

総合学習の研究

安藤富美子 *岡本まり子 久保萬里子 白井 宏
高橋 祐子 田中 裕巳 徳井 輝雄 三橋 一夫
**山田 雄一

総合学習の理論と実践

——新たな飛躍を目ざして—— (その1)

〔I〕総合学習の可能性……平和教育を核として

田中 裕巳

〔1〕今までの経過

私達のグループは、発足以来、本校紀要に次のような実践と成果を発表してきた。通読してみると初年度の総合学習に関する理論的なアプローチの後、高校の研究旅行における試みと中3における「ゆとり」の時間を利用した試みの2つが、グループ全体としての5年間にわたる実践の柱であったことが分かる。

1979年度(第24集)

〔I〕総合学習をめぐって 田中 裕巳
〔II〕総合学習と公害教育 徳井 輝雄

1980年度(第25集)

総合学習の場としての研究旅行の試み、
はじめに 田中 裕巳
I. 総合学習からみた研究旅行 徳井 輝雄
II. 学習としての旅 白井 宏
III. ヒロシマ体験と倫社での取り組み 田中 裕巳
IV. 英語を通しての試み 山田 雄一
V. 研究旅行における生徒の健康管理 服部 祐子
 に対する認識 (現姓 高橋)

1981年度(第26集)

「ゆとり」の時間を利用した総合学習の実践に向けて、 田中 裕巳

1982年度(第27集)

「ゆとり」の時間を利用した総合学習の展開——中3における総合学習「人間について考える」の試み——、

1. テーマ設定とその後の歩み 田中 裕巳
2. 「人間について考える」授業案の実際
 - (1) 宇宙の成立から人類の誕生まで 松井 一幸
 - (2) 「サルからヒトへ」の授業について 田中 裕巳
 - (3) 「ロボットと人間」の授業について 徳井 輝雄
 - (4) 「食物の歴史、 増田 温美
 - (5) 「人類の繁栄と食糧問題、 高須 明
 - (6) 「生物における性の役割、 安藤富美子
 - (7) 「生物の性の役割、 高橋 祐子
 - (8) 遺伝子工学の発展について 三橋 一夫
 - (9) 「コトバ、について 白井 宏
 - (10) 「生きている、とは何か——チャプリン『街の灯』を見ながら 川田 基生
 山田 雄一
3. 直面している諸問題……中間的な総括として 田中 裕巳

1983年度(第28集)

- 「ゆとり」の時間を利用した総合学習の展開——中3における総合学習「人間について考える」の試み——〔その2〕、
1. 総合学習研究四年の歩みから 徳井 輝雄
 2. 「人間について考える」授業案の実際
 - (1) 「食物の歴史」を終えて 増田 温美
 - (2) 「生物の性の役割——生命創造——」を実践してみても 高橋 祐子
 - (3) 「医学・生物学の進歩がもたらした新しい問題」の授業を終えて 三橋 一夫
 - (4) 「ことば」についての授業 白井 宏
 - (5) 「生きているとはどんなことか

教員異動により昭和59年4月より

* 名古屋市立港南中学校
** 愛知県立豊橋西高校

——チャプリン『街の灯』を見 川田 基生
ながら——の授業の後で

3. 実施学年の担任の立場から 山田 雄一
4. 総合学習「人間について考える」 田中 裕巳
をどう評価すべきか

私達がグループの発足時にあたり、実践にむかっての水先案内人として踏まえようとしたものは、『総合学習の探究』（勁草書房、1977年）であった。「総合学習をめぐる」（第24集、1979年）の中で、私は、日教組教育制度検討委員会最終報告書「日本の教育改革を求めて、における3領域論（教科・総合学習・自治的諸活動）から、中央教育課程検討委員会「教育課程改革試案、における2領域論（教科と教科外活動）への移行を紹介し、第3階梯および第4階梯においては、平和・公害・差別・性の4つの問題が総合学習のミニマムの必要とされていることを述べた。その上で私達のグループの研究課題を、

1. 科学における総合とは何か
2. 「合科」としての総合学習の系譜
3. 高校のあり方と「総合学習」とのかかわり
4. 認識の方法としての「総合性、

の4つにまとめておいた。私達のグループの出発点はこれ以上でもこれ以下でもなかった訳である。

その後の私達の実践の1つの柱であった高2の研究旅行への総合学習的試みは、第25集（1980年）の「総合学習の場としての研究旅行の試み、を1つのピークとしながら、毎年継続されてきたことは、本年度紀要の白井宏論文にも明らかである。確かに教科の枠にとらわれないフィールド・ワークを通して、事象や人（集団）への確かな観察力・行動力を養おうというネライや、ヒロシマ体験を通して核状況や平和の重要性を体得させるというネライは、上記1の「科学における総合性とは何か」、4の「認識の方法としての総合性、を追求しているものと言えよう。しかしながら、そういうものとしての系統的指導となると心もとない。その原因は、私達のグループとしての高2研究旅行へ組織的な取組み（バックアップ体制も含めて）が継続的になされていない、たまたま高2の担任や教科担任になったグループの数名が試みするという状況にある。しかしながら最大の原因は、上記3の「高校のあり方と総合学習とのかかわり、というテーマに正面から取り組んでこなかったことにある。本紀要前号において徳井輝雄が、論文「総合学習研究四年の歩みから、の中で「本来の中学完成教育や高校完成教育の具体化としての総合学習」（P. 29）を提唱しているが、完成教育を理想論として片付けるのではなく、本来、高校教育においてどのような学力、人間としての生きて行く力を形成しようとしているかという原点から総

合学習をとらえなおし、徳井が指摘するような「学校全体の総合化」をめざすことが必要だと思う。総合学習の研究が1グループの研究にとどまっているのではなく、むしろ、学校ぐるみの実践のための専門委員会化して行く方向を追求しない限り、私たちのグループ研究自体に継続性も深まりも期待できないと思われる。

1981年からの3年間にわたる「ゆとりの時間を利用した総合学習、については、本紀要第26集・27集・28集に詳しく報告してきたし、一応の総括も試みた（前記徳井論文及び田中「総合学習「人間について考える」をどう評価すべきか、参照）。「科学における総合性、が総合的なテーマにのみとどまり、各教科担任が自らの教科からの越境に慎重に過ぎ、総合的な授業のプロデュースよりも、教科の論理からの授業者にとどまってしまったこと、そのこととも関係して、ほとんどの授業が生徒たちの自主的活動を軽視して、平板な講義に終始してしまい、「認識方法の総合性、の追求において余り見るべきものが無かったことが反省された。

今後の私達のグループ研究の方向として、私は前記論文において次の5つの試みを示唆しておいた。

- ①既成教科をドッキングする形での総合学習の試み
- ②ロングタイムのHRを利用しての総合学習の試み
- ③「ゆとり、の時間を利用しての総合学習の試み
- ④学校行事の中での総合学習の試み
- ⑤総合学習の時間を特設しての試み

1983年度の試みは、次の徳井論文に見られるような道徳の時間を利用しての担任クラスおよび必修クラブ（平和探求クラブ）での平和教育の試み、白井論文に見られる高2研究旅行での試みに象徴されるように、個別的な研究が中心で、グループ全体の取り組みとしてはやや端境期とも言えるべき状況にあった。個別的な研究の積み重ねももちろん大切であるが、総合学習の時間あるいは科目特設をめざすのならば、総合学習について、より組織的に、理論的な研究と実践的な研究を追求することが焦眉の課題である。それなしには、総合学習をより学校全体のものとし、完成教育としての中等教育との関連で位置づけて行くことは不可能であろう。

〔2〕総合学習をめぐる理論と実践

日本教育方法学会は、「80年代における最大の教授学研究課題、として、学級において授業が成立しないという状況のもとで、「学級論と教育課程改革の問題、授業過程における個別化と集団化の問題、さらに総合学習の歴史的理論的検討を意図して」、『学級教授論と総合学習の探究』（明治図書）を1983年2月に出版した。総合学習については同書の3分の1の比重をしめ

ているだけだが、私達のグループにとってなかなか興味深い論文も多い。

「現代学校・学級論の課題」を冒頭に書いている磯田一雄氏は、「きわめて平凡なようであるが、今後の学校論においては、教師相互間の協力組織のあり方が最も基本的な課題となるであろう。具体的にいえば、教師が互いに授業を見合う、ということである」、「教科担任制を主体とする中・高においても、教科のワクの中に閉じ込められずに他教科の授業を相互に見合うということである。これができないと、結局、中・高においては学校づくりにつながる全員に共通な関心のある実践は、『生活指導』しかありえないことになる」(P. 23)と指摘している。教科の専門性を越えたところに総合学習としての可能性を見出し、生徒をトータルな人間としてとらえようとするところに総合学習の必要性を痛感してきた私たちからすれば、今さらながらの指摘ではあるが、教育方法の研究者たちの目が、ようやく中・高における教科の専門性の問い返しというところに向いてきたのは歓迎すべきことだろう。私たちは、単に「他教科の授業を相互に見合う」というレベルから、もう一歩先に、生徒たちに生きて働く力となる学力を保障するための総合学習の創造に突き進まねばならない。

そういう視点からすると、総合学習の史的検討、の3論文は、私たちの要求に充分答えてくれるものではなかった。

佐藤学氏は、「戦後の教育課程における総合学習」において、総合原理は、「戦後初期カリキュラムにおいてドミナントな位置を与えられていた」とし、単元学習において具体化されたと述べている(P. 123)。その上で、問題解決学習における「総合」の問題、分科主義教科教育の構造、を論じている。氏の次の2つの指摘を私たちは受けとめておく必要がある。

・「問題解決学習における『総合』の追求は、初期の生活単元学習のように、分科的(系統的)教授の否定としての総合学習として現れたのではない。それは分科的教授と併行して、あるいはそれを内に含んで、諸科学と生活との統合を教育課程において実現する課題の追求となって現れたのである。問題解決学習は、この課題の追求の過程で、現実的課題、生活と教育の結合は、特別な一領域に限定するものではなく、教育課程全体構造の改造の問題であること、そして総合学習は、生活を基盤とする教科内容の新たな再構成を求めていることを示してきたのである。」(P. 132~133) →これは、「問題解決学習と系統学習とを二元的に領域区分しない」(P. 129)考え方であり、総合学習を教科活動の中に位置づける2領域論の立場と言える。その立場からすれば、

「現実的課題、生活と教育の結合、のための」教育課程全体構造の改造、が必要となるという主張は、総合学習が単なる授業方法の問題ではなく、学校づくりにかかわる大きな問題とならざるを得ないということを受けとめておきたい。

・「教科教育における総合性は、教育内容(教材)が生活と結びつけられる局面で要請され、教師が、子どもに形成すべき認識の総合性、具体性、リアリティを追究しつつ具体的なカリキュラムを構成するとき体现される。(中略)一九五八年版学習指導要領以来、学習課題は各教科の各領域ごとにばらばらに区分されて固定化され、生活(実在)との意味連関を欠いた網羅的な知識の教授が法的拘束性のもとに制度化されたのである。一九五八年以降、総合学習は、教科教育に具体性とリアリティをとりもどす努力として、また、子どもの学習と生活の実相から教科内容の総合的な改造への展望をひらく努力として位置づくものとなったのである。」(P. 134) →一九五八年版学習指導要領以来、「生活」から「系統」への転換が行なわれ、分科主義教科教育が教育課程全体に見られるようになった。そういう状況の下で、「教科教育に具体性とリアリティ」をとりもどす努力として総合学習の必要性を提唱していることは支持できる。「認識の総合性」とはなんなのか、ここをもう一歩深めて欲しいところである。教材の総合化としてだけでなく、教科教育以外とのかかわり、認識方法としての総合性の領域においても総合学習の史的検討の必要性がある。

長岡文雄氏は論文「総合学習の検討」において、七〇年代のまとめと八〇年代の課題を提起している。七〇年代の総合・合科学習の実践として、特別活動型の研究例(広島大附属皆実小の「こいのぼりをつくろう」など)、幼小の一貫性の研究の例(東京都渋谷区大向小など)、新教科の可能性をさぐる方向の研究例(仙台市岡田小、静岡大附属浜松小など)、低学年や教科学習に限定しない合科・総合学習を構想する研究例(広島大附属東雲小、坂出市立中央小の「くらし」学習など)、大正期および戦後の自由主義教育の伝統を生かす研究例(奈良女子大附属小、信州大附属長野小、神戸大附属明石小など)を類型化して紹介している(P. 146~149)。圧倒的に小学校における実践・研究例であり、「まだ構想試行の段階であり、子どものうえに見るべきものがとらえられるところまではいっていない」と評価しているように、理論化するには実践例の絶対数も積み重ねも不足しているということである。

長岡氏は、「八〇年代の課題」として、日本教育方法学会第十五回大会(1979年)の課題研究「総合学習

の検討」における論議を紹介し、

- ①総合学習の概念を明確にすること——第三領域にするか否か
- ②具体的な教材をもとに研究する必要がある
- ③子どもの人格の発達の全体構造をふまえて考える必要があり、カリキュラム全体を改革するという視点が特に必要である (P.153)

という3点を課題として指摘している。第1の総合学習をめぐる領域論は冒頭にふれたように論議の多いところであるが、総合学習を教科としてあるいは特設の時間として独立させない限りは、全校的に取り組むことは極めて困難である、特に教科の専門性が主張される中・高においては、と個人的には思う。長岡氏は「総合的合科学習によって、教育を更新し、学校をよみがえらせ、『この子』の生き方を確立させなければならない」と最後に述べている。総合学習にすべての教師が関心を持ち参加することによって、教育課程の全体が「この子」の立場から検討され、同時に個々の教科、科目のあり方が「この子」の学ぶ力、生きて行く力との関係で検討されて行くことが可能になるであろう。

藤岡信勝氏の論文は「社会科教育における『総合』の問題」である。第1の佐藤学氏の論文にもあった戦後初期カリキュラムのドミナントな原理としての「総合性」の、まさにコアとして位置づけられていたのは社会科であった。また社会科自体も「総合社会科」として、少なくとも第十学年（高校1年）までは科目主義とは無縁の総合単元の考え方がとられていた。このことを背景として、藤岡氏は、「教科は砂漠だとして、教科の外に「総合学習」というオアシスをつくることによって解決するのではなく、教科そのものに総合性を回復する根本的な改造が必要なのである。(P.171)」と主張している。いわゆる2領域論に与するということであるが、たとえば、『総合学習の探求』における広島県教組の原爆副読本『ひろしま』（中学生）の展開例について、「これは、歴史教育における現代史の授業そのものではないか。このような中味のものこそ本来社会科歴史にふさわしいのであって、これと区別された「系統的」歴史学習には年代と事件の暗記しか、残らないであろう。(P.171)」と述べている。このことをどう受けとめたらよいであろうか。

確かに、「被爆の苦しみといかり」という感性的なレベルの問題から、「原子爆弾の破壊力」、「死の科学」という自然科学的なレベルの問題にまで目くばせしてこそ現代史の学習であり、総合的な社会科であると言えよう。しかしながら、「越境」にも自から限度があるのではないか。「越境」は多いにやらねばならないが「教科の専門家」のいる中・高においては、特に、

教科間の協力体制が要求され、そこに総合学習の必要性が生じて来るのである。この核問題を一つとってみても、国語教科書には「黒い雨」や「ヒロシマ・ノーノ」が取り上げられている。理科や技術では、核燃料サイクルの問題がとり扱われている。それぞれの教科が越境をおそれずに総合性を追求するとき、いかにムダの多いことか。なぜひとり社会科のみが総合性を追求することを許されるのだろうか。この答えを藤岡論文に期待することは出来ない。社会科として「第二次世界大戦のありさま」、「原爆投下の目的」、「第五福竜丸と平和運動のたかまり」、「日本人として思うこと」などの項目をきちんと請け負うことも大事だと思うが、総合学習としてもっと大切なことは、ひとり社会科のみが平和教育を担当しているということなのではなく、総合学習として、平和教育の分野では、諸教科がどのような独自の役割を持ちながら協力をして行くのかを明確にしておくことなのである。そのためにこそ分科と総合がどうしても必要になって来ると考えられる。

総合学習の実践としてもう一つ、三重県立飯野高校の実践に注目したい。同校の実践については富山芳幸氏が『高校生活展望』（1984年1月臨時増刊号、明治図書）に「総合教科を軸とした教科指導の改革構想」を書いている（P.74～83）。富山氏は一昨年十月の本校中等教育研究協議会にも出席され、総合学習の分科会で同校の実践を報告して下さった方である。中学、とりわけ高校での総合学習の試みは少ないだけに、私達のグループとしても注目する必要がある。

飯野高校は昼間二部定時制高校であり、生徒は全員女子。本校とは形態的には全く異なるが、「ふだんの授業では、体に授業を受ける準備ができていない。せいぜいのところ、鉛筆を持つ手先と視覚だけが授業に参加している」という状況は、さほど本校と異質のものとも言えない。広島訪問を主軸にした修学旅行への総合学習的な試み（1981年度、82年度）を前史として、1983年度、一般教科、特別活動、総合教科の三本立てでスタートする。週あたり平均時間数22を、一般教科11、総合教科7、特別活動4に配分し、総合教科は6つのコースを設けている。

- | | |
|---|---------|
| A.体づくり（新入生歓迎会、体育祭、マラソン、健康学習の4つのサブコースからなる） | 4～5月、1月 |
| B.読書・作文 | 6～7月 |
| C.合唱表現 | 6～7月 |
| D.テーマ研究 | 9～11月 |
| E.集団創作 | 9～1月 |
| F.卒業式 | 1～3月 |

教員は全員がどれかのコースに入るが、「学習は生徒が主体的に行う」という前提で、指導担当者は、監督助言の役割を担う。すでに評価についての構想も書

かれているが、この論文自体が実施過程中的の「構想、の域を出ていないので、たとえば上記 B~F は具体的にどのように行なわれたのか、全校での取り組みにどのような困難点があったのか、3つの領域がどのようにに刺激しあって活性化して行ったのかなど、今後の分析を期待したい。ただ一点、先述の藤岡論文との関係でも、次の同校の「総合教科」の位置づけに注目しておきたい。

「一般教科は総合教科に対して、分析的学習指導を受けもつ。生徒はの中で、総合教科の学習において必要な土台を形成する。しかしそれが確かなものとして踏み固められるのは総合教科の中においてである。また生徒は総合教科の学習の中から、一般教科の学習の必要性和興味を感じとってくる。」(P.79)

カリキュラムとしても3領域論をとり、一般教科=分析、総合教科=総合という立場から、分析と総合の相互媒介をという理念は全く正しいと思う。「体と知性の両面の発達、(P.77)をというネライもより広い総合学習の概念の提起だと思うが、3領域の相互の関係がもう少し検討され、4年間なら4年間の全体的な構想…どのような学力の形成をめざしているのか……が明らかにされる必要がある。この課題は、総合学習を全校的に取り組むことはまだまだ遠い先のこととし、可能な範囲でのほんの小さな試みしか実践していない私達のグループにはいまはまだ無縁の問題かも知れない。しかしながら、少なくとも、総合学習を研究グループとして展開することの限界に気づき、全校的に実践することの「学校づくり」としての積極的意義を痛感した以上は、私たちにとっても重い課題である。

[3] 総合学習としての〈平和教育〉

既にふれたように『総合学習の探求』では、平和・公害・差別・性の4つのテーマが中・高における総合学習のミニマム・エッセンシャルズとされている。私達のグループの出発点あるいは前史として、「公害」についての各教科の教科書分析があるし、「平和」については高2研究旅行での取り組み、あるいは次稿の徳井実践があり、「性」については、「人間について考える」における安藤・高橋実践を持っている。いずれも完成されたものではなく試みにすぎないが、平和・公害・性の問題が中学生・高校生にとって関心があり私達が総合的に取り組むに値するテーマであることは、この5年間にわたる私たちの研究や実践においても明らかであるところである。4つのテーマのうち、「差別」がほぼ未開拓の領域である。田中がヒロシマ体験とのかかわりで朝鮮人被爆者、ミクロネシアの被爆者の問題を意図的に触れてきた程度に過ぎない。現代社会に

おける差別構造——精神労働と肉体労働の差別を核とした未解放部落・在日朝鮮人・沖縄・身障者の差別、黒人・ユダヤ人差別、インドのカースト制、南アのapartheid、その中で日本人の地位——をトータルに分析し、差別されるものの痛みをわちあひ、差別するものの自己解放の問題として、もっと意識的に取り組む必要がある。

私は平和教育の中で、朝鮮人被爆者、ミクロネシアの被爆者、そして原発の核廃棄物の海洋投棄の問題を通して、日本そして先進国の南の国々への「加害者の側面」を指摘し続けてきた。ヒロシマ学習や今日の核状況をめぐる学習が、単なる平和の学習にとどまらず、同時に公害や差別の問題を包含し、現代をとらえるもっとも有効な視座を与え得ると予感して実践してきた。しかしそれは、単なる予感であって、さほど理論化されたものではなかった。

イバン・イリイチの「平和とは人間の生き方である」という立場からの、「専門家」、「開発」、「性」とらえ直しは、私にとって新鮮な響きを持っていた。それは、私の「予感」にある確かな方向性を示唆するものであった。

専門家の手になる社会事業や世話(ケア)の限界の問題についてのイリイチの主張は、すでに『脱学校の社会』(Deschooling Society)や『脱病院化社会』(Limits to medicine)を通して知られている。

『シャドウ・ワーク』(岩波現代選書、1982年)において、イリイチは、中世以降のヨーロッパ文明の中で、平和は「パックス・エコノミカ」(経済的平和)を意味するようになり、民衆の平和は深い闇の中に置かれたままであるという(P.24~25)。1949年1月10日、トルーマン大統領が低開発国援助の「ポイント・フォア」計画を発表して以来、「発展=開発」の理論が登場し「パックス・エコノミカ」は人間生活の自立を志向するものに「不生産的」、自律的なものに「非社会的」、伝統的なものに「後進的」のレッテルをはり、環境にたいする暴力を促進してきたという(P.31)。平和の問題を、単に軍拡競争とそれに対抗する平和運動という図式に収斂させてしまうことがいかに不毛であるか、「パックス・エコノミカ」の下で「平和的ジェノサイド」(『民衆による平和』新評論1984年2月、P.17)がいかに押し進められているか、を考えなくてはならない。平和の問題は、「パックス・エコノミカ」に対抗して、民衆の平和とは何か、人間生活の自立と自存とは何かを考える、まさに総合的テーマたりうるのである。

『シャドウ・ワーク』の中で、イリイチは産業化社会の〈影の経済〉と対比させて「互酬性の型に由来する人間の暮らし」(P.118)、「人々が日常の必要を満足

させるような自立的で非市場的な行為を意味することば (P.120) として《ヴァナキュラー》という語を用いている。そしてヴァナキュラーな様式の下では、人間の存在 (Being)、行動 (Doing)、制作 (Making) の全体性が問題となることを説いているが、ここに、言ってみれば総合学習のめざす〈生きて働く学力〉の問題も示唆されていると思われる。専門家の世話 (ケア) のネットワークに身を委ねることによって、自立と自存の能力を奪われて行く姿を平和的ジェノサイドとして認識し、一人一人の人間としての Being, Doing, Making を見つめなおすような平和教育でありたい。

イリイチが『シャドウ・ワーク』の中で取り上げているもう一つの問題は、もちろん性の問題である。「ホモ・エコノミクス」は男女を問わぬ中性 (ユニ・セックス) として成立したかのように近代思想では説かれるが、イリイチは、賃金労働とシャドウ・ワークの2分割を土台に、「ホモ・インダストリアス」はつくられ、「女が当然優位を占めるタイプの活動の価値を下落させ」「他方、〈シャドウ・ワーク〉は、男に特権を付与する活動をささえてきた」(P.67) と言う。イリイチは「ヴァナキュラー・ジェンダー」という論文 (『経済セックスとジェンダー』新評論所収、1983年2月) において、産業化社会以前の男と女の「相反補

足的な文化、を分析し、道具をひとつとってみても、ジェンダー (Gender) との結びつきがあり (同書 P.104~109)、そのような男と女の相互補完的な世界こそがヴァナキュラーな世界だという。性の問題を総合学習のテーマとする場合、単に〈セックスとしての性〉の次元に問題を限定して、男と女の身体的生理的対比をしたり、男女の分業論を説くことに満足せず、イリイチに学んで、ジェンダーからみたセックスへの移行という視点を導入すると、もっと豊かな世界が開けてきそうである。

総合学習としての〈平和教育〉というテーマからはだいぶはずれてしまったかのように思われる。しかしながら、私達はイリイチの「民衆の平和」という主張をもっともっと学ぶことによって、平和教育が単に原水爆の大量殺戮兵器としての恐ろしさを認識させることに満足してはならないことを痛感する。「パックス・エコノミカ」=開発の名において如何にヴァナキュラーな生活を破壊してきたか (地球規模で北による南の破壊として、一国内では都市による村落の破壊として)、そして「自立と自存の人間生活」とは何かを考えさせるような平和教育を展開しなくてはなるまい。公害・差別・性の問題も、そのような総合学習のテーマとして展開される必要があるが、稿を改めて論ずることとしたい。