

教育課程編成における 「総合的な学習の時間」(総合学習)の位置と役割 ——「キャリア教育」「探究」「特別教育活動」との関連で——

白石 陽一*

A position and role of “the period for integrated studies”
(the integrated study) in curriculum formation
— Considering the connection with the
“career education”, “inquiry based learning”, “special activities” —

Yoichi SHIRAIISHI

(Received August 31, 2022)

Key words : the integrated study, curriculum, career education

はじめに

——教育課程編成における「合科」と「総合」の
関係、「探究」と「キャリア」の位置づけ

現在、小学校・中学校で行われている「総合的な学習の時間」には前史がある。戦後に限っても、「合科(学習)」と言われる実践があり、また、「総合(学習)」といわれる活動もある。また、近年では「教科横断的な」学びが推奨されているが、これも「総合」との関連でとらえることが有益である。

また、高校では「総合的な探究の時間」(平成30年度から)という教科の名称になっているが、その目標は、小学校での「総合的な学習の時間」の目標と重なっている点も多い。たとえば、文科省のホームページの記述を比べてみるとよくわかる。高校の総合的な探究の時間について、以下のように述べている。

- ・「総合的な学習(探究)の時間」は、変化の激しい社会に対応して、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、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・能力を育成することを目標にしていることから、これからの時代においてますます重要な役割を果たすものである。

小学校の「総合的な学習の時間」について、「学習指導要領平成29年度、小学校」では以下のように記されている。

①探究的な見方・考え方を働かせる、②横断的・総合的な学習を行う、③よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく。

高校でも小学校でも、「探究的」「横断的・総合的」「課題解決」「自己の生き方」という4つのキーワードが並んでいることがわかる。

このような事情に鑑み、本論では、「総合学習」の対象を、小学校とか高校とか個別の学校に限定しないで、小中高どの段階でもあてはまる指針などについて考察したい。その際、指導要領や時間割で使われる「長い教科名」ではなく「総合(学習)」という名称を使いたい。その理由は「総合的な学習(探究)の時間」は、この名称で指導要領に登場したから急に大事になってきたわけではないし、この用語は使われなくても、その実質を満たす実践はいくらでも蓄積されているからである。

総合学習には「前史」があり、現在でも「広い意味で、多様な観点で」用いられているという事実を重んじて、以下、「総合(学習)」という用語を使って論じていく。

まず、「合科」と「総合」のちがいについて簡単にふれておく。もとより、この二つの間に明確な区別があるわけではない。あくまでも実践を進めるときの力点のちがいくらいに考えたい。

合科という以上、複数の「教科」を合わせるのだが、その代表としては、たとえば「生活科」をイメージすればよいだろう。それ以前に「教科を合わせる」という時には、特定の教科が分離・独立して存在し

* 熊本大学大学院教育学研究科

ていることが前提になる。そうすると、その教科はいかなる根拠で成立しているのか、という問いが生じてくる。この問いは、それぞれ各教科教育学の根本問題なので、この小論で応えることはできない。

それに対して「総合」とは、教科の学習（授業）と教科外の活動（特別教育活動）を合わせるというイメージで用いられてきた。たとえば、修学旅行で沖縄に行くとしよう。その際、沖縄にかかわる自然、文化と歴史、戦争と平和、という3つの学習テーマを設定するのが定番である。そして、このテーマを追求するために、グループを編成し、共同して調べ合ったり、発表したりする活動もふくまれる。

このようなちがいをふまえ、本論では、総合学習には、学習（教科）と自治（特別活動）とを「統合」する役割と性格があるとみなし、このような総合学習のありかたについて論じていく。

1. 「生きている今を知りたい」、 「具体的なものとおして世界を見る」 —— 総合学習が「探究・共同」的になる論理 と背景

本小論では、戦後の総合に関する実践史を概括する余裕もないし、私にはその力量もない。よって、総合の実践史において大切にされてきた観点を二つだけ挙げて、その意義について論じたい。

意義の第一は、総合が「生きている今を知りたい」という子どもの要求に応えようとして、共同的な学びを志向したことである。

「総合的な学習の時間」の内容については、題材も自由、教科書もない、自由裁量の余地は大きい。そのため、環境、平和、人権、地域、ジェンダーなど、子どもたちの今と将来に密接にかかわることがらが総合のテーマとなってきた。ここでとりあげられる環境でも平和でも人権でも、それは子どもだけの問題ではなく大人が真剣にとりくまないといけない課題である。たとえば、環境破壊を止めることができないなら、先行世代は後に続く世代に対して「負の遺産」を残すことになる。「ブラック」な職場環境を改善できないならば、大人も子どもも働くことに対する意欲をもつことができない。男女共同参画社会がこれからの日本の目標だといっても「ジェンダー」に関する教養が日本社会に浸透しているわけでもない。ということは、やや大げさな言い方をすれば、総合のテーマは、未解決であり不可避であるがゆえに「人類的・世界的」課題だ、ということになる。

こんな難題には賛否両論があり、多様な立場の人

の利害がかかわっている。一例として「原発」問題を考えてみるだけでも、このことがすぐに理解できる。東北大震災の影響で「反原発」の動きが広がり、「脱原発」のエネルギーに向かうことは世界の動向とも合致する。2011年以降のある時期まで、日本では「原発なし」でもエネルギーが枯渇して経済や生活が混乱した、という事実はない。しかし、完全に脱原発で大丈夫なのか、不安視する人もいる。原発の歴史をふりかえってみると、もともと原発の誘致は「過疎」の地域の振興と結びついていた。しかし、「地方」に原発のリスクを負わせることで「中央」の繁栄が達成されたという側面を見落としてはならない。現在の問題にかかわっては「故郷に帰る」という話だけでも、複雑な選択肢がある。「ほんとうは帰りたいに決まっているが不安が払拭できない」、「すでに、新しい地域での生活が身につつつある」、「どうしたらよいのか、教えてほしいのは自分たちのほうだ」といった対立がある。家族の中でも「帰りたいー帰れない」という対立がある。家族の分裂といえば、総合学習の先駆ともいえる「水俣病」を学び合うときでも、避けられなかった悲劇的な問題であった。

こんな複雑なジレンマに向き合うとき、安直な解決法を出すことは、現地の人にとっては迷惑なことにもなりかねない。問題を「拙速に解決する」よりも、問題の「根深さや複雑さを痛感する」ことのほうが誠実な態度だとさえいえる。とりわけ、緊急に何らかの政策を講じないといけない政治や行政とは異なって、将来賢い大人になるために、今はじっくり考える力を育てる時期にある子どもにとっては、「きれいな模範解答」などに固執する必要はない、ということになる。¹

この現実をふまえるならば、教師自身も「自分が調べながら子どもに教える」授業、「子どもの問いに答えながら自分も学びを深めていく」授業をする以外に方法はない。教師も学びながら子どもに教える、子どもも社会の当事者としてこの学びに参加していく。このような性格の学びは、論理的に「共同的・探究的」にならざるをえないのである。

ところで、「教師自身が（よく）知らないことを子どもに（きちんと）教える」ことは困難ではあるが、まったく珍しい話でもない。たとえば、戦後、「日本国憲法」も学校の中で「学び始められた」のである。そもそも「憲法とは何か」、この大問題を知っている人は、1947年当時、日本全国を探してもごく少数であった。さらに憲法を「わかりやすく説明できる」人はさらに少なかったはずである。それにもかかわらず、日本「全国」の学校で、教師は憲

法を「教えなければならなかった」のである。もちろん、憲法というものを（一方的に）「教える」ことが可能なのか、という問題もあるが、ここでは、誰もよく知らない憲法を、日本全国の教師が学校でとりあつかった事実を思い起こしておきたいのである。

憲法を学ぶということは、「とりくまざるをえない」歴史的条件のもとで生まれてきたともいえる。その時の戸惑い、挑戦、挫折、成長の歴史が、今日私たちが新しい課題に挑むときの貴重な資料になる。「それでも何とかあった」成果や「どうしようもなく困難だった」話が、総合の授業を構想するときのヒントとなるのである。

さらに話を広げるならば、およそ教師が学校で教えるという営みは、つねに「学び直し」という性格を伴うのである。たとえば、国語における「文学の読み」と「説明文の読み」、この二つの読み方について、ふつうの教師は大学時代に十分に理解しているとはいいがたい。子どもの「わからない」や「つまずき」に応えようとして教材研究をやり直している。あるいは、大学を出ている教師ならば、小学校の「四則計算」は「何の問題もなく」習熟できたはずである。しかし、「たす」とはどんな操作なのか、「わる」とはいかなる意味なのか、ここへの回答は容易ではない。ということは、教師は日常の授業でも、子どもの抵抗をうけて上手に説明しようとしながら、学び直していることになる。

教師の「学び直し」とは、子どもの状況や現代の課題に応答しながら自分自身も成長していくことだ、ととらえるならば、この話はもっと大きな視野のもとで理解することも可能である。生活指導に話を広げるならば、「豊かな少年期」を生きてきたとはいえない教師も多いだろう。およそ教師というタイプの人は「まじめ」が取り柄という人も多い。こんな人は、自分が小学校のころは、先生の言うことに黙って従ってきたのかもしれない。辛いときや困ったときに「助けて」と言えなかったのかもしれない。大人や他人を「村度」するように生きてきたのかもしれない。身体と心を投げ出すようにして遊んだ経験が乏しいのかもしれない。こんな大人は、「対等の関係を生きるという少年期の発達課題をのりこえていない」人だ、ということもできる。

そうだとすれば、教師は、子どもが表明している「息苦しさ」に気づくことで、「息苦しかった自分の少年期」を思い出すこともできる。「目の前にいる子ども」と「小さい（過去の）自分」を重ね合わせることで、子どもへの共感が芽生え、過去の自分を癒すことができる。この過程は、自分の子ども時代

にかなわなかった人生を、教師が子どもとともに「生き直す」試みだ、といえる。要するに、「学び直し」が「生き直し」につながっていくのである。

意義の第二は、「具体的なものをとおして世界を見る」ことを追求した点である。

たとえば、「総合的な学習の時間」が導入されるという機運のなかで注目された実践に「カンコーヒーから日本をみる」がある。²「カンコーヒー」という目のまえにある「もの」を教材にして、環境、工業、流通などを探究していくのである。

この授業の詳細について紹介することはできないが、カンコーヒーという「見える」教材を入り口にして、環境問題や南北問題という「見えない」教科内容を探るという筋道がポイントになる。このような総合学習の題材としては、バナナ、チョコレート、エビなどが代表的である。バナナを例にとりて問題の構図を描いてみると、こんな具合になる。バナナを大量生産することを求める巨大アグリビジネスは、現地（たとえばフィリピン）で大掛かりな農地の買収と改良を試みる。穀物や野菜など生活のために営まれていた小規模で多様な作物をつくる農業から大規模な単一作物の生産（プランテーション）に変わる。そこでの仕事は、単純作業となり、農薬も大量に使われ、環境にも人体にも悪影響を及ぼす。「南の国」で行われる低賃金や搾取が容認されているから、「北の国」では安価な食物が手に入るのである。

このような「南北問題」という概念は、言葉で説明できるが、具体的な経験や文脈やモノがないとイメージできない。とりわけ、小学校の子どもの場合、具体物が不可欠である。社会科の授業の成否を決めるのは、子どもが「身をのりだす」教材（資料、ビデオ、映像など）を探し出すことだ、といわれている。だから、「見える」教材を探すことは、社会科においても総合においても必須の教材研究に属するわけである。

付言すると、このような総合学習が注目され、展開されていく時期は、1990年代から2000年代にかけてであり、日本が「子どもの権利条約」に批准したのは1994年である。子どもの最善の利益に応えるという権利条約の精神は、「生きている今を知りたい」という子どもの要求を土台にすえる総合学習の目標と合致していた。さらに言えば、この時期から「学習」という用語に替えて「学び」をいう用語が普及し始め、今日に至っている。その理由は必ずしも明確ではないが、「学び」という用語のほうが広いイメージをもつからだと推測できる。総合学習で語られた「学び」のなかには、子どもたちの対話や共

同、知ることと調べること、大人や地域との連携など、多様な活動が含まれてきたし、そのような活動を意識的に追求してきたからであろう。³

権利条約にかかわっていうと、「シンクグローバル、アクトローカル (Think global Act local)」という標語が提唱されていた。この標語を、文字通り、「地球規模で考え、地域の視点で行動する」と直訳してはおもしろくない。竹内常一にならって、この標語を「大きなことを考えながら小さなことにこだわる、小さなことを試みながら大きなことを考える」と意識するほうが実践のドラマを描きだすことができる。⁴

教師は、主観的には「小さなこと」しかしていないようで、客観的には「大きなこと」をしているのかもしれない。あるいは、「していることは小さいが考えていることは大きい」ことになるのかもしれない。実践は多忙で悩みごと絶えない、しかしながら教師は状況に「押されているようで、じつは押し返している」のかもしれない。教師は自分がとりくんでいる些細なことの中にも大きな課題が潜んでいることを知ると、しごとへのエネルギーもわいてくるのではないか。この話を総合にもどしてみると、教師は、身近にあるもの（小さなこと）にこだわりながら、世界の動き（大きなこと）を考えていることになる。

2. 「問いの連鎖」が生まれる総合学習 ——理想と現実の溝を埋めようとする努力の結果として

生きている今を学び合う、具体的なものから世界を見る、という総合の原則は、今日の実践でも充分活用できるし、この原則が生きて働いていることを確認できる記録もたくさん報告されている。以下、塩崎義明が行った「オリンピック」の実践をとりあげてみたい。「オリンピックの授業」は以下のように計画されている。⁵

この授業を試みるきっかけとして、塩崎は以下の話題から始めている。それは、「リオデジャネイロ・オリンピック」にかかわるNHKの番組で、解説委員が「オリンピックの5つのメリットを挙げたのだが、その第一が「国威発揚」だったのである。⁶塩崎は「オリンピックの意義って…そうだっけ」と疑問をもった。このとき2016年10月、リオのオリンピックは時宜を得た総合のテーマになる。オリンピックはメダルの獲得数だけで盛り上がってよいのか、「感動をありがとう」と流すだけでよいのか。オリンピックの、そしてスポーツの意義は「ただそれだ

け」なのか？塩崎は「総合」については、これまでも実践をつみかさねており、また「子どもの事情や社会に根ざした」授業が可能であることを若い同僚に知ってもらいたくてこの授業を提案した、と述べている。以下、授業の概要のみ紹介する。

①「50メートル競歩」の映像を見せる。その内容は、以下の通り。

日本選手とカナダ選手の3位争いだが、日本選手が勝ったと思われた。しかし、日本選手がカナダ選手を抜くときに「体がぶつかった」として失格になった。その後、日本の陸上競技連盟が抗議したら判定が覆る。日本選手の銅メダルが確定した。

②この話を紹介した後、子どもたちに投げかける発問は、以下の通り。

失格になったときの選手の気持ちを発表しよう。がっかりした、とか、腹が立つとか、否定的な意見が多い。「すなおに、ふつうに」考えれば、こんな意見なると、私も思う。

③次に、閉会式で「日本選手とカナダ選手が、笑顔で肩を組む」写真を見せる。

ここで子どもたちは驚くことになる。教師の「ゆさぶり」発問（意外性のある資料の提示）が功を奏するのである。

④ここで、カナダ選手が、自分のフェイスブックに公開した写真にはタイトルがついていたのだが、それは何というタイトルだったのか、想像させる。我々が、[] をする理由、この [] のなかを考える。

正解は「スポーツ」であるが、子どもたちの回答は、おおむね似たり寄ったりであった。この授業は、1時間だけの「とびこみ」だったので、ここで終わりである。この授業だけに関していえば、メディアを批判的に読んだり、常識を疑ったりする力を育てる「はじめの一步」になればよい、というくらいの狙いであろう。そして、塩崎は自分が担任する高学年の授業だったら、という条件をつけると、以下の資料を準備して活発な討論や調査を仕組むことができる、と述べている。

⑤「オリンピック憲章」を紹介し、オリンピックの「本来の」の目的と現状を考える。

憲章には、こう記されている。

- オリンピック競技大会は、個人種目もしくは団体種目での選手間の競争であり、国家間の競争ではない。(第九条)
- IOCはいかなるものでも、国別の世界ランキング表を作成してはならない。(第七一条の一)
- 行進で使われる旗、表彰で使われる旗、演奏さ

れる音楽も、既定上は国旗、国歌ではなく「各NOCの旗/歌」となっている。(第六九条, 七〇条付属細則)⁷

⑥さらに学びをひろげるために、1936年のベルリンオリンピックについて調べる。

⑦討論会をして、こんなテーマを使う。

- ・「日の丸を背負って」「日本のみなさんのために」と戦う選手についてどう思うか。
- ・期待されながらも負けてしまった選手が、国民に謝ることをどう思うか。

塩崎が構想する⑤から⑦のテーマは、小学校高学年でも中学生でも大学でも、その段階に合わせて探究することが可能である。たとえば、オリンピック(広くはスポーツ)は、国同士の競争でもないし、単に金儲けの手段でもない。1936年のベルリンオリンピックは、ナチスドイツが、文字通り「国威発揚」の手段として開催したのである。ナチスの政権獲得は1933年であり、第二次世界大戦の始まり(ドイツのポーランド侵攻)は1939年である。オリンピックは国家に従属してはならないという憲章の精神は、ベルリンオリンピックの教訓から導かれたものである。

その後オリンピックを開催すると、その都市の財政は赤字がかさんでいく。競技場、道路、宿泊施設など、さまざまな施設の建設費や維持費がふくらんでいくのである。そうなると、オリンピックをひき受ける国・都市がなくなってしまう。それまでオリンピックが掲げてきた「アマチュアリズム」とは、商業的な利益を求めを禁じているし、選手は「商標」を見せることもできなかった。この伝統を大きく転換したのが1984年のロサンゼルス・オリンピックであった。この時から、メディアの関与が大きくなり、スポーツのビジネス化が進んでいくのである。かくしてオリンピックは巨大なビジネスとなった。その弊害については、2020年の(2021年に延期)東京オリンピックの喧騒を思い出せばいくらでも例証できるのだが、ここでは本間龍の指摘を紹介しておきたい。本間の著作は、オリンピック問題(とりわ東京五輪)を考えるさいの推奨版である。⁸

たとえば、増え続ける予算、しかしその収支は不透明、モラルの崩壊、解決できない猛暑対策、ボランティア搾取、などである。ボランティアだけに限っても、以下の弊害がある。10万人以上のボランティアが「タダ同然」で使役される。しかも、命の危険が伴う炎天下、熱中症になったときの保障もない。「これは夢だから」といって若者を動員しながら

「やりがいの搾取」をしている。そして、大きな問題が露呈されても、多くのメディアはオリンピックに「協賛」しているのだから、これを批判できない。オリンピックに関しては、目的も数値も金額もあいまいなので、具体的な検証もできない。

こういう批判を軸に、そもそもスポーツをする、見る、楽しむとはどういうことなのか、というスポーツ文化論やスポーツの理念に照らしながら議論を進めることが、賢い市民・大人としての教養に属すると思う。だから、塩崎が提示した「我々がスポーツをする理由」を考える授業が注目されるわけである。

ここで一点だけ補足しておく。義務教育段階においては、スポーツに関しては、「勝つこと」よりも「楽しむ」ことのほうを上位に置かねばならない。もう少し言い換えれば、「勝たないと意味がない」という発想だけは、断固として退けるべきである。勝つことでしか得るものがないとすれば、逆に、負けたときには「その悔しさをバネにしてがんばる」以外に得るものがないとすれば、2000年以上もの間、人類がスポーツをしてきた意味がなくなるからである。⁹

このような理念について発言すると、それは「理想に過ぎない、現実には簡単には変わらない」という批判が聞こえてくる。しかし、理想を描くことができるから「今の愚かしさ」を俯瞰することができるのだし、「現状のどこに問題があるのか」を探ることもできるのである。理想が直ちに実現できるはずがない。しかし、だからといって、現状を変える努力を怠るならば、現実には「より悪い」方向にしか進まない。

「理想と現実の関係」については、「憲法」を例にとって考えるとわかりやすい。この問題について、内田樹の卓抜な比喻による説明が有効だろう。

「憲法と目の前の現実の間には必ず齟齬がある。それが憲法の常態なのである。憲法というのは『そこに書かれていることが実現するように現実を変成してゆく』ための手引きであって、目の前にある現実をそのまま転写したものではない。／だから、『現実に合わせて憲法を変えるべきだ』というのは、いわば『俺は何度試験を受けても60点しかとれないから、これからは60点を満点ということにしよう』という劣等生の言い分と変わらない。』¹⁰

理想を現実に合わせてやるやり方では、自らの知性を向上させることはない。これとは反対に、理想と現実の齟齬を埋めるように努力すること以外に成熟した大人の営為はない、といってもよい。この矛盾に引き裂かれていることに自覚的であった人が、この矛盾を考えぬくことを推進力として世の中を進歩さ

せてきた、といえる。「理想をとるか現実をとるか」という「二分法（○×，白黒，正誤）」でものごとを見てはいけないのである。¹¹

理想と現実のずれを埋めるためには複雑な問い方やねばり強い思考力が求められ、その結果として「問いの連鎖」が生じることになる。この点については、最後にまとめて整理したい。

3. 総合学習と「キャリア」・「探究」 との重なり

— 働くことのリアルを、大人と子どもが 学び合うことの意義

高校の「総合的な探究の時間」で追求されるテーマは、たとえば、環境・気候問題、生命倫理、経済社会とルール（契約・公害・労働・社会保障）、日本経済の変化（AI・ベンチャー・第六次産業化）、男女共同参画社会、司法参加の意義、死刑制度、政治参加（18歳選挙権、主権者教育）などがあるが、本論では、「キャリア教育（進路指導）」を題材にとって論じてみたい。

今教育現場で行われているキャリア教育の多くは、「やりたいこと探し」や「中高生の今から将来に向けて計画をたてる」といったものである。だが、このような発想では、進路や職業を考えるさいには狭すぎるし、不十分である。

まず、自分のやりたいことが中学生のころから見つかるのか、という問題がある。「将来の夢」と称して子どもに作文を書かせることはよくある実践だが、そこで書かれるのは「ぼんやりとした」夢に過ぎない。それに比べて、自分のやりたい仕事の中身は何か、について具体的に学ぶことは少ない。「やりたいこと探し」は「自分探し」だ、「自分の核」を探ることだ、と言われてたりもするが、そんなものは「玉ねぎの皮」をむくようなもので最後になると何も残らないのだ、という皮肉もよく聞かれる。¹²

次に、実際に働き始めてトラブルに直面したとき、たとえばハラスメントにあったときや長時間労働で心身を病みそうなときにどうするのか、そのための対応策や相談口をどうやって見つけるのか、といった「生活の守り方」はほとんど教えていないことも大きな問題である。

21世紀にかけて「非正規雇用」が増え続けているのだが、悲惨な現実を教えようとして「暴露型」の授業に陥ってしまうなら、子ども・若者は社会に出ていくことをためらうだろう。そもそも、非正規雇用の増大という問題は「国策」「経済政策」の結果生まれたのであり、それを本人の意識の低さや努

力不足に還元してはならない。いわゆる「自己責任論」は、「弱者」を黙らせる論調であり、困った人が権利追求の声をあげることを封じる圧力になる。

ハラスメントや人権侵害や自己責任の問題がもっとも先鋭化されるのは「ブラック企業」において、である。ブラック企業については、本論ではとりあえず、正社員になりたいという若者の気持ちを悪用して、過酷な労働条件を強いて、若者を「使い捨て」にする企業だと言っておく。

若者が置かれた実情に鑑みるならば、働く現場、働く人の権利、働くルールを学び合う教育実践は、教育課程における必須のテーマだ、とまで言ってもいいと思う。¹³それが「進路指導」と呼ばれようと「キャリア」教育と呼ばれようと、名称にこだわる必要はない。総合という科目の時間のなかにあるか探究の題材であるか、それを無理に問う必要もない。それは、カリキュラムのどこかに位置づけられればよいのである。また、職場や社会におけるいじめ、ハラスメント、人権侵害に気づくチャンスになるとすれば、この学びは人権教育、主権者教育の一翼を担うのである。

そして、若者の働き方を考えることは、じつは大人である教師自身の働き方を問い返すことにつながるのである。自分の職場のハラスメントや無茶な働き方に気づくことができないならば、ブラック企業で起きているハラスメントの異常さや違法性に思いが至るということは、論理的にみてありえないことである。この意味でも、キャリア教育も探究的かつ共同的にならざるをえないことを指摘しておきたい。

そのさいのテーマとしては、たとえば以下のようなものが挙げられるだろう。¹⁴

- ①いくら働いても生活できない「ワーキングプア」と働きすぎて斃れる「過労死」は、日本の労働現場の悲しき両面であることを理解する。これはコインの裏表といえる課題であって、「ブラック」企業という用語が登場する以前から、日本の労働現場（労使関係）の病巣であった。
- ②自分に能力がない、自分の努力が足りない、という言われなき非難に対抗できる力を育てる。会社・社会のほうに違法状態を容認しているのだという発想に立つ。つまり、自己責任論の克服に努める。
- ③ブラック企業の悪質な（違法な、あるいは違法に近い）手口を知って、被害にあわない方法を学ぶ。
- ④雇用契約書や労働法などを教材にして、働く現場にはルールがあり、ルールは使えることを体験する。
- ⑤「整理解雇の4条件」などを学び、解雇されそう

になった時の対抗策を学ぶ。

⑥ハラスメントの事例を知って、それを回避したり対抗したりする手段を学ぶ。

⑦声を上げること、交渉することなどには「勇気と度胸」が必要である。

勇気や度胸は「いきなり」身につくものではない。小学校のことから自己主張する、生徒会などで議論する、「大人に対して」率直に意見する、「大人と対等に」つきあうといった「自治」的な経験をつみあげることが、職場での交渉力の土台となる。

日常からルールをつくりかえた達成、理不尽な校則に対して意見を述べる経験、授業で「わからない」をいう経験、自分の話を聞いてもらえたという効力感など「生活指導」の原則を貫くことが、賢い労働者になる基礎であることを、教師も子どもも学び合う。

⑧声を上げること、権利行使が「社会人のマナー」なのである。

なぜならば、ブラック企業の「虐待型管理」にガマンしていたら、以下のような不幸の連鎖が生じるからである。自分が病気になる、家族が世話をする、相方に負担がかかる、病気の治療費がかさむ、精神疾患にかかる、夫婦仲が悪くなる、DVになりかねない、周囲の人の運命も左右する。結局のところ、みんなが不幸になる。社会にとっても損失が大きい。¹⁵

それぞれの課題について、ここでくわしく紹介する余裕はないが、「註」に示すように、すぐれた実践記録や対策本がたくさん出版されていることを強調しておきたい。本論では、労働問題は、幅広い視野でそれぞれの発達段階に応じていくらかでも学び合うことが可能だ、ということだけをつけ加えておきたい。

たとえば、「解雇」を例にとって考えてみる。使用者は合理的で客観的な理由なく「解雇」してはならないという法理があること、そして労働法は働く者の味方になるということは、中学生でも「理屈として」学ぶことはできる。このことは、労働基準法32条を読むと理解できる。32条にはこのように記されている。「使用者は、労働者に休憩時間を除き一週間について四〇時間を超えて、労働させてはならない」。「させてはならない」という文から明らかのように、労働法が使用者に対して命令しているのであり、禁止事項を明文化しているのである。つまり、「弱い立場」にある労働者を守ることを主旨とする文章になっている。

だが、就職を目前にひかえた高校性は、解雇され

そうになったときに、以下のような「技」を体得しておいた方がよい。つまり、「<クビだ>と言われたときに<くわかった>と言ってはならない」、「解雇の理由は何ですか」と聞き返し、それが合理的でなければ「それは理由にならない、今までどおり働き続ける」と言い返す。「自主退職」なら労働者の責任（自己都合）になるが、「解雇」ならば使用者（雇用者、会社）の都合になるから使用者に責任（手当などの支給）が発生する。相手が「強そう」であっても、自分が一人なので心細くなっても、簡単に回答してはいけない。だから、相談できる自治体の窓口やNPOというネットワークの存在を知っておくのである。

また、「1回遅刻したくらいで解雇することはできない」という判例や、試用期間や非正規雇用でも合理的な理由がないと解雇できない事例などは、導入教材として中学生でも高校生でも活用できるだろう。

4. 「越境する」知性と「歴史」の尊重 —— 総合の学びと学問の方法態度は重なっている

総合は教科横断的な学びだと言われるが、それは学校での学びに限った特徴なのではない。それは、学問の性格にかかわる、もっと大きくて深い話である。教科横断を考えるさいに参考にするべきは、「社会学」の歴史と性格である。そもそも社会学は「越境する知」だと呼ばれてきたのである。現代社会の重要問題、たとえば、環境、資源、南北、民族、宗教、ジェンダー、家族、アイデンティティなどの問題は、経済、法、政治、宗教、倫理、教育、メディア、テクノロジーを横断的に統合しないと解けない。だから、社会学は、その学の初心において、社会現象のさまざまな問題を「横断的に踏破し統合する」学問として成立してきた。

しかし、ここで重要なことは、「越境する知」ということは結果であって目的とすることではない、と社会学者の見田宗介は言う。以下、見田の見識に学んでおきたい。¹⁶

何の結果かということ、自分にとって、あるいは人類にとって、切実にアクチュアルであると思われる問題について、手放すことなく追求しつづける、という「覚悟の結果」なのである。切実にアクチュアルな問題をどこまでも追求しようとする人間は、「やむにやまれず境界を突破する」のである。「領域横断的」であることを、それ自体として、目的としたり誇示したりすることは、「つまらないこと」、「やってはいけないこと」だ、と見田は注意を促す

のである。それよりも大事なことは、問題意識を禁欲しないことだ、と強調する。

社会学以外の学問では、その研究対象が定まっているものもある。歴史学の対象が歴史であり、法律学の対象は法律であり、生物学の対象は生命である、といったように、である。もちろん、学問の進歩に伴って、「生命」を探究するときに物理学や化学の知見も必要になるため、どんな学問も「学際的」になっていく。しかし、社会学は、その誕生から対象を限定することをしなかったのであり、それゆえに社会学のテーマは、アクチュアルな現実であり、そこで生じる困難だったのである。

現実に対する切実な問いを手放さないという社会学の覚悟に学ぶならば、教育も同じように、子どもが「生きている今を知りたい」という切実な気持ちを徹底して尊重するべきだ、という話になる。日本の教育実践史が長年総合学習にとりこんできたときの構えは、学問としての社会学が誕生以来大事にしてきた方法（覚悟）と重なっている、といってもよい。逆にいうと、教師が総合を実践したときに、指導要領の目玉だからといって「教科横断」をウリにすることや「教科横断」を目的にして実践をつくるようなことは、社会学者の見識に従うならば「つまらないので、やってはいけない」ことになる。それは目的を手段とはき違えている本末転倒のやり方だからであり、手段を目的に格上げする自己目的化に過ぎないからである。

総合学習は生きている今を問い、人類的課題を掲げるのだから「最適解」などは存在しない。それにもかかわらず最適解があるかのように語りたがる人もいるが、その語り方は「抽象的であるがゆえに、現実に対して責任をとらなくて済む」ものになる。複雑な問題に対しては、条件を整理しながら、対立する意見を調整しながら、ていねいな議論をする以外に方法はない。複雑に考えることの必要性については、先に言及した原発問題一つを考えてみるだけでもすぐにわかることである。しかし、複雑な問題に対して複雑に考えるという態度は、教育現場では必ずしも普及しているわけではない。

たとえば、私が「ブラック」な現実について授業をしていると、「ブラック」企業は「なくなるのですか？」とか、教師の働き方は「改善されるのですか？」といった「薄っぺらい」質問を受けることがある。薄っぺらいとは、思考が「二分法」であり、白黒を区切ってしまい多様なグレーゾーンを想像できない、という意味である。こういう質問に対しては、私はつねに、こう回答している。私は「予想屋」

ではない。私の関心は現実を一步でも改善させる方法を探すことにしかない。忘れないで急いでつけくわえておきたいのだが、このような単純すぎる質問をするのは学生の意識が低いからだとは私はいいたくはない。世の中が「わかりやすさ」を求め、人々が専門家の回答にすがりたがっている風潮のほうを問題にしたいのである。

「何でもすぐ検索する社会は、歴史を育てない」と、元・歴史学者である與那覇潤は言う。「歴史の反対は検索」だということになる。比喩的にいうと、「ビフォー・アフター」という映像があるとして、アフターばかり映し出して、ビフォーをとり上げない傾向を問題にしたいという。¹⁷

この指摘を私なりにひきとって解釈すると、アフターは「キラキラ」した明るい快適な成果のように感じられるので注目されやすい。それに対して、ビフォーは「ドロドロ」した現実もあるし暗いイメージもあるのでとりあげるのを避けたがるのではないか。情報を送る側も受けとる側も、このように思い込むがゆえに、アフターにしか目が向かないのかも知れない。

たとえば、「ブラック校則」を変えたアフターだけを誇らしく紹介しても、「それ以前に」ブラックな校則で苦しめられた生徒の「顔や声」は登場しない。逆にいうと、校則を改正できなかったということが「負け」であるかのように評価する人もいる。しかし、こういう運動や要求実現活動では「負けたらおしまい」なのか。このような考え方には「歴史」がない。では、「歴史」という観点を導入すると、どんな風に見方が変わるのだろうか。

生徒の切実な要求を学校はなぜ「理不尽に抑圧した」のか、教師はなぜ「改善を恐れる」のか、その理由をきちんと解明しておくことが必要である。その有力な理由の一つは、教師自身も「おかしさ」を口に出すことを禁じられる風土で育ってきたからだ、というものである。そして、「管理や競争」によって異論を封じられる状況に教師が置かれるならば、そして声を上げようとする教師が孤立しているならば、教師は、心ならずも過ちに加担してしまうこともある。いや、自分は加担などしない、と断言できる人は少ないだろう。そうだとすれば、こんな多数の教師の「疾しさやうしろめたさ」、「悲しみと恥」を一旦は「肯定」するところからしか実践を進めることはできないのではないか。教師の辛さや息苦しさを語り合う場をつくらないと学校改革は根づかないのではないか。

校則改正は「挫折」したケースも多いが、このケースから学ぶことのないのだろうか。そんなことはな

い。この間の要求活動をとおして自治能力は「獲得」されたはずである。校則改革を指導した生徒会担当教員が、苦汁を込めて生徒を慰め、それでも君たちは成長したのだと励ました、このドラマをこそ学ばねばならない。教師がこの事実を知らないと、ピンチの時に「それでもがんばったらよいことがある」と生徒を説得できない。もしも要求が通らなくて「負けた」ときであっても、原案を作成する、自分と異なる意見を調停する、世論を形成する、大人と対等の関係を築くなどの自治能力は、このプロセスで生徒の身についたはずである。だからこそ教師は、「あなたたちは、まちがいなく成長している」と論ずることができるのだ。

これが「否定の中に肯定を見る」という教育実践史のなかに伏流するもっとも重要な原則である。表面上は「負けた」ように見える状況においてこそ「得る」ものを探し出す力だといってもよい。大事な記憶を消失するかもしれないという不安が倫理を生み出すように、実践の深層に埋め込まれた記憶を失うことを恐れる良心が、実践の倫理を生み出すのである。

アフターしか見ることがない社会とは「歴史」を尊重しない社会のことである。結論や成果や数値を「検索」してそれを流したら終わり、という態度では、考えるという営みが失われていくのである。明るい成果だけが示されると、「それについていけばよい」という発想になるので、人は一時的にはがんばることもできる。しかし、成功の結果しか知らない人は、状況が悪化したときに「それでもふんばる」エネルギーを維持できない。困難な状況を文字通り「1ミリでも変えていける」力をもつのは、「歴史」を学んだ人である。

まず一般論として、歴史を学ぶ意味の（重要な）一つは、人類が犯した「愚かしさ」を胸に刻み、それを忘れずにたえず思い出し、その愚行をくりかえさないように努力することである。人は、苦難も災害も時間がたてば忘れることが多いからである。

この点にかかわって、歴史学者の藤原辰史の主張は強烈であるがゆえに響くものがある。「歴史を研究する職種の資格は、『忘れない執念』ただひとつだ、と私は信じています。」¹⁸

人類がおかした過ちに対する痛切な悔恨を聴きとりひき継ぐこと、そして自分もこの過ちに加担してしまうのではないかという「ためらいや疚しさ」の感情、「悲しみと恥」の感覚こそが、実践を深いところで支えるのではないかと、私は思う。¹⁹

同様の意味で、「倫理の生まれ方」に関する佐伯

啓思の指摘も重要である。佐伯は戦死者を記憶することにかかわって以下のように言う。

戦死者の記憶が人の内面に倫理を起動させるのではない。「戦死者の記憶が薄らいでゆくという不安こそが倫理を生成しているのである。目に見えない戦死者がわれわれに倫理的なものを強いているのではなく、生者の記憶の中にある戦死者の消失への不安こそがかりうじてわれわれを倫理につないでいるのである。」²⁰

風化にさらされない記憶はないのだが、そうであっても、いやそうだからこそ、記憶が失われることへの不安やそれを「留めておこうとするギリギリの意思」が、内面的な倫理を形成するのである。佐伯は記憶の消失への不安を強調しているが、この不安とは、うしろめたさや疚しさの感情とともにある、といってよい。俗っぽく言えば、こんな感情はポジティブだとは言えないが、この感情を失えば、共同体の倫理や価値観も失われていくだろう。この考え方も、歴史を重んじる意識から倫理が生まれるという理路と重なっている。佐伯の考え方を強引に話を要約すると、歴史なきところにはニヒリズムが生じるということになるのだが、これまた強引に教育に関連づけるなら、歴史への意識がないと道徳が生まれる土壌がなくなる、ということであろう。

以上の話を総合学習とつなげるならば、調べ学習をと称して「ネットで検索すればよし」というやり方は、越境する知性や歴史を尊重する態度から離れていく。ということは、総合学習の効果が薄れていくことを意味する。総合の話からやや飛躍したようにみえるが、先に紹介したような「現場で格闘」した人々の営為に思いをいたすことも総合の学びにとって重要な要素になる、と私は話を関連させかけたのである。以上、総合学習のあり方は、「流行にのる」というよりも「歴史をさかのぼる」ことでこそ達成される、と私は言いたいのである。

私は、大学の授業で総合を語る際に、以下のような話をする。総合学習の「典型」は何か。それは、みなさんがとりくむ卒業論文（卒業研究）なのである。卒論は、できるならば、自分にとって切実なテーマを選んでほしい。それこそ見田が強調したように、問題意識を禁欲してはいけない。行き詰ったときには友人と話し合ってもよい。とりわけ、「教育学」は総合学問である。教育学固有の研究方法論があるのかどうか、疑わしい。むしろ、隣接の諸科学の知見を総動員することで教育学は進歩するとさえいえる。

大学生は、ほとんどの大学で、すでに何十年前も前

から、「卒論という名の総合学習」の経験をつんできたのである。私たちはこの点にもっと自覚的であってよいと思う。教員養成学部においては、卒論作成という日常の学びの延長上に総合の指導が位置づいたのだ、と考えるほうが得策である。総合は「新しい」課題でもないし、「教科横断」は新しい方法なのでもない。新しさの喧伝は、研究者にとっては業績になるかもしれないが、それを現場に導入しなければならない実践家にとっては負担が増えるだけである。これこそが、新しさや変化を至上命題とする「ビジネスモデル」の弊害である。ことさらに「新しさ」を競うよりも、すでに存在している歴史的成果を「読みかえる」ことで実践に貢献することが教職科学の仕事であることを、最後に強調しておきたい。

註

- 「原発」問題にとりくんだ総合の授業（鈴木直の実践）を批評する際、この点について指摘した。拙論「授業実践記録の批評と学びの課題」子安潤・坂田和子編著『学びに取り組む教師』（高文研、2016年）
- 鈴木和夫『子どもとつくる対話の授業——生活指導と授業』山吹書店、2005年。なお、この実践が行われたのは、1992～1993年である。1990年代から2000年代にかけて行われた「総合」の授業は、そのテーマや教材が地域と結びつく保護者との連携（保護者の学校参加）につながり、教育課程の自主編成を促していった。この実践史については、たとえば植田一夫『学校ってボクらの力で変わるね』高文研、2021年を参照
- たとえば、久田俊彦『共同でつくる総合学習の理論』、『共同でつくる総合学習の実践』フォーラムA、1999年を参照。
- 竹内常一『竹内常一のしごと 第5巻』青木書店、1995年、「まえがき」を参照。
- 塩崎義明「我々がスポーツをする理由」全生研編『生活指導 2017年4・5月』高文研。
- 本論では、この実践の主旨ともかかわるので後でくわしく述べているが、オリンピックのメリットとして「国威発揚」を挙げることに、それも公共の放送で表明することは「大問題」である。塩崎は解説委員の実名をあげているが、メディア関係や市民団体や視聴者からきびしい批判があつてしかるべきである。
- オリンピック憲章（2000年）の日本語訳では「選手団の旗」「選手団の歌」となっている。
- 本間龍『東京五輪の大罪——政府・電通・メディア・IOC』筑摩書房、2021年。『ブラックボランティア』角川書店、2018年。本間の著作以外にも、小笠原博毅・山本敦久編『反東京オリンピック宣言』航思社、2016年。坂上康博『オリンピック・パラリンピック研究』かがわ出版、2019年。
- 「勝つ」と「楽しむ」の関係は、スポーツ文化論の根幹に属する大問題である。これは、体育の授業にも部活にもかかわる大問題である。この方面に関する先行研究も多い。たとえば、『中村敏雄著作集 7 スポーツの思想』創文企画、2008年、広瀬一郎『スポーツマンシップを考える』ベースボール・マガジン社、2002年。永井洋一『スポーツは「良い子」を育てるか』日本放送出版協会、2004年。
- ブログ「憲法空語論」（「内田樹の研究室」（2022. 5. 3より）。
- 世界を「二分法」でとらえることの限界、「複雑な現実を複雑に見る」ことの効用、正誤問題ではなく程度問題が大事、という点については、内田樹『複雑化の教育論』（東洋館出版社、2022年）、平川克美『21世紀の楕円幻想論』（ミシマ社、2018年）を参照。
- 就職活動で、就活生が自分のやりたいことや自分の個性を強調し、それが「御社の社風に合っている」といくら主張しても、面接官はそれを採用の判断材料にはしない、という。面接官が見ているのは二つだけ、自分の仕事がきちんとできるか、自社の社員とうまくやれるか、だという。海老原嗣生『なぜ7割のエントリーシートは、読まずに捨てられるのか？』東洋経済新聞社、2015年、74ページ。
- 具体的な問題については、拙論『「反貧困」の授業実践と『働く権利』・『働くルール』の学び合い』『熊本大学教育実践研究 第27号』2010年。「『自己責任』論の克服と『働くルール』の学び合い」日本教育方法学会編『教育方法39 子どもの生活現実にとりくむ教育方法』図書文化、2010年で論じている。
- 今野晴貴『ブラック企業』文藝春秋、2012年。竹信三恵子『これを知らずに働けますか』筑摩書房、2017年など、「ブラックな」働かせ方の実態を批判している著作は数多く出版されている。また、その克服策についても、マンガを使いながらやさしく説明している書物も10年以上前から出版されている。たとえば、首都圏青年ユニオン監修『おしえて、ぼくらがもってる働く権利』合同出版、2008年。今野晴貴『マジで使える労働法』イースト・プレス、2009年。ブラック企業大賞認定実行委員会編『マンガでわかるブラック企業』合同出版、2013年。また、高校教師と労働問題の専門家がコラボして実践事例集を出版していることは、実践が進展している証拠として評価したい。川村雅則ほか『ブラック企業に負けない！ 学校で労働法・労働組合を学ぶ』きょういくネット、2014年。

- 15 今野晴貴『ブラック企業2』文藝春秋, 2015年, 238ページ.
- 16 見田宗介『社会学入門』岩波書店, 2006年, 8~9ページ.
- 17 與那覇潤『過剰可視化社会』PHP 研究所, 2022年, 186ページ以下. 参照箇所は磯野真穂との対談である. よって, 磯野の発言もあるが, 基本的に與那覇の意見に賛同しながらのものである.
「エビデンス主義」の横行やメディアリテラシーの劣化の背後にあるものを, 與那覇は「過剰可視化社会」であると指摘しているのだが, 以下の説明を聞けば, イメージしやすいだろう.
「テレビとネットとを問わず主流なのは, ニュースショーや討論番組に自作のフリップを持ち込み, 掲載したグラフィックを紙芝居のようにパパッと示しては『……というわけで私の主張には, エビデンスがあるんです』というような議論のスタイルでしょう. 本人以外は妥当な図表かどうか, 検討する時間もない. しかしそれが意識の高い, リテラシーの高い人向けのメディアのあり方だと誤解されています。」(36ページ)
- 18 小山哲・藤原辰史『中学生から知りたいウクライナのこと』ミシマ社, 2022年, 4ページ.
- 19 内田樹『昭和のエトス』文藝春秋, 2012年, 124, 127ページ参照. また, 『ためらいの倫理学』(角川書店, 2003年)も参考にした.
- 20 佐伯啓思『『戦後日本』というニヒリズム』佐伯啓思監修『ひらく 7』エイアンドエフ, 2022年, 61ページ.