

# 教育科学研究会通信

京都(関西)教科研例会案内 354 号

8 月号



野生の子猫たち、自然と生きる

日時 2022 年 8 月 20 日 (土) pm6 : 30 ~

場所 (ZOOM 開催 URL は参加希望の方におくります)

内容 第 337 回 8 月京都教科研例会

## 提起

### 教科研大会に参加して

-参加者の交流もしくは近況報告

8 月例会は大会参加の感想交流をおこないます。参加できなかった方は近況報告をしていただいで気軽に交流したいと思います。ZOOM開催のみです。ZOOM 参加希望の方は申し込みをお願いします。URL 送信します。

## 354 号目次

1	8 月例会案内		1
2	7 月例会の 報告	井上力省	3
	例会に参加して	今滝憲雄	
3、	わたしの研究ノート(17)	佐藤年明	7
	お聞きしたいこと	芦田安正	
4、	教科研、これまでこれから(16)	葉狩宅也	11
5	編集後記・ニュース		12

## 京都教育科学研究会第336回7月例会の報告

はじめに

安倍元首相に対する襲撃事件、参議院選挙など大きなできごとが続きました。今という時代をどうみるのか、7月号第2特集 佐藤論文を軸に考えてみました。みなさんの問題意識を語ってもらって、井上報告のあと交流・討議をしました。

提起

「地球時代に生きる」とは何か  
—教育7月号 第2特集佐藤論文の検討—

井上力省

討議

井上レジメ参照

1、連絡 新しい体制を決めました。

京都教科研代表 渡部太郎さん

代表 渡部 顧問 野中氏

太郎さんから 抱負など

役割分担

事務局 通信 (吉益)

HP (井上)

若者交流 (大西)

関西教科研 石本さんを軸に

2、例会予定

8月20日(土) オンライン開催のみ(ZOOM)

大会に参加して 交流

9月17日(土曜) 午後6時半～ 乙訓教育会館 オンライン同時開催

第1特集 ○性教育 (第2特集 ユースワーク)

提起 ( 渡部さん )

10月例会 検討中 第3土曜 日本臨床教育学会開催のため日程変更

第1特集 ○教職員の非正規化 (第2特集 高校学習指導要領)

提起 ( 大西さん ) 10/29に

11月例会 11/19(土曜) 午後6時半～ 乙訓教育会館 オンライン同時開

(第1特集 実践記録) ○第2特集 生活綴方

提起 (第2特集担当 吉益 もしくは執筆者)

12月例会 関西教科研の学習会に合流予定 12月17日 京都市で予定

# 例会 地球時代に生きる

佐藤広美論文「地球時代に生きる」とは何かの検討・7月号 第2特集

## 初めに

渡部太郎さんから代表になるにあたっての決意が語られました。「仲間を見つけながら輪を広げたい」と話され、野中前代表から「戦争責任を追い求めたい、研究の中に希望をみいだし、偽善者を見抜いていきたい、30代の太郎さんに期する、」とエールを送られました。参加者で拍手で確認しました。

## 問題意識の交流（井上報告の前に問題意識を交流しました。）

寺井：地球時代という言葉にすっきりしました。こういう構え方があるんだと納得しました。

大西：コロナで学級閉鎖が続いててんやわんやの毎日。最近の保護者対応が変わってきている事を痛感する。新自由主義の影響なのか、みんなでなんとかしようという気持ちが乏しいように思う。安倍元総理の殺害、立憲の小沢氏の発言が問題視されたが、日本は議論されないままどんどん推移しているように思う。

渡部：大学にはいり21世紀は戦争ないと思っていたのにウクライナで戦争が起こっている。不安が増大してきた。1945年を起点にする、よくわかる。学校現場のことだが娘の担任とはじめてであった。「すいません 指導力がなくて」と担任が何回もいわれる。三者面談もないし 関わりがないので、初対面でどう返したらいいやらとまどってしまった。

佐藤：第2特集は理論的論文が3つあった。久富論文は学習ノートの、佐藤論文は堀尾論文、地球平和憲章の紹介があり興味深く読んだ。ただ77pの後の批判に対して、堀尾論文の紹介なのか石田対談の内容紹介かわかりにくい、明確に批判したことになるのか疑問をもった。地球時代との結びつきがわからない

野中：面白く佐藤論文を読んだ。私自身の体験の中での戦前の暴力教師が戦後とった行動 非人間的で許せない。現代の体質とそっくり 戦争責任を一切しない。世界の流れから 人間の個人の思想形成 地球時代との関連を考えたい。

※問題意識の交流のあと井上報さんから報告があった。

## 井上報告（井上さんは報告のあと次のようにまとめられた）(別紙参照)

対談の内容を十分読み切れてないので、対談と佐藤主張がわかりにくい印象をもった。その上で歴史の中の憲法という位置づけを改めて考えた。佐藤論文の胆は次の3点ではないかと言われた。

- 1、地球時代に学ぶ
- 2、戦後教育学とは普遍的価値の探究
- 3、共感 共苦 絶望の中に希望を見出す

## 討議・交流

芦田：地球時代から現代社会を見る 本のタイトルで知った。その中で、地球温暖化 日本はうごかないなと思った。論文全体として、構成と思想の関連がわかりにくい、疑問は革命のエートスがわかりにくい、ロシア革命の国民の精神の高揚に興味を持った。

今滝：地球時代における教育学的理論の提起と思った。今 後退している グローバリズム 否定的  
インターナショナルリズムか。井上問題意識と自分としては重なった。世界に開く 国家は個人  
具体的独立。ふと南原論文を思い出した。9条が重要だと思う。

河内：井上提起と方向と同じ。地球人として捉える重要性。ウクライナ問題 根本的に大事なものは地球  
人として捉える事だと思う。戦後 学んだことは、戦争をしない‘排除から包摂だ。地球時代の入り  
口に立っていると思う。何で結ばれるか、ヒューマンイズムの回復が大切。簡潔に誰にでもわかる言葉  
が共感と想像する力になる。ナチの収容所で苦しみを乗り越える、これが共感とどう結びつくのか  
よくわからない。

大西：今の現状と結びつかない、思想をどう持ち込むのかが課題では。

寺井：地球時代憲章 9条主流に。守るといふか覆うもの、堀尾の戦術ではないか。苦しくても上に向  
けよう 佐藤の呼びかけのように思う。78 p 79p に書かれている。戦前と違いもある、戦後の教訓  
は非暴力ではないか。武器を持って戦う 目良論文は違う目線を持っている。そこに つながるよう  
な気がする。

渡部：ヒューマンイズムの回復を論文から感じる。人間の弱いところに共感 つながりがあるのでは。現場  
は弱さを出せず強いものに流れる傾向がある。安倍首相をおくる光景に憧れを多くの人に見る感  
じがした。安倍元首相のしてきたことの現実を見ない気がする。それは中国の人々に共感しない姿  
勢と同じではないか。

#### 中間発言として

井上：例会の前にウトロの問題を考える意味も含め 西宇治に見学に行った。排除の問題は日本人の  
中の差別意識が根強くある。連続と非連続で考えるとアメリカにコンプレックスをもった日本人が浮  
き彫りになる。戦前、鬼畜米兵と言っておきながら、何も反省しない教師は本来の人間性を引きず  
っているように思う。

野中：PTA をずっとやってきた。朝鮮人差別が根強い。無意識の差別意識の克服が必要だ。  
1990年代から支配者はブレーキを変えているのではないか。悪の中に善がある、エトスは理想の  
中の理想 ロマンチストではないか。

佐藤：佐藤論文後藤論文批判の紹介 地球時代として応えた、この展開がわかりにくい 1988年に  
護憲勢力の一定の前進はあったが、今回の参議院選挙の結果をどうみたらいいのか。労働者階  
級も 維新に投票している。権力に迎合してないが自公か維新に投票している。「馴化」は変わっ  
ていないのではないか。戦前と戦後の違い この評価がわからない

井上：第2特集は論文中心なので、確かに現場の声と遊離しているかもしれない。けれども、社会的正義  
が欠けている事に国民が良しとしているか、というとそんなことはない。倫理観 正義感の欠如はは  
っきりしている。なぜ 崩壊しているのか。それは「普遍的価値の」共感が揺らいでいるからではな  
いか。哲学 倫理の欠如である。「これはあかんやろ 戦争は」という声が第1歩。新しい人たちが共感  
する教育 学校教育のはたす力は大きいと思う。具体的実践はすぐわからないが、正義は揺らぐ  
苦しみの人たちの生き様を人ごととして考えて育つ。感性の豊かさ、他者の立場に立つことが当事  
者意識の形成につながるのでは。あらためて思想とは何か、主体者意識にはどう生きているか。主  
体形成 枠組み 問いを見つめていきたい。

芦田： 井上まとめに 共感する。例えば到達評価の実践、戦前解散から教科研の再建、水道方式 生活綴方の実践展開などが戦前とは異なる。教育学の成果を 地球時代に生きるに還元したい。

河内： 今と アウシュビッツの人たちの理解、合意形成は人間の尊厳を守っていくことではないか。

今滝： 維新 自公の勢力は 憲法9条に対抗する勢力。これから増々護憲政党の価値が高まると思う。弁証法的発展がある。平和の価値をうたえていきたい。

※いつものように吉益の記録なので正確な録音おこしではありません。ご容赦ください。

尚。佐藤著作の『戦後教育学と戦争体験』戦後教育学における「馴化」と「敗戦」問題—堀尾輝久の場合、教育7月号 拙稿 pp104 書評「戦争責任に向き合う教育の思想とは」を参照していただくとありがたいです。

#### ◆例会に参加して

#### 今滝憲雄

京都の吉益先生に招待されて、久しぶりにズーム参加で例会をのぞかせてもらいました。堀尾教育学の到達点としての「地球時代(に生きる)の思想」を佐藤広美委員長が論じた論考を、井上先生がまとめて報告されました。僕はその話を聴きながら、むしろ地球規模で物事を捉える「プラネット思考」が後退してきたのではないか。そのことの背景に「グローバリズム」という表現が新自由主義の国際競争主義と同義的に(悪い意味で)用いられてきたのも一因としてあるのではないか。また日本社会の右傾化がすすみ国民国家的な思考の枠組みに縛られる感覚が強まったのではないか。だからこそ敢えて堀尾先生が強調される「インターナショナリズム(から普遍的なるものへ)」という発想が大事ではないかと考えました。まさにそれは戦前・戦後の連続性と同時に、その延長での非連続性の問題にも通じるのではないかと、と。それで唐突に思い出したのが、堀尾先生の師の一人・丸山真男が学生時代、南原繁に評価された懸賞論文の末尾の表現です。すなわち「個人は国家を媒介としてのみ具体的定立をえつつ、しかも絶えず国家に対して否定的独立を保持するとき関係に立たねばならぬ」と(「政治学に於ける国家の概念」1936年)※。そしてその覚悟と責任のもと(連続性)において生み出されたであろう、憲法9条こそ戦争の反省に立って生まれた日本国民固有の価値であると同時に世界に開かれた普遍的価値(非連続的の理念)でもあり、そこ(絶対平和の希求)にこそ日本の進むべき道があるだろう、と。そんな思想的問題を縦横無尽に今日の社会・政治状況と関わらせて議論されていた、相変わらずすごい例会でした。

※みすず書房から出されている『戦中と戦後の間』の巻頭におさめられている学生時代の論文「政治学に於ける国家の概念」1936年の「むすび」の引用です。

※ 今滝さんは、大学の講義のあと例会に参加してくださいました。そのあと感想もよせていただきました。ありがとうございました。オンラインと対面ハイブリッドの例会、環境をよくする事は今後も考えていかなければなりません参加される方の幅が広がるのは魅力です。

神代健彦編『民主主義の育てかた 現代の理論としての戦後教育学』（2021）

（その6）第8章 民主教育論 ― 身に付けるべき学力として（中村（新井）清二）

【5回中の4回目】

佐藤 年明

前回の連載で、中村氏の城丸生活指導論解釈としての「あくまでも間接的に、結果として、人格の形成に関わる」という一節について自分なりに理解を深めるために、廻り道をしました。

次に進みます。

【城丸は、人格形成と教育の違いに自覚的でした。それゆえその著作のどこにも「思想を指導する」という言い方は見られません。あくまでも、教育としての意図的働きかけの対象は、社会関係と不可分の行動にあります。その行動を通じてどのような思想を形成するかは子どもの自由に委ねられているのです。】（P. 225）

その上で中村氏は、自らが先に「思想と関わりがある認識の指導を教科へ結びつけ」（P. 223）と自ら書いたことに言及し、【まるで城丸が「思想を指導する」と考えていたかのように読めます。】（P. 225）と自らの文章を第三者的に論評します。

⇒ 中村氏がわざわざ想起した2ページ前の記述は、実は教科指導に言及している箇所です。もう少し枠を広げて引用してみると、【ここで城丸は、思想と関わりがある認識の指導を教科へ結びつけ、他方で、行動を生活指導すなわち教科外教育へ結びつけ、教育課程の二つの領域の基本的な違いを把握します。】（P. 223）と述べています。となると、単純に読めば「思想と関わりがある認識の指導」と今まで見てきた「あくまでも間接的に、結果として、人格の形成に関わる」生活指導とでは、指導の質が異なるのだ、という腑分けで済んでしまいそうにも思うのですが、教科指導と生活指導とが別々の対象に別々に行なわれるものではなく一人の子どもに対して相互連関的に行なわれるものであることを思えば、そんな割り切りはできないですね。中村氏は持論への意図的な再帰をきっかけに、学習指導の問題へ議論を転換していきます。

【先に述べたように、主として認識の指導をするのが教科教育であり、また認識の概括のまとまりが思想とされています。つまり、教科教育における学習指導は思想形成に関わると城丸は考えています。では、どのように「関わる」というのでしょうか。

以下では、学習指導について述べていきますが、まず最初に、確認しておきたいことがあります。それは、学習と学習行動を分ける用語法です。

城丸は、行動のなかで随伴して発生する学習という、動物一般に起こる本来的な意味での学習と、それを目的とした行動の特殊な形式としての学習行動を区分しているのです（「学習者の「働きかけ」は…特殊な行動形式をとる」（原著 P:36））。城丸は、生活指導と同様、学習指導も行動の指導として位置づけます。両者とも同類のものでありながら、特殊か否かという点で異なるものと区分されます。一般にいう「学習指導」とは、城丸においては「学習行動の指導」ということになります。（中略）

城丸は、学習行動に、特殊な形式とはいえ行動である以上、「働きかけるものが働きかけられる」という形成の原則が貫かれる、と言います。このことが述べているのは、随伴する「学習」は指導できないということ。あくまでも、指導の対象は学習行動です。科学や文化や技能に働きかけるよう、行動を指導するのが学習指導だ、ということです。】（P. 225-226）

⇒

●（生活指導の対象である行動と同じように）学習もまた学習行動である

●学習指導の対象は学習行動（科学・文化・技能に働きかける活動）であって、随伴する学習は指導できない。

この考え方は私にとっては新鮮です。生活指導を自分自身の研究対象としたことがないこともあって、教科指導と生活指導とでは指導の原理や方法が違う、ということ以上に考えを進めてきませんでした。学習指導も生活指導もともに行動の指導だという把握は、一人ひとりの子どもに一人の教師がどちらの領域でも指導を行なうという現実と無理なく整合するようにも思います。もちろん、子どもの学習活動に「随伴して」成立するという学習そのもののこと、学習指導と学習そのものの関係が気になりますが。

【加えて、行動である以上、学習行動には、社会関係も織り込まれることになり、学習行動を取り巻く社会関係が持つ力に従ってその特殊な形式が展開される、ということになります。城丸は次のようにいいます。「学習行動は教師と子どもならびに子ども相互の一定の人間関係のなかで推進される。学習行動はこの関係のあり方、すなわち民主的かどうか、どんな競争や協力かといったことをとおして、人格に一定の影響を与える。また、人格への影響をとおして学習そのものにも影響を与えざるをえない」（原著 P. 36）。

城丸は学習行動においても人間関係あるいは社会関係が重要で、そうした関係の民主性が要件になっているというのです。つまり、「学習集団」の民主性が重要だということです。言添えておくと、社会関係を変更しない行動はない以上、学習行動も人格形成を一定伴うことになります。この点は、いわゆる「訓育的教授」として探求されてきた授業における人格形成論に関連すると言っていいでしょう。

では、その上で、行動の特殊性とは何を指すのでしょうか。それは、意図的に設けられた「教授＝学習活動」の特殊性であり、学習行動の主体つまり学習者自身がその働きかけの対象に含まれるということです。

〔学習者の〕働きかける対象は科学・文化・技能である。「働きかけられる」ということは、働きかけの結果として自己の思考・認識・習熟を変更して科学・文化・技能をわがものとする<sup>(ママ)</sup>ことである。（原著 P. 36）

学習行動が「思想形成」に関わるのは、科学・文化・技能の認識を変更する行動だからですが、それが特殊であるのは、まだそれをわがものとしていない自己の変更をその対象に含むことにあります。】（P. 226-227）

⇒ ここでまたわからなくなりました。わからないときには中村氏の行論を私なりの整理で辿り直してみます。

●学習行動にはそれを取り巻く社会関係（教師と子ども／子ども相互の人間関係）が織り込まれる。

●学習行動においても人間関係／社会関係の民主性が要件となる。

●学習行動の特殊性とは、意図的な教授＝学習活動の特殊性であり、学習行動の主体（学習者自身）が働きかけの対象に含まれること

まず教授＝学習活動の「特殊性」というのが何を一般としての特殊なのか。行動一般、ということになるかもしれませんが、それは教師の行動なのか子どもの行動なのかその両方なのか？

「学習行動の主体（学習者自身）が働きかけの対象に含まれる」というときの「働きかけ」の主語は教師なのか、子どもなのか？ 次の部分で中村氏が「まだそれをわがものとしていない自己の変更をそ

の対象に含む」と書いていることからみると、働きかけの主体も対象も子どもということになるのでしょうが、学習行動において子どもが主体でも対象でもあるということは、教科外活動の場面において子どもが様々な対象に働きかけるなかで「働きかけるものが働きかけられる」という経験とはどう違うのか？ また教科外活動における行動のなかで子どもが何事かを自問するという活動とはどう違うのか？

「自己の変更をその対象に含むこと」が学習活動の特殊性であるというが、そのことと学習活動において「科学・文化・技能の認識を変更する」ということとは、どう関わっているのか？

### **(3) 認識の変更から思想の形成への飛躍**

ここで中村氏は、さきの問題設定に戻ります。

【思想の要素である認識が学習指導を通じて変更されるのであれば、先に述べたように、それは「思想の指導」ではないのか、そうであるならば、子どもの思想の自由の保障にはならないのではないか】(P. 227)

そして、【ここには教育から形成への「飛躍」】(P. 227) = 【学習指導を通してわがものとされた認識に、ある種の飛躍を挟んで、子どもの思想が形成される、と言いうような飛躍】(同)が【存在する】(同)と述べます。存在するという表現からは、城丸の主張に断絶があるというような意味ではなく、教育事象がそうなっているという客観的事実の提示のように読めます。

それでは「飛躍」についての説明を読みましょう。

【この飛躍はどこからもたらされるのでしょうか。】

ヒントとなるのは、先に触れた「行動は思想の産出者」であるという考えです。城丸はこういいます。

思想は各個人がその行動を媒介として、彼の内的必然性にもとづく自己形成の結果として形成されるものであり、教えこみや「お説教」は思想を知識として与えることはできても、主体的思想には転化しない。(原著 P. 31)

思想の形成は、あくまでも、行動を介した自己の変化の結果としてもたらされます。この「自己の変化」を先ほど「飛躍」と言ったのでした。そして、その踏み切り板となるのが「内的必然」です。これは「内的矛盾」とも言われ、また平たい言い方では、「いままでの思想ではやっていけないという自覚」とも言われます。城丸は、この「自覚」について「泳ぎ」をたとえに次のように述べています。

たとえば、同じ海であっても、泳ぎを知る前の海は恐怖の対象であるが、泳ぎを知った後の海は楽しみの対象となる。変化をおこしたのは彼の行動力量であり、力量の変化は海が彼にせまっていた必然を他の必然におきかえ、したがってまた溺れるという見とおしにかえて遊べるという見とおしを生み出したのである。このように見るならば、内的必然として形成される思想は、行動とのかかわりでいわば見とおしの体系である。

「泳げないと溺れる」という、その人をとりまく世界と結びついた内的必然によって、行動の力量が変化し、その変化が「海」を恐怖から楽しみの対象へと変えます。その変化は、溺れるという「見とおし」から、楽しむという「見とおし」への「おきかえ」です。そのように「見とおし」が変更されるような仕方では、「見とおしの体系」としての思想が形成されるというわけです。補足しておく、と、「見とおし」とは、先ほどの「実践の方向性」を指します。ここでは概括と思想が、「見とおし」と「見とおしの体系」と呼ばれているのです。つまり、概括のまとまり(体系)としての思想という把握が認められます。

思想は行動を介して、結果として形成されるのであり、その契機となるのは内的矛盾だというこの考えは、認識の指導が思想の指導ではないことを説明します。

思想の形成は、あくまでも、行動（世界への働きかけ）を介した内的矛盾の自覚を通じ、行動力量の変化（自己形成）の結果として、もたらされます。学習指導でわがものとされた認識は、そのままでは思想になりえません。行動力量<sup>(77)</sup>との変化と結びつき、かつ「見とおし」と結びついて初めて、認識は思想形成へと連なるというわけです。しかも、その結び目にはそのひと固有の「内的矛盾」が絡まっていなければなりません。それゆえ、教育的指導としては、主として行動の指導を担う教科外教育と関わることとなります。学習指導として教師が意図できるのは、あくまで、行動上の必要と見とおしのおきかえの手掛かりにいつかなるようにと期待しながら、認識の変更を主とするものであって、思想形成はやはり子どもの自由に委ねられていると考えるべきでしょう。】(P. 227-229)

⇒ 城丸が【思想は各個人がその行動を媒介として、彼の内的必然性にもとづく自己形成の結果として形成される】と述べているのを受けて、中村氏は「思想の形成」が「行動を介した自己の変化の結果として」によってもたらされるとし、その「自己の変化」が「飛躍」だと言います。そしてその「自己の変化」の「踏み切り板」となるのが「内的必然」ないし「内的矛盾」（平たく言うなら「いままでの思想ではやっていけないという自覚」）だということです。「必然」なり「矛盾」なり「自覚」を契機として「自己の変化」が起こる、と。

中村氏は続いて城丸の「自覚」に関する記述を引用しています。これは「自己の変化」をもたらず契機（「踏み切り板」）に関することですね。海に入り、泳ぎを知る（＝「行動力量」の「変化」）ことで、ある必然を「他の必然」に置き換え、海に対して「溺れるという『見とおし』から、楽しむという『見とおし』への『おきかえ』」を行なう。そしてこのように「『見とおし』が変更されるような仕方で、『見とおしの体系』としての思想が形成される」というのです。そして「見とおし」とは「概括」のことであり、「思想」とは「見とおしの体系」であり、「概括のまとめり（体系）」が「思想」であるというのが城丸の把握であると整理されます。

自己を取り巻く世界に対する行動力量の変化（これ自体が生じるプロセスや影響を与える要因についても解明が必要だと思いますが）によって自己にとってのある必然が他の必然に置き換えられる。つまり（世界に対する主体の行動の）「見とおし」（概括）が変更される（この変更の過程についても、それぞれの主体において個性的なものであるとしても、解明が必要だと思います）、こうした更新されていく「見とおしの体系」（概括のまとめり）が「思想」である、と。

次に、中村氏によると「思想」は「行動力量の変化（自己形成）の結果として、もたらされる」ものです。「学習指導でわがものとされた認識」は、「行動力量との変化」と結びつき、そこから上述のような経過を経てはじめて「思想形成へと連なる」というのです。「連なる」ですからようやくそこで接点を持つわけですね。

子どもの学習成果としての認識は、行動力量の変化と結びつくことで「思想形成」に繋がっていく可能性があるが、「思想形成」はあくまでも「結果として」もたらされるのであって、教師の指導によってコントロールできるものではないしそうしようとしてはならない、ということですかね。中村氏はこれ（認識から思想形成への連なり）について、「その結び目にはそのひと固有の『内的矛盾』が絡まっていなければなりません」と述べていますが、この内的矛盾の顕在化や止揚の過程については教育実践の事実在即した解明が必要だと思えます。

さらに中村氏は、学習指導においても子どもの認識の成果から思想形成への連なりについては教師の直接の教育的指導が及ぶものではなく、学習への直接指導でなく学習行動への指導であるならば「主と

して行動の指導を担う教科外教育と関わることになります」としています。この部分の表現はやや微妙です。行動に対する教育的指導の原則は教科指導でも学習指導でも基本的に共通すると言っているのか？教科指導の内部で認識形成から思想形成への道を子ども自身が歩むと期待するのは無理があり、生活指導を含めての教育活動全体の中でこそ子どもの思想形成を捉えるべきだと言っているのか？いずれにしても、教科指導も生活指導も指導方法は基本同じだというような主張ではない、と私は見ていますが。

上記引用部分の最後で、中村氏は教師の学習指導とは、「あくまで、行動上の必要と見とおしのおきかえの手掛かりにいつかなるようにと期待しながら、認識の変更を主とするもの」であり、「思想形成はやはり子どもの自由に委ねられている」と述べています。私も教科指導（学習指導）において子どもたちの思想形成の自由を全面的に保障すべきであることについては、もちろん賛成なのですが、ちょっとひねくれた見方をすると、子どもの「認識の変更」が「行動上の必要と見とおしのおきかえ」に「いつかなる」と期待しての学習指導・教育的指導というのは、「子どもの思想形成に対しては禁欲的で期待を持たずとしないう学習指導・教育的指導」というのと実態としてさして変わらないような気がします。民主主義教育の実現をめざして奮闘している教師が、一人ひとりのかけがえのない教え子たちがいずれは民主主義社会の担い手にふさわしい人間に育っていく（そういう思想を持ち行動を実行する主権者になっていく）ということ積極的に期待しない、というのは、けしからんことと批判されそうにも思います。でも一方で、教師としての自分は子どもたちの思想形成に関与してはならない（それは自分がめざす民主主義教育の原則にも反する）という理念を持ちながらも、学校教育のいろいろな局面で自分個人の思想信条に基づく行動のしかたを子どもたちに押しつけてしまったりすることはあり得ると思うし、それは「善意から」ではすまない教育上の誤りだと思います。このあたりは、私が拙著『「生きる力」論批判』（2019）で強調したかった《過剰教育の誤り》（拙著ではこの表現は用いていませんが）につながるのですが、論点が逸れすぎるのでこれ以上述べません。

ただ、上記の私の「ひねくれた見方」をちょっと反省するならば、「思想形成」というような重大な問題全体についての教師の関与についてではなくて、中村氏が城丸に従って紹介してきた「認識の概括」（教科外活動においても教科学習においても）として子どもによって表明されるものに対しても、教師はどのように受けとめるのか（受容するのか、積極的指導をするのか、静観するのか etc.）をその局面局面で問われるのであり、私が上記で述べた「子どものものの見方考え方感じ方を尊重するのであれば教師としてはそれに介入せずにスルーすべきだ」みたいな考えでは、教育的指導は成立しないですね。

翻って中村氏が城丸を援用しながら、生活指導においても学習指導においても「思想形成はやはり子どもの自由に委ねられている」と言う時にも、それはおそらく教師は子どもの思想形成に対して不関与、不干涉、無関心であってよいという意味ではないだろうと私は思っています。（ つづく）

## 質問から 芦田安正

まず、佐藤先生にお礼、勉強になりました。ありがとうございました。

講座日本の教育5教育課程 第一章教育課程の基礎理論 水内宏著

集団づくり入門第二版 全生研著

民主主義の育てかた 第8章民主教育論 中村清二著

読みなおす機会をいただけて、よかったです。

城丸先生の著作は、読めてません。著作集を探して中村先生が引用されている論文を学習しようと思います。

吉益先生が、「感想、質問を事務局まで」と、よびかけてくださっているので、あつかましい、感想か質問かわからない文ですが、よろしくお願いいたします。

1、城丸先生、水内先生、中村先生、佐藤先生の4人の先生の説を読み比べつつ、「概括」の内容を考える。加えて「概括」の概念は自明のこととして議論が進められて、論者による概念の差違を読み取る。これは、老人ボケした私には混乱を極めて、苦し紛れの感想なのですが……。

### 2、水内先生の教育課程論のなかの「概括」について

教育課程の教科領域と教科外領域、それぞれで、「概括」の用語を使って議論を進めている。民主的人格が民主的思想と民主的行動の能力の統一ととらえ、教科外の指導のなかで行動を指導し、民主的思想の産出を見通す。認識の概括と自主的行動とを媒介に思想が形成されるなど、全生研の成果を踏まえた論を展開されています(p37)。佐藤先生はこの引用はされていないようです。が、他方、教科指導については佐藤先生の引用にもあるとおりに、水内先生の眼目として、教科内容の系統性を解明して、概括の重要性を強調されています。

3、城丸先生は、教科外の指導において、人間主体を動かす概括を論じておられます。では、教科指導では、どのように論じておられるのかは、議論になっていないのですが、私、不勉強にして知らないのです、どのようなものか知る必要を感じます。

4、佐藤先生の「研究ノート15回」の最後の部分で、城丸先生の概括の捉え方は、《子どもの思想を構成するものとしての概括》と解説されています。これは、教科外の指導においての子どもの思想を含め、より広く生活全体のなかでの子どもの思想と概括をも視野にいれて概括をとらえるということに読めます。教科外の指導は子どもの生活全体も視野にいれているものだという原則からすれば、水内先生も城丸先生も、記述してないとは別に、視野にいれていると推察します。

また、両先生とも、民主的活動の能力を指導する。思想形成における概括は、子どもの自主的な精神的活動の結果だという説のように私は理解しました。そう理解する私からすれば、両先生の、概括の捉え方の違いは、わからなくなります。

5、水内先生は、思想や道徳の押し付けを、教育課程の様々なところに押し込む間違いや、教科指導で、知識技術の系統的習得という主たる任務を曖昧にして、態度などの指導にすり替える間違いをおかしてきたと指摘。

さらには、「生活単元学習」のごときは、「教科としての学習を、生活者としての学習一般のなかに解消する誤謬」(p37)おかしたとの批判を展開されています。さらに、これを戒めて、「概括および自主的な行為行動の重視の観点をともなつてこそ、実生活者としての認識も民主主義的思想の自己形成の有力な条件となる。」(p38)と提起されています。この提起は、城丸先生ないし全生研の理論そのものだろうと理解しますし、水内先生も、全生研も、城丸先生も、概括が「行動との関わりにおいては見通しと要求を生み出す」という主張ですから、「見通しと要求」で行動すると理解できるので、「人間主体を動かす概括」を踏まえたことになると思います。

以上、簡略な文にしたくて、要点の羅列、引用も省略して、ワケわからんことになってしまいました。なお p37と38は「日本の教育5」のページです。

佐藤先生が何を提起されてんのかわからんという状態から、とりあえずの文章化に漕ぎ着けたように思っただけですが、シンドカッタ、ありがとうございました。

※芦田さんの質問に対して佐藤さんは丁寧なコメントを  
くださいました。また連載(中村論文)の区切りに  
中間まとめとして掲載される予定です。今回は芦田さんの  
了解をえて掲載させていただきました。芦田さん、佐藤さん  
ありがとうございます。

私の教科研との出会いは、1980年代の初めの鳥取大学時代です。当時「自治会活動」「教育系学生ゼミナール運動」に関わる中で、『教育』誌に掲載されていたいくつもの文章にさまざまな刺激をもらいました。

卒論指導をお願いした恩師である高口明久先生（教育社会学）は、全国委員をされたり、「青年期教育」分科会の世話人をされたりと、教科研運動を一役も二役も果たされていた方でした。卒業前のゼミでの打ち上げの時に、先生から「これからどうしていくんだ？」（ゼミの中で一人だけ教員採用されていなかった私に）との問いかけに、「教育実践も研究も運動にも向き合って行きたいです。」と口走ってしまったことが、今の私につながっていると思っています。

紆余曲折あった後、1986年から京都府の小学校教員になり、夏の白浜大会に参加しました。動き始めた「授業づくり」部会に何年か関わった後は、自分の興味関心の動きに応じて大会分科会に参加することでつながって来たのです。京都教科研にも、吉益さんからお声をかけていただいて、日程が合えば参加するという範囲でした。（組合の会議等を優先しなければならず？）

隔週のペースで夜やっていた社会科の授業づくりサークル（「さだの会」）、京都教育センターの地方教育行政研究会、教職員組合運動など、「流れ」の中で、実践・研究・運動を進めてきました。ただそれが、「深めきれない」という弱点だったことを思い続けてもいました。

一昨年度コロナ禍の中で定年退職し、さてこれからの60才代70才代…「何をする？」と考え、今年の4月から京都府立大学公共政策学研究科で、改めて「研究」活動に踏み込むことにしました。といっても組合のパート専従や京都教育センターの研究会には関わりながらなのですが…。京都教科研の月1回の例会にも参加させていただくことができるようになりましたし、教科研の「力」をますますいただきながら、「何ができるか」を追究していきたいと思っています。

2022年7月15日

葉狩宅也

葉狩さんは新しい事に挑戦されています。  
そのあいまをぬって寄稿していただきました。  
ありがとうございます。

## 読書・映画・DVD・CD情報（趣味的ですいません）

- ①旧友再会 重松清 講談社文庫  
中年になり同級生との思わぬ再会に喜びとお互いのほろ苦さが交錯する。人生思うようにはいかないと感じつつ。5編の短編が面白い。
- ②自由な人間主体を求めて 堀尾輝久対談集 本の泉社  
堀尾論文は難解だが対談集は平易でわかりやすい。対談者の教養と人間性が重なりあって楽しい時間が共有できる。
- ③戦後教育学の再検討(上) 田中孝彦・田中昌弥・杉浦正幸・堀尾輝久編 東京大学出版会  
戦後教育学をあらゆる角度から深く再検討する。上は歴史・発達・人権で4人による座談会が読みごたえがある。
- 体操しようよ 2018 草刈正雄主演  
無遅刻無欠勤のサラリーマン生活を退職したあとに何をするか。あるラジオ体操の世話役になったところからおりなす人間ドラマ。草刈のひょうひょうとした演技に味がある。

### 編集後記・よもやま話

※参議院選挙投票の直前に安倍元首相が襲撃された。暴力は許されない。亡くなった安倍元首相に哀悼の意を表するのだがこの事件は不可解な事が多すぎる。国葬と容疑者の特殊な事情による犯行としてうやむやにしそうな流れである。警備のずさんさ、統一協会の問題、銃の痕跡の有無など真相が明らかにされていない。宗教と政治の問題も含めて明らかにしていかなければ。単純な「悲劇の首相」で幕引きは許されない。

政治の闇をあいまいにさせてはならない。

※コロナが「爆発的」に広がり、今年の教科研大会は全てオンラインに。まだの方は申し込みをよろしく。

※オンライン例会同時開催にしてから参加者の幅が広がってきた。とりわけ音の環境をよくして例会の充実感をあげていきたい。7月例会も参加者の方の発言から多くの学びがあった。8月例会は大会感想と近況報告の2本柱で開催。気軽に参加を。参加希望の方は事務局まで。

※今年は最下位確定化と思った阪神タイガース。前半戦で借金0に。圧倒的な強さのヤクルトがいるから大きな期待はできないがやっぱり懲りずに応援する。