

## 「総合的な学習の時間」における外部人材活用の意義と課題 —「協働」概念による課題の克服を目指して—

### The Significance and Problems of Community Resource Utilization in “the Period for Integrated Studies”: Toward Solving the Problems with the Concept of “Collaboration”

早 坂 淳\*

Jun HAYASAKA

#### 1. はじめに

「総合的な学習の時間」(以下、「総合」)は、1998・1999(平成10・11)年に改訂された学習指導要領によって、わが国の初等・中等教育段階の学校に導入された教科横断的・総合的で探究的な学びの時間である。「総合」は現在、学習指導要領が適用される初等・中等教育段階の全ての学校において教科外活動の一領域として教育課程上に設置<sup>1)</sup>されている。導入以来20年にわたってその実践的知見が蓄積されてきており、2017(平成29)年に告示された学習指導要領<sup>2)</sup>(以下、新学習指導要領)においてもその継続が決定している。

「総合」は、地域や学校そして子どもたちの実態に応じた学校の創意工夫によって特色ある教育活動を行えるように設計されている。「探究的な見方・考え方を働かせる」や「より良く課題を解決し、自己の生き方を考えていく」といった学習過程の観点が学習指導要領において示されているだけで、国語科や社会科等の教科(以下、各教科)のように学習指導要領によってその内容が具体的には規定されていない。加えて、教育課程上は教科外活動に位置づけられているため、教科書はなく、数的な学習評価も行われぬ。そのため「総合」では、各教科と比較して学習指導要領や教科書による制約をあまり受けずに、柔軟な授業計画の下で授業を実施することができる<sup>3)</sup>。

これらのことから、「総合」では、従来の各教科に典型としてみられる「教授—学習パラダイム」(教員による教授を経て子どもが学習する授業観)に依拠した一斉授業(simultaneous instruction)とは異なる教育実践が展開できるし、実際に一斉授業とは異なる多様な教育実践の記録とその知見が教育方法学において蓄積されてきている。これら多様な教育実践の中でも「総合」に特徴的なのは、保護者や地域住民、学外の専門家等の教職員以外の人材(以下、外部人材)を活用した実践事例が各教科と比較して多く確認できることである。「総合」において外部人材の活用を行っている、または行う予定がある学校の割合は、平成25年度計画を例に挙げれば、小学校で85.7%、中学校で78.7%、高等学校(普通科)で72.3%となっており、これらは各教科における外部人材活用の平均(小学校63.2%、中学校39.9%、高等学校(普通科)36.0%)を大きく上回っている(小・中学校:文部科学省、2014a, p. 13; 高等学校:文部科学省、2014b, p. 14)。

このように、外部人材を活用した授業の割合が各教科よりも大きい「総合」であるが、「総合」において外部人材を活用することには教育的な意義だけではなく課題もまた確認できる。しかしながら、「総合」にて外部人材を活用することの意義と課題について——教育実践の場面から教員の声として発せられることは多々あるものの——これまで教育学はこれを

\*社会福祉学部准教授

対象とした十分な研究を蓄積してきているとはいえない。

以上のことから、本研究は、「総合」における外部人材活用の意義と課題について明らかにすることを目的に設定する。また、明らかになった意義と課題について、近年多方面において注目を集めている概念である「協働」(collaboration)の観点から再度考察し、外部人材を活用することの意義を深め、生じる課題を克服するための方途について一つの提案を試みる。

以下ではまず、「総合」が誕生してから現在までの経緯について、中央教育審議会の答申や学習指導要領が改訂される方向性に合わせて確認をしよう。その上で、社会の変動論(Society 3.0からSociety 4.0、そしてSociety 5.0へ)<sup>4)</sup>を手掛かりにしながらか「総合」のこれからの在り方について見据えてみよう。

## 2. 「総合」のこれまでとこれから

### (1) 「総合」のこれまで

ここでは、「総合」がわが国の学校教育に導入されるに至った経緯を確認しよう。導入のきっかけとなったのは1996(平成8)年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申)にさかのぼる。「総合」の創設が初めて提言されたこの答申では、これからの社会が「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」となることを見通した上で、そのような社会で児童生徒に必要なとなる力を次のように示している。

子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようとして、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性であり、そして、また、たくましく生きていくための健康や体力である(文部省、1996)

これは、新学習指導要領においても鍵概念として引き継がれている「生きる力」を説明した文章である。当時の中央教育審議会は、知徳体のバランスの取れた「生きる力」を「ゆとり」の中で育むという基本方針を打ち出し、このことを踏まえて、

[生きる力]が全人的な力であるということや踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる(文部省、1996)

と、それまでの教科ごとに分断された個別的学习内容を横断的・総合的に扱える新しい学習指導過程を推進することの必要性を提言したのである。

この第一次答申の後に1997(平成9)年に第二次答申が出され、これらの答申を受けて1998・1999(平成10・11)年に改訂された学習指導要領によってわが国の学校教育に「総合」は導入された。その後「総合」は、小・中学校(盲学校、聾学校、養護学校の小学部・中学部を含む<sup>5)</sup>)では2002(平成14)年から完全実施され、高等学校(同高等部を含む)では2003(平成15)年から年次進んで導入され現在に至る。2017(平成29)年に告示され2020(平成32)年から順次改訂<sup>6)</sup>が予定されている新学習指導要領においても「総合」の継続が決まっており、新学習指導要領の期間も含めると30年間にわたってわが国で「総合」の教育実践は継続することになる。

2008(平成20)年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」において、「総合」の教育課程における位置づけはより一層明確になった。それまでは、教育課程上に設置はされていたものの学習指導要領においては総則の中に含まれていた「総合」が、新たに章として独立することになったのである。

同答申において「改善の具体的事項」として「地域の教育力の活用などの支援策の充実を図り、十分な条件整備を行う必要」(文部科学省、2008a, p. 132)が述べられ、これを受けて外部人材の積極的な活用とそれを可能にする体制づくりがより一層進められることになった。

この答申の後、同年に改訂された学習指導要領では、「総合」の目標が設定され、従来の「横断的・総合的な学習」に加えて、新たに「探究的な学習」という文言が登場した。これはつまり、基礎的・基本的な知識・技能の習得やこれらを活用する学習活動は、各教科で行うことが前提とされ、「総合」ではこれらを用いて探究的な学習となるよう充実を図る時間として位置づけ直されたことを意味する。言い方

を換えれば、2008（平成20）年の学習指導要領の改訂以降、教員にはそれぞれの専門性を活かした従来の教科指導に加えて、これらを「横断的・総合的」かつ「探究的」な学習として構成し直す、新しくかつ複雑な教育実践の展開が求められるようになったのである。

## (2) 「総合」のこれから

さて、ここまで「総合」が誕生してから現在までを概観してきたが、ここからは2017（平成29）年に告示された新学習指導要領において、「総合」はどのような位置づけを与えられているのかについて確認することで「総合」のこれからについての考察を進めよう。着目すべきは、学習指導要領第5章（中学校は第4章）の冒頭で示されている「総合」の目標である。

「総合」の目標は、現行の学習指導要領（2008年告示）と新学習指導要領とを見比べてみるとその違いが見て取れる。

（現行の学習指導要領における「総合」の目標。

下線は筆者、以下同）

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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。（文部科学省、2008b）

上記の通り、「総合」の中心的な概念である「横断的・総合的な学習」と「探究的な学習」（下線部）は、現行の学習指導要領においては「や」という接続助詞で結ばれており、それぞれの目指すところは異なりつつ、どちらも「学習」を形容する概念として同系列で扱われていることが確認できる。

次に新学習指導要領を確認しよう。

（新学習指導要領における「総合」の目標）

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・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (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できるようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、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) 探究的な学習に主体的・協同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。（文部科学省、2017a、p.160）

新学習指導要領で注目すべきは三点である。第一に、「探究的な」が目標の冒頭に登場し、「横断的・総合的な」に先行して述べられている点である。行政文章は、特に断りがない場合は、より重視する概念をそれ以外の語に先行して記述することが一般的である。目標の冒頭に位置づけられた「探究的な」という概念は、現行の学習指導要領からの「昇格」を果たしたと解釈してよいだろう。

第二に、「探究的な」と、「横断的・総合的な」が形容している名詞に変化が見られる、という点である。現行の学習指導要領においてはどちらも「学習」を形容しており、異なる学習の在り方を示しつつも、学習を形容する概念として両者は同系列で扱われていた。新学習指導要領においては、「探究的な」が形容するのは学習そのものではなく、学習に臨む際の児童生徒の心的姿勢であるとしている。これはつまり、「探究的な見方・考え方」は、引き続き学習の在り方を規定している「横断的・総合的な学習」のメタ概念として、「総合」のより深部に位置づけ直されたと解釈できる。学習の在り方として「探究的な」と「横断的・総合的な」が同系列で扱われている現行の学習指導要領と比較して、新学習指導要領では「探究的な見方・考え方」がより一層重視されるようになった、と解釈できよう。

第三に、「総合」の目標の中に子どもに育ませる資質・能力が項目として具体化されているということである。この三要素は、2008（平成19）年に改正された学校教育法によって定められた「確かな学力」の三項目（学校教育法30条2項）にそれぞれ対応している。一つ目は「総合」の時間で児童生徒に習得させるべき「基礎的・基本的な知識・技能」に、二つ目は

各教科や総合において獲得させた「基礎的・基本的な知識・技能」を用いた「思考力・判断力・表現力」の育成に、そして三つ目が主体的に学習に取り組もうとする態度としての「学習意欲」に対応している。すなわち、新学習指導要領においては「総合」を通して子どもに何を身につけさせるのかという視点がより強調されているということである。

これらのことから、新学習指導要領における「総合」では、第一に探究により一層の重み付けがなされていること、第二に探究的なものの見方・考え方を通して児童生徒に育む具体的な資質・能力にまで踏み込んでいるということが確認できる。

### (3) 新学習指導要領における「探究」と「主体的・対話的で深い学び」

前節にて、新学習指導要領では「探究」が「総合」においてより重視されるようになったことを確認してきた。以下では、これからの「総合」においてこれまで以上に中心的な位置づけを持つことになった「探究」について、さらに考察を進めよう。

探究を通して育成を目指す児童生徒の具体的な資質・能力については、新学習指導要領にて以下の記述を確認することができる。

- (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。
  - 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。(文部科学省、2017a、p. 161)

このように、新学習指導要領では、「基礎的・基本的知識・技能の習得」に留まらないその活用や主体的な態度も含めた「確かな学力」について、「総合」

における「探究的な見方・考え方」を中心に育成を目指すことを配慮事項として求めている。

新学習指導要領改訂の方向性を支える理念的支柱は、①「何ができるようになるか」、②「何を学ぶか」、③「どうやって学ぶか」の三本であるといわれ、それぞれ①「確かな学力の育成」、②「教科・科目等の新設や目標・内容の見直し」、③「主体的・対話的で深い学び」(いわゆる、アクティブ・ラーニング)に対応しているとされる(文部科学省、2017c、p. 12)。「主体的・対話的で深い学び」は「総合」のみならず各教科における授業においても学びの手法として提案されているわけだが、各教科においては「基礎的・基本的知識・技能」を児童生徒に習得させる役割も引き続き求められることを考えると、現実的な対応としては、やはり「主体的・対話的で深い学び」の実践はまずは学習指導要領や教科書による縛りが無い「総合」を中心として進められることになろう。

現行の学習指導要領までは、各教科での学びを学校教育の中心としつつ、そこで得た知識や技能を横断的・総合的・探究的に扱う「総合」が付随するという関係性だった。これが新学習指導要領からは、探究的な見方・考え方をベースにした「主体的・対話的で深い学び」を中心に扱うことを求められる「総合」が、学校教育のより中心的な教育機能を担うことになる。学校での学びの在り方は、探究的な「総合」をきっかけとして、これまでの「教授—学習パラダイム」を超えて、グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態がより一層活発に取り入れられるようになるだろうし、外部人材の協力を得ながら地域ぐるみで学習が展開される機会もより多くなることが予想される。全教員が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと(カリキュラム・マネジメント)がより一層求められるようになることも注目に値しよう。学習指導要領や教科書の縛りが各教科と比較してほとんどない「総合」は、これらの新しい試みを学校内で実践する上でこれまで以上に重要な役回りを担うことになろう。

ところで、「総合」の教育的な役割や意義が大きくなるようとするこの時期に、新学習指導要領の改訂に係る動きの中で、本稿でのここまでの議論と逆行するような見解が文部科学省より表明されたことに触れておこう。

平成32年度より学習指導要領は順次改訂されてい

くが、新教育課程への移行を円滑に進めるため、文部科学省は移行期間中の教育課程の特例など移行措置の省令案を公表している（文部科学省、2017d、2017e）。今回の移行措置案で注目されるのが、小学校の移行期間における小学校中学年の外国語活動および高学年の外国語の授業時数についてである。同案では中学年・高学年ともに15時間の純増となっているが、この時間の確保について移行措置案は次のように示している。

各学校が現行の教育課程に更に15単位時間の授業時数を加えて確保することが困難な場合など、外国語活動の授業時数の授業の実施のために特に必要がある場合には、総合的な学習の時間及び総授業時数から15単位時間を超えない範囲内の授業時数を減じることができる（文部科学省、2017f、p. 2）

小学校での外国語活動の中学年への前倒しと、高学年での外国語活動の教科化によって純増する15時間を確保するために、「移行期間に限り講じる措置」<sup>7)</sup>と但し書きがあるものの、「総合」の時間を割り当ててよいとする見解は、ともすれば「総合」の軽視につながるおそれがある。「総合」の授業時数は、1998・1999（平成10・11）年の学習指導要領の改訂された導入当初から、新学習指導要領ではおよそ半分近くにまでに減少している<sup>8)</sup>。さらにそこから授業時数が削減されてしまうと、「総合」が担うことになる「探究的な見方・考え方」に基づいた学びが展開しにくくなるのでは、との懸念が出てこよう。

### 3. 学校知と日常知・実践知の融合における外部人材活用の意義と課題

#### (1) 外部人材活用の意義

さて、ここまで、学習指導要領のこれまでとこれから、そして「総合」の鍵概念である「探究」と「主体的・対話的で深い学び」の関わりについて考察を進めてきた。ここからは、新学習指導要領においてより中心的な位置づけを期待される「総合」において、外部人材を活用することの意義と課題について考察を進めていこう。

2008（平成20）年の学習指導要領の改訂以降、教員にはそれぞれの専門性を活かした教科指導を従来通りこなしながら、これらを「横断的・総合的」か

つ「探究的」な学習として構成し直す、新しくかつ複雑な教育実践の展開が求められるようになったのであった。このことを、教員の担うべき業務の量的増加という単純な理解に留めてしまてはいけない。これは業務の量的増加であると同時に、業務の質的变化でもある。なぜならば、教科指導において教員に求められる資質や能力と、教科指導で獲得した知識や技能を「探究的な見方・考え方」に基づいて「横断的・総合的な学習」として構成し直す際に求められる資質や能力は同じではないからである。

教科指導で獲得した知識や技能を「探究的な見方・考え方」に基づいて「横断的・総合的な学習」として構成し直すことは、学校知を日常知や実践知と融合させることとして理解する必要がある。学校で児童生徒が獲得する知識や技能——いわゆる「学校知」——と、日常生活の中で、あるいは学校外の専門集団や共同体の中での実践を通して獲得する知識や技能——いわゆる「日常知」や「実践知」——とはそれぞれ知の在り方が異なる。日常知や実践知は、社会生活における具体的な文脈や状況に埋め込まれた学び（*situated learning*）の中で獲得されるものである。これに対して、学校知とは、日常知や実践知から文脈と状況を捨象することで一般化したものの内、記号化・言語化できるものだけを抽出した脱文脈的・脱状況的で抽象的な知識（*decontextualized knowledge*）に過ぎない、という議論がある<sup>9)</sup>。

このような論を展開すると、脱文脈的で抽象的な学校知を児童生徒に習得させることよりも、日常知・実践知を習得させたほうが良いと筆者が主張しているように思われるかもしれないが、厳密にはそうではない。児童生徒にとって学校知を習得する意義はもちろんある。国民の多くが、たとえば工場労働の様な画一化された労働システムに組み込まれる工業社会（*industrial society / Society 3.0*）に典型的な労働に従事するのであれば、学校知の獲得そのものや、その獲得プロセスで得られる生活習慣やエートスに一定の価値を見出すことは難しくない。均一的な学びを展開する学校は、均一的な労働力の養成と輩出という社会要請に応える上でも、また、社会を再生産するという教育システムの機能的にも、有益な機能を果たし得る。だからこそ効率的に学校知を児童生徒に伝達する上で有効な手法の一つである一斉授業（早坂、2012）は、わが国の学校では1872（明治5）年の学制発布以降変わらず、学校知を児童生徒に

伝え続けてきたのである（佐藤、2010）。

しかしながら、いまや社会の形態は工業社会を経てICT技術を中心に展開される情報社会（information society / Society 4.0）へと移行した。まもなく、IoT（Internet of Things）、人工知能、ビッグデータ等の技術を中心に展開される「超スマート社会」（Super Smart Society / Society 5.0）へと時代が本格的に転換しようとしている現代において、学校教育という公的な教育システムを使って学校知を児童生徒に伝え続けることの意味や意義は大きく変わってきているし、むしろ変わっていかねばならないといえよう。

社会生活における具体的な文脈や状況と不可分である日常知や実践知とは異なり、文脈や状況を捨象している学校知だけをいくら積み重ねたとしても、その先に日常知や実践知が構築されることはない。「生きる力」は学校知だけを蓄積したその先に構築されうるものではない。なぜなら、学校知を日常知や実践知と接合させるためには、社会生活における具体的な文脈や状況から学校知を再解釈するプロセスが必要になるためである。ここに、本研究は「総合」において外部人材を活用する積極的かつ教育的な意義を見出す。

学校知は、その定義からして日常知や実践知から具体的な文脈や状況を捨象し、断片的・抽象的に加工した知識・技能であるため、これらを活用し、探究的な見方・考え方に基づいた横断的・総合的な学習活動を行うためには、学校知を可能な限り教科の枠を超えて集め、児童生徒によって主体的にこれらの学校知を再び具体的な文脈や状況に位置づけなおす必要がある。このような学びの場を設計し展開する上で必要とされる専門性は、教員による各教科の指導に求められる専門性とは異なる資質・能力であるため、教員が特定の教科を専門的に教えられるからといって、それだけで児童生徒に探究的な見方・考え方に基づいた横断的・総合的な学習活動を提供可能になることを保障しない。

では、学校知を可能な限り教科の枠を超えて集め、再び具体的な文脈や状況に位置づけなおす作業は、外部人材であれば担えるのか。否である。これを単独で担える外部人材を探し出すことはどの自治体においてもかなりの困難を伴うことが予想される。一般的に、外部人材に期待できることは、学校知を埋め込むことができる具体的な社会の文脈や状況を教

員だけでは採り得ない多様な手法で児童生徒に体感させることである。

教員単独でも外部人材単独でも困難な「探究的な見方・考え方」に基づく「横断的・総合的な学習」を展開し、学校知と日常知・実践知の融合を成立させるためにはどうしたらよいか。これについて筆者は、教員と外部人材とがそれぞれが持っている資源や能力を出し合って、それぞれが抱く価値観や能力の差異こそを有効に活用し、共有化された目標の下で連携・協働することで可能になる、と考えている。学校知に長けた教員にできることと、日常知・実践知に長けた外部人材にできることを有機的に連携させて、両者による協働的で価値創造的な授業を構成するのである。「総合」とは、各教科とは異なり、学習指導要領や教科書による縛りが各教科のそれと比較してほとんどないため、このような学校内外の人材による連携・協働的な授業を可能にする余地を十分に持っているのである。

児童生徒は、これらの外部人材の専門的な立場から日常知や実践知の指導を受けることで、学校で獲得した知識や技能が社会生活に関連していることに気づき、個別的な学校知が日常知や実践知と融合することで、社会の立体的な理解を獲得する機会を得ることが期待される。その結果として児童生徒の学習意欲が高まったり、地域の人々と共に社会にある実際の問題を扱いながら学習活動に没頭することで、児童生徒に自らが社会の一員であるという自覚が高まったりすることが期待されるのである。

## (2) 外部人材活用の労力・時間的コストを生む構造的課題

このように教員と外部人材とが連携・協働した学習活動には積極的な教育的意義を見出せる一方で、外部人材との連携・協働にはそれ相応のコストが発生することもまた忘れてはならない。このコストは金銭的なものというよりはむしろ、労力や時間的コストとして理解する必要がある。文部科学省によると、外部人材には次のような人々が想定されている。

（外部人材の例）

保護者や地域の人々、専門家をはじめとした外部の人々、地域学校協働活動推進員等のコーディネーター、社会教育施設や社会教育関係団体等の関係者、社会教育主事をはじめとした教

育委員会、首長部局等の行政関係者、企業や特定非営利活動法人等の関係者、他の学校や幼稚園等の関係者等（文部科学省、2017g、p. 137）

教員はこれらの外部人材とどれだけのつながりを持っているのだろうか。これらの外部人材とつながりを持ち、「総合」への協力を依頼し、承諾を得て、連携・協働して授業を企画・運営するためには、かなりの労力・時間的コストが生じることが容易に想像できよう。

以下では「総合」において外部人材を活用する際に生じうる一般的な労力・時間的コストについて、最もコストが大きくなる場合を例に、コストを生じさせる構造的な課題を確認してみよう。

外部人材を活用することのコストが最大になるのは、①授業担当者に外部人材とのつながりがなく、②授業担当者の勤務校に地域連携担当が不在、あるいは機能的に配置されておらず、③学校内に「総合」の実施を担う組織的な体制が確立しておらず、④外部人材とのコミュニケーションが成立しにくい場合である。

つまり、①どんな外部人材がどこにいるのか分からない状況で、②地域とつながっている担当者からの助言を受けることができず、③同僚教員からの組織的支援・協力が期待できず、④仮に外部人材が見つかったとしてもコミュニケーションが成立しにくい場合に、「総合」の授業担当者が抱える労力的・時間的コストは最大化するということである。このコストを生み出す構造的な課題について以下で一つずつ確認していこう。

①の「授業担当者に地域とのつながりがない場合」というのは学校でたいへんよく散見されるケースである。教員と地域とのつながりが希薄になる理由の一つは、教員が学校内の業務に専従する（ないし、しなければならぬ）あまりに、学校外の教育的資源に意識を向けてない（向ける余裕がない）ことが挙げられる。これは地域連携について教員の意識が低いという問題だけではなく、昨今話題となっている教員の多忙化という勤務体制に係る構造的な問題でもある。もう一つは、公立学校教員の場合、採用された都道府県や政令指定都市内を定期的に異動するため、新天地に赴くたびにそれまで築いた地域とのつながりが白紙に戻ってしまう、という制度的な問題もある。

②の「地域連携担当が不在／機能的に配置されていない場合」というのもまた学校でよく散見されるケースである。教育委員会規則等で地域との連携を担う教職員の位置付けがなされているかどうかを調べた文部科学省による2013（平成25）年の調査によると、地域連携担当の「明確な位置づけはない」と回答した割合は、小・中学校で68.7%、高等学校・特別支援学校で74.2%となっており（文部科学省、2015a）、地域連携担当を学校に配置するかどうかは、多くの自治体によって学校ごとの裁量に任されていることがわかる。文部科学省（2015b）はこれを改善して学校と地域との連携を促進するために、「国として、地域連携担当教職員の仕組みを設け、明確な位置付けを促進していくことが必要」と述べてはいるが、上記①で述べたように、公立学校の教員には定期異動があるため、仮に地域連携担当の配置が法規・法令の整備によって学校内に公務分掌の一つとして（努力）義務化されたとしても、その担当者が異動してしまうと学校の地域連携機能も失われてしまうという機能的・構造的な問題があることを忘れてはならない。地域連携担当が異動した後も過去の蓄積を活用できるように、その学校での外部講師の活用歴をリストとして集約しておく必要があるのだが、教員ごとの個別の実践が集約されていないため過去の外部人材活用の意義ある実践が次につながっていかないという課題も散見される。

③の学校内に「総合」の実施を担う組織的な体制が確立しておらず、同僚教員からの組織的な支援や協力が期待できないケースも少なくない。これは、教員を個別的看着ていくとそれぞれが「総合」の意義ある教育実践を展開してはいても、それらの実践が教員間で共有されず有機的に連携もされていないために、その意義が個別・分断的になっているケースとして散見される。文部科学省が「校長は自分の学校の実態に応じて既存の組織を生かすとともに、新たな発想で運営のための組織を整備し、児童の学習活動を学校全体で支える仕組みを校内に整える必要がある」（2017c、p. 112；2017d、p. 125）と述べていることから、「総合」においてこのような組織的な運営がいまだ道半ばであることを図らずも示している。

④の「外部人材とのコミュニケーションが成立しにくい場合」も「総合」の実践場面においてよく耳にするケースである。外部人材は一般的に学校とは

違った文化や価値体系を持つ共同体や組織に所属しているため、学校における暗黙的な規範等は明確に言語化して伝えなければ理解されないことがある。たとえば、学校は保護すべき児童生徒の個人情報で溢れているが、外部人材を活用する際には、その学校が掲げる個人情報保護のポリシーや教育委員会が示す諸規程を遵守するように外部人材に理解を促し、学校で知っていた児童生徒の情報をうっかり漏らさないように注意しなければならない。また、外部人材は、学校外の組織で主導的な立場に立っている場合も少なくない。このため、「総合」においても教員が想定している以上に主導的になってしまうことがある。これについて文部科学省は

外部人材の活用の際に、講話内容を任せきりにしてしまうことによって、自分で学びとる余地が残らないほど詳細に教えてもらったり、内容が高度で児童に理解できなかつたりする場合もある。また、特定のものの方だけが強調されることも考えられる。学習のねらいについて、事前に十分な打合せをしておくことが必要（文部科学省、2017g、p. 48）

と、外部人材とのコミュニケーション不足によって生じた過去の事例から、外部人材とのコミュニケーションが場合によっては成立しにくいことについて示している。

#### 4. 「協働」概念の構成要素

ここまで、外部人材を活用することで生じる教育的意義と構造的課題を確認してきた。ここでは、外部人材活用の課題に焦点を当て、これを克服するための方途を「協働」概念を手掛かりに探してみよう。

「協働」(collaboration)<sup>10)</sup>とは、「異なる価値観を有する複数の主体が、共通する目標のもとで、一定の秩序ないし有機的なネットワークを構築し、それぞれに資源や能力を補い合うことで、その共通する目標の達成を目指す動的なプロセスを意味する概念」である（早坂、2017）。

協働は、政治学者のOstromら（1977）が提唱した“coproduction”の日本語訳として用いられたことが始まりとされ、同音の「共同」(joint)や「協同」(cooperation)、そして類義語の「協調」(coordination)や「連携」(liaison)等の範囲に重なりを持ちつつ、

一方でそれ独自の範囲を指し示す概念である。

協働の概念を地方自治論に導入した行政学者の荒木（2012）によれば、協働とは概ね以下に示した諸要素の総体としてまとめることができる。

- |                   |
|-------------------|
| ① 目標の共有化          |
| ② 主体間の並立・対等性の確保   |
| ③ 補完性の確保と新たな価値の創造 |
| ④ 責任の共有           |
| ⑤ 求同存（尊）異の原則確立    |

表1：協働の五要素

これらの要素について、以下で確認をしよう。まず、①「目標の共有化」とは、主体間で共通の目標を抱くという単純な理解に留まるものではない。協働概念における「目標の共有化」とは、単なる「目標の共有」ではなく、共通する目標の設定を主体間で共に図っていくことそのものに主眼が置かれる考え方である。

私たちがそれぞれに抱いている個別の目標や価値観、人生観や哲学は、当然のことながら大なり小なり異なっている。価値観が異なる者同士が協働を試みれば、そこに何らかの社会的・心理的・物理的摩擦が生じることは避けられない。このため私たちは他者と協働を試みる際には、一般的に、共通の目標を設定してこの摩擦を回避したり低減させたりしようとする。

これはつまり、主体間の価値観が完全に一致することはないということを所与の条件として受け入れ、それぞれが抱いている個別の目標や価値観に対して、共有された目標を優先させるということである。あるいは、目標を共有するために主体間の価値観の違いをいったん棚上げにする、と言い換えてもよいだろう。

一見すると、これらの試みは目標の共有化を図っているように感じられる。しかしながら、主体間の違いを無くそうとしたり、あるいは違いに目をつぶろうとしたりする点において、協働概念の目指すところからするとこれらの目標の共有化は消極的であると断じなければならない。

協働概念においては、主体間の違いはむしろ歓迎される。協働概念における「共有化される目標」とは、単に既存の目標を共有（sharing objectives）することに留まらない。主体間がそれぞれ抱く多様な

価値観が、それぞれ異なるアプローチで目標を同時多発的に実現化しようとしたときのみ達成できるような目標として共有化 (to share objectives) されるのである。つまり、ここで共有化される目標とは、主体がそれぞれに持つ単一の価値観だけでは決して達成しえない、より高次の目標となる必要がある。それぞれの異なる価値観が複雑・複合的に絡み合い、創発特性 (emergence) による新しい価値が創出されることによるのみ達成できる目標を共有化するのである。この意味において、協働を試みるそれぞれの主体が抱く価値観や哲学は、むしろ違わなければならない。異なる価値観を異なるままに内包し、その相違性によって高次の目標を再構築して共有化することが、他者と協働するための一つの必須条件である。

次に、②「主体間の並立・対等性の確保」を確認しよう。協働する各主体はお互いに自主・自律性を確保して他の主体から支配されないことが求められる。なぜか。これは、①「目標の共有化」と深いかわりがある。「目標の共有化」を達成するためには、協働する主体はむしろ違わなければならないのであった。協働を試みる場合、主体間には何らかの上下や非対称的な権力関係が見て取れる場合が多い。このような場合は、一般的に下の者は上の立場に、弱い者は強い立場に、その言動や背後にある思惑や思想を引きずられてしまう可能性がある。その結果として、当初は確認できていた主体間の違いは、上の者、強い者の言動や思想に引きずられることで、言動や思想が徐々に単一化してしまう可能性を否定できない。言動や思想が単一化してしまうと、①「目標の共有化」の要諦である「主体間の違い」が平準化してしまい、下のもの・弱いものが上のもの・強いものに付き従うだけの関係性へと矮小化してしまう。この可能性を少しでも排除するために、主体間には「並立・対等性の確保」が必要になるのである<sup>11)</sup>。

最後に、紙面の関係から③と④をここでは割愛し、⑤「求道存(尊)異」について確認しよう。互いの違いには目をつぶり共通性に目を向けて協力し合うことを「求同存異」という。この熟語をもじった「求同尊異」とは、違いが在ることが必然である異なる主体による協働の際には、その違いに目をつぶるのではなく、むしろその違いこそを尊重し合う姿勢(=求同「尊」異)が求められることを表した造語であ

る。お互いの違いを、違うというその点のみで「尊ぶ」この心的態度は、②「主体間の並立・対等性の確保」において、特に上の立場のもののが下の立場のものを「尊ぶ」際に有効である。なぜならば、日本語文化圏においては、下の立場の者は上の立場のものを「尊ぶ」ことを——仮にそれが、敬称や敬語を使い分けるといった表面上のことであつとしても——日常としているためである。立場の上下を取り払い、並立・対等の立場においてのみ初めて人は、それぞれの持っている資質や能力といった人的資源をいかに発揮できるし、並立・対等な関係が確保されるからこそ、異なる価値観を異なるままに主体間の関係性に内包し、その相違性によって初めて高次の目標を再構築し共有化しうることを、協働概念は示しているのである<sup>12)</sup>。

## 5. おわりに

本稿ではここまで、「総合」のこれまでとこれからについて確認した上で、「総合」の「探究的な見方・考え方」に基づいた「横断的・総合的な学習」を成立させるためには学校知を日常知や実践知と融合させる必要があること、そしてそのために求められる学校知に長けた教員と日常知や実践知に長けた外部人材との連携・協働による授業運営に「総合」における外部人材活用の教育的意義を見出し、その一方で外部人材の活用にはいくつかの構造的課題があることを確認してきた。

ここまでの考察を踏まえて、ここでは最後に、前節で確認した協働概念の諸要素を用いて、「総合」において外部人材を活用することで生じる教育的意義の深化と構造的課題の克服への方途を提示したい。

外部人材を活用することの課題とは、端的に言えば外部人材との連携・協働に際して生じる労力的・時間的コストのことであった。これらのコストを生じさせる構造的課題としては、①教員の定期異動による外部人材との関係性の非継続性、②外部人材の活用履歴が作成されていないことによる非蓄積性、③教職員集団が有機的に組織化されていないことによる教育実践の個別・断片性、④学校的価値観と異なる他者とのコミュニケーションを困難にする学校の閉鎖性等が考えられるだろう。これらの構造的課題の内、②は外部人材の活用履歴のリスト化を図ることで解決できる。

①「教員の定期異動による外部人材との関係性の

非継続性」については、地域連携担当を校務分掌の一つに配置することに加えて、地域住民に学校と外部人材との橋渡し（コーディネーター）を担ってもらうことが有効である。地域住民は定期異動を避けられない教員とは違ってその土地に根差した生活を送っているため、地域住民がコーディネーターを担うことで学校と地域をつなぐ活動に継続性を持たせることができる。また、③「教職員集団が有機的に組織化されていないことによる教育実践の個別・断片性」については、新学習指導要領における「カリキュラム・マネジメント」を徹底することで改善を図っていけよう。これら二つの構造的課題は、「教員は学内外の他者といかにして連携・協働が可能か」という問いを私たちに提示している。そして、④「学校の価値観と異なる他者とのコミュニケーションを困難にする学校の閉鎖性」という構造的課題は、この問いをさらに際立たせている。

「異なる価値観を有する複数の主体が、共通する目標のもとで、一定の秩序ないし有機的なネットワークを構築し、それぞれに資源や能力を補い合うことで、その共通する目標の達成を目指す動的なプロセス」を意味する協働概念は、「教員は学内外の他者といかにして連携・協働が可能か」という問いの一つの道筋を示し得る。教育において価値観の異なる他者との間に本来であれば成立しにくいはずのコミュニケーションを成立させるのは、価値観の異なる主体間に未来の象徴である「子ども」という明確な存在がいるためである、と筆者は考える。地域と学校による協働活動の真ん中に子どもを置くことで、価値観の共有化が可能になり、対等並列な関係性を確保し、互いの違いこそを尊ぶ協働的なコミュニケーションのあり方を可能にするのである。上記の構造的諸課題を克服し、教員と外部人材による新たな価値創造の場としての「総合」を成立させる教育的意義を、協働概念は私たちに提示してくれるのである。

## 注

1) 小学校では、低学年に社会科と理科を廃して創設された教科横断的・総合的な教科として生活科があるため、「総合」は中・高学年の教育課程にのみ設置されている。また、知的障害を抱える児童

を対象とした特別支援学校小学部においては、全年に生活科が導入されていることや各教科を融合した生活単元学習が導入されていることもあり、「総合」は設けなくてもよいことになっている。また、重複障害者（複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒）については、障害の状態に合わせて自立活動を主とした指導を行う場合には、「総合」を設けなくてもよいことになっている。

- 2) 本稿の執筆時点で（2018年1月初旬）高等学校の新学習指導要領は告示されていない。したがって、本稿では小学校・中学校の新学習指導要領を中心に扱っている。なお、「総合」においては、小・中学校の区別はなく同じ内容が新学習指導要領にて記述されているため、特に断りがない限り小学校の学習指導要領を参照している。
- 3) 「総合」の授業担当者についても柔軟で弾力的な扱いができるようになってきている。「総合」は学級担任が自学級を直接指導することが一般的であるが、これに加えて、複数の学級で学習集団を組織して学年担当の教員が複数で（単独で、あるいはオムニバスで）担当することもできるし、複数の学年で学習集団を組織して教職員全体で指導を分担する指導体制を組織して学習活動を行うこともできる。
- 4) **Society 5.0**とは、2016（平成28）年に政府の総合科学技術・イノベーション会議が作成した2016年度から2020年度までの5年間の科学技術政策の基本計画である「第5期科学技術基本計画」の中で用いられているコンセプトである。狩猟社会（**Society 1.0**）、農耕社会（**Society 2.0**）、工業社会（**Society 3.0**）、情報社会（**Society 4.0**）に続く「超スマート社会」を指す（内閣府、2016）。
- 5) 「特別支援学校」は2007年の特別支援教育開始後の名称であり、特殊教育が実施されていた当時の名称は盲学校、聾学校、養護学校である。なお、特別支援学校の小学部と中学部における「総合」の目標、各学校において定める目標および内容、並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、それぞれ小学校学習指導要領第5章又は中学校学習指導要領第4章に示すものに準ずることを基本としているため、本稿では普通学校の「総合」を中心に扱うこととし、特別支援学校の「総合」については適宜注において補足をしていく。ちな

みに、特別支援学校で「総合」を実施するための配慮事項は以下の通りである。

- ① 児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を十分考慮し、学習活動が効果的に行われるよう配慮すること。
  - ② 体験活動に当たっては、安全と保健に留意するとともに、学習活動に応じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を行うよう配慮すること。
  - ③ 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校中学部において、探求的な学習を行う場合には、知的障害のある生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいことなどを踏まえ、各教科等の学習で培われた資質・能力を総合的に関連付けながら、具体的に指導内容を設定し、生徒が自らの課題を解決できるように配慮すること。(文部科学省、2017b)
- 6) 平成29年3～4月に公示された新学習指導要領の実施スケジュールは、小学校で平成32年度より全面实施、中学校で平成33年度より全面实施、高等学校で平成34年度より年次進行で実施となっている。なお、幼稚園教育要領は平成30年より全面实施される。
  - 7) 「来年度から直ちに、週当たりの授業時数を増加することや土曜日を活用すること、外国語教育充実のための教員研修等の実施により夏季、冬季等の休業日の期間を短縮することが困難な場合があることなどに鑑み、移行期間に限り講じる措置であること」(文部科学省、2017f)
  - 8) 小学校における「総合」の年間授業時数は、導入時に430単位時間、現行学習指導要領で280、新学習指導要領では280。中学校では導入時に210-335、現行で190、新学習指導要領では190。高等学校では、導入時および現行において3-6単位だったものが、新学習指導要領では2単位までの減が可とされている。
  - 9) このような「学校知」を「日常知」や「実践知」と対置させて、学校知のもつ脱文脈的・脱状況的な特性に批判的な解釈を当てていく議論は、1990年代前半(平成初期)に教育学者を中心として展開された。たとえば、長尾(1995、1996)、中井(1993、1994)に詳しい。
  - 10) 協働の訳語に決まったものがあるわけではない。

collaborationのほかにpartnershipをあてる場合もある。本研究で協働の訳語としてcollaborationをあてたのは、partnershipだと、協働概念の要素の②「主体間の並立・対等性の確保」、③「補完性の確保と新たな価値の創造」をカバーしうるものの、①「目標の共有化」および⑤「求同存(尊)異の原則確立」の特徴がpartnershipには含意されていないこと、そしてcollaborationはこれらの概念を包含すると考えられることによる。

- 11) 日本語の場合、「対等・並立」な関係性を構築する上での言語的障壁がいくつか存在している。たとえば、相手の呼び方に互いの立場を含意する敬称(〇〇くん、〇〇さん、〇〇様、〇〇先生)がつくことが多々あるし、上の立場のものには敬語を使うことが求められる。立場を超えてより良いアイデアを出し合うブレインストーミングやこれに先立ったアイスブレイクの手法には、メンバーを(年齢や立場に関係なく)ニックネームで呼び、敬語は使わない、というルールを課す場合がある。これは、協働を成立させる上で有効な手法の一つといえる。
- 12) このように、協働の構成要素は、それぞれが単独で成立しているのではなく、ある要素の成立が他の要素の成立に依拠し、また他の要素の成立がある要素の成立に依拠するという相互依存の関係として認識される必要がある。

## 引用文献

- ・荒木昭次郎『協働型自治行政の理念と実際』敬文堂、2012。
- ・Ostrom, V. and Bish, F. B., Comparing urban service delivery systems : structure and performance, New York : Sage Publications, 1977.
- ・佐藤学『教育の方法』、左右社、2010。
- ・内閣府「第5期科学技術基本計画」、総合科学技術・イノベーション会議(2016年1月閣議決定)、2016。
- ・長尾彰夫「学校文化批判のカリキュラム」、梅原利夫編『教育への挑戦2 カリキュラムをつくりかえる』所収、国土社、1995、pp. 90-127。
- ・———『提言：21世紀の教育改革“学校文化”批判のカリキュラム改革』、明治図書、1996。

- ・中井孝章「『忘却』からの教育方法学 ―学校知批判序説―」、『学校教育研究』第8号所収、学校教育学会、1993、pp. 125-135.
- ・————「技芸からみた学校知の検討 ―菜読の再評価―」、『学校教育研究』第9号所収、学校教育学会、1994、pp. 137-147.
- ・早坂淳「我が国の戦後教育史における学習指導過程の特徴」、『長野大学紀要』第34巻第1号所収、2012、pp. 27-39.
- ・早坂淳「『協働』はいかにして可能か ―わが国のコミュニティ・スクールにおける協働的実践の成果と課題から―」、『教育方法学研究』第18集所収、教育方法研究会、2017、pp. 103-125.
- ・文部省「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（中央教育審議会第一次答申）、1996.
- ・文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（中央教育審議会答申）、2008a.
- ・————『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』（2008年3月告示）、2008b.
- ・————「平成25年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」、2014a.
- ・————「平成25年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」、2014b.
- ・————「地域との連携を担う教職員の教育委員会規則等での位置付け」、地域とともにある学校の在り方に関する作業部会（第5回）、「資料3-2 コミュニティ・スクールの総合的な推進方策に関する論点（検討の視点）に関する参考資料」所収、2015a、p. 3.
- ・————「資料2-1 これまでの主な意見と検討の方向性（案）」、地域とともにある学校の在り方に関する作業部会（第5回）、2015b.
- ・————『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』（2017年3月告示）、2017a.
- ・————『特別支援学校学習指導要領』（2017年4月告示）、2017b.
- ・————「文科省説明資料」平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）、2017c.
- ・————「平成30年4月1日から平成32年3月31日までの間における小学校学習指導要領の特例を定める件」（小学校特例告示）、2017d.
- ・————「平成30年4月1日から平成33年3月31日までの間における中学校学習指導要領の特例を定める件」（中学校特例告示）、2017e.
- ・————「小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導について」（通知）、2017f.
- ・————『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、2017g.