

価値の教育と「観」の教育を考える

ー 1970 年代の「総合学習」をめぐる議論を手がかりにー

How Should We Cultivate Worldviews at School?:
A Study of Argument about Comprehensive Learning in 1970s Japan

高 橋 英 児*
TAKAHASHI Eiji

要約：これまで教科以外の領域・活動に位置付けられてきた「道徳」が 2015 年から「特別の教科 道徳」へと改訂されたことを契機に、価値をめぐる教育のあり方が改めて課題となっている。本研究では、価値をめぐる教育のあり方を考えるために、1970 年代に日教組によって提起された「総合学習」の「総合」の機能に関する対立的な議論の検討を通して、「(世界) 観」の教育がどのように位置付けられていたのかを明らかにした。そして、価値および「観」の教育を各教科・活動はどう考えるべきかを考察した。

キーワード：価値の教育、世界観の形成、総合学習、道徳教育、ものの見方・考え方の指導

I 問題の所在

これまで教科以外の領域・活動に位置付けられてきた「道徳」が「特別の教科 道徳」へと 2015 年に改訂され、価値をめぐる教育のあり方が改めて問われている。それは、道徳の教科化に対して、以下の二点に集約される問題が指摘されているからである。

第一は、何が「価値あるもの」なのか、そしてそれを誰が決めるのか、という点である。個人の判断・選択によってなされるべき事柄（とるべき行為・行動、態度など）の特定のものを国家（権力）が望ましいものとして一方的に指定することが問題とされている。

第二は、その「価値あるもの」とされた事柄をすべての学習者に求めることが、彼らのものの見方や考え方を誘導し、「思想及び良心の自由」を侵害するおそれがあるという点である。特に、「価値あるもの」の注入教育がなされ、学習者自身のものの見方や考え方（世界観、価値観など）の自由な形成を妨げることが危惧されている。

前者は、個々の教育内容（あるいは教材）が内包する「価値」をどのように扱うのか、また子ども自身にどう学び取らせるか（批判的な視点も含めて）という各教科・活動のあり方に関する問題である。この問題は、教科内容として示される知識が持つ政治性や権力関係を問う「カリキュラム・ポリシークス」研究によって、対抗的な様々な実践（例えば、各教科の扱う内容の価値を多様な視点から問うなど）が構想されてきた。しかし、一方で、後者は、前者の問題を入り口にしながらも、十分には自覚されてこなかったのではないだろうか^{*1}。なぜなら、後者の学習者自身のものの見方や考え方（世界観、価値観など）の教育のあり方をめぐっては、道徳の特設化・教科化の際だけではなく、「総合学習」あるいは「総合的な学習の時間」の設置においても顕在化していたにもかかわらず、こ

* 教育支援科学講座

れまで十分に議論され深められなかったと考えるからである。

道徳教育も総合学習・総合的な学習も、各教科の内容等に関連づけていく機能を期待されており、「観」に関する教育の展開のために「領域」として設定されている。しかし、そもそもそうした「領域」が必要なのか否かという点については根強い議論の対立が存在する。ここに価値をめぐる教育のあり方を考える手がかりがないだろうか。

本稿では、特に 1970 年代に日本教職員組合（以下、日教組）によって提起された「総合学習」の内容とそれをめぐる議論、特に教育課程上の位置づけ（領域設定）に関する議論を、子どもたちの「観」（ものの見方や考え方、世界観・価値観）の形成の教育のあり方をめぐる議論として捉え直し、検討することを試みる。なぜなら、「総合学習」で追求された「総合」という機能をめぐる議論は、教育課程における「領域」とは何かという議論にとどまらず、子どもたちの「観」に関わる教育をどのように展開していくのかという議論でもあったからである^{*2}。当時の総合学習の設定に疑問を投げかけた城丸章夫と竹内常一も、また総合学習の設定を主張した遠山啓も、この学習が子どもの「観」の形成に関わるものであることを自覚していたからである。

本稿では、三者がいかなる理由から「総合学習」の設置に賛成・反対していたのか、またその際、「総合学習」を通して問題となっていた「観」の形成をどのようにとらえ進めようとしていたのか、を中心に検討する。そして、これらを通して、価値および「観」の教育と各教科・活動はどう向き合うのかということについて示唆を得たい。

Ⅱ 「総合学習」に対する反応

日教組は、当時（1970 年代）進行していた教育改革を能力主義的かつ国家主義的な再編を目指すものであると批判し、文部省の中央教育審議会と教育課程審議会に対抗して、教育制度検討委員会と中央教育課程検討委員会を組織し、教育全体の改革の方向性とともに、学習指導要領に対する日教組版学習指導要領とも呼ぶべき具体的な教育課程を提起した。

総合学習は、教育制度検討委員会の『日本の教育をどう改めるべきか』（第 2 次報告書）（1972 年）において初めて登場し、中央教育課程検討委員会の『教育課程改革試案』（1976 年）において教育課程に具体的に示されていったが、「個別的な教科の学習や、学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程を通して、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすもの」（中央教育課程検討委員会 1976、243 頁）という総合学習の定義は大きな変化はない一方で、教育課程上の位置付けは教科領域から独立領域（あるいは中間領域）、そして教科領域へと変遷した。この総合学習は、①個別的な教科の学習、学級・学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合する学習（「観」の形成に関わる活動）、②子どもの生活に関わる問題についての学習（学校・学級の生活の問題から地域・国民的諸課題・人類史的な課題までを含む）、③社会的な参加、生き方を問う学習（主権者としての立場の自覚）、という特徴を持つものであった（高橋 1995、高橋 1997 など）。

このような総合学習の提起に対しては、教育課程の新たな構造を提起するものとして注目を集めた。教育課程審議会「教育課程の基準の改善に関する基本方向」（75.10.18）では、総合学習という領域の新設に対して否定的な見解が示されたり、教育課程審議会「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」（76.12.18）において低学年における合科的指導の推進が言及されたりしていることから、少なからぬ影響があったことを伺わせる。また、両委員会の報告書に対する教育関係者の意見などもしばしば教育雑誌（例えば、『生活教育』『教育』『生活指導』『現代教

育科学』など)に掲載されている。特に、「総合学習」の提起に対しては、総合学習の内容に対する疑問を入り口にして、総合学習の独自性、すなわち領域化に対する疑問が投げかけられ、その設定に対する賛否それぞれの議論が展開された^{*3}。

この総合学習の領域化をめぐる対立的な議論は、総合学習の領域設定の根拠の問題としてこれまで検討されてきた^{*4}。領域化をめぐる議論では、総合学習の「総合」とは何かが問題となり、「総合」を「分析－総合」という枠からとらえるのか、「総合」を子どもたちのものの見方や考え方など「観」(例えば、世界観)に関わるものととらえるのか、という点が問われた(梅原 1990、高橋 1995、高橋 1997 など)。これらの議論は、「観」の形成に学校はどのように関わるべきなのかを問うものであり、今日においても検討すべき内容を含むものである。

以下では、「観」の形成の観点から総合学習のあり方を問うた3人の研究者(遠山啓、城丸章夫、竹内常一)の主張を取り上げる。なお、城丸章夫は中央教育課程検討委員会に参加、遠山啓は教育制度検討委員会に参加、竹内常一はいずれにも参加していない。その際、いかなる観点から総合学習に賛成/反対したのか、同時に「観」の形成をどのように行うことを考えていたのか、という点に焦点を当てて検討する。なお、以下の引用文の下線部は論者による。

Ⅲ 遠山啓の議論

－教育の総合性の復権の模索の中での総合学習の意義の強調

遠山啓は、両委員会にも関与し、総合学習の成立に重要な役割を果たしていることから明らかに(梅原 1990)、総合学習の領域化の積極的な意義を一貫して主張していた。遠山は、当時の学校教育が断片的な知識しか与えていないと批判し、かつ特設道徳で行われる道徳教育に対しても危機感を持っていた。そのため、総合学習に対して、全教科の知識を統合する役割を期待するとともに、当時の道徳教育に対する積極的な抵抗の手がかりを求めている。遠山の主張の特徴は、後述するように、教育内容の集約化(簡素化)と総合化の観点から、教育内容を「術」「学」「観」に分け、「観」の形成の土台に総合学習を位置づける点に特徴がある。

1. 教育内容の構成(「術」「学」「観」と「総合学習」)

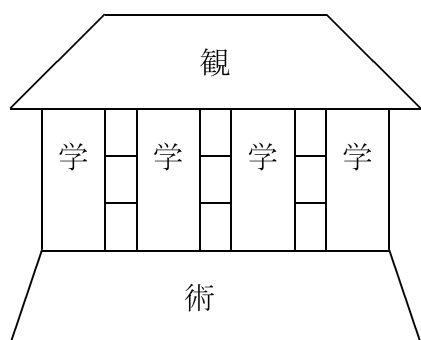


図1

遠山の「術」「学」「観」の構想は、以下の図のような家屋のイメージで示されている(遠山 1976 (1972)、169 頁/遠山 1976 (1976)、260 頁)。

「術」は、各教科の習熟的な内容に関わるもので、主として技術に関わるものとされる。「学」は、それぞれの個別科学や芸術に対応する個々の教科領域に関わるものである(遠山 1976 (1976)、245 頁以下)。家屋の土台部分が「術」、柱の部分が「学」となっている。これに対して屋根の部分にあたる「観」は、「雑多な知識としてつめこまれている知識や技術を総合して、それらを統一し、それを世界観・人生観・社会観・

労働観・職業観などにまで高めるような領域」(遠山 1976 (1972)、166 頁)あるいは、「全体をみわたす広い統一的な展望のようなもの…分析的な論理によって組み立てられた学とは反対に、そこでは総合の論理が優位を占める」(遠山 1976 (1976)、256 頁)と説明されている。なお、「術」「学」「観」を年齢に応じて大まかな配分を決めるならば、「術」は幼年期、「学」は少年期、「観」は青年期に力点を置くようにすべきとも述べている(遠山 1976 (1976)、259 頁以下)。

この図において、「分立した柱を横につなぐ梁」（同上、260 頁）であり、『観』の土台」（遠山 1976（1972）、170 頁）にあたるのが総合学習である。遠山が「学」という柱をつなぐ梁として総合学習を位置付けているのは、以下のように、各教科による学問内容の習得（分析学習）を総合するものととらえているからである。

まず必要なことは、従来どおり各教科の授業のなかですべての生徒に十分に精選された学問内容を習得させておくことである。これを分析学習とよぶことにしよう。これは絶対に必要である。しかし、それだけでは十分ではない。これまでのべてきたように各教科を結びつけ、それらを統一する新しい形態の学習が必要である。これを分析学習に対して総合学習と名づけることにしよう。それは各教科の成果が総合される場面であるが、そのような時間をなん時間か特設すべきではないかと思う。（遠山 1976（1972）、170 頁）

2. 総合学習を必要とする理由－教育の総合性の回復

遠山が上記のように、積極的に総合学習の位置づけを主張していたのは、遠山が、一方で各教科の関係が十分にははかられていないという現状認識があったからであり、他方で、「分析－総合」の枠で教科と総合学習との関係を捉え、教科を分析的な学習ととらえる教科観に立って、各教科の学習だけでは限界があると考えていたためである。それは、以下の遠山の指摘によく示されている。

がんらい、個別科学は現実の一側面をとりだして、それを集中的に研究することを任務とするものである。したがって、それは現実の全面的な把握をはじめからめざしてはいない。個別科学はまさにこのように研究課題を局限することによって強力になりえたのである。したがって、それらに対応する各教科も、単独で現実の全体像を与えることをめざしているものではないし、また、与えることはできないはずである。

もちろん、各教科が与える現実の部分的な像から生徒たちが自力で全体像を構成しうるなら、問題はない。しかし、それを期待することは無理であろう。この各教科の学習によってえられる知識をかりに『学』と呼ぶことにしよう。いま、学校教育は、おたがいにほとんど連関のない各種の『学』がバラバラにつめこまれているのが実状であるといってよいだろう。それらを総合することは生徒たちにとって、事実上、不可能である。（遠山 1976（1972）、165-166 頁）

現実のなかに問題をみつけだし、それをはっきりとみすえ、その解決のために各教科で獲得した知識をどのように組みあわせるかを学ぶ場面がどうしても必要になってくる。これが私のいう総合学習である。…（中略）…

ただ、そのような総合学習はこれまでの教科のワク内で十分やれるはずのものであって、そのための時間をとくべつに設ける必要はないという意見もあるだろう。だが、それではその趣旨は徹底しないおそれがあると思う。なぜなら、今日では各教科の専門化や孤立化がますますひどくなり、総合性をほとんどまったく失ってしまっていて、なみたいていのことではそれを回復できそうにないからである。（遠山 1976（1973/1975）、185-186 頁）

3. 「観」の自己形成の保障

遠山は、子どもたちが自分自身の「観」をつくりだすことを保障することが教育の最大の任務であると考えていた。また、その際、「観」は自己形成されるべきだと考えていた（遠山 1976（1976）、257 頁以下など）。しかし、遠山は、当時の道徳教育が「観」の注入教育として展開されている状

況に対抗する必要性から総合学習の設定を提起していた。また、こうした総合学習は、正解主義的な教育から脱却し子どもたちの現実に向かいあう学びを生み出し、教師間の共同研究だけでなく、教師と生徒の共同探究による授業へと転換する可能性をもっているとも考えていた（遠山 1976 (1972)、171 頁以下／遠山 1976 (1973/1975) 186 頁）。

子どもたちは、各教科でえた分析的な知識をみずからの力によって総合し、そこから自分自身の人生観・世界観などの「観」をつくりだすことができるようにならねばならない。それが教育の任務—おそらく最大の—であろう。

ただし、ここで戒心すべきことは、教師が自己の人生観や世界観を子どもに押しつけてはならないということである。教師はそこで自己抑制しなければならない。教師の援助はあくまで子どもたちの背後からなされねばならない。学校が「観」の自己形成の機会を子どもたちに与えるためには、これまでの教育のあり方を根本的に改めなければならない。（遠山 1976 (1972/1973)、179～180 頁）

もちろん、戦前の学校はこのような「観」の教育を行っていたが、そこで行われていたのは、軍国主義・国家主義とよばれる「観」の天下り的な注入であり、それは自己形成とは正反対のものであった。自己形成という条件こそ「観」の教育にとって絶対不可欠の条件なのである。ここでいくら強調しても強調しすぎるおそれのないことは、「観」の注入教育はいかなる立場からするものでも絶対に排除すべきだ、ということである。…（中略）…

また、一方では、その注入教育に反発するあまり、自己形成という方法における『観』の教育をも学校からしめだそうという傾向が生まれたのではあるまいか。それはたしかに、いま、体制側が行おうとしている道徳教育に対する抵抗にはなるだろう。しかし、その抵抗はどちらかというと消極的な抵抗にとどまるほかはないように思われる。積極的な抵抗は、『術』や『学』によって獲得された確固とした知識や技術を土台として、『観』を自己形成するにたる十分な機会を生徒たちに与えてやることではあるまいか。（遠山 1976 (1972)、166-167 頁）

IV 城丸章夫の議論—領域化への反対と「総合」の限定

城丸章夫は、教育課程検討委員会の中間報告で示された「総合学習」「自治的諸活動」という領域に疑問を呈した。城丸は、総合学習を学習の形態と捉えるとともに、「生活指導」を機能概念だけでなく、領域概念と用いるべきだという考えを示した（城丸 1975a、69 頁以下）。続く論考では、総合学習の領域化に明確に反対の立場をとっている。その主張のポイントは、①学習の総合化・構造化という観点から、教科においてまず「総合」を追求することの重要性を指摘し、教科内部での概括・整理の意味で「総合」をとらえており、②「観」の形成に関わるような「総合」（高次の総合）は学校教育においては踏み込むべきでない、という点に集約できる（城丸 1975b、13 頁以下）。

1. 「教科内部での概括・整理」としての「総合」理解

城丸は、各教科で学んだことを「総合」するための「総合学習」という位置付けに対して、以下のように明確に批判している。

もともと、教科を設定し、系統的な学習をおこなうということは、学習の順次性を保障することとならんで、学習の総合化と構造化とを促進するねらいをもっている。現在の教科がそうになっていないということは、教科が真に科学的に編成されていないということに過ぎない。しかし、そういう不十分な教

科であっても、新しい何かを教えるためには、すでに学んだことを基礎にしなければ、教えられない。まして、「すでに学んだこと」とは、「ちょっと前に学んだこと」だけではなく、「学んだことの総体」だととらえられなければならない。(城丸 1975b、P. 13)

だから、授業というものは、新しい知識をただ情報として伝達すればよいものではなくて、伝達するためにも、既習事項を整理し、これと新しい学習内容を結びつけ、位置づけ、基本となる原理を確かめ、応用力のきく認識や技能として、学習者に定着させなければならないのである。そして、こういうことを達成することが知的訓練であり、その結果として生まれてくるものが、学習内容の総合化・構造化なのである。教科の授業をきちんとやらないでにおいて、その外側に、『総合学習』をもうけて、なんとか総合化・構造化をはかろうとすることは、ちゃんとした食事をとらないで、栄養剤で栄養をとろうとする誤りに似ている。(城丸 1975b、13-14 頁)

このように城丸は、「学習の構造化・総合化」を、内容(知識)が科学的に体系化・構造化された教科において学習者になされる「知的訓練」であると位置付けており、総合学習の領域化には批判的である。

城丸は、事物を多方面から総合的に学習することが可能になるためには教科による系統的な学習の一定の蓄積が必要であり、総合的に学ぶといっても学習の各場面では各教科別に学習することになると指摘し、領域を設けて総合学習を行った場合、現実の授業としては、事物の諸側面を並列的に教えることにしかならず、知識・技能をバラバラに教える危険の方が大きいと危惧しており(城丸、1975b、14～15 頁)、教科の学習の重要性の認識を示している。また、現代的課題などを学ぶために領域を設定して行うことに対しても、本当に必要なのは教科設定の自由であり、既存の教科の内部改造によっても、一定のことは可能になるとして、教科の学習の改善の努力を主張した(城丸 1975b、16 頁)。

2. 知識の「総合」の二重の理解と高次の「総合」(思想・信条の形成)の自由な形成の保障の

観点からの領域化への反対

上記のように、城丸が学習の構造化・総合化を教科学習のレベルで捉えているのは、以下のような知識と思想の関係のとらえ方があった。

知識は、概念・法則・典型化された形象として存在するということは、知識が事物の認識についての総括であること、また、それをよりどころとして比較したり、分析したり、推論したり、他と関連づけたりする力を内に含み持つこと、その真理性・真実性を検証する方法を内に含みもつこと、総じていえば、推論と検証の方法に転化しうるように総括された認識でなければならないことを意味する。このことはまた、深化・発展され、体系性と構造化とをもって存在することを要求するものでもあるということである。

そして、そのような知識であって、はじめて、知識は学習者にとっては確信となり、他のひとびとと共有できるものとなる。…(中略)…

また、行為・行動とのかかわりにおいては、見とおしや総括をつくりあげる基礎的な力となることによって、思想の重大な要素となっていくのである。(城丸 1973、8 頁)

第一には、思想、あるいは人格の形成には、仮に各教科がそれぞれに知識や技能の総合化をおこなったとしても、さらにその上の、もっと高い次元での総合化・構造化が必要だとするものである。戦前の

小・中学校で、その役割を担わせていたのが修身科だとみていい。しかし、このような、総合化・構造化を目的とした教科を設定することは、民主主義教育にとっては適切ではない。そのようなやり方で総合化・構造化をはかることは、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からである。(城丸 1975b、14 頁)

私は、総合化・構造化をこう考える。それは、教科による知的訓練によって一次的におこなわれるべきものであり、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ものだ。(城丸 1975b、15 頁)

「総合学習」の、このような立場からの主張（事物を多方面から学習させるために教科の枠を外す「コアカリキュラム」などの主張－引用者）は、人間が事物に働きかけるときに、行動主体においてある種の総合化・構造化が必要となるという問題を、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からきているものである。(城丸 1975b、15 頁)

第四には、現代社会の緊急で、典型的な諸問題を、とりたてて学習させる場として『総合学習』という領域を設定しようという主張がある。また、問題解決的な学習をさせることによって、科学の方法論的把握をさせようとする考え方も、これには追加されている。実際問題として、こんにちの、窮屈な教科の枠のなかでは、良心的な教師は教科の枠外でさまざまな工夫をこらさないわけにはいかないところに追いやられている。だから、こんにち、このような試みを形式的に否定することは、重大な誤りである。これらの自由は、教師たちには保障されなければならない。しかし、枠外での『総合学習』は、ときにはインドクトリネーションの危険をはらむものであることを承知しておかねばならない。また、教育民主化の努力のなかでは、正規の教科の学習のなかにふくみこまれねばならないものであり、そのための努力を放棄すべきではないことを忘れてはならない。(城丸 1975b、16 頁)

以上からも明らかなように、城丸は、知識の体系性・構造化に基づいてなされる知識の構造化（知的訓練のレベル）と、主体個人の行動を介してそれぞれの内面に自己形成されるもの（行動・実践のレベル）とに「総合」を区分し、段階的に捉えている。また、思想形成における行動の重要性を指摘している^{*5}。その上で、思想・信条の自由な形成の保障という観点から、①学校では前者の学習の総合化・構造化に限定すべきこと、②後者の学習の構造化・総合化は「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」こと、と捉えており、③総合学習の設定は、戦前の修身科と同様に思想・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、と指摘している。これは、総合学習の領域化によって、個人の思想や世界観に関わる高次の総合化の内実があらかじめ計画され、それに沿って学習が展開される事態が、特定の思想の刷り込み・注入に陥ることになることを危惧したと考えられる。

このように、城丸が知識の体系性・構造化に基づいてなされる知識の構造化を重視する基盤には、「陶冶」（知識・認識・技能などの形成）と「訓育」（意思・感情・性格・世界観・行動の仕方などの形成）の関係に関する把握が土台にあったと思われる。それは、城丸の以下の陶冶と訓育の理解に表れている。

知識が持つ訓育的意義とは、まさに、このような役割（＝知識が確信となること、見通しや総括を作り上げる基礎となること、引用者）を知識が果たすということにほかならない。そしてこのことは、知的陶冶が知的陶冶としてみずからを徹底しなければ、それが訓育力に転化していくこともないというこ

とを意味する。(城丸 1973、8 頁)。

城丸は、知的陶冶の徹底によって、個々人の中に思想や世界観の形成(「訓育」)の契機が生まれるという見方に立っており、それゆえに、真に科学的に編成された教科での学習の総合化・構造化を重視したともいえるだろう。

V 竹内常一の議論 ー領域化への反対と「視点としての総合学習」の提起

竹内常一も城丸と同様に、教育制度検討委員会の第三次報告書および中央教育課程検討委員会の中間報告に対して、「自治的諸活動」「総合学習」という区分に疑問を呈し、「『総合学習』なるものの領域設定については、実践的にはともかくとして、理論的にはまったく同意できない」(竹内 1975、74 頁)と総合学習の領域化を一貫して否定的にとらえていた。

竹内の場合、自治的諸活動と総合学習の領域化によって、これまで「生活指導」の下で統一的に展開されてきた実践が分割され、それぞれの内容編成に問題を生じさせていることを一貫して指摘している(竹内 1973、竹内 1974、竹内 1975)。そして、竹内は、川合章の「総合学習は視点なのか、領域なのか」という問いを引き取り、「視点としての総合学習」という視点から総合学習に対する見解を述べている^{*6}。

1. 「視点としての総合学習」と全体像認識の発展の視点の提起ー領域不要論

以下に示すように、竹内は、各教科の指導を通した子どもの全体像認識と世界観の発展と、自治的諸活動の指導を通した子どもの行動の見とおし等の発展の統一的な追求という意味で「視点としての総合学習」を提起した。竹内は、この「視点としての総合学習」を、教科、教科外活動それぞれの指導で徹底させていけば、自然と社会と人間についての「全体像認識」^{*7}を発展させることは可能であり、総合学習の領域化は不要と考えていた。

いまかりに視点としての総合学習というものを規定するとすれば、各教科や自治的諸活動がその独自性を追及しながらも、そのなかでつねに自然と社会と人間についての全体像認識を発展させていき、そのことによって諸教材・諸教科・諸活動を総合していくという教育的視点ということができよう。さらにいえば、各教科がその教科の体系にもとづいて認識・表現の指導をすすめながら、そのなかで子どもの全体像認識と世界観を発展させていくこと、自治的諸活動は集団の民主的発展のすじみちにもとづいて子どもの自治的・文化的活動の指導をすすめながら、そのなかで子どもの行動の見とおし、未来目的、理想を発展させていくことが、視点としての総合学習であると規定できよう。(竹内 1973、52 頁)

このようにみえてくると、ここにいくつかの問題が派生する。第一に、総合学習という視点を各教科および自治的諸活動に貫徹させていけば、領域としての総合学習を別に立てなくとも、子どもの全体像認識の発展を指導していけるのではないか、という問題がある。第二に、教科や自治的諸活動は、各教科の体系、集団の発展のすじみちに根拠をおいているのにたいして、領域としての総合学習はなにを根拠においてその内容を編成し、なにに根拠をおいてその指導を展開するのかという問題がある。第三に、領域としての総合学習の四系列、とくに(イ)の行動を介しての『総合学習』と、他の認識を介しての『総合学習』とをひとくくりにしていいものなのかどうかという問題がある。行動、とくに、『実生活的行動』を介しての『総合』と、認識を介しての総合とはまったく別箇なものではないかという根本的な

疑問がある。(竹内 1973、52～53 頁)

わたしは…、総合学習－全体像認識の指導は、それぞれの教科、領域で独自の論理にもとづきながら、全教科、全領域で展開されるべきであり、そうしてこそ教科および領域は学校内部に層をなして沈殿している古い教育文化を根底から批判して、国民的な教育文化を創造するものになると考える。報告のように、教科と総合学習、共通教科と総合学習を領域的に二分することは、二つの点で問題をふくむのではないか。第一に、教科領域が子どもの生活に根ざした知的好奇心を組織しえないものに終わるのではないかという問題であり、第二は、総合学習は意識過剰のというか、表層的な問題意識の形成にとどまり、文化そのものの根源的な批判になりがたいという問題をふくむのではないかということである。(竹内 1974、86 頁)

わたしは、『総合学習』は教育課程編成の視点であり、教育課程の展開の中で必然的に現れる局面または様相であると考える。

たしかに、課程検討委員会が指摘しているように、現在、総合学習的な特設授業が、たとえば、公害学習、原爆学習といった形でもたれている。しかしそれは、現行学習指導要領体制とのたたかいかの中で、それと結びついた形ででているのであって、もし授業時数の画一的支配がなく、ゆとりのある授業時数が保障されれば、「総合学習」という名のもとに包括されている諸実践の大半は、各教科、領域の中で行えるものであり、行った方が各教科領域を充実させるものである。少なくとも教科外の領域、生活指導実践についてはそういい得る。(竹内 1975、75～76 頁)

2. 各教科の指導を通した子どもの全体像認識の指導の構想

竹内は、総合学習についての論文の中では、「視点としての総合学習」を各教科・自治的諸活動で指導するとはどのような形で展開するかということは詳細には述べていない。しかし、その後、教科による「全体像認識」の指導について以下のように述べている。

このような全体像認識を発展させるにあたって、もっとも注意を払うべき問題は、教科の学習をつうじて獲得される科学的認識と科学的概念の体系とによって、生活的認識と生活的概念の体系を改造・再編していくことである。たとえば、日朝関係史の学習は、当然、在日朝鮮人をどうとらえていくかという問題に生徒を導いていくことになるが、そのさいに朝鮮人に対する差別的な生活感覚を洗っていくこと、朝鮮人にかかわる差別的な生活言語の体系を批判していくこと、そして、朝鮮人に対して日本人としてどう対応していくべきかを追求することなどが、どうしても問題にされる必要がある。…(中略)

生徒は、このような授業のなかで、生活認識のなかの知恵と偏見を区別し、その生活的概念の体系を改造・再編していく。生徒は、たとえば、朝鮮人問題や公害問題などを検証軸にして、自己の生活認識を洗い出し、そこに、科学的認識に裏づけられた生活認識を発展させていく。そうであってこそ、はじめて、科学の学習は、生徒にとって自分の生き方を発見できる学習となるのである。生徒はこのような作業をつうじて、現実世界に対する主体的な全体像認識(世界観)を発展させていくのであり、普遍的で、かつ個性的な視座を確立していくのである。生徒に身についた全体像認識(世界観)－自然像・社会像・人間像認識は、このような科学的概念と生活的概念との密接な交渉のなかで、はじめて成立するものである。そして、そのなかでまた、知性・想像力・わざの訓練がいつそう進められるのである。

このようにみえてくると、授業は、たんに知識や技術を生徒のなかにもちこむことだけを任務とするものではない。生徒の生活認識に根ざすことなく、また、生徒の生活認識を改造・再編することもない授業は、受験指導の教育であり、操作主義の教育である。そのような授業のなかで注入される知識や技術

は、生徒の生活のなかに入っていないから、主体的で、個性的な全体像認識（世界観）へと結実していかない。（竹内 1976、196～197 頁）

竹内が構想する「視点としての総合学習」による「全体像認識」の指導は、「科学的認識と科学的概念の体系」による「生活的認識と生活的概念の体系の認識」の改造・再編を通じてなされるものであると説明されている。その指導によって生まれるものを、竹内は、「科学的認識と生活的認識とを統括した、主体的で、個性的な全体像認識」「普遍的で個性的な全体像認識（世界観）」とも呼んでいる（竹内 1976、197 頁）。

この「全体像認識」を竹内は「世界観」と並列させたり（竹内 1973）、同じものとして言い換えることもあったが（竹内 1976）、基本的には、「全体像認識」に力点を置いていた。竹内は、「わざわざ『全体像認識』と呼んだのは、それが『主体的な認識』であることを強調したかったからであると同時に、『像』を介して間接的に『観』を問題にしたかったからである」と述べ、「全体像認識」を『自己と全体（世界）との関係認識』または、『行動を介しての自己と世界の関係の統一』と理解していた（日本教育学会特別課題研究委員会「戦後教育学の遺産」研究会 2015、40 頁）^{*8}。

このように主体による行動・実践の重要性に注目している点で、竹内も城丸との共通性が見られるが、城丸が教科の学習では「観」の形成（高次の総合）に踏み込まないのに対して、竹内は、全体像認識の形成が教科の学習においても展開されるととらえている点で相違が見られる。

VI 教育における「観」の自己形成をどう考えるか

以上、日教組の「総合学習」の提起に対する 3 人の教育学者の主張を「観」の形成にかかわる内容を中心に概観してきた。3 者の主張に関して、次のような特徴を見ることができる。

第一に、三者とも、「総合学習」における「総合」が、個々の内面において形成される「観」との関わりから捉えていたこと、そして、この「観」の自己形成の意義を強調している点は共通している^{*9}。また、「観」の自己形成において、学習者にとっては学びの対象であり実践の対象である現実世界について体系化・構造化された知識（各教科に編成される知識）の獲得が不可欠だと考えていた点も共通している。

第二に、しかし、「観」の自己形成という前提は共有しつつも、遠山はあえて「観」の自己形成の機会の保障のために特別な時間として設けること（領域化）を主張したのに対し、城丸は教科学習における知的訓練のレベルにとどめ、教科外と学校外での行動を媒介としてそれぞれが「観」を形成する自由を保障することを主張し、竹内は各教科・領域での「全体像認識」の指導の形で追求することを主張していた点で異なっている。その意味では、遠山は教科学習を中心に「観」の形成を捉える傾向があったのに対し、城丸・竹内は、教科内容・自治的諸活動での対象の媒介による子どもの認識と行為・行動の指導を通して「観」の形成にアプローチしようとしていたと言える。

第三に、このような遠山と城丸・竹内の構想の大きな違いは、まず「観」の形成において何を重要な契機と考えるかの違い、そして教科の学習の捉え方の違い（教科の学習が間接的に「観」の形成に通じていると見るのか、見ないのか）にあると考えられる^{*10}。

前者については、遠山は現実についての主体の問題意識（認識）が、城丸と竹内は主体の認識だけでなく行動が「観」の自己形成において重要な位置を占めると考えていたといえる。すなわち、学習者である子どもが、自身の生活現実に関与していく側面も「観」の形成において重要な契機ととらえていた点に違いがある。

後者については、遠山は教科の学習が「観」の形成にひらかれることが困難だと考えていたのに

対し、城丸と竹内は教科の学習が「観」（竹内でいえば「全体像認識」）にひらかれていると考えていたといえる。これは、「陶冶」と「訓育」の統一のあり方、あるいは「教科における生活指導」のあり方をどう考えるかという当時の議論も背景にあったのではないかと考える。少なくとも、共に生活指導研究者である城丸や竹内が領域化を指摘しなかった背景には、教科における「科学的な」認識の指導と教科外活動における「民主的な」行為・行動の指導とが適切になされれば、人格形成に良い作用を与えるという理解がなかったであろうか^{*11}。少なくとも、城丸は、「陶冶」の徹底による「訓育」を考えていたし（城丸 1973）、竹内は「教科における生活指導」（さらには教育における具体的全体性）としてこの問題をとらえ返そうとしていた（竹内 1995）。

第四に、しかし、それでも三者の議論には「観」の形成の基本的な筋道が見いだせる。教科指導においては、教科内容としてまとめられた対象世界に関する（客観的な）知識（認識）と、学習者がこれまでの現実の中で獲得してきた知識（認識、さらには「観」）とを学習者の生活に関わりのあるテーマを介して対峙させ、学習者に自らの知識（認識、さらには「観」）の意識化と再構成を促すという点である。そして、こうした再構成は、認知的な活動だけでなく、自治的活動などの現実世界への働きかけという実践的行動とともになされるという点である。

現行の学習指導要領（平成 20 年度版）では、各教科・活動の内容と「道徳」の内容との関連への配慮が盛り込まれるなど、各教科・活動の独自性を「道徳」が制御する動きがより顕著となり、それが道徳の教科化によって一層進むというのではないかと懸念も示されている（安原 2015）^{*12}。

だが、こうした三者に共通する「観」の基本的な筋道は、道徳科による教科・自治的活動の「道徳化」とは異なる方向性を示している。なぜなら、教科・自治的活動の独自性の基づいた指導を拠点に進めていくことに支えられており、一方的な知識（さらには価値）の伝達ではなく、教授される知識と学習者が獲得してきたそれとを出会わせ、双方を問い直すことを基本にしているからである。そのような実践のイメージは、例えば、「わらぐつの中の神様」での主人公（おみつ）が大工の求婚を受け入れた場面への子どもの違和感をもとに、文章を読み直し、そこにかつての家族像の反映があることなども読み取りながら、改めて自分たちならばどう考えるかを子どもと対話していった実践（坂田 2013）のように、国語のテキストに示された世界を問い、同時に自分たちの現実を問うような中で、それぞれが自らの「観」を構成・再構成していくようなものではないだろうか。

70 年代の「総合学習観」をめぐる議論は、当時の特設道徳などの「観」の注入教育の現状にどう対峙するかという議論でもあった。そして、そこで改めて問われたのは、「観」の自己形成の保障のあり方、そして「観」の形成において、各教科と教科外活動（自治的諸活動等）の独自性と役割とは何か、そしてそれぞれの展開と関係をどう構想するか、ということであったといえる。

現在、次期学習指導要領の改訂の作業が進められているが、そこでは、「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）を重視した教育課程への転換が強調されている。また、「アクティブ・ラーニング」による「主体的・対話的で深い学び」が重要な概念として示され、その学びにおいては、新たに提起される各教科の特質に応じた「見方・考え方」が鍵となることが示されている（中央教育審議会 2016、48 頁以下）。この「見方・考え方」は、学習者の「観」の形成に関わるものとして位置付けられており、今後は、「特別の教科 道徳」だけでなく、各教科でも「観」の形成が問題となるであろう。

70 年代の議論に学べば、「見方・考え方」から整理される各教科において、これまでの教科内容（知識）がどのように構造化・体系化されているのかという点や、これらの知識の学び方、すなわち「見方・考え方」の指導が、学習者の問題意識・課題意識の自由な追求を保障するものとなっているかという点などが検討されるべきであろう。そして、これら一連の教育課程・授業の改革が、学習

者である子どもたちの「観」の自由な形成を保障するようなものとなっているか否かを丁寧に問い、議論が一層行われることが重要となるであろう。

【付記】本稿は、日本教育方法学会第51回大会（岩手大学 2015年）の課題研究Ⅱ「価値をめぐる教育のあり方―道徳と教科の関係」での発表を加筆修正および再構成している。

引用および参考文献

- ・梅根悟・海老原治善・丸木政臣編（1977）『総合学習の探究』勁草書房
- ・梅原利夫（1990）「教育課程の構造と総合学習」和光大学『人文学部紀要』第25号
- ・川合章（1972）「総合学習をめぐって」『生活教育』1972年11月号（第288号）、日本生活教育連盟
- ・川合章（1973）「総合学習」『国民教育』18号、労働旬報社
- ・川合章（1995）「総合学習とはなにか」竹内常一他編『学びの復権 授業改革（講座高校教育改革2）』労働旬報社
- ・教育制度検討委員会（1972）『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房
- ・教育制度検討委員会（1973）『続日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房
- ・教育制度検討委員会（1974）『日本の教育改革を求めて』勁草書房
- ・坂田和子（2013）「エッセー 国語の教科書を読む」塩崎義明編『スマホ時代の授業あそび』学事出版
- ・城丸章夫（1973）「授業における『訓育』の本質と可能性」『現代教育科学』1973年9月号（第191号）明治図書
- ・城丸章夫（1975a）「作成の経過と若干の問題点」『生活指導』1975年8月号（No.209）明治図書
- ・城丸章夫（1975b）「総合学習について」『教育』1975年11月号（No.322）国土社
- ・城丸章夫（1978）『やさしい教育学 上』あゆみ出版
- ・高橋英児（1995）「戦後『総合学習』の再検討―『総合』概念の検討を中心にして」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第41巻第1部
- ・高橋英児（1997）「戦後『総合学習』の再検討（2）―学習の総合をめぐる議論を手がかりに」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第43巻第1部
- ・高橋英児（1998）「戦後『総合学習』の再検討（3）―遠山啓の『総合学習』論を中心に」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第44巻第1部
- ・竹内常一（1973）「『総合学習』『自治的諸活動』『学外教育』『教育』1973年9月号（No.293）、国土社
- ・竹内常一（1974）「中央教育課程検討委員会への私の意見」『教育』1974年12月号（No.311）、国土社
- ・竹内常一（1975）「『自治的諸活動』と『総合学習』について」『生活指導』1975年8月号（No.209）明治図書
- ・竹内常一（1976）『教育への構図』高校生活文化研究会
- ・竹内常一（1995）『共同・自治論（竹内常一教育のしごと 第5巻）』青木書店
- ・竹内常一（2000）『教育を変える』桜井書店
- ・中央教育課程検討委員会（1975）「のぞましい教育課程のあり方―中央教育課程検討委員会中間報告」（『教育評論』1975年7月号）
- ・中央教育課程検討委員会（1976）『教育課程改革試案』一ツ橋書房

- ・中央教育審議会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて」
- ・遠山啓（1976（1972））「序列主義の克服」（「序列主義の克服をめざして」『教育』1972年6月号初出）
- ・遠山啓（1976（1973/1975））「教育における総合性の回復」（「教育における総合性の回復」『朝日新聞』1973年4月および「総合学習の意義と課題」『読売新聞』1975年7月号初出）、『競争原理を超えて』太郎次郎社、1976年、178－196頁
- ・遠山啓（1976（1976））「競争原理を超えて」（「競争原理を超えて」『展望』1976年1月号初出）、『競争原理を超えて』太郎次郎社、1976年、233－265頁。
- ・日本教育学会特別課題研究委員会「戦後教育学の遺産」研究会（2015）『「戦後教育学の遺産」の記録（資料集 No. 3）』
- ・西原博史（2006）「憲法教育というジレンマ－教育の主要任務か、中立的教育の例外か－」戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』エイデル研究所
- ・久田敏彦（2015）「未完としての道德教育を授業づくりから考える」日本教育方法学会第18回研究集会発表資料
- ・安原陽平（2015）「道德教育の分析－『教科教育』と『道德教育』の関係の変容」『季刊 教育法』No. 185、エイデル研究所

^{*1} この問題を原理的に検討したものとしては、教育法の観点から学校教育における子どもの思想・良心形成の自由の問題を検討した西原の論考がある。西原は、国家によって運営される学校においては信条内容に対する中立性が原理的に求められるとしながらも、憲法教育など一定の価値に関わる働きかけは中立性の例外領域として許容されうることを指摘している。ただし、西原は、個人の心情を破壊するような行動の強制にまで及ぶことは認めないなど、その働きかけについてはあくまでも限定的に捉えており、寛容を実現するための枠組みを保障することを求めている。これは、学校教育において「価値伝達」と「知識・技能の伝達」とを切り離すことが困難であり、価値観に関する学校教育の中立性は厳格に捉えた場合には実現可能でないため、例外について領域ごとに許容できる範囲を具体的に設定していく必要があるという西原の認識があるからである（西原 2006、72～91 頁）。

^{*2} 論者は、これまで、「総合学習」の「総合」機能や教育課程上の位置付けをめぐる論争を、「観」（ものの見方や考え方、世界観・価値観）の形成の議論との関わりから検討してきたが、それは「総合学習」の存立根拠を問うことに主眼を置くものであった（高橋 1995、高橋 1997、高橋 1998）。本稿では、価値の教育のあり方という視点からこの問題を再検討することを試みるものである。

^{*3} 例えば、川合章（1972）と竹内常一（1973）などは早くから疑問を呈していた。川合は、教育制度検討委員会の第二次報告書で示された総合学習の内容（「実践的・社会的な活動」）が学校の学習に直結することに慎重な見解を示し、総合学習の内容には個別教科でも追求可能であることなどを早くから指摘し、領域化に対しては疑問を表明していた（川合 1972、1973）。川合は、「総合学習を視点としてみると同時に領域としてみるという二つの立場を整理されないままうちだしている」と批判し、総合学習の「総合」とは何かを問うた（川合 1973、137 頁）。川合のこの提起は、総合学習を「領域としての総合学習」と「視点としての総合学習」という観点から問うものであり、総合学習のあり方を考える上で重要な視点を示すものである。川合自身は、「視点としての総合学習」を城丸と同様、各教科内・教科間等の構造化の問題としてとらえており（川合 1995）、竹内の定義の仕方とは異なる。なお、川合は、中央教育課程検討委員会に参加している。

^{*4} 梅原（1990）は、両委員会に関わった3人の研究者（海老原治善、城丸章夫、川合章）の総合学習のとらえ方を検討し、教育課程の構造と総合学習の関係を検討している。

- ^{*5} 城丸が思想形成において行動の重要性を認識していたと指摘し、その内実を詳細に検討したものとして、竹内常一（2000）の論考がある。
- ^{*6} この竹内の「視点としての総合学習」という発想は、後に「教育における具体的全体性の回復」という構想へと発展されている（竹内 1995a、1995b、竹内 2000）。しかし、竹内は「総合学習」をめぐる当時の自身の議論をふりかえり、「この時点では『学び』というものが本来『総合学習』であることに気付いていたとはいえない」（竹内 1995b、xxxv 頁）とも述べている。
- ^{*7} 竹内の「全体像認識」のイメージは、「生活教育」論争や「教科内容の現代化」論争などの「1960年代論争」において、「全体的認識」を育てることを主張した勝田守一の構想、城丸の「概括的認識」などに示唆を得ている（竹内 1995、竹内 2000、日本教育学会特別課題研究委員会「戦後教育学の遺産」研究会 2015）。なお、勝田の「全体的認識」、竹内の「全体像認識」や城丸の「概括的認識」と「世界観」との相違等については今回は十分に検討できなかった。今後の課題としたい。
- ^{*8} 竹内は、「総合学習」を視点とする教育について、後に以下のように説明している。（竹内 2000、21 頁以下）：
- 「総合学習」を視点とする教育は、教科学習の固有性ならびに自治的活動の固有性をふまえて、子どもたちのなかに課題意識を立ちあげ、その主体的能動性にもとづいて、かれらを現実の全体性・総体性へと導いていくものであるということである。
- さらに立ち入っていえば、それは、概念的思考と感応＝表現を、知性とアートを、判断と行動との相互作用のなかで、現実の全体性・総体性へと子どもを導くと同時に、それを構成する人間主体にするものであるということができる。
- その場合、科学的な概念的思考をつうじて、表現的な教科は感応＝表現のアート（術ないしは技能）をつうじて、自治的活動は現実に対する価値判断と実践的行動をつうじて、子どもたちを現実の総体性へと導くと同時に、それを構成する意識的で実践的な人間存在にするのである。
- ^{*9} また、三者共に「総合学習」の課題（遠山と城丸は、「総合学習」が「観」の注入教育に陥る危険性を、竹内は、表層的な問題意識の形成にとどまる可能性などを指摘していた）も自覚していた。
- ^{*10} この点はすでに竹内（2000）が詳細に指摘している。
- ^{*11} しかし、一方で、陶冶と訓育がどちらも並行的に作用するという相互関係と、その統一の追求は議論されたが、どのような陶冶こそがどのような訓育を伴うか（あるいはその逆はどのようなものなのか）ということが十分に探究されてきたのか否かは、「観」の形成の問題からさらに検討する必要があるかと考えている。
- ^{*12} 安原は、道徳の教科化が、「教科教育を中心とした教育活動から道徳教育を中心とした教育活動への原理的な転換を孕んでいる」と指摘し、「これまで知識や事実で『飼いならされてきた』道徳が、知識や事実を『飼いならす』こと」すなわち「特定の価値によって事実や学問的成果がゆがめられてしまう可能性すらある」と懸念を表明している（安原 2015、28 頁）。