

## 藤岡貞彦による総合学習論の意義と課題

### ー環境教育の議論を踏まえてー

祁 白麗

#### 1. はじめに

総合学習は、1970年代に提起されて以来、理論・実践・政策など様々な側面から、そのあり方について活発な議論が行われてきた。総合学習は、1998年に「総合的な学習の時間」として学習指導要領に位置付けられ、2018年改訂では、高等学校段階において、これまでの「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に改められた。資質・能力の育成を重視する近年の潮流も追い風となり、学校での総合学習実践においては、このように「探究的な学習」という視点が強調されつつある。これまで、総合学習の目的であった学習の内容と課題が手段になり、手段であった探究の知識とスキルの獲得が、その目的となっているのである。こうした総合学習が探究学習へと収斂されていく傾向においては、総合学習元来の「その時代の学校教育が抱える課題や問題状況を乗り越えようとする」志向性の忘却への注意が促されている<sup>1</sup>。

日本における総合学習の議論は、概ね次の三つの立場から捉えることができる。第一に、子どもの経験や体験を重視することで教育課程の枠組みを問い直す立場である。この立場は、戦前の大正自由教育運動に遡及することができ、戦後の新教育の展開に見出すことができる。第二に、教科指導の総合性を深め、教科学習の発展を志向する立場である。この立場は、1970年代に総合学習が領域化されることに反対した研究者らの主張に中心的に出現したものである。第三に、深刻な社会問題に立ち向かうために、教育課程全体を通してアプローチする立場である。この立場の淵源となったのは、1970年代前後に衆目を集めた公害教育の実践である<sup>2</sup>。

第一と第二の立場では、カリキュラムの構成や指導方法を主に問い直すのに対して、第三の立場では、カリキュラムレベルの議論を超えて、学校教育そのものを問い直すような議論が見られる。ところが、第三の立場からのアプローチは、現在でも活発な議論がなされている第一と第二の立場の総合学習に比して、下火になりつつある。しかし、近年、変化しつつある社会と学校とのずれが問題視され、学校教育のあり方が問われるようになっている中で、第三の立場の総合学習には、今日の学校改革に示唆を与える一つの原理としての可能性が秘められていると考えられる。このような問題意識のもと、本稿は、第三の立場の代表的論者である藤岡貞彦による総合学習論に焦点を合わせる。

藤岡貞彦（1935-）は、社会教育の立場から公害・環境教育に目を向け、社会教育と学校教育の関係について論及してきた人物である<sup>3</sup>。藤岡は「六十六年の夏、沼津の高校生と出会って以来、公害・環境教育に専念してきた。その過程で私が到達したのは、総合学習の本質がく学校と社

会>問題の焦点における知の再構築にあるという一点である」と述べる<sup>4</sup>。このように、藤岡の総合学習論は、公害・環境教育実践を基盤として、学校と社会の関係という視点から学校教育を問い直すものである<sup>5</sup>。

藤岡の総合学習論を対象とする先行研究はないが、彼の環境教育論を対象としたものはいくつか挙げできる。ただ、これらは基本的に社会教育の立場から藤岡の所論を考察するものであり、学校外における環境教育の議論に限定される傾向が強い。また、これらの先行研究では、ある特定の時期に焦点が絞られて藤岡の所論が検討されている。例えば、古里貴士による1960年代における藤岡の公害教育論の生成過程を考察したもの、丹野春香による1970年代藤岡の環境教育権の成立過程を史的に整理したもの、大谷真史による学習主体論と学習内容論を結ぶことで環境教育における住民運動の重要性を論じたものがある<sup>6</sup>。しかし、藤岡の総合学習への論及は、学校教育の文脈においても、また先行研究の着目する時期以外にも展開されている。そこで本稿では、藤岡の学校教育に関する議論も踏まえた上で、一つの時期に限定せず、先行研究で検討されてきた社会教育の学習論を総合学習との関係において再定位することにより、藤岡による総合学習論の特徴を明らかにし、その意義と課題を検討する。

## 2. 藤岡による学習概念の整理

藤岡の論文や著作を通覧してみると、藤岡は「総合学習」以外にも、「共同学習」（1960年代前半～）、「公害・環境学習」（1960年代半ば～）、「課題学習」（1970年代末～）といった様々な学習概念に言及してきたことがわかる。加えて、藤岡が「課題学習・総合学習としての公害・環境教育実践の解明」や、環境問題が深刻化した時代において「共同学習がふたたび三たび再評価されなければならない」と主張するように、これらの学習概念は、お互い緊密な関係を持っており、藤岡の総合学習論の内実を探る上で重要な手掛かりとなる<sup>7</sup>。したがって、本章では、まずこれらの学習概念はどのような文脈において論じられ、そして藤岡はどのような意図をこれらの概念に込めているのかを明らかにしていく。

### 2.1 集団において生活課題に取り組む「共同学習」

藤岡が最初に論じている学習概念は、1960年代前半から登場する「共同学習」である。ただ、共同学習自体は、藤岡自身によって提起されたものではない。藤岡によると、共同学習は、社会教育の一分野である青年教育の文脈において、1950年代の青年学級法制化に対する反対運動の過程に生まれたものであるという<sup>8</sup>。なお、青年学級法制化というのは、1953年文部省が『青年学級振興法』を策定し、青年たちの自主的な学習集団に対して国の指導体制を強化しようとした政策動向である。

藤岡の言葉を借りて詳しく説明すると、「敗戦直後、青年学校廃止後の補習教育要求に上からあみをかぶせる型ではじまった低度中等教育代位のローカル機関〔青年学級〕が、ようやく新しい方法（生活記録・サークル・共同学習）をみつけ、献身的な教師をみつけ、青年運動に根ざして開花しようとしたとき、それは法制化によって全国レベルで文部行政のネット・ワークにキャナライズされ〔方向づけられ〕、本来の土壌たる青年運動から切り離され、自由と個性と地域性を失って、一律の公定低度学力補充機関におとしめられることとなった。これが法制化

の現実であった」ということである<sup>9</sup>。つまり、共同学習は、法制化によって図られた官制的、画一的な青年教育とは反対の立場にあり、青年たちが生活問題をグループで検討し、その解決を主体的に図ろうとする社会教育の学習方法であった。

このように藤岡は、共同学習が持つ、身近な問題に集団の中で取り組む性格を評価している。ところが、1950年代に盛んであった共同学習は、当時の村や部落といった半封建的な共同体からの解放に役割を果たしたものの、1960年代に入ると行き詰まることとなった。具体的には、『話しあい』や『生活記録』による心の解放と仲間づくりがくりかえしにおわったり、提起された課題が正確でなかったり、いつまでも話しあいにおわって実践に足がふみだせないといった学習の科学性についての問題が生じていたのである<sup>10</sup>。

さらに、1960年代後半には、日本は高度経済成長期に入り、それにとまって高校への進学率は上昇する。一方、進学しない青年たちも地域から離れたり様々な仕事に従事したりしはじめていた。藤岡によれば、「むらの青年たちを一色でぬりつぶすことはできず、社会経済上の変動にもとづいて興味、関心、生活が分解し始めていた」という<sup>11</sup>。そのため、共同学習の背景にあった青年たちが共に生きている村社会は崩壊しつつあり、共同学習の組織形態であったサークル活動も、その存在を維持できなくなってしまう。このように、学習主体の生活問題における共同性の色が褪せてきてしまったのである。

共同学習が幕をとじる中、藤岡は上述した問題意識のもとで、宮原誠一が主導した、農村青年を対象とする「信濃生産大学」という社会教育実践に協力して取り組むようになる。そこでは、大学との連携や当地行政からの援助によって、「地元の地域で常時開かれる学習サークル、郡市単位で月一回ないし年に4、5回のセミナー、年に2回の合宿学習を行う農民大学」という学習が組織され、6年間ほど続いた。具体的な学習方法としては、「講義」——「現地報告（セミナーにもとづく）」とその検討——「小集団での分散討議（個人と単位サークルの経験にもとづく）」等が設計されており、「調査」がサークルでの学習方法の基本として根づいていた<sup>12</sup>。この学習の組織構造、そして学習の方法構造からは、農村青年に学習の必要を自覚させるために「現代社会を生活の場から問いなおすこと。その問いかけのために、民衆たる成人が学問の必要と感ずること」が中核に据えられていることを見出すことができる<sup>13</sup>。しかし、政府からの援助が途絶えたこともあり、この実践もやがて終焉を迎えることとなった。

## 2.2 住民の学習と学校教育実践をつなぐ「公害・環境学習」

ここまで見てきたように、共同学習のブームが去り、信濃生産大学という社会教育実践も行

表 1 住民運動における公害学習の学習過程<sup>14</sup>

|   |                                                                         |
|---|-------------------------------------------------------------------------|
| ① | 公害・開発の諸現象が無数にあつめられ、学習の教材となる                                             |
| ② | 現象は、視聴覚的に分類整備され、典型化される（スライド、写真、グラフ、図式など）                                |
| ③ | 教材は専門家によって解説され、他の諸地域の諸現象と対照される                                          |
| ④ | 他地域へでかけ、現地と交流し、帰ってよりいっそう深い調査データの集積がはじめられる                               |
| ⑤ | 他地域との交流などによって学習の必要が自覚され、学習プロジェクトが、自然・社会・運動の三つの科学の総合的探究を必要とするものであるが発見される |
| ⑥ | 地域住民にとってもっとも身近な政治組織である自治体の役割を問いなおす学習の必要が自覚される                           |

き詰まった。そこで藤岡が希望を見出したのは、各地域で深刻化してきた公害問題に立ち向かう住民運動であった。住民運動においては、農民大学とは異なる形で、学習者が生活から社会を問いなおすことや、この問いかけのために学問の必要を感じる場が生まれた。藤岡は、このように住民が科学的な探究によって公害問題に立ち向かう学習を、公害学習として捉えた。藤岡は住民運動における公害学習の学習過程を、表1のようにまとめている。

このような公害学習の概念は住民の学習に留まらず、住民の学習に触発された、学校での公害問題に関する教育実践を語る概念としても使われている。例えば、環境教育の実践として有名な三島・沼津コンビナート反対運動は、住民運動として行われていたが、住民運動の学習活動に関わった高校の教師を通して、学校での取り組みにも発展した。沼津工業高校では、生徒たちが鯉のぼりを使った気流調査、牛乳の空き瓶を使った海流調査、温度計を使った気温分布調査などを行った。また、県立沼津東高校では、生徒たちが三島・沼津の石油コンビナート進出計画そのものについて緻密に調査を実施した<sup>15</sup>。

特定の時期に限らず、藤岡が日本の環境教育について振り返ったり、展望したりする場合、その中心概念として公害・環境学習を論じている。ただし、藤岡の論考においては、公害学習と環境学習がつねに公害・環境学習というセットで使われてきたわけではなく、「公害学習から環境学習へ」という変わり目があった。藤岡の所論における中心が公害学習から環境学習へと転換するのは、1970年代半ばである。この転換について、藤岡は「その底流には二つの考え方が潜在し対立しあっている。一方は、公害の時代は去った。これからは環境の時代だ、とする認識である。他方は、公害が拡大し、日常生活で認知されるようになった、とする認識である」と述べ、そして彼自身は後者の立場だと主張している<sup>16</sup>。そのため、藤岡の環境学習概念には、公害学習を超えるものがある一方、それと一貫する側面もあった。

では環境学習は、公害学習とどのように異なっており、また、公害学習とどのように共通しているのだろうか。両者の相違点としては、環境学習が1960、70年代のような明白かつ深刻な公害問題に立ち向かう学習を内包しつつも、その後日常生活に拡大され潜在化した環境問題をも対象領域にしているということがいえる。この点に関して、藤岡は「出自を異にする<公害教育><環境教育><開発教育><自然保護教育>の四者を総合して、<環境と開発>の課題学習の領域を確定する」ことを主張する<sup>17</sup>。一方、両者の共通点は、公害学習も環境学習も現実的な社会問題に対応するために、カリキュラムの再編成を求めるということにある。この点に関しては、藤岡は「現代日本の公害・環境問題の深部からカリキュラムを構成しなおし、公害・環境教育実践の道を切りひらくことこそ、真の総合学習への王道である」と述べている<sup>18</sup>。

### 2.3 自由の課題設定で地域調査を行う「課題学習」

このように、公害学習から環境学習へと転換する中で、課題学習の領域は拡大されていったが、カリキュラム全体でそれにアプローチするという総合学習の性質は引き継がれている。では、藤岡がここで言及している課題学習と総合学習は、それぞれどのように語られているのか。

藤岡が課題学習について中心的に論じているのは、1970年代末からだが、その源流は、1960年代後半まで遡ることができる。藤岡によれば、「課題学習」は2つの系譜から捉えることができる。第一に、受験勉強とは異質な教育的価値が自覚されてきた「高校教育の場でクラブ活動

（ばあいによっては教科指導の授業の中で同じことがおこなわれる）における課題学習、自由研究の系譜」のことである。藤岡はこの系譜の源流を、宮原誠一の青年期教育論に見出している<sup>19</sup>。宮原の青年期教育に関して、藤岡は、「学校外での住民の学習や働く青年の学習に学び、かれらがとりくんでいる問題を積極的に青年期教育の場で考えあうことが宮原の念願であった」と述べている<sup>20</sup>。ここで、高校段階にいる青年生徒たちは、教えられるものや、受験で求められるものを学んでいるのではない。そのかわりに、地域で働いている青年や、地域に住んでいる住民と同じように、生活において必要と感じている問題について調査を進めていくのである。

表 2 宮原が典型とする 3 つの青年期教育の実践（筆者作成）<sup>21</sup>

| 3 つの実践とその成果物                                            | 内実                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 千葉県銚子高校：社会科「卒業論文」としてまとめられた『銚子地域における婦人労働の歴史と現状』と題する調査報告書 | 自分の地域での婦人労働者の実態を系統的に調査し、被調査者の現状の知識と理解を得ただけでなく、卒業後 8 割が地域で就職する生徒たちの未来の中で生かされ、その地域を新たに作り出していくエネルギーになった |
| 長野県立茅野高校：定時制分校 3 年生のグループ研究で、地域の観光開発について行った調査報告          | 観光開発計画において農民の水利権をめぐる係争を背景に、農民の立場から観光開発の問題を考え、聞き取り調査や開発計画の資料調べなどの現地調査をし、自分たちの将来につながるものとして報告が書かれた      |
| 静岡県立沼津東高校：郷土研究部・地理班による報告書『沼津・三島地区石油コンビナート進出計画をめぐって』     | 立地計画の精査、立地側と住民側の調査報告の比較、地元住民の意見調査、他地域での高校生生徒会との連携などを行った。自分たちの地域の問題に自分たち自身の問題として取り組んだ記録が調査報告書にまとめられた  |

表 2 が示している三つの実践は、高校生が地域の大衆の生活現実をしっかり取り組んで調査活動を展開している事例として宮原が取り上げたものである。これらの実践には、高校生が地域に出て、地域の住民と出会うこと、地域認識を高め、調査報告書といった学習の成果が作られること、そして自分の将来にもつながっていくことといったいくつか共通の特徴が見られる。藤岡は宮原が評価している実践を紹介しつつ、表 1 で示した公害学習の学習過程を踏まえた上で、高校段階における課題学習の学習過程を下記の六つのポイントにまとめている。

表 3 高校段階における課題学習の学習過程<sup>22</sup>

|   |                                                                                                                                                   |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① | 大胆な授業形態が展開されている。単位と評価でしばられたルーティンな制度的教授とは根本からちがった、自由な発想が学習過程に満ちている [後略]                                                                            |
| ② | 生徒の能動性に全面的な信頼を教師がもっている。[中略] 認識の基礎は好奇心にあることが看取される。子ども・青年・大人を問わず、学習の本質がそこにある                                                                        |
| ③ | 作品として研究調査報告が生産される。それこそ字義通り、教師と高校生の共同労作であり、評価もしたがって集团的に労作全体が対象となる                                                                                  |
| ④ | 生活の質を問いなおす過程、すなわち現代社会に生きる成人の学習の目標が、そのまま、高校生の学習の命題になっている。現代学校において、学習を成人と青年が共有する [後略]                                                               |
| ⑤ | 学習の題材を身近にひきつけてたえず思考する学習体験が定着する。かつて、生活綴方の世界において、“教育のリアリズム”といわれるエトスが、すがたをかえてあらわれている                                                                 |
| ⑥ | 素材と分析の方法が与えられさえすれば、＜現代社会と人間＞、＜人間と自然＞のようなビッグ・プロジェクトにも、とかく貶低されがちな現代の青年もまた、とりくむことが実証されている。自然についての高校理科、現代社会についての高校社会の改善によって、身近な実証・実験が原理探究とつながりうる [後略] |

課題学習における第二の系譜を、藤岡は 1970 年代の地域に根ざす教育の潮流に見出している。この系譜は、＜青年の学習＞や＜成人の学習＞と連続して分析される小、中学校段階の課

題学習として捉えられている。藤岡は、小・中学校段階でも、「地域現実の教材化」が可能であり、地域に根ざす教育の仕事のなかで、子どもが能動的な探究の主体として生きてうごいており、そこに課題学習の本質が現れていたとする<sup>23</sup>。

では、ここで藤岡は、子どもの課題学習と高校生や大人の学習との連続性をどこに見出しているのだろうか。藤岡によると、「ここで注意しておくべきことは、課題学習においては、小・中・高・大学の学習が、漸次的系統をなしているのではない、という問題である。一定の体系をもった教科内容の段階をおった学習にささえられつつも、『正しく組織される観察や見学・体験や調査』の方法をとり、自由な課題設定をいのちとする課題学習の場合には、さまざまな発見したいが価値なのであり、あるばあいには、生徒が先生をおしえ、子どもによって成人が開眼するばあいさえあるのである」という<sup>24</sup>。つまり、課題学習の概念は、学校段階に応じた系統性のある学習より、地域社会での人と出会い、地域での体験や調査という自主的な学習の過程を実現した学校の教育実践を語るために使われているのである。

## 2.4 諸学習概念を包括する総合学習論

これまで、藤岡による各学習概念について、時代背景を踏まえつつ整理してきた。図1は、以上の整理を踏まえて、その対象となる学習課題の種類と、学校教育か学校外教育かという議論の文脈によって、藤岡の各学習概念を仮説的に位置づけたものである。論じられる教育の枠組みから見ると、共同学習は社会教育の文脈において、課題学習は学校教育の実践を評価する際に使われているものである。そして、公害学習と環境学習は、社会教育と学校教育両方を論じる概念として成立するものである。対象となる学習課題に関しては、共同学習では、身近な生活問題を重視していた。課題学習では、自由な課題設定が主張されるため、これらの課題がいずれもその対象となりうる。公害学習と環境学習は、それぞれ公害問題と環境問題を学習課題とするものであった。

|                |         |                                                                                                                            |      |     |
|----------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| 学習課題           | 個人の生活問題 | <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; text-align: center;">                     共同学習                 </div> |      |     |
|                | 公害問題    |                                                                                                                            |      |     |
|                | 環境問題    |                                                                                                                            |      |     |
| 藤岡貞彦による学習概念の整理 |         | 学校外                                                                                                                        | 学校内外 | 学校内 |
| 学習を論じる教育の枠組み   |         |                                                                                                                            |      |     |

図1 藤岡による学習概念の整理（筆者作成）

なお、「総合学習」という言葉自体は、1990年代後半に、藤岡の論考に集中的に出現し始め

る<sup>25</sup>。その背景には、「総合的な学習の時間」が1996年の中教審第一次答申によって提言され、その提言を踏まえて2年後に学習指導要領に導入されたことがある。環境教育について長年議論してきた藤岡は、「総合学習」という言葉を用いることによって、環境を一つのトピックとして挙げている「総合的な学習の時間」に対して疑問を投げかけている。藤岡は、「総合的な学習の時間」のトピックである国際理解・情報化・科学技術・環境について、「その四者には教育上の内的関連性がなく、色々な社会問題が何の脈絡もなく子どもの学習課題として列記してあるに過ぎないため、カリキュラムになるはずがない」と厳しく指摘している<sup>26</sup>。ただ、1990年代以前においては、藤岡自身は総合学習という言葉を他の学習概念と比較してそれほど使わず、公害・環境教育実践を紹介する際に、時折「総合学習」の言葉を用いる程度である。

それでは、藤岡による総合学習論はどのように捉えるべきであろうか。図1においては、学習課題が3つの種類で捉えられているものの、今日では、個人の生活問題、公害問題、環境問題の境界が曖昧となってきた。そのため、元々学校教育と社会教育の文脈を両方踏まえて公害学習と環境学習の共通性をあらわす総合学習は、公害問題が潜在化し、生活問題と環境問題が一体化してきた時代において、共同学習と課題学習を語る概念としても成立する。このように、図1で整理したこれらの学習概念は、時代背景によってその様相は変化しているものの、根底的な部分は一貫しているといえる。したがって本稿では、藤岡がこれらの学習概念として提起してきたものを包括的に総合学習論と仮説的に位置づける<sup>27</sup>。

### 3. 総合学習をめぐるいくつかの論点

ここまで、藤岡による総合学習論の内実を迫るために、彼の学習概念の整理をしてきた。ここからは、これらの学習概念を藤岡による総合学習論として包括的に捉え、日本での総合学習の議論におけるいくつかの重要な論点からその内実について検討していく。

#### 3.1 教育課程上の位置づけ

総合学習の教育課程上における位置づけは、総合学習が提起されて以来永らく検討されてきた論点の一つである。田中耕治は、次のように総合学習を志向する4つの観点を整理した<sup>28</sup>。すなわち、(ア)統一した人格形成を志向する総合学習、(イ)子どもの体験や生活を重視し、子どもの学びを活性化しようとする総合学習、(ウ)現代の課題に取り組むために、教科の枠組みを越えて様々な角度からアプローチする総合学習、(エ)未分化の認識段階にある低学年の子どもにふさわしい教育課程編成をするための総合学習である。そして、これらの観点のどこに重点を置くかによって、また観点内部の立場の違いによって、「総合学習」の性格は異なってくるとされている<sup>29</sup>。

この整理の上で、田中はさらに教育課程上の総合学習と教科との関係に関する3つの立場を提起している<sup>30</sup>。①教育課程全体を「総合学習」化しようとする立場、②教科学習の「総合性」を重視し、「総合学習」は事実上教科学習の軽視または否定につながると考える立場、③教科学習の「総合性」には解消されない「総合学習」の「総合性」の独自性を求めた上で、両者の「相互環流」を構想しようとする立場という3つである。立場①と立場②のいずれにおいても、総合学習は教育課程の「領域」としては捉えられていない。ただし、①では、総合学習の総合性

は全教科課程を通して実現されるものとして認められており、教科課程全体を統一する視点である。一方、②では、総合学習の総合性は教科学習に吸収され、教科を発展させる視点となる。

田中による「総合学習」に関する整理は、総合学習が未だ類のない教育課程の一領域を指すのか、それとも固有の教育課程の枠組みにおいて教育実践を改善する一つの視点であるのかをめぐる議論の中で、「視点」をさらに詳しく分析するものである<sup>31</sup>。そのため、田中が整理した総合学習の観点と立場を参考にしつつ、藤岡のとらえる総合学習を検討していく。

#### (1) 藤岡が理想とする総合学習の性格

では、藤岡が考える総合学習の性格はどのようなものなのか。まずは、藤岡は、『青少年自身の問題を問題として自覚させる』というくだりに限りない魅力を感じていると述べており、それこそ総合学習の定義そのものであると主張している<sup>32</sup>。つまり、総合学習の目的は、子どもがその対象たる学習課題を自分にとって切実な問題として捉えることだとされているのである。

そして、学習課題に関する認識と解決方法の総合性も備えなければならないとされる。公害問題を例にとってみれば、藤岡は「公害が工業化にもとづく自然・環境・人間の破壊である以上、その解決のためには、自然の論理と工業の論理、自然法則と社会のしくみ、自然と人間と社会の総体についての総合的認識が必要なのである。公害の解決が総合的政策を必要とすればこそ、公害学習は総合学習でなければならない」と述べている<sup>33</sup>。

このように見ると、藤岡が構想する総合学習は、田中が提示する（ウ）の観点に重きを置きつつ、（ア）と（イ）の観点も踏まえていることがわかる。ところが、藤岡の議論の中で、総合学習は単に学校教育の枠組みにおいて論じられているのではなく、社会教育との関係も意識されている点に、独特な色合いを示している。例えば、藤岡は三番瀬の総合学習実践を紹介する際、「三番瀬問題の総合学習は、市民にとっては土曜学校のような民衆大学のかたちをとり、中学生・高校生にとっては自由研究のかたちをとって、今、現実に姿をあらわしている」と高く評価している<sup>34</sup>。つまり、藤岡による総合学習は、社会教育・学校教育の制度的相違を超えて、大人の学習と子どもの学習を繋いでいくという志向性をも含むものである<sup>35</sup>。

#### (2) 教育課程に関する構想

では、このような性格を踏まえ、総合学習の教育課程上の位置づけを、藤岡はどのように考えているのか。藤岡は、「今まで学校は、『教科』『生活指導』『学校行事』の三つでくみられてきた、とよくいわれています。住民の生活上の権利にかかわる住民運動を長いあいだ見詰めてきた私には、どうしても学校教育のアクチュアリティを保障するダイナミックな分野が必要であると考えられてなりません」という指摘をしている<sup>36</sup>。しかし、このダイナミックな分野はいかにカリキュラム上に成立するのだろうか。

この問いを、藤岡が評価している総合学習の実践から考えてみる。藤岡に影響を与えた公害学習の実践として、1960年代半ば、大気汚染による喘息問題をめぐって三重県四日市の教育課程の自主編成が挙げられる。藤岡は、教師が教科の総合化に関してなされた工夫を次のように述べている。「四日市の教師たちは、時代に先がけて、総合学習的に公害の現実にせまりはじめた。社会科教材のなかで、四日市コンビナート地帯が形成されるにいたった政治・社会的背景を分析した社会科グループ。四日市の環境破壊の自然科学的分析をてがけた理科グループ。公害被害者の生活を描きだし生徒たちに書きつづらせた国語科グループ。彼らの多角度からの環

境破壊の教育課程化が、今日だれもが口にする〈総合学習〉の原型」である<sup>37</sup>。

また、教師の工夫だけではなく、子どもの学習活動に関する描写もみられる。藤岡は、「教科の総合化の土台には、『身近な地域で学ぶ』ための野外調査・臨海実習・工場見学があり、『感性やいかりを再構成』する作文や版画づくりがこころみられる。しかも公害への『科学的認識』にいたる道は、なお、教科外の領域の『総合』化によって補強されなくてはならない。『野外調査』・『社会見学』・『臨海実習』・『四日市勝訴の話し合いと作文化』・『文化祭』・『公害と健康調査』が組み合わせられる」と、教科外領域の総合化に言及している<sup>38</sup>。つまり、藤岡にとって、教育課程の総合化は教科に限らず、同じ課題を扱うことによってその総合性を補強する役割が教科外領域にも担われているといえるだろう。

では、田中が提示する枠組みから見ると、藤岡が評価している総合学習はどのようなものだろうか。藤岡が考える総合学習では、教科と教科外との繋がりがどちらも重視されているが、その繋がりを実現する一つの領域としての必然性が見られない。なぜなら、ここで総合学習が成立したのは、一つの領域として存在しているからではなく、公害という、この地域に住む人全員にとって共通の問題が目の前に生じていて、かつこの問題に立ち向かうには必然的に一つの教科、あるいは一つの活動、さらに学校教育のみでは済ませないからである。

一方、藤岡が理想と考える総合学習は、教科学習の重要性を認めつつ、教科学習と異なる独自性を持っているため、教科を発展する視点のみで捉えられるものでもない。藤岡がとらえる総合学習の目標は、ボトムアップ的に現実的な社会問題に取り組む時にしか得られないような社会認識や、科学認識、地域認識、人権認識という総合的な認識の獲得であり、そしてこのような認識を身につけることで生き方や権利意識といった主体性を育成することにある。すなわち、藤岡による総合学習において最も重要なのは、このような切実な課題が身近に存在することに気づき、そしてこの課題に取り組むために学校の教育課程全体が対応していくことである。

### 3.2 現実的な社会問題の扱い方

ここまで見てきたように、藤岡は、生きていく上で直面する必要のある社会問題に取り組む機会を子どもにも与えるべきものだと考えている。しかしながら、このような課題は、常に複雑で論争的であり、必ずしも決まった答えがあるわけではない。そのため、現実の課題を子どもに取り組ませることに対しては懸念の声も少なくない。例えば、現実子どもたちにとって悲観的なものであって、「お先真っ暗」なものになってしまうのではないかというような危惧がある。こうして深刻な現実を伝えるだけでは、子どもたちには学習意欲も生きる意欲も沸きにくく、教育として失敗なのではないかという批判も受けている<sup>39</sup>。また、結論が一義的に定まっていなかった事柄は学校で取り上げられていても、毒を抜かれた形であり、一方的な結論へ導いてしまうという指摘もある<sup>40</sup>。

藤岡は、総合学習において、現実的な社会問題をどのように扱われるべきものとして考えているのか。古里の考察によると、藤岡は地域の現実的な課題を取り上げる必要を論じているものの、問題解決そのものを教育目的とするのではなく、学習主体の置かれた問題状況の認識を教育の目的としていた<sup>41</sup>。ところが、古里の論考は社会教育の文脈のみを踏まえた上での結論であるため、ここでは学校教育との関わりも意識して考えてみる。ここで手掛かりとなるのは、

藤岡がまとめた「住民運動における公害学習の学習過程」(表1)と「高校段階における課題学習の学習過程」(表3)の対比である。この2つの学習過程においては、身近な現実の課題に取り組むことが共通に求められている。加えて、前者は大人の学習過程で、後者は生徒の学習過程であるため、これらを比較することによって、総合学習において現実的な社会問題を扱う際の注意点が見えてくる。

この2つの学習過程を比べると、共通しているものがいくつか挙げられる。例えば、仲間に限らず教師(指導者)をも含めた集団の中で扱うこと、必ず科学的な調査の過程を伴うこと、扱う現実的な課題が身近な生活現象を通して現れていること、自由な学習空間が教師(指導者)に与えられていることなどを見出すことができる。学習の本質を保障しつつ、教師も子どもも、そして専門家すらもその答えがわからない現実の難問を扱う際に注意すべきものとして、これらの共通点が重要な示唆を与えるのである。

一方で、2つの学習過程における違いも指摘できる。住民の学習では、自治体の役割が問い直されているのに対して、高校段階における課題学習では、生活の質が問い直されている。ただし、このような学習の結果として、住民の場合は生活や環境を守る運動に向かう一方、生徒の場合、「生活の質を問い直す」という目標に照らしてどのようなものが想定されているのかについては、検討の余地が残されている。例えば、藤岡が書いた「高校生がまもる教育環境権」という論文の中では、高校生が保護者と教師と共に、古びた校舎の建て替えを市の都市整備に関する計画に加えることを要請する運動に参加したことが紹介されている<sup>42</sup>。このように、藤岡は高校生が運動に参加していることに対して一定評価している一方、「高校段階における課題学習の学習過程」(表3)では研究調査報告が作られることしか学習成果の形として書かれていないのである。

なお、かつて公害地域では、「ボクは転校していくから心配せんでよい」という自分さえよければの発言をしたり、弁論大会で公害病患者を「ヤッカイモノ」あつかいして公然と批判したりする高校の生徒の姿が描かれている<sup>43</sup>。このように、世論に影響されやすい故の未熟さから考えると、生徒が運動に参加すべきかどうか、そしてどのような条件付けがされたら運動への参加が望ましいものになるのかについて、より慎重な議論が求められるといえるだろう。

### 3.3 子どもの学習と大人の学習との共同性

現実の社会問題を扱う総合学習については、慎重な議論が求められる一方、それによってこそ実現できるものも見出すことができる。前章で整理したように、社会教育を専門とした藤岡の最初の研究は、学校教育の外で学習を求める青年や大人を対象としていた。社会状況が変わるにつれ、藤岡は学校教育をも関心の射程に入れるが、学校教育を論じる際にも大人の学習、そして子どもの学習と大人の学習との関係が常に言及されていた。そのため、藤岡の総合学習論から可能性を見出せるものとして、子どもの学習と大人の学習との関係をここで考えていく。

大人の学習との関係を分析するために、まずは学習目的から見ていく。藤岡の論において、大人の学習の目的としては、共同学習では村の生活様式からの解放、農家の経営状況の向上、公害学習では公害からの損害賠償、公害を招く地域での開発計画の阻止、環境学習では自然保護のための差止めなどが挙げられる。一方、子どもの学習の目的としては、課題学習では人々

の労働様式、社会経済構造などを含む地域認識の高まり、総合学習では身近の生活課題を学習する必要性の自覚や、自由な学びによって発見の喜びの体得などが挙げられる。このように見ると、大人の学習はより価値判断や政治関与に関わるものである一方、大人にとっても子どもにとっても学習の本質は必要性の自覚と認識の深化だと捉えられていることに変わりはない。

学習の本質は必要性の自覚と認識の深化にあるという考えの上で、むしろ藤岡は大人の学習と子どもの学習を統合的に構想しているといえる。課題学習の第二の系譜の源流である、地域に根ざす教育の潮流に関して、藤岡は共同学習という言葉を使い、次のようなことを述べている。「[地域に根ざす教育の] 実践記録のなかで子どもが能動的な探究の主体として生きてうごいていることも当然に注目されるだろう。それは教師と子どもたちの共同学習のすがたである。だれよりも教師じしんが教材たる地域現実を心をはかかれ、その解明に熱中していくことじたいが共同学習のエンジンとなっていく。その一方で、子どもがたんに観察者・調査者たるにとどまらず、客観的実在を前にして自己を表現していく（表現の主体に成長していく）姿がここには記録されている」という<sup>44</sup>。つまり、そこでは、大人の学習と子どもの学習がともに実現されており、大人の学習が子どもの学習を誘発し、逆に子どもの学習によって大人が開眼されるという過程がまさに成立しているのである。

また、ここでいう大人は、教師だけを想定しているのではない。藤岡によれば、「専門家が背景にひかえていないと総合学習はできない。学習をたすける専門的な知識人のネットワークが[中略]なくては文部省が総合学習といっても絵空事だ」という<sup>45</sup>。ここでいう専門家は、保護者を含む地域で生きている人々をも指している。小国の論考によれば、生存権や労働権、幸福追求権との関連の中で論じられてきた大人の学習権に比べ、子どもの学習権は、主として学問の自由・表現の自由など自由権の文脈で議論される傾向が強い<sup>46</sup>。そのことが、地域で大人の多様な生き方から学ぶことの必要性を見失わせる一因となったという。この傾向は、1960年代から現れ、今でも指摘できるものだという。藤岡が考える総合学習は、小国の指摘する局面を開く上で一つの可能性としても捉えられるだろう。

#### 4. おわりに

本稿では、藤岡貞彦による総合学習論を考察の対象とし、その内実は何か、それがどのような意義と課題を持っているのかを検討した。まず、1960年代以来藤岡が使っていた、総合学習と関わりのある学習概念を整理し、それぞれがどのような文脈の中で、どのような意味合いで使われているのかを整理した。次に、教育課程上の位置づけ、現実的な社会問題の扱い方、そして大人の学習との共同性という3つの論点に即して藤岡の総合学習論を検討した。

このような考察を通して、藤岡の総合学習論におけるいくつかの特徴が明らかとなった。藤岡がとらえる総合学習は、定められた一つの領域か、教育課程全体を発展する視点かとしての総合学習よりも、取り組む必要のある現実的な課題が目の前に現れる時、それに対応しうるダイナミックな領域として想定されるものである。そして、このような総合学習は、必ず科学的な調査過程を伴う集団の中での学習である。ここでの集団は、子ども同士の集団だけでなく、教師や保護者、地域の専門家を含む大人の集団をも指すものである。なぜなら、ここで取り組む現実的な課題は、大人にとっても子どもにとっても必要性の高いものであるからである。

上述した特徴を有する藤岡の総合学習論は、学習スキルを習得することよりも、学習の喜びを体得することと学習の必要性を自覚することが中核に据えられている。それが、現実的課題に取り組む学習を通して、自ら生き方を追求していくような主体性を構築する一つの可能性を形づけている。この可能性を実現するには、藤岡は、学校の中に限らず、地域社会との協力によって学びの環境を構築することの重要性を繰り返して強調してきた。このように構築された学びの環境は、人とのつながりと学びの場の両方を含意し、子どもの成長に有意義な認知的転換をもたらすものとして藤岡の総合学習論において位置付けられている。

ただ、藤岡の総合学習において求められる知識人のネットワークづくりは、今日では教師にとって難題であることも否めない。公害学習の時代、このような学習を助ける知識人の役割は教師によって担われる場合が多かった。ところが、公害問題に比べて、環境問題に関する学習をサポートするにはより先端の知見か、より生活に根ざした知恵かのどちらかを要することになっていく。この学習の要求に応じるために、教師は自ら学習し続けるか、このような知恵を提供してくれる学術分野の専門家やその地域の生活と特性に詳しい地域の有識者とのつながりを作る必要がある。教師の働き方改革が唱えられる今日は、藤岡の主張する総合学習を実現するこれらの条件をどのように満たしうるのかについて検討の余地が残されている。

## 註

<sup>1</sup> 高橋英児「総合学習をつくる」子安潤編著『教科と総合の教育方法・技術』学文社、2019年、pp.129-144。

<sup>2</sup> 和井田清司『高校総合学習の研究——自律的学習の展開——』三恵社、2012年、pp.73-74。

<sup>3</sup> 近年では、日本の環境教育とそのルーツの一つである公害教育との非連続的な状態を克服しようとする研究動向が見られる。その中で、藤岡の所論への着目が呼びかけられている（安藤聡彦「公害教育を問うことの意味」『環境教育』第25巻第1号、2015年、pp.4-13。安藤聡彦「公害教育運動の再審」『環境教育学研究：東京学芸大学環境教育研究センター研究報告』第26号、2017年、pp.3-18）。

<sup>4</sup> 藤岡貞彦「〈学校と社会〉の視点から総合学習を考える」『教育』第649号、2000年2月、p.20。

<sup>5</sup> なお、藤岡は「自己自身への『働きかけ』を私たちは、これまで学習の名で概括してきた」と学習を定義し、「学習権を保障する公的教育制度」や「学習の内面に教育的価値の観点からふみこんでみる必要を痛感する」といったように学習と教育の関係を主張する。つまり、藤岡は主体性を学習の定義によって強調し、それを保障する制度と価値の重要性を教育の捉え方に見出している。本稿における「学習」と「教育」の使いわけは、概ね藤岡のこの捉え方に則している（藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977年、pp.3-8）。

<sup>6</sup> 古里貴士「公害教育論の生成過程に関する一考察——1960年代における藤岡貞彦の『生活と教育の結合』把握に目して」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第7号、2008年3月、pp.123-131。丹野春香「藤岡貞彦の〈地域と教育〉研究における『環境権』の視座：1970年代の『教育環境権』の議論をととして」『社会教育学研究』第54巻、2018年、pp.47-56。大谷真史「社会教育における環境教育研究の課題」『北海道大学教育学部紀要』第71号、1996年9月、pp.239-251。

<sup>7</sup> 藤岡貞彦「教育的価値の社会的規定性（下）」一橋大学〈教育と社会〉研究会編『〈教育と社会〉研究』第10号、2000年、p.27。また、藤岡貞彦「共同学習論からの出発」『月刊社会教育』第200号、1974年1月、p.49。

<sup>8</sup> 藤岡貞彦「共同学習運動の論理」『月刊社会教育』第123号、1968年2月、pp.96-97。

<sup>9</sup> 藤岡貞彦「社会教育の方法」碓井正久編『社会教育（戦後日本の教育改革第10巻）』東京大学出版会、1971年、pp.366-367。

<sup>10</sup> 藤岡貞彦「共同学習論からの出発」『月刊社会教育』第200号、1974年1月、p.51。

<sup>11</sup> 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977年、p.142。

<sup>12</sup> 藤岡貞彦「第3章第2節 学習内容編成の視点」島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』1982年、青木書店、pp.196-197。

<sup>13</sup> 同上。

- 14 藤岡貞彦「地域課題学習の教育的意義」国民教育研究所環境と教育研究会編『地域開発と教育の理論』大明堂、1985 年、pp.227-228。
- 15 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966 年、pp.206-209。
- 16 藤岡貞彦「環境教育を考える」日本教育新聞社編『週刊教育資料』第 261 号、教育公論社、1991 年 8 月、p.14。
- 17 藤岡貞彦「＜環境と開発＞の教育学」『教育』第 595 号、1995 年 12 月、pp.75-76。
- 18 藤岡貞彦「地域環境再生をめざす教育実践」民主教育研究所編『民主教育研究所年報 2001（第 2 号）環境と平和』2001 年、p.175。
- 19 藤岡貞彦「高校教育実践における課題学習の系譜」『教育』第 362 号、1978 年 9 月、pp.131-132。
- 20 藤岡、前掲論文、「地域課題学習の教育的意義」、p.223。
- 21 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966 年、pp.200-209 より筆者作成。
- 22 藤岡、前掲論文、「地域課題学習の教育的意義」、pp.242-243。
- 23 藤岡貞彦「課題学習のルーツ——座談会をおえて」『教育』第 606 号、1996 年 11 月、p.34。
- 24 藤岡、前掲論文、「高校教育実践における課題学習の系譜」、pp.131-132。
- 25 藤岡は、総合学習が熱く議論されていた 1970 年代から、公害教育の実践を語るとき総合学習という語も使っていた。ただ、総合学習をテーマとする論文が集中的に出現したのは、1990 年代であった。
- 26 藤岡貞彦・行田稔彦「対談 いまこそ真の総合学習」『生活教育』第 600 号、1998 年 11 月、pp.44-48。
- 27 なお、安藤聡彦への聞き取り調査では、藤岡が「課題学習」と「総合学習」を区別なく使っていたのではないかとの言及があった。図 1 のように整理すれば、安藤氏がそのように述べたことも理解できるのであろう（安藤聡彦への聞き取り調査、2019 年 11 月 8 日）。
- 28 田中耕治「戦後の『総合学習』論の検討」『教育学研究』第 64 巻 1 号、1997 年 3 月、pp.83-84。
- 29 同上。
- 30 田中耕治『『総合学習』の今日的課題とは何か』田中耕治編著『『総合学習』の可能性を問う——奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房、1999 年、p.14。
- 31 竹内常一『教育を変える』桜井書店、2000 年、pp.217-219。
- 32 藤岡・行田、前掲対談、「いまこそ真の総合学習」、p.52。
- 33 藤岡貞彦「第 23 分科会 公害と教育」日本教職員組合編『日本の教育 22』一ツ橋書房、1973 年、pp.550-551。そして 1980 年代末、藤岡は、環境学習がコアカリキュラムとなる可能性を「公害学習から環境学習への道」と、「地球規模での環境汚染への視野の拡大の道」の統合に求めるのも一貫してここの総合性を示す（藤岡貞彦「環境学習がコアカリキュラムとなる日」『教育』第 500 号、1988 年 10 月、pp.48-57）。
- 34 藤岡貞彦「三番瀬問題の総合学習」『教育』第 642 号、1999 年 8 月、p.108。
- 35 この点に関して、二十一世紀、環境教育は、「子ども・青年にとっては学校での、大人にとっては生涯学習の場での、中心教科・学習内容となるでしょう」という記述にも裏付けられている（藤岡貞彦「環境教育は地域と学校をつなぐ」『生活教育』第 589 号、1997 年 12 月、p.7）。
- 36 藤岡貞彦「全民研参加という希望」『民主主義教育』第 21 号、2017 年 4 月、p.58。
- 37 藤岡、前掲論文、「環境教育を考える」、p.14。
- 38 藤岡、前掲論文、「第 23 分科会 公害と教育」、p.551。
- 39 鶴岡義彦「学校教育としての環境教育をめぐる課題と展望」『環境教育』第 19 巻第 2 号、2009 年、p.6。
- 40 子安潤『リスク社会の授業づくり』白澤社、2013 年、p.73。
- 41 古里貴士「社会教育実践論における学習内容編成論と学習過程論の展開と関連に関する一考察」『中部教育学会紀要』第 7 号、2008 年 3 月、p.5。
- 42 藤岡貞彦「高校生がまもる教育環境権」『教育』第 599 号、1996 年 4 月、pp.100-102。
- 43 中内敏夫「教育課程研究と住民運動（上）」『教育』第 350 号、1977 年 11 月、p.11。
- 44 藤岡貞彦「コメント・地域に根ざす教育実践」『教育』第 324 号、1975 年 12 月、p.25。
- 45 佐藤一子・藤岡貞彦・満川尚美・吉田和子・須藤敏昭「座談会 課題学習・総合学習・共同学習の創造」『教育』第 606 号、1996 年 11 月、pp.27-28。
- 46 小国喜弘「学校をめぐる共同と国民の教育権論」『教育思想史学会』第 21 号、2012 年、pp.103-114。

（日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程 1 年生）

（受稿 2020 年 8 月 31 日、改稿 2020 年 11 月 10 日、受理 2020 年 12 月 7 日）

## 藤岡貞彦による総合学習論の意義と課題

—環境教育の議論を踏まえて—

祁 白麗

本稿では、藤岡貞彦の総合学習論を検討し、その意義と課題を明らかにすることを目的とする。まず、藤岡が用いたいくつかの学習概念を整理した。これらの学習概念は、対象とする学習課題や論じられている教育の枠組みによって違いが見られるが、いずれも藤岡の総合学習の考え方と深い関係にある。次に、これらの学習概念を包括的に捉えることで、藤岡による総合学習論の内実について検討した。藤岡の総合学習論は、身近で現実的な社会問題に取り組むことによって主体性の育成を志向するものであり、教科と教科外の学習、そして大人の学習と子どもの学習がそこで統一されるものである。このように、藤岡の総合学習論では、カリキュラムだけでなく、社会教育との接点を探る中で学校教育のあり方が問い直されていく。ただ、藤岡の主張する総合学習を実現するための条件が、今日どのように満たされうるのかについてはさらなる議論が必要である。

## Implications of Fujioka's Sogo-Gakushu Theory: based on discussion of environmental education

QI Baili

This paper examines Fujioka's Sogo-Gakushu (comprehensive learning) theory and aims to identify its implications. First, the meanings of several learning concepts used by Fujioka were clarified. Although these concepts vary according to the learning topic and whether they are discussed in social education or school education, they are all deeply related to Fujioka's Sogo-Gakushu theory. Therefore, to achieve a more comprehensive understanding of Fujioka's Sogo-Gakushu theory, these learning concepts were considered. Fujioka's Sogo-Gakushu theory is characterized by the aim of developing students' initiative by tackling local and realistic social issues. In addition, both the learning in subjects and in extracurricular activities, and the learning of adults and of students are integrated through working on realistic issues. Thus, what Fujioka intends to achieve through Sogo-Gakushu is not only to reconsider the school curriculum, but also to question the nature of schooling in relation to social education. However, further discussions regarding how these conditions for achieving the goals of Sogo-Gakushu theory advocated by Fujioka can be met today are necessary.

キーワード： 藤岡貞彦、総合学習、環境教育

Keywords: Sadahiko FUJIOKA, Sogo-Gakushu (comprehensive learning), Environmental Education