

小中一貫教育を目的とする社会科カリキュラムのデザイン

状況主義からの考察

田本 正一^{*1}・吉川 幸男^{*2}・森 朋也^{*3}・美作 健悟^{*4}・中野 稔^{*5}・原田 圭介^{*6}
才宮 大明^{*7}・柴田 匡宣^{*8}・尾串 健一^{*8}・岩本 正信^{*9}・関本 努^{*10}

Design of social studies curriculum for the purpose of unified elementary through junior high school :
Consideration from situational theory

TAMOTO Shoichi^{*1}, YOSHIKAWA Yukio^{*2}, MORI Tomoya^{*3}, MISAKU Kengo^{*4}, NAKANO Minoru^{*5}, HARADA Keisuke^{*6},
SAIMIYA Hiroaki^{*7}, SHIBATA Masanobu^{*8}, OGUSHI Kenichi^{*8}, IWAMOTO Masanobu^{*9}, SEKIMOTO Tsutomu^{*10}

(Received August 5, 2019)

キーワード：プログラム主義、状況主義、社会科カリキュラム、相互作用、リソース

はじめに

本研究は、2018年度における山口大学教育学部と附属学校園との連携プロジェクトの成果についてまとめたものである。1998年改訂の学習指導要領以降、指導要領は大綱化し、地域や学校独自においてカリキュラム開発が可能となった。しかし、地域や学校独自の社会科カリキュラムの開発は、低調であると言わざるを得ない。多くの場合、学習指導要領に沿い、教科書を活用しながら社会科授業実践が展開されている。一方、学会においても社会科カリキュラムの開発は少ない。川口広美の研究によれば、掲載された学会論文における開発型の研究は全体の21%、分析型が79%と言う¹⁾。このように、日本における多くの社会科カリキュラムの研究が、外国のカリキュラム分析に主眼が置かれ、まだまだ独自の社会科カリキュラム開発が盛んであるとは言えない。

このような現状を鑑み、佐長健司の次のような指摘に傾けたい。「今日的な状況においては、教師こそが実質的にカリキュラムを開発しなければならないことが明らかである。そもそも教師は学習者についてより知り得ているからこそ、よりよく学習者に対応したカリキュラムの開発が期待できる。また、今日確立しつつある学びの履歴としてのカリキュラムの充実にも可能性を開くものである²⁾」という指摘である。やはり教師が主体となり、独自の社会科カリキュラムの開発が重要であることは明らかである。

一方、社会科カリキュラムの研究では、少数であるが独自のカリキュラムを開発している論考も存在している³⁾。これらの研究によって、社会科カリキュラム開発の原理、実際的な開発手順などが明確となってきたのも事実である。しかし、その社会科カリキュラムは多くの場合、何を目標とすべきか、何を教授すべきか、どのように教授すべきかなど教育目標、教材、指導技術の開発を重視する。そのため、開発された社会科カリキュラムは、プログラムの性格を帯びることとなっていく。すなわち、プログラムを忠実に実行さえすれば、よりよい行為を導く出すことができるという考え方である。そのような考え方によって開発されたカリキュラムを、本研究ではプログラム主義に基づく社会科カリキュラムと呼ぶ。

プログラム主義による社会科カリキュラムでは、教師はプログラムに従属させられる。プログラムが特権化されている状態である。しかし、果たしてその状態がよりよいものであろうか。答えは否である。なぜなら、プログラムは社会科教育の実践の1つのリソースだからである。プログラムに従属していくことは、様々なりソースを切り離していくこととなるのである。そのことは、望ましい社会科を展開できると

*1 山口大学教育学部小学校総合選修 *2 山口大学教育学部社会科教育選修 *3 山口大学教育学部国際理解教育選修
*4 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 *5 防府市立右田中学校 (前 山口大学教育学部附属山口中学校)
*6 山口大学教育学部附属山口小学校 *7 山口大学教育学部附属光小学校 *8 山口大学教育学部附属山口中学校
*9 山口大学教育学部附属光中学校 *10 山陽小野田市立小野田中学校 (前 山口大学教育学部附属光中学校)

は言えない。そのため、状況論⁴⁾に依拠した社会科カリキュラムについて論じていくこととしたい。以上を踏まえた本研究の立場は次のようになる。すなわち、教師が独自の社会科カリキュラムを積極的に開発していくべき立場をとり、さらにプログラム主義からの脱却を目指し、状況論の立場から新たな社会科カリキュラムのあり方について提案することを目的としていくのである。

以下では、第1にプログラム主義による社会科カリキュラムの弊害について明らかとしたい。すなわち、プログラムへの従属と膨大な時間がプログラム作成のために費やされるという弊害である。第2に、状況論に依拠することでカリキュラムはよりよい相互作用を生成するリソースとなるべきこと、及びそのデザイン方法について明らかとしたい。第3に、それらの原理に基づき実際の社会科カリキュラムをデザインしていく。その実際は、山口大学教育学部附属山口小学校・中学校である。なお、本研究では「社会科カリキュラムの開発」という言葉は使用しない。なぜなら、その言葉はプログラムの意味合いを有するからである。その対比として「社会科カリキュラムのデザイン」という言葉を使用し、リソースの配置を豊かに示したい。それらのことを通して、プログラム主義の社会科カリキュラムとの違いを明らかとしたい。

1. プログラム主義による社会科カリキュラムの弊害

1-1 プログラム主義による社会科カリキュラム

カリキュラムの開発は、戦後の社会科においてみられる。いわゆる初期社会科である。そこでは、教師が主体的にカリキュラム開発に取り組み、多くの成果を上げてことは周知の事実であろう。しかし、カリキュラム開発は長く続かず終焉を迎える。それ以降、社会科カリキュラム開発は活発ではない。一方で社会科に関する学会においては社会科カリキュラム開発に関する論考も提案されている。そのため、この項では、開発された社会科カリキュラムを取り上げ、それがプログラム主義によって成立していることを明らかとする。

従来の社会科カリキュラム研究では多くの場合、行動主義に基づいた過程・産出モデルによって展開されてきた⁵⁾。このモデルによれば、できるだけ効率的に知識や技能を教授していくことが主たる目標となる。なぜなら、この段階の手順は明確な科学的手続きとして確立していると考えられるからである。よって、社会科カリキュラムにおいては効率的に知識や技能を習得させるために、よりよい教育目標、教材、指導技術の開発を志向してきたのである。その結果、社会科カリキュラムの開発では、教育内容及びそれらを習得させていく方法や技術を含むプログラムの開発が主たる目標となっていくのである。よりよいプログラムを開発さえすれば、それで示された能力が習得できるかのように扱われるのである。

それは、棚橋健治の「カリキュラムにしたがって授業をすすめれば、実際に教壇に立つ教師の考え方にわかりやすく、フェントンがそのカリキュラムで育成を目ざしている人間像に子どもを近づけるようになっていく」⁶⁾という指摘によっても顕著に表れている。このように、プログラムを特権化し、それを忠実に実行すれば、よりよい結果を得ることができるという考え方に基づくことをプログラム主義と呼びたい。

では実際の社会科カリキュラムがプログラム主義に基づいているか、カーネギー・メロン大学のグループが開発したホルト社会科 (Holt Social Studies Curriculum) を取り上げ、検討しよう⁷⁾。ホルト社会科においては、カリキュラムの大部分を社会諸科学に基づいて構成し、科学的な社会認識を育成していくことを目的としている。実際、ホルト社会科の学習内容は「各課程は、それぞれが、政治学、経済学、西洋史学、地域研究、米国史学、行動科学、人文学に対応」⁸⁾している。学習方法においては、歴史の探究法として「歴史のための探究の型」を挙げる。すなわち、「①資料から1つの問題を明らかにする。②仮説を設定する。③仮説の論理的意味を認識する。④資料を集める。⑤資料の分析、評価、解釈を行なう。⑥資料に照らして仮説を評価する。」⁹⁾である。さらに、各授業における「探究方法の目標」においては、「分析的な質問を提出すること、仮説を述べること、態度及び価値観を特徴づける形容詞および語句を述べること」¹⁰⁾などを詳細に挙げている。このようにホルト社会科のカリキュラムは、目標、内容、方法を明確に規定していることが明らかとなる。完成したカリキュラムを実行すれば、「各単元に配当された資料をこの手順で検討することを通じて、自分自身で一般化をひき出すばかりでなく、探究の型そのものも獲得していく」¹¹⁾のである。

以上から、ホルト社会科は目標、内容、方法を明確にし、規定していることが明らかとなった。しかし、前述したように作成したプログラムを実行すれば、学習者に能力が習得できると考えている点については否定できない。やはり社会科カリキュラムは、プログラム主義に強く拘束されて開発されているのである。

1-2 プログラム主義による社会科カリキュラムの弊害

前項で紹介したプログラム主義による社会科カリキュラムは、教師を強く拘束する。佐長の言葉を借りれば、「実際に必要な学習指導の準備、及び実際的な学習指導の行為を見えなくし、それから教師を遠ざけてしまう」¹²⁾ ののである。このような現状は、次のような2つの弊害を及ぼしていると考えられる。

第1は、プログラムへの従属である。プログラム主義に依拠すれば、すべての行為はプログラムによって生起されると考える。そのため、よりよいプログラムの作成が目的となる。さらに、実践後の修正においてもプログラムの修正が目的となっていく。プログラムの修正及び精緻化は、無限に可能である。しかし、それらの行為は必要であろうか。答えは否である。それは何度も繰り返すが、よりよいプログラムを実行さえすれば、すぐれた実践が展開すると信じているからである。したがって、教師はプログラム作成にばかり労力を割くこととなる。そうすることで、教師はプログラムの忠実な実行者となり、学習者の反応はほとんど無視されることとなる。これでは、教師と学習者による学習としての探求は阻害されていくことは明らかである。

第2は、プログラム作成に費やす時間が膨大になることである。初期社会科では、膨大な時間を費やす労力が教師や学校の負担が熱意や情熱を上回った。そのことがカリキュラム開発終焉の一要因となった。現状においてもその動向は変わらない。現在の社会科カリキュラム開発においてもプログラムの作成に時間が割かれるようである。カリキュラムレベルではないが、学習指導案レベルでその傾向は見受けることができる。例えば、「すぐれた学習指導を行うためには、すぐれたプランが必要となる。そのため、プランを練りに練る。少しでも、すぐれたものに高めたいからである。その結果、学習指導案を提示して公開授業を行うのだが、その寸前までプランの作成に追われる」¹³⁾ ののである。このような事例は社会科カリキュラムにおいても同様の課題である。よりよいプログラムを作成することにエネルギーを注ぐため、それ以外の学習者の実態や、必要な教具等のリソースを無視していくこととなるのである。

このように、プログラム主義による社会科カリキュラム開発は、様々な弊害を与えていることが明らかとなった。そのため、その弊害を克服するための方策について項を改めて論じていくこととしたい。

2. 状況論的アプローチによる社会科カリキュラムの構成原理

2-1 リソースとしてのプログラム

本研究は、状況論に依拠する。状況論の原理とは、次のようなものである。知識や行為は状況に応じて構成されていく。一方、知識や行為によって状況は構成されていく。すなわち、これらは相互構成的な関係であり、切り離して考えていくことはできないのである。なお、状況とは様々なリソースとそれへのアクセスによって構成されていくものである。例えば、料理が乗ったお皿が運ばれてきたとしよう。そのリソースによって、「食事」という状況が構成される。さらに、それを手がかりとしてスプーンやフォークなどのリソースへアクセスしようとする。そのことで新たなリソースが意味や価値を持つこととなり、新たな状況を作り出していくのである。

このような状況論からプログラムに新たな意味づけを行おう。例えば、プログラムにしたがって教師が発問をし、学習者が反応しなかったとしよう。この場合、プログラム主義ならば原因は発問のプログラムがよくなかったと結論付けていた。しかし、果たしてそうか。この場合、教師の発問の声が小さい、あるいはそもそもこの発問に応答する意義を感じない、応答するためのリソースが少なすぎるなど様々な状況との関係は無視されてきたのである。

以上のように、プログラムに大きな意味や価値を与えることは様々な状況を構成していくリソースを切り離していくこととなる。すなわち、プログラムは行為を生起させるための1つのリソースであるとしか言えないのである。よって、従来のプログラムの精緻化というという目的さえも見方を変化せざるを得ない。すなわち、プログラム自体だけに固執することは、リソースの1つの充実としては意味を持つ。しかし、社会科カリキュラムを充実していくためには、1つのリソースの充実だけでは、不十分であると指摘せざるを得ない。よって、状況論の立場からは、プログラムは社会科カリキュラムを構成していく1つのリソースとしての位置づけを行うことが望ましい。そうすることで、今まで切り離されていた様々なリソースについて自覚できるようになるのである。

2-2 相互作用を生成するためのリソースの記述

前項のように、プログラム主義による社会科カリキュラムの新たな価値付けを行った。すなわち、従来開発してきたプログラムは社会科カリキュラムを構成する1つのリソースである。そのように見方を変えていくことで、新たに社会科カリキュラム構成の要素が必要となってくる。すなわち、様々な相互作用を生成させていくリソースである。例えば、『神田プラン』の2年後に作成された『改訂社会科神田プラン』¹⁴⁾においてリソースを柔軟に配置しようとした試みが見受けられる。

『改訂社会科神田プラン』においては、以前作成したカリキュラムに対して次のように批判する。「この基底は具体的な指導場面から切りはなされた一般的なものであった。丸二ヶ年経過した今日に於ては基底の中にある学習活動を実践記録の立場に立って考えてみる必要があることを私たちは痛感した。」¹⁵⁾と言う。すなわち、作成した基底が運用しにくいという指摘である。それを改善するために、具体的な方策が示してある。

第4学年単元「神田村の特産物」を例に挙げよう。目標として、「祖先の協力や努力は郷土の生活に便利や幸福をもたらした事を学ばせ、これによってこのように事業に成功するためにはよい着眼と工夫、協力、努力などが必要であることを理解させる」¹⁶⁾ことを挙げる。それを受け、先人の業績を理解させたり、それに伴う村の発展について理解させたりする授業展開がなされていく。その際、相互作用のためのリソースと考えられる項目を明確に打ち出している。

『改訂社会科神田プラン』においては、「環境の設定」、「環境への働きかけ」、「環境への反応」という項目である。表1は、第3学年単元「琴平街道」である。表2は、第4学年単元「神田村の特産物」である。「環境の設定」には「主な教室展示物」として「神田村の模型、日本地図・香川県地図、筍の墨絵、筍掘りの道具」とある。筍掘りの道具は学習者にとって身近なものであり、それをリソースとして豊かな学習者同士、あるいは教師と学習者の相互作用が生成する契機となるには十分である。他のリソースも同様であろう。また、「環境への反応」の項目では、「四囲山また山に囲まれた水田少い神田村をながめ、子供達は筍やぶの多いことを発見するであろう。そして近くの子供は『あれがぼくのやぶだ』など話し合いを始めるであろう」と示されている。神田村を高台から見ることで、環境にアクセスし、その結果、学習者が話し合いをしていくと仮定されている。このことも、環境とのよりよい相互作用を意図し、リソースを配置したものであると捉えることが出来る。

このように、『改訂社会科神田プラン』には、目標・内容・方法のみ記述するだけでなく、様々なリソースを記述している。それは豊かな相互作用を意図していると捉えることができる。そうすることで、教師と学習者、あるいは学習者と教具などの相互作用が豊かに生成する可能性を広げていくのである。

表1 第3学年単元「琴平街道」の一部¹⁷⁾

a 環境の設定
イ 写真絵図類（視覚的なもの）
・ いろいろな乗物（特に自動車類）
・ 遠足の文や絵（国鉄バスについて一層関心を高めるようなもの）
・ 郷土の地図（町村、道路、鉄道、地形など概略を示すもの）
・ バス時間表、運賃表
・ その他単元に関係のある絵本、雑誌類
ロ 道具、資料（行動的なもの）
・ ごっこ遊びの玩具（バス、自動車、帽子、腕章、鉄、切符等）
・ その他の乗物玩具（記者、基線、電車等）切符売場
・ 工作用具（鋸、金づち、きり、物さし、定規、小刀等）
・ 材料（みかん空箱、板、ボール紙、クレヨン等）
b 環境へ働きかけ
・ 教室内に備えられてあるものを自由に見たり、使用させたりする。教師はその間によく児童の関心興味の方向や疑問などに注意して今後の学習活動の発展に役立つ点をノートしておく。大体そこにある事物に親しんだ頃を見計らって席にかえらせる。
c 環境への反応
・ 児童は自動車、汽車各種の乗物をおしたり、あき箱、ハンドル、切符をいじったり、車掌の腕章をつけ、帽子を着たりなどしたことを興味深く話し合い「バスごっこ」をしたいという欲求がわきおこるであろう。

表2 第4学年単元「神田村の特産物」の一部¹⁸⁾

<p>a 環境の設定</p> <p>(1) 立石山を利用する</p> <p>(2) 主な教室展示物</p> <ul style="list-style-type: none"> ・神田村の模型 ・日本地図・香川県地図 ・産業ポスター ・箭の墨絵 ・箭掘りの道具 <p>b 環境へ働きかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・神田村の立石山に上り子供たちと村を展望する。そこで子供達はいろいろ見えるものを話し合うであろう。 <p>c 環境への反応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・四囲山また山に囲まれた水田の少ない神田村をながめ、子供達は箭やぶの多いことを発見するであろう。そして近くの子供は『あれがぼくのやぶだ』など話し合いを始めるであろう。
--

しかしながら、リソースの記述にも限界がある。さらに、リソースを詳細に記述したり、配置したりすることは結果的に時間を膨大にけることとなる。前述したような初期社会科の課題と同様の状態になる。再度確認すべきことは、リソースの記述で重要なことは「相互作用の生成」である。学習者と教師、あるいは学習者相互が学習に関わることである。リソースを大量に、あるいは詳細に記述するだけではプログラム主義の強化にとどまる。そのため、リソースを実践においていかにうまく活用していくかを同時に考えていくことが必須となる。

3. 小中一貫教育を目的とする社会科カリキュラムのデザインの実際

3-1 プロジェクトの全体概要

山口大学附属学校園は昨年度より小中一貫をテーマに掲げ、授業実践に取り組んでいる。しかしながら、「何を」小中学校で一貫するのか。あるいは小中学校を一貫することで「何が」変わるのかについての考察はその知見を得ることができていない。そこで、本プロジェクトは、大学と附属学校園が連携し、理論面・実践面から社会科授業の小中一貫について考察することを目的としている。

具体的には以下のようにプロジェクトを展開する。すなわち、理論面については学部教職員が主に担当し、前述した「何を小中学校で一貫するのか」、「小中学校を一貫することで何が変わるのか」についての知見を示す。一方で、実践面については附属学校園の教職員が主に担当し、理論に基づいた実践から知見を得ることとする。もちろん担当は明確に切り離すのではなく、相互に関係し合うように実施する。そのことで大学の教職員と附属学校園の教職員が相互に関わることで新たな知見を得る可能性が生じる。このように、附属学校園において社会科授業の小中一貫について具体的な提案をし、持続的に実践を展開することを目的とする。

3-2 プロジェクトの目的・方法・組織

本プロジェクトの目的は、附属学校園と連携し、小中一貫した社会科カリキュラムをデザインすることである。その目的を達成するために次のような方法を採用した。第1は、附属学校園教員と大学教員の研究の場を設定したことである。学部と各附属学校園が集合できた回数は、2回にとどまるが、少人数の研究会は定期的に設定することで上記の目的を達成できるよう尽力した。第2は、附属学校園、特に附属山口学校園のカリキュラム研究会に大学教員が参加し、具体的に協働してカリキュラムのデザインに取り組んだ。以上が目的及び方法である。最後にこれらを運営するために以下の組織を構成した。

表3 プロジェクト組織と役割

学部教職員	
田本 正一	役割：総括・理論研究（公民分野担当）
吉川 幸男	役割：理論研究（地理歴史分野担当）
森 朋也	役割：理論研究（公民分野担当）
美作 健悟	役割：理論研究（授業構成担当）
附属学校園教職員	
原田 圭介（所属 附属山口小学校）	役割：授業実践 カリキュラム開発
柴田 匡宣（所属 附属山口中学校）	役割：授業実践 カリキュラム開発
中野 稔（所属 附属山口中学校）	役割：授業実践 カリキュラム開発
尾串 健一（所属 附属山口中学校）	役割：授業実践 カリキュラム開発
才宮 大明（所属 附属光小学校）	役割：授業実践
関本 努（所属 附属光中学校）	役割：授業実践
岩本 正信（所属 附属光中学校）	役割：授業実践

3-3 プロジェクトの実際

本プロジェクトは、小中一貫を目指す市民社会への参加としての社会科授業の開発的研究である。プロジェクトにおいては、次のことを明らかにする必要があった。第1は、「小中一貫」の概念の整理である。第2は、市民社会への参加へと転換する授業原理についての検討である。第3は、1、2を踏まえたカリキュラム開発の実際である。それぞれについて論じる。

第1の小中一貫の概念整理である。社会科は小学校第3学年から中学校第3学年までの7年間実施される。そのため7年間を一貫することを検討する必要がある。本プロジェクトではそれを市民的資質の育成として整理した。つまり、各学年の各単元で市民的資質を育成する社会科授業となっているのかを検討するのである。7年間、市民的資質を教師及び学習者が強く意識することが第一歩であると考えたのである。すると、第2の段階に進めることができる。その段階とは、市民的資質を育成するとはどういうことかという段階である。

第2の段階は、市民社会への参加へと転換授業原理についての検討である。これは、第1の市民的資質の育成に大きく関わる。市民的資質の育成については、学会においても多様な議論が展開されている。そのため、一概に1つの原理がよいとは言えない。しかしながら、本プロジェクトでは、市民社会への参加となることが市民的資質の育成であると結論付けている。なぜなら、社会科は「市民社会」を内容とするからである。単に理解するという段階にとどまらず、市民社会への参加できるようにしていくことが社会科授業にとって重要であると考えたのである。このように、定義付ければ「暗記社会科」と揶揄されることは少なくなろう。なぜなら、暗記のみにとどまることは市民社会への参加となっているとは言えないからである。

第3は、具体的なカリキュラムデザインである。特に附属山口学校園を事例に挙げながら述べる。カリキュラムのデザインについては、スコープ・シークエンス法を採用した。それはスコープ（領域）を設定し、シークエンス（内容配列）を組み合わせてカリキュラムをデザインすることである。スコープとシークエンスを何するかによってオリジナリティが生まれるのである。附属山口学校園の場合は、スコープに政治、経済、文化、総合、地理、歴史を設定している。スコープは、社会科学の分類に依拠しているのである。一方、シークエンスは、地域、国、世界である。これは、同心円拡大に基づき、身近な地域から世界へ視点を広げることを目的としている。この方法を採用し、まずは現状の小学校、中学校のカリキュラムの課題を明確にした。表4、表5、表6はその一部である。

表4 現状のカリキュラム（小学校第3学年）

	地域	国	世界
政治	安全を守る働き		
経済	生産・販売		
文化	身近な地域や市の様子		

表5 現状のカリキュラム（小学校第5学年）

	地域	国	世界
政治			
経済		食料生産 工業生産 情報と産業	
地理		国土の様子 環境と生活	

表6 現状のカリキュラム（中学校第1学年）

	地域	国	世界
政治		古代国家の歩みと東アジアの世界 武士の台頭と鎌倉幕府	ヨーロッパ州
経済			アフリカ州 北アメリカ州
文化		日本列島の誕生と大陸の交流	オセアニア州

表4をみると、小学校第3学年の社会科授業は、地域に偏ることが理解できる。逆に言えば、地域の学習にとどまるともいえるのである。しかしながら、市民を育成するには、国や世界へと視野を拡大することも望まれる。したがって、国や世界に関するカリキュラム開発を実施するのである。一方で表6の場合である。中学校第1学年は地域に関わる学習が展開されない。よって地域に関わる学習の開発が重要となろう。これらのことで、地域、国、世界のシークエンスを満たすこととなる。そのことで、現状のカリキュラムの課題を乗り越えることもできると考えている。もちろんどの単元をいつ実施するのかについて正答はない。学習者、あるいは学校ごとに議論し、決定していくことが望まれるのである。それを踏まえたカリキュラムが次頁の表7、表8、表9である。

表7、表8、表9では、地域、国、世界へと視野を拡大できる可能性を持つ。さらに、それが各学年において検討されていくのである。すると、各学年において視野を拡大させながら、市民的資質を育成することができるのである。

表7 小中一貫としてのカリキュラム（小学校第3学年）の一部

	地域	国	世界
政治		安全を守る働き	
経済			生産・販売
文化	身近な地域や市の様子		

表8 小中一貫としてのカリキュラム（小学校第5学年）の一部

	地域	国	世界
政治	食料生産		
経済		工業生産	
地理			環境と生活

表9 小中一貫としてのカリキュラム（中学校第1学年）の一部

	地域	国	世界
政治		古代国家の歩みと東アジアの世界 武士の台頭と鎌倉幕府	ヨーロッパ州
経済	地域経済の再生		アフリカ州 北アメリカ州
文化		日本列島の誕生と大陸の交流	オセアニア州

3-4 リソースとしてのカリキュラム及びリソースの記述

本研究ではプログラム主義に基づくカリキュラム開発を第1に展開してきた。それは前項の表7から表9で示した。しかしながら、プログラム主義に基づく弊害がある。それについても前述した。したがって、本項では、状況主義に基づく社会科カリキュラムデザインの提案を行う。対象は、小学校第6学年の「政治学習」である。

政治学習では、「原発の是非」を教育内容とする。前述のスコープ・シークエンスに基づけば、国レベルの政治領域の単元開発となろう。原発については、東日本大震災以降、再稼働の問題や原発廃止の問題など様々な大きな課題を抱えている。そこで、この論争を教育内容として、学習者に議論させていくことで市民社会への参加となる社会科授業を展開できると考えることができよう。また、本研究の特徴でもあるリソースを記述することとした。第1は、「人的リソース」である。人的リソースでは学校以外の第三者の立場の専門家を配置するようにしたい。そうすることで、多様な視点から考察を可能にできるものとする。また、それを踏まえて「評価の工夫」についても記述した。それでは前述した専門家が教室内で展開された学習内容について評価していくのである。それは教師の評価だけではなく、市民からの評価ともなり、より市民社会において意味や価値を有する社会科授業になることが考えられよう。第2は、「もの・事的リソース」

である。それでは、多様な相互作用を可能とするために豊富に資料を配置することとしたい。当然、実践ではこれにとどまらず必要な資料を準備できるようにする。

以上のように、様々なリソースを具体的に記述することで豊かな相互作用が生み出される可能性が生じてくる。

表 10 小学校第 6 学年「政治学習」の場合

①対象 小学校第 6 学年単元「原発の是非」
②配当時間 10 時間
③単元目標 原発に関する理解を深め、教師、学習者、専門家等が議論することができる。また、それを踏まえた「原発の是非」についての意見を作成することができる。
④単元の概要 本単元は「原発の是非」を教材とする。原発政策は東日本大震災を契機として大きく転換した。しかし、現在は原発の再稼働を認める場所も出てきている。これらを基にして再稼働に賛成する立場、あるいは再稼働に反対する立場でなおも論争が残ってる。学習者はこの論争の概要を知り、議論に参加することで意見を形成することができるよう指導する。
⑤リソースのデザイン
A：人的リソース 本単元は、第三者である専門家を配置し、学習者と相互交流させる。
B：もの・ことのリソース 原発に関する資料を豊富に準備し、賛否両論の意見を理解させるようにする。
C：場の工夫 本単元は、原発について理解することにとどまらない。原発政策について議論できるように工夫する。議論は学習者相互、あるいは学習者と専門家の場合が想定される。
D：評価の工夫 本単元は、教師が評価するだけでなく、様々な視点から評価するようにしたい。そのために、教師や専門家、さらには保護者などの人的リソースを活用したい。

以上のように、小学校第 6 学年を対象とした社会科カリキュラムのデザインの 1 つを示した。このデザインによれば、単に目標、内容、方法を示すプログラム主義にとどまらない。それはリソースを記述することで学習者相互、あるいは学習者と教師、さらには人・もの・ことのリソースが相互作用する機会を得ることもなろう。それが従来の研究とは異なる点である。また、記述の仕方もプログラム主義とは異なる。プログラム主義であれば、その内容は詳細となる。それは、初期社会科でも認められた教師への負担となる。しかし、表 10 で示したことは、活動の詳細ではなく、リソースの豊富さである。そのため、教師は授業レベルでどのように運用すべきかにさらに注意を向けることが必要となってこよう。

おわりに

本来、実践は多様なリソースを活用し展開されていくものである。しかし、プログラム主義はそれに特権を与える。さらに、プログラムが的確に進行すれば、知識や技能が習得される、あるいは目標が達成されるところである。それはプログラムを詳細に作成することに大きな意味や価値を与えていく結果となったのである。社会科教育におけるカリキュラム開発も同様である。カリキュラム開発もプログラムとしての性格を強くすることで開発自体に意味や価値を持たせていく。しかしながら、本研究で明らかにしたように、プログラムは実践を成立させるための 1 つのリソースでしかない。むしろ実践では多様なリソースを活用し、豊かな相互作用を生み出すことが重要なこととさえ思える。

以上をもとにして本研究の成果と課題について明らかにしたい。その成果の第 1 は、小中一貫の概念を市民的資質の育成という観点から整理できたことである。第 2 は、市民的資質の内実を市民社会への参加として、具体的にカリキュラムを学部と附属学校園が協働して開発したことである。そのことで相互に共通理解

ができ、多様な実践の展開を期待できる。第3は、カリキュラム概念をプログラムにとどまらず、人・もの・ことを含む様々なリソースにまで拡大できたことである。一方で課題を挙げる。それは、具体的な単元及び授業開発まで協働してできなかったことである。次年度以降、研究は続け実践がどのように行われたかを分析、検証していくこととしたい。

付記

本論考は次のようにして成立した。田本、吉川、森、美作は研究会、さらには附属学校園で開催されたカリキュラム研究会において適宜助言、アドバイスをを行い、本論考完成に向けての資料提供を行った。また、原田、才宮、中野、尾串、柴田、関本、岩本は主に授業実践、カリキュラム開発を担当した。以上を踏まえ、田本が全体を執筆した。多くの方々にご協力いただいたおかげで本論考が完成した。併せて感謝申し上げたい。

引用・参考文献

- 1) 川口広美 (2012) : 「カリキュラム研究」からみた社会科研究の特質と課題 2000年 - 2011年掲載論文の検討をもとに, 社会科教育論叢, 第48号, p. 39.
- 2) 佐長健司 (2002) : 教師による社会科カリキュラム開発の実際的方法, 社会科教育研究, 第87号, p. 75.
- 3) 上乃園強 (2000) : 小学校歴史学習の内容の厳選とカリキュラム構成 歴史への興味・関心と見方・考え方を育成するために, 社会科研究, 第53号, pp. 63 - 72. 石川照子 (2002) : 社会系学校設定科目のカリキュラム開発 公民科「環境問題研究」を事例として, 社会科研究, 第57号, pp. 21 - 30.
- 4) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー (佐伯胖・訳) (2005) : 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加, 産業図書. ルーシー・サッチマン (佐伯胖・監訳) (1999) : プランと状況的行為 人間 - 機械コミュニケーションの可能性, 産業図書.
- 5) R. W. Tyler (1969) : *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago.
- 6) 棚橋健治 (1983) : 社会科カリキュラム開発における「構造」概念について E. フェントンの所論を手がかりにして, 社会科研究, 第31号, p. 56.
- 7) 金子邦秀 (1974) : アメリカ新社会科における歴史の教授法 E. フェントンの場合, 社会科研究, 第23号, pp. 41 - 49.
- 8) 金子邦秀 (1974) : 前掲7), p. 41.
- 9) 金子邦秀 (1974) : 前掲7), p. 44.
- 10) 11) 金子邦秀 (1974) : 前掲7), p. 47.
- 12) 13) 佐長健司 (2010) : 社会科学学習指導案の状況論的検討 プランからの解放と状況への自由, 社会科教育研究, 第109号, p. 19.
- 14) 香川県三豊郡神田小学校 (1951) : 改訂社会科神田プラン.
- 15) 香川県三豊郡神田小学校 (1951) : 前掲14), p. 1.
- 16) 香川県三豊郡神田小学校 (1951) : 前掲14), p. 28.
- 17) 香川県三豊郡神田小学校 (1951) : 前掲14), pp. 23 - 24.
- 18) 香川県三豊郡神田小学校 (1951) : 前掲14), p. 29.