

# 総合的な学習の時間と総合学習

関口 昌秀

## はじめに

この研究ノートの構成は以下の通りである。構成については十分練られていないところがある。また、論述の精緻さも不足している箇所が多々ある。ノートとするゆえんである。

1998年告示の学習指導要領に規定された最初の「総合的な学習」は、教育界において「総合学習」と言われてきたものとみなしてよいが、次の2008年告示の指導要領では「職場体験活動」や「ボランティア活動」や「ものづくり、生産活動などの体験活動」が「職業や自己の将来に関する学習活動」として追加された。総合的な学習の時間において実施された教育活動の多くは、指導要領が予定した本来的な総合学習よりは、むしろ「キャリア教育」の一環としての「職場体験活動」を中心とする体験活動だったと考えられる。その根拠は筆者の身のまわりの情報という根拠の薄いものであるが、おそらくこの推測はまちがいないと思われる。それが正しかろうとそうでなかろうと、多くの現場教師にとっては本来的な総合学習を実施するにはやはり難しさがあつたことは否定できないであろう。しかしともかく、2008年改定でも「総合的な学習の時間」が学習指導要領の中に残つたということは、それが定着したことを示すものであつた。たしかにそれは、本来的な総合学習だけでなく職場体験などの体験活動を含んで、そしてむしろそれに比重をおいた形での定着ではあるが、定着であることはまちがいない（第1

節）。

「総合学習」といわれるものは、わが国においては戦前から行われてきた。第2節では、これらの教育実践について、簡単にたしかめる。

第3節において、筆者が考えるところの総合学習について述べる。簡単にいえば、現代的課題を教育内容とするものである。現代的課題のイシュー（係争点）としての性格から、その問題解決には「正解がない」と考えられる。教授＝学習の系統性という点について言うならば、現代的課題といわれる問題がどのようなものか、その問題の成立、構造に関しては系統性を構成できる部分は多くあるけれども、その問題の「解決」の仕方についてはさまざまな立場が存在し、意見の一致をみるには困難が大きい。したがって、解決方法については教科としての系統性・順次性が成り立たないと考えられるのである。

第4節においては「総合学習の領域論」について述べる。教育課程はふつう教科と教科外活動の二領域とされるが、筆者はかつて第三領域として総合学習を立てるべきと主張したことがある。二領域論を説得的に主張したものは城丸章夫である。4-1では彼の二領域論を紹介し、問題点を指摘する。4-2で筆者の三領域論を述べ、4-3で筆者の三領域論の問題点を指摘する。4-4で領域論を主張する意味にふれる。

## 1. 総合的な学習の時間の創設と定着

総合的な学習の時間は1998年告示の小中学校の学習指導要領ではじめて導入され、2001年から実施された（高校は1999年告示、2003年より実施）。総合的な学習の時間は、次の2008年の指導要領改定（小中、高校の改定は2009年）でも残り、ここに教育課程の中に定着することになった。

新しい「教科」としてではなく「時間」という形であるが、「総合的な学習」という新しいものが、学校教育の教育課程の中に導入されたことは歴史的に大きなことであった。現場の多くの教師にとって、これは未知のものであっただろうが、実験的な教育実践者や教育学研究者の間ではずっと議論されてきた「総合学習」と関連するものであった。あとで少しふれる「総合学習の領域論」に関する議論を前提としてみれば、指導要領が「新しい教科」としてでなく「時間」としたのも、うなずけることである。ともかく総合学習は、教育学の中では新教育運動のひとつとしてよく知られたものであった。

この総合学習と同じものとは安易にいえなくてもいいかもしれないが、それとわけて近いものが学習指導要領の中に新しく創設されたということは、教育課程編成における歴史的出来事と見なしてよい。時間数が多少少なくなったとはいえ、10年後にもそれが残ったことは、この新しい教育課程編成が定着したといつてよいだろう。

改定を経て、総合的な学習の時間が変わったかということ、基本的にその性格は同じとみてよいだろう。

総合的な学習の時間において育成することをめざす「ねらい」ないし「目標」は、同じ次の3つである（1998年要領では第1章総則第4の2の（1）及び（2）、2008年要領では第4章第1目標）。

1. 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こと。

2. 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、創造的に取り組む態度を育成すること。
3. 自分の生き方を考えることができるようにすること。

内容については、2008年改定でより詳しくなっているが、1998年要領（第1章総則第4の1）で示された「総合的な学習の時間」で行うものが「横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習」とであるという教育活動についての概括的規定は、2008年要領でも引きつがれている（第4章第3の1の（2））。1998年要領（第1章総則第4の3）で具体的な学習活動として例示された「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題」は、2008年要領では第4章第3の1の（5）で示されている。

変更点として注目しておきたいのは、指導計画の作成に当たり配慮すべき事項として、「職業や自己の将来に関する学習活動」が付け加えられたことである（第4章第3の1の（5））。また、指導計画の内容の取扱いについて配慮すべき事項として、「自然体験や職場体験活動」、「ボランティア活動」他の「体験活動」が取り入れられた。そして「体験活動については、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付ける」とされた（第4章第3の2の（3）及び（4））。これは「総合的な学習の時間」実施後の実態に合わせて、職業体験活動などを追認したと捉えるべきであろう。総合的な学習の時間において本来目指された総合学習を行うには困難があったと考えられるからである。

例示された「国際理解」などの課題に限らず、「総合的な課題」として何を選ぶにせよ、「総合的な課題」についての学習活動を実施することは、それなりに一あるいは多くの教師にとってはきわめて困難だったと推察される。ほとんどの教師にとっては「総合学習」という言葉は聞いたこともないものであり、そういう学習活

動を実施するというのは驚天動地だったにちがいない。その証拠に実施前に総合学習に関する多くの手引書の類が出版された。筆者もその一部に参加したことがある。<sup>1</sup>

他、追加されたほとんどは他教科等との関連である。ひとつは、各教科や道徳や特別活動との関係についてである。一方で、各教科や道徳や特別活動と総合的な学習とは「目標と内容」が異なると指摘する(第4章第3の1の(7))。他方で、各教科や道徳や特別活動で身に付けた知識や技能などと関連づけよと指摘する(第4章第3の1の(6))。とくに道徳と特別活動との関連については項目を立てて、その関連を指摘している。道徳との関連については第4章第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の1の(9)。特別活動との関連については第1章総則第3「授業時数等の取扱い」の5。

また「指導計画の内容の取扱い」において配慮すべきこととして、教師の指導性や生徒がまとめ・発表することの重要性などが加えられた。

## 2. 総合学習の必要はどこから生じたか

本来的な総合学習は歴史的にはどのあたりからはじまったと考えられるのか。ここでは梅原利夫にしたがって、それを簡単にみておこう。<sup>2</sup>

梅原は日本における総合学習の実践の「うねり」の時期が次のように3つあったと指摘している。

第1期(1920年代):大正自由主義教育の流れである。主として私立学校や高等師範附属小学校など、ある程度教育実践の自由がみられた学校において、いくつかの教科を統合した総合的な学習や、郊外での自然や労働にかかわる体験や総合的な芸術活動を中心とした学習がなされた。

第2期(1940年代後半から50年代前半にかけて):戦後新教育の流れである。学習を子どもの生活や要求を中心に構成し、子どもの生活

に基づいて学習単元を組んだ。たとえば「自転車」「私の村の課題」「住い」など教科にとらわれない生活上の課題に沿って学習がなされた。新しい教科として戦後発足した社会科自体がじつは総合的な学習の性格を強く帯びたものとして成立した。

しかしこれは、基礎学力が低下したのではないかという批判や、教育の国家統制が強まっていく中で、その勢いが衰えていった。ただし、教師たちが自主的に手弁当で集まってつくる研究会のなかで、その実践と研究は今日まで続いて来ている。これはいうまでもないことかもしれないが、梅原が指摘しているのは、総合学習の実践が「うねり」として高まった時期である。

第3期(1970年代):1960年代後半から日本でも人類的な社会問題が自覚的に捉えられるようになり、戦争と平和の問題、公害と安全の問題、基本的人権を守り発展させる課題など社会的に重要な課題を、子どもの認識可能な教材につくりかえて学習の対象とした。歴史や科学の成果に裏づけられた問題把握がなされ、データ調査などの実証研究や当事者からの聴き取りがされ、課題解決へ向けての討論や模索などが行われた。人類や現代社会が当面している切実な課題に子どもたちも向き合い、「これからどう学び生きていくのか」という問いの探究と重ね合わせた学習がはじめられた。

1998年要領は、以上3つの総合学習のうねりの次に続くものとしてある。このように梅原は指摘している。

1970年代の総合学習のうねりには、1976年に日教組の中央教育課程検討委員会報告書「教育課程改革試案」<sup>3</sup>も入れておくのがよいだろう。そこでは、総合学習が教科として位置づけられたが、中間報告の段階では教科と教科外の中間的なものとして総合学習を位置づけていた。これに対して、二領域論の立場から批判を加えたのが城丸章夫である。<sup>4</sup>この議論については後でみる。

### 3. 本稿が考える総合学習

#### 3-1. 現代的課題を教育内容とする総合学習

総合学習とは何かを議論するとかなり細かな議論が必要となるが、本稿では「現代的課題とされるものを学習内容とするもの」を総合学習と呼んでおく。現代的課題とされるものはイシュー（争点）となるものであるから、その問題の解決に関しては普通の意味での「正解」というものがない。イシュー（争点）であるから、そのひとの立場・価値観がどうしても入ってしまう。それで、正解がないのである。ただし、イシュー（争点）とはいうものの、それが「現代的課題」といわれる以上、それがあつる種の「問題」であることはまちがいない。「問題」である以上、それはある客観的な事実から成り立っているはずであり、したがつて問題の構造も客観的なはずである。客観的な問題の構造があるならば、それについては理解可能なはずである。この問題の構造を理解することが、総合学習の中心的内容となる。

ただし、この問題の構造を見るときに、それを見る人のフィルターを通して見ることになる。あるいはこう言いなつた方がよいかもかもしれない。見る人の視点が異なると、同じ問題の構造でも違つたように見えることがある。ひとは真空状態の中にいるわけではなく、日常生活の中で暮らしているわけだから、どうしてもその人自身の価値や立場というフィルターを通してしかものを見ることできない。

ここでわたしが人がものごとを見るフィルターがあることを強調するのは、裁判における事実認定のむづかしさを思い起こすからである。裁判で争われるのはほとんど事実の認定であるといつてもよいくらいだが、事実が事実として多くの人々に承認されるには、それなりの時間と手続きが必要であり、すぐに事実となるわけではない。イシュー、係争点というのは、そういうことである。だから、事実を確かめる

ことそれ自身がじつは係争点の中に入つていく事態ともなりうるのである。

いま上では事実が一つだけあつるかのように誤解させたかもしれないが、裁判と違つていることは、総合学習で対象とするような現代的課題はじつはいくつもの事実と事実の関係から成り立っているものである。その関係をどのように見るかということが、まさにその人の視点なり立ち位置、価値観や立場というフィルターに強く運動してくることになる。それであるから、このような複雑な事実を事実として承認するといふことが、まさにイシュー・係争点となるわけである。そしてそれが事実として認定されるには、裁判のことからも想像がつくように、予想以上の時間がかかるものである。

#### 3-2. 地球温暖化という現代的課題の性格

##### (1) 地球温暖化という現象

たとえば、地球温暖化という総合学習のテーマとして取り上げられやすい事実についてだが、これが事実として認定されるには、たいへん長い時間を要している。ワート著『温暖化の<発見>とは何か』を翻訳した増田耕一は、地球温暖化という事実について次のように説明している。

地球温暖化とは、たんに地球が暖かくなることではなく、次のような構造をもつた現象である。

- ① 大気のうち水蒸気・二酸化炭素などの成分は、赤外線を吸収する。それは地表面の温度を上げるように働く（これを「温室効果」という）。
- ② 人間の産業活動によつて出された二酸化炭素などが地球の大気の温室効果を強める。
- ③ 過去約百年間に全地球平均の地上気温が上昇した。

- ④ ③の原因の少なくとも一部は②である。
- ⑤ 将来約百年間にさらに全地球平均の地上気温の上昇を含む気候変化が起こることが予測される。

この本『温暖化の〈発見〉とは何か』によれば、これは2001年つまりICPP（気候変動に関する政府間パネル）の第3次報告書が出された時点には「発見されていた」。つまり、③から⑤の部分にまだ異論はあるが（そして異論を出す人がいるのは健全なことだが）、この問題を考える科学者の大部分が上の①から⑤の可能性が非常に高いことを認めている状態になった。しかし、それが発見された時点はひとつにしばることはできず、少なくとも1世紀にわたるいろいろな人の仕事を含むプロセスだった。そこでこの本全体が「発見」の物語なのだ。<sup>5</sup>

ここでは2つのことがいわれている。一つは「地球温暖化」とは上の①から⑤を含んだ複雑な現象だということ。もうひとつは、その発見には百年以上かかったということ。さらにいえば発見の時点は特定できるものではないということ。

「地球温暖化」の発見は科学者の世界での事実確認の話である。それにはこれだけの時間を要したのである。そして、少数の科学者は、③から⑤のすべてか、あるいはその中のいずれかについて賛成していない。ある科学者は③の「過去百年間の地上気温の上昇」について疑問をもっている。また④の「地上気温の上昇の原因が二酸化炭素などの温室効果ガスだということ」に疑問を提出している科学者もいる。そしてさらに⑤の「今後地上気温が上昇する点」についても予測できないと考えている科学者もいる。つまり、一応事実として科学的に承認された「地球温暖化」ではあるが、①から⑤のすべてを含み込んだ現象という意味での「地球温暖化」の事実に関しては、極僅かの疑問が残っている、というのが現状の正しい姿である。

客観的な事実を扱う科学において、事実の確認というものは、これほど難しく、また若干の不確かさを含んでいるということである。ここを押さえておく必要があるだろう。

## （2）総合的な学習の時間で扱う地球温暖化

上の引用にある①から⑤までの「地球温暖化」現象についての説明は、中学校や高校の理科の授業で教えられてもよい。しかし、それよりむしろ「総合的な学習の時間」でなされるのが適当なように思われる。

①から⑤については、科学の理論を教える必要はない。たとえば、①なら水蒸気や二酸化炭素などは赤外線を吸収して、地表面の温度を上げる効果がある、と伝えればよい。そのメカニズムについてくわしく説明していく必要はない。そういう話をしていくと、大学レベルの理科の話になってしまうだろう。ここで必要なのは「水蒸気や二酸化炭素は地上の温度を上げる効果がある」という事実である。

②以下についても同じである。生徒からは疑問が出ることもあるだろうが、それはすべて大学へ行って専門的に勉強してほしいというかたちで対応しておくのがよい。総合学習でめざすのは、ほとんどの科学者が認めている事実、すなわち「これから百年間で地上の気温が上昇すると予想される」ことに対して、わたしたち人類はどうやって対応していくか、という事柄の方だからである。生徒に考えてほしいのは、こちらの方である。

また⑤の今後の予想がむずかしいということに関連して、ワートの本の最後は次のように語っている。

過去20年間努力しても、不確かさの範囲はほとんど狭められていない。半世紀後に予想される二酸化炭素の濃度の増大に関する予測は、いまだ3度±2ないし3度のままである。それ以上〔の精度〕は地球物

理学では手に負えない。データと理論上の複雑さという制約によって、どうしてもより明確な結論は出せないのだ。気候という複雑で微妙な系(システム)については、最良の計算方法で予測される結果と未来とがまったく違ってしまおうという驚くべきことになってしまう可能性を、[現代の]科学でも除外できないのだ。

とはいうものの、不確かさの最大の源泉は、いまや科学にはない。気候の変化を予測するにはまず、二酸化炭素やメタンなどの温室効果ガスの他に、煙などのエアロゾルの排出変化についても予測する必要がある。これらの変化は、地球の化学や生物学よりも人間の活動に左右される。これから世界で起こる温暖化が穏やかとなるか猛烈となるかは、何よりも将来の社会と経済の動向—人口増加や煙突から出る煙に対する規制など—にかかっている。(『温暖化の<発見>とは何か』238頁)

気候現象というのは膨大な量の変数を扱う統計物理学であり、ふつう大学で習うのはその一部である統計力学といわれるものだが、これは、やや乱暴に単純化していうと、P,V,T(圧力、体積、温度)が均一一定になった平衡状態だけを扱うことができる。学問として平衡の統計物理学は統計力学としてできているが、気温などが変化していく非平衡現象に関しては未完成である。身近な例では、天気予報を考えるとよい。24時間後の予報については、昔に比べれば、だいぶ確実になってきた。しかしそれでも予報がはずれることは結構多い。この事実から、推測してみれば、何十年か後の気温の上昇を予測することが困難なことは理解しやすいだろう。しかも、地球温暖化現象で問題になってくるのは、平均で2度、3度という上昇である。だから、そういう狭い範囲での予想はなおさら難しくなるだろうことも理解されるだろう。

そしてより重要な要因は、人間の社会活動が将来どうなるかということである。人口の増加がどうなるか。煙の排出規制がどのようになされるか。これらの人間活動が二酸化炭素の濃度を決定する重要な要因となるので、その予測ができなくなるというわけである。

## 4. 総合学習の領域論について

教育課程上における総合学習の位置づけについては、教育課程を教科と教科外の二領域に分け、総合学習を教科(ある場合には教科外)に位置づけると考える二領域論と、教科でも教科外でもない第三領域として総合学習を位置づける三領域論がある。筆者はかつて総合学習を教育課程上の第三領域と位置づけるべきだと主張したことがある。<sup>6</sup>ここではそれについて考えよう。

### 4-1. 城丸章夫の2領域論

二領域論をもっともすっきりした形で展開した立論は、城丸章夫の議論である。日教組の「教育課程改革試案」では、総合学習を教科として位置づけている。中間報告の段階では、教科と自治活動の中間に位置するものとして提起していた。これに対して、カリキュラムの領域構成論としておかしいと批判したのが城丸である。ここでは、その批判論文「総合学習について」<sup>7</sup>を中心に、城丸の領域論をみておこう。

#### (1) 領域として総合学習を主張する類型とそれに対する批判

城丸は、総合学習の主張を以下の(ア)から(エ)の4類型に整理して、それぞれについて領域としての総合学習は存立しないと批判した。

(ア) 思想あるいは人格の形成には、各教科の知識・技能の総合化だけでは不十分で、

さらに高い次元での総合化・構造化が必要であるとする主張。たとえば、戦前の小・中学校の修身科である。これは、思想・信条の自由な形成を保障するという民主主義的学校の原則に反する。それゆえに、現代では不適切である。

- (イ) たとえば、1杯のコップの水は物理的・化学的・経済学的・絵画的等の総合された存在である。だから、コップの水の学習も、そのような総合的学習としておこなわれなければならないとする主張。戦後のいわゆる「新教育」の理論的根拠もここにある。この主張は、教材次元で教科の枠をはずし、その教材を各方面から学習するということになる。やり方としては、教科の枠を維持しながら、国語で「たなばた」の文章を読み、図工で「たなばた」の飾りをつくり、音楽でその歌を歌うというように、関連した教材を同時平行的にいくつかの教科で流すという「双関カリキュラム」のやり方がひとつある。しかしこれは、それぞれの教科には独自の順次性があるから実際には双関させにくい。また実際のところ「たなばた」がずたずたに分断されているようなものだから、平行させてみても現実には「双関」して学習されているかは疑問である。

そこで教科の枠をはずして、事物そのものを学習させようとする「融合カリキュラム」(わが国でいった「コア・カリキュラム」)が生まれてくる。しかし、事物を多方面から総合的に学習することができるためには、物理・化学等々の系統的学習の一定の蓄積が必要である。だから、全面的融合カリキュラムは自己矛盾的主張である。そこで、核心的な部分だけを融合しようとするのが戦後の「コア・カリキュラム」である。しかしその場合、融合部分は学習動機をつくりだし

たり、核心以外で学んだことを発表しあったり、作業化したりする場ということになる。「コア・カリキュラム」でも、コア以外の部分がなぜコアに教材的に同調し、コアにしぼられていかなければならないかという点では、双関カリキュラムが抱えていたのと同じ困難点をかかえることになる。

最も重大な問題は、融合型の授業がはたして、事物についての総合的な識見や能力を育てるかは怪しいことである。事物の諸側面を並列的に知っても、総合的に知ったということにはならない。それはバラバラな知識のままである。この種の総合学習の主張は、人間が事物に働きかけるとき行動主体においてある種の総合化・構造化が必要になるという問題を、行動というモメントを脱落させた上でカリキュラム上の問題として処理しようとする誤りがある。

総合化・構造化は、まず第一次的には教科による知的訓練によって行われるべきで、二次的には教科外や学校外での各個人の行動を媒介として、それぞれの個人の内面に自己形成されるべきであると城丸は考える。

- (ウ) 第3の型の総合学習の主張は、子どもの精神的・肉体的発達の未分化を根拠とするもの。戦前以来、小学校低学年での総合学習は、未分化学習として設定してよいのではないかと考えられてきた。そのような実験の自由は教師たちに保障されるべきだと、城丸は考えている。しかし、小学校低学年での総合学習を「学習」と捉えるべきか、あるいは「遊びや仕事」として捉えるべきかという問題がある。城丸は後者の立場である。

- (エ) 第4の型は、現代社会の緊急で典型的な諸問題を取りたてて学習させる場として、総合学習を領域として設定しようとする

する主張。またここには、問題解決的な学習をさせることによって、科学的方法論的把握をさせようとする考え方も含まれる。実際問題として、今日の教科の枠は窮屈である。このような試みをする自由は、教師たちに保障されねばならない。しかし、枠外での総合学習はインドクトリネーションの危険をはらむ。この主張で本当にほしいのは、教科設定の自由であって、総合学習ではない。

以上、4つの型のうち、筆者が考える総合学習は、おそらく第4の(エ)に含まれるということになるのだろう。しかし、「現代社会の緊急で典型的な諸問題を取りたてて学習させる場」という方はよいとして、「問題解決的な学習」というのは筆者の主張する総合学習の性格づけとして妥当とは思えないところがある。「問題解決的な学習」というと、問題解決策に正解があるというように考えているようだが、筆者の主張する総合学習には、解決策に正解はない。階級的立場からする正解とか、国民大衆的要求からする正解とかで安易に楽天的に括れるような正解はないと考えられるのである。現代的な課題というものの解決は、根本的には一人ひとりの生き方の価値選択に迫るような問題を含みこんでいるような問題と考えなければならないからである。「問題解決的な学習」というのは、大人がその解決策を知っていて、それを子どもに教えるような学習を想定してしるように思われる。

(エ)の類型は、城丸によれば、「教科設定の自由」の主張ということになる。したがって、総合学習は「教科」ということになるわけである。上で述べたことから予想されるように、筆者の主張する総合学習は、普通の教科のように「正解がない」のだから、教科とはいうのはちょっとおかしい。

上の(エ)の総合学習批判のなかで、「教科の枠外での総合学習がはらむインドクトリネ-

ーションの危険」についての指摘は注目しておくべきである。教科と教科外活動の区別では、教科では「学習の指導」を行い、教科外活動では「行動の指導」を行うというのが、城丸の主張であり、この「行動の指導」という表現の方がインドクトリネーションへの危険性があるように思われる。この点は、おそらく城丸の集団主義的生活指導論の考え方によるのだろうが、本稿ではその点にふれることはできないので、ここではただ城丸がインドクトリネーションを抑制するには教科の枠の中におさえておいた方が適切だと考えていることを確認しておくだけにする。

## (2) 教育課程の構成

1978年出版の『やさしい教育学(上)』<sup>8</sup>の時点で城丸が考える教育課程の構成は、図1のようなものである。細かく見れば別の年(1976年)の論文<sup>9</sup>と、「教科と教科外」と「計画性と非計画性」のうちどちらを上位区分概念に立てるかで異なるが、最小項目の中身は実質的に同じであり、ここでの議論にとっては大差のあるものではない。ここでは新しい方に拠る。これは、日教組の教育課程改革試案の中間報告を批判した後の時期のものである。

図1で「学校の教育計画」とあるのは、「教育課程の本来の意味」は「学校がおこなう教育計画」を指すと城丸が考えるからである(175, 11)<sup>10</sup>。この教育課程の構成論では、まず計画的に指導可能なもの(「計画的指導」と計画的には指導できないもの(「非計画的指導」)にしたがって大区分している。計画的に指導可能なものは、系統性・順次性をもって指導できるものことである。

「非計画的指導」の中にある「民主的交わりの指導」というのは、「学校生活での、教師や友人との交わり方・接し方の指導」である。これは「礼儀とかしつけとかの狭い意味ではなく、



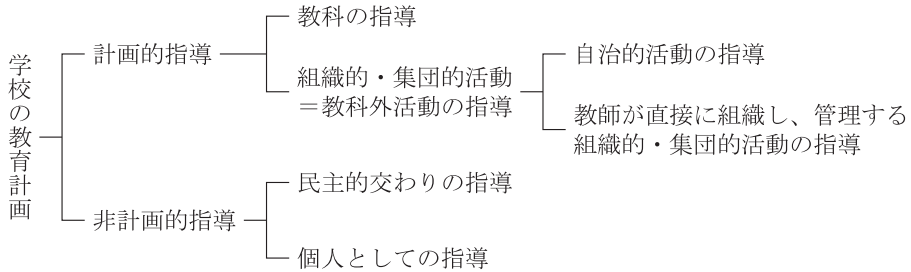


図1. 城丸章夫の教育課程構成

〔出典：『やさしい教育学（上）』あゆみ出版、1978年、200頁。『城丸章夫著作集』第8巻、青木書店、1993年、29頁。〕

先生や級友とどんな人間関係をもつか、自分以外の他人というものをどう考えて、どういうふうにするまえばいいのか、ということ」である。この指導は「学校内での人間の交わりについての指導」ではあるが、同時にこれを通して「家庭や地域での人間関係に子どもが正しくふるまうようになること」もあわせて期待している。（196, 26）

名称は「民主的交わりの指導」よりも、1976年論文の「校内における交わりの指導」の方が適正だったように思われる。「民主的」という政治的概念がこれでは薄まってしまうのではないだろうか。「学校内における教師と生徒の交わり」はパブリックなもの、公的なものであり、私的關係ではない、という思いがあるのかもしれないが、公私の区分は第一義的にはカテゴリー上のものである。生徒の側からみてその生徒一人が他の教師たちや友人たちとつくる個々の具体的な関係において、公私を分けつづけることは現実的には不可能である。教育課程は教師側からの教育意図の表現だから、生徒ではなく教師側からみた関係性についての名称なので、個々の教師一人ひとりがパブリックな意識をもつことは必要でありまた可能でもあると思う。しかし指導するのは生徒の中につくられる関係性の方である。だから「民主的」というのは、やはりおかしいと思う。

学級集団・ホームルーム集団の関係性の中に

パブリックなものをつくり出したいというのはわかる。しかし、本来対等なものとしてある公的な自治関係を教師が上から強制的につくっても、それは形だけの形式主義に流される危険が大きい。公的關係性を自生していける力を育成することが学校の目的であって、無理やり形だけの自治会をつくっても、社会の中に出たときに彼らが公的關係をもてるようになるかは疑問である。学校という場は、教師の権威が支配している場である。学校の中で、とくに教師の指導のもとに行われる自治活動は、教師の権威というものに保護されて存立するものである。その権威に依存したままの状態では生徒たちが社会に出て行っても、そういう保護のない社会において公的關係をつくり出す力はないのではないだろうか。

「個人としての指導」とは、「個人の個別的指導」のことである。これは「子どもの個人的生活にかかわる諸問題」にかかわる。この指導のある部分については、「集団的な話し合いや討論などを通して指導できる」が、「具体的な突っこんだ指導」は、通常、「一対一の話し合いで処理しなければならない」。たとえば、「家庭で父母とうまくいかないとか、進学・就職をどうしようかという悩みの相談」などである。（196－197, 27）

これらの「民主的交わりの指導」や「個人としての指導」は本来的に計画を立てられない「非

計画的指導」である。しかし、学校はこれらを視野に収めた上で、学校の教育計画を立てる必要がある。

教育課程の本体は計画が立てられる方である。それは「計画的指導」の部分である。これは順次的・系統的に指導できるものである。これが「教科と教科外」に分けられる。城丸で特徴的なのは、教科外の指導も順次的・系統的に指導できるとした点である。

教科についての説明は必要ないだろう。

図1では「教科外活動」が2つに区分されている。「自治的活動」と「教師が直接に組織し、管理する活動」の2つである。「自治的活動」は児童・生徒がおこなう活動で、児童会・生徒会・クラブ活動がその代表である。そして児童会・生徒会が自治組織として確立されるためには、「学級集団・ホームルーム集団が自治集団として発展をとげる必要がある」。(198, 28)

児童・生徒の自治組織がどんなに発展をとげても、「自治的活動」とは別に、「教師が直接に組織し管理する活動」というものは存在する必要がある。たとえば、「儀式のように対外的関係をもつもの」や「備品や建物の管理のように行政的責任を負うもの」、また「遠足やプール指導のような安全にかかわるもの」などである。これらの活動の一部については、その計画や実施の各過程で、児童・生徒の要望を聞き、そこに参加させることが望ましい。しかし、その活動の基本部分は管理責任上、教師・教師集団が直接に管理し指導しなければならない。(198, 28)

この教育課程構成の特徴は、先ほども述べたように、「自治的活動の指導」についても計画可能であり、順次性・系統性をもって指導できるとした点である。これについては、「1960年代以来の生活指導運動の理論的・実践的な結論」から言えると城丸はいう。(199, 29)

図1はこの結論を中心に組み立てられたと考えられる。

### (3) 「学習と行動」による領域区分の問題点

教科と教科外に区分される根拠は何か。城丸によれば、それは「学習の指導」と「行動の指導」の区分に基づくという。

教育課程の領域というのは、「学校において児童・生徒が活動として取りくむべきことながら(対象)の「性質に従って区分したもの」のことである(185, 19)。そして、学校で児童・生徒がおこなう活動は、学校での「生活者としての行動と学習」に区分される、と城丸は主張する(189, 22)。子どもが行う活動についてのこの2つの区分から、「学習の指導」を行う教科の領域と「行動の指導」を行う教科外の領域が構成されることになる。

しかし、「学習と行動」という対は、カテゴリーとしての対概念として妥当だろうか。

ここでいう「行動」が「内面的活動と外面的活動」と分けたときの「外面的活動」を指すとすれば、対概念として適正なものとは「内面的活動」となる。それはふつう人間の頭脳の中の活動を指している。たとえば、「思考」等がまず思い浮かぶ。「思考と行為」という言い方は自然である。したがって、城丸のいう「行動」が「外面的活動」を指すならば、「行動」に対置されるのが「学習」というのは少し変である。

しかし、城丸のいう「行動」は、どうも「外面的活動」だけを指すものではないようである。学校における児童・生徒の活動が「生活者としての行動と学習」に二分されると指摘したすぐあとで、城丸は「学習それ自体を目的とした行動」すなわち「学習行動」についての議論をしている。(192-193, 24-25)

このことから、城丸自身、「学習と行動」の対が、どうも落ち着かないと感じていたことがうかがえる。

何と何を対概念に立てるかには、一定の任意性があることはたしかである。カテゴリーの立て方においても任意性はある。だから「学習と行動」の対がただちに不当であるということに

はならない。日常でも、「紅白」とも言うが「黒白」とも言う。「紅白歌合戦」の「紅白」であり、「黒白をはっきりさせる」と言う。この例でわかるように、「白」と対になる色が1つに決まっているわけではない。ただし、「紅色」にしても「黒色」にしても、どちらも「色の種類」を指している。「紅、白、黒」はすべて「色の名称」という同類である。対として立てるもの同士は同じ種類に属するという共通性をもっている。その共通性の基盤の上で対同士の対置がある。これが対概念となる条件である。

こういう視点からみると、「学習と行動」はどういう点で同じ種類に属するのか。先にも言ったように、城丸自身が「学習行動」と、ある意味で答えを出してしまっている。「学習」は「学習行動」なのである。

しかし、こうなると同じ共通の地盤に立つとは言えなくなる。「学習」と「行動」は対等な関係にはなれない。「学習」は「行動」の中に含まれてしまう。「学習」は「行動」という大概念の中の含まれる「学習行動」という小概念なのだ。「行動」というカテゴリーの集合を考えれば、その中の部分集合として「学習行動」が含まれているという関係である。

「学習」をある種の「行動」とみる見方は、教育心理学の立場からいっても正しい。教育心理学でいう「学習」とは、人間に限らず広く動物一般が後天的に、つまりこの世に生れてからのちに、獲得する行動パターンの変容・変化のことである。そうするとやはり、「学習と行動」を対にするのは妥当性を欠くというべきであろう。

#### (4) 教科外領域成立の根拠づけの妥当性

教育課程のなかに「自治的活動の指導」が領域として成立することを主張する城丸の議論は説得的である。教科外領域が教育課程の中に成立することの議論に説得力があるために、その議論を「教科と教科外」の二領域論の説得力と

見誤ってしまうところがある。

たとえば、教科と教科外の領域区分の基準が「学習の指導」と「行動の指導」に求められるとする議論の直前において、学校における児童・生徒の活動が大きくは「生活者としての行動と学習」に区分されるとする議論は説得的である。しかし、何度も読み直して反省してみると、ここでの議論(188, 21)で説得力が高いのは「生活者としての行動と学習」の二区分ではなく、「生活者としての行動」を扱う部分、すなわち自治的活動の領域が教育課程のなかに残るという点であることがわかる。

ここで城丸は、「生活単元型」の「総合学習」を例に取り出しながら、その場合でも、「自分たちの仲間生活をどうするかとか、清掃をどうするかとかいった生活行動そのもの」に関しては、その「総合学習」の対象になりえなかったことから、自治的活動を中心とする「いわゆる教科外領域」が成立することを示したのである。(188, 21)

自治的活動を中心とする教科外領域が事実としてどうしても出現せざるをえないことを示すこの議論は説得的である。三領域論は教科外領域を否定するわけではないから、この議論の説得力はそのまま承認される。

すると問題は、教科の成立根拠を「学習」としたことである。教科と教科外の成立根拠を「学習の指導」と「行動の指導」に求めた議論は、1978年の『やさしい教育学(上)』における議論である。1976年の論文「教科外諸活動の教育的位置と展望」では、それとやや異なる根拠づけを行っている。

教科外諸活動が教育課程上の一領域を構成する根拠は、それが児童・生徒の組織的・集団的活動であるという共通の特質をもっているからである。教科が認識や技能の教授＝学習を直接の目的としていることに対して、教科外諸活動は組織的・集団的行動による達成を直接の目的としている

(著作集第8巻70頁)。

もっと古い文章を見てみよう。1962年の『集団主義と教科外活動』では次のようになっている。

教科と教科、教科と教科外とを区別するものは、一般的には認識の対象の独自性と認識の形式の独自性でなければならない(著作集第5巻91頁)。

すぐ後には次のような表現がある。

技能の学習は副次的もしくは平行的な目的となつて、教科の構成原理としては、認識の問題が主動的な位置に立っている(著作集第5巻92頁)。

そして少し離れて次のように続いていく。

教科が認識によって区別されるとすれば、教科外諸活動は、子どもの要求の特殊性つまり活動目的によって区別される。・・・(中略)・・・ほんらい、教科外諸活動は、教授＝学習と社会的実践の中間項として、子どもたちの学校生活を組織することによって、同時に、子どもたちの要求を組織しようとしたものである(著作集第5巻97－98頁)。

ここからわかるように、教科成立の根拠は「認識」にあるとするのが、城丸のももとの発想であった。しかも、各教科は、「認識の対象と形式」によって区別されるとした。

「学習と行動」を対置させ「学習」に教科成立の根拠を求めるより、むしろ、この方が素直な議論ではないだろうか。しかし、「認識」を前面に出してしまうと、「総合学習」を教科に含めるときに具合が悪い。「総合学習」は「認識や技能」にまとめられないからである。それ

ゆえ、「学習の指導」という用語を持ちだしてきたのではないと思われる。領域区分の基準が「行動の指導」と「学習の指導」になることを導き出すにあたって、「生活単元型」の「総合学習」を例に取ったのも、そういう意図があったのではないか。総合学習を教科として位置づけるための議論であるということである。

1962年の議論には教科間の区別も根拠づけようとする意図があったが、1978年の議論では教科内の区分が何によるのかわからなくなってくる。「学習の指導」でよければ、教科領域をすべて「生活単元型」の「総合学習」で構成する場合でも、根拠づけに使えることになるだろう。これはもちろん単なる理論的な想定である。しかし論理的にはそうなる。この場合でも、すべて総合学習からなる教科領域と教科外の二領域となる。たしかに事実としては、いわゆる戦後新教育が発生させた学力問題に対する実践的批判の上に現実の教科が成立しているから、このような架空の想定を心配する必要はない。しかし、領域論の根拠づけとしては理論的な欠点があると言わざるを得ないだろう。

城丸の領域区分の基準は以上のような問題をかかえているように思われる。

## 4-2. 第三領域としての総合学習論

### (1) テオリーア—プラクシス—ポイエーシス

これに対し、わたしはピタゴラス派の劇場の喩え「テオリーア(理論ないし観想)—プラクシス(実践)—ポイエーシス(制作)」に基づいて、「教科—総合学習—自治活動」という中等教育の教育課程における領域論を構成した(「普通教育3」52頁の表1)。そこでのプラクシスなどのカテゴリーの3区分と教育課程領域区分の対応はずれたところがあり、テオリーア＝教科、プラクシス＝総合学習、ポイエーシス＝自治活動と正確に対応するのではない。ずれがあるということは、教育課程領域区分とし

てあまり出来のよくない—少なくとも完成度の低いものだと理解されてよい。

重要なのは、領域構成についてはピタゴラス派の喩えを使ったのだが、総合学習が第三領域として成立する根拠としたのは劇場の喩えではなく、ハンナ・アーレント（『人間の条件』）が提起した政治的活動のカテゴリー（彼女のいう「活動」action）だということである。アーレントの「活動」概念は「共通世界」—とりあえず公共世界のことだと思うのがよいが—を構成するものとして、また共通教養論を展開する根拠として有意味のものだった。

彼女のいう「活動」は、簡単にいえば「対話的行為」と理解するのがよい。その中核となるのは、市民同士が行う広い意味での政治的な活動の中で行われる言葉を介した説得行為である。彼女がこれを強調する意図は、ふつう「理論と実践」と区分けられるときの「実践」が近代の見方では「制作」の相のもとに見られ、近代の政治の発想が「国家の制作学」に傾いたことに対する批判意識である。ホップス—ロックールソーとつづく主権の概念と、王権神授説から人民主権説へと展開する主権の帰属主体の転換をみれば、国家の制作学という近代の発想は理解しやすいだろう（これについては内田義彦『社会認識の歩み』岩波新書を参照）。アーレントは近代の主体の実践が制作の相のもとに捉えられることにある問題点を指摘するために「対話的行為」としての「活動」actionのカテゴリーを提示した。「対話的行為」という表現からわかるように、このカテゴリーはハーバーマスの行為類型論において「コミュニケーション的行為」とされるものに直結している（ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』）。この「対話的行為」の強調は彼女の革命把握においてフランス革命よりアメリカ革命の意義を強調することになり、また社会主義革命においても評議会（ドイツのレーテ、ロシアのソビエト）の重要性を指摘することになっている（アーレント『革命について』）。

## （2）アーレントの「活動」概念と「共通世界」

アーレントの「活動」概念にもとづいて総合学習を提起したのは、彼女のいう「活動」が人間の織りなす「共通世界」を開示するからである。「共通世界」というのはいわゆる客観的世界とは別なのだが、これを理解するにはおそらく生物学者ユクスキュルの環境世界理論に近いものと考えるのがよいと思われる。

木田元によれば、ユクスキュルの環境世界理論はハイデガーの「世界内存在」の「世界」概念に影響を与えているという。ユクスキュルの環境世界理論というのは、ごく簡単にいえば、種の感覚器官や運動器官の違いに応じて、環境も種によって異なるという主張である。ダニにはダニの環境があり、ミツバチにはミツバチの環境がある。ユクスキュル／クリサート『生物から見た世界』の挿画をみるとこれがよくわかる。<sup>11</sup>

ここからは論理展開だが、神経系の分化が進むにつれて、ある種の学習能力がそなわっていくと考えられるだろう。そうすると、環境に多少の変化が起っても、それに対応する新しい行動様式を学習していくと考えられる。人間まで進化してくれば環境によって繋ぎ留められている度合い「環境繫縛性」が少し弱くなる。生物学的環境のうちで生きながらも、そこに完全にとりこまれることはなく、そこからほんの少し身を引き離し、そこを「超越」して、もっと広い「世界」に開かれて生きていると考えられるわけである。<sup>12</sup>

ハイデガーの「世界」概念がどういうものかは、ここではそれほど重要ではない。アーレントはハイデガーの弟子でもあるので、おそらく発想的な繋がりがあるかと思って指摘してみたのである。ここからわかることは、近代物理学が想定するような、それゆえ人々がふつうにあると考えている客観的世界というものとは別に、種に固有の世界があるということである。そのことを指摘したかったのである。これは非

常にわかりにくいことかもしれない。ハイデガーをもちだしたのではあまりに哲学的すぎる議論にみえよう。しかし、ここで紹介したように、客観的世界とは別に種に固有の世界があると考えなければならないという考え方は、生物学者ユクスキュルからはじまるのであって、そういう意味では自然科学上の考え方である。自然科学とはいっても近代科学を代表する物理学ではなく、生物学ではあるが、これも立派な自然科学である。客観的世界というものだけを考える考え方がじつは人間中心主義的なものであり、見え方は種に固有なものがあると考えられる必要がある。種によって感覚器官が異なるからである。

この発想を拡張していくことによって、人間という種に固有のものとして「共通世界」があるという考え方を導けることも、多少は理解できるのではないだろうか。

#### <補注>

より正確に言えば、ここで「共通世界」とよんできたものについて、アーレント『人間の条件』（ちくま学芸文庫）は「人間的事象の領域」(the realm of human affairs)という。ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』（未来社）では「社会的世界」(die soziale Welt)がそれに当たる。外部世界 (die Aussenwelt) は「客観的世界」(die objektive Welt) と「社会的世界」とに区分される（同書中巻13頁）。

### (3) 「共通世界」と総合学習

「共通世界」をつくるために、学校の中（の総合学習）で「共通世界」に向けた教育活動をすべきだという議論には、循環論が含まれていると疑われてもしかたがない。種に固有のものとして共通世界があるなら、それを学習する必要はなくなるのではないかとの批判が予想される。

しかし、種としての人間とは母胎から誕生す

るときと認められるのか。生物学的出生をもって種としての人間は完結するかといえばそういえないのではないか。二足歩行と言語の使用が種としての人間の特徴だとすれば、生物学的出生の時点でもって種としての人間となるとは言えないことになる。「共通世界」にとっての人間というものは、それと似たように出生後の一定の学習（人生経験）を経たのちに成立すると考えられるのではないだろうか。現代社会では、学校生活を通して大人になっていく。学校は大人になるためには必須の機関となっている。このような社会における学校の機能の面からみると、種としての人間が織りなす「共通世界」を織りなしていく能力についても学校を通して学習していく側面が強くなってきたといえるようにも思われる。

「共通世界」を織りなしていくときの人間の行為能力は、「制作」ではなく、アーレントのいう「活動」すなわち「対話的行為」にかかわる能力すなわち「判断力」と考えられる。「教科と教科外」に分ける二領域論にある基本的枠組は、「学習と行動」である。それは「理論と実践」、「精神労働と肉体労働」という枠組に連なるものである、と「普通教育」論文では理解し批判した。（念のために言えば、本稿4-1での批判は、別の論理の批判である。）

二領域論の枠組がかかえる問題点は、アーレントが指摘したように、「行動=実践」を「制作」ポイエシスの相のもとに発想してしまう傾向があるという点である。「制作」ポイエシスと別個のカテゴリーとして「活動」ないし「対話的行為」というカテゴリーがあること、そしてその重要性を把握するならば、総合学習が第三領域として成立すると考えるべきだということになる。これが三領域論の主張であった。

### 4-3. 三領域論の問題点

#### (1) 劇場の喩えはカテゴリーとして十分か

わたしは総合学習をアレントの政治的活動と政治的判断力の概念に基づいて根拠づけた。ところが、にもかかわらず、教育課程の領域論についてはピタゴラス派の劇場の喩えに基づいて論じた。今思えば、ピタゴラス派の劇場の喩えはカテゴリーとして成立するのか、不十分なカテゴリーに基づいて議論したのではないか、という疑問がわいてくる。

わたしがアレントから借りてきた政治的な活動の概念は、彼女のカテゴリー区分でいえば「活動—仕事—労働」のなかの「活動」である。これら3つのカテゴリーは、古代から中世にかけて存在した伝統的な概念である「観想的生活」*vita contemplativa*と「活動的生活」*vita activa*というカテゴリー枠組のうち、「活動的生活」に関するものだった。「活動—仕事—労働」のカテゴリーはすべて人間の行為にかかわるものである。

ところが、ピタゴラス派の劇場の喩え「テオリア—プラクシス—ポイエーシス」のうち、最初の「テオリア」は観想的生活に属するものであり、後の2つ「プラクシス」と「ポイエーシス」が活動的生活に属するものである。ピタゴラス派の劇場の喩えには精神の活動と肉体の活動が混在している。そのようなものをカテゴリーとしてよいか。

ピタゴラス派の喩えは、「制作」(ポイエーシス)から区別されたプラクシス概念を説明するためには有効であると思われる。アレントも「活動」概念導出にあたって、ピタゴラス派の喩えを説明の中の一部として使っていたように記憶する。劇を見る人(テオリア)、劇中で芝居を演じる人(プラクシス)、そして劇の舞台装置を作る人(ポイエーシス)という喩えは、たしかにわかりやすい。しかし、それをほんとのカテゴリーとしてよいか。そこに疑問が残

るといふことである。

#### (2) 共通教育の問題

「普通教育」論文での関心は、後期中等教育(高校教育)の教育課程における「普通教育と専門教育との関係」にあり、必ずしも総合学習に初発の関心があったわけではない。普通教育の内容を共通教育として考えていったところ、結果として普通教育の内容の中心を総合学習とすべきだという結論に至った。この主張はあまりにも大胆すぎて、おそらく多くの人にとっては「尋常でない」と思われるものである。普通教育については、誰でも国語・社会・数学・理科・英語などの現行の普通教科を念頭に置くのに、そこではなく、なぜ総合学習を中心になどというのか、理解に苦しむところであろう。

高校教育の内容の問題に関しては、何を共通教育と考えるべきかという共通教養の問題がある。国語・数学・英語などの現行の普通教科を普通教育の内容と考える通常の見方にたつてこれを論じると、共通教養の最低水準を設けるといふ考え方になる。共通教養の内容としていわゆる普通教科だけでよいのかという点、そこに一般的な「総合技術教育」—これは存在しうるのかという問題があると思われるが、普通教科だけでなく職業的な教科もくわえて共通教養を考えて、いわゆる「肉体労働と精神労働の分裂」を克服するような形に構成していくべきだという考え方もある。「総合技術教育」を含むにしろ含まないにしろ、ともかく共通教養の最低基準すなわちミニマム・エッセンシャルズを考えるという考え方である。具体的には、必修科目をどのように構成するかという問題になる。

このような共通教養論の発想に対して対極的な発想に立つのは、共通教養が求める共通性は教育の目標であって、教育内容の共通性画一性まで求めるものではないとする発想がある。前者、ミニマム・エッセンシャルズの考え方たつのが宮原誠一<sup>13</sup>であり、後者の発想とし

て堀尾輝久<sup>14</sup>がある。

これに対して、わたしは両者の中間的な立場を取ろうとした。共通教養は教育の目標だというだけでは、何かさびしい。それでよいのか。何かの共通性がなければ人と人が織りなす「共通世界」はつukれないのではないだろうかと一方で考えながらも、他方において国数英などの普通教科からミニマム・エッセンシャルズをつくることには問題があると考えていた。高校教育レベルにおいてそれを構成するためには、高校1年目か2年目まで義務教育を延長しなければ共通教養論としては教育制度と教育内容に矛盾が生ずることになる。わたしは高校義務化に反対の立場だったからである。

このような中で共通内容として考えるべきは、総合学習がよいとした。いわゆる普通教科を共通教養からははずしたのは、それらは現実には大学への準備教育の内容であって、そもそも「共通世界」をかたちづくる国民的共通教養の内容としてふさわしいのかという批判意識もあった。

立花隆はエリート養成の観点からであるが、「(将来) 指導的立場に立つ文科系エリートが、科学技術理解の最も基盤の部分において、中学校理科レベルの知識でよいか」と問題を提起した。ただし、立花は文系の人間に「理系の専門課程の授業が理解できるような深い知識」までを求めているわけではない。必要なのは「広く浅い知識」だという。<sup>15</sup>

この「広く浅い知識」というものを具体的にどのように構成するか。その手がかりを与えてくれるものが出た。2006年にブルーバックスから発行された「新しい高校理科の教科書」シリーズ<sup>16</sup>である。

立花の主張と「新しい高校理科の教科書」シリーズの出現にふれ、共通教育の内容としては、このような形での「広く浅い知識」を伝えるべきではないかと、わたしは現在考えるようになってきた。

しかし、このことは総合学習が普通教育の中

心となるべきだという意見の変更を意味するわけではない。立花が理科教育の重要性を主張しているのは、たんにエリート養成のためばかりではなく、「現代社会がかかえるさまざまなイシュー（争点）が科学技術がらみである」からでもある。立花もわたしと同様、共通教育としての理科教育は課題＝イシューを中心とした総合学習つまりSTS教育<sup>17</sup>に近いと考えているわけである。「広く浅い知識」を共通の内容とするのである。

ただし、ここでわたしが言っているのは、普通教育と専門教育の区分のうち、共通教育としての普通教育の中にSTS教育が入るべきだろうというのであって、選択の理科教育は大学への準備教育、理工系などの職業準備教育として「専門教育」に位置づけて考えるのである。ここもだいぶ変わっているだろう。また現行の「総合的な学習の時間」をすべてSTS教育にすべきだと主張しているわけではない。

#### 4-4. 教育課程成立の歴史的事情と領域論

現実における教育課程の成立の理由は、さまざまな歴史的事情によっている。そういう中で、教育課程論における領域論の主張は、自己を教育課程の中に位置づけることの要求だったように思われる。総合学習＝第三領域論は総合学習を教育課程の中に位置づけるべきことを主張するための議論だったように思われる。二領域論も自治的活動を教育課程に位置づけるための議論だったように思われる。

今、「総合的な学習の時間」が定着した時点で思うことは、第三領域としての総合学習の主張は「教科設定の自由である」という城丸の見解（「総合学習について」著作集第8巻59頁）には妥当するところがあることを認めざるをえない。教育課程の中に、そういう「教科設定の自由」枠をつくる道理があるという主張は、総合学習＝第三領域論の論理的な系である。「教科設定の自由」は、総合学習＝第三領域論の命



題から論理的に導かれる。

わたしはやはり、総合学習は通常の各教科とはちがう性質をもっているし、自治的活動などの教科外諸活動ともちがっていると考えている。現代的課題を内容とする総合学習においても、ある部分までは順次性・系統性をもった教材を作成することは可能だと考えられる。ただし、それが簡単にできるとは思わない。しかし、ある部分についての系統的な教材化は可能だと思ふ。

さきに第3節(3-2)で地球温暖化の現代的課題での総合学習について述べた。この地球温暖化の事例でいえば、その教材化の程度は中学校高学年から高校レベルになるだろう。議論が複雑になるので本稿では述べなかったが、初等教育において私の主張する総合学習が可能だとは考えていない(「普通教育2の48-51頁, 同3の52頁」)。だから、総合学習のために一定程度の系統的教授=学習が必要であることは認めている。

地球温暖化現象でいえば、教えるべきことは、すでに述べたように、次の5つにまとめられる。

- ① 水蒸気や二酸化炭素は、赤外線を吸収して、地表面の温度を上げる効果があること
- ② 産業活動によって出された二酸化炭素がその効果を強めること
- ③ 過去百年で地球の平均気温が上昇したこと
- ④ ③の原因は②であること
- ⑤ 将来百年間に地球の気温が上昇すると予測されること

この5つだけを教えればよい。これらのメカニズムについて教える必要はない。ていねいにやるならば、後半の③から⑤については、すべての科学者が一致して賛成しているわけではないこと、したがって、全員ではなくほとんどの科学者が承認した段階で事実として認定されていることを説明すべきだろう。これは、ふつう客観的真理を相手にしていると考えられている科学においても、最先端の部分で意見が分かれ

るということを示す意味がある。

総合学習で重要となるのは、地球温暖化問題の解決策をどうするかということの方である。1997年の京都議定書から20年近く経ち、その間に地球温暖化を示すと思われるようなかつてない気候変化が誰の目にも明らかに見えだした。温暖化対策としての二酸化炭素排出規制に対する反対はどの国も大きな声ではしなくなった。そういう意味では解決策について意見の一致をみたように見える状況となった。これは、解決策に「正解がある」と思える状況になったといえるか。

先の②が教えるように、地球温暖化現象は産業革命以後の人類の文明的結果である。二酸化炭素の排出を削減するということは、自分たちのこの文明生活を変更するというのである。二酸化炭素の削減は自分たちの生活を変えることを意味する。これは解決策を最も深刻に捉えた見方である。おそらく、解決策が与える自分の生活の変化についての考え方には、大きな幅の意見のちがいがあろう。

最も深刻な文明的見方に立つならば、形式的には「正解とされる」二酸化炭素排出削減は、生徒一人ひとりにとって他人事ではなく、「君たちは人生の革命的变化を受け入れる用意があるのか」と問われることになる。生徒一人ひとりにこのような問題が突きつけられるというのが、現代的課題といわれる問題の特徴である。

こういうことを考えるならば、これが国語や数学などの教科における知識・技能の獲得をめざす学習活動とは大きくその性格を異にすることが理解できるだろう。さりとて、これを教科外活動に位置づけるというのも無理がある。したがってやはり第三領域と考えられるべきことになるだろう。

【注】

- 1 梅原利夫・西本勝美編『未来をひらく総合学習』ふきのとう書房, 2000年。
- 2 梅原利夫『指導要領をこえる学校づくり』新日本新書, 1999年, 77 - 79頁。
- 3 日本教職員組合編『教育課程改革試案』一ツ橋書房, 1976年。
- 4 城丸章夫「総合学習について」『教育』322号, 1975年11月。
- 5 増田耕一「解説」, ワート『温暖化のく発見>とは何か』みすず書房, 2005年, 257 - 258頁。
- 6 拙稿「普通教育概念の問題1~3」『神奈川大学心理・教育研究論集』第18~20号, 1999~2001年。以下の引用では「普通教育3」などと略記する。
- 7 城丸章夫「総合学習について」(前掲)。引用は『城丸章夫著作集』(1993年, 青木書店)第8巻第1章第3節「『総合学習』の検討」に拠る。
- 8 城丸章夫『やさしい教育学(上)』あゆみ出版, 1978年。この本の下巻は出されていない。
- 9 城丸章夫「教科外諸活動の教育的位置と展望」『講座・日本の教育』第6巻, 新日本出版社, 1976年。『城丸章夫著作集』第4巻第2章第1節。同著作集75頁の「学校がおこなう教育計画」の図では, 教科と教科外で大区分され, 1978年の図における「非計画的指導」の部分は「教科外の指導」の中の一部として「非組織的・個人的行動の指導」という名称でまとめられている。そのなかに「校内における交わりの指導」と「個人としての行動の指導」がある。前者が1978年でいう「民主的交わりの指導」で, 後者が「個人としての指導」である。大区分の基準を「教科と教科外」とするか, 「計画的指導と非計画的指導」とするかが異なるが, 最小の小項目は名称を異にするとはいえ実質的な中身は同じである。
- 10 (175, 11) は出典の略記であり, 『やさしい教育学(上)』の175頁と, 『城丸章夫著作集』第8巻の11頁を指す。以下同様。著作集第8巻には『やさしい教育学(上)』の教育課程論の一部が所収されている。ただし, 著作集では文章が変更されている部分や削除された部分がある。以下の引用の部分は著作集にも同じように収録されている。便宜のため両方を記した。
- 11 ユクスキュル/クリサート『生物から見た世界』岩波文庫, 2005年, 口絵には「人間にとっての部屋」「イヌにとっての部屋」「ハエにとっての部屋」がカラーで載っている。
- 12 木田元『わたしの哲学入門』新書館, 1998年, 138頁以降。同『なにもかも小林秀雄に教わった』文春新書, 2008年, 173頁。
- 13 宮原誠一『青年期の教育』岩波新書, 1966年, 173頁。
- 14 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』〔旧版〕岩波書店, 1971年, 第3部第1章「現代における教育と法」329頁。ちなみに, この章は新版(岩波同時代ライブラリー版, 1992年)には所収されていない。
- 15 立花隆『脳を鍛える』新潮社, 2000年, 37 - 47頁および207 - 227頁参照。
- 16 『新しい高校物理の教科書』『新しい高校化学の教科書』『新しい高校生物の教科書』『新しい高校地学の教科書』講談社ブルーバックス, 2006年。
- 17 STS教育については, 拙稿「理科教育とSTS教育」『国際経営論集』(神奈川大学経営学部, 2006年)第32号および「理科教育と科学リテラシー」『神奈川大学心理・教育研究論集』(2008年)第27号において論じている。