

# シティズンシップの獲得に向けて～子どもが生きる 主体となる「学び」・「総合」と生活指導を中心に

森 俊 二

## 1. はじめに～「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」

2018年3月高校学習指導要領改訂が告示され、2022年度から順次実施となる。文科省は高校段階の「総合的な学習の時間」（以下「総合」）を「総合的な探究の時間」（以下「探究」）として、いわば総合性よりも探究性を重視して導入した。数学・理科の探究科目「理数探究」、地歴科「日本史探究」「世界史探究」への導入などにみられるように、グローバル社会にあってエリート人材を求める財界等からの要請が強いとみてよいだろう。「総合」の意図は学びを横断的で総合的なものにするものであった。しかし「総合」の実態は進学校では大学受験関係の進路指導や面談等に重点がおかれ、中堅校や困難校ではキャリア教育やHR諸活動、補習授業等にシフトを置いた。その意味で、とりわけその意図は実現できたとはいえないものがある。「総合」の本質は、他者と共同し地域や生活現実から実証的に学んでいくことが「横断的・総合的」な内実であり、探究的なねらいだけではないと考える。すでにトップの進学校では難易度の高い探究の過程を重視した学習が展開され、中堅や困難校は体験重視のプロジェクト学習が引き続き行われ、さらに二極化する傾向が懸念される。文科省は「総合的な」という前振りを取ることはなかった。「探究」が実質的に生徒にとって意義あるものになるためには、どのような指導内容や体制が必要なのか、「総合」の実践事例にも学び追求したい。

## 2. 「探究」の背景と動向

「探究」はその学習過程において一定の企画力・分析力・論述力・表現力等が

必要となり、大学入学推薦入試に活かされるとみられ、進学校を中心として探究的な総合学習を追求する高校が増加している。すでに東大や偏差値トップの大学にも推薦制入試が導入されているが、文科省のねらいは覚えこみの受験一方の学力でないものを追求しているようだ。そして「探究」はグローバル人材の育成に必須のものと言わなくてはならない。具体的な実践例を見てみると、公立の中高一貫校ではその対応が顕著である。実践例をみてみよう。1クラスの人数を30人以下にして、授業時間を100分など長くして、「自分が納得出来る動物分類表」(中2理科)を作る課題を出させる。(市立札幌開成中高、東葛中高など)。また公立や私学のトップ進学校では、地域の課題を探究したり、自分たちが知りたいことを「問い」とし、「仮説」「調査方法」を3年間計画で設定している。「銅箔の色調変化」、「市の定住化・少子化の対策」等の研究がある。(仙台三高、江津高、金城中高など)。

この「探究」導入の背景は、中教審(H17)が21世紀は新しい知識・情報・技術があらゆる領域で飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」の時代だとすることだ。「そのような社会(知識基盤社会)においては、知識を創造する人への投資こそが重要となる。(中略)自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力及び他者との関係を築く力等、豊かな人間性を含む総合的な「知」が必要となる。」この「知識基盤社会」論の内実は国家が教育を通して国家予算を動員して知の開発へむけ投資するものである。知識や人材をめぐるグローバルな競争が加速し、そのため「知を更新」し「自己責任」と「役割」を果たし、競争を勝ち得る人材が必要なのである。

こうした背景には今後10～20年後、47%の仕事が自動化されて無くなるというアメリカの学者の指摘などを前提にしている。例えば銀行の融資担当者、レジ係、ホテルの受付係、塗装工等々であるという。さらに2045年人工知能が人間の知能を越える「シンギュラティ」に到達するというものだ。そこで中教審では「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力は、「主要能力(キーコンピテンシー)」として定義付け、具体的には、①社会・文化的・技術的ツールを相互作用的に活用する力②人間関係形成能力③自立的に行動する能力」であるとす。つまり主要能力(キーコンピテンシー)とは「生きる力」であり、「自立

的に生きる」ために必要とされる力だと何度も強調する。換言すれば探究学習の背景である「知識基盤社会」論は「自立した生きる力をもった」強者になることを要求するものだ。私は、格差や排外主義が広がる時代だからこそ、子ども・若者が21世紀に生きやすい社会をつくる主体になるために、共に学び合い支え合える総合的な探究学習を構築したいものだと考える。

### 3. 「探究」のねらいと方向性

#### (1) 「探究」のねらいと特徴

H30年に告示された学習指導要領では、まず「総合」を次のように評価している。「総合的な学習の時間の役割は OECD が実施する生徒の学習到達度調査 (PISA) における好成绩につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして OECD をはじめ国際的に高く評価されている。」小中学校では、現場教師の奮闘により、「総合」は地域から学び、体験学習を実施するなど、一定の成果をあげている。しかしながら、高校では先述のように、代替的な時間に使われており、またその総括はみられない。そしてここでは、「進化した人工知能 (AI)」「Society5.0」「予測困難な時代」などのキーワードが登場し、「探究」のいわば設定趣旨といえる。さらに「学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められ」「探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる」と指摘する。予測困難な時代だから、学校ごとの目標に従い、「探究」を設定しようとする。いわば学校に下駄を預けたといえよう。

また「探究」は新指導要領では次のように規定されている。「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、(中略)「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵かん養)」の三つの柱に整理する。」

つまり、何を子どもたちに探究させるかは問われていない。さらに「探究」に変更した理由として「より探究的な活動を重視する視点」をあげ、さらに「探究が高度化し、自律的に行われる（中略）生徒や学校、地域の実態等に応じて（中略）小学校第3学年から高等学校修了時までの教育課程に位置付けられてきた。（中略）（「総合」「探究」）両者の違いは、生徒の発達の段階において求められる探究の姿と関わっており、課題と自分自身との関係で考えることができる。「総合的な学習の時間」は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、「総合的な探究の時間」は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開することだという。つまり、高度で自己の生き方とつながるものだという。また「実社会や実生活における課題を探究する「総合的な探究の時間」と、教科の系統の中で行われる探究の両方が教育課程上にしっかりと位置付く」といったものである。

指導要領では、「探究」は高度化だけでなく、「自律的に行われる」ことが重要だとして、「①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）」と位置づけ、「人間としての在り方を理念的に希求し、それを将来の進路実現や社会の一員」となることを目標としているものだ。「小中学校の「総合的な学習の時間」における学びがこれらの特質の具体化を可能」として、小中の「総合」の一定の成果を高校で継承したいとするものだ。先に述べたように、「探究」は進学校の上位層をねらったものであり、高校の多様化が一層すすむことになる。

## (2) 「総合」と「探究」の実態と新たな方向性

高校では、一部進学校を中心として、いわばテーマ学習の延長として、生徒たちの興味関心に基づいて「総合」を追求している。そこには先進的な科学動向に沿ったものや地域の課題に即したものなどもみられる。しかしながら、義務制の小中学校も、教科書もなく教師自身が学んだ経験もない。そのため多くの教師は、「総合」で何を教えたらいいのかかわからず、しかも学力テストが毎年実施され、市町村別に平均点を公開している地域もある。そうした中で、「総合」に力を入

れようとするなどあり得ないと考える教師が少なくない。そのため良心的に「総合」を行おうとする教師も声を上げにくくなっている。その結果、多くの学校では、「総合」は補充授業や、行事の準備、さらには学力テストの過去問をする時間になっている。しかしながら、文科省はそうした「総合」の実態の原因には一切言及していない。

「総合」「探究」が子どもたちの真に生きる力となるために、人的にも研修面でも見直されなくてはならないだろう。一つには、現場が忙しく、満足に担当の教科の教材研究も十分でないにも拘わらず、「総合」を実施しなければならない実態がある。「総合」や「探究」の専任の担当教員が必要であり、仮に持っても教科の持ち授業のコマ数を減らし、「総合」や「探究」の構想や準備設定に基本的に専念する体制が喫緊の課題である。必要なのは、学びの課題を生徒の生活現実とつなぐ力量である。そのためには、生徒の課題や学校や地域の課題等にある程度熟知できるよう教員の研修体制を充実していく必要がある。

#### 4. 子どもが地域を動かす「総合学習」～学級崩壊のクラスが変わる～

##### (1) 1960年代前後の兵庫、東条川地域

岸本清明は兵庫で小学校教師をしていた時代、子どもたちは「勉強が楽しくない」「勉強しても賢くならない」という思いが強かったという。そして岸本自身も子どもが成長している実感がなかったという。岸本の総合学習の実践はそこが起点となっている。実践記録『希望の教育実践～子どもが育ち、地域を変える教育実践』(同時代社 2017年)の概要を記して、その実践の意義を明らかにしたい。

東条川は兵庫県丹波篠山のふもとから流れる川で、その周辺の畑は酒で有名な「山田錦」のコメを栽培している。姫路平野の東端に東条町があり、1960年代までは、田植えの時期は村中総出で用水路の泥あげをして、泥の中にどじょうやふな、エビなどがたくさんいて、子どもたちはバケツに入れて帰るのが楽しみだった。田植えになると、家族だけでは手が足りないので、田植えを終えた村人に応援を頼む。お年寄りや妊婦は公民館に集まり、おにぎりを握った。子どもはそれを運ぶ役で、小学校は農繁休暇になる。夏は川やため池が水泳場所に指定され、

竹で水中銃をつくりフナを取り食べた。秋になると田から水を引き、稲穂は鎌で刈り、稲わらは干して牛の餌用にする。また、ため池の水を全部落とす作業も楽しみで、コイやフナを大人も子どもも排水口に追いかける。1960年代から農業に近代化が訪れ、田植機によって田植えをし、田植えが終わった田は二度除草剤をまく。除草剤をまいた田は生き物がいなくなる。夏は殺虫剤をまき、田の虫だけでなく、畦の生物までいなくなる。そうした田に誰も行かなくなり、子どもの数が減ったこともあり、村の子が集まって凧あげすることもなくなった。肥料は堆肥でなく、化学肥料を使うようになると、川は富栄養化し、ため池はアオコが発生し臭く毒性があるため誰も近づかなくなった。

## (2) 学級崩壊したクラスが学びに向かう

岸本は東条小学校の荒れた6年生の担任を依頼される。始業式後の最初のHRで、担任に向かい「はげ！」と叫ぶ女生徒もいた。専科の授業は崩壊し、ドッチボールをやると、男子が女子に強く当てて、「すつきりした」と言う。岸本は放課後汚れた教室を一人掃除していた。たまたまスーパーに行き、3種類のミネラルウォーターを購入しラベルをはずして子どもたちに銘柄を当てさせた。半分以上の子どもが当てた。そして水道水がまずいことがわかり、その結果「なぜ水道水はまずいのか」を学習課題にすることに決まる。水道事業所のおじさんは「川が汚れているから、塩素を大量に入れなければいけない。だから水道水はおいしくない」と語ってくれた。そこで子どもたちは自分たちで川を歩いて見て回った。川の水が黄緑色になっていても、いつも見慣れているから汚くないと思ってしまう。そこで、生徒の祖父に來校してもらおう。「昔の川はホタルがいて、子どもたちは川で魚を採り、泳ぎ、川上では食器を洗ったり洗濯をしたりする人もいた。」「そしたら俺たちがきれにしたる」と言う。学級崩壊を起こすクラスはエネルギーがある。まずは「川を汚しているものは何か」を追究させたいと思った。

## (3) 川の実態を実感し、生活を変える子どもたち

今回は川に下り「昔の東条川」を基準に調べる。そうすると「川の風景が全然違う」と言う。ペットボトル、アルミホイル、換気扇やテレビ、軽トラまで落ち

ている。子どもたちに「東条川はこれでは絶対だめだ」という思いが起こった。しかし、岸本は工場やゴルフ場等原因を特定して糾弾すれば良いとする子どもの様子では解決にならないと考えた。「自分たちの暮らしを変える」そこに持っていきかけた。そこで、東条川からエビや稚魚を捕って来て、3つのビーカーに入れ、各種洗剤や漂白剤、シャンプーや農薬を入れる実践をした。「やめたってくれ」という声があがった。学級崩壊していた彼らは、本心はやさしいのだ。台所洗剤では死ななかつたエビは農薬では即死で、中性洗剤では死ななかつたが、シャンプーでは死んだ。彼らは、生活排水が川を汚すことを感じる。川の中に農薬の紙袋や洗剤のプラ容器がたくさん落ちており、洗剤やシャンプーは彼らが家で使っているものだ。この学習の後、岸本が何も指示しないのに、女子の背後に立ってもリンスや洗剤の匂いがしなくなった。リンスをやめて洗剤を変えたという。男子は洗濯の回数を減らすため、毎日同じ服を（洗濯はする）着てくるようになった。子どもたちの多くは、洗濯は粉石鹼に変えたり、薄めて使う子もいた。

#### (4) 他クラスから全校へ 役場課長との話し合い

「東条川をきれいにするためには、ぼくらだけではだめだ」「隣のクラスに協力してもらおう」という声があがった。しかし今までに隣のクラスの子たちに嫌がることをしてきたので、「協力してくれない」「えらいことしてしまった」と声があがった。岸本は隣のクラスの担任に協力を要請し、了解される。そして東条川学習報告会を行い、司会、進行、報告全てを自分たちで仕切っていた。5年時に学級崩壊のクラスとは信じられない。参観日に保護者に報告会を行うことになるが、岸本は海外研修のため出なかつた。担任のいないなかで、参観日報告会が出来た。「5年生のときはボロボロだったのに、よくここまで立ち直った。」とお母さんたちは喜んで帰った。3学期になると、クラスの雰囲気は和やかで、ドッチボールも相手に合わせて当て、相手が受けると拍手が起こる。その後、岸本のクラスは全校生を笑わす劇をやる。そして子どもたちは手作りピラをつくり、校区全戸に配布する。岸本は新聞記者を呼び、東条町役場課長と子どもたちとの話し合いをつくる。子どもたちは「東条川の汚れに、大人は責任を感じないのか」と課長に迫った。課長は「東条川をきれいにしてありがとう。大人も頑張る」と言う。終了



後、記者が「新聞記者に言いたいことがある人は？」と尋ねると、ほぼ全員が手をあげた。「しっかり記事を書いて、自分たちの思いを伝えて」と迫った。

## (5) 全校の総合学習へ、地域を巻き込んだ東条川学習。

岸本は3年の担任になり、「東条川でホタルを見つけてくる」と宿題を出す。そして参観日に「ホタルはどうして光るのか」「どのくらい長く生きる?」「昼間何している?」等々「ホタルクイズ」をつくりお母さんたちに答えてもらう。これを手作りの新聞にして、校区1000の全戸に3年生が配布した。そして、2年生に発表を行う。「自分でやったら、自分で実験して考える力がつく」と書いた子どもがいた。岸本はこの実践の様子を「学級通信特別号」として配布する。それを見た保護者から手紙をもらう。「洗濯機の前で『お母さん合成洗剤使つとるやろ。すっごく光つとったで(蛍光剤)。川が汚れるやで。あかんねんで。』子どものことばで洗剤を変えきっかけになりました。このホタル学習で子どもたちに『見えない学力』をつけていただいた。」そして、役場職員が河川環境管理財団の助成を勧めてくれたことが機会で、全校で東条川を軸とした生活科・総合的な学習の取り組みを始めることになる。低学年は、東条川の上流に行き、サワガニを捕ったり、川遊びを思いきり楽しみ、中学年は水生生物や魚の調査、高学年は専門家を招いて川の汚れの原因、地球環境問題の学習まで進めた。教職員は東条川の上流から下流までの水質調査をし、PTAは東条川親子クリーン活動や東条川学習を手作りポスターにまとめ、東条町広報誌に東条川学習を毎月記載させてもらう。

## 5. 共同の学びがつくる政治的判断力と自治

### (1) 学級崩壊を超える

学級崩壊の原因は容易にはわからない。学級崩壊の要因は、山崎によれば<sup>(1)</sup>子どもたちのストレス、苛立ちやムカつきであるが、その原因がどこにあるのか何なのかわからない。そうした納得のできない思いが、他の子どもの苛立ちや不安全感と連動し、強化されて攻撃性へと転化する。とりわけベテラン教師は、自分



の指導の型を持っており、教師が指導する方針に対して、苛立ちや反抗を持つ子どもも生まれる。ベテラン教師のやり方に拒否する子どもがいることは想定しなければならない。教師は自分の理想や目標を掲げることが少なくないが、いったんはそれを置いて、子どもの率直な声や思いを聴き取りながら、彼らの特有の表現や言動やこだわりをとらえ、教師の思いや願いを重ね合わせていくことだ。

学校の管理的な体制が子どもの根深い反発を蓄積させている例も少なくない。子どもに合うと思われるゲームや学級内クラブを多様に行うことで、自分の居場所を見つけ、最初は拒否していた子どもたちが、少しずつ柔らかく反応し、変わってくる実践例もある。特に、豊かで楽しい学びの世界に子どもを誘うことは、教師に対する尊敬を生み出す。その結果教師に対する攻撃性が和らぎ、子どもの教師に対する目が変わってくる。同時にそれは、子ども同士の関係をつくり出していく。岸本が学級崩壊を越えたのはこれがきっかけであろう。

## (2) 地域は社会力を育てる

門脇厚司はその著書で<sup>(2)</sup>社会力とは、社会に適應する社会性と異なり、社会を作り上げていく能力や意欲だと言う。つまり、社会性が既存の社会への適應を旨としているのに対して、社会力は社会の革新を志向する概念だと位置づける。シティズンシップとほぼ同義だと言って良いだろう。社会力の基盤は他者を認識する能力であり、今一つは他者への共感能力であるという。他者への認識とは、他者の社会的立場や位置が理解でき、共感能力とは相手を直接知っているとかに拘わらず誰かを心にかけているということであると指摘する。そして相互行為する他者を、日常生活圏を越えて、世界に広く求めていくことが重要だと言う。岸本実践は、まさに地域に他者を求めている。社会力の基盤とは、生活指導、学級づくりが力でもある。今我々は、地域社会に生きると言っても、その地域の共同性は事実上崩壊し、生活に不便であれば、役所に苦情を言うか、我慢するかしか思い浮かばない。いわば大人の社会力が崩壊しているのである。しかしながら、個々バラバラになってはいるが、地域社会には多様な職種の人がおおり、その道の専門家も少なくない。古くからの地域の歴史を知る人もいるだろう。ましてや地域には、川も畑も寺院も駅も工場も公園もある。義務制の学校はもともと

地域の共有財産の性格を持っていた。学校にとって社会力を形成する場は地域を外してはないといえよう。岸本実践はそうした、地域を見つめ、地域に学び、子どもの社会力を育成した実践といえよう。

### (3) 政治的判断力と自治を育てる総合学習、東条川学習

東条小学校の子どもたちは、「学ぶ意味」も実感できず、友だちとのつながりもなかった。しかし川学習では子どもたちが、まず体を動かし、物（生き物）に触れ、体感することから始まる。水が美味しくないと、エビや稚魚がシャンプーの中で生きられるのか実験も行う。驚きの連続が続く。しかもそれを学びの共同の課題につなげていくことで、担任もいないなか参観日を実現するというような、授業づくりの自治も育む。岸本の実践は、具体的な生活現実から自己の生活を見直し、批判的に社会を作り変える主体として子どもが参加するものだ。そして、自己と他者にとっての意味と真実の探究を重視し、社会のあり方を批判的に読み解く共同の知を育んでいる。しかも、岸本は役場の課長と対話をしくみ、新聞社を招くなど、自分たちがどのように社会に批判的に主体的に関わるのかを問うている。大人・親・友人の他者性（異質性）を認識、体感し自分の中に多様な他者性の葛藤をつくるものでもある。これはこどもたちに政治的判断力を形成しているといえる。同時に岸本は、総合学習を劇などの自治活動、表現活動ともつなげ、他者性と身体性を培う学習を形成している。子どもたちを共同的学習主体から自己教育主体へと育み、新たな自己像・社会像を発見する、市民性を育む総合学習だといえる。

#### 参考文献

- (1) 『学級崩壊』吉益敏文他 高文研
  - (2) 『子どもの社会力』門脇厚司 岩波新書
- (注) なおこの拙稿は、成城大学特別研究助成による成果である。