

# 授業実践から探る小中一貫社会科カリキュラム

～山口大学教育学部附属光学園の場合～

吉川 幸男・才宮 大明<sup>\*1</sup>・関本 努<sup>\*2</sup>・岩本 正信<sup>\*2</sup>

The Continuous Curriculum of Social Studies in the Compulsory Education

Developed from the Practical Teachings :

In the Case of Hikari Affiliated Schools to Faculty of Education, Yamaguchi University

YOSHIKAWA Yukio, SAIMIYA Hiroaki<sup>\*1</sup>, SEKIMOTO Tsutomu<sup>\*2</sup>, IWAMOTO Masanobu<sup>\*2</sup>

(Received December 21, 2018)

キーワード：小中一貫、社会科カリキュラム、見方・考え方

## はじめに

本稿は、小中一貫社会科カリキュラムを、授業実践の積み重ねを通して漸進的に構築してゆく試みである。このような試みを行うのは以下のような背景的事情がある。

地域の小学校と中学校を統合して小中一貫校にすることが、各地で政策的に推進されている。<sup>1)</sup> 国の政策も戦後70年続いた義務教育の学校制度「6・3制」の枠組みを見直す動きを見せ、学校教育法の改正で2016年から義務教育学校の設置が可能になった。これに並行して、さまざまな領域における小中一貫教育の取組、先行事例が報告されている。<sup>2)</sup> そのような行政的な動きの中での小中一貫教育の現状については、前原・美作(2017)において山口県の状況が報告されている。それによれば、小中一貫教育を先行的に採り入れている学校には、いずれも地域ごとに固有の課題があり、それに対応して地域連携や学校種間の交流を進めていること、9年間を見通した共通の子ども像や学年区分の到達目標を掲げていること、教員間で指導方法の共通化・共有化、連携を進めていること、等があげられている。<sup>3)</sup> このような傾向から明らかになることは、地域連携など制度的な取組に比べて、「教科の学習指導」としての小中一貫教育の取り組みが、一部の教科を除く大半の教科では大きく立ち後れている実態である。<sup>4)</sup>

小中の教員間で指導方法の共通化・共有化がはかられているとはいえ、これは学習規律や学習形態など汎教科的なものを中心になっている。一貫カリキュラムを編成しても重点に置かれるのは通教科的に「付けたい力」や「子ども像」など汎教科的な目標であり、教科の内容が再編されるわけではない。地域との連携や校種交流が行われても主として学校行事等特別活動や総合的学習の時間が中心であり、教科の学習内容とカリキュラムとして常時連携するわけではない。教科の学力形成のための小中一貫教育という観点からすれば、その教科の学習を9年間一貫して継続的に指導するカリキュラム方略が打ち出される必要があるが、その点は現状ではまだまだこれからの課題と見なければならぬ。

しかしまた、そのような状況にならざるを得ない理由も容易に推察できよう。小中学校の教育課程編成の基準として法的に定められているのは学習指導要領である。この枠を乗り越えて独自のカリキュラムを編成できるのは研究校の指定を受けるなど特例的な場合のみであり、一般の小中学校にとっては9年間の中で教科の内容を独自に編成するのは極めて大きな困難さを伴う。加えて、小中学校間で児童生徒が9年間固定されず入れ替わりのある地域実態であれば、中学校の内容を小学校に前倒したり、小中で繰り返すような内容を統合して学ぶなどの措置ですら困難になる。地域の学校単位で独自に教科の小中一貫カリキュラムを編成するには、現行の制度が大きな障壁となる。

そのような状況下で、教科学習の一貫カリキュラムを構築するとは、何をどのようにすることなのか。そ

\*1 山口大学教育学部附属光小学校 \*2 山口大学教育学部附属光中学校

してそのような困難さを押しまで構築することの意義は何か。

意義については本稿末で振り返ることとするが、ここでのカリキュラム構築とはいわゆるスコープ論・シーケンス論からなるゼロからの編成ではあり得ない。小中一貫校としての学校目標がまずあり、学習指導要領を基準とした内容配列があつての構築であるから、教科として小中を通貫して習得・育成してゆくものを見出し、それを学校目標に向けてゆくような教育プログラムを開発してゆくという作業になろう。その際の手順は、およそ以下のようなステップを踏むことになる。

第一のステップは、学校目標と教科目標を見据え、小中9年間の各区切りごとに教科のねらいを設定するという段階である。

第二のステップは、学習指導要領の示す小中9年間の内容項目を主な領域別に区分し、異なる校種学年における同領域の内容項目間の関連を明確にするという段階である。

第三のステップは、第一、第二の各段階をもとに、小中9年間を通貫して習得・育成する教科固有の視点・概念・方法を明らかにし、小中9年間の各区切りごとに重点的な指導項目を設定してゆく段階である。第一、第二の各段階がある程度学校側・教師側で構想可能なのに対し、この第三の段階は授業実践を通してこそ現実的に有効なものになると考えられる。というのも、内容項目の配列とは異なり、視点・概念・方法など思考の形式に関わるものは、地域や学校、子どもの実態等の具体的な状況の中で生成・発展するものであり、状況を想定せずに観念的に設定しても実態に適合するわけではないからである。

以下ではこの手順を追って、社会科の一貫カリキュラムの構築を試みる。

## 1. 学校目標と教科目標から探る段階的目標設定

### 1-1 学校目標と教科目標

本校（山口大学教育学部附属光小・中学校、通称：光学園）の学校目標は既に2年前に策定済みである。そこでは、9年一貫の教育目標として「知を愛する子どもたちを育てる」「共にある子どもたちを育てる」という2つの「子どもたち像」が掲げられている。「知を愛する子どもたちを育てる」とは、学ぶことが好きで、「わかる」ことに喜びを見出し、「わからない」ことがあってもそれを自ら探究してゆくことに楽しみを見出すような「学びの集団」を育ててゆくことであり、このような集団は個々の学びから相互につながってゆく学びを経て、「共同の知」を創り出してゆく集団へと発展することが説明されている。一方、「共にある子どもたちを育てる」とは、学校や地域での生活の場からの課題を発見し解決に向けての主体的・協働的な活動の中で自らを評価し高い志をもってさらなる挑戦するような「生活者集団」を育ててゆくことであり、このような集団が校内外のさまざまな活動への「参加」を経て、自主規律をもって動く「参画」集団へと発展することが説明されている。また、こうした目標設定は、①国の動き、②県の動き、③設置者である大学の理念、④光学園の歩み、の4点を根拠にしていることが述べられている。<sup>5)</sup>

これに対し、法的に学校の教育課程の基準となる現行の学習指導要領において、社会科の教科目標に関しては、周知の通り小学校で「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」、中学校で「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」となっている。<sup>6)</sup> また、平成29年告示の次期学習指導要領では、小学校で「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す」としてその中身を3項目に渡って提示し、中学校で「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す」として、その中身を3項目に渡って提示している。<sup>7)</sup>

以上のような学校目標と社会科の教科目標を照らし合わせると、以下の三点のような関連が浮かび上がる。

第一に、社会科の教科目標記述の伝統的なレトリックといえる「理解を図り」「理解と愛情を育て」「課題を追究したり解決」という「知」に関する目標記述と、「公民的資質の基礎を養う」「公民としての資質・能力の基礎」という「資質」に関する目標記述からなる二元的な目標構造は、学校目標の「知を愛す

る子どもたち」と「共にある子どもたち」という二元的構造と、多くの要素で重なり合う。このため社会科の目標構造を学校目標に充当することは比較的容易ではある。ただし留意すべき点もある。学校目標の「知を愛する」と「共にある」の関係は対等であり、この両輪に立脚して自己形成がなされるという想定であって両者間に順序性はない。これに対し社会科の場合、「知」の目標と「資質」の目標の関係を二段階的にとらえるか、連続的にとらえるか、一体的にとらえるかをめぐって常に議論を呼んできた経緯がある。<sup>8)</sup> それゆえ社会科の場合、「知を愛する」と「共にある」は単純に並列できず、相互に関連し合って発展してゆくことを念頭に置く必要がある。

第二に、特に次期学習指導要領の目標記述「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して」という動的な探究過程は、学校目標の「知を愛する子どもたち」と大いに親近性がある。この学校目標における「知」の捉え方は「愛する」という行為的な様相を伴っているように、まさに動態的な、常時探究的な心理に支えられているからである。

第三に、「公民的資質の基礎を養う」「公民としての資質・能力の基礎」という教科目標の記述は、学校目標の「共にある子どもたち」と親近性がある。学校目標の「共にある」ことの原初的な意味は学級内・学校内の集団づくりをさしているが、これが地域との連携を経て地域コミュニティくらいに拡大し、「自分たち」という意識を育むようになれば、教科目標の「公民としての」に大きく接近することになる。そのような拡大が可能になるような「共にある」とは、集団のコミュニティ的な在り方、すなわち集団の課題を共有し、他者の様々な立場や視点を受け入れ、集団としての課題解決に貢献できる構成員からなる集団の在り方に他ならない。

以上の三点から、社会科における「知を愛する」子どもたちとは「社会的な事象について、表面的な事象だけではなく、その事象についての背景などにも着目し、実生活に生かすことのできる子どもたち」という子どもたち像を仮定することができよう。これはまさに事象の背景などを実生活の視座から常時、動的に探究する知の在り方である。

一方、社会科における「共にある」子どもたちとは、「社会的な事象について、他者と共に多面的・多角的にとらえることで公正に判断し、実生活に生かすことのできる子どもたち」という子どもたち像を仮定することができよう。これは様々な他者からの多面的・多角的な立場や視点を受け入れて公正に判断する資質の在り方である。

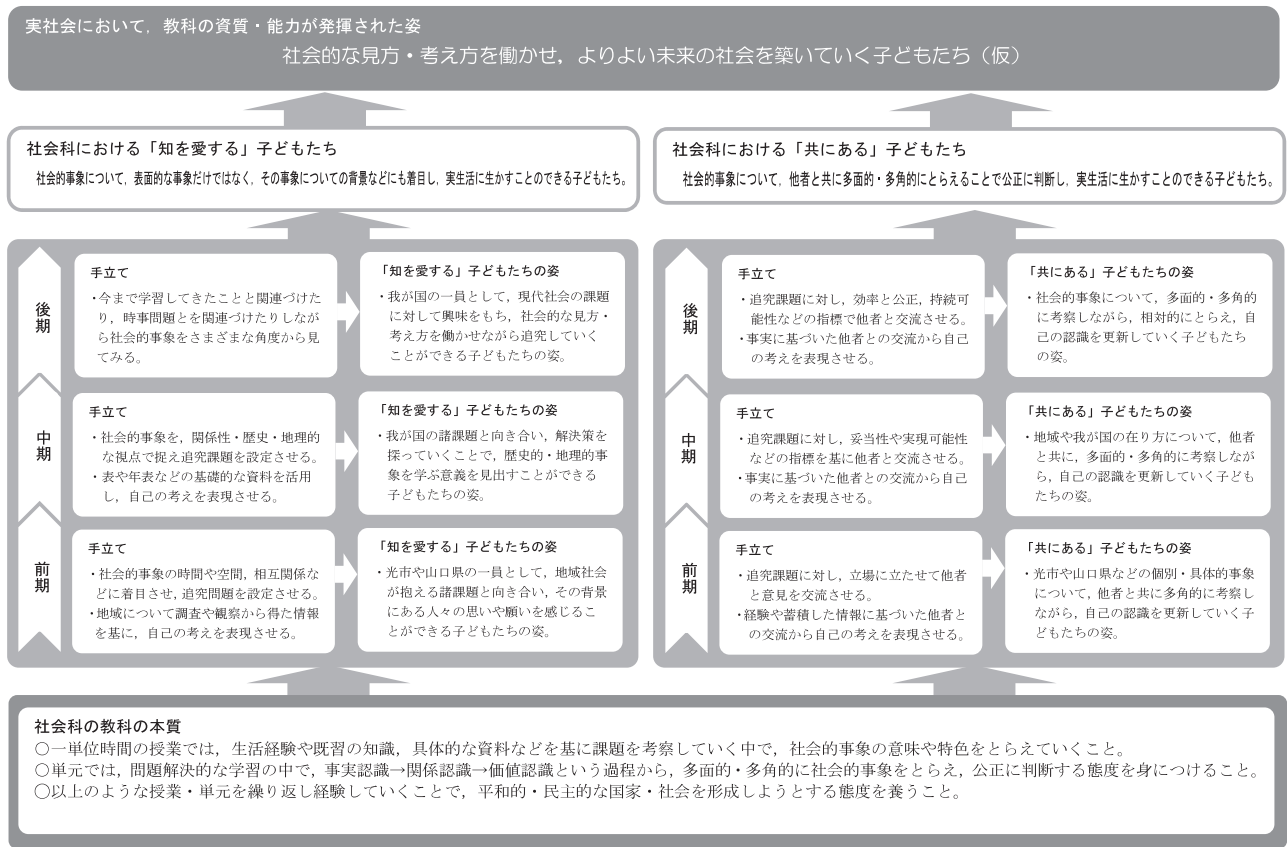
## 1-2 小中一貫の段階的目標設定

さて小中一貫教育では「6・3制」に代わり、前期・中期・後期など独自の学年区切りが設定されることが多い。先行事例で最も一般に普及しているのが「4・3・2制」である。この区切りには発達論的根拠もあるであろうが、「6・3制」を問い直すという日本の学校教育課題の趣旨からすれば、小5～中1の段階を小学校から中学校への中継的位置におき、この段階を中期として独自の教育目標を立てることは十分に根拠のある対処といえよう。それゆえ附属光学園もこの3区分を採用し、教科ごとに前期・中期・後期の指導目標を設定している。

この区分を社会科に適用する場合、学習指導要領の内容項目配列を念頭に置かなければそれほど大きな困難さは伴わない。前期（小学校第4学年まで）の社会科は身近な地域を対象にした学習であり、地域の社会諸事象やそこにおける諸課題を経験や生活情報を他者と交流しながら探究することになる。したがってこの段階の「知を愛する」イメージとしては地域で活動する人々が日々直面する諸課題に対してその背景的事情を探りながら追究するような子どもの姿が、また「共にある」イメージとしては生活の中での経験や情報をもとにさまざまな立場から考え合うような子どもの姿が導き出されよう。

これに対し中期（小学校第5学年から中学校第1学年）の社会科は身近な地域から離れ、対象が一気に非経験世界に拡大する。日本の産業、国土、日本の歴史、政治、世界の地域構成や世界の諸地域、古代や中世の日本など、いずれも身近には経験困難な概念世界の学習に入ってゆく。この段階の「知を愛する」イメージとしては「関係性」に気付いたりそれを探ってゆくことが重点目標となる。経験世界外の事象は他人事として傍観的に捉えてゆくならば到底「知を愛する」などという探究心は起こり得ず、いかに自分たちが各事象に関与できるような関係性を取り結んでゆくかが学習上の課題となる。また「共にある」イメージとしては、そうした遠隔の事象に対して他者との交流を通して共通イメージ、共通理解を築きあげてゆくような子どもの姿が想定されよう。

付表Ⅰ 学校目標と教科目標



付表Ⅱ 学習指導要領内容項目の系統

対象	地理的環境と人々の生活			現代社会の仕組みや働きと人々の生活			歴史と人々の生活				
	地域	日本	世界	経済・産業	政治	国際関係	地域	日本	世界		
	【地形】 【気候】 【集落】 【生活様式】	【自然環境】 【人口や都市・村落】 【産業】 【交通や通信】	【自然環境】 【人口】 【資源・エネルギーと産業】 【交通・通信】	【対立と合意】 【効率と公正】 【分業と交換】 【希少性】	【対立と合意】 【効率と公正】 【個人の尊重と法の支配】 【民主主義】	【対立と合意】 【効率と公正】 【協調】 【持続可能】	【時期や年代】 【推移】 【現在の私たちがとのつながり】	【政權の中枢】 【権力の支持者】 【政權の基本的な仕組み】 【政權の成立過程】	【東アジアとの関係】 【ヨーロッパとの関係】 【アメリカとの関係】		
後期	中3	公民的分野	D 私たちと国際社会の諸課題								
			B 私たちと経済			C 私たちと政治					
後期	中2・1	地理的分野	A(1)私たちが生きる現代社会と文化の特色			A(2)現代社会をとらえる枠組み					
			C(4)地域の在り方			参政権の扱いを充実			C(1)近代の日本と世界 (2)現代の日本と世界		世界の歴史を充実
中期	小6	歴史的分野	C(1)地域調査の			C(2)日本の地域的特色と地域区分					
			A(1)②日本の地域構		B(2)世界の諸地域				B近世までの日本とアジア (1)古代までの日本 (2)中世の日本		
					B(1)世界各地の人々の生活と環境				A(2)身近な地域の歴史		
					A(1)①世界の地域構				A(1)私たちと歴史		
中期	小5	歴史的分野	(3)グローバル化する世界と日本の役割			(2)我が国の歴史上の主な事象					
			(5)我が国の国土の自然環境と国民生活との関連			(1)我が国の政治の動き 日本国憲法					
			(3)我が国の工業の分布や工業生産			(4)我が国の産業と情報の隔わり					
前期	小4・3	歴史的分野	(2)我が国の農業や水産業などの分布や食料生産			(3)自然災害の防					
			(1)我が国の国土と国民生 日本の諸地域			(4)我が国の文化や伝統の隔わり					
前期	小4・3	歴史的分野	(5)県内の特色ある地域の様子			(4)県内の伝統や文化などの特色ある地			(4)地域の発展に尽くした先人の開発事		
			(1)都道府県の様子			(2)人々の健康や生活を支える事業			(2)地域の発展に尽くした先人の開発事		
前期	小4・3	歴史的分野	(1)身近な地域や市の様子			(2)地域の生産・販売			(3)地域の災害及び事故の防止		
			(4)市の様子の移り変わり			○文化財や年中行事			○昔の道具と暮らし		

さらに後期（中学校第2学年から第3学年）の社会科は、世界や過去へ広がった対象が再度現代日本の問題に立ち戻る。地理的分野は日本の諸地域や系統地理的内容となり、歴史的分野は近世から近現代史となり、公民的分野で現代社会の経済的、制度的諸問題を扱い、以前の学習成果を活用して様々な観点から考察させようとする。この段階の「知を愛する」イメージとしては現代的諸課題に対する総合的な追究であり、「共にある」イメージとしては他者との様々な観点からの意見交流と、それによる自己の相対化が想定されよう。

以上のような構想のもとに、学校目標と教科目標の関係を付表Ⅰのように表すことができる。この表は、以降の小中一貫教育に関わる実践研究の起点となる。

## 2. 学習指導要領から探る内容配列の系統

小中一貫社会科カリキュラム開発の第二のステップは、社会科として学習指導要領に示される小中7年間の内容項目を主な領域別に区分し、同領域の内容項目間の関連を明確にすることである。この作業の目的は、社会的事象に対するどのような認識領域が前期・中期・後期で積み重なるのを見通した上で、各領域に対応した有効な学習指導方略を開発できるようにすることである。

その認識領域の区分については、カリキュラムの考え方から大別して二通りの区分法が設定され得る。一つは、例えば「くらし（生産、消費）」「つながり（人の移動、流通、貨幣）」「しくみ（制度、組織、法）」「考え（思想、文化）」など、社会生活に関わる機能別に領域を設け、各学年の内容項目を区分する方法である。もう一つは、例えば地理、歴史、経済、政治など学問分野別の領域を設け、各学年の内容項目を区分する方法である。前者は初期社会科にみられる生活単元的なカリキュラム観によるもので、後者は1960年代以降の分科社会科にみられる教材単元的なカリキュラム観による。今日の小中一貫カリキュラムの内容項目を見通す場合、いずれの領域区分が適しているかという問題がある。

周知のように中学校社会科に分野制が導入されて既に半世紀以上になる。これに対して小学校社会科には分野制は導入されず、特に第3・4学年の地域学習には社会機能別の性格が色濃く残っている。それゆえこの問題は、小学校のカリキュラム観を中学校まで延長するか、それとも中学校のカリキュラム観で小学校の内容項目も捉えてゆくかという問題でもある。これは教科学習の中でも社会科に固有の問題ともいえる。

しかしながら今日、カリキュラムの争点は両者の二者択一ではない。人々の生活を取り巻く社会機能はかつて議論されていた当時よりはるかにグローバル化、情報化が進化した結果、そこで生じる問題解決には以前よりはるかに広く、深い知識を必要とする。また習得した分野別の知識は、実生活の問題に活用されなければ生きて働く力にはなり得ない。こうしたことは現行版、次期版の学習指導要領の最も基本的な考え方であろう。今日的状況下では、生活単元的発想と教材単元的発想のいずれか一方を採択することはできず、両者が有機的に補完し合うような内容項目配列を設定しなければならない。

そこでわれわれは、以下の3点のように内容項目配列の系統を作成することとする。

第一に、社会的事象に関する認識の領域を「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」「地理的環境と人々の生活」「歴史と人々の生活」の3領域に区分する。この3領域は中学校の分野制でいえばそれぞれ公民的分野、地理的分野、歴史的分野に充当することができようが、単純に置き換えたものであれば上記の二者択一でしかない。そうではなく、まず焦点化するのは生活単元的発想を延長した「人々の生活」である。そしてこの3領域は三者並列ではなく、「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」が中心的領域を担い、他の2領域が中心的領域を追究するための方法や観点を提供する、という関係になる。すなわち「人々の生活」に関わる問題に対し、地理的環境や歴史を、方法や観点として活用し、現代社会の生活を追究するという構図になる。

第二に、「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」の領域に含まれる要素として、「経済・産業」「政治」「国際関係」の3区分を設定する。そして「地理的環境と人々の生活」「歴史と人々の生活」の2領域には、それぞれに含まれる要素として「地域」「日本」「世界」の3区分を設定する。これらを設定するのは、各領域に含まれる対象を学んでゆく際のキー概念をある程度集約し、系統的な概念形成を見通すようにするためである。例えば「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」の「経済・産業」という要素区分には、「対立と合意」「効率と公正」という学習指導要領明示の概念のほか「分業と交換」「希少性」などの概念を含めて学びを関連的構造的に蓄積してゆくことになる。

第三に、学習指導要領の内容項目を単一の領域・要素に充当させるのではなく、その内容項目の学習で

現出すると考えられる要素すべてを拾い出し、複数の領域にまたがって充当させてゆく。例えば、中学校地理的分野の「日本の地域的特色と地域区分」という内容項目は「地理的環境と人々の生活」だけでなく、「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」にもまたがる要素を含んでいる。小学校第5学年の「我が国の工業の分布や工業生産」も同様にこの両領域にまたがっている。小学校第3・4学年の「文化財や年中行事」は「歴史と人々の生活」の「地域」の要素に加えて、地域によってはその文化財が「国際関係」に深く関係している場合もある。こうした複数領域にまたがる要素を抽出し、社会科7年間を通して見ることによって、小中各学年間の関連を明確にすることができよう。

以上のような構想のもとに、小中一貫の内容項目配列を付表Ⅱのように表すことができる。表中のABC及び(1)～(3)等の番号は、次期版(平成29年版)学習指導要領における項目番号を表す。この表は、小中一貫教育に関わる実践を試みるにあたり、内容構成上の重要な足がかりとして機能することになる。

### 3. 授業実践から帰納する資質・能力の系統

小中一貫社会科カリキュラム開発の第三のステップは、第一のステップの目標設定と、第二のステップの内容項目の系統性を念頭に授業実践を行い、その成果をもとに教科学習で育成する資質・能力の構成要素と小中前期・中期・後期ごとの重点指導項目を導き出すことである。この開発過程は実践からの帰納を主とするため、実践を積み重ねてゆくごとに随時、加筆・修正が加えられてゆく過程であり、今なお進行中である。

われわれは既に2017年度末の段階において小中3つの授業実践を行い、そこから帰結する社会科における資質・能力の構成要素について報告した。<sup>9)</sup> ここでは、社会科で育てる資質・能力として社会的諸事象に対する「見方・考え方」に着目して授業実践を実施した結果、それぞれの授業における子どもたちの意見交換において、小学校第4学年においては「非日常－日常」、中学校第1学年においては「動因－要件」、中学校第3学年においては「原理－状況」という議論の対立軸となる対概念が現れた。この対概念を社会科における資質・能力を構成する基本的な「見方・考え方」とし、「見方・考え方カリキュラム」として作成し始めたのが付表Ⅲ－1である。この段階ではまだ実践の蓄積が十分ではなく、カリキュラムと呼ぶにはまだ多くの要素が欠落していた。

これに対し、2018年度にはさらに新たな授業実践を積み重ね、そこからの帰結を、社会科学習における教師の指導という観点から次の2点を報告した。<sup>10)</sup>

- ①実施した授業実践における子どもたちの「発想・着想」に着目して表出意見を類別した結果、「目の前の事態に直接的・日常的感覚で」発言する「常」の発想、「ある一定の立場に立って利害的に考えて」発言する「利」の発想、「より広い視野で事態を構造的に考えて」発言する「論」の発想という3類型が現れる。これは小学校・中学校のどの学年段階でも現れる3類型である。
- ②小学校第5学年、中学校第1学年、中学校第3学年の授業実践において、特に意識的に指導したわけではなく子どもの発言に対応する中で、教師の指導方向に明確な特色が現れる。小学校第5学年では関係の構造化、中学校第1学年では視野のグローバル化、中学校第3学年では問題解決過程の長期・中期・短期など時間的多層化である。

この結果、2017年度末までに作成した付表Ⅲ－1の見直しが必要になった。この付表において「見方・考え方」の縦軸として設定された対立軸は、実は2018年度の実践に現れた3類型の、前期・中期・後期それぞれにおける現れ方だったのではないかと、という仮説が浮上してきた。すなわち社会諸事象に対する「見方・考え方」として7年間を通貫しているのは、経験世界の日常感覚の「常」、立場に立って利害を追求する「利」、広い視野で構造的にとらえる「論」の3つの発想であり、2017年度に現れた対立軸の「非日常－日常」とは前期における「常」、「動因－要件」とは中期における「利」、「原理－状況」とは後期における「論」の、それぞれの現れ方であったのではなかろうか。

カリキュラムとして編成するためにキーワードを立てるとすれば、「常」とは「生活者」による見方・考え方と規定することができよう。社会科の学習において具体的事物に目を向け、直接的な経験や伝聞をもとに考える思考力・判断力は、抽象的概念的な思考に陥りがちな学習において現実世界の判断に立ち返らせる必須の構成要素といえる。また「利」とは「当事者」による見方・考え方と規定することができよう。物事に関わる様々な立場の人に目を向け、その立場に立って考える思考力・判断力は、特に人文社会領域に固有の探究方法として確立され、現実社会の諸関係をとらえる必須の構成要素となってきた。さらに「論」とは

「科学者」による見方・考え方と規定することができよう。広い視野で関連資料や様々なデータに目を向け、分析的・論理的に方向性を導き出す思考力・判断力は、社会諸事象の基底的な要因・動因を明らかにし、根本的な問題解決に向かう必須の構成要素となってきた。以上「生活者」「当事者」「科学者」の3つの発想は社会科の学習を展開し、いわゆる「深い学び」に向かうための三大要素として規定できる。2017年度の実践では前期に「生活者」、中期に「当事者」、後期に「科学者」の要素が強く現れ、対立軸という形態で授業中の発言に現出したのであろう。

そうであれば、中期や後期における「生活者」の現れ方、前期や後期における「当事者」の現れ方、前期や中期における「科学者」の現れ方も、実践の中に出現しているはずである。実際、2018年度の実践における、子どもと教師のやり取りの中に現れていた。この2018年度の実践は小学校第5学年「日本の工業」、中学校第1学年「大仏建立」、中学校第3学年「少子化」である。学年区分でいえば中期2本と後期1本であり、前期の実践は行われていない。ただ小学校第5学年の実践は、子どもも教師も2017年度第4学年の実践とほぼ同一であり、この実践の中から前期から引き続く「見方・考え方」を探ることができ、7年間を通したカリキュラムの全体像を描き出すことはできよう。

まず「生活者」については、2017年度の小4で「非日常」と「日常」が対照され、後者から前者への延長（非日常のイベントとしての外国人交流から日常生活としての外国人共存へ）という方向へ学習が進展したが、2018年度の実践では中期（小5、中1）において「工業製品（部品）とお客さん」「仏教で社会不安から守る」という日常的に見えながらも実際には経験的ではない関係が現れ、子どもたちは経験領域の拡大へと向かっている。子どもたちにとって工業の部品というのは身近ではなく、仏教で社会不安に対応するという発想も通常は理解し難いが、もう少し何かを関係付ければ身近になり、理解できるという領域である。そのために「この工場が光市に来たときの製品」との対比や、大仏建立の場合は「キリスト教」「刀狩令」など教師側が予想もしない対比事例が子どもから出されたりする。このように「対比」「関係付け」などがこの中期の学びの方略になっている。これに対して後期（中3）では「少子化」への対応策として、外国人の登用、職場に保育施設、ベビーシッター、……等の極めて対処的な具体例が出る。このような具体例の「例示」が学びの方略としてはたらいっている。

次に立場に立って考える「利」については、2017年度の中1「土一揆」の授業で「動因－要件」という対立軸を引き出したが、これは「農民が借金に苦しみ、帳消しを求める」という目的が、当時の諸条件下でいかにして可能かという「可能」態を探ったものであり、一貫して農民の立場に立つものであった。2018年度の実践では聖武天皇の立場から巨大な大仏を建立した意図の当時の諸条件下での必然性を問うている。一方、小5の工業の授業では「お客さん」のほか経営者の立場も登場してその関係を構造化しているが、この操作はさまざまな立場の人が登場する小学校社会科の連続発展上にあり、前期の延長的性格が強い。これに対して後期（中3）では「少子化」問題に対して父親の育児休暇、教育費の無償化など、あたかも具体的な場に身を置いたような発想が見られる。「状況」の中に自らを引き込んで思考する在り方が展開されている。

さらに広い視野から構造的に捉える「論」については、2017年度の中3「税制」の授業で「原理－状況」という対立軸を引き出したが、これは税負担の「垂直制」と「水平制」のいずれが公平かを議論する中で子どもたちは「原理」から「状況」に入り込まざるを得なくなったことを表す対立軸であった。2018年度の中3の実践では逆に、「少子化」への対応策を「例示」から「状況」へ、さらに「優先順位をつける」という活動を通して、短期的、中期的、長期的という問題解決の時間的多層構造を意識し、何がすぐに解決され、何が原理的・根本的に解決されるべき問題なのかを追究するような「原理」に向けた展開がみられた。一方、中1の実践では教師の指導として、大仏の建立をその時代の東アジアの動きの中で見直すというグローバルな方向への指針が示された。これは大仏建立をめぐる8世紀東アジアという「背景」「脈絡」に着目させるものであった。また、小5の実践では「原料の鋼板を安定して調達できるようになった」など鉄製品工場をめぐる諸条件への関係付けが板書を介してのやり取りの中で指導され、「因果」「条件」など法則性や論理展開に向けた展開が見られた。

以上の考察から、「見方・考え方」カリキュラムを再編成しようとしたものが、付表Ⅲ－2である。基本的な考えは2017年度末の付表Ⅲ－1と変わりはないが、2018年度の実践を経て、「見方・考え方」の3つの要素がより普遍的な設定になり、前期・中期・後期の重点指導項目も、小中7年間を通覧して見通すことができるように調整されたものになっている。3つの要素の各期のマトリクスには、現段階ではキーワードを掲げ、これまで実施してきた実践事例を問いの形態で表示しているが、今後さらに実践を積み重ねてゆけば、

付表Ⅲ-1 見方・考え方カリキュラム (2017末)

		学習課題を追究する子どもの見方・考え方		
		「平面的」と「多層的」	「可能」と「必然」	「一般」と「固有」
後期	中3	【後期の重点指導項目】 「原理」や「概念」だけを理解したり、判断したりすることは難しい。深い学びを実現するために、現実社会の脈絡を念頭に置きながら、「固有」の状況を踏まえて「一般」的な原理を理解させていくことを大切にしたい。		資本：税制の授業実践をもとに 一般（原理） （「垂直的負担」と「水平的負担」の「効率と公正」） 「垂直的負担と水平的負担は、どちらが公平か」 ↓ ↑ 固有（状況） （納税者が埋め込まれている社会の脈絡で考える） 「消費税に関して年次別の消費の総量で考える」 「所得税に関しては単年ではなく、生計収入で考える」
	中2			
中期	中1	【中期の重点指導項目】 小学校社会科では社会の仕組みを支える「人」が登場し、その「人」の「工夫や努力」をとらえる学習を行う。深い学びを実現するために、その背後にある「工夫や努力」を可能にする社会的条件である「必然（要件）」を、さらに発展させていくことを大切にしたい。	脚本：十一揆の授業実践をもとに 可能（動因） （「人」が行う「工夫」「努力」「行為」） 「農民が借金を苦しみ、権利を求め」 ↓ ↑ 必然（要件） （「工夫」「努力」「行為」を可能にする社会的状況） 「貨幣経済・商品経済の醸造で村が自立し、領主に依存しない横の連合（一揆）が可能となる」	
	小6			
	小5			
前期	小4	【前期の重点指導項目】 深い学びを実現するために、非日常的な事件や政策などの「平面的」な事象を学ぶだけでなく、「日常」の世界はどうなっているのかという発想で「多層的」に社会をとらえる力をつけていくことを大切にしたい。	才覚：国際交流の授業実践をもとに 平面的 （非日常的なイベント） 「国際交流フェスタ及びサロン」 ↓ ↑ 多層的 （日常の生活に関わる自治体の通常業務） 「回数を増やす」「わかりやすいところでやる」 「レジ横に募金箱」「外国人向け防災教室の実施」	
	小3			

付表Ⅲ-2 見方・考え方カリキュラム (2018)

		学習課題を追究する子どもの見方・考え方			
		経験世界の日常感覚で見る・考える（常）	何かの立場に立って見る・考える（利）	概念をもとに広い視野で見る・考える（論）	
後期	中3	【後期の重点指導項目】 「原理」や「概念」だけで理解したり判断したりすることは社会の実際をとらえる上で難しい。深い学びを実現するために、現実社会の状況を念頭に置きながら個別の状況を踏まえて一般的な原理を理解したり、一般的な原理から個別の状況に降りて考えることを大切にしたい。	例示 一般から個別へ 少子化に外国人？ 職場に保育施設？ ↑ 少子化の授業実践(2018)	状況 場の設定 「育児する」労働者に育児手当、教育無償化？ ↑ 少子化の授業実践(2018)	多層 一般原理と固有の事情 垂直的負担と水平的負担は、どちらが公平か？状況によるのか？ ↑ 税制の授業実践(2017)
	中2				
中期	中1	【中期の重点指導項目】 小学校社会科では社会の仕組みを支える「人」が登場し、その「人」の「工夫や努力」を捉える学習を行う。深い学びを実現するために、その「工夫や努力」を可能にする（した）必然的な要件の追究を中心としながら、日常感覚との対比やグローバルな動向の中に置いて見ることによる新たな発見を大切にしたい。	対比 異例な対比 意外な類似 社会不安・危機に大仏？ 工業の部品にお客さん？ ↑ 大仏の授業実践(2018) 工業の授業実践(2018)	可能 可能性と必然性 農民が借金を帳消しにするには、どうなればできるのか？それとも絶対できないか？ ↑ 十一揆の授業実践(2017)	背景 そこにある脈絡 大仏はこの時代の東アジアで一般的だったのか？ ↑ 大仏の授業実践(2018)
	小6				
	小5				
前期	小4	【前期の重点指導項目】 深い学びを実現するために、身近な個別事象に対し、特にそれを地域のみみんなの日常のものに延長して考えてゆく発想を大切にしながら、その事象に関わる人々の関係性や、その事象が成り立つ因果的な構造を追究したい。	延長 非日常から日常へ 今やっていることを、みんなで、ずっとやるとどうなる？ ↑ 国際交流の授業実践(2017)	関係 それに関わる人々 この工場をめぐってどんな人々がどのように関係しているか？ ↑ 工業の授業実践(小5 2018)	因果 成立の構造と発展 なぜ光市にこの工場が？この先どうなるのか？ ↑ 工業の授業実践(小5 2018)
	小3				



さらに明確な具体像を示すことが可能になるであろう。

## おわりに

以上の3ステップを振り返ってみると、小中一貫教育として授業実践を行う観点から各ステップの意義が以下のように明らかになる。

まず第一のステップの作業を進めることによって、教科の日々の授業を行う営みが、学校教育目標に包摂される。その上で、教科の目標として争点となる箇所も、学校目標から一つの方向性を定めることができる。具体的には、社会科における「知」の目標と「資質」の目標の関係は、教科単独でとらえれば大きな争点ではあるが、学校目標の中に包摂して位置付けるならば、相互補完的な関係でとらえ、そのような関係が現れるような授業実践を試みるという方向性が得られる。また、4・3・2の学年区分の教科目標を設定するにあたって「身近な地域」→「遠い地域や時代」→「近い地域や時代」「現代社会の諸問題」という配列をもとに、学校目標の具体化をはかることができる。このことは、これからの日本の社会科教育の在り方を普遍的に論ずるといふ段階から、各学校の置かれた環境下での社会科を論ずる段階への移行が求められることを意味する。

次に第二のステップの作業を通して、小・中間の内容的連続性が明らかになる。社会機能別の内容構成を残す小学校社会科と学問分野別の分野制をとる中学校社会科では学習内容観が大きく異なるが、そのままでは小中一貫の学習指導が困難なため、共通のプラットフォームで内容項目を再配置する必要がある。そして先の第一のステップで確定した各学年区分の目標のもとに、どの領域の内容項目を各学年区分でどこまで指導するかを検討することになる。学習内容の構成が異なる小学校と中学校の社会科をもとに統合する以上、この場合の「どこまで」とはもはや知識の積み重ねではなく、その内容項目に接近する視点や方法の深化発展の過程になってゆかざるを得ない。そこで「見方・考え方」の深化発展過程として第三のステップを検討することになる。

第三のステップの作業は「見方・考え方」のカリキュラムを構想することになるが、社会的事象に対する見方・考え方の系統に関する有力な論の乏しい現状では、このような仕事は机上では計画困難であり、むしろ授業実践の中から探るほうが生産的であるという考えから実践を積み重ねてきた。その結果、社会科の学習を深化発展させる3つの「見方・考え方」が見出され、各学年区分における重点指導項目を導き出すことができた。

しかしながら小中一貫カリキュラム編成はまだ完成しておらず、今なお進行中である。今後も、実践を重ねるごとに見直され、学校目標、教科目標から見てより精緻なものへと改良されてゆくであろう。そしてむしろこのような、実践を通して常時改良されてゆく体制こそが、今日の学校現場で求められるカリキュラム研究の在り方ではないかと思われる。

## 註

- 1) 熊坂伸子『検証・小中一貫教育のマネジメント～地域ビジョンと学校評価の活用～』第一法規, 2017. 国立教育政策研究所『小中一貫 事例編』東洋館出版社, 2016. 文部科学省小中一貫教育制度研究会『小中一貫教育Q&A 改正学校教育法に基づく取組のポイント』ぎょうせい, 2016. 西川信廣・牛瀧文宏『学校と教師を変える小中一貫教育 教育政策と授業論の観点から』ナカニシ出版, 2015. 高橋興『小中一貫教育の新たな展開』ぎょうせい, 2014. 河原国男・中山迅・助川晃洋『小中一貫・連携教育の実践的研究—これからの義務教育の創造を求めて—』東洋館出版社, 2014.
- 2) 文部科学省「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」平成28年12月26日、文部科学省「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する事例集」平成30年1月30日、文部科学省「平成29年度小中一貫教育導入に向けた取組」平成30年10月4日、など
- 3) 前原隆志・美作健吾「小中一貫教育の動向と課題～山口県における公立学校の小中一貫教育の取組～」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第44号, 2017.
- 4) その中で比較的事例が多いのは算数・数学科である。例えば上掲書(西川・牛瀧2016)でもその事例が詳細に紹介されている。

- 5) 山口大学教育学部附属光学園ホームページ <http://hikari-gakuen.edu.yamaguchi-u.ac.jp/>
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』東京書籍, 2008.  
文部科学省『中学校学習指導要領 平成20年3月告示』東山書房, 2008.
- 7) 文部科学省『小学校学習指導要領 平成29年3月告示』2018.  
文部科学省『中学校学習指導要領 平成29年3月告示』2018.
- 8) 片上宗二「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 1994, では、この関係が非常に明解に解説されている。
- 9) 吉川幸男・才宮大明・関本努・岩本正信「授業実践から探る社会科で育てる資質能力」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第45号, 2018.
- 10) 吉川幸男・才宮大明・関本努・岩本正信「社会科「学習指導」の地平～「授業実践研究」の視座から～」『山口大学教育学部研究論叢』第68巻第3部, 2019.

## 付記

- ・本稿は、共同研究として、才宮、関本、岩本が付表Ⅰ、Ⅱの作成と、2017年度の授業実践の計画・実施、その成果に基づく付表Ⅲ－1の作成、及び2018年度の授業実践の計画・実施を担当した。その成果に基づき、付表Ⅲ－2の作成と文章化を吉川が担当した。本稿全体の文責は吉川にある。
- ・本稿は、平成30年度科学研究費補助金（基盤研究（B））（研究代表者：吉川幸男 課題番号17H02703）による研究成果の一部である。