

1970 年代の総合学習の教育課程上の位置づけ

— 『教育課程改革試案』における技術科との関係に注目して —

中西 修一朗

1. はじめに

戦後日本の教育史において、総合学習の重要性が提唱され、教育課程上の位置が議論的となった時期として、1970 年代に注目することは重要である。この時期には 1960 年代の教科教育学の進展を積極的に取り入れ、教育課程を自主編成することが目指された¹。日本教職員組合の委嘱によって設置された教育制度検討委員会（以下、引用箇所以外は制度委員会と記す）および中央教育課程検討委員会（以下、引用箇所以外は課程委員会と記す）がそれに当たる。

この時期の教育課程の議論の流れは、表 1 のように整理できる。1970 年から 1974 年の制度委員会は、もともと「日教組中央執行委員会が委嘱する学識経験者からなる委員会で教育の根本問題、教育権、教育のあり方、教育制度、教育行政財などについて検討を加え、報告をおこなう」²ものとして設置された。教育制度の改革に関する議論が進むにつれて、教育課程の試案を作るべきだという主張が現れ、最終報告書には総合学習の提案を含む教育課程案が盛り込まれた。1974 年には、制度委員会の議論を引き継いで課程委員会が設置され、教育課程に関するより具体的な提案が目指された。そ

表 1 各委員会と報告書の時系列

の最終報告として発表されたのが、『教育課程改革試案』(以下、『試案』)である。総じてこの時期は、総合学習の必要性が主張された点において、教育課程と総合学習との関係を問うた画期であったと言える。

総合学習の提起をめぐる論争点の

教育制度検討委員会	1970 年	教育制度検討委員会設置
	1971 年	第一次報告発表
	1972 年	第二次報告発表
	1973 年	第三次報告発表
中央教育課程検討委員会	1974 年	最終報告書『日本の教育改革を求めて』 中央教育課程検討委員会設置
	1975 年	中間報告発表
	1976 年	最終報告『教育課程改革試案』
	1977 年	梅根・海老原・丸木編『総合学習の探究』

一つは、はたして総合学習が、知識を系統的に教授する教科の一つであるのか、それとも教科とも教科外活動とも独立した独自の領域であるのか、ということであった。梅原利夫は、報告書の推移を検討することによって、検討の過程においては二転三転していたにも関わらず、最終的な報告である『試案』に至って明確な説明もないまま教科の一つとして位置づけられたことを指摘している³。この点で、和井田清司の「総合学習のねらいや定義は変わらないのに教育課程上の位置づけがゆれ続けたことに注目しよう」⁴という提起は重要である。たしかに、総合学習を教科と位置づけたことだけを 1970 年代の議論の結論とみなすのではなく、ゆれ続けていた意味自体を捉えるべきであろう。

しかしながら、このゆれを安易に自明のものとすることはできない。すでに制度委員会の速記録を分析することで、報告書における形式上のゆれにも関わらず実際には総合学習を領域とする方針で貫かれていたことが指摘されている⁵。また、『試案』の発表以降も総合学習を領域とみなすべきだという主張が続けられたことも注目に値する。例えば『試案』刊行の翌年である1977年に、梅根悟・海老原治善・丸木政臣が連名で総合学習を語った際、制度委員会で三領域論が提起されたことには触れつつも、課程委員会の『試案』にはほとんど触れていない⁶。海老原に至っては、明確に『『教科、総合学習、自治的諸活動』の三領域論の方が魅力がある』⁷と語っている。ここからは、総合学習を教科とみなした『試案』の特殊性が浮かびあがってくる。この特殊性の質の検討を通じて、ゆれが存在した意味を問い直すことができよう。

本稿ではまず、制度委員会の議論を受け継いだ課程委員会の中間報告と、最終報告としての『試案』とを比較する。すると、特に技術科との関係の捉え方が大きく変化したこと、および総合学習が教科化されるに伴い教科外活動との関係性が変化したことがわかる。そこで次に、制度委員会における技術科設置の経緯と総合学習との関係性を整理する。最後に、総合学習と教科・教科外活動との関係がいかに捉えられていたのかを明らかにしよう。

なおこの際、総合学習と技術科との関係、および総合学習と教科・教科外活動との関係を含めた教育課程の構造論については、両委員会の会長を務めた梅根悟の所論に注目して検討を進める。課程委員会委員として事務局を務めた坂元忠芳は、「試案での『総合学習』の草案は、わたしの記憶では、すべて梅根委員長の筆になるものであった」⁸と後にふり返っている。このように梅根は『試案』の形成過程に大きな影響を与えていたのである。

2. 中間報告と『試案』との差異

課程委員会には、1975年7月の中間報告と、1976年5月の最終報告である『試案』との2種類の報告が存在する。まずは両者の比較を通じて、総合学習と他教科・領域との関係がどのように変化したのかを明らかにする。

各報告の検討に移る前に、課程委員会設立以降の、各報告の作成に関わる時系列を確認しておこう。課程委員会には速記録等の議事資料が残されていないため、正確な把握は困難である。そこで、次のような坂元の追憶が参考になる。「1974年の秋だったと思うが、よみうりランドの駅前近くのホテルに缶詰になって、原案を仕上げたと記憶している。委員長の梅根悟先生と、福島教文部長と堀尾氏とわたしでたしか三日間ほど合宿して、最終案の案を書いたと記憶している。梅根先生は、その時、たしか200字詰め原稿用紙につぎつぎと原稿を書かれ、わたしたちがその部分を全体の原稿のなかに組み入れたように思う。[中略] 原稿ができてから、案を発表し、全国各地で意見を聞く会が開かれ、わたしはその多くに参加し、また試案ができあがってからは、これまた各県で学習会があり、わたしは講演のために、所員として全国各地を回った [下線は引用者による]」⁹

原稿ができて全国的に検討がなされた後に『試案』ができたという流れを踏まえると、ここでいう「最終案の案」とは、中間報告のことであろう。これと『試案』の「はじめに」¹⁰とを踏まえると、1974年9月に委員会設立、1974年秋に「最終案の案」作成、委員会による検討を経て1975年6月中間報告、この報告後の議論によって「最終案」が確定され、1976年5月に

『試案』を発表した、というのが『試案』作成をめぐる経緯ということになる。

2-1. 中間報告における総合学習の位置づけ

中間報告における教育課程の構造は、「教育課程は人類と民族の文化遺産を彼らの発達に応じて最も効果的に習得させ、さらに発展させる素地を培うように系統的に組織した教科の領域と、生徒の自治的諸活動を直接、間接に組織する教科外の領域とに大別される。そして、教科や自治的諸活動で身につけた能力を用いて生活課題を学習する領域がこの二つの領域に加わる（総合学習）」¹¹という箇所から端的に読み取れる。つまり、総合学習を教科と自治的諸活動と並ぶ領域の一つと見なす、三領域論の教育課程である。特に総合学習に関しては、「教科と自治的諸活動の、境界領域に位置する教育課程の一領域である」¹²と定義された。

このため、総合学習にも2種類存在することが想定されている。一つは、教科学習の発展としての総合学習である。教科学習は、一定の知識の系統的・法則的認識が教授され、学習される。その教科によって得た認識を総合的に用いて「より現実的な課題（地域的・国民的・人類的）に迫るとき、生きた認識となる」ことを目指すのがこの種の総合学習である。

もう一つは、自治的諸活動から転化・発展した総合学習である。これは、自治的諸活動において、「学芸会、修学旅行、文化祭などの学校行事やクラブ活動等を意図的に組織してゆくために、問題を集団的に企画したり、また地域課題との接点を求めていけば、研究をする問題も数多く登場する」ことを前提とするものである。この区別を前提としつつ、総合学習の内容は表2の4つの系列に分けられた。

制度委員会から課程委員会までを通じて、この時期の教育課程の提案は3年ごとの4階梯で構成されており、各階梯によって強調される総合学習の内容も異なっている。第一階梯（小学校の前半3年）では、作業的日常的な総合学習である第一系列が強調され、これは作業的であるため「教科としての『手仕事』と深くつながっている」¹³と補足されている。第二階梯（小学校の後半3年）では第二系列が重視され、学級や学校でおこった日常的問題や事件の解決に取り組むことが重視される。さらに第三階梯（中学校）では第三系列の時事的総合学習が主流となって、第四階梯（高等学校）では、「教科学習の発展として理論的総合学習が、時の発展として理論的総合学習が、時事的総合学習のなかに登場する」¹⁴と第四系列が現れることを説明している。以上の発展段階を含めて、教育課程の構造は、図1のように示された¹⁵。

表2 中間報告の4系列¹⁶

第一系列:作業的総合活動	学級、学校行事の意識的とりくみ……遊びや学級文化の創造、地域課題と文化祭の結合、動植物の飼育、天体、季節などの観察などを軸とする教科や自治的諸活動ともむすびついた、身体を使つての作業的な総合学習の系列
第二系列:日常的総合活動	学級、学校内でおこった問題、家庭生活の諸問題（けんか、できる子、できない子……性、家計など）など日常的な問題の総合学習の系列
第三系列:時事的総合活動	地域、さらに国民的・人類的課題（「公害」「平和問題」「アジア、アフリカ問題」「差別からの解放の問題」「性的問題」「交通安全」など）に迫る時事的問題の総合学習の系列
第四系列:理論的総合活動	教科学習の発展として、科学上の発見、社会体制の転換期（「ガリレオ」、「明治維新」、「フランス革命」など）にかかわる歴史的理論的な総合学習の系列

2-2. 『試案』への変更とその問題点

中間報告における総合学習の扱いと比較すると、『試案』にまとめられた総合学習の変更点が明らかとなる。その一つは、技術科とのつながりに関するものである。中間報告では第一階梯における総合学習と「手しごと」との結びつきが強調されている。「手しごと」は第二階梯以降で技術科を学ぶ前段階として設置された教科である。図1から読み取れる通り、技術科自体が、教科の中でも特別に総合学習に近い位置を与えられていた。

『試案』ではこれが一転している。第一階梯における総合学習は「主として教科外活動のなかでめざされ」¹⁸ることになっており、「手しごと」との関連は言及されていない。それだけでなく、技術科とのつながりについても、一切の言及が削られている。後述の通り総合学習と技術科との結びつきが制度委員会でのころから主張されてきたことを踏まえると、1970年代の総合学習をめぐる理論上の転換であると言える。それにも関わらず、先行研究では注目されて来なかった。

もう一つは、梅原も指摘しているように、総合学習を領域ではなく一教科とみなしたことである。その経緯については、『試案』で次のように説明されている。「このような意見〔総合学習を独自の領域とする意見〕に対しては、特に、教科外で行われる研究活動や文化活動との区別が不明確であり、その位置づけがあいまいであるとして、あくまで、「総合学習」を知識や技能を系統的に学習する教科の領域に属するものとする意見が出された。〔中略〕そこで本報告書では、中間報告とは異なり、「総合学習」にとくに関係の深い生徒の自主的な研究活動や文化活動を教科外活動のなかに位置づけるとともに、「総合学習」の内容を明確に限定づけて、これを教科の領域に位置づけた〔下線は引用者による〕。」¹⁹

この説明を踏まえれば、総合学習を教科化したというよりは、総合学習として議論されてきた内容を、教科と自治的諸領域に分割したというのが正確だろう。和井田は、この変更を「総合学習を教科に位置づけながら、同時に『学活』や個人の任意による総合学習を推奨」とするという「理論上の不整合」²⁰を内包したと表現している。たしかに、総合学習という名称は一教科としてのそれに限定されたにも関わらず、『試案』に示された総合学習の内容系列は、基本的に中間報告の4系列とほぼ同じままにされており²¹、またそれ以外の教科外活動における総合学習がいかなるものなのかは、『試案』からは見えてこない。

この変更に関して重要なのは、城丸章夫の論考である。城丸は、中間報告公表後の1975年11月に、雑誌『教育』上で総合学習を教科とみなすべきだという議論を展開した。彼は、ある種の総合化は必要であったとしても、「それは、教科による知的訓練によって一次的には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」²²と捉えている。この主張はさらに1978年の『やさしい教育学』で整理され、教育課程は、知識・技能の学習を主たる目的とする教科と、行動の指導を通して自治を発展させる教科外活動とに分けられた²³。その上で、総合学習も実際の指導上は常に学習か行動かを目的とするために、教科と教科外に分割して含みこまれることが

	第一階梯	第二階梯	第三階梯	第四階梯
教科		選択教科	教科	
	共通	教科		
	技術科			
総合学習			④理論的総合活動	
			③時事的総合活動	
			②日常的総合活動	
			①作業的総合活動	
自治的諸活動				

図1 中間報告の教育課程構造図¹⁷

主張されている²⁴。城丸が課程委員会の委員であったことと考え併せると、『試案』での変更に対する彼の影響が看取できよう。

このような背景の下で、総合学習の内容は、教科と教科外活動（自治的諸活動）とに分割された。この変更は、しかし、領域とみなされてきた総合学習の意義を十全に引き継ぐことができていたのだろうか。領域として主張されてきた総合学習は、教科と教科外活動とにうまく吸収され得たのだろうか。この点を検討するためには、変更以前の総合学習が、教科および教科外活動とどのような関係にあると捉えられてきたのかを明らかにすることが重要だろう。

以上のように、『試案』では、それまで重視されてきた技術科とのつながりが切断され、さらに自治的諸活動との結びつきもあいまいなままにされた。それぞれ、中間報告までの教育課程論の中では、なぜ重視されてきたのだろうか。本稿では、以下、課程委員会に先立つ制度委員会の議論、および両委員会の会長を務めた梅根の論考に即してこの課題を明らかにしていく。

3. 総合学習と技術科

3-1. 制度委員会における技術科の位置づけをめぐる議論の推移

1970年代の2つの委員会の報告書の中で、初めて技術科の名が現れるのは1973年の制度委員会第三次報告である。そこでは技術科は、総合学習と並ぶもう1つの新設教科という位置を与えられて登場した。まずは、制度委員会の議論の過程で、どのように技術科が構想されていたのかを、制度委員会の総会の速記録もふまえながら確認しよう。

1972年の第二次報告の段階では、技術科や総合学習を設置する意向は見いだせないものの、7つ挙げられた基本原則の1つとして、「頭と手をつかって、事物をたしかめ、物をつくりだす活動、表現的・創造的な活動を充実させること」²⁵が挙げられている。この原則に関しては、「小学校中・高学年、中等教育の段階では、しだいに精神労働と肉体労働の分離の傾向の克服、生産的労働と教育との結合などをはかること」²⁶という説明が付されている。まだ技術科の名はないものの、この段階で労働と教育とを結びつけることが課題となっていた。

第三次報告に先立って、1972年10月の第20回総会で検討された「梅根試案」と呼ばれる教育課程案に、すでに第一階梯から第四階梯にかけて「技術」という科目が設置されている²⁷。この総会では「技術」の位置づけも話題に上がっており、専門調査委員であった山住正己が、「総合学習と技術と両方合わせてくくって」²⁸時間数を設定していることを説明している。梅根も「一緒にして。だから、ある週は総合学習をやる、ある週は技術をやるというふうになるかもしれない」²⁹という可能性を示唆しつつ、「もう一つは、総合学習と技術とは、低学年では必ずしもはっきり分けにくいということもあるんです」³⁰としている。このように、技術科は設置の方針が定められた当初から、総合学習と組みあわせることが想定された教科であった。

この後、若干の議論がかわされたのは、技術科の名称についてであった。これは、山住が一貫して「手の働きについて強調するために、むしろ『手工』ということばをここで使った方がいい」と主張していたことによる。しかし、1973年3月の第25回総会で、梅根が「内容を見ますと、ここには『飼育栽培』が入っています。飼育栽培は手の労働ではありますが、手工という概念に入るかどうか」と疑問を呈したことで、技術科と呼ぶ方向でまとまっていった。

このような経緯で、1973年の第三次報告では総合学習と並んで技術科の設置が提案された。

技術科は、「一方では自然科学に連なり、他方では労働経験に連なり、両者を媒介するものとしての技術教材を選んで教育課程を編成する」³¹ものとされ、その内容は、名称決定の理由となった「飼育・栽培」活動のほかに、道具を用いて材料に働きかける「手工」、および食物の調理や縫製などを行う「衣・食・住」、さらに第四階梯に限って、社会・経済史や実技と関連させつつ「技術史」を学ぶことが想定された。

特に重要なのは、「第一、第二階梯では総合学習と関連させ、それと一体として運営することが望ましい」³²とされていることだろう。各階梯の総合学習の内容の説明においても、第一階梯では「総合学習（技術と統合）」と記載されている。このような技術科の方針は、基本的に1974年の制度委員会最終報告にも引き継がれた³³。

総合学習と技術科とが親和性の高いものとして、とりわけ第一階梯では一体的に捉えられた理由は何だろうか。報告書を精査すると2つの答えが見出せる。一つは、技術というものの特性による。例えば制度委員会最終報告では技術科の内容として、「技術が数学や理科などとふかしく結びつき、総合的なものであることをわからせる」³⁴ことが重視されている。つまり、ものを作る過程においては多様な知識を総合的に用いねばならないという、技術科の持つ総合性が、総合学習と通底するものと捉えられたのである。

もう一つは、技術科が「知識と実践を結合」³⁵させることや「生活や生産と技術との接点をつかませ、技術や労働のはたす役割や社会的意味を理解させる」³⁶というように、労働についての学習の場として捉えられたことによる。これが重要なのは、まさに総合学習こそが、知識を単なる知識に留まらず、それを実践へとつなげていく役割を担うものとされていたからである³⁷。その意味で、技術科は単なる教科ではなく、総合学習の一側面であったとも解釈することができる。

それならば、あえて総合学習と技術科とが区別されたのは理由は何であり、技術科と対照された場合の総合学習の独自性とは何だったのか。総合学習と技術とを強く関連するものとする発想は、制度委員会の最終報告刊行前に梅根がまとめた論考から端的に読み取ることができる。

3-2. 総合学習の射程

制度委員会を通じて、梅根は会長として、自らの意見を強く主張するよりも、議論のバランスを取る役割を担っていた。その梅根が自らの教育課程論を明らかにしたのは、最終報告を待つ、1973年12月のことであった³⁸。ここで明らかにされた彼の考えは、制度委員会の教育課程案を踏まえ、総合学習を重層的に捉えたものとなっている。

梅根はまず、各教科が分立し互いに関係を持っていない状況を「教科的、文化的な教養的な世界」と表現する。その上で、制度委員会のカリキュラム試案は、教養的な世界の「外なる世界」を教育課程上に設定することで、各教科の学習も有機的に意味を持つようにしようとしたものだとし、大綱を示す。この「外なる世界」の中核となるのが、労働学習と政治学習であった。

労働学習は、近代にいたるまで長らく労働と遊びの場として教育機能を担当した家の役割を、学校が引き受けるためのものである。梅根によれば、制度委員会の「技術科」はこれを行うための主要な場として設定されたものであった。「学校を、永く家がその場であった労働と遊びの場にしようということである。それは必ずしも総合学習という名でよばなくてもよい。労働学習とよんでもよい。教育制度検討委員会では『技術』という名称で、これを普通教育学校の

主要な、共通課程領域としてうち出している。しかしそれは総合学習の性格のつよいものであり、広義の総合学習と見ていいものである」³⁹。このように、技術科は家庭が担ってきた教育機能の代替、つまり「私事」としての教育を引きうけるものと考えられていた。その上で、労働が個別科学に解消されないものであり、知識を総合的にもちいることを踏まえ、広い意味での総合学習であると考えられたのである。

教育の「私事」性を引き受けた労働学習に対し、「公事」としての教育の役割を担うために必要だと考えられたのが、政治学習である。学校は、近代教育において子どもたちを国家の目的に従わせる役割を担っていたが、市民革命や戦後教育改革等を通じて性質が変化した。それを担うものとして梅根が想定したのが、狭義の総合学習であり、「一言で言えば〔戦後新教育期に実施されようとした〕民主主義的な政治教育の復活である」⁴⁰と捉えられた。そのため、政治学習としての総合学習の最も重要な任務は、人権や憲法の教育であると考えられた。

ここから、梅根は、総合学習という言葉で射程の異なる複数の学習を主張していたことがわかる。広義の総合学習は、知識の系統的な学習を目的とした教科とは異なり、実践的に問題に取り組むことを主軸に据えるものであった。制度委員会から中間報告までの議論において、小学校で技術科と総合学習とを一緒に行うように構想されていた理由は、実践が知識を総合するという側面を重視していたからであると言える。

一方で、それはさらに、労働学習と政治学習とに分けられた。このうち、梅根が狭義の総合学習として指定したのは、政治学習であった。この意味はどこにあるのだろうか。参考になるのは、『試案』刊行の翌年に梅根が学習を「文明の進歩」と「文化の進歩」とに区別していることである⁴¹。梅根は戦争における目的と方法との関係を例にとる。人類は長く戦争をくり返し、「殺しあいの仕方、戦争の方法」を進歩させてきた。勝利という目的のための方法の発展であり、これを梅根は「文明の進歩」と表現する。一方で、人類は「人殺しをやめようという考えの前進」をも進め、「文明の進歩」とは別の道を歩む可能性をも示している。これが「文化の進歩」である。梅根が求めたのは、このような目的や価値を問い直す学習としての総合学習であった。

この観点から見返すと、技術科は、それがいかに実践的であるとは言え、技術の理解と向上を目的とするに留まっている。そのため、梅根は狭義の総合学習を、最終的な目標として人権や憲法の理解を見せる政治学習に限定し、目的や価値の問い直しを求めたのであろう。

しかしながら、先に確認したように、城丸に代表されるような二領域の教育課程論においては、実践的な行動を基本とすることも、自治を理念とすることも教科外活動の特徴として考えられていた。では梅根が指示したような公狭の総合学習は、どのような特質を持つために教科外活動とは異なると捉えられたのか。引き続き、梅根の所論をもとに検討する。

4. 梅根の総合学習の教育課程上の位置づけ

4-1. 1973年の梅根のカリキュラム構造論

梅根は、総合学習を労働学習と政治学習とに分けて論じた後、つづいて総合学習を三層に分けている。「現実の政治的諸問題を問題解決学習的に追求する領域を中核とし、その下部構造に校内校外の住民運動的行動を、実践課程としてもち、その上部構造として前述のようなテーマ〔人間とは何か、生命とは何かなど〕をとりあつかう基礎学習的総合学習をもつ」⁴²という三

層である。ここでの実践課程とは、生徒の自治会活動や地域の住民運動と結びついた自治的活動である。「基礎学習的総合学習」とは、テーマごとの基礎的知見を習得するためのもので、教科の発展として授業時間内に行うこともできれば、別に時間を設けることもできる。

政治学習の三層と対応して、労働学習も三層構造をなす。初めにあるのは、「日常課程的な、家事労働に類する学校内での諸労働の経験」であり、その上に「それをふまえて、単元的な労働の経験が、教科に準ずるものとして成立」し、さらに「それに動機づけられ、またそれに還流するものとしての、基礎学習的な学習」が成立する。この基礎学習的な学習には「生物の生態学的アプローチなど」が含まれる。

このように、梅根は総合学習を語る際、「教養的な世界」である教科と合わせて四層からなる構造を提示した。図示すると図2のようになろう。本稿の目的に照らせば、総合学習の中核とされた問題課程を梅根がどのように捉えていたのかを把握したい。しかしながら、この論文において、梅根は詳細を語ってはくれない。

そこで、教育課程をいくつかの層に分けて構想することが、戦後新教育期以来の梅根の議論の特徴であったことに注目しよう。それは三層論であったことが一般に指摘されている⁴³。しかしながら、梅根の教育課程論の変遷を辿ると、三層を提示していることを確認できるのは1951年から1954年ごろの文献に限られる。例えば、1949年の『コア・カリキュラム』では、「系統・問題・副生活・主生活」という四層論を述べており⁴⁴、1951年の『新教育への道（改訂増補版）』でも「けいこ・教材・問題・生活」という四層を採用している⁴⁵。さらに、コア・カリキュラム運動が収束した後の1964年の『教育方法』改訂版においても四層論を採用して、各層について詳述している。1950年代前半に三層論を主張していたのは、コア・カリキュラム連盟のほかの理論家や実践との整合を図るための、特殊態であったと考えるのが妥当だろう。

これを踏まえると、梅根が四層の教育課程構造をいかに語って来たのか、その中でも特に、問題課程にあたる層をいかに語っていたのかに注目して確認すべきだろう。ここでは、戦後新教育期と1970年代の時期をつなぐ1964年に刊行され、各層の教育方法に関する見解を語っているものとして、『教育方法』改訂版に注目する。

4-2. 1964年の四層の単元論

『教育方法』では、単元学習の必要性が整理され、生活単元・問題単元・研究単元・教材単元という四層に大別されている。この四層は1973年に梅根の主張した四層（図2参照）と対応しており、これと比較することで、総合学習と教科および教科外活動との関係性を梅根がどのように捉えていたのかが明らかになる。

そもそも単元学習は、知識、技能の注入的な教え込みを批判するものとして生まれたものであり、すでにそのような学習への取り組みが広く行われている、と梅根は語る。すなわち、「知

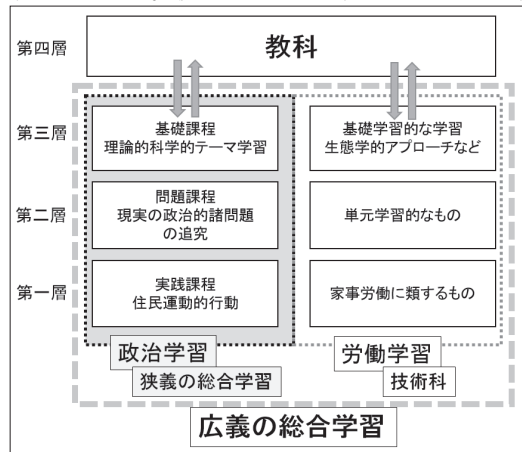


図2 梅根悟の教育課程論と総合学習（筆者作成）

識を知識としてでなく、認識活動として学ばれることが必要」⁴⁶であり、そのためには知識の発見・創造のプロセスそのものを再現することで学ぶことが重要であることが意識されて改良されてきた。その結果としてでてくるのが「研究単位」であり、「火山はどうしてできたか」、「ある種の病気が、流行的にひろがるのはなぜか」⁴⁷といった疑問を追求していく中で学ぶような学習である。

しかしながら、学ぶべき知識の全てを子ども自身が研究を通して学ぶ余裕は、実際には存在しない。そこで、子どもたちは研究的に学ぶと同時に「必要な知識や技能を、組織的に、要領よく学習する必要」⁴⁸がある。このために求められるのが基礎学習であり、教材単位である。この性質ゆえ、研究単位と教材単位とは、いずれも各教科の時間の学習として行われる可能性を持ちつつも、子ども自ら知識を発見・創造していく過程を含むかどうか、という点で異なる。そして、この点が教材単位とそれ以外の3つとをも区別している。

一方、生活単位にも特別な位置づけが与えられていた。「生活単位が基底であって、その上に問題単位と学習単位〔研究単位〕が三層構造的に派生する」⁴⁹という関係である。生活単位は、物をつくることと遊ぶことという2つの内容を含み、それらの活動の中で様々な計画と実行をくり返し、問題や困難に当たることが期待されている。それらの挑戦に対する知的な反省の単位こそが、研究単位と問題単位なのである。

では、問題単位とは何か。それは、解決すべき必要があると子どもに感じられつつも「学習活動の単位としては知的結論が出ればそれでよい」⁵⁰とされ、実行については「問題解決のあとで、子供たちが家庭生活や社会生活でやってくればよいこと」⁵¹と考えるものである。その際の問題の多くは、「自然科学的、技術的な思考と社会的乃至社会科学的思考とが複合的ななされてはじめて解決されるものである」⁵²ことを特徴とする。例えば、農業経営者が、より効率的な農業をしようとした場合、気候や土壌を踏まえた栽培方法や品種の改良といった科学的思考が必要な一方で、市場への輸送条件や出荷等の共同組織などといった社会的条件およびその改善についても考えなければならないようなものである。

問題に取り組むプロセスにも注意が促され、およそ3つの段階があることが予想されている。まず、病気等の問題に対する恐怖や困惑などをはらんだ「漠然とした問題意識」⁵³が強く形成されねばならない。そのために、問題そのものが生活に密着していること、問題の選択ができるだけ学習者にゆだねられること、問題の切実さについての調査活動が学習者自身によって行われること、という3つの要点が示される。問題が定まれば、次に問題意識が明確化されねばならない。そのためには、一般的・慣行的にどのような手段がとられているのかを調べ上げ、その分析と批判を行う必要がある。

以上の2つの段階を経て、「解決の思いつきとその吟味」⁵⁴がなされる。解決策を出し合って、有効性と問題点を集団で検討しあうのである。吟味に耐えられるような案を思いつくことは容易ではなく、やがて行き詰りに陥る。しかし、そこでこそ、常識を超えた思いつきが得られる。例えば、「収入を増やすには労働時間を延長すればよいという常識的な考えとは逆に、むしろ労働時間を短縮してみたらどうか」と考えるようなものである。この段階の後、場合によっては試行がなされる。

このように問題単位では、解決策を実行することというよりも、解決策を導き出すプロセス

が重視されている。その背景には、新しい解決策を導くことは特定の天才にしかできないものではない、という梅根の確信があった。「昔はこのような新着想は、突如として、天啓のように湧き出るものであり、その可能性は生得の素質によるもので、教育や訓練によっては左右しがたいものと考えられていたが、今日ではそれは適当な思考の場の提供と、指導とによって開発され、育成されうるものとされるに至った」という言葉にそれが表れている⁵⁵。梅根は、現状や常識を調査し批判すること、さらにはその過程を集団で行うことが、問題状況の打開につながるということの理解を、教育課程の中に盛り込もうとしたのである。

以上の四層論を、1973年に提示された、総合学習を中心とした教育課程構造と比較すると、総合学習と教科および教科外活動との関係として、次の2点が意識されていたことを見出せる。第一に、総合学習は、しばしば教科の授業において、その発展として行うべきだという批判にさらされてきた。しかしながら、これは総合学習として提起されたもののうち、基礎課程ないし研究単位として論じられてきたものを指示しているにすぎない。これらは教科の発展としてなされ、なされない場合には特別に取り出して行うことも重要である。ただし、これが総合学習の一部でしかなかったことには注意が必要だろう。

第二に、教科の発展ではない総合学習は、自治や行動を目的とした教科外活動の範疇に収まるという批判もなされてきた。梅根の所論でも、総合学習の一部は、たしかに教科外活動としての実践課程ないし生活単元に含まれている。しかしながら、総合学習の中核とされたのは、そうした生活単元から抽象される問題単位である。ここでは、何かを解決するための行動のあり方を導き出すプロセスを学ぶことこそが重視され、行動の有無自体は問題とされていない。

これを城丸のように、行動を目的とした教科外活動とは位置づけるには無理があったのだろう。実際、『試案』では総合学習の内容の一部が教科外活動における「研究活動」に移されたとされているものの、『試案』の自治的諸活動の項目においては、唯一「各階梯の『自然』科的諸活動（フィールド研究のような）、第一階梯の総合学習的活動などは〔中略〕教師が主導する教科外活動として組織される必要がある」⁵⁶と触れられているのみであり、「研究活動」の内容に具体的な説明はなされていない。結果として、中間報告で総合学習の内容として考慮されていたような、自治的諸活動から転化・発展する研究活動は、総合学習の内容からも自治的諸活動の内容からも除外され、実質的に教育課程をめぐる議論の外に置かれてしまったのである。

5. おわりに

系統的な学習としての総合学習は、1970年代の議論の一側面でしかなかった。実際には、総合学習は自治的諸活動だけでなく技術科とも強い結びつきをもって提唱されてきたという経緯があった。なぜなら、総合学習が実践を通じて知識を総合的に用いることをねらい、政治と労働の学習をねらっていたからである。1970年代の総合学習は、少なくとも理念としては、自治的諸活動や技術科を包含しうるものとして構想されていたと言えよう。

そのような総合学習の意義は、問題単位としての第二層的な総合学習のあり方に強く表れている。それは現実の諸問題を科学的・社会的見地をともに踏まえてどのように解決するかを考えることであり、その際多様な人々と意見を交わしつつ最適の解決策を見つけようとする取り組みであった。梅根が、狭義の総合学習を政治学習として、憲法や人権の教育として捉えたゆ

えんである。

ここまでの検討を踏まえると、制度委員会および課程委員会において総合学習を領域としようとする議論には、次の3つの特徴が含まれていたことがわかる。第一に、教養の学習としての教科とは区別されつつも両立すべきものと捉えられたこと、第二に、労働の学習である技術科とも関連しつつ、政治の学習であると捉えられたこと、第三に、**教科外活動で抱いた疑問を、集団的に現状や常識を調査し批判し、解決を模索する学習**であると捉えられたことである。

この観点から『試案』を見てみると、このいずれもが否定されていたことが見て取れる。これによって、『試案』の総合学習は、教科の一部とされ、したがって課題に関する系統的な知識学習に限定されたものとなったのである。これは同時に総合学習の実践性を否定し、自治的諸活動だけでなく技術科とのつながりをも分断し、第二層的な課題解決としての総合学習を教育課程の外へ置いてしまうものでもあった。『試案』における総合学習の限定は、それまで総合学習について提起されていた本来の意義を損なった可能性もあることが指摘できよう。

本稿で検討してきた内容を踏まえれば、「自己の生き方」を考える際には、探究の目的自体を問い直すような「文化の発展」の中に、自分がどのように位置づけるかを意識することが重要であろう。また、情報を収集し整理する過程において、過去に同じ問題を考えてきた人々や現在を共にする学友といった多様な他者と、どのように合意を形成していくのかを見つめることも、総合学習においてねらうべきであろう。そうしてこそ、総合学習は人権学習であり得る。

ただし、本稿では、教育課程構想の背景にあった労働観の相違などについては触れることができなかった。1960年代を通じての教科、教科外活動に関する蓄積も踏まえて論じる必要がある。この点は、今後の課題としたい。

¹ 若林身歌、田中耕治「総合学習の変遷」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史』ミネルヴァ書房、2017年、pp.166-169。

² 『教育制度検討委員会 第1回総会議案』1970年、p.4。

³ 梅原利夫「教育課程の構造と総合学習」和光大学人文学部編『人文学部紀要』25巻、1991年、pp.65-85。

⁴ 和井田誠司「1970年代における総合学習の実践と理論——『教育課程改革試案』（1976）での総合学習の提起を中心に——」臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践——戦後教育史像の再構築をめざして——』三恵社、2013年、p.222。

⁵ 中西修一郎「教育制度検討委員会のカリキュラム論の検討——総合学習の位置付けに焦点を合わせて——」『教育目標・評価学会紀要』第28号、2018年、pp.47-56。

⁶ 梅根悟・海老原治善・丸木政臣「はじめに」梅根悟・海老原治善・丸木政臣編『総合学習の探究』勁草書房、1977年、pp. i - iii。

⁷ 海老原治善「現代学校の教育内容改革と総合学習の意義」梅根悟・海老原治善・丸木政臣編『総合学習の探究』勁草書房、1977年、p.51。

⁸ 坂元忠芳「日教組『教育課程改革試案』について——総合学習を中心に——」科学研究費「戦後日本の教育実践」研究会での講演、民主教育研究所、2008年6月10日（研究代表臼井嘉一「戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究」研究成果報告書（第6集）『戦後総合学習関係資料（1）』2010年、pp.156-164所収）。

⁹ 同上論文、p.156（下線は引用者による）。

¹⁰ 日本教職員組合編『教育課程改革試案』一ツ橋書房、1976年、pp.1-2（以下、『試案』）。

¹¹ 「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』7月号、1975年、p.25（以下、「中間報告」と記す）。

¹² 同上文献、P.65。

¹³ 同上。

¹⁴ 同上。

- ¹⁵ なお、和井田は前掲論文において、1976年の『試案』の論旨を検討するために、この図1を参照している。図1に示された各階梯と総合学習の内容系列との関係自体は、中間報告よりも『試案』の文章との整合性が高く、その意味で和井田の説明は正しい。ただし、『試案』には図1は載せられていない。両報告の間には総合学習の位置づけをめぐる変化があったことを踏まえると、慎重に扱うべきであろう。
- ¹⁶ 同上。
- ¹⁷ 「中間報告」p.65。
- ¹⁸ 『試案』p.245。
- ¹⁹ 『試案』p.19。
- ²⁰ 和井田、前掲論文、p.222。
- ²¹ 同上書、p.245。
- ²² 城丸章夫「総合学習について」『教育』11月号、国土社、1975年、p.15。
- ²³ 城丸章夫『やさしい教育学』あゆみ出版、1978年、pp.195-203。
- ²⁴ 同上書、p.206。
- ²⁵ 教育制度検討委員会、梅根悟編『日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1972年、p.15。
- ²⁶ 同上。
- ²⁷ 梅根悟「教育課程の組織と運用について（梅根試案）」制度委員会議事資料『教育改革問題の視点No.14』1972年、pp.1-4。ただし、第一階梯では「技術（手工）」とされている。
- ²⁸ 『教育制度検討委員会総会速記録 第20回』1972年、p.21。
- ²⁹ 同上文献、p.46。
- ³⁰ 同上文献、p.47。
- ³¹ 教育制度検討委員会、梅根悟編『続日本の教育をどう改めるべきか』勁草書房、1973年、P.22。
- ³² 同上。
- ³³ ただし、最終報告では、第一階梯で「技術と統合してこの学習を展開する方式も望ましい」というように、判断の余地を留保している（同上書、p.141）。
- ³⁴ 教育制度検討委員会、梅根悟編『日本の教育改革を求めて』勁草書房、1974年、p.143。
- ³⁵ 同上。
- ³⁶ 同上。
- ³⁷ 同上書、pp.125-126。
- ³⁸ 梅根悟「総合学習はなぜ必要か」日本生活教育連盟編『生活教育』301号、1973年、pp.12-19。
- ³⁹ 同上論文。
- ⁴⁰ 同上論文、p.18。
- ⁴¹ 梅根悟「総合学習思想の近代教育思想史上の位置」梅根悟・海老原治善・丸木政臣編『総合学習の探究』勁草書房、1977年、pp.2-29。これに近い発想は、戦争のための教育と幸福のための教育という形で、梅根悟『世界教育史 人間は人間を幸福にできる、その考え方の歴史』光文社、1955年、pp.469-470にすでに見られる。
- ⁴² 前掲、梅根「総合学習はなぜ必要か」p.19。
- ⁴³ 一例として、磯田一雄「『三層四領域論』の形成」海後宗臣監修『戦後日本の教育改革 教育課程（総論）』東京大学出版会、1971年、pp.560-570。
- ⁴⁴ 梅根悟『コア・カリキュラム——生活学校の教育設計』光文社、1949年、p.219。
- ⁴⁵ 梅根悟「新教育への道 増補改訂版」誠文堂新光社、1951年、pp.315-325。
- ⁴⁶ 梅根悟『教育方法＜新・教職教養シリーズ＞』誠文堂新光社、1964年、p.96。
- ⁴⁷ 同上書、p.62。
- ⁴⁸ 同上書、pp.96-96。
- ⁴⁹ 同上書、P.59。
- ⁵⁰ 梅根悟『教育方法＜新・教職教養シリーズ＞』誠文堂新光社、1964年、P.56。
- ⁵¹ 同上。
- ⁵² 同上書、P.83。
- ⁵³ 同上書、P.85。
- ⁵⁴ 同上書、P.88。
- ⁵⁵ 同上書、P.89。
- ⁵⁶ 『試案』p.276。

（教育方法学講座 博士後期課程3回生）

（受稿2018年8月31日、改稿2018年11月23日、受理2018年12月21日）

1970年代の総合学習の教育課程上の位置づけ

—『教育課程改革試案』における技術科との関係に注目して—

中西 修一郎

『教育課程改革試案』に結実した1970年代の教育課程改革の議論は、総合学習の提起をもたらした。本稿では、まず、議論の経緯を検討することで総合学習と技術科との結びつきが重視されてきたことを明らかにした。次に、議論の内容に関する速記録と、報告に向けての取りまとめを担った梅根悟の所論とを検討した。これにより広義の総合学習が、実践を通じて知識を総合的に用いるもので、政治学習と労働学習（技術科）とを含意していたことに検討を加えた。最後に、梅根が狭義の総合学習を政治学習として規定したことを踏まえ、総合学習が教育課程上で担うと考えられた役割を教科や教科外との関係を踏まえて分析し、総合学習の特質について検討した。その特質とは、教科外活動で抱いた現実の諸問題についての疑問に関して、集団的に現状や常識を調査し批判することを通じて、解決を模索する学習であると捉えられたことであった。

The Role of Sogo-Gakushu in Curriculum in 1970s: Focus on the Relation with the Subject of Technology

NAKANISHI Shuichiro

In the 1970s, discussions regarding reform of the school curriculum took place. This was summarized in a report named The Tentative Plan of Curriculum Reform, which suggested the need of Sogo-Gakushu. Here, we reviewed reports of the discussion, and found that Sogo-Gakushu was intended to connect with the subject of technology. Next, to understand the relationship between Sogo-Gakushu and technology, we examined stenographic records of the committee in which Sogo-Gakushu was suggested and the theory of Satoru Umene, who was the chairperson of the committee. Sogo-Gakushu in the broad sense includes learning of politics and labor, and in the narrow sense means only learning of politics. Third, we examined the role of Sogo-Gakushu in the school curriculum. In Sogo-Gakushu, students tackle real social problems, utilizing scientific and social knowledge comprehensively and communicating with many people to solve the problems. Through such learning processes, they are expected to learn democracy.

キーワード：総合学習、教育課程、『教育課程改革試案』、梅根悟

Keywords: Sogo-Gakushu, Curriculum, The Tentative Plan of Curriculum Reform, Satoru Umene