうすればよいのかを検討することについては、今後の課題としたい。

【註】

- 1) たとえば、「総合的な学習の時間」が導入されて3年目の2005年1月には、当時の中山成彬文部科学大臣が「学力低下」を念頭に「総合的な学習の時間」の削減を含む見直しを示唆し、「総合的な学習の時間」が「逆風」にさらされている状況が報じられている（「文部相総合学習見直し発言 学力低下の“容疑者”扱い」『毎日新聞』2005年1月20日、「新教育の森1 主要教科重視の機運揺れる総合学習」『毎日新聞』2005年4月5日）。
- 2) なお、高等学校学習指導要領においては、1999年告示のものも2009年告示のものも、ともに3年間での標準単位数3～6単位、3学年で均等に振り分けて週あたりで換算すると1～2時間で、時間数に変更はない。
- 3) 「総合的な学習の時間」の可能性について考えるためには、よく指摘されているように、大正新教育や戦後のコア・カリキュラムなど、「総合的な学習の時間」導入以前から積み重ねられている総合学習の実践や研究をもふまえるべきであることは言うまでもない（稲垣忠彦『総

- 合学習を創る』岩波書店、2000、長尾彰夫『総合学習をたのしむ』アドバンテージサーバー、1999、など)。これらをトータルに考察することについては今後の課題とし、さしあたり本稿では、今世紀に入ってからの「ゆとり教育」から「学力」重視へ転換した教育政策の流れにおける「総合的な学習の時間」のありようについての考察に焦点を当てる。したがって本稿においては、総合学習全般ではなく、1998年（高等学校は1999年）告示の学習指導要領によって導入された「総合的な学習の時間」にしぼって議論を進める。
- 4) 志水宏吉「教育格差と教育政策」小玉重夫編『岩波講座教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店、2016、60-63頁。
 - 5) 藤田英典「疑似市場的な教育制度構想の特徴と問題点」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第72集、2003、75頁、88頁。
 - 6) 齊藤貴男・大内裕和「討議 教育・国家・格差」『現代思想』2007年4月号、42頁。
 - 7) たとえば、文部科学省は、2014年度の全国学力テストから、市区町村教育委員会の判断で学校別結果の公表を可能にしたが、その理由として説明責任を果たすという観点からの判断であると説明している（「学力テスト学校別公表解禁」『毎日新聞』2013年11月30日）。
 - 8) 佐藤学「教育改革の中の学校」小玉重夫編『岩波講座教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店、2016、165頁。
 - 9) イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』（東洋・小澤周三訳）東京創元社、1977（原著は、1971）。なお本稿では、イリッチのいう、学校化において供給—消費される、制度が予めパッケージした商品としての「学習」を指す場合には、「学び」ではなく「『学習』」と表記する。
 - 10) イリッチ、前掲書、81-82頁。なお引用に際しては、訳書を参照しつつも原文から筆者が訳出しているため、訳書の訳文とは若干異なっている。以下同じ。
 - 11) イリッチ、前掲書、70-71頁。
 - 12) イリッチ、前掲書、86-87頁。
 - 13) なお、イリッチが議論しているのは学校化や学校化社会についてであり、学校化が学校以外の場でも生じていることを論じていることからすれば、「脱学校論」よりも学校化論として理解すべきであると考えられる。
 - 14) イヴァン・イリッチ『コンヴィヴィアリティのための道具』（渡辺京二・渡辺梨佐訳）日本エディタースクール出版部、1989（原著は、1973）。
 - 15) 以下、本稿では、これまでの学習指導要領と比較しながら次期学習指導要領の記述について検討しているが、拙稿『「資質・能力」と『総合的な学習の時間』—学習指導要領からみた『総合的な学習の時間』の行方』『年報教育の境界』第14号、2017、においても、「総合的な学習の時間」を導入した1998年（高等学校は1999年）告示の学習指導要領、現行学習指導要領、そして次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」の記述の変遷について検討しており、本節の内容はこの拙稿と一部重複があることをお断りしておきたい。なお、学習指導要領については、文部科学省公式ホームページよりダウンロードしたものを、参照、引用している。
 - 16) 中学校では、「外国語活動」はない。
 - 17) 厳密に言えば、社会では「資質・能力の基礎」、特別活動では「次のとおり資質・能力を育成する」、音楽、図画工作、美術では「～通して、～見方・考え方を働かせ」、生活では「～通して、～見方・考え方を生かし」と、文言や記述の順番に若干の違いがある。
 - 18) 「総則」では、「総合的な学習の時間」に限らず、学校教育全体や他の教科等においても、「指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図ること」を求めており、その際には、「(1) 知識及び技能が習得されるようにすること (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること」の3点が「偏りなく実現できるようにするものとする」と記述されている。
 - 19) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社、2008、12-13頁。文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社、2008、12-13頁。
 - 20) 前掲『小学校学習指導要領解説』、8頁。前掲『中学校学習指導要領解説』、8頁。
 - 21) ミシェル・フーコー『監獄の誕生—監視と処罰』（田村俣訳）新潮社、1977（原著は、1975）
 - 22) 日本教職員組合『日本の教育 第63集』アドバンテージサーバー、2014、358-361頁
 - 23) 日本教職員組合『日本の教育 第66集』アドバンテージサーバー、2017、357-358頁。
 - 24) 同上、358頁。なお、引用するに際しては、実名表記を避けてHさんと仮名にした。
 - 25) 小西正雄『教育文化人間論』東信堂、2010、61-64頁。
 - 26) クリストファー・アレグザンダー「都市はツリーではない」(押野見邦英訳)前田愛編『テキストとしての都市』(別冊国文学・知の最前線) 學燈社、1984（原著は、1965）